



T.C.

KAHRAMANMARAŞ SÜTÇÜ İMAM ÜNİVERSİTESİ

SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

**SPOR LİSESİ VE ANADOLU LİSELERİNDE ÖĞRENİM
GÖREN ORTAÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN SOSYAL
DUYGUSAL ÖĞRENME DÜZEYLERİNİN ÇEŞİTLİ
DEĞİŞKENLERE GÖRE İNCELENMESİ**

İHSAN KUYULU

**YÜKSEK LİSANS TEZİ
BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ANABİLİM DALI**

KAHRAMANMARAŞ 2015

T.C.
KAHRAMANMARAŞ SÜTÇÜ İMAM ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

SPOR LİSESİ VE ANADOLU LİSELERİNDE ÖĞRENİM
GÖREN ORTAÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN SOSYAL
DUYGUSAL ÖĞRENME DÜZEYLERİNİN ÇEŞİTLİ
DEĞİŞKENLERE GÖRE İNCELENMESİ

İhsan KUYULU

DANIŞMAN

YRD.DOÇ.DR. ÜNAL TÜRKÇAPAR

Jüri Üyesi

Yrd.Doç.Dr. Hüseyin EROĞLU

Jüri Üyesi

Doç.Dr. Hakkı ULUCAN

KAHRAMANMARAŞ-2015

Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü öğrencisi İhsan KUYULU tarafından hazırlanan “Spor Lisesi ve Anadolu Liselerinde Öğrenim Gören Ortaöğretim Öğrencilerinin Sosyal Duygusal Öğrenme Düzeylerinin Çeşitli değişkenlere Göre İncelenmesi” adlı bu tez, jürimiz tarafından 07.08.2015 tarihinde oy birliği / oy çokluğu ile Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalında Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Yrd. Doç. Dr. Ünal TÜRKÇAPAR (DANIŞMAN)

Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı / KSÜ

Yrd.Doç. Dr. Hüseyin EROĞLU (ÜYE)

Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı / KSÜ

Doç. Dr. Hakkı ULUCAN (ÜYE)

Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı / ERÜ

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

Doç. Dr. Mehmet BOŞNAK

Sağlık Bilimleri Enstitüsü Müdürü

TEZ BİLDİRİMİ

Tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada orijinal olmayan her türlü kaynağa eksiksiz atıf yapıldığını bildiririm.

İhsan KUYULU

Not: Bu tezde kullanılan özgün ve başka kaynaktan yapılan bildirişlerin, çizelge, şekil ve fotoğrafların kaynak gösterilmeden kullanımı, 5846 sayılı Fikir ve Sanat Eserleri Kanunundaki hükümlere tabidir.

ÖNSÖZ VE TEŞEKKÜR

Araştırmamın her aşamasında görüşleri ve önerileri ile beni yönlendiren, desteğini hiçbir zaman esirgemeyen, bilgi ve tecrübesinden yararlandığım danışman hocam, Sayın Yrd. Doç. Dr. Ünal TÜRKÇAPAR'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Beni yetiştirip bu günlere getiren, hiçbir zaman maddi manevi desteğini esirgemeyen Babam Gazi KUYULU'ya Annem Saime KUYULU'ya ve kardeşlerime, sevgili nişanlım Gülçin ŞETİL'e sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Ayrıca anketlerin uygulanması aşamasında misafirperver yaklaşımlarından dolayı değerli okul müdürlerimize, vakitlerini çalışmamıza ayıran hocalarımıza, büyük bir sabır ve ciddiyetle anketleri doldurarak bu çalışmada büyük pay sahibi olan öğrenci kardeşlerime şükranlarımı sunarım.

Emeği geçen herkese teşekkürler.

07.08.2015

İhsan KUYULU

SPOR LİSESİ VE ANADOLU LİSELERİNDE ÖĞRENİM GÖREN ORTAÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN SOSYAL DUYGUSAL ÖĞRENME DÜZEYLERİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLERE GÖRE İNCELENMESİ

Yüksek Lisans Tezi

İhsan KUYULU

ÖZET

Bu araştırmanın amacı; Spor lisesi ve Anadolu liselerinde öğrenim gören ortaöğretim öğrencilerinin sosyal duygusal öğrenme düzeylerini, okudukları okul, şehir, yaş, cinsiyet, sınıf, anne-baba eğitim durumu, anne-baba mesleği, okul başarısı, boş zaman faaliyetleri, ikamet edilen yer, kardeş sayısı, kaçınıcı kardeş oldukları, aile gelir düzeyi, kendilerine ait oda olup olmadığı ve ailenizden destek alıyor musunuz gibi demografik özelliklere göre değişiklik gösterip göstermediğini incelemektir. Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmış olup, araştırmanın katılımcılarını 5 spor lisesi ve 5 Anadolu lisesinde eğitim öğrenim gören 1200 öğrenci oluşturmaktadır.

Araştırma verilerinin toplanmasında öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme düzeylerini belirlemek amacıyla Coryn ve diğerleri (2009) tarafından geliştirilen ve Arslan ve Akın (2013) tarafından Türkçeye uyarlanan ve Türkçe geçerlilik güvenirliği yapılan “Sosyal Duygusal Öğrenme Ölçeği” ve öğrenciler hakkında bilgi toplamak için “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır. Verilerin analizinde istatistik programından yararlanılmıştır. Bağımsız değişkenlerde okul türü, cinsiyet, kendine ait oda ve aile desteğine Mann-Whitney U Testi uygulanmıştır. Bulunulan şehir, yaş, sınıf, anne eğitim durumu, anne meslek, baba eğitim durumu, baba meslek, okul başarı durumu, boş zaman faaliyetleri, ikamet ettiğiniz yer, kardeş sayısı, kardeş sırası ve aile gelir düzeyini değerlendirmeye yönelik olarak Kruskal Wallis Testi uygulanmıştır. Araştırmada elde edilen sonuçlara göre; okul, şehir, cinsiyet, anne eğitim durumu, anne meslek, baba eğitim durumu, baba meslek, okul başarı durumu, boş zaman faaliyetleri, ikamet yeri, aile gelir düzeyi ve aile desteği gibi değişkenlerde anlamlı farklılığa rastlanılırken, yaş, sınıf, kardeş sayısı, kardeş sırası ve kendilerine ait oda değişkenlerinde ise anlamlı farklılığa rastlanılmamıştır.

Anahtar kelimeler: Anadolu lisesi, Ortaöğretim, Sosyal duygusal öğrenme, Spor lisesi.

Sayfa adeti: 87

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Ünal TÜRKÇAPAR

EXAMINATION OF SOCIAL EMOTIONAL LEARNING LEVELS OF STUDENTS IN SPORT AND ANATOLIAN HIGH SCHOOLS IN TERMS OF SOME VARIABLES

Master Thesis

İhsan KUYULU

ABSTRACT

The purpose of this study is to investigate whether the social emotional learning levels of the students in sports and Anatolian high schools change depending on the demographic features such as school type, the living place, age, gender, grade, parental education, parents' jobs, the level of academic success, free time activities, residential place, numbers of siblings, rank of the siblings, socio economic level, having a private room and parental support. In this study relational screening model was used and the participants are 1200 students studying at 5 sports schools and 5 Anatolian high schools.

The data was collected by using "Personal Information Forms", developed by the researcher and to determine students' social emotional learning level 'Social Emotional Learning Scale' which was developed by Cory et al. (2009) and adopted in Turkish by Arslan and Ali (2013) was used. In data analyzing statistical programs were used. For independent variables such as school type, gender, having a private room and parental support Mann-Whitney U test was used. For other variables such as the living place, age, grade, parental education, parents' job, success level, free time activities, residential place, numbers of siblings, rank of the siblings and socio economic level Kruskal Wallis Test were used.

In the light of the data obtained, it was observed that depending on the school, city, gender, parental education level, parents' jobs, the level of academic success, free time activities, residential place, socio economic level and parental support variables a statistically significant difference was observed, while depending on the age, grade, the number and rank of the siblings and having a private room variables a statistically significant difference was not observed.

Keywords: Anatolian High School, Secondary Education, Social Emotional Learning,
Sport High School.

Page Number: 87

Supervisor: Yrd. Doç. Dr. Ünal TÜRKÇAPAR

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ VE TEŞEKKÜR.....	I
ÖZET	II
ABSTRACT.....	III
İÇİNDEKİLER	IV
KISALTMALAR	VI
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	1
1.3. Araştırmanın Önemi.....	1
1.4. Alt Problemler.....	1
1.5. Sınırlılıklar.....	3
1.6. Tanımlar	3
1.7. Konu İle İlgili Önceki Çalışmalar.....	3
1.7.1. Yurt içinde yapılan çalışmalar.....	4
1.7.2. Yurt dışında yapılan çalışmalar	5
2. GENEL BİLGİLER.....	8
2.1. Türk Milli Eğitiminin Amaçları.....	8
2.1.1. Beden eğitimi tanımı.....	8
2.1.2. Beden eğitiminin genel amaçları	9
2.1.2.1. Ortaöğretim beden eğitimi dersinin amacı	10
2.1.3. Beden eğitiminin önemi	11
2.1.4. Beden eğitiminin ortaöğretim kurumlarındaki önemi.....	12
2.1.5. Beden eğitiminin gelişimdeki rolü.....	13
2.1.5.1. Beden eğitiminin fiziksel gelişimdeki rolü	14
2.1.5.2. Beden eğitiminin psikomotor gelişimdeki rolü	14
2.1.5.3. Beden eğitiminin zihinsel gelişimdeki rolü.....	15
2.1.5.4. Beden eğitiminin duygusal ve toplumsal gelişimdeki rolü	15
2.1.3. Beden eğitimi dersinin kapsamı: ortaöğretim öğrenme ve alt öğrenme alanları. 16	
2.1.3.1. Ortaöğretim beden eğitimi öğrenme ve alt öğrenme alanları.....	16
2.2. Sosyal Duygusal Öğrenme (SDÖ) Kavramının Ortaya Çıkışı	17
2.2.1. Sosyal duygusal öğrenmenin tanımı	18

2.2.2. Sosyal duygusal öğrenme (SDÖ).....	18
2.2.2.1. Sosyal duygusal eğitim	19
2.2.2.2. Sosyal duygusal öğrenme programı.....	20
2.2.3. Sosyal duygusal öğrenmenin yararları.....	21
2.2.4. SDÖ'nin önemi ve etkileri	24
2.2.5. Sosyal ve duygusal öğrenme ihtiyaçları.....	25
2.2.6. Sosyal duygusal öğrenme ile ilişkili yaklaşımlar	25
2.2.6.1. Duygusal zekâ.....	26
2.2.6.2. Karakter eğitimi	27
2.2.6.3. Çoklu zeka.....	29
2.2.6.4. Yaşam becerileri	29
2.2.6.5. Sosyal beceri eğitimi.....	30
2.2.7. Sosyal öğrenme kuramı.....	31
2.2.8. Sosyal duygusal öğrenme becerileri	32
2.2.8.1. Problem çözme becerileri.....	33
2.2.8.2. İletişim becerileri	35
2.2.8.3. Kendilik değerini arttıran beceriler	36
2.2.8.4. Stresle başa çıkma becerileri	37
2.2.9. Sosyal duygusal öğrenme becerilerinin değerlendirilmesi.....	38
3. GEREÇ VE YÖNTEMLER.....	42
3.1. Araştırmanın Modeli	42
3.2. Çalışma Grubu	42
3.3. Verilerin Toplanması.....	42
3.4. Veri Toplama Araçları	43
3.5. Verilerin Çözümlemesi.....	43
4. BULGULAR.....	43
5. TARTIŞMA	61
6. SONUÇ VE ÖNERİLER.....	68
7. KAYNAKLAR.....	69
8. TABLOLAR DİZİNİ.....	79
9. EKLER DİZİNİ.....	81
10. EKLER.....	82
11. ÖZGEÇMİŞ	86

KISALTMALAR

\bar{X} : Aritmetik Ortalama

Akt:Aktaran

Ark:Arkadaşları

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

MEGEP:Mesleki Eğitim ve Öğretim Sistemini Geliştirme Projesi

N:Kişi Sayısı

SDÖ : Sosyal Duygusal Öğrenme

SDÖB:Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri

SDÖBÖ:Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği

SED:Sosyo Ekonomik Düzey

SS:Standart Sapma

X²:Kruskal Wallis

Z: Mann Witney U Testi

1. GİRİŞ

Bu bölümde araştırmaya ilişkin kavramlara yer verilecektir. Bunlar problem, amaç, önem, alt problemler, sınırlılıklar ve tanımlardır.

1.1. Problem Durumu

Spor lisesi ve Anadolu lisesinde öğrenim gören ortaöğretim öğrencilerinin Sosyal Duygusal Öğrenmesinde farklı değişkenlerin etkisi var mıdır?

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, Spor lisesi ve Anadolu lisesinde öğrenim gören ortaöğretim öğrencilerinin Sosyal Duygusal Öğrenmesinde farklı değişkenler arasında bir ilişki olup olmadığını belirlemektir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Ortaöğretim öğrencilerinin Sosyal Duygusal Öğrenmelerinde farklı değişkenlerin rolü olup olmadığını ortaya çıkarmak açısından önemlidir.

1.4. Alt Problemler

1. Spor lisesi ve Anadolu lisesinde öğrenim gören öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme düzeyleri okul değişkenine göre farklılık göstermekte midir?
2. Spor lisesi ve Anadolu lisesinde öğrenim gören öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme düzeyleri buldukları şehir değişkeni göre farklılık göstermekte midir?
3. Spor lisesi ve Anadolu lisesinde öğrenim gören öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme düzeyleri yaş değişkenine göre farklılık göstermekte midir?
4. Spor lisesi ve Anadolu lisesinde öğrenim gören öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme düzeyleri cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermekte midir?
5. Spor lisesi ve Anadolu lisesinde öğrenim gören öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme düzeyleri öğrenim gördükleri sınıf düzeyi değişkenine göre farklılık göstermekte midir?

6. Spor lisesi ve Anadolu lisesinde öğrenim gören öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme düzeyleri anne eğitim değişkenine göre farklılık göstermekte midir?
7. Spor lisesi ve Anadolu lisesinde öğrenim gören öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme düzeyleri anne meslek değişkenine göre farklılık göstermekte midir?
8. Spor lisesi ve Anadolu lisesinde öğrenim gören öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme düzeyleri öğrenim gördükleri sınıf düzeyine göre farklılık göstermekte midir?
9. Spor lisesi ve Anadolu lisesinde öğrenim gören öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme düzeyleri öğrenim gördükleri sınıf düzeyine göre farklılık göstermekte midir?
10. Spor lisesi ve Anadolu lisesinde öğrenim gören öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme düzeyleri öğrenim gördükleri sınıf düzeyine göre farklılık göstermekte midir?
11. Spor lisesi ve Anadolu lisesinde öğrenim gören öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme düzeyleri öğrenim gördükleri sınıf düzeyine göre farklılık göstermekte midir?
12. Spor lisesi ve Anadolu lisesinde öğrenim gören öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme düzeyleri öğrenim gördükleri sınıf düzeyine göre farklılık göstermekte midir?
13. Spor lisesi ve Anadolu lisesinde öğrenim gören öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme düzeyleri öğrenim gördükleri sınıf düzeyine göre farklılık göstermekte midir?
14. Spor lisesi ve Anadolu lisesinde öğrenim gören öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme düzeyleri öğrenim gördükleri sınıf düzeyine göre farklılık göstermekte midir?
15. Spor lisesi ve Anadolu lisesinde öğrenim gören öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme düzeyleri öğrenim gördükleri sınıf düzeyine göre farklılık göstermekte midir?
16. Spor lisesi ve Anadolu lisesinde öğrenim gören öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme düzeyleri öğrenim gördükleri sınıf düzeyine göre farklılık göstermekte midir?
17. Spor lisesi ve Anadolu lisesinde öğrenim gören öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme düzeyleri öğrenim gördükleri sınıf düzeyine göre farklılık göstermekte midir?

1.5. Sınırlılıklar

1. Çalışmanın evrenini Kahramanmaraş, Malatya, Niğde, Şanlıurfa ve Elazığ ilinde öğrenim gören ortaöğretim öğrencileri oluştururken, araştırmanın örneklemini spor lisesi ve anadolu liseis öğrencileri ile sınırlıdır.
2. Araştırma öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme düzeylerini belirlemekle sınırlıdır.
3. Araştırma öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme düzeylerini okul, buldukları şehir, yaş, cinsiyet, okudukları sınıf, anne eğitim, anne meslek, baba eğitim, baba meslek, okul başarı durumu, boş zaman faaliyetleri, ikamet yeri, kardeş sayısı, kardeş sırası, aile gelir durumu, kendinize ait oda ve aile desteği gibi değişkenler açısından ölçmekle sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Ortaöğretim: Ortaöğretim kurumları, ortaokul veya imam-hatip ortaokulu üzerine öğrenim süresi dört yıl olan yatılı ve/veya gündüzlü olarak eğitim ve öğretim veren kurumlardır.

Ortaöğretim Öğrencisi: Ortaöğretim kurumlarında örgün eğitim görenleri ifade eder (1).

Beden Eğitimi: Bireylerin bedensel, zihinsel ve fikren gelişimini sağlamak amacıyla yapılan düzenli metotlu çalışmaların tümüdür (2).

Sosyal Duygusal Öğrenme: Sosyal duygusal öğrenme, çocukların ve yetişkinlerin sosyal duygusal yeterlilik kazanmak adına beceriler, tutumlar ve değerler geliştirme sürecidir (3).

Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri: Sosyal duygusal öğrenme açısından kazanılan problem çözme, stresle başa çıkma, iletişim ve kendilik değeri kapsamındaki beceriler bütünüdür (4,5).

1.7. Konu İle İlgili Önceki Çalışmalar

Bu bölümde sosyal duygusal öğrenme ile ilgili olarak yapılmış olan yurt içi ve yurt dışı çalışmalara yer verilecektir. Yapılan araştırmalar incelendiğinde sosyal duygusal öğrenmeyi orta öğretim düzeyinde inceleyen araştırmalara pek rastlanılmamıştır.

1.7.1. Yurt içinde yapılan çalışmalar

Sosyal duygusal öğrenme kavramı ile ilgili araştırmalar incelendiğinde kavramın yeni olması nedeniyle pek fazla çalışma olmadığı gözlemlenmiştir. Alanyazı incelendiğinde yapılan çalışmaların genellikle yurtdışında yapılan çalışmalar olduğu görülmektedir. Türkiye'de ise bu çalışmalar sınırlı sayıda rastlanmaktadır. Bunlar;

Kabakçı (6) çalışmasında ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin sosyal-duygusal öğrenme becerilerini incelemek amacıyla “Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği (SDÖBÖ)” adında bir ölçek geliştirmiştir. Ölçeğin dört temel alt ölçeği vardır. İletişim becerileri, problem çözme becerileri, stresle başa çıkma becerileri ve kendilik değerini artıran beceriler. Yapılan geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları ile ölçeğin kullanılabilir niteliklere sahip olduğu görülmüştür.

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

Baydan (8) 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin sosyal duygusal beceri algılarını ölçmek amacıyla “Sosyal Duygusal Beceri Algısı Ölçeği (SDBAÖ)” adında bir ölçek ve ayrıca sosyal duygusal beceri programı geliştirerek 4. sınıf öğrencileri üzerinde etkililiğini araştırmıştır. SDBAÖ’nin dört temel alt ölçeği vardır. İletişim becerileri, problem çözme becerileri, stresle başa çıkma becerileri ve benlik saygısını artıran beceriler. Yapılan geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları ile ölçeğin kullanılabilir niteliklere sahip olduğu görülmüştür. Ayrıca 4. sınıf öğrencilerine yönelik verilen sosyal duygusal beceri programının, öğrencilerin sosyal-duygusal gelişimlerine olumlu katkı sağladığı görülmüştür.

Soylu (9) “Sosyal ve Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği (SDÖB)” geliştirerek üniversite öğrencilerinin cinsiyete, sınıfa, fakültelere, başarı durumlarına, anne-baba eğitim durumuna ve yetiştikleri yerleşim yerlerine göre sosyal duygusal öğrenme becerilerinin

farklılaşp farklılaşmadığını ortaya koymuştur. Araştırma sonucunda öğrencilerin birçoğunun SDÖB’ne sahip oldukları gözlenmiştir. Cinsiyet ve sınıf düzeyi açısından önemli farklılık bulunmazken fakülte bazında eğitim fakültesi öğrencilerinin SDÖB’de daha baskın olduğu, akademik başarısı yüksek olan öğrencilerin SDÖB’nin daha yüksek olduğu görülmüştür. Anne-baba eğitim durumu açısından ise eğitim durumu yükseldikçe SDÖB’de düşüş gözlenmiştir. Yerleşim yeri açısından ise büyük illerde yetişen öğrencilerin daha fazla SDÖB’ne sahip oldukları görülmüştür.

Eraslan Çapan (10) sosyal ve duygusal eğitim ve kendilik değerini geliştirme programlarının çocukların kendilik değerini geliştirmeye yönelik etkisini incelemiştir. Çalışmada ön ergenlik dönemindeki çocukların kendilik değerini geliştirmeye yönelik “Kendilik Değerini Geliştirme Programı” ve “Sosyal ve Duygusal Eğitim Programı” hazırlanmıştır. Araştırma sonucunda Kendilik Değerini Geliştirme Programı ve Sosyal Duygusal Eğitim Programı alan öğrencilerin genel kendilik değeri puanlarının yükseldiği ve bu etkinin uzun süreli olduğu görülmüştür.

1.7.2. Yurt dışında yapılan çalışmalar

Yurt dışındaki Sosyal duygusal öğrenme becerilerini geliştirmeye yönelik uygulanan programların okul iklimiyle öğrencilerin davranış ve öğrenmelerinde olumlu etkilere neden olduğu vurgulanmaktadır (11).

SDÖB’ni geliştirmenin önemi gün geçtikçe birçok ülkede fark edilmektedir. Böylece Singapur, Malezya, Hong Kong, Japonya, Kore, Avustralya, Yeni Zelanda da, bazı Latin Amerika ve Afrika ülkeleriyle İngiltere’yle birlikte Avrupa’da bir düzineden fazla ülkede okullar SDÖ becerilerini geliştirmeye yönelik müfredatları işe koşmaktadırlar (12).

İngiltere’deki bu çalışmaların ana amaçları arasında etkili öğrenme, olumlu davranışları sergileme, kurallara uyma, okul içinde öğrenen, çalışan, iyi olma hali ve duygusal sağlığı yükseltmeyi de eklemektedir. Böylece SEAL programın kapsamı öğrenme hedeflerini açık hale getirmek, SEAL bileşenlerini geliştirmek için okul çevresinin önemi kavrayarak bütüncül bir yaklaşım geliştirmek, okulda çalışan kadronun niteliğini arttırmak, tüm öğrenciler için öğrenme ve öğretme kalitesini arttırmak, öğrencileri zorluklarla baş etmek için hazır hale getirmek, öğrenme becerilerini kazandırmak, okul içinde öğrenilen becerileri

gündelik hayata aktarmak, aileleri ve toplumu okula dâhil etmek, erken yaşlarda başlayan ve uzun süreli gelişimsel yaklaşıma dayanan spiral programlar oluşturmaktan oluşmaktadır (13).

SDÖ'ye yönelik okul müfredatlarını inceleyen araştırmalardan olan Romanz, Kantor ve Elias (14) çalışmalarında 2000-2001 eğitim öğretim yılında New Jersey şehir merkezinde yer alan on ilköğretim okulunda yürütülen SDÖ'ye dayalı dört farklı müfredatı bir yıl süreyle incelemişlerdir. Araştırmacılar nitel yöntemeye dayalı araştırmaları sonucunda öğrencilerin akademik performanslarında artma ve olumlu karakter geliştirmeye yönelik kazanımların olduğu ancak bu eğitimlerin daha da artması gerektiği sonucuna ulaşmışlardır. Philadelphia'da seksen davranış bilimcinin ve eğitimcinin öğrencilerin SDÖ bileşenlerini ve akademik performanslarını arttırmak için neler gerektiğini daha iyi anlayabilmek için birlikte çalıştığı belirtilmektedir.

Wisconsin Halk Eğitim Bakanlığı (Wisconsin Department of the Public Instruction) eğitimcilerini ve eğitim programlarını hazırlayan uzmanları düzenli olarak SDÖ konusunda eğitime almaktadır. Ayrıca eyalet içinde SDÖ yaklaşımını kullanarak katkı sağlayan çalışanlarını da ödüllendirmektedir. New Jersey Eğitim Bakanlığı (New Jersey Department of Education) karakter eğitimi ve hizmete dayalı öğrenme (service learning) arasında uyum sağlamayı çabalamaktadır. Bunu yaparken de araştırma sonuçlarına dayalı SDÖ yaklaşımlarını benimsemektedirler (15).

Okul Gelişimi Programı (School Development Program, SDP) veya Comer Süreci (Comer Process) olarak isimlendirilen diğer bir SDÖ programı öğrencilerin fiziksel, bilişsel, sosyal, dil, ahlak ve psikolojik gelişimi olarak belirlenen altı kritik alanda öğrencileri desteklemeye yöneliktir. Belirlenen bu altı kritik alanın birbirleriyle ilişkili olmasından dolayı programın etkinliklerinin iç içe geçtiği görülmektedir. Bu altı kritik alandan fiziksel alan; öğrencilerin sağlıklı fiziksel gelişimleri hakkında bilgilenmelerini ve bilgilerini kullanabilmelerini bilişsel alan; öğrencilerin analiz, sentez ve değerlendirme kapasitelerini arttırmayı; sosyal alan öğrencilerin sağlıklı ilişkiler kurarak ilişkilerini koruma kapasitelerini arttırmayı dil alanı; öğrencilerin çeşitli alanlarda toplumla etkili iletişim kapasitesini arttırmayı ahlaki alan; öğrencilerin adil ve dürüst davranma kapasitelerini arttırmayı ve işbirliği içinde karar vermelerini sağlamayı son olarak da psikolojik alan öğrencilerin güçlü ve olumlu benlik gelişimlerini desteklemeyi ve duygularını yönetme kapasitelerini arttırmayı hedeflemektedir. SDP, sosyal ve duygusal gelişimi bu kritik dönemlerle birbirine bağlı olarak ele almaktadır (16).

Sosyal duygusal öğrenmenin yararları genel anlamda riskli davranışları azaltması ve koruyucu yeterlilikleri arttırması açısından incelenmektedir. Bunun yanında sosyal duygusal öğrenmenin yararları akademik başarı, okula devam, öğrenme kapasitesi, öğretmen öğrenci ilişkileri, eğitim standartlarına etkisi yönünden de ele alınmaktadır. Öğrenci başarısını arttırmak için öğrenmeye ilişkin engellerin ifade edilmesi gerektiği, öğretmenlerin uzun zamandır farkında oldukları ve araştırma sonuçlarıyla da desteklenen bir durumdur (17).

2. GENEL BİLGİLER

2.1. Türk Milli Eğitiminin Amaçları

Türk millî eğitiminin genel amacı, Türk milletinin bütün fertlerini;

1. (Değişik: 16.6.1983 – 2842/1 md.) Atatürk inkılap ve ilkelerine ve Anayasada ifadesini bulan Atatürk milliyetçiliğine bağlı; Türk Milletinin millî, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren; ailesini, vatanını, milletini seven ve daima yüceltmeye çalışan; insan haklarına ve Anayasanın başlangıcındaki temel ilkelere dayanan demokratik, laik ve sosyal bir hukuk devleti olan Türkiye Cumhuriyetine karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış haline getirmiş yurttaşlar olarak yetiştirmek;

2. Beden, zihin, ahlak, ruh ve duygu bakımlarından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüse değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan; yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmek;

3. İlgi, istidat ve kabiliyetlerini geliştirerek gerekli bilgi, beceri, davranışlar ve birlikte iş görme alışkanlığı kazandırmak suretiyle hayata hazırlamak ve onların, kendilerini mutlu kılacak ve toplumun mutluluğuna katkıda bulunacak bir meslek sahibi olmalarını sağlamak; Böylece bir yandan Türk vatandaşlarının ve Türk toplumunun refah ve mutluluğunu artırmak; öte yandan millî birlik ve bütünlük içinde iktisadî, sosyal ve kültürel kalkınmayı desteklemek ve hızlandırmak ve nihayet Türk milletini çağdaş uygarlığın yapıcı, yaratıcı, seçkin bir ortağı yapmaktır (18).

2.1.1. Beden eğitimi tanımı

Beden eğitiminin kaynaklara göre farklılık arz eden tanımları vardır.

Beden eğitimi “etkinlik” demektir. Beden eğitiminde “beden” bir araç olup amaç tüm kişiliğin eğitimidir. Özel olarak beden eğitimi, etkinlikler yoluyla bireyin büyüme, gelişim ve davranışlarını sağlayan en güçlü eğitim alanıdır (19,20).

Beden eğitimi, kişinin fiziksel hareketlere katılmak suretiyle davranışlarında kasıtlı olarak beden eğitiminin amaçlarına uygun (bedensel, duygusal, sosyal ve zihinsel) değişme meydana getirme sürecidir. Beden eğitiminde, eğitimin diğer alanlarından farklı olarak

“hareket öğrenme ve hareket yoluyla öğrenme” esas alınmaktadır. Bir başka deyişle beden eğitimi “fiziksel hareket yoluyla insanın eğitilmesidir (21).

Milli Eğitimin temel ilkelerine uygun olarak kişinin beden, ruh ve fikir gelişimini sağlamaktır. İnsanın, toplum kurallarına uygun olarak yaşaması, birbiriyle olan ilişkilerinin iyi örneğini verebilmesi, yardımsever, insan haklarına saygılı, dürüst davranması, zeki, ruhsal ve bedensel yapı itibariyle sağlıklı olmasıyla bağlantılıdır. Beden eğitimi, insanın sosyalleşebilmesi ve kişiliğini bulup doğru bir çizgi üzerinde yol almasında büyük rol oynar. Kısaca, beden eğitimi bireyin beden sağlığını, ruh sağlığını, beden becerilerini geliştirmeye yönelik, gerektiğinde çevresel koşullara ve katılımcıların özelliklerine göre değiştirilebilen esnek kurallara dayalı oyuna, cimmastiğe, spora dönük alıştırma ve çalışmaların tümünü kapsayan geniş tabanlı bir etkinliktir (22,23).

2.1.2. Beden eğitiminin genel amaçları

Türkiye Cumhuriyeti Anayasası’nda yer alan 58. Madde: “Devlet; gençleri alkol düşkünlüğünden, uyuşturucu maddelerden, suçluluk, kumar vb. kötü alışkanlıklardan ve cehaletten korumak için gerekli tedbirleri alır.” ve 59. Madde: “Devlet; her yaştaki Türk vatandaşlarının beden ve ruh sağlığını geliştirecek tedbirleri alır, sporun kitlelere yayılmasını teşvik eder. Devlet, başarılı sporcuyu korur.” ve Millî Eğitim Temel Kanunu’nda belirlenen genel amaçlar doğrultusunda, beden eğitimi dersinin genel amaçları aşağıdaki gibi belirlenmiştir (18):

Bu öğretim programının amacı öğrenciyi;

1. Atatürk’ün ve Türk düşünürlerinin beden eğitimi ve spor ile ilgili düşüncelerini özümsemiş, millî bayram ve kurtuluş günlerinin anlam ve önemini kavramış dolayısıyla bu anlamdaki tüm etkinliklere katılmaya gönüllü,
2. Fiziksel etkinliklere katılım yoluyla, hareket bilgi ve becerilerini geliştiren ve bu becerileri alışkanlık hâline getiren,
3. Sportif etkinlikler yoluyla, spora özgü kuralları, bilgi ve becerileri uygulayabilen ve bu becerileri yaşantısında olumlu olarak kullanabilen,
4. Düzenli etkin katılım ile sağlığı güçlendirici bilgi ve becerileri yaşamında ve kişisel gelişiminde kullanabilen,
5. Spor organizasyonlarına katılım yoluyla, spor bilinci gelişmiş sosyal bireyler olarak yetiştirmektir.

2.1.2.1. Ortaöğretim beden eğitimi dersinin amacı

Ortaöğretim Beden Eğitimi Dersinin Amacı “Beden Eğitimi Dersi Öğretim Programı’nın amacı, öğrencilerin yaşam boyu spor yapmaları için temel becerileri ve bilgileri edinmelerine yardımcı olmaktır” şeklinde belirlenmiştir. Ayrıca yapılandırmacı yaklaşımın temelini oluşturduğu farklılıklar olarak Piaget’in bilgi, bütün bir şekilde bir insandan bir insana iletilemez, insanların kendi bilgilerini ve kendi anlayışlarını yapılandırmaları gerekir önermesi göz önünde bulundurulmuştur. Bu amacın gerçekleştirilebilmesi için öğrencilerin deneyerek ve aşamalı şekilde düzenlenmiş öğrenme etkinliklerine katılmaları ve etkinlik sürecinin sonunda ne kadar geliştiklerinin farkında olmalarıyla sağlanır (Akt;24). Şaşan (2002)’ye göre yapılandırmacı yaklaşım temel alınarak gerçekleştirilen öğrenme-öğretme süreçleri geleneksel yaklaşımlara göre bazı farklılıklar gösterir. Bu farklılıklar öğretim programının öğelerinde de ortaya çıkar (25). Bu kuramsal çerçeveye dayanarak, Millî Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının 31.12.2009 tarihli ve 339 sayılı kararına göre “Ortaöğretim Beden Eğitimi Dersi (9, 10, 11 ve 12. 16 Sınıflar) Öğretim Programı” 2010–2011 Öğretim Yılından itibaren uygulamaya konmuştur. Türkiye Cumhuriyeti Anayasası’nda yer alan 58. Madde: “Devlet; gençleri alkol düşkünlüğünden, uyuşturucu maddelerden, suçluluk, kumar vb. kötü alışkanlıklardan ve cehaletten korumak için gerekli tedbirleri alır.” ve 59. Madde: “Devlet; her yaştaki Türk vatandaşlarının beden ve ruh sağlığını geliştirecek tedbirleri alır, sporun kitlelere yayılmasını teşvik eder. Devlet, başarılı sporcuyla korur.” ve Millî Eğitim Temel Kanunu’nda belirlenen genel amaçlar doğrultusunda, orta öğretim beden eğitimi dersinin genel amaçları aşağıdaki gibi belirlenmiştir: Bu öğretim programının amacı öğrenciyi;

1. Atatürk’ün ve Türk düşünürlerinin beden eğitimi ve spor ile ilgili düşüncelerini özümsemiş, millî bayram ve kurtuluş günlerinin anlam ve önemini kavramış dolayısıyla bu anlamdaki tüm etkinliklere katılmaya gönüllü,

2. Fiziksel etkinliklere katılım yoluyla, hareket bilgi ve becerilerini geliştiren ve bu becerileri alışkanlık hâline getiren,

3. Sportif etkinlikler yoluyla, spora özgü kuralları, bilgi ve becerileri uygulayabilen ve bu becerileri yaşantısında olumlu olarak kullanabilen,

4. Düzenli etkin katılım ile sağlığı güçlendirici bilgi ve becerileri yaşamında ve kişisel gelişiminde kullanabilen,

5. Spor organizasyonlarına katılım yoluyla, spor bilinci gelişmiş sosyal bireyler olarak yetiştirmektir.

Ortaöğretim Beden Eğitimi Programıyla ulaşılması beklenen temel beceriler ve değerler şunlardır: Temel Beceriler-Eleştirel düşünme, Yaratıcı düşünme, Problem çözme, Karar verme, Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma, Araştırma, İletişim, Bilgi teknolojilerini kullanma, Öz yönetim, Güvenlik ve korunma sağlama, Girişimcilik Değerler-Dayanışma, Hoşgörü, Sevgi, Saygı, Vatanseverlik, Estetik, Barış, Millî, manevi ve evrensel değerlere duyarlı olma, Kişisel ve sosyal değerlere önem verme, Sorumluluk, Centilmenlik (18).

2.1.3.Beden eğitiminin önemi

Genel eğitimin tamamlayıcısı ve ayrılmaz bir parçası olan Beden Eğitimi aynı zamanda kişiliğin eğitimidir. Başka bir deyimle beden eğitimi öğrencilerin gelişim özellikleri göz önünde tutularak onların fert ve toplum yönünden sağlıklı, mutlu ve iyi ahlaklı, dengeli kişilik sahibi, yapıcı ve üretken, milli kültür değerleri ve demokratik hayatın gerektirdiği davranışları kazanmış fertler olarak yetişmeleri için en önemli araç olacaktır (26).

Eğitimden beklenen bireylerin, gizil güçlerini ve yeteneklerini ortaya çıkarırken üst düzeyde geliştirilmesine yardım etmektir. Bireyleri fiziksel, zihinsel, duygusal ve toplumsal yönleriyle bir bütün olarak yetiştirmek çağdaş eğitimin temel ilkelerindedir. Çağdaş anlayışla uygun olarak eğitimdeki amacın gerçekleşmesi bireyin, zihinsel eğitimi yanında fiziksel eğitimi ile olasıdır. İşte bu noktada beden eğitimi, genel eğitimin vazgeçilmez bir parçası olmaktadır. Hareket etmeyi öğrenme ve hareketler yoluyla öğrenmeyi amaçlayan bedenler eğitimi, genel eğitimin amaçlarına hareketler aracılığıyla katkıda bulunmaktadır (27).

Demirhan'a göre (28) beden eğitimin farklı bir açıdan önemi şu şekilde vurgulanmıştır: “Oysabeden eğitimi, salt beden eğitimi ya da spor dallarının veher tür egzersizin mekanik basamaklarının öğrenilmesi değil, insanın bütüneleğitimi için gerekli araç ve eylemdir. Sonuçta, beden eğitimi bireylerin kasları vebeyinlerinin içine sokulan bilgi, beceri ve tutumların şahmerdanları değil, onların hizmet edicidir. Diğer yandan, birey salt biyolojik makine değil, duyuşsal ve toplumsal özellikleri de olan bir varlıktır. Bu nedenle, etkinlikler planlanırken bazengeleneğe, bazense gereksinimi savunanların ilkeleri öne çıkabilir. Ancak, gelecektegereksinimlere dayalı beden eğitimi etkinliklerinin artacağı söylenebilir”.

Lise ve dengi okullar beden eğitimi dersi öğretim programında duygu ve sosyal gelişimle ilgili davranışlar, toplum yapımız ve çağdaşlaşma ile bağlantılıdır. Vücut gelişimi ile ilgili davranışlar bilimsel veriler çağdaş eğitim ilkeleriyle beden eğitimi ve spordaki yeni gelişmeler esas alınarak düzenlenmiştir.

Beden eğitimi derslerinde kazandırılması amaçlanan bilgi, beceri, tavır ve alışkanlıkların tamamının değerlendirilmesi gerekir. Öğrencinin yalnızca fizik yeteneklerinin ölçülerek sonunda not takdir edilmesi hareketle ilgili gelişimini ortaya koyacaktır. Hâlbuki zihin, duygu ve sosyal yönden sağlıklı ve dengeli bir gelişim, beden eğitimi ve sporun başta gelen amaçlarındandır (29).

Öğrencilerin ders içi faaliyetlerle, beden eğitimi ve sporun amaçlarına uygun, yeterli gelişme ve eğitime ulaşmaları imkânsızdır. Bu sebeple, okul içinde ders dışı faaliyetlere yer verilmeli, bu faaliyetler öncelikle sağlık ve eğitim aracı olarak düşünülmeli, şampiyon olma, yarış kazanma ön plana çıkarılmalı, bu duygu hırs ve tutku durumuna dönüştürülmemelidir. Bu yönde aşırı kamçılanmış duyguların eğitimi olumsuz yönde etkileyeceği göz ardı edilmemelidir. Çalışmalara katılmış olma önemli ve spor faaliyetlerine özendirme, kendini deneme ve tanıma aracı olarak düşünülmelidir (30).

2.1.4. Beden eğitiminin ortaöğretim kurumlarındaki önemi

Çağımızda devamlı olarak değişen ve gelişen teknoloji bireyler üzerinde etki oluşturmaya başlamıştır. Bu noktada eğitimin işlevi, toplum üzerindeki bu etkiye karşı nitelikli insan gücü yetiştirmektir. Bilindiği gibi, nitelikli insan gücü de fiziksel, zihinsel ve ruhsal olarak sağlıklı olmayı gerektirir. Bu da beden eğitimi ve sporun temelini oluşturan çok yönlü hareket çeşitlerini ve prensiplerini içeren beden eğitimi ve spor eğitimiyle kazanılır. Spor, eğitim ile ilişkilendirirken beden eğitimi kavramıyla beraber düşünmek doğru bir yaklaşım olur. Çünkü beden eğitimi ile spor birbirini tamamlayan bütünün parçaları gibidir. Dolayısıyla eğitimde, program geliştirmede, beden eğitim programlarının yeri de önemlilik arz etmektedir (31).

Beden eğitimi dersleri okul programlarının ayrılmaz bir parçası olarak bireyin bir bütün olarak gelişimine destek olur. Sportif aktiviteler yoluyla fiziksel gelişimlerinin ve becerilerinin artırılması, çocukların bilişsel, duyuşsal ve sosyal gelişimlerine de katkı sağlar. Beden eğitimi derslerinde öncelikle çocuğun sporla ilgili bilgi düzeyinin artırılarak, kurallar, teknikler, sağlık, beslenme gibi konularda bilgi birikiminin sağlanması amaçlanmalıdır (32).

Beden eğitimi ve spor için ortaya konan amaçların gerçekleşmesi, kuşkusuz ortaöğretim gibi spora başlama ya da sporda gelişim yaşı hatta bazı spor dalları için performans yaşı olarak kabul edilebilecek bir çağda (14–18 yaş), daha da önem kazanmaktadır. Kaldı ki, bu dönem sonunda üniversite eğitimine geçerek mesleki eğitim alacak bir gencin, gelişim özelliklerini sağlıklı bir biçimde kazanması, buönemi daha da arttırmaktadır (33).

2.1.5. Beden eğitiminin gelişimdeki rolü

Ulusların geleceği, yetişmiş ve yetişmekte olan gençlerin fiziksel ve ruhsal olgunluğuna bağlıdır. Uygarlık, bireye verilen önem ve bu önemle bağlantılı olarak ona verilen eğitime dayanır. Eğitimden beklenen bireylerin gizli güçlerini ve yeteneklerini ortaya çıkararak en üst düzeyde geliştirilmesine yardım etmektir. Bireyleri fiziksel, zihinsel, duygusal ve toplumsal yönleriyle bir bütün olarak yetiştirmek çağdaş eğitimin temel ilkelerindendir. Çağdaş anlayışa uygun olarak eğitimdeki amacın gerçekleşmesi bireyin, zihinsel eğitimi yanında fiziksel eğitimi ile olasıdır. Beden eğitimi, genel eğitimin vazgeçilmez bir parçasıdır.

İnsan organizması hareket için yaratılmıştır. Hareket, organizmanın normal fonksiyonlarının devam ettirilmesinde ve sağlıklı olmasında gereklidir. Hareket; toplumsal deneyim, sağlık ve fiziksel uygunluk, vücut dengesini araştırma estetik deneyim, gerginliğin boşaltılması, mükemmel ve üstün oluş boyutlarında incelenmekte ve hareketin çok boyutluluğu olarak tanımlanır. Hareket etmeyi öğrenme ve hareketler yoluyla öğrenmeyi amaçlayan beden eğitimi, genel eğitimin amaçlarına hareketler aracılığı ile katkıda bulunur. Bu çerçevede beden eğitimi bireyin fiziksel, psikomotor, zihinsel, duygusal ve toplumsal gelişimine katkı amacına yönelik organize edilmiş bedensel etkinliklerin tümü olarak ele alınabilir (23).

Karakuş, beden eğitiminin bireylerin fiziksel, ruhsal ve sosyal gelişimlerinde olumlu etkisi olduğunu ifade etmiştir. Erkal, fertleri zihinsel, ruhsal, duygusal ve toplumsal yönleriyle bir bütün olarak yetiştirmek modern eğitimin temel ilkelerinden olduğunu ifade etmiştir (34).

Yukarıda verilen tanımlar ve amaçlar doğrultusunda beden eğitiminin bireyin gelişimine katkısı fiziksel (organik), psikomotor (sinir-kas), zihinsel, duygusal ve toplumsal boyutlarında incelenebilir (23,35).

2.1.5.1. Beden eğitiminin fiziksel gelişimdeki rolü

Bireylerin fiziksel gelişimlerine katkıda bulunmak yalnız beden eğitimine özgü bir amaçtır. Hareket, bireyin doğasında vardır. Hareket sisteminin temelini ise aktif olarak kaslar, pasif olarak da kemikler oluşturur. Hareket bunların daha güçlü olmasına yardımcı olur. Yani, bedensel etkinlikler normal kas ve kemik gelişimi için zorunlu olmaktadır. Aynı zamanda beden eğitimi etkinlikleri, kemik özgül ağırlığını ve bağ dokularının esnekliğini arttırarak bunları baskı ve gerginliklere karşı güçlendirir. Beden eğitimi etkinlikleri düzenli yapıldığında, organizmanın fiziksel uygunluğunu ve dayanıklılığını buna bağlı olarak iç organların fonksiyonlarını geliştirir. Böylece organizmanın değişen koşullara daha kolay uyum sağlaması ve yorgunluğa karşı koyma gücü artar. En fazla etki, becerilerin gelişmesi, kassal hareketle verimliliğin artması, dolayısıyla kassal güç ve dayanıklılığın artmasında görülür (36).

2.1.5.2. Beden eğitiminin psikomotor gelişimdeki rolü

Çocuk organizmasının en önemli özelliklerinden birisi de sürekli büyüme, gelişim süreci içinde olmasıdır. Bu süreç içerisinde çocuğun gelişimi görünen ve görünmeyen büyüme ile gelişmeyi de kapsar. Motor kelimesi anlam olarak 'hareket' ifade eder. Dünyaya gelen her birey, daha anne karnında iken fiziksel olarak gelişmeye başlar. Dünyaya geldiğinde de bu gelişim hızlanarak devam eder. Önceleri refleks olan bu hareketlerin bazıları, refleks olarak ömür boyu devam ederken, bazıları da zamanla organların bilinçli olarak kullanılması ile motor becerilere dönüşür. Nefes alıp vermek ya da göz kırpmak ömür boyu bireyin istemi dışında da olsa devam eden refleksif hareketlerdir. Oysa tek ayak üzerinde sekmek ya da kâğıt kesmek, organların kullanımının bilinçli olması ile yapılan eylemlerdir ve 'psikomotor gelişim' için de değerlendirilirler. Psikomotor gelişim, yaşam boyu devam eden 'motor' beceriler de ortaya çıkan davranışların kontrol altına alınması sürecidir. Söz konusu olan davranışlar; duyu organları, zihin ve kasların birlikte çalışması ile ortaya çıkar. Bir anlamda bu davranışların kontrol altına alınmasını sağlayan süreç, 'psikomotor gelişimi' ifade eder. Psikomotor gelişim, fiziksel büyüme ve merkezi sinir sisteminin gelişimine paralel olarak organizmanın isteme bağlı hareketlilik kazanması olarak tanımlanır. Motor gelişim farklı değişikliklere uğrasa da bireyin tüm yaşamı boyunca devam eden bir süreçtir. Motor gelişim, düzenli bir sıra izler (37).

Becerilerin geliştirilmesi beden eğitimi programlarının temelini oluşturur. Ancak bu yol ile bireyin bir bütün olarak gelişimine katkıda bulunabilir. Kazanılan beceriler sonunda birey, etkinliklere katılmaktan hoşlanacak ve gruba uyumu kolaylaştıracaktır. Bireyin kazandığı beceriler serbest zamanların değerlendirilmesi açısından da önem taşır. Beceriler, serbest zamanların nasıl kullanılacağı ve bireyin yaşam biçimini belirler.

Türkiye'deki okullarda gerekli önem verilmeyen beden eğitimi derslerinin bireylerin gelişimindeki rolü asla küçümsenemez. Bireylerin gelişiminde bilişsel, duyuşsal ve psikomotor faktörlerin birbirlerini tamamlar nitelikte olduğunu düşünürsek Beden eğitimi dersinin bu çerçevede çok önemli bir role sahip olduğunu söyleyebiliriz. Psikomotor becerilerin kazandırılması için bireylerin o beceriyi gerçekleştirmeleri için gerekli olan hazır bulunuşluk seviyesinde olmaları gerekir. Psikomotor becerilerin öğretiminde bu hazır bulunuşluğa fiziksel uygunluklar (ya da motorik özellikler-kuvvet, sürat, dayanıklılık, ritim, koordinasyon, esneklik) adı verilmektedir. Fiziksel uygunlukların gelişimi ve becerilerin kazandırılmasında oyunlardan yararlanılması bireylerin bilişsel alanlarıyla beraber duyuşsal alanlarındaki bazı özelliklerinin de gelişmesine yardımcı olur (38).

2.1.5.3. Beden eğitiminin zihinsel gelişimdeki rolü

Zihinsel gelişim, öğrenme için gerekli algılama, düşünme ve akıl yürütme, kıyaslama, yorum yapabilme, bilgi kavrama ve saklama gibi temel kavramların gelişmesidir (2).

Beden eğitimi etkinlikleri aracılığıyla birey, sağlık ilkeleri ve hareketin yaşamdaki önemini kavrar, insan hareketinin doğası, büyüme ve gelişmedeki önemi, temizlik, hastalıklardan korunma, dengeli ve yeterli beslenme, iyi sağlık alışkanlıkları vb. konularda bilgi edinir. Bu gerçeklere ilişkin bilgilerin birikimi ile etkinlikler yeni bir anlam kazanacak bu da her bireyin daha sağlıklı ve amaçlı bir yaşam sürdürmesine yardımcı olacaktır (23).

2.1.5.4. Beden eğitiminin duygusal ve toplumsal gelişimdeki rolü

Duygusal ve toplumsal gelişim karşılıklı etkileşim içerisinde. Duygusal gelişimin kazanılmasından sonra, birey ancak topluma katkıda bulunabilir. Bu nedenle bireyin önce fert olarak kendine uyum sağlaması, başka bir deyişle kendini kabul etmesi, daha sonra gruba uyum sağlaması söz konusudur. Her spor etkinliği toplumsal bir deneyimdir ve duyguları içerir. Bu tür etkinliklere katılan birey, hareketler aracılığıyla duygularını ifade etme fırsatı

yakalar. Saldırganlık, öfke, kıskançlık vb. duygularına boşalım sağlar, bunların kontrol edilmesini öğrenir (39).

Beden eğitimi etkinlikleri bireyde; kurallara uyma, başkalarının haklarına saygı, yardımlaşma, işbirliğine dayalı yaşam biçimi gibi alışkanlıkları kazandırır. Beden eğitimi etkinlikleri benlik gelişimine de katkıda bulunur. Ayrıca bireylere etkin olma, sorumluluk yükleme ve sonuçlara katlanma olanakları sağlar (40).

2.1.3. Beden eğitimi dersinin kapsamı: ortaöğretim öğrenme ve alt öğrenme alanları

2.1.3.1. Ortaöğretim beden eğitimi öğrenme ve alt öğrenme alanları

Öğrenme Alanları:

Dünyada beden eğitimi dersinin içeriğine bakıldığında, öncelikle hareket eğitiminin ve bunun yanında bireyin kişisel ve toplumsal gelişiminin hedeflendiği görülmektedir. Bu noktadan hareketle Beden Eğitimi Dersi Öğretim Programı hazırlanırken öğrenme alanları, Hareket Bilgi ve Becerileri ile Spor Kültürü ve Ulusal Bilinç olarak ikiye ayrılmıştır. Hareket Bilgi ve Becerileri alanı, bilişsel ve duyuşsal kazanımların yanı sıra daha çok psikomotor kazanımları kapsamaktadır. Spor Kültürü ve Ulusal Bilinç öğrenme alanında ise psikomotor kazanımların yanı sıra daha çok bilişsel ve duyuşsal kazanımlara yer verilmiştir.

Alt Öğrenme Alanları:

“Hareket Bilgi ve Becerileri” öğrenme alanı; Genel Hareket Bilgi ve Becerileri ile Özel Hareket Bilgi ve Becerileri olmak üzere iki alt öğrenme alanına ayrılmıştır. Genel Hareket Bilgi ve Becerileri alt öğrenme alanı, ilköğretimde öğrenilen temel ve özelleşmiş bilgi ve becerilerinin bir devamı ve spora temel oluşturacak hareketlerin öğrenildiği bir alan olarak düşünülmüştür. Özel Hareket Bilgi ve Becerileri alt öğrenme alanı; spor branşlarına yönelik hareketlerin kazanıldığı bir alandır. Sportif becerilerin seçili spor branşları ile öğretilmesi amaçlanmıştır; fakat bu alanda spor, hareket eğitiminde amaç olarak değil, bir araç olarak düşünülmüştür. Spor Kültürü ve Ulusal Bilinç öğrenme alanı, Kişisel Gelişim ve Sağlıklı Yaşam, Spor Bilinci ve Organizasyonları, Atatürk ve Ulusal ve Resmî Bayramlar alt öğrenme alanlarından oluşmaktadır. Kişisel Gelişim ve Sağlıklı Yaşam alt öğrenme alanında, öğretim sürecinde öğrencinin kazandığı bilgi ve becerileri günlük yaşamına aktararak yaşam biçimi hâline getirirken Spor Bilinci ve Organizasyonları alt öğrenme alanı ile birlikte

öğrencinin spor kültürü temelini oluşturulması hedeflenmiştir. Atatürk ve Ulusal ve Resmî Bayramlar alt öğrenme alanında ilgili Tebliğler Dergileri'nde yer alan Atatürkçülük konularına yer verilmiştir. Ulusal bayramlarla ilgili kazanımlar ile de ulusal bilinç kazandırılması amaçlanmıştır (18).

2.2. Sosyal Duygusal Öğrenme (SDÖ) Kavramının Ortaya Çıkışı

Eğitim çalışanları, geçmişten beri öğrencilerin sosyal duygusal gelişiminin önemini kabul etmelerine rağmen, okul müfredatlarının akademik yönelimli olmasına bağlı olarak daha çok akademik performansı geliştirmeye çalışmışlardır (41). İlerleyen zamanlarda öğrencileri riskli davranışlardan korumak için sosyal duygusal kaynakların ele alınma ihtiyacı, değişen toplum ve teknoloji yaşamı ile iş yaşamının gereksinimlerine bağlı olarak, sosyal duygusal becerilere verilen önem kazanmıştır (42). Bu duruma sosyal, duygusal ve akademik öğrenme kavramına ilişkin araştırma bulgularının artması eşlik etmiştir (43). Son 20 yıl ise duygusal, sosyal ve moral eğitimde hareketli bir dönemdir. 1980'lerden sonra değerler eğitimi, moral eğitim, duyuşsal eğitim gibi yaklaşımlar sosyal duygusal eğitimin gelişimini hızlandırmıştır. Çocuk ve gençlerin yaşadığı problemlerdeki artışın algılanması ve psikoloji alanında ilgili kuramsal bilginin artışıyla, okullarda sosyal duygusal eğitim 1990'lardan sonra daha da önem kazanmıştır (44). Bu durum, sosyal, duygusal ve akademik öğrenme adıyla yeni bir kavramın tanımlanmasına yol açmaktadır (45).

SDÖ kavramı üzerinde daha çok durulmasının diğer nedenleri arasında çocuk gelişimi ve önleme çalışmaları ve duygusal zekaya ilişkin çalışmaların artması, CASEL (Collaborative for Academic Social Emotional Learning), karakter eğitimi birliği gibi kurumların kurulması vardır. Son 25 yıl içinde SDÖ'ye çok daha fazla vurgu yapılmaktadır (46). SDÖ alanı biyolojinin doğası, duygular ve zekânın başarı ve mutlulukla ilişkisine ilişkin yeni anlayıştan ortaya çıkmıştır (47).

SDÖ'ye ilişkin çalışmalar arttıkça akademik konular sosyal duygusal konularla birlikte ele alınmaya başlanmıştır. Örneğin, çalışma alışkanlıklarıyla bir SDÖ becerisi olan çatışma çözme birlikte ele alınabilmektedir veya öğrencilerin edebiyat dersindeki bir konuda, karakterlerin aralarındaki çatışmayı çözmelerine bağlı olarak çatışma çözme becerilerini kullanmaları söz konusudur. Etkili sınıf yönetimi ile işbirliğine dayalı öğretim uygulamaları bu kapsamda değerlendirilebilir (45).

2.2.1. Sosyal duygusal öğrenmenin tanımı

SDÖ'nün tanımı farklı yazarlarca farklı şekillerde yapılmıştır. Yapılan kuramsal ve deneysel çalışmalara bağlı olarak kavramın tanımı sürekli güncellenmektedir. Temel amaç SDÖ'nün günlük dilde kullanılan bir terim haline gelmesidir (48). SDÖ kavramı aynı zamanda sosyal duygusal eğitim ve SDÖ programı kavramlarıyla ilişkilidir. Bu anlamda diğer iki tanım da verilmiştir.

2.2.2. Sosyal duygusal öğrenme (SDÖ)

SDÖ, çocuk ve gençlerin önemli yaşam görevlerini başarılı bir şekilde yerine getirebilmeleri, kişisel ve sosyal ihtiyaçlarını karşılayabilmeleri ve toplumda üretken bir birey olmaları için kendi duygu, düşünce ve davranışlarını bütünleştirme sürecidir. Bu süreç bazı temel becerilerin kazanımı üzerinden gelişir. Bu temel beceriler duygulan yönetme, sağlıklı ilişkiler kurma, olumlu amaçlar belirleme, kişisel ve sosyal ihtiyaçları karşılama, ahlaki ve sorumlu karar verebilmeyi kapsar (45,49). Böylece çocuk ve gençlerin diğerlerini anlama ve onlarla etkileşimde bulunmalarını, iyi kararlar almalarını, sorumlu ve ahlaki davranmalarını kolaylaştırır (50). Sosyal duygusal beceriler bir anlamda bir kişinin sosyal durumlarda tam performans göstermesini sağlayan özel yeterliliklerdir. Bu becerileri uygulamak belirli sözel ve sözel olmayan davranışları edinmeyi gerektirir (51). Yapılan tanımlarda SDÖ'nün çeşitli becerileri kazanma anlamına geldiği ifade edilmektedir. Bunun yanında kazanılan beceriler kişinin duygu, düşünce ve davranışları açısından bir bütün olarak gelişimi ile ilgilidir.

Çeşitli beceri ve davranışların öğrenilmesi, SDÖ'nün tanımlarında yer alan önemli bir boyuttur. O'Brien, Weissberg ve Munro (48) SDÖ'yü duygulan fark etme ve yönetme, arkadaş edinme, diğerlerinin ihtiyaçlarına duyarlılık geliştirme, olumlu ilişkiler kurma, karar verme, çatışmaları banşçıl yollarla çözme, alkol ve madde kullanımından kaçınma, zor durumlarla baş etme becerilerini kazanma süreci olarak tanımlamışlardır. Bu davranışlara gençlerin okulda başarılı olmalarını, sağlıklı ebeveynler ve üretken vatandaşlar olmalarını sağladığına değinmişlerdir. Benzer şekilde Elias da SDÖ'yü öğrencilerin diğerleriyle geçinme, diğerlerinin ihtiyaçlarına duyarlı olma, etkili iletişim kurma, ilişkilerini geliştirme, öğrenme gibi yaşam görevlerini yerine getirebilmeleri için gerekli olan becerileri kazanma süreci olarak ele almıştır (52). Johnson ve Johnson'a göre ise (53) SDÖ, gerek kişilerarası gerekse grup düzeyinde; duygulanı fark etme-yönetme-ifade etme, hedef koyma ve başarma, problem çözme, eğitim ve iş yaşamına duygusal olarak uyum sağlama ve okul hayatı ile

yaşam boyu başan için gerekli olan olumlu beceri, tutum ve değerlerin içselleştirilmesi olarak tanımlanır.

Kavramı bir süreç olarak ele alan ve etkilerini değerlendiren tanımlar da vardır. CASEL'e göre SDÖ çocuk ve gençlerin iş ve okul yaşamında başarı için gereken temel sosyal duygusal yeterlilikleri kazanma sürecidir. Bu süreç karmaşıktır ve tek başına anlaşılabilir (54). SDÖ, sosyal yeterliliği geliştirmek için yapıtaşıdır (55). Çocuk ve gençlerin ihtiyaçlarını karşılayarak dengeli bir şekilde gelişmelerini hedefler (42). Ayrıca SDÖ yeterlilikleri, "öğrenmeyi öğrenme" yeteneğinin temelidir. Öğrenmeyi öğrenen bir öğrenci kendini güvende hisseder, kendini ve diğerlerini dinler, meraklıdır, sorular sorar, kendini ifade eder (56). SDÖ okul-aile işbirliğine dayalı ekolojik bakış açısının çekirdeğinde yer alır. Bu işbirliğinde öğrencinin, akademik sosyal duygusal yeterliliklerinin artırılması ön plandadır (41). SDÖ bu şekilde okulların öğrencilerin iyilik hallerini ve başarılarını arttırmaları ve problemleri önlemeleri için bir altyapı sunar (54). Kavram, etkilerinin yanında, hem eğitim hem de günlük yaşama ilişkin yararlı sonuçları olan çeşitli becerilerin öğrenildiği bir süreç olarak da ele alınmıştır. Norris'e (57) göre SDÖ, bireylerin yaşam görevlerini başarılı bir şekilde yerine getirebilmeleri için, yaşamlarındaki sosyal duygusal yönlerini anlamaları, düzenlemeleri ve ifade etmelerini onlara öğreten bir yaklaşımdır. SDÖ, sağlıklı sosyal ilişkiler, kişisel iyilik hali ve akademik başarıyı geliştirmek için tasarlanmış beceriler bütünüdür. SDÖ bir program değildir, ama SDÖ'nün konularını vurgulayan yüzlerce program vardır. Bu tanımda, SDÖ'nün bir program olmayıp, çeşitli becerilerin kazandırıldığı bir yaklaşım olduğu dikkati çekmektedir. Benzer şekilde Zins ve Wagner (58), SDÖ'yü, gençlerin okul başarısızlığı, şiddete başvurma, madde kullanımı gibi geleceklerini tehdit eden riskli davranışlara karşı kendilerini korumalarına ve bunlarla baş etmelerine yardımcı olan bir yaklaşım olarak ele almıştır. Bu anlamda SDÖ, önleme çabalarıyla ilgilidir. Önleme çalışmaları varolan problemleri ortadan kaldırması, yeni problemlerin başlamasını önlemesi ya da çocuk ve gençlerin yaşam stresörleriyle daha iyi baş edebilme kapasitelerini güçlendirmesine göre yapılandırılır.

2.2.2.1. Sosyal duygusal eğitim

SDÖ ve sosyal duygusal eğitim birbirini tamamlayan kavramlardır. Sosyal duygusal eğitim kavramı farklı kişilere farklı anlamlar çağrıştırabilmektedir. Bazen öğrencilerin her yaptığını onaylama anlaşılırken, bazen de bunun sadece rehberlik servisinin yapacağı bir iş

olduğuna inanılır. Bunun yanında kavramın aslına uygun şekilde müfredatla bütünleştirilmesi gereken bir ders olarak algılandığı da görülür. Asıl anlamıyla SDÖ, sosyal duygusal eğitim yoluyla kazanılan bilgi ve becerilere işaret eder (59). Sosyal duygusal eğitim, anlamlı bir yaşam, iş hayatı ve etkili vatandaşlık için temel beceriler, değerler ve çalışma alışkanlıklar edinmeyi amaç edinen; sorumlu, yeterli, bilgili ve diğerlerinin ihtiyaçlarına duyarlı öğrencilerin eğitimini kapsar (60). Sosyal duygusal becerileri iyi gelişmiş çocuk ve gençler, sadece akademik başarıda değil, yaşamın her alanında anlamlı bir avantaja sahiptir. Bu gençler diğerleriyle etkileşimde kendilerini daha yeterli hissederler, risk almaya isteklidirler, diğerlerine karşı sorumlu davranırlar, olumlu ve sağlıklı davranışlarda bulunmaya eğilimlidirler (61). Sosyal duygusal eğitim sosyal duygusal yeterlilikleri artırma sürecidir. Bu yeterlilikler ise öğrencilerin; dinleme ve iletişim kurma, odaklanma ve fark etme, anlama ve problem çözme, işbirliği kurma, duygusal durumu ayarlama, kendini motive etme, çatışmaları uyum sağlayarak çözme, grubun üyesi olma gibi becerilerinin gelişimi anlamına gelir (62). Sosyal duygusal eğitim ile öğrencilerin akademik başarılarını güçlendirmek için, kendinin ve diğerlerinin farkında olma, sorumlu kararlar alabilme, kendini ve ilişkilerini yönetme becerilerini öğretme hedeflenmektedir (45). SDÖ bir eğitim almayı gerektirmektedir. Sosyal duygusal eğitim bu öğrenmenin gerçekleşmesini sağlayan, çeşitli becerilerin öğrencilere kazandırıldığı, okulun akademik müfredatına sıkı sıkıya bağlı bir süreçtir.

2.2.2.2. Sosyal duygusal öğrenme programı

Sosyal duygusal eğitim ile yakından ilişkili bir kavram da SDÖ programı kavramıdır. Çeteleşme, madde kullanımı, şiddet gibi belli davranışsal problemleri önlemeyi hedefleyen eğitim programlarına ihtiyaç artmıştır. Bu doğrultuda öğrencilerin sosyal yeterliğini, sosyal farkındalık ve problem çözme becerilerini, duygusal zekâ kapasitesini ve SDÖ'sünü geliştirmeyi amaçlayan sosyal duygusal eğitim programları yaygınlaşmıştır (44). Cohen'e göre SDÖ programları duygusal zekâ becerilerini güçlendirmek için tasarlanmıştır. Bu programların çoğu okul veya okul bölgesi düzeyinde uygulanır. Daha çok kendinin ve diğerlerinin farkındalığı, duygusal olarak kendini ayarlama, iletişim, kendini motive etme, problem çözme ve karar verme, işbirliği, daha gerçekçi olumlu kendilik değeri oluşturma gibi alanlardaki becerilere odaklanır (55). Bu programlar çocuk ve gençlerin sosyal duygusal yeterliliklerini geliştirmeyi amaçlar (63). SDÖ programları aslında çocuk ve gençlerin sosyal amaçlar belirleme, problem çözme, gelişimsel görevlerle etkili biçimde baş etme, diğerlerinin bakış açılarını takdir etme, duygularını fark etme ve yönetme kapasitelerini arttırmaya dönük

sistemli bir sınıf öğretimidir (53). Öğrencilere bu alanlarda yardım etmek akademik yaşamda ve günlük hayatta da onlara yardımcı olmaktadır (64).

SDÖ becerilerinin öğretimi çeşitli programlar aracılığıyla yapılmaktadır. Eğitim kurumları SDÖ programlarının yürütüldüğü en önemli merkezlerdir. Söz konusu programlar çeşitli aşamalara göre uygulanır. SDÖ programların okullarda uygulamak gerçekleştirilebilir bir hedeftir (65). Dwyer ve Osher'in geliştirdiği modele göre, SDÖ, okullarda 3 düzeyde uygulanabilir: Tüm okul personeli içine alan müdahaleler, belirli sınıflara yönelik müdahaleler ve saldırganlık, madde bağımlılığı gibi problemleri olan öğrencileri hedefleyen daha küçük kapsamlı müdahaleler (66). Shriver ve Weissberg' e göre (50) en iyi SDÖ programları çocuklar kadar, onların öğretmenleri, ebeveynleri ve okul yöneticilerini içine alan programlardır. Bu programlar aracılığıyla öğrencilere; örneğin çetelere girmeme gibi anlamlı ve ahlaki kararlar almada veya madde kullanımı gibi riskli davranışlarda bulunma baskılarını reddetmeye yönelik bilgi ve becerileri edinme fırsatı sağlanır. Bu bilgi ve beceriler hem okul çalışanları hem de ebeveynler açısından çocuk ve gençlerin kazanması gerektiği düşünülen becerilerdir.

Yukarıda yapılan her üç tanımdan anlaşılmaktadır ki; SDÖ becerileri sosyal duygusal eğitim yoluyla kazanılmaktadır ve sosyal duygusal eğitim, SDÖ programları ile yürütülmektedir. Yapılan tanımların yanında sosyal duygusal öğrenme kavramının yararlarına da değinilmiştir.

2.2.3. Sosyal duygusal öğrenmenin yararları

SDÖ'nün yararları genel anlamda riskli davranışları azaltması ve koruyucu yeterlilikleri artırması açısından incelenmektedir. Bunun yanında SDÖ'nün yararları akademik başarı, okula devam, öğrenme kapasitesi, öğretmen öğrenci ilişkileri, eğitim standartlarına etkisi yönünden de ele alınmaktadır.

Öğrenci başarısını arttırmak için öğrenmeye ilişkin engellerin ifade edilmesi gerektiği, öğretmenlerin uzun zamandır farkında oldukları ve araştırma sonuçlarıyla da desteklenen bir durumdur (66). Bu engellerin sosyal duygusal olabileceğinden hareketle (59) SDÖ'nün potansiyel etkilerini ikiye ayırmaktadırlar. Birincil etkileri, akademik başarının, öğrenmeye motivasyonun, okula ilginin ve bağlılığın artması, okuldan atılma olasılığının azalması, daha iyi bir derecede mezun olma ve iş bulma olasılığındaki artış noktasında toplanmaktadır. İkincil etkileri ise, daha çok yetkinlik beklentisinin yükselmesi, diğerleriyle işbirliğinin

artması, sosyal becerilerin ve problem çözme becerilerinin gelişmesi, topluma bağlılık ve sağlıklı yaşamda artış, madde kullanımında düşüş, şiddet kullanmada düşüş, aile ilişkilerini geliştirme gibi alanlarda görülmektedir. SDÖ çalışmaları sonucu, çocuk ve gençler daha etkili öğrenen bireyler olurlar, diğerlerini olumlu tarafından görmeye eğilimleri artar, fiziksel bir hastalığa yakalanma olasılıkları düşer, daha sorumlu aile üyeleri ve uyumlu vatandaşlar olma eğilimleri ve okul ile yaşam performansları artar (67). Koruyucu faktörlerin artırılması risk faktörlerini azalttığından (68). SDÖ programları öğrencilerde anti sosyal davranışların azalmasına ve akademik başarının artmasına yol açmaktadır (69). SDÖ, olumlu davranışları arttırmanın yanında öğrenme yetersizliği gibi yetersizlik alanlarını azaltma amacıyla da uygulanabilir (55). Tüm bu yararların elde edilmesi SDÖ programlarının etkililiğine bağlıdır. İyi tasarlanmış ve sıkı değerlendirme içeren etkili SDÖ programları öğrencilerin sosyal duygusal uyumunu, akademik başarıyı arttırır, problemleri azaltır, öğrenciler arasındaki ilişkileri geliştirir, okulun ve sınıfın havası değişir (52). Bu programlarda ele alınması stresle başa çıkma becerileri zor yaşam olaylarında destek sağlama açısından gereklidir. Öğrencilere karşılaşılan zor yaşam olaylarında sosyal duygusal yardım, güçlü bir önleme stratejisi olduğu kadar akademik öğrenmeyi geliştirir. Bir diğer SDÖ becerisi olan problem çözme becerisi yeni durumlara uyum sağlamayı kolaylaştırır (61). Çocuk ve gençlerin sosyal duygusal gelişim ihtiyaçlarını bu şekilde ifade etmek onların uzun süreli yaşam başarısı için gerekli becerilerinin gelişimini güçlendirdiği kadar daha iyi öğrenen bireyler olmalarına da yardımcı olur (70). SDÖ' nün genel anlamda, riskli davranışları önlediği kadar koruyucu becerileri kazanmayı da içerdiği anlaşılmaktadır

Öğrencilerin okula uyum sağlamaları noktasında ele alınması yararlıdır. Okul ortamında sosyal desteği zayıf olan öğrencilerin okulu bırakması daha olasıdır (51). Çocuklar SDÖ becerilerine sahip olduğunda ise, okul ortamında daha olumlu bir öğrenme çevresi oluşturulur (67). Bu öğrenme çevresinin oluşturulması için SDÖ çerçevesinde öğrencilerde çeşitli yeterliliklerin kazandırılması gerekir. Örneğin bunlardan biri duygulara ilişkin yeterlilik kazandırmadır. Duyguların dikkat, öğrenme ve bellek kapasitesinin gelişimini uyardığı bulunmuştur (70). Duygusal yeterlilikler akademik başarı için gereklidir. Yaratıcı düşünmeyi kolaylaştırır, sosyal uyumu artırır (42). Bu şekilde öğrencilerin okula bağlanmaları sağlanabilir.

Eğitimin akademik başarıyla olan ilişkisi incelenerek de SDÖ' nün yararları ele alınmaktadır. Akademik başarı boyutu kavrama ilişkin son zamanlarda yapılan çalışmalarda

daha da belirgin hale gelmiştir. Sadece akademik olarak yeterli olmak gelecekteki yaşam başarısının bir yordayıcısı değildir (70). Sosyal yeterlilikler aile yaşamının, eğitim ve meslek başarısının, psikolojik sağlığın ve anlamlı bir yaşamın temelidir. Kişiler arası etkileşim becerileri, kişinin diğer insanlarla arasındaki temel bağı oluşturur (53). SDÖ becerileri, öğrencilerin başarıya odaklanmalarına ve kendi başarılarına inanmalarına, öğretmenleriyle iyi iletişim kurmalarına, akademik hedefler belirlemelerine, kendilerini belirledikleri amaçları başarmaya güdülemelerine ve engellerin daha rahat üstesinden gelmelerine yardımcı olur (45). Öğrencilerin büyük bir kısmı, sosyal duygusal ihtiyaçları ifade edilmediğinde öğrenmeye odaklanmakta zorlanmaktadır. Bu bağlamda eğitimin akademik yanı sıra SDÖ' nün birlikte ele alınması öngörülmektedir (43). Bu doğrultuda 300'den fazla çalışmanın incelenmesi sonucunda, SDÖ programlarının öğrencilerin akademik performansını geliştirdiği bulunmuştur. Ayrıca öğrencilerde okula devamı, daha yapıcı davranmayı, okula aidiyeti arttırdığı ve daha iyi başarı puanları alınmasını kolaylaştırdığı bulunmuştur (50). SDÖ öğrencilerin öğrenmeye hazır oluşlarını güçlendirme, okula devamı artırma ve okul performansını geliştirme ile ilgili tutum ve davranışları geliştirdiği için eğitimin akademik standartlarıyla örtüşmektedir. Fen ve matematik başarısı ile sosyal duygusal beceri indeksleri arasında ilişki bulunmuştur (70). Sosyal duygusal beceriler, akademik öğrenme becerileri ile bilişsel düşüncenin gelişimi ve yüksek akademik standartların oluşturulması için gereklidir (71). Bu anlamda SDÖ fen bilgisi, matematik, okuma ve yazma kadar zorunlu bir standart olmalıdır (72). Bir anlamda SDÖ' nün akademik başarıdaki rolü o derece önemlidir ki; kavramın normal bir eğitim öğretim müfredatının vazgeçilmez bir parçası olması öngörülmektedir. Bunun yanında akademik öğrenme konusunda da SDÖ'nün önemine değinilmektedir.

SDÖ yeterlilikleri, çocuk ve gençlerin akademik gelişiminde önemli olan beceri, tutum ve değerlerden oluşmaktadır (73). Eğitimin akademik standartlarıyla SDÖ becerileri örtüşmektedir ve akademik öğrenme SDÖ ile sinerji içindedir (70). Akademik öğrenmeye ilişkin sosyal duygusal faktörler; ait olma, katılım, kimlik kazanma ve okul üyeliği kavramlarıyla betimlenir (53). SDÖ yeterlilikleri, akademik konularla ilişkilendirildiğinde, gençlerin olumlu benlik imajı kazanmalarının, sağlıklı iletişim kurma kapasitelerini, okul başarılarını artırır. Böylece öğrencilerin kişisel, sosyal ve akademik ihtiyaçlarını dengeli bir şekilde karşılamaları mümkün olur (52).

Akademik başarıyla olan ilişkisi anlamında SDÖ' nün öğretmenlerin çalışmalarına da etkisi olacağı üzerinde durulmuştur. Bu açıdan akademik kazanımı kolaylaştırdığı için hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin eğitim performansını arttırmaktadır (71). Öğrencinin disiplin sorunları yaşamaması, eğitim sürecine muhalefet etmesi, okula yabancılaşması, devamsızlık göstermesi okul performansını düşüren sosyal duygusal güçlüklerdir. Öğretmenler, SDÖ' ye eğitim kalitesini arttırmak, sınıflarını daha etkili yönetmek ve zor öğrencilerle daha iyi baş etmek için ihtiyaç duyarlar. SDÖ becerileri, öğrencilerin kendi stresleriyle daha iyi baş etmelerini sağlaması ve problem çözme sürecine daha iyi uyum sağlamalarına yol açması (45) gibi niteliklerinden dolayı öğretmen öğrenci ilişkilerini kolaylaştırıcı bir role sahiptir. Öğrenciler SDÖ becerileriyle akademik çalışmalarda daha yeterli hale gelirken bu durum öğretmenin eğitim performansını da arttırmaktadır.

SDÖ' nün yararları kişisel ve sosyal anlamda oldukça fazladır. Ayrıca eğitim sürecine ve öğretmenin çalışmalarına da katkısı vardır. Kavramın artık bilinen eğitim müfredatının ayrılmaz bir parçası olması gerektiği anlaşılmaktadır. Bu doğrultuda SDÖ' nün, eğitim hedefleri belirlenirken dikkate alınması gereken önemli bir kriter olduğu anlaşılmaktadır.

2.2.4. SDÖ'nin önemi ve etkileri

SDÖ becerilerinin okul, ev ve toplumsal yaşama dahil edilerek yaygınlaştırılması daha sağlıklı, sorumlu bireyler yetişmesine olanak sağlayacaktır. SDÖ becerileri gelişmiş olan öğrencilerin okulda ve okul dışındaki yaşamda şiddet, zorbalık, madde kullanımı gibi riskli davranışlara yönelmeyecekleri aksine daha sağlıklı insan ilişkileri kuran, kendine güvenen, problemlerin üstesinden gelebilen bireyler olacakları düşünülmektedir (74). “SDÖ, riskli davranışları azaltırken, koruyucu yeterlilikleri de arttırmaktadır. Bu anlamda SDÖ'nün potansiyel etkileri ikiye ayrılmaktadır” (59). Birincil etkileri; akademik başarı, öğrenme motivasyonu, okula ilgi ve bağlılığın artması, okuldan atılma olasılığının azalması, daha iyi bir derecede mezun olma ve iş bulma olasılığındaki artış başlıkları altında toplanmaktadır. İkincil etkileri ise, daha çok yetkinlik beklentisinin yükselmesi, sosyal becerilerin ve problem çözme becerilerinin gelişmesi, diğerleriyle işbirliğinin artması, topluma bağlılık ve sağlıklı yaşamda artış, madde kullanımı ve şiddet kullanmada azalma, aile ilişkilerini geliştirme gibi alanlarda görülmektedir. SDÖ çalışmaları sonucunda, çocuk ve gençler daha etkili öğrenen bireyler olurlar, zorluklara olumlu taraflarından yaklaşırlar, fiziksel bir hastalığa yakalanma olasılıkları düşer, daha sorumlu aile üyeleri ve uyumlu vatandaşlar olurlar ve okul ile yaşam performansları artar (58,67). Bu etkilerin yanında SDÖ yeterlilikleri, gençlerin olumlu benlik

imajı kazanmalarını kolaylaştırır ve sağlıklı iletişim kurma kapasiteleri ile okul başarılarını arttırır. Böylece öğrencilerin kişisel, sosyal ve akademik ihtiyaçlarını dengeli bir şekilde karşılamak mümkün hale gelir (45). Sosyal Duygusal Öğrenme'nin yapılan araştırmalar incelendiğinde etkisi yadsınamaz bir noktada olduğu görünmektedir. SDÖ öğrencinin akademik performansını etkiler, aynı zamanda öğretim sonunda çocukta uzun vadede oluşan birikimi şekillendirir. Bununla birlikte konuyu anlamada derin bir algı yaratır. Öğrencinin grup içinde deneyimleyerek ve sonucunda kalıcı bir şekilde öğrenmesine yardımcı olur. Bu etkiler de öğrencinin derse katılımını güçlendirir. Ayrıca çocukta öğrenmeyi engelleyecek yada erteleyecek davranışların oluşmasını engeller. Tüm bu etkenler incelendiğinde sosyal duygusal öğrenme okuldaki eğitimi etkileşimle destekleyerek bu süreçte öğrenciye de öğretmene de yol gösterir, yardımcı olur (54).

2.2.5. Sosyal ve duygusal öğrenme ihtiyaçları

Öğrenme ancak öğrencilerin sosyal, duygusal ve fiziksel ihtiyaçlarının karşılanmasından sonra gerçekleşir (5). Ayrıca SDÖ sadece öğrencilerin akademik, SDÖ'nin gelişmesine katkı sağlamaktadır. Bu gelişmelerin yanı sıra öğrencilerde SDÖB'nin geliştirilmesi onların olumlu davranışlarını pekiştirmesine neden olmakta olumsuz davranışları azaltarak ortadan kalkmasına yardımcı olmaktadır (52). “Akademik becerilerin sosyal ve duygusal öğrenme becerileri ile birleşmesi öğrencilerin hedeflerini başarmalarına imkân sağlamaktadır. Sosyal duygusal öğrenme, öğrencilerin eğitim hayatları boyunca kazanmaları gereken temel yeti ve becerilere yeni standartlar getirmektedir” (75). Sosyal ve duygusal öğrenme becerileri öğrencilerin özgür ve demokratik toplum içerisinde iyi bir vatandaş olmasına da yardımcı olmaktadır. Sosyal bir süreç olan öğrenme, sosyal mekânlar olan okullarda meydana gelmektedir. Ancak öğrenciler öğretmenleriyle işbirliği içinde olurlarsa, akranlarıyla birlikte çalışırlarsa ve ebeveynlerinden gereken desteği alırlarsa öğrenme gerçekleşir. Duygular, öğrencilerin öğrenmesini kolaylaştırarak okuldaki başarılarını arttırmalarına katkı sağlamaktadır. Tüm bunlar sosyal ve duygusal faktörlerin önemini vurgulamanın yanısıra, SDÖ bileşenlerinin öğrencilerin yararına kullanmasının gerekli olduğunu da ortaya çıkarmaktadır (76).

2.2.6. Sosyal duygusal öğrenme ile ilişkili yaklaşımlar

SDÖ'nün ilişkili olduğu yaklaşımlar, SDÖ kavramının tanım ve yararları ile kapsamının netleştirilmesi açısından yararlı olacağı düşünüldüğü için incelenmiştir. SDÖ

yaklaşımı psikoanalitik çalışmalardan temel önlemeye kadar birçok çalışmadan etkilenmiştir (62). McKenzie'ye (44) göre SDÖ; “duygusal-sosyal ve ahlaki eğitim” kavramını tartışmak için kullanılan kavramlardan biridir. Elias ve diğerlerine göre SDÖ' yi içeren eğitsel müdahaleler, çocuk ve gençlerin gelişimine ilişkin kuramsal bir dayanağa sahip olmalıdır (76). Benzer bir görüşe göre SDÖ yeterlilikleri belirlenirken bu yeterliliklerin kuramsal temellere dayanması gerekmektedir. SDÖ' nün kuramsal dayanakları temelde iki başlıkta toplanır:

1. SDÖ' ye İlişkin Kuramlar; Duygusal zekâ, sosyal duygusal yeterliliği artırma, sosyal-gelişimsel model, sosyal bilgi işleme, kendilik yönetimi.
2. Davranış Değiştirme ve Öğrenme Kuramları: Sağlıklı inanç modeli, mantıklı davranış kuramı, problem davranış kuramı, sosyal-bilişsel kuram.

SDÖ' nün ilişkili olduğu yaklaşımlar; duygusal zekâ, karakter eğitimi, çoklu zeka, yaşam becerileri, sosyal beceriler ve sosyal öğrenme kuramı olmak üzere önem sırasına göre altı başlıkta ele alınmıştır. Ayrıca başka yaklaşımlarla olan ilişkisine de kısaca değinilmiştir. Söz konusu yaklaşımlara SDÖ' nün gelişiminde önemli katkıları olan çalışmalar olarak da bakılabilir (73).

2.2.6.1. Duygusal zekâ

SDÖ ile en yakından ilişkili olan yaklaşımdır. Gardner'ın görüşlerine paralel olarak Goleman, bilişsel zekâ anlayışının dar olduğuna değinmiştir çünkü bu zeka anlayışı günlük yaşamda nasıl davranılacağına ilişkin bir çok önemli yeterlilik üzerinde fazla durmamaktadır. Goleman duygusal zekâ alanındaki yetersizliğin evlilikten fiziksel sağlığa kadar geniş bir alanda olumsuz sonuçlara neden olacağını belirtmiştir. SDÖ bu noktada geniş bir perspektifte ele alınır ve iyilik hali ve duygusal sağlığı artıran yaşam tarzına ilişkin tutumlar, inançlar, davranışlar, beceriler bu kapsamda değerlendirilir (58).

Duygusal zekâ kavramı, ilk defa Salovey ve Mayer tarafından kullanılmıştır. Goleman'ın kitabıyla duygusal zekâ kavramı daha popüler hale gelmiştir (55). Mayer ve arkadaşları duygusal zekânın yapısını duyguları tanıma, fark etme ve yönetme olarak ilk üç alanda tanımlamışlardır. Goleman ise motivasyon ve kişiler arası becerileri bu yapıya ilave etmiştir. Böylece yaşam başarısıyla ilgili 5 sosyal duygusal alan ortaya konmuştur: kendi duygularını bilmek, duyguları yönetmek, duyguları fark etmek, kendini motive etmek,

kişilerarası ilişkilerle baş etmek (51). Duygusal zekânın yapısı çeşitli çalışmalardan etkilenecek oluşturulmuş olup Goleman'ın tanımladığı haliyle son şeklini almıştır (77).

Duygusal zekâ kişinin duygularını sosyal anlamda doyurucu bir şekilde anlama ve düzenleme yeteneği olarak tanımlanmaktadır (51). Yeşilyaprak'a göre duygusal zekâ kişinin duygularını akıllıca ve yararlı bir biçimde kullanma yeteneğidir. Duyguları doğru bir şekilde değerlendirme ve ifade etme, duygusal bilgiyi anlama, duygulan düzenleme buna dahildir (78). Duygulara ilişkin üç yeterlilik duygusal zekâyı geliştirir. Bunlar; duygulan fark etme, duygulan anlama ve tanımlama ile duygulan ifade etmedir (79). Duygusal zekâ veya SDÖ becerileri günlük okul ve sınıf yaşamının temelini oluşturur (5). Bu anlamda duygusal zekâ kazanımının zayıf olması stres yaşamaya yol açabilir (80). Bilişsel zekâ, ancak duygusal zekâ ile bütünleştiğinde işlevsel olabilir (71). Duygusal zekâ bilişsel zekâyı göre genetik olarak belirlenmediği için eğitim yoluyla ve yaş ilerledikçe geliştirilebilir ve etkili programlar ile duygusal zekâ düzeyi yükseltilebilir. Ayrıca çoğu duygusal zekâ becerisi birbiriyle binişiktir. Bir beceriye ilişkin kazanımlar başka bir becerinin gelişimini kolaylaştırır (81,82). Duygusal zekâ, sosyal zekâyı geliştirir. Duygusal zekâ iç deneyimi, sosyal zekâ ise dış dünya ilişkilerini düzenler. Duygusal zekâ duygusal yaşantıya ilişkin fizyolojik belirtileri ve bunu ortaya çıkaran şartları doğru anlamayı ve tanımlamayı içerirken sosyal zekâ, sosyal yaşantıyı anlamayı içerir. Bundan dolayı, duygusal ve sosyal zekâ karşılıklı ilişki içindedir (79).

2.2.6.2. Karakter eğitimi

Karakter, bir kişinin yaşamını prensipli, ahlaki bir tarzda ve SDÖ becerilerinin kullanımı içerecek şekilde düzenlemesi şeklinde tanımlanmaktadır (83). Eğitimde ceza ve disiplinin ötesinde karakter eğitimi bulunmaktadır (84). Karakter eğitimi iyi karakteri model alarak ve öğretmek öğrencilerin ahlaklı, sorumlu, başkalarının ihtiyaçlarına duyarlı olmalarını güçlendiren okulları oluşturmayı amaçlar. Saygı, sorumluluk, dürüstlük, adalet, şefkat, cesaret, iyilikseverlik, nezaket gibi kavramları vurgular. Buna ek olarak karakter eğitimi programları SDÖ becerilerini vurgular. Örneğin SDÖ'ye dayalı olarak hazırlanmış bir karakter eğitimi programı bir SDÖ becerisi olan problem çözme becerisini öğretebilir. SDÖ becerileri olmadan etkili karakter gelişimi çıktılan almak mümkün değildir. Ayrıca SDÖ programlarının sadece karakter gelişimi değil madde kullanımını azaltma, akademik bağlılık gibi çıktılan vardır (54). SDÖ'nün karakter eğitimine göre daha geniş bir bakış açısına sahip olduğu ve her iki yaklaşımın benzer becerileri ele aldığı dikkati çekmektedir.

Her iki kavramın benzer özelliklerini öne çıkaran açıklamalar vardır. Akademik başarı ve güçlü karakter modeline önem verilen eğitim kurumlarında sosyal duygusal eğitim ve karakter eğitiminin kavram ve stratejileri öğretim programına baştan başa dahil edilmekte ve öğrencilerin sosyal duygusal iyilik hali ve akademik başarısı arasındaki ilişki üzerinde durulmaktadır (67). SDÖ bunun yanında, karakter eğitiminin amaç ve araçlarını paylaşır. Her iki yaklaşım arasındaki paylaşımın artması bu iki alanın karşılıklı gelişimine yol açmaktadır (43). SDÖ ve karakter eğitimi; bir kişinin yaşamının sosyal ve duygusal yönlerini anlama, yönetme ve ifade etme yeteneği ve davranışlarını amaçlı olumlu bir şekilde organize etme yeteneğini güçlendirmeye çalışan ve birbirini tamamlayan iki yaklaşımdır. Her ikisi de çocuk ve gençlerin, öğrenme, ilişki kurma, günlük problemleri çözme, gelişim görevlerini yerine getirme gibi günlük yaşam görevlerini başarılı bir şekilde düzenlemelerine yardımcı olur. Bu durum her iki yaklaşımın ortak özelliklerinden kaynaklanmaktadır. Novick, Kress ve Elias'a göre (83) SDÖ ve karakter eğitimi alanlarında iki temel bileşen vardır: Bunlardan biri; SDÖ ve karakter eğitiminin sosyal ve akademik başarı için gerekli olduğudur. İkincisi ise güçlü bir karakterin bir dizi sosyal duygusal becerinin kazanımına dayandığıdır. Gerek anlayış gerekse içerik açısından SDÖ ve karakter eğitimi birbirini destekleyen yaklaşımlardır.

Her iki kavramı birbirlerinden farklılıkları açısından karşılaştıran çalışmalar da vardır. Karakter eğitiminin daha çok insancıl ve dini geleneklere dayanmasına karşın, SDÖ'nün daha çok psikolojik araştırmalara dayandığı üzerinde durulmaktadır. Karakter eğitimi bilişsel, duygusal ve davranışsal gibi bir terminoloji kullanmasına rağmen bu kullanıma herhangi bir kuramsal temelin eşlik etmediği görülmektedir. Karakter eğitiminin savunucuları kullandıkları terimleri öğrencilere bir dış değer sistemini kazandırmaya yardımcı olması için kullanırlar. Sosyal duygusal eğitim yaklaşımı, psikolojik kuram ve araştırmalara daha yakın durmaktadır. Ayrıca sosyal duygusal eğitim, karakter eğitimi ve değerler eğitiminden daha geniş bir bakış açısına sahiptir. SDÖ, öz farkındalık, tepkilerin kontrolü, işbirliğiyle çalışma ve kendisinin ve diğerlerinin ihtiyaçlarına duyarlı olma olarak tanımlanmaktadır. Oysa çoğu karakter eğitimi programı doğrusal yaklaşımı içerir, sorumlu davranışı oluşturduğu varsayılan değerlere ilişkin bir davranış dizisi üzerinde durur. Sosyal duygusal eğitim, gerek eğitim içeriği gerekse de eğitim yöntemleri açısından daha geniş bir çerçeveye sahiptir. Bu eğitimde aktif öğrenme teknikleriyle, farklı durumlara göre genelleştirilebilen becerilere ve çoğu duruma uygulanabilen sosyal karar verme ve problem çözme becerilerine daha çok vurgu yapılır. Görüldüğü gibi karakter eğitimi ve SDÖ'nün birbirini desteklediğini ve benzer hedefleri olduğunu ifade eden çalışmaların yanında SDÖ'nün daha geniş bir bakış açısına sahip olduğunun vurgulandığı araştırmalar bulunmaktadır.

2.2.6.3. Çoklu zeka

Daha önce de söz edildiği gibi, SDÖ çalışmalarına rehberlik eden yaklaşımlardan bir diğeri Gardner'ın çoklu zekâ kuramı ve bu kuram çerçevesinde tanımlanan kişilerarası ve içsel zekâ alanlarıdır (58). Gardner ve diğ. çoklu zekâ kavramıyla bir dizi zekâ alanı tanımlamışlardır. Bunlardan iki tanesi “kişisel zekâ” olarak adlandırılabilir. Bunlardan biri içsel zekâdır ve kişinin kendini anlama yeteneği, doğru bir kendilik değeri oluşturma ve bunu yaşamda etkili bir şekilde kullanma olarak tanımlanır. Diğeri kişiler arası zekâ alanıdır ve diğelerini anlama, diğeleriyle birlikte çalışma ve onları güdüleme, diğeleriyle nasıl işbirliği içinde çalışılacağını bilme ile ilgilidir (71). Kişiler arası zeka alanına duygulan ayarlama ve düzenlemeyi öğrenme, arkadaşlık kurma, etkileşim becerileri geliştirme, kendini ve davranışlarını anlama da dahildir (85). İçsel ve kişiler arası zekâ alanları, kişinin amaçları, duyguları ve diğelerinin davranışlarını anlama ile ilgilidir (82). SDÖ bu iki zekâ alanıyla yakından ilişkilidir. SDÖ öğretimi kişilerarası ve içsel çoklu zekâ alanlarının gelişimini özellikle ilköğretim ikinci kademede olumlu yönde etkilemektedir (64). Bu zekâ alanlarındaki yeterlilikler yeni SDÖ becerilerinin kazanımını da etkileyebilir. Her iki yeterlilik alanı birbirinin gelişimini karşılıklı olarak kolaylaştırmaktadır.

2.2.6.4. Yaşam becerileri

SDÖ becerilerinin yaşam becerileri kapsamında tanımlanan becerilerle ortak özellikler gösterdiği üzerinde de durulmuştur. Elias ve diğelerine göre öğrenciler kendileri ve çevreleri hakkında doğru bilgi toplayıp, doğru kararlar vermeleri ve yetkin bir şekilde davranabilmeleri için, sosyal duygusal becerilere sahip olmaları gerekir. Bu beceriler, riskli davranış durumlarında, öğrenciye rehberlik edecek yaşam becerileri olarak da değerlendirilebilir. Yaşam becerileri kendilik gelişimi, stresle başa çıkma, iletişim, karar verme, problem çözme, çatışma çözme, güvengelik, sosyal beceriler, dinleme, kendini ifade etme gibi becerileri kapsamaktadır (86). Temel önleme alanı temel yaşam becerilerini çocuklara öğretmek onları daha sonraki problemlerden korumaya çalışır. SDÖ ise yaşam becerileri olarak tanımlanan becerileri kapsamaktadır (72). Ülkemizde madde bağımlılığını önlemede yaşam becerilerini geliştirmek amacıyla bir program hazırlanmıştır (87). Buna göre öğrencilerin yaşam becerilerini kazanmaları bağlamında kendini tanıma, iletişim becerileri, stresle başa çıkma, karar verme ve kendini ortaya koyma becerileri yönünden yeterli hale gelmeleri amaçlanmıştır. Yaşam becerileri, SDÖ becerileri altında ele alınan beceriler olup, bu

becerilere yönelik geliştirilen programların içeriği SDÖ programlarının içeriğine benzemektedir.

2.2.6.5. Sosyal beceri eğitimi

Sosyal beceriler çocukların sosyal durumlarda kullandıkları spesifik becerilerdir. Sosyal beceriler duygusal zekânın önemli bir boyutudur ve altı gruba ayrılabilir (78):

1. Arkadaşlık becerileri (şaka yapmak, iltifat etmek);
2. Akranlarla ilgili olan işbirliği, paylaşma gibi sosyal beceriler;
3. Akademik içeriği olan sosyal beceriler (dinleme, yönergeleri takip etme);
4. Bireysel sosyal beceriler (stresle başa çıkma);
5. İletişim becerileri (konuşmayı sürdürme);
6. Güvenlik becerileri;

Bacanlı'ya göre (88) sosyal beceri eğitimleri uygulamada eklektik bir yaklaşımı yani çeşitli davranışsal ve bilişsel tekniklerin bir bileşimini kullanmaya eğilimlidir. SDÖ programlarından bilişsel davranışçı yaklaşım ve sosyal beceri eğitimi dikkate alanlarının daha yararlı olduğu üzerinde durulmaktadır. Bu anlamda sosyal beceri eğitimi ve SDÖ benzerdir (62).

Sosyal beceri ve sosyal duygusal eğitim, moral eğitimi ve karakter eğitiminden daha tartışmalıdır. Sosyal duygusal eğitim ve sosyal becerinin her ikisi de sosyal duygusal alanla ilgili olmasına rağmen bir takım farklılıkları vardır. "Belirli problemler için sosyal beceriler eğitimi" problemlerin çözümüne yardım etme veya önleme amaçlı tasarlanmış dar hedefli müdahaleleri içermektedir. Buna rağmen, sosyal duygusal eğitim yaklaşımı daha geniş temellidir ve öğrencilerin sosyal duygusal gelişiminin artırılmasına yöneliktir. Ayrıca, sosyal beceriler eğitimi problem davranışlarla mücadele etmeyi hedeflerken sosyal duygusal eğitim yaklaşımı koruyucu beceri ve davranışları cesaretlendirmeyi hedefler. Bununla birlikte çeteleşmeyi, şiddeti önleme ve çatışma çözmeyi içeren sosyal beceriler eğitim programlarının kuramsal temelleri genellikle sosyal duygusal eğitim yaklaşımlarının kuramsal temellerine dayanır (44). Bu anlamda sosyal becerilerin SDÖ becerilerine benzer yapıda olduğu söylenebilir. SDÖ sosyal beceri çalışmalarının yapılandırılmasında temel dayanak olarak ele alınmıştır. Ayrıca SDÖ'nün daha geniş bir çerçevesi olduğuna dikkat çekilmiştir.

2.2.7. Sosyal öğrenme kuramı

Sosyal öğrenme kuramı, bir bireyin davranışının kişinin diğerleriyle ilişkisinin, çevresindeki insanların ve bizzat çevrenin kendisinin incelenmesiyle anlaşılabilceği üzerinde durur. Bu yaklaşım yeni bir davranışın öğrenilmesini; yeterli modellerin gözlenmesi, istenen davranışların uygulanması, doğru performans için olumlu pekiştirme alınması koşullarına bağlar. Birey hem çevresini etkilemekte hem de çevresinden etkilenmektedir. Düşünce, algı ve nitelermeler önemli değişkenlerdir. Bireylerin geçmiş yaşantıları onların bakış açılarını ve davranışlarını etkiler. Böylece davranış, kişisel faktörler, davranışa dayalı eylemler ve diğerlerinden gelen tepkilere göre etkileşim ile şekillenir (58). SDÖ' nün ilişkili olduğu bilişsel modeller benzer bilişsel ve duyuşsal süreçlerin benzer olumlu ve olumsuz sosyal davranışlara yol açtığını önermektedir. SDÖ programlarındaki becerilerin öğretiminde kullanılan model olma, rol oynama gibi teknikler açısından sosyal öğrenme ve SDÖ ilişkili görünmektedir (90).

Bu altı yaklaşımın dışında SDÖ ile ilişkisi kurulabilecek açıklamalar da vardır. Bu açıklamalardan biri sağlık inancı modelidir. Bu yaklaşım sağlıklı davranışın, bireyin potansiyel sağlık tehdidini değerlendirmesine göre belirlendiği varsayımına dayanır (58). Bu anlamda sağlık inancı modeli SDÖ' nün önemli çıktılarında olan iyilik haliyle ilişkili görünmektedir. Sanatsal çalışmalar, SDÖ ile fiziksel ve ruhsal sağlık açısından önemlidir. Yaratıcıya dayalı sanatsal yaşantılar, kelimelerle ulaşılamayan duygusal materyali seslendirmek için bireylere fırsat sağlar. Sanatsal deneyimler duyguların ve kişinin kendine ilişkin farkındalığının ortaya çıkmasını kolaylaştırır. Duygular, duyular, öğrenme ve bellek kapasitesi ve yaratıcılık sanata ilişkin çalışma ortamlarında daha iyi ele alınabilir (91). Dans, konser, müzikal ve tiyatro etkinlikleri öğrencilere kendi sosyal duygusal becerilerini artırma fırsatı verir (67).

SDÖ sürecini kolaylaştırır. İşbirliğine dayalı öğrenme, bilgi ve kaynakları paylaşma, yaratıcılık, ortak amaçlar belirleme, dinleme, diğerlerinin bakış açısını anlama, diğerlerinin ilgi ve ihtiyaçlarına duyarlı olma, görüşme ve ikna etme, problem çözme basamaklarını kullanma kapsamındaki becerileri kullanmayı sağlar (5).

Karakter eğitimi, belirli problemler için sosyal beceriler eğitimi ve SDÖ gibi yaklaşımlar nihai amaçlarında tamamen benzerdir ve bu durum ilgili yaklaşımların kullandıkları yöntemler için de geçerlidir. Bu yaklaşımlar arasındaki en dikkati çeken farkın kuramsal varsayımlarında ve dayandıkları temelde olduğu dikkati çekmektedir. Bu

yaklaşımlar öğrencileri “sosyalleştirme” girişiminde buldukları noktada birleşmeler de dayandıkları kuramsal temel açısından farklılaşmaktadır (44). Sosyal yeterlilik, şiddeti önleme, çatışma çözme eğitimi ve karakter eğitimi gibi çeşitli etiketler altındaki ilköğretim programları da saldırgan davranışı azaltma ve sosyal sorumlu davranışları arttırmayı hedefler (90). Elias’a göre (52) yukarıda üzerinde durulan yaklaşımlar aslında tek bir kavram ile ifade edilebilir: SDÖ. Bir başka deyişle aynı bakış açısını ifade etmede farklı kavramlar kullanılmaktadır. SDÖ üzerinde durulan bütün yaklaşımlarda bir şekilde yer almaktadır.

2.2.8. Sosyal duygusal öğrenme becerileri

Daha önce de değinildiği gibi sosyal duygusal yeterlilikleri hangi becerilerin oluşturduğuna ilişkin bir fikir birliği yoktur (92). Programlar çok çeşitli ve kapsamlı becerileri öğretmektedir (53). Temel sosyal duygusal beceriler kendi içinde alt davranışları içerir ve çeşitli sosyal duygusal becerilerinin bir arada öğretilmesi gerekir. Sosyal duygusal beceriler karmaşıktır ve genelleme sürecinin çok dikkatli planlanmasını gerektirir (51). Örneğin “konuşmayı sürdürme becerisi kendi içinde alt becerilere ayrılır. Bu alt becerilerin her biri kendi içinde de başlıklara ayrılabilir. Sakin kalma bir öz kontrol becerisidir. Bunun yanında sakin kalma becerisi, içtepisselliği azaltma, duygusal tepkiyi bilişsel ve davranışsal tepkiden ayırma, problem durumunda stres azaltan bir egzersiz yapma ve derin nefes alma, bedensel değişiklikleri farketme becerilerini içerir. Sosyal problem çözme becerisi dinleme, yönergeleri takip etme, stres altındayken kendini sakinleştirme, konuşmayı başlatma ve sürdürme becerilerini içerir (93). Karar verme ve kendini anlamaya ilişkin beceriler; hatalardan öğrenme, memnuniyeti geciktirme, olumlu kendilik değeri geliştirme, kendini sakinleştirme becerilerine benzemektedir. Karar verme başlığı altında iletişim, problem çözme, amaç koyma, öz-farkındalık, öz- kontrol, kendilik değeri arttıran beceriler gibi beceriler işlenir (61,64). Öz- kontrol ve sosyal farkındalık becerileri; problem çözme sürecinin eğitiminde hazırlık becerisi (önbeceri) olarak ele alınır ve iletişim kurma becerisine dayanır (3). SDÖ becerilerinin binişik bir yapı gösterdiği yani diğer becerilerle ilişkili olduğu anlaşılmaktadır. Bir anlamda SDÖ becerileri tek bir beceriden oluşmayıp birden çok becerinin dahil olduğu bir yapıyı ifade eder. Bu anlamda SDÖ becerilerinin çok boyutlu olduğu belirtilebilir. Söz konusu çok boyutlu yapı farklı yazarlarca yapılan SDÖ becerileri sınıflamalarında da dikkati çekmektedir.

SDÖ' nün hangi becerilerden oluştuğuna ilişkin çeşitli sınıflamalar vardır. Cohen (92) sosyal duygusal becerileri iki yeterlik alanında incelemiştir. Bunlar kendi yaşantısını fark etmeye yönelik yeterlilikler ve başkasının yaşantısını fark etmeye yönelik yeterliliklerdir. Elksnin ve Elksnin (51) sosyal duygusal becerileri 6 alanda toplamıştır: Bunlar; kişilerarası davranışlar, akranlara ilişkin sosyal beceriler, öğretmenin onayladığı sosyal beceriler, kendine ilişkin davranışlar, güvengenlik becerileri, iletişim becerileridir. Dupont da (1998) temel sosyal duygusal yeterlilikler üzerinde durmuştur. Buna göre stresle başa çıkma, problem çözme-karar verme, iletişim, kendilik değeri önemli yeterliliklerdendir (4). CASEL' e göre (54) SDÖ programlarının içeriğini oluşturan beş beceri vardır. Bunlar; öz farkındalık, sosyal farkındalık, öz yönetim, iletişim becerileri, karar vermedir. Shriver, Schwab-Stone ve DeFalco'ya göre ise (94) sosyal duygusal yeterlilikler; duyguları düzenleme, sosyal problemleri yaratıcı biçimde çözme, liderlik ve işbirliği kurma özelliğine sahip olma, güvengen ve sorumlu olma ve yeni öğrenme yaşantılan için sosyal duygusal sorular sormayı içerir.

2.2.8.1. Problem çözme becerileri

SDÖ yaklaşımında en geniş ele alınan becerilerdendir. Problem çözme ve karar verme becerisi, sosyal duygusal eğitimin temel kavramlarından biridir (62). Bu beceri bireyin durumlar karşısında ve zaman içinde diğer kişilerle olan etkileşimlerinde sosyal yeterliliği olan biçimde duygularını düzenleyerek net bir şekilde düşünmesini sağlayan bilgi, beceri, inanç ve tutumlar bütünü olarak tanımlanabilir (3). Benzer bir tanımda (73) problem çözme becerileri çeşitli problemlerde olumlu ve bilgiye dayalı çözümleri geliştirme, uygulama ve değerlendirme kapasitesi olarak ele alınmıştır. Problem çözme becerileri okul başarısının ikincil göstergesi olarak da değerlendirilmektedir (16). Temel SDÖ becerilerinden olan problem çözme becerileri ilköğretim ikinci kademeye geçişte okula uyumu kolaylaştırır (95). Okula uyum açısından benzer şekilde ilköğretimde olduğu kadar ortaöğretim döneminde de önemlidir (96). Problem çözme becerileri yeterli olan çocuklar duygusal çatışma yaşadıklarında şiddet davranışına daha az başvururlar (97). Problem çözme becerileri özkontrol, sosyal farkındalık ve sakin kalma (75), duygularını tanıma ve ifade etme (72), kendilik kimliği (3), akran baskısını reddetme ve özür dileme (90), arabuluculuk ve çatışmada her iki tarafın ihtiyaçlarını dikkate alma (16) iletişim (73) gibi diğer SDÖ becerileriyle ve duygusal zeka becerileriyle (82) ilişkilidir. Problem çözme ve karar verme becerilerinin temelinde amaç belirleme, seçimler yapma, kendilerinin ve diğerlerinin duygularını anlama,

gruba uyma, sakin kalma gibi davranışlar vardır (3). Problem çözme becerileri çatışmaları saldırgan olmayan bir tarzda ele almak amacıyla kişinin belirli davranışları içeren bir süreci kullanmasına dayanmaktadır. Bu anlamda problem çözme becerileri de diğer beceriler gibi başka becerilerle; özellikle çatışma çözme ve karar verme becerileriyle ilişkilidir.

SDÖ becerilerinden biri olan problem çözme becerileri, belirli adımları içeren bir uygulama süreci olarak ele alınır (5). Bu adımlar genel hatlarıyla aşağıda verilmiştir:

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

Çoğu SDÖ programında karar verme ve problem çözme becerileri üzerinde durulmaktadır (61). Çatışma çözme becerisinin merkezinde problem çözme olduğu için çatışma durumlarında karar verirken kullanılan yıkıcı davranışların alternatiflerini kazanma üzerinde durulur. Bu anlamda problem çözme, çatışmayla baş etmenin olumlu ve olumsuz sonuçlarını anlama ile ilgilidir. Çatışma çözerken kullanılan saldırganlık, işbirliği, uzlaşma,

razı olma, kaçınma, geciktirme, otoriteden yardım isteme gibi davranışlar dikkate alınır (98). Sosyal duygusal problem çözme gelişimsel bir beceridir ve bu becerinin kazanımında erken yaşlar önemlidir (99). Erken yaşlarda problem çözme becerileri çeşitli programlar aracılığıyla (31,100) öğrencilere kazandırılabilir. Bunun yanında problem çözme becerilerinin daha ileri yaşlarda da kazanılabileceği ve bu yönde programların uygulanabileceği üzerinde de durulmaktadır (101).

2.2.8.2. İletişim becerileri

Temel SDÖ becerilerindendir. Anlamli iletişim kurma becerisi konuşmayı başlatma ve sürdürme ile kendi duygu ve düşüncelerini sözel ve sözel olmayan tarzda net bir şekilde ifade etme olarak tanımlanabilir. İletişim becerisi aktif dinleme, karşılıklı paylaşımaya dayalı işbirliği, her iki tarafın ihtiyaçlarını dikkate alma, gerektiğinde hayır deme ve yardım aramayı içeren bir sürece dayanır (73). Etkili iletişim becerisine aynı zamanda beden dili, göz kontağı, dilin kullanımı, konuşmayı başlatma- sürdürme, eleştiri alma-verme, ses tonunu ayarlama eşlik eder (3). Ayrıca iletişim becerisi doğru ve açık iletişim kurma, duygularını ifade etme, etkili dinleme, dinlediğı kişinin ifadelerini yansıtmaya, anlamadığı sorunun netleştirilmesini isteme, özetleme yapma becerilerini içerir (98). Farklı yazarlar farklı ayrımlardan söz etseler de etkili iletişim becerisi beş öğeden oluşmaktadır. Bunlar (73):

- a. Beden Duruşu: Dik, kendine güvenen ama kibirli olmayan bir tarzdadır;
- b. Göz teması: Karşısındaki doğrudan gözlerine bakma ve açık iletişim kurma anlamına gelir;
- c. Uygun bir içerik kullanarak kendini ifade etme: Uygun bir dil ile, gerçekten ne hissettiğini söylemeyi içerir;
- d. Ses tonu: Ne bağırarak ne de fısıldayan; sakın bir ses tonu kullanma becerisidir;
- e. Etkili dinleme: Etkili dinleme, karşısındaki kişinin anlaşıldığını ifade etmek üzere o kişiye sözel ve sözel olmayan şekilde dikkatini verme kapasitesidir.

Sözü edilen bu becerilerin, güvengen davranışın öğelerine ve sosyal becerilerin sözsüz ve motor öğelerine benzer olduğu dikkati çekmektedir (88). Sözel olmayan iletişim becerileri iletişim becerisinin asıl öğelerindendir. Elksnin ve Elksnin iletişim becerileri kapsamında öğrenilmesi gereken yeterlilikleri belirlemişlerdir. İlk yeterlilik kelime içermeyen, anlamlı seslerin öğrenilmesidir. Bu davranışlara ses tonu, konuşma oranı, konuşmadaki vurgu ve

değişiklikler, sözel olmayan ses örüntüleri dahildir. Örneğin “mmmm” ifadesi veya sesin duyguları yansıma şekli, ses tonu ve kelimelerin birbirine uyumu, cümlede vurgu yapılan kelimeye göre anlamın değişmesi gibi noktalar üzerinde durulur. Diğer bir yeterlilik yüz ifadeleri ve göz kontağının anlaşılmasıdır. Bu, yüz ifadesini okuma anlamındadır ve yüzün alın ve gözler, burun ve yanaklar ile ağız alanı olmak üzere üç alanım anlamayı içermektedir. Yüz alanları ve kişinin farkında olmadan takındığı yüz ifadesini anlama doğrudan öğretilebilir bir yeterliliktir. Son yeterlilik duruş ve jestler alanıdır. Duruş ve jestler, duygulanı yansıttığı için kazanılması gereken önemli yeterliliklerdendir. İletişimde karşıdakinin kullandığı sözel olmayan iletişim öğelerine dikkat edilmesi iletişim sürecini kolaylaştırmaktadır (103). Sözel olmayan iletişim becerileri, sözel olmayan ipuçları, ses tonu, çeşitli ses örüntüleri, konuşma oranı, konuşmada vurgu ve değişim, yüz ifadeleri, kişilerarası mesafe ve bedensel temas, beden duruşu ve jestleri fark etme ve kullanmayı içerir (51). Sözel olmayan iletişim becerileri duygulanı kontrol etmeyi ve karşıdakinin duygularını anlamayı kolaylaştırır (3,78). Etkili iletişim kurma becerisinin temelinde sözel ve sözel olmayan iletişim becerilerini kullanmayı içerdiği anlaşılmaktadır. İletişim becerileri iletişim becerilerini geliştirmeye yönelik programlarla artırılabilir (4).

2.2.8.3. Kendilik değerini arttıran beceriler

Güçlü kendilik değeri ve sağlam karar verme becerilerinin eksikliği özellikle madde kullanımı ve cinsel aktivite alanlarında akran baskısına maruz kalma ile sonuçlanabilmektedir (68). Kendilik değeri çok boyutlu bir kavramdır ki insanların kendileri hakkındaki duygu tutum bilgi, yetenek, beceri ve görünüşleriyle ilgili algılarından oluşur (Akt; 104). Yapıcı kendilik duygusu, kişinin kendi güçlü ve zayıf yönlerini doğru bir şekilde algılaması ve günlük yaşamda karşılaştığı zorluklarla kendine güvenen, iyimser bir tarzda başa çıkma kapasitesi olarak tanımlanmaktadır (73). Kendilik değeri, kendini düzenleme, karar verme-problem çözme ve baş etme becerileriyle ilişkilidir (61). Yüksek kendilik değeri mutluluk duygusunu, sosyal kabulü ve başarıyı artırırken düşük kendilik değeri başarısızlığa yol açmaktadır (104). Ayrıca düşük kendilik değerinin çocuklarda düşük performansa da (102) yol açtığına değinilmektedir. Bir anlamda kendilik değeri kişinin kendisiyle ilgili alandır ve okul ile iş yaşamında vazgeçilmez becerilerden biridir (51). Kendilik değeri alanında ilgili beceriler belirlenmiştir (73). Bunlar:

- a. Kendinin ve diğerlerinin farkında olmak;
- b. Kendi duygularını farketme ve yönetmek;

- c. Kendi olumlu özelliklerini, güçlü yanlarını takdir etmek;
- d. Olumlu benlik imajına sahip olmak;
- e. İlgi ve ihtiyaçlarının farkında olmak ve ifade etmek;

Kendilik değeri açısından önemli olan öz farkındalık, duyguları anlama ve ifade etme ile ilgilidir. Kişinin kendi duygu ve düşüncelerine dikkat etmesini gerektirir. Zor duyguları ifade etmek bu duyguları düzenlemek için önemli olduğundan öğrenciler duygularının tetikleyicilerinin ve yaşadıkları duygunun ne olduğunu bilmelidirler. İlgi ve ihtiyaçlarını açıkça ifade etmek ancak bu şekilde mümkün olur ve ilgi ve ihtiyaçların farkında olan ve onları açıklama yeteneğine sahip öğrenciler daha avantajlıdır (82). Kendinin ve başkalarının duygularını anlamak duygusal gelişimin göstergesidir ve sosyal durumlarda etkili olmak için gereklidir (79). İstek ve ihtiyaçlarını fark etme ve dile getirmede duygularını düzenleme önemlidir.

SDÖ yeterlilikleri özellikle akademik yeterlilikler ile bütünleştiğinde, gencin gelişimini arttırır, aynı zamanda olumlu benlik imajına sahip olmasını sağlar (73). SDÖ etkinlikleri kendilik değerine etki ettiği için (10) kendilik değerini arttırmaya çalışan programlar vardır. Kendilik değeri geliştirme SDÖ programları aracılığıyla ele alınan önemli becerilerdendir (61). Bu becerilere ilişkin yeterlilikleri vurgulayan SDÖ programları kendilik değerinde artışa yol açmaktadır. Özellikle kendilik değerine ilişkin olumlu davranma inancı, akademik öz yeterlik, mutluluk duyguları, doyum ve fiziksel görünüm, popülerlik duygusu alanlarında artış olmuştur. SDÖ programının uygulandığı bir müdahaleyi alan çocuklara toplam kendilik değeri puanında da yükselme olmaktadır (62). Kendilik değerinin SDÖ programları aracılığıyla riskli davranışları önlemek amacıyla artırılması gerekmektedir.

2.2.8.4. Stresle başa çıkma becerileri

Çocuk ve gençler günümüzde strese yol açan daha zor yaşam şartlarıyla karşı karşıyadırlar. Strese bağlı olarak ortaya çıkan kişiler arası şiddet, AIDS, ergen gebeliği, ve madde bağımlılığı gibi konular hemen hemen bütün gençler için risk oluşturmaktadır (58). Bundan dolayı öğrencilerin stres yaşadığı bir durumda stresle başa çıkma becerilerini kullanması gerekmektedir (75). Öğrenciler stresle başa çıkabildiklerinde, hem okul hem de yaşam performansları artacağından SDÖ yaklaşımında öğrencilerin stresle daha iyi baş edebilme kapasitelerinin güçlendirilmesi ve geliştirilmesi vurgulanır (45,58). SDÖ programları aracılığıyla stresle baş etme becerisi doğrultusunda çeşitli başa çıkma yolları

üzerinde durulur ve öğrencilerin stresle başa çıkma becerilerini öğrenmesi sağlanır (60). Bu yollar çeşitli stres durumlarında kullanılan davranışları içerir. Örneğin öğrenciler olumsuz duygular yaşadıklarında, başını masaya kapatma, sınıfta oturma, psikolojik danışmandan yardım isteme, duygularını yaşama gibi yollar kullanırlar (75). Öğrencilerin günümüz şartlarına kendi gelişim dönemlerinin ihtiyaçlarına uygun bir şekilde uyum sağlayabilmesi için stresle başa çıkma davranışlarını kazanması gerekmektedir.

Stresle başa çıkmanın farklı tanımları vardır. DuPont'a göre stresle baş etme becerisi yıkıcı davranışları başlatan dürtüleri kontrol edebilmektir. Bu durum kendini duygusal olarak düzenlemekle de ilgilidir ve nasıl hissettiğine ilişkin bilgiyi stres durumunda değerlendirmeyi içerir. Böylece stresli uyarıların kontrol etmeyi öğrenme mümkün olur (79). Bir anlamda stresle başa çıkma davranışları sakin kalma davranışları ile ilişkilidir (3).

2.2.9. Sosyal duygusal öğrenme becerilerinin değerlendirilmesi

Akademik başarı üzerinde yapılan araştırmalarda, öğrencilerin akademik başarı kapsamı dışındaki davranışlarına ve sağlıklı gelişimlerine yönelik ölçeklere daha fazla yer vermeye başlanmıştır (41). Bu doğrultuda SDÖ'yü uygulayan programların artmasıyla SDÖ'nün sıkı bir biçimde değerlendirilmesi ve bu değerlendirmeye bağlı güncellemeler yapılması ihtiyacı artmıştır (66). Bu anlamda SDÖ programları, öğrenci değerlendirme araçlarına sahip olmalıdır (73). Okul ortamlarında kendini değerlendirme araçlarının kullanılması SDÖ programları ve prensiplerine güveni artırması açısından da önemlidir (43). SDÖ programlarının değerlendirme boyutunda programın kendisi olduğu kadar, öğrencilerin akademik, sosyal, davranışsal özellikleri de değerlendirilmektedir. Program etkisinin belirlenmesinde ilgili değerlendirme araçları geliştirilmekte ya da varolan araçlardan yararlanılmaktadır. Bu ölçme araçlarıyla öğrencilerin riskli davranışlarının azalması yanında sosyal beceriler gibi olumlu davranışlarının artıp artmadığı da incelenmektedir. Öğrencilerin kendi kendilerini değerlendirmeleri yanında öğretmenlerde öğrencilerin bu davranışlarını derecelayebilmektedirler (52). Öğrencilerin sadece akademik anlamda başarılı olmaları değil sosyal duygusal alanlarda da yeterli hale gelmesi hedeflendiğinden SDÖ programları ve bu programların etkilerini ölçmeye ve değerlendirmeye olan ilgi artmıştır.

Sosyal duygusal yeterliliklerin ölçülmesi bu alandaki becerilerin belirlenmesini gerekli kılmaktadır. Sosyal ilişkilerde çok farklı beceriler kullanılmaktadır. SDÖ'ye ilişkin becerileri belirlemenin bazı güçlükleri vardır (42):

1. SDÖ kapsamında belirlenen beceriler diğer SDÖ becerilerinden bağımsız değildir, diğer becerilerle ilişkilidir.

Öğretilecek becerilerin sınırlı tutulması, öğrenilen becerilerin farklı durumlarda kullanımını yani değişik durumlara transfer edilmesini zorlaştırabilir.

SDÖ' ye ilişkin becerilerin tek bir beceriden oluşmadığı ve birden çok becerinin birbiriyle ilişkili olduğu vurgulanmıştır. Zaman ve kaynak sınırlılığından dolayı eğitimcilerin SDÖ' ye ilişkin hangi becerilere odaklanacaklarını belirlemeleri gerekir. Beceri alanlarında binişiklikler görülebilir (64). Örneğin Alternatif Düşünme Stratejilerini Geliştirme Programı, duygusal farkındalık ve duygularını düzenleme becerilerini geliştirmeye ve kendini kontrol etme becerilerinin sosyal problem çözme becerileriyle bütünleştirilmesine odaklanmaktadır. Barışsever Çocuklar Programında ise kendilik değeri, iletişim, problem çözme becerilerinin eğitimi birlikte ele alınır (99).

Etkili SDÖ programları ihtiyaç analiziyle başlamaktadır (66). İhtiyaç duyulan SDÖ becerilerinin belirlenmesi sürecinde öğretmen gözlemlerine ve öğrenci dönütlerine başvurulması söz konusudur (5). Gelişimsel olarak her bir sınıf düzeyi için hedeflenen becerileri belirleme sürecinde öğretmenlerin görüşlerini içeren taramalar yapılır, psikolojik danışmanlardan bilgi alınır, ebeveyn ve öğrencilerden elde edilen veriler incelenir. Böylece hedeflenen becerilerin listesi geliştirilir (64). Hangi göstergelerin öğrencilerde istenen çıktılann meydana geldiğini gösterdiği üzerinde durulur (43). Beceri kazanımları ölçülmeden önce, kapsamlı bir değerlendirme ile program bileşenleri bu şekilde belirlenmelidir (106). SDÖ programlarının gözlem ve ölçmeye açık olması gerektiği için program bileşenleri ve süreci, değerlendirme sürecinin ölçütlerine uygun olarak tanımlanmalıdır (86). SDÖ alanında beceriler kapsamlı olarak ele alınmaktadır. Bunun yanında ilgili becerilerin sağlıklı bir şekilde kazandırılması için belirli becerilerin vurgulanması ve uygulama sürecine dahil edilmesi gerekmektedir.

Hedeflenen becerilerin tanımlanmasının yanında SDÖ becerilerini ölçen değerlendirme araçlarının geliştirilmesi ve kullanılmasına da ihtiyaç vardır. SDÖ alanında değerlendirme; öğrenci, öğretmen, yönetici ve aileyi kapsar. Öğrenci davranışları öğretmen gözlemleri ve öğrencilerin kendi davranışlarını likert tipi ölçme araçları kullanarak değerlendirmeleriyle ölçülür (68). Sadece SDÖ çıktılarının ölçümüne değil, uygulanacak programları seçmede kullanılacak araçlara ihtiyaç vardır. Bu araçlar ayrıca uygulama sürecinin

güvenilirliğini ve etkisini belirlemede yardımcı olacak kendini değerlendirme araçları olacaktır. İlerideki çalışmalarda ele alınacak kapsamlı ve standart ölçekler çeşitli SDÖ programlarının etkilerinin karşılaştırılmasını sağlayacaktır. Test edilmiş ölçeklerden oluşan bir katalog veya el kitabı SDÖ alanı için yararlı olacaktır (43). Tanımlanan becerilerin değerlendirilmesine yönelik araçların geliştirilmesine ihtiyaç vardır.

Diğer değerlendirme yöntemlerini yapılandırmadan önce derecelendirme ölçekleri iyi bir başlangıçtır. Dereceleme ölçekleri özellikle geniş çaplı programların uygulanması sonucunda öğrencilerin sosyal duygusal becerilerine ilişkin eğitim kazanımlarını değerlendirmede yararlıdır (90). Davranış dereceleme ölçekleri, her ne kadar zor olsa da (44) uygulanan programın etkisinin incelenmesinde kullanılır (83). Ayrıca dereceleme ölçekleri, sosyal duygusal beceriler eğitiminden kimlerin yararlandığını belirleme, gerekli sosyal duygusal becerileri tespit etme, çocuk ve gençlerin şu anda sahip olduğu sosyal duygusal beceriler ile sahip olması gereken sosyal duygusal becerileri belirleme, çocuk ve gençlere öğretilmesi gereken becerileri tespit etme ve aynı anda birden fazla bireyden okul ortamında bilgi alma gibi amaçlarla kullanılır (51).

Kullanım amaçları dikkate alındığında dereceleme ölçeklerinin SDÖ becerilerini belirlemede en uygun araçlar olduğu anlaşılmaktadır.

SDÖ literatüründe daha çok kavramın tanım ve önemi üzerinde durulmakta, deneysel araştırmalara daha az yer verilmektedir. Çoğu SDÖ programının etkililiği değerlendirilmemektedir. CASEL'in incelediği 240 programın sadece 22'si etkili, kapsamlı ve kadro desteğine sahip olarak bulunmuştur (107). Yapılan bir meta analiz çalışmasına göre de önleme programlarının % 68.5'i çok geniş planlanmaktadır ve çok az sayıda program ölçme ve değerlendirme içermektedir (108). Gresham ve diğ. 1980-1990 yıllarında yayınlanan okul temelli programları incelemişlerdir. Çalışmaların sadece %14.9'unun sistematik olarak ölçüldüğünü ve sonuçların rapor edildiğini belirlemişlerdir (106). Önleme programlarının uygulanması sürecinde program etkilerinin ölçümü önemli problemlerdendir (46). Ayrıca ölçmeye ilişkin yetersiz geçerlik ve güvenilirlik ile yapı geçerliliği problemleri, yapılan müdahalelerin etkilerinin negatif ya da düşük çıkmasına yol açmaktadır. Geçerlik ve güvenilirliğe ilişkin sorunlar bu özellikleri tam olmayan ölçeklerden kaynaklanmaktadır (55). SDÖ programlarının uygulanmasında ve değerlendirilmesinde problemlerin olduğu anlaşılmaktadır. Söz konusu problemlerin ortadan kaldırılmasında etkili ölçme araçlarının kullanılmasına ihtiyaç vardır.

Başarılı SDÖ programlarının değerlendirme sürecine has temel özellikleri vardır. Söz konusu programlar gelişim dönemlerine duyarlıdır, duygusal gelişime odaklanır, çoklu değerlendirme kullanılır ve program etkisini değerlendirmek için son test ve izleme testi yapılmaya açıktır (109). Bu programların kapsamlı ve uzun süreli, okulun akademik müfredatıyla bütünleşmiş ve farklı etkinlikleri içeren bir yapıda olması gerekir. Ayrıca programların kuramsal temele dayanmasına, kültüre uyumlu ve öğrencilerin gelişim dönemlerine duyarlı olmasına dikkat edilir. Tek bir beceri yerine farklı becerilerden oluşan bir beceriler setini öğretmesi göz önünde bulundurulur. Programların sistematik olarak gözlem içermesi ve sürekli değerlendirilmesi önemlidir (60,42). Profesyonelce uygulanan, gözleme dayalı ve iyi tasarlanmış SDÖ programlarını değerlendirmek bu çabaların standartlaşmasını sağlayacaktır (46). En iyi SDÖ programlarının içeriğindeki beceriler hem riskli davranışları önleyici, hem de hayat boyu gerekli olacak koruyucu becerilerdir. SDÖ programlarının sadece önleyici hedefleri yoktur temel amaçları mutlu bireylerin yetişmesidir (42). Program öncesinde beklenen ve program sonunda elde edilen SDÖ becerileri arasındaki ilişkinin belirlenmesine bu anlamda ihtiyaç vardır. Etkili bir ölçme aracıyla yapılacak değerlendirme bu ihtiyacı karşılayabilir. Değerlendirme program geliştirildiğinde başlar ve program uygulaması boyunca devam eder (5). Programların sahip olması gereken özellikler, ilgili beceriler seçilirken dikkat edilecek özelliklere benzerdir.

Değerlendirme bir programın sadece etkili veya etkisiz olduğunu belirlemekle yetinmemelidir. Kapsamlı olmalıdır ve programın geliştirilmesi için yapılması gereken çalışmaların belirlenmesine de yardımcı olmalıdır. Objektif sonuçlar değerlendirme ile elde edilir (5). Değerlendirme de yerel ihtiyaçlara dayalı ölçekler kullanılmalıdır. Faydalı bir değerlendirme için; sınıf düzeyi, benzer uygulamaların sonuçları, ebeveynin ve toplumun diğer kesimlerinin katkıları dikkate alınır (5,42). Çocukların duygusal ve sosyal gelişimini değerlendirmede SDÖ yaklaşımı dikkate alınmalıdır (66). Değerlendirme SDÖ becerilerine ilişkin eğitimin önemli bir parçasıdır ve etik bir sorumluluktur. Eğitim çalışanları bu anlamda öğrencilerin sosyal duygusal yeterliliklerinin gelişimini izlemelidirler. SDÖ çalışmaları düzenli olarak bir çok gösterge üzerinden takip edilmelidir (52). Programın değerlendirilmesinde program içeriğini oluşturan yeterlilik alanları belirlenir ve buna uygun ölçme araçları kullanılır (86). Uygulanan SDÖ programının etkili olabilmesi için en önemli şartlardan biri de çoklu değerlendirmeden yararlanmaktır ve son testten sonra takip değerlendirmesi yapmaktadır. SDÖ araştırmalarında öntest, son test ve takip testlerine bağlı analizleri yapabilmek için ölçeklere ihtiyaç vardır (90). Seçilen program iyi tasarlanmış

değerlendirme araçlarına ya da ölçeklerine sahip değilse programa özgü yeni bir aracın oluşturulması gerekir. Bunun için programın kendine has amaç ve hedeflerinden ya da program etkinliklerinden yola çıkılır (54). Görüldüğü gibi değerlendirme SDÖ çalışmalarının en önemli bileşenidir.

3. GEREÇ VE YÖNTEMLER

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, verilerin toplanması, veri toplama araçları ve verilerin çözümlenmesi ve yorumlanması ile ilgili bilgi verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırma tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu, var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Tarama modeli ile yapılan araştırmaların iki sınırlılığı vardır. Bu sınırlılıklar veri bulma ile kontrol güçlükleridir. İlişkisel tarama modelleri de iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir. Bu tür bir düzenlemede, aralarında ilişki aranacak değişkenler, tekil taramada olduğu gibi, ayrı ayrı sembolleştirilir. Ancak bu sembolleştirme, ilişkisel bir çözümlenmeye olanak verecek şekilde yapılmak zorundadır (110).

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın 2014-2015 Eğitim-Öğretim yılında Kahramanmaraş, Malatya, Niğde, Şanlıurfa ve Elazığ illerindeki 5 Spor Lisesi ve 5 Anadolu Lisesi'nde eğitim-öğretim gören toplam 1200 ortaöğretim öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise Spor Lisesi ve Anadolu Lisesi okullarında, 1.- 2.- 3. ve 4. sınıflarda eğitim- öğretim 30'ar kişi olmak üzere Spor Lisesi öğrencileri 600, Anadolu Lisesi öğrencileri 600 olmak üzere toplam 1200 orta öğretim öğrencisi oluşturmaktadır.

3.3. Verilerin Toplanması

Örnekleme yer alan öğrencilere araştırmanın amaçlarına yönelik olarak araştırmacı tarafından hazırlanmış “Kişisel Bilgi Formu” ile “Sosyal Duygusal Öğrenme Ölçeği” uygulanmıştır. Veri toplama araçlarının üniversitede uygulanabilmesi için Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Rektörlüğü'nden izin alındıktan sonra, araştırmacı tarafından ilgili

Ortaöğretim kurumlarına gidilerek, araştırmanın amacıyla ilgili gerekli açıklamalar yapılmış, ölçme araçları Ortaöğretim öğrencilerine dağıtıldıktan sonra ölçekleri doğru bir şekilde cevaplandırmaları sağlanmıştır.

3.4. Veri Toplama Araçları

Araştırma verilerinin toplanmasında öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme düzeylerini belirlemek amacıyla Coryn ve diğerleri (2009) tarafından geliştirilen ve Arslan ve Akın (2013) tarafından Türkçeye uyarlanan ve Türkçe geçerlilik güvenirliliği yapılan “Sosyal Duygusal Öğrenme Ölçeği” ve öğrenciler hakkında bilgi toplamak için “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır.

Araştırma 300 ilköğretim öğrencisi üzerinde yürütülmüştür. Dilsel eşdeğerlik çalışmasında, SDÖÖ’ nün Türkçe ve orijinal formlarında bulunan maddeler arasındaki korelasyon katsayıları .72 ile .95 sıralanmaktadır. Doğrulayıcı faktör analizinde üç boyutlu modelin iyi uyum verdiği görülmüştür (RMSEA=.049, NFI=.96, CFI=.98, IFI=.98, RFI=.95, GFI=.92, AGFI=.90).SDÖÖ’nün iç tutarlılık güvenirlik katsayısı .90, test-tekrar test güvenirlik katsayısı ise .71 olarak bulunmuştur. Bu sonuçlar, SDÖÖ’nün Türkçe formunun geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir (111).

3.5. Verilerin Çözümlemesi

Araştırma grubundan elde edilen veriler istatistiksel paket program yardımı ile analiz edilmiştir. Demografik bilgilerin sayısal değerlendirilmesinde frekans ve yüzdeler hesaplamalar yapılmıştır. Veriler analiz edilmeden önce normallik dağılımlarına Kolmogorov-Smirnov testi ile bakılmış ve dağılımların normal dağılmadığı gözlemlenmiştir. Bu yüzden ikili karşılaştırmalar non-parametrik test grubunda yer alan Mann-Whitney U testi, çoklu karşılaştırmalar ise Kruskal Wallis testi ile analiz yapılmıştır. İstatistiksel anlamlılık derecesi $p < 0.05$ olarak kabul edilmiştir.

4. BULGULAR

Araştırma grubundan elde edilen veriler ve değişkenlere bağlı olarak yapılan istatistiksel analizler aşağıda tablolar halinde sunulmuştur.

Tablo 1. Araştırma Grubunun Okul Türüne Göre Sosyal Duygusal Öğrenme Durumlarına İlişkin Kestirisel Bulgular

Okul	n	%
Spor Lisesi	600	50,0
Anadolu Lisesi	600	50,0
Toplam	1200	100,0

Tablo 1 incelendiğinde araştırma grubunun okul türüne göre %50,0'sinin Spor lisesinde, % 50,0'sinin de Anadolu lisesinde okudukları tespit edilmiştir.

Tablo 2. Araştırma Grubunun Şehir Değişkenine Göre Sosyal Duygusal Öğrenme Durumlarına İlişkin Kestirisel Bulgular

Şehir	n	%
Kahramanmaraş	240	20,0
Malatya	240	20,0
Niğde	240	20,0
Şanlıurfa	240	20,0
Elazığ	240	20,0
Toplam	1200	100,0

Tablo 2 incelendiğinde araştırma grubunun yaşadıkları şehir değişkenine göre %20,0'sinin Kahramanmaraş ilinde , % 20,0'sinin Malatya ilinde , % 20,0'sinin Niğde ilinde, % 20,0'sinin Şanlıurfa ilinde ve % 20,0'sinin Elazığ ilinde okudukları tespit edilmiştir.

Tablo 3. Araştırma Grubunun Yaş Türü Değişkenine Göre Sosyal Duygusal Öğrenme Durumlarına İlişkin Kestirisel Bulgular

Yaş	n	%
15 yaş	327	27,3
16 yaş	360	30,0
17 yaş	278	23,2
18 yaş	235	19,5
Toplam	1200	100,0

Tablo 3 incelendiğinde araştırma grubunun yaş türü değişkenine göre %27,3'ünün 15 yaşında, % 30,0'unun 16 yaşında, % 23,2'sinin 17 yaşında, % 19,5'inin 18 yaşında oldukları tespit edilmiştir.

Tablo 4. Araştırma Grubunun Cinsiyet Değişkenine Göre Sosyal Duygusal Öğrenme Durumlarına İlişkin Kestirisel Bulgular

Cinsiyet	n	%
Bayan	533	44,4
Erkek	667	55,6
Toplam	1200	100,0

Tablo 4 incelendiğinde araştırma grubunun cinsiyet değişkenine göre %44,4'ünün bayan, % 55,6'sının erkek olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 5. Araştırma Grubunun Sınıf Değişkenine Göre Sosyal Duygusal Öğrenme Durumlarına İlişkin Kestirisel Bulgular

Sınıf	n	%
9. sınıf	300	25,0
10. sınıf	300	25,0
11. sınıf	300	25,0
12. sınıf	300	25,0
Toplam	1200	100,0

Tablo 5 incelendiğinde araştırma grubunun sınıf değişkenine göre %25,0'nin 9. sınıfta, % 25,0'nin 10. sınıfta, % 25,0'nin 11. sınıfta, % 25,0'nin 12. sınıfta okudukları tespit edilmiştir.

Tablo 6. Araştırma Grubunun Anne Eğitim Değişkenine Göre Sosyal Duygusal Öğrenme Durumlarına İlişkin Kestirisel Bulgular

Anne eğitim düzeyi	n	%
İlkokul	563	46,9
Ortaokul	281	23,4
Lise	222	18,5
Üniversite	99	8,3
Lisansüstü	35	2,9
Toplam	1200	100,0

Tablo 6 incelendiğinde araştırma grubunun anne eğitim düzeyi değişkenine göre %46,9'unun ilkokul, % 23,4'ünün ortaokul, % 18,5'inin lise, % 8,3'ünün üniversite ve % 2,9'unu lisansüstü oldukları tespit edilmiştir.

Tablo 7. Araştırma Grubunun Baba Eğitim Değişkenine Göre Sosyal Duygusal Öğrenme Durumlarına İlişkin Kestirisel Bulgular

Baba eğitim düzeyi	n	%
İlkokul	336	28,0
Ortaokul	287	23,9

Lise	328	27,3
Üniversite	182	15,2
Lisansüstü	67	5,6
Toplam	1200	100,0

Tablo 7 incelendiğinde araştırma grubunun %28,0'inin ilkokul, % 23,9'unun ortaokul, % 27,3'ünün lise, % 15,2'sinin üniversite ve % 5,6'sının lisansüstü oldukları tespit edilmiştir.

Tablo 8. Araştırma Grubunun Anne Mesleği Değişkenine Göre Sosyal Duygusal Öğrenme Durumlarına İlişkin Kestirisel Bulgular

Anne mesleği	n	%
Ev hanımı	991	82,6
Esnaf	22	1,8
İşçi	73	6,1
Memur	105	8,8
Emekli	9	0,8
Toplam	1200	100,0

Tablo 2 incelendiğinde araştırma grubunun annelerinin mesleğine bakıldığında; %82,6'sının ev hanımı, % 1,8'inin esnaf, % 6,1'inin işçi, % 8,8'inin memur ve % 0,8'inin emekli oldukları tespit edilmiştir.

Tablo 9. Araştırma Grubunun Baba Mesleği Değişkenine Göre Sosyal Duygusal Öğrenme Durumlarına İlişkin Kestirisel Bulgular

Baba mesleği	n	%
Çiftçi	148	12,3
Esnaf	344	28,7
İşçi	332	27,7
Memur	278	23,1
Emekli	98	8,2
Toplam	1200	100,0

Tablo 9 incelendiğinde araştırma grubunun %12,3'ünün çiftçi, % 28,7'sinin esnaf, % 27,7'sinin işçi, % 23,1'inin memur ve % 8,2'sinin emekli oldukları tespit edilmiştir.

Tablo 10. Araştırma Grubunun Başarı Durumu Değişkenine Göre Sosyal Duygusal Öğrenme Durumlarına İlişkin Kestirisel Bulgular

Başarı durumu	n	%
Zayıf	89	7,4
Orta	636	53,0

İyi	475	39,6
Toplam	1200	100,0

Tablo 10 incelendiğinde araştırma grubunun %7,4'ünün başarı durumu zayıf, % 53,0'ünün başarı durumu orta ve % 39,6'sının başarı durumu iyi oldukları tespit edilmiştir.

Tablo 11. Araştırma Grubunun Boş Zaman Değişkenine Değişkenine Göre Sosyal Duygusal Öğrenme Durumlarına İlişkin Kestirisel Bulgular

Boş zaman faaliyeti	n	%
Spor yapma	528	44,0
Müzik dinlemek	109	9,1
Kitap okumak	223	18,6
Sosyal faaliyetler	203	16,9
Ders çalışma	72	6,0
Dinlenmek	65	5,4
Toplam	1200	100,0

Tablo 11 incelendiğinde araştırma grubunun boş zaman faaliyetlerinin %44,0'ünün spor yapma, % 9,1'inin müzik dinlemek, % 18,6'sının kitap okumak, % 16,9'unun sosyal faaliyetler, % 6,0'sının ders çalışma ve % 5,4'ünün dinlenmek olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 12. Araştırma Grubunun İkamet yeri Değişkenine Göre Sosyal Duygusal Öğrenme Durumlarına İlişkin Kestirisel Bulgular

İkamet yeri	n	%
Kira	106	27,2
Ev sahibi	752	62,7
Lojman	55	4,6
Yurt	67	5,5
Toplam	1200	100,0

Tablo 12 incelendiğinde araştırma grubunun %27,2'sinin ikamet yerinin kira, % 62,7'sinin ikamet yeri ev sahibi, % 4,6'sının ikamet yerinin lojman ve % 5,5'inin ikamet yerinin yurt olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 13. Araştırma Grubunun Kardeş Sayısı Değişkenine Göre Sosyal Duygusal Öğrenme Durumlarına İlişkin Kestirisel Bulgular

Kardeş sayısı	n	%
1 kardeş	106	8,8
2 kardeş	278	23,3
3 kardeş	352	29,3
4 kardeş	253	21,1

5 kardeş	210	17,5
Toplam	1200	100,0

Tablo 13 incelendiğinde araştırma grubunun %8,8'inin kardeş sayısının 1 kardeş, % 23,3'ünün kardeş sayısının 2 kardeş, % 29,3'ünün 3 kardeş, % 21,1'inin 4 kardeş ve % 17,5'inin 5 kardeş oldukları tespit edilmiştir.

Tablo 14. Araştırma Grubunun Kardeş Sırası Değişkenine Göre Sosyal Duygusal Öğrenme Durumlarına İlişkin Kestirisel Bulgular

Kardeş sırası	n	%
1. kardeş	356	29,7
2. kardeş	384	32,0
3. kardeş	242	20,2
4. kardeş	127	10,6
5. kardeş	91	7,6
Toplam	1200	100,0

Tablo 14 incelendiğinde araştırma grubunun kardeş sırası değişkeninin %29,7'sinin 1. kardeş, % 32,0'sinin 2. kardeş, % 20,2'sinin 3. kardeş, % 10,6'sının 4. kardeş ve % 7,6'sının 5. kardeş oldukları tespit edilmiştir.

Tablo 15. Araştırma Grubunun Aile Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Sosyal Duygusal Öğrenme Durumlarına İlişkin Kestirisel Bulgular

Aile gelir düzeyi	n	%
Zayıf	148	12,3
Orta	929	77,4
İyi	123	10,3
Toplam	1200	100,0

Tablo 15 incelendiğinde araştırma grubunun aile gelir düzeyinin %12,3'ünün zayıf, % 77,4'ünün orta ve % 10,3'ünün iyi olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 16. Araştırma Grubunun Kendine Ait Oda Değişkenine Göre Sosyal Duygusal Öğrenme Durumlarına İlişkin Kestirisel Bulgular

Kendine ait oda	n	%
Evet	776	64,7
Hayır	424	35,3
Toplam	1200	100,0

Tablo 16 incelendiğinde araştırma grubunun kendine ait odanız var mı sorusuna %64,7'sinin evet ve % 35,3'ünün hayır cevabı verdikleri tespit edilmiştir.

Tablo 17. Araştırma Grubunun Aile Desteği Değişkenine Göre Sosyal Duygusal Öğrenme Durumlarına İlişkin Kestirisel Bulgular

Aile desteği	n	%
Evet	1045	87,1
Hayır	155	12,9
Toplam	1200	100,0

Tablo 17 incelendiğinde araştırma grubunun aile desteğiniz var mı sorusuna %87,1'inin evet ve % 12,9'unun hayır yanıtını verdikleri tespit edilmiştir.

Tablo 18. Araştırma grubunun okul değişkenine göre sosyal duygusal öğrenme düzeylerinin analiz sonuçları (Man whitney-U)

	Okul türü	n	\bar{X}	Ss	Z	p
Görevi tanımlama	Spor lisesi	600	3,76	,73	-3,849	,000*
	Anadolu lisesi	600	3,62	,76		
Akran ilişkileri	Spor lisesi	600	3,94	,66	-,854	,393
	Anadolu lisesi	600	3,92	,71		
Öz düzenleme	Spor lisesi	600	3,96	,68	-4,947	,000*
	Anadolu lisesi	600	3,77	,70		

*p<0,05

Tablo 18'e göre araştırma grubunun okul türü değişkenine göre görevi tanımlama alt boyutunda (Z= -3,849; p<0.05) ve Öz düzenleme alt boyutunda (Z= -,854; p<0.05) spor lisesi lehine istatistiksel olarak anlamlı fark oluşturduğu tespit edilmiştir. Diğer alt boyutta fark bulunmamıştır.

Tablo 19. Araştırma grubunun şehirler değişkenine göre sosyal duygusal öğrenme düzeylerinin analiz sonuçları (Kruskal Wallis)

	Şehirler	n	\bar{X}	Ss	X ²	P
Görevi tanımlama	Kahramanmaraş	300	3,69	,74	19,337	,001*
	Malatya	300	3,85	,65		
	Niğde	300	3,71	,77		
	Şanlıurfa	300	3,58	,71		
	Elazığ	300	3,61	,83		
Akran ilişkileri	Kahramanmaraş	300	3,97	,73	9,604	,048*
	Malatya	300	4,01	,55		
	Niğde	300	3,92	,61		

	Şanlıurfa	300	3,86	,75		
	Elazığ	300	3,88	,75		
	Kahramanmaraş	300	3,89	,70		
Öz düzenleme	Malatya	300	3,95	,59	5,336	,254
	Niğde	300	3,88	,65		
	Şanlıurfa	300	3,80	,69		
	Elazığ	300	3,81	,83		

*p<0,05

Tablo 19' a göre araştırma grubunun şehir değişkenine göre görevi tanımlama alt boyutunda ($X^2=19,337$; $p<0.05$) ve akran ilişkileri alt boyutunda ($X^2=9,604$; $p<0.05$) istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir. Farklılığın hangi gruplar arasından kaynaklandığını tespit etmek amacıyla yapılan Mann Whitney-U testine göre, görevi tanımlama alt boyutunda Malatya şehri ile Niğde, Şanlıurfa ve Elazığ şehirleri arasında anlamlı fark olduğu ve bu farkın Malatya şehri lehine olduğu, ve akran ilişkileri alt boyutunda Malatya ve Kahramanmaraş şehirleri ile Şanlıurfa şehri arasında anlamlı fark olduğu ve bu farkın Malatya ve Kahramanmaraş şehirlerinin lehine olduğu tespit edilmiştir. Diğer alt boyutlarda fark bulunmamıştır.

Tablo 20. Araştırma grubunun Yaş değişkenine göre sosyal duygusal öğrenme düzeylerinin analiz sonuçları (Kruskal Wallis)

	Yaş	n	\bar{X}	Ss	X^2	P
Görevi tanımlama	15 yaş	327	3,65	,82	7,066	,070
	16 yaş	360	3,65	,74		
	17 yaş	278	3,79	,63		
	18 yaş	235	3,68	,78		
Akran İlişkileri	15 yaş	327	3,89	,68	2,994	,393
	16 yaş	360	3,95	,63		
	17 yaş	278	4,00	,65		
	18 yaş	235	3,86	,80		
Öz düzenleme	15 yaş	327	3,87	,69	,671	,880
	16 yaş	360	3,89	,68		
	17 yaş	278	3,87	,65		
	18 yaş	235	3,81	,78		

Tablo 20' ye göre araştırma grubunun yaş değişkenine göre sosyal duygusal öğrenme alt boyutlarında farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı tespit edilmiştir. Buna göre araştırma grubunun yaş değişkeninin sosyal duygusal öğrenme düzeyine etki etmediği görülmektedir.

Tablo 21. Araştırma grubunun okul değişkenine göre sosyal duygusal öğrenme düzeylerinin analiz sonuçları (Kruskal Wallis)

	Sınıf	n	\bar{X}	Ss	X^2	P
Görevi tanımlama	1.sınıf	300	3,70	,82094	4,830	,185
	2.sınıf	300	3,67	,74817		
	3.sınıf	300	3,63	,63582		
	4.sınıf	300	3,75	,78891		
Akran İlişkileri	1.sınıf	300	3,94	,68658	2,819	,420
	2.sınıf	300	3,93	,63325		
	3.sınıf	300	3,90	,65658		
	4.sınıf	300	3,95	,80186		
Öz düzenleme	1.sınıf	300	3,93	,69187	5,677	,128
	2.sınıf	300	3,83	,68844		
	3.sınıf	300	3,86	,65247		
	4.sınıf	300	3,85	,78943		

Tablo 21'e göre araştırma grubunun sınıf değişkenine göre sosyal duygusal öğrenme alt boyutlarında farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı tespit edilmiştir. Buna göre araştırma grubunun sınıf değişkeninin sosyal duygusal öğrenme düzeyine etki etmediği görülmektedir.

Tablo 22. Araştırma grubunun Cinsiyet değişkenine göre sosyal duygusal öğrenme düzeylerinin analiz sonuçları (Man whitney-U)

	Cinsiyet	n	\bar{X}	Ss	Z	P
Görevi tanımlama	Erkek	533	3,68	,79	-,032	,974
	Bayan	667	3,69	,69		
Akran ilişkileri	Erkek	533	3,86	,73	-3,530	,000*
	Bayan	667	4,01	,62		
Öz düzenleme	Erkek	533	3,84	,73	-,769	,442
	Bayan	667	3,90	,65		

*p<0,05

Tablo 22' ye göre araştırma grubunun cinsiyet değişkenine göre akran ilişkileri alt boyutunda ($Z= -3,530$; $p<0.05$) bayanlar lehine istatistiksel olarak anlamlı fark oluşturduğu tespit edilmiştir. Diğer alt boyutlarda fark bulunmamıştır.

Tablo 23. Araştırma grubunun Anne eğitim düzeyi değişkenine göre sosyal duygusal öğrenme düzeylerinin analiz sonuçları (Kruskal Wallis)

	Anne eğitim düzeyi	n	\bar{X}	Ss	X^2	P
Görevi tanımlama	İlkokul	563	3,67	,72	15,892	,003*
	Ortaokul	281	3,64	,76		
	Lise	222	3,75	,78		
	Üniversite	99	3,89	,69		
	Lisansüstü	35	3,40	,82		
Akran İlişkileri	İlkokul	563	3,89	,66	16,967	,002*
	Ortaokul	281	3,90	,70		
	Lise	222	4,01	,73		
	Üniversite	99	4,09	,58		
	Lisansüstü	35	3,81	,75		
Öz düzenleme	İlkokul	563	3,86	,65	10,671	,031*
	Ortaokul	281	3,83	,74		
	Lise	222	3,91	,73		
	Üniversite	99	4,00	,66		
	Lisans üstü	35	3,55	,91		

*p<0,05

Tablo 23' e göre araştırma grubunun anne eğitim düzeyi değişkenine göre görevi tanımlama alt boyutunda ($X^2=19,337$; $p<0.05$), akran ilişkileri alt boyutunda ($X^2=9,604$; $p<0.05$) ve öz düzenleme alt boyutunda ($X^2=10,671$; $p<0.05$) istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir. Farklılığın hangi gruplar arasından kaynaklandığını tespit etmek amacıyla Mann Whitney-U testi yapılmıştır. Bu test sonuçlarına göre; görevi tanımlama alt boyutunda anneleri üniversite mezunu ile ilkokul, ortaokul, lisansüstü mezunu olanlar arasındaki farktan kaynaklandığı belirlenmiştir. Aynı şekilde anneleri lise mezunu olanlar ile lisansüstü mezunu

olanlar arasında fark olduğu tespit edilmiştir. Akran ilişkileri alt boyutunda anneleri ilkokul mezunu ile lise ve üniversite mezunu olanlar arasındaki farktan kaynaklandığı belirlenmiştir. Aynı şekilde anneleri ortaokul mezunu olanlar ile lise ve üniversite mezunları arasında fark olduğu tespit edilmiştir. Öz düzenleme alt boyutunda anneleri üniversite mezunu ile ilkokul ve ortaokul mezunu olanlar arasında farktan kaynaklandığı tespit edilmiştir. Aynı şekilde anneleri lisansüstü mezunu olanlar ile lise ve üniversite mezunları olanlar arasında fark olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 24. Araştırma grubunun Baba eğitim düzeyi değişkenine göre sosyal duygusal öğrenme düzeylerinin analiz sonuçları (Kruskal Wallis)

	Baba eğitim düzeyi	n	\bar{X}	Ss	X^2	P
Görevi tanımlama	İlkokul	336	3,64	,77	30,562	,000*
	Ortaokul	287	3,54	,73		
	Lise	328	3,79	,69		
	Üniversite	182	3,84	,76		
	Lisansüstü	67	3,68	,83		
Akran ilişkileri	İlkokul	336	3,91	,67	19,354	,001*
	Ortaokul	287	3,80	,71		
	Lise	328	4,01	,62		
	Üniversite	182	4,01	,76		
	Lisansüstü	67	3,93	,65		
Öz düzenleme	İlkokul	336	3,86	,65	2,709	,608
	Ortaokul	287	3,85	,70		
	Lise	328	3,91	,65		
	Üniversite	182	3,88	,78		
	Lisansüstü	67	3,71	,88		

* $p < 0,05$

Tablo 24' e göre araştırma grubunun baba eğitim düzeyi değişkenine göre görevi tanımlama alt boyutunda ($X^2=30,562$; $p < 0,05$) ve akran ilişkileri alt boyutunda ($X^2=19,354$; $p < 0,05$) istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir. Farklılığın hangi gruplar arasından kaynaklandığını tespit etmek amacıyla yapılan Mann Whitney-U testi yapılmıştır. Bu test sonuçlarına göre; görevi tanımlama alt boyutunda babaları ilkokul ve ortaokul mezunu olanlar ile lise ve üniversite mezunu olanlar lehine fark olduğu gözlenmiştir. Akran ilişkileri alt boyutunda babaları ilkokul ve ortaokul mezunu olanlar ile lise üniversite mezunu olanlar arasındaki farktan kaynaklandığı tespit edilmiştir. Diğer alt boyutta ise anlamlı farklılığa rastlanılmamıştır.

Tablo 25. Araştırma grubunun Anne mesleği değişkenine göre sosyal duygusal öğrenme düzeylerinin analiz sonuçları (Kruskal Wallis)

	Anne mesleği	n	\bar{X}	Ss	X^2	P
Görevi tanımlama	Ev hanımı	991	3,68	,75	8,702	,069
	Esnaf	22	3,53	,87		
	İşçi	73	3,63	,57		
	Memur	105	3,81	,78		
	Emekli	9	3,38	,64		
Akran ilişkileri	Ev hanımı	991	3,93	,69	15,895	,003*
	Esnaf	22	3,73	,78		
	İşçi	73	3,91	,60		
	Memur	105	4,08	,66		
	Emekli	9	3,22	,72		
Öz düzenleme	Ev hanımı	991	3,87	,69	4,725	,317
	Esnaf	22	3,83	,79		
	İşçi	73	3,86	,57		
	Memur	105	3,91	,81		
	Emekli	9	3,57	,54		

* p<0,05

Tablo 25' e göre araştırma grubunun anne mesleği değişkenine göre akran ilişkileri alt boyutunda ($X^2=15,895$; $p<0.05$) istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir. Farklılığın hangi gruplar arasından kaynaklandığını tespit etmek amacıyla yapılan Mann Whitney-U testi yapılmıştır. Bu test sonuçlarına göre annesi ev hanımı olanlar ile emekli ve memur olanlar, annesi işçi ile memur ve emekli olanlar arasında fark olduğu gözlemlenmiştir. Aynı şekilde annesi emekli olanlar ve memur olanlar arasında fark olduğu tespit edilmiştir. Diğer alt boyutlarda fark bulunmamıştır.

Tablo 26. Araştırma grubunun Baba mesleği değişkenine göre sosyal duygusal öğrenme düzeylerinin analiz sonuçları (Kruskal Wallis)

	Baba mesleği	n	\bar{X}	Ss	X^2	P
Görevi tanımlama	Çiftçi	148	3,59	,67	19,241	,001*
	Esnaf	344	3,63	,72		
	İşçi	332	3,69	,79		
	Memur	278	3,83	,75		
	Emekli	98	3,60	,78		
Akran ilişkileri	Çiftçi	148	3,96	,66	10,140	,038*
	Esnaf	344	3,91	,64		
	İşçi	332	3,86	,71		
	Memur	278	4,01	,70		
	Emekli	98	3,96	,74		
Öz düzenleme	Çiftçi	148	3,86	,64	2,634	,621
	Esnaf	344	3,90	,64		
	İşçi	332	3,82	,73		
	Memur	278	3,89	,73		
	Emekli	98	3,82	,79		

* p<0,05

Tablo 26' ya göre araştırma grubunun baba mesleği değişkenine göre görevi tanımlama alt boyutunda ($X^2=19,241$; $p<0.05$) ve akran ilişkileri alt boyutunda ($X^2=10,140$; $p<0.05$) istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir. Farklılığın hangi gruplar arasından kaynaklandığını tespit etmek amacıyla yapılan Mann Whitney-U testi yapılmıştır. Bu test sonucuna göre; görevi tanımlama alt boyutunda babası memur olanlar ile babası çiftçi, esnaf, işçi ve emekli olanlar arasında fark olduğu gözlemlenmiştir. Akran ilişkileri alt boyutunda ise babası memur ve işçi olanlar arasında fark olduğu tespit edilmiştir. Diğer alt boyutta fark bulunmamıştır.

Tablo 27. Araştırma grubunun Öğrencinin başarı durumu değişkenine göre sosyal duygusal öğrenme düzeylerinin analiz sonuçları (Kruskal Wallis)

	Başarı durumu	n	\bar{X}	Ss	X^2	P
Görevi tanımlama	Zayıf	89	3,20	,82	66,724	,000*
	Orta	636	3,63	,74		
	İyi	475	3,85	,70		
Akran İlişkileri	Zayıf	89	3,66	,73	22,724	,000*
	Orta	636	3,90	,66		
	İyi	475	4,01	,70		
Öz düzenleme	Zayıf	89	3,51	,78	30,851	,000*
	Orta	636	3,85	,67		
	İyi	475	3,96	,69		

* p<0,05

Tablo 27' ye göre araştırma grubunun öğrencinin başarı durumu değişkenine göre görevi tanımlama alt boyutunda ($X^2=66,724$; $p<0.05$), akran ilişkileri alt boyutunda ($X^2=22,724$; $p<0.05$) ve öz düzenleme alt boyutunda ($X^2=30,851$; $p<0.05$) istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir. Farklılığın hangi gruplar arasından kaynaklandığını tespit etmek amacıyla yapılan Mann Whitney-U testi yapılmıştır. Bu test sonucuna göre; görevi tanımlama, akran ilişkileri ve öz düzenleme alt boyutlarında öğrencilerin başarı durumu zayıf, orta ve iyi olanlar arasında fark olduğu tespit edilmiştir. Yapılan teste göre öğrencilerin başarı düzeyi arttıkça sosyal duygusal öğrenme düzeyleri artmaktadır.

Tablo 28. Araştırma grubunun Boş zaman faaliyetleri değişkenine göre sosyal duygusal öğrenme düzeylerinin analiz sonuçları (Kruskal Wallis)

	Boş zaman faaliyetleri	n	\bar{X}	Ss	X^2	P
Görevi tanımlama	Spor yapma	558	3,74	,74	8,438	,134
	Müzik dinlemek	109	3,61	,68		
	Kitap okumak	223	3,68	,81		
	Sosyal faaliyetler	203	3,69	,72		
	Ders çalışmak	72	3,56	,81		
	Dinlenmek	65	3,59	,70		
Akran ilişkileri	Spor yapma	558	3,96	,66	3,262	,660
	Müzik dinlemek	109	3,90	,69		
	Kitap okumak	223	3,91	,61		
	Sosyal faaliyetler	203	3,91	,71		
	Ders çalışmak	72	3,86	,93		
	Dinlenmek	65	3,92	,75		
Öz düzenleme	Spor yapma	558	3,94	,70	19,501	,002*
	Müzik dinlemek	109	3,86	,67		
	Kitap okumak	223	3,84	,67		
	Sosyal faaliyetler	203	3,84	,68		
	Ders çalışmak	72	3,75	,75		
	Dinlenmek	65	3,60	,76		

* $p<0,05$

Tablo 28' e göre araştırma grubunun boş zaman değişkenine öz düzenleme alt boyutunda ($X^2=19,501$; $p<0.05$) istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir. Farklılığın hangi gruplar arasından kaynaklandığını tespit etmek amacıyla yapılan Mann Whitney-U testi yapılmıştır. Bu test sonucuna göre; öz düzenleme alt boyutunda boş zamanlarında spor yapan öğrenciler ile kitap okuyan, sosyal aktivitelere katılan, ders çalışan ve dinlenenler arasındaki farktan kaynaklandığı gözlemlenmiştir. Aynı şekilde müzik dinleyenler, kitap okuyanlar ve sosyal aktivitelere katılanlar ile dinlenmeyi tercih edenler arasında fark olduğu tespit edilmiştir. Diğer alt boyutlarda fark bulunmamıştır.

Tablo 29. Araştırma grubunun İkamet durumu değişkenine göre sosyal duygusal öğrenme düzeylerinin analiz sonuçları (Kruskal Wallis)

	İkamet durumu	n	\bar{X}	Ss	X^2	P
Görevi tanımlama	Kira	326	3,55	,75	19,492	,000*
	Ev sahibi	752	3,72	,68		
	Lojman	55	3,89	,71		
	Yurt	67	3,80	,57		
Akran İlişkileri	Kira	326	3,89	,73	2,910	,406
	Ev sahibi	752	3,95	,67		
	Lojman	55	3,84	,78		
	Yurt	67	3,96	,57		
Öz düzenleme	Kira	326	3,82	,73	1,837	,607
	Ev sahibi	752	3,89	,68		
	Lojman	55	3,88	,75		
	Yurt	67	3,85	,72		

* p<0,05

Tablo 29' a göre araştırma grubunun ikamet durumu değişkenine göre görevi tanımlama alt boyutunda ($X^2=19,337$; p<0.05) ve akran ilişkileri alt boyutunda ($X^2=9,604$; p<0.05) istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir. Farklılığın hangi gruplar arasından kaynaklandığını tespit etmek amacıyla Mann Whitney-U testi yapılmıştır. Bu teste göre; görevi tanımlama alt boyutunda ikamet durumu kira olanlar ile ev sahibi, lojman ve yurt olanlar arasındaki farktan kaynaklandığı gözlemlenmiştir. Aynı şekilde ikamet yeri ev sahibi ve lojman olanlar arasındaki farktan kaynaklandığı tespit edilmiştir. Diğer alt boyutlarda fark bulunmamıştır.

Tablo 30. Araştırma grubunun kardeş sayısı değişkenine göre sosyal duygusal öğrenme düzeylerinin analiz sonuçları (Kruskal Wallis)

	Kardeş sayısı	n	\bar{X}	Ss	X2	p
Görevi tanımlama	1 kardeş	106	3,67	,67	3,406	,492
	2 kardeş	279	3,76	,72		
	3 kardeş	352	3,72	,79		
	4 kardeş	253	3,63	,75		
	5 kardeş	210	3,62	,78		
Akran İlişkileri	1 kardeş	106	4,01	,66	3,109	,540
	2 kardeş	279	3,93	,64		
	3 kardeş	352	3,93	,71		
	4 kardeş	253	3,89	,70		
	5 kardeş	210	3,93	,74		
Öz düzenleme	1 kardeş	106	3,95	,64	9,148	,057
	2 kardeş	279	3,85	,64		
	3 kardeş	352	3,90	,73		
	4 kardeş	253	3,77	,73		
	5 kardeş	210	3,91	,79		

Tablo 30' a göre araştırma grubunun kardeş sayısı değişkenine göre sosyal duygusal öğrenme alt boyutlarında farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı tespit edilmiştir. Buna göre araştırma grubunun kardeş sayısı değişkeninin sosyal duygusal öğrenme düzeyine etki etmediği görülmektedir.

Tablo 31. Araştırma grubunun kardeş sırası değişkenine göre sosyal duygusal öğrenme düzeylerinin analiz sonuçları (Kruskal Wallis)

	Kardeş sırası	n	\bar{X}	Ss	X^2	p
Görevi tanımlama	1. kardeş	356	3,71	,72	5,804	,214
	2. kardeş	384	3,74	,78		
	3. kardeş	242	3,59	,74		
	4. kardeş	127	3,71	,61		
	5. kardeş	91	3,62	,81		
Akran İlişkileri	1. kardeş	356	3,96	,69	2,367	,669
	2. kardeş	384	3,93	,65		
	3. kardeş	242	3,88	,68		
	4. kardeş	127	3,92	,63		
	5. kardeş	91	3,97	,88		
Öz Düzenleme	1. kardeş	356	3,87	,70	,570	,966
	2. kardeş	384	3,88	,70		
	3. kardeş	242	3,88	,69		
	4. kardeş	127	3,85	,71		
	5. kardeş	91	3,82	,69		

Tablo 31' e göre araştırma grubunun kardeş sırası değişkenine göre sosyal duygusal öğrenme alt boyutlarında farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı tespit edilmiştir. Buna göre araştırma grubunun kardeş sırası değişkeninin sosyal duygusal öğrenme düzeyine etki etmediği görülmektedir.

Tablo 32. Araştırma grubunun aile gelir durumu değişkenine göre sosyal duygusal öğrenme düzeylerinin analiz sonuçları (Kruskal Wallis)

	Aile gelir durumu	n	\bar{X}	Ss	X^2	p
Görevi tanımlama	Zayıf	148	3,57	,70	6,209	,045*
	Orta	929	3,71	,76		
	İyi	123	3,67	,76		
Akran İlişkileri	Zayıf	148	3,88	,69	1,727	,422
	Orta	929	3,95	,68		
	İyi	123	3,86	,74		
Öz düzenleme	Zayıf	148	3,79	,69	8,635	,013
	Orta	929	3,90	,68		
	İyi	123	3,70	,80		

* p<0,05

Tablo 32' ye göre araştırma grubunun aile gelir durumu değişkenine göre görevi tanımlama alt boyutunda ($X^2=6,209$; $p<0.05$) ve öz düzenleme alt boyutunda ($X^2=8,635$; $p<0.05$) istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir. Farklılığın hangi gruplar arasından kaynaklandığını tespit etmek amacıyla Mann Whitney-U testi yapılmıştır. Bu teste göre görevi tanımlama alt boyutunda aile gelir durumu zayıf olanlar ve orta olanlar arasındaki farktan kaynaklandığı gözlemlenmiştir. Aynı şekilde öz düzenleme alt boyutunda aile gelir durumu orta olanlar ve iyi olanlar arasındaki farktan kaynaklandığı tespit edilmiştir. Diğer alt boyutta fark bulunmamıştır.

Tablo 33. Araştırma grubunun kendine ait oda değişkenine göre sosyal duygusal öğrenme düzeylerinin analiz sonuçları (Man whitney-U)

	Kendine ait oda	n	\bar{X}	Ss	Z	P
Görevi tanımlama	Evet	776	3,71	,76	-1,675	,094
	Hayır	424	3,64	,72		
Akran ilişkileri	Evet	776	3,94	,69	-1,214	,225
	Hayır	424	3,91	,68		
Öz düzenleme	Evet	776	3,86	,72	-,265	,791
	Hayır	424	3,89	,65		

Tablo 33'e göre araştırma grubunun kendine ait oda değişkenine göre sosyal duygusal öğrenme alt boyutlarında farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı tespit edilmiştir. Buna göre araştırma grubunun kendine ait oda değişkeninin sosyal duygusal öğrenme düzeyine etki etmediği görülmektedir.

Tablo 34. Araştırma grubunun okul değişkenine göre sosyal duygusal öğrenme düzeylerinin analiz sonuçları (Man whitney-U)

	Aile desteği	n	\bar{X}	Ss	Z	p
Görevi tanımlama	Evet	1045	3,71	,74	-2,358	,018*
	Hayır	155	3,56	,77		
Akran ilişkileri	Evet	1045	3,94	,68	-1,336	,182
	Hayır	155	3,87	,70		
Öz düzenleme	Evet	1045	3,90	,69	-3,917	,000*
	Hayır	155	3,66	,72		

* $p<0,05$

Tablo 34' e göre araştırma grubunun aile desteği değişkenine göre görevi tanımlama alt boyutunda ($X^2=-2,358$; $p<0.05$) ve öz düzenleme alt boyutunda ($X^2=-3,917$; $p<0.05$) istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir. Farklılığın hangi gruplar arasından

kaynaklandığını tespit etmek amacıyla Mann Whitney-U testi yapılmıştır. Bu test sonuçlarına göre; görevi tanımlama alt boyutunda aile desteğine evet diyenler lehine olduğu tespit edilmiştir Aynı şekilde öz düzenleme alt boyutunda da aile desteği evet diyenler lehine olduğu gözlemlenmiştir. Diğer alt boyutta ise fark bulunamamıştır.

5. TARTIŞMA

Bu bölümde, ortaöğretim kurumlarında Spor lisesi ve Anadolu lisesinde öğrenim gören öğrencilerin sosyal duygusal öğrenmeleri ve bu ilişkiyi etkileyebileceği düşünülen okul, buldukları şehir, yaş, cinsiyet, okudukları sınıf, anne eğitim, anne meslek, baba eğitim, baba meslek, okul başarı durumu, boş zaman faaliyetleri, ikamet yeri, kardeş sayısı, kardeş sırası, aile gelir durumu, kendinize ait oda ve aile desteği gibi değişkenlere ilişkin bulgulara ve yorumlarına yer verilecektir.

Öğrencilerin okudukları okul değişkenine göre sosyal duygusal öğrenmeleri Spor Lisesi lehine anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu farkın Spor lisesinde öğrenim gören öğrencilerin Anadolu lisesinde öğrenim gören öğrencilere oranla daha fazla beden eğitimi dersi gördükleri ve spor ile daha fazla iç içe olmaları ile ilişkilendirilebilir.

Öğrencilerin okudukları şehir değişkenine göre sosyal duygusal öğrenmelerinde anlamlı farklılığa rastlanılmıştır. Şehirler incelendiğinde genellikle büyükşehirlerde öğrenim gören öğrencilerin, sosyal duygusal öğrenme aritmetik ortalama puanlarının yüksek olduğu gözlemlenmiştir. Bu farkın büyükşehirlerin imkân ve olanakların küçük şehirlere oranla daha iyi olmasından kaynaklandığı düşünülebilir. Soylu' nun (9) üniversite öğrencilerine yaptığı çalışmada ise Yerleşim yeri açısından büyük illerde yetişen öğrencilerin daha fazla SDÖB'ne sahip oldukları görülmüştür. Bu çalışma bizim çalışmamızla paralellik göstermektedir.

Öğrencilerin yaş değişkenine göre sosyal duygusal öğrenme alt boyutlarında farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı tespit edilmiştir. Buna göre araştırma grubunun yaş değişkeninin sosyal duygusal öğrenme düzeyine etki etmediği görülmektedir. Merter' in (112) yaptığı çalışmada Araştırmaya katılan ortaokul öğrencilerinin sosyal duygusal öğrenme becerileri genel puanı ortalamalarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır. Yapılan bu çalışma bizim çalışmamız ile paralellik göstermektedir. Ancak Yılmaz' ın (113) yaptığı çalışmada ise Sheffe yöntemiyle yapılan analizlerle, yaş ile sosyal duygusal öğrenme becerileri tüm alt boyutlarında yapılan karşılaştırma sonucunda yaşa göre sadece stresle başa çıkma becerileri alt boyutunda anlamlı bir fark vardır. 12 yaş öğrencilerinin stresle başa çıkma becerisi, 13, 14 ve 15 yaşa göre daha gelişmiştir. Stresle başa çıkma becerisinde en düşük ortalama 15 ve 14 yaşa ait bulunmuştur. Yapılan bu çalışma bizim çalışmamızla paralellik göstermemektedir.

Öğrencilerin sınıf değişkenine göre sosyal duygusal öğrenme alt boyutlarında farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı tespit edilmiştir. Buna göre araştırma grubunun sınıf değişkeninin sosyal duygusal öğrenme düzeyine etki etmediği görülmektedir.

Yapılan çalışmalara göre Araştırmada toplam sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin, altıncı sınıftaki ergenlerin yedi ve sekizinci sınıftaki ergenlere göre daha yüksek olduğu saptanmıştır. Kabakçı (6) altıncı sınıftaki ergenlerin sekizinci sınıftaki ergenlerden daha yüksek sosyal duygusal öğrenme becerisine sahip olduklarını saptamıştır. Roseberry(115) çalışmasında, sınıf düzeyi arttıkça sosyal duygusal öğrenme becerilerinin azaldığını göstermiştir. Şahin-Baltacı altı, yedi ve sekizinci sınıfa devam eden ergenler ile yaptığı çalışmasında sınıf düzeyinin (sekizinci sınıftaki ergenler), sosyal duygusal öğrenme becerilerinin ve stresle başa çıkma becerilerinin yaşam doyumunun belirleyicileri olduğunu tespit etmiştir. Sosyal duygusal beceriler ilkökul öğretmenleri tarafından desteklenmekte ve pekiştirilmektedir. Ortaokullarda sosyal duygusal beceriler ilkökul ortamına göre daha az pekiştirilmektedir. Eğitim müfredatlarına bakıldığında, öğrenme ve bilişsel becerilere odaklandığı, sosyal duygusal öğrenme becerileri üzerinde programlı ve sistematik bir biçimde durulmadığı, göz ardı edildiği ya da unutulduğu görülmektedir. Çocuk ve ergenlerin akademik başarıları üzerinde ciddi bir biçimde durulurken, sosyal ve duygusal gelişimlerine yeteri kadar ilgi gösterilmemektedir (114). Kabakçı ve Korkut (7) 6-8. sınıf öğrencilerinin SDÖ becerilerinin cinsiyet, sınıf düzeyi ve sosyoekonomik düzey (SED)"e göre farklılık gösterip göstermediğini incelemiştir. Sınıf düzeyine göre 6. sınıf öğrencilerinin SDÖ becerileri 8. sınıf öğrencilerinden iyi, 6. ve 7. Sınıf öğrencilerinin stresle başa çıkma becerileri 8. sınıf öğrencilerinden iyi, 6. Sınıf öğrencilerinin kendilik değerini artıran becerileri 8. sınıf öğrencilerinden iyi düzeydedir. SED"e göre ise alt SED"e sahip öğrencilerin stresle başa çıkma becerileri, üst SED"e sahip öğrencilere göre iyi düzeydedir (74). Yapılan bu çalışmalar bizim çalışmamızla paralellik göstermemektedir.

Öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre akran ilişkileri alt boyutunda bayanlar lehine istatistiksel olarak anlamlı fark oluşturduğu tespit edilmiştir. Diğer alt boyutlarda fark bulunmamıştır. Yapılan çalışmalarda sosyal-duygusal becerilerin cinsiyete göre farklılaştığı ve kızların erkeklere göre daha yüksek sosyal-duygusal beceriler gösterdiği belirlenmiştir (6, 115). Bu çalışmalar bizim çalışmamızla paralellik göstermektedir.

Öğrencilerin anne eğitim düzeyi değişkenine göre görevi tanımlama alt boyutunda akran ilişkileri alt boyutunda ve öz düzenleme alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir. Farklılığın hangi gruplar arasından kaynaklandığını tespit etmek

amacıyla Mann Whitney-U testi yapılmıştır. Bu test sonuçlarına göre; görevi tanımlama alt boyutunda anneleri üniversite mezunu ile ilkököl, ortaokul, lisansüstü mezunu olanlar arasındaki farktan kaynaklandığı belirlenmiştir. Aynı şekilde anneleri lise mezunu olanlar ile lisansüstü mezunu olanlar arasında fark olduğu tespit edilmiştir. Akran ilişkileri alt boyutunda anneleri ilkököl mezunu ile lise ve üniversite mezunu olanlar arasındaki farktan kaynaklandığı belirlenmiştir. Aynı şekilde anneleri ortaokul mezunu olanlar ile lise ve üniversite mezunları arasında fark olduğu tespit edilmiştir. Öz düzenleme alt boyutunda anneleri üniversite mezunu ile ilkököl ve ortaokul mezunu olanlar arasında farktan kaynaklandığı tespit edilmiştir. Aynı şekilde anneleri lisansüstü mezunu olanlar ile lise ve üniversite mezunları olanlar arasında fark olduğu tespit edilmiştir. Genel olarak bakıldığında anne eğitim düzeyi ile sosyal duygusal öğrenme arasında paralel bir ilişki vardır. Anne eğitim düzeyi seviyesi arttıkça sosyal duygusal öğrenme düzeyi de artmaktadır.

Araştırmalar incelendiğinde Yılmaz'ın (113) yaptığı çalışmada görüldüğü gibi sosyal duygusal öğrenme becerileri düzeyini yansıtan aritmetik ortalamalara göre üç grup arasında sadece iletişim becerileri alt boyutunda istatistik bakımdan anlamlı ($p < .05$) fark gözlenmektedir. Bu bulgular, ilköğretim düzeyinde eğitim görmüş annelerin çocuklarının, diğer iki gruba göre daha düşük iletişim becerisine sahip olduğunu açıkça ortaya koymaktadır. Bu çalışma bizim çalışmamızla paralellik gösterirken, Merter'ın (112) yaptığı çalışmada ise Araştırmaya katılan ortaokul öğrencilerinin sosyal duygusal öğrenme becerileri genel puanı ortalamalarının annenin eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır. Bu çalışma ise bizim çalışmamızla paralellik göstermemektedir.

Öğrencilerin baba eğitim düzeyi değişkenine göre görevi tanımlama alt boyutunda ve akran ilişkileri alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir. Farklılığın hangi gruplar arasından kaynaklandığını tespit etmek amacıyla yapılan Mann Whitney-U testi yapılmıştır. Bu test sonuçlarına göre; görevi tanımlama alt boyutunda babaları ilkököl ve ortaokul mezunu olanlar ile lise ve üniversite mezunu olanlar lehine fark olduğu gözlenmiştir. Akran ilişkileri alt boyutunda babaları ilkököl ve ortaokul mezunu olanlar ile lise üniversite mezunu olanlar arasındaki farktan kaynaklandığı tespit edilmiştir. Diğer alt boyutta ise anlamlı farklılığa rastlanılmamıştır. Genel olarak bakıldığında baba eğitim düzeyi ile sosyal duygusal öğrenme arasında paralel bir ilişki vardır. Baba eğitim düzeyi seviyesi arttıkça sosyal duygusal öğrenme düzeyi de artmaktadır.

Yapılan araştırmalara göre Merter' in (112) de yaptığı çalışmaya göre Araştırmaya katılan ortaokul ğrencilerinin sosyal duygusal öğrenme becerileri genel puanı ortalamalarının babanın eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır. Bunun yanında Yılmaz' ın (113) yaptığı çalışmada da Sheffe yöntemiyle yapılan analizlerle, baba eğitim durumuyla sosyal duygusal öğrenme becerileri tüm alt boyutlarında yapılan karşılaştırma sonucunda anlamlı bir fark bulunmamıştır (113).

Öğrencilerin anne mesleği değişkenine göre akran ilişkileri alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir. Farklılığın hangi gruplar arasından kaynaklandığını tespit etmek amacıyla yapılan Mann Whitney-U testi yapılmıştır. Bu test sonuçlarına göre annesi ev hanımı olanlar ile emekli ve memur olanlar, annesi işçi ile memur ve emekli olanlar arasında fark olduğu gözlemlenmiştir. Aynı Şekilde annesi emekli olanlar ve memur olanlar arasında fark olduğu tespit edilmiştir. Diğer alt boyutlarda fark bulunmamıştır. Yapılan bu çalışmaya göre anneleri memur olan öğrencilerin sosyal duygusal öğrenmelerinin yüksek olmasının nedeni, memurların olan velilerin genellikle eğitim seviyesinin yüksek olduğundan kaynaklandığını düşünmekteyiz. Anneleri ev hanımı olan öğrencilerin sosyal duygusal öğrenmelerinin yüksek çıkmasının nedeni ise annelerin çocuklarına daha fazla vakit ayırdığı dşnlmektedir. Merter' in (112) de yaptığı çalışmada Araştırmaya katılan ortaokul ğrencilerinin sosyal duygusal öğrenme becerileri genel puanı ortalamalarının annenin eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır. Merter Ayrıca Soylu (9) de niversite öğrencilerine yaptığı çalışmada ise anne eğitim durumu açısından eğitim durumu yükseldikçe SDÖB'de düşüş gözlenmiştir. Yapılan bu çalışmalar bizim çalışmamızla paralellik göstermemektedir.

Öğrencilerin baba mesleği değişkenine göre görevi tanımlama alt boyutunda ve akran ilişkileri alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir. Farklılığın hangi gruplar arasından kaynaklandığını tespit etmek amacıyla yapılan Mann Whitney-U testi yapılmıştır. Bu test sonucuna göre; görevi tanımlama alt boyutunda babası memur olanlar ile babası ifti, esnaf, işçi ve emekli olanlar arasında fark olduğu gözlemlenmiştir. Akran ilişkileri alt boyutunda ise babası memur ve işçi olanlar arasında fark olduğu tespit edilmiştir. Diğer alt boyutta fark bulunmamıştır. Baba eğitimde babası memur olan öğrencilerin sosyal duygusal öğrenmelerinin yüksek çıkması da aynı anne eğitimde olduğu gibi babalarının

eğitim seviyelerinden kaynaklandığını düşünmekteyiz. Merter' in (112) yaptığı çalışmada Araştırmaya katılan ortaokul öğrencilerinin sosyal duygusal öğrenme becerileri genel puanı ortalamalarının babanın eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır. Ayrıca Soylu (9) de üniversite öğrencilerine yaptığı çalışmada ise baba eğitim durumu açısından eğitim durumu yükseldikçe SDÖB'de düşüş gözlenmiştir. Yapılan bu çalışmalar bizim çalışmamızla paralellik göstermemektedir.

Öğrencilerin öğrenci başarı durumu değişkenine göre görevi tanımlama alt boyutunda, akran ilişkileri alt boyutunda ve öz düzenleme alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir. Farklılığın hangi gruplar arasından kaynaklandığını tespit etmek amacıyla yapılan Mann Whitney-U testi yapılmıştır. Bu test sonucuna göre; görevi tanımlama, akran ilişkileri ve öz düzenleme alt boyutlarında öğrencilerin başarı durumu zayıf, orta ve iyi olanlar arasında fark olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuca bakıldığında öğrencilerin algıladıkları başarı durumları ile sosyal duygusal öğrenmelerinde pozitif bir ilişki olduğu gözlemlenmiştir. Yapılan teste göre öğrencilerin başarı düzeyi arttıkça sosyal duygusal öğrenme düzeyleri artmaktadır.

Öğrencilerin boş zaman değişkenine öz düzenleme alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir. Farklılığın hangi gruplar arasından kaynaklandığını tespit etmek amacıyla yapılan Mann Whitney-U testi yapılmıştır. Bu test sonucuna göre; öz düzenleme alt boyutunda boş zamanlarında spor yapan öğrenciler ile kitap okuyan, sosyal aktivitelere katılan, ders çalışan ve dinlenenler arasındaki farktan kaynaklandığı gözlemlenmiştir. Aynı şekilde müzik dinleyenler, kitap okuyanlar ve sosyal aktivitelere katılanlar ile dinlenmeyi tercih edenler arasında fark olduğu tespit edilmiştir. Diğer alt boyutlarda fark bulunmamıştır. Bu sonuçlara bakıldığında sporun sosyal duygusal öğrenmede ne kadar önemli olduğunu görmekteyiz. Dinlenme faaliyetinin düşük çıkmasının nedeni ise dinlenmenin aktif olmadığından yani pasif dinlenmenin tercih edildiğinden kaynaklandığını düşünmekteyiz. Merter' in (112) yaptığı çalışmada araştırmaya katılan ortaokul öğrencilerinin sosyal duygusal öğrenme becerileri genel puanından almış oldukları puanların aritmetik ortalamaları arasında okul dışında ilgilendiği aktivitelerin olup olmama durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Yapılan bu çalışmalar bizim çalışmamızla paralellik göstermemektedir.

Öğrencilerin ikamet durumu değişkenine göre görevi tanımlama alt boyutunda ve akran ilişkileri alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir. Farklılığın hangi gruplar arasından kaynaklandığını tespit etmek amacıyla Mann Whitney-U testi yapılmıştır. Bu teste göre; görevi tanımlama alt boyutunda ikamet durumu kira olanlar ile ev sahibi, lojman ve yurt olanlar arasındaki farktan kaynaklandığı gözlemlenmiştir. Aynı şekilde ikamet yeri ev sahibi ve lojman olanlar arasındaki farktan kaynaklandığı tespit edilmiştir. Diğer alt boyutlarda fark bulunmamıştır.

Öğrencilerin kardeş sayısı değişkenine göre sosyal duygusal öğrenme alt boyutlarında farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı tespit edilmiştir. Buna göre araştırma grubunun yaş değişkeninin sosyal duygusal öğrenme düzeyine etki etmediği görülmektedir. Merter' in (112) yaptığı çalışmada Araştırmaya katılan ortaokul öğrencilerinin sosyal duygusal öğrenme becerileri genel puanı ortalamalarının kardeş sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır. Yapılan bu çalışmalar bizim çalışmamızla paralellik göstermektedir.

Öğrencilerin kardeş sırası değişkenine göre sosyal duygusal öğrenme alt boyutlarında farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı tespit edilmiştir. Buna göre araştırma grubunun yaş değişkeninin sosyal duygusal öğrenme düzeyine etki etmediği görülmektedir. Merter' in (112) yaptığı çalışmada Araştırmaya katılan ortaokul öğrencilerinin sosyal duygusal öğrenme becerileri genel puanı ortalamalarının kardeş sırası değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır. Yapılan bu çalışmalar bizim çalışmamızla paralellik göstermektedir.

Öğrencilerin aile gelir durumu değişkenine göre görevi tanımlama alt boyutunda ve öz düzenleme alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir. Farklılığın hangi gruplar arasından kaynaklandığını tespit etmek amacıyla Mann Whitney-U testi yapılmıştır. Bu teste göre görevi tanımlama alt boyutunda aile gelir durumu zayıf olanlar ve orta olanlar arasındaki farktan kaynaklandığı gözlemlenmiştir. Aynı şekilde öz düzenleme alt boyutunda aile gelir durumu orta olanlar ve iyi olanlar arasındaki farktan kaynaklandığı tespit edilmiştir. Diğer alt boyutta fark bulunmamıştır. Bu yorumlara bakıldığında genel olarak aile gelir düzeyi arttıkça sosyal duygusal öğrenme düzeyinin arttığını söylenebilir.

Öğrencilerin kendine ait oda değişkenine göre sosyal duygusal öğrenme alt boyutlarında farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı tespit edilmiştir. Buna göre araştırma

grubunun kendine ait oda değişkeninin sosyal duygusal öğrenme düzeyine etki etmediği görülmektedir. Merter' in (112) yaptığı çalışmada araştırmaya katılan ortaokul öğrencilerinin sosyal duygusal öğrenme becerileri genel puanından almış oldukları puanların aritmetik ortalamaları arasında kendisine ait odasının olup olmama durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Yapılan bu çalışmalar bizim çalışmamızla paralellik göstermektedir.

Öğrencilerin aile desteği değişkenine göre görevi tanımlama alt boyutunda ve öz düzenleme alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir. Farklılığın hangi gruplar arasından kaynaklandığını tespit etmek amacıyla Mann Whitney-U testi yapılmıştır. Bu test sonuçlarına göre; görevi tanımlama alt boyutunda aile desteğine evet diyenler lehine olduğu tespit edilmiştir Aynı şekilde öz düzenleme alt boyutunda da aile desteği evet diyenler lehine olduğu gözlemlenmiştir. Diğer alt boyutta ise fark bulunamamıştır. Bu sonuca bakılarak öğrencilerin algıladıkları aile desteğinin öğrencilerin sosyal duygusal öğrenmede etkili olduğu düşünülmektedir. Merter' in (112) yaptığı çalışmada Araştırmaya katılan ortaokul öğrencilerinin sosyal duygusal öğrenme becerileri genel puanından almış oldukları puanların aritmetik ortalamaları arasında ailesinden destek görme durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($t=2,70$; $p<,05$). Söz konusu farklılık ailesinden destek gördüğünü düşünen ortaokul öğrencilerinin lehine gerçekleşmiştir. Yani ailesinden destek gördüğünü düşünen ortaokul öğrencilerinin sosyal duygusal öğrenme becerileri genel puanı, ailesinden destek görmediğini düşünen ortaokul öğrencilerine göre anlamlı şekilde yüksek bulunmuştur. Yapılan bu çalışmalar bizim çalışmamızla paralellik göstermektedir.

6. SONUÇ VE ÖNERİLER

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

Sosyal Duygusal Öğrenme'nin eğitim-öğretimde önemli olduğu vurgulanması ve ailelerin öğrencilere gerekli yardımı göstermeleri için ailelere bu konuda eğitim verilebilir.

Bu çalışma çeşitli ortaöğretim kurumlarını kapsayacak şekilde yapılabilir.

Benzer bir araştırma özel liselerde de yapılarak devlet liseleri ile özel liseler bu yönüyle karşılaştırılabilir.

Aktif spor yapan öğrenciler ile aktif spor yapmayan öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme düzeyleri karşılaştırılabilir.

7. KAYNAKLAR

1. Milli Eğitim Bakanlığı, Ortaöğretim Genel Müdürlüğü. Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği. Sayı: 28758, 2013.
2. Tunç A. Beden eğitimi ve spor bilimine giriş ders notları. ss. 10-13, Niğteks Dijital Baskı Merkezi Niğde, 2010.
3. Elias M J, L B Butler. Social Decision Making and Problem Solving Essential Skills for interpersonal and Academic Success, In J. Cohen (Ed.), Educating Minds and Hearts Social Emotional Learning and the Passage into Adolescence. pp. 78-87, Teachers College Press, New York, 1999.
4. Dupont Norman C. Update on Emotional Competency: Helping to Prepare Our Youth to Become Effective Adults, Cranston: Rhode Island State Dept. of Mental Health, Retardation, and Hospitals, 1998.
5. Elias Maurice J. The Connection Between Academic and Social-Emotional Learning, In M. J. Elias, H. Arnold (Eds.), The Educator's Guide to Emotional Intelligence and Academic Achievement. pp. 35-51, Corwin Press, Thousand Oaks, 2006.
6. Kabakçı Ö F. İlköğretim ikinci kademe öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme becerileri. Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara, 2006.
7. Kabakçı Ö F, Korkut F. 6. ve 8. Sınıftaki öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme becerilerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. Eğitim ve Bilim 2008; 33 (148): 45-58.
8. Baydan Y. Sosyal-duygusal beceri algısı ölçeği'nin geliştirilmesi ve sosyal duygusal beceri programının etkililiği. Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara, 2010.
9. Soylu A. Fırat Üniversitesi öğrencilerinin sosyal ve duygusal öğrenme becerileri. Yüksek Lisans Tezi Fırat Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ, 2007.
10. Eraslan Çapan B. Çocukların kendilik değerini geliştirmede kendilik değerini geliştirme programı ve sosyal ve duygusal eğitim programının etkililiği. Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara, 2006.
11. Haxby Brady B. Leading for solutions: Embedding SEL into school culture. R.Slavin (Ed.). Better: Evidence-based education. Social emotional learning. pp. 16-17. York: Institute for Effective Education, University of York 2010; 2(2).

12. Schonert-Reichl KA, Hymel Educating the heart as well as the mind: why social and emotional learning is critical for students' school and life success. Education Canada 2007; 47: 20-25.
13. Gross J. The big experiment. İçinde R. Slavin (Ed.). Better: Evidence-based education. Social-emotional learning, York: Institute for Effective Education, University of York 2010; 2(2); 6-7.
14. Zins JE, Weissberg RP, Wang MC, Walberg HJ. Building academic success on social and emotional learning: What does the research say? pp. 25-35, Teachers College Press, New York, 2004.
15. Fredericks L. Making the case for Social and Emotional Learning and Service Learning. Colorado: Education Commission of the States' Publications, 2003.
16. Brown F, Emmons C, Comer J. The broader picture. İçinde R. Slavin(Ed.). Better: Evidence-based education. Social-emotional learning, pp. 18-19, York: Institute for Effective Education, University of York 2010; 2(2).
17. Ragozzino K H, Resnik M U, O'brien, Weissberg R P. "Promoting Academic Achievement Through Social And Emotional Learning". Educational Horizons, 2003: 169-171.
18. Milli Eğitim Bakanlığı, Ortaöğretim Genel Müdürlüğü. Ortaöğretim Beden Eğitimi Dersi Öğretim Programı 9 – 12 Sınıflar, Bursa, 2009.
19. Yılmaz H. Eğitimde ölçme ve değerlendirme. ss. 14-15, Öz Eğitim Yayınları. Konya, (1996).
20. Yalçın H F. Beden eğitimi öğretmeni el kitabı (2.Baskı). ss. 13-15, G.E.F. Yayınları, Ankara, 1995.
21. Tamer K, Pulur A. Beden eğitimi ve sporda öğretim yöntemleri. ss. 5-7, Ada Matbaacılık Ankara, 2001.
22. Yananer Eroglu C, Bilge F. Sınıfta Rehberlik Etkinlikleri. ss. 33-35, Nobel Yayın Dağıtım. Ankara, 2001.
23. Aracı H. Öğretmenler ve öğrenciler için okullarda beden eğitimi(5.Baskı). ss. 85-89, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara, 2004.
24. Soytürk S M. Ders Dışı Etkinlik Olarak Takım Sporu Yapan ve Spor Yapmayan Orta Öğretgm Öğrencilerinin Davranış Örüntülerinin Karşılaştırılması, Doktora Tezi, Celal Bayar Üniversitesi Manisa, 2011.
25. Şaşan HH. Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı, Yaşadıkça Eğitim 2002; 74 (75), 49-52.

26. Çilenti K. Eğitim teknolojisi ve öğretim. ss. 17-23, Kadioğlu Matbaası. Ankara, 1998.
27. Eroğlu B. Öğretmenlik uygulamasının beden eğitimi öğretmeni adaylarının mesleki yeterlikleri ve mesleğe yönelik tutumları üzerine etkileri,nDoktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, 2011.
28. Demirhan G. “Beden eğitimi; bir gelenek mi, gereksinim mi?” Spor Bilimleri Dergisi 2005; 16(1): 39.
29. Dieter V. Spor sosyolojisi (A. Atalay, Çev.). ss. 62-64, Alkım Yayınları, İstanbul, 1998.
30. Çetin M. Ortaöğretim Öğrencilerinin Beden Eğitimi ve Spora İlişkin Tutumlarının Karşılaştırılması Kırşehir Örneği, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi, Ankara, (2007).
31. Çoban B, Devecioğlu S, Sarıkaya M, Güler G, Zirek O, Turan M. Ortaöğretimde spor alanlarının açılmama nedenleri üzerine bir araştırma. Beden Eğitimi Sporda Sosyal Alanlar Kongresi Bildiriler Kitabı. Gazi Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu. Ankara, 2003.
32. Çiçek S, Koçak S, Kirazcı S. Beden eğitimi derslerinde çeşitli öğretmen ve öğrenci davranışlarının öğrencilerin derse katılımlarındaki önemi ve sergileme sıklığı. Gazi Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi 2002; 7 (4): 25-37
33. Sunay H, Gündüz N, Tanılkan K. Ortaöğretim kurumlarında uygulanan beden eğitimi ve spor derslerine ilişkin amaçların gerçekleşme düzeyleri ile öncelikleri üzerine bir araştırma. Gazi Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi 2002; 7 (3); 35-52.
34. Ulukan H. İletişim becerilerinin takım ve bireysel sporculara olan etkisi Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Karaman, 2012.
35. Açak M. Beden eğitimi öğretmeni el kitabı. ss. 5-7, Morpa Yayınları, İstanbul, 2005.
36. Sönmez T. Ankara'daki ortaöğretim kurumlarında uygulanan beden eğitimi ve spor dersinin etkinliği üzerine bir araştırma, Lisans tezi, Ankara, 2001.
37. Mesleki Eğitim ve Öğretim Sistemini Geliştirme Projesi, Çocuk gelişimi ve eğitimi, Psikomotor gelişim. ss. 41-44, Ankara, 2007.
38. Oğuz A, Bıyıklı C, Çukur A, Erdem M, Gölgeli S, Şişman S F ve Yavaş A. Fiziksel uygunlukların gelişimi ve psikomotorbecerilerin kazandırılmasında oyunla yeniden yapılanma. 2000'li yıllarda lise eğitimineçağdaş yaklaşımlar sempozyumu. Golden Medya Matbaacılık ve Tic. A.Ş. İstanbul, 2002.

39. Büyüközdemir M B. Beden Eğitimi Dersi ve Faaliyetlerinin İlköğretim Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Gelişim Sürecine Etkisi Yozgat İli Örneği, Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, 2008
40. Tokat S. Beden eğitimi öğretmenleri ve okul yöneticilerinin beden eğitimi ve spor dersinin etkinliği üzerine görüşlerinin incelenmesi, Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara, 2013.
41. Patrikakou EN. 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, 2005.
42. Lopes PN, Salovey P. Toward A Broader Education: Social, Emotional, and Practical Skills, In J. E. Zins, R. P. Weissberg, M. C. Wang, H. J. alberg (Eds.), Building Academic Success on Social and Emotional Learning What Does the Research Say? pp.89-93, Teacher College Press, New York, 2004.
43. Kam C, Greenberg M T, Kusche C A. Sustained effects of the paths curriculum on the social and psychological adjustment of children in special education. Journal of Emotional and Behavioral Disorders 2004; 12(2): 66-78.
44. Mckenzie M. "Seeing the Spectrum: North American Approaches to Emotional, Social, and Moral Education". The Educational Forum 2004; 69 (1): 79-90.
45. Zins J E, Bloodworth M R, Weissberg R P, Walberg H J. The Scientific Base Linking Social and Emotional Learning to School Success, In J. E. Zins, R. P. Weissberg, M. C. Wang, H. J. Walberg (Eds.), Building Academic Success on Social and Emotional Learning What Does the Research Say? pp. 3-22, Teacher College Press, New York, 2004.
46. Zins Joseph E. "Examining Opportunities and Challenges For School-based Prevention and Promotion: Social and Emotional Learning As An Exemplar". The journal of primary Prevention 2001; 21 (4): 441-446.
47. Stern R. "Hormone-driven Kids: A Call For Social and Emotional Learning in The Middle School Years". Voices From the Middle 1999; 7(1): 3-8.
48. O'brien MU, Weissberg RP, Munro S B. "Reimagining Education: In our Dream, Social and Emotional Learning- or "SEL" - Is A Household Term". Green Money Journal 2005; 14, 2.
49. Mccombs B L. The Learner-Centered Psychological Principles: A Framework for Balancing Academic Achievement and Social-Emotional Learning Outcomes, In J. E. Zins R. P. Weissberg, M. C. Wang, H. J. Walberg (Eds.), Building Academic Success

- on Social and Emotional Learning What Does the Research Say? pp. 23-29, Teacher College Press, New York, 2004.
50. Shriver TP, Weissberg RP. "No Emotion Left Behind". New York Times, 2005; August; 16.
 51. Elksnin LK, Elksnin N. Teaching Social-emotional Skills at School and Home, Denver: Love Publishing Company, 2006.
 52. Elias MJ, Arnold H, Hussey CS. Eq Iq, and Effective Learning and Citizenship, In Elias MJ, Arnold H, Hussey CS (Eds.), EQ + IQ Best Leadership Practices FOR Caring and Successful Schools. pp. 25-28, Corwin Press Inc, California, 2003.
 53. Johnson DW, Johnson RD. The Three Cs of Promoting Social and Emotional Learning, In J. E. Zins, R. P. Weissberg, M. C. Wang ve H. J. Walberg (Eds.), Building Academic Success on Social and Emotional Learning What Does the Research Say? pp. 77-87, Teacher College Press, New York, 2004.
 54. Casel, Safe and Sound An Educational Leader's Guide to Evidence-Based Social and Emotional Learning (SEL) Programs, Illinois Edition, 2005.
 55. Elksnin LK, Elksnin N. "The Social-emotional Side of Learning Disabilities". Learning Disability Quarterly 2004; 27; 3-8.
 56. Shriver TP, Schwab-Stone M, Defalco K. Why SEL is The Better Way, In J. Cohen (Ed.), Educating Minds and Hearts Social Emotional Learning and the Passage into Adolescence. pp. 43-60, Teachers College Press, New York, 1999.
 57. Norris J. Looking At Classroom Management Through A Social and Emotional Learning Lens. Theory Into Practice 2003; 42 (4): 313-318.
 58. Zins JE, Wagner DI. Educating Children and Youth For Psychological Competence, In R. J. Illback ve C. T. Cobb (Eds.), Integrated Services for Children and Families: Opportunities For Psychological Practice. pp. 137-156, DC: Amer, Washington, 1997.
 59. Zins JE, Weissberg RP, Wang MC, Walberg H J. Social-Emotional Learning And School Success. CEIC Review 2001; 10 (6): 1-3.
 60. Weissberg M C, Wang, Walberg H J (Eds.). Building Academic Success on Social and Emotional Learning What Does the Research Say? pp.63-69, Teacher College Press, New York, 2004.
 61. Pasi Raymond J. Higher Expectations Promoting Social Emotional Learning and Academic Achievement in Your School. pp.77-85, Teacher College Press, New York, 2001.

62. Cohen Jonathan. 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, Teacher College Press, New York, 2001.
63. Cohen J, Sandy S. Perspectives in Social-emotional Education: Theoretical Foundations and New Evidence-based Developments in Current Practice. *Perspectives in Education* 2003; 21 (4): 41-54.
64. Pasi Raymond J. Initiating a Program in Social Emotional Education. *NASSP Bulletin* 1997; 100-105.
65. Dilworth J E, Mokrue K, Elias M J. The Efficacy of a Video-based Teamwork-building Series with Urban Elementary School Students a Pilot Investigation. *Journal of School Psychology* 2002; 40(4): 329-346.
66. O'brien MU, Weissberg RP, Shriver TP. Educational Leadership for Academic, Social and Emotional Learning, Elias In M J, H. Arnold, Hussey C S. (Eds.), *EQ + IQ Best Leadership Practices For Caring and Successful Schools*. California, Corwin Press Inc 2003; 23-35.
67. Bencivenga A S, Elias M J. Leading Schools of Excellence in Academics, Character, and Social-Emotional Development. *Nassp Bulletin* 2003; 87: 60-72.
68. Romasz T E, Kantor J H, Elias M J. Implementation and Evaluation Of Urban School-Wide Social-Emotional Learning Programs. *Evaluation and Program Planning* 2004; 27: 89-103.
69. Hawkins J D, Smith B H, Catalano R F. Social Development And Social And Emotional Learning, Zins In J. E., Weissberg R. P., M. C. Wang, Walberg H. J. (Eds.), *Building Academic Success on Social and Emotional Learning What Does the Research Say*. pp. 36-41, Teacher College Press, New York, 2004.
70. Kress JS, Norris JA, Schoenholz DA, Elias MJ at al. "Bringing Together Educational Standards and Social and Emotional Learning: Making the Case For Educators". *American Journal of Education* 2004; 111(1): 68-89.
71. Weare Katherine. "Editorial: Emotional and Social Competence - The Key to Better Education?". *Health Education* 2002; 102 (3): 93-94.
72. Greenberg Mark. Schooling for the Good Heart Presenter: Mark Greenberg, In D. Goleman, (Ed.), *Destructive Emotions: How Can We Overcome Them? A Scientific Dialogue with the Dalai Lama*. pp. 256-280, Bantam Dell, New York, 2004.
73. Payton JW, Wardlaw DM, Graczyk PA, Bloothworld MR, Tompsett CJ, Weissberg RP. Social and emotional learning: A framework for promoting mental health and

- reducing risk behavior in children and youth. *Journal of School Health*, 2000; 70(5): 179-185.
74. Körler Y. İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin çeşitli değişkenler açısından yalnızlık düzeyleri ve yalnızlık ile sosyal duygusal öğrenme becerileri arasındaki ilişkiler. Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü. (2011).
 75. Elias P, Purcell K. SOC(HE): A classification for studying the graduate labour market, Research Paper No.6, 2004b.
 76. Totan T. Problem çözme becerileri eğitim programının ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin sosyal duygusal öğrenme becerileri üzerine etkisi. Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. İzmir, 2011.
 77. Goleman Daniel. Duygusal Zeka Neden IQ'dan Daha Önemlidir. ss. 22-24, Varlık Yayınları, İstanbul, 1995.
 78. Elksnin LK, Elksnin N. Fostering Social-emotional Learning in the Classroom. *Education*. 2003; 124 (1): 63-76.
 79. Bruno K, E England, C Chambliss. Sel Programs for Elementary School Students: A Pilot Study, Ursinus College, 2002.
 80. Cohen M, B Ettinger, T O'donnell. The Children's Institute Model for Building the Social-emotional Skills of Students in Special Education: A Schoolwide Approach, In M. J. Elias, H. Arnold ve C. S. Hussey (Eds.), *EQ +IQBest Leadership Practices For Caring And Successful Schools*, California: Corwin Press Inc., Community Psychology. 2003, 25, 15-152.
 81. Balcı S. Duyguları Güçlendirme Eğitimi Programının Annelerin Duygusal Zekâ Düzeylerine Etkisi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*. 2004; 3 (22).
 82. Liff Suzanne B. Social and Emotional Intelligence: Applications For Developmental Education. *Journal of Developmental Education*. 2003 26 (3): 28-34.
 83. Novick B, Kress J S, Elias M J. *Building Learning Communities With Character: How to Integrate Academic, Social and Emotional Learning*. Alexandria, VA, USA: Association for supervision & Curriculum development, 2002.
 84. Center For Mental Health In Schools. *Behavior Problems: What's a School to do?*, Los Angeles: California University, Children and adolescents: A meta-analytic review. *American Journal of*, 1997.
 85. Fopiano J E, N M Haynes. School Climate and Social and Emotional Development in the Young Child, In J. Cohen (Ed.), *Caring Classrooms Intelligent Schools the*

- Social Emotional Education of Young Children. ss. 47-58, Teacher College Press, New York, 2001.
86. Shadmi C, B Noy. Promoting Students' Social-Emotional and Intellectual Well-Being and the School as an Ecosystem, In Elias M. J, Arnold H, Hussey C S. (Eds.), EQ + IQ Best Leadership Practices For Caring and Successful Schools, California: Corwin Press Inc., 2003.
 87. Davaslıgil U, Cakıcı M, Ogel K. Yasam Becerilerini Geliştirme Kilavuzu, İstanbul, 1998.
 88. Bacanlı H. Sosyal Beceri Egitimi. ss. 34-45, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara, 1999.
 89. Leonardi R, Leonardi B. The Stories of Katherine Paterson: Interdisciplinary Teaching Units and the Development of Social Skills, Annual Connecticut State University Faculty Research Conference, 2002.
 90. Frey KS, Nolen SB, Van Schoiack Edstrom L and Hirschstem MK. Effects of a School-based Social-emotional Competence Program: Linking Children's Goals, Attributions and Behavior. Applied Developmental Psychology, 2005; 26, 171-200.
 91. Conte Z. The Gift of the Arts, In L. Lantieri (Ed.), Schools with Spirit Nurturing the inner Lives of Children and Teachers. pp. 32-35, Beacon Press, Boston, 2001.
 92. Cohen J. Social and Emotional Learning Past and Present A Psychoeducational Dialogue, In J. Cohen (Ed.), Educating Minds and Hearts Social Emotional Learning and the Passage into Adolescence. pp. 3-23, Teachers College Press, New York, 1999.
 93. Elias MJ, Tobias S E. Social Problem Solving Interventions in the Schools. pp.45-47, The Guilford Press, New York, 1996.
 94. Shriver TP, Schwab-Stone M, Defalco K. Why SEL is The Better Way, In J. Cohen (Ed.), Educating Minds and Hearts Social Emotional Learning and the Passage into Adolescence. pp. 43-60, Teachers College Press, New York, 1999.
 95. Taylor CA, Liang B, Tracy AJ, Williams LM at al. Gender Differences in Middle School Adjustment, Physical Fighting and Social Skills: Evaluation of a Social Competency Program. The Journal of Primary Prevention, 2002; 23(2).
 96. Yamaner F. Beden eğitimi ve sporda temel ilkeler. ss. 12-13, Ekin Kitapevi, Bursa, 2001.
 97. Cierpka MF. A Social-Emotional Learning Program. Psychotherapeut 2003; 48 (4): 247-254.
 98. Patti J, L Lantieri. Waging Peace In Our Schools Social and Emotional Learning Through Conflict Resolution, In J. Cohen (Ed.), Educating Minds and Hearts Social

- Emotional Learning and the Passage into Adolescence. pp 126-136, New York: Teachers College Press, 1999.
99. Sandy SV, Boardman SK. The Peaceful Kids Conflict Resolution Program. The International Journal of Conflict Management 2000; 11(4): 4-15.
100. Hatipoğlu Z S. The Effect Of Social Skills Training On Perceived Dimensions of Social Skills and Sociometric Status of Primary School Students. Yayınlanmamış Doktora Tezi, ODTU, Ankara, 1999.
101. Bilge F, Arslan A. Akılcı Olmayan Düşünce Düzeyleri Farklı Üniversite Öğrencilerinin Problem Çözme Becerilerini Değerlendirmeleri. Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi 2000; 2(13): 7-18.
102. Mc-Whirter J, Voltan-Acar N. Çocukla İletişim. ss. 108-109, Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, İstanbul, 2005.
103. Shure MB, Glaser A. / Can Problem Solve (ICPS): A Cognitive Approach to The Prevention of Early High-Risk Behaviors, In J. Cohen (Ed.), Caring Classrooms Intelligent Schools the Social Emotional Education of Young Children. pp. 122-139, New York: Teacher College Press, 2001.
104. Susla BM. A Social/Emotional Awareness Program For Learning Disabled Students. pp. 45-49, Practicum Report, Nova University, 1994.
105. Tate RA. Study of Teachers' Perceptions of Learning Activities That Contribute to the Acceptance of Multicultural Diversity in the Classroom. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, New York: D'Youville College, 1997.
106. Domitrovich CE, Greenberg MT. The Study of Implementation: Current Findings from Effective Programs that Prevent Mental Disorders in School-aged Children. Journal of Educational and Psychological Consultation, 2000;11(2): 193-221.
107. Pedrini L. Factors Contributing to Successful Implementation of A School-wide Approach to Social Responsibility. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi Canada: Royal Roads University, 2004.
108. Durlak JA and Wells AM. Primary prevention mental health programs for children and adolescents: A meta-analytic review. American journal of community psychology 1997; 25(2): 115-152.
109. Greenberg MT, Kusche CA, Riggs N. The Paths Curriculum: Theory and Research on Neurocognitive Development and School Success, In Zins J E, Weissberg R P, Wang M C, Walberg H J. (Eds.), Building Academic Success on Social and Emotional

Learning What does the Research Say. pp.170-188, New York: Teacher College Press, 2004.

110. Karasar N. Bilimsel Araştırma Yöntemi. s. 292, Ankara, 1994.
111. Arslan S, Akın A. Sosyal Duygusal Öğrenme Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. The Journal of SAU Education Faculty, 2013, 25.
112. Merter K. Ortaokul Öğrencilerinin Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ve Benlik Saygısı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Maltepe İlçesi Örneği) Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul, 2013.
113. Yılmaz F. Ortaokul 6.7.8. Sınıf Öğrencilerinin Algılanan Ebeveyn Tutumları ile Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi, İstanbul Arel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Psikoloji Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul, 2014.
114. Türnüklü A. Okullarda Sosyal ve Duygusal Öğrenme. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 2004; 37(10): 136-152.
115. Roseberry L. An Applied Experimental Evaluation of Conflict Resolution Curriculum and Social Skills Development. Yayınlanmamış doktora tezi, Loyola University, Chicago, 1997.

8. TABLOLAR DİZİNİ

	<u>Sayfa No</u>
Tablo 1: Araştırma Grubunun Okul Türüne Göre Sosyal Duygusal Öğrenme Durumlarına İlişkin Kestirisel Bulgular	44
Tablo 2: Araştırma Grubunun Şehir Değişkenine Göre Sosyal Duygusal Öğrenme Durumlarına İlişkin Kestirisel Bulgular	44
Tablo 3: Araştırma Grubunun Yaş Türü Değişkenine Göre Sosyal Duygusal Öğrenme Durumlarına İlişkin Kestirisel Bulgular	44
Tablo 4: Araştırma Grubunun Cinsiyet Değişkenine Göre Sosyal Duygusal Öğrenme Durumlarına İlişkin Kestirisel Bulgular	45
Tablo 5: Araştırma Grubunun Sınıf Değişkenine Göre Sosyal Duygusal Öğrenme Durumlarına İlişkin Kestirisel Bulgular	45
Tablo 6: Araştırma Grubunun Anne Eğitim Değişkenine Göre Sosyal Duygusal Öğrenme Durumlarına İlişkin Kestirisel Bulgular	45
Tablo 7: Araştırma Grubunun Baba Eğitim Değişkenine Göre Sosyal Duygusal Öğrenme Durumlarına İlişkin Kestirisel Bulgular	45
Tablo 8: Araştırma Grubunun Anne Mesleği Değişkenine Göre Sosyal Duygusal Öğrenme Durumlarına İlişkin Kestirisel Bulgular	46
Tablo 9: Araştırma Grubunun Baba Mesleği Değişkenine Göre Sosyal Duygusal Öğrenme Durumlarına İlişkin Kestirisel Bulgular	46
Tablo 10: Araştırma Grubunun Başarı Durumu Değişkenine Göre Sosyal Duygusal Öğrenme Durumlarına İlişkin Kestirisel Bulgular	46
Tablo 11: Araştırma Grubunun Boş Zaman Değişkenine Değişkenine Göre Sosyal Duygusal Öğrenme Durumlarına İlişkin Kestirisel Bulgular.....	47
Tablo 12: Araştırma Grubunun İkamet yeri Değişkenine Göre Sosyal Duygusal Öğrenme Durumlarına İlişkin Kestirisel Bulgular	47
Tablo 13: Araştırma Grubunun Kardeş Sayısı Değişkenine Göre Sosyal Duygusal Öğrenme Durumlarına İlişkin Kestirisel Bulgular	47
Tablo 14: Araştırma Grubunun Kardeş Sırası Değişkenine Göre Sosyal Duygusal Öğrenme Durumlarına İlişkin Kestirisel Bulgular	48
Tablo 15: Araştırma Grubunun Aile Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Sosyal Duygusal Öğrenme Durumlarına İlişkin Kestirisel Bulgular.....	48
Tablo 16: Araştırma Grubunun Kendine Ait Oda Değişkenine Göre Sosyal Duygusal Öğrenme Durumlarına İlişkin Kestirisel Bulgular.....	48

Tablo 17: Araştırma Grubunun Aile Desteği Değişkenine Göre Sosyal Duygusal Öğrenme Durumlarına İlişkin Kestirisel Bulgular	49
Tablo 18: Araştırma grubunun okul değişkenine göre sosyal duygusal öğrenme düzeylerinin analiz sonuçları (Man whitney-U)	49
Tablo 19: Araştırma grubunun şehirler değişkenine göre sosyal duygusal öğrenme düzeylerinin analiz sonuçları (Kruskal Wallis).....	49
Tablo 20: Araştırma grubunun Yaş değişkenine göre sosyal duygusal öğrenme düzeylerinin analiz sonuçları (Kruskal Wallis).....	51
Tablo 21: Araştırma grubunun okul değişkenine göre sosyal duygusal öğrenme düzeylerinin analiz sonuçları (Kruskal Wallis).....	51
Tablo 22: Araştırma grubunun Cinsiyet değişkenine göre sosyal duygusal öğrenme düzeylerinin analiz sonuçları (Man whitney-U)	52
Tablo 23: Araştırma grubunun Anne eğitim düzeyi değişkenine göre sosyal duygusal öğrenme düzeylerinin analiz sonuçları (Kruskal Wallis).....	52
Tablo 24: Araştırma grubunun Baba eğitim düzeyi değişkenine göre sosyal duygusal öğrenme düzeylerinin analiz sonuçları (Kruskal Wallis).....	53
Tablo 25: Araştırma grubunun Anne mesleği değişkenine göre sosyal duygusal öğrenme düzeylerinin analiz sonuçları (Kruskal Wallis).....	54
Tablo 26: Araştırma grubunun Baba mesleği değişkenine göre sosyal duygusal öğrenme düzeylerinin analiz sonuçları (Kruskal Wallis).....	55
Tablo 27: Araştırma grubunun Öğrencinin başarı durumu değişkenine göre sosyal duygusal öğrenme düzeylerinin analiz sonuçları (Kruskal Wallis)	55
Tablo 28: Araştırma grubunun Boş zaman faaliyetleri değişkenine göre sosyal duygusal öğrenme düzeylerinin analiz sonuçları (Kruskal Wallis)	56
Tablo 29: Araştırma grubunun İkamet durumu değişkenine göre sosyal duygusal öğrenme düzeylerinin analiz sonuçları (Kruskal Wallis).....	57
Tablo 30: Araştırma grubunun kardeş sayısı değişkenine göre sosyal duygusal öğrenme düzeylerinin analiz sonuçları (Kruskal Wallis).....	57
Tablo 31: Araştırma grubunun kardeş sırası değişkenine göre sosyal duygusal öğrenme düzeylerinin analiz sonuçları (Kruskal Wallis).....	58
Tablo 32: Araştırma grubunun aile gelir durumu değişkenine göre sosyal duygusal öğrenme düzeylerinin analiz sonuçları (Kruskal Wallis).....	58
Tablo 33: Araştırma grubunun kendine ait oda değişkenine göre sosyal duygusal öğrenme düzeylerinin analiz sonuçları (Man whitney-U)	59
Tablo 34: Araştırma grubunun okul değişkenine göre sosyal duygusal öğrenme düzeylerinin analiz sonuçları (Man whitney-U)	59

9. EKLER DİZİNİ

	<u>Sayfa No</u>
1. Kişisel Bilgi Formu	83
2. Sosyal Duygusal Öğrenme Anketi	84
3. Veli İzin Belgesi	85
4. Etik Kurulu Raporu.....	86

10. EKLER

EK- 1

Kişisel Bilgi Formu

1-Okuduğunuz okul: Spor lisesi () Anadolu lisesi ()

2-Bulduğunuz şehir :

3-Yaşınız :

4-Cinsiyet : Kız () Erkek ()

5-Sınıf : 9 () 10 () 11 () 12 ()

6- Anne eğitim durumu: İlköğretim: İlkokul () İlköğretim: Ortaokul ()
Lise () Lisans (Üniversite) () Lisans Üstü (Yüksek lisans) ()

7- Anne meslek:.....

8- Baba eğitim durumu : İlköğretim: İlkokul () İlköğretim: Ortaokul ()
Lise () Lisans (Üniversite) () Lisans Üstü (Yüksek lisans) ()

9- Baba meslek:.....

10- Okul başarı durumunuz: Zayıf() Orta() İyi()

11- Boş zaman faaliyetiniz:

12- İkamet ettiğiniz yer: Kira () Kendimize ait () Lojman () Yurt ()

13- Kardeş sayısı:.....

14-Kaçıncı çocuksunuz:.....

15- Aile gelir düzeyi: Alt () Orta() Yüksek()

16- Kendinize ait odanız var mı: Evet () Hayır ()

17-Aile desteği: Evet () Hayır ()

EK-2 SOSYAL DUYGUSAL ÖĞRENME ÖLÇEĞİ

Aşağıda bazı ifadeler yer almaktadır. Her sorunun karşısında bulunan; (1)Hiç Katılmıyorum (2) Katılmıyorum (3) Kararsızım (4) Katılıyorum ve (5) Tamamen Katılıyorum anlamına gelmektedir. Lütfen her ifadeye mutlaka TEK yanıt veriniz ve kesinlikle BOŞ bırakmayınız. Sizi tanımlayan en uygun yanıtları vereceğinizi ümit eder katkılarınız için teşekkür ederim.		Hiç katılmıyorum.	Katılmıyorum.	Kararsızım.	Katılıyorum.	Tamamen katılıyorum.
1	Mutluluk, üzüntü, kızgınlık veya hayal kırıklığı gibi duygular yaşamama neden olan durumları anlayabilirim.	1	2	3	4	5
2	Duygularımı aşırı sinirlenmeden, heyecanlanmadan veya bağırmadan soğukkanlılıkla ifade edebilirim.	1	2	3	4	5
3	İlgilerimi ailem ve öğretmenlerimle rahatlıkla paylaşabilirim.	1	2	3	4	5
4	Okulumun, ailemin ve yakınlarımla akademik başarıma nasıl katkıda bulunabileceklerini bilebilirim.	1	2	3	4	5
5	Bir amaca ulaşmak için nelere ihtiyacım olduğunu bilebilirim.	1	2	3	4	5
6	Bir amacıma ulaşmak için sergilediğim gelişimi takip edebilirim.	1	2	3	4	5
7	Diğerlerinin bana yönelik duygularını anlayabilirim.	1	2	3	4	5
8	Kültürel farklılıkları anlayabilirim.	1	2	3	4	5
9	Benden farklı olan insanlarla grup içinde uyumlu bir biçimde çalışabilirim.	1	2	3	4	5
10	Arkadaş edinme ve arkadaşlığı sürdürme yöntemlerini bilirim.	1	2	3	4	5
11	Grup içinde verimli bir biçimde çalışabilmek için gerekli yolları bilebilirim.	1	2	3	4	5
12	Arkadaşlarım arasında yaşanan problemlerin nedenlerini anlayabilirim.	1	2	3	4	5
13	Arkadaşlarım arasında yaşanan problemleri yapıcı bir biçimde çözebilirim.	1	2	3	4	5
14	Kendi davranışlarımdan sorumlu olduğumun farkındayım.	1	2	3	4	5
15	Okuldaki kuralların gerekli olduğunun farkındayım.	1	2	3	4	5
16	Bazı durumların başıma ne tür problemler açacağını başıma gelmeden önce anlayabilirim.	1	2	3	4	5
17	Başımı sıkıntıya sokmamak için insanlara hayır diyebilir veya çeşitli önlemler alabilirim.	1	2	3	4	5
18	Okulda yaşadığım problemlere çözüm yolları bulabilirim.	1	2	3	4	5
19	Özel problemlerimle ilgili farklı çözüm yolları bulabilirim.	1	2	3	4	5
20	Okulumda katkıda bulunabilirim.	1	2	3	4	5

Ek-3

Veli izin belgesi

Velisi bulunduğum Sınıfı Numaralı öğrencinin, planlanan **Sosyal Duygusal Öğrenme** isimli anket çalışmasına katılmasında herhangi bir sakınca görmediğimi bildiririm.

...../...../2015

Veli

Adı Soyadı

İmza

Adres :.....

Tel:.....

EK-4

ETİK KURULU KARAR RAPORU

KAHRAMANMARAŞ SÜTÇÜ İMAM ÜNİVERSİTESİ TIP FAKÜLTESİ
BİLİMSEL ARAŞTIRMALAR ETİK KURULU KARAR FORMU

BAŞVURU BİLGİLERİ	Araştırmanın Başlığı	Spor Liselerinde ve Anadolu Liselerinde Öğrenim Gören Orta Öğrenim Öğrencilerinin Sosyal Duygusal Öğrenme Düzeylerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi		
	Sorumlu Araştırmacı	Yrd. Doç. Dr. Ünal TÜRKÇAPAR		
	Başvuru Tarihi	04.12.2014		
	Protokol No	218		
ARAŞTIRMANIN TÜRÜ	Anket Çalışmaları			
ARAŞTIRMAYA KATILAN MERKEZLER	TEK MERKEZ <input type="checkbox"/>	ÇOK MERKEZLİ <input checked="" type="checkbox"/>	ULUSAL <input type="checkbox"/>	ULUSLARARASI <input type="checkbox"/>
KARAR BİLGİLERİ	Oturum No: 2014/18	Karar No: 07	Tarih: 29.12.2014	
	Yukarıda başvuru bilgileri verilen araştırma dosyası; araştırmanın gerekçe, amaç, yaklaşım ve yöntemleri dikkate alınarak incelenmiş ve araştırmanın gerçekleştirilmesinde etik ve bilimsel yönden sakınca bulunmadığı toplanmış katılan üyelerin oy birliği ile KABUL EDİLMİŞTİR.			

KAHRAMANMARAŞ SÜTÇÜ İMAM ÜNİVERSİTESİ TIP FAKÜLTESİ BİLİMSEL ARAŞTIRMALAR ETİK KURULU							
BAŞKANIN UNVANI / ADI / SOYADI		Prof. Dr. Gökhan ÖZDEMİR					
Unvanı/Adı/Soyadı	Uzmanlık Alanı	Kurumu	Araştırma ile İlişki		Katılım	İmza	
Prof. Dr. Gökhan ÖZDEMİR Başkan	Öz Hırcaklılar	KSÜ Tıp Fakültesi	E <input type="checkbox"/>	H <input checked="" type="checkbox"/>	E <input checked="" type="checkbox"/>	H <input type="checkbox"/>	
Prof. Dr. Meda KILINC Üye	Tıbbi Biyokimya	KSÜ Tıp Fakültesi	E <input type="checkbox"/>	H <input checked="" type="checkbox"/>	E <input checked="" type="checkbox"/>	H <input type="checkbox"/>	
Prof. Dr. Kırtan RÜLBÜLOĞLU Üye	Genel Cerrahi	KSÜ Tıp Fakültesi	E <input type="checkbox"/>	H <input checked="" type="checkbox"/>	E <input type="checkbox"/>	H <input checked="" type="checkbox"/>	KATILMADI
Prof. Dr. Mustafa GÖRKE Üye	Nefroloji	KSÜ Tıp Fakültesi	E <input type="checkbox"/>	H <input checked="" type="checkbox"/>	E <input type="checkbox"/>	H <input checked="" type="checkbox"/>	KATILMADI
Doç. Dr. Feriha ÖZTÜRK Üye	Dermatoloji	KSÜ Tıp Fakültesi	E <input type="checkbox"/>	H <input checked="" type="checkbox"/>	E <input checked="" type="checkbox"/>	H <input type="checkbox"/>	
Doç. Dr. Karim GÜL Üye	Endokrinoloji	KSÜ Tıp Fakültesi	E <input type="checkbox"/>	H <input checked="" type="checkbox"/>	E <input checked="" type="checkbox"/>	H <input type="checkbox"/>	
Doç. Dr. Ekrem KIRECCİ Üye	Tıbbi Mikrobiyoloji	KSÜ Tıp Fakültesi	E <input type="checkbox"/>	H <input checked="" type="checkbox"/>	E <input checked="" type="checkbox"/>	H <input type="checkbox"/>	
Yrd. Doç. Dr. Hüsniye SAVAR Üye	Fizyoloji	KSÜ Tıp Fakültesi	E <input type="checkbox"/>	H <input checked="" type="checkbox"/>	E <input checked="" type="checkbox"/>	H <input type="checkbox"/>	
Yrd. Doç. Dr. R. Nartem SERİNGEÇ Üye	Fizyoloji	KSÜ Tıp Fakültesi	E <input type="checkbox"/>	H <input checked="" type="checkbox"/>	E <input checked="" type="checkbox"/>	H <input type="checkbox"/>	
SERHİ (VARSA)							

11. ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı, soyadı	İhsan KUYULU
Uyruğu	T.C.
Doğum tarihi ve yeri	03.07.1985
Medeni hali	Bekar
Telefon	0 (---) -----
e-posta	İhsankuyulu444@hotmail.com

Eğitim Derece	Eğitim Birimi	Mezuniyet Tarihi
Yüksek lisans	Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi	2015
Lisans	Erciyes Üniversitesi / Spor Yöneticiliği	2013
Lise	20 Mayıs Vakfı Turgut Özal Lisesi	2002
Ortaokul	Atatürk Ortaokulu	1999
İlkokul	30 Ağustos İlköğretim Okulu	1996

İş Deneyimi Yılı	Yer	Görev
2014-2015	Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi	Araştırma Görevlisi

Yayımlar

1. Bildiri: Beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin kendine saygı düzeyleri. Enes BELTEKİN, İhsan KUYULU, Aydın Pekel. 1.Uluslararası Spor Bilimleri Turizm ve Rekreasyon Öğrenci Kongresi.

Yabancı Dil

İngilizce

Hobiler

Futbol, Yüzme, Masa tenisi.