

T.C.  
İZMİR DEMOKRASİ ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ



SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLERİNİN KİŞİLERARASI DAVRANIŞLARI VE  
ÖĞRENCİLERİN SOSYO-DUYGUSAL ÖĞRENME BECERİLERİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

İDRİS ŞİMŞEK

1818112003

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı  
Eğitim Programları ve Öğretim Bölümü

Tez Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi Gülçin MUTLU

TEMMUZ/2020

**T.C.  
İZMİR DEMOKRASİ ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI  
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI**

**SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLERİNİN KİŞİLERARASI  
DAVRANIŞLARI VE ÖĞRENCİLERİN SOSYO-DUYGUSAL ÖĞRENME  
BECERİLERİ**

**İDRİS ŞİMŞEK**

**Danışman**

**Dr. Öğr. Üyesi Gülçin MUTLU**

**İzmir 2020**

## ONAY METNİ

İzmir Demokrasi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü'nün 1818112003 numaralı Yüksek Lisans Öğrencisi İdris ŞİMŞEK, ilgili yönetmeliklerin belirlediği gerekli tüm şartları yerine getirdikten sonra hazırladığı **“Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Kişilerarası Davranışları ve Öğrencilerin Sosyo-Duygusal Öğrenme Becerileri”** başlıklı tezini aşağıda imzaları olan jüri önünde başarı ile sunmuştur.

Tez Danışmanı:

Dr. Öğr. Üyesi Gülçin MUTLU  
İzmir Demokrasi Üniversitesi

Jüri Üyeleri

Prof. Dr. İzzet GÖRGEN  
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

Prof. Dr. Sabahattin DENİZ  
İzmir Demokrasi Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Gülçin MUTLU  
İzmir Demokrasi Üniversitesi

Teslim Tarihi:

Savunma Tarihi: 23/07/2020

Enstitü Müdürü: Doç. Dr. Ferhat TOPBAŞ

## YEMİN METNİ

Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum “Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Kişilerarası Davranışları ve Öğrencilerin Sosyo-Duygusalöğrenme Becerileri” adlı çalışmanın tarafımdan akademik kurallara ve etik değerlere uygun olarak yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve bunu onurumla beyan ederim.

İdris ŞİMŞEK

## TEŞEKKÜR

Yüksek lisans eğitimimin ilk gününden itibaren her durumda ve koşulda yol gösterici bir tutum sergileyen, önerileri, görüş ve tavsiyeleriyle her türlü desteği sunan, yardımları ve bilgi birikimi ile çalışmalarına rehber olan, yüksek hoşgörüsü ve sabrından dolayı kıymetli hocam ve aynı zamanda öğrencisi olmaktan gurur duyduğum değerli tez danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Gülçin MUTLU'ya sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Ders döneminde bizleri anne sevgisiyle kucaklayan Prof. Dr. Şükran TOK'a ve eğitime başka pencereden bakmamız için bilgi ve birikimiyle yol gösteren Prof. Dr. İlke EVİN GENCEL'e teşekkür ederim. Ayrıca dönem içerisinde istatistik konusunda bizleri aydınlatan Prof. Dr. Neşe GÜLER'e ve jüri üyelerim Prof. Dr. İzzet GÖRGEN ve Prof. Dr. Sabahattin DENİZ'e desteklerinden ötürü teşekkürlerimi sunarım.

Tez süreci öncesinden son güne kadar desteğini benden esirgemeyen, tez sürecinin bana kattığı ve kardeşim olarak kabul ettiğim Medine ÇELİK'e çok teşekkür ederim.

Bu yolda ilk günden beri sevgisiyle ve desteğiyle beni yalnız bırakmayan, en güzel vakitlerini benim için fedakârca harcayan yüreği güzel eşim Gülistanım'a teşekkür ederim.

Temmuz 2020

İdris ŞİMŞEK

## ÖZET

### SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLERİNİN KİŞİLERARASI DAVRANIŞLARI VE ÖĞRENCİLERİN SOSYO-DUYGUSAL ÖĞRENME BECERİLERİ

Bu çalışma ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler dersi öğretmenlerinin kişilerarası davranışlarına yönelik algıları ile onların sosyal duygusal öğrenme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamaktadır. Nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeline göre desenlenen araştırmanın katılımcılarını, 2019-2020 eğitim öğretim yılında İzmir Karabağlar ilçesinde öğrenim görmekte olan 386 orta okul öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmada ortaokul sosyal bilgiler öğrencilerinin sosyal duygusal öğrenme becerileri düzeylerini belirlemek amacıyla Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği ve kişilerarası öğretmen davranışlarını belirlemek amacıyla bir Öğretmen Etkileşim Ölçeği kullanılmıştır. Öğretmen Etkileşim Ölçeği'nin ilköğretim düzeyi formu bu çalışma kapsamında Türkçe'ye uyarlanmıştır ve çalışma verileri bu uyarlama çalışması yapılmış olan Türkçe form ile elde edilmiştir. Verilerin çözümlenmesinde betimsel istatistikler ve regresyon analizleri kullanılmıştır. Araştırma sonuçları ortaokul öğrencilerinin hem genel hem de alt becerileri bağlamında ele alınan sosyo-duygusal becerileri ile öğretmenlerinin kişilerarası davranışlarına yönelik algıları arasında anlamlı bir ilişkinin olduğunu ortaya koymuştur. Çalışmadan elde edilen sonuçlar ayrıca öğrencilerin sosyo-dugusal öğrenme becerileri ile onlarca algılanan anlayışlı, yardımsever ve lider öğretmen özellikleri arasında olumlu; katı ve kızgın öğretmen özellikleri arasında ise olumsuz yönde bir ilişkinin olduğunu göstermiştir.

**Anahtar Kelimeler:** kişilerarası davranış algıları, sosyal duygusal öğrenme, ortaokul, sosyal bilgiler

## ABSTRACT

### **SOCIAL SCIENCES TEACHERS' INTERPERSONAL BEHAVIOR AND STUDENTS' SOCIO-EMOTIONAL LEARNING SKILLS**

This study aims to investigate the associations between students' socio-emotional learning skills and their perceptions concerning their social sciences teachers' interpersonal behavior. The sample for this survey research included 386 elementary school students (Grade 5 and Grade 6) enrolled in several state schools in Karabağlar province of İzmir in Turkey within the 2019-2020 academic year. A Socio-Emotional Learning Scale and a Teacher Interaction Questionnaire were used to investigate socio-emotional learning skills and teacher interpersonal behavior. For the purposes of this study, Teacher Interaction Questionnaire (elementary version) was adapted into Turkish and data were gathered with this adapted version. Quantitative data were analyzed by means of descriptive and inferential statistics (via regression analyses). Quantitative results showed that students' perceptions about their teachers' interpersonal behavior were associated with their socio-emotional learning skills treated both at the general and sub-scale levels. The results also indicated that leadership, helpful and understanding behaviors of the teachers were positively but admonishing and strict behaviors were negatively related to students' socio-emotional learning skills.

**Keywords:** interpersonal teacher behavior, teacher interaction, socio-emotional learning.

## İÇİNDEKİLER

ONAY METNİ.....	i
YEMİN METNİ.....	ii
TEŞEKKÜR.....	iii
ÖZET.....	iv
ABSTRACT .....	v
İÇİNDEKİLER.....	vi
TABLolar LİSTESİ.....	viii
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	x
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xi
TANIMLAR.....	xii
<b>BİRİNCİ BÖLÜM.....</b>	<b>1</b>
<b>GİRİŞ.....</b>	<b>1</b>
1.1.Problem Durumu .....	3
1.2. Araştırmanın Amacı .....	5
1.3. Araştırmanın Önemi .....	5
1.4. Varsayımlar .....	7
1.5. Sınırlılıklar .....	7
<b>İKİNCİ BÖLÜM .....</b>	<b>8</b>
<b>KAVRAMSAL ÇERÇEVE .....</b>	<b>8</b>
2.1. 1. Kişilerarası İletişim Kavramı .....	8
2.1.2.Kişilerarası Öğretmen Etkileşimi .....	9
2.1.3. Öğretmen Etkileşim Ölçeği.....	11
2.1.4. Sosyal Duygusal Öğrenme Kavramı .....	12
<b>2.2. İlgili Araştırmalar .....</b>	<b>14</b>
2.2.1. Sosyal Duygusal Öğrenme ile ilgili Araştırmalar .....	14



2.2.2. Kişilerarası Öğretmen Davranışı Üzerine Yapılan Araştırmalar .....	20
<b>ÜÇÜNCÜ BÖLÜM .....</b>	<b>25</b>
<b>YÖNTEM.....</b>	<b>25</b>
3.1 Araştırma Deseni.....	25
3.2.Araştırma Soruları .....	26
3.3. Çalışma Örneklemi.....	26
3.4. Veri Toplama Araçları.....	27
3.4.1. Öğretmen Etkileşim Ölçeği .....	27
3.4.2. Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği.....	28
3.4.3. Öğrenci Demografik Bilgi Formu .....	29
3.5. Verilerin Toplanması.....	29
3.6. Verilerin Çözümlemesi .....	30
<b>DÖRDÜNCÜ BÖLÜM .....</b>	<b>31</b>
<b>BULGULAR .....</b>	<b>31</b>
4.1. İlkokul Düzeyi Öğretmen Etkileşimi Ölçeği'nin (Avusturalya Versiyonu) Psikometrik Özellikleri .....	31
4.2. Katılımcıların Profili .....	35
4.3. Araştırma Sonuçlarına İlişkin Bulgular.....	36
<b>BEŞİNCİ BÖLÜM .....</b>	<b>49</b>
<b>TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER .....</b>	<b>49</b>
<b>5.1. Tartışma ve Sonuç .....</b>	<b>49</b>
<b>5.2. Öneriler .....</b>	<b>53</b>
5.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler .....	53
5.2.2. Gelecek Araştırmalara Yönelik Öneriler.....	55
<b>KAYNAKÇA .....</b>	<b>57</b>
<b>EKLER.....</b>	<b>69</b>

## TABLULAR LİSTESİ

Tablo 4.1. 48 maddeli Öğretmen Etkileşim Ölçeğine Ait Özdeğerler, Varyans ve Kümülatif Varyans Değerleri.....	32
Tablo 4.2. Öğretmen Etkileşim Ölçeği için İki Boyutlu Oblimin Döndürmesine ait Sonuçlar.....	33
Tablo 4.3. Öğretmen Etkileşim Ölçeği Alt Boyutları Arasındaki İlişkiler.....	35
Tablo 4.4. Katılımcıların Özellikleri.....	36
Tablo 4.5. Katılımcıların Sosyo-duygusal Öğrenme Beceri Düzeyleri (Genel ve Alt boyutlara dayalı).....	37
Tablo 4.6. En Çok Tercih Edilen Beş Sosyo-Duygusal Öğrenme Becerisi.....	38
Tablo 4.7. En Az Tercih Edilen Beş Sosyo-Duygusal Öğrenme Becerisi.....	39
Tablo 4.8. Katılımcıların Öğretmenlerinin Kişilerarası (etkileşim) Davranışlarına Yönelik Alguları.....	40
Tablo 4.9. Öğrenci Algularına Göre Sınıfta En Fazla Sıklıkla Gözlemlenen Kişilerarası Öğretmen Davranışı.....	41
Tablo 4.10. Öğrenci Algularına Göre Sınıfta En Az Sıklıkla Gözlemlenen Kişilerarası Öğretmen Davranışı.....	41
Tablo 4.11. Öğrencilerin Algıladıkları Kişilerarası Öğretmen Davranış Özelliklerinin Sosyo-Duygusal Öğrenme Becerilerini Yordadığı Regresyon Analizi Sonucu.....	43
Tablo 4.12. Öğrencilerin Algıladıkları Kişilerarası Öğretmen Davranış Özelliklerinin SDÖ İletişim Becerilerini Yordadığı Regresyon Analizi Sonucu.....	45

Tablo 4.13. Öğrencilerin Algıladıkları Kişilerarası Öğretmen Davranış Özelliklerinin SDÖ Problem Çözme Becerilerini Yordadığı Regresyon Analizi Sonucu.....46

Tablo 4.14. Öğrencilerin Algıladıkları Kişilerarası Öğretmen Davranış Özelliklerinin SDÖ Stresle Başa Çıkma Becerilerini Yordadığı Regresyon Analizi Sonucu.....47

Tablo 4.15. Öğrencilerin Algıladıkları Kişilerarası Öğretmen Davranış Özelliklerinin SDÖ Kendilik Değerini Artırma Becerilerini Yordadığı Regresyon Analizi Sonucu.....48



## ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 2.1. Öğretmenlerin Kişilerarası Davranışlar Modeli .....	11
Şekil 2.2. Sosyal-Duygusal Öğrenme Bileşenleri.....	13
Şekil 3.1. Araştırma Deseninin Kavramsal Modeli.....	25



## KISALTMALAR LİSTESİ

<b>QTI</b>	: Questionnaire on Teacher Interaction
<b>SDÖ</b>	: Sosyal Duygusal Öğrenme
<b>CASEL</b>	: Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning
<b>P</b>	: Anlamlılık Derecesi
<b>SPSS</b>	: Statistical Packages For The Social Sciences



## TANIMLAR

**Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri:** Bu tez çalışması bağlamında iletişim becerileri, problem çözme becerileri, stresle başa çıkma becerileri ve kendilik değerini arttıran beceriler olarak isimlendirilen dört ana özellikten oluşan bir kavramdır. SDÖ 'yü oluşturan problem çözme becerileri; bireyin bilgiye dayalı olarak sorunların çözümü için yollar üretmesi ve öz-değerlendirme yapması, kendilik değerini arttıran beceriler; bireyin güçlü ve zayıf yönlerini fark edebilmesi, stresle başa çıkma becerileri; duyguları kontrollü bir şekilde düzenleyebilme, iletişim becerileri; bireyin konuşmayı başlatarak duygu ve düşüncelerini doğru bir şekilde ifade etmesi olarak tanımlanır. Problem çözme becerileri alt boyutu kelime anlamı olarak bilişsel bir boyutu olan bir özelliğe sahipmiş gibi anlaşılabilirse de bu alt boyut aslında bireyin etkili karar verme ve empati süreçlerini işe koşarak sosyal yaşantıda karşılaştığı birtakım sorunları nasıl çözerim diye kendisini değerlendirmesi ile ilgili öz-düzenleme ve değerlendirme süreçlerini kapsamasından ötürü bu tez bağlamında duyuşsal bir özellik ya da kazanım olarak sınıflandırılmıştır. 40 madde sayısına sahip Sosyal Duygusal Öğrenme Ölçeği aracılığıyla 1'den (hiç uygun değil) 4' e (tamamen uygun) uzanan ölçek üzerinde elde edilen cevaplar aracılığıyla oluşturulmuştur.

**Kişilerarası Öğretmen Davranışlar Dairesi:** Teze yön veren temel kuramın bağlı olduğu ve Leary (1957) tarafından oluşturulan modeli ifade etmektedir. Model üzerinde öğretmen kişilerarası davranışı (öğretmen etkileşimi) bir dairenin dilimleri üzerinde göstermeye çalıştığı için Kişilerarası Öğretmen Davranışlar Dairesi adını almıştır. Aslında öğretmenin kişilerarası davranışı yatay (X -Y) ve dikey (W-Y) iki ucu olan düzlem üzerinde oturtulan farklı kombinasyonlardan oluşabilmektedir. Bu anlamda bu yatay ve dikey iki temel ucun etrafına çizilen daire davranışlarının birbirleriyle iç içe geçtiği ya da çeliştiğini göstermek üzere farklı kesitler oluşturmaktadır.

**Kişilerarası Öğretmen Davranışı:** Öğretmen etkileşimi olarak da adlandırılan bu kavram öğrencinin gözünde öğretmeni nasıl algıladığı anlamına gelmektedir. Bu tez çalışması kapsamında öğretmen etkileşim özelliğini oluşturan sekiz adet alt öğretmen özelliği vardır. Bu sekiz temel öğretmen etkileşim özelliği; a) Katı, b) Lider, c) Yardımsever, d) Anlayışlı e) Özgürlükçü, f) Kararsız, g) Hoşnutsuz ve H) Kızgın olarak adlandırılan farklı öğretmen davranış profillerini temsil etmektedir. Öğretmen

etkileşimi kavramı özetle bir öğretmenin öğrencileri ile olan etkileşim ve iletişim özellikleri bağlamında onların gözünde oluşturduğu sekiz farklı öğretmen profilinin var olduğunu temsil etmektedir.



## BİRİNCİ BÖLÜM

### GİRİŞ

Yaşadığımız çağda hızlı bir değişim ve gelişme gözlenmektedir. Her alanda, bir kişinin hayatını kaçınılmaz olarak etkileyen bir takım hızlı değişiklikler yaşanabilmektedir ve insanlar bu değişikliklerden olumlu ya da olumsuz olarak etkilenebilmektedirler (Bilen, 2002). Eğitim-öğretim işlevi, insanlık tarihi kadar eskidir. Çocuk dünyaya geldiğinde, öğrenilmiş davranış yatkınlığı yoktur. Çocuğun yaşamını sürdürebilmesi için gerekli tüm bilgi, beceri, tutum ve alışkanlıklar ona, sonradan öğretme yoluyla kazandırılır. Başka bir deyişle çocuk; çevresindeki canlı, cansız, gerçek ve sanal tüm varlıklarla etkileşime girerek öğrenir. Aslında bu etkileşimin büyük bir çoğunluğu çocuğun okulda edindiği eğitim ve öğretim süreçleri boyunca gerçekleşmektedir. Bu eğitim ve öğretim süreçlerinde çocuğun en yakın ve birinci elden etkileşim ve iletişim içerisinde olduğu temel unsurlardan birisi de öğretmendir. Bir başka ifade ile eğitim ve öğretim, tüm ilgili bilimlerin, felsefelerin sonuçlarına dayanarak, bilgi, fikir ve kişiliklerin değişim ve gelişimi için etkileşime girmesine izin verir ve bu bağlamda da çocuğun eğitim ortamında birinci elden etkileşime girdiği kişi öğretmendir. Bu anlamda, çocuğun etkileşim ve öğrenme sürecinde öğretmenlere önemli roller ve görevler düşmektedir.

Öğretmenin üstlendiği roller ve görevlerin de yaşam ve dünyadaki değişimler ile ve bu değişimlerin bir yansıması olarak bireylerin değişen tercih ve özellikleri bağlamında ve paralelinde birtakım değişikliklere uğraması kaçınılmazdır. Özellikle eğitim alanında ve ortamlarındaki değişimlere bakıldığında, bilgiyi odak noktası yapan eğitim anlayışının yerini bilginin nasıl üretileceğini temel alan eğitim anlayışına bırakması ve bilgi kaynakları ile bilgiyi elde etme yollarının gelişmesi ve değişmesi ile öğretmenin de üstlendiği görev ve roller değişmiştir. Öyle ki, öğretmen, bilgileri eksiksiz bir şekilde muhafaza edip onu yeni nesillere olduğu gibi aktarmakla yetinen, etkili ve düzgün konuşan, iyi ders anlatan, disiplinli ve klasik görev adamı olmaktan çıkmıştır. Öğretmen artık bilginin tek kaynağı ve öğrencilere ders veren profesyonel kişi olarak algılanmamaktadır. Bunun yerine günümüz öğretmeni, öğrencilerinde bilgidan faydalanma isteğini uyandırabilen, düşünme, inceleme ve araştırma arzusunu



teşvik eden, araştırmacı, geliştirici, gözlemci, katılımcı kişiliğe sahip, danışmanlık ve rehberlik vasıflarını şahsında toplamış, uzman bir meslek adamıdır (Apuhan, 2002).

Geleneksel eğitim anlayışında öğretmenin ilk ve temel rolü ya da sorumluluğu öğrencilerin öğrenmesini sağlamak olarak tanımlanmaktadır. Öyle ki öğretmen en temel görevi olarak öğrencilerine istenen davranışı öğretmekle ve öğrenilmiş davranışı güçlendirmekle sorumludur. Güncel eğitim anlayışına göre ise, öğretmenin temel görevi sahip olduğu bilgiyi öğrencilere aktarmaktan ziyade daha çok onlara rehberlik etmek ve yol göstermekle ilişkilendirilmektedir. Güncel eğitim anlayışına göre, öğrencinin öğrenmesi öğretmenin çizdiği ve şekillendirdiği bir olgu ya da sonuç değildir. Öğrenme ve eğitim aslında öğrencinin kendisi tarafından elde edilen bir kazanımdır ya da süreçtir. Öğretmenin görevi, öğrenme deneyimini çeşitli öğretim yöntem ve tekniklerini kullanarak organize etmek ve öğrencilerin istenen davranışı ne şekilde ve ne oranda edindiğini gözlemlemektir. O halde, güncel eğitim ve öğretim anlayışına göre, öğretmen artık sadece ve en üst düzeyde öğrencilerin bilişsel olan kazanımları edinmesi üzerine odaklanmayacaktır. Öğretmen için öğrencilerin bilişsel kazanımları kadar duyuşsal kazanımları da önemli olacaktır. Bu duyuşsal kazanımların edinilmesi ve geliştirilmesi anlamında da öğretmenin öğretimsel davranışlarından daha çok ya da bu davranışlara kuvvetli bir destek olacak şekilde, onun sergilediği iletişimsel davranışlar ve öğrencileri ile olan karşılıklı diyalogu da önemli bir husus haline gelecektir. Öğrencilerin duyuşsal kazanımlarını önemseyen bu güncel öğrenci odaklı eğitim yaklaşımı, öğretmenin öğrencilerdeki dâhiliği uyandırma sürecinin başarısı, hazırladığı ders planları, sınıf ortamını etkili hale getirmesi, kendisinin hazırladığı öğretim materyalleri ve bu öğretmenin öğrencilerle oluşturduğu karşılıklı iletişim ve etkileşimleri ile büyük ölçüde ilişkilendirilmiştir. Buradan hareketle, öğrenmenin yönlendirilmesinde öğretmenin akademik olmayan yönü, yani kişilik ve karakter özellikleri de büyük rol oynamaktadır. Sonuç olarak, güncel öğrenci merkezli eğitim anlayışı hem öğretmenlerin sahip olması gereken özellikler ve üstlendiği roller hem de öğretmenlerce önemsemesi ya da üzerinde durması gereken öğrenci ve öğrenme kazanımları hususunda ciddi değişiklikleri beraberinde getirmiştir. Bu bağlamda, artık, eğitim ortam ve araştırmalarında öğretmenin sınıfta sergilediği kişilerarası iletişimsel davranışları ve öğrencilerin o öğretmenin derslerinde kazanacağı duyuşsal kazanımları, yani öğrencilerin aldıkları sınav başarı puanlarından bağımsız olan ve daha çok onların duygu, istek ve insani tercihleri üzerine kurgulanan

öğrenci kazanımlarını, dikkate alınan vaktinin geldiği açık bir gerçek olarak karşımıza çıkmaktadır.

### 1.1.Problem Durumu

Günümüz öğrenci merkezli eğitim anlayışı ile beraber önem kazanan duyuşsal öğrenci kazanımlarından biri olan sosyal ve duygusal öğrenme becerileri, öğrencilere kişisel ve akademik dünyalarında nasıl başarılı bir şekilde ilerleyeceklerini öğretir. Sosyal duygusal öğrenme karakter gelişimini desteklerken, karakterin veya olumlu kişisel özellikleri gelişimi de paralel olarak güvenli, sağlıklı ve olumlu bir okul ortamını destekler. Güvenli, sağlıklı bir okul ortamı da bilişsel ve akademik başarıyı artırır. Öğrencilerin gelişiminde bilişsel başarıyı ilerletme, olumlu karakter özellikleri ve güvenli okul ortamı oluşturma iç içe geçmiş hedeflerdir. Sosyal ve duygusal öğrenme olarak adlandırılan kavram altında kendine yer bulan öz farkındalık, öz yönetim, sosyal farkındalık, sorumlu karar verme ve ilişki yönetimi gibi alt beceriler yukarıda belirtilen birbirine bağlı ilişkiler ve hedefler örüntüsünü destekleyen ve geliştiren bir özelliğe sahiptir. Sosyal duygusal öğrenme kavramını oluşturan özelliklere tek tek baktığımızda, her birinin ilk bakışta ve direkt olarak bireyin bilişsel gelişimi ve bilişsel alanla ilgili olan becerileri ile ilgili olmadığını düşünmek mantıklı gelebilir. Sosyal duygusal öğrenmenin alt bileşenlerinden *öz yönetim*, kişinin duygularını, zihinlerini ve davranışlarını düzenleyebilme becerisidir. *Sosyal farkındalık* boyutu ise davranışın sosyal ilkesini anlamak ve sosyal çevre desteklerini tanımak için farklı bakış açıları kazanma ve insanlarla empati kurma becerisidir. *İlişki yönetimi* ile ilgili olan boyutuna bakıldığında, bu boyutun birey ve gruplarla kaliteli ilişkiler kurmak ve devam ettirme becerisiyle ilişkili olduğu anlaşılmaktadır. Sosyal duygusal öğrenmenin *sorumlu karar verme* ile ilgili boyutu ise, kişisel davranışlarda, sosyal etkileşimlerde ve okul hakkında yapıcı seçimler yapma becerisini kapsamaktadır (Akcaalan, 2016). Sosyal duygusal öğrenme kavramını oluşturan alt özelliklere ve boyutlar bağlamında, bu kavramın öncelikle öğrencilerin duygusal ve sosyal gelişimlerini desteklediği düşünülse de, aslında tüm bu sosyal ve duygusal becerilerin etkili bir şekilde yönetilmesi ya da kullanılması yoluyla öğrencilerin bilişsel kazanımlarının gelişmesine ve zenginleşmesine de çok önemli bir katkı sunabileceği açıktır.

Öğrenme ortamı araştırmaları olarak adlandırılan ve eğitim bilimleri araştırmalarının bir alt alanı olarak kabul edilebilecek bu araştırma alan yazınına göre, öğrencilerin sahip oldukları bilişsel ve duyuşsal kazanımların oluşması ve gelişmesi ile öğrencilerin öğrenme ortamında var olan birtakım özelliklere karşı olan algı ve görüşleri arasında kuvvetli bir ilişki mevcuttur (Deemer ve Smith, 2018; Fraser, 2002). Öğrenme ortamında var olduğu kabul edilen özellikler, bir takım genel sınıf iklimine ait özellikleri (sınıfın fiziksel şartları, öğrenciler arası işbirliği, sınıfın araştırmaya ve incelemeye açık olması, sınıftaki rekabet ortamı vb.) kapsadığı kadar, kabaca bir öğretmenin iletişimsel yönüne odaklanan ve öğrenme ortamı araştırmaları alan yazınında terimsel olarak *kişilerarası öğretmen davranışı* ya da *öğretmen etkileşimi* olarak adlandırılan eğitsel olmayan öğretmen davranışları ile ilgili özellikler bütünü de kapsamaktadır. Wubbels (1999) kişilerarası öğretmen davranışlarını öğrencinin öğretmenlerini onlarla olan etkileşim ve iletişim süreçleri bağlamında nasıl ve ne şekilde algıladığı ile ilgili bir kavram olarak tanımlamaktadır. Alan yazında var olan araştırma sonuçları öğretmenin öğrencilerle olan iletişimi ve etkileşimi sürecinde öğrencilerin öğretmenlerinin kendileri ile olan diyalogunu, kendilerine nasıl yaklaştığını ve onlarla etkileşimi süresince olan hal ve hareketlerini nasıl ve şekilde algıladıkları üzerine kurgulanan öğretmen etkileşimi kavramının öğrencilerin derse karşı tutumları, motivasyonları, öğrenme için gösterdikleri çaba ve sebat düzeyleri ve öz yeterlik algıları gibi bir takım duyuşsal kazanımları ile ilişkili olduğunu göstermektedir. O halde, öğretmenlerin kişilerarası davranışlarının bir duyuşsal öğrenci kazanım olarak sınıflanabilecek sosyal duygusal öğrenme kavramı ile de ilişkili olabilmesi mümkün ve olasıdır. Bu anlamda, alan yazında adı geçen bu iki kavramı ya da değişkeni ilişkilendiren bir çalışmaya rastlanmamıştır. Öyle ki sosyal duygusal öğrenme kavramı öğretmen etkileşimi üzerine yapılan ve bu değişkenin ilişkilendirildiği diğer öğrenci kazanımları bağlamında alan yazına kazandırılacak ve alan yazını zenginleştirecek yeni birtakım değişkenlere ihtiyaç vardır ve bu doğrultuda sosyal duygusal öğrenme alan yazına sunulacak yeni bir duyuşsal kazanım olarak önem taşımaktadır. Ayrıca, öğretmen etkileşimi üzerine yapılmış çalışmalara bakıldığında, bu çalışmaların çoğunun ortaöğretim ve lise düzeyi öğrenciler ile ve daha çok fen bilgisi, biyoloji ve matematik gibi fen alanlarına ilişkin disiplin alanları ve bu alanların öğretmenleri ile ilgili olarak gerçekleştirildiği anlaşılmaktadır (Rakıcı, 2004; Şimşeker, 2005; Telli, 2006). Her ne kadar ilkokul düzeyinde de birtakım çalışmalara rastlanıyor olsa da bu çalışmalarda da yine fen ve matematik ile ilgili sınıf ortamları

ve bu alanların öğretmenleri üzerine çalışıldığı görülmektedir. Yukarıda belirtilen ihtiyaç alanları doğrultusunda, bu çalışma kişilerarası öğretmen davranışları yani öğretmenin bir sınıf ortamındaki etkileşim özellikleri ile bir duyuşsal öğrenci kazanımı olan öğrencilerin sosyal-duygusal öğrenme becerileri arasında bir ilişki olup olmadığını incelemeyi amaç edinmektedir. Bu doğrultudaki alan yazında yer alan eksiklikler çerçevesinde, bu çalışma da ortaokul düzeyinde sosyal bilgiler dersi öğretmenlerinin sınıflarında sergiledikleri kişilerarası davranışları hakkında bu sınıflarda derse katılan öğrencilerden bilgi edinmeye çalışılmıştır. Bu bağlamda, öğrencilerce algılanan kişilerarası öğretmen davranışı ve yine öğrencilerin sahip oldukları sosyo-duygusal öğrenme becerileri çalışmaya ait iki temel değişkeni oluşturmaktadır.

## **1.2. Araştırmanın Amacı**

Bu çalışma, ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler dersi öğretmenlerinin kişilerarası davranışlarına yönelik algıları ve sosyal duygusal öğrenme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamaktadır. Bu bağlamda, bu çalışmada öğrencilerin öğretmenlerinin kişilerarası davranış özelliklerine yönelik algıları öğrencilerin genel sosyo-duygusal öğrenme beceri düzeyleri ve sosyo-duygusal öğrenme becerilerini oluşturan alt beceriler ile ilişkilendirilmiştir.

## **1.3. Araştırmanın Önemi**

Öğretmenin kişisel karakteri, öğretmenin öğrencilere karşı tutumu ve öğretmenin mesleki becerileri ve yeterliliği ile temsil edilir. Bu nedenle geleneksel eğitim anlayışının odak noktası olan öğretmenin mesleki yeterliliği ve alan bilgisi algısı, güncel eğitim anlayışında yerini öğretmenin öğrencilere karşı olan tutum ve davranışlarına bırakmıştır. Bu anlamda öğretmen davranışları kavramını hangi özellik ve boyutları kapsadığını ve ne anlama geldiğini yorumlamak mantıklı olacaktır. Davranış, sözlük anlamı ile bir kişinin çevre ile etkileşime girerek, etkileşim sırasında çevrede değişikliklere neden olduğu gözlemlenebilir, ölçülebilir bir dizi eylem veya reaksiyon sınıfına verilen addır. Kişi, mesleğinin gerektirdiği davranışları gösterir; yani, kişi berber ise berberlik mesleğinin, mühendis ise mühendislik mesleğinin gerektirdiği gibi davranır. Her meslek grubu, mesleğinin gerektirdiği davranışları gösterdiği ölçüde verimli ve başarılı olur. İşte bu noktada öğretmenler de öğretmenlik

mesleğinin gerektirdiği davranışları gösterdiği ölçüde başarılı sayılır. Öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği davranışlarının neler olduğu ile ilgili soruyu hizmet öncesi eğitim programlarının içeriklerine bakarak kavramak mümkündür. Bu bakış açısını doğrular nitelikte, Büyükkaragöz ve Çivi'ye (1999) göre “Öğretmenlik, hizmet öncesi genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyon eğitimi gerektiren bir ihtisas mesleğidir.”

Genel kültür, alan bilgisi ve pedagoji olarak şekillendirilen temel öğretmenlik bilgisi bir anlamda öğretmenlerin mesleki niteliklerini oluşturan özellikleri oluşturmaktadırlar ve bu mesleki özellikler öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği davranışların ne olduğu konusunda çoğu zaman ilk akla gelen ya da temel önceliği olan özellikler olarak karşımıza çıkmaktadırlar. Fakat, bu mesleki yeterlik alanlarına ek olarak, öğretmen davranışları kapsamında değerlendirilebilecek ve bir öğretmenin sahip olması gereken bir takım temel kişisel ve daha kişilere özgü ve niteliksel özellikler de mevcuttur. Bir başka ifade ile öğretmenlerde aranan niteliklerin kişisel ve mesleki olmak üzere iki ana grupta toplanabileceğini söylemek mümkündür.

Öğrencilerin öğretmenlerde ideal olarak hangi nitelikleri aradıklarına bakıldığında ise, öğrencilerine rehberlik etme, onları motive edip cesaretlendirme ve olumlu ve samimi iletişimsel davranışlar sergileme gibi birtakım özellikler ön plana çıkmaktadır (Telli, den Brok ve Çakıroğlu, 2008). Görüldüğü üzere, ideal öğretmen özellikleri arasında öğretmenin kişilik özellikleri ya da kişilerarası davranışları ile ilgili olan boyut mesleki yeterlik alanları ile ilgili olan boyuta oranla daha baskındır. Bu durum öğrenme ortamı üzerine yapılan ve öğretmen etkileşimini bu araştırma alanının temel değişkenlerinden biri olarak kabul eden birçok araştırma bağlamında da desteklenen bir sonuçtur. Bu anlamda, öğretmenlerin kullandıkları yöntem ve teknikler, öğretimsel planlama becerileri, sunum becerileri, konu alanı bilgisine sahip olma gibi bir takım öğretimsel özellik ve yeterliliklerin ötesinde öğrencilerin bu öğretmenlerin derslerinde edindikleri kazanımları üzerinde etkili olabilecek ve özellikle daha mutlu, daha huzurlu, kendilerinden daha emin, sosyal ilişkilerinde daha başarılı olma gibi onların duyuşsal kazanımların şekillenmesinde belki de daha etkili olabilecek iletişimsel ya da etkileşimsel bir takım öğretmen özelliklerinin incelenmesi önemlidir. Öyle ki, öğretmen yetiştirme programlarının yeniden yapılandırılması ve öğretmenlerin iletişimsel ve kişisel özelliklerinin de öğretmen yetiştirme eğitimleri sürecine dahil edilmesi gibi bir takım ciddi pedagojik kararların alınmasından önce,

bu çalışmanın sonuçlarının sağlayacağı türden uygulamaya yönelik önerilere ihtiyaç duyulacaktır. Ayrıca, bu çalışmaya ait sonuçların öğrenme ortamı araştırmalarına ait alan yazını sunduğu yeni duyuşsal değişken aracılığı ile katkı sunacağı ve sosyal bilgiler gibi bir alan üzerine çalışıyor olmakla da öğrenme ortamı çalışmalarını zenginleştireceği düşünölmektedir.

Sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin okul öncesi dönemden itibaren kazanılmaya başlanıldığı düşünölse de, pek çok çocuğun kendini ifade etme, duygu yönetimi, öfkesini denetleme, dinleme, paylaşımda bulunma ve işbirliği yapma gibi sosyal becerileri kazanmadan ilkokula başlıyor oldukları belirtilmektedir (Türnüklü, 2004). Bu anlamda, sosyal-duygusal öğrenme konusunda gösterilen gayretlerin örgün eğitimin diğer basamaklarında olduğu gibi temel eğitim bünyesinde yer alan ilkokul döneminde de dikkate alınmasının önemli ve gerekli olduğu düşünölmektedir (Esen Aygün, 2017). Bu anlamda, sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin öğrencilerin gelecek akademik yaşantılarındaki önemine istinaden ilköğretimin erken kademelerinde geliştirilmesi ve bu doğrultuda etkili olabilecek faktörlerin araştırılması da önem taşımaktadır. Bu bağlamda, bu düzeyde eğitim veren öğretmenlerin sahip oldukları iletişimsel davranışlar ve özelliklerin de olası bir faktör olarak araştırılması bu çalışmanın alan yazına sunacağı diğer bir katkı olarak nitelendirilebilir.

#### **1.4. Varsayımlar**

1-Araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğrencileri bilgi toplamak amacıyla yapılan ölçek maddelerini içtenlikle yanıtlamışlardır.

2-Araştırmaya katılan öğrencilere uygun ortam sağlanmıştır.

#### **1.5. Sınırlılıklar**

1) Araştırma, İzmir iline bağlı devlet okullarında gerçekleştirilmiştir.

2) 2019-2020 Eğitim-Öğretim yılı bahar döneminde yapılmıştır.

3) Ortaokul beş ve altıncı sınıfta bulunan öğrenciler üzerinde çalışıldığından araştırma sonuçları bu yaş grubuyla sınırlıdır.

## İKİNCİ BÖLÜM

### KAVRAMSAL ÇERÇEVE

#### 2.1. Kavramsal Çerçeve

Çalışmanın bu bölümünde, kişilerarası iletişim, öğretmen etkileşimi (kişilerarası öğretmen davranışı), öğretmen etkileşim anketi ve sosyo-duygusal öğrenme becerilerine ilişkin alan yazın ele alınmıştır.

##### 2.1. 1. Kişilerarası İletişim Kavramı

Kişilerarası iletişim kavramı geçmişten günümüze pek çok şekilde tanımlanmıştır. Işık ' a (2000, s. 36) göre “kişilerarası iletişim en az iki kişi arasındaki sözlü ya da sözsüz olarak ortak simgeler kullanılarak gerçekleştirilen” iletişimdir. Hartle’ye (2007) göre ise kişilerarası iletişim iki birey arasında yüz yüze gerçekleşen görüşmedir.

Bazı araştırmacılar kişilerarası iletişim kavramını tanımlarken kişilerarası iletişimin gerçekleşmesi için bir takım özellik ya da ölçütlerin olması gerektiğine vurgu yapmışlardır. Örneğin, kişilerarası iletişime katılanların aynı ortamda olmaları, mesajın karşılıklı olması ve mesajın sözlü ya da sözsüz olması (Dökmen, 1994) gibi temel ölçütlerden sıklıkla bahsedilmiştir. Benzer bir şekilde, Siyez (2010), bir iletişimin kişilerarası iletişim olabilmesi için iletişime giren kişilerin yüz yüze olmasının, kişiler arasında karşılıklı mesaj alışverişinin olmasının, mesajların sözlü veya sözsüz olarak mekân ve zaman birlikteliği içinde sunulmasının gerekliliğine vurgu yapmıştır. Yukarıdaki tanımlarda dikkat çeken bir diğer nokta ise, kişilerarası iletişimde, sözlü iletişim kadar sözsüz iletişimde önemli bir yere sahip olduğudur. Yani, iletişim sadece sözlü mesajlardan oluşmamaktadır. Kişilerarası iletişim bireylerin çeşitli anlamlar yükledikleri farklı semboller ya da kodları aktarması yoluyla gerçekleşmektedir. Bu semboller kimi zaman sözlü kimi zamanda sözsüz olan semboller olabilmektedir (Balcı, 1996).

Erdoğan (2002) sözlü ve sözsüz mesajları varlığından ziyade, onların bireyler tarafından nasıl anlamlandırıldığı konusuna değinmektedir. Hatta bazen mesajların alınıp anlamlandırılmaması bile söz konusudur. Yani mesajı gönderen kişi mesajı

gönderse bile mesaj istenildiği şekilde karşı tarafa ulaşmayabilir veya vermek istediği niyeti ya da anlamı doğru şekilde karşı tarafa aktaramayabilir. İletişim içinde olan iki insandan her biri aslında karşı tarafta kendi istedikleri ya da niyet ettikleri gibi bir izlenim bırakmıyor olabilirler. Öneğin kendini çok samimi ve arkadaş canlısı olarak gören bir birey karşı tarafca bu şekilde algılanmıyor olabilir. Davranışları samimi değil tam dersi bir izlenim bile bırakıyor olabilir. Bu anlamda, bireylerin güvenli, üretken ve mutlu olma gibi olumlu özelliklere sahip olabilmeleri için önem arz eden kişilerarası iletişim kavramının iyi irdelenmesi ve ilişkili olabileceği farklı etmen ve özelliklerin incelenmesi gerekmektedir. Özellikle insan etmeninin olduğu tüm ortamlarda iletişim ve etkileşimin bireyler üzerindeki etkisini araştırmak ve dikkate almak önem arz etmektedir. Bu anlamda, bu çalışma da öğretmen ve öğrenciler ve hatta farklı diğer dış paydaşların dahil olduğu okul ve sınıf ortamındaki ilişkiyi araştırma amacı ile kurgulanmıştır. Bu çalışma kapsamında, öğretmenlerin öğrencilerce nasıl algılandığı ve onlar üzerinde nasıl bir izlenim bıraktıkları konusu üzerinde durulmuştur ve aslında öğretmen-öğrenci iletişimi ve etkileşimi bağlamında sadece öğrencilerin algı ve bakış açıları dikkate alınmıştır.

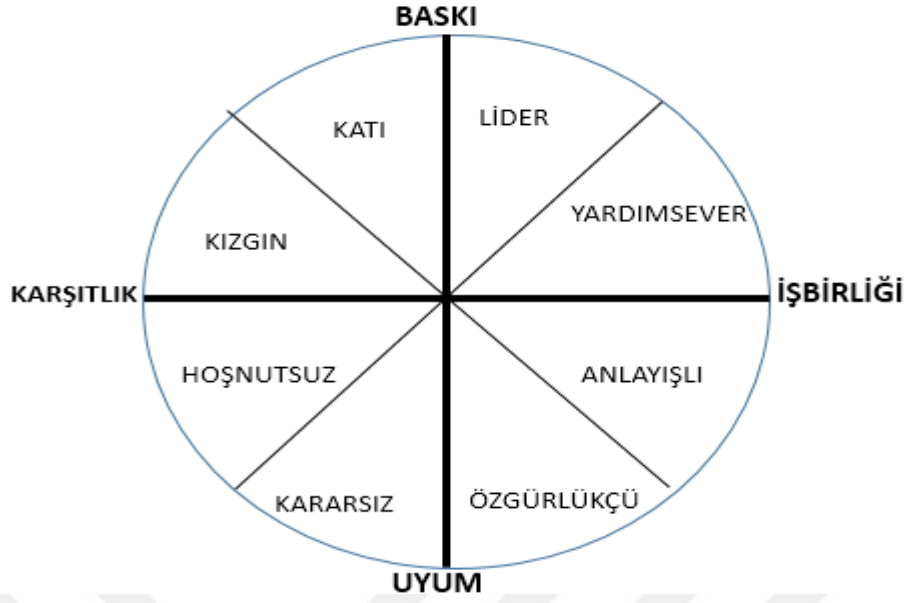
### **2.1.2. Kişilerarası Öğretmen Etkileşimi**

Eğitimde öğretmen ile öğrenci arasındaki ilişkinin önemi anlaşıldıkça hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin algıları yoluyla öğrenme ortamını inceleme gerekliliği ortaya çıkmıştır (Fraser 1994; Fraser ve Walberg, 1991). İnsanın bulunduğu ortamda onun etkileşime geçtiği ya da etkilenme durumu olduğu çevresel birtakım özelliklerin incelenmesi amacıyla yürütülen çalışmalar eğitim bilimleri araştırmalarına ilişkin uluslararası alan yazında “öğrenme ortamı araştırmaları” adı altında eğitim araştırmalarının bir alt dalı olacak şekilde özel bir araştırma alanının ortaya çıkmasına neden olmuştur. İnsan davranışları üzerinde onun bulunduğu ortamın (çevrenin) ve ortama ait özelliklerin etkisini ortaya atan Lewin (1936) ve Murray’ın (1938) çalışmalarını takiben alan yazında öğrenme ortamını anlamak, araştırmak ve değerlendirmek amacıyla birçok çalışma yapılmıştır (Fraser, 2002; Goh ve Khine, 2002) ve bu çalışmalarda öğrenme ortamını tanımlayan ya da kavramsallaştıran değişkenler arasında öğretmenlerin iletişimsel davranışları, öğretmenlerin öğretimsel davranışları, öğrencilerin sınıf içi değerlendirme süreçlerine yönelik algıları, akran



davranışları ve sınıfın fiziksel şartları gibi bir takım çevresel faktör ve değişkenler yer almıştır. Bu değişkenlerin alan yazında sıklıkla öğrencilerin hem duygusal hem de bilişsel kazanımları ile güçlü bir şekilde ilişkili olduğu bulunmuştur (Fraser, 2002). Ayrıca, alan yazında yürütülen bu tür araştırmalar öğrenci algılarındaki farklılıkların nedeni olan önemli faktörlerinden birisinin öğretmen olduğunu ortaya koymuştur (Levy, den Brok, Wubbels ve Brekelmans, 2003). Yukarıda belirtilen değişkenlere ek olarak öğretmenlerin kişilerarası davranışları (teacher interpersonal behavior) ya da öğretmen etkileşim özellikleri (teacher interaction) olarak adlandırılan bir terimin ya da kavramın öğretmen ve öğrenciler arasındaki ilişkiyi betimlemek amacıyla sıklıkla kullanıldığı ve bu tarz bir ilişkinin de öğrenme ortamının temel özelliklerinden biri olduğu düşünülmüştür.

Kişilerarası Davranışlar Modeli Leary (1957) tarafından psikoterapide kullanılmak üzere tasarlanmış ve bu modelin yakınlık ve etki boyutları temel alınarak Öğretmen Etkileşim Anketi (QTI) oluşturulmuştur. Bir başka ifade ile, Wubbels, Creton ve Haymayers (1985) öğrencilerin bakış açısı ile öğretmenlerin davranışlarını tanımlamak amacıyla Leary (1957) tarafından geliştirilen modeli eğitimde kullanmak amacıyla uyarlamışlardır. Bu model *Kişilerarası Davranışlar Modeli* olarak adlandırılmıştır. Modelde yer alan öğretmen profilleri (öğretmen kişilerarası davranış özellikleri) Öğretmen Etkileşim Anketi'nin uygulanmasından sonra bu ölçme aracının sekiz alt boyutundan elde edilen verilerin özel bir kombinasyonu olacak şekilde ortaya çıkmaktadır. Kişilerarası davranış modelinin gösterimi Şekil 2.1' de verilmiştir (Telli, 2006).



Şekil 2.1. Kişilerarası Davranışlar Modeli (Wubbles ve Levy, 1993).

### 2.1.3. Öğretmen Etkileşim Ölçeği

Leary'nin (1957) psikoterapide kullanılmak üzere geliştirmiş olduğu kişilerarası öğretmen etkileşim modeli Wubbels ve diğerleri (1985) tarafından Hollanda'da eğitimde kullanılmak üzere ölçek uyarlaması yapılarak 77 maddeden oluşan bir ölçek olarak ortaya konulmuştur. Daha sonra Wubbels ve diğerleri (1985) tarafından uyarlanan öğretmen etkileşim ölçeği 64 maddeye indirgenerek ölçeğin alan yazında Amerikan versiyonu olarak bilinen şekli oluşturulmuştur (Wubbels ve Levy, 1991). Ölçeğin Avustralya versiyonu Fisher, Henderson ve Fraser (1995) tarafından 48 maddeye indirgenerek uyarlama çalışmaları gerçekleştirilmiştir. Öğretmen Etkileşim Anketi (QTI) kısa bir süre içerisinde İngilizce, Almanca, İbranice, Fince ve daha birçok dile çevrilmiştir. Yurtdışında birçok ülkede geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır (Telli, 2006; Wubbels ve Levy, 1991). Avustralya versiyonunu Kanada (Lapointe, Pilote ve Legault, 1999), Hong Kong (Yuen, 1999), Kore (Kim, Fisher ve Fraser, 2000), Fiji (Coll, Taylor, Fisher ve Ali, 2000) ve Endonezya'da (Soerjaningsih, Fraser ve Alldridge, 2002) yapılan ölçme aracı uyarlama çalışmaları izlemiştir.

Öğretmen Etkileşim Ölçeği ilk olarak lise öğrencilerine uygulanmak amacıyla geliştirilmiş olup daha sonra ilköğretim versiyonu (Goh ve Fraser, 1996), okul öncesi versiyonu (Ziilstra, Wubbels ve Brekelmans, 2001), yükseköğretim versiyonu

(Soerianingsih, Fraser ve Alldridge, 2002; Telli ve den Brok, 2009) geliştirilmiştir. Öğretmen etkileşim ölçeğinin Avustralya versiyonu 48 maddeden oluşmaktadır. Batı Avustralya ve Tazmanya'da ikinci kademe fen öğrencilerini içeren çalışmalarda bu ölçek kullanılmıştır (Fisher, Fraser ve Wubbels, 1993). Goh ve Fraser (1996) öğretmen etkileşim anketinin lise öğrencileri için kullanılan bu Avustralya versiyonunu ilkökul düzeyinde kullanmak üzere uyarılama çalışmaları gerçekleştirmişlerdir. Araştırmacılar çalışmalarını Singapur'da rastgele seçilmiş 13 okuldan beşinci sınıfta eğitim görmekte olan 1523 öğrenci üzerinde yürütmüşlerdir. Elde edilen veriler ışığında ölçeğin geçerlilik ve güvenirlik çalışmaları ilkökul düzeyinde kullanılabileceğini göstermiştir.

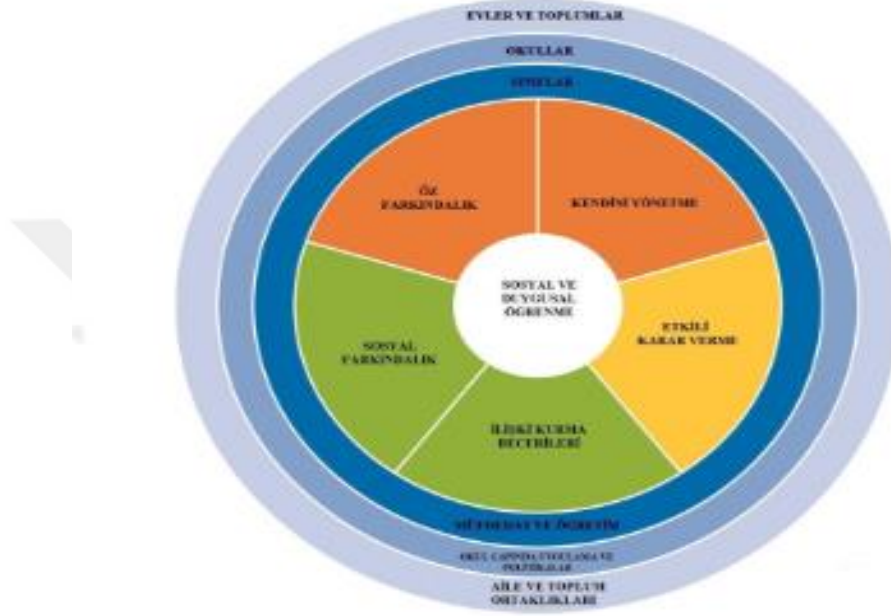
Kişilerarası öğretmen davranış ilişkileri ile öğrenci tutumları arasında ilişki olduğunu gösteren birçok çalışma mevcuttur (den Brok vd., 2004; Fisher ve vd., 1995; Henderson ve Fisher, 2008). Öğretmenlerin kişilerarası davranışlarına ilişkin araştırmalar dünya çapında ilgi görürken Türkiye'de yeterli çalışma bulunmamaktadır. Türkiye'de daha sınırlı sayıda çalışma (Güçlü, 2012; Rakıcı, 2004; Şimşeker, 2005; Telli, 2006) mevcuttur. Türkiye'de öğrenme ortamı ile öğretmen-öğrenci arasındaki iletişim hakkında (Genç, 2007; Taşkafa, 1989; Telli, 2006) yapılan çalışmalar da mevcuttur. Türkiye'de öğretmen davranışlarının algılarına yönelik çalışmalar genelde ortaöğretim seviyesinde yürütülmüşlerdir. (Telli vd., 2007).

#### **2.1.4. Sosyal Duygusal Öğrenme Kavramı**

Sosyal ve duygusal öğrenme, bireylerin yaşamları boyunca sosyal, duygusal ve akademik becerileri kazanım olarak edindikleri bir süreçtir (Korkut, 2010). Bu süreçte karşılaşılan sorunlara çözüm arama davranışının önemini vurgulayan Reicher (2010), sosyal duygusal öğrenmeyi problem çözme becerilerini kazanma ve sosyalleşme süreci olarak tanımlamaktadır. Cohen, Onunaku, Clothier ve Poppe (2005) ise sosyal duygusal öğrenmeyi yaşam boyu tüm duyguları deneyimleme olarak tanımlamışlardır ve görüldüğü üzere bu tanımda sosyal-duygusal öğrenme sürecinde duygular ve duygulara dayalı yaşantıların önemi vurgulanmaktadır.

Yukarıda belirtilen tanımlara ek olarak alan yazında sıklıkla karşılaşılan ve genel olarak çok kabul gören tanım Akademik, Sosyal ve Duygusal Öğrenme için

İşbirliği [Collaboration of Academics for Social Emotional Learning (CASEL)] tarafından ileri sürülen tanımdır. Şekil 2.2’de de sunulduğu üzere, bu tanıma göre sosyal duygusal öğrenme beş beceri alanından oluşan bir bütündür (CASEL, 2019). En geniş tanımıyla sosyal duygusal öğrenme, bireylerin duyguları anlama ve yönetme, kişilerarası ilişkiler kurma ve sürdürme, karar alabilme yetisi için gereken bilgi ve becerileri elde etme ve uygulama sürecidir (CASEL, 2006).



Şekil 2.2. CASEL’e göre Sosyal-Duygusal Öğrenme Bileşenleri (CASEL, 2019)

Casel’in bu tanımında yer alan ve sosyo-duygusal öğrenme kavramını oluşturan beceriler öz farkındalık, kendini yönetme, etkili karar verme, ilişki kurma ve iletişim becerileri olarak belirtilmiştir. Aslında farklı kaynaklarda, sosyo-duygusal öğrenmeyi oluşturan alt boyutlar ve özellikler farklı isimler altında aynı kavramlar ya da kimi zaman tamamen yeni kavramlar olarak karşımıza çıkabilmektedir. Örneğin, Elias ve Moceri’ye (2012) göre sosyo-duygusal öğrenme sosyal farkındalık, öz farkındalık, öz yönetim, sorumlu karar vermek ve sosyal yönetim olarak isimlendirilen alt kavramlardan oluşmaktadır. Caruso, Mayer ve Salovey’ e (2002) göre sosyal ve duygusal öğrenme duyguları tanıma, kullanma, anlama, yönetme kavramlarından oluşmaktadır. Pasi’ye (2001) göre ise problem çözme, stresle başa çıkma, kendilik değeri ve iletişim becerilerinden oluşan bir bütündür.

Sosyo-duygusal öğrenme kavramını temelde duygusal zekâ kavramına dayandıran Goleman'a (1995) göre duygusal zekâyı oluşturan beş temel bileşen vardır ve bu bileşenler yine sosyo-duygusal öğrenmenin altında yatan alt beceriler olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu beceriler, öz bilinç, duygu yönetimi, kendini yönlendirme, empati ve sosyal ilişkiler olarak adlandırılmışlardır. Bunlar; 1. *Öz bilinç*: Bireyin duygularının farkına varması, 2. *Duygu yönetimi*: olumsuz olan duyguları kontrol altına alma, 3. *Kendini yönlendirme*: Kişinin kendisini yönetebilmesi, 4. *Empati*: Başka kişilerin duygularına anlam vermek, 5. *Sosyal ilişkiler*: Temelde yer alan sorumluluklara sahip olmaktır.

Sosyal duygusal öğrenme kavramının tarihsel geçmişine bakıldığında, bu kavramın iki yüz yıl öncesine kadar dayandığı görülmektedir. Amerika Birleşik Devletleri'nde son 30 yılda eğitim kurumlarının başarılarına göre sıralanması ile matematik, fen ve İngilizce alanlarındaki başarı değerleri düşük olan öğrencilerin sorunlarının artması ile birlikte sosyal duygusal öğrenme ile ilgili süreçlerin başarı üzerinde etkili olabileceği varsayımı eğitim uzmanlarının dikkatini çekmiştir (Schaps, 2010). Fetzer Enstitüsü'nün 1994 yılında düzenlediği konferansta öğrencilerin eğitimsel, gelişimsel, psikolojik ve sağlık ihtiyaçlarının belirlenmesini amaçlanmıştır. Bu konferans ile sosyal duygusal öğrenme terimi ortaya çıkmıştır (Elbertson, Brackett ve Weissberg, 2010). Daha sonra ise Goleman başkanlığında kurulan Akademik, Sosyal ve Duygusal Öğrenme için İşbirliği (CASEL) tarafından sosyo-duygusal öğrenme kavramı kullanılmıştır. CASEL, başlangıçta sosyal duygusal öğrenme gelişimi iş birliği olarak isimlendirilmişken, 2001 yılında Akademik, Sosyal ve Duygusal Öğrenme İşbirliği olarak bir isim değişikliğine uğramıştır (Baron, 2013; Devaney, O'Brien, Resnik, Keister ve Weissberg, 2006; Elias ve Arnold, 2006).

## **2.2. İlgili Araştırmalar**

### **2.2.1. Sosyal Duygusal Öğrenme ile ilgili Araştırmalar**

Arslan ve Akın (2013) gerçekleştirmiş oldukları araştırmada Coryn ve arkadaşları (2009) tarafından geliştirilmiş olan sosyal duygusal öğrenme ölçeğini 300 ilköğretim öğrencisine uygulayarak ölçeğin Türkçe versiyonunun sosyal duygusal öğrenme düzeylerini ölçmek için geçerli ve güvenilir bir araç olduğunu göstermişlerdir.

Gargan'ın (2017) yapmış olduğu çalışmada sosyal duygusal öğrenme programında öğrencilerin okula karşı olumlu bir tutum sergilediği sosyal duygusal öğrenme programında okula ilişkin öğrencinin olumlu yönde tutum sergilediği sonucuna varılmıştır.

Öztürk (2017) anne baba tutumları ile çocukların sosyal duygusal öğrenme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışmanın örneklemini ortaokulda öğrenim gören 314 öğrenci oluşturmuştur. Bulgulara göre ebeveyn tutumları ile sosyal duygusal öğrenme becerileri arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna varılmıştır.

Kabakçı ve Korkut (2008) yaptıkları çalışmada altıncı ve sekizinci sınıf öğrencilerinin sosyal duygusal öğrenme becerilerinin cinsiyet ve sınıfa göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemiştir. 431 öğrencinin katılımı ile oluşturulan araştırmada erkek öğrencilerin iletişim becerilerinin kız öğrencilerden düşük olduğu sonucuna varılmıştır. Altıncı sınıf öğrencilerinin stresle başa çıkma ve kendilik değerini arttıran beceri düzeyleri sekizinci sınıf öğrencilerine göre daha iyi bir düzeyde olduğu görülmektedir.

Arslan (2015) sosyal duygusal öğrenme ve eğitim stresi arasındaki ilişkiyi ortaya koymak amacıyla yaptığı çalışmada 321 öğrenciden veri toplamıştır. Bulgular ders çalışma yükü, öz beklenti, not kaygısı ve ümitsizlikten kaynaklanan değişkenlerin sosyal duygusal öğrenme ile negatif yönde bir ilişkisi olduğunu ortaya koymuştur.

Merter (2013) dokuz farklı ortaokulda öğrenimine devam eden 150 öğrencinin katılımı ile sosyal duygusal öğrenme becerileri ve benlik saygısı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Bulgular neticesinde ortaokul öğrencilerinin sosyal duygusal öğrenme becerileri ile benlik saygısı düzeyleri arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Gürkan (2018) yaptığı bir çalışmada psikolojik sağlamlık ile sosyal duygusal öğrenme becerileri arasındaki ilişkinin otomatik düşünceler rolü üzerine etkisini incelemiştir. Araştırmacı öğrencilerin psikolojik sağlamlıklarının, otomatik düşünce ve sosyal duygusal öğrenme beceri düzeyini etkilediğini ortaya koymuştur.

Esen Aygün (2017) gerçekleştirmiş olduğu deneysel çalışmasında Duygusal ve Sosyal Gelişim Dersi Öğretim Programı'nın etkililiğini ölçmeyi hedeflemiştir. "Yapabilirsin! Programı" ile araştırmacı, çalışmasında bu programın ilkökul dördüncü

sınıfta öğrenim gören öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme becerilerinin gelişimine katkısı ve akademik başarı ve sınıf atmosferi iklimine olan etkisini ortaya koymayı amaçlamıştır. Sekiz haftalık deneysel çalışma sonucunda Duygusal ve Sosyal Gelişim Dersi Programı'nın öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme becerileri üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca öğrencilerin akademik başarı ve sınıf atmosferi iklimini de etkilediği sonuçlar arasında yer almaktadır.

Baydan (2010) yaptığı çalışmada Sosyal Duygusal Beceri Programı'nın ilkokul öğrencilerinde etkililiğini incelemeyi amaçlamıştır. Elde edilen verilere göre Sosyal Duygusal Beceri Programı'nın ilkokul öğrencilerinin sosyal duygusal becerilerinde anlamlı bir artış sağladığı sonucuna varılmıştır.

Yurdakavuştu (2012) tarafından yapılan çalışmada duygusal zeka ve sosyal beceri düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Örneklemini beşinci sınıf öğrencilerinin oluşturduğu çalışmada sosyal beceri ve duygusal zekâ düzeyleri arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Pikul (2015) yaptığı bir çalışmada danışma programına katılan lise öğrencilerinin sosyal duygusal becerilerinde anlamlı farklılıklar olduğunu tespit etmiştir ve çalışmanın sonunda okul programlarında sosyal duygusal öğrenmenin uygulanmasına yönelik öneriler sunmuştur.

Körler (2011) ilköğretim düzeyindeki öğrenciler üzerinde yaptığı çalışmada yalnızlık ve yalnızlık düzeyleri ile sosyal duygusal öğrenme becerileri arasındaki ilişkiyi ele almıştır. Elde edilen bulgulara göre sosyal duygusal öğrenme becerilerinden olan, kendilik değerini artıran beceriler ile iletişim becerilerinin yalnızlık ve yalnızlık düzeyi ile ilişkisi ortaya konmuştur.

Durlak, Weissberg, Dymnick, Taylor ve Schellinger (2011) tarafından yürütülen meta analiz çalışmasında sosyal duygusal öğrenme programlarının öğrencilerin tutum, sosyal duygusal beceri, davranış ve akademik başarılarını olumlu olarak etkilediğini ortaya konulmuştur.

Terzi (2001) ortaokul altıncı sınıfta öğrenim görmekte olan öğrencilerin kişilerarası problem çözme becerilerine ilişkin algılarının cinsiyete göre bir farklılık göstermediğini ortaya koymuştur.

Buchnan ve diğeri (2009) 263 öğretmen ile yapmış oldukları araştırmada öğretmenlerin sosyal duygusal öğrenmeye ilişkin görüşlerini araştırmışlardır. Bulgular ışığında öğretmenler sosyal duygusal öğrenmenin oldukça önemli olduğunu dile getirmişlerdir ve okulların bu noktada aktif bir şekilde rol alarak, öğretmenlerin bu konu çerçevesinde seminerler alması gerektiğini ve uzman desteği ile konunun pekiştirilmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

Çelik (2014) tarafından yapılan bir çalışmada ergen bireylerin sosyal duygusal öğrenme becerileri ile okula karşı tutumları arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu ortaya konulmuştur.

Martinez (2002) ortaokul altı, yedi ve sekizinci sınıf öğrencilerinde kendilik kavramı düzeyinin cinsiyete göre bir ilişkisi olup olmadığını incelemiştir. Bulgulara göre kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre kendilik değerinin daha düşük olduğu sonucuna erişilmiştir.

Cohen (2006) bir çalışmada öğretmenlerin uygun materyal ve yöntemler kullanarak öğrencilere sosyal duygusal öğrenme becerilerini öğretebileceğini ortaya koymuştur.

Rowland (2002) yaptığı bir çalışmada sosyal duygusal becerileri konusunda sorun yaşayan öğrencilerin üzerinde drama eğitiminin bir etkisinin olup olmadığını araştırmıştır. Araştırmacı deneysel olan bu çalışmada drama eğitiminin deney grubundaki öğrencilerin benlik algılarına pozitif yönde katkı sağladığını bulmuştur.

Kabakçı ve Korkut (2008) çalışmasında alan yazında iç içe geçtiği ileri sürülen bir takım sosyo-duygusal öğrenme kapsamına girebilecek özellik ve süreçleri kapsamlı bir biçimde inceleyerek en çok kullanılan bileşenleri ortaokul öğrencileri üzerinde uygulayarak bir ölçek geliştirme çalışması yürütmüştür.

Kabakçı ve Totan (2012) yaptığı araştırmada sosyal duygusal öğrenme becerilerinin yaşam doyumuna ve umuda olan ilişkisini ortaya koymak amacıyla 368 ortaokul öğrencisinden veri toplanmıştır. Sosyal duygusal öğrenme becerileri ile umut ve yaşam doyumu arasında pozitif yönlü bir ilişkinin olduğu sonucuna varılmıştır.

Akcaalan (2016) tarafından yürütülen örnekleme üniversite öğrencilerinden oluşan bir araştırmada, araştırmacı sosyal duygusal öğrenme ile yaşam boyu öğrenme



arasındaki ilişkiyi ele almıştır. Çalışmanın sonucunda sosyal duygusal öğrenme ile yaşam boyu öğrenme arasında ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Turanlı (2009) yaptığı çalışmada sosyal ve duygusal davranışlar ile öğrencilerin öğrenme ortamları ile ilgili algıları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Örneklemi 1200 öğrenci ve 58 öğretmen oluşturmaktadır. Elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin sosyal ve duygusal davranışları ile öğrencilerin öğrenme ortamına yönelik algıları arasında ilişki olduğunu göstermiştir.

Kabakçı ve Totan (2010) sosyal duygusal öğrenme becerilerinin zorbalığa etkisini incelemiştir. Araştırmada elde edilen bulgulara göre sosyal duygusal öğrenme becerileri yüksek olan ortaokul öğrencilerinin zorbalığa katılma durumlarının daha düşük olduğu sonucuna varılmıştır.

Furtana (2018) ortaokul yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinin empatik eğilimleri ile sosyal duygusal öğrenmenin zihin kuramını yordama gücü arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Elde edilen bulgulara göre sosyal duygusal öğrenme becerileri ölçeğinin alt boyutlarından iletişim becerilerinin zihin kuramını yordama gücü arasındaki ilişki ortaya konulmuştur. Çalışmada sosyal duygusal becerilerinin cinsiyet, sınıf düzeyi ve baba öğrenim düzeyi değişkenlerinin zihin kuramını yordama gücü arasında anlamlı bir ilişki olduğu ortaya konmuştur.

Soylu (2007) üniversite öğrencilerinin sosyal duygusal öğrenme becerilerini tespit etmek amacıyla yaptığı çalışmada üniversite öğrencilerinin büyük bir kısmının sosyal duygusal becerilere sahip olduğunu ortaya koymuştur.

Aygün ve Taşkın (2016) yaptığı bir çalışmada öğretmen adaylarının sosyal duygusal öğrenme farkındalıklarını ve görüşlerini ortaya koymayı amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda okul öncesi öğretmenliği bölümünde öğrenim gören 23 öğretmen adayı ile görüşülmüştür. Görüşmeler sonucunda öğretmen adaylarının sosyal duygusal öğrenme becerileri hakkında yeterince bilgi sahibi olmadığı tespit edilmiştir.

Rehber (2007) çalışmasında ortaokula devam etmekte olan altı, yedi ve sekizinci sınıf öğrencilerinin sosyal duygusal öğrenme becerileri ölçeğinin alt boyutlarından olan problem çözme becerilerinin sınıf düzeyine göre farklılaşmadığı sonucunu bulmuştur.

Becerren (2012) yaptığı çalışmada Güçlü Başlangıç Sosyal Duygusal Öğrenme Programı'nın etkililiğini test etmek amacıyla okul öncesi öğrenimine devam eden 40 öğrenci üzerinde çalışma yapmıştır. Deneysel araştırma çerçevesinde gerçekleştirilen çalışmada deney grubuna 12 hafta süreyle güçlü başlangıç sosyal duygusal öğrenme programı uygulanmıştır. Elde edilen bulgular ile Güçlü Başlangıç Sosyal Duygusal Öğrenme Programı'nın beş yaş grubuna dahil çocukların gelişimleri üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu sonucuna varılmıştır.

Yurtdışında sosyal ve duygusal öğrenme programları ülkemizdeki çalışmalara göre daha geniş bir çerçevede yürütülmektedir. Özellikle Amerika Birleşik Devletleri'nin dört eyaletinde eğitim programları sosyo-duygusal öğrenme kavramı öncülüğünde hazırlanmaktadır (Coryn, Spybrook, Evergreen ve Blinkiewicz, 2009). Ülkemizde sosyal ve duygusal öğrenmeye yönelik araştırmalar son yıllarda artsa da genel olarak yetersizdir (Çapan, 2009; Türnüklü, 2004). Fakat yine de ülkemizde ulusal düzeyde yapılmış olan çalışmaların uluslararası alan yazında tespit edilen kuramsal ve uygulamaya dayalı sonuçları dikkate alarak yürütüldüklerini ve bu anlamda uluslararası alan yazınla paralel giden bir ilerleme kaydedildiğini söylemek mümkündür.

Salovey ve Mayer (1990) sosyal ve duygusal öğrenmenin eğitimin ilk yıllarında göz ardı edilerek öğrencilerin bilişsel yönüne vurgu yapıldığını ve ilerleyen yıllarda öğrencilerin bu duyuşsal kazanıma olan ihtiyaçlarının arttığına vurgu yapmışlardır. Bu anlamda sosyo-duygusal öğrenme ile ilgili süreç ve içeriklerin eğitimin ilk basamaklarında ya da ilk eğitim dönemini takip eden en ivedi dönemde öğrencilerle karşılaştırılması gerekmektedir. Bu bağlamda, alan yazındaki bazı çalışmalara ait sonuçlar, ortaokul yıllarının öğrencilerin sosyal ve duygusal ihtiyaçlarını fark etmek için kritik bir dönem olduğunu göstermiştir (Scott, 2016). Bu bağlamda, ülkemizde bu ihtiyaca cevap arar nitelikte yapılan çalışmalara rastlanmaktadır (Kabakçı ve Owen, 2010; Rehber, 2007; Terzi, 2006).

Ülkemizde yapılan diğer çalışmalara bakıldığında ise, yine uluslararası alan yazındaki eğilimleri takip edecek düzeyde, eğitimin erken dönemlerinde yürütülmüş çalışmaların yüksek öğretim düzeyinde yapılmış olan çalışmalara kıyasla sayıca daha az olduğu gözlemlenmektedir. Bu anlamda, ülkemizde okul öncesi (Arda, 2011;

Ceylan, 2009; Diken, 2012; Durdu, 2013; Özdemir, 2012), ilkokul (Baydan, 2009; Diken, 2012; Küçükkaragöz ve Erdoğan, 2017; Sara ve Hasanoğlu, 2015) ve ortaokul (Kabakçı, 2006; Merter, 2013) düzeyinde sosyo-duygusal öğrenme üzerine yapılmış çalışmalara rastlanmaktadır. Üniversite düzeyinde yapılmış olan çalışmalarda giderek artmaktadır (Akçaalan, 2016; Soylu, 2007). Ülkemizde yapılmış olan çalışmaların ölçme aracı geliştirme, katılımcıların sosyo-duygusal düzeylerini ortaya koyma ve sosyo-duygusal öğrenme konulu eğitim programı geliştirme ve uygulama gibi genel araştırma eğilimleri üzerine kurgulandığını söylemek de mümkündür (Esen Aygün, 2017; Kabakçı ve Korkut, 2010; Turanlı, 2009). Ülkemizde yapılan çalışmalar göz önünde bulundurulduğunda sosyal ve duygusal öğrenme alanında yapılmış olan çalışmaların özellikle uygulama boyutuna yön verici düzeyde sonuçlar elde etme boyutunda yetersiz olduğu söylenebilir (Kabakçı ve Korkut, 2008).

Ayrıca sosyo-duygusal öğrenme ile ilişkilendirilen kavram ve değişkenlere bakıldığında, sosyo-duygusal öğrenmenin daha çok yalnızlık, empati eğilimleri, yaşam doyumu, zorbalık, duygusal zekâ ve benlik saygısı gibi bir takım psikolojik özellik ve kavramlarla birlikte çalışıldığı dikkat çekicidir. Fakat bu kavramın daha çevresel ya da bireyin tamamen kendi kontrolü dışında olan etmen ve özelliklerle olan ilişkisini sorgulayan çalışmaların sayıca az olduğu görülmektedir. Mevcut çalışmalar da daha çok genel sınıf ortamı ve sınıfın genel özellikleri üzerine yapılmıştır (Gargan, 2000; Turanlı, 2000). Bu anlamda, sosyo-duygusal öğrenmenin çevresel birtakım değişkenlere yönelik olası ilişkilerinin araştırılması yönünde bir ihtiyaç söz konusudur. Bu bağlamda, bu çalışma çevresel faktörlerden birisi olarak sınıflandırılacak öğretmen faktörünü üzerine kurgulanmakla beraber, sınıf ortamında belki de öğrenciler için en önemli faktör olabilecek öğretmenin iletişimsel ve kişilerarası davranışlarının onların sosyo-duygusal becerileri ile olan ilişkisini araştırmayı amaç edinecektir. Alan yazından alınan destekle özellikle ortaokul döneminin sosyo-duygusal öğrenme becerilerine yönelik ihtiyaç ve tespitler için elverişli dönemlerden biri olduğunun kabul edilmesi ile, bu çalışmanın ortaokul düzeyi öğrencilerle yürütülmesi de çalışmanın diğer bir amacını teşkil edecektir.

### **2.2.2. Kişilerarası Öğretmen Davranışı Üzerine Yapılan Araştırmalar**

Goh ve Fraser (1996) tarafından geliştirilen Öğretmen Etkileşim Ölçeği (İlköğretim versiyonu) Singapur'da bulunan ilkokul öğrencilerine uyarlanmıştır.

Çalışmanın amacı cinsiyet ile öğrencilerin kişilerarası davranışlarına ilişkin algılarını ölçmektir. Çalışmanın sonucunda kız öğrencilerin öğretmenlerinin kişilerarası davranışlarını erkek öğrencilere göre daha olumlu algıladıkları görülmüştür.

Henderson, Fisher ve Fraser (1995) çalışmalarında lise öğrencilerinin biyoloji öğretmenlerinin kişilerarası algıları ile öğrenme ortamları arasındaki ilişkiyi araştırmayı hedeflemişlerdir. Araştırma sekiz okulda 489 öğrenciden veri toplanarak yürütülmüştür. Araştırmanın sonucunda öğrenme ortamları ile öğrencilerin öğretmenlerinin kişilerarası algıları arasında pozitif bir ilişki olduğu ortaya konmuştur.

Levy, Wubbels, Brekelmans ve Morganfield (1997) kişilerarası öğretmen davranışları algıları ile dil ve kültür arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırmanın örneklemini 117 Latin, 111 Asyalı ve 322 Amerikalı öğrenci olmak üzere toplamda 550 lise öğrencisi oluşturmuştur. Elde edilen sonuçlara göre öğrencilerin dil ve kültürleri ile öğretmen etkileşimi algıları arasında bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Den Brok, Fisher ve Rickards (2004) öğrencilerin algılarını etkileyen öğretmenlerin kişilerarası davranışlarına ilişkin çeşitli değişkenleri incelemişlerdir. Bulgular cinsiyet, yaş, sınıf ve başarı değişkenlerinin öğrencilerin algılarını etkilediğini göstermiştir.

Wubbels (1993) yaptığı çalışmada çalışma örneklemini Batı Avustralya ve Tazmanya'daki 792 öğrenci ve 46 öğretmen oluşturmuştur. Çalışmanın sonuçları öğrencilerce tercih edilen ve onaylanan iyi öğretmen lider, samimi, anlayışlı gibi özelliklere sahip öğretmendir.

Den Brok ve diğerleri (2003) altı ülkede (Amerika Birleşik Devletleri, Avustralya, Hollanda, Slovakya, Singapur ve Brunei) Öğretmen Etkileşim Anketi'nin güvenilirlik ve geçerlilik çalışmalarını gerçekleştirmişlerdir. Toplanan Öğretmen Etkileşim Ölçeği verileri analiz edilmiştir. Ülkeler arasında yapılan karşılaştırmada öğrencilerden fizik ve kimya öğretmenlerine yönelik algılarına ilişkin bilgi edinilmiştir. Rastgele seçilen örnekleme sınıf düzeyinde çoğu ülkede güvenilirlik .80 üzerindedir. Çalışma sonucunda Öğretmen Etkileşim Ölçeği ile ilgili sonuçların ülkeler arasında karşılaştırma yapılamayacağı sonucunun yanında kültürler arası kullanım için ölçeğin geçerliliğe sahip olup olmadığını görmek için daha fazla araştırma yapılması gerektiği sonucuna varılmıştır.

Rickards, Newby ve Fisher (2001) öğretmen ve öğrenci algılarını ölçmek amacıyla 1659 öğrenci üzerinde bir çalışma yürütmüştür. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin öğrencilere karşı tutumlarının öğrencilerin öğretmene karşı algılarını etkilediği görülmektedir.

Rawnsley ve Fisher'in (1998) yaptığı çalışmada öğretmenlerin öğrencilerce algılanan kişilerarası davranışları ile öğrencilerin matematiğe karşı tutumları arasındaki olası ilişkiyi araştırmak amaçlanmıştır. Çalışmaya ait örnekleme 9. sınıfta öğrenim gören 490 öğrenci oluşturmaktadır. Öğrencilerin, öğretmenlerini lider ve yardımsever olarak algılamaları ile matematik dersine yönelik tutumları arasında pozitif bir ilişki olduğu görülmüştür.

Levy, den Brok, Wubbels ve Brekelmans (2003) yaptıkları çalışmada 3023 öğrenciden elde ettikleri veri ile öğrencilerin öğretmene karşı algılarını etkileyen değişkenleri incelemişlerdir. Bu çalışmanın sonucunda öğrencilerin öğretmene karşı algılarını cinsiyet, yaş, not, sınıf, ders gibi değişkenlerin etkilediği sonucuna varılmıştır.

Evans ve Fisher (2000) yaptıkları çalışmada 2986 öğrenciden elde ettikleri veriye göre öğrencilerin kültürel geçmişleri ile öğretmen etkileşimi arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışmanın sonucunda kültürel geçmiş ile öğretmen etkileşimi algıları arasında farklılıklar olduğu saptanmıştır.

Scott, den Brok ve Fisher (2004) tarafından yapılan çalışmada fen dersleri alan öğrencilerin kişilerarası öğretmen algıları ile öğrencilerin derse yönelik tutumları arasındaki ilişki incelenmiştir. Örneklemini 1305 öğrencinin oluşturduğu çalışmada öğretmeni olumlu algılayan öğrencilerin, fen dersine yönelik tutumları arasında pozitif bir ilişki saptanmıştır.

Rickards ve Fisher 'ın (2000) yaptıkları çalışmada ise fen dersi alan öğrencilerin öğretmene karşı algıları incelenmiştir. Örnekleme 3515 ortaokul öğrencisi oluşturmuştur. Çalışmanın sonucunda öğrencilerin öğretmenleri lider, yardımsever ve dost olarak algıladıkları görülmüştür.

Waldrib ve Fisher'ın (2003) yaptığı 493 ortaokul fen bilgisi dersi alan öğrencinin örneklemini oluşturduğu çalışmada öğretmenin öğrencilere karşı iletişimi, anlayışlı tavır sergilemesi, öğretmenin öğrencileri öğrenme sürecine katması,

öğrencilere sorumluluk vermesi, öğrencilerin öğretmene karşı algılarını olumlu olarak etkilediği sonucuna varılmıştır.

Türkiye’de kişilerarası öğretmen etkileşimi alanında yapılan ilk çalışmalardan biri Rakıcı (2004)’ya aittir. Rakıcı (2004) çalışmasında 722 öğrenciye “Bu sınıfta neler oluyor?” anketini ve kişilerarası öğretmen davranışlarına ilişkin anketi kullanarak çalışmaya ilişkin verileri elde etmiştir. Edindiği verilere göre öğrenme ortamı ile kişilerarası öğretmen davranışları arasında ilişki olduğunu saptamıştır.

Türkiye’de yapılan bir diğer çalışmada Şimşeker’e (2005) aittir. Çalışmanın örneklemini 22 öğretmen ve 1317 öğrenci oluşturmuştur. Bulgular öğrencilerin matematik öğretmenlerini daha iş birliğine yatkın ve katı algıladıklarını göstermiştir. Kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre öğretmenlerini daha olumlu ve iş birliğine yatkın olarak algıladıkları görülmüştür.

Telli (2006) çalışmasında fen bilgisi öğretmenlerinin kişilerarası davranışına ilişkin algılarını incelemeyi amaçlamıştır. Çalışmada Türkiye ve Hollanda’da eğitim gören öğrencilerin karşılaştırılması da yapılmıştır. Türkiye’de 7484 öğrenciden toplanan veriler ile Hollanda’daki 8503 öğrenciden toplanan veriler karşılaştırılmıştır. Çalışmanın sonucunda öğrencilerin kişilerarası öğretmen davranışlarına ilişkin algılarının ülkeler arasında da farklılıklar gösterebileceği ortaya konulmuştur.

Türkiye’de İngilizce eğitimi alanında yaptığı çalışmada Güçlü (2012), Telli (2006) tarafından geliştirilen Öğretmen Etkileşim Ölçeği’nin Türkçe versiyonunu nitel bir soru ile destekleyerek 509 lise öğrencisine uygulamıştır. Araştırmanın amacı, İngilizce eğitimi alan öğrencilerin öğrenmeye yönelik tutumları ile öğretmenlerin kişilerarası davranışlarına ilişkin algılarını incelemektir. Bulgulara göre lise öğrencilerinin İngilizce öğrenmeye yönelik tutumları ile öğretmen davranışlarına ilişkin algıları arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu görülmüştür.

Görüldüğü üzere Öğretmen Etkileşim Anketi farklı dillere (Kim, Fisher ve Fraser, 2000; Yuen, 1999) ve farklı öğrenim düzeylerine uyarlanmıştır ve geçerliliği güvenilirliği yüksek olan bir ölçme aracı olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin öğretmenlerine yönelik davranışları ilişkin algıları ile duyuşsal özellikler arasında ilişkinin varlığı alan yazında da tespit edilmiştir. Analizlere göre bu ilişkilerin anlamlı ve kuvvetli ilişkiler olduğu tespit edilmiştir. Bu anlamda öğrencilerin öğretmenlerinin

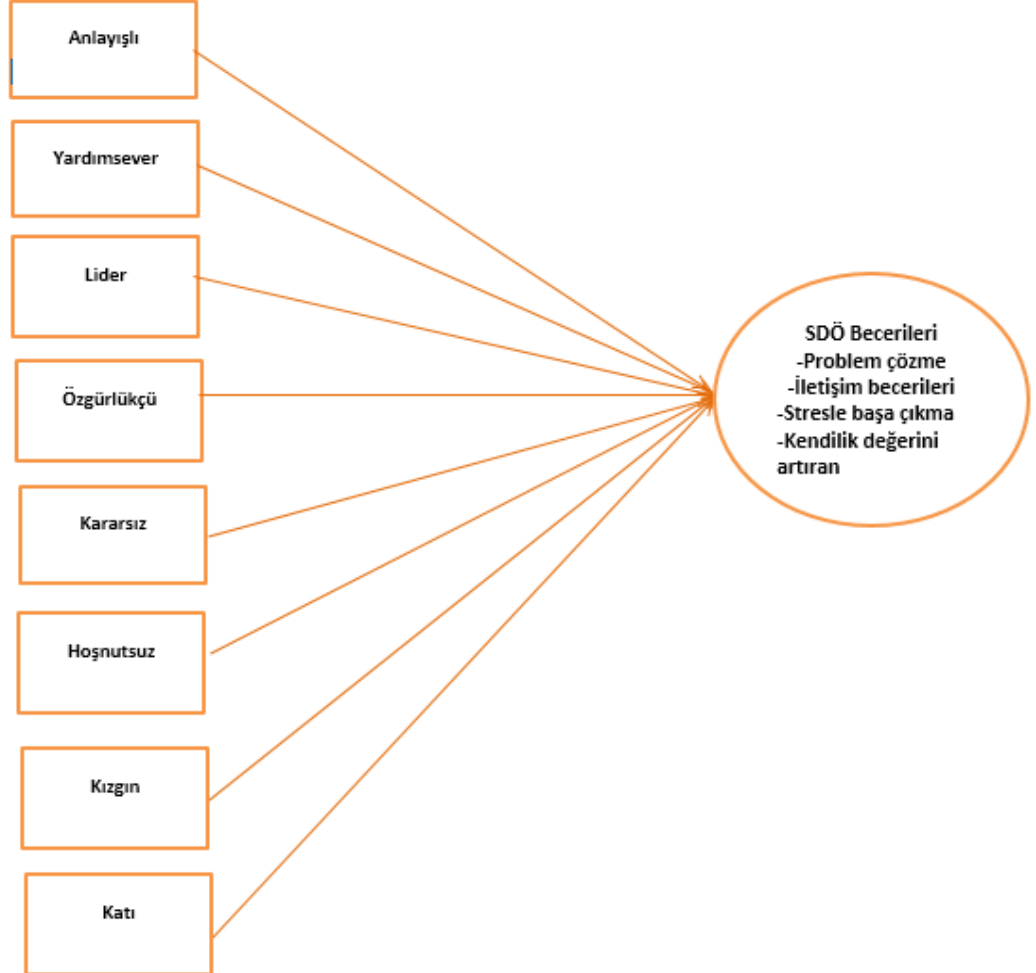
kişilerarası davranış özelliklerine yönelik algıları ile öğrencilerin duyuşsal kazanımları arasındaki varlığa yönelik güçlü bir kanıt mevcuttur. Fakat alan yazına bakıldığında genelde öğrencilerin öğretmenlerinin kişilerarası davranış özelliklerine yönelik algıları matematik ve fen bilgisi öğretmenlerinin göstermiş olduğu davranış örüntülerini anlamak amacıyla kullanılmıştır. Bu anlamda matematik ve fen dersleri dışında özellikle sosyal ağırlıklı derslerde bu derslerin öğretmenlerine yönelik kişilerarası davranış profillerinin araştırılmasına yönelik bir ihtiyaç durumu söz konusudur. Özellikle bu anlamda yapılan çalışmalara bakıldığında ortaokul düzeyinde ve ortaokul sonrası düzeyde bu çalışmalara rastlanmıştır. Bu çalışmada adı geçen sosyal duygusal öğrenme kavramı şimdiye kadar öğrenme ortamları ve öğretmen etkileşim alanına yapılan çalışmalarda karşılaşılmayan bir değışken olmaktan ötürü önem arz etmektedir.

## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

### YÖNTEM

#### 3.1 Araştırma Deseni

Sosyal bilgiler dersi almakta olan ortaokul beşinci ve altıncı sınıf öğrencilerinin öğretmenlerinin kişilerarası davranış özelliklerine yönelik algıları ve sahip oldukları sosyal-duygusal öğrenme becerileri arasındaki ilişkiyi tespit etmeyi amaçlayan bu çalışmada ilişkisel desen kullanılmıştır. İlişkisel desen araştırmacılara değişkenler arasındaki ilişkiyi değerlendirebilme imkânı tanımaktadır (Creswell, 2012). Şekil 3.1’de araştırma deseninin kavramsal bir modeli gösterilmektedir.



Şekil 3.1. Araştırma Deseninin Kavramsal Modeli



### 3.2.Araştırma Soruları

- 1- Sosyal bilgiler dersi öğrencilerinin sosyal-duygusal öğrenme becerileri ne düzeydedir?
- 2- Sosyal bilgiler dersi öğrencileri sosyal bilgiler dersi öğretmenlerinin kişilerarası davranış özelliklerini nasıl ve ne düzeyde algılamaktadırlar?
- 3- Ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler dersi öğretmenlerinin kişilerarası davranış özelliklerini algılamaları ile sosyal-duygusal öğrenme becerileri arasında nasıl bir ilişki vardır?
  - a. Algılanan sosyal bilgiler dersi öğretmenleri kişilerarası davranış özellikleri öğrencilerin sosyal-duygusal öğrenme becerilerini (genel SDÖ becerisini) yordamakta mıdır?
  - b. Algılanan sosyal bilgiler dersi öğretmenleri kişilerarası davranış özellikleri öğrencilerin sosyal-duygusal öğrenme becerilerini oluşturan dört temel alt beceriyi (*iletişim becerilerini, problem çözme becerilerini, stresle başa çıkma becerilerini ve kendilik değerini artıran becerileri*) yordamakta mıdır?

### 3.3. Çalışma Örnekleme

Çalışmaya ait katılımcıları İzmir ili Karabağlar ilçesinde yer alan üç adet devlet okulunun beşinci ( $n = 224$ ) ve altıncı sınıflarında ( $n = 162$ ) öğrenim gören toplam 386 adet ortaokul öğrencisi oluşturmaktadır. Bu öğrenciler çalışma gerçekleştiği dönemde sosyal bilgiler dersini almaktadırlar ve her bir katılımcıdan soruları yanıtlarken sosyal bilgiler dersini ve sosyal bilgiler dersi öğretmenlerini düşünerek yanıtlamaları istenmiştir. Katılımcılar veri toplama araçlarını Google Docs üzerinde oluşturulan formlar üzerinde çevrimiçi olarak yanıtlamışlardır ve katılımcıların tüm sorulara yanıt vermeden cevap kağıdını iletmelerine teknik olarak izin verilmemiştir ve bu anlamda veriler eksiksiz olarak elde edilmiştir. Katılımcılara ait detaylı tanıtıcı bilgiler araştırma bulgularının sunulduğu bir sonraki bölümde (4. Bölüm), katılımcı profili başlığı altında sunulacaktır.

### 3.4. Veri Toplama Araçları

Araştırmada verilerin elde edilebilmesi için üç veri toplama aracı kullanılmıştır. Katılımcıların demografik özelliklerinin belirlenebilmesi amacıyla “Öğrenci Demografik Bilgi Formu”, öğrencilerin kişilerarası öğretmen davranışlarına yönelik algılarını belirlemek için “Öğretmen Etkileşim Anketi” ve öğrencilerin sosyal-duygusal öğrenme becerilerini belirlemek için “Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği” kullanılmıştır.

#### 3.4.1. Öğretmen Etkileşim Ölçeği

Alan yazında öğrenme ortamlarına yönelik araştırmalarda sıklıkla kullanılan Öğretmen Etkileşim Ölçeği'nin Amerika versiyonu (uzun form) ve Avustralya versiyonu (daha kısa form) olmak üzere iki farklı türü bulunmaktadır. Bu çalışmada Avustralya versiyonu olan ve 48 maddeden oluşan ölçme aracı kullanılmıştır. Bu bağlamda, 62 maddeden oluşan Amerika versiyonunun ortalama 10 ya da 11 yaş aralıklarında olan beşinci ve altıncı sınıf ortaokul öğrencilerinin nitelikli olarak cevaplayabilmesi durumu ve dikkat süreleri de dikkate alındığında, bu öğrenci grubunun seviyesi için ağır olabileceği düşünülmüştür. Bu düşünceden hareketle, daha kısa ve öğrencilerin kolay cevaplayabileceği düşünülen 48 maddelik Avustralya versiyonu'nun Türkçe'ye uyarlanması gibi bir ihtiyaç ortaya çıkmıştır. Bu kapsamda, bu çalışmada öğretmenlerin kişilerarası davranışları hakkındaki öğrenci algıları hakkında bilgi edinmek üzere Goh ve Fraser (1998) tarafından ilköğretim düzeyi için İngilizce dilinde geliştirilen Etkileşim Ölçeğinin ilköğretim formu Türkçe'ye uyarlanarak kullanılmıştır.

Öğretmen Etkileşim Ölçeği-İlköğretim Formu, Goh ve Fraser (1998) tarafından 48 maddelik ortaöğretim versiyonunun İngilizce olarak ilköğretim düzeyi için uyarlanması ve geliştirilmesi sonucu ortaya çıkmıştır. Araştırmacılar, ölçeğe ait güvenilirlik sonuçlarının sekiz alt öğretmen etkileşim özelliği boyutu için .50 ile .78 (sınıf düzeyindeki analizlerde) ve .73 ve .96 (öğrenci düzeyindeki analizlerde) arasında olduğunu raporlamışlardır. Goh ve Fraser (1998) tarafından ilköğretim düzeyi için uyarlanan bu ölçek, daha sonra Malay diline (Scott ve Fisher, 2004) ve Yunanca'ya (Kokkinos, Charalambous ve Davazoglou, 2009) da uyarlanarak kullanılmıştır. Kokkinos, Charalambous ve Davazoglou (2009) tarafından yürütülen çalışmada yapılan açımlayıcı ve sonrasındaki doğrulayıcı faktör analizleri neticesinde daha az

madde sayısına sahip bir ölçek ortaya çıkacak şekilde uyarlama yapılmıştır ve doğrulayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen ölçeğin alt boyutlarına ait Cronbach's güvenilirlik değerleri .51 ve .64 arasında değişmektedir. Scott ve Fisher (2004) tarafından Malayca'ya yapılan uyarlama çalışmasında, ölçeğin öğretmenlerin öğrencilerce algılanan etkileşim (kişilerarası) özelliklerini temsil eden sekiz alt boyutuna ilişkin güvenilirlik sonuçlarının .62 ile .86 arasında olduğu tespit edilmiştir. Öğretmen Etkileşim Ölçeği (ilköğretim formu) daha önce belirtilen tüm çalışmalarda üç seçeneği olan bir yanıt formu olarak kullanılmıştır. Bu bağlamda, bu mevcut araştırma için de ölçek üçlü Likert tipinde olup yanıt seçenekleri, "1=Nadiren"; "2=Bazen" ve "3=Genellikle" şeklinde ifade edilmiştir. Türkçe'ye uyarlanan ölçek formuna ilişkin bilgiler EK-1' de yer almaktadır.

Bu çalışma kapsamında, Goh ve Fraser'ın (1998) Öğretmen Etkileşim Ölçeği-İlköğretim versiyonunda yer alan 48 madde önce Türkçe'ye çevrilmiş, sonra bu Türkçe form bir başka dil uzmanınca tekrar İngilizce'ye çevrilmiştir. Ölçek formunda anlamı net olmayan ve ifade şekli sıkıntılı gözükten maddeler için ölçeğin Hollanda ilköğretim versiyonu üzerinde çalışmış bir uzmandan destek alınmıştır (P. den Brok, kişisel iletişim, 30 Aralık 2019). Türk ve yabancı öğretim üyelerinden edinilen uzman görüşleri ışığında içerik geçerliliğini sağlamak üzere düzeltme ve sadeleştirmeler yapılmıştır ve ölçek maddeleri en basit şeklini almıştır. Beş öğrenci ile yapılan pilot uygulamada öğrencilere maddeler okutulmuş ve bu maddeler ve ölçeğin en son şekli (hem fiziksel hem de içerik olarak) hakkında görüş bildirmeleri istenmiştir. Bu basamakta da birkaç ifade değişikliği yapılmıştır ve ölçek son şeklini almıştır. Bu veri toplama aracı için daha ileri seviyedeki geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları çalışmaya ait mevcut veri seti üzerinde faktör analizleri yapılarak gerçekleştirilmiştir ve her bir alt boyut için Cronbach's güvenilirlik katsayısı hesaplanmıştır. Ölçeğin yapı geçerliliği ve güvenilirliği ile ilgili detaylı bilgi bulgular bölümünde (4.Bölüm) *ölçeğin psikometrik özellikleri* başlığı altında sunulacaktır.

### **3.4.2. Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği**

Bu çalışmada Kabakçı ve Korkut (2010) tarafından geliştirilen sosyal duygusal öğrenme ölçeği kullanılmıştır. Ölçeğin dört alt boyuttan oluştuğu yapılan analizler sonucunda tespit edilmiştir. Test-tekrar test güvenilirliğinde ölçeğin toplam puanı için .85, alt ölçekler için ise .69-.82 arasında değişen güvenilirlik katsayılarının raporlanması

bu ölçeğin güvenilirliği için bir kanıt oluşturmaktadır. Ölçeğin alt boyutları; a) problem çözme becerileri, b) stresle başa çıkma becerileri, c) iletişim becerileri ve d) kendilik değerini artıran beceriler olarak isimlendirilmiştir. Toplam 40 maddeden oluşan bu ölçek kapsamında problem çözme becerileri için 11 madde, stresle başa çıkma becerileri için 10 madde, iletişim becerileri için dokuz madde ve kendilik değeri beceriler için ise 10 adet madde mevcuttur. Sosyal-duygusal öğrenme ölçeği dörtlü likert tipinde olup seçenekleri, “1=Hiçbir zaman uygun değil”; “2=Pek uygun değil”; “3=Oldukça uygun”; “4=Tamamen uygun” şeklindedir. Güvenilirlik ve geçerlilik çalışmalarına göre, ölçek kullanılabilir niteliklere sahiptir. Ölçek formuna ilişkin bilgiler EK-2’de yer almaktadır.

### **3.4.3. Öğrenci Demografik Bilgi Formu**

Katılımcıların demografik özelliklerini belirleyebilmek amacıyla Öğrenci Demografik Bilgi Formu hazırlanmıştır. Bu form üzerinde katılımcılardan cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi ve ailelerinin aylık ortalama gelir düzeyi gibi temel demografik bilgiler hakkında bilgi vermeleri istenmiştir. Bu forma ilişkin bilgiler EK-3’de yer almaktadır.

### **3.5. Verilerin Toplanması**

Araştırma verilerinin toplanması sürecinde öncelikle Öğretmen Etkileşim Anketi’nin Türkçe’ye uyarlanması kapsamındaki izinler alınmıştır (EK-4). Çalışmaya ait diğer bir ölçme aracı olan Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği’ne ilişkin gereken izinler için de ilgili araştırmacılar ile iletişime geçilmiştir (EK-5). Öğrencilerin demografik özelliklerini belirlemek amacıyla Öğrenci Demografik Bilgi Formu düzenlenmiştir. Çalışma için İzmir Demokrasi Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu’ndan (2020/02-06 nolu karar sayısı ve 2020/011 protokol no ile) onay alınmıştır (EK-6). Verilerin toplanması amacıyla Öğretmen Etkileşim Anketi, Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği ve Öğrenci Demografik Bilgi Formu çevrimiçi platformda Google Docs ile online dosya formatına dönüştürülmüştür. Veriler toplanmadan önce ölçme araçlarının ilk bölümünün başlangıcında, katılımcılara bu araştırmaya verdikleri yanıtların bilimsel amaç doğrultusunda kullanılacağı ve çalışmanın gönüllülük esasına dayandığı belirtilmiştir. Araştırmanın verilerinin toplanması için İzmir İl Milli Eğitim

Müdürlüğü'nden gerekli izinler alınarak (EK-7) veri toplama süreci 10.01.2020-01.05.2020 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir.

### **3.6. Verilerin Çözümlemesi**

Çalışmaya ait verilerin analizi için SPSS programı kullanılmıştır. Öncelikle Öğretmen Etkileşim Ölçeği'ne yönelik geçerlilik ve güvenirlik çalışmaları yapılmıştır ve bu bağlamda açımlayıcı faktör analizi, pearson korelasyon analizleri ve Cronbach's Alpha güvenirlik testleri yapılmıştır. Araştırma sorularına bağlı olarak analizler gerçekleştirilmiştir. Birinci ve ikinci araştırma soruları için betimsel istatistik analizleri yapılmış olup ortalama ve standart sapma gibi değerler raporlanmıştır. Üçüncü araştırma sorusu ve buna bağlı her bir alt soru için nicel veriler üzerinde regresyon analizleri yapılmıştır ve her bir regresyon analizinden önce gerekli varsayımlar test edilmiştir. Bu anlamda çok düzeyli normallik ile ilgili DF beta, Mahalonobis değerleri, histogramlar, QQ plot eğrileri incelenmiştir ve bunların normal dağılımı etkilemediği konusunda emin olunmuştur. Regresyona ait diğer varsayımlardan olan varyansların eşitliğinin sağlanması ve çoklu doğrusallığın olmaması da ayrıca dikkat edilen varsayımlardır. Regresyon analizlerinde standart (enter) regresyon türü kullanılmıştır.

## DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

### BULGULAR

#### 4.1. İlkokul Düzeyi Öğretmen Etkileşimi Ölçeği'nin (Avustralya Versiyonu) Psikometrik Özellikleri

Öğretmen Etkileşimi Ölçeği'nin kuramsal olarak bağlı olduğu Kişilerarası Öğretmen Davranışları Dairesi Modeli, öğretmenin kişilerarası etkileşimini açıklayan iki temel boyutun, Etki Boyutu ve Yakınlık Boyutlarının sekiz parçaya (Lider, Yardımsever/Arkadaşça, Anlayışlı, Özgürlükçü, Kararsız, Hoşnutsuz, Kızgın ve Katı) daha bölünerek, bir öğretmenin öğrencilerin gözünde oluşturduğu sekiz farklı öğretmen özelliğinin olduğunu savunmaktadır. Özetle, istatistiksel ve psikometrik yapısı itibari ile bakıldığında, Öğretmen Etkileşimi Ölçeği'nin, öğretmene ait sekiz farklı özelliği esasen iki temel boyuta dayandıran dairesel model (Circumplex Model) isimli özel bir model dalına bağlı olduğu bilinmektedir.

Öğretmen etkileşim özelliğinin bağlı olduğu model yorumlandığında aşağıdaki özellikler ortaya çıkmaktadır:

- a) Model sekiz öğretmen davranışını iki temel boyuta (Etki ve Yakınlık) dayandırmaktadır.
- b) Bu iki boyut birbirinden bağımsız olan boyutlardır.
- c) Sekiz öğretmen davranış profilleri dairesel modelin alt ölçekleri gibi algılanabilmektedir.
- d) Her bir öğretmen davranışını ölçen maddeler aslında birden fazla boyuta yüklenmektedir (yani her bir ölçek maddesi diğer maddeler ile ve daire içindeki komşu alt ölçeklerle ilişkilidir).

Yukarıdaki özellikler ışığında, (a) maddesine istinaden, bu ölçeğin Türkçe'ye uyarlama çalışması kapsamında, izlenen ölçek geliştirme basamakları arasında bu iki temel boyutun test edilmesi çalışmaya yön veren temel özellik olmuştur. Yukarıdaki (b) maddesine istinaden, bu iki boyut arasında korelasyon olup olmadığı test edilmelidir. Yukarıda verilen (c) ve (d) maddeleri ışığında, analizler madde bazında

değil de alt-ölçekler bazında yapılırsa daha anlamlı olacaktır. Yani yapılacak faktör analizi çalışmalarında öğrenci algıları ölçekler düzeyine kümelenmelidir.

Öncelikle modele yön veren iki temel boyutun varlığını test etmek amacı ile öğrencilerin öğretmenlerinin etkileşim biçimlerine yönelik algıları Açıklayıcı Faktör Analizi'ne (AFA) tabi tutulmuştur. AFA'dan önce, verilerin faktör analizine uygunluğu değerlendirilmiştir. Korelasyon matrisi değerlendirilerek, .30 ve üzerinde madde yüklerinin olduğu tespit edilmiştir. Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değeri alan yazında önerildiği üzere .60 üzerinde olduğu için (Kaiser, 1970, 1974) faktör analizi için yeterli düzeyde bulunmuştur,  $KMO = .78$ . Bartlett testi istendiği üzere istatistiksel olarak anlamlıdır,  $\chi^2 (28) = 1408.86, p < .001$ . Madde ve örneklem büyüklüğü oranı (Cattell, 1978; Gorsuch, 1983; Hatcher, 1994) açısından da bakıldığında, örneklem büyüklüğünün faktör analizi uygulaması için uygun olduğu tespit edilmiştir. Kişilerarası Öğretmen Davranışları Dairesi Teorik Modeli bağlamında açıklandığı üzere var olan iki temel boyutu test etmek için AFA (Maksimum Olasılık) iki bileşen ile sınırlandırılarak analizler gerçekleştirilmiştir. İki bileşenli AFA sonuçları, bu iki faktörün (özdeğer 1'den büyük) neredeyse % 65 varyans açıklayabildiğini göstermiştir (Tablo 4.1). Her iki faktör ve alt boyutlarına yönelik güvenilirlik analizleri, Cronbach Alpha değerlerinin güvenilirliği sağlar düzeyde olduğunu göstermiştir. Etki boyutu için .90 ve yatkınlık boyutu için .80 gibi değerler tespit edilirken; Lider, Yardımsever/Arkadaşça, Anlayışlı, Özgürlükçü, Kararsız, Hoşnutsuz, Kızgın ve Katı alt boyutları için sırasıyla .73, .87, .79, .62, .50, .76, .82 ve .63 gibi güvenilirliği destekleyen değerler bulunmuştur.

Tablo 4.1. 48 maddeli Öğretmen Etkileşim Ölçeğine Ait Özdeğerler, Varyans ve Kümülatif Varyans Değerleri

Faktör	Özdeğer	Varyans %	Kümülatif Varyans %
1	3.60	44.99	44.99
2	1.58	19.72	64.71

İki faktörlü yapının yorumlanması amacı ile, oblimin rotasyon yöntemi uygulanmıştır ve Tablo 4.2’de de görüldüğü üzere sonuçlar Faktör 1’in Yakınlık boyutunu ve Faktör 2’ nin ise Etki boyutunu temsil ettiğini ortaya koymuştur. Bu boyutlara karar verirken, araştırmacı analize tabi tutulan öğretmen özelliği alt boyutunun en baskın olarak yüklendiği boyuta bakarak o alt boyut için Etki ya da Yakınlık faktörüne (bileşenine) daha yatkın olma durumuna karar vermiştir. Daha baskın olan boyut içinse, bu tez çalışmasının Metot Bölümünde’de detaylı olarak verildiği üzere, sekiz öğretmen özelliği için “Etki” (Baskı-Uyum) ve “Yakınlık” (Karşıtlık- İşbirliği) boyutunun iki uç noktasından hangisi (Baskı-B, Uyum-U, Karşıtlık-K, İşbirliği-İ) daha baskın ise, o alt-boyut ona göre ya Etki ya da Yakınlık bileşenine ait olacak şekilde yorumlanmıştır.

Tablo 4.2. Öğretmen Etkileşim Ölçeği için İki Boyutlu Oblimin Döndürmesine ait Sonuçlar (N = 386)

Öğretmen Etkileşim Özelliği Alt Boyutu	Faktör Yükleri	
	1	2
Anlayışlı (İU)	<b>.82</b>	.22
Yardımsaver/Arkadaşca (İB)	<b>.74</b>	.25
Kızgın (KB)	<b>.60</b>	.13
Hoşnutsuz (KU)	<b>.53</b>	.09
Katı (BK)	.19	<b>.85</b>
Lider (Bİ)	.36	<b>.63</b>
Kararsız (UK)	.19	<b>.60</b>
Özgürlükçü (Uİ)	.37	<b>.50</b>

*Not.* Koyu karakterler en yüksek faktör yükünü temsil etmektedir. Faktör 1 = Yakınlık (Karşıtlık- İşbirliği); Faktör 2 = Etki (Baskı-Uyum)



Öğretmen Etkileşim Ölçeği'nin bağlı olduğu dairesel model gereği, daire üzerindeki komşu alt boyutlar (komşu öğretmen etkileşim profilleri) arasındaki korelasyon değerleri en yüksek (pozitif) ve karşıt alt boyutlar (zıt öğretmen etkileşim profilleri) arasındaki korelasyon değerleri en düşük (hatta çoğu negatif) olmalıdır. Hatta yine dairesel model gereğince bir alt boyuttan karşıt alt boyuta gittikçe korelasyon değerleri azalma göstermelidir (Gurtman ve Pincus, 2000; Tracey, 1994). Bu özelliğin mevcut verilerle sağlanıp sağlanmadığını test etmek amacı ile, alt boyutlar arasındaki ilişkiler Pearson Korelasyon Analizi yapılarak test edilmiştir. Analiz sonuçları alt boyutlar arasındaki ilişkiler de yukarıda bahsedilen eğilimin var olduğunu ve dairesel modele dayalı ölçme araçları için aranan bu özelliğin mevcut veri setinde de sağlandığını göstermiştir. Örneğin, aşağıdaki Tablo 4.3'de sunulduğu üzere, en yüksek ve olumlu yönde ilişki en yakın iki komşu profil olan Lider (Bİ) öğretmen profili ile Anlayışlı (İU) öğretmen profili arasında gözlemlenmektedir. Lider (Bİ) öğretmen profili özelliğinden daha uzakta konumlanan profil özelliklerine doğru gittikçe, korelasyon değerleri düşmekte ve hatta Lider (Bİ) öğretmen profili ile ona en karşıt konumda bulunan Hoşnutsuz (KU) öğretmen profili arasında en yüksek olumsuz yönde bir ilişkinin var olduğu gözlemlenmektedir.

Tablo 4.3.Öğretmen Etkileşim Ölçeği Alt Boyutları Arasındaki İlişkiler

Alt Boyut	1	2	3	4	5	6	7	8
1. Lider	—							
2. Yardımsever	.50**	—						
3. Anlayışlı	.53**	.73**	—					
4. Özgürlükçü	.19**	.41**	.46**	—				
5. Kararsız	.00	.10	.11*	.29**	—			
6. Hoşnutsuz	-.31**	-.50**	-.49**	-.07	.34**	—		
7. Uyarıcı	-.17**	-.54**	-.56**	-.25**	.10*	.68**	—	
8. Katı	-.11*	-.31**	-.40**	-.26**	.15**	.59**	.66**	—

Not. \* =  $p < .05$ ; \*\* =  $p < .001$

#### 4.2. Katılımcıların Profili

Katılımcılardan cinsiyet, yaş, aile gelir düzeyi gibi demografik bilgiler hazırlanan kişisel bilgi formu aracılığıyla edinilmiştir. Kişisel bilgi formu aracılığıyla edinilen demografik bilgiler Tablo 4.4'te sunulmuştur. Çalışmaya ait katılımcıları İzmir ili Karabağlar ilçesinde yer alan üç adet devlet okulunun beşinci ( $n = 224$ ) ve altıncı sınıflarında ( $n = 162$ ) öğrenim gören ortaokul öğrencileri oluşturmaktadır ( $N = 386$ ). Demografik verilere daha detaylı bakıldığında ise bu 386 öğrencinin 232'sinin (%60) kadın ve 154'ünün ise erkek (%40) öğrencilerden oluştuğu görülmektedir. Yaş dağılımına bakıldığında ise, 208 (%54) öğrencinin 11 yaş ve 135 (%35) öğrencinin 12 yaş gruplarına ait olduğu gözlemlenmektedir. Katılımcıların geriye kalan 43 (%11) tanesi ise 10 yaşında olduklarını belirtmişlerdir. Çalışmaya dahil olan bu öğrencilerin neredeyse üçte ikisi (% 65.2) aylık ortalama geliri 2000 Türk Lirasından yüksek fakat 5000 Türk Lirasından daha az olan ailelerden gelmektedir. Öyle ki, katılımcıların neredeyse dokuzda biri (%12.4) aylık ortalama geliri 5000 Türk Lirasından fazla olan ailelerden gelen öğrencilerden oluşmaktadır. Geriye kalan 84 (%21.8) öğrenci ise ailelerinin aylık gelir durumunu 2000 Türk lirasından az olarak belirtmişlerdir.

Tablo 4.4. *Katılımcıların Özellikleri (N = 386)*

<i>Özellik</i>	<i>N</i>	<i>%</i>
<b>Cinsiyet</b>		
Kız	232	60.1
Erkek	154	39.9
<b>Sınıf Düzeyi</b>		
5. Sınıf	224	58.0
6. Sınıf	162	42.0
<b>Aile Gelir Durumu</b>		
0 - 2000	84	21.8
2001-5000	254	65.8
5000 +	48	12.4
<b>Yaş</b>		
10	43	11.0
11	208	54.0
12	135	35.0

### **4.3. Araştırma Sonuçlarına İlişkin Bulgular**

#### **4.3.1. Ortaokul öğrencilerinin sosyal-duygusal öğrenme becerileri ne düzeydedir?**

Aşağıda verilen Tablo 4.5'te sosyo-duygusal öğrenme ölçeğinin maddelerini ve bu maddelere ilişkin betimsel istatistiğe dayalı sonuçları göstermektedir. Analizlerden önce Sosyo-duygusal öğrenme ölçeğine ilişkin Cronbach Alpha değerlerine de bakılarak, ölçeğin güvenilirliği konusunda yeterli kanıt sağlanmıştır.

Sosyo-duygusal öğrenme becerisinin alt becerileri (boyutları) olan iletişim becerileri, kendilik değerinin artıran beceriler, stresle başa çıkma becerileri ve problem çözme becerileri için sırasıyla .72, .88, .79, ve .87 olmak üzere güvenilirliği destekleyen değerler bulunmuştur.

Öğrencilerin tüm ölçek maddelerinin dahil edilmesi ile oluşturulan genel sosyal-duygusal öğrenme becerilerine ilişkin sonuçlar, öğrencilerin beceri düzeylerinin 1'den (hiç uygun değil) 4'e (tamamen uygun) uzanan dörtlü Likert Ölçeği üzerinde yeterli düzeyde olduğunu, ( $X = 3.20$ ,  $SD = .42$ ) göstermektedir. Ölçeğin alt boyutlarına dayalı betimsel istatistik sonuçlarına bakıldığında ise, veriler en yüksek ortalama değere sahip alt boyutun kendilik değerini artıran beceriler boyutu, ( $X = 3.57$ ,  $SD = .48$ ) olduğunu ortaya koymaktadır. Yani katılımcılar sosyo-duygusal beceriler arasında en gelişmiş becerilerinin kendilik değerinin artıran beceriler olduğunu belirtmişlerdir. Kendilik değerini artıran sosyo-duygusal öğrenme becerilerini sırasıyla, problem çözme becerileri ( $X = 3.33$ ,  $SD = .51$ ), iletişim becerileri ( $X = 3.23$ ,  $SD = .48$ ) ve stresle başa çıkma becerileri ( $X = 2.66$ ,  $SD = .60$ ) izlemektedir. Bu bağlamda, katılımcıların sosyo-duygusal beceriler arasında en fazla kendilik değerini artıran becerilere ve en az da stresle başa çıkma becerilerine sahip oldukları görülmektedir.

Tablo 4.5. *Katılımcıların Sosyo-duygusal Öğrenme Beceri Düzeyleri (Genel ve Alt boyutlara dayalı)*

<i>Sosyo-Duygusal Öğrenme Boyutu</i>	<i>N</i>	<i>X</i>	<i>SS</i>
Sosyo-Duygusal Öğrenme Becerileri (SDÖ)	386	3.20	.42
İletişim Becerileri (İB)	386	3.22	.48
Problem Çözme Becerileri (PÇB)	386	3.33	.51
Stresle Başa Çıkma Becerileri (SBÇ)	386	2.65	.60
Kendilik Değerini Artıran Beceriler (KDA)	386	3.57	.48

Katılımcıların sosyo-duygusal öğrenme becerilerini incelemenin bir diğer basamağı olarak, Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği maddelerine tek tek bakılarak öğrencilerin kendilerini anlatırken en uygun buldukları ilk beş ve kendilerini

en az tanımlayan (en az uygun buldukları) son beş ölçek maddesi tespit edilmiştir. Her bir ölçek maddesine ait ortalama değerlere bakıldığında, Tablo 4.6’da da sunulduğu üzere, ölçeğe ait 38. maddenin (Kendimi seviyorum) en yüksek ortalama sahip olan madde olduğu görülmektedir ( $X = 3.73$ ,  $SS = .61$ ). Sonuçlara bakarak, öğrencilerce en çok tercih edilen ilk beş sosyo-duygusal becerinin hepsinin zaten alt boyutlara dayalı ortalama değerlere bakılarak da raporlandığı üzere Kendilik Değerini Artıran Beceriler alt grubuna dahil olan becerilerden oluştuğunu söylemek mümkündür.

Tablo 4.6. *En Çok Tercih Edilen Beş Sosyo-Duygusal Öğrenme Becerisi*

<i>Sosyo-Duygusal Öğrenme Beceri Maddesi</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>SDÖ Alt boyutu</i>
Kendimi seviyorum (#38)	3. 73	.61	KDA
Başarılarımdan gurur duyarım (#33)	3. 70	.58	KDA
Hatalarım, eksiklerim olsa da değerli bir insanım (#40)	3. 65	.67	KDA
Kendime güvenirim (#8)	3. 62	.67	KDA
Kendimden memnunum (#15)	3. 58	.72	KDA

Tablo 4.7’ de öğrencilerin kendilerini anlatırken en az düzeyde uygun buldukları ve dolayısıyla daha az oranda sahip olduklarını belirttikleri sosyo-duygusal becerileri göstermektedir. Bu maddelere ilişkin ortalamalar incelediğinde, en az düzeyde tercih edilen maddenin sosyo-duygusal becerileri ölçeğinin 27. maddesi (Sınıfta arkadaşım beni çileden çıkardığında bunu şakaya vururum) olduğu anlaşılmaktadır ( $X = 2.10$ ,  $SS = .98$ ).

Tablo 4.7. *En Az Tercih Edilen Beş Sosyo-Duygusal Öğrenme Becerisi*

<i>Sosyo-Duygusal Öğrenme Beceri Maddesi</i>	<i>X</i>	<i>SS</i>	<i>SDÖ Alt boyutu</i>
Sınıfta arkadaşım beni çileden çıkardığında bunu şakaya vururum (#27)	2.10	.98	SBC
Sıkıldığım zamanlarda duygularımı bir kâğıda yazarım (#5)	2.15	1.13	SBC
Arkadaşlarım benimle alay ederse görmezden gelebilirim (#3)	2.31	1.11	SBC
Sakinleşmek için içimden 10' a kadar sayarım (#21)	2.48	1.02	SBC
Çok bunaldığımda spor yaparak rahatlarım (#18)	2.65	.96	SBC

#### 4.3.2. Ortaokul öğrencileri sosyal bilgiler dersi öğretmenlerinin kişilerarası davranış özelliklerini nasıl ve ne düzeyde algılamaktadırlar?

Ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler dersi öğretmenlerinin kişilerarası davranış özellikleri hakkındaki görüşlerini incelemek için, her bir öğretmen etkileşim özelliğini gösteren alt ölçek için 1'den (nadiren) 3'e (genellikle) uzanan cevap ölçeği üzerindeki ortalama değerlere bakılmıştır. Çalışmaya katılan öğrencilerin öğretmenlerini genel olarak anlayışlı, yardımsever ve lider olarak algıladıkları görülmektedir. Betimsel istatistik sonuçlarına daha detaylı bakıldığında ise sosyal bilgiler dersi öğretmenlerini en çok sıklıkla sınıfta anlayışlı bir profil çizen öğretmenler olarak algıladıkları ( $X = 2.64$ ,  $SS = .41$ ) ve baskın olan bu algıyı takiben de sırasıyla öğretmenlerin yardımsever/arkadaşça ( $X = 2.53$ ,  $SS = .35$ ) ve lider özelliği ( $X = 2.46$ ,  $SS = .28$ ) gösteren öğretmenler olarak gördükleri görüşüne varılabilmektedir. Ayrıca, katılımcılar öğretmenlerinin öğrenci serbestliğine ve özerkliğine fırsat tanıdığını gösteren etkileşimsel davranışları da yukarıda belirtilen üç davranış örüntüsüyle karşılaştırıldığında, daha da az sıklıkla göstermektedir ( $X = 1.86$ ,  $SS = .39$ ). Bir başka ifade ile, çalışmaya katılan ortaokul öğrencileri öğretmenlerinin öğrencilerinin özerk ve kendi sorumluluklarını üstlenenlerine yönelik göstermiş olduğu davranışlarını nadiren ya da kimi zaman bazen gösterdiğine yönelik bir algıya sahiptiler. Öğretmen etkileşim ölçeğinin alt boyutlarındaki ortalama değerler incelendiğinde, katılımcılar sosyal bilgiler dersi öğretmenlerinin sınıf içinde onlarla

ilişkilerinde göstermiş olduğu davranışları hususunda, öğretmenlerinin hoşnutsuzluk ( $X = 1.23$ ,  $SS = .35$ ), kızgınlık ( $X = 1.40$ ,  $SS = .46$ ), kararsızlık ( $X = 1.57$ ,  $SS = .27$ ), katılık ( $X = 1.62$ ,  $SS = .38$ ) gibi bir takım olumsuz çağrışımlar yapan davranış örüntülerini oldukça daha az sıklıklarla gösterdiğini belirtmişlerdir.

Tablo 4.8. *Katılımcıların Öğretmenlerinin Kişilerarası (etkileşim) Davranışlarına Yönelik Algıları*

<i>Kişilerarası Öğretmen Davranışı (KÖD) Alt Boyutu</i>	<i>N</i>	<i>X</i>	<i>SS</i>
Anlayışlı (İU)	386	2.64	.41
Yardımsever/Arkadaşça (İB)	386	2.53	.35
Lider (Bİ)	386	2.46	.28
Özgürlükçü (Uİ)	386	1.86	.39
Katı (BK)	386	1.62	.38
Kararsız (UK)	386	1.57	.27
Kızgın (KB)	386	1.40	.46
Hoşnutsuz (KU)	386	1.23	.35

Öğrencilerin öğretmenlerinin kişilerarası davranışlarına yönelik algılarını incelemenin bir diğer basamağı olarak, Öğretmen Etkileşim Ölçeği maddelerine tek tek bakılarak öğrencilerin gözüyle sosyal bilgiler dersi öğretmenlerinin sınıftaki kişilerarası etkileşim ve iletişimlerinde en fazla sıklıkla hangi tür davranışları sergiledikleri tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu anlamda, öğrenci algılarına göre sınıfta en fazla sıklıkla gözlemlenen ilk beş öğretmen davranışı ortalama değerler temel alınarak Tablo 4.9’da sunulmuştur. Maddelerde anlatılan öğretmen davranışlarına bakıldığında, alt boyutlardaki ortalama değerlerle tutarlı olacak şekilde, en sıklıkla algılanan üç öğretmen özelliği (anlayışlı, yardımsever/arkadaşça ve lider) madde bazındaki analizlerde de benzer bir şekilde karşımıza çıkmaktadır.

Tablo 4.9. Öğrenci Algılarına Göre Sınıfta En Fazla Sıklıkla Gözlemlenen Kişilerarası Öğretmen Davranışı

<i>Kişilerarası Öğretmen Davranışı (KÖD)</i>	<i>X</i>	<i>SS</i>	<i>KÖD Alt Profili</i>
Bu öğretmen bizi önemser (#42)	2,84	,444	Yardımsever/Arkadaşca
Bu öğretmen bir sonraki aşamada sınıfta ne olacağını bilir (#41)	2,80	,469	Lider
Bu öğretmeni severiz (#26)	2,77	,518	Yardımsever/Arkadaşca
Bu öğretmen bazı şeyleri eğer anlamazsak tekrar açıklamaya isteklidir (#19)	2,76	,501	Anlayışlı
Bu öğretmen her şeyi açıkça ifade eder (#33)	2,75	,524	Lider

Tablo 4.10'da öğrenci algılarına göre sınıfta en az sıklıkla gözlemlenen beş kişilerarası öğretmen davranışını göstermektedir. Görüldüğü üzere, öğrenciler sosyal bilgiler dersi öğretmenlerinin olumsuz çağrışımlar yapan birtakım davranışlarını oldukça az sıklıkla gözlemlemektedirler. Bu anlamda, en az sıklıkla gözlemlenen davranış özelliği kızgın bir profil çizen nitelikteki davranışlardır (*madde 23 ve madde 15*). Ayrıca kararsız (*madde 21 ve Madde 13*) ve memnun olmayan bir öğretmen algısı oluşturan kişilerarası davranışlar (*madde 30*) da öğrenci algılarına göre yine çok nadir olarak gözlemlenmektedir (Tablo 4.10).

Tablo 4.10. Öğrenci Algılarına Göre Sınıfta En Az Sıklıkla Gözlemlenen Kişilerarası Öğretmen Davranışı

<i>Kişilerarası Öğretmen Davranışı (KÖD)</i>	<i>X</i>	<i>SS</i>	<i>KÖD Alt Profili</i>
Bu öğretmen bizimle dalga geçer (#23)	1. 09	.33	Kızgın
Bu öğretmen yaptığımız şeyleri eleştirir (#15)	1. 09	.35	Kızgın
Bu öğretmen tereddütlüdür (#21)	1. 10	.35	Kararsız
Bu öğretmen şüphelidir (#13)	1. 11	.39	Kararsız
Bu öğretmen kopya çektiğimizi düşünür (#30)	1. 15	.45	Hoşnutsuz



### **4.3.3. Ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler dersi öğretmenlerinin kişilerarası davranış özelliklerini algılamaları ile sosyal-duygusal öğrenme becerileri arasında nasıl bir ilişki vardır?**

Ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler dersi öğretmenlerinin kişilerarası davranış özelliklerine yönelik algıları ile sosyal-duygusal öğrenme becerileri arasında bir ilişkinin var olup olmadığını araştırmak amacı ile, iki temel tür regresyon analizi yapılmıştır. Bu anlamda, öğrencilerin öğretmenlerinin kişilerarası davranış özelliklerine yönelik algıları öncelikle öğrencilerin sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin hepsini kapsayan (dört alt SDÖ becerisini birleştiren) genel SDÖ becerisi ile ilişkilendirilmiştir. Öğretmenlerin kişilerarası davranış özelliklerinin Genel SDÖ becerisini yordama kabiliyetini test eden bu analizleri takiben, öğretmen kişilerarası özellikleri bu kez SDÖ becerilerini oluşturan her bir alt beceri ile ilişkilendirilmiş ve bu doğrultuda olası ilişkileri test eden analizler gerçekleştirilmiştir. Aşağıdaki bölümde bu iki ana tür regresyon analizlerine ait bulgular, oluşturulan alt araştırma soruları yönlendiriciliğinde sunulacaktır.

#### **4.3.3.1. Algılanan sosyal bilgiler dersi öğretmeni kişilerarası davranış özellikleri öğrencilerin sosyal-duygusal öğrenme becerilerini (genel SDÖ becerisini) yordamakta mıdır?**

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğrencilerce algılanan kişilerarası davranış profillerinin onların sosyo-duygusal öğrenme becerileri (genel SDÖ becerisi) ile ilişkisini araştırmak üzere yapılan regresyon analizlerine ait sonuçlar oluşturulan modelin anlamlı olduğunu,  $F(8, 377) = 13.74p < .001$  ve model tarafından açıklanan toplam varyansın ( $R^2$ ) % 21 düzeyinde olduğunu ortaya koymuştur. Öğrencilerin genel sosyo-duygusal öğrenme düzeyleri ve öğretmenlerini kişilerarası davranış olarak nasıl sınıflandırdıklarına yönelik algılarını içeren regresyon analizinin sonuçları Tablo 4.11’de verilmiştir.

Tablo 4.11. Öğrencilerin Algıladıkları Kişilerarası Öğretmen Davranış Özelliklerinin Sosyo-Duygusal Öğrenme Becerilerini Yordadığı Regresyon Analizi Sonucu

Değişkenler	B	SE B	$\beta$	t	p
1. Lider	0.96	0.57	.10	1.68	.094
2. Yardımsever	-0.61	0.58	-.08	-1.04	.297
3. Anlayışlı	2.38	0.53	.35	4.51	.000*
4. Özgürlükçü	-0.01	0.40	-.00	-0.01	.990
5. Kararsız	1.28	0.54	.13	2.38	.018*
6. Hoşnutsuz	0.99	0.60	.13	1.65	.099
7. Kızgın	-1.47	0.47	-.24	-3.16	.002*
8. Katı	0.03	0.48	.00	0.06	.956

Not.  $R^2 = .21(p < .05)$ .

Regresyon modeline manidar ve kendi başlarına olarak katkıda bulunan yordayıcılara bakıldığında ise, öğrencilerce algılanan anlayışlı öğretmen, kararsız öğretmen ve kızgın öğretmen özelliklerinin manidar olarak öğrencilerin genel SDÖ beceri düzeylerini yordadığı görülmüştür. Beta değerleri analiz edildiğinde ise, anlayışlı öğretmen özelliklerinin sırasıyla kızgın öğretmen ve kararsız öğretmen özellikleri ile karşılaştırıldığında daha kuvvetli bir yordayıcı olduğu tespit edilmiştir,  $t(349) = 4.508, p < .05$ . Bu yordayıcılardan sadece algılanan kızgın öğretmen profili öğrencilerin SDÖ genel beceri düzeylerini olumsuz olarak yordamaktadır. Algılanan anlayışlı öğretmen, kızgın öğretmen ve kararsız öğretmen özellikleri öğrencilerin genel SDÖ beceri düzeylerini sırasıyla %4 ( $sr_i^2 = .04$ ), % 2 ( $sr_i^2 = .02$ ), ve % 1 ( $sr_i^2 = .01$ ) oranlarında yordamaktadırlar. Bu bağlamda, regresyon modelinde SDÖ becerisini açıklayan geriye kalan %14 varyans, analizlere dahil edilen sekiz öğretmen özelliğinin bir araya gelerek beraber açıkladıkları varyanstır ve bu sonuç da üç manidar yordayıcı öğretmen özelliği dışında kalan diğer öğretmen özelliklerinin tek başlarına değil de bir araya gelerek SDÖ genel beceri düzeyinin açıklayabildiği anlamına gelmektedir.

#### **4.3.3.2. Algılanan sosyal bilgiler dersi öğretmeni kişilerarası davranış özellikleri öğrencilerin sosyal-duygusal öğrenme becerilerini oluşturan dört temel alt beceriyi (SDÖ alt becerilerini) yordamakta mıdır?**

Bu araştırma sorusuna yanıt aramak üzere, sosyo-duygusal öğrenmeyi oluşturan dört temel alt becerinin her biri, a) iletişim becerileri, b) problem çözme becerileri, c) stresle başa çıkma becerileri ve d) kendilik değerini anlatan beceriler, regresyon analizlerine bağımlı değişken olarak dahil edilmiş ve bu amaca yönelik öğretmenlerin öğrencilerce algılanan kişilerarası davranış özelliklerinin (sekiz adet öğretmen özelliği) her bir SDÖ alt becerisini yordama becerisini test etmek amacıyla dört tane regresyon analizi gerçekleştirilmiştir. Aşağıda her bir SDÖ alt becerisinin bağımlı değişken olarak test edildiği regresyon analizlerine ait sonuçlar sunulmuştur.

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğrencilerce algılanan kişilerarası davranış profillerinin onların iletişim becerileri ile ilişkisini araştırmak üzere yapılan regresyon analizlerine ait sonuçlar oluşturulan modelin anlamlı olduğunu,  $F(8, 377) = 7.03, p < .001$  ve model tarafından açıklanan toplam varyansın ( $R^2$ ) % 11 düzeyinde olduğunu göstermiştir. Öğrencilerin kişilerarası davranış olarak öğretmenlerinin asıl sınıflandırdıklarına yönelik algılarının onların iletişim becerilerini ne şekilde yordadığını gösteren regresyon analizinin sonuçları Tablo 4.12’de verilmiştir.

Tablo 4.12. Öğrencilerin Algıladıkları Kişilerarası Öğretmen Davranış Özelliklerinin SDÖ İletişim Becerilerini Yordadığı Regresyon Analizi Sonucu

Değişkenler	B	SE B	$\beta$	T	P
1. Lider	0.06	0.16	.03	0.40	.687
2. Yardımsever	0.00	0.16	-.00	0.01	.992
3. Anlayışlı	0.52	0.14	.30	3.63	.000*
4. Özgürlükçü	0.15	0.11	-.08	1.41	.159
5. Kararsız	0.10	0.15	.04	0.69	.489
6. Hoşnutsuz	0.18	0.16	.09	1.08	.282
7. Kızgın	-0.08	0.13	.05	-0.62	.535
8. Katı	0.02	0.13	.01	0.12	.903

Not.  $R^2 = .11$  ( $p < .001$ ).

İstatiksel olarak anlamlı olan regresyon modelinde, öğrencilerce algılanan anlayışlı öğretmen özelliğinin, onların SDÖ'nün alt becerisi olan iletişim becerilerini anlamlı olarak ve olumlu yönde yordadığı görülmüştür,  $t(298) = 3.63$ ,  $p < .05$ . Algılanan anlayışlı öğretmen özelliği öğrencilerin SDÖ iletişim becerilerindeki varyansın % 3'ünü ( $sr_i^2 = .03$ ) açıklamaktadır. Bu bağlamda, regresyon modelinde SDÖ iletişim becerilerini açıklayan model üzerinde geriye kalan %8 varyans, analizlere dahil edilen sekiz öğretmen özelliğinin bir araya gelerek beraber açıkladıkları varyanstır ve bu açıklanan ortak varyans da aslında anlayışlı öğretmen özelliğinin dışında analize dahil edilen diğer özelliklerinde tek başlarına olmasa da bir araya gelerek öğrencilerin SDÖ iletişim beceri düzeylerini açıklayabildiği anlamına gelmektedir.

Bir diğer regresyon analizi öğrencilerin sosyal bilgiler öğretmenlerinin kişilerarası davranış özelliklerine yönelik algılarının onların SDÖ'nün alt becerilerinden olan problem çözme becerilerini nasıl ve ne şekilde yordadığını test etmek amacıyla yapılmıştır. Regresyon analizine ait sonuçlar oluşturulan modelin anlamlı olduğunu,  $F(8, 377) = 12.05$ ,  $p < .001$  ve model tarafından açıklanan toplam varyansın ( $R^2$ ) % 19 düzeyinde olduğunu göstermiştir. Regresyon modelindeki her bir yordayıcı öğretmen özelliğinin öğrencilerin problem çözme becerilerini açıklama

boyutunda olan katkılarına bakıldığında ise, öğrencilerce algılanan anlayışlı öğretmen ve kızgın öğretmen özelliklerinin istatistiksel olarak anlamlı birer yordayıcı olduğu (Tablo 4.13) ve anlayışlı öğretmen özelliğinin kızgın öğretmen özelliğine göre öğrencilerin SDÖ problem çözme becerilerini açıklamada daha etkili bir yordayıcı olduğu tespit edilmiştir,  $t(396) = 5.04, p < .05$ . Anlayışlı öğretmen profilinin aksine, kızgın öğretmen özelliği SDÖ problem çözme becerileri ile olumsuz yönde bir ilişkiye sahiptir. Bu iki yordayıcının problem çözme becerilerindeki varyansı açıklama oranlarına bakıldığında ise anlayışlı öğretmen özelliği (%5) kızgın öğretmen özelliğine (%1) göre daha fazla varyansı açıklamaktadır. Modelin açıkladığı genel varyans oranından bu iki anlamlı yordayıcının açıkladığı varyans oranı çıkarıldığında ise, yine sekiz öğretmen özelliğinin ortak olarak açıkladıkları %13 oranında bir varyans oranı söz konusudur,  $(sr_i^2 = .13)$ .

Tablo 4.13. Öğrencilerin Algıladıkları Kişilerarası Öğretmen Davranış Özelliklerinin SDÖ Problem Çözme Becerilerini Yordadığı Regresyon Analizi Sonucu

Değişkenler	B	SE B	$\beta$	t	P
1. Lider	0.02	0.20	.00	0.08	.939
2. Yardımsever	-0.14	0.20	-.05	-0.71	.480
3. Anlayışlı	0.91	0.18	.40	5.05	.000*
4. Özgürlükçü	0.06	0.14	-.02	-0.41	.681
5. Kararsız	0.34	0.19	.10	1.82	.069
6. Hoşnutsuz	0.08	0.21	.03	0.39	.694
7. Kızgın	-0.33	0.16	-.16	-2.05	.041*
8. Katı	0.02	0.17	.01	0.14	.889

Not.  $R^2 = .19$  ( $p < .001$ ).

SDÖ becerilerinden stresle başa çıkma becerilerine ait alt boyut üzerinde gerçekleştirilen regresyon analizlerinde, regresyon modelinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu,  $F(8, 377) = 12.52, p < .001$  ve model tarafından açıklanan toplam varyansın ( $R^2$ ) %19 düzeyinde olduğu bulunmuştur. Tablo 4.14’de sunulduğu üzere, anlayışlı, kararsız ve lider öğretmen özelliklerinin stresle başa çıkma becerilerini olumlu yönde ve anlamlı olarak yordadığı; fakat öğrencilerin kızgın öğretmen

algularının onların stresle başa çıkma becerileri ile anlamlı fakat olumsuz yönde bir ilişkiye sahip olduğu anlaşılmaktadır. Regresyon modelinde, kızgın öğretmen özelliği diğer üç manidar değişkene göre daha kuvvetli bir yordayıcıdır,  $t(324) = 4.20, p < .05$  ve stresle başa çıkma becerilerindeki varyansın % 5'ini ( $sr_i^2 = .05$ ) açıklamaktadır. Üç anlamlı değişken (anlayışlı, kararsız ve lider öğretmen özellikleri) stresle başa çıkma becerilerindeki varyansın sırasıyla %2 ( $sr_i^2 = .02$ ), % 3 ( $sr_i^2 = .03$ ) ve % 1'ini ( $sr_i^2 = .01$ ) açıklamaktadır. Modelin açıkladığı genel varyans oranından bu dört anlamlı yordayıcının açıkladığı varyans oranı çıkarıldığında ise, yine sekiz öğretmen özelliğinin ortak olarak açıkladıkları % 8 ( $sr_i^2 = .08$ ) oranında bir varyans oranı söz konusudur.

Tablo 4.14. Öğrencilerin Algıladıkları Kişilerarası Öğretmen Davranış Özelliklerinin SDÖ Stresle Başa Çıkma Becerilerini Yordadığı Regresyon Analizi Sonucu

Değişkenler	B	SE B	$\beta$	t	p
1. Lider	0.45	0.21	.13	3.15	.032*
2. Yardımsever	-0.39	0.21	-.14	2.16	.070
3. Anlayışlı	0.53	0.19	.22	2.75	.006*
4. Özgürlükçü	0.17	0.14	.07	1.20	.233
5. Kararsız	0.72	0.20	.20	3.65	.000*
6. Hoşnutsuz	0.21	0.22	.07	0.94	.349
7. Kızgın	-0.71	0.17	-.32	-4.20	.000*
8. Katı	0.15	0.18	.06	0.85	.397

Not.  $R^2 = .19$  ( $p < .001$ ).

Regresyon analizlerinden sonucusu, SDÖ becerilerinden kendilik değerini artıran beceriler üzerinde gerçekleştirilmiştir. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğrencilerce algılanan kişilerarası davranış profillerinin öğrencilerin kendilik değerini artıran becerileri ile nasıl ve ne şekilde ilişkili olduğunu araştırmak üzere yapılan regresyon analizlerine ait sonuçlar oluşturulan modelin anlamlı olduğunu,  $F(8, 377) = 5.33, p < .001$  ve model tarafından açıklanan toplam varyansın ( $R^2$ ) % 8 düzeyinde

olduğunu göstermiştir. Öğrencilerin kişilerarası davranış özellikleri olarak öğretmenlerini nasıl sınıflandırdıklarına yönelik algılarını onların kendilik değerinin artıran becerilerini ne şekilde yordadığını gösteren regresyon analizinin sonuçları Tablo 4.15’de verilmiştir. Ortaya çıkan regresyon modelinde; anlayışlı, hoşnutsuz, kızgın, özgürlükçü ve anlayışlı öğretmen profillerinin kendilik değerini artıran beceriler boyutunu anlamlı bir şekilde yordadığı görülmektedir.

Tablo 4.15. Öğrencilerin Algıladıkları Kişilerarası Öğretmen Davranış Özelliklerinin SDÖ Kendilik Değerini Artırma Becerilerini Yordadığı Regresyon Analizi Sonucu

Değişkenler	B	SE B	$\beta$	t	P
1. Lider	0.44	0.19	.15	2.45	.015*
2. Yardımsever	-0.09	0.18	-.04	-0.47	.637
3. Anlayışlı	0.42	0.16	.21	2.54	.012*
4. Özgürlükçü	-0.28	0.12	-.13	-2.22	.027*
5. Kararsız	0.13	0.17	.04	0.77	.442
6. Hoşnutsuz	0.53	0.19	.23	2.84	.005*
7. Kızgın	-0.36	0.15	-.20	-2.46	.015*
8. Katı	-0.16	0.15	-.08	-1.07	.284

Not.  $R^2 = .08$  ( $p < .001$ ).

Bu manidar beş yordayıcıdan iki tanesi, özgürlükçü ve kızgın öğretmen özellikleri öğrencilerin SDÖ kendilik değerini artıran beceri düzeylerini olumsuz olarak yordamaktadır. Algılanan anlayışlı öğretmen, kızgın öğretmen, hoşnutsuz öğretmen, özgürlükçü öğretmen ve lider öğretmen özellikleri öğrencilerin kendilik değerini artıran beceri düzeylerindeki varyansın sırasıyla %1 ( $sr_i^2 = .01$ ), %1 ( $sr_i^2 = .01$ ), % 2 ( $sr_i^2 = .02$ ), %1 ( $sr_i^2 = .01$ ) ve % 1’ini ( $sr_i^2 = .01$ ) açıklamaktadır. Bu bağlamda, regresyon modelinde SDÖ kendilik değerini artıran beceri düzeylerini açıklayan geriye kalan %2’lik varyans, analizlere dahil edilen sekiz öğretmen özelliğinin bir araya gelerek beraber açıkladıkları ortak ve paylaşılan varyanstır.

## BEŞİNCİ BÖLÜM

### TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu tez çalışmasının bu bölümünde önceki bölümde elde edilen bulgular yorumlanarak, bu çalışmaya ait bulgular alan yazında elde edilen ilgili bulgular ışığında tartışılmış ve bir takım sonuç ve öneriler geliştirilmiştir. Aşağıda iki ana bölüm altında önce tartışma ve sonuçlar ve sonrasında da uygulamaya ve gelecek araştırmalara yönelik tavsiyelere yer verilmiştir.

#### 5.1. Tartışma ve Sonuç

Öğrencilerce algılanan öğretmenlerinin etkileşim biçimleri ya da öğretmenlerin göstermiş oldukları kişilerarası davranış özellikleri eğitim bilimleri çalışmalarının bir alt araştırma alanı olan öğrenme ortamı ve sınıf iklimine yönelik çalışmalarda sıklıkla araştırılan bir değişken olmuştur (Fraser, 2002). Bu bağlamda, öğretmen etkileşimi ya da kişilerarası öğretmen davranışı olarak alan yazında kendine yer edinen bu değişken, farklı ülkelerde farklı öğretim kademelerinde farklı bilişsel ya duyuşsal öğrenci kazanımları ile ilişkilendirilmiştir. (den Brok, 2001; Fraser; Rickards 1998; Levy, den Brok, Wubbels ve Brekelmans, 2003; Rakıcı, 2004; Şimşeker, 2005; Telli, 2006; Wei, den Brok ve Zhou, 2009; Wubbels ve Levy1993).

İlk olarak batı toplumlarında ya da batı ülkelerinde ortaya çıkmış olan öğrenme ortamı çalışmaları ya da bu tezin amaçları doğrultusunda ifade edersek, bu araştırma alanı altında yer alan kişilerarası öğretmen davranışı değişkeni, ilerleyen yıllarda batı ülkeleri dışındaki ülkelerin araştırmacılarının da dikkatini çekmeye başlamıştır (Fraser, 2002). Bu kapsamda, esasen batı ülkeleri ve onlara ait örneklerde geliştirilmiş ve uygulanmış olan ölçme araçları sıklıkla daha farklı ülkelerdeki örneklemelere uyarlanmış ve kullanılmıştır (Goh ve Fraser, 2002; Kokkinos, Charalambous ve Davazoglou, 2009; Scott ve Fisher, 2004; Telli, 2006) .Bu çalışmalara ait sonuçlar arasında öğrencilerin öğretmenlerinin kişilerarası davranışlarına yönelik algılarının çalışmaların yapıldığı mekanların yerel ve kültürel değerlerinden etkilendiğine dair sonuçlar dikkat çekicidir. Bu bağlamda, doğu toplumları ile batı toplumları arasında tercihe edilen öğretmen özellikleri farklılık



gösterebilmektedir. Örneğin, doğu toplumlarında daha otoriter, katı ve liderlik özelliği en uç noktada baskın olan öğretmen profilleri öğrencilerce olumlu karşılanırken ve onların duyuşsal kazanımlarını olumlu etkilerken, daha batıdaki ülkeler için daha anlayışlı, öğrenci özgürlüğüne önem veren ve arkadaş canlısı bir profil çizen öğretmen özellikleri öğrencilerin psikolojik ve sosyo-psikolojik kazanımlarına katkı sunduğu gözlemlenmiştir (Lee, Fraser ve Fisher, 2003; Wong, 1994, 1995; Wong ve Fraser, 1994). Bu anlamda, bu çalışmada da benzer bir şekilde öğretmenlerin sıklıkla anlayışlı, yardımsever ve lider olarak algılandıkları ve hatta özgürlükçü öğretmen profilinin ise daha az sıklıkla ortaya konulduğuna dair sonuçlar elde edilmiştir. Bu anlamda, Türk kültürünün de daha batıdaki ülkeye kıyasla öğretmeni daha lider ve otorite olarak ve hatta tatlı-sert denilen kavramı karşılar nitelikte konumlandırma eğilimini desteklenmektedir.

Mevcut çalışmanın öğrencilerin öğretmenlerinin kişilerarası (etkileşim) davranışlarına yönelik algıları hakkında betimsel istatistik yöntemleri ile elde edilen sonuçlarına bakıldığında, ortaokul öğrencilerinin çoğunun öğretmenlerini anlayışlı, yardımsever ve lider olarak gördükleri anlaşılmaktadır. Bu bağlamda, alan yazında yapılmış olan çalışmalar da benzer ve örtüşen sonuçlar elde etmiştir (Rakıcı, 2004; Rickards, Fisher, ve Fraser, 1996). Alan yazında ya da mantıki olarak yorumladığımızda da öğretmen davranışları açısından olumlu çağrışımları olan diğer bir özellik de öğretmenlerin özgürlükçü olması yani öğrencinin özgür ve otonom davranışlar sergilemesini teşvik edici olması ile ilgili davranışlarını kapsamaktadır. Bu mevcut çalışma sonuçları, öğrencilerin sosyal bilgiler dersi öğretmenlerinin özgürlükçü öğretmen profili özelliğini destekleyen davranışlarının diğer üç olumlu özelliğe göre daha az olduğunu göstermektedir. Öğrenci algılarına göre öğretmenleri sınıfta öğrenciyi teşvik edici, onları kendi kararlarını alma konusunda yönlendirici bir takım öğrenci özerkliğine yer veren davranışları pek fazla sıklıkla uygulamamaktadır. Bu sonuç aslında Türk eğitim sisteminin ve hatta öğretmen yetiştirme sisteminin daha öğretmen merkezli bir yapıya sahip olmasından kaynaklanan bir durum olabilir.

Bu çalışma sonuçlarına göre öğretmenlerini katı, hoşnutsuz, kızgın ve kararsız olarak gören öğrencilerin sayısı oldukça azdır. Bir anlamda öğretmenlerden beklenen olumlu ve olumsuz davranışlar nelerdir diye bir sınıflama yapılsaydı da çoğu uzmanın benzer öğretmen davranışlarını dile getirmesi beklenirdi. Dolayısıyla, araştırmadan elde edilen betimsel sonuçlar hem mantıklı hem de araştırma verileri ile

karşılaştırıldığında tutarlı bir resim ortaya koymaktadır. Bir başka ifade ile, bu çalışmadan elde edilen betimsel sonuçlar ile alan yazında da halihazırda oluşmuş olumlu ve olumsuz kişilerarası öğretmen davranışlarına ilişkin araştırmaya ve kuramsal temellere dayalı bulgular birebir örtüşmektedir (Wubbels, 1993; Fraser, Aldridge ve Soerjaningsih, 2010).

Öğrencilerin sosyo-duygusal öğrenme becerileri ile onların öğretmenlerin kişilerarası davranış özelliklerine yönelik algıları arasındaki ilişkiyi araştırmayı amaç edinen bu çalışmaya ait sonuçlar, bu iki değişken arasında kuvvetli bir ilişkinin var olduğunu ortaya koymuştur. Alan yazında geçmişte yürütülen çoğu çalışmada da bu mevcut çalışmanın sonuçlarına benzer olarak öğretmenlerin kişilerarası davranış özelliklerinin öğrencilerin tutumsal ya da duyuşsal bir takım özellik ve kazanımları ile ilişkili olduğu sonucu sıklıkla raporlanmıştır (den Brok, Fisher ve Scott, 2005; Goh ve Fraser 1998; Koul ve Fisher 2005; Kyriakides, 2006; Rakıcı, 2004; Şimşeker, 2005; Wubbels, Brekelmans ve Hooymayers, 1991). Bu kapsamda yapılan analizler, öğrencilerin sosyo-duygusal öğrenme becerileri düzeylerinde, özellikle öğrencileri üzerinde anlayışlı bir öğretmen izlenimi bırakan öğretmenlere yönelik algıların etkili olabileceğine yönelik güçlü kanıtlar sunmuştur. Bir başka ifade ile, öğrencilerin öğretmenlerini anlayışlı bir öğretmen olarak algılamaları ile onların hem genel hem de alt becerileri bağlamında ele alınan sosyo-duygusal becerileri arasında manidar bir ilişkinin olduğu yapılan analizlerle tespit edilmiştir. Yani, öğrenciler öğretmenlerini ne kadar anlayışlı olarak algılıyorsa, sosyo-duygusal beceri düzeyleri de o derece olumlu ve yüksek düzeyde olacaktır. Sosyo-duygusal öğrenme becerilerinin alt bileşenlerini oluşturan tüm alt beceri boyutları için (iletişim, problem çözme, stresle başa çıkma ve kendilik değerini artıran beceriler), öğretmenlerini kişilerarası davranış özelliği açısından anlayışlı olarak algıladıklarını belirten öğrencilerin sosyo-duygusal öğrenme becerileri de olumlu olarak etkilenmektedir.

Hem sosyo-duygusal öğrenme alt boyutları hem de genel beceri düzeyinde yapılan analizlerde istikrarlı bir şekilde elde edilen bu sonuca ek olarak, yapılan analizlerden elde edilen sonuçlar öğrencilerin öğretmenlerini kızgın bir öğretmen olarak algılamaları ile onların sosyo-duygusal becerileri arasında olumsuz yönde bir ilişkinin olduğunu göstermektedir. Yani, öğrenciler öğretmenlerini onlarla olan etkileşim ve iletişim süreçleri bağlamında kızgın bir öğretmen olarak algılıyorsa, sosyo-duygusal öğrenme becerileri de bir o kadar yetersiz olacaktır. Bu anlamda,

sosyo-duygusal öğrenme becerile ile anlayışlı öğretmen profili arasında ortaya konan olumlu yöndeki bu ilişki, anlayışlı öğretmen profiline birebir zıt bir özellik teşkil eden kızgın öğretmen profili için tamamen olumsuz bir hal almaktadır. Bu anlamda hem alt hem de genel sosyo-duygusal öğrenme becerileri kapsamında yine istikrarlı bir şekilde tekrar eden kızgın öğretmen özelliğine ait bulgular ile anlayışlı öğretmen özelliğine ait bulgular bir arada ele alındığında ortaya çıkan tablo mantıklı, birbiriyle örtüşen ve birbirini destekleyen bir resmi ortaya koymaktadır. Sosyo-duygusal öğrenme genel becerisi ve alt becerilerinden üç tanesi, problem çözme, stresle başa çıkma ve kendilik değerini artıran beceriler, için öğretmenlerini kişilerarası davranış özelliği açısından kızgın olarak algıladıklarını belirten öğrencilerin sosyo-duygusal öğrenme becerileri olumsuz yönde etkilenmektedir.

Yukarıdaki analizlerde en çok sıklıkla ve istikrarlı olarak öğrencilerin sosyo-duygusal öğrenme becerilerini olumlu ve olumsuz olarak yordayan ve birbirine zıt anlamlar içeren iki tip kişilerarası öğretmen davranışından (anlayışlı ve kızgın öğretmen davranışları) bahsedilmiştir. Bu iki temel yordayıcı ve öğrencilerin sosyo-duygusal becerilerini etkileme kabiliyetine sahip değişken dışında, öğrencilerde algılanan kararsız öğretmen profiline ilişkin bulgular dikkat çekicidir. Alan yazındaki bazı araştırmacılar anlam olarak da olumsuz çağrışımlar yapan kararsız, hoşnutsuz, kızgın ve katı gibi öğretmen özelliklerinin daha çok yetersiz ya da olumsuz olarak raporlanmış olan duyuşsal öğrenci kazanımları ile ilgili olduğuna dair görüşler bildirmişlerdir (Fraser, Aldridge and Soerjaningsih, 2010; Wubbels, 1993). Fakat, bu çalışmada kararsız öğretmen özelliğini temsil eden kişilerarası öğretmen davranışı alt bileşenin genel sosyo-duygusal öğrenme becerisi ve de stresle başa çıkma alt beceri boyutu ile olumlu yönde bir ilişki içerisinde olduğu görülmektedir. Burada kararsız öğretmen özelliği alt boyutunu oluşturan ölçek maddelerini iyi anlamak ve yorumlamaya yönelik bir ihtiyaç ortaya çıkmaktadır. Kararsız kişilerarası öğretmen davranışı alt boyutunu temsil eden maddelere bakıldığında, aslında anlamlarının bir öğretmenin tutarsız, çelişkili ve rahatsız edici iletişimsel yönünü çağrıştırmaları ihtimali yüksektir ve alan yazındaki çoğu ölçme aracı uyarılama çalışmasında bu kararsız (uncertain) alt boyutunun ismi (başlığı) aynen korunmuştur. Fakat, bu ölçeği dairesel (circumplex) yapıya sahip ve bu sayede alt ölçek maddelerinin iki temel boyuta birden yüklenme durumu olan bir ölçme aracı gibi kabul ettiğimiz takdirde, kararsız öğretmen algısının da aslında her zaman da olumsuz olarak sınıflanamayabileceğini düşünmek

mümkündür. Öyle ki, bu kararsız alt boyutuna ilişkin ölçek uyarlama çalışmalarının birinde yapılan farklı faktör analizi uygulamalarında tekrarlı olarak bu kararsız öğretmen özelliğinin yeterli güvenilirlik düzeyine ve tutarlılığa ulaşamadığı görülmüştür ve bu sebeple bu alt boyut ölçeğın son uyarlama formundan atılmıştır (Kokkinos, Charalambous ve Davazoglou, 2009). Bu bağlamda, mevcut çalışma için de öğrenciler kararsız öğretmen boyutunu farklı şekilde yorumlamış ya da tam olarak anlayamamış olabilirler. Belki de öğrenciler sahip oldukları kültürel alt yapıları sebebiyle kararsız öğretmen davranışı boyutundaki maddeleri hakimiyet ve kontrolün öğretmenince esnek bırakıldığı ve öğrencilerin sorumluluk alma anlamında teşvik edildiğı bir alt özellik gibi algılamış olabilirler. Eğer bu şekilde bir algılama ve yorumlama söz konusu olursa, öğretmenlerin kişilerarası davranış özellikleri öğrencilerce özgürlükçü öğretmen profiline benzer olarak yorumlanmış olabilir ve bu sayede de analizlerde kararsız öğretmen değişkeninin aldığı olumsuz davranış etiketini almamış olabilir. Zaten alan yazındaki çalışmalarda da özgürlükçü öğretmen profili ile duyuşsal kazanımlar arasında olumlu bir ilişki olduğuna dair destekleyici çalışmalar mevcuttur (Fraser, Aldridge ve Soerjaningsih, 2010; Wubbels, 1993). Özetle, öğrencilerin öğretmenlerini kararsız olarak algılamaları ile sahip oldukları sosyo-duygusal öğrenme becerileri arasındaki ilişki olumsuz yönde değildir. Yukarıda belirtilen alternatif yorumlama senaryolarının yanında, aslında kararsız öğretmen davranışının olumlu yönde ilişkili olduğu alt becerilere bakıldığında, yapılan yorumlamalar mantıklı gelebilecektir. Örneğın, bir öğrencinin stresle başa çıkma alt becerisini ya da genel sosyo-duygusal öğrenme alt becerisine sahip olabilmesi için, daha rahat, öğrencileri teşvik etmek adına daha çekimser bir tavır sergilemesi aslında onları sosyo-duygusal becerileri kullanma bağlamında daha serbest kılacaktır.

## **5.2. Öneriler**

### **5.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler**

Öğretmenler öğrencilerinin stresle başa çıkma becerileri, iletişim becerileri, kendilik değerini artıran beceriler ve problem çözme gibi becerilerine katkıda bulunmak ve bu becerilerin gelişimine destek olmak amacı ile sınıflarında daha anlayışlı, yardımsever ve lider bir izlenim ve görüntü sunmak için çaba harcamalıdırlar. Ayrıca, kızgın, sinirli, öğrencileri eleştiren bir öğretmenin

öğrencilerin sosyo-duygusal öğrenme becerilerini olumsuz olarak etkileyeceği bu çalışma aracılığıyla anlaşılmıştır. Bu doğrultuda, öğretmenlerin sınıf içinde öğrenciler ile olan iletişim ve etkileşimlerinde kızgın ve sinirli bir izlenim oluşturacak hal ve davranışlardan sakınmaları, öğrencilerine karşı daha anlayışlı, yardımsever fakat bir lider rolünü üstlenir bir şekilde davranmaya dikkat etmeleri gerekmektedir. Bu anlamda öğretmenlerin belki de öğrencileri tarafından ne şekilde anlaşıldıkları ve öğrencileri üzerinde nasıl bir izlenim bıraktıklarına dair öğrenci görüşleri hakkında bilgi sahibi olmaları konusunda desteğe ihtiyaçları olabilir; çünkü, öğretmenlerin kendilerini nasıl gördükleri ile öğrencilerinin onları nasıl gördükleri ve algıladıkları arasında fark olabildiğine dair alan yazında güçlü kanıtlar vardır (Fraser, 2002). Bu anlamda, öğretmen etkileşim ölçeği ve bu ölçeğin ait olduğu araştırma alanı ile ilgili konuların dahil edildiği bir hizmet içi eğitim sürecinin planlanması ve öğretmenlerin bu etkinliklere katılması önemli olacaktır. Hollanda'da öğretmen etkileşim ölçeği hizmet öncesi öğretim programlarında öğretmen adayları tarafından staj dönemlerinde tutulan portfolyo çalışmalarında kendine yer bulmuştur ve bu uygulamanın öğretmenlerin iletişimsel ve sosyal gelişimlerine olan olumlu katkılarından bahsedilmiştir (Telli, 2006). Öyle ki, öğretmenlerde gerçekleşen bu gelişim öğrenci kazanımlarına (hem bilişsel hem duyuşsal kazanımlar) da otomatik olarak yansiyacaktır. Bu anlamda, öğretmen eğitim programlarında bu tarz yeni öğretmen yeterliklerini destekleyici içerik ve uygulamalara yer verilmelidir.

Çalışmanın bir diğer temel değişkeni olan sosyo-duygusal öğrenme becerileri de uygulama bakımından üzerinde durulması gereken bir boyuta sahiptir. Çünkü günümüzde alan yazında önemi ve etkisi kanıtlanmış 21. yüzyıl becerileri, bilişsel olmayan beceriler (non-cognitiveskills), yumuşak (soft) beceriler adı altında toplanan çoğu değişken aslında sosyo-duygusal öğrenme becerilerinin alt beceri ile birebir örtüşmektedir. Bu anlamda, bu becerilerin geliştirilmesi için öğretmenlerin eğitilmesi gerekmektedir. Öyle ki mevcut lisans programları bu yeni yaşam becerileri boyutunda günümüz şartları bağlamında yetersiz kalmaktadır. Bu doğrultuda, bu çalışmada hangi tür öğretmen özelliğinin hangi tür sosyo-duygusal öğrenme beceri ve kazanımlarını etkileyebileceğine dair sunulan kanıtlar, sosyo-duygusal öğrenme becerileri üzerine yürütülecek öğretmen yetiştirme program ve içeriklerinin düzenlenmesinde önem arz edecektir.

## 5.2.2. Gelecek Araştırmalara Yönelik Öneriler

Her ne kadar öğrenme ortamı çalışmaları altında kendine yer edinen öğretmen kişilerarası davranış özellikleri kavramı üzerine yapılan çalışmalar bu araştırma alanının ilk ortaya çıktığı ülkeler dışına ve hatta daha doğu ve Asya ülkelerinde de yürütülmeye başlamış olsa da (Fraser, 2002), bu araştırma alanının ve alt araştırma konusunun Türkiye’de henüz başlangıç düzeyinde olduğu görülmektedir. Bu anlamda, ülkemizde, bu araştırma alanı ve konusu bağlamında yapılacak daha fazla çalışmaya ihtiyaç duyulmaktadır. Uluslararası alan yazında öğrenme ortamı araştırmaları altında yürütülen çoğu çalışmanın ilişkisel desende yürütülen çalışmalar olduğu gözlemlenmektedir. Bu anlamda bu çalışma da benzer bir eğilim söz konusudur. Fakat bu çalışma ilişkisel deseni alan yazındaki eğilimin aksine sosyal alanların öğretimi ile ilgili bir alan ve o dersin öğretmeni ve öğrencileri bağlamında uygulamaya çalışmıştır. Alan yazına sunulan bu katkıya ek olarak, alan yazında orta öğretim ilerleyen yaş grupları ile yapılan çoğu çalışmadan farklı olarak, bu çalışmada daha küçük yaş grupları ile çalışılmıştır. Bu anlamda, bu yaş gruba daha uygun olacağı düşünülen Öğretmen Etkileşim Ölçeği-İlköğretim Versiyonu Türkçe diline uyarlanmıştır. Fakat, ölçeğin daha fazla çalışmada kullanılarak geçerliğinin sağlanması hususunda bir ihtiyaç söz konusudur. Bu çalışmada uyarlanan bu veri toplama aracı vasıtasıyla, öğretmen kişilerarası davranışlarının ilköğretimin daha alt kademelerinde çalışılabilmesine imkân sağlanacağı düşünülmektedir. Gelecek araştırmacıların bu ölçme aracını hem farklı disiplin alanlarında hem de ilköğretimin farklı kademelerinde kullanmaları beklenmektedir.

Çalışma verileri üzerinde uygulanan regresyon analizlerinde sekiz adet öğretmen kişilerarası özelliğinin öğrencilerin sosyo-duygusal öğrenme becerileri üzerinde ortaklaşa bir etkisinin olabileceği ortaya çıkartılmıştır. Yani, öğretmen davranışlarının da kendi içinde farklı bir karşılıklı bir etkileşimleri olduğu gerçeği söz konusudur. Öyle ki bu sonuçtan bazen bir özelliğin diğer özelliklere ait olumsuz çağrışım ya da izlenimleri telafi edebilme imkânı olduğu anlaşılabilir. Bu bağlamda, gelecekte yapılacak olan çalışmalarda, bu olgunun varlığının araştırılması gerekmektedir. Bu sayede, belki de öğretmenlerin kişilerarası iletişimlerinde yaşadıkları sorunları telafi etmeleri adına çözüm yollarına ilişkin pedagojik bilgiler edinilebilecektir.

Alan yazında hâkim olan ilişkisel araştırma desenleri aracılığıyla sağlanan bulguları daha anlamlı bir şekilde uygulamaya dökmek adına, kişilerarası öğretmen özellikleri ile ilgili deneysel ve karma desen çalışmalarının yapılması önerilmektedir. Zaten farklı şekillerde karmaşık etkileşim süreçlerinin hâkim olduğu sınıf iklimlerinin anlaşılması için çok yönlü bir bakış açısının geliştirilmesi önemli bir ihtiyaç durumudur. Hatta, nitel araştırmalar yoluyla sınıf iklimindeki temel paydaşlar olan öğretmenlerin ve öğrencilerin gerçek düşünceleri ve duyguları hakkında bilgi edinilerek, öğretmen etkileşiminin ve eğitimsel olmayan bu iletişim tabanlı öğretmen özelliklerinin öğrenciler üzerindeki etkisi hakkında daha bütüncül bir tablo ortaya konulabilir. Bu doğrultuda, ilerleyen süreçte alan yazında nitel desene sahip çalışmaların planlanması önerilmektedir.



## KAYNAKÇA

- Akcaalan, M. (2016). *Yaşam Boyu Öğrenme İle Sosyal Duygusal Öğrenme Arasındaki İlişkilerin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Apuhan, R. Ş. (2002). *Etkili Öğretmenin Temel Davranışları*. İstanbul: Timaş Yayınları.
- Arslan, S. (2015). Social emotional learning and educational stres: a predictive model. *Educational Research and Reviews*. 10 (2), 184-190.
- Arslan, S. ve Akın, A. (2013). Social Emotional Learning Scale: The Study Of Validity And Reliability. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (25), 23-34.
- Aygün, H. E. (2017). *Sosyal-Duygusal Öğrenme Programlarının Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerilerinin Gelişimine, Akademik Başarı ve Sınıf İklimi Algısına Etkisi*. Doktora Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Balcı, S. (1996). *Danışma becerileri eğitiminin üniversite öğrencilerinin iletişim beceri düzeyine etkisi*. Doktora Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Baron, D. M. (2013). *Social and Emotional Learning: An Argument For Religious Pluralism*, Loyola University Chicago.
- Baydan, Y. (2010). *Sosyal-Duygusal Beceri Algısı Ölçeği'nin Geliştirilmesi ve Sosyal-Duygusal Beceri Programının Etkililiği*. Doktora tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Beceren, B. Ö. (2012). *Güçlü Başlangıç Sosyal Duygusal Öğrenme Programı'nın 5 Yaş Çocuklarının Sosyal ve Duygusal Gelişimleri Üzerine Etkisi*. Doktora tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.



- Bilen, M. (2002). *Plandan Uygulamaya Öğretim*. Anı Yayıncılık, Ankara.
- Büyükkaragöz, S. ve Çivi, C. (1999). *Genel Öğretim Metotları Öğretiminde Planlama Uygulama*, İstanbul. Beta Yayıncılık.
- Cohen, J. (2006). Social, Emotional, Ethical, and Academic Education: Creating A Climate For Learning, Participation in Democracy, and Well-Being. *Harvard Educational Review*, 76, 201-237.
- Cohen, J., Onunaku, N., Clothier, S. ve Poppe, J. (2005). Helping young children succeed: *Strategies to promote early childhood social and emotional development*. (Research and Policy Report). Washington, D.C.: National Conference of State Legislatures.
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning [CASEL] (2003). Safean sound: An Educational Leader's Guide to Evidence-Based Social and Emotional Learning (SEL) Programs. [http://www.casel.org/downloads/Safe%20and%20Sound/1A\\_Safe\\_&\\_Sound.pdf](http://www.casel.org/downloads/Safe%20and%20Sound/1A_Safe_&_Sound.pdf) adresinden 14.04.2020 tarihinde edinilmiştir.
- CollaborativeforAcademic, Social, andEmotional Learning [CASEL] (2006). <https://casel.org/> <https://casel.org/what-is-sel/> adresinden (25.04.2020) alınmıştır.
- Collaborative for Academic, Social, andEmotional Learning [CASEL] (2019). <https://casel.org/> <https://casel.org/what-is-sel/> adresinden (23.04.2020) alınmıştır.
- Coryn, C. L. S., Spybrook, J. K., Evergreen, S. D. H. ve Blinkiewicz, M. V. (2009). Development and evaluation of the Social-emotional Learning *Scale*. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 27(3), 283-295. doi10.1177/0734282908328619.
- Çapan, B. E. (2009). Öğretmen Adaylarının Kişilerarası İlişkileri ve Bağlanma Stilleri Arasındaki İlişki. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9 (2), 127-142.

- Çelik, B. K. (2014). *Ortaokul öğrencileri üzerinde sosyal-duygusal öğrenme becerileri ve okula karşı tutum arasındaki ilişkinin incelenmesi*. İstanbul: Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- den Brok, P. (2001). *Teaching and student outcomes: a study on teachers' thoughts and actions from an interpersonal and a learning activities perspective* (Unpublished doctoral dissertation), Utrecht University, Utrecht.
- den Brok, P. (2001). *Teaching and student outcomes*. Utrecht, the Netherlands: W.C.C.
- den Brok, P., Fisher, D., Brekelmans, M., Rickards, T., Wubbels, T., Levy, J., ve Waldrup, B. (2003). *Students' Perceptions Of Secondary Science Teacher Interpersonalstyle In Six Countries: A Study On The Validity Of The Questionnaire On Teacher Interaction*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago.
- den Brok, P., Fisher, D. ve Rickards, T. (2004). *Predicting Australian Students' Perceptions Of Their Teacher Interpersonal Behavior*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Diego.
- den Brok, P., Fisher, D. ve Scott, R. (2005). The importance of teacher interpersonal behaviour for student attitudes in Brunei primary science classes. *International Journal of Science Education*, 27, 765–779. doi:10.1080/09500690500038488.
- Devaney, E., O'Brien, M. U., Resnik, H., Keister, S. ve Weissberg, R. P. (2006). *Sustainable School wide Social And Emotional Learning (Sel)*. Chicago.
- Dökmen, Ü. (1994). *İletişim Çalışmaları ve Empati*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., ve Schellinger, K. B. (2011). The Impact of Enhancing Students. Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions. *Child Development*, 82, 405-432.
- Elbertson, N. A., Brackett, M. A. ve Weissberg, R. P. (2010). *School-based social and emotional learning (SEL) programming: Current perspectives*. Springer Netherlands: In second international handbook of educational chang.

- Elias, M.J. ve Mocerri, D.C. (2012). Developing social and emotional aspects of learning: the American experience, *Research Papers in Education*, 27 (4), 423-434.
- Elias, M. J. ve Arnold, H. (2006). The educator's guide to emotional intelligence and academic achievement: Social-emotional learning in the classroom. Corwin Press.
- Erdoğan, F. (2002). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinde sosyal becerilerin sosyo-ekonomik düzey, cinsiyet ve yaş ile ilişkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Esen Aygün H. ve Şahin Taşkın Ç. (2016) Öğretmen Adaylarının Gözüyle Sosyal Duygusal Öğrenmenin Önemi, *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2016; 12(1): 163–179.
- Evans, H. ve Fisher, D. L. (2000). Cultural differences in students' perceptions of science teachers' interpersonal behaviour. *Australian Science Teachers Journal*, 46 (2), 9-18.
- Fisher, D. L., Fraser, B. J. ve Wubbels, T. (1993). *Interpersonal teacher behavior and school environment*. In T. Wubbels & J. Levy (Eds.), *Do you know what you look like? Interpersonal relationships in education* (pp. 103–112). London: Falmer Press.
- Fisher, D. L., Henderson, D. ve Fraser, B. J. (1995). Interpersonal behaviour in senior high school biology classes. *Research in Science Education*, 25 (2), 125-133.
- Fraser, B. J., Aldridge, J. M. ve Soerjaningsih, W. (2010). Instructor-student interpersonal interaction and student outcomes at the university level in Indonesia. *The Open Education Journal*, 3, 21-33. doi: 10.2174/1874920801003010021
- Fraser, B. J. (2002). Learning environments research: Yesterday, today and tomorrow. In S. W. Goh & M. S. Khine (Eds.), *Studies in educational learning environments: An international perspective* (pp. 1–25). World Scientific.

- Furtana, S. (2018). *7. ve 8. sınıf öğrencilerinin empatik eğilimleri ile sosyal duygusal öğrenme becerilerinin zihin kuramını yordaması*. Toros Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Gargan, J. T. (2017). Exploring Social Emotional Learning And Its Impact On School Climate. Unpublished doctoral dissertation. *The School Of Education St. John's University*.
- Goh S. C. ve Fraser, B. J. (1996). Validation of an elementary school version of the Questionnaire on Teacher Interaction. *Psychological Reports*, 79, 515–522.
- Goh, S. C. ve Khine, M. S. (2002). *Studies in educational learning environments: An international perspective*. World Scientific.
- Goh, S. C. ve Fraser, B. J. (1996). Validation of an elementary school version of the questionnaire on teacher interaction. *Psychological Reports*, 79, 515–522.
- Goh, S. W. ve Fraser, B. J. (1996). Validation of an elementary school version of the Questionnaire on Teacher Interaction. *Psychological Reports*, 79, 515–522.
- Goh, S. C. ve Fraser, B. J. (1998). Teacher inter personal behaviour, classroom environment and student outcomes in primary mathematics in Singapore. *Learning Environments Research*, 1, 199–229.  
doi:10.1023/A:1009910017400.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. New York: Bantam Books.
- Hartley, J. (2007). *Television Truths, Forms of Knowledge in Popular Culture*, Oxford: Wiley-Blackwell.
- İşeri, İ. (2016). *Lise Öğrencilerinin Duygusal Zeka Düzeyleri İle Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi*. Yüksek lisans tezi. Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kabakçı, Ö. F. (2006). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin sosyal-duygusal öğrenme becerileri*. Yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Kabakçı, Ö. F. ve Korkut, F. (2008). The Study of Student.s Social-Emotional Learning Skills in Terms of Some Variables At 6-8 Grade Level. *Eğitim ve Bilim*, 33(148),77-86.
- Kabakçı, Ö. M. ve Korkut, F. (2008). 6-8. sınıftaki öğrencilerin sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 33(148), 77-86.
- Kabakçı, Ö.F. ve Totan, T. (2012). Sosyal ve duygusal öğrenme becerilerinin çok boyutlu yaşam doyumuna ve umuda etkisi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 6(1),40–61.
- Kabakçı, Ö. F. ve Owen F. K. (2010). “Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği Geliştirme Çalışması”. *Eğitim ve Bilim*. 35(157), 153-166.
- Kim, H. B., Fisher, D. L. ve Fraser, B. J. (2000). Classroom enviroment and teacher interpersonal behaviour in secondary science classes in Korea. *Evaluation and Research in Education*, 14, 3-22.
- Koul, R. B. ve Fisher, D. L. (2005). Cultural background and students’ perceptions of science classroom learning environment and tacher interpersonal behaviour in Jammu, India. *Learning Environments Research*, 8, 195–211. doi:10.1007/s10984-005-7252-9.
- Körler, Y. (2011). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin çeşitli değişkenler açısından yalnızlık düzeyleri ve yalnızlık ile sosyal duygusal öğrenme becerileri arasındaki ilişkiler*. Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kyriakides, L. (2006). Measuring the learning environment of the classroom and it seffect on cognitive and affective outcomes of schooling. In D. Fisher& M. S. Khine (Eds.). *Contemporaryapproachestoresearch on learningenvironment: Worldviews* (pp. 369– 408). Australia: World Scientific Publishing.
- Leary, T. (1957). *An interpersonal diagnosis of personality*. New York: Ronald.

- Lee, S.S., Fraser, B.J. ve Fisher, D.L. (2003). Teacher–Student Interactions in Korean High School Science Classrooms. *International Journal of Science and Mathematics Education* 1(1), 67–85. doi:10.1023/A:1026191226676
- Levy, J., den Brok, P., Wubbels, T., ve Brekelmans, M. (2003). Students’ perceptions of interpersonal aspects of the learning environment. *Learning Environments Research*, 6, 5-36.
- Levy, J., Wubbels, T., Brekelmans, M. ve Morganfield, B. (1997). Language and cultural factors in students' perceptions of teacher communication style.
- Levy, J., den Brok, P., Wubbels, T. ve Brekelmans, M. (2003). Students’ perception of interpersonal aspects of the learning environment. *Learning Environments Research*, 6(1), 5-36. doi:10.1023/A:1022967927037
- Levy, J., den Brok, P., Wubbels, T. ve Brekelmans, M. (2003). Students’ perceptions of interpersonal aspects of the learning environment. *Learning Environments Research*, 6, 5-36.
- Lewin, K. (1936). *Principles of topological psychology*. McGrawHill.
- Martinez, R. S. (2002). *A comparison of learning disability subtypes in middle school: self concept, perceived social support, and emotional functioning*. Yayınlanmamış doktora tezi. Texas: The University of Texas at Austin.
- Merter, K. (2013). *Ortaokul öğrencilerinin sosyal duygusal öğrenme becerileri ve benlik saygısı arasındaki ilişkinin incelenmesi: Maltepe ilçesi örneği*. Yüksek lisans tezi. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Bilimleri Enstitüsü.
- Öztürk, İ. (2017) *11–14 yaş grubu ergenlerin algılanan ana baba tutumları ile sosyal duygusal öğrenme becerileri arasındaki ilişkilerin incelenmesi*, Nişantaşı Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Pasi, R. J. (2001). *Higher expectations promoting social emotional learning and academic achievement in your school*. New York: Teacher College Press.

- Pikul, M. A. (2015). *Changes In The Social And Emotional Wellness Of Students After Participation In A Mentoring Program*. Unpublished doctoral dissertation, Concordia University.
- Rakıcı, N. (2004). *Eight grade students' perceptions of their science learning environment and teachers' interpersonal behaviour*. (Unpublished Master's Thesis). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Rawnsley D. ve Fisher D. (1998). *Learning environment in mathematics classroom and their associations with students' attitudes and learning*. Paper Presented at the Australian Association for Research in Education Conference.
- Rehber, E. (2007). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin empatik eğilim düzeylerine göre çatışma çözme davranışlarının incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Adana: Çukurova Üniversitesi.
- Reicher, H. (2010). Building inclusive education on social and emotional learning: challenges and perspectives-a review. *International Journal of Inclusive Education*, 14(3), 213-246.
- Rickards, T.W, Fisher, D.L. ve Fraser, B.J. (1996). *Gender and Cultural Differences In Teacher-Student Interpersonal Behavior* Eğitim Araştırmaları Konferans Bildirisi, Singapore and the Australian Association of Research in Education. Singapore.
- Rickards, T. ve Fisher, D. L., (2000) *A Comparison of Teacher and Student Perceptions of Classroom Interactions: A Catalyst for Change*. Paper presented at the annual meeting of the American Education Research Association. New Orleans.
- Rickards, T., Newby, M. ve Fisher, D. (2001). Teacher and Student Perceptions of Classroom Interactions: A Multi-Level Model. *Proceedings Western Australian Institute for Educational Research Forum 2000*.
- Salovey, P. ve Mayer, J.D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211.

- Schaps, E. (2010). How a changing society changes SEL. İçinde R. Slavin (Ed.). Better: Evidence-based education. Social-emotional learning, 2(2), 20-21, York: Institute for Effective Education, University of York.
- Scott, R., Den Brok, P. ve Fisher, D. (2004). *A Multilevel Analysis Of Interpersonal Teacher Behavior And Student Attitudes In Brunei Primary Science Classes*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Diego.
- Siyez, D. M. (2010). *Kişilerarası İlişkilerin Başlangıcı ve Gelişimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Soerjaningsih, W., Fraser, B. J. ve Aldridge, J. M. (2002). Teacher-student interpersonalbehaviour and student outcomes among university students in Indonesia. *Paper presented at the annualconference of the Australian Association for Research in Education, Fremantle, Australia*.
- Soylu, A. (2007). *Fırat Üniversitesi öğrencilerinin sosyal ve duygusal öğrenme becerileri* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Şimşeker, M. (2005). *Eight grade students' perceptions related to their mathematics teachers' interpersonal behaviours*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Middle East Technical University. Ankara.
- Taşkafa, G. (1989). As teachers we are evaluating our students constantly: have you ever thought how our students evaluate us? *Çağdaş Eğitim*, 14, 27-30.
- Terzi, Ş. (2003). Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Kişiler Arası Problem Çözme Beceri Algıları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1 (2), 221-232.
- Telli, S. (2006). *Students perceptions' of their science teachers' interpersonal behaviour in two countries: Turkey and the Netherlands*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Middle East Technical University, Ankara.
- Telli, S., Pj, Brok. ve Cakiroglu, J. (2008). Teachers' and Students' Perceptions of the Ideal Teacher. *Eğitim ve Bilim*. 33(149). 118-129.



- Telli, S., Çakıroğlu, J. ve den Brok, P. (2009). Lise Öğretmenlerinin Kişilerarası Davranışları ve Öğretmen Profilleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36, 260-270.
- Telli, S. (2006). *Students' perceptions of their science teachers' interpersonal behaviour in two countries: Turkey and the Netherlands*. Yayımlanmamış doktora tezi, Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Telli, S., den Brok, P. J. ve Çakıroğlu, J. (2007). Students' perceptions of science teachers' interpersonal behaviour in secondary schools: Development of the Turkish version of the Questionnaire on Teacher Interaction. *Learning Environment Research*, 10 (2), 115–129.
- Telli, S., den Brok, P. J. ve Çakıroğlu, J. (2007). Teacher- students interpersonalbehaviour in secondary science classes in Turkey. *Journal of ClassroomInteraction*, 42 (2), 31–40.
- Totan, T. (2011). *Problem çözme becerileri eğitim programının ilköğretim 6. Sınıf öğrencilerinin sosyal-duygusal öğrenme becerileri üzerine etkisi*. Doktora tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Totan, T. ve Kabakçı, Ö. F. (2010). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinde sosyal duygusal öğrenme becerilerinin zorbalığı yordama gücü. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(2), 575-614.
- Turanlı, A.S. (2009). Öğretmenlerin sosyal-duygusal destek davranışları ve öğrencilerin algıladığı öğrenme düzeyi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 26, 15-26.
- Türnüklü, A. (2004). Okullarda Sosyal ve Duygusal Öğrenme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 10 (1), 136-152.
- Yurdakavuştu, Y. (2012). *İlköğretim öğrencilerinde duygusal zeka ve sosyal beceri düzeyleri*. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı.

- Wei, M., den Brok, P., ve Zhou, Y. (2009). Teacher inter personal behaviour and student achievement in English as a foreign language classrooms in China. *Learning Environments Research*, 12(3), 157-174.
- Wong, N. Y. (1993). The psycho social environment in the Hong Kong mathematics classroom. *The Journal of Mathematical Behavior*, 12(3), 303–309. Retrieved from <http://psycnet.apa.org/psycinfo/1994-19501-001>
- Wong, N. Y. (1995). *The relationship between Hong Kong students' perception of their mathematics classroom environment and approaches to learning: A longitudinal study*. (Unpublished doctoral dissertation), University of Hong Kong. Retrieved from [http://dx.doi.org/10.5353/th\\_b3123452](http://dx.doi.org/10.5353/th_b3123452)
- Wong, A. F. L., ve Fraser, B. J. (1994, April). *Science laboratory classroom environments and student attitudes in chemistry classes in Singapore*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association. New Orleans, Louisiana. USA. Retrieved from <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED404131.pdf>
- Wubbels, T., Brekelmans, M., ve Hooymayers, H. (1991). *Interpersonal teacher behaviour in the classroom*. In B. J. Fraser and H. J. Walberg (Eds.), *Educational Environments: Evaluation, Antecedents, And Consequences* (pp. 141-160). Oxford, England: Pergamon Press.
- Wubbels, T., ve Levy, J. (1993). *Do you know what you look like? Interpersonal Relationship in Education*. London, England: Falmer Press.
- Wubbels, T., Créton, H. A., ve Hooymayers, H. P. (1985). Discipline problems of beginning teachers, interactional teacher behavior mapped out. *The annual meeting of the American Educational Research Association*, Chicago (ERIC document 260040).
- Wubbels, T., ve Levy, J. (1993). Do you know what you look like? *Interpersonal relationships in education*. London: The Falmer Press.
- Wubbels, T., ve Levy, J. (1991). A comparison of interpersonal behaviour of Dutch and American teachers. *International Journal of Intercultural Relations*, 15, 1-18.
- Wubbels, T. (1993). Cross-national study of learning environments. In D. L. Fisher (Ed.), *The study of learning environments* (Volume 7, pp. 112–120). Perth, Australia: Curtin University of Technology.

Wubbels, T., Créton, H., ve Hooymayers, H. (1985). Discipline problems of beginning teachers, interactional teacher behavior mapped out. *Paper pre-sented at anual meeting of the American Education Research Association, Chicago, IL.*



## EKLER

(EK-1)

### Öğretmen Etkileşim Anketi

Dersinize giren öğretmenin sınıftaki davranışlarıyla ilgili görüşlerinizi işaretleyiniz.

		Nadiren	Bazen	Genellikle
1.	Bu öğretmeni hepimiz dinleriz.	1	2	3
2.	Bu öğretmen arkadaş canlısıdır.	1	2	3
3.	Bu öğretmen bize güvenir.	1	2	3
4.	Bu öğretmen sınıfta hoşlandığımız şeyleri çalışmamıza izin verir.	1	2	3
5.	Bu öğretmen bizlerin ne yapmamız gerektiği konusunda kararsızdır.	1	2	3
6.	Bu öğretmen mutsuzdur.	1	2	3
7.	Bu öğretmen çabucak kızar.	1	2	3
8.	Bu öğretmen bizi çok çalışmaya zorlar.	1	2	3
9.	Bu öğretmenden çok şey öğreniriz.	1	2	3
10.	Bu öğretmen gülmeyi sever.	1	2	3
11.	Bu öğretmen bir konuyu anlayamadığımızda bunu fark eder.	1	2	3
12.	Bu öğretmenin dersinde bazı şeylere biz karar verebiliriz.	1	2	3
13.	Bu öğretmen kendisinden emin değildir.	1	2	3
14.	Bu öğretmen huysuzdur.	1	2	3

15.	Bu öğretmen bizi küçümser.	1	2	3
16.	Bu öğretmenin dersinde sessiz olmak zorundayız.	1	2	3
17.	Bu öğretmen hepimizin dikkatini toplayabiliyor	1	2	3
18.	Bu öğretmenin dersi zevklidir.	1	2	3
19.	Bu öğretmen bir şeyi anlamadığımız zaman onu tekrar anlatmaya isteklidir.	1	2	3
20.	Bu öğretmen sınıfta bize çok boş zaman verir.	1	2	3
21.	Bu öğretmen çekingendir.	1	2	3
22.	Bu öğretmen bir şeyi düzgün yapamayacağımızı düşünür.	1	2	3
23.	Bu öğretmen bizimle alay eder.	1	2	3
24.	Bu öğretmenin sınavları zordur.	1	2	3
25.	Bu öğretmen sınıfta olup biten herşeyi bilir.	1	2	3
26.	Bu öğretmeni severiz.	1	2	3
27.	Bu öğretmen söylediklerimizi dikkate alır.	1	2	3
28.	Bu öğretmen kiminle çalışacağımızı seçmemize izin verir.	1	2	3
29.	Bu öğretmen sınıfta boş boş dolandığımızda ne yapacağımızı bilemez.	1	2	3
30.	Bu öğretmen onu kandırdığımızı düşünür.	1	2	3
31.	Bu öğretmen bize bağırır.	1	2	3
32.	Bu öğretmen ödevlerimizi okurken katı davranır.	1	2	3
33.	Bu öğretmen herşeyi anlaşılır biçimde açıklar.	1	2	3
34.	Bu öğretmen ödevlerimiz konusunda bize yardımcı olur.	1	2	3
35.	Bu öğretmen bizim nasıl hissettiğimizi bilir.	1	2	3
36.	Bu öğretmen sınıfta kendi halimizde oyalanmamıza izin verir.	1	2	3

37.	Bu öğretmen ona ne yapacağını söylememize müsaade eder.	1	2	3
38.	Bu öğretmen bizim hiçbir şey bilmediğimizi düşünür.	1	2	3
39.	Bu öğretmeni kızdırmak kolaydır.	1	2	3
40.	Bu öğretmenden korkarız.	1	2	3
41.	Bu öğretmen sınıfta ne yapmak isteği konusunda kendisinden emindir.	1	2	3
42.	Bu öğretmen bizi önemser.	1	2	3
43.	Bu öğretmen bizi dinler.	1	2	3
44.	Bu öğretmen çalışmak istediğimiz konuyu seçmemize izin verir.	1	2	3
45.	Bu öğretmen ne yapacağını bilmiyormuş gibi davranır.	1	2	3
46.	Bu öğretmen bizi cezalandıracağını söyler.	1	2	3
47.	Bu öğretmen sinirlidir.	1	2	3
48.	Bu öğretmen katıdır.	1	2	3

Puanlama \*Yakınlık (Karşıtlık- İşbirliği); Etki ((Baskı-Uyum)

Bİ= 1,9,17,25,33,41 (Lider).

İB= 2,10,18,26,34,42 (Yardımsever/Arkadaşça).

İU= 3,11,19,27,35,43 (Anlayışlı).

Uİ= 4,12,20,28,36,44 (Özgürlükçü).

UK= 5,13,21,29,37,45 (Kararsız).

KU= 6,14,22,30,38,46 (Hoşnutsuz).

KB= 7,15,23,31,39,47 (Kızgın).

BK= 8,16,24,32,40,48 (Katı).

(EK-2)

Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği Örnek Maddeleri

Madde No	Maddeler	Hiç uygun değil	Pek uygun değil	Oldukça uygun	Tamamen uygun
1	Birisiyle konuşurken gözlerine bakarım.	(1)	(2)	(3)	(4)
3	Arkadaşlarım benimle alay ederse görmezden gelebilirim.	(1)	(2)	(3)	(4)
5	Sıkıldığım zamanlarda duygularımı bir kağıda yazarım.	(1)	(2)	(3)	(4)
9	Duygularımı kelimelere dökebilirim.	(1)	(2)	(3)	(4)
24	Kendi özelliklerimle gurur duyarım.	(1)	(2)	(3)	(4)
30	Problem çözerken bütün seçenekleri dikkate alırım.	(1)	(2)	(3)	(4)
35	Bir konuda başarısız olursam, aynısını tekrar yaşamamak için bu olaydan ders çıkarırım.	(1)	(2)	(3)	(4)
40	Hatalarım, eksiklerim olsa da değerli bir insanım.	(1)	(2)	(3)	(4)

İletişim becerileri = 1, 9

Problem çözme becerileri= 30, 35

Stresle başa çıkma becerileri= 3, 5

Kendilik değerini arttıran beceriler= 24, 40

\* Ölçek hakkında detaylı bilgi için kaynakça: Kabakçı, Ö. F. ve Owen F. K. (2010). "Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği Geliştirme Çalışması". *Eğitim ve Bilim*. 35(157), 153-166.

(EK-3)

### Öğrenci Demografik Bilgi Formu

Sevgili Öğrenci Arkadaşım,

Bu çalışma SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENİNİN iletişim davranışının senin gözünden nasıl algılandığı ve senin bir takım öğrenme ile ilgili tercihlerin hakkında bilgi edinmeyi amaçlamaktadır.

Aşağıda 2 tane anket cevaplaman için eklenmiştir.

1. Öğretmen İletişim Davranışı Anketi

2. Öğrenci Sosyal-Duygusal Öğrenme Anketi

Desteğin benim için çok değerli, çok teşekkür ederim.

Gülçin MUTLU (Öğretim Üyesi) & İdris ŞİMŞEK (Yüksek Lisans Tez Öğrencisi)

1. Cinsiyetiniz?  Kız  Erkek

2. Yaşınız?  9  10  11  12  13  14  15

3. Sınıfınız?  5  6

4. Aile geliriniz?  2000' den az  2001- 5.000  5000 ve üstü




(EK-4)

## Öğretmen Etkileşim Ölçeği'nin Uyarlanması ve Kullanımına İlişkin İzin

RE: using QTI Australian primary version- a request (with attached instrument this time!)

gulcin\_berkil@y.../inbox

**B Barry Fraser** <b.fraser@curtin.edu.au>  
To: Gulcin Berkil <gulcin\_berkil@yahoo.com>

Jan 31 at 11:16 AM   
[Print](#) [Raw message](#)

Gulcin

You are welcome to translate and use this version of the QTI.

Good luck with your research.

Dr Barry J Fraser  
FIAE FTSE FASSA FAAA FAERA FACE  
John Curtin Distinguished Professor  
School of Education

Tel | +61 8 9266 7896  
Fax | +61 8 9266 2503  
Email | [B.Fraser@curtin.edu.au](mailto:B.Fraser@curtin.edu.au)  
Web | <http://smec.curtin.edu.au>  
Address | GPO Box U1987 Perth WA 6845

Curtin University is a trademark of Curtin University of Technology.  
CRICOS Provider Code 00301J (WA), 02637B (NSW)

-----Original Message-----

From: Gulcin Berkil [mailto:[gulcin\\_berkil@yahoo.com](mailto:gulcin_berkil@yahoo.com)]  
Sent: Friday, 31 January 2020 8:27 AM  
To: Barry Fraser; Barry Fraser  
Subject: using QTI Australian primary version- a request (with attached instrument this time!)

Dear Dr. Fraser,

I am writing to ask for your permission to adapt QTI Australian version primary level into Turkish. I am going to use the one you adapted with Chiew Goh in 1998 (attached below) if you give me the permission to adapt and use it in my study.

I will appreciate your help.

Best regards,

Dr. Gülçin MUTLU

(EK-5)

## Sosyal Duygusal Öğrenme Ölçeği'nin Kullanımına İlişkin İzin

21.12.2019

Gmail - sosyal duygusal öğrenme becerileri ölçeği izni

Merhaba,

Ölçeğe ilginiz için teşekkür ederiz. Ölçek, maddeleri tamamını herhangi bir yerde yayınlamadan kullanılması için  
ektedir. Çalışma sonuçlarından haberdar ederseniz seviniriz. Ayrıca aşağıdaki kaynak ölçeğin kuramsal temellerini  
içeriyor. İyi çalışmalar.

[https://www.nobelkitap.com/kitap\\_9161\\_okul-temelli-onleyici-rehberlik-ve-psikolojik-danisma.html](https://www.nobelkitap.com/kitap_9161_okul-temelli-onleyici-rehberlik-ve-psikolojik-danisma.html)

[Alıntılanan metin gizlendi]

---

 SDÖBÖ.pdf  
110K

---

**İdris Simsek** <simsekidris5@gmail.com>

4 Kasım 2019 19:17

Alıcı: Fidan KORKUT <fidan.korkut@es.bau.edu.tr>

Teşekkür ederim hocam ... iyi çalışmalar...

3 Kas 2019 Paz 16:33 tarihinde Fidan KORKUT <fidan.korkut@es.bau.edu.tr> şunu yazdı:

[Alıntılanan metin gizlendi]

---

**İdris Simsek** <simsekidris5@gmail.com>

4 Kasım 2019 19:19

Alıcı: ömer faruk kabakçı <omerfaruk79@gmail.com>

Sonuçlardan sizi haberdar edeceğim hocam. Çok teşekkür ederim hocam... iyi çalışmalar dilerim...

4 Kas 2019 Paz 14:36 tarihinde ömer faruk kabakçı <omerfaruk79@gmail.com> şunu yazdı:

[Alıntılanan metin gizlendi]

(EK-6)

## Etik Kurul İzin Formu



T.C.  
İZMİR DEMOKRASİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ  
Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu

Tarih :05/02/2020

Sayın, Dr. Öğr. Üyesi Gülçin MUTLU  
Eğitim Fakültesi  
Eğitim Bilimleri Bölümü  
Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı

03/02/2020 tarihli dilekçeniz ve ekleri Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırmalar ve Yayın Etiği Kurulu Başkanlığı'nın 04/02/2020 tarih ve 02 sayılı toplantısında görüşülerek;

**KARAR** : 2020/02-06  
**Protokol No** : 2020/011  
**Sorumlu Yürütücü** : Dr. Öğr. Üyesi Gülçin MUTLU  
Eğitim Fakültesi  
Eğitim Bilimleri Bölümü  
Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı

Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı Dr. Öğretim Üyesi Gülçin MUTLU'nun Tez Danışmanı olduğu Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı Yüksek Lisans programına kayıtlı İdris ŞİMŞEK'in "**Ortaokul Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersi Öğretmenlerinin Kişilerarası Davranışlarına Yönelik Algıları, Öğrenme Yaklaşımları ve Sosyo-Duygusal Öğrenme Becerileri Arasındaki İlişkiler**" isimli Yüksek Lisans Tez çalışmasında kullanacağı ölçme aracı (ölçeği) oy birliği ile uygun görülerek, etik ve bilimsel sakınca bulunmadığına oy birliğiyle karar verilmiştir.

Prof. Dr. Sabahattin DENİZ  
İzmir Demokrasi Üniversitesi  
Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırmalar  
ve Yayın Etiği Kurul Başkanı

(EK-7)

## İl Millî Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzni



T.C.  
İZMİR VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı :12018877-604.01.02-E.3457382  
Konu :Araştırma İzni

17.02.2020

Sayın: İdris ŞİMŞEK  
670/3 Sokak No:41 Daire:1  
Buca / İZMİR

İlgi: : a)MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 22/08/2017 tarihli ve 355862610.06-E.12607291 sayılı yazısı (Genelge 2017/25)  
b) 10/01/2020 tarihli dilekçeniz.  
c)Valilik Makamının 11/02/2020 tarihli ve 3049379 sayılı Onayı.

Müdürlüğümüz Buca, Konak, Karabağlar ilçelerine bağlı ortaokullarda "Ortaokul Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersi Öğretmenlerinin Kişilerarası Davranışlarına Yönelik Alguları, Öğrenme Yaklaşımları ve Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Arasındaki İlişkiler" konulu tez çalışması için kullanacağınız ölçekleri uygulama isteğiniz ilgi (c) Valilik Onayı ile uygun görülmüştür.

Araştırmanın tamamlanmasından itibaren en geç iki hafta içinde Araştırmanın Teslimine İlişkin Taahhütname Tutanağı doldurulup, araştırmanın CD'ye aktarılmasının sağlanarak Müdürlüğümüze gönderilmesi gerekmektedir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

İlker ERARSLAN  
Müdür Yardımcısı

Ek:  
1- Valilik Onayı (1 sayfa)  
2- Araştırma Değerlendirme Formu  
3- Anket Formları  
4- Taahhüt Formu

Aslı ile aynıdır  
5070 sayılı yasa ile  
elektronik olarak hazırlanmıştır  
24.02.2020/75

Adres: Fevzipaşa mh. 452 sk. no:15 konak/ İZMİR  
Etiler mah. 43.

Bilgi için: Dudu ALP Bilgisayar İşletmeni  
TEL: 0232 330 00 00

## ÖZGEÇMİŞ

### Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı: İdris ŞİMŞEK  
Doğum Yeri: İzmir  
Doğum Tarihi: 23.10.1994  
İletişim: [simsekidris5@gmail.com](mailto:simsekidris5@gmail.com)  
Yabancı Dil: İngilizce

### Eğitim Bilgileri

İlköğrenim: Kadifekale Zübeyde Hanım İlköğretim Okulu (2002- 2010)  
Ortaöğrenim: İzmir İmam Hatip Lisesi (2010-2014)  
Lisans Öğrenimi: Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği (2014-2018)  
Yüksek Lisans Öğrenimi: İzmir Demokrasi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı (2018-2020)

### Eserler

Pekkarakaş, E., Akyüz, B., Şimşek, İ., Kuter, B. ve Güler, N. (2019). Üniversite öğrencilerinin iyimserlik düzeylerinin farklı ölçme araçları ile incelenmesi I. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi (ICER)(Özet Bildiri/Sözlü Sunum) İzmir.

Mutlu, G., & Şimşek, İ. (2019) Türkiye'de sosyal bilgiler öğretiminde okul dışı öğrenme ortamları üzerine bir meta analiz çalışması, ICER kongresi, 270-276.

Mutlu, G., & Şimşek, İ. (2018). Bellon and Handler's curriculum development model and its characteristics. Language Teaching and Educational Research (LATER), 1(2), 203-212.

Mutlu, G., & Şimşek, İ. (2018). Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerileri üzerine Türkiye'de yapılan araştırmaları inceleyen bir meta sentez çalışması. 1.Uluslararası Sosyal Bilimlerde Kritik Tartışmalar Kongresi (ICCDSS), 277.

### İş Deneyimi

İzmir Demokrasi Üniversitesi /Türk İşaret Dili Eğitmeni (2019-2020)  
Konak Halk Eğitim Merkezi (2018-2020)