

**T.C.  
FIRAT ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI**

**FIRAT ÜNİVERSİTESİ ÖĞRENCİLERİNİN SOSYAL VE  
DUYGUSAL ÖĞRENME BECERİLERİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**DANIŞMAN**

**Yrd. Doç. Dr. Nuriye SEMERCİ**

**HAZIRLAYAN**

**Ayşe SOYLU**

**EKİM – 2007**

II  
ELAZIĞ  
ONAY  
T.C.  
FIRAT ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

FIRAT ÜNİVERSİTESİ ÖĞRENCİLERİNİN SOSYAL VE DUYGUSAL  
ÖĞRENME BECERİLERİ

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

Bu tez .../.../2007 tarihinde aşağıdaki jüri tarafından oy birliği / oy çokluğu ile kabul edilmiştir.

Yrd. Doç. Dr. Mehtap YEŞİLORMAN

Başkan

Yrd. Doç. Dr. Nuriye SEMERCİ

Üye (Danışman)

Yrd. Doç. Dr. Burhan AKPINAR

Üye

**Bu tezin kabulü, Sosyal Bilimler Enstitüsü Yönetim Kurulu'nun .../.../2007  
tarih ve ..... sayılı kararıyla onaylanmıştır.**

**ÖZET****Fırat Üniversitesi****Sosyal Bilimler Enstitüsü****Eğitim Bilimleri A.B.D.****Yüksek Lisans Tezi****F.Ü. Öğrencilerinin Sosyal ve Duygusal Öğrenme Becerileri****Ayşe SOYLU****2007, sayfa: X + 128**

Dünyadaki birçok ülkede yaşanan toplumsal sorunların kaynağının araştırılmaya başlanmasıyla eğitim ve öğretimde eksikler gözlenmiştir. Yaşanılan bilgi toplumunda bilgiye ulaşmak bu kadar kolayken ve akademik açıdan çalışkan bireyler yetiştirilirken sorunun ne olacağı merak konusu olmuştur. Bireylerin akademik açıdan başarılı olmalarına karşın, gerçek yaşamdaki problemleri çözmede neden zorlandıklarının cevabı olarak sosyal ve duygusal öğrenme bulunmuştur. Çünkü birey zihinsel yeterliklerin yanı sıra, duyuşsal ve devinsel yeterliklere de sahiptir. Bunlar bir bütün olarak geliştirilmelidir. Akademik olarak yeterli düzeyde olan birey duygusal olarak da yeterli düzeyde olabilmelidir ki; kendini ifade etme, duygularını kontrol etme, empati kurma, insanlarla sosyal iletişim kurma gibi temel bireysel ve toplumsal becerileri kazanabilsin. Bu bağlamda sosyal ve duygusal öğrenme ile ilgili bir araştırma yapılmasına karar verilmiştir. Araştırmanın amacı; Fırat Üniversitesi (F.Ü.) öğrencilerinin sosyal ve duygusal öğrenme becerilerini (SDÖB) belirlemektir. Bu genel amaç doğrultusunda; öğrencilerin cinsiyete, sınıflara, fakültelere, başarı durumlarına, anne-baba eğitim durumuna ve yetiştikleri yerleşim yerlerine göre sosyal ve duygusal öğrenme becerileri ortaya konulmaya çalışılmıştır. Araştırma tarama modeli yapılmış ve SDÖB ölçeğine göre değerlendirilmiştir. Evren olarak F. Ü. Mühendislik Fakültesi, Veterinerlik Fakültesi ve Eğitim Fakültesi öğrencileri alınmıştır. Örneklem olarak ise rastgele seçilen öğrencilerin yaklaşık % 20'lik dilimini oluşturan 651 öğrenci alınmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin birçoğunun SDÖB'ne sahip oldukları gözlenmiştir. Ancak bazı maddelerde geliştirilmesi gereken beceriler olduğu da tespit edilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Sosyal ve duygusal öğrenme, Duyuşsal gelişim, Öğrenme becerileri

**ABSTRACT****Master Thesis****Social and Emotional Learning Skills of Students of Firat University****Firat University Institute of Social Sciences****Division of Educational Sciences****Ayşe SOYLU****2007, Page: X + 128**

In the world; when many countries start researchs about social problems source, find deficiency in education and instruction. Lifting in information community, to reach information is very easy and to train person who has akademik success interest what is the problem. In spite of persons have academic success in real life they don't solve problem very easy. This problems solution is social and emotional and physical competence. These are to improve together if a person has academic success, this person must has emotion success. Because he/she must to explain her/himself must check his/her emotion, empaty have good communication with other peoples. This researchs aim is to determine Firat University's students social and emotional learning competence. Wiht this general aim, student, sexuality, classes, fakulty, success, mother-father education level and growing place. Researchs purpose is survey.

**Keywords:** Social and emotional learning, Afecctive development, Learning skills

## İÇİNDEKİLER

	Sayfa
ÖNSÖZ.....	IX
İÇİNDEKİLER.....	IV
TABLolar LİSTESİ.....	VII
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	VIII
GİRİŞ.....	1
<b>BÖLÜM I</b> .....	3
1.1. Problem Durumu.....	3
1.2. Araştırmanın Amacı.....	9
1.3. Araştırmanın Önemi.....	9
1.4. Sayıtlılar.....	10
1.5. Sınırlılıklar.....	10
1.6. Tanımlar.....	10
<b>BÖLÜM 2</b> .....	12
2.1. Alanyazının İncelenmesi.....	12
2.1.1. Temel Kavramlar.....	12
Duygu.....	12
Heyecan.....	13
Refleks.....	14
Haz ve Elem.....	14
2.1.2. Sosyal ve Duygusal Gelişim.....	15
Sosyal Gelişim.....	15
Duygusal Gelişim.....	16
Kişilik Gelişimi.....	17
Bilişsel Gelişim.....	20
2.1.3. Zekâ.....	21
İki Etken Kuramı.....	23

Çok Etken Kuramı.....	23
Küme Etken Kuramı.....	24
Uyum Kuramı.....	24
2.1.4. Çoklu Zekâ Kuramı.....	25
Sözel – Dilsel Zekâ.....	25
Mantıksal – Matematiksel Zekâ.....	26
Görsel – Uzaysal Zekâ.....	26
Bedensel – Hareketsel Zekâ.....	27
Müziksel – Ritmik Zekâ.....	27
Doğacı Zekâ.....	28
Sosyal Zekâ.....	28
Özedönük Zekâ.....	30
Duygusal Zekâ.....	31
2.1.5. Sosyal ve Duygusal Öğrenme.....	33
Eğitim ve Öğrenme.....	34
Bilişsel Davranışlar.....	36
Duyuşsal Davranışlar.....	38
Psiko- Motor Davranışlar.....	39
2.1.6. Öğrenme Kuramları.....	43
Klasik Koşullanma.....	43
Edimsel Koşullanma.....	44
Sosyal Öğrenme Kuramı.....	45
Bilişsel Öğrenme Kuramı.....	46
Duygusal Öğrenme.....	47
Sosyal Öğrenme.....	48
Sosyal ve Duygusal Öğrenme.....	50
2.2. İlgili Araştırmalar.....	62

<b>BÖLÜM 3</b> .....	67
3.1. Yöntem.....	67
3.2. Amaç.....	67
3.3. Araştırmanın Modeli.....	67
3.4. Evren ve Örneklem.....	67
3.5. Veri Toplama Araçları ve Analizi.....	70
3.6. Verilerin Çözümlemesi.....	72
<b>BÖLÜM 4</b> .....	74
4.1. Bulgular ve Yorum.....	74
4.1.1. Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular.....	76
4.1.2. Fakülte Değişkenine İlişkin Bulgular.....	77
4.1.3. Sınıf Değişkenine İlişkin Bulgular.....	85
4.1.4. Başarı Durumu Değişkenine İlişkin Bulgular.....	87
4.1.5. Anne Eğitim Durumu Değişkenine İlişkin Bulgular.....	96
4.1.6. Baba Eğitim Durumu Değişkenine İlişkin Bulgular.....	99
4.1.7. Yerleşim Yeri Değişkenine İlişkin Bulgular.....	102
<b>BÖLÜM 5</b> .....	104
5.1. Sonuç ve Tartışma.....	104
5.2. Öneriler.....	109
<b>KAYNAKÇA</b> .....	114
<b>EKLER</b> .....	121

VIII  
ŞEKİLLER LİSTESİ

	<b>Sayfa</b>
1. Şekil 1 .....	55
2. Şekil 2 .....	57



## TABLOLAR LİSTESİ

	<b>Sayfa</b>
1. Örneklem Özellikleri.....	66
2. Ölçekteki maddelerin Faktör Yükleri.....	69
3. Maddelerin Genel Ortalaması.....	71
4. Öğrenci görüşlerinin cinsiyete bağlı dağılımı.....	73
5. Öğrenci görüşlerinin fakültelere bağlı dağılımı.....	74
6. Fakülte değişkenine göre parametrik olmayan maddelerin dağılımı.....	75
7. Fakülte değişkenine göre parametrik maddelerin dağılımı.....	75
8. Öğrenci görüşlerinin sınıflara bağlı dağılımı.....	82
9. Öğrenci görüşlerinin başarı durumuna bağlı dağılımı.....	85
10. Başarı durumuna göre parametrik olmayan maddelerin dağılımı.....	85
11. Başarı durumuna göre parametrik maddelerin dağılımı.....	86
12. Öğrenci görüşlerinin anne eğitim durumuna bağlı dağılımı.....	93
13. Anne eğitim durumuna göre parametrik olmayan maddelerin dağılımı.....	94
14. Anne eğitim durumuna göre parametrik maddelerin dağılımı.....	95
15. Öğrenci görüşlerinin baba eğitim durumuna bağlı dağılımı.....	96
16. Baba eğitim durumuna göre parametrik olmayan maddelerin dağılımı.....	98
17. Baba eğitim durumuna göre parametrik maddelerin dağılımı.....	98
18. Öğrenci görüşlerine göre yerleşim birimlerine bağlı dağılımı.....	100
19. Yerleşim birimlerine göre parametrik olmayan maddelerin dağılımı.....	100

**ÖNSÖZ**

Yalnızca yabancı ülkelerde değil Türkiye’de de çocukların yaşadıkları ve beraberlerinde okula ve topluma taşıdıkları sorunları çözmek için en iyi yol sosyal ve duygusal öğrenmeyi gerçekleştirmektir.

Sosyal ve duygusal öğrenme, duyguları kontrol etme ve olumlu ilişkiler kurmanın yanında bireyin sorumluluk alması, doğru kararlar vermesi, başarısızlıkla savaşması, kendi motivasyonunu yükseltmesi gibi becerilerin kazanılmasını sağlar.

Sosyal ve duygusal öğrenme bireye kazandırdığı yeterliklerle bireyin hem okuldaki akademik başarısını hem de hayattaki yaşam becerisini geliştirir. Okul içindeki arkadaşlarıyla ve öğretmenleriyle sağlıklı ilişkiler kurabilen bireyler aile hayatlarında da olumlu ilişkiler kurar ve toplum içinde uygun davranışlar sergiler.

Çalışmamın her aşamasında bana yardımcı olan ve sabırlı davranan hocam Yrd. Doç. Dr. Nuriye SEMERCİ ve hayatımın her anında bana destek olan aileme çok teşekkür ederim.

Ayşe SOYLU

## GİRİŞ

Sanayileşme devriminin başlamasıyla birlikte ülkelerin ilk olarak ihtiyaç duydukları şey nitelikli insan gücü olmuştur. Sanayileşme, makineleşme çağını da beraberinde getirmiştir. Dolayısıyla makine kullanabilen nitelikli insanlar ülkeler arası göçlerle veya kendi ülkelerinde şehirlerarası iç göçlerle bu süreçte aktif rol almıştır. Gelişen teknolojiyle birlikte varolanları daha etkin daha işlevsel kullanabilme yolunda insanlar eğitime, yani, eğitilmiş insan aranmaya başlanmıştır. Eğitime verilen önemin artmasıyla insan göçü beyin göçüne dönmüştür. Beyin göçünün artmasıyla ülkeler arasında teknolojiyi daha iyi kullanma rekabeti artmıştır.

İnsanların yaptığı yeniliklerin hemen hemen hepsi ihtiyaçlardan doğmaktadır. Geliştirilen teknoloji de ihtiyaçların sonucu olmaktadır. Bu nedenle nitelikli beyin gücüne sahip bireyler yetiştirme ihtiyacı da ancak eğitimle karşılanabilmektedir. Sanayi devrimi ve beraberindeki teknolojik gelişmeler doğrultusunda ilk olarak duyulan ihtiyaç insanların beyinlerini (yani akademik zekâlarını) geliştirmek diye düşünülmüştür. Dönemin ihtiyaçları göz önüne alındığında, akademik zekânın yeterli görülmesi olağan kabul edilmektedir. Ülkelerin gelişmesinde oldukça önemli olan bu eğitimsel yaklaşım son yıllarda yerini daha farklı yaklaşımlara bırakmıştır.

İnsanlar gibi ihtiyaçları da zamanla değişmektedir. Eğitimdeki anlayışlar da böyledir. İkinci Dünya Savaşı sonrasında yeniden kurulma aşaması yaşayan ülkeler, sadece akademik zekânın geliştirilmesiyle ihtiyaçlarını karşılayabilmişlerdir. Zamanla teknolojiye yeniliklerin getirmiş olduğu bireysel yaşama alışkanlığı, sorumsuz aile ve çocuklar, kültürel yozlaşma gibi olumsuz gelişmelerin yalnızca akademik zekâ ile çözülemeyeceği anlaşılmış farklı arayışlar içine girilmiştir. Bireylerde akademik zekânın geliştirilmesinin yanı sıra ahlaki gelişmelerini destekleyecek, onları sorumlu vatandaşlar haline getirebilecek zekâ alanları ortaya atılmıştır. Çoklu zekâ kuramı, duygusal zekâ derken sosyal ve duygusal öğrenme kendini göstermiştir. Çünkü sosyal ve duygusal öğrenme akademik, duygusal ve sosyal zekâ alanlarının birlikte çalışmasını

destekleyerek, bireylerin iyi birer vatandaş olmalarını sağlamaktadır. B u nedenle insanoğlunun yaşadığı her dönemde yapılan değişim ve yeniliklere sürekli uyum sağlaması için sosyal ve duygusal öğrenme temelli davranışların kazandırılması amaçlanmaktadır.

## BİRİNCİ BÖLÜM

### 1.1.PROBLEM DURUMU

Geçmişte öne sürülen bilgiler geçerliliğini yitirse bile geleceğe ışık tutmaktadır. Çünkü, geçmiş, gelecek için kullanılabilecek en iyi kaynak olarak bilinmektedir. Eğitim alanında da günümüzde geçerliliğini yitiren bilgiler yerlerini onlardan yola çıkılarak bulunan yeni bilgilere bırakmaktadır. Sosyal ve duygusal öğrenme bu bilgilerden biridir. Önceki yıllarda oldukça önemli olan akademik zekâ ve akademik öğrenme artık yerini çoklu zekâ alanları, duygusal zekâ ve sosyal ve duygusal öğrenmeye bırakmaktadır. Yıllarca akademik zekâ (IQ), çok önemli görülmüş hatta bireyin tam olarak öğrenebilmesinde tek ölçüt kabul edilmiştir. Zamanla, ilk olarak Gardner tarafından öne sürülen çoklu zekâ kuramı ve 1995'te Daniel Goleman tarafından öne sürülen Duygusal Zekâ (EQ) kavramları öğrenmenin farklı yönlerine dikkati çekmiştir (CASEL, 2003, 3).

Eğitim ve öğretimde yeni anlayışların önem kazanmasında yapılan araştırma sonuçları etkili olmuştur. Bazı araştırma sonuçları şöyledir. Amerika'da 8600 lise öğrencisi üzerinde yapılan araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin;

- \* % 92'si ailelerine yalan söylemekte,
- \* % 71'i sınavda kopya çekmekte,
- \* % 68'i sinirlendikleri zaman birilerini tartaklamakta,
- \* Erkeklerin % 40'ı, kızların % 30'u hırsızlık yapmakta,
- \* % 16'sı okulda içki içmektedir (Matula, 2004, 1).

Yapılan bir diğer araştırmaya göre, tipik bir amerikan genci bir günde yaklaşık 3000 farklı uyarıcı ile karşılaşmaktadır. Gençler 18 yaşına geldiklerinde bu uyarıcıların

sayısı 10 milyona çıkmaktadır. Bu gençlerin % 75'inin odalarında bir televizyona ve günde ortalama iki saatlerini internette harcadıkları bir bilgisayara sahipler. Günlük hayattaki pazarlama ve eğlence yoğunluğundan gelen mesajlar genç insanlara anti sosyal ve duygusuz davranışlar kazandırma gibi olumsuz etkilerde bulunmaktadır. Bazı programlar öğrencileri şiddete yöneltmekte, komedi programlarındaki alaycı mizah karakterlerini benimsemekte, birçok film ve müzik kliplerinde cinsel davranışları görüp öğrenmektedir. En fazla pop müziklerdeki kötü dili kullanmaktadırlar (Matula, 2004, 2).

1940'larda Harward'tan mezun olan 95 öğrenci o zamanlarda daha farklı düzeylerde IQ'lara sahip kişiler orta yaşlara kadar takip edilmiştir. Okul sınavlarında en yüksek puan alan kişilerin, daha düşük puan alan arkadaşlarına oranla maaş, verimlilik, kendi alanlarındaki konuları açısından çok daha başarılı olmadıkları hatta ne hayatlarında ne de aile, arkadaş ve aşk konularında istediklerini bulamadıkları gözlenmiştir. En yüksek IQ'ya sahip (125–133 arası) beş çocuk Spektrum testiyle ölçülen 10 değişik alandaki zeka türünde yapılan ölçümlerde şu sonuçlar çıkmıştır: Beş çocuktan biri üç alanda, üçü iki alanda ve biri de bir alanda başarı göstermiştir. Bu alanlara göre ise biri müzik, ikisi görsel sanatlar, biri sosyal kavrama, biri mantık, ikisi dil alanında başarılı kabul edilmişlerdir. Beş çocuktan hiçbirisi hareket, sayılar veya mekanik alanlarında başarılı çıkmadıkları gibi iki çocuğun zayıf yanları olmuştur (Goleman, 2003, 56).

Araştırmalarda göze çarpan unsur, bu öğrencilerin aileleri tarafından tamamen serbest bırakılmış olduklarıdır. Ergenlik döneminde kimlik karmaşası yaşayan bu gençler karakter eğitimi, duygusal ve sosyal eğitimi ailelerinde ve çevrelerinde kazanmadıkları için yanlış yetiştirilmektedirler (Matula, 2001, 2).

Türkiye'deki durum düşünülecek olursa aynı sorunlarla karşılaşıldığı fark edilecektir. ÖSS ve OKS gibi öğrencilerin geleceğini belirleyen sınavlarda her yıl binlerce öğrenci "0" puan almaktadır. Bu durum öğrencilerin hiçbir şey bilmediğini değil bildiklerini yansıtamadıklarını göstermektedir. Okullarda artan şiddet olayları, 11

yaşına inen sigara içme yaşı, 1999 yılından beri hızla artan uyuşturucu madde kullanımı gibi sorunlar Türkiye'nin geleceğini tehlikeye atmaktadır ( [www.die.gov.tr/CIN/](http://www.die.gov.tr/CIN/)).

Türkiye'deki olumsuz eğitim durumunun hızla ilerlemesindeki etkenlerin başında gittikçe artan Amerikan kültürü ve yine amerikan kültürünün bir parçası olan bireysel yaşama anlayışı gelmektedir. Özellikle lise çağlarında kimlik karmaşası içinde bulunan çocukların akranlarıyla birlikte yanlış alışkanlıklar edinmeleri, yanlış rolleri model almaları, ailelerinden kopuk yaşamak istemeleri ve yalan söylemeleri birçok zararlı davranışın benimsemelerine neden olmaktadır (Bacanlı, 2005, 2).

İstanbul Üniversitesi'nin 5306 üniversite öğrencisi üzerinde yapılan anket çalışması sonuçları üniversite öğrencilerinin karşılaştığı sorunları yansıtmaktadır. Araştırmada ekonomik, yaşam-sağlık, psiko-sosyal, kültürel ve akademik sorunlar incelenmiş; sağlık konusunda beslenme alışkanlığı sorunu, ekonomik açıdan ailelerine bağlı olmaları bulgularına erişilmiştir. Psiko-sosyal açıdan gençlerin toplumun onlara güvenmediği endişesi taşıdığı, kişiliklerine saygı gösterilmediği ve toplum baskısı altında olduklarını belirtmişlerdir. Ayrıca kültürel açıdan yeterli sosyal alan ve boş zamanlarını değerlendirebilecekleri etkinliklerin olmaması gençlerin sosyalleşmesini engellemektedir. Yaşam açısından dengeli ve düzenli beslenemeyen gençler, hayatlarının diğer alanlarına da bu durumu yansıtmaktadırlar. Gençlerin olumsuz duygular yaşıyor olmaları kendilerine güven, sorumluluk alma, empati kurma gibi becerilerini olumsuz etkilemektedir (Yavuzer, 2003, 304).

Tüm bu araştırmalar gösteriyor ki öğrencilerin öğrenme güçlüğü çekmeleri, akranlarıyla, aileleriyle veya kendi içlerinde sorun yaşamaları ve yaşanan sorunların akademik başarılarına olumsuz yönde etken olmuştur. Tespit edilen bir diğer etken ise akademik açıdan başarılı görünen öğrencilerin kendilerini ifade etmekte, empati kurmakta, kendi başlarına karar vermekte zorlanmalarıdır (Comer, 1999, 16).

İnsanlar içinde yaşadıkları toplumun bir parçası olan sosyal varlıklardır. Diğer insanlarla karşılıklı etkileşim ve iletişim içinde yaşamaktadırlar. Sosyal bir varlık

olunmasına karşın bu etkileşim ve iletişim her birey için kolay olmamaktadır. Zekâ kavramları incelenerek toplumsal problemlere çözüm aranmıştır. Sosyal ve duygusal öğrenme, sosyal zekâ, duygusal zekâ ve akademik zekânın birbirini tamamlayarak geliştirilmesi ve öğretime aktarılmasını savunmaktadır. Çünkü her üç zekâ alanı da tek başına yeterli olmamaktadır. Sosyal ve duygusal öğrenmede bu birleşme ve gelişmeyi temel alarak bireylerin akademik başarılarının yanı sıra kişilik ve davranışlarının, ilgi alanlarının, duygusal ve sosyal becerilerinin de önemli görülmesini öne sürmektedir (Bacanlı, 2005, 3).

Yayınlanan haberler izlendiğinde daha önceleri Amerika veya Avrupa'da yaşanan olumsuz sosyal olayların Türkiye'de de oluşmaya başladığı görülmektedir. Bu sosyal problemler insanlar arasındaki sevgi, saygı hoşgörü gibi duyguları yok ederek insanlar arasında depresyon, kaygı, uykusuzluk gibi rahatsızlıklara yol açmaktadır. Olumsuz duyguların artması ve insanların kendilerini kontrol edememeleri sonucu zorluklarla başa çıkılamamaktadır. 2001 yılında sağlık bakanlığınca yapılan bir araştırmada her beş insandan biri depresyonla başa çıkmada profesyonel yardım almaktadır. Buradan çıkarılabilecek sonuç ise insanların yüksek IQ sahibi olmaları problemlerle başa çıkmada çaresiz kalmaktadır (Güneş, 2002, 4).

Bireylerin gelişim dönemleri incelendiğinde tüm gelişim dönemlerinin birbiriyle bağlantılı olduğu gözlenmiştir. Gelişim alanlarıyla ilgili yapılan çalışmalarda farkına varılmadan da olsa sosyal ve duygusal gelişimin varlığı kabullenilmiş hatta tüm gelişim alanlarındaki varlığı belirtilmiştir. Sosyal ve duygusal gelişim bireyin hayatı tanıması ve hayatta başarılı olması için olmazsa olmaz kabul edilebilecek bir gelişim alanıdır. Ancak elbette ki, bireyin tüm gelişim alanlarının birbiriyle etkileşim içinde olması gerekmektedir.

Sosyal ve duygusal öğrenme (SODÖ) zekâ ile olduğu kadar gelişim evreleriyle de ilgilidir. Genel olarak gelişim; bilişsel, fiziksel, ahlaki ve kişilik gelişimi olarak ele alınmaktadır. Oysa tüm gelişim alanlarını birbirinden bağımsız olarak ele alınamayacağı gibi duygusal ve sosyal gelişimden de bağımsız düşünülemez. Bilişsel gelişim ile ilgili



temel araştırmaları yapan Piaget bilişsel gelişimin amacını bireyin, sosyal topluma uyum sağlaması, bireyin i içe yaşamla etkileşim içinde gelişmesi, kendini fark edebilmesi ve kendini kontrol edebilmesi olarak tanımlamıştır. Sayılan bu amaçlar, aynı zamanda sosyal ve duygusal öğrenmenin temelini oluşturmaktadır. Bu durum bilişsel gelişimin içinde duygusal gelişim belirgin bir yeri olduğunu göstermektedir. Bilişsel gelişimle ilgili araştırma yapan bir diğer bilim adamı Bruner ise bilişsel gelişimin bireyin kendisinin ve başkalarının farkında olması, kendini ve çevresini irdeleyebilmesi şeklinde tanımlayarak sosyal ve duygusal gelişime de değinmiştir (Senemoğlu, 2005, 32).

Ahlaki gelişim ile ilgili araştırma yapan Kohlberg ise ahlaki açıdan doğru veya yanlış kabul edilen davranışların bilişsel gelişime olduğu kadar, sosyal duygusal gelişime de paralel olarak ilerlediğini vurgulamıştır. Ahlaki gelişimde bulunan bireyin kendi başına karar verebilmesi, içinde bulunduğu duruma uygun duygusal davranışlarda bulunabilmesi ve kendini kontrol edebilmesi gibi özellikler, sosyal ve duygusal gelişimle aynıdır (Senemoğlu, 2003). Freud psikoanalitik kuram çerçevesinde id, ego ve speregoyu vurgulamıştır. Freud ahlaki gelişimi duygusal ve güdüsel bir süreç olarak tanımlamıştır (Ulusoy, 2003, 76).

Kişiliği oluşturan temel özellikler incelendiğinde temel kavramların; duygular, güdüler, sosyal yeterlik ve tutumlar olduğu gözlenmektedir. Kişilik gelişiminde ise sosyal açıdan akranları tarafından kabul gören bir çocuğun duygusal yönden olumlu özellikler kazanması ve dolayısıyla kendine güvenen bir birey olacağı belirtilmektedir. Maslow'un bireyin ihtiyaçlarını sergilediği piramidin de en st basamak olan kendini gerçekleştirmede birey kendini ve başkalarını olduğu gibi kabul etmekte; köklü ve demokratik ilişkiler kurmakta, bağımsız olarak kararlar verebilmekte ve psikolojik olarak sağlıklı gelişim göstermektedir (Ulusoy, 2003, 80).

Fiziksel gelişim, ilk bakışta sosyal ve duygusal gelişimden bağımsız görünse de aslında birebir ilgilidir. Çünkü duygusal açıdan yaptığı hareketleri desteklenen, motive edilen, kendine güvenildiğini gören birey fiziksel gelişimde oldukça başarılı olacak ve olumlu bir gelişim geçirmiş olacaktır. Fiziksel olarak yeterli olgunluğa gelemeyen bireyler duygusal davranışları göstermede yetersiz kalmaktadır. Bazı davranışlar, taklit

yoluyla öğrenilebildiği için fiziki davranışlar bireyin probleme veya durumlara verdiği tepkilerde oldukça etkili olmaktadır (Yavuzer, 2003, 33).

Sosyal ve duygusal öğrenmeyle ilgili bugüne kadar yapılan tanımlamaların hepsinde ortak olan beş madde (kendini tanıma, duyguları kontrol etme, kendini harekete geçirme, empati kurma ve ilişkileri yürütme), duygusal zekânın da tanımında yer almaktadır. Bu durum sosyal ve duygusal öğrenmenin temelini duygusal zekâyâ dayandığını göstermektedir.

Bir başka deyişle kafanın ve kalbin birlikte çalışması olarak tanımlanan SODÖ, öğrencilerin akademik başarılarının artırılmasının yanında olumsuz davranışlarının azaltılmasını amaçlamaktadır. Bu bağlamda bazı araştırmacılar tarafından SODÖ ve karakter eğitimi birlikte ele alınmıştır. Çünkü, bireylerin ahlaki açıdan olumlu olarak gelişmeleri, insanlara karşı saygı ve sevgi dolu olmaları, sağlıklı bir okul kültürü oluşturmaları gibi davranışlarda ele alınmıştır (Matula, 2004, 5).

Sosyal ve duygusal öğrenme kendinin ve çevresindekilerin farkında olma, duygularını tanıma ve kontrol etme, doğru karar verme, etik ve sorumluluk sahibi davranışlar sergileme ve olumlu ilişkiler geliştirmedir (CASEL, 2003, 5). SODÖ’de genel amaç; kişisel amaçları başarma, ailevi sorumlulukları yerine getirme, sağlıklı olmaktan zevk alma, yüksek kalitede iş üretme ve topluma olumlu katkılarda bulunmaktır. Bu nedenle yapılan tüm çalışmalarda küçük yaşlarda eğitime başlanması önerilmiştir. Çünkü beyin, erken çocuklukta (0-2 yaş grubu) gelişmeye başlamakta ve bu dönemde kazanılan deneyimler, yaşantılar, ilişkiler çocuğun ileriki yaşlarında duygusal ve sosyal becerilerini etkili öğrenme düzeyini etkilemektedir. Bu nedenle sosyal ve duygusal öğrenme sanıldığından daha önemlidir. Bireyin gelecekteki karakterinin oluşmasına yardımcı olarak sağlıklı gelişmesini sağlar. Araştırmanın bu yönde yararlı olması erken yaşlarda SODÖ’nin uygulanması gerektiği vurgulanmıştır. Ancak toplum hayatına en yakın grup olan üniversite öğrencilerinin gerçek yaşama girmeden bu becerilere ne derece sahip oldukları merak edilmiştir. Çünkü bu şekilde sahip olunan ve olunmayan beceriler, bu becerilere ne derece sahip olunduğu gibi

sorulara cevap aranacak ve çalışmaların bu yönde sürmesi amaçlanacaktır. Bu nedenle sosyal ve duygusal öğrenme üzerinde bir çalışma yapılmasına karar verilmiş ve araştırmanın Fırat Üniversitesi öğrencilerinin sosyal ve duygusal öğrenme becerileri (SDÖB) amacı şöyle ifade edilmiştir:

### **1.2.ARAŞTIRMANIN AMACI**

Araştırmanın amacı; Fırat Üniversitesi öğrencilerinin sosyal ve duygusal öğrenme becerilerini (SDÖB) belirlemektir. Bu genel amaca ulaşmak için aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

Bu genel amaç doğrultusunda Fırat Üniversitesi öğrencilerinin cinsiyete, sınıflara, fakültelere, başarı durumlarına, anne- baba eğitim durumlarına ve yerleşim yerlerine göre sosyal ve duygusal öğrenme becerileri ortaya konulmuş ve karşılaştırılmıştır.

### **1.3.ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ**

Yıllarca insanoğlunun hayatının devam ettirmesinde en önemli niteliğin düşünme olduğu kabul edilmiştir. Ancak zamanla kalp yani duygular olmadan düşünme yani beynin yeterli olmadığı gözlenmiştir. İhtiyaçların tam olarak karşılanması ya da yeteneklerin tam olarak kullanılması için kalp ile kafanın birlikte çalışması gerektiği kabul edilmiştir.

Dolayısıyla akademik yeterliliklerin yanı sıra sosyal ve duygusal yeterliliklerin de gelişmesi sağlanmalıdır. Bireyin ihtiyaç duyduğu nitelikler ancak böyle giderilebilir. Çünkü, akademik açıdan ne kadar başarılı olunursa olunsun birey kendini ifade edemediği, empati kuramadığı, insanların farkına varamadığı, sorumluluk alamadığı ve doğru kararlar verebilme gibi becerilere sahip olmadığı sürece hayatta başarılı olamamaktadır.

Tüm bu becerilerin kazanılması ve insan hayatının her aşamasında yer alması için sosyal ve duygusal öğrenme oldukça önemlidir. Eğitim ve öğretimin tek

boyutluluktan çıkıp çok boyutlu kazanımlar sunması ve ülkelerin geleceğini belirleyecek üniversite öğrencilerinin sosyal ve duygusal becerilere ne kadar sahip olduklarının ölçülmesi eğitim ve öğretimin niteliği açısından önemli görülmektedir. Diğer ülkelerde uygulamaya konan sosyal ve duygusal öğrenme programının ülkemizde de uygulanması ve bu yönde yapılabilecek çalışmalara yön vermesi ümidiyle bu çalışma yapılmıştır.

#### 1.4. SAYILTILAR

1. Öğrenciler ölçeğe samimi cevaplar vermişlerdir.
2. Kullanılan ölçek geçerli ve güveniliridir.

#### 1.5.SINIRLILIKLAR

- 1.Araştırma 2006-2007 güz ve bahar yarıyılı eğitim ve öğretim yılıyla sınırlıdır.
2. Araştırma Elazığ Fırat Üniversitesinin Mühendislik, Veterinerlik, Eğitim fakültelerinin birinci ve dördüncü sınıf öğrencileri ile sınırlıdır.

#### 1.6.TANIMLAR

Aşağıda tanımlanan kavramlar araştırmada kullanılan anlamlarıyla verilmiştir.

**Akademik zekâ (IQ):** Sayısal- sözel becerilerin alanıdır.

**Duygusal zekâ (EQ):** Farkındalık, irade geliştirme, oto-kontrol, dürtü kontrolü, empatik dinleme, empatik yaklaşım, sorun çözme, grup çalışması yapabilme, sevgiyi, saygıyı bilme, yanlışı kabul etmeme gibi becerilerin alanıdır (Goleman, 2003:52).

**Sosyal zekâ (SQ):** Kendini ifade edebilme, etkin iletişim kurma beden dilini kullanabilme, kalabalık karşısında konuşma, eleştirilere karşı nesnel olma gibi becerilerin alanıdır (Bacanlı, 2005: 5).

**Sosyal ve duygusal öğrenme (SODÖ):** Kendini ve çevresindekilerin farkında olma, duygularını tanıma ve kontrol etme, doğru-iyi karar verme, etik ve sorumluluk sahibi davranışlar sergileme ve olumlu ilişkiler geliştirmedir

**Sosyal ve duygusal öğrenme becerisi (SDÖB):** Olaylar ve kişiler karşısında sosyal ve duygusal öğrenme kazanımlarını gösterebilme yeterliliğidir.

## İKİNCİ BÖLÜM

### 2.İLGİLİ ALANYAZIN VE ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde sosyal ve duygusal öğrenme ile ilgili alanyazın ve araştırmalardan yararlanılarak elde edilen bilgiler yer almaktadır.

#### 2.1. İLGİLİ ALANYAZININ İNCELENMESİ

##### 2.1.1. Temel Kavramlar

Sosyal ve duygusal öğrenme ile ilgili açıklamalardan önce konunun tam olarak kavranması için bazı temel kavramların açıklanmasında yarar vardır.

##### **Duygu**

Duygusal gelişimi açıklamada duyguyu tanımlamak birinci basamaktır. Birçok sosyolog ve psikolog duygu kelimesini tanımlamakta zorlanmıştır. Çünkü duygu tıpkı heyecan gibi kişinin ruh halini yansıtan bir kavramdır. Kişinin ruh halindeki değişme ve gelişme doğrudan duyguları etkilemektedir. Duygu kelimesi yazı dilinde ve konuşma dilinde farklı anlamlar taşımaktadır. Bu nedenle alanyazında farklı tanımlar bulunmaktadır.

Duygu; belli bir nesnenin, olay veya bireylerin insanın iç dünyasında uyandırdığı izlenim şeklinde tanımlanabilir (T.D.K, 1988, 424). Ayrıca herhangi bir zihin, his, tutku çalkantısı ya da devinimi, herhangi bir şiddet ya da uyarılmış zihinsel durum duygu olarak da belirtilmiştir( Oxford İngilizce Sözlük, 1997).

Goleman duyguyu; (a) Bir his ve bu hisse özgü belirli düşünceler, psikolojik, biyolojik ve bir dizi hareket eğilimi ve (b) harekete geçmemizi sağlayan dürtüler olarak farklı iki şekilde tanımlamıştır (Goleman, 2003, 327). Bu tanımlara dayanarak

duygunun sadece duygusal değil bilişsel, sosyal, fiziksel gibi farklı gelişim alanlarındaki etkileri de olduğu söylenebilir.

Goleman'ın yaptığı her iki tanımda da duyguların içsel bir süreç sonucu oluştuğu ve duygusal tepkilerin zihinsel süreçlerle birlikte incelenebileceği de vurgulanmıştır. Duygu ve akıl birlikte ele alındığında başarılı sonuçlara ulaşılmıştır (Goleman, 2003, 327). İnsanın iç dünyasında uyandırılan isteklerin, tutkuların, duygusal tepkilerin psikolojik ve biyolojik hareketlerin dışa vurumunu sağlayan dürtüler şeklinde düşünüldüğü ortaya çıkmaktadır. Ayrıca duygunun, insanın ruh haliyle değil çevresiyle etkileşiminde, hissedebildiği fiziksel güçlere karşı haz ya da elem yönünde uyarıldığını anlatan tepkiler olduğu da söylenmiştir (Başaran, 1998, 96). Duygusal davranışlar, başlangıçta içsel olarak gerçekleşir; ancak hareket halinde gösterilmeye başlanmasıyla çevreyle etkileşime girilir ve çevreden gelen tepkiler davranışı şekillendirir. Felsefe sözlüğünde duygu; his, ihtisas, vicdan olarak adlandırılmaktadır (Hançerlioğlu, 1993, 51).

Konuşma dilinde duygu iki anlam taşımaktadır. Birinci anlam; insanın korktuğunda hissettiği şey olarak kabul edilir. Bu durum genel olarak his olarak bilinir. İkinci anlam; hissedilenin yanı sıra o ruh hali içerisindeki beden duruşu ve ifadesini de kapsamaktadır. Konuşma dilinde duygunun yukarıdaki tüm tanımları kapsayan bir anlatımı vardır. Çünkü duygu hem içsel yani ruhsal; hem de dışarıdan gelen yani fiziksel tepkilerin uyarılması sonucu ortaya çıkmaktadır (Konrad & Hendl, 2003, 18).

### **Heyecan**

Duygunun tanımlamalarında olduğu gibi heyecanda da farklı tanımlar gözlenmektedir. Heyecan; kısa süreli ve yoğun olan, genellikle denetlenemeyen duygusal tepkilerdir (Kulaksızoğlu, 1998, 45). Heyecanın duygusal tepki olarak nitelendirilmesi içsel olduğunu kanıtlar. Ancak yine heyecanın da hareket olarak gösterildiği bir tanıma göre; heyecan, olumlu ya da olumsuz olsun çok yoğun olarak duyulan ve organizmaya gerginlik veren duygular şeklinde tanımlamıştır (Baymur, 1994, 65). Yaşanılan heyecanın dışarıdan gözlenebilmesi büyük ölçüde hareketler yoluyla olmaktadır. Bu nedenle tanımlar bu bağlamda ele alınmıştır. Bunu savunan bir diğer tanımlarda ise; Heyecan; organizmanın bütünüyle uyarılma, bedenin tümüyle yaptığı yaygın faaliyet ya da belirli bir uyarıcıya bedenin global tepkisidir (Yavuzer,

2003, 123). Heyecan; isteklerimize uygun olan veya olmayan bir durumun aniden ortaya çıkışı nedeniyle insanda meydana gelen ruhsal ve fiziksel değişimdir (Gövsa,1998, 3).

Heyecan her insanda farklı düzeylerde gerçekleşmektedir. Cüceloğlu, heyecanın üç düzeyde incelendiğini ifade etmiştir:

- \* İlk düzey ( öznel yaşantı düzeyi): Bu düzeyde bir insan belirli bir duygu veya heyecanı doğrudan yaşar, kısacası bu yaşantı öznedir.
- \* İkinci düzey (duygusal davranış düzeyi): Bu düzeyde kişi diğer insanların duygu ve heyecanlarını davranışlarına bakarak anlayabilmesine rağmen kişi, kendi duygu ve heyecanlarını anlayamayabilir.
- \* Üçüncü düzey (duygusal yaşantı olayları):İnsanın içinde bulunduğu heyecan ve yaşantıya göre; kanın kimyasal özelliklerinde, kalp atış hızında, nefes alış veriş oranında, salgı bezlerinin ürettiği salgılarda önemli ölçüde değişiklik gözlenir. Bu, heyecanın görünen özelliklerinden daha fazlasının fizyolojik olarak gerçekleştiğini gösterir (Cüceloğlu, 2002, 213).

### **Refleks**

Refleks kavramı 17. yy.da Rene Descartes tarafından ortaya atılmıştır. Refleks; doğuştan getirilen veya kişide var olan olgunlaşma sonucu ortaya çıkan, dışarıdan gelen bir uyarıcıya karşılık yapılan ani ve istemsiz bir tepkidir (Selçuk, 2001, 6). Heyecan gibi refleks de dışarıdan gözlenebilir davranışlar şeklinde oluşur. Refleks bir uyarana karşı otomatik olarak meydana gelen; ancak öğrenilmemiş tepkilerdir (Baymur, 1998, 63). Bilinçsiz ve kontrolsüz yapılan refleks, uyarıcı var olduğu sürece devam eder. Refleksin yapılan tanımlarında üç özelliği vurgulanmaktadır. Bunlar; doğuştan getirilmesi, belli bir uyarıcının olması ve basit bir tepki olmasıdır. Refleks ertelenebilir ama engellenemez (Bacanlı, 1998, 11).

### **Haz ve Elem**

Duygusal davranışlar incelendiğinde her bir duygunun içerisinde haz veya elemnin var olduğu görülecektir. Diğer tüm duygusal tanımlamalarda olduğu gibi haz ve elem hakkında da net tanımlamalar yoktur. Aslında bu, en iyi şekilde yaşanarak tanımlanabilir (Gövsa, 1998, 4). Haz ve elem, duygusal gelişim içinde hem en genel



hem de en basit tanımlamadır. Mutluluk ve hoşnutluğa benzer, organizmanın hoşuna giden duygulara “haz”; bireye zarar veren organizmanın hoşuna gitmeyen duygulara ise “elem” denir (Ulusoy, 2003, 12). Bu kadar kolay tanımlanmasının yanında tüm duyguların içinde yer alması ve duyguların ortaya çıkarılmasında belirleyici olması genellik ifade eder. Bu nedenle haz; bir güdünün doyumunu sağlandığında veya bir hedefe erişildiğinde duyulan his şeklinde de tanımlanır. Bu merak, araştırmacı güdü gibi öğrenilmemiş güdüler ve sosyal onay ve statü gibi öğrenilmiş güdüler için geçerlidir (Morgan, 1984, 176).

Duygu, heyecan, refleks, haz ve elem duygusal gelişime ışık tutabilecek temel kavramlardır. Gelişim, belli dönemlerde birbirini takip eden sırayla ve düzenli olarak devam eder. Bu süreçte birey tüm bu duygusal kavramları yaşar. Bu kavramlar duygusal gelişimi açıklamada yardımcı olur. Duygusal davranışların bir kısmı doğuştan getirilir bir kısmı da sonradan kazanılır ancak bireyin gelişimiyle bu davranışlarda geliştirilebilir. Sosyal ve duygusal öğrenmenin temel yapı taşı olan kendini tanıma basamağında birey sahip olduğu duygusal kavramları doğru kullanabilmelidir. Bu amaçla kavramları doğru tanımak oldukça önemlidir.

### **2.1.2. SOSYAL, DUYGUSAL GELİŞİMİ**

İnsan gelişimi incelendiğinde birçok gelişim alanına sahip bulunduğu görülmektedir. Sosyal ve duygusal öğrenmeyle daha çok bağlantılı olan gelişim alanları sosyal, duygusal ve bilişsel gelişimdir.

#### **Sosyal Gelişim:**

Birey doğumundan ölümüne kadar sosyal bir çevre içinde büyür ve gelişir. Sosyal bir varlık olarak insan yaşamı boyunca çevresiyle etkileşim yoluyla topluma uyum süreci içinde sosyal gelişim göstermektedir. Sosyal gelişme; kişinin sosyal uyarıcıya, grup yaşamının zorluklarına ve kurallarına karşı duyarlılık göstermesi ve çevresindeki insanlarla iletişim kurabilmesi olarak tanımlanmaktadır (Yavuzer, 2003, 80).

Psikologlar ise sosyalleşmeyi; bireyin çaresizlik ve bencillik çağından, bağımsız ve yaratıcı olabileceği yetişkinlik çağına geçiş sonundaki öğretme ve öğrenme işi olarak

tanımlamışlardır (Yavuzer, 2003, 81). Sosyal gelişme aynı zamanda toplumun diğer fertlerine uygun davranabilme becerisidir. Bu nedenle sosyalleşme hem zorunluluk hem de ihtiyaçtır. Sosyalleşme içinde kullanılan bazı terimler vardır. Sosyal davranış; bireyin bir başkası ile etkileşmek için bilgi, beceri ve tutum kazanarak ilişki kurma yeterliliğine ulaşması ve bu yetenekleri davranış haline getirebilmesi demektir. Toplumsal ilişki; insanlar arasındaki etkileşimdir. Sosyalleşme; bireyin içinde yaşadığı toplumun kural, ilke ve davranış kalıplarına uygun yaşamasıdır. Bu kavramlar genel olarak düşünüldüğünde sosyal gelişimi tanımlamakta olduğu görülmektedir(Başaran,1998,64 ).

Sosyal gelişim ilk olarak ailede ve yakın çevrede başlarken en fazla toplumun yansımaları kabul edilen okulda gelişmektedir. Sosyal gelişme bireyin sosyal uyarıcılara, toplum yaşamının problemlerine karşı tepkiler geliştirebilmesinin yanında diğer insanlara uyum sağlaması ve onlar gibi davranabilmesi becerilerinin kazandırılması olarak tanımlanmaktadır (Yapıcı, 2005, 3).

Sosyal gelişim bazı kaynaklarda ayrı başlık altında belirtilmemesine rağmen diğer gelişim alanlarıyla ilişkisi belirtilerek değinilmiştir. Tüm gelişim dönemleri sosyal gelişimi kapsamaktadır. Bilişsel gelişimde bireyin çevresini tanıması durumlara, problemlere tepki vermesi sosyal gelişim sayesinde olmaktadır. Sosyal gelişim bireyi toplumun parçası yapmaktadır. Ahlaki gelişim yine bireyin diğer insanlarla yaşama ve insanlara davranışlarıyla oluşmaktadır. Ahlaki gelişimle kazanılan davranışlar sosyal bir çevre olan toplumda uygulanmaktadır. Bu nedenle sosyal gelişim her gelişim döneminin içinde doğrudan var olmaktadır.

### **Duygusal gelişim:**

Birey hakkında herhangi bir yargıda bulunabilmek için kişinin duyguları ve duygusal gelişimi bilinmelidir. Duygusal gelişim bir sistem gibi çalışmaktadır. Duygusal girdileri, duygusal süreci, duygusal çıktıları ve duygusal dönütleri bulunmaktadır (Başaran, 1998, 86). Bireydeki duygusal gelişim olgunlaşma ve öğrenme sonucu oluşmaktadır. Zihinsel gelişimde yer alan olgunlaşma, uyarana uzun süre bağlı kalma veya uyarana ilgili duygusal çıkarımlarda bulunma sürecinde bireyi etkilemektedir. Hatırda tutabilme ve unutma gibi zihinsel becerilerin gelişimi duyguları

etkilemektedir. Biyolojik olarak duyguları etkileyen hormonal iç salgılarında belirli olgunluğa gelmesiyle daha doğru duygusal gelişim sağlanmaktadır. Öğrenme açısından incelendiğinde ise deneme yanılma, taklit, özdeşleşme ve koşullanma gibi öğrenme kuramları yoluyla bireyde olumlu gelişim sağlanır. Özellikle anlatılan bazı hikayelerden sonra kazanılan korku duygusu bunun en açık kanıtı olarak belirtilmektedir (Yavuzer, 2003, 43).

Duygusal ve sosyal gelişim genellikle birlikte ele alınmaktadır. Çünkü her iki gelişimde birbirini destekleyerek ilerlemektedirler. Birey duygularının farkında olmayı öğrenir, daha sonra duygusal tepkiler verme, duygularını kontrol etme ve empati kurma gibi davranışları ise sosyal gelişimle iç içe öğrenir. Sosyal ortamlarda diğer insanlarla sağlanan ilişkilerde duygusal ve sosyal davranışlar kendini daha çok göstermektedir (Sayıl, 2006, 1).

### **Kişilik Gelişimi:**

Sosyal ve duygusal öğrenme becerilerinin bireye kazandırılması sürecinde kendiliğinden ortaya çıkan ve bireyi doğrudan etkileyen etmenlerden biri karakter eğitimidir. Bu eğitimin tam anlamıyla anlaşılması amacıyla kişilik gelişimi konusu açıklanmıştır. Kişilik gelişimiyle ilgili araştırmalar Sigmund Freud ve Eric Erikson tarafından yapılmıştır. Freud'a göre ruhsal aygıt üç kısımda oluşmaktadır bunlar id, ego ve süperego'dur. İd doğuştan gelen ve kişiliğe temel oluşturan yapıdır. Ahlak kuralları id için önemli değildir. İçgüdülerin ve ruhsal enerjinin kaynağı olarak tanımlanmaktadır. Ego, id ve süperego arasında dengeyi sağlayan kişiliğin yürütme organıdır. Süperego ise, vicdan diye nitelendirilen temel ahlaki değerlerin olduğu bölümdür.

Freud kişilik gelişimini beş dönem halinde incelemiştir (Bacanlı, 1998, 70). Oral dönem; 0-1 yaş arasını kapsayan, bebeğin daha çok emme özelliği gösterdiği dönemdir. Anal dönem; 1-3 yaş arasını kapsamaktadır. Tuvalet eğitiminin kazandırıldığı bu dönemde anne babaların hoşgörüsüz olmaları çocuğun kişiliğini olumsuz etkilemektedir. Fallik dönem; 3-6 yaş arasındaki çocuklar, genital organlarını fark ederler ve cinsel kimlik kazanmaya başlarlar. Gizil dönem; 6-12 yaşları arasında

çocukların oyun oynamaya ve kendi cinslerinden grup oluşturmaya başlanılan dönemdir. Genital dönem; 12 yaştan sonra başlamaktadır. Ergenliğe geçilen bu dönemde ergen ve ebeveynleri arasında çatışmalar yaşanabilmektedir (Senemoğlu, 2005, 73).

Erikson'un psikososyal gelişim dönemleri ise kişilik gelişimini sekiz dönem halinde ele almıştır.

1. Temel güvene karşı güvensizlik: Bu dönem 0-1 yaş arasını kapsayan, bebeğin ihtiyaçlarının karşılanması veya karşılanmaması güven duygusuna temel oluşturmaktadır. Bebeğin karnının doyması, uykusunu alması onun güven duygusunu kazanmasını sağlamaktadır (Bacanlı, 1998, 71). Ayrıca annenin bebeğini sevmesi, okşaması gibi davranışlarda güven duygusunu kazanmasını sağlamaktadır (Senemoğlu, 2005, 75).

2. Özerkliğe karşı utanç ve kuşku: 1.5-3 yaşları arasını kapsamaktadır. Freud'un anal döneminde olduğu gibi tuvalet eğitiminin verildiği dönemdir. Çocuğun bu dönemde özgür bırakılması çevresini kendisinin tanınmasına olanak sağlanmalıdır (Senemoğlu, 2005, 76). Bu dönemin iyi geçirilmemesi çocuğun ileride fazla savurgan veya fazla tutar biri olmasına neden olmaktadır (Bacanlı, 1998, 72).

3. Girişimciliğe karşı suçluluk duygusu: İlginin cinsel organlara yöneldiği 3-6 yaş arasındaki çocuklar, daha hareketli ve girişken davranışlar sergilerler. Çocukların bu dönemde engellenmesi veya azarlanması yanlış bir davranış olarak nitelendirilmektedir (Senemoğlu, 2005, 76).

4. Başarıya karşı aşağılık duygusu: Okuma, yazma, hesaplama gibi temel becerilerin kazanıldığı 6-12 yaş arası bu dönemde çocuklar çalışkanlığa karşı isteklidirler. Bu dönemde anne babaların çocukları kendi içlerinde değerlendirmeli ve yanlışlarından çok doğruları üzerinde durmaları gerekmektedir (Bacanlı, 1998, 73).

5. Kimlik kazanmaya karşı rol karmaşası: Çocukluktan bu yana kazanılan kişilik gelişimleri bu dönemdeki davranışları doğrudan etkilemektedir. Ergenler bu dönemde kimlik arayışı içine girerler ve içinde buldukları gruba göre bir rol seçerler. Ancak eğer ergenin seçtiği rol ile içinde bulunduğu grubun seçimi aynı değilse ergen kimlik karmaşası yaşamaya başlar (Hançerlioğlu, 1998, 93). Ergende gözlenen fiziksel değişikliklerde kişiliğini etkilemektedir. Fiziksel değişimler ergende farklı duygulara neden olmaktadır (Onur, 1985, 160).

6. Yakınlığa karşı yalıtılmışlık: Bu dönemde ergenlik dönemi bitmiş ve birey eş ve aile yaşamına geçmiştir. Bir meslek sahibi de olan birey ailesi ve arkadaşlarıyla olumlu ilişkiler kurduğu sürece insanlara karşı yakınlık duygusu gelişmektedir (Bacanlı, 1998, 76).

7. Üretkenliğe karşı verimsizlik: Orta yetişkinlik yıllarını kapsayan bu dönemde, birey çocuk sahibi olabilir, toplumsal ilerle uğraşama davranışı gösterebilir. Fakat birey işe yaramadığını düşünecek olursa çevresine karşı kayıtsız tavırlar ve davranışlar sergiler (Senemoğlu, 2005, 79).

8. Benlik bütünlüğüne karşı umutsuzluk: Daha önceki dönemleri başarıyla geçiren bireyler bu dönemde güven duygusuna sahip, hayattan umutlu, mutlu, topluma uyumlu davranışlar sergilemektedir (Senemoğlu, 2005, 80). Buna karşın daha önceki dönemlerde sorun yaşamış ve pişmanlıklar yaşayan bireyler umutsuz davranışlar sergilemektedirler (Bacanlı, 1998, 77).

Kişilik gelişimi bireyin tüm yaşamını etkileyen ve yaşamına yön veren bir gelişim alanıdır. Birey kişilik gelişimiyle birlikte ahlaki değerleri önemsemeyi de öğrenmektedir. Freud'un süperego olarak tanımladığı kavram ahlaki kuralları içinde barındıran yapıdır. Çocuk kişiliği ile birlikte ahlaki değerleri ilk önce anne babasından ve çevresinden edinir (Güngör, 1993, 40). Sosyal ve duygusal öğrenme ile bireye kazandırılması amaçlanan en önemli özelliklerden biri bireyin karakter sahibi vatandaş olabilmesidir. Bu nedenle bireyin sahip olduğu süperego ve id çok önemlidir.

**Bilişsel Gelişim:**

Bireyin çevresini tanıması ve anlamasını sağlayan zihinsel faaliyetler bilişsel gelişim olarak tanımlanmaktadır. Bilişsel gelişmeyle ilgili temel araştırmayı Piaget yapmıştır. Piaget'nin kuramıyla ilgili bazı temel kavramlar bulunmaktadır. Bunlar şema, uyum, özümleme ve dengelemedir.

Şema; geçmiş yaşantılardan oluşan ve şimdiki deneyimlere temel oluşturan yapıdır. Şema; bütün içinde organize edilen, sık sık tekrar edilen davranışlardır. Şemalar ilerleyen zaman içinde farklı durumlara uyarlanabilen yapılardır (Yavuzer, 2003, 41).

Uyum; şemaların, yaşanan deneyimler sonucunda değiştirilerek problem çözme olayına uyum denmektedir. Bireyin yeni durum veya problemlere uydun tepki verebilmesidir.

Özümleme ise; yeni karşılaşılan durumla daha önce var olan durumların birleştirilmesidir.

Dengeleme; bireyin özümleme yoluyla çevremize uyum sağlayarak bir dengeye ulaşılmasıdır. Zamanla yeni durumlar ortaya çıkar ve birey yeni durumlara yeni dengelerle uyum sağlamaktadır (Senemoğlu, 2005, 36).

Eğitim içerisinde bilişsel gelişim dönemler halinde açıklanmıştır.

1. Duyusal- Motor Dönem: Doğum ile iki yaş arasını kapsayan dönem olan bu dönemde birey duyu organlarıyla çevresini tanımaya çalışmaktadır. Bu dönemde doğuştan getirilen refleksler şema haline dönüştürülmektedir.
2. İşlem Öncesi Dönem: İki ile yedi yaşları arasını kapsamaktadır. Bu dönemde henüz işlem yapılamamakta ancak bunun için hazırlıklar yapılmaktadır. En önemli özellik ben merkezilik ve animizmdir.

3. Soyut İşlemler Dönemi: Yedi ile on iki yaşları arasındaki bu dönemde işlem yapılabilir düzeye gelinmiştir. Tersinebilirlik ve korunum özelliği bu dönemde kazanılmaktadır.
4. Soyut İşlemler Dönemi: Ergenlik dönemiyle yetişkinlik dönemini kapsayan bir dönemdir. Bu dönemde zihinden işlemler yapılabilir, hipotez geliştirilebilir, satranç gibi oyunlar oynanabilmektedir. İlerleyen dönemlerde ise ergen ben merkezliği ortaya çıkmaktadır (Bacanlı, 1998, 57).

Bilişsel, sosyal ve duygusal gelişim dönemleri tek başlarına oldukça önemli olmalarına karşın birbirleriyle sürekli etkileşim içinde ve birbirlerine bağlı olarak düşünüldüğünde çok daha önemli olmaktadır. Sosyal ve duygusal öğrenme gelişim alanlarıyla birlikte zekâ kavramlarıyla da ilişkilidir. Çünkü zekâ kavramı sadece bilişsel öğelerle değil duygusal ve sosyal öğelerle de ilgilidir. Bu nedenle zekâ kavramı açıklanmıştır.

## ZEKÂ

Yapılan araştırmalar beyindeki karar verme mekanizmasının duygusal ve düşünen beyin arasında gerçekleştiğini göstermektedir. Beyne giden tüm veriler önce duygusal beyin şeklinde adlandırılan **amygdala**'da değerlendirilmektedir. Daha sonra düşünen beyin yani **neokorteks**'e gelmektedir. Amygdala, neokorteksten daha hızlı çalışmakta ve sonucu düşünmeden hızla harekete geçmektedir. Oysa neokorteks muhtemel davranışları analiz eder ve duruma uygun tepkiyi vermektedir. Her iki beyinde birlikte hareket ediyor görünse de duygusal beyin daha güçlüdür (Kansu,2001,1).

Amerika'da 1963 yılında farklı suçlardan birkaç kez yargılanan ve serbest kalan Richard Robles adında bir suçlu, yine hırsızlık yapmak için bir eve giriyor. Evde 21 yaşındaki Janice Wylie (araştırmacı) bulunuyor. Robles Janice'nin ellerini bağlayıp evi arıyor. Bu arada eve 23 yaşındaki Emily Haffert (öğretmen) giriyor. Robles O'nun da ellerini bağlıyor. Bu arada Janice Robles'in yüzünü hatırladığını, polise şikayet edeceğini, bu işten kolay kurtulamayacağını söylüyor. Robles bir anlık panikle iki kız

arkadaşı da bıçaklayarak öldürüyor. Yıllar sonra Robles'e sorulduğunda, aklımı kaçırmıştım diye ifade ediyor (Goleman, 2003, 32).

Bu olay Robles'in duygusal beyninin daha hızlı çalışıp olaya ani tepki verdiğini kanıtlamaktadır. Yani olaylara verilen tepkilerde tek etken akademik zekâ denilen IQ değil, duygusal zekâ (EQ)dur. Duygusal zekâ beynin duygusal kısmını kontrol etmektedir. Ancak bazı durumlarda ani tepkiler vermek gerektiğinde duygusal beyin düşünen beyinden önce hareket etmekte ve tepki vermektedir. Doğru kararlar verilebilmesi için düşünen beynin duygusal beyni kontrol etmesi ve ortak kararlar vermeleri gerekmektedir. Nöropsikolojik araştırmalar ise beynin sağ ve sol olmak üzere iki yarım küreden oluştuğunu savunmaktadır. Sol beyin daha çok mantıksal olgularla ilgilenirken, sağ beyin sanatsal ve duygusal olgularla ilgilenmektedir.

### **Sağ Beyin**

Mantıklı  
Matematiksel  
Detaylandırılmış dil kullanımı  
Dilsel kontrol gücü  
Aktif  
Yaşama hevesi  
Hakim  
Entelektüel  
Analitik  
Düzenleyici  
Okuma ve yazma hevesi  
İsimleri hatırlama gücü

### **Sol Beyin**

Sanatsal  
Sembolcü  
Favori  
Müzikle ilgili  
Sallantılı  
Yapıcı  
Hayalci  
Dakik  
Aykırı  
Yüzleri hatırlama gücü

(Kaynak: Kondrad & Hendle, 2003, 12)

Nitelikli insan gücünün önem kazanmasıyla birlikte başlayan bilişsel öğelere eğilimin insan beyninin daha çok sol yarım küresinin daha fazla çalıştırıldığı görülmektedir. Hatta bu alanda başarısız görülen insanlar, diğer alanlarda da başarısız sayılmıştır. Oysa her iki yarım kürenin farklı görevleri olduğu hem de amygdala ile neokorteksin birbirinden bağımsız olmadığı gözlenmiştir. Bireyin hayatı boyunca her



alandaki da başarılı olabilmesi için her iki yarım kürenin de birlikte çalıştırılması gerekmektedir. Daniel Goleman Duygusal Zekâ kitabında sosyal ve duygusal zekâ okulda ve yaşamda bütün eleştirel alanlardaki etkiler için karışık ve çeşitli yeterlilikler sağladığını belirtmiştir (Goleman, 2003, 42).

Beynin çalışma aşamalarından yola çıkılarak zekâ araştırmaları ve testleri yapılmıştır. Zekâ kavramı üzerinde birçok tanımlamalar yapılmıştır. Bu tanımlamalarında oluşmasında bazı kuramlar geliştirilmiştir.

### **İki Etken Kuramı**

Charles E. Spearman tarafından ortaya atılan bu kurama göre zekâ genel ve özel yeteneklerden oluşmaktadır. Genel yetenek bilişsel güçlerin ortak yönleridir. Özel yetenek ise genel yeteneğin dışındaki bilişsel güçtür. Bu kuramda zekâyı ölçmek için; insanın yaşantılarının bilincine varma derecesinin, iki nesne yada kavram arasındaki benzerlikleri bulma yeteneğinin ve ilişkileri algılayabilme yeterliliğinin bilinmesi gerekmektedir (Başaran, 1998, 94).

### **Çok Etken Kuramı**

Bu kuram birbirine bağlı iki ayrı kuramdan oluşmuştur. İlk kuram Edward L. Thorndike tarafından ortaya atılmıştır. Soyut, mekanik ve toplumsal olmak üzere üç tür zekânın var olduğunu kabul eden Thorndike'a göre soyut zekâ, sözcük, kavram ve sayıları anlamada; mekanik zekâ, araç, gereç, ve makineyi kullanmada; toplumsal zekâ ise, başkaları ile iyi ilişkiler kurmada yeterli olmayı sağlamaktadır. İkinci kuram J. P. Guilford tarafından ortaya atılmıştır. Bu kurama göre zekânın içeriği ve işlemleri vardır. Zekânın içeriği; algılanan duyular, anlaşılan sözcük, kavram ve sayılar, anlatılabilen düşünceler, yapılan davranışlardan oluşur. Zekânın işlemlerini de içeriği biliş, bellek, yaratıcılık, tepkiler ve bunların değerlendirilmesinden oluşmaktadır. Ancak her iki kuramında ortak özelliği zekâda bireysel ayrılıkların olduğunun kabul edilmiş olmasıdır (Başaran, 1998, 98).

### **Küme Etken Kuramı**

Bilişsel etkenlerin yedi kümede toplandığını savunan bu kuramı Louis L. Thurstone tarafından ortaya atılmıştır. Bu kuramdaki kümeler; sayısal yetenek (sayısal işlemleri yapabilme), sözel yetenek (söz ve kavramlar arasındaki ilişkileri anlayabilme), uzaysal yetenek (nesnelerin uzaydaki durumlarını bilişte canlandırabilme), konuşma akıcılığı (belli bir durumu belli bir süre içerisinde çok sözcükle açıklayabilme), uslamlama yeteneği (kurallar ve ilkeler belirleyebilme), belleme yeteneği (ezberleyebilme) ve algısal yetenek (nesneler ve kavramlar arasındaki farklılıkları ayırt edebilme) (Başaran, 1998, 98).

### **Uyum Kuramı**

Jean Piaget'nin savunduğu bu görüşe göre zekâ bireyin çevresiyle etkileşimi sonucunda oluşan denge yani çevresine uyumdur. Bu denge bireyin bilişsel gücüyle (zekâsıyla) doğru orantılıdır (Başaran, 1998, 99).

Kuramlarda açık belirtilmemesine rağmen, sosyal ve duygusal zekâlar yer almıştır. Kişinin IQ'sunun yanı sıra ilişkiler kurabilmesi ve bu ilişkileri sürdürebilmesi oldukça önemli yer almaktadır. Bu nedenle kuramlar incelenmiş ve buradaki izlerden yararlanılmıştır.

Tüm bu kuramlardan yola çıkılarak zekâ ile ilgili farklı tanımlamalar yapılmıştır. Gardner'a göre zekâ; problem çözme, bir yada birden fazla kültürde değer verilen birşey yapmaya yarayan bir insan yeteneğidir (Akt: Açıkgöz, 2003, 120). Genel yapılan tanımlara göre ise; fikirleri değerlendirme, mantık kullanma, sayılarla işlem yapma, benzerlikleri tanıma, çıkarımlarda bulunma ve yeni kavramlar benimseme yolları olarak nitelendirilmektedir (Davis, 2004, 2).

Zekâ ile ilgili yapılan araştırmalar sonucu zekâyı ölçmek için de çalışmalar yapılmıştır. İlk olarak 1905'te Alfred Binet tarafından geliştirilen zekâ testi özel bir eğitim alabilecek üstün zekâlı öğrencileri belirlemek amacıyla Fransız eğitim sistemine

yardımcı olmak amacıyla uygulanmıştır. Daha sonra İngilizciye çevrilip ABD'deki öğrencilere uygulanmaya başlanmıştır. Ancak yapılan zekâ kuramları ve tanımlarına göre zekâ testlerde ölçüldüğü gibi tek boyutlu uygulanmamaktadır. Zekâ testine ilk karşı çıkanlardan olan Gardner 1980 yılında ortaya attığı çoklu zekâ kuramıyla düşüncelerini açıklamaktadır.

## ÇOKLU ZEKÂ KURAMI

Bu kuram dahiler, öğrenme güçlüğü çekenler ve beyin hasarı geçirmiş kişiler üzerindeki çalışmalar ve zekâ araştırmalarından yola çıkılarak geliştirilmiştir. Gardner akademik zekâyı (IQ) ölçebilen bu testlerin akademik olmayan ortamlarda kullanılamayacağını ve okulun da sadece akademik bir ortam olmadığını vurgulamaktadır. Bu kuram için yapılan çalışmalar okullara ve testlere göre değil dışarıdaki insanlar üzerindeki çalışmalar sonucu oluşturulmuştur. Ayrıca testlerde başarısız kabul edilen bireyler sporda veya müzikte oldukça başarılı olabilmektedirler (Açıkgöz, 2003, 25). Tüm bunlardan yola çıkılarak Gardner yedi zekâ olanı ortaya atmıştır.

### 1. Sözel- Dilsel Zekâ:

İnsanların yaşamları boyunca karşılanması gereken ihtiyaçlarından biri de kişilerle iletişim içinde olunmasıdır. Ancak yazarlık, avukatlık, gazetecilik gibi bazı işlerde bu becerinin daha belirgin olduğu göze çarpmaktadır (Açıkgöz, 2003, 25). Sözel- dilsel zekâsı yüksek olan kişilerin sahip oldukları özellikler ise şöyle özetlenmiştir.

- Düzeni ve sözcüklerin anlamını kavrama
- Açıklama, öğretme, öğrenme
- Mizaha dayalı anlatım
- Yazılı yada sözlü olarak hitabet, ikna ve güdüleme
- Hatırlama, geri getirme

- Metalinguistik analiz (dili araştırma için kullanma yeteneği) (Bümen, 2002, 76).

## **2. Mantıksal- Matematiksel Zekâ:**

Matematikçi, mühendis gibi iş alanlarıyla göze çarpan bu beceriler daha çok mantıksal düşünebilen insanlarda göze çarpmaktadır. Bu iş gruplarının içinde yer almasalar bile bu beceriye sahip insanlar, sayı ve sembolleri kullanmada oldukça pratik yapabilmektedirler (Açıkgöz, 2003, 26). Bu alanda göze çarpan özellikler ;

- Nesnelerin nasıl çalıştığına dair sorular sorar
- Matematik aktivitelerini, strateji oyunlarını, mantık bulmacalarını sever
- Hipotezler kurar ve sınar
- Zekâ oyunlarında başarılı olur
- Grafik, şema, şekillerle çalışmaktan hoşlanır (Varol, 2004, 4).

## **3. Görsel ve Uzaysal Zekâ:**

Özellikle duyuşsal motor becerilerin baskın olarak gözlendiği bu zekâ alanına sahip bireyler çevrelerindeki şekilleri, renkleri, dokuları diğer insanlara oranla daha net görebilmektedirler. Mimar, heykeltıraş, bahçıvan gibi kişiler bu alana sahiptirler (Açıkgöz, 2003, 27). Bu alanda göze çarpan özellikler:

- Aktif imgelem- hayal gücü
- Zihinde canlandırma
- Uzayda yer- yol bulma
- Grafik temsili
- Uzaydaki nesnelere arasındaki ilişkileri tanıma
- İmajlarla zihinsel manevralar yapma
- Farklı açılardan objeler arasındaki benzerlik ve farklılıkları tanıma (Bümen, 2002, 76).

#### 4. Bedensel- Hareketsel Zekâ:

Daha çok kas ve sinir sistemi organizasyonuna sahip bireylerde yüksek olan bu zekâ alanında kişiler zihin ve beden uyumuna sahiptirler. Dans eden veya atletizm yapan kişiler bu zekâyâ sahiptirler (Açıkgöz, 2003, 27). Bu zekâ alanına sahip bireyler çevresindeki varlıkları dokunarak veya hareket ederek incelemektedirler. Fiziksel becerilere dayalı anlayışları daha çabuk kavrarlar (Varol, 2004, 4). Bu alanın belirgin özellikleri şunlardır:

- Vücut hareketlerini kontrol etme
- Önceden planlanmış vücut hareketlerini kontrol etme
- Bedenin farkında olma
- Zihin ve beden arasında güçlü bir bağ kurma
- Pantomim yetenekleri
- Bedeni tümüyle iyi kullanma (Bümen, 2002, 78).

#### 5. Müziksel – Ritmik Zekâ:

müzikten hoşlanma, melodi üretme, beste yapma gibi becerilere sahip kişilerde var olan bu zekâ düşüncelerin dahi müzikle olabileceğini kanıtlamaktadır (Açıkgöz, 2003, 27). Özellikleri:

- Müziğin ve ritmin yapısına değer verme
- Müzikle ilgili şemalar oluşturma
- Seslere karşı duyarlılık
- Melodi, ritim ve sesleri taklit etme
- Ton ve ritimlerin değişik özelliklerini kullanma (Bümen, 2002, 79).

## 6. Doğacı Zekâ:

Botanik, fotoğrafçılık, veterinerlik gibi doğayla iç içe olan meslek gruplarına ilgi duyan kişiler bu zekâyâ sahiptirler. Doğacı zekâ; doğayı koruma, doğaya ilgi duyma, bitkileri hayvanları normalden daha fazla sevme becerilerini kazandırmaktadır (Açıkgöz, 2003, 28). Özellikleri şöyle özetlenebilmektedir:

- Doğa ile bütünleşme
- Doğal bitki örtüsüne duyarlılık
- Canlılar ile etkileşim kurma – koruma
- Doğanın tepkilerine karşı duyarlılık, farkındalık
- Doğadaki bitki ve hayvanları tanıma, sınıflama
- Bitki yetiştirme (Bümen, 2002, 81).

## 7. Sosyal Zekâ:

1920'li yıllardan beri tartışıla gelen kavramlardan biri olan sosyal zekâ; birçok bilim insanı tarafından araştırma konusu olmuştur. İlk olarak Thorndike üç tür zekâdan bahsettiği kuramında sosyal zekâyı, insanları anlama ve idare etme olarak tanımlamıştır. Walker ve Foley ise insanlarla ilgilenme, başkalarının duygu, düşünce ve niyetlerini anlama, bireylerin duygu ve motivasyonlarıyla ilgili çıkarımlarda bulunma gibi becerilere sahip olma olarak tanımlamıştır. Bunlardan farklı olarak yapılan diğer tanımlamalarda birbirine yakındır ancak 1985 yılında Cantor ve Kihistrom tarafından öne sürülen sosyal zekâ kuramında olduğu gibi problem çözme becerisi de eklenmektedir. Bu kuramda sosyal zekâ daha çok bir kişilik özelliği olarak ele alınmakta ve sosyal zekânın bilişsel özelliklerine de dikkat çekilmiştir. Çünkü karşısındaki bireyleri anlama, yargıda bulunma daha çok zihinsel işlemle gerçekleşir. (Bacanlı, 2005, 7).

Sosyal zekâ kişiler arası bir zekâdır. Politikacılar, öğretmenler, satıcılar bu becerilere sahiptirler. Böylece insanlarla etkili iletişim kurma, kendini doğru ifade

edebilme gibi becerilere sahip bireyler olarak bilinmektedirler. Goleman'a göre sosyal zekâya sahip bireyler dört temel alanda başarılı olmaktadır. Ayrıca sosyal zekâ, kendini ifade edebilme, etkili iletişim kurma, beden dilini kullanabilme, kalabalık karşısında konuşma, eleştirilere karşı nesnel olma gibi becerileri kapsamaktadır (Atabek, 2000, 21).

**Grupları organize etme:** Özellikle liderlerde olması gereken bu beceri organizasyon içindeki tüm bireyleri harekete geçirme, motive etme gibi davranışları kazandırmaktadır.

**Tartışarak çözüm bulma:** Bir çeşit arabulurcuktur. Çünkü olası gelen tartışmalarda orta yolu bulan, çözüm üreten hakem, diplomat gibi becerileri kazandırmaktadır.

**Kişisel bağlantı:** Bireylerin hislerini, düşüncelerini , ilgi alanlarını fark etme, uygun tepkiler verme olarak verme diye tanımlanan empatiyi sağlama becerilerini kapsamaktadır.

**Sosyal analiz:** İçgörü sahibi olabilme yani karşıdaki insanı anlayıp onlarla samimi ilişkiler kurabilme becerisidir. Yargılamadan dinleme kabiliyetidir (Goleman, 2003, 231).

Sosyal zekâ; aile, eğitim, ilişkiler, gruplar, arkadaşlıklar ve toplumsal değişmeler gibi çeşitli toplumsal süreçlerden oluşmaktadır. Kısacası toplumsal hayatla zihinsel aktivitelerin birleşmesiyle sosyal zekâ ortaya çıkmaktadır (Yıldırım, 2003, 56).

Diğer zekâ alanlarında olduğu gibi sosyal zekâda temel özelliklere sahiptir.

- İnsanlarla sözlü ve sözsüz iletişim kurma
- Bir bireyin ruhsal durumunu, duygularını okuma
- Grupla işbirliği içinde çalışma

- Karşıdaki insanın bakış açısıyla dinleme
- Empati kurma
- Sinerji kazanma ve oluşturma (Bümen, 2002, 80).

### 8. Özedönük Zekâ:

Gardner'a göre günlük hayattaki en önemli zekâ kişinin kendisiyle ilgili bilgisi olması ya da yaşamı ve öğrenmesi ile ilgili sorumluluk almasına işaret eden zekâdır. Özedönük zekâsı güçlü olan birey, kendi coşkularının sınırlarını anlayabilen, kendi davranışlarını yönetirken bunlara dayanabilen kişidir. Böyle bir kişi zamanında düşünmeyi, yanıtlamayı ve kendini değerlendirmeyi başarabilir.

Düşünce ve duygular ne kadar bilinçli hale getirilirse, günlük yaşamla iç dünyamız arasındaki bağlarda o kadar kuvvetlenir. Kendi kendini gözleme bu zekânın geliştirilmesi için başvurulacak bir yoldur.

Bireylerin;

- Yalnız kaldığımda beni hangi etkinlikler dinlendirir?
- Sinirlendiğimde bunu hangi yöntemle yenerim?
- Gerçekten ben kimim?
- Kendimi ve hedeflerimi nasıl değerlendiriyorum?
- Kişisel gelişimim için neler yapıyorum? Gibi sorular sorması özedönük zekâ ile ilgilidir.

Özedönük zekânın özellikleri:

- Konsantrasyon,
- Düşünsellik,
- Yürütücü biliş/üstbiliş,
- Değişik duyguların farkında olma,



- Öz'ü tanıma ve değer verme,
- Yüksek düzeyli düşünme becerileri ve akıl yürütmedir.

Çoklu Zekâ alanları içerisinde yer almamasına rağmen önemli bir diğer zekâ alanı duygusal zekâdır. Çoklu Zekâ Kuramı içerisinde yer alan özedönük zekâ, duygusal zeka becerilerine yakın becerileri içermektedir.

### **Duygusal Zekâ**

Duygusal zekâ ilk olarak 1990 yılında iki Amerikalı psikolog Peter Salovey ve John Mayer tarafından ortaya atılmıştır. Salovey ve Mayer 'e göre duygusal zekâ; kişinin kendisinin ve başkalarının duygu ve hislerini gözlemleyebilme, aralarındaki farkı ayırt edebilme ve kişinin düşünce ve hareketlerine rehberlik etmesi için bu enformasyonu kullanabilme yeteneği şeklinde tanımlamışlardır. Duygusal zekânın dört temel durumu bulunmaktadır. Bunlar; duyguları tanıma, duyguları anlama, duyguları düzenleme ve duyguları kullanma. Salovey ve Mayer'den sonra Daniel Goleman duygusal zekâ ile ilgili daha ayrıntılı bir araştırma yapmıştır. Goleman'a göre; duygusal zekâ (EQ) akademik zekâ (IQ)'nun bireyi; yaşamın getireceği değişiklik ve imkanlara karşı hazırlıklı hale getiremediğinin düşünülmesi sonucu keşfedilmiştir. Çünkü özellikle Amerika'da yapılan araştırmalarda okullarında sınıf birincisi de olan birçok yüksek IQ'lu çocukların gerçek yaşamda karşılaştıkları durumlarla baş edemediklerini göstermektedir. Akademik zekâ insanları tek yönde değerlendirirken duygusal zekâ; bireyin başta bilişsel ve duygusal yeterlilikleri olmak üzere daha birçok yeteneklerini de ortaya çıkarmaktadır (Goleman, 2003, 191).

Son yıllarda yapılan zekâ araştırmalarına göre gerçek dünyada yaşanan başarıların ancak % 4'ü IQ sayesinde olmakta iken % 90'lık dilimi diğer zekâ alanlarının sağladığı vurgulanmıştır. Birçok yönetici ve lider konumundaki kişi iş yaşamında duyguları kullanmanın otoritelerinin kaybolacağını düşünmektedirler. Oysa duygular; bireye güven verir, empati kurmasını sağlar, yaratıcılık kazandırır, işbirliği yapılmasına neden olur, motive eder, kararlarda yön verilmesini sağlar... özetle duygular aslında insanı insan yapan kavramlardır. Bu nedenle duygular kullanılmadan iş

yaşamında veya bir anne, baba, çocuk veya arkadaş olarak özel yaşamda başarı sağlanamamaktadır (Cooper & Sawaf, 1998, 79).

Zihin ile duygular düşünüldüğünde ikisi içinde duyguların daha kolay gözlenebileceği düşünülmektedir. Ancak çoğu kez olaylar karşısında ne hissedildiği hatırlanmamakta, yada hissedilen şeyin ne olduğu olaydan sonra fark edilmektedir. Psikologlar bu tür davranışları üstbilgi (düşünce ve süreçlerin farkında olma), ve üsthal (duyguların farkında olma) olarak tanımlamaktadır. Goleman ise bu durumu özbilinç yani kişinin iç dünyasında olup bitenlerin farkında olması olarak tanımlamaktadır (Goleman, 2003, 203).

Duygusal zekânın beş yeterliği vardır:

**1. Kendini tanıma:** Kişinin duygularını tanımlama ve anlama, kişinin değişen duygularını anlama, düşünceler arasındaki farkı anlama becerilerini kapsamaktadır. Bireyin olayı birebir yaşamasının yanı sıra başka birinin yaşadıklarından etkilenmesi de kendini tanıma ile yakından ilgilidir.

**2. Kendini (Ruh halini) yönetme:** Zor duygularla başa çıkma yani yönetme ve işleme, sınırları, öfkeyi kontrol etme gibi kişinin kendini yönetme becerilerini içerir.

**3. Kendi kendini motive etme:** Aksiliklere rağmen olumlu düşünerek ve umutla azmederek amaçları gerçekleştirmektedir

**4. Empati kurma:** Olaylara başkalarının bakış açısından bakabilme, karşıdakini önemseydiğini gösterme kısaca mantıksal ve duygusal olarak kendini başkalarının yerine koyabilme becerisidir.

**5. İlişkileri yönetebilme:** arkadaşlık yapma, arkadaşlık ilişkileri kurma, problem çözme, birlikte iş yapma, birlikte öğrenme gibi sosyal becerileri kapsamaktadır (Stern, 2001, 3).

Liderlikte Duygusal Zekâ kitabının yazarları Cooper & Sawaf'ın duygusal zekâ ile ilgili dört köşe taşlı modelleri şu şekildedir. Birinci köşe Duyguları Yönetmek; duygusal dürüstlük, sezgi, sorumluluk alma gibi kavramların yer aldığı köşedir. İkinci köşe Duygusal Zindelik; içtenlik, inandırıcılık ve esenlik kavramlarının olduğu köşedir. Üçüncü köşe Duygusal Derinlik; bireyin sahip olduğu potansiyelleri amaçlarıyla uyumlu hale getirdiği köşedir. Dördüncü köşe Duygusal Simya; yeteneklerini kullanarak sorunlarla baş etme, çözüm üretme gibi davranışların ortaya çıkarıldığı köşedir (Cooper & Sawaf; 1998, 87).

Tony Buzan tarafından ortaya atılan bir diğer zekâ araştırmasında ise başlıca üç kategori altında on farklı zekâ türü belirlenmiştir. Başlıca birinci alan; yaratıcı ve duygusal zekâdır. Alışkanlıklar, esnek davranma ve yaratıcı fikirler üretme gibi yeterlikleri kapsayan bu alanda; yaratıcı zekâ, kişisel zekâ, sosyal zekâ ve tinsel zekâ şeklinde dört alt alan bulunmaktadır. İkinci temel alan bedensel zekâdır. Denge, esneklik, görme gibi fiziksel yeterlikler yer almaktadır. Fiziksel zekâ, duygusal zekâ ve cinsel zekâ olarak üç alt alana sahiptir. Son temel alan ise Geleneksel zekâdır. Sayısal zekâ, mekansal zekâ ve sözel zekâ şeklinde üç alt alana sahip bu zekâ alanında sayılar ve kelimelerle ilgili yeterlikler kullanılmaktadır (Yaylacı, 2006, 20).

Tüm bu zekâ alanları bireylerin farklı beceri ve yeteneklere sahip olduklarını göstermiştir. Farklı zekâ alanı baskın olan bireyin farklı yetenek ve ilgileri vardır. Bu nedenle bireylere tek yönlü değil çok yönlü eğitim verilmelidir. Sosyal ve duygusal öğrenme de bunu vurgulamaktadır. Akademik başarının yanında sosyal ve duygusal başarı da geliştirilmelidir.

## **SOSYAL VE DUYGUSAL ÖĞRENME**

Sosyal ve duygusal öğrenme bir öğrenme yöntemi olduğu için öğrenmenin ne olduğu, eğitimle ilişkisi, öğrenme çeşitleri tanımlanmaya çalışılmıştır. Sosyal ve duygusal öğrenme eğitim ve öğretimde günümüz ihtiyaçlarını karşılayabilecek yeni bir kuramdır. Buradan yola çıkılarak sosyal ve duygusal öğrenmeye eğitim ve öğretimden başlanmaktadır.

## **Eğitim ve Öğrenme**

Dünya gelişip değiştikçe, insanda gelişim ve değişime ihtiyaç duymaktadır. Bireyin içinde bulunduğu dünyaya uyum sağlanması için en önemli şey eğitimidir. Çünkü eğitim o günkü ihtiyaçlar doğrultusunda bireye istendik davranışlar kazandırmak ve eğitimin amaçlarını ifade etmektedir (Sönmez, 2003, 87).

Eğitim ve öğretimde temel amaç bireylerin sahip oldukları kapasiteleri hem zihinsel hem duygusal hem de bedensel olarak en üst düzeye çıkarmak olarak belirlenmiştir. Birey bu üç alanda da kendini geliştirerek sorunsuz ve sağlıklı bir yaşama sahip olmaktadır. Yani eğitimin amacı aslında bireylerin olabildiğince bilge, üretken, sağlıklı, güzel ahlaklı ve iradeli olmasını sağlamaktır ((Vural, 2004, 34).

Eğitim tüm ülkeler için her ülkenin içinde bulunduğu problemlere bakılan nokta anlamına gelmektedir. Çünkü eğitim ve toplum birbirine bağlı iki kavramdır. Toplumdaki temellere göre eğitim kendi temellerini oluşturmaktadır. Bu nedenle topluma yön veren faktörler eğitimi de etkilemektedir (Tozlu, 2003, 87).

Ancak eğitim ile kazandırılması hedeflenen istendik davranışların yanı sıra istenmedik davranışlar da eğitimin içinde var olmakta ancak hatalı yan ürün olarak tanımlanmaktadırlar. Eğitimde bu hatalı ürünleri yok etmenin veya en aza indirmenin en etkili yolu ise geçerli öğrenmeleri sağlamaktır (Senemoğlu, 2003, 86).

Belli niteliklerde davranış değişmesi için eğitim şarttır. Fakat her davranış değişikliği eğitimle olmamaktadır. Eğitim öğrenme niteliğindeki bazı davranışların kazandırılmasını sağlamaktadır. öğrenme niteliği olan davranışlar yaşantı ürünü ve kalıcı izli olan davranışlardır. Oysa öğrenme ürünü olmayan ve eğitimin dışında oluşan davranışlar ise ilaç, hastalık gibi nedenlerden oluşan veya organizmanın büyüme sonucu kazandığı davranışlardır (Ertürk, 1998, 80).

Ancak bazı durumlarda geçerli öğrenmelerin sağlanmasında eğitim tek başına yeterli olmamaktadır. Çünkü bireye toplum içinde yaşama kurallarının ve iyi vatandaş olunmasının kazandırılmasının yanı sıra birey çevrenin etkisiyle uyuşturucu veya sigara kullanma, şiddet gösterme gibi davranışlar kazandırmaktadır. Bu nedenle bireyin geçerli öğrenmeleri kazanması için toplumla eğitimin organize olması gerekmektedir (Tozlu, 2003, 89). Eğitimin verilmesinden sonraki en önemli konu ise öğrenmedir. Çünkü verilen eğitimin istenilen hedeflere ulaşması bireyin öğrenmesiyle mümkündür.

Öğrenme ile ilgili yapılan tanımlamalar iki ayrı grupta ele alınmıştır. Birinci grupta; (a) öğrenilen tepkilerin yapılması,

(b) öğrenilenlerin bellekte saklanması,

(c) öğrenenin öğrendiği davranışı alışkanlığa dönüştürmesi,

(d) öğrenenin öğrendiğini algılaması şeklinde davranış değişikliğine dayanan somut tanımlamalar yer almaktadır. İkinci grupta;

(a) bir etkiye karşılık verilen tepkinin öğrenenin sınırlarına yerleşmesi,

(b) öğrenenin öğreneceğini içgörüsüyle kavraması

(c) öğrenenin güdülerinin doyurulması olarak belirtilmiştir. Bu gruptaki tanımlamalar ise öğrenme sürecine dayanan soyut tanımlamalardır (Başaran, 1998, 90).

Ertürk'e göre öğrenmede etkili olan davranış değişikliğinin olması ve yaşantı ürünü kazanımlar oluşmasıdır. Öğrenmenin yaşantı ürünü olması, oluşan davranış değişikliklerinin birey tarafından yapılmasıdır. Davranış değişikliklerinin istendik yönde oluşması da geçerli öğrenmelerin sağlanmasıdır (Ertürk, 1998, 78). Öğrenmenin tek bir çeşidi veya tek bir boyutu yoktur. Her birey birbirinde farklı ve herkesin bir öğrenme çeşidi vardır. Bu nedenle oluşturulan kuramlarda bu duruma bağlı olarak çok çeşitlidir (Soltis, 2005, 5). Her bireyin farklı olduğunu ve farklı öğrenme stillerine sahip olduklarını gösteren bir Hint halk hikayesi şöyledir: Gözlerine görmeyen dört kişi bir filin farklı alanlarına dokundurulmuşlardır. Birinci kişi filin ayağına, ikinci kişi filin gövdesine, üçüncü kişi filin hortumuna, dördüncü ise filin kuyruğuna dokunmuştur. Ancak aynı hayvanla ilgili dört farklı tanımlama yapılmıştır. Her birey dokunduğu alana

göre ve kendince tanımlamasına göre yorumlar yapmışlardır. Öğrenme kuramları da böyledir. Her bireyin farklı öğrenme tarzı vardır (Senemoğlu, 2005, 402).

Eğitimin amacı geçerli öğrenmeyi sağlamak, öğrenme yoluyla istendik davranışları öğretmektir. Öğrenme ile kazandırılan davranışlar ise bilişsel, duyuşsal ve psikomotor olmak üzere üç aşamada incelenmektedir.

### **Bilişsel Davranışlar**

Dünyada eğitimin önem kazanmasıyla birlikte eğitimde en önemli davranış olarak görülen bilişsel davranışlar bireyin zihin, düşünce, bellek, zekâ gibi alanlarını kapsamaktadır. Ancak bilişsel davranışlar kendi içinde farklı düzeyde öğrenmeler sonucu oluşmaktadır. Bu amaçla Bloom, Engelhart, Furst, Hill ve Krathwohl tarafından bilişsel alanla ilgili farklı öğrenmelere uygun bir taksonomi geliştirmişlerdir. Bu taksonomi aynı zamanda bir önceki, bir sonraki bağına dayalı hiyerarşik bir sınıflama olmaktadır(Senemoğlu, 2005, 41).

**Bilgi (Bilme, hatırlama):** Terim, olgu, alış, yönelim ve sıra, sınıflama, ölçüt, yöntem, ilke ve genelleme, kuram ve yapılan tanıma ve hatırlama şeklindeki bilişsel yeterlilikleri kapsar. Herhangi bir nesne veya olguyla ilgili özelliklerin görünce tanınması, sorunca söylenmesi yada ezberden tekrar edilmesi davranışlarını kapsamaktadır.terimler ve bu terimlerin ait olduğu alanlar hakkında,özel kavramlarla ilgili sözcükler hakkında, savaşlar, tarihler, yerler gibi bilgileri kazandırmayı kapsamaktadır. Herhangi bir sembol kısaltma veya kestirme yol ve kısaltmalar bilgisini de içermektedir (Sönmez, 1998, 178).

**Kavrama:** Çevirme, yorumlama, öteleme gibi yeterlilikleri kapsar. Öğrenci tarafından bilgi düzeyinde kazanılan davranışların özümlemlenip, yorumlanıp kişileştirilmesini belirtmektedir. Çevirme aşamasında farklı dillerde yazılmış olabilen kavramları kendi diline çevirebilme yeterliği, yorumlamada olgu veya ilkelerin neden,

niçin, nasıl olduğu gibi sorular araştırması, ötelemede ise kazanılan ilkelere uymanın veya uymamanın doğurabileceği sonuçları yorumlanmaktadır (Sönmez, 1998, 178).

**Uygulama:** Kuralları, yöntemleri, ilkeleri yeni durumlarda kullanmayı kapsar. Sorun nicelik ve nitelik olarak yeni olmalı ve çözerken belirli kurallara uyulmalıdır. bilişsel alandaki bu basamak diğer alanlarda da uygulanması açısından farklı özellik göstermektedir (Sönmez, 2003). Bu basamakta soyutlamaları somut durumlarda veya belli durumlarda kullanılması açıklanmıştır (Ertürk, 1998, 65).

**Analiz:** Bir bilgi bütünü onu oluşturan öğelere, öğeler arasındaki ilişkilere ve bütünü oluşturan örgütlemeye ilkelerine ayrıştırmayı kapsar. Analiz basamağı öğelere yönelik, ilişkilere yönelik ve örgütlere yönelik olmak üzere üç alt basamaktan oluşmaktadır. Öğelere yönelik alanda öğeler arasındaki etkileşim, ilişkilere yönelikte ilişkiler arasındaki etkileşim incelenmektedir. Örgütlere yönelik alanda, bir bütünü veya sistemi oluşturan tüm etkenler bütünlük içinde incelenmektedir (Sönmez, 2003, 178).

**Sentez:** Özgün bir ileti meydana getirme, özgün bir plan yada işlemler takımı oluşturma, özgün bir soyut ilişkiler takımı önermeyi kapsar. Sentez bilimsel, felsefi ve sanatsal yeterlilikler kullanılarak en yeniyi oluşturma diye tanımlanmaktadır. Yapılan yeniliğin bir benzeri olmamaktadır. Sentezde bir diğer önemli unsur üründen çok sürecin etkili olmasıdır (Sönmez, 2003, 179).

**Değerlendirme:** İç ölçütlere ve dış ölçütlere göre ürün hakkında karar vermeyi kapsar (Senemoğlu, 2003, 43). İç ve dış ölçütler olarak iki alt başlıkta ele alınmaktadır. İç ölçütler, bilişsel, duyuşsal ve devinişsel alanların doğurduğu ürünlerin kendi içinde tutarlık ve doğruluk olarak değerlendirilmesidir. Dış ölçütler ise oluşan aynı ürünlerin yöntem, araç gereç, işlem basamakları gibi etmenlere göre değerlendirilmesidir (Sönmez, 2003, 179).

### **Duyuşsal Davranışlar**

Bu alanla ilgili insan özellikleri ilgi, tutum, özgüven, sevmeye, bağlılık gibi özelliklerdir. Genel anlamda düşünülecek olursa bilişsel davranışların tam tersi olarak kabul edilmektedir. Ancak insan davranışları hem duyuş hem de biliş içerdiği için duyuşsal davranışlar için duyuş ve coşkularla ilgili zihinsel özellikler olarak tanımlanmaktadır (Bacanlı, 1999, 121).

Duyuşsal davranışlarda tıpkı bilişsel davranışlar gibi sistematik olarak sınıflandırılmaktadır. Yapılan birçok sınıflama vardır. Bunlardan ilki Krathwohl ve arkadaşlarının taksonomisidir.

**Alma ( katılma):**Herhangi bir uyarıcıya karşı duyarlı olmayı kapsar. Farkında olmak, almaya isteklilik, denetimli veya seçilmiş dikkat, olmak üzere üç kategoriye ayrılmıştır. Farkında olma gelen uyarıcıyı anlamlandırmayı tanımlanmaktadır. Almaya isteklilikte birey uyarıcıdan kaçmaz uyarıcıya doğru yönelmektedir. Diğer alt basamakta da birçok uyarıcıdan biri seçilmekte ve ilgilenilmektedir (Sönmez, 2003, 179). Bir uyarıcıyı fark etmek aslında bilişsel özellik göstermesine rağmen uyarıcıya dikkat etmek duyuşsal yeterlilikle ilgilidir (Ertürk, 1998, 66 )

**Tepkide Bulunma:**İlgi çeken uyarıcıya karşı tepkide bulunmayı kapsar. Tepki vermede uysallık, tepki vermeye isteklilik ve tepki vermede doyum olmak üzere üç alt kategoriye ayrılır. Tepki vermede uysallık uyarıcıyı reddetmez ancak açık isteklilikte belirtilmemektedir. İkinci basamakta uyarıcıya isteklilik belli edilmektedir. Son alanda da uyarıcıya karşı alınan zevk gösterilmektedir (Sönmez, 2003, 179). Başka bir deyişle bu basamakta sadece uyarıcıyı algılamak değil algılanan uyarıcıya karşı bir şeyler yapılmasından söz edilmektedir (Bacanlı, 1999, 121).

**Değer Verme:** Bir davranışı kabul etmeyi kapsar. Bir değer kabulü, bir değeri tercih etme ve adanmışlık olarak incelenir. Birey değere önce belli sınırlarda değer verir, daha sonra oluşturulan değer yargılarından biri diğerlerine tercih edilir, son alanda



da değer için tüm yeterlilikler kullanılmaktadır (Sönmez, 2003, 180). Herhangi bir değeri olan olgularla ilgili davranışlarda tutarlılığı yani belli bir değer çizgisinde davranmayı güdülemektedir (Bacanlı, 1999, 123).

**Örgütlenme:** Bir değer kavramsallaştırılması, bir değer sisteminin örgütlenmesi gibi iki şekilde içselleştirirken birden fazla değer uygun olduğu durumlarla karşılaştırılmasıdır (Senemoğlu, 2005, 406). Eskisinden farklı olmayan ancak geliştirilmiş olan değere yeni bir anlam verilmekte, değer ile ilgili bir senteze varılmakta ve sentez değerlendirilmektedir (Sönmez, 2003, 182).

**Karakterize Etme:** Bu düzeyde içselleştirilen değerlere uygun, tutarlı bir şekilde davranmayı kapsamaktadır (Bacanlı, 1999, 124). Birey davranışı benimsemekte ve kendine uydurmaktadır. Daha sonra birey değerlerle özdeşleşme göstermektedir (Sönmez, 2003, 124).

Bir diğer taksonomi ise Gephart ve İngele Taksonomisi'dir. Buna göre duyuşsal alan fizyolojik tepkiler ve psiko-sosyal tepkiler olmak üzere iki grupta incelenmektedir. Fizyolojik tepkiler; somatik ve iç organlarla ilgili davranışları içermektedir. Psiko-sosyal tepkiler; değerler, duygular ve algılar olarak üç alt basamakta yer alınmaktadır (Bacanlı, 1999, 124).

### **Psiko-motor Davranışlar**

Daha çok zihin kas koordinasyonunu gerektiren faaliyetleri kapsamaktadır. Doğrudan gözlenebilen davranışlar olduğu için değerlendirilmesi bilişsel ve duyuşsal davranışlara göre daha kolay olan davranışlardır. Ayrıca fiziksel davranışlar daha çok psikolojik etkileriyle ortaya çıkan davranışlardır.

**Algılama:** Duyu organları yoluyla nesnelere özellikleri farkında olmayı kapsar. Beceri öğrenci tarafından dikkatlice izlenmektedir (Sönmez, 2003, 125). Belli bir yaşantı veya hareket için bedenin ve zihnin hazır olmasıdır. Yapılacak davranış için

beden ve organların birlikte hareket etmelidir. Bu basamak duyuşsal alanın ilk basamağı olan alma ile aynı özelliklere sahiptir. Duyu organlarının farklı özelliklere sahip olmasından dolayı öğrenmelerde farklı olmaktadır (Bacanlı, 1999, 132).

**Kılavuzlanmış Faaliyetler:** Deneme yanılma veya taklit yoluyla davranışlarla ilgili ilk adımların atılmasını kapsar. Bu alanda bireye öğretmen veya usta yardımcı olmaktadır. Birey daha sonra bu davranışı gözetmenin yanında kendi başına yapmaktadır. Davranışın yapılmasının ön şartı bireyin hazır bulunuşluk düzeyine uygun olmasıdır. Davranımın seçilmesi, planlanan işin yapılması için uygun davranışın kararlaştırılması olarak tanımlanmaktadır (Ertürk, 1998, 73).

**Beceri Haline Getirme:** öğrenilen davranışın alışkanlık haline geldiği bu basamakta birey güven duygusunu geliştirmiştir. Birey kendisinde oluşan davranışlardan birini seçer ve karşılaştığı duruma uygular konuma gelmiştir (Ertürk, 1998, 73).Beceri birey tarafından istenilen nitelikte yapılmaya çalışılmadır. Birey beceriye yaptıkça istenilen niteliğe, istenilen süre ve yeterlik eklenmektedir (Sönmez, 2003,126).

**Duruma Uydurma:** Bireyin öğrendiği becerileri farklı problem durumlarını çözmeye kullanabilmesidir.

**Yaratma:** Yeniden ortaya koyma, benzersiz olanı yapma gibi üst düzey davranışları belirtmektedir (Senemoğlu, 2005, 408). Örneğin piyano çalmayı öğrenen birinin özgün bir beste yapabilmesi yaratma basamağına gelindiğini göstermektedir.

Tüm bu alanlar incelendiğinde aslında hiçbirinin birbirinden bağımsız olmadığı gözlenmektedir. Çünkü insan davranışları tüm bu alanları kapsamaktadır. Ancak beyin gücü ile bilişsel alanın birbiriyle daha çok ilgili olduğu anlaşılmaktadır. Oysa gerçek durum böyle değildir. Her insanda üç öğrenme potansiyeli vardır. Bunlar;

1. Fiziksel potansiyel (İnsanın eylem ve hareket boyutu)

2. Zihinsel potansiyel (İnsanın fikir ve düşünce boyutu)
3. Duygusal potansiyel (İnsanın his duygu boyutu).

Tüm bu üç boyutlu öğrenmeler sıfır merkez öğrenme başlığı altında toplanmaktadır. Sıfır merkez öğrenme bütüncül ve sistemli bir bakış açısına sahiptir. Üç alanından birbirinden ayrı düşünülemediğini ancak her insanda mutlaka bir alanın daha baskın olduğunu savunmaktadır. Üç alanında üç farklı yönetim merkezi bulunmaktadır. Fiziksel öğrenme, *reptilion beyin*; duygusal öğrenme, *limbic sistem (amydala)*; zihinsel öğrenme ise *neo- korteks* tarafından yönetilmektedir ( [www.inkaegitim.com](http://www.inkaegitim.com)).

Daha önce uygulanan eğitim sistemlerinde çocuklar sözel ve matematiksel yönden değerlendirilmişlerdir. Oysa her çocuk farklı alanları farklı düzeylerde öğrenebilmektedir. Öğrenmenin artık sadece belirli alanlarda değil de farklı alanlarda oluştuğunun kanıtlanmasıyla eğitimde yeni anlayışlar gözlenmiştir (Açıkgöz, 2003, 69).bu nedenle sosyal ve duygusal öğrenmenin anlaşılmasına yardımcı olacak öğrenme kuramları şunlardır.

#### **A. Klasik Koşullanma**

1849-1936 yılları arasında Pavlov tarafından geliştirilmiştir. Koşullanma, canlıların yaşamını sürdüreceği yiyecek veya su gibi ihtiyaçlarını sağlanmasını güvence altına alan ışık, ses, korku gibi uyarıların öğrenmesi olarak tanımlanmaktadır (Başaran, 1998, 165). Pavlov köpekleri beslerken yiyeceği gören köpeklerin salya salgıladığını fark etmiştir. Daha sonra her yemek vermeden önce zil çalmış sonra yemek vermiştir. Bir süre sonra köpekler yemek verilmese bile zil sesini duyar duymaz salya salgılamaya başlamışlardır, yani köpekler koşullandırılmıştır. Koşullanma süreci şöyle şemalandırılmıştır (Senemoğlu, 2005, 97).

	Koşulsuz uyarıcı	Koşulsuz tepki
	(Et)	(Salya)
	Nötr uyarıcı = zil	
Koşullu uyarıcı	Koşulsuz uyarıcı	Koşulsuz tepki
(Zil)	(Et)	(Salya)
	Koşullu uyarıcı	Koşullu tepki
	(Zil)	(Salya)

Watson Pavlov'un bu yaklaşımını içe gömülü davranışların öğrenilmesi olarak nitelendirmektedir. Günlük yaşamda her zaman istedik veya istenmedik davranışların öğrenildiği farkında olunmadan da gerçekleşebilir (Soltis, 2005, 6). Okullarda çalan zille sınıflara giren veya sınıftan çıkan öğrenciler, her gün on ikide öğle yemeği yiyen birinin saat on ikide acıkması koşullanmaya örnek olaylardır.

Koşullanmanın oluşması veya engellenmesi için bilinmesi gereken koşullanma ilkeleri şunlardır:

**Bitişiklik:** Koşullu ve koşulsuz uyarıcının art arda verilmesidir (Senemoğlu, 2005, 97). Uyaran tepki bağının yer, zaman ve nicelik yönünden benzer olduğu uyaran tepki bağının örüntü oluşturması esasına dayanmaktadır (Başaran, 1998, 177).

**Habercilik:** Koşullu ve koşulsuz uyarıcı arasındaki öncelik sonralığın belirtilmesidir. Koşullu uyarıcı önce koşulsuz uyarıcı daha sonra verildiğinde koşullanma meydana gelmektedir. Koşullu uyarıcı bir çeşit bilgi verici olarak tanımlanmaktadır (Senemoğlu, 2005, 98).

**Pekiştirme:** Öğrenilen bir tepkinin yinelenme olasılığını artıran durum pekiştirme olarak tanımlanmaktadır. Pekiştirme pekiştireçlerle yapılmaktadır. Pekiştireç, koşullu tepkiyi güçlendiren uyarandır (Başaran, 1998, 178). Koşulsuz

tepkiyi oluşturan koşulsuz uyarıcıya birincil pekiştireç, koşullu tepkiyi oluşturan koşullu uyarıcıya da ikincil pekiştireç denmektedir (Senemoğlu, 2005, 99).

**Sönme:** Öğrenilen davranışın kasıtlı olarak köreltilmesidir. Yani koşullu uyarıcının tek başına koşullu tepkiyi oluşturmamasıdır (Senemoğlu, 2005, 99).

**Genelleme:** Genelleme iki şekilde görülmektedir. Birincide bir uyarana yapılan tepkinin benzer uyarıcılara da yapılmasıdır. İkincide ise evrenin bir parçasından yola çıkılarak tümünü örnekleyen bilgiler ulaşmak olarak tanımlanmaktadır (Başaran, 1998, 179).

**Ayırt Etme:** Genellemenin tersidir. Organizmanın koşullu uyarıcıyı benzer veya farklı diğer uyarıcılardan ayırmasıdır (Senemoğlu, 2005, 100). Pavlov'un araştırmalarında köpeklerin zil sesi ile metronom sesini birbirinden ayırt edebilmişlerdir. Çünkü, araştırmada zil sesine pekiştireç verilmiş oysa metronom sesine pekiştireç verilmemiştir (Bacanlı, 1998, 45). Sınavlarda bir sorunun doğru yanıtını bulabilmek için doğru seçeneği diğer seçeneklerden ayırt etmek gerekmektedir. Tam öğrenmenin sağlanabilmesi için uyarılar arasındaki ayrılığı yada uyarılarda oluşan değişikliğin fark edilmesi gerekmektedir (Başaran, 1998, 203).

**Öğrenilmiş Çaresizlik:** Pavlov'un deneylerinde köpekler için ne yapılırsa yapılsın davranışlarının değişmediği gözlenmiştir. Bu durum köpeklerin çaresizliği öğrendiğini yani kabullendiğini göstermektedir. Yani birey ne yaparsa yapsın durumun değişmediğini gözlerse çaresizliği kabullenip pasif kalmaktadır (Senemoğlu, 2005, 101).

## **B. Edimsel Koşullanma**

Thorndike ve Skinner tarafından 1904-1990 yılları arasında geliştirilmiş bir kuramdır. Pavlov gibi hayvanlardan yola çıkarak yaptığı çalışmada bir kediyi kullanmıştır. İçinde kapağının açılmasını sağlayacak bir sistem yerleştirilen bir kutuya kediye hapsediyor. Kedi önceleri yavaş hareket ederek fakat daha sonraları daha hızlı

hareket ederek kutudan kurtulmayı başarmış ve her kurtulmanın sonunda ödüllendirilmiştir. Thorndike uyarıcı tepki bağının çok uygulamayla etkinleşeceğini savunmuştur. Bu alıştırma yasası olarak tanımlanmıştır. Bireyin uyarıcıya karşı verdiği tepkiden sonra tekrar aynı davranış olduğunda aynı tepkinin verileceği düşüncesi ise etki yasası olarak tanımlanmıştır (Soltis, 2005, 6).

Kişisel davranışlar düşünüldüğünde edimsel koşullanma klasik koşullanmaya oranla daha kullanışlıdır. Kesin olmamakla birlikte yapılan araştırma sonuçlarına göre; bilişsel davranışlar bilişsel yaklaşımla, duyuşsal davranışlar klasik koşullanma ile, devinsel davranışlar ise edimsel koşullanma ile öğretilmektedir (Bacanlı, 1998, 46).

Skinner, diğer araştırmacıların aksine edimsel koşullanma ile tepkisel koşullanmayı birbirinden ayrı ele almıştır. Tepkisel davranışa örnek olarak klasik koşullanmada yer alan koşulsuz uyarıcı tarafından oluşturulan koşulsuz tepkiyi göstermektedir. edimsel davranışa ise çocuğun ayağa kalkma, yürüme gibi davranışları öğrenmesini göstermektedir. Davranışın uyarıcı olmaksızın ortaya çıktığının göstergesi olarak belirtilmiştir. edimsel koşullanma da böyledir. Pekiştirme tepkiye bağlı olarak verilmiştir. Bu nedenle Thorndike'nin etki yasası edimsel koşullanmanın temeli sayılmıştır (Senemoğlu, 2005, 102).

Edimsel koşullanmanın formülü olarak A-B-C formülü verilmiştir. A-B-C (antecedent- behavior- consequence) yani öncül- davranış- sonuç olarak açıklanmıştır. Davranışı anlayabilmek için öncelikle öncülü en son da sonucunu anlamak gerekmektedir. Davranışların sonucunda oluşan durumlar şöyledir: Olumlu pekiştirme, olumsuz pekiştirme, pekiştirmeme ve cezalandırma (Bacanlı, 1998, 47). Olumlu pekiştirme davranışın yapılma olasılığını artıran uyarıcılardır. Olumsuz pekiştirme, ortamdaki çıkarılarak yine davranışın yapılma olasılığını artırıcı uyarıcılardır. Pekiştirmeme uyarıcını görmezden gelinmesi demektir. Ceza ise organizmaya istemediği bir uyarıcı verilmesi veya istediği hoşuna giden uyarıcının ortamdaki çekilmesi şeklindedir (Senemoğlu, 2005, 102).

Edimsel ve klasik koşullanma kuramları duygusal öğrenmenin temelini oluşturmaktadır. Duygusal öğrenme de bir çeşit koşullanma olarak kabul edilmiştir. Bu nedenle bu kavramlara değinilmiştir. Duyguların kontrol edilmesi ve tepkisel davranışlarda kullanılması koşullanma ile oluşmaktadır. Bu nedenle koşullanmalarla SODÖ arasındaki ilişki önemlidir.

### **C. Model Alma Yoluyla Öğrenme Kuramı**

Albert Bandura tarafından ortaya atılan bu kuramda, bireyin davranışlarının sadece pekiştireçlerle biçimlendirme değil bilişsel, davranışsal ve çevresel faktörlerin etkileşimiyle açıklanması gerektiği vurgulanmıştır. Model alma yoluyla öğrenme kuramı gözlem veya taklit yoluyla gerçekleşmektedir (Bacanlı, 1998, 142). Birey sadece çevresindeki diğer bireyleri taklit eder ve bilişsel olarak işleyerek kullanmaktadır. Ancak bu kuram için taklit kelimesinden çok gözlem kelimesinin kullanılması daha doğru olmaktadır. Çünkü, birey gözlem yoluyla davranışı inceleyerek bazen taklit etmekte bazen de o davranıştan kaçınmaktadır. Oysa taklit davranışı birebir uygulamak anlamındadır (Senemoğlu, 2005, 215). Başaran ise sosyal öğrenme kuramını öykünme olarak tanımlamaktadır. Öykünme; örnek alınan davranışın olduğu gibi yada benzerinin yapılması şeklinde tanımlanmıştır. Öykünme, bir çeşit koşullanmadır. Çünkü, model alınan davranışın sonucunda pekiştireç verilerek birey davranışa koşullandırılmaktadır. Model alma yoluyla öğrenme kuramı uyarıcıları iki türe ayrılmaktadır. Saymaca uyaran, ölçülebilecek veya gözlenebilecek türde bireye gönderilen uyarılardır. İşlevsel uyaran ise birey tarafından gözlenebilen, algılanabilen ve yorumlanabilen uyarılardır. Öğrenmenin daha etkili olabilmesi için öğrenenin aktif olması gerekmektedir. Bu nedenle burada da saymaca uyarandan çok bireyin aktif olduğu işlevsel uyarılar önemlidir (Başaran, 1998, 154).

Model alma yoluyla öğrenme kuramında dört önemli öge bulunmaktadır: Bunlar; dikkat, hatırlama, uygulama, güdüleme veya pekiştirme. Dikkat, öğrenmenin gerçekleşmesinde birinci adımdır. Birey model aldığı davranışa dikkat etmeli, uyarıcı da o ölçüde dikkat çekici olmalıdır. Hatırlama, bireyin modeli hatırlaması davranışın tekrar edilmesi açısından önemlidir. Uygulama, birey davranış üzerinde alıştırmalar

yapmaktadır. Gdleme aşamasında ise bireyin yaptığı davranış sonunda pekiştiren verilmesi davranışın tekrar edilmesini desteklemektedir (Bacanlı, 1998, 142).

Model alma yoluyla öğrenme kuramıyla sosyal ve duygusal öğrenme anlaşıldığı üzere aynı Şey değildir. Sosyal ğrenmede baskın yöntem model alma iken SOD’de duyguların ön plana çıkarılmasıyla kazandırılması hedeflenen sosyal davranışlardır. Her iki kuramında birbiriyle karıştırılmaması amacıyla model alma yoluyla öğrenme kuramı açıklanmıştır.

#### **D. Bilişsel ğrenme (Bilgiyi İşleme) Kuramı**

Bilişsel ğrenme kuramcılarının davranışcılarının aksine davranışların öğrenmesini uyarıcı tepki bağına bağlı olmadığını ne sürmüşlerdir. ğrenme zihinsel faaliyetler sonucu oluşan bir olay olarak düşünülmektedir. Soyut kavramlar olan hafıza, dikkat, algı, problem çözme gibi kavramlar araştırılmaya değer bulunmamıştır. Oysa bilişselciler asıl öğrenmenin bu soyut kavramlara dayalı olarak oluştuğunu savunarak bu kuramı ortaya atmışlardır (Bacanlı, 1998, 143). Bilişsel ğrenme kuramında öğrenme olayı bilgisayarların çalışmasına benzetilmektedir. Oysa bilgisayarlar insan beyni Şeklinde üretilmiş buna rağmen insan beyninin çalışmasını birebir uygulayabilen bir bilgisayar bulunmamaktadır. Bilişsel ğrenmede uyarıcılar duyu organları vesilesiyle alınır ve duygusal kayıta kaydedilir. Dikkat ve algı mekanizmaları gelen bilgiler seçilir kısa süreli belleğe geçirilir. Bilgilerin kısa süreli bellekte kalabilmesi için tekrarlar yapılır ve kodlama yapılarak uzun süreli belleğe aktarılır. Tekrar uzun süreli bellekten işleyen belleğe oradan da kısa süreli belleğe getirilen bilgi tepki üreticiye gönderilir. Son olarak vericilere giden bilgi davranış olarak kendini gösterir (Senemoğlu, 2005, 216). Bu süreçte yer alan önemli kavramlar Şöyle açıklanmaktadır:

*Duyusal Kayıt:* duyu organlarına gelen, koku, renk, tat, dokunma veya ses Şeklindeki uyarıcılar ilk olarak duygusal kayıta gelmektedir. Bu bölümdeki bilgi gelen uyarıcının kopyasıdır. Duyusal kayıtın kapasitesi yetersiz olmasına rağmen buradaki bilgilerin kalış süresi birkaç saniye ile sınırlıdır. Duyusal kayıtın görevi basit



görünmesine karşın oldukça önemlidir. Duyusal kayıt olmasaydı okuduğumuz bir cümlenin sonuna geldiğinde baş kısmı unutulmuş olurdu (Senemoğlu, 2005, 216).

*Kısa Süreli Bellek (İşleyen Bellek):* bir kere kullanılmak üzere olan bilgiler bu bellekte saklanmaktadır. Burada bilgiler kodlanarak saklanmaktadır. İşler bellekte hafıza kapasitesi  $7 \pm 2$  birimle sınırlı olmaktadır. Bu birimler örneğin telefon numaralarında olduğu gibi gruplandırılarak çözümlenmektedir (Bacanlı, 1998, 146). Kısa süreli bellekte bireysel ayrılıklar da gözlenmektedir. Özellikle çocukluk yıllarında görülen şeyler oldukları gibi hatırlanmaktadır. Ancak ileriki yaşlarda bu şekilde olan çok az insan bulunmaktadır. Özellikle yetişkinlerde böylesi hafızaya sahip bireyler oldukça azdır. Olanlarda çok bilgi ezberlemelerine karşın duygusuz makine gibi davranmaktadırlar bu insanlara asperger sendromlu insanlar denilmektedir (Başaran, 1998, 155).

*Uzun Süreli Bellek:* Günlük hayatta hafıza ile kastedilen bellek türüdür.

Bilişsel öğrenme kuramı sosyal ve duygusal öğrenme ile ilişkilidir. SODÖ sadece duygusal öğeler değil, duyguların doğru yönetimi için gerekli zihinsel öğelerle işbirliği içinde olması gerektiğini savunmaktadır. Böylece duygular zihinsel becerilerle yönlendirilerek problemlerle başa çıkılmaktadır.

### **Duygusal öğrenme:**

Duygusal öğrenme edinilen bir kazanım sonucu bir duygu değişikliği yaşanması olarak tanımlanmaktadır. Örnek olarak matematik dersinde soruyu yapamayan bir öğrenciye öğretmeni aptal dediği zaman çocuk matematikle ilgili herhangi bir şey duyduğu zaman içinde bir acizlik, yetersizlik duygusu uyanmaktadır. Duygusal öğrenme aslında bir şartlanma çeşididir:

İnsan önce bir deneyimi yaşar	(Deprem)
Yaşadığı deneyimi sembolize eden bir sinyal tanımlar	(Kontrolü dışında sarsılma)
Deneyim sırasında bir korku yaşıyor	(Korku)

Aynı deneyim (deprem) yaşanmasa bile, sinyal (sarsıntı) geldiği zaman aynı duyguyu (korkuyu) tekrar yaşamaktadır (Arat, 2000, 2).

Öğrenme süreci daha çok bilişsel olarak nitelendirilmektedir. Oysa beyin araştırmaları asıl karar organının duygusal beyin olduğunu göstermektedir. Öğretimde üç beynin önemi adı altında ele alınan bir araştırmaya göre insanların yaşamlarını sürdürebilmeleri için sosyal etkileşim ve duygusal açıdan kendini iyi hissetmesi oldukça önemlidir. İnsan beyninde üç önemli alan bulunmaktadır. Limbik sistem (kapıdaki gardiyan); temel duygu merkezinin bulunduğu yerdir. Amigdala; olaylarla, duygular arasındaki bağlantıyı sağlayan bölge. Hipokampus; yerel bellek alanı, bağlamsal anıların sağlandığı yerdir. Limbik sistem kişinin kendisinin bilincine varmaya, bedeninin içsel durumunu ve hissettiklerini fark etmeye yarayan diğer bir ifadeyle insani sistemlerin ilki olarak nitelendirilmektedir.

Kavramlar, duygular, davranışlar gibi eğitimde yer alan bileşenler birbirini etkilemektedir. Ancak düşünce ve davranışlara anlam kazandıran bileşen duygulardır. Öğrenme için önemli olan öğrencinin istekli olmasıdır anlayışından yola çıkılarak duyguların önemi anlaşılmaktadır (Uluğ, 2006, 1). Limbik yapılar beyinde öğrenme ve hatırlamanın önemli parçalarıdır. Duygusal belleğin anlam deposu amigdaladır. New York Sinir Bilimleri Merkezinde nörolog Joseph LeDoex duygusal beyinde amigdalanın önemini ilk kez bulan kişi olmuştur. Amigdala şakak bölgelerinde yer alan iki küçük yapıdır. Amigdala her durumda duygusal her algıyı en ilkel şekliyle sorgulamaktadır. Goleman'a göre amigdala evlerde bulunan acil durum sinyallerine benzemektedir. Ani karar verme ve davranma aşamasında daha sinyal beyinde onaylanmadan amigdala tepki vermekte ve kişi bir anlık o tepkiyle hareket etmektedir (Goleman, 2003, 35; Cherniss, 1999, 3). Bu nedenle duygusal öğrenme oldukça önemlidir. Duyguları kontrol etmek ve duruma uygun tepkiler verebilmek duygusal öğrenmeyle sağlanmaktadır.

### **Sosyal Öğrenme:**

Sosyal öğrenme ilk olarak düşünüldüğünde Bandura tarafından ortaya atılan gözlem yoluyla öğrenme modeli akla gelmektedir. Bandura bireyin kendisiyle etkileşim

içinde olan çevreden gördüklerini uygulayarak öğrenmektedir. Yani gözlemlendiği modelin davranışlarını taklit ederek öğrenmektedir (Senemoğlu, 2005, 217).

Ancak bu tez çalışmasında bahsedilen sosyal öğrenme çok daha farklıdır. Burada konu edilen öğrenme; bireyin sosyal becerilerin öğretimi olarak geçmektedir. Sosyal öğrenme sosyal gelişimin sağlanması ile gerçekleşmektedir. Sosyalleşme bir öğrenme olgusu olarak tanımlanmaktadır. Çünkü sosyalleşme; bireyin çevresindeki değer ve normlara uygun hareket etmesi anlamına gelmektedir (Yavuzer, 2003, 149). Sosyal öğrenme bireye sosyal becerileri kazandırmaktır. Sosyal beceri eğitimi ilk olarak sosyal anksiyeteyi gidermek amacıyla başlamış ancak daha sonraları tüm bireyler için gerekli olduğu inancıyla yaygınlaştırılmıştır. Sosyal beceri eğitimi verilirken diğer tüm öğrenmelerde olduğu gibi bireyin gelişim düzeyi dikkate alınmıştır. Sosyal beceri eğitimi; Freud, Erikson, Piaget ve Kohlberg'in gelişim düzeylerinin ayrıca Hewett'in yeni yaklaşımı göz önüne alınarak yapılmaktadır. Hewett'e göre sosyal öğrenme; dikkat, tepki, düzen, keşif, sosyal ustalık ve başarı sıralamasıyla öğretilmektedir. Sosyal beceri eğitimiyle birey çevresini keşfetme, araştırma, kurallara uyma gibi davranışları kazanmaktadır. Sosyal beceri eğitiminin basamakları şu şekilde tanımlanmaktadır:

1. Öğrenciye olumlu yaklaşma: Öğrencilere cezalandırıcı olmayan tavırlarla yaklaşılması
2. Uygunsuz davranışların tanımlanması: Uygunsuz davranışların uygun bir dille açıklanması
3. Uygun davranışın tanımlanması: Uygun davranışın açıklanması
4. Uygun davranışın mantığı: Her iki davranış sonucunda olabilecek sonuçların öğrenciye açıklanması.
5. İstenen davranışın modellenmesi: İstenilen davranışın iyi bazen de kötü yönlerinin gösterilmesi.
6. Öğrencinin uygulamasını isteme: Rol oynama yöntemi ile öğrencilerin davranışı sergilemesi.
7. Uygulama sırasında geribildirim: Performansa hem olumlu hem de olumsuz

geribildirim verilmesi.

8. Öğrencinin ek uygulama istemesi: yeni uygulamalar yapılması.

9. Başarıyı övme: Katılım ve performansa göre övgüler sunulması.

10. Ev ödevi verme: öğrenilen davranışın başka kişilerle, ortamlarla ve

zamanlarda uygulaması olarak belirtilmiştir ( Northrop ve ark. 1979; Akt: Bacanlı, 2003, 89).

Sosyal öğrenme ve duygusal öğrenme ayrı ayrı ele alınmıştır. Ancak her iki öğrenme türü de birbirinden bağımsız değildir. Sosyalliğin olduğu yerde duygular, duyguların olduğu yerde de sosyal davranışlar kendini göstermektedir. Bu nedenle bu öğrenmeler birlikte ele alınarak incelenmiştir.

### **Sosyal ve Duygusal Öğrenme**

1980’li yıllarda akademik zekânın tek başına birey yaşamında yeterli olmadığını anlaşılmasıyla çoklu zekâ kuramı, duygusal zekâ gibi yeni yaklaşımların ortaya çıkmasıyla sosyal ve duygusal öğrenme kendini göstermiştir.

Sosyal ve duygusal öğrenme (SODÖ), değişim ve gelişim için karmaşık isteklere uyum sağlama, günlük problemleri çözme, ilişki kurabilme ve öğrenme gibi hayati görevleri başarıyla yönetme için kişinin hayatındaki sosyal ve duygusal durumları anlama, yönetme ve anlatma yeterliliğidir. SODÖ kendinin farkında, duygularını kontrol etme, işbirliği içinde çalışma ve hem kendini hem diğer insanları önemsemeyi sağlar. SODÖ çocuklar ve yetişkinlerin sosyal ve duygusal yeterliliklerini elde etmek için gerekli değerleri, durumları ve becerileri geliştirme yöntemidir (CASEL, 2003, 67; Nowick, 2002, 3).

Sosyal ve duygusal öğrenmenin (SODÖ) ortaya çıkış nedenlerini başında okullarda yaşanan sorunlar gelmektedir. Özellikle Amerika’da okullarda ve öğrencilerde gözlenen uyuşturucu kullanma, şiddet, okulu bırakma, 13- 17 yaş arası

hamilelik ve AIDS gibi olumsuz davranışlar eğitimcileri bir çözüm arayışına itmektedir. Çünkü okullar; öğrencilere iyi birer vatandaş olma, sağlıklı yaşama ve doğru öğrenmeleri sağlayan yer olmalıdır. Son yıllarda görülen bu davranışların yerine kendine ve diğer insanlara saygı duyma, dürüst olma, güvenilir olma, mantıklı kararlar verme gibi doğru davranışlar SODÖ ile öğrencilere kazandırılabilir (CASEL, 2003, 95; Devaney, 2006, 12; Nastasi, 2005, 11).

Sosyal ve duygusal öğrenme; ilk ve orta düzeylerde yaşam becerilerini açıkça öğretmeye ek olarak sigara içme, uyuşturucu ve alkol kullanma, ergen gebeliği, şiddet ve zorbalık gibi belirli problemleri önlemede çocuklar için planlı, açık ve gelişimsel bir eğitimidir. Sağlıklı bir yaşam tarzına sahip olmada çocuklara açık rehberlik etmektedir. Okullar çocuklar için hem kötü alışkanlıklardan uzak tutucu hem de çocukları problem çözme ve ihtiyaç duydukları aktiviteleri destekleyici olmalıdır. SODÖ'nün bir başka avantajı da geçmiş olaylar ve şimdiki olaylarla karşılaştırma yaparak öğrencilere davranışlarının sonucunu görme imkanı sunmasıdır (Elias, 2003, 124; Cohen, 2001, 1).

Çocuklar sahip oldukları sosyal becerileri doğumdan sonra çevresindekilerle etkileşimleriyle kazanmaktadırlar. SODÖ bireysel duyguların düzenlenmesi ve yönetimi, olumlu ilişkiler kurma ve sürdürme, durumlara uygun olarak meydan okumayı ele almaya olanak sağlar. Sosyal ve duygusal öğrenmede yalnız kafa değil kalp de etkin yer almaktadır. Sokrat dahi bir yazısında eğitimin öğrencilere akıllıca iyi olanı öğretmek olduğunu vurgulamaktadır. Bireyleri yalnızca bilişsel düşünme olarak eğitmek yeterli değildir, onların kalplerini de eğitmeliyiz. Çünkü birey sadece öğrenen değil öğrendiğini benimseyen, öğrendiğinin farkında olan, öğrendiğini kendi içinde değerlendirebilen bireyler olmalıdırlar (Matula, 2004, 4; Brown, 1999, 7; Galbraith, 2004, 2).

Okul ortamının dışında veya sonrasında da SODÖ oldukça etkili rol oynamaktadır. Erken okul düzeyinde başlayan doğru dürüst toplum davranışları çocuklara yaşam becerilerini öğrenme, tamamlama, uygulama, düşünme ve açıklama

fırsatı sunmaktadır. Toplum hizmetlerine katılmada olumlu bir atmosfer oluşturmak çocukların aile ve iş yaşamlarını da olumlu etkilemektedir (Elias, 2003, 124).

Çoğunlukla eğitimciler ve politikacılar akademik performans ve başarı için sosyal ve duygusal yeterliliklerin çok önemli olduğu keşfedilmektedir. Dolayısıyla çocukların sosyal ve duygusal gelişimleri için yöntem ve uygulamalara dikkatlerini çevirmektedirler (Rogozzino, 2003, 2). Sosyal ve duygusal yeterlilik; duyguları düzenlemek ve yönetmek için kapasiteyi artırır, etkili problem çözme sağlar, diğer insanlarla olumlu ilişkiler kurmayı ve sürdürmeyi sağlar. Sosyal ve duygusal yeterlilikler ve öğrenme çevresi direk ve dolaylı yollarla akademik performansı artırmak için öğrencileri desteklemektedir. Okulda SODÖ programı, öğrencilere farklı yetenekler ve olumlu akademik başarı katmaktadır. SODÖ; öğrenme ve çoğunlukla birlikte duyguları yönetme, akademik aksilikler ve meydan okumalara karşı yetenek ve motivasyonu geliştirme, akran öğrenme grupları ve sınıf içinde etkili ve işbirlikçi çalışma gibi birçok becerileri kapsamaktadır. Sosyal ve duygusal öğrenme; duyguları düzenleme ve yönetme kapasitesi, etkili problem çözme, diğer insanlarla etkileşim içinde olma becerilerini sağlayan öğrenmedir. SODÖ; sosyal, duygusal ve akademik becerileri arttıran, düşünme ve öğrenme çevresini destekleme ve özen gösterme, fırsatlar ve alıştırmalar sağlama temelli programlar sağlamaktadır (Elias, 2004, 126; Nowick, 1999, 5).

Her toplumda çocukların sosyal davranışları aileleri tarafından şekillendirilmektedir. Oysa olması gereken çocuklara rehberlik etmek ve model olmak olmalıdır. Sosyal ve duygusal öğrenme çocukların davranışlarının şekillendirmekten ziyade onlara amaçlar belirleyerek belli sınırlar çerçevesinde kendi seçimlerini yaşatmaktır. Bu amaçla öğrencilerin okulda ve yaşamlarında başarılı olabilmeleri için sekiz temel ilke bulunmaktadır:

**1) Okuldaki sistemlerle sosyal ve duygusal eğitim arasında bağlantı kurulmalı:** Sosyal ve duygusal öğrenme derslerin dışında tutulmamalı okuma ve matematik gibi temel derslerle bağlantılı olarak sunulmalıdır. Ayrıca öğretmenler

öğrencilere sağlıklı bir yaşam sürmeleri için açık rehberlik yapmalıdırlar. Onların yeme alışkanlıkları, uyku düzenleri, ders çalışma zamanları, çevreye uyum sağlama gibi yaşamsal aktivitelerinde akademik, sosyal ve duygusal öğrenme temel alınmalıdır.

**2) Odak eğitimle birlikte amaç belirlenmeli:** Çocuklar okulda mutlaka problem çözmeyi, doğru karar vermeyi, gruba uyum sağlamayı öğrenmelidir. Okul eğitim amaçlarını bu doğrultuda hazırlamalı ancak bu amaçlar çocukların kabul edeceği ve yapabilecekleri düzeyde hazırlanmalıdır.

**3) Farklı eğitim yöntemleri kullanma:** Farklı öğrenciler için farklı yollar arasında en iyi yöntem akademik, sosyal ve duygusal öğrenmedir(ASDÖ). Model oluşturma, rol oynama, sanat, dans, drama, maddi ve işlevsel çalışma, dijital medya kullanımı, bilgisayar teknolojileri ve İnternet gibi birçok okulda bulunan etkinliklerin çocuklar için yararlı olması için önemli olan SODÖ becerileri şöyledir. Düzenli ve yapılandırıcı geribildirim, açık uçlu sorularla tartışma oluşturma, öğrenciler için fırsatlar oluşturma, proje temelli öğrenme, okul yaşamında sosyal-duygusal öğrenme becerilerini uygulamak.

**4) Empati oluşturmak için toplum servisi oluşturmak:** çocukların içinde bulunacakları en geniş birim toplumdur. Çocuklar toplumda aile ve iş yaşamlarında başarılı olacak şekilde eğitilmelidirler. Bu amaçla toplum içinde çocuklara öğrendikleri becerileri tamamlamak, uygulamak, etkilemek ve kanıtlamak için fırsatlar sunulmalıdır.

**5) Aile işbirliği:** Çocuğun yaşamındaki en önemli çevreler; aile, okul ve toplumdur. Toplumu oluşturan en küçük birim olan aile içindeki eğitim oldukça önemli bir yere sahiptir. Ev ve okul işbirliği SODÖ'den yoksun olursa öğrenciler televizyon, internet, müzik ve videolardan oldukça fazla etkilenirler. Ancak aile içinde SODÖ temelli bir eğitim verilirse bu programlar aile tarafından filtre edilerek çocuklara sunulur. Böylece çocuk kendisi için en doğru uyarıcıların etkisinde kalır.

**6) Sistematik sosyal ve duygusal becerileri oluşturma:** SODÖ okul program çatısının önemli bir parçasıdır. Temel derslerin öğretimi sırasında veya ders dışında sosyal ve duygusal beceriler çocuğa kazandırılmaktadır.

**7) Görevler hazırlama ve önerme:** Birçok eğitimci için SODÖ yeni bir yöntemdir. Öğretmenlere bu yeni alanı öğrenmeleri için fırsatlar sağlanmalıdır. Etkili akademik, sosyal ve duygusal öğrenme ancak profesyonel eğitimlerde başarılı olur. Çünkü model oluşturma veya uygun yöntem kullanma süresinde bu oldukça önemlidir.

**8) Ne yaptığını değerlendirme:** Eğitimcilerin çoğu anlattıklarının tamamının başarılı sonuçlar vereceğini garanti edemezler. Bu nedenle yapılan her uygulamada olduğu gibi sosyal ve duygusal öğrenmede de ne yapıldığı değerlendirilmelidir (Elias, 2006, 128).

Yukarıda belirtilen sekiz temel ilke birbirine bağımlı ilkelerdir. Sosyal ve duygusal öğrenmenin öğrencilere kazandırılması için okulun, ailelerin ve toplumun birlikte hareket etmesi gerekmektedir. Aileler çocukları için SDÖB'ne geliştirebilecekleri ortamlar oluşturmalıdır. Okullarda ise her alanda sosyal ve duygusal öğrenme belirtmeli, fırsatlar sunulmalı, sorumluluk verilmelidir.

SODÖ ile öğretilmek istenen yalnızca sosyal ve duygusal öğrenme değil CASEL'in (Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning ) açılımından da anlaşılacağı gibi akademik, sosyal ve duygusal öğrenme işbirliğidir. 1997'de yine CASEL ( tarafından yapılan araştırmalarda sosyal ve duygusal öğrenmeyle amaçlanan çocukların okul başarısı, sağlığı, mutluluğu, akran ve aile ilişkileri ve vatandaşlık gibi özelliklerinin bilimsel verilerle kanıtlayarak açıklamaktır (CASEL, 2003). SODÖ eğitimdeki sorunları çözmeye tek başına yeterli görülse de karakter eğitimi ile birbirini tamamladığı düşünülmektedir. Çünkü hayatta başarılı olmanın yanında iyi bir vatandaş olmakta önemli görülmektedir. Karakter eğitimi, öğrencilerin etik değerlere göre hareket etmeleri ve önemsemeleri, anlamaları için öğrencilere yardım edecek kasıtlı ve odaklı çaba harcamaktır. Karakter eğitiminin önemini açıkça vurgulayan Aristo ve



Sokrates gibi yazarların yanı sıra % 90'ının okullarda karakter eğitiminin verilmesi gerektiğine inanan Amerika halkı da bu yaklaşımı desteklemektedir. Ayrıca, yurt dışında meclis üyeleri ve öğretmenlere kadar birçok insan için ahlaki değerler oldukça önemlidir. Çünkü özellikle gençlerle başlayan bu değerlerin görmezden gelinmesi şiddet gösterme, yalan söyleme, hırsızlık yapma gibi birçok soruna temel oluşturmaktadır. Bu nedenle ahlak gelişimi kapsamı içerisinde karakter eğitiminden bahsedilmiştir. Karakter eğitimi:

1. İyi olanı bil ( insanın sorumluluklarını ve değerlerini bilme, farkında olma)
2. İyi olanı sev ( motivasyon)
3. İyi olanı yap ( eylemlerde etik değerleri kullanma), şeklinde üç aşama olarak açıklanmaktadır (Matula, 2004, 3).

Sosyal ve duygusal becerileri görmezden gelerek hayatta başarı sağlanamadığı gibi karakter eğitimi olmadan da toplum içinde uygun bireyler olunamamaktadır. Birinci aşamada birey yapması ve yapmaması gerekenleri bilmesi ona göre hareket etmesi gerektiği vurgulanmıştır. İkinci aşamada bireyin kendisini ve çevresindekileri motive etmesi olumlu düşünmeye sevk etmesi vurgulanmıştır. Son aşamada ise bilinen farkında olunan ahlaki değerleri günlük hayatında uygulaması vurgulanmıştır. Bir insanın sadece akli eğitilir, ahlaka önem verilirse birey toplum için tehdit oluşturabilir. Ahlak; saygı, sorumluluk, dürüstlük, doğruculuk ve merhamet gibi birçok erdemi içinde barındırır. Bu amaçla yapılan eğitimlerin temelleri şöyle belirlenmiştir:

Etkili karakter eğitimi; okul personeli, aileler ve toplum üyelerini de içine alır. İlişki inşası ve servis öğrenme için fırsatlar sağlar. Etkili karakter eğitimi için on bir ilke bulunmaktadır:

1. Öz etik değerleri iletme
2. Öğrencilere etik değerlere göre hareket etme ve önemsemenin öğretilmesi
3. Okul kültüründe bütün görünenlerin etrafını sarma
4. Özenli bir okul kültürü oluşturmak

5. Ahlak eylemleri için fırsatlar önerme
6. Asıl motivasyonu geliştirme
7. Bütün personeli kapsaması
8. Personel ve öğrencilere olumlu liderliğe ihtiyaç olması
9. Aile ve toplum üyelerini içine almak
10. Akademik başarıyı destekleme

11. Düzeltme için çalışma ve kararları değerlendirme (Zins, 2004, 4; Bruno, 2002, 21). İlkelerde göze çarpan unsur ahlaki değerlere göre hareket edilme becerisi kazandırmasıdır. Birey hayatının her alanında ahlaki değerlerini kullanmalı ve ailesinin ve toplumun bir üyesi olarak kendini kabul ettirmesi gerekmektedir.

Sosyal ve duygusal öğrenme ile ilgili yapılmış birçok program vardır. Bunlardan biri, New Haven Okulu Sosyal Gelişim Projesi olarak adlandırılmıştır. Bu projede ilk öncelikle temel becerileri düzenlemek, alışkanlıklara çalışmak ve yaşam için anlamlı işlerle görevlendirmek için bilgi temeli oluşturma çalışmaları yapılmıştır. Hazırlanan bilgi temelinin üzerine öğrencilere toplum, aile okul ve akran grubu içerisinde önemli olduğu, sorumluluk alması gerektiği ve ahlaki açıdan kendine güvenmesi amacıyla öğrencileri motive etmeye çalışmışlardır. Bunun içinde öncelikle akranlarıyla ve yetişkin insanlarla olumlu ilişkiler kurmaları gerektiği belirtilmiştir. Öğrencilerin ve ailelerin okula ve müdüründen temizlik görevlisine kadar okul personeline inanması için okul yönetiminin sağlık ve davranışlarda güvenliği sağlamaları gerektiği vurgulanmıştır (Elias, 1997, 131).

Şekil 1’de gösterilen program incelendiğinde birinci basamak olarak beceriler, tutumlar ve değerler alınmıştır. Tüm bunlar kişinin kendini tanıma, motive etme ve yönetme ilgili olan bölümlerdir. İkinci aşamada ise problem çözme, empati kurma, karar verme alanları bulunmaktadır. Kendinin farkında olan birey kendisiyle ve diğer insanlarla yaşadığı problemleri çözmeye çalışır. Üçüncü aşamada iletişim ve verilen görevleri almada ve yerine getirmede isteklilik ve çalışma yer almaktadır. Dördüncü aşamada bireyin kendi sağlığı (alkol, uyuşturucu, AIDS), beslenme alışkanlığı, boş

zamanlarını doğru kullanma ve toplum sağlığı açısından yapması gerekenler belirtilmiştir. Toplum açısından ise grupla işbirliği yapma, kariyer planları yapma gibi beceriler belirtilmiştir. Son aşamada ise ilişkiler başlığı kullanılmıştır. Son aşama tüm aşamaların genel toplamı gibidir. toplum içerisinde hem kendi açısından hem de diğer insanlar açısından aile ilişkileri, şiddet, farklı kültürlere uyum sağlama gibi davranışlardan bahsedilmiştir.

Tüm bu faaliyetler genel bir hedefi işaret etmektedir: Sağlıklı bir gelişim ve öğrenme için çocukları motive etme, sorumluluk duygusu kazandırma, beceri, tecrübe, değerler kazandırma, olumlu fırsatlar sunma olarak belirtilmektedir. Program bu temelle hazırlanmıştır. Programda özellikle üzerinde durulan kişinin öncelikle kendi içinde bazı doğruları kabul etmesi ve kendine güvenmesidir. Öğrenci kendi becerilerinin farkında olduğu zaman, kendine güvendiği zaman, olumsuz duygularını kontrol edip kendini motive ettiği zaman çok daha başarılı kabul edilmektedir. Diğer önemli nokta önce kendi içinde yaptığı uygulamaları daha sonra çevresindeki diğer insanlara karşı da uygulamalıdır. Empati kurabilmeli, işbirliği yapabilmeli, saygılı olabilmelidir (Elias, 1997, 131).

***Şekil 1: New Haven Sosyal Gelişim Programı Faaliyet Alanı***

<b>Beceriler</b>	<b>Tutumlar ve değerler</b>
<p><i>Kendini yönetme</i></p> <p>*Kendini kontrol etme</p> <p>*Stresle başa çıkma</p> <p>*Sebat</p> <p>*Duygu odaklı meydan okuma</p> <p>*Kendini ödüllendirme</p>	<p><i>Kendiyle ilgili</i></p> <p>*Onur, haysiyet</p> <p>*Dürüstlük</p> <p>*Sorumluluk duygusu</p> <p>*Yetişmeye isteklilik</p> <p>*Kendini kabul</p>

<b>Problem çözme ve Karar verme</b>	<b>Diğerleriyle İlgili</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>* Problemi tanıma</li> <li>* Hislerin farkında olma</li> <li>* Görünüm kazanmak</li> <li>* Uyumlu sorumluluk stratejilerin farkında olma</li> <li>* Alternatif çözüm yolu düşünme</li> <li>* Sonuçları düşünme</li> <li>* Karar verme</li> <li>* Planlama</li> <li>* Davranışları kabul etme</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Sosyal normlar ve değerlerin farkında olma</li> <li>* Kişisel farklılıkları kabul etme</li> <li>* İnsanlara saygılı olma</li> <li>* Diğer insanlara karşı merhamet ve kaygı hissetme</li> <li>* İşbirliğine önem verme</li> <li>* Kişiler arası problem çözme</li> </ul>

<b>İletişim</b>	<b>Görevle İlgili</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>* Sözsüz iletişimi anlama</li> <li>* Mesaj gönderme</li> <li>* Mesaj alma</li> <li>* Duruma göre iletişim</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Çok çalışmaya isteklilik</li> <li>* Pratik problemleri çözme</li> <li>* Akademik problemleri çözme</li> <li>* Sahipliği kabul etme</li> </ul>

**İÇERİK**

<b>Kendisi / Sağlık</b>	<b>Okul / Toplum</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>* Alkol ve uyuşturucu kullanımı</li> <li>* AIDS ve STD'den korunma eğitimi</li> <li>* Yetiştirme ve gelişme, ergen hamileliğini önleme</li> <li>* Beslenme</li> <li>* Egzersiz</li> <li>* Kişisel temizlik ve ilkyardım</li> <li>* Kişisel kayıpları anlama</li> <li>* Boş zamanları kullanma</li> <li>* Maneviyatın farkında olma</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Eğitime hazırlık</li> <li>* Okul kaçağı olmayı ve okulu bırakmayı önleme</li> <li>* Grup işbirliğine uyum</li> <li>* Gerçekçi akademik amaçlar belirleme</li> <li>* Değişiklik yapma</li> <li>* Alışkanlıklar</li> <li>* Çevresel sorumluluklar</li> <li>* Kariyer planları</li> </ul>

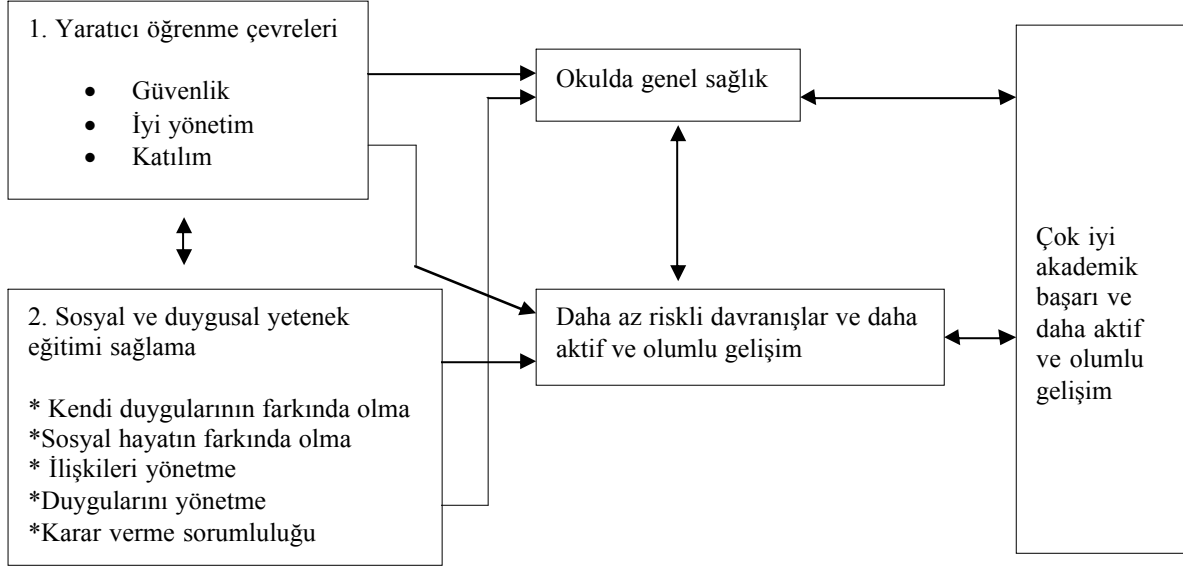
**İLİŞKİLER**

- \* İlişkileri anlama
- \* Çokkültürlülüğün farkında olma
- \* Arkadaşlık kurma
- \* Farklı din, ırk ve etnik gruplardan akranlarla olumlu ilişkiler oluşturma
- \* Aile yaşamını anlama
- \* Ebeveynlerle anlaşma
- \* Evliliğe ve aile yaşamına hazır olma
- \* Şiddeti önleme ve eğitimi
- \* Akıl hocası bulma

(Elias, 1997, 131).

Bir diğer SODÖ programı ise Tanıt Temelli sosyal ve Duygusal Öğrenme Programıdır. Bu programda göze çarpan en önemli unsur sinerji temelli olmasıdır. Bireyin kendi temel yeterliliklerinin yanı sıra okul, aile ve toplum sinerjisi temel taşlardan biridir. Programda ayrıca SODÖ'nün sadece yüksek riskli davranış gösteren çocuklar için değil tüm öğrenciler için hazırlanmış olmasıdır. Programda üç önemli kriter vardır; öğrencilerin sosyal ve duygusal öğrenme becerilerini geliştirmek, uygulamaların kesinliği ve uygulamaların sürekliliğidir. CASEL bu programı eğitimsel ve psikolojik literatürü eleştirmek ve zihni sağlık organizasyonunu kazandırarak ulusal eğitim çalışmalarını geliştirmek için önemli tavsiyeler sunan bir program olarak tanımlamaktadır (Weissberg & Walberg, 2004,7; Wiczenski, 20001, 2). Bu programla ilgili yapılan çalışmalar Şekil 2'de gösterilmiştir.

**Şekil.2:Okulda ve yaşamda başarı hedefli tanıt temelli sosyal ve duygusal öğrenme programı:**



(Weissberg & Walberg, 2004,7; Wiczenski, 20001, 2).

Bu özellikler baz alınarak yapılan tanıt temelli programlarda okulda ve yaşamda başarı sağlamayı amaçlayan SODÖ alanları aşağıda belirtilmiştir. Bu programda alanlar arasında sürekli bir alış veriş yapılmaktadır. Programın yapılmasında okulda başarı sağlamak için eğitim ile SODÖ arasında bileşenler oluşturmak, bu bileşenleri doğru yönetmek hedeflenmektedir.

1. Tanıt temelli okul programı
2. Olumlu davranışlar sağlamak için fırsatlar sunma
3. Güvenli, özenli ve işbirlikçi iyi yönetilen öğrenme çevreleri
4. SODÖ yeterliliklerini öğretme (kendini tanıma, sosyal çevreyi tanıma, kendini ve duygularını yönetme, ilişki becerisine sahip olma, sorumlu kara verebilme).

5. Az riskli davranışlar, daha başarılı ve olumlu gelişim. Tüm bu alanların birbiriyle etkileşimi sonucunda programda varılmak istenen nokta çok iyi akademik performansın yanında hayatta ve okulda başarı sağlamaktır (Zins, 2004, 3).

Her iki örnek programda da bireyin öncelikle kendisini ve çevresini tanıması gerekmektedir. Bireyin kendini bilmesi diğer insanları anlayabilmesi ve kendisini koruması çok önemlidir. Çünkü her anlamda sağlıklı bir yaşam için bireyin kendinden emin olması ve okulun alacağı güvenlik önlemleriyle bunu desteklemesi gerekmektedir. Genel anlamda ulaşılan sonuç ise akademik, sosyal ve duygusal başarıdır.

Yapılabilecek farklı SODÖ program ve projeleri için ise basamaklar halinde kılavuz niteliğinde bilgilere ulaşılmıştır. Bu bilgiler 7 aşamalı ve şu şekildedir:

### **1. Teori ve araştırma temelli planlama:**

Planlama birçok program için en önemli basamaktır. Burada da sınırların ne olduğu belirlenir, bu çerçevede çocukların gelişimi, öğrenimi, yaptıkları araştırmaları ve ihtiyaçları dikkate alınmaktadır. Yöntem planı da yapıldıktan sonra tamamlama kontrolü ve program değerlendirme yapılmaktadır.

### **2. Günlük yaşama uyum için SODÖ becerilerinin öğretimi:**

Sosyal ve duygusal beceriler, bilgi ve tutumların yer aldığı geniş alanda eğitimin gelişimsel ve sosyokültürel boyutunda ele alınmaktadır. Kişisel ve sosyal girişimler, çok yönlü problem alanlarında değerlendirilmektedir. Günlük yaşam içerisinde olumlu, saygılı, kendini ve diğer insanları önemseyen, ahlaki tutum ve değerlere bağlı bir vatandaşlık için gelişimlerine yardımcı olunmaktadır. Ayrıca duygusal becerileri (duyguları yönetme ve düzenleme gibi), diğer insanların bakış açısından değerlendirme yapılmaktadır.

### **Öğrenmenin duygusal ve sosyal boyutları:**

Okul toplumun en küçük örneklerindedir. Çünkü farklı kültür ve çevreden insanların bir arada olduğu bir ortamdır. Bu nedenle okul ortamında kazanılan davranışlar oldukça önemlidir. Geniş bir okulda sınıflar arasında ve sınıf içinde işbirliği ,etkinliklere aktif katılım için okulun daha çekici hale getirilmesi gerekmektedir. Okulun çekici olması sosyal ve duygusal alanların genişletilmesiyle mümkündür. Bu amaçla öncelikle okul personeli kendi içinde ve ailelerle güçlü ilişkiler kurmalıdırlar. Öğrencilere etkinliklere katılımları için fırsatlar oluşturmalı, cesaret vermeli, motive etmelidirler. Kişisel farklılıklara saygı gösterilmeli ve kültürel duyarlılığı artırıcı çalışmalar yapılmalıdır.

### **3. Düzen, tamamlama ve birleşik programlara yol gösterme akademik sonuçlarla bağlantı kurma:**

Bu aşamada öğrencilerin akademik, sosyal ve duygusal gelişimlerini ilerletmek için bir çatı planı oluşturulmaktadır. Bu plan öğrencinin bir günlük tüm ihtiyaçlarını (öğle yemeği, oyun sahası, eğlenceli etkinlikler, etütler vb.) içermelidir. Öğrencilerin bu bağlamda anaokulundan üniversiteye kadar süren yılları kapsayacak nitelikte beceriler kazandırılmaya çalışılmalıdır. Ayrıca öğrencilere beslenme, rehberlik, iş öğrenimi gibi farklı imkanlarda sunulmalıdır.

### **4. Sosyal ve duygusal öğrenme ve gelişim destek etkisi için anahtar tamamlama faktörleri:**

Sosyal ve duygusal öğrenmenin ana hatları yukarıdaki aşamalarda sunulmuştur. Bu aşamada ise hazırlanacak programı destekleyecek öğeler belirlenmelidir. Bunlar; güvenlik, özen, işbirliği ve problemlere meydan okuma gibi becerilerdir. Öğrencilere SODÖ'nün amaçlarını yansıtırıcı çalışmalar sunulmalıdır. Öğrencilere uygun kaynak ve yönetim destek birimi sağlanmalıdır.



### **5. Planlı sürekli ilerleme sağlama, sonuç değerlendirme ve yayma bileşenler:**

Program yeniden gözden geçirilir, sonuçlar değerlendirilir. En önemli durum programın sürekli ilerler ve gelişir nitelikte olmasıdır.

### **6. Aile ve toplum ortaklığı :**

Aileler sürekli toplum içinde olduklarından okul dışındaki gelişmeleri daha dikkatli izleyebilmektedirler. Bu bağlamda aile ile okul sürekli işbirliği içerisinde bulunmalıdırlar (Zins ve diğerleri, 2004, 4).

Sosyal ve duygusal öğrenme eğitim ve öğretimde başarının yükseltilmesi için gerekli bir ögedir. Ancak bu noktada görevin büyüğü ailelere, öğretmenlere ve okul yönetimine düşmektedir. Programlarda ve program için gerekli alt yapı örneğinde görüldüğü gibi bireyin sosyal ve duygusal becerileri kavramasında oluşturulan ortam ve imkanlar çok önemlidir. Çocuklara sunulan imkan ve fırsatların çekici olması, çekici olması içinde SODÖ'ye ihtiyaç duyulmaktadır. Akademik açıdan çocuğa kazandırılan bilgilerin diğer insanlara sunulması, bireyin kendini doğru ifade edebilmesi, yaşadığı problemlere meydan okuması gibi birçok beceri ancak SSODÖ ile kazandırılabilir. Bu nedenle çocukların dolayısıyla toplumun geleceği için SDÖB çocuklara kazandırılmalıdır.

### **İLGİLİ ARAŞTIRMALAR**

Sosyal ve duygusal öğrenme henüz yeni bir alan olduğu için Türkiye'de yapılan araştırma bulunmamaktadır. Yurtdışında ise yapılan araştırmalar sınırlı olmaktadır. Ancak araştırmayı desteklemesi açısından ilgili konularda yapılan araştırmalar şöyle belirtilmiştir.

Yüksel (2002) "Yönetici adaylarının mantıklı karar verme ve problem çözme beceri düzeylerinin incelenmesi" konulu araştırmasında daha çok iletişim becerileri üzerinde durmuştur. Sosyal ve duygusal öğrenme içerisinde mantıklı kararlar verme ve

karşılaşılan problemle başa çıkabilme önemli bir basamak olduğundan araştırma kapsamında ele alınmıştır. Araştırmada evren olarak M.E.B'na bağlı okul yöneticilerinin atama ve yer değiştirmelerine ilişkin yönetmelik gereği yapılan sınavı kazanan yönetici adayları alınmıştır. Örneklem ise, İstanbul ili ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan 109 yönetici adayı alınmıştır. Elde edilen bulgular sonucunda iletişim becerileri yüksek adayların düşük olanlara oranla mantıklı karar verme ve problem çözme becerilerinin anlamlı ölçüde yüksek olduğu bulunmuştur.

Atıcı (2003) "İstenmeyen davranışlarla başa çıkmada Glasser'in problem çözme yaklaşımının uygulanması" adlı araştırmasında sosyal ve duygusal öğrenmenin ilkelerinden sorumluluk almayı temel alan Glasser'in yöntemini kullanmıştır. Glasser'in 7 aşamada problem çözme yöntemiyle yapılan araştırma sonucuna göre istenmeyen davranışları çözmeye etkili yol davranışı öğrenciyle birlikte çözmek ve sorumluluk alma konusunda öğrencileri desteklemektir. Böylece öğrenciler daha kısa sürede ve daha etkili şekilde problemlerle başa çıkmayı öğrenmektedir.

Massachusetts'in Somerville kentinde yapılan bir araştırmada çoğu göçmen ailelerden olan ve devlet yardımıyla öğrenim gören 450 erkek çocuk incelenmiştir. Bu çocukların IQ'ları ölçülmüş ve üçte birinin IQ'sunun 80'nin altında olduğu tespit edilmiştir. Okul bittikten sonraki yaşamları incelenen bu çocuklar arasında IQ'su 80'nin altında olanların %7'si on yıl veya daha fazla süre işsiz kaldıkları belirlenmiştir. Ancak aynı sonuç IQ'ları 100'ün üzerinde olan çocuklarda da gözlenmiş ve %7'sinin iş bulamadığı tespit edilmiştir. IQ ile sosyo- ekonomik düzey arasında bağ olduğunun kabul edilmiş olmasına rağmen çocukların bu sorunlarının nedeni olarak duygusal zekâ işaret edilmiştir. Çünkü toplum içerisinde kendini doğru ifade edebilme, duyguları yönetebilme, sorumluluk alabilme, empati kurabilme gibi önemli davranışları gerçekleştirememektedirler (Goleman, 2003, 176).

Zekâ alanlarıyla ilgili yapılan bir araştırmada şöyledir. Branşlarına göre üniversite öğrencilerinin Çoklu Zekâ Kuramı açısından zekâ alanlarını belirlemek

amacıyla yapılan araştırmada evren olarak Dicle Üniversitesi Fen- Edebiyat Fakóltesi, Eğitim Fakóltesi, Beden Eğitim, ve Spor Y¼ksekokulu öğrencileri olarak belirlenmiş, örneklem ise rastgele seçilen 651 đrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın yöntemi betimleme – survey yöntemi olarak belirtilmiştir. Araştırmanın sonucunda, branşlarına göre öğrencilerin zekâ alanlarına ilişkin ortalama puanları arasında istatistiksel olarak 0,05 d¼zeyinde anlamlı fark olduğu saptanmıştır (Oral, 2001, 1).

Schutte (2001), duygusal zekâ ile kişiler arası iletişim ilişkisini amaçlayan bir araştırmasında Amerika'nın g¼neydođusunda bir üniversitede okuyan 24 öğrenciyi (17'si kadın 7'si erkek ve ortalama yaş 27) incelemiştir. 7 aşamalı olarak yapılan araştırmada katılımcılar; Duygusal Zekâ l¼m¼, Kişilerarası Tepki Endeksi ve kişisel Gözlem Skalasını doldurmuşlardır. Araştırma aşamalarında duygusal zekâ ile sosyal ilişkiler, işbirliği, empati gibi konuların karşılaştırılması yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda duyguların kişilerarası ilişkilerin yön¼n¼ belirlemede etkili bir kriter olduğu ve ilişkilerin devamı için gerekli olduğu belirlenmiştir (Yaylacı, 2006, 192).

Uzamaz (2000), Sosyal Becerilerin Eğitiminin Ergenlerin Kişilerarası İlişki D¼zeylerine etkisini ölçmek amacıyla y¼ksek lisans tezi hazırlamıştır. Araştırma n-test ve son-test kontrol gruplu deneysel yöntemle yapılmıştır. Adana Ticaret Odası Anadolu Lisesi dokuzuncu sınıf öğrencilerinden gün¼ll¼ 28 kişi üzerinde yapılmış ve bu öğrencilerin 14'¼ deney grubuna 14'¼ de kontrol grubuna alınmıştır. Elde edilen sonuçlar neticesinde sosyal beceri eğitiminin öğrencilerin kişilerarası ilişkilerinde olumlu etkilerde bulunmuştur.

Yaşarsoy (2006), Duygusal Zekâ Gelişimi Programının Eğitilebilir Zihinsel Engelli ğrencilerin Davranış Problemleri zerindeki Etkisinin İncelenmesi isimli y¼ksek lisans tezi hazırlamıştır. Araştırma tek grup ntest- sontest modele dayalı deneysel bir çalışmadır. Mersin İbrahim Karaoğlanoğlu Okulunda zihinsel engelli eğitilebilir 10 ğrenci üzerinde yapılmıştır. araştırma sonucunda eğitilebilir zihinsel engelli çocuklar için hazırlanan programın öğrencilerin problemleri üzerinde olumlu etkilere sahip olduğu gözlenmiştir.

Arıcıoğlu (2002), Yönetmel Başarının Değerlemesinde Duygusal Zekânın Kullanımı: Öğrenci Yurdu Yöneticileri Bağlamında Bir Araştırma adıyla yüksek lisans tezi yapılmıştır. Araştırmanın amacı; yüksek öğrenim kız yurtlarında yöneticilik yapmakta olan yöneticilerin duygusal zekâ performansını ölçmektir. Araştırmanın örneklemini 35-41 yaşları arasında olan hepsi evli ve bayan olan 22 yönetici oluşturmuştur. Survey yöntemiyle yapılan araştırmada Kanada ve ABD’de uygulanan EQ haritası soru formu ile değerleme ölçeği kullanılmıştır. Sonuç olarak yöneticilerin duygularını kontrol etme, problemlerle başa çıkabilme gibi duygusal yeterlilik gerektiren davranışlarda eğitim almaları gerektiği hatta bu eğitimi alamayan yöneticilerin uzaklaştırılması gerektiği belirtilmiştir.

Elias (1999), Gelişen Sosyal Bilinç – sosyal Sorunları Çözme Projesi adlı araştırmasını New Jersey’de bulunan okulların K-6 sınıfları öğrenci görüşlerinin kıyaslanmasıyla yapılan araştırmada deneysel yöntem kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarında diğer insanların hislerine karşı daha duyarlı olunduğu, daha sosyal davranışlar gösterildiği, sınıf içinde daha doğru kararlar verildiği, daha yardımsever davranıldığı gözlenmiştir.

Goleman (2003) Duygusal Zekâ kitabında yapılan bir araştırmayı şöyle özetlemektedir. Araştırma salt IQ’ya sahip erkekler ve kadınlar ile EQ’ya sahip erkekler ve kadınlar arasında yapılmıştır. Salt IQ’ya sahip erkekler; geniş entelektüel ilgi ve yetenekler dizisine sahip, hırslı, üretken, istikrarlı, sebatkar ve kendi sorunlarını dert etmeyen, duygusal deneyimler konusunda tutuk, eleştirici, tepeden bakan, mesafeli davranışlar sergilemektedir. EQ’su yüksek olan erkekler; sosyal açıdan dengeli, dışa dönük, neşeli, korkaklığa ve derin düşünmeye yatkın olmayan, sorumluluk alma, etik davranma, sosyal dünyayla ve kendileriyle barışık davranışlar sergilemektedir. Salt IQ’lu kadınlarda ise; düşüncelerini akıcı şekilde ifade eden, kendi kendini tahlil edebilen, kaygılı ve derin düşünceli, suçluluk duymaya yatkın, öfkesini açıkça belli etmeye çekinen davranışlarda bulunmaktadır. Oysa yüksek EQ’lu kadınlar; kendini ortaya koyabilen, duygularını ifade edebilen, olumlu düşünen, hayatta anlam bulan, neşeli bireyler olarak var olmaktadır. Sadece IQ kişi yaşamında yeterli olmamasına

karşın hem IQ hem de EQ'nun gerektiği ölçülerde kullanılması bireyin yaşamını kolaylaştırmakta ve daha mutlu bir hayat sürmesini sağlamaktadır (Goleman, 2003, 63).

Avşar, (2002), *Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Sosyal Beceri Düzeylerinin Belirlenmesi* isimli bir tez hazırlamıştır. Araştırmanın amacı beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin sosyal beceri düzeylerini belirlemektir. Araştırmada evren olarak 2001- 2002 öğretim yılında Bursa'da görev yapan öğretmenlerin tümü alınırken, örneklem olarak 311 öğretmen alınmıştır. Tarama modeli yapılan araştırmada Riggio tarafından geliştirilen bir ölçek kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin bazı sosyal becerilere yüksek düzeyde sahip olurken, düşük düzeyde kaldıkları becerilerinde var olduğu belirtilmiştir.

Deniz, (2001), *Üniversite Öğrencilerinin Sosyal Beceri Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi* isimli tezinde amaç olarak; üniversite öğrencilerinin sosyal becerilerin belirli değişkenler açısından değerlendirilmesi olarak belirlenmiştir. Araştırmanın evrenini; Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Teknik Eğitim Fakültesi, Mesleki Eğitim Fakültesi, Fen-Edebiyat Fakültesi ve Mühendislik-Mimarlık Fakültesi öğrencileri oluşturmaktadır. Örneklem ise rastgele seçilen 486 öğrenci olarak belirlenmiştir. Yöntem olarak tarama modeli kullanılmıştır. Beceriler Sosyal Beceri Envanteri kullanılarak ölçülmüştür.

Türkiye'de sosyal ve duygusal öğrenme ile ilgili doğrudan bir araştırma yapılmadığı, doğrudan yapılan araştırmalarda da daha çok sosyal beceriler ve zekâ boyutu ele alındığı için bu araştırma yapılmıştır.

## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

### YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın amacı, denenceleri, modeli, evren – örnekleme, verilerin toplanması ve çözümlenmesi incelenmiştir.

#### 3.1.Amaç

Araştırmanın amacı; “Fırat Üniversitesi öğrencilerinin sosyal ve duygusal öğrenme becerilerini (SDÖB) belirlemektir”. Bu genel amaç doğrultusunda Fırat Üniversitesi öğrencilerinin cinsiyete, sınıflara, fakültelere, başarı durumlarına, anne-baba eğitim durumlarına ve yerleşim yerlerine göre sosyal ve duygusal öğrenme becerileri ortaya konulmuş ve karşılaştırılmıştır.

#### 3.2. Araştırmanın Modeli

Araştırmada üniversite öğrencilerinin sosyal ve duygusal öğrenmelere ne derece sahip olduklarını belirlemek için betimsel (tarama) araştırması yapılmıştır.

#### 3.3. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini; Fırat Üniversitesinde öğrenim gören Veteriner Fakültesi, Mühendislik Fakültesi ve Eğitim Fakültesi öğrencileri oluşturmaktadır. Fakültelerin belirlenmesinde sosyal bilimler, fen bilimleri ve sağlık bilimleri enstitülerinden eşit oranda katılım sağlanmasına dikkat edilmiştir. Örneklemi; Fırat Üniversitesinde öğrenim gören belirtilen fakültelerin 1. ve son sınıf (4 veya 5) öğrencilerinin ortalama % 20’lik dilimi oluşturmaktadır.

Tablo 1. Örneklem özellikleri

Özellik	f	%
Cinsiyet		
Kadın	222	34.1
Erkek	429	65.9
Sınıf		
1. Sınıf	297	45.6
4. Sınıf	354	54.4
Fakülte		
Veterinerlik f.	125	19.3
Mühendislik f.	193	29.6
Eğitim f.	333	51.1
Başarı durumu		
İyi	270	41.5
Orta	45	6.9
Kötü	315	48.4
Anne eğitim durumu		
Okur- yazar değil	175	26.9
İlkokul mezunu	291	44.7
Orta okul mezunu	76	11.7
Lise mezunu	79	12.1
Üniversite ve üzeri	30	4.6
Baba eğitim durumu		
Okur- yazar değil	32	4.9
İlkokul mezunu	209	32.1
Orta okul mezunu	113	17.4
Lise mezunu	161	24.6
Üniversite ve üzeri	136	20.9
Yerleşim yeri		
Büyük il	170	26.1
Küçük il	240	36.9
İlçe	149	22.9
Köy	92	14.1
<b>TOPLAM</b>	<b>651</b>	<b>100</b>

### 3.3.1.Cinsiyete ait örneklem özellikleri

Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyete göre dağılımları tablo 1’de gösterilmiştir. Buna göre araştırmaya katılan erkek katılımcılar kadın katılımcılardan daha fazladır. Kadın katılımcıların sayısı 222 ve yüzdesi % 34.1 iken erkek katılımcıların sayısı 429 ve yüzdesi 65.9 olarak belirtilmiştir. Mühendislik ve Veterinerlik fakültelerinde öğrenim gören öğrencilerin çoğu erkek olduğu için katılımcılarda erkeklerin oranı daha fazladır.

### **3.3.2.Fakülterele ait örneklem özellikleri**

Tablo 1’de görüldüğü üzere araştırmamıza katılan öğrencilerden 125 tanesi Veteriner Fakültesinden (% 19.3), 193 tanesi Mühendislik Fakültesinden (%29.6) ve 333 tanesi Eğitim fakültesi Öğrencilerinden (%51.1) katılmıştır. Buna göre en fazla katılım % 51.1 ile Eğitim Fakültesi olmuştur. ÖSS sınavında eğitim fakültelerinin daha fazla tercih ediliyor olması bu durumun nedeni olarak gösterilebilir.

### **3.3.3.Sınıflara ait örneklem özellikleri**

Tablo 1’de verilen sayısal verilerde görüldüğü üzere sınıflara ait bulgularda birinci sınıf öğrencileri 297 (% 45.6) ve dördüncü sınıf öğrencileri 354 (% 54.4) kişilendir. Üniversiteye yeni giren öğrenci kontenjanlarının azaltılması sonucu dördüncü sınıf öğrencileri daha fazladır.

### **3.3.4.Başarı durumuna ait örneklem özellikleri**

Ölçekte başarı durumuna göre kıyaslama iyi, orta ve kötü olarak üç aşamalı yapılmıştır. İyi olan öğrenciler 270 (% 41.5) kişi, orta olanlar 45 (% 6.9) kişi ve kötü olanlar 315 (% 48.4) kişi olarak belirlenmiştir.

### **3.3.5.Anne eğitim durumuna ait örneklem özellikleri**

Anne eğitim durumuna göre öğrencilerden anneleri okuryazar olmayanlar 175 (% 26.9), ilkokul mezunu olanlar 291 (% 44.7), ortaokul mezunu olanlar 76 (% 11.7), lise mezunu olanlar 79 (% 12.1), üniversite ve üzeri mezun durumda olanlar ise 30 (% 4.6) kişi olarak belirlenmiştir. Türkiye’de kadınların okuma oranlarının geçmiş yıllarda düşük olması nedeniyle anne eğitim durumu oranlarında okuryazar olmayanlar ile üniversite ve üzeri mezun durumda olanlar arasında fark yüksek çıkmıştır.

### **3.3.6.Baba eğitim durumuna ait örneklem özellikleri**

Öğrencilerden babaları okuryazar olmayanların sayısı 32 (%4.9), ilkokul mezunu olanlar 209 (% 32.1), ortaokul mezunu olanlar 113 (17.4), lise mezunu olanlar 161 (% 24.6), üniversite ve üzeri durumda olanlar ise 136 (% 20.9) olarak belirlenmiştir. Anne eğitim durumunun aksine baba eğitim durumunda okuryazar olmayanların oranı oldukça düşüktür.



### 3.3.7.Yerleşim yerlerine ait örneklem özellikleri

Büyük illerde yetişen öğrenci sayısı 170 (% 26.1), küçük illerdeki öğrenci 240 (% 36.9), ilçelerde yetişenler 149 (% 22.9) ve köylerde yetişenler 92 (% 14.1) kişi olarak belirlenmiştir. Türkiye’de büyük il sayısı küçük illerden az olduğu için öğrenciler arasında da küçük illerden gelenlerin sayısı daha fazladır.

### 3.4. Veri Toplama Araçları ve Analizi

Araştırmada veriler Sosyal ve Duygusal Öğrenme Ölçeği (SDÖB) ile toplanmıştır. Likert tipi dereceleme ölçeği olarak hazırlanmıştır. Genellikle tutumların ölçüldüğü bu ölçek tipinde ölçülmek istenen maddelerin değişik boyutlarını içerecek şekilde cümleler hazırlanmaktadır. Cümlelerin sayısı en az altı olacak şekilde hazırlanmaktadır. Genellikle beşli seçenekte hazırlanmasına karşın daha fazla da olabilmektedir. Beşli seçeneklerde ifade değişiklikleri olmasına karşın anlamca farklılık oluşmamaktadır. Beşli bir ölçeğe örnek olarak şu verilebilir:

Çok doğru	Doğru	Kararsızım	Yanlış	Çok yanlış
5	4	3	2	1

Bu durum olumsuz maddelerde ters olarak işlemektedir (Karasar, 2003, 142). Ölçeğin geliştirilme aşamaları şöyledir.

**a)Madde Havuzu Aşaması:** Araştırmada kullanılan SDÖB ölçeği, alanyazın incelemesinden sonra 90 madde olarak hazırlanmıştır. Hazırlanan 90 maddelik ölçek Fırat Üniversitesinde görevli öğretim üyelerinden 6 uzmanın görüşlerine sunulmuştur. Ölçek 76 maddeye düşürülmüş ve 37olumsuz, 39 olumlu madde yer almıştır. Uzman görüşleri doğrultusunda düzeltilen ölçek son olarak 76 maddeye düşürülerek madde havuzuna konmuştur.

**b)Ön Deneme Aşaması:** Uzman görüşleri sonrasında oluşan 76 maddelik ölçek 2006- 2007 güz döneminde Fırat Üniversitesi Veterinerlik, Mühendislik ve Eğitim Fakültelerinin ikinci ve üçüncü sınıflarında okuyan 408 öğrenciye uygulanmıştır. Elde

edilen veriler istatistiksel işlemler ve faktör analizi uygulanmıştır. Maddelere verilen cevapların derecelendirilmesi ise şöyle yapılmıştır:

Tamamen Katılıyorum.....	4.21 – 5.00
Katılıyorum.....	3.41 – 4.20
Kısmen Katılıyorum.....	2.61 – 3.40
Katılmıyorum.....	1.81 – 2.60
Hiç Katılmıyorum.....	1.00 – 1.80

**c)Faktör Analizi Aşaması:** Faktör analizi şu aşamalardan geçirilmiştir. Barlett testi (Barlett Test of Sphericity), korelasyon matrisi birim matrisine eşittir hipotezini test eden bir analizdir. Hipotez reddediyorsa, değişkenler arasında bir korelasyon olduğu kabul edilir. Faktör analizi yapılırken Kaiser- Meyer- Olkin Measure of Sampling Adequacy (KMO) değeri hesaplanır.

**Tablo 2. Ölçekteki Maddelerin Faktör Yükleri**

<b>Maddeler</b>	<b>Faktör yükleri</b>
1. Kendimi tanırım.....	38
2. Duygularımı düzenlerim ve kontrol edebilirim.....	38
3. Zorluklar karşısında direnmede duygulardan çok mantık önemlidir.....	38
4. Kendime bir amaç belirlerim ve onu gerçekleştirmek için sonuna kadar çalışırım.....	47
5. Başarısızlıkla sonuçlanan davranışlarımda dahi duygularımı kontrol edebilirim.....	36
6. Çalışma ve başarılı olmaya karşı istekli davranırım.....	43
7. Başarılı olma konusunda kendimi cesaretlendiririm.....	41
8. Hayata ilişkin gerçekçi ve uyumlu amaçlar belirlerim.....	49
9. Problemleri etkin çözebilirim.....	50
10. Karşılaştığım problem karşısında çabuk pes ederim.....	47

<b>Maddeler</b>	<b>Faktör yükleri</b>
11. Ruh halimi negatiften pozitive çeviremem.....	41
12. Başaramayacağım korkusuyla sorumluluk almaktan kaçınırım.....	48
13. Akranlarımla ve yetişkinlerle düzgün ilişkiler kurabilirim.....	44
14. Hayatta hangi rolleri üstlendiğimi bilirim.....	54
15. Yardıma ihtiyacı olan arkadaşıma yardımcı olamasam bile yanında olduğumu hissettiririm.	44
16. İyi bir dostum hakkında olumlu düşüncelerimi her ortamda ifade edebilirim.....	46
17. Verilecek kararlarda başkalarını ikna etmekte başarılıyım.....	42
18. Diğer insanlara karşı merhamet ve kaygı hislerini taşıırım.....	41
19. İnsanlara yardım ederim.....	37
20. Eleştirel ve yaratıcı düşünce gücüne sahibim.....	35
21. Üzerime aldığım sorumlulukları başarıyla yerine getiririm.....	50
22. Sorunlar karşısında alternatif çözüm yolları üretirim.....	48
23. Duruma uygun iletişim kuramam.....	39
24. Planlı yaşarım ve davranırım.....	42
25. Üzgün veya sinirli olan arkadaşlarıma karşı nasıl davranacağımı bilemem.....	42
26. Sağlıklı seçimler yapamam.....	50
27. Yaptığım hata sonucunda küçük düşmemek için yalan söyleyebilirim.....	41
28. İsteklerimi ve ihtiyaçlarımı dile getirmekte oldukça rahatım.....	40
29. Benden daha yüksek not alan arkadaşlarıma karşı olumsuz duygular taşıırım.....	41
30. Toplum hayatında uyumlu bir birey olabilmek için ahlak kurallarını dikkate alarak yaşarım	35

Faktör analizi sonucunda maddelerin geçerliliğini düşürmemek amacıyla faktör yükü 0.35in altında olan maddeler çıkarılmıştır. Ölçeğe giren 30 maddenin (22 olumlu, 8 olumsuz madde) KMO değeri 0.77, Bartlett testi 8270.818 olarak hesaplanmıştır.

### **3.5. Verilerin Çözümlemesi**

Üniversite öğrencilerinin sosyal ve duygusal öğrenme becerileri hakkındaki görüşleri değerlendirmek ve yorumlamak amacıyla aşağıdaki çözümleme yöntemleri kullanılmıştır. Verilerin analizinde, öncelikle Homojenlik Testi (Levene) uygulanmış;

homojen maddeler tek yönlü varyans analizi (Scheffe), homojen olmayan maddeler için Kruskal Wallis testi, gruplar arası anlamlı farklılığın belirlendiği durumlarda Scheffe Testi; ikili karşılaştırmalarda ise, bağımsız gruplar “t” testinden yararlanılmıştır. Homojen olmayan maddeler için ise Mann Whitney U testi (MWU) uygulanmıştır. Bunun için anlamlılık düzeyi  $p < 0,05$  kabul edilmiştir. Kişisel bulgularda ise Frekans ve yüzde değerleri kullanılmıştır.

## BÖLÜM IV

### 4. BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde deneklerden elde edilen bulgular, cinsiyet, sınıf, fakülte, başarı durumu, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu ve yerleşim yerlerine göre belirlenen bağımsız değişkenlere göre önceden belirlenmiş boyutlar (cinsiyet, fakülte, sınıf, başarı durumu anne eğitim durumu, baba eğitim durumu ve yerleşim yeri) göz önüne alınarak, uygun istatistiksel yöntemler aracılığıyla çözümlenmiş ve yorumlanmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 3’de gösterilmiştir.

Tablo. 3. Maddelere verilen öğrenci cevaplarına ilişkin ortalamalar ve standart sapmalar

M. No	Görüşler	$\bar{X}$	S
1	Kendimi tanırım	4,43	0,82
2	Duygularımı düzenlerim ve kontrol edebilirim	3,80	0,96
3	Zorluklar karşısında direnmede duygulardan çok mantık önemlidir.	4,14	0,98
4	Kendime bir amaç belirlerim ve onu gerçekleştirmek için sonuna kadar çalışırım.	4,02	0,94
5	Başarısızlıkla sonuçlanan davranışlarımda dahi duygularımı kontrol ederim.	3,47	1,02
6	Çalışma ve başarılı olmaya karşı istekli davranırım.	4,12	0,95
7	Başarılı olma konusunda kendimi cesaretlendiririm.	4,19	0,85
8	Hayata ilişkin gerçekçi ve uyumlu amaçlar belirlerim.	4,15	0,89
9	Problemleri etkin çözebilirim.	3,76	0,92
10	Karşılaştığım problem karşısında çabuk pes ederim.	2,11	1,19
11	Ruh halimi negatiften pozitive çevirir.	2,35	1,24
12	Başaramayacağım korkusuyla sorumluluk almaktan kaçınırım.	2,37	1,31
13	Akranlarımla ve yetişkinlerle düzgün ilişkiler kurabilirim.	4,32	0,86
14	Hayatta hangi rolleri üstlendiğimi bilirim.	4,26	0,83
15	Yardıma ihtiyacı olan arkadaşlarıma yardımcı olmasam bile yanında olduğumu hissettirebilirim.	4,45	0,78
16	İyi bir dostum hakkında olumlu düşüncelerimi her ortamda ifade edebilirim.	4,36	0,87
17	Verilecek kararlarda başkalarını ikna etmekte başarılıyım.	3,89	0,90
18	Diğer insanlara karşı merhamet ve kaygı hislerini taşıırım.	4,40	0,84
19	İnsanlara yardım ederim.	4,33	0,82
20	Eleştirel ve yaratıcı düşünce gücüne sahibim.	3,97	0,92
21	Üzerime aldığım sorumlulukları başarıyla yerine getiririm.	4,04	0,83
22	Sorunlar karşısında alternatif çözüm yolları üretirim.	3,94	0,92
23	Duruma uygun iletişim kuramam.	2,33	1,19
24	Planlı yaşarım ve davranırım.	3,41	1,09
25	Üzgün ve sinirli olan arkadaşlarıma karşı nasıl davranacağımı bilemem.	2,35	1,25
26	Sağlıklı seçimler yapamam.	2,11	1,19
27	Yaptığım hata sonucunda küçük düşmemek için yalan söyleyebilirim.	2,31	1,23
28	İsteklerimi ve ihtiyaçlarımı dile getirmekte oldukça rahatım.	3,64	1,07
29	Benden daha yüksek not alan arkadaşlarıma karşı olumsuz duygular taşıırım.	1,80	1,21
30	Toplum hayatında uyumlu bir birey olabilmek için ahlak kurallarını dikkate alarak yaşarım.	4,39	0,90

Tablo 3'te yer alan maddelerin genel ortalama ve standart sapmaları görülmektedir. Buna göre, öğrenciler "Kendimi tanırım (X=4.43), Akranlarımla ve yetişkinlerle düzgün ilişkiler kurabilirim (X=4.32), Hayatta hangi rolleri üstlendiğimi bilirim (X=4.26), Yardıma ihtiyacı olan arkadaşlarıma yardımcı olmasam bile yanında olduğumu hissettirebilirim (X=4.45), İyi bir dostum hakkında olumlu düşüncelerimi her ortamda ifade edebilirim (X=4.36), Diğer insanlara karşı merhamet ve kaygı hislerini taşıyım (X=4.40), İnsanlara yardım ederim (X=4.33), Toplum hayatında uyumlu bir birey olabilmek için ahlak kurallarını dikkate alarak yaşayım (X=4.39) maddelerini tamamen katılıyorum derecesinde cevaplamışlardır. Maddelere dikkat edildiğinde daha çok insanlarla etkileşim içinde oldukları durumlarda oldukça başarılı oldukları gözlenmiştir.

Duygularımı düzenlerim ve kontrol edebilirim (X=3.80), Zorluklar karşısında direnmede duygulardan çok mantık önemlidir (X=4.14), Kendime bir amaç belirlerim ve onu gerçekleştirmek için sonuna kadar çalışırım (X=4.02), Başarısızlıkla sonuçlanan davranışlarımda dahi duygularımı kontrol ederim (X=3.47), Çalışma ve başarılı olmaya karşı istekli davranırım (X=4.12), Başarılı olma konusunda kendimi cesaretlendiririm (X=4.19), Hayata ilişkin gerçekçi ve uyumlu amaçlar belirlerim (X=4.15), Problemleri etkim çözebilirim (X=3.76), Verilecek kararlarda başkalarını ikna etmekte başarılıyım (X=3.89), Eleştirel ve yaratıcı düşünce gücüne sahibim (X=3.97), Üzerime aldığım sorumlulukları başarıyla yerine getiririm (X=4.04), Sorunlar karşısında alternatif çözüm yolları üretirim (X=3.94), Planlı yaşayım ve davranırım (X=3.41), İsteklerimi ve ihtiyaçlarımı dile getirmekte oldukça rahatım (X=4.39), maddelerini ise katılıyorum derecesinde benimsemişlerdir.

Karşılaştığım problem karşısında çabuk pes ederim (X=2.11), Ruh halimi negatiften pozitif çeviremem (X=2.35), Başaramayacağım korkusuyla sorumluluk almaktan kaçınırım (X=2.37), Duruma uygun iletişim kuramam (X=2.33), Üzgün ve sinirli olan arkadaşlarıma karşı nasıl davranacağımı bilemem (X= 2.35), sağlıklı seçimler yapamam (X=2.11), yaptığım hata sonucunda küçük düşmemek için yalan söyleyebilirim (X=2.31) maddelerine katılmıyorum derecesinde cevaplar verilmiş; benden daha yüksek not alan arkadaşlarıma karşı olumsuz duygular taşıyım maddesine ise (X=1.80), hiç katılmıyorum derecesinde cevap verilmiştir.

Maddelerin geneline bakıldığında araştırmanın uygulandığı öğrenci gruplarının sosyal ve duygusal becerilerin çoğuna sahip oldukları gözlenmektedir. Öğrenciler sosyal ve duygusal öğrenme becerilerini kazanmış ve hayatlarında uygulamaya koymuşlardır.

#### 4.1. Ölçek Değişkenlerine Ait Bulgular

##### 4.1.1.Cinsiyet değişkenine ait bulgular

tablo 4'te öğrenci görüşlerinin cinsiyete göre olan dağılımını göstermektedir. Tabloda verilen ortalamalarda kadın katılımcıları SDÖB'ne daha çok sahip oldukları görülmektedir.

Tablo. 4. Öğrencilerin Görüşlerinin Cinsiyete Göre Dağılımını

Mad. No	Kız (n=222)		Erkek (n=429)		Toplam (n=651)		Homojenlik	
	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	F	P
16	4,50	0,74	4,28	0,92	4,45	0,78	7,535*	0,006
18	4,50	0,74	4,35	0,89	4,45	0,84	6,074*	0,014
27	2,08	1,14	2,43	1,26	2,31	1,23	10,156*	0,002

Tabloda görüldüğü üzere ölçekte yer alan, “İyi bir dostum hakkında olumlu düşüncelerimi her ortamda ifade edebilirim.” (Md. 16). Maddesinde erkek öğrenciler ( $X=4.28$ ) ile kız öğrenciler ( $X=4.50$ ) arasında anlamlı farklılık vardır. Madde aynı zamanda parametrik olmadığı için (Levene=7.535;  $p=0.00$ ) MWU testi yapılmıştır (MWU=42033,50;  $p=0.00$ ). Buna göre dostlarla ilgili olumlu görüş belirtmede kız öğrencilerin (MR=351.16), erkek öğrencilerden (MR=312.98) daha cesur davrandıkları söylenebilir. Erkeklerin duyguları ifade etmede kızların kadar rahat olmamaları çıkan sonucun nedeni olarak gösterilebilir.

“Diğer insanlara karşı merhamet ve kaygı hislerini taşıyım”. (Md. 18). Anlamlı farklılık gözlenen ve parametrik olmayan bu madde (Levene=6.074;  $p=0.01$ ) için MWU testi yapılmıştır (MWU=43905.50;  $p=0.06$ ). Kadın katılımcılar kaygı hislerini taşıyım (MR=342.73), erkek öğrencilerden (MR=317.34) daha duygusal davranmışlardır. Aynı sonuç ortalamalara bakılarak ta ortaya çıkmıştır. kız öğrenciler ( $X=4.50$ ) iken erkek öğrenciler ( $X=4.35$ ) düzeyinde görüş belirtmişlerdir. Genel olarak kızların daha

duygusal oldukları düşünülecek olursa elde edilen sonucun tahmin edilebileceği anlaşılmaktadır.

Ölçekte yer alan, “Yaptığım hata sonucunda küçük düşmemek için yalan söyleyebilirim.” (Md. 27) maddesine yönelik kız öğrenciler ( $X=2.08$ ) ile erkek öğrenciler ( $X=2.43$ ) görüşleri arasında anlamlı fark vardır. Bu madde parametrik olmadığı için (Levene=10.156;  $p=0.00$ ) farkın hangi grubun lehine olduğu anlamak için Mann-Whitney U testi uygulanmıştır (MWU=40192.0;  $P=0.001$ ). Buna göre, söz konusu maddeyi, erkek öğrenciler (MR=343.31), kız öğrencilerden (MR=292.55) daha fazla benimsemişlerdir. Bu bulgu, erkeklerin hata sonucunda küçük düşmemek için yalan söyleme eğilimlerinin kızların daha fazla olduğu söylenebilir.

Katılımcıların SDÖB ölçeğine yönelik görüşleri arasında cinsiyet değişkenine göre üç madde hariç anlamlı farklılık gözlenmemiştir. Bu bulgu, üniversite öğrencilerinin SDÖB'nin cinsiyete fazlaca bağımlı olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

#### **4.1.2. Fakülte değişkenine ilişkin bulgular**

Fakülte değişkenine ait bulgularla ilgili tablolar aşağıda verilmiştir. Tablo 5'te öğrenci görüşlerinin genel dağılımı verilmiştir. Tablo 6'da anlamlı farklılık çıkan maddelerden parametrik olmayanlara ilişkin bulgular verilmiştir. Tablo 7'de ise parametrik maddelere ilişkin sonuçlar verilmiştir. Tablolarda görüldüğü üzere 19 maddede anlamlı fark gözlenmiştir. Geri kalan 11 madde de ise anlamlı fark çıkmamıştır. “Duygularımı düzenlerim ve kontrol edebilirim”, “Çalışma ve başarılı olmaya karşı istekli davranırım”, “Duruma uygun iletişim kuramam” gibi bazı sosyal ve duygusal öğrenme becerilerinde fakültelerde öğrenim gören öğrenciler yaklaşık olarak aynı düzeyde cevaplar vermişlerdir.



Tablo. 5. Öğrencileri Görüşlerinin Öğrenim Görülen Fakülteye Göre Dağılımını

Mad No	1- Mühendislik (n=193)		2- Veteriner (n=125)		3- Eğitim fak (n=333)		Toplam (n=651)		Varyans		Levene	
	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	F	p	F	P
1	4,33	0,92	4,53	0,72	4,45	0,78	4,43	0,82	2,268	0,104	4,271*	0,014
4	3,90	1,02	3,92	0,91	4,13	0,90	4,02	0,94	4,389*	0,013	1,607	0,201
5	3,56	0,98	3,59	0,92	3,38	1,07	3,47	1,02	3,006*	0,050	1,918	0,148
7	4,07	0,93	4,12	0,83	4,28	0,80	4,19	0,85	3,969*	0,019	1,493	0,225
10	2,43	1,39	2,04	1,03	1,95	1,08	2,11	1,19	10,479*	0,000	21,242*	0,000
11	3,41	1,37	3,50	1,16	3,85	1,16	3,65	1,24	8,825*	0,000	6,579*	0,001
12	2,73	1,36	2,32	1,27	2,19	1,26	2,37	1,31	10,508*	0,000	2,921	0,055
14	4,08	0,87	4,27	0,78	4,35	0,80	4,26	0,83	6,750*	0,001	0,662	0,516
15	4,39	0,84	4,36	0,87	4,52	0,70	4,45	0,78	2,683	0,069	4,041*	0,081
16	4,22	0,88	4,36	0,89	4,43	0,85	4,36	0,87	3,581*	0,028	0,997	0,370
18	4,29	0,92	4,34	0,92	4,49	0,76	4,40	0,84	3,925*	0,020	4,234*	0,015
19	4,23	0,85	4,26	0,86	4,41	0,77	4,33	0,82	3,737*	0,024	0,719	0,488
22	3,84	1,04	3,99	0,85	3,98	0,87	3,94	0,92	1,534	0,216	8,544*	0,000
23	3,46	1,32	3,63	1,18	3,82	1,09	3,67	1,19	5,797*	0,003	8,046*	0,000
25	3,37	1,40	3,81	1,13	3,76	1,17	3,65	1,25	7,367*	0,001	11,619*	0,000
26	3,59	1,36	3,92	1,12	4,05	1,07	3,89	1,19	9,643*	0,000	15,864*	0,000
27	2,69	1,36	2,18	1,22	2,14	1,11	2,31	1,23	13,622*	0,000	10,268*	0,000
29	2,30	1,43	1,68	1,13	1,56	1,00	3,64	1,07	25,203*	0,000	26,352*	0,000
30	4,20	1,04	4,35	0,90	4,51	0,79	4,39	0,90	7,237*	0,001	7,323*	0,001

Tablo. 6. Öğrencilerin öğrenim görülen fakülteye göre dağılımını parametrik olmayan maddelere ilişkin sonuçlar

Mad No	KWH Testi		MWU Testi		Fark Olan Gruplar	MR Değerleri	
	H	P	U	P			
1	2.711	0.25	-	-	-	-	-
10	13.609	0.00	10527.00	0.04	1-2	MR1=167.45	MR2=147.22
11	16.299	0.00	26336.00	0.00	1-3	MR1=293.54	MR3=246.09
11	16.299	0.00	26505.50	0.00	1-3	MR1=280.40	MR3=234.33
11	16.299	0.00	17086.50	0.00	2-3	MR2=199.69	MR3=240.69
15	3.799	0.15	-	-	-	-	-
18	6.353	0.04	28610.00	0.00	1-3	MR1=245.24	MR3=274.08
22	1.293	0.52	-	-	-	-	-
23	8.304	0.01	27587.00	0.00	1-3	MR1=239.94	MR3=277.16
25	10.148	0.00	10099.00	0.00	1-2	MR1=194.33	MR2=175.21
25	10.148	0.00	27384.50	0.00	1-3	MR1=238.89	MR3=277.76
26	13.545	0.00	26293.50	0.00	1-3	MR1=233.24	MR3=281.04
27	21.800	0.00	9469.00	0.00	1-2	MR1=172.94	MR2=138.75
27	21.800	0.00	24858.00	0.00	1-3	MR1=301.20	MR3=241.65
29	45.275	0.00	8966.00	0.00	1-2	MR1=175.54	MR2=134.73
29	45.275	0.00	22282.50	0.00	1-3	MR1=314.55	MR3=233.91
30	12.287	0.00	27094.50	0.00	1-3	MR1=237.39	MR3=278.64

Tablo. 7. Öğrenim görülen fakülteye göre parametrik maddelere ilişkin sonuçlar

Md. No	Levene	p	Varyans	p	LSD
4	1.607	0.20	4.389	0.01	1-3, 1-2
5	1.928	0.14	3.006	0.05	1-2, 1-3
7	1.493	0.22	3.969	0.01	1-3
14	0.662	0.51	6.750	0.00	1-3, 1-2
16	0.997	0.37	3.581	0.02	1-3
19	0.719	0.48	3.737	0.02	1-3

“Kendimi tanırım.” (Md. 1). Maddesi parametrik olmadığı için (Levene=4.27; P=0.014) KWH testi yapılmış (KWH=2.711; p=0.25) ve anlamlı farklılık çıkmıştır. Maddeye verilen cevaplara bakıldığında Mühendislik fakültesi (X=4.33), veterinerlik fakültesi (X=4.53) ve eğitim fakültesi öğrencileri (X=4.45) düzeyinde cevaplar vermişlerdir. Gruplar arasında anlamlı farklılık çıkmıştır. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla LSD sınamasına bakılmıştır. Buna göre mühendislik fakültesi (MR=311.35) ile veterinerlik fakültesi (MR=341.47) arasında anlamlı farklılık çıkmıştır. Kendini tanıma konusunda veterinerlik fakültesinin özgüveninin daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

“Kendime bir amaç belirlerim ve onu gerçekleştirmek için sonuna kadar çalışırım.” (Md. 4) maddesi parametrik bir maddedir ( Levene=1.607, p=0.20; Anova=4.389, p=0.01). Hangi gruplar arasında anlamlı fark çıktığının anlaşılması için LSD sınaması yapılmıştır. Bu duruma göre eğitim fakültesi öğrencileri (X=4.13); mühendislik fakültesi öğrencileri (X=3.92) ve veterinerlik fakültesi öğrencilerine (X=3.90) oranla amaç belirleme ve bu amaca uygun çalışmalar yapmada daha başarılı görülmüştür. Eğitim fakültesi öğrencileri öğretmenlik eğitimi temelli derslerin etkisiyle amaç belirlemede daha başarılı oldukları söylenebilir.

“Başarısızlıkla sonuçlanan davranışlarımda dahi duygularımı kontrol ederim.” (Md. 5) maddesi parametrikdir. (Levene=1.918, p=0.14; Anova=3.006, p=0.05). LSD sınamasına göre mühendislik fakültesi ile hem veterinerlik fakültesi hem de eğitim fakültesi öğrencisi aralarında anlamlı fark çıkmıştır. Mühendislik fakültesi öğrencileri (X=3.59); başarısızlıkla mücadele etmede veterinerlik fakültesi öğrencileri (X=3.56) ve

eğitim fakóltesi öğrencilerinden ( $X=3.38$ ) daha dirençli oldukları gözlenmiştir. Duygusal ve mantıksal tepkiler birbirini kontrol eden olgulardır. Mühendislik fakóltesi öğrencileri öğrenim gördükleri fakólte gereği okulda en fazla mantıklarını kullanmaktadırlar. Böylece duygularını kontrol etmeyi de öğrenmişlerdir denebilir.

“Başarılı olma konusunda kendimi cesaretlendiririm.” (Md. 7) maddesi parametrik olduğu için (Levene=1.493,  $p=0.22$ ; Anova=3.969,  $p=0.01$ ) LSD sınaması yapılmış ve mühendislik fakóltesi ile eğitim fakóltesi öğrencileri arasında anlamlı fark çıkmıştır. Eğitim fakóltesi öğrencileri ( $X=4.28$ ), mühendislik fakóltesi öğrencilerinden ( $X=4.07$ ) daha yüksek öz motivasyona sahiptirler. Eğitim fakólterinde verilen derslerde motivasyon ve motivasyonun kullanılmasına bağlı eğitimler de verilmektedir. Bu nedenle eğitim fakóltesi öğrencileri bu maddede daha başarılı olmuşlardır.

“Karşılaştığım problem karşısında çabuk pes ederim.” (Md. 10). Madde parametrik olmadığından (Levene= 21.242;  $p= 0.00$ ) KWH testi sonucunda anlamlı fark çıkmıştır. (KWH=13.609;  $p= 0.001$ ). Farkın hangi gruplar arasında yapıldığının anlaşılması için MWU testi yapılmıştır. Buna göre mühendislik fakóltesi ile veterinerlik fakóltesi arasında anlamlı farklılık çıkmıştır (MWU= 10527.500;  $p= 0.04$ ). Buna göre mühendislik fakóltesi (MR= 167.45), veterinerlik fakóltesine (MR= 147.22) göre problem karşısında daha çabuk pes etmektedirler. Aynı maddeye yönelik ulaşılan sonuçlarda mühendislik fakóltesi ile eğitim fakóltesi arasında da anlamlı farklılık çıkmıştır (MWU= 26336,000;  $p= 0.00$ ). Mühendislik fakóltesi (MR= 293.54), eğitim fakóltesi öğrencilerine oranla (MR= 246.09) daha dirençsiz olmaktadır. Eğitim fakóltesi öğrencilerinin zor durumlar karşısında daha mücadeleci oldukları söylenebilir. Grupların ortalamalarına bakıldığında ise; Mühendislik fakóltesi ( $X= 2.43$ ), veterinerlik fakóltesi ( $X= 2.04$ ), eğitim fakóltesi ( $X= 1.95$ ) arasında yine aynı sonuca ulaşılmıştır. Eğitim fakóltesi öğrencilerinin zorlukları kabullenip savaşmada diğer fakólterden daha güçlü oldukları söylenebilir.

“Ruh halimi negatiften pozitifte çeviremem.” (Md. 11). Maddeye verilen cevaplar neticesinde ulaşılan ortalamalar mühendislik fakóltesi öğrencileri ( $X=3.41$ ), veterinerlik fakóltesi ( $X=3.50$ ) ve eğitim fakóltesi ( $X=3.85$ ) şeklindedir. Madde parametrik olmadığından (Levene=6.579;  $p=0.001$ ) KWH testi sonucunda anlamlı fark

çıkmıştır (KWH=16.299; p=0.00). Anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunun anlaşılması için MWU testi yapılmıştır. Mühendislik fakültesi öğrencileri ile eğitim fakültesi öğrencileri arasında anlamlı farklılık çıkmıştır (MWU=26505.500; p=0.00). Eğitim fakültesi öğrencileri (MR=280.40), mühendislik fakültesi öğrencilerinden (MR=234.33) daha olumsuz düşüncelere sahiptirler. Ayrıca aynı maddede veterinerlik fakültesi ile eğitim fakültesi öğrencileri arasında da anlamlı fark çıkmıştır (MWU=17086.500; p=0.00). Veterinerlik fakültesi öğrencileri (MR=199.69), eğitim fakültesi öğrencileri (MR=240.69) arasında eğitim fakültesi öğrencileri daha olumsuz düşünmektedirler. Olumlu düşünerek yaşanan olumsuz durumdan kurtulma becerisinde eğitim fakülteleri başarısız olmuştur, buna karşın mühendislik fakültesi başarılı sonuçlar vermiştir.

“Başaramayacağım korkusuyla sorumluluk almaktan kaçınıyorum.” (Md. 12). Madde parametrik olduğu için (Levene=2.921, p=0.55; Anova=10.508, p=0.00) LSD sınaması yapılmıştır. Mühendislik fakültesi ile hem veterinerlik fakültesi hem de eğitim fakültesi öğrencileri arasında anlamlı farklılık çıkmıştır. Veterinerlik fakültesi öğrencileri (X=2.73), mühendislik fakültesi öğrencileri (X=2.32), eğitim fakültesi öğrencileri (X=2.19) aynı düzeyde cevaplar vermişlerdir ancak veterinerlik fakültesi öğrencileri diğer gruplardan daha çekinik davranmışlardır.

“Hayatta hangi rolleri üstlendiğimi bilirim.” (Md. 14) maddesi parametrik olduğu için (Levene=0.662, p=0.51; Anova=6.750, p=0.00) LSD sınaması sonuçlarında mühendislik fakültesi ile hem eğitim fakültesi hem de veterinerlik fakültesi öğrencileri arasında anlamlı fark çıkmıştır. Eğitim fakültesi öğrencileri (X=4.35), mühendislik fakültesi öğrencileri (X=4.08), veterinerlik fakültesi öğrencileri (X=4.27) arasında hayatta hangi rolleri üstlendiğinin bilinmesi ile ilgili mühendislik fakültesi öğrencileri en düşük katılımı gösteren grup olmuştur. Yine eğitim fakültesi öğrencilerinin öğrenimleri sonucu içinde bulunacakları mesleği bilmeleri diğer fakültelerin ise bu konuda endişeler yaşamaları üstlendikleri rolleri bilmemelerine neden olmuştur denebilir.

“Yardıma ihtiyacı olan arkadaşıma yardımcı olamasam bile yanında olduğumu hissettiririm.” (Md. 15). Madde parametrik olmadığından (Levene=4.041; p=0.018)

KWH testi yapılmış ve sonuç  $KWH=3.799$ ;  $p=0.15$  olarak hesaplanmıştır. Gruplar arasında anlamlı farklılık çıkmadığından karşılaştırma yapılmamıştır. Ancak ortalamalar bazında değerlendirildiğinde mühendislik fakültesi öğrencileri ( $X=4.39$ ), veterinerlik fakültesi öğrenciler ( $X=4.36$ ) ve eğitim fakültesi öğrencileri ( $X=4.52$ ) düzeyinde cevaplar vermişlerdir. Arkadaşlara yardımcı olma veya yanlarında olmada tüm fakülteler olumlu görüş belirmelerine rağmen, eğitim fakültesi öğrencilerinin diğer fakültelerdeki öğrencilerden daha empatik davrandıkları söylenebilir.

“İyi bir dostum hakkında olumlu düşüncelerimi her ortamda ifade ederim.” (Md. 16) maddesi parametrik olduğu için  $Levene=0.997$ ,  $p=0.37$ ;  $Anova=3.581$ ,  $p=0.02$  sonuçlarına ulaşılmıştır. LSD sınaması sonucunda ise mühendislik fakültesi ile eğitim fakültesi öğrencileri arasında anlamlı fark çıkmıştır. Eğitim fakültesi öğrencileri ( $X=4.43$ ); mühendislik fakültesi öğrencilerinden ( $X=4.22$ ) daha rahat duygularını ifade etmektedirler. Eğitim fakültesi öğrencileri topluluk içinde kendini ifade etmeyi diğer gruplardan daha iyi yapmaktadır. Bu nedenle duyguları ifade etmede de daha rahat oldukları söylenebilir.

“Diğer insanlara karşı merhamet ve kaygı hislerini taşıyım.” (Md. 18). Öğrenci ortalamalarına bakıldığında mühendislik fakültesi ( $X=4.29$ ), veterinerlik fakültesi ( $X=4.34$ ) ve eğitim fakültesi ( $X=4.49$ ) olarak belirlenmiştir. Maddeyi eğitim fakültesi öğrencilerinin daha çok benimsediği söylenebilmektedir. Bu madde parametrik olmadığından ( $Levene F=6.58$ ;  $p=0.00$ ), Kruskal Wallis testi yapılmıştır. ( $KWH=6.353$ ;  $p=0.04$ ). Farkın hangi gruplar arasında olduğunun anlaşılması için MWU testi yapılmıştır. Mühendislik fakültesi öğrencileri ile eğitim fakültesi öğrencileri arasında anlamlı farklılık çıkmıştır ( $MWU=28610.000$ ;  $p=0.01$ ). Mühendislik fakültesi öğrencileri ( $MR=245.24$ ), eğitim fakültesi öğrencilerinden ( $MR=274.08$ ) daha az kaygı hisleri taşımaktadırlar.

“İnsanlara yardım ederim.” (Md. 19) Maddesi parametrik olduğu için ( $Levene=0.719$ ,  $p=0.488$ ;  $Anova=3.737$ ,  $p=0.02$ ) LSD sınaması yapılmış ve mühendislik fakültesi ile eğitim fakültesi arasında anlamlı fark çıkmıştır. Bu maddeye eğitim fakültesi öğrencileri ( $X=4.41$ ), mühendislik fakültesi öğrencilerinden ( $X=4.23$ )

daha yardımseverlerdir. Öğretmenlik mesleğinde insanlara yardım etmek temel görevlerden biridir. Bu nedenle eğitim fakülteleri daha başarılı olmuşlardır.

“Sorunlar karşısında alternatif çözüm yolları üretirim.” (Md. 22). (F=8.54; p=0.00). Madde parametrik olmadığı için KWH testi yapılmış ve anlamlı fark çıkmıştır KWH=1.293; p=0.52. LSD sınavına göre gruplar arasında farklılık çıkmamıştır. Ortalamalara bakıldığında ise mühendislik fakültesi (X=3.84), veterinerlik fakültesi (X=3.99), eğitim fakültesi (X=3.98) düzeyinde cevaplamışlardır. Veterinerlik fakültesi öğrencileri yaratıcı fikirler üretmede diğer fakültelerden daha başarılı görülmüştür. Sağlık temelli öğrencilerin yaratıcı çözümler üretmede daha yaratıcı oldukları söylenebilmektedir.

“Duruma uygun iletişim kuramam.” (Md. 23). Fakültelerin ortalamaları; mühendislik fakültesi (X=3.46), veterinerlik fakültesi (X=3.63) ve eğitim fakültesi (X=3.82) şeklinde belirtilmiştir. Madde parametrik olmadığından (Levene=8.046; p=0.00) KWH testi yapılmıştır. KWH=8.304; p=0.016). farkın hangi gruplar arasında olduğunun anlaşılması için MWU testi yapılmıştır. Buna göre mühendislik fakültesi öğrencileri ile eğitim fakültesi öğrencileri arasında anlamlı fark gözlenmiştir (MWU=27587.000; p=0.00). Eğitim fakültesi öğrencileri (MR=277.16) duruma uygun iletişim kurmayla ilgili mühendislik fakültesi öğrencilerinden (MR=239.94) daha başarısız bulunmuştur. Ortalamalarda da aynı sonuca ulaşılmıştır. Eğitim fakültesi öğrencileri duruma uygun iletişim kuramamışlardır.

“Üzgün ve sinirli olan arkadaşlarıma karşı nasıl davranacağımı bilemem.” (Md. 25). Mühendislik fakültesi (X=3.379), veterinerlik fakültesi (X=3.81), eğitim fakültesi (X=3.76) şeklinde belirtilen ortalamalarda veterinerlik fakültesi öğrencileri doğru durumda doğru davranışı sergilemekte zorlanmışlardır. Parametrik olmayan bu maddeye (Levene=11.619; p=0.00) KWH testi yapılmıştır. KWH=10.148; p=0.006. Farkın hangi gruplar arasında olduğunun anlaşılması için MWU testi yapılmıştır. Mühendislik fakültesi öğrencileri ile veterinerlik fakültesi arasında anlamlı fark çıkmıştır (MWU=10099.000; p=0.01). Veterinerlik fakültesi öğrencileri (MR=175.21), mühendislik fakültesi öğrencilerine (MR=149.33) göre davranışlar karşısında daha çaresiz kalmışlardır. Aynı madde de mühendislik fakültesi ile eğitim fakültesi

öğrencileri arasında anlamlı farklılık çıkmıştır (MWU=27384.500;  $p=0.00$ ). Mühendislik fakültesi öğrencileri (MR=238.89), eğitim fakültesi öğrencilerinden (MR=277.76) daha doğru davranışlar sergilemektedirler.

“Sağlıklı seçimler yapamam.” (Md. 26). Mühendislik fakültesi ( $X=3.59$ ), veterinerlik fakültesi ( $X=3.92$ ), eğitim fakültesi ( $X=4.05$ ) ortalamaları göstermişlerdir. Madde parametrik olmadığından (Levene=15.864;  $p=0.00$ ) KWH testi yapılmıştır (KWH=13.545;  $p=0.001$ ). farkın hangi gruplar arasında olduğunun anlaşılması için MWU testi yapılmıştır. Mühendislik fakültesi ile eğitim fakültesi öğrencileri arasında anlamlı farklılık çıkmıştır (MWU=26293.500;  $p=0.00$ ). Mühendislik fakültesi öğrencileri (MR=233.24), eğitim fakültesi öğrencilerinden (MR=281.04), daha doğru seçimler yapmaktadırlar. Eğitim fakültesi öğrencileri yaptıkları seçimlerin sağlıklı olmadıklarına inanmaktadırlar.

“Yaptığım hata sonucunda küçük düşmemek için yalan söyleyebilirim.” (Md. 27). Maddesiyle ilgili ortalamalara bakılınca; Mühendislik fakültesi ( $X=2.69$ ), veterinerlik fakültesi ( $X=2.18$ ), eğitim fakültesi ( $X=2.14$ ) şeklinde olduğu görülmüştür. Parametrik olmayan (Levene=10.268;  $p=0.00$ ) bu maddeye KWH=21.800;  $p=0.001$  testi uygulanmış ve anlamlı fark çıkmıştır. Farkın hangi gruplar arasında olduğunun anlaşılması için MWU testi yapılmıştır (MWU=9469.000;  $p=0.00$ ). Mühendislik fakültesi öğrencileri (MR=172.94), veterinerlik fakültesi öğrencilerinden (MR=138.75) daha fazla yalan söyleme eğilimi göstermişlerdir. Aynı madde de mühendislik fakültesi öğrencileri ile eğitim fakültesi öğrencileri arasında anlamlı fark çıkmıştır (MWU=24858.000;  $p=0.00$ ). Mühendislik fakültesi öğrencileri (MR=301.20), eğitim fakültesi öğrencilerinden (MR=241.65) daha çok yalan söyleme eğilimi göstermişlerdir. Yapılan hatayı kabul etmede mühendislik fakültesi öğrencileri olumsuz görüş ifade etmişlerdir. Hatayı kabul etmemek için yalan söylemeyi tercih etmişlerdir.

“Benden daha yüksek not alan arkadaşlarıma karşı olumsuz duygular taşıyım.” (Md. 29). Mühendislik fakültesi ( $X=2.30$ ), veterinerlik fakültesi ( $X=1.68$ ), eğitim fakültesi ( $X=1.56$ ) ortalamaya sahiptir. En fazla olumsuz duyguyu mühendislik fakültesi ifade etmiştir. Parametrik olmayan maddeye (Levene=26.352;  $p=0.00$ ) KWH testi ile anlamlı fark çıkmıştır (KWH=45.275;  $p=0.000$ ). Farkın hangi gruplar arasında

olduğunun anlaşılması amacıyla MWU testi yapılmıştır. Mühendislik fakültesi öğrencileri ile veterinerlik fakültesi öğrencileri arasında anlamlı farklılık çıkmıştır (MWU=8966.00; p=0.00). Mühendislik fakültesi öğrencileri (MR=175.54), veterinerlik fakültesi öğrencilerine oranla (MR=134.73) daha çok olumsuz duygu taşımaktadırlar. Ayrıca mühendislik fakültesi öğrencileri ile eğitim fakültesi öğrencileri arasında anlamlı farklılık çıkmıştır (MWU=22282.500; p=0.00). mühendislik fakültesi öğrencileri (MR=314.55), eğitim fakültesi öğrencilerinden (MR=233.91) daha olumsuz duygular taşımaktadırlar. Maddeye verilen görüşlerde rakamlar birbirine yakın çıkmamıştır. Mühendislik fakültesi öğrencileri belirgin olarak olumsuz duygu taşıdıklarını belirtmişlerdir.

“Toplum hayatında uyumlu bir birey olabilmek için ahlak kurallarını dikkate alarak yaşam.” (Md.30). Parametrik olmadığı için (Levene=7.323; p=0.001), KWH testi yapılmış ve anlamlı fark bulunmuştur (KWH=12.287; p=0.002). Farkın hangi gruplar arasında olduğunun anlaşılması için MWU testi yapılmıştır. Mühendislik fakültesi öğrencileri ile eğitim fakültesi öğrencileri arasında anlamlı farklılık çıkmıştır (MWU=27094.500; p=0.00). Eğitim fakültesi öğrencileri (MR=278.64), mühendislik fakültesi öğrencilerinden (MR=237.39) daha fazla ahlak kurallarını önemsemektedir. Aynı sonuca ortalamalara bakılarak da ulaşılmaktadır. Mühendislik fakültesi (X=4.20), veterinerlik fakültesi (X=4.35) ve eğitim fakültesi (X=4.51) arasında kuralları en fazla önemseyen grup eğitim fakültesi öğrencileri olmuştur. Bu durumda da yine eğitim fakültelerinde verilen derslerin etkili olduğu söylenebilir.

Fakülte değişkeniyle ilgili ulaşılan genel bulgularda SDÖB’ne en fazla sahip olan grubun eğitim fakültesi öğrencileri olduğu görülmektedir. Anlamlı farklılıklar ise daha çok mühendislik fakültesi ve eğitim fakültesi öğrencileri arasında bulunmuştur. Maddelerin çoğunda eğitim fakültesi öğrencileri baskın çıkmasına karşın mühendislik fakültesi öğrencilerinin eğitim fakültesi öğrencilerinden daha fazla katılım gösterdiği maddelerde bulunmaktadır.



#### 4.2.3. Sınıf değişkenine ait bulgular

Sınıf değişkenine ait bulgular Tablo 6da gösterilmiştir. “Başarılı olma konusunda kendimi cesaretlendiririm”, “Sorunlar karşısında alternatif çözüm yolları üretirim”, “Hayatta hangi rolleri üstlendiğimi bilirim” maddelerinde ise sınıflar arasında anlamlı farklılık gözlenmemiştir. Anlamlı farklılık çıkan maddeler incelenmiştir.

Tablo. 8. Öğrenci Görüşlerinin Sınıflara Göre Dağılımını

Mad. No	1. Sınıf (n=297)		4. Sınıflar (n=354)		Toplam (n=651)		Levene	
	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	F	p
1	4,35	0,87	4,50	0,76	4,43	0,82	5,895*	0,015
2	3,66	1,02	3,91	0,88	3,80	0,96	14,861*	0,000
4	3,98	1,00	4,06	0,89	4,02	0,94	4,999*	0,026
5	3,27	1,11	3,54	0,90	3,47	1,02	8,241*	0,004
6	4,05	1,04	4,17	0,88	4,12	0,95	5,168*	0,023
10	2,24	1,20	2,01	1,16	2,11	1,19	6,042*	0,014
12	2,57	1,34	2,21	1,27	2,37	1,31	4,708*	0,030
13	4,20	0,93	4,42	0,79	4,32	0,86	3,152*	0,076
16	4,24	0,94	4,45	0,79	4,36	0,87	11,799*	0,001
17	3,78	0,94	3,99	0,86	3,89	0,90	14,223*	0,000
20	3,89	0,99	4,04	0,86	3,97	0,92	10,339*	0,001
22	3,81	0,96	4,05	0,87	3,94	0,92	8,936*	0,003

“Duygularımı düzenlerim ve kontrol edebilirim.” (Md. 2). Maddesine verilen cevaplar doğrultusunda anlamlı farklılık belirlenmiştir. Madde parametrik olmadığı için (Levene=14.861; p=0.00) farkın hangi grup lehine olduğunu anlamak için yapılan MWU testi sonuçları şöyledir. MWU=47524.5; p=0.965. Duyguları düzenleme ve kontrol etmede birinci sınıflar (MR=326.43), dördüncü sınıflardan (MR=325.78) daha başarılı kabul edilmiştir. Ortalamalara bakıldığında birinci sınıflar ( $X=3.66$ ), dördüncü sınıflar ( $X=3.91$ ) arasında dördüncü sınıflar daha başarılı görülmüştür.

“Başarısızlıkla sonuçlanan davranışlarımda dahi duygularımı kontrol ederim.” (Md. 5). Madde parametrik olmadığı için (Levene=8.241; p=0.00) farkın gruplardan hangisi lehine olduğunu anlamak amacıyla MWU testi yapılmıştır. MWU=44162.0;

$P=0.111$ . Dördüncü sınıflar ( $MR=334.06$ ), birinci sınıflardan ( $MR=310.43$ ) daha kontrollü davranmaktadırlar ( $t = -4.75$ ;  $P=0.00$ ). Ortalamalara göre değerlendirildiğinde başarısızlığı kabul etmede yine dördüncü sınıfların ( $X=3.54$ ), birinci sınıflardan ( $X=3.27$ ) daha başarılı olmuşlardır.

“Başaramayacağım korkusuyla sorumluluk almaktan kaçınıyorum.” (Md. 12). Maddesinde anlamlı farklılık gözlenmiştir ( $t = 3.42$ ;  $p=0.00$ ). Ortalamalara bakıldığında birinci sınıf öğrencileri ( $X=2.57$ ), dördüncü sınıf öğrencileri ( $X=2.21$ ) şeklindedir. Madde parametrik olmadığı için ( $Levene=4.708$ ;  $p=0.03$ ) gruplar arasındaki farkın hangi grup lehine olduğunun anlaşılması için  $MWU=46738.500$ ;  $P=0.689$  testi yapılmıştır. Dördüncü sınıflar ( $MR=328$ ), birinci sınıflara ( $MR=322.03$ ) oranla sorumluluk almaktan kaçınmaktadırlar. Üniversiteye yeni gelen birinci sınıf öğrencilerinin daha heyecanlı ve istekli olmaları başaramama korkusunu yaşamamalarına veya bu korkuyu yenmelerine neden olmuş olabilir.

“Akranlarımla ve yetişkinlerle düzgün ilişkiler kurabilirim.” (Md. 13). Maddesi anlamlı farklılık gözlenmiştir ( $t=-3.247$ ;  $p=0.00$ ). madde parametrik olmadığı için  $Levene=3.152$ ;  $p=0.07$  olarak hesaplanmıştır. Ancak gruplar arasında bir fark gözlenmemiştir. Ortalamalara bakıldığında dördüncü sınıflar ( $X=4.42$ ), duygularını ifade etmede birinci sınıf öğrencilerinden ( $X=4.20$ ) daha rahat kabul edilmiştir.

“İyi bir dostum hakkında olumlu düşüncelerimi her ortamda ifade ederim.” (Md. 16). Maddesinde anlamlı fark gözlenmiştir. ( $t=-3.083$ ;  $p=0.00$ ) Madde parametrik olmadığı için ( $Levene=11.799$ ;  $p=0.00$ )  $MWU=42033.500$ ;  $p=0.006$ ). Birinci sınıflar ( $MR=351.16$ ), dördüncü sınıflardan ( $MR=312.98$ ) daha çok görüşlerini ifade etmektedirler ( $t = -3.08$ ;  $P=0.00$ ).

“Üzerime aldığım sorumlulukları başarıyla yerine getiririm.” (Md. 21). Anlamlı farklılık gözlenmiştir ( $t=-3.740$ ;  $p=0.00$ ). Madde parametrik olduğu için ( $Levene=0.109$ ;  $p=0.74$ ).  $MWU=44614.000$ ;  $P=0.159$ . Dördüncü sınıflar ( $MR=333.00$ ) birinci sınıflardan ( $MR=312.46$ ) daha çok sorumluluk almakta ve yerine getirmek için uğraşmaktadırlar ( $t = -3,74$ ;  $P=0.00$ ).

“ Sorunlar karşısında alternatif çözüm yolları üretirim.” (Md. 22). Maddesinde gruplar arasında anlamlı farklılık bulunmuştur ( $t = -3.24$ ;  $p=0.00$ ). Madde parametrik olmadığı için (Levene=8.936;  $p=0.00$ ) gruplar arasında hangi grubun daha baskın olduğunu anlamak amacıyla MWU testi yapılmıştır.  $MWU=44614.000$ ;  $p=0.159$ . Buna göre dördüncü sınıf öğrencileri (MR=333.00), birinci sınıf öğrencilerinden (MR=312.46) daha yaratıcı çözüm yolları üretebilmişlerdir. Ortalamalarda aynı sonucu vermektedir. Dördüncü sınıf öğrencileri ( $X=4.05$ ), birinci sınıf öğrencilerinden ( $X=3.81$ ) daha başarılıdır.

Maddelere genel anlamda bakıldığında dördüncü sınıf öğrencileri daha başarılı görülmektedir. Ergenlikten üniversiteye geçiş döneminde olan birinci sınıf öğrencilerinin dördüncü sınıflar kadar sosyal ve duygusal becerilere sahip olmadıkları gözlenmiştir.

#### **4.2.4. Başarı durumu değişkenine ilişkin bulgular**

Başarı durumuna göre yapılan değerlendirmelerde ortalama sonuçları ve test sonuçları birbirine tutarlı olmuştur. Akademik açıdan başarılı olan öğrencileri sosyal ve duygusal açıdan da başarılı olmuşlardır. “Zorluklar karşısında direnmede duygulardan çok mantık önemlidir”, “Karşılaştığım problem karşısında çabuk pes ederim”, “sağlıklı seçimler yapamam”, “Yaptığım hata sonucunda küçük düşmemek için yalan söyleyebilirim” ve “Benden daha yüksek not alan arkadaşlarıma karşı olumsuz duygular taşıyorum” maddelerinde başarı durumuna ilişkin anlamlı farklılık çıkmamıştır. Tablolara bakıldığında Tablo 9’da maddelerle ilgili ulaşılan genel bilgiler verilmiştir. Tablo 10’da anlamlı farklılık gözlenen ancak parametrik olmayan maddelere ilişkin bulgular sunulmuştur. Tablo 11’

Tablo. 9. Öğrenci Görüşlerinin Başarı Durumuna Göre Dağılımı

Mad No	1- iyi (n=270)		2-orta (n=45)		3- kötü (n=315)		Toplam (n=651)		Varyans		Levene	
	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	F	p	F	p
1	4,52	0,74	4,38	0,81	4,27	1,18	4,43	0,82	3,037*	0,049	8,976*	0,000
2	3,94	0,86	3,71	1,00	3,60	1,10	3,80	0,96	5,632*	0,004	7,465*	0,001
4	4,26	0,85	3,89	0,91	3,60	1,32	4,02	0,94	17,074*	0,000	9,798*	0,000
5	3,67	0,92	3,38	1,02	2,98	1,29	3,47	1,02	11,869*	0,000	2,567	0,078
6	4,33	0,78	4,05	0,97	3,36	1,26	4,12	0,95	23,343*	0,000	8,339*	0,000
7	4,38	0,73	4,11	0,83	3,60	1,27	4,19	0,85	19,792*	0,000	16,013*	0,000
8	4,31	0,81	4,07	0,88	3,87	1,31	4,15	0,89	8,112*	0,000	9,396*	0,000
9	3,90	0,85	3,68	0,92	3,56	1,18	3,76	0,92	5,928*	0,003	8,339*	0,000
11	3,71	1,29	3,64	1,18	3,38	1,40	3,65	1,24	1,448	0,236	4,392*	0,013
12	2,24	1,32	2,44	1,28	2,69	1,41	2,37	1,31	3,136*	0,044	0,572	0,565
14	4,42	0,75	4,19	0,77	3,80	1,29	4,26	0,83	13,677*	0,000	16,124*	0,000
15	4,52	0,63	4,43	0,83	4,20	1,06	4,45	0,78	3,585*	0,028	8,585*	0,000
16	4,45	0,82	4,32	0,86	4,02	1,12	4,36	0,87	5,247*	0,005	3,324*	0,037
17	3,96	0,88	3,89	0,86	3,53	1,24	3,89	0,90	4,274*	0,014	7,836*	0,000
18	4,46	0,78	4,41	0,80	3,93	1,29	4,40	0,84	7,644*	0,001	12,811*	0,000
19	4,46	0,77	4,29	0,77	3,87	1,12	4,33	0,82	11,450*	0,000	6,577*	0,001
20	4,03	0,88	3,97	0,88	3,58	1,32	3,97	0,92	4,773*	0,009	13,064*	0,000
21	4,25	0,78	3,92	0,78	3,64	1,09	4,04	0,83	18,140*	0,000	6,076*	0,002
22	4,13	0,83	3,83	0,91	3,62	1,28	3,94	0,92	10,973*	0,000	9,881*	0,000
23	3,81	1,18	3,58	1,17	3,56	1,32	3,67	1,19	3,241*	0,040	0,781	0,458
24	3,60	1,04	3,32	1,07	2,93	1,25	3,41	1,09	9,860*	0,000	0,531	0,588
25	3,59	1,30	3,73	1,18	3,47	1,44	3,65	1,25	1,399	0,248	6,675*	0,001
28	3,78	1,05	3,58	1,05	3,20	1,29	3,64	1,07	6,616*	0,001	1,875	0,154
30	4,51	0,79	4,33	0,91	4,04	1,31	4,39	0,90	6,484*	0,002	7,855*	0,000

Tablo. 10. Öğrenci Görüşlerinin Başarı Durumuna Göre Dağılımı Parametrik Olmayan Maddelere İlişkin Dağılımı

M <sub>ort</sub>	KWH Testi		MWU Testi		Fark Olan Gruplar	MR Değerleri	
	H	P	U	p			
1	4.522	0.10	-	-	-	-	-
2	9.115	0.01	39782.00	0.00	1-2	MR1=324.16	MR2=286.90
4	32.391	0.00	34477.00 4373.00	0.00 0.00	1-2 1-3	MR1=343.81 MR1=164.30	MR2=271.11 MR3=120.19
6	33.606	0.00	38359.00 5105.00	0.00 0.00	1-2 1-3	MR1=329.43 MR1=198.31	MR2=282.66 MR3=136.44
7	27.346	0.00	5984.00	0.00	2-3	MR2=195.69	MR3=155.99
8	14.179	0.00	37992.00	0.00	1-2	MR1=330.79	MR2=281.57
9	10.511	0.00	39191.50	0.00	1-2	MR1=326.35	MR2=285.14
11	3.202	0.20	-	-	-	-	-
13	8.179	0.01	4716.50	0.00	1-3	MR1=163.03	MR3=127.81
14	20.436	0.00	37475.00 4499.50	0.00 0.00	1-2 1-3	MR1=332.70 MR1=163.84	MR2=280.03 MR3=122.09
15	2.520	0.28	-	-	-	-	-
16	8.733	0.01	41466.50 4765.50	0.04 0.00	1-2 1-3	MR1=317.92 MR1=165.85	MR2=291.91 MR3=128.90
17	4.667	0.09					
18	6.422	0.04	4824.00 6189.50	0.01 0.02	1-3 2-3	MR1=162.63 MR2=195.08	MR3=130.20 MR3=160.54
19	19.785	0.00	39066.00 6050.50	0.00 0.01	1-2 2-3	MR1=326.81 MR2=284.77	MR2=195.49 MR3=157.46
20	4.346	0.11	-	-	-	-	-
21	36.360	0.00	34378.50 4094.00	0.00 0.00	1-2 1-3	MR1=344.17 MR1=165.34	MR2=270.82 MR3=113.98
22	18.636	0.00	37053.00 4847.00	0.00 0.02	1-2 1-3	MR1=334.27 MR1=165.55	MR2=278.78 MR3=130.71
25	1.401	0.49	-	-	-	-	-
30	9.579	0.00	40249.00 5000.50	0.00 0.00	1-2 1-3	MR1=322.43 MR1=161.98	MR2=288.29 MR3=134.12

Tablo. 11. Öğrenci görüşlerinin başarı durumuna göre parametrik olan maddelere ilişkin sonuçlar

Md. No	Levene	p	Varyans	p	LSD
12	0.571	0.05	3.136	0.04	1-3
24	0.531	0.58	9.860	0.00	1-2, 1-3
28	1.875	0.15	6.616	0.00	1-2, 1-3

“Kendimi tanırım.” (Md. 1). Ortalamalara bakılınca iyi olan öğrenciler ( $X=4.52$ ), orta olanlar ( $X=4.38$ ), kötü olanlar ( $X=4.27$ ) sonucuna ulaşılmaktadır. Madde parametrik olmadığı için (Levene=8.976;  $p=0.00$ ) KWH=4.522;  $p=0.10$  testi yapılmış ve sonucunda anlamlı farklılık çıkmıştır. LSD sınamasına göre durumu iyi olan öğrencilerle orta olan öğrenciler arasında anlamlı farklılık oluşmuştur. İyi olan öğrenciler (MR=342.11) orta olan öğrencilere (MR=313.53) göre kendini tanıma konusunda daha yüksek özgüvene sahiptirler.

“Duygularımı düzenlerim ve kontrol edebilirim.” (Md. 2). İyi olanlar ( $X=3.94$ ), orta olanlar ( $X=3.71$ ), kötü olanlar ( $X=3.60$ ) ortalamalara sahiptirler. Madde parametrik olmadığından ( $Levene=7.465$ ;  $p=0.001$ ) KWH testi ile anlamlı fark bulunmuştur.  $KWH=9.115$ ;  $p=0.010$ . farkın hangi gruplar arasında olduğunun anlaşılması için MWU testi yapılmıştır. Başarı durumu iyi olan öğrencilerle orta olan öğrenciler arasında anlamlı fark gözlenmiştir ( $MWU=39782.00$ ;  $p=0.00$ ). Buna göre iyi olan öğrenciler ( $MR=324.16$ ), orta olan öğrencilere göre ( $MR=286.90$ ) duygularını kontrol etmede daha başarılı bulunmuştur.

“Kendime bir amaç belirlerim ve onu gerçekleştirmek için sonuna kadar çalışırım.” (Md. 4). Ortalamalara göre; iyi olanlar ( $X=4.26$ ), orta olanlar ( $X=3.89$ ), kötü olanlar ( $X=3.60$ ) arasında iyi olanlar başarılı kabul edilmişlerdir. Madde parametrik olmadığı için ( $Levene=9.798$ ;  $p=0.00$ )  $KWH=32.391$ ;  $p=0.00$  testi yapılmış ve anlamlı fark bulunmuştur. Farkın hangi gruplar arasında olduğunun anlaşılması için MWU testi yapılmıştır. İyi olan öğrencilerle orta olan öğrenciler arasında anlamlı fark çıkmıştır ( $MWU=34477.00$ ;  $p=0.00$ ). İyi olan öğrenciler ( $MR=343.81$ ), orta olan öğrencilerden ( $MR=271.11$ ) daha amaçlı çalışmaktadırlar. İyi olan öğrencilerle kötü olan öğrenciler arasında da anlamlı fark bulunmuştur ( $MWU=4373.00$ ;  $p=0.00$ ). İyi olan öğrenciler ( $MR=164.30$ ), kötü olan öğrencilerden ( $MR=120.19$ ) daha başarılı görülmüştür.

“Başarısızlıkla sonuçlanan davranışlarımda dahi duygularımı kontrol ederim.” (Md. 5) maddesinde anlamlı farklılık görülmüştür. Madde parametrik olduğu için ( $Levene=2.567$ ,  $p=0.07$ ;  $Anova=11.869$ ,  $p=0.00$ ). LSD sınaması yapılmıştır. Buna göre iyi olan öğrencilerle hem orta olan öğrenciler hem de kötü olan öğrencilerle aralarında anlamlı fark bulunmuştur. İyi olan öğrenciler ( $X=3.67$ ), orta olan öğrenciler ( $X=3.38$ ) ve kötü olan öğrencilere ( $X=2.98$ ) oranla davranışları ve duyguları kontrol etmede daha kontrollü davranmışlardır.

“Çalışma ve başarılı olmaya karşı istekli davranırım.” (Md. 6). İyi olanlar ( $X=4.33$ ), orta olanlar ( $X=4.05$ ), kötü olanlar ( $X=3.36$ ) arasında akademik açıdan iyi olan öğrenciler daha başarılı görülmüştür. Madde parametrik olmadığı için ( $Levene=8.339$ ;  $p=0.00$ ) KWH testi yapılmıştır ve anlamlı fark çıkmıştır ( $KWH=33.606$ ;  $p=0.00$ ). Farkın hangi gruplar arasında olduğunun anlaşılması için MWU

testi yapılmıştır. Buna göre iyi olan öğrencilerle orta olan öğrenciler arasında anlamlı farklılık gözlenmiştir (MWU=38359.00; p=0.00). İyi olan öğrenciler (MR=329.43) çalışma ve başarılı olmaya karşı isteklilikte orta olan öğrencilerden (MR=282.66) daha yüksek katılım göstermişlerdir. Ayrıca aynı maddeye ilişkin orta olan öğrencilerle kötü olan öğrenciler arasında da anlamlı farklılık çıkmıştır (MWU=5105.00; p=0.00). orta olan öğrenciler (MR=198.31), kötü olan öğrencilerden (MR=136.44) daha istekli davranmışlardır. Akademik başarısı düşük öğrencilerin çalışma ve başarılı olmaya karşı da düşük istekli oldukları gözlenmiştir.

“Başarılı olma konusunda kendimi cesaretlendiririm.” (Md. 7). Ortalamalar bazında iyi olanlar (X=4.38), orta olanlar (X=4.11), kötü olanlar (X=3.60) sonucunu vermişlerdir. (Levene=16.013; p=0.00). KWH=27.346; p=0.00 sonucunda anlamlı fark çıkmıştır daha sonra MWU testi yapılmıştır. İyi olan öğrencilerle kötü olan öğrenciler arasında anlamlı farklılık çıkmıştır (MWU=37206.00; p=0.00). İyi olan öğrenciler (MR=333.70), orta olan öğrencilerden (MR= 279.23) daha yüksek öz motivasyona sahiptirler. Ayrıca orta olan öğrencilerle kötü olan öğrenciler arasında da anlamlı fark gözlenmiştir (MWU=5984.50; p=0.01). orta olan öğrenciler (MR=195.69), kötü olan öğrencilerden (MR=155.99) daha yüksek öz motivasyona sahiptir. Bu sonuca göre kendini cesaretlendirmede en başarılı grup iyi olan öğrenciler olarak belirlenmiştir.

“Hayata ilişkin gerçekçi ve uyumlu amaçlar belirlerim.” (Md. 8). Levene=9.396; p=0.00. KWH=14179.00; p=0.00. Madde parametrik olmadığı için MWU testi ile değerlendirilmiştir. Buna göre iyi olan öğrencilerle orta olan öğrenciler arasında anlamlı fark çıkmıştır (MWU=37992.00; p=0.00). iyi olan öğrenciler (MR=330.79) hayata ilişkin gerçekçi ve uyumlu amaçlar belirleme konusunda orta olan öğrencilerden (MR=281.57) daha başarılı olmuşlardır. Aynı sonuç ortalamalarda da görülmüştür. İyi olanlar (X=4.31), orta olanlar (X=4.07), kötü olanlar (X=3.87) şeklindedir.

“Problemleri etkin çözebilirim.” (Md. 9). Maddesine verilen cevaplarda iyi olanların (X=3.90), orta olanlar (X=3.68) ve kötü olanlardan (X=3.56) daha etkin problem çözdükleri belirlenmiş ve sonuç testlerle şöyle desteklenmiştir. (Levene=8.333; p=0.00). KWH=10.511; p=0.00. Madde parametrik olmadığı için MWU testi yapılmış ve iyi olan öğrencilerle orta olan öğrenciler arasında anlamlı fark gözlenmiştir

(MWU=39191.50;  $p=0.00$ ). İyi olan öğrenciler (MR=326.35), orta olan öğrencilerden (MR=285.14) daha etkin problem çözmektedirler.

“Ruh halimi negatiften pozitifte çeviremem.” (Md. 11). Madde parametrik olmadığından (Levene=4.392;  $p=0.013$ ) KWH testi yapılmıştır. (KWH=3.202;  $p=0.20$ ). LSD sınaması sonuçlarına göre gruplar arasında anlamlı fark olmamıştır. Ancak ortalamalara bakıldığında; iyi olanlar ( $X=3.71$ ), orta olanlar ( $X=3.64$ ), kötü olanlar ( $X=3.38$ ) arasında iyi olan öğrencilerin olumsuz durumlarda olumlu düşünemedikleri gözlenmiştir. Buna karşın akademik açıdan kötü olan öğrencilerin olumsuz durumlarla başa çıkmada daha başarılı oldukları gözlenmiştir.

“Başaramayacağım korkusuyla sorumluluk almaktan kaçınırım.” (Md.12) maddesinde anlamlı fark vardır. Madde parametrik olduğu için (Levene=0.572,  $p=0.05$ ; Anova=3.136,  $p=0.04$ ) LSD sınaması yapılmıştır. Buna göre iyi olan öğrencilerle kötü olan öğrenciler arasında anlamlı farklılık çıkmıştır. Kötü olan öğrenciler ( $X=2.69$ ), iyi olan öğrencilerden ( $X=2.24$ ) daha çekingen davranmaktadırlar. İyi öğrenciler akademik açıdan başarılı oldukları için başaramama korkusunu daha az yaşamaktadırlar denebilir.

“Akranlarımla ve yetişkinlerle düzgün ilişkiler kurabilirim.” (Md. 13). İyi olanlar ( $X=4.40$ ), orta olanlar ( $X=4.32$ ), kötü olanlar ( $X=3.91$ ) içerisinde ilişki kurmada en başarılı grup iyi öğrenciler olmuştur. Madde parametrik olmadığı için ( $F=5.44$ ;  $p=0.00$ ) KWH testi yapılmıştır. KWH=8.179;  $p=0.01$ . farkın hangi gruplar arasında olduğunun anlaşılması için MWU testi yapılmıştır. İyi olan öğrenciler ile kötü olanlar arasında anlamlı farklılık çıkmıştır (MWU=4716.50;  $p=0.00$ ). iyi olan öğrenciler (MR=163.03), kötü olan öğrencilerden (MR=127.81) daha düzgün ilişkiler kurmaktadırlar.

“Hayatta hangi rolleri üstlendiğimi bilirim.” (Md. 14). Levene=5.448;  $p=0.005$ . KWH=20436;  $p=0.00$ . madde parametrik olmadığından MWU testi yapılmıştır. Buna göre iyi olan öğrencilerle orta olan öğrenciler arasında anlamlı farklılık çıkmıştır (MWU=37475.00;  $p=0.00$ ). Hayatta üstlenilen rollerin farkında olunmasıyla ilgili iyi olan öğrenciler (MR=332.70), orta olan öğrencilerden (MR=280.03) daha başarılı olmuşlardır. Ayrıca iyi olan öğrencilerle kötü olan öğrenciler arasında da anlamlı



farklılık gözlenmiştir (MWU=4499.50; p=0.00). İyi olan öğrenciler (MR=163.84), kötü olan öğrencilerden (MR=122.09) daha başarılı olmuşlardır. Ortalamalara bakıldığında yine aynı sonucu görmek mümkündür. İyi olanlar (X=4.42), orta olanlar (X=4.19), kötü olanlar (X=3.80).

“Yardıma ihtiyacı olan arkadaşlarıma yardımcı olamasam bile yanında olduğumu hissettirebilirim.” (Md. 15). İyi olanlar (X=4.52) bu durumu, kötü olanlardan (X=4.20) daha iyi gerçekleştirmektedirler. Levene=16.124; p=0.00. KWH=2.520; p=0.28. gruplar arasındaki farkın anlaşılması için LSD sınamasına bakılmıştır. Buna göre iyi olan öğrencilerle (MR=333.08), kötü olan öğrenciler (MR=291.09) anlamlı farklılık çıkmıştır. Yardıma ihtiyacı olan arkadaşlara verilen destekte iyi olan öğrenciler daha özenli davranmaktadırlar.

“İyi bir dostum hakkında olumlu düşüncelerimi her ortamda ifade edebilirim.” (Md. 16). İyi olanlar (X=4.45), orta olanlar (X=4.32), kötü olanlar (X=4.02) Levene=8.585; p=0.00. KWH=8.733; p=0.01. Hangi gruplar arasında fark olduğunun anlaşılması için MWU testi yapılmıştır. İyi olan öğrencilerle orta olan öğrenciler arasında anlamlı fark çıkmıştır (MWU=41466.50; p=0.04). İyi olan öğrenciler (MR=317.92), orta olan öğrencilerden (MR=291.91) daha rahat kendini ifade etmektedir. Ayrıca iyi olan öğrencilerle kötü olan öğrenciler arasında da anlamlı fark çıkmıştır (MWU= 4765.50; p=0.00). İyi olan öğrenciler (MR=162.85), kötü olan öğrencilerden (MR= 128.90) daha rahat ifade etmektedir.

“Verilecek kararlarda başkalarını ikna etmekte başarılıyım.” (Md. 17). İyi olanların (X=3.96), orta olanlar (X=3.89) ve kötü olanlardan (X=3.53) daha etkili oldukları gözlenmiştir. Levene=3.324; p=0.03. KWH=4.667; p=0.09. LSD sınamasına göre kötü olan öğrencilerle iyi olanlar ve orta olanlar arasında anlamlı farklılık gözlenmiştir. İyi olan öğrenciler (MR=345.27) orta olan öğrencilere (MR=317.49) göre ikna gücü daha yüksektir. İyi olan öğrencilerin akademik başarılarından dolayı daha inandırıcı oldukları düşünülebilir bu açıdan daha ikna edici bir tutuma sahiptirler denebilir.

“Diğer insanlara karşı merhamet ve kaygı hislerini taşıyım.” (Md. 18). İyi olanlar ( $X=4.46$ ), orta olanlar ( $X=4.41$ ), kötü olanlar ( $X=3.93$ ). Levene= $7.836$ ;  $p=0.00$ . KWH= $6.422$ ;  $p=0.04$ . Farkın hangi gruplar arasında olduğunun anlaşılması için MWU testi yapılmıştır. Buna göre iyi olan öğrencilerle kötü olan öğrenciler arasında anlamlı farklılık çıkmıştır (MWU= $4824.00$ ;  $p=0.01$ ). İyi olan öğrenciler (MR= $162.63$ ), kötü olan öğrencilerden (MR= $130.20$ ) daha kaygılı bulunmuşlardır. Ayrıca orta olan öğrencilerle kötü olan öğrenciler arasında da anlamlı farklılık çıkmıştır (MWU= $6189.50$ ;  $p=0.02$ ). Orta olan öğrenciler (MR= $195.08$ ), kötü olan öğrencilerden (MR= $160.54$ ) daha kaygılı bulunmuşlardır.

“İnsanlara yardım ederim.” (Md. 19). İyi olanlar ( $X=4.46$ ), orta olanlar ( $X=4.29$ ), kötü olanlar ( $X=3.87$ ). Levene= $12.811$ ;  $p=0.00$ . KWH= $19.785$ ;  $p=0.00$ . Madde parametrik olmadığı için MWU testi yapılmış ve iyi olan öğrencilerle orta olan öğrenciler arasında anlamlı fark çıkmıştır (MWU= $39066.00$ ;  $p=0.00$ ). İyi olan öğrenciler (MR= $326.81$ ), orta olan öğrencilerden (MR= $284.77$ ) daha yardımseverlerdir. Başarı durumu orta olan öğrencilerle kötü olan öğrenciler arasında da anlamlı fark çıkmıştır (MWU= $6050.50$ ;  $p=0.01$ ). Orta olan öğrenciler (MR= $195.49$ ), kötü öğrencilerden (MR= $157.46$ ) daha yardımsever oldukları sonucu çıkmıştır. Bu duruma göre başarı durumu iyi olan öğrenciler diğer gruplardaki öğrencilerden daha çok insanlara yardımcı olmaktadır.

“Eleştirel ve yaratıcı düşünce gücüne sahibim.” (Md. 20). Levene= $6.577$ ;  $P=0.00$ . KWH= $4.346$ ;  $p=0.11$ . LSD sınaması sonuçlarına göre kötü olan öğrenci grubuyla iyi olanlar ve orta olanlar arasında anlamlı fark oluşmuştur. İyi olan öğrenciler (MR= $356.35$ ) orta olan öğrencilere (MR= $311.76$ ) göre daha yaratıcı ve eleştirel düşünmektedirler. İyi olanlar ( $X=4.03$ ), orta olanlara ( $X=3.97$ ) oranla herhangi bir durum veya probleme karşı çok boyutlu düşünüp daha doğru kararlar vermektedirler şeklinde söylenebilir.

“Üzerime aldığım sorumlulukları başarıyla yerine getiririm.” (Md. 21). İyi olanlar ( $X=4.25$ ), orta olanlar ( $X=3.92$ ), kötü olanlar ( $X=3.64$ ). Levene= $13.064$ ;  $p=0.00$ . KWH= $36.360$ ;  $p=0.00$ . Parametrik olmayan bu maddeye özgü yapılan MWU testine göre iyi olan öğrencilerle orta olan öğrenciler arasında anlamlı farklılık çıkmıştır

(MWU=34378.50; p=0.00). Üzerlerine alınan sorumluluğu yerine getirmede iyi olan öğrenciler (MR=344.17), orta olan öğrencilerden (MR=270.82) daha başarılı olmuşlardır. Aynı maddeye ilişkin belirtilen görüşlerde iyi öğrencilerle kötü öğrenciler arasında da anlamlı farklılık gözlenmiştir (MWU=4094.00; p=0.00). İyi olan öğrenciler (MR=165.34) sorumluluk almada ve yerine getirmede, kötü olan öğrencilerden (MR=113.98) daha başarılı olmuşlardır.

“Sorunlar karşısında alternatif çözüm yolları üretirim.” (Md. 22). İyi olanlar (X=4.13), orta olanlar (X=3.83), kötü olanlar (X=3.62). Madde parametrik olmadığından Levene testi yapılmıştır (Levene=6.076; p=0.00). KWH=18.636; p=0.00. Maddesi parametrik olmadığı için MWU testi yapılmıştır. Buna göre iyi olan öğrencilerle orta olan öğrenciler arasında anlamlı fark çıkmıştır (MWU=37053.00; p=0.00). Sorunlar karşısında yaratıcı çözüm yolları üretmede iyi olan öğrenciler (MR=334.27), orta olan öğrencilerden (MR=278.78) daha başarılı olmuşlardır. Aynı sonuç iyi olan öğrencilerle kötü olan öğrenciler arasında da çıkmıştır (MWU=4847.00; p=0.02). İyi olan öğrenciler (MR=162.55), kötü olan öğrencilerden (MR=130.71) daha başarılı sonuçlar vermişlerdir. Yaratıcı düşünme konusunun yer aldığı maddede olduğu gibi zor durumlarda yaratıcı çözümler bulmada da yine başarılı öğrencilerin yüksek katılımı gözlenmektedir.

“Duruma uygun iletişim kuramam.” (Md. 23). İyi olanlar (X=3.81), orta olanlar (X=3.58), kötü olanlar (X=3.56). maddesinde anlamlı farklılık bulunmuştur. Madde parametrik olduğu için Levene=0.781, p=0.45; Anova=3.241, p=0.04 olarak belirlenmiştir. LSD sınaması sonuçlarına göre iyi olan öğrencilerle orta olan öğrenciler arasında anlamlı farklılık çıkmıştır. İyi olan öğrenciler (X=3.81) orta olan öğrencilerden (X=2.53) daha başarısız görülmektedir. Duruma uygun iletişim kurmada orta olan öğrenciler daha iyi olmaktadır.

“Planlı yaşamım ve davranırım.” (Md. 24) maddesinde anlamlı farklılık bulunmuştur. Madde parametrik olarak belirlenmiştir. Levene=0.531, p=0.58; Anova=9.860, p=0.00. LSD sınamasına göre iyi olan öğrencilerle orta olan öğrenciler ve kötü olan öğrenciler arasında anlamlı fark çıkmıştır. İyi olan öğrenciler (X=3.60), orta olan öğrenciler (X=3.32) ve kötü olan öğrencilere (X=2.93) göre daha planlı ve

düzenli davranmaktadırlar. Akademik başarı da planlı yaşamının bir sonucu olduğu için iyi olan öğrencilerin daha planlı davrandıkları görülmüştür.

“Üzgün ve sinirli olan arkadaşlarıma karşı nasıl davranacağımı bilemem.” (Md. 25). Madde parametrik olmadığından Levene=6.675; P=0.00. KWH=1.401; P=0.49. LSD sınaması sonucunda gruplar arasında anlamlı fark çıkmamıştır. Ortalamalara bakıldığında iyi olan öğrencilerin (X=3.59), orta olan öğrencilerin (X=3.73), kötü olan öğrencilerin (X=3.47) sonuçlarına ulaşılmıştır. Üzgün veya sinirli olan kişilere nasıl davranılması gerektiği ile ilgili kötü olan öğrencilerin daha bilinçli davrandığı söylenebilir.

“İsteklerimi ve ihtiyaçlarımı dile getirmekte oldukça rahatım.” (Md. 28). İyi olan öğrencilerin (X=3.78), orta olan öğrencilerin (X=3.58), kötü öğrencilerin (X=3.20) olduğu çıkmıştır. Madde parametrikdir. Levene=1.875, p=0.15; Anova=6.616, p=0.00. LSD sınaması sonuçlarına göre iyi olan öğrencilerle hem orta olan öğrenciler hem de kötü olan öğrenciler arasında anlamlı farklılık çıkmıştır. İyi olan öğrenciler (X=3.78), orta olan öğrenciler (X=3.58) ve kötü olan öğrencilere (X=3.20) göre istek ve ihtiyaçları dile getirmekte oldukça rahat davranmaktadırlar.

“Toplum hayatında uyumlu bir birey olabilmek için ahlak kurallarını dikkate alarak yaşarım.” (Md. 30). İyi olan öğrenciler (X=4.51), orta olan öğrenciler (X=4.33), kötü olan öğrenciler (X=4.04). Levene=7.855; p=0.00. KWH=9.579; p=0.00 testi sonuçlarına göre gruplar arasında anlamlı farklılık vardır. Farkın hangi grup lehine olduğunun anlaşılması için ise MWU testi yapılmıştır. İyi olan öğrencilerle orta olan öğrenciler arasında anlamlı farklılık belirlenmiştir (MWU=40249.00; p=0.00). toplum hayatında ahlak kurallarını dikkate alarak yaşamada iyi olan öğrenciler (MR=322.43), orta olan öğrencilerden (MR=288.29) daha düzenli davranmaktadırlar. İyi olan öğrencilerle kötü olan öğrenciler arasında da anlamlı farklılık çıkmıştır (MWU=5000.50; p=0.02). İyi olan öğrencilerin (MR=161.98), kötü olan öğrencilerden (MR=134.12) daha düzenli davrandıkları sonucu bulunmuştur.

#### 4.2.5. Anne eğitim durumu değişkenine ilişkin bulgular

Anlamli farklılık çıkan ve istatistiksel işlemler yapılan maddeler Tablo. 10,11,12’de gösterilmiştir. Az sayıda maddede anlamli farklılık çıkmıştır. “Kendimi tanırım”, “İnsanlara yardım ederim”, “eleştirel ve yaratıcı düşünce gücüne sahibim gibi maddelerde anlamli farklılık çıkmamıştır.

Tablo. 12.Öğrenci Görüşlerinin Anne Eğitim Durumuna Göre Dağılımı

Md	1 (n= 175)		2 (n= 291)		3 (n= 76)		4 (n= 79)		5 (n= 30)		Toplam (n= 651)		Varyans		Homojenlik	
	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	F	p	F	p
9	3,75	0,82	3,71	0,95	3,99	0,86	3,90	0,83	3,40	1,35	3,76	0,92	3,036*	0,017	5,694*	0,000
10	2,01	1,14	2,05	1,12	2,37	1,23	2,27	1,31	2,23	1,55	2,11	1,19	1,845	0,119	4,706*	0,000
12	2,23	1,26	2,29	1,28	2,76	1,36	2,49	1,31	2,77	1,59	2,37	1,31	3,381*	0,009	1,543	0,174
26	3,93	1,07	3,98	1,19	3,50	1,32	3,91	1,13	3,83	1,42	3,89	1,19	2,522	0,040	3,230*	0,007
27	2,22	1,11	2,21	1,25	2,80	1,30	2,38	1,19	2,30	1,47	2,31	1,23	3,835*	0,004	2,024	0,073
29	1,66	1,07	1,72	1,18	2,25	1,44	1,94	1,25	1,93	1,26	1,80	1,21	3,992*	0,003	3,294*	0,006

Tablo.13. Öğrenci Görüşlerinin Anne Eğitim Durumu Parametrik Olmayan Maddelere İlişkin Dağılımı

Md	KWH Testi		MWU Testi		Fark Olan Gruplar	MR Değerleri	
	H	P	U	p			
9	8.430	0.07	-	-	-	-	-
10	6.807	0.14	-	-	-	-	-
26	9,293	0.05	-	-	-	-	-
29	15,615	0.00	51150.50 8569.50	0.00 0.00	1-3 2-3	MR1=117.23 MR2=175.45	MR3=146.19 MR3=216.74

Tablo. 14. Öğrenci Görüşlerinin Parametrik Maddelere İlişkin Sonuçlar

Md. No	Levene	p	Varyans	p	LSD
12	0.571	0.05	3.136	0.04	1-3, 1-5
27	0.531	0.58	9.860	0.00	1-2, 3-4

“Problemleri etkin çözebilirim.” (Md. 9). Ortalamalara göre annesi okuryazar olmayanlar ( $X=3.75$ ), annesi ilkokul mezunu olanlar ( $X=3.71$ ), annesi ortaokul mezunu olanlar ( $X=3.99$ ), annesi lise mezunu olanlar ( $X=3.90$ ), annesi yüksekokul ve üzeri mezun olanlar ( $X=3.40$ ) şeklindedir. Madde parametrik olmadığından Levene=5.694;  $P=0.00$  testi yapılmıştır. Yapılan KWH testi sonucunda anlamli fark çıkmıştır (KWH=8.430;  $P=0.07$ ). LSD sınaması sonuçlarına göre annesi yüksekokul mezunları ile annesi okuryazar olmayanlar, ortaokul mezunu olanlar ve lise mezunu olanlarla aralarında anlamli fark oluşmuştur. Ayrıca annesi ilkokul mezunu olanlarla ortaokul mezunu olanlar arasında da anlamli fark bulunmuştur. Annesi yüksekokul ve üzeri

mezun durumda olanlar (MR=276.06), okuryazar olmayanlar (MR=314.53), ortaokul mezunları (MR=363.23), lise mezunları (MR=347.72) sonuçlarına bakınca annesi orta okul mezunlarının problem çözmeye daha başarılı oldukları gözlenmiştir. Annesi ilkokul mezunu olanlar (MR=314.75) ortaokul mezunlarına oranla problem çözmeye daha başarısız bulunmuştur. Bu duruma göre etkin problem çözmeye en başarılı grubun anneleri ortaokul mezunu olan grup olduğu gözlenmiştir. Buna karşın annesi üniversite mezunu olanların oranı oldukça düşüktür.

“Karşılaştığım problem karşısında çabuk pes ederim.” (Md. 10). Ortalamalara göre annesi okuryazar olmayanlar ( $X=2.01$ ), annesi ilkokul mezunu olanlar ( $X=2.05$ ), annesi ortaokul mezunu olanlar ( $X=2.37$ ), annesi lise mezunu olanlar ( $X=2.27$ ), annesi yüksekokul ve üzeri mezun olanlar ( $X=2.23$ ). Parametrik olmayan bu maddenin Levene=4.706;  $P=0.00$ . Yapılan KWH testi sonucunda anlamlı farklılık bulunmuştur (KWH=6.807;  $P=0.14$ ). LSD sınamasına göre annesi okuryazar olmayanlarla ilkokul mezunları ve annesi ilkokul mezunlarıyla ortaokul mezunları arasında anlamlı farklılık gözlenmiştir. Annesi okuryazar olmayan grup (MR=306.65) ilkokul mezunu gruptan (MR=316.44) daha çabuk yılmınlığa kapılmışlardır. Annesi ortaokul mezunu olanlarla (MR=363.78) ilkokul mezunlarına oranla daha savaşçı bir tablo sergilemişlerdir. Problemlerle başa çıkmada annesi ortaokul mezunu olan grup daha başarılı bulunmuştur.

“Başaramayacağım korkusuyla sorumluluk almaktan kaçınıyorum.” (Md. 12). Madde parametrik olduğundan Levene=1.543,  $p=0.17$ ; Anova=3.381,  $p=0.00$  LSD sınaması yapılmıştır. Buna göre annesi okuryazar olmayan grupla annesi ortaokul mezunu ve üniversite mezunu olanlar arasında anlamlı farklılık çıkmıştır. Annesi okuryazar olmayanlar ( $X=2.23$ ) sorumluluk alma konusunda, annesi ortaokul mezunu olanlar ( $X=2.76$ ) ve annesi üniversite mezunu olanlardan ( $X=2.77$ ) daha başarılı olmuşlardır. Üniversite mezunu olan annelerin çocukları başaramama korkusunu daha çok yaşamaktadırlar.

“Sağlıklı seçimler yapamam.” (Md. 26). Annesi okuryazar olmayanlar ( $X=3.93$ ), annesi ilkokul mezunu olanlar ( $X=3.98$ ), annesi ortaokul mezunu olanlar ( $X=3.50$ ), annesi lise mezunu olanlar ( $X=3.91$ ), annesi yüksekokul ve üzeri mezun olanlar

( $X=3.83$ ). Levene=3.230;  $P=0.00$ . KWH=9.293;  $P=0.05$ . LSD sınaması sonuçlarına göre annesi ilkokul mezunları ile okuryazar olmayanlar ve ortaokul mezunları arasında anlamlı fark oluşmuştur. Ayrıca annesi ortaokul mezunu olanlar ile lise mezunu olanlar arasında da anlamlı fark oluşmuştur. Annesi ilkokul mezunu olanlarla (MR=307.64), okuryazar olmayanlar (MR=324.72) ve orta okul mezunu olanlara (MR=376.16) göre seçim yapmakta daha çok zorlandıkları gözlenmiştir.

“Yaptığım bir hata sonucunda küçük düşmemek için yalan söyleyebilirim.” (Md. 27). Madde parametrik olduğundan (Levene=2.024,  $p=0.07$ ; Anova=3.835,  $p=0.00$ ) LSD sınamasına göre annesi okuryazar olmayanlarla ( $X=2.22$ ), annesi ilkokul mezunu olanlar ( $X=2.21$ ) arasında anlamlı fark çıkmıştır. Buna göre annesi okuryazar olmayanların yalan söyleme oranı daha düşüktür. Ayrıca annesi ortaokul mezunu olanlarla ( $X=2.80$ ) ile annesi lise mezunu olanlar arasında ( $X=2.38$ ) arasında anlamlı fark çıkmıştır. Annesi lise mezunu olan öğrenciler daha çok yalan söylemektedirler.

“Benden daha yüksek not alan arkadaşlarıma karşı olumsuz duygular taşıyorum.” (Md. 29). Annesi okuryazar olmayanlar ( $X=1.66$ ), annesi ilkokul mezunu olanlar ( $X=1.72$ ), annesi ortaokul mezunu olanlar ( $X=2.25$ ), annesi lise mezunu olanlar ( $X=1.94$ ), annesi yüksek okul ve üzeri mezun olanlar ( $X=1.93$ ). Madde parametrik olmadığı için (Levene=3.294;  $p=0.00$ . KWH testi ile anlamlı farklılık bulunmuştur (KWH=15.615;  $p=0.00$ ). Sonrasında gruplar arasındaki farkı anlamak için MWU testi yapılmıştır. Buna göre annesi okuryazar olmayan grup ile annesi ortaokul mezunu olan grup arasında anlamlı farklılık çıkmıştır (MWU=5115.50;  $p=0.00$ ). Annesi okuryazar olmayan grup (MR=117.23), ortaokul mezunu gruptan (MR=146.19) daha az olumsuz duyguya sahiptir. Aynı maddeye ilişkin görüşlerde annesi ilkokul mezunu grupla ortaokul mezunu grup arasında da anlamlı fark gözlenmiştir (MWU=8569.50;  $p=0.00$ ). Annesi ortaokul mezunu grup (MR=216.74), ilkokul mezunu gruptan (MR=175.45) daha fazla olumsuz duygu taşımaktadır.

#### 4.2.6. Baba eğitim durumu değişkenine ilişkin bulgular

Tablolarda görüldüğü üzere anlamlı farklılık çıkan madde sayısı azdır. “Kendimi tanırım”, “Ruh halimi negatiften pozitifte çeviremem” gibi maddelerde anlamlı farklılık çıkmamıştır.

Tablo. 15. Öğrenci Görüşlerinin Baba Eğitim Durumuna Göre Dağılımı

Md	1 (n= 32)		2 (n= 209)		3 (n= 113)		4 (n= 161)		5 (n= 136)		Toplam (n= 651)		Varyans		Homojenlik	
	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	F	p	F	p
10	1,84	0,85	2,03	1,15	1,95	1,05	2,30	1,28	2,21	1,27	2,11	1,19	2,504	0,041	3,831*	0,002
12	1,88	1,04	2,35	1,30	2,19	1,22	2,62	1,39	2,39	1,33	2,37	1,31	3,173*	0,013	3,338*	0,006
24	3,38	1,00	3,17	1,15	3,44	1,03	3,62	1,05	3,51	1,01	3,41	1,09	4,582*	0,001	0,361	0,875
25	3,75	1,19	3,85	1,12	3,60	1,25	3,48	1,37	3,58	1,26	3,65	1,25	2,779	0,059	3,863*	0,002
27	2,31	1,15	2,18	1,16	2,21	1,12	2,53	1,37	2,33	1,25	2,31	1,23	2,068	0,083	3,103*	0,009
29	1,84	1,39	1,60	1,04	1,71	1,19	2,07	1,34	1,85	1,20	1,80	1,21	3,750*	0,005	6,309*	0,000
30	4,19	1,28	4,39	0,89	4,45	0,85	4,39	0,86	4,37	0,92	4,39	0,90	0,550	0,699	3,054*	0,010

Tablo.16. Öğrenci Görüşleri Baba Eğitim Durumu Parametrik Olmayan Maddelerin Dağılımı

Md	KWH Testi		MWU Testi		Fark Olan Gruplar	MR Değerleri	
	H	P	U	p			
10	7.428	0.11	-	-	-	-	-
12	8.846	0.06	-	-	-	-	-
25	6.703	0.15	-	-	-	-	-
27	6.016	0.19	-	-	-	-	-
29	14.239	0.00	10590.50	0.00	1-3	MR1=291.14	MR3=300.24
30	0.743	0.94	-	-	-	-	-

Tablo. 17. Öğrenci görüşleri Baba Eğitim Durumuna İlişkin Parametrik Maddenin sonucu

Md. No	Levene	p	Varyans	p	LSD
24	0.571	0.05	3.136	0.04	2-3, 2-4, 2-5

“Karşılaştığım problem karşısında çabuk pes ederim.” (Md. 10). Babası okuryazar olmayanlar ( $X=1.84$ ), babası ilköğretim mezunu olanlar ( $X=2.03$ ), ortaokul mezunu olanlar ( $X=1.95$ ), lise mezunu olanlar ( $X=2.30$ ), üniversite ve üzeri mezun olanlar ( $X=2.21$ ) Madde parametrik olmadığı için Levene=3.831;  $P=0.00$  testi yapılmıştır. Yapılan KWH testi ile anlamlı fark çıkmıştır ( $KWH=7.428$ ;  $P=0.11$ ). LSD sınamasına göre babası okuryazar olmayan grup, ilköğretim mezunu olanlar ve babası ortaokul mezunu olanlar ile lise mezunları arasında anlamlı farklılık oluşmuştur. Babası



okuryazar olmayan grup (MR=288.27), ilkokul mezunu grup (MR=292.78) ve ortaokul mezunu gruptan (MR=296.45) daha az direnç göstermektedir.

“Başaramayacağım korkusuyla sorumluluk almaktan kaçınıyorum.” (Md. 12). Madde parametrik olmadığından (Levene=3.338; P=0.00) KWH testi yapılmış ve anlamlı fark bulunmuştur (KWH=11.519; P=0.02). Farkın hangi grubun lehine olduğunun anlaşılması için MWU testi yapılmıştır. Buna göre babası okuryazar olmayan grup ile ilkokul mezunu grup arasında anlamlı fark çıkmıştır (MWU=10590.50; p=0.00). Babası okuryazar olmayan grup (MR=143.80), ilkokul mezunu gruba (MR=173.92) göre sorumluluk almaktan daha çok korkmaktadır. Ayrıca babası okuryazar olmayan grupla, lise mezunu grup arasında da anlamlı farklılık çıkmıştır (MWU=6502.50; p=0.01). Babası okuryazar olmayan grup (MR=123.75), lise mezunu gruptan (MR=145.82) daha çekinik davranmaktadırlar.

“Planlı yaşamım ve davranışım.” (Md. 24). Madde parametrik değildir. Levene=0.361, p=0.87; Anova=4.582, p=0.00. LSD sınaması sonucuna göre babası ilkokul mezunu grupla ortaokul, lise ve üniversite mezunları arasında anlamlı fark bulunmuştur. Babası ilkokul mezunu grup (X=3.17); ortaokul mezunları (X=3.44), lise mezunları (X=3.62) ve üniversite ve üzeri mezunlardan (X=3.51) daha az planlı yaşamaktadırlar. En planlı yaşayan ve davranan grup ise babası lise mezunu grup olarak belirlenmiştir.

“Üzgün ve sinirli olan arkadaşlarıma karşı nasıl davranacağımı bilemem.” (Md. 25). Madde parametrik olmadığından (Levene=3.863; P=0.00) KWH=6.703; P=0.15. LSD sınamasına göre babası ilkokul mezunu grupla lise mezunu grup arasında anlamlı farklılık gözlenmiştir. Babası lise mezunu grup (MR=333.71), ilkokul mezunu gruptan (MR=290.29) daha dikkatli ve özenli davranmaktadır.

“Yaptığım hata sonucunda küçük düşmemek için yalan söyleyebilirim.” (Md. 27). Madde parametrik olmadığı için (Levene=3.103; P=0.00) KWH testi yapılmış ve anlamlı fark bulunmuştur (KWH=6.016; P=0.19). LSD sınamasına göre babası ilkokul mezunu ve ortaokul mezunu grupla lise mezunu grup arasında anlamlı farklılık gözlenmiştir. İlkokul mezunu grup (MR=296.06), ortaokul mezunu grup (MR=303.44)

ve lise mezunu grup (MR=338.55) aralarında yalan söyleme eğilimi en yüksek grup babası ilkokul mezunu olan gruptur.

“Benden daha yüksek not alan arkadaşlarıma karşı olumsuz duygular taşıyorum.” (Md. 29). Madde parametrik olmadığı için (Levene=3.294; P=0.00) KWH testi yapılmış ve anlamlı farklılık çıkmıştır (KWH=14.239; P=0.00). LSD sınamasına göre babası ilkokul ve ortaokul mezunlarıyla lise mezunları arasında anlamlı farklılık oluşmuştur (MWU=10590.50; p=0.00). Babası ilkokul mezunu grup (MR=291.14), ortaokul mezunu grup (MR=300.24) ve lise mezunu grup (MR=352.24) arasında olumsuz duyguları en fazla taşıyan grup babaları ilkokul mezunu olanlardır.

“Toplum hayatında uyumlu bir birey olabilmek için ahlak kurallarını dikkate alarak yaşam.” (Md. 30). Madde parametrik olmadığı için Levene=3.054; P=0.01. KWH=0.743; P=0.946. LSD sınaması sonucu gruplar arasında anlamlı fark görülmemiştir.

#### 4.2.7. Yerleşim yeri değişkenine ilişkin bulgular

“ Duygularımı düzenlerim ve kontrol edebilirim.”, “Ruh halimi negatiften pozitif çeviremem.” gibi bazı maddelerde anlamlı farklılık çıkmamıştır. Anlamlı farklılık çıkan maddeler Tablo 18’te gösterilmiştir.

Tablo.18. Öğrenci Görüşlerinin Yerleşim Yerlerine Göre Dağılımı

Mad No	1. büyük şehir (n=170)		2. küçük şehir (n=240)		3. ilçe (n=149)		4. köy (n=92)		Toplam (n=651)		Homojenlik		Grup	
	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	F	p	F	P
13	4,40	0,82	4,40	0,82	4,30	0,86	4,01	0,99	4,32	0,86	0,043	0,988	5.258*	0.001
20	4,04	0,89	3,99	0,91	3,99	0,83	3,76	1,11	3,97	0,92	5,107*	0,002	1.973	0.117
27	2,39	1,32	2,30	1,27	2,23	1,16	2,30	1,08	2,31	1,23	3,350*	0,019	0.417	0.741
28	3,82	1,05	3,69	1,04	3,48	1,04	3,41	1,19	3,64	1,07	1,632	0,183	4.312*	0.005
30	4,21	1,03	4,41	0,90	4,48	0,76	4,50	0,85	4,39	0,90	3,111*	0,026	3.195*	0.023

Tablo.19. Öğrencileri Görüşlerinin Yerleşim Yerlerine Göre Dağılımı Parametrik Olmayan Maddelere İlişkin Sonuçlar

Md.	KWH Testi		MWU Testi		Fark Olan Gruplar	MR Değerleri	
	H	P	U	p			
20	3.604	0.308	-	-	-	-	-
27	0.881	0.830	-	-	-	-	-
30	8.012	0,046	18207.50 11107.50	0.00 0.00	1-2 1-3	MR1=192.60 MR1=150.84	MR2=214.64 MR3=170.45

Tablo. 20. yerleşim Yeri Değişkenine İlişkin Parametrik Maddelerin Dağılımı

Md. No	Levene	p	Varyans	p	LSD
13	0.043	0.98	5.258	0.00	4-1, 4-2, 4-3
28	1.632	0.18	4.312	0.00	1-3, 1-4

“Akranlarımla ve yetişkinlerle düzgün ilişkiler kurabilirim.” (Md. 13) madde parametrik olduğu için Levene=0.043, p=0.98; Anova=5.258, p=0.00. LSD sınaması sonucuna göre köyde yetişen öğrencilerle diğer tüm gruplar arasında anlamlı farklılık çıkmıştır. Büyük ilde yetişenler (X=4.40), küçük ilde yetişenler (X=4.40), ilçede yetişenler (X=4.30) ve köyde yetişenler (X=4.01) arasında düzgün ilişkiler kurmada köyde yetişen öğrenciler en başarısız grup olmuşlardır.

“Eleştirel ve yaratıcı düşünce gücüne sahibim.” (Md. 20). Büyük ilde yetişenler (X=4.04), küçük ilde yetişenler (X=3.99), ilçede yetişenler (X=3.99) ve köyde yetişenler (X=3.76) ortalamaya sahiptirler. Madde parametrik olmadığı için Levene=5.107; P=0.00 yapılmıştır. KWH=3.604; P=0.30 tetsi ile anlamlı fark bulunmuştur. LSD sınaması sonucuna göre büyük illerde ve küçük illerde yetişenlerle köyde yetişenler arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Büyük illerde yetişenler (MR=339.07) ve küçük illerde yetişenler (MR=329.36), köylerde yetişenlere (MR=296.53) göre daha yüksek düşünce gücüne sahiptirler.

“Yaptığım hata sonucunda küçük düşmemek için yalan söyleyebilirim.” (Md. 27). Levene=3.350; P=0.01 ile parametrik olmayan maddeye KWH testi yapılmış ve anlamlı farklılık çıkmıştır (KWH=0.881; P=0.83). LSD sınamasına göre gruplar arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Ancak ortalamalara bakıldığında büyük ilde

yetişenlerin ( $X=3.39$ ), küçük ilde yetişenler ( $X=2.30$ ), ilçede yetişenler ( $X=2.23$ ) ve köyde yetişenler ( $X=2.30$ ) sonucunu vermişlerdir. Bu durumda yalan söyleme olasılığı en yüksek grubun büyük ilde yetişen grup olduğu görülmüştür. Buna karşılık küçük ilde yetişen grupla köyde yetişen grup aynı sonucu verirken en az yalan söyleyen grubun ilçede yetişen grup olduğu çıkmıştır.

“İsteklerimi ve ihtiyaçlarımı dile getirmekte oldukça rahatım.” (Md. 28). Madde parametrik olduğu için Levene=1.632,  $p=0.18$ ; Anova=4.312,  $p=0.00$ . LSD sınamasına göre büyük ilde yetişenlerle ilçede ve köyde yetişenler arasında anlamlı farklılık çıkmıştır. Büyük ilde yetişenler ( $X=3.82$ ), ilçede yetişenler ( $X=3.48$ ) ve köyde yetişenlerden ( $X=3.41$ ) daha rahat duygularını ifade etmektedirler. Ayrıca küçük ilde yetişenler ( $X=3.69$ ) ile köyde yetişenler ( $X=3.41$ ) arasında da anlamlı farklılık çıkmıştır. Köyde yetişenler duyguları ifade etmekte diğer gruplar kadar rahat değildir.

“Toplum hayatında uyumlu bir birey olabilmek için ahlak kurallarını dikkate alarak yaşam.” (Md. 30). Büyük ilde yetişenler ( $X=4.21$ ), küçük ilde yetişenler ( $X=4.41$ ), ilçede yetişenlerin ( $X=4.48$ ) ve köyde yetişenlerin ( $X=4.50$ ) ortalamaya sahip oldukları belirtilmiştir. Levene=3.111;  $P=0.02$  testine göre parametrik olmayan maddeye KWH testi yapılmış ve anlamlı farklılık çıkmıştır (KWH=8.012;  $P=0.04$ ). MWU testi yapılarak fark çıkan maddeler belirlenmiştir. Büyük illerde yetişen öğrencilerle küçük illerde yetişen öğrenciler arasında anlamlı farklılık çıkmıştır (MWU=18207.50;  $p=0.03$ ). Küçük ilde yetişenler (MR=214.64), büyük ilde yetişenlere (MR=192.60) oranla daha ahlaklı davranmaktadırlar. Aynı maddeye ilişkin büyük illerde yetişenlerle ilçelerde yetişenler arasında da anlamlı fark çıkmıştır (MWU=11107.50;  $p=0.03$ ). İlçede yetişenler (MR=170.45), büyük ilde yetişenlerden (MR=150.84) daha ahlaklı yaşamaktadırlar.

## BÖLÜM V

### SONUÇ VE TARTIŞMA

Sosyal ve duygusal öğrenme becerilerini ölçmek amacıyla yapılan araştırmada cinsiyet, fakülte, sınıf, başarı durumu, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu ve yerleşim yerleri değişkenlerine verilen cevaplar değerlendirilmiştir. Değerlendirilen öğrenci görüşleri bulgular ve yorum kısmında belirtilmiştir. Bu bölümde ise elde edilen bulgular tartışılmıştır.

Cinsiyet değişkenine ait bulgulara bağlı sonuçlara göre sosyal ve duygusal becerilere sahip olma derecesinde kız ve erkek öğrencilerden arasında büyük farklılıklar çıkmamıştır. Ancak ortalamalara bakıldığında (Ek. 1) kadın katılımcıların SDÖB'ne daha fazla sahip oldukları gözlenmiştir. Ölçekte yer alan “İyi bir dostum hakkında olumlu düşüncelerimi her ortamda ifade ederim (Md.16)” ve “Diğer insanlara karşı merhamet ve kaygı hislerini taşıyım (Md.18)” maddelerde anlamlı farklılık çıkmış ve bu maddelerde de yine kız öğrencilerin belirtilen SDÖB'ni daha çok benimsedikleri gözlenmiştir. “Yaptığım hata sonucunda küçük düşmemek için yalan söyleyebilirim (Md.27)” maddesine erkek öğrenciler daha yüksek katılım göstermişlerdir. Goleman'ın kitabında belirttiği duygusal zekâ konulu araştırmada, duygusal zekâlarını kullanan kızların ve erkeklerin davranışları arasında fazla fark olmadığı gözlenmiştir (Goleman, 2003, 63). Selçuk Üniversitesi'nde yapılan bir diğer araştırmaya göre ise; sosyal becerilerin ölçülmesi ile ilgili belirtilen görüşlerde sosyal ve duygusal duyarlılık konularıyla ilgili maddelerde kız öğrenciler daha yüksek düzeyde katılım göstermişlerdir (Deniz, 2001).

Özellikle ergenlik döneminde kızların erkeklerden önce duygusal olgunluğa ulaşmaktadırlar. Aynı yaşlarda erkek ve kızlar arasında duyguları kontrol etme ve düzenlemede kız öğrenciler daha başarılı olmuşlardır. Ayrıca duyguları belli etmede hayatın ilk yıllarından itibaren erkek çocuklar engellenmekte iken kız çocukları serbest bırakılmaktadır. Bu nedenle duygusal davranışların gösterilmesinde kızlar daha rahat

hareket etmektedirler (Hançerlioğlu, 1998, 59). Tüm bunlar araştırma sonuçlarında da ulaşılan SDÖB’ne kız öğrencilerin neden daha fazla katıldıklarını açıklamaktadır.

Sosyal ve duygusal öğrenme ile ilgili araştırmaların olmaması ve yapılan yakın konular içerikli araştırmalarda da fakülteler bazında herhangi bir değerlendirme yapılmaması nedeniyle bulgular sadece araştırma kapsamında tartışılmıştır. Fakülte değişkenine ait bulgularda Mühendislik Fakültesi, Veterinerlik Fakültesi ve Eğitim Fakültesi öğrencileri karşılaştırılmıştır. SDÖB ile ilgili bulgular dikkate alındığında SDÖB’ne göre baskın olan fakültenin eğitim fakültesi olduğu gözlenmiştir. Ancak farklı sonuçlara rastlamak da mümkündür. Örneğin “Kendimi tanırım.” ifadesine en fazla katılımı gösteren grup veterinerlik fakültesi, “Başarısızlıkla sonuçlanan davranışlarımda dahi duygularımı kontrol ederim.” maddesine en çok katılımı mühendislik fakültesi göstermiştir. Belirtilen becerilerde eğitim fakültesi öğrencileri hem ortalamalarda (Ek. 2) hem de istatistiksel işlemlerde SDÖB’ne daha çok sahip oldukları, mühendislik ve veterinerlik fakültelerinin ise bu becerilere daha az oranda sahip oldukları belirlenmiştir.

Eğitim fakültesi öğrencilerinin SDÖB’ne sahip olma düzeylerinin yüksek olmasında, mühendislik ve veterinerlik fakültelerinde öğrenim gören öğrencilerin sayısal yeteneklerine göre bölümlerde bulunmaları söylenebilir. Buna karşılık eğitim fakültelerinde farklı alanlardan bireyler yer almıştır. Ayrıca eğitim fakültelerinde verilen eğitim dersleriyle öğrenciler sosyal ve duygusal becerilerin bir kısmını kazanmaktadır. Ancak maddelere bakıldığında “Duruma uygun iletişim kuramam” ve “Ruh halimi negatiften pozitifte çeviremem” gibi maddelerde eğitim fakültesi öğrencilerinin becerilere sahip olmadıkları gözlenmiştir.

Sınıf değişkeninde elde edilen bulgularda aralarında anlamlı fark çıkan madde sayısının çok az olduğu görülmüştür. Bu durum birinci ve dördüncü sınıf öğrencilerinin SDÖB’ne yaklaşık olarak aynı düzeyde sahip olduklarını ve olmadıklarını göstermektedir. Maddelerin bazılarında birinci sınıf öğrencileri bazılarında ise dördüncü sınıf öğrencilerinin daha başarılı olduğu gözlenmiştir. Örneğin “Duygularımı düzenlerim ve kontrol edebilirim” görüşünü birinci sınıf öğrencileri daha yüksek düzeyde cevaplamışlardır. Bu durum birinci sınıf öğrencilerinin duygusal tepkileri dördüncü sınıf öğrencilerinden daha fazla önemsedikleri anlamına gelebilir. Buna karşın

“İyi bir dostum hakkında olumlu düşüncelerimi her ortamda dile getiririm” maddesine dördüncü sınıf öğrencileri daha fazla benimsemişlerdir. Yani dördüncü sınıf öğrencilerinin duygularını ifade etmede birinci sınıf öğrencilerinden daha rahat olduklarını göstermiş denebilir. Selçuk Üniversitesinde yapılan araştırmada duyuşsal atılımcılık konusunda dördüncü sınıf öğrencilerinin birinci sınıf öğrencilerinden daha başarılı oldukları ancak sosyal duyarlılık konularında birinci sınıfların daha başarılı olduğu gözlenmiştir (Deniz, 2001).

Maddeler arasında en fazla anlamlı farklılık başarı durumu değişkeninde gözlenmiştir. Akademik başarısı yüksek olan öğrencilerin sosyal ve duygusal becerileri de yükseklik göstermiştir. Sosyal ve duygusal öğrenmede amaç akademik başarıyla beraber sosyal ve duygusal becerilerin de gelişmesidir. Bu açıdan ölçeğin uygulandığı öğrenci grubu olması gereken düzeydedirler. Başarı durumu iyi olan öğrencilerin SDÖB de iyi olarak belirlenmiştir. Anlamlı farklılık çıkan 25 maddenin yalnızca birinde “Problemleri etkin çözerim (Md. 9)” orta düzey öğrenciler daha yüksek katılım gösterirken diğer maddelerin tamamında iyi olan öğrenciler daha başarılı olmuşlardır. Oysa yapılan bir araştırmada akademik açıdan başarılı kabul edilen veya IQ değeri yüksek olan öğrencilerin % 7si ile düşük olan öğrencilerin % 7si incelenmiştir. Araştırma sonucunda IQ’su yüksek öğrencilerin düşük öğrencilere oranla sosyal ve duygusal becerilere daha az sahip oldukları belirtilmiştir. IQ’su yüksek olan öğrenciler akademik açıdan başarılı kabul edilen öğrencilerdir. Bu öğrencilerin sosyal ve duygusal yeterliliklerinin tam gelişmediği belirtilmiştir (Goleman, 2003, 176).

Çocuklar üzerinde sosyal ve duygusal öğrenme açısından önemli olan diğer bir değişken aile yapısıdır. Anne babanın kişilik yapıları, eğitim durumları, meslekleri, zeka düzeyleri, bedensel ve ruhsal hastalıkları, psikososyal durumları, sosyokültürel statüleri, yetiştirme tarzları ve kendi anne babalarından gördükleri muamele, çocuğa yaklaşım tarzları gibi etkenler çocukları oldukça fazla etkilemektedir (Durukan, 2006, 1). Anne baba arasında çocukla en çok vakit geçiren ve ilgilenen kişi olan annenin davranışları çocuğun; fiziksel, duygusal, sosyal ve zihinsel gelişimini doğrudan etkilemektedir (Hançerlioğlu, 1998, 102). Bu nedenle araştırma içerisinde anne ve baba eğitim durumları ayrı ayrı incelenmiş. Anne eğitim durumu değişkenine ait bulgularda aralarında anlamlı farklılık çıkan maddeler azdır. Maddelerin çoğunda belirtilen

görüşler yaklaşık olarak aynıdır. Fark olan maddelerde ise en çok katılımı anneleri ortaokul mezunu olan grup gösterirken en düşük katılımı anneleri üniversite ve üzeri mezun durumda olan öğrenciler göstermiştir. Güngör (1989), Ankara’da 1000 lise öğrencisi üzerinde bir araştırma yapmıştır. Araştırma sonucunda anne ve babalar eğitim durumları orta ve yüksek olan öğrencilerin özsaygılarının anne ve babalarının eğitim durumu düşük olan öğrencilere oranla daha yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Bir diğer araştırmada ise İzmir’de 13-14 yaş grubundaki öğrencilere yapılmıştır. Anne baba eğitim durumu yüksek olan öğrencilerin benlik saygısının da yüksek olduğu belirlenmiştir (Hançerlioğlu, 1998, 97).

Baba eğitim durumuna ilişkin bulgulara göre ulaşılan sonuçlar ise şöyledir. Anne eğitim durumunun benzeri bir sonuçla becerilere sahip olmayla eğitim durumu arasında ters orantı gözlenmiştir. Babaları üniversite ve üzeri mezun durumda olan öğrencilerin SDÖB’ne sahip olma oranları oldukça düşüktür. Buna karşılık en fazla katılımın görüldüğü grup babaları lise mezunu ve ortaokul mezunu olan gruplardır. Anne eğitim durumunda belirtilen araştırmalara paralel olarak aynı sonuçları söylemek mümkündür. Eğitim durumu yükseldikçe SDÖB’ne sahip olma oranı düşmektedir.

Yetiştikleri ortam öğrencilerin sosyal ve duygusal gelişimleri açısından oldukça önemlidir. Çünkü toplumun küçük bir bölümü olan il, ilçe veya köy öğrencilerin davranışları şekillendirmektedir. Köy illere göre daha küçük bir toplumdur. Köy toplumunda kişilerarası ilişkiler birbirine yakın, samimi ve sıcaktır. Ahlaki ve dini değerlere önem verilen yerlerdir. Oysa şehirlerde bireyin sahip olduğu değerlerle çevrenin benimsediği değerler farklılık göstermekte, insanlar birbirinden kopuk yaşamaktadırlar (Hançerlioğlu, 1998, 82). Araştırma sonucunda “Yaptığım hata sonucunda küçük düşmemek için yalan söyleyebilirim” maddesine büyük illerde yetişen öğrenciler daha fazla katılırken, ilçede yetişen öğrencilerin zor durumlarda dahi yalan söylemedikleri ortaya çıkmıştır. Köyde yetişen bireylerin ahlaki değerlere daha bağımlı olmaları onların daha az yalan söylemelerine neden olmaktadır. “Toplum hayatında uyumlu bir birey olabilmek için ahlak kurallarını dikkate alarak yaşarım.” Maddesine en fazla katılımı ortalamalar bazında köyde yetişen öğrenciler, testlere göre ise ilçede yetişen öğrenciler göstermişlerdir. Bir önceki madde de belirtildiği gibi ahlaki değerlerin önemli olduğu küçük yerleşim yerlerinde bireyler ahlak kurallarını daha çok



önemsemektedirler. Tezcan'ın Gençlik Sosyolojisi Yazıları adlı kitabında köy gençlerinin anne babalarıyla daha az sorun yaşadıklarını, genelde saygılı olduklarını belirtmiştir. Buna karşılık kentte yetişen gençler aileleriyle sürekli problem yaşamaktadırlar (Tezcan, 1991, 46).

Anlamli farklılık çıkan “Akranlarımla ve yetişkinlerle düzgün ilişkiler kurabilirim.”, “Eleştirel ve yaratıcı düşünce gücüne sahibim.” “İstek ve ihtiyaçlarımı dile getirmekte oldukça rahatım.” maddelerine büyük illerde yetişen bireylerin daha fazla katılım gösterdikleri belirlenmiştir. Geleneksel aile yapısı incelendiğinde köyde yetişen bireylerin ailelerinde otoritenin ve baskının çok olduğu, çocuklara söz hakkı verilmediği, çocukların fikirlerini rahatça ifade edemedikleri belirtilmiştir. Ailelerin çocuklara hareket serbestliği tanımamaları onların daha içe kapanık olmalarına sebep olmuştur. Kentlerde yetişen bireylerin ise daha demokratik aile yapısına sahip oldukları söylenmiştir (Hançerlioğlu, 1998, 108). Bu nedenle sosyal ve duygusal becerilere büyük illerde yetişen öğrencilerin daha fazla sahip oldukları görülmüştür.

Araştırmada elde edilen sonuçların genel değerlendirilmesinde; ölçeğin uygulandığı gruptaki öğrencilerinin çoğunun aslında sosyal ve duygusal öğrenme becerilerinin geneline sahip oldukları gözlenmiştir. Değişkenler içerisinde anlamlı farklılık çıkan gruplar olmasına karşın farkların birbirine yakın olduğu saptanmıştır. Sosyal ve duygusal öğrenme kavramının kullanılmamasına rağmen böyle bir sonucun çıkması şaşırtıcı olduğu kadar sevindiricidir. Ancak yinede özellikle gençler arasında artan olumsuz davranışlar bu becerilere sahip olunmasına rağmen kullanılmadığını gösterdiği söylenebilir.

## ÖNERİLER

### A) Araştırmaya Dayalı Öneriler

1. Sosyal ve duygusal öğrenme okullarda programlar dahilinde uygulanmaktadır. Bu nedenle okulların programlar hazırlamaları ve uygulamaları önerilebilir.
2. Programlar uygulanamasa bile okul personeli bir takım çalışması ile öğrencilere en azından sosyal ve duygusal becerilerinin geliştirilmesi için imkanlar oluşturulmalıdır.
3. Ailelere çocuklarının sosyal ve duygusal becerilerini geliştirmeleri için bilgiler verilmeli. Çocuklar erken yaşlarda çevresindeki insanları model alırlar. Bu amaçla model alınan anne babanın bu konuda eğitilmiş olması önemlidir.
4. Ahlaki değerler toplumlar için en önemli değerler olmasına karşın özellikle büyük şehirlerde ahlakın görmezden gelinmesi bireylerin davranışlarını bozmaktadır. Bu nedenle davranışların daha çok ahlaki temelli olması için toplumun tüm kesimleri işbirliği yapmalıdır.
5. Sosyal ve duygusal öğrenme ile bireylere kazandırılmak istenen akademik açıdan başarılı olduğu kadar, doğru davranışlar sergileyen, kendini ifade edebilen yani SDÖB'ne sahip bireyler olmalarıdır. Bu amaç için bireylerin kendilerini motive etmeleri, olumlu düşünceleri ve çevrelerine yansıtılmaları gerekmektedir.

### B) Araştırmacılara Öneriler

1. Tarama modeli olarak yapılan bu araştırma farklı yöntemler kullanılarak da yapılabilir.
2. Konuyla ilgili Türkiye'de hiçbir araştırma yapılmaması belirlenmiştir. Bu nedenle farklı veya aynı yöntemlerle daha fazla araştırma yapılmalıdır. Çünkü bu konuyla ilgili yapılan araştırmalar Amerika ve Avrupa'da 90'lı yıllarda başlamıştır.

3. Araştırma farklı öğrenci grupları, öğretmenler, aileler, eğitimciler düzeyinde de yapılmalıdır. Çünkü Sosyal ve duygusal öğrenme toplumun tüm kesimleriyle alakalıdır.

**KAYNAKÇA**

- Açıkgöz, K.Ü. (2003) **“Aktif Öğrenme”**. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- Apuhan, R.Ş. (2001) **“İnsan İlişkilerinde en etkili Davranışlar”**. İstanbul: Timaş Yayınları.
- Arat, M. (2000) **“Duygusal Öğrenme”**. [marat@zaman.com.tr](mailto:marat@zaman.com.tr).
- Arıciöğlü, A. (2002) **“Yönetmel Başarının Değerlemesinde Duygusal Zekânın Kullanımı”**. Akdeniz İ.İ.B.F. Dergisi (4), 26-42.
- Atabek, E. (2000) **“Bizim Duygusal Zekâmız”**. İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.
- Atıcı, M. (2003) **“İstenmeyen Davranışlarla Başa Çıkmada Glasser’in Problem Çözme Yaklaşımının Uygulanması”**. Eğitim ve Bilim, Cilt:28, Sayı:128, 27-34.
- Avşar, Z. (2002) **“Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Sosyal Beceri Düzeylerinin Belirlenmesi”**. Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.
- Bacanlı, H. (1998) **“Eğitim Psikolojisi”**. İstanbul: Alkım Yayınevi.
- Bacanlı, H. (2005) **“Sosyal Beceri Eğitimi”**. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Bacanlı, H. (1999) **“Duyuşsal Davranış Eğitimi”**. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Başaran, İ.E. (1998) **“Eğitim Psikolojisi”**. Ankara: Aydan Web Tesisleri.
- Baymur, F. (1994) **“Genel Psikoloji”**. İstanbul: İnkılâp Yayınları.
- Brown, B.L. (1999) **“Emotional Learning”**. Office of Educational Researc and İmprovement”. Washington, DC.

Brown, L.B. (1999) **“Emotional İntelligence: Keeping Your Job”**. Trend and İssues Alert no:9, ERİC.

Bruno, K., England, E., Chambliss, C. (2002) **“Social and Emotional Learning Programs for Elemantary School”**. ERİC.

Bümen, N.T. (2002) **“Okulda Çoklu Zekâ Kuramı”**. Ankara: PegemA Yayıncılık.

CASEL, (2005) **“An Education Leader’s Guide to Evidence-Based Social and Emotional Learning (SEL) Programs, The Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (CASEL)”**. [www.casel.org](http://www.casel.org).

Cherniss, C and Goleman, D; (1999), **“Bringing emotional intelligence to Work Place. Technical Report İssued by the Consortium for Research on Emotional İntelligence in Organizations”**, Piscatoway, NJ. Rutgers University, <http://www.einconsortium.org>

Cohen, J. (2001) **“Chapter 10 in Caring Classroom / İntelligent School: The Social Emotional Education of Young Children, Teachar College”**. Columbia University Pres, Newyork and London.

Comer, J. (1999) **“İmproving Academic Success Through Social and Emotional Learning, Minnesota Department of Education Safe and Healthy Learners”**. Fall.

Cooper, R. ve Sawaf, A. (1998) **“Liderlikte Duygusal Zekâ”**. İstanbul, Sistem Yayıncılık.

Cüceloğlu, D. (2002) **“İnsan ve Davranışı”**. İstanbul: remzi Kitabevi.

Davis, M. (2004) **“Duygusal Zekânızı Ölçün”**. İstanbul: Alfa Yayınları.

Deniz, M.E. (2001) “**Üniversite Öğrencilerinin Sosyal Beceri Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi**”. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.

Devaney, E., O’Brien, M.U., Tavegia, M., Resnik, H. (2006) “**Promoting Children’s Ethical Development Through Social and Emotional Learning**”. ERİC

Durukan, M. (2006) “**Aile Psikiyatrisi ve Fonksiyonelliği**”.  
www.sosyalhizmetuzmani.com.

Elias, M. (2003) “**Academic and Social – Emotional Learning**”. Printed in France by SADAG, Bellegarde.

Elias, M. (2004) “**Collaborative For Academic, Social and Emotional Learning**”. New Brunswick, NJ, USA and CASEL, Rutgers University.

Elias, M. (1997). “**Promoting Social and Emotional Learning: Guidelines for Educators**”. Alexandria, VA, USA: Association for Supervision & Curriculum Development.

Elias, M. (2006) “**The Connection Between Academic and Social Learning**”. By Corwin Pres. www.corwinpress.com.

Ergün, M. (1994) “**Eğitim Sosyolojisine Giriş**”. Ankara: Ocak Yayınları.

Ertürk, S. (1998). “**Eğitimde Program Geliştirme**”. Ankara: Meteksan.

Fredericks, F., Weissberg, R., Rosnik, H., Patrikakou, E, O’Brien, U.M. (2001) “**Schools, Families and Social and Emotional Learning Ideas and Tools for Working With Parents and Families**”. CASEL, Mid-Atlantic Regional Education Labrotory.

Galbraith, J. (2004) **“Building Academic Success on Social and emotional Learning: What Does the Research say?”** The Teacher College Record. www.CASEL.org.

Goleman, D. (2003) **“Duygusal Zekâ”**. İstanbul: Varlık Yayınları.

Gövsa, İ.A. (1998) **“Çocuklukta Duygusal Gelişim”**. İstanbul: Hayat Yayıncılık.

Güneş, Y. (2002) **“Duygusal Zekâ”**. Empati Dergisi, Sayı:8.

Güngör, E. (1993) **“Değerler Psikolojisi”**. Hollanda Türk Akademisyenler Birliği Vakfı Yayınları

Hançerlioğlu, İ. (1993) **“Felsefe Sözlüğü”**. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Kansu, N. (2005) **“Sosyal ve Duygusal Becerilerin Geliştirilmesi”**. www.dcoculkulubu.org.

Kaptan, S. (1998) **“Bilimsel Araştırma, İstatistik Teknikleri”**. Ankara: Tekışık Web Ofset.

Karasar, N. (2003). **“Bilimsel Araştırma Teknikleri”**. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Karasar, N. (2003). **“Bilimsel Araştırma Teknikleri”**. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Kaymak, D.A.; Bilbay, A. Ve Çetin, F. (2001) **“Araştırmadan Uygulamaya Çocuklarda Sosyal Beceriler”**. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.

Konrad, S. ve Hendl, C. (2003) **“Duygularla Güçlenmek”**. İstanbul: Hayat Yayınları.

Kulaksızıoğlu, A. (1998) **“Ergenlik Psikolojisi”**. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Kulaksızıoğlu, A. (1998) **“Ergenlik Psikolojisi”**. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Matula, L.L. (2004) **“Social- Emotional Learning”**. Prepared by MindOH.  
www.mindoh.com.

Morgan, C. (1984) **“Psikolojiye Giriş”**. Ankara: Meteksan Yayınları.

Nastasi, B. K., Schelsul, J. J., Balkroom, C. T. (2005) **“Facilitators & Barriers to Integrating Social- Emotional Learning into Classroom Setting”**. Hartford, CT, USA.

Novick, B. (2002) **“Building Learning Communities with Character: How to Integrate Academic, Social and Emotional Learning”**. Alexandria, VA, USA: Association for Supervision & Curriculum Development.

Onur, B. (1985) **“Ergenlik Psikolojisi”**. Ankara: Hacettepe Taş Yayınları.

Yıldırım, E. (2003) **“Kişisel Gelişim Sosyolojisi”**. İstanbul: Hayat Yayınları.

Zins, J.E. and Others. (2004) **“The Scientific Base Linking Social and Emotional Learning to School Success”**. By Teachers College, Columbia University.

Oral, B. (2001) **“Branşlarına Göre Üniversite Öğrencilerinin Zekâ Alanlarının İncelenmesi”**. Eğitim ve Bilim Dergisi, Cilt:26, Sayı:122, 19-31.

Ragozzino, K., Resnik, H., O’Brien, M., Weissberg, R. (2003) **“Promoting Academic Achievement Through Social and Emotional Learning”**. Horizons, Chicago.

Sayıl, M. (2006) **“Okul Yıllarında Gelişim”**. www.egitimciler.com.

Senemoğlu, N. (2005) **“Gelişim, Öğrenme ve Öğretme”**. Ankara: Gazi Kitabevi.



Stern, R. (2000) **“Social and Emotional Learning: What Is It? How Can We Use It to Help Our Children”**. By Teachers College, Columbia University.

Sönmez, V. (2003) **“Öğretmen El Kitabı”**. Ankara: Anı Yayıncılık.

Şahin, Y.F. (2002) **“Yönetici Adaylarının Mantıklı Karar Verme ve Problem Çözme Becer Düzeylerinin İncelenmesi”**. Eğitim ve Bilim, Cilt:27, Sayı:125, 8-16.

Tezcan, M. (1991) **“Gençlik Sosyolojisi Yazıları”** Ankara: Gündoğan Yayınları.

Tozlu, N. (2003) **“Eğitim Felsefesi”**. Ankara: M.E.B. Yayınları.

Uluğ, M. (2007) **“Duygusal ve Sosyal Gelişim”**. [www.cocukhastaliklari.com](http://www.cocukhastaliklari.com).

Ulusoy, A. (2003) **“Gelişim ve Öğrenme”**. Ankara: Anı Yayıncılık.

Weissberg, R & Walberg, A. (2003) **“Fostering Children’s Motivation to Learn”**, University of Illinois at Chicago.

Wilczenski, F., Kontsam, V., Ferraro, B., Kaptan, L., Bontrager, T. (2001) **“School and Classroom Organizations Affecting Social and Emotional Learning Outcomes”**. ERIC, PsycINFO.

Vural, B. (2004) **“Öğrenci Merkezli Eğitim ve Çoklu Zekâ Kuramı”**. İstanbul: Varlık Yayınları.

Yapıcı, Ş. ve Yapıcı, M. (2005) **“Çocukta Sosyal Gelişim”**. Bilim, Eğitim ve Düşünce Dergisi, Cilt:5, Sayı:2, 2.

Yaşarsoy, E. (2006) **“Duygusal zekâ gelişimi Programının Eğitilebilir Zihinsel engelli Öğrencilerin davranış Problemleri Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi”**, Çukurova Üniversitesi Yüksek Lisans Tezi.

Yavuzer, H. (2003). “**Çocuk Psikolojisi**”. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Yaylacı, Ö.G. (2006) “**Kariyer Yaşamında Duygusal Zekâ ve İletişim Yeteneği**”. İstanbul: Hayat Yayınları.

Zins, J.E., Bloodworth, M.R., Weissberg, R., Walberg, H. (2004) “**Building Academic Success on Social and Emotional Learning**”. Teachers College, Columbia University.

## EKLER

EK.1: Öğrencilerin Görüşlerinin Cinsiyete Göre Dağılımını

Mad. No	Kız (n=222)		Erkek (n=429)		Toplam (n=651)		t	P	sd	Levene	
	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S				F	P
1	4,41	0,82	4,45	0,81	4,43	0,82	-0,589	0,556	443,278	1,049	0,306
2	3,82	0,92	3,79	0,97	3,80	0,96	0,376	0,707	469,769	0,215	0,643
3	4,20	0,97	4,11	0,98	4,16	0,96	1,184	0,237	450,234	0,625	0,429
4	4,05	0,93	4,00	0,95	4,02	0,94	0,664	0,507	454,648	0,200	0,655
5	3,39	1,06	3,52	0,99	3,45	1,02	-1,465	0,143	422,382	0,784	0,376
6	4,18	0,90	4,09	0,98	4,12	0,95	1,191	0,234	479,043	0,365	0,546
7	4,26	0,81	4,15	0,88	4,19	0,85	1,622	0,105	478,673	0,023	0,879
8	4,10	0,89	4,18	0,90	4,15	0,89	-1,087	0,277	452,042	0,421	0,517
9	3,71	0,86	3,79	0,95	3,76	0,92	-1,093	0,275	489,089	0,314	0,575
10	2,15	1,14	2,09	1,21	2,11	1,19	0,658	0,511	474,178	0,081	0,776
11	2,34	1,26	2,35	1,23	2,35	1,24	-0,048	0,961	435,484	0,218	0,641
12	2,36	1,34	2,38	1,30	2,37	1,31	-0,265	0,791	436,890	0,119	0,730
13	4,40	0,75	4,28	0,91	4,32	0,86	1,605	0,109	527,905	3,885*	0,49
14	4,35	0,77	4,21	0,85	4,26	0,83	1,979	0,048	484,440	0,001	0,972
15	4,55	0,61	4,40	0,85	4,45	0,78	2,399	0,17	585,200	13,079*	0,000
16	4,50	0,74	4,28	0,92	4,45	0,78	2,954*	0,003	537,927	7,535*	0,006
17	3,83	0,90	3,92	0,90	3,89	0,90	-1,204	0,229	448,290	1,408	0,236
18	4,50	0,74	4,35	0,89	4,42	0,84	2,127*	0,034	523,368	6,074	0,14
19	4,36	0,84	4,31	0,80	4,33	0,82	0,779	0,436	430,516	0,212	0,645
20	3,89	0,95	4,01	0,91	3,95	0,92	-1,634	0,103	429,916	2,197	0,139
21	4,09	0,85	4,08	1,62	4,08	0,92	0,152	0,879	648,898	0,021	0,884
22	3,90	0,87	3,96	0,95	3,93	0,92	-0,811	0,418	484,138	0,212	0,645
23	2,26	1,18	2,36	1,20	2,33	1,19	-0,993	0,321	453,138	0,164	0,686
24	3,41	1,07	3,41	1,09	3,41	1,09	-0,080	0,936	455,394	0,125	0,723
25	2,45	1,29	2,29	1,22	2,35	1,25	1,588	0,113	427,206	3,219	0,073
26	2,08	1,18	2,12	1,19	2,11	1,19	-0,409	0,683	449,760	0,406	0,524
27	2,08	1,14	2,43	1,26	2,31	1,23	3,419*	0,001	485,426	10,156*	0,002
28	3,57	1,14	3,67	1,04	3,64	1,07	-1,091	0,276	413,374	3,885*	0,049
29	1,74	1,15	1,83	1,24	1,80	1,20	-0,866	0,387	475,051	0,514	0,474
30	4,48	0,83	4,34	0,94	4,39	0,90	1,840	0,066	498,516	2,675	0,102

## EK.2: Öğrencileri Görüşlerinin Öğrenim Görülen Fakülteye Göre Dağılımını

Mad No	1- Mühendislik (n=193)		2- Veteriner (n=125)		3- Eğitim fak (n=333)		Toplam (n=651)		Varyans		Levene	
	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	F	p	F	p
1	4,33	0,92	4,53	0,72	4,45	0,78	4,43	0,82	2,268	0,104	4,271*	0,014
2	3,87	0,91	3,79	0,96	3,76	0,98	3,80	0,96	0,788	0,455	1,343	0,262
3	4,12	0,97	4,02	0,98	4,20	0,98	4,14	0,98	1,571	0,209	0,682	0,506
4	3,90	1,02	3,92	0,91	4,13	0,90	4,02	0,94	4,389*	0,013	1,607	0,201
5	3,56	0,98	3,59	0,92	3,38	1,07	3,47	1,02	3,006*	0,050	1,918	0,148
6	4,05	0,95	4,06	1,01	4,18	0,94	4,12	0,95	1,437	0,238	0,218	0,804
7	4,07	0,93	4,12	0,83	4,28	0,80	4,19	0,85	3,969*	0,019	1,493	0,225
8	4,13	0,91	4,15	0,85	4,16	0,90	4,15	0,89	0,057	0,944	0,495	0,610
9	3,74	0,96	3,71	0,95	3,79	0,88	3,76	0,92	0,489	0,614	1,139	0,321
10	2,43	1,39	2,04	1,03	1,95	1,08	2,11	1,19	10,479*	0,000	21,242*	0,000
11	3,41	1,37	3,50	1,16	3,85	1,16	3,65	1,24	8,825*	0,000	6,579*	0,001
12	2,73	1,36	2,32	1,27	2,19	1,26	2,37	1,31	10,508*	0,000	2,921	0,055
13	4,23	0,84	4,27	0,99	4,39	0,82	4,32	0,86	2,507	0,082	1,045	0,352
14	4,08	0,87	4,27	0,78	4,35	0,80	4,26	0,83	6,750*	0,001	0,662	0,516
15	4,39	0,84	4,36	0,87	4,52	0,70	4,45	0,78	2,683	0,069	4,041*	0,081
16	4,22	0,88	4,36	0,89	4,43	0,85	4,36	0,87	3,581*	0,028	0,997	0,370
17	3,95	0,89	3,83	0,99	3,88	0,88	3,89	0,90	0,753	0,471	1,346	0,261
18	4,29	0,92	4,34	0,92	4,49	0,76	4,40	0,84	3,925*	0,020	4,234*	0,015
19	4,23	0,85	4,26	0,86	4,41	0,77	4,33	0,82	3,737*	0,024	0,719	0,488
20	3,96	0,93	3,88	1,00	4,00	0,88	3,97	0,92	0,910	0,403	1,608	0,201
21	3,95	0,79	4,03	0,95	4,09	0,80	4,04	0,83	1,601	0,203	0,775	0,461
22	3,84	1,04	3,99	0,85	3,98	0,87	3,94	0,92	1,534	0,216	8,544*	0,000
23	3,46	1,32	3,63	1,18	3,82	1,09	3,67	1,19	5,797*	0,003	8,046*	0,000
24	3,50	1,07	3,42	1,06	3,35	1,11	3,41	1,09	1,200	0,302	0,146	0,864
25	3,37	1,40	3,81	1,13	3,76	1,17	3,65	1,25	7,367*	0,001	11,619*	0,000
26	3,59	1,36	3,92	1,12	4,05	1,07	3,89	1,19	9,643*	0,000	15,864*	0,000
27	2,69	1,36	2,18	1,22	2,14	1,11	2,31	1,23	13,622*	0,000	10,268*	0,000
28	3,63	1,10	3,57	1,03	3,66	1,08	3,64	1,07	0,361	0,697	0,402	0,669
29	2,30	1,43	1,68	1,13	1,56	1,00	3,64	1,07	25,203*	0,000	26,352*	0,000
30	4,20	1,04	4,35	0,90	4,51	0,79	4,39	0,90	7,237*	0,001	7,323*	0,001

Sd=648

## EK.3: Öğrenci Görüşlerinin Sınıflara Göre Dağılımını

Mad. No	1. Sınıf (n=297)		4. Sınıflar (n=354)		Toplam (n=651)		t	p	Sd	Levene	
	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S				F	p
1	4,35	0,87	4,50	0,76	4,43	0,82	- 2,242	0,025	594,779	5,895*	0,015
2	3,66	1,02	3,91	0,88	3,80	0,96	- 3,430	0,001	588,652	14,861*	0,000
3	4,13	1,01	4,14	0,94	4,14	0,98	- 0,122	0,903	611,219	2,314	0,129
4	3,98	1,00	4,06	0,89	4,02	0,94	- 1,080	0,260	599,800	4,999*	0,026
5	3,27	1,11	3,54	0,90	3,47	1,02	- 4,752	0,000	568,599	8,241*	0,004
6	4,05	1,04	4,17	0,88	4,12	0,95	- 1,579	0,115	583,288	5,168*	0,023
7	4,12	0,92	4,24	0,79	4,18	0,85	- 1,771	0,077	589,366	2,929	0,087
8	4,06	0,93	4,23	0,86	4,15	0,89	- 2,488	0,013	610,919	0,144	0,705
9	3,65	0,92	3,86	0,91	3,76	0,92	- 2,955	0,003	626,846	3,409	0,065
10	2,24	1,20	2,01	1,16	2,11	1,19	2,472	0,014	621,491	6,042*	0,014
11	3,59	1,24	3,71	1,25	2,35	1,24	- 1,161	0,246	630,263	0,004	0,948
12	2,57	1,34	2,21	1,27	2,37	1,31	3,425	0,001	615,848	4,708*	0,030
13	4,20	0,93	4,42	0,79	4,32	0,86	- 3,247	0,001	583,612	3,152*	0,076
14	4,17	0,86	4,33	0,79	4,26	0,83	- 2,455	0,014	605,773	1,579	0,209
15	4,43	0,79	4,46	0,76	4,45	0,78	- 0,428	0,669	618,963	0,920	0,338
16	4,24	0,94	4,45	0,79	4,36	0,87	- 3,083	0,002	580,381	11,799*	0,001
17	3,78	0,94	3,99	0,86	3,89	0,90	- 2,991	0,003	606,275	14,223*	0,000
18	4,38	0,87	4,42	0,83	4,40	0,84	- 0,574	0,566	618,993	1,057	0,304
19	4,30	0,82	4,36	0,81	4,33	0,82	- 0,974	0,331	628,284	0,000	0,990
20	3,89	0,99	4,04	0,86	3,97	0,92	- 2,045	0,041	589,702	10,339*	0,001
21	3,91	0,85	4,15	0,79	4,04	0,83	- 3,740	0,000	610,335	0,109	0,742
22	3,81	0,96	4,05	0,87	3,94	0,92	- 3,240	0,001	603,446	8,936*	0,003
23	3,59	1,13	3,75	1,23	2,33	1,19	- 1,740	0,082	643,608	0,170	0,680
24	3,29	1,11	3,51	1,05	3,41	1,09	- 2,682	0,008	617,204	0,123	0,726
25	3,57	1,28	3,72	1,21	2,35	1,25	- 1,509	0,132	615,537	2,231	0,136
26	3,85	1,20	3,93	1,18	2,11	1,19	- 0,933	0,351	625,372	0,431	0,512
27	2,34	1,23	2,29	1,24	2,31	1,23	0,530	0,596	631,874	0,040	0,842
28	3,51	1,08	3,74	1,06	3,64	1,07	- 2,713	0,007	624,825	1,123	0,290
29	1,88	1,22	1,73	1,20	1,80	1,21	1,584	0,114	626,066	0,418	0,818
30	4,38	0,97	4,39	0,84	4,39	0,90	0,084	0,933	589,575	2,577	0,109

## EK.4: Öğrenci Görüşlerinin Başarı Durumuna Göre Dağılımı

Mad No	1- iyi (n=270)		2-orta (n=45)		3- kötü (n=315)		Toplam (n=651)		Varyans		Levene	
	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	F	p	F	p
1	4,52	0,74	4,38	0,81	4,27	1,18	4,43	0,82	3,037*	0,049	8,976*	0,000
2	3,94	0,86	3,71	1,00	3,60	1,10	3,80	0,96	5,632*	0,004	7,465*	0,001
3	4,22	0,93	4,10	0,99	3,98	1,10	4,14	0,98	1,941	0,144	0,552	0,576
4	4,26	0,85	3,89	0,91	3,60	1,32	4,02	0,94	17,074*	0,000	9,798*	0,000
5	3,67	0,92	3,38	1,02	2,98	1,29	3,47	1,02	11,869*	0,000	2,567	0,078
6	4,33	0,78	4,05	0,97	3,36	1,26	4,12	0,95	23,343*	0,000	8,339*	0,000
7	4,38	0,73	4,11	0,83	3,60	1,27	4,19	0,85	19,792*	0,000	16,013*	0,000
8	4,31	0,81	4,07	0,88	3,87	1,31	4,15	0,89	8,112*	0,000	9,396*	0,000
9	3,90	0,85	3,68	0,92	3,56	1,18	3,76	0,92	5,928*	0,003	8,339*	0,000
10	1,99	1,21	2,19	1,15	2,22	1,29	3,65	1,24	2,303	0,101	0,889	0,412
11	3,71	1,29	3,64	1,18	3,38	1,40	3,65	1,24	1,448	0,236	4,392*	0,013
12	2,24	1,32	2,44	1,28	2,69	1,41	2,37	1,31	3,136*	0,044	0,572	0,565
13	4,40	0,83	4,32	0,82	3,91	1,20	4,32	0,86	6,211*	0,002	5,448*	0,005
14	4,42	0,75	4,19	0,77	3,80	1,29	4,26	0,83	13,677*	0,000	16,124*	0,000
15	4,52	0,63	4,43	0,83	4,20	1,06	4,45	0,78	3,585*	0,028	8,585*	0,000
16	4,45	0,82	4,32	0,86	4,02	1,12	4,36	0,87	5,247*	0,005	3,324*	0,037
17	3,96	0,88	3,89	0,86	3,53	1,24	3,89	0,90	4,274*	0,014	7,836*	0,000
18	4,46	0,78	4,41	0,80	3,93	1,29	4,40	0,84	7,644*	0,001	12,811*	0,000
19	4,46	0,77	4,29	0,77	3,87	1,12	4,33	0,82	11,450*	0,000	6,577*	0,001
20	4,03	0,88	3,97	0,88	3,58	1,32	3,97	0,92	4,773*	0,009	13,064*	0,000
21	4,25	0,78	3,92	0,78	3,64	1,09	4,04	0,83	18,140*	0,000	6,076*	0,002
22	4,13	0,83	3,83	0,91	3,62	1,28	3,94	0,92	10,973*	0,000	9,881*	0,000
23	3,81	1,18	3,58	1,17	3,56	1,32	3,67	1,19	3,241*	0,040	0,781	0,458
24	3,60	1,04	3,32	1,07	2,93	1,25	3,41	1,09	9,860*	0,000	0,531	0,588
25	3,59	1,30	3,73	1,18	3,47	1,44	3,65	1,25	1,399	0,248	6,675*	0,001
26	4,00	1,19	3,83	1,17	3,73	1,27	3,89	1,19	2,027	0,133	0,581	0,559
27	2,20	1,24	2,39	1,21	2,33	1,28	2,31	1,23	1,848	0,158	0,183	0,833
28	3,78	1,05	3,58	1,05	3,20	1,29	3,64	1,07	6,616*	0,001	1,875	0,154
29	1,76	1,17	1,83	1,22	1,80	1,34	1,80	1,21	0,280	0,756	0,399	0,671
30	4,51	0,79	4,33	0,91	4,04	1,31	4,39	0,90	6,484*	0,002	7,855*	0,000

## EK.5: Öğrenci Görüşlerinin Anne Eğitim Durumuna Göre Dağılımı

Md	1 (n= 175)		2 (n= 291)		3 (n= 76)		4 (n= 79)		5 (n= 30)		Toplam (n= 651)		Varyans		Levene	
	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	F	p	F	p
1	4,39	0,90	4,44	0,80	4,36	0,81	4,53	0,71	4,53	0,73	4,43	0,82	0,671	0,612	1,515	0,183
2	3,75	0,96	3,81	0,94	3,89	0,90	3,72	0,92	3,83	1,26	3,80	0,96	0,434	0,784	2,137	0,059
3	4,11	1,03	4,16	0,97	4,26	0,79	4,06	1,00	3,97	1,03	4,14	0,98	0,727	0,574	1,448	0,205
4	4,03	0,93	3,99	0,95	3,97	0,95	4,13	0,85	4,10	1,12	4,02	0,94	0,455	0,769	0,896	0,438
5	3,33	1,09	3,47	1,02	3,63	1,03	3,56	0,80	3,70	1,02	3,47	1,02	1,893	0,110	1,846	0,102
6	4,13	0,95	4,10	1,01	4,05	0,89	4,20	0,85	4,20	0,92	4,12	0,95	0,345	0,848	0,828	0,530
7	4,20	0,84	4,15	0,88	4,31	0,73	4,20	0,77	4,03	1,10	4,19	0,85	0,794	0,529	1,135	0,341
8	4,08	0,87	4,19	0,89	4,12	0,83	4,29	0,89	3,97	1,13	4,15	0,89	1,214	0,303	0,731	0,600
9	3,75	0,82	3,71	0,95	3,99	0,86	3,90	0,83	3,40	1,35	3,76	0,92	3,036*	0,017	5,694*	0,000
10	2,01	1,14	2,05	1,12	2,37	1,23	2,27	1,31	2,23	1,55	2,11	1,19	1,845	0,119	4,706*	0,000
11	3,70	1,22	3,77	1,19	3,41	1,33	3,53	1,25	3,20	1,49	3,65	1,24	2,660	0,032	1,420	0,215
12	2,23	1,26	2,29	1,28	2,76	1,36	2,49	1,31	2,77	1,59	2,37	1,31	3,381*	0,009	1,543	0,174
13	4,28	0,89	4,33	0,87	4,33	0,68	4,37	0,86	4,30	1,06	4,32	0,86	0,175	0,951	0,970	0,435
14	4,25	0,81	4,23	0,87	4,25	0,73	4,38	0,67	4,30	1,12	4,26	0,83	0,556	0,692	2,015	0,075
15	4,39	0,79	4,49	0,73	4,47	0,72	4,43	0,83	4,30	1,09	4,45	0,78	0,778	0,540	2,759	0,018
16	4,29	0,88	4,41	0,83	4,34	0,93	4,37	0,85	4,30	1,02	4,36	0,87	0,559	0,692	0,680	0,639
17	3,86	0,86	3,85	0,94	4,07	0,77	3,89	0,95	4,03	0,89	3,89	0,90	1,079	0,366	1,343	0,244
18	4,34	0,88	4,42	0,85	4,46	0,72	4,48	0,78	4,17	1,02	4,40	0,84	1,131	0,341	0,810	0,543
19	4,27	0,83	4,40	0,81	4,20	0,85	4,28	0,75	4,43	0,86	4,33	0,82	1,479	0,207	0,308	0,908
20	3,93	1,00	3,97	0,89	3,95	0,91	4,01	0,91	4,10	0,84	3,97	0,92	0,279	0,891	1,714	0,129
21	3,98	0,83	4,02	0,86	3,97	0,78	4,20	0,67	4,20	0,92	4,04	0,83	1,401	0,232	0,468	0,800
22	3,99	0,91	3,95	0,88	3,83	1,05	3,85	0,93	4,10	0,99	3,94	0,92	0,855	0,490	1,494	0,190
23	3,68	1,07	3,73	1,20	3,47	1,36	3,59	1,19	3,83	1,34	3,67	1,19	0,913	0,456	2,499	0,030
24	3,27	1,13	3,36	1,08	3,55	1,02	3,66	1,02	3,67	1,06	3,41	1,09	2,631	0,031	0,205	0,961
25	3,79	1,13	3,70	1,24	3,25	1,40	3,56	1,28	3,60	1,35	3,65	1,25	2,830	0,024	1,925	0,088
26	3,93	1,07	3,98	1,19	3,50	1,32	3,91	1,13	3,83	1,42	3,89	1,19	2,522	0,040	3,230*	0,007
27	2,22	1,11	2,21	1,25	2,80	1,30	2,38	1,19	2,30	1,47	2,31	1,23	3,835*	0,004	2,024	0,073
28	3,49	1,06	3,66	1,08	3,78	1,10	3,68	0,99	3,77	1,19	3,64	1,07	1,379	0,240	0,187	0,968
29	1,66	1,07	1,72	1,18	2,25	1,44	1,94	1,25	1,93	1,26	1,80	1,21	3,992*	0,003	3,294*	0,006
30	4,31	1,03	4,47	0,82	4,25	0,93	4,38	0,85	4,43	0,94	4,39	0,90	1,366	0,244	1,360	0,237

EK.6: Öğrenci Görüşlerinin Baba Eğitim Durumuna Göre Dağılımı

Md	1 (n= 32)		2 (n= 209)		3 (n= 113)		4 (n= 161)		5 (n= 136)		Toplam (n= 651)		Varyans		Levene	
	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	F	p	F	p
1	4,50	0,92	4,39	0,87	4,57	0,69	4,34	0,87	4,47	0,73	4,43	0,82	1,516	0,196	2,613	0,024
2	3,75	1,01	3,83	0,95	3,85	0,88	3,89	0,95	3,60	1,01	3,80	0,96	2,100	0,079	2,088	0,065
3	4,31	0,69	4,18	1,02	4,07	0,96	4,22	0,89	4,00	1,01	3,80	0,96	1,468	0,210	1,574	0,165
4	4,03	0,86	4,00	0,96	3,98	0,92	4,05	0,97	4,05	0,92	4,02	0,94	0,160	0,959	0,757	0,581
5	3,56	0,91	3,32	1,09	3,58	0,93	3,60	1,02	3,46	0,97	3,47	1,02	2,269	0,060	1,064	0,379
6	4,06	0,98	4,10	0,93	4,09	0,96	4,12	1,00	4,19	0,94	4,12	0,95	0,281	0,890	0,759	0,580
7	4,03	1,03	4,16	0,86	4,20	0,87	4,25	0,79	4,18	0,87	4,19	0,85	0,549	0,700	0,676	0,642
8	4,06	0,91	4,17	0,93	4,12	0,84	4,22	0,80	4,08	0,99	4,15	0,89	0,606	0,658	1,330	0,249
9	3,78	0,97	3,68	0,88	3,76	0,87	3,91	0,91	3,70	1,00	3,76	0,92	1,636	0,163	1,617	0,153
10	1,84	0,85	2,03	1,15	1,95	1,05	2,30	1,28	2,21	1,27	2,11	1,19	2,504	0,041	3,831*	0,002
11	3,41	1,34	3,82	1,16	3,80	1,17	3,51	1,34	3,51	1,25	3,65	1,24	2,698	0,030	2,364	0,039
12	1,88	1,04	2,35	1,30	2,19	1,22	2,62	1,39	2,39	1,33	2,37	1,31	3,173*	0,013	3,338*	0,006
13	4,19	0,93	4,33	0,86	4,33	0,88	4,30	0,84	4,35	0,87	4,32	0,86	0,259	0,904	0,046	0,999
14	4,28	0,89	4,22	0,84	4,26	0,81	4,26	0,80	4,31	0,84	4,26	0,83	0,245	0,913	0,873	0,499
15	4,50	0,80	4,39	0,79	4,47	0,73	4,48	0,77	4,47	0,80	4,45	0,78	0,414	0,798	1,103	0,357
16	4,31	0,64	4,32	0,89	4,42	0,85	4,40	0,85	4,32	0,93	4,36	0,87	0,432	0,785	0,929	0,461
17	3,78	1,01	3,81	0,96	3,89	0,78	3,99	0,90	3,93	0,87	3,89	0,90	1,208	0,306	1,866	0,098
18	4,31	0,97	4,38	0,85	4,43	0,80	4,51	0,74	4,29	0,95	4,40	0,84	1,454	0,215	1,319	0,254
19	4,28	0,92	4,37	0,77	4,42	0,78	4,27	0,89	4,29	0,81	4,33	0,82	0,793	0,530	0,632	0,675
20	3,91	1,06	4,03	0,92	4,02	0,88	3,87	0,96	3,96	0,88	3,97	0,92	0,842	0,499	1,018	0,406
21	4,00	0,80	3,97	0,87	4,06	0,83	4,06	0,81	4,11	0,79	4,04	0,83	0,707	0,587	0,731	0,601
22	3,91	0,96	3,95	0,91	4,03	0,83	3,89	0,99	3,93	0,92	3,94	0,92	0,402	0,808	1,792	0,112
23	3,53	1,24	3,72	1,15	3,62	1,15	3,60	1,25	3,77	1,21	3,67	1,19	0,707	0,587	0,660	0,654
24	3,38	1,00	3,17	1,15	3,44	1,03	3,62	1,05	3,51	1,01	3,41	1,09	4,582*	0,001	0,361	0,875
25	3,75	1,19	3,85	1,12	3,60	1,25	3,48	1,37	3,58	1,26	3,65	1,25	2,779	0,059	3,863*	0,002
26	4,06	1,05	3,93	1,15	3,88	1,20	3,81	1,24	3,91	1,20	3,89	1,19	0,432	0,786	0,797	0,552
27	2,31	1,15	2,18	1,16	2,21	1,12	2,53	1,37	2,33	1,25	2,31	1,23	2,068	0,083	3,103*	0,009
28	3,38	1,07	3,54	1,12	3,53	1,13	3,75	1,03	3,80	0,99	3,64	1,07	2,396	0,049	1,709	0,130
29	1,84	1,39	1,60	1,04	1,71	1,19	2,07	1,34	1,85	1,20	1,80	1,21	3,750*	0,005	6,309*	0,000
30	4,19	1,28	4,39	0,89	4,45	0,85	4,39	0,86	4,37	0,92	4,39	0,90	0,550	0,699	3,054*	0,010



EK.7: Öğrenci Görüşlerinin Yerleşim Yerlerine Göre Dağılımı

Mad No	1. büyük şehir (n=170)		2. küçük şehir (n=240)		3. ilçe (n=149)		4. köy (n=92)		Toplam (n=651)		Varyans		Levene	
	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	F	p	F	P
1	4,50	0,77	4,44	0,83	4,38	0,76	4,37	0,97	4,43	0,82	1,547	0,201	0,757	0,519
2	3,86	0,93	3,83	0,96	3,72	0,88	3,71	1,10	3,80	0,96	1,530	0,206	0,885	0,449
3	4,09	1,02	4,10	1,03	4,12	0,91	4,37	0,82	4,14	0,98	1,780	0,150	2,017	0,110
4	4,10	0,91	3,99	0,99	4,07	0,88	3,86	0,97	4,02	0,94	0,909	0,436	1,546	0,201
5	3,54	1,06	3,48	1,07	3,44	0,90	3,40	1,01	3,47	1,02	2,075	0,102	0,403	0,751
6	4,16	0,96	4,07	0,98	4,06	0,89	4,26	0,98	4,12	0,95	0,976	0,404	1,168	0,321
7	4,25	0,84	4,18	0,84	4,13	0,82	4,18	0,85	4,19	0,85	1,029	0,379	0,484	0,694
8	4,08	0,99	4,19	0,84	4,17	0,82	4,15	0,96	4,15	0,89	1,467	0,222	0,515	0,672
9	3,83	0,97	3,75	0,89	3,72	0,89	3,72	0,95	3,76	0,92	0,474	0,700	0,464	0,708
10	2,12	1,23	2,06	1,17	2,15	1,14	2,16	1,24	2,11	1,19	0,906	0,438	0,283	0,837
11	3,59	1,31	3,71	1,25	3,64	1,18	3,63	1,21	3,65	1,24	1,491	0,216	0,321	0,810
12	2,16	1,27	2,37	1,31	2,52	1,31	2,55	1,36	2,37	1,31	0,762	0,516	2,628	0,049
13	4,40	0,82	4,40	0,82	4,30	0,86	4,01	0,99	4,32	0,86	0,043	0,988	5,258*	0,001
14	4,28	0,81	4,34	0,78	4,19	0,79	4,11	1,00	4,26	0,83	1,178	0,317	2,159	0,092
15	4,44	0,88	4,48	0,74	4,41	0,78	4,43	0,67	4,45	0,78	1,098	0,349	0,301	0,824
16	4,42	0,88	4,43	0,82	4,25	0,88	4,23	0,94	4,36	0,87	0,674	0,568	2,283	0,078
17	4,03	0,81	3,91	0,95	3,76	0,91	3,82	0,90	3,89	0,90	2,606	0,051	2,676	0,046
18	4,38	0,97	4,43	0,76	4,41	0,79	4,34	0,91	4,40	0,84	2,266	0,080	0,314	0,815
19	4,26	0,89	4,33	0,85	4,42	0,64	4,32	0,84	4,33	0,82	2,127	0,096	0,927	0,427
20	4,04	0,89	3,99	0,91	3,99	0,83	3,76	1,11	3,97	0,92	5,107*	0,002	1,973	0,117
21	4,10	0,81	4,03	0,82	4,03	0,85	3,95	0,84	4,04	0,83	0,102	0,959	0,709	0,547
22	4,02	0,92	3,95	0,97	3,89	0,82	3,85	0,95	3,94	0,92	2,015	0,111	0,912	0,435
23	3,75	1,18	3,72	1,18	3,62	1,19	3,52	1,24	3,67	1,19	0,293	0,831	0,930	0,426
24	3,57	1,08	3,40	1,13	3,27	1,00	3,38	1,09	3,41	1,09	1,281	0,280	2,133	0,095
25	3,70	1,32	3,62	1,25	3,63	1,19	3,70	1,21	3,65	1,25	1,685	0,169	0,199	0,897
26	3,99	1,20	3,89	1,21	3,871	1,10	3,77	1,22	3,89	1,19	1,078	0,358	0,713	0,545
27	2,39	1,32	2,30	1,27	2,23	1,16	2,30	1,08	2,31	1,23	3,350*	0,019	0,417	0,741
28	3,82	1,05	3,69	1,04	3,48	1,04	3,41	1,19	3,64	1,07	1,632	0,183	4,312*	0,005
29	1,89	1,28	1,81	1,24	1,74	1,11	1,72	1,16	1,80	1,21	1,005	0,390	0,577	0,630
30	4,21	1,03	4,41	0,90	4,48	0,76	4,50	0,85	4,39	0,90	3,111*	0,026	3,195*	0,023

Sd=648

