

**T. C.**  
**SAKARYA ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI**  
**EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI**

**ÖĞRENCİLERİN SOSYAL DUYGUSAL ÖĞRENME**  
**BECERİLERİNİN GELİŞİMİNE YÖNELİK YAPILAN**  
**ETKİNLİKLERİN DEĞERLENDİRİLMESİ: KARMA YÖNTEM**  
**ARAŞTIRMASI**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**FATMA FERHAN BAHÇUVANOĞLU**

**DANIŞMAN**

**DR. ÖĞR. ÜYESİ SERHAT ARSLAN**

**OCAK 2019**



**T. C.**  
**SAKARYA ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI**  
**EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI**

**ÖĞRENCİLERİN SOSYAL DUYGUSAL ÖĞRENME**  
**BECERİLERİNİN GELİŞİMİNE YÖNELİK YAPILAN**  
**ETKİNLİKLERİN DEĞERLENDİRİLMESİ: KARMA YÖNTEM**  
**ARAŞTIRMASI**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**FATMA FERHAN BAHÇUVANOĞLU**

**DANIŞMAN**

**DR. ÖĞR. ÜYESİ SERHAT ARSLAN**

**OCAK 2019**

## BİLDİRİM

Hazırladığım tezin tamamen kendi çalışmam olduğunu, akademik ve etik kuralları gözeterek çalıştığımı ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt ederim.



İmza

Fatma Ferhan BAHÇUVANOĞLU

## JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI

‘Öğrencilerin Sosyal Duygusal Öğrenme Becerilerinin Gelişimine Yönelik Yapılan Etkinliklerin Değerlendirilmesi: Karma Yöntem Araştırması’ başlıklı bu yüksek lisans tezi, Eğitim Bilimleri Anabilimi Eğitim Programları ve Öğretimi Bilim Dalında hazırlanmış ve jürimiz tarafından kabul edilmiştir.

Başkan ( Danışman ) : Dr. Öğr. Üyesi Serhat ARSLAN



Üye: Dr. Öğr. Üyesi Zeynep DEMİRTAŞ



Üye : Dr. Öğr. Üyesi İsa KAYA



Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylım.

07.12/2019



Prof. Dr. Ömer Faruk TUTKUN

Enstitü Müdürü

## ÖN SÖZ

Sosyal Duygusal Öğrenme, kişinin çevresindekilerle sağlıklı ilişkiler kurabilmesi, doğru kararlar alabilmesi, ahlaki değerleri gelişmiş, duygularını yönetebilen, kariyerini planlayan öz saygısı gelişmiş, sosyal farkındalığa sahip birey olarak yetişmesinde büyük önem taşımaktadır. Bu çalışmada çocukların sosyal duygusal becerileri geliştirmeye yönelik yapılabilecek olan aktivitelerin sosyal duygusal öğrenmeye olan katkısı araştırılmıştır.

Bir insanın yolculuğunda yeni ufuklara yelken açması kadar keyifli, heyecan verici ve tutkulu bir şey olmasa gerek. Bir o kadar da bu serüvende gereken emek, sabır ve motivasyon olmazsa olmazlardandır. Öncelikle beni Sosyal Duygusal Öğrenme kavramıyla tanıştıran, bu serüvende bana inanan, güvenen ve desteğini esirgemeyen, tezimin basamak basamak oluşmasına rehber olup yol gösteren, danışman hocam Dr. Serhat Arslan' a teşekkürlerimi sunarım.

Araştırmamı yapmam için bana ev sahipliği yapan Özel Erenler Güneş Okulları yönetimine, çalışmamın mimarı diye nitelendirebileceğim, etkinliklerimizi sınıfında uygulayan değerli eğitim lideri Yalçın Aydın'a ve çalışma grubumu oluşturan kıymetli öğrencilerine teşekkür ederim. Özel Güneş Çocukevi ve Çocuk Kulübü yönetimine tezimin hazırlanması sırasında sağladıkları kolaylıklar için teşekkür ediyorum. Her türlü lojistik ve teknik destek için Rümeyza Ceylan'a, metin çevirilerine verdiği destekten dolayı Dr. Hakkı Ceylan'a teşekkür ederim. Tezin şekillenmesinde katkıları ve verdikleri tavsiyeleri için değerli jüri üyeleri Dr. Öğr. Üyesi Zeynep Demirtaş ve Dr. Öğr. Üyesi İsa Kaya'ya teşekkür ederim.

Sevgili Perihan ve İbrahim Özuseven, varlığı için şükrettiğim annem ve babam, teşekkür ediyorum size her zaman yanımda olduğunuz için. Sevgili Tolga Bahçuvanoğlu, bu süreçte sabırla bana destek olduğun, bana gönülden eşlik ettiğin için teşekkürler. Sevgili Hüseyin Emre Bahçuvanoğlu, öğrenmeyi ve öğrenciliği çok seven annen umarım sana iyi örnek oluyordur.

**ÖZET**

**ÖĞRENCİLERİN SOSYAL DUYGUSAL ÖĞRENME BECERİLERİNİN  
GELİŞİMİNE YÖNELİK YAPILAN ETKİNLİKLERİN  
DEĞERLENDİRİLMESİ: KARMA YÖNTEM ARAŞTIRMASI**

Bahçuvanoğlu, Fatma Ferhan

Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim  
Bilim Dalı

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Serhat ARSLAN

Ocak, 2019. xvi+153 Sayfa.

Bu araştırmada ilkokul 2. sınıf öğrencilerine yönelik yapılan etkinliklerin çocukların sosyal duygusal öğrenme becerilerine etkisi incelenmiştir. Bununla birlikte öğretmenlerin sosyal duygusal öğrenme kavramının önemi, sosyal duygusal öğrenme becerisine ait hangi boyutların kullanıldığı, sosyal duygusal öğrenme becerilerinin kazanılması için mevcut eğitim programına bu becerinin nasıl katılacağı, öğrencilerin sosyal beceri ve duygusal yönetim becerilerini nasıl değerlendirdiği ve sosyal duygusal öğrenme programının hedef kitesinin kim olduğu hakkındaki görüşleri belirlenmiştir.

Araştırmanın çalışma grubu; Sakarya ilinde bulunan, Milli Eğitim Bakanlığına (MEB) bağlı bir kurumun 2. sınıfında öğrenim gören 16 öğrenci ve 20 öğretmenden oluşmaktadır. Bu çalışmanın gerçekleştirilmesinde hem nicel hem de nitel çalışma uygulanarak karma yöntem kullanılmıştır. Bu doğrultuda araştırmada nitel yöntemlerden olan betimsel tarama modeli ile nicel yöntemlerden deneysel model bir arada kullanılmıştır. Araştırmada Akın ve Arslan (2013) tarafından Türkçeye uyarlanan 20 maddelik Sosyal Duygusal Öğrenme Ölçeği (SDÖÖ) kullanılmıştır. Araştırma kapsamında yapılan ön test sonuçlarının kız ve erkek öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme becerileri konusunda farklılık göstermediği bulunmuştur. Ön test-son test analizinden sonra elde edilen bulgulara göre öğrencilerin bu konuya yönelik katıldıkları etkinlik sürecinin faydalı olduğu saptanmıştır. Buna ek olarak görev tanımlama becerilerinin, akran ilişkileri becerilerinin, öz düzenleme becerilerinin de anlamlı derecede yükseldiği saptanmıştır.

Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde nitel araştırma yöntemlerinden biri olan görüşme tekniği kullanılmıştır. Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturulmuştur. Görüşme formlarına uzman görüşleri yardımıyla son şekil verilmiştir. İlkokul 1. ve 2. sınıf öğretmenlerine amaca uygun sorular sorulmuştur. Görüşmelerden elde edilen veriler betimsel analiz yöntemiyle çözümlenmiştir. Görüşmelerden yola çıkılarak araştırma sonuçları öğretmenlere göre: 1- Sosyal duygusal öğrenme, çevre ve toplumla uyumlu birey olmak, kişilik gelişimi ve bireyin iyi yetişmesi için önem taşımaktadır. 2- Sosyal duygusal öğrenmenin 5 boyutundan en çok hedeflenen kazanımlar sorumlu karar verme, problem çözme, ilişki becerileridir. 3- Sosyal duygusal öğrenmenin mevcut eğitim programına katılması için etkinliklere yer verilmesi, ilişkili olduğu kazanımların arttırılmasına gerek olduğu belirtilmiştir. 4- Öğretmenler sosyal duygusal öğrenme becerisinin gelişimini gözlem yaparak değerlendirmektedirler. 5- Sosyal duygusal öğrenmenin hedef kitlesinin tüm öğrenciler olduğu düşünülmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Sosyal Duygusal Öğrenme, Öğretmen Görüşleri, Karma Yöntem.



## **ABSTRACT**

### **EVALUATION OF THE ACTIVITIES ON THE DEVELOPMENT OF SOCIAL EMOTIONAL LEARNING SKILLS OF THE STUDENTS: MIXED METHOD RESEARCH**

Bahçuvanoğlu, Fatma Ferhan

Master's Thesis, Institute of Educational Sciences, Department of Educational  
Sciences, Curriculum and Instruction

Advisor: Assist. Prof. Dr. Serhat ARSLAN

January, 2019. xvi+153 Pages.

In this research, the effects of activities for 2nd grade students on social emotional learning skills were investigated. And also, the teachers' opinions about importance of the concept of social emotional learning, which dimensions of social emotional learning skills are used, how they can integrate those skills to the current educational program, how the students evaluate their social skills and emotional management skills and who are the target audience of the social emotional learning program were investigated.

Study group of the research; it is comprised of 20 teachers and 16 students who are 2nd grade of an institution affiliated to the Ministry of National Education in Sakarya. In this study, both quantitative and qualitative studies were applied and mixed method was used. In this direction, the descriptive survey model, which is one of the qualitative methods, and experimental model from quantitative methods are used together. In the study, 20-item Social Emotional Learning Scale adapted to Turkish by Akın and Arslan (2013) was used. It was found that the pre-test results of the research did not show any difference in social emotional learning skills of male and female students. According to the findings obtained after the pre-test-post-test analysis, it was found that the process of students' participation in this subject was beneficial. Considering the mean and sum of the difference scores, it is observed that the difference score is in favor of the positive order and the measurement of children's social emotional learning skills are increased after the activity period. In addition, it was found that job description skills, peer relations skills and self-regulation skills increased significantly.

Interview technique, which is one of the qualitative research methods, was used in interviews with teachers. A semi-structured interview form was formed in the study. Interview forms were finalized with the help of expert opinions. Primary school 1st and 2nd grade teachers were asked questions that are fit for purpose. The data obtained from the interviews were analyzed by descriptive analysis method. Research results based on interviews are: 1- Social emotional learning is important for the development of personality, the well-training of the individual and for being an individual compatible with the environment and society. 2 - Responsible decision-making, problem-solving, relationship skills are the most targeted of the five dimensions of social emotional learning. 3 - In order to participate in the current training program of social emotional learning, activities should be included and the related gains should be increased. 4- Teachers evaluate the development of social emotional learning skills by observing. 5- The target audience of social emotional learning is thought to be all students.

**Keywords:** Social Emotional Learning, Teacher Opinions, Mixed Method.

*Oğlum Hüseyin Emre Bahçuvanoğlu'na ,*



## İÇİNDEKİLER

Bildirim .....	iv
Jüri Üyelerinin İmza Sayfası .....	v
Önsöz .....	vi
Özet .....	vii
Abstract .....	ixx
İçindekiler .....	xii
Tablolar Listesi.....	xv
Şekiller Listesi.....	xvi
Bölüm I .....	1
Giriş.....	1
1.1 Problem Cümlesi.....	3
1.2 Alt Problemler.....	3
1.3 Araştırmanın Önemi.....	4
1.4 Tanımlar .....	5
1.5 Kısaltmalar.....	5
Bölüm II .....	6
Araştırmanın Kuramsal Çerçevesi ve İlgili Araştırmalar.....	6
2.1 Araştırmanın Kuramsal Çerçevesi .....	6
2.1.1 Sosyal Duygusal Öğrenmenin Tarihsel Gelişimi.....	6
2.1.2 Sosyal Duygusal Öğrenmenin Tanımı .....	8
2.1.3 Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri .....	9
2.1.3.1 Öz Farkındalık.....	10
2.1.3.2 Öz Yönetim .....	12
2.1.3.3 Sosyal Farkındalık.....	13
2.1.3.4 İlişki Becerileri .....	14

2.1.3.5 Sorumlu Karar Verme .....	16
2.1.4 Sosyal Duygusal Öğrenmenin Önemi .....	17
2.2 Kavramlarla İlgili Araştırmalar .....	19
2.2.1 Sosyal Duygusal Öğrenme İle İlgili Araştırmalar.....	19
2.2.1.1 Yurt dışında yapılan araştırmalar .....	19
2.2.1.2 Yurt içinde yapılan araştırmalar .....	20
Bölüm III.....	23
3.Yöntem.....	23
3.1 Araştırma Modeli .....	23
3.2 Çalışma Grubu .....	23
3.3 Veri Toplama Araçları .....	25
3.3.1 Sosyal Duygusal Öğrenme Ölçeği (SDÖÖ) .....	25
3.3.2. Veri Toplama Aracının Güvenilirliği.....	25
3.3.3 Görüşme Formu .....	27
3.4 Veri Toplama Süreci .....	27
3.5 Verilerin Analizi.....	30
Bölüm IV.....	31
4.1 Sosyal Duygusal Öğrenme Düzeyi Açısından Farklı Değişkenlere İlişkin Bulgular.....	31
4.1.1. Değişkenlerin Normal Dağılıma Uygunluğunun İncelenmesi.....	31
4.2. Öğrencilere Uygulanan Ön Test, Son Test Ve İzleme Testi Sonuçlarının (Parametrik Olmayan Testler İle) İncelenmesi.....	32
4.2.1. Öğrencilerin Ön Test, Son Test ve İzleme Testi Sonuçlarının İncelenmesi.....	32
4.2.2. Öğrencilerin Ön Ve Son Test Sonuçlarının Cinsiyete Göre İncelenmesi.....	38
4.3 Sosyal Duygusal Öğrenme Kavramının Öğretmenler Tarafından Değerlendirilmesine Yönelik Nitel Çalışmaya İlişkin Bulgular .....	41
Bölüm V .....	46

Sonuç, Tartışma ve Öneriler .....	46
5.1 Birinci, İkinci ve Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	46
5.2 Dördüncü, Beşinci ve Altıncı Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	47
5.3 Yedinci, Sekizinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	48
5.4 Genel Sonuç ve Öneriler.....	51
5.4.1 Araştırma Sonuçlarına Dayalı Öneriler.....	52
5.4.2 İleride Yapılabilecek Araştırmalara Yönelik Öneriler .....	52
Kaynakça.....	53
Ekler .....	64
Özgeçmiş ve İletişim Bilgileri .....	153

## TABLolar LİSTESİ

Tablo 1. Öğrencilerin Cinsiyet Dağılımı.....	24
Tablo 2. Nitel Çalışma Grubunun Demografik Özelliklerine Göre Dağılımı.....	24
Tablo 3. Ölçeğin Ön Test-Son Test Uygulamalarındaki Güvenilirliği .....	26
Tablo 4. Etkinlik Takvimi.....	29
Tablo 5. Kolmogorov-Smirnov Normallik Testi Sonuçları.....	31
Tablo 6. Öğrencilerin Ön Test ve Son Test Sonuçları .....	33
Tablo 7. Öğrencilerin Ön Test ve İzleme Testi Sonuçları.....	35
Tablo 8. Öğrencilerin Son Test ve İzleme Testi Sonuçları .....	37
Tablo 9. Öğrencilerin Ön Test Sonuçlarının Cinsiyete Göre Dağılımlar .....	39
Tablo 10. Öğrencilerin Son Test Sonuçlarının Cinsiyete Göre Dağılımları.....	39
Tablo 11. Öğrencilerin İzleme Testi Sonuçlarının Cinsiyete Göre Dağılımları.....	40
Tablo 12. Sınıf öğretmenlerinin sosyal duygusal öğrenme kavramının önemi hakkındaki görüşleri.....	41
Tablo 13. Sınıf öğretmenlerinin Sosyal duygusal öğrenme becerisine ait (öz farkındalık, öz yönetim, ilişki becerisi, sosyal farkındalık, sorumlu karar verme ve problem çözme) boyutlarından kullandıkları .....	42
Tablo 14. Sınıf öğretmenlerinin sosyal duygusal öğrenme kavramının mevcut eğitim programına nasıl katılabileceği hakkındaki görüşleri .....	43
Tablo 15. Sınıf öğretmenlerinin öğrencilerin sosyal beceri ve duygusal yönetim becerilerini değerlendirmesi hakkındaki görüşleri.....	44
Tablo 16. Sınıf öğretmenlerinin sosyal ve duygusal öğrenme programının hedef kitlesi hakkındaki görüşleri .....	45

## ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Sosyal Duygusal Öğrenmenin Beş Temel Becerisi.....9





# BÖLÜM I

## GİRİŞ

Hızla değişen, gelişen ve başkalaşan dünyada gerek kişinin özel hayatında, gerek akademik hayatında, gerekse iş hayatında hayatına ve ilişkilerine yansıyan birçok problemle karşılaşmaktadır. Bunun yanında ülkemizde ve tüm dünyada gitgide artan şiddet, stres, sigara-alkol ve madde bağımlılığı, ergen gebeliği, obezite, hastalıklar, sağlıksız çatışma çözümleri gelecekte çocukların hayatlarına önemli bir etkiye sahiptir (Kabakçı, 2006). Okullarda sosyal duygusal becerilerin gelişmesine planlı bir şekilde yer verilmemesi bu durumun ortaya çıkmasında önemli bir etken olduğu düşünülmektedir (Cohen, 1999; Türnüklü, 2004). Bu tür problemlerin önüne geçmek adına kişinin hoşgörölü, empati yapabilen, çevresindekilerle sağlıklı ilişkiler kurabilen, doğru kararlar alabilen, ahlaki değerleri gelişmiş, duygularını yönetebilen, kariyerini planlayan öz saygısı gelişmiş, sosyal farkındalığa sahip bireyler olarak yetişmesi büyük önem taşımaktadır. Bu becerilerin gelişmesi sosyal duygusal öğrenme ile ilişkilidir. Sosyal ve duygusal öğrenme (SDÖ), sosyal-duygusal yetkinliğin geliştiği süreçtir. Sosyal duygusal öğrenme aracılığıyla çocuklar ve gençler, duyguları anlamak ve yönetmek, pozitif hedefler koymak ve ulaşmak, başkaları için empati hissetmek ve empati göstermek, pozitif ilişkiler kurmak ve sürdürmek ve sorumlu kararlar almak için gerekli bilgi, tutum ve becerileri etkili bir şekilde uygular (Domitrovich, Durlak, Staley ve Weissberg 2017). Ayrıca sosyal-duygusal öğrenmenin akademik performansı yükseltme, psikolojik durumun iyi olmasını sağlama, vatandaşlık sorumluluğunu geliştirme, işverenler tarafından istenilen bir çalışan olmaya yardımcı olma, yaşam boyu başarıyı sürdürme, riskleri, problemleri ilişkileri, kişilerarası şiddeti, zor kullanma ve mutsuzluğu azaltma konusundaki katkıları bilinmektedir (Brant, 1999; Elias ve Butler, 1999; akt. Aygün, 2017).

Sosyal ve duygusal öğrenme, öğrencilere kişisel ve akademik dünyalarında nasıl başarılı bir şekilde ilerleyeceklerini öğretir (O'Brien ve Resnick, 2009; akt. Pikul, 2015). Sosyal duygusal öğrenme karakter gelişimini destekler, karakterin veya olumlu kişisel özelliklerin gelişimi, güvenli, sağlıklı okul ortamını destekler. Güvenli, sağlıklı bir okul ortamı bilişsel başarıyı artırır. Öğrencilerin gelişiminde bilişsel başarıyı ilerletme, olumlu karakter özellikleri ve güvenli okul ortamı oluşturma iç içe geçmiş hedeflerdir. Sosyal ve duygusal öğrenme, öz farkındalık, öz yönetim, sosyal farkındalık, sorumlu karar verme ve ilişki yönetimi becerileriyle bu birbirine bağlı ilişkiyi destekler (Elias ve diğerleri, 1997; Ellison, 2001; Zins ve diğerleri, 2004). Öz farkındalık, kişinin kendi duygularını, düşüncelerini ve davranışı üzerindeki etkilerini doğru olarak tanımlayabilme becerisidir. Öz yönetim, kişinin duygularını, bilişlerini ve davranışlarını düzenleyebilme becerisidir. Sosyal farkındalık, davranışın sosyal ilkesini anlamak ve sosyal çevre desteklerini tanımak için farklı bakış açıları kazanma ve insanlarla empati kurma becerisidir. İlişki becerileri, birey ve gruplarla kaliteli ilişkiler kurmak ve devam ettirme becerisidir. Sorumlu karar verme, kişisel davranışlarda, sosyal etkileşimlerde ve okul hakkında yapıcı seçimler yapma becerisidir (Akcaalan, 2016).

Türkiye’de son on yılda yapılmış yüksek lisans ve doktora çalışmalarında okul öncesi dönemden üniversiteye kadar sosyal duygusal öğrenme üzerine yapılmış çalışmalar bulunur (Kabakçı, 2006; Köker, 2011; Soylu, 2007; Totan, 2011). Okul öncesinden üniversite yıllarına kadar sosyal duygusal öğrenme üzerine yapılmış araştırmalar olsa da (Ashdown ve Bernard, 2012; Wang ve diğ., 2012; akt. Uşaklı, 2017) sosyal duygusal öğrenmenin ağırlıklı olarak okul öncesi, ilköğretim ve ortaokulda etkili olduğu görülmektedir (Harlacher & Merrell, 2010; Moris, 2013; akt. Uşaklı, 2017).

Sosyal-duygusal öğrenme becerileri okul öncesi dönemden itibaren kazanılmaya başladığı düşünülse de, pek çok çocuğun kendini ifade etme, duygu yönetimi, öfkesini denetleme, dinleme, paylaşımında bulunma ve işbirliği yapma gibi sosyal becerileri kazanmadan ilköğretime geldiği belirtilmektedir (Türnüklü, 2004).

Sosyal-duygusal öğrenme konusunda gösterilen gayretlerin örgün eğitimin diğer basamaklarında olduğu gibi temel eğitim bünyesinde yer alan ilköğretim döneminde de dikkate alınmasının önemli ve gerekli olduğu düşünülmektedir (Aygün, 2017).

Mevcut araştırmada ilkokul öğrencilerine yönelik yapılan etkinliklerin öğrencilerin sosyal duygusal öğrenmelerine nasıl bir katkı sağladığı incelenmiştir. Ayrıca sınıf ğretmenlerinin sosyal duygusal öğrenmenin önemi, eğitim programına nasıl katılabileceği, sosyal duygusal öğrenmenin hedef kitlesinin kim olduğu konularına yönelik görüşleri yer almaktadır.

## **1.1 PROBLEM CÜMLESİ**

Çalışmanın temel problemi ilkokul 2.sınıf öğrencilerin katıldığı bir çalışma grubunda öğrencilerin sosyal duygusal becerilerine yönelik yapılan etkinliklerin sosyal duygusal beceri gelişimlerine nasıl bir etkisi olduğunun araştırılmasıdır. Bununla birlikte; öğretmenlerin görüşlerine göre sosyal duygusal öğrenmenin önemi, sosyal duygusal öğrenme becerilerinin hangilerinin kazanım olarak kullanıldığı, sosyal duygusal öğrenmenin hedef kitlesi ve sosyal duygusal öğrenme kazanımlarının nasıl değerlendirildiği incelenmiştir.

## **1.2 ALT PROBLEMLER**

Araştırma kapsamında öğrencilerle yürütülen çalışma için cevap aranan alt problemler şu şekildedir:

- 1 Öğrencilerin n test ve son test sonuçları birbirinden farklı mıdır?
- 2 Öğrencilerin n test ve izleme testi sonuçları birbirinden farklı mıdır?
- 3 Öğrencilerin son test ve izleme testi sonuçları birbirinden farklı mıdır?
- 4 Öğrencilerin n test sonuçları cinsiyete göre farklı mıdır?
- 5 Öğrencilerin son test sonuçları cinsiyete göre farklı mıdır?
- 6 Öğrencilerin izleme testi sonuçları cinsiyete göre farklı mıdır?

Araştırma kapsamında öğretmenler arasında yürütülen çalışma için cevap aranan alt problemler şu şekildedir:

1. Öğretmenlerin sosyal duygusal öğrenme kavramının bir çocuğun yetişmesindeki önemine dair görüşleri nelerdir?
2. Öğretmenlerin sosyal duygusal öğrenme becerisine ait (öz farkındalık, öz yönetim, ilişki becerisi, sosyal farkındalık, sorumlu karar verme ve problem çözme) boyutlarından hangisi veya hangilerini eğitim programlarına ait bir kazanım olarak uyguladıklarına ait görüşleri nelerdir?
3. Öğretmenlerin öğrencilerinin sosyal duygusal öğrenme becerisini kazanabilmesi için, bu kazanımın mevcut eğitim programına nasıl katılabileceği hakkındaki görüşleri nelerdir?
4. Öğretmenlerin öğrencilerinin sosyal beceri ve duygusal yönetim becerilerini nasıl değerlendirdiklerine dair görüşleri nelerdir?
5. Öğretmenlerin sosyal ve duygusal öğrenme programının hedef kitlesine yönelik görüşleri nelerdir?

### **1.3 ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ**

Sosyal duygusal becerileri gelişmiş bireyler duygularını yönetebilen, öz saygısı olan, çevresindekilerle olumlu ilişkiler kurabilen, doğru kararlar verebilen, ahlaki seviyeleri gelişmiş, akademik başarıları yüksek kişilerdir. Bu bağlamda bu becerilerin gelişmesinde etkisi olabileceği düşünülen etkinliklerin uygulanması amaçlanmıştır. Bu çalışmada, ilkokul 2. sınıf seviyesindeki öğrencilere yönelik uygulanmış olan sosyal duygusal öğrenme becerilerini kazandırmak amacıyla yapılan etkinlikler, bu uygulama hakkında fikir sahibi olunmasına yardımcı olabilir. Buna ek olarak gelecekte sosyal duygusal öğrenme tabanlı etkinliklerin öğrencilerin duygularını tanımak ve yönetmek, empati kurmak, doğru kararlar almak, ahlaklı ve sorumlu davranmak, olumlu ilişkiler geliştirmek, problem çözmek gibi sosyal duygusal öğrenme becerilerine katkısının ne olduğuna dair yapılacak araştırmalara kaynaklık edebilir. Buna ek olarak öğretmenlerin sosyal duygusal öğrenmenin önemi, mevcut eğitim programına nasıl katılacağına dair fikirlerinin yer verildiği çalışmanın, gelecek araştırmalara katkı sağlayacağı düşünülebilir. Ayrıca sosyal duygusal öğrenme kavramının öğretmenlerin ilgisini çekmesi ve bu konuda farkındalık sağlanması amaçlanmıştır.

## 1.4 TANIMLAR

**Sosyal Duygusal Öğrenme:** Sosyal duygusal öğrenme, çocukların ve gençlerin duygularını anlamak ve yönetmek, pozitif hedefler koymak ve bunları gerçekleştirmek, başkalarına empati hissetmek ve bu empatiyi göstermek, pozitif ilişkiler kurmak ve sürdürmek ve sorumlu kararlar vermek amacıyla gerekli bilgi, tutum ve becerileri edinme ve etkili bir şekilde kullanma süreci olarak tanımlanabilir (CASEL, 2012).

## 1.5 KISALTMALAR

CASEL	: Collaborative For Academic, Social, And Emotional Learning
EQ	: Emotinal Quotient
IQ	: Intelligence Quotient
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
SDÖ	: Sosyal Duygusal Öğrenme
SDÖÖ	: Sosyal Duygusal Öğrenme Ölçeği
SPSS	: Statistical Package for Social Sciences

## BÖLÜM II

### ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

#### 2.1 ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ

##### 2.1.1 Sosyal Duygusal Öğrenmenin Tarihsel Gelişimi

Eğitimciler, yıllar boyu öğrenciler için sosyal duygusal gelişiminin önemini kabul etmelerine rağmen, okullar akademik yöneliminin fazla olması sebebiyle akademik başarı odaklı çalışmışlardır (Kabakçı, 2005; Patrikakou, 2005). Akademik açıdan ise Amerika Birleşik Devletleri’nde geçen yirmi yılda eyaletler arasında İngilizce, matematik ve fen bilimleri alanlarında başarı değerlerinin düşmesi ve buna bağlı olarak başarı değerleri düşük öğrencilere ait problemlerin artmasıyla sosyal duygusal öğrenme ilgi çekmeye başlamıştır (Schaps, 2010; Totan 2011).

Sosyal duygusal öğrenme terimi ilk olarak 1994 yılında Fetzer Enstitüsü’nde düzenlenen bir konferansta duyuldu (Baron, 2013 akt. Akcaalan 2016; Cherniss, Extein, Goleman ve Weissberg, 2006). Bu konferansta öğrencilere eğitim, psikoloji, sağlık ihtiyaçları açısından hedefler belirlenmiştir. Bu grup, özel sorunları ve davranış problemlerini çözmeyi hedef alan, akademik başarının artmasını sağlayan destekleyen önleyici programlar geliştirmek hedefiyle işe başlamıştır (Elias ve diğ., 1997; Baydan 2010). Bu süreç SDÖ’nün çıkışını sağlamıştır (Elbertson, Brackett ve Weissberg, 2010; Totan 2011).

Yine 1994 yılında Sosyal Duygusal Öğrenme Gelişimi İşbirliği (CASEL), sosyal ve duygusal öğrenme olgusunu geliştirmek ve bilimsel bulguları uluslararası kullanılan etkili okul tabanlı uygulamalarda kullanmak amacıyla kurulmuştur (Baron, 2013; Graczyk ve diğerleri, 2000; akt. Akcaalan, 2006). CASEL, yüksek kalitenin elde edilmesi için okul öncesinden başlanarak, yükseköğrenime kadar sosyal-duygusal öğrenmenin zorunlu ve önemli olduğunu vurgulamaktadır (Baydan 2010; Weissberg, Kumpfer ve Seligman, 2003). CASEL, içinde eğitimcilerin, araştırmacıların, eğitim

politikacılarının, ailelerin ve öğrencilerin de olduğu geniş kapsamlı bir harekettir (Elias,1997). Sosyal duygusal öğrenme çalışmaları alanında yapılan çalışmalara dünya çapında ev sahipliği yapan CASEL bu kavramın yayılmasında önemli bir konumdadır.

Ayrıca Goleman'ın Çoklu Zeka (1983) ve Duygusal Zeka (1995) isimli çalışmaları bu kavramın çıkmasında önemli bir role sahiptir (Aygün, 2017; Cohen, 1999). Goleman, kişinin IQ'sunun yüksek olmasının başarı için yeterli olamayabileceğini, çünkü EQ'ları düşükse, başarılı olamayabilirler, demektedir. Goleman kitabında EQ'yu yeterince önemsemediğimizi öne sürmüştür ( Bacanlı, 2014).

Goleman'a (1995) göre duygusal zekası 5 ögeden oluşturmaktadır. Bunlar; 1. Özbilinç: Kişinin duygularının farkında olması, 2. Duygu yönetimi: Olumsuz duygularla başa çıkma, 3. Kendini yönlendirme: Kendini başarıya motive edebilme, 4. Empati: Bir başkasının duygularını anlama, 5. Sosyal ilişkiler: Temel sosyal yeterliklere sahip olma (Bacanlı, 2014).

Goleman (1995) bu becerilerin akademik başarıdan daha önemli olduğunu iddia etmiştir. Genel olarak bu becerileri temel beceriler, düşünme becerileri ve kişisel beceriler adı altında toplanabilir. Temel beceriler, okuma, yazma, aritmetik, konuşma ve yazmayı içerir. Düşünme becerileri yaratıcı düşünmeyi, karar vermeyi, problem çözmeyi, zihinde canlandırmayı, nasıl öğrenme olduğunu bilmeyi ve muhakeme gücünü içerir: kişisel beceriler ise bireysel sorumluluk, benlik saygısı, sosyallik, öz-yönetim ve dürüstlük becerilerini içerir (Haney, 2016).

Daha öncesinde ise Gardner 1983 yılında çoklu zeka kavramından bahsetmiştir. Gardner, zekayı , "*İnsanın bir veya birden fazla kültürde yer bulan bir ürün ortaya koyabilme ve günlük ya da iş hayatında karşılaştığı bir problemi etkili ve verimli bir şekilde çözmeye yeteneği*" olarak tanımlamıştır (Gardner ve Hatch 1990; Talu, 1999). Gardner zekanın, duygusal ve kişiler arası zeka gibi akademik ve duygusal faktörleri içeren alanlara ilişkin becerileri kapsadığına inanır (Pikul, 2015).

Gardner'in çoklu zeka kuramındaki sosyal zeka, içsel zeka kavramları sosyal duygusal öğrenme becerilerinden öz farkındalık, sosyal farkındalık, ilişki becerileri kavramlarıyla örtüşmektedir.

### 2.1.2 Sosyal Duygusal Öğrenmenin Tanımı

Sosyal Duygusal Öğrenme' nin tanımı bu konudaki bilimsel çalışmalarla ilişkili olarak birçok yazar tarafından farklı şekillerde yapılmıştır. Sosyal duygusal öğrenme tanımı bilimsel gelişmelere bağlı olarak güncellenmektedir (Kabakçı, 2005).

İlk tanımlamalarda SDÖ; öğrencilerin düşünce ve duygularına yönelik, his davranışlarını bir bütün olarak kabul eden, yaşamlarında başarılı olmalarını sağlayacak becerilerin arttırılmasıdır (Zins, Bloodworth, Weissberg ve Walberg, 2007; akt. Totan 2011).

"Sosyal ve duygusal öğrenme" en kapsamlı anlamıyla hayatımızın sosyal ve duygusal yönlerini anlama ve kavrama süreci olarak ele alınmaktadır. Bu süreç üç basamakta açıklanabilir (Cohen, 2001 akt. Türnüklü, 2004 ). Bunlar:

- Yaşamımızdaki sosyal ve duygusal alanlara ilişkin bilgileri okuma, analiz etme ve anlama.
- Sosyal ve duygusal alana ait elde edilen bilgileri, sosyal hayatta karşılaşılan kişiler arası problemlerin çözümünde kullanma.
- Hayatımızın sosyal ve duygusal alanında yaratıcı bir öğrenen olma (Türnüklü, 2004).

SDÖ öğrencilerin uygun sosyal ve duygusal becerileri ile davranışlarını gelişmelerine yardımcı olan bir çerçevedir (Flynn, 2004). Zins ve Elias (2007) sosyal duygusal öğrenmeyi duyguları tanımak ve yönetme, sorunları etkili bir şekilde çözme ve diğerleriyle pozitif ilişkiler kurma kapasitesi olarak tanımlamıştır ( Flynn, 2004).

SDÖ çocuk ve gençlerin hayati görevlerinin başarıyla yerine getirebilmeleri, ihtiyaçlarını karşılayabilmeleri ve toplum içinde üretken bir birey olabilmeleri için kendi duygu ve düşünce davranışlarını kaynaştırma sürecini destekler. Bu süreçle temel beceri kazanımları gelişir. Bu temel becerilerle duyguların yönetilmesi, sağlıklı ilişkilerin kurulması, olumlu hedefler belirlenmesi, kişisel ve sosyal gereksinimlerin karşılanması ile sorumlu karar verebilme sağlanır (Kabakçı, 2005; Mc Combs, 2004; Zins ve diğerleri, 2004).

Bu tanımlara ek olarak, Waltz (2013) sosyal-duygusal öğrenmenin, çocukların kendilerine güven ve empati becerileriyle birlikte etkili bir şekilde dil kullanımı ve bilişleriyle ilgili meraklarının da kapsadığını, sosyal duygusal gelişimi kuvvetli olan bireylerin akademik, duygusal ve sosyal başarıya sahip olduklarını belirtmiştir.



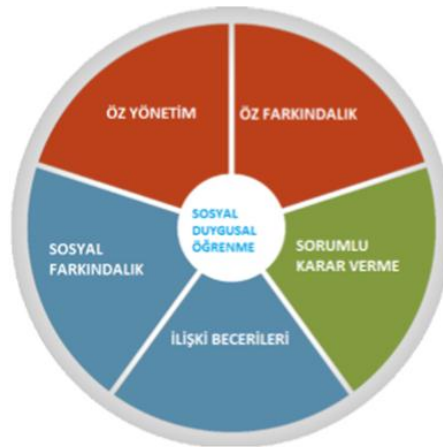
Cohen, Onunaku, Clothier ve Poppe (2005) ise sosyal-duygusal öğrenmeyi pozitif ve negatif tüm duyguları tecrübe etme olarak açıklamışlardır (Aygün, 2017).

En güncel tanım olarak; sosyal duygusal öğrenme, çocukların ve gençlerin duyguları anlama ve yönetme, olumlu hedefler belirleme ve bu hedeflere ulaşma, başkalarıyla empatik olma, olumlu ilişkiler kurma ve sürdürme, sorumlu kararlar alma yeterlikleri için gerekli bilgi, tutum ve becerileri edinme ve etkili bir şekilde uygulama sürecidir (CASEL, 2006; Gargan 2017).

### 2.1.3 Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri

Sosyal duygusal öğrenmenin hangi becerilerden oluştuğuna dair çeşitli sınıflamalar vardır. Cohen (1999), sosyal duygusal becerilerini iki alanda incelemiştir. Bunlar insanın kendi yaşantısını fark etmesine yönelik yeterlilikler ve başkasının yaşantısını fark etmeye yönelik yeterliliklerdir. Elksnin ve Elksnin (2006) sosyal duygusal becerileri 6 alanda incelemiştir. Bunlar; bireyler arası davranışlar, çevresindekilere ilişkin sosyal beceriler, öğretmenin onayladığı sosyal beceriler, kendine has davranışlar, kendini ifade etme becerileri, iletişim becerileridir. Dupont da (1998) temel sosyal duygusal yeterlikler üzerinde durmuştur. Buna göre stresle başedebilme, problem çözme-karar verme, iletişim, özgüven önemli yeterliklerdendir (Kuyulu,2015).

CASEL sosyal ve duygusal öğrenmeyi içeren bilişsel, duyuşsal ve davranışsal yetkinliklerin birbiriyle ilişkili beş boyutunu belirlemiştir (Dusenbury, Weissberg 2017). Şekil 1' de bu beş boyut gösterilmiştir.



Şekil 1. Sosyal Duygusal Öğrenmenin Beş Temel Becerisi (CASEL, 2015).

Öz farkındalık: Kişinin kendi duygularını, düşüncelerini ve davranışı üzerindeki etkilerini doğru olarak tanımlayabilme becerisidir.

Öz yönetim: Kişinin duygularını, bilişlerini ve davranışlarını düzenleyebilme becerisidir.

Sosyal farkındalık: Davranışın sosyal ilkesini anlamak ve sosyal çevre desteklerini tanımak için farklı bakış açıları kazanma ve insanlarla empati kurma becerisidir.

İlişki becerileri: Birey ve gruplarla kaliteli ilişkiler kurmak ve devam ettirme becerisidir.

Sorumlu karar verme: Kişisel davranışlarda, sosyal etkileşimlerde ve okul hakkında yapıcı seçimler yapma becerisidir (Akcaalaan 2016; CASEL, 2005; Pikul, 2015).

Öğrencilerin SDÖ becerilerinin gelişimi ile ilgili olarak şöyle bir örnek verilebilir. Öğrenci matematik dersine başlar ve matematiksel kavramı anlamadığı için hayal kırıklığına uğradığını hisseder. Bu öz farkındalık, sorumlu karar verme sürecine yardımcı olur. Sormak için sıra beklerken, rahatlamak için derin nefesler alır (öz yönetim). Öğretmen veya sınıf arkadaşından yardım alır. (sosyal farkındalık ve ilişki yönetimi). Projeyi akşam evde tamamlamayı planlar (sorumlu karar verme). Bir öğrencinin sosyal ve duygusal becerileri geliştirildiğinde öğrenmeye ve zorlu deneyimlerle yüzleşmeye hazır hale gelir. Bir görevle karşı karşıya kaldıklarında öğrenciler ödevleri tamamlamak için yeteneklerini değerlendirirler (öz farkındalık), sınırlı ya da duygusal olmak yerine (öz yönetim) amaçları veya daha sonra öğrenmek için bir plan tasarısı için yardım isterler (sorumlu karar verme, ilişki yönetimi) (Haney, 2016).

### **2.1.3.1 Öz Farkındalık**

Bir kişinin his ve düşüncelerinin davranışları üzerindeki etkilerini doğru bir şekilde tanınmasıdır. Örneğin, kişinin güçlü yanlarını ve sınırlarını doğru bir şekilde değerlendirmek, bir büyüme zihniyetine sahip olmak, iyi özümsemiş öz yeterlik duygusu ve iyimserlik yeteneğidir (Dusenbury ve Weissberg 2017). Örneğin; öz farkındalık becerisine sahip bir birey duygu ve düşüncelerinin farkındadır, güçlü yönlerini tanır ve böylelikle özgüven ve öz yeterlik algısı gelişmiştir. Bu bağlamda,

bireyin kendine güveni, olumlu olması ve zihin sağlığı açısından öz farkındalık becerisine sahip olmasının sosyal-duygusal becerilerin gelişimi açısından önemlidir (Aygün, 2017). Bu beceri bireyin duygularını tanıyabilme ve bu duyguları ve düşünceleri ile davranışları arasında ilişki kurma becerisine karşılık gelir. Öz farkındalığı gelişmiş öğrenciler güçlü ve zayıf yönlerini tam anlamıyla tanımlayabilmektedir. Ayrıca öz farkındalık öz güveni geliştirme becerisidir (Akcaalan, 2016; CASEL, 2012; Pikul, 2015).

Quandt'a (1972) göre benlik, bir kişinin sahip olduğu tüm algılamalardır. Bu algılamalar bilhassa kişinin kendi değeri ve yeteneğine ilişkin algılarıdır.

La Bente ve Greene (1969), benlik kavramının, davranışta bir yönlendirme gücü olarak sonuçlanan "kişinin görünüşünün, geçmişinin ve kökenlerinin, yeteneklerinin ve kaynaklarının, tutumlarının ve hislerinin toplam değerlendirmesi" olduğunu belirtmiştir. Benliğe ait üç bileşen tanımlanmaktadır: kendini algılama, kendinden başka algı ve ideal benlik. Kendini algılama diğerlerine göre kendini görmek. Kendine-diğer algı, başkalarının kendisini nasıl gördüklerinin görünümüdür. İdeal benlik, bireyin görülmesini istediği yoldur (Mangieri, 1974). Ortak terimler literatürde birbirinin yerine kullanılırsa, öz-farkındalık, benlik kavramı ya da kendini algılama şeklindedir (Williams, 2016).

LeBuffe ve diğerleri, (2009) öz farkındalık becerilerini aşağıdaki davranışlar şeklinde ifade etmişlerdir.

- Kişinin hayatındaki yaşanan olaylar hakkında doğru ifadelerde bulunması,
- Bir şeyin nasıl yapılacağını öğretmek,
- Ne anlamadığını netleştirmek için sorular sormak;
- Kişisel güçlü yönleri hakkında farkındalık gösterilmesi;
- Birinden geribildirim istemek,
- Nasıl hissettiğini açıklamak,
- Sorulduğunda fikrini söylemek.

Erikson (1968), kişinin hayatındaki her değişimin bir kriz olduğunu vurgular. Sadece destekleyici bir ortam, bir kimsenin başa çıkmasına yardımcı olabilir ve gelecekte bağımsız başa çıkmayı destekleyen daha anlayışlı bir öz farkındalık geliştirebilir.

Wilson (1985) öz farkındalık için, kişinin kendisi hakkında ne söylediği ve bu söylemin kişinin dil gelişiminin sonucu olarak hızla değişimi olarak ifade eder.

Erikson (1968) ve Wilson (1985)' un bu iki beyanı ( teorisi) bizi sonuca ulaştırır: öz farkındalığın geliştirilmesi çocukların yaşamlarına, tecrübelerine ve okul başarılarına katkı sağlar, bunlara temel oluşturur. Psikologların tezlerine dayanan öz farkındalık çalışması çok yönlü benliğin bireyin gelişiminde büyük öneme sahip olduğunu kanıtlamıştır (Eysenck, 1991). Açıkçası çocuklar okulda ve ileriki yaşamlarında daha başarılı olmak için küçük yaşlarda öz farkındalıklarını geliştirmelidir (Flavian, 2002).

### **2.1.3.2 Öz Yönetim**

Öz Yönetim, kişisel ve eğitsel amaçları belirlemek ve elde etmek için duyguları, bilişleri ve davranışları düzenlemek anlamına gelir. Örneğin doyumunu ertelemek, stres yönetimi, dürtüleri kontrol etmek, kişiyi motive etmek, zorlukları çözmek için azimle çalışmak gibi (Dusenbury ve Weissberg, 2017). Öz yönetim becerisi, bireye stresle nasıl başedeceğini, öfkesini kontrol edebilmesi motivasyonunu yüksek tutup bireysel ve akademik hedefler belirleyerek bunları başarma konusunda katkı sağlamaktadır. Bu sebeple, sosyal duygusal becerilerin gelişmesinin sağlanmasında bireyin duygularını, düşüncelerini ve davranışlarını etkili olarak kontrol etmeyi öğrenebilmesi önemlidir (Aygün, 2017).

Öz yönetim becerisi gelişmiş öğrenciler, kendilerini kontrol edebilir ve yaşadıkları stresi yönetebilirler. Ayrıca, öz yönetim becerisine sahip öğrenciler akademik ve kişisel yaşamlarında kendilerine hedefler koyarak gelişimlerini bu hedefler doğrultusunda izlerler. Güçlü öz yönetime sahip bireyler motivasyonları yüksek, duygularını ifade edebilen, önlerine çıkan engelleri aşabilen bireylerdir (CASEL, 2012; Pikul, 2015). Öz yönetim, içsel durumları yönetme becerisidir ve dört öğeden oluşur: 1. duyguların kontrolü, 2. uyum sağlama, 3. başarı yönelimi ve 4. olumlu bakış açısı (Boyatzis, 2009). Goleman bu listeye şeffaflık, girişimcilik ve iyimserlik becerilerini de eklemiştir (Dearborn, 2002; Hernandez, 2015; Khalili, 2012 Akcaalan, 2016).

LeBuffe ve diğerleri, (2009) öz yönetim becerilerini aşağıdaki davranışlar şeklinde ifade etmişlerdir.

- Dikkatini vermek;
- Sırasını beklemek;

- Bir problem veya dikkat dağılmasına rağmen bir göreve odaklanmak;
- Yeni bir durumda rahat davranmak;
- Bir görevin aşamalarını sırayla yerine getirmek;
- İsteddiği bir şeyi geçmek, sevmediği bir şeyi yapmak,
- Gelecekte daha iyi bir şey elde etmek;
- İlk tercihi mümkün olmadığında başka bir seçeneği kabul etmek;
- Bir değişiklikle karşılaştıklarında sakin kalmak;
- Planlardaki değişikliklere iyi uyum sağlamak; veya
- Ortam değişimine adapte olmak.

### **2.1.3.3 Sosyal Farkındalık**

Sosyal farkındalık çeşitli geçmişlerden perspektif kazanma ve başkalarıyla empati kurma, davranış için sosyal ve etik normları anlamaktır. Aile, okul, toplum desteklerini tanıma becerisidir (Dusenbury ve Weissberg, 2017). Bu becerinin ana dinamiklerinden biri olan sosyal etkileşimlerde diğer bireylerin bakış açılarını anlama ve saygı duyma, sağlıklı ilişkiler, ahlaki ve gönüllü davranışlar geliştirmekle ilişkilidir (Decety, 2009 akt. İşeri, 2016). Bununla bağlantılı olarak öğrencilerin kendi duygu durumlarının farkında olması kadar diğer insanların duygularını ve tepkilerini ön görebilmeyi de öğrenmesi gerekir (Loveland, 2005 akt. İşeri, 2016).

Sosyal duyarlılık, aşağıdaki gibi tanımlanan üç bileşenli yeteneklerden oluşur (Greenspan, 1979, 1981a):

Toplumsal duyarlılık, belirli bir zamanda, bir sosyal nesnenin veya olayın anlamını doğru bir şekilde etiketleme becerisidir. Temelini anlamaktan ziyade bir sosyal olayı okuma yeteneğidir. Sosyal duyarlılık, başkalarının yerine kendini koyma ve başkalarının dünyayı nasıl deneyimlediğini anlama ve sosyal durumları doğru bir şekilde okuma becerisini içerir.

Sosyal içgörü, sosyal olayların altında yatan süreçleri anlama ve bu tür olaylar hakkında değerlendirme kararları verme yeteneğidir. Davranış hakkında genelleme ve bir şeyin neden olduğunu ve daha geniş bir bağlamda önemini açıklayabilme yeteneğidir. Toplumsal içgörü, (a) insanların karşılıklı davranışlarını, arkadaşlıklarını ve kişisel özelliklerini ve motivasyon süreçlerini anlama becerisini (b) psikolojik ihtiyaçları ve telafisi verilen hedef birey ya da grubun belirli bir toplumsal duruma

nasıl yanıt vereceğini tahmin etmesini (c) ahlaki kurallar, sosyal kurallar ve etik ilkeler ile ilgili sosyal eylemleri değerlendirme ve başkalarının niyetlerini göz önünde bulundurmayı içerir.

Sosyal iletişim, kişilerarası durumlarda etkili bir şekilde nasıl müdahale edileceğini ve başkalarının davranışlarını başarılı bir şekilde nasıl etkileyeceğini anlama yeteneğidir. Burada vurgulanmak istenen, etkili bir şekilde davranıp davranmadıklarından ziyade, bireyin etkili bir şekilde nasıl davranılacağını bilip bilmediğidir. Algılanan, düşünen veya hissettiğini başkalarına doğru bir şekilde iletme yeteneğini ve istenen hedeflere en iyi şekilde ulaşmak için başkalarının davranışlarını nasıl etkileyeceğinin anlaşılmasını içerir (Black, 1996).

LeBuffe ve diğerlerine (2009) göre sosyal farkındalık becerileri aşağıdaki davranışlar ile gösterilir:

- Hakaret ve yorumlarla iyi başa çıkmak;
- Farklı insanlarla birlikte olmak;
- Bir oyun veya yarışmada saygılı davranmak;
- Başka bir kişinin görüşüne saygı göstermek;
- Grup çalışmalarına katkıda bulunmak;
- Bir anlaşmazlık çözme;
- Başkalarıyla paylaşma;
- Akranlarla işbirliği yapmak; veya
- Acı veren veya üzen birini affetmek.

#### **2.1.3.4 İlişki Becerileri**

Çeşitli bireyler ve gruplar ile sağlıklı ve ödüllendirici ilişkiler kurma ve sürdürmedir. Örneğin, açık şekilde iletişim kurma, aktif olarak dinleme, işbirliği yapma, uygunsuz toplumsal baskıya direnme, çatışmayı yapıcı bir şekilde müzakere etme, ihtiyaç duyulduğunda yardım arama gibi (Dusenbury ve Weissberg, 2017). Bu beceri sayesinde bireyler sosyal yapıya adapte olurlar (Aygün 2017).

LeBuffe ve diğerlerine (2009) göre olumlu ilişki kurma becerileri aşağıdaki davranışlar ile gösterilir:

- Birisine iltifat etmek ve kutlamak;

- Birisi için güzel şeyler yapmak;
- Başkaları için takdir göstermek;
- Bir kişiyi nazikçe tebrik etmek;
- Akranlardan olumlu ilgi çekmek;
- Başka bir kişi için endişe ifade etmek;
- Yetişkinlerden pozitif yönde ilgi çekmek;
- Kibar bir şekilde öneri veya istekte bulunmak;
- Birine yardım etmeyi teklif etmek; veya
- Başka birinin duygularına cevap vermek.

Dünyanın birçok yerinde çocukların sosyal ve duygusal becerilerinin öğrenim hayatları sırasında geliştirilmesi önemli bir eğitim amacıdır. Bu eğitim programları içinde özellikle akran ilişkilerine ayrı bir önem verilmekte ve çeşitli yöntemler kullanılmaktadır. Bu yöntemler içerisinde fiziki çevrenin çocuklara uygun olması, çocukların özellikleri doğrultusunda sosyal çevrenin düzenlenmesi ve çocukların ailelerinin bilinçlendirilmesi gibi faaliyetler ön plana çıkmaktadır (Ostrosky ve Meadan, 2010; akt. Öztürk, 2017).

Sosyal zekanın, yüksek seviyede olduğu üniversite çağında, öğrencilere olan olumlu etkisi ve sosyal zeka düşüklüğünün öğrenciye olan olumsuz etkisi kişilerarası iletişimde net bir şekilde belli olmaktadır. Üst düzey bir sosyal zekaya sahip öğrenciler, özgüvenleri ile kalıcı ve güçlü bağlar kurarak geniş bir çevrede yaşamaktadırlar. Sosyal zeka ve düşük seviyeli öğrenciler iletişimin zayıflığı nedeniyle zamanla yalnız kalır ve kendi tecrit alanlarındaki birçok psikolojik rahatsızlık için zemin hazırlar (Ülker, 2016).

İletişim becerisi kişilere, iletişim süreçlerinde karşısındakinin duygu ve düşüncelerini farkında olarak, onları anlayarak, onları görme duyarlılığı kazandırmaktadır. İletişim becerisi aynı zamanda sosyal bir beceridir.

İletişim becerileri sezgisel ve doğuştan olmasından daha çok, iletişim tekniklerinin öğrenilebilir ve öğretilbilir olmasıdır (Buckman, 2001; Egan, 1994; akt. Fidan, 2005).

Davranış değişikliğini kazanmada en önemli etken iletişim becerisidir. Granvold (1994) iletişim becerilerini sosyal beceriler içinde ele almakta ve bu becerilerin

sosyal ilişkilerde başarıya destek olduklarını belirtmektedir (Çetinkaya ve Alparşlan, 2011).

### **2.1.3.5 Sorumlu Karar Verme**

Etik standartlar, güvenlik endişeleri, sosyal normlar, çeşitli eylemlerin sonuçlarının gerçekçi değerlendirilmesi ve benliğin ve başkalarının refahının göz önüne alınarak kişisel davranış, sosyal etkileşimler ve okul hakkında yapıcı seçimler yapma becerisidir (Dusenbury ve Weissberg, 2017). Sorumlu karar verme, kendisinin ve çevresindekilerin de da huzurunu düşünme yeteneğidir. Bu alanda becerisi olan öğrenciler ahlaki davranma sorumluluklarını bilir ve davranışlarının sonuçlarını da düşünür. Sorumlu karar verme becerisine sahip olanlar, akademik ve kişisel yaşantıları için güvenli ve verimli davranışlar sergilerler (Akcaalan 2016; CASEL, 2012; Pikul, 2015).

Dewey' in problem çözme yaklaşımına dayanan Bingham (2004)' ın belirlediği problem çözme basamakları şunlardır:

- Problemin farkındalığı ve onu çözme isteği duymak.
- Problemi tanımlayabilmek, ilgili olduğu alanları tanımak ve ilgili olduğu problemler grubunu anlamlandırmaya çalışmak.
- Problemlerle ilgili verileri toplamak, problemin çözümünü sağlayacak bilgileri seçmek ve düzenlemek.
- Toplanan bilgiler rehberliğinde olası çözüm yolları belirlemek.
- Çözüm yollarını analiz ederek en iyisini seçmek.
- Seçilen çözüm yolunu uygulamaya geçmek.
- Uygulanan çözüm yolunu değerlendirmek.” (Fidan, 1985; Yılmaz, 2014).

Problemler ve çatışmalar sosyal hayatın parçalarıdır. Yetişkinlerde olduğu gibi çocuklarda da her zaman istenen cevap veya tepki alınmayabilir, sonuçta durumla alakalı olarak öfke hissedilebilir. Problem çözme becerisi, kişinin bir sorunla karşılaştığında nasıl bir yol izleyeceğini belirler. Sosyal becerisi yeteri kadar iyi olmayan çocuklar düşünce birliği sağlayamaz veya anlaşmazlıklarla baş etmede problem yaşarlar (Soysal, 2011; Yılmaz, 2014).



Bu yetkinlikler, daha pozitif sosyal davranışlar, daha az davranış sorunları, daha az duygusal sıkıntılar ve akademik başarı da dahil olmak üzere, daha düzenli yaşantı ve okul performansına katkıda bulunur. Akademik başarı ve okulda ve yetişkinlerde istihdamda olumlu bir uyum için kritik öneme sahiptirler. (Dusenbury, Weissberg 2017).

LeBuffe ve diğerlerine (2009) göre olumlu sorumlu karar verme becerileri aşağıdaki davranışlar ile gösterilir:

- Yaptıklarının sorumluluğunu kabul etmek;
- İyi kararlar vermek;
- Tavsiye istemek;
- Deneyimden öğrenmek;
- Güvenilir bir yetişkinin tavsiyesi üzerine;
- Doğru ve yanlış arasında karar verme yeteneğini göstermek;
- Bir sorunu çözmek için mevcut kaynakları (kişi veya nesnelere) kullanmak.

#### **2.1.4 Sosyal Duygusal Öğrenmenin Önemi**

İnsanın hayatı boyunca başarılı olabilmesi için gerekli olan sosyal ve duygusal beceriler, günümüzün değişen ve zorlaşan sosyo-ekonomik ortamında daha da önemli bir hale gelmiştir. Çünkü sosyal yapı değiştikçe ve hayat şartları zorlaştıkça günümüzün çocuklarını gelecekte bekleyen sıkıntıları sayısı ve çeşidi de artmaktadır. Bundan dolayı çocukların gelecekteki yaşamlarında başarılı olabilmesine yardımcı olacak yeterliklerin geliştirilmesi gerekmektedir. Günümüzde iyi bir eğitim tek başına yeterli olmamakta ve mesleki hayat gibi hayatın esas alanlarında başka yetenek ve becerilere duyulan ihtiyaç artmaktadır (Ikesako ve Miyamoto, 2015: 9; akt. Öztürk, 2017).

Sosyal duygusal öğrenme, problemleri azaltırken, koruyucu becerileri de arttırmaktadır. Bu bağlamda Sosyal duygusal öğrenmenin potansiyel etkileri iki bölümde incelenebilir (Zins ve diğerleri, 2001; akt. Kuyulu, 2015). Primer etkileri; akademik başarı, öğrenme isteği, okula ilgi ve isteğin artması, okuldan ilişkisinin kesilme olasılığının azalması, okuldan iyi bir dereceyle mezun olma ve iş bulma imkanında artış başlıkları altında toplanmaktadır. İkincil etkileri ise, daha çok sorumluluk beklentisinin yükselmesi, sosyal yeterliklerinin ve problem çözme

becerilerinin gelişmesi, çevresindekilerle işbirliğinin artması, topluma bağlılık ve sağlıklı yaşamda artış, madde kullanımı ve şiddete başvurmada azalma, aile ilişkilerini iyileştirme gibi alanlarda görülmektedir. Sosyal duygusal öğrenme çalışmaları sonucunda, çocuk ve gençler daha verimli öğrenen kişiler olurlar, zorluklara olumlu taraftan bakarlar, fiziksel rahatsızlıklara yakalanma olasılıkları düşer, daha sorumlu aile bireyleri ve uyumlu vatandaşlar olurlar ve okul ile yaşam başarıları artar (Zins ve Wagner 1997; Bencivenga, Elias 2003; akt. Kuyulu, 2015).

Sosyal duygusal öğrenmenin faydaları şu şekilde sıralanabilir:

- Öğrencilerdeki anlayışı geliştirerek riskli davranışları azaltır.
- Uygulanan programlar sayesinde okulu terk etme, zararlı alışkanlıklardan (sigara, alkol, uyuşturucu madde) uzak durma, okulun güvenli olması gibi imkânlar sağlar.
- Gelecekte öğrenim görülecek okulların ve işverenlerin istediği yeterlikleri geliştirmeye yardım eder.

Sosyal duygusal öğrenmenin kapsadığı içerik şu şekildedir:

- Öğrenmeyi öğrenme yeterliği
- Dinleme ve sözel iletişim
- Uyum sağlama, yaratıcı düşünme ve problem çözme
- Öz yönetim: öz-saygı, hedef belirleme, öz-motivasyon
- Etkili grup: bireylerarası beceriler, anlaşma, takım çalışması
- Örgütsel verimlilik ve liderlik
- Okuma, yazma, hesaplama becerisi

Zins, Wang ve Waberg, (2004) sosyal duygusal öğrenmenin şu alanlarda gelişim oluşturduğundan bahsederler:

- Tutumlarda: Motivasyon ve yetkinlik,
- Davranış: Çalışma ve katılım alışkanlıkları,
- Performans: Notlar ve konularda yüksek beceri. Okul hayatına karşı olumlu bir tutum sergilemek,
- Toplumun ferahı için çalışmak,
- Eğitim hedeflerinin ve akademik motivasyonun yüksek olması.
- Davranış sonuçları açısından daha iyi anlaşılma,

- Okuldaki stres ile başa çıkmada iyi yeteneğe sahip olma,
- Çalışmayı öğrenmeye karşı daha isteklilik,
- Sınıfta yapılan etkinliklere daha fazla ve aktif katılım,
- İstendik davranış sergilemede artış gösterme,
- Devamsızlığın az olması ve derslere tam katılım sağlama,
- Saldırgan ve kaba davranışlarda azalma görülür,
- Mezunları takip etme ve daha az okulu terk etme,
- Öğrenmeği öğrenme yolları hakkında çalışma.
- Akademik performansta; matematik, dil ve sosyal bilgiler becerilerinde gelişim gösterme,
- Sınav sonuçlarında, notlarda, test sonuçlarında başarının artması,
- Öğrenmeyi öğrenme yeterliğinde gelişme gösterme,
- Problem çözme ve planlama yeteneğinin gelişmesi,
- Üstün seviyede fikir yürütme stratejisi kullanma,
- İleri seviyede okuma becerisi (Zins, Wang ve Waberg, 2004; akt. Uşaklı, 2017).

Bu sahada gerçekleştirilen geniş kapsamda yapılan okul reformları ile sosyal duygusal öğrenme programlarının uygulandığı okullarda sosyal etkileşimin, okul huzurunun ve akademik başarının arttığı görülmüştür (Greenberg, Weissberg, O'Brien, Zins, Fredericks, Resnik, ve Elias, 2003; Aygün ve Taşkın, 2015).

## 2.2 KAVRAMLARLA İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

### 2.2.1 Sosyal Duygusal Öğrenme İle İlgili Araştırmalar

#### 2.2.1.1 Yurt dışında yapılan araştırmalar

Sosyal duygusal öğrenme, çocukların ve gençlerin duyguları anlama ve yönetme, olumlu hedefler belirleme ve bu hedeflere ulaşma, başkalarına empati duyma, olumlu ilişkiler kurma ve sürdürme ve sorumlu kararlar alma yeterlikleri için gerekli bilgi, tutum ve becerileri edinme ve etkili bir şekilde uygulama sürecidir (CASEL, 2006; Gargan, 2017).

Gargan (2017) Sosyal duygusal öğrenme programının okul iklimine olan etkisi üzerine yaptığı çalışmada uygulanan sosyal duygusal öğrenme programının güvenlik, öğretim ve öğrenme, sosyal duygusal öğrenme, kurumsal çevre ve ilişkiler değişkenlerine dayalı olarak okul iklimini olumlu yönde etkilediği sonucuna varmıştır.

Sosyal duygusal öğrenme kavramıyla ilgili yurt dışında yapılmış birçok çalışma vardır. Pikul (2015), yaptığı çalışmada amaç, danışma programına katılan lise birinci sınıf öğrencilerinde ne gibi sosyal ve duygusal değişimlerin meydana geldiğini belirlemektir. Nicel verilere göre, danışma programı öğrencilerin sosyal duygusal iyi olma durumlarında anlamlı değişikliklerle sonuçlanmamıştır. Fakat nitel veriler, danışmanların program sonucunda öğrencilerde olumlu değişimler algıladıklarını göstermektedir.

Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor ve Schellinger (2011) yürüttükleri meta analiz çalışmasında okul tabanlı sosyal duygusal öğrenme programlarının öğrencilerin sosyal duygusal beceri, tutum ve davranışları yanısıra akademik başarılarına da olumlu etkileri olduğunu ortaya koymuşlardır.

Payton, Weissberg, Durlak, Dymnicki, Taylor ve Schellinger (2008) çalışmalarında anaokulundan ilköğretim ikinci kademe sonuna kadar olan süreçte sosyal duygusal öğrenme programlarının etkisini araştıran çalışmaları incelemişler ve sosyal duygusal öğrenme programlarının öğrencilerin hem toplumsal hem bireysel hem de akademik yaşamlarına anlamlı olumlu katkılar sağladığını ortaya koymuşlardır.

Cohen (2006) çalışmasında öğretmenlerin sosyal ve duygusal becerileri uygun materyal ve yöntemler kullanarak doğrudan öğretebileceğini ortaya koymuştur. Romasz, Kantor ve Elias (2004) sosyal ve duygusal öğrenme programlarını inceledikleri bir çalışmada bu programların akademik performansları ve tutum ve davranışlarına pozitif yönde etki ettiğini ortaya koymuştur.

### **2.2.1.2 Yurt içinde yapılan araştırmalar**

İşeri (2016) çalışmasında lise öğrencilerinin duygusal zeka düzeyleri ile sosyal duygusal öğrenme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Bu çalışmanın sonuçlarında lise öğrencilerinin duygusal zekâ düzeyleri ile görev tanımlama alt boyutu, akran ilişkileri alt boyutu ve öz düzenleme alt boyutu arasında anlamlı

ilişkiler bulunmuştur. Duygusal zekânın; görev tanımlama düzeyi ile pozitif yönde, akran ilişkileri düzeyi ile pozitif yönde ve öz düzenleme düzeyi ile pozitif yönde ilişkili olduğu görülmektedir.

Akçaalan (2016) çalışma grubu üniversite öğrencilerinden oluşan araştırmasında sosyal duygusal öğrenme ile yaşam boyu öğrenme arasındaki ilişkileri incelemiştir. Bu çalışmanın sonuçlarında sosyal duygusal öğrenme ve yaşam boyu öğrenmenin birbirleriyle ilişkili olduğunu ve sosyal duygusal öğrenmenin alt boyutları olan görev tanımlama, akran ilişkileri ve öz düzenleme becerileri ile yaşam boyu öğrenme arasında anlamlı ilişki olduğunu bulunmuştur. Arslan (2015) sosyal duygusal öğrenme ile okul stresi arasındaki ilişkileri incelediği çalışmasında ders yükünün yol açtığı stresin sosyal duygusal öğrenme ile ilişkisinin olumsuz olduğunu bulgulamıştır. Arslan ve Akın (2013), 300 ilköğretim öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilen çalışmada, Coryn ve diğerlerinin (2009) geliştirdiği sosyal duygusal öğrenme ölçeğinin Türkçe versiyonunun bireylerin sosyal duygusal öğrenme düzeylerini ölçmek için geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermiştir

Merter (2013) çalışmasında çalışmasında ortaokul öğrencilerinin sosyal duygusal öğrenme becerileri ile benlik saygıları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Bu araştırmanın sonuçları öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme becerileri ile benlik saygısı düzeylerinin arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğuna işaret etmektedir. Beceren (2012) Güçlü Başlangıç Sosyal Duygusal Öğrenme Programı'nın okul öncesi eğitime seviyesindeki beş yaş çocuklarının sosyal duygusal gelişimlerine etkililiğini incelediği çalışmasında deney ve kontrol guruplarındaki çocukların sosyalduygusal beceri ve davranış puan ortalamaları arasında önemli bir farklılık olduğunu ortaya koymuştur. Baydan (2010) yaptığı çalışmada Sosyal Duygusal Beceri Programı'nın ilköğrencilerinin sosyal duygusal becerilerinde anlamlı bir artış sağladığını görmüştür. Kabakçı ve Korkut (2008) ilköğretim öğrencilerinin sınıf seviyesi, sosyo-ekonomik durum ve cinsiyet değişkenleri ile sosyal-duygusal öğrenme becerileri arasındaki ilişkileri incelemişlerdir. Bu araştırma sonuçlarına göre kız öğrencilerin sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin erkek öğrencilerden daha iyi düzeyde olduğu bulgulanmıştır. Soylu (2007) çalışmasında üniversite öğrencilerinin sosyal ve duygusal öğrenme becerilerini belirlemek amacıyla yaptığı çalışmada öğrencilerin bu becerilere büyük oranda sahip olduğunu fakat hala bazı becerilerin geliştirilmesi gerektiğini bulgulanmıştır. Kabakçı (2006)

ilköğretim öğrencilerinin sosyal ve duygusal öğrenme becerilerini ölçmek amacıyla dört alt beceriden oluşan “Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği” ni (SDÖBÖ) geliştirmiş ve yapılan geçerlilik ve güvenirlik araştırmaları ile bu ölçeğın güvenirlik ve geçerliliğı ispatlanmıştır.



## **BÖLÜM III**

### **YÖNTEM**

Araştırmanın bu bölümünde öncelikle çalışmanın yöntemi ve çalışma grubundan söz edilerek veri toplama araçları ile ilgili bilgiler verilmiştir. Daha sonra veri analizinde kullanılan istatistiksel yöntemler açıklanmıştır.

#### **3.1 ARAŞTIRMA MODELİ**

Bu araştırmada, devlet ve özel okullarında görev yapan 1. ve 2. sınıf öğretmenlerinin öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme becerilerine yönelik bakış açılarını ortaya koymak hedeflenmektedir. Araştırmanın diğer önemli amacı ise sosyal duygusal öğrenmeye becerisini arttırmaya yönelik yapılan etkinlikler sonucunda öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme becerilerinde anlamlı bir gelişme olup olmadığının incelenmesidir. Bu çalışmanın gerçekleştirilmesinde hem nicel hem de nitel çalışma uygulanarak karma yöntem kullanılmıştır. Bu doğrultuda araştırmada nitel yöntemlerden olan betimsel tarama modeli ile nicel yöntemlerden deneysel model bir arada kullanılmıştır. Betimsel tarama modeli bir olgu ve durumu açıklamayı amaçlarken deneysel model, iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir (Karasar 2005).

#### **3.2 ÇALIŞMA GRUBU**

Bu çalışmanın örnekleme yöntemi, araştırmacı tarafından gereksinim duyulan sayıdaki katılımcıya ulaşmak için iletişim kurulması ve ulaşılmaması en kolay olan

katılımcılardan başlayarak ihtiyaç duyulan örneklemin sayısının ulaşıldığı “uygun örnekleme” yönteminin niteliklerin sahiptir (Büyüköztürk, Kılıç, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2009). Araştırma evrenini 2016 – 2017 eğitim öğretim yılında, Sakarya ilinde bulunan devlet okullarında ve özel okullarda görev alan 1. ve 2. sınıf öğretmenleri ve MEB’e bağlı özel bir ilkokulda okuyan 2. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır.

Araştırma çalışma grubunu 2016 – 2017 eğitim öğretim yılında, Sakarya ilinde bulunan devlet ve özel okullarda görev alan 20 kişiden oluşan 1.ve 2. sınıf öğretmeni ve 16 kişiden oluşan 2. sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırma başlangıcında öğrenci sayısı 17 kişi iken araştırma süresince 1 öğrencinin sınıftan ayrılması sebebiyle çalışma 16 öğrenciden elde edilen veri ile gerçekleştirilmiştir.

Tablo 1. Öğrencilerin Cinsiyet Dağılımı

		N	%
Cinsiyet	Kız	7	41 %
	Erkek	9	59%
	Toplam	16	100%

Tablo 1’e göre, çalışma grubu oluşturan 16 öğrencinin, 7’si (%41) kız ve 9’u (%59) erkektir.

Tablo 2. Nitel Çalışma Grubunun Demografik Özelliklerine Göre Dağılımı

Demografik özellikler		Frekans (f)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	8	40
	Erkek	12	60
Yaş	25-34	7	35
	35-44	10	50
	45-54	2	10
	55-65	1	5
Kıdem	1-9	7	35
	10-19	10	50
	20-29	2	10
	30 ve üzeri	1	5



Tablo 2 incelendiğinde çalışmaya katılan öğretmenlerin % 60'ının erkek, % 40'ının kadın olduğu, % 50 'sinin 35-44 yaş % 35 'inin ise 25-34 yaş aralığında olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin % 50 'si 10 ile 19 yılları arasında mesleklerini yaptıklarının ve % 35' inin 1-9 , %10' unun 20-29 yıl arası fazla çalıştıkları belirlenmiştir.

### **3.3 VERİ TOPLAMA ARAÇLARI**

Araştırmanın veri toplama sürecinde genel ve psikometrik özellikleri verilen Sosyal Duygusal Öğrenme Ölçeği (SDÖÖ) ile SDÖ' nün önemi ve etkilerini araştırmak amaçlı öğretmenlerin görüşlerini öğrenmeye yönelik görüşme formu kullanılmıştır.

#### **3.3.1 Sosyal Duygusal Öğrenme Ölçeği (SDÖÖ)**

Araştırma verilerinin toplanmasında öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme düzeylerini belirlemek amacıyla Coryn ve diğerleri (2009) tarafından geliştirilen ve Arslan ve Akın (2013) tarafından Türkçeye uyarlanan ve Türkçe geçerlilik güvenilirliği yapılan "Sosyal Duygusal Öğrenme Ölçeği" kullanılmıştır. Arslan ve Akın (2013) tarafından iç tutarlılık güvenilirlik katsayısı. 90, test-tekrar test güvenilirlik katsayısı ise . 71 olarak bulunmuştur. Ölçek 5'li likert tipinde olup 1-6 soruları Görev Tanımlama, 7-13 soruları Akran İlişkileri ve 14-20 soruları Öz-Düzenleme boyutlarını temsil etmektedir.

#### **3.3.2 Veri Toplama Aracının Güvenilirliği**

Araştırmada kullanılan ölçek Türkçe geçerlilik ve güvenilirlik çalışması yapılmış ölçekler arasından seçilmiştir. Araştırma sahası sonucunda da elde edilen veriler ile ölçeğin ön test ve son test iç tutarlıkları test edilmiştir.

Tablo 3. Ölçeğin Ön Test-Son Test Uygulamalarındaki Güvenilirliği

Cronbach's Alpha	Ön Test		Son Test	
	$\alpha$	Madde Sayısı	$\alpha$	Madde Sayısı
Sosyal Duygusal Öğrenme	,925	20	,937	20
Görev Tanımlama	,708	6	,694	6
Akran İlişkileri	,760	7	,936	7
Öz Düzenleme	,892	7	,855	7

$\alpha > 0,600$

Güvenirlik analizi, ölçmede kullanılan araçların güvenilirliğini değerlendirmek amacıyla geliştirilmiş bir yöntemdir. Cronbach's Alpha Katsayısının bulunabileceği aralıklar ve değerlendirme kriteri aşağıdaki gibidir:

$0,00 \leq \alpha < 0,40$  ise ölçek güvenilir değil;

$0,40 \leq \alpha < 0,60$  ise ölçek düşük güvenilirlikte;

$0,60 \leq \alpha < 0,80$  ise ölçek oldukça güvenilir;

$0,80 \leq \alpha < 1,00$  ise ölçek yüksek derecede güvenilir bir ölçektir (Büyüköztürk, 2018).

Sosyal Duygusal Öğrenme ölçeği ön test iç tutarlılık katsayısı  $a = 0,925$ , buna göre ölçeğin yüksek güvenilirlikte olduğu tespit edilmiştir. 6 maddeli Görev Tanımlama alt boyutu ön test iç tutarlılık katsayısı  $a = 0,708$ , olup ölçeğin yüksek güvenilirlikte olduğu tespit edilmiştir. 7 maddeli Akran İlişkileri alt boyutu ön test iç tutarlılık katsayısı  $a = 0,760$ , olup ölçeğin oldukça güvenilir olduğu tespit edilmiştir. 7 maddeli Öz Düzenleme alt boyutu ön test iç tutarlılık katsayısı  $a = 0,894$ , olup ölçeğin oldukça güvenilir olduğu tespit edilmiştir.

Sosyal Duygusal Öğrenme ölçeği son test iç tutarlılık katsayısı  $a = 0,939$ , buna göre ölçeğin yüksek güvenilirlikte olduğu tespit edilmiştir. 6 maddeli Görev Tanımlama alt boyutu ön test iç tutarlılık katsayısı  $a = 0,703$ , olup ölçeğin yüksek güvenilirlikte olduğu tespit edilmiştir. 7 maddeli Akran İlişkileri alt boyutu ön test iç tutarlılık katsayısı  $a = 0,942$ , olup ölçeğin yüksek güvenilirlikte olduğu tespit edilmiştir. 7 maddeli Öz Düzenleme alt boyutu ön test iç tutarlılık katsayısı  $a = 0,860$ , olup ölçeğin yüksek güvenilirlikte olduğu tespit edilmiştir.

Sosyal Duygusal Öğrenme ölçeği izleme testi iç tutarlılık katsayısı  $a= 0,959$ , buna göre ölçeğin yüksek güvenilirlikte olduğu tespit edilmiştir. 6 maddeli Görev Tanımlama alt boyutu ön test iç tutarlılık katsayısı  $a= 0,849$ , olup ölçeğin yüksek güvenilirlikte olduğu tespit edilmiştir. 7 maddeli Akran İlişkileri alt boyutu ön test iç tutarlılık katsayısı  $a= 0,935$ , olup ölçeğin yüksek güvenilirlikte olduğu tespit edilmiştir. 7 maddeli Öz Düzenleme alt boyutu ön test iç tutarlılık katsayısı  $a= 0,859$ , olup ölçeğin yüksek güvenilirlikte olduğu tespit edilmiştir.

Ölçümlere göre alt boyutları için hesaplanan iç tutarlılık katsayıları da  $a=0,700$  sınırının üstünde olup, yüksek güvenilirlikte olduklarına işaret etmektedir.

### **3.3.3 Görüşme Formu**

Sosyal duygusal öğrenme kavramının bir çocuğun yetişmesindeki önemi, SDÖ becerisine ait hangi boyutların kullanıldığı, sosyal duygusal öğrenme becerilerinin kazanılması için mevcut eğitim programına bu becerinin nasıl katılacağı, öğretmenlerin sosyal beceri ve duygusal yönetim becerilerini nasıl değerlendirdiği ve sosyal duygusal öğrenme programının hedef kitlesinin kim olmasına gerektiğine değerlendirmesine yönelik betimsel bir çalışma yapılmıştır. Veri toplama aracı olarak, görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formu için hazırlanan sorular, eğitim uzmanlarının görüşleri doğrultusunda düzenlenerek tekrar eğitim uzmanlarına sunulmuştur. Yapılan dönütler doğrultusunda, görüşme formuna son şekli verilmiştir. Çalışma grubu, özel okul ve devlet okullarında öğretmenlik yapan 1. ve 2. sınıf öğretmenleridir.

Araştırmacı tarafından, çalışma grubunda yer alan öğretmenlerle görüşülerek araştırmanın amacı anlatılarak görüşme formu gösterilmiş, kimlik bilgilerinin gizli olacağına yönelik bilgi verilmiştir. Görüşmeyi kabul eden öğretmenlerle tarih belirlenilerek bir araya gelinerek görüşmeler yapılmıştır. Görüşme formu Ek 2’de yer almaktadır.

## **3.4 VERİ TOPLAMA SÜRECİ**

Araştırmanın verileri çalışma grubuna giren ve birebir görüşmelere katılmayı kabul eden sınıf öğretmenlerinden ve öz farkındalık, öz yönetim, sorumlu karar verme,

ilişki becerileri ve sosyal farkındalık kazanımlı etkinlikler uygulanan ilkökul 2. sınıf öğrencilerinden toplanmıştır. Veri toplama aşamasında belirlenen mülakat soruları öğretmenlere yüz yüze görüşmelerde sorularak öğretmenlerin görüşleri ayrıntılı olarak alınmıştır. Öğrenciler arasında yapılan çalışmada ise kullanılan ölçek, öğrencilerin sınıf öğretmenleri tarafından etkinliklerin uygulanmasından önce (ilk test), etkinliklerin uygulanmasından sonra (son test) ve etkinliklerin uygulanması bittikten 4 ay sonra (izleme testi) yoluyla gerçekleştirilmiştir. Öğrencilere yönelik uygulan etkinlikler 07.04.2017 tarihinde başlamıştır, 07.06.2017 tarihinde bitirilmiştir. Etkinliklerin uygulandığı tarihler Tablo 4’ te verilmiştir. Etkinlikler, öğrencilere sınıf öğretmenleri tarafından uygulanmıştır. Sınıf öğretmeni 2015 yılında Türkiye Özel Okullar Derneği tafaından düzenlenmiş “Sosyal Duygusal Öğrenme” konulu sempozyumuna katılmış olup konu hakkında eğitim almıştır. Etkinliklerin kazanımları, sosyal duygusal öğrenme’ nin alt boyutları olan öz farkındalık, öz yönetim, sorumlu karar verme, ilişki becerileri ve sosyal farkındalık becerileridir. 1. hafta “Harekete Geçmeden Önce Düşünmek” adlı etkinlik (Shapiro, 2004), 2. hafta “Duygu Kartları” (WEB2) ve “Ses Yoğunluğu” (Shapiro,2004) adlı etkinlikler, 3. hafta “Arkadaş Edinmek” adlı etkinlik (WEB1), 4. hafta “Diğerlerine İlgi Göstermek” adlı etkinlik (Shapiro, 2004), 5. hafta “Yüz İfadeleri” adlı etkinlik (Shapiro, 2004), 6. Hafta “İnsanlara Yardım Etmeyi Teklif Etmek” ve “Olumlu-Olumsuz Sonuçlar” adlı etkinlikler (Shapiro, 2004), 7. hafta “Yetişkinlerden Yardım İstemek” (Shapiro, 2004), “İnsanlar Ne hissediyor?” ve “Kendi Rolümüzü Oynamak” adlı etkinlikler (WEB1), 8.Hafta “Nasıl Görünüyorsun?”, “Öfkeyle Başa Çıkabilme” “Vucüt Dilini Yorumlama”, “Karşılıklı Konuşma Sırasında Dinlemek” adlı etkinlikler (Shapiro, 2004), 9.hafta, “Nasıl Hissettim?” (WEB2), “Talimatları takip Etmek” (Shapiro, 2004), “Nasıl Karar Verelim?” , “Zor kararlarımız” , “Kararlara Katıldığımız Zamanlar” adlı etkinlikler (Schilling, 2009) uygulanmıştır.

Tablo 4. Etkinlik Takvimi

Etkinlik Sayısı	Etkinlik Adı	SDÖ Boyutu	Etkinlik Tarihi	Uygulama Durumu
1	Harekete geçmeden önce düşünmek	Sorumlu karar verme	7.04.2017	Uygulandı
2	Duygu kartları	Öz yönetim	11.04.2017	Uygulandı
3	Ses yoğunluğu	Öz farkındalık	14.04.2017	Uygulandı
4	Arkadaş edinmek	İlişki becerileri	18.04.2017	Uygulandı
5	Diğerlerine ilgi göstermek	Sosyal farkındalık	25.04.2017	Uygulandı
6	Yüz ifadeleri	Öz farkındalık	2.05.2017	Uygulandı
7	İnsanlara yardım etmeyi teklif etmek	İlişki becerileri	9.05.2017	Uygulandı
8	Olumlu olumsuz sonuçlar	Sosyal farkındalık	12.05.2017	Uygulandı
9	Yetişkinlerden yardım istemek	Sosyal farkındalık	23.05.2017	Uygulandı
10	İnsanlar ne hissediyor?	İlişki becerileri	26.05.2017	Uygulandı
11	Kendi rolümüzü oynamak	İlişki becerileri	26.05.2017	Uygulandı
12	Nasıl görünüyorsun?	Öz farkındalık	31.05.2017	Uygulandı
13	Öfkeyle başa çıkabilme	İlişki becerileri	31.05.2017	Uygulandı
14	Vucüt dilini yorumlama	Öz farkındalık	2.06.2017	Uygulandı
15	Karşılıklı konuşma sırasında dinlemek	Sosyal farkındalık	2.06.2017	Uygulandı
16	Nasıl hissettim?	Öz yönetim	5.06.2017	Uygulandı
17	Talimatları takip etmek	Öz yönetim	5.06.2017	Uygulandı
18	Nasıl karar verelim?	Sorumlu karar verme	5.06.2017	Uygulandı
19	Zor kararlarımız	Sorumlu karar verme	5.06.2017	Uygulandı
20	Kararlara katıldığımız zamanlar	Sorumlu karar verme	7.06.2017	Uygulandı

### 3.5 VERİLERİN ANALİZİ

Araştırmada elde edilen veriler IBM SPSS 21 paket programı aracılığıyla istatistiki test ve analizler uygulanarak çözümlenmiştir. Çözümlenen veriler söz konusu istatistiksel test ve analizlerin bilimsel gerekleri doğrultusunda değerlendirilerek raporlanmıştır. Ölçeğin iç tutarlılığının belirlenmesinde Cronbach's Alpha Katsayısı kullanılmıştır. Bu konuda 0,60 eşik değeri olarak kabul edilmiştir. İki grup ortancası arasındaki farklılığın anlamlılığının ölçümü için Mann-Whitney U testi; Bir gruba ait iki farklı dönemde elde edilmiş ortancalar arasındaki farklılığın anlamlılığının ölçümü için Wilcoxon işaretli sıralar testi kullanılmıştır (Kalaycı, 2010). Mann-Whitney U testi elde edilen veriler normal dağılımda çıkmadığı için kullanılmıştır (Kalaycı, 2010). Nicel çalışmada bulgulara göre tüm değişkenlere ait ön test ve son test skorlarının normal dağılımdan farklılık sergilemediği belirlenmiştir. Fakat örneklem sayısının  $n=16 < 30$  olması sebebiyle veri analizi aşamasında parametrik olmayan testler uygulanmıştır.

Nitel çalışmada elde edilen verilerin analizinde, nitel araştırma veri analiz yöntemlerinden içerik ve betimsel analiz yöntemlere başvurulmuştur. Görüşme sorularından bazıları betimsel analiz, bazıları ise içerik analizi ile analiz edilmiştir. Betimsel analiz için görüşme sorularından bir çerçeve oluşturulmuştur. Bu oluşturulan tematik çerçeveye göre veriler düzenlenmiş, tanımlanmış ve yorumlanmıştır. İçerik analizi ile analiz edilen verilerde, önce betimsel analiz ile özetlenen veriler, derinlemesine incelenerek temalar saptanmış ve temaları açıklayan kodlar yazılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2013: 256-259). Bu şekilde elde edilen bulgular tablolar halinde sunulmuştur. Görüşmelerde öğretmenlerin görüşlerine yer verilmiştir (Ek 3).

## BÖLÜM IV

### BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, araştırmanın yönteminde belirtilen istatistiksel teknikler kullanılarak elde edilen verilere, araştırmanın alt problemlerine ilişkin gerçekleştirilen analizler neticesinde ortaya çıkan bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir.

#### 4.1 SOSYAL DUYGUSAL ÖĞRENME DÜZEYİ AÇISINDAN FARKLI DEĞİŞKENLERE İLİŞKİN BULGULAR

##### 4.1.1 Değişkenlerin Normal Dağılıma Uygunluğunun İncelenmesi

Araştırmada kullanılan ölçek ve alt boyut skorları maddelerin toplanması yolu ile hesaplanmıştır. Değişkenlerin normal dağılımdan farklılık gösterip göstermediği Kolmogorov-Smirnov Normallik Testi ile sınanmış ve sonuçları Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Kolmogorov-Smirnov Normallik Testi Sonuçları

One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test		N	Kolmogorov-Smirnov Z	p
Ön Test	Sosyal Duygusal Öğrenme	16	,507	,960
	Görev Tanımlama	16	,453	,987
	Akran İlişkileri	16	,791	,559
	Öz Düzenleme	16	,474	,978
Son Test	Sosyal Duygusal Öğrenme	16	,761	,609
	Görev Tanımlama	16	,873	,431
	Akran İlişkileri	16	,637	,812
	Öz Düzenleme	16	,640	,807
İzleme Testi	Sosyal Duygusal Öğrenme	16	,674	,754
	Görev Tanımlama	16	1,089	,187
	Akran İlişkileri	16	,636	,813
	Öz Düzenleme	16	,667	,765

Normallik için hipotezler;

H0: %95 güvenle veriler normal dağılımlıdır.

H1: %95 güvenle veriler normal dağılımlı değildir.

Sosyal Duygusal Öğrenme Ön Test için  $p=,960$ , Görev Tanımlama Ön Test için  $p=,987$ , Akran İlişkileri Ön Test için  $p=,559$ , Öz Düzenleme Ön Test için  $p=,978$  ve Sosyal Duygusal Öğrenme Son Test için  $p=,609$ , Görev Tanımlama Son Test için  $p=,431$ , Akran İlişkileri Son Test için  $p=,812$ , Öz Düzenleme Son Test için  $p=,807$ , Sosyal Duygusal Öğrenme İzleme Testi için  $p=,754$ , Görev Tanımlama İzleme Testi için  $p=,187$ , Akran İlişkileri İzleme Testi için  $p=,813$ , Öz Düzenleme İzleme Testi için  $p=,765 >0,05$  olup H0 hipotezi reddedilemez.

Bulgulara göre tüm değişkenlere ait ön test ve son test skorlarının normal dağılımdan farklılık sergilemediği belirlenmiştir. Fakat örneklem sayısının  $n=16 < 30$  olması sebebiyle veri analizi aşamasında parametrik olmayan testler uygulanmıştır. (Büyüköztürk, 2018).

## **4.2 ÖĞRENCİLERE UYGULANAN ÖN TEST, SON TEST VE İZLEME TESTİ SONUÇLARININ (PARAMETRİK OLMAYAN TESTLER İLE) İNCELENMESİ**

Alt problemlere ait bulgular bölümünde örnekleme oluşturan grupların ölçek maddelerine verdiği cevaplar araştırmanın alt problemleri açısından incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini oluşturan alt grupların birbirlerinden farklılaşma düzeyleri istatistiki çalışmalar sonucunda belirlenmiş ve ilgili tablolarda sıralar ortalamasına, sıralar toplamına, Wilcoxon işaretli sıralar testi puanlarına, Mann-Whitney U testi puanlarına ve anlamlılık düzeylerine yer verilmiştir.

### **4.2.1. Öğrencilerin Ön Test, Son Test ve İzleme Testi Sonuçlarının İncelenmesi**

Bu bölümde öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme becerileri ve alt boyutlarına dair skorlarının ön test, son test, izleme testi sonuçları incelendiğinde anlamlı bir farklılık



olup olmadığı ile ilgili alt problem bulgularına wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçlarının yorumları sunulmuştur.

Tablo 6’da öğrencilerin etkinlikler uygulanmadan önceki (ön test) ve etkinlikler uygulandıktan sonraki (son test) sonuçları verilmiştir.

Tablo 6. Öğrencilerin Ön Test ve Son Test Sonuçları

		N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p
Sosyal Duygusal Öğrenme - Sosyal Duygusal Öğrenme	Negatif Sıra	2a	1,75	3,50	-3,337b	,001**
	Pozitif Sıra	14b	9,46	132,50		
Görev Tanımlama - Görev Tanımlama	Negatif Sıra	1d	4,00	4,00	-3,191b	,001**
	Pozitif Sıra	14e	8,29	116,00		
Akran İlişkileri - Akran İlişkileri	Negatif Sıra	1g	9,00	9,00	-2,906b	,004**
	Pozitif Sıra	14h	7,93	111,00		
Öz Düzenleme - Öz Düzenleme	Negatif Sıra	3j	3,67	11,00	-2,785b	,005**
	Pozitif Sıra	12k	9,08	109,00		

\* $p < .05$ , \*\* $p < .01$  Anlamlı farklılık var demektir.

Tablo 6’da öğrencilerin etkinlik dönemi öncesindeki ölçümlenen sosyal duygusal öğrenme becerileri ve buna bağlı görev tanımlama, akran ilişkileri, öz düzenleme alt boyutları ile eğitim sonrası puanlarının arasındaki farkın anlamlılığının karşılaştırılmasına yönelik yapılan Wilcoxon işaretli sıralar testi bulguları özetlenmiştir.

Öğrencilerin etkinlikler uygulanmadan önceki (ön test) sosyal duygusal öğrenme becerileri puanları ile iki aylık etkinlik uygulamasından sonraki (son test) sosyal duygusal öğrenme becerileri puanları arasında istatistiksel düzeyde anlamlı farklılık vardır ( $p<0,05$ ). Buna göre öğrencilerin bu konuya yönelik katıldıkları etkinlik süreci faydalı olmuştur. Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamları dikkate alındığında gözlenen farklılığın pozitif sıralar yani son test puanı lehinde olduğu yani çocukların eğitim öncesinde ölçümlenen sosyal duygusal öğrenme becerilerinin etkinlik süreci sonrasında yükseldiği görülmüştür.

Öğrencilerin etkinlikler uygulanmadan önceki (ön test) görev tanımlama becerileri puanları ile iki aylık etkinlik uygulamasından sonraki (son test) görev tanımlama becerileri puanları arasında istatistiksel düzeyde anlamlı farklılık vardır ( $p<0,05$ ). Buna göre öğrencilerin bu konuya yönelik katıldıkları etkinlik süreci faydalı olmuştur. Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamları dikkate alındığında gözlenen farklılığın pozitif sıralar yani son test puanı lehinde olduğu yani çocukların eğitim öncesinde ölçümlenen görev tanımlama becerilerinin etkinlik süreci sonrasında yükseldiği görülmüştür.

Öğrencilerin etkinlikler uygulanmadan önceki (ön test) akran ilişkileri becerileri puanları ile bir iki aylık etkinlik uygulamasından sonraki (son test) akran ilişkileri becerileri puanları arasında istatistiksel düzeyde anlamlı farklılık vardır ( $p<0,05$ ). Buna göre öğrencilerin bu konuya yönelik katıldıkları etkinlik süreci faydalı olmuştur. Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamları dikkate alındığında gözlenen farklılığın pozitif sıralar yani son test puanı lehinde olduğu yani çocukların eğitim öncesinde ölçümlenen akran ilişkileri becerilerinin etkinlik süreci sonrasında yükseldiği görülmüştür.

Öğrencilerin etkinlikler uygulanmadan önceki (ön test) öz düzenleme becerileri puanları ile iki aylık etkinlik uygulamasından sonraki (son test) öz düzenleme becerileri puanları arasında istatistiksel düzeyde anlamlı farklılık vardır ( $p<0,05$ ). Buna göre öğrencilerin bu konuya yönelik katıldıkları etkinlik süreci faydalı olmuştur. Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamları dikkate alındığında gözlenen farklılığın pozitif sıralar yani son test puanı lehinde olduğu yani çocukların etkinlikler uygulanmadan ölçümlenen öz düzenleme becerilerinin etkinlik süreci sonrasında yükseldiği görülmüştür.

Tablo 7’de öğrencilerin etkinlikler uygulanmadan önceki (ön test) ve etkinlikler uygulandıktan dört ay sonraki (izleme testi) sonuçları verilmiştir.

Tablo 7. Öğrencilerin Ön Test ve İzleme Testi Sonuçları

		N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p
Sosyal Duygusal Öğrenme - Sosyal Duygusal Öğrenme	Negatif Sıra	0m	0,00	0,00	-3,518b	,000**
	Pozitif Sıra	16n	8,50	136,00		
Görev Tanımlama - Görev Tanımlama	Negatif Sıra	0p	0,00	0,00	-3,539b	,000**
	Pozitif Sıra	16q	8,50	136,00		
Akran İlişkileri – Akran İlişkileri	Negatif Sıra	2s	3,25	6,50	-3,184b	,001**
	Pozitif Sıra	14t	9,25	129,50		
Öz Düzenleme – Öz Düzenleme	Negatif Sıra	1v	3,00	3,00	-3,366b	,001**
	Pozitif Sıra	15w	8,87	133,00		

\* $p < .05$ , \*\* $p < .01$  Anlamlı farklılık var demektir.

Tablo 7’de öğrencilerin etkinlik dönemi öncesindeki ölçümlenen sosyal duygusal öğrenme becerileri ve buna bağlı görev tanımlama, akran ilişkileri, öz düzenleme alt boyutları ile eğitim sonrasındaki sürecin izlenme puanlarının arasındaki farkın anlamlılığının karşılaştırılmasına yönelik yapılan Wilcoxon işaretli sıralar testi bulguları özetlenmiştir.

Öğrencilerin etkinlikler uygulanmadan önceki (ön test) sosyal duygusal öğrenme becerileri puanları ile etkinlik uygulamasından dört ay sonraki (izleme testi) sosyal

duygusal öğrenme becerileri puanları arasında istatistiksel düzeyde anlamlı farklılık vardır ( $p<0,05$ ). Buna göre öğrencilerin bu konuya yönelik katıldıkları etkinlik süreci faydalı olmuştur. Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamları dikkate alındığında gözlenen farklılığın pozitif sıralar yani izleme testi puanı lehinde olduğu yani çocukların ölçümlenen sosyal duygusal öğrenme becerilerinin etkinlik süreci sonrasında, etkinlik öncesine kıyasla yüksek olduğu görülmüştür.

Öğrencilerin etkinlikler uygulanmadan önceki (ön test) görev tanımlama becerileri puanları ile etkinlik uygulamasından dört ay sonraki (izleme testi) görev tanımlama becerileri puanları arasında istatistiksel düzeyde anlamlı farklılık vardır ( $p<0,05$ ). Buna göre öğrencilerin bu konuya yönelik katıldıkları etkinlik süreci faydalı olmuştur. Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamları dikkate alındığında gözlenen farklılığın pozitif sıralar yani izleme testi puanı lehinde olduğu yani çocukların ölçümlenen görev tanımlama becerilerinin etkinlik süreci sonrasında, etkinlik öncesine kıyasla yüksek olduğu görülmüştür.

Öğrencilerin etkinlikler uygulanmadan önceki (ön test) akran ilişkileri becerileri puanları ile etkinlik uygulamasından dört ay sonraki (izleme testi) akran ilişkileri becerileri puanları arasında istatistiksel düzeyde anlamlı farklılık vardır ( $p<0,05$ ). Buna göre öğrencilerin bu konuya yönelik katıldıkları etkinlik süreci faydalı olmuştur. Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamları dikkate alındığında gözlenen farklılığın pozitif sıralar yani izleme testi puanı lehinde olduğu yani çocukların ölçümlenen akran ilişkileri becerilerinin etkinlik süreci sonrasında, etkinlik öncesine kıyasla yüksek olduğu görülmüştür.

Öğrencilerin etkinlikler uygulanmadan önceki (ön test) öz düzenleme becerileri puanları ile etkinlik uygulamasından dört ay sonraki (izleme testi) öz düzenleme becerileri puanları arasında istatistiksel düzeyde anlamlı farklılık vardır ( $p<0,05$ ). Buna göre öğrencilerin bu konuya yönelik katıldıkları etkinlik süreci faydalı olmuştur. Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamları dikkate alındığında gözlenen farklılığın pozitif sıralar yani izleme testi puanı lehinde olduğu yani çocukların ölçümlenen öz düzenleme becerilerinin etkinlik süreci sonrasında, etkinlik öncesine kıyasla yüksek olduğu görülmüştür.

Tablo 8'de öğrencilerin etkinlikler uygulandıktan sonraki (son test) ve etkinlikler uygulandıktan dört ay sonraki (izleme testi) sonuçları verilmiştir.

Tablo 8. Öğrencilerin Son Test ve İzleme Testi Sonuçları

		N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p
Sosyal Duygusal Öğrenme - Sosyal Duygusal Öğrenme	Negatif Sıra	2y	9,00	18,00	-2,595b	,009**
	Pozitif Sıra	14z	8,43	118,00		
Görev Tanımlama - Görev Tanımlama	Negatif Sıra	2ab	5,00	10,00	-2,581b	,010**
	Pozitif Sıra	11ac	7,36	81,00		
Akran İlişkileri – Akran İlişkileri	Negatif Sıra	3ae	7,00	21,00	-1,461b	,144
	Pozitif Sıra	9af	6,33	57,00		
Öz Düzenleme – Öz Düzenleme	Negatif Sıra	3ah	4,00	12,00	-2,144b	,032*
	Pozitif Sıra	9ai	7,33	66,00		

\* $p < .05$ , \*\* $p < .01$  Anlamlı farklılık var demektir.

Tablo 8’de öğrencilerin etkinlik dönemi sonrasındaki ölçümlenen sosyal duygusal öğrenme becerileri ve buna bağlı görev tanımlama, akran ilişkileri, öz düzenleme alt boyutları ile son test uygulamasından bir süre sonrasındaki sürecin izlenme puanlarının arasındaki farkın anlamlılığının karşılaştırılmasına yönelik yapılan Wilcoxon işaretli sıralar testi bulguları özetlenmiştir. Tablodan da görüleceği üzere, öğrencilerin iki aylık etkinlik uygulamasından sonraki (son test) sosyal duygusal öğrenme becerileri puanları ile son test uygulamasından bir süre geçtiğinde yapılan izlemedeki (izleme testi) sosyal duygusal öğrenme becerileri puanları arasında istatistiksel düzeyde anlamlı farklılık vardır ( $p < 0,05$ ). Buna göre öğrencilerin bu konuya yönelik katıldıkları etkinlik sürecinin faydası kalıcı olmuştur. Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamları dikkate alındığında gözlenen farkın pozitif sıralar yani izleme testi puanı lehinde olduğu yani çocukların ölçümlenen sosyal

duygusal öğrenme becerilerinin etkinlik uygulamasından sonraki son test uygulamasından sonraki süreçte de kalıcı olarak yüksek olduğu görülmüştür.

Öğrencilerin iki aylık etkinlik uygulamasından sonraki (son test) görev tanımlama becerileri puanları ile son test uygulamasından bir süre geçtiğinde yapılan izlemedeki (izleme testi) görev tanımlama becerileri puanları arasında istatistiksel düzeyde anlamlı farklılık vardır ( $p<0,05$ ). Buna göre öğrencilerin bu konuya yönelik katıldıkları etkinlik sürecinin faydası kalıcı olmuştur. Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamları dikkate alındığında gözlenen farklılığın pozitif sıralar yani izleme testi puanı lehinde olduğu yani çocukların ölçümlenen görev tanımlama becerilerinin eğitim sonrası son test uygulamasından sonraki süreçte de kalıcı olarak yüksek olduğu görülmüştür.

Öğrencilerin iki aylık etkinlik uygulamasından sonraki (son test) akran ilişkileri becerileri puanları ile son test uygulamasından bir süre geçtiğinde yapılan izlemedeki (izleme testi) akran ilişkileri becerileri puanları arasında istatistiksel düzeyde anlamlı farklılık yoktur ( $p>0,05$ ). Buna göre öğrencilerin bu konuya yönelik katıldıkları etkinlik sürecinin faydası kalıcı olmuştur.

Öğrencilerin iki aylık etkinlik uygulamasından sonraki (son test) öz düzenleme becerileri puanları ile son test uygulamasından bir süre geçtiğinde yapılan izlemedeki (izleme testi) öz düzenleme becerileri puanları arasında istatistiksel düzeyde anlamlı farklılık vardır ( $p<0,05$ ). Buna göre öğrencilerin bu konuya yönelik katıldıkları etkinlik sürecinin faydası kalıcı olmuştur. Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamları dikkate alındığında gözlenen farklılığın pozitif sıralar yani izleme testi puanı lehinde olduğu yani çocukların ölçümlenen öz düzenleme becerilerinin eğitim sonrası son test uygulamasından sonraki süreçte de kalıcı olarak yüksek olduğu görülmüştür.

#### **4.2.2 Öğrencilerin Ön Ve Son Test Sonuçlarının Cinsiyete Göre İncelenmesi**

Bu bölümde öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme becerileri ve alt boyutlarına dair skorlarının cinsiyet açısından incelendiğinde anlamlı bir farklılık olup olmadığı ile ilgili alt problem bulgularına mann-whitney u testi sonuçlarının yorumları sunulmuştur.

Tablo 9' da öğrencilerin ön test sonuçlarının cinsiyete göre dağılımları verilmiştir.

Tablo 9. Öğrencilerin Ön Test Sonuçlarının Cinsiyete Göre Dağılımları

Cinsiyet		N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Sosyal Duygusal Öğrenme	Kız	7	8,43	59,00	31,000	,958
	Erkek	9	8,56	77,00		
Görev Tanımlama	Kız	7	8,57	60,00	31,000	,958
	Erkek	9	8,44	76,00		
Akran İlişkileri	Kız	7	8,36	58,50	30,500	,915
	Erkek	9	8,61	77,50		
Öz Düzenleme	Kız	7	8,50	59,50	31,500	1,000
	Erkek	9	8,50	76,50		

\* $p < .05$  Anlamlı farklılık var demektir.

Tablo 9 incelendiğinde, kız ve erkek öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme becerileri ön test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılığın olmadığı belirlenmiştir ( $p > 0,05$ ).

Buna ek olarak, kız ve erkek öğrencilerin görev tanımlama, akran ilişkileri ve öz düzenleme becerileri ön test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılığın olmadığı belirlenmiştir ( $p > 0,05$ ).

Tablo 10' da öğrencilerin son test sonuçlarının cinsiyete göre dağılımları verilmiştir.

Tablo 10. Öğrencilerin Son Test Sonuçlarının Cinsiyete Göre Dağılımları

Cinsiyet		N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Sosyal Duygusal Öğrenme	Kız	7	9,86	69,00	22,000	,312
	Erkek	9	7,44	67,00		
Görev Tanımlama	Kız	7	9,64	67,50	23,500	,394
	Erkek	9	7,61	68,50		
Akran İlişkileri	Kız	7	9,14	64,00	27,000	,633
	Erkek	9	8,00	72,00		
Öz Düzenleme	Kız	7	10,43	73,00	18,000	,151
	Erkek	9	7,00	63,00		

Tablo 10 incelendiğinde, kız ve erkek öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme becerileri son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılığın olmadığı belirlenmiştir ( $p>0,05$ ).

Buna ek olarak, kız ve erkek öğrencilerin görev tanımlama, akran ilişkileri ve öz düzenleme becerileri son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılığın olmadığı belirlenmiştir ( $p>0,05$ ).

Tablo 11’ de öğrencilerin izleme testi sonuçlarının cinsiyete göre dağılımları verilmiştir.

Tablo 11. Öğrencilerin İzleme Testi Sonuçlarının Cinsiyete Göre Dağılımları

Cinsiyet		N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Sosyal Duygusal Öğrenme	Kız	7	9,21	64,50	26,500	,595
	Erkek	9	7,94	71,50		
Görev Tanımlama	Kız	7	9,21	64,50	26,500	,587
	Erkek	9	7,94	71,50		
Akran İlişkileri	Kız	7	9,00	63,00	28,000	,709
	Erkek	9	8,11	73,00		
Öz Düzenleme	Kız	7	9,43	66,00	25,000	,486
	Erkek	9	7,78	70,00		

Tablo 11 incelendiğinde, kız ve erkek öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme becerileri izleme testi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılığın olmadığı belirlenmiştir ( $p>0,05$ ).

Buna ek olarak, kız ve erkek öğrencilerin görev tanımlama, akran ilişkileri ve öz düzenleme becerileri izleme testi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılığın olmadığı belirlenmiştir ( $p>0,05$ ).



### 4.3 SOSYAL DUYGUSAL ÖĞRENME KAVRAMININ ÖĞRETMENLER TARAFINDAN DEĞERLENDİRİLMESİNE YÖNELİK NİTEL ÇALIŞMAYA İLİŞKİN BULGULAR

Sosyal duygusal öğrenme kavramının bir çocuğun yetişmesindeki önemi ile ilgili öğretmenlerin görüşlerine göre tablolar oluşturulmuş ve aşağıda gösterilmiştir. Öğretmenlerin Sosyal duygusal öğrenme kavramının önemi ile ilgili görüşleri Tablo 12’de gösterilmiştir.

Tablo 12. Sınıf öğretmenlerinin sosyal duygusal öğrenme kavramının önemi hakkındaki görüşleri

Tema (Kategoriler)	Kodlar	n	%
Sosyal Duygusal Öğrenmenin Önemi	Çevre ve topluma uyumlu birey kazandırma (Ö1, Ö2, Ö3, Ö5, Ö7, Ö10, Ö12, Ö13, Ö14, Ö16, Ö18, Ö19)	12	60
	Kişilik gelişimi ve iyi Yetişmesini sağlama (Ö1, Ö2, Ö5, Ö6, Ö8, Ö11, Ö15, Ö16, Ö17, Ö20)	10	50
	Kendini ifade etme kazanımı (Ö3, Ö6, Ö7, Ö18, Ö19, Ö20)	6	30
	Problem çözme becerisinin geliştirilmesi (Ö2, Ö4, Ö19, Ö20)	4	20

Tablo 12 incelendiğinde, Öğretmenlerin sosyal duygusal öğrenme kavramının önemi hakkındaki ilişkin en çok %60 oranında çevre ve topluma uyumlu bireyler yetiştirmesi olduğu görülmüştür. Diğer görüşler sırasıyla, %50 oranında kişilik gelişimi ve bireyin iyi yetişmesini sağlama, %30 oranında kendini ifade etme kazanımı, %20 oranında problem çözme becerisinin geliştirilmesi yer almaktadır. Öğretmenlerin görüşlerinden alınan birebir alıntılar aşağıda sunulmaktadır.

*“Kendini tanır, toplum içinde rahat hareket eder.” Ö18*

*“Bu dönemde çocuk da olacak tavır ve davranışlar onun kişilik gelişiminde de önemli bir rol oynamaktadır.” Ö1*

“Toplum içinde kendini ifade etme, toplumun bir bireyi olduğunun farkında olması açısından önemli.” Ö3

“Karşılaştığı problemlere etik kurallar çerçevesinde çözüm yolları üretir.” Ö4

Sınıf öğretmenlerinin, sosyal duygusal öğrenme becerisine ait (öz farkındalık, öz yönetim, ilişki becerisi, sosyal farkındalık, sorumlu karar verme ve problem çözme) boyutlarından hangilerini kullandıkları ile ilgili görüşleri Tablo 13’de gösterilmiştir.

Tablo 13. Sınıf öğretmenlerinin sosyal duygusal öğrenme becerisine ait (öz farkındalık, öz yönetim, ilişki becerisi, sosyal farkındalık, sorumlu karar verme ve problem çözme) boyutlarından kullandıklarına yönelik görüşleri

Tema (Kategoriler)	Kodlar	n	%
Sosyal Duygusal Öğrenmenin Alt Boyutları	Sorumlu karar verme, problem çözme (Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö9, Ö10, Ö12, Ö13, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20)	15	75
	İlişki becerisi (Ö1, Ö3, Ö4, Ö6, Ö8, Ö12, Ö13, Ö15, Ö16, Ö17, Ö19, Ö20)	12	60
	Sosyal farkındalık (Ö2, Ö3, Ö4, Ö8, Ö9, Ö10, Ö12, Ö13, Ö16, Ö19, Ö20)	11	55
	Öz farkındalık (Ö1, Ö3, Ö4, Ö5, Ö7, Ö8, Ö12, Ö13, Ö16, Ö19, Ö20)	11	55
	Öz yönetim (Ö1, Ö2, Ö5, Ö6, Ö8, Ö11, Ö15, Ö16, Ö17, Ö20)	10	50
	Tüm boyutlar (Ö3, Ö4, Ö8, Ö12, Ö16, Ö19)	6	30

Tablo 13 incelendiğinde, öğretmenlerin sosyal duygusal öğrenme kavramına ait boyutlardan hangi veya hangilerini kullandıklarına ilişkin en çok %75 oranında sorumlu karar verme ve problem çözme olduğu görülmüştür. Diğer görüşler sırasıyla, %60 oranında ilişki becerisi, %55 öz farkındalık, %50 oranında Öz Yönetim ve %30 oranında tüm boyutların kullanıldığıdır. Öğretmenlerin görüşlerinden alınan birebir alıntılar aşağıda sunulmaktadır.

*“Eğitim programlarımızda, öz farkındalık, ilişki becerisi, sosyal farkındalık, sorumlu karar verme ve problem çözüme boyutlarını kazanım olarak uyguluyoruz.” Ö20*

*“Öz farkındalık, öz yönetim ve ilişki becerisine yönelik çalışmaların çok önemli olduğunu düşünüyorum.” Ö1*

*“Sosyal farkındalık ve sorumlu karar verme boyutlarını olarak uyguluyorum.” Ö10*

*“Öz farkındalık, öz yönetim, problem çözüme.” Ö5*

*“Birleştirilmiş sınıf okuttuğumdan (1-2 ) öz yönetim ve problem çözüme uyguluyorum.” Ö18*

*“Hemen hemen hepsini uyguluyorum.” Ö3*

Sosyal duygusal öğrenme kavramının mevcut eğitim programına nasıl katılabileceği hakkındaki görüşler Tablo 14’te gösterilmiştir.

Tablo 14. Sınıf öğretmenlerinin sosyal duygusal öğrenme kavramının mevcut eğitim programına nasıl katılabileceği hakkındaki görüşleri

Tema (Kategoriler)	Kodlar	n	%
SDÖ’nün Eğitim Programına Nasıl Katılabileceği	Sosyal etkinlikler (Ö1, Ö7, Ö10, Ö12, Ö18, Ö20)	6	30
	İlişkili olduğu kazanımlarla (Ö2, Ö5, Ö11, Ö14, Ö15)	5	25
	Öğrenci merkezli eğitim (Ö3, Ö8, Ö10, Ö13, Ö17)	5	25
	Dramatizasyon (Ö4, Ö6, Ö13, Ö18)	4	20

Tablo 14 incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin sosyal duygusal öğrenme kavramının mevcut eğitim programına nasıl katılabileceği hakkındaki görüşleri ilişkin en çok %30 oranında sosyal etkinliklerle olduğu görülmüştür. Diğer görüşler sırasıyla, %25 oranında, ilişkili olduğu kazanımlarla ve öğrenci merkezli eğitimle, %20 oranında

dramatizasyon yöntemiyle yer almaktadır. Öğretmenlerin görüşlerinden alınan birebir alıntılar aşağıda sunulmaktadır.

*“Sosyal etkinliklere ağırlık verilmelidir.” Ö1*

*“İlişkili olduğu kazanımlar belirlenerek katılabilir.” Ö2*

*“Eğitim programı öğrenci merkezli olduğunda bu beceriler kazandırılabilir.” Ö8*

*“Drama derslerinin fazlaştırılması ile.” Ö6*

Öğretmenlerin öğrencilerinin sosyal beceri ve duygusal yönetim becerilerinin nasıl değerlendirdikleriyle ilgili görüşleri Tablo 15’de gösterilmiştir.

Tablo 15. Sınıf öğretmenlerinin öğrencilerin sosyal beceri ve duygusal yönetim becerilerini değerlendirmesi hakkındaki görüşleri

Tema (Kategoriler)	Kodlar	n	%
Sosyal Beceri Duygusal Yönetim Becerisi	Gözlem yaparak (Ö2, Ö7, Ö12, Ö13, Ö15, Ö18, Ö19, Ö20)	8	40
Değerlendirmesi	Herhangi bir değerlendirme yapmayanlar (Ö1)	1	5

Tablo 15 incelendiğinde, öğretmenlerin öğrencilerin sosyal beceri ve duygusal yönetim becerilerini değerlendirmesine ilişkin en çok %40 oranında gözlem yaparak değerlendirdikleri görülmüştür. %5 oranında değerlendirme yapılmamaktadır. Öğretmenlerin görüşlerinden alınan birebir alıntılar aşağıda sunulmaktadır.

*“Bu yönde özel bir değerlendirme çalışması yapmıyorum.” Ö1*

*“Gözlemlerimle ve rehberlik öğretmenimizin destekleriyle.” Ö2*

Öğretmenlerin sosyal ve duygusal öğrenme programının hedef kitlesi ilgili görüşleri Tablo 16’da gösterilmiştir.

Tablo 16. Sınıf öğretmenlerinin sosyal ve duygusal öğrenme programının hedef kitlesi hakkındaki görüşleri

Tema (Kategoriler)	Kodlar	n	%
SDÖ Hedef Kitlesi	Tüm öğrenciler (Ö1, Ö2, Ö5, Ö6, Ö8, Ö13, Ö15, Ö17)	8	40
	Çocuklar, yetişkinler (Herkes) (Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö14, Ö19, Ö20)	7	35
	Aileler (Ö3, Ö7)	2	10

Tablo 16 incelendiğinde, öğretmenlerin sosyal ve duygusal öğrenme programının hedef kitlesi hakkındaki görüşlerinin değerlendirmesine ilişkin en çok %40 oranında tüm öğrenciler olduğu görülmüştür.%35 oranında çocuklar, yetişkinler, %10 oranında da aileler şeklinde değerlendirme yapılmamaktadır. Öğretmenlerin görüşlerinden alınan birebir alıntılar aşağıda sunulmaktadır.

*“Öğrenciler.” Ö6*

*“Yediden yetmişe herkese hitap etmektedir.” Ö20*

*“Aile olduğunu düşünüyorum.” Ö3*

## BÖLÜM V

### SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

#### 5.1 BİRİNCİ, İKİNCİ VE ÜÇÜNCÜ ALT PROBLEMLERE İLİŞKİN SONUÇ VE TARTIŞMA

Yapılan ön test-son test incelemesinde iki ay boyunca haftada iki saat olarak düzenlenen etkinliklerin öğrencilerin sosyal ve duygusal öğrenme becerilerine etkisi ölçülmüştür. Kullanılan ölçeğin nitelikleri sosyal duygusal öğrenme becerisi ile görev tanımlama, akran ilişkileri ve öz-düzenleme alt boyutlarını kapsamaktadır. Ön test-son test analizinden sonra elde edilen bulgulara göre öğrencilerin bu konuya yönelik katıldıkları etkinlik sürecinin faydalı olduğu saptanmıştır. Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamları dikkate alındığında gözlenen farkın pozitif sıralar yani son test puanı lehinde olduğu yani çocukların eğitim öncesinde ölçümlenen sosyal duygusal öğrenme becerilerinin etkinlik süreci sonrasında yükseldiği görülmüştür. Buna ek olarak görev tanımlama becerilerinin, akran ilişkileri becerilerinin, öz düzenleme becerilerinin de anlamlı derecede yükseldiği saptanmıştır.

Son test uygulamasının üstünden dört aylık bir süreç geçtikten sonra ilkokul 2. sınıf öğrencilerinin öğretmenleri eşliğinde katıldıkları öz farkındalık, öz yönetim, sorumlu karar verme, ilişki becerileri ve sosyal farkındalık kazanımlı etkinliklerin, sosyal ve duygusal öğrenme becerilerine yaptığı katkının kalıcı olup olmadığı ölçülmüştür. Son test-izleme testi analizinden sonra elde edilen bulgulara göre öğrencilerin bu konuya yönelik katıldıkları etkinlik sürecinde kazandıkları becerilerin kalıcı olduğu saptanmıştır. Buna ek olarak öğrencilerin görev tanımlama becerilerinde ve öz düzenleme becerilerinde görülen yükselişin devam ettiği yani kazandıkları faydanın kalıcı olduğu saptanmıştır. Fakat öğrencilerin akran ilişkileri becerileri konusunda kazandıkları faydanın gerilemediği ama yükselişinin durduğu gözlenmiştir.

Öğrencilerin etkinlikler uygulanmadan önceki (ön test) akran ilişkileri becerileri puanları ile bir iki aylık eğitim aldıktan sonraki (son test) akran ilişkileri becerileri puanları arasında istatistiksel düzeyde anlamlı farklılık vardır. Buna göre öğrencilerin bu konuya yönelik katıldıkları etkinlik süreci faydalı olmuştur.

Bulgulara göre öğrencilerin görev tanımlama becerilerinin etkinlik süreci sonrasında, etkinlik öncesine kıyasla yüksek olduğu görülmüştür. Bu çalışma ile doğru orantılı olarak Totan (2011) tarafından problem çözme becerileri eğitim programının sınıf öğrencilerinin sosyal duygusal öğrenme becerileri üzerine etkisi üzerine yapılan çalışmada, problem çözme becerileri eğitim programı alan öğrencilerin eğitim sonrasında görev tanımlama becerilerinin anlamlı düzeyde olumlu olarak değiştiği saptanmıştır.

Bulgulara göre öğrencilerin akran ilişkileri becerileri ve öz düzenleme becerilerinin etkinlik süreci sonrasında, etkinlik öncesine kıyasla yüksek olduğu görülmüştür. Benzer şekilde Totan (2011) tarafından yapılan çalışmada problem çözme becerileri eğitim programı alan öğrencilerin eğitim sonrasında akran ilişkileri becerileri ve öz düzenleme becerilerinin olumlu şekilde yükseldiği görülmüştür.

Dolayısıyla yapılan etkinlik uygulamasının akran ilişkileri becerisi konusundaki anlamlı etkisinin kalıcılığı tartışmalı bir durum haline gelmektedir.

## **5.2 DÖRDÜNCÜ, BEŞİNCİ VE ALTINCI ALT PROBLEME İLİŞKİN SONUÇ VE TARTIŞMA**

Araştırma kapsamında yapılan ön test sonuçlarının kız ve erkek öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme becerileri konusunda farklılık göstermediği bulunmuştur. Uygulanan iki aylık etkinlik sürecinden sonra yapılan çalışmada ve izleme testinde de kız ve erkek öğrenciler arasında anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür. Bu durumda ön test-son test ile son test-izleme testi sonuçlarının incelenmesi önem kazanmaktadır.

Bu çalışmada yapılan ön test sonuçlarına göre kız ve erkek öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme becerileri, görev tanımlama becerilerinde, akran ilişkileri becerilerinde ve öz düzenleme becerilerinde konusunda farklılık göstermediği

bulunmuştur. Benzer şekilde Kuyulu (2015) öğrencilerinin sosyal duygusal öğrenme düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi üzerine gerçekleştirdiği çalışmada kız ve erkek öğrencilerinin görev tanımlama ve öz düzenleme becerilerinin birbirinden anlamlı derecede farklılaşmadığı bulgusuna ulaşmıştır. İki çalışmanın ayrıldığı nokta Kuyulu (2015) tarafından düzenlenen çalışmaya ait olan kız öğrencilerin akran ilişkileri konusunda erkek öğrencilere kıyasla daha başarılı olduğu bulgusudur. Kabakçı (2006) tarafından öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme becerileri üzerine düzenlenen çalışmada bizim çalışmamızdan farklı olarak kız öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme becerilerinin erkek öğrencilere kıyasla daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Yine çalışmamızda farklı olarak Akcaalan (2016) tarafından yapılan araştırmada Sosyal duygusal öğrenme düzeylerine göre erkek ve kadın katılımcılar arasında anlamlı düzeyde bir farklılık olduğu anlaşılmaktadır. Cinsiyet alt boyutuna ilişkin farklılık, kadın katılımcıların sosyal duygusal öğrenme puanları ortalamasının erkek katılımcılarınkinden daha yüksek çıkması sonucu ortaya çıkmıştır. İşeri (2016) araştırmasında sosyal duygusal öğrenme düzeyleri açısından erkek ve kadın öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Bu farklılık kadın öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme puanları ortalamasının erkek öğrencilerinkinden daha yüksek olmasından kaynaklanmaktadır.

Bu çalışmada yapılan kız ve erkek öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme becerileri son test ve izleme testi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılığın olmadığı belirlenmiştir. Buna ek olarak, kız ve erkek öğrencilerin görev tanımlama, akran ilişkileri ve öz düzenleme becerileri son test ve izleme testi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılığın olmadığı belirlenmiştir.

### **5.3 YEDİNCİ, SEKİZİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN SONUÇ VE TARTIŞMA**

Çalışmada yer verilen diğer alt problemlerden biri öğretmenlerin sosyal duygusal öğrenmenin kavramı hakkındaki düşünceleridir.

Bu çalışma ile özel ve devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin katılımlarıyla sosyal duygusal öğrenimin bir çocuğun yetişmesindeki önemi, sosyal duygusal



öğrenme becerilerinin hangilerinin eğitim programında kazanım olarak kullanıldığını, sosyal duygusal öğrenme becerilerinin mevcut eğitim programımıza nasıl katılabileceği, öğrencilerin sosyal duygusal yönetim becerilerini nasıl değerlendirdikleri ve sosyal duygusal öğrenmenin hedef kitlesinin kimler olduğu sorularına yanıt aranmıştır.

Çalışmada elde edilen sonuçlara göre sosyal duygusal öğrenme, bir çocuğun çevre ve toplumla uyumlu bir birey olarak yetişmesi, kişilik gelişimi, bireyin iyi yetişmesi, kendini ifade edebilmesi ve problem çözebilmesi açısından önemlidir. Kişinin hayattaki görevlerinin sosyal ve duygusal yönlerini anlaması, yönetmesi ve ifade etmesi bireyin öğrenme, ilişki kurma, günlük problemlerini çözme ve gelişimin sonucu ortaya çıkan farklı taleplere uyum sağlama gibi becerilerini kullanması anlamına gelmektedir (Elias ve diğerleri, 1997; Strum, 2001). Buchanan ve diğerlerinin (2009), öğretmenlerin sosyal duygusal öğrenmeyle ilgili bilgi, algı ve uygulamalarının incelemeyi amaçladığı çalışmanın sonucuna göre birçok öğretmenin, sosyal duygusal öğrenmenin önemli olduğuna inandığı, bu konuda okulların aktif rol alması, çeşitli uzmanlardan konuyla ilgili eğitim, seminer veya destek alınmasının öğretmenlere yardımcı olacağı ve mevcut akademik taleplerin de sosyal duygusal öğrenme imkanını azalttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Pech (2010) , Sosyal duygusal sınıf iklimini destekleyen etkinlikleri ve bilgileri incelediği çalışmasında, öğretmenlerin demokratik uygulamaların kullanımı yoluyla öğrencilerin sosyal-duygusal yaşamlarını desteklemenin birçok faydası olduğunu bilmeleri gerektiğini göstermiştir. Öz farkındalığı, sosyal sorumluluğu, işbirliğini, problem çözmeyi anlamlı yollarla bütünleştirmenin, sempatik ve destekleyici bir sınıf oluşturduğunu belirtmiştir.

Öğretmenlerin sosyal duygusal öğrenme kavramına ait boyutlardan kazanım olarak en çok sorumlu karar verme ve problem çözme olduğu görülmüştür. Ayrıca ilişki becerisi, öz farkındalık, öz yönetim kullanılmaktadır. Bunun aksi Aygün (2017) çalışmasında sınıf öğretmenlerinin sosyal-duygusal öğrenme becerileri ve sosyal-duygusal öğrenme programları hakkındaki görüşlerinin incelendiği birinci araştırma sorusu doğrultusunda; araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerin çoğunun sosyal-duygusal öğrenme kavramını daha önce duymadıkları anlaşılmaktadır. Haney (2013) ise 3.sınıfa eğitim veren bir öğretmenin sosyal duygusal öğrenme becerilerini içeren eğitim programını incelediğinde Sosyal duygusal öğrenmenin beş becerisinden en

çok öz yönetim ve sorumlu karar verme becerisini kullandığı, diğer üç becerinin (öz farkındalık, sosyal farkındalık ve ilişki becerisi) daha az kullandığını gözlemlemiştir.

Çalışmada sınıf öğretmenlerinin sosyal duygusal öğrenme becerilerinin mevcut eğitim programına nasıl katılabileceği hakkındaki görüşleri sosyal etkinliklerin kapsamında olabileceğidir. Ayrıca sosyal duygusal öğrenme becerilerinin ilişkili olduğu kazanımlar, öğrenci merkezli eğitim ve dramatizasyon yöntemi kapsamında verileceği yönündedir. Buna paralel olarak Aygün (2017) çalışmasında öğretmenlerin sosyal-duygusal öğrenme dersi programlarına ilişkin bakış açıları incelendiğinde; bazı öğretmenlerin sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin zaten Türkçe ve Hayat Bilgisi dersleri içinde yer aldığını ifade ettiği; bu nedenle yeni bir derse ihtiyaç olmadığını belirttikleri görülmektedir. Bununla birlikte, bazı öğretmenler ise Serbest Etkinlikler ya da Oyun ve Fiziki Etkinlikler dersi yerine sosyal-duygusal öğrenmeye ilişkin bir dersin programda yer almasının daha faydalı olduğunu belirtmiştir.

Poulou (2007), öğretmenlerin sosyal-duygusal algılarının öğrencilerinin sosyal-duygusal becerilerinin gelişmesinde etkili olduğu ortaya koymuştur. Buna ilave olarak, Ransford, Greenberg ve Domitrovich (2009) öğretmenlerin tecrübe ve algılarının öğretim programlarındaki uygulamalara yansıdığı sonucuna ulaşılmıştır. Buchanan, Gueldner, Tran, Oanh ve Kenneth (2009) öğretmenlerin sosyal-duygusal öğrenmeyi önemli buldukları ve profesyonel olarak okul programlarında görmek istedikleri anlaşılmıştır. Talvio Lonka, Komulainen, Kuusela ve Lintunen (2013) ise öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarda sosyal-duygusal öğrenme konularına yer verdiklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca birçok araştırmacı ulusal eğitimde sosyal-duygusal öğrenmeye daha çok yer verilmesi gerektiğini vurgulamışlardır (Brackett, Reyes, Rivers, Elbertson ve Salovey, 2012). Bununla beraber bazı araştırmacılar sosyal-duygusal davranış ve becerilerin öğrenilmesinin matematik, dil ve okuryazarlık bilgi ve becerisinden daha önemli olduğunu savunmuşlardır (Hollingsworth ve Winter, 2013; Aygün ve Taşkın, 2016).

Bu çalışmada öğretmenlerin öğrencilerin sosyal beceri ve duygusal yönetim becerilerini değerlendirmesine ilişkin en çok gözlem yaparak değerlendirdikleri görülmüştür. Değerlendirme yapmayan bir grupta bulunmaktadır.

Araştırmamıza göre sosyal ve duygusal öğrenme programının hedef kitlesi tüm öğrenciler, çocuklar, yetişkinler ve aileler şeklinde değerlendirilmiştir. Buna paralel

olarak Törnüklü (2004) çalışmasında sosyal duygusal öğrenme programının hedef kitlesinin 1. Öğrenme ve öğretme sürecine katılan tüm öğrenciler. 2. Özel eğitime gereksinim olan öğrenciler. 3. Okul üyeleri arasında yer alan öğretmen, yönetici ve veliler olarak belirtmiştir.

Amato (2005) çocukların sosyal-duygusal davranış problemlerinin temelinde aile faktörü olduğunu, Whittaker, Harden, Jones, Heather, Allison ve Westbrook (2011) ebeveynlerin yaşadığı stresin çocukların sosyal-duygusal fonksiyonlarını etkilediğini, Santos, Fettig ve Shaffer (2012) ise ailenin çocuklarla anlamlı, eğlenceli ve kaliteli zaman geçirmesinin sosyal-duygusal gelişimi olumlu etkilediğini ifade etmiştir. (Aygün ve Taşkın, 2016 ). Ayrıca, sosyal-duygusal öğrenme sürecinde öğretmen ve çocuk ilişkisini (Webster-Stratton, 1999), çocuk ve aile ilişkisini (Raver ve Knitzer, 2002), öğretmen ve aile ilişkisini (Gagnon Nagle ve Nickerson, 2007), çocuk, aile ve öğretmen ilişkisini (Joffe ve Black, 2012) inceleyen araştırmaların yapıldığı görülmektedir.

## **5.4 GENEL SONUÇ VE ÖNERİLER**

### **5.4.1 Genel Sonuç**

Araştırma kapsamında yapılan ön test sonuçlarının kız ve erkek öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme becerileri konusunda farklılık göstermediği bulunmuştur. Uygulanan 2 aylık etkinlik sürecinden sonra yapılan çalışmada ve izleme testinde de kız ve erkek öğrenciler arasında anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür.

Çocukların eğitim öncesinde ölçümlenen sosyal duygusal öğrenme becerilerinin etkinlik süreci sonrasında yükseldiği görülmüştür. Buna ek olarak görev tanımlama becerilerinin, akran ilişkileri becerilerinin, öz düzenleme becerilerinin de anlamlı derecede yükseldiği saptanmıştır.

Son test uygulamasının üstünden 4 aylık bir süreç geçtikten sonra ilkökul 2. sınıf öğrencilerinin öğretmenleri eşliğinde katıldıkları öz farkındalık, öz yönetim, sorumlu karar verme, ilişki becerileri ve sosyal farkındalık kazanımlı etkinliklerin, sosyal ve duygusal öğrenme becerilerine yaptığı katkının kalıcı olduğu ölçülmüştür.

Buna ek olarak öğrencilerin görev tanımlama becerilerinde ve öz düzenleme becerilerinde görülen yükselişin devam ettiği yani kazandıkları faydanın kalıcı olduğu saptanmıştır. Fakat öğrencilerin akran ilişkileri becerileri konusunda kazandıkları faydanın gerilmediği ama yükselişinin durduğu gözlenmiştir.

#### **5.4.2 Araştırma Sonuçlarına Dayalı Öneriler**

Araştırmanın sonuçları değerlendirilerek şu önerilerde bulunulabilir:

- Araştırmada zaman sınırlaması vardır. Etkinliklerin daha geniş zamana yayılması ve sürekli olması çocukların sosyal duygusal öğrenme becerilerini olumlu yönde arttıracığı düşünülmektedir.
- Programın 4 ay sonrası için kalıcılığına bakılmıştır. Programın sekiz ay süreli etkisinin kalıcılığı incelenebilir.
- Öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme düzeylerini artıracak etkinliklerin eğitim programları içerisinde yer verilmesi önerilmektedir.
- Sınıf öğretmenlerinin sosyal duygusal öğrenme konusundaki farkındalıklarının artması için hizmetiçi eğitimlerin düzenlenmesi önerilmektedir.

#### **5.4.3 İleride Yapılabilecek Araştırmalara Yönelik Öneriler**

Araştırmanın sonuçlarından yola çıkarak yapılacak uygulamalara, şu önerilerde bulunulabilir:

- Sosyal duygusal öğrenme becerilerinin gelişmesine yönelik yapılan etkinliklerin farklı yaş gruplarında da etkililiğinin incelenmesi bu araştırmadan elde edilen bulguların desteklenmesine katkıda bulunacaktır.
- Sınıf öğretmenlerinin sosyal duygusal öğrenmenin önemi ve etkililiği hakkındaki düşüncelerinin, bilgilerinin, sosyal duygusal öğrenmenin ülkemizdeki uygulanabilirliğinin daha sağlıklı incelenebilmesi için daha geniş sayıda örnekleme ulaşılması araştırmaya katkı sağlayacaktır.
- Sosyal duygusal öğrenme becerilerinin gelişmesine yönelik yapılan etkinlikler özel gereksinimli çocuklara uygulanabilir.

## KAYNAKÇA

- Akcaalan, M. (2016). *Yaşam Boyu öğrenme ile sosyal duygusal öğrenme arasındaki ilişkilerin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Sakarya Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Amato, P. R. (2005). The impact of family formation change on the cognitive, social, and emotional well-being of the next generation. *Future of children*, 15 (2), 75-96.
- Arslan, S. (2015). Social Emotional Learning And Educational Stress: A Predictive Model. *Educational Research And Reviews*, 10(2), 184-190.
- Arslan, S. ve Akin, A. (2013). Social Emotional Learning Scale: The Study Of Validity And Reliability. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (25), 23-34.
- Aygün, H. E. (2017). *Sosyal-Duygusal Öğrenme Programlarının Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerilerinin Gelişimine, Akademik Başarı ve Sınıf İklimi Algısına Etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Bacanlı, H. (1999). *Sosyal Beceri Eğitimi*. Ankara, Nobel.
- Baydan, Y. (2010). *Sosyal-Duygusal Beceri Algısı Ölçeği'nin Geliştirilmesi Ve Sosyal-Duygusal Beceri Programının Etkililiği*. Yayımlanmamış doktora tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Boyatzis, R. E., Goleman, D., ve Rhee, K. (2000). Clustering Competence In Emotional Intelligence: Insights From The Emotional Competence Inventory (Eci). *Handbook Of Emotional Intelligence*, 343-362.
- Beceren, B. Ö., (2012). *Güçlü Başlangıç Sosyal Duygusal Öğrenme Programı'nın 5 Yaş Çocuklarının Sosyal ve Duygusal Gelişimleri Üzerine Etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Black, R. S. (1996). *The role of social awareness in the employment success of young adults with mild mental retardation* (Order No. 9636394). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (304235153).

- Brackett, M. A., Rivers, S. E., Reyes, M. R., Salovey, P. (2012). Enhancing academic performance and social and emotional competence with the RULER feeling words curriculum. *Learning and Individual Differences*, 22(2), 218-224.
- Buchanan, R., Gueldner, B. A., Tran, O. K., ve Merrell, K. W. (2009). Social And Emotional Learning In Classrooms: A Survey Of Teachers' Knowledge, Perceptions, And Practices. *Journal Of Applied School Psychology*, 25(2), 187-203.
- Büyüköztürk, Ş. (2018). Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı. *Pegem Atf İndeksi*, 001-214.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- CASEL - Collaborative For Academic, Social, and Emotional Learning. (2015). *Effective Social and Emotional Learning Programs. Middle and High School Edition*.
- Cherniss, C., Extein, M., Goleman, D., ve Weissberg, R. P. (2006). Emotional Intelligence: What Does The Research Really Indicate? *Educational Psychologist*, 41(4), 239-245.
- Cohen, J. (1999). Social And Emotional Learning Past And Present: A Psychoeducational Dialogue. In J. Cohen (Edt. ) *educating minds and hearts: social and emotional learning and the passage into adolescence* (ss:3-23). New York: Teachers College Press.
- Cohen J. (1999). Social and Emotional Learning Past and Present A Psychoeducational Dialogue, In J. Cohen (Ed.), *Educating Minds and Hearts Social Emotional Learning and the Passage into Adolescence*. pp. 3-23, Teachers College Press, New York.
- Cohen, J. (2006). Social, Emotional, Ethical, and Academic Education: Creating A Climate For Learning, Participation in Democracy, and Well-Being. *Harvard Educational Review*, 76, 201-237.

- Collaborative For Academic Social And Emotional Learning. (2005). What Is Social And Emotional Learning? Retrieved From [Http://Www.Casel.Org/Social-And-Emotionallearning/](http://www.Casel.Org/Social-And-Emotionallearning/).
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (2006). CASEL practice rubric for schoolwide SEL implementation. Retrieved from <http://casel.org/publications/practice-rubric-for-schoolwide-implementation>
- Collaborative For Academic, Social, And Emotional Learning. (2012). Guidelines For Promising Practice In Social And Emotional Learning (Sel). Chicago, Il.
- Çetinkaya, Ö. ve Alparıslan, A. G. A. M. (2011). Duygusal zekânın iletişim becerileri üzerine etkisi: Üniversite öğrencileri üzerinde bir araştırma. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 16(1),163-177.
- Dearborn, K. (2002). Studies In Emotional Intelligence Redefine Our Approach To Leadership Development. *Public Personnel Management*, 31(4), 523-530.
- Domitrovich, C. E., Durlak, J. A., Staley, K. C., ve Weissberg, R. P. (2017). Social-emotional competence: An essential factor for promoting positive adjustment and reducing risk in school children. *Child development*, 88(2), 408-416.
- Dupont Norman C. (1998). Update on Emotional Competency: Helping to Prepare Our Youth to Become Effective Adults, Cranston: Rhode Island State Dept. of Mental Health, Retardation, and Hospitals.
- Dusenbury, L., and Weissberg, R. P. (2017). Social Emotional Learning in Elementary School: Preparation for Success. *The Education Digest*, 83(1), 36.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., ve Schellinger, K. B. (2011). The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions. *Child Development*, 82, 405-432.
- Elias, M., Zins, J., Weissberg, R., Frey, K., Greenberg, M., Haynes, N., Kessler, R., Schwab, S.M. ve Shrive, R. T. (1997). Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators. Alexandria, VA: ASCD.

- Elksnin LK, Elksnin N. (2004) "The Social-emotional Side of Learning Disabilities". *Learning Disability Quarterly*; 27; 3-8.
- Erikson, E. (1968). *Identity: Youth and crisis*. New York: Norton & Company, Inc.
- Eysenck, M. W. (1994). *Individual differences: Normal and abnormal*. New York: Lawrence Erlbaum Associates Ltd.
- Elbertson, N. A., Brackett, M. A. ve Weissberg, R. P. (2010). School-based social and emotional learning (SEL) Programming: Current perspectives. İçinde A. Hargreaves, M. Fullan, D. Hopkins ve A. Lieberman (Eds.). *The second international handbook of educational change*. (syf. 1017-1032). New York: Springer.
- Aygün, H. E., ve Taşkın, Ç. Ş. (2016). Öğretmen Adaylarının Gözüyle Sosyal-Duygusal Öğrenmenin Önemi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 163-179.
- Flavian, H. (2002). *Understanding self-awareness development: Mediated learning experience among fourth-grade students*. Unpublished doctoral dissertation. University Of Dayton.
- Flynn, L. (2014). *The Role Of School Psychologists In Social-Emotional Learning Programs*. University Of Dayton.
- Gargan. J. T. (2017). *Exploring Social Emotional Learning And Its Impact On School Climate*. Unpublished doctoral dissertation. The School Of Education St. John's University.
- Gagnon, S. G., Nagle, R. J., ve Nickerson, A. B. (2007). Parent–teacher convergence: Ratings of peer interactive play and social emotional development of preschool children at risk. *Journal of Early Intervention*, 29 (3), 228-242.
- Granvold, D. K. (1994), *Cognitive and Behavioral Treatment*, California: Brooks-Cole Company.



- Greenberg, M. T., Weissberg, R. P., O'Brien, M. U., Zins, J. E., Fredericks, L., Resnik, H., ve Elias, M. J. (2003). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning. *American Psychologist*, 58 (6-7), 466-474.
- Greenspan, S. (1979). Social intelligence in the retarded. In N. R. Ellis (Ed.), *Handbook of mental deficiency, psychological theory and research* (2nd ed., pp. 483- 531). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Greenspan, S. (1981a). Defining childhood social competence: A proposed working model. In B. K. Keogh (Ed.), *Advances in special education: Volume 3. Socialization influences on exceptionality* (pp. 1-39). Greenwich, CT: JAI Press.
- Gardner, H ve Hatch, T. (1990). "Multiple Intelligences Go To School: Educational Implications of the Theory of Multiple Intelligences". CTE Technical Report Issue NoA <http://www.edc.org/CCT/ccthome/reports/tr4.html>.
- Giaudrone, H. K. (2013). *An observational case study of one third grade teacher's taught social and emotional skills curriculum. UNIVERSITY OF OKLAHOMA Norman, Oklahoma.*
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more that IQ*. New York, NY: Bantam Books.
- Haney, K. G. (2013). *An Observational Case Study Of One Third Grade Teacher's Taught Social And Emotional Skills Curriculum. University Of Oklahoma Norman.*
- Hernandez, J. R. (2015). *How Do Managers Handle Organizational Rumors Effectively, And Does Emotional Intelligence Help? A Qualitative Inquiry, Doctoral dissertation, Capella University.*
- Hollingsworth, H. L., ve Winter, M. K. (2013). Teacher beliefs and practices relating to development in preschool: importance placed on social-emotional behaviours and skills. *Early Child Development and Care*, 183(12), 1758-1781.

- İşeri, İ. (2016). *Lise Öğrencilerinin Duygusal Zeka Düzeyleri İle Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Joffe, V. L. ve Black, E. (2012). Social, emotional, and behavioral functioning of secondary school students with low academic and language performance: perspectives from students, teachers, and parents. *Language, Speech, And Hearing Services In Schools*, 43 ,461–473.
- Kabakçı, Ö. F. (2006). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin sosyal-duygusal öğrenme becerileri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kabakçı, Ö. F. ve Korkut, F. (2008). The Study of Student's Social-Emotional Learning Skills in Terms of Some Variables At 6-8 Grade Level. *Eğitim Ve Bilim*, 33(148),77-86.
- Kalaycı, Ş. (2010). *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Khalili, A. (2012). The Role Of Emotional Intelligence In The Workplace: A Literature Review. *International Journal Of Management*, 29(3), 355-370.
- Korkut, F. (2005). Yetişkinlere yönelik iletişim becerileri eğitimi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(28),143-149.
- Körler, Y. (2011). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin çeşitli değişkenler açısından yalnızlık düzeyleri ve yalnızlık ile sosyal duygusal öğrenme becerileri arasındaki ilişkiler*. Yayınlanmamış yüksek lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kuyulu, İ. (2015). *Spor Lisesi Ve Anadolu Liselerinde Öğrenim Gören Ortaöğretim Öğrencilerinin Sosyal Duygusal Öğrenme Düzeylerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- La Benne, W. ve Greene, B. (1969). *Educational Implication of Self-Concept Theory*. Pacific Palisades, California: Goodyear Publishing Company, Inc.,

- Lebuffe, P. A., Shapiro, V. B., ve Naglieri, J. A. (2009). Devereux Student Strengths Assessment: K-8th Grade. Lewisville, Nc: Kaplan Press.
- Mangieri, J., (1974). Self-concept and reading. Paper presented at the annual convention of the International Reading Association (19th, New Orleans, May 1-4, 1974).
- Mccoombs, B. L. (2004). The Learner-Centered Psychological Principles: A Framework for Balancing Academic Achievement and Social Emotional Outcomes, In Success, In J.E. Zins, R. P. Weisberg, M. C. Wang ve H. J. Walberg (Eds.), Building Academic Success on Social and Emotional Learning: What Does the Research Say?.(23-29), New York: Teacher College Press.
- Merter, K. (2013). *Ortaokul öğrencilerinin sosyal duygusal öğrenme becerileri ve benlik saygısı arasındaki ilişkinin incelenmesi: Maltepe ilçesi örneği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. TC Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Bilimleri Enstitüsü.
- Öztürk, İ. (2017). *11-14 yaş grubu ergenlerin algılanan ana-baba tutumları ile sosyal-duygusal öğrenme becerileri arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Nişantaşı Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Pikul, M. A. (2015). Changes In The Social And Emotional Wellness Of Students After Participation In A Mentoring Program. Unpublished doctoral dissertation, Concordia University.
- Payton, J., Weissberg, R.P.; Durlak, J.A.; Dymnicki, A. B.; Taylor,R.D. ve Schellinger, K.B.(2008). The Positive Impact of Social and Emotional Learning For Kindergarten To Eighth-Grade Students: Findings From Three Scientific Reviews. Chicago: Collaborative For Academic, Social, and Emotional Learning.
- Patrikakou E. N. (2005). School-Family Partnerships: Enhancing the Academic, Social and Emotional Learning of Children, Patrikakou EN, Weissberg R P , Redding S ve Walberg H J (Eds.), School-Family Partnerships for Children's Success, Teachers College.

- Pech, S. L. (2010). A Case Study of A Kindergarten Teacher: Examining Practices and Beliefs That Support the Social emotional Classroom Climate.
- Poulou, M. (2007). Social resilience within a social and emotional learning framework: the perceptions of teachers in greece. *Emotional & Behavioural Difficulties*, 12 (2), 91-104.
- Quandt, I. (1972). *Self Concept and Reading*. International Reading Association.
- Raver, C. C., ve Knitzer, J. (2002). Ready to enter: what research tells policymakers about strategies to promote social and emotional school readiness among three- and fouryear-old children. promoting the emotional well-being of children and families policy paper. Columbia Univ., New York, NY. National Center for Children in Poverty.
- Ransford, C. R., Greenberg, M. T. ve Domitrovich, C. E. (2009). The role of teachers' psychological experiences and perceptions of curriculum supports on the implementation of a social and emotional learning curriculum. *School Psychology Review*, 38 (4), 510 –532.
- Romasz, T. E., Kantor, J. H. ve Elias, M. J. (2004). Implementation and Evaluation of Urban School-Wide Social–Emotional Learning Programs. *Evaluation and Program Planning*, 27(1), 89-103.
- Santos, R. M., Fettig, A., ve Shaffer, L. (2012). Helping families connect early literacy with social-emotional development. *Young Children*, 67 (2), 88-93.
- Schaps, E. (2010). How a changing society changes SEL. İçinde R. Slavin (Ed.). *Better: Evidence-based education. Social-emotional learning*, 2(2), 20-21, York: Institute for Effective Education, University of York.
- Schilling, D. (2009). Duygusal Zeka Beceri Eğitimi Uygulamaya Yönelik Pratik Bir Model ve “50 Aktivite” ( Çev. T.F. Karahan, B.M. Yalçın, M. Yılmaz, M.E. Sardoğan). Maya Akademi. Ankara. ( Eserin orijinali 1996’ da yayınlandı.)
- Shapiro, L. E. ( 2004). *101 Ways To Teach Children Social Skills A Ready-To-Use, Reproducible Activity Book*. United States of America.
- Soylu, A. (2007). *Fırat üniversitesi öğrencilerinin sosyal ve duygusal öğrenme becerileri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Strum, J. R. (2001). An Action Research Study Of A Social-Emotional Learning Program And Its Effect On The Behavior And Academic Success Of Fifth Grade Students. Thesis, University Of California.
- Talu, N. (1999). Çoklu zeka kuramı ve eğitime yansımaları. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 15(15), 164-172.
- Talvio, M., Lonka, K., Komulainen, E., Kuusela, M., ve Lintunen, T. (2013). Revisiting gordon's teacher effectiveness training: an intervention study on teachers' social and emotional learning. Electronic Journal of Research in Educational Psychology. 11 (3). 693-716.
- Totan, T. (2011). *Problem çözme becerileri eğitim programının ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin sosyal-duygusal öğrenme becerileri üzerine etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Türnüklü, A. (2004). Okullarda Sosyal ve Duygusal Öğrenme. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi, 10(1), 136-152.
- Uşaklı, H. (2017). Sosyal Duygusal Öğrenme Nedir? Neden Önemlidir? (İnsan İlişkilerinde Beş Duygu Alanı). *Sinop Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(2), 1-16.
- Ülker, Ç. (2016). *Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Sosyal Zekâ Ve İletişim Becerilerinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Nişantaşı Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Waltz, M. (2013). The importance of social and emotional development in young children.<http://www.childrensacademyonline.net/wpcontent/uploads/SEL-In-Early-Childhood-Devt.pdf>.
- WEB1, [https://www.ong.ohio.gov/frg/FRGresources/emotional\\_activities\\_5-7.pdf](https://www.ong.ohio.gov/frg/FRGresources/emotional_activities_5-7.pdf) adresinden 01.07.2017 tarihinde erişilmiştir.
- WEB2, <http://materials.randomactsofkindness.org/cde/en/1-Feelings-and-Actions.pdf> adresinden 01.07.2017 tarihinde erişilmiştir.
- Webster-Stratton, C. (1999). How to promote children's social and emotional competence. Sage Publications.

- Weissberg, R.P., Kumpfer, K.L., ve Seligman, M.E.P. (2003). Prevention for children and youth that works. *American Psychologist*, 58, 425-432.
- Whittaker, V., Harden J. E., Jones, B., Heather, S. M., Allison M.D., ve Westbrook, T'Pring R. (2011). Family risks and protective factors: pathways to early head start toddlers' socialemotional functioning. *Early Childhood Research Quarterly*, 26 (1), 74-86.
- Williams, T. (2016) Beyond Phonics And Comprehension: The Correlation Between Social And Emotional Skills And Reading Achievement For African-American Males In Project L.I.F.T. Wingate University Ballantyne Campus Charlotte, NC.
- Wilson, T. D. (1985). Self-deception without repression: Limits on access to mentalstates. In M. W. Martin (Ed.), *Self-deception and self-understanding* (pp. 95-116). Lawrence, Kansas: University Press of Kansas.
- Yıldırım, A., H. Şimşek. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. (9. Baskı) Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, F. (2014). *Ortaokul 6.7.8. Sınıf Öğrencilerinin Algılanan Ebeveyn Tutumları İle Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Arel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Zins, J. E., Payton, J. W., Weissberg, R. P. ve Utne O'Brien, M. (2007). Social and emotional learning for successful school performance. İçinde G. Matthews, M. Zeidner ve R. D. Roberts (Eds.). *Emotional intelligence: Knowns and unknowns* (syf. 376–395). New York: Oxford University Press.
- Zins, J. E., ve Elias, M. J. (2007). Social and emotional learning: Promoting the development of all students. *Journal of Educational & Psychological Consultation*, 17(2-3), 233-255.
- Zins, J., Weissberg, R., Wang, M., Walberg, H. (Ed.) (2004). *Building academic success on social and emotional learning: what does the research say?*. New York: Teachers College Press.

Zins, J. E., M. Bloodworth, R. P. Weissberg ve H. J. Walberg. (2004). The Scientific Base Linking Social and Emotional Learning to School Success, In J.E. Zins, R. P. Weisberg, M. C. Wang ve H. J. Walberg (Eds.), Building Academic Success on Social and Emotional Learning: What Does the Research Say?.(3-22), New York: Teacher College Press.



## EKLER

### EK 1. SOSYAL DUYGUSAL ÖĞRENME ÖLÇEĞİ

	Lütfen aşağıdaki ifadeleri okuduktan sonra kendinizi değerlendirip sizin için en uygun seçeneğin üzerine çarpı (X) işareti koyunuz.	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1	Mutluluk, üzüntü, kızgınlık veya hayal kırıklığı gibi duygular yaşamama neden olan durumları anlayabilirim.	1	2	3	4	5
2	Duygularımı aşırı sinirlenmeden, heyecanlanmadan veya bağırmandan soğukkanlılıkla ifade edebilirim.	1	2	3	4	5
3	İlgilerimi ailem ve öğretmenlerimle rahatlıkla paylaşabilirim.	1	2	3	4	5
4	Okulumun, ailemin ve yakınlarımlarımın akademik başarıma nasıl katkıda bulunabileceklerini bilebilirim.	1	2	3	4	5
5	Bir amaca ulaşmak için nelere ihtiyacım olduğunu bilebilirim.	1	2	3	4	5
6	Bir amacıma ulaşmak için sergilediğim gelişimi takip edebilirim.	1	2	3	4	5
7	Diğerlerinin bana yönelik duygularını anlayabilirim.	1	2	3	4	5
8	Kültürel farklılıkları anlayabilirim.	1	2	3	4	5
9	Benden farklı olan insanlarla grup içinde uyumlu bir biçimde	1	2	3	4	5



	çalışabilirim.					
10	Arkadaş edinme ve arkadaşlığı sürdürme yöntemlerini bilirim.	1	2	3	4	5
11	Grup içinde verimli bir biçimde çalışabilmek için gerekli yolları bilebilirim.	1	2	3	4	5
12	Arkadaşlarım arasında yaşanan problemlerin nedenlerini anlayabilirim.	1	2	3	4	5
13	Arkadaşlarım arasında yaşanan problemleri yapıcı bir biçimde çözebilirim.	1	2	3	4	5
14	Kendi davranışlarımdan sorumlu olduğumun farkındayım.	1	2	3	4	5
15	Okuldaki kuralların gerekli olduğunun farkındayım.	1	2	3	4	5
16	Bazı durumların başıma ne tür problemler açacağını başıma gelmeden önce anlayabilirim.	1	2	3	4	5
17	Başımı sıkıntıya sokmamak için insanlara hayır diyebilir veya çeşitli önlemler alabilirim.	1	2	3	4	5
18	Okulda yaşadığım problemlere çözüm yolları bulabilirim.	1	2	3	4	5
19	Özel problemlerimle ilgili farklı çözüm yolları bulabilirim.	1	2	3	4	5
20	Okulumda katkıda bulunabilirim.	1	2	3	4	5

**EK 2. ÖĞRETMENLERE UYGULANAN GÖRÜŞME FORMU**  
**ÖĞRETMENLERİN EĞİTİM PROGRAMLARI HAKKINDAKİ**  
**GÖRÜŞME SORULARI**

**GÖRÜŞME FORMU**

Cinsiyet:

Yaşınız:

Meslekteki kıdem yılınız:

Merhaba, adım FATMA FERHAN BAHÇUVANOĞLU. Özel bir çocuk kulübünde Kuruluş Müdürü olarak çalışıyorum. SAKARYA Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim dalında yüksek lisans öğrencisiyim. “Öğrencilerin Sosyal Duygusal Öğrenme Becerilerinin Gelişimine Yönelik Yapılan Etkinliklerin Değerlendirilmesi: Karma Yöntem Araştırması” adlı tez çalışmam için sizinle görüşme yapmak istiyorum. Araştırmaya katıldığınız için teşekkür ederim.

**Araştırmanın Amaçları:**

- 1-Sosyal Duygusal öğrenmenin öneminin kavranması.**
- 2- Eğitim sistemimizde Sosyal duygusal öğrenme becerisine ne kadar önem verildiğinin incelenmesi.**
- 3-Çocukların sosyal beceri ve duygusal yönetimlerinin öğretmenler tarafından nasıl değerlendirildiği.**
- 4-Sosyal Duygusal Öğrenme becerisinin alt boyutlarından hangilerinin uygulandığı.**

Bana görüşme süresince söyleyeceklerinizin tümü gizli tutulacaktır. Bu bilgileri araştırmacının dışında kimse görmeyecektir ve adınız rapor edilmeyecektir.

Başlamadan önce sormak istediğiniz, merak ettiğiniz soru var mı?

Görüşmeyi izin verirsiniz kaydetmek istiyorum. Bu görüşme yaklaşık 10 ila 20 dakika sürecek sizce bir sakıncası var mı?

**KONU:** Öğrencilerin Sosyal Duygusal Öğrenme Becerilerinin Gelişimine Yönelik Yapılan Etkinliklerin Değerlendirilmesi: Karma Yöntem Araştırması

## **GÖRÜŞME FORMU**

### **SORULAR**

Görüşme yapılan öğretmenlerle ilgili demografik bilgiler: Yaş, cinsiyet, kaç yıldır öğretmenlik yapıyor?

1. Sosyal duygusal öğrenme kavramının bir çocuğun yetişmesindeki önemi nedir?
2. Sosyal duygusal öğrenme becerisine ait (öz farkındalık, öz yönetim, ilişki becerisi, sosyal farkındalık, sorumlu karar verme ve problem çözme )boyutlarından hangisi veya hangilerini eğitim programınıza ait bir kazanım olarak uyguluyorsunuz?
3. Bu becerinin kazanılması için mevcut eğitim programına bu beceri nasıl katılır?
4. Öğrencilerinizin sosyal beceri ve duygusal yönetim becerilerini nasıl değerlendiriyorsunuz?
5. Sosyal ve duygusal öğrenme programının hedef kitlesi kimdir?

### **EK 3. ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ**

#### **Öğretmenlerle Yapılan Görüşmeler**

**1.SORU: Sosyal duygusal öğrenme kavramının bir çocuğun yetişmesindeki önemi nedir?**

**Ö1.** İlkokul 1. Sınıf öğrencileri öğrenim hayatlarının başında olmalarının yanında kendilerine toplum içinde de yer edinme sürecinin başlangıcını da yaşamaktadırlar. Bu dönemde çocuk da olacak tavır ve davranışlar onun kişilik gelişiminde de önemli bir rol oynamaktadır Bu nedenle 1. sınıfta yer alan çocuk gerek sınıf ortamından gerek de öğretmenin hal ve tavırlarından oldukça etkilenmekte olup çocuğun yaşadığı bu durum olumlu veya olumsuz yönde hayatını etkilemektedir. Yani çocuk bu durumu kişisel davranışlarının şekillenmesinde kullanmaktadır. Zamanla da çocuğun davranışlarının temelini oluşturur.

**Ö2.** Sosyal duygusal öğrenme çocuklarda olumlu gelişimi destekler, problemleri azaltır. Sosyal duygusal öğrenme becerileri çocukların kızgınken sakinleşmelerini, arkadaş edilmelerini, çatışmaları saygılı bir biçimde çözmelerini sağlar.

**Ö3.** Toplum içinde kendini ifade etme, toplumun bir bireyi olduğunun farkında olması açısından önemli.

**Ö4.** Karşılaştığı problemlere etik kurallar çerçevesinde çözüm yolları üretir.

**Ö5.** Çevresine karşı daha duyarlı ve uyumlu bir insan olmasını sağlar.

**Ö6.** Sosyal duygusal öğrenme çocuğun kendini ifade ettiğinden dolayı, yetişmesinde çok önemlidir.

**Ö7.** İnsanın vücudundaki bazı organlar olmadan da yaşanabilir. Ancak beyin, kalp gibi merkez teşkil eden organlar olmadan yaşamak mümkün değildir. Matematiksel becerisi düşük olan, bilim becerisi olmayan vs. bir insanın çok iyi bir hizmet personeli vs. olması mümkündür. Ancak hislerden arındırılmış bir beden yaşaması mümkün değildir. İnsan etkileşimli bir varlıktır. Hayvanlardan ayıran özelliği, düşünmesi ve duygularıyla yoğurup iletişime geçmesidir Bu bağlamda insani iletişim her şeyin üstündedir.

**Ö8.** Sosyal duygusal öğrenme çocuğun yetişmesinde en önemli temel taşlardan bir tanesidir. 2. soruda sosyal duygusal öğrenme becerisini ait boyutlar düşünüldüğünde bir çocuk, bu boyutlarda gelişim gösterirse veya bunları davranış olarak geliştirebilirse başarılı olur.

**Ö9.** Sosyal duygusal öğrenme özgüven temel olduğu için alt yapıyı oluşturur.

**Ö10.** Bu öğrenme kavramı ile çocuklar daha yaratıcı olurlar ve empati geliştirerek daha uyumlu bireyler olurlar.

**Ö11.** Sosyal duygusal öğrenme tüm yaşamı boyunca çocuk ve gençlerin bütün olarak gelişimini ilişkin süreç olduğuna göre çocuğun yetişmesinde önemlidir.

**Ö12.** Büyük önem taşır. Çocuğun akranları ile, toplum içinde yaşantısını kolaylaştıracağı için devamında istendik davranışlar ile eğitimin gerçekleşmesini sağlayacaktır.

**Ö13.** İnsanın özelliklerinin en önemli boyutlarından birisi sosyalleşme ihtiyacının olması ve duygusal yönünün alacağı kararlar, ilgileri, davranışları vb. her konuda etkili olmasıdır Bu nedenle bu iki özellik eğitimde göz ardı edilmemelidir.

**Ö14.** Çocuk çevreden etkilenen bir kişiliktir. Aslında her canlı çevreden etkilenir. Bu sebeple sosyal ve duygusal öğrenme çok önemlidir.

**Ö15.** Çocuğun ilerideki hayatında daha verimli biri olması amacını güden olumlu gelişimleri destekler.

**Ö16.** Çocuklar okul ortamında ve diğer çevrelerde yaşlıları ile beraberken birçok konuyu öğrenmektedir. Çocuklar anlatılanları değil de yaşanılanları odaklandığı için okul ortamında da sosyal çevresinden de sosyal ve duygusal öğrenme çocukların yaşantısını olumlu yönde katkı sağlayacaktır.

**Ö17.** Sosyal duygusal öğrenme bir çocuğun iyi bir yetişkin olmasında çok önemlidir.

**Ö18.** Kendini tanır, toplum içinde rahat hareket eder. İfade becerisi gelişir. Özgüveni artırır.

**Ö19.** Çocuğun kendi yeterliliğini kazanması, kendini ve çevresini anlamlandırması, yaşadığı çevresinde yaşanan sorunlara çözüm araması için bu kavram önemlidir.

**Ö20.** Öz farkındalık, sorumlu karar verme ve problem çözme yeteneğinin kazandırılması için önemlidir. Kişinin olumlu anlamda yetişmesi açısından önemlidir.

**2. SORU Sosyal duygusal öğrenme becerisine ait (öz farkındalık, öz yönetim, ilişki becerisi, sosyal farkındalık, sorumlu karar verme ve problem çözme) boyutlarından hangisi veya hangilerini eğitim programınıza ait bir kazanım olarak uyguluyorsunuz?**

**Ö1.** Öz farkındalık, öz yönetim ve ilişki becerisine yönelik çalışmaların çok önemli olduğunu düşünüyorum. Çocuğun kendisini tanıması ile başlamak onda kendine güven duygusunu geliştiriyor. Kendine güvenen çocuk ise iletişim konusunda aşamalar elde ediyor. Bu da çocuğun sosyal ortam içinde zorlanmasına kendini fark etmesine ortam sağlıyor. Sınıf ortamında ise başarı elde edebiliyor.

**Ö2.** Sosyal farkındalık, sorumlu karar verme ve problem çözme.

**Ö3.** Hemen hemen hepsini uyguluyorum.

**Ö4.** Hemen hemen tamamını.

**Ö5.** Öz farkındalık, öz yönetim, problem çözme.

**Ö6.** İlişki becerisi, sorumlu karar verme ve problem çözme.

**Ö7.** Çalışma hayatında ana hedefim eğitim vermek, öğretmen olmak. Bu yüzden işim biraz daha zor. Bir kazanımın öğrenci tarafından kazanılıp kazanılmadığından önce öğrencinin hazır olduğunu anlamak, istekli olduğunu anlamak, benim için daha önemlidir. Sembolik ödüllere başladığım ve süreçte desteklediğim ve nihayetinde de “Öz benlik saygısına” ulaştırdığım öğrencilerimi gördükten sonra ne kadar doğru bir yolda olduğumu anlıyorum. Öğrencinin bir iş yapmasına rehberlik ederim, belirsiz sembolik ödüllere desteklerim. Sonunda yapılan iş veya ürün öğrenci tarafından daha çok sahiplenilip kendi için yapmasını sağlarım. Bir insanın bir ürünü ortaya koyma nedeni kendisi için ise zaten ince bir zarla arka planda Allah için yapma vardır Buna Öz benlik saygısı ulaştırma yolculuğu diyorum.

**Ö8.** Öz farkındalık, öz yönetim, ilişki becerisi, sosyal farkındalık, problem çözme,

**Ö9.** Sosyal farkındalık ve problem çözme sıklıkla kullandığım. Diğerlerinden de faydalandığım uygulamalardır.

**Ö10.** Sosyal farkındalık ve sorumlu karar verme boyutlarını olarak uyguluyorum.

**Ö11.** Sosyal duygusal öğrenme cinsiyete ve sınıf düzeyine göre farklılık gösterir. İlkokul çağındaki çocukların sosyal becerilerinin artırılması için oyun temel eğitim ve öğretim her gerçekleştirilmektedir.

**Ö12.** Hepsine başvuruyorum. Bir bütün olarak bu boyutları eğitim içinde harmanlamak başarı getiriyor.

**Ö13.** Bu boyutların hepsi doğal olarak süreç içerisinde karşımıza çıkıyor. Çocukların davranışları ve birbirleriyle ilişkilerindeki sorunlar ve boyutlardaki sorunları işaret ediyor. Formal olarak, bu konularda bir kazanım ilişkilenesede, informal olarak öğrencileri bu boyutlarda geliştirmeye çalışıyoruz. Ancak formal olarak bu konularda kazanım olmaması bunun birçok öğretmen tarafından göz ardı edilmesine sebep oluyor.

**Ö14.** Tam anlamıyla olmasa da hepsi ders içeriğinde uygulanıyor.

**Ö15.** Bir eğitimci olarak öğrencilerin kendilerini yönetebilmesi (öz yönetim), arkadaşları ile ilişkilerini sağlıklı yürütebilmesi (ilişki becerisi) karar verme ve karar alma ile problem çözme becerilerini geliştirmede kullanımım vardır.

**Ö16.** Sosyal duygusal öğrenme becerilerinin hemen hemen hepsi eğitim programının farklı anlamda kullanılmaktadır.



**Ö17.** Öz yönetim, ilişki becerisi, sorumlu karar verme ve problem çözüme en çok uyguladığım yöntemler.

**Ö18** Birleştirilmiş sınıf okuttuğumdan (1-2 ) öz yönetim ve problem çözmeyi uyguluyorum.

**Ö19.** Farklı zamanlarda hepsini uyguluyoruz.

**Ö20.** Eğitim programlarımızda, öz farkındalık, ilişki becerisi,sosyal farkındalık, sorumlu karar verme ve problem çözüme boyutlarını kazanım olarak uyguluyoruz.

**3.SORU** Sizce bu becerinin kazanılması için mevcut eğitim programına bu beceri nasıl katılır?

**Ö1.** Sosyal etkinliklere ağırlık verilmelidir. Yalnız bu durum imkânlarla donatılmalıdır. çeşitli sanatsal ve sportif faaliyetlerin en önemli katkısı sağlayacağına inanıyorum.

**Ö2.** İlişkili olduğu kazanımlar belirlenerek katılabilir.

**Ö3.** Çocukları bol bol konuşturarak söz hakkı vererek.

**Ö4.** Karşılaşabileceği sorunları çözümede dramatizasyon yöntemi ve olumlu örnekler bolca kullanılarak.

**Ö5.** Hayat bilgisi, sosyal bilgiler derslerinde bu tarz kazanımlara daha çok yer vererek.

**Ö6.** Drama derslerinin fazlaştırılması ile.

**Ö7.** Eğitimde ne vermek isterseniz isteyin benim için baş aktör öğretmendir. Ancak özverili bir eğitimcinin derin planlama ile oluşturacağı (Formal - informal) modelleme ile, biyografi ile, yaşantıyla, takım olarak, birlikte hareket ederek daha çok mümkün ve kalıcıdır.

**Ö8.** Eğitim programı öğrenci merkezli olduğunda bu beceriler kazandırılabilir.

**Ö9.** Fiziki şartlar düzenlenerek uygulamalı eğitimle yapabiliriz.

**Ö10.** Öğrencilere yetki ve sorumluluk kavramları öğretilip, sınıf başkanlığı, kütüphaneci, nöbetçi gibi görevler verip, bu görevleri yaparken insiyatif almayı öğretmeliyiz.

**Ö11.** Bence bu becerilerin kazanılması için mevcut eğitim programı sadeleştirilip kazanımlar azaltılmalıdır. Öğretmekten, ezberlemekten ziyade öğrencileri yaparak yaşayarak öğrenecekleri kazanımlar getirilmelidir.

**Ö12.** Uygulama etkinliklerinin artırılması ile kesinlikle.

**Ö13.** Bu beceriler, örnek olay anlatımları, dramatizasyon ve karakter eğitimi etkinlikleriyle üzerinde durularak geliştirilebilir. Grup çalışması etkinlikleri, işbirlikli proje çalışmaları ve eğitsel oyunlarla öğrencilerin etkileşime girmeleri ve yaşanan sorunları çözme yöntemleri üzerine öğretmen rehberliğinde etkinlikler yapılabilir.

**Ö14.** Ayrı bir ders olarak okutulması benim için uygun değildir. Öğretim programındaki ağırlığı biraz daha düzenlenip uygulanabilir hale getirilmelidir.

**Ö15.** Sosyal duygusal öğrenme becerileri. Türk Milli Eğitim Programlarında birebir olmasa da büyük benzerlik gösteren kısımlarla örtüşmekte, kazanımların içerisinde kendini tanıma , yönetim iletişim becerileri, bireylerin farklılıkları, karar verme, uygulama, problem çözme kazanımlarda ifade edilmektedir.

**Ö16.** Eğitim programlarında ve kazanımlarda bu becerilere yer verildiğini düşünüyorum. Öğretmenler de bu becerileri geliştirmek için çeşitli aktivitelere yer veriyorlar.

**Ö17.** Eğitim fakültelerimizin öğretmen yetiştirme programları, okulların fiziki şartları ve mevcutları kaliteli hale getirildiğinde ve ezberci bir eğitim sisteminden öğrenci merkezli durumu dönüştürüldüğünde olur.

**Ö18.** Grup etkinliklerine daha çok yer verilmeli.Geziler yapılmalı.Hikaye canlandırma ve drama etkinlikleri yapılmalıdır.

**Ö19.** Öğrenciye daha fazla gerçek yaşam deneyimi sağlanarak kazandırılabilir.Öğrenciye teorik değil yaparak yaşayarak öğrenme ortamı sağlanır.

**Ö20.** Sosyal aktivitelere eğitim programlarında daha fazla yer vererek.

**4.SORU Öğrencilerinizin sosyal beceri ve duygusal yönetim becerilerinin nasıl değerlendiriyorsunuz?**

**Ö1.** Bu yönde özel bir değerlendirme çalışması yapmıyorum.

**Ö2.** Gözlemlerimle ve rehberlik öğretmenimizin destekleriyle.

**Ö3.** Çocuktan çocuğa değişiyor, bazı öğrencilerde olması gerektiği gibi, bazılarında ise az. Ailenin ve çevrenin çok büyük etkisinin olduğunu düşünüyorum.

**Ö4.** Gelişim süreci olumlu yönde ilerliyor.

**Ö5.** Yetersiz.

**Ö6.** Geçmişe göre değerlendirecek olursak, şimdiki öğrenciler sosyal beceri yönünden zayıflar. Dolayısıyla duygusal yönetimlerini de sağlayamıyorlar.

**Ö7.** Her iki kavramdan öğrenilebilir kavramlar. Siz ortamı iyi ayarladığınız da zaman verdiğiniz de, merakım üzerine benzin döküldüğünde, bu iki haslet kendiliğinden akar olacaktır. Örnek olarak sunum yapmalarını sağlamak, fırsat eşitliği ve olmazsa olmazımız adaleti koruduğunuzda, iletişimi kuvvetli, ifade becerileri yüksek öğrencilerin yetiştiğini gözlemliyorum.

**Ö8.** Bazı öğrenciler çok iyi, bazıları zayıf.

**Ö9.** Genel anlamda sosyal becerilerimiz gelişmeden ya da farkedilmeden okulları bitirip gidiyoruz.

**Ö10.** İyi düzeyde kendilerini rahat bir şekilde ifade edebilmektedirler.

**Ö11.** Çağımız öğrencilere sosyal beceri yönünden oldukça eksiktir. Teknolojinin ilerlemesiyle asosyallik çoğalmış kendisi ile barışık olmayan duygusal yönetim becerileri zayıf bireyler yetiştirmektedir.

**Ö12.** Genelde gözlemlerim ve onlarla ara ara yaptığım birebir görüşmelerde Duygu ve düşünce paylaşımlarımız ile.

**Ö13.** Diğer arkadaşları ile ilişkilerini, olayları verdiği tepkileri ve kendine bakış açısını takip edip gözlemleyerek değerlendirme çalışıyoruz. Herhangi bir ölçek form çizelge kullanmıyorum.

**Ö14.** Tam anlamıyla gelişmemiş ya da bağılı olarak değişeceğine inanıyorum.

**Ö15.** Öğrencilerin, sosyal duygusal öğrenme becerilerine kazanımlar ve davranışlar yoluyla gözlemliyoruz. Davranış olarak uzun bir zamana ihtiyaç duyduğumuzdan kısa süreli becerilere uygunluk olduğunu biliyorum.

**Ö16.** Öğrencilerimizin sosyal ve duygusal yönetim becerileri her geçen sene gelişerek devam ediyor.

**Ö17.** Sosyal beceri ve duygusal yönetim açısından çok zayıf donanımlarla geliyorlar.

**Ö18.** Daha çok beden eğitimi derslerinde, grup etkinliklerinde ve serbest etkinliklerde gözlemleyerek.

**Ö19.** Davranış takibi ve aileyle iletişim halinde oluyoruz.

**Ö20.** Sosyal aktiviteler içinde değerlendiriyorum. İçinde bulunduğumuz zamanın olumsuz etkileri çocukların sosyal beceri ve duygusal yönetimi becerilerine olumsuz etkilemektedir.

**SORU 5 Sosyal ve duygusal öğrenme programının hedef kitlesi kimdir?**

**Ö1.** Hedef kitle okul öncesi ve ilkokul 1 ve 2 sınıflar olduğunu düşünüyorum Bu konuda çocuğun daha doğduğu andan itibaren anne ve babalarına çok büyük görev düşmektedir.

**Ö2.** Okul öncesinde itibaren bütün öğrencilerdir.

**Ö3.** Aile olduğunu düşünüyorum.

**Ö4.** Toplumdur.

**Ö5.** İlkokul düzeyinde öğrenciler.

**Ö6.** Öğrenciler.

**Ö7.** Ana hedefimiz anne babadır. Bu hedefe ulaşmak için kök amaç küçük yaş grubu öğrencilerdir. Bir ağacın yeşil yapraklar vermesini sağlayan kökleridir.

**Ö8.** Zayıf olarak değerlendirdiğimiz öğrencilerdir.

**Ö9.** Her kademedede insan olabilir.

**Ö10.** Öğrencilerden başlayarak toplumun tamamıdır.

**Ö11.** Sosyal ve duygusal öğrenmenin bence hedef kitlesi 7' den 77' ye kadar cinsiyet ayrımı yapılmadan tüm bireyler olmalıdır.

**Ö12.** Çocukluktan yetişkinliğe uzanan bir çerçevede görüyorum.

**Ö13.** Bu programın Hedef kitlesi her yaştan öğrencilerdir. Ancak sosyalleşmenin önem kazandığı okul öncesi bazı yaş grupları, ilkokul seviyesi ve ergenlik çağındaki çocuklar daha öne çıkmaktadır.

**Ö14.** Çocuklar, öğrenciler ve aslında yetişkinlerde programı hedef kitlesi olabilir.

**Ö15.** Sosyal duygusal öğrenme programında hedef özellikle eğitim öğretim süresince olan öğrenci kitlesi olduğu gibi, devletin Sosyal Politikalarını geliştirmede basın ve yayın organlarıyla toplumda belirlenen kitlelere ulaşılabilir, uygulanabilir.

**Ö16.** Öğrenciler ile iletişim içerisinde olan herkeştir.

**Ö17.** Hedef kitle öğrencilerdir. Özellikle kendini gösteremeyen pasif, zayıf öğrenciler.

**Ö18.** Çözüm odaklı,kendini ifade edebilen,pozitif düşünen bireyler.

**Ö19.** Sadece çocuklar değil yetişkinler de olabilir.

**Ö20.** Yediden yetmişe herkese hitap etmektedir.

## EK 4. ÖĞRENCİLERE YÖNELİK UYGULANAN ETKİNLİKLER

### ETKİNLİKLER

**Etkinliğin Adı:** Hareket Etmeden Önce Düşünmek 1

**Etkinlik Sayısı:** 1

**Etkinliğin Süresi:** 40 dakika

**Öğrenme Hedefi:** Çocuklara, eylemlerinin sebepleri ve sonuçlarını önceden düşünmenin önemini öğretmek.

**Beceri:** Sorumlu karar verme.

**Öğretim Yöntemi:** Tartışma, Soru cevap, Rol Oynama.

### Öğrenme Süreci

Gruba, "Neden hareket etmeden önce düşünmek önemlidir?" diye sorulur, beyin fırtınası yapılarak nedenleri tahtaya veya büyük bir kağıda yazılır.

Çocuklara "Hareket etmeden önce düşünmenin kendinden kontrolü gerektirir ve sorunları çözmeye yardımcı olur." ifadesi söylenir.

Düşüncesizce veya sinirle tepki vermeden önce gerçekleri zihinde toplamalı ve onları düşünüp uygun davranılmalıdır."

"İşinize bakarken aklınızın bu düşüncelerin işleme sadece saniyelerinizi alır."

"Eylemlerinizi hakkında bilgi toplamadan topu kovalamak için sokağa koşarsanız, neler olduğunu biliyorsunuz demektir. Neyin olabileceğini biliyorsanız, yanlış kararlar almaktan veya hareketleriniz hakkında kötü hissetmekten kaçınabilirsiniz." yönergeleri verilir.

Etkinlik kağıdı dağıtılır. Çocuklar, cevaplarını sunduklarında, düşünmeden hareket etmenin sonuçları hakkında bir tartışmaya liderlik edilir (Shapiro, 2004).

### Etkinliğin Değerlendirilmesi

Öğretmen tüm sınıfa "Hareket etmeden önce düşünmek önemli midir? diye sordu. Tek tek tüm sınıftan "Önemlidir." cevabını aldıktan sonra "Hareket etmeden önce



veya karar vermeden önce düşünmek neden önemlidir?” sorusunu sordu. Öğrenciler söz hakkı alarak cevaplarını iletiler. Öğretmen çocukların cevaplarını tahtaya şema şeklinde yazdı. Zarar vermemek, iftira atmamak, başımıza kötü bir şey gelmemesi için, aklımızın karışmaması için, aile bütçesine katkı sağlamak için, kötü şeyler düşünmemek için, bizlere bir şey olmaması için, başımıza bir iş gelmemesi için, sağlığımız için, bilmeden konuşmamamız için, kötü laflar söylememek için gibi cevaplar verdiler. Öğretmen bu cevaplardan sonra kendi fikrini açıkladı. Hareket etmeden önce düşünmenin geçekten çok önemli olduğunu, karar vermeden önce düşünürsek daha fazla doğru davranışlar sergileneceğini, yanlış yapma ihtimalinin azalacağını, çünkü düşünerek karar verdimizi ifade etti. Sınav örneğini verdi. Sınav sırasında düşünmeden karar verirse neler olabileceğini öğrencilere sordu. Öğrenciler çok yanlış çıkma ihtimali, doğru öğrenemeyeceği gibi cevaplar verdiler. Daha sonra öğretmen sınıfta daha önce kullanılan bir metrenin bozulmasından yola çıkarak bir örnek daha verdi. Sınıftaki çocuklardan birinin elinde metrenin makarasının ( artık eskidiği için) bozulduğunu ve daha sonra metreyi başka bir arkadaşına emanet ettiğini, arkadaşı kullanırken metrenin takıldığını ve kapanmadığını bu durum karşısında ilk öğrencinin nasıl bir karar vermesi gerektiğini sordu. Çocuklar öğretmene haber verilebileceği, nazik ifadelerle aralarında halledebilecekleri, tamirciye götürebilecekleri gibi cevaplar verdiler. Daha sonra bu olayı mizansel bir şekilde sınıfta oynadılar. Öğretmen, “Sen benim metre mi nasıl bozarsın?” şeklinde mi sorması gerektiğini yoksa “Arkadaşım bu olayı bir anlat!” şeklinde mi yaklaşmalı diye sordu ve düşünerek karar verdiği için belki de küsmekten kurtulabileceklerini söyledi. Daha sonra çocuklara etkinlik kağıdı dağıtıldı ve çocuklar yazarak fikirlerini belirttiler.

## Hareket Etmeden Önce Düşünmek 2

Aşağıdaki soruları istediğiniz gibi yanıtlayın, "Karar vermeden önce düşünmeliyiz?" fikrini aklınızda tutun.



Selin, Kaya'nın kalemi aldığını nereden biliyor?.....

Sizce Selin Kaya'yı suçluyor mu?.....

Selin neden Kaya'nın yaptığını düşünüyor?.....

Sence Selin konuşmadan önce düşündü mü?.....

BORA



Cenk bana vurdu!

CENK



Bora, Cenk'in ona vurduğunu nereden biliyor?.....

Bora, Cenk'in ona vurduğunu gerçekten gördü mü?.....

Bora, neden Cenk'in vurduğunu düşünüyor?.....

Bora'nın yapması gereken en doğru şey nedir?.....

**Etkinliğin Adı:** Duygu Kartları ve Durum Aktivitesi

**Etkinlik sayısı:** 2

**Etkinliğin Süresi:** 40 dakika

**Etkinliğin Hedefi:** Çocuklara duygularını tanımlayabilmeyi öğretmek

**Kullanılan Materyaller:** Duygu Kartları, (Her öğrenci için bir kopyası), akıllı tahta, “Nasıl hissedersin?” durum kartları,

**Beceri:** Öz yönetim

**Öğretim Yöntemi:** Tartışma, Soru cevap.

**Öğrenme Süreci:**

1. Öğretmen: "Bugün bazı resimlerle bir oyun oynayacağız, Akıllı tahtada yüz resimleri göstereceğim. Kartta ne gibi bir his veya duygu olduğunu düşünüyorsanız elinizi kaldırın. " der.
2. Öğrenciyi çağırıp ve kartta hangi duygunun bulunduğunu söyledikten sonra ona sorar: "Yüzün bu duyguyu gösterdiğini nasıl anlarız?" Örneğin, öğrenci şöyle bir şey söyleyebilir: "Dudaklar gülümser. Gözleri üzgün. kaşları çatık."
3. Her öğrenciye bir “Duygu Kartları” sayfası verilir ve kendi kağıt setlerine sahip olacak şekilde sayfayı birbirlerinden ayırmaları sağlanır. Öğrencilerin duyguyu karta yazmaları sağlanır.
4. Sonra “Şimdi, sana insanların birşeyler yaptıkları resimleri göstereceğim ve kişinin veya kişilerin hangi duyguyu hissettiğini göstermek için kartını tutmanı istiyorum.” denilir.
5. Durumlar teker teker gösterilir. Öğrencilerin, kişinin nasıl bir şey hissettiğini düşündüklerini gösteren kartı tutmalarını sağlanır.

Farklı durumlara bakarken aşağıdaki sorular sorulur:

- 1) Neden kişi ya da insanlar bu şekilde hissediyor olabilir sizce? 2) (Öğrenciler farklı yanıtlar almışlarsa, diyelim): Farklı tepkiler aldık ve durumlar çok yönlü hissedebileceğinden, sorun değil. Neden farklı şekillerde

hissedebileceğimizi düşünüyorsun? 3) Bu durumda böyle hissettin mi? Neden?4) Üzgün veya üzgün hisseden birine nasıl baktığınızı nasıl gösterirsiniz? (WEB2)

Değerlendirme

Öğretmen sorar: "Bugün farklı duygular hakkında konuştuk. Sana bir şey olursa hep aynı şekilde hisseder misin? Neden ? "

### Duygu Kartları



Ne Hissediyorsun? (Durum Kartları)



## **Etkinliğin Değerlendirilmesi**

Öğretmen, duygu kartlarını öğrencilerine dağıttı. Karşılıklı tartışma yöntemiyle duyguları isimlendirdiler ve öğrenciler, duygu adlarını kartların arkasına yazdılar. Daha sonra akıllı tahtada öğretmen durum kartlarını göstererek “Resimdeki çocuk hangi duyguyu yaşıyor?” diye sordu. Öğrenciler eşleştirdikleri duygu kartını kaldırdılar. İlk resim için, üzgün (okula gidemeyeceği için), korkmuş (iğne olmuş olabileceği için), şaşkın (neden hasta olduğuna şaşırılmış) gibi duygu kartlarını göstererek cevaplar verdiler. 2. Resim için mutlu kartını, eğlenmelerinden, gülmelerinden, doğum günü kutlama sebeplerini söyleyerek gösterdiler. 3. Resim için utangaç, kızgın (öpülmeyi sevmediği için) cevabını verdiler. Öğretmen arada çocukların farkındalıklarını arttırmak için “kızdığına, utangaç olduğuna nasıl karar verdin?” diye sordu. Resimlerdeki yüz ifadelerine dikkat çekti. 4. Resim için mutlu kartını kaldırdılar. Yine yüz ifadelerine dikkat çekerek bu duyguyu anladıklarına dikkat çekildi. Bu şekilde diğer resimler tek tek incelenerek ve öğrencilerle karşılıklı tartışma yöntemiyle değerlendirildi.

**Etkinliğin Adı:** Ses Yoğunluğu

**Etkinlik Sayısı:** 3

**Etkinliğin Süresi:** 40 dakika

**Kullanılan Materyaller:** Etkinlik kağıdı

**Öğrenme Hedefi:** Çocuklara uygun ses yoğunluğunu kullanma önemini öğretmek

**Beceri:** Öz farkındalık, Duygusal iletişim, kendini kontrol

Gruba, farklı durumlarda sesin uygun ses şiddetini veya ses yüksekliğini neden kullanmanın önemli olduğunu sorun. Beyin fırtınası yapın ve bunları tahtaya veya büyük bir kağıt yaprağına yazdırın.

Çocuklara : “Ses seviyenizi kontrol etmek, diğer insanlarla birlikte çalışmak için çok önemli bir beceridir. Bulduğunuz duruma bağlı olarak sesinizi daha yumuşak veya daha yüksek sesli hale getirmektir. Üç temel seste (alçak, normal ve yüksek sesle) bulunur ve her biri farklı durumlara uygundur. Bir durum için en iyi sesi kullanırken, aynı zamanda kendi kendini kontrol etmeyi de kullanıyorsunuzdur.” denilir.

“Sessiz bir yerde yüksek sesle konuşmak veya hiç kimsenin sizi duyamayacağı kadar yumuşak sesle konuşma gibi yanlış ses şiddetini kullanmak, başkalarını rahatsız hissettirir ve sizi uyuşmadığımız gibi hissettirir. Bu yüzden önce bulunduğunuz durumu düşünmelisiniz. Öyleyse farklı ses hacimleri hakkında düşünün ve en uygun olanı seçin.” şeklinde ifadelerde bulunulur.

Etkinlik Sayfası dağıtılır. Çocuklar etkinlik sayfasını doldurduktan sonra, farklı ses hacimlerinin uygun olduğu diğer durumları düşünmeleri istenilir. Ardından, cevaplarının arkasındaki nedenleri tartışmalarını istenilir (Shapiro, 2004).

### **Etkinliğin Değerlendirilmesi**

Öğretmen konu hakkında genel bilgiler vererek etkinliğe başladı. Bazı yerlerde yüksek ses tonuyla, bazı yerlerde kısık sesle bazı yerlerde normal ses tonuyla konuştuğumuzu söyledi. Daha sonra “ Bu şekilde konuşmak neden önemlidir?” diye öğrencilere sordu. Öğrencilerden sırasıyla, kısık sesle konuşursak karşımızdakinin bizi duymayacağı, yüksek sesle konuşursak karşımızdakinin

kulağının çınlayacağı, veya cami, kütüphane gibi ortamlarda, yüksek sesle konuşursak etrafımızdakilerin rahatsız olabileceği şeklinde yanıtlar geldi. Ayrıca evde bebek olabileceği için kısık sesle konuşulması gerektiği söylendi. Bunun tam tersi olarak ta öğretmen pazarda pazarcıların alışveriş yapanlara seslerini duyurmak için yüksek sesle konuşmaları gerektiğini, ve ya maç gibi ortamlarda taraftarların tuttukları takımlarına destek olmaları için yüksek sesle bağırma gerektiğini vurguladı. Daha sonra etkinlik kağıtları dağıtıldı ve öğrenciler kendi düşünceleri doğrultusunda doldurdular. Etkinliğin en altında bulunan üç farklı resim ( kütüphanede, telefonda konuşan, sohbet eden iki arkadaş) nasıl bir ses tonuyla konuşulması gerektiği üzerinde sınıfta tartışıldı.





## Şes Yoğunluğu 2

Her bir durum için uygun ses seviyesini işaretleyin.

	Alçak	Orta	Yüksek
Kütüphanede çalışırken...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Basketbol oyununda alkışlama	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bir mağazada alışveriş	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Açık havada oynamak	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
İç mekanda oynamak	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Şekerleme yaparken	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Birisi telefonda olduğunda	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Telefonda olduğunuz zaman	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Okul servisindeyken	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Öğle yemeğinde konuşurken	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Film izlerken	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



Yukarıdaki durumlardan iki tanesini seçin ve niçin alçak, orta veya yüksek sesle konuşacağınızı tartışın.

**Etkinliğin Adı:** Arkadaş Edinmek

**Etkinlik Sayısı:** 4

**Etkinliğin Süresi:** 40 dakika

**Kullanılan Materyaller:** Etkinlik Kağıdı

**Öğrenme Hedefi:** Çocukların arkadaşlarıyla iyi geçinmelerini sağlamak.

**Beceri:** İlişki Becerisini Gelişimi

**Öğrenme Süreci**

Öğretmen etkinlik kağıdını baz alarak iyi bir arkadaşta olması gereken özellikleri yazmaları gerektiğini söyler ve etkinlik kağıtları dağıtılır (WEB1)

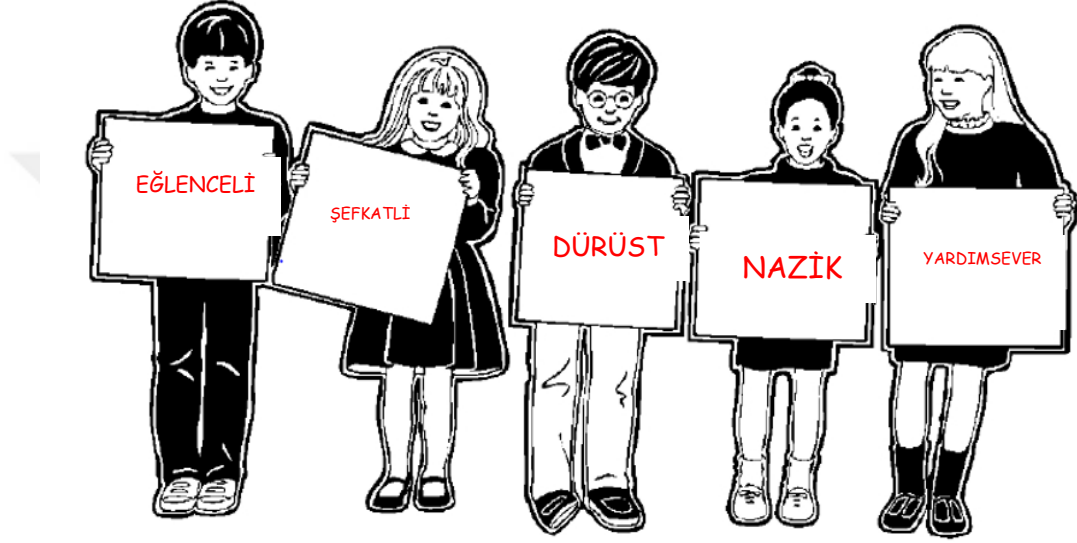
**Etkinliğin Değerlendirilmesi**

Öğrenciler Etkinlik formunu arkadaşlarında olmasını istedikleri özelliklere göre doldurdular.

# Arkadaş Edinmek

Arkadaşlarımızla iyi geçinmeyi öğrenmek önemlidir.

Aşağıdaki resimlerde olduğu gibi her kız ve erkek iyi bir arkadaştan ne anladığını ifade eden posterleri tutuyor.



Siz de iyi bir arkadaşta bulunması gereken özellikleri farklı kelimelerle yazın.

Örneğin: Cesaret

.....

.....

.....

.....

Yazdığınız kelimelerden bir tanesini seçin ve bir poster hazırlayın.  
Bunun için kağıda ve renkli kalemlere ihtiyacınız olacak.

**Etkinlik Adı:** Diğerlerine İlgil Göstermek 1

**Etkinlik Sayısı:**5

**Etkinliğin Süresi:** 40 dakika

**ğrenme Hedefi:** ocuklara diğer insanlarla ilgilenmek istediklerini nasıl göstereceklerini öğretmek.

**Beceri:** Sosyal iletişim

**Öğretim Yöntemi:** Tartışma, Soru cevap, Rol oynama.

**ğrenme Süreci**

Başka birine ilgi göstermek için çocuklara ne yapacaklarını sorulur. Beyin fırtınası yaparak fikirleri tahtaya veya büyük bir kağıt yaprağına yazılır.

Onlara:

“Birisi size dikkat ederse, sizi dinlemeye değer birisinizmiş gibi hissettirir. Başkalarına samimi ve kibar bir şekilde konuştuğunuz zaman, size söylediklerinin ilgisini çekiyorsunuz. Başkalarının ne derse ve bunlara yaptıklarına ilgi göstermek güven ve sevecenlik kazanmaya yardımcı olur.” denir.

Etkinlik Formunu Dağıtılır. Çocuklar tamamladıktan sonra, konuşma balonlarında yazdıkları cevaplardan bahsedilir (Shapiro, 2004).

**Etkinliğin Değerlendirilmesi**

Öğretmen, ocuklara “Arkadaşımızla konuşurken onu dinlediğimizi ona nasıl gösteririz?” şekinde bir soruyla etkinliğe başladı. Çocuklar, “Gözlerinin içine bakarak, yüzüne bakarak, onunla konuştuğumuzu göstermek için başka biriyle konuşmamamız gerektiğini, onun sorduğu soruya doğru cevap verdiğinde gibi.” cevaplar verdiler. Daha sonra ğretmen bir öğrenciyle beraber bu durumu daha iyi anlatmak için bir canlandırma yaptı.

Bir ğrenci ona “ğretmenim yeni bir kalem kutu aldım” dedi. Öğretmen ise “Ayakkabıların güzelmiş” şeklinde yanıt verdi. Sınıfa onunla ilgilenip ilgilenmediğini sordu. Bu şekilde birkaç örnekten sonra, aynı rneği “ğretmenim kalemkutusu aldım.” “ Fermuarı pembeymiş. Çok güzel.” şeklinde yanıt verdi. Ve

sınıfa arkadaşıyla ilgilenip ilgilenmediği sordu. Çocuklar olumlu yanıt verdi. Bu şekilde örnekler çoğaltılarak konu pekiştirildi. Daha sonra etkinlik kağıdı dağıtıldı. Öğrenciler kendi fikirlerine göre doldurdular.



## Diğerlerine İlgî Göstermek 2

Ayşe'nin ne tür bir çorbaya sahip olduğunu soran Ali, ona ilgi gösteriyor. Aşağıdaki her bir kişi, diğer kişiye ilgi göstermek için ne söyleyebilir?

Öğle yemeği için çorbam var.



Ne tür bir çorba?



Yoğun bir gün geçirdim



Parçayı almadım



Bu kravatı doğum günüm için aldım.



Çileği vanilyadan daha çok severim.



**Etkinlik Adı:** Yüz İfadeleri 1

**Etkinlik Sayısı:** 6

**Etkinliğin Süresi:** 40 dakika

**Öğretim Yöntemi:** Tartışma, soru cevap, rol oynama.

**Öğrenme Hedefleri:** Çocuklara yüz ifadeleri arasındaki farkı öğretmek; Bu ifadelerin olası nedenlerini belirlemek.

**Beceriler:** Duygusal iletişim, öz farkındalık

### **Öğrenme Süreci**

Çocuklara, "İnsanların yüzlerine baktığımızda, onların ifadeleri size ne anlatıyor?" diye sorulur. Fikir üretmek için beyin fırtınası yapılır ve bu fikirler tahtaya veya büyük bir kağıt yaprağına yazılır.

Çocuklara "İnsanların yüz ifadeleri nasıl hissettiklerini gösterir. Yüzleri onların bakış şekilleri size söylediklerinden daha fazlasını söyleyebilir. Sözcüklerini duyamasanız bile bir kişinin kızgın, üzgün veya mutlu olup olmadığını genellikle anlarsınız."denilir.

"Birisi sizinle konuşurken, sizin için uygun bir yüz ifadesi kullanmanız önemlidir. Eğer komik bir şeyler söylüyorsa, muhtemelen gülünecektir; Üzgünse ciddi görünürsünüz; Korkunçsa, yüzünüzde korkunç bir ifade olabilir; ve bunun gibi. Sıkılmış görünüyorsanız, o kişi muhtemelen sizinle konuşmaya devam etmek istemeyecektir.

Etkinlik kağıdı dağıtılır. Çocuklar, cevapları yazabilir veya ellerini kaldırabilir ve yüz ifadelerini tahmin ederek sırayla yer değiştirebilir. Her bir çocuğun nasıl bir his verildiğini söyleyebileceklerini söyleyen kavram güçlendirilir. Her çocuğun duygularının nedeni sorulduğunda çocuklar, senaryolar uydurabilir; doğru veya yanlış cevaplar yoktur (Shapiro, 2004).

### **Etkinliğin Değerlendirilmesi**

Öğretmen etkinliğe " Birisi üzgünse yüz ifadesi nasıl olur?" şeklinde bir soruyla konuyu anlatmaya başladı. Üzgün bir yüz ifadesinin dudakları büzüşmüş, gözleri

düşmüş gibi olabileceğini söyledi. Ya da sevinçli bir yüzün gülümsediğini söyledi. Arkadaşımızın yüzüne bakarak hangi duygu içerisinde olduğunu anlayabileceğimizi ve ona göre davranmamız gerektiğinden bahsetti. Daha sonra etkinlik kağıdı dağıtıldı. Çocuklar öğretmen rehberliğinde etkinlikleri doldurdular.







**Bu kızın yüz ifadesi ne diyor?**

**Neden böyle hissettiğini düşünüyorsun?**

.....



**Bu çocuğun yüz ifadesi ne diyor?**

**Neden böyle hissettiğini düşünüyorsun?**

.....



**Bu kızın yüz ifadesi ne diyor?**

.....

**Neden böyle hissettiğini düşünüyorsun?**

.....



**Bu çocuğun yüz ifadesi ne diyor?**

.....

**Neden böyle hissettiğini düşünüyorsun?**

.....

**Etkinlik Adı:** İnsanlara Yardım Etmeyi Teklif Etmek

**Etkinlik Sayısı:** 7

**Etkinliğin Süresi:** 40 dakika

**Öğretim Yöntemi:** Tartışma, soru cevap, rol oynama.

**Öğrenme Hedefleri:** Çocuklara başkalarına yardım etmek için fırsatları tanımalarını öğretmek.

**Beceri:** Yardımseverlik, ilişki becerisinin gelişimi

**Öğrenme Süreci:**

“İnsanlara nasıl yardım ediyorsunuz?” diye gruba sorulur. Verdikleri örnekleri tahtaya veya büyük bir kağıt yaprağına yazılır.

Onlara :

“Yardım sunmak, yalnızca diğer kişiyi iyi hissettirmekle kalmaz aynı zamanda yardımcı olduğunuzu bilmekten memnuniyet duyarsınız.” denilir.

Sürecin aşağıdakileri içeren çeşitli adımlar içerdiğinden bahsedilir:

- \* Birisinin yardıma ihtiyacı mı olduğu yoksa yardım istediğine mi karar vermek
- \* Yardım etmek, neler yapılabileceğini düşünmek
- \*Yardımcı olmayı istemek
- \*Yardımcı olmanın en uygun zamanını seçme
- \* Yardım etmeyi teklif etmek
- \*Yardım etmek

Yardım sunmak aynı zamanda hayır işi veya hizmet öğrenimi yoluyla başkalarına yardım etmek için gönüllü olmak anlamına gelebilir. Her iki durumda da başkalarına yardım etme sizi kendiniz için iyi hissettiriyor.

Etkinlik etkinliğini dağıttın. Öğrenciler cevaplarını verdikten sonra, verilen duruma göre öğrencilerin vermeleri gereken cevapları verebildiklerine bakılır (Shapiro, 2004).

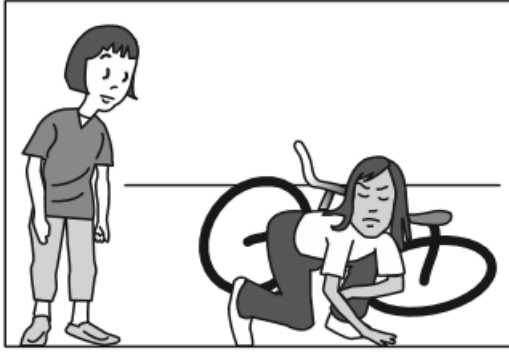
### **Etkinliğin Değerlendirilmesi**

Öğretmen sınıfa “İnsanlara nasıl yardımcı olursunuz?” şeklinde soru yöneltti. Çocuklar, istediğini vererek, otobüste yaşlılara yer vererek, çevreyi kirletmeyerek, öğretmenimizi dinleyip onun işini kolaylaştırarak, arkadaşımız düştüğünde yardım ederek, ihtiyaç sahiplerine maddi yardım ederek, aile büyüklerine yardım ederek, evde annelerine yardım ederek, kardeşlerine bakarak gibi cevaplar verdiler. Öğretmen biine yardım edilirken hissedilen olumlu duygulara da işaret etti. Ayrıca başkasına ait bir görevi yapmanın ona yardım etmek anlamına gelmediği konusuna da dikkat çekildi. Daha sonra etkinlik kağıdı dağıtıldı. Öğretmen rehberliğinde, sorulara cevap vermeleri sağlandı.

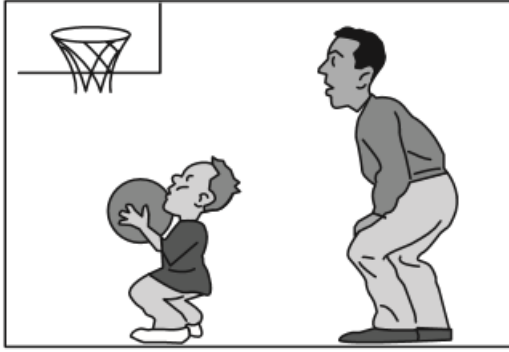
# İnsanlara Yardım Etmeyi Teklif Etmek



Bu çocuk annesine nasıl yardım edebilir?



Bu kız düşen kıza nasıl yardım edebilir?



Yetişkin kişi çocuğa nasıl yardım edebilir?



Öğrenci öğretmenine nasıl yardım edebilir?

**Etkinlik Adı:** Olumlu ve Olumsuz Sonuçlar

**Etkinlik Sayısı:** 8

**Etkinliğin Süresi:** 40 dakika

**ÖĞrenme Hedefi:** atışmalar özölmediyse çocuklara neler yaşanabileceğini öğretmek

**ÖĞretim Yöntemi:** Tartışma, soru cevap

**Beceri:** Sosyal farkındalık

**ÖĞrenme Süreci:**

Çocuklara aşağıdaki ifadelerden bahsedilir:

“atışmaları birçok nedenden ötürü çözmek önemlidir. Bir atışma özölmezse, olumsuz duygular kalır. Olabilecekler nelerdir:

- Herkes kendisi için "kendi içindir" ve kendi yerine geçer.
- Kimse istediği ya da ihtiyacı olanı almaz.
- Duygular alevlenir ve sınırlar gerilebilir
- Duygular zarar görür ve ilişkiler bozulur.
- şiddete neden olabilir.

İnsanlar atışma çözme yolunda birlikte çalışırsa, olumlu duygular ve sonuçlar ortaya çıkar:

- İnsanlar birbirlerini dinler, birbirlerine saygı duyarlar ve işbirliği yapar.
- Görüşler netleştirilir ve sorunlar ele alınır
- İlişkiler ve iletişim geliştirilir
- Çatışmayı çözmek için daha iyi fikirler üretilir.
- Herkes istediklerini ve ihtiyaç duyduklarını alır .

Aktivite Tablosu'nu dağıtılır. Çocuklar bunu tamamladığında onlardan olumlu ve olumsuz sonuçlarını her durum için paylaşımlarını istenilir (Shapiro, 2004).

### **Etkinliğin Değerlendirilmesi**

Öğretmen çocuklara “ Çatışmaları çözmek neden önemlidir?” ve “Arkadaşımızla bir sorun yaşadığımız zaman bu sorunu neden çözmeliyiz? şeklinde bir sorular yönelterek konuya başladı. “İlerdeki zamanlarda o arkadaşına ihtiyacım olduğunda aramızda tatsızlık olduğu için o bana yardım etmeyebilir.” şeklinde cevap verdiler. Sınıfta çocukların günlük rutininde yaşadıkları kavgalar, çatışmalar baz alınarak ve bu durumların çözümü için karşılıklı anlayış, çözüm yolları arama, olumlu ve olumsuz sonuçlarını irdeleme konuşuldu. Daha sonra etkinlik kağıdı dağıtıldı. Öğretmen rehberliğinde çocukların cevap vereceği olumlu ve olumsuz sonuçları düşünmeleri sevk edildi.

## Olumlu ve Olumsuz Sonuçlar 2

Her durum için olumlu ve olumsuz bir sonuç düşünün.

Bir kız yanlışlıkla bir pantolonuna boya döker.



Bir çocuk başka bir

çocuğun

raketini ödünç alır ve

kaybeder



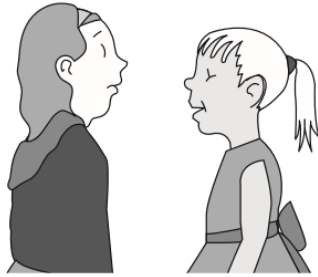
Olumlu Sonuç.....

Olumlu Sonuç.....

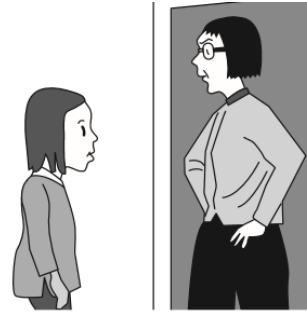
Olumsuz Sonuç.....

OlumsuzSonuç.....

Bir kız bir arkadaşıyla plan yapar ve  
diğerine meşgul olduğunu söyler.



Bir kız odasını temizleyeceğini  
Ama yapmadı.



Olumlu Sonuç.....

Olumlu Sonuç.....

Olumsuz Sonuç.....

OlumsuzSonuç.....

**Etkinlik Adı:** Yetişkinlerden Yardım İstemek

**Etkinlik Sayısı:** 9

**Etkinliğin Süresi:** 40 dakika

**Öğrenme Hedefi:** Çocukların, ihtiyaç duyduklarında yardım isteyebileceğini anlamalarına yardımcı olmak

**Beceri:** Sosyal iletişim

**Öğrenme Süreci:**

Gruba yardım istemek konusunda nasıl hissettikleri sorulur. Yardım istemek, kendinize karşı sorumlu olduğunuz ya da kendinize bakmanın bir parçası olduğu açıklanır. Yardıma ihtiyaç duyacakları yerleri düşünceleri isteyinilir. Beyin fırtınası fikirleri ve bunları tahtaya veya büyük bir kağıda yazılır. Onlara şu ifadeler anlatılır:

“Her zaman yardım istemek iyidir. Başkalarının düşünceleri konusunda utanmamalısınız veya endişelenmemelisiniz. Bunun yerine, yardım almazsan ne olacağını düşünmelisin. Bu daha kötü olabilir”

Sorduğunuz herkesten muhtemelen çok mutlu olacağını ve size yardımcı olmaktan çok mutlu olacağını unutmayın. İnsanlar ihtiyaç hissetmek istiyor.

Bir yetişkinin yardımına ihtiyacınız olduğunu düşündüğünüz zaman hatırlamanız gereken adımlar şunlardır:

- Sorunun ne olduğuna karar verin.
- İhtiyacınız olduğunu düşündüğünüz yardıma karar verin.
- Gerçekten yardıma ihtiyacınız olup olmadığına karar verin veya sorunu kendiniz çözebilirsiniz. Unutmayın, yardıma ihtiyacınız olursa sorun olmaz!
- Kimden yardım isteyebileceğinizi düşünün. Bu kişi büyük ihtimalle güvendiğiniz ve size nasıl yardım edileceğini bilen biri olacaktır.
- Ne söyleyeceğinizi düşünün.



- Kişinize sorununuzu söyleyin ve yardım isteyin

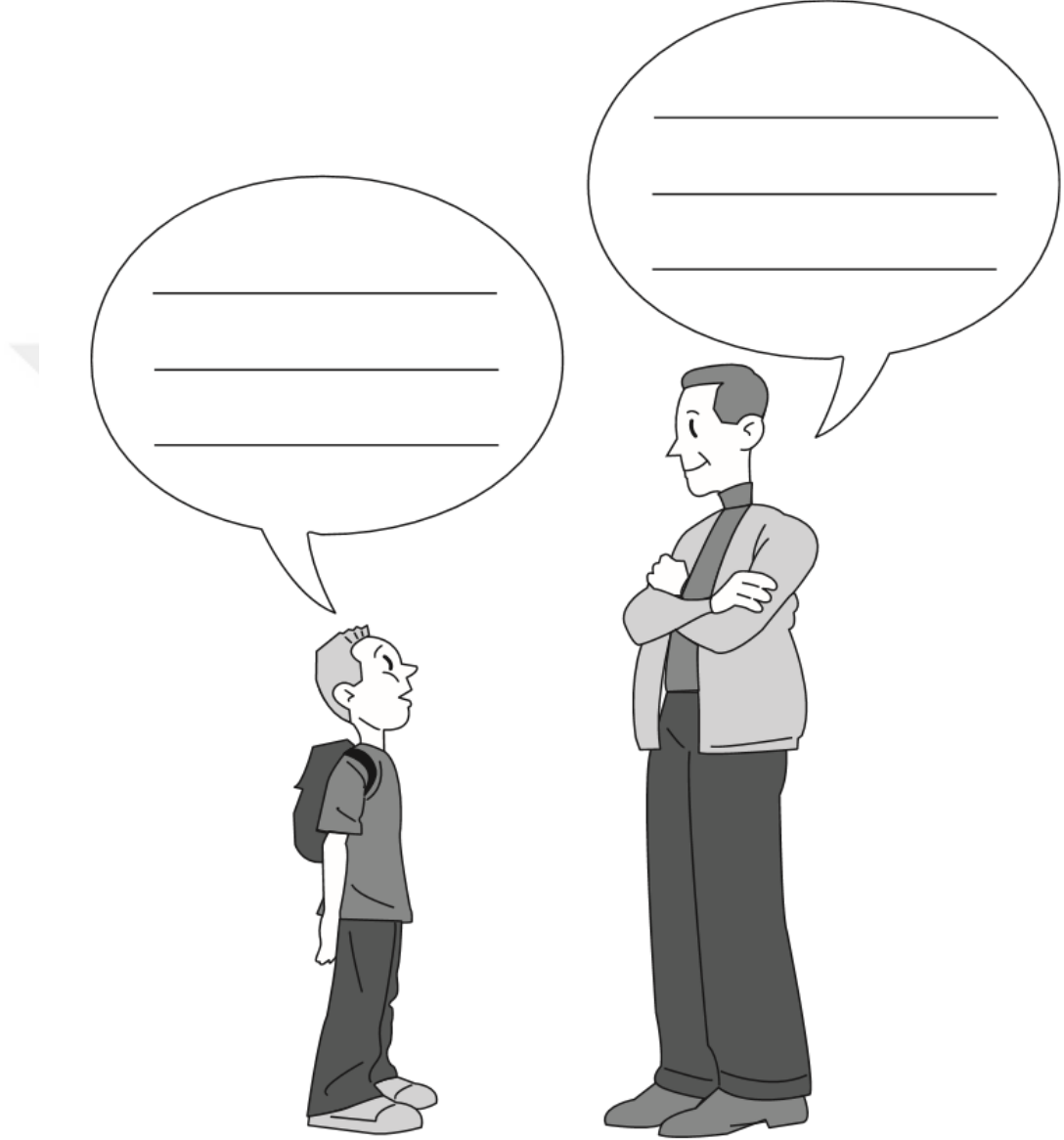
Etkinlik kağıdı dağıtılır. Çocuklar konuşma balonlarını doldurduktan sonra, onların cevapları hakkında konuşulur (Shapiro, 2004).

### **Etkinliğin Değerlendirilmesi:**

Öğretmen, “Yardım” deyince akla birine yardım etmenin geldiğini, fakat bazen de başkasından yardım istediğimizden bahsetti. Çocuklara, “Hangi konularda yardım istiyoruz?” şeklinde soru yöneltti. Yere düştüğünde bir arkadaşından onu kaldırması için, ödevlerini yapabilmek için aileden yardım istemek gibi cevaplar verdiler. Öğretmen kişilerin neden yardım istediklerini, ya bir işi yapamadığımızdan, ya da vaktimiz olmadığından yardım isteyebileceğimizi, yardım istemekten çekinmememiz gerektiğini ekledi. Daha sonra sürekli yardım istemeli miyiz? Şeklinde soru yöneltti. Bir kişinin görevi olan konularda yardım almanın da yanlış olabileceğinden bahsetti. Yardım istemenin de adımları olduğunu ifade etti. Öncelikle Sorunun ne olduğuna karar verilmesi gerektiği, İhtiyacımız olduğunu düşündüğümüz yardıma karar verilmesi gerektiği, gerçekten yardıma ihtiyacımızın olup olmadığı, kimden yardım alacağımızı düşünmemiz gerektiği, ne söyleyeceğimizi düşünüp akabinde sorunumuzu söyleyip yardım istenebileceğini anlattı. Daha sonra etkinlik kağıdı dağıtıldı. Öğretmen rehberliğinde öğrencilerin yorumlaması sağlandı.

## Yetişkinlerden Yardım İstemek

Bu çocuk bir sorunla ilgili yardım istiyor ve yetişkin bazı yararlı öneriler sunuyor. Konuşma balonlarında, söylediklerini yazın.



**Etkinlik Adı:** İnsanlar ne hissediyor?

**Etkinlik Sayısı:** 10

**Etkinliğin Süresi:** 40 dakika

**Öğrenme Hedefi:** Başkalarının nasıl hissettiği anlamayı sağlamak

**Beceri:** İlişki Becerisi, empati

**Öğrenme Süreci:**

Öğrencilere başkalarının nasıl hissettiğini anlamak onlarla iyi geçirmenizi sağladığını, birine bir şey yapmadan önce aynı şeyi karşımızdaki bize yaptığında kendimizi nasıl hissedeceğimizi düşünmemiz gerektiğini söylenilir.

**Etkinliğin Değerlendirilmesi**

Öğretmen bazı zamanlarda kendimizi sesli ifade etmediğimizi yani içimizden düşündüğümüzü, içimizden konuştuğumuzu ifade etti. Başkalarının ne hissettiğini bilirsek ona daha iyi davranacağımızı arkadaşlık ilişkilerimizin daha iyi olabileceğini ifade etti. Daha sonra etkinlik kağıdını dağıttı. Öğretmen rehberliğinde etkinliğin açıklaması yapıldı, öğretmen yönergeleri okudu. Çocuklar evet veya hayır şeklinde işaretledi. Bu şekilde hoşumuza gitmeyecek şeylerin başkalarına da yapılmaması gerektiğinin altı çizildi.

# İnsanlar ne hissediyor?

Başkalarının nasıl hissettiğini anlamak onlarla iyi geçirmenizi sağlar. Birine bir şey yapmadan önce aynı şeyi karşımızdaki bize yaptığında kendimizi nasıl hissedeceğimizi düşünmemiz gerekir (WEB1)



Aşağıdaki her soru için evet veya hayır işaretleyin. Eğer biri size aşağıdaki yazılanları yapsaydı hoşunuza gider miydi?

EVET

HAYIR

☹ Alay etseydi?

.....

☹ Size bir isim taksaydı?.....

☹ Sıradan dışarı isteseydi?.....

☹ En sevdiğiniz oyuncacı kırsaydı?.....

☹ Hata yaptığınızda gülseydi?

.....

☹ Yapmadığınız bir şey için suçlasaydı?.....

☹ Senin hakkına düşeni alsaydı?.....

**Etkinlik Adı:** Kendi Rolümüzü Oynamak

**Etkinlik Sayısı:** 11

**Etkinliğin Süresi:** 40 dakika

**Öğrenme Hedefi:** Rollerimizi bilmek

**Beceri:** İlişki becerisi

### **Etkinliğin Değerlendirilmesi**

Öğretmen daha önce okulda öğrencilerin oynadığı piyeslerdeki rollerden, TV dizilerinde oyunculara senaryo gereği kendilerine verilen rolleri en iyi şekilde oynadıklarından bahsetti. Oyuncuların kendi düşüncelerini değil senaryoda yazılanları onlara uyararak oynadıklarını belirtti. Daha sonra çocuklara onlarla beraber bir rol oynayacaklarını söyledi. Daha sonra rollerini açıkladı. Bu rolde herkesin kibar, saygılı, yardımsever olacağını söyledi. Bunların iyi insanın özelliklerini olduğunu vurguladı. Daha sonra etkinlik kağıdını dağıttı. Öğretmenin rehberliğinde etkinlik kağıtlarını kibar, saygılı ve yardımsever bir birey olma özelliğiyle doldurdular. Etkinlikte belirtildiği gibi evde, okulda ve arkadaş ilişkilerinde iyi birey olarak yapacaklarını yazdılar.

# KENDİ ROLÜMÜZÜ OYNAMAK

Daha önce hiç okul piyesinde oynadınız mı? Her oyuncu kendi rolünü tekrar etmeli ve oyunda beraber oynayacağı arkadaşlarıyla beraber çalışmalıdır. Bu birçok tekrar demektir. Bazen yanlışlar yaparız. Ama yinede derin bir nefes alıp tekrar denemeliyiz (WEB1)



Şimdi kibar, saygılı veya yardımsever olabilmek için uygulama yapabileceğimiz yollar düşünelim.

Aşağıdaki cümleleri tamamlayalım.

Örnek:

Şehrimde yerlere çöp atmayarak iyi bir şey yapmış olurum.

Eğer.....yaparsam okulda iyi bir şey yapmış olurum.

Eğer ..... yaparsam evde iyi bir şey yapmış olurum

Eğer.....yaparsam arkadaşım ile iyi bir şey yapmış olurum.

**Etkinlik Adı:** Nasıl Görünüyorsun?

**Etkinlik Sayısı:** 12

**Etkinliğin Süresi:** 40 dakika

**Öğrenme Hedefi:** Çocuklara, görünüşlerinin başkalarına sözsüz bir mesaj gönderdiğini öğretmek

**Beceri:** Öz farkındalık, duygusal iletişim

**Öğrenme Süreci:**

Gruba giydikleri giysilere bakmalarını söyleyerek başlanılır. Onlara :

“Bugün giydiğiniz kıyafetleri seçme nedenleriniz nedir? Bazen, pratik sebepler vardır: beden eğitimi dersiniz vardır ya da hava tahmini sonra yağmur bekleniyordur. Belki de bu kıyafetleri seçtiniz çünkü diğer insanlar için giydiğinizin şeyin önemli olduğunu düşünüyorsunuz. İnsanların giysilerini, saçlarını, mücevherlerini ve kendilerine bakmaları diğer insanlara bir mesaj verir.” şeklinde soru sorulur.

Gruba beyin fırtınası yöntemini kullanarak aşağıdaki kişilerin görünüşleriyle ilgili ne gördüklerini söylettirin ve gözlemlerini tahtaya yazılır.

İş kadını

Bir polis

Bir öğretmen

Bir hakim

Bir inşaat işçisi

Bir garson

Okulda popüler olan bir çocuk

Sonra, her kişinin görünümünün başkalarına ne tür mesajlar verdiğinden bahsedilir (Shapiro, 2004).

## **Etkinliğin Değerlendirilmesi**

Öğretmen sınıfa bugün neden bu şekilde giyindiniz diye sordu. Öğrenciler okula geldiğimiz için yanıtını verdiler. Öğretmen “Üniformamı giydiğime göre okula gidiyorum” ifadesini kullandı. Ayrıca bugün neden montlarını giydiklerini sordu. Öğrenciler hava yağmurlu olduğu için cevabını verdiler. Öğretmen, bazen konuşarak iletişim kurulduğunu, bazen de beden diliyle iletişim kurulacağını, elbiselerimizin de konuştuğunu ifade etti. Örneğin kendisinin kısa kollu giydiği gün, bu durumun onlara ne anlattığını sordu. Bu durumun bize havanın sıcak olduğunu anlattığını söyledi.

Daha sonra farklı mesleklerin farklı kıyafetleri olduğunu söyledi. Örneğin bir iş kadının ne giydiğini sordu. Öğrenciler gömlek ve etek cevabını verdi. Sırasıyla bir polisin üniforması olduğu, telsizi olduğu, bir öğretmenin önlüğü olduğu, yaka kartı olduğu, erkek öğretmenlerin kravatlı olduğu, hakimlerin cübbe giydiği, inşaat işçisinin başına baret taktığı, bir garsonun gömlek giydiği saçlarını özenle taradığından bahsettiler.



**Etkinlik Adı:** Öfkeyle Başa Çıkabilme

**Etkinlik Sayısı:** 13

**Etkinliğin Süresi:** 40 dakika

**Öğrenme Hedefi:** Çocuklara barışçıl, sözlü ve fiziksel olmayan yollarla öfke ile baş etmeyi öğretmek.

**Beceri:** Duygusal Kontrol, İlişki Becerisi

**Öğrenme Süreci:**

Gruba : "Kızgın olmak nasıl bir duygu?" Ve / veya "Seni kızdıran nedir?" şeklinde soru sorulur.

Onlara : "Herkes kızıyor ve kendi kızgın duygularınızla uğraşmak kolay değil. Önce, "tetikleyicileri" veya sizi kızdıran şeyleri tanımak zorundasınız. Niye kızgın olduğunuzu bilmek zorundasınız. Bu tetikleyicilerden haberdar olduğunuzda, sakın ve kontrollü öğrenebilirsiniz."

"Öfke ile barış içinde başa çıkmayı, fiziksel araçlar yerine kelimeler, düşünceler ve tehdit dışı eylemleri kullanarak davranmayı öğrenebilirsiniz." ifadelerini kullanın.

Etkinlik sayfası dağıtılır. Çocukların deneyimlerini ve öfkelerini yönetmek için yapıcı yollar seçimler doldurulur ve paylaşılır (Shapiro, 2004).

**Etkinliğin Değerlendirilmesi**

Öğretmen, öğrencilere "kızgın olmak nasıl bir duygu? Sizi en çok kızdıran şey nedir? Şeklinde sordu. Çocuklar oyun alınmamak, kardeşinin kendisine kötü laf söylemesi, kötü şaka yapılması, arkadaşının bilerek vurması, bayrağıza saygı duymayanlar, gibi cevaplar verdiler. Öğretmen daha sonra "çok kızgın olduğumuz zaman, bazen kontrolümüzü kaybedebileceğimizi ne söylediğimizi bilmediğimizi söyledi. Bu duygunun Arkadaşımıza kötü davranmaya, ona saygısızlık etmeye yöneltebileceğinden bahsetti. İnsan kızınca duygularını kontrol etmekte zorlanacağından bahsetti. Kızgın olarak hareket etmenin iyi olmadığını ve bu durumla ilgili atalarımızın "Öfke ile kalkan zararlar oturur" sözünü ifade etti. Daha

sonra etkinlik kağıdı dağıtıldı. Öğretmen rehberliğinde etkinlik kağıtlarını doldurdular. Öfke ile başedebilme yöntemlerini ve örneklerini sınıfla paylaştılar.



## Öfkeyle Başa Çıkabilme 2

Son zamanlarda öfkelendiğiniz ve bu öfkenizi iyi yönetemediğiniz bir anınızı düşünün. Ne oldu? Nasıl bir tepki verdiniz? Bunun hakkında buraya düşüncelerinizi yazınız.

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

Şimdi aşağıdaki tablolardan öfkenizi kontrol etmeniz size en yardımcı olanı seçip boşlukları doldurun.

**BU ÇOKTA  
ÖNEMLİ  
DEĞİL ÇÜNKÜ**

.....  
.....

**DERİN BİR NEFES  
ALIRIM  
VE..... HİSSEDERİM.**

.....  
.....

**..... İLE  
SAKİN  
KALABİLİRİM**

.....  
.....  
.....

**UZAKLAŞIRIM ÇÜNKÜ BU  
BENİM..... HİSSETMEMİ  
SAĞLAR.**

.....  
.....  
.....

**BİRŞEYLER  
DÜŞÜNÜRÜM  
..... GİBİ**

.....  
.....  
.....

**ÖFKEM HAKKINDA  
..... İLE  
KONUŞURUM.....**

.....  
.....

**Etkinlik Adı:** Vucut Dilini Yorumlama

**Etkinlik Sayısı:** 14

**Etkinliğin Süresi:** 40 dakika

**Öğrenme Hedefi:** Çocukların vücudumuzun diğerlerine verdiği mesajları öğrenmelerine yardımcı olmak

**Beceri:** Duygusal iletişim, öz farkındalık

**Öğrenme Süreci:**

Çocuklardan beden dili hakkında konuşmaları istenilir

Onlara :

“İnsanlar tek bir kelime kullanmadan birbirlerine mesajlar verebilirler. Aslında insanlar hemen hemen bunu fark etmeden yapar. Konuştuğunda bile bedenleri de bir şeyler söyler. Beden dili, başka bir insanla her karşılaşmada devam eden söylenmeyen iletişimdir. Bu size birisinin gerçek duygularını ve kelimelerinin ne kadar iyi alındığına dair ipuçları verir. Uzmanlar, iletişim kurduğunuz şeyin yüzde 93'ünün vücut dilinizden geldiğini ve yalnızca yüzde 7' sinin sözcüklerinizden geldiğini söylüyor.” ifadelerinden bahsedilir.

Etkinlik Tablosunu Dağıtılır. Her çocuğun beden dili ile kendisinin ne hissettiğini iletişim biçimi tartışılır.

Charades oyun türünde çocuklar, çarpıcı pozlar çizebilir ve duygularını iletmek için vücutlarını ve yüz ifadelerini kullanabilir; diğerleri ise oyunculuk yaptıklarını tahmin edebilir (Shapiro, 2004).

**Etkinliğin Değerlendirilmesi**

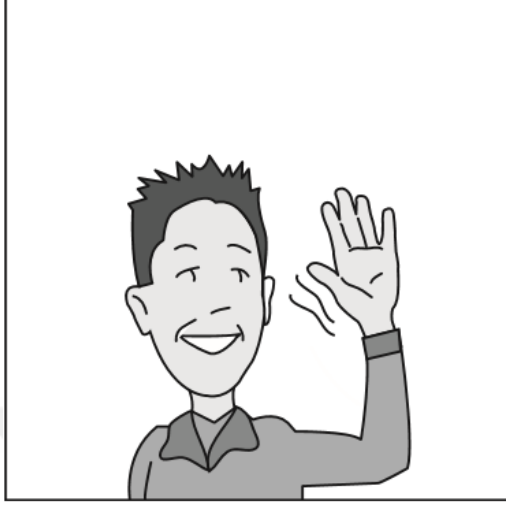
Öğretmen “Beden dilimizle, konuşmadan da karşımızdaki insanlarla iletişim kurabiliyoruz.” cümlesiyle derse başladı. İnsanların beden dili genelde bize ne hissettiğini anlattığını söyledi. Akşam eve gittiğinde kanepede rahat bir şekilde uzanmasıyla ne hissettiğini sordu. Öğrenciler, keyif rahatlık olduğunu söyledi. Sınıfta gergin bir şekilde durduğunda ne hissettiğini sordu. Öğrenciler kızgın olabileceğini söylediler. Bu kızgınlığının nedenlerine olabilecek örnekler verdiler. Bir an önce derse başlamak istemesi, öğrencilerin derse geç gelmesi, öğrenciler

arasında yaşanmış problemler gibi cevaplar söylendi. Daha sonra etkinlik kağıdı dağıtıldı. Öğretmen rehberliğinde etkinlikteki resimlerdeki kişilerin neler hissettiğini tahmin ederek etkinlik kağıdı dolduruldu.



## Vucüt Dilini Yorumlama 2

Bu çocukların beden dili ne hissettikleriyle ilgili size ne anlatıyor?



.....hissediyor. ....hissediyor.



.....hissediyor. ....hissediyor.

**Etkinlik Adı:** Karşılıklı konuşma sırasında dinleme

**Etkinlik Sayısı:** 15

**Etkinliğin Süresi:**40 dakika

**Öğrenme Hedefi:** Bir konuşma sırasında çocuklara konuşma ve dinleme sıralarına uymalarını öğretmek.

**Beceri:** Sosyal iletişim, kendini kontrol

**Öğrenme Süreci:**

Gruba, Biriyle konuşurken neden dinlemenin önemli olduğu sorulur. Beyin fırtınası yöntemiyle fikirleri tahta veya büyük bir kağıda yazılır.

Onlara,

“Diğerleri konuşurken dikkatle dinlediğinizde, insanlar söyledikleriyle ilgilendiğinizi, merak ettiğinizi hissederler.Bir nokta yapmak isteyebilirsiniz, ancak kendi kontrolünü kullanmak ve diğer kişiyi dinlemek önemlidir. Cevabı hemen vermek, (Cevabı yetiştirmek) isteyebilirsiniz. Ancak kendi kontrolünü kullanmak ve diğer kişiyi dinlemek önemlidir.” gibi ifadelerden bahsedilir.

Takip etmeniz gereken bazı önemli kurallar şunlardır:

- \* Kişinin yüzü bakarak ve göz kontağı kurarak ne söylediğine ilgi göstermelisin
- \* O konuşurken, sana ne dediğini düşün.
- \* Ne söylediğini kabul ediyorsanız veya anladığınızı göstermek istiyorsanız başınızı sallayın.
- \* Konuşmayı bitirdikten sonra, soru sorabilirsin veya yorum yapabilirsin.

İnsanlar duyduklarını ve anlaşıldığını hissetmek isterler. Siz iyi bir dinleyici olursanız, insanlar sizi sevecen, saygılı bir kişi olarak görecektir. Sizinle daha kolay iletişime geçeceklerdir.

Etkinlik kağıdı dağıtılır. Çocuklar tamamladıktan sonra, onlara neden bazı çift çocukların iyi bir sohbet edeceğini düşündüklerini bazılarında iyi sohbet edemediklerini sorulur. İyi sohbet edemeyen çiftlerin iyi birer dinleyici olmaları için yapmaları gerekenleri sorulur.

Ardından, çocuğu eşleştirip konuşmaları denenir. Konuşmaları kendi başlarına ya bağımsız olarak veya bir çift getirerek sınıfın önünde yapmalarını sağlanılır (Shapiro, 2004).

### **Etkinliğin Değerlendirilmesi**

Öğretmen, Karşımızdakini gerçekten dinleyip ona göre kendisine cevap verip vermediğimiz konusunda bir hatırlatma yaparak etkinlik kağıtlarını dağıttı. Öğretmen rehberliğinde karşılıklı konuşmalar okunarak, öğrencileri katılımıyla iyi konuşma olanlar daire içine alındı.

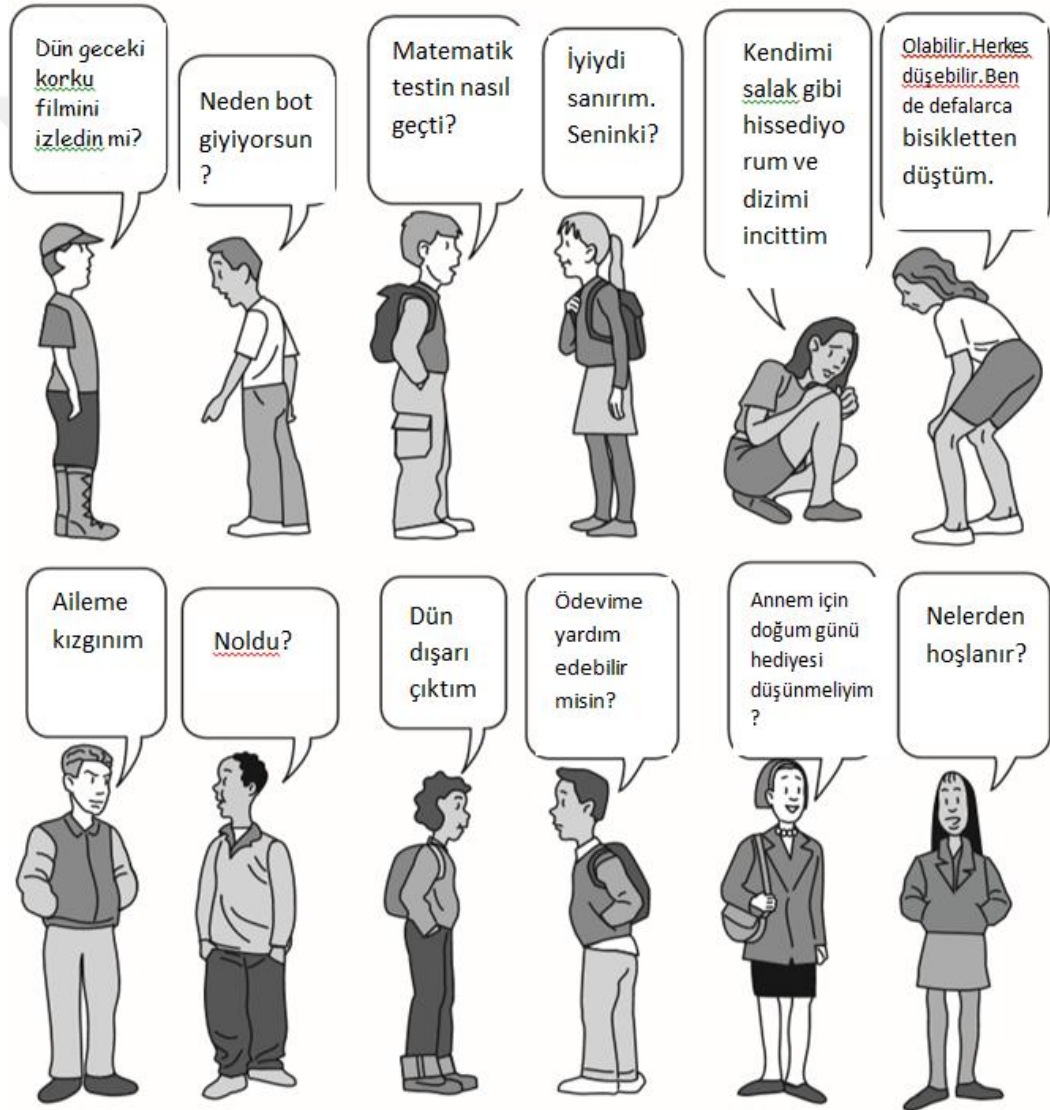




# Karşılıklı konuşma sırasında dinleme

## 2

Bu çocuklardan bazıları gerçekten partnerlerini dinliyor ve diğerleri değil. İyi konuşma yolunda olan çiftleri daire içine alın.



**Etkinlik Adı:** Nasıl hissettim ve davrandım?

**Etkinlik Sayısı:** 16

**Etkinliğin Süresi:** 40 dakika

**Öğrenme Hedefi:**

**Beceri:** Öz yönetim

**Ders Materyali:** Makas, her öğrenci için “Kendimi nasıl hissettim ve harekete geçtim mi?” çalışma sayfası (her öğrenci için bir tane)

**Öğrenme Süreci**

1-Öğretmen: "Bugün daha çok duygularımız hakkında konuşacağız. Birçok düşüncemiz var. Mutlu, üzgün, eğlenceli, karışık ve kızgın hissedebiliriz ve bu duygu ve duygular biz olduğumuzun bir parçasıdır. Önemli olan bu duygularla yaptığımız şey de budur. Bugün farklı saatlerde nasıl hissettiğinizi ve nasıl hareket ettiğinizi düşünmeni isteyen bir etkinlik yapacağız." der.

2- Çocukların nasıl hissettiğini ve harekete geçtiğini sayfaya yazmalarını söyler. Çocukların yapması gerekenleri açıklar: günün en az üç vaktini ve o zaman nasıl hissettiklerini, bu şekilde hissettiklerinde nasıl davrandıklarını, hareket ettikleri yolun güvenli olup olmadığını ve kendilerine karşı nazik olup olmadıklarını.

3-Ardından, öğrenciler, ikili öğrencilere bölünerek paylaşılır. Şöyle bir açıklama yapılır: "Şimdi hislerinizi yazdınız, bugünlerde bir veya daha fazla duygu paylaşmanızı, bu şekilde hissettiğinizde nasıl davrandığınızı, güvenli olup olmadığını ve kendinize ve başkalarına nazik davrandığınızı belirtmenizi rica ediyorum. Çifte bir kişi birkaç dakika paylaşacak ve sonra 'anahtarla' yazacak ve diğer kişi paylaşacak. "

4-Yaklaşık 3 dakika sonra, öğrencilerin her iki ortak da paylaşımda bulunmak için geçiş yapması sağlanır.

5-Eşleştirilmiş tartışmalarından sonra öğrencilerin sınıftaki şu soruları yanıtlamalarını sağlanır: 1) Bugün siz ve eşinizde farklı veya aynı duygularımız mı var? Bu hisleriniz olduğunda aynı şekilde mi yoksa farklı şekillerde mi hareket ettiniz? 2) Mutlu olduğunuzda kendinize ve başkalarına nezaket gösterilmesi

kolaydır? Neden? 3) Üzgün olduğunuzda kendinize ve başkalarına nezaket gösterilmesi zor mudur? (WEB2)

### **Etkinliğin Değerlendirmesi**

Öğretmen sorar: "Bu etkinlikten duygularınız hakkında yeni bir şey öğrendiniz mi?"

Öğretmen günlük yaşama dair birkaç örnek vererek dersine başladı. Örneğin yağmurlu bir sabah yolda yürürken bir arabanın yanından geçip onu ıslattığında hissettiği duygu hakkında sınıfa soru sordu. Daha sonra nasıl hareket etmesi gerektiği ve davranışın güvenli olup olmadığı konusunda konuşuldu. Etkinliğe hazırlamak için okul yaşantısından da örnek verdi. Okulda öğle yemeği sırasında önüne geçen kişiyi ittirirsem hangi duyguyu hissettiğini sordu. Çocuklar öfke cevabını verdi. Bu davranışın güvenli olup olmadığını sordu. Çocuklar güvenli olmadığını çünkü arkadaşlarının düştükleri zaman zarar görebileceklerini ifade ettiler. Daha sonra etkinlik kağıdı dağıtıldı. Öğretmen çocukların dolduracağı yerleri tek tek açıkladı.

## Nasıl hissettim ve davrandım?



Duygu	Nasıl Hareket ettim?	Bu davranışım güvenli miydi?	Kendime ve etrafımdakilere nazik davrandım mı?
Uyandığımda hissettiklerim:			
Okula gittiğimde hissettiklerim:			
Öğle Yemeğinde hissettiklerim:			

**Etkinlik Adı:** Talimatları Takip etmek

**Etkinlik Sayısı:** 17

**Etkinliğin Süresi:** 40 dakika

**Öğrenme Hedefi:** Çocuklara talimatları uygulamanın önemini öğretmek

**Beceri:** Sosyal iletişim, saygı

Gruba sorulur: "Talimatları izlemek neden önemlidir? İnsanlar talimatları izlemeselerdi ne olurdu?"

Beyin fırtınası yaparak fikirleri ve bunları tahtaya veya büyük bir kağıda yazılır.

Onlara: "Talimatlara uyduğunuzda hayat daha sorunsuz bir şekilde ilerliyor. Eğer bu gruptaki herkes sadece istediklerini yapsaydı, hedeflerimizi gerçekleştirmek bizim için zor olurdu. Muhtemelen tartışmalar ve incinen hisler olacaktır. Bir kişi dinlemediğinde, bütün grup etkilenebilir. Herkes birlikte görevleri tamamlamak için çalışırken, genellikle grupta iyi duygular vardır. Talimatları izlemek için beş ana adım var. Önce konuşana baktığınızdan emin olun. İkincisi, dikkatli dinleyin ve üçüncü olarak, konuşmacının söylediğini düşünün. Dördüncüsü, eğer gerekiyorsa soru sorma. Sonunda talimatları uygulayın" ifadelerini kullanır.

Etkinlik kağıdı dağıtılır. Çocuklara iki talimat setinin parçalarını kesmelerini sağlanır.

Ardından, aşağıdaki listede yer alan talimatları birer birer ve gerekirse birkaç kez okuyun; böylece etkinliği doğru bir şekilde tamamlayabilirler:

- |   |                            |
|---|----------------------------|
| 1. Bilim kitaplarınızı çıkarın.         | 1 . Yataktan kalkın.       |
| 2. Sayfa 23'e dönün.                    | 2. Yüzünüzü yıkayın.       |
| 3. Dizüstü bilgisayarınızı açın.        | 3. Dişlerinizi fırçalayın. |
| 4. Bir kalem çıkarın.                   | 4. Saçlarınızı fırçalayın. |
| 5. 1-15 arasındaki soruları cevaplayın. | 5. Giyinin.                |
| 6. Kitaplarınızı uzaklaştırın.          | 6. Kahvaltı yapın          |

Aktivite sayfasını tamamladıklarında, talimatları izlemenin kolay veya zor olup olmadığı hakkında konuşulur (Shapiro, 2004).



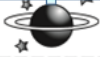









### **Etkinliğin Değerlendirmesi**

Talimat setinin parçaları kesildi ve çocukların önüne kapalı bir şekilde konuldu. Daha sonra öğretmenin talimatları belli bir düzende okuyacağı ve öğrencilerinde bunları tek tek sıraya koymaları sağlandı.



## Talimatları takip etmek 2

Her bir çocuk için bu sayfanın bir kopyasını yapın. Onlara parçalarını kesmelerini ve onları çevirmelerini sağlayın, böylece her bir parçanın üzerine ne yazdığını göremezler. Her bir talimat listesini okuduktan sonra, parçaları çevirip, doğru sırada koymalarını sağlayın.

23. sayfayı açın. 	Defterinizi acın. 
Fen kitabınızı çıkartın. 	Kitaplarınızı kaldırın. 
Kurşun kalem çıkarın 	1 den 15 kadar soruları cevaplayın 
Yüzünü yıka. 	Saçınızı fırçalayın 
Dişlerini fırçala 	Kahvaltı et 
Kıyafetlerini giy 	Yataktan kalk 

**Etkinlik Adı:** Nasıl Karar Verelim?

**Etkinlik Sayısı:** 18

**Etkinliğin Süresi:** 40 dakika

**Öğrenme Hedefi:** Karar verme sırasında alternatif ve seçenekleri tanıma ve kişisel inanışların ve isteklerin kararları nasıl etkilediğini açıklamak.

**Beceri:** Sorumlu Karar Verme

**Öğrenme süreci:** Öğretmen öğrencilere şu açıklamayı yapar: “Her gün birçok konuda sayısız kararlar veriyoruz. Bazen verdiğimiz kararları uygulamamız kolay bazen de zor olabiliyor. Şimdi size bir konuda zor bir karar vermek durumunda olan bir kızın öyküsünü okuyacağım. Daha sonra kızın nasıl bir karar vereceğini tartışalım. Cansu ve Gizem yakın arkadaşlar ve sınıfta yan yana oturuyorlar. Cansu matematik dersinde başarılıdır. Gizem ise Matematik dersini sevmiyor ve zorlanıyor. Öğretmen yarın matematik dersinden sınav yapacağını söyler. Gizem dersten sonra Cansu'nun yanına gelir ve çok kaygılı görünmektedir. Cansu'ya yarınki matematik sınavında onun cevaplarından kopya çekmek istediğini söyler. Cansu Gizem' e hiçbir şey söylemez fakat arkadaşı ayrıldıktan sonra biraz korkar ve kaygılanır. Bu durumda yarınki matematik sınavında Cansu ne yapacağını karar vermek zorundadır.” Öğrencilere bu konuda üzerinde düşünmek için 2 dakika süre verilir. Sonra öğrencilere aşağıdaki sorular sırasıyla yönetilir ve tartışma başlatılır.

Tartışma soruları: 1. Cansu neden kaygılandı ve korktu? 2. Cansu hangi konuda karar vermek zorundadır? 3. Eğer Cansu sınav kağıdından kopya çekmesi için Gizem'e izin verirse ne olabilir? 4. Eğer Cansu Gizem hayır derse ne olabilir? 5. Eğer sen Cansu'nun yerinde olsaydın kararını vermeden önce birisiyle konuşmak ister miydin? Bu kim olurdu? Tartışma sırasında öğretmenin yardımıyla öğrenciler karar verme süresince izlenen adımları belirlemeye ve netleştirmeye başlayacaktır (Schilling, 2009).

**Etkinliğin Değerlendirilmesi**

Öğrenciler kopya verip vermeme kararının sürecini sonuçlarını tartıştılar. Kopyanın er ya da geç ortaya çıkacağını hem alanın hem verenin kötü bir



durumda olduğu yorumlarını yaptılar. Kopya vermek yerine beraber çalışmak gibi alternatif yöntemler olabileceğini konuştular.



**Etkinlik Adı:** Zor kararlarımız

**Etkinlik Sayısı:** 19

**Etkinliğin Süresi:** 40 dakika

**Öğrenme Hedefi:** Zor kararların ortaya çıkardığı sonuçlar tartışılması ve verilen kararlar da dürüstlük sorumluluk ve saygı gibi evrensel ahlak değerlerini bir standart olarak uygulayacak uygulamayı öğrenmek.

**Beceri:** Sorumlu Karar Verme

**Öğrenme Süreci:** Öğretmen, öğrencilere iki olumsuz durum arasında en doğru olanı seçmek karar vermek zorunda kalp kaalmadıklarını sorar. Ya da “ Hangisini seçerseniz seçin hiç kimseye zarar vermeyecek bir seçim yapmak zorunda kaldınız mı?” diye sorar. Bu gibi durumlarda karar vermenin zor olduğunu fakat bazen hepimizin buna mecbur kaldığını ve zor kararlar verdiğimizizi söyler. Doğruyu söylemek ile arkadaşını korumak arasında bir seçim yapmak zorunda kalmış olabileceklerini eğer doğruyu söylese arkadaşının zor duruma düşeceğini fakat onu korursalar yalan söylemiş olabileceklerini söyler. Zor kararlarımız konusunda bir iki dakika düşünmelerine ister. Bu açıklamayı yaptıktan sonra gruptaki öğrencilerin duygu düşünce ve yaşantılarını arkadaşları da paylaşmasını sağlar (Schilling, 2009).

**Etkinliğin Değerlendirilmesi**

Öğrenciler karar verme sürecindeki duygularını düşüncelerini örneklerle sınıfla paylaştı.

**Etkinlik Adı:** Kararlara katıldığımız zamanlar

**Etkinlik Sayısı:** 20

**Etkinliğin Süresi:** 40 dakika

**Öğrenme Hedefi:** Çocukların kendilerinin de katıldıkları karar verme süreçlerini tanımlayabilmeleri ve katıldıkları karar verme süreçlerinin öğrencilere ne tür sorumluluklar yüklediklerini açıklayabilmeleri

**Beceri:** Sorumlu Karar Verme

**Öğrenme Süreci:** Öğretmen bu etkinliğin “kararlara katıldığımız zamanlar” olduğunu söyler. Bir tatil planı yapılırken, hangi filmi izlemek için hangi sinemaya gireceğine karar verilirken, birlikte gidecekleri piknik yerinde neler yenileceğini karar verirken, birlikte gezmeye nereye gideceklerini karar verirken çocukların aileleri ile birlikte karar verdiklerini söyler. Onları ilgilendiren bir konuda karar verirken fikirlerini ve düşüncelerini söylemek istediklerini söyler. Daha sonra çocuklara aileleriyle ve arkadaşlarıyla birlikte ortak bir grup kararına vardıkları zaman düşünmelerini söylemelerini ister. Her bir öğrencinin katıldıkları karar verme süreçleri ile ilgili yaşantılarını duygularını ve bu süreçlerde neleri öğrendiklerini paylaşmalarını söyler (Schilling, 2009).

**Etkinliğin Değerlendirilmesi**

Öğretmen çocuklara evde hangi kararlara katıldıklarını veya evde karar alınırken çocukların fikirleri sorulmadığı zaman çocukların nasıl hissedeceğini sordu. Çocuklar hangi kararları aileleriyle beraber aldıklarını, bu süreçteki duygularını paylaştılar.

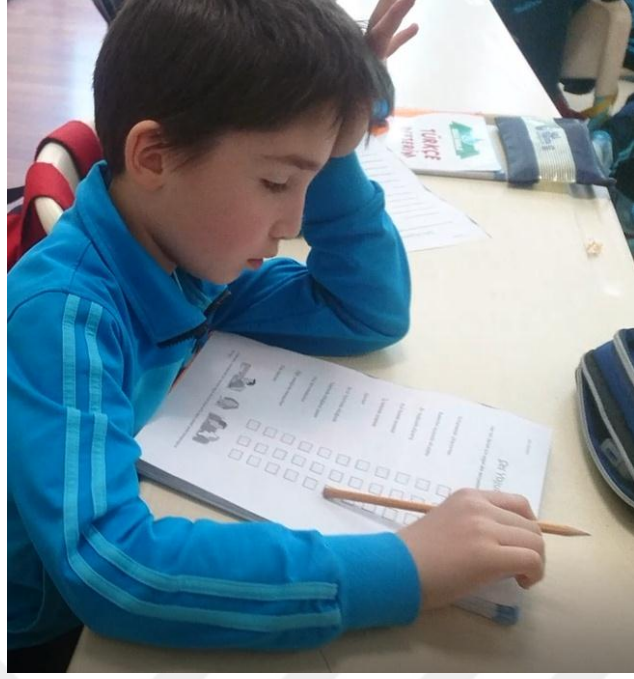
## EK 5. ÖRNEK UYGULAMALAR



**“Harekete Geçmeden Önce Düşünmek” Etkinliği ( 1. Etkinlik)**



**“Duygu Kartları” Etkinliği (2. Etkinlik)**



**“Ses Yoğunluğu” Etkinliği (3.Etkinlik)**



**“Arkadaş Edinmek” Etkinliği ( 4. Etkinlik)**





**“Diğerlerine İlgî Göstermek” Etkinliği ( 5.Etkinlik)**



**“Yüz İfadeleri” Etkinliği ( 6.Etkinlik)**



**“İnsanlara Yardım Etmeyi Teklif Etmek” Etkinliği (7. Etkinlik)**



**“Olumlu Olumsuz Sonuçlar” Etkinliği (8.Etkinlik)**



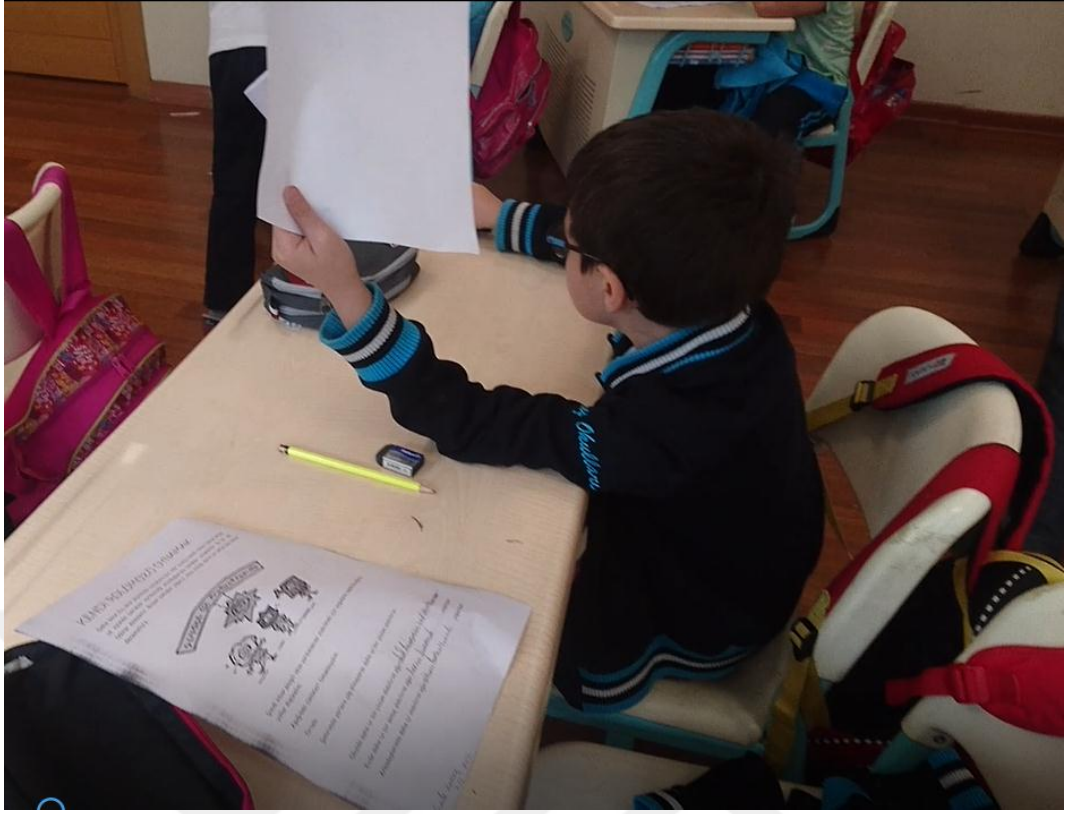


**“Yetişkinlerden Yardım İstemek” Etkinliği ( 9.Etkinlik)**



**“İnsanlar Ne Hissediyor?” Etkinliği (10.Etkinlik)**





**“Kendi Rolümüzü Oynamak” Etkinliği (11.Etkinlik)**



**“Nasıl Görünüyorsun?” Etkinliği (12.Etkinlik)**



**“Öfkeyle Başa Çıkabilme” Etkinliği (13.Etkinlik)**



**“Vücut Dilini Yorumlama” Etkinliği (14.Etkinlik)**





**“ Karşılıklı Konuşma Sırasında Dinleme” Etkinliği (15.Etkinlik)**



**“Nasıl Hissettim?” Etkinliği (16.Etkinlik)**



**“Talimatları Takip Etmek” Etkinliği (17.Etkinlik)**



**“Nasıl Karar Verelim?” Etkinliği (18.Etkinlik)**





**“Zor Kararlarımız” Etkinliği (19. Etkinlik)**



**“Kararlara Katıldığımız Zamanlar” Etkinliği (20. Etkinlik)**

## EK 6. ÖRNEK ETKİNLİKLER

Suda



Bu kızın yüz ifadesi ne diyor?

Üzgün



Bu çocuğun yüz ifadesi ne diyor?

Kızgın

Neden böyle hissettiğini düşünüyorsun?

Bir arkadaşımı aldım kızdım  
Sakıp Ortada

Neden böyle hissettiğini düşünüyorsun?

Bir arkadaşımı aldım  
Sakıp Ortada



Bu adamın yüz ifadesi ne diyor?

Seçkin



Bu çocuğun yüz ifadesi ne diyor?

Mutlu

Neden böyle hissettiğini düşünüyorsun?

Birisi beni haklı buldu  
Hakkımı almış

Neden böyle hissettiğini düşünüyorsun?

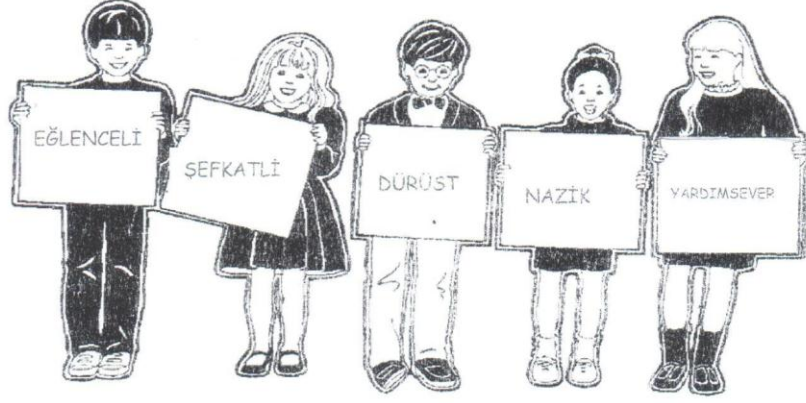
Birisi beni haklı buldu

icel sı

## Arkadaş Edinmek

Arkadaşlarımızla iyi geçinmeyi öğrenmek önemlidir.

Aşağıdaki resimlerde olduğu gibi her kız ve erkek iyi bir arkadaştan ne anladığını ifade eden posterleri tutuyor.



Siz de iyi bir arkadaşta bulunması gereken özellikleri farklı kelimelerle yazın.

Örneğin: Cesaret

Şeyhülislam

Doğruluk

şöhrət

Yazdığınız kelimelerden bir tanesini seçin ve bir poster hazırlayın. Bunun için kağıda ve renkli kalemlere ihtiyacınız olacak.

## Öfkeyle Başa Çıkabilme 2

Son zamanlarda öfkelendiğiniz ve bu öfkenizi iyi yönetemediğiniz bir anınızı düşünün. Ne oldu? Nasıl bir tepki verdiniz? Bunun hakkında buraya düşüncelerinizi yazınız.

Son zamanlarda öfkelendiğiniz ve bu öfkenizi iyi yönetemediğiniz bir anınızı düşünün. Ne oldu? Nasıl bir tepki verdiniz? Bunun hakkında buraya düşüncelerinizi yazınız.

Şimdi aşağıdaki tablolardan öfkenizi kontrol etmeniz size en yardımcı olanı seçip boşlukları doldurun.

BU ÇOKTA ÖNEMLİ DEĞİL ÇÜNKÜ  
Korunmakta  
var kaygı getirmek

DERİN BİR NEFES ALIRIM VE ..... HİSSEDERİM.

..... İLE SAKIN KALABİLİRİM.

UZAKLAŞIRIM ÇÜNKÜ BU BENİM ..... HİSSETMEM İ SAĞLAR.  
Kötü

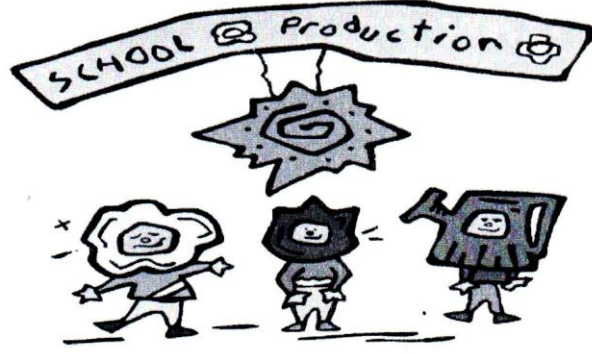
BİRŞEYLER DÜŞÜNÜRÜM ..... GİBİ

ÖFKEM HAKKINDA BİRİSİYLE KONUŞURUM..... GİBİ



## KENDİ ROLÜMÜZÜ OYNAMAK

Daha önce hiç okul piyesinde oynadınız mı? Her oyuncu kendi rolünü tekrar etmeli ve oyunda beraber oynayacağı arkadaşlarıyla beraber çalışmalıdır. Bu bir çok tekrar demektir. Bazen yanlışlar yaparız. Ama yinede derin bir nefes alıp tekrar denemeliyiz.



Şimdi kibar, saygılı veya yardımsever olabilmek için uygulama yapabileceğimiz yollar düşünelim.

Aşağıdaki cümleleri tamamlayalım.

Örnek:

Şehirimde yerlere çöp atmayaarak daha iyi bir çözüm alabilirim.

Okulda daha iyi bir çözüm alabilirim eğer iyi öq. resü. olg. rak yaparsam

Evde daha iyi bir sonuç alabilirim eğer deq. t. m. 2. s. q. m yaparsam

Arkadaşarımla daha iyi olabilirim eğer on. l. s. d. l. y. ç. e. y. l. s. yaparsam

## İnsanlara Yardım Etmeyi Teklif Etme 2



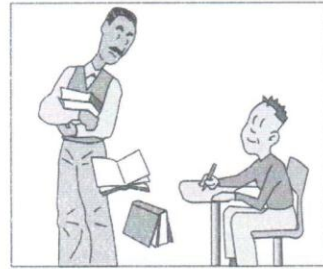
Bu çocuk annesine yardım etmek için ne yapabilir? Çatal bıçakları masaya koyabilir.



Bu kız düşen kıza nasıl yardım edebilir? Elinden tutup kaldırabilir.



Yetişkin kişi çocuğa nasıl yardım edebilir? Kucasına alıp yardım eder.



Öğrenci öğretmenine nasıl yardım edebilir? Yendeki kitapları alabilir.

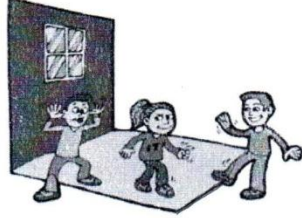


ERVA ERVA  
2.0

ERVA

## İnsanlar ne hissediyor?

Başkalarının nasıl hissettiğini anlamak onlarla iyi geçirmenizi sağlar Birine bir şey yapmadan önce aynı şeyi karşımızdaki bize yaptığında kendimizi nasıl hissedeceği izi düşünmemiz gerekir.



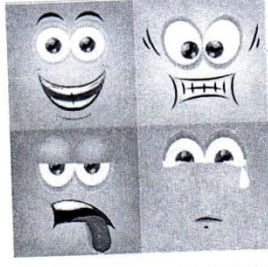
Aşağıdaki her soru için evet veya hayır işaretleyin. Eğer biri size aşağıdaki yazılanları yapsaydı hoşunuza gider miydi?

EVET

HAYIR

- ⊗ Alay etseydi? ..... Hayır
- ⊗ Size bir isim taksaydı? ..... Hayır
- ⊗ Sıradan dışarı isteseydi? ..... Hayır
- ⊗ En sevdiğiniz oyuncakçı kırsaydı? ..... Hayır
- ⊗ Hata yaptığınızda gülseydi? ..... Hayır
- ⊗ Yapmadığınız bir şey için suçlasaydı? ..... Hayır
- ⊗ Senin payına düşeni alsaydı? ..... Hayır

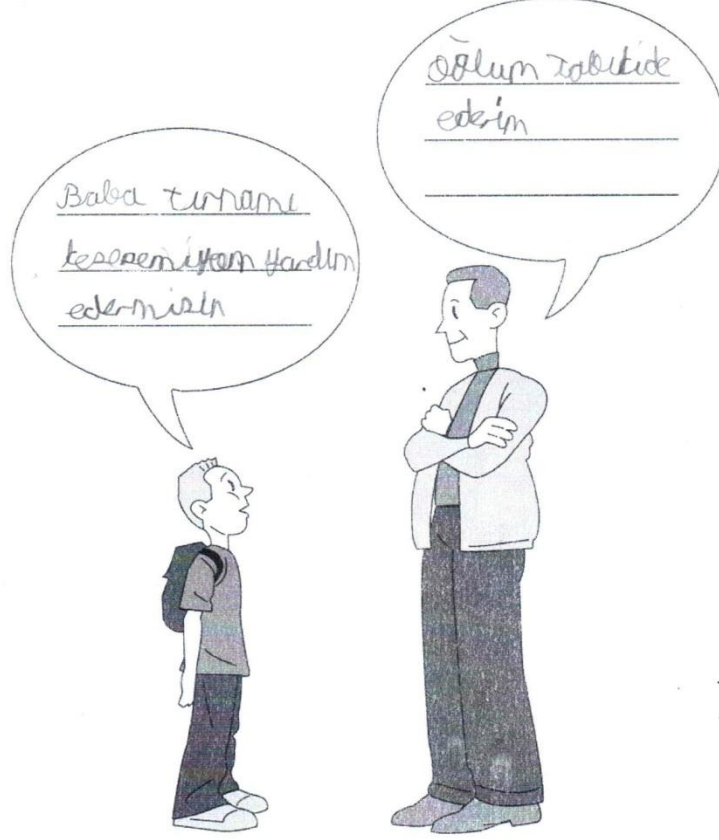
## Nasıl hissettim ve davrandım?



Duygu	Nasıl Hareket ettim?	Bu davranışım güvenli miydi?	Kendime ve etrafımdakilere nazık davrandım mı?
Uyandıgımda hissettiklerim:	Elim yüzümü yıkadım kayışladım okula gidim	Evet	Evet
Okula gittiğimde hissettiklerim:	Sarımsı ağrı kollarım ağrı Deri yakım	Evet	Evet
Öğle Yemeğinde hissettiklerim:	Yemekten yedikten ozun oznadım	Evet	Evet

## Yetişkinlerden Yardım İstemek 2

Bu çocuk bir sorunla ilgili yardım istiyor ve yetişkin bazı yararlı öneriler sunuyor. Konuşma balonlarında, söylediklerini yazın.



## Vucüt Dilini Yorumlama 2

Bu çocukların beden dili ne hissettikleriyle ilgili size ne anlatıyor?

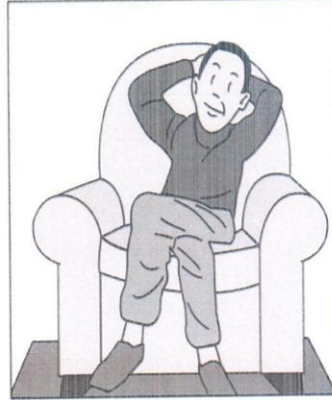


Savunç



Kızgın

.....hissediyor. ....hissediyor.



Kışık



Uzgun

.....hissediyor. ....hissediyor.



## Ses Yoğunluğu 2

Her bir durum için uygun ses seviyesini işaretleyin.

	Kısık	Normal	Yüksek
Kütüphanede çalışırken...	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Basketbol oyununda alkışlama	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Bir mağazada alışveriş	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Açık havada oynamak	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
İç mekanda oynamak	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Uyurken	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Birisi telefonda olduğunda	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Telefonda olduğunuz zaman	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Okul servisindeyken	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Öğle yemeğinde konuşurken	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Film izlerken	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



*Kısık*



*Normal*



*Normal*

Yukarıdaki durumlardan iki tanesini seçin ve niçin alçak, orta veya yüksek sesle konuşacağınızı tartışın.

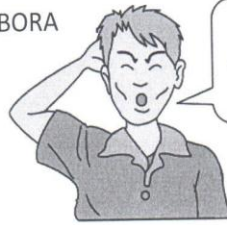
## Hareket Etmeden Önce Düşünmek 2

Aşağıdaki soruları istediğiniz gibi yanıtlayın, "Karar vermeden önce düşünmeliyiz" fikrini aklınızda tutun.



Selin, Kaya'nın kalemi aldığını nereden biliyor? *Kaya Her zaman Selin'in kalemini aldığı için.*  
Sizce Selin Kaya'yı suçluyor mu? *Evet*  
Selin neden Kaya'nın yaptığını düşünüyor? *Her şey Selin'in aldığı için.*  
Sence Selin konuşmadan önce düşündü mü? *Hayır*

BORA



Cenk bana vurdu!

CENK

Bora, Cenk'in ona vurduğunu nereden biliyor? *Orada sadece? Söylendiği için.*  
Bora, Cenk'in ona vurduğunu gerçekten gördü mü? *Gerçekten?*  
Bora, neden Cenk'in vurduğunu düşünüyor? *Çünkü ona hep vurduğunu için.*  
Bora'nın yapması gereken en şey nedir? *Doğru Selin'e söyleyince.*



## ÖZGEÇMİŞ VE İLETİŞİM BİLGİLERİ

Fatma Ferhan Bahçuvanoğlu, 1979 yılında Sakarya’da doğdu. Lise öğrenimini 1996 yılında Özel Pendik Fazilet Kız Lisesi’nde tamamladı. Lisans eğitimine 1997-2001 yılları arasında Sakarya Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi, Kimya Bölümünde devam etti. Lisansüstü öğrenimine 2015 güz yarısında Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilimdalı Eğitim Programları ve Öğretimi Bilim dalında başladı. 2006 yılından itibaren Aile Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığına bağlı bir çocuk kulübünde Sakarya’da görev yapmaktadır.

Eposta: fbahcuvanoglu@gmail.com