

TC
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI BİLİM DALI

LİSE ÖĞRENCİLERİNİN DUYGUSAL ZEKA DÜZEYLERİ İLE
SOSYAL DUYGUSAL ÖĞRENME BECERİLERİ ARASINDAKİ
İLİŞKİLERİN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

İLKER İŞERİ

DANIŞMAN

YRD. DOÇ. DR. SERHAT ARSLAN

MAYIS 2016

TC
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI BİLİM DALI

LİSE ÖĞRENCİLERİNİN DUYGUSAL ZEKA DÜZEYLERİ İLE
SOSYAL DUYGUSAL ÖĞRENME BECERİLERİ ARASINDAKİ
İLİŞKİLERİN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

İLKER İŞERİ

DANIŞMAN

YRD. DOÇ. DR. SERHAT ARSLAN

MAYIS 2016

BİLDİRİM

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

İlker İŞERİ

JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI

'Lise Öğrencilerinin Duygusal Zeka Düzeyleri İle Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi' başlıklı bu yüksek lisans tezi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalında hazırlanmış ve jürimiz tarafından kabul edilmiştir.

Başkan Doç.Dr.Mustafa Bektaş..... (İmza)

Üye Yrd.Doç.Dr. Serhat Arslan (İmza)
(Danışman)

Üye Yrd.Doç.Dr. Ali Sıcak..... (İmza)

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

21/06/2016
(İmza)



Doç. Dr. Halil İbrahim SAĞLAM

Enstitü Müdürü

ÖN SÖZ

Eğitim ve öğretim alanında duygusal zekâ ve sosyal-duygusal öğrenme kavramları son 25 yılda yapılan çalışmalarla hızla tanınmış ve bu kavramların okulların eğitim ve öğretim faaliyetleri ve sonrasında mutlu, yeterli, sorumlu bireyler olarak yetiştirilmesindeki önemi daha iyi kavranmaya başladıkça pek çok ülkedeki okullar sosyal duygusal öğrenme programlarını öğretim programlarının bir parçası olarak uygulamaya başlamıştır. Ülkemizde henüz çok yeni sayılabilecek olan sosyal-duygusal öğrenme ile duygusal zeka arasındaki ilişkinin incelenmesine yönelik olan bu çalışma da eğitim ve öğretimi daha kaliteli ve etkili bir şekilde gerçekleştirme ve akademik, sosyal ve duygusal beceriler bakımından iyi yetişmiş bireylere sahip bir toplum olmaya anlamlı bir katkı sağlayabilir.

Bu yüksek lisans tezinin hazırlanması esnasında her ihtiyaç duyduğumda yardım ve desteğini esirgemeyen ve yorulduğum ya da motivasyonumu yitirdiğimde beni cesaretlendirerek azim ve kararlılıkla çalışmaya teşvik eden değerli hocam Sayın Yrd. Doç. Dr. Serhat ARSLAN'a, ve verilerin toplanması ve işlenmesi süreçlerinde yardım ve desteğiyle çalışmanın ilerlemesine katkı sağlayan eşim Figen İŞERİ Hanımefendi'ye en derin teşekkürlerimi sunarım.

ÖZET

LİSE ÖĞRENCİLERİNİN DUYGUSAL ZEKA DÜZEYLERİ İLE SOSYAL DUYGUSAL ÖĞRENME BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİLERİN İNCELENMESİ

İŞERİ, İlker

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

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Serhat ARSLAN

Mayıs, 2016. xiv + 120 Sayfa.

Bu araştırmada duygusal zeka ile sosyal duygusal öğrenme arasındaki olası ilişkiler ve bu iki yapı açısından cinsiyet ve sınıf seviyesi değişkenlerine göre farklılıklar bulunup bulunmadığının incelenmesi amaçlanmıştır.

Araştırmanın çalışma grubu 2014-2015 eğitim-öğretim yılında Bursa Atatürk Anadolu Lisesi'nde öğrenim gören 399 erkek 249 kadın olmak üzere toplam 648 lise öğrencisinden oluşmaktadır. Araştırmada duygusal zeka ve alt boyutları ile sosyal duygusal öğrenme ve alt boyutları değişkenleri arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Bu ilişkilerin incelenmesinde Pearson Momentler Çarpımı Korelasyonu yöntemi kullanılmıştır. Duygusal zeka, sosyal duygusal öğrenme ve alt boyutları değişkenleri açısından, cinsiyet ve sınıf değişkenlerine göre oluşan gruplar arasındaki farklılıklar ise ikili gruplarda t testi; ikiden fazla olan gruplarda Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) kullanılarak incelenmiştir. ANOVA sonucunda anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasındaki farklılardan kaynaklandığını bulmak için Tukey Çoklu Karşılaştırma Testi kullanılmıştır. Bunların dışında değişkenleri betimleyen ortalama, standart sapma, yüzdeler dilim gibi değerler hesaplanmıştır. Araştırmada duygusal zeka ve sosyal duygusal öğrenme yapılarının birbiriyle ilişkili oldukları bulgusuna ulaşılmıştır. Lise öğrencilerinin duygusal zeka düzeyleri ile görev tanımlama alt boyutu, ekran ilişkileri alt boyutu ve öz düzenleme alt boyutu arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Araştırmada duygusal zeka seviyesi açısından cinsiyete göre anlamlı bir farklılık olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Duygusal zeka puan ortalamaları açısından 9, 10, 11 ve 12. sınıf öğrencileri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Sosyal duygusal öğrenme düzeylerine bakıldığında kadın lise öğrencilerinin erkek lise öğrencilerinden daha yüksek puan aldığı görülmüştür. Araştırmaya göre 9. sınıf öğrencilerinin sosyal ve duygusal öğrenme düzeyleri 10, 11, ve 12. sınıf öğrencilerinden yüksektir. Elde edilen sonuçlar kavramlarla ilgili alan yazın ile tartışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Duygusal Zeka, Sosyal Duygusal Öğrenme, Ortaöğretim



ABSTRACT

INVESTIGATION OF THE RELATIONSHIPS BETWEEN EMOTIONAL INTELLIGENCE LEVEL AND SOCIAL EMOTIONAL LEARNING SKILLS OF HIGH SCHOOL STUDENTS

İŞERİ, İlker

Master's Thesis, Institute of Educational Sciences, Department of Educational Sciences, Subfield of Psychological Services in Education

Supervisor: Assist. Prof. Dr. Serhat ARSLAN

May, 2016. xiv+ 120 Pages.

The present study aims to investigate the relationship between emotional intelligence and social and emotional learning and to investigate whether there are differences on the levels of two constructs in terms gender and grade.

Study group consists of 648 high school students (249 females, 399 males) studying at Bursa Atatürk Anadolu High School in 2014. In this study, relationships between the variables of emotional intelligence and social emotional learning were investigated. Pearson Product Moment Correlation method was used in order to examine these relationships. The differences on the levels of emotional intelligence and social and emotional learning in terms of gender, and grade level variables were examined with the statistical procedures of independent samples t-test (for variables having two groups) and One-Way Analysis of Variance (ANOVA; for variables having more than two groups) were utilized. Tukey's Multiple Comparison Test was employed in order to find which pair of groups statistically significant differences after the results of ANOVA. In addition, descriptive statistics such as mean, standard deviation and percentile values were calculated.

As results of the study, emotional intelligence and social and emotional intelligence scores were correlating significantly and positively. The study found a positive and medium correlation between emotional intelligence and peer relations, goal setting, and self-management sub-dimensions at high school students. The study

suggests that there is no difference in emotional intelligence levels in terms of gender variable. Emotional intelligence scores of 9, 10, 11 and 12th graders shows no significant difference.

When it comes to social and emotional learning, the study found that the female students got higher scores than the male students. The study also suggests that social and emotional learning level of the 9th grade students are higher than 10,11 and 12th grade students. Findings were discussed in the literature related to variables.

Keywords: Emotional Intelligence, Social Emotional Learning, Middle School



İÇİNDEKİLER

Bildirim	ii
Jüri Üyelerinin İmza Sayfasıiii
Önsöz	iv
Özet	v
Abstract	vi
İçindekiler	ix
Tablolar Listesi.....	xiii
Şekiller Listesi.....	xiv
Bölüm I	1
Giriş.....	1
1.1 Problem Cümlesi.....	2
1.2 Alt Problemler	2
1.3 Araştırmanın Önemi.....	3
1.4 Tanımlar	4
1.5 Kısaltmalar	4
Bölüm II	5
Araştırmanın Kuramsal Çerçevesi ile İlgili Araştırmalar	5
2.1 Araştırmanın Kuramsal Çerçevesi	5
2.1.1 Duygu.....	5
2.1.2 Duygusal Düzenleme	6
2.1.3 Zeka.....	7
2.1.4 Sosyal Zeka	8
2.1.5 Duygusal Zeka	10
2.1.6 Duygusal Zeka Kavramının Ortaya Çıkışı ve Gelişimi	11

2.1.7 Duygusal Zeka ve Akademik Başarı.....	13
2.1.8 Duygusal Zeka Modelleri.....	14
2.1.9 Sosyal Duygusal Öğrenme.....	21
2.1.10 Sosyal Duygusal Öğrenmenin Önemi.....	27
2.1.11 Sosyal Duygusal Öğrenmenin Gerçekleştirilmesi	32
2.1.12 Sosyal Duygusal ve Akademik Öğrenme Kuruluşu'nun Sosyal Duygusal Öğrenme Teorileri.....	36
2.1.13 Sosyal Duygusal Öğrenme ve Öğrenci Davranışları	39
2.1.14 Sosyal Duygusal Öğrenme Süreçlerinde Öğretmenin Rolü.....	40
2.1.15 Sosyal Duygusal Öğrenme Programları ve Akademik Başarı	41
2.1.16 Sosyal ve Duygusal Öğrenme İle İlgili Modern Yaklaşımlar	41
2.1.17 Denenmiş Sosyal Duygusal Öğrenme Programları	43
2.2 Kavramlarla İlgili Araştırmalar.....	50
2.2.1 Duygusal Zeka ile İlgili Araştırmalar	50
2.2.2 Sosyal Duygusal Öğrenme ile İlgili Araştırmalar.....	53
Bölüm III.....	56
Yöntem.....	56
3.1 Araştırma Modeli	56
3.2 Çalışma Grubu	56
3.3 Veri Toplama Araçları	57
3.3.1 Kişisel Bilgi Formu.....	58
3.3.2 Duygusal Zeka Ölçeği.....	58
3.3.3 Sosyal Duygusal Öğrenme Ölçeği	59
3.4 Veri Toplama Süreci	61
3.5 Verilerin Analizi.....	62
Bölüm IV.....	63

Bulgular ve Yorum.....	63
4.1 Lise Öğrencilerinin Duygusal Zeka ve Sosyal Duygusal Öğrenme Düzeyleri Arasında Anlamlı İlişkiler Olup Olmadığına İlişkin Bulgular.....	63
4.2 Duygusal Zeka Düzeyleri Açısından Farklı Değişkenlere İlişkin Bulgular.....	64
4.2.1 Duygusal Zeka Düzeyleri Açısından Erkek ve Kadın Lise Öğrencileri Arasında Anlamlı Farklılıklar Olup Olmadığına İlişkin Bulgular.....	64
4.2.2 Duygusal Zeka Düzeyleri Açısından Sınıf Düzeyleri Farklı Olan Lise Öğrencileri Arasında Anlamlı Farklılıklar Olup Olmadığına İlişkin Bulgular.....	65
4.3 Sosyal Duygusal Öğrenme Düzeyi Açısından Farklı Değişkenlere İlişkin Bulgular.....	66
4.3.1 Sosyal Duygusal Öğrenme Açısından Erkek ve Kadın Lise Öğrencileri Arasında Anlamlı Farklılıklar Olup Olmadığına İlişkin Bulgular.....	66
4.3.2 Sosyal Duygusal Öğrenme Düzeyleri Açısından Sınıf Düzeyleri Farklı Olan Lise Öğrencileri Arasında Anlamlı Farklılıklar Olup Olmadığına İlişkin Bulgular ..	67
Bölüm V	69
Sonuç, Tartışma ve Öneriler	69
5.1 Sonuç ve Tartışma.....	69
5.1.1 Duygusal Zeka ve Sosyal Duygusal Öğrenme.....	69
5.1.2 Duygusal Zeka Düzeyleri Açısından Farklı Değişkenlere İlişkin Bulgular.....	69
5.1.3 Sosyal Duygusal Öğrenme Düzeyleri Açısından Farklı Değişkenlere İlişkin Bulgular.....	71
5.2 Genel Sonuç ve Öneriler	72
5.2.1 Genel Sonuç	72
5.2.2 Araştırma Sonuçlarına Dayalı Öneriler.....	73
5.2.3 İleride Yapılabilecek Araştırmalara Yönelik Öneriler.....	73
Kaynakça.....	75
Ekler	114

Ek 1- Yönerge	114
Ek 2- Kişisel Bilgi Formu	115
Ek 3- Duygusal Zeka Ölçeği	116
Ek 4- Sosyal Duygusal Öğrenme Ölçeği	118
Özgeçmiş.....	120



TABLolar LİSTESİ

Tablo 1. Bar-On Duygusal Zeka Modeli.....	18
Tablo 2. Goleman Modeli	20
Tablo 3. Beş Sosyal Duygusal Beceri ve Alt Beceriler	23
Tablo 4. Etkili bir Sosyal Duygusal Öğrenme Programının Özellikleri	34
Tablo 5. CASEL Eğitim Bölgesi Çapında Faaliyet Teorisi	36
Tablo 6. CASEL Okul Çapında Faaliyet Teorisi	38
Tablo 7. Katılımcıların Demografik Özellikleri.....	56
Tablo 8. Lise Öğrencilerinin Duygusal Zeka ve Sosyal Duygusal Öğrenme Düzeyleri Arasındaki İlişkilere İlişkin Korelasyon Analizi Sonuçları	63
Tablo 9. Duygusal Zeka Düzeyleri Açısından Lise Öğrencilerinin Cinsiyet Açısından Farklarına İlişkin t Testi Tablosu	64
Tablo 10. Farklı Sınıf Düzeyindeki Lise Öğrencilerinin Duygusal Zeka Düzeyleri.....	65
Tablo 11. Sosyal Duygusal Öğrenme Düzeyleri Açısından Lise Öğrencilerinin Cinsiyet Açısından Farklarına İlişkin t Testi Tablosu.....	66
Tablo 12. Sosyal Duygusal Öğrenme Düzeyleri Açısından Sınıf Düzeyleri Farklı Olan Lise Öğrencilerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Tek Yönlü ANOVA Varyans Analizi Sonuçları ve Betimsel İstatistik Değerler.....	67
Tablo 13. Tukey Tablosu	68

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Beceri Temelli Duygusal Zeka Modeli.....	18
Şekil 2. Sosyal Duygusal Öğrenmenin Beş Temel Yeterliği	21
Şekil 3. Beş Beceri İle İlgili Çıktılar.....	26



BÖLÜM I

GİRİŞ

21. yüzyıl insanlığın her alanda büyük sıçramalar yaptığı, teknolojinin ve dolayısıyla medya ve iletişim araçlarının insanları ve toplumsal yapıyı hızla değiştirdiği bir çağı beraberinde getirmiştir. Bu devasa değişim süreçleri toplumun bir parçası olan ve toplumsal değişimleri olan okulların da iş yüklerini ve kapsamlarını kaçınılmaz bir biçimde etkilemiştir. Günümüzde bir okuldan beklenen, öğrencileri sorumlu, sağlıklı, katılımcı ve akademik, sosyal ve bireysel bakımlardan donanımlı bireyler olarak yetiştirmesidir. Bu bağlamda okullar çocukların bütün yönleriyle gelişimini sağlayacak sistemli programlar uygulamalıdır (Greenberg ve dig., 2003). Okullar etkili olabilmek için öğrenme ve öğretme süreçlerine bütün yönleriyle ve bütün öğrencilerini kapsayacak biçimde odaklanmalıdır (Ravitch, 2000). Okul öncesinden başlayıp lisenin sonuna kadar olan süreçte okullar bütün öğrencilerinin temel akademik becerilerini geliştirmenin yanı sıra iyi birer insan ve vatandaş olmalarını da sağlamalıdır (Elias, 1997; Jackson ve Davis, 2000; Learning First Alliance, 2001; Osher, Dwyer ve Jackson, 2002). Günümüzde hızla ve sürekli olarak devam etmekte olan ekonomik, sosyal, kültürel ve teknolojik değişikliklere ayak uydurma zorunluluğu insanlar üzerindeki baskıyı gittikçe arttırmaktadır. Buna ek olarak zayıflayan aile, komşu, akraba ilişkileri ve bunların getirdiği kontrolün azalması ve artık çocukların kitle iletişim araçları, sosyal medya ve benzeri araçlarla kontrolsüz olarak her türlü içeriğe kolaylıkla erişim imkânına sahip olması olumsuz ve sağlıksız davranışlara yönelmeyi teşvik etmektedir (Learning First Alliance, 2001). İçinde buldukları toplumun bir parçası olan okullar da doğal olarak bu durumdan etkilenmekte ve ekonomik, etnik, kültürel ve sosyal yönlerden gittikçe farklılaşan bir öğrenci topluluğuna hizmet veren okullar üzerlerindeki baskı gün geçtikçe artmaktadır. Birçok öğrenci akademik açılardan yetersizken, birçoğu da sosyal ve duygusal becerilerden yoksundur ve bazıları da psikolojik sorunlara sahiptir. Bu öğrenciler okulun rutin faaliyetleri esnasında hem öğretim süreçlerini hem de sınıf arkadaşlarını olumsuz etkilemektedirler (Benson, Scales, Leffert ve Roehlkepartain, 1999).

Bu bağlamda okulların hem akademik başarıyı arttıracak hem de sağlıksız davranışları önlerken sağlıklı davranışları teşvik edecek ve öğrencilerin sosyal ve duygusal gelişimini sağlayacak programlar uygulamaları bir zorunluluktur. (Anderson ve Prawat, 1983; DeFriese, Crossland; Kolbe, Collins ve Cortese, 1997; Pfeiffer ve Steven 2001).

1.1 PROBLEM CÜMLESİ

Araştırmanın temel problemi bireylerin eğitimleri ile ilgili iki olgu olan duygusal zeka ve sosyal duygusal öğrenme arasındaki olası ilişkilerin lise öğrencilerinden oluşan bir çalışma grubunda incelenmesidir. Duygusal zeka ve sosyal duygusal öğrenme kavramları ilgili alan literatürde sıklıkla yetişkin bireylerin eğitimsel süreçlerini anlamak amacıyla oluşturulan kuramsal çerçevelerde ele alınmış kavramlardır. Bu bağlamda iki olgu arasındaki ilişkinin lise öğrencilerinden oluşan bir örnekleme incelenmesi bu iki yapı arasındaki ilişkilerin incelenmesi ve bunlarla ilişkili risk faktörleri ve destekleyici faktörlerin anlaşılması açısından yerinde olacaktır. Bir araştırma sorusuna dönüştürmek gerekirse bu araştırmanın problemi aşağıdaki soruya cevap aramaktır:

Lise öğrencilerinin duygusal zekaları ve sosyal duygusal öğrenme düzeyleri arasında bir ilişki var mıdır?

Bu iki yapı arasındaki ilişkinin incelenmesinin yanı sıra söz konusu iki yapı açısından cinsiyet ve sınıf seviyesi açısından farklılaşmalar olup olmadığı gibi alt problemler de araştırma kapsamında ele alınmıştır.

1.2 ALT PROBLEMLER

1.2.1 Lise Öğrencilerinin Duygusal Zekâ İle Sosyal Duygusal Öğrenme Düzeyleri Arasında Anlamlı Bir İlişki Var Mıdır?

1.2.2 Duygusal Zekâ Düzeyi Açısından Erkek Ve Kadın Öğrenciler Arasında Anlamlı Farklılık Var Mıdır?

1.2.3 Duygusal Zeka Açısından Sınıf Düzeyi Açısından Anlamli Şekilde Farklılaşmakta Mıdır?

1.2.4 Sosyal-Duygusal Öğrenme Düzeyi Açısından Erkek Ve Kadın Öğrenciler Arasında Anlamli Farklılık Var Mıdır?

1.2.5 Sosyal-Duygusal Öğrenme Düzeyi Açısından Okudukları Sınıf Seviyesi Farklı Olan Öğrenciler Arasında Anlamli Farklılık Var Mıdır?

1.3 ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Birçok okul ve sınıfta çocuklar eğitim öğretim hayatlarını çok kritik bir eksiklikle sürdürmektedir. Geçen yıllar ve çalışmalar öğrenci ve öğretmenlerin eğitimin sadece bilişsel boyutlarına odaklandığını ve çok önemli yaşam becerilerinin göz ardı edildiğini ortaya koymuştur. Okuma, yazma, matematik, fen gibi beceriler öğretilirken sorumluluk, işbirlikçi çalışma, çatışma çözme, vb. gibi becerilere değinilmemektedir. Bir başka deyişle akademik becerilere vurgu yapılmakta ve sosyal ve duygusal beceriler unutulmaktadır. Hiç şüphesiz bu gelecekte topluma pahalıya mal olacak bir durumdur (Buffer ve Shriver, 2013). Sosyal ve duygusal becerilerden yoksun olan çocuklar enerjilerini israf etmelerine yol açan faaliyet ve davranışlara daha yatkın olacak ve akademik başarıları da bundan olumsuz etkilenecektir (Elias ve Arnold, 2006). Kapsamlı ve iyi planlanmış bir sosyal ve duygusal öğrenme programı günümüz okullarının yaşadığı sorunlara nihai çözümü sunacaktır (Stone McCown, 1998).

Bu araştırmada duygusal zekânın alt boyutları olan öz farkındalık, öz yönetim, sorumlu karar verme, problem çözme ve sosyal beceriler ve bu becerileri kazandırma ve/veya geliştirmeye yönelik sosyal ve duygusal öğrenme süreçleri arasındaki ilişkilerin ortaya koyularak bu bilginin gelecekte yapılacak araştırmalara yardımcı olması amaçlanmıştır (CASEL, 2013;CASEL, 2015).

Duygusal zekâ ve sosyal duygusal öğrenme süreçleri arasındaki ilişkilerin ergenlik döneminde olan lise öğrencilerinden oluşan bir örneklemele incelenmesi önemli bilgiler verebilir. Bununla birlikte araştırmacı tarafından yapılan alan ve kaynak taramasında gerek yurt içi gerekse yurt dışında kavramlarla ilgili çok sayıda araştırma olmasına rağmen her iki kavramı birlikte ele alan araştırmaların kısıtlı ve yeni olduğu görülmüştür. Özellikle yurt içinde her iki kavramı birlikte ele alan bir araştırmaya

ulaşılamamıştır. Bu tarama sonucunda her iki kavramı bir arada inceleyen bir tez çalışmasının da olmadığı bulgulanmıştır. Bu tarama sonuçlarından hareketle mevcut araştırmanın bu iki kavram arasındaki ilişkiyi inceleyen özgün bir çalışma olduğu sonucuna varılabilir. Bu alışma, lise ğrencilerinin duygusal zekâ ve sosyal duygusal öğrenme arasındaki ilişki hakkında fikir sahibi olmasına yardımcı olabilir. Buna ek olarak, çalışmanın gelecekte duygusal zekâ ve sosyal duygusal öğrenme ile ilgili yapılması muhtemel araştırmalara kaynaklık etmesi hedeflenmiştir. Yapılan bu çalışmanın bulgularının, duygusal zekâ ve sosyal duygusal öğrenmeye ilişkin araştırma yapacak olan paydaşlara yardımcı olması umulmaktadır. Bu çalışmanın amacı, lise öğrencileri arasında duygusal zekâ ile sosyal duygusal öğrenme arasında bazı değişkenler açısından bir ilişki olup olmadığının tespit edilmesidir.

1.4 TANIMLAR

Duygusal Zeka: Duygusal zeka duyguları tanıma ve yönetme becerisi olarak tanımlanan bir zeka türüdür (Bar-On,1997; Gardner, 1993; Goleman, 1995; Gross, 1998; Gross ve Thompson, 2007; ; Mayer ve Salovey, 1997; Sternberg, 1988; Wechsler, 1958).

Sosyal Duygusal ğrenme: Sosyal duygusal öğrenme, çocukların ve gençlerin duyguları anlama ve yönetme, olumlu hedefler belirleme ve bunları gerçekleştirmeye yönelik davranma, diğer insanları anlama, olumlu sosyal ilişkiler kurma ve sürdürme ve sorumlu ve etik kararlar vermeye yönelik bilgi, tutum ve becerileri kazanma ve etkili bir şekilde kullanma süreci olarak tanımlanabilir (CASEL, 2003).

1.5 KISALTMALAR

CASEL	:	Collaborative For Academic, Social, And Emotional Learning
MCSDZT	:	Mayer Carusso Salovey Duygusal Zeka Testi
SPSS	:	Statistical Package for Social Sciences
UNESCO	:	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

BÖLÜM II

ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1 ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ

2.1.1 Duygu

Duygular genel olarak fizyolojik tepkiler, biliş ve bilinçli farkındalığı koordine eden içsel olaylardır (Salovey ve Mayer, 1990). Duygu kavramının tanımıyla ilgili birçok farklı görüş vardır (Frijda, 2000; Solomon, 1980). Gelişimsel ve felsefi görüş duyguları “belli durumlara verilen tepkileri tetikleyen, yöneten ve motive eden olgular” olarak görür (Ekman, 2003; Izard, 1993).

Nispeten ortak kabul gören tanım duyguları “fizyolojik, deneyimsel ve bilişsel alanlara hitap eden bir olguya verilen zihinsel tepkiler” olarak ele alır (Salovey ve Mayer, 2001).

Duygular bizim için önemli bir şey olduğunda veya çevremizle ya da diğer insanlarla ilişkilerimizde değişiklikler olduğunda ortaya çıkar (Lazarus, 1994) ve bu yüzden ilişkilerle ilgili anlam taşırlar (Schwarz ve Clore, 1983). Farklı ilişki kategorilerinin değerlendirilmesine tepki olarak farklı duyguların harekete geçeceği öngörülmektedir (Davits, 1969; Lazarus, 1994; Ortony, Clore ve Collins, 1990; Rozeman, 1984).

Bazen duygular aniden ürkütücü bir nesne gördüğümüzde korkuyla irkilmemiz gibi otomatik olarak tetiklenir (LeDoux, 1995). Bazen de bir arkadaşımızın hakkımızda söylediklerini duyduğumuzda bu bilgiyi analiz edip düşündükçe sinirleniriz (Frijda, 1986). Her iki durumda da ortaya çıkan duygular bizim algıladığımız tehdit ya da fırsatlara nasıl tepkiler verdiğimizizi belirleyen bir davranışsal, fizyolojik ve deneysel tepki kümesini uyarır. Duygular bizi belli bir tepki vermeye zorlamaz ama muhtemel tepkilerimizi belirleyebilir. Korktuğumuzda kaçabiliriz ve çok eğlenceli bir durumda gülebiliriz. Ama bu her zaman geçerli değildir (Tooby ve Cosmides, 1990).

Her bir duygu kendine özgü bir sinyaller kümesi yani duygusal bilgiye sahiptir (Buck, 1984; Ekman, 1973; Scherer, 1993). Bu duygusal bilgi kendine özgü duyuşsal, bilişsel ve bedensel kanallarla taşınan sinyallerle iletilir (Damasio, 1996; Izard, 1993) ve bu iletişim sinyalleri bireyin ilişkilerine ve değişikliklere yaklaşımını ve davranışlarını motive eder.

Duygular bazen bizi yanlış davranışlara da yöneltebilir ve bizim için zararlı olabilir (Gross, 1999). Gross bu bağlamda duyguların düzenlenmesi gerektiği ve bunun nasıl yapılacağı üzerine çalışmalar yürütmüştür (Gross, 1998; Gross ve Thompson, 2007; John ve Gross, 2004; Mauss ve dig.,2007; Opitz, 2012).

2.1.2 Duygusal Düzenleme

Duygusal düzenleme bireyin hangi duyguları, ne zaman, nasıl deneyimleyeceği ve ifade edeceği üzerinde etki sahibi olması demektir(Gross, 1998b). İnsanların duygularını nasıl düzenlediği onların ilişkilerini, refahlarını ve stres düzeylerini etkiler (Gross, 2002; Hochschild, 1983) ve bazı bireyler duyguları düzenleme konusunda diğerlerinden daha başarılıdır (Mayer ve Salovey, 1997; Salovey ve Mayer, 1990). Duyguları düzenleme becerisi istenen duyuşsal durumlara ve olumlu sonuçlara ulaşmak için duygusal deneyimleri değiştirmeyi gerektirir. Duygular zaman içinde ortaya çıkan birçok unsuru içerdiğinden duyguların düzenlenmesi “duygu dinamiklerini” yani süresi, geciktirilmesi, yoğunluğu gibi özelliklerini değiştirmeyi kapsar (Thompson, 1991).

Duyguların düzenlenmesi kavramıyla ilgili üç görüş öne çıkmaktadır. Bunlardan birincisi, insanlar her ne kadar olumsuz duyguları azaltma ile ilgilense de duyguların düzenlenmesi hem olumlu hem de olumsuz duyguların arttırılması, sürdürülmesi ve azaltılmasını kapsar (Parrott ve Smith, 1993). İkinci olarak duygu düzenlemenin birçok örneği rahatsız edici bir konuyu değiştirme, ya da sinirlendiğinde dudaklarını ısırma gibi bilinçli düzenleme olsa da duygusal düzenleme aldığı hediye çok beğenmeyen bir insanın sevincini abartması (Cole, 1986), ya da dikkatini can sıkıcı bir şeyden başka bir şeye çevirmesi gibi bilinçsiz de olabilir (Boden ve Baumeister, 1997). Üçüncü görüşe göre ise duygusal düzenleme kavramı için iyi ya da kötü denilemez çünkü bir cerrahın başarılı bir ameliyat yapmasını sağlayan duygusal düzenleme

süreçleri (Smith ve Kleinman, 1989) bir işkencecinin kendi empati duygusunu kapatarak bundan rahatsızlık duymasını da engelleyebilir (Bandura, 1977).

Duygusal zeka çalışmaları açısından duyguların düzenlenmesi kritik bir öneme sahiptir (Gross ve John,2002; Salovey ve Mayer, 1990). Mayer ve Salovey'in çalışmalarında ortaya koyduğu duyguların algılanması, duyguların düşünmeyi sağlamakta kullanılması, duyguların anlaşılması ve kendisinde ve diğer insanlarda duyguların düzenlenmesi becerileri sosyal etkileşimler için önemlidir. Bu dört beceri arasında en üst seviye beceri olan duygusal düzenleme becerisi duygusal ifade ve davranışları doğrudan etkiler çünkü bir anlık öfke ile verilen gereksiz bir tepki iyi bir sosyal konumu ya da ilişkiyi bir anda yok edebilir veya olumsuz duygular insanları bizden uzaklaştırabilir (Argyle ve Lu, 1990; Furr ve Funder, 1998). Duygusal düzenleme çocuklar arasındaki sosyal ilişkilerin kalitesini de belirler (Eisenberg, Fabes, Guthrie ve Reiser, 2000). Kolej öğrencileriyle yapılan bir çalışmada duygusal düzenleme becerileri yüksek öğrencilerin diğer öğrencilerle ve öğretmenlerle daha olumlu ilişkiler kurduğu ve ebeveynleriyle ilişkilerinin daha destekleyici ve sevgi dolu olduğu görülmüştür (Lopes, Salovey ve Straus, 2003).

2.1.3 Zeka

Zekanın tanımlanması ve ölçülmesi çalışmalarının kökleri milattan öncesine kadar uzanır. Örneğin Pythagoras zekayı “rüzgarlar” olarak tanımlarken, Descartes “Zeka doğru ve yanlış ayırma becerisidir” demiştir (Diogenes ve Dorandi, 1925). Zeka ile ilgili literatür tarandığında çeşitli kuruluşlar, psikologlar ve yapay zeka araştırmacıları tarafından ortaya atılmış 70’den fazla tanım karşımıza çıkmaktadır. Sternberg (1988) bu durumu “Dar bir açıdan bakıldığında zekanın onu tanımlayan uzman sayısı kadar tanımı var gibi görünmektedir” sözleriyle ifade etmiştir. Günümüzde en çok kullanılan zeka tanımı ise Wechsler’in (1958) “Zeka bireyin amaca yönelik davranma, mantıklı düşünme ve çevresiyle verimli bir etkileşim kurma becerisidir” şeklindeki tanımdır. Zekayı hangi tür bilgi üzerinde çalıştığına göre türlere ayırmak mümkündür (Carrol, 1993; Horn ve Cattell, 1966; Wechsler, 1997). Örneğin sözel zeka kelimleri, cümleleri ve metinleri anlamayla ilgiliyken, algısal-organizasyonel zeka desenleri görmeyi, resimlerdeki eksik parçaları görmeyi ve yap-boz parçalarını birleştirmeyi içerir (Wechsler, 1997).

2.1.4 Sosyal Zeka

Sosyal zeka ilk ortaya atıldığı andan itibaren yapısından kaynaklı ölçme zorlukları yüzünden sorunlu olmuştur. İnsanları gerçek etkileşim halinde incelemek matematik problemi çözen bir bireyin bilişsel süreçlerini incelemeye nispeten çok zor bir iştir. Çünkü bu beceri kendini kreşte, okul bahçesinde, kışlalarda, fabrikalarda ve satış yerlerinde bol miktarda göstermekte fakat bir test laboratuvarında gözlemlenememektedir (Bradberry ve Lac, 2006; Thorndike ve Stern, 1937). Thorndike (1924) bir çalışmasında sosyal zekayı laboratuvar ortamında ölçmeye yönelik olarak bir araç ortaya koymuştur. Bu araç çeşitli yüz ifadeleri içeren resimlerin duyguların tanımlarıyla eşleştirilmesi gibi basit bir süreci içermekteydi. Thorndike bunun çok kısıtlı bir araç olduğunu sosyal zekanın gerçek insanlarla gerçek sosyal etkileşimler esnasında ölçülmesi gerektiğini belirtmiştir. Sosyal zekanın ölçülmesi girişimlerini derleyerek gözden geçiren araştırmacılar sosyal zekanın topluma ve onu oluşturan unsurlara (ahlaki değerler, politika vs.) karşı tutum, sosyal bilgi (spor, güncel meseleler vs) ve sosyal uyum derecesi (bireyin cevaplarına dayanan ölçeklerle belirlenen içe ve dışa dönük olma) olmak üzere üç bileşenden oluştuğu sonucuna varmıştır (Thorndike ve Stern, 1937). Sosyal zekayı ölçmeye yönelik olarak kendi çalışmalarının yanı sıra diğer çalışmaları da inceleyen Thorndike ve Stern insanlarla etkileşim kurma becerisinin ölçülmesi çalışmalarının başarısızlığa uğradığını çünkü sosyal zekanın birçok alışkanlık ve tutumların bileşkesinden oluşan karmaşık bir yapı olduğunu belirterek gelecekte durum testleri, filmler ve benzeri araçlar kullanılarak gerçek sosyal tepkileri ölçmeye yaklaşan ve insanları anlama ve idare etme becerisinin doğasına ışık tutacak araştırmalar yapılması umutlarını dile getirmişlerdir.

Psikoloji alanının zekayı ele aldığı andan itibaren hafıza ve problem çözme gibi bilişsel alanlara odaklanması nedeniyle sosyal zeka uzun süre göz ardı edilen bir kavram olmuştur. Bununla birlikte bu alanda da bilişsel olmayan faktörlerin önemine dikkat çeken araştırmacılar olmuştur. Örneğin, Weschler zekayı “bireyin amaca yönelik olarak davranma, mantıklı düşünme ve çevresiyle verimli bir etkileşimde bulunma becerisi” olarak tanımlamıştır (Wechsler, 1958). Sosyal zekanın tanınması kişiler arası ve içsel olmak üzere iki tip kişisel zekaya işaret eden ve yedi zeka bölgesi tanımlayan çoklu zeka teorisiyle hız kazanmıştır (Gardner, 1983). Bu çalışmada içsel zeka “bireyin kendisiyle etkileşimi yani karmaşık ve farklılaşmış duygu kümelerini anlama ve sembolleştirme becerisi”, kişiler arası zeka ise “bireyin diğer insanlarla etkileşimi

ve onların ruh halleri, duyguları, niyetleri ve mizaçlarını okuma becerisi” olarak tanımlanmıştır. Sosyal zeka kavramı Thorndike’in (1920) fikirleri (soyut zeka), somut nesnelere (mekanik zeka) ve insanları (sosyal zeka) anlama ve yönetme becerisi olarak tanımlamasıyla ortaya çıkmış bir olgudur. Thorndike sosyal zekayı “kadın, erkek ve çocukları anlama ve idare etme; insan ilişkilerinde akıllıca davranma becerisi” olarak tanımlamıştır. Sosyal zeka bir insanın kendisinin ve diğer insanların içsel durumlarını, dürtülerini ve davranışlarını gözlemleyerek kendi davranışlarını bu bilgiye dayalı olarak yönlendirmesini sağlar (Thorndike, 1920). Sosyal zekanın diğer tanımları ise “genel anlamda insanlarla iyi geçinme, sosyal teknik veya toplum içinde rahat olma, sosyal konular hakkında bilgi sahibi olma, diğer grup üyelerinden gelen uyarılara duyarlı olma ve yabancıların geçici ruh hallerini ve kişilik özelliklerini görebilme becerisi” (Vernon, 1933) şeklinde ortaya koyulmuştur. Kavram daha manipulatif bir yapı olarak da tanımlanmıştır. Örneğin Weinstein (1969) sosyal zekanın diğer insanların tepkilerini yönetme becerisi olduğunu öne sürmüştür. Sosyal zekanın daha kaba bir tanımı ise “sosyal zeka insanlara bir işi sanki kendileri bu işi yapmayı gerçekten kendileri istiyormuş, hatta bundan zevk alıyormuş gibi sürekli ve istekli bir şekilde yaptırma becerisidir” (Bureau of Personnel Administration, 1930) şeklindedir. Yukarıda ele alınan sosyal zeka tanımlarından farklı olarak birçok tanım da yapılmış ve literature girmiştir. Bu tanımlar kısaca “Bireylerin hislerini, ruh hallerini ve motivasyonlarını doğru şekilde değerlendirme” (Wedek, 1947); “Sosyal durumlarda sağduyulu olma” ve “Yüz ifadeleri ve sözlü ifadelerin arkasında yatan ruhsal durumları tanıma” (Moss, Hunt, Omwake ve Woodward, 1955); “İnsanları duyguları, motivleri, düşünceleri, niyetleri, tavırları, vb. yönlerden anlama” (O’Sullivan ve dig., 1965); Sosyal bir role uyum sağlama (Feffer, 1959); “Sosyal ipuçlarını anlama becerisi”, “Ne olacağını tahmin etme becerisi”, “İçsel ve ruhsal durumları etiketleme becerisi” (O’Sullivan ve Guilford, 1966); “Sosyal ipuçlarını deşifre etme” (Barnes ve Sternberg, 1989; Buck, 1976); “Kendisi ve diğer insanların hislerini, düşüncelerini ve davranışlarını anlama ve bu bilgiyi kendi davranışlarına rehber olarak kullanma becerisi” (Marlowe, 1986); “Sosyal ortamlarda gözlemlenen davranışları anlama becerisi” (Wong, Day, Maxwell ve Meara, 1995); Diğer insanların davranışlarına duyarlı olma ve mevcut ruhsal durumlarını algılama” (Orlik, 1978); “Davranışsal faaliyetleri tanımlanabilir biçimde kategorize etme ve bir durumun ortaya çıkarabileceği muhtemel sonuçları hayal edebilme becerisi” (Hendricks, Guildford ve Hoepfner, 1969); “Kendini ve diğer insanları tanıma kapasitesi” (Gardner, 1993);

“Etkili konuşabilme, görüşme yapılan kişilerin sorularına uygun şekilde cevap verebilme, uygun sözel olmayan davranışları gösterebilme yeteneği” (Ford ve Tisak, 1983) “Sosyal dünya ile ilgili bilginin bireysel kaynağı” (Cantor ve Kihlstrom, 1987); “Sosyal problem çözme” (Cantor ve Harlowe, 1994); “Sosyal etkileşim kuralları bilgisi ve insanlarla etkileşim kurma ve onların tepkilerini yönetme becerisi” (Orlik, 1978) “Görgü kuralları bilgisi ve karşı cinsle etkileşimlerde etkili olabilme becerisi” (Wong, Day, Maxwell ve Maeara 1995) şeklindedir.

Uzun yıllar süren çalışmalar sonucunda Cronbach (1960) “sosyal zekanın tam olarak tanımlanamadığı ve ölçülemediği” sonucuna varmış ve birçok araştırmacı da bu görüşle katılmıştır (Chlopan, McCain, Carbonell ve Hagen, 1985; Ford ve Tisak, 1983; Walker ve Foley, 1973). Bütün bu araştırmaları ve ortaya atılan görüşleri inceleyen Thorndike ve Stern’de (1920) “sosyal zekanın ne olduğu ve nasıl ölçüleceği konusunda bir fikir birliği olmamasının bunun imkansız olduğu anlamına gelmediği” fikrini öne sürmüşlerdir.

2.1.5 Duygusal Zeka

Duygusal zeka bir zeka türüdür (Gardner, 1993; Sternberg, 1988; Wechsler, 1958). Duyguların bir uyarıcı ya da uyarana karşı bedenin verdiği tepkiler olduğu ve düzenlenebileceği ve bu düzenleme becerisinin artırılabilceği düşüncesini temel alır (Gross, 1998; Gross ve Thompson, 2007). Duygusal zeka farklı araştırmacılar tarafından çeşitli şekillerde tanımlanmış ve kavramsallaştırılmıştır. Bu tanım ve teoriler her ne kadar farklılıklar gösterse de aynı temel sosyolojik, psikolojik ve bilişsel teorilere dayandıklarından birbirleriyle tutarlıdır ve duygusal zekânın duyguları tanıma ve yönetme becerisi olduğu konusunda birleşmektedirler (Bar-On, 1997, 2006; Goleman, 1995; Mayer ve Salovey, 1997).

Literatürde en yaygın kullanılan üç duygusal zekâ tanımı şu şekildedir:

1. “Duygusal zekâ insanların duyguları algılama ve anlama kapasiteleri arasındaki farkları oluşturan beceriler setidir. Başka bir deyişle duygusal zeka bireylerin duyguları algılama ve ifade etme, duyguyu düşünceye asimile etme, duygu ile anlama ve mantık yürütme ve kendisinin ve başka insanların duygularını düzenleme becerisidir” (Mayer ve Salovey, 1997)

2. “Duygusal zekâ bir bireyin çevresel ihtiyaç ve baskılarla başatma becerisini etkileyen bilişsel olmayan kapasiteler, yeterlilikler ve beceriler kümesidir” (Bar-On, 1997)

3. “Duygusal zekâ öz-kontrol, azim ve sebat ve kendini motive etme becerisidir ve duygusal zekânın temsil ettiği beceri kümesinin eski adı karakterdir (Goleman, 1995).

2.1.6 Duygusal Zeka Kavramı'nın Ortaya Çıkışı ve Gelişimi

Duygusal zeka kavramının temelleri zekanın ölçülmesi hareketine ve Thorndike'in çoklu zekalar olduğuna ve “kadınları, erkekleri ve çocukları anlamak - insan ilişkilerinde akıllıca davranmak” olan sosyal zekanın bunlardan biri olduğuna dayanır (Thorndike, 1920).

Duygusal zeka bir kavram olarak ilk kez bir edebiyat eleştirisinde rasgele biçimde (Ghent, 1961) ve daha sonra psikiyatri alanında kullanılmıştır (Leuner, 1966).

Duygusal zeka terimi bugünkü tanımına yakın anlamda ilk kez bireyin duygusal işlev ve düzenlemedeki eksiklikleri ile korku veya arzu karşısında direnç göstererek baş edebileceğini öne süren nitel bir çalışmada kullanılmış (Payne, 1985) fakat duygusal zeka bir kavram olarak tanımlanmamıştır.

Payne'den üç yıl sonra bugün sıklıkla bir bireyin duygusal zeka puanını belirtmek için kullanılan “duygusal alan (DA)” kavramı ortaya atılmıştır (Bar-On, 1988). Bar-On'un bu çalışması duygusal zekanın ölçümüne yönelik ilk girişimdir. Bu çalışmada ortaya koyulan model kişiler arası beceriler, içe dönük beceriler, uyum sağlama becerisi, stres yönetimi ve genel ruh hali olmak üzere beş bölge ortaya koyar. (Bar-On, 1997). Bazı insanların neden duyguları okuma konusunda diğer insanlardan başarılı oldukları sorusuna cevap arayan bir araştırmada “duygusal zeka” ilk kez bir kavram olarak ortaya konulmuştur (Mayer, DiPaolo ve Salovey, 1990). Bunu müteakip çalışmalarında yazarlar daha önce alanda yapılan çalışmalardan elde edilen bulguların yeni bir bilişsel beceri olan duygusal zekanın varlığına işaret ettiğini öne sürerek bu yeni kavramı “bireyin kendisinin ve diğer bireylerin duygularını ve hislerini izleme, ayırt etme ve bu bilgiyi davranışlarına rehber olarak kullanma becerisi” olarak tanımlamışlardır (Salovey ve Mayer, 1990). Buna göre duygusal zeka bireyin sosyal çevresiyle olan etkileşimleri sonucunda ortaya çıkan duygulara dayanan ayrı bir bilişsel beceridir ve baş etme mekanizmasının bir parçası ve öz-düzenlemenin anahtar elemanıdır (Mayer

ve Salovey, 1993; Mayer ve Stevens, 1994; Salovey, Hsee ve Mayer 1993). Salovey ve Mayer duygusal zekanın ölçülmesine yönelik araştırmalar da yapmışlardır. Bu çalışmalardan birinde üzücü bir film izleyen bireyler arasında duygusal berraklık (deneyimlenen ruh halini isimlendirebilme) puanı yüksek olanların daha çabuk kendini topladığına ortaya koymuşlardır (Salovey, Mayer, Goldman, Turvey ve Palfai, 1995). Başka bir çalışmada ise duyguları doğru olarak algılama, diğer insanların duygularını anlama ve değerlendirme becerisinde yüksek puan alanların sosyal çevrelerindeki değerişimlere daha kolay uyum sağladıkları ve destekleyici sosyal ağlar kurabildiklerini göstermişlerdir (Salovey, Bedell, Detweiler ve Mayer, 1999). Duygusal zeka kavramı Mayer ve Salovey'in alandaki çalışmalarını ve ortaya koydukları modeli inceleyen Goleman'ın onların modeline benzer şekilde yapılandığına kendi duygusal zeka modelini ortaya atmasıyla geniş kitlelere ulaşmış ve tanınmıştır(Goleman, 1995). Goleman bunun öncesinde geleneksel bilişsel zeka testlerinin bize hayatta başarılı olmakla ilgili çok az şey söylediğini düşünen bir araştırmacı gurubuna dahildi. Bu araştırmacılara göre IQ kendi başına iş hayatında başarının belirleyicisi değildir (Hunter ve Hunter, 1984, Sternberg, 1996). Bu görüşü destekleyen birçok araştırma sonucu ortaya koyulmuştur. Örneğin, Sommerville çalışmasında üçte ikisi varlıklı ailelerden gelen ve üçte birinin IQ puanı 90 altında olan 450 çocuğa yönelik 40 yılı kapsayan bir araştırmada IQ'nun insanların iş ve günlük hayatında başarı ile çok az ilişkili olduğu ve asıl farkı ortaya çıkaranın duyguları kontrol etme, insanlarla iyi geçinme ve hayal kırıklıkları ile baş edebilme gibi beceriler olduğunu ortaya koymuştur (Snarey ve Vaillant, 1985). Duygusal zeka duygusal tabanlı soft becerilerin tasarlanması ve llmesini sağlayan bir taslak sunduğu ve günümüzün rekabetçi, acımasız ve kestirilemez ortamında hayatta kalmayı sağlayacak bir beceri olarak algılandığı için pek çok kuruluşun ilgisini çekmiştir(Abraham, 1999; Shapiro, 1997; Weisenger, 1998).

Duygusal zeka kavramının yaygınlaşması ile birlikte insanların duygularını, normlarını ve tavırlarını evde bırakıp çıkabilen biyolojik makineler olmadığı da kabul edilmiş (Suliman ve Al-Shaikh, 2007) ve kuruluşlar çalışanlarını çeşitli duygusal zeka kurslarına göndermeye başlamıştır (Wong ve Law, 2002).

2.1.7 Duygusal Zeka ve Akademik Başarı

Akademik başarı genel olarak okul da kazanılan beceri ve bilgilerin gösterilmesi olarak ele alınır (Busari, 2000) ve derslerde gösterilen başarının derecesine işaret eder ve bu başarı öğrencilerin sınavlardan, ödevlerden ve sınıf içi performanslarından aldıkları notlarla, öğretmenler tarafından ölçülür (Ireoegbu, 1992). Akademik başarıyı belirleyen faktörleri araştırmaya yönelik çalışmalar sosyal davranışlar (Taylor, 1994), akademik öz-algı (Steele ve Aronson, 1995), öğrenme stratejileri (Covington, 1984) ve benzeri birçok faktörü ele almıştır. Son yıllarda eğitim psikolojisi uzmanları ruh hali, hisler ve duyguların akademik başarıya etkisine vurgu yapmaktadırlar. Duygusal zekânın düşünmeye odaklanmaya yardımcı olduğu ve bir kişinin sınava girmek gibi kaygı yaratıcı durumlarda duygularını kontrol edebilmesini sağladığı varsayılmaktadır. Duygusal zekânın akademik konulardaki rolünü destekleyen kanıtlar karışıktır (Bracket, Rivers ve Salovey, 2011). Bazı çalışmalar olumlu ilişkiler gösterirken (Barchard, 2003; Brackett ve Mayer, 2003), bazıları da hiçbir ilişki olmadığına işaret etmektedir (O'Connor ve Little, 2003; Rode ve diğ., 2007). Kolej öğrencileriyle yapılan iki çalışma Mayer-Caruso-Salovey Duygusal Zeka Testi toplam puanları ve notların orta seviyede ilişkili olduğunu göstermekle beraber sözel zeka puanları kontrol edildiğinde bu ilişkilerin önemsiz olduğu görülmüştür. İspanya'da lise öğrencileri ile yapılan bir çalışma öğretim yılı başı Mayer-Caruso-Salovey Duygusal Zeka Testi puanları ile yıl sonu akademik notları duygusal zekânın akademik notları belirlemedeki değişen geçerliliğini göstermiştir (Gil-Olarte ve diğ., 2006). Ortaöğrenim öğrencileri arasında Mayer, Salovey, Caruso Duygusal Zeka Testi (MCSDZT) puanları yıl sonu akademik ve davranış notları ile önemli derecede ilişkili çıkmıştır (Rivers ve diğ., 2010). Ortaokul ve lise öğrencilerinden elde edilen veriler kolej öğrencilerinden elde edilen verilerden daha güçlü olabilir çünkü kolej öğrencileri arasındaki not yelpazesi kısıtlıdır. Bir öz-bildirim duygusal zeka ölçeği kullanılarak yapılan bir çalışma duygusal zeka puanının yıl sonu akademik başarısını belirleyicilerden biri olduğunu göstermiştir (Schutte ve diğ., 1998). Goleman ölçeği kullanılarak yapılan bir araştırma akademik başarı ve not ortalaması arasında küçük ama önemli bir ilişki ortaya koymuştur (Rozell, Pettijohn ve Parker, 2002). Duygusal zeka, akademik performans ve bilişsel beceriler arasındaki ilişkinin incelendiği bir çalışmada araştırmacılar duygusal zekanın akademik performans ve bilişsel beceri arasındaki ilişkinin belirleyicisi olduğunu göstermişlerdir (Petrides, Frederickson, and

Furnham, 2004). Parker ve meslektaşları öğretim yılı başında 372 tam zamanlı üniversite öğrencisinden Duygusal Zeka Ölçeği kısa versiyonu ile topladıkları verileri öğrencilerin akademik kayıtları ile karşılaştırmıştır. Çalışma başarılı öğrencilerin dört alt kümenin üçünde (kişi içi beceri, stres yönetimi ve uyum) başarısız öğrencilerden daha yüksek puan aldıkları görüldü (Parker ve dig., 2004). Duygusal zekânın akademik performansla ilişkili olup olmadığı ya da ne derecede ilişkili olduğu konusunda daha fazla araştırma yapılması gerekmektedir birlikte okuldaki öğrenci performansını başka yönlerden etkilediği açıktır (Bracket, Rivers ve Salovey, 2011). Mayer-Salovey-Caruso Duygusal Zeka Testi – Küçük Yaş Versiyonu puanları yüksek olan öğrencilerin öğretmenleri tarafından dikkat ve öğrenme gibi bakımlardan sorunlu öğrenci olarak değerlendirilmesi ihtimali çok düşüktür ve puanları yüksek olan öğrenciler de okula ve öğretmenlerine karşı olumsuz tutumlar göstermeye daha az yatkındırlar (Rivers ve dig., 2008). Birçok araştırmacıya göre duygusal zekâ becerileri önemlidir çünkü duygusal olarak zeki öğrenciler okulda kaliteli sosyal ilişkiler kurabilir, okul ortamında rahat hisseder, öğretmen ve akranlarından daha iyi destek alır ve okulla sağlıklı bağlar kurar. Bu yüzden de çocukların duygusal zeka becerilerini geliştirilmesi önemlidir (Agostin ve Bain, 1997; O’Neil, Welsh, Parke, Wang ve Strand, 1997).

2.1.8 Duygusal Zeka Modelleri

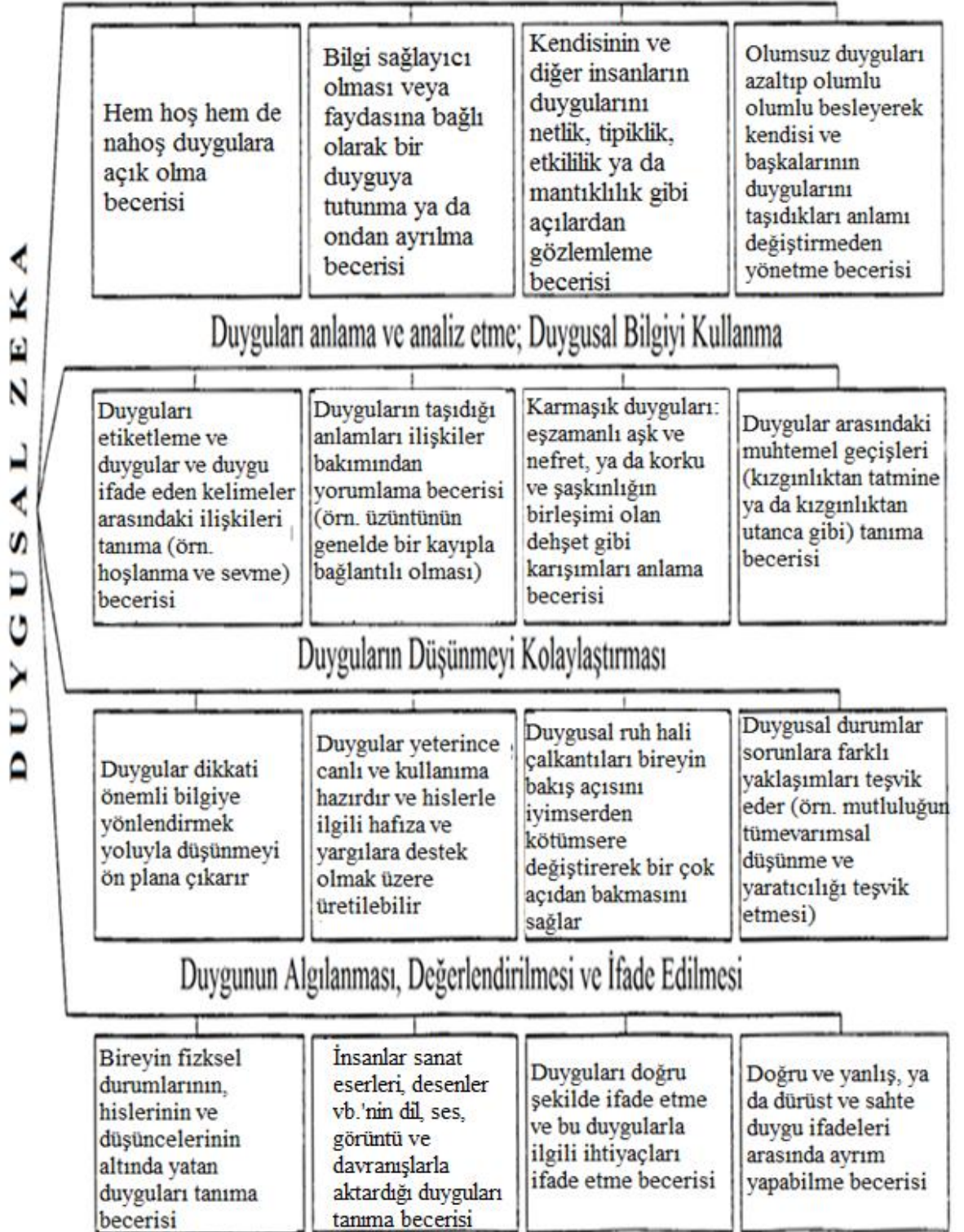
Beceri Temelli Duygusal Zeka Modeli (Mayer ve Salovey, 1997)

Duygusal zekâyı bir kavram olarak ilk kez Salovey ve Mayer (1990) ortaya atmış ve duygusal zekanın açıkça gözlemlenebilir ve ölçülebilir olduğunu ve bireylerin davranışlarıyla ilişkilendirilebileceğini öne sürmüşlerdir. Mayer ve Salovey daha önceki çalışmalarında ortaya koydukları üç dallı duygusal zeka modellerini (Mayer ve Salovey, 1990) geliştirerek kendi duygusal zeka tanımlarını da bu doğrultuda güncellemişlerdir (Mayer ve Salovey, 1997). Bu yeni modelde duygusal zeka “Duyguyu doğru şekilde algılama, değerlendirme ve ifade etme; düşünmeyi kolaylaştırmak için duyguyu kullanma ve/veya üretme; duyguyu ve duygusal bilgiyi anlama ve duyguların zihinsel ve duygusal gelişimi sağlayacak şekilde düzenlenmesi becerilerinin oluşturduğu bir zeka türü” olarak tanımlanmıştır. Bu beceriler en düşük seviyeden en üst seviyeye doğru hiyerarşik olarak sıralanmıştır ve bir şemayla

gösterilmiştir (Şekil 1). En alt seviye nispeten daha basit beceriler olan duyguların algılanması ve ifade edilmesini kapsarken, en üst seviyede duyguların bilinçli ve düşünsel biçimde düzenlenmesi yer almaktadır. Bu dört dalın her biri dört beceriden oluşmaktadır ve bu beceriler de gelişimsel süreçteki sıralarına göre soldan sağa doğru sıralanmıştır. En soldaki beceriler aynı zamanda ait oldukları dalın sınırlarını belirlemektedir ve bunlar diğer becerilerle daha az ilişkilidir. Sağa doğru gidildikçe beceriler arasındaki ilişkiler de güçlenmektedir. Yüksek duygusal zekaya sahip bireylerin bu becerilerde daha hızlı ilerleyeceği ve ustalaşacağı öngörülmektedir (Mayer ve Salovey, 1997).

Bu dört temel beceri dalının ölçülmesi için beceri temelli bir ölçek olan 141 maddelik Mayer Salovey Carusso Duygusal Zeka Testi kullanılmaktadır (Mayer, Salovey ve Caruso, MSCEIT, V2.0; 2002). Mayer-Salovey-Caruso Duygusal Zeka Testi ve öncesinde geliştirilen tüm ölçekler duygusal zekanın problem çözme süreçlerini de kapsadığı ve duygularla ilgili olduğu fikrini temel almaktadır. Bu modelin sahip olduğu sağlam ve kanıtlanmış teorik temel, kullanılan ölçüm aracının özgünlüğü ve temel ve uygulamalı alanlardan toplanan deneysel veriler tarafından desteklenmiş olması nedeniyle bilimsel çevreler tarafından en çok kabul gören ve en fazla sayıda araştırmaya kaynaklık eden modeldir (Geher, 2004; Matthews ve diğ., 2002)

Duyguların Zihinsel ve Duygusal Gelişimi Sağlayacak Şekilde Düzenlenmesi



Şekil 1. Beceri Temelli Duygusal Zeka Modeli.

Bar-On Duygusal Zeka Modeli (Bar-On 1997, 2000)

Bar-On kendi duygusal zeka modelini adaptasyon sağlama ve hayatta kalmada duygusal ifade becerisinin (duygusal ve sosyal olarak akıllı davranma) önemine vurgu yapan çalışmasından (Darwin, 1965) ve Thorndike'in sosyal zeka kavramından ve sosyal zekanın insan performansındaki önemine yaptığı vurgudan (Thorndike, 1920) ve Wechsler'in (1940) bilişsel olmayan (noncognitive) ve amaca yönelik olma (conative) faktörlerinin "akıllı davranma" dediği olgu üzerindeki etkilerini gözlemlediği çalışmalarından etkilenecek oluşturmuştur. Bar-On duygusal zeka modeli (Şekil 2) Mayer ve Salovey'in (1997) modelinden daha kapsamlıdır. Bu modele göre "duygusal-sosyal zeka kendimizi ne kadar iyi anlayıp ifade edebildiğimizi, diğer insanları ne kadar anladığımızı ve onlarla ne kadar ilişki kurabildiğimizi ve günlük sorun ve ihtiyaçlarla başa çıkabilme kapasitemizi belirleyen birbiriyle ilişkili duygusal ve sosyal yeterlilikler, beceriler ve kolaylaştırıcıların kesişim noktasıdır" (Bar-On, 2006). Model diğer duygusal zeka modellerinin de vurguladığı, his ve duyguları tanıma, anlama ve ifade etme; diğer insanların nasıl hissettiğini anlama ve onlarla ilişki kurma; duyguları kontrol ve idare etme; kişiler arası ve kişisel meselelere uyum sağlama, değişme ve çözme becerisi, olumlu duygu oluşturma ve öz-motivasyon becerisi olmak üzere beş temel unsurdan oluşmaktadır. Modele göre duygusal ve sosyal yönden zeki insan kendini etkin bir şekilde anlar ve ifade eder, diğer insanlarla iyi ilişkiler kurabilir ve günlük yaşamın zorlukları ve baskıları ile yapıcı biçimde baş edebilir (Bar-On, 2006). Bunu yapabilmek içinse birey öncelikle kişisel yetenek alanında kendisinin farkında olmalı, kendi güçlerini ve zayıflıklarını bilmeli ve düşünce ve hislerini yıkıcı olmadan ifade edebilmelidir. Kişiler arası yetenek alanında ise diğer insanların duygularının, hislerinin ve ihtiyaçlarının farkında olmalı ve onlarla işbirlikçi, yapıcı ve karşılıklı tatmin edici etkileşimde bulunabilmelidir. Nihayetinde duygusal ve sosyal olarak zeki olmak demek kişisel, sosyal ve çevresel değişimlere gerçekçi tepkiler verebilmek ve karşılaşılan durumlara karşı esnek olabilmek demektir. Bunu yapabilmek içinse, duygularımızı bize karşı değil bizim yararımıza çalışacak şekilde kullanabilmeli, yeteri kadar iyimser olabilmeli ve öz-motivasyon sahibi olmamız gereklidir (Bar-On, 2006).

Tablo 1. Bar-On Duygusal Zeka Modeli (Bar-On, 2006).

<u>Duygusal Zeka Ölçütleri ve Ölçtüklere</u>	
<u>EQ-i Ölçütü</u>	<u>Her bir ölçütün değerlendirdiği yeterlik ve beceriler</u>
-İşsel	-Öz-farkındalık ve kendini ifade etme
Özsaygı	Kendini doğru algılama, anlama ve kabul etme
Duygusal öz-farkındalık	Duygularının farkında olma ve anlama Kendini ve duygularını etkili ve yapıcı ifade etme
Öz-güven	Özgüven ve duygusal olarak başkalarına bağlı olmama
Bağımsızlık	Kişisel amaçlara sahip olma ve potansiyelini kullanma
Kendini Gerçekleştirme	-Sosyal farkındalık ve kişiler arası ilişkiler Diğer insanların hislerinin farkında olma ve anlama
-Kişiler arası Empati	Dahil olduğu sosyal gurubu tanıma ve işbirliği Karşılıklı tatmini sağlayan sağlıklı ilişkiler
Sosyal Sorumluluk	-Duygusal yönetim ve düzenleme
Kişiler arası ilişkiler	Duyguları etkin ve yapıcı şekilde yönetme
-Stres Yönetimi	Duyguları etkin ve yapıcı şekilde kontrol etme
Stres Toleransı	-Değişiklik yönetimi
Dürtü Kontrolü	Düşünce ve hislerini dışsal gerçeklere dayanarak objektif şekilde değerlendirme
-Uyum sağlama	Duygu ve düşüncelerini yeni durumlara göre adapte edebilme
Gerçekçi durum değerlendirme	
Esneklik	Kişisel ve kişiler arası problemleri etkili ve yapıcı şekilde çözebilme
Problem Çözme	
-Genel Ruh Hali	Öz-motivasyon
İyimserlik	Olumlu düşünme ve hayatın olumlu yanlarını görme
Mutluluk	Kendisiyle, diğer insanlarla ve yaşamla barışık olma

Bar-On duygusal sosyal zeka modelini geliştirirken sosyal ve duygusal olarak zeki davranışı ölçmek için bir öz-bildirim ölçeği olan Duygusal Zeka Ölçeği (EQ-i) yi kullanmıştır (Bar-On, 1997). Bu “nadiren” den “tamamen” e kadar beş faktörlü cevap seçenekleri olan 133 kısa sorudan oluşan bir ölçektir ve Tablo 1’de görüldüğü gibi on beş alt ölçütten oluşan beş ana ölçüt kullanır. Bu ölçeğin nasıl kullanılacağı EQ-i Kullanma Kılavuzu (Bar-On, 1997) ile detaylı olarak anlatılmıştır. Yazar EQ-i ‘yi birçok duygusal ve sosyal yeterlilikleri kapsayan ve sadece duygusal zeka seviyesini değil duygusal ve sosyal profili de ölçen bir araç olarak tanımlamaktadır (Bar-On, 2000). Model sosyal, duygusal, bilişsel ve kişilik boyutlarını bir arada kapsadığı için bazı yazarlar tarafından “karışık sosyal duygusal zeka modeli” tanımlanmıştır (Mayer, Salovey ve Caruso, 2000).

Goleman Modeli

Sternberg’in zeka kuramı (1998) ve Gardner’ın çoklu zekalar kuramı (1983) kuramı üzerine inşa edilen bu model Salovey ve Mayer’in (1990) modelinden daha geniş kapsamlı bir modeldir ve işyeri performansına yani kurumsal alanlarda kişisel verimlilik ve etkinliği arttırmaya yönelik olarak geliştirilmiştir odaklanır (Boyatzis ve diğ., 1999; Goleman, 1998, 2001) ve yüzlerce kuruluşta yapılan araştırmalar sonucu belirlenen ve en parlak ve en başarılı çalışanların nitelikleri arasında sayılan becerilere dayanır (Goleman, 2001). Goleman duygusal zekayı Tablo 2’de görüldüğü gibi 20 beceriye ayrılmış 4 ana boyuttan oluşacak şekilde kavramsallaştırmıştır (Boyatzis ve diğ., 1999; Goleman, 2001). Yazara göre bu 4 boyutun her biri kurumsal alanlarda ihtiyaç duyulan beceri ve yeterliliklere temel teşkil etmektedir ve bu boyutların oluşturduğu duygusal yeterlilik “duygusal zeka temelli öğrenilebilir bir yeterliliktir ve işyerinde olağanüstü bir performans göstermeyi mümkün kılar” (Goleman, 2001). Araştırmacı, yazar ve teorisyenlerin şüpheyle yaklaştığı bu model duygusal zekanın evde, okulda ve iş hayatında daha başarılı olmayı sağlayacağını ve uyuşturucu, şiddet vb sorunları azaltacağını vaatmesi (Goleman 1995, 1998) nedeniyle toplumun geniş kesimleri tarafından bir umut olarak görülmüş ve hızla popüler olmuştur. Bu metodoloji kurumlardaki duygusal ve sosyal yeterlilikleri değerlendirmek için dış puanlayıcılara dayalı 360 derece bir metodoloji ve ölçek olan Duygusal Yeterlik Envanteri 2.0’ı (ECI 2.0) kullanır. Bu yöntem bireysel görüşme gibi ölçüm metotlarına göre çok daha hızlı ve kolaydır ve tek bir ölçekle 20 duygusal yeterliliği ölçtüğü için geniş kapsamlıdır. Bu değerlendirme metodu çalışanın kendisinin ve diğer çalışanların

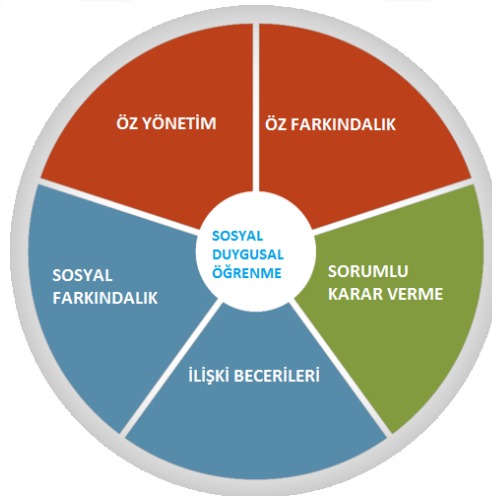
becerileriyle ilgili algılarını ve işverenin bu yeterlilikle ilgili algılarını karşılaştırma imkanı tanıdığı için yüksek güvenilirlik göstermektedir (Boyatzis ve diğ., 1999).

Tablo 2. Goleman Modeli.

Alan	İlgili Yetenekler
Öz-farkındalık	-Duygusal öz-farkındalık - Doğru öz değerlendirme - Öz güven
Öz-yönetim	-Duygusal öz kontrol -Şeffaflık - Uyumluluk -Başarıya odaklılık -İnisiyatif -İyimserlik
Sosyal farkındalık	-Empati -Organizasyonel farkındalık -Hizmete yöneliklik
İlişki yönetimi	-İlham verici liderlik -Etki -Diğerlerini geliştirme -Değişimcilik -Çatışma yönetimi -Bağlar oluşturma -Takım çalışması -İşbirliği -İletişim

2.1.9 Sosyal Duygusal Öğrenme

Sosyal duygusal öğrenme bireylerde sosyal ve duygusal yeterlilikleri geliştirme sürecidir. Sosyal duygusal öğrenme en iyi öğrenmenin öğrenmeyi teşvik eden, zevkli ve anlamlı hale getiren destekleyici ilişkiler çerçevesinde gerçekleşeceği ve sosyal duygusal becerilerin iyi bir öğrenci, çalışan, vatandaş, vb. olmanın kritik bir şartı olduğu anlayışına dayanır. Bu anlayış alkol ve madde bağımlılığı, kabadayılık ve şiddet gibi birçok riskli davranışın öğrencileri sosyal ve duygusal becerileri geliştirmeye yönelik entegre ve çok yıllık bir programlamayla (okul öncesinden orta öğrenim sonuna kadar) sınıf içinde ve dışında olumlu faaliyetlere katılmaya teşvik eden okul iklimi, politikası ve uygulamalarla azaltılabileceği veya ortadan kaldırılabileceğini öne sürer ve planlama, uygulama ve değerlendirme süreçlerine aile ve toplumun ilgili kesimlerinin katılımının gerekliliğine vurgu yapar (Bond ve Hauf, 2004; CASEL, 2012; Hawkins, Smith ve Catalano, 2004; Nation ve diğ., 2003; Weare ve Nind, 2011). CASEL böyle bir programlama ve uygulamaya yönelik olarak öğrenciler için beş bilişsel, duyuşsal ve davranışsal Sosyal Duygusal Öğrenme yeterlilikler kriteri belirlemiştir (Şekil 2).



Şekil 2. Sosyal Duygusal Öğrenmenin Beş Temel Yeterliği (CASEL, 2015).

Tablo 3’de alt becerileriyle birlikte gösterilen bu beş temel beceri kümesi hayatın ilk aşamalarından itibaren önemli olmakla birlikte çocuklar evin dışında yetişkinlerle

zaman geçirmeye ve akranlarıyla sosyalleşmeye başlayınca önemini daha da çok gösterir. Sosyal ve duygusal beceriler çocukların sınıf ortamının gerekliliklerini ne kadar karşılayabildiklerini ve öğrenme faaliyetlerine katılma ve bunlardan faydalanma kapasitelerini belirler (Campbell ve von Stauffenberg, 2008; Denham, Brown ve Domitrovich, 2010).

Tablo 3. Beş Sosyal-Duygusal Beceri ve Alt Beceriler.

Sosyal Duygusal Beceriler	Beş Beceri İle İlgili Alt Beceriler
Öz-Farkındalık	<p>Kendisinin ve diğerlerinin duygularını tanıma ve etiketleme</p> <p>Kendi duygularının sebeplerini tanıma</p> <p>Duyguları ve diğer insanları nasıl etkilediğini analiz etme</p> <p>Kendi yetenek ve sınırlılıklarını doğru değerlendirme</p> <p>Kendi özvarlık ve ihtiyaçlarını doğru değerlendirme</p> <p>Öz-güven ve öz-yeterlilik sahibi olma</p>
Öz-Yönetim	<p>Planlama ve amaca yönelik çalışma</p> <p>Uzun vadeli hedefler için engelleri aşma ve strateji geliştirme</p> <p>Uzun ve kısa vadeli kişisel ve akademik hedeflere yönelik gelişimi izleme</p> <p>Dürtüler, saldırganlık ve öz-yıkıcı davranışlar gibi duyguları düzenleme</p> <p>Kişisel ve kişiler arası stresle baş etme</p> <p>Dikkat kontrolü ve odaklanma</p> <p>Geri bildirimleri yapıcı bir şekilde kullanma</p> <p>Olumlu motivasyon, umut ve iyimserlik gösterme</p> <p>Gerek duyduğunda yardım arama</p> <p>Metanet, kararlılık veya sebat gösterme</p>
Sosyal Farkındalık	<p>Sosyal ipuçlarını (sözel, fiziksel) tanıyarak diğerlerinin duygularını anlama</p> <p>Diğer bireylerin his ve tepkilerini öngörme</p> <p>Diğer bireylerin duygusal tepkilerini değerlendirme</p>

	Diğer bireylere saygı gösterme (dikkatli ve doğru dinleme gibi)
	Diğer insanların bakış açılarını anlama
	Farklılıkları takdir etme (bireysel ve gurupsal benzerlik ve farklılıkları tanıma)
	Aile, okul ve toplumun sunduğu imkânları tanıma
İlişki Becerisi	Arkadaş edinme becerisi sergileme
	Grup amaçlarına yönelik çalışma ve işbirlikçi öğrenme kabiliyeti
	Bireysel diğerleriyle ilişki kurma becerilerini değerlendirme
	İlişkilerinde duygularını idare ve ifade etme, farklılıklara saygı duyma
	Etkili iletişim kurma
	Yardım lazım olduğunda bunu sağlayabilecek kişilerle ilişkileri geliştirme
	Yardıma ihtiyaç duyana yardım etme
	Gerektiğinde liderlik becerileri gösterme, kendine güvenme ve ikna edici olma
	Kişiler arası çatışmaları engelleme ya da etkili biçimde yönetiip çözme
	Uygunsuz sosyal baskılara direnme
Sorumlu Karar Verme	Bir kişinin okulda ve yaşamda vereceği kararları bilme
	Akran baskısıyla başetme stratejilerini tartışma
	Bugünkü seçimlerin geleceği nasıl etkileyeceğini düşünme
	Karar verirken sorunları tanıma ve alternatifler üretme
	Karar verirken uygun problem çözme becerilerini uygulama
	Öz-yansıtmacı ve öz-değerlendirici olma
	Ahlaki, kişisel ve etik standartlara uygun kararlar verme
	Adil şekilde tartışma

Bu beş temel beceri aşağıda daha detaylı olarak açıklanmıştır.

Öz-farkındalık: Bireyin kendi duygu, düşünce, ilgi, değer ve güçlerini doğru bir şekilde değerlendirerek sağlam temellere dayanan bir iyimserlik ve özgüvene sahip olma becerisidir. Bireyin duygularını ve bu duyguların nedenlerini tanıma, tanımlama ve anlaması becerinin anahtar unsurudur (Mayer, Salovey ve Carusso, 2004). Bu beceriye sahip bireyler karşılaştıkları her durumda kendi kapasite, ihtiyaç ve değerlerinin farkında olur (CASEL, 2013; Yoder, 2014) ve duygularını düzenleme becerisi yanında psikolojik desteğe ihtiyaç duyduklarında bunu değerlendirebilme kapasitesine sahiptir (Ciarrochi, Wilson, Deane ve Rickwood, 2003). Öz-farkındalık bireyin bir amaca yönelik olarak uzun vadeli planlar yaparak bunları gerçekleştirebilmesi ile de ilgilidir (Bandura, 2001). Ayrıca öğrencilerin kendi öğrenme stilleri, güçleri ve hangi alanlarda gelişmeye ihtiyaç duyduklarını bilmesi de önemlidir (Zimmerman, 1990). Böylece birey akademik ortamında belli davranışlara yönelme ve gereken çabayı ortaya sürekli bir şekilde koymak için gereken öz-motivasyona da sahip olur (Ramos-Sánchez ve Nichols, 2007; Silverthorn, DuBois ve Crombie, 2005).

Öz-yönetim: bireyin karşılaştığı farklı durumların ortaya çıkardığı stresle başetme, dürtülerini kontrol etme, kendini motive etme, kişisel ve akademik hedefler belirleyerek bunları elde etmek için çalışacak şekilde kendi duygularını, düşüncelerini ve davranışlarını düzenlemesi becerisidir ve üstbilişsel beceriler genelde bu yeterlilikle ilgilidir. Bu becerinin çekirdek unsurlarından biri olan duyguları düzenleme duygusal olarak tükenmiş durumda olan bireyin tekrar duygusal dengesine kavuşmasını sağlar (Gullone, Hughes King ve Tonge, 2010). Bu çok önemlidir çünkü öğrencilerin zorlandığı akademik konuların, test ve sınavların neden olduğu stres ve kaygıyla başedebilmesini (Bradley ve diğ., 2010) ve akademik açıdan yüksek bir performans sergilemesini kolaylaştırır (DeBerard, Spielmans ve Julka, 2004). Öğrencilerin duygularını düzenleme becerilerinin hafıza ve akademik çalışmaları yürütürken kullandığı bilişsel kaynaklar üzerinde etkili olduğu da ortaya koyulmuştur (Gross, 2002). Ayrıca öfke, endişe ve depresyonla başedebilen ve dürtülerini kontrol edebilen bireyler antisosyal davranışlara ve saldırganlığa daha az yatkındırlar. Öğrenciler kendi ruh hallerini denetleyebilmeli, dürtülerini kontrol edebilmeli ve öfke ile başedebilmelidir çünkü bunlardan yoksun olan bir öğrenci arkadaşlarını kaybeder, derslerden kopar, uygunsuz davranışlar ve duygusal bir çöküntüye uğrar ve ileride

psikopati, okuldan ayrılma ve madde bağımlılığı gibi daha ciddi sorunlara sahip olur (Buchanan, Juskelis, Merrell ve Tran, 2008).

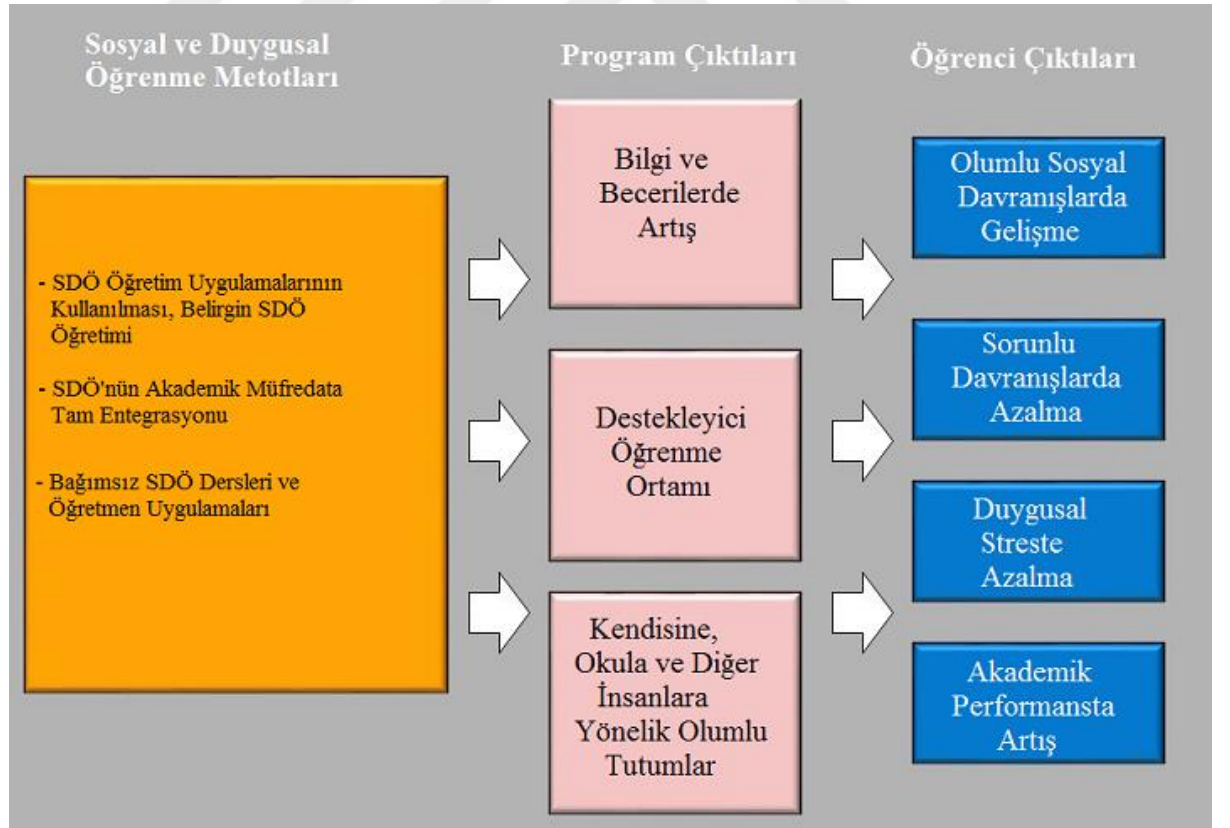
Sosyal farkındalık: bireyin farklı geçmişlere ve kültürlere sahip insanlarla empati kurma ve onların bakış açılarından bakabilme, sosyal ve ahlaki normları anlama, aile, okul ve toplumun sunduğu kaynak ve desteği tanınması becerisidir. (Durlak, Dymnicki, Pachan, Taylor, Schellinger ve Weissberg, 2008; CASEL, 2003; Zins ve Elias, 2007). Bu becerinin anahtar unsurlarından biri olan sosyal etkileşimlerde diğer bireylerin bakış açılarını anlama ve saygı duyma sağlıklı ilişkiler, ahlaki ve prososyal davranışlar geliştirmekle ilişkilidir (Decety, 2009) ve bu bağlamda öğrencilerin kendi duygusal ipuçlarının farkında olması kadar diğer insanların hislerini ve tepkilerini tahmin edebilmeyi de öğrenmesi gerekir (Loverland, 2005). Diğer bireylerin duygularının o an içinde bulunulan ortamla ilişkisini de anlamayı kapsayan sosyal farkındalık (Zins ve Elias, 2007) örneğin bir çocuğun karşısındaki kişiyi üzecek bir davranışta bulunduğu onun nasıl hissettiğini anlamasını ve yaptığı davranıştan üzüntü duymasını sağlar. Diğer bir anahtar unsur olan aile ve akran yardımı gerektiren durumları tanıma yetisi de liseden sonraki eğitim hayatına geçişte kaygı düzeylerini azaltarak yeni okullarının akademik isteklerine cevap verebilmelerini kolaylaştırır (Durlak ve diğ., 2008; Phinney, Dennis ve Chuateco, 2005).

İlişki becerisi: bireyin farklı insan ve guruplarla etkili bir iletişim kurarak, dinleyerek; işbirliği yaparak; kişiler arası sorunları önleyerek ya da yapıcı biçimde çözerek; uygunsuz sosyal baskılara direnerek ve gerektiğinde yardım isteyerek ya da yardım ederek sağlıklı ve kazançlı ilişkiler kurması becerisidir (Durlak, Dymnicki, Pachan, Taylor, Schellinger ve Weissberg, 2008). Bu beceri öğrencinin uzun dönem başarısında önemlidir çünkü öğrencilerin işbirlikçi öğrenme ve grup çalışması kapasitesini de belirler. Öğrenci eğitim sürecinde bir sonraki basamakta bulunan yeni okuluna gittiğinde orada öğretmen ve akranlarıyla sağlıklı ilişkiler kurarak yeni okulunu benimser ve kurduğu sosyal çevre vasıtasıyla ihtiyaç duyacağı yardım ve desteğe de erişim kazanır (Hurtado ve diğ., 2007; Mattanah ve diğ., 2010).

Sorumlu karar verme: Bu beceri akademik, kişisel ya da sosyal problemleri çözmek için ahlaki standartlar, güvenlik, sosyal normlar ve eylemlerinin muhtemel sonuçlarını gerçekçi bir şekilde değerlendirerek ve kendisinin ve diğerlerinin iyiliğini gözeterek uygun stratejiler geliştirme, kişisel davranışları ve sosyal etkileşimlerinde yapıcı karar verme becerisidir (Weissberg ve O'Brien, 2004; Zins ve Elias, 2007). Öğrenciler bu

beceriye sahip olduklarında akademik ya da diğer alanlardaki sorunlarına uygun çözümler geliştirme kapasitesine sahip olurlar (Payton et al., 2000). Bu beceri özellikle ergenlik döneminde öğrenciler eğitim süreçlerinde ailelerinden bağımsız hale geldikçe önem kazanır. Ergenlik döneminde artış gösteren soyut düşünme, karşı olgusal düşünme ve sistematik düşünme kapasiteleri karar verme süreciyle ilişkilidir (Steinberg, 2012). Örneğin sistematik düşünme becerisi bir davranışın gelecekte yol açacağı muhtemel sonuçları öngörebilmesini sağlar.

Sosyal duygusal öğrenmenin kısa vadeli ve öncelikli hedefleri (Şekil 3) öğrencilerin bu beş temel Sosyal Duygusal Öğrenme becerisini kazanmalarını; kendilerine, diğer insanlara ve okula karşı olumlu tutumlar geliştirerek daha iyi sosyal davranışlar, akran ilişkileri, daha az disiplin sorunu, daha az duygusal stres ve daha iyi test sonuçlarıyla kendini gösteren uyum ve akademik performansa ulaşmaları için ihtiyaçları olan temeli kazanmalarını sağlamaktır (Durlak ve diğ., 2011; Greenberg ve diğ., 2003).



Şekil 3. Beş Beceri İle İlgili Çıktılar (CASEL, 2015).

2.1.10 Sosyal Duygusal Öğrenmenin Önemi

2000 yılından bu yana yapılan çalışmalar yüksek kaliteli ve doğru uygulanan Sosyal Duygusal Öğrenme programlarının okul iklimi ve öğrencilerin akademik sosyal ve duygusal gelişimi üzerinde olumlu etkileri olduğunu ortaya koymaktadır. 1960'lı yıllardan itibaren akıl ve duygunun bağımsız kavramlar olmadığı ve sosyal, duygusal ve bilişsel süreçlerin birbiriyle iç içe geçmiş kavramlar olduğu görüşü hâkim olmaya başlamış Tomkins (1962), Bowlby (1965, 1969), Erikson (1968), Mahler (1975) ve izleyen çalışmalar bu karmaşık ilişki ve süreçleri daha iyi anlamamızı sağlamıştır (Campos, Frankel ve Camras, 2004; Fogel, 1993; Fogel, King ve Shanker, 2007; Frijda, 2000; Gottlieb, 1997; Greenspan, 1997). Nöroloji araştırmacıları prefrontal korteksin sosyal ve bilişsel süreçleri yöneten sistemlerin sub-cortical sistemdeki duygusal işlevleri yürüten sistemlerle bağlantılı olduğunu ortaya koymuştur (Damasio, 1996; ; LeDoux, 1998; Schore, 1996; Siegel, 2014; Tucker, 2007). Beyin araştırmaları duyguların dikkat, öğrenme, hafıza ve birçok diğer zihinsel ve ussal faaliyeti yönlendirdiğini göstermektedir (McCombs, 2001). Artık gelişim psikologları da sosyal ve duygusal süreçlerin çocukların psikolojik iyi olmasındaki rolüne daha fazla önem vermeye başlamışlardır (Denham, Ji ve Hamre, 2010; Eisenberg ve diğ., 2004; Izard, 2001). Eğitimde duygusal zekanın bilişsel zeka'dan daha önemli olduğu görüşü geniş bir kabul görmeye başlamıştır (Denham, Wyatt, Bassett, Echeverria ve Know, 2009; Goleman, 1995; Salovey ve Mayer, 1990; Shonkoff ve Phillips, 2000).

Sosyal duygusal öğrenme günümüzün hızla değişen toplumunda gittikçe daha önemli hale gelmektedir. Birçok ebeveyn ve eğitimci günümüzün gittikçe artan sosyal sorunlarının okul, aile ve diğer sosyal kurumların gençlerin ahlaki değerleri öğrenmesi üzerindeki etkisinin azalmasından kaynaklandığına inanmaktadır (Lickona 1992). Eğlence ve pazarlama sektörünün artık hayatımızın her alanına girmeye başlayan medya aracılığıyla çocuk ve gençlere sürekli olarak verdiği olumsuz mesajlar gençleri şiddet, madde kullanımı ve henüz ruhen ve bedenen hazır olmadıkları cinsel yaşama teşvik etmektedir (Kids Health 2004; Lickona 1992). Çocukların medyadan öğrendikleri olumsuz davranışları sınıfa taşınması kaçınılmazdır. Birçok çocuk televizyon komedyenlerinin alaycı espri ve tavırlarını, bir dizi karakterinin saygısız davranışlarını, bir oyundaki karakterin şiddet davranışlarını, popüler müziğin argo dilini ve film ve video kliplerde gördüğü cinsel davranışları sınıfa getirir (Matulda, 2004). Öğrenciler olumsuz davranışlar sergilediğinde hem okul başarıları düşük olur

hem de öğretmenlerin ve diğer öğrencilerin eğitsel faaliyetlerini kesintiye uğratar ya da engellerler (Finn, Pannozzo ve Voelkl, 1995; Freiberg, Huzinec ve Templeton, 2009). Birçok eğitimci, ebeveyn, öğrenci ve toplumun birçok kesimi okulların bütün öğrencilerine okuma, yazma, matematik, fen, tarih gibi alanlarda iyi bir eğitim vermenin yanı sıra onların sosyal ve duygusal gelişimlerini de sağlaması ve öğrencilerin temel akademik konularda yeterli, farklı insanlarla uyumlu çalışabilen, sağlıklı alışkanlıklara sahip, saygılı ve sorumlu bireyler olarak yetiştirmeleri gerektirdiği konusunda hem fikirdirler (Greenberg ve diğ., 2003; Metlife, 2002; Public Agenda, 1994, 1997, 2002; Rose ve Gallup, 2000). 21. yüzyıl okullarının karşı karşıya olduğu büyük zorluklardan biri de farklı kültürel kesimlerden gelen çeşitli öğrenme becerileri ve motivasyonlarına sahip öğrenci guruplarına hizmet etmek zorunda olmasıdır (Learning First Alliance, 2001). Okulda öğrenme süreçleri güçlü sosyal, duygusal ve akademik unsurları barındırır (Zins, Weissberg, Wang ve Walberg, 2004). Öğrenciler kendi başlarına değil öğretmenleriyle işbirliği içinde, arkadaşları eşliğinde ve ebeveyn desteği ile öğrenirler. Duygular çocukların akademik katılımını, çalışma ahlakını, istekliliğini ve nihayetinde okul başarısını kolaylaştırabilir veya zorlaştırabilir. Ne yazık ki öğrencilerin birçoğu sosyal-duygusal becerilerden yoksundur ve ilkokuldan ortaokula ve oradan da liseye geçiş süreçleri boyunca bu eksiklik onların akademik performanslarını, davranışlarını ve sağlıklarını olumsuz etkilemektedir (Blum ve Libbey, 2004). İlişkiler ve duygusal süreçler nasıl ve ne kadar öğrendiğimizi bu derecede etkilediğinden dolayı okullar ve aileler bütün çocukların iyiliği için eğitim süreçlerinin bu yanını da dikkate almalıdır ve okulların nihai başarıya ulaşmaları için öğrencilerin akademik, sosyal ve duygusal eğitimlerini entegre etmeleri gereklidir (Elias ve diğ., 1997).

Kaliteli bir eğitim ve öğretim gençlere ve çocuklara hayat yaşam boyu öğrenme becerisi, kültürel okuryazarlık ve entelektüel gelişimin yanı sıra olumlu ve güvenli davranma, sorumluluk, topluma, okula, akranlarına, ailesine saygılı olma, iyi çalışma alışkanlıkları gibi özellikleri de kazandırmalıdır (Elias ve diğ., 1997; Jackson ve Davis, 2000; Learning First Alliance, 2001; Osher, Dwyer ve Jackson, 2002). Sosyal duygusal öğrenme güvenli bir okul ortamı oluşturmak, akademik performansı arttırmak ve sorumluluk sahibi vatandaşlar yetiştirmek için çocuğu bir bütün olarak ele alıp hem akademik hem de duygusal, sosyal ve kişisel yönlerden eğitmek gerektiği düşüncesini temel alır (Eccles ve Appleton, 2002; Elias, 2003; Howard ve diğ., 2004;

Weissberg ve Greenberg, 1998). Her eğitimci neyin doğru neyin yanlış olduğunu bilmeyen öğrencilerle karşılaşır ama aslında öğrencilerin büyük çoğunluğu yaptığının yanlış ya da doğru olduğunun farkındadır fakat bunu önemsemek ve dikkat etmek için gereken alt yapıya sahip değildir (Weissbourd 2003). Günümüzde bütün araştırmacılar çocukların hem zeka hem de duygunun anlamlı ve sürdürülebilir bir eğitimin olmazsa olmaz parçaları olduğu konusunda hemfikirdir. Örneğin beyin araştırmaları duyguların dikkat, öğrenme ve hafıza gibi zihinsel faaliyetleri yönlendirdiğini ortaya koymuştur (McCombs, 2001).

Modern çağda bilgi her geçen gün artmakta ve genişlemekte ve okullar da bu duruma ayak uydurmaya çabalamaktadır (Analytical Technologies, 2004). Bu durumda karşımıza çıkan önemli bir soru “Biz bilgiyi ona rehberlik edecek akıl olmadan mı veriyoruz?” olabilir. Birçok ebeveyn ve eğitime göre günümüzün hızla değişen toplumsal yapısı ve dünyasında gittikçe artan sorunlar ve toplumsal çöküşün altında yatan aile, okul ve diğer kurumların çocukların ahlaki gelişimini geri plana itmesi yatmaktadır (Lickona, 1992). Gençleri sürekli içine çeken günümüz medya kültürünün de bu durumda büyük payı olduğu yadsınamaz bir gerçektir. Eğlence ve pazarlama dünyası televizyonlar, cep telefonları, bilgisayarlar gibi iletişim araçları vasıtasıyla anti sosyal ve duyarsız davranışlara iten olumsuz mesajlara maruz bırakmakta ve öğrenciler bunları okul ve sınıf ortamına da taşımaktadır (Lickona 1992). Bu kanallardan gelen birçok mesaj çocukları şiddet ve madde kullanımına itmekte ve daha hazır olmadıkları bir cinsel yaşama teşvik etmektedir (Kids health 2004). Okullar sosyal ortamlardır ve öğrenme sosyal bir süreçtir. Öğrenciler kendi başlarına değil öğretmenleri ile işbirliği içinde arkadaşları ile birlikte ve ebeveyn desteği ile öğrenirler (Zins ve diğ., 2004) ve öğrenciler bu şekilde kazandıkları olumsuz davranışları okula da taşıdıklarında öğretmen ve akranlarını rahatsız edici davranışlarda bulunurlar (Finn, Pannozzo ve Voelkl, 1995; Freiberg, Huzinec ve Templeton, 2009). Benson ve meslektaşları da yaptıkları araştırma ile aynı konuya değinmiş ve akademik açıdan zorluk çeken ilgisiz öğrencilerin akranlarının öğrenme süreçlerini de kesintiye uğrattıklarını ortaya koymuştur (Benson, Scales, Leffert ve Roehlkepartain, 1999).

Her ne kadar Farrington ve meslektaşlarının yaptığı bir çalışma ilk okul başarısı ve notlarının lise performans ve başarı ortalamalarının en güçlü belirleyicisi olduğunu gösterse de (Farrington, 2012), sosyal ve duygusal yeterliliklerin akademik ilgi ve uzun dönemli akademik başarının da bu anlamda kritik bir rolü olduğunu gösteren

araştırmaların sayısı her geçen gün artmaktadır (Durlak ve diğ., 2011; Mattern ve diğ., 2014; National Research Council, 2012). Okul tabanlı sosyal ve duygusal öğrenmeyi sağlayıcı programların çocukların okulda ve yaşamda başarılarına katkı sağlayacağı yapılan araştırmalarla tespit edilmiştir (Elias ve diğ., 1997; Zins ve Elias, 2006). Sosyal ve duygusal becerilerde uzmanlaşmak daha iyi olma ve daha iyi okul performansı ile ilişkili iken bu becerilerde yetersizlik kendisini kişisel, sosyal ve akademik zorluklara yol açabilir (Eisenberg, 2006; Guerra ve Bradshaw, 2008; Masten ve Coatsworth, 1998; Weissberg ve Greenberg, 1998). Sosyal duygusal öğrenme ile sağlanan prososyal beceriler olumlu entellektüel çıktılarla ilişkilidir (DiPerna ve Elliott, 1999; Feshbach ve Feshbach, 1987; Haynes, Ben-Avie ve Ensign, 2003; Pasi, 2001) ve standart testlerdeki başarının belirleyicilerindedir (Cobb, 1972; Malecki ve Elliott, 2002; Welsh, Park, Widaman, ve O'Neil, 2001; Wentzel, 1993). Anti-sosyal davranışlar ise genelde kötü bir akademik performansı beraberinde getirir (Hawkins, Farrington ve Catalano, 1998). Okulların akademik hedeflerine ulaşabilmeleri için öğrencilerine sosyal ve duygusal yönden sağlıklı bir ortam sağlamaları kritik öneme sahiptir (Noddings, 1992). Duygusal olarak destekleyici sınıflar daha büyük bir ğrenci motivasyonu, ilgisi ve katılımını teşvik eder (Curby ve diğ., 2009; Marks, 2000; Woolley, Kol ve Bowen, 2009), ğrenci başetme stratejilerine katkı sağlar (Ruus ve diğ., 2007), şiddet davranışlarını azaltır (Sprott, 2004) ve okula uyum sürecine ve akademik başarıya katkı sağlar (Pianta, Belsky, Vanderg-rift, Houts ve Morrison, 2008; Rudasill, Gallagher ve White, 2010; Ruus ve diğ., 2007).

Beş temel Sosyal duygusal öğrenme becerisi üzerinde yapılan çalışmalar da her bir becerinin önemini açıkça ortaya koymaktadır:

z-Farkındalık: Öğrencilerin bu beceri seviyesinin mutluluk ölçeklerinden alınan puanlarla, eğitime devam etmeyle ve yüksek sosyal ve profesyonel başarıyla ilişkili olduğunu ortaya koymuştur (Berk ve Shanker, 2005). Bu beceriye sahip olmayan öğrencilerin akıl sağlığı sorunları yaşama ve akademik yönden başarısız olma olasılıkları daha yüksektir (Blair, 2002; Southam-Gerow ve Kendall, 2002; Cichetti, Ackerman ve Izard, 1995; Denham, von Salisch, Olthof, Kochanoff ve Caverly, 2002-2004; Eisenberg ve diğ., 1995; Eisenberg ve diğ., 1997; Pollatos, Gramann ve Schandry, 2007; Saarni, 1999; Zimmerman, 1995). Bu ğrenciler aynı zamanda saldırganlık, zorbalık, davranış bozuklukluları gibi sorunlara da daha yatkınlırlar (Factor, Rosen ve Reyes, 2013; Zahn-Waxler, Iannotti, Cummings ve Denham, 1990).

Öz-yönetim: Birçok çalışma bu beceriye sahip öğrencilerin daha yüksek benlik saygısı ve öz-yeterliliğe sahip olduklarını ortaya koymaktadır. Bu beceriden yoksun olan öğrenciler duygusal sorunlar, internalizing ve externalizing bozukluklar, dikkat sorunları ve kötü akademik başarı ile karşı karşıya kalırlar (Caprara ve diğ. 2008; Kochanska, Murray ve Coy, 1997; McCain, Mustard ve Shanker, 2007; Mischel, Shoda, ve Rodriguez, 1989; Moffitt ve diğ., 2011; Saarni, 1999; Silk, Steinberg ve Morris, 2003; Spoon, Cicchetti ve Rogosch, 2013; Tremblay, 2000; Vitaro, Brendgen ve Tremblay, 2002).

Sosyal Farkındalık: Yüksek sosyal farkındalık becerisi olumlu sosyal uyum sağlama, zorbalık davranışlarında azalma, daha iyi sosyal eğilimler ve güçlü bir duygular düzenleme kapasitesi ile ilişkilidir (Eisenberg, Spinrad ve Morris, 2014). Bu beceriden yoksun olmanın yetişkinlikte saldırgan davranışlara eğilimli olmaya neden olduğu ortaya koyulmuştur (Lovett ve Sheffield, 2007)

İlişki Becerileri: Bu beceride yüksek puan alan öğrencilerin daha sosyal ve işbirlikçi olma ve yüksek mutluluk ve self-esteem seviyelerine sahip olma; okulu daha çok sevme eğilimindedirler (Denham ve diğ. 2001; Ladd, Birch ve Buhs, 1999; Lemerise ve Harper, 2014; Tinto, 1993). Aksi durumda ise öğrencilerde düşük öz güven ve mutsuzluk (Rigby ve Slee, 1993); antisosyal davranışlar ve saldırganlık (Zafarakis, 2013); ilişki kurma ve kişiler arası sorunları yönetme (Denham, 1998; Dunn ve Herrera, 1997; Dunn ve Hughes, 1998) ve takım çalışmalarına katılamama (Cherniss, 2000; Dulewicz ve Higgs, 2000; Eccles ve Barber, 1999; Larson, 2000;) sorunları gözlemlenmiştir.

Sorumlu Karar Verme: Bu beceriye sahip öğrenciler açık ve motive edici hedeflere sahip olur (Anderman ve Midgley, 1997; Heckhausen, Wrosch, ve Schulz, 2010; Tinto, 1993; Wyman, Cowan, Work, ve Kerley, 1993); ve karar verirken etik standartlara uygun davranırlar (Colby ve Damon, 1992; Dienstbier, 1984; Kurtines ve Gewirtz, 1996; Saarni, 1999). Bu becerinin eksikliği kendisini akademik ve kişiler arası zorluklarla başedemezler (Compas, Malcarne ve Fondacaro, 1988), antisosyal davranışlara ve sosyal davranış bozukluklarına yatkındırlar (Elias, Gara, Schuyler, Branden-Muller ve Sayette, 1991). Zins ve meslektaşları (2004) bir çalışmalarında sosyal duygusal öğretimin öğrencilerin motivasyon ve okula aidiyet gibi tutumlarını, kabadayılık ve sağlığa zararlı tutumlar gibi davranışlarda iyileşmeleri ve akademik başarılarına etkilerini ele almışlardır. Süregelen çalışmalar sosyal duygusal

öğrenmenin öneminin dünya çapında farkedilmesini sağlamış ve UNESCO (2003) alanda yapılmış araştırmalara dayalı olarak hazırladığı raporunu 140 ülkenin eğitim bakanlıklarına yollamıştır.

2.1.11 Sosyal ve Duygusal Öğrenmenin Gerçekleştirilmesi

Sosyal Duygusal Öğrenme'nin çekirdek becerilerin etkili bir yaşam sürme için gerekli olduğundan haberdar olan eğitimci, ebeveyn ve politikacılar bu becerilerin öğretilerilebilir olduğunun da farkındadır. Kapsamlı araştırmalar okul tabanlı SDÖ programlarının öğrencilerin okula bağlılığını, olumlu davranışları ve akademik başarıyı desteklediğini göstermektedir (Durlak ve diğ., 2011). Öğretmenler sınıfta öğrencilerin sosyal ve duygusal gelişimlerini sağlamak için doğrudan bu becerileri öğretebilir ya da cazip öğretim materyalleri kullanabilir ve belli ders işleme ve sınıf yönetimi uygulamalarını işe koşabilir (Cohen, 2006; Durlak ve diğ., 2011; January, Casey ve Paulson, 2011; Kress ve Elias, 2006; Weare ve Nind, 2011; Zins ve diğ., 2004).

Bazı sosyal ve duygusal öğrenme programları sosyal ve duygusal becerileri doğrudan öğretir. Bazen programlar madde kullanımı, şiddet önleme, sağlıklı alışkanlıkları geliştirme ve karakter eğitime yönelik olarak uygulanır. Diğer sosyal duygusal öğrenme metotları ise güvenli, sıcak, çekici ve katılımcı öğrenme ortamları oluşturarak öğrencilerin okula bağlılığını öğrenme motivasyonunu ve akademik başarısını artırır (Zins ve diğ., 2004). Bazı çalışmalar öğretmen-öğrenci etkileşimlerinin ve ders işleme uygulamalarının öğrenci akademik başarısı ve sosyal uyum derecesinin iki önemli belirleyicisi olduğunu ortaya koymuştur (Hamre ve Pianta, 2007; Mashburn ve Pianta, 2006). Öğrenciler sosyal ve duygusal becerileri kazandıktan sonra bunları gerçek durumlara uygulamaları ve bu becerileri birçok farklı ortam ve durumda sergilemeleri önemli bir konudur (Bond ve Hauf, 2004; Hawkins ve diğ., 2004; Nation ve diğ., 2003; Weare ve Nind, 2011). Becerilerde ustalaşmak için uygulama yapmanın ve okulun dışında yetişkinlerin öğrenciler üzerindeki etkilerinin önemi dolayısıyla sınıfta işlenen sosyal ve duygusal öğrenme dersini okul, aile, ve toplumsal etkinliklerle koordine etmek gerekmektedir (Albright ve Weissberg, 2010; Nation ve diğ., 2003; Weare ve Nind, 2011). Gerçek okul aile işbirliği öğretmenler ve aileler arasında iki yönlü bir iletişimin sağlanması ve aile üyelerinin hem okuldaki hem de evdeki eğitime aktif

olarak katılımını sağlamaya dayanır. Böylece öğrencilerin aldıkları mesajların sürekliliği sağlanır ve öğrendiklerini çoklu ortamlarda uygulayabilirler. Araştırma tabanlı SDÖ programları ve okul çapında programların başarısı yüksek kaliteli uygulamaya bağlıdır. Sadece iyi bir program seçmek kendi başına yeterli değildir. Okullar ve eğitim bölgeleri programların yüksek kaliteli şekilde uygulanmasını sağladığında programın etkisi de artacaktır (Durlak ve diğ., 2011). Sosyal-duygusal Öğrenmeyi sağlamak ve okul başarısını arttırmak için birçok SDÖ metodu kullanılabilir. İlk olarak, madde kullanımı ya da zorbalık gibi belli konulara yönelik SDÖ dersleri mevcuttur (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning, 2003; Osher, Dwyer ve Jackson, 2002). İkincisi, sosyal ve duygusal beceriler akademik müfredat içine yedirilerek akademik ve SDÖ becerilerinin birbirlerini desteklemesi sağlanabilir. Öğrenci bir kez problem çözme ve hedef belirleme gibi becerileri kazanınca artık buları kendi çalışma alışkanlıklarını geliştirerek akademik angajmalarını arttırabilir ya da bu becerileri sosyal bilgiler ya da edebiyat gibi konularda kullanabilir.

SDÖ programları uygulanan metotun özelliklerine göre beş yeterlilik alanına yönelik beceri ve bilgiyi arttırmak; güvenli, sıcak, teşvik edici, katılımcı öğrenme ortamları oluşturmak ve öğrencilerin kendileri, diğer insanları ve okula karşı olan tutum ve davranışlarını geliştirmek gibi üç tip program çıktısı oluşturabilir. Bu bireysel ve içeriksel değişiklikler olumlu sosyal davranışlar ve akran ilişkileri, disiplin sorunlarında azalma, duygusal huzursuzluk seviyesinde düşme ve akademik performansta artış olarak kendini gösterebilir (Durlak ve diğ., 2011; Durlak ve diğ., 2015; Flemming ve diğ., 2005; Greenberg ve diğ., 2003; Zins ve diğ., 2004).

Öğretmen merkezli sosyal duygusal programları öğretmenleri öğrencilerinin ihtiyaçlarına onları duygusal olarak destekleyecek ve sınıfta pozitif disiplin uygulayarak cevap verecek şekilde yetiştirir (Allen, Pianta, Gregory, Mikami ve Lun, 2011). Günümüzün en etkili SDÖ programları geçmişe göre daha koordine ve daha sürdürülebilir olan kapsamlı, çok yıllık ve çok unsurlu metotlar kullanan sistematik olarak karakterize edilmiştir (Tablo 4) (Elias ve diğ., 1997) ve öğretmen merkezli sosyal duygusal öğrenme programları öğretmenleri öğrencilerinin ihtiyaçlarına onları duygusal olarak destekleyecek ve sınıfta pozitif disiplin uygulayarak cevap verecek şekilde yetiştirir (Allen, Pianta, Gregory, Mikami ve Lun, 2011).

Tablo 4. Etkili Bir Sosyal Duygusal Öğrenme Programının Özellikleri.

Özenle Planlanmış, Teori ve Araştırma Temelli Olma
<ul style="list-style-type: none">• Yerel ihtiyaçlara yönelik olarak sistematik bir şekilde organize edilme• Güçlü çocuk gelişimi, öğrenme, önleme bilimi ve deneysel olarak geçerliliği kanıtlanmış uygulamalarla geçerliliği kanıtlanmış olma• Planlama süreçlerine uygulama izleme ve program değerlendirme süreçlerini dâhil etme
Günlük Hayatta Uygulamaya Yönelik SDÖ Becerileri Öğretimi
<ul style="list-style-type: none">• Kapsamlı sosyal duygusal öğrenme bilgi, beceri ve tutumlarını gelişimsel ve sosyo-kültürel olarak uygun biçimde• Kişisel ve sosyal uygulamalarla çoklu problem alanlarına ve ortamlara genellemeyi teşvik etme• Kendisi, diğerleri, çalışma ve vatandaşlık gibi konulara karşı olumlu, etik ve saygılı tutumlar ve değerler oluşturmaya yardımcı olma• Duyguları tanıma, diğer insanların bakış açılarına değer verme, olumlu hedefler belirleme, sorumlu karar verme ve kişiler arası ilişkileri etkili yönetme becerilerini kazandırma
Öğrenmenin Duyuşsal ve Sosyal Boyutlarını Ele Alma
<ul style="list-style-type: none">• Sınıf ve okul çapında sıcak, çekici, etkileşimli, işbirlikçi uygulamalarla okula bağlılığı arttırma• Öğrenciler, öğretmenler, diğer okul personeli, aileler ve toplumun diğer üyeleri arasındaki bağları güçlendirme• Katılım fırsatları oluşturma ve katılımı teşvik etme• Öğrencileri motive eden ve sürece katan farklı, çekici öğretim metotları kullanma• Sorumluluk, işbirliği ve öğrenmeye istekli olmayı sağlama• Güvenlik, aidiyet ve destek duygusunu besleme• Kültürel duyarlılık ve farklılıklara saygıyı geliştirme

Akademik Çıktılarla İlişkili Koordine, Entegre ve Birleşik Programlamayı
Sağlama

- Sosyal-duygusal ve akademik gelişimi arttırıcı ve entegre edici bir birleştirici taslağa sahip olma
- Formal ve informal akademik müfredat ve günlük işleri (öğle yemeği, intikal, okul bahçesi, sosyal faaliyetler) entegre etme
- Öğrencilere okul öncesinden lise sonuna kadar sistematik biçimde verilme
- Sağlık, beslenme, hizmet öğrenimi, beden eğitimi, psikoloji, danışmanlık, bakım gibi destek hizmetleri ile koordine olma

Etkili Sosyal ve Duygusal Öğrenme ve Gelişmeyi Destekleyici Anahtar Uygulama
Faktörlerine Yönelik olma

- Güvenli, besleyici, işbirlikçi ve öğrenmeye zorlayıcı ortam oluşturma
- Yüksek kaliteli uygulamayı sürdürmek için uygulama, eğitim ve teknik desteğin özelliklerini ve çevresel faktörleri sürekli olarak izleme
- Liderlik, planlamaya katılma ve yeterli kaynakları sağlama
- SDÖ amaçlarıyla aynı istikamette ve bu amaçları yansıtıcı kurumsal politikalar yürütme
- İyi planlanmış personel gelişimi, denetim, danışmanlık, destek ve yapıcı geri bildirim sağlama

Aile ve Toplum Desteği İçerme

- Öğrencilerin, akranların, ebeveynlerin, eğitimcilerin ve toplumun katılım ve çabalarını teşvik ve koordine etme
 - SDÖ ile ilgili becerilerin okul, ev ve toplumsal ortamlarda sağlanması ve örnek olunmasını sağlama
-

2.1.12 Sosyal Duygusal ve Akademik Öğrenme Kuruluşu'nun (CASEL) Sosyal ve Duygusal Öğrenme Teorileri

CASEL programlarını “okul çapında” ve “eğitim bölgesi çapında” olmak üzere iki farklı açıdan ele alır (Tablo 5; Tablo 6) (Devaney ve diğ., 2006; CASEL, 2013). Programların kalitesiz bir şekilde uygulanması programın başarısını ve öğrenciye sağlayacağı faydayı da azaltır (Greenberg, Domitrovich, Graczyk ve Zins, 2005; Durlak ve Dupree, 2008; Durlak ve diğ., 2011; Elias, 2006). Disiplin politikaları, yapıları ve prosedürleri çocuğun gelişimine ve araştırmaya dayalı programın uygulanma süreçlerine doğrudan etki eder (Bear, 2010). Bu faktörlere bağlı olarak okul yönetimlerinin SDÖ programlarının etkili biçimde uygulanmasını desteklemesi ve sınıfta öğrenilen SDÖ dili ve uygulamalarına model oluşturmalarıdır. Yöneticiler SDÖ uygulamalarını okulun her yerinde kullanılmasını sağlamalı ve gereken personel gelişim desteğini sağlamalıdır (Elias, o'Brien ve Weissberg, 2006; Kam, Greenberg ve Walls, 2003). Sosyal duygusal öğrenme bir okulun bütün akademik, gençlik gelişim ve önleyici faaliyetlerini koordine etmeye yönelik bir düzenleme prensibi olarak iş görebilir (Shriver ve Weissberg, 1996). Sadece SDÖ ile ilgili değil okulların normalde sağladığı her türlü öğretim metodu ve programı için ortak bir teşkil eder (Devaney ve diğ., 2006; Elias ve diğ., 1997).

Tablo 5. CASEL Eğitim Bölgesi Çapında Faaliyet Teorisi

İlgilileri SDÖ Planlama ve Uygulama Süreçlerine Dâhil Etme
İlgili herkesle iletişim kur ve onları süregelen SDÖ planlaması, uygulanması, değerlendirilmesi ve sürekli geliştirilmesi süreçlerine dâhil edilmedilir. Entegrasyon, tutarlılık ve etkiliği sağlamak için SDÖ'nün diğer insiyatiflerle ilişkilerini açıkça belirt
SDÖ Kaynak ve İhtiyaçlarını Değerlendirme
Eğitim bölgesinin SDÖ bağlantılı programlarını, uygulamalarını ve politikalarını ve öğrencilerin, ailelerin ve uygulayıcıların ihtiyaçlarını belirlenmelidir. Kaynakların sistematik değerlendirmesi eğitim bölgesinin mevcut güçlerini geliştirmesi, daha önce izole haldeki program ve uygulamalar arasında bağlantılar kurmayı ve belirlenen ihtiyaçları karşılamak için gerekli planlamayı yapmaya

olanak tanır.

Bir SDÖ Vizyonu ve Uzun Vadeli Bir Plan Oluşturma

Bütün öğrencilerin sosyal, duygusal ve akademik gelişimini öngören açık bir vizyon, uzun vadeli bir plan ve kaynaklar oluşturulmalıdır. Bu vizyon, plan ve kaynaklar SDÖ amaçlarına tutunmayı sağlar ve bu amaçları izleyen bütün ilgililer için bir yol haritası görevi görür

SDÖ Öğrenme Standartları ve Değerlendirmeleri Geliştirme

Öğrencilerin her sınıf seviyesinde neleri bilmeleri ve yapabilmeleri gerektiğini belirleyecek yüksek kaliteli SDÖ öğrenme standartları oluşturulmalıdır. SDÖ standartları öğrencilerin gerekli becerileri ne derecede kazandıklarını ölçme, gelişimlerini izleme ve gereken desteğin planlanması için bir temel oluşturur.

Kanıtlanmış SDÖ Programlarını Adapte Etme

SDÖ'yü sağlayan destekleyici öğrenme ve öğretme uygulamaları üzerinde odaklanılmalıdır. Kanıtlanmış bir SDÖ programı seçmek ve etkili bir şekilde uygulamak SDÖ'yü destekleyici eğitsel desteği arttırmak için hayati önem taşır. Kanıtlanmış SDÖ programları uygulayıcılara SDÖ gelişimini destekleyen uygulamalara yönelik araştırma temelli açık bir rehberlik sağlar. Bu programlar ayrıca SDÖ becerilerinin tartışılması için ortak bir dil teşkil eder ve SDÖ'yü destekleyici sınıf ve okul iklimini oluşturmak için gereken kaynakları sağlar.

Etkili Kişisel Gelişim Sistemleri ve Desteği Tasarlama ve Uygulama

Uygulayıcılar öğrenme standartları ve programlarının sağladığı rehberliğin yanısıra, ders işleme süreçlerinde öğrencilerin sosyal ve duygusal öğrenmelerini geliştirecek değişiklikleri yapmaları konusunda da desteklenmelidir. Bunun için eğitim bölgeleri sürekli hizmetiçi eğitimlerle bölge ve okul yöneticilerinin, öğretmenlerin ve diğer personelin gelişimini sağlamalıdır.

Yetişkinlerin Sosyal-Duygusal Becerilere Model Olması

Eğitim bölgesi liderleri SDÖ ile tutarlı ortak değerler, normlar ve beklentiler oluşturulmasından sorumludur. Bu sürecin bir kısmı diğer yetişkin ve öğrencilere sosyal ve duygusal yeterliliklerde model olmayı ve uzmanlaşmayı gerektirir. Bu kapasite eğitim bölgesi liderlerinin kendi bölgelerinde meydana getirecekleri

değişimleri hayata geçirmesini mümkün kılar.

SDÖ Uygulama Süreçleri ve Öğrenci Çıktılarının İzlenmesi

Eğitim bölgeleri SDÖ'yü uygularken zaman içinde süreçleri ve çıktıları izleyecek sistemleri geliştirmeleri önemlidir. Eğitim bölgesi seviyesinde okul iklimi, öğrenci sosyal ve duygusal becerileri ve öğretmenlerin kanıtlanmış programları uygulamaları ile ilgili formal veriler koçlardan, okul liderlerinden ve diğer anahtar bilgi kaynaklarından gelen informal verilerle birleştirilerek SDÖ'nün eğitim bölgesindeki durumu kapsamlı bir biçimde resmedilebilir ve bu bilgi okul gelişim planlarına rehberlik ederken SDÖ'ye bölge desteğini artırır.

Tablo 6. CASEL Okul Çapında Faaliyet Teorisi

Bütün ilgililerle ortak bir SDÖ vizyonu oluşturma

Okul eğitim bölgesinin SDÖ vizyonunu bir kılavuz olarak kullanarak aynı doğrultuda ve bütün öğrencilerin sosyal, duygusal ve akademik başarısını kapsayan bir okul vizyonu oluşturmak üzere bütün ilgilileri toplamalıdır

SDÖ kaynak ve ihtiyaçlar envanteri oluşturma

Okul devam etmekte olan faaliyetleri detaylı bir şekilde inceleyerek öğrencilerin, ailelerin ve personelin ihtiyaçlarını belirlemelidir. Böylece okul mevcut program imkanlarını artırma, etkisiz programları eleme, uygun programları birbiriyle ilişkilendirme ve belirlenen ihtiyaçlara göre plan yapma imkanına sahip olur

Uygulama planı geliştirme

Okul vizyonun nasıl gerçekleştirileceğinin ve sürecin nasıl izleneceğinin taslağını belirleyen bir plan yapmalıdır

Sürekli personel gelişimi sağlama

Eğitim ve koçluk vasıtasıyla okul personelin profesyonel gelişimini sağlayarak SDÖ iç kapasitesini arttırmalıdır

Kanıtlanmış SDÖ programlarını adapte etme

Okullar bir ya da daha fazla kanıtlanmış SDÖ programını seçerek uygulamak vasıtasıyla personele SDÖ beceri gelişimini sağlayan sınıf, okul ve aile uygulamalarında rehberlik sağlar. Bu aynı zamanda koordine bir programlama ve ortak bir SDÖ dili oluşmasına da yardım etmelidir

Tüm öğrencilerin sosyal, duygusal ve akademik gelişmelerini sağlayıcı okul bazlı politikaları entegre etme

Okul kanıtlanmış SDÖ program ve uygulamalarını öğrenci merkezli ders işleme, müfredat ve standartlara dayanan değerlendirme süreçleri ile entegre etmelidir.

Okul liderleri merkez ofis personeli desteğini alarak SDÖ'nün bölge ya da okuldaki diğer anahtar inisiyatiflerle ne derece ilişkili olduğunu belirleyerek kesintisiz, sürekli ve etkili bir uygulama gerçekleşmesini sağlar.

2.1.13 Sosyal Duygusal Öğrenme ve Öğrenci Davranışları

Öğrenci davranışı okul ve sınıf iklimi ve akademik başarıyı olumlu ya da olumsuz biçimde etkileyebilir. Olumlu sosyal ve akademik davranış hem öğretmen hem de sınıf için öğrenme ve öğretmeyi kolaylaştırıcı bir ortama katkı sağlar. Olumsuz öğrenci davranışlarının sadece bu davranışı sergileyen öğrencinin değil diğer öğrencilerin de öğrenme faaliyetlerini engellediğini ortaya koyan araştırmalar mevcuttur (Scarpaci, 2006). Birçok sınıfta doğal oluşum öğrencilerin iç gözlem ve öz yönetim becerilerini geliştirmesini desteklemektedir. Öğrenciler olumsuz bir davranış sergilediğinde öğretmenler bu öğrencilerin olumsuz davranışlarının sonuçlarından bir ders almasını istemekte ve bunun sonucunda bu olumsuz davranışların azalmasını beklemektedirler. Ancak konu ile ilgili literatür incelendiğinde öğrencilerin %25'inin bir noktada okul kuralları ile mücadele ettiğini (Weissberg, 2005) ve %15-22'sinin tedavi gerektiren sosyal ve duygusal problemler geliştirdiğini işaret etmektedir (Greenberg, Domitrovich ve Bumbarger, 2001). Kavga, zorbalık, isim takma, korkutma gibi saldırgan ve rahatsız edici davranışlarla yönelik okul tabanlı programların incelendiği bir çalışma bu programların olumlu etkileri olduğunu ortaya koymuştur (Wilson ve Lipsey, 2007). Söz konusu çalışma sınıf ya da okul çapında tüm öğrencilere yönelik

olarak uygulanan ve düzenli sınıf etkinlikleri dışında da katılım sağlayan programların etkili ve yaygın metotlar olduğunu da ortaya koymuştur. Birleşik devletlerde ikiyüzbinden fazla öğrenciyle yapılan bir çalışma sosyal ve duygusal öğrenmenin öğrencilere pek çok yönden yardımcı olduğunu ve öğrencilerin sınıf içi tutumlar, katılım ve öğrenmeye daha istekli olması gibi olumlu davranışları pekiştirdiğini göstermiştir (Durlak ve diğ., 2011).

2.1.14 Sosyal Duygusal Öğrenme Süreçlerinde Öğretmenin Rolü

Etkili bir sosyal duygusal öğrenme sürecini gerçekleştirmek için öğretmenin SDÖ'nün temel kavramlarını bilmesi ve yöntemle ilgili becerileri sentezlemiş olmasının yanı sıra gerekli ortamı sağlayabilmesi ve belli yeteneklere sahip olması gerekir. SDÖ becerilerini en iyi biçimde geliştirmek için öğretmenlerin öncelikle kendilerinin bu becerilere sahip olması ve bunu göstermesi ve sıcak ve ilgili bir sınıf iklimini inşa etmesi gerekir (Elias ve Arnold, 2006). Bunu yaparken bir öğretmenin sınıfta karşılaşılan bir takım sorunların sınıf içinde öğrenciler tarafından giderilmesi için gereken zamanı tanıyabilecek rahatlığa da sahip olması kritik önem taşır (Jennings ve Greenberg, 2009). Sosyal duygusal öğrenme süreçlerinde öğretmen geleneksel öğretmen merkezli ders yönteminden vazgeçerek öğrencilerin karar verme, problem çözme, hedefe ulaşma gibi konularda sorumluluğu üstlenmesini teşvik eden bir kolaylaştırıcı, yardımcı rolüne bürünmelidir.

Birçok eğitimci sürekli olarak öğretmen tarafından dayatılan yapılar, seçimler, davranış biçimleri ve etkinliklerle yapmaya çalışmak gibi bir hataya düşmektedir. Öğretmen bu rolü öğrenciler için uzun vadeli hedefleri oluşturma, sınırları belirleme, hatırlatma ve istendiğinde rehberlik etme biçiminde yerine getirmelidir. Öğretmenlerin SDÖ yü bireysel eksiklikleri giderici bir tedavi olarak değil, öz güven inşa ederek sosyal eşitliği sağlamaya yönelik olarak akademik başarıyı zenginleştiren olumlu sosyal çevreler oluşturma metotlarının bir kombinasyonu olarak ele alması. İyi bir SDÖ uygulayıcısı olan bir öğretmen ayrıca öğrenci, ebeveyn, öğretmenler ve yöneticilerin desteğini alma konusunda isteklidir ve böylece başarı şansını da artırır (Elias, 1997).

2.1.15 Sosyal Duygusal Öğrenme Programları ve Akademik Başarı

Şimdiye kadar yapılan birçok araştırma temel sosyal duygusal becerileri olan öz-farkındalık, öz-yönetim, sosyal farkındalık, sosyal ilişki becerileri ve sorumlu karar verme yeterliliklerine (Zins ve Elias, 2006) sahip çocukların bir üst okula geçiş süreçlerinde ve akademik yaşantılarında başarılı olma şanslarının bu beceriye sahip olmayanlara göre daha yüksek olduğuna işaret etmektedir (Blair, 2002; Diamond ve Lee, 2011; Fantuzzo ve diğ., 2007; McDermott, Leigh ve Perry, 2002; Rimm-Kaufman, Fan, Chiu, ve You, 2007). SDÖ programlarının hedeflediği bu beş temel yeterlilik çocukların sınıf ortamına uyum sağlamalarını ve ders içi faaliyetlere katılımını kolaylaştırarak öğrenci akademik kazanımlarını ve başarısını artırır (Eisenberg, Valiente ve Eggum, 2010) ve erken okul döneminde sosyal-duygusal beceriler ve akademik başarı arasında doğal bir ilişki vardır (Raver, 2002) Bu bulgular ışığında çocukların akademik başarılarını arttırmaya yönelik bir çok SDÖ programı geliştirilmiş ve uygulamaya konulmuştur (Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor ve Schellinger, 2011).

2.1.16 Sosyal Duygusal Öğrenme İle İlgili Modern Yaklaşımlar

Beyin ve öğrenme süreçleri hakkında bilgi arttıkça ve teknoloji ilerledikçe eğitim ve öğretim faaliyetlerine yönelik sosyal duygusal öğrenme ile paralel gelişmeye devam eden yenilikçi bakış açılarının bazıları şunlardır:

Yükseköğretim ve Mesleğe Hazırlık

Liseye geçiş yetişkinliğe atılan ilk adımlardan biridir. Üniversite ve sonrasındaki kariyere yönelik çalışma ve beklentiler ve lise mezuniyet notlarının öneminin baskısı nedeniyle bu çalışmalar lisede önem kazanır. Dünyada yeni ortaya çıkmaya başlayan eğilimlerden biri de liseleri kariyer ve ilgi alanı bazlı “akademiler” haline getirme hareketidir. Bu küçük öğrenme toplulukları öğrencilerin öğretmen ve akranlarıyla daha yakın ve etkili bir iletişim kurmasını ve okula daha bağlı hissetmelerini sağlar ve doğrudan öğrencinin ilgi alanları ve mesleki yönelimine hitap ettiğinden öğrenci motivasyonunu artırır (Conley, 2012).

Farkındalık

Günümüz öğretiminde hem öğrenciler hem de öğretmenlerde düşünceli farkındalığın artırılmasına yönelik gittikçe yaygınlaşan farkındalık hareketi “dikkati içinde bulunulan an ve duruma eğitilmiş ve kasıtlı bir biçimde ve eleştirel olmayan bir tavırla odaklama yöntemi” şeklinde tanımlanır (Kabat-Zinn, 1994). Farkındalık programları düşünceli farkındalığı arttırmaya yönelik yoga, nefes alma teknikleri, kısa meditasyon ve benzeri dikkati odaklama ve duyguları düzenleme gibi metotları içeren okul tabanlı programlardır. Çocukların farkındalık becerilerini geliştirmeye yönelik evrensel eğitim programları her ne kadar henüz emekleme aşamasında olsa da okul tabanlı farkındalık geliştirme programlarının gelecek vadede yaklaşımlar olduğuna dair erken bulgular mevcuttur (Greenberg ve Harris, 2011). CASEL in değerlendirme süreçleri sonucunda Kripalu Yoga, Nefes Almayı Öğrenme ve Dönüşebilir Yaşam Becerileri programlarının ölçütlere uygun olduğu belirtilmiştir.

Öğrenci Merkezli Uygulamalar

Başarı, mezuniyet, yükseköğretime ve sonrasında kariyere hazırlık gibi akademik kazanımları arttırmada öğrenci merkezli uygulamalar kullanılması son zamanlarda yaygınlaşan bir eğilimdir. İnsanlar arası ilişkiler öğrenci merkezli uygulamaların merkezinde yer aldıklarından daha olumlu bir sınıf ve okul iklimi oluşturarak SDÖ'yu kolaylaştırma potansiyeline sahiptir. Hem kariyer akademileri hem de “küçük okullar” daha alt öğretimi kişiselleştirme ve öğrenci ihtiyaçlarına cevap verme amacıyla öğrenci merkezli uygulamaları kullanmaktadır. Ortaokul reformunda küçük okul metodu büyük okulları (özellikle liseler) daha küçük okullara bölerek öğrencilerin okula bağlılık hissini arttırmak ve personelin öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılama kabiliyetlerini arttırmak amacıyla yöneliktir. Bu metodun etkililiği üzerine yapılan birçok araştırma farklı sonuçlar vermiş olmakla birlikte yeni çalışmalar daha olumlu bir izlenim oluşturmaktadır (Bloom ve Unterman, 2012).

Erken Uyarı Sistemleri

Kapsamlı araştırmalar sosyal ve duygusal becerilerin saldırganlık, suça eğilim, madde kullanımı gibi davranışlardaki azalmalarla olumlu ilişkisi olduğunu ortaya koymuştur. Çocukların sosyal ve duygusal becerilerini geliştirmeye yönelik müdahaleler ilaç bağımlılığı, şiddet, kabadayılık ve okula devamsızlık gibi riskli davranışları azaltabilir ya da önleyebilir. Okullar bu amaçla erken uyarı sistemleri geliştirmeye

başlamışlardır. Sosyo-duygusal beceriler bireysel esneklik ile ilgilidir. Öğrencilerin sosyal ve duygusal becerilerinin değerlendirilmesi öğrencilerin mezuniyete giden doğru yolda olup olmadıklarını ya da risk altında olup olmadıklarını tespit etmek için gerekli olan olumlu belirteçler sağlayabilir.

Teknoloji

İnternetin gelişmesi ile online öğrenme hızla yayılmaya ve gelişmeye devam etmekte ve bu teknolojik olanakların K-12 okul sistemlerinin kullanılması yaygınlaşmaktadır. Bu eğitsel metot üzerine yapılmış olan çalışmalar kısıtlı olmakla birlikte online öğrenme uygulamalarına yönelik araştırmaların meta-analizleri online öğrenim ve yüz yüze öğrenimin karşılaştırılabilir olduğunu göstermiştir (Cavanaugh 2001; Bernard ve diğ., 2004). Bu araştırmanın sonuçlarına bakılarak teknolojinin akıllıca kullanılmasının sosyal duygusal öğrenmeye büyük bir katkı sağlayabileceği söylenebilir. Örneğin internet üzerinden yapılan video konferanslar ve etkileşimli seminerler benzer doğrultudaki grupların bir araya gelmesini kolaylaştırırken uygulama, eğitim ve sürekli destek maliyetlerini de azaltır ve böylece uygulamaların güncel ve doğru sürdürülmesine yardımcı olabilir.

2.1.17 Denenmiş Sosyal Duygusal Öğrenme Programları

Okuma, Yazma, Saygı ve Çözüm Programı

Okuma, Yazma, Saygı ve Çözüm Programı yüksek sesle okumalar, kitap sohbetleri ve ardışık, etkileşimli beceri dersleri yoluyla duyguları anlama ve yönetme, dinleme ve empati kurma, iddialı, sorunları yaratıcı bir şekilde şiddete başvurmadan çözüme, çeşitliliğe saygı duyme, alay ve zorbalığa direnme gibi sosyal ve duygusal becerileri geliştirmeye yönelik bir programdır. Okul öncesinden başlayarak 8. Sınıfa kadar olan süreç boyunca sürdürülen her biri 35 dersten oluşan yedi ünite haftada bir kez yapılan dersler şeklinde uygulanan program ilave aktiviteler ve ileri okumalar için kitap tavsiyeleri ve programın kendine özgü çalışma kâğıtlarını da içerir. Her bir ünite kapsamında ele alınan beceri ve kavramlar öğrencilerin evde kendilerine bakan kişilerle birlikte yapacağı Aile Bağlantı aktivitesi içeren ödevler de sunan program ebeveyn çalışma seansları (atölyeler) içermektedir (Brown , 2010; CASEL 2013; Jones, 2010; 2011).

Al'ın Arkadaşları

Her biri 10-15 dakikalık seanslardan oluşan 46 temel ders ve 9 yardımcı dersten oluşan bu program erken çocukluk dönemine yöneliktir. Haftada 2 seans halinde uygulanan dersler 23 haftalık bir periyodu kapsar. Yönlendirmeli yaratıcı oyunlar, beyin fırtınası, kukla (Al ve arkadaşları Ty ve Keisha), müzikler, drama gibi teknikler kullanan program çocuklara diğerleriyle iyi geçinme, farklılıkları kabul etme, başatme, sağlıklı seçimler yapma gibi sosya ve duygusal becerileri kazandırmayı hedefler. Ders aralarında yapılan uygulamalar ve ailelere derste üzerinde durulan becerileri evde de takviye etmeye yönelik olarak düzenlenmiş mektuplarla kazanılan becerilerin hayata uygulanması ve genellenmesi de sağlanır (CASEL 2013; Lynch, 2004).

Yardımsever Okul Topluluğu

Okul öncesi ve 6. sınıf aralığını kapsar. Farklı yaşlarda öğrencileri kaynaştırırken geniş bir akademik konu yelpazesini de ele alan 40 Farklı Yaşlarda Arkadaşlar etkinliği; Okulda gözden geçirildikten sonra evde ebeveynlerle tamamlanan ve tekrar sınıfta sonuçlandırılan ve ayda iki kez yapılan ev etkinlikleri; okul çapında bilgi paylaşımı, sosyal ilişkiler kurmayı ve okulla gurur duymayı teşvik eden Okul çapında topluluk oluşturma etkinliği; ve 36 sınıf toplantısı etkinliğinden oluşur (Battistich, 2000).

Yeterli Çocuklar, Yardımsever Toplum

Anaokulundan beşinci sınıfa kadar yılda 35 derslik setler halinde uygulanır ve öğrencilerde önemli yaşam becerilerini geliştirmeye yöneliktir. Dersler öğrencileri motive etmek ve dikkatlerini çekmek için tasarlanmış sorularla başlar. Sınışı içi etkinliklerin yanısıra aile-okul işbirliğini sağlayan etkinliklere de yer verilmiştir. Okul ve bölge liderleri aileleri programın hedef aldığı sosyal ve duygusal beceriler hakkında bilgilendirerek hedeflerin anlaşılmasını ve paylaşılmasını, karar verme süreçlerinde beraber hareket edilmesini ve olumlu bir okul ortamı inşa edilmesini sağlar. okul-aile işbirliği kapsamında yeni beceri ve kazanımların evde de desteklenmesi ve sürdürülmesi sağlanır (Linares, 2005).

Problemleri Çözebilirim

Anaokulundan başlayarak ilkokul ve sonrası boyunca devam eden bu program anaokulu öncesi seviye için 59, anaokulu ve ilkokul seviyesi için 83, orta ve ileri seviyeler için 77 dersten oluşur. Öğrencilerin alternatif çözümler üretme, sonuçları kestirme ve problemleri etkili bir biçimde çözme becerilerini kazanmasını hedefler.

Önce yazılı olarak 20 dakikalık bir uygulama ile hem problem çözme öncesi hem de problem çözme becerileri verilerek konuya odaklanma sağlanır. Ana kavramların verildiği bu aşamadan sonra sosyal ve duygusal öğrenmenin ilgili becerileri ile ilgili net bir bilgi sunumu yapılır. Program karşılıklı diyalogları merkez alır. Öğretmenlerin öğrencilerle günlük sınıf içi rutin faaliyetleri boyunca olumlu ilişkiler kurmasını teşvik eden bu program dersleri takviye etmek için ebeveynlere yönelik kâğıtlar ve strateji önerileri sunar. Bu sistem sürdürülebilirliği sağlamak amacıyla eğitmeni eğitme desteği de sağlamaktadır (Boyle ve Hassett-Walker, 2008; Kumpfer, Alvarado ve Turner, 2002).

İnanılmaz Yıllar Eğitimi

Çocuklar (3-8 yaş), öğretmenler ve öğretmenlere yönelik üç ayrı alt programdan oluşmuştur. Çocuk eğitim programı (Dinazor Programı) duyguları tanıma, problem çözme becerileri, öfke yönetimi ve arkadaş edinme ve sürdürme becerilerini hedef alır. Yaklaşık olarak 60 dersten oluşur ve sınıfta uygulama amaçlı farklı modeller sunar. İçerik kukla veya kısa filmler izleme ve sonrasında yapılan grup tartışmaları ile aktarılır ve birçok aktivite vasıtasıyla yeni öğrenilen kavram ve beceriler pekiştirilir. Her ders sonunda evde ebeveynlerle tamamlanmak üzere tasarlanmış ev ödevleri verilir. Öğretmen programı öğretmenlerin sınıf yönetimi ve proaktif öğretim stratejilerini geliştirmeye yöneliktir (Webster-Stratton ve Hammond, 2001).

Michigan Sağlık Modeli

Anaokulundan onikinci sınıfa kadar olan süreci kapsar. Her yıl farklı ders setleri şeklinde tasarlanmıştır. Beslenme, fiziksel aktivite, güvenlik, alkol, tütün ve diğer bağımlılık yapan maddeler gibi konulara yönelik sağlık eğitimi yanında arkadaş edinme, duyguları tanıma ve yönetme, karar verme ve problem çözme, saygı ve hedef belirleme gibi konulara yönelik olan sosyal ve duygusal sağlık başlıkları ünitelere ayrılmış biçimde verilir. Bu üniteler öğretim, uygulama ve sonuçlandırma aşamalarından oluşur. Program öğretmen eğitimi ile sürdürülebilirliği sağlamaktadır (O'Neill, Clark ve Jones, 2011).

Alternatif Düşünme Stratejilerini Geliştirme (PATHS)

Bu program çatışma çözümü, duygu düzenleme, empati ve sorumlu karar verme becerilerini öğretmeye odaklıdır. Anaokulundan altıncı sınıfa kadar devam eder. Her bir ders için temel ve amaçları açıklayan giriş, uygulama rehberleri, sıkça sorulan

sorular ve cevapları, destekleyici etkinlikler ve aile broşürleri gibi yazılı kaynaklar vardır. Her dersin sonunda öğrenilen becerilerin sınıf içinde ve dışında nasıl uygulanacağına dair tavsiyeler ve hatırlatmalar bulunur. Bir öğretmen eğitme programı da içerir (Conduct Problems Prevention Research Group, 1999; 2010; Domitrovich, Cortes ve Greenberg, 2007).

Olumlu Davranış

Sağlıklı yaşam alışkanlıkları edinerek beden ve zihne yarar sağlayan alışkanlıklar kazandırmaya yöneliktir. Program öz-yönetim, sosyal beceriler, karakter ve akıl sağlığı konularını ele alırken hedef belirleme becerisini de geliştirir. Anaokulundan onikinci sınıfa kadar her yıl yaklaşık 140 ders sıralı ve planlı bir biçimde ve farklı temalarla işlenir. Program temelde öğrencilere olumlu davranırsan iyi hissedersin ve her zaman olumlu bir davranış seçeneği vardır felsefesini kazandırmayı amaçlar. İlave program içerikleri vasıtasıyla aile ve toplumsal katılımı da sağlar ve ihtiyaç duyulursa programa zorbalığı önleme, madde eğitimi, çatışma çözümü ve olumlu okul iklimini oluşturma üniteleri de eklenebilmektedir (Beets ve dig, 2009).

Sağlıklı Çocuklar Yetiştirme

Anaokulundan altıncı sınıfa kadar döneme uygulanmak üzere tasarlanmış olan bu program okul aile ve bireysel uygulamalarla yardımsever bir öğrenenler toplumu oluşturmayı hedefler. Sekiz sınıf tabanlı ünitelerden oluşan Get-Alongs yaklaşık 8 ayda tamamlanır. Akademik bütünleşme stratejileri ve ileri okuma tavsiyeleri programla sağlanmaktadır. Sınıf yönetimi, ders stratejileri ve sosyal-duygusal öğrenme atölyeleri öğretmenleri geliştirmeye yönelik olarak programa dahil edilmiştir. Ailelere yönelik atölyeler ve başka etkinliklerle ebeveynler de sürece dahil edilir (Brown ve dig., 2005; Catalano, 2003).

Yaratıcı Çatışma Çözme Programı

Anaokulundan sekizinci sınıfa kadar olan dönemi kapsayan bu program belli bir sıralamayı takip eden beceri kazandırma ve sınıf derslerinden oluşur ve yardımsever ve huzurlu bir okul ortamı inşa etmeye yöneliktir. Dersler sosyal ilişki kurma, hisleri anlama, empati geliştirme, duyguları yönetme ve sosyal sorumluluk bilinci kazandırmaya odaklıdır. Program her yıl için 16 dersten oluşur ve bu dersler atölye formatındadır. Sınıf içi etkinliklerin yanısıra akran arabuluculuğu ve aile unsurlarını da merkezine alır. Bu programın amaçlarından birisi de sınıfta tek tipliğe yönelmek ve

ırk, etnik köken ve cinsiyetle ilgili zorlukları azaltmaktır. Her yıl için bu konuya dair kontrol listeleri sunar (Aber, 1998).

Tepki Veren Sınıf Metodu

Program anaokulu-altıncı sınıf çocuklarının fiziksel, duygusal, sosyal ve entelektüel ihtiyaçlarına cevap verecek sınıf ortamlarını oluşturmak için gelişimsel basamaklara uygun eğitsel deneyimleri gerçekleştirmeyi amaçlar. Metot sabah toplantıları, kural oluşturma, etkileşimli modelleme, olumlu öğretmen dili, mantıksal sonuçlar, yönlendirmeli akademik keşifler, akademik seçim, işbirlikçi problem çözme ve sınıf organizasyonu gibi etkinlikleri kapsayan on öğretme uygulaması ve pratik stratejilerden oluşur. Çalışan aileler için rehberlik faaliyetleri de sağlar. Bu program kapsamında öğretmenler ailelerle düzenli şekilde iletişim kurarak karşılıklı bilgi akışını güncel tutarlar (Rimm-Kaufman ve Sawyer, 2004).

RULER Metodu

Anaokulundan sekizinci sınıfa kadar olan süreçte duyguları tanıma, anlama, etiketleme, ifade etme ve düzenleme becerilerini geliştirmeye yönelik olan RULER metodu ayrıca çocuklarda bu becerilerin gelişimini sağlayacak yetişkinlerin gelişimini de sağlayarak duyguların öğrenme, öğretme ve anne babalık süreçlerinin de merkezinde yer almasını sağlar. Öğretmenler programın ilk yılında duygusal okuryazarlığın temellerini (öz-farkındalık, sosyal farkındalık, başkalarının bakış açısını anlama ve empati) ve sonrasında bunları sağlıklı bir okul ortamı oluşturmak için nasıl kullanacaklarını öğrenir. Program ayrıca yetişkin aile üyelerine yönelik çalışmalar da içermektedir (Brackett, Rivers, Reyes ve Salovey, 2012).

İkinci Adım

Bu program sosyal duygusal öğrenme derslerini empati, duygu yönetme, arkadaş edinme ve sağlıklı arkadaşlıklar sürdürme ve problem çözme becerileri öğrenimi üzerine kurar. Yılda 22 ila 28 ders şeklinde anaokulundan sekizinci sınıfa kadar uygulanır. Program beyin geliştirici oyunlar, haftalık tema etkinlikleri, tekviye etkinlikleri ve ev bağlantılarından oluşur. Öğretmenler öğrencilere her gün kazandıkları becerileri uygulama fırsatları sunarlar (CASEL, 2015).

Sosyal Karar Verme / Sorun Çözme Programı

Anaokulundan sekizinci sınıfa kadar olan dönemde yıllık ortalama 30 konuyu kapsayan program öz-kontrol, sosyal farkındalık ve karar verme becerilerini geliştirmeye yöneliktir. Becerileri tanıştırma, modelleme, uygulama fırsatları, yansıtma, tartışma ve önerilerden oluşan bir yapı içinde kazandırmayı amaçlayan program öğretmenleri de süreçler hakkında bilgilendirir ve yeni becerileri temel akademik konularda nasıl uygulayacakları konusunda öneriler sunar. Program kapsamında aileler de sosyal-duygusal öğrenme hakkında bilgilendirilir (broşürler vs) ve sık sık ev ödevleri verilir (Elias, 1986; 1991).

Adım Adım Saygı

Üçüncü sınıftan altıncı sınıfa kadar okul çapında kullanılmaya yönelik olarak hazırlanmıştır. Üç aşamalı olarak yapılan uygulamanın ilk aşaması yöneticilerin okul çevresi ve zorbalık konusunda mevcut durumu tespit etmesidir. Daha sonra okul içindeki bütün yetişkinler eğitilir ve son olarak sınıf tabanlı dersler verilir. Arkadaş edinme, duyguları tanıma, anlama ve zorbalıkla mücadele konularına odaklı 11 dersten oluşan bir programdır (Brown, 2011; Frey, 2005; Hirschstein, 2007).

Şiddete Başvurmam

Anaokulundan sekizinci sınıfa kadar olan dönemi kapsayan bir şiddeti önleme ve karakter eğitimi programıdır. Saygı, çeşitliliğe saygı duyma, duyguları ve eylemleri anlama becerilerine yöneliktir. Her biri yaklaşık bir saat süren yedi dersten oluşur. Kitap ve video tavsiyeleri ve ebeveynlerle birlikte tamamlanacak ödevlerle içerik alanlarına yönelik pekiştirme çalışmaları yapılır. Aile ve toplum katılımını sağlamayı da gerektiren uygulamalara yönelik öğretmenlere de etkinlik ve öneriler sunulur (Hall ve Bacon, 2006).

Zihnin Araçları

Anaokulu öğrencilerine yönelik olan bu program kendi kendine öğrenme becerisini geliştirmeye yönelik olarak sınıf içine entegre edilen bir programdır. Erken okuma, matematik ve öz-yansıtma gibi diğer bilişsel becerilerin yanısıra öğrencilerin öz-düzenleme etkinlikleri, make-believe oyunu gibi etkinliklerle zihinlerini kullanmaya teşvik etme ve sosyal, duygusal ve bilişsel davranışlarını kontrol etmelerine imkân veren sınıf ortamı sağlamaya dayanır. Çocuklarının gelişimine katkı sağlamaya istekli aileler için de bilgi ve katılım fırsatları sunar (Barnet, 2008).

Tribes Öğrenme Toplulukları

Anaokulundan onikinci sınıfa kadar dönemi kapsayan programın okul ve bölge yöneticileri, öğretmenler, aileler ve toplumun farklı kesimlerinin katılımı ile sürekli ve destekleyici bir çevre oluşturmayı hedefler. Program dikkatli dinleme, takdir etme, katılma hakkı ve karşılıklı saygı olmak üzere dört toplum stratejisi içermektedir. Program kapsamında öğrenciler üç ila altı kişilik işbirlikçi öğrenme gurupları içinde yıl boyunca birlikte çalışırlar. Bu süreçte öğrencilere sosyal ilişkiler kurmaları ve sınıf sorunlarını birlikte çözmeleri için fırsatlar sunan topluluk görüşmeleri yer alır (Kiger, 2000).

Tutarlılık Yönetimi ve İşbirlikçi Disiplin

Çocukların sosyal, duygusal ve akademik öğrenmelerini öğretim uygulamaları kullanarak sağlamaya yönelik bir öğretmen eğitimi programıdır. Öğretmen-öğrenci etkileşimi, sınıf ortamı ve sınıf yönetimi konusunda yedi kısa mesleki gelişim çalışmayı uygulamasından oluşur. Bu çalıştaylarda zorbalığı önleme, olumlu bir sınıf ortamı oluşturma, zamanı etkili kullanma, olumlu ilişkiler kurma, aktif öğrenme gibi konular ele alınır. Daha geniş bir etki sağlamak için okul liderleri ve ailelere yönelik çalıştaylar da program kapsamında mevcuttur (CASEL, 2015).

Gerçekleştir (REAL)

10 dersten oluşan bu program madde kullanımı ile mücadeleye yönelik 10 dersten oluşur ve 7. sınıfa yöneliktir. 45 dakikalık dersler öğrencileri iyi kararlar vermeye teşvik eder, sosyal farkındalık ve ilişki kurma becerilerine vurgu yapar. Programın öncelikli stratejisi REAL kelimesinin İngilizce açılımında gizlidir. Refuse (reddet), Explain (açıkla), Avoid (kaçın) ve Leave (ayrıl). Öğrencilere riskli durumları analiz etme, kendi algı ve hislerini değerlendirme ve kendi değerlerine uygun seçimler yapmayı da öğretir.

2.2 KAVRAMLARLA İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.2.1. Duygusal Zeka İle İlgili Araştırmalar

Yurt dışında Yapılan Araştırmalar

Davis ve Humphrey (2014) çalışmalarında duygusal zeka becerilerinin tek başarılı bir uyum sağlama sürecinde tek başına etkili olmadığını ve bazı faktörlerin duygusal zekanın olumlu etkisini azalttığını ortaya koymuştur. Opper, Maree, Fletcher ve Sommerville (2014) dış mekan macera programının öğrencilerin duygusal zeka performansları üzerindeki etkisini araştırdıkları çalışmada programın öğrencilerinin duygusal zeka performanslarını artırdığını tespit etmişlerdir. Di Fabio ve Kenny (2012) öğrencilerin duygusal zeka becerileri ile karar verme stilleri arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmalarında öz farkındalık becerisi yetersiz olan bireylerin kendi başlarına karar vermede başarısız olduklarını, öz düzenleme becerisi yetersiz olan bireylerin ise ani ve düşünmeden karar verme eğiliminde olduklarını ortaya koymuştur.

Russo, Mancini, Trombini, Baldaro, Mavrovelli ve Petrides (2012) yaptıkları çalışmada kişilik özelliklerine bağlı duygusal zeka özelliklerinin kaygı ve depresyon düzeyleriyle ilişkili olduğunu ve duygusal zekanın bilişsel zekadan bağımsız olduğunu bulgulamıştır.

Nizielski, Hallum, Lopes ve Schütz (2012) 300 öğretmenin katılımıyla yürüttükleri bir çalışmada yüksek duygusal zeka seviyelerine sahip olan öğretmenlerin öğrencilerin ihtiyaçlarına duyarlı olduklarını ve öğrencilerin davranış bozukluklarında azalma sağlayabildiklerini bulmuştur. Alegre (2012) yaptığı çalışmada annesiyle yeterince zaman geçiren çocukların duygusal zeka düzeylerinin yüksek olduğunu bulgulamıştır.

Shao, Yu ve Ji (2012) 68 üniversite öğrencileri ile yaptıkları çalışmada edebiyat temelli duygusal zeka eğitiminin deney grubunda yer alan öğrencilerin ön-test son-test duygusal zeka puanları arasında anlamlı bir farklılık bulgulamışlardır. Aynı çalışma deney grubunun son-test duygusal zeka puanları ile kontrol grubunun son-test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğunu da ortaya koymuştur. Harrod ve Scheer (2005) 16-19 yaş arasındaki gençlerin duygusal zeka düzeylerini bazı demografik değişkenler bakımından incelemiş ve duygusal zekanın kızlarda

erkeklerden daha yüksek olduğu ve ailenin eğitim ve gelir düzeyinin de duygusal zeka seviyesinin belirleyicilerinden olduğunu göstermiştir. Furnham (2003) duygusal zeka ve bireylerin mutluluk seviyeleri arasında ilişki olup olmadığını araştırmıştır ve olumlu bir ilişki ortaya koymuştur. Parker (2002) yaptığı çalışmada çocuk ve ergen bireylerin duygusal zeka seviyelerinin iç ve dış problemlerini yordadığını ortaya koymuştur.

Yurt içinde Yapılan Araştırmalar

Mammadow (2015) yaptığı çalışmada Türkiye’de turizm eğitimi alan öğrencilerin duygusal zeka düzeyleri ile akademik başarıları arasında ilişkinin olup olmadığını araştırmıştır. Araştırma sonucuna göre turizm öğrencilerinin duygusal zeka düzeyleri ile akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. Duygusal zekanın alt boyutları olarak ele alınan özgüven, özdeğerlendirme, genel ruh hali, strese dayanıklılık ve özdenetim ile akademik başarı arasındaki bir ilişkinin anlamsız karakter taşıdığı saptanmıştır. Duygusal zekanın uyum sağlama boyutu ile akademik başarı arasındaki ilişkinin anlamlı karakter taşıdığı tespit edilmiştir. Ayrıca farklı üniversite ve bölümlerin öğrencilerinin duygusal zeka düzeyleri arasındaki fark anlamlılık göstermemiştir. Atalay (2014) bir çalışmada ortaokul öğrencilerinin duygusal zekâları ile akademik başarıları arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçlamıştır. Çalışmada iyimserlik/ruh halinin düzenlenmesi alt boyutuyla akademik başarı arasında pozitif (Pearson Correlation:0,098) anlamlı bir ilişki ($p=0,026<0,05$); duyguların değerlendirilmesi alt boyutuyla akademik başarı arasında negatif yönlü (Pearson Correlation:-,125) anlamlı bir ilişki ($p=0,004<0,05$) tespit etmiştir.

Yurdakavuştu yaptığı çalışmada (2012) ilköğretim öğrencilerinin duygusal zeka ve sosyal beceri düzeylerini ve bu düzeyler arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmada duygusal zeka ve sosyal beceri düzeylerinin kız öğrencilerde erkek öğrencilere oranla daha yüksek olduğunu ve duygusal zeka ile sosyal beceri arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğunu tespit etmiştir. Seyis (2011) çalışmada psikolojik değişkenlerden motivasyonun ve duygusal zekanın akademik başarıyı nasıl açıkladıklarını araştırmıştır. Araştırma sonuçları, duygusal zeka ve motivasyon değişkenlerinin ortaöğretim öğrencilerinin akademik başarılarını anlamlı düzeyde yordadığını ve kız öğrencilerin duygusal zeka ve akademik başarı puanlarının erkek öğrencilerin puanlarından anlamlı düzeyde yüksek olduğunu göstermiştir. Tufan (2011) çalışmada geliştirilen duygusal zeka eğitimi programının ortaöğretim

dokuzuncu sınıf öğrencilerinin duygusal zeka düzeylerine etkisini incelemiş ve geliştirilen Duygusal Zeka Eğitimi Programı'nın, dokuzuncu sınıf öğrencilerinin duygusal zeka düzeyleri üzerinde belirli oranda etkili olduğunu ortaya koymuştur. Adıgüzel (2011) yaptığı çalışmada meslek yüksekokulunda öğrenim gören öğrencilerin duygusal zeka ve öğrenme stratejileri ile akademik başarıları arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Bu araştırmaya göre toplam duygusal zeka puanları ve alttest puanları ile meslek yüksekokulu öğrencilerinin akademik başarıları arasındaki doğrusal ilişki ile ilgili farklı sonuçlar elde edilmiştir. Sadece Karşısındakinin duygularını anlama alt boyutu ile meslek yüksekokulu öğrencilerinin akademik başarıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olduğu ortaya çıkmıştır. Öğrenme stratejileri ile ilgili olarak, hem bilişsel hem de duyuşsal stratejiler ile meslek yüksekokulu öğrencilerinin akademik başarıları arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişki gözlenmiştir. Ayrıca çoklu regresyon analizi sonuçları, kendi duygularını anlama boyutu hariç diğer duygusal zeka alt boyutları ve öğrenme stratejileri ile öğrencilerin akademik başarıları arasında anlamlı ilişkinin olduğunu ortaya koymuştur. Tunca (2010) yaptığı çalışmada; ilköğretim öğretmenlerinin sahip olduğu duygusal zeka düzeylerinin, sınıf yönetimi becerilerine etkisinin araştırmış ve ilköğretim öğretmenlerinin duygusal zeka düzeylerinin, sınıf yönetimi becerileri üzerinde etkisi olduğunu belirlemiştir. Ümit (2010) çalışmasında 14-17 yaş grubundaki ergenlerin duygusal zeka ve saldırganlık düzeyleri arasında ilişki olup olmadığını ve ayrıca bu değişkenlerde bağımsız değişkenler (yaş, cinsiyet, anne baba öğrenim düzeyi, okul türleri) açısından anlamlı farklılık yaratma durumunu incelemiştir. Bu çalışmanın bulguları ergenlerin saldırganlık ölçeği puanları ile duygusal zekanın alt boyutlarından kişisel beceriler ve stresle başa çıkma alt boyutundan aldıkları puanlar arasında, düşük düzeyde, negatif yönde ve istatistiksel bakımdan anlamlı bir ilişki olduğuna işaret etmektedir. Çalışma aynı zamanda Erkek ergenlerin duygusal zekâ ölçeğinden elde ettikleri puan ortalamasının ($X = 298,39$) kız ergenlerin ($X = 310,90$) duygusal zeka ölçeğinden elde ettikleri puan ortalamasından daha düşük olduğunu ortaya koymuştur. Karayılmaz (2008) yapmış olduğu çalışmada anasınıfına devam eden çocukların duygusal zeka ve sosyal uyum becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiş ve araştırmaya katılan çocukların duygusal zeka ve sosyal uyum dereceleri arasında pozitif bir ilişki olduğunu saptamıştır. Dağlı (2006) ergenlerde zeka bölümü, duygusal zeka ve akademik başarı arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında duygusal zeka ve akademik

başarı arasında olumlu bir ilişki olduğunu ve kızların duygusal zekasının erkeklerden daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur.

2.2.2. Sosyal Duygusal Öğrenme İle İlgili Araştırmalar

Yurt dışında Yapılan Araştırmalar

Durlak ve diğ. (2011) bir çalışmada sosyal ve duygusal öğrenme programlarının akademik başarıyı arttırdığını, stresle başa çıkmaya yardımcı olduğunu ve olumlu sosyal davranışları teşvik ettiğini ortaya koymuştur. Sklad ve arkadaşlarının (2012) çalışması da bu araştırmayı destekler nitelikte sonuçlar ortaya koymuştur. Sosyal ve duygusal öğrenme seviyesi arttıkça saldırganlık, madde kullanımı ve benzeri sorunlarda azalma olduğunu gösteren araştırmalar mevcuttur (Aspy, Oman, Veseley, McLeroy, Rodine ve Marshall, 2004; Bradshaw, Rodgers, Ghandour ve Garbarino, 2009; Moffit, 2011). Conner ve Fraser (2011) Güçlü Aileler Programının çocuklarda depresyon ve saldırganlık sorunlarını anlamlı ölçüde azalttığını ortaya koymuşlardır. Gueldner ve Merrell (2011) çalışmalarında Güçlü Çocuklar Sosyal Duygusal Öğrenme programını incelemiş ve çocukların sosyal duygusal davranış bilgilerinde artış sağladığını ortaya koymuşlardır. 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. Harlacher ve Merrell (2010) çalışmalarında Güçlü Çocuklar Sosyal Duygusal Öğrenme Programı'nın çocukların sosyal ve duygusal becerilerini arttırdığını ve bu etkinin uzun süreli olduğunu ortaya koymuşlardır. Jones, Brown ve Aber (2010) çalışmalarında, Okuma, Yazma, Saygı ve Çözüm Programı'nın katılan çocukların sosyal ve bilişsel süreçlerinde, sosyal duygusal davranışlarına ve akademik becerilerine olumlu etkisi olduğunu ortaya koymuşlardır. Calderalle, Christensen, Kramer ve Kronmiller (2009) sosyal duygusal öğrenme programlarının bireylerin sosyal ve duygusal becerilerini arttırırken problem davranışların da önemli ölçüde azalmasını sağladığını 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. Domitrovich, Cortes ve Greenberg (2007) Alternatif Düşünme Stratejileri Programı'nın etkilerini inceledikleri çalışmalarında bu programa katılan çocukların sosyal ve duygusal becerilerde akranlarından daha ilerde olduklarını ve problem davranışlarının belirgin bir şekilde daha az olduğunu bulgulamıştır. Cohen (2006) çalışmasında öğretmenlerin sosyal ve duygusal becerileri uygun materyal ve yöntemler kullanarak doğrudan öğretebileceğini ortaya koymuştur. Romanz, Kantor ve Elias (2004) sosyal ve duygusal öğrenme programlarını inceledikleri bir çalışmada bu programların akademik performansları ve tutum ve davranışlarına olumlu yönde etki ettiğini ortaya koymuştur.

Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Akçaalan (2016) çalışmasında sosyal duygusal öğrenme ile yaşam boyu öğrenme arasındaki ilişkileri incelemiştir. Bu çalışmanın sonuçları 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 bulgulamıştır. 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. Kaya (2014) araştırmasında ortaokul öğrencilerinin sosyal duygusal öğrenme becerileri ile algılanan anne baba tutumları arasındaki ilişkileri incelemiştir. Araştırma sonuçları ebeveyn tutumlarına ilişkin öğrenci algıları ve sosyal-duygusal öğrenme becerileri arasında olumlu ilişkiler olduğunu göstermiştir. Arslan ve Akın (2013) Sosyal Duygusal Öğrenme Ölçeği geçerlik ve güvenilirlik çalışmasını yapmışlardır. Merter (2013) çalışmasında ortaokul öğrencilerinin sosyal duygusal öğrenme becerileri ile benlik saygıları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Bu araştırmanın sonuçları ortaokul öğrencilerinin 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 sosyal-duygusal beceri ve davranış puan ortalamaları arasında önemli bir farklılık olduğunu ortaya koymuştur. Öztürk Samur (2011), Değerler eğitimi programının anasınıfı öğrencilerinin sosyal ve duygusal gelişimlerine etkisini incelemiştir. Çalışma deney

ve kontrol gruplarının toplam sosyal duygusal gelişim son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğunu ortaya koyarken deney grubu çocuklarının toplam sosyal duygusal gelişim öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir fark olduğunu ve sontest puanlarının öntest puanlarından daha yüksek olduğunu göstermiştir. Diken, Cavkaytar, Batu, Bozkurt ve Kurtılmaz (2011) çalışmaları sonucunda, Başarıya İlk Adım Programı Türkçe Versiyonu'nun (BİA-TV) antisosyal davranışlar açısından risk grubuna dâhil olan öğrencilerin problem davranışları, sosyal becerileri ve akademik yeterlilikleri üzerindeki etkisinin olumlu yönde olduğunu ortaya koymuşlardır. Baydan (2010) yaptığı çalışmada Sosyal Duygusal Beceri Programı'nın ilköğretim öğrencilerinin sosyal duygusal becerilerinde anlamlı bir artış sağladığını görmüştür. Özbey (2009) sosyal becerilere yönelik olarak hazırlanan eğitim programının problem davranışlarda azalmayı sağladığını bulmuştur. 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 güvenilirlik araştırmaları ile bu ölçeğin güvenilirlik ve geçerliliği ispatlanmıştır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma gurubu, veri toplama araçlarının psikometrik ve yapısal özellikleri, veri toplama ve analiz süreçlerine ilişkin bilgiler verilmiştir.

3.1 ARAŞTIRMA MODELİ

Araştırma, nicel araştırma deseninde tarama türünde kurgulanmış ve iki ya da daha fazla değişken arasındaki ilişkileri incelemeye yönelik ilişkisel tarama modeli özelliklerini taşımaktadır. Bu tip çalışmalar neden-sonuç ilişkilerine kesin açıklamalar getirememekle birlikte olası sebep-sonuç ilişkilerine dair faydalı ipuçları sağlayabilir (Karasar, 2009). Araştırma modeli, ele alınan değişkenler açısından cinsiyet ve sınıf, değişkenlerine göre oluşan farklılıkları da ele alması sebebiyle karşılaştırmalı ilişkisel tarama modeli özelliklerini de taşımaktadır.

3.2 ÇALIŞMA GRUBU

Araştırmanın örnekleme yöntemi, araştırmacının ihtiyaç duyulan sayıda katılımcıya ulaşabilmesi için erişimi en kolay olan katılımcılardan başlayarak örneklemini tamamladığı “uygun örnekleme” yöntemi niteliklerini yansıtmaktadır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012).

Tablo 7. Katılımcıların Demografik Özellikleri

Değişken	Sayı	Yüzde
Cinsiyet		
Erkek	399	61,6
Kadın	249	38,4
Yaş		
14	11	1,7
15	218	33,6
16	170	26,2
17	168	25,9
18	81	12,5
Sınıf Düzeyi		
1.sınıf	219	33,8
2.sınıf	173	26,7
3.sınıf	143	22,1
4.sınıf	113	14,7
Toplam	648	100

Araştırmanın çalışma grubu 2014-2015 eğitim-öğretim yılında Bursa Atatürk Anadolu Lisesi'nde öğrenimine devam etmekte olan 399'u erkek 249'u kadın toplam 648 lise öğrencisinden oluşmaktadır. Araştırmaya katılan öğrencilerin yaşları 14 ile 18 arasında değişmektedir. Katılımcıların 219'u birinci sınıf, 173'ü ikinci sınıf, 143'ü üçüncü sınıf, 113'ü ise dördüncü sınıf öğrencisidir. Katılımcıların demografik özellikleri Tablo 1'de verilmiştir.

3.3 VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Araştırmanın veri toplama sürecinde aşağıda genel ve psikometrik özellikleri verilen Kişisel Bilgi Formu, Duygusal Zeka Ölçeği (DZÖ) ve Sosyal Duygusal Öğrenme Ölçeği (SDÖÖ) araçları kullanılmıştır.

3.3.1 Kişisel Bilgi Formu

Bu form araştırmacı tarafından çalışmaya katılan bireylerin cinsiyet ve sınıf değişkenlerine ilişkin verileri ve diğer demografik verileri toplamak amacıyla hazırlanmış bir formdur (Bkz. Ek-1). Katılımcıların cinsiyet, yaş ve sınıf bilgilerine dair verileri almak için bu form kullanılmıştır.

3.3.2 Duygusal Zeka Ölçeği

Genel Özellikleri

Katılımcıların duygusal zeka düzeylerini ölçmek amacıyla Anguiano-Carrasco, MacCann, Geiger, Seybert ve Roberts (2015) tarafından geliştirilen, Arslan ve İşeri, Akcaalan ve Yurdakul (2015) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Duygusal zeka Ölçeği kullanılmıştır. Bir kendini değerlendirme ölçeği (self-report scale) olan bu araç, bir kâğıt-kalem testi biçiminde uygulanmaktadır ve katılımcıların kendi duygusal zeka durumlarını tanımlamaları istenmektedir. Ölçeğin uygulandığı katılımcılar verilen cümlelere 6'lı Likert derecelendirmeyeyle 1-6 arasındaki rakamlardan birini işaretleyerek yanıtlamaktadırlar. Her madde için katılımcıların işaretledikleri (1) Kesinlikle Katılmıyorum (2) Katılmıyorum (3) Kısmen katılmıyorum (4) Kısmen Katılıyorum (5) Katılıyorum (6) Kesinlikle katılıyorum anlamlarına gelmektedir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 18 en yüksek puan 108'dir.

Psikometrik özellikleri

Orijinal form - Güvenirlik

Orijinal Duygusal Zeka ölçeği için yapılan betimleyici analizler sonucunda duygusal zeka gibi bir yapı için uygun seviyeli güvenilir ve kabul edilebilir bir ölçektir. Herhangi bir maddenin ölçekten çıkarılması alfa katsayısını düşüreceğinden bütün sorular muhafaza edilmiştir. Yapı arpanı incelemesi yapmak için, maddeler eksen faktör analizine tabi tutulmuşlardır. İlk faktör (özgün değer = 3.13) varyansı %22.4 oranında açıklamaktadır. Buna rağmen, alt faktörlerin 1.0'ın üstünde öz değere sahiptir (ikinci faktör için 1.51, üçüncü faktör için 1.20 ve dördüncü faktör için de 1.10) ve buna ek olarak varyansı %27.2 oranında açıklamaktadır (Anguiano-Carrasco, MacCann, Geiger, Seybert ve Roberts, 2015)

Türkçe Formu

Ölçeğin Türkçeye uyarlanması sürecinde, orijinal duygusal zeka ölçeği şu aşamalarla Türkçe'ye çevrilmiştir. İlk olarak altı uzman ölçeğin İngilizce versiyonunu Türkçe'ye çevirmiştir. Daha sonra İngilizce versiyonu kendilerine uygulanmak üzere 20 İngilizce öğretmenine e-posta ile gönderilmiştir. Bir hafta sonra duygusal zeka ölçeğinin Türkçe versiyonu da çeviri geçerliliği tespiti için daha önceki 20 İngilizce öğretmenine kendilerine uygulanmak üzere gönderilmiştir. Son olarak bu çalışmada kullanılan ölçeğin Türkçe versiyonu eğitim bilimleri ve psikolojik danışma ve rehberlik alanlarından üç uzman eleştirmen tarafından tekrar değerlendirilmiştir.

Ölçeğin Türkçe formu yapı geçerliği doğrulayıcı faktör analizi ile incelenmiş ve 18 maddeden oluşan tek boyutlu modelin uyumunu belirlemek için uygulanan doğrulayıcı faktör analizinde uyum indeksi değerleri: $\chi^2=206.39$, $df= 53$, $RMSEA=.070$, $GFI=.94$, $CFI=.89$, $IFI=.89$, $AGFI= 0.92$ and $SRMR=.059$ olarak bulunmuştur.

Türkçe Formu - Güvenirlilik

Duygusal zeka Türkçe formu için hesaplanan Cronbach alfa iç tutarlılık güvenilirlik katsayılarının ölçeğin toplam puanı için .85 olarak bulunmuştur (Arslan, İşeri, Akçaalan ve Yurdakul, 2015).

3.3.3 Sosyal Duygusal Öğrenme Ölçeği (SDÖÖ)

Genel Özellikleri

Katılımcıların sosyal duygusal öğrenme düzeylerini ölçmek amacıyla Coryn, Spybrook, Evergreen ve Blinkiewicz(2009) tarafından geliştirilen ve Arslan ve Akın (2013) tarafından Türkçeye uyarlanan Sosyal Duygusal Öğrenme Ölçeği (SDÖÖ; Bkz. EK-) kullanılmıştır. Bu araç katılımcıların kendi durumlarını betimlediği bir kendini değerlendirme ölçeğidir (self-report scale) ve bir kâğıt-kalem testi biçiminde uygulanmaktadır. Ölçeği yanıtlayan katılımcılar verilen cümlelere 5'li Likert derecelendirmeye 1-6 arasındaki rakamlardan birini işaretleyerek yanıtlamaktadırlar. Her madde için katılımcıların işaretledikleri (1) Kesinlikle Katılmıyorum (2) Katılmıyorum (3) Kararsızım (4) Katılıyorum (5) Kesinlikle Katılıyorum anlamlarına gelmektedir.

Sosyal Duygusal Öğrenme Ölçeği 20 maddeden ve görev tanımlama (6 madde, örneğin; “Bir amaca ulaşmak için nelere ihtiyacım olduğunu bilirim”), akran ilişkileri (7 madde, örneğin; “Kültürel farklılıkları anlayabilirim”) ve Öz-düzenleme (7 madde, örneğin; “Okuldaki kuralların gerekli olduğunun farkındayım”) şeklinde 3 alt ölçekten oluşmaktadır. SDÖÖ'nün faktör yükleri .41 ile .71 arasında sıralanmaktadır. Ölçeğin iç tutarlılık güvenirlik katsayıları alt boyutlar için .76 ile .87 arasında, test-tekrar test güvenirlik katsayıları ise .72 ile .82 arasında değişmektedir. Her bir alt boyuttan alınan puanların yüksek olması bireyin ilgili sosyal duygusal öğrenme özelliğine sahip olduğunu göstermektedir. Ölçek toplam bir sosyal duygusal öğrenme puanı da vermektedir. Ölçekten alınan yüksek puanlar sosyal duygusal öğrenme düzeyinin yüksekliğini göstermektedir. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 100, en düşük puan 20'dir. Ölçekte ters puanlanan madde bulunmamaktadır.

Psikometrik özellikleri

Orijinal form - Geçerlik

Ölçeğin orijinal formu için yapılan güvenirlik ve geçerlik çalışmalarında yapı geçerliği doğrulayıcı faktör analizi ile incelenmiştir. Bütünsel ve kabul edilebilir bir sonuca ulaşılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizinde, 20 madde ve 3 alt ölçekten oluşan modelin uyum indeksi değerleri için: $\chi^2= 520$, GFI= .92, AGFI= .90 olarak bulunmuştur. Uyum geçerliği çalışması için uygulanan ilişkili yapıları ölçen çeşitli ölçekler ile SDÖÖ alt boyutları arasında anlamlı korelasyon katsayıları bulunmuştur.

Orijinal form - Güvenirlik

Orijinal SDÖÖ'nin üç alt boyutlu çalışmasında Cronbach alfa iç tutarlılık güvenirlik katsayıları; altı maddelik görev tanımlama alt boyutu için .69, yedi maddelik akran ilişkileri alt boyutu için .80 ve yedi maddelik öz düzenleme alt boyutu için .80 olarak bulunmuştur.

Türkçe Formu

Sosyal-Duygusal Öğrenme Ölçeği öncelikle İngilizce Öğretmenliği bölümünde bulunan dört öğretim görevlisi tarafından Türkçeye çevrilmiş ve çeviriler incelenerek gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Daha sonra aynı grup Türkçe formları tekrar İngilizceye çevirmiş, her iki form arasındaki tutarlılığı incelemiş ve Türkçe formlar üzerinde tartışarak final Türkçe form elde edilmiştir. Daha sonra Türkçe form anlam ve gramer açısından incelenerek gerekli düzeltmeler yapılmış ve denemelik Türkçe

form elde edilmiştir. Denemelik Türkçe form ölçme ve değerlendirme alanında uzman olan 3 öğretim üyesine inceletilerek görüşleri doğrultusunda bazı değişiklikler yapılmıştır. Geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarına başlamadan önce SDÖÖ'nün Türkçe formu ile İngilizce formu arasındaki tutarlılığı belirlemek için dilsel eşdeğerlik çalışması yapılmış ve dilsel eşdeğerliğin sağlandığı görüldükten sonra geçerlik ve güvenilirlik analizlerine başlanmıştır.

Türkçe Formu - Geçerlik

Ölçeğin Türkçe olarak üç boyutlu model için uygulanan doğrulayıcı faktör analizinde uyum indeksi değerleri $\chi^2= 264.67$, $sd= 153$, $RMSEA= .04$, $NFI= .96$, $CFI= .98$, $IFI= .98$, $RFI= .95$, $GFI= .92$, $SRMR= .095$ olarak bulunmuştur.

Türkçe Formu - Güvenirlik

SDÖÖ'nün maddelerinin ayırt etme gücünü belirlemek amacıyla madde analizi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda, ölçeğin düzeltilmiş madde toplam korelasyon katsayılarının .30 ile .65 arasında sıralandığı görülmüştür.

3.4 VERİ TOPLAMA SÜRECİ

Öğrencilere uygulama için öğretmenlerinden randevu alınmış ve öğretmenlerin yardımlarıyla öğrenciler bilgilendirilmiş; uygulamaların tamamı standart sınıf ortamında gönüllü öğrencilerle yapılmıştır. Uygulamalarda öğrencilere araştırma ölçek paketi (Bkz. 3.3 Veri Toplama Araçları) dağıtılarak yönerge okunmuştur. Katılımcılardan herhangi bir kimlik bilgisi istenmemiş ve gerekli gizlilik sağlanmıştır. Bir ders saati olarak gerçekleştirilen uygulama sonrasında doldurulan paketler ön incelemeden geçirilerek ve gelişigüzel doldurulmuş olduğu, çeşitli madde veya bölümlerin boş bırakıldığı gözlemlenen paketler değerlendirme dışı bırakılarak analizlere dâhil edilmemiştir.

3.5 VERİLERİN ANALİZİ

Araştırmada duygusal zeka ve sosyal duygusal öğrenme ve alt boyut değişkenleri arasındaki ilişkiler incelenmektedir. Bu ilişkiler Pearson Momentler Çarpımı Korelasyonu yöntemi kullanılması suretiyle incelenmiştir. Duygusal zeka, sosyal duygusal öğrenme ve alt boyutları değişkenleri açısından, cinsiyet ve sınıf değişkenlerine göre oluşan gruplar arasındaki farklılıklarsa ikili gruplarda t testi; ikiden fazla olan gruplarda Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) kullanılarak incelenmiştir. ANOVA sonucunda anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasındaki farklılardan kaynaklandığını bulmak amacıyla Tukey Çoklu Karşılaştırma Testi'nden faydalanılmıştır. Ayrıca değişkenleri betimleyen ortalama, standart sapma, yüzdelik dilim gibi değerler de hesaplanmıştır. Analiz sonuçlarını görselleştirmek amacıyla da grafikler kullanılmıştır. Verilerin analizi ile ilgili bütün süreçlerde SPSS 22.00 istatistik paket programı kullanılmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırma sorularına yönelik olarak yapılan istatistiksel analizlerin detaylı sonuçları ve yorumları yer almaktadır. Araştırma sorularının her birine dair veriler sırayla incelenecektir.

4.1. LİSE ÖĞRENCİLERİNİN DUYGUSAL ZEKA VE SOSYAL DUYGUSAL ÖĞRENME DÜZEYLERİ ARASINDA ANLAMLI İLİŞKİLER OLUP OLMADIĞINA İLİŞKİN BULGULAR

Lise öğrencilerinin duygusal zeka ve sosyal duygusal öğrenme düzeyleri arasındaki ilişkileri ve bu ilişkilerin büyüklük ve yönlerini belirlemek için kullanılan Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Analizi sonuçları Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 8. Lise Öğrencilerinin Duygusal Zeka ve Sosyal Duygusal Öğrenme Düzeyleri Arasındaki İlişkilere İlişkin Korelasyon Analizi Sonuçları

	DZ	GT	Aİ	ÖD
1. DZ	1			
2. GT	.51**	1		
3. Aİ	.38**	.43**	1	
4. ÖD	.50**	.49**	.46**	1
Ortalama	83.3	22.9	28.5	27.6
Standart sapma	11.4	3.7	3.9	4.1

Not: DZ= Duygusal Zeka Düzeyini, GT= Görev Tanımlama Düzeyini, Aİ= Akran İlişkileri Düzeyini ve ÖD= Öz Düzenleme Düzeyini simgelemektedir.
** $p < .001$

Yukarıda verilen Tablo 2’de görüldüğü gibi lise öğrencilerinin duygusal zeka düzeyleri ile görev tanımlama alt boyutu, akran ilişkileri alt boyutu ve öz düzenleme alt boyutu arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Tablo incelendiğinde duygusal zekanın; görev tanımlama düzeyi ile pozitif yönde orta düzeyde ($r= .51, p< .001$), akran ilişkileri düzeyi ile pozitif yönde ($r= .38, p< .001$) ve öz düzenleme düzeyi ile pozitif yönde ($r= .46, p< .001$) ilişkili olduğu görülmektedir.

4.2 DUYGUSAL ZEKA DÜZEYLERİ AÇISINDAN FARKLI DEĞİŞKENLERE İLİŞKİN BULGULAR

4.2.1 Duygusal Zeka Düzeyleri Açısından Erkek ve Kadın lise Öğrencileri Arasında Anlamlı Farklılıklar Olup Olmadığına İlişkin Bulgular

Tablo 9. Duygusal zeka düzeyleri açısından lise öğrencilerinin cinsiyet açısından farklarına ilişkin t testi tablosu.

Değişken	Cinsiyet	<i>N</i>	\bar{X}	<i>Ss</i>	<i>t</i>	$\frac{S}{d}$	<i>p</i>
Duygusal Zeka	Kadın	249	83.5	11.2	.651	646	.515
	Erkek	399	82.9	11.5			

$P<0,05$

Tablo 3’de cinsiyet açısından lise öğrencilerinin duygusal zeka düzeylerine ilişkin puan ortalamaları, standart sapmaları görülmektedir. Tablo incelendiğinde duygusal zeka düzeyleri açısından erkek ($=82,9$) ve kadın ($=83,5$) lise öğrencileri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir [$p= .515,, p> .05$].

4.2.2 Duygusal Zeka Düzeyleri Açısından Sınıf Düzeyleri Farklı Olan Lise Öğrencileri Arasında Anlamlı Farklılıklar Olup Olmadığına İlişkin Bulgular

Tablo 10. Farklı sınıf düzeyindeki lise öğrencilerinin duygusal zeka düzeyleri

Sınıf Düzeyi	<i>N</i>	<i>X</i>	Std. Sapma	<i>F</i>	<i>p</i>
9. Sınıf	219	84,7	12,03		
10. Sınıf	173	83,01	11,28	1,98	,114
11. Sınıf	143	81,9	10,71		
12. Sınıf	113	82,8	11,17		
Toplam	648	83,35	11,43		

$P < 0,05$

Tablo 4’de bir, iki, üç ve dördüncü sınıf düzeyindeki lise öğrencilerinin sayıları, duygusal zeka puan ortalamaları, standart sapmalar ve ANOVA sonuçları görülmektedir. Farklı sınıf düzeylerindeki katılımcılar arasında duygusal zeka puan ortalamaları açısından anlamlı farklılık yoktur [$p = ,114$, $p > .05$].

4.3 SOSYAL DUYGUSAL ÖĞRENME DÜZEYLERİ AÇISINDAN FARKLI DEĞİŞKENLERE İLİŞKİN BULGULAR

4.3.1 Sosyal Duygusal Öğrenme Açısından Erkek ve Kadın Lise Öğrencileri Arasında Anlamlı Farklılıklar Olup Olmadığına İlişkin Bulgular

Tablo 11. Sosyal duygusal öğrenme düzeyleri açısından lise öğrencilerinin cinsiyet açısından farklarına ilişkin t testi tablosu

Değişken	Cinsiyet	<i>N</i>	\bar{x}	Ss	<i>t</i>	$\frac{S}{d}$	<i>p</i>
Sosyal Duygusal Öğrenme	Erkek	399	77,7	9,5	4,67	646	.000
	Kadın	249	81,3	8,9			

P<0,05

Tablo 5’te cinsiyet açısından lise öğrencilerinin sosyal duygusal öğrenme düzeylerine ilişkin puan ortalamaları, standart sapmaları görülmektedir. Tablo incelendiğinde sosyal duygusal öğrenme düzeyleri açısından erkek ve kadın lise öğrencileri arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir [$t(648) = -4.67, p < .05$]. Bu farklılık kadın öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme puanları ortalamasının ($=81,3$) erkek öğrencilerinkinden ($=77.7$) daha yüksek olmasından kaynaklanmaktadır.

4.3.2 Sosyal Duygusal Öğrenme Düzeyleri Açısından Sınıf Düzeyleri Farklı Olan Lise Öğrencileri Arasında Anlamlı Farklılıklar Olup Olmadığına İlişkin Bulgular

Tablo 12. Sosyal Duygusal Öğrenme Düzeyleri Açısından Sınıf Düzeyleri Farklı Olan Lise Öğrencilerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Tek Yönlü ANOVA Varyans Analizi Sonuçları ve Betimsel İstatistik Değerler

Sınıf Düzeyi	<i>N</i>	<i>X</i>	Std. Sapma	<i>F</i>	<i>p</i>
9. Sınıf	219	81,26	9,1		
10. Sınıf	173	77,95	10,6		
11. Sınıf	143	78,46	7,5	5,84	,001
12. Sınıf	113	77,63	9,9		
Toplam	648	79,13	9,4		

$P < 0,05$

Tablo 6’da bir, iki, üç ve dördüncü sınıf düzeyindeki lise öğrencilerinin sayıları, sosyal duygusal öğrenme puan ortalamaları, standart sapmalar ve ANOVA sonuçları görülmektedir. Farklı sınıf düzeylerindeki katılımcılar arasında sosyal duygusal öğrenme puan ortalamaları açısından anlamlı farklar bulunmuştur. [$p < .05$].

Tablo 13. Tukey Tablosu.

(I) sınıf	(J) sınıf	Ortalama (I-J)	Standart Anlamlılık	95% Güvenirlik Aralığı	
				Alt Sınır Üst Sınır	
1,0	2,0	3,30074*	,95456	,003	,8420 5,7594

	3,0	2,79174*	1,00895	,030	,1929	5,3905
	4,0	3,62311*	1,08696	,005	,8234	6,4228
2,0	1,0	-3,30074*	,95456	,003	-5,7594	-,8420
	3,0	-,50899	1,06061	,964	-3,2409	2,2229
	4,0	,32237	1,13508	,992	-2,6013	3,2460
3,0	1,0	-2,79174*	1,00895	,030	-5,3905	-,1929
	2,0	,50899	1,06061	,964	-2,2229	3,2409
	4,0	,83136	1,18118	,896	-2,2111	3,8738
4,0	1,0	-3,62311*	1,08696	,005	-6,4228	-,8234
	2,0	-,32237	1,13508	,992	-3,2460	2,6013
	3,0	-,83136	1,18118	,896	-3,8738	2,2111

Sınıf düzeyine ilişkin Tukey tablosuna göre, 9. Sınıf öğrencilerinin Sosyal Duygusal Öğrenme Düzeyleri açısından 10.,11. ve 12. Sınıf öğrencileri ile arasında fark bulunmuştur.

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1 SONUÇ VE TARTIŞMA

Araştırmanın temel problemi, çeşitli alt problemleri kapsayacak biçimde incelenmiştir. Aşağıda alt problemlere yönelik sonuçlar ilgili literatür ışığında ele alınacaktır.

5.1.1 Duygusal Zeka ve Sosyal Duygusal Öğrenme

Araştırmanın problemlerinden ilk olarak lise öğrencilerinin duygusal zeka ve sosyal duygusal öğrenme düzeyleri arasında nasıl bir ilişki olduğunun tespit edilmesi amaçlanmıştır.

Yapılan alan yazın araştırmasında duygusal zekâ ve sosyal duygusal öğrenme arasında nasıl bir ilişki olduğuna dair bir çalışmaya rastlanmamıştır. 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.

5.1.2 Duygusal Zeka Düzeyleri Açısından Farklı Değişkenlere İlişkin Bulgular

Duygusal Zeka ve Cinsiyet

Bu çalışmada duygusal zeka seviyesi bakımından cinsiyete göre farklılaşma bulunamazken yapılan literatür araştırmasında duygusal zeka ve cinsiyet arasındaki ilişkiye dair farklı bulgular olduğu görülmüştür. Naghavi ve Reduzan (2011) araştırmalarında kadınların duyguları anlama ve toplam duygusal zekâ puanının erkeklerden daha yüksek olduğunu fakat duyguları düzenleme ve kullanma becerileri arasında anlamlı bir farklılık olmadığını gösterirken Mayer, Carusso ve Salovey (1999) kadınların erkeklerden daha yüksek duygusal zekâ puanlarına sahip olduğuna işaret etmiştir (Mayer ve Geher, 1996). Erkeklerin kadınlardan daha yüksek bir duygusal zekâyâ sahip olduğunu öne süren araştırmalar da mevcuttur (Ahmad, Bangash, Khan, 2009; Chu, 2002). Alkış (2014) Türkiye’de erkeklerin kadınlardan daha yüksek duygusal zeka puanlarına sahip olduğunu fakat İngiltere’de cinsiyetler

arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığını ortaya koymuştur. Duygusal zeka duyguları tanıma, duyguları yönetme ve empati ve sosyal becerileri kapsar. Kadınların mı yoksa erkeklerin mi duygusal zeka seviyesinin daha yüksek olduğunu araştırmaya yönelik olarak çalışmalar farklı sonuçlar ortaya koymakla birlikte beceri temelli ölçekler kullanılarak yapılan çalışmalara büyük oranda kadınların bu dört temel beceri alanında erkeklerden daha yüksek seviyede olduğu görüşünü desteklemektedir (Mayer, Caruso ve Salovey, 1999; Brackett, Mayer ve Warner, 2004; Mayer Salovey ve Caruso, 2002; Ciarrochi ve arkadaşları, 2000; Palmer ve meslektaşları, 2005; Kafetsios, 2004; Day ve Carroll, 2004).

Bununla birlikte öz-bildirim ölçekleri kullanılarak yapılan çalışmalar (Fernández-Berrocal, Extremera ve Ramos, 2004) anlamlı bir farklılık olmadığını ortaya koymuştur. Dahası öz-bildirim ölçeği kullanılarak yapılan çalışmaların bazıları erkeklerin kişiler arası becerilerde kadınlardan daha yüksek seviyeye sahip olduklarını göstermiştir. (Bar-On, Brown, Kirkcaldy ve Thomé; 2000). Öz-bildirim ölçeklerinde ortaya çıkan bu farklı sonuçların nedeni erkeklerin kendilerinin duygusal zeka seviyelerini kadınlara göre daha yüksek olarak algılamaları ya da kadınların daha düşük düzeyde algılamaları olabilir. Birçok çalışma kadınların diğer insanların duygularını algılamada ve empati becerisinde erkeklere göre daha yüksek beceri seviyesine sahip olduğunu ortaya koymaktadır (Argyle ve Lu, 1990; Lafferty, 2004; Trobst, Collins ve Embree, 1994). Beyinde duyguları işleme bölümlerinin kadınlarda erkeklere oranla daha büyük olabileceğine ve beyinsel faaliyetlerin cinsiyete göre değişkenlik gösterdiğine işaret eden bazı araştırmalar da mevcuttur (Jausovec ve Jausovec, 2005). Ayrıca kadınların erkeklere göre daha yüksek duygusal zeka puanlarına sahip olması çocukluktan yetişkinliğe kadar olan sosyalleşme süreçlerinde daha duygusal olarak algılanmaları ve bu nedenle duygularla daha fazla iç içe olmalarına da dayanabilir (Sunew, 2004; Barrett, Lane, Sechrest ve Schwartz 2000). Bütün bu sonuçlardan anlaşılacağı üzere duygusal zeka ve cinsiyet arasındaki ilişki basitçe açıklanamayacak kadar karmaşıktır. Goleman (2011)' a göre duygusal zeka ve cinsiyet ilişkisinden bahsedildiğinde biri kadın biri erkeği ifade eden ve birbiriyle örtüşen iki çan eğrisi ifade edilmektedir. Yani herhangi bir erkek empati konusunda bir kadın kadar ya da daha iyi olabilirken, herhangi bir kadın da stresle baş etmede herhangi bir erkek kadar becerili olabilir. Bu veriler de araştırma sonuçları ile örtüşmektedir.

Duygusal Zeka ve Sınıf Seviyesi

Duygusal zekâ puan ortalamaları açısından 9, 10, 11 ve 12. Sınıf öğrencileri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Alanda yapılan farklı çalışmalar da bu araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir. İlköğretim ikinci kademe öğrencileri ile yapılan iki çalışmada elde edilen bulgular sınıf düzeyinde öğrencilerin duygusal zekâ düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı yönündedir (Hangül ve Uzel, 2012; Odabaşı, 2013). Yapılan literatür taraması çalışmalarının sonucunda yurtdışında doğrudan sınıf seviyesi ve duygusal zeka ilişkilerine yönelik bir çalışmaya rastlanmamakla birlikte yaş ve duygusal zeka arasındaki ilişkileri araştıran çalışmaların mevcut olduğu görülmüştür. Örneğin SEI ölçeği (Six Seconds Emotional Intellegince Assessment) kullanılarak 405 kişi üzerinde yapılan bir çalışma yaş ve duygusal zeka ilişkisinin $r=.13$ ($p<.01$) olduğunu, yani duygusal zekanın yaşla birlikte artışının önemsiz olduğunu ortaya koymuştur (Fariselli, Ghini ve Freedman, 2006). Yaşlarıyla birlikte sınıf seviyeleri de artan öğrencilerin duygusal zeka seviyelerinin artışının önemsiz düzeyde olduğunu ortaya koyan bu çalışmanın da bu araştırmanın bulgularını desteklediği söylenebilir.

5.1.3 Sosyal Duygusal Öğrenme Düzeyleri Açısından Farklı Değişkenlere İlişkin Bulgular

Araştırmanın alt problemlerinden olan, lise öğrencilerinin sosyal duygusal öğrenme düzeyi ile cinsiyet ve sınıf boyutları arasında anlamlı ilişkiler olup olmadığı da incelenmiştir. Sosyal duygusal öğrenme düzeyi ölçeği puanlarının ortalaması incelendiğinde lise öğrencilerinin sosyal duygusal öğrenme seviyelerinin yüksek olduğu görülmektedir. Sosyal duygusal öğrenme düzeyi ölçeğinin alt boyut ortalamaları incelendiğinde; cinsiyet ve sınıf düzeyleri alt boyutlarının ortalamalarının yüksek olması da lise öğrencilerinin sosyal duygusal öğrenme seviyelerinin yüksek olduğunu destekler niteliktedir. Sosyal duygusal öğrenme alanında yapılan araştırmalara bakıldığında ise alan yazında araştırma sonuçlarını destekler nitelikte sonuçların çıktığı söylenebilir. Sosyal duygusal öğrenme düzeylerine bakıldığında kadın lise öğrencilerinin erkek lise öğrencilerinden daha yüksek puan aldığı görülmüştür. Akcalan (2016) çalışmasında kız öğrencilerin sosyal ve duygusal öğrenme becerilerinin erkek öğrencilerden yüksek olduğu sonucunu bulmuştur. Bu

bulgu da araştırmanın sonucunu desteklemektedir. Araştırmaya göre 9. sınıf öğrencilerinin sosyal ve duygusal öğrenme düzeyleri 10, 11 ve 12. sınıf öğrencilerinden yüksektir. Kabakçı ve Korkut (2008) tarafından ilköğretim ikinci seviyede yapılan araştırma sonucunda 8. Sınıf öğrencilerinin sosyal duygusal öğrenme becerilerinin 6. Sınıf öğrencilerine göre düşük düzeyde olması bu bulguyu destekler niteliktedir. Akcalan (2016) da yaptığı çalışmada benzer sonuçlara ulaşmıştır. Yarının yetişkinleri olacak olan lise öğrencilerinin duygusal zeka ve sosyal-duygusal öğrenme becerilerinde üst seviyede olması hem öğrencilik yaşantıları ve daha sonrasındaki iş, aile ve toplumsal yaşamlarında yeterli, mutlu ve faydalı bireyler olmaları açısından önemlidir. Araştırma sonuçlarının değerlendirilmesi sonucunda lise öğrencilerinin duygusal zeka ve sosyal duygusal öğrenme becerileri ile ilgili yüksek bir potansiyele sahip olduklarını ve sosyal-duygusal öğrenme becerilerini hedef alan programlarla bu becerilerde daha ileri gidebileceklerini göstermektedir.

5.2 GENEL SONUÇ VE ÖNERİLER

5.2.1 Genel Sonuç

Araştırma duygusal zeka ve sosyal-duygusal öğrenme kavramlarının birbirleriyle olan ilişkilerini ve sosyal ve duygusal öğrenmenin alt boyutları olan görev tanımlama, öz düzenleme ve akran ilişkilerini yaş ve cinsiyet değişkenleri açısından ele almıştır. Elde edilen bulgular araştırmada duygusal zeka ve sosyal duygusal öğrenme yapılarının birbiriyle ilişkili oldukları ve sosyal duygusal öğrenme alt boyutları olan görev tanımlama, akran ilişkileri ve öz düzenleme düzeylerinin duygusal zeka düzeylerini olumlu yönde etkilediği bulgulanmıştır. Bu bulgulardan yola çıkarak bireyin hayatı boyunca ihtiyaç duyacağı duygusal zeka becerilerinin sosyal-duygusal öğrenme süreçleriyle anlamlı ilişkileri olduğu ifade edilebilir. Araştırmada sosyal duygusal öğrenme açısından lisede öğrenim gören kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu duygusal zeka açısından ise cinsiyete dayalı bir farklılık olmadığı bulunmuştur.

Sınıf seviyeleri açısından bakıldığında ise duygusal zeka açısından farklılık bulunmazken sosyal ve duygusal öğrenme becerileri açısından 9. Sınıfta öğrenim gören öğrencilerin üst sınıflara göre daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Araştırmanın bulguları duygusal zeka ve sosyal duygusal öğrenme alanındaki literatürle büyük oranda uyum göstermektedir.

5.2.2 Araştırma Sonuçlarına Dayalı Öneriler

a) Yapılan araştırmada sosyal duygusal öğrenme becerileri açısından erkeklerin kızlardan daha düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu farklılaşmanın sebepleri araştırılabilir ve buna göre erkek öğrencilere yönelik olarak bu becerilerin geliştirilmesi için çalışmalar yapılabilir.

b) Bu araştırmanın ve alanda yapılan birçok araştırmanın sonuçlarına bakıldığında sınıf seviyesinin yükselmesiyle sosyal ve duygusal öğrenme seviyesinin azaldığı bulgulanmıştır. Bu sebepleri araştırılması gereken bir sonuçtur. Bu konuda çalışmalar yapılabilir ve sürecin tersine çevrilmesine yönelik tedbirler alınabilir.

c) Öğretmen yetiştiren kurumlar öğretmen adaylarına sosyal duygusal öğrenme süreçleri kazandırmaya yönelik çalışmalar yaparak bu alanda daha yeterli öğretmenler yetiştirilmesini sağlayabilir.

5.2.3 İleride Yapılabilecek Araştırmalara Yönelik Öneriler

a) Bu çalışma Bursa Atatürk Anadolu Lisesi öğrencileri örnekleminde uygulanmıştır. İlerideki çalışmalar farklı gelişim dönemlerindeki bireyleri de kapsayan temsil gücü yüksek örneklem üzerinde yapılarak sonuçların genellenebilirliğini arttırabilecektir.

b) Duygusal zeka ve sosyal duygusal öğrenme yapıları arasındaki ilişkiler daha farklı değişkenleri de kapsayacak biçimde araştırılabilir.

c) Sosyal duygusal öğrenme becerilerindeki sınıf seviyesine bağlı bu farklılaşmanın nedenlerinin araştırılması alana büyük katkı sağlayabilir. Aynı şekilde kadınların neden sosyal duygusal öğrenme becerilerinde erkeklerden daha iyi düzeyde olduklarının araştırılması erkek öğrencilere yönelik çalışmaların planlanmasında yardımcı olabilir.

d) Öğretmenlerin sosyal duygusal öğrenme becerilerinin ne düzeyde olduğu ve bunların nasıl arttırılabileceğine yönelik çalışmalar alana katkı sağlayabilir.



KAYNAKÇA

Aber, J. L., Jones, S. M., Brown, J. L., Chaudry, N., and Samples, F. (1998). Resolving Conflict Creatively: Evaluating The Developmental Effects of A School-

- Based Violence Prevention Program in Neighborhood and Classroom Context. *Development and Psychopathology*, 10(02), 187-213.
- Abraham, R. (1999). Emotional Intelligence in Organizations: A Conceptualization. *Genetic, Social, and General Psychology Monographs*, 125(2), 209.
- Adıgüzel, E. (2011). *Öğrencilerin Duygusal Zekâ ve Öğrenme Stratejileri ile Akademik Başarıları Arasındaki İlişkiyi Belirlemeye Yönelik Bir Alan Araştırması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Agostin, T. M., and Bain, S. K. (1997). Predicting Early School Success with Developmental and Social Skills Screeners. *Psychology in the Schools*, 34(3), 219-228.
- Ahmad, S., Bangash, H., and Khan, S. A. (2009). Emotional Intelligence and Gender Differences. *Sarhad Journal of Agriculture*, 25(1), 127-130.
- Akcalan, M. (2016). *Yaşam Boyu Öğrenme İle Sosyal ve Duygusal Öğrenme Arasındaki İlişkilerin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Albright, M. I., and Weissberg, R. P. (2010). School-Family Partnerships to Promote Social and Emotional Learning. Sandra L. Christenson (Ed.), *Handbook of School-Family Partnerships* içinde, 246-265. New York: Routledge.
- Alegre, A. (2012). The Relation Between The Time Mothers and Children Spent Together and the Children's Trait Emotional Intelligence. *Child and Youth Care Forum* Vol. 41, No. 5, pp. 493-508. Springer US.
- Alkış, B. (2014). *Acculturative Stress Among international Students: The Role of Emotional Intelligence, Optimism, and Self-Monitoring*. Yüksek Lisans Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Allen, J. P., Pianta, R. C., Gregory, A., Mikami, A. Y., and Lun, J. (2011). An interaction-Based Approach to Enhancing Secondary School Instruction and Student Achievement. *Science*, 333(6045), 1034-1037.

- Analytical Technologies (2004). Global Trends in or Affecting Organizational Structures in The 21st Century. Erişim Tarihi: 14 Mart 2016
<http://www.analytictech.com/mb021/trends2.htm>.
- Anderman, E. M., and Midgley, C. (1997). Changes in Achievement Goal Orientations, Perceived Academic Competence, and Grades Across The Transition to Middle-Level Schools. *Contemporary Educational Psychology*, 22(3), 269-298.
- Anderson, L., and Prawat, R. (1983). Responsibility in The Classroom: A Synthesis of Research on Teaching Self-Control. *Educational Leadership*, 40(7), 62-66.
- Anguiano-Carrasco, C., Maccann, C., Geiger, M., Seybert, J. M., and Roberts, R. D. (2014). Development of A Forced-Choice Measure of Typical-Performance Emotional Intelligence. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 0734282914550387.
- Anderman, E. M., and Midgley, C. (1997). Changes in Achievement Goal Orientations, Perceived Academic Competence, and Grades Across The Transition to Middle-Level Schools. *Contemporary Educational Psychology*, 22(3), 269-298.
- Argyle, M. (1994). *The Psychology of Interpersonal Behaviour*. UK: Penguin.
- Argyle, M., and Lu, L. (1990). Happiness and Social Skills. *Personality and Individual Differences*, 11(12), 1255-1261.
- Arslan, S. ve Akın, A. (2013). Sosyal Duygusal Öğrenme Ölçeği: Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışması. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. Cilt. 25(1), ,Pp. 23-34.
- Arslan,S.,İşeri,İ.,Akcaalan,M. and Yurdakul,C. (2015). The Adaptation and Validation of The Turkish Version of The Three-Branch Emotional Intelligence Rating Scale. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, Special Issue (1),518-521.
- Aspy, C. B., Oman, R. F., Vesely, S. K., and Mcleroy, K. (2004). Adolescent Violence: The Protective Effects of Youth Assets. *Journal of Counseling and Development: JCD*, 82(3), 268.

- Atalay, B. (2014). *Ortaokul Öğrencilerinin Duygusal Zeka Düzeyleri ile Akademik Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı
- Bandura, A. (1977). Self-Efficacy: Toward A Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review*, 84(2), 191.
- Bandura, A. (2001). Social Cognitive Theory: An Agentic Perspective. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 1-26.
- Barchard, K. A. (2003). Does Emotional Intelligence Assist in The Prediction of Academic Success?. *Educational and Psychological Measurement*, 63(5), 840-858.
- Barnes, M. L., and Sternberg, R. J. (1989). Social Intelligence and Decoding of Nonverbal Cues. *Intelligence*, 13(3), 263-287.
- Barnett, W. S., Jung, K., Yarosz, D. J., Thomas, J., Hornbeck, A., Stechuk, R., and Burns, S. (2008). Educational Effects of The Tools of The Mind Curriculum: A Randomized Trial. *Early Childhood Research Quarterly*, 23(3), 299-313.
- Baron, R. (1997). *Baron EQ-I Technical Manual*. Canada: Multi Health Systems.
- Bar-On, R. (1988). *The Development of an Operational Concept of Psychological Wellbeing*. Unpublished Doctoral Dissertation. Rhodes University, South Africa
- Bar-On, R. (1997). The Emotional Quotient inventory (EQ-I): A Test of Emotional Intelligence. Toronto: Multi-Health Systems, 28.
- Bar-On, R., and Parker, J. D. A. (2000). *Baron Emotional Quotient Inventory: Youth Version*. Multi-Health System, incorporated.
- Bar-On, R. (2000). Presentation At Linkage Emotional Intelligence Conference. London, May, 18.
- Baron, R. M. (2006). The Bar-On Model of Emotional-Social Intelligence (ESI). *Psicothema*, 18(1), 13-25.
- Bar-On, R., Brown, J. M., Kirkcaldy, B. D., and Thome, E. P. (2000). Emotional Expression and Implications for Occupational Stress; An Application of The

- Emotional Quotient Inventory (EQ-I). *Personality and Individual Differences*, 28(6), 1107-1118.
- Barrett, L. F., Lane, R. D., Sechrest, L., and Schwartz, G. E. (2000). Sex Differences in Emotional Awareness. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 26(9), 1027-1035.
- Battistich, V., Schaps, E., Watson, M., Solomon, D., and Lewis, C. (2000). Effects of The Child Development Project On Students' Drug Use and Other Problem Behaviors. *Journal of Primary Prevention*, 21(1), 75-99.
- Baydan, Y. (2010). Sosyal-Duygusal Beceri Algısı Ölçeği'nin Geliştirilmesi ve Sosyal-Duygusal Beceri Programının Etkililiği. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bear, G. G. (2010). *School Discipline and Self-Discipline: A Practical Guide To Promoting Prosocial Student Behavior*. New York: Guilford Press.
- Beceren, B.Ö., (2012) Güçlü Başlangıç Sosyal Duygusal Öğrenme Programı'nın 5 Yaş Çocuklarının Sosyal ve Duygusal Gelişimleri Üzerine Etkisi. Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Beets, M. W., Beighle, A., Erwin, H. E., and Huberty, J. L. (2009). After-School Program Impact On Physical Activity and Fitness: A Meta-Analysis. *American Journal of Preventive Medicine*, 36(6), 527-537.
- Benson, P. L., Scales, P. C., Leffert, N., and Roehlkepartain, E. C. (1999). *A Fragile Foundation: The State of Developmental Assets Among American Youth*. Search Institute, 700 S. Third St., Suite 210, Minneapolis, MN 55415-1138.
- Berk, L., and Shanker, S. (2005). *Child Development: Second Canadian Edition*. Toronto: Pearson Education Canada.
- Bernard, R. M., Abrami, P. C., Lou, Y., Borokhovski, E., Wade, A., Wozney, L., ... and Huang, B. (2004). How Does Distance Education Compare with Classroom Instruction? A Meta-Analysis of The Empirical Literature. *Review of Educational Research*, 74(3), 379-439.
- Blair, C. (2002). School Readiness: integrating Cognition and Emotion in A Neurobiological Conceptualization of Children's Functioning At School Entry. *American Psychologist*, 57(2), 111.

- Bloom, H. S., and Unterman, R. (2012). Sustained Positive Effects On Graduation Rates Produced By New York City's Small Public High Schools of Choice. Policy Brief. MDRC. Erişim Tarihi 24 Nisan 2016 http://www.mdrc.org/sites/default/files/policybrief_34.pdf
- Blum, R. W., Libbey, H. P., Bishop, J. H., and Bishop, M. (2004). School Connectedness–Strengthening Health and Education Outcomes For Teenagers. *Journal of School Health*, 74(7), 231-235.
- Boden, J. M., and Baumeister, R. F. (1997). Repressive Coping: Distraction Using Pleasant Thoughts and Memories. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73(1), 45.
- Bond, L. A., and Hauf, A. M. C. (2004). Taking Stock and Putting Stock in Primary Prevention: Characteristics of Effective Programs. *Journal of Primary Prevention*, 24(3), 199-221.
- Bowlby, J. (1969). Attachment, Vol. 1 of Attachment and Loss. The International Psycho-Analytical Library, (79)1, 401. London: The Hogarth Press and The institute of Psycho-Analysis.
- Boyatzis, R. E., Goleman, D., and Rhee, K. (1999). Clustering Competence In Emotional Intelligence: Insights from The Emotional Competence inventory (ECI). Erişim Tarihi 14 Mart 2016. http://www.eiconsortium.org/pdf/eci_acticle.pdf
- Boyle, D. J., O'Leary, K. D., Rosenbaum, A., and Hassett-Walker, C. (2008). Differentiating Between Generally and Partner-Only Violent Subgroups: Lifetime Antisocial Behavior, Family of Origin Violence, and Impulsivity. *Journal of Family Violence*, 23(1), 47-55.
- Boyle, D. J., and Hassett-Walker, C. (2008). Individual-Level and Socio-Structural Characteristics of Violence An Emergency Department Study. *Journal of Interpersonal Violence*, 23(8), 1011-1026.
- Brackett, M. A., Rivers, S. E., and Salovey, P. (2011). Emotional Intelligence: Implications for Personal, Social, Academic, and Workplace Success. *Social and Personality Psychology Compass*, 5(1), 88-103.

- Brackett, M. A., and Mayer, J. D. (2003). Convergent, Discriminant, and Incremental Validity of Competing Measures of Emotional Intelligence. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 29(9), 1147-1158.
- Brackett, M. A., Rivers, S. E., Reyes, M. R., and 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.
- Brackett, M.A., Mayer, J.D., and Warner, R. (2004). Emotional Intelligence and Its Relation to Everyday. *Personality and Individual Differences*, 36,1387-1402.
- Bradberry, T. R., and Su, L. D. (2006). Ability-Versus Skill-Based Assessment of Emotional Intelligence. *Psicothema*, 18(Suplemento), 59-66.
- Bradley, R., Mccraty, R., Atkinson, M., Tomasino, D., Daugherty, A., and Arguelles, L. (2010). Emotion Self-Regulation, Psychophysiological Coherence, and Test Anxiety: Results From An Experiment Using Electrophysiological Measures. *Applied Psychophysiology and Biofeedback*, 35(4), 261–283.
- Bradshaw, C. P., Rodgers, C. R., Gahndour, L. A., and Garbarino, J. (2008). Social-Cognitive Mediators of The Association Between Community Violence Exposure and Aggressive Behavior. *School Psychology Quarterly*, 24, 199-210.
- Brown, J. L., Jones, S. M., Larusso, M. D., and Aber, J. L. (2010). Improving Classroom Quality: Teacher Influences and Experimental Impacts of The 4rs Program. *Journal of Educational Psychology*, 102(1), 153.
- Brown, E. C., Catalano, R. F., Fleming, C. B., Haggerty, K. P., and Abbott, R. D. (2005). Adolescent Substance Use Outcomes In The Raising Healthy Children Project: A Two-Part Latent Growth Curve Analysis. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 73, 699-710.
- Brown, E. C., Low, S., Smith, B. H., Ve Haggerty, K. P. (2011). Outcomes From A School-Randomized Controlled Trial of Steps to Respect: A Bullying Prevention Program. *School Psychology Review*, 40(3), 423-443.
- Buchanan, R., Merrell, K. W., Juskelis, M. P., Tran, O. K. (2008). Social and Emotional Learning in The Classroom: Evaluation of Strong Kids and Strong

- Teens On Students' Social-Emotional Knowledge and Symptoms. *Journal of Applied School Psychology*, 24(2), 209-224.
- Buck, R. (1976). A Test of Nonverbal Receiving Ability: Preliminary Studies1. *Human Communication Research*, 2(2), 162-171.
- Buck, R. (1984). *The Communication of Emotion*. New York: Guilford Press.
- Buffet, J. and Shriver, T. (2013). *An Open Letter To The American People. A Report For CASEL, The Missing Piece*.
- Bureau of Personnel Administration (1930). Partially Standardized Tests of Social Intelligence. *Public Personnel Studies*, 8, 73-79.
- Busari, A.O., (2000) *Stress Inoculation Training and Self-Statements Monitoring Techniques in The Reduction of Test Anxiety Among Adolescent Underachievers in Ibadan Metropolis. Nigeria. Unpublished Ph. D. Thesis, Universty of Ibadan.*
- Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı (12. Baskı)*. Ankara: Pegema Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Kiliç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., ve Karadeniz, Ş. Demirel Funda (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri,(12. Baskı)* Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Calderalle, P., Christensen, L., Kramer, T. and Kronmiller, K. (2009). Promoting Social and Emotional Learning in Second Grade Students: A Study of The Strong Start Curriculum. *Early Childhood Education Journal*, 37, 51-56.
- Campbell, S. B. and Von Stauffenberg, C. (2008). Child Characteristics and Family Processes That Predict Behavioral Readiness For School. *Early Disparities in School Readiness: How Families Contribute to Transitions Into School*, 225-258.
- Campos, J. J. Frankel, C. B., and Camras, L. (2004). On The Nature of Emotion Regulation. *Child Development*, 75(2), 377-394.
- Cantor, N. and Harlow, R. (1994). Social intelligence and Personality: Flexible Life Task Pursuit. *Personality and Intelligence*, 137-168.

- Cantor, N. and Kihlstrom, J. F. (1987). *Personality and Social Intelligence*. Pearson College Division.
- Caprara, G. V. Vecchione, M., Alessandri, G., Gerbino, M., and Barbaranelli, C. (2011). The Contribution of Personality Traits and Self-Efficacy Beliefs to Academic Achievement: A Longitudinal Study. *British Journal of Educational Psychology*, 81(1), 78-96.
- Carroll, J. B. (1993). *Human Cognitive Abilities: A Survey of Factor-Analytic Studies*. Cambridge University Press.
- CASEL - Collaborative For Academic, Social, and Emotional Learning. (2003). *Safe and Sound: An Educational Leader's Guide to Evidence-Based Social and Emotional Learning (SEL) Programs*.
- CASEL - Collaborative For Academic, Social, and Emotional Learning. (2013). *Implementing Systemic District and School Social and Emotional Learning*. Chicago, IL: Author.
- CASEL - Collaborative For Academic, Social, and Emotional Learning. (2015). *Effective Social and Emotional Learning Programs. Middle and High School Edition*.
- Catalano, R. F., Mazza, J. J., Harachi, T. W., Abbott, R. D., Haggerty, K. P., and Fleming, C. B. (2003). Raising Healthy Children Through Enhancing Social Development In Elementary School: Results After 1.5 Years. *Journal of School Psychology*, 41(2), 143-164.
- Cavanaugh, C. (2001). The Effectiveness of Interactive Distance Education Technologies in K-12 Learning: A Metaanalysis. *international Journal of Educational Telecommunications*, 7, 73-88.
- Chermiss, C. (2000). Social and Emotional Learning For Leaders. *Educational Leadership*, 107 55(7), 26-29.
- Chlopan, B. E., McCain, M. L., Carbonell, J. L., and Hagen, R. L. (1985). Empathy: Review of Available Measures. *Journal of Personality and Social Psychology*, 48(3), 635.
- Chu, J. 2002. Boy's Development. *Reader's Digest*. Pp. 94-95

- Ciarrochi, J.V., Chan, A.C., and Caputi, P. (2000). A Critical Evaluation of The Emotional Intelligence Construct. *Personality and Individual Differences*, 28, 539-561.
- Ciarrochi, J., Wilson, C. J., Deane, F. P., and Rickwood, D. (2003). Do Difficulties With Emotions Inhibit Help-Seeking in Adolescence? The Role of Age and Emotional Competence in Predicting Help-Seeking Intentions. *Counselling Psychology Quarterly*, 16(2), 103-120.
- Cicchetti, D., Ackerman, B. P., and Izard, C. E. (1995). Emotions and Emotion Regulation in Developmental Psychopathology. *Development and Psychopathology*, 7(01), 1-10.
- Cobb, J. A. (1972). Relationship of Discrete Classroom Behaviors to Fourth-Grade Academic Achievement. *Journal of Educational Psychology*, 63, 74-80.
- 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.
- Colby, A., and Damon, W. (2010). *Some Do Care*. Simon and Schuster.
- Cole, P. M. (1986). Children's Spontaneous Control of Facial Expression. *Child Development*, 1309-1321.
- Collaborative For Academic, Social, and Emotional Learning. (2003). *Safe and Sound: An Educational Leader's Guide to Evidence-Based Social and Emotional Learning Programs*. Chicago: Author.
- Compas, B. E., Malcarne, V. L., and Fondacaro, K. M. (1988). Coping With Stressful Events in Older Children and Young Adolescents. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 56(3), 405.
- Conduct Problems Prevention Research Group. (1999). Initial Impact of The Fast Track Prevention Trial for Conduct Problems: I. The Highrisk Sample. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 67, 631-647.
- Conduct Problems Prevention Research Group. (2010). The Effects of A Multiyear Universal Social-Emotional Learning Program: The Role of Student and School Characteristics. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 78, 156-168.

- Conley, David T. (2012). A Complete Definition of College and Career Readiness. Educational Policy Improvement Center (NJ1)
- Conner, N.W. Ve Fraser, M.W. (2011) Preschool Social–Emotional Skills Training: A Controlled Pilot Test of The Making Choices and Strong Families Programs. *Research On Social Work Practice, 21(6)*, 699-711.
- Covington, M. V. (1984). The Motive for Self-Worth. *Research On Motivation in Education, 1*, 77-113.
- Coryn, C. L., Spybrook, J. K., Evergreen, S. D., and Blinkiewicz, M. (2009). Development and Evaluation of The Social-Emotional Learning Scale. *Journal of Psychoeducational Assessment.*
- Cronbach, L. J. (1960). Essentials of Psychological Testing (2nd Edt.). New York: Harper and Row.
- Curby, T. W., Rimm-Kaufman, S. E., and Ponitz, C. C. (2009). Teacher–Child Interactions and Children’s Achievement Trajectories Across Kindergarten and First Grade. *Journal of Educational Psychology, 101(4)*, 912.
- Dağlı, M.E. (2006). *Ergenlikte Zeka Bölümü, Duygusal Zeka Ve Akademik Başarı Arasındaki İlişki*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Mersin Üniversitesi
- Damasio, H., Grabowski, T., Frank, R., Galaburda, A. M., and Damasio, A. R. (1994). The Return of Phineas Gage: Clues About The Brain From The Skull of A Famous Patient. *Science, 264(5162)*, 1102-1105.
- Damasio, A. (1996). The Somatic Marker Hypothesis and The Possible Functions of The Prefrontal Cortex. *Philosophical Transactions of The Royal Society of London. Series B, Biological Sciences, 351(1346)*, 1413-1420.
- Davis, K. Davis, Neil Humphrey, (2014). Ability Versus Trait Emotional İntelligence: Dual Influences On Adolescent Psychological Adaptation. *Journal of individual Differences, 35, 1*, Ss:54-62.
- Davitz, L. (1969). Nurses'inferences of Suffering. *Nursing Research, 18(2)*, 100-106.
- Day, A.L. and Carroll, S.A. (2004). Using An Ability-Based Measure of Emotional Intelligence to Predict Individual Performance, Group Performance and

- Group Citizenship Behaviours. *Personality and Individual Differences*, 36, 1443-1458.
- Deberard, M. S., Spielmans, G. I., and Julka, D. L. (2004). Predictors of Academic Achievement and Retention Among College Freshmen: A Longitudinal Study. *College Student Journal*, 38(1), 66.
- Decety, J. (2009). Empathy, Sympathy and The Perception of Pain. *Pain*, 145(3), 365-366.
- Defriese, G. H., Crossland, C. L., Pearson, C. E., and Sullivan, C. J. (1990). Comprehensive School Health Programs: Current Status and Future Prospects. *Journal of School Health*, 60, 127-190.
- Denham, S., Mason, T., Caverly, S., Schmidt, M., Hackney, R., Caswell, C., and Demulder, E. (2001). Preschoolers At Play: Co-Socialisers of Emotional and Social Competence. *International Journal of Behavioral Development*, 25(4), 290-301.
- Denham, S. A. (1998). *Emotional Development in Young Children*. New York: Guilford Press.
- Denham, S. A., and Brown, C. (2010). Plays Nice With Others: Social-Emotional Learning and Academic Success. *Early Education and Development*, 21(5), 652-680.
- Denham, S. A., Ji, P., and Hamre, B. (2010). Compendium of Preschool Through Elementary School Social-Emotional Learning and Associated Assessment Measures. Erişim Tarihi: 21 Ocak 2016, <http://static1.squarespace.com/static/513f79f9e4b05ce7b70e9673/t/527815bbe4b057bbfd8adb2e/1383601595064/compendium-of-preschool-through-elementary-school-social-emotional-learning-and-associated-assessment-measures.pdf>
- Denham, S. A., Von Salisch, M., Olthof, T., Kochanoff, A., and Caverly, S. (2002). Emotions and Peer Relationships. *Handbook of Child Social Development*. Blackwell Publishers, New York, 307-328.
- Denham, S., Wyatt, T., Bassett, H., Echeverria, D., and Knox, S. (2009). Assessing Social Emotional Development in Children From A Longitudinal

Perspective. *Journal of Epidemiology and Community Health*, 63(Suppl II), 37-52.

- Devaney, E., O'Brien, M. U., Resnik, H., Keister, S., and Weissberg, R. P. (2006). Sustainable Schoolwide Social and Emotional Learning: Implementation Guide and Toolkit. Chicago, IL: CASEL — Collaborative For Academic, Social, and Emotional Learning
- Di Fabio, A., and Kenny, M. E. (2012). The Contribution of Emotional Intelligence To Decisional Styles Among Italian High School Students. *Journal of Career Assessment*, 1069072712448893.
- Diamond, A., and Lee, K. (2011). interventions Shown To Aid Executive Function Development İn Children 4 To 12 Years Old. *Science*, 333(6045), 959-964.
- Dienstbier, R. A. (1984). The Role of Emotion In Moral Socialization. *Faculty Publications, Department of Psychology*, 114.
- Diken, İ.H., Cavkaytar, A., Batu, E.S; Bozkurt, F. and Kurtılmaz, Y. (2011). Antisosyal Davranışları Önlemeye Yönelik “Başarıya İlk Adım Programı” Türkçe Versiyonunun Etkililiği. *Eğitim Ve Bilim*, 36(161), 145-158.
- Diperna, J. C., and Elliott, S. N. (1999). The Development and Validation of The Academic Competence Evaluation Scales. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 17, 207–225.
- Diogenes, L., and Dorandi, T. (2013). Lives of Eminent Philosophers. Cambridge, MA : Harvard University Press.
- Domitrovich, C. E., Cortes, R. C., and Greenberg, M. T. (2007). Improving Young Children's Social and Emotional Competence: A Randomized Trial of The Preschool "PATHS" Curriculum. *Journal of Primary Prevention*, 28, 67-91. Doi: 10.1007/S10935-007-0081-0
- Dulewicz, V., and Higgs, M. (2000). Emotional İntelligence-A Review and Evaluation Study. *Journal of Managerial Psychology*, 15(4), 341-372.
- Dunn, J., and Herrera, C. (1997). Conflict Resolution with Friends, Siblings, and Mothers: A Developmental Perspective. *Aggressive Behavior*, 23(5), 343-357.

- Durlak, J. A., and Dupre, E. P. (2008). Implementation Matters: A Review of Research On The Influence of Implementation on Program Outcomes and The Factors Affecting Implementation. *American Journal of Community Psychology, 41*, 327-350
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., and 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.
- Durlak, A., Payton, J, Weissberg Roger J. P., Dymnicki A. B., Taylor R. D., Kriston B. S. and Pachan, M., (2008). The Positive Impact of Social and Emotional Learning For Kindergarten to Eighth-Grade Students. Collaborative For Academic, Social and Emotional Learning (CASEL).
- Eccles, J. S., and Barber, B. L. (1999). Student Council, Volunteering, Basketball, or Marching Band What Kind of Extracurricular Involvement Matters? *Journal of Adolescent Research, 14(1)*, 10-43.
- Eccles, J., Ve Appleton, J. (2002). Community Programs To Promote Youth Development: A Report of The National Research Council and institute of Medicine; Board on Children, Youth, and Families; Committee on Community-Level Programs For Youth.
- Eisenberg, N. (2006) Volume 3: Social, Emotional, and Personality Development. W. Damon and RM Lerner (Ed.), *Handbook of Child Psychology (6th Ed)*. New York: Wiley.
- Eisenberg N., Spinrad T. L. and Morris A. S. (2014). Empathy-Related Responding in Children. In Melanie Killen and Judith G. Smeneta (Ed.) *Handbook of Moral Development* 517-549, New York: Psychology Press.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., Murphy, B., Maszk, P., Smith, M., and Karbon, M. (1995). The Role of Emotionality and Regulation in Children's Social Functioning: A Longitudinal Study. *Child Development, 66(5)*, 1360-1384.
- Eisenberg, N., Guthrie, I. K., Fabes, R. A., Reiser, M., Murphy, B., Holgren, R., ... and Losoya, S. (1997). The Relations of Regulation and Emotionality To

Resiliency and Competent Social Functioning in Elementary School Children. *Child Development*, 68(2), 295-311.

Eisenberg, N., Smith, C. L., Sadovsky, A., Spinrad, T. L., Baumeister, R. F., and Vohs, K. D. (2004). Handbook of Self-Regulation: Research, Theory, and Applications.

Eisenberg, N., Fabes, R. A., and Spinrad, T. L. (2006). Handbook of Child Psychology. Worcester, MA: Clark University Press

Eisenberg, N., Fabes, R. A., Guthrie, I. K., and Reiser, M. (2000). Dispositional Emotionality and Regulation: Their Role in Predicting Quality of Social Functioning. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78, 136-157. Doi: 10.1037/0022-3514.78.1.136

Eisenberg, N., Valiente, C. and Eggum, N. D. (2010). Self-Regulation and School Readiness. *Early Education and Development*, 21(5), 681-698.

Ekman, P. (1973). Cross-Cultural Studies of Facial Expression. Darwin and Facial Expression: A Century of Research In Review 169-222.

Ekman, P. (2003). Sixteen Enjoyable Emotions. *Emotion Researcher*, 18(2), 6-7.

Elias, M., Gara, M., Schuyler, T., Branden-Muller, L., and Sayette, M. (1991). The Promotion of Social Competence: Longitudinal Study of A Preventive School-Based Program. *American Journal of Orthopsychiatry*, 61(3), 409-417.

Elias, M. J., and Arnold, H. (2006). *The Educator's Guide To Emotional Intelligence and Academic Achievement: Social-Emotional Learning In The Classroom*. US : Corwin Press.

Elias, M. (2003). Academic and Social-Emotional Learning. Brussels, Belgium:

International Academy of Education (IAE). Erişim Tarihi: 21 Ocak 2016 <http://www.ibe.unesco.org>.

Elias, M. J., Zins, J. E., Weissberg, K. S., Greenberg, M. T., Haynes, N. M. and Kessler, R. (1997). *Promoting Social and Emotional Learning: Guidelines For Educators*. Alexandria, VA: Association For Supervision and Curriculum Development.

- Elias, M. J., Gara, M., Ubriaco, M., and Rothbaum, P. A. (1986). Impact of A Preventive Social Problem Solving Intervention On Children's Coping With Middle-School Stressors. *American Journal of Community Psychology*, 14(3), 259-275.
- Elias, M. J. (2006). The Connection Between Academic and Social-Emotional Learning. *The Educator's Guide To Emotional Intelligence and Academic Achievement: Social-Emotional Learning in The Classroom* Pp. 4-14. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Elias, M. J. (1997). The Missing Piece: Making The Case For Greater Attention To Social and Emotional Learning. Education Week, December 3, 1997.
- Elias, M., O'Brien, M. U., and Weissberg, R. P. (2006). *Transformative Leadership For Social-Emotional Learning. Principal Leadership*, 7(5), 10-13.
- Erikson, E. H. (1968). Identity. New York: W. W. Norton Company
- Factor, P. I., Rosen, P. J., and Reyes, R. A. (2013). The Relation of Poor Emotional Awareness and Externalizing Behavior Among Children With ADHD. *Journal of Attention Disorders*, 1087054713494005.
- Fantuzzo, J., Stevenson, H., Kabir, S. A., and Perry, M. A. (2007). An Investigation of A Community-Based Intervention For Socially Isolated Parents with A History of Child Maltreatment. *Journal of Family Violence*, 22(2), 81-89.
- Fariselli, L., Ghini, M. and Freedman, J. (2006). Age and Emotional Intelligence. Erişim Tarihi: 5 Ocak 2016
http://www.6seconds.Org/Sei/Media/WP_EQ_and_Age.Pdf
- Farrington, D. P., Ohlin, L. E., and Wilson, J. Q. (2012). Understanding and Controlling Crime: Toward A New Research Strategy. Springer Science ve Business Media.
- Feffer, M. H. (1959). The Cognitive Implications of Role Taking Behavior^{1, 2}. *Journal of Personality*, 27(2), 152-168.
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N., and Ramos, N. (2004). Validity and Reliability of The Spanish Modified Version of The Trait Meta-Mood Scale 1, 2. *Psychological Reports*, 94(3), 751-755.

- Feshbach, N. D., and Feshbach, S. (1987). Affective Processes and Academic Achievement. *Child Development*, 58, 1335–1347.
- Finn, J. D., Pannozzo, G. M., and Voelkl, K. E. (1995). Disruptive and Inattentive-Withdrawn Behavior and Achievement Among Fourth Graders. *The Elementary School Journal*, 421-434.
- Fleming, C. B., Haggerty, K. P., Catalano, R. F., Harachi, T. W., Mazza, J. J. and Gruman, D. H. (2005). Do Social and Behavioral Characteristics Targeted By Preventive Interventions Predict Standardized Test Scores and Grades? *Journal of School Health*, 75, 342-350.
- Fogel, A. (1993). *Developing Through Relationships*. Chicago : University of Chicago Press.
- Fogel, A., King, B. J. and Shanker, S. G. (2007). *Human Development in The Twenty-First Century: Visionary Ideas From Systems Scientists*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ford, M. E., and Tisak, M. S. (1983). A Further Search For Social Intelligence. *Journal of Educational Psychology*, 75(2), 196.
- Freiberg, H. J., Huzinec, C. A., and Templeton, S. M. (2009). Classroom Management—A Pathway To Student Achievement: A Study of Fourteen Inner-City Elementary Schools. *The Elementary School Journal*, 110(1), 63-80.
- Frey, K. S., Hirschstein, M. K., Snell, J. L., Van Schoiack Edstrom, L., Mackenzie, E. P. and Broderick, C. J. (2005). Reducing Playground Bullying and Supporting Beliefs: An Experimental Trial of The Steps To Respect Program. *Developmental Psychology*, 41, 479-91.
- Frijda, N. H. (1986). *The Emotions: Studies In Emotion and Social Interaction*. Edition De La.
- Frijda, N. H. (2000). The Psychologists' Point of View. *Handbook of Emotions*, 2, 59-74.
- Furnham, A. (2003). Belief in A Just World: Research Progress Over The Past Decade. *Personality and Individual Differences*, 34(5), 795-817.

- Furr, R. M. and Funder, D. C. (1998). A Multimodal Analysis of Personal Negativity. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74(6), 1580.
- Gardner, H. (1993) Multiple Intelligences: The Theory in Practice. New York: Basic Books.
- Geher, G.(2004). Measuring Emotional Intelligence: Common Ground and Controversy. Nova Science Pub incorporated.
- Ghent, D. V. (1961). The English Novel: Form and Function. New York: Harper Perennial
- Gottlieb, G. (1997). Synthesizing Nature-Nuture: Prenatal Roots of Instinctive Behavior. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gil-Olarte, P., Palomera Martin, R. and Brackett, M. A. (2006). Relating Emotional Intelligence To Social Competence and Academic Achievement in High School Students. *Psicothema*, 18, 118–123.
- Goleman, D. (1996). Emotional Intelligence. Why It Can Matter More Than IQ. *Learning*, 24(6), 49-50.
- Goleman, D. (1995). Emotional Intelligence. *Psychosomatic Medicine*, 8(95), 160-168.
- Goleman, D. (1998). Working With Emotional Intelligence. New York: Bantam Books.
- Goleman, D. (2001). An EI-Based Theory of Performance. The Emotionally Intelligent Workplace: How To Select For, Measure, and Improve Emotional Intelligence in Individuals, Groups, and Organizations, 1, 27-44.
- Greenberg, M. T. and Harris, A. R. (2012). Nurturing Mindfulness in Children and Youth: Current State of Research. *Child Development Perspectives*, 6(2), 161-166.
- Greenberg, M. T., Weissberg, R. P., O'Brien, M. U., Zins, J. E., Fredericks, L., Resnik, H., and Elias, M. J. (2003). Enhancing School-Based Prevention and Youth Development Through Coordinated Social, Emotional, and Academic Learning. *American Psychologist*, 58(6), 466- 474.

- Greenberg, M. T., Domitrovich, C. and Bumbarger, B. (2001). The Prevention of Mental Disorders in School-Aged Children: Current State of The Field. *Prevention Ve Treatment, 4(1)*, 1a.
- Greenberg, M. T., Domitrovich, C. E., Graczyk, P. A., and Zins, J. E. (2005). The Study of Implementation in School-Based Preventive Interventions: Theory, Research, and Practice. *Promotion of Mental Health and Prevention of Mental and Behavior Disorders, 3*.
- Greenspan, S. I., and Benderly, B. L. (1997). *The Growth of The Mind: and The Endangered Origins of Intelligence*. Boston: Da Capo Press.
- Gross, J. J. and John, O. P. (2003). Individual Differences in Two Emotion Regulation Processes: Implications For Affect, Relationships, and Well-Being. *Journal of Personality and Social Psychology, 85(2)*, 348.
- Gross, J. J. and Thompson, R. A. (2007). Emotion Regulation: Conceptual Foundations. *Handbook of Emotion Regulation*. UK: Guildford Press.
- Gross, J. J. (1998). The Emerging Field of Emotion Regulation: An Integrated Review. *Review of General Psychology, 2 (3)*, 271-299.
- Gross, J. J. (1999). Emotion Regulation: Past, Present, Future. *Cognition and Emotion 13*, 551-573.
- Gross, J. J. (2002). Emotion Regulation: Affective, Cognitive, and Social Consequences. *Psychophysiology, 39(3)*, 281-291.
- Gross, J. J. (1998). Antecedent-and Response-Focused Emotion Regulation: Divergent Consequences For Experience, Expression, and Physiology. *Journal of Personality and Social Psychology, 74(1)*, 224.
- Gueldner, B., and Merrell, K. (2011). Evaluation of A Social-Emotional Learning Program in Conjunction With The Exploratory Application of Performance Feedback Incorporating Motivational Interviewing Techniques. *Journal of Educational and Psychological Consultation, 21(1)*, 1-27.
- Guerra, N. G., and Bradshaw, C. P. (2008). Linking The Prevention of Problem Behaviors and Positive Youth Development: Core Competencies For Positive Youth Development and Risk Prevention. *New Directions For Child and Adolescent Development, 2008(122)*, 1-17.

- Gullone, E., Hughes, E. K., King, N. J. and Tonge, B. (2010). The Normative Development of Emotion Regulation Strategy Use in Children and Adolescents: A 2-Year Follow-Up Study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 51(5), 567-574.
- Hall, B. W. and Bacon, T. P. (2006). Building A Foundation Against Violence: Impact of A School-Based Prevention Program On Elementary Students. *Journal of School Violence*, 4(4), 63-83.
- Hamre, B. K. and Pianta, R. C. (2006). Student-Teacher Relationships. *Children's Needs III: Development, Prevention, and Intervention* (Pp. 59-71). Bethesda, MD: National Association of School Psychologists.
- Hamre, B. K. and Pianta, R. C. (2007). Learning Opportunities in Preschool and Early Elementary Classrooms. School Readiness and The Transition To Kindergarten in The Era of Accountability (Pp. 49-84). Baltimore, MD: Brookes.
- Harlacher, J.E. and Merrell, K.W. (2010). Social and Emotional Learning As A Universal Level of Student Support: Evaluating The Follow-Up Effect of Strong Kids On Social and Emotional Outcomes. *Journal of Applied School Psychology*, 26(3), 212- 229.
- Harrod, N. R. and Scheer, S. D. (2005). An Exploration of Adolescent Emotional Intelligence in Relation To Demographic Characteristics. *Adolescence*, 40(159), 503.
- Hawkins, J. D., Farrington, D. P. and Catalano, R. F. (1998). Reducing Violence Through The Schools. *Violence in American Schools: A New Perspective* (Pp. 188–216). Cambridge: Cambridge University Press.
- Hawkins, J. D., Smith, B. H. and Catalano, R. F. (2004). Social Development and Social and Emotional Learning. *Building Academic Success On Social and Emotional Learning: What Does The Research Say?* (Pp. 135-150). New York: Teachers College Press.
- Haynes, N. M, Ben-Avie, M. and Ensign, J. (2003). *How Social and Emotional Development Add Up: Getting Results in Math and Science Education*. New York: Teachers College Press.

- Heckhausen, J., Wrosch, C., and Schulz, R. (2010). A Motivational Theory of Life-Span Development. *Psychological Review*, 117(1), 32.
- Hendricks, M., Guilford, J. P., and Hoepfner, R. (1969). *Measuring Creative Social Intelligence*. University of Southern California.
- Hirschstein, M. K., Edstrom, L. V. S., Frey, K. S., Snell, J. L. and Mackenzie, E. P. (2007). Walking The Talk in Bullying Prevention: Teacher Implementation Variables Related To Initial Impact of The Steps To Respect Program. *School Psychology Review*, 36(1), 3.
- Hochschild, A. R. (1983). *The Managed Heart: Commercialization of Human Feeling*. University of California Press.
- Horn, J. L. and Cattell, R. B. (1966). Refinement and Test of The Theory of Fluid and Crystallized General Intelligences. *Journal of Educational Psychology*, 57(5), 253.
- Howard, R. W., Berkowitz, M. W. and Schaeffer, E. F. (2004). Politics of Character Education. *Educational Policy*, 18(1), 188-215.
- Hughes, C. and Dunn, J. (1998). Understanding Mind and Emotion: Longitudinal Associations With Mental-State Talk Between Young Friends. *Developmental Psychology*, 34(5), 1026.
- Hunter, J. E. and Hunter, R. F. (1984). Validity and Utility of Alternative Predictors of Job Performance. *Psychological Bulletin*, 96(1), 72.
- Hurtado, S., Han, J. C., Sáenz, V. B., Espinosa, L. L., Cabrera, N. L. and Cerna, O. S. (2007). Predicting Transition and Adjustment To College: Biomedical and Behavioral Science Aspirants' and Minority Students' First Year of College. *Research In Higher Education*, 48(7), 841-887.
- Izard, C. E. (1993). Four Systems For Emotion Activation: Cognitive and Noncognitive Processes. *Psychological Review*, 100, 68-90.
- Izard, C., Fine, S., Schultz, D., Mostow, A., Ackerman, B. and Youngstrom, E. (2001). Emotion Knowledge As A Predictor of Social Behavior and Academic Competence In Children At Risk. *Psychological Science*, 12(1), 18-23.

- Jackson, A. W. and Davis, G. A. (2000). *Turning Points 2000: Educating Adolescents in The 21st Century*. Teachers College Press, PO Box 20, Williston, VT 05495-0020.
- January, A. M., Casey, R. J. and Paulson, D. (2011). A Meta-Analysis of Classroom-Wide Interventions To Build Social Skills: Do They Work? *School Psychology Review*, 40(2), 242-256.
- Jaušovec, N. and Jaušovec, K. (2005). Differences In Induced Gamma and Upper Alpha Oscillations in The Human Brain Related To Verbal/Performance and Emotional Intelligence. *international Journal of Psychophysiology*, 56(3), 223-235.
- Jennings, P. A. and Greenberg, M. T. (2009). The Prosocial Classroom: Teacher Social and Emotional Competence In Relation To Student and Classroom Outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491-525.
- John, O. P. and Gross, J. J. (2004). Healthy and Unhealthy Emotion Regulation: Personality Processes, Individual Differences, and Life Span Development. *Journal of Personality*, 72(6), 1301-1334.
- Jones, S. M., Brown, J. L., and Aber, J. L. (2010). Three Year Cumulative Impacts of The 4Rs Program On Children's Social-Emotional, Behavioral, and Academic Outcomes. Society For Research On Educational Effectiveness.
- Jones, S. M., Brown, J. L. and Aber, J. L. (2011). Two-Year Impacts of A Universal School-Based Social-Emotional and Literacy Intervention: An Experiment in Translational Developmental Research. *Child Development*, 82, 533-554
- Kabakçı, Ö. F. (2006). *İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kabakçı, Ö.F., ve Korkut (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.
- Kabat-Zinn, J. (1994). *Mindfulness Meditation For Everyday Life*. New York: Hyperion.

- Kafetsios, K. (2004). Attachment and Emotional Intelligence Abilities Across The Life Course. *Personality and individual Differences*, 37, 129-145.
- Kam, C. M., Greenberg, M. T., Ve Walls, C. T. (2003). Examining The Role of Implementation Quality İn School-Based Prevention Using The PATHS Curriculum. *Prevention Science*, 4(1), 55-63.
- Karasar, N. (2009). Bilimsel Araştırma Yöntemi. Ankara: Nobel Yayn.
- Karayılmaz, D. (2008). *Anasınıfına Devam Eden Çocukların Duygusal Zekâ Ve Sosyal Uyum Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Kaya, F. (2014). *Ortaokul 6. 7. 8. Sınıf Öğrencilerinin Algılanan Ebeveyn Tutumları İle Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Doktora Tezi, İstanbul: Arel Üniversitesi.
- Kids Health (2004). The Sexualization of Children. Erişim Tarihi: 16 Şubat 2016. <http://www.sickkids.on.ca>
- Kiger, D. (2000). The Tribes Process TLC: A Preliminary Evaluation of Classroom Implementation Ve Impact On Student Achievement. *Education*, 120(3), 586.
- Kochanska, G., Murray, K. and Coy, K. C. (1997). Inhibitory Control As A Contributor To Conscience in Childhood: From Toddler To Early School Age. *Child Development*, 68(2), 263-277.
- Kolbe, L. J., Collins, J. and Cortese, P. (1997). Building The Capacity For Schools To Improve The Health of The Nation: A Call For Assistance From Psychologists. *American Psychologist*, 52, 256–265.
- Kress, J. S., and Elias, M. J. (2006). School-Based Social and Emotional Learning Programs. *Handbook of Child Psychology*.
- Kumpfer, K. L., Alvarado, R., Tait, C., and Turner, C. (2002). *Effectiveness of School-Based Family and Children's Skills Training For Substance Abuse Prevention Among 6-8-Year-Old Rural Children* (Vol. 16, No. 4S, P. S65). Educational Publishing Foundation.
- Kurtines, W. and Gewirtz, J. (1996). Moral Development: An Introduction. Boston: Allyn and Bacon.

- Ladd, G. W., Birch, S. H. and Buhs, E. S. (1999). Children's Social and Scholastic Lives in Kindergarten: Related Spheres of Influence? *Child Development*, 70(6), 1373-1400.
- Lafferty, J. (2004). The Relationships Between Gender, Emphaty and Agressive Behaviours Among Early Adolescents. Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering
- Larson, R. W. (2000). Toward A Psychology of Positive Youth Development. *American Psychologist*, 55(1), 170.
- Lazarus, R. S. (1995). Psychological Stress in The Workplace. *Occupational Stress: A Handbook*, 1, 3-14.
- Learning First Alliance. (2001). Every Child Learning: Safe and Supportive Schools. 21 Mart 2016 <http://www.learningfirst.org>
- Ledoux, J. E. (1995). Emotion: Clues From The Brain. *Annual Review of Psychology*, 46, 209.
- Ledoux, J. (1998). *The Emotional Brain: The Mysterious Underpinnings of Emotional Life*. Simon and Schuster.
- Lemerise, E., and Harper, B. (2014). Emotional competence and social relations. In K. Hansen Lagattuta (Ed). *Children and emotion: New insights into developmental affective science*. (pp. 57-66). Basel: Karger
- Leuner, H. D. (1966). *When Compassion Was A Crime: Germany's Silent Heroes, 1933-45*. Berg Publishers.
- Lickona, T. (1992). *Educating For Character: How Our Schools Can Teach Respect and Responsibility*. New York: Bantam Books.
- Linares, L. O., Rosbruch, N., Stern, M. B., Edwards, M. E., Walker, G., Abikoff, H. B. and Alvir, J. M. (2005). Developing Cognitive-Socialemotional Competencies To Enhance Academic Learning. *Psychology In The Schools*, 42(4), 405-417.
- Lopes, P. N., Salovey, P. and Straus, R. (2003). Emotional Intelligence, Personality, and The Perceived Quality of Social Relationships. *Personality and Individual Differences*, 35(3), 641-658.

- Loveland, K. A. (2005). Social-Emotional Impairment and Self-Regulation in Autism Spectrum Disorders. *Typical and Impaired Emotional Development*, 365-382.
- Lovett, B. J. and Sheffield, R. A. (2007). Affective Empathy Deficits in Aggressive Children and Adolescents: A Critical Review. *Clinical Psychology Review*, 27(1), 1-13.
- Lynch, K. B., Geller, S. R. and Schmidt, M. G. (2004). Multi-Year Evaluation of The Effectiveness of A Resilience-Based Prevention Program For Young Children. *The Journal of Primary Prevention*, 24, 335-353.
- Malecki, C. K., Ve Elliot, S. N. (2002). Children's Social Behaviors As Predictors of Academic Achievement: A Longitudinal Analysis. *School Psychology Quarterly*, 17(1)
- Mammadov, E. (2015). *Duygusal Zeka İle Akademik Başarı İlişkisi: Turizm Lisans Öğrencileri Üzerine Araştırma*. Yüksek Lisans Tezi. Adnan Menderes Üniversitesi Turizm İşletmeciliği Anabilim Dalı
- Mahler, M. S. (1975). Symbiosis and Individuation. The Psychic Birth of The Human Child. *Psyche*, 29(7), 609-625.
- Marks, L. U. (2000). *The Skin of The Film: Intercultural Cinema, Embodiment, and The Senses*. Durham: Duke University Press.
- Marlowe, H. A. (1986). Social Intelligence: Evidence For Multidimensionality and Construct Independence. *Journal of Educational Psychology*, 78(1), 52.
- Mashburn, A. J. and Pianta, R. C. (2006). Social Relationships and School Readiness. *Early Education and Development*, 17, 151-176.
- Masten, A. S. and Coatsworth, J. D. (1998). The Development of Competence in Favorable and Unfavorable Environments: Lessons From Research On Successful Children. *American Psychologist*, 53(2), 205.
- Mattanah, J. F., Ayers, J. F., Brand, B. L., Brooks, L. J., Quimby, J. L. and McNary, S. W. (2010). A Social Support Intervention To Ease The College Transition: Exploring Main Effects and Moderators. *Journal of College Student Development*, 51(1), 93-108.

- Matthews, G., Zeidner, M. and Roberts, R. D. (2002). *Emotional Intelligence: Science and Myth*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Mattern, K., Burrus, J., Camara, W., O'Connor, R., Hanson, M. A., Gambrell, J., ... and Bobek, B. (2014). *Broadening The Definition of College and Career Readiness: A Holistic Approach*. ACT Research Report Series 2014 (5)(Iowa City, IA: ACT, 2014) Erişim Tarihi: 5 Ocak 20016
http://www.act.org/research/researchers/reports/pdf/act_rr2014-5.pdf
- Matula, L. L. (2004). *Character Education and Social-Emotional Learning: Why We Must Teach The Whole Child*. Mindoh! Content Development Team.
- Mauss, I. B., Bunge, S. A. and Gross, J. J. (2007). Automatic Emotion Regulation. *Social and Personality Psychology Compass*, 1(1), 146-167.
- Mayer, J. D. (2002). *Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT): User's Manual*. Toronto, ON: MHS.
- Mayer, J. D. and Salovey, P. (1997). What Is Emotional Intelligence? *Emotional Development and Emotional Intelligence: Educational Implications*. New York: Basic Books, 3-34.
- Mayer, J. D. and Stevens, A. A. (1994). An Emerging Understanding of The Reflective (Meta-) Experience of Mood. *Journal of Research In Personality*, 28(3), 351-373.
- Mayer, J. D. and Geher, G. (1996). Emotional Intelligence and The Identification of Emotion. *Intelligence*, 22, 89-113
- Mayer, J.D., Salovey, P. and Caruso, D.R. (2002). *Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT) Item Booklet, Version 2.0*. Toronto: MHS Publishers.
- Mayer, J.D., Caruso, D. and Salovey, P. (1999). Emotional Intelligence Meets Traditional Standards For An Intelligence. *Intelligence*, 27, 267-298.
- Mayer, J. D., Dipaolo, M. and Salovey, P. (1990). Perceiving Affective Content in Ambiguous Visual Stimuli: A Component of Emotional Intelligence. *Journal of Personality Assessment*, 54(3-4), 772-781.

- Mayer, J. D., Salovey, P. and Caruso, D. R. (2004). Emotional Intelligence: Theory, Findings, and Implications. *Psychological inquiry*, 60, 197– 215.
- Mayer, J. D., Salovey, P. and Caruso, D. R. (2000). Models of Emotional Intelligence, Handbook of Intelligence, Cambridge, England: Cambridge University Press, 396-420.
- Mccain, M. N., Mustard, J. F. and Shanker, S. (2007). Early Years Study 2: Putting Science into Action. Council For Early Child Development.
- Mccombs, B. L. (2001). The Learner-Centered Psychological Principles: A Framework For Balancing A Focus On Academic Achievement With A Focus On Social and Emotional Learning Needs.(Pp. 23-39) in JE Zins, RP Weissberg, MC Wang, and HJ Walberg. *Building Academic Success On Social and Emotional Learning: What Does The Research Say*. New York: Teachers College Press.
- Mcdermott, P. A., Leigh, N. M. and Fperry, M. A. (2002). Development and Validation of The Preschool Learning Behaviors Scale. *Psychology in The Schools*, 39(4), 353-365.
- Merter, K. (2013) *Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri ve Benlik Saygısı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Maltepe İlçesi Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi Eğitim Yönetimi Ve Denetimi Anabilim Dalı
- Metlife. (2002). The Metlife Survey of The American Teacher 2002—Student Life: School, Home, and Community. New York: Author.
- Mischel, W., Shoda, Y. and Rodriguez, M. I. (1989). Delay of Gratification in Children. *Science*, 244(4907), 933-938.
- Moffitt, T. E., Arseneault, L., Belsky, D., Dickson, N., Hancox, R. J., Harrington, H., ... and Sears, M. R. (2011). A Gradient of Childhood Self-Control Predicts Health, Wealth, and Public Safety. *Proceedings of The National Academy of Sciences*, 108(7), 2693-2698.
- Moss, F. A., Hunt, T., Omwake, K. T. and Woodward, L. G. (1955). Manual For The George Washington University Series Social Intelligence Test. Washington, DC: The Center For Psychological Services

- Naghavi, F. and Redzuan, M. (2011). The Relationship Between Gender and Emotional Intelligence. *World Applied Sciences Journal*, 15(4), 555-561.
- Nation, M., Crusto, C., Wandersman, A., Kumpfer, K. L., Seybolt, D., Morrissey-Kane, E. and Davino, K. (2003). What Works in Prevention: Principles of Effective Prevention Practice. *American Psychologist*, 50, 449-456.
- National Research Council. (2012). Education For Life and Work: Developing Transferable Knowledge and Skills in The 21st Century. The National Academies Press
- Nizielski, S., Hallum, S., Lopes, P. N. and Schütz, A. (2012). Attention To Student Needs Mediates The Relationship Between Teacher Emotional Intelligence and Student Misconduct in The Classroom. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 30(4), 320-329.
- Noddings, N. (1992). Social Studies and Feminism. *Theory and Research in Social Education*, 20(3), 230-241.
- O'Connor, R. M. and Little, I. S. (2003). Revisiting The Predictive Validity of Emotional Intelligence: Self-Report Versus Ability-Based Measures. *Personality and Individual Differences*, 35(8), 1893-1902.
- O'Neil, R., Welsh, M., Parke, R. D., Wang, S. and Strand, C. (1997). A Longitudinal Assessment of The Academic Correlates of Early Peer Acceptance and Rejection. *Journal of Clinical Child Psychology*, 26(3), 290-303.
- O'Neill, J. M., Clark, J. K. and Jones, J. A. (2011). Promoting Mental Health and Preventing Substance Abuse and Violence in Elementary Students: A Randomized Control Study of The Michigan Model For Health. *Journal of School Health*, 81(6), 320-330.
- O'Sullivan, M., Guilford, J.P., & Demille, R. (1965). The Measurement of Social Intelligence. *Reports From The Psychological Laboratory, University of Southern California*, No. 34
- O'Sullivan, M. and Guilford, J. P. (1966). Six Factor Test of Social Intelligence, Manual of Instructions and Interpretations. Beverly Hills, CA: Sheridan Psychological Services.

- Odabaşı, B. (2013). İlköğretim 2.Kademe Öğrencilerinin Duygusal Zeka Düzeylerinin Ana Baba Tutumları Açısından İncelenmesi. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*
- Osher, D., Dwyer, K. and Jackson, S. (2002). *Safe, Supportive, and Successful Schools, Step By Step*. Rockville, MD: U. S. Department of Health and Human Services, Substance Abuse and Mental Health Services Administration, Center For Mental Health Services.
- Opitz, P. C., Gross, J. J. and Urry, H. L. (2012). Selection, Optimization, and Compensation in The Domain of Emotion Regulation: Applications To Adolescence, Older Age, and Major Depressive Disorder. *Social and Personality Psychology Compass*, 6(2), 142-155.
- Opper, B., Maree, J. G., Fletcher, L., and Sommerville, J. (2014). Efficacy of Outdoor Adventure Education in Developing Emotional Intelligence During Adolescence. *Journal of Psychology in Africa*, 24(2), 193-196.
- Orlik, P. (1978). Social İntelligence. *Handbook of Pedagogical Diagnostics*, 341-354.
- Ortony, A., Clore, G. L., and Collins, A. (1990). *The Cognitive Structure of Emotions*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Osher, D., Dwyer, K. and Jackson, S. (2002). *Safe, Supportive, and Successful Schools Step By Step*. Rockville, MD: U.S. Department of Health and Human Services, Substance Abuse and Mental Health Services Administration, Center For Mental Health Services
- Öztürk Samur, A. (2011). *Değerler Eğitimi Programının 6 Yaş Çocuklarının Sosyal ve Duygusal Gelişimlerine Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Palmer, B.R., Gignac, G., Manocha, R. and Stough, C. (2005). A Psychometric Evaluation of The Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test Version 2.0. *Intelligence*, 33, 285-305.
- Parker, J. (2002). A New Disciplinarity: Communities of Knowledge, Learning and Practice. *Teaching in Higher Education*, 7(4), 373-386.

- Parker, J. D. A., Summerfeldt, L. J., Hogan, M. J. and Majeski, S. A. (2004). Emotional Intelligence and Academic Success: Examining The Transition From High School To University. *Personality and Individual Differences*, 36, 163-172.
- Parrott, W. G. and Smith, R. H. (1993). Distinguishing The Experiences of Envy and Jealousy. *Journal of Personality and Social Psychology*, 64(6), 906.
- Pasi, R. J. (2001). Higher Expectations: Promoting Social Emotional Learning and Academic Achievement in Your School. New York: Teachers College Press.
- Payne, W. L. (1985). A Study of Emotion: Developing Emotional Intelligence; Self-Integration; Relating To Fear, Pain and Desire.
- Payton, J. W., Wardlaw, M. D., Graczyk, P. A., Bloodworth, M. R., Tompsett, C. J. and Weissberg, R. P. (2000). SEL: A Framework For Promoting Mental Health and Reducing Risk Behavior in Children and Youth. *Journal of School Health*, 70(5), 179-185.
- Payton, J.; Weissberg, R.P.; Durlak, J.A.; Dymnicki, A. B.; Taylor,R.D. and 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.
- Petrides, K. V., Frederickson, N. and Furnham, A. (2004). The Role of Trait Emotional Intelligence in Academic Performance and Deviant Behavior At School. *Personality and Individual Differences*, 36(2), 277-293.
- Pfeiffer, S. I. (2001). Emotional Intelligence: Popular But Elusive Construct. *Roeper Review*, 23(3), 138-142.
- Pianta, R. C., Belsky, J., Vandergrift, N., Houts, R. and Morrison, F. J. (2008). Classroom Effects On Children's Achievement Trajectories in Elementary School. *American Educational Research Journal*, 45(2), 365-397.
- Pollatos, O., Gramann, K. and Schandry, R. (2007). Neural Systems Connecting Interoceptive Awareness and Feelings. *Human Brain Mapping*, 28(1), 9-18.
- Public Agenda. (1994). First Things First: What Americans Expect From The Public Schools. New York

- Public Agenda. (1997). *Getting By: What American Teenagers Really Think About Their Schools*. New York
- Public Agenda. (2002). *A Lot Easier Said Than Done: Parents Talk About Raising Children In Today's America*. New York
- Ramos-Sanchez, L. and Nichols, L. (2007). Self-Efficacy of First-Generation and Non-First-Generation College Students: The Relationship with Academic Performance and College Adjustment. *Journal of College Counseling, 10(1)*, 6-19.
- Raver, C. C. (2002). Emotions Matter: Making The Case For The Role of Young Children's Emotional Development For Early School Readiness. *Social Policy Report of The Society For Research In Child Development, 16(3)*.
- Ravitch, D. (2000). *Left Behind: A Century of Failed School Reforms*. New York: Simon Ve Schuster.
- Rigby, K. and Slee, P. T. (1993). The Relationship of Eysenck's Personality Factors and Self-Esteem To Bully-Victim Behaviour in Australian Schoolboys. *Personality and Individual Differences, 14(2)*, 371-373.
- Rimm-Kaufman, S. E., Fan, X., Chiu, Y. I. and You, W. (2007). The Contribution of The Responsive Classroom Approach On Children's Academic Achievement: Results of A Three-Year Longitudinal Study. *Journal of School Psychology, 45*, 401-421.
- Rimm-Kaufman, S. E. and Sawyer, B. E. (2004). Primary-Grade Teachers' Self-Efficacy Beliefs, Attitudes Toward Teaching, and Discipline and Teaching Practice Priorities in Relation To The Responsive Classroom Approach. *The Elementary School Journal, 321-341*.
- Rivers, S. E., Reyna, V. F. and Mills, B. (2008). Risk Taking Under The Influence: A Fuzzy-Trace Theory of Emotion in Adolescence. *Developmental Review, 28(1)*, 107-144.
- Rivers, S. E. and Brackett, M. A. (2010). Achieving Standards in The English Language Arts (and More) Using The RULER Approach To Social and Emotional Learning. *Reading and Writing Quarterly, 27(1-2)*, 75-100.

- Rode, J. C., Mooney, C. H., Arthaud-Day, M. L., Near, J. P., Baldwin, T. T., Rubin, R. S. and Bommer, W. H. (2007). Emotional Intelligence and Individual Performance: Evidence of Direct and Moderated Effects. *Journal of Organizational Behavior*, 28(4), 399-421.
- Romasz, T. E., Kantor, J. H. and Elias, M. J. (2004). Implementation and Evaluation of Urban School-Wide Social–Emotional Learning Programs. *Evaluation and Program Planning*, 27(1), 89-103.
- Rose, L. C. and Gallup, A M.(2000). The 32nd Annual Phi Delta Kappa/Gallup Poll of The Public’s Attitudes Toward The Public Schools. *Phi Delta Kappa*, 82, 41-57.
- Rozell, E. J., Pettijohn, E. and Parker, R. S. (2002). An Empirical Evaluation of Emotional Intelligences: The Impact of Management Development. *Journal of Management Development*, 21 (4), 272-289.
- Roseman, I. J. (1984). Cognitive Determinants of Emotion: A Structural Theory. *Review of Personality and Social Psychology*.
- Rudasill, K. M., Gallagher, K. C. and White, J. M. (2010). Temperamental Attention and Activity, Classroom Emotional Support, and Academic Achievement in Third Grade. *Journal of School Psychology*, 48(2), 113-134.
- Russo, P. M., Mancini, G., Trombini, E., Baldaro, B., Mavroveli, S., and Petrides, K. V. (2012). Trait Emotional Intelligence and The Big Five: A Study On Italian Children and Preadolescents. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 0734282911426412.
- Ruus, V., Veisson, M., Leino, M., Ots L., Pallas, L., Saarv, E. and Veisson, A. (2007). Students’ Well-Being, Coping, Academic Success, and School Climate. *Social Behavior Ve Personality: An international Journal*, 35, 919-936
- Saarni, C. (1999). The Development of Emotional Competence. New York: Guilford Press.
- Salovey, P. and Mayer, J.D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality* 9 (3), 185–211
- Salovey, P., Bedell, B. T., Detweiler, J. B., and Mayer, J. D. (1999). Coping Intelligently. Coping: *The Psychology of What Works*, 141-164.

- Salovey, P., Hsee, C. K. and Mayer, J. D. (2001). Emotional Intelligence and The Self-Regulation of Affect. *Emotions in Social Psychology*, 185-197.
- Salovey, P., Mayer, J. D., Goldman, S. L., Turvey, C. and Palfai, T. P. (1995). Emotional Attention, Clarity, and Repair: Exploring Emotional Intelligence Using The Trait Meta-Mood Scale. *Emotion, Disclosure, and Health*. American Psychological Association.
- Scarpaci, R. T. (2006). Bullying Effective Strategies For Its Prevention: Put A Halt To The Name-Calling, Teasing, Poking, and Shoving, and Make Way For Learning. *Kappa Delta Pi Record*, 42(4), 170-174.
- Scherer, K.R. (1993). Studying The Emotion-Antecedent Appraisal Process: An Expert System Approach. *Cognition and Emotion* 7.3-4 325-355.
- Schore, A. N. (1996). The Experience-Dependent Maturation of A Regulatory System in The Orbital Prefrontal Cortex and The Origin of Developmental Psychopathology. *Development and Psychopathology*, 8(01), 59-87.
- Schutte, N. S., Malouff, J. M., Hall, L. E., Haggerty, D. J., Copper, J. T. and Golden, C. J. (1998). Development and Validation of A Measure of Emotional Intelligence. *Personality and Individual Differences*, 25, 167-177.
- Schwarz, N., and Clore, G. L. (1983). Mood, Misattribution, and Judgments of Well-Being: Informative and Directive Functions of Affective States. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45(3), 513.
- Seyis, S. (2010). *Ortaöğretim Öğrencilerinin Motivasyonları Ve Duygusal Zekaları İle Akademik Başarıları Arasındaki İlişki*. Yüksek Lisans Tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Noddings, N. (1992). Social Studies and Feminism. *Theory Ve Research in Social Education*, 20(3), 230-241.
- Shao, K., Yu, W., and Ji, Z. (2013). The Relationship Between EFL Students' Emotional Intelligence and Writing Achievement. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 7(2), 107-124.
- Shapiro, L. E. (1997). *How To Raise A Child With A High EQ: A Parent's Guide To Emotional Intelligence*. Harpercollins Publishers.

- Phillips, D. A., and Shonkoff, J. P. (2000). *From Neurons To Neighborhoods:: The Science of Early Childhood Development*. Washington D.C. : National Academies Press.
- Shriver, T. P. and Weissberg, R. P. (1996). No New Wars! *Education Week*, 15, 33-37.
- Siegel, L., and Welsh, B. (2014). *Juvenile Delinquency: Theory, Practice, and Law*. UK: Cengage Learning.
- Silk, J. S. Steinberg, L. and Morris, A. S. (2003). Adolescents' Emotion Regulation in Daily Life: Links To Depressive Symptoms and Problem Behavior. *Child Development*, 74(6), 1869-1880.
- Silverthorn, N., Dubois, D. L. and Crombie, G. (2005). Self-Perceptions of Ability and Achievement Across The High School Transition: investigation of A State—Trait Model. *The Journal of Experimental Education*, 73(3), 191-218.
- Sklad, M., Diekstra, R., Ritter, M. D., Ben, J. and Gravestijn, C. (2012). Effectiveness of School-Based Universal Social, Emotional, and Behavioral Programs: Do They Enhance Students' Development In The Area of Skill, Behavior, and Adjustment? *Psychology In The Schools*, 49(9), 892-909.
- Smith III, A. C., Ve Kleinman, S. (1989). Managing Emotions In Medical School: Students' Contacts With The Living and The Dead. *Social Psychology Quarterly*, 56-69.
- Snarey, J. R. and Vaillant, G. E. (1985). How Lower-and Working-Class Youth Become Middle-Class Adults: The Association Between Ego Defense Mechanisms and Upward Social Mobility. *Child Development*, 899-910.
- Solomon, R. L. (1980). The Opponent-Process Theory of Acquired Motivation: The Costs of Pleasure and The Benefits of Pain. *American Psychologist*, 35(8), 691.
- Southam-Gerow, M. A., and Kendall, P. C. (2002). Emotion Regulation and Understanding: Implications For Child Psychopathology and Therapy. *Clinical Psychology Review*, 22(2), 189-222.

- Soylu, A. (2007). *Fırat Üniversitesi Öğrencilerinin Sosyal ve Duygusal Öğrenme Becerileri*. Yüksek Lisans Tezi. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
- Kim-Spoon, J., Cicchetti, D., and Rogosch, F. A. (2013). A Longitudinal Study of Emotion Regulation, Emotion Lability-Negativity, and Internalizing Symptomatology In Maltreated and Nonmaltreated Children. *Child Development, 84(2)*, 512-527.
- Steele, C. M. and Aronson, J. (1995). Stereotype Threat and The Intellectual Test Performance of African Americans. *Journal of Personality and Social Psychology, 69(5)*, 797.
- Steinberg, L. (2009). Should The Science of Adolescent Brain Development Inform Public Policy? *American Psychologist, 64(8)*, 739.
- Sternberg, R. J. (1984). Towards A Triarchic Theory of Human Intelligence. *Behavioral and Brain Sciences, 7*, 269–315.
- Sternberg, R. J. (1985). *Beyond IQ: A Triarchic Theory of Human Intelligence*. New York: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J. (1988). *The Triarchic Mind: A New Theory of Human Intelligence*. New York: Cambridge University Press.
- Stone Mccown, K. (2005). *Emotional İntelligence: The Cornerstone For Positive Change*. Erişim Tarihi: 21 Şubat 2016, [Www.6Seconds.Org](http://www.6seconds.org)
- Suliman, A. M. and Al-Shaikh, F. N. (2007). Emotional Intelligence At Work: Links To Conflict and Innovation. *Employee Relations, 29 (2)*, 208-220.
- Sunew, E. Y. (2004). *Emotional İntelligence İn School-Aged Children: Relations To Early Maternal Depression and Cognitive Functioning*. Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering. 65(4), 2116B.
- Taylor, R. D., Casten, R., Flickinger, S. M., Roberts, D., and Fulmore, C. D. (1994). Explaining The School Performance of African-American Adolescents. *Journal of Research On Adolescence, 4(1)*, 21-44.

- Thompson, R. A. (1991). Emotional Regulation and Emotional Development. *Educational Psychology Review*, 3(4), 269-307.
- Thorndike, R.L. and Stern S. (1937). An Evaluation of The Attempts To Measure Social Intelligence. *Psychological Bulletin*, 34, 275-284.
- Thorndike, E. L. (1920). Intelligence and Its Uses. Harper's Magazine, 140, Pp. 227-235. Erişim Tarihi 26 şubat 2016
[Http://Harpers.Org/Archive/1920/01/Intelligence-and-Its-Uses/](http://Harpers.Org/Archive/1920/01/Intelligence-and-Its-Uses/)
- Thorndike, E. L. (1924). Measurement of Intelligence. Erişim Tarihi: 23 şubat 2016.
[Https://Archive.Org/Details/Measurementofint00thoruoft](https://Archive.Org/Details/Measurementofint00thoruoft)
- Tinto, V. (1993). Building Community. *Liberal Education*, 79(4), 16-21.
- Tomkins, S. S. (1962). Affect, Imagery, Consciousness: Vol. I. The Positive Affects. New York: Springer Publishing Company.
- Tooby, J. and Cosmides, L. (1990). The Past Explains The Present: Emotional Adaptations and The Structure of Ancestral Environments. *Ethology and Sociobiology*, 11, 375-424.
- Tremblay, R. E. (2000). The Development of Aggressive Behaviour During Childhood: What Have We Learned In The Past Century? *international Journal of Behavioral Development*, 24(2), 129-141.
- Trost, K. K., Collins, R. L. and Embree, J. M. (1994). The Role of Emotion in Social Support Provision: Gender, Empathy and Expressions of Distress. *Journal of Social and Personal Relationships*, 11(1), 45-62.
- Tucker, D. M. (2007). *Mind From Body: Experience From Neural Structure*. New York: Oxford University Press.
- Tufan, ř. (2011). *Geliştirilen Duygusal Zeka Eğitimi Programının Ortaöğretim Dokuzuncu Sınıf Öğrencilerinin Duygusal Zeka Düzeylerine Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi
- Tunca, Ö. (2010). *Duygusal Zeka Düzeylerinin Sınıf Yönetimi Becerilerine Etkisi ve Bir Araştırma*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi.
- Tawil, S., Harley, A. and Porteous, L. (2003). Curriculum Change and Social Cohesion in Conflict-Affected Societies. Geneva: UNESCO

- Ümit, N. (2010). *Ergenlerin Duygusal Zekaları Ve Saldırganlık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Hangül, T., and Üzel, D. (2012). Duygusal Zeka ve Akademik Başarı Arasındaki İlişki. Erişim Tarihi 10 Nisan 2016
http://kongre.nigde.edu.tr/xufbmek/dosyalar/tam_metin/pdf/2415-30_05_2012-17_01_38.pdf
- Vernon, P. E. (1933). Some Characteristics of The Good Judge of Personality. *The Journal of Social Psychology*, 4(1), 42-57. Erişim Tarihi 17 Mart 2016
<http://www.tandfonline.com/doi/Pdf/10.1080/00224545.1933.9921556>
- Vitaro, F., Brendgen, M. and Tremblay, R. E. (2002). Reactively and Proactively Aggressive Children: Antecedent and Subsequent Characteristics. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 43(4), 495-505.
- Walker, R. E. and Foley, J. M. (1973). Social Intelligence: Its History and Measurement. *Psychological Reports*, 33, 839–864.
- Weare, K., and Nind, M. (2011). Mental Health Promotion and Problem Prevention İn Schools: What Does The Evidence Say? *Health Promotion International*, 26(Suppl 1), İ29-İ69.
- Webster-Stratton, C., Reid, M. J. and Hammond, M. (2001). Preventing Conduct Problems, Promoting Social Competence: A Parent and Teacher Training Partnership İn Head Start. *Journal of Clinical Child Psychology*, 30(3), 283-302.
- Wechsler, D. (1940). The Measurement of Adult Intelligence. *The Journal of Nervous and Mental Disease*, 91(4), 548.
- Wechsler, D. (1958). The Measurement and Appraisal of Adult Intelligence. <Http://Dx.Doi.Org/10.1037/11167-000>
- Wechsler, D. (1997). WAIS-3., WMS-3: Wechsler Adult Intelligence Scale, Wechsler Memory Scale: Technical Manual. Psychological Corporation.

- Wedeck, J. (1947). The Relationship Between Personality and 'Psychological Ability'. *British Journal of Psychology. General Section*, 37(3), 133-151.
- Weinstein, E. A. (1969). The Development of Interpersonal Competence. *Handbook of Socialization Theory and Research*, 753-775.
- Wesinger, H. (1998). Emotional Intelligence At Work: The Untapped Edge For Success. *San Francisco: Jossey-Brass*.
- Weissberg, R. P. and Greenberg, M. T. (1998). School and Community Competence-Enhancement and Prevention Programs.
- Weissberg, R. P., Walberg, H. J., O'Brien, M. U. and Kuster, C. B. (2003). Long-Term Trends in The Well-Being of Children and Youth. Washington, DC: Child Welfare League of America Press.
- Weissberg, R.P. and O'Brien, M.U. (2004). What Works in School-Based Social and Emotional Learning Programs For Positive Youth Development. *The Annals of The American Academy*, 591(1), 86-96.
- Weissbourd, R. (2003) Moral Teachers, Moral Students Erişim Tarihi: 21 Mart 2016, [Http://Www.Asdc.Org/Publications/Ed_Lead/200303/Weissbourd.Html](http://www.asdc.org/publications/ed_lead/200303/weissbourd.html).
- Welsh, M., Park, R. D., Widaman, K. and O'Neil, R. (2001). Linkages Between Children's Social and Academic Competence: A Longitudinal Analysis. *Journal of School Psychology*, 39(6), 463-481.
- Wentzel, K. R. (1993). Does Being Good Make The Grade? Social Behavior and Academic Competence in Middle School. *Journal of Educational Psychology*, 85, 357-364.
- Wilson, S.J. and Lipsey, M.W. (2007). School-Based Interventions For Aggressive and Disruptive Behaviour. Update of A Meta-Analysis. *American Journal of Preventive Medicine*, 33, 130-143.
- Wong, C. and Law, K. (2002). The Effects of Leader and Follower Emotional Intelligence On Performance and Attitude: An Exploratory Study. *The Leadership Quarterly*, 13, 243- 274.

- Wong, C. M. T., Day, J. D., Maxwell, S. E. and Meara, N. M. (1995). A Multitrait-Multimethod Study of Academic and Social Intelligence in College Students. *Journal of Educational Psychology*, 87(1), 117.
- Woolley, M. E., Kol, K. L. and Bowen, G. L. (2009). The Social Context of School Success For Latino Middle School Students Direct and Indirect Influences of Teachers, Family, and Friends. *The Journal of Early Adolescence*, 29(1), 43-70.
- Wyman, P. A., Cowen, E. L., Work, W. C. and Kerley, J. H. (1993). The Role of Children's Future Expectations in Self-System Functioning and Adjustment To Life Stress: A Prospective Study of Urban At-Risk Children. *Development and Psychopathology*, 5, 649-649.
- Yoder-Wise, P. S. (2014). *Leading and Managing in Nursing*. Elsevier Health Sciences.
- Yurdakavuştu, Y. (2012). *İlköğretim Öğrencilerinde Duygusal Zekâ Ve Sosyal Beceri Düzeyi*. Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Yurdakavuştu, Y. (2012). *İlköğretim Öğrencilerinde Duygusal Zeka Ve Sosyal Beceri Düzeyleri*. Doktora Tezi. DEÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Zafirakis, E. (2013) Examining Interpersonal Conflict Resolution Among Persistently Antisocial Youth – Is This A Key Mechanism Implicated in The Persistence of Antisocial Behaviour? *international Journal of Adolescence and Youth*, DOI: 10.1080/02673843.2013.779586
- Zahn-Waxler, C., Iannotti, R. J., Cummings, E. M. and Denham, S. (1990). Antecedents of Problem Behaviors In Children of Depressed Mothers. *Development and Psychopathology*, 2(03), 271-291.
- Zimmerman, B. J. (1990). Self-Regulated Learning and Academic Achievement: An Overview. *Educational Psychologist*, 25(1), 3-17.
- Zimmerman, B. J. (1995). Self-Regulation Involves More Than Metacognition: A Social Cognitive Perspective. *Educational Psychologist*, 30(4), 217-221.
- Zins, J.E. and Elias, M.J. (2006). Social and Emotional Learning. *Children's Needs III: Development Prevention and intervention*, 1-14.

Zins, J. E. and Elias, M. J. (2007). Social and Emotional Learning: Promoting The Development of All Students. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 17(2-3), 233-255.

Zins, J. E., Bloodworth, M. R., Weissberg, R. P. and Walberg, H. J. (2004). The Scientific Base Linking Social and Emotional Learning To School Success. Building Academic Success On Social and Emotional Learning: What Does The Research Say? New York: Teachers College Press.

Zins, J.E., Payton, J.W., Weissberg, R.P. and O'Brien, M.U. (2007). Social and Emotional Learning For Successful School Performance. *The Science of Emotional Intelligence: Knowns and Unknowns*, 376-395. New York, NY, US: Oxford University Press.

Zins, J. E., Weissberg, R. P., Wang, M. C. and Walberg, H. J.(2004). Building Academic Success On Social and Emotional Learning: What Does The Research Say? New York, NY: Teachers College Press.

EKLER

EK 1- YÖNERGE

Saygıdeğer Katılımcı,

Bu formdan elde edilecek veriler Sakarya Üniversitesinde yürütölmekte olan bir yüksek lisans tez çalışmasında kullanılacaktır. Yanıtlarınız gizli tutulacak ve isim-soyad bilgisi talep edilmeyecektir. Sizden istenen, her madde için olmak istediğiniz durumu değil, gerçekte olduğunuz durumu yansıtabak şekilde yanıtlar vermenizdir. Bölümlerden önceki ifadeleri dikkatlice okumanızı, herhangi bir bölümü boş bırakmamanızı ve bir soru için birden fazla seçenek işaretlememenizi önemle rica eder, katılımınız için teşekkür ederim.

İlker İŞERİ



EK 2- KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Bilimsel bir araştırmada kullanılmak üzere hazırlanan bu formda çeşitli sorular bulunmaktadır. Formda yer alan tüm soruları doğru ve samimi bir şekilde cevaplandırmanız rica olunur.

1. Cinsiyetiniz ; E () K ()

2. Yaşınız ;

3. Sınıfınız :

1.Sınıf () 2.Sınıf () 3.Sınıf () 4.Sınıf ()

4. Şu anki genel akademik not ortalamanız hangi aralıktadır ?

0.00-1.00 arası () 1.00-2.00 arası () 2.00-3.00 arası () 3.00-4.00 arası ()



EK 3- DUYGUSAL ZEKA ÖLÇEĞİ

	Duygusal zeka	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
--	---------------	-------------------------	--------------	-------------------------	-------------------------	-------------------------	-------------------------

1	İstendiğinde üzüntü seviyemi verilen süre içinde ölçebilirim	1	2	3	4	5	6
2	Moralimin (ruh halimin) bozuk olduğu zamanları söyleyebilirim.	1	2	3	4	5	6
3	Bir şeye heyecanlandığımda kalbim daha hızlı çarpar.	1	2	3	4	5	6
4	Bir şeye şaşırdığım zamanları söyleyebilirim.	1	2	3	4	5	6
5	İstendiğinde mutluluk seviyemi verilen sürede ölçebilirim.	1	2	3	4	5	6
6	Moralimin (ruh halimin) iyi olduğu zamanları söyleyebilirim.	1	2	3	4	5	6
7	Moralim bozuk olduğunda (ruh halim kötü olduğunda) bunun nedenini bilirim.	1	2	3	4	5	6
8	Beni üzen şeyleri bilirim.	1	2	3	4	5	6
9	Şaşırdığımda insanlara bunun nedenini anlatabilirim.	1	2	3	4	5	6
10	Hoşnut olduğum durumların nedenini bilirim.	1	2	3	4	5	6
11	Moralim iyi ise (iyi bir ruh halindeysem) buna neden olan şeyi betimleyebilirim.	1	2	3	4	5	6
12	Moralimi yükselten şeyleri bilirim.	1	2	3	4	5	6
13	Stresli durumlarda soğukkanlılığımı koruyabilirim.	1	2	3	4	5	6
14	Önemsiz şeyler yüzünden kendimi çok fazla üzmememe izin vermem.	1	2	3	4	5	6
15	Olumlu hisleri sürdürebilmenin yollarını bilirim.	1	2	3	4	5	6
16	Moralimi kolayca yüksek tutabilirim.	1	2	3	4	5	6
17	Gerektiğinde gülüşümü (kahkahalarımı) kontrol altında tutabilirim.	1	2	3	4	5	6
18	İnsanları neşelendirme konusunda iyiyimdir.	1	2	3	4	5	6



EK 4- 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 bağırmadan soğukkanlılıkla ifade edebilirim.	1	2	3	4	5
3	İlgilerimi ailem ve öğretmenlerimle rahatlıkla paylaşabilirim.	1	2	3	4	5
4	Okulumun, ailemin ve yakınlarımın akademik başarıma nasıl katkıda bulunabileceklerini bilebilirim.	1	2	3	4	5
5	Bir amaca ulaşmak için nelere ihtiyacım olduğunu bilebilirim.	1	2	3	4	5
6	Bir amacıma ulaşmak için sergilediğim gelişimi takip edebilirim.	1	2	3	4	5
7	Diğerlerinin bana yönelik duygularını anlayabilirim.	1	2	3	4	5
8	Kültürel farklılıkları anlayabilirim.	1	2	3	4	5
9	Benden farklı olan insanlarla grup içinde uyumlu bir biçimde çalışabilirim.	1	2	3	4	5
10	Arkadaş edinme ve arkadaşlığı sürdürme yöntemlerini bilirim.	1	2	3	4	5
11	Grup içinde verimli bir biçimde çalışabilmek için gerekli yolları bilebilirim.	1	2	3	4	5
12	Arkadaşlarım arasında yaşanan problemlerin nedenlerini anlayabilirim.	1	2	3	4	5
13	Arkadaşlarım arasında yaşanan problemleri yapıcı bir biçimde çözebilirim.	1	2	3	4	5
14	Kendi davranışlarımdan sorumlu olduğumun farkındayım.	1	2	3	4	5

15	Okuldaki kuralların gerekli olduğunun farkındayım.	1	2	3	4	5
16	Bazı durumların başıma ne tür problemler açacağını başıma gelmeden önce anlayabilirim.	1	2	3	4	5
17	Başımı sıkıntıya sokmamak için insanlara hayır diyebilir veya çeşitli önlemler alabilirim.	1	2	3	4	5
18	Okulda yaşadığım problemlere çözüm yolları bulabilirim.	1	2	3	4	5
19	Özel problemlerimle ilgili farklı çözüm yolları bulabilirim.	1	2	3	4	5
20	Okulumda katkıda bulunabilirim.	1	2	3	4	5

ÖZGEÇMİŞ

İlker İŞERİ, 1974 yılında Üsküdar'da doğdu. Lise öğrenimini 1991 yılında Gölcük Barbaros Hayrettin Lisesi'nde tamamladı. Lisans öğrenimini 1993-1997 yılları arasında Ondokuz Mayıs Üniversitesi İngilizce Öğretmenliği Lisans Programında tamamladı. 1997 yılında Milli Eğitim Bakanlığına bağlı bir lisede İngilizce Öğretmeni olarak göreve başladı ve şu anda bir lisede aynı görevi yapmaktadır. 2014 Güz yarıyılında Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünde Eğitim Bilimleri Anabilim Dalında, Eğitim Programları Yüksek Lisans Programındaki öğrenimine başladı. Uluslararası bir makalede eş yazarlık yapmış olan İŞERİ, evlidir.

