T.C.
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM ANA BİLİM DALI
DOKTORA PROGRAMI

DOKTORA TEZİ

SOSYAL DUYGUSAL ÖĞRENME MESLEKİ GELİŞİM EĞİTİMİNİN TASARLANMASI UYGULANMASI VE DEĞERLENDİRİLMESİ

BARIŞ SARISOY
19706005

TEZ DANIŞMANI
Prof. Dr. YAVUZ ERİŞEN

2025

T.C.
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM ANA BİLİM DALI
DOKTORA PROGRAMI

DOKTORA TEZİ

SOSYAL DUYGUSAL ÖĞRENME MESLEKİ GELİŞİM EĞİTİMİNİN TASARLANMASI UYGULANMASI VE DEĞERLENDİRİLMESİ

BARIŞ SARISOY
19706005
ORCID NO: 0000-0002-7765-2053

TEZ DANIŞMANI
Prof. Dr. YAVUZ ERİŞEN

NİSAN 2025

Barış Sarısoy tarafından hazırlanan “Sosyal Duygusal Öğrenme Mesleki Gelişim Eğitiminin Tasarlanması Uygulanması ve Değerlendirilmesi” başlıklı çalışma, **30/04/2025** tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda oybirliği ile başarılı bulunmuş ve jürimiz tarafından Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Doktora Programında **DOKTORA** tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman	**İmza**
Prof. Dr., Yavuz Erişen	……

Jüri Üyeleri	**İmza**
Prof. Dr., Şaban Çetin	……
Prof. Dr., Nadir Çeliköz	……
Prof. Dr., Bülent Alcı	……
Doç. Dr., Serkan Demir	……

ÖZET

SOSYAL DUYGUSAL ÖĞRENME MESLEKİ GELİŞİM EĞİTİMİNİN TASARLANMASI UYGULANMASI VE DEĞERLENDİRİLMESİ

Eğitim sistemleri, uzun yıllardır öğrencilerin gerçek yaşama hazırlanmasına ilişkin eleştiriler ve tartışmalarla şekillenmektedir. Okulların akademik başarıyı tek ölçüt olarak kabul eden geleneksel yaklaşımları, bireylerin yaşam becerileri ve sosyal duygusal ihtiyaçlarını göz ardı etmektedir. Ancak, duygusal zekâ (EQ) kavramının ortaya çıkışı ve bu alanda yapılan araştırmalar, yaşam başarısının yalnızca akademik zekâ (IQ) ile açıklanamayacağını göstermiştir. Bu durum, eğitim sistemlerinde önemli bir değişim yaratmış ve birçok ülke, ulusal eğitim programlarını çocukların sosyal ve mesleki başarılarını destekleyecek yaşam becerilerini geliştirme amacıyla yeniden yapılandırmıştır. Sosyal Duygusal Öğrenme (SDÖ), bireylerin duygusal ve sosyal becerilerini destekleyerek bu değişime katkı sağlayan kritik bir alan olarak öne çıkmaktadır. Ancak, Türkiye'de SDÖ uygulamalarına yönelik çalışmaların ağırlıklı olarak çocuklara odaklandığı, öğretmenlerin SDÖ'ye yönelik mesleki yeterliliklerini artıracak programların ise sınırlı olduğu görülmektedir. Bu bağlamda, öğretmenlerin SDÖ'ye yönelik farkındalıklarını arttıracak ve sınıflarında SDÖ uygulama yetkinliklerini destekleyecek mesleki gelişim programlarının tasarlanması, eğitimdeki bu eksikliği gidermek açısından büyük önem taşımaktadır.

Bu araştırmada, öğretmenlere yönelik olarak Sosyal Duygusal Öğrenme Mesleki Gelişim Eğitim Programı (SDÖMEGEP) tasarlanmış, uygulanmış ve değerlendirilmiştir. Program, uygulamaya dayalı atölyeler ve sınıf içi uygulama paylaşım günlerini içeren 40 saatlik bir eğitim süreci olarak yapılandırılmıştır. Araştırma, 2023-2024 eğitim-öğretim yılında İstanbul'da görev yapan 12 sınıf ve okul öncesi öğretmeni ile yürütülmüştür. Araştırma kapsamında karma araştırma yöntemi benimsenmiş ve nitel ile nicel verilerin birleştirildiği "iç içe karma desen" kullanılmıştır. Katılımcıların belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemi tercih edilmiş, atölye sürecinde öğretmenlerin günlüklerinden ve anekdot kayıtlarından elde edilen nitel veriler içerik analizi yöntemiyle değerlendirilmiştir. Ayrıca, öğretmenlerin sınıflarda uyguladıkları etkinliklere dair düzenlenen paylaşım günü sunumları incelenmiştir. Programın etkilerini değerlendirmek için yarı deneysel desen kullanılmış ve program öncesinde öntest, program sonrasında sontest uygulanmıştır. Nicel verilerin analizinde Wilcoxon İşaretli Sıralamalar Testi kullanılarak anlamlı farklar incelenmiştir. Sonuçlar, öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğunu ($Z = -3{,}059$, $p < 0.01$) ve katılımcıların yüzdesel başarı puanlarında ortalama %66'lık bir artış kaydedildiğini göstermiştir. Katılımcıların program süresince edindikleri bilgi ve becerileri sınıflarına taşıdığı, bu becerilerin atölye hedef kazanımlarıyla uyumlu olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, SDÖMEGEP Program Değerlendirme Formu sonuçları, programın etkili, uygulanabilir ve hedeflerine uygun bir mesleki gelişim programı olarak değerlendirildiğini ortaya koymuştur.

Anahtar Kelimeler: Sosyal Duygusal Öğrenme, Mesleki Gelişim, Eğitim Programı

ABSTRACT

DESIGNING, IMPLEMENTING, AND EVALUATING THE SOCIAL EMOTIONAL LEARNING PROFESSIONAL DEVELOPMENT PROGRAM

Education systems have long been shaped by criticisms and debates regarding their role in preparing students for real life. Traditional approaches that consider academic achievement the sole measure of success often overlook fundamental needs such as life skills and social-emotional competencies. However, the emergence of emotional intelligence (EQ) and research conducted in this field have demonstrated that life success cannot be solely explained by academic intelligence (IQ). This has led to a significant transformation in education systems, prompting many countries to restructure their national education programs to foster life skills that support children's social and professional success. Social-emotional learning (SEL) has emerged as a critical domain that contributes to this transformation by supporting individuals' emotional and social skills. However, in Turkey, studies on social-emotional learning practices primarily focus on children, while programs designed to enhance teachers' professional competencies in SEL remain limited. In this context, creating professional development programs that will raise teachers' awareness of SEL and support their competence in implementing SEL in their classrooms is of great importance in addressing this gap in education. In this study, a Social-Emotional Learning Professional Development Training Program (SEL-PDTP) was designed, implemented, and evaluated for teachers. The program was a 40-hour training process, including workshop-based activities and classroom practice sharing sessions. The study was conducted with 12 primary and preschool teachers working in Istanbul during the 2023–2024 academic year. A mixed-methods research design was adopted, employing an "embedded mixed-methods design" where qualitative and quantitative data were integrated. Purposeful sampling was used to select participants. Qualitative data from teachers' workshop journals and anecdotal records were analyzed using content analysis. Additionally, presentations from a practice-sharing day, where teachers shared the activities they implemented in their classrooms, were analyzed.

A quasi-experimental design was employed to evaluate the program's effects, with pre-tests conducted before the program and post-tests administered after completion. Quantitative data were analyzed using the Wilcoxon Signed Ranks Test to determine significant differences. Results indicated a statistically significant difference between pre-test and post-test scores ($Z = -3.059$, $p < 0.01$), with an average increase of 66% in participants' percentage success scores. Participants also applied the knowledge and skills acquired during the program in their classrooms, aligning with its intended learning outcomes. Moreover, results from the SEL-PDTP Evaluation Form demonstrated that participants perceived the program as practical, applicable, and aligned with its objectives.

Keywords: Social Emotional Learning, Professional Development, Training Program

ÖN SÖZ

Bir eğitimci olarak, çocukların ve insanların yaşamına anlam katma isteğim ve çabam aslında çok erken yaşlarda zihnimde berraklaşmıştı. Bu yolda ilk adımımı, lise olarak tercih ettiğim Sinop Anadolu Öğretmen Lisesiyle atmıştım. Şimdi ise eğitim bilimleri alanında doktoramı tamamlıyorum. İnsanın bir "anlam"a tutunması, zorlu yolculuklarda onu ayakta tutan en güçlü dayanaklardan biri oluyor. Beni bu yolculukta en çok diri tutan ise sürekli olarak zihnimde dönen şu soruya aldığım cevap oldu: "Eğitim, çocukları gerçek yaşama hazırlıyor mu?" Her defasında içimden yükselen kısa ve net bir "Hayır." cevabı bu sorunun yanıtıydı. Peki, ben bir eğitimci adayı olarak ne yapabilirdim? Asıl sorulması gereken temel soru buydu ve bu sorunun cevabını oluşturması gereken kişi olarak da hep kendimi gördüm.

Üniversite sıralarında bir öğretmen adayı olarak bu sorunun yanıtını arama sıklığım her geçen gün artmıştı. Özellikle günümüzün hızla değişen dinamiklerinde, çocuklarımızın hem bugününe hem de geleceğine anlam katacak yaşamsal becerilerin önemini görmezden gelmek mümkün değildi. Bu noktada duygusal zekâ kavramıyla tanışmam, bana güçlü bir rehberlik sundu. Duygusal zekânın, akademik zekâya göre yaşam başarısını tanımlamada inanılmaz bir üstünlüğü vardı. Duygusal zekâ becerileriyle ilgili yapılan araştırmaların birçoğunda, bu becerilere sahip insanların hayatlarının her alanında başarıya daha yakın olduğunu görmek şaşırtıcıydı. Peki, neden duygusal zekânın insan yaşamı ve çocukların geleceği, şimdisi için bu kadar önemliyken; eğitim yaşantılarında bu becerilerin önemi bir kenarda tutuluyordu? Bu noktada ise dünya üzerinde yeni yeni sesi duyulan, duygusal zekânın eğitim süreçlerine yansıması olan "Sosyal Duygusal Öğrenme" kavramıyla tanıştım. Böylece kendimi, sosyal duygusal öğrenme alanında uzun ve dönüştürücü bir yolculuğun içinde buldum.

Bütün mesleki hayatım, akademik çalışmalara olan ilgim, aslında çocukların yaşamında dönüşüm yaratacağına inandığım sosyal duygusal öğrenme kavramının çemberinde gerçekleşti. Bu çemberin içerisindeyken ise en temel gözlemlediğim sorunsal; biz eğitimcilerin, çocukların hayatı için dönüştürücü olan bu kavrama uzak olmamız ve ne denli önemli olduğuyla ilgili yeterince farkındalığa sahip olmamamızdı. En temelde; çocuklara yaşamın inişli çıkışlı, öngörülemez doğasında nitelikli bir yaşam sürmeleri için ihtiyaç duydukları becerileri kazandırma sorumluluğunu taşıyan biz eğitimcilerin, sosyal duygusal becerilerle ne ölçüde iç içe olduğumuzu ya da olmadığımızı fark etmek, aslında doktora çalışmamın temel motivasyonunu oluşturdu. Eğitim sistemimizin bilişsel gelişim ve akademik başarı odaklı yapısı içerisinde; biz eğitimcilerin sosyal duygusal öğrenmeye uzak olması, eğitim fakültelerinde bu konuyla ilişkili herhangi bir eğitim yaşantımızın olmaması benim için rahatsızlık vericiydi. Bu rahatsızlığın doğurduğu farkındalık ise dört yıl

süren bu doktora tezinin tasarımı, uygulanması ve değerlendirilmesine dönüşen bir emeğe ilham verdi.

Tabii ki, yürüdüğümüz yol kadar, o yolu kimlerle birlikte yürüdüğümüz önemli hale geliyor. Ben de bu zorlu yolculuğu çok değerli insanlarla birlikte yürüdüm. Bir öğretmenin öğrencisi için sağlayabileceği en değerli şey; ona "güvendiğini" hissettirmesidir bana göre. Öğrenme ve üretme heyecanınızın bir parçası olması ve yolda yol arkadaşlığı yapmasıdır. Değerli danışmanım Prof. Dr. Yavuz Erişen hocam da benim için tam da böyle bir danışman, öğretmen oldu. Bir danışmandan öte; her konuda arkamda olduğunu, desteğini hissettiğim bir ağabey gibiydi. Bilgisi, deneyimi ve benim adıma duyduğu heyecanı; bu meşakkatli yolculukta motivasyon kaynağımdı. Yavuz Hocama, bugüne kadarki tüm destek ve katkıları için minnettarlığımı sunuyorum.

Uygulama sürecinde iş birliğiyle yanımda olan tüm meslektaşlarıma ve çalışma arkadaşlarıma; mesleki gelişim programı tasarım, uygulama aşamalarında doğrudan ya da dolaylı katkı sunan uzman ve akademisyenlere teşekkür ederim. Doktora sürecimin başından sonuna kadar varlıklarını arkamda, dört bir yanımda hissettiğim değerli Göknur Karlı ve Kayhan Karlı hocama ise minnettarım. Onların her anlamdaki desteği, doktora sürecimi verimli bir şekilde yürütmemi sağladı.

Bu sürecin en derin güç kaynağı ise her zaman olduğu gibi ailemdi. Varlıkları, destekleriyle ve dualarıyla yanımda olan annemlerim Azime Sarısoy ve Gülbin Yeşilkaya'ya; tez uygulama sürecinde bana kolaylaştırıcılık yapan kardeşim Hilal Sarısoy'a ne kadar teşekkür etsem azdır. Elbette ki bu doktorayı tek başıma yapmadım. Tez sadece benim tezim değil! Canım eşim Merve Sarısoy olmasaydı, olmazdı! Ondan dolayı bu onun da doktorası... Kızım İlya'nın tüm koşa koşa yanıma gelip, "Baba, yine bilim insanı olma işlerini mi yapıyorsun?" demeleri hâlâ kulağımda. Ona ait olan zamanımın bir kısmını tezime ayırdığım için; bu tez İlya'nın da tezi. İyi ki varsınız!

Bu tezi; eğitimde çocukların geleceği için daha iyi şeyler hayal eden ve eğitimde sosyal duygusal becerilere daha çok yer açmak isteyen herkese ithaf ediyorum. Bu tezi tamamlayarak edindiğim unvan, sadece bir unvan değil, biliyorum! Sorumluluğun yükünü şimdiden hissediyorum ve şimdiden kalbim, aklım iyi işler yapma heyecanıyla dolu.

***** *Bu tez Yıldız Teknik Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinatörlüğü tarafından doktora tezi destek projesi kapsamında, SDK-2022-4924 proje koduyla desteklenmiştir.*

Barış SARISOY

Nisan, 2025; İstanbul

İÇİNDEKİLER

ÖZET i
ABSTRACT ii
ÖN SÖZ iii
İÇİNDEKİLER v
TABLOLAR LİSTESİ viii
ŞEKİLLER LİSTESİ ix
KISALTMALAR LİSTESİ x

1. GİRİŞ 11
1.1. Problem Durumu 11
1.2. Araştırmanın Amacı 20
1.3. Çalışmanın Önemi 21
1.4. Çalışmanın Sayıltıları 23
1.5. Çalışmanın Sınırlılıkları 23
1.6. Tanımlar 23

2. KURAMSAL ÇERÇEVE 25
2.1. Sosyal Duygusal Öğrenmenin Tarihsel Gelişimi 25
2.1.1. Duygusal Zekâ Kavramı 28
2.1.2. Sosyal Duygusal Öğrenme (SDÖ) Kavramı 30
2.1.3. Sosyal Duygusal Öğrenme (SDÖ) Becerileri 33
2.1.3.1. Öz Farkındalık 36
2.1.3.2. Öz Yönetim 38
2.1.3.3. Sosyal Farkındalık 40
2.1.3.4. İlişki Kurma 41
2.1.3.5. Sorumluluk Alarak Karar Verme 44
2.1.4. Sosyal Duygusal Öğrenme Becerilerinin Etki Alanları 46
2.1.4.1. SDÖ Becerilerinin Kişisel Etkileri 47
2.1.4.2. SDÖ Becerilerinin Akademik Etkileri 48
2.1.4.3. SDÖ Becerilerinin Toplumsal Etkileri 50
2.2. Öğretmenlerin Mesleki Gelişimi 51
2.2.1. Mesleki Gelişim Kavramı ve Tanımları 51
2.2.2. Öğretmenlerin Mesleki Gelişiminde Temel Kuramlar 53
2.3. SDÖ Temelli Mesleki Gelişim Uygulamaları 57
2.3.1. SDÖ Temelli Mesleki Gelişim Programlarının Önemi 57
2.3.2. Etkili SDÖ Mesleki Programları ve Özellikleri 59
2.3.3. SDÖ Temelli Mesleki Gelişim Uygulama Örnekleri 65
2.3.3.1. Amerika, Avrupa ve Diğer Ülkelerde SDÖ Eğitim Modelleri 66
2.3.3.2. Türkiye'de SDÖ Odaklı Mesleki Gelişim Çalışmaları 68
2.4. Sosyal Duygusal Öğrenme Eğitim Programlarıyla İlgili Yapılmış Çalışmalar 71

2.5. SDÖ Eğitim Programlarına Yönelik Yurt İçinde Yapılmış Çalışmalar 72
2.6. SDÖ Eğitim Programlarına Yönelik Yurt Dışında Yapılmış Çalışmalar 81

3. YÖNTEM 96
3.1. Araştırma Deseni 96
3.2. Çalışma Grubu 98
3.3. SDÖMEGEP Tasarım Süreci 102
3.3.1. Literatür Taraması 104
3.3.1.1. Katılımcı Öğretmenlerin SDÖMEGEP'ten Beklentilerinin İncelenmesi 108
3.3.1.2. SDÖMEGEP Konusundaki Uzman Görüşlerinin İncelenmesi 111
3.3.2. İhtiyaç Analizi Sonuçları Doğrultusunda SDÖMEGEP Kazanımlarının Belirlenmesi 124
3.3.3. İçeriklerin Belirlenmesi 130
3.3.4. Eğitim Süreçlerinin Oluşturulması 134
3.3.5. Değerlendirme Süreç ve Araçlarının Belirlenmesi 136
3.3.5.1. SDÖMEGEP Atölye Günlükleri: 136
3.3.5.2. SDÖMEGEP Kazanım Değerlendirme Formu: 137
3.3.5.3. SDÖ Sınıf Uygulamaları Paylaşım Günü Anekdot Kaydı Formu: 138
3.3.5.4. SDÖ Mesleki Gelişim Eğitimi Program Değerlendirme Formu: 138
3.4. Veri Analizi 138
3.5. Geçerlik Güvenirlik 140

4. BULGULAR 143
4.1. Atölye Günlüklerinin Analizi 143
4.1.1. Sosyal Duygusal Öğrenme (SDÖ) ve Önemi Konulu Atölye 143
4.1.2. Öz Farkındalık Konulu Atölye 147
4.1.2.1. Öz Farkındalık Atölyesi "Öğrendiklerim…" Bölümü İçerik Analizi 147
4.1.2.2. Öz Farkındalık Atölyesi "Sınıfta Uygulamayı Hedeflediklerim…" Bölümü İçerik Analizi 149
4.1.3. Öz Yönetim Konulu Atölye 152
4.1.3.1. Öz Yönetim Atölyesi "Öğrendiklerim…" Bölümü İçerik Analizi 153
4.1.3.2. Öz Yönetim Atölyesi "Sınıfta Uygulamayı Hedeflediklerim…" Bölümü İçerik Analizi 155
4.1.4. İlişki Kurma Becerileri Konulu Atölye 157
4.1.4.1. İlişki Kurma Becerileri Atölyesi "Öğrendiklerim…" Bölümü İçerik Analizi 158
4.1.4.2. İlişki Kurma Becerileri Atölyesi "Sınıfta Uygulamayı Hedeflediklerim…" Bölümü İçerik Analizi 161
4.1.5. Sosyal Farkındalık Konulu Atölye 164
4.1.5.1. Sosyal Farkındalık Atölyesi "Öğrendiklerim…" Bölümü İçerik Analizi 164
4.1.5.2. Sosyal Farkındalık Atölyesi "Sınıfta Uygulamayı Hedeflediklerim…" Bölümü İçerik Analizi 167
4.1.6. Sorumlu Karar Verme Konulu Atölye 170
4.1.6.1. Sorumlu Karar Verme Atölyesi "Öğrendiklerim…" Bölümü İçerik Analizi 170
4.1.6.2. Sorumlu Karar Verme Atölyesi "Sınıfta Uygulamayı Hedeflediklerim…" Bölümü İçerik Analizi 173

4.1.7. SDÖ'ye Uygun Öğrenme Ortamları Konulu Atölye 176
4.1.7.1. SDÖ'ye Uygun Öğrenme Ortamları Atölyesi "Öğrendiklerim…" Bölümü İçerik Analizi 176
4.1.7.2. SDÖ'ye Uygun Öğrenme Ortamları Atölyesi "Sınıfta Uygulamayı Hedeflediklerim…" Bölümü İçerik Analizi 179
4.1.8. Kurgusal Etkinliklerle SDÖ Konulu Atölye 182
4.1.8.1. Kurgusal Etkinliklerle SDÖ Atölyesi "Öğrendiklerim…" Bölümü İçerik Analizi 182
4.1.8.2. Kurgusal Etkinliklerle SDÖ Atölyesi "Sınıfta Uygulamayı Hedeflediklerim…" Bölümü İçerik Analizi 184
4.1.9. Projelerle SDÖ Konulu Atölye 187
4.1.9.1. Projelerle SDÖ Atölyesi "Öğrendiklerim…" Bölümü İçerik Analizi 187
4.1.9.2. Projelerle SDÖ Atölyesi "Sınıfta Uygulamayı Hedeflediklerim…" Bölümü İçerik Analizi 189
4.1.10. Sosyal Duygusal Öğrenmeyi Destekleyen Öğretmen Özellikleri Konulu Atölye 191
4.1.10.1. Sosyal Duygusal Öğrenmeyi Destekleyen Öğretmen Özellikleri Atölyesi "Öğrendiklerim…" Bölümü İçerik Analizi 192
4.1.10.2. SDÖ Destekleyen Öğretmen Özellikleri Atölyesi "Sınıfta Uygulamayı Hedeflediklerim…" Bölümü İçerik Analizi 194
4.1.11. SDÖ Becerilerinin Değerlendirilmesi ve Takibi Konulu Atölye 197
4.1.11.1. SDÖ Becerilerinin Değerlendirilmesi ve Takibi Atölyesi "Öğrendiklerim…" Bölümü İçerik Analizi 197
4.1.11.2. SDÖ Becerilerinin Değerlendirilmesi ve Takibi Atölyesi "Sınıfta Uygulamayı Hedeflediklerim…" Bölümü İçerik Analizi 200
4.2. Öntest-Sontest Olarak Uygulanan Kazanım Değerlendirme Formunun Analizi 202
4.3. SDÖ Sınıf Uygulamaları Paylaşım Günü Gözlem ve Anekdot Kayıtların Analizi 207
4.4. SDÖMEGEP Değerlendirme Formlarının Analizi 210
5. SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER 216
5.1. Sonuç ve Tartışma 216
5.2. Öneriler 234
5.2.1. Araştırmacılara Yönelik Öneriler 234
5.2.2. Öğretmen ve Okul Yöneticilerine Yönelik Öneriler 237

KAYNAKÇA 241
EKLER 271

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1. Daniel Goleman Duygusal Zekâ Modeli 29
Tablo 2. SDÖMEGEP Katılımcı Başvuru ve Kabul Süreçleri 100
Tablo 3. 2006-2024 Yılları Arasında SDÖ'ye Yönelik Gerçekleştirilen Tez Çalışmaları 104
Tablo 4. MEB Öğretmen Yetiştirme Genel Müdürlüğü 2015-2023 Yılları Arasında Türkiye Genelinde Yapılan Hizmet İçi Eğitimlerinin İncelenmesi 107
Tablo 5. SDÖMEGEP Atölye Başlıkları ve Kazanım Dağılımı 127
Tablo 6. Atölye Konu Başlıkları Kapsamında Ele Alınan İçerikler 130
Tablo 7. Kazanım Değerlendirme Formu Toplam Puanları Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Öntest-Sontest Sonuçları 203
Tablo 8. Soru Bazlı Öntest-Sontest Puanları Ortalamaları ve Başarı Yüzdeleri..... 204
Tablo 9. SDÖMEGEP'le İlgili Olarak Katılımcı Görüşlerinin Analizi 211

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. CASEL 5'li SDÖ Becerileri Modeli 15
Şekil 2. Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri 35
Şekil 3. Öz farkındalık becerileri 37
Şekil 4. Öz yönetim becerileri 39
Şekil 5. Sosyal Farkındalık Becerileri 41
Şekil 6. İlişki Kurma Becerileri 44
Şekil 7. Sorumluluk Alarak Karar Verme Becerileri 45
Şekil 8. Sosyal Duygusal Öğrenme Becerilerinin Etki Alanları 47
Şekil 9. İç İçe Karma Desen Araştırma Akış Şeması 98
Şekil 10. Çalışma Grubu Branş, Eğitim Düzeyi ve Mesleki Deneyim Dağılımları. 101
Şekil 11. Mesleki Gelişim Eğitim Programı Öğeleri 103
Şekil 12. İhtiyaç Analizi ve Eğitim Programının Amaçlarının Belirlenmesi 104
Şekil 13. SDÖ Uygulamalarına Yönelik Yapılan Tez Çalışmalarının Hedef Kitlelerine Yönelik Yüzdesel Dağılımı 105
Şekil 14. Katılımcı Beklentilerinin İçerik Analizi Sonucu Ortaya Çıkan Alt Temalar 108
Şekil 15. İhtiyaç Analizi Çalışmasına Katılan Uzmanların Uzmanlık Alanları Dağılımı 112
Şekil 16. Uzman Görüşlerinin Analizi Sonucu Oluşan Tema ve Alt Temalar 113
Şekil 17. Kazanım Değerlendirme Formu Soru Bazlı Öntest Sontest Yüzdesel Başarı Grafiği 204
Şekil 18. Paylaşım Günü Verilerinin İçerik Analizden Ortaya Çıkan Temalar 207
Şekil 19. Maddelere Göre Ortalama Puan Dağılımı 214

KISALTMALAR LİSTESİ

ABD : Amerika Birleşik Devleti
CASEL : Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (Akademik, Sosyal ve Duygusal Öğrenme İş Birliği)
ÇOY : Çözüm Odaklı Yaklaşım
EQ : Emotional Quotient (Duygusal Zekâ)
IQ : Intelligence Quotient (Zihinsel Zekâ)
MEB : Millî Eğitim Bakanlığı
NİC : Nicel
NİT : Nitel
OECD : Organisation for Economic Co-operation and Development (Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü)
REACH : Respect, Empathy, Assertion, Cooperation, and Honesty (Saygı, Empati, Kendini İfade, İş Birliği ve Dürüstlük)
RULER : Recognizing, Understanding, Labeling, Expressing, and Regulating Emotions (Duyguları Tanıma, Anlama, İsimlendirme, İfade Etme ve Düzenleme)
SDÖ : Sosyal Duygusal Öğrenme
SDÖMEGEP : Sosyal Duygusal Öğrenme Mesleki Gelişim Eğitim Programı
SEAL : Social, Emotional, and Academic Learning (Sosyal, Duygusal ve Akademik Öğrenme)
SEL : Social Emotional Learning (Sosyal Duygusal Öğrenme)
TÜSİAD : Türk Sanayicileri ve İş İnsanları Derneği
WHO : World Health Organization (Dünya Sağlık Örgütü)
YTÜ : Yıldız Teknik Üniversitesi

1. GİRİŞ

Bu araştırmanın temel amacı, öğretmenlere yönelik Sosyal Duygusal Öğrenme Mesleki Gelişim Eğitim Programı'nın (SDÖMEGEP) tasarlanması, uygulanması ve programın belirlenen hedefler doğrultusunda değerlendirilmesidir. Bu bağlamda, giriş bölümünde; Türkiye'de öğretmenlerin sosyal duygusal öğrenme alanında mesleki gelişim programlarına duyduğu gereksinimin ortaya konulduğu problem durumu, araştırmanın amacı ve bu amaca yönelik araştırma soruları, araştırmanın önemi, varsayımları, sınırlılıkları ve ele alınan temel kavramlara ilişkin tanımlar yer almaktadır.

1.1. Problem Durumu

İnsan, dünyaya gözlerini açtığı andan itibaren yaşam yolculuğuna başlar. Bu yolculuk, önceden çizilmiş, sabit ve öngörülebilir bir rota yerine, çeşitli zorluklarla, beklenmedik gelişmelerle ve değişimlerle dolu dinamik bir süreçtir. Günümüz dünyasında bu değişimlerin hızı daha önce hiç olmadığı kadar artmışken, bireyin yaşamını dengeli, anlamlı ve başarılı bir şekilde sürdürebilmesi için belirli becerilere sahip olması elzem hale gelmiştir. Bu beceriler, bireyin farklı koşullara uyum sağlama, kendi güçlü ve gelişime açık yönlerini tanıma, kendine uygun hedefler belirleyerek yaşamını bu doğrultuda organize etme ve toplumsal etkileşimlerinde sorunlara duyarlı ve çözüm odaklı yaklaşma kapasitesini geliştirmesine olanak tanır. Nitekim hayatın değişken doğası gereği karşılaşılacak zorlukları önceden tam anlamıyla kestirmek her zaman mümkün değildir. Ancak, bireyin erken yaşlardan itibaren güçlü bir temel üzerine inşa edilen becerilerle donatılması, hayatın getirdiği bilinmezlikler karşısında daha sağlam adımlar atmasına katkı sunar.

Çocukların bu temel yaşam becerilerini kazanmaları, büyük ölçüde içinde doğdukları aile ortamı ve sosyal çevre ile şekillenir. Aile, bireyin gelişim sürecinde kritik bir role sahiptir ve ilk yıllardan itibaren çocuğun öğrenme, duygusal düzenleme, problem çözme ve sosyal ilişkiler kurma becerilerini destekleyen bir ortam sunar (Bronfenbrenner, 1979). Bununla birlikte, bireyin gelişimi yalnızca ailesiyle sınırlı

kalmaz; sosyal çevre, kültürel etkileşimler ve eğitim ortamı da bu süreci derinden etkiler. Özellikle çağdaş toplumlarda bireylerin yaşam becerilerini bilinçli ve sistematik bir şekilde geliştirmesi gerektiğinden, eğitim sistemleri önemli bir işlev üstlenmektedir. Eğitim, bireylere yalnızca akademik bilgi kazandırmakla kalmaz, aynı zamanda onların bilişsel, duygusal ve sosyal gelişimlerini destekleyen bir yapı sunar (Heckman & Kautz, 2012). Eğitimin bu çok yönlü işlevi, bireyin kendini gerçekleştirmesine olanak tanımasının yanı sıra, nitelikli insan gücü yetiştirerek toplumsal gelişime katkı sunmasını da sağlar. Erişen'e (2022)'de belirttiği gibi eğitim; geçmişin deneyimleri, bugünün imkanları, yarının vizyonu ile bireylerin kendini gerçekleştirmesine imkan sağlama ve geliştirdiği insan gücü nitelikleri ile toplumsal gelişme ve reformlara öncülük etme sürecidir.

Tanımlarda da anlaşılacağı üzere eğitim sadece akademik becerileri geliştirme değil çok daha önemli bir işlev üstlenir. Bu bağlamda eğitim, bireylerin yalnızca bilgi edinmelerini değil, aynı zamanda değişen dünyaya uyum sağlayabilmeleri için gerekli olan eleştirel düşünme, problem çözme ve iş birliği gibi becerileri kazanmalarını da destekler. Bu noktada, özellikle 19. yüzyıldan itibaren eğitim sistemlerinin bireyin yaşam becerilerini geliştirme gücü üzerine önemli tartışmalar yürütülmüştür. Eğitim kurumlarının bireylere hangi becerileri kazandırması gerektiği, nasıl bir müfredatla bu becerilerin desteklenmesi gerektiği ve eğitim sürecinin bireyin yaşam kalitesine ne ölçüde katkı sunduğu gibi konular, eğitim bilimleri literatüründe geniş bir çerçevede ele alınmaktadır (Dewey, 1938). Nitekim, eğitim sistemleri bireyin yalnızca bilgiyle donatılması değil, aynı zamanda eleştirel düşünme, öz-düzenleme, problem çözme ve karar alma gibi becerileri edinmesi açısından da önemli bir işlev görmektedir (OECD, 2018).

Özellikle okulların ağırlıklı olarak akademik bilgiye odaklanması ve akademik başarıyı tek başarı ölçütü olarak görmesi, eğitim sisteminin temel sorunlarından biri olarak öne çıkmaktadır (Robinson, 2018). Ancak, son kırk yılda duygusal zekâ (EQ) kavramının ortaya çıkması ve bu alanda yapılan kapsamlı araştırmalar, gerçek yaşam başarısının yalnızca akademik zekâ (IQ) ile ölçülemeyeceğini ortaya koymuştur (Goleman, 1995; Mayer & Salovey, 1997; Bar-On, 2006; Dulewicz & Higgs, 2000; Rexhepi & Berisha, 2017). Ayrıca duygusal zekânın (EQ) yaşam başarısıyla güçlü bir ilişkiye sahip olduğunu gösteren birçok araştırma bulunmaktadır. Örneğin bir çalışmada, duygusal netlik becerisinin, yaşam memnuniyetinin önemli bir belirleyicisi

olduğunu ortaya koymuştur (Palmer vd., 2002). Başka bir araştırma ise EQ'nun yaşam becerileri (problem çözme, kaygı yönetimi) ve genel yaşam memnuniyeti ile pozitif bir ilişkiye sahip olduğunu göstermiştir (Bastian vd., 2005). Ayrıca, duygusal zekâ becerilerinin kariyer başarısını ve yaşam memnuniyetini olumlu yönde etkilediği, özellikle iş tatmini üzerinde önemli bir rol oynadığı bulunmuştur (Amdurer vd., 2014). Bu bulgular, duygusal zekânın sadece kişisel değil, profesyonel başarıda da önemli bir faktör olduğunu ortaya koymaktadır (Colomeischi, 2014).

Duygusal zekanın yaşam başarısıyla ilişkisini ortaya koyan çalışmalar eğitim alanında da önemli bir değişim yaratmış ve eğitimciler, öğrencilerin yaşam başarılarının yalnızca akademik yetkinliklerden ve standart testlerde elde ettikleri yüksek puanlardan ibaret olmadığını kabul etmeye başlamışlardır (Zins & Elias, 2007; Francis vd., 2019). Bugün eğitim sistemlerinin bireyin yaşam becerilerini kazandırma konusundaki rolü, küresel ölçekte yeniden ele alınmaktadır. Uluslararası değerlendirme programları, eğitim çıktılarının bireyin yaşam becerileri üzerindeki etkisini ölçmeye çalışırken, 21. yüzyıl becerileri kavramı, eğitimin bireyi hızla değişen dünyaya nasıl hazırlaması gerektiği sorusunu gündeme getirmektedir (Trilling & Fadel, 2009). Bu bağlamda, eğitim yalnızca bireyin akademik başarısını değil, aynı zamanda toplumsal yaşama uyum sağlama, bireysel farkındalık geliştirme ve sürdürülebilir bir gelecek inşa etme kapasitesini de desteklemelidir. Dünya genelinde bu anlayışın yaygınlaşmasıyla birlikte, birçok ülke eğitim sistemlerini yeniden yapılandırma arayışına girmiş; ulusal eğitim programları, çocukların mesleki ve sosyal başarılarını destekleyecek yaşam becerilerini geliştirmeye yönelik olarak yeniden şekillendirilmiştir (WHO, 1997; OECD, 2018; MEB, 2018; TUSİAD, 2019; MEB, 2024). Bu çerçevede, Sosyal Duygusal Öğrenme (SDÖ) ve bu kapsamda tanımlanan becerileri geliştirmeyi amaçlayan eğitim uygulamalarına yönelik ilgi ve taleplerin arttığı gözlemlenmiştir (CASEL, 2017). Diğer taraftan SDÖ kavramının eğitimde ön plana çıkmasının temel amaçlarından biri de SDÖ'nün tarif ettiği yaşamsal becerilerin öğrenilebilir ve öğretilebilir olmasıdır (Göl-Güven, 2021).

SDÖ çocukların yaşam yolculuğunda karşılaşacakları durumlarda kullanacakları becerilerin gelişmesine hizmet eden bir öğrenme yaklaşımıdır. SDÖ, duygusal farkındalık, empati, olumlu ilişkiler kurma ve sürdürme, sorumlu kararlar alma gibi becerileri kapsar. Goleman (1995), duygusal zekâ kavramıyla bağlantılı olarak SDÖ'nün bireylerin akademik başarılarının yanı sıra kişisel ve mesleki yaşamlarında

da başarılı olmalarını sağladığını ileri sürmüştür. Kendini düzenleme, öz farkındalık, sosyal farkındalık, kişilerarası ilişkiler ve sorumlu karar alma gibi unsurlar, SDÖ'nün temel bileşenleri arasında yer alır (Payton ve dv., 2000). Zins ve Elias (2006) SDÖ'yü, *"duygusal farkındalık, duyguları yönetme, sorun çözme ve başkalarıyla pozitif ilişkiler kurma kapasitesi"* olarak tanımlamıştır. Elias ve diğerleri (1997), SDÖ'yü *"duygusal bilgiyi bireysel ve sosyal becerilere dönüştürme yeteneği"* olarak tanımlayarak, bu sürecin bireylerin daha tatmin edici ve başarılı yaşamlar sürmelerine katkıda bulunduğunu vurgular. Weissberg ve diğerleri (2015) ise SDÖ'nün, çocukların ve gençlerin okulda ve hayatta başarılı olmaları için gerekli becerileri kazanmalarına yardımcı olduğunu belirtir. CASEL (2020) ise SDÖ'yü *"kendini anlama, başkalarıyla sağlıklı ve etkili ilişkiler kurma, duygusal durumları yönetme ve karşılaşılan zorluklar karşısında pozitif davranışlar sergileme becerileri"* olarak tanımlar. Ek olarak, Humphrey (2013) SDÖ'yü, bireylerin sosyal, duygusal ve akademik başarılarını destekleyen bir eğitim yaklaşımı olarak tanımlar ve bu becerilerin erken yaşlardan itibaren geliştirilmesinin bireyin yaşam boyu başarısını etkileyebileceğini vurgular. SDÖ, bireylerin duygusal ve sosyal becerilerini geliştirerek, onların akademik başarılarını ve yaşam kalitelerini artırmayı hedefleyen bir eğitim sürecidir. Özet olarak, SDÖ bireylerin davranışsal ve bilişsel yetkinliklerini geliştirerek, olumsuz yaşam deneyimlerinden korunmalarını sağlamak amacıyla geliştirilen modeldir (Taylor vd., 2017).

Yukarıdaki tanımlamalardan da anlaşılacağı üzere SDÖ bireylerin sosyal ve duygusal becerilerini geliştirerek onların akademik ve mesleki başarılarını artırmayı amaçlayan kapsamlı bir eğitim yaklaşımıdır. SDÖ, çocukların ve gençlerin kendilerini anlamalarını, başkalarıyla sağlıklı ilişkiler kurmalarını, duygularını düzenlemelerini ve hayatlarında karşılaşacakları zorluklarla başa çıkmalarını sağlayan temel becerileri kazanmalarına yardımcı olur. Türnüklü, (2004)'ünde belirttiği gibi SDÖ akademik başarıyı desteklemenin yanı sıra, bireylerin kişisel gelişimi ve sosyal, toplumsal hayatta uyumu açısından önemlidir. Diğer taraftan, SDÖ çocukların yaşam yolculuklarında karşılaşacakları her türlü durumda kullanacakları birtakım becerilerin gelişmesine hizmet ettiği de sıklıkla vurgulanmaktadır. Tanımlardan da anlaşılacağı üzere SDÖ yaklaşımı yaşamsal becerileri tarif eder. CASEL'in geliştirdiği SDÖ Becerileri yaklaşımına göre beş temel beceri alanı vardır. Bunlar; *Öz farkındalık, Öz yönetim, Sosyal farkındalık, İlişki kurma becerileri, Sorumlu karar verme* şeklindedir

(CASEL, 2003). Bu alanlardan her biri, bütünsel bir şekilde bireylerin etkili sosyal ve duygusal beceriler kazanmasına katkı sağlamaktadır (Weissberg vd., 2015).

Şekil 1. CASEL 5'li SDÖ Becerileri Modeli



Yukarıdaki şekilde belirtilen sosyal duygusal becerilerin tanımları ise şu şekildedir:

- **Öz Farkındalık:** Bireyin kendi duyguları, düşünceleri ve davranışlarını anlaması, bu durumların başkaları üzerindeki etkilerini fark etmesi ve kendi yeterliliklerini gerçekçi bir şekilde değerlendirebilmesi becerisidir. Bu beceri, bireyin kendini tanıma kapasitesini artırarak güçlü ve geliştirilmesi gereken yönlerini anlamasına yardımcı olur (CASEL, 2017).
- **Öz Yönetim:** Bireyin kendi duygularını kontrol edebilmesi, stresle başa çıkabilmesi, dönemsel hedefler belirleyerek bu hedeflere ulaşmak için kendini motive edebilmesi ve duygusal olarak dengede kalmasını sağlayan beceridir. Bu yetkinlik, bireyin zorlu durumları etkili bir şekilde yönetmesine yardımcı olur (Duckworth & Gross, 2014).
- **Sosyal Farkındalık:** Diğerlerinin duygularını, bakış açılarını ve kültürel farklılıkları anlamayı içeren beceridir. Empati geliştirme ve toplumsal normlara uygun davranma yeteneği bu alana dahildir. Sosyal farkındalığın gelişmesi, bireyin başkalarıyla etkili ve pozitif ilişkiler kurmasına olanak tanır (Weissberg vd., 2015).

- **İlişki Kurma Becerileri:** Pozitif ve etkili sosyal bağlantılar kurabilmek, bu ilişkileri sürdürebilmek ve çatışmaları çözmek için gerekli olan becerilerdir. Aktif dinleme, ortak çözümler bulma ve diyalog yoluyla etkili iletişim kurma bu yetkinliğin parçalarındandır (Zins & Elias, 2007).
- **Sorumlu Karar Verme:** Kendi davranışlarının ve seçimlerinin sonucunda ortaya çıkacak etkileri değerlendirebilme ve etik değerlerle uyumlu kararlar alabilme becerisidir. Bu beceri, bireylerin hem kendileri hem de toplulukları için en uygun eylemleri seçmelerine yardımcı olur (CASEL, 2017).

Bu beceriler birbiriyle bütünleşik şekilde çalışmakta olup, bireylerin sosyal ve duygusal gelişimlerini destekleyen temel unsurlardır. Ayrıca CASEL Modelinde ifade edilen bu beceriler çeşitli yollarla bireye kazandırılabilecek yetkinlikler olarak belirtilir. Bu model aynı zamanda SDÖ becerilerinin öğrenme ortamlarına yansıması ve öğrencilerin SDÖ becerilerini geliştirecek bütünsel uygulamaların yapılmasına kılavuzluk eden bir yapıya sahiptir. CASEL'in geliştirdiği yaklaşıma göre; bireylerin SDÖ kapsamında geliştirilebilecek beş temel yeterlilik alanı olduğu vurgulanmaktadır. Yukarıdaki şekilde görüldüğü gibi ne kadar da SDÖ becerileri 5 farklı alana ayrılmış olsa da kendi içerisinde bir bütünselliğe sahiptir. Bir ya da birkaç becerinin gelişmiş olması bireyin SDÖ yetkinliklerine hâkim olduğu anlamına gelmez. Bundan dolayı bu beş alandaki yetkinliklerin kişide dengeli bir şekilde var olması gerekmektedir.

SDÖ Becerileri daha çok erken yaş grubunda ve aile içinde geliştirilen beceriler olmakla birlikte ilerleyen yaş grubunda da geliştirilmesi mümkün becerilerdir. Bu nedenle SDÖ becerileri öğrenme ortamlarında geliştirilebilecek becerileri kapsadığı anlaşılmaktadır. SDÖ programlarının öğrencilerin gelişiminde oynadığı önemli rol, literatürde geniş bir şekilde ele alınmaktadır. CASEL'in yaptığı araştırmalar, sosyal-duygusal becerilerin öğrencilerin hem akademik başarılarını hem de yaşam boyu sürdürebilecekleri sosyal yeterliliklerini güçlendirdiğini göstermektedir (Durlak vd., 2011). SDÖ programlarının davranışsal ve sosyal becerilere olan etkileri üzerine yapılan araştırmalar, farklı sosyo-ekonomik alt yapıya sahip çocuklar üzerinde önemli kazanımlar sağladığını ortaya koymuştur. Örneğin, PATHS müfredatını içeren bir çalışmada, çocukların davranışsal iyileşmeler gösterdiği ve bu kazanımların iki yıl boyunca sürdüğü rapor edilmiştir (Calhoun vd., 2020). Ayrıca, Fast Track PATHS programı gibi uzun süreli SDÖ programlarının, okullarda saldırganlık seviyesini azalttığı ve sosyal yetkinlikleri artırdığı belirtilmiştir (Bierman vd., 2010). COPE-

Resilience programı ise duygusal dayanıklılık ve empati becerilerinde önemli gelişmeler kaydederek, çocukların akademik ve sosyal başarılarına katkı sağlamıştır (Wu vd., 2020). Ayrıca, uzun dönemli çalışmalar, SDÖ programlarına katılan öğrencilerin kariyer ve yaşam başarılarını olumlu yönde etkilediğini, bu programların sadece okul başarılarını değil aynı zamanda yetişkinlikteki yaşam becerilerini de geliştirdiğini göstermektedir (Jones vd., 2017).

SDÖ programları çocukların yaşamsal süreçlerini desteklemek dışında akademik başarılarına da olumlu katkı sunduğuyla ilgili farklı araştırmalarda bulunmaktadır. Örneğin okul temelli SDÖ programlarının, öğrencilerin SDÖ becerilerini, tutumlarını, davranışlarını ve akademik başarılarını artırdığı, birçok araştırma tarafından doğrulanmıştır. Örneğin, Durlak ve diğerleri (2011)'in 213 müdahaleyi kapsayan meta-analizine göre, bu programlar öğrencilerin sosyal-duygusal gelişiminde ve akademik başarılarında %11'lik bir artış sağlamaktadır. Benzer şekilde, Ashdown ve Bernard (2012) tarafından yapılan araştırmada, erken çocukluk dönemi SDÖ programı "You Can Do It!" uygulamasının, özellikle okuma becerilerinde düşük performans gösteren öğrencilerde önemli etkiler sağladığı tespit edilmiştir. Ayrıca, McCormick ve diğerleri (2020)'nin yaptığı deneysel çalışmada, SDÖ programlarının uzun vadeli akademik etkileri incelenmiş ve bu programların çocukların bazı akademik alanlarında kalıcı olumlu sonuçlar yarattığı görülmüştür. Romanz, Kantor ve Elias'ın (2004) yaptığı araştırmada ise sosyal duygusal öğrenme temelli müfredat uygulamalarının öğrencilerin karakter gelişimlerini olumlu yönde etkilediği ve akademik başarılarını artırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

SDÖ programlarının yaygın olarak öğrenme ortamlarında uygulanması yukarıda paylaşıldığı gibi hiç kuşkusuz öğrencilerin tüm yaşamları boyunca ihtiyaç duydukları birtakım beceriler açısından büyük bir öneme sahip olduğu düşünülmektedir. Bu programların giderek yaygınlaşması ve okul ortamlarında en az akademik beceriler kadar değer görmesi gerekliliği tartışılamaz hale gelmiştir. Bu nokta önemli olan ise bu SDÖ becerilerini destekleyecek programların uygulayıcıları olan öğretmen tutum, davranış ve yetkinlikleridir. Jennings ve Greenberg (2009), öğretmenlerin kendi sosyal-duygusal yeterliliklerinin, öğrencilerde bu becerilerin gelişmesini etkilediğini belirtmiştir. Öğretmenler, SDÖ programlarını etkili bir şekilde uygulayabilmek için öncelikle bu becerileri kendilerinde geliştirmelidirler (Schonert-Reichl, 2017). Bu nedenle, öğretmenlerin tutumları, davranışları ve programı içselleştirme düzeyleri,

SDÖ programlarının başarıya ulaşmasında kritik bir faktör olarak öne çıkmaktadır. Jennings ve Greenberg'in (2009) sunduğu Prososyal Sınıf Modeli, öğretmenlerin sosyal duygusal yeterliliklerinin öğrencilerin gelişimine önemli katkılar sağladığını vurgulamaktadır. Öğrencilerin sosyal-duygusal öğrenme becerileri, yalnızca erken yaşlarda değil, eğitim ortamlarında da geliştirilebilir. Bu model, sınıf ortamında sosyal-duygusal becerilerin teşvik edilmesi için uygun öğrenme koşullarının yaratılmasının önemini ortaya koymaktadır (Jennings & Greenberg, 2009). Schonert-Reichl (2014), SDÖ becerilerin öğretmenler ve eğitim ortamları tarafından geliştirilebileceğini ve bu becerilerin öğrencilerin akademik başarıları kadar duygusal gelişimlerine de katkıda bulunduğunu belirtmektedir. Ayrıca, SDÖ ilkelerine dayalı ortak mesleki gelişim fırsatlarının, öğretmen-öğrenci ilişkilerini ve sınıf yönetimi stratejilerini olumlu etkilediğini ortaya koymuştur (Robertson vd., 2017).

Durlak ve diğerleri (2011)'e göre, öğretmenlerin sosyal duygusal öğrenme programlarını etkili bir şekilde uygulayabilmeleri için bu alandaki mesleki gelişimlerinin desteklenmesi ve sosyal duygusal yeterlilik düzeylerinin artırılması gerekmektedir. Ayrıca öğretmenlerin SDÖ'yle ilgili algıları da SDÖ'ye sınıflarında yer açmaları açısından önemlidir. Kress ve diğerleri (2004)'e göre öğretmelerin SDÖ becerileri gibi yaşamsal becerileri geliştirmeye yönelik çabaları, ulusal müfredat standartlarının akademik odak noktasıyla çelişen bir yaklaşım olarak görmektedir. Bu bakış açısı, birçok öğretmenin sınıflarında SDÖ'yü uygulamasını engellemektedir. Bu nedenle, SDÖ, akademik başarı ve müfredat standartları arasındaki örtüşmeyi gösterebilmek, değerli bir eğitim programları ve monitörlükler aracılığıyla gerçekleşebilir.

SDÖ Programlarının çocuklar üzerindeki pozitif etkisi, bu programları uygulayıcı olan öğretmenlerin SDÖ uygulamaları konusundaki yetkinlikleri bağlı olduğu yapılan çalışmalarda ortaya çıkmaktadır (Wanless ve Domitrovich 2015, Meyers vd., 2019, Oberle vd., 2020, Lee ve Zuilkowski, 2021; Thierry vd., 2022; Berg Ulla ve Poom-Valickis, 2023; Kaspar ve Massey ,2023) Fakat öğretmenlerin SDÖ konusunda çok sınırlı bir öğrenme yaşantıları bulunmaktadır. Çoğu öğretmen SDÖ uygulamaları konusunda kendi yetersiz hissettiğini ifade etmektedir. Örneğin; ASPEN Enstitüsü (2018) raporuna göre, öğretmenlerin yaklaşık %90'ı sosyal-duygusal becerileri öğretmenin öğrencilerine faydalı olacağına inanmakta, fakat %80'i bu konuda desteğe ihtiyaç duyduklarını da belirtmektedir. Bundan dolayı, SDÖ Becerilerinin öğrenme

ortamlarında gelişmesi için öğretmenlere uygulamaya yönelik SDÖ mesleki gelişim eğitimlerinin uygulanması ilk adım olmalıdır.

İlgili literatür incelendiğinde, Türkiye'de sosyal duygusal öğrenme ile ilgili yapılan çalışmalar, eğitim programlarının ve uygulamaların ağırlıklı olarak çocuklara yönelik yapılandırıldığı gözlemlenmektedir. Ancak, öğretmenlerin sosyal duygusal öğrenmeyi destekleyici sınıf iklimi oluşturma, bu becerileri destekleyecek tutum ve davranışları kazandırma ve SDÖ'ye uygun öğrenme ortamları sunma yetkinliklerini geliştirmeye yönelik mesleki gelişim veya hizmet içi eğitim programlarının sınırlı olduğu görülmektedir. Bunun yanında Türkiye'de öğretmenlerin SDÖ'yle ilgili görüşleri ve SDÖ kavramıyla ilgili bilgi düzeylerini belirlemek için bazı çalışmalar yapılmıştır. Göl-Güven (2016) bir araştırmasında öğretmenlerin SDÖ programlarına önem verdiklerini belirtmişlerdir. Fakat SDÖ programlarını sınıflarında uygulama konusunda kararsız oldukları ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin SDÖ becerilerine önem vermelerine rağmen, SDÖ programlarını sınıflarında uygulamada kararsız olmaları, bu programları uygulama konusunda herhangi bir eğitim almamış olmaları şekilde yorumlanabilir. Esen-Aygün (2017) gerçekleştirdiği çalışmada ise öğretmenlerin çocuğunun SDÖ kavramını daha önce duymadıkları ortaya çıkmıştır. Bu bulgular, Türkiye'de öğretmenlerin SDÖ'yü kavrama ve uygulama becerilerini geliştirmek için özel olarak tasarlanmış bir mesleki gelişim programına ihtiyaç olduğunu göstermektedir.

Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme Genel Müdürlüğü tarafından 2015-2023 yılları arasında düzenlenen hizmet içi eğitim programları incelendiğinde, öğretmenlere yönelik SDÖ temalı eğitimlerin özellikle son yıllarda yer almaya başladığı görülmektedir. 2015-2019 yılları arasında SDÖ odaklı herhangi bir eğitim programına rastlanmazken, 2021 yılından itibaren "Sosyal Duygusal ve Bilişsel Gelişim Seminerleri" adıyla eğitimler düzenlenmeye başlanmıştır. Bu kapsamda, 2021 yılında iki, 2022 yılında dokuz ve 2023 yılında altı kez gerçekleştirilen seminerler, yüz yüze ve uzaktan eğitim formatında sunulmuş olup her biri 10 saatlik bir süreci kapsamaktadır. Eğitimler genellikle düz anlatım yöntemiyle yürütülmüş ve aynı anda binlerce öğretmenin katılımına olanak tanıyacak şekilde planlanmıştır. Bu durum, SDÖ'nün öğretmen eğitiminde sınırlı bir yer edindiğini ancak son yıllarda artan bir farkındalıkla hizmet içi eğitim programlarına dahil edilmeye başlandığını göstermektedir (MEB, 2021; 2022; 2023)

Esen-Aygün (2022) tarafından yürütülen "Sınıf Öğretmenleri İçin Sosyal Duygusal Öğrenme Mesleki Gelişim Topluluğu Eğitim Programı", MEB Öğretmen Yetiştirme Genel Müdürlüğü'nün hizmet içi eğitim uygulamaları kapsamında SDÖ odaklı ve uygulamaya dayalı olarak tasarlanan tek çalışma niteliğindedir. Benzer şekilde, Uyar (2022) tarafından gerçekleştirilen doktora tezi kapsamında *"Koçluğa Dayalı Sosyal Duygusal Öğrenme Öğretmen Mesleki Gelişim Programı",* öğretmen-çocuk ilişkisi ile çocukların sosyal yetkinlik ve problem davranışlarına etkisini incelemek amacıyla uyarlanmıştır. Bu çalışma, Amerika Birleşik Devletleri'nde geliştirilen Reaching Educators and Children (REACH) programının Türkiye bağlamına adaptasyonunu içermektedir. Her iki çalışma, öğretmenlerin SDÖ temelli mesleki gelişimine yönelik sınırlı sayıdaki uygulamalı eğitim programları arasında yer almaktadır.

Genel olarak ilgili çalışmalar incelendiğinde, araştırmanın kapsam ve amacına benzerlik gösteren, öğretmenlere yönelik SDÖ mesleki gelişim eğitiminin bilimsel bir yöntemle, program geliştirme öğelerine uygun olarak tasarlanmış, uygulanmış ve değerlendirilmiş bir çalışmaya rastlanmamıştır. Ayrıca 2024 yılında yenilenen Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Öğretim Programları'nın ortak metninde "*Sosyal-duygusal öğrenme becerileri; programlar arası bileşenler olarak tüm derslerin önemli bir parçası"* şeklinde ifade edilerek, SDÖ becerileri tüm düzeylerde bütünsel beceri gelişiminde programlar arası bileşenlerin temel hedeflerinden biri olarak ele alınmıştır (MEB, 2024). Bu bağlamda, sınıflarda SDÖ'yü uygulayacak öğretmenlerin, bilimsel bir altyapıyla hazırlanmış kapsamlı SDÖ Mesleki Gelişim Eğitimi modellerine olan ihtiyaçlarının giderek arttığı ortadadır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Çalışmanın amacı; öğretmenler için tasarlanacak bir mesleki gelişim eğitim programı ile öğretmenlere sosyal duygusal öğrenme konusunda kavramsal bilgi, öğrencilerinin sosyal duygusal becerilerini geliştirebilecek tutum ve anlayışlar kazandırmak, SDÖ'ye uygun sınıf iklimi oluşturma ve öğrenme yaşantıları tasarlama konusunda ise yetkinliklerini geliştirmektir. Ayrıca, sunulacak mesleki gelişim eğitimi yoluyla öğretmenlerin, sosyal duygusal becerilerin çocukların yaşamındaki önemi konusundaki farkındalıklarını artırarak, sınıflarında sosyal duygusal öğrenme uygulamalarını gerçekleştirme konusunda istekli olmalarını sağlamak amaçlanmaktadır. Bu çerçevede, program geliştirme basamakları izlenerek 40 saatlik,

uygulamaya dayalı bir mesleki gelişim eğitim programı tasarlanması ve bu programın İstanbul'da görev yapan 12 gönüllü sınıf ve okul öncesi öğretmenlerine uygulanması ve değerlendirilmesi hedeflenmiştir. Bu amaçtan yola çıkılarak çalışmada şu sorulara yanıtlar aranması hedeflenmiştir:

1. SDÖMEGEP atölyeler kapsamında katılımcılar neler öğrenmiştir?
2. SDÖMEGEP katılımcıların atölyeler sonunda uygulamayı hedefledikleri SDÖ uygulamaları nelerdir?
3. SDÖMEGEP kazanım değerlendirme formu öntest-sontest uygulaması sonucundan anlamlı bir farklılık var mıdır?
4. SDÖMEGEP katılımcı eğitim değerlendirme formu sonucunda katılımcılar eğitim programını hangi düzeyde değerlendirmişlerdir?
5. SDÖMEGEP sonrasında katılımcıların sınıflarında uyguladıkları uygulamalar neler olmuştur?

1.3. Çalışmanın Önemi

Tasarlanarak uygulamaya dönüştürülecek olan mesleki gelişim eğitimi Türkiye'de öğretmenlerin SDÖ'yle ilgili farkındalıklarını arttırma ve uygulama becerilerini geliştirme amacıyla oluşturulan, bilimsel alt yapıyla bölgesel ihtiyaçları analiz ederek yapılandırılan ilk mesleki gelişim eğitimi olma özelliği göstermektedir. Özellikle SDÖ'nün Türkiye'de eğitim ve ekonomi (TUSİAD, 2019) gibi farklı alanlarda ele alınması, giderek öneminin anlaşıldığının göstergesidir. Ayrıca 2024 yılında yenilenen Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Öğretim Programlarının SDÖ becerileri tüm düzeylerde bütünsel beceri gelişiminde programlar arası bileşenlerin temel hedeflerinden biri olarak ele alınmıştır (MEB, 2024). Fakat öğretmenlerin bu konuda yetkinliğinin arttırılmasıyla ilgili bir planlama ortaya koyulmamıştır. Bu durumda öğretmenler için SDÖ kapsamında hali hazırda uygulanmış sonuçları, etkisi incelenmiş bir mesleki gelişim eğitim programının olması SDÖ'yü sınıflara yansıtma konusundaki öğretmen adaptasyonunu hızlandıracaktır.

Türkiye'de gerçekleştirilen ilk kapsamlı SDÖ becerileri değerlendirilmesi 2021 yılında gerçekleştirilen "*OECD Sosyal ve Duygusal Beceriler Araştırması*" olmuştur. Bu araştırmanın sonunda ortaya çıkan raporda; öğrencilerin sosyal ve duygusal becerilerinin akademik başarı, yaşam doyumu ve genel iyilik hali üzerindeki kritik rolünü vurgulamaktadır. Ergenlik dönemindeki öğrencilerde bu becerilerin azalması,

sosyoekonomik farklılıkların beceriler üzerinde belirgin etkisi ve cinsiyetler arası beceri farkları önemli bulgular arasındadır. Ayrıca, merak, sebat ve güven gibi beceriler akademik başarıyla ilişkili bulunmuş; müfredat dışı etkinliklerin ve pozitif öğretmen-öğrenci etkileşiminin öğrencilerin gelişimine katkı sağladığı belirtilmiştir (OECD, 2021). Bu araştırmanın sonuçlarında da görülebileceği gibi, Türkiye'de öğretmenlerin sosyal ve duygusal becerilere yönelik farkındalığını artırmanın gerekliliği, öğretmenlerin bu becerileri tanıması ve desteklemesi, öğrencilere bütüncül bir gelişim sunmada kilit öneme sahiptir. SDÖ'ye yönelik mesleki gelişim eğitimleri, öğretmenlerin sınıf ortamında olumlu bir iklim oluşturmasını, öğrencilerin SDÖ becerileri kapsamındaki yaşamsal becerilerini teşvik etmesini sağlayarak eğitimin kalitesini artıracaktır. Bu nedenle, öğretmenlere yönelik SDÖ programları, öğrencilerin sosyal ve duygusal gelişimlerini bütüncül şekilde desteklemek için kritik öneme sahiptir.

Çalışma kapsamında ortaya çıkacak mesleki gelişim eğitim programı Türkiye'de sosyal duygusal öğrenmeyi sınıf uygulaması haline getirmek amacıyla yapılan büyük ölçekli bir düzenlemede öğretmenlerin gelişimlerini sağlamak ve sosyal duygusal öğrenme programlarını uygulama yetkinliği kazanmalarını sağlamak için ülke genelinde uygulanabilir. Ayrıca sosyal-duygusal öğrenmenin çocuklar üzerindeki etkisi dikkate aldığında programa katılacak öğretmenlerin hali hazırda öğrencisi olan ve olacak olan çocukların sosyal-duygusal becerilerine de katkı sunacağı düşünülmektedir.

Bu çalışmanın önemi aşağıdaki maddelerle özetlenebilir:

- SDÖMEGEP, Türkiye'de öğretmenlerin SDÖ'ye yönelik farkındalıklarını artırma ve uygulama becerilerini geliştirmeye yönelik ilk bilimsel altyapıya sahip mesleki gelişim eğitimi olacaktır.
- Öğretmenlerin mesleki gelişim programlarına, uygulamalı SDÖ becerileri kazandırılması yoluyla katkı sağlayarak, eğitim sisteminde yenilikçi bir çözüm sunmaktadır.
- SDÖ programlarının akademik performansı ve sosyal becerileri geliştirme konusundaki kanıtlanmış etkileri üzerine odaklanarak, öğretmenlerin sınıflarında bu programları etkili bir şekilde uygulamalarını destekler.

- Millî Eğitim Bakanlığının SDÖ becerilerini tüm düzeylerde temel hedef olarak ele almasına katkı sağlayarak, bu alandaki eğitim politikalarının gelişimine destek verir.
- OECD Sosyal ve Duygusal Beceriler Araştırması (2021) bulguları ışığında, öğretmenlerin sosyal-duygusal becerileri tanıma ve uygulama yetersizliklerini gidermeyi amaçlar.
- Öğretmenlerin SDÖ becerilerini kazanmaları yoluyla, öğrencilerin sosyal-duygusal gelişimlerine dolaylı olarak katkı sağlanmasına olanak tanır.

1.4. Çalışmanın Sayıltıları

Bu çalışmada, Sosyal Duygusal Öğrenme Mesleki Gelişim Programı'na katılan öğretmenlerin uygulama ve değerlendirme sürecinde kendilerine sunulan nitel ve nicel veri toplama araçlarını dikkatle ve özenle doldurdukları; yanıtlarını gerçek bilgilere dayanarak verdikleri varsayılmaktadır. Ayrıca, katılımcıların çalışma sürecine aktif katılım sağladıkları ve eğitim sürecinde sunulan içeriği etkili bir şekilde içselleştirdikleri kabul edilmektedir.

1.5. Çalışmanın Sınırlılıkları

Bu çalışma, belirlenen amaca ulaşırken aşağıdaki sınırlıkları kapsamaktadır:

1. Bu araştırma, yalnızca İstanbul ilinde görev yapan ve çalışmaya gönüllü olarak katılan 12 sınıf ve okul öncesi öğretmeni ile sınırlıdır.
2. Sosyal Duygusal Öğrenme Mesleki Gelişim Eğitim Programı (SDÖMEGEP), toplamda 40 saatlik bir uygulama süreci ile sınırlıdır.
3. Araştırmada kullanılan nitel ve nicel veri toplama araçlarının öğretmenler tarafından içtenlikle doldurulduğu varsayılmıştır.
4. Araştırma, eğitim programının uygulanmasından hemen sonra yapılan değerlendirmelerle sınırlıdır; uzun vadeli etkiler incelenmemiştir.

1.6. Tanımlar

Sosyal Duygusal Öğrenme: Çocukların ve yetişkinlerin duygularını yönetmek, olumlu hedefler koymak ve elde etmek, başkaları için duygudaşlık kurmak ve

göstermek, olumlu ilişkiler kurmak ve sorumlu kararlar almak için gerekli olan bilgi, tutum ve becerileri edinme ve etkili bir şekilde uygulama süreçleridir (CASEL, 2017).

Duygusal Zekâ: Bireylerin kendi duygularını ve başkalarının duygularını anlama, bu duyguları etkili bir şekilde yönetme, motive olma ve sosyal ilişkilerde empati kurma yeteneğidir (Goleman, 1995).

Beceri: Belirli bir işi veya görevi başarıyla yerine getirmek için gerekli olan bilgi, deneyim ve yeteneklerin bir kombinasyonudur (OECD, 2018).

Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri: Öz farkındalık, öz yönetim, sosyal farkındalık, ilişki kurma ve sorumlu karar verme gibi bireylerin sosyal ve duygusal gelişimlerini destekleyen temel yeterliliklerdir (CASEL, 2017).

Yetişkin Eğitimi: Bireylerin mesleki, kişisel ve toplumsal gelişimlerini desteklemek amacıyla planlanan ve organize edilen öğrenme süreçleridir. Yetişkin eğitimi, bireylerin yaşam boyu öğrenme sürecine dahil olmalarını teşvik eder ve genellikle deneyime dayalı ve uygulama odaklı bir yapıya sahiptir (Knowles, 1980).

Öğretmen Eğitimi: Öğretmenlerin mesleki bilgi, beceri ve tutumlarını geliştirmek için tasarlanan hem ilk eğitim hem de meslek içi eğitim süreçlerini kapsayan planlı eğitim faaliyetleridir (Darling-Hammond, 2006).

Mesleki Gelişim: Bireylerin mesleklerinde daha yetkin hale gelmek için bilgi, beceri ve yeteneklerini geliştirmek amacıyla katıldıkları planlı öğrenme faaliyetleridir (Guskey, 2002).

2. KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde, araştırmanın amacı ve kapsamı doğrultusunda ele alınan kuramsal çerçeve detaylandırılmaktadır. Öncelikle, SDÖ kavramı farklı kuramsal yaklaşımlar çerçevesinde tanımlanarak, SDÖ'nün bireysel ve toplumsal bağlamdaki önemi açıklanmaktadır. Ardından, SDÖ becerileri ve bu becerilerin gelişim süreçleri ele alınarak bireylerin akademik, duygusal ve sosyal yaşantılarındaki rolü incelenmektedir. Bununla birlikte, öğretmen eğitimi ve öğretmenlerin mesleki gelişimiyle ilgili kavramsal tanımlamalar yapılarak SDÖ'nün öğretmenlerin mesleki gelişimindeki yeri tartışılarak, öğretmenlerin sosyal duygusal yeterliliklerinin mesleki gelişim süreçlerine katkısı kuramsal temeller ışığında ele alınmaktadır. Son olarak, ilgili literatür doğrultusunda SDÖ'ye ilişkin ulusal ve uluslararası araştırmalar incelenerek, alan yazındaki bulgular derlenmiş ve çalışmanın kuramsal temellerine dayanak oluşturacak biçimde değerlendirilmiştir.

2.1. Sosyal Duygusal Öğrenmenin Tarihsel Gelişimi

Günümüzde etkileri devam eden 19.yy. okul sistemine bakıldığında, bahsettiğimiz yaşamla çok yakın ilişkili becerilerden ziyade akademik zekâ (IQ) şeklinde ifade edilen becerilere daha fazla önem verildiği söylenebilir. Özellikle okulların akademik bilgi içeriğine odaklanması ve akademik zekâyı başarının tek ölçütü olarak ele alması, eğitimin en temel sorunlarından biri haline gelmiştir (Robison, 2018). Fakat 1920'lerde Thondrike (1920)'in "*sosyal zekâ*" kavramını ortaya atmasıyla; zekânın sadece bir alanda sınırlı kalamayacağı, farklı zekâ tiplerinin ve bu zekâ tiplerine özgü yetkinliklerin olabileceği fikrinin ilk tohumları atılmış oldu. Gardner *"Zihin Çerçeveleri"* adlı kitabında, yaşamda başarılı olmak için tek tip zekânın koşul olmadığını, çok farklı alanlarda üstün başarılar getirebilecek birbirinden farklı yetenek, beceri çeşitliliğinin olduğunu savunmuştur (Gardner, 2004). Gardner'e göre zekâ, tek bir alanla sınırlı bir yetkinlik değil, aksine birbiriyle ilişkili yetkinliklerin bir bütünüdür.

Howard Gardner (1983)'ın ortaya koyduğu çoklu zekâ kuramıyla; dokuz farklı zekâ alanını modelleyerek insanı ve onun yaşamsal performansını tanımlama anlamında büyük bir farkındalık oluşturmuştur. Bu farkındalık insanın temel becerilerinin sadece akademik zekâ (IQ) ile sınırlı olmadığı konusundaki kabulleri arttırmaya başlamıştır. Özellikle, çoklu zekâ kuramında belirtilen sosyal zekâ ve içsel/öze dönük zekâ alanlarıyla açıklanan duygusal ve öz farkındalık, iletişim ve empati (duygudaşlık) kurma gibi sosyal etkileşim becerilerinin insan yaşamı için önemi daha iyi anlaşılmaya başlanmıştır. Bu süreçlerden sonra ise literatürde "*duygusal zekâ*" olarak kavramsallaştırılan zekâ tipinin ön plana çıkmasıyla birlikte insanların yaşamda daha etkin bir şekilde kullandıkları, başarılı bir yaşam yolculuğu için kilit becerileri tanımlayan bir yapı, daha sık konuşulmaya başlanmıştır. Son kırk yıldır duygusal zekâ (EQ) kavramının ortaya çıkması ve bu alanda yapılan kapsamlı çalışmalarla gerçek yaşam başarısının sadece akademik zekâya (IQ) bağlı olmadığı anlaşılmıştır (Mayer ve Salovey, 1997; Mayer, Roberts, & Barsade, 2008; Mayer, Caruso, & Salovey, 2016; Goleman, 2011). Akademik başarı ve zekâ ile ilgili bu sonuçlar eğitim alanını da etkilemiş, özellikle eğitimciler öğrencilerin yaşam başarısının akademik yetkinliklerinden ve standart testlerden aldıkları yüksek puanlara çok bağlı olmadığını, bunlardan daha fazlasına ihtiyacın olduğunu kabul etmeye başlamışlardır. SDÖ, yukarıda bahsedilen eğitim sistemlerindeki dönüşümler, toplumsal değişimler ve çocukların gelişimsel gereksinimleri doğrultusunda ortaya çıkan bir kavram olmuştur. 20. yüzyılın ikinci yarısından itibaren yapılan araştırmalar, akademik başarının yalnızca bilişsel becerilere bağlı olmadığını, öğrencilerin sosyal ve duygusal yetkinliklerinin de akademik performans üzerinde doğrudan etkili olduğunu göstermiştir (Durlak vd., 2011).

SDÖ'nün yaygınlaşmasının en önemli nedenlerinden biri, eğitim ortamlarında artan şiddet ve davranışsal problemlerdir. 1980'lerin sonlarından itibaren okullarda yaşanan şiddet olaylarında ciddi bir artış gözlemlenmiş, gençler arasındaki saldırganlık ve disiplin problemleri büyük bir toplumsal sorun haline gelmiştir. Bu durum, çocukların yalnızca akademik becerilerle değil, aynı zamanda duygusal ve sosyal yetkinliklerle de donatılması gerektiği düşüncesini güçlendirmiştir (Kapçı vd., 2013). SDÖ kavramı ilk olarak Fetzer Enstitüsü'nün 1994'te gerçekleştirdiği bir konferansta kullanılmıştır (Cherniss vd., 2006; Baron, 2013). Bu konferansın temel amacı, okul ortamlarında giderek yaygınlaşan şiddet olaylarına ve çocuklar arasındaki artan davranışsal

problemlere karşı kapsamlı ve bilimsel bir çözüm geliştirmekti. Konferans sonucunda eğitimciler, psikologlar ve politika yapıcılar, öğrencilerin yalnızca akademik olarak başarılı olmalarının yeterli olmadığını, aynı zamanda duygusal zekâlarını ve sosyal becerilerini de geliştirmeleri gerektiğini savunmuşlardır (Eratay, 2011). Bu çerçevede, CASEL (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning) gibi kuruluşlar, öğrencilerin empati, öz düzenleme, stres yönetimi ve sağlıklı ilişkiler kurma gibi becerilerini geliştirmeye yönelik programların eğitim sistemine entegre edilmesini savunmuşlardır.

CASEL'in kurucularından Roger P. Weissberg ve ekibi, sosyal ve duygusal becerilerin öğrencilerin akademik performanslarına ve psikolojik iyi oluşlarına katkıda bulunduğunu bilimsel olarak kanıtlamıştır (Weissberg vd., 2015). Özellikle yapılan araştırmalar, duygusal düzenleme becerisine sahip öğrencilerin stresle daha iyi başa çıkabildiğini, sınav kaygısı yaşama olasılıklarının düştüğünü ve akademik görevleri yerine getirirken daha yüksek motivasyon gösterdiklerini ortaya koymuştur (Greenberg vd., 2003). Bunun yanı sıra, okulda zorbalık, dışlanma veya sosyal izolasyon gibi olumsuz deneyimlerin öğrencilerin akademik başarılarını ve psikolojik iyi oluşlarını olumsuz etkilediği belirlenmiştir (Zins & Elias, 2008). Bu nedenle, eğitim sistemlerinde SDÖ programlarının uygulanması, öğrencilerin akademik ve sosyal gelişimlerini desteklemek açısından kritik bir ihtiyaç haline gelmiştir.

Bununla birlikte, toplumsal değişimler de SDÖ'nün yaygınlaşmasında önemli bir rol oynamıştır. Sanayi toplumundan bilgi toplumuna geçişle birlikte bireylerden beklenen beceriler değişmiş, ezbere dayalı bilgi aktarımı yerine problem çözme, yaratıcılık, empati ve takım çalışması gibi becerilerin önemi artmıştır (OECD, 2018). Günümüz dünyasında bireylerin yalnızca akademik bilgiyi öğrenmesi yeterli değildir; aynı zamanda duygularını yönetebilmesi, sağlıklı ilişkiler kurabilmesi ve iş birliği içinde çalışabilmesi gerekmektedir. Eğitim sistemlerinde SDÖ programlarının uygulanması, öğrencilerin bu becerilerle donatılmasını sağlamak açısından kritik hale gelmiştir. Ayrıca, iş dünyasında da SDÖ becerilerine sahip bireylerin daha başarılı olduğu, ekip çalışmasına yatkın oldukları ve liderlik becerilerinin gelişmiş olduğu belirlenmiştir (OECD, 2018). Bu bağlamda, işverenler yalnızca akademik bilgisi güçlü bireyleri değil, aynı zamanda etkili iletişim kurabilen, empati gösterebilen ve stres yönetimi yapabilen çalışanları tercih etmektedirler. Diğer yandan, küresel krizler ve zorlayıcı yaşam koşulları da SDÖ'nün önemini artıran bir diğer faktör olmuştur. Günümüz

dünyasında çocuklar ve gençler giderek daha fazla stres ve belirsizlikle karşı karşıya kalmaktadır. Sosyoekonomik eşitsizlikler, aile içi sorunlar, küresel krizler ve pandemi gibi durumlar çocukların psikolojik iyi oluşunu olumsuz etkileyebilmekte ve eğitim süreçlerini sekteye uğratabilmektedir (Weissberg vd., 2015). Özellikle COVID-19 pandemisi sırasında öğrencilerin eğitim süreçlerinde yaşadığı zorluklar, sosyal ve duygusal destek sistemlerinin eğitimde ne kadar kritik olduğunu bir kez daha gözler önüne sermiştir.

Görüldüğü üzere, SDÖ'nün ortaya çıkmasında farklı dinamikler olsa da kavramın temelleri de duygusal zekâya ve bu alanda yapılan bilimsel çalışmalara dayandığı öne plana çıkmaktadır. SDÖ ile temelde çocukların duygusal zekâ becerilerinin geliştirilmesi hedeflenmektedir (Jennings ve Greenberg, 2009; Schilling, 2009; Goleman, 2011). Bu nedenle Sosyal Duygusal Öğrenme'nin temellerini daha iyi anlamak için duygusal zekâ kavramını derinlemesine incelemek yararlı olacaktır.

2.1.1. Duygusal Zekâ Kavramı

Duygusal zekâ kavramı ilk kez Wayne Leon Payne tarafından, 1985 yılında yapılan bir doktora tezinde ortaya atılmış, daha sonra ise Mayer ve Salovey tarafından 1990 yılında detaylı bir şekilde ele alınarak "Emotional Intelligence" başlıklı bir makale ile literatürde kavramsal alt yapısının temelleri atılmıştır (Mayer ve Salovey, 1990; Mayer, Caruso ve Salovey, 1997; Mayer, Salovey ve Caruso, 2000). Fakat duygusal zekâ kavramının uluslararası çapta duyulmasını ve tanınmasını sağlayan, Daniel Goleman'ın 1995 yılında yazmış olduğu "Duygusal Zekâ Neden IQ'dan Daha Önemlidir?" adlı kitabı olmuştur (Goleman, 1995). Duygusal zekâ kavramının tanımı birçok uzman tarafından farklı biçimlerde yapılmıştır (Salovey ve Mayer 1997, Cooper ve Sawaf 1997; Weisenger 1998; Boyatis, 2009; Mayer, Salovey ve Caruso 2000; Thompson ve Kindlon 2010; Goleman, 2011; Hein 2011). Bu tanımlarda karşılaşılan ortak noktalardan yola çıkılarak duygusal zekâ; "*kişinin kendi duygularını tanıyarak, bu duyguları içinde bulduğu yaşantının gerekliliklerine uygun olarak yönetilebilmesi, başkalarının duygularını fark ederek bu duygularını tanımlayabilmesi, insanlarla nitelikli ilişkiler kurarak bu ilişkileri sürdürebilmesi ve kendine koyduğu hedeflere ulaşabilmek için yaşamını organize edebilmesi*" şeklinde tanımlanabilir.

Duygusal zekâ kavramı, belirli yaşamsal becerilere bir çatı olacak niteliktedir. Duygusal zekâ alanında çalışan uzmanlar, beceri çatısını farklı biçimlerde kurgulamış

ve kendi modelleriyle ortaya koymaya çalışmışlardır (Mayer ve Salovey, 1997; Bar-On, 1997; Cooper ve Sawaf, 1997; Goleman, 1997). Bu modellerin içerisinde en çok kabul gören ve sosyal duygusal öğrenme becerilerinin temelini oluşturan Daniel Goleman (1997)'nın "*yetkinlik"* modelidir.

Goleman, oluşturduğu bu modelde, Mayer ve Salovey'in modelini temel olarak almış ve bunu geliştirerek duygusal zekânın "*kendi hislerimizi ve başkalarının hislerini tanıma, kendimizi motive etme, içimizdeki ve ilişkilerimizdeki duyguları iyi yönetme yetisinden oluştuğunu*" ifade etmiştir (Goleman, 1995). Goleman'ın duygusal zekâ modeli *beş başlık* altında toplanmaktadır. Yirmi beş duygusal yeterlilik içeren bu beş boyut, kendi içerisinde "*kişisel yeterlilik*" ve "sosyal yeterlilik" olmak üzere iki ana grupta toplanmıştır. Goleman'a göre, "*kişisel yeterlilik*" başlığı altında toplanan yeterlilikler, kendimizi nasıl idare ettiğimizi belirler. Kişisel yeterlilikler: özbilinç, duyguları yönetme ve güdülenmedir (motivasyon). Goleman, *ilişkilerle* başa çıkma tarzımızı belirleyen duygusal yeterlilikleri de "s*osyal yeterlilik*" başlığı altında toplamıştır. Sosyal yeterlilikleri oluşturan *duygusal* yeterlilikler ise, empati ve sosyal becerilerdir. Bu modelin temel boyutları, alt alan beceri ve yeterlilikleri aşağıda sunulduğu gibidir:

Tablo 1. Daniel Goleman Duygusal Zekâ Modeli

Daniel Goleman Duygusal Zekâ Modeli (1997)				
Temel Boyutlar				
Kişisel Yeterlilikler			***Sosyal Yeterlilikler***	
Özbilinç	**Özdenetim**	**Motivasyon**	**Empati**	**Sosyal Beceriler**
- Duygusal farkındalık - Kendini doğru değerlendir ebilme - Özgüven	- Kendini kontrol etme - Vicdanlı olma - Uyumluluk - Yenilikçilik - Güvenilirlik	- Başarma dürtüsü - Bağlılık - İnisiyatif - İyimserlik	- Başkalarını anlama - Başkalarını geliştirme - Hizmete yönelik olma - Farklılıklardan yararlanma - Politik bilinç	- Etki - İletişim - Çatışma yönetimi - Liderlik - Değişim katalizörlüğü - Bağ kurmak - İmece ve iş birliği - Ekip yetileri
Modelin Türü: *Karma Model*				

Kaynak: (Goleman, 2013)

Duygusal zekâ kavramı ortaya atıldığı günden bu yana eğitim başta olmak üzere birçok alanı etkilemiştir. Özellikle duygusal zekâ alanında yapılan çalışmalar, duygusal zekâ

becerileri yüksek olan kişilerin iş yaşamında daha etkili bir performans sergilediklerini ve daha nitelikli bir sosyal yaşam sürdüklerini ortaya koymuştur (Bradberry ve Greaves, 2009). Örneğin, kapsamlı bir araştırmaya göre, iş başarısında IQ'nun etkisi %1 ile %20 arasında değişirken, duygusal zekâ derecesi yüksek olan kişilerde bu durum %27 ile %45 arasında yer almaktadır (Stein ve Book, 2003). Bunun yanında Cherniss ve Goleman (1999) yaptıkları araştırmada, dünya çapındaki önemli şirketlerin CEO'larının duygusal zekâ düzeylerinin diğer çalışanlara göre yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu durum, özellikle iş dünyasında bireylerin kişisel başarısını tanımlarken kullanılan ve yüksek performansla neredeyse eşdeğer tutulan yüksel IQ ile ilgili ezberleri bozmaya başlamıştır. Bradberry ve Greaves (2009), çalışanların duygusal zekâ beceri düzeylerini belirlemek için geliştirdikleri ölçeklerini dünya üzerinde farklı şirketlerde uygulamışlardır. Bu çalışmada elde edilen sonuçlara göre; EQ düzeyi yüksek olan yöneticilerin, diğer çalışanlar tarafından etkili bir lider olarak değerlendirildiği, çevrelerini geliştirici tutumlar sergiledikleri ve pozitif bir çalışma kültürü yarattıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Bu sonuçlar, eğitim yoluyla duygusal zekâ becerilerinin geliştirilmesine ilişkin inançları güçlendirmiştir. Duygusal zekâ her yaşta geliştirilebilecek becerileri kapsar. Yapılan araştırma ve uygulamalar, duygusal zekânın okul öncesinden itibaren her yaş döneminde geliştirilebileceğini ve öğrenilebileceğini göstermektedir (Mayer ve Salovey, 1997; Weisinger, 1998; Mayer & Cobb, 2000; Mayer vd., 2001; Schilling, 2009; Boyatzis, 2009; Goleman, 2011). Duygusal zekânın ortaya koyduğu bu tablodan sonra, eğitim alanında duygusal zekâ becerilerini ortaya koyacak modellere olan ihtiyacın, yukarıda da belirtildiği gibi sosyal duygusal öğrenme modeli olarak eğitim alanına ilham verdiği söylenebilir. Temelde amaç aynı olmasına karşın, sosyal duygusal öğrenmeyi, duygusal zekânın öğrenme ortamlarında karşılık bulmuş hali şeklinde ifade etmek mümkündür.

2.1.2. Sosyal Duygusal Öğrenme (SDÖ) Kavramı

Sosyal Duygusal Öğrenme'nin tanımı bu alanda çalışan birçok uzman ve kuruluş tarafından farklı farklı biçimlerde yapılmıştır. Örneğin Zins ve Elias (2006) sosyal-duygusal öğrenmeyi; "*duygusal farkındalığa sahip olma, duygularını durumlara uygun biçimde yönetme, problemlere çözüm üretme ve diğer insanlarla pozitif ilişkiler kurma kapasitesi*" olarak tanımlayarak, SDÖ becerilerinin davranış, biliş ve

duyguların bileşimi olduğunu vurgulamıştır. Bir diğer tanıma göre sosyal duygusal zekâ, "*duyguları tanımak, durumları uygun olarak yönetmek, kendisine uygun hedefler koymak, bu hedefleri gerçekleştirmek, başkalarının düşüncelerine önem vermek, olumlu ilişkiler kurmak, bu ilişkileri sürdürebilmek, sorumlu kararlar alarak ve kişiler arası durumları yapıcı bir şekilde yönetmek amacıyla temel yeterlilikleri edinme sürecidir*" (Durlak ve diğerleri, 2011). CASEL (2017)'ın yaptığı tanıma göre ise *SDÖ;* yetişkinlerin ve çocukların duyguları anlaması ve yönetmesi, pozitif amaçlar belirleyerek bunlara ulaşmak için kendini organize etmesi, diğerlerine karşı empati hissetmesi ve bunu davranışlarına yansıtması, sürdürülebilir pozitif ilişkiler kurması ve sorumluluk alarak karar vermesidir. OECD (2015) ise SDÖ'yü bireylerin öğrenme süreçlerini zenginleştiren, yaşam boyu süren becerileri kazandıran ve akademik olduğu kadar sosyal ve mesleki başarının da anahtarı olarak görülen bir eğitim politikası unsuru olarak ele almaktadır. Bu tanım, SDÖ'nün eğitim sistemlerinde politika düzeyinde uygulanabilir bir boyutu olduğunu vurgulamaktadır. Bunun dışında bazı uzmanlar ise SDÖ'yü sosyal duygusal becerileri, tutum ve değerleri geliştirmek için başvurulan sistematik bir öğrenme süreci olarak nitelendirmişlerdir (Elias ve diğerleri, 1997; Strum, 2001; Ragozzino ve O'Brien, 2009; Smith ve Low, 2013).

SDÖ, bireylerin hem akademik hem de sosyal yaşamlarında başarılı olmalarını destekleyen temel becerilerin kazanılmasını sağlayan bir süreçtir. Bu süreç, öz farkındalık, öz düzenleme, sosyal farkındalık, ilişkiler kurma ve sorumlu karar alma gibi becerileri içerir (Weissberg vd., 2015). SDÖ, yalnızca bireysel gelişimi değil, aynı zamanda akademik başarıyı ve kişisel refahı da artırmayı hedefler. Bu çerçevede ele alındığında, SDÖ bireyin yalnızca bilişsel gelişimine odaklanan değil, aynı zamanda duygusal ve sosyal yönlerini de güçlendiren bir eğitim yaklaşımıdır. Durlak ve diğerleri (2011), ise SDÖ'yü öğrencilerin okul ve yaşam bağlamında başarılı olabilmeleri için gerekli sosyal-duygusal becerileri kazanmalarını sağlayan sistematik bir eğitim süreci olarak tanımlamaktadır. SDÖ'nün yalnızca bireysel gelişim açısından değil, aynı zamanda eğitim ortamlarında uygulanabilir bir yapı olduğu vurgulanmaktadır. Eğitim sürecinin sistematik ve bilinçli bir şekilde yürütülmesi, öğrencilerin SDÖ becerilerini daha etkin bir şekilde geliştirmelerine katkıda bulunur. Bu bağlamda SDÖ, bireysel kazanımları destekleyen planlı bir öğretim yaklaşımı olarak ele alınmaktadır.

Greenberg ve diğerleri (2003), SDÖ'nün bireyin akademik başarısını desteklediği gibi, ruh sağlığını da koruyarak topluma sorumlu ve başarılı bireyler yetiştirmeyi amaçladığını ifade etmektedir. Bu bakış açısı, SDÖ'nün yalnızca bilişsel ya da akademik yönlere odaklanmadığını, aynı zamanda bireyin psikososyal gelişimine de katkıda bulunduğunu göstermektedir. Eğitim ortamlarında SDÖ'nün uygulanması, bireylerin ruh sağlığını güçlendirerek uzun vadede sosyal uyumlarını artırabilir ve toplumsal yaşama daha etkin katılmalarını sağlayabilir. Humphrey (2013) ise SDÖ'yü bireyin kendisi ve başkalarıyla etkili ilişkiler kurmasını sağlayan bilişsel, duygusal ve davranışsal becerileri edinme süreci olarak tanımlamaktadır. Bu tanım, SDÖ'nün bireyin yalnızca kendi içsel süreçlerine değil, aynı zamanda kişiler arası ilişkilerine de odaklandığını ortaya koymaktadır. Sosyal etkileşimlerin sağlıklı bir şekilde yürütülebilmesi, bireyin empati, iletişim ve iş birliği gibi becerilerini geliştirmesiyle mümkündür.

Goleman (1995) SDÖ'nün temelinde duygusal zekânın yer aldığını savunmaktadır. Ona göre SDÖ, bireyin duygularını tanıması, yönetmesi, sosyal ilişkilerde etkili olması ve empati geliştirmesi gibi becerileri kapsayan bir süreçtir. Brackett ve Rivers (2014) ise benzer bir şekilde SDÖ'nün bireylerin hem bireysel hem de sosyal düzeyde başarılı olabilmesi için gerekli olan duygusal zekâ becerilerinin kazanılmasını sağlayan bir eğitim süreci olduğunu ifade etmektedir. Bu tanımlar ise SDÖ'nün duygusal zekâ ile yakın ilişkili olduğunu göstermektedir. Duygusal zekâ, bireyin hem kendi duygularını anlamasını ve yönetmesini hem de başkalarının duygularını okuyarak uygun tepkiler verebilmesini içerir. Dolayısıyla, SDÖ bireylerin yalnızca akademik ya da sosyal yönlerini değil, aynı zamanda duygusal kapasitelerini de geliştiren bir süreç olarak değerlendirilmelidir.

Merrell ve Gueldner (2010), SDÖ'nün bireylerin öz farkındalık, öz yönetim, kişiler arası beceriler ve karar alma süreçlerinde kendilerini geliştirmelerine olanak tanıyan eğitim uygulamalarının bütünü olduğunu vurgulamaktadır. Merrel ve Gueldner, SDÖ'nün yalnızca teorik bir kavram olmadığını, aksine eğitim ortamlarında somut programlar ve uygulamalar aracılığıyla kazandırılabilecek becerileri içerdiğini ortaya koymaktadır. Diğer taraftan Jennings ve Greenberg (2009), SDÖ'yü tanımlarken eğitim ortamındaki bir öğrenme modeli olduğuna vurgu yapmışlardır. Onlara göre SDÖ, öğretmenlerin sınıf yönetimi, öğrenci etkileşimleri ve pedagojik yaklaşımlar yoluyla öğrencilerin sosyal ve duygusal becerilerini geliştirmelerine olanak tanıyan bir

eğitim süreci olarak tanımlamaktadır. Bu tanım, SDÖ'nün yalnızca öğrenci odaklı değil, aynı zamanda öğretmenlerin eğitimi ve pedagojik stratejileri açısından da önemli olduğunu göstermektedir.

Genel olarak değerlendirildiğinde, SDÖ'nün bireyin akademik başarısını destekleyen, ruh sağlığını koruyan, sosyal ilişkilerini güçlendiren ve duygusal zekâ becerilerini geliştiren kapsamlı bir süreç olduğu görülmektedir. Farklı tanımlar incelendiğinde, SDÖ'nün eğitim ortamlarında sistematik olarak uygulanması gereken bir beceri seti olduğu, bireyin hem kendisiyle hem de çevresiyle uyum içinde yaşamasını sağlayan temel yetkinlikleri kapsadığı anlaşılmaktadır. Bu bağlamda, SDÖ'nün bireylerin yaşam boyu gelişimine katkıda bulunan çok boyutlu bir eğitim yaklaşımı olduğu söylenebilir.

Tanımlamalardan da anlaşılacağı üzere, sosyal duygusal öğrenme, çocukların yaşam yolculuklarında karşılaşacakları her türlü durumda kullanacakları birtakım becerilerin gelişmesine hizmet eden bir öğrenme yaklaşımıdır. Sosyal duygusal öğrenmeyi tanımlayan çoğu araştırmacının tanımlarında sosyal duygusal becerilere vurgu yaptığını görebiliriz. Tüm bu tanımlardan yola çıkarak sosyal duygusal öğrenmeyi bütünsel olarak şu şekilde tanımlayabiliriz: "Sosyal duygusal öğrenme; *yaşamda her türlü koşula uyum sağlayabilen, güçlü ve gelişmeye açık yanlarının farkında olan, kendine uygun yaşamsal hedefler belirleyerek bu hedefler doğrultusunda yaşamını organize edebilen, içinde yaşadığı dünyanın ve birlikte yaşadığı insanların sorunlarıyla empati kurarak bu sorunlara çözüm geliştirebilen, karşılaştığı problemler doğrultusunda iç dünyasını yönetebilen ve problemlere çözüm geliştirmeye çaba gösteren, hedefe giden yolda insanlarla etkileşim halinde çalışabilen, çevresinden destek alabilen, öğrenmeyi ve kişisel gelişimi yaşamının tamamına yayabilen bireyler yetiştirebilmenin öğrenme ortamlarındaki kılavuzdur."*

2.1.3. Sosyal Duygusal Öğrenme (SDÖ) Becerileri

SDÖ tanımlarına baktığımızda, çocukların yaşamları boyunca ihtiyaç duydukları yaşamsal becerilere vurgu yapıldığını görebiliriz. SDÖ becerileri, bireylerin sosyal etkileşimlerini geliştirmelerine, kendi duygu ve düşüncelerini anlamalarına ve başkalarıyla olumlu ilişkiler kurmalarına yardımcı olan temel yetkinlikleri kapsar. Bu beceriler aynı zamanda bireylerin akademik başarısına, mesleki gelişimlerine ve psikososyal iyi oluşlarına katkı sağlayan kritik unsurlar olarak ele alınmaktadır.

Kuramsal açıdan ele alındığında, literatürde SDÖ becerilerinin farklı kurum ve araştırma merkezleri tarafından çeşitli sınıflandırmalara tabi tutulduğu görülmektedir (OECD, 2015; ASPEN, 2017; CASEL, 2017). Bu sınıflandırmalar, bireylerin yaşam boyu başarılı ve dengeli bir hayat sürebilmeleri için hangi becerilere sahip olmaları gerektiğine dair farklı perspektifler sunmaktadır. Örneğin OECD (2015), sosyal duygusal becerileri bireylerin akademik ve mesleki başarısının yanı sıra toplumsal katılımlarını ve refahlarını destekleyen unsurlar olarak görmektedir. OECD'nin geliştirdiği SDÖ beceri modeli, bireyin hem okul hem de iş hayatında başarılı olabilmesi için şu temel kategorilere odaklanmaktadır:

- Duygusal Düzenleme: Stresle başa çıkma, motivasyonu koruma ve dayanıklılık becerileri.
- Bağlam Bilinci: Sosyal kuralları anlama, empati geliştirme ve farklı kültürlerle etkili etkileşim kurma.
- Girişimcilik ve Özgünlük: Yenilikçilik, problem çözme ve eleştirel düşünme becerileri.
- Sorumluluk ve Öz Yönetim: Kendi davranışlarını düzenleme, karar verme ve uzun vadeli planlar yapma becerileri.

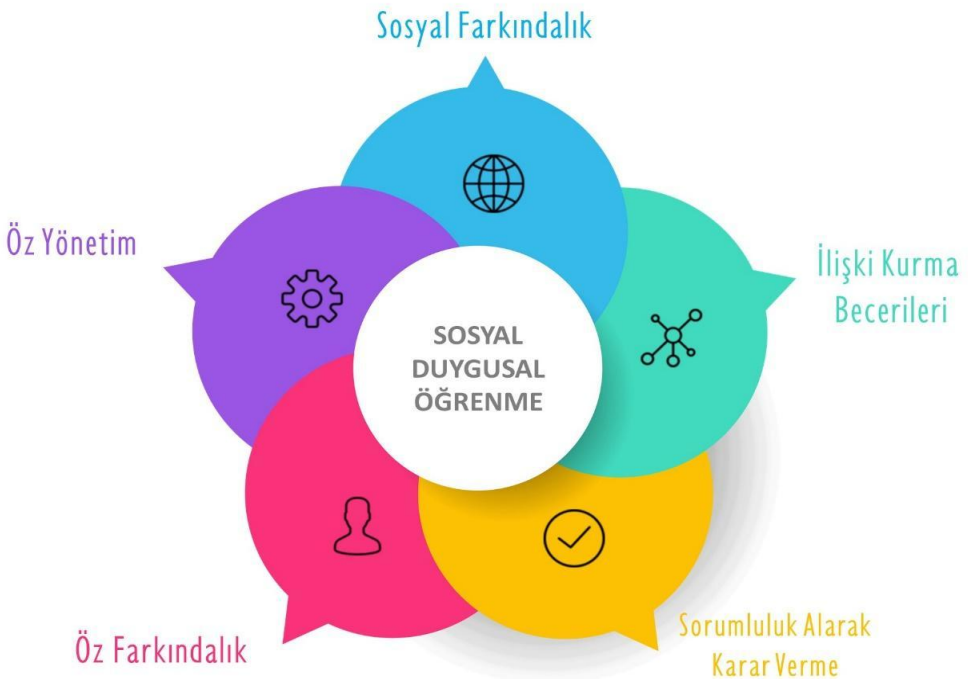
OECD'nin sınıflandırması, SDÖ becerilerinin bireysel gelişiminin yanı sıra toplumla bütünleşik bir yaklaşım benimsediğini vurgulamaktadır. Diğer taraftan ASPEN Enstitüsü (2017), SDÖ becerilerini akademik, sosyal ve duygusal alanların birleştirici unsurları olarak tanımlamıştır. ASPEN modeli, özellikle eğitim ve çalışma ortamlarında SDÖ becerilerinin nasıl geliştirilmesi gerektiğine dair yol gösterici ilkeler sunmaktadır. Bu modelde yer alan temel beceri alanları şunlardır:

- Kendi Farkındalığı ve Kendini Anlama: Kendi düşüncelerini, duygularını ve güçlü yanlarını fark etme.
- Başkalarıyla Olumlu Etkileşim: Sosyal bağlar kurma, çatışmaları çözme ve topluluk içinde sorumluluk alma.
- Dayanıklılık ve Uyumluluk: Stres ve belirsizliklerle başa çıkma, değişime uyum sağlama.
- Ahlaki ve Etik Karar Verme: Değer odaklı kararlar alma ve etik ilkelerle hareket etme.

ASPEN modeli, SDÖ becerilerini sadece bireysel gelişim açısından değil, aynı zamanda toplumsal bir perspektiften de ele almaktadır.

SDÖ becerileri konusunda en yaygın olarak kabul edilen ve eğitim alanında kılavuz niteliğinde olan model, CASEL (2017) tarafından geliştirilmiştir. CASEL modeli, SDÖ becerilerinin bireyin bütüncül gelişimine katkı sağlayan beş temel yeterlilik alanına odaklanmaktadır. Bu modelin yaygın olarak kabul görmesinin temel nedenlerinden biri, bilimsel temellere dayalı olması ve geniş kapsamlı bir çerçeve sunmasıdır. CASEL modeli, bireylerin hem akademik başarılarını hem de kişisel ve sosyal uyumlarını destekleyen, kanıta dayalı uygulamalar içermektedir. Özellikle, eğitimcilerin ve politika yapıcıların benimsemesini sağlayan en önemli unsurlardan biri, modelin müfredata entegre edilebilirliği ve esnek yapısıdır. Eğitimciler ve politika yapıcılar tarafından benimsenmesinin bir diğer nedeni, CASEL modelinin beceriler arasında bütünsel gelişimi destekleyen bir yapı sunmasıdır. CASEL'in tanımladığı bu bütünsel beceriler ise; *Öz farkındalık, Öz yönetim, Sosyal farkındalık, İlişki kurma becerileri, Sorumluluk alarak karar verme* şeklindedir (CASEL, 2017):

Şekil 2. Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri



Yukarıdaki şekilde görüldüğü gibi ne kadar da SDÖ becerileri *5 farklı alana ayrılmış* olsa da kendi içerisinde bir bütünselliğe sahiptir. Bir ya da birkaç becerinin gelişmiş olması bireyin SDÖ yetkinliklerine hâkim olduğu anlamına gelmez. Bundan dolayı bu

beş alandaki yetkinliklerin kişide dengeli bir şekilde var olması gerekmektedir. Bu açıdan, her beceriyi kendi içerisinde ele alarak bu becerilerin tanımlarını ortaya koymak, alt beceri ve yetkinlikleri ifade etmek, SDÖ becerilerinin küçük parçalardan bütüne doğru nasıl ilerlediğini ve bütünsel anlamda bireyde geliştiğinde daha büyük bir etki yaratabileceğini görebilmemizi sağlar.

2.1.3.1. Öz Farkındalık

Öz farkındalık, bireyin kendi duygu, düşünce ve davranışlarını objektif bir şekilde değerlendirebilme yeteneği olarak tanımlanır. Bu kavram, bireyin içsel dünyasına dair bilinçli bir farkındalık geliştirmesini, duygularını tanımlamasını ve bu duyguların davranışları üzerindeki etkisini anlamasını içerir. Goleman (2011), öz farkındalığı bireyin farklı durumlar karşısında deneyimlediği duyguları tanıması ve bu duyguları kontrol ederek olaylara olumlu tepkiler verebilmesi olarak açıklamaktadır. Duygusal zekanın temel bileşenlerinden biri olarak değerlendirilen öz farkındalık, bireyin kendi güçlü ve zayıf yönlerini bilmesini, öz-değerlendirme yapmasını ve benlik gelişimini desteklemesini sağlar.

Bradberry ve Grevaves (2009), öz farkındalığı, bireyin belirli bir andaki duygularını idrak etme ve farklı durumlar karşısındaki tutum ve eğilimlerini anlama yeteneği olarak tanımlar. Bu yetkinliğe sahip olan bireyler, hangi durumların kendilerinde ne tür duygular uyandırdığını bilir ve buna göre uygun tepkiler geliştirirler. Benzer bir tanım CASEL (2013) tarafından sunulmuş olup, öz farkındalık, bireyin duygu ve düşüncelerinin tam olarak farkında olması ve bunların davranışlar üzerindeki etkisini belirleyebilme yetisi olarak tanımlanmıştır. Sosyal-Duygusal Öğrenme (SDÖ) çerçevesinde, öz farkındalık bireyin kendisiyle ilgili olumlu bir benlik algısı geliştirmesi, duygularını tanıması ve bu bilgiyi sosyal etkileşimlerinde kullanabilmesi açısından kritik bir beceridir.

Brown ve Ryan (2003), öz farkındalığı bilinçli farkındalık (mindfulness) ile ilişkilendirerek, bireyin mevcut anın farkında olması, duygu ve düşüncelerini yargılamadan kabul etmesi olarak ele almaktadır. Bu bakış açısı, öz farkındalığın sürekli geliştirilebilir bir beceri olduğunu ve meditasyon gibi uygulamalarla güçlendirilebileceğini vurgular. Duval ve Wicklund (1972) tarafından ortaya atılan "öz farkındalık teorisi" ise bireyin kendisini bir nesne olarak değerlendirebilmesini içerir.

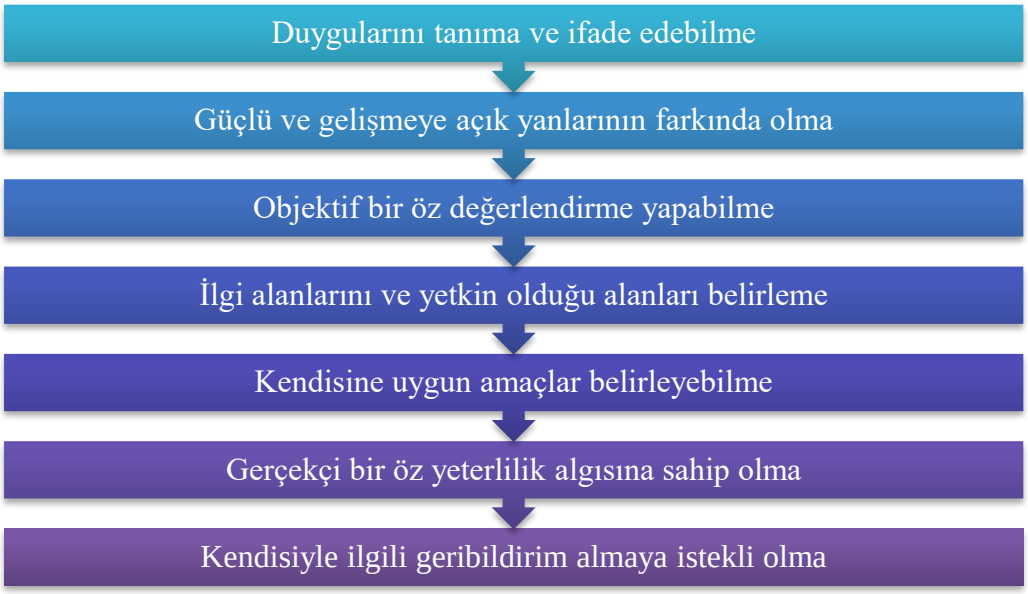
Bu teoriye göre, birey kendi davranışlarını ve duygularını gözlemleyerek, kendi kimliğine dair daha derin bir anlayış geliştirir.

Morin (2011), öz farkındalığı bireyin kendisiyle içsel bir diyalog geliştirmesiyle doğrudan bağlantılı olarak ele alır. Kişi, içsel konuşmaları aracılığıyla kendi düşüncelerini, duygularını ve davranışlarını analiz edebilir, böylece kendine dair daha derin bir anlayış kazanır. Bu yaklaşım, öz farkındalığın yalnızca anlık duyguları tanımak değil, aynı zamanda uzun vadeli kişisel gelişime katkı sağlayan bir süreç olduğunu vurgular. Duygusal zekâ (EQ) literatürü açısından bakıldığında, Mayer ve Salovey ve Mayer (1997), öz farkındalığın duygusal zekanın temel bileşenlerinden biri olduğunu belirtmiştir. Öz farkındalık, bireyin duygusal zekasını geliştirerek daha sağlıklı kararlar almasına, empati yeteneğini artırmasına ve duygusal düzenleme becerilerini güçlendirmesine yardımcı olur.

Tanımlardan yola çıkılarak öz farkındalığın temelde bireyin kendini bütünsel olarak tanıması, yetkinliklerinin ve ilgi alanlarının farkında olması, kendiyle ilgili objektif, gerçekçi bir algıya sahip olmasını kapsadığı söylenebilir. Ayrıca farklı durumlarda ortaya çıkan duygularını tanıyan, olaylara karşı verdiği tepkileri değerlendirebilen, kendi iç dünyasını ifade edebilecek duygu kavramları kullanabilen bireylerin öz farkındalık becerilerine sahip olduğu söylenebilir.

Tanımlardan ve farklı öz farkındalık alt beceri sınıflandırmalarından yola çıkılarak (OECD, 2015; ASPEN, 2017; CASEL, 2017; TUSİAD, 2018) öz farkındalık becerilerinin alt becerileri ise aşağıda verilen şekildeki gibi sınıflandırılabilir:

Şekil 3. Öz farkındalık becerileri



2.1.3.2. Öz Yönetim

Öz yönetim, bireyin kendi iç dünyasını anlaması, duygu ve düşüncelerini etkili bir şekilde düzenlemesi ve bu süreçte davranışlarını kontrol edebilmesi süreci olarak tanımlanır. Bu beceri, bireyin kendisini hedeflerine uygun şekilde yönlendirmesine, olumsuz durumlarla başa çıkmasına ve uzun vadeli başarı elde etmesine katkıda bulunur (Goleman, 2011). Öz yönetim becerilerinin temelinde, bireyin duygularını tanıması ve kontrol etme yetisi yer alır. Duyguların farkına varma ve düzenleme süreci, bireyin yalnızca kendisiyle ilgili değil, aynı zamanda çevresiyle olan ilişkilerini de doğrudan etkileyen bir faktördür (Baumeister vd., 2007).

Bandura (1991), öz yönetimi, bireyin kendi davranışlarını belirli standartlara göre yönlendirme süreci olarak ele alır. Ona göre, bireylerin öz düzenleme mekanizmaları, dışsal yönlendirmelerden bağımsız olarak, içsel kontrol sistemleri tarafından şekillenir. Bu sistem, bireyin amaçlarına ulaşması için kendi kendini motive etmesini ve düzenlemesini sağlayan bir süreçtir. Bandura'nın sosyal bilişsel teorisine göre, bireyler kendilerini gözlemleyerek, kendi davranışlarını değerlendirerek ve uygun ödüllendirme ya da cezalandırma sistemleri oluşturarak öz yönetim becerilerini geliştirirler.

Goleman (2011), öz yönetimi, bireyin öz farkındalık yoluyla duygularını tanıması ve bu duyguların davranışlar üzerindeki etkilerini kontrol edebilmesi olarak açıklamaktadır. Ona göre, bireyler duygularının farkında olarak hareket ettiklerinde, daha bilinçli kararlar alabilir ve daha uyumlu bir yaşam sürebilirler. Benzer şekilde, CASEL (2005), öz yönetimi, bireyin duygularını, düşüncelerini ve davranışlarını farklı durumlara uyum sağlayacak şekilde düzenleyebilme becerisi olarak tanımlamaktadır.

Deci ve Ryan (2000), öz yönetimi bireyin içsel motivasyonuyla ilişkilendirerek, kişinin kendi amaçlarını belirleyerek bu amaçlar doğrultusunda hareket etme becerisi olarak tanımlar. Öz yönetim becerisine sahip bireyler, dışsal ödüllere bağımlı olmadan, kendi içsel hedeflerine ulaşmak için gereken çabayı gösterebilirler. Bu, bireyin otonomi ve öz yeterlilik duygularını pekiştirerek, daha sürdürülebilir ve bilinçli kararlar almasına yardımcı olur. Duckworth ve Seligman (2005), öz yönetimin bireyin akademik ve profesyonel başarısı üzerindeki etkilerini ele alarak, öz düzenleme becerisine sahip bireylerin daha yüksek başarı gösterdiğini vurgulamaktadır. Özellikle akademik alanda yapılan çalışmalarda, bireyin disiplinli olması, dikkatini

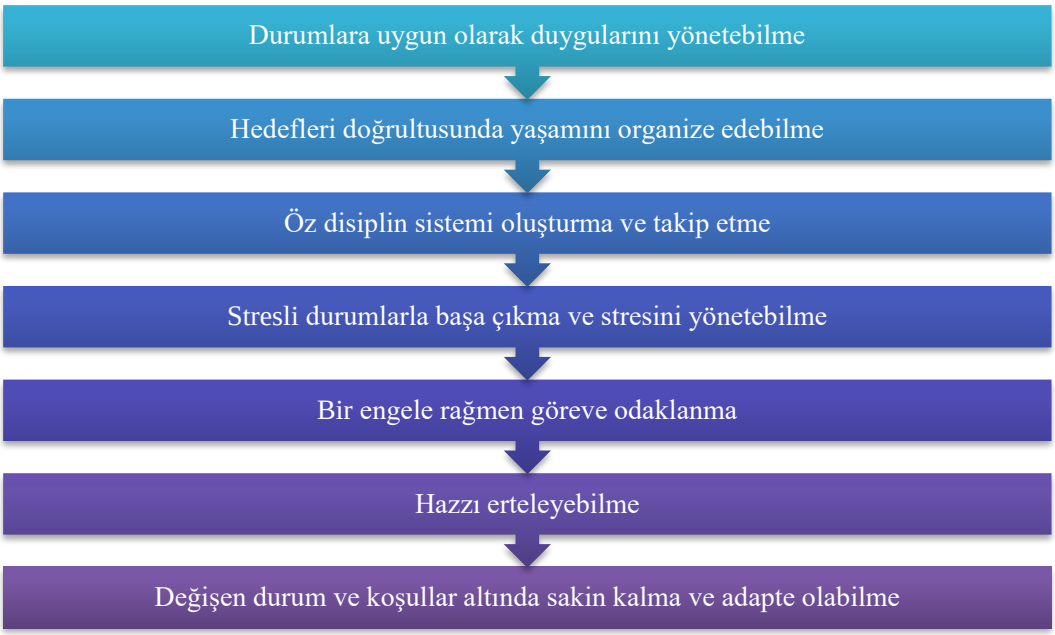
sürdürebilmesi ve uzun vadeli hedefler doğrultusunda kendisini yönlendirebilmesi öz yönetimin kritik bir bileşeni olarak görülmektedir.

Öz yönetim becerisine sahip birey, kendi iç dinamiklerini tanıyarak farklı durum ve koşullara uygun şekilde, duygusal ve davranışsal olarak kendini kontrol edebilir. Ayrıca kendisini harekete geçiren durum ve duyguların farkına vararak hedefler belirler ve bu hedefler doğrultusunda yaşamını organize edebilir. Özellikle stresli ve zorlayıcı durumlarda öz yönetim becerisi, bireyin problem çözme yetisini güçlendirerek, stres ve öfke kontrolünü sağlamasına yardımcı olur (Gross, 2002).

Özetle, öz yönetim, bireyin içsel süreçlerini düzenleyerek kendisini hedeflerine ulaştıran bir mekanizmadır. Bu beceri, bireyin akademik, profesyonel ve kişisel yaşamında başarıya ulaşmasında kritik bir rol oynar. Literatürde farklı tanımlamalar olmasına rağmen, öz yönetimin temel bileşenleri arasında duygusal farkındalık, öz düzenleme, motivasyon ve davranış kontrolü gibi unsurlar yer almaktadır. Bu unsurlar bir araya geldiğinde, bireyin kendini daha iyi yönetmesi ve yaşamını daha bilinçli bir şekilde idare etmesi mümkün hale gelir.

Tanımlardan ve farklı öz yönetim alt beceri sınıflandırmalarından yola çıkılarak (OECD, 2015; ASPEN, 2017; CASEL, 2017; TUSİAD, 2018) öz yönetim becerilerinin alt becerileri ise aşağıda verilen şekildeki gibi sınıflandırılabilir:

Şekil 4. Öz yönetim becerileri



2.1.3.3. Sosyal Farkındalık

Sosyal farkındalık, bireyin farklı sosyal çevrelerden gelen insanlarla empati kurabilme, onların bakış açısını anlama ve toplumsal normlara duyarlılık gösterme becerisidir (CASEL, 2005; Long ve diğerleri, 2015). Bu kavram, bireyin yaşadığı çevredeki sorunları fark etmesini ve çözüm üretebilmesini de kapsar. Sosyal farkındalığın en temel bileşenlerinden biri empatidir. Ancak empati becerisine sahip bireyler, farklı bakış açılarını anlamaya açık olabilir. Goleman (2011), empatiyi bireyin başkalarına onların duygusal tepkilerine göre davranma yeteneği olarak tanımlamaktadır. Dökmen (2012) ise empatiyi, bireyin karşısındaki kişiye akıl vermeden, onun aklından ve kalbinden geçenleri anlamaya çalışması olarak ifade etmektedir. Hoffman (2000) ise empatiyi, bireyin başkalarının duygusal durumlarını hissedebilme ve bu doğrultuda tepki verebilme kapasitesi olarak tanımlar. Ona göre empati, sadece bir duygu paylaşımı değil, aynı zamanda sosyal bağlamda sorumluluk geliştirme ve eyleme geçme motivasyonunu da içerir.

Sosyal farkındalık ile ilgili diğer yaklaşımlar da bu kavramın birey ve içinde bulunduğu topluğun bir parçası olması konusundaki önemini vurgulamaktadır. Zins ve diğerleri (2004), sosyal farkındalığı, bireyin başkalarının perspektifini anlama ve onlara yönelik uygun tepkiler geliştirme süreci olarak açıklamaktadır. Bu bağlamda, sosyal farkındalık empati, kültürel duyarlılık ve toplumsal bilinç gibi alt bileşenleri içerir. Ayrıca, Aronson (2008), sosyal farkındalığı, bireyin sadece bireysel ilişkilerde değil, aynı zamanda daha geniş bir sosyal çevrede sorumluluk bilinci geliştirmesi olarak tanımlar.

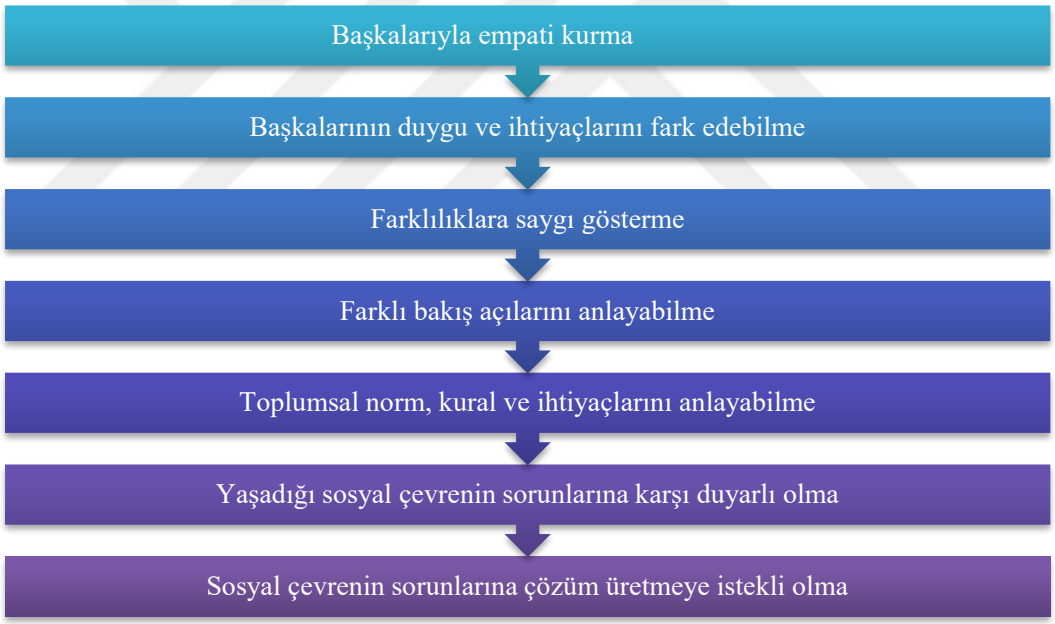
Sosyal farkındalık becerisine sahip birey, karşısındaki kişiyi herhangi bir ön yargıdan bağımsız olarak anlamaya çaba gösterir, onun duygu ve ihtiyaçlarını fark eder ve bu doğrultuda davranışlarını düzenler. Bu beceriler, bireyin içinde bulunduğu toplumun normlarına, kurallarına ve ihtiyaçlarına duyarlılık göstermesini de kapsar. Sosyal farkındalık becerileri, empati, kültürel duyarlılık, sosyal sorumluluk, ahlaki muhakeme ve iletişim becerileri olmak üzere beş temel bileşenden oluşur. Empati, bireyin başkalarının duygularını anlama ve paylaşma becerisidir (Hoffman, 2000). Kültürel duyarlılık, farklı kültürlerden gelen bireylerin değerlerini, inançlarını ve yaşam tarzlarını anlamaya yönelik bir açıklık ve saygı geliştirme sürecini içerir (Zins ve diğerleri, 2004). Sosyal sorumluluk, toplumun genel ihtiyaçlarını ve sorunlarını fark ederek çözüm üretmeye yönelik motivasyon ve eylem kapasitesidir (Aronson, 2008).

Ahlaki muhakeme, bireyin etik ve sosyal kurallar çerçevesinde doğru ve yanlış ayrımını yapabilme ve uygun kararlar alabilme becerisidir (Gibbs, 2010). Son olarak, iletişim becerileri, bireyin başkalarıyla etkili ve sağlıklı iletişim kurabilme, duygu ve düşüncelerini doğru bir şekilde ifade edebilme yetisini kapsar (Goleman, 2011).

Sosyal farkındalık becerisine sahip olan birey, karşısındaki kişiyi herhangi bir ön yargıdan bağımsız olarak anlamaya çaba gösterir, onun duygu ve ihtiyaçlarını fark eder, davranışlarında bu duygu ve ihtiyaçları göz önünde bulundurur. Ayrıca içinde yaşadığı toplumun toplumsal norm, kural, ihtiyaç ve problemlerinin farkındadır.

Yukarıda ifade edilen tanımlardan, sosyal farkındalıkla ilgili temel beceri aktarımlarından ve alt beceri sınıflandırmalarından yola çıkılarak (Zins ve diğerleri, 2004; CASEL, 2017; TUSİAD, 2018) sosyal farkındalığın alt becerileri ise aşağıda verilen şekildeki gibi sınıflandırılabilir:

Şekil 5. Sosyal Farkındalık Becerileri



2.1.3.4. İlişki Kurma

İlişki kurma becerileri, bireylerin diğer insanlarla kurdukları sosyal bağların niteliğini ve sürdürülebilirliğini belirleyen önemli bir sosyal-duygusal yeterlilik alanıdır. İnsan doğası gereği sosyal bir varlıktır ve topluluk içinde var olabilmek, gelişebilmek ve kendini gerçekleştirebilmek için başkalarıyla etkili bir iletişim ve etkileşim kurması gerekir. Bu bağlamda ilişki kurma becerileri, yalnızca bireyin sosyal çevresiyle sağlıklı ilişkiler geliştirmesine değil, aynı zamanda iş birliği yapmasına, çatışmaları

çözmesine ve liderlik etmesine de katkı sağlar. Bu beceriler, bireyin sosyal ve duygusal zekâsının bir göstergesi olup, iş, okul ve günlük yaşam gibi farklı bağlamlarda başarılı olmasını destekler (Goleman, 2013).

İlişki kurma becerileri farklı araştırmacılar ve kuramcılar tarafından çeşitli şekillerde tanımlanmıştır. CASEL (2005), ilişki kurma becerilerini "sağlıklı ve karşılıklı fayda sağlayan ilişkiler kurma ve sürdürme yeteneği" olarak tanımlamaktadır. Bu tanım, ilişki becerilerinin yalnızca başlangıç aşamasıyla değil, aynı zamanda ilişkilerin sürdürülebilirliği ile de ilgilendiğini vurgular. Benzer şekilde, Riggio (1986), sosyal becerileri üç temel bileşen üzerinden ele almıştır: sosyal ifade edicilik, sosyal hassasiyet ve sosyal kontrol. Bu çerçevede bireyin başkalarıyla sağlıklı ilişkiler kurabilmesi için hem duygularını ve düşüncelerini açıkça ifade edebilmesi, hem karşısındaki kişilerin duygu ve düşüncelerini doğru analiz edebilmesi hem de sosyal ortamlarda kendini etkin bir şekilde yönlendirebilmesi gerektiği öne sürülmüştür.

Gresham ve Elliott (1990) ise sosyal becerileri, "kişinin başkalarıyla olumlu etkileşimde bulunmasını sağlayan öğrenilmiş davranışlar bütünü" olarak ele almaktadır. Bu tanım sosyal becerilerin doğuştan gelmeyen, sonradan öğrenilen ve geliştirilebilen bir özellik olduğunu vurgulamaktadır. Bu bağlamda ilişki kurma becerileri, bireyin içinde bulunduğu sosyal çevre, aile yapısı, eğitim süreçleri ve kişisel deneyimleri ile şekillenebilir. Öte yandan, Argyle (1994) sosyal becerileri "kişinin başkalarıyla kurduğu etkileşimlerde olumlu sonuçlar almasını sağlayan bilişsel ve davranışsal yetenekler" olarak tanımlamaktadır. Bu tanım, sosyal becerilerin yalnızca duygusal yönüne değil, aynı zamanda bilişsel süreçlerle ilişkili olduğuna da işaret etmektedir. Çünkü etkili bir iletişim ve ilişki kurma süreci, bireyin sosyal ipuçlarını okuyabilmesi, uygun yanıtları verebilmesi ve karşısındaki kişinin perspektifini anlayabilmesi gibi bilişsel süreçleri içermektedir.

İlişki kurma becerileri birçok bileşeni içinde barındırır. Goleman (2006), sosyal becerileri belirli alt yetkinliklerle açıklamıştır:

- Etki: İnsanları ikna etmek ve etkilemek için etkili iletişim taktikleri kullanabilmek.
- İletişim: Açık ve etkili bir şekilde dinleyebilmek, anlamlı mesajlar oluşturabilmek.

- Çatışma Yönetimi: Anlaşmazlık durumlarında etkili iletişim kurarak uzlaşma ve çözüm sağlayabilmek.
- Liderlik: Grup içinde yön gösterici olabilmek, başkalarına ilham verebilmek.
- Değişim Katalizörlüğü: Değişimi başlatabilme veya yönetebilme kapasitesine sahip olmak.
- Bağ Kurma: Anlamlı ve sürdürülebilir ilişkiler geliştirebilmek.
- İmece ve İş birliği: Başkalarıyla ortak amaçlar doğrultusunda çalışabilmek.
- Ekip Yetileri: Grup sinerjisi yaratabilmek ve ortak hedeflere ulaşmak için katkıda bulunabilmek.

Bu yetkinlikler, bireyin başkalarıyla uyum içinde çalışmasını, ekip çalışmalarında verimli olmasını ve çevresindeki kişilerle güçlü bağlar kurmasını sağlamaktadır.

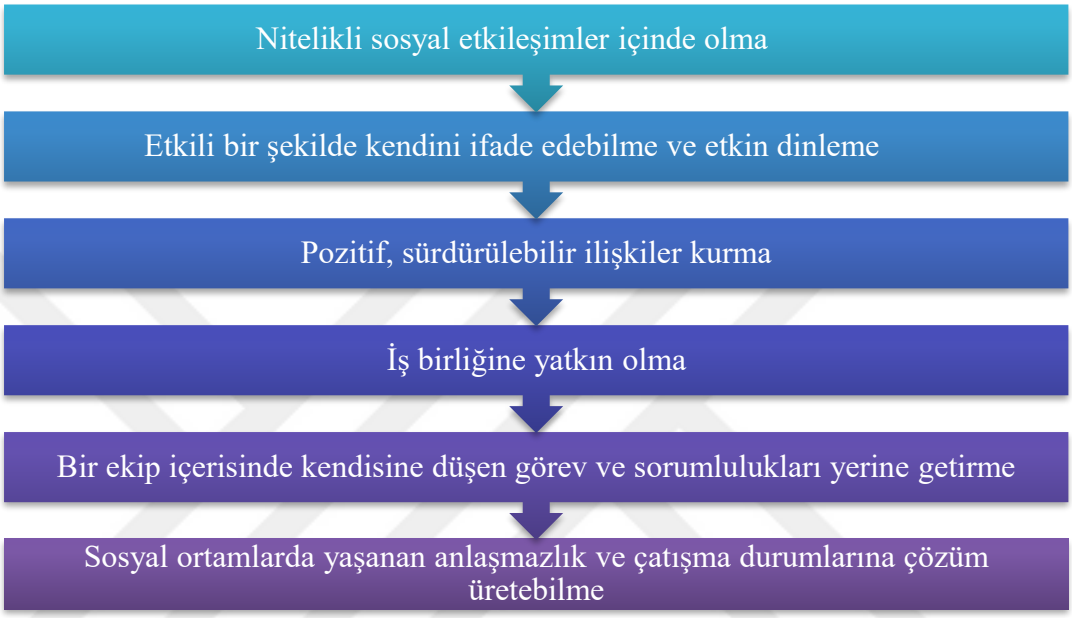
İlişki kurma becerileri bireyin yalnızca kişisel yaşamında değil, akademik ve profesyonel kariyerinde de kritik bir rol oynar. Baumeister ve Leary (1995), insanların temel bir ait olma ihtiyacına sahip olduklarını ve bu ihtiyacın karşılanmasının psikolojik iyi oluş üzerinde doğrudan etkili olduğunu öne sürmektedir. Bireyler güçlü sosyal bağlar kurduklarında, yalnızlık hissini azaltarak daha mutlu ve tatmin edici bir yaşam sürebilmektedirler. Ayrıca, iş dünyasında etkili ilişki yönetimi, kariyer gelişimini doğrudan etkileyen bir faktör olarak görülmektedir. Granovetter (1973) tarafından geliştirilen "Zayıf Bağların Gücü" kuramına göre, bireylerin geniş ve çeşitli bir sosyal ağa sahip olmaları, iş fırsatlarına erişimlerini artırmaktadır. Özellikle iş dünyasında sosyal ilişkilerin sürdürülebilirliği, iş birliklerinin kurulması ve profesyonel gelişimin sağlanması açısından büyük önem taşımaktadır. Eğitim bağlamında ise, öğrencilerin güçlü ilişki kurma becerilerine sahip olması, akademik başarılarını ve okulda kendilerini daha iyi hissetmelerini destekleyen bir faktör olarak öne çıkmaktadır. Wentzel (1991), öğrencilerin öğretmenleri ve akranlarıyla kurdukları olumlu ilişkilerin akademik motivasyonu artırdığını ve okul bağlılığını güçlendirdiğini ifade etmektedir.

İlişki kurma becerisine sahip olan bireyler çevresiyle etkin ve nitelikli bir sosyal etkileşim halindedir. Güçlü bir iletişimle sosyal çevresiyle pozitif ilişkiler kurarak bu ilişkileri sürebilir. Bunun yanında iş birliği ve takım çalışmasına yatkındır. İnsanlarla bir arada çalışmaktan ve üretmekten keyif alırken bir ekibin parçası olarak görev ve

sorumluluklarını yerine getirir. Sosyal anlaşmazlık ve çatışma durumlarına çözüm üreterek, sosyal gruplara liderlik yapabilir.

İlişki kurma becerilerinin alt becerileri farklı sınıflandırmalardan yararlanılarak (Goleman, 2013; CASEL, 2017; TUSİAD, 2018) aşağıda verilen şekildeki gibi sıralanabilir:

Şekil 6. İlişki Kurma Becerileri



2.1.3.5. Sorumluluk Alarak Karar Verme

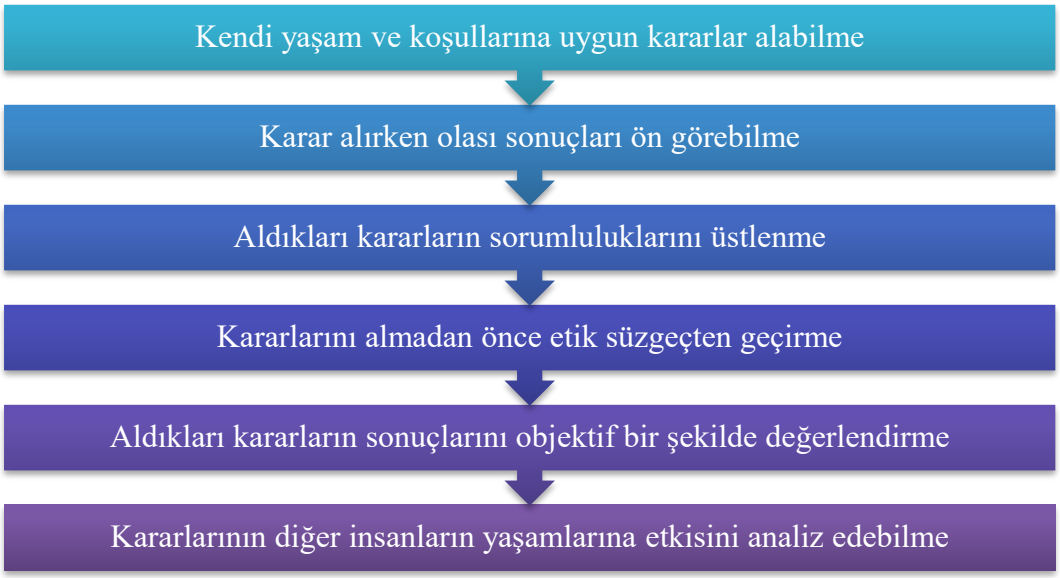
Sorumluluk alarak karar verme, bireyin kendi hayatını etkileyen seçimleri bilinçli bir şekilde yapabilmesi ve bu seçimlerin sonuçlarını üstlenebilmesi sürecidir. Bu beceri, bireyin hem kişisel hem de sosyal yaşamında güvenli, etik ve yapıcı kararlar almasını sağlar. Sosyal duygusal öğrenme bağlamında, sorumlu karar verme; bireyin etik değerler, sosyal normlar ve güvenlik kriterlerini dikkate alarak bilinçli seçimler yapma yetkinliği olarak tanımlanmaktadır (TÜSİAD, 2019). Sorumlu karar verme, kendisinin ve kendisinin dışındaki insanların da huzurunu düşünme yeteneği olarak tanımlanabilir. Bu alanda yeterliği olan öğrenciler ahlaki davranma sorumluluklarını tanır ve davranışlarının sonuçlarını da düşünür. Sorumlu karar verenler, akademik ve kişisel yaşamları için güvenli ve üretken davranışlar sergilerler (CASEL, 2012)

Sosyal duygusal öğrenme alanında, sorumlu karar verme; öz farkındalık, sosyal farkındalık, öz yönetim ve ilişki yönetimi gibi diğer temel becerilerle iç içe geçmiş bir süreçtir (Zins, Bloodworth, Weissberg & Walberg, 2004). Denham ve Brown (2010)

ile Kahneman ve Tversky (2000), sorumlu karar vermeyi, bireyin içinde bulunduğu durumu değerlendirerek kendisi ve çevresi için en uygun ve etik seçimleri yapma süreci olarak açıklamaktadırlar. Gregory ve Fergus (2017), sorumlu karar vermeyi, bireyin çevresindekilere saygı göstererek ve risklerden kaçınarak bilinçli kararlar alması olarak tanımlamaktadır. Elias ve Moceri (2012) ise, bireysel ve sosyal davranışlarda etik ve yapıcı seçim yapabilme kapasitesi olarak açıklamaktadır. Zins ve diğerleri (2004) ise bireyin bir problemi değerlendirirken artı ve eksileri göz önünde bulundurup etik bir seçim yapması gerektiğini vurgulamaktadır. OECD (2004), sorumlu karar vermenin yalnızca bireysel bir beceri olmadığını, toplumsal yapının demokratik, eşitlikçi ve sürdürülebilir hale gelmesine de katkı sunduğunu ifade etmektedir. Mikro düzeyde bireyler arası ilişkilerde saygı ve yapıcılığı teşvik ederken, makro düzeyde toplumsal düzeni güçlendirmektedir. Bu tanımlardan hareketle, sorumlu karar vermenin bireyin yalnızca kendi çıkarlarını gözetmesiyle sınırlı olmadığı; çevresindeki diğer bireylerin haklarını ve toplumsal normları da göz önünde bulundurması gerektiği anlaşılmaktadır. Bu süreç, bireyin empati yeteneğini geliştirmesiyle yakından ilişkilidir ve sosyal duygusal öğrenmenin diğer bileşenleriyle doğrudan bağlantılıdır.

Tanımlardan ve farklı sorumluluk alarak karar verme alt beceri sınıflandırmalarından yola çıkılarak (OECD, 2015; ASPEN, 2017; CASEL, 2017; TUSİAD, 2018) öz sorumluluk alarak karar verme alt becerileri aşağıda verilen şekildeki gibi sınıflandırılabilir:

Şekil 7. Sorumluluk Alarak Karar Verme Becerileri



Bu beş boyutu da detaylı bir şekilde incelediğimizde, her birinin birey ve onun yaşam yolculuğu açısından ne denli büyük bir öneme sahip olduğu daha net anlaşılmaktadır. Daha önce de belirtildiği gibi bu beş yetkinlik alanı kendi içerisinde bir bütünselliğe sahiptir. Bundan dolayı kendi içerisinde belirli bir hiyerarşik sınıflandırma yerine bütünsel, iç içe geçmiş bir sınıflama şeklinde görmek daha doğru bir yaklaşım olacaktır.

Özetle, sosyal duygusal öğrenme (SDÖ) becerileri, bireyin hem kişisel hem de toplumsal yaşamında etkili ve dengeli bir şekilde varlık göstermesini sağlayan temel yetkinliklerdir. OECD, ASPEN ve CASEL gibi çeşitli kurum ve araştırma merkezleri tarafından farklı çerçeveler içinde ele alınan SDÖ becerileri, bireyin duygularını ve davranışlarını düzenlemesi, başkalarıyla sağlıklı ilişkiler kurması ve etik kararlar alması gibi kritik yetkinlikleri kapsar. Öz farkındalık, öz yönetim, sosyal farkındalık, ilişki kurma ve sorumluluk alarak karar verme becerileri, bireyin sadece akademik ve mesleki başarısını değil, aynı zamanda psikososyal iyi oluşunu da destekleyen unsurlardır. Bu beceriler bir bütün olarak ele alındığında, bireyin hem kendisiyle hem de çevresiyle sağlıklı ve bilinçli ilişkiler kurmasını sağlayarak sürdürülebilir bir yaşam becerisi geliştirmesine katkıda bulunur. Dolayısıyla, SDÖ becerilerinin bireysel ve toplumsal düzeyde yaygınlaştırılması, eğitim süreçlerine entegre edilmesi ve bireylerin yaşam boyu bu becerileri geliştirebileceği ortamların sağlanması büyük önem taşımaktadır.

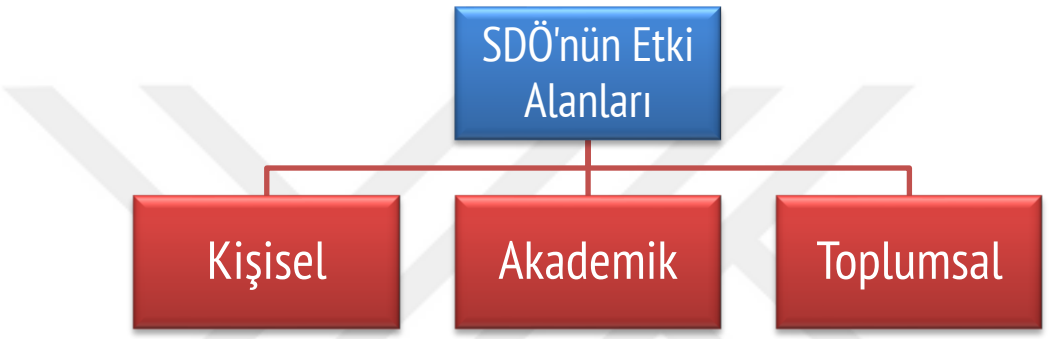
2.1.4. Sosyal Duygusal Öğrenme Becerilerinin Etki Alanları

Son yıllarda, tüm dünya üzerinde SDÖ kapsamında tanımlanan becerileri geliştirmeyi hedefleyen eğitim uygulamalarına yönelim ve taleplerin giderek artmaya başladığı gözlemlenmektedir. Bunun temel nedeni SDÖ becerilerinin gelişiminin ülke gelişimi, refah düzeyi ve ekonomisine kadar uzanan birçok yaygın etkisinin olmasıdır. Sosyal duygusal öğrenmenin kapsadığı temel yaşam becerilerine bakıldığında, bir bireyin hayatının birçok alanında ne denli kritik beceriler olduğunu hem sosyal hem akademik hem de mesleki başarısında bu becerilerin yaşamı boyunca onu istendik bir yaşama taşıyacak beceriler olduğunu öngörmemiz mümkün. Sosyal duygusal öğrenmenin pozitif etkileri, bireyin öncelikli olarak içsel dünyasından başlayarak yakın çevresine ve uzak çevresine doğru yayılmasıdır. Duygularını kontrol edebilen, kendini tanıyan ve kendine uygun bir gelecek rotası çizen bireylerin kendi gelecek yaşamlarını olumlu

yönde kurguladıkları gibi bireysel olarak gösterdikleri tutum ve davranışlarıyla, yaşadıkları sosyal çevreden, yaşadıkları toplumun ilerleyişine kadar pozitif bir etki yaratabilirler. SDÖ becerilerinin etkileriyle ilgili yapılan birçok araştırma bunu doğrulayacak niteliktedir.

Bu doğrultuda, Sosyal Duygusal Öğrenmenin etki alanlarını birey başta olmak üzere sosyal, ekonomik alanlar şeklinde üç alanda sınıflandırabiliriz:

Şekil 8. Sosyal Duygusal Öğrenme Becerilerinin Etki Alanları



2.1.4.1. SDÖ Becerilerinin Kişisel Etkileri

SDÖ becerileri en başta kişinin anlamlı, huzurlu ve dengeli bir yaşam sürmesini sağlar. Daha önce de bahsettiğimiz yaşam yolculuğunda karşısına çıkan engeller konusunda psikolojik ve sosyal olarak güçlü olmasına zemin yaratır. Bu açıdan en önemli etki alanı bireysel olarak kişinin yaşamına olan pozitif katkılarıdır. SDÖ alanında çalışan birçok uzman bireylerin yaşamın farklı alanlarında (okul, iş, yaşam vb.) elde ettikleri başarıları, sosyal ve duygusal becerilerinin yüksek olmalarıyla ilişkilendirmektedir. Bu konuda yapılmış birçok araştırma da SDÖ becerilerinin kişiye bireysel olarak önemli alanlarda katkısının olduğunu göstermektedir. Örneğin; ABD'de yapılan bir çalışmada, erken çocukluk döneminde SDÖ becerileri yüksek olan çocukların yetişkinlikte akademik başarılarının ve iş bulma şanslarının yükseldiği, ruhen sağlıklı oldukları, buna karşın madde kullanımı ve benzeri yasa dışı davranışlarında azalma olduğu gözlemlenmiştir (CASEL, 2015). 2004'te yapılan bir çalışmada ise sosyal duygusal öğrenme becerilerinin, bireylerin önemli yaşam görevlerini gerçekleştirme bu görevler üzerine düşünme, hissetme ve harekete geçme süreçlerine olumlu etkisi olduğu sonucuna ulaşmışlardır (Zins, vd.2004). SDÖ becerilerinden yoksun bireyler

ise çevresindeki insanlarla girmiş oldukları etkileşim sırasında zorluklar yaşamaktadır. Ayrıca bu becerilerin eksikliğinin, sosyal ortamlarda davranış bozukluğu, duygu ve dürtü kontrolünde eksiklik gibi negatif etkilerinin olduğu gözlemlenmektedir (Elias ve diğerleri, 1997; Strum, 2001; Wooley ve Rubin, 2006; Zins vd. 2004).

SDÖ becerileri kişinin tüm yaşamına yayılan pozitif bir etkiye sahiptir. Nitekim yetişkinlerin SDÖ becerileri üzerine yapılan bir çalışmada; SDÖ becerileri yüksek olanların mesleki ve sosyal anlamda daha başarılı, aynı zamanda fiziksel ve duygusal olarak daha sağlıklı bireyler olduğu ortaya koyulmuştur (Greenberg vd., 2017). Bundan dolayı erken dönemde kazanılan SDÖ becerileri kişinin her açıdan başarılı ve kendine özgü beklentileri yönünde bir hayat sürmesi yönünde önemli bir etkiye sahiptir.

Duygusal kontrolü yüksek olan kişiler yaşamın inişli çıkışlı yolculuğunda kendi içsel dünyalarını organize edebilme yetkinliğine sahip olurlar. Özellikle zorlu durumların yarattığı stresin altında ezilmektense bu stresi yönetmenin yollarını keşfederek problemlerine çözüm üretebilirler. Öfke gibi yönetilmediğinde olumsuz sonuçlar yaratabilen duygularını yönetmek ve bu duygularını kabullenerek yarara dönüştürebilirler. Öznel iyi oluşlarını yüksek tutmak için tüm araçlara sahip olurlar. Ayrıca yaşamda değiştiremeyecekleri ve değiştirebileceklerinin ayrımını analiz ederek değiştirebilecekleri durumlara odaklanırlar. Tüm bu yetkinlik ve beceriler, kişinin bireysel olarak gelişimine ve yaşam yolcuğunu istendik yönde, anlamlı bir şekilde devam etmesine olanak sağlar. Bu açıdan bakıldığında, SDÖ becerilerinin kişinin bireysel yaşamına pozitif yönde etki eden temel yaşam becerileri olduğunu ifade etmek mümkündür.

2.1.4.2. SDÖ Becerilerinin Akademik Etkileri

Bir bireyin yaşamının gençlik dönemine kadar olan yıllarının büyük bir bölümü okul yaşantıları içerisinde geçer. Bu süreçte ise kişi, farklı engeller, yönetmesi gereken durumlar ve deneyimlerle karşılaşır. Her ne kadar okul başarısı yaşam başarısına eşit olmasa da okullarda elde edilen akademik başarı bireylerin kendine çizeceği yol açısından belirli bir öneme sahiptir. Örneğin, kişinin kendine seçtiği meslek doğrultusunda bir kariyer şekillendirmesi ulusal sınavlarda elde ettiği başarıya bağlıdır. Bu açıdan okul ve sınavlarda elde edilen başarılar çocukların mesleki ve kariyer yaşantısı açısından geçilmesi gereken bir engel olarak nitelendirilebilir. SDÖ

becerilerine sahip çocuklar yaşamlarındaki engelin biçimi ne olur olursa olsun onu geçmek için çaba gösterirler.

Sosyal duygusal öğrenme akademik başarı ile ilişkilidir çünkü SDÖ becerileri sınıfta ve okul yaşamında başarılı olmak için gerekli becerileri bünyesinde barındırır (Maurice ve diğerleri, 2012). Araştırmalar, sosyal ve duygusal becerilerin akademik performansta fayda sağladığını göstermiştir. Örneğin; 2011 yılında, anaokulundan liseye kadar 270 000'den fazla öğrenciyi kapsayan 213 çalışmanın meta-analizinde, SDÖ'nün öğrenciler için bir dizi akademik, sosyal ve duygusal faydaları beraberinde getirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma kapsamında ulaşılan sonuçlardan biri de SDÖ eğitimi alan öğrencilerin, bu eğitimi almayanlara göre ortalama yüzde 11 puan daha yüksek akademik başarı puanına sahip olduğudur (Durlak ve diğ., 2011). Sıralamaya ve puana dayalı seçimlerin yapıldığı sınav odaklı eğitim sistemlerinde SDÖ becerilerinin yarattığı %11'lik fark azımsanamayacak ölçüdedir.

SDÖ, öğrencilerin akademik performansını desteklemenin yanı sıra verimli bir okul iklimine de hizmet eder. Araştırmalar SDÖ'nün sınıf içinde olumlu davranışları teşvik ettiği, okul devamsızlığını azalttığı yönündedir (Durlak vd., 2011; Taylor vd., 2017). Bunun yanında SDÖ becerilerinin okul öncesinden orta öğretime kadar, sorun davranışların azalması, aktif katılımın artması ve pozitif öğrenme ikliminin oluşmasında etkili olduğunu göstermektedir (Diekstra, 2008; Greenberg vd., 2003; Weissberg, Kumpfer ve Seligman, 2003; Wilson, Gottfredson ve Najaka, 2001; Zins vd. 2004; Wong, Li-Tsang & Siu, 2014: Calhoun vd., 2020; Yang, Chan & Ma, 2020). 61 eğitimsel araştırmanın, 91 meta-analizin ve 179 kitap bölümünün değerlendirildiği bir çalışmada, sosyal ve duygusal etkenlerin öğrencilerin öğrenmesindeki en önemli faktörlerden biri olduğu ortaya çıkmıştır (Wang, Haertel, ve Wallberg, 1997). Bu sonuçların ortaya çıkmasını ise araştırmacılar SDÖ becerilerinin şu aşağıda belirtilen etkileri üzerinden yorumlamıştır:

- Öğrenmeyi engelleyebilecek davranışları azaltır.
- Öğrenci-öğretmen etkileşimini güçlendirir.
- Öğrencinin kendi öğrenme sorumluluğunu almasını sağlar.
- Yürütücü işlevleri geliştirir.
- Sosyal öğrenmeyi arttırır.

SDÖ becerisi yüksek olan öğrencilerin olduğu bir sınıf ortamında öğrenciler, ders süreçlerinde öğrenmeyi en nitelikli hale getirebilecek davranışlar sergilemeyi tercih ederler. En zorlu durumlarda bile öz yönetim becerilerini kullanarak kendilerini organize edebilirler. Ayrıca güçlü sosyal becerilerle pozitif bir sosyal öğrenme ekosistemi oluşmasına katkı sağlarlar. Özet olarak güçlü SDÖ becerileri, etkili bir akademik performansın temelini oluşturacak koşulları sağlar.

2.1.4.3. SDÖ Becerilerinin Toplumsal Etkileri

İnsanlar bir arada yaşadıkları kültür ve sosyal toplulukla birlikte büyür ve gelişirler. İçinde doğdukları toplumun başta kültürel normları olmak üzere, koşul ve gelişmişlik düzeyi bireyin fiziksel, bilişsel ve duyuşsal gelişimi yönünde önemli bir etkiye sahiptir. Bunun yanında bir toplumun gelişmişlik düzeyi, içinde yer alan bireylerine sunduğu yaşam standartları ve ekonomisinin toplumu oluşturan bireylerin potansiyellerine de bağlı olduğunu söylenebilir. Bundan dolayı birçok ulus kendi geleceği için kaynaklarının büyük bir çoğunluğunu eğitime ayırır.

Üretken, yaşamını pozitif yönde kurgulayabilen, sosyal durum ve problemlere duyarlı, birlikte yaşadığı insanlarla empati kurabilen insanlar, içinde bulunduğu sosyal topluluğun yükselmesinin en temel yapı taşını, dinamiğini oluşturur. SDÖ becerileri yüksek olan kişi, kendisi dışında yaşadığı çevredeki diğer insanlar için de olumlu yönde bir etki yaratır. Pozitif tutum ve davranışlar, insanları bir arada üretken bir şekilde huzur ve denge içerisinde yaşamaya yönlendirir. Adaleti ve etik düşünceyi yaşamlarının bir parçası haline getirirler ve bulundukları toplulukta sadece kendileri için değil başka insanların hakları için de savunucu olurlar. Keza, yapılan bir çalışmada SDÖ becerilerinin, toplumlumun farklı kesimlerindeki adalet ve eşitsizlik problemlerini azalttığı gösterilmiştir (Jones ve vd., 2017). Bunun dışında SDÖ becerileri yüksek bireylerin suça bulaşma oranlarının bu becerilerden yoksun olanlara göre daha düşük olduğu yapılan çalışmalarla ortaya koyulmuş önemli bulgulardan biridir (CASEL, 2015).

Sosyal duygusal öğrenme, kişileri toplumun ekonomik kalkınmasında büyük ölçüde zemin hazırlayacak yetkinliklerle donatır. Dünyanın ve toplumların iş gücü ve yetkinlikleriyle ilgili mesleki beklentileri de özellikle 21.yy.'da daha çok SDÖ becerilerine doğru yönelmiştir. Örneğin, işverenlerle yapılan bir anket çalışmasında, işverenlerin yaklaşık %80'i SDÖ becerilerinin mesleki anlamda bireyi başarıya

taşıyan, çalışanlarda aranan beceriler olduğunu ifade etmişlerdir (ASPEN, 2018). SDÖ becerilerine sahip bireyler kendini tanıyarak mesleki kariyer yolcuğunu kendi ilgi alanları ve yetkinlikleri yönünde kurgularlar. Kendine uygun mesleği tutkulu bir şekilde yapan kişilerin başta kendi mesleki başarılarına, daha sonra yarattıkları katma değerle ülke ekonomisine dolaylı yoldan katkıda bulunurlar. Bu açıdan SDÖ becerilerini geliştirmeye yapılacak yatırımın bir şekilde ülkenin ekonomik gelişimine zemin hazırladığı, bu gelişimi desteklediği ve pozitif etki yarattığı söylenebilir.

Tüm bu sonuçlar SDÖ becerilerinin etki alanlarının genişliğini ve büyüklüğünü göstermektedir. Bu açıdan bakıldığında, SDÖ'ye erken yaşlardan başlayarak öğrenme yaşantılarına sıklıkla yer verilmesinin önemini somut bir şekilde görebilmekteyiz. Bundan dolayı SDÖ'ye yer açan bir eğitim sistemi 21.yy'da en işlevsel ve dünyayı hem insani hem de fiziki anlamda ileriye taşıyacak bir durum olarak değerlendirilebilir.

2.2. Öğretmenlerin Mesleki Gelişimi

2.2.1. Mesleki Gelişim Kavramı ve Tanımları

Mesleki gelişim, bireyin mesleki becerilerini, bilgisini ve yeterliliklerini geliştirme süreci olarak tanımlanmaktadır (Day & Sachs, 2004). Bu gelişim, meslek hayatı boyunca devam eden ve hem bireysel hem de kurumsal öğrenmeyi kapsayan bir yapıya sahiptir. Mesleki gelişim kavramı öğretmenlerin öğrenme ve gelişim sürecini kapsayan uygulamalarda sıklıkla kullanılan bir kavramdır. Avalos (2011), mesleki gelişimi öğretmenlerin mesleki bilgisini ve pedagojik yeterliliklerini artırarak öğrenci başarısını yükselten bir süreç olarak tanımlar. Borko (2004), mesleki gelişimi, öğretmenlerin mesleklerinde daha etkili olabilmeleri için katıldıkları planlı ve sistematik faaliyetler olarak tanımlar.

Öğretmenlerin mesleki gelişim süreci, onların ve sınıflarının ihtiyaçlarına göre planlandığında anlamlı hale gelir. Fullan (2007) ise mesleki gelişimi, öğretmenlerin değişen eğitim ihtiyaçlarına uyum sağlamalarını destekleyen, araştırma temelli ve uygulama odaklı bir süreç olarak tanımlar. Diğer taraftan Guskey (2002), bu sürecin, öğretmenlerin inançlarında, öğretim uygulamalarında ve öğrenci öğrenmesi üzerinde somut değişiklikler yaratması gerektiğini vurgulamaktadır. Mesleki gelişim süreçleri,

öğretmenlerin pedagojik bilgilerini artırmalarının yanı sıra, yenilikçi öğretim yöntemlerini benimsemelerini ve sürekli öğrenme kültürü geliştirmelerini içerir.

Webster-Wright (2009), mesleki gelişimin, öğretmenlerin bireysel ve kolektif öğrenme deneyimleri yoluyla şekillendiğini ve bu sürecin sadece resmi eğitim programlarıyla sınırlı olmadığını öne sürmektedir. Bu bağlamda, meslektaş iş birliği, deneyimsel öğrenme ve profesyonel öğrenme toplulukları gibi unsurlar, öğretmenlerin mesleki gelişiminde kritik rol oynamaktadır. Ayrıca Kennedy (2005), bu sürecin yalnızca bireysel bilgi edinme değil, aynı zamanda yapılandırılmış profesyonel destek ve öğrenme toplulukları içinde kolektif deneyim kazanma süreci olduğunu vurgulamaktadır. Bu yaklaşımlar, öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarını doğrudan geliştirmekle kalmayıp, eğitim sistemlerinin genel dönüşümüne de katkı sağlamaktadır.

Mesleki gelişim süreçleri doğru yapılandırıldığında öğretmenlerin yetkinlikleri, mesleki algı ve tutumları üzerinde önemli etkiler oluşturur. Borko ve Putnam (1995), öğretmenler için düzenlenen mesleki gelişim programlarının, onların pedagojik içerik bilgisi ve pedagojik içerik inançları üzerinde belirgin bir etki yarattığını belirtmiştir. Bu etkinin, öğretmenlerin öğretim yöntemlerini dönüştürmesine katkıda bulunduğu ve dolayısıyla öğrencilerin öğrenme süreçlerinin daha verimli hale gelmesine imkân tanıdığı sonucuna ulaşmışlardır. Öğretmenler için planlanan mesleki gelişim süreçleri; pedagoji, alan bilgisi ve sınıf yönetimi konularında yetkinliklerini artırarak öğrenci başarısını doğrudan etkiler (Desimone, 2009). Darling-Hammond ve Bransford (2005), ise etkili mesleki gelişim programlarının, öğretmenlerin öğrencileriyle kurduğu etkileşimin kalitesini arttırdığını ortaya koymaktadır. Dönüşümsel ve sürekli mesleki gelişim, öğretmenlerin öğrenme fırsatlarının çeşitlendirilmesi ile güçlendirilir (Timperley vd.., 2007). Bu sonuca ulaşabilmek için ise en önemli kriter öğretmenler için oluşturulan mesleki gelişim programlarının öğretmenlerin ihtiyaçlarına göre nitelikli bir şekilde oluşturulmasıdır. Garet ve diğerleri (2001) ise, etkili mesleki gelişim programlarının üç temel unsur üzerine kurulu olduğunu belirtmiştir: içerik odaklılık, aktif öğrenme ve bütünleşik yapı. İçeriğe dayalı mesleki gelişim, öğretmenlerin alan bilgisini derinleştirmesine katkı sağlarken, aktif öğrenme öğretmenlerin öğretim süreçlerini analiz etmelerine ve geri bildirim almalarına imkân tanımaktadır (Desimone, 2009). Ayrıca, programların okulun hedefleri, müfredatı ve değerlendirme sistemleriyle uyum içinde olması, mesleki gelişimin sürekliliğini

desteklemektedir (Darling-Hammond & Richardson, 2009). Mesleki gelişim programlarının yapısal özellikleri de gelişimin etkinliğini belirleyen kritik unsurlardandır. Bir defaya mahsus etkinliklerden ziyade uzun vadeye yayılmış, iş birliğine dayalı ve destekleyici unsurlar içeren programların daha kalıcı etkiler yarattığı ifade edilmektedir (Avalos, 2011). Aktif katılımı teşvik eden ve öğretmenler arası iş birliğini artıran etkinliklerin, mesleki gelişimi daha etkili hale getirdiği görülmektedir (Borko, 2004).

Mesleki gelişim, yetişkin öğrenme kuramları, mesleki kimlik gelişimi, dönüşümsel öğrenme ve topluluk temelli yaklaşımlar üzerine inşa edilmelidir Guskey (2002). Bu sürecin etkili yönetilmesi, öğretmenlerin mesleki kimliklerini güçlendirecek ve sınıf içindeki etkileşimlerini zenginleştirecektir. İlgili literatür incelendiğinde öğretmenlerin mesleki gelişimlerinde yukarıda bahsedildiği gibi farklı yaklaşımlar bulunmaktadır. Bu yaklaşımlar ve açıklamaları aşağıdaki başlıkta ele alınmıştır.

2.2.2. Öğretmenlerin Mesleki Gelişiminde Temel Kuramlar

Mesleki gelişim, öğretmenlerin meslek hayatları boyunca sürekli olarak öğrenme süreçlerine dahil olmalarını ve bilgi, beceri ile pedagojik yetkinliklerini artırmalarını gerektiren bir süreçtir. Bu gelişimin kuramsal temelleri, öğretmenlerin nasıl öğrendiğini, mesleki kimliklerini nasıl geliştirdiğini ve mesleki dönüşümlerini nasıl gerçekleştirdiğini açıklayan çeşitli teorilerle desteklenmektedir. Bu bağlamda, yetişkin öğrenme kuramı (Andragoji), mesleki kimlik ve gelişim kuramları, dönüşümsel öğrenme kuramı ve topluluklar içinde öğrenme yaklaşımlarının yanı sıra, yetkinlik temelli öğrenme modeli ve sürekli mesleki gelişim modeli de öğretmenlerin mesleki gelişim süreçlerini anlamada önemli bir çerçeve sunmaktadır. Bu kuram ve modellerin açıklamalarına aşağıda değinilmiştir.

- **Yetişkin Öğrenme Kuramı:** Knowles (1980) tarafından geliştirilen andragoji, yetişkin öğrenenlerin çocuklardan farklı olarak deneyimlerine dayalı, içsel motivasyonla öğrenen bireyler olduğunu savunmaktadır. Bu bağlamda öğretmenlerin mesleki gelişimi, deneyimlere dayalı ve kendi kendini yönlendiren öğrenme süreçleri üzerinden şekillenir (Merriam & Bierema, 2013). Öğretmenlerin mesleki gelişim programlarının yetişkin öğrenme ilkelerine uygun olarak tasarlanması, öğrenme sürecinin etkinliğini artırmaktadır (Brookfield, 1995). Ayrıca, öğretmenlerin profesyonel gelişim

süreçlerinde kendi öğrenme ihtiyaçlarını belirleyerek bireysel öğrenme planları oluşturması, etkili bir mesleki gelişim sürecini destekleyen temel unsurlardan biridir.

- **Mesleki Kimlik ve Gelişim Kuramları:** Mesleki kimlik, bireyin mesleki rolüyle olan ilişkisini ve meslek algısını şekillendiren dinamik bir kavramdır (Beijaard vd., 2004). Öğretmenlerin mesleki kimlikleri, deneyim, bilgi ve kurumsal çevre ile şekillenir. Mesleki gelişim, bu kimliğin dinamik bir süreç olarak inşa edilmesini ve dönüşmesini destekler (Kelchtermans, 2009). Bu kuram çerçevesinde, öğretmenlerin mesleki gelişimi yalnızca bilgi edinme süreci olarak değil, aynı zamanda mesleki kimliklerini yeniden yapılandırma ve güçlendirme süreci olarak ele alınmalıdır.
- **Dönüşümsel Öğrenme Kuramı:** Mezirow (1991), dönüşümsel öğrenmeyi, bireyin mevcut varsayımlarını eleştirerek yeni bir bakış açısı geliştirmesi olarak tanımlar. Öğretmenlerin mesleki gelişim süreci, eleştirisel düşünme ve yansıtma yoluyla profesyonel algılarının dönüşmesine katkı sağlar (Cranton, 2006). Bu süreç, öğretmenlerin geleneksel pedagojik yaklaşımları sorgulamalarını, yeni yöntemler keşfetmelerini ve öğrencilere daha etkili öğretim sunmalarını sağlar. Aynı zamanda, mesleki gelişim süreçlerinde öğretmenlerin kendi eğitim anlayışlarını gözden geçirmeleri ve dönüştürmeleri, uzun vadede daha sürdürülebilir öğretim uygulamalarına fırsat tanıyabilir.
- **Topluluklar İçinde Öğrenme:** Mesleki gelişimin, sosyal etkileşim ve topluluk içinde öğrenme yoluyla gerçekleştiğini ileri sürmektedir. Bu yaklaşıma göre, öğretmenler "meşru çevresel katılım" yoluyla mesleki bilgi ve becerilerini geliştirirler. Bu bağlamda, öğretmenlerin profesyonel öğrenme toplulukları içerisinde bilgi ve deneyim paylaşımı yaparak mesleki gelişimlerini sürdürmeleri büyük önem taşımaktadır. Öğretmenlerin meslektaşlarıyla etkileşim içinde bulunmaları, işbirlikçi projelerde rol almaları ve meslektaş gözlemi yoluyla öğrenme fırsatlarını değerlendirmeleri, mesleki gelişimin sürekliliğini desteklemektedir.

Öğretmenlerin mesleki gelişimi, kuramsal temellere dayalı olarak şekillenen çok yönlü bir süreçtir. Yetişkin öğrenme ilkeleri, mesleki kimlik oluşumu, dönüşümsel öğrenme, etkileşimci öğrenme, yetkinlik temelli öğrenme ve sürekli mesleki gelişim modelleri,

öğretmenlerin bilgi ve becerilerini geliştirmeleri için gerekli olan kuramsal çerçeveyi sunmaktadır. Bu kuramlar doğrultusunda tasarlanan mesleki gelişim programları, öğretmenlerin pedagojik becerilerini güçlendirmekte ve eğitim sisteminin kalitesini artırmaya katkıda bulunmaktadır. Mesleki gelişim, öğretmenlerin yalnızca bireysel öğrenme süreçleriyle sınırlı olmayıp, okul ekosisteminin genel kalitesini artırmaya yönelik kolektif bir süreçtir. Dolayısıyla, eğitim sistemlerinin sürdürülebilir bir gelişim sağlayabilmesi için öğretmenlerin mesleki gelişim süreçlerinin sistematik ve sürekli bir şekilde desteklenmesi kritik bir önem taşımaktadır.

Mesleki gelişim, öğretmenlerin bilgi ve becerilerini sürekli olarak güncellemelerini ve geliştirmelerini sağlayan dinamik bir süreçtir. İlgili alan yazın incelendiğinde, bu sürecin çeşitli başlıklar altında sınıflandırıldığı görülmektedir. Sparks ve Loucks-Horsley (1989), mesleki gelişimi beş farklı modelde ele alırken, Guskey (2000) bu sınıflamayı genişleterek yedi temel model ortaya koymuştur. Öğretmenlerin mesleki gelişimiyle ilgili literatürde sıklıkla ele alınan, Guskey (2000)'in yedi temel mesleki gelişim modeli detaylı bir şekilde açıklanmıştır.

- **Eğitim:** Eğitim modeli, öğretmenlerin mesleki gelişimini desteklemek için düzenlenen seminerler, atölyeler, konferanslar ve akademik programlar gibi yapılandırılmış öğrenme etkinliklerini içerir (Guskey, 2000). Bu model, genellikle eğitim sistemine yeni bilgiler kazandırmayı amaçlayan dış uzmanlar tarafından sunulan içeriklerle desteklenir. Öğretmenlerin pedagojik ve alan bilgilerini güncelleyerek sınıf içi uygulamalarını geliştirmeleri hedeflenir.
- **Gözlem ve Değerlendirme:** Gözlem ve değerlendirme modeli, öğretmenlerin kendi sınıflarında ya da meslektaşlarının derslerinde gözlem yaparak öğrenmelerini sağlar. Bu süreçte öğretmenler, öğretim uygulamalarını değerlendirerek güçlü yönlerini belirleyebilir ve geliştirilmesi gereken alanlara yönelik geri bildirim alabilirler (Sparks & Loucks-Horsley, 1989). Ayrıca, okul yöneticileri veya akran değerlendirmeleri yoluyla öğretmenlerin performanslarını analiz etmeleri sağlanarak gelişim sürecine katkı sunulur.
- **Geliştirme ve İyileştirme Sürecine Katılım:** Bu model, öğretmenlerin mesleki gelişim süreçlerine aktif olarak katılmalarını ve eğitim programlarının tasarımında rol almalarını içerir. Öğretmenler, yeni eğitim materyallerinin geliştirilmesine, öğretim stratejilerinin belirlenmesine ve yenilikçi öğretim yöntemlerinin uygulanmasına doğrudan katkı sağlayarak mesleki gelişimlerini

desteklerler (Guskey, 2000). Bu süreç, öğretmenlerin mesleklerine olan bağlılıklarını artırırken aynı zamanda eğitim ortamlarının sürekli iyileştirilmesine de katkı sunar.

- **Çalışma Grupları:** Çalışma grupları modeli, öğretmenlerin belirli bir konu üzerinde iş birliği yaparak bilgi ve deneyimlerini paylaşmalarını amaçlar. Bu tür gruplar, profesyonel öğrenme toplulukları olarak da adlandırılabilir ve öğretmenlerin kolektif öğrenme süreçlerine dahil olmalarını sağlar (Drago-Severson, 1994). Öğretmenler, belirli pedagojik uygulamaları geliştirmek veya ortak bir problemi çözmek amacıyla bir araya gelir ve paylaşılan öğrenme deneyimleri aracılığıyla mesleki gelişimlerini sürdürebilirler.
- **Sorgulama ve Eylem Araştırması:** Sorgulama ve eylem araştırması modeli, öğretmenlerin sınıf içindeki uygulamalarını sistematik olarak incelemelerini ve iyileştirmek için veri toplamalarını içerir. Öğretmenler, belirli bir pedagojik sorunu ele alarak araştırma yapar, mevcut öğretim stratejilerini değerlendirir ve daha etkili uygulamalar geliştirmek için eylem planları oluştururlar (Guskey, 2000). Bu model, öğretmenlerin kendi uygulamalarını sorgulamalarına, kanıta dayalı kararlar almalarına ve öğretim süreçlerini bilimsel bir temele dayandırmalarına olanak tanır.
- **Bireysel Güdümlü Çalışmalar:** Bireysel güdümlü mesleki gelişim, öğretmenlerin kendi ilgi ve ihtiyaçlarına yönelik olarak bireysel olarak yürüttükleri öğrenme süreçlerini kapsar. Bu süreç, akademik makaleler okuma, çevrimiçi kurslara katılma, öğretim tekniklerini bağımsız olarak geliştirme veya belirli bir pedagojik alan üzerinde derinlemesine çalışma gibi etkinlikleri içerebilir (Sparks & Loucks-Horsley, 1989). Bu model, öğretmenlere kendi öğrenme süreçlerini yönetme esnekliği sağlar ve mesleki gelişimi kişiselleştirme fırsatı sunar.
- **Mentörlük:** Mentörlük modeli, deneyimli öğretmenlerin, mesleğe yeni başlayan veya belirli bir pedagojik alanda desteğe ihtiyaç duyan öğretmenlere rehberlik etmesini içeren bir mesleki gelişim stratejisidir. Mentörler, öğretmenlere sınıf yönetimi, ders planlama, pedagojik yaklaşımlar gibi konularda rehberlik ederken, yeni öğretmenlerin mesleki kimliklerini oluşturmalarına ve kendilerini geliştirmelerine yardımcı olurlar (Drago-

Severson, 1994). Mentörlük, öğretmenler arasındaki dayanışmayı artırarak mesleki gelişimin sürdürülebilirliğini destekler.

Öğretmenlerin mesleki gelişimi, farklı yaklaşımlar ve modeller aracılığıyla desteklenen çok boyutlu bir süreçtir. Eğitim, gözlem ve değerlendirme, geliştirme ve iyileştirme süreçlerine katılım, çalışma grupları, sorgulama ve eylem araştırması, bireysel güdümlü çalışmalar ve mentörlük gibi yedi temel mesleki gelişim modeli, öğretmenlerin sürekli öğrenmelerine katkı sağlamaktadır. Bu modellerin uygulanması, öğretmenlerin pedagojik yeterliliklerini geliştirmelerine, sınıf içindeki uygulamalarını iyileştirmelerine ve öğrenci başarısını artırmalarına yardımcı olmaktadır. Etkili bir mesleki gelişim süreci, öğretmenlerin sadece bireysel düzeyde değil, aynı zamanda eğitim sistemine kolektif olarak katkı sunmalarını da sağlamaktadır.

2.3. SDÖ Temelli Mesleki Gelişim Uygulamaları

Bu bölümde, öğretmenlerin sosyal duygusal öğrenme becerilerini geliştirmeye yönelik mesleki gelişim uygulamalarını ele alacak ve bu süreçlerin öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarına, mesleki yeterliliklerine ve kişisel gelişimlerine etkisini tartışacaktır.

2.3.1. SDÖ Temelli Mesleki Gelişim Programlarının Önemi

SDÖ, öğrencilerin kişisel, sosyal ve akademik gelişim alanlarını destekleyen kritik bir eğitim bileşeni olarak kabul edilmektedir (Zins, Weissberg, Wang & Walberg, 2004). SDÖ'nün sınıflara yansıması ve öğrencilerin bu beceri alanlarını destekleyecek bir sürece dönüşmesindeki kilit rol ise öğretmenlerdir. Öğrencilerin duygusal farkındalık, öz düzenleme, empati, ilişkisel beceriler ve sorumlu karar alma gibi becerileri kazanmalarında öğretmenlerin rolü büyüktür (Durlak, vd., 2011). Diğer taraftan, SDÖ konusunda mesleki olarak yetkin öğretmenler öğrencilerinin davranış problemlerinin azalmasında ve akademik başarılarının artmasında olumlu etkiye sahiptir (Jones vd., 2017). Ayrıca öğretmenlerin SDÖ'yü sınıflarında etkili bir şekilde uygulaması için hem sosyal, duygusal ve bilişsel becerileri geliştirecek öğrenme süreçleri yaratmalarını hem de akademik becerileri geliştirecek öğretim yöntemlerini değiştirmelerini gerektirir (ASPEN, 2018). Diğer taraftan öğretmenlerin SDÖ becerilerine sahip olmaları, eğitim süreçlerinde öğrencilerle daha sağlıklı ilişkiler kurmalarını sağlamakta ve öğrenme ortamlarının kalitesini artırmaktadır (Hamre & Pianta, 2006).

SDÖ becerileri yüksek olan öğretmenler, öğrencilerinin sosyal-duygusal gelişimlerini destekleme, empatik iletişim kurma ve duygusal yönetim stratejilerini öğretme konusunda daha başarılı olmaktadırlar (Schonert-Reichl & Lawlor, 2010). Jones ve Bouffard (2012), öğretmenlerin SDÖ becerilerine sahip olmalarının, öğrencilerin duygusal dayanıklılıklarını geliştirdiğini ve akademik performanslarına olumlu katkı sağladığını ortaya koymaktadır. Aynı zamanda, yüksek düzeyde sosyal-duygusal beceriye sahip öğretmenlerin öğrenci davranışlarını daha etkili yönlendirdiği ve öğrenme sürecini daha destekleyici hale getirdiği vurgulanmaktadır (Jennings, Frank, Snowberg, Coccia & Greenberg, 2013).

SDÖ becerilerine sahip öğretmenlerin öğrenciler üzerinde daha kalıcı olumlu etkiler bıraktıkları belirlenmiştir (Schonert-Reichl, Hanson-Peterson & Hymel, 2015). Özellikle, öğretmenlerin kendi sosyal-duygusal yeterliliklerini geliştirmelerinin, öğrencilerin sınıf içi motivasyonlarını ve akademik başarılarını artırdığı gözlemlenmiştir (Rimm-Kaufman, Wanless, Patton & Deutsch, 2014).

Bu nedenle, öğretmenlerin SDÖ becerilerini destekleyen mesleki gelişim programlarının yaygınlaştırılması gerekmektedir.

Ancak, öğretmenlerin bu süreçte etkili olabilmesi için, SDÖ becerilerini geliştiren etkili mesleki gelişim programlarına sıklıkla, aktif olarak dahil olmaları gerekmektedir (Jennings & Greenberg, 2009).

Özellikle, SDÖ'nün mesleki gelişim süreçlerine entegrasyonunun öğretmenlerin duygusal dayanıklılığını artırdığı, mesleki stresle başa çıkmalarına yardımcı olduğu ve tükenmişlik oranlarını azalttığı belirlenmiştir (Oberle, Schonert-Reichl, Hertzman & Zumbo, 2014). SDÖ'nün mesleki gelişime entegrasyonu, öğretmenlerin yalnızca öğrencileri için değil, aynı zamanda kendi mesleki refahları için de kritik bir bileşen haline gelmiştir.

Öğretmenlerin mesleki gelişimi, SDÖ'nün eğitim sistemine entegre edilmesini destekleyen temel unsurlardan biridir. SDÖ temelli mesleki gelişim programları, öğretmenlerin kendi duygusal farkındalıklarını artırmalarına, öğrencileriyle daha sağlıklı ilişkiler kurmalarına ve olumlu öğrenme ortamları oluşturmalarına yardımcı olmaktadır (Brackett, Rivers, Reyes & Salovey, 2012). SDÖ temelli mesleki gelişim programlarının öğretmenler üzerindeki etkileri üzerine yapılan araştırmalar, bu programların öğretmenlerin sınıf yönetimi, öğrenci-öğretmen ilişkileri ve mesleki

doyum açısından önemli katkılar sağladığını göstermektedir (Schonert-Reichl, 2017). Özellikle, SDÖ becerileri üzerine eğitim alan öğretmenlerin öğrencilerinin duygusal gelişimlerini daha iyi destekleyebildikleri ve akademik başarılarını artırmada daha etkili oldukları belirlenmiştir (Jones, Bouffard & Weissbourd, 2013). Bu bağlamda, Jennings ve Greenberg (2009), öğretmenlerin sosyal duygusal yeterliliklerinin yüksek olmasının, öğrencilerin davranışsal ve akademik gelişimine olumlu etkiler sunduğunu belirtmektedir. Ayrıca, öğretmenlerin SDÖ becerilerinin güçlendirilmesi, sınıf içi stresin azalmasına ve daha sağlıklı öğretmen-öğrenci ilişkilerinin kurulmasına yardımcı olmaktadır (Brackett vd., 2010). Özellikle, sınıf yönetiminde yaşanan stresin azalması ve duygusal regülasyon becerilerinin gelişmesi, öğretmenlerin tükenmişlik seviyelerini düşürerek mesleki doyumlarını artırmaktadır (Oberle & Schonert-Reichl, 2016).

Durlak ve diğerleri (2011), SDÖ eğitimlerinin yalnızca öğrenciler için değil, aynı zamanda öğretmenlerin mesleki gelişimleri açısından da önemli bir araç olduğunu vurgulamaktadır. Araştırmalar, SDÖ mesleki gelişim programlarına katılan öğretmenlerin, öğrencilerinin akademik performansını %11 artırdığını göstermektedir. Bu bulgu, SDÖ'nün öğretmenlerin mesleki uygulamalarına doğrudan etki ettiğini ortaya koymaktadır.

2.3.2. Etkili SDÖ Mesleki Programları ve Özellikleri

SDÖ temelli mesleki gelişim programlarının, öğretmenlerin pedagojik yeterliliklerini ve sınıf içi etkileşimlerini artırmada kritik bir rol oynadığı bilinmektedir (Jennings & Greenberg, 2009). Ancak, bu tür programların etkili olabilmesi için belirli bileşenleri içermesi gerekmektedir. Literatürde, başarılı SDÖ mesleki gelişim programlarının, öğretmenlerin hem teorik bilgilerini artıran hem de sınıf içi uygulamalarını geliştiren unsurlar üzerine inşa edilmesi gerektiği vurgulanmaktadır (Jones & Bouffard, 2012). Ayrıca, SDÖ üzerine çalışan farklı uzmanlar, etkili mesleki gelişim programlarına çeşitli anlamlar yüklemişlerdir. Bu doğrultuda, ilgili literatüre dayanarak, etkili SDÖ mesleki gelişim programlarının aşağıdaki alt kriterlerden oluşabileceği söylenebilir (Zins vd., 2004; Durlak vd., 2011; Brackett vd., 2012; Jones & Bouffard, 2012; Jennings vd., 2013 Jennings & Frank, 2015; Schonert-Reichl, 2017):

- **Öğretmenlere SDÖ'yle İlgili Doğru Kavramsal Bilgi Sağlama**

Etkili bir SDÖ mesleki gelişim programı, öncelikle öğretmenlere SDÖ'nün temel ilkeleri ve eğitimdeki rolü hakkında kapsamlı bir bilgi sunmalıdır (Zins vd., 2004). SDÖ'nün öğrencilerin akademik başarıları, sosyal becerileri ve psikolojik iyi oluşları üzerindeki etkilerini anlamalarını, öğretmenlerin bu becerileri sınıf içi uygulamalarına dahil etmelerini kolaylaştırmaktadır (Durlak, vd., 2011).

Araştırmalar, öğretmenlerin SDÖ'ye dair yeterli bilgiye sahip olmalarının, onların eğitim süreçlerinde daha bilinçli kararlar almalarına, öğrencilere yönelik daha etkili destek mekanizmaları oluşturmalarına ve olumlu bir sınıf iklimi inşa etmelerine katkı sağladığını ortaya koymaktadır (Brackett, Rivers, Reyes & Salovey, 2012).

Özellikle, SDÖ hakkında temel teorik bilgiye sahip olan öğretmenler, duygusal düzenleme, empati geliştirme ve olumlu sosyal ilişkiler kurma becerilerini öğrencilerine daha etkin şekilde kazandırabilmektedirler (Jennings & Greenberg, 2009). Bunun yanında SDÖ'ye ilişkin yeterli kavramsal bilgiye sahip öğretmenler, sınıf içi uygulamalarında daha bilinçli hareket edebilmekte ve öğrencilerin sosyal-duygusal becerilerini geliştiren öğretim yöntemleri kullanabilmektedirler (Rimm-Kaufman, Wanless, Patton & Deutsch, 2014). Tüm bu nedenlerden dolayı, öğretmenlere SDÖ ile ilgili doğru kavramsal bilgiyi sunacak mesleki gelişim programları, programın niteliğinde önemli bir faktör olarak değerlendirilebilir.

- **SDÖ'nün Önemi Konusunda Farkındalık Yaratma**

Etkili bir SDÖ temelli mesleki gelişim programının temel amaçlarından biri de, öğretmenlerde SDÖ'nün eğitim süreçlerindeki rolüne dair farkındalık yaratmaktır. SDÖ konusunda yeterli farkındalığa sahip öğretmenlerin, sınıf içi uygulamalarında daha bilinçli ve kapsayıcı stratejiler kullanmaları beklenmektedir (Schonert-Reichl, 2017). Araştırmalar, öğretmenlerin SDÖ'nün eğitime sağladığı katkıların farkına vardıklarında, bunu sınıf içi pedagojik uygulamalara sistematik olarak entegre ettiklerini ortaya koymaktadır (Collie, Shapka & Perry, 2012).

SDÖ hakkında farkındalık kazanmış öğretmenler, öğrencilerinin sadece akademik değil, aynı zamanda duygusal, sosyal ve davranışsal gelişimlerini de bütünsel bir yaklaşımla destekleyebilmektedir. Bu durum, SDÖ'nün yalnızca kısa vadeli akademik başarılara değil, öğrencilerin uzun vadede hayat boyu başarısına da katkı sağladığını göstermektedir (Greenberg, Domitrovich, Weissberg & Durlak, 2017). Bu kapsamda, öğretmenlere sunulan mesleki gelişim programlarının, SDÖ'nün eğitim süreçlerine

entegrasyonunun gerekliliğini bilimsel bulgularla temellendirerek farkındalık yaratması önemlidir.

Jennings ve Frank (2015), SDÖ hakkında farkındalığı artan öğretmenlerin, sınıfta pozitif etkileşimleri destekleyen stratejileri benimseme eğilimlerinin arttığını vurgulamaktadır. Bu bağlamda, öğretmenlerin SDÖ'nün eğitimdeki önemine dair yeterli bilgiye sahip olmalarının, sınıfta duygusal güvenliğin ve psikolojik sağlığın artmasına da yardımcı olduğu ifade edilmektedir (Brackett & Rivers, 2014). Ayrıca, Jennings ve diğerleri (2013), SDÖ eğitimleri aracılığıyla öğretmenlerde oluşan farkındalığın, sınıf içi sosyal etkileşimleri daha pozitif ve kapsayıcı hale getirdiğini belirtmektedir.

Schonert-Reichl ve Kitil (2017), SDÖ farkındalığı oluşturmanın, öğretmenlerin sınıf ortamında ortaya çıkan olumsuz davranışları önceden belirleyerek engelleyebilme becerisini artırdığına dikkat çekmektedir. Buna ek olarak, öğretmenlerin SDÖ becerilerinin önemini kavradıkları zaman, öğrencilerin duygusal ve sosyal becerilerini daha etkili biçimde teşvik ettikleri ve öğrenci motivasyonunu artırdıkları da belirtilmektedir (Oberle, Schonert-Reichl, Hertzman & Zumbo, 2014). Özellikle SDÖ konusunda farkındalık kazanan öğretmenlerin, öğrencilere yönelik sabır ve anlayışlarının arttığı ve sınıfta daha destekleyici ve olumlu bir iklim yaratabildikleri ortaya konmaktadır (Schonert-Reichl, Hanson-Peterson & Hymel, 2015).

Sonuç olarak, SDÖ'nün eğitimdeki önemine dair öğretmenlerin farkındalığını artıran programlar, sadece öğrencilerin akademik ve sosyal-duygusal gelişimine değil, aynı zamanda öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimine de önemli katkılar sağlamaktadır (Brackett, Palomera, Mojsa-Kaja, Reyes & Salovey, 2010). Bu sebeple, SDÖ'nün eğitimdeki rolüne ilişkin öğretmen bilincinin artırılması, eğitim programlarının başarısını belirleyen kritik bir unsur olarak karşımıza çıkmaktadır.

- **Uygulamaya Dayalı SDÖ Strateji, Yöntem ve Teknikleri**

Etkili SDÖ mesleki gelişim programları, yalnızca teorik bilgiyi değil, aynı zamanda öğretmenlerin doğrudan sınıf içinde uygulayabilecekleri pratik stratejileri ve teknikleri de içermelidir (Jones & Bouffard, 2012). Teorik bilginin yalnızca sınıf dışı eğitimlerde verilmesi, öğretmenlerin öğrendikleri becerileri sınıfa entegre etmelerini zorlaştırabilmektedir (Brackett, Rivers, Reyes & Salovey, 2012). Bu nedenle, öğretmenlerin öğrencilerin sosyal-duygusal becerilerini geliştirmelerine yardımcı

olacak doğrudan uygulama imkânı sunan yöntemlerle desteklenmesi gerekmektedir (Schonert-Reichl & Kitil, 2017).

Araştırmalar, uygulamaya dayalı SDÖ stratejilerinin öğretmenlerin sınıf yönetimini güçlendirdiğini, öğrencilerle daha sağlıklı ilişkiler kurmalarını sağladığını ve öğrenme süreçlerini desteklediğini göstermektedir (Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor & Schellinger, 2011). Ayrıca, bu tür stratejilerin öğretmenlerin kendi sosyal-duygusal yeterliliklerini geliştirmelerine de katkı sağladığı ifade edilmektedir (Jennings & Greenberg, 2009). Bu bağlamda, etkili SDÖ eğitimlerinin şu pratik uygulamaları içermesi gerektiği söylenebilir:

- Sınıf içi duygu düzenleme stratejileri: Öğrencilerin stresle başa çıkmalarına yardımcı olacak farkındalık (mindfulness) teknikleri, nefes egzersizleri ve duygu tanıma çalışmaları gibi stratejiler (Schonert-Reichl & Lawlor, 2010). Bu teknikler, öğrencilerin yoğun duygularını düzenlemelerine ve öğrenmeye daha açık hale gelmelerine yardımcı olmaktadır (Greenberg, Brown & Abenavoli, 2016).
- İletişim ve empati becerilerini geliştirmeye yönelik etkinlikler: Rol yapma (role-playing) çalışmaları, duygu kartları ve hikâye anlatımı gibi yöntemler, öğrencilerin farklı bakış açılarını anlamalarını sağlar (Rimm-Kaufman, Wanless, Patton & Deutsch, 2014). Öğrencilerin empati kurma yeteneklerini geliştirmeleri, onların sınıf içindeki sosyal ilişkilerini olumlu yönde etkilemektedir (Brackett vd., 2010).
- Çatışma çözme becerilerini öğretmeye yönelik oyunlar ve grup çalışmaları: Çatışma çözme stratejileri, öğrencilerin iş birliği yapma, duygusal düzenleme ve problem çözme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olur (Weissberg, Durlak, Domitrovich & Gullotta, 2015). Bu kapsamda, barışçıl iletişim teknikleri, aktif dinleme egzersizleri ve ortak karar alma süreçlerine dayalı oyunlar gibi yöntemler etkili bulunmaktadır (Jones, Bouffard & Weissbourd, 2013).
- Öğrencilerin sorumlu karar alma becerilerini geliştiren etkileşimli öğrenme aktiviteleri: Tartışma temelli öğrenme, etik ikilemler üzerine düşünme ve karar verme süreçlerini içeren grup çalışmaları, öğrencilerin bilişsel, duygusal ve sosyal alanlarda gelişimlerini desteklemektedir (Schonert-Reichl, 2017).

Brackett ve diğerleri (2012), uygulamaya dayalı SDÖ teknikleri öğretmenler tarafından düzenli olarak kullanıldığında, öğrencilerin okul ortamında daha güvenli ve destekleyici ilişkiler kurmalarına katkı sağladığını belirtmektedir. Bu tür yöntemlerin sınıf içinde yapılandırılmış bir şekilde kullanılması, öğrencilerin sosyal-duygusal becerilerinde gözle görülür iyileşmeler sağlamakta ve akademik başarılarını olumlu yönde etkilemektedir (Greenberg vd., 2017). Araştırmalarda, uygulamaya dayalı SDÖ tekniklerinin öğretmenlerin mesleki stres düzeylerini azalttığı ve sınıf içindeki etkileşimleri daha olumlu hale getirdiği de vurgulanmaktadır (Jennings & Frank, 2015). Öğretmenlerin bu becerileri geliştirmek için sürekli geri bildirim almaları, meslektaşlarıyla deneyim paylaşmaları ve sınıf içindeki uygulamalarını değerlendirebilmeleri önerilmektedir (Oberle & Schonert-Reichl, 2016).

SDÖ mesleki gelişim programlarının etkili olabilmesi için öğretmenlerin aktif olarak katılım sağladığı ve öğrendikleri stratejileri sınıfta doğrudan uygulayabildikleri bir yapıda olması gerekmektedir. Bu kapsamda geliştirilen uygulamalı yöntemler, öğretmenlerin öğrencilerin sosyal-duygusal gelişimini daha etkili desteklemelerini ve sınıf ortamını daha sağlıklı bir hale getirmelerini sağlamaktadır.

- **Meslektaş İş Birliği ve Paylaşımına Dayalı Modeller Oluşturma**

SDÖ temelli mesleki gelişim programlarının başarısını artıran en önemli bileşenlerden biri de öğretmenlerin iş birliği içinde öğrenmelerini destekleyen modellerin geliştirilmesidir (Oberle & Schonert-Reichl, 2017). Öğretmenlerin birbirleriyle bilgi paylaşımı yaparak SDÖ becerilerini geliştirmeleri, eğitim süreçlerinin sürdürülebilirliğini artırmakta ve mesleki gelişimi daha etkili hale getirmektedir (Jones & Bouffard, 2012). İş birliğine dayalı modeller, öğretmenlerin yalnızca bireysel olarak gelişmelerini sağlamakla kalmaz, aynı zamanda okullarda kolektif bir SDÖ kültürü oluşturulmasına da katkı sunar (Brackett, Rivers & Salovey, 2012).

Yapılan çalışmalar, iş birlikçi öğrenme ve meslektaş desteğinin, öğretmenlerin SDÖ uygulamalarını benimseme sürecinde kritik bir faktör olduğunu göstermektedir (Durlak vd., 2011). Özellikle meslektaşlar arası etkileşimi teşvik eden modellerin, öğretmenlerin SDÖ uygulamalarını daha bilinçli ve etkili bir şekilde sınıflarına entegre etmelerine yardımcı olduğu belirtilmektedir (Schonert-Reichl, 2017).

İş birlikçi öğrenme modellerinin öğretmen gelişimine sağladığı katkılar şu şekilde özetlenebilir:

- Öğretmenler arasında SDÖ uygulamalarına dair bilgi ve deneyim paylaşımını artırma: Araştırmalar, öğretmenlerin meslektaşlarıyla SDÖ uygulamaları hakkında bilgi paylaşımında bulunmalarının, onların yeni stratejiler keşfetmelerine ve öğrenci gelişimini destekleyici teknikleri daha etkili bir şekilde uygulamalarına katkı sağladığını ortaya koymaktadır (Schonert-Reichl, 2017).
- Uygulamaların etkili olup olmadığını değerlendirme ve geliştirme fırsatı sunma: Öğretmenler, SDÖ programlarını kendi sınıflarında uyguladıklarında, meslektaşlarıyla deneyimlerini paylaşarak sürecin etkinliğini değerlendirme ve karşılaştıkları zorlukları çözmek için yeni yaklaşımlar geliştirme şansı elde ederler (Jennings & Frank, 2015).
- Öğretmenlerin mesleki motivasyonlarını ve SDÖ'ye yönelik olumlu tutumlarını artırma: İş birlikçi öğrenme modellerine katılan öğretmenlerin, mesleki tatminlerinin arttığı ve SDÖ'ye yönelik daha olumlu bir bakış açısı geliştirdikleri belirlenmiştir (Brackett vd., 2012).

Yukarıda belirtilenler açısından da değerlendirildiğinde, öğretmenlerin SDÖ konusunda destek alabilecekleri topluluk temelli öğrenme grupları, meslektaş destek programları ve çalışma atölyeleri, mesleki gelişim sürecinin daha etkin bir şekilde sürdürülmesine olanak tanımaktadır. Bu tür yapılandırılmış iş birliği ortamları, öğretmenlerin yalnızca bireysel olarak değil, bir ekip içinde gelişmelerine ve SDÖ uygulamalarını bütüncül bir perspektifle ele almalarına yardımcı olmaktadır (Jennings, vd., 2013).

Özellikle profesyonel öğrenme toplulukları (Professional Learning Communities, PLCs) gibi iş birlikçi modellerin SDÖ gelişimini destekleyen önemli araçlar olduğu vurgulanmıştır (Vescio, Ross & Adams, 2008). Bu topluluklar, öğretmenlerin ortak hedefler doğrultusunda iş birliği yaparak SDÖ uygulamalarını daha etkili hale getirmelerine ve sınıf içi uygulamalarını sürekli geliştirmelerine olanak tanımaktadır (Fullan, 2016). Ayrıca, mentörlük temelli SDÖ mesleki gelişim programları, öğretmenlerin yeni öğrenilen teknikleri sınıf ortamında nasıl uygulayabileceklerini anlamalarına ve bu süreçte karşılaşacakları zorluklarla nasıl başa çıkacakları konusunda yardımcı olmaktadır (Hamre & Pianta, 2006). Özellikle, deneyimli öğretmenlerin SDÖ uygulamalarında daha az deneyimli öğretmenlere rehberlik ettiği

mentörlük temelli mesleki gelişim modelleri, öğretmenler arasında bilgi transferini ve etkileşimi artırarak mesleki gelişimi daha sürdürülebilir hale getirmektedir (Greenberg, Brown & Abenavoli, 2016). Özet olarak, SDÖ mesleki gelişim programlarının öğretmenler arası iş birliğini teşvik eden meslektaş destekli öğrenme grupları, atölye çalışmaları ve profesyonel öğrenme toplulukları içermesi gerekmektedir (Schonert-Reichl, 2017).

Genel olarak özetlendiğinde, etkili SDÖ mesleki gelişim programları, öğretmenlerin sosyal duygusal becerilerini geliştirerek pedagojik yeterliliklerini artırmalarına ve sınıf içi uygulamalarını daha bilinçli hale getirmelerine katkı sağlamaktadır. Akademik literatür, bu programların doğru kavramsal bilgi sağlama, farkındalık yaratma, uygulamaya dayalı stratejiler geliştirme, geri bildirim mekanizmaları oluşturma ve iş birlikçi öğrenme modellerini teşvik etme gibi temel bileşenler üzerine inşa edilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Bu programların başarısında, öğretmenlerin SDÖ'ye dair bilgi ve farkındalık seviyelerinin artırılması, sınıf içi doğrudan uygulanabilir stratejilerle desteklenmesi ve meslektaş iş birliğine dayalı öğrenme modellerinin güçlendirilmesi önemli rol oynamaktadır.

Sonuç olarak, SDÖ temelli mesleki gelişim programlarının bütüncül bir yapı içinde tasarlanması, yalnızca öğretmenlerin bireysel gelişimlerine değil, aynı zamanda eğitim sisteminin genelinde sosyal-duygusal öğrenmeyi sürdürülebilir bir şekilde destekleyen bir kültürün oluşturulmasına da katkı sunmaktadır. Bu nedenle, öğretmenler için SDÖ odaklı mesleki gelişim programlarının yaygınlaştırılması ve sürekliliğinin sağlanması, eğitimde sosyal duygusal gelişimin kalıcı ve etkili bir şekilde desteklenmesini sağlayacaktır.

2.3.3. SDÖ Temelli Mesleki Gelişim Uygulama Örnekleri

Dünyanın farklı bölgelerinde, ön plana çıkan SDÖ eğitim modelleri ve bu modelleri öğretmenlerin sınıf uygulaması haline dönüştürebilmesi için uygulanan SDÖ mesleki gelişim programları bulunmaktadır. Bu programlar öğretmenlerin SDÖ becerilerini ve SDÖ sınıf içi uygulamalarını geliştirmek amacıyla çeşitli yaklaşımlar kullanarak uygulanmaktadır. Bu bölümde, Amerika, Avrupa ve diğer ülkelerde SDÖ eğitim modelleri, Türkiye'de SDÖ odaklı mesleki gelişim çalışmaları ve başarılı uygulama örnekleri ile karşılaştırmaları ele alınacaktır.

2.3.3.1. Amerika, Avrupa ve Diğer Ülkelerde SDÖ Eğitim Modelleri

SDÖ temelli mesleki gelişim programları, eğitim sistemlerinde öğretmenlerin sınıf içi etkileşimlerini güçlendirmek, öğrenci-öğretmen ilişkilerini geliştirmek ve akademik başarının yanı sıra sosyal-duygusal becerileri desteklemek amacıyla dünya genelinde yaygın olarak uygulanmaktadır (Jennings & Greenberg, 2009). Amerika Birleşik Devletleri (ABD), Avrupa ve diğer ülkelerdeki SDÖ programları, öğretmenlerin sosyal duygusal becerilerle donatılmasını ve öğrencilerin bu becerileri kazanmasına rehberlik etmelerini sağlayan sistematik mesleki gelişim yaklaşımlarını içermektedir (Durlak vd., 2011). Bu bağlamda, ABD ve Avrupa başta olmak üzere çeşitli ülkelerde SDÖ temelli mesleki gelişim programlarının öğretmenler üzerindeki etkilerini inceleyen araştırmalar, bu programların öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerini artırdığı, tükenmişlik seviyelerini azalttığı ve öğrenci davranışları üzerinde olumlu değişimler sağladığını göstermektedir (Weissberg vd., 2015).

ABD, SDÖ temelli eğitim programlarının en yaygın ve sistematik şekilde uygulandığı ülkelerden biridir. Özellikle Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL) tarafından yürütülen araştırmalar ve programlar, SDÖ'nün eğitim politikalarına entegrasyonunda önemli bir rol oynamaktadır (Weissberg vd., 2015). ABD'de yaygın olarak kullanılan ve literatürde öne çıkan SDÖ mesleki gelişim programları ise şunlardır:

- **RULER Programı (Recognizing, Understanding, Labeling, Expressing, and Regulating Emotions):** Yale Üniversitesi tarafından geliştirilen bu program, öğretmenlerin duygusal farkındalıklarını artırmalarını ve bu becerileri sınıf içi uygulamalara entegre etmelerini sağlamaktadır (Brackett vd., 2012). Yapılan çalışmalar, RULER programına katılan öğretmenlerin öğrencilerinin akademik başarılarında artış olduğunu ve sınıf içi olumlu ilişkilerin güçlendiğini ortaya koymuştur (Rivers vd., 2013).
- **Second Step Programı:** ABD merkezli Committee for Children tarafından geliştirilen bu program, öğretmenlere çocukların sosyal duygusal becerilerini destekleme, empati kazandırma ve çatışma çözme yetilerini güçlendirme konularında rehberlik etmektedir (Frey, Hirschstein & Guzzo, 2000). Program kapsamında yapılan araştırmalar, öğretmenlerin sınıf yönetiminde daha etkin olmalarına ve öğrencilerle daha güçlü ilişkiler kurmalarına katkı sağladığını göstermektedir (Brown, Jones, LaRusso & Aber, 2010).

- **PATHS (Promoting Alternative Thinking Strategies) Programı:** Bu program, özellikle ilkokul düzeyinde öğrencilerin duygusal farkındalıklarını geliştirmek ve problem çözme becerilerini güçlendirmek amacıyla uygulanmaktadır (Greenberg, Kusché, Cook & Quamma, 1995). PATHS programına katılan öğretmenlerin, SDÖ becerileri sayesinde öğrencilerin sınıf içi davranışlarını yönetme konusunda daha başarılı olduğu bulunmuştur (Domitrovich, Cortes & Greenberg, 2007).

Yukarıda ifade edilen programlar, kapsamlı ve bütünsel olarak tasarlanan, ABD'de yaygın olarak uygulanarak değerlendirme çalışmaları yapılan programlardır. Bu SDÖ mesleki gelişim uygulamalarının değerlendirme çalışmalarının sonuçları özetlendiğinde ise, SDÖ programlarının öğretmenlerin tükenmişlik seviyelerini azalttığını, öğrencilerde akademik başarıyı artırdığını ve sınıf içi olumlu iklimin güçlenmesine katkıda bulunduğunu göstermektedir (Jennings vd., 2013).

ABD'nin yanı sıra Avrupa ülkeleri de SDÖ mesleki gelişim programlarını ulusal eğitim politikalarına entegre ederek uygulamakta ve SDÖ'yi öğretmen yetiştirme süreçlerinin ayrılmaz bir parçası olarak görmektedir (OECD, 2015). Avrupa Komisyonu'nun desteklediği SDÖ girişimleri, öğretmenlerin öğrenci merkezli öğrenme, empatik iletişim ve sınıf yönetimi stratejileri konusunda yetkinliklerini artırmayı hedeflemektedir (Humphrey, 2013). Avrupa'da öne çıkan SDÖ programları ise şunlardır:

- **Zippy's Friends:** Danimarka'da geliştirilen ve 30'dan fazla ülkede uygulanan bu program, öğretmenlerin öğrencilerin stres yönetimi, duygusal farkındalık ve problem çözme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olacak yöntemleri öğrenmelerini sağlamaktadır (Clarke, Bunting & Barry, 2014). Programın öğrencilerin duygu düzenleme becerilerini artırdığı ve öğretmenlerin sınıf içi sosyal-duygusal uygulamalar konusunda daha bilinçli hareket etmelerine yardımcı olduğu bulunmuştur (Holsen, Smith & Frey, 2008).
- **SEAL (Social and Emotional Aspects of Learning) Programı:** Birleşik Krallık'ta uygulanan bu program, öğretmenlerin SDÖ becerilerini güçlendirmeye yönelik ders içerikleri sunarak öğrencilerin sosyal-duygusal gelişimlerini desteklemelerine yardımcı olmaktadır (Humphrey vd., 2010). SEAL programına katılan öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin ve

öğrenci motivasyonlarının arttığı gözlemlenmiştir (Banerjee, Weare & Farr, 2014).

Bunların dışında, Avustralya, Kanada ve Finlandiya gibi ülkelerde de SDÖ temelli öğretmen eğitimleri yaygın olarak uygulanmakta ve ulusal müfredatın bir parçası haline getirilmektedir (Cefai & Cavioni, 2014). Örneğin, Avustralya'da "Resilience, Rights and Respectful Relationships" programı öğretmenlerin sosyal-duygusal öğrenme becerilerini geliştirmelerini sağlayarak, sınıf içi uygulamalarında SDÖ stratejilerini daha etkin kullanmalarına katkıda bulunmaktadır (Soutter, O'Steen & Gilmore, 2014). Finlandiya'da ise SDÖ öğretmen eğitimi, öğretmenlerin bireysel ve mesleki gelişim süreçlerine entegre edilerek, sosyal-duygusal becerilerin eğitimde sürdürülebilir bir model olarak benimsenmesini teşvik etmektedir (Salminen vd., 2013).

Genel olarak özetlendiğinde; ABD, Avrupa ve diğer gelişmiş ülkelerdeki SDÖ programları, öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarını güçlendirmek, öğrencilerin duygusal gelişimlerini desteklemek ve eğitim sistemlerinde SDÖ'yü sürdürülebilir hale getirmek amacıyla tasarlanmaktadır. Avrupa ülkelerinde SDÖ eğitimleri, ulusal eğitim politikalarına daha güçlü entegre edilirken, ABD'de SDÖ mesleki gelişim programları genellikle farklı projeler ve eğitim girişimleri aracılığıyla uygulanmaktadır. Avustralya, Kanada ve Finlandiya gibi ülkeler ise SDÖ'nün öğretmen eğitimine ve eğitim müfredatına uzun vadeli bir politika olarak entegre edilmesini sağlamaktadır.

2.3.3.2. Türkiye'de SDÖ Odaklı Mesleki Gelişim Çalışmaları

Türkiye'de SDÖ temelli mesleki gelişim çalışmaları, son yıllarda öğretmen yetiştirme ve mesleki gelişim süreçlerinde daha fazla önem kazanmaya başlamıştır. MEB, üniversiteler, sivil toplum kuruluşları ve özel sektör tarafından desteklenen çeşitli projeler ve programlar, SDÖ'nün eğitim sistemine entegrasyonunu sağlamak amacıyla uygulanmaktadır (Küçükturan, 2020). Türkiye'de SDÖ odaklı öğretmen mesleki gelişim programları, Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) ve çeşitli özel projeler aracılığıyla yürütülmektedir. MEB Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü, öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitim programları ve rehberlik birimleri aracılığıyla SDÖ konulu seminerler ve atölyeler düzenlemektedir (MEB, 2023). Ancak, bu

eğitimler genellikle kısa süreli olup, öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarına yönelik sürekli destek sunmamaktadır.

Sosyal Duygusal Öğrenme Akademisi tarafından yürütülen "İkinci Adım" Programı, okul öncesi ve ilkokul öğretmenlerine yönelik duygudaşlık geliştirme, dürtü kontrolü, problem çözme ve öfke yönetimi becerilerini destekleyen etkileşimli öğretmen eğitimleri sunmaktadır. Programın etkilerini inceleyen araştırmalar, öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinde ve öğrenci-öğretmen ilişkilerinde olumlu gelişmeler sağladığını ortaya koymaktadır (Yavuzer, 2021). Türkiye'de SDÖ mesleki gelişimi için yapılan hizmet içi eğitimlerin çoğu, bireysel projelere veya belirli gruplara yönelik kısa süreli seminerlere dayanmaktadır. Oysaki, ABD ve Avrupa'daki SDÖ programları uzun vadeli, yapılandırılmış ve sistematik eğitim modellerine dayanmaktadır.

Türkiye'de SDÖ temelli öğretmen eğitimleri, çeşitli vakıflar, özel kuruluşlar ve uluslararası projeler tarafından desteklenmektedir. Bu bağlamda, aşağıdaki programlar dikkat çekmektedir:

- **Suna'nın Kızları SDÖ Mesleki Gelişim Programları:** Suna'nın Kızları (Suna ve İnan Kıraç Vakfı) öncülüğünde, Türkiye Eğitim Gönüllüleri Vakfı (TEGV), Köy Okulları Değişim Ağı (KODA) ve Öğretmen Akademisi Vakfı (ÖRAV) iş birliğiyle bir SDÖ öğretmen eğitimi programı geliştirilmiş ve uygulanmıştır. SDÖ Öğretmen Eğitimi Pilot Uygulama Raporu'ndan elde edilen bulgular, programın katılımcı öğretmenler üzerinde olumlu etkiler bıraktığını göstermektedir. Eğitim programına katılan öğretmenlerin, SDÖ becerileri hakkında bilişsel kazanımlar sağladıkları, program sonunda önemli ölçüde başarı elde ettikleri ve SDÖ uygulamalarını sınıf ortamına taşıma konusunda motivasyon kazandıkları tespit edilmiştir. Ayrıca, öğretmenlerin program içeriğinin öğrencilerin sosyal duygusal beceri gelişimlerine katkıda bulunabileceğine dair olumlu görüşler bildirdikleri raporlanmıştır (Suna'nın Kızları, 2023). SDÖ'yle ilgili bu eğitim programı, dört sivil toplum kuruluşunun SDÖ'ye yönelik başarılı uygulamalarından oluşan bir sentez olarak geliştirilmiş ve öğretmenlerin SDÖ kavramsal bilgisini artırma, SDÖ'nün önemini fark etme ve sınıf ortamında uygulamalarını deneyimleyerek olumlu bir tutum geliştirme hedefleri doğrultusunda tasarlanmıştır. Bu çalışma, Türkiye'de sivil toplum kuruluşları tarafından

yapılan en kapsamlı SDÖ öğretmen eğitimi çalışmalarından biri olarak ön plana çıkmaktadır.

- **Lions Quest Yaşam Becerileri Programı:** Lions Quest Yaşam Becerileri Programı, öğretmenlerin mesleki gelişimini destekleyen, öğrencilerin sosyal-duygusal becerilerini geliştiren ve olumlu sınıf iklimi oluşturmayı teşvik eden küresel bir SDÖ programıdır. Türkiye'de Lions Kulüpleri ve MEB iş birliğiyle yürütülen bu program, öğretmenlerin öğrencilerle daha etkili iletişim kurmalarına, sınıf yönetimi becerilerini geliştirmelerine ve öğrencilere sosyal-duygusal beceriler kazandırmalarına yardımcı olmaktadır.
- **Türkiye Eğitim Gönüllüleri Vakfı (TEGV):** Öğretmenlerin ve gönüllü eğitimcilerin çocukların bağ kurma, duygularını anlama, ifade etme ve düzenleme, iş birliği, katılımcılık, problem çözme, öfke kontrolü ve olumlu karar verme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olacak eğitim programları düzenlemektedir.
- **Köy Okulları Dayanışma Ağı (KODA) SDÖ Eğitimleri:** Köy Okulları Değişim Ağı (KODA), kırsal bölgelerde görev yapan öğretmenlere yönelik sosyal-duygusal öğrenme (SDÖ) temelli eğitimler sunarak, öğretmenlerin mesleki gelişimini ve sınıf yönetimi becerilerini desteklemektedir. KODA'nın SDÖ eğitimleri, öğretmenlerin duygusal farkındalıklarını artırmayı, öğrencileriyle daha sağlıklı ilişkiler kurmalarını sağlamayı ve sınıf içi sosyal-duygusal becerileri destekleyici etkinlikler planlamalarına rehberlik etmeyi amaçlamaktadır.

Yukarıda örnekleri verilen, sivil toplum kuruluşları tarafından düzenlenen SDÖ eğitimlerinin öğretmenler üzerinde kısa vadede olumlu etkiler sağladığı görülmüş, ancak bu eğitimlerin daha sistematik ve sürdürülebilir sonuçlarını kapsamlı olarak değerlendiren çalışmalara rastlanmamıştır.

Türkiye'de SDÖ odaklı mesleki gelişim çalışmaları giderek artmakta olsa da bu alanda daha uzun vadeli, sistematik ve bütüncül politikaların geliştirilmesi gerekmektedir. Avrupa ve ABD'de SDÖ mesleki gelişim programları, uzun süreli eğitim modülleri, sınıf içi uygulamalara yönelik rehberlik sistemleri ve sürdürülebilir eğitim politikalarıyla desteklenmektedir (Weissberg vd, 2015). Türkiye'de ise SDÖ öğretmen eğitimleri genellikle bireysel çabalar, projeler ve belirli gruplara yönelik kısa süreli seminerlerle sınırlı kalmaktadır. Bu durum, SDÖ'nün öğretmen yetiştirme süreçlerine

zorunlu dersler ve yapılandırılmış müfredatlarla entegre edilmesi gerektiğini göstermektedir. SDÖ eğitimlerinin Türkiye'de yaygınlaştırılması ve uzun vadeli mesleki gelişim programlarına dönüştürülmesi, öğretmenlerin bu alandaki yeterliliklerini artırmada kritik bir adım olacaktır.

Sonuç olarak Türkiye'de SDÖ temelli mesleki gelişim çalışmaları son yıllarda artış gösterse de sistematik ve bilimsel temellere dayanan uzun vadeli mesleki gelişim programlarının eksikliği dikkat çekmektedir. Amerika ve Avrupa'da öğretmenlerin SDÖ becerilerini geliştirmeye yönelik kapsamlı, sürdürülebilir ve ulusal eğitim politikalarına entegre edilmiş mesleki gelişim programları uygulanırken, Türkiye'deki çalışmalar genellikle kısa süreli eğitimler, bireysel girişimler ve sivil toplum kuruluşlarının desteklediği projeler ile sınırlı kalmaktadır (Weissberg vd., 2015; Küçükturan, 2020).

MEB'in öğretmen yetiştirme süreçlerinde SDÖ'ye yönelik belirgin bir müfredat geliştirmemesi, SDÖ eğitiminin öğretmen yetiştirme programlarına zorunlu bir bileşen olarak entegre edilmemesi ve öğretmenlerin mesleki gelişim süreçlerinde SDÖ'nün sistematik bir şekilde ele alınmaması, Türkiye'deki SDÖ öğretmen eğitimi çalışmalarında önemli bir eksiklik oluşturmaktadır. Bu açıdan, Türkiye'de SDÖ temelli öğretmen eğitimi konusunda bilimsel araştırmalarla desteklenen, öğretmenlerin SDÖ uygulamalarını sınıf ortamına entegre etmelerini sağlayacak, uzun vadeli mesleki gelişim programlarının eksikliği sürmektedir. Avrupa ve ABD'de olduğu gibi standartlaştırılmış, uzun soluklu ve sürdürülebilir bir eğitim modeli geliştirilmesi, Türkiye'deki öğretmenlerin SDÖ becerilerini etkili bir şekilde kazanabilmeleri ve sınıflarında uygulayabilmeleri açısından kritik bir gereklilik olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu bağlamda, Türkiye'de SDÖ odaklı öğretmen eğitimlerinin daha kapsamlı ve bilimsel temelli bir yaklaşımla yeniden yapılandırılması gerekmektedir.

2.4. Sosyal Duygusal Öğrenme Eğitim Programlarıyla İlgili Yapılmış Çalışmalar

Bu bölümde, gerçekleştirilen tez çalışmasının amaçlarıyla benzer özellikler taşıyan SDÖ ile ilgili tasarlanan, uyarlanan ve uygulandıktan sonra etkileri değerlendirilen yurt içi ve yurt dışı araştırmalar ele alınmıştır. İncelenen çalışmalar, tezin hedef kitlesiyle benzer gruplara yönelik gerçekleştirilen araştırmaların yanı sıra farklı yaş gruplarındaki öğrencilere uygulanan SDÖ programlarını da kapsamaktadır. Bu

kapsamda, doğrudan SDÖ becerilerinin geliştirilmesine odaklanan eğitim programları, farklı eğitim modelleriyle bütünleştirilmiş SDÖ uygulamaları ve öğretmenlerin mesleki gelişimine yönelik SDÖ temelli eğitimler detaylı şekilde değerlendirilmiştir.

2.5. SDÖ Eğitim Programlarına Yönelik Yurt İçinde Yapılmış Çalışmalar

SDÖ ile ilgili Türkiye'de gerçekleştirilen araştırmalar kapsamlı bir şekilde incelenmiş ve sunulmuştur. Çalışmalar, farklı hedef kitlelere ve eğitim programlarına odaklanarak üç temel kategori altında ele alınmıştır. İlk olarak, doğrudan SDÖ odağında tasarlanmış eğitim programlarının öğrenciler üzerindeki etkileri incelenmiştir. İkinci olarak, SDÖ becerilerini dolaylı olarak destekleyen, farklı içerik ve yöntemlere dayalı eğitim programlarının katkıları değerlendirilmiştir. Son olarak, öğretmen adayları ve hizmet içindeki öğretmenlere yönelik SDÖ temelli eğitim programları ele alınarak, mesleki gelişim süreçlerine olan etkileri analiz edilmiştir.

Aşağıda, farklı eğitim düzeylerinde uygulanan SDÖ programlarının etkilerini inceleyen yurt içi araştırmalar özetlenmiştir. Bu çalışmalar, okul öncesinden ortaokul düzeyine kadar geniş bir yaş aralığında gerçekleştirilen müdahalelerin, öğrencilerin öz düzenleme becerileri, sosyal farkındalıkları, akran ilişkileri, akademik başarıları ve psikolojik iyi oluşları üzerindeki etkilerini anlamaya yönelik önemli bulgular sunmaktadır.

Özdemir Beceren ve Zembat (2016) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada, okul öncesi eğitime devam eden beş yaş grubundaki çocukların duygusal gelişimi üzerindeki etkisini incelemek amacıyla Güçlü Başlangıç Sosyal Duygusal Öğrenme Programı uygulanmıştır. Çalışma kapsamında anaokuluna devam eden çocuklara yönelik gerçekleştirilen bu programın, onların sosyal ve duygusal becerilerini geliştirmede etkili olduğu tespit edilmiştir.

Türkkent (2023), okul öncesi dönemdeki çocukların öz düzenleme becerilerini geliştirmek amacıyla bilinçli farkındalık temelli sosyal-duygusal öğrenme programının etkisini değerlendirmiş ve bu süreçte karma araştırma deseninden yararlanmıştır. Çalışma grubunu, 60-72 aylık 52 çocuk ile onların öğretmenleri ve ebeveynleri oluşturmuştur. Deney grubuna sekiz hafta boyunca haftada iki gün uygulanan programın etkileri, nicel olarak ön test, son test ve izleme testi ile; nitel olarak ise öğretmen ve ebeveyn görüşmeleri yoluyla incelenmiştir. Araştırma

bulguları, programın çocukların öz düzenleme becerilerini anlamlı ölçüde geliştirdiğini ve bu gelişimin öğretmenler ile ebeveynler tarafından da doğrulandığını göstermiştir.

Okul öncesi öğrencileri için gerçekleştirilen başka bir çalışmada, okul öncesi çocukların sosyal becerileri, akran ilişkileri ve yürütücü işlevleri üzerindeki etkilerini değerlendirmek amacıyla "Yapabilirim" Sosyal-Duygusal Öğrenme Programı'nı incelemiştir. Çalışmada, deney-kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmış ve çalışma grubunda 80 okul öncesi çocuk yer almıştır. Deney grubuna 10 hafta boyunca uygulanan programın etkileri analiz edilmiştir. Araştırma sonuçları, programın çocukların sosyal becerilerini, akran ilişkilerini ve yürütücü işlevlerini geliştirdiğini ortaya koymuştur. Özellikle, öz düzenleme, sosyal farkındalık ve problem çözme becerilerinde belirgin ilerlemeler gözlemlenmiştir (Demirci, 2023).

Esen Aygün (2017), ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin sosyal-duygusal öğrenme becerileri, akademik başarıları ve sınıf iklimi algıları üzerindeki etkileri incelemek amacıyla iki farklı sosyal-duygusal öğrenme programını karşılaştırmalı olarak değerlendirmiştir. Deneysel desenin kullanıldığı araştırmada, çalışma grubu deney ve kontrol gruplarından oluşmuştur. Veri toplamak için Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerisi Ölçeği, sınıf iklimi algısı ölçeği ve akademik başarı ölçütlerinden yararlanılmıştır. Araştırma sonuçları, "Yapabilirsin!" programının öğrencilerin sosyal-duygusal becerilerini geliştirdiğini, akademik başarılarını artırdığını ve sınıf iklimi algılarını olumlu yönde etkilediğini göstermiştir. Buna karşın, "Duygusal ve Sosyal Gelişim Dersi" öğretim programının anlamlı bir etkisinin olmadığı belirlenmiştir.

Erarslan Çapan ve Korkut Owen (2017), Ankara'daki bir ilkokulda beşinci sınıf öğrencileriyle yürüttükleri araştırmada, Kendilik Değerini Geliştirme Programı ve Sosyal ve Duygusal Eğitim Programı'nın etkisini değerlendirmiştir. Çalışmaya, kendilik değeri düşük olarak belirlenen her gruptan 10 öğrenci katılmıştır. Deneysel desenin kullanıldığı araştırmada, iki deney grubu, bir plasebo grubu ve bir kontrol grubu oluşturulmuş; ön test, son test ve izleme ölçümleri uygulanmıştır. Veriler, Çocuklar için Kendilik Algısı Profili aracılığıyla toplanmıştır. Sonuçlar, her iki programın da öğrencilerin kendilik değerini artırmada etkili olduğunu ortaya koymuştur.

Benzer şekilde ortaokul öğrencilerinin sosyal duygusal öğrenme becerilerini geliştirmek amacıyla yapılan başka bir çalışmada çözüm odaklı yaklaşıma (ÇOY) dayalı bir psikoeğitim programının etkisini araştırmıştır. Konya'daki bir ortaokulda yürütülen çalışmada, Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği 346 yedinci sınıf öğrencisine uygulanmış ve düşük puan alanlar arasından gönüllü 32 öğrenci seçilmiştir. Rastgele atama ile 16 öğrenci deney, 16 öğrenci kontrol grubuna ayrılmıştır. Deney grubuna 8 hafta boyunca program uygulanırken, kontrol grubuna herhangi bir müdahale yapılmamıştır. Sonuçlar, ÇOY temelli programın öğrencilerin sosyal duygusal becerilerini geliştirmede etkili olduğunu ortaya koymuştur (Ulaşan, 2018).

Arıkan (2020) lise öğrencilerine yönelik bir çalışma gerçekleştirmiştir. Kişisel ve sosyal sorumluluk temelli SDÖ programının öğrencilerin duygusal zekâ seviyeleri üzerindeki etkisini incelemek amacıyla yürütülen çalışmada, deneysel desen kullanılarak 16 haftalık bir program uygulanmıştır. Araştırmaya Afyon ilindeki üç farklı lise türünden (Anadolu Lisesi, Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi ve Spor Lisesi) toplam 162 öğrenci katılmıştır. Deney ve kontrol grupları oluşturulmuş, deney grubuna TPSR-SEL programı uygulanırken kontrol grubuna mevcut müfredat devam ettirilmiştir. Veriler, Schutte Duygusal Zekâ Ölçeği (SEI-S) ile toplanmış, analizlerde standart sapma, ortalama ve İki Yönlü Kovaryans Analizi (ANCOVA) kullanılmıştır. Sonuçlar, deney gruplarındaki öğrencilerin son test toplam puanlarının anlamlı şekilde arttığını, kontrol grubu öğrencilerinin ise aynı seviyede kaldığını göstermiştir. Ayrıca, TPSR-SEL programına katılım ve okul türü değişkenlerinin duygusal zekâ puanları üzerinde ortak etkilerinin anlamlı olduğu belirlenmiştir.

Bu çalışmaların dışında, farklı araştırmacılar tarafından dijital ortamda gerçekleştirilen SDÖ eğitim programları da bulunmaktadır. Bu programların, çocukların sosyal-duygusal öğrenme becerileri, yaşam doyumu ve psikolojik dayanıklılıkları gibi faktörler üzerindeki etkileri incelenmiştir.

Vardarlı (2020), 8-12 yaş arası çocuklarla yürüttüğü deneysel çalışmada, sanal gerçeklik tabanlı sosyal-duygusal öğrenme becerileri eğitim programının etkisini değerlendirmiştir. Dokuz oturum süren uygulamaya yedi dördüncü sınıf öğrencisi katılmıştır. Veri toplamak için Sosyal-Duygusal Beceri Algısı Ölçeği (SDBAÖ) ve Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği (SBDÖ) kullanılmıştır. Araştırma sonuçları,

programın çocukların sosyal-duygusal becerilerini geliştirdiğini, akademik başarılarını artırdığını ve ilişkisel becerilerine olumlu katkı sağladığını göstermiştir.

Diğer bir çalışmada ise sosyal-duygusal öğrenme becerileri üzerine çevrimiçi bir programın ortaokul öğrencilerinin psikolojik dayanıklılığı ve yaşam doyumu üzerindeki etkileri incelenmiştir. İstanbul Avcılar'daki bir devlet okulunda, 6. sınıf öğrencilerine yönelik yapılan araştırmada, 400 öğrenciye ön test uygulanmış ve düşük puan alan 30 öğrenci arasından rastgele olarak 15'er kişilik deney ve kontrol grupları oluşturulmuştur. Deney grubuna, araştırmacı tarafından geliştirilen 10 oturumluk çevrim içi psikoeğitim programı verilmiştir. Veri toplama sürecinde, Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği (SDÖBÖ), Çocuk ve Genç Psikolojik Sağlamlık Ölçeği (ÇGPSÖ) ve Çok Boyutlu Öğrenci Yaşam Doyumu Ölçeği (ÇBÖYDÖ) kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçları, çevrim içi psikoeğitim programının sosyal-duygusal öğrenme becerilerini, psikolojik dayanıklılığı ve yaşam doyumunu anlamlı ve kalıcı bir şekilde geliştirdiğini göstermiştir (Yıldız, 2021).

Yukarıda özetlenen araştırmalar, Türkiye'de gerçekleştirilen SDÖ programlarının farklı yaş gruplarındaki öğrenciler üzerindeki etkilerini ortaya koymaktadır. Okul öncesi dönemden lise düzeyine kadar geniş bir yaş aralığında uygulanan bu programların, öğrencilerin öz düzenleme, sosyal farkındalık, akran ilişkileri, problem çözme, duygusal zekâ ve akademik başarı gibi kritik becerilerini geliştirdiği görülmektedir. Ayrıca, psikolojik iyi oluş, kendilik değeri ve yaşam doyumu gibi bireysel faktörlerde de olumlu gelişmeler sağladığı belirlenmiştir. Geleneksel yüz yüze SDÖ eğitimlerinin yanı sıra dijital ortamda gerçekleştirilen sanal gerçeklik ve çevrim içi psikoeğitim programlarının da benzer şekilde etkili olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgular, SDÖ odaklı eğitim programlarının hem sınıf içi hem de dijital ortamlarda başarılı bir şekilde uygulanabileceğini ve öğrencilerin sosyal-duygusal gelişimlerine anlamlı katkılar sağlayabileceğini göstermektedir.

SDÖ odağında gerçekleştirilen bu çalışmaların dışında, öğrenciler için gerçekleştirilen farklı konu ve içeriklerdeki programların SDÖ becerilerine etkisini inceleyen çalışmalara rastlanmıştır.

Doğan (2021), anaokulu seviyesinde bilinçli farkındalık (mindfulness) uygulamalarının çocukların SDÖ becerilerini geliştirmedeki rolünü öğretmen bakış açısından incelemiştir. İstanbul'daki özel bir anaokulunda gerçekleştirilen tek vaka

çalışması kapsamında, 5-6 yaş aralığında 12 çocuk ve öğretmenleri araştırmaya dahil edilmiştir. Çalışmada sınıf gözlemleri, öğretmenle yarı yapılandırılmış görüşmeler, ders planları ve çocukların eserleri incelenmiştir. Tematik analiz sonucunda, bilinçli farkındalık uygulamalarının çocukların sosyal-duygusal öğrenme becerileri, engelleyici kontrol becerileri ve sınıf ortamı açısından olumlu katkılar sağladığı belirlenmiştir. Araştırma, Türkiye'de anaokulu seviyesinde bilinçli farkındalık ile sosyal-duygusal öğrenme arasındaki ilişkiyi ele alan ilk nitel çalışmalar arasında yer almaktadır.

Uslu (2019), iş birlikli hikâye anlatımının SDÖ ve yaratıcı yazma becerileri üzerindeki etkisini incelemek amacıyla, ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel bir araştırma gerçekleştirmiştir. Çalışmada, 4. sınıfa devam eden 60 öğrenci (30 deney, 30 kontrol) yer almış ve veri toplamak için Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği kullanılmıştır. Deney grubuyla 11 hafta süren uygulama sonunda, iş birlikli dijital hikâye oluşturmanın yaratıcı yazma becerilerini anlamlı şekilde geliştirdiği, ancak sosyal duygusal öğrenme becerilerinde belirgin bir artış sağlamadığı tespit edilmiştir.

Bir başka araştırmada, ilkokul 2. sınıf öğrencilerine yönelik etkinliklerin sosyal duygusal öğrenme becerileri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Karma yöntemle yürütülen çalışmada, betimsel tarama ve yarı deneysel desen bir arada kullanılmıştır. Veri toplamak için Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği ve Görüşme Formu uygulanmış, uygun örnekleme yöntemiyle 16 öğrenci ve 20 öğretmen çalışmaya dâhil edilmiştir. Sonuçlar, öğrencilerin etkinlik sürecine katılımının sosyal duygusal becerilerini geliştirmede faydalı olduğunu göstermiştir (Bahçuvanoğlu, 2019).

Çenberci (2023), Edwin E. Gordon'un Müzik Öğrenme Teorisi'nin çocukların müzikal gelişimi ve sosyal-duygusal öğrenme becerileri üzerindeki etkisini incelemiştir. Ankara'daki bir ilkokulda yürütülen araştırmada, güçlü öntest-sontest yarı deneysel ve tek grup ön test-son test desenleri kullanılmıştır. Çalışma grubunu 92 birinci sınıf öğrencisi (46 deney, 46 kontrol) oluşturmuş ve deney grubuna 16 hafta boyunca Müzik Öğrenme Teorisi'ne dayalı eğitim verilmiştir. Kontrol grubunda ise MEB'in mevcut müfredatı uygulanmıştır. Sonuçlar, deney grubundaki öğrencilerin müzikal becerilerinde ve sosyal-duygusal yeterliliklerinde anlamlı gelişmeler olduğunu ortaya koymuştur. Özellikle, öz düzenleme, sosyal yeterlilik ve empati alanlarında önemli kazanımlar sağlandığı belirlenmiştir.

Gürsel (2024), olimpik değerler eğitim programının 4. sınıf öğrencilerinin SDÖ becerilerine etkisini incelemek amacıyla iç içe karma desen kullanarak bir değerlendirme yapmıştır. Çalışma, deney ve kontrol grubundan oluşan 216 öğrenci ile deney grubundaki öğretmenleri kapsamıştır. Program, beden eğitimi ve oyun derslerinde uygulanmış; veriler SDÖ Ölçeği ve yarı yapılandırılmış öğretmen görüşmeleriyle toplanmıştır. Araştırma sonuçları, programın sosyal-duygusal becerilerin tüm alt boyutlarında gelişim sağladığını, özellikle öz yönetim, sosyal farkındalık, akran ilişkileri ve sorumlu karar verme becerilerinde olumlu etkiler yarattığını ortaya koymuştur. Öğretmen görüşmeleri de programın öğrencilerin sosyal-duygusal gelişimlerini desteklediğini doğrulamıştır.

Totan (2011), altıncı sınıf öğrencilerine yönelik problem çözme becerileri programının etkisini incelemek için İzmir Buca'daki iki okulda deneysel bir çalışma gerçekleştirmiştir. Ön test-son test kontrol gruplu desen kullanılan araştırmada, 20 öğrenci arasından rastgele seçimle 10'u deney, 10'u kontrol grubuna atanmıştır. Çalışma grubuna, problem çözme becerileri düşük ancak ileri düzeyde ruhsal belirti göstermeyen öğrenciler dahil edilmiştir. Bu seçim sürecinde Çocuklar için Problem Çözme Envanteri ve Kısa Semptom Envanteri kullanılmıştır. Programın etkilerini ölçmek için SDÖ Becerileri Ölçeği uygulanmış ve sonuçlar, programın öz-düzenleme, görev bilinci ve SDÖ becerilerini geliştirdiğini göstermiştir. Ayrıca, öğrencilerin problem çözme ve stresle başa çıkma becerilerinde anlamlı bir artış tespit edilirken, iletişim ve kendilik değerinde belirgin bir değişiklik gözlemlenmemiştir.

Özel yetenekli öğrencilerle gerçekleştirilen bir çalışmada ise, robotik öğrenme sürecindeki duyguların, öğrenme yaklaşımlarının ve sosyal-duygusal becerilerin öğrenci bağlılığına etkisi incelenmiştir. Karma araştırma deseni kullanılan çalışmada, iki aşamalı bir model oluşturulmuştur. İlk aşamada, sekiz hafta boyunca görev tabanlı robotik etkinliklere katılan 72 öğrenci yer alırken, ikinci aşamada çevrim içi veri toplanan 231 öğrenci değerlendirilmiştir. Veri toplama sürecinde görüşmeler, gözlemler, yansıma raporları ve ölçeklerden yararlanılmıştır. Sonuçlar, duyguların, sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin ve derin öğrenme yaklaşımının öğrenci bağlılığını artırdığını göstermiştir. Model, öğrenci bağlılığındaki varyansın %87'sini açıkladığını ortaya koymuştur (Yavuz, 2023).

Yukarıda özetlenen araştırmalar, farklı içerik ve yöntemlerle tasarlanan eğitim programlarının öğrencilerin SDÖ becerilerine çeşitli açılardan katkı sunduğunu

göstermektedir. Çalışmalar, anaokulundan ilkokul ve liseye kadar geniş bir yaş aralığını kapsamakta ve öğretmenlerin, öğrencilerin ve özel yetenekli bireylerin bakış açılarını içermektedir. Bilinçli farkındalık, iş birlikli hikâye anlatımı, müzik eğitimi ve olimpik değerler gibi farklı temalara dayalı programların SDÖ becerilerinin gelişimini desteklediği; öz düzenleme, empati, akran ilişkileri ve problem çözme gibi temel beceriler üzerinde olumlu etkiler yarattığı görülmüştür. Ayrıca, problem çözme becerileri programı ve robotik öğrenme süreçlerinin öğrencilerin sosyal-duygusal gelişimleriyle birlikte bilişsel ve akademik gelişimlerini de desteklediği tespit edilmiştir. Bu bulgular, SDÖ'nün yalnızca doğrudan SDÖ odağındaki eğitim programlarıyla değil, disiplinler arası ve yenilikçi yaklaşımlarla da güçlendirilebileceğini göstermektedir.

SDÖ odağında gerçekleştirilen çalışmalar yalnızca öğrencilere yönelik değil, aynı zamanda öğretmen adayları ve öğretmenler için de yapılandırılmıştır. Türkiye'de Öğretmen adaylarının SDÖ farkındalığını artırmaya, sosyal-duygusal yetkinliklerini geliştirmeye ve sınıf içi uygulamalarına entegrasyonunu sağlamaya yönelik çeşitli araştırmalar gerçekleştirilmiştir. Aşağıda, öğretmen adayları yönelik olarak gerçekleştirilen SDÖ temelli eğitim programlarının etkilerini inceleyen araştırmalar sıralanmıştır.

Berberoğlu (2021), öğretmen adaylarının SDÖ becerilerine yönelik farkındalık kazanmalarını sağlamak amacıyla Anlamaya Dayalı Tasarım (UbD) modeline dayalı bir eğitim programının etkisini incelemiştir. Araştırma, bir vakıf üniversitesinde eğitim fakültesinde öğrenim gören yedi öğretmen adayı ile yürütülmüştür. Nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması modeli kullanılmış ve veri toplamak amacıyla odak grup görüşmeleri, öğrenme günlükleri ve alan notlarından yararlanılmıştır. Bulgular, öğretmen adaylarının SDÖ becerileri konusunda önemli düzeyde farkındalık kazandıklarını ve programın etkili olduğunu ortaya koymuştur.

Benzer şekilde Özdemir (2023), öğretmen adaylarına yönelik bir SDÖ programı geliştirmek ve değerlendirmek amacıyla yürüttüğü çalışmasında, eylem araştırması desenini kullanmıştır. Çalışma, öğretmen adaylarının SDÖ yetkinliklerini desteklemeye yönelik bir program tasarlanarak üç aşamalı bir süreçte uygulanmıştır. Araştırma sürecinde, öğretim elemanlarının SDÖ ilişkin görüşleri alınmış, öğretmen adaylarının ihtiyaçları belirlenmiş ve programın uygulanabilirliği test edilmiştir. Bulgular, programın öğretmen adaylarının sosyal duygusal yetkinliklerini

geliştirdiğini, özellikle öz farkındalık, öz yönetim, sosyal farkındalık ve sorumlu karar verme becerilerinde önemli kazanımlar sağladığını ortaya koymuştur.

Başka bir çalışmada ise Özdemir Cihan ve Dilekmen (2024), SDÖ'ye odaklanan bir duygusal zekâ eğitim programının öğretmen adaylarının duygusal zekâ seviyeleri üzerindeki etkisini incelemek amacıyla bir araştırma yürütmüştür. Çalışmada gömülü karma yöntem deseni kullanılmış, nicel boyutta ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen, nitel boyutta ise değerlendirme amaçlı durum çalışması deseni uygulanmıştır. Atatürk Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören 73 öğretmen adayı araştırmaya dahil edilmiştir. Çalışma grubunun seçiminde amaçlı ve olasılıklı örnekleme yöntemleri kullanılmıştır. Deney grubuna 10 hafta boyunca geliştirilen eğitim programı uygulanmış; nicel veriler Bar-On EQ-i ile, nitel veriler ise yarı yapılandırılmış görüşmeler ve katılımcı günlükleri ile toplanmıştır. Araştırma sonuçları, geliştirilen eğitimin öğretmen adaylarının duygusal zekâ seviyelerini artırmada etkili olduğunu ve programın sınıf içi uygulamalara da olumlu yansımalar sağladığını ortaya koymuştur.

Yukarıda özetlenen çalışmalar, öğretmen adaylarının SDÖ becerilerini geliştirmeye yönelik farklı eğitim programlarının etkilerini ortaya koymaktadır. Araştırmalar, öğretmen adaylarının SDÖ yetkinliklerini artırmak, farkındalık kazanmalarını sağlamak ve sınıf içi uygulamalarına olumlu katkılar sunmak amacıyla çeşitli yöntemler kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Eğitim programlarının, öğretmen adaylarının öz farkındalık, öz yönetim, sosyal farkındalık ve sorumlu karar verme gibi temel SDÖ becerilerinde önemli gelişmeler sağladığı görülmektedir. Ayrıca, duygusal zekâ gelişimini destekleyen programların öğretmen adaylarının hem kişisel hem de mesleki becerilerine katkı sunduğu belirlenmiştir. Çalışmaların sonuçları, öğretmen yetiştirme süreçlerinde SDÖ becerilerine yönelik yapılandırılmış eğitim programlarının gerekliliğini ve etkili bir şekilde uygulanabileceğini göstermektedir.

Diğer taraftan bu tez kapsamında gerçekleştirilecek olan çalışmanın hedef kitlesi olan hizmet içinde görevlerine devam eden öğretmenlere yönelik öğretmenlere yönelik sınırlı sayıda çalışma bulunmaktadır.

İlgili problem durumu ve literatürde de aktarıldığı gibi öğretmenlerin SDÖ becerilerinin desteklenmesi, eğitim ortamlarında SDÖ uygulamalarını etkin bir şekilde yürütülebilmesi ve öğrencilerin SDÖ becerilerini desteklemesi açısından büyük önem

taşımaktadır. Bu bağlamda, öğretmenlerin mesleki gelişimlerine odaklanan SDÖ temelli mesleki gelişim tasarlayan ve bu programların etkilerini inceleyen araştırmaların eksikliği dikkat çekmektedir. Türkiye özelinde yapılan çalışmalar incelendiğinde, hizmet içindeki öğretmenlerin SDÖ becerilerini desteklemeye yönelik yalnızca bir araştırmaya rastlanmıştır. Aşağıda, bu çalışmanın içeriği özetlenmiştir.

Uyar (2022), okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarındaki çocukların sosyal-duygusal gelişimlerini destekleme kapasitelerini artırmak ve istenmeyen davranışları azaltmak amacıyla koçluğa dayalı bir SDÖ öğretmen mesleki gelişim programının etkililiğini incelemiştir. Araştırmada, deneysel desen kullanılarak 20 okul öncesi öğretmeni ve 175 çocuk (91 deney, 84 kontrol) çalışmaya dahil edilmiştir. Deney grubundaki öğretmenlere, Reaching Educators and Children (REACH) programının Türkiye uyarlaması kapsamında altı eğitim atölyesi ve 12 koçluk oturumu uygulanmıştır. Bulgular, öğretmenlerin olumlu ve SDÖ destekleyici sınıf yönetimi davranışlarının arttığını, olumsuz sınıf yönetimi davranışlarının azaldığını ve öğretmen-çocuk etkileşiminin niteliğinin anlamlı düzeyde iyileştiğini göstermiştir. Ayrıca, deney grubundaki çocukların sosyal yetkinlik puanlarının arttığı, saldırganlık ve içe kapanıklık puanlarının ise düştüğü belirlenmiştir.

Bu çalışmanın bulguları, öğretmenlerin SDÖ becerileri konusunda desteklenmesinin, sadece onların mesleki gelişimlerini değil, aynı zamanda sınıf ortamında çocukların sosyal-duygusal gelişimini de olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Koçluk temelli mesleki gelişim programlarının öğretmenlerin SDÖ uygulamalarını destekleyerek, sınıf içinde daha bilinçli ve etkin bir öğrenme ortamı oluşturmalarına katkı sunduğu görülmektedir.

Bu araştırmaların kapsamlı bir şekilde incelenmesi, çalışmanın ihtiyaç analizinde gerçekleştirilen literatür taramasına önemli katkılar sağlamanın yanı sıra, SDÖ eğitim programının tasarlanma, uygulanma ve değerlendirme süreçlerine yönelik bilimsel bir temel oluşturmuştur. Aynı zamanda, daha önce uygulanmış başarılı SDÖ programlarının özellikleri, etkililik düzeyleri ve karşılaşılan zorluklar analiz edilerek, bu tez kapsamında yürütülecek çalışmanın içeriğinin daha sistematik ve etkili bir biçimde yapılandırılmasına rehberlik etmiştir. Bu doğrultuda, incelenen araştırmalar, çalışmanın kuramsal çerçevesini güçlendiren ve uygulama sürecine yön veren önemli kaynaklar arasında yer almaktadır.

2.6. SDÖ Eğitim Programlarına Yönelik Yurt Dışında Yapılmış Çalışmalar

Bu bölümde, SDÖ ile ilgili yurt dışında gerçekleştirilen araştırmalar kapsamlı bir şekilde incelenmiş ve çalışmaların özetleri sunulmuştur. Çalışmalar, farklı hedef kitlelere ve eğitim programlarına odaklanarak üç temel kategori altında ele alınmıştır. İlk olarak, doğrudan SDÖ odağında tasarlanmış eğitim programlarının öğrenciler üzerindeki etkileri incelenmiştir. Daha sonrası ise, SDÖ programlarının uygulamalarıyla ilgili yapılan incelemelerle ilgili araştırmalar sunulmuştur. Son olarak ise çalışmanın hedef kitlesi ve amacına benzer nitelikte hizmet içindeki öğretmenlere yönelik SDÖ temelli eğitim programları ele alınarak, mesleki gelişim süreçlerine olan etkileri analiz edilmiştir.

Öğrencilere yönelik olarak gerçekleştirilen SDÖ programlarının etkisini inceleyen çalışmalarda, öğrencilerin SDÖ becerileri, yaşam becerileri ve duygusal zekâ gibi alanlardaki gelişimlerine yönelik birçok araştırmaya rastlanmıştır. Bunun yanı sıra, SDÖ programlarının akademik başarı üzerindeki etkilerini değerlendiren çalışmaların da yaygın olduğu görülmüştür. Ayrıca, öğrencilerin psikososyal davranış gelişimi, zorbalık ve şiddet gibi problem davranışlar üzerindeki etkilerini inceleyen araştırmalar da bulunmaktadır. Bu bölümde, kapsamlı bir şekilde ele alınarak tasarlanan farklı SDÖ programlarının etkilerini değerlendiren çalışmaların özetleri paylaşılmıştır.

SDÖ becerileri geliştirme amacıyla tasarlanmış ilk programlardan biri olan Promoting Alternative Thinking Strategies (PATHS) müfredatının okul çağındaki çocukların SDÖ yeterlilikleri üzerindeki etkisini incelemek amacıyla Greenberg ve diğerleri (1995) deneysel bir araştırma gerçekleştirmiştir. Çalışmada, ilkokul düzeyindeki öğrencilerden oluşan bir örneklem grubuna duygusal farkındalık, öz düzenleme ve sosyal problem çözme becerilerini içeren yapılandırılmış SDÖ dersleri verilmiştir. Deney grubundaki öğrenciler, duygularını daha iyi tanımlama, öfke kontrolü sağlama ve olumlu sosyal ilişkiler kurma becerilerinde belirgin gelişmeler göstermiştir. Öğretmen değerlendirmeleri, SDÖ eğitimi alan öğrencilerin sınıf içi kurallara daha iyi uyum sağladığını ve daha az agresif davranış sergilediğini ortaya koymuştur. Araştırmanın bulguları, PATHS müfredatının öğrencilerin duygusal ve sosyal becerilerini geliştirmede etkili bir araç olduğunu göstermiştir. Programın uygulanması, çocukların duygusal dayanıklılığını artırarak uzun vadede akademik başarılarını ve sosyal uyumlarını destekleyebileceği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmacılar, SDÖ

programlarının erken yaşta uygulanmasının çocukların duygusal gelişiminde kalıcı ve olumlu etkiler yaratabileceğini vurgulamaktadır.

Humphrey ve diğerleri (2010), İngiltere'de ortaokullarda uygulanan Social and Emotional Aspects of Learning (SEAL) programının ulusal düzeydeki etkilerini değerlendirmek amacıyla bir araştırma gerçekleştirmiştir. Çalışmada, SEAL programının öğrencilerin SDÖ becerileri, akademik başarıları ve davranışları üzerindeki etkileri analiz edilmiştir. Sonuçlar, programın öğrenci gelişimi üzerinde sınırlı etkiler gösterdiğini ve uygulama sürecinde okul yönetiminin, öğretmenlerin ve öğrenci katılımının kritik bir rol oynadığını ortaya koymuştur. Özellikle, programın sistematik bir şekilde uygulanmadığı okullarda öğrenci kazanımlarının düşük olduğu belirlenmiştir.

Reyes ve diğerleri (2012) ise yine kapsamlı SDÖ programlarından biri olan The RULER Approach to Social and Emotional Learning programının öğrenci gelişimi üzerindeki etkilerini incelemek amacıyla bir araştırma gerçekleştirmiştir. Çalışmada, programın uygulanma süresi, eğitim kalitesi ve öğretmen eğitiminin öğrenci sonuçlarını nasıl etkilediği değerlendirilmiştir. Bulgular, RULER programına düzenli olarak katılan ve eğitim uygulamalarını düzenli olarak gerçekleştiren öğrencilerin, duygusal düzenleme, empati ve akademik başarı açısından önemli gelişmeler gösterdiğini ortaya koymuştur. Araştırmacılar, SDÖ programlarının etkili olabilmesi için programın süresi, öğretmenlerin eğitimi ve uygulama bağlılığının kritik öneme sahip olduğunu vurgulamaktadır.

Ashdown ve Bernard (2012), erken çocukluk dönemi öğrencileri için SDÖ becerilerine yönelik olarak tasarlanan "Yapabilirsin" adlı programın etkilerini incelemişlerdir. Araştırmada, Avustralya'daki anaokulu ve birinci sınıf öğrencilerinden oluşan bir örneklem grubu üzerinde deneysel bir müdahale çalışması yürütülmüştür. Deney grubundaki öğrencilere, öğretmenler tarafından sistematik olarak SDÖ becerileri kazandıran bir program uygulanmış, kontrol grubundaki öğrenciler ise geleneksel eğitim programına devam etmiştir. Müdahale sürecinde, öğrencilerin öz farkındalık, öz düzenleme, sosyal farkındalık, ilişki becerileri ve sorumlu karar verme gibi temel SDÖ bileşenlerinde gelişimleri takip edilmiştir. Çalışmanın bulguları, SDÖ becerilerinin açık ve sistematik bir şekilde öğretilmesinin çocukların sosyal becerilerini ve duygusal dayanıklılıklarını anlamlı düzeyde geliştirdiğini ortaya koymuştur. Programın uygulandığı öğrenciler, öz düzenleme becerilerinde, stresle

başa çıkma yeteneklerinde ve akran ilişkilerinde kontrol grubuna kıyasla belirgin bir iyileşme göstermiştir. Ayrıca, akademik performansları değerlendiren ölçütler doğrultusunda, SDÖ eğitimi alan çocukların matematik ve okuma gibi temel akademik becerilerde daha başarılı olduğu belirlenmiştir.

MindOut SDÖ programının okullarda uygulanma kalitesini ve farklı uygulama değişkenlerinin öğrenci sonuçları üzerindeki etkisini analiz etmek amacıyla, Dowling ve Barry (2020) tarafından karma yöntem yaklaşımı kullanarak bir çalışma yürütmüştür. Araştırma, farklı okullarda programın nasıl uygulandığını, öğretmenlerin programı benimseme düzeyini ve programın öğrencilerin sosyal-duygusal becerileri üzerindeki etkisini incelemiştir. Nicel veriler öğrenci anketleri ve öğretmen değerlendirmeleri aracılığıyla toplanırken, nitel veriler öğretmenlerle yapılan görüşmeler yoluyla elde edilmiştir. Bulgular, programın yüksek sadakatle uygulandığı sınıflarda öğrencilerin duygusal farkındalık, öz düzenleme ve sosyal becerilerinde belirgin gelişmeler olduğunu göstermiştir. Ancak, programın uygulanma biçiminin değişkenlik gösterdiği sınıflarda, öğrenci kazanımlarının daha düşük olduğu belirlenmiştir. Çalışma, SDÖ programlarının etkili olabilmesi için yüksek uygulama kalitesinin ve öğretmen desteğinin kritik olduğunu vurgulamaktadır.

Carroll ve diğerleri (2020), Kool Kids programının ilkokul öğrencilerinin akademik katılımı ve zihinsel sağlığı üzerindeki etkilerini incelemek amacıyla deneysel bir çalışma gerçekleştirmiştir. Çalışmada, programın öz düzenleme, duygusal dayanıklılık ve sınıf içi katılım üzerindeki etkileri analiz edilmiştir. Deney grubundaki öğrencilere, kaygı yönetimi, olumlu düşünme stratejileri ve sosyal beceri geliştirme içeren yapılandırılmış bir müdahale uygulanırken, kontrol grubundaki öğrenciler geleneksel eğitim programına devam etmiştir. Bulgular, Kool Kids programına katılan öğrencilerin akademik motivasyonlarının, sınıf içi dikkat seviyelerinin ve öz düzenleme becerilerinin anlamlı şekilde arttığını ortaya koymuştur. Araştırmanın sonuçları, olumlu zihinsel sağlığın akademik katılım üzerinde doğrudan bir etkisi olduğunu göstermiştir. Programın uygulandığı öğrencilerde kaygı seviyelerinin düştüğü, sosyal uyumlarının güçlendiği ve sınıf içi öğrenme süreçlerine daha aktif katılım sağladıkları belirlenmiştir. Araştırmacılar, SDÖ programlarının öğrencilerin yalnızca akademik performansını değil, aynı zamanda psikolojik iyilik hallerini ve duygusal dayanıklılıklarını artırmada kritik bir rol oynadığını vurgulamaktadır.

Moazami-Goodarzi ve diğerleri (2021), “Roundies” SDÖ programının erken çocukluk eğitimi öğretmenleri ve çocuklar üzerindeki etkisini değerlendirmek amacıyla bir ön değerlendirme çalışması yürütmüştür. Çalışmada, programın öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarına ve çocukların sosyal-duygusal becerilerine olan etkisini ölçmek için nicel ve nitel yöntemler bir arada kullanılmıştır. Araştırmaya Finlandiya'daki erken çocukluk eğitim merkezlerinde çalışan öğretmenler ve onların sınıflarındaki çocuklar katılmıştır. Sonuçlar, Roundies programına katılan öğretmenlerin sosyal-duygusal öğrenme uygulamalarında daha bilinçli hale geldiğini, çocukların ise öz düzenleme, empati ve sosyal etkileşim becerilerinde olumlu gelişmeler gösterdiğini ortaya koymuştur. Araştırmacılar, bu tür programların erken çocukluk eğitiminde öğretmen eğitimine entegre edilmesinin önemini vurgulamaktadır.

Bu programların yanında, okul çaplı ve ülke ve bölgesel olarak gerçekleştirilen bazı SDÖ programlarının etkisini inceleyen çalışmalara rastlanmıştır. Portekiz’deki ilkokuldan ortaokula geçiş sürecinde SDÖ programlarının farklı etkinlik düzeylerini incelemek amacıyla boylamsal bir araştırma yürütülmüştür. Coelho ve diğerleri (2021) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, öğrencilerin geçiş sürecinde SDÖ programına katılım durumları ile duygusal düzenleme, akademik uyum ve sosyal ilişkilerdeki değişimleri analiz edilmiştir. Sonuçlar, SDÖ programına erken yaşta katılan öğrencilerin ortaokula geçiş sürecinde daha yüksek akademik uyum, sosyal beceri gelişimi ve stres yönetimi gösterdiğini ortaya koymuştur. Bununla birlikte, SDÖ programının etkisinin bireysel farklılıklar ve sosyoekonomik değişkenlere bağlı olarak değişiklik gösterdiği belirlenmiştir.

Benzer bir şekilde, Brezilya'daki yüksek şiddet oranına sahip topluluklarda uygulanan “Programa Compasso” adlı SDÖ programının etkilerini incelemek amacıyla randomize kontrollü bir deney gerçekleştirilmiştir. Araştırmada, SDÖ programına katılan öğrencilerin duygusal dayanıklılık, öfke kontrolü ve sosyal ilişkileri üzerindeki etkileri değerlendirilmiştir. Sonuçlar, programın uygulandığı öğrencilerde şiddet eğiliminde azalma, empati becerilerinde artış ve duygusal düzenleme yeteneklerinde gelişme sağladığını göstermiştir. Çalışma, SDÖ’nün özellikle risk altındaki topluluklarda bireylerin psikososyal iyilik halini artırmada etkili bir araç olabileceğini ortaya koymaktadır (McCoy, 2021).

Li ve Hesketh (2023) ise Çin'in kırsal bölgelerinde uygulanan SDÖ müdahale programının öğrencilerin psikososyal zorluklarını azaltmadaki etkisini incelemek

amacıyla deneysel bir çalışma yürütmüştür. Araştırmada, SDÖ programının uygulandığı öğrencilerin duygusal dayanıklılık, öz düzenleme ve sosyal becerilerindeki değişimler gözlemlenmiştir. Program, kırsal okullarda dezavantajlı çocukların psikososyal sorunlarını azaltmayı hedeflemiş ve çocukların öz farkındalık, stresle başa çıkma ve problem çözme becerilerini geliştirmeye odaklanmıştır. Sonuçlar, SDÖ programına katılan öğrencilerin kaygı ve depresyon seviyelerinde düşüş, sosyal becerilerinde ise anlamlı gelişmeler olduğunu göstermiştir. Araştırma, SDÖ müdahalelerinin kırsal alanlardaki öğrenciler için kritik bir destek mekanizması olabileceğini ortaya koymaktadır.

Bai ve diğerleri (2021), Hong Kong'daki öğrencilerde SDÖ programlarının İngilizce öğrenme başarısı üzerindeki etkisini incelemek için bir araştırma gerçekleştirmiştir. Çalışmada, SDÖ'nün akademik başarıya etkisini ölçmeye odaklanılmıştır ve öğrencilerin öz düzenleme, öğrenme motivasyonu ve sınıf içi katılım düzeyleri analiz edilmiştir. Sonuçlar, SDÖ programlarına katılan öğrencilerin İngilizce derslerinde daha başarılı olduğu, derse katılım oranlarının arttığı ve dil öğrenme kaygılarının azaldığı yönünde bulgular sunmuştur. Araştırmacılar, SDÖ'nün akademik başarıyı destekleyen önemli bir faktör olduğunu ve özellikle ikinci dil öğreniminde öğrencilere önemli avantajlar sağladığını belirtmiştir.

SDÖ programlarının uzun vadeli akademik başarı üzerindeki etkilerini incelemek amacıyla McCormick ve diğerleri (2019) tarafından ABD'deki çeşitli okullardan veri toplanmış ve öğrencilerin uzun vadeli akademik gelişimleri değerlendirilmiştir. Araştırmada, SDÖ programlarının özel eğitim gereksinimleri ve sınıf tekrarına etkileri analiz edilmiştir. Bulgular, erken yaşlarda SDÖ müdahalelerine katılan öğrencilerin özel eğitim gereksinimi duyma olasılıklarının azaldığını ve sınıf tekrar etme oranlarının düştüğünü göstermiştir. Ayrıca, SDÖ becerilerinin geliştirilmesinin akademik başarıyı artırdığı ve öğrencilerin eğitim hayatlarında daha başarılı olmalarına katkı sağladığı tespit edilmiştir. Çalışma, SDÖ programlarının yalnızca kısa vadeli değil, uzun vadeli akademik kazanımlar açısından da önemli olduğunu ortaya koymaktadır.

Kendziora ve Yoder (2016), birkaç yıl boyunca ilçeler çapında entegre edilen SDÖ programlarının uzun vadeli etkilerini incelemek amacıyla bir araştırma yürütmüştür. Çalışma, SDÖ'nün okul bölgelerinde nasıl benimsendiğini, öğretmenlerin programlara nasıl dahil olduğunu ve öğrenciler üzerindeki etkilerini analiz etmektedir.

Bulgular, uzun vadeli SDÖ entegrasyonunun akademik başarıyı, öğrenci bağlılığını ve okul ortamındaki olumlu davranışları önemli ölçüde artırdığını ortaya koymuştur. Araştırmacılar, SDÖ'nün ilçeler düzeyinde başarılı olabilmesi için politika düzeyinde desteklenmesi ve sürdürülebilir stratejilerin geliştirilmesi gerektiğini önermektedir.

Okul çapında uygulanan SDÖ programlarının zorbalık mağduriyeti üzerindeki etkisini incelemek amacıyla Yang ve diğerleri (2020) tarafından bir araştırma gerçekleştirmiştir. Çalışma, SDÖ müdahalelerinin öğrencilerin zorbalık olaylarına karşı nasıl bir direnç geliştirdiğini ve sınıf içi ilişkileri nasıl iyileştirdiğini değerlendirmeye odaklanmıştır. Deneysel bir tasarım kullanılan araştırmada, SDÖ programına katılan öğrencilerin, kontrol grubuna kıyasla daha az zorbalık mağduriyeti yaşadığı, akran ilişkilerinin güçlendiği ve duygusal dayanıklılıklarının arttığı belirlenmiştir. Araştırmacılar, okul çapında SDÖ programlarının zorbalık önleme stratejilerinde etkili bir araç olabileceğini öne sürmüştür.

Diğer taraftan SDÖ programlarında, öğrencilerin SDÖ, duygusal zekâ, farklı yaşam becerilerine ve akademik başarılarına etkilerini inceleyen çalışmalara da sıklıkla rastlanmıştır. Örneğin, Lyashevsky ve diğerleri (2020), SDÖ programlarının duygusal zekâ gelişimi üzerindeki etkisini incelemek için bir araştırma gerçekleştirmiştir. Çalışmada, öğrencilerin duygularını tanıma, ifade etme ve düzenleme becerileri değerlendirilmiştir. Deneysel bir tasarım kullanılan araştırmada, SDÖ programına katılan öğrencilerin duygusal farkındalıklarının arttığı, empati becerilerinin geliştiği ve duygusal bilgilerini sosyal etkileşimlerde daha iyi kullanabildikleri belirlenmiştir. Araştırmacılar, SDÖ'nün öğrencilerin duygusal zekalarını geliştirmede etkili bir araç olduğunu ve bu becerilerin yaşam boyu kullanılabilecek temel yetkinlikler sağladığını vurgulamıştır.

Xavier ve diğerleri (2023) ise şefkat temelli SDÖ programlarının çocukların empati ve duygusal beceri gelişimindeki rolünü incelemek amacıyla deneysel bir çalışma yürütmüştür. Araştırma, çocukların başkalarına yönelik şefkat, empati ve prososyal davranış düzeylerini değerlendirmiştir. Çalışmada, programın uygulandığı öğrenciler ile kontrol grubundaki öğrenciler karşılaştırılmıştır. Sonuçlar, şefkat temelli SDÖ programına katılan öğrencilerin empati, sosyal farkındalık ve duygusal düzenleme becerilerinde belirgin artış gösterdiğini ortaya koymuştur. Araştırmacılar, SDÖ programlarının yalnızca bireysel gelişime değil, aynı zamanda toplumsal dayanışma ve sosyal uyuma katkı sağladığını vurgulamaktadır.

Ayrıca sınıf içi sosyal ve SDÖ uygulamalarının öğrencilerin zihinsel sağlığı ve akademik başarıları üzerindeki etkisini incelemek amacıyla kapsamlı bir çalışma gerçekleştirilmiştir. Çalışmada, SDÖ programlarının öz farkındalık, öz düzenleme, sosyal farkındalık, ilişki becerileri ve sorumlu karar verme gibi temel becerileri nasıl geliştirdiği analiz edilmiştir. Öğretmenlerin SDÖ'ye yönelik tutumları, uygulama stratejileri ve sınıf içi dinamikler üzerindeki etkileri de detaylandırılmıştır. Araştırmanın bulguları, SDÖ'nün öğrencilerin duygusal dayanıklılığını artırarak akademik başarılarını ve sınıf içi katılımlarını geliştirdiğini göstermektedir (McCoy vd., 2021).

Durlak ve diğerleri (2011), okul temelli SDÖ programlarının etkilerini inceleyen kapsamlı bir meta-analiz gerçekleştirmiştir. 213 çalışmayı içeren bu analiz, anaokulundan lise düzeyine kadar 270 034 öğrenciyi kapsayan evrensel SDÖ müdahalelerini değerlendirmiştir. Çalışma, SDÖ programlarına katılan öğrencilerin sosyal ve duygusal becerilerinde, tutumlarında, davranışlarında ve akademik başarılarında anlamlı gelişmeler gösterdiğini ortaya koymuştur. Özellikle akademik başarıda %11'lik bir ilerleme tespit edilmiştir. Çalışma, eğitim politikaları açısından SDÖ programlarının yaygınlaştırılmasının öğrenci başarısını ve duygusal gelişimi desteklemek için önemli bir fırsat sunduğunu vurgulamaktadır.

SDÖ programlarının öğrenciler üzerindeki etkisini inceleyen çalışmaların yanı sıra SDÖ programları ve uygulama süreçlerini değerlendiren birçok çalışmaya rastlanmıştır. Bu çalışmaların özetleri aşağıda paylaşılmıştır.

Thierry ve diğerleri (2022), SDÖ programlarının uygulanmasında okul düzeyinde etkili olan faktörleri incelemek amacıyla bir araştırma gerçekleştirmiştir. Çalışmada, SDÖ programlarının farklı okullarda nasıl uygulandığı, öğretmenlerin programı ne ölçüde benimsediği ve okul liderliğinin etkileri analiz edilmiştir. Sonuçlar, okul liderlerinin SDÖ programlarına olan bağlılığının, öğretmenlerin programı etkili bir şekilde uygulamalarını ve öğrencilerin daha yüksek düzeyde sosyal-duygusal gelişim göstermelerini sağladığını ortaya koymuştur. Araştırmacılar, okul politikalarının SDÖ uygulamalarını destekleyecek şekilde geliştirilmesi gerektiğini önermektedir. Benzer bir şekilde Ulla ve Poom-Valickis (2023), SDÖ programlarının başarılı bir şekilde uygulanmasını kolaylaştıran öğretmen ve okul ile ilgili bağlamsal faktörleri inceleyen sistematik bir derleme çalışması gerçekleştirmiştir. Araştırmada, öğretmen eğitimi, okul yönetimi desteği, sınıf ortamı ve öğretmen-öğrenci ilişkileri gibi faktörler

değerlendirilmiştir. Sonuçlar, öğretmenlerin SDÖ programlarına yönelik tutumlarının, okul yönetiminin destekleyici politikalarının ve öğretmenlerin programı uygulama sürecindeki deneyimlerinin SDÖ'nün başarısını doğrudan etkilediğini ortaya koymuştur. Çalışma, SDÖ programlarının başarılı bir şekilde uygulanabilmesi için okul ekosisteminin bütüncül olarak ele alınması gerektiğini vurgulamaktadır.

Wanless ve Domitrovich (2015), okul temelli SDÖ müdahalelerinin başarılı bir şekilde uygulanabilmesi için hangi faktörlerin etkili olduğunu belirlemek amacıyla bir araştırma gerçekleştirmiştir. Çalışmada, SDÖ programlarının uygulanmaya başlamadan önceki hazırlık süreci, okulun uygulama kapasitesi ve öğretmenlerin programı benimseme düzeyleri analiz edilmiştir. Bulgular, okulların SDÖ programlarını başarıyla uygulayabilmesi için öncelikle okul yönetiminin, öğretmenlerin ve öğrencilerin programa hazır olup olmadığının değerlendirilmesi gerektiğini göstermiştir. Çalışma, SDÖ'nün sürdürülebilir bir şekilde uygulanması için okulların program öncesinde sistematik bir hazırlık sürecinden geçmesi gerektiğini vurgulamaktadır.

Meyers ve diğerleri (2019), okul çapında SDÖ uygulamalarını destekleyen sistemik bir modelin entegrasyonunu incelemek amacıyla bir araştırma gerçekleştirmiştir. Çalışmada, SDÖ'nün tüm okul sistemiyle nasıl bütünleştirilebileceği, öğretmen ve yöneticilerin bu sürece nasıl uyum sağlayabileceği analiz edilmiştir. Bulgular, okul çapında SDÖ uygulamalarının sürdürülebilir olabilmesi için güçlü liderlik, öğretmen desteği, kapsamlı öğretim materyalleri ve öğrenci merkezli öğrenme modellerinin kritik öneme sahip olduğunu ortaya koymuştur. Araştırmacılar, SDÖ'nün etkili bir şekilde uygulanabilmesi için okulların sistematik bir yaklaşım benimsemesi gerektiğini vurgulamaktadır. Benzer bir şekilde Oberle ve diğerleri (2020), okul çapında sosyal-duygusal öğrenme (SDÖ) uygulamalarının sistematik hale getirilmesi için geliştirilen kavramsal bir çerçeveyi tartışmak amacıyla bir çalışma gerçekleştirmiştir. Araştırmada, SDÖ programlarının etkili olabilmesi için liderlik desteği, öğretmen eğitimi, öğrenci katılımı ve okul kültürüyle bütünleşme süreçleri ele alınmıştır. Sonuçlar, okullarda SDÖ uygulamalarının başarısını artırmak için birden fazla seviyede (öğrenci, öğretmen, yönetim) uyumlu stratejiler geliştirilmesi gerektiğini göstermektedir. Çalışma, sistematik SDÖ uygulamalarının okul kültürüne entegrasyonunu sağlayacak temel bileşenleri ortaya koymaktadır.

İlkokul düzeyinde SDÖ programlarının en iyi nasıl uygulanabileceğini incelemek amacıyla, Kaspar ve Massey (2023) tarafından kapsamlı bir derleme çalışması gerçekleştirmiştir. Araştırmada, SDÖ'nün sınıf içi uygulamaları, etkili öğretim stratejileri ve öğrenci katılımını artırma yöntemleri ele alınmıştır. Sonuçlar, etkili SDÖ uygulamalarının öğrencilere düzenli olarak sosyal-duygusal becerileri kazandıran yapılandırılmış dersler, etkileşimli etkinlikler ve öğretmenlerin sürekli desteği ile başarıya ulaştığını göstermektedir. Çalışma, ilkokullarda SDÖ programlarının etkili bir şekilde uygulanması için öğretmenlerin kapsamlı bir eğitimden geçirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır.

Kanıta dayalı SDÖ programlarının temel bileşenlerini ve okullarda uygulanmasının getirdiği zorlukları ve maliyetleri incelemek amacıyla bir araştırma gerçekleştirilmiştir. Çalışmada, SDÖ programlarının uygulama süreçleri, bütçe gereksinimleri, öğretmen eğitimi ve okul yönetimi açısından karşılaşılan engeller analiz edilmiştir. Sonuçlar, SDÖ programlarının etkin bir şekilde uygulanabilmesi için finansal destek, eğitim materyalleri, öğretmen eğitimi ve okul yönetiminin desteğinin kritik faktörler olduğunu ortaya koymuştur. Araştırmacılar, okullarda sürdürülebilir SDÖ uygulamalarının başarılı olabilmesi için kapsamlı bir maliyet-fayda analizi yapılması gerektiğini önermektedir (Lawson vd., 2019).

Bu araştırmaların yanı sıra bölgesel bazlı SDÖ programlarının değerlendirilmesiyle ilgili çalışmalara da rastlanmıştır. Romasz ve diğerleri (2004), kentsel okul bölgelerinde SDÖ programlarının nasıl entegre edildiğini ve akademik müfredatla nasıl uyumlu hale getirildiğini incelemek amacıyla bir çalışma yürütmüştür. Araştırmada, SDÖ programlarının akademik derslerle ilişkilendirilmesi, okul kültürüne entegrasyonu ve öğretmenlerin programı benimseme düzeyleri analiz edilmiştir. Bulgular, akademik müfredat ile uyumlu şekilde tasarlanan SDÖ programlarının öğrencilerin hem akademik hem de sosyal-duygusal becerilerini geliştirmede daha etkili olduğunu göstermiştir. Çalışma, kentsel okullarda SDÖ programlarının akademik hedeflerle birlikte uygulanmasının önemini vurgulamaktadır. Benzer bir şekilde Lee ve Zuilkowski (2021), Malawi'deki kırsal okullarda öğretmenlerin SDÖ odaklı bir müfredatı uygulama süreçlerini ve bu sürece yönelik tutumlarını incelemek amacıyla yürüttüğü çalışmasında nitel araştırma yöntemini kullanmıştır. Araştırmada, öğretmenlerin SDÖ müfredatını nasıl algıladıkları, uygulama süreçlerinde karşılaştıkları zorluklar ve SDÖ programına

yönelik genel bakış açıları analiz edilmiştir. Sonuçlar, öğretmenlerin SDÖ'nün öğrenciler üzerindeki olumlu etkilerini fark ettiklerini ancak sınıf yönetimi, materyal eksikliği ve geleneksel öğretim anlayışları gibi faktörlerin SDÖ programının etkin şekilde uygulanmasını engellediğini ortaya koymuştur. Çalışma, kırsal bölgelerde SDÖ uygulamalarının başarılı olabilmesi için öğretmen eğitimi ve destek sistemlerinin güçlendirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır.

ABD'deki SDÖ uygulamalarını eleştirel bir perspektiften değerlendirerek, SDÖ'nün eğitim sistemindeki rolünü ve sınırlılıklarını analiz eden başka bir inceleme çalışmasında ise SDÖ programlarının öğrenci gelişimi ve eğitim politikalarıyla nasıl uyumlu hale getirildiği tartışılmaktadır. Araştırmada, SDÖ'nün genel olarak öğrenci başarısı ve sosyal beceri gelişimi için olumlu sonuçlar doğurduğu, ancak bazı programların pedagojik çerçevede yüzeysel kaldığı ve uygulama kalitesinin değişkenlik gösterdiği belirlenmiştir. Araştırmacılar, SDÖ programlarının başarısını artırmak için bilimsel temelli yaklaşımlar ve öğretmen eğitimine daha fazla yatırım yapılması gerektiğini vurgulamaktadır (Hoffman, 2009).

Yukarıda özetlenen araştırmalar, SDÖ programlarının öğrencilerin sosyal duygusal gelişimi, akademik başarıları ve psikososyal iyilik halleri üzerindeki çok boyutlu etkilerini kapsamlı bir şekilde ortaya koymaktadır. Farklı yaş gruplarında, çeşitli eğitim kademelerinde ve değişen sosyoekonomik bağlamlarda gerçekleştirilen bu çalışmalar, SDÖ programlarının yalnızca öğrencilerin duygusal farkındalık, öz düzenleme, sosyal farkındalık ve empati gibi becerilerini geliştirmekle kalmayıp, aynı zamanda akademik başarılarını ve sınıf içi uyumlarını da olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Erken çocukluk döneminde uygulanan SDÖ programlarının, çocukların sosyal etkileşimlerini ve problem çözme becerilerini geliştirdiği; ortaokul ve lise düzeyinde ise stresle başa çıkma, akademik motivasyon ve sınıf içi katılım gibi faktörleri desteklediği belirlenmiştir.

Bununla birlikte, çalışmalar SDÖ programlarının etkili olabilmesi için öğretmen eğitiminin, uygulama sürecinin kalitesinin ve program sürekliliğinin kritik öneme sahip olduğunu vurgulamaktadır. Yüksek önemle uygulanan SDÖ programlarının öğrencilerde uzun vadeli olumlu etkiler yarattığı, ancak düşük uygulama bağlılığı olan programların istenen kazanımları sağlayamadığı belirlenmiştir. Ayrıca, sosyoekonomik değişkenler ve bireysel farklılıkların SDÖ programlarının etkisini şekillendirdiği, özellikle risk altındaki topluluklarda ve kırsal bölgelerde bu

programların bireylerin psikososyal iyilik halleri üzerinde kritik bir destek mekanizması sağladığı ortaya konmuştur. Sonuçlar, SDÖ müdahalelerinin yalnızca bireysel düzeyde değil, okul ve toplum genelinde de sürdürülebilir stratejilerle desteklenmesi gerektiğini göstermektedir.

Bu çalışmaların yanı sıra yurt dışında hizmet içinde görev yapan öğretmenlere yönelik SDÖ farkındalıkları, yetkinliklerini ve sınıf içi SDÖ uygulamalarına entegrasyonunu sağlamaya yönelik çeşitli eğitim programları gerçekleştirilmiştir. Aşağıda, öğretmenlere yönelik olarak gerçekleştirilen SDÖ programlarına yönelik çalışma örneklerinin özetleri sunulmuştur.

Zinsser ve diğerleri (2018), öğretmenlerin sosyal-duygusal öğrenme (SDÖ) becerilerini geliştirme süreçlerini ve bu becerilerin sınıf içi uygulamalar üzerindeki etkilerini incelemek amacıyla bir çalışma gerçekleştirmiştir. Çalışma, öğretmenlerin duygusal farkındalık, öz düzenleme ve öğrencilerle kurdukları ilişkilerin sınıf yönetimi ve öğrenci gelişimi açısından kritik rol oynadığını göstermektedir. Sonuçlar, öğrencilerin sosyal ve duygusal gelişimlerini desteklemek isteyen öğretmenlerin, öncelikle kendi SDÖ becerilerini güçlendirmesi gerektiğini ortaya koymuştur. Araştırmacılar, öğretmenlerin SDÖ yeterliliklerini artırmaya yönelik mesleki gelişim programlarının yaygınlaştırılmasının eğitim kalitesini artırabileceğini önermektedir. Benzer bir şekilde Adams ve diğerleri (2022), erken çocukluk eğitimi alanındaki öğretmenlerin SDÖ becerilerini geliştirmek için kullanılan çok yönlü bir mesleki gelişim modelini incelemiştir. Çalışmada, öğretmenlerin SDÖ becerilerini güçlendirmek amacıyla atölye çalışmaları, mentörlük ve uygulama topluluklarından oluşan bir model uygulanmıştır. Bulgular, öğretmenlerin hem kendi sosyal-duygusal yeterliliklerinde hem de sınıf içi SDÖ uygulamalarında anlamlı gelişmeler kaydettiğini göstermiştir. Özellikle, sürekli destek ve iş birliğine dayalı öğrenme ortamlarının öğretmenlerin SDÖ uygulamalarını kalıcı hale getirmede önemli olduğu belirlenmiştir.

Markowitz ve Gallagher (2018), öğretmenlerin mesleki gelişim programlarında SDÖ'nün nasıl entegre edildiğini incelemek amacıyla bir araştırma gerçekleştirmiştir. Çalışmada, SDÖ'nün öğretmen eğitimindeki rolünü ve uzun vadeli etkilerini değerlendirmeye odaklanılmıştır. Araştırmada, farklı mesleki gelişim programlarına katılan öğretmenlerin SDÖ becerilerinde yaşadığı gelişimler analiz edilerek, etkili eğitim stratejileri belirlenmiştir. Bulgular, SDÖ destekli mesleki gelişim programlarının öğretmenlerin sınıf yönetimi, öğrenci etkileşimi ve pedagojik

yaklaşımlarında olumlu değişiklikler yarattığını göstermiştir. Özellikle, SDÖ eğitimine katılan öğretmenlerin empati, öz düzenleme ve iş birliği becerilerinde belirgin gelişmeler gözlemlenmiştir. Araştırmacılar, öğretmen yetiştirme programlarında SDÖ'nün daha geniş çapta ele alınması gerektiğini ve öğretmenlerin sosyal-duygusal yeterliliklerini artıracak eğitimlerin sürekli hale getirilmesi gerektiğini önermektedir.

Lang ve diğerleri (2020), erken çocukluk eğitimcilerinin dayanıklılığını artırmak amacıyla geliştirilen kısa süreli, çevrimiçi bir SDÖ müdahalesi olan Social Emotional Learning for Teachers (SELF-T) programının etkilerini incelemek için bir araştırma gerçekleştirmiştir. Çalışma, SELF-T programının öğretmenlerin stres yönetimi, duygusal düzenleme ve mesleki tükenmişlik seviyeleri üzerindeki etkilerini değerlendirmeye odaklanmıştır. Araştırmada, erken çocukluk eğitiminde çalışan öğretmenlerden oluşan bir örneklem grubuna çevrim içi SDÖ eğitimi verilmiş ve öğretmenlerin program öncesi ve sonrası duygusal dayanıklılıkları ölçülmüştür. Bulgular, SELF-T programına katılan öğretmenlerin stres seviyelerinin azaldığını, duygusal düzenleme becerilerinin güçlendiğini ve sınıf içi etkileşimlerinin daha olumlu hale geldiğini göstermiştir. Programın, öğretmenlerin hem kişisel refahını artırdığı hem de sınıf yönetimi ve öğrenci-öğretmen ilişkileri açısından olumlu sonuçlar doğurduğu belirlenmiştir. Araştırmacılar, çevrim içi ve kısa süreli SDÖ müdahalelerinin erken çocukluk eğitimcileri için etkili bir destek mekanizması sağlayabileceğini ve öğretmen dayanıklılığını artırmada önemli bir rol oynayabileceğini vurgulamaktadır.

Berg ve diğerleri (2021), beş farklı Avrupa ülkesinde öğretmenlerin ve öğrencilerin SDÖ gelişim süreçlerini ve öğretmen eğitiminin etkisini incelemek amacıyla karma yöntem kullanarak bir araştırma yürütmüştür. Çalışmada, Avrupa'daki farklı ülkelerde uygulanan SDÖ programları karşılaştırılmış ve öğretmenlerin SDÖ becerilerini nasıl geliştirdikleri analiz edilmiştir. Bulgular, SDÖ odaklı öğretmen eğitimi alan öğretmenlerin sınıf yönetiminde daha etkili olduğu, öğrencilerin sosyal becerilerini geliştirdiği ve öğrenme ortamını iyileştirdiği yönündedir. Araştırma, Avrupa genelinde SDÖ eğitiminin öğretmenlerin profesyonel gelişimi için önemli olduğunu ortaya koymuştur. Benzer bir şekilde Kaye ve diğerleri (2022), mesleki gelişim atölyelerinin okul profesyonellerinin öğrencilerin sosyal, duygusal ve davranışsal sağlığını destekleme kapasitelerini nasıl geliştirdiğini incelemek için bir çalışma

gerçekleştirilmiştir. Çalışma, öğretmenler ve okul personeline yönelik SDÖ odaklı mesleki gelişim programlarının etkisini değerlendirmeye odaklanmıştır. Araştırmada, eğitim sürecine katılan okul profesyonellerinin program öncesi ve sonrası SDÖ yeterlilikleri ölçülmüş, atölyelerin öğretmenlerin öğrenci destek mekanizmalarına katkısı analiz edilmiştir. Bulgular, SDÖ odaklı atölyelere katılan okul profesyonellerinin, öğrencilerin duygusal ve davranışsal ihtiyaçlarını daha iyi anladığını, sınıf içi destek süreçlerini geliştirdiğini ve okul genelinde daha pozitif bir öğrenme ortamı oluşturduğunu göstermiştir. Programın, öğretmenlerin hem kendi duygusal farkındalıklarını artırdığı hem de öğrencilerle daha güçlü ilişkiler kurmalarını sağladığı belirlenmiştir. Araştırmacılar, bu tür mesleki gelişim programlarının öğretmen eğitimi ve okul iklimi üzerinde kalıcı etkiler yaratabileceğini vurgulamaktadır.

Masry-Herzallah (2024), öğretmenlerin mesleki gelişim süreçlerinde SDÖ temelli çalışmalar yapmasının, sosyal duygusal yeterliliğe nasıl dönüştüğünü incelemek amacıyla bir araştırma gerçekleştirmiştir. Çalışma, SDÖ eğitimlerinin öğretmenlerin pedagojik yaklaşımlarına, sınıf içi iletişim becerilerine ve kültürel çatışmalar karşısında daha duyarlı olmalarına nasıl katkı sağladığını değerlendirmeye odaklanmıştır. Araştırmada, öğretmenlerin SDÖ temelli eğitimler öncesi ve sonrası yeterlilikleri analiz edilerek mesleki gelişimleri ölçülmüştür. Bulgular, SDÖ eğitimlerine katılan öğretmenlerin öğrencilerle daha olumlu etkileşim kurduğunu, sınıf yönetimi becerilerini geliştirdiğini ve çatışma çözme yetkinliklerini artırdığını göstermiştir. Özellikle, öğretmenlerin empati, sosyal farkındalık ve öz düzenleme becerilerinde önemli ilerlemeler kaydedildiği belirlenmiştir. Araştırmacılar, SDÖ temelli eğitim programlarının öğretmenlerin kültürel ve sosyal yeterliliklerini güçlendirdiğini ve eğitim ortamlarında daha kapsayıcı bir atmosfer oluşturduğunu vurgulamaktadır.

Gaspar ve diğerleri (2024), Portekiz'de öğretmenlere yönelik uygulanan Incredible Years Teacher Classroom Management (IY-TCM) Programı'nın çocukların sosyal, duygusal ve davranışsal becerileri üzerindeki etkisini incelemek amacıyla karma yöntem araştırma deseni kullanarak bir çalışma yürütmüştür. Araştırmaya, farklı sosyoekonomik geçmişlere sahip okullardan öğretmenler ve öğrenciler katılmıştır. Veri toplama sürecinde, öğretmen değerlendirme ölçekleri, öğrenci gözlemleri ve anketler kullanılmıştır. Sonuçlar, IY-TCM programının öğretmenlerin sınıf yönetim

becerilerini geliştirdiğini ve bu gelişimin öğrencilerin empati, öz düzenleme ve problem çözme becerileri üzerinde olumlu etkiler yarattığını göstermiştir. Araştırma, SDÖ programlarının başarılı olabilmesi için öğretmenlerin programın ilkelerine bağlı kalmasının ve eğitim sürecine aktif olarak dahil edilmesinin kritik olduğunu vurgulamaktadır.

Howard (2021), öğretmenlerin SDÖ bilgi düzeylerini artırmaya yönelik mesleki gelişim programlarının öğretim stratejileri, sınıf yönetimi ve öğretmen-öğrenci ilişkileri üzerindeki etkilerini incelemek için bir araştırma gerçekleştirmiştir. Çalışma, SDÖ temelli mesleki gelişim eğitimlerinin öğretmenlerin duygusal farkındalık, öz-düzenleme ve stres yönetimi becerilerini nasıl geliştirdiğini değerlendirmeye odaklanmıştır. Araştırmada, ilkokul ve lise düzeyinde çalışan öğretmenler SDÖ eğitimi almış ve program öncesi ile sonrası duygusal yeterlilikleri ölçülmüştür. Bulgular, SDÖ mesleki gelişim programına katılan öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinde ilerleme kaydettiğini, stres düzeylerini daha iyi yönettiğini ve öğrencilerle daha güçlü ilişkiler kurduğunu göstermiştir. Programın, öğretmenlerin hem duygusal dayanıklılığını artırdığı hem de sınıf içi etkileşimleri daha olumlu hale getirdiği belirlenmiştir. Araştırmacılar, SDÖ eğitiminin öğretmenlerin mesleki gelişimi için kritik bir unsur olduğunu vurgulamakta ve öğretmen yetiştirme programlarında SDÖ becerilerinin daha geniş çapta ele alınmasını önermektedir.

Yukarıda özetlenen araştırmalar, SDÖ mesleki gelişim programlarının öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerini, duygusal dayanıklılıklarını ve öğrencilerle olan etkileşimlerini geliştirmede önemli bir araç olduğunu ortaya koymaktadır. Araştırmalar, öğretmenlerin SDÖ becerilerini güçlendirmek için hem yüz yüze hem de çevrim içi mesleki gelişim programlarının etkili olduğunu göstermektedir. SELF-T, IY-TCM, RULER ve diğer mesleki gelişim modelleri, öğretmenlerin duygusal farkındalık, öz düzenleme ve empati gibi becerilerinde belirgin gelişmeler sağlarken, aynı zamanda sınıf ortamını daha destekleyici ve pozitif hale getirmiştir. SDÖ eğitimi alan öğretmenlerin, öğrenci-öğretmen ilişkilerinde iyileşmeler sağladığı, zorbalık ve şiddet gibi olumsuz davranışları azaltmada daha etkili olduğu ve öğrencilerin sosyal-duygusal gelişimlerine daha bilinçli yaklaştıkları belirlenmiştir. Bununla birlikte, çalışmalarda SDÖ eğitiminin öğretmenlerin pedagojik yaklaşımlarını olumlu yönde etkilediği ve eğitim süreçlerine duyarlılığı artırdığı vurgulanmaktadır.

Bu bulgular, SDÖ Mesleki Gelişim Eğitim Programı (SDÖMEGEP)'in tasarlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi açısından önemli katkılar sunmuştur. Öncelikle, incelenen yurt içi ve yurt dışı çalışmaları, SDÖMEGEP'in içeriğinin belirlenmesi sürecinde öğretmenlerin bireysel SDÖ becerilerini geliştirmeye yönelik modüller içermesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Ayrıca, etkili SDÖ programlarının uzun vadede sürdürülebilir olması için atölye çalışmaları, mentörlük, iş birlikçi öğrenme ortamları gerektiği anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin SDÖ becerilerini sınıf içi uygulamalara etkili bir şekilde entegre edebilmeleri için, eğitim sürecinin sadece bilgi aktarımına dayalı olmaması, uygulamalı etkinlikler ve geri bildirim süreçleri ile desteklenmesi gerektiği öne çıkmaktadır. SDÖMEGEP'in tasarım aşamasında, bu çalışmaların sunduğu bulgular göz önünde bulundurularak öğretmenlerin sadece bilgi sahibi olmalarını değil, aynı zamanda öğrendiklerini sınıf ortamına nasıl entegre edeceklerini içeren kapsamlı ve yapılandırılmış bir program oluşturulması gerekmektedir. Sonuç olarak, yurt içinde ve yurt dışında gerçekleştirilen SDÖ mesleki gelişim programlarının bulguları, SDÖMEGEP'in bilimsel temellere dayanarak, öğretmenlerin sosyal-duygusal becerilerini güçlendirmeye yönelik etkili bir model olarak tasarlanmasına rehberlik edecektir.

3. YÖNTEM

Bu bölüm, araştırmada seçilen yöntemle ilgili açıklamaları kapsamaktadır. Yöntem bölümü; araştırma deseni, katılımcılar, SDÖMEGEP tasarım süreci, veri toplama ve verilerin analizinde kullanılan yöntem, tekniklerle ilgili detaylı açıklamaları içermektedir.

3.1. Araştırma Deseni

Bu çalışmada, karma araştırma yöntemi tercih edilmiştir. Karma araştırma yöntemi, bir araştırmada hem nitel hem de nicel verilerin toplanması, analiz edilmesi ve birleştirilmesine odaklanır. Karma yöntem, tek bir araştırmada veya bir araştırmalar dizisinde hem nitel hem nicel verilerin toplanması, analiz edilmesi ve harmanlanmasına odaklanmaktadır (Creswell & Plano Clark, 2018; Timans, Wouters, & Heilbron, 2019). Karma araştırma, nitel ve nicel verilerin bir arada kullanılmasıyla elde edilen verilerin birbirini tamamlaması ve doğrulaması açısından önemlidir (Meixner & Hathcoat, 2019). SDÖMEGEP'in etkinliğini ve kapsamını çok boyutlu bir şekilde değerlendirmek amacıyla, nitel ve nicel verilerin birbirini tamamlayacak şekilde birleştirildiği karma araştırma yöntemi tercih edilmiştir. Bu yaklaşımla, hem programın uygulama sürecine ilişkin derinlemesine bir anlayış geliştirmesi hem de elde edilen bulguların genel geçerliliğini artırarak kapsamlı ve bütüncül bir değerlendirme ortaya koyulması hedeflenmiştir.

Çalışmada, nitel ve nicel verilerin aynı anda toplandığı ve sonuçların birlikte yorumlandığı karma araştırma desenlerinden "iç içe karma desen" tercih edilmiştir. İç içe karma desen hem nitel hem de nicel verilerin bir arada kullanılmasına olanak tanır ve bu sayede veri toplama prosedürünün güçlendirilmesi, uygulama sürecinin test edilmesi ve katılımcıların tepkilerinin daha iyi anlaşılması sağlanır (Battista & Torre, 2023). Sonuçlar kısmında ise nicel ya da nitel verilerden birisine ağırlık verilerek diğer veriler destekleyici olarak kullanılır (Creswell, 1999). Araştırmada nitel verilere ağırlık verilmiş, aynı zamanda nitel verilerden nicel bulguların derinlemesine incelenebilmesi amacıyla yararlanılmıştır.

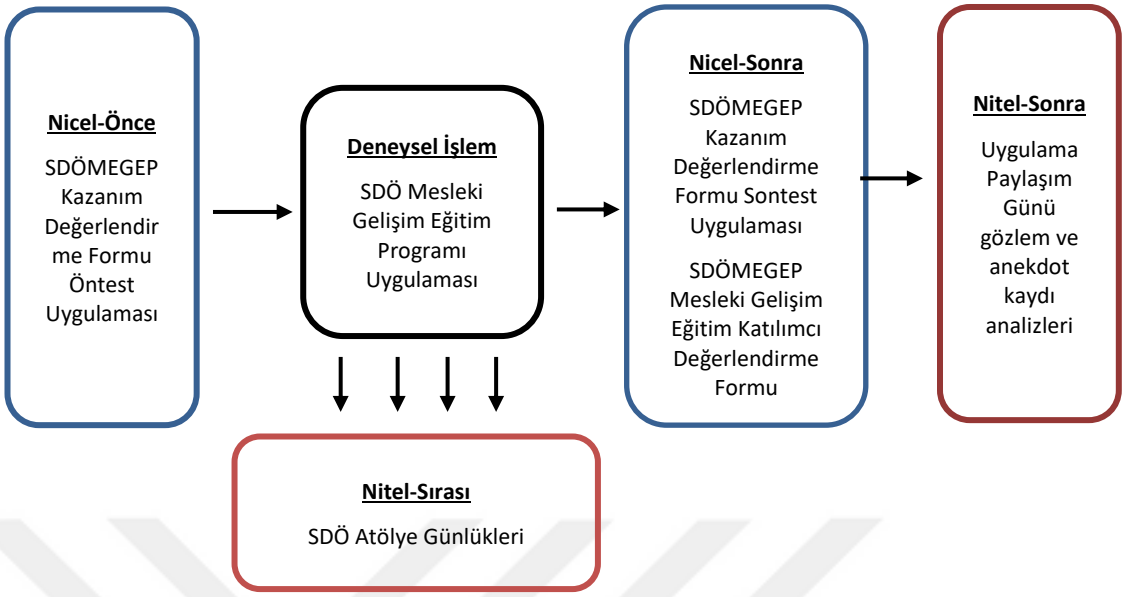
Araştırmada katılımcıların her atölye sonrasında SDÖ içerikleriyle ilgili öğrendikleri ve uygulamaya taşımak istedikleri etkinlikleri ifade etmeleri için atölye günlüğü uygulaması yapılmıştır. Atölye günlüklerinden elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle incelenmiş ve yorumlanmıştır. Ayrıca, nitel verilerin güvenirliğini artırmak amacıyla nitel araştırmada veri çeşitlendirmesi yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntemde, birden fazla veri toplama yöntemi kullanılarak, farklı kaynaklardan veri toplanır ve bu veriler birbiriyle karşılaştırılarak tutarlılıkları incelenir (Santos vd., 2020; Donkoh, 2023). Bunun yanında, uygulanan her atölyede bir gözlemci bulunmuş ve katılımcı ifadeleri anekdot kaydı olarak tutulmuştur. Ayrıca, atölyeler video kameralarla kayıt altına alınmış ve katılımcıların ürettikleri katılımcı ürünleri incelenmiştir. Katılımcıların gerçekleştirdikleri SDÖ sınıf uygulamaları sonrasında bir paylaşım günü düzenlenmiş ve bu paylaşım günündeki katılımcı ifadeleri içerik analizi ile incelenmiştir.

Çalışmanın nicel boyutunda ise yarı deneysel desen kullanılmıştır. Yarı deneysel desenlerde, bağımsız değişkenin manipülasyonu randomizasyon olmaksızın yapılır ve bu yöntem, belirli bir müdahalenin etkisini tek bir grup üzerinde test eder (Krishnan, 2019). Bu doğrultuda tasarlanan SDÖMEGEP'in bilişsel kazanımlarının değerlendirildiği bir kazanım değerlendirme formu oluşturulmuş ve bu form, katılımcı öğretmenler üzerinde program başlamadan önce öntest ve program tamamlandıktan sonra sontest olarak uygulanmıştır.

Elde edilen sonuçlar, Wilcoxon işaretli sıralamalar testi ile incelenmiş ve anlamlı bir farklılık olup olmadığı değerlendirilmiştir. Programın etkilerini ve katılımcıların programla ilgili görüşlerini değerlendirmek amacıyla, SDÖMEGEP program değerlendirme formu oluşturulmuş ve form aracılığıyla program sonunda katılımcıların programla ilgili görüşleri toplanmıştır. Bu formdan elde edilen veriler, nicel araştırma yöntemlerinden betimsel analiz yöntemiyle incelenmiştir.

Bu doğrultuda araştırma akış şeması Creswell & PlankoClark (2018)'den yararlanarak şu şekilde oluşturulmuştur:

Şekil 9. İç İçe Karma Desen Araştırma Akış Şeması



Veri toplama araç ve süreçleri, veri analizi ve geçerlilik güvenirlik çalışmaları detaylarla ilgili başlıklar altında aktarılmıştır.

3.2. Çalışma Grubu

Araştırma kapsamında SDÖMEGEP'e katılacak öğretmen grubunun belirlenmesinde amaçlı örneklem yöntemi kullanılmıştır. Amaçlı örneklem, araştırmanın amaç ve hedeflerine en uygun olan katılımcıların seçilmesini sağlar. Bu sayede çalışmanın güvenilirliğini ve sonuçların geçerliliğini artırır. Amaçlı örneklemde, araştırmacı belirli kriterlere dayanarak katılımcıları seçer ve bu seçim, araştırmanın genel metodolojisi, hedefleri ve sonuçlarının güvenilirliği ile uyum oluşmasını sağlar (Balcı, 2001; Campbell vd., 2020). Ayrıca, araştırmanın hedeflediği spesifik gruplardan en anlamlı ve geçerli verileri elde etmeyi sağlar (Büyüköztürk vd., 2012; Denieffe, 2020).

SDÖMEGEP için programa katılacak öğretmen grubunun seçilmesinde amaçlı örneklem yöntemi; araştırmada uygulanan eğitim programının etkilerini doğru bir şekilde değerlendirmek için uygun katılımcıları belirlemeyi sağlamak ve araştırmanın genel güvenilirliğini arttırmak amacıyla seçilmiştir.

Amaçlı örneklem yöntemi doğrultusunda programa katılacak katılımcı grubunun seçiminde şu kriterler aranmıştır:

1. *Aktif olarak okul öncesi veya sınıf öğretmeni olarak çalışıyor olmak:* Bu kriter, SDÖ uygulamalarının okul öncesi ve ilkokul düzeyinde uygulanabilirliğinin daha yüksek olması, okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin öğrencileriyle daha fazla zaman geçirebilmesi, eğitim-öğretim süreci boyunca her gün öğrencileriyle temas halinde olabilmeleri açısından belirlenmiştir. Ayrıca rutin çalışmaları uygulamada sorun yaşamamaları ve öğrencilerinin davranışsal gelişim süreçlerini daha etkili bir şekilde gözlemleyebilme fırsatının olmaları da bu kriterin belirlenmesinde bir etken olmuştur.

2. *İstanbul'da herhangi bir okulda çalışıyor olmak:* Program kapsamındaki atölye uygulamaları İstanbul ilinde yüz yüze gerçekleşmesi hedeflendiği için katılımcıların atölyelere aktif katılımı açısından İstanbul ilinde görev yapıyor olmaları kriter olarak belirlenmiştir.

3. *Yüz yüze atölye çalışması tarihlerinde uygun olmak:* Programın etkinliklerinin yüz yüze gerçekleşmesi planlandığından, katılımcıların fiziksel olarak bu etkinliklere katılabilmesi gerekli görülmüştür.

4. *Daha önce sosyal duygusal öğrenme içerikli bir eğitim programına katılmamış olmak:* Önceki deneyimler, katılımcıların yeni öğrenme yaşantısına olan tepkilerini ve gelişimlerini etkileyebilir. Bu kriter, programın etkilerinin daha net bir şekilde değerlendirilebilmesi açısından belirlenmiştir.

5. *Sosyal duygusal öğrenmeyle ilgilenmek:* Katılımcıların konuya ilgi duymalarının, programın etkinliğini ve uygulama istekliliğini arttıracağı düşünülmüştür.

6. *Sosyal duygusal öğrenme çalışmalarını sınıfında uygulamaya istekli olmak:* Öğretmenlerin öğrendiklerini sınıflarında uygulamaya istekli olmaları, programda aktarılan ve uygulatılan SDÖ sınıf uygulamalarını kendi sınıflarında gerçekleştirmeleri açısından kritiktir.

Bu kriterler, amaçlı örneklem yönteminin bir parçası olarak, katılımcıların programa uygunluğunu ve araştırma sonuçlarının geçerliliğini artırmak amacıyla belirlenmiştir. Bu şekilde seçilen katılımcılar, programın etkilerini daha doğru ve güvenilir bir şekilde değerlendirmeye olanak sağlamıştır.

Kriterler doğrultusunda katılımcı grubun belirlenmesi için bir dizi süreç izlenmiştir. İlk olarak oluşturulacak grup kriterlerine uygun olarak katılımcıları belirleyebilmek için bir başvuru formu oluşturulmuştur. Daha sonra katılımcıları kriterlere uygun bir şekilde bir seçmek için katılımcı jürisi belirlenmiştir. Başvuru formunda (Ek-1) katılımcıların demografik bilgileri, belirlenen kriterleri sağlayıp sağlamadıklarına dair kontrol listeleri ve programa katılım konusundaki istekliliklerini belirlemek için açık uçlu sorulara başvurulmuştur.

Form, 15 Eylül 2023 tarihinde duyuru metniyle birlikte (Ek-2) yayınlanmıştır. İstanbul içinde görev yapan öğretmenlere e-posta, WhatsApp ve sosyal medya gibi dijital kanallar aracılığıyla ulaşılmıştır. Ayrıca, eğitim alanında faaliyet gösteren bazı sivil toplum kuruluşlarıyla iş birliği yapılarak, başvuru formu ve duyurusunun üyelerine e-posta yoluyla iletilmesi sağlanmıştır.

Gerçekleştirilen duyurular sonucunda yeterli katılımcı başvurusuna ulaşılamaması nedeniyle, 20 Kasım 2023 tarihinde SDÖMEGEP atölye tarihleri güncellenmiş ve duyuru aynı iletişim kanallarından yeniden yapılmıştır. Başvuru süreci, 2 Aralık 2023 tarihinde tamamlanmış ve katılımcıların jüri tarafından seçilmesi aşamasına geçilmiştir.

Her iki başvuru sürecinde de, programa başvuran adayların doldurduğu formlar incelenmiş ve gerekli kriterlere uygun katılımcılar 5 Aralık 2023 tarihinde belirlenmiştir. Katılım sonuçları ise 6 Aralık 2023 tarihinde, programa katılmaya hak kazanan öğretmenlere duyurulmuştur. Aşağıdaki tabloda, başvuru süreci ve katılımcıların belirlenmesine kadar geçen sürece ilişkin tarihler detaylı bir şekilde belirtilmiştir.

Tablo 2. SDÖMEGEP Katılımcı Başvuru ve Kabul Süreçleri

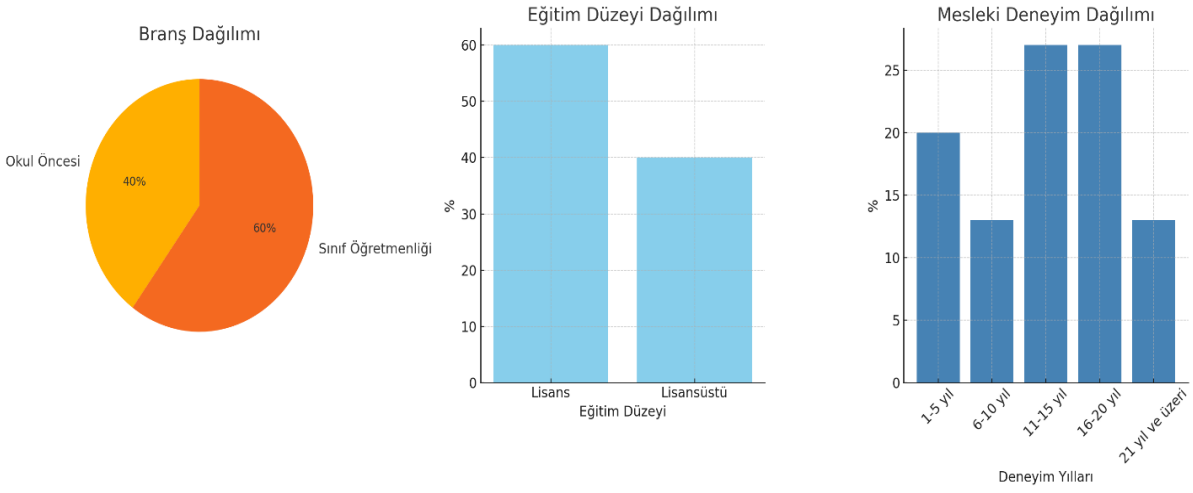
Katılımcı Başvuru ve Kabul Süreçleri	Tarihler
SDÖMEGEP başvuru duyurusu ve formunun hazırlanması	02.09.2023
Geribildirimler sonrasında forma son halinin verilmesi	14.09.2023
İlk başvuru sürecinin başlaması	15.09.2023
İlk başvuru sürecinin tamamlanması	29.09.2023
İlk başvuru sonrasında yeni başvuruya gidilme kararı	02.10.2023

İkinci başvuru sürecinin başlaması	20.11.2023
İkinci başvuru sürecinin tamamlanması	02.12.2023
Kriterler doğrultusunda katılımcıların seçim sürecinin başlaması	03.12.2023
Kriterler doğrultusunda katılımcıların seçim sürecini tamamlaması	05.12.2023
Programa katılacak adayların kabulüne dair bilgilendirmenin yapılması	06.12.2023

Birinci ve ikinci başvuru sürecinde, programa toplamda 29 katılımcı adayı başvurmuştur. Jürinin yaptığı değerlendirme sonucunda, kriterlere uygun 15 katılımcı seçilmiştir. Seçilen 15 katılımcının tamamı, amaçlı örneklem doğrultusunda belirlenen kriterlere uygunluk göstermektedir.

Katılımcıların tamamı (%100) kadınlardan oluşmaktadır. Aynı şekilde, yapılan 29 başvurunun da tamamı kadınlardan oluşmuştur. Bu durum, SDÖ ve bu konuyla ilgili mesleki gelişim eğitimine kadın eğitimcilerin daha fazla ilgi gösterdiğini ortaya koymaktadır. Aşağıdaki grafiklerde, katılımcı grubunun branş, eğitim düzeyi ve mesleki deneyim dağılımları sunulmuştur.

Şekil 10. Çalışma Grubu Branş, Eğitim Düzeyi ve Mesleki Deneyim Dağılımları



Yukarıdaki grafiklerde de görülebileceği üzere, 15 katılımcının 6'sı (%40) okul öncesi öğretmenliği, 9'u (%60) ise sınıf öğretmenliği branşındandır. Katılımcıların eğitim düzeyine bakıldığında, 9'u (%60) lisans düzeyinde, 6'sı (%40) ise lisansüstü eğitim düzeyine sahiptir. Bu durum, programın hem lisans hem de lisansüstü eğitim seviyesindeki öğretmenler tarafından ilgi gördüğünü göstermektedir.

Mesleki deneyim açısından katılımcıların dağılımı şu şekildedir:

- 3 katılımcı (%20) 1-5 yıl deneyime sahiptir.
- 2 katılımcı (%13) 6-10 yıl deneyime sahiptir.
- 4 katılımcı (%27) 11-15 yıl deneyime sahiptir.
- 4 katılımcı (%27) 16-20 yıl deneyime sahiptir.
- 2 katılımcı (%13) ise 21 yıl ve üzeri deneyime sahiptir.

Bu veriler, programa farklı mesleki deneyim seviyelerinden öğretmenlerin katılım sağladığını ve programın mesleki deneyim çeşitliliği açısından dengeli bir grubu bir araya getirdiğini ortaya koymaktadır.

SDÖMEGEP programına katılımcı olarak seçilen 15 kişiden 12'si programı aktif bir şekilde tamamlamıştır. Program süreci boyunca bu 12 katılımcıdan elde edilen veriler, çalışmanın değerlendirme sürecine dahil edilmiştir. Programın başlangıcında seçilen 15 katılımcının 3'ünün süreci tamamlamamış olmasının nedenleri arasında, yüz yüze atölyelerin yapıldığı mekânın bu kişilerin konumuna göre uzak olması ve yüz yüze atölye tarihlerinde yapılan değişikliklerin kendi iş programlarıyla çakışması yer almıştır.

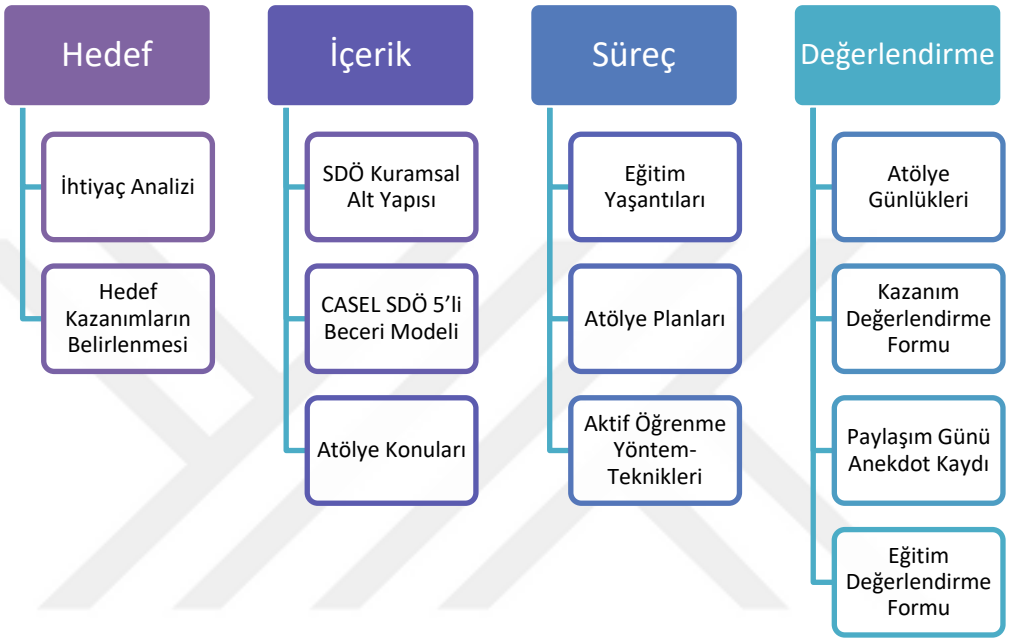
Sonuç olarak, seçilen ve programa aktif katılım göstererek süreci tamamlayan 12 katılımcıdan elde edilen veriler, bu çalışmanın değerlendirme ve sonuç bölümüne temel oluşturmaktadır. Çeşitli branşlardan, eğitim düzeylerinden ve mesleki deneyimlerden gelen katılımcılardan oluşan bu grup, elde edilen bulguların geniş bir perspektif sunmasına katkıda bulunmuştur. Bununla birlikte, katılımcı grubun yalnızca kadınlardan oluşması, cinsiyet bağlamında bir sınırlılık yaratmıştır.

3.3. SDÖMEGEP Tasarım Süreci

SDÖMEGEP, sistematik ve kapsamlı bir süreç yürütülerek tasarlanmıştır. Eğitim programlarının geliştirilmesi sürecinde çeşitli modeller bulunmakla birlikte, tüm modellerin temelinde *hedef, içerik, süreç ve değerlendirme* gibi temel öğeler yer almaktadır. Demirel (2006), eğitimde program geliştirme sürecini, programın bileşenleri olan hedef, içerik, süreç ve değerlendirme boyutları arasındaki dinamik ilişkiler bütünü olarak tanımlamaktadır. Benzer şekilde, Tyler (1949) da eğitim programlarının belirli adımlarla yapılandırılması gerektiğini vurgulayarak, hedeflerin

programın temel taşı olduğunu ifade etmektedir. Bu bağlamda, SDÖMEGEP'in tasarım süreci, eğitim programı öğeleri temel alınarak yapılandırılmış ve her bir aşamada gerçekleştirilen uygulamalar sistematik şekilde özetlenmiştir. Aşağıda verilen şekilde programın her bir öğesi kapsamında hangi uygulamaların gerçekleştirildiği belirtilmiştir.

Şekil 11. Mesleki Gelişim Eğitim Programı Öğeleri



Yukarıda her öğenin altında belirtilen uygulamalar, program geliştirme öğeleri başlıkları altında detaylı şekilde sunulmuştur.

3.3.1. Hedeflerin Belirlenmesi

Sosyal Duygusal Öğrenme Mesleki Gelişim Eğitim Programı'nın tasarlanma sürecinde, hedeflerin belirlenmesi aşamasında öncelikle ihtiyaç analizi gerçekleştirilmiştir. Bu analiz, ilk olarak literatür taraması yoluyla yapılmıştır. Alan yazında yer alan çalışmalar incelenerek, öğretmenlerin sosyal duygusal öğrenme eğitimine neden ihtiyaç duydukları ortaya konulmaya çalışılmıştır. Daha sonra, Türkiye genelinde gerçekleştirilen hizmet içi öğretmen eğitimleri ve mesleki gelişim programları incelenmiş, öğretmenlere yönelik sosyal duygusal öğrenme eğitimlerinin ne ölçüde düzenlendiği ortaya koyulmuştur.

Sonrasında ise sosyal duygusal öğrenme, öğretmen eğitimi, mesleki gelişim ve hizmet içi eğitim alanlarında uzmanlaşmış kişiler için bir ihtiyaç analizi formu hazırlanmıştır.

Bu form aracılığıyla, uzmanlardan öğretmenlere yönelik tasarlanacak mesleki gelişim eğitiminin gereksinimleri hakkında görüşlerini bildirmeleri istenmiştir. Ayrıca, programa başvuran öğretmenlere başvuru formunda yöneltilen sorularla, bu eğitim programından beklentilerini ifade etmeleri sağlanmış ve elde edilen veriler analiz edilerek programın ihtiyaç analizi kapsamında değerlendirilmiştir.

Gerçekleştirilen literatür taraması, doküman analizi, uzman ve katılmcı öğretmen görüşleri sonucunda, öğretim programının kazanımları oluşturulmuştur. Bu süreç aşağıda detaylandırılmıştır.

Şekil 12. İhtiyaç Analizi ve Eğitim Programının Amaçlarının Belirlenmesi



3.3.1. Literatür Taraması

SDÖ Mesleki Gelişim Eğitim Programı ihtiyaç analizi aşamasında gerçekleştirilen literatür taraması kapsamında ilk olarak Türkiye'de gerçekleştirilen SDÖ'ye yönelik araştırmalar incelenmiştir. Ulusal Tez Merkezi (https://tez.yok.gov.tr) web sitesi üzerinden "Sosyal Duygusal Öğrenme" kavramına yönelik detaylı aramalar yapılmıştır. Yapılan inceleme sonucunda Türkiye genelinde sosyal duygusal öğrenmeye yönelik yapılan çalışmaların yıllara göre sayıları aşağıdaki gibidir:

Tablo 3. 2006-2024 Yılları Arasında SDÖ'ye Yönelik Gerçekleştirilen Tez Çalışmaları

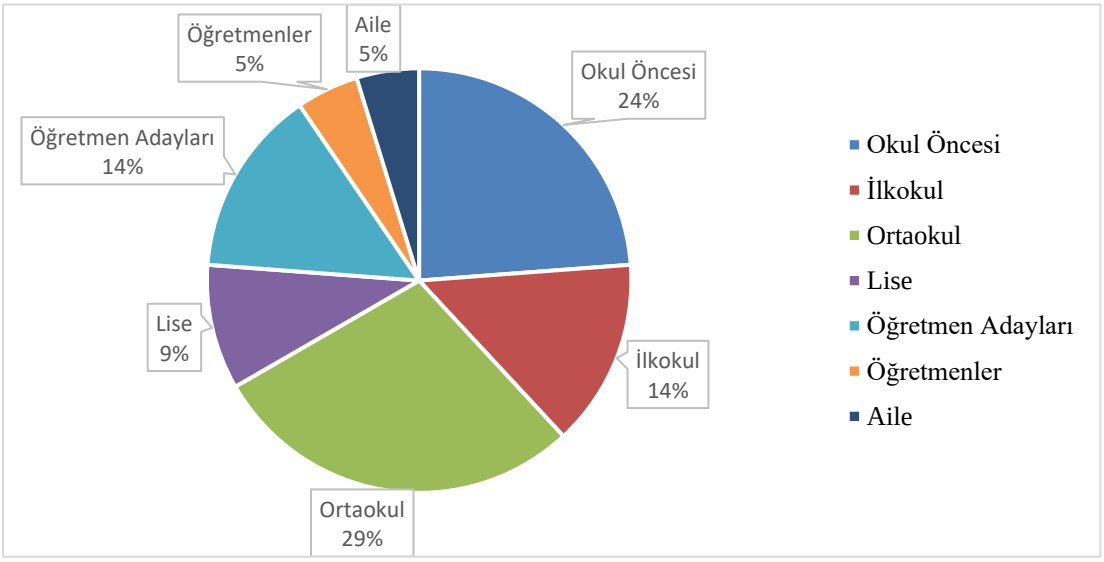
Gerçekleştirilen Tez Çalışmalarının Yılları	Yüksek Lisans	Doktora	Yıl Toplam
2006	1	-	1
2011	1	1	2
2012	1	1	2
2013	1	-	1

2014	2	-	2
2015	1		1
2016	1	2	3
2017	1	1	2
2018	6	1	7
2019	11	-	11
2020	2	1	3
2021	7	3	10
2022	5	3	8
2023	7	7	14
2024	2	1	3
Genel Toplam	49	21	70

Yukarıdaki tabloda görüldüğü gibi, sosyal duygusal öğrenme ile ilgili 2006 ve 2024 yılları arasında 49 yüksek lisans tezi ve 21 doktora tezi olmak üzere toplam 70 tez çalışması yapılmıştır. Bu çalışmalar içerisinde, eğitim programı tasarlama, uygulama ve değerlendirme süreçlerine odaklanan veya sosyal duygusal öğrenmeye yönelik uygulamalar gerçekleştirerek etkisini inceleyen 23 çalışmaya rastlanmıştır.

Bu çalışmalardan 5'i okul öncesi, 3'ü ilkokul, 6'sı ortaokul, 2'si lise, 3'ü öğretmen adayları, 1'i aileler ve 1'i de öğretmenler üzerine odaklanmıştır. Aşağıdaki grafikte, bu çalışmaların hedef kitlesine göre yüzdesel dağılımı gösterilmiştir.

Şekil 13. SDÖ Uygulamalarına Yönelik Yapılan Tez Çalışmalarının Hedef Kitlelerine Yönelik Yüzdesel Dağılımı



Yukarıda belirtilen sosyal duygusal öğrenme ile ilgili tez çalışmalarında, 19'unun öğrenci gruplarına yönelik sosyal duygusal öğrenme eğitim programları veya uygulamaları şeklinde gerçekleştirildiği görülmektedir. Diğer çalışmalar ise öğretmen adayları (2), aile (1) ve öğretmenler (1) üzerine yoğunlaşmıştır.

Öğretmenlerle gerçekleştirilen Özen Uyar'ın (2022) çalışması, bir program uyarlama çalışması olup öğretmenlerin mesleki gelişimine yönelik olarak gerçekleştirilmiştir. Bu çalışma, Amerika Birleşik Devletleri'nde geliştirilen Reaching Educators and Children (REACH) programının Türkiye için uyarlanmasını kapsamaktadır. Bu kapsamda öğretmenlere altı atölye çalışması ve toplam on iki koçluk oturumu sunulmuştur.

İlgili literatür incelendiğinde, Türkiye'de sosyal duygusal öğrenme ile ilgili yapılan çalışmaların, eğitim programlarının ve uygulamaların ağırlıklı olarak çocuklara yönelik yapılandırıldığı gözlemlenmektedir. Ancak, öğretmenlerin sosyal duygusal öğrenmeyi destekleyici sınıf iklimi oluşturmalarına, bu becerileri destekleyecek tutum ve davranışları kazanmalarına ve SDÖ'ye uygun öğrenme ortamları sunma yetkinliklerini geliştirmeye yönelik mesleki gelişim veya hizmet içi eğitim programlarının sınırlı olduğu görülmektedir. Bunun yanında Türkiye'de öğretmenlerin SDÖ'yle ilgili görüşleri ve SDÖ kavramıyla ilgili bilgi düzeylerini belirlemek için bazı çalışmalar yapılmıştır. Göl-Güven (2016), bir araştırmasında öğretmenlerin SDÖ programlarına önem verdiklerini belirtmişlerdir. Fakat SDÖ programlarını sınıflarında uygulama konusunda kararsız oldukları ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin SDÖ becerilerine önem vermelerine rağmen, SDÖ programlarını sınıflarında uygulamada kararsız olmaları, bu programları uygulama konusunda herhangi bir eğitim almamış olmaları şekilde yorumlanabilir. Esen-Aygün (2017) gerçekleştirdiği çalışmada ise, öğretmenlerin çoğunun SDÖ kavramını daha önce duymadıkları ortaya çıkmıştır. Bu bulgular, Türkiye'de öğretmenlerin SDÖ'yü kavrama ve uygulama becerilerini geliştirmek için özel olarak tasarlanmış bir mesleki gelişim programına ihtiyaç olduğunu göstermektedir.

Sosyal duygusal öğrenme mesleki gelişim ve öğretmen eğitimi kapsamında, Türkiye'de gerçekleştirilen hizmet içi eğitim çalışmalarına ne ölçüde yer verildiğini incelemek amacıyla Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü Hizmet İçi Eğitim Programları incelenmesi hedeflenmiştir. Bu doğrultuda, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan Hizmet İçi Eğitim Planları (MEB, 2023)

kapsamında, 2015 ve 2023 yılları arasında her yıla özgü olarak öğretmenler için düzenlenen hizmet içi eğitim planları analiz edilmiştir.

Tablo 4. MEB Öğretmen Yetiştirme Genel Müdürlüğü 2015-2023 Yılları Arasında Türkiye Genelinde Yapılan Hizmet İçi Eğitimlerinin İncelenmesi

Öğretmenlere Yönelik Hizmet içi Eğitim Planları Yılları	Düzenlenen Eğitim Sayısı	Sosyal Duygusal Öğrenmeye Yönelik Yapılan Eğitim Sayısı
2015	323	-
2016	480	-
2017	584	-
2018	436	-
2019	337	-
2021	1180	2
2022	2103	10
2023	2861	6

İlgili tablo incelendiğinde, 2015-2019 yılları arasında öğretmenlere yönelik Sosyal Duygusal Öğrenme (SDÖ) içerikli bir eğitim gerçekleştirilmediği görülmektedir. Ancak 2021 yılında "Sosyal Duygusal ve Bilişsel Gelişim Seminerleri" adında seminerler düzenlenmeye başlanmıştır. 2021 yılında iki kez, 2022 yılında dokuz kez ve 2023 yılında altı kez bu seminerler gerçekleştirilmiştir. Seminerler, öğretmenlere yüz yüze ve uzaktan eğitim yoluyla sunulmuş olup, her biri 10 saatlik bir süreçten oluşmuştur. Eğitimler düz anlatım yöntemiyle ilerlemiş ve aynı anda 2.000, 3.000 ve 10.000 öğretmene kadar eğitim verilmiştir (MEB, 2021; 2022; 2023).

Esen-Aygün (2022), "Sınıf Öğretmenleri İçin Sosyal Duygusal Öğrenme Mesleki Gelişim Topluluğu Eğitim Programı" adında, 30 sınıf öğretmenini kapsayan bir eğitim programı düzenlemiştir. Bu program, MEB Öğretmen Yetiştirme Genel Müdürlüğü'nün hizmet içi eğitim uygulamaları kapsamında öğretmenler için SDÖ içerikli olarak düzenlenen ve uygulamaya dayalı olarak tasarlanan tek çalışma olarak öne çıkmaktadır.

Türkiye'de sosyal duygusal öğrenme ile ilgili gerçekleştirilen tez çalışmaları incelendiğinde, bu araştırmanın amacına benzer şekilde öğretmenlerin sosyal duygusal

öğrenme ve uygulamalarına yönelik bir mesleki gelişim eğitimi tasarlama, uygulama ve değerlendirme sürecine odaklanan herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Diğer taraftan, yukarıda bahsedilen SDÖ'yle ilgili öğretmen eğitimlerin program geliştirme, uygulama ve değerlendirme sürecine dair herhangi bir bilimsel yayın veya tez çalışmasına rastlanmamıştır.

3.3.1.1. Katılımcı Öğretmenlerin SDÖMEGEP'ten Beklentilerinin İncelenmesi

Katılımcı grubunun belirlenmesi amacıyla tasarlanan SDÖMEGEP başvuru formunda, katılımcıların kişisel ve demografik bilgilerine ek olarak, eğitim programından beklentilerine yönelik açık uçlu sorular yer almıştır. Jürinin değerlendirmesi sonucunda seçilen 15 kişilik katılımcı grubunun verdiği yanıtlar, programın ihtiyaç analizine önemli bir veri kaynağı oluşturmuştur. Bu formdan elde edilen nitel veriler, içerik analizi yöntemiyle analiz edilerek yorumlanmış ve programın hedef, içerik ve öğrenme süreçlerinin oluşturulmasında dikkate alınmıştır.

Katılımcıların verdiği yanıtların içerik analizi sonucunda, ortak temalar gruplandırılmış ve dört alt tema belirlenmiştir. Katılımcıların ifadelerinin analizleri sonucunda ortaya çıkan temalar: *Mesleki Gelişim ve Kişisel Farkındalık, Öğrenci Odaklı Beklentiler, Uygulama ve Pratik Bilgi, Genel Beklentiler* şeklindedir. Aşağıdaki şekilde ana tema altında ortaya çıkan alt temalar sunulmuştur.

Şekil 14. Katılımcı Beklentilerinin İçerik Analizi Sonucu Ortaya Çıkan Alt Temalar



Aşağıda bu alt temalara yönelik örnek katılımcı ifadeleri yorumlanarak sunulmuştur.

Alt Tema 1: Mesleki Gelişim ve Kişisel Farkındalık

Katılımcılar, SDÖ mesleki gelişim eğitimine katılarak mesleki gelişimlerini ve kişisel farkındalıklarını artırmayı hedeflemektedirler.

> *"Mesleki olarak sürekli eğitim ve gelişim döngüsüne dahil olmanın öneminin farkında olmak." (Katılımcı 2)*
>
> *"Sosyal duygusal öğrenme becerilerine sahip olmanın hayat boyu başarı, mutluluk sağlayacağını düşündüğüm için bu eğitime katılmayı önemsiyorum." (Katılımcı 3)*
>
> *"Öğrenme ortamının yapılandırılmasında ve sınıf içi etkinliklerde kullanabileceğim farklı bir bakış açısı kazanmak isterdim." (Katılımcı 4)*
>
> *"Sosyal duygusal öğrenme alanında çalışmalar yürütüyorum, merak, bu eğitimde yer almak keyifli ve öğretici bir süreç olacaktır." (Katılımcı 8)*

Bu alt tema, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sürekli kılmak ve kişisel farkındalıklarını artırmak amacıyla SDÖ eğitimine katılmayı önemsediklerini göstermektedir. Katılımcılar bu eğitimin, onların SDÖ'yle ilgili mesleki bilgi ve becerilerini geliştirmede önemli katkılarının olacağını düşünmektedirler.

Alt Tema 2: Öğrenci Odaklı Beklentiler

Katılımcılar, eğitimden elde edecekleri bilgi ve becerilerle öğrencilerinin sosyal duygusal gelişimlerine katkı sağlamayı hedeflemektedirler.

> *"Günümüz çocuklarının öğrenme ortamları düşünüldüğünde sosyal duygusal alanlarının yok sayılması ya da kendimizde olmamasından dolayı oluşan durumlara etkili çözümler üretebilmek." (Katılımcı 1)*
>
> *"Sınıfımdaki çocukların öğrenme süreçlerini aldığım eğitimle sosyal duygusal öğrenmeyi dikkate alarak yürütüyor olacağım." (Katılımcı 6)*
>
> *"Öğrencilerimin duygu durumlarını çokça önemsiyorum. Olabildiğince bunu odağa koyarak yol almaya çalışıyorum." (Katılımcı 7)*
>
> *"Çocukların sosyal duygusal becerilerini yönetmeleri sürecinde farklı yaklaşım biçimleri ile nasıl kolaylaştırabilirim, daha farklı bir iletişim kurduğumda nasıl etki edebilirimi daha detaylı düşünerek yaklaşma biçimim ile çocuklara öncelikle bu anlamda model olarak gelişimlerine artı katkılarının olacağına inanıyorum." (Katılımcı 15)*

Bu alt tema, öğretmenlerin öğrencilerinin sosyal duygusal gelişimlerini desteklemek amacıyla SDÖ eğitiminin önemine vurgu yapmaktadır. Öğrencilerin duygusal farkındalıklarını ve sosyal becerilerini artırmak, öğretmenlerin temel hedefleri arasındadır.

Alt Tema 3: Uygulama ve Pratik Bilgi

Katılımcılar, eğitimden elde edecekleri pratik bilgilerle sınıf içi uygulamalarda daha etkili olmayı amaçlamaktadırlar.

> *"Bu eğitimle sosyal ve duygusal öğrenme konusunda farkındalığımın artması, öğrenmeye bakış açımın zenginleşmesinin sonucu olarak sınıf içi etkinlik ve uygulamalarda çok boyutlu düşünüp, daha iyi bir öğrenme ortamı olarak öğrencilere yansıyacağını düşünüyorum." (Katılımcı 4)*
>
> *"Drama alanında proje geliştirmeye, öğrencilerle sosyal duygusal öğrenme alanındaki çalışmaları yönlendirecektir." (Katılımcı 8)*
>
> *"Plan yazarken ve gün içinde iletişim halindeyken iyi olma hallerini daha çok gözeteceğimi düşünüyorum." (Katılımcı 12)*
>
> *"Hikâye anlatma ve değerlendirme, günlük yaşantıların konuşulması ve değerlendirilmesi, davranışların prova edilmesi, oyun yoluyla beceri geliştirme kullanılabilir." (Katılımcı 10)*

Bu alt tema, öğretmenlerin SDÖ eğitiminden elde edecekleri pratik bilgilerin sınıf içi uygulamalarda kullanılmasının önemini vurgulamaktadır. Katılımcılar tarafından, eğitimde öğrenilen tekniklerin ve yöntemlerin, öğrencilerinin sosyal duygusal becerilerini geliştirmede etkili olacağı düşünülmektedirler.

Alt Tema 4: Genel Beklentiler

Katılımcılar, SDÖ mesleki gelişim eğitiminden genel olarak mesleki ve kişisel gelişimlerine yönelik çeşitli beklentiler taşımaktadırlar.

> *"Kendini, insanı tanıdıkça ve yaşamlarındaki farkındalıklarla daha özgür düşünen, eylemlerinde öfke, kırgınlık, suçluluk gibi olumsuz duyguların yerini olumlu olanlara bıraktığı bireyler olacaklarını ümit ediyorum." (Katılımcı 1)*
>
> *"Eğitim programındaki her yeni bilgiyi içselleştirmeyi hedefliyorum." (Katılımcı 2)*
>
> *"Öğrenicilerin akademik başarılarının artacağını, olumsuz davranışlarının azalıp, birbirleri arasında yapıcı ilişkiler kurabileceklerini düşünüyorum." (Katılımcı 3)*
>
> *"Çocukların duygularının farkında olmalarını ve tüm ilişkilerinde ilgili ve özenli davranabilmelerini sağlayabilecek." (Katılımcı 6)*

Bu alt tema, katılımcıların SDÖ mesleki gelişim eğitiminden genel olarak mesleki ve kişisel gelişimlerine yönelik beklentilerini ortaya koymaktadır. Katılımcılar, eğitimle birlikte öğrencilerine daha iyi rehberlik edebileceklerine ve onların duygusal gelişimlerine katkı sağlayabileceklerine inanmaktadırlar.

Katılımcı öğretmenlerin Sosyal Duygusal Öğrenme Mesleki Gelişim Eğitim Programından beklentileri, mesleki gelişimlerini ve kişisel farkındalıklarını artırma,

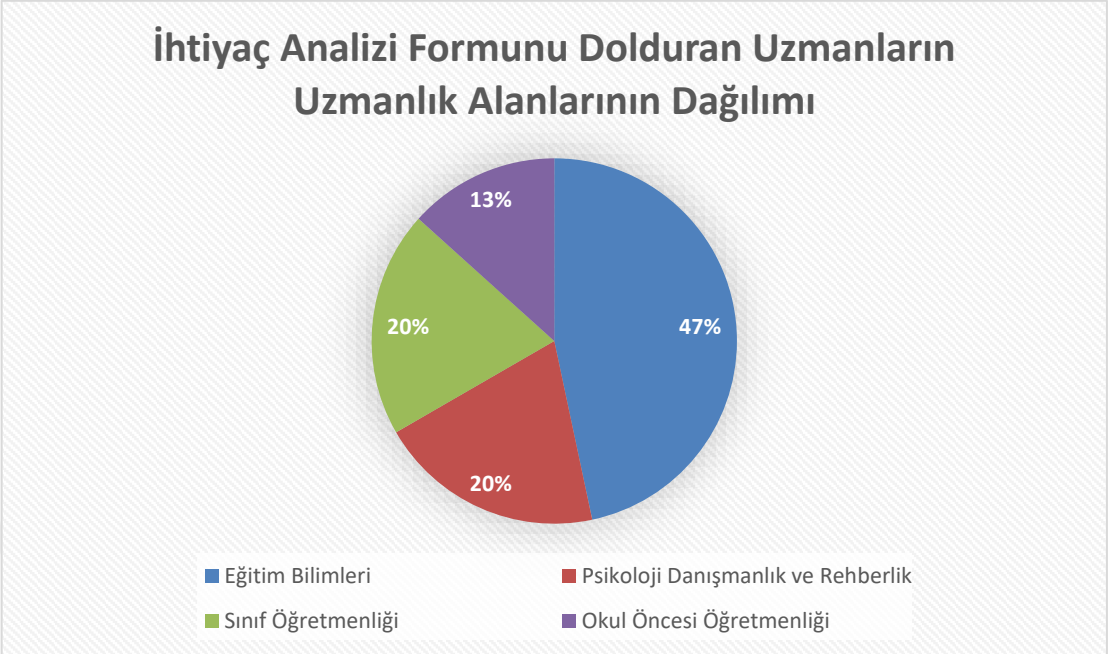
öğrencilerinin sosyal-duygusal gelişimlerine katkı sağlama, pratik bilgi ve uygulama becerilerini geliştirme gibi çeşitli alanlarda yoğunlaşmaktadır. Katılımcılar, bu eğitimle birlikte öğrencilerine daha etkili rehberlik edebileceklerine ve onların duygusal farkındalıklarını artırarak daha sağlıklı ve mutlu bireyler yetiştirebileceklerine inanmaktadır. Ayrıca, bu eğitim programının mesleki ve kişisel gelişimlerini destekleyerek sınıf içi uygulamalarda daha etkili ve bilinçli olmalarını sağlayacağını düşünmektedirler.

3.3.1.2. SDÖMEGEP Konusundaki Uzman Görüşlerinin İncelenmesi

SDÖMEGEP ihtiyaç analizi aşamasında, ayrıca alan uzmanlarının görüşlerine başvurulmuştur. Bu süreçte, program kapsamında öğretmenlerin sosyal duygusal öğrenme eğitim sürecinde hangi kavramlarla karşılaşmaları gerektiği belirlenmeye çalışılmıştır. Ayrıca, mesleki gelişim eğitiminde hangi öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanılması gerektiği değerlendirilmiştir. Bunun yanı sıra, öğretmenlerin kazanmaları beklenen tutum ve davranışlar üzerinde durulmuştur. Son olarak, eğitim sürecine katılan öğretmenlerin, öğrencilerinin sosyal duygusal becerilerini geliştirmeleri için uygulamaları gereken yöntemler incelenmiştir.

Bu amaçla, ilgili konuları kapsayan açık uçlu sorular hazırlanarak uzmanların değerlendirmelerine sunulmuştur. Google Forms formatında tasarlanan, uzman değerlendirme formu eğitim bilimleri, psikoloji, psikolojik danışmanlık, okul öncesi eğitimi ve sınıf öğretmenliği gibi farklı alanlarda uzmanlaşmış akademisyen ve eğitimcilere yönlendirilmiştir. Değerlendirme formu, e-posta yoluyla uzmanlara ulaştırılmış olup, 15 uzman ihtiyaç analizi formunda görüşlerini belirtmiştir. Çalışmaya katılan uzmanların alanlara göre dağılımı aşağıdaki grafikte sunulmuştur.

Şekil 15. İhtiyaç Analizi Çalışmasına Katılan Uzmanların Uzmanlık Alanları Dağılımı



Grafikte, ihtiyaç analizi formunu dolduran 15 uzmanın uzmanlık alanlarına göre yüzdesel dağılımı gösterilmektedir. Buna göre, en büyük uzman grubu Eğitim Bilimleri alanında olup, toplam katılımcıların %47'sini (7 kişi) oluşturmaktadır. Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik ile Sınıf Öğretmenliği alanlarından katılan uzmanlar eşit oranla dağılım göstermiş ve her biri toplamın %20'sini (3 kişi) temsil etmektedir. Okul Öncesi Öğretmenliği alanındaki uzmanlar ise %13'lük (2 kişi) bir orana sahiptir. Bu dağılım, ihtiyaç analizi çalışmasına en fazla Eğitim Bilimleri uzmanlarının katıldığını ve diğer alanlardan daha fazla temsil edildiğini göstermektedir.

Formdan elde edilen veriler, program kazanımları ve içeriklerinin belirlenmesi ile programda kullanılacak öğretim yöntem ve tekniklerine kılavuz oluşturulması açısından detaylı bir şekilde incelenmiştir. Uzmanların yazılı ifadeleri, nitel araştırma yöntemlerinden içerik analizi yöntemi kullanılarak değerlendirilmiştir. Aşağıda, bu içerik analizi sonucunda belirlenen ana temalar ve bu temalar altında ortaya çıkan alt temalar sunulmuştur.

Şekil 16. Uzman Görüşlerinin Analizi Sonucu Oluşan Tema ve Alt Temalar



Yukarıdaki şekilde görüldüğü gibi programın ihtiyaç analizi kapsamında elde edilen uzman görüşü verileri dört tema altında incelenmiştir. Ayrıca içerik analizi doğrultusunda bu temaların altında farklı alt temalar oluşmuştur. Aşağıda bu temalara ve alt temalara yönelik örnek uzman görüşü ifadeleri yorumlanarak sunulmuştur.

3.3.1.2.1. Eğitim İçeriğinde Ele Alınacak Kavramsal Öneriler

Bu tema altında, uzmanların SDÖ programının eğitim içeriğinde ele alınması gereken kavramsal önerilerine ilişkin görüşleri analiz edilmiştir. Uzmanların görüşleri, programın içeriğinde yer alacak kavramların belirlenmesi ve bu kavramların nasıl öğretilmesi gerektiği üzerine odaklanmıştır. Analiz sonucunda iki alt tema ortaya çıkmıştır. Bu alt temalar: *Temel SDÖ Kavramları, SDÖ Becerileri* şeklindedir.

Alt Tema 1: Temel SDÖ Kavramları

Uzmanlar, SDÖ programında ele alınması gereken temel kavramları belirtmişlerdir.

> *"Empati, iletişim olabilir" (Uzman 1)*
>
> *"Öz farkındalık, öz şefkat, empati, duygu tanıma, ifade etme, olumlu ilişki başlatma, ilişkiyi devam ettirme, zorlayıcı durumlarda baş etme, öğrenme ortamlarının ihtiyaca göre düzenlenmesi gibi" (Uzman 3)*
>
> *"Empati yeteneklerini, kendini kontrolü, bireysel farklılıkların doğallığını, her bireyin kişiliğinin korunması gerektiğini" (Uzman 5)*
>
> *"Öğrenciyi tanıma; Etkili iletişim ve sosyal beceriler; SDÖ'ye ilişkin farkındalık; SDÖ'yü destekleyecek etkinlik/öğretim tasarımı, uygulama ve değerlendirme." (Uzman 9)*
>
> *"Öz farkındalık, duygu yönetimi, sorun çözme" (Uzman 11)*

Bu alt temada, uzmanların sosyal duygusal öğrenme mesleki gelişim eğitimi programında yer verilmesi gereken temel kavramlara dikkat çektikleri belirlenmiştir. Özellikle empati, öz farkındalık ve duygu yönetimi gibi sosyal duygusal öğrenmenin

temel bileşenlerinin önemine vurgu yapılmıştır. Uzmanlar, empati yeteneklerinin geliştirilmesi, etkili iletişim ve sosyal becerilerin kazandırılması gerektiğini belirtmişlerdir.

Ayrıca, öz şefkat, duygu tanıma ve ifade etme, olumlu ilişki kurma ve sürdürme, zorlayıcı durumlarla baş etme gibi becerilerin de eğitim programında yer alması gerektiği ifade edilmiştir. Uzmanlar, öğretmenlerin sosyal duygusal öğrenmeye ilişkin farkındalık kazanmaları, bu alanı destekleyecek etkinlik ve öğretim tasarımları oluşturma konusunda da eğitilmeleri gerektiğini vurgulamışlardır. Genel olarak, SDÖMEGEP kapsamında temel SDÖ kavramlarının öğretmenler tarafından benimsenmesi ve uygulamada etkin bir şekilde kullanılması gerektiği öne çıkmaktadır.

Alt Tema 2: SDÖ Becerileri

Uzmanlar, SDÖ programında ele alınması gereken duygusal ve sosyal becerileri vurgulamışlardır.

> *"İletişim becerilerini (açık iletişim, sürdürebilirlik.), bireysel farklılıkları görme ve duyusal, duygusal ihtiyaçları fark etme." (Uzman 7)*
>
> *Öz farkındalık, Benlik, Özgüven, Öz barışıklık, Öz yönetim, Sosyal Farkındalık, İletişim Becerileri/Sosyal Beceriler, Öfke Yönetimi, Sağlıklı Karar Verme Becerileri, Sorun Çözme Becerileri (Uzman 6)*
>
> *"Duygu ve ihtiyaçları tanıyarak duyguları düzenleme, hedef belirleme, empati, dinleme ve çatışma çözümü becerilerinin geliştirmesine destek olabilir. Çünkü bu becerilerin bir öğretmenin okul ortamında hem kendi esenliği hem de çocukların esenliği için en çok kullanılan beceriler olduğunu düşünmekteyim." (Uzman 8)*
>
> *"Duygulara ve beden dili farkındalığına ilişkin beceriler, duygularını düzenleme ve ifade edebilme becerisi, iletişimi başlatma ve sürdürme becerisi." (Uzman 10)*
>
> *Özellikle duygu ve ihtiyaçları tanıma, duyguları adlandırma, empati ve dinleme becerileri için Şiddetsiz İletişim kullanılabilir. (Uzman 8)*
>
> *"Yürütücü biliş-kendine ilişkin farkındalık, empati, öz yönetim, duygu ve düşüncelerini dengeleme, stres yönetimi, takım çalışması, katılım, sosyal ilişkiler, çatışma yönetimi, sosyal farkındalık noktalarında yetkinlikler geliştirilebilir." (Uzman 12)*
>
> *"Becerileri seçme ve yapılandırmada CASEL'in modeli yol gösterici olabilir." (Uzman 9)*

Uzman görüşleri doğrultusunda yapılan analizde, sosyal duygusal öğrenme programında geliştirilmesi gereken temel SDÖ becerilerine vurgu yapıldığı görülmektedir. Uzmanlar, öğretmenlerin öz farkındalık, benlik, özgüven, öz yönetim, empati, sosyal farkındalık ve iletişim becerileri gibi temel sosyal duygusal öğrenme

becerilerini kazanmalarının önemini belirtmişlerdir. Ayrıca bireysel farklılıkları görme, duyusal ve duygusal ihtiyaçları fark etme, beden dili farkındalığı ve stres yönetimi gibi becerilerin de eğitim sürecine entegre edilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Şiddetsiz iletişim tekniklerinin özellikle empati, dinleme ve duygu adlandırma süreçlerinde etkili bir yöntem olarak kullanılabileceği belirtilmiştir. Bunun yanı sıra, yürütücü biliş, sosyal ilişkiler, takım çalışması ve katılım gibi becerilerin geliştirilmesi gerektiği ifade edilmiştir. Uzmanlar, beceri seçimi ve yapılandırma sürecinde CASEL SDÖ becerileri modelinin rehber olarak kullanılabileceğini önermişlerdir.

"Eğitim İçeriğinde Ele Alınacak Kavramsal Öneriler" teması kapsamında incelenen uzman görüşleri, SDÖMEGEP'in içeriğinde ele alınacak kavramsal unsurların programın başarısını ve etkisini artırmada kritik bir rol oynadığını işaret etmektedir. Uzmanlar, özellikle empati, sosyal farkındalık, sorumlu karar verme, öz farkındalık, duygular, iletişim, öz denetim ve öz şefkat gibi temel kavramların derinlemesine ele alınması ve öğretmenlerin bu kavramları içselleştirmesinin sağlanması gerektiğini vurgulamışlardır. Ayrıca, öz farkındalık, benlik, özgüven, öz yönetim ve stres yönetimi gibi bireysel gelişime yönelik becerilerin yanı sıra, sosyal ilişkiler, takım çalışması ve yürütücü biliş gibi grup dinamiğiyle ilişkili becerilerin de eğitim sürecine entegre edilmesi gerektiği ifade edilmiştir.

Bu bağlamda, SDÖMEGEP'in içerik tasarımında kuramsal bilgi ile uygulamalı öğrenme yöntemlerinin dengeli bir şekilde harmanlanması önerilmektedir. Uzmanlar, öğretmenlerin SDÖ uygulama yetkinliğini geliştirmede şiddetsiz iletişim teknikleri, empati geliştirme etkinlikleri ve bireysel-duygusal farkındalık uygulamalarının etkili olacağını belirtmişlerdir. Ayrıca, programın yapılandırılmasında CASEL SDÖ Becerileri Modeli'nin rehber olarak kullanılabileceği ifade edilmiştir.

3.3.1.2.2. Eğitimde Kullanılacak Yöntem-Tekniklere Dair Öneriler

Uzman görüşleri doğrultusunda, ortaya çıkan bu temada SDÖ programlarında kullanılabilecek yöntem ve teknikler incelenmektedir. Uzmanlar, öğretmenlerin ve öğrencilerin sosyal duygusal becerilerini geliştirmek için çeşitli stratejiler, yöntemler ve teknikler önermiştir. Bu analiz, sonucunda üç alt tema ortaya çıkmıştır. Bu temalar: *Drama ve Aktif Öğrenme Teknikleri, Grup ve İş Birliğine Dayalı Çalışmalar* şeklindedir.

Alt Tema 1: Drama ve Aktif Öğrenme Teknikleri

Uzmanlar, SDÖ programında drama ve aktif öğrenme tekniklerinin kullanılmasını önermektedirler. Bu teknikler, öğrencilerin ve öğretmenlerin SDÖ becerilerini geliştirmek için etkili araçlar olarak görülmektedir.

> *Drama, yaratıcı drama (Uzman 1)*
>
> *Drama yoğun mizansen durumlar. Küçük hikayeler, Sen olsan ne yapardın, Altı şapka düşünme tekniği, küçük-Büyük Tartışma teknikleri (Uzman 5)*
>
> *Atölye çalışmalarında deneyim aktarımı, senaryolarla çatışma çözümleri, drama teknikleri ile öz farkındalık ve öz yönetim çalışmaları. (Uzman 13)*
>
> *Yaratıcı Drama günlük yaşamla bağlantı kurmak için teknik olarak kullanılabilir (Uzman 8)*
>
> *Sosyal-duygusal durumları içeren yaşantı temelli-bağlamsal ve otantik öğrenme ortamları, benzetim, drama, mikro öğretim teknikleri vb. olabilir (Uzman 12)*
>
> *SDÖ becerilerini geliştirmek uzun soluklu çalışmayı gerektirecektir, kuramsal bir farkındalıkla birlikte, atölye çalışmalarında deneyim aktarımı, senaryolarla çatışma çözümleri, drama teknikleri ile öz farkındalık ve öz yönetim çalışmaları (Uzman 13)*
>
> *Farklı değer öğretim yaklaşımları (değer analizi gibi), drama çalışmaları, mikro-öğretim (gerçek veri analizi), alan uzmanlarının yapacağı etkileşimli dersler, kapsayıcı eğitim bileşenlerine yönelik farkındalık artırıcı eğitimler düzenlenebilir (Uzman 15)*

Yukarıdaki ifadelerde uzmanların sosyal duygusal öğrenme mesleki gelişim eğitimi kapsamında özellikle drama ve yaratıcı drama tekniklerine vurgu yaptıkları görülmektedir. Uzmanlar, yaratıcı dramayı ve mizansen durumları, "Sen olsan ne yapardın?" gibi etkinlikleri, altı şapka düşünme tekniği ile küçük ve büyük tartışma tekniklerini sosyal duygusal öğrenme becerilerini geliştirmede etkili araçlar olarak değerlendirmektedirler. Bu tekniklerin yanı sıra, yaşantı temelli ve bağlamsal öğrenme ortamları, benzetim ve mikro öğretim teknikleri ile senaryolar üzerinden çatışma çözümlemeleri yapmanın, öğretmenlerin öz farkındalık ve öz yönetim becerilerini güçlendireceği ifade edilmiştir. Ayrıca, uzmanlar SDÖ becerilerinin geliştirilmesinin uzun soluklu ve yapılandırılmış bir eğitim süreci gerektirdiğini belirtirken, bu süreçte kuramsal farkındalığı artıran eğitimlerin yanı sıra uygulamaya dayalı atölye çalışmalarının önemine dikkat çekmişlerdir.

Özetle, teorik bilgi ile uygulamalı öğrenmenin dengeli şekilde bir arada yürütülmesi ve yaratıcı drama ile senaryo temelli tekniklerin öğretmenlerin sosyal duygusal becerilerini geliştirmede etkili bir yöntem olarak kullanılabileceği ifade edilmiştir.

Alt Tema 2: Grup ve İş Birliğine Dayalı Çalışmalar

Uzmanlar, iş birlikçi çalışmaların ve uygulamalı eğitim yöntemlerinin SDÖ becerilerinin geliştirilmesinde etkili olduğunu belirtmişlerdir.

> *Grup çalışması da mutlaka eklenmeli (Uzman 3)*
>
> *İşbirlikçi çalışmaya yönelik yöntemler empati, duyguları yönetme, problem çözme ve sorumluluk alma gibi SDÖ becerilerini geliştirmeye hizmet edebilir. Örnek olay çalışmaları farkındalık kazandırma sürecini destekleyebilir. Alternatif Perspektifler Stratejisi öğretmenlerin çoklu bakış açılarından bir durumu değerlendirmelerini sağlayarak SDÖ becerilerinin gelişimine yardımcı olabilir (Uzman 2)*
>
> *İyi yapılandırılmış eğitim programı, multi disiplinler yaklaşım, iyi bir ekip (drama, masal, p4c gibi teknik ve yaklaşımları içerebilir) (Uzman 7)*
>
> *Uygulamalı olmalı; bu sebeple, atölye şeklinde planlanmalıdır. Grup çalışması, iş birlikli öğrenme, istasyon, tartışma ve teknikleri (altı şapka, beyin fırtınası, vb.) (Uzman 9)*

Bu alt temada uzman görüşleri doğrultusunda yapılan analizde, uzmanların SDÖMEGEP'te iş birlikçi ve grup temelli öğrenme yöntemlerine önem verilmesine vurgu yaptığı görülmektedir. Grup çalışması, iş birlikli öğrenme ve istasyon tekniği gibi yöntemlerin, öğretmenlerin empati, duyguları yönetme, problem çözme ve sorumluluk alma gibi becerilerini geliştirmeye katkı sağlayacağı belirtilmiştir. Ayrıca, örnek olay çalışmaları ve alternatif perspektifler stratejisinin, öğretmenlerin çok yönlü bakış açısı kazanmalarına yardımcı olacağı ifade edilmiştir.

Uzmanlar, eğitimin uygulama temelli olması gerektiğini ve bu nedenle atölye çalışmaları, tartışma teknikleri (altı şapka, beyin fırtınası vb.) gibi yöntemlerin sürece entegre edilmesini önermektedirler. Bunun yanı sıra, multi-disipliner bir yaklaşımın benimsenmesi gerektiği, bu kapsamda drama, masal anlatımı ve çocuklar için felsefe gibi tekniklerin programa dahil edilmesinin faydalı olacağı ifade edilmiştir.

"*Eğitimde Kullanılacak Yöntem-Tekniklere Dair Öneriler*" teması kapsamında incelenen uzman görüşleri doğrultusunda, SDÖMEGEP'in etkili bir şekilde tasarlanabilmesi için drama ve yaratıcı drama teknikleri, iş birlikçi ve grup temelli öğrenme yöntemleri, yaşantı temelli uygulamalar ve çok yönlü öğretim stratejileri gibi unsurların programa dahil edilmesi gerektiği belirlenmiştir. Uzmanlar, yaratıcı drama, mizansen, örnek olay çalışmaları ve senaryo temelli tekniklerin, öğretmenlerin sosyal duygusal becerilerini geliştirmede etkili olacağını vurgulamışlardır. Bunun yanı sıra, altı şapka düşünme tekniği, tartışma yöntemleri, beyin fırtınası ve benzetim gibi

uygulamaların, öğretmenlerin empati, öz farkındalık, problem çözme ve duyguları yönetme becerilerini destekleyeceği ifade edilmiştir.

Ayrıca, eğitimin uygulama temelli olması gerektiği ve bu kapsamda atölye çalışmaları, istasyon tekniği, grup çalışmaları ve iş birlikçi öğrenme süreçlerinin programa entegre edilmesinin önem taşıdığı belirtilmiştir. Uzmanlar, multi-disipliner bir yaklaşımın benimsenmesini önererek, eğitim sürecinde drama, masal anlatımı ve çocuklar için felsefe gibi yöntemlerin öğretmenlerin mesleki gelişimine katkı sağlayacağını ifade etmişlerdir. Genel olarak, teorik bilgi ile uygulamalı öğrenmenin dengeli şekilde bir arada yürütülmesi, öğretmenlerin aktif katılım gösterebilecekleri etkileşimli öğrenme ortamlarının oluşturulması ve uzun soluklu, yapılandırılmış bir eğitim sürecinin planlanması gerekliliği ortaya çıkmıştır.

3.3.1.2.3. Öğretmen Tutum-Davranışlarına Yönelik Öneriler

Uzman görüşleri doğrultusunda, ortaya çıkan bu temada SDÖMEGEP'in öğretmenlere kazandırması gereken tutum ve davranışlar incelenmiştir. Uzmanlar, öğretmenlerin iletişim dili, eğitim anlayışı, sınıf içi öğrenci-öğretmen etkileşimi gibi konularda geliştirmeleri gereken becerilere dikkat çekmişlerdir. İçerik analizi sonucunda iki alt tema ortaya çıkmıştır. Bu alt temalar; *İletişim ve Duygu Kontrolü, Pedagojik Yaklaşım ve Sınıf İçi Etkileşim* şeklindedir.

Alt Tema 1: İletişim ve Duygu Kontrolü

Uzmanlar, SDÖ eğitiminin öğretmenlere etkili iletişim becerileri ve duygu kontrolü kazandırması gerektiğini belirtmişlerdir.

> *İletişim, duygu kontrolü (Uzman 1)*
>
> *"Öğretmenlerin problem çözme ve sosyal farkındalık yönlerini geliştirerek farklılıklara daha duyarlı ve sorunlarda daha kolay başa çıkma yönlerine katkıda bulunmalı." (Uzman 14)*
>
> *İletişim dili bakımından diyaloğa dayanmalıdır. İkna etmeye değil birbirini anlamaya alan açan bir yerden. Eğitim anlayışının merkezine öğrenenlerin eşdeğerliğini almalı ve öğrencileriyle etkileşiminde hiyerarşik bir otoriteden kaçınmalıdır. Ortamları herhangi bir öznenin birbirine karşı egosunu tatmin ettiği bir yer değil birlikte öğrenmek ve gelişmek için bir yer olduğu zaman tatmin edici olacak ve SDÖ becerilerinin gelişimine hizmet edecektir (Uzman 2)*
>
> *İletişim, çatışma çözümü, sınıf iklimi, okul ekosistemi, eğitim anlayışı (Uzman 3)*
>
> *İletişim önemli (Sesli ve sessiz), örnekler, cevabı beklenmeyen sorular (Uzman 5)*

Dinleme gibi beceriler geliştikçe iletişim dili daha barışçıl ve kapsayıcı olacaktır. (Uzman 8)

Bu alt temada uzmanların iletişim ve duygu kontrolünün sosyal duygusal öğrenme mesleki gelişim eğitimi kapsamında kritik bir rol oynadığına dikkat çektikleri görülmektedir. Özellikle öğretmenlerin iletişim becerilerinin geliştirilmesi, sosyal farkındalıklarının artırılması ve problem çözme yetkinliklerinin güçlendirilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Uzmanlar, öğretmenlerin farklılıklara duyarlı olması ve karşılaştıkları sorunlarla daha kolay başa çıkabilmeleri için etkin dinleme, diyaloğa dayalı iletişim ve çatışma çözme becerileri kazanmalarının önemli olduğunu belirtmişlerdir.

Ayrıca, eğitim sürecinin ikna etmeye değil, karşılıklı anlayışa dayalı bir iletişim modeli üzerine kurulması gerektiği ifade edilmiştir. Öğrenenlerin eşdeğerliğini merkeze alan, hiyerarşik otoriteden uzak bir eğitim anlayışının, sınıf içi etkileşimi ve SDÖ becerilerini destekleyeceği belirtilmiştir. Sınıf iklimi, okul ekosistemi ve eğitim anlayışının SDÖ süreçleriyle uyumlu bir şekilde yapılandırılması gerektiği vurgulanmıştır. Uzmanlar, sözlü ve sözsüz iletişimin önemine dikkat çekerek, dinleme becerilerinin gelişmesiyle öğretmenlerin daha barışçıl ve kapsayıcı bir iletişim dili kullanabileceklerini ifade etmişlerdir.

Alt Tema 2: Pedagojik Yaklaşım ve Sınıf İçi Etkileşim

Uzmanlar, öğretmenlerin pedagojik yaklaşımlarını ve sınıf içi etkileşimlerini geliştirerek öğrencilerle daha etkili iletişim kurmalarının önemini vurgulamışlardır.

Açık iletişim, her bireyin gelişim farklı gelişim alanına saygı ve destek, bazı durumlarda birlikte karar alabilme, gelişim ihtiyaçlarına göre program yapabilme ve kaynak oluşturma (Uzman 7)

Aynı zamanda çatışma çözümü becerisi geliştikçe daha demokratik, yine barışçıl ve kapsayıcı bir sınıf iklimi kurulabilir. Öğretmenin SDÖ becerilerinin gelişmesi sosyal öğrenme konusunda öğrencilerine olumlu bir model olacaktır (Uzman 8)

Öğrencilerini tanımaya ve anlamaya yönelik gelişim ve öğrenme psikolojisi bilgisine sahiptir, SDÖ öneminin farkına varır, SDÖ kuramsal ve kavramsal temelleri açıklar. Çocukların SDÖ'sini etkileyen faktörleri açıklar, Çocukların SDÖ'sini destekleyici öğretmen davranışlarının farkına varır. Çocukların SDÖ'sini destekleyici okul içi ve dışı faaliyetler düzenler. Çocukların SDÖ'sini destekleyici öğretim ortamı düzenler. Çocukların SDÖ'sini destekleyici etkinlik/öğretim tasarlar, uygular ve değerlendirir (Uzman 9)

Demokratik bir tutumla öğrencilere yaklaşabilmelidir. Öğretmen öğrenci ilişkisinin olumlu olması, ben dilinin kullanımı, öğrencinin öğretmenine güvenmesi ve öğretmenini rol model alabilmesi önemlidir (Uzman 10)

Pedagojik bakış açısı, öğrencilerin kendi duygu ve düşüncelerini geliştirebilmeleri, iletişim dili, öğretmen-öğretmen, öğretmen öğrenci etkileşimi, sosyal farkındalık (Uzman 11)

Sevgi, saygı, model olma, demokratik ortam (Uzman 12)

Alt tema kapsamında incelenen uzman görüşleri, uzmanların pedagojik yaklaşım ve sınıf içi etkileşim konularına vurgu yaptıkları görülmektedir. Özellikle öğretmenlerin açık iletişim kurabilmesi, bireysel farklılıklara saygı duyması ve sınıf ortamında demokratik bir tutum benimsemesi gerektiği belirtilmiştir. Öğrencilerin gelişimsel farklılıklarının desteklenmesi, öğretmenin çatışma çözme becerilerini geliştirmesi ve barışçıl, kapsayıcı bir sınıf iklimi oluşturması gerektiği ifade edilmiştir.

Ayrıca, öğretmenlerin sosyal duygusal öğrenmenin kuramsal ve kavramsal temellerini bilmesi, öğrencilerinin sosyal duygusal gelişimini destekleyici öğretim ortamları ve etkinlikler tasarlaması gerektiği vurgulanmıştır. Öğretmenlerin öğrencileriyle güvene dayalı ilişkiler kurmaları, ben dili kullanmaları ve model alınabilecek davranışlar sergilemeleri önemli görülmektedir. Öğrencilerin kendi duygu ve düşüncelerini ifade edebilecekleri, öğretmenler ve öğrenciler arasında sağlıklı bir iletişim dili gelişimine olanak tanıyan bir pedagojik bakış açısının benimsenmesi gerektiği belirtilmiştir.

Uzman görüşleri doğrultusunda ortaya çıkan "Öğretmen Tutum-Davranışlarına Yönelik Öneriler" teması kapsamında SDÖMEGEP'in içeriğinde iletişim, duygu kontrolü, pedagojik yaklaşım ve sınıf içi etkileşim konularının kritik bir yere sahip olduğu vurgulanmıştır. Programın, öğretmenlerin iletişim becerilerini geliştirmelerini, sosyal farkındalıklarını artırmalarını ve problem çözme yetkinliklerini güçlendirmelerini destekleyecek şekilde yapılandırılması gerektiği vurgulanmıştır. Öğretmenlerin, farklılıklara duyarlı olması, sınıf içinde demokratik bir tutum sergilemesi ve öğrencileriyle güvene dayalı ilişkiler kurması önemsenmiştir. Özellikle, sözlü ve sözsüz iletişim, etkin dinleme, diyaloğa dayalı etkileşim ve çatışma çözme becerileri gibi unsurların öğretmen eğitiminde öncelikli olarak ele alınması gerektiği ifade edilmiştir.

Ayrıca, SDÖMEGEP'in sosyal duygusal öğrenmenin kuramsal ve kavramsal temellerine dayalı bir eğitim anlayışıyla yapılandırılması, öğretmenlerin yalnızca teorik bilgi edinmekle kalmayıp sınıf içinde uygulamaya yönelik etkinlikler geliştirebilecekleri bir öğrenme ortamının sağlanması gerektiği belirtilmiştir. Öğretmenlerin ben dili kullanımı, empati, demokratik değerler, sevgi, saygı ve sosyal farkındalık temelinde şekillenen bir sınıf iklimi oluşturması gerektiği vurgulanmıştır.

Bu doğrultuda, SDÖMEGEP'in, öğretmenlerin duygusal farkındalıklarını artıran, sınıf içi iletişimi güçlendiren ve öğrenci-öğretmen etkileşimini destekleyen uygulamalara odaklanan bütüncül bir yaklaşımla tasarlanması önerilmektedir.

3.3.1.2.4. Öğrencilerin SDÖ Becerilerini Geliştirebilecek Uygulamalara Dair Öneriler

Bu analiz, SDÖMEGEP eğitimine katılan öğretmenlerin, öğrencilerinin sosyal duygusal becerilerini geliştirmek için yapması gereken uygulamaları belirlemek amacıyla yapılmıştır. Uzmanlar, öğretmenlerin sınıf içinde uygulamaları gereken stratejiler, yöntemler ve etkinlikler hakkında çeşitli önerilerde bulunmuşlardır. Bu tema kapsamında üç farklı alt tema ortaya çıkmıştır. Bu alt temalar; *Grup Çalışmaları ve Etkileşim, Model Olma ve Çatışma Yönetimi, Yenilikçi ve Uygulamalı Etkinlikler* şeklindedir.

Alt Tema 1: Grup Çalışmaları ve Etkileşim

Uzmanlar, grup çalışmalarının ve etkileşimli etkinliklerin SDÖ becerilerini geliştirmede etkili olduğunu belirtmişlerdir.

> *Grup çalışmalarına dayalı etkinlikler (Uzman 1)*
>
> *Arkadaş edinme, Sıra arkadaşını değiştirme, Arkadaşını ve ailesini tanıma, Arkadaşının ilgilerini ve sevmediklerini listeleme, Sıra arkadaşlarını değiştirme (Ring şeklinde), Üzücü ve Mutlu edici olay ve durumlar karşısındaki tepkilerin açığa vurulması (Uzman 5)*
>
> *Öğretmen okula gelip öğrencileri ile etkileşime girdiği andan itibaren SDÖ becerilerinin birçoğunu kullanmaya başlıyor. Bu sebeple rol model olması halihazırda öğrencilerin sosyal duygusal becerileri geliştirmesine katkı sağlıyor. Düzenli olarak duygu çemberlerinin yapılması SDÖ becerilerinin gelişimi için bence çok önemli, çünkü duyguların davranışlarla ilişkisi birçok olayı etkiliyor. Öğrencileri dinlemesi, onların farklı ihtiyaçlarına cevap verebilmek için önemli bir beceri, sınıf olarak bu becerinin gelişmesine destek olacak etkinlikler yapılabilir. Öğretmenin belki öğrencilerinin bu konuda gelişimini takip ettiği bir yöntemle, veliler ile düzenli görüşerek okul-ev ilişkisini arttırması olabilir (Uzman 8)*
>
> *Öğrenci merkezli, farkılıklara saygının temele alındığı, her öğrencinin kendini ifade edebildiği etkinlikler düzenlemelidir. Farklı değer öğretimi yaklaşımları bu boyutta etkin kullanılabilir (Uzman 15)*

Bu alt temada, uzmanların grup çalışmaları ve etkileşimin sosyal duygusal öğrenme mesleki gelişim eğitimi kapsamında önemli bir yer tutması gerektiğine dikkat çektikleri görülmektedir. Özellikle öğrencilerin birbirlerini daha iyi tanımaları,

duygusal ifadelerini geliştirmeleri ve etkileşimlerini artırmaları için grup çalışmalarına dayalı etkinliklerin eğitim sürecine dahil edilmesi gerektiği vurgulanmıştır.

Uzmanlar, öğretmenlerin sınıf içinde duygusal farkındalıklarını geliştirmesi, öğrencileri aktif dinlemesi ve onların farklı ihtiyaçlarına duyarlı olması gerektiğini ifade etmişlerdir. Ayrıca, öğretmenlerin rol model olarak sosyal duygusal öğrenme becerilerini öğrencilerine yansıtmasının, öğrencilerin bu becerileri içselleştirmesinde kritik bir faktör olduğu belirtilmiştir. Duygu çemberleri gibi sınıf içinde etkileşimi artıran tekniklerin düzenli olarak uygulanması, okul-ev ilişkisini güçlendirecek veli iş birliklerinin sağlanması ve farklı değer öğretim yaklaşımlarının kullanılması önerilmiştir.

Alt Tema 2: Model Olma ve Çatışma Yönetimi

Uzmanlar, öğretmenlerin öğrencilere model olarak sosyal-duygusal becerilerin gelişimine katkıda bulunmaları gerektiğini vurgulamışlardır.

> *Örneğin: "No Fault Zone" gibi SDÖ becerilerini geliştiren oyunları çocuklarla oynayabilir. Çocukların kendi arasında veya çocuklarla kendisi arasındaki çatışmalarda kolaylaştırıcı bir rol üstlenebilir. Duygu yönetimi konusunda çocuklara model olabilir (Uzman 2)*
>
> *Öğretmenin kendisinin model olması gereklidir. Empatik bir sınıf ortamını oluşturması gereklidir. Öğrencilerini yüreklendirmesi, cesaretlendirmesi gereklidir. Öğrencilerine ayırım yapmadan, sevecen yaklaşması gereklidir. Eğitim-öğretim etkinlikleri çok önemlidir. Ancak, yeterli değildir. Sağlıklı iletişim, öfke yönetimi, sağlıklı karar verme, sorun çözme vb. konularda sınıf içi çalışmaları yapabilir. Öğretmenin mutlaka okuldaki psikolojik danışmanla iş birliği içinde çalışması gereklidir. Yukarıda belirttiğim gibi, psikolojik özellikler seminer vererek, onu şöyle yapmalısınız, bunu böyle yapmalısınız şeklinde yalnızca bilgi vererek geliştirilemez. Kanımca, bu öğretmenlerin psikoeğitim programından geçmeleri gereklidir. Ayrıca, psikolojik danışmanın liderliğinde, akran danışmanlığı kapsamında, kazanılan bu becerilerin, okuldaki diğer öğrencilere de kazandırılması gereklidir. Bu öğrenciler de, diğer öğrencilere bu becerileri kazandırabilirler (Uzman 6)*
>
> *Bu bir yaklaşımdır. Rol model olmak esastır. Çocuklarla günlük iletişim, çatışma çözümündeki yaklaşım ve yansıtmalar çocukların bu becerileri doğal olarak edinmesini sağlar. Bunun yanı sıra seviyeye göre sosyal kontratlar, duygu posterleri, duygu termometresi vb. öz farkındalık ve öz yönetim becerilerine yönelik sınıf rutinleri ve tüm eğitim ortamlarına ve ekosisteme yayılan pratikler pekiştirici olacaktır (Uzman 13)*

Bu alt temada uzmanların öğretmenlerin model olma rolü ve çatışma yönetimi becerilerinin sosyal duygusal öğrenme sürecinde kritik bir öneme sahip olduğuna dikkat çektikleri görülmektedir. Öğretmenlerin empatik bir sınıf ortamı oluşturması,

öğrencilere duygu yönetimi konusunda model olması ve çatışmaların çözümünde kolaylaştırıcı bir rol üstlenmesi gerektiği vurgulanmıştır. Öğretmenlerin sağlıklı iletişim, öfke yönetimi, karar verme ve sorun çözme gibi becerileri sınıf içinde doğrudan uygulayarak öğrencilerine aktarması gerektiği ifade edilmiştir. Bunun yanı sıra, duygu posterleri, duygu termometresi ve sosyal kontratlar gibi sınıf içi rutinlerin öz farkındalık ve öz yönetim becerilerini geliştirmede etkili olabileceği belirtilmiştir.

Alt Tema 3: Yenilikçi ve Uygulamalı Etkinlikler

Uzmanlar, yenilikçi ve uygulamalı etkinliklerin SDÖ becerilerini geliştirmede etkili olduğunu belirtmişlerdir.

> *Yenilikçi çalışmalar yapması beklenir. Öğrencilerinde sosyal duygusal anlamda gelişme olması beklenir. Sınıf içerisinde çatışma çözümü ve baş etme becerilerinde gelişme olması beklenir (Uzman 3)*
>
> *Çocukların yakın çevresinden topluma kadar sosyal çevresi ile etkileşimini sağlayacak ve SDÖ yönlerinin gelişmesini destekleyecek etkinlikler, çalışma yaprakları, projeler, performans görevleri, ders planları vb. hazırlamaları istenebilir (Uzman 9)*
>
> *Hikâye anlatma ve değerlendirme, günlük yaşantıların konuşulması ve değerlendirilmesi, davranışların prova edilmesi, oyun yoluyla beceri geliştirme kullanılabilir (Uzman 10)*
>
> *Sanatsal aktiviteler, grup çalışmaları, beyin fırtınası, sorun analizi, sunum (Uzman 11)*
>
> *Bağlamsal, otantik, yaşantı temelli, uygulamalı etkinlikler (Uzman 12)*

Uzman görüşleri doğrultusunda yapılan analizde, uzmanların yenilikçi ve uygulamalı etkinliklerin sosyal duygusal öğrenme mesleki gelişim eğitimi kapsamında önemli bir yere sahip olması gerektiğine dikkat çektikleri görülmektedir. Özellikle çatışma çözme, baş etme becerileri ve sosyal çevreyle etkileşim kurma süreçlerinin desteklenmesi gerektiği vurgulanmıştır.

Öğrencilerin sosyal duygusal gelişimini desteklemek amacıyla hikâye anlatımı, günlük yaşantıların değerlendirilmesi, davranışların prova edilmesi, oyun temelli beceri geliştirme ve sanatsal aktiviteler gibi uygulamalı yöntemlerin kullanılması önerilmiştir. Bağlamsal, otantik ve yaşantı temelli etkinliklerin eğitime entegre edilmesi gerektiği belirtilirken, grup çalışmaları, beyin fırtınası ve sorun analizi gibi etkileşim odaklı tekniklerin sosyal duygusal beceri gelişimine katkı sağlayacağı vurgulanmıştır.

"Öğrencilerin SDÖ Becerilerini Geliştirebilecek Uygulamalara Dair Öneriler" teması kapsamında yapılan uzman görüşleri içerik analizi sonucunda, SDÖMEGEP'in etkili bir şekilde yapılandırılabilmesi için grup çalışmaları, öğretmenlerin model olma rolleri ve yenilikçi, uygulamalı etkinliklerin eğitimin temel unsurları olarak ele alınması gerektiği belirlenmiştir. Öğrencilerin sosyal duygusal gelişimini desteklemek amacıyla duygusal farkındalık, empati, çatışma yönetimi ve sosyal etkileşim konularına özel önem verilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Bu bağlamda, öğretmenlerin sınıf içinde aktif dinleme, duygu yönetimi ve karar verme gibi becerileri doğrudan uygulaması, öğrencilere model olması ve öğrenme sürecini daha etkileşimli hale getirmesi önerilmektedir.

Ayrıca, SDÖMEGEP'in hikâye anlatımı, oyun temelli öğrenme, sanatsal aktiviteler, duygu çemberleri ve etkileşim odaklı öğretim yöntemleri ile zenginleştirilmesi gerektiği ifade edilmiştir. Bağlamsal ve otantik öğrenme süreçlerine dayalı etkinliklerin programa dahil edilmesi, öğretmenlerin hem teorik bilgiyi içselleştirmelerini hem de sınıf ortamında bu becerileri doğrudan deneyimleyerek öğrencilerine aktarmalarını sağlayacaktır. Okul-ev iş birliğinin güçlendirilmesinin, öğretmenlerin çatışma yönetimi becerileri ile öğrencilerin duygusal gelişim süreçlerinde kolaylaştırıcı bir rol üstlenmesinin ve grup dinamikleri içinde öğrenme süreçlerinin desteklenmesinin kritik öneme sahip olduğu vurgulanmıştır.

3.3.2. İhtiyaç Analizi Sonuçları Doğrultusunda SDÖMEGEP Kazanımlarının Belirlenmesi

SDÖMEGEP'e yönelik gerçekleştirilen uzman görüşleri ve katılımcı öğretmen beklentileri ışığında, SDÖ programının tasarımı ve uygulanması sürecinde dikkate alınması gereken temel unsurlar aşağıda belirtilen konu başlıkları doğrultusunda belirlenmiştir:

- **SDÖ Temel Kavramları ve Teorik İçerik:** Uzmanlar ve öğretmenlerin görüşleri, SDÖ programlarının empati, öz farkındalık, öz yönetim, iletişim becerileri, sosyal farkındalık ve sorumlu karar verme gibi temel kavramları merkeze alarak tasarlanması gerektiğini vurgulamıştır. Bu kavramların öğretmenler tarafından içselleştirilmesi, onların hem kendi sosyal ve duygusal becerilerini geliştirmelerine hem de bu becerileri öğrencilerine etkili bir şekilde aktarabilmelerine olanak tanıyacaktır. Öz farkındalık, benlik, özgüven, öz

yönetim ve stres yönetimi gibi bireysel gelişime yönelik becerilerin yanı sıra, sosyal ilişkiler, takım çalışması ve yürütücü biliş gibi grup dinamiğiyle ilişkili becerilerin eğitim sürecine entegre edilmesi gerektiği ifade edilmiştir.

- **Yöntem ve Tekniklerin Çeşitliliği:** Katılımcılar ve uzmanlar, SDÖ programlarında drama, yaratıcı teknikler, iş birlikçi öğrenme, yaşantı temelli uygulamalar ve sürekli geri bildirim mekanizmalarının kullanılmasını önermişlerdir. Drama, hikâye anlatımı, mizansen, senaryo temelli teknikler ve altı şapka düşünme tekniği gibi yöntemlerin, öğretmenlerin empati, öz farkındalık, problem çözme ve duyguları yönetme becerilerini destekleyeceği belirtilmiştir. Örnek olay çalışmaları, tartışma yöntemleri ve beyin fırtınası gibi tekniklerin öğretmenlerin sosyal duygusal becerilerini geliştirmede etkili olacağı ifade edilmiştir.
- **Pedagojik Yaklaşımlar ve Sınıf İçi Etkileşim:** Uzman görüşleri, öğretmenlerin pedagojik yaklaşımlarını geliştirerek daha demokratik, kapsayıcı ve destekleyici bir sınıf iklimi oluşturmaları gerektiğini vurgulamıştır. Öğretmenlerin öğrencileriyle güvene dayalı ilişkiler kurmaları, ben dili kullanmaları, bireysel farklılıklara saygı duymaları ve empati temelli bir öğretim anlayışını benimsemeleri önerilmiştir. Öğretmenlerin SDÖ becerilerinde rol model olmaları gerektiği ve bunun için SDÖ kavramlarının sınıf içi etkileşimle doğrudan ilişkilendirilmesi gerektiği ifade edilmiştir.
- **Sınıf İçinde Duygu ve Çatışma Yönetimi:** Uzmanlar, öğretmenlerin duygusal farkındalık ve çatışma yönetimi becerilerini geliştirmelerinin önemine dikkat çekmiştir. Sağlıklı iletişim, öfke yönetimi, sorun çözme ve karar verme becerilerinin sınıf içi etkileşimi ve öğretmen-öğrenci ilişkisini güçlendireceği belirtilmiştir. Hikâye anlatımı, oyun temelli etkinlikler, grup çalışmaları ve duygulara yönelik reflektif uygulamaların öğretmenlerin duygu yönetimi becerilerini artırmada etkili olacağı ifade edilmiştir.
- **Öğretmenlerin Model Olma Rolü:** Uzman görüşleri, öğretmenlerin yalnızca bilgi aktaran bir figür değil, aynı zamanda öğrencilerine sosyal duygusal öğrenme konusunda model olan bireyler olmaları gerektiğini vurgulamaktadır. Empatik bir sınıf ortamı oluşturma, öğrencileri cesaretlendirme, onlara destekleyici bir şekilde rehberlik etme ve duygu yönetimi süreçlerinde

öğrencilerine yol gösterme gibi becerilerin öğretmenlerde geliştirilmesi gerektiği belirtilmiştir. Duygu posterleri, duygu termometresi, sosyal kontratlar ve düzenli duygu çemberleri gibi uygulamalarla sınıf içinde sürdürülebilir bir SDÖ atmosferi yaratılmasının önemi vurgulanmıştır.

- **Öğrencilerin SDÖ Becerilerini Geliştirebilecek Uygulamalar:** SDÖMEGEP'in öğrencilerin sosyal duygusal becerilerini desteklemek amacıyla duygusal farkındalık, empati, çatışma yönetimi ve sosyal etkileşim konularına özel önem vermesi gerektiği belirtilmiştir. Öğretmenlerin, aktif dinleme, duygu yönetimi ve karar verme gibi becerileri sınıf ortamında doğrudan uygulaması, öğrencilere model olması ve süreci etkileşimli hale getirmesi önerilmiştir. Hikâye anlatımı, oyun temelli öğrenme, sanatsal aktiviteler, duygu çemberleri ve etkileşim odaklı öğretim yöntemlerinin programda yer alması gerektiği ifade edilmiştir. Okul-ev iş birliğinin güçlendirilmesi ve öğretmenlerin velilerle iş birliği içinde hareket ederek öğrencilerin sosyal duygusal gelişimini desteklemeleri gerektiği vurgulanmıştır.
- **CASEL Modelinin Rehberliği:** Uzman görüşleri, SDÖ programlarının tasarımında CASEL SDÖ Becerileri Modeli'nin bir çerçeve olarak kullanılmasını önermiştir. Öz farkındalık, öz yönetim, sosyal farkındalık, ilişki kurma ve sorumlu karar verme gibi temel becerilerin, öğretmenlerin SDÖ uygulamalarını etkili bir şekilde yürütmesine katkı sağlayacağı ifade edilmiştir.

SDÖMEGEP ihtiyaç analizi sonuçları, öğretmenlerin sosyal ve duygusal öğrenme süreçlerini destekleyen, teorik ve pratik içeriğe dayalı, çeşitli yöntem ve teknikleri içeren ve pedagojik yaklaşımlarla desteklenmiş bir program tasarımının gerekliliğini ortaya koymuştur. Programın, öğretmenlerin sınıf içinde etkili iletişim kurmalarını, öğrencilerle olumlu ilişkiler geliştirmelerini ve demokratik bir sınıf iklimi oluşturmalarını desteklemesi gerekmektedir. Ayrıca, duyguların yönetimi, empati, sosyal farkındalık, öz denetim ve çatışma çözme becerilerinin hem öğretmenler hem de öğrenciler açısından içselleştirilmesini sağlayacak uygulamaların programa entegre edilmesi önerilmektedir. Uzman ve öğretmen görüşleri, SDÖ programının yapılandırılmasında bütüncül, disiplinler arası ve uygulamaya dayalı bir yaklaşımın benimsenmesi gerektiğini ortaya koymuştur.

Ortaya çıkan tüm literatür taraması, katılımcı öğretmenlerin beklentileri ve uzman görüşleri sonunda öğretim programının kazanımları oluşturulmuştur. İhtiyaç analizi sonucu ortaya çıkan atölye başlıkları ve kazanımları aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 5. SDÖMEGEP Atölye Başlıkları ve Kazanım Dağılımı

1. Atölye: Tanışma / Program Tanıtımı
➢ Grup üyelerinin isimlerini bilir. ➢ Grup üyelerinin bazı kişisel özelliklerini sıralar. ➢ Sosyal duygusal öğrenmeyle ilgili ön bilgilerini ifade eder. ➢ SDÖ Mesleki Gelişim Program'ıyla ilgili beklentilerini ifade eder. ➢ SDÖ Mesleki Gelişim Program'ıyla ilgili sorumluklarını kavrar.
2. Atölye: Sosyal Duygusal Öğrenme (SDÖ) ve Önemi
➢ Sosyal duygusal öğrenme kavramını tanımlar. ➢ Sosyal duygusal öğrenmenin tarihsel gelişim sürecini kavrar. ➢ Sosyal duygusal öğrenme ve duygusal zekâ ilişkisini açıklar. ➢ Sosyal duygusal öğrenmenin bireyin niteliği için önemini fark eder. ➢ Sosyal duygusal beceri alanlarının temel özelliklerini ifade eder.
3. Atölye: Öz Farkındalık ve Geliştirme Yolları
➢ Öz farkındalık kavramını tanımlar. ➢ Öz farkındalık becerilerini sıralar. ➢ Öz farkındalık becerilerinin bireyin yaşamı için önemini açıklar. ➢ Öz farkındalık becerilerini geliştirecek öğrenme etkinliklerini uygular. ➢ Öz farkındalık becerisi geliştirebilecek öğrenme etkinliklerine örnekler verir.
4. Atölye: Öz Yönetim ve Geliştirme Yolları
➢ Öz yönetim kavramını tanımlar. ➢ Öz yönetim becerilerini sıralar. ➢ Öz yönetim becerilerinin bireyin yaşamı için önemini açıklar. ➢ Öz yönetim becerileri geliştirecek öğrenme etkinlikleri uygular. ➢ Öz yönetim becerisi geliştirebilecek öğrenme etkinliklerine örnekler verir.
5. Atölye: İlişki Kurma Becerileri ve Geliştirme Yolları
➢ İlişki kurma kavramını tanımlar. ➢ İlişki kurma becerilerini sıralar. ➢ İlişki kurma becerilerinin bireyin yaşamı için önemini açıklar. ➢ İlişki kurma becerilerini geliştirecek öğrenme etkinlikleri uygular. ➢ İlişki kurma becerisi geliştirebilecek öğrenme etkinliklerine örnekler verir.
6. Atölye: Sosyal Farkındalık ve Geliştirme Yolları
➢ Sosyal farkındalık kavramını tanımlar. ➢ Sosyal farkındalık becerilerini sıralar. ➢ Sosyal farkındalık becerilerinin bireyin yaşamı için önemini açıklar. ➢ Sosyal farkındalık becerileri geliştirecek öğrenme etkinlikleri uygular. ➢ Sosyal farkındalık becerisini geliştirebilecek öğrenme etkinliklerine örnekler verir.
7. Atölye: Sorumlu Karar Verme Becerileri ve Geliştirme Yolları
➢ Sorumlu karar verme kavramını tanımlar. ➢ Sorumlu karar verme becerilerini sıralar.

➢ Sorumlu karar verme becerilerinin bireyin yaşamı için önemini açıklar. ➢ Sorumlu karar verme becerileri geliştirecek öğrenme etkinlikleri uygular. ➢ Sorumlu karar verme becerisi geliştirebilecek öğrenme etkinliklerine örnekler verir.
8. Atölye: Sosyal Duygusal Öğrenmeye Uygun Öğrenme Ortamları
➢ Sosyal duygusal öğrenmeye uygun öğrenme ortamlarının özelliklerini sıralar. ➢ Sosyal duygusal öğrenmeye uygun öğrenme ortamları oluşturma stratejilerini açıklar. ➢ Sosyal duygusal becerileri destekleyecek öğrenme ortamı rutinlerini kavrar. ➢ Rutinlerin sosyal duygusal becerileri geliştirmedeki önemini fark eder. ➢ Sosyal duygusal becerileri destekleyen öğrenme ortamı rutinlerinin özelliklerini sıralar.
9. Atölye: Kurgusal Etkinliklerle Sosyal Duygusal Öğrenme
➢ Kurgusal etkinliklerin sosyal duygusal öğrenme becerilerine katkısını fark eder. ➢ Kurgusal süreçlerin sosyal duygusal öğrenme becerilerine nasıl bir katkı sunduğunu ifade eder. ➢ Sosyal duygusal becerileri desteklemek amacıyla kurgusal eserleri bir materyal olarak kullanır.
10. Atölye: Projelerle Sosyal Duygusal Öğrenme
➢ Proje temelli çalışmaların sosyal duygusal öğrenme becerilerine katkısını fark eder. ➢ Proje temelli çalışmaları sosyal duygusal becerileri desteklemek amacıyla kullanır.
11. Atölye: Sosyal Duygusal Öğrenmeyi Destekleyen Öğretmen Özellikleri
➢ Sosyal duygusal becerilerini geliştirmede öğretmen tutum ve davranışlarının önemini fark eder. ➢ Sosyal duygusal öğrenmeyi destekleyen öğretmen özelliklerini açıklar. ➢ Sosyal duygusal öğrenmeyi destekleyen öğretmen tutumlarını sıralar. ➢ Sosyal duygusal öğrenmeyi destekleyen öğretmen davranışlarına örnek verir.
12. Atölye: SDÖ Beceri Gelişimini Takip Etme ve Değerlendirme Yolları / SDÖMEGEP Program Değerlendirme
➢ Bireylerin sosyal duygusal beceri gelişimini takip edecek yolları kavrar. ➢ Sosyal duygusal beceri gelişimini değerlendirebilecek ölçme araçlarını örneklendirir. ➢ SDÖ Mesleki Gelişim Eğitim Programı'nın kendine katkısını açıklar. ➢ SDÖ Mesleki Gelişim Eğitim Programı'nı değerlendirir. ➢ Sosyal Duygusal Öğrenme uygulamaları yapmak için kendine hedefler belirler.

Yukarıdaki tabloda belirtilen SDÖMEGEP kazanımları, uzman görüşleri ve katılımcı öğretmen beklentileri doğrultusunda ihtiyaç analizi sonuçlarına dayanılarak

belirlenmiştir. İhtiyaç analizinde empati, öz farkındalık, öz yönetim, ilişki kurma ve sorumlu karar verme gibi temel SDÖ becerilerinin hem teorik hem de pratik açıdan öğretmenlere kazandırılmasının gerekliliği vurgulanmıştır. Bu doğrultuda, "Sosyal Duygusal Öğrenme (SDÖ) ve Önemi" atölyesi, SDÖ'nün temel kavramlarının tanımlanması, tarihsel gelişim sürecinin anlaşılması ve bu kavramların bireyin yaşamına olan etkilerinin fark edilmesine yönelik kazanımları içermektedir. Bu kapsamda, öğretmenlerin SDÖ kavramlarını teorik olarak anlamalarının yanı sıra, bu becerilerin sınıf ortamında nasıl uygulanabileceğini öğrenmeleri hedeflenmiştir.

Uzman görüşleri, SDÖ programlarında kullanılacak yöntemlerin çeşitliliğine dikkat çekmiş ve özellikle drama, hikâye anlatımı ve iş birlikçi çalışmalar gibi yöntemlerin hem öğretmenler hem de öğrenciler için faydalı olacağını belirtmiştir. "Kurgusal Etkinliklerle Sosyal Duygusal Öğrenme" ve "Projelerle Sosyal Duygusal Öğrenme" atölyeleri bu ihtiyaca yanıt verecek şekilde yapılandırılmıştır. Bu atölyeler yoluyla, öğretmenlerin yaratıcı etkinlikler ve proje temelli çalışmaları sosyal duygusal becerileri geliştirmek için nasıl kullanabileceklerini öğrenmelerini ve uygulamalarını sağlamayı amaçlamaktadır.

Öğretmenlerin pedagojik yaklaşımlarını geliştirmeleri ve sınıf içinde demokratik bir iklim oluşturmaları, SDÖ programının önemli hedeflerinden biri olarak belirlenmiştir. Bu bağlamda, "Sosyal Duygusal Öğrenmeye Uygun Öğrenme Ortamları" atölyesi, öğretmenlerin sosyal duygusal öğrenmeye uygun sınıf ortamları tasarlama, bu tür ortamların özelliklerini kavrama ve sınıf içi rutinlerin SDÖ becerilerini destekleyici rolünü anlamalarını hedeflemiştir. Uzmanlar, öğretmenlerin öğrenci-öğretmen etkileşiminde güvene dayalı ilişkiler kurmasının ve demokratik tutumlar sergilemesinin, öğrencilerin sosyal ve duygusal gelişimlerini doğrudan olumlu etkilediğini vurgulamışlardır.

Duygu ve çatışma yönetimi becerileri, ihtiyaç analizi sonuçlarında sıkça vurgulanan bir diğer önemli alan olarak öne çıkmıştır. "Öz Yönetim ve Geliştirme Yolları" ve "Sorumlu Karar Verme Becerileri ve Geliştirme Yolları" atölyeleri, öğretmenlerin bu becerileri hem teorik olarak anlamalarını hem de uygulamalı etkinliklerle geliştirmelerini hedeflemektedir. Bu atölyeler, öğretmenlerin sınıf içinde duygusal farkındalıklarını artırmalarını, çatışma çözümünde etkin yöntemler kullanmalarını ve öğrencilerin sorumlu karar verme süreçlerine rehberlik etmelerini destekleyecek şekilde tasarlanmıştır.

Uzman görüşleri doğrultusunda, programın CASEL modelini bir rehber çerçeve olarak benimsemesi sağlanmıştır. Öz farkındalık, öz yönetim, sosyal farkındalık, ilişki kurma ve sorumlu karar verme gibi becerilerin her biri, ilgili atölyelerde detaylı bir şekilde ele alınmıştır. Örneğin, "Öz Farkındalık ve Geliştirme Yolları" atölyesi, öğretmenlerin öz farkındalık becerilerinin bireyin yaşamı üzerindeki önemini anlamalarını ve bu becerileri geliştirebilecek öğrenme etkinlikleri tasarlamalarını hedeflemiştir. Benzer şekilde, "İlişki Kurma Becerileri ve Geliştirme Yolları" ve "Sosyal Farkındalık ve Geliştirme Yolları" atölyeleri, öğretmenlerin hem olumlu sınıf ikilimi yaratma yetkinliklerine hem de bu becerileri öğrencilerine kazandırmalarına odaklanmıştır.

Program kapsamında, öğretmenlerin sosyal duygusal öğrenmeyi destekleyen tutum ve davranışlar geliştirmesi de önemli bir hedef olarak belirlenmiştir. "Sosyal Duygusal Öğrenmeyi Destekleyen Öğretmen Tutumları" atölyesi, öğretmenlerin SDÖ'yü destekleyen tutumların önemini fark etmelerini, bu tutumları benimsemelerini ve sınıf içi uygulamalarına yansıtmalarını sağlamayı amaçlamaktadır. Ayrıca, öğretmenlerin rol model olma potansiyelini artıracak stratejiler üzerine odaklanılmıştır.

Sonuç olarak, SDÖ Mesleki Gelişim Programı kazanımları, literatür taraması, uzman görüşleri ve öğretmen beklentilerinin ışığında ihtiyaç analizine dayalı olarak oluşturulmuştur. Her bir atölye ise öğretmenlerin SDÖ uygulama yetkinliklerini geliştirmeye yönelik teorik ve deneyime kazanımları içerecek şekilde tasarlanması hedeflenmiştir.

3.3.3. İçeriklerin Belirlenmesi

SDÖMEGEP'in içeriklerinin seçimi, ihtiyaç analizi sonuçları ve kazanımlara dayalı olarak yapılandırılmıştır. İçeriklerin seçiminde temel olarak SDÖ'nün kuramsal altyapısı, SDÖ becerileri, bu becerileri destekleyici uygulamalar, öğretmen tutumları, sınıf iklimi vb. unsurlara odaklanılmıştır. Aşağıdaki tabloda program kazanımları doğrultusunda belirlenen atölye başlıkları ve bu başlıklar altında ele alınacak içerikler detaylı olarak yer verilmiştir.

Tablo 6. Atölye Konu Başlıkları Kapsamında Ele Alınan İçerikler

Atölye Konu Başlığı	İçerik
Tanışma / Program Tanıtımı	Programın amacı, içeriği, kazanım değerlendirme süreci, katılımcı sorumlulukları.

Sosyal Duygusal Öğrenme (SDÖ) ve Önemi	SDÖ'nün tanımı, tarihsel gelişimi, duygusal zekâ ile ilişkisi, akademik başarı ve sosyal yaşam üzerindeki etkileri, eğitim süreçlerine entegrasyonu.
Öz Farkındalık ve Geliştirme Yolları	Öz farkındalık kavramı, duyguların tanınması, duygusal okuryazarlık, duygu kelime hazinesi, duygu yoğunluğu, benlik algısı, güçlü yönleri keşfetme.
Öz Yönetim ve Geliştirme Yolları	Duygu yönetimi, stresle başa çıkma, sabit ve gelişim odaklı zihin yapısı, öfke kontrolü, hedef belirleme, öz denetim, baş etme stratejileri.
İlişki Kurma Becerileri ve Geliştirme Yolları	Etkili iletişim, aktif dinleme, beden dili, şiddetsiz iletişim, empati geliştirme, sosyal destek sistemleri, iş birliği kurma.
Sosyal Farkındalık ve Geliştirme Yolları	Empati, kültürel farkındalık, çeşitliliğe saygı, sosyal problemler, toplumsal duyarlılık, farklı bakış açılarını anlama.
Sorumlu Karar Verme Becerileri ve Geliştirme Yolları	Etik karar alma, problem çözme stratejileri, risk yönetimi, sonuçları öngörerek karar verme, çocukların karar alma süreçlerine katılımı, sorumluluk bilinci.
Sosyal Duygusal Öğrenmeye Uygun Öğrenme Ortamları	Öğrenme iklimi oluşturma, güvenli sınıf ortamı, pozitif disiplin, öğrenci merkezli öğrenme ortamları, SDÖ destekleyen sınıf düzenlemeleri, öğretmen tutumları.
Kurgusal Etkinliklerle Sosyal Duygusal Öğrenme	Hikâye anlatımı, metaforlarla öğrenme, drama ve rol yapma, senaryo bazlı öğrenme, oyunlaştırma teknikleri.
Projelerle Sosyal Duygusal Öğrenme	Proje temelli öğrenme, proje süreçleri, öğrenci katılımını artıran proje uygulamaları, SDÖ destekleyici proje fikirleri, disiplinler arası öğrenme.
Sosyal Duygusal Öğrenmeyi Destekleyen Öğretmen Özellikleri	Geribildirim dili, şiddetsiz iletişim, öğrenci motivasyonu, olumlu rol model olma, öğrenciye destekleyici yaklaşım geliştirme, öğretmen-öğrenci ilişkileri.

SDÖ Beceri Gelişimini Takip Etme ve Değerlendirme Yolları / SDÖMEGEP Program Değerlendirme	SDÖ becerilerinin değerlendirilmesi, izleme ve gözlem formları, anketler, öz değerlendirme araçları, geri bildirim mekanizmaları.

İhtiyaç analizi sonuçları, SDÖMEGEP'in içeriğinin belirlenmesinde önemli bir rehber olmuş, programın teorik bilgi ile uygulamalı öğrenme yöntemlerini dengeli bir şekilde harmanlayacak şekilde tasarlanmasına katkı sağlamıştır. Özellikle uzman görüşleri ve katılımcı öğretmenlerin beklentileri doğrultusunda, programın temel yapısı CASEL SDÖ Becerileri Modeli'nin beş temel beceri yaklaşımına dayalı olarak oluşturulmuştur. İlgili literatür de incelendiğinde, SDÖ becerilerini tanımlayan birçok model bulunduğu gözlemlenmiştir. Ancak bu modeller arasında en kapsamlı, net ve pratik uygulanabilirliğe sahip modelin CASEL'in (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning) 5'li SDÖ Becerileri Modeli olduğu görülmüştür. CASEL modeli; *öz farkındalık, öz yönetim, sosyal farkındalık, ilişki kurma ve sorumlu karar verme* becerilerini içeren bir çerçeve sunmaktadır. Bu beceriler, bireylerin hem akademik hem de sosyal yaşamlarında başarılı olmalarını destekleyen temel yetkinliklerdir (CASEL, 2017). Bu beceri konuları her atölyede ayrı ayrı ele alınarak kavramsal ve beceri gelişimine dair uygulamalar olarak yapılandırılmıştır.

Programın başlangıç aşamasında, öğretmenlerin SDÖ'nün kavramsal çerçevesini ve eğitim süreçlerine entegrasyonunu anlamalarına yönelik bir temel oluşturmak amacıyla "Sosyal Duygusal Öğrenme ve Önemi" atölyesi tasarlanmıştır. İhtiyaç analizinde SDÖ'nün yalnızca akademik başarı değil, öğretmen-öğrenci etkileşimlerini ve sınıf ortamını da olumlu yönde etkilediğine dair görüşler ortaya konulmuştur. Bu doğrultuda, programda SDÖ'nün temel kavramları, tarihsel gelişimi ve duygusal zekâ ile ilişkisi gibi konulara yer verilmesi hedeflenmiştir.

İhtiyaç analizi, öğretmenlerin en çok geliştirilmesi gereken SDÖ becerileri arasında öz farkındalık, öz yönetim, empati, iletişim becerileri ve problem çözme gibi konulara öncelik verilmesi gerektiğini ortaya koymuştur. Bu doğrultuda, "Öz Farkındalık ve Geliştirme Yolları", "Öz Yönetim ve Geliştirme Yolları" ve "İlişki Kurma Becerileri ve Geliştirme Yolları" atölyeleri oluşturulmuştur. Öz farkındalık ile ilgili atölyede, duygusal farkındalık, güçlü yönleri keşfetme, öz değerlendirme ve duyguların tanınması gibi konulara yer verilmiştir. Öz yönetim becerilerinin geliştirilmesi için ise duygu yönetimi, zorlu durumlarla başa çıkma, hedef belirleme ve sabit-gelişim odaklı

zihin yapısı gibi konularının program içeriğine dahil edilmesi sağlanmıştır. İletişim becerilerinin geliştirilmesi konusunda ise aktif dinleme, şiddetsiz iletişim, iş birliği gibi unsurları içeren bir atölye hazırlanmıştır.

İhtiyaç analizi ayrıca, öğretmenlerin sadece bireysel SDÖ becerilerini değil, aynı zamanda sınıf ortamında SDÖ uygulamalarını etkili bir şekilde kullanabilmelerini sağlayacak yöntem ve teknikleri öğrenmeleri gerektiğini ortaya koymuştur. Bu doğrultuda, "Sosyal Duygusal Öğrenmeye Uygun Öğrenme Ortamları" atölyesi tasarlanarak, öğrenme iklimi oluşturma, güvenli sınıf ortamı sağlama, SDÖ becerileri geliştiren rutinler, pozitif disiplin uygulamaları ve öğrenci merkezli öğrenme ortamlarının oluşturulması gibi konular program içeriğine eklenmiştir. SDÖ becerilerini destekleyen uygulamalar kapsamında ise hikâye anlatımı, metaforlarla öğrenme, drama ve rol yapma, oyunlaştırma teknikleri ve proje temelli öğrenme gibi yaratıcı ve yenilikçi yaklaşımlara yer verilmiştir. Ayrıca ihtiyaç analizinde ortaya çıkan bu konu başlıkları "Kurgusal Etkinlikler Yoluyla SDÖ" ve "Projelerle SDÖ" atölyelerinin temel içeriklerinin oluşmasında yönlendirici olmuştur. Bu içerikler, ihtiyaç analizinde öğretmenlerin SDÖ'yü sadece teorik olarak değil, sınıf içinde etkin biçimde uygulayabilmeleri için önerilen tekniklerden yola çıkılarak belirlenmiştir.

Öğretmenlerin sınıf içinde model olma rollerinin ve sosyal duygusal öğrenmeyi nasıl değerlendireceklerine dair farkındalık kazanmalarının gerekliliği de ihtiyaç analizi sonuçlarında vurgulanmıştır. Bu doğrultuda, "Sosyal Duygusal Öğrenmeyi Destekleyen Öğretmen Özellikleri" atölyesi planlanarak, olumlu geribildirim dili kullanımı, destekleyici öğretmen tutumları ve öğrenci motivasyonunu artırmaya yönelik uygulamalar gibi konuların program içeriğine dahil edilmesi sağlanmıştır. Ayrıca, "SDÖ Beceri Gelişimini Takip Etme ve Değerlendirme Yolları" başlıklı atölye ile öğretmenlerin SDÖ gelişimini izleme, değerlendirme araçlarını kullanma ve geri bildirim mekanizmalarını etkili bir şekilde yönetme konularına yer verilmiştir.

Sonuç olarak, SDÖMEGEP'in içeriklerinin belirlenmesi süreci, ihtiyaç analizi sonuçları doğrultusunda bütünsel, sistematik ve bilimsel bir temele dayandırılarak yapılandırılmıştır. Bu bütünsel içerik yapısı, öğretmenlerin SDÖ uygulama yetkinliklerini artırmalarını, öğrenci gelişimine doğrudan katkıda bulunmalarını ve sınıf içi öğrenme ortamlarını daha kapsayıcı ve destekleyici hale getirmelerini sağlamak amacıyla oluşturulmuştur.

3.3.4. Eğitim Süreçlerinin Oluşturulması

Öğrenme süreçleri tasarlanırken ise öncelikle atölye konu ve kazanımları doğrultusunda atölye planlarının oluşturulmasına başlanmıştır. Ayrıca ihtiyaç analizi sonuçları, SDÖMEGEP'in öğrenme süreçlerinin oluşturulmasında atölye yapısının belirlenmesi, eğitim yöntemlerinin seçilmesi ve uygulama sürecinin planlanması açısından temel bir rehber olmuştur. Analiz bulguları, öğretmenlerin teorik bilgiden çok, uygulama temelli öğrenme süreçlerine ihtiyaç duyduklarını ortaya koymuştur. Bu doğrultuda, programda aktif öğrenme yöntem ve teknikleri merkeze alınmış, öğretmenlerin öğrendiklerini deneyimleyerek içselleştirebilecekleri ve doğrudan sınıf ortamına entegre edebilecekleri bir yapı oluşturulmuştur.

Atölye planları tasarımı için öncelikle bir plan formatı oluşturulmuştur. Üç aşamalı planlama yapısı olan; *Giriş Etkinlikleri, Geliştirme ve Değerlendirme Etkinlikleri* şeklinde atölye plan formatları oluşturulmuştur. Bu formata göre 12 atölyenin plan tasarım süreci başlamıştır. Her atölye planı araştırmacılar tarafından tasarlandıktan sonra yetişkin ve öğretmen eğitimleri konusunda çalışmaları olan iki program geliştirme uzmanına görüş ve geribildirimlerini sunmaları açısından gönderilmiştir. Program geliştirme uzmanlarından gelen dönütler doğrultusunda atölye planlarında düzenlemeler yapılmış, bu düzenlemeler sonucunda atölye planlarının son hali verilmiştir (Ek-3).

Tasarlanan eğitim programının katılımcı öğretmenlere sunulacak öğrenme yaşantılarının planlanması ve uygulanmasında ağırlıklı olarak aktif öğrenme yöntemleri kullanılmıştır. Aktif öğrenme, öğrenenin öğrenme etkinliklerine aktif olarak katılması ve öğrenme sürecinin sorumluluğunu taşımasını sağlamak için tasarlanan çok sayıda strateji, yöntem ve teknik gibi farklı araçlar içeren bir yaklaşımdır (Açıkgöz, 2008; Hendrickson, 2019). Bu doğrultuda, SDÖMEGEP atölye çalışmalarının aktif öğrenme temelli tasarlanmasının en önemli nedeni, öğretmenlerin bu alandaki uygulama becerilerilerini teorik bilgi yerine pratik etkinliklerle kazanmasının daha etkili olmasıdır. Araştırmalar, aktif öğrenmenin, katılımcıların bilgiyi daha derinlemesine anlamasını sağladığını ve uzun vadeli davranış değişikliklerine yol açtığını göstermektedir (Hamre vd., 2012). Diğer taraftan, öğretmenler kendi sınıflarında uygulayacakları SDÖ stratejilerini, mesleki gelişim atölyelerinde birebir deneyimleme ve uygulama fırsatı bulduklarında, bu stratejileri öğrenmeleri ve benimsemeleri daha kalıcı ve anlamlı hale gelmektedir. Ayrıca, aktif

katılım öğretmenlerin motivasyonunu artırır ve SDÖ becerilerini kendi öğretim süreçlerine nasıl entegre edecekleri konusunda içgörü kazanmalarına yardımcı olur (Durlak vd., 2011).

SDÖMEGEP'le öğretmenlere teoriden çok uygulama ve deneyimleme becerisi kazandırmak hedeflenmiştir. Bu açıdan programın atölyeleri aktif öğrenme temelli tasarımlar içererek farklı aktif öğrenme yöntem ve teknikleri kullanılarak oluşturulmuştur. Diğer taraftan, ihtiyaç analizinde vurgulanan drama, hikâye anlatımı, iş birlikli öğrenme, problem çözme etkinlikleri, grup çalışmaları ve tartışma teknikleri gibi etkileşim odaklı yöntemlerin öğretmenlerin SDÖ becerilerini geliştirmede kritik olduğu belirlenmiştir. Bu doğrultuda atölye planları yapılırken başvurulan aktif öğrenme tekniklerinden bazıları: *eğitsel oyun, jigsaw, iş birlikli öğrenme etkinlikleri, reklam filmi, okuma çemberi, düşün-eşleş-paylaş, sokratik sorgulama, doğaçlama, rol oynama, grup tartışması, poster, gazete haberi, donuk imge, akrostiş, münazara, mektup yazma, kartopu vb*. şeklinde olmuştur. Bu yöntemler, öğretmenlerin SDÖ becerilerini sınıf içinde uygulamalarını kolaylaştıracak, mesleki gelişim sürecinde kendi öğretim tarzlarını dönüştürmelerine katkı sağlayacak şekilde tasarlanmıştır.

SDÖMEGEP; 3 saatlik 12 yüz yüze atölye uygulaması, 4 saatlik bir paylaşım günü toplantısı olmak üzere 40 saatlik bir süreci kapsayan eğitimden oluşmuştur. Atölye uygulamaları, hafta sonları olacak şekilde 6 tam günde tamamlanmıştır. Her atölye gününde iki oturum gerçekleştirilerek 12 atölye tamamlanmıştır. İlk atölye 23.12.2023 tarihinde, son atölye ise 10.03.2024 tarihinde gerçekleşmiştir. Sınıf içi uygulama süreci ise 11.03.2024 tarihinde başlayarak 31.05.2024 tarihinde tamamlanmıştır. 1.06.2024 tarihinde ise SDÖ Sınıf İçi Uygulama Paylaşım Günü gerçekleştirilerek mesleki gelişim programı tamamlanmıştır.

SDÖMEGEP tüm atölye planları oluşturulduktan sonra, programın uygulanması için ihtiyaç duyulan mekân, araç-gereç ve teknolojik gereksinimlere karar verilmiş ve iş birliği yapılan Yenilikçi Öğrenme Vakfı'na (YÖMEV) bu gereksinimler aktarılmıştır. Mekân seçimi sürecinde, katılımcıların ulaşım kolaylığı, programın zaman planlaması, ışık ve ısı gereksinimleri ile atölyelerde uygulanacak yöntem ve teknikler dikkate alınmıştır. Katılımcıların İstanbul Kadıköy'de farklı okullarda görev yaptığı ve programın bu görev saatlerinden sonra gerçekleşeceği göz önünde bulundurularak, herkes için kolay erişilebilir bir yer seçilmiştir. Bu doğrultuda, programın Yenilikçi Öğrenme Okulları (YÖM) konferans salonunda yapılmasına karar verilmiştir.

YÖMEV iş birliğiyle belirlenen mekân, katılımcıların ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde donatılmıştır. Programın gerçekleştirileceği mekânda, değişen hava koşullarına uygun bir ısıtma sistemi, projeksiyon cihazı, rahat hareket edebilmek için geniş bir alan ve yer değiştirilebilen masa-sandalye düzeni bulunması öncelikli gereksinimler olarak belirlenmiştir. Ayrıca, program sırasında kullanılacak materyaller arasında laptop, hoparlör, A4 kâğıdı, kraft kağıtları, boya kalemleri, yapıştırıcı, makas, hamur yapıştırıcı, farklı renklerde tahta kalemleri, silgi, kurşun kalem, kalemtıraş gibi ekipmanlar yer almıştır. Bu materyaller, katılımcı sayısı göz önünde bulundurularak listelenmiş ve ihtiyaçlar YÖMEV tarafından karşılanmıştır.

Program uygulama takvimi, mekân uygunluğu, katılımcıların ve eğitmenin program uygunluğu dikkate alınarak oluşturulmuştur. Eğitim, Göztepe'de bulunan YÖM konferans salonunda, Ek-2'de detayları sunulan uygulama takvimi doğrultusunda gerçekleştirilmiştir. Takvim, YÖMEV'in onayı alındıktan sonra birkaç düzenleme yapılarak son hâlini almıştır ve program başlamadan iki hafta önce katılımcılara e-posta yoluyla iletilmiştir. Bu süreç hem katılımcıların hem de programın tüm ihtiyaçlarını karşılayarak eğitim sürecinin sorunsuz bir şekilde tamamlanmasını sağlamıştır.

Sonuç olarak, SDÖMEGEP'in öğrenme süreçleri, ihtiyaç analizi bulgularının yönlendirdiği yapılandırılmış bir planlama sürecinden geçerek oluşturulmuştur. Programın aktif öğrenme temelli, öğretmenlerin mesleki gelişimini destekleyen ve sınıf içi uygulamalara doğrudan katkı sağlayan bir yapıda olması sağlanmıştır.

3.3.5. Değerlendirme Süreç ve Araçlarının Belirlenmesi

SDÖMEGEP'in değerlendirmesi için karma araştırma yöntemi doğrultusunda nicel ve nitel verilerin toplanması için üç farklı veri toplama tekniği belirlenmiş ve bu teknikler kapsamında çeşitli araçlar kullanılmıştır. Bu yöntem ve araçlar aşağıdaki gibidir:

3.3.5.1. SDÖMEGEP Atölye Günlükleri:

SDÖMEGEP kapsamında, öğretmenlerin her atölye sonrasında SDÖ ile ilgili öğrendikleri ve bu bilgileri sınıf uygulamalarına nasıl taşımayı planladıkları üzerine düşüncelerini ifade etmeleri amacıyla bir atölye günlüğü uygulaması gerçekleştirilmiştir. Bu günlükler, öğretmenlerin bireysel öğrenme süreçlerini

yansıtabilecekleri bir araç olarak tasarlanmıştır ve katılımcıların hem kişisel farkındalıklarını hem de mesleki gelişimlerini ifade etmelerine olanak tanımıştır.

Atölye günlüklerinin yapısı SDÖMEGEP, toplamda 12 atölyeden oluşmuştur. İlk atölye, tanışma ve program tanıtımı şeklinde gerçekleştirilmiş; programın temel kazanımları ve içerikleri ise diğer 11 atölye kapsamında ele alınmıştır. Her bir atölyenin sonunda, katılımcılar için tasarlanan atölye günlüğü iki ana bölümden oluşmuştur: *Atölyede Öğrendiklerim:* Bu bölümde katılımcılar, atölye sırasında edindikleri bilgileri, kavramsal farkındalıklarını ve gelişim süreçlerini yansıtabilmişlerdir. *Bu Atölyeden Sonra Uygulamak İstediklerim*: Katılımcılar, atölyede öğrendikleri bilgileri sınıf ortamında nasıl uygulamayı planladıklarını ve bu süreçte gerçekleştirmeyi hedefledikleri etkinlikleri ifade etmişlerdir. İlk atölye olan tanışma ve program tanımı bölümünde ise sadece "atölyede öğrendiklerim" kısmı yer almıştır.

Her atölye başlığı için ayrılmış bir sayfa bulunmakta ve katılımcıların günlüklerini doldururken rehberlik sağlayacak açıklayıcı yönergeler sunulmuştur. Bu yönergeler, katılımcıların duygu ve düşüncelerini daha yapılandırılmış bir şekilde ifade etmelerine yardımcı olmayı amaçlamıştır. Atölye günlükleri tasarlanırken uzman görüşüne başvurulmuş ve gelen dönütler doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılarak son hâli verilmiştir (Ek-4).

3.3.5.2. SDÖMEGEP Kazanım Değerlendirme Formu:

SDÖ Mesleki Gelişim Programı'nın kazanımlarını değerlendirmek için 10 açık uçlu sorudan oluşan bir kazanım değerlendirme formu oluşturulmuştur. Bu kazanım değerlendirme formu oluşturulurken öncelikle atölyeler kapsamında ele alınan kazanımlar içerisinde kritik kazanımlar belirlenmiştir. Daha sonra bu kritik kazanımlara uygun olarak açık uçlu sorular oluşturulmuştur. Oluşturulan açık uçlu soruların hedef alınan kazanımı ölçümlemeye ne kadar uygun olduğunu belirlenmesi için iki ölçme değerlendirme, bir program geliştirme uzmanı olacak şekilde üç uzmanın görüşlerine başvurulmuştur. Uzmanların geri bildirimleri doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılarak form son haline getirilmiştir (Ek-5). Kazanım değerlendirme formu, SDÖ Mesleki Gelişim Programı'nın başında ve sonunda olacak şekilde öntest–sontest şeklinde uygulanmıştır.

3.3.5.3. SDÖ Sınıf Uygulamaları Paylaşım Günü Anekdot Kaydı Formu:

Atölyeler tamamlandıktan sonra öğretmenler mesleki gelişim programında deneyimledikleri SDÖ sınıf uygulamalarını paylaştıkları bir deneyim paylaşım günü yapılmıştır. Bu paylaşım gününde tüm öğretmenlerden sınıflarında gerçekleştirdikleri SDÖ etkinlikleriyle ilgili bir paylaşımda bulunmaları beklenmiştir. Öğretmenlere bir sunum taslağı gönderilmiş (Ek-5) bu sunum taslağına göre SDÖ sınıf uygulamaları deneyimlerini aktarmaları beklenmiştir. Öğretmenler deneyim aktarımı yaparken atölyede bulunan gözlemci, sunumlarda öğretmenlerin aktarımlarını anekdot kaydı şeklinde not almıştır. Bu anekdot kayıtlarını alırken yarı yapılandırılmış bir form kullanılmıştır. Bu formda öğretmenlerin verdikleri cevaplar şu sorular altında kaydedilmiştir: *"Hangi SDÖ becerilerine yönelik uygulamalar gerçekleştirdiniz?", "Uyguladığınız SDÖ rutinleri hangileri oldu?", "SDÖ uygulamalarını gerçekleştirirken yaşadığınız zorluklar neler oldu?", "Yapılan uygulamaların çocuklara nasıl bir katkısı oldu?", "SDÖ uygulamaları size nasıl fırsatlar yarattı?"*

3.3.5.4. SDÖ Mesleki Gelişim Eğitimi Program Değerlendirme Formu:

Katılımcı öğretmenlerin programın niteliği, verimliği konusundaki görüş ve değerlendirmelerine başvurmak için bir program değerlendirme formu oluşturulmuştur. Form, Sarısoy ve Erişen (2018)'in tasarladığı Duygusal Zekâ Eğitim Programı Değerlendirme Formu'ndan yola çıkılarak, uygulanan SDÖ Mesleki Gelişim Eğitim Programı'na uyarlanarak oluşturulmuştur.

Formda eğitim programının tüm öğelerini kapsayacak şekilde değerlendirme maddelerine yer verilmiştir. Bunun yanı sıra programı etkileyen eğitmen, teknolojik gereksinimler, mekân vb. faktörler de ele alınarak 18 değerlendirme maddesi oluşturulmuştur. Form 5'li likert tipi olarak yapılandırılmış, ölçme-değerlendirme ve program geliştirme konularında uzman olan iki akademisyenin görüşleri doğrultusunda son haline getirilmiştir (Ek-6). Form, mesleki gelişim programı tamamlandıktan sonra "googleforms" uygulaması kullanılarak dijital form şeklinde uygulanmıştır.

3.4. Veri Analizi

Veri analiz sürecinde, çalışmanın doğasına ve toplanan verilerin türüne uygun olarak farklı analiz yöntem ve teknikleri uygulanmıştır.

Nicel verilerin analizi aşamasında, ilk adım olarak öntest-sontest yöntemiyle uygulanan SDÖ Mesleki Gelişim Programı Kazanım Değerlendirme Formu'nun sonuçları incelenmiştir. Açık uçlu sorulara verilen cevapların puanlandırılması için dereceli puanlama anahtarı tasarlanmış. Tüm formlar dereceli puanlama anahtarıyla incelenerek puanlandırılmıştır (Ek-7). Öntest sontest uygulaması sonucunda katılımcıların elde ettikleri puanlar, program öncesi ve sonrasında gösterdikleri performans farklılıklarını değerlendirmek amacıyla Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılarak analiz edilmiştir. Bu test, parametrik olmayan veriler için uygun bir test olup küçük örneklemler üzerinde öntest ve sontest sonuçlarını karşılaştırmada sıklıkla kullanılmaktadır. Ayrıca öntest ve sontest sonuçları arasındaki anlamlı farkları belirlemekte önemli bir rol oynar (Can, 2013; Couch vd., 2018). Bunun yanında, katılımcıların her bir soru bazında elde ettikleri yüzdesel başarı puanları karşılaştırılarak programın katılımcılar üzerindeki etkisi detaylı bir şekilde aktarılmıştır.

Programın genel etkisini ve katılımcıların programla ilgili görüşlerini ölçmek amacıyla oluşturulan SDÖMEGEP Program Değerlendirme Formu'ndan elde edilen nicel veriler, betimsel istatistik analiz edilmiştir. Betimsel istatistik genelde çok sayıda birimden elde edilen verileri özetlemeyi, verileri yapılarına göre ayırmayı amaçlar (Büyüköztürk, 1993). Bu analizde, verilerin temel tanımlayıcı istatistiklerle (frekans, yüzde, aritmetik ortalama ve standart sapma gibi) ele alınması, katılımcıların program süresince nasıl bir ilerleme kaydettiklerini anlamaya yardımcı olur (Babbie, 2012). Her bir madde için frekans dağılımları ve yüzdesel karşılaştırmalar yapılmış, bu verilerin istatistiksel özellikleri incelenerek genel eğilimler ortaya koyulmuştur.

Çalışmanın nitel verilerinin analizi için içerik analizi yöntemi tercih edilmiştir. Bu yöntem, belirli temalar ve kavramlar etrafında benzer verileri organize ederek bu verilerin okuyucunun anlayabileceği bir çerçevede düzenlenmesini sağlar (Şimşek ve Yıldırım, 2011; Eskawati, 2023). İlk olarak katılımcılar tarafından doldurulan atölye günlükleri, içerik analizi yöntemiyle incelenmiş ve yorumlanmıştır. Bu analiz sürecinde, katılımcıların öğrendiklerine ve uygulama hedeflerine yönelik ifadeleri temalara ayrılarak değerlendirilmiştir. Her bir atölye sonunda ortaya çıkan veriler, SDÖ becerilerinin kavranma düzeyi, öğretmenlerin mesleki farkındalıkları ve sınıf uygulamalarına yönelik somut hedefler açısından ele alınmıştır. Bu süreçte elde edilen bulgular, programın genel hedeflerine ulaşma düzeyini değerlendirme ve

SDÖMEGEP'in etkisini ortaya koyma açısından incelenmiş ve yorumlanmıştır. SDÖ Sınıf Uygulamaları Deneyim Paylaşım Günü'nde katılımcıların sunduğu ifadeler ise aynı şekilde içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiş ve analiz sonucunda ortaya çıkan temalar altında örnek ifadeler yorumlanmıştır.

Sonuç olarak, çalışmada kullanılan hem nicel hem de nitel analiz yöntemleri, toplanan verilerin derinlemesine ve kapsamlı bir şekilde değerlendirilmesine olanak sağlamış ve elde edilen bulguların anlamlı bir biçimde yorumlanmasına katkı sunmuştur.

3.5. Geçerlik Güvenirlik

Araştırmanın nicel kısmında kullanılan SDÖMEGEP Kazanım Değerlendirme Formu, mesleki gelişim eğitiminin kazanım ve içeriğinden yola çıkılarak araştırmacılar tarafından tasarlanmıştır. Toplamda on sorudan oluşan bu form için atölye konu başlığı ve kazanımlarını kapsayacak şekilde hedef kazanımlar belirlenmiş ve bu hedef kazanımlara göre sorular oluşturulmuştur. Tasarlanan kazanım değerlendirme formu içerik geçerliğini sağlamak açısından bir program geliştirme uzmanı tarafından değerlendirilmiştir. İçerik geçerliliği, ölçme aracının içeriğinin araştırma amaçlarına uygun olup olmadığını değerlendirmede temel bir bileşendir (Carmines & Zeller, 1979). Form, öncelikle program geliştirme uzmanı tarafından hedef kazanımlara uyumluluğu açısından değerlendirilmiştir. Program geliştirme uzmanından alınan dönütler doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Soruların program kazanımlarıyla örtüşmesi yapılan için düzenlemelerle formun içerik geçerliliği sağlanmıştır. Daha sonra form, iki farklı ölçme ve değerlendirme uzmanına gönderilerek soruların kapsam geçerliği ve güvenirliği değerlendirilmiştir. Güvenirlik, verilerin tutarlılığı anlamına gelir ve araştırma sonuçlarının tekrar edilebilirliğini ifade eder. Kapsam geçerliliği, soruların araştırılan kavramları yeterli düzeyde kapsayıp kapsamadığını test etmek için kullanılır (Erlinawati & Muslimah, 2021).

Kazanım değerlendirme formlarından elde edilen sonuçların puanlandırılması için tasarlanan dereceli puanlama anahtarı da aynı şekilde iki ölçme değerlendirme uzmanı tarafından incelenmiş ve son düzenlemeleri yapılmıştır. Araştırmacılar dereceli puanlama anahtarı yoluyla puanlamayı gerçekleştirdikten sonra, verilen puanların güvenirliğini sağlamak için başka bir program geliştirme uzmanına daha göndermiştir. Güvenirlik testleri, özellikle iki farklı değerlendiriciden alınan puanlar arasında yüksek uyumluluğun sağlanması açısından önemlidir (Vakili & Jahangiri, 2018). Bu

doğrultuda program geliştirme uzmanından aynı şekilde formlardan elde edilen sonuçları, dereceli puanlama anahtarı yoluyla değerlendirmesi istenmiştir. Yapılan iki değerlendirmenin katılımcı boyutunda puan ortalamaları alınarak nihai puanlar belirlenmiştir. Sarısoy ve Erişen (2018)'in tasarladığı hizmet içi eğitim program değerlendirme formundan yararlanılarak oluşturulan SDÖ Mesleki Gelişim Eğitim Programı Değerlendirme Formu'nun son hali araştırmacılar tarafından onaylanmıştır. Özellikle eğitim programlarının değerlendirilmesinde, uzmanlardan alınan geri bildirimler geçerliliği sağlamak adına önemli bir adımdır (Carmines & Zeller, 1979). Bu doğrultuda yetişkin ve öğretmenlerin hizmet içi eğitim programları konusunda uzman olan bir araştırmacıya form gönderilerek formun programın tüm bileşenlerini kapsayan madde seti içerip içermediği konusunda görüşlerine başvurulmuştur. Alınan görüşler doğrultusunda, form SDÖMEGEP'in katılımcı görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesine uygun hale getirilmiştir.

SDÖMEGEP Atölye Günlükleri, programın etkisini değerlendirmek ve katılımcıların her atölye sonrasında elde ettikleri kazanımları ve uygulama hedeflerini yansıtmak amacıyla kullanılan temel veri toplama araçlarından biri olmuştur. Atölye günlüklerinden elde edilen verilerin geçerlilik ve güvenirliğini sağlamak adına kapsamlı bir süreç izlenmiştir. Öncelikle, içerik analizi yöntemiyle günlüklerden elde edilen veriler temalar, kategoriler ve kodlara ayrılmıştır. Bu aşamada, nitel araştırma konusunda uzman bir araştırmacı tarafından, belirlenen temaların ve kategorilerin uygunluğu değerlendirilmiştir. Afiyanti (2008), nitel araştırmalarda güvenirliği sağlamak için temalar ve kategoriler arasındaki uyumluluğun kritik bir öneme sahip olduğunu vurgulamaktadır. Bu doğrultuda, analiz sürecinde uzman değerlendirmesi ve katılımcı doğrulamasına dayalı olarak düzenlemeler yapılmıştır.

Geçerliliği sağlamak amacıyla, elde edilen temalar ve kategoriler farklı değerlendiriciler tarafından yeniden incelenmiş, bu süreçte elde edilen bulguların tekrar edilebilirliği ve araştırma amaçlarına uygunluğu test edilmiştir. Carmines ve Zeller (1979), araştırma araçlarının içerik geçerliliğinin, ölçüm araçlarının ilgili kavramları ne derece kapsadığını değerlendirmek için temel bir unsur olduğunu belirtmiştir. Bu doğrultuda, günlüklerde yer alan ifadelerin SDÖMEGEP'in hedef kazanımları ile uyumluluğunu artırmak amacıyla uzman görüşüne başvurulmuş ve elde edilen geri bildirimlere göre düzenlemeler yapılmıştır.

Ayrıca, günlüklerden elde edilen verilerin güvenirliğini güçlendirmek için, iki farklı değerlendiricinin bağımsız olarak yaptığı analizler karşılaştırılmış ve bu analizler arasındaki tutarlılık değerlendirilmiştir. Vakili ve Jahangiri (2018), iki değerlendirici arasındaki yüksek uyumluluğun nitel verilerin güvenirliği açısından önemli bir gösterge olduğunu ifade etmektedir. Uzmanların geri bildirimleri doğrultusunda tema ve kodlar arasındaki ilişkiler tekrar gözden geçirilmiş ve sonuçlar nihai hâle getirilmiştir. Bu süreç, elde edilen bulguların programın etkisini doğru bir şekilde yansıttığından emin olunmasını sağlamıştır.

SDÖ Sınıf Uygulamaları Deneyim Paylaşımı Günü'nde katılımcı ifadelerinden elde edilen verilerin içerik analizi araştırmacılar tarafından yapıldıktan sonra ortaya çıkan tema, kod ve kategoriler tablolaştırılmıştır. Bu tablolar nitel araştırmalar konusunda uzmanlığı olan bir araştırmacıya gönderilerek tema, kod ve kategori uyumluluğunu değerlendirmesi istenmiştir. Bu süreçte uyumluluk ve tekrar edilebilirlik kriterleri dikkate alınmıştır. Yapılan değerlendirme sonunda tema, kategori ve kodlarda düzenlemeler yapılmış ve sonuçlar yorumlanmaya hazır hale getirilmiştir.

Sonuç olarak, SDÖMEGEP Atölye Günlükleri ve SDÖ Sınıf Uygulamaları Paylaşım Günü'nden elde edilen katılımcı ifadeleri analizinde kullanılan yöntemler, verilerin içerik ve kapsam geçerliliği ile güvenirliğini güçlendirmiş ve bu sürecin bilimsel doğruluğunu artırmıştır.

4. BULGULAR

Bu bölümde araştırma kapsamında toplanan nitel ve nicel verilerin analizleri sunulmuştur. Veri analizleri, veri toplama aracı doğrultusunda araştırma problemlerine yanıt verecek başlıklar altında toplanarak yorumlanmıştır. Bu doğrultuda bu bölüm şu dört başlıktan oluşmaktadır: *Atölye Günlüklerinin Analizi, Öntest-Sontest Olarak Uygulanan Kazanım Değerlendirme Formu'nun Analizi, SDÖ Sınıf Uygulamaları Paylaşım Günü Gözlem ve Anekdot Kayıtların Analizi, SDÖ Mesleki Gelişim Eğitim Programı Değerlendirme Formlarının Analizi.*

4.1. Atölye Günlüklerinin Analizi

Araştırmada katılımcıların her atölye sonrasında SDÖ içerikleriyle ilgili öğrendikleri ve uygulamaya taşımak istedikleri etkinlikleri ifade etmeleri için atölye günlüğü uygulaması yapılmıştır. Atölye günlüklerinden elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle incelenmiş ve yorumlanmıştır. SDÖMEGEP kapsamında toplamda 12 atölye uygulanmıştır. İlk atölye tanışma ve program tanıtımı şeklinde gerçekleşmiştir. Programın temel kazanımları ve içerikleri ise 11 atölyede ele alınmıştır. Gerçekleştirilen bu 11 atölyenin sonunda katılımcıların doldurmalarını beklenilen günlüklerde "atölyede öğrendikleri" ve "bu atölyeden sonra uygulamak istedikleri" şeklinde iki bölüm sunulmuştur. Bu bölümler kapsamında her bir atölye sonunda doldurulan atölye günlüklerinde katılımcıların öğrendikleri ve SDÖ uygulama hedeflerine yönelik ifadeleri içerik analizi yöntemiyle analiz edilerek yorumlanmıştır. Aşağıda her bir atölye için gerçekleştirilen içerik analizi, ortaya çıkan temalar ve katılımcı ifadeleri sunulmuştur.

4.1.1. Sosyal Duygusal Öğrenme (SDÖ) ve Önemi Konulu Atölye

Bu atölye kapsamında SDÖ'nün kavramsal alt yapısı, hikayesi ve önemi ele alınmıştır. Gerçekleştirilen atölyenin sonunda katılımcılardan günlüklerine yalnızca atölye kapsamında öğrendiklerini ifade etmeleri istenmiştir. Diğer atölyelerden farklı olarak kavramsal bir atölye olduğundan dolayı katılımcıların uygulama hedeflerine yönelik

herhangi bir ifade sunmaları beklenmemiştir. Katılımcı ifadelerinin içerik analizi sonucunda beş alt tema belirlenmiştir. Bu temalar; *SDÖ'nün Tanımı ve Kavramsal Açıklaması, Becerilerin Bütünselliği, Bireysel Farkındalık ve Gelişim, Toplumsal Etkiler ve Akademik Hayata Katkılar* şeklindedir.

Alt Tema 1: *SDÖ'nün Tanımı ve Kavramsal Açıklaması*

Bu alt tema, SDÖ'nün kavramsal altyapısını anlamak ve katılımcıların SDÖ'nün temel tanımlarını nasıl algıladıklarını ele almaktadır. Katılımcılar, SDÖ'nün öz farkındalık, öz yönetim, sosyal farkındalık, ilişki kurma ve sorumlu karar verme becerilerinden oluştuğuna yönelik ifade sunmuşlardır.

> *"Sosyal duygusal öğrenme, bireyin duygusal farkındalığını ve sosyal ilişkilerini dengeleyebilme becerisini içerir." (Katılımcı 1)*
>
> *"SDÖ, bireylerin duygularını tanıma, kontrol etme, başkalarıyla pozitif ilişkiler kurma ve problemlere çözüm üretme becerilerini geliştirmeyi amaçlar." (Katılımcı 3)*
>
> *"Sosyal duygusal öğrenme; öz farkındalık, öz yönetim, sosyal farkındalık, sorumlu karar alma ve ilişkiler kurma gibi beceriler üzerine inşa edilmiştir." (Katılımcı 5)*
>
> *"SDÖ, bireyin sosyal becerilerini geliştirirken aynı zamanda topluma katkı sağlayan bireyler yetiştirmeyi hedefleyen bir süreçtir." (Katılımcı 7)*
>
> *"Sosyal duygusal öğrenme, bireyin kendisiyle ve çevresiyle olan ilişkilerini güçlendirir, empati ve farkındalık kazandırır." (Katılımcı 10)*

Bu alt tema, SDÖ'nün kavramsal tanımı ve birey üzerindeki etkilerine odaklanmaktadır. Katılımcılar, SDÖ'nün temel becerilerini ve bu becerilerin nasıl bir arada işlediğini net bir şekilde tanımlamışlardır. Ayrıca, SDÖ'nün bireyin duygusal farkındalığını ve sosyal becerilerini güçlendirerek hem kişisel hem de toplumsal düzeyde pozitif değişimler yarattığını vurgulamışlardır.

Alt Tema 2: *Becerilerin Bütünselliği*

Katılımcılar, SDÖ'nün beceri alanlarının birbirine bağlı olduğunu ve bir bütünlük arz ettiğini ifade etmişlerdir. Öz farkındalık, öz yönetim, sosyal farkındalık, ilişki kurma ve sorumlu karar alma gibi becerilerin bir arada işlediği ve bu becerilerin bireyin her alandaki davranışlarına yön verdiği vurgulanmıştır.

> *"SDÖ'nün bir bütünselliği ifade ettiğini öğrendim. Tüm alanların birbiriyle iç içe olduğunu, her alanın birbirini desteklediğini düşünüyorum." (Katılımcı 2)*
>
> *"Sosyal duygusal öğrenme becerileri, öz farkındalık, öz yönetim, sosyal farkındalık, ilişki kurma, sorumluluk alarak karar verme becerilerini birbiriyle harmanlayabilen birey için büyük etki yaratacaktır." (Katılımcı 2)*

“Sosyal duygusal öğrenme, bireyin tüm becerileri bir arada kullanmasını ve bu becerilerin günlük hayatına pozitif yansımalarını sağlar.” (Katılımcı 9)

Yukarıdaki katılımcı ifadeleri, SDÖ beceri alanlarının birbirine entegre olduğu anlayışını vurgulamaktadır. Katılımcılar, SDÖ’nün yalnızca bireysel değil, toplumsal ve akademik düzeyde de etkilerini bütüncül bir şekilde ele alarak, sosyal-duygusal becerilerin birlikte işlediğini fark etmiştir.

Alt Tema 3: *Bireysel Etkiler*

Katılımcılar tarafından SDÖ’nün bireyin içsel farkındalığını artırarak, duygularını tanımasına ve yönetmesine yardımcı olduğu sıkça vurgulanmıştır. Bu sayede bireyler, duygularını kontrol edebilme ve sosyal becerilerini güçlendirme fırsatı bulur.

“Sosyal duygusal öğrenme becerileri, kişinin öz farkındalık ve duygusal denge sağlamasıyla başlar." (Katılımcı 3)

"Sosyal duygusal öğrenme, kişinin kendisini tanıyarak hareket etmesi, bu hareketten yola çıkarak sosyal becerilerini ilişkilendirmesidir." (Katılımcı 10)

"Öz farkındalık ve öz yönetim becerilerinin bireyin gelişimine katkı sağlayarak hem akademik hem de sosyal yaşantısında daha başarılı olmasına olanak tanıdığını öğrendim." (Katılımcı 5)

Bu alt tema, bireylerin SDÖ yoluyla içsel farkındalıklarının artmasının önemini ortaya koymaktadır. Katılımcılar, SDÖ’nün duygusal denge sağlama ve kendini tanıma becerilerini güçlendirdiğini belirtmişlerdir. Bu süreç, bireyin yaşam boyu karşılaştığı zorlukları aşmasına ve olumlu ilişkiler kurmasına katkı sağlamaktadır.

Alt Tema 4: *Toplumsal Etkiler*

Katılımcılar, SDÖ becerilerinin bireysel gelişimlerinin ötesinde toplumsal etkiler yarattığını vurgulamıştır. Özellikle bireylerin sosyal farkındalık ve empati becerilerinin gelişmesi, daha barışçıl ve iş birliğine dayalı bir toplum oluşmasına zemin hazırlamaktadır.

"Sosyal duygusal öğrenmenin etkisi kişisel, akademik ve toplumsal alanlarda görülebilir. Güven, huzur artar, adalet ve etik düşüncenin yaygınlaşması meydana gelir." (Katılımcı 7)

"Sosyal duygusal öğrenme, toplumsal şiddet oranlarını azaltır, birlikte olma halinden yalnızlık duygusundan uzaklaştırır." (Katılımcı 1)

"Sosyal farkındalık ve empati geliştiren bireyler, toplumsal uyumu artırarak daha barışçıl bir dünya yaratır." (Katılımcı 9)

Katılımcılar yukarıdaki ifadelerle, SDÖ’nün bireysel beceri gelişimiyle sınırlı kalmadığını, toplumsal bir dönüşüm sağladığını vurgulamaktadır. Katılımcılar,

SDÖ'nün bireylerin sosyal farkındalıklarını artırarak daha barışçıl, iş birliğine dayalı ve adil bir toplum yaratmada önemli rol oynadığını ifade etmiştir.

Alt Tema 5: *Akademik Hayata Katkıları*

Katılımcılar, SDÖ becerilerinin yalnızca bireyin duygusal ve sosyal hayatını değil, aynı zamanda akademik başarısını da doğrudan etkilediğini ifade etmişlerdir. SDÖ'nün bireyin akademik performansını desteklediği, motivasyonunu artırdığı ve öğrenme süreçlerine olumlu katkılar sağladığı dile getirilmiştir.

> *"SDÖ, bireyin hem duygusal hem de akademik beceri alanında denge oluşturmasını sağlar." (Katılımcı 5)*
>
> *"Sosyal duygusal öğrenme, öğrencilerin akademik başarısını artırarak daha yaratıcı ve problem çözme becerileri gelişmiş bireyler yetişmesini sağlar." (Katılımcı 3)*
>
> *"Sosyal duygusal öğrenme ile öğrencilerin sınıf içi etkileşimleri ve akademik başarıları artar." (Katılımcı 6)*

Bu alt temada SDÖ'nün bireyin akademik hayatına olumlu katkılar sunduğu vurgulanmaktadır. Katılımcılar, SDÖ becerilerinin akademik başarıya doğrudan etkisi olduğunu ve öğrencilerin hem duygusal hem de akademik gelişimlerini desteklediğini belirtmiştir.

SDÖ ve Önemi atölyesine katılan katılımcıların ifadeleri, gerçekleştirilen içerik analizi ve ortaya çıkan temalar sonucunda, SDÖ'nün kavramsal altyapısını ve önemini anlamada temel bir farkındalık geliştirdiklerini göstermektedir. SDÖ'nün bireylerin içsel farkındalıklarını artırarak, duygularını tanımalarına ve yönetmelerine yardımcı olduğu ifade edilmiştir. Bunun yanında beceri alanlarının bütünselliği ve birbirine olan bağımlılığı katılımcılar tarafından sıkça dile getirilmiştir. Öz farkındalık, öz yönetim, sosyal farkındalık, ilişki kurma ve sorumlu karar verme gibi becerilerin bir bütün olarak işlendiği ve bireyin hayatındaki her alanda önemli roller oynadığı vurgulanmıştır. Bu becerilerin yalnızca bireysel gelişimi değil, toplumsal değişim ve akademik başarı üzerindeki etkisi de açıkça belirtilmiştir. Katılımcıların çoğu, SDÖ becerilerinin bireylerin daha sağlıklı ilişkiler kurmasına, daha barışçıl ve iş birlikçi bir toplumun oluşmasına katkıda bulunduğunu ifade etmiştir.

Genel olarak incelendiğinde, Sosyal Duygusal Öğrenme (SDÖ) ve Önemi konulu atölye kapsamında, katılımcıların öğrendiklerine yönelik ifadelerinin içerik analizi sonuçları, katılımcıların atölye kazanımları ve içeriğiyle uyumlu ifadeler sundukları göstermektedir. Katılımcılar, SDÖ'nün tanımı ve becerileri hakkında daha sınırlı

ifadeler kullanırken, SDÖ'nün toplumsal, kişisel ve akademik etkilerine sıklıkla değinmişlerdir. Bu doğrultuda, atölyenin temel hedefine ulaştığı; ancak SDÖ'nün kavramsal altyapısına yönelik etkinlik ve içeriklerin artırılması gerektiği söylenebilir.

4.1.2. Öz Farkındalık Konulu Atölye

Bu atölye kapsamında SDÖ becerilerinden öz farkındalık becerisi, tanımı, önemi ve öz farkındalık becerilerini geliştiren uygulamalar ele alınmıştır. Gerçekleştirilen atölyenin sonunda katılımcılar günlüklerine *öğrendikleri ve atölye kapsamında deneyimledikleri SDÖ uygulamalarından hangilerini sınıflarında uygulamayı hedeflediklerini* ifade etmişlerdir.

4.1.2.1. Öz Farkındalık Atölyesi "Öğrendiklerim…" Bölümü İçerik Analizi

İlk olarak katılımcıların atölye kapsamında öğrendiklerini ifade ettikleri bölümün içerik analizi gerçekleştirilmiştir. Bu analiz sonucunda üç alt tema belirlenmiştir. Bu temalar; *Öz Farkındalık Becerilerinin Tanımı, Bireysel Farkındalık ve Duygusal Yönetim, Öz Farkındalığın Gelişim Yolları* şeklinedir.

Alt Tema 1: *Öz Farkındalık Becerilerinin Tanımı*

Bu alt tema, katılımcıların öz farkındalık becerisini nasıl tanımladıkları ve bu becerinin önemini nasıl kavradıklarını ele almaktadır. Öz farkındalık, bireyin kendi duygu, düşünce ve davranışlarını tanıma, anlama ve bu bilgilere dayanarak kendini yönetme yeteneği olarak tanımlanmıştır.

> *"Bireyin kendi duygu, düşünce ve becerilerini tanıması ve durumlar karşısında kendini konumlandırması olarak ifade edebiliriz." (Katılımcı 1)*
>
> *"Öz farkındalık, kişinin güçlü ve gelişmeye açık yanlarını fark etmesini, duygularını tanıyabilmesini ve bu duygulara uygun tepkiler verebilmesini kapsar." (Katılımcı 7)*
>
> *"Bireyin duygularını, güçlü ve zayıf yönlerini tanıyabilmesi, öz değerlendirme yapabilmesi, öz farkındalığın temelidir." (Katılımcı 9)*
>
> *"Öz farkındalık becerileri, bireyin kendini tanıma ve doğru yolda ilerlemesini sağlama kapasitesini geliştirir." (Katılımcı 2)*
>
> *"Öz farkındalık becerileri; duyguları tanıma, ifade etme ve kendi yeterliliğini bilme becerisidir." (Katılımcı 5)*
>
> *"Duyguların tanınması ve davranışa yansıyan etkilerinin farkında olma, öz farkındalığın özüdür." (Katılımcı 10)*

Yukarıdaki ifadelerde görüldüğü gibi katılımcılar öz farkındalığın hem bireysel gelişim hem de duygusal denge açısından önemli olduğunu vurgulamışlardır. Öz

farkındalık becerilerinin bireyin kendisini daha iyi tanıması, güçlü yanlarını bilmesi ve zayıf yönlerini geliştirebilmesi için kritik olduğu belirtilmiştir.

Alt Tema 2: *Bireysel Farkındalık ve Duygusal Yönetim*

Katılımcılar, öz farkındalık becerilerinin bireyin duygusal dengeyi sağlamasına ve ani durumlar karşısında uygun tepkiler vermesine yardımcı olduğunu ifade etmişlerdir.

> *"Öz farkındalığı olan kişiler duygularını tanır ve uygun tepkiler verebilir, bu da kendilerini daha iyi yönetmelerini sağlar." (Katılımcı 1)*
>
> *"Bireyin duygularını tanıması, kontrol etmesi ve farkında olması, bu süreçte daha başarılı ve iyi olma haline ulaşmasını sağlar." (Katılımcı 4)*
>
> *"Öz farkındalık, bireyin duygusal dengesini kurmasında önemli bir rol oynar ve sosyal ilişkilerini olumlu yönde etkiler." (Katılımcı 5)*
>
> *"Kendi duygularının farkına varmak, bireyin sosyal becerilerini ve kriz yönetimi kapasitesini artırır." (Katılımcı 9)*
>
> *"Duygusal farkındalık, kişinin hem bireysel hem de toplumsal ilişkilerinde daha başarılı olmasını sağlar." (Katılımcı 10)*
>
> *"Öz farkındalık geliştikçe, bireyin kendini yönetme ve sosyal uyum becerileri de gelişir." (Katılımcı 6)*

Bu alt temada katılımcıların öz farkındalık becerileri sayesinde duygusal kontrol kazanarak, bireysel farkındalığın arttığını ve kişilerin bu yolla sosyal ilişkilerde daha başarılı olabileceklerini vurgulamışlardır.

Alt Tema 3: *Öz Farkındalığın Gelişim Yolları*

Katılımcılar, öz farkındalık becerilerini geliştirmenin farklı yollarını dile getirmiştir. Öz eleştiri, geri bildirim, duygusal farkındalık ve metaforlarla yapılan çalışmalar bu süreçte önemli görülmüştür.

> *"Öz farkındalığın gelişimi için duyguları tanımak ve onların hayatımızdaki karşılıklarını anlamak önemlidir." (Katılımcı 1)*
>
> *"Öz farkındalığın gelişmesi için, bireyin kendisi hakkında sürekli geri bildirim alması önemlidir." (Katılımcı 5)*
>
> *"Metaforlar ve rutinlerle desteklenerek öz farkındalık gelişimi sağlanabilir." (Katılımcı 6)*
>
> *"Duygu kartları gibi somut araçlarla öz farkındalık geliştirilebilir." (Katılımcı 2)*
>
> *"Öz farkındalık becerilerini geliştirmek için öz eleştiri yapmak ve duyguları tanımlamak gerekiyor." (Katılımcı 9)*
>
> *"Kendini sürekli sorgulamak, bireyin farkındalığını artırmada etkili olabilir." (Katılımcı 7)*

Bu alt temada incelenen katılımcı ifadeleri öz farkındalık becerisini geliştirmek için uygulanan çeşitli yöntemlerin altını çizmektedir. Metafor kullanımı, öz değerlendirme ve geri bildirim mekanizmalarının önemine vurgu yapılmıştır.

Öz Farkındalık atölyesi kapsamında katılımcıların öğrendiklerine yönelik ifadelerin içerik analizi sonucunda, katılımcıların öz farkındalık becerisini anlamlı bir şekilde kavradıkları görülmüştür. Ayrıca, bu becerilerin bireylerin duygusal, sosyal ve akademik gelişimlerinde önemli bir rol oynadığını fark ettikleri belirlenmiştir. Katılımcılar, öz farkındalığın yalnızca bireysel gelişim için değil, aynı zamanda toplumsal uyum ve akademik başarı için de kritik olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca, öz farkındalık becerilerini duygusal dengeyi sağlamak ve bireysel gelişimlerini desteklemek için kullanmayı planlamaktadırlar. Öz farkındalığın, bireylerin kendilerini tanıması, güçlü ve zayıf yönlerini fark etmesi, kendilerini geliştirme sürecinde önemli bir beceri olduğu sonucuna varmışlardır. Katılımcılar, bu beceriyi geliştirmenin duygusal zekânın güçlenmesine ve öz eleştirinin artmasına katkı sağladığını belirtmişlerdir.

4.1.2.2. Öz Farkındalık Atölyesi "Sınıfta Uygulamayı Hedeflediklerim…" Bölümü İçerik Analizi

Bu başlık altında, katılımcıların atölye günlüklerinde öz farkındalıkla ilgili sınıflarında uygulamayı hedefledikleri SDÖ etkinliklerine yönelik ifadelerin analizleri gerçekleştirilmiştir. Bu ifadelerin analizi sonucunda dört temel alt tema belirlenmiştir. Bu alt temalar; *Duygu Kartları ve Duygu Paylaşımı, Metafor Kullanımı, Geri Bildirim ve Öz Değerlendirme Çalışmaları, Öz Farkındalık Aktiviteleri* şeklindedir.

Alt Tema 1: *Duygu Kartları ve Duygu Paylaşımı*

Birçok katılımcı, sınıf içinde öğrencilerin duygusal farkındalıklarını artırmak için duygu kartları ve duygu paylaşımına dayalı uygulamalar planlamıştır. Duygu kartları ve benzeri araçlarla öğrencilerin duygusal durumlarını tanımaları ve ifade etmeleri sağlanmayı hedeflemektedirler.

> *"Duygu kartları kullanılarak çocukların duygularını tanımasını sağlamak. Hangi duygu durumunda olduğunu keşfetmesi için alan açmak." (Katılımcı 2)*
>
> *"Duygu kartları, duygu hazinem etkinliklerini kullanmak isterim. Duygu panosuna afiş asarak farklı duyguları isimlendirmeleri ve duyguları üzerinde düşünmelerini isteyebilirim." (Katılımcı 9)*

"Duygu kartları, duygu teniste, ne biliyorum ne bilmeye ihtiyacım var etkinlikleriyle çocukların öz farkındalıklarını artırmayı hedefliyorum." (Katılımcı 11)

"Sınıf içinde her sabah duygu durumlarını ifade edebilmesi için öğrencilere söz hakkı vermek istiyorum." (Katılımcı 2)

Bu alt tema kapsamında ele alınan katılımcı ifadeleri, katılımcıların öğrencilerin duygu farkındalığını artırma ve duygusal becerilerini geliştirme odaklı bir yaklaşım hedeflendiklerini yansıtmaktadır. Katılımcılar, duygu kartları ve paylaşım rutinleriyle, çocukların duygu durumlarını daha iyi anlamalarını ve ifade etmelerini sağlamayı amaçlamaktadır.

Alt Tema 2: *Metafor Kullanımı*

Katılımcılar, öz farkındalık becerilerini geliştirmek için metaforların sınıf uygulamalarında etkili olacağına inanmaktadırlar. Metaforlar, öğrencilerin kendilerini ve duygularını daha derinlemesine tanımasına yardımcı olabilecek yaratıcı bir strateji olarak öne çıkmaktadır.

"Metafor çalışması yapmayı ve sınıfta öz farkındalık becerilerini geliştirmeyi hedefliyorum." (Katılımcı 3)

"Atölyede öğrendiğimiz metaforları kullanarak öz farkındalık becerilerini geliştirmek için çeşitli çalışmalar yapmayı planlıyorum." (Katılımcı 5)

"Metaforlarla kendini tanımlama ve video üzerinden sorgulama etkinliklerini sınıfımda kullanacağım." (Katılımcı 12)

"Metaforlarla sen çalışmasıyla öğrencilerin kendilerini daha iyi tanımalarını sağlamayı hedefliyorum." (Katılımcı 8)

Yukarıdaki ifadelerden de anlaşılacağı gibi katılımcılar, öz farkındalık becerilerini geliştirmek amacıyla sınıflarında metafor kullanımına yönelik çeşitli uygulamalar planlamaktadırlar. Bu doğrultuda, öğrencilerin kendilerini tanımlamalarına ve duygularını keşfetmelerine yardımcı olacak çalışmalar yapmayı, video üzerinden sorgulama etkinlikleri gerçekleştirmeyi ve yaratıcı uygulamalarla öğrencilerin kendilerini daha iyi tanımalarını sağlamayı hedeflemektedirler.

Alt Tema 3: *Geri Bildirim ve Öz Değerlendirme Çalışmaları*

Katılımcılar, geri bildirim ve öz değerlendirme çalışmalarının öğrencilerin öz farkındalıklarını artırmada kritik bir rol oynadığını vurgulamışlardır. Özellikle el şablonuyla öz değerlendirme gibi yöntemler, öğrencilerin kendilerini daha iyi anlamalarına ve değerlendirmelerine yardımcı olacaktır.

"El çizimi ile değerlendirme çalışması yapmak ve sabah rutinlerinde duygu paylaşımı yapmayı geliştirmek istiyorum." (Katılımcı 1)

"Öz değerlendirme becerileri üzerine geri bildirim verme ve öğrencilere kendi güçlü yanlarını keşfetme fırsatı sunmayı hedefliyorum." (Katılımcı 12)

"Sınıfta öz değerlendirme yapabilecekleri bir ortam yaratmak ve kendi güçlü ve zayıf yönlerini keşfetmelerine yardımcı olacağım." (Katılımcı 10)

Bu alt temada, geri bildirim ve öz değerlendirme çalışmalarının öğrencilerin öz farkındalıklarını artırmada önemli olduğunu vurgulamaktadır. Bu doğrultuda, katılımcılar el şablonu ile değerlendirme çalışmaları yaparak öğrencilerin kendilerini daha iyi anlamalarını sağlamayı, sabah rutinlerinde duygu paylaşımı uygulamalarını geliştirmeyi, öz değerlendirme becerileri üzerine geri bildirim vermeyi ve öğrencilerin güçlü yönlerini keşfetmelerine destek olmayı hedeflemektedirler. Ayrıca, sınıfta öz değerlendirme yapabilecekleri bir ortam oluşturarak öğrencilerin kendi güçlü ve zayıf yönlerini tanımalarına katkıda bulunmayı planlamaktadırlar.

Alt Tema 4: *Öz Farkındalık Aktiviteleri*

Öz Farkındalık Aktiviteleri alt teması kapsamında katılımcılar, öğrencilerin kişisel farkındalıklarını artırmak için somut araçlar kullanmayı hedeflemektedirler. Kişisel hazine, öğrencilerin kendilerini tanıma sürecinde kullandıkları önemli bir metafor olarak öne çıkmaktadır. Bu tür etkinlikler, öğrencilerin kendi güçlü ve geliştirilmesi gereken yönlerini keşfetmelerine yardımcı olur.

"Kişisel hazine sandığım, bir mevsim olsam ne olurdum gibi cümlelerin olduğu etkinlikler kullanmayı hedefliyorum." (Katılımcı 5)

"Kişisel hazineler ve metaforlarla kendini tanımlama çalışmalarını sınıfta uygulamayı düşünüyorum." (Katılımcı 10)

"Öğrencilerin kişisel hazineleri üzerinden kendilerini ifade etmeleri ve gelişim süreçlerini değerlendirmelerini sağlayacağım." (Katılımcı 8)

"Sınıfta bir nesne üzerinden kendini tanıtma ve kişisel hazine etkinliklerini kullanarak öz farkındalık geliştirme çalışmaları yapmayı planlıyorum." (Katılımcı 12)

Katılımcılar, öğrencilerin kişisel farkındalıklarını artırmak amacıyla sınıflarında somut araçlar ve yaratıcı etkinlikler kullanmayı planlamaktadır. Bu doğrultuda, kişisel hazine metaforunu merkeze alarak öğrencilerin kendilerini tanımlamalarına ve gelişim süreçlerini değerlendirmelerine katkı sağlamayı hedeflemektedirler. Ayrıca, "bir mevsim olsam ne olurdum" gibi yaratıcı ifade etkinlikleri, metafor kullanımı ve

nesneler aracılığıyla kendini tanıtma çalışmaları ile öğrencilerin güçlü ve geliştirilmesi gereken yönlerini keşfetmelerine yardımcı olmayı amaçlamaktadırlar.

Bu içerik analizi sonucunda, katılımcıların öz farkındalık atölyesi sonrasında sınıf ortamında uygulamayı planladıkları stratejilerin, öz farkındalık becerilerini geliştirmeye yönelik çeşitli yöntemler içerdiği görülmektedir. Katılımcılar, duygu kartları ve duygu paylaşımı gibi somut araçlarla öğrencilerinin duygusal farkındalıklarını artırmayı hedeflemektedir. Aynı zamanda metaforlar, kişisel hazine çalışmaları ve öz değerlendirme yöntemleri gibi yaratıcı ve öz farkındalık geliştirici uygulamalar da önemli bir yer tutmaktadır. Öz farkındalık becerileri bireysel farkındalık, duygusal yönetim, sosyal ilişkiler ve akademik başarı üzerinde güçlü bir etkiye sahiptir. Katılımcıların bu beceriyi daha da geliştirme ve sınıf ortamına entegre etme yönündeki yaklaşımları, atölyenin amacına ulaştığını göstermektedir.

Genel olarak incelendiğinde, katılımcılar öz farkındalık kavramını açık bir şekilde tanımlayarak bu becerinin bireyin sosyal ve duygusal yaşamındaki önemini kavramışlardır. Öz farkındalık, bireyin duygularını, güçlü ve zayıf yönlerini tanıması ve bunlara uygun şekilde davranabilme yeteneği olarak ifade edilmiştir. Atölye sonuçları, katılımcıların öz farkındalık becerilerini tanımlama ve sıralama hedeflerine önemli ölçüde ulaştığını göstermektedir. Bunun yanında katılımcılar öz farkındalık becerilerinin bireyin yaşamındaki önemine dair farkındalık kazanmış ve bu becerilerin bireysel gelişim, sosyal uyum ve akademik başarı üzerindeki etkilerini anlamışlardır.

Atölyede katılımcılar, öz farkındalık becerilerini geliştirebilecek etkinlikler planlamış ve bu etkinliklere yönelik somut örnekler sunmuşlardır. Duygu kartları, metaforlar, geri bildirim çalışmaları ve kişisel hazine etkinlikleri gibi yöntemler, bu hedeflere ulaşmada kullanılan araçlar arasında yer almıştır. Öz farkındalık atölyesi kapsamında atölye günlerinin analiz sonuçları, katılımcıların etkinliklerin sınıf ortamında uygulanması yönündeki planları, atölyenin hedeflerine büyük ölçüde ulaştığını ve öz farkındalık becerilerinin sınıflarda etkili bir şekilde geliştirilebileceğini göstermektedir.

4.1.3. Öz Yönetim Konulu Atölye

Bu atölyede kapsamında SDÖ becerilerinden öz yönetim becerisi, tanımı, önemi ve öz yönetim becerilerini geliştiren uygulamalar ele alınmıştır. Gerçekleştirilen atölyenin sonunda katılımcılar günlüklerine *öğrendiklerini ve atölye kapsamında*

deneyimledikleri SDÖ uygulamalarından hangilerini sınıflarında uygulamayı hedeflediklerini ifade etmişlerdir.

4.1.3.1. Öz Yönetim Atölyesi "Öğrendiklerim…" Bölümü İçerik Analizi

Katılımcıların atölye kapsamında öğrendiklerini ifade ettikleri bölümün içerik analizi sonucunda dört alt tema ortaya çıkmıştır. Bu temalar; *Öz Yönetim Tanımı*, *Hedef Belirleme ve Dayanıklılık, Öz Disiplin ve Öz Kontrol, Stres ve Öfke Yönetimi şeklindedir.*

Alt Tema 1: *Öz Yönetim Tanımı*

Katılımcılar, öz yönetim becerilerini tanımlayarak temel taşlarından biri olan duygu yönetimi hakkında ifadeler kullanmışlardır.

> *"Öz yönetim; duygu, davranış ve dürtü kontrolüdür." (Katılımcı 1)*
>
> *"Duygu yönetimi; bireyin duygularını kontrol altına alabilmesi, hazzı erteleme, stresli durumlarla baş edebilme gibi beceriler içerir." (Katılımcı 5)*
>
> *"Öz yönetim; duygularımızı, davranışlarımızı ve dürtülerimizi kontrol edebilme becerisidir. Duygu yönetimi, dayanıklılık, yaşamı kontrol etme gibi becerileri içerir." (Katılımcı 8)*
>
> *"Duygularını, düşüncelerini yöneterek etkili şekilde düzenleyebilme becerisi öz yönetimdir." (Katılımcı 9)*

Bu alt tema da katılımcılar bireylerin duygusal farkındalıklarını artırarak, duygularını daha iyi yönetebilme becerilerine odaklanmaktadır. Katılımcılar, öz yönetimi tanımlarken; duyguların farkına vararak onları kontrol edebilme yetisi olduğunu vurgulamışlardır.

Alt Tema 2: *Hedef Belirleme ve Dayanıklılık*

Katılımcılar, öz yönetimin bir diğer önemli boyutunun hedef belirleme ve dayanıklılık olduğunu ifade etmişlerdir. Özellikle bireyin yaşamında hedefler belirleyip bu hedeflere ulaşmak için sabırlı ve dayanıklı olması gerektiği üzerinde durulmuştur.

> *"Öz yönetim becerileri; hedef belirleme, dayanıklılık, sınırlarını aşma ve hayatı düzenleme becerilerini içerir." (Katılımcı 1)*
>
> *"Hedef belirleme ve çabalama, öz yönetim becerisinin bir parçasıdır." (Katılımcı 4)*
>
> *"Öz yönetim becerisi, kişinin hedef belirleme ve bu hedeflere ulaşmak için kendini disipline etme becerisidir." (Katılımcı 7)*

"Hedef belirlemek, stresli durumlarda odaklanmayı sağlamak ve dayanıklılığı artırmak öz yönetimin en önemli unsurlarındandır." (Katılımcı 12)

Yukarıdaki ifadelerde katılımcılar, öz yönetimin uzun vadeli hedefler belirlemek ve bu hedeflere ulaşmak için dayanıklılık ve kararlılık geliştirmeyi içerdiğini vurgulamaktadır.

Alt Tema 3: *Öz Disiplin ve Öz Kontrol*

Katılımcılar, öz yönetim becerilerinin temelini oluşturan öz disiplin ve öz kontrol kavramlarına büyük önem vermişlerdir. Öz disiplin, bireyin kendi dürtü ve tepkilerini kontrol altında tutabilme yeteneğidir.

"Öz yönetim, bireyin duygu ve davranışlarını belirli durumlara göre yönetebilmesi ve öz disiplin geliştirmesidir." (Katılımcı 5)

"Duygularının farkına vararak, kendine ve çevresine zarar verme noktasından çıkması öz kontrolün bir parçasıdır." (Katılımcı 10)

"Öz yönetim; öz kontrol, duygu yönetimi ve dayanıklılık becerilerinden oluşur." (Katılımcı 7)

"Duygu yönetimi, öz disiplin ve hazzı erteleme öz yönetimin kritik unsurlarıdır." (Katılımcı 9)

Alt tema kapsamında ele alınan ifadeler bireyin kendini kontrol edebilme ve duygusal tepkilerini erteleyebilme yeteneğini içermektedir. Katılımcılar, öz disiplinin bireysel başarı ve duygusal denge sağlamak için hayati bir rol oynadığını ifade etmişlerdir.

Alt Tema 4: *Stres ve Öfke Yönetimi*

Öz yönetim becerilerinin bir diğer kritik unsuru, stres ve öfke yönetimi becerisidir. Katılımcılar, stresli ve zorlu durumlarla baş edebilme yeteneklerini geliştirme gerekliliğini vurgulamışlardır.

"Stres ve öfke yönetimi öz yönetimin önemli bir parçasıdır. Özellikle bu becerileri geliştirmek bireyi daha dengeli yapar." (Katılımcı 1)

"Başa çıkması zor durumlarda stres ve öfke yönetimi sağlayarak bireyin kendini yolda tutmasını sağlar." (Katılımcı 2)

"Sınıfımda 'öfkeyi tanımlama' ve 'stresle başa çıkma' etkinliklerine yer vereceğim." (Katılımcı 6)

"Stresli durumlarla başa çıkma ve duygusal dayanıklılık öz yönetimin gelişmesi için gereklidir." (Katılımcı 8)

Yukarıdaki ifadelerde görülebileceği gibi bireylerin zor durumlarda duygusal dayanıklılıklarını ve öfke yönetimi becerilerini geliştirmeleri gerektiğini ortaya ifade

edilmektedir. Katılımcılar, stresli durumlarla başa çıkma becerisinin bireyin duygusal dengesini sağlamakta önemli bir rol oynadığını vurgulamaktadır.

Katılımcıların öz yönetim atölyesi sonrasında öğrendikleri becerilere yönelik önemli bir farkındalık geliştirdiklerini göstermektedir. Katılımcılar, öz yönetim becerilerinin sadece duygu kontrolüyle sınırlı olmadığını, aynı zamanda hedef belirleme, dayanıklılık, öz disiplin ve stres yönetimi gibi birçok alt beceriyi içerdiğini ifade etmişlerdir. Ayrıca, duygularını fark etme ve onları düzenleme becerilerinin öz yönetim için kritik olduğunu belirtmişlerdir.

Katılımcılar net hedefler belirlemenin ve bu hedeflere ulaşmak için sabırlı olmanın öz yönetim becerilerinde kilit bir rol oynadığını ifade etmişlerdir. Öz disiplinin bireyin başarı yolculuğunda temel bir yapı taşı olduğunu dile getirmişlerdir. Son olarak, stres ve öfke yönetimi becerilerini, kişisel gelişim yolculuğunda duygusal dayanıklılık kazanma ve stresli durumlarla başa çıkabilme yardımcı olacak temel bir unsur olarak tanımlanmıştır.

4.1.3.2. Öz Yönetim Atölyesi "Sınıfta Uygulamayı Hedeflediklerim…" Bölümü İçerik Analizi

Bu başlık altında, katılımcıların atölye günlüklerinde öz yönetimle ilgili sınıflarında uygulamayı hedefledikleri etkinliklere yönelik ifadelerin analizleri gerçekleştirilmiştir. Bu ifadelerin analizi sonucunda üç temel alt tema belirlenmiştir. Bu alt temalar; *Başa Çıkma Stratejileri ve Listeleri, Öfke ve Duygu Yönetimi Etkinlikleri ve Gelişim Odaklı Düşünce ve Farkındalık Çalışmaları* şeklindedir.

Alt Tema 1: *Başa Çıkma Stratejileri ve Listeleri*

Katılımcılar, öz yönetim becerilerini geliştirmek amacıyla sınıflarında öğrenciler için başa çıkma stratejileri geliştirme ve bu stratejileri kullanarak duygu yönetimlerini desteklemeyi hedeflemişlerdir.

> *"Çocuklar için baş etme becerileri listesi ve keyifli hatalar panosu oluşturmayı hedefliyorum." (Katılımcı 1)*
>
> *"Başa çıkma stratejileri listesi yapmak ve uyguladıkça güncellemek istiyorum." (Katılımcı 6)*
>
> *"Sınıfta baş etme stratejilerini listeleyip çocuklara öğretmeyi planlıyorum." (Katılımcı 9)*
>
> *"Stresle başa çıkma listesi ve kontrol içim-kontrol dışım etkinliği uygulamayı düşünüyorum." (Katılımcı 11)*

Bu alt temada ele alınan ifadeler, öğrencilerin öz yönetim becerilerini güçlendirmek için çeşitli başa çıkma stratejilerini öğrenmeleri ve kullanmaları gerektiğine odaklanmaktadır. Katılımcılar, bu stratejilerin öğrencilerin stresle başa çıkmalarına, öfke ve kaygı gibi zorlayıcı duyguları yönetmelerine yardımcı olacağını ifade etmişlerdir.

Alt Tema 2: *Öfke ve Duygu Yönetimi Etkinlikleri*

Katılımcıların önemli bir bölümü, sınıflarında öfke ve duygu yönetimi becerilerini geliştirmek için çeşitli etkinlikler uygulamayı hedeflediklerini ifade etmişlerdir. Bu etkinlikler, öfkeyi tanıma, yönetme ve sakinleşme stratejilerini içermektedir.

> *"Öfke ölçer termometresi ve duygu baş etme yolları listesi oluşturmayı planlıyorum." (Katılımcı 2)*
>
> *"Öfke yönetimi için öfke ölçer ve baş etme becerileri listesi yapmayı hedefliyorum." (Katılımcı 12)*
>
> *"Öfke yönetimi ve baş etme stratejileri üzerine etkinlikler yapacağım." (Katılımcı 4)*
>
> *"Sınıfta 'öfkeyi tanımlama' ve 'baş etme' etkinliklerine ağırlık vereceğim." (Katılımcı 6*)

Yukarıdaki ifadeler incelediğinde katılımcıların öfke ve diğer yoğun duyguları yönetmeye yönelik stratejik etkinliklerin sınıflarda uygulamayı hedefledikleri görülmektedir. Katılımcılar, öfke ölçer gibi araçlarla duyguların ölçülebilir hale getirilebileceğini ve bunun öğrencilerin duygu farkındalıklarını artıracağını belirtmişlerdir.

Alt Tema 3: *Gelişim Odaklı Düşünce ve Farkındalık Çalışmaları*

Bu alt tema kapsamında katılımcılar, öz yönetim becerilerini geliştirmek için gelişim odaklı düşünce yapısını ve öğrencilerin kendileriyle ilgili farkındalıklarını artıracak etkinlikler planlamışlardır. Bu etkinlikler, öğrencilerin hataları öğrenme fırsatı olarak görmelerini ve kontrol alanlarını keşfetmelerini amaçlamaktadır.

> *"Keyifli hatalar panosu ve bireysel gelişimi destekleyecek cümleler üzerinde çalışmayı hedefliyorum." (Katılımcı 7)*
>
> *"Kontrol edebildiklerim ve kontrol edemediklerim üzerine etkinlikler yapacağım." (Katılımcı 10)*
>
> *"Kontrol için kontrol dışım ve stresle başa çıkma listeleri oluşturmayı planlıyorum." (Katılımcı 8)*
>
> *"Gelişim odaklı düşünme yapısı ve öz yönetim frayer diyagramı üzerinde çalışacağım." (Katılımcı 11)*

Yukarıda paylaşılan ifadeler, katılımcıların kendi öğrencilerinin sınırlarını fark etmeleri ve gelişim odaklı bir düşünce yapısını benimsemelerini sağlamayı amaçladıklarını göstermektedir. Ayrıca, öğrencilerin hem bireysel hatalarından öğrenmelerini hem de hangi durumları kontrol edebileceklerini keşfetmelerine olanak sağlayacak etkinlikler planladıklarını ifade etmişlerdir.

Katılımcıların öz yönetim atölyesi sonrasında sınıflarında uygulamayı planladıkları strateji ve etkinliklerle öz yönetim becerilerini sınıflarında somut uygulamalara dönüştürerek, öğrencilerin duygusal gelişimlerine katkı sağlamayı hedefledikleri görülmektedir. Bu uygulamalar, öğrencilerin duygularını daha iyi yönetmelerini, zorluklarla başa çıkma stratejilerini öğrenmelerini ve gelişim odaklı bir düşünce yapısını benimsemelerini desteklemektedir.

Genel olarak bakıldığında, katılımcıların öz yönetim atölyesi kapsamında öğrendiklerine yönelik ifadelerin analizinde, öz yönetimin tanımı ve alt becerilerine yönelik temaların ortaya çıktığı gözlemlenmiştir. Bu sonuçlar, katılımcıların özellikle öz yönetimin duygu kontrolü, gelişim odaklı düşünme, hedef belirleme ve baş etme becerileri gibi alt becerilerinde kazanımlar elde ettiklerini göstermektedir. Bununla birlikte, öz yönetimin önemi, yani bu becerinin bireyin yaşamına nasıl katkı sağladığına dair sınırlı ifadeler kullandıkları tespit edilmiştir.

Atölye kapsamında katılımcıların aktif olarak gerçekleştirdiği başa çıkma becerileri çalışmaları, gelişim odaklı düşünme, duygu ve öfke kontrolü, hedef belirleme ve planlamaya yönelik uygulamalardan, atölye günlüklerinin "sınıfta uygulamayı hedefliklerim" bölümünde sıklıkla bahsedilmiştir. Bu sonuçlar, öz yönetim konulu atölyenin katılımcılara yönelik hedeflerine ulaştığını göstermektedir. Ayrıca ortaya çıkan bu verilerden öz yönetimin bireyin yaşamına etkisine yönelik daha kapsamlı bir içerik sunulması gerektiği sonucuna ulaşılmaktadır.

4.1.4. İlişki Kurma Becerileri Konulu Atölye

Bu atölyede kapsamında SDÖ becerilerinden ilişki kurma becerisi tanımı, önemi ve ilişki kurma becerilerini geliştiren uygulamalar ele alınmıştır. Gerçekleştirilen atölyenin sonunda katılımcılar, *günlüklerine öğrendiklerini ve atölye kapsamında deneyimledikleri SDÖ uygulamalarından hangilerini sınıflarında uygulamayı hedefliklerini* ifade etmişlerdir.

4.1.4.1. İlişki Kurma Becerileri Atölyesi "Öğrendiklerim…" Bölümü İçerik Analizi

İlk olarak katılımcıların atölye kapsamında öğrendiklerini ifade ettikleri bölümün içerik analizi gerçekleştirilmiştir. Yapılan analiz sonucunda beş ana alt tema belirlenmiştir: *İlişki Kurma Becerilerinin Tanımı ve Önemi, Pozitif İlişkiler ve İşbirliği, Etkili İletişim ve Dinleme, Rol Model Olma ve İlişki Kurma Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Araçlar ve Stratejiler.*

Alt Tema 1: *İlişki Kurma Becerilerinin Tanımı ve Önemi*

Bu alt tema, katılımcıların ilişki kurma becerilerinin ne olduğunu nasıl tanımladıklarını ve bu becerilerin birey ve toplum için ne kadar önemli olduğunu ifade etmişlerdir. Katılımcılar, ilişki kurma becerilerinin insanın sosyal hayattaki temel yetkinliklerinden biri olduğunu ve etkili iletişim, işbirliği ve çatışma çözme gibi becerilerle doğrudan bağlantılı olduğunu ifade etmişlerdir.

> *"İlişki kurma becerileri; pozitif ilişkiler kurabilme, işbirliğine yatkın olma, kendini ifade edebilme, etkin biçimde dinleyebilme, sosyal etkileşimler içinde olma, anlaşmazlıklara çözüm üretme, sorumluluklarını yerine getirme." (Katılımcı 2)*
>
> *"İlişkisel beceriler, sorumluluk, işbirliği, etkili ifade ve dinleme gibi alt becerilerden oluşur. Öğrencilerle iletişim kurarken duygu bağı oluşturmak akademik başarıyı arttırır." (Katılımcı 8)*
>
> *"İnsanlar sosyal canlılar olduğu için birbiriyle olumlu ilişkiler kurması değerlidir. Bu becerilerin yetersiz kalması kişilerin yaşam becerilerini sekteye uğratır." (Katılımcı 9)*
>
> *"İletişim kurarak kendini ifade etme becerisi. Böyle kişilerde sağlıklı iletişim görülür, eleştirileri yapıcıdır ve eleştiriye de açıktır." (Katılımcı 10)*

Bu alt tema kapsamında verilen katılımcı ifadeleri ilişki kurma becerilerinin insan hayatındaki vazgeçilmez önemini vurgulamaktadır. Katılımcılar, ilişki kurmanın hem bireysel hem de toplumsal düzeyde sağlıklı ve yapıcı sosyal etkileşimler kurmada temel bir beceri olduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca, bu becerinin geliştirilmesinin hem akademik hem de sosyal yaşantıda önemli sonuçlar doğurabileceği belirtilmiştir.

Alt Tema 2: *Pozitif İlişkiler ve İşbirliği*

Katılımcılar, ilişki kurma becerilerinin pozitif ilişkiler kurma ve işbirliği yapma yeteneği üzerine inşa edildiğini vurgulamışlardır. Bu becerilerin sosyal etkileşimler, sorumluluklar ve uzlaşı sağlama gibi alt beceriler içerdiği ifade edilmiştir.

"Pozitif ilişkiler kurma, etkili iletişim, işbirliğine yatkınlık, sorumluluk alma ve uzlaşma becerileri sosyal çevre ile pozitif ilişkiler kurulmasını sağlar." (Katılımcı 7)

"İlişki kurma becerileri; pozitif ilişkiler kurabilme, işbirliğine yatkın olma, kendini ifade edebilme ve sosyal etkileşimler içinde olma becerilerini içerir." (Katılımcı 2)

"İlişkisel beceriler, sorumluluk, işbirliği ve etkili iletişim alt becerilerinden oluşur." (Katılımcı 8)

Yukarıdaki verilen katılımcı ifadeleri ilişki kurma becerilerinin işbirliği ve pozitif etkileşimlerle ilişkili olduğunu vurgulandığını göstermektedir. Katılımcılar, sağlıklı ilişkiler kurmanın bireyin sosyal çevresinde nasıl olumlu etkiler yaratabileceğini ifade etmişlerdir.

Alt Tema 3: *Etkili İletişim ve Dinleme*

Katılımcılar, etkili iletişim ve dinleme becerilerinin, ilişki kurma becerilerinin önemli bir parçası olduğunu belirtmişlerdir. İletişimde olumlu dilin kullanımı, etkili dinleme ve geri bildirim verme becerileri öne çıkmıştır.

"İletişimde olumlu geri bildirimin önemi büyük. Özellikle çocuklara pozitif geri bildirimde bulunarak gelişimlerine katkıda bulunabiliriz." (Katılımcı 1)

"İletişim kurarken duygu bağı oluşturmanın öğrencilerin akademik başarısını artıracağını öğrendim. İletişim engellerine dikkat ederek olumlu dil kullanmamız önemli." (Katılımcı 8)

"Kendini doğru ifade etme ve etkin dinleme becerisi ilişki kurma becerilerinin önemli bir parçasıdır." (Katılımcı 9)

Bu alt tema, katılımcıların etkili iletişimin ve dinlemenin ilişki kurma süreçlerindeki önemini vurguladıklarını göstermektedir. İletişim becerileri, sosyal ilişkilerin geliştirilmesinde anahtar bir rol oynamaktadır.

Alt Tema 4: *Rol Model Olma*

Rol Model Olma alt teması kapsamında katılımcı ifadeleri incelediğinde, katılımcıların ilişki kurma becerilerinin öğrenilmesinde sosyal model olmanın önemine değinmişlerdir. Öğrencilerin ilişkilerinde gördükleri davranışları taklit ederek ve model alarak öğrendiklerini belirtmişlerdir.

"Öğrenciler gördükleri davranışları model alarak öğrenirler. Bu yüzden ilişkilerde örnek olmak önemli." (Katılımcı 3)

"Sosyal bilişsel öğrenme kuramına göre, ilişki kurma becerileri model alınarak öğrenilir. Bu yüzden öğretmenlerin rol modeli olmaları önemlidir." (Katılımcı 6)

"Bandura'nın sosyal bilişsel öğrenme kuramı, ilişki kurma becerilerini öğrenmede model olmanın rolünü vurguluyor. Bu becerilerin sınıfta da öğretmen tarafından sergilenmesi gerekli." (Katılımcı 11)

Bu alt tema, Bandura'nın sosyal bilişsel öğrenme kuramı çerçevesinde, ilişki kurma becerilerinin model alınarak öğrenildiğini vurgulamaktadır. Katılımcılar, öğrencilerin gördükleri ve deneyimledikleri ilişkiler aracılığıyla öğrenme süreçlerini şekillendirdiklerini ifade etmişlerdir.

Alt Tema 5: *İlişki Kurma Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Araçlar ve Stratejiler*

Katılımcılar, sınıflarında ilişki kurma becerilerini geliştirmek için çeşitli araç ve stratejileri kullanmayı planladıklarını ifade etmişlerdir. Bu araçlar arasında iletişim etkinlikleri, kavanoz ve çember çalışmaları yer almaktadır.

"Sosyal etkileşim saati, iyilik çemberi ve iyiye bakış kavanozu gibi araçlar ilişki geliştirmeyi ve duygusal bağ kurmayı sağlar." (Katılımcı 12)

"İyiye bakış kavanozu ve konuşma çemberi gibi etkinliklerle ilişki kurma becerilerini geliştirebiliriz." (Katılımcı 11)

"İyi düşünceler kavanozu, yeni öğrenilen kavramlar kutusu gibi etkinlikler, ilişki kurma becerilerini geliştirmede kullanılabilir." (Katılımcı 3)

Yukarıda paylaşılan katılımcı ifadeleri, katılımcıların sınıflarında ilişki kurma becerilerini geliştirmek için çeşitli yöntemler ve araçlar kullanmayı planladıklarını göstermektedir. İlişki kurma becerilerinin rutin haline getirilmesi gerektiği ve bu tür etkinliklerle öğrencilerin sosyal becerilerinin güçlendirileceği ifade edilmiştir.

Genel olarak değerlendirildiğinde, katılımcıların ilişki kurma becerilerini bireysel ve toplumsal hayatın merkezine yerleştirdiği görülmektedir. İlişki kurma becerilerinin, sosyal etkileşimler, duygusal denge ve akademik başarı üzerindeki etkileri vurgulanmıştır. Ayrıca, bu becerilerin geliştirilmesinin bireyin sosyal, duygusal ve mesleki gelişimi açısından önemli olduğunu ifade etmişlerdir.

Etkili iletişim ve dinleme becerilerinin, ilişkilerin sağlıklı bir şekilde kurulmasında belirleyici olduğu sıklıkla dile getirilmiştir. Katılımcılar, iletişimde olumlu dil kullanımının ve geri bildirimin ilişki kalitesini artırdığını vurgulamış, bu becerilerin güçlü sosyal bağlar kurmada önemli olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca, sosyal öğrenme sürecinde rol modellerin önemine dikkat çekilmiş ve öğretmenlerin bu süreçte model olmasının öğrencilerin ilişki kurma becerilerini geliştirmelerinde kritik bir rol oynadığı ifade edilmiştir.

Son olarak, katılımcılar sınıf ortamında ilişki kurma becerilerini geliştirmek için çeşitli stratejiler öğrenmişlerdir. “İyilik çemberi”, “konuşma çemberleri” ve “sosyal etkileşim saati” gibi uygulamaların öğrencilere empati kazandırma ve sosyal becerilerini güçlendirme açısından etkili olduğu belirtilmiştir. Bu tür araçların sınıf içinde rutine dönüştürülmesinin, uzun vadede öğrenci ilişkilerini ve sosyal becerilerini olumlu yönde geliştireceği vurgulanmıştır.

4.1.4.2. İlişki Kurma Becerileri Atölyesi “Sınıfta Uygulamayı Hedeflediklerim…” Bölümü İçerik Analizi

Katılımcıların ilişki kurma becerilerini geliştirme amacıyla sınıflarında uygulamayı planladıkları strateji ve etkinliklerin analizi sonucunda, dört ana tema ortaya çıkmıştır. Bu temalar; *Sosyal Etkileşim Etkinlikleri, İlişkileri Güçlendirme Stratejileri, Duygusal Bağ ve Farkındalık Yaratma, Olumlu İletişim ve Sınıf Kültürü Oluşturma* şeklindedir.

Alt Tema 1: *Sosyal Etkileşim Etkinlikleri*

Katılımcılar, sınıflarında öğrenciler arasında sosyal etkileşimi artırmak amacıyla çeşitli etkinlikler uygulamayı hedeflemişlerdir. Özellikle “sosyal etkileşim saati” ve “iyilik çemberi” gibi uygulamalar sıklıkla vurgulanmıştır.

> *"Sosyal etkileşim saati, iyiye bakış çemberi, ilişkileri geliştirmek için öneriler listesi, zorbalık çocuk kitabı." (Katılımcı 1)*
>
> *"Sosyal etkileşim saatini küçük gruplarla uyarlayabilirim." (Katılımcı 9)*
>
> *"İyilik çemberi rutinleri oluşturmak." (Katılımcı 3)*

Bu alt tema altında ortaya çıkan veriler, sosyal etkileşim etkinliklerinin öğrenciler arasındaki empati ve duygusal bağları güçlendirmede önemli bir araç olarak görüldüğünü göstermektedir.

Alt Tema 2: *İlişkileri Güçlendirme Stratejileri*

Bu alt temada aktarılan katılımcı ifadeleri doğrultusunda, katılımcıların ilişkileri güçlendirmek için çeşitli öneriler ve listeleme çalışmaları yapmayı planladıkları görülmüştür.

> *"İlişkileri geliştirmek için öneriler listesi." (Katılımcı 6)*
>
> *"İlişkileri geliştirmek için neler yapabiliriz? Listeleme, iyilik çemberi." (Katılımcı 12)*
>
> *"İlişkileri geliştirmek için öneriler listesi, iyiye bakış kavanozu." (Katılımcı 8)*

Yukarıdaki ifadelerde görülebileceği gibi bu stratejilerin öğrenciler arasındaki ilişkileri güçlendirerek, sınıf içindeki pozitif atmosferi desteklemek amacıyla geliştirildiği vurgulanmaktadır.

Alt Tema 3: *Duygusal Bağ ve Farkındalık Yaratma*

Katılımcılar, atölye kapsamında sunulan duygusal bağların güçlendirilmesine yönelik etkinliklerden "İyiye bakış kavanozu" ve "iyiye bakış çemberi" gibi etkinlikleri uygulamayı hedeflemişlerdir. Bu etkinliklerin öğrencilerin kendilerini ve birbirlerini daha iyi anlamalarını sağlayarak duygusal farkındalıklarını artıracağı düşünülmektedir.

> *"İyiye bakış kavanozu ve iyiye bakış çemberinin sürekliliğini önemseyerek kullanmak." (Katılımcı 2)*
>
> *"İyiye bakış çemberi, iyilik çemberi rutinleri oluşturmak." (Katılımcı 3)*
>
> *"İyiye bakış çemberi ve sosyal etkileşim saati gibi etkinliklerle duygusal bağı güçlendirme." (Katılımcı 6)*

Bu alt temada ele alınan katılımcı ifadeleri, öğretmenlerin ilişki kurma etkinliklerini öğrenciler arasında duygusal farkındalığı artırmak için bir araç olarak görüldüğü ve bu tür uygulamaların sınıf ortamında sürekli olarak kullanılmasının önemsendiği göstermektedir.

Alt Tema 4: *Olumlu İletişim ve Sınıf Kültürü Oluşturma*

Olumlu iletişim dili kullanarak sınıf kültürünün geliştirilmesi, katılımcıların sıklıkla vurguladığı bir diğer önemli sonuçlar arasında yer almaktadır. İyiye odaklanma ve olumsuz yargılardan kaçınma, bu etkinliklerin temel odak noktası olarak görülmüştür.

> *"Olumlu iletişim dili kullanma, yargı bildiren olumsuz sorulardan uzak durma." (Katılımcı 11)*
>
> *"Sınıf kültürünü oturtmak, iyiye bakış çemberi." (Katılımcı 10)*

Bu tema, olumlu iletişim ve sınıf kültürünün yapılandırılmasının öğrencilerin sosyal ve duygusal gelişimlerine katkıda bulunduğunu vurgulamaktadır.

Katılımcı ifadelerinin içerik analizi sonucunda, ilişki kurma becerileri atölyesinden elde edilen kazanımların sınıflarında aktif olarak uygulanacağı görülmektedir. Sosyal etkileşimi artıran etkinlikler, duygusal farkındalık çalışmaları ve ilişkileri güçlendirme stratejileri, katılımcıların üzerinde durduğu temel konular olmuştur. Özellikle "iyiye bakış kavanozu", "sosyal etkileşim saati" ve "iyiye bakış çemberi" gibi rutinlerin

öğrenciler arasında empatiyi güçlendireceği ve sınıf içinde daha pozitif bir atmosfer yaratacağı düşünülmektedir.

Bunun yanında, olumlu iletişim dili kullanarak sınıf kültürünü oluşturma hedefi katılımcılar tarafından sıkça dile getirilmiştir. Sınıf içinde pozitif ilişkilerin kurulması ve sürdürülmesi, öğrencilerin sosyal ve duygusal gelişimlerini destekleyecek önemli bir adım olarak değerlendirilmektedir. Katılımcılar, bu etkinliklerin sınıf içi uyumu artıracağını ve öğrencilerin ilişki kurma becerilerini güçlendireceğini vurgulamaktadır.

Genel olarak, katılımcıların ilişki kurma becerileri atölyesinde öğrendiklerine dair ifadelerin analizinde, ilişki kurma becerilerinin tanımı, önemi, işbirliği, etkili iletişim ve sosyal model olma gibi temel kavramların öne çıktığı gözlemlenmiştir. Katılımcılar, pozitif ilişkiler kurma, etkili dinleme, sosyal etkileşim, uzlaşma ve sorumluluk alma gibi alt becerilerde kazanımlar elde ettiklerini belirtmişlerdir. Özellikle ilişki kurma becerilerinin bireyin sosyal çevresiyle olan ilişkilerine nasıl katkı sağladığı ve bu becerilerin yaşam boyu etkili olduğu sıklıkla dile getirilmiştir. Bununla birlikte, atölye süresince bu becerilerin toplumsal etkileri ve öğrenciler üzerinde nasıl geliştirilebileceği üzerinde daha fazla durulduğu görülmüştür.

Atölye kapsamında gerçekleştirilen uygulamalar, katılımcıların sınıfta uygulamayı hedefledikleri stratejilere de yansımıştır. İlişki kurma becerilerini geliştirmek için sosyal etkileşim saatleri, iyilik çemberleri ve olumlu dil kullanma gibi uygulamaların sıklıkla tercih edilmesi, atölyenin hedeflerine ulaştığını göstermektedir. Ayrıca, iletişim engellerini ortadan kaldırma ve empati kurmaya yönelik uygulamalara katılımcıların yoğun ilgi gösterdiği gözlemlenmiştir. Bu sonuçlar, atölyenin, katılımcıların sınıflarında daha pozitif ilişkiler geliştirmeyi amaçladıklarını göstermektedir.

Sonuç olarak, ilişki kurma becerileri atölyesi, katılımcıların sosyal etkileşimlerini güçlendirme, empati kurma ve duygusal bağları geliştirme konularında önemli kazanımlar elde etmelerini sağlamıştır. Ancak, katılımcıların ilişki kurma becerilerinin toplumsal etkilerine ve uzun vadeli sonuçlarına dair daha kapsamlı içerikler sunulabileceği değerlendirilmektedir. Bu bulgular, atölyenin etkili olduğunu, ancak ilişkilerin sürdürülebilirliği ve bu becerilerin derinlemesine etkileri üzerinde daha fazla durulabileceğini göstermektedir.

4.1.5. Sosyal Farkındalık Konulu Atölye

Bu atölyede kapsamında SDÖ becerilerinden sosyal farkındalık tanımı, sosyal farkındalığın önemi ve bu becerileri geliştiren uygulamalar ele alınmıştır. Atölye sonunda katılımcılar, günlüklerine *öğrendiklerini ve atölye sürecinde deneyimledikleri SDÖ uygulamalarından hangilerini sınıflarında uygulamayı hedeflediklerini* ifade etmişlerdir.

4.1.5.1. Sosyal Farkındalık Atölyesi "Öğrendiklerim…" Bölümü İçerik Analizi

Sosyal farkındalık atölyesi kapsamında katılımcıların sosyal farkındalığı tanımlama, önemi ve bu beceriyi geliştirme yöntemlerine yönelik ifadeleri analiz edilmiştir. Bu analiz sonucunda dört ana tema belirlenmiştir: *Sosyal Farkındalığın Tanımı ve Önemi*, *Empati ve Farklılıklara Saygı*, *Sosyal Problemleri Anlama ve Çözüm Üretme*, *Sosyal Farkındalığı Geliştiren Araçlar ve Stratejiler*.

Alt Tema 1: *Sosyal Farkındalığın Tanımı ve Önemi*

Bu alt tema, katılımcıların sosyal farkındalığı nasıl tanımladığını ve bu becerinin bireysel ve toplumsal düzeydeki önemini ortaya koymaktadır. Katılımcılar, sosyal farkındalığın toplumsal sorunların farkında olmak ve başkalarının duygularına karşı duyarlı olmak anlamına geldiğini belirtmişlerdir.

> *"Sosyal farkındalık; yaşadığı çevrenin sorunlarına duyarlı olma ve bu sorunlara çözüm üretme isteğidir." (Katılımcı 1)*
>
> *"Sosyal farkındalık, toplum huzurunun ve kalitesinin artması için çok önemli bir kavramdır." (Katılımcı 2)*
>
> *"Sosyal farkındalık, bireyin çevresindeki problemlere karşı duyarlılık göstermesidir." (Katılımcı 8)*
>
> *"Sosyal farkındalık, yaşanılan çevrenin sorunlarının farkındalığı ile hareket etmek, empati ve ilişki kurma becerisi ile birlikte gelir." (Katılımcı 12)*

Yukarıdaki ifadeler, sosyal farkındalık becerisinin bireylerin sosyal çevrelerinde ve toplumsal düzeyde ne kadar önemli olduğunu göstermektedir. Katılımcılar, bu becerinin empati ve sorun çözme becerileri ile ilişkili olduğunu ve toplumsal gelişim için kritik bir role sahip olduğunu vurgulamaktadır.

Alt Tema 2: *Empati ve Farklılıklara Saygı*

Katılımcılar, sosyal farkındalık becerisinin temelinde empati kurma ve farklılıklara saygı olduğunu vurgulamışlardır. Bu beceriler, toplumsal sorunları anlamada ve çözüm geliştirmede büyük bir rol oynar.

> *"Sosyal farkındalık, başkalarının ihtiyaçlarına duyarsız kalmamak ve onların bakış açılarını anlamaya çalışmaktır." (Katılımcı 3)*
>
> *"Empati, başkalarının duygularını fark etmek ve onların hislerine değer vermektir." (Katılımcı 1)*
>
> *"Sosyal farkındalık, empati kurma ve toplumsal normlara duyarlı olma becerisini içerir." (Katılımcı 9)*
>
> *"Sosyal farkındalık, empati, hakları bilme ve farklılıkları kucaklamayı gerektirir." (Katılımcı 10)*

Bu alt tema, sosyal farkındalık becerilerinin sadece toplumsal sorunları anlamayı değil, aynı zamanda bireyler arasındaki farklılıklara saygı duyarak empati kurmayı da içerdiğini göstermektedir. Empati, sosyal etkileşimlerin ve ilişkilerin sağlıklı gelişiminde kritik bir beceridir.

Alt Tema 3: *Sosyal Problemleri Anlama ve Çözüm Üretme*

Bu alt tema kapsamında ele alınan ifadelerde katılımcılar, sosyal farkındalık becerisinin sosyal problemlerin farkında olma ve çözüm üretme yeteneğiyle yakından ilişkili olduğunu ifade etmişlerdir. Bu beceri, bireylerin toplumsal sorunlara karşı duyarlı olmalarını ve çözüm geliştirme sorumluluğu almalarını sağlar.

> *"Sosyal farkındalık, sosyal problemlere çözüm üretme konusunda sorumluluk almayı içerir." (Katılımcı 7)*
>
> *"Sosyal farkındalık, çevremizdeki sorunlara çözüm üretmek için empati ve sorumluluk almayı içerir." (Katılımcı 9)*
>
> *"Bir problemin farkına varmak için önce bakmak, sonra görmek ve en sonunda eyleme geçmek gerekir." (Katılımcı 8)*
>
> *"Sosyal farkındalık, toplumsal problemlerin farkına vararak bu sorunları çözmek için düşünme ve eyleme geçme sürecidir." (Katılımcı 6)*

Bu alt tema, sosyal farkındalığın sosyal problemlere yönelik duyarlılığı artırdığı ve bu problemlere çözüm üretme kapasitesini geliştirdiği yönündeki katılımcı görüşlerini yansıtmaktadır. Empati, farkındalık ve eyleme geçme sosyal farkındalığın ana unsurları olarak ortaya çıkmaktadır.

Alt Tema 4: *Sosyal Farkındalığı Geliştiren Araçlar ve Stratejiler*

Bu alt tema kapsamında sunulan ifadelerde katılımcıların sosyal farkındalığı geliştirmek için çeşitli araçlar ve stratejiler önerdikleri görülmüştür. Hikâye anlatımı,

video analizleri ve okuma çemberleri gibi yöntemler, empati ve sosyal farkındalık gelişimine katkı sağlayan temel araçlar olarak ifade edilmiştir.

> *"Empati gelişiminde hikâye, video ve benzerlerinin katkısı büyüktür." (Katılımcı 12)*
>
> *"Hikâye okuma ve masallar aracılığıyla empati yeteneğini geliştirebiliriz." (Katılımcı 11)*
>
> *"Sosyal farkındalık becerilerini geliştirmek için okuma çemberleri ve sosyal problem analizleri yapmayı planlıyorum." (Katılımcı 6)*
>
> *"Hikayeler, kısa animasyonlar ve analizler sosyal farkındalık becerilerinin geliştirilmesinde çok etkili olabilir." (Katılımcı 9)*

Bu tema, katılımcıların sınıflarında sosyal farkındalık becerilerini geliştirmek için çeşitli yöntemler kullanmayı planladıklarını göstermektedir. Bu yöntemler, empati kurma ve sosyal problemlere yönelik duyarlılığı artırmak için etkili stratejiler olarak öne çıkmaktadır.

Sosyal farkındalık atölyesine katılan bireylerin ifadeleri, bu becerinin hem bireysel hem de toplumsal gelişim için kritik bir rol oynadığını göstermektedir. Katılımcılar, sosyal farkındalığı toplumsal sorunlara karşı duyarlılık, empati ve sorumluluk alma becerileri ile tanımlamaktadır. Bu becerinin geliştirilmesi, toplumsal barışın ve bireylerin sosyal etkileşimlerinin güçlenmesine önemli katkılar sunmaktadır. Empati ve farklılıklara saygı, sosyal farkındalık becerisinin temel unsurları olarak ortaya çıkmıştır. Katılımcılar, bu becerilerin bireyler arasında daha sağlıklı ilişkiler kurmada, farklı bakış açılarını anlamada ve toplumsal normlara uyum sağlamada önemli bir rol oynadığını vurgulamışlardır. Sosyal farkındalık, bireylerin toplumsal sorunları anlamalarını ve bu sorunlara çözüm üretme sürecinde aktif rol almalarını sağlamaktadır.

Son olarak, katılımcılar sosyal farkındalık becerisini geliştirmek için hikâye anlatımı, video analizleri, okuma çemberleri gibi yöntemleri kullanmayı planlamaktadır. Bu stratejiler, empatiyi güçlendiren ve sosyal problemlere yönelik farkındalığı artıran etkili araçlar olarak değerlendirilmiştir. Atölye sonunda, sosyal farkındalık becerilerinin hem eğitim ortamında hem de bireysel gelişimde önemli bir katkı sunduğu anlaşılmaktadır.

4.1.5.2. Sosyal Farkındalık Atölyesi "Sınıfta Uygulamayı Hedeflediklerim…" Bölümü İçerik Analizi

Sosyal farkındalık becerilerini geliştirmeye yönelik atölye sonrası katılımcıların sınıflarında uygulamayı hedefledikleri strateji ve yöntemlerin içerik analizi sonucunda dört alt tema ortaya çıkmıştır. Bu alt temalar: *Okuma Çemberi ve Rol Oynama Etkinlikleri, Empati Geliştirme Stratejileri, Sosyal Problemleri Çözmeye Yönelik Uygulamalar, Görsel ve Yazılı Anlatım Yöntemleri* şeklindedir.

Alt Tema 1: *Okuma Çemberi ve Rol Oynama Etkinlikleri*

Katılımcılar, sosyal farkındalığı geliştirmek için sınıflarında "okuma çemberi" ve "rol oynama" etkinliklerine ağırlık vermeyi planlamışlardır. Bu yöntemlerin öğrencilerin farklı perspektifler geliştirmesine yardımcı olduğu belirtilmiştir. Okuma çemberi etkinliklerinin, empati ve sosyal farkındalık geliştirmede etkili bir yöntem olduğuna vurgu yapılmıştır.

> *"Okuma çemberi yapılabilir. Rol alarak okumayı isteme çalışmalarını ağırlık vereceğim." (Katılımcı 3)*
>
> *"Okuma Çemberi, rol içinde mektup yazma, bir resim üzerinden konuşma." (Katılımcı 11)*
>
> *"Kitap okuma çemberi, ısınma oyunu, video(animasyon)izleterek yorumlatma." (Katılımcı 10)*
>
> *"Okuma çemberini uygulamak isterim." (Katılımcı 9)*

Bu tema, katılımcıların okuma çemberi etkinlikleri ile sosyal farkındalık becerilerini geliştirme yönünde güçlü bir eğilim gösterdiğini ortaya koymaktadır. Bu etkinlikler yoluyla öğrencilerin olayları farklı açılardan değerlendirmelerini ve empati geliştirmelerini sağlanacağı düşünülmektedir.

Alt Tema 2: *Empati Geliştirme Stratejileri*

Bu alt tema kapsamında ele alınan ifadelerde, katılımcılar öğrencilerin empati becerilerini geliştirmeye yönelik çeşitli stratejiler planlamak istedikleri görülmüştür. Bu stratejiler, çocukların başkalarının bakış açılarını anlamalarını sağlamak için kullanılan yöntemlerdir. Özellikle hikâye ve video izleme sonrası tartışmalar empati geliştirmek için önerilen uygulamalardan biridir.

> *"Empati becerilerinin gelişmesini desteklemek için okuma ve yazma beceri yöntemini kullanmak." (Katılımcı 1)*
>
> *"Empati yeteneklerini geliştirmelerine yardımcı olmak adına farkındalık oluşturabilmek." (Katılımcı 2)*

"Kısa videoların kullanımıyla empati çalışması yapmak." (Katılımcı 12)

"Hikâye okuma sonrasında karakter analizleri ve sen olsaydın ne yapardın gibi sorularla empati çalışmalarına yer vereceğim." (Katılımcı 1)

Yukarıdaki ifadelerden de görülebileceği gibi empati becerilerinin geliştirilmesinin sınıf içindeki sosyal dinamiklere olumlu katkı sağlayacağını öne çıkarmaktadır. Katılımcılar, öğrencilerin farklı karakterler ve olaylar üzerinden empati yapabilmeleri, sosyal farkındalığın gelişiminde kritik bir rol oynadığı görüşündedir.

Alt Tema 3: *Sosyal Problemleri Çözmeye Yönelik Uygulamalar*

Katılımcılar, sosyal farkındalığı artırmak için sosyal problemleri çözmeye yönelik etkinlikler yapmayı planlamışlardır. Bu etkinlikler, öğrencilerin karşılaştıkları sosyal sorunlara yönelik farkındalıklarını artırmayı ve çözüm üretme becerilerini geliştirmeyi hedeflemektedir.

"Sosyal problem çözme aşamalarını uygulamak, okuma yazma beceri yöntemini kullanarak empati becerilerini geliştirmek." (Katılımcı 1)

"Sosyal farkındalık problem çözme adımları." (Katılımcı 7)

"Problem belirleyip çözme etkinliği, karaktere mektup yazma etkinliği." (Katılımcı 10)

"Sınıfın tamamını etkileyen davranış problemleri konusunda farkındalık oluşturup sorunun çözümü için öğrencilerin sorumluluk almasını sağlamak." (Katılımcı 2)

Bu alt tema, öğrencilerin sosyal sorunlara yönelik farkındalıklarının artırılmasının önemini vurgulamaktadır. Problem çözme adımları ve çözüm üretmeye yönelik sorumluluk almanın sosyal farkındalık becerilerinin gelişiminde kritik bir etki yaratacağı ifade edilmiştir.

Alt Tema 4: *Görsel ve Yazılı Anlatım Yöntemleri*

Katılımcılar, öğrencilerin sosyal farkındalık becerilerini görsel ve yazılı anlatım yoluyla geliştirmeyi hedeflemektedirler. Özellikle hikâye, mektup yazma ve karakter analizi gibi yöntemler bu tema altında öne çıkmaktadır.

"Gelmeyen bir öğrenciye mektup yazdırma, karakter değerlendirme formu." (Katılımcı 8)

"Rol içinde mektup yazma, bir resim üzerinden konuşma." (Katılımcı 11)

"Okuma sonrası karaktere mektup yazma etkinliğini uygulamak isterdim." (Katılımcı 9)

"Hikâye okuma sonrasında karakter yerine neler derdin gibi sorularla empati çalışmaları yapacağım." (Katılımcı 1)

Bu alt tema kapsamında ele alınan ifadelerde, görsel ve yazılı anlatım yöntemlerinin öğrencilerin sosyal farkındalık ve empati becerilerini geliştirmede etkili bir araç olduğunu vurgulamaktadır. Öğrencilerin yazılı ve sözlü ifade yoluyla sosyal olaylara ilişkin düşüncelerini paylaşmaları, sosyal farkındalığın artmasını sağlamaktadır.

Katılımcıların sosyal farkındalık atölyesi sonrası sınıflarında uygulamayı hedefledikleri etkinlikler, sosyal farkındalığın öğrencilerde geliştirilmesi için çeşitli yöntemlerin kullanılacağını göstermektedir. Okuma çemberi ve rol yapma etkinlikleri, sosyal olaylar ve problemler üzerinden empati ve farkındalık geliştirmek için sıklıkla tercih edilen stratejiler olarak öne çıkmaktadır. Katılımcılar ayrıca, empati geliştirme stratejileri ve sosyal problemleri çözmeye yönelik uygulamalar gibi etkinliklerle öğrencilerde sosyal sorumluluk bilincini ve empati becerisini artırmayı hedeflemektedirler. Bu uygulamaların öğrencilerin sosyal çevrelerine duyarlı bireyler olarak yetişmelerine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Son olarak, görsel ve yazılı anlatım yöntemleri kullanılarak öğrencilerin sosyal olaylara farklı bakış açıları geliştirmeleri teşvik edilmekte, bu sayede öğrencilerin sosyal farkındalık ve empati becerilerinin geliştirilmesi hedeflenmektedir. Katılımcıların uygulamaya yönelik stratejileri, sosyal farkındalık becerilerini öğrencilerin günlük yaşamlarına entegre etme amacını taşımaktadır.

Genel olarak bakıldığında, Sosyal Farkındalık atölyesi amacına büyük ölçüde ulaşmış görünmektedir. Katılımcıların sosyal farkındalığı tanımaları ve bu becerinin önemini anlamaları bakımından güçlü ifadeler sunulmuştur. Katılımcılar, sosyal farkındalığı toplumsal sorunlara duyarlılık, başkalarının duygularına empati gösterme ve farklılıklara saygı temelinde tanımlamışlardır. Ayrıca, bu becerinin hem bireylerin sosyal hayatında hem de toplumsal barış ve huzur için kritik bir rol oynadığı vurgulanmıştır. Bu durum, atölyenin katılımcılara sosyal farkındalık kavramını başarılı bir şekilde aktardığını göstermektedir. Diğer taraftan, katılımcılar bu becerilerin nasıl geliştirilebileceği ve hangi stratejilerin kullanılabileceği konusunda da farkındalık kazanmışlardır. Ortaya çıkan sonuçlar, katılımcıların sosyal farkındalık becerilerini tanıma ve bu becerilerin geliştirilmesi konusunda bilgi kazandıklarını ortaya koymaktadır.

Sosyal farkındalığa yönelik etkinlik önerileri sunma ve bu etkinlikleri sınıflarına taşımayı hedefleme amacına da büyük oranda ulaşılmıştır. Katılımcılar, sosyal farkındalık becerilerini geliştirmek için okuma çemberleri, empati çalışmaları, video

analizleri, sosyal problem çözme adımları gibi etkinlikleri sınıflarına uygulamayı planladıklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca, bu etkinliklerin öğrencilerin sosyal farkındalıklarını artırmada ve empati becerilerini güçlendirmede etkili olacağına dair güçlü bir inanç geliştirmişlerdir. Bu da atölyenin uygulama odaklı yönünün başarıyla hayata geçirildiğini göstermektedir.

Sonuç olarak, Sosyal Farkındalık atölyesi, katılımcıların sosyal farkındalık tanımını, önemini ve bu beceriyi geliştirme yollarını kavrayabilmeleri açısından amacına ulaşmıştır. Ayrıca, katılımcıların sosyal farkındalık etkinlikleri önerme ve bunları sınıflarında uygulama hedeflerine yönelik kazanımlar elde ettikleri, atölyenin etkili ve başarılı olduğunu göstermektedir.

4.1.6. Sorumlu Karar Verme Konulu Atölye

Bu atölye kapsamında SDÖ becerilerinden sorumlu karar verme becerisi tanımı, önemi ve bu beceriyi geliştiren uygulamalar ele alınmıştır. Atölye sonunda katılımcılar, öğrendiklerini ve atölyede deneyimledikleri SDÖ uygulamalarından hangilerini sınıflarında uygulamayı hedeflediklerini ifade etmişlerdir.

4.1.6.1. Sorumlu Karar Verme Atölyesi "Öğrendiklerim…" Bölümü İçerik Analizi

Katılımcıların sorumlu karar verme becerisi atölyesinde öğrendikleriyle ilgili ifadeleri analiz edilerek dört alt tema oluşturulmuştur: *Sorumlu Karar Verme Tanımı ve Önemi, Kararların Sonuçları ve Etkileri, Etik ve Sorumluluk Bilinci, Sorumlu Karar Verme Becerilerini Geliştiren Araçlar ve Stratejiler.*

Alt Tema 1: *Sorumlu Karar Verme Tanımı ve Önemi*

Katılımcılar, sorumlu karar verme becerisini, kişisel ve sosyal etkileşimlerde saygılı ve bilinçli kararlar almayı içerdiğini ifade etmişlerdir. Bu beceri, bireyin sadece kendi yaşamını değil, aynı zamanda başkalarının yaşamını da etkileyen kararlar alabilmesini gerektirir. Katılımcılar, bu becerinin bireyin yaşamındaki önemini vurgulamışlardır.

> *"Kişisel davranışlarda ve sosyal etkileşimlerde yapıcı ve saygılı seçimler yapma becerisidir." (Katılımcı 1)*
>
> *"Bireyin kararlarının sorumluluğunu alması, tercihlerinin etki alanını tahmin edebilmesidir." (Katılımcı 2)*

"Sorumlu karar verme, bireyin yaşantısında aldığı görevleri yerine getirirken bu kararların sorumluluklarının da farkında olmasıdır." (Katılımcı 9)

"Sorumlu karar verme, etik bakış açısıyla herkese fayda sağlayacak bir kararı verme durumudur." (Katılımcı 12)

Bu alt temada ele alınan ifadelerde katılımcılar, sorumlu karar vermeyi bireyin yaşamında hem kişisel hem de toplumsal boyutta önemli bir beceri olarak görmekte olduğu görülmüştür. Bu beceri, sadece bireysel çıkarlar değil, toplumun genel refahı için de kritik olarak tanımlanmıştır.

Alt Tema 2: *Kararların Sonuçları ve Etkileri*

Bu alt tema kapsamında katılımcılar, kararların sonuçlarını öngörme ve bu sonuçların hem bireye hem de çevresindeki insanlara olan etkilerini değerlendirme becerisinin sorumlu karar vermede önemli olduğunu vurgulamışlardır. Aldıkları kararların sonuçlarına katlanma ve bu sonuçları objektif olarak değerlendirme üzerinde durulmuştur.

"Sorumluluk karar verdikten sonra bunun sonuçlarına göğüs germektir." (Katılımcı 3)

"Karar vermek, aldıkları kararların sonuçlarını değerlendirme ve sağlıklı seçimler yapmaktır." (Katılımcı 7)

"Seçim yaparken bilinçli davranma, alınan kararların sonuçlarını düşünerek hareket etme." (Katılımcı 8)

"Kararların sorumluluğunu alarak sonuçlarını objektif değerlendirme becerisi geliştirilmelidir." (Katılımcı 10)

Yukarıdaki katılımcı ifadelerinde de görülebileceği gibi, kararların etkilerini öngörme ve bu sonuçların sorumluluğunu üstlenme, katılımcıların vurguladığı temel konulardan biri olmuştur. Bu durum, sorumlu karar vermenin sadece bir karar anıyla sınırlı olmadığını, uzun vadeli etkilerinin de gözetilmesi gerektiğini göstermektedir.

Alt Tema 3: *Etik ve Sorumluluk Bilinci*

Katılımcılar, sorumlu karar verme sürecinde etik değerlere dayalı bir yaklaşım benimsemenin önemini ifade etmişlerdir. Kararlar alırken etik süzgeçten geçirme ve başkalarının haklarını gözetme becerileri vurgulanmıştır. Ayrıca, karar alma sürecinde kişisel ve toplumsal sorumluluk bilincinin geliştirilmesi gerekmektedir.

"Karar alma süreçlerinde çocuk katılımıyla geliştirilebilir bir beceri olduğu odakta kalmalı." (Katılımcı 5)

"Alınan kararların toplumsal etkilerini de düşünerek karar vermek gerekir." (Katılımcı 9)

"Sorumlu karar verme, etik süzgeçten geçirme ve karar alırken olası sonuçları öngörme becerilerini içerir." (Katılımcı 4)

"Aldıkları kararların sonuçlarını objektif değerlendirme ve etik davranışların göz önüne alınması önemlidir." (Katılımcı 3)

Etik sorumluluk ve kararların sosyal etkileri, katılımcıların sorumlu karar verme sürecinde dikkat edilmesi gereken en önemli unsurlardan biri olarak vurgulanmaktadır.

Alt Tema 4: *Sorumlu Karar Verme Becerilerini Geliştiren Araçlar ve Stratejiler*

Katılımcılar, sorumlu karar verme becerisini geliştirmek için sınıflarında çeşitli araç ve stratejileri uygulamayı planlamışlardır. Bu araçlar arasında sorumluluk panoları, karar alma oyunları, etik değerlendirme tabloları gibi uygulamalar yer almaktadır.

"Sınıfta Kral, Şövalye, hayalet oyunu oynayarak sorumlu karar verme süreçlerini güçlendiren etkinliklerdendir." (Katılımcı 3)

"Sınıf sorumlulukları panosu yaparak alınacak çözüm kararlarını değerlendirme süreci başlatılır.." (Katılımcı 1)

"Köpek hikayesi ve çocuk katılım merdiveni ile karar süreçlerine yönelik farkındalık yaratmak mümkün." (Katılımcı 12)

Yukarıdaki ifadelerde katılımcılar sorumlu karar verme becerilerini uygulamalı etkinliklerle örnek vermişlerdir. Bu stratejiler, öğrencilerin karar alma süreçlerine aktif katılımını sağlayarak, bu beceriyi daha somut hale getirmeye yönelik önemli adımlar olarak gözükmektedir.

Yapılan içerik analizi sonucunda katılımcıların sorumlu karar verme becerisiyle ilgili derinlemesine bir kavrayış geliştirdikleri görülmektedir. Katılımcıların sorumlu karar verme becerisini tanımlarken kişisel ve sosyal etkileşimlerde yapıcı, saygılı ve etik temelli kararlar almanın önemini vurguladıkları dikkat çekmektedir. Bu beceri sadece bireyin kendisine yönelik değil, çevresine ve topluma karşı da sorumluluk almasını gerektiren bir süreç olarak tanımlanmıştır. Bu bağlamda, katılımcılar sorumlu karar vermeyi, bireyin yaşantısındaki her kararın toplumsal ve etik sonuçlarını öngörme ve bu sonuçların sorumluluğunu üstlenme becerisi olarak ifade etmişlerdir.

Bir diğer önemli bulgu, katılımcıların kararların sonuçlarını değerlendirme ve bu sonuçların başkaları üzerindeki etkilerini analiz etme becerisine büyük önem verdikleridir. Katılımcılar, aldıkları kararların sonuçlarına objektif bir şekilde

bakmanın ve sorumluluklarını üstlenmenin, sorumlu karar verme becerisinin en kritik yönlerinden biri olduğunu vurgulamışlardır. Bu durum, karar verme sürecinin sadece bireysel bir eylem olmadığı, kararların toplumsal boyutlarının da dikkatle göz önünde bulundurulması gerektiği anlayışını pekiştirmiştir.

Katılımcıların vurguladıkları bir diğer önemli unsur, karar alma sürecinde etik değerlerin ve toplumsal sorumluluk bilincinin önemi olmuştur. Etik süzgeçten geçirme, başkalarının haklarını gözetme ve alınan kararların topluma etkilerini değerlendirme, sorumlu karar verme becerisinin temel unsurları olarak öne çıkmıştır. Katılımcılar, öğrencilerin etik temelli kararlar almasını sağlamak için sınıflarında uygulayacakları yöntem ve stratejilere örnekler sunmuşlardır.

4.1.6.2. Sorumlu Karar Verme Atölyesi "Sınıfta Uygulamayı Hedeflediklerim…" Bölümü İçerik Analizi

Sosyal farkındalık becerilerini geliştirmeye yönelik atölye sonrası katılımcıların sınıflarında uygulamayı hedefledikleri strateji ve yöntemlerin içerik analizi sonucunda dört alt tema ortaya çıkmıştır: Bu alt temalar*: Sınıf Sorumluluklarını Geliştirme, Karar Verme Süreçlerinin Değerlendirilmesi, Oyunlar ve Etkileşimli Etkinlikler, Çocuk Katılımını Teşvik Etme Stratejileri* şeklindedir.

Alt Tema 1: *Sınıf Sorumluluklarını Geliştirme*

Katılımcılar, sınıflarında sorumlu karar verme becerisini geliştirmek için sorumlulukların belirlenmesi ve yönetilmesine yönelik etkinlikler planlamaktadır. Öğrencilerin karar alma süreçlerinde sorumluluk bilincini kazanmaları bu çerçevede ele alınmıştır.

> *"Sınıf sorumlulukları panosu yapmak. Alınacak çözüm kararlarının değerlendirilmesi." (Katılımcı 1)*
>
> *"Sınıf sorumlulukları, kararların değerlendirilmesi." (Katılımcı 7)*
>
> *"Okulda, sınıfta yapabilecekleri sorumlulukları listelemelerini isteyip bir gün sorumluluk verebilirim." (Katılımcı 9)*

Bu ifadeler, katılımcıların sınıflarında sorumluluklarının belirlenmesi ve düzenli olarak gözden geçirilmesinin, öğrencilerinin sorumlu karar verme becerilerini geliştirmelerine katkı sağladığını düşündüğünü göstermektedir.

Alt Tema 2: *Karar Verme Süreçlerinin Değerlendirilmesi*

Katılımcılar, alınan kararların sınıf ortamında değerlendirilmesi ve öğrencilerin bu süreçlerde aktif yer almasını sağlayan uygulamalara odaklanmışlardır.

> *"Çözüm planı tablosunu ve köpek hikayesini uygulamak." (Katılımcı 3)*
>
> *"Karar vermede alınan kararları değerlendirirken 'İyi ki' ve 'Acaba?' etkinliği yapabilirim." (Katılımcı 9)*
>
> *"Aldığın kararları listele etkinliği, 'iyi ki' ve 'acaba' tabloları." (Katılımcı 10)*

Bu alt tema kapsamında ele alınan ifadelerde katılımcılar, karar verme süreçlerinin değerlendirilmesinin, öğrencilerin alınan kararların sonuçları hakkında düşünmelerini ve bu sonuçların sorumluluğunu üstlenmelerini sağlamayı sağladıkları vurgulamışlardır.

Alt Tema 3: *Oyunlar ve Etkileşimli Etkinlikler*

Alt tema kapsamında yapılan katılımcı ifadelerinin analizi sonucunda, sorumlu karar verme becerilerinin eğlenceli ve etkileşimli bir biçimde öğretilmesinde oyunlar ve etkinliklerin önemli olduğu belirtilmiştir. Katılımcılar, bu tür oyunları sınıf ortamında uygulayarak öğrencilerin karar alma süreçlerine aktif katılımını sağlamayı hedeflemişlerdir.

> *"Sınıfta Kral, Şövalye, hayalet oyunu oynanır." (Katılımcı 3)*
>
> *"Kral, Şövalye, Canavar oyunu." (Katılımcı 4)*
>
> *"Kral, Şövalye ve Canavar oyunu, güçlü kararlar için beceri geliştirme." (Katılımcı 11)*

Katılımcıların ifade ettiği bu oyunlar, öğrencilerin hem bireysel hem de grup karar alma süreçlerine aktif katılımını artırmayı ve sorumlu davranışlarını desteklemeyi hedefleyen araçlar olarak kullanılmaktadır.

Alt Tema 4: *Çocuk Katılımını Teşvik Etme Stratejileri*

Katılımcılar, öğrencilerin karar alma süreçlerine aktif katılımını sağlamak ve onların bu süreçlerde sorumluluk üstlenmelerini teşvik etmek amacıyla çeşitli etkinlikler planlamışlardır.

> *"Çocuk katılımı/katılım merdiveni etkinliğini sınıfa taşımak." (Katılımcı 5)*
>
> *"Çocuk katılımı merdiveni." (Katılımcı 10)*
>
> *"Çocuk katılım merdiveni, köpek hikayesi etkinliği." (Katılımcı 12)*

“Çocuk Katılımı Merdiveni” etkinliği, öğrencilerin bu süreçlerde aktif rol almasına olanak tanımaktadır. Katılımcılar, yukarıda belirttikleri katılım merdiveni gibi

stratejiler aracılığıyla, öğrencilerin karar alma süreçlerinde aktif rol almalarını ve sorumluluk bilincini geliştirmelerini hedeflemiştir.

Yapılan analiz, katılımcıların sorumlu karar verme becerisini sınıflarında uygulamaya yönelik çeşitli stratejiler edindiklerini göstermektedir. Sınıf sorumluluklarının belirlenmesi, karar verme süreçlerinin değerlendirilmesi, oyunlar, etkileşimli etkinliklerin düzenlenmesi ve çocuk katılımını teşvik eden stratejilerin kullanılması, öğrencilerin sorumluluk bilinci kazanmalarına ve kararlarının sonuçlarını değerlendirmelerine olanak sağlamaktadır. Katılımcıların sınıf ortamında bu uygulamaları hayata geçirme hedefleri, öğrencilerin sorumlu karar verme becerilerini geliştirmek ve bu becerileri günlük yaşamlarına entegre etmelerine katkı sağlama yönünde güçlü bir adım olarak değerlendirilmektedir.

Sorumlu karar verme atölyesinin katılımcı ifadelerine dayalı değerlendirmesi, atölyenin amaçlarına ulaştığını göstermektedir. Katılımcılar, sorumlu karar vermeyi kişisel ve sosyal yaşamda yapıcı ve etik temelli kararlar alma olarak tanımlamışlardır. Bu kararların sadece bireyi değil, çevresindeki insanları ve toplumu da etkilediği üzerinde durulmuştur. Kararların sonuçlarını öngörme, bu sonuçların sorumluluğunu üstlenme ve etik süzgeçten geçirme gibi beceriler, katılımcıların sıklıkla vurguladığı konular arasındadır. Bu, sorumlu karar vermenin öneminin katılımcılar tarafından anlaşıldığını ve etik bilincin karar alma süreçlerinde önemli bir yer tuttuğunu ortaya koymaktadır.

Katılımcılar, sorumlu karar verme becerilerini sınıflarına taşımayı hedefleyerek çeşitli stratejiler ve etkinlik önerileri sunmuşlardır. Sınıf sorumlulukları belirleme, karar süreçlerini değerlendirme, oyunlar ve etkileşimli etkinlikler gibi yöntemler, öğrencilerin bu beceriyi kazanmasına yönelik güçlü araçlar olarak öne çıkmaktadır. Ayrıca çocuk katılımını teşvik eden uygulamalar, öğrencilerin karar süreçlerine aktif katılımını sağlamayı ve sorumluluk bilincini artırmayı amaçlamaktadır. Katılımcıların bu stratejileri uygulamaya yönelik istekli olmaları, atölyenin amacına ulaştığını ve teorik bilgilerin pratiğe dönüştürüldüğünü göstermektedir.

Sonuç olarak, atölye katılımcıları sorumlu karar vermeyi hem bireysel hem de toplumsal bir sorumluluk olarak görmüş ve bu beceriyi geliştirme yönünde etkinlikler planlamıştır. Kararların sonuçlarını değerlendirme ve etik temelli kararlar alma becerisi, atölyenin en önemli kazanımlarından biri olarak öne çıkmıştır. Katılımcıların

sınıflarında bu beceriyi uygulamaya yönelik stratejiler geliştirmiş olmaları, atölyenin hedeflerine ulaştığını ve katılımcıların sorumlu karar verme bilincini kazandığını göstermektedir.

4.1.7. SDÖ'ye Uygun Öğrenme Ortamları Konulu Atölye

Bu atölye kapsamında SDÖ'ye uygun öğrenme ortamlarının özellikleri, bu öğrenme ortamlarının geliştirilmesi için neler yapılması gerektiği ele alınmıştır. Atölye sonunda katılımcılar atölye *günlüklülerine öğrendiklerini ve atölyeden sonra SDÖ'ye uygun bir sınıf ortamı yaratmak için sınıflarında neler uygulamayı hedeflediklerini* ifade etmişlerdir.

4.1.7.1. SDÖ'ye Uygun Öğrenme Ortamları Atölyesi "Öğrendiklerim…" Bölümü İçerik Analizi

Katılımcıların SDÖ'ye uygun öğrenme ortamlarıyla ilgili öğrendikleri ifadeleri analiz edilerek beş alt tema oluşturulmuştur: *SDÖ Uygun Öğrenme Ortamları Özellikleri*, *SDÖ'ye Uygun Öğrenme Ortamlarının Sürdürülebilirliği ve Rutinler*, *Grup Çalışmaları ve İşbirliğine Dayalı Öğrenme, Geri Bildirim ve Şiddetsiz İletişim*, *Öz Yönetim ve Karar Verme Süreçleri*.

Alt Tema 1: *SDÖ Uygun Öğrenme Ortamları Özellikleri*

Bu alt tema altında el alınan ifadelerde, katılımcıların SDÖ'ye uygun öğrenme ortamlarını öğrencilerin duygularını ve ihtiyaçlarını rahatça ifade edebildiği, sosyal ve duygusal gelişimlerini destekleyen bir çevre olarak tanımladıkları gözükmektedir. Bu ortamların, öğrencilere sosyal becerilerini geliştirme ve sorumluluk alma imkânı sunduğunu vurgulamışlardır.

> *"Sosyal duygusal öğrenmeye uygun öğrenme ortamında öğrenciler duygularını, ihtiyaçlarını kolaylıkla paylaşırlar." (Katılımcı 5)*
>
> *"Sosyal duygusal öğrenme ortamı, duyguların paylaşıldığı ve öz yönetim fırsatlarının verildiği bir ortamdır." (Katılımcı 10)*
>
> *"SDÖ'ye uygun ortam, grup çalışmasına, şiddetsiz iletişime ve öz yönetim becerilerine elverişli olmalıdır." (Katılımcı 6)*
>
> *"Sosyal duygusal öğrenme ortamlarının özellikleri; geri bildirim dilinin kullanılması, grup çalışmaları ve bu çalışmalara uygun sınıf ortamı." (Katılımcı 12)*

Katılımcılar, SDÖ'ye uygun öğrenme ortamlarını hem bireysel hem de sosyal gelişimi destekleyen bir çevre olarak tanımlamışlardır. Katılımcıların gözünde bu ortamların,

öğrencilerin rahatlıkla kendilerini ifade edebildiği ve sorumluluk almayı öğrendiği bir yapı sunduğu görülmektedir.

Alt Tema 2: *SDÖ'ye Uygun Öğrenme Ortamlarının Sürdürülebilirliği ve Rutinler*

Katılımcılar, SDÖ'ye uygun öğrenme ortamlarının sürdürülebilirlik ve rutinler üzerine inşa edilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Sınıf içinde düzenli olarak uygulanan rutinlerin sosyal ve duygusal öğrenme becerilerini kalıcı hale getirdiğini ve sınıf içinde tutarlılık sağladığını ifade etmişlerdir.

> *"Rutinler: öz farkındalık, öz yönetim, ilişki kurma ve sorumlu karar verme becerilerine yönelik olmalıdır." (Katılımcı 6)*
>
> *"Rutinlerin tutarlı ve sürdürülebilir olması, SDÖ süreçlerinin kalıcılığı için gereklidir." (Katılımcı 8)*
>
> *"Sınıf rutinleri öğrenciye uygun olmalı ve uygulamada tutarlı şekilde sürdürülebilmelidir." (Katılımcı 12)*
>
> *"Rutinler; sürdürülebilir, somut çıktısı olan, tutarlı ve uygulanabilir olmalıdır." (Katılımcı 10)*

Katılımcılar, SDÖ'ye uygun öğrenme ortamlarında rutinlerin, öğrencilerin gelişim sürecinde kritik bir rol oynadığını vurgulamaktadır. Bu rutinlerin tutarlılığı ve sürdürülebilirliği, sosyal ve duygusal becerilerin güçlenmesine katkı sağlamaktadır.

Alt Tema 3: *Grup Çalışmaları ve İşbirliğine Dayalı Öğrenme*

SDÖ'ye uygun öğrenme ortamlarının grup çalışmaları ve işbirliğine dayalı öğrenmeye elverişli olması gerektiği katılımcılar tarafından vurgulanmıştır. Bu ortamların, öğrencilerin birbirleriyle etkileşim kurarak sosyal ve duygusal gelişimlerini desteklediği belirtilmiştir.

> *"Grup çalışmalarına uygun bir sınıf düzeni oluşturulur ve sosyal duygusal öğrenmeye uygun çalışma alanı düzenlenir." (Katılımcı 6)*
>
> *"Grup çalışmalarına uygun olması, duygu ve ihtiyaçların paylaşılması SDÖ'ye uygun ortamın özelliklerindendir." (Katılımcı 8)*
>
> *"SDÖ'ye uygun öğrenme ortamında işbirliği ve sosyal etkileşim ön plandadır." (Katılımcı 5)*
>
> *"Grup çalışmaları ve bu çalışmalara uygun sınıf ortamı SDÖ'nün temel taşlarındandır." (Katılımcı 12)*

Grup çalışmaları ve işbirliğine dayalı öğrenme, SDÖ ortamlarının önemli bir unsurudur. Katılımcılar, öğrencilerin sosyal becerilerini geliştirmek için grup dinamiklerinin ve etkileşimlerin etkin bir şekilde kullanılması gerektiğini belirtmektedir.

Alt Tema 4: *Geri Bildirim ve Şiddetsiz İletişim*

Katılımcılar, SDÖ'ye uygun öğrenme ortamlarında geri bildirim ve şiddetsiz iletişimin önemini vurgulamışlardır. Bu öğrenme ortamlarında öğrencilerin ihtiyaçlarının karşılanması ve sağlıklı bir iletişim ortamı oluşturulmasının sosyal ve duygusal gelişime katkı sağladığı belirtilmiştir.

> *"Öğrenciler geri bildirim alarak sosyal becerilerini geliştirebilirler." (Katılımcı 12)*
>
> *"SDÖ'ye uygun öğrenme ortamında şiddetsiz iletişim esas alınmalıdır." (Katılımcı 10)*
>
> *"Geri bildirim dilinin kullanılması, öğrencilerin gelişimini olumlu yönde etkiler." (Katılımcı 11)*
>
> *"Sınıf ortamında şiddetsiz iletişim ve geri bildirim SDÖ rutinlerinin önemli bir parçasıdır." (Katılımcı 5)*

Katılımcılar, bu özelliklerin öğrencilerin sosyal becerilerini geliştirmede büyük bir öneme sahip olduğunu vurgulamaktadır. Geri bildirim ve şiddetsiz iletişim, SDÖ'ye uygun ortamların olmazsa olmaz unsurları arasında yer aldığını vurgulanmıştır.

Alt Tema 5: *Öz Yönetim ve Karar Verme Süreçleri*

Bu alt tema kapsamında ele alınan ifadelerde katılımcılar, SDÖ'ye uygun öğrenme ortamlarında öğrencilerin öz yönetim becerilerini geliştirme fırsatlarının sunulması gerektiğini belirtmişlerdir. Ayrıca bu becerilerin gelişimi, sınıfta sorumluluk alma ve karar verme süreçlerine katılım ile sağlanmakta olduğunu vurgulamışlardır.

> *"Öz yönetim becerileri gelişmiş bir sınıf ortamı için öğretmen, çocuklara öz yönetim fırsatı tanımalıdır." (Katılımcı 11)*
>
> *"Sınıf ortamında öz yönetim becerilerinin gelişmesi için çocuklara fırsatlar sunulmalıdır." (Katılımcı 6)*
>
> *"Çocukların karar verme süreçlerine aktif katılımı, onların öz yönetim becerilerini geliştirir." (Katılımcı 12)*
>
> *"Öz yönetim fırsatlarının verildiği bir sınıf, öğrencilerin sorumluluk bilincini geliştirir." (Katılımcı 10)*

Yukarıdaki ifadelerde öz yönetim becerilerinin geliştirilmesi, öğrencilerin sorumluluk almayı öğrenmelerinde önemli bir adım olduğu vurgulanmıştır. Katılımcılar, bu süreçlerin desteklenmesiyle öğrencilerin hem bireysel hem de toplumsal sorumluluk bilincinin güçlendirildiğini ifade etmektedir.

Yapılan analiz sonucunda, katılımcıların SDÖ'ye uygun öğrenme ortamlarının oluşturulması ve bu ortamların özellikleri hakkında derin bir farkındalık geliştirdikleri

görülmektedir. Katılımcıların vurguladığı temel unsurlar arasında, öğrencilerin duygularını ve ihtiyaçlarını rahatça ifade edebileceği, şiddetsiz iletişimin esas alındığı, grup çalışmalarına elverişli ve sorumluluk paylaşımına dayalı bir ortamın kurulması yer almaktadır. Bu öğrenme ortamlarının sürdürülebilirliği, düzenli geri bildirim süreçleri ve rutinlerin tutarlı bir şekilde uygulanmasıyla sağlanabileceği belirtilmiştir. Ayrıca, sınıfta öz yönetim fırsatlarının sunulmasının, öğrencilerin sorumlu karar verme ve kendilerini yönetme becerilerini geliştirmede önemli bir role sahip olduğu ifade edilmiştir.

Öğrencilerin SDÖ becerilerine katkıda bulunmak amacıyla grup çalışmaları ve işbirliği süreçlerinin ön planda tutulması gerektiği katılımcıların ortak görüşleri arasında yer almıştır. Bu bağlamda, katılımcılar, öğrencilerin sosyal etkileşimlerde bulunmalarını sağlayan öğrenme ortamlarının, SDÖ'nün uygulanabilirliğini artırdığını belirtmişlerdir. Özellikle geri bildirim ve şiddetsiz iletişim gibi yaklaşımlar, öğrencilere duygusal ve sosyal gelişimlerinde rehberlik eden kritik araçlar olarak değerlendirilmiştir. Katılımcılar, öğrencilerin sınıf içinde birbirleriyle sağlıklı bir şekilde iletişim kurabilmeleri ve duygusal tepkilerini doğru bir şekilde ifade edebilmelerinin, öğrenme sürecinde olumlu etkiler yarattığını vurgulamaktadır.

Sonuç olarak, analizde öne çıkan bir diğer önemli bulgu, öğrencilerin öz yönetim becerilerini geliştirmeleri için karar verme süreçlerine aktif katılımlarının sağlanması gerektiğidir. Katılımcılar, öğrencilerin karar alma süreçlerinde rol almalarının ve sorumluluk bilincinin gelişmesine yönelik uygulamaların sınıf ortamında düzenli olarak yer bulması gerektiğini belirtmiştir. Bu tür öğrenme ortamlarının oluşturulmasının, sadece akademik değil, sosyal ve duygusal becerilerin de gelişmesine katkı sağladığı net bir şekilde ortaya konmuştur.

4.1.7.2. SDÖ'ye Uygun Öğrenme Ortamları Atölyesi "Sınıfta Uygulamayı Hedeflediklerim…" Bölümü İçerik Analizi

Bu tema altında, katılımcıların SDÖ'ye uygun öğrenme ortamları yaratma hedeflerini doğrultusunda sınıflarında uygulamayı planladıkları etkinlikler ve öğrenme ortamlarının nasıl yapılandırılması yönelik planlamalar ele alınmıştır. Katılımcıların ifadeleri üç alt tema altında toplanmış ve değerlendirilmiştir. Bu temalar; *Grup Çalışmaları ve Duygu Paylaşımları, Sınıf Rutinleri ve Esneklik, Somutlaştırma ve Etkileşimli Araçlar* şeklindedir.

Alt Tema 1: *Grup Çalışmaları ve Duygu Paylaşımları*

Katılımcılar, grup çalışmalarının ve duygu paylaşımlarının öğrencilerin öz denetim becerilerini ve yapıcı bakış açılarını geliştirmede etkili olacağını vurgulamaktadır. Farklı etkinliklerin sınıfın ihtiyaçlarına göre uyarlanması gerektiği üzerinde durulmuştur.

> *"Sınıfıma grup çalışmalarını, duygu paylaşımlarını ve öz denetim becerilerini taşımak isterim. Sınıfın durumuna göre etkinliklerde farklılıklar yapabilirim." (Katılımcı 5)*
>
> *"Grup çalışmaları sonrasında etkileşim, iletişim ve çalışmaların değerlendirilmesinin yapılması önemli." (Katılımcı 12)*

Bu ifadeler, katılımcıların grup çalışmalarının sadece işbirliği açısından değil, öğrencilerin bireysel gelişimi ve duygusal farkındalık kazanmaları açısından da değerli olduğunu fark ettiklerini göstermektedir.

Alt Tema 2: *Sınıf Rutinleri ve Esneklik*

Katılımcılar, rutinlerin sınıf içinde temel bir yapı taşı olduğunu, ancak esnekliğin de göz ardı edilmemesi gerektiğini ifade etmişlerdir.

> *"Öğrenim tasarımında yer alan kazanımları bitirme telaşı rutinleri bozabiliyor. Bu konuda esneklik sağlamaya çalışacağım." (Katılımcı 8)*
>
> *"Rutinleri sınıfıma taşıdım. Ancak her atölyede biraz daha farklı rutinler uygulamaktayım." (Katılımcı 10)*

Yukarıdaki ifadeler, rutinlerin öğretim sürecinde kritik bir rol oynadığını, ancak bu süreçlerin zaman zaman esnekliğe ihtiyaç duyduğunu vurgulamaktadır. Ayrıca, katılımcılar etkinliklerin sınıfa uyarlanması gerektiği önemle altını çizmişlerdir.

Alt Tema 3: *Somutlaştırma ve Etkileşimli Araçlar*

Somutlaştırma araçları ve etkileşimli yöntemler, katılımcılar tarafından öğrencilerin sosyal ve duygusal öğrenme becerilerini geliştiren güçlü araçlar olarak görülmüştür. Bu araçların sınıf ortamında kullanılmasının öğrencilere daha somut ve anlaşılır bir deneyim sunacağı ifade edilmiştir.

> *"Sınıfımın uygunluk halini gözeterek somutlaştırma adımlarını başlatacağım." (Katılımcı 6)*
>
> *"Duygu ve ihtiyaçların belirlenmesinde somut kartlar uygulamayı planlıyorum." (Katılımcı 12)*
>
> *"Keyifli hatalar panosu ile hataları olumluya çevirmek için çalışmalar yapmayı planlıyorum." (Katılımcı 11)*

Bu ifadeler, katılımcıların somutlaştırma ve etkileşimli araçların sınıf içinde öğrencilerin sosyal ve duygusal gelişim süreçlerini olumlu yönde etkilediğini düşündüklerini göstermektedir.

Katılımcılar, atölye sonrasında sınıflarında SDÖ Becerilerini geliştirmek amacıyla grup çalışmaları, rutinlerin sürdürülmesi ve somutlaştırma araçlarının kullanımına yönelik planlar yapmışlardır. Grup çalışmalarının öğrencilerin işbirliği ve duygusal gelişimine katkı sağlayacağına inanılmaktadır. Rutinlerin sürdürülebilirliği vurgulanmış, ancak esneklik ihtiyacı da dile getirilmiştir. Somutlaştırma araçları ve etkileşimli yöntemler ise katılımcılar tarafından öğrencilere SDÖ becerileri kazandırmada etkili bir yöntem olarak görülmüştür. Katılımcılar, SDÖ'ye uygun öğrenme ortamlarının temel özelliklerini ayrıntılı bir şekilde tanımlamışlardır. Öğrencilerin duygularını ve ihtiyaçlarını rahatça paylaşabildikleri, şiddetsiz iletişim, geri bildirim ve öz yönetim becerilerini geliştiren bir ortam olarak tanımlanan bu ortamların hem bireysel hem de sosyal gelişimi desteklediği vurgulanmıştır. Ayrıca rutinlerin öğrencilerin gelişim süreçlerinde ne kadar kritik bir rol oynadığı sıkça vurgulanmış, bu rutinlerin sürdürülebilirliği ve tutarlılığına dair örnekler verilmiştir. Öz farkındalık, ilişki kurma, sorumlu karar verme gibi SDÖ becerilerine yönelik rutinlerin sınıflara yerleştirilmesi gerektiği ifade edilmiştir. Bunun yanında katılımcılar, bu rutinlerin zaman zaman esneklik gerektirdiğini de vurgulamış, ancak bu esnekliklerin sınıf içinde kalıcılığı etkilememesi gerektiğine dair farkındalık geliştirmişlerdir. Rutinlerin sınıfa taşınması, geri bildirim dilinin geliştirilmesi, öz yönetim becerilerine yönelik fırsatlar yaratılması ve şiddetsiz iletişim üzerine çalışmalar yapılması gibi öneriler, katılımcıların bu hedefi gerçekleştirmek için planlamalar yaptığını göstermektedir. Ayrıca, katılımcıların bu etkinlikleri sınıflarının ihtiyaçlarına göre uyarlama esnekliği geliştirdikleri de dikkat çekmektedir.

SDÖ'ye Uygun Öğrenme Ortamları atölyesinin amacına ne ölçüde ulaştığını değerlendirdiğimizde, katılımcıların büyük ölçüde atölyenin hedeflerine uygun kazanımlar elde ettiği görülmektedir. Atölyenin temel amacı, katılımcıların SDÖ'ye uygun öğrenme ortamlarının özelliklerini tanımlayabilmeleri, bu ortamları destekleyen rutinler hakkında bilgi sahibi olmaları ve bu rutinlere örnekler sunarak sınıflarına taşımaları şekildedir. Katılımcıların ifadeleri doğrultusunda, bu hedeflerin büyük ölçüde gerçekleştirildiği anlaşılmaktadır.

4.1.8. Kurgusal Etkinliklerle SDÖ Konulu Atölye

Kurgusal etkinliklerle SDÖ konulu atölye kapsamında kurgusal etkinliklerin SDÖ becerilerine etkisi ve SDÖ'ye uygun kurgusal etkinliklerin özellikleri ele alınmıştır. Atölye sonunda katılımcılar *atölye günlüklülerine öğrendiklerini ve atölyeden sonra SDÖ becerilerini destekleyen kurgusal etkinlikleri sınıflarına yansıtma* konusunda değerlendirmelerde bulunmuşlardır.

4.1.8.1. Kurgusal Etkinliklerle SDÖ Atölyesi "Öğrendiklerim…" Bölümü İçerik Analizi

Katılımcıların kurgusal etkililiklerle SDÖ atölyesi kapsamında günlüklerini belirttikleri öğrendikleriyle ilgili ifadelerin analizde dört alt tema oluşturulmuştur. Bu alt temalar: *SDÖ Becerilerini Geliştirme, Grup Çalışmaları ve İşbirliği, Sorun Çözme ve Empati Gelişimi, Sosyal Farkındalık ve Sorumluluk Bilinci* şeklindedir.

Alt Tema 1: *SDÖ Becerilerini Geliştirme*

Katılımcılar, kurgusal etkinliklerin SDÖ becerilerini geliştirici bir niteliğe sahip olduğunu belirtmişlerdir. Özellikle öz farkındalık, öz yönetim, sosyal farkındalık ve ilişki kurma gibi becerilerin bu etkinlikler aracılığıyla geliştiği vurgulanmıştır.

> *"Kurgusal etkinlikler, sosyal duygusal öğrenme becerilerinin gelişmesinde etkili olur." (Katılımcı 12)*
>
> *"Kurgusal etkinlikler tüm sosyal duygusal öğrenme beceri alanlarını yaparak yaşayarak öğrenme fırsatı sunuyor." (Katılımcı 6)*
>
> *"Kurgusal etkinlikler gerçeğe en yakın etkinliklerdir. Bireyler tüm duygularını hissederek paylaşımda bulunurlar." (Katılımcı 10)*

Kurgusal etkinlikler, SDÖ'nün tüm basamaklarını kapsayarak öğrencilerin sosyal ve duygusal becerilerinin gelişmesine katkıda bulunur. Katılımcılar, bu etkinliklerin öz farkındalık, öz yönetim ve sorumlu karar alma gibi beceriler üzerindeki etkisine dikkat çekmektedir.

> *"Kurgusal etkinlikler, özellikle SDÖ'nün tüm basamaklarını kapsadığı için harika bir etkinlik." (Katılımcı 10)*
>
> *"Çalışılan konuya ilişkin çalışmalar tasarlamak." (Katılımcı 11)*
>
> *"Kurgusal etkinlikler öğrencilerin sosyal becerilerini geliştirme fırsatı sunar." (Katılımcı 12)*
>
> *"Bu etkinliklerle, öğrencilerin öz farkındalık ve empati gibi becerilerde hızlı gelişim gösterdiğini gözlemledim." (Katılımcı 6)*

Kurgusal etkinliklerin, SDÖ becerilerinin geliştirilmesi için mükemmel bir fırsat sunduğu ve bu etkinliklerin öğrencilerin kendilerini tanıma, yönetme ve sorumluluk alma becerilerini güçlendirdiği görülmektedir. Örnek ifadeler, kurgusal etkinliklerin SDÖ becerilerini içselleştirme sürecinde etkili olduğunu ve öğrencilerin bu etkinliklerde duygusal ve sosyal farkındalık kazandığını göstermektedir.

Alt Tema 2: *Grup Çalışmaları ve İşbirliği*

Kurgusal etkinlikler, öğrencilerin grup çalışmaları ve işbirliği içinde hareket etmelerini sağlarken, onların sorumluluk bilincini de geliştirmektedir. Katılımcılar, bu etkinliklerde ilişki kurma ve işbirliği becerilerinin ön plana çıktığını belirtmişlerdir.

> *"Sosyal duygusal öğrenme becerileri hayatın her anında kullandığımız beceriler olduğu için grup çalışmaları önemlidir." (Katılımcı 5)*
>
> *"Grup etkileşimi ile grup içinde sorumlu karar alma süreci yaşanır." (Katılımcı 12)*
>
> *"Katılımcıların bir amaç etrafında birleşmesi, grubun iletişim ağını oluşturmada etkileyici bir başlangıç oldu." (Katılımcı 8)*

Katılımcı ifadeleri, grup çalışmalarının işbirliği ve sorumluluk bilincinin gelişiminde önemli olduğunu, öğrencilerin işbirliği içinde çalışarak sosyal becerilerini geliştirdiğini ortaya koymaktadır.

Alt Tema 3*: Sorun Çözme ve Empati Gelişimi*

Katılımcılar, kurgusal etkinliklerin sorun çözme becerilerini ve empatiyi geliştirme açısından da etkili olduğunu ifade etmişlerdir. Bu etkinliklerde karşılaşılan problemler, öğrencilerin çözüm üretme ve empati kurma yetilerini desteklemektedir.

> *"Bir problem karşısında çözüm üretmek empati kurma ve eyleme geçme ile sosyal farkındalığı gelişir." (Katılımcı 12)*
>
> *"Sancak, iskele, güverte oyunu, güven ve birbirinin sorumluluğunu alma becerilerini geliştirdi." (Katılımcı 8)*
>
> *"Görev alma kararının çocuklar tarafından alınması sorumluluk alma ve empati açısından çocuklara deneyimleme fırsatı yaratır." (Katılımcı 11)*

Yukarıdaki ifadelerde, katılımcılar tarafından kurgusal etkinliklerin sorun çözme becerilerini ve empati kurma yeteneğini geliştirdiğini vurgulandığı görülmektedir.

Alt Tema 4: *Sosyal Farkındalık ve Sorumluluk Bilinci*

Kurgusal etkinliklerde sosyal farkındalık ve sorumluluk bilincinin gelişimi de önemli bir yer tutmaktadır. Öğrenciler, sosyal çevrelerine karşı daha duyarlı olmayı ve sorumluluk almayı öğrenmektedirler.

"Adada alanlar oluşturulurken doğaya zarar vermeden, oyuncuların güvenli şartlarda olmasına öncelik verilmesi sosyal farkındalığı artırdı." (Katılımcı 8)

"Kurgusal etkinlikler, sorumlu karar alma ve güven duygusunu geliştirme açısından etkili oldu." (Katılımcı 10)

Katılımcılar, kurgusal etkinliklerin sosyal farkındalığı geliştirdiğini ve sorumluluk alma bilincini artırdığını ifade etmektedir. Öğrenciler, etkinlikler sayesinde çevresel duyarlılık ve sosyal sorumluluk kazanmışlardır. Katılımcıların ifadeleri doğrultusunda yapılan değerlendirmeler, kurgusal etkinliklerin SDÖ becerilerini geliştirmede önemli bir rol oynadığını ortaya koymaktadır. Katılımcılar, kurgusal etkinliklerin öğrencilerin sosyal farkındalık, empati, işbirliği ve sorumluluk alma gibi becerileri kazanmalarına yardımcı olduğunu belirtmişlerdir. Bu etkinlikler yoluyla, katılımcılar öğrencilerinin günlük yaşamda karşılaşabilecekleri olaylar karşısında daha bilinçli ve sorumlu bireyler haline gelecekleri düşünmektedir.

Kurgusal etkinliklerin, sadece teorik bilgi değil, pratik becerilerin kazanılmasında da etkili olduğu değerlendirilmiştir. Katılımcıların belirttiği gibi, bu tür etkinlikler öğrencilerin sosyal ilişkilerini güçlendirirken, aynı zamanda kendi duygularını daha iyi tanımalarına olanak tanımaktadır. Etkinlikler sırasında yaşanan deneyimler, öğrencilerin empati yapma, güven oluşturma ve sorumluluk alma gibi kritik becerileri uygulamalı bir şekilde öğrenmelerini sağlamaktadır. Katılımcılar, bu etkinliklerin öğrencilerin öz farkındalık geliştirmelerine ve karşılaştıkları zorlukları aşma yeteneklerini güçlendirmelerine olanak sağladığını vurgulamaktadır.

4.1.8.2. Kurgusal Etkinliklerle SDÖ Atölyesi "Sınıfta Uygulamayı Hedeflediklerim…" Bölümü İçerik Analizi

Katılımcıların SDÖ'ye yönelik kurgusal etkinliklerin sınıf ortamında nasıl kullanılabileceği üzerine verdikleri ifadeler bu bölüm altında analiz edilmiştir. Bu kapsamda ortaya çıkan dört alt tema; *Kurgusal Etkinliklerin Akademik Entegrasyonu, Kurgusal Etkinliklerin Zamanlaması ve Uygulanabilirliği, Kurgusal Etkinliklerin Oyunlarla Desteklenmesi* şeklindedir.

Alt Tema 1: *Kurgusal Etkinliklerin Akademik Entegrasyonu*

Katılımcılar, bu etkinliklerin derslerle bütünleştirildiğinde öğrencilere daha kapsamlı bir öğrenme fırsatı sunduğunu belirtmektedir.

"Matematik, Türkçe, hayat bilgisi dersleri kazanımlarını entegre ederek bir kurgulama yapabilirim." (Katılımcı 5)

"Öğrencilerin gruplara ayrılması ve bir görevin sorumluluğunu almaları, onlarda başarma duygusu gibi duyguları geliştirebilir." (Katılımcı 5)

"Kurgusal etkinlikleri matematik gibi sayısal derslerde de kullanarak, kazanımları pekiştirmeyi hedefliyorum." (Katılımcı 10)

"Kurgusal etkinlikler, fen bilimleri dersleri gibi alanlarda da kullanılabilir ve öğrencilere uygulamalı öğrenme fırsatı sunar." (Katılımcı 12)

Katılımcılar, kurgusal etkinliklerin ders kazanımları ile birleştirildiğinde öğrenme sürecini daha zengin hale getirdiğini ve öğrencilerin kendilerini sorumlu hissetmelerini sağlayarak başarı duygusunu artırdığını vurgulamaktadır.

Alt Tema 2: *Kurgusal Etkinliklerin Zamanlaması ve Uygulanabilirliği*

Katılımcılar, kurgusal etkinliklerin zamanlamasının önemine vurgu yapmışlardır. Bu etkinliklerin özellikle yıl sonu gibi kritik zamanlarda kullanılması, öğrencilerde etkinin daha kalıcı olmasını sağlayabilir.

"Nokta atışı olacağını hissettiğim bir anda ya da sene sonu gibi kapanış anında en az bir kurgusal etkinliğe yer vermeyi hedefliyorum." (Katılımcı 6)

"Kurgusal etkinliği sınıfında mutlaka kullanmak istiyorum. Her kazanıma göre ayarlanabilir." (Katılımcı 10)

"Kurgusal etkinlikleri yıl sonu değerlendirme etkinliklerinde kullanarak öğrencilere bir bütüncül deneyim sunabilirim." (Katılımcı 11)

Katılımcılar, kurgusal etkinliklerin dikkatle planlanması ve zamanlamasının öğrencilerin öğrenme süreçlerine olumlu katkılar sağlayacağını ve etkinliğin başarısını artıracağını düşünmektedir.

Alt Tema 3: *Kurgusal Etkinliklerin Oyunlarla Desteklenmesi*

Katılımcılar, oyunların bu tür etkinliklere nasıl entegre edilebileceğine dair örnekler sunmaktadır.

"Güverte, sancak, iskele oyunu ve tehlikeli alanda gözü kapalı olarak güvenli bir şekilde karşıya geçirme etkinlikleri." (Katılımcı 11)

"Maceralı bir görevin olduğu Ada görevi etkinliğini hikaye ve benzeri şekilde kullanma." (Katılımcı 12)

"Ada görevi sırasında takım çalışması ve birlikte hareket etme becerilerinin geliştiğini fark ettim." (Katılımcı 6)

"Sınıfta uygulayacağım bir diğer etkinlik güverte ve sancak oyunu ile öğrencilerin sorumluluk alma becerilerini pekiştirmektir." (Katılımcı 8)

Katılımcılar, oyun temelli kurgusal etkinliklerin öğrencilerde güven, sorumluluk ve birlikte çalışma duygusunu geliştirdiğini ve bu etkinliklerin öğrenme sürecine canlılık kattığını vurgulamaktadır.

Katılımcılar, kurgusal etkinliklerin sınıflarında uygulanmasının öğrencilerde sosyal ve duygusal becerilerin gelişmesine katkı sağlayacağını belirtmektedir. Bu etkinliklerin, öğrencilerin işbirliği, güven, sorumluluk ve başarma duygusunu geliştiren güçlü bir yöntem olduğu vurgulanmaktadır. Özellikle oyunlarla desteklenen bu etkinliklerin, öğrencilerin sadece akademik değil, duygusal ve sosyal gelişimlerine de önemli katkılar sunduğu ifade edilmiştir. Kurgusal etkinliklerin derslere entegrasyonu ve uygun zamanlarda kullanılması, etkinin kalıcı olmasına yardımcı olacaktır.

Kurgusal Etkinliklerle SDÖ atölyesinin amacı doğrultusunda yapılan değerlendirme, atölyenin büyük oranda hedeflerine ulaştığını göstermektedir. Katılımcılar, atölye sonrasında günlüklerine belirttikleri ifadelerle kurgusal etkinliklerin SDÖ becerilerine olan katkısını açık bir şekilde ifade etmişlerdir. Katılımcılar, kurgusal etkinliklerin özellikle öz farkındalık, ilişki kurma, sosyal farkındalık, sorumlu karar alma ve öz yönetim gibi beceriler üzerinde olumlu etkiler yarattığını belirtmiştir. Bu etkinlikler, öğrencilerin gerçek hayatta karşılaşabilecekleri durumlara karşı hazırlıklı olmalarını sağlarken, onların sosyal ve duygusal becerilerini deneyimleyerek öğrenmelerine de olanak tanımıştır.

Atölye katılımcıları, kurgusal etkinliklerin uygulanabilirliğini ve sınıf ortamında kullanılabilirliğini vurgulamış, bu etkinliklerin grup çalışmaları, işbirliği, empati geliştirme ve sorumluluk alma gibi sosyal becerileri güçlendirdiğini belirtmiştir. Ayrıca, katılımcılar bu tür etkinliklerin öğrencilere hem bireysel hem de toplumsal sorumluluk bilinci kazandırdığını ifade etmişlerdir. Grup dinamiklerinin ön plana çıktığı bu etkinliklerin öğrenciler arasında işbirliğini pekiştirdiği ve empati geliştirme sürecini hızlandırdığı da dile getirilmiştir.

Sonuç olarak, kurgusal etkinliklerin SDÖ becerilerini destekleyen güçlü bir araç olarak kullanılması atölyenin amacına ulaşmasında önemli bir rol oynamıştır. Katılımcıların ifadeleri, bu atölyenin kurgusal etkinliklerin sosyal duygusal becerileri destekleyici etkisini başarıyla uyguladığını ve öğrencilerin bu becerileri kazanmasında somut bir katkı sağladığını göstermektedir. Bunun yanında katılımcı ifadelerinden kurgusal etkinliklerle yapılan SDÖ çalışmalarının diğer disiplin, derslerle

ilişkilendirilebileceğini belirtmişlerdir. Kurgusal etkinliklerin ders kazanımları ile birleştirildiğinde öğrenme sürecini daha zengin hale getirdiğini vurgulamışlardır. Atölyede kapsamında böyle bir örneğe veya uygulamaya yer verilmediği için bu ifadelerden ortaya çıkan sonuçlar bir öneri olarak ele alınmıştır.

4.1.9. Projelerle SDÖ Konulu Atölye

Projelerle SDÖ Konulu atölye sonrasında katılımcılar atölye günlüklerine projeler aracılığıyla SDÖ'ye dair *öğrendiklerini ve atölye sürecinde deneyimledikleri SDÖ uygulamalarından hangilerini sınıflarında uygulamayı hedeflediklerini* ifade etmişlerdir.

4.1.9.1. Projelerle SDÖ Atölyesi "Öğrendiklerim…" Bölümü İçerik Analizi

Katılımcılar, proje temelli öğrenme sürecinin, SDÖ becerilerinin gelişimine nasıl katkı sağladığını vurgulamışlardır. Bu analizde dört alt tema belirlenmiştir: *SDÖ Becerilerini Geliştirme, Grup Çalışmaları ve İşbirliği, Sorun Çözme ve Empati Gelişimi, Sosyal Farkındalık ve Sorumluluk Bilinci.*

Alt Tema 1: *SDÖ Becerilerini Geliştirme*

Proje tabanlı öğrenme süreci, katılımcıların SDÖ becerilerinin gelişimi açısından oldukça etkili olduğunu vurguladığı bir konudur. Katılımcılar, proje temelli öğrenmenin öz farkındalık, öz yönetim, ilişki kurma becerileri ve sosyal farkındalık gibi becerileri geliştirmede önemli olduğunu ifade etmişlerdir.

> *"Proje tabanlı öğrenme öğrencilerin kendilerini keşfetmeleri için bir fırsat sunar." (Katılımcı 5)*
>
> *"Öğrenciler projelerde başarma hissini ve güven duygusunu geliştirir." (Katılımcı 3)*
>
> *"Proje sürecinde öz farkındalık, öz yönetim ve ilişki kurma becerileri önemli bir yer tutar." (Katılımcı 6)*

Proje temelli öğrenmenin, öğrencilerin sosyal ve duygusal becerilerini geliştirdiği ve bu süreçte öz farkındalık, sorumlu karar verme ve öz yönetim gibi becerilerin aktif bir şekilde deneyimlendiği görülmektedir.

Alt Tema 2: *Grup Çalışmaları ve İşbirliği*

Projeler, öğrencilerin grup çalışmaları ve işbirliği becerilerini geliştirmede önemli bir araç olarak görülmektedir. Katılımcılar, bu süreçlerin, öğrencilerin birlikte çalışma,

ilişkileri yönetme ve sürdürülebilir işbirliği kurma becerilerini pekiştirdiğini belirtmişlerdir.

> *"Proje tabanlı öğrenme ile takım çalışması yaparak ilişki kurma becerilerini geliştirirler." (Katılımcı 5)*
>
> *"Projeler, grup çalışmaları ile sorumlu karar verme becerilerini de geliştirir." (Katılımcı 6)*
>
> *"Proje sürecinde iletişim becerileri gelişir ve grup içinde karar alma süreçleri desteklenir." (Katılımcı 12)*

Yorum: Grup çalışmaları, öğrencilerin sosyal becerilerini geliştiren güçlü bir araçtır. Katılımcılar, projelerin işbirliği ve ilişki kurma süreçlerini geliştirdiğini vurgulamaktadır.

Alt Tema 3: *Sorun Çözme ve Empati Gelişimi*

Katılımcılar, öğrencilerin projelerde karşılaştıkları sorunları çözme sürecinde empati yeteneklerini geliştirdiklerini ve farklı bakış açıları kazanarak çözüm odaklı hale geldiklerini belirtmişlerdir.

> *"Projelerde sorun çözme becerileri gelişir ve empati kurma yetenekleri güçlenir." (Katılımcı 7)*
>
> *"Öğrenciler, projeler sırasında problem çözme ve empati becerilerini aktif bir şekilde kullanır." (Katılımcı 8)*
>
> *"Proje süreci, empati ve sorumlu karar verme becerilerini pekiştirir." (Katılımcı 9)*

Katılımcılar, projelerin sorun çözme ve empati gelişimi açısından önemli katkılar sunduğunu ifade etmektedir. Bu süreçler, öğrencilerin karşılaştıkları sorunlara farklı açılardan bakmalarını sağlamaktadır.

Alt Tema 4: *Sosyal Farkındalık ve Sorumluluk Bilinci*

Projeler, katılımcılar tarafından sosyal farkındalık ve sorumluluk bilincinin gelişimi açısından da önemli bir araç olarak kabul edilmektedir. Katılımcılar, öğrencilerin projeler sırasında topluma karşı sorumluluk aldıklarını ve sosyal farkındalıklarının arttığını belirtmişlerdir.

> *"Proje tabanlı öğrenme, öğrencilerin sosyal farkındalık kazanmasını ve sorumluluk bilincini geliştirmesini sağlar." (Katılımcı 9)*
>
> *"Projelerde öğrenciler topluma duyarlı hale gelir ve sosyal sorumluluk almayı öğrenir." (Katılımcı 12)*
>
> *"Projeler, öğrencilerin karar alma süreçlerinde daha sorumlu davranmalarını sağlar." (Katılımcı 6)*

Sosyal farkındalık ve sorumluluk bilincinin geliştirilmesi, projelerin önemli sonuçlarından biridir. Katılımcılar, öğrencilerin projelerde toplum bilinci kazanarak sorumlu bireyler haline geldiğini belirtmektedir.

Projelerle SDÖ becerilerinin gelişimine yönelik yapılan analizler, proje tabanlı öğrenmenin öğrencilerin öz farkındalık, ilişki kurma, sorun çözme, sosyal farkındalık ve sorumluluk bilinci gibi becerilerini geliştirmede etkin bir araç olduğunu göstermektedir. Katılımcı ifadeleri, projelerin sadece akademik başarıyı değil, aynı zamanda SDÖ becerilerini geliştirdiğini vurgulamaktadır. Proje sürecinde öğrencilerin sorumluluk almaları, grup çalışmaları yapmaları ve empati yeteneklerini geliştirmeleri, onların bireysel ve toplumsal gelişimlerine önemli katkılar sunmaktadır.

Sonuç olarak, projelerin SDÖ'ye katkısı, öğrencilerin çeşitli becerileri uygulamalı olarak deneyimleyip geliştirmelerine olanak tanıyan bir süreç sunmaktadır. Bu süreçte öğrenciler, hem bireysel olarak hem de grup içinde sorumluluk alarak kararlar vermekte, işbirliği yapmakta ve sorunları çözme yetilerini güçlendirmektedir. Projeler, öğrencilerin topluma duyarlı, sorumluluk sahibi bireyler olarak yetişmesine katkıda bulunmaktadır.

4.1.9.2. Projelerle SDÖ Atölyesi "Sınıfta Uygulamayı Hedeflediklerim…" Bölümü İçerik Analizi

Katılımcıların, projeler aracılığıyla SDÖ'yi sınıflarına nasıl entegre etmeyi hedeflediklerine ilişkin ifadeleri analiz edilmiştir. Analiz sonucunda, katılımcıların projelerle SDÖ'ye yönelik uygulama hedeflerini yapılandırma biçimleri ortaya konulmuştur. Analiz dört ana tema altında toplanmıştır: *Proje Tabanlı Öğrenme ve SDÖ, Gruplama Teknikleri ve Araçları, Grup Çalışmaları ve Etkileşim*

Alt Tema 1: *Proje Tabanlı Öğrenme ve SDÖ*

Katılımcılar, proje tabanlı öğrenmenin SDÖ becerilerini sınıflarına taşımanın etkili bir yolu olduğunu belirtmişlerdir. Bu öğrenme yaklaşımıyla öğrencilerin daha derin bir öğrenme deneyimi yaşayacakları ve SDÖ becerilerini geliştirip pekiştirecekleri ifade edilmiştir.

> *"Proje tabanlı öğrenmeyi kullanabilecekleri çalışmaları çoğaltmak. Projelerde, sosyal duygusal öğrenme becerilerini kazanmalarında daha yetkin hale gelmelerini sağlamak." (Katılımcı 2)*

"Proje bazlı öğrenme sürecini, grup uyumunda etkili olacağından süreçlerde kullanmak sosyal duygusal alana destek açısından fayda sağlayacağından öğrenme süreçlerinde kullanmak." (Katılımcı 11)

"Süreç sonunda SDÖ etkinliklerini proje sonunda detaylı ele almak için alan açacağım." (Katılımcı 6)

Katılımcıların ifadeleri, proje temelli öğrenmenin SDÖ'nün farklı alanlarına katkı sağlayabileceğini ve öğrencilerin bu süreçte sorumluluk ve empati gibi beceriler kazanabileceğini göstermektedir.

Alt Tema 2: *Gruplama Teknikleri ve Araçları*

Katılımcılar, sınıfta proje tabanlı çalışmalarda gruplama tekniklerini kullanmanın önemine vurgu yapmışlardır. Farklı gruplama yöntemleri, öğrencilerin sosyal becerilerini geliştirmede önemli bir rol oynamaktadır.

"Gruplama panosu, duygu kartları, ihtiyaç kartları, gruplamayı renkler, sayılar, ülkeler, meyveler, sebzeler ile yapabilirim." (Katılımcı 5)

"Grup çalışmalarında görev ve grup oluşturma aşamasında yapılabilecek farklı gruplama tekniklerini uygulamak isterim." (Katılımcı 9)

"Gruplamayı yaparken çeşitlendirme yapacağım." (Katılımcı 6)

"Grup panosu, proje tabanlı öğrenme çalışmaları için öğrencileri uygun şekilde gruplandırmada kullanılacak." (Katılımcı 10)

Katılımcılar, gruplama tekniklerinin öğrencilerin birlikte çalışma becerilerini geliştirdiğini ve sınıf içi sosyal etkileşimleri artırdığını vurgulamaktadır.

Alt Tema 3: *Grup Çalışmaları ve Etkileşim Grup çalışmaları*

Katılımcılar, öğrencilerin proje sürecinde yapacakları grup çalışmaları sırasında işbirliği ve sorumluluk bilinci kazanacaklarını belirtmişlerdir.

"Grup çalışmaları yaparken öğrencilerde görev bilinci oluşturacak yöntemleri uygulamak." (Katılımcı 8)

"Gruplama ve görev dağılımında, öğrencilerin sorumluluk alma ve işbirliği yapmalarını sağlamak için yeni teknikler deneyeceğim." (Katılımcı 12)

"Tersine konularda proje yapmayı düşündüm, mesela 'ne olursa kağıt tüketimi artar?' gibi." (Katılımcı 7)

Katılımcı ifadeleri, grup çalışmalarının öğrencilerin sorumluluk ve işbirliği becerilerini geliştirdiğini, aynı zamanda projeler üzerinden yeni fikirler geliştirme fırsatı sunduğunu göstermektedir.

Katılımcılar, projelerle SDÖ becerilerini sınıflarına taşımayı hedeflemekte ve bu hedefleri proje tabanlı öğrenme, grup çalışmaları ve duygu kartları gibi araçlarla gerçekleştirmeyi planlamaktadırlar. Proje tabanlı öğrenmenin öğrencilerin SDÖ becerilerini geliştirmede etkili bir araç olduğu katılımcılar tarafından sıklıkla dile getirilmiştir. Ayrıca katılımcıların ifadelerinden, SDÖ becerilerini geliştirmeye yönelik bu projelerin öğrencilerin sorumluluk bilinci kazanmalarını ve farklı sosyal beceriler edinmelerini sağladığı anlaşılmaktadır. Özellikle grup çalışmaları ve projeler aracılığıyla öğrencilerin duygusal yönetim, sosyal farkındalık, işbirliği ve sorumlu karar alma becerilerinde gelişme kaydedecekleri öngörülmektedir.

Analiz sonucunda proje temelli öğrenmenin SDÖ becerilerinin gelişimine katkısı açıkça ortaya konulmuştur. Katılımcılar, öz farkındalık, öz yönetim, empati ve sorumlu karar alma gibi SDÖ becerilerinin projeler aracılığıyla geliştiğini fark etmiş ve bu becerilere yönelik farkındalıklarını artırmıştır. Bu durum, atölyenin temel amacına ulaşıldığını göstermektedir. Katılımcılar, projeleri SDÖ becerilerini geliştirmeye yönelik tasarlama ve uygulama konusundaki yeterliliklerini geliştirmişlerdir. Gruplama teknikleri, duygu ve ihtiyaç kartları gibi araçların bu süreçte etkili olacağı vurgulanmıştır. Ayrıca, proje temelli çalışmaların SDÖ becerileriyle nasıl ilişkilendirileceğini analiz etmiş ve sınıf içi uygulamalarda bu yöntemleri kullanmaya yönelik somut hedefler belirlemişlerdir.

Genel olarak, atölye çıktıları, katılımcıların proje temelli öğrenmenin SDÖ becerilerini destekleyici etkisini deneyimlediğini ve bu çalışmaların sınıf içi uygulamalarla sürdürülebilir hale getirilebileceğini göstermektedir. Bulgular, atölyenin belirlenen amaçlarına büyük ölçüde ulaşıldığını ve katılımcıların hem bireysel hem de grup düzeyinde sosyal duygusal beceriler kazanmaya yönelik ilerleme kaydettiğini ortaya koymaktadır.

4.1.10. Sosyal Duygusal Öğrenmeyi Destekleyen Öğretmen Özellikleri Konulu Atölye

Sosyal Duygusal Öğrenmeyi Destekleyen Öğretmen Özellikleri konulu atölye sonrasında katılımcılar atölye günlüklerine SDÖ destekleyen öğretmen özellikleriyle ilgili atölye kapsamında *öğrendiklerini ve atölye sürecinde deneyimledikleri SDÖ uygulamalarından hangilerini sınıflarında uygulamayı hedeflediklerini* ifade etmişlerdir.

4.1.10.1. Sosyal Duygusal Öğrenmeyi Destekleyen Öğretmen Özellikleri Atölyesi "Öğrendiklerim…" Bölümü İçerik Analizi

Bu içerik analizinde, SDÖ destekleyen öğretmenlerin sahip olması gereken özellikler üzerine katılımcı ifadeleri değerlendirilmiştir. Gerçekleştirilen içerik analizi sonucunda ortaya çıkan alt temalar: *Öğretmenin Kendi Duygularını Tanıması ve Gelişime Açık Olması, Pozitif ve Yapıcı İletişim, SDÖ Rutinleri ve Geri Bildirimler, Sosyal Farkındalık ve Sorumluluk Bilinci* şeklindedir.

Alt Tema 1: *Öğretmenin Kendi Duygularını Tanıması ve Gelişime Açık Olması*

SDÖ'yü destekleyen öğretmenlerin kendi duygularını tanıyan ve sürekli gelişime açık bireyler olmaları gerektiği vurgulanmıştır. Katılımcılar, bu özelliğin sınıf içinde güvenli bir öğrenme ortamı yaratmada ve öğretmenin öğrencilere örnek olmasında önemli olduğunu belirtmişlerdir.

> *"Öğretmen kendi duygularını tanır, gelişime ve değişime açık olur." (Katılımcı 2)*
>
> *"Öğretmen kendi duygularını tanır ve her duygunun değerli olduğunu bilir." (Katılımcı 1)*
>
> *"Kendi duygularını tanıma, sosyal duygusal beceriler konusunda model olma açısından önemlidir." (Katılımcı 3)*
>
> *"Sosyal duygusal öğrenme becerilerini destekleyen öğretmenler, kendi gelişim alanlarını da tanır." (Katılımcı 6)*
>
> *"Her duygunun değerli olduğunu bilmek ve bunu öğrencilerle paylaşmak, öğretmenin önemli bir görevidir." (Katılımcı 4)*

Bu alt tema, öğretmenlerin öz farkındalıklarının güçlü olması gerektiğini ve duygusal farkındalıklarının, öğrencilerle kurdukları ilişkileri güçlendirdiğini göstermektedir.

Alt Tema 2: *Pozitif ve Yapıcı İletişim*

Pozitif ve yapıcı bir iletişimin, öğretmenlerin SDÖ sürecinde öğrencilerle sağlıklı ilişkiler kurmalarına ve çatışma durumlarında çözüm odaklı yaklaşmalarına olanak tanıdığı vurgulanmıştır. Katılımcılar, öğretmenlerin öğrencilerle iletişimlerinde bu yaklaşımı benimsemelerinin sınıf ortamına olumlu yansıdığını ifade etmişlerdir.

> *"Çatışma durumlarında yapıcı bir tutum sergiler, çocuklarla pozitif iletişim kurar." (Katılımcı 1)*
>
> *"Pozitif iletişim, öğrencilerle güçlü ilişkiler kurmaya yardımcı olur." (Katılımcı 3)*
>
> *"Sosyal duygusal öğrenme süreçlerinde pozitif bir iletişim dili önemlidir." (Katılımcı 8)*

"İletişimde pozitif bir tavır sergiler ve çözüm odaklı bir bakış açısı geliştirir." (Katılımcı 2)

"Pozitif iletişim, çocukların duygusal ihtiyaçlarını fark etmeyi kolaylaştırır." (Katılımcı 4)

Yukarıdaki ifadelerde katılımcılar, pozitif ve yapıcı iletişimin, öğretmen-öğrenci ilişkilerinin güçlenmesine katkı sağladığını ve öğrencilere duygusal destek sunduğunu vurgulamaktadır.

Alt Tema 3: *SDÖ Rutinleri ve Geri Bildirimler*

SDÖ'nün sürdürülebilirliği açısından öğretmenlerin sınıfta belirli rutinler oluşturmaları ve öğrencilerine geri bildirim vermeleri önemli bir unsur olarak görülmektedir. Katılımcılar, bu rutinlerin öğrencilerin sosyal ve duygusal becerilerinin gelişimine katkı sağladığını belirtmişlerdir.

"Sosyal duygusal öğrenme rutinleri oluşturur ve geri bildirimlerinde koşullu etkileşimi önemser." (Katılımcı 5)

"Sınıfta sosyal duygusal öğrenmeye uygun rutinler oluşturur ve öğrencilere geri bildirim verir." (Katılımcı 12)

"SDÖ becerilerinin kalıcı olması için öğretmenlerin sınıfta belirli rutinler oluşturması önemlidir." (Katılımcı 6)

"Sosyal duygusal öğrenme süreçlerinde geri bildirim, öğretmenin rehberlik etmesini sağlar." (Katılımcı 8)

Bu alt tema, sınıf rutinlerinin sürdürülebilirliğinin, öğrencilerin sosyal ve duygusal gelişimini desteklediğini ve geri bildirimlerin bu süreçte önemli bir araç olduğunu göstermektedir.

Alt Tema 4: *Sosyal Farkındalık ve Sorumluluk Bilinci*

Katılımcılar, öğretmenlerin sosyal farkındalık ve sorumluluk bilincini geliştirme yönünde öğrencilere model olmaları gerektiğini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin kendi hatalarını kabul etmeleri ve bu süreçte sorumluluk almaları, öğrencilerin bu becerileri kazanmalarında etkili bir yol olarak görülmektedir.

"Sosyal farkındalık geliştiren öğretmen, sınıfta olumlu bir öğrenme ortamı yaratır." (Katılımcı 9)

"Sosyal farkındalık ve sorumluluk bilinci, öğrencilerle güçlü bir bağ kurmak için önemlidir." (Katılımcı 4)

"Sorumluluk almayı öğretmek, öğretmenin de kendi hatalarını kabul etmesiyle mümkündür." (Katılımcı 3)

"Kendi güçlü yönlerini ve gelişime açık yönlerini bilerek rol model olur." (Katılımcı 8)

Yukarıdaki katılımcı ifadelerinde ise sosyal farkındalık ve sorumluluk bilincinin öğretmenlerin SDÖ süreçlerindeki rolünü vurgulamakta ve öğrenciler için model olma sürecine katkıda bulunduğunu göstermektedir.

Yapılan analiz sonucunda, katılımcıların SDÖ'yü destekleyen öğretmenlerin sahip olması gereken özellikler konusunda önemli bir farkındalığa ulaştıkları görülmektedir. Katılımcılar, öğretmenlerin öncelikle kendi duygularını tanımalarının ve gelişime açık olmalarının, SDÖ süreçlerinde öğrencilerine model olma açısından kritik bir unsur olduğunu belirtmişlerdir. Bu özellik, öğretmenlerin hem kendilerini hem de öğrencilerini daha iyi anlamalarına olanak tanıyarak, sınıfta güvenli ve destekleyici bir atmosfer oluşturmasını sağlamaktadır. Ayrıca, pozitif iletişim ve yapıcı tutumun sosyal duygusal öğrenmenin kalıcı hale gelmesinde büyük bir etkiye sahip olduğunu vurgulamışlardır. Özellikle öğretmenlerin çatışma durumlarında çözüm odaklı bir yaklaşım sergilemeleri ve öğrencilerle kurdukları sağlıklı ilişkiler sayesinde, sınıf içinde olumlu bir öğrenme iklimi yaratılmaktadır. SDÖ rutinlerinin oluşturulması ve geri bildirimlerin verilmesi de katılımcılar tarafından vurgulanan bir diğer önemli unsur olarak öne çıkmaktadır.

Son olarak, katılımcılar, sosyal farkındalık ve sorumluluk bilincini geliştirmenin öğretmenlerin hem kendi gelişimlerine hem de öğrencilerin sosyal becerilerinin kazandırılmasına büyük katkı sağladığını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin bu süreçlerde öğrencilerine model olmaları, onların sosyal sorumluluk bilinciyle hareket etmelerine ve sınıf ortamında bu değerlerin yaygınlaşmasına yardımcı olmaktadır.

4.1.10.2. SDÖ Destekleyen Öğretmen Özellikleri Atölyesi "Sınıfta Uygulamayı Hedeflediklerim…" Bölümü İçerik Analizi

Bu içerik analizinde, katılımcıların SDÖ destekleyen öğretmen özellikleri atölyesi sonrasında kendilerinde bu doğrultuda geliştirmeyi hedefledikleri konuları sınıflarına taşımak istedikleri uygulamalar incelenmiştir. Atölye günlüklerine belirtilen ifadelerin analizi sonucunda ortaya çıkan alt temalar: *Sosyal Duygusal Öğrenme İkliminin Oluşturulması, Geri Bildirim ve Kabul İletileri, Veli İş Birliği, Öğretmenin Kendini Geliştirme Hedefleri* yer almaktadır.

Alt Tema 1: *Sosyal Duygusal Öğrenme İkliminin Oluşturulması*

Katılımcılar, sınıf genelinde sosyal duygusal öğrenmenin basamaklarını aşama aşama uygulayarak, sosyal duygusal öğrenme iklimi oluşturmayı hedeflediklerini ifade

etmişlerdir. Bu iklimin yaratılması, öğrencilerin duygusal gelişimlerini destekleyici bir öğrenme ortamı sağlamaktadır.

> *"Aşama aşama sosyal duygusal öğrenmenin basamaklarını sınıf geneline yaymak ve sosyal duygusal öğrenme iklimi olan bir sınıf oluşturmak." (Katılımcı 2)*
>
> *"Sosyal duygusal öğrenme uygulamalarını sınıfta yaygınlaştıracağım." (Katılımcı 7)*
>
> *"SDÖ becerilerini destekleyen tüm öğretmen özelliklerini sınıfıma taşımayı seçiyorum." (Katılımcı 10)*

Katılımcı ifadeleri, sosyal duygusal öğrenme ikliminin sınıf genelinde yaygınlaştırılmasının, öğrencilerin sosyal ve duygusal becerilerini geliştirme hedefi doğrultusunda önemli olduğunu göstermektedir.

Alt Tema 2: *Geri Bildirim ve Kabul İletileri*

Katılımcılar, geri bildirim dilinde koşullu kabul ve olumlu iletilerin sınıf içinde kullanılması gerektiğini belirtmişlerdir. Bu uygulamalar, öğrencilerin duygusal ihtiyaçlarını karşılamada ve duygusal gelişimlerinde öğretmenlerin önemli bir rol oynadığını vurgulamaktadır.

> *"Geri bildirim dilinde koşullu kabule dikkat edeceğim." (Katılımcı 5)*
>
> *"Geri bildirim ve koşullu-koşulsuz ileti verme uygulayacağım." (Katılımcı 9)*
>
> *"Koşullu kabul iletişinin farkındalığı ile geri bildirimde bulunmak." (Katılımcı 12)*

Katılımcılar, geri bildirimlerin ve kabul iletilerinin sınıf içindeki sosyal duygusal gelişimi desteklemek için kritik olduğunu vurgulamışlardır. Bu iletiler, öğrencilerin güvenli bir şekilde kendilerini ifade etmelerine yardımcı olmaktadır.

Alt Tema 3: *Veli İş Birliği*

Sınıfta SDÖ becerilerinin gelişimini desteklemek için katılımcılar, velilerle iş birliği yapmayı ve SDÖ'ye dair rehberler oluşturmayı hedeflediklerini belirtmişlerdir.

> *"Sınıfta velilerle kılavuz oluşturulabilir, öğrencilerin gelişimi desteklenmelidir." (Katılımcı 3)*
>
> *"Bu sınıfta veli olmak listesine yer vereceğim." (Katılımcı 4)*

Veli iş birliği, SDÖ sürecinin sadece sınıf içinde değil, aynı zamanda ev ortamında da devam etmesini sağlamakta olduğu vurgulanmıştır. Bu uygulama, SDÖ'nün kapsamını

genişleterek öğrencilerin daha sağlıklı bir duygusal gelişim süreci geçirmesine katkıda bulunmaktadır.

Alt Tema 4: *Öğretmenin Kendi Gelişimine Olan Farkındalığı*

Katılımcılar, öğretmen olarak kendilerini sürekli geliştirme ve SDÖ becerilerini sınıfa taşırken bu süreci kendi kişisel gelişimlerine de entegre etme hedefinde olduklarını ifade etmişlerdir.

> *"Kendimin de insan olduğumu unutmadan yolculuğuma devam edeceğim." (Katılımcı 6)*
>
> *"Tüm bu özellikler doğrultusunda kendimi yolda tutmak için hatırlatmalar yapacağım." (Katılımcı 1)*
>
> *"Kendimi geliştirmeye ve bu bilinçle hareket etmeye devam edeceğim." (Katılımcı 10)*

Bu alt tema, öğretmenlerin duygusal farkındalıklarını geliştirmelerinin, sosyal duygusal öğrenme sürecinde önemli bir faktör olduğunu ortaya koymaktadır.

Bu analiz, katılımcıların SDÖ destekleyen öğretmen özelliklerini atölyesindeki öğrendiklerini sınıflarına nasıl taşımayı hedeflediklerini ve bu süreçte hangi stratejileri kullanacaklarını ortaya koymaktadır. Katılımcılar, SDÖ iklimi oluşturma, geri bildirim ve kabul iletileri kullanma, velilerle iş birliği yapma ve kendilerini sürekli geliştirme gibi hedefler belirlemişlerdir. Bu hedefler, sınıfta duygusal açıdan destekleyici bir ortam yaratmanın önemini vurgulamakta ve öğrencilerin sosyal duygusal becerilerinin gelişimini sağlamayı amaçlamaktadır.

Geri bildirim ve kabul iletileri, özellikle öğrencilerin duygusal gelişiminde önemli bir rol oynamaktadır. Katılımcılar, bu tür uygulamaların öğrencilerin kendilerini daha güvenli bir şekilde ifade etmelerini ve sınıf içindeki ilişkilerin güçlenmesini sağladığını belirtmişlerdir. Aynı zamanda, velilerle iş birliği yaparak SDÖ sürecini genişletmeyi hedefleyen öğretmenler, öğrencilerin duygusal gelişimlerini daha kapsamlı bir şekilde desteklemeyi amaçlamaktadır.

Öğretmenlerin kendilerini sürekli geliştirmeye yönelik farkındalıkları, bu sürecin önemli bir parçası olarak ortaya çıkmıştır. Kendilerini SDÖ sürecinde geliştiren öğretmenler, öğrencilere sadece bilgi aktarımı yapmanın ötesine geçerek duygusal farkındalık ve sorumluluk bilinci konusunda da rol model olmaktadırlar.

Genel olarak değerlendirildiğinde, katılımcıların atölyede belirlenen amaçlara büyük ölçüde ulaştığını göstermektedir. Katılımcılar, SDÖ becerilerinin geliştirilmesinde

öğretmen tutum ve davranışlarının önemini fark etmiş ve bu tutumların sınıf iklimi üzerindeki etkisini açıkça ifade etmişlerdir. Özellikle, öğretmenlerin duygusal farkındalıklarının ve pozitif iletişim becerilerinin öğrenciler için güvenli bir öğrenme ortamı sağlamadaki rolü sıklıkla vurgulanmıştır. Bu durum, atölyenin ana amaçlarından biri olan SDÖ destekleyen öğretmen özelliklerini fark etmesi kazanımına ulaşıldığını göstermektedir. Ayrıca katılımcılar, SDÖ'yü destekleyen öğretmen özelliklerini ve tutumlarını açıklayarak, bunları sınıflarında uygulamaya yönelik somut planlar geliştirmişlerdir. Gruplama teknikleri, geri bildirim ve sosyal duygusal öğrenme rutinleri gibi yöntemlerin etkili bir şekilde kullanılacağı belirtilmiş ve bu süreçte öğretmenlerin rehberlik rollerinin önemi dile getirilmiştir.

Sonuç olarak, atölye katılımcılarının sosyal duygusal öğrenmeyi destekleyen öğretmen tutum ve davranışlarını kavradığı, bu özellikleri sınıflarında uygulama hedefleri doğrultusunda planladığı ve bu süreçte kendi gelişimlerine de odaklandığı görülmektedir. Analiz, öğretmenlerin sınıf ortamında SDÖ teşvik etmek için gerekli olan farkındalığa ve bilgiye sahip olduklarını ve bu doğrultuda somut adımlar atmayı planladıklarını ortaya koymaktadır.

4.1.11. SDÖ Becerilerinin Değerlendirilmesi ve Takibi Konulu Atölye

SDÖ becerilerinin değerlendirilmesi ve takibi ile ilgili atölyesi kapsamında SDÖ becerilerini değerlendiren yöntem ve teknikler üzerine çalışmış. Ayrıca SDÖ becerilerini değerlendirmek ve takip etmek için kullanılabilecek araçlar üzerine durulmuştur. Bu atölye sonrasında katılımcıların öğrendikleri ve sınıflarında yansıtmak istedikleri uygulama hedeflerinin analizleri gerçekleştirilmiştir.

4.1.11.1. SDÖ Becerilerinin Değerlendirilmesi ve Takibi Atölyesi "Öğrendiklerim…" Bölümü İçerik Analizi

Katılımcılar, SDÖ becerilerinin değerlendirilmesi için çeşitli yöntemler önermiş ve sınıflarında bu yöntemleri nasıl uygulayacaklarına dair fikirlerini paylaşmışlardır. Ortaya çıkan alt temalar arasında: *Değerlendirme Araçları, Gözlem Ve Anekdot Kaydı, Öz Değerlendirme Uygulamaları* yer almaktadır.

Alt Tema 1: *Değerlendirme Araçları*

Katılımcılar, SDÖ becerilerinin değerlendirilmesinde kullanılabilecek araçlar üzerine odaklanmışlardır. Özellikle gözlem formları, değerlendirme formları ve testlerin etkili yöntemler olduğu ifade edilmiştir.

> *"Değerlendirme formlarını sürecin başında ve sonunda uygulamak kıymetlidir." (Katılımcı 1)*
>
> *"Gözlem formları kullanılabilir ve sınıfın geneli ya da bireysel olarak değerlendirme yapılabilir." (Katılımcı 2)*
>
> *"Sınıfın SDÖB ile ilgili ihtiyaçlarının neler olduğunu belirleyerek gözlem formları oluşturmak önemli." (Katılımcı 5)*
>
> *"Ön test-son test uygulamaları ve derecelendirme ölçekleri değerlendirme araçları olarak kullanılabilir." (Katılımcı 6)*
>
> *"Ön test ve son test uygulamaları SDÖ becerilerini izlemek için etkili bir yöntemdir." (Katılımcı 9)*

Katılımcı ifadeleri, SDÖ becerilerinin değerlendirilmesinde gözlem ve değerlendirme formlarının önemi üzerinde durulmaktadır. Bu formlar, hem sınıf genelinde hem de bireysel bazda değerlendirme yapılmasını sağlamaktadır.

Alt Tema 2: *Gözlem ve Anekdot Kaydı*

Katılımcılar, SDÖ becerileri gelişimini gözlemlemek için anekdot kaydı tutmanın önemli olduğunu vurgulamışlardır. Özellikle kurgusal etkinlikler, doğaçlama ve rol oynama gibi faaliyetlerde gözlemler yapılması önerilmiştir.

> *"Rol oynama ve doğaçlama esnasında gözlemci olan birinin anekdotlar alması değerlidir." (Katılımcı 1)*
>
> *"Sene başında ve belirli aralıklarla gözlemler yaparak takip çizelgesini doldurmak önemli." (Katılımcı 4)*
>
> *"Anekdot kayıtları ve aktiviteler sosyal duygusal gelişimi izlemek için kritik bir araçtır." (Katılımcı 7)*
>
> *"Kurgusal etkinliklerdeki davranışları gözlemleyerek bu becerilerin düzeyi değerlendirilebilir." (Katılımcı 9)*
>
> *"Gözlem formları ve anekdot kayıtları süreçteki gelişimlerin takibi için kullanılabilir." (Katılımcı 12)*

Katılımcılar, gözlem ve anekdot kaydının öğrencilerin sosyal duygusal gelişimlerini izleme ve değerlendirme sürecinde etkili bir yöntem olduğunu vurgulamışlardır. Bu kayıtlar, öğrencilerin bireysel gelişimlerinin daha detaylı bir şekilde takip edilmesine yardımcı olur.

Alt Tema 3: *Öz Değerlendirme Uygulamaları*

SDÖ becerilerinin değerlendirilmesinde öz değerlendirme uygulamaları da sıkça belirtilmiştir. Katılımcılar, öğrencilerin kendilerini değerlendirebileceği araçlar kullanmayı ve bu değerlendirmeleri öğretmen gözlemleri ile karşılaştırmayı önemsemişlerdir.

> *"Öğrenciler öz değerlendirme yapabilir, ardından öğretmen gözlemleri ile karşılaştırılabilir." (Katılımcı 8)*
>
> *"Öğrencilerin kendi gelişimlerini fark etmeleri için öz değerlendirme formları kullanmalıyız." (Katılımcı 12)*
>
> *"Öz değerlendirmeler öğrencilerin süreç içindeki gelişimini gözlemlemek önemli." (Katılımcı 5)*

Katılımcılar, öz değerlendirme uygulamalarının öğrencilerin kendi gelişimlerini fark etmeleri ve sürece daha bilinçli bir şekilde dahil olmaları açısından önemli olduğunu belirtmektedir. Bu yöntemlerin, öğretmen ve öğrencilerin birlikte gelişim sürecini izlemelerine olanak tanımakta olduğunu vurgulamışlardır.

SDÖ becerilerinin değerlendirilmesi ve takibinde konu atölye sonrasında yapılan katılımcı ifadeleri analizinde, katılımcıların hangi yöntemleri tercih ettiklerini ve sınıflarında bu yöntemleri nasıl uygulayacaklarını ortaya koyulmuştur. Katılımcılar, gözlem formları, değerlendirme formları, anekdot kayıtları, öz değerlendirme ve test uygulamaları gibi çeşitli değerlendirme araçlarını sınıflarına entegre etmeyi planlamaktadırlar. Bu yöntemler, öğrencilerin sosyal duygusal gelişimlerinin daha sistematik bir şekilde izlenmesine ve değerlendirilmesine olanak tanımaktadır.

Gözlem ve anekdot kaydı, özellikle öğretmenler için SDÖ becerilerinin takibinde etkili bir yöntem olarak öne çıkmaktadır. Katılımcılar, bu yöntemlerle öğrencilerin sınıf içindeki duygusal ve sosyal davranışlarının detaylı bir şekilde izlenebileceğini ifade etmişlerdir. Ayrıca, öz değerlendirme ve test uygulamaları, öğrencilerin kendi gelişimlerini fark etmelerine yardımcı olmakta ve öğretmen gözlemleri ile karşılaştırılarak gelişim süreçleri izlenmektedir.

Sonuç olarak, SDÖ becerilerinin değerlendirilmesi ve takibi konusunda katılımcılar, farklı yöntem ve araçları bir arada kullanmayı önererek, öğrencilerin sosyal ve duygusal gelişimlerinin izlenmesine yönelik kapsamlı bir yaklaşım sunmuşlardır. Bu yöntemlerin sınıflarında uygulanmasıyla, öğretmenler öğrencilerinin gelişim süreçlerini daha yakından izleyebilecek ve bu süreçte gerekli yönlendirmeleri yapabileceklerdir.

4.1.11.2. SDÖ Becerilerinin Değerlendirilmesi ve Takibi Atölyesi "Sınıfta Uygulamayı Hedeflediklerim…" Bölümü İçerik Analizi

Bu içerik analizinde, SDÖ becerilerinin değerlendirilmesi ve takibi ile ilgili atölye sonucunda katılımcıların sınıflarında uygulamayı hedefledikleri yöntemleri incelemektedir. Katılımcılar, sınıflarında SDÖ becerilerini değerlendirmek ve izlemek amacıyla çeşitli formlar, gözlem yöntemleri ve testler kullanmayı planladıklarını ifade etmişlerdir. Ortaya çıkan alt temalar; değerlendirme formu kullanımı, gözlem ve anekdot kaydı, öz değerlendirme ve test uygulamaları olarak sıralanmıştır.

Alt Tema 1: *Değerlendirme Formu Kullanımı*

Katılımcılar, SDÖ becerilerinin değerlendirilmesinde özellikle değerlendirme formlarının önemine değinmişlerdir. Formlar, öğrencilerin gelişim sürecini izlemek için kullanılacak önemli araçlardan biri olarak görülmektedir.

> *"Sınıfımın ihtiyacına göre gözlem formları oluşturabilirim ve bu formların amacına ulaşıp ulaşmadığını takip edebilirim." (Katılımcı 2)*
>
> *"Sene sonu gibi bir bitiş dönemi öncesinde sınıf ihtiyaçlarını gözeterek bir değerlendirme formu hazırlayabilirim." (Katılımcı 6)*
>
> *"SDÖ etkinlikleri öncesinde ön test, etkinlikler sonrasında son test uygulayabilirim." (Katılımcı 10)*

Katılımcıların ifadeleri, değerlendirme formu kullanımının SDÖ becerilerinin gelişimini izlemek ve öğrencilerin ilerlemesini takip etmek açısından önemli bir araç olduğunu göstermektedir.

Alt Tema 2: *Gözlem ve Anekdot Kaydı*

SDÖ süreçlerinin izlenmesi için gözlem ve anekdot kaydı tutmanın önemi vurgulanmıştır. Katılımcılar, bu yöntemi kullanarak öğrencilerin davranışlarını izlemeyi planlamaktadırlar.

> *"Sınıfta anekdot kaydı tutmaya başlayacağım; olay, davranışlar ve yorumlar şeklinde kayıtlar oluşturacağım." (Katılımcı 3)*
>
> *"Sınıfın ihtiyaçlarına uygun gözlem formu oluşturup, öğrencilere uygulayabilirim." (Katılımcı 9)*
>
> *"Öğrencilerin bireysel duygusunu değerlendirmesi üzerine çalışacağım." (Katılımcı 12)*
>
> *"Gözlem formu kullanarak SDÖ becerileri ile ilgili değerlendirmeler yapmayı hedefliyorum." (Katılımcı 7)*

Gözlem ve anekdot kaydı, öğrencilerin SDÖ süreçlerini izlemek için kullanılan güçlü yöntemler arasında yer almaktadır. Katılımcılar, bu kayıtlarla öğrencilerin gelişim süreçlerini daha yakından izlemeyi ve değerlendirmeyi amaçlamaktadır.

Alt Tema 3: *Öz Değerlendirme ve Test Uygulamaları*

Katılımcılar, öğrencilerin kendilerini değerlendirebilecekleri araçları sınıflarında uygulamayı hedeflediklerini ifade etmişlerdir. Öz değerlendirme formları ve testler, öğrencilerin kendi gelişim süreçlerini izlemeleri açısından önemli bir yer tutmaktadır.

> *"Öz değerlendirme formu (SDÖ becerileri) kullanmayı planlıyorum." (Katılımcı 8)*
>
> *"Öğrencilere öğrenme günlüğü tutmalarını isteyebilirim ve sınıfın ihtiyaçlarına uygun gözlem formları hazırlayabilirim." (Katılımcı 9)*
>
> *"SDÖ becerilerini izlemek için ön test ve son test uygulayarak gelişimi izleyebilirim." (Katılımcı 10)*
>
> *"Öğrencilerin bireysel duygularını değerlendirmelerine olanak sağlayacağım." (Katılımcı 12)*

Öz değerlendirme ve test uygulamaları, öğrencilerin SDÖ becerilerini fark etmelerine ve bu süreçte gelişimlerini izlemelerine yardımcı olacak etkili yöntemlerdir. Katılımcılar, bu uygulamalarla öğrencilerin kendi gelişim süreçlerine daha aktif katılmalarını sağlamayı amaçlamaktadır.

Bu analiz, katılımcıların SDÖ becerilerinin değerlendirilmesi ve takibi konusunda sınıflarında kullanmayı planladıkları yöntemleri ortaya koymaktadır. Değerlendirme formu kullanımı, gözlem ve anekdot kaydı, öz değerlendirme ve test uygulamaları gibi çeşitli araçlar, SDÖ becerilerini izlemek ve değerlendirmek için etkili yöntemler olarak öne çıkmaktadır.

Katılımcılar, özellikle değerlendirme formlarının süreç başında ve sonunda kullanılması gerektiğini vurgulamışlardır. Gözlem ve anekdot kaydı ise, öğrencilerin bireysel ve grup bazında değerlendirilmesi için önemli bir yöntem olarak ifade edilmiştir. Öz değerlendirme ve test uygulamaları da, öğrencilerin sosyal ve duygusal gelişimlerini daha yakından takip etmelerine olanak sağlamaktadır. SDÖ becerilerinin değerlendirilmesi ve takibi konusunda katılımcılar, sınıflarında çok yönlü bir yaklaşım benimsemeyi planlamaktadırlar. Bu yöntemlerin sınıf ortamına entegrasyonu, öğrencilerin sosyal ve duygusal becerilerini geliştirme süreçlerini daha etkin bir şekilde izlemeye yardımcı olacaktır.

Genel olarak değerlendirildiğinde, katılımcıların SDÖ becerilerinin değerlendirilmesi ve takibi konusunda belirlenen atölye amaçlarına büyük ölçüde ulaştığını göstermektedir. Katılımcılar, sosyal duygusal becerilerin gelişimini izlemek için gözlem formları, değerlendirme formları, anekdot kayıtları ve öz değerlendirme gibi çeşitli yöntemler ve araçlar üzerinde durarak bu süreçleri sınıflarına entegre etmeyi planlamışlardır. Gözlem ve anekdot kaydı yönteminin sıklıkla vurgulanması, bireylerin sosyal duygusal gelişimlerini yakından izlemeye yönelik bilinç kazandıklarını ortaya koymaktadır.

Atölye kapsamında katılımcılar, SDÖ becerilerinin değerlendirilmesinde kullanılabilecek ölçme araçlarını örneklendirme konusunda da yeterlilik kazanmıştır. Özellikle ön test-son test uygulamaları, değerlendirme formları ve öz değerlendirme araçlarının etkili yöntemler olduğu ifade edilmiştir. Bu araçların hem süreç öncesinde hem de sonrasında kullanılmasının, öğrencilerin sosyal duygusal gelişim süreçlerini sistematik bir şekilde izleme ve değerlendirme imkânı sağladığı belirtilmiştir.

Sonuç olarak, katılımcılar, bireylerin SDÖ beceri gelişimini takip edecek yöntem ve ölçme araçlarını etkili bir şekilde kavramış ve bu yöntemleri sınıflarında uygulamaya yönelik somut hedefler belirlemişlerdir. Bu bulgular, atölyenin amaçlarına ulaşılmasında önemli bir başarı sağlandığını ve katılımcıların SDÖ becerilerinin değerlendirilmesi ve takibi konusunda kapsamlı bir bilgi ve beceri kazandıklarını göstermektedir.

4.2. Öntest-Sontest Olarak Uygulanan Kazanım Değerlendirme Formunun Analizi

SDÖMEGEP'in atölyelerine yönelik bilişsel kazanımların değerlendirilmesi amacıyla, program başlamadan önce öntest ve program tamamlandıktan sonra sontest olarak uygulanmak üzere 10 sorudan oluşan bir kazanım değerlendirme formu hazırlanmıştır. Bu 10 soru, atölyelerde elde edilen bilişsel kazanımları ölçmek amacıyla belirlenen kritik kazanımlar doğrultusunda oluşturulmuştur.

Öntest ve sontest uygulamalarından elde edilen veriler, soru bazında ve toplam puan olarak Wilcoxon işaretli sıralamalar testi ile analiz edilmiş; ayrıca, programın azami katılım koşullarını sağlayan 12 (n = 12) katılımcının formları analize dahil edilmiştir.

Aşağıdaki tabloda, katılımcıların elde ettikleri toplam öntest ve sontest puanlarının karşılaştırması sunulmaktadır.

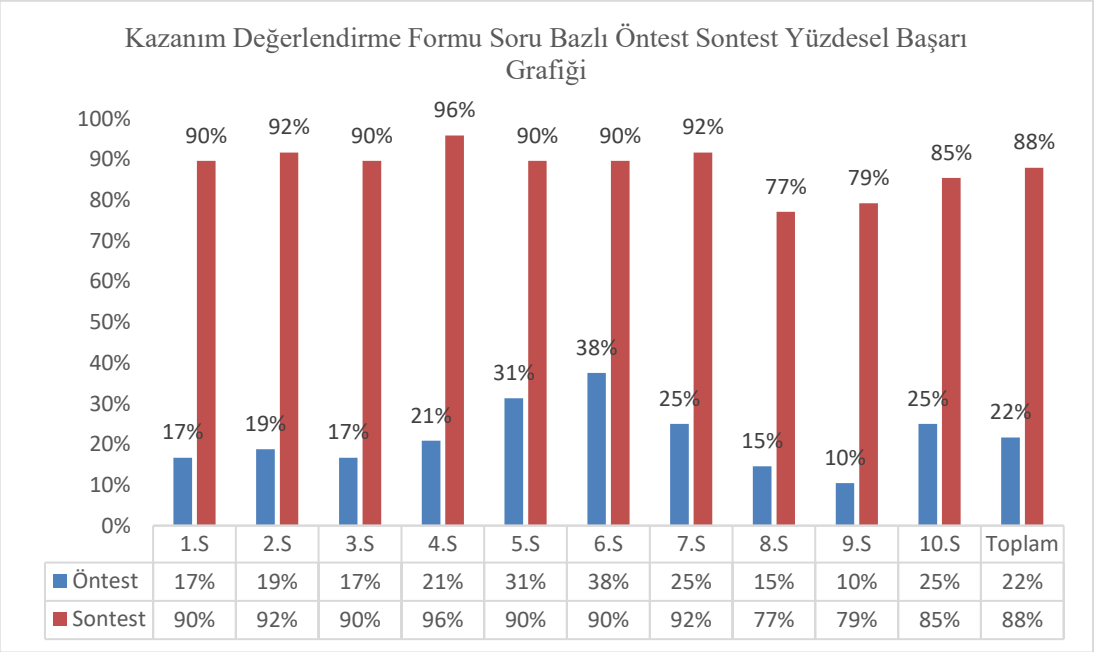
Tablo 7. Kazanım Değerlendirme Formu Toplam Puanları Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Öntest-Sontest Sonuçları

Puanlar	Sıralar	N	Sıra O.	Sıra T.	Z	P
Öntest	Negatif	0	,00	,00	-3,059	.002
	Pozitif	12	6,5	78,00		
Sontest	Eşit	0				
	Toplam	12				

Wilcoxon işaretli sıralamalar testi sonuçlarına göre, katılımcıların öntest ve sontest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmaktadır ($Z = -3,059$, $p<0.01$). Öntest ve sontest puanlarının sıralama ortalamaları arasındaki bu büyük fark, sontest puanlarının belirgin şekilde daha yüksek olduğunu göstermektedir. Elde edilen Z değeri -3,059, testin sonucunda gözlemlenen farkın büyüklüğünü ve yönünü göstermektedir. Negatif Z değeri, sontest puanlarının öntest puanlarına kıyasla daha yüksek olduğunu ve bu farkın rastlantısal olmadığını ifade eder. P değerinin .002 olması, sonuçların istatistiksel olarak anlamlı olduğunu ve bu farkın 0.01 anlamlılık düzeyinin çok altında olduğunu göstermektedir. Bu bulgular, uygulanan programın, katılımcıların atölyelerde verilen SDÖ alanındaki teorik ve kavramsal alt yapı, önemi ile SDÖ uygulamalarına ilişkin bilişsel kazanımlarını artırdığına dair bir işaret olarak değerlendirilebilir. Ayrıca, katılımcıların soru bazında elde ettikleri toplam puanların başarı yüzdeleri karşılaştırılarak, toplam puanlar üzerinden başarı yüzdesindeki değişimler analiz edilmiştir.

Aşağıdaki tabloda, katılımcıların soru bazında öntest ve sontest başarı yüzdeleri ve başarı yüzdesindeki artış oranı sunulmaktadır.

Şekil 17. Kazanım Değerlendirme Formu Soru Bazlı Öntest Sontest Yüzdesel Başarı Grafiği



SDÖMEGEP'in katılımcılar üzerindeki etkisini değerlendirmek amacıyla gerçekleştirilen öntest ve sontest analizleri, katılımcıların bilgi ve beceri düzeylerinde belirgin bir artış olduğunu ortaya koymaktadır. Yukarıdaki grafikte de görülebileceği gibi öntest sonuçlarına göre, katılımcıların başarı yüzdeleri genel olarak düşük seyretmektedir. Aşağıdaki tabloda ise soru bazlı olarak yüzdesel başarı değişiklikleri detaylı olarak sunulmuştur.

Tablo 8. Soru Bazlı Öntest-Sontest Puanları Ortalamaları ve Başarı Yüzdeleri

Sorular	Öntest Puanı B. Yüzdesi (%)	Sontest Puanı B. Yüzdesi (%)	Yüzdesel Başarı Artışı (%)
Sosyal Duygusal Öğrenmeyi tanımlayınız. (1.s)	17	90	73
Sosyal Duygusal Beceriler nelerdir? Boyutlarını tanımlayarak yazınız. (2.s)	19	92	73
Sosyal duygusal beceriler bir bireyin yaşamı için hangi açılardan önemlidir? Örnekler vererek açıklayınız. (3.s)	17	90	73
Sosyal duygusal becerileri geliştirmek için ne gibi eğitsel çalışmalar yapılabilir? Her	21	96	75

beceri boyutuna en az bir örnek vererek açıklayınız. (4.s)			
Çocukların sosyal duygusal becerilerini destekleyen bir sınıf ikliminin olmazsa olmazları nelerdir? Yazınız. (5.s)	31	90	58
Sosyal duygusal becerileri destekleyen öğretmen tutum ve davranışlarını yazınız. (6.s)	38	90	52
Sosyal duygusal öğrenme becerileri gelişiminde hangi sınıf rutinleri kullanılabilir? (7.s)	25	92	67
Kurgusal etkinliklerle sosyal duygusal öğrenme becerilerini nasıl destekleyebiliriz? Örnek vererek yazınız. (8.s)	14	77	63
Proje temelli çalışmalarla sosyal duygusal öğrenme becerilerini nasıl destekleyebiliriz? Örnek vererek yazınız. (9.s)	10	79	69
Çocukların sosyal duygusal becerilerilerinin gelişimlerini takip etmek ve değerlendirmek için ne gibi çalışmalar yapabiliriz? (10.s)	20	85	60
Genel ort. ve yüzdesel başarı	22	88	66

Tablo incelendiğinde, öntest ve sontest puanları arasındaki farklılıklar, uygulanan programın katılımcılar üzerindeki etkisini açıkça ortaya koymaktadır. Örneğin, "Sosyal duygusal becerileri destekleyen öğretmen tutum ve davranışlarını yazınız" (6. soru) maddesinde katılımcıların öntest başarı yüzdesi %38 olarak belirlenirken, "Proje temelli çalışmalarla sosyal duygusal öğrenme becerilerini nasıl destekleyebiliriz? Örnek vererek yazınız" (9. soru) maddesinde bu oran %10 ile en düşük seviyede kalmıştır. Bu durum, katılımcıların program öncesinde özellikle proje temelli öğrenme yöntemleri konusunda daha sınırlı bilgiye sahip olduklarını göstermektedir.

Program sonrasında yapılan sontest sonuçları, tüm sorularda belirgin bir başarı artışı olduğunu göstermektedir. En yüksek başarı yüzdesi %96 ile "Sosyal duygusal becerileri geliştirmek için ne gibi eğitsel çalışmalar yapılabilir? Her beceri boyutuna

en az bir örnek vererek açıklayınız" (4. soru) maddesinde gözlemlenmiştir. Bu durum, katılımcıların program süresince bu konuya dair kapsamlı bilgi edindiklerini ortaya koymaktadır. Öte yandan, en düşük başarı yüzdesi %77 ile "Kurgusal etkinliklerle sosyal duygusal öğrenme becerilerini nasıl destekleyebiliriz? Örnek vererek yazınız" (8. soru) maddesinde gözlemlenmiştir. Sontest genel ortalaması %88 olarak hesaplanmış olup, bu da programın genel olarak katılımcıların bilgi düzeylerini önemli ölçüde artırdığını göstermektedir.

Yüzdesel başarı artışları açısından değerlendirildiğinde, en yüksek artış oranı %75 ile "Sosyal duygusal becerileri geliştirmek için ne gibi eğitsel çalışmalar yapılabilir? Her beceri boyutuna en az bir örnek vererek açıklayınız" (4. soru) maddesinde görülmüştür. Bu durum, katılımcıların bu alandaki bilgi eksikliğini program süresince büyük ölçüde giderdiklerini göstermektedir. Benzer şekilde, "Sosyal duygusal öğrenmeyi tanımlayınız" (1. soru) ve "Sosyal duygusal beceriler bir bireyin yaşamı için hangi açılardan önemlidir? Örnekler vererek açıklayınız" (3. soru) maddelerinde %73 oranında bir başarı artışı gözlemlenmiştir. Bu yüksek artış oranları, katılımcıların program süresince temel kavramlar ve bunların bireysel yaşama etkileri hakkında kapsamlı bilgi kazandıklarını ortaya koymaktadır.

Diğer yandan, "Çocukların sosyal duygusal becerilerini destekleyen bir sınıf ikliminin olmazsa olmazları nelerdir? Yazınız" (5. soru) maddesinde %58'lik bir başarı artışı görülmüştür. Bu bulgu, katılımcıların sınıf ortamının sosyal-duygusal gelişimi desteklemedeki rolüne dair önemli bir bilgi artışı yaşadıklarını, ancak diğer sorulara kıyasla daha sınırlı bir ilerleme kaydettiklerini göstermektedir. En düşük yüzdesel başarı artışı ise %52 ile "Sosyal duygusal becerileri destekleyen öğretmen tutum ve davranışlarını yazınız" (6. soru) maddesinde gözlemlenmiştir. Bu durum, katılımcıların bu alanda bilgi kazandıklarını ancak öğretmen tutum ve davranışları konusunun diğer konulara kıyasla daha fazla gelişime açık olduğunu göstermektedir.

Genel olarak, öntest ve sontest sonuçları arasındaki farklar, SDÖMEGEP programının katılımcılar üzerindeki olumlu etkisini açıkça ortaya koymaktadır. Program, katılımcıların sosyal duygusal öğrenme konularındaki bilgi ve becerilerini anlamlı düzeyde artırmış, özellikle eğitsel müdahaleler ve sosyal duygusal becerilerin önemi konularında kapsamlı bir öğrenme sağlamıştır.

4.3. SDÖ Sınıf Uygulamaları Paylaşım Günü Gözlem ve Anekdot Kayıtların Analizi

Bu başlık altında gerçekleştirilen içerik analizi, katılımcıların SDÖ becerilerini sınıflarında nasıl uyguladıklarını ve bu süreçte karşılaştıkları deneyimleri paylaşan anekdotları değerlendirmektedir. Katılımcılar, SDÖ becerilerine yönelik uygulamaları, rutinleri, yaşadıkları zorlukları ve çocukların gelişimlerine olan katkıları sınıflarında nasıl hayata geçirdiklerini belirtmişlerdir. Ortaya çıkan ana temalar arasında; *Öz Farkındalık ve Kendini Tanıma, İlişki Kurma ve Grup Çalışmaları, Öz Yönetim ve Sorumluluk Alma, Sosyal Farkındalık, SDÖ Uygulamalarında Yaşanan Zorluklar, SDÖ Uygulamalarının Faydaları* yer almaktadır. Bu temalar aşağıdaki şekilde aktarılmıştır.

Şekil 18. Paylaşım Günü Verilerinin İçerik Analizden Ortaya Çıkan Temalar



Yapılan içerik analizi sonucunda ortaya çıkan altı farklı tema aşağıda temalar altında ele alınan örnek katılımcı ifadeleriyle birlikte detaylı olarak aktarılarak yorumlanmıştır.

Tema 1: Öz Farkındalık ve Kendini Tanıma

Katılımcılar, öğrencilerinin öz farkındalık becerilerini geliştirmek amacıyla uygulamalar yapmışlardır. Bu çalışmalar, öğrencilerin kendi duygularını ve davranışlarını tanımalarına, kendi gelişimlerini değerlendirmelerine olanak sağlamıştır.

"İyiliğe bakış çalışmasından yola çıkarak olumluya bakış tablosu oluşturduk. Çocuklar kendi sembollerini oluşturdu ve kendilerini değerlendirdiler." (Katılımcı 1)

"Öz farkındalık alanlarına değindik, geri bildirim alabilme ve grup çalışmaları ile birbirlerine olan iletişim dillerini güçlendirdik." (Katılımcı 2)

"Çocuklar, kendini tanıma ve duygularını fark etme konusunda önemli adımlar attı. İlk başta zorlandıkları duygu geçişlerini fark etmeye başladılar." (Katılımcı 3)

Katılımcıların ifadeleri, öz farkındalık becerilerinin öğrencilerde olumlu bir şekilde geliştiğini ve bu çalışmaların öğrencilerin kendi gelişim süreçlerini takip etmelerine yardımcı olduğunu göstermektedir.

Tema 2: İlişki Kurma ve Grup Çalışmaları

İlişki kurma becerilerini geliştirme amacıyla uygulanan grup çalışmaları, öğrencilerin sosyal etkileşimlerini ve işbirliği becerilerini güçlendirmiştir. Bu uygulamalar, öğrencilerin birbirlerine karşı daha empatik ve anlayışlı olmalarına katkı sağlamıştır.

"Grup çalışmaları yaptık, bu sayede çocukların birbirleri ile iletişimleri arttı ve sınıf ortamında daha uyumlu oldular." (Katılımcı 2)

"Gruplarla hikaye oluşturma ve duygular üzerinden çalışmalarda çocuklar birbirlerini dinleme ve anlama becerilerini geliştirdiler." (Katılımcı 4)

"Duygu kartlarını kullandım, çocukların kendi ihtiyaçlarını ifade etmelerine olanak sağladım." (Katılımcı 7)

SDÖ atölyeleri sonrasında katılımcıların ilişki kurma becerileri üzerine gerçekleştirdiği çalışmalar, öğrencilerin birbirlerine daha duyarlı ve empatik bir yaklaşım geliştirdiklerini, grup çalışmaları aracılığıyla sosyal etkileşimlerinin güçlendiğini ortaya koymaktadır.

Tema 3: Öz Yönetim ve Sorumluluk Alma

Öz yönetim becerileri üzerinde katılımcı öğretmenlerin sınıflarında yaptığı çalışmalar, öğrencilerin kendilerini kontrol etme, sorumluluk alma ve kendilerini daha iyi ifade etme becerilerini geliştirmiştir. Katılımcılar, bu becerilerin günlük rutinler ve uygulamalarla desteklendiğini belirtmişlerdir.

"Öz farkındalık ve öz yönetim çalışmaları yaptık. Çocuklar, kendilerini kontrol etme ve sorumluluk alma konusunda geliştiler." (Katılımcı 6)

"Sınıf içinde öğrencilerin sorumluluk alarak çalışmalarını yönlendirmeleri için fırsatlar sağladım." (Katılımcı 5)

"Çocuklar sorumluluklarını yerine getirme konusunda daha bilinçli hale geldiler ve kendilerini ifade etmeye başladılar." (Katılımcı 6)

Bu ifadeler, öz yönetim ve sorumluluk alma becerilerinin, öğrencilerin kendilerini yönetme ve sorumluluk bilincini geliştirmeleri açısından büyük önem taşıdığını göstermektedir.

Tema 4: Sosyal Farkındalık

Katılımcılar, öğrencilerde sosyal farkındalık geliştirmek amacıyla çeşitli etkinlikler uygulamışlardır. Bu etkinlikler, öğrencilerin kendilerinin dışında başkalarını da fark etmelerini, sosyal etkileşim ve empati becerilerini güçlendirmeyi amaçlamıştır.

"Güç kavramını işledik. Gücün fiziksel güç olmadığını ve sevgi gücü gibi sosyal güçlerin de olduğunu tartıştık." (Katılımcı 2)

"Çocuklar, karşılarındakini anlamak ve empati yapmak için sosyal farkındalık üzerine hikaye oluşturdular ve canlandırmalar yaptılar." (Katılımcı 4)

"Sınıf içinde farklı sosyal rollerle çalışarak, çocukların başkalarının ihtiyaçlarını fark etmeleri sağlandı." (Katılımcı 5)

"Çocukların sosyal çevreye olan duyarlılıkları arttı. Birbirlerine daha dikkatli ve empatik yaklaştılar." (Katılımcı 6)

Sosyal farkındalık çalışmalarında, öğrencilerin başkalarını anlama ve empati kurma becerilerini geliştirdikleri, sınıf içindeki sosyal etkileşimlerinin güçlendiği gözlemlenmiştir.

Tema 5: SDÖ Uygulamalarında Yaşanan Zorluklar

Katılımcılar, SDÖ uygulamaları sırasında karşılaştıkları zorlukları da paylaşmışlardır. Özellikle sınıf içindeki rutinlerin oturtulması ve müfredatın yoğunluğu, uygulamaların sürdürülebilirliği konusunda bazı zorluklara yol açmıştır.

"Uygulanabilirlik açısından tek bir şubede denenmesi sürdürülebilirlik açısından zorluklar oldu." (Katılımcı 1)

"Programın yoğunluğu ve müfredatın ağır olması, SDÖ uygulamalarında zorlanmalara neden oldu." (Katılımcı 7)

"Senenin başında uygulamaların işe yarayıp yaramadığı konusunda zorlandım." (Katılımcı 6)

Bu ifadeler, SDÖ uygulamalarında sürdürülebilirlik ve müfredat yoğunluğu gibi zorlukların öğretmenler açısından bir engel teşkil ettiğini ortaya koymaktadır.

Tema 6: SDÖ Uygulamalarının Çocuklara ve Öğretmenlere Faydaları

SDÖ uygulamalarının çocuklar üzerindeki olumlu etkileri, hem sosyal becerilerin hem de duygusal gelişimin desteklenmesi açısından vurgulanmıştır. Ayrıca, öğretmenler de bu uygulamalar sayesinde kendi mesleki gelişimlerini gözlemlemişlerdir.

> *"Uygulamalar sonucunda çocuklar arasında daha fazla iletişim ve paylaşım oldu." (Katılımcı 3)*
>
> *"Çocuklar sorumluluk alma ve problem çözme becerilerini geliştirdiler." (Katılımcı 6)*
>
> *"Çocuklar arasında bir problem çözme iklimi oluştu ve daha pozitif bir sınıf ortamı sağlandı." (Katılımcı 7)*

Bu ifadeler, SDÖ uygulamalarının çocuklara sorumluluk bilinci, problem çözme becerisi ve sosyal farkındalık kazandırdığını; öğretmenler açısından da öğrencilerle olan ilişkilerin güçlenmesine katkı sağladığını göstermektedir.

Yapılan analiz sonucunda ortaya çıkan bulgular, SDÖMEGEP sonrasında katılımcıların sınıflarında uyguladıkları SDÖ becerilerinin çeşitliliğini ve bu uygulamaların öğrenciler üzerindeki etkilerini ortaya koymaktadır. Öz farkındalık, ilişki kurma, öz yönetim, sorumlu karar alma ve sosyal farkındalık gibi becerilerin geliştirilmesi için yapılan çalışmalar, öğrencilerin sosyal ve duygusal gelişimlerini olumlu yönde etkilemiştir. Katılımcılar, uyguladıkları SDÖ rutinleri sayesinde öğrencilerin sorumluluk alma, kendilerini ifade etme ve başkalarıyla empati kurma gibi becerilerini geliştirdiklerini gözlemlemişlerdir. Bununla birlikte, müfredat yoğunluğu ve sürdürülebilirlik gibi bazı zorluklar yaşanmış olsa da genel olarak SDÖ becerileri sınıflarda olumlu bir gelişim sağlamıştır.

4.4. SDÖMEGEP Değerlendirme Formlarının Analizi

Bu bölümde, uygulanan SDÖ Mesleki Gelişim eğitim programı hakkında katılımcı görüşlerini değerlendirmek için kullanılan “SDÖ Mesleki Gelişim Eğitimi Değerlendirme Formu"ndan elde edilen veriler istatistiksel olarak incelenmiştir. Formdan elde edilen veriler her madde kendi içerisinde belirtilme sıklığı (f), yüzdesi (%) ifade edilerek incelenmiştir. Bunun yanında her maddenin standart sapması (ss) ve aritmetik ortalaması ($\overline{x}$) belirtilmiştir. Aşağıdaki tabloda formu dolduran 12 (n=12) katılımcının değerlendirmelerin ortaya çıkan verilerin analizi bütünsel bir şekilde sunulmuştur.

Tablo 9. SDÖMEGEP'le İlgili Olarak Katılımcı Görüşlerinin Analizi

Değerlendirme Maddeleri	Hiç		Çok az		Kısmen		Oldukça		Tamamen		n	Ss	$\bar{x}$
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%			
1- SDÖ Mesleki Gelişim Programı beklentilerimi karşıladı.	-	-	-	-	-	-	-	-	12	100	12	,00	5,0
2- Eğitim programının amaç ve içeriği iyi organize edilmişti.	-	-	-	-	-	-	-	-	12	100	12	,00	5,0
3- Program süresince kullanılan öğretme öğrenme strateji, yöntem ve teknikleri, eğitim sürecine aktif katılımı sağladı.	-	-	-	-	-	-	1	8	11	92	12	,08	4,9
4- Programda kullanılan öğretim teknoloji ve materyalleri yeterliydi.	-	-	-	-	-	-	3	25	9	75	12	,13	4,8
5-Programın uygulandığı fiziki ortam (bina, sınıf…) yeterliydi.	-	-	-	-	-	-	2	17	10	83	12	,11	4,8
6-Programın her aşamasında uygulanan ölçme ve değerlendirme faaliyetleri yeterliydi.	-	-	-	-	-	-	2	17	10	83	12	,11	4,8
7-Programı yürüten eğitimci programda aktarılan içeriğe hakimdi.	-	-	-	-	-	-	-	-	12	100	12	,00	5,0
8- Eğitimcinin ifade etmek istedikleri açık ve anlaşılırdı.	-	-	-	-	-	-	-	-	12	100	12	,00	5,0
9-Eğitimci program süresince beden dilini etkili bir şekilde kullandı.	-	-	-	-	-	-	-	-	12	100	12	,00	5,0
10-Eğitimcinin atölyelere hazırlıklı geldiğini gözlemledim.	-	-	-	-	-	-	-	-	12	100	12	,00	5,0
11-Eğitim programı kişisel gelişimime katkı sağladı.	-	-	-	-	-	-	4	33	8	67	12	,14	4,7
12-Eğitim programı mesleki gelişimime katkı sağladı.	-	-	-	-	-	-	3	25	9	75	12	,13	4,8
13-Eğitim programı eğitimciler/öğretmenler için yararlıdır.	-	-	-	-	-	-	-	-	12	100	12	,00	5,0

14-Program SDÖ uygulamalarını aktif bir şekilde deneyimlememi sağladı.	-	-	-	-	-	-	3	25	9	75	12	,13	4,8
15-Eğitim programından sonra sınıfımda SDÖ becerileri geliştirmeye yönelik çabam arttı.	-	-	-	-	-	-	6	50	6	50	12	,15	4,5
16-Eğitim programı SDÖ etkinlik, rutin ve uygulamalarını sınıfımda uygulama yetkinliği kazandırdı.	-	-	-	-	1	8	5	42	6	50	12	,19	4,4
17-Program eğitimcilerin/öğretmenlerin mesleki motivasyonlarına katkı sağlayacak niteliktedir.	-	-	-	-	-	-	2	17	10	83	12	,11	4,8
18-Bu programı eğitimci/öğretmen olan herkese tavsiye ederim.	-	-	-	-	-	-	-	-	12	100	12	,00	5,0

Ortalama değerlerin referans aralıkları;
1-1.80 Hiç / 1.81-2.60 Çok Az / 2.61-3.40 Kısmen / 3.41-4.40 Oldukça / 4.21-5.00 Tamamen

Yukarıdaki tabloda ortaya çıkan veriler incelendiğinde SDÖMEGEP Değerlendirme Formu'nun analizi, programın katılımcılar tarafından oldukça olumlu değerlendirildiğini göstermektedir. Tüm katılımcılar, programın beklentilerini tamamen karşıladığını belirtmiş ($\overline{x}$ = 5,0, ss = 0,00). Eğitim programının amaç ve içeriğinin iyi organize edildiğini de yine tüm katılımcılar tamamen katılıyorum düzeyinde değerlendirilmiştir ($\overline{x}$ = 5,0, ss = 0,00). Ayrıca, programı yürüten eğitimcilerin içerik konusunda tam bir hakimiyete sahip olduğu ($\overline{x}$ = 5,0, ss = 0,00) ve ifadelerinin açık ve anlaşılır olduğu da ($\overline{x}$ = 5,0, ss = 0,00) tüm katılımcılar tarafından onaylanmıştır. Eğitimcilerin beden dilini etkili bir şekilde kullanmaları ($\overline{x}$ = 5,0, ss = 0,00) ve atölyelere hazırlıklı gelmeleri de aynı şekilde yüksek puan almıştır. Bu değerlendirmeler, eğitimcinin konuyla ilgili profesyonelliği ve hazırlık düzeyinin yüksek olduğunu göstermektedir.

Programın eğitimciler ve öğretmenler için yararlı olduğu ($\overline{x}$ = 5,0, ss = 0,00) değerlendirilmiş ve tüm katılımcılar tarafından eğitimci veya öğretmen olan herkese tavsiye edildiği ($\overline{x}$ = 5,0, ss = 0,00) görülmektedir. Bu maddeler, programın eğitimcilerin mesleki gelişimine önemli katkılar sağladığını ortaya koymaktadır. Ayrıca, program süresince kullanılan öğretme ve öğrenme stratejilerinin,

yöntemlerinin ve tekniklerinin eğitim sürecine aktif katılımı sağlamada oldukça etkili olduğu belirtilmiştir ($\overline{x}$ = 4,9, ss = 0,08). Katılımcıların %92'si bu konuda "Tamamen" yanıtını vermiştir, bu da programın etkileşimli ve katılımcı bir öğrenme ortamı sunduğunu göstermektedir.

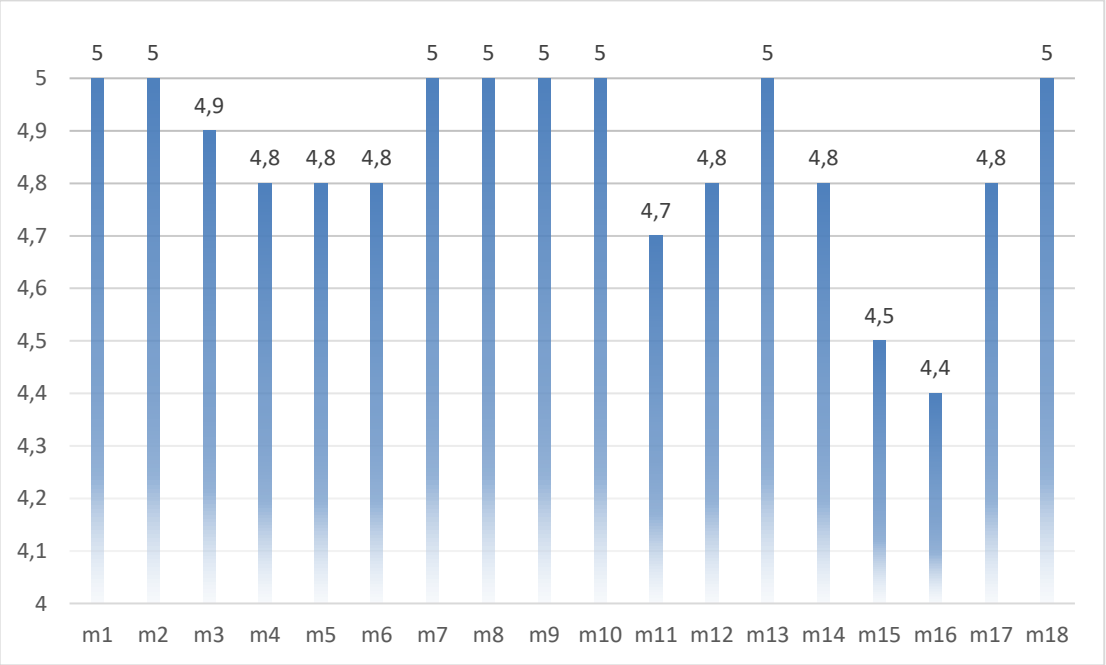
Programda kullanılan öğretim teknolojileri ve materyallerinin yeterli olduğu ($\overline{x}$ = 4,8, ss = 0,13), programın uygulandığı fiziki ortamın genellikle yeterli bulunduğu ($\overline{x}$ = 4,8, ss = 0,11) ve ölçme ve değerlendirme faaliyetlerinin yeterli olduğu ($\overline{x}$ = 4,8, ss = 0,11) yüksek puanlarla ifade edilmiştir. Katılımcıların büyük çoğunluğu bu alanlarda programı olumlu değerlendirmiştir. Programın SDÖ uygulamalarını deneyimleme konusunda etkili olduğu da vurgulanmıştır ($\overline{x}$ = 4,8, ss = 0,13); katılımcıların %75'i bu konuda "Tamamen" yanıtını vermiştir. Bu, programın katılımcılara pratik uygulama fırsatları sunduğunu göstermektedir. Katılımcıların %83'ü, programın her aşamasında uygulanan ölçme ve değerlendirme faaliyetlerinin yeterli olduğunu belirtmiştir ($\overline{x}$ = 4,8, ss = 0,11).

Formdan ortaya çıkan verilerin analizi, katılımcıların kişisel gelişimine katkı sağladığı ($\overline{x}$ = 4,7, ss = 0,14) göstermektedir. Katılımcıların %67'si "Tamamen" ve %33'ü "Oldukça" bu maddede olumlu yanıt vermiştir. Bu, programın kişisel gelişim üzerinde de önemli bir etkisi olduğunu göstermektedir. Ayrıca, "Program SDÖ etkinlik, rutin ve uygulamalarını sınıfımda uygulama yetkinliği kazandırdı" maddesi, ortalama puan açısından en düşük puana sahip olmasına rağmen ($\overline{x}$ = 4,4, ss = 0,19), katılımcıların %50'si "Tamamen" ve %42'si "Oldukça" yanıtını vermiştir. Bu, programın sınıf içi uygulama yetkinliği kazandırmada hala gelişime açık alanları olduğunu göstermektedir.

Bununla birlikte, bazı maddelerde daha düşük ortalama puanlar gözlenmiştir. Özellikle, "Eğitim programından sonra sınıfımda SDÖ becerileri geliştirmeye yönelik çabam arttı" ($\overline{x}$ = 4,5, ss = 0,15) maddesi, katılımcıların %50'si tarafından "Oldukça" ve %50'si tarafından "Tamamen" olarak değerlendirilmiştir. Bu, programın SDÖ becerilerini geliştirme konusunda katılımcıların çabalarını artırmada etkili olduğunu göstermektedir. Ancak diğer maddelerle karşılaştırıldığında gelişmeye açık olan alanlardan biri olduğu söylenebilir. Ayrıca tüm maddelerin ortalama puanları ele alınan referans aralıkları doğrultusunda incelediğinde (Ortalama değerlerin referans aralıkları; 1-1.80 Hiç / 1.81-2.60 Çok Az / 2.61-3.40 Kısmen / 3.41-4.40 Oldukça /

4.21-5.00 Tamamen) “Tamamen” referans aralığı içerisinde kalmaktadır. Aşağıdaki grafikte tüm maddelerin ortalama puan dağılımları verilmiştir.

Şekil 19. Maddelere Göre Ortalama Puan Dağılımı



Yukarıdaki grafikten anlaşılacağı üzere, tüm maddelerin ortalama puanları 4,44 ile 5,00 arasında yer almaktadır. Bu durum, programın “Tamamen katılıyorum” (4,21–5,00) referans aralığı içerisinde değerlendirildiğini ve katılımcıların programın birçok alanındaki güçlü yönlerine ilişkin olumlu değerlendirmelere tam olarak katıldıklarını göstermektedir.

Genel olarak incelendiğinde SDÖMEGEP, katılımcıların beklentilerini karşılama ve mesleki gelişimlerine katkı sağlama konusunda etkili bir program olduğu söylenebilir. Programın içeriği ve organizasyonu, katılımcılar tarafından en üst referans düzeyindeki puanlarla değerlendirilmiş ve bu durum programın katılımcı görüşleri doğrultusundaki başarısını ortaya koymaktadır. Eğitimcinin içerik hakimiyeti, açık ve anlaşılır ifadeleri, beden dilini etkili kullanması ve atölyelere hazırlıklı gelmesi gibi özellikler, programın kalitesini ve profesyonelliğini vurgulamaktadır. Bu unsurlar, eğitimcinin katılımcılar üzerindeki olumlu etkisini ve programın genel olarak amaçlarına uygun yapılandırıldığını göstermektedir.

Katılımcılar, programın kendilerine mesleki ve kişisel gelişim açısından önemli katkılar sağladığını belirtmişlerdir. Programın öğretme ve öğrenme stratejileri, yöntemleri ve teknikleri, katılımcıların eğitim sürecine aktif katılımını sağlamada

etkili olmuştur. Bu durum, programın etkileşimli ve katılımcı bir öğrenme ortamı sunduğunu göstermektedir. Katılımcıların büyük çoğunluğu, programda kullanılan öğretim teknolojileri ve materyallerinin yeterli olduğunu ve fiziki ortamın genellikle uygun olduğunu belirtmiştir. Ölçme ve değerlendirme faaliyetlerinin yeterliliği de yüksek puanlarla değerlendirilmiştir, bu da programın her aşamasında katılımcılara geri bildirim sağlama ve ilerlemelerini izleme konusunda etkili olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte, bazı maddelerde daha düşük ortalama puanlar gözlenmiştir. Özellikle, "Eğitim programı SDÖ etkinlik, rutin ve uygulamalarını sınıfımda uygulama yetkinliği kazandırdı" maddesi, ortalama puan açısından en düşük puana sahip olmasına rağmen, katılımcıların yarısı bu konuda tamamen olumlu bir değerlendirme yapmıştır. Bu, programın sınıf içi uygulama yetkinliği kazandırmada hala gelişime açık alanları olduğunu göstermektedir. Benzer şekilde, "Eğitim programından sonra sınıfımda SDÖ becerileri geliştirmeye yönelik çabam arttı" maddesi, programın SDÖ becerilerini geliştirme konusunda katılımcıların çabalarını artırmada etkili olduğunu göstermektedir, ancak bu etki arttırılmaya açıktır.

Sonuç olarak, SDÖMEGEP programı, eğitimcilerin ve öğretmenlerin mesleki ve kişisel gelişimlerine büyük katkılar sağlamıştır. Programın içeriği, organizasyonu ve eğitimcilerin profesyonelliği yüksek puanlarla değerlendirilmiş ve katılımcılar tarafından tavsiye edilmektedir. Ancak, programın belirli alanlarda daha fazla gelişime ihtiyaç duyduğu anlaşılmaktadır. Bu gelişim alanlarına odaklanarak programın kalitesinin daha da artırılması mümkündür.

5. SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Bu bölümde, *"Sosyal Duygusal Öğrenme Mesleki Gelişim Eğitiminin Tasarlanması, Uygulanması ve Değerlendirilmesi"* başlığı altında yürütülen araştırmaya ilişkin bulgular, belirlenen alt problemler doğrultusunda analiz edilmiş ve elde edilen sonuçlar detaylı bir şekilde ele alınmıştır. Araştırma kapsamında ulaşılan bulgular ışığında, eğitim programının öğretmenler üzerindeki etkileri tartışılmış ve ilgili paydaşlar için anlamlı çıkarımlar sunulmuştur. Ayrıca, eğitim yöneticileri, politika yapıcılar ve mesleki gelişim süreçlerini planlayan birimler için yol gösterici olması amacıyla çeşitli önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuç ve Tartışma

SDÖMEGEP, öğretmenlerin SDÖ konusunda kavramsal bilgi edinmelerini, öğrencilerinin sosyal duygusal becerilerini destekleyebilecek tutum ve anlayışlar geliştirmelerini, SDÖ'ye uygun sınıf iklimi oluşturmalarını ve öğrenme yaşantıları tasarlama konusundaki yetkinliklerini artırmalarını amaçlayan, 40 saatlik uygulamaya dayalı bir mesleki gelişim eğitim programı olarak tasarlanmıştır. Programda, öğretmenlerin sosyal duygusal becerilerin çocukların yaşamındaki önemi konusundaki farkındalıklarını artırarak, sınıflarında SDÖ uygulamalarını hayata geçirmelerini sağlamak hedeflenmiştir. Elde edilen bulgular, SDÖMEGEP'in öğretmenlerin SDÖ'yle ilgili bilgi düzeylerini, önemi konusundaki farkındalıkları arttırma ve sınıf içi uygulamalara entegre etme hedeflerine büyük ölçüde ulaştığını ortaya koyarken, belirli alanlarda içeriğin derinleştirilmesi ve uygulama süreçlerinin iyileştirilmesine yönelik gereksinimleri de ortaya koymaktadır. Programın, öğretmenlerin bireysel gelişimlerine katkı sağlamanın yanı sıra, öğrencilerin sosyal ve duygusal becerilerini desteklediğine dair etkileri de ulaşılan sonuçlar arasındadır. Bu bölümde, uygulanan mesleki gelişim programının değerlendirilmesi amacıyla elde edilen verilerin analizi sonucunda ulaşılan farklı bulgular, araştırmanın amacı ve araştırma sorularına yönelik oluşturduğu cevaplar doğrultusunda bütüncül bir şekilde incelenmiştir.

İlk olarak, katılımcı öğretmenlerin her atölye sonunda öğrendiklerine ve atölye sonrasında uygulamayı hedefledikleri SDÖ etkinliklerine ilişkin ifadelerin analizleri yoluyla, araştırmanın birinci ve ikinci sorularına yönelik sonuçlar tartışılmıştır.

"Sosyal Duygusal Öğrenme ve Önemi" konulu atölyede SDÖ'nün kavramsal altyapısı ve bireyler ile toplum üzerindeki etkileri, atölye çalışması sırasında ayrıntılı bir şekilde ele alınmış ve farkındalıkların artırılması hedeflenmiştir. Gerçekleştirilen içerik analizi ve ortaya çıkan temalar sonucunda katılımcıların, SDÖ'nün kavramsal altyapısını ve önemini anlamada temel bir farkındalık geliştirdiklerini göstermektedir. Öğretmenlerin SDÖ'yle ilgili kavramsal bilgi sahibi olmaları, bu öğrenme modelini içselleştirmeleri ve sınıfa doğru yansıtılmamaları açısından önemlidir (Buchanan vd., 2009; Durlak vd., 2011; Schonert-Reichl, 2017). Brackett ve diğerleri (2012)'ye göre SDÖ programlarının ana uygulayıcısı olan öğretmenlerin SDÖ'yle ilgili bilgileri, tutumları, bu konuya verdikleri önem ve benimseme halleri programlarının etkililiği üzerinde büyük rol oynamaktadır. Ayrıca, Soutter, (2023)'e göre öğretmenlerin SDÖ konusundaki farkındalıklarının artırılması, öğrenci başarısını ve sınıf içi sosyal ilişkileri güçlendirmektedir. Buchanan, Gueldner ve Tran (2009) tarafından gerçekleştirilen bir başka çalışmada öğretmenlerin SDÖ ile ilgili bilgi düzeylerinin sınıfta etkin SDÖ uygulamalarının geliştirilmesine katkı sağladığı tespit edilmiştir. Yapılan farklı çalışmalarda öğretmenlerin SDÖ kavramını sosyal beceri veya duyguları kontrol etme gibi kavramlarla (Fox ve Lentini, 2006; Jennings ve Greenberg, 2009; Esen-Aygün, 2017) eksik veya hatalı olarak açıkladıkları görülmektedir. Bunun yanında öğretmenlerin SDÖ'ye dair sınırlı bilgilerinin olduğuna ya da kavramsal bilgilerinin hiç olmadığına yönelik araştırma sonuçları da mevcuttur (Zins, Bloodworth, Weissberg ve Walberg, 2007; Schonert-Reichl ve Zakrzewski, 2014; Esen-Aygün, 2017; Blewitt vd., 2020). Diğer taraftan katılımcı öğretmenlerin SDÖ'nün önemi konusunda önemli bir farkındalığa sahip olduğu sonucu farklı araştırmaların sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Örneğin; Fischer (2017) tarafından yapılan bir araştırmada, öğretmenlerin SDÖ'nün önemine inandıkları ancak bu konuda yeterli bilgiye sahip olmadıkları için sınıf içi uygulamalara yeterince entegre edemedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan başka bir araştırmada, öğretmenlerin SDÖ programlarına önem verdikleri fakat bu programları sınıflarında uygulama konusunda kararsız oldukları ortaya çıkmıştır (Göl-Güven 2016). Ayrıca, ASPEN Enstitüsü (2018) raporuna göre, öğretmenlerin yaklaşık %90'ı sosyal-

duygusal becerilerin öğretmenin öğrencilerine faydalı olacağına inanmakta, fakat %80'i bu konuda desteğe ihtiyaç duyduklarını da belirtmektedir.

Genel olarak değerlendirildiğinde, atölye kapsamında hedeflenen katılımcı öğretmenlerin SDÖ'yle ilgili doğru kavramsal bilgi edinmeleri ve önemi konusunda farkındalık kazanmaları sonucu araştırma amaçları doğrultusunda önemli bir sonuçtur. İlgili alan yazında bu sonuçlara benzer araştırma sonuçları mevcuttur. Schonert-Reichl (2017) tarafından yapılan bir çalışmada, öğretmenlerin sosyal duygusal yeterliliklerini artırmaya yönelik çalışmaların, onların SDÖ'ye dair kavramsal bilgi düzeylerini arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca çalışmada öğretmenlerin SDÖ'ye yönelik doğru bir kavramsal bilgiye sahip olmalarının onların sınıflarında etkin bir şekilde SDÖ uygulamaları gerçekleştirmelerine katkı sağladığı da tespit edilmiştir. Yapılan başka bir araştırmada ise öğretmenlerin SDÖ'yle ilgili kavramsal modellerle desteklenmeleri gerektiği ve ilişki merkezli öğrenme ortamlarının SDÖ'nün başarılı şekilde uygulanmasını sağladığı belirtilmiştir (Ferreira vd., 2020). Jennings ve Greenberg (2009) tarafından yapılan çalışmada ise, öğretmenlere yönelik yapılan SDÖ eğitiminin öğretmenlerin SDÖ bilgisini artırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgular, öğretmenlerin SDÖ ile ilgili kavramsal bilgi düzeylerinin artırılmasının, bu modelin içselleştirilmesi ve etkili bir şekilde sınıfa yansıtılması açısından büyük önem taşıdığını ortaya koymaktadır.

Program kapsamında katılımcılarla sosyal-duygusal öğrenme (SDÖ) becerilerine yönelik beş atölye çalışması gerçekleştirilmiştir. Bu atölyelerde, CASEL (2017)'in beş bileşenli SDÖ modeli *(Öz Farkındalık, Öz Yönetim, Sosyal Farkındalık, İlişki Kurma Becerileri, Sorumlu Karar Verme*) temel alınarak, her bir beceri farklı atölye konusu çerçevesinde ele alınmıştır. Katılımcılar, bu becerileri sınıf ortamında nasıl destekleyebilecekleri konusunda uygulamalı deneyimler kazanmıştır. İlgili literatür incelendiğinde CASEL modelinin SDÖ becerilerinin bilimsel temellere dayalı olarak öğretim programlarına entegre edilmesini sağlamakta ve öğrencilerin hem akademik hem de duygusal gelişimlerini desteklemekte olduğu sonucuna ulaşılmaktadır (Zins ve Elias, 2006; Jennigs ve Greenberg, 2009; Schonert-Reichl ve Hymel 2007; Durlak vd. 2011) Bu açıdan araştırma kapsamında CASEL SDÖ becerileri modelinin temele alınması ve öğretmenlerin bu konudaki kavramsal, uygulama bilgisinin artması önemlidir. Diğer taraftan, öğretmenlerin SDÖ becerilerine ilişkin kavram bilgisi ve farkındalığının artırılması, onların sınıf içindeki uygulamalarını doğrudan

etkilemektedir. Jennings ve Greenberg (2009) tarafından yapılan bir çalışmada, SDÖ konusunda yetkin öğretmenlerin sınıf yönetiminde daha başarılı oldukları, öğrencileriyle olumlu ilişkiler kurabildikleri ve sınıfta daha kapsayıcı bir öğrenme ortamı oluşturdukları görülmüştür. Benzer şekilde, Zins ve Elias (2006), SDÖ becerilerini geliştiren öğretmenlerin öğrencilerin akademik başarılarını artırmada daha etkili olduklarını ve bu becerilerin akademik performansın yanı sıra duygusal iyi oluş üzerinde de önemli bir rol oynadığını ortaya koymuştur.

İlk olarak öz farkındalık becerilerinin geliştirilmesi ve sınıf ortamında uygulanması hedefleri doğrultusunda uygulanan atölye sonucunda elde edilen bulgular, katılımcıların öz farkındalık becerilerini daha bilinçli bir şekilde tanımladıklarını ve öğrencilerine yönelik somut stratejiler geliştirdiklerini ortaya koymuştur. Öz farkındalık becerisinin bireyin yaşamı açısından önemi düşünüldüğünde bu sonuç önemlidir. Nitekim, Baumeister ve Vohs (2004) öz farkındalığın, bireylerin kendi davranışlarını düzenleme ve hedeflerine ulaşma sürecinde kritik bir rol oynadığını vurgulamaktadır. Öz farkındalık, bireyin duygularını tanıması, anlaması ve yönetmesi sürecinde kritik bir bileşen olup, sosyal duygusal öğrenme becerilerinin temel taşlarından biridir (Elias vd., 1997). Bu açıdan, öğretmenlerin bu beceriyi sınıf ortamına taşımaları ve öğrencilerine öz farkındalık geliştirecek uygulamalar yapmayı hedeflemeleri önemlidir. Roeser, Skinner, Beers, & Jennings, (2012)'ye göre öz farkındalık geliştirme süreçlerinin sınıf ortamına entegrasyonu, öğrencilerin kendilerini daha iyi anlamalarına ve bu doğrultuda öz düzenleme becerilerini geliştirmelerine katkı sağlamaktadır. Ayrıca, Denham ve arkadaşları (2012) tarafından yapılan çalışmalar, öz farkındalığın öğrencilerin sosyal-duygusal öğrenme süreçlerinde empati geliştirme ve kişilerarası ilişkileri güçlendirme açısından da büyük öneme sahip olduğunu göstermektedir. Bu doğrultuda, atölye katılımcılarının öz farkındalığı sınıf ortamına taşıma girişimleri, öğrenci gelişimini destekleyen kanıta dayalı yaklaşımlar ile örtüşmektedir.

Atölye sonrası analiz sonuçları, katılımcıların öz farkındalık becerilerini sınıf ortamında geliştirmek için duygu kartları, duygu paylaşımı, metaforlar ve öz değerlendirme çalışmaları gibi çeşitli yöntemler planladıklarını göstermektedir. Özellikle duygu kartları kullanımı, öğrencilerin duygularını tanımlama ve ifade etme becerilerini geliştirme açısından etkili bir yöntem olarak görülmektedir (Brackett, Rivers, & Salovey, 2011). Bu bağlamda, öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarında

duygusal farkındalığı artırmaya yönelik araçlar geliştirmesi, öğrenci gelişimini destekleyen önemli bir faktördür (Jennings & Greenberg, 2009).

İlgili alan yazın incelendiğinde, öğretmenlerin sınıflarında uyguladıkları SDÖ programlarının ve uygulamalarının çocukların öz farkındalık becerilerine önemli katkılar sunduğu birçok araştırma mevcuttur (Greenberg vd., 1995; Humphrey vd., 2010; Ashdown & Bernard, 2012; Özdemir Beceren & Zembat, 2016; Erarslan Çapan & Korkut Owen, 2017; Dowling & Barry, 2020; Lyashevsky vd., 2020; Thierry vd., 2022; Li & Hesketh, 2023). Bu açıdan mesleki gelişim programı kapsamında katılımcıların öz farkındalık becerilerini daha bilinçli bir şekilde tanımlamaları ve öğrencilerine yönelik somut stratejiler edinmeleri önemli bir sonuçtur.

Öz yönetim becerilerine yönelik atölye bulguları incelendiğinde, katılımcıların öz yönetim becerilerini tanımladığı ve duygu kontrolü, başa çıkma stratejileri, hedef belirleme ve planlama gibi temel bileşenler üzerinde yoğunlaştığı görülmüştür. Bandura (1991), öz yönetimi, bireyin kendi davranışlarını belirli standartlara göre yönlendirme süreci olarak tanımlamaktadır. Öz yönetim becerilerinin gelişimi, bireyin hem duygusal hem de bilişsel süreçlerini düzenlemesine yardımcı olmakta, aynı zamanda uzun vadeli hedeflere ulaşma sürecinde motivasyonu artırmaktadır (Duckworth & Seligman, 2005; Schunk & Zimmerman, 1997). Diğer taraftan, öz yönetim becerilerinin bireyin uzun vadeli olarak kişisel, akademik ve sosyal başarısını artırmada kritik bir rol oynadığı çeşitli araştırmalarla ortaya koyulmuştur (Bandura, 1997; Zimmerman, 2000; Pintrich, 2004; Tangney, Baumeister, & Boone, 2004; Moffitt vd., 2011). Ayrıca, öz yönetimin duygusal düzenleme üzerindeki etkilerini ele alan çalışmalar, bu becerilerin stres yönetimi ve psikolojik iyi oluşla doğrudan ilişkili olduğunu göstermektedir (Gross, 2002; Baumeister & Heatherton, 1996). Bu kapsamda, öğretmenlerin öz yönetim becerilerini kavramsal açıdan tanıması ve bu becerilerin öğrenciler üzerindeki uzun vadeli etkilerini anlaması, eğitsel uygulamalar açısından kritik bir noktadır.

Analizler, atölye sürecinde kazanılan bilgiler ve uygulama hedeflerinin öğretmenler tarafından sınıf ortamında hayata geçirilmek istendiğini göstermektedir. Atölye katılımcılarının ifadeleri, duygu kontrolü, başa çıkma stratejileri ve hedef belirleme becerilerinde ilerleme kaydedildiğini ortaya koymaktadır. Duyguları düzenleme ve başa çıkma becerilerinin gelişim odaklı bir düşünce yapısıyla desteklenmesi, bireylerin hem akademik hem de kişisel başarısına olumlu katkı sağladığını göstermektedir

(Compas vd., 2001; Duckworth & Seligman, 2005). Bu doğrultuda, katılımcı öğretmenler gelişim odaklı düşünmeyi benimseyerek öğrencilerinin de aynı perspektifi kazanmaları için sınıflarında etkinlikler planladıkları önemli bir sonuçtur. Hedef belirleme ve planlama becerileri ise bireylerin öz disiplin geliştirmesine ve uzun vadeli başarı elde etmesine yardımcı olmaktadır (Bandura, 1986; Schunk & Zimmerman, 1997; Gollwitzer, 1999; Locke & Latham, 2002; Deci & Ryan, 2000). Katılımcılar, atölye günlüklerinde öğrencilerine hedef belirleme alışkanlığı kazandırmayı amaçladıklarını sıkça vurgulamışlardır.

İlgili alan yazın incelendiğinde, öğretmenlerin sınıflarında uyguladıkları SDÖ programlarının ve uygulamalarının çocukların öz yönetim becerilerine önemli katkılar sunduğu birçok araştırma mevcuttur (Greenberg vd., 2003; Lopes & Salovey, 2004; Weissberg & O'Brien, 2004; CASEL, 2005; Totan, 2011; Reyes vd., 2012; Ashdown & Bernard, 2012; Özdemir Beceren & Zembat, 2016; Kendziora & Yoder, 2016; Ulaşan, 2018; Arıkan, 2020; Yıldız, 2021; Doğan, 2021; McCoy vd., 2021; Moazami-Goodarzi vd., 2021; Gürsel, 2024). Bu açıdan mesleki gelişim programı kapsamında katılımcı öğretmenlerin öz farkındalık becerilerini daha bilinçli bir şekilde tanımlamaları ve öğrencilerinin öz yönetim becerilerini geliştirmeye yönelik farklı uygulama deneyimleri kazanmaları ulaşılan önemli bir bulgudur. Diğer taraftan, öz yönetimin bireyin yaşamına uzun vadeli etkileri konusunun daha fazla ele alınması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu doğrultuda, gelecekteki atölyelerde öz yönetimin bireysel ve toplumsal etkilerine daha fazla vurgu yapılması önerilmektedir.

İlişki kurma becerileri konulu atölye sonuçları genel olarak değerlendirildiğinde; katılımcıların ifadelerinde ilişki kurma becerilerinin tanımı, önemi, iş birliği, etkili iletişim ve sosyal model olma gibi temel kavramlara odaklanılmış; bu becerileri sınıflarında somut uygulamalara dönüştürebilmeleri amaçlanmıştır. Diğer taraftan atölye bulguları katılımcıların sosyal etkileşim, empati, etkili dinleme, uzlaşma ve sorumluluk alma gibi becerileri geliştirmeye yönelik önemli kazanımlar elde ettiğini ortaya koymaktadır.

Katılımcıların ifadeleri, ilişki kurma becerilerinin sosyal yaşamda ve eğitim ortamlarında oynadığı kritik role dair farkındalık kazandıklarını göstermektedir. Araştırmalar, ilişki kurma becerilerinin erken yaşlarda geliştirilmesinin bireylerin akademik başarısını ve psikososyal iyi oluşunu desteklediğini ortaya koymaktadır (Ladd, 1999; Wentzel, 1991; Denham vd., 2003; Zins vd., 2004; Jones vd., 2017).

Etkili iletişim ve empati gibi beceriler, bireyin kişisel ve profesyonel yaşamında olumlu etkileşimler kurmasını sağlayan temel unsurlar arasında yer almaktadır (Saarni, 1999; Goleman, 2006; Durlak vd., 2011; Jones & Bouffard, 2012). Diğer taraftan farklı araştırmalar, ilişki kurma becerilerinin sadece bireysel başarı ve mutluluğu değil, aynı zamanda toplumsal uyumu ve dayanışmayı da güçlendirdiğini göstermektedir (Wentzel, 1991; Caprara vd., 2000; Denham vd., 2003; Zins vd., 2004; Putnam, 2000; Jennings & Greenberg, 2009; Weissberg vd., 2015; Oberle & Schonert-Reichl, 2016). Sosyal bağların güçlü olması, bireylerin psikolojik iyi oluşunu desteklemekte ve toplumsal barışın sağlanmasına katkı sunmaktadır (Baumeister & Leary, 1995; Eisenberg vd., 2006; Mikulincer & Shaver, 2010; Hawley, 2011; Spivak & Farran, 2012; Ryan & Deci, 2017) Bu kapsamda, atölye katılımcılarının, sınıflarında olumlu sosyal ilişkileri ve empatiyi geliştirmek amacıyla sosyal etkileşim saatleri, iyilik çemberleri ve olumlu dil kullanma gibi uygulamalara yönelmesi, ilişki kurma becerilerinin farklı boyutlarıyla geliştirilmesine yönelik bir adım olarak değerlendirilebilir (Durlak vd., 2011).

Öğretmenlerin sınıflarında uyguladıkları SDÖ programlarının ve etkinliklerinin çocukların ilişki kurma becerilerine önemli etkileri olduğu birçok araştırmayla kanıtlanmıştır (Ashdown & Bernard, 2012; Esen-Aygün, 2017; Vardarlı, 2020; Dowling & Barry, 2020; Carroll vd., 2020; Yang vd., 2020; Long vd., 2020; Nickerson vd., 2019; Coelho vd., 2021; Çenberci, 2023). Öğrencilerin SDÖ becerilerini geliştirmede en önemli rol öğretmenlere aittir. Bu bağlamda, katılımcı öğretmenlerin ilişki kurma becerilerine yönelik bilgi ve farkındalıklarının artması ile bu beceriyi geliştirecek sınıf içi uygulamaları deneyimlemeleri, mesleki gelişim programının önemli kazanımlarından biridir. Ancak, katılımcı öğretmenlerin atölye günlüklerinde, ilişki kurma becerisinin bir alt bileşeni olan ilişkilerin sürdürülebilirliği konusunda sınırlı ifadeler kullandıkları görülmüştür. Bu doğrultuda, atölye içeriğinin sürdürülebilir ilişkiler kurma konusunu daha kapsamlı ele alacak şekilde zenginleştirilmesi gerekliliği ortaya çıkmaktadır.

Sosyal Farkındalık Becerileri konulu atölye sonrasında atölye günlüklerinden elde edilen bulgular, katılımcıların empati, toplumsal duyarlılık, farklılıklara saygı ve sosyal sorumluluk gibi temel alanlarda kazanımlar elde ettiğini ortaya koymuştur. Bu sonuçlar atölye hedefleriyle örtüşmektedir. Diğer taraftan katılımcıların ifadeleri, sosyal farkındalık becerilerinin bireysel ve toplumsal yaşamda oynadığı kritik role dair

farkındalık kazandıklarını göstermektedir. Sosyal farkındalık, bireyin başkalarının duygu ve düşüncelerini anlama yetisi olarak tanımlanmakta olup, bu becerinin gelişimi empati, çok kültürlülük ve sosyal sorumluluk bilinci ile yakından ilişkilidir (Eisenberg & Strayer, 1987; Hoffman, 2000; Decety & Jackson, 2004). Araştırmalar, sosyal farkındalık becerilerinin erken yaşlardan itibaren geliştirilmesinin, bireyin hem akademik başarısını hem de psikososyal uyumunu olumlu yönde etkilediğini ortaya koymaktadır (Eisenberg & Strayer, 1987; Hoffman, 2000; Zins vd., 2004; Jennings & Greenberg, 2009; Malti & Krettenauer, 2013; Flook vd., 2015; Oberle & Schonert-Reichl, 2016). Ayrıca, toplumsal sorumluluk bilincinin gelişiminde sosyal farkındalığın önemine vurgu yapan araştırmalar, bu becerinin öğrenciler üzerindeki uzun vadeli etkilerini ortaya koymaktadır (Putnam, 2000; Spivak & Farran, 2012). Sosyal farkındalık becerilerinin erken yaşlarda geliştirmesinin kritik bir öneme sahip olduğu söylenebilir (Durlak vd., 2011; Schonert-Reichl & Lawlor, 2010). Bu açıdan katılımcı öğretmenlerin sınıflarında sosyal farkındalık becerilerini geliştirmek amacıyla okuma çemberleri, rol yapma etkinlikleri, empati çalışmaları ve sosyal problem çözme adımları gibi uygulamaları sıkça tercih etmesi, bu becerilerin öğrenciler tarafından geliştirilmesine yönelik etkili yöntemler olarak değerlendirilebilinir.

Diğer taraftan bulgular, atölye süresince empati ve toplumsal sorumluluk becerilerinin geliştirilmesine önem verildiğini göstermektedir. Empati, bireyin sosyal ilişkilerini güçlendiren ve toplumsal uyumu destekleyen temel bir beceridir (Batson, 1991; Eisenberg vd., 2006; Hoffman, 2000; Decety & Jackson, 2004; Rumble vd., 2010; Zaki & Ochsner, 2012) Katılımcıların, sınıflarında empati geliştirme etkinliklerine yer verme konusunda istekli olduklarını ifade etmeleri önemli sonuçlardan biridir. Bulgular sonucunda, sosyal sorumluluk becerisi konusunda atölye sonrasında öğretmenlerin kavramsal ve uygulama bilgisinin oluştuğu sonucuna ulaşılması önemlidir. İlgili alan yazında SDÖ programları ve farklı etkinlikler yoluyla çocukların sosyal farkındalık becerisinin geliştiğine dair araştırmalara rastlanmıştır (Reyes vd., 2012; Özdemir Beceren & Zembat, 2016; Ulaşan, 2018; Carroll vd., 2020; Lyashevsky vd., 2020; Moazami-Goodarzi vd., 2021; Doğan, 2021; Demirci, 2023; Çenberci, 2023; Özdemir, 2023; Li & Hesketh, 2023; Xavier vd., 2023). Bu doğrultuda, atölye sonrasında katılımcı öğretmenlerin sosyal farkındalıkla ilgili kavramsal bilgi edinmeleri ve sınıflarında sosyal farkındalık becerilerini geliştirebilecek yöntem ve

tekniklere yönelik uygulama yetkinliği kazanmaları, mesleki gelişim programının amaçları açısından önemli bir kazanımdır.

Sorumlu Karar Verme konulu atölyede ise sorumlu karar verme becerilerinin tanımı, önemi ve geliştirilmesine yönelik stratejilere odaklanılmış; katılımcıların bu becerileri sınıflarında somut uygulamalara dönüştürebilmesi amaçlanmıştır. Atölye analizleri, katılımcıların etik değerlendirme, problem çözme, kararların uzun vadeli etkilerini öngörme ve sorumluluk alma gibi temel alanlarda kazanımlar elde ettiğini ortaya koymaktadır.

Katılımcıların ifadeleri, sorumlu karar verme becerisinin bireysel ve toplumsal yaşamda oynadığı kritik role dair farkındalık kazandıklarını göstermektedir. Sorumlu karar verme, bireyin karar alma sürecinde etik değerleri gözetmesi, başkalarının haklarını ve toplumsal etkileri dikkate alarak bilinçli seçimler yapması olarak tanımlanmaktadır (Berkowitz & Bier, 2005; Narvaez, 2009; Killen & Smetana, 2015; Malti & Latzko, 2012). Araştırmalar, sorumlu karar verme becerilerinin erken yaşlardan itibaren geliştirilmesinin, bireylerin ahlaki değerlerini güçlendirdiğini ve toplumsal uyumu desteklediğini ortaya koymaktadır (Selman, 2003; Turiel, 2006; Nucci, 2009; Lapsley & Carlo, 2014; Walker, 2014; Damon & Colby, 2015; Decety & Cowell, 2018). Ayrıca bulgular, atölye süreci sonrasında etik karar alma ve toplumsal sorumluluk becerilerinin geliştirilmesine önem verildiğini göstermektedir. Etik karar verme, bireyin sadece kendi çıkarlarını değil, aynı zamanda toplumsal refahı da gözeterek hareket etmesini sağlayan bir süreçtir (Turiel, 2006).

Katılımcılar, sınıflarında etik karar verme becerilerini geliştirme konusunda istekli olduklarını ifade etmişlerdir. Etik karar alma becerilerinin gelişimi, bireylerin sivil katılım, sosyal adalet ve bireysel sorumluluk gibi alanlarda bilinçli hareket etmesini sağlamaktadır (Rest & Narvaez, 1994; Walker, 2004; Gibbs, 2013). Toplumsal sorumluluk bilincinin gelişiminde sorumlu karar vermenin önemine vurgu yapan araştırmalar, bu becerinin öğrenciler üzerindeki uzun vadeli etkilerini ortaya koymaktadır (Berkowitz, 2011; Malti & Latzko, 2012). Diğer taraftan, katılımcıların sınıflarında sorumlu karar verme becerilerini geliştirmek amacıyla oyun oynama, rol yapma etkinlikleri, grup tartışmaları ve etik değerlendirme uygulamaları gibi yöntemleri sıkça kullanmak istemesi, bu becerinin öğrenciler tarafından geliştirilmesine yönelik etkili yöntemler olarak ön görülmektedir (Nucci & Narvaez, 2008; Killen & Smetana, 2015).

Sorumlu karar verme becerisi, SDÖ uygulamaları ve sistematik eğitim programlarıyla geliştirilebilen bir beceridir (Greenberg vd., 1995; Ulaşan, 2018; Bahçuvanoğlu, 2019; Demirci, 2023; Çenberci, 2023; Gürsel, 2024; Gaspar vd., 2024). Erken yaşlarda gelişimin çocuklar açısından önemine bakıldığında, uygulanan mesleki gelişim programı yoluyla öğretmenlerin sorumlu karar verme becerisiyle ilgili kavramsal bilgi ve bu beceriyi geliştiren etkinlik uygulamalarına yönelik farkındalık kazanmaları önemli bir sonuçtur.

SDÖ becerilerini konu alan atölyeler dışında SDÖ'ye Uygun Öğrenme Ortamları, Kurgusal Etkinliklerle SDÖ, Projelerle SDÖ, SDÖ'yü Destekleyen Öğretmen Özellikleri ve SDÖ Becerilerinin Değerlendirilmesi gibi temel alanlara odaklanan atölyelerin sonucunda elde edilen bulgularda, bu atölyelerin büyük oranda hedeflerine ulaştığı gösterilmektedir. Katılımcılar SDÖ'yü Destekleyen Öğrenme Ortamları konulu atölyede, SDÖ becerilerini destekleyen bir öğrenme ortamının temel özelliklerini belirleyerek, sınıflarında grup çalışmaları, rutinlerin sürdürülmesi ve somutlaştırma araçları kullanımına yönelik planlar yapmışlardır. SDÖ'yü destekleyen ortamlar, öğrencilerin duygularını rahatça ifade edebildiği, şiddetsiz iletişimin ve geri bildirimin temel alındığı bir alan olarak tanımlanmıştır. Bu tanımlamalar alan yazındaki farklı SDÖ'yü destekleyen öğrenme ortamı tanımlamalarıyla örtüşmektedir. Örneğin, Jennings ve Greenberg (2009), SDÖ'yü destekleyen öğrenme ortamlarını, öğretmenlerin şiddetsiz iletişim ile olumlu geri bildirim sağlamaları üzerine temellendirilmesi gerektiğini vurgular. Zins vd. (2004) ise SDÖ'yü destekleyen öğrenme ortamlarının, öğrencilerin SDÖ becerilerini geliştirebilmeleri için güvenli, destekleyici ve iş birliğine dayalı bir yapıda olması gerektiğini ifade eder. Ayrıca bu tür ortamları, öğrencilerin duygularını açıkça ifade edebildikleri, empati geliştirdikleri ve pozitif etkileşim kurabildikleri alanlar olarak tanımlarlar.

Diğer taraftan araştırmalar, SDÖ yoluyla sınıflarda olumlu sosyal duygusal ortamların oluşturulmasının öğrencilerin akademik başarılarını ve psikolojik iyi oluşlarını desteklediğini göstermektedir. Örneğin, Oberle & Schonert-Reichl (2016)'nın yaptığı araştırmaya göre, sınıflarda olumlu sosyal duygusal ortamların oluşturulması, öğrencilerin stres seviyelerini azaltarak akademik başarılarını ve psikolojik iyi oluşlarını artırmaktadır. Araştırma, SDÖ destekleyen sınıfların öğrencilerin öz düzenleme becerilerini geliştirdiğini ve akademik performanslarını olumlu yönde etkilediğini ortaya koymuştur. Mooy (2018) tarafından yapılan başka bir araştırmada

ise SDÖ yoluyla sağlanan öğrenme ortamında, anaokulu öğrencilerinin olumlu sosyal etkileşimlerini artırdığı ve sınıf içindeki olumsuz davranışları azalttığı bulunmuştur. Başka bir çalışmada ise SDÖ'nün pozitif bir sınıf ortamı oluşturduğunu ve öğrenciler arasındaki olumlu iletişimi artırdığını vurgulamıştır (Ciotto & Gagnon, 2018). Bu doğrultuda, mesleki gelişim programı yoluyla öğretmenlerin SDÖ'yü destekleyen öğrenme ortamına yönelik farkındalıklarının artması, bu ortamları oluşturacak araçları kavramları önemli bir bulgudur.

İlgili alan yazın incelediğinde SDÖ becerilerinin geliştiği öğrenme süreçlerinin öğrencilerin aktif olduğu, aktif öğrenme yöntem ve tekniklerinin, kurgusal ve proje temelli, öğrenci merkezli çalışmalardan oluşması gerektiği vurgulanmaktadır (Elias vd., 1997; CASEL, 2003; Zins vd., 2004; Payton vd., 2008; Jones & Bouffard, 2012; Weissberg & Cascarino, 2013) Örneğin CASEL (2013)'e göre, etkili sosyal duygusal öğrenme programları, öğrencilerin öğrendiklerini deneyimleyerek pekiştirebileceği proje tabanlı çalışmalar, grup etkinlikleri ve problem çözme süreçlerini içermelidir. Bu süreçler, öğrencilerin empati kurma, öz düzenleme ve sosyal farkındalık gibi becerilerini geliştirmelerine katkı sağlar. Bu açından SDÖMEGEP kapsamında kurgusal etkinlikler ve projeler yoluyla SDÖ şeklinde iki atölye uygulamasına yer verilmiştir. Kurgusal etkinlikler, katılımcılar tarafından öz farkındalık, ilişki kurma, sosyal farkındalık, sorumlu karar alma ve öz yönetim gibi becerilerin geliştirilmesinde etkili bir araç olarak değerlendirilmiştir. Bu etkinliklerin, öğrencilerin sosyal ve duygusal becerilerini deneyimleyerek öğrenmelerine katkı sağladığı belirtilmiştir (Brown & Cambourne, 1987; Elias & Weissberg, 2000). Araştırmalar, drama ve rol yapma gibi kurgusal etkinliklerin empati gelişimini desteklediğini ve SDÖ becerilerinin kazandırılmasında önemli bir rol oynadığını ortaya koymaktadır (Bailey & Jones, 2019; Schonert-Reichl & Lawlor, 2010). Örneğin, Goldstein ve Lerner (2020) tarafından yapılan araştırmaya göre, ilkokul öğrencileriyle gerçekleştirilen drama temelli eğitim programı, çocukların duyguları anlama ve başkalarının bakış açılarını değerlendirme becerilerini önemli ölçüde artırmıştır. Rivers ve Brackett (2011), ortaokul öğrencileriyle yaptıkları çalışmada, rol yapma etkinliklerinin duygusal farkındalık ve öz düzenleme becerilerinde olumlu gelişmeler sağladığını tespit etmiştir. Sahin (2019), Türkiye'de yürüttüğü deneysel çalışmada, drama destekli SDÖ programına katılan öğrencilerin, empati kurma ve sosyal problem çözme becerilerinde anlamlı bir gelişim gösterdiğini ortaya koymuştur. Kutnick ve Kington

(2021), grup içi etkileşimi artıran drama çalışmalarının, iş birliği ve akran ilişkileri üzerinde olumlu etkileri olduğunu belirlemiştir. Mages (2018), okul öncesi çocukları üzerinde yaptığı araştırmada, hikâye anlatımı ve rol yapma etkinliklerinin çocukların duygusal ifade ve empati becerilerini güçlendirdiğini göstermiştir. Diğer taraftan katılımcı öğretmenler proje temelli öğrenmeyi, SDÖ becerilerinin gelişiminde etkili bir yöntem olarak görmüşlerdir. Ayrıca bu yöntemin öz farkındalık, öz yönetim, empati ve sorumlu karar alma gibi becerileri desteklediğini vurgulamışlardır. Çalışmalar, grup tabanlı projelerin iş birliği, problem çözme ve sorumluluk alma becerilerini desteklediğini göstermektedir (Barron & Darling-Hammond, 2008; Krajcik & Shin, 2014).

Araştırmalar, proje tabanlı öğrenme ortamlarının öğrencilerin hem bilişsel hem de sosyal duygusal gelişimlerini desteklediğini ortaya koymaktadır (Blumenfeld vd., 1991; Thomas, 2000). Örneğin, Holmes ve Hwang (2019), ilkokul öğrencileriyle yürüttükleri çalışmada, proje tabanlı öğrenme süreçlerinin öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini güçlendirirken akranlarıyla olan sosyal etkileşimlerini de olumlu yönde etkilediğini bulmuştur. Dole, Bloom ve Kowalske (2016), proje tabanlı öğrenmenin öğrencilerin öz düzenleme, motivasyon ve akademik başarısını artırmada önemli bir rol oynadığını göstermiştir. Barron ve Darling-Hammond (2021), lise düzeyindeki öğrencilerle yaptıkları araştırmada, uzun vadeli projeler üzerinde çalışmanın öğrencilerin yaratıcılık, iletişim ve takım çalışması becerilerini geliştirdiğini ortaya koymuştur. Han, Capraro ve Capraro (2015) tarafından yapılan bir meta-analiz, proje tabanlı öğrenme programlarının öğrencilerin akademik performanslarını artırırken, duygusal dayanıklılıklarını ve iş birliği becerilerini de geliştirdiğini göstermiştir. Condliffe vd. (2017), düşük sosyoekonomik düzeydeki öğrenciler üzerinde gerçekleştirdiği çalışmada, proje tabanlı öğrenmenin öğrencilerin öz yeterlik algılarını artırarak sosyal duygusal beceriler kazanmalarına katkı sağladığını belirlemiştir. Kurgusal ve proje tabanlı etkinliklerin çocukların SDÖ becerilerine olumlu katkıları göz önüne alındığında, öğretmenlerin atölyeler aracılığıyla bu etkinlikleri deneyimlemelerinin, öğrencileri için SDÖ becerilerini destekleyen öğrenme süreçleri tasarlamalarına olumlu etki edeceği düşünülmektedir. Bunun yanı sıra katılımcılar, kurgusal etkinlikler ders kazanımları ile birleştirildiğinde öğrenme sürecini daha zengin hale getirdiğini vurgulamışlardır. Atölye kapsamında

böyle bir örneğe veya uygulamaya yer verilmediği için bu ifadelerden ortaya çıkan sonuçlar bir öneri olarak ele alınmıştır.

Öğrencilerin SDÖ becerileri gelişimlerinin öğretmenler tarafından takip edilmesi ve değerlendirilmesi büyük önem taşır. Denham ve diğerleri (2012)'ye göre, öğrencilerin SDÖ becerilerinin öğretmenler tarafından takip edilmesi ve değerlendirilmesi, gelişim sürecinin sürdürülebilirliği açısından kritik bir rol oynar. Mesleki gelişim programının atölyelerinden biri de SDÖ becerileri gelişiminin takibi ve değerlendirmesi konusuna hizmet etmiştir. Atölye sonrasında elde edilen bulgular, öğretmenlerin SDÖ becerilerini izlemek ve değerlendirmek için çeşitli yöntemler belirlediklerini göstermektedir. Gözlem formları, anekdot kayıtları, öz değerlendirme araçları ve rubriklerin SDÖ becerilerinin gelişimini izlemek için etkili yöntemler olduğu belirlenmiştir. İlgili literatürde, SDÖ becerilerinin izlenmesi ve değerlendirilmesi için yapılandırılmış gözlem araçları, rubrikler, anekdot kayıtları ve öz değerlendirme formlarının etkili yöntemler olduğunu göstermektedir. Bu araçlar, öğrencilerin bireysel ve grup içindeki sosyal-duygusal gelişimlerini anlamada öğretmenlere rehberlik ederken, öğrencilerin kendi gelişimlerini fark etmelerine ve öz düzenleme becerilerini geliştirmelerine katkı sağlar. Ayrıca, sistemli geri bildirim mekanizmalarının kullanılması, öğrencilerin SDÖ becerilerini sürdürülebilir şekilde geliştirmelerine olanak tanımaktadır (Denham, 2006; McKown, 2017; Zins vd., 2004; Raver, 2003; Elliot & Gresham, 2008; Osher vd., 2016). Diğer taraftan araştırmalar, SDÖ becerilerinin süreç içinde izlenmesinin hem öğrencilerin gelişimini desteklediğini hem de öğretmenlerin uygulamalarını iyileştirmelerine yardımcı olduğunu ortaya koymaktadır (Brackett vd., 2011; Merrell & Gueldner, 2010). Rivers ve Brackett (2020)' göre, SDÖ becerilerinin sürekli değerlendirilmesi, öğretmenlerin öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun müdahaleler geliştirmesine ve sınıf ortamını daha destekleyici hale getirmesine olanak tanımaktadır. Ayrıca yaptıkları çalışmada öğretmenlerin bu süreçte kullandıkları geri bildirim mekanizmalarının, öğrencilerin akademik ve duygusal gelişimlerini olumlu yönde etkilediğini ortaya koymaktadır. Bu açıdan öğretmenlerin mesleki gelişim programı yoluyla öğrencilerin SDÖ becerileri izleme ve değerlendirmesini gerçekleştirecek yöntem, teknik ve araç bilgisi edinmesi önemli bir sonuçtur.

Birçok çalışma, öğretmenlerin çocukların SDÖ becerilerini geliştirmede en önemli faktörlerden biri olduğunu göstermektedir (Wentzel, 1997; Zins vd., 2004; Hamre &

Pianta, 2005; Jennings & Greenberg, 2009; Rimm-Kaufman & Hamre, 2010; Jones & Bouffard, 2012; Denham, Bassett, & Zinsser, 2012; Schonert-Reichl, 2017). Bu doğrultuda bulgular, SDÖ'yü destekleyen öğretmen özelliklerine odaklanan oturum sayesinde katılımcı öğretmenlerin, hangi öğretmen özellikleri, tutum ve davranışlarının SDÖ'yü desteklediği konusunda farkındalık kazandıklarını göstermektedir. Çalışmalar, öğretmenlerin SDÖ becerilerini destekleyici tutumlar sergilediği sınıflarda, öğrencilerin daha yüksek öz düzenleme ve duygusal farkındalık becerileri geliştirdiğini göstermektedir. Örneğin, Kim ve Kim (2021)'in yaptığı araştırmada SDÖ'yü destekleyen öğretmen tutumları, öğrencilerin duygusal farkındalıklarını artırarak daha sağlıklı akran ilişkileri kurmalarına katkıda bulduğu sonucuna ulaşılmıştır. Schonert-Reichl (2020) tarafından yapılan araştırmaya göre ise öğretmenlerin sosyal duygusal öğrenme becerilerini destekleyici tutumlar sergilediği sınıflarda, öğrencilerin öz düzenleme becerileri ve duygusal farkındalık düzeyleri önemli ölçüde artmaktadır. Çalışmada, öğretmenlerin empatik, anlayışlı ve destekleyici yaklaşımlarının, öğrencilerin akademik başarılarını ve psikolojik iyi oluşlarını olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir. Diğer taraftan başka bir çalışmada, SDÖ becerilerini destekleyici bir sınıf iklimi sunan öğretmenlerin öğrencileri, daha yüksek duygusal zekâ, stresle başa çıkma becerisi ve akademik başarı göstermektedir. Çalışma, öğretmenlerin sınıfta kullandıkları olumlu dilin ve geri bildirimlerin, öğrencilerin sosyal ilişkilerini güçlendirdiğini ve öğrenme motivasyonlarını artırdığını ortaya koymaktadır (Rivers vd., 2020). Katılımcılar, SDÖ sürecinin yalnızca sınıf ortamı ile sınırlı olmadığını ve velilerin bu sürecin ayrılmaz bir parçası olduğunu fark etmişlerdir. Velilerle iş birliği yapmanın, öğretmenlerin SDÖ destekleyici stratejilerini daha etkin uygulamalarını sağladığı ve öğretmen-veli iş birliğini güçlendirdiği ortaya konmuştur (Epstein, 2001; Sheridan vd., 2012). Aile katılımını destekleyen sınıf uygulamalarının, öğretmenlerin SDÖ farkındalığını artırdığı ve öğrencilerin sosyal becerilerinin gelişimini desteklediği görülmüştür (Fantuzzo vd., 2004; El Nokali vd., 2010). Diğer taraftan atölye bulguları, katılımcı öğretmenlerin SDÖ konusundaki mesleki gelişimlerini sürekli güçlendirmesi gerektiğini ve bunun SDÖ'yü destekleyen öğretmen özellikleri doğrultusunda önemli bir tutum olduğunu vurgulamışlardır. Çalışmalar, SDÖ'yle ilgili mesleki gelişim programlarına katılan öğretmenlerin, sınıflarında SDÖ uygulamalarını daha etkin bir şekilde gerçekleştirdiklerini ve öğrencilerinin SDÖ becerilerini daha etkili geliştirme becerisi kazandığını ortaya koymaktadır (Hoffman, 2009; Reyes vd., 2012; Zinsser vd., 2018; Markowitz &

Gallagher, 2018; Lawson vd., 2019; Lang vd., 2020; Berg vd., 2021; Howard, 2021; Adams vd., 2022). Bu doğrultuda SDÖ'yü Destekleyen Öğretmen Özellikleri atölyesi sonrasında ortaya çıkan bu sonuçlar, atölyenin hedef kazanımlarına ulaştığını göstermektedir.

Genel olarak değerlendirildiğinde, SDÖMEGEP kapsamında gerçekleştirilen atölye çalışmaları, öğretmenlerin SDÖ konusunda kavramsal bilgi edinmelerini, sınıf içi uygulamalarını geliştirmelerini ve öğrencilerinin SDÖ becerilerini destekleyebilecek strateji, yöntem ve teknik edinmelerini büyük ölçüde sağlamıştır. Bulgular, öğretmenlerin öz farkındalık, öz yönetim, sosyal farkındalık, ilişki kurma ve sorumlu karar verme becerilerine yönelik kavramsal ve uygulama düzeyinde önemli kazanımlar elde ettiğini göstermektedir. Ayrıca, SDÖ'yü destekleyen öğrenme ortamları oluşturma, kurgusal ve proje temelli etkinliklerle SDÖ becerilerini geliştirme, SDÖ becerilerinin değerlendirilmesi gibi konulara dair uygulama bilgisi düzeyinde kazanımlar elde ettikleri belirlenmiştir. Bunun yanında bazı atölyelerin içeriksel ve öğrenme süreçleri bağlamında zenginleştirmesi gerekliliği ulaşılan sonuçlar arasındadır.

SDÖMEGEP'in etkilerini değerlendirmek amacıyla yapılan öntest-sontest uygulamaları, katılımcıların bilişsel kazanımlarında önemli bir artış olduğunu ortaya koymuştur. Bu sonuçlar yoluyla araştırmanın üçüncü sorusuna detaylı bir yanıt oluşturulmasına katkı sağlamıştır. Katılımcıların öntest ve sontest puanlarını karşılaştırmak amacıyla yapılan Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçlarına göre, öntest ve sontest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu sonuç, programın katılımcılar üzerinde anlamlı bir etkisi olduğunu göstermektedir. Sontest puanlarının öntest puanlarına kıyasla belirgin şekilde daha yüksek olması, programın katılımcıların bilgi düzeyini önemli ölçüde artırdığını doğrulamaktadır. Öğretmenler için gerçekleştirilen SDÖ temelli mesleki gelişim çalışmaları sonucunda katılımcı öğretmenlerin SDÖ'yle ilgili bilgi düzeylerinin artış göstermesi bu konuda gerçekleştirilen farklı araştırmaların sonuçlarıyla örtüşmektedir (Greenberg vd., 1995; Markowitz & Gallagher, 2018; Lang vd., 2020; Berg vd., 2021; Howard, 2021; Adams vd., 2022; Kaye vd., 2022). Örneğin, Howard (2021)'in yaptığı çalışmaya göre, öğretmenlere yönelik SDÖ mesleki gelişim programları, öğretmenlerin SDÖ kavramı ve bileşenleri hakkında farkındalıklarını artırmakta ve bu bilgileri sınıf içi uygulamalara entegre etmelerine yardımcı olmaktadır. Berg vd. (2021)'in araştırması

ise uzun vadeli SDÖ mesleki gelişim programlarının öğretmenlerin SDÖ'yle ilgili kavramsal bilgileri, tutumlarında ve sınıf içi uygulamalarında kalıcı değişiklikler yarattığını göstermektedir. Diğer taraftan Markowitz & Gallagher (2018) ise mesleki gelişim programları yoluyla öğretmenlerin SDÖ'ye yönelik bilgi ve becerilerinin arttığını ve bu sonuçların öğrencilerde olumlu sosyal duygusal gelişimi desteklediğini ortaya koymuştur.

Diğer taraftan katılımcı öğretmenlerin SDÖ becerilerini geliştirme konusundaki bilgi düzeylerinin program öncesinde düşük olması, SDÖ'nün öğretmenler arasında hâlâ yeterince anlaşılmadığını gösteren literatürle örtüşmektedir (Zins, Bloodworth, Weissberg ve Walberg, 2007; Zakrzewski, 2013; Schonert-Reichl ve Zakrzewski, 2014; Esen-Aygün, 2017; Blewitt vd., 2020). Örneğin, Zins vd., (2007)'in araştırması, öğretmenlerin büyük bir kısmının SDÖ'nün sınıf içi uygulamalarla nasıl bütünleştirileceği konusunda yeterli bilgiye sahip olmadığını ortaya koymuştur. Zakrzewski (2013), SDÖ'nün öğretmen eğitim programlarında yeterince vurgulanmamasının, öğretmenlerin bu konudaki farkındalık ve bilgi düzeylerinin sınırlı olduğunu belirtmiştir. Schonert-Reichl ve Zakrzewski (2014) tarafından yapılan bir çalışma, öğretmenlerin SDÖ'nün önemini kabul etmekle birlikte, SDÖ'yle ilgili bilgileri ve SDÖ becerilerini öğrencilere nasıl kazandıracakları konusunda kendilerini yetersiz hissettiklerini göstermiştir. Bu sonuçları yanı sıra, ASPEN Enstitüsü Raporu (2018)'nda ortaya çıkan, öğretmenlerin SDÖ ve uygulamaları konusunda desteğe ihtiyaç duymaları, aynı zamanda öntestte ortaya çıkan sonucu doğrulamaktadır.

Genel olarak değerlendirildiğinde, programın bilişsel kazanımlar açısından başarılı olduğu ve öğretmenlerin SDÖ'nün kuramsal altyapısı, tanımı, önemi, SDÖ becerileri ile uygulamalarına dair bilgi düzeylerini önemli ölçüde arttırdığı görülmektedir. Bu bulgular, katılımcıların her atölye sonrasında atölye günlüklerindeki "Öğrendiklerim" bölümüne yazdıkları ifadelerin analizi sonucunda ortaya çıkan bulgularla örtüşmektedir.

Programın pratik uygulamalar üzerindeki etkisini anlamak amacıyla gerçekleştirilen "Sınıf Uygulamaları Paylaşım Günü" gözlemleri ve anekdot kayıtları, öğretmenlerin mesleki gelişim programında deneyimledikleri SDÖ çalışmalarını sınıflarında nasıl uyguladıklarına dair önemli kanıtlar sunmaktadır. Ayrıca bu sonuçlar araştırmanın dördüncü sorusuna kapsamlı bir yanıt oluşturmaktadır.

Katılımcı öğretmenler, SDÖ becerilerini sınıflarına entegre etme sürecinde hem fırsatlar hem de zorluklarla karşılaşmışlardır. Özellikle öz farkındalık, ilişki kurma, öz yönetim, sorumlu karar alma ve sosyal farkındalık gibi becerilere yönelik SDÖ etkinliklerinin sınıf ortamında uygulanması, öğrencilerin sosyal duygusal gelişimlerini olumlu yönde etkilediğini vurgulamışlardır. Bu sonuçlar, SDÖ'nün sınıf ortamında uygulanmasının öğrencilerin gelişimlerini desteklediğine dair bulgularla örtüşmektedir (Greenberg vd. 2003; Lopes ve Salovey, 2004; Weissberg ve O'Brien, 2004; CASEL, 2005; Durlak vd., 2011; Roeser vd., 2012; Özdemir‑Beceren ve Zembat, 2016). Örneğin, Jennings ve diğerleri (2017)'nin gerçekleştirdiği CARE for Teachers programının öğretmenlerin sınıf içi etkileşimlerini güçlendirdiğini ve öğrencilerde sosyal duygusal gelişim üzerinde olumlu etkiler yarattığını göstermektedir.

Öğretmenler, SDÖ rutinlerini uygulayarak öğrencilerinin kendilerini ifade etme, başkalarıyla empati kurma ve sorumluluk alma becerilerini geliştirdiğini gözlemlemişlerdir. Bu durum, programın öğretmenlere yalnızca teorik değil, aynı zamanda pratik kazanımlar sağladığını göstermektedir. Durlak ve diğerleri (2011)'da belirttiği gibi pratiğe dayalı SDÖ öğretmen eğitimleri öğretmenlerin motivasyonunu artırır ve SDÖ becerilerini kendi öğretim süreçlerine nasıl entegre edecekleri konusunda içgörü kazanmalarına yardımcı olur. Öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarıyla ilgili ifadelerin analizinde, SDÖ'nün tüm becerilerine yönelik temalar çıkması programın öğretmenlere sınıf içi SDÖ uygulamalarıyla ilgili katkı sunduğunun bir göstergesi olmuştur. Gimbert ve vd., (2021)'de belirttiği gibi, eğitimcilerin SDÖ'yü günlük pedagojik uygulamalara entegre etmelerine yardımcı olacak mesleki gelişim programları, okul genelinde daha iyi sonuçlar elde etmek için önemlidir. Bunun yanında bazı öğretmenler, müfredat yoğunluğu ve zaman kısıtlamaları nedeniyle SDÖ uygulamalarını sürdürülebilir bir şekilde devam ettirmekte zorluk yaşadıklarını belirtmişlerdir. Sınıf ortamında bu tür uygulamaların sürdürülebilirliği konusunda yaşanan zorluklar, SDÖ'nün eğitim sistemlerinin daha bütüncül bir parçası haline getirilmesi gerektiğini öne süren araştırmalarla paralellik göstermektedir (Schonert-Reichl, 2017). Bulgular, programın genel olarak sınıf içi uygulamalarda etkili olduğunu, ancak öğretmenlerin daha sürdürülebilir stratejiler geliştirebilmesi için ek rehberlik ve kaynaklara ihtiyaç duyduğunu göstermektedir. Müfredat entegrasyonu ve SDÖ uygulamalarının devamlılığı için daha esnek bir yapı

sağlanması, öğretmenlerin sınıf içi uygulama yetkinliklerini artırabilir. Zins ve diğerleri (2004)'ünde belirttiği gibi müfredat yoğunluğu ve sınıf uygulamalarının sürdürülebilirliğini sağlama noktasında öğretmenlere daha fazla destek verilmesi, bu tür programların başarısını artırabilir.

SDÖMEGEP programının genel başarısını değerlendirmek için kullanılan değerlendirme formu sonuçları, programın katılımcılar tarafından oldukça olumlu bir şekilde karşılandığını göstermektedir. Diğer taraftan bu sonuçlar yoluyla araştırmanın beşinci ve son soruna da cevap oluşturulmuştur. Katılımcıların tamamı, programın beklentilerini tamamen karşıladığını belirtmiş ve programın içerik ve amaçlarının iyi organize edildiğini ifade etmiştir. Eğitimcinin içerik konusundaki bilgi birikimi ve ifadelerinin netliği, programın güçlü yönleri arasında yer almıştır. Bu bulgular, eğitmenlerin profesyonellik ve hazırlık düzeylerinin programın başarısında önemli bir rol oynadığını göstermektedir, ayrıca ortaya çıkan sonuçlar SDÖ eğitimlerinde eğitimcilerin programın başarısındaki rolünü vurgulayan literatürle uyumludur (Jennings ve Greenberg, 2009). Ancak programın sınıf içi uygulama yetkinliği kazandırma konusunda daha düşük puanlar aldığı görülmüştür. Bu durum, programın katılımcılara uygulama becerileri kazandırmada başarılı olmasına rağmen, sınıf içi SDÖ uygulamaları konusunda daha fazla rehberliğe ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir. Katılımcıların yarısının bu konuda "Tamamen" ve diğer yarısının "Oldukça" şeklinde yanıt vermesi, öğretmenlerin SDÖ becerilerini sınıf ortamına entegre etme sürecinde daha fazla desteğe ihtiyaç duyduklarını göstermektedir. Formdan elde edilen verilerin toplam puanların ortalaması ise 4,85 şeklinde ortaya çıkmıştır. Bu sonuç ise programın en yüksek yani "Tamamen katılıyorum" referans aralığına denk geldiğini göstermektedir. Sonuç olarak öğretmenler SDÖMEGEP'i etkili bir mesleki gelişim programı olarak değerlendirmişlerdir.

Genel olarak, SDÖMEGEP'in öğretmenlerin sosyal SDÖ konusunda bilgi düzeyleri ve önemi konusundaki farkındalıklarını artırmakta başarılı olduğu, bunun yanında programın genel olarak öğretmenlerin SDÖ konusundaki mesleki gelişimine ve sınıf içi uygulamalarına katkı sağladığı söylenebilir. Bu sonuçlar SDÖ alanında yapılan eğitim programlarının öğretmenlerin mesleki gelişimine katkı sağlama konusunda etkili olduğunu ortaya çıkaran araştırmaların (Greenberg vd., 1995; Markowitz & Gallagher, 2018; Lang vd., 2020; Berg vd., 2021; Howard, 2021; Adams vd., 2022; Kaye vd., 2022) sonuçlarıyla örtüşmektedir. Diğer taraftan, öğretmenlerin SDÖ

uygulama becerilerinin geliştirilmesi ve bu gelişimin sürdürülebilirliğinin artırılması için programın bazı yönlerinin güçlendirilmesi gerektiğini göstermektedir. Programın sürdürülebilirliği ve sınıf içi uygulamaların devam ettirilebilmesi için öğretmenlere daha fazla uygulamalı çalışma, mentorluk, gözlem-geribildirim ve rehberlik sunulması gerekmektedir. SDÖ uygulamalarının başarılı bir şekilde devam edebilmesi için öğretmenlerin desteklenmesi gerektiği literatürde sıklıkla vurgulanan bir gerekliliktir (Zins vd., 2004; Jennings & Greenberg, 2009; Schonert-Reichl, 2017). Ayrıca Desimone ve diğerleri (2002)'de belirtildiği gibi, bu tür programların uzun vadeli etkileri, öğretmenlere sunulan sürekli destek ve uygulama fırsatlarıyla artabilir.

Sonuç olarak çalışma kapsamında tasarlanan SDÖMEGEP, Türkiye'de öğretmenler için bütünsel, ihtiyaca yönelik olarak, bilimsel süreç izlenerek tasarlanmış ilk mesleki gelişim programı özelliği göstermektedir. Özellikle, Türkiye Maarif Modeli (MEB, 2024) kapsamında güncellenen yeni müfredatta sosyal duygusal öğrenmeye becerilerine verilen önem ve bu öğrenme modelinin uygulamalara yansımasıyla ilgili beklentiler düşünüldüğünde, SDÖMEGEP'in tasarlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi kapsamında ortaya çıkan sonuçlar eğitim planlanma, mesleki gelişim ve eğitim politikalarını yönlendiren karar vericilere kılavuz olacaktır.

5.2. Öneriler

Bu bölümde, araştırmanın sonuçlarına dayalı öneriler sunulmuştur. Öneriler; araştırmacılara, öğretmenlere ve mesleki gelişim planlama uzmanlarına yönelik öneriler olmak üzere üç başlık altında ele alınmıştır.

5.2.1. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

Araştırmanın sonuçlarından yola çıkarak, araştırmacılara gelecekte gerçekleştirilecek benzer araştırmalara katkı sunması amacıyla aşağıdaki gibi öneriler sunulmuştur.

- SDÖMEGEP gibi mesleki gelişim programlarının etkilerini değerlendiren araştırmalarda, daha kapsamlı ve güvenilir sonuçlar elde edebilmek adına karma araştırma yöntemi kullanılması önerilmektedir. Bu sayede hem nicel veriler aracılığıyla geniş çaplı eğilimler belirlenebilir hem de nitel analizlerle öğretmenlerin deneyimleri derinlemesine incelenebilir.
- Uygulanan programda öğretmenlerin sosyal duygusal yetkinliklerinin gelişimine yönelik özel bir amaç belirlenmemiştir. Ancak öğretmenlerin SDÖ

yetkinliklerini geliştirmek ve bu gelişimi sınamak amacıyla farklı eğitim programları tasarlanabilir.

- Öğretmenlerin program sonrası gelişimlerini uzun vadeli olarak izleyebilmek amacıyla boylamsal çalışmalar gerçekleştirebilirler. Bu tür araştırmalar, SDÖ eğitiminin uzun vadeli etkilerini ve öğretmenlerin zaman içindeki dönüşümünü anlamada önemli bir kaynak sağlayacaktır.
- SDÖ uygulamalarını sınıflarda sürdürülebilir hale getirebilmek için eylem araştırmaları yürütülebilir. Öğretmenlerin kendi sınıf ortamlarında gerçekleştirdiği SDÖ uygulamalarını takip eden araştırmalar, uygulamaların günlük öğretim süreçlerine entegre edilmesi hakkında daha ayrıntılı bilgiler sağlayacaktır.
- Öğretmenlerin SDÖ uygulamalarına yönelik motivasyonlarını ve karşılaştıkları zorlukları anlamak için derinlemesine mülakatlar ve odak grup görüşmeleri gerçekleştirilebilir. Bu tür çalışmalar, öğretmenlerin SDÖ uygulamalarına nasıl yaklaştığını, hangi faktörlerin süreci kolaylaştırdığını ve hangi engellerle karşılaştıklarını belirlemek açısından önemlidir.
- SDÖ programlarının öğretmen eğitimine entegrasyon sürecini daha iyi anlamak amacıyla, öğretmen yetiştirme programlarının müfredat içeriklerinin analizi yapılmalıdır. Bu çalışmalar, SDÖ'nün öğretmen yetiştirme programlarındaki yerini ve önemini belirlemek için değerli veriler sunacaktır.
- Programın mevcut katılımcı grubu sadece sınıf ve okul öncesi öğretmenleriyle sınırlıdır. Farklı branşlardan öğretmenlere program uygulanarak SDÖMEGEP'in etkisi değerlendirilebilir.
- Öğretmenlerin sınıf içinde gerçekleştirdiği SDÖ uygulamalarının sonuçları yalnızca paylaşım günlerinde ifade ettikleri verilerle sınırlıdır. Sınıf içi gözlem çalışmaları ile öğretmenlerin günlük pratikleri doğrudan incelenerek daha kapsamlı bulgular elde edilebilir.
- Programın çıktıları sonucunda herhangi bir düzenleme veya geliştirme sürecine gidilmemiştir. Program, farklı katılımcı grupları üzerinde tekrar uygulanarak sürekli gelişimi sağlanabilir ve böylece daha etkili bir yapı oluşturulabilir.
- Gerçekleştirilen "SDÖ Uygulamaları Deneyim Paylaşım" etkinliği, öğretmenlerin eğitim sonrasında sınıflarında gerçekleştirdikleri SDÖ

uygulamaları ile bu uygulamaların sürece ve çocuklara yansımalarına ilişkin paylaşımları programın hedeflerini değerlendirmek anlamında yararlı olmuştur. Ayrıca, öğretmenlerin farklı SDÖ uygulamalarını görmeleri ve meslektaşlarının deneyimlerini dinlemeleri de sürece önemli katkılar sağlamıştır. Bu nedenle, gelecekteki benzer çalışmalarda aynı uygulamanın tekrarlanması önerilmektedir.

- SDÖMEGEP, 36 saatlik aktif atölye süreci ve 4 saatlik deneyim paylaşım günü olmak üzere toplam 40 saatlik bir eğitim süreciyle sınırlıdır. Öğretmenlerin SDÖ ile ilgili farklı model, yaklaşımlar hakkında kavramsal bilgi edinmeleri ve daha çok somut uygulamaya dayalı etkinlikler deneyimlemeleri için eğitimin süresi artırılabilir.

Programın tekrar uygulanması sırasında elde edilen, program değerlendirme sonuçlarından yararlanarak atölyelerde öğrenme süreçleri, içeriksel bağlamda düzenleme ve zenginleştirmeye gidilmelidir. Atölyelerin gerçekleştirilen program değerlendirme çalışması sonucunda yenilenmesiyle ilgili öneriler şu şekildedir:

- Öz yönetim becerileri atölyesinde, bu becerilerin uzun vadeli bireysel ve toplumsal etkilerini ele alan daha kapsamlı içerikler sunulabilir.
- İlişki kurma becerileri atölyesinde, ilişkilerin sürdürülebilirliği konusunda içerikler zenginleştirilmeli ve öğretmenlerin bu beceriyi uygulamada daha fazla deneyim kazanmaları sağlanmalıdır.
- Sosyal farkındalık atölyelerinde, toplumsal duyarlılık ve farklılıklara saygı temalarını daha ayrıntılı işleyen, farklı kültürel içerikleri ele alan örnek uygulamalar kullanılmalıdır.
- Sorumlu karar verme becerileri atölyesinde, etik karar alma süreçlerinin sınıf uygulamalarına daha fazla entegre edilmesi için etkinlik çeşitliliği artırılmalıdır.
- Kurgusal etkinliklerle SDÖ atölyesi, ders kazanımlarıyla ilişkilendirilmiş uygulama örnekleriyle zenginleştirilmelidir.
- Proje temelli öğrenme yoluyla SDÖ atölyesinde, öğretmenlere daha fazla uygulamalı proje örnekleri ve materyal desteği sağlanarak bu yöntemin SDÖ becerilerine olan etkisi somutlaştırılabilir.

- SDÖ'yü destekleyen öğrenme ortamları konusunda öğretmenlere daha ayrıntılı rehberlik yapılabilir ve sınıf uygulamalarına yönelik somut örnekler artırılabilir.
- SDÖ becerilerinin takibi ve değerlendirmesine yönelik atölyede, öğretmenlere daha geniş kapsamlı SDÖ becerilerini değerlendiren rubrikler, gözlem araçları ve örnek uygulamalar sunulabilir.

5.2.2. Öğretmen ve Okul Yöneticilerine Yönelik Öneriler

Araştırmanın sonuçlarından yola çıkarak, okul yöneticileri ve öğretmenlere, öğrencilerin SDÖ becerilerini geliştirmek amacıyla SDÖ uygulamalarının sürdürülebilirliği ve etkili entegrasyonuna yönelik aşağıdaki öneriler sunulmuştur.

- Öğretmenler, SDÖ'ye uygun öğretmen özellikleri bağlamında, SDÖ ile ilgili kendilerini geliştirmeye ve sürekli mesleki gelişim süreçlerine katılmanın önemine vurgu yapmışlardır. Bu doğrultuda, SDÖ uygulamalarının sürdürülebilir olması için öğretmenlere yönelik okul bazlı, düzenli mesleki gelişim programları ve atölyeler düzenlenmesi, SDÖ ile ilgili sürdürülebilir ve erişilebilir gelişim süreçleri oluşturacaktır.
- SDÖ ile ilgili ulusal ve uluslararası güncel araştırmalar takip edilerek bu araştırmalar öğretmenlerin mesleki gelişim süreçlerine entegre edilmelidir. Öğretmenlere, SDÖ ile ilgili güncel paylaşımların yapıldığı rutinler oluşturulması, konunun gündemde tutulması açısından yararlı olacaktır.
- SDÖ, yalnızca öğretmenlerin mesleki gelişimine bağlı bir model değildir. Birçok araştırma, okulun tüm paydaşlarının SDÖ ile ilgili farkındalık kazanmasının, çocukların SDÖ becerileri üzerinde önemli etkileri olduğunu göstermektedir. Bu nedenle, okul genelinde SDÖ kültürünü oluşturmak amacıyla öğretmenler, öğrenciler ve veliler için farkındalık çalışmaları yürütülmesi gerekmektedir.
- Ayrıca, okul yönetimi SDÖ ile ilgili veli eğitimlerine öncelik vermelidir. Velilere, SDÖ'nün önemi ve uygulanabilirliği konusunda bilgilendirme yapılmalı, ayrıca SDÖ becerilerini evde destekleyebilecekleri aktiviteler önerilerek sürecin aktif bir parçası haline getirilmeleri sağlanmalıdır.
- Çalışmanın son oturumunda gerçekleştirilen "SDÖ Uygulamaları Deneyim Paylaşım Günü" sürecinde, katılımcı öğretmenlerin farklı uygulamaları ve bu

uygulamaların etkilerini görmelerinin yararlı olduğu gözlemlenmiştir. Bu doğrultuda, SDÖ uygulamalarının okullarda etkili bir şekilde yaygınlaştırılması için öğretmenler arası deneyim paylaşımı etkinlikleri düzenlenmelidir. Diğer taraftan, okul yönetimleri, SDÖ becerilerini destekleyen öğrenme ortamlarını teşvik etmek amacıyla iyi uygulama örneklerini belirlemeli ve bu uygulamaları okullarda yaygınlaştırmalıdır.

- Öğretmenlerin sınıflarında SDÖ becerilerini geliştirebilmeleri ve SDÖ uygulamalarını rutin bir şekilde sınıflarına yansıtabilmeleri için sürekli geri bildirim ve mentorluk desteği sağlanmalıdır. SDÖMEGEP gibi kapsamlı eğitimleri tamamlayan öğretmenler, okul içinde uzmanlar tarafından yönlendirilip takip edilerek, diğer öğretmenlere SDÖ konusunda mentorluk ve rehberlik yapabilecek düzeye gelebilirler. Ayrıca, SDÖMEGEP Eğitimci Eğitimi gibi farklı programlar uygulanarak, öğretmenlerin meslektaşlarına rehberlik edebilmeleri desteklenmelidir.
- Gerçekleştirilen eğitim programı sürecinde ve ortaya çıkan sonuçlarda, öğretmenlerin pratik, uygulamaya ve etkinliğe dayalı SDÖ çalışmalarına ihtiyaç duydukları gözlemlenmiştir. Bu doğrultuda, öğretmenlerin SDÖ becerilerini sınıf ortamına entegre edebilmeleri için SDÖ etkinliklerine yönelik kitapçıklar, kaynaklar ve uygulama rehberleri hazırlanarak somut örnekler sunulması yararlı olacaktır.
- SDÖ becerilerinin değerlendirilmesi için öğretmenlere standart gözlem ve değerlendirme araçları sağlanmalı ve süreç odaklı değerlendirme yöntemleri konusunda teşvik edilmelidir.
- SDÖ, yalnızca sınıf içi uygulamalardan ibaret değildir; tüm okul iklimine yansıdığında etkisi artan bir ekosistem modelidir. Bu doğrultuda, okul kuralları, yönetim süreçleri ve disiplin anlayışı belirlenirken SDÖ'yü destekleyen yaklaşımlar benimsenmeli ve bu süreçlerde öğretmenlere ve öğrencilere rehberlik edilmelidir. Ayrıca, öğrencilerin SDÖ becerilerini geliştirmek amacıyla, öğretmen-öğrenci ilişkisini güçlendiren güven temelli öğrenme ortamları oluşturulmalıdır.
- Uygulama paylaşımları sırasında öğretmenler, SDÖ uygulamalarıyla ilgili bazı engellerden bahsetmiştir. Bu engellerden biri de müfredat yoğunluğu olarak öne çıkmıştır. Bu nedenle, SDÖ uygulamalarının okul genelinde etkili bir

şekilde sürdürülebilmesi için müfredatla bütünleştirilebilecek esnek uygulama modelleri geliştirilmesi ve sene başında yapılan zümre toplantılarında SDÖ çalışmalarının yıllık planlara dahil edilmesi gerekmektedir.

- Öğretmenlerin, program kapsamındaki atölyelerden en çok kurgusal etkinlikler ve proje temelli çalışmalar yoluyla gerçekleştirilen SDÖ atölyelerine ilgi gösterdikleri gözlemlenmiştir. Bu atölyeler, SDÖ'ye yönelik somut uygulama örneklerinin yoğun olduğu çalışmalardır. Bu doğrultuda, öğretmenlere deneyimsel ve somut uygulamalara daha fazla yer veren atölye çalışmaları sunulabilir. Ayrıca, öğretmenlerin SDÖ becerilerini öğrencilere kazandırma sürecinde kurgusal etkinlikler ve proje temelli öğrenme uygulamalarına daha fazla yer vermesi yararlı olacaktır.
- Öğretmenlerin, öğrenme süreçlerini planlarken SDÖ'yü ders kazanımlarıyla bütünleştiren etkinlikler seçmeleri, öğrencilerin akademik yetkinliklerini geliştirirken aynı zamanda SDÖ becerilerinin örtük olarak gelişmesine de olanak sağlayacaktır.
- Bulgular, öğretmenlerin öz farkındalık becerilerini daha bilinçli bir şekilde tanımladıklarını ve öğrencilerine yönelik somut stratejiler geliştirdiklerini göstermektedir. Öz farkındalık ve öz yönetim becerilerinin sınıf ortamına entegrasyonu, öğrencilerin kendilerini daha iyi anlamalarına ve duygularını düzenlemelerine katkı sağlamaktadır. Bu doğrultuda, duygu paylaşımı, duygu kartları ve öz değerlendirme çalışmaları gibi araçların öğretmenler tarafından daha yaygın şekilde kullanılması önerilmektedir.
- Katılımcı öğretmenlerin, sınıflarında olumlu sosyal ilişkiler geliştirmek amacıyla sosyal etkileşim saatleri, iyilik çemberleri ve olumlu dil kullanma gibi uygulamalara yöneldikleri ortaya çıkan sonuçlar arasındadır. Araştırmalar, etkili iletişim ve empati becerilerinin gelişiminin akademik başarı ve psikososyal iyi oluş üzerinde olumlu etkileri olduğunu göstermektedir. Bu kapsamda, etkili dinleme, uzlaşma ve iş birliği becerilerini destekleyen sınıf içi etkinliklerin yaygınlaştırılması önemlidir.
- Atölye günlüklerinin analizinde, öğretmenlerin empati ve sosyal farkındalık becerilerinin geliştirilmesine yönelik uygulamalar planladıklarını ifade ettikleri görülmüştür. Bu doğrultuda, öğretmenlerin empati gelişimini

destekleyici etkinlikleri ders planlarına sistematik bir şekilde entegre etmeleri önerilmektedir.

- Öğretmenlerin sorumlu karar verme becerilerinin geliştirilmesi için etik karar alma süreçlerine ve problem çözme becerilerine odaklandıklarını ulaşılan sonuçlar arasındadır. Bu doğrultuda, sınıflarda etik değerlendirme çalışmaları, grup tartışmaları ve vaka analizleri gibi yöntemlerin düzenli olarak uygulanması önerilmektedir.
- Ortaya çıkan sonuçlar, katılımcı öğretmenlerin öğrencilerinin SDÖ gelişimlerini izlemek için süreç temelli yöntemleri diğerlerine göre daha fazla tercih ettiğini göstermektedir. Bu kapsamda, bireysel SDÖ takip dosyalarının oluşturulması ve bu dosyalar aracılığıyla çocukların SDÖ becerilerine ilişkin gözlem notları, anekdot kayıtları, kontrol listeleri ve öz değerlendirmelerinin sistemli bir şekilde değerlendirilerek takip edilmesi önerilmektedir. Ayrıca, öğretmenlerin bu süreçte rehberlik ve geri bildirim mekanizmaları ile desteklenmesi gerekmektedir.

Son olarak; eğitim ortamlarında, çocukların yaşamlarının her alanında ihtiyaç duyacakları ve kişisel, sosyal ve mesleki yaşamlarında tartışılmaz derecede önemli olan SDÖ becerilerinin gelişiminde en büyük rol öğretmenlerdedir. Bu doğrultuda, öğretmenlerin SDÖ'yü gündemlerinde tutmaları, sınıflarında SDÖ becerilerini geliştirebilecek her türlü fırsatı değerlendirmeleri ve kendi SDÖ yetkinliklerini geliştirerek öğrencilerine model olacak bir zihinsel anlayış benimsemeleri elzemdir. Bu durum, öğretmenin çocuğun yaşamına olan etkisini açıkça ortaya koymaktadır. Bu nedenle, öğretmenler çocukların hayatında ne denli büyük bir öneme sahip olduklarını unutmamalı ve sosyal-duygusal becerilerin gelişimini, öğrencilerinin yaşamlarını olumlu yönde dönüştürmek için değerli bir fırsat olarak görerek eylemlerini bu bilinçle şekillendirmelidirler.

KAYNAKÇA

Açıkgöz, K. Ü. (2008). *Aktif öğrenme*. Eğitim Dünyası Yayınları.

Adams, S., MacLeod, J., Kim, H., Behm, S., & Porto, N. (2022). The Role of Professional Development in Bridging High-Quality Social-Emotional Learning in Laboratory and Community Preschools. *Perspectives on Early Childhood Psychology and Education*. https://doi.org/10.58948/2834-8257.1012.

Afiyanti, Y. (2008). Qualitative research in nursing: Concepts and data analysis. *Malaysian Journal of Nursing, 10*(1), 15-24.

Amdurer, E., Boyatzis, R. E., Saatcioglu, A., Smith, M. L., & Taylor, S. N. (2014). Longitudinal impact of emotional, social and cognitive intelligence competencies on career and life satisfaction and career success. *Frontiers in Psychology, 5*, 1442. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.01442

Apaydın Demirci, Z. (2023). *"Yapabilirim" sosyal duygusal öğrenme programının okul öncesi çocuklarının sosyal becerilerine, akran ilişkilerine ve yürütücü işlevlerine etkisinin incelenmesi* (Yayın No. 819507) [Doktora tezi, Ankara Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Arıkan, N. (2020). Effect of personal and social responsibility-based social-emotional learning program on emotional intelligence. *Journal of Education and Learning, 9*(2), 148-162. https://doi.org/10.5539/jel.v9n2p148

Argyle, M. (1994). *The psychology of interpersonal behaviour* (5th ed.). Penguin Books.

Aronson, E. (2008). *The social animal* (10th ed.). Worth Publishers.

Arslan Şeker, H. (2021). *Lise öğrencilerinin akademik güdülenme düzeylerinin yordayıcıları olarak akran ilişkileri, anne-baba davranışları ve sosyal-duygusal öğrenme düzeyleri* (Yayın No. 670094) [Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Arslanoğlu Bayram, D. (2024). *Ergenlerin sosyal duygusal öğrenme düzeyleri ile matematik tutumları arasındaki ilişki (Hendek örneği)* (Yayın No. 861784) [Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Ashdown, D. M., & Bernard, M. E. (2012). Can explicit instruction in social and emotional learning skills benefit the social-emotional development, well-being, and academic achievement of young children? *Early Childhood Education Journal, 39*(6), 397-405. https://doi.org/10.1007/s10643-011-0481-x

ASPEN Institute. (2018). Pursuing social and emotional development through a racial equity lens: A call to action. National Commission on Social, Emotional, and Academic Development.

ASPEN Institute (2019). National Commission on Social, Emotional, and Academic Development. *From a Nation at Risk to a Nation at Hope*. https://www.aspeninstitute.org/publications/a-nation-at-hope/

Avalos, B. (2011). Teacher professional development in Teaching and Teacher Education over ten years. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 10-20. https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.08.007

Aydın, F. (2023). *Çocukların sosyal duygusal öğrenme becerilerine ilişkin öğretmen algısı ölçeğinin geliştirilmesi* (Yayın No. 806467) [Yüksek lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Babbie, E. (2012). *The Practice of Social Research (13th ed.)*. Wadsworth Publishing. DOI: 10.1080/00140139.2011.642805

Bahçuvanoğlu, F. F. (2019). Öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme becerilerinin gelişimine yönelik yapılan etkinliklerin değerlendirilmesi: Karma yöntem araştırması (Yayın No. 538426) [Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Balcı, A. (2001). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeler*. PegemA Yayıncılık.

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice-Hall.

Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of self-regulation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes, 50*(2), 248-287. https://doi.org/10.1016/0749-5978(91)90022-L

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W.H. Freeman and Company.

Bai, B., Shen, B., & Wang, J. (2024). Impacts of social and emotional learning (SEL) on English learning achievements in Hong Kong secondary schools. *Language Teaching Research, 28*(3), 1176-1200.

Bailey, R., & Jones, S. M. (2019). An integrated model of regulation for applied settings. *Clinical Child and Family Psychology Review, 22*(1), 2-23. https://doi.org/10.1007/s10567-019-00285-y

Banerjee, R., Weare, K., & Farr, W. (2014). Working with 'Social and Emotional Aspects of Learning' (SEAL): Associations with school ethos, pupil social experiences, attendance, and attainment. *British Educational Research Journal, 40*(4), 718–742. https://doi.org/10.1002/berj.3114

Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema, 18*, 13-25.

Baron, D. M. (2013). Social And Emotional Learning: *An Argument For Religious Pluralism*, Loyola University.

Barron, B., & Darling-Hammond, L. (2008). Teaching for meaningful learning: A review of research on inquiry-based and cooperative learning. In *Powerful learning: What we know about teaching for understanding* (pp. 11-70). Jossey-Bass.

Barron, B., & Darling-Hammond, L. (2021). *Teaching for meaningful learning: A review of research on inquiry-based and cooperative learning* (2nd ed.). Jossey-Bass.

Battista, A., & Torre, D. (2023). Mixed methods research designs. *Medical Teacher*, 45, 585 - 587. https://doi.org/10.1080/0142159X.2023.2200118.

Bastian, V. A., Burns, N. R., & Nettelbeck, T. (2005). Emotional intelligence predicts life skills, but not as well as personality and cognitive abilities. *Personality and Individual Differences, 39*(6), 1135-1145. https://doi.org/10.1016/j.paid.2005.04.006

Batson, C. D. (1991). *The altruism question: Toward a social-psychological answer*. Lawrence Erlbaum Associates.

Baumeister, R. F., & Leary, M. R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin, 117*(3), 497–529. https://doi.org/10.1037/0033-2909.117.3.497

Baumeister, R. F., & Heatherton, T. F. (1996). Self-regulation failure: An overview. *Psychological Inquiry, 7*(1), 1-15. https://doi.org/10.1207/s15327965pli0701_1

Baumeister, R. F., & Vohs, K. D. (2004). Understanding self-regulation: An introduction. In R. F. Baumeister & K. D. Vohs (Eds.), *Handbook of self-regulation: Research, theory, and applications* (pp. 1-9). Guilford Press.

Baumeister, R. F., & Vohs, K. D. (2007). The strength model of self-control. *Current Directions in Psychological Science, 16*(6), 351-355. https://doi.org/10.1111/j.1467-8721.2007.00534.x

Beceren, B. Ö. (2012). Güçlü Başlangıç Sosyal Duygusal Öğrenme Programı'nın 5 yaş çocuklarının sosyal ve duygusal gelişimleri üzerine etkisi (Yayın No. 320406) [Doktora tezi, Marmara Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Berberoğlu, M. M. (2021). *Öğretmen adaylarına sosyal duygusal öğrenme becerileri farkındalığı kazandırma üzerine bir durum çalışması* (Yayın No. 724946) [Yüksek Lisans Tezi, Bahçeşehir Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Berg, M., Talvio, M., Hietajärvi, L., Benítez, I., Cavioni, V., Conte, E., Cuadrado, F., Ferreira, M., Košir, M., Martinsone, B., Ornaghi, V., Raudienė, I., Šukytė, D., Talić, S., & Lonka, K. (2021). The Development of Teachers' and Their Students' Social and Emotional Learning During the "Learning to Be Project"-Training Course in Five European Countries. *Frontiers in Psychology*, 12. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.705336.

Berg Ulla, & Poom-Valickis, K. (2023). Contributing and hindering factors of teachers' social and emotional learning competencies. *ÜNİVERSİTEPARK Bülten.* https://doi.org/10.22521/unibulletin.2023.122.1

Beijaard, D., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20(2), 107-128. https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.07.001

Berkowitz, M. W., & Bier, M. C. (2005). What works in character education: A research-driven guide for educators. *Character Education Partnership*.

Berkowitz, M. W. (2011). What works in values education. *International Journal of Educational Research*, *50*(3), 153-158. https://doi.org/10.1016/j.ijer.2011.07.003

Bierman, K. L., Nix, R. L., Greenberg, M. T., Blair, C., & Domitrovich, C. E. (2010). Executive functions and school readiness intervention: Impact, moderation, and mediation in the Head Start REDI program. *Development and Psychopathology*, *20*(3), 821-843. https://doi.org/10.1017/S0954579410000455

Binici, N. G. (2023). *Lise öğrencilerinin okul terki riskinin yordayıcıları olarak sosyal duygusal öğrenme düzeyleri, akademik öz yeterlik ve algılanan sosyal destek* (Yayın No. 812255) [Yüksek lisans tezi, Millî Savunma Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Blewitt, C., O'Connor, A., Morris, H., Mousa, A., Bergmeier, H., Nolan, A., Jackson, K. L., Barrett, H., & Skouteris, H. (2020). Do curriculum-based social and emotional learning programs in early childhood education and care strengthen teacher outcomes? A systematic literature review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *17*(3), 1049. https://doi.org/10.3390/ijerph17031049

Blumenfeld, P. C., Soloway, E., Marx, R. W., Krajcik, J. S., Guzdial, M., & Palincsar, A. (1991). Motivating project-based learning: Sustaining the doing, supporting the learning. *Educational Psychologist*, *26*(3-4), 369-398. https://doi.org/10.1080/00461520.1991.9653139

Borko, H., & Putnam, R. T. (1995). Expanding a teacher's knowledge base: A cognitive psychological perspective on professional development. In T. R. Guskey & M. Huberman (Eds.), *Professional development in education: New paradigms and practices* (pp. 35-65). Teachers College Press

Borko, H. (2004). Professional development and teacher learning: Mapping the terrain. *Educational Researcher*, 33(8), 3-15. https://doi.org/10.3102/0013189X03300800

Boyatzis, R. E. (2009). Competencies as a behavioral approach to emotional intelligence. *Journal of Management Development, 28*(9), 749-770. https://doi.org/10.1108/02621710910987647

Brackett, M. A., Rivers, S. E., & Salovey, P. (2011). Emotional intelligence: Implications for personal, social, academic, and workplace success. *Social and Personality Psychology Compass, 5*(1), 88–103. https://doi.org/10.1111/j.1751-9004.2010.00334.x

Brackett, M. A., Rivers, S. E., Reyes, M. R., & Salovey, P. (2012). Enhancing academic performance and social and emotional competence with the RULER feeling words curriculum. *Learning and Individual Differences, 22*(2), 218–224. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2010.10.002

Brackett, M. A., & Rivers, S. E. (2014). Transforming students' lives with social and emotional learning. In R. Pekrun & L. Linnenbrink-Garcia (Eds.), *International handbook of emotions in education* (pp. 368-388). Routledge.

Bradberry, T., & Greaves, J. (2009). *Emotional intelligence 2.0*. TalentSmart.

Brookfield, S. D. (1995). *Becoming a critically reflective teacher*. Jossey-Bass.

Brown, H., & Cambourne, B. (1987). *Read and retell: A strategy for the whole-language/natural learning classroom*. Methuen.

Brown, K. W., & Ryan, R. M. (2003). The benefits of being present: Mindfulness and its role in psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84(4), 822–848. https://doi.org/10.1037/0022-3514.84.4.822

Brown, J. L., Jones, S. M., LaRusso, M. D., & Aber, J. L. (2010). Improving classroom quality: Teacher influences and experimental impacts of the 4Rs program. *Journal of Educational Psychology, 102*(1), 153–167. https://doi.org/10.1037/a0018160

Buchanan, R., Gueldner, B. A., Tran, O. K., & Merrell, K. W. (2009). Social and Emotional Learning in Classrooms: A Survey of Teachers' Knowledge, Perceptions, and Practices. *Journal of Applied School Psychology*, *25*(2), 187–203. https://doi.org/10.1080/15377900802487078

Büyüköztürk, Ş. (1993). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. PegemA Yayıncılık.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi Yayıncılık.

Calhoun, C. D., Stephens, J. P., Lindner, D., & Elango, A. (2020). The PATHS curriculum: A pilot study of child behavioral outcomes in a longitudinal investigation. *Behavioral Interventions, 35*(4), 304-317. https://doi.org/10.1002/bin.1724

Calhoun, C. D., Espelage, D. L., Hunter, S. C., & Bush, H. M. (2020). Multi-level modeling of social-emotional learning program effects on academic and behavioral outcomes. *Journal of School Psychology*, 82, 21-40. https://doi.org/10.1016/j.jsp.2020.07.001

Can, A. (2013). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. PegemA Yayıncılık.

Campbell, D. T., Stanley, J. C., & Gage, N. L. (2020). *Experimental and quasi-experimental designs for research*. Rand McNally.

Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Pastorelli, C., Bandura, A., & Zimbardo, P. G. (2000). Prosocial foundations of children's academic achievement. *Psychological Science, 11*(4), 302-306. https://doi.org/10.1111/1467-9280.00260

Carmines, E. G., & Zeller, R. A. (1979). *Reliability and validity assessment*. Sage Publications. https://doi.org/10.4135/9781412985642

Carroll, A., McCarthy, M., Houghton, S., & Sanders O'Connor, E. (2020). Evaluating the effectiveness of KooLKIDS: An interactive social emotional learning program for Australian primary school children. *Psychology in the Schools, 57*(6), 851–867. https://doi.org/10.1002/pits.22352

Carroll, A., Bower, J., & Muspratt, S. (2020). Who benefits most? Predicting the effectiveness of a social and emotional learning intervention according to children's emotional and behavioural difficulties. *Educational Psychology, 40*(4), 438-458. https://doi.org/10.1080/01443410.2019.1671478

Cefai, C., & Cavioni, V. (2014). *Social and emotional education in primary school: Integrating theory and research into practice*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-8752-4

Cherniss, C., Extein, M., Goleman, D., & Weissberg, R. P. (2006). Emotional intelligence: What does the research really indicate? *Educational Psychologist, 41*(4), 239-245. https://doi.org/10.1207/s15326985ep4104_4

Clarke, A. M., Bunting, B., & Barry, M. M. (2014). Evaluating the implementation of a school-based emotional well-being programme: A cluster randomized controlled trial of Zippy's Friends for children in disadvantaged primary schools. *Health Education Research, 29*(5), 786–798. https://doi.org/10.1093/her/cyu047

Ciotto, C. M., & Gagnon, A. G. (2018). Promoting social and emotional learning in physical education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance, 89*(4), 27-33. https://doi.org/10.1080/07303084.2018.1430625

Coelho, V. A., Brás, P., & Matsopoulos, A. (2021). Differential effectiveness of an elementary school social and emotional learning program during middle school transition in Portugal. *School Psychology, 36*(6), 475.

Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL). (2003). *Safe and sound: An educational leader's guide to evidence-based social and emotional learning (SEL) programs*.

Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL). (2005). *Safe and sound: An educational leader's guide to evidence-based social and emotional learning (SEL) programs*. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. https://casel.org

Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL). (2017). *What is SEL?* Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. https://casel.org

Colomeischi, A. A. (2014). Emotional intelligence and life satisfaction in Romanian university students: The mediating role of self-esteem and social support. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 127*, 213-217. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.03.243

Condliffe, B., Quint, J., Visher, M. G., Bangser, M. R., Drohojowska, S., Saco, L., & Nelson, E. (2017). Project-based learning: A literature review. *MDRC*.

Compas, B. E., Connor-Smith, J. K., Saltzman, H., Thomsen, A. H., & Wadsworth, M. E. (2001). Coping with stress during childhood and adolescence: Problems, progress, and potential in theory and research. *Psychological Bulletin*, *127*(1), 87–127. https://doi.org/10.1037/0033-2909.127.1.87

Cooper, R. K., & Sawaf, A. (1997). *Executive EQ: Emotional intelligence in leadership and organizations*. Grosset/Putnam.

Couch, S., Kazan, Z., Shi, K., Bray, A., & Groce, A. (2018). *A Differentially Private Wilcoxon Signed-Rank Test*. ArXiv. DOI: 10.48550/arXiv.1809.01635

Creswell, J. W. (1999). Mixed-method research: Introduction and application. In *Handbook of educational policy* (pp. 455-472). Academic press.

Creswell, J. W. (2017). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (5th ed.). SAGE Publications.

Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research* (3rd ed.). Sage Publications. https://doi.org/10.1177/1094428117750188

Cranton, P. (2006). *Understanding and promoting transformative learning: A guide for educators of adults* (2nd ed.). Jossey-Bass.

Çenberci, S. (2023). *Edwin E. Gordon'un müzik öğrenme teorisinin çocukların gelişimsel müzik potansiyeline ve sosyal-duygusal öğrenme becerilerine etkisi* (Yayın No. 804490) [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Damon, W., & Colby, A. (2015). *The power of ideals: The real story of moral choice*. Oxford University Press.

Darling-Hammond, L., & Bransford, J. (Eds.). (2005). *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do*. Jossey-Bass.

Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21st-century teacher education. *Journal of Teacher Education, 57*(3), 300-314. https://doi.org/10.1177/0022487105285962

Darling-Hammond, L., & Richardson, N. (2009). Teacher learning: What matters? *Educational Leadership*, 66(5), 46-53.

Da Silva Santos, K., Ribeiro, M., De Queiroga, D., Da Silva, I., & Ferreira, S. (2020). The use of multiple triangulations as a validation strategy in a qualitative study.. *Ciencia & saude coletiva*, 25 2, 655-664 . https://doi.org/10.1590/1413-81232020252.12302018.

Day, C., & Sachs, J. (2004). Professionalism, performativity and empowerment: Discourses in the politics, policies and purposes of continuing professional development. In C. Day & J. Sachs (Eds.), *International handbook on the continuing professional development of teachers* (pp. 3-32). Open University Press.

Decety, J., & Jackson, P. L. (2004). The functional architecture of human empathy. *Behavioral and Cognitive Neuroscience Reviews, 3*(2), 71–100. https://doi.org/10.1177/1534582304267187

Decety, J., & Cowell, J. M. (2018). The complex relation between morality and empathy. *Trends in Cognitive Sciences, 18*(7), 337-339. https://doi.org/10.1016/j.tics.2014.04.008

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry, 11*(4), 227-268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01

Denham, S. A., Blair, K. A., DeMulder, E., Levitas, J., Sawyer, K., Auerbach–Major, S., & Queenan, P. (2003). Preschool emotional competence: Pathway to social competence? *Child Development, 74*(1), 238-256. https://doi.org/10.1111/1467-8624.00533

Denham, S. A. (2006). Social–emotional competence as support for school readiness: What is it and how do we assess it? *Early Education and Development, 17*(1), 57-89. https://doi.org/10.1207/s15566935eed1701_4

Denham, S. A., & Brown, C. (2010). "Plays nice with others": Social-emotional learning and academic success. *Early Education and Development*, 21(5), 652-680. https://doi.org/10.1080/10409289.2010.497450

Denham, S. A., Bassett, H. H., & Zinsser, K. (2012). Early childhood teachers as socializers of young children's emotional competence. *Early Childhood Education Journal, 40*(3), 137-143. https://doi.org/10.1007/s10643-012-0504-2

Denieffe, S. (2020). Research ethics in quantitative and qualitative research. *Nurse Researcher*. https://doi.org/10.7748/nr.2020.e1727

Demirel, Ö. (2006). *Eğitimde program geliştirme: Kuramdan uygulamaya*. PegemA Yayıncılık.

Desimone, L. M. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures. *Educational Researcher,* 38(3), 181-199. https://doi.org/10.3102/0013189X08331140

Diekstra, R. F. W. (2008). Effectiveness of school-based social and emotional education programmes worldwide. In C. Clouder, B. Dahlin, R. F. W. Diekstra, P. Berrocal, & M. F. Heys (Eds.), *Social and emotional education: An international analysis* (pp. 255-284). Fundación Marcelino Botín.

Domitrovich, C. E., Cortes, R. C., & Greenberg, M. T. (2007). Improving young children's social and emotional competence: A randomized trial of the preschool "PATHS" curriculum. *The Journal of Primary Prevention*, *28*(2), 67–91. https://doi.org/10.1007/s10935-007-0081-0

Dowling, K., & Barry, M. M. (2020). Evaluating the Implementation Quality of a Social and Emotional Learning Program: A Mixed Methods Approach. *International journal of environmental research and public health*, *17*(9), 3249. https://doi.org/10.3390/ijerph17093249

Donkoh, S. (2023). Application of triangulation in qualitative research. *Journal of Applied Biotechnology & Bioengineering*. https://doi.org/10.15406/jabb.2023.10.00319.

Doğan, H. (2021). *Using mindfulness to support children's social and emotional learning in a kindergarten: A teacher's perspective* (Yayın No. 694120) [Master's Thesis, Boğaziçi University]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Dole, S., Bloom, L., & Kowalske, K. (2016). Transforming pedagogy: Changing perspectives from teacher-centered to learner-centered. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning, 10*(1). https://doi.org/10.7771/1541-5015.1538

Dökmen, Ü. (2012). *İletişim çatışmaları ve empati*. Remzi Kitabevi.

Drago-Severson, E. (1994). *Helping teachers learn: Principal leadership for adult growth and development*. Corwin Press.

Duckworth, A. L., & Seligman, M. E. P. (2005). Self-discipline outdoes IQ in predicting academic performance of adolescents. *Psychological Science, 16*(12), 939-944. https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.2005.01641.x

Duckworth, A. L., & Gross, J. J. (2014). Self-control and grit: Related but separable determinants of success. *Current Directions in Psychological Science, 23*(5), 319–325. https://doi.org/10.1177/0963721414541462

Dulewicz, V., & Higgs, M. (2000). Emotional intelligence: A review and evaluation study. *Journal of Managerial Psychology, 15*(4), 341-372. https://doi.org/10.1108/02683940010330993

Durlak, J. A., Domitrovich, C. E., Weissberg, R. P., & Gullotta, T. P. (2011). *Handbook of social and emotional learning: Research and practice*. Guilford Press. https://doi.org/10.1080/15374416.2010.517728

Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405-432. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x

Duval, S., & Wicklund, R. A. (1972). *A theory of objective self-awareness*. Academic Press.

Elias, M. J., Zins, J. E., Weissberg, R. P., Frey, K. S., Greenberg, M. T., Haynes, N. M., ... & Shriver, T. P. (1997). *Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators*. Association for Supervision and Curriculum Development.

Elias, M. J., & Moceri, D. C. (2012). Developing social and emotional aspects of learning: The American experience. *Research Papers in Education*, 27(4), 423-434. https://doi.org/10.1080/02671522.2012.690243

Elliott, S. N., & Gresham, F. M. (2008). Social skills improvement system: Rating scales manual. Pearson Assessments.

El Nokali, N. E., Bachman, H. J., & Votruba-Drzal, E. (2010). Parent involvement and children's academic and social development in elementary school. *Child Development, 81*(3), 988-1005. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01447.xResearchGate

Eratay, E. (2011). Okul öncesi çocuklarında davranış problemleri. *Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Çocuk Gelişimi Bölümü*.

Erarslan Çapan, B., & Korkut Owen, F. (2017). Çocukların kendilik değerini geliştirmede kendilik değeri geliştirme programı ve sosyal ve duygusal eğitim programının etkililiği. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 16*(62), 756-769. https://doi.org/10.17755/esosder.305405

Erlinawati, N., & Muslimah, A. (2021). Ensuring validity and reliability in research. *International Journal of Qualitative Methods, 20*, 16094069211042172. https://doi.org/10.1177/16094069211042172

Erişen, Y. (2022, 24 Ekim). Eğitim ve İş Yaşamında Değişen Paradigmalar. https://avesis.yildiz.edu.tr/yverisen/dokumanlar

Epstein, J. L. (2001). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Westview Press.

Esen-Aygün, H. (2017). *Sosyal-duygusal öğrenme programlarının sosyal duygusal öğrenme becerilerinin gelişimine, akademik başarı ve sınıf iklimi algısına etkisi* (Yayın No. 471010) [Doktora tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Eskawati, H. (2023). Qualitative content analysis: Data coding and thematic analysis in social sciences research. *International Journal of Qualitative Research, 15*(2). https://doi.org/10.2139/ssrn.4200324

Fantuzzo, J., McWayne, C., Perry, M. A., & Childs, S. (2004). Multiple dimensions of family involvement and their relations to behavioral and learning competencies for urban, low-income children. *School Psychology Review, 33*(4), 467-480.

Ferreira, M., Martinsone, B., & Talić, S. (2020). *Promoting sustainable social emotional learning at school through relationship-centered learning environment, teaching methods and formative assessment*. *Journal of Teacher Education for Sustainability, 22*(1), 21–36. https://doi.org/10.2478/jtes-2020-0003

Flook, L., Goldberg, S. B., Pinger, L., & Davidson, R. J. (2015). Promoting prosocial behavior and self-regulatory skills in preschool children through a mindfulness-based kindness curriculum. *Developmental Psychology, 51*(1), 44-51. https://doi.org/10.1037/a0038256

Francis, Y. J., Bennion, K., & Humrich, S. (2019). Building resilient learners: Implementing a social and emotional learning curriculum with elementary-age students. *Journal of Educational Research, 112*(4), 535-545. https://doi.org/10.1080/00220671.2019.1591956

Frey, K. S., Hirschstein, M. K., & Guzzo, B. A. (2000). Second Step: Preventing aggression by promoting social competence. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 8*(2), 102–112. https://doi.org/10.1177/106342660000800206

Fischer, S. N. (2017). *Teacher perceptions of the social emotional learning standards*. Governors State University. https://opus.govst.edu/capstones/282/

Fox, N. & Harper Lentini, R. (2006). You Got It!" Teaching social and emotional skills. Journal of the National Association for the Education of Young Children, NAEYC.

Fullan, M. (2016). *The new meaning of educational change* (5th ed.). Teachers College Press.

Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Basic Books.

Gardner, H. (2004). *Zihin çerçeveleri: Çoklu zekâ kuramı* (E. Kılıç, Çev.). Alfa Yayınları.

Garet, M. S., Porter, A. C., Desimone, L., Birman, B. F., & Yoon, K. S. (2001). What makes professional development effective? Results from a national sample of teachers. *American Educational Research Journal*, 38(4), 915-945. https://doi.org/10.3102/00028312038004915

Gaspar, M. F., Seabra-Santos, M. J., Relvão, J., Pimentel, M., Homem, T., Azevedo, A. F., & Moura-Ramos, M. (2023). Implementation in the "real world" of an evidence-based SEL program for teachers: Effects on children social, emotional, behavioral and problem solving skills. *Frontiers in Psychology: Section Educational Psychology, 14*.

Gibbs, J. C. (2010). *Moral development and reality: Beyond the theories of Kohlberg and Hoffman* (2nd ed.). Pearson.

Gibbs, J. C. (2013). *Moral development and reality: Beyond the theories of Kohlberg and Hoffman* (3rd ed.). Oxford University Press.

Gimbert, B., Pianta, R., & Hamre, B. (2021). Sustained professional development and social-emotional learning in elementary schools. *Educational Researcher, 50*(4), 229-241. https://doi.org/10.3102/0013189X20985442

Goldstein, T. R., & Lerner, M. D. (2020). Dramatic pretend play games uniquely improve emotional control in young children. *Developmental Science, 23*(1), e12870. https://doi.org/10.1111/desc.12870

Goleman, D. (2000). *İş başında duygusal zekâ* (H. Balkara, Çev.; 2. basım). Varlık Yayınları.

Goleman, D. (2006). *Sosyal zekâ: İnsan ilişkilerinin yeni bilimi* (Çev. B. S. Yüksel). Varlık Yayınları.

Goleman, D. (2011). *Duygusal zekâ: Neden IQ'dan daha önemlidir?* (B. S. Yüksel, Çev.; 34. basım). Varlık Yayınları.

Goleman, D. (2013). *Focus: The hidden driver of excellence*. HarperCollins.

Gollwitzer, P. M. (1999). Implementation intentions: Strong effects of simple plans. *American Psychologist, 54*(7), 493-503. https://doi.org/10.1037/0003-066X.54.7.493

Göl-Güven, M. (2016). The Lions Quest Program in Turkey: Teachers' Views and Classroom Practices. *International Journal of Emotional Education, 8*(2), 60-69.

Görhan, M. F. (2023). *Okul sonrası robotik kodlama eğitiminde öğretmenlerin rolleri ve görevlerinin sosyal duygusal öğrenme temelinde incelenmesi* (Yayın No. 792701) [Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Granovetter, M. S. (1973). The strength of weak ties. *American Journal of Sociology, 78*(6), 1360-1380. https://doi.org/10.1086/225469

Greenberg, M. T., Kusché, C. A., Cook, E. T., & Quamma, J. P. (1995). Promoting emotional competence in school-aged children: The effects of the PATHS curriculum. *Development and Psychopathology, 7*(1), 117–136. https://doi.org/10.1017/S0954579400006374

Greenberg, M. T., Weissberg, R. P., Utne O'brient, M. T., Zins, J. E., Fredericks, L., Resnik, H. and others (2003). Enhancing School-Based Prevention and Youth Development Through Coordinated Social, Emotional, And Academic Learning. *American Psychologist, 58,* 466-474.

Greenberg, M. T., Brown, J. L., & Abenavoli, R. M. (2016). *Teacher stress and health effects on teachers, students, and schools*. Edna Bennett Pierce Prevention Research Center, Pennsylvania State University.

Gregory, A., & Fergus, E. (2017). Social and emotional learning and equity in school discipline. *The Future of Children*, 27(1), 117-136. https://doi.org/10.1353/foc.2017.0006

Gresham, F. M., & Elliott, S. N. (1990). *Social skills rating system*. American Guidance Service.

Gross, J. J. (2002). Emotion regulation: Affective, cognitive, and social consequences. *Psychophysiology*, *39*(3), 281-291. https://doi.org/10.1017/S0048577201393198

Guskey, T. R. (2000). *Evaluating professional development*. Corwin Press.

Guskey, T. R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 8(3), 381-391. https://doi.org/10.1080/135406002100000512

Gürsel, N. (2024). *İlkokulda olimpik değerler eğitim programının sosyal duygusal öğrenme üzerine etkisi* (Yayın No. 857710) [Doktora tezi, Manisa Celal Bayar Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Han, S., Capraro, R., & Capraro, M. M. (2015). How science, technology, engineering, and mathematics project-based learning affects high-need students in the U.S. *Learning and Individual Differences, 51*, 157-166. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2016.08.045

Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2005). Can instructional and emotional support in the first-grade classroom make a difference for children at risk of school failure? *Child Development, 76*(5), 949-967. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2005.00889.x

Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2006). Student-teacher relationships. In G. G. Bear & K. M. Minke (Eds.), *Children's needs III: Development, prevention, and intervention* (pp. 59–71). National Association of School Psychologists.

Hamre, B. K., Hatfield, B. E., Pianta, R. C., & Jamil, F. M. (2012). Evidence for general and domain-specific elements of teacher-child interactions: Associations

with preschool children's development. *Child Development, 83*(5), 171-183. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2012.01758.x

Hawley, P. H. (2011). Social dominance in childhood and adolescence: Why social competence and aggression may go hand in hand. In P. K. Smith & C. H. Hart (Eds.), *The Wiley-Blackwell handbook of childhood social development* (2nd ed., pp. 281-296). Wiley-Blackwell.

Heckman, J. J., & Kautz, T. (2012). Hard evidence on soft skills. *Labour Economics, 19*(4), 451-464. https://doi.org/10.1016/j.labeco.2012.05.014

Hein, S. (2011). Introduction to emotional intelligence. *Education Horizons, 11*(5), 14-17.

Hendrickson, S. (2019). Active learning strategies in classroom settings. *Educational Psychology Review, 12*(2), 120-132. https://doi.org/10.1007/s10648-019-09493-3

Hoffman, M. L. (2000). *Empathy and moral development: Implications for caring and justice*. Cambridge University Press.

Hoffman, D. M. (2009). Reflecting on social emotional learning: A critical perspective on trends in the United States. *Review of educational research, 79*(2), 533-556.

Holsen, I., Smith, B. H., & Frey, K. S. (2008). Outcomes of the social competence program Second Step in Norwegian elementary schools. *School Psychology International, 29*(1), 71–88. https://doi.org/10.1177/0143034307088504

Holmes, V.-L., & Hwang, Y.-S. (2019). Exploring the effects of project-based learning in secondary mathematics education. *The Journal of Educational Research, 112*(4), 513-530. https://doi.org/10.1080/00220671.2019.1595240

Holmes, V.-L., & Hwang, Y.-S. (2019). Exploring the effects of project-based learning in secondary mathematics education. *The Journal of Educational Research, 112*(4), 513-530. https://doi.org/10.1080/00220671.2019.1595240

Howard, T. (2021). *Measuring the effects of professional development in social emotional (SEL) knowledge to improve teaching strategies* (Publication No. 28493089) [Doctoral dissertation, University of St. Francis]. ProQuest Dissertations & Theses Global.

Humphrey, N. (2013). *Social and emotional learning: A critical appraisal*. SAGE Publications.

Humphrey, N., Lendrum, A., Wigelsworth, M., & Greenberg, M. T. (2010). Social and emotional aspects of learning (SEAL) programme in secondary schools: National evaluation. *Department for Education*.

Işık, D. (2023). *Öğrencilerin sosyal-duygusal öğrenme becerileri konusunda veli görüşlerinin belirlenmesi* (Yayın No. 839826) [Yüksek lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Jennings, P. A., & 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. https://doi.org/10.3102/0034654308325693

Jennings, P. A., & Frank, J. L. (2015). Inservice preparation for educators. In J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg, & T. P. Gullotta (Eds.), *Handbook of social and emotional learning: Research and practice* (pp. 422–437). Guilford Press.

Jennings, P. A., Frank, J. L., Snowberg, K. E., Coccia, M. A., & Greenberg, M. T. (2017). Improving classroom learning environments by cultivating awareness and resilience in education (CARE): Results of a randomized controlled trial. *School Psychology Quarterly, 32*(4), 564-580. https://doi.org/10.1037/spq0000237

Jones, S. M., & Bouffard, S. M. (2012). Social and emotional learning in schools: From programs to strategies. *Social Policy Report, 26*(4), 1–33. https://doi.org/10.1002/j.2379-3988.2012.tb00073.x

Jones, S. M., Bouffard, S. M., & Weissbourd, R. (2013). SEL and preschool education: A framework for professional development. *The Future of Children, 27*(1), 49–72. https://doi.org/10.1353/foc.2013.0003

Jones, S. M., Barnes, S. P., Bailey, R., & Doolittle, E. J. (2017). Promoting social and emotional competencies in elementary school. *Future of Children, 27*(1), 49-72. https://doi.org/10.1353/foc.2017.0003

Kahneman, D., & Tversky, A. (2000). Choices, values, and frames. *American Psychologist*, 39(4), 341-350. https://doi.org/10.1037/0003-066X.39.4.341

Kapçı, E. G., Kalkan, M., & Güven, M. (2013). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinde sosyal duygusal öğrenme becerileri ve yalnızlık. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 13*(1), 367-384.

Kaspar, K., & Massey, S. (2023). Teachers' social-emotional learning: From necessity to possibility. *Educatia 21*. https://doi.org/10.24193/ed21.2023.25.25

Kaspar, K.L., Massey, S.L. Implementing Social-Emotional Learning in the Elementary Classroom. *Early Childhood Educ J* **51**, 641–650 (2023). https://doi.org/10.1007/s10643-022-01324-3

Kaşıkcı, F. (2022). *Sosyal duygusal öğrenmenin ergenlerde iyi oluşa etkisinin bütüncül olarak incelenmesi* (Yayın No. 741657) [Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Kaye, A. J., Pejic, V., Moffa, K., Jordan, M., Dennery, K. M., & DeMaso, D. R. (2022). Using professional development workshops to support school professionals' capacities to promote students' social, emotional, and behavioral health. *Psychology in the Schools*, *59*(4), 866–880. https://doi.org/10.1002/pits.22652

Kendziora, K., & Yoder, N. (2016). When Districts Support and Integrate Social and Emotional Learning (SEL): Findings from an Ongoing Evaluation of Districtwide Implementation of SEL. *Education Policy Center at American Institutes for Research*.

Kennedy, A. (2005). Models of continuing professional development: A framework for analysis. *Journal of In-Service Education*, 31(2), 235-250. https://doi.org/10.1080/13674580500200277

Kelchtermans, G. (2009). Who I am in how I teach is the message: Self-understanding, vulnerability and reflection. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 15(2), 257-272. https://doi.org/10.1080/13540600902875332

Killen, M., & Smetana, J. G. (Eds.). (2015). *Handbook of moral development* (2nd ed.). Psychology Press. https://doi.org/10.4324/9780203581957 taylorfrancis.com

Kim, Y., & Kim, J. (2021). The role of teachers' emotional intelligence in enhancing children's social competence: A study in South Korea. *Early Education and Development, 32*(5), 678-693. https://doi.org/10.1080/10409289.2020.1818912

Knowles, M. S. (1980). *The modern practice of adult education: From pedagogy to andragogy*. Englewood Cliffs: Prentice Hall/Cambridge.

Krajcik, J. S., & Shin, N. (2014). Project-based learning. In R. K. Sawyer (Ed.), *The Cambridge handbook of the learning sciences* (2nd ed., pp. 275-297). Cambridge University Press.

Kress, J. S., Norris, J. A., Schoenholz, D. A., Elias, M. J., & Seigle, P. (2004). Bringing together educational standards and social and emotional learning: Making the case for educators. *American Journal of Education, 111*(1), 68–89. https://doi.org/10.1086/424720

Krishnan, V. R. (2019). *Experimental and quasi-experimental designs in social research*. Sage Publications. https://doi.org/10.4135/9781506335193

Kutnick, P., & Kington, A. (2021). *Social relationships and classroom learning*. Routledge.

Küçükturan, A. G., & Keleş, S. (2019). *Sosyal duygusal gelişim*. In A. Arı (Ed.), *Erken çocukluk döneminde gelişim I* (pp. 319–359). Anı Yayıncılık.

Küçükturan, A. G. (2020). *Türkiye'de sosyal-duygusal öğrenme uygulamaları ve öğretmen mesleki gelişimi: Bir inceleme* (Yayın No. 702905) [Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Ladd, G. W., Birch, S. H., & Buhs, E. S. (1999). Children's social and scholastic lives in kindergarten: Related spheres of influence? *Child Development, 70*(6), 1373-1400. https://doi.org/10.1111/1467-8624.00101

Lapsley, D. K., & Carlo, G. (2014). Moral development at the crossroads: New trends and possible futures. In L. Nucci, D. Narvaez, & T. Krettenauer (Eds.), *Handbook of moral and character education* (pp. 163-180). Routledge.

Lang, S. N., Jeon, L., Sproat, E. B., Brothers, B. E., & Buettner, C. K. (2020). Social emotional learning for teachers (SELF-T): A short-term, online intervention to increase early childhood educators' resilience. *Early Education and Development, 31*(7), 1112-1132.

Lawson, G.M., McKenzie, M.E., Becker, K.D. *vd.* The Core Components of Evidence-Based Social Emotional Learning Programs. *Prev Sci* **20**, 457–467 (2019). https://doi.org/10.1007/s11121-018-0953-y

Lee, J., & Zuilkowski, S. (2021). Social and emotional learning (SEL) assessment in after-school care. *IGI Global.* https://doi.org/10.4018/978-1-7998-6728-9.CH011

Lee, J., & Zuilkowski, S. (2021). I can teach what's in the book": Understanding the why and how behind teachers' implementation of a social-emotional learning (SEL) focused curriculum in rural.. *The British journal of educational psychology*, e12483 . https://doi.org/10.1111/bjep.12483.

Li, J., & Hesketh, T. (2024). A social emotional learning intervention to reduce psychosocial difficulties among rural children in central China. *Applied Psychology: Health and Well-Being*, *16*(1), 235-253.

Lions Quest. (2023). *Yaşam Becerileri Programı*. Lions Clubs International Foundation.

Locke, E. A., & Latham, G. P. (2002). Building a practically useful theory of goal setting and task motivation: A 35-year odyssey. *American Psychologist, 57*(9), 705-717. https://doi.org/10.1037/0003-066X.57.9.705

Long, J., & diğerleri. (2015). *Empathy in education: Engagement, values, and achievement*. Continuum International Publishing Group.

Long, C., & McCormack, T. (2020). Long-term effects of social-emotional learning on academic skills: Evidence from a randomized trial. *Journal of Research on Educational Effectiveness, 13*(2), 276-304. https://doi.org/10.1080/19345747.2020.1831117

Lopes, P. N., & Salovey, P. (2004). Toward a broader education: Social, emotional, and practical skills. *Education Week, 23*(20), 40-44.

Lopes, P. N., Brackett, M. A., Nezlek, J. B., Schütz, A., Sellin, I., & Salovey, P. (2004). Emotional intelligence and social interaction. *Personality and Social Psychology Bulletin, 30*(8), 1018-1034. https://doi.org/10.1177/0146167204264762

Lyashevsky, I., Cesarano, M., & Black, J. (2020). To Understand Is to Forgive: Learning a Simple Model of Appraisal Leads to Emotion Knowledge Transfer and Enhances Emotional Acceptance and Empathy. *American Educational Research Journal*, 57, 906 - 940. https://doi.org/10.3102/0002831219865220.

Mages, W. K. (2018). Does creative drama promote language development in early childhood? A review of the methods and measures employed in the empirical literature. *Review of Educational Research, 88*(1), 91-125. https://doi.org/10.3102/0034654317741935

Malti, T., & Latzko, B. (2012). Moral emotions. In V. S. Ramachandran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior* (2nd ed., pp. 644-649). Academic Press. https://doi.org/10.1016/B978-0-12-375000-6.00206-9

Malti, T., & Krettenauer, T. (2013). The relation of moral emotion attributions to prosocial and antisocial behavior: A meta-analysis. *Child Development, 84*(2), 397-412. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2012.01851.x

Markowitz, N., Thowdis, W., & Gallagher, M. (2018). Sowing seeds of SEL: University-district partnership builds social and emotional learning across the teacher pipeline. *The Learning Professional, 39*(4), 30–34. Retrieved from https://www.learningforward.org

Masry-Herzallah, A. (2024). From social-emotional learning to social-emotional competence in Israeli-Palestinian teachers' professional development. *Teacher Development*, 1–20. https://doi.org/10.1080/13664530.2024.2412041

Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (pp. 3-31). Basic Books.,

Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2000). Models of emotional intelligence. In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of intelligence* (pp. 396-420). Cambridge University Press.,

Mayer, J. D., & Cobb, C. D. (2000). Educational policy on emotional intelligence: Does it make sense? *Educational Psychology Review, 12*(2), 163-183. https://doi.org/10.1023/A:1009093231445

Mayer, J. D., Salovey, P., Caruso, D. R., & Sitarenios, G. (2001). Emotional intelligence as a standard intelligence. *Emotion, 1*(3), 232-242. https://doi.org/10.1037/1528-3542.1.3.232

Mayer, J. D., Roberts, R. D., & Barsade, S. G. (2008). Human abilities: Emotional intelligence. *Annual Review of Psychology, 59*, 507-536. https://doi.org/10.1146/annurev.psych.59.103006.093646

Mayer, J. D., Caruso, D. R., & Salovey, P. (2016). The ability model of emotional intelligence: Principles and updates. *Emotion Review, 8*(4), 290-300. https://doi.org/10.1177/1754073916639667

McCormick, M. P., Neuhaus, R., Horn, E. P., O'connor, E. E., White, H. I., Harding, S., ... & McClowry, S. (2019). Long-term effects of social–emotional learning on receipt of special education and grade retention: Evidence from a randomized trial of insights. *Aera Open*, *5*(3), 2332858419867290.

McCormick, M. P., Cappella, E., O'Connor, E. E., & McClowry, S. G. (2020). An examination of the academic effects of a school-based social-emotional learning intervention: Moderation by student and school characteristics. *Journal of School Psychology*, *78*, 83-102. https://doi.org/10.1016/j.jsp.2019.11.003

McCoy, D., Hanno, E., Ponczek, V., Pinto, C., Fonseca, G., & Marchi, N. (2021). Um Compasso Para Aprender: A Randomized Trial of a Social-Emotional Learning Program in Homicide-Affected Communities in Brazil.. *Child development*. https://doi.org/10.1111/cdev.13579.

McKown, C. (2017). Social-emotional assessment, performance, and standards. *The Future of Children*, *27*(1), 157-178. https://doi.org/10.1353/foc.2017.0008 ResearchGate

Meixner, C., & Hathcoat, J. (2019). The Nature of Mixed Methods Research. *Handbook of Research Methods in Health Social Sciences*. https://doi.org/10.1007/978-981-10-5251-4_76.

Merriam, S. B., & Bierema, L. L. (2013). *Adult learning: Linking theory and practice*. Jossey-Bass.

Merrell, K. W., & Gueldner, B. A. (2010). *Social and emotional learning in the classroom: Promoting mental health and academic success*. Guilford Press.

Meyers, D., Domitrovich, C., & Greenberg, M. (2019). Social and emotional learning and teachers. *The Future of Children*, *27*(1), 137-155. https://doi.org/10.1353/foc.2017.0007

Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. Jossey-Bass.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2018). *2019-2023 stratejik planı*. MEB.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2021). *OECD Sosyal ve Duygusal Beceriler Araştırması Türkiye Ön Raporu*.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2024). *Türkiye Maarif Modeli Eğitim Programı*. https://www.meb.gov.tr

Millî Eğitim Bakanlığı. (2024). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli: Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerileri*. https://tymm.meb.gov.tr/beceriler/sosyal-duygusal-ogrenme-becerileri

Mikulincer, M., & Shaver, P. R. (2010). *Attachment in adulthood: Structure, dynamics, and change* (2nd ed.). Guilford Press

Moazami-Goodarzi, A., Zarra-Nezhad, M., Hytti, M., Heiskanen, N., & Sajaniemi, N. (2021). Training early childhood teachers to support children's social and

emotional learning: A preliminary evaluation of roundies program. *International journal of environmental research and public health*, *18*(20), 10679.

Moffitt, T. E., Arseneault, L., Belsky, D., Dickson, N., Hancox, R. J., Harrington, H., ... & Caspi, A. (2011). A gradient of childhood self-control predicts health, wealth, and public safety. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, *108*(7), 2693-2698. https://doi.org/10.1073/pnas.1010076108

Mooy, M. (2018). *Social and emotional learning in the classroom: A study of implementation and impact* (Unpublished master's thesis). University of Toronto.

Morin, A. (2011). Self-awareness part 1: Definition, measures, effects, functions, and antecedents. *Social and Personality Psychology Compass*, 5(10), 807–823. https://doi.org/10.1111/j.1751-9004.2011.00387.

Narvaez, D. (2009). *Handbook of moral and character education*. Routledge.

Nickerson, A. B., & Fishman, A. (2019). Social and emotional learning (SEL) practices in schools: Effects on perceptions of school climate and student outcomes. *Journal of School Psychology*, *74*, 74-88. https://doi.org/10.1016/j.jsp.2019.05.002

Nucci, L., & Narvaez, D. (Eds.). (2008). *Handbook of moral and character education*. Routledge.

Nucci, L. P. (2009). *Nice is not enough: Facilitating moral development*. Pearson Education.

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2015). *Skills for social progress: The power of social and emotional skills*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/9789264226159-en

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2015). (2015). *Sosyal ilerleme için beceriler: Sosyal ve duygusal becerilerin gücü*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/9789264226159-tr

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2018). *The future of education and skills: Education 2030*. OECD Publishing.

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2021). *Beyond academic learning: First results from the survey of social and emotional skills*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/92a11084-en

Oberle, E., Schonert-Reichl, K. A., Hertzman, C., & Zumbo, B. D. (2014). Social-emotional competence, stress, and health in Canadian middle childhood: A cross-sectional study. *Developmental Psychology*, *50*(4), 1364–1376. https://doi.org/10.1037/a0036574

Oberle, E., & Schonert-Reichl, K. A. (2016). Stress contagion in the classroom? The link between classroom teacher burnout and morning cortisol in elementary

school students. *Social Science & Medicine, 159,* 30–37. https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2016.04.031

Oberle, E., & Schonert-Reichl, K. (2017). Social and emotional learning: Recent research and practical strategies for promoting children's social and emotional competence in schools. *Springer*. https://doi.org/10.1007/978-3-319-64592-6_11

Oberle, E., Domitrovich, C. E., Meyers, D. C., & Weissberg, R. P. (2020). Establishing systemic social and emotional learning approaches in schools: A framework for schoolwide implementation. In *Social and Emotional Learning* (pp. 6-26). Routledge.

Osher, D., Kidron, Y., Brackett, M., Dymnicki, A., Jones, S., & Weissberg, R. P. (2016). Advancing the science and practice of social and emotional learning: Looking back and moving forward. *Review of Research in Education, 40*(1), 644-681. https://doi.org/10.3102/0091732X16673595

Özdemir, A. (2023). *Sosyal duygusal öğrenme becerilerinin öğrenci akademik başarısına etkisi* (Yayın No. 702905) [Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Özdemir-Beceren, A., & Zembat, R. (2016). Sosyal duygusal öğrenme becerilerini geliştirmeye yönelik uygulamalı etkinlik önerileri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi, 4*(2), 82-99. https://doi.org/10.14689/issn.2148-2624

Özdemir, E. (2023). *Öğretmen adaylarına yönelik sosyal-duygusal öğrenme programının geliştirilmesi ve değerlendirilmesi* (Yayın No. 818464) [Doktora tezi, Ankara Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Özdemir Cihan, M., & Dilekmen, M. (2024). Emotional intelligence training for pre-service primary school teachers: a mixed methods research. *Frontiers in Psychology, 15*, 1326082.

Öztürk, O. (2022). *Lise öğrencilerinin fiziksel aktivitelerde sosyal destek algıları ile sosyal duygusal öğrenme becerilerinin incelenmesi* (Yayın No. 750259) [Yüksek Lisans Tezi, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Palmer, B., Donaldson, C., & Stough, C. (2002). Emotional intelligence and life satisfaction. *Personality and Individual Differences, 33*(7), 1091-1100. https://doi.org/10.1016/S0191-8869(01)00215-X

Payne, W. L. (1985). *A study of emotion: Developing emotional intelligence; self-integration; relating to fear, pain and desire (theory, structure of reality, problem-solving, contraction/expansion, tuning in/coming out/letting go* [Doctoral dissertation, The Union for Experimenting Colleges and Universities]. ProQuest Dissertations & Theses Global.

Payton, J. W., Weissberg, R. P., Durlak, J. A., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., Schellinger, K. B., & Pachan, M. (2008). The positive impact of social and

emotional learning for kindergarten to eighth-grade students: Findings from three scientific reviews. *Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning*.

Payton, J. W., Wardlaw, D. M., Graczyk, P. A., Bloodworth, M. R., Tompsett, C. J., & Weissberg, R. P. (2000). Social and emotional learning: A framework for promoting mental health and reducing risk behavior in children and youth. *Journal of School Health, 70*(5), 179-185. https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2000.tb06468.x

Pintrich, P. R. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. *Educational Psychology Review, 16*(4), 385-407. https://doi.org/10.1007/s10648-004-0006-x

Putnam, R. D. (2000). *Bowling alone: The collapse and revival of American community*. Simon & Schuster.

Ragozzino, K. and O'Brien, M. U. (2009). *Social and Emotional Learning and Bullying Prevention. Collaborative for Academic, Social, And Emotional Learning,*

Raver, C. C. (2003). Young children's emotional development and school readiness. *Social Policy Report, 16*(3), 3-19. https://doi.org/10.1002/j.2379-3988.2003.tb00037.x

Reyes, M. R., Brackett, M. A., Rivers, S. E., White, M., & Salovey, P. (2012). Classroom emotional climate, student engagement, and academic achievement. *Journal of Educational Psychology, 104*(3), 700–712. https://doi.org/10.1037/a0027268

Rexhepi, G., & Berisha, B. (2017). Emotional intelligence and its impact on leadership effectiveness. *European Scientific Journal, 13*(11), 127-135. https://doi.org/10.19044/esj.2017.v13n11p127

Rest, J. R., & Narvaez, D. (Eds.). (1994). *Moral development in the professions: Psychology and applied ethics*. Lawrence Erlbaum Associates.

Riggio, R. E. (1986). Assessment of basic social skills. *Journal of Personality and Social Psychology, 51*(3), 649–660. https://doi.org/10.1037/0022-3514.51.3.649

Rimm-Kaufman, S. E., & Hamre, B. K. (2010). The role of psychological and developmental science in efforts to improve teacher quality. *Teachers College Record, 112*(12), 2988-3023.

Rimm-Kaufman, S. E., Wanless, S. B., Patton, C. L., & Deutsch, N. L. (2014). Promoting social and emotional learning in the primary grades. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 593–610). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_29

Rivers, S. E., & Brackett, M. A. (2011). Achieving standards in the English language arts (and more) using the RULER approach to social and emotional learning. *Reading & Writing Quarterly*, *27*(1-2), 75-100. https://doi.org/10.1080/10573569.2011.532715

Rivers, S. E., Brackett, M. A., Reyes, M. R., Elbertson, N. A., & Salovey, P. (2013). Improving the social and emotional climate of classrooms: A clustered randomized controlled trial testing the RULER approach. *Prevention Science, 14*(1), 77–87. https://doi.org/10.1007/s11121-012-0305-2

Rivers, S. E., & Brackett, M. A. (2020). *Social and emotional learning: A critical appraisal*. In R. J. Sternberg & W. M. Williams (Eds.), *Educational psychology handbook* (pp. 203-227). Cambridge University Press.

Robertson, J., Ford-Connors, E., Frahm, T., Bock, K., & Paratore, J. R. (2017). Unpacking the coaching support cycle: Examining the roles and responsibilities of literacy coaches. *Elementary School Journal, 118*(2), 256–279. https://doi.org/10.1086/693929

Robinson, K. (2018). You, your child, and school: Navigate your way to the best education. Viking.

Roeser, R. W., Skinner, E., Beers, J., & Jennings, P. A. (2012). Mindfulness training and teachers' professional development: An emerging area of research and practice. *Child Development Perspectives, 6*(2), 167-173. https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2012.00238.x

Romanz, B. A., Kantor, J. H., & Elias, M. J. (2004). Implementation and evaluation of a social-emotional learning program in an urban elementary school. *Journal of School Psychology, 42*(2), 131-143. https://doi.org/10.1016/j.jsp.2003.12.001

Rumble, A. C., Van Lange, P. A. M., & Parks, C. D. (2010). The benefits of empathy: When empathy may sustain cooperation in social dilemmas. *European Journal of Social Psychology*, *40*(5), 856-866. https://doi.org/10.1002/ejsp.659

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist, 55*(1), 68-78. https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68

Saban, A., & Ersoy, A. (2019). *Eğitimde nitel araştırma desenleri*. Anı Yayıncılık.

Sarısoy, B. (2017). *Öğretmenler için duygusal zekâ becerileri eğitim programının tasarlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi* (Yayın No. 464523) [Yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Sarısoy, B., & Erişen, Y. (2018). Öğretmenler için duygusal zekâ becerileri eğitim programının tasarlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi. *İlköğretim Online, 17*(4), 2188-2215. https://doi.org/10.17051/ilkonline.2019.507002

Schonert-Reichl, K. A., & Hymel, S. (2007). *Educating the heart as well as the mind: Social and emotional learning for school and life success*. University of British Columbia.

Schonert-Reichl, K. A., & Lawlor, M. S. (2010). The effects of a mindfulness-based social and emotional learning program on pre- and early-adolescents' well-being and social and emotional competence. *Mindfulness, 1*, 137–151. https://doi.org/10.1007/s12671-010-0011-8

Schonert-Reichl, K. A., & Weissberg, R. P. (2014). Social and emotional learning: Essential lessons for school and life. *Phi Delta Kappan, 96*(4), 19-23. https://doi.org/10.1177/0031721714561431

Schonert-Reichl, K., & Zakrzewski, V. (2014). How to close the social-emotional gap in teacher training. *Greater Good, January, 8*.

Schonert-Reichl, K. A., Hanson-Peterson, J., & Hymel, S. (2015). SEL and teachers: Social and emotional learning and teachers. In J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg, & T. P. Gullotta (Eds.), *Handbook of social and emotional learning: Research and practice* (pp. 406–421). Guilford Press.

Schonert-Reichl, K. A. (2017). Social and emotional learning and teachers. *The Future of Children, 27*(1), 137-155. https://doi.org/10.1353/foc.2017.0007

Schonert-Reichl, K. A. (2020). Advancements in the landscape of social and emotional learning and emerging topics on the horizon. *Educational Psychologist, 55*(3), 222-232. https://doi.org/10.1080/00461520.2020.1783605

Schonert-Reichl, K. A. (2017). Social and emotional learning and teachers. *The Future of Children, 27*(1), 137–155. https://doi.org/10.1353/foc.2017.0007

Schilling, D. (2009). *Duygusal zekâ beceri eğitimi: Uygulamaya yönelik pratik bir model ve 50 aktivite* (T. F. Karahan, B. Y. Müge, & Y. M. E. Sardoğan, Çev.). Nobel Yayıncılık.

Siekkinen, M., Pakarinen, E., Lerkkanen, M. K., Poikkeus, A. M., Salminen, J., Poskiparta, E., & Nurmi, J. E. (2013). Social Competence Among 6-year-old Children and Classroom Instructional Support and Teacher Stress. *Early Education and Development, 24*(6), 877–897. https://doi.org/10.1080/10409289.2013.745183

Soutter, A. K., O'Steen, B., & Gilmore, A. (2014). Wellbeing in the New Zealand curriculum. *Journal of Curriculum Studies, 46*(5), 694–716. https://doi.org/10.1080/00220272.2013.838899

Sparks, D., & Loucks-Horsley, S. (1989). Five models of staff development for teachers. *Journal of Staff Development*, 10(4), 40-57.

Smith, B. H., and Low, S. (2013). The Role of Social-Emotional Learning in Bullying Prevention Efforts. *Theory into Practice, 52*(4), 280-287.

Stein, J. S., & Book H. E., (2003). *EQ duygusal zekâ ve başarının sırrı* (çev. M. Işık). Özgür Yayınları.

Strum, J. R. (2001). *An Action Research Study Of A Social-Emotional Learning Program And Its Effect On The Behavior And Academic Success of Fifth Grade Students*. Thesis, University Of California.

Suna'nın Kızları. (2023). *SDÖ Öğretmen Eğitimi Pilot Uygulama Raporu*. Suna ve İnan Kıraç Vakfı.

Şimşek, H., & Yıldırım, A. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri (9. baskı).* Seçkin Yayıncılık.

Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (Eds.). (1998). *Self-regulated learning: From teaching to self-reflective practice*. Guilford Press.

Sheridan, S. M., Knoche, L. L., Edwards, C. P., Bovaird, J. A., & Kupzyk, K. A. (2012). Parent engagement and school readiness: Effects of the Getting Ready intervention on preschool children's social–emotional competencies. *Early Education and Development, 21*(1), 125-156. https://doi.org/10.1080/10409289.2010.532082

Soutter, M. (2023). Transformative social-emotional learning for teachers: Critical and holistic well-being as a marker of success. *Journal of Teaching and Learning, 17*(1), 7–30. https://doi.org/10.22329/jtl.v17i1.7001

Saarni, C. (1999). *The development of emotional competence*. Guilford Press.

Spivak, A. L., & Farran, D. C. (2012). First-grade teacher behaviors and children's prosocial actions in classrooms. *Early Education and Development, 23*(5), 623-639. https://doi.org/10.1080/10409289.2011.566102

Spivak, A. L., & Farran, D. C. (2012). First-grade teacher behaviors and children's prosocial actions in classrooms. *Early Education and Development, 23*(5), 623-639. https://doi.org/10.1080/10409289.2011.566102

Selman, R. L. (2003). *The promotion of social awareness: Powerful lessons from the partnership of developmental theory and classroom practice*. Russell Sage Foundation.

Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (Eds.). (1998). *Self-regulated learning: From teaching to self-reflective practice*. Guilford Press.

Taba, H. (1962). *Curriculum development: Theory and practice*. Harcourt, Brace & World.

Tangney, J. P., Baumeister, R. F., & Boone, A. L. (2004). High self-control predicts good adjustment, less pathology, better grades, and interpersonal success. *Journal of Personality, 72*(2), 271-324. https://doi.org/10.1111/j.0022-3506.2004.00263.x

Thomas, J. W. (2000). A review of research on project-based learning. *Autodesk Foundation*.

Turiel, E. (2006). The development of morality. In W. Damon & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology* (6th ed., Vol. 3, pp. 789-857). Wiley.

Taylor, R. D., Oberle, E., Durlak, J. A., & Weissberg, R. P. (2017). Promoting positive youth development through school-based social and emotional learning interventions: A meta-analysis of follow-up effects. *Child Development, 88*(4), 1156-1171. https://doi.org/10.1111/cdev.12864

Taylor, R. D., Oberle, E., Durlak, J. A., & Weissberg, R. P. (2017). Promoting positive youth development through school-based social and emotional learning interventions: A meta-analysis

Thierry, K., vd. (2022). SEL in context: School mobility and social-emotional learning trajectories in a low-income, urban school district. *Education and Urban Society*. https://doi.org/10.1177/00131245221106735

Thierry, K. L., Page, A., Currie, C., Posamentier, J., Liu, Y., Choi, J., ... & Widen, S. C. (2022, December). How are schools implementing a universal social–emotional learning program? Macro-and school-level factors associated with implementation approach. In *Frontiers in Education* (Vol. 7, p. 1044835). Frontiers Media SA.

Thompson, M., & Kindlon, D. (2000). *Raising Cain: Protecting the emotional life of boys*. Ballantine Books.

Thorndike, E. L. (1920). Intelligence and its uses. *Harper's Magazine*, 140, 227-235.

Tilki, M. (2021). *Ortaokul öğrencilerinin dijital oyun bağımlılığı ile sosyal duygusal öğrenme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayın No. 694995) [Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Timans, R., Wouters, P., & Heilbron, J. (2019). Mixed methods research: What it is and what it could be. *Theory and Society, 48*(2), 193-216. https://doi.org/10.1007/s11186-019-09345-5

Timperley, H., Wilson, A., Barrar, H., & Fung, I. (2007). *Teacher professional learning and development: Best evidence synthesis iteration*. Ministry of Education.

Totan, T. (2011). Problem çözme becerileri eğitim programının ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin sosyal duygusal öğrenme becerileri üzerine etkisi (Yayın No. 296494) [Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Trilling, B., & Fadel, C. (2009). *21st century skills: Learning for life in our times*. Jossey-Bass.

Türk Sanayicileri ve İş İnsanları Derneği (TÜSİAD). (2019). *Eğitimde dijitalleşme: Türkiye için bir yol haritası*. TÜSİAD.

Türkkent, E. (2023). *Bilinçli farkındalık temelli sosyal duygusal öğrenme programının okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenleme becerilerine etkisi* (Yayın No. 837979) [Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Türnüklü, A. (2004). Okullarda sosyal ve duygusal öğrenme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 37*(37), 136-152. https://dergipark.org.tr/tr/pub/kuey/issue/10360/126835

Tütün, M. (2023). *Ergenlerde sosyal duygusal öğrenme becerilerinin yordayıcısı olarak okul iklimi* (Yayın No. 777770) [Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Tyler, R. W. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. University of Chicago Press.

Ulaşan, H. (2018). Çözüm odaklı yaklaşıma dayalı psikoeğitim programının sosyal duygusal öğrenme becerilerine etkisi (Yayın No. 541950) [Doktora tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Ulla T & Poom-Valickis K (2023) Program support matters: A systematic review on teacher- and school related contextual factors facilitating the implementation of social-emotional learning programs. *Front. Educ.* 7:965538. https://doi.org/10.3389/feduc.2022.965538

Uslu, A. (2019). İşbirlikli dijital hikaye anlatımının ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma ve sosyal duygusal öğrenme becerilerine etkisi (Yayın No. 557640) [Yüksek lisans tezi, Manisa Celal Bayar Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Uyar, R. Ö. (2022). *Koçluğa dayalı sosyal duygusal öğrenme öğretmen mesleki gelişim programının öğretmen-çocuk ilişkisi ile çocukların sosyal yetkinlik ve problem davranışlarına etkisi* (Yayın No. 713270) [Doktora tezi, Çukurova Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Vakili, M., & Jahangiri, N. (2018). Content validity and reliability assessment of measurement tools in research. *Journal of Methodology, 10*(2), 78-85. https://doi.org/10.5812/jjmethodol.5880

Vardarlı, B. (2020). *Çocuklar için sanal gerçeklik sosyal duygusal öğrenme becerileri eğitimi programının tasarlanması ve etkililiğinin incelenmesi: Bir karma yöntem çalışması* (Yayın No. 665283) [Doktora Tezi, Ege Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Vescio, V., Ross, D., & Adams, A. (2008). A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. *Teaching and Teacher Education, 24*(1), 80–91. https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.01.004

Wanless, S. B., & Domitrovich, C. E. (2015). Social-emotional learning programs and teacher effectiveness. *Frontiers in Psychology, 11*, Article 561196. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.561196

Wanless, S. B., & Domitrovich, C. E. (2015). Readiness to implement school-based social-emotional learning interventions: Using research on factors related to implementation to maximize quality. *Prevention Science*, *16*(8), 1037-1043.

Wang, M. C., Haertel, G. D., & Walberg, H. J. (1997). Learning influences. In H. J. Walberg & G. D. Haertel (Eds.), *Psychology and educational practice* (pp. 199-211). McCutchan Publishing Corporation.

Webster-Wright, A. (2009). Reframing professional development through understanding authentic professional learning. *Review of Educational Research*, 79(2), 702-739. https://doi.org/10.3102/0034654308330970

Weisinger, H. (1998). *Emotional intelligence at work*. Jossey-Bass Publishers.

Weissberg, R. P., Kumpfer, K. L., & Seligman, M. E. P. (2003). Prevention that works for children and youth: An introduction. *American Psychologist, 58*(6-7), 425-432. https://doi.org/10.1037/0003-066X.58.6-7.425

Weissberg, R. P., & 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 of Political and Social Science, 591*(1), 86-97. https://doi.org/10.1177/0002716203260093

Weissberg, R. P., Durlak, J. A., Domitrovich, C. E., & Gullotta, T. P. (2015). Social and emotional learning: Past, present, and future. In J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg, & T. P. Gullotta (Eds.), *Handbook of social and emotional learning: Research and practice* (pp. 3-19). Guilford Press.

Wentzel, K. R. (1991). Social competence at school: Relation between social responsibility and academic achievement. *Review of Educational Research, 61*(1), 1–24. https://doi.org/10.3102/00346543061001001

Wilson, D. B., Gottfredson, D. C., & Najaka, S. S. (2001). School-based prevention of problem behaviors: A meta-analysis. *Journal of Quantitative Criminology*, 17(3), 247-272. https://doi.org/10.1023/A:1011050217296

World Health Organization (WHO). (1997). *Life skills education for children and adolescents in schools* (2nd ed.). WHO.

Wong, D. F. K., Li-Tsang, C. W. P., & Siu, A. M. H. (2014). Effect of a social emotional learning programme for primary school students. *Hong Kong Journal of Occupational Therapy*, 24(2), 56-63. https://doi.org/10.1016/j.hkjot.2014.11.001

Wooley, S. F. & Rubin, M. A. (2006). Physical health, social-emotional skilss and academic success are inseparable içinde The educator's guide to emotional intelligence and academic achievement. Elias, M. J. and Arnold, H.. Sage Publications Company.

Wu, M., Xu, W., Yao, Y., Zhang, L., Guo, L., Fan, J., & Chen, W. (2020). Mental health status of students' parents during COVID-19 pandemic and its influence

factors. *General Psychiatry, 33*(4), e100250. https://doi.org/10.1136/gpsych-2020-100250

Weissberg, R. P., & 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 of Political and Social Science, 591*(1), 86-97. https://doi.org/10.1177/0002716203260093

Walker, L. J. (2014). Moral personality, motivation, and identity. In M. Killen & J. G. Smetana (Eds.), *Handbook of moral development* (2nd ed., pp. 497-519). Psychology Press.

Walker, L. J. (2004). Gus in the gap: Bridging the judgment-action gap in moral functioning. In D. K. Lapsley & D. Narvaez (Eds.), *Moral development, self, and identity* (pp. 1-20). Lawrence Erlbaum Associates.

Wentzel, K. R. (1997). Student motivation in middle school: The role of perceived pedagogical caring. *Journal of Educational Psychology, 89*(3), 411-419. https://doi.org/10.1037/0022-0663.89.3.411

Weissberg, R. P., & Cascarino, J. (2013). Academic learning + social-emotional learning = national priority. *Phi Delta Kappan, 95*(2), 8-13. https://doi.org/10.1177/003172171309500203

Xavier, A., Vagos, P., Palmeira, L., Menezes, P., Patrão, B., Mendes, S., & Tavares, M. (2023). The Me and the Us of Emotions: a cluster-randomized controlled trial of the feasibility and efficacy of a compassion-based social–emotional learning program for children. *Frontiers in Psychology*, 14. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1196457.

Yang, C., Chan, M. K. Y., & Ma, T. L. (2020). Effects of a school-based social-emotional learning program for junior secondary school students in Hong Kong: A cluster-randomized controlled trial. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(21), 1-16. https://doi.org/10.3390/ijerph17217888

Yang, C., Chan, M., & , T. (2020). School-wide social emotional learning (SEL) and bullying victimization: Moderating role of school climate in elementary, middle, and high schools.. *Journal of school psychology*, 82, 49-69 . https://doi.org/10.1016/j.jsp.2020.08.002.

Yavuz, G. (2023). *Özel yetenekli öğrencilerin robotik öğrenme sürecindeki duygularının, öğrenme yaklaşımlarının ve sosyal duygusal öğrenmelerinin bağlılığa etkisinin modellenmesi* (Yayın No. 831946) [Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Yavuzer, Y. (2021). *İkinci Adım Programı'nın öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ve öğrenci-öğretmen ilişkileri üzerindeki etkileri*. Eğitim ve Bilim, 46(205), 1–20. https://doi.org/10.15390/EB.2021.9375

Yıldız, A. (2021). *Sosyal duygusal öğrenme becerileri çevrimiçi programının ortaokul öğrencilerinin psikolojik dayanıklılık ve yaşam doyumuna etkisi* (Yayın No. 722729) [Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Zaki, J., & Ochsner, K. N. (2012). The neuroscience of empathy: Progress, pitfalls and promise. *Nature Neuroscience, 15*(5), 675-680. https://doi.org/10.1038/nn.3085

Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13-39). Academic Press.

Zins, J. E., Weissberg, R. P., Wang, M. C., & Walberg, H. J. (2004). *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* Teachers College Press.

Zins, J. E., & Elias, M. J. (2006). Social and emotional learning. In G. G. Bear & K. M. Minke (Eds.), *Children's needs III: Development, prevention, and intervention* (pp. 1-13). National Association of School Psychologists.

Zins, J. E., & 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. https://doi.org/10.1080/10474410701413152

Zinsser, K. M., Denham, S. A., & Curby, T. W. (2018). Becoming a Social and Emotional Teacher The Heart of Good Guidance. *YC Young Children, 73*(4), 77-83.

EKLER

Ek 1. SDÖMEGEP Eğitim Başvuru Formu (Googleforms)

Sosyal Duygusal Öğrenme Mesleki Gelişim Eğitimi Başvuru Formu

Başvurunuzu aşağıdaki başvuru koşulları ve açıklamaları inceledikten sonra gerçekleştiriniz.

Başvuru Koşulları:

- İstanbul'da aktif olarak okul öncesi veya sınıf öğretmeni olarak çalışmak,
- Tüm atölye ve uygulamalara aktif olarak katılmayı kabul etmek,
- Yüz yüze atölye çalışması tarihlerinde uygun olmak,
- Daha önce sosyal duygusal öğrenme içerikli bir eğitim programına katılmamış olmak,
- Sosyal duygusal öğrenmeyle ilgilenmek,
- Sosyal duygusal öğrenme çalışmalarını sınıfında uygulamaya istekli olmak,
- Eğitim programı süreci boyunca beklenilen; anket, ölçek, form ve diğer değerlendirme araçlarını belirtilen tarihlerde uygulamayı kabul etmek,
- Süreç boyunca toplanılan tüm verilerin bilimsel bir çalışma amacıyla kullanılacak olmasını kabul etmek,
- Eğitime katılım ücretsizdir.
- Eğitim kontenjanı 20 kişiyle sınırlıdır.
- Süreci başarıyla tamamlayan katılımcılara Yıldız Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı ve YÖM Eğitim Vakfı (YÖMEV) onaylı "Sosyal Duygusal Öğrenme Mesleki Gelişim Programı" sertifikası verilecektir.
- Katılımcılar başvuru formunda belirtilen sorulara verdikleri cevaplara göre değerlendirme yapılarak seçilecektir.

Başvurular 8 Aralık Cuma günü gün sonuna kadar devam edecektir.

Program bilgilendirme formu ve eğitim tarihleri için tıklayın.

** Bu mesleki gelişim programı Barış Sarısoy'un doktora tezi (Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri, Eğitim Programları ve Öğretimi Doktora programı) kapsamında gerçekleşecektir.*

* Zorunlu soruyu belirtir

1. E-posta *

2. Ad Soyad *

3. Telefon Numarası *

4. Çalıştığınız Okul *

5. Eğitim Düzeyi *

Yalnızca bir şıkkı işaretleyin.

- ◯ Lisans
- ◯ Lisansüstü

6. Mesleki kıdem (yıl): *

Yalnızca bir şıkkı işaretleyin.

- ◯ 1-5
- ◯ 6-10
- ◯ 11-15
- ◯ 15-20
- ◯ 20 ve üzeri

7. Bu eğitime katılmak sizin için neden önemlidir? *

8. Bu eğitimin mesleki/kişisel yaşamınıza nasıl bir katkı sunacağını düşünüyorsunuz? *

9. Bu eğitimle elde edeceğiniz yetkinlik/becerilerin öğrencilerinize nasıl yansıyacağını düşünüyorsunuz? *

10. SDÖ mesleki gelişim eğitimini hangi beceri/yetkinlikleri kazanarak tamamlamak istersiniz? *

11. Eklemek istedikleriniz... *

Eğitim Başvuru Koşullarına Uygunluk Formu

12. Aşağıda belirtilen başvuru koşullarından uygun olduklarınızı ve kabul ettiğiniz şartları işaretleyiniz.

Uygun olanların tümünü işaretleyin.

- [ ] İstanbul'da aktif olarak okul öncesi veya sınıf öğretmeni olarak çalışıyorum.
- [ ] Daha önce sosyal duygusal öğrenme içerikli bir eğitim programına katılmadım.
- [ ] Yüz yüze yapılacak olan atölye çalışmaları için belirtilen tüm tarihler bana uygundur.
- [ ] Sosyal duygusal öğrenmeyle ilgileniyorum ve sınıfımda sosyal duygusal öğrenme uygulamaları yapmak istiyorum.
- [ ] Mesleki gelişim programı kapsamındaki tüm çalışmalara aktif olarak katılacağım.
- [ ] Mesleki gelişim programı kapsamındaki tüm sorumluluklarımı yerine getireceğim.
- [ ] Eğitim programı süreci boyunca beklenilen; anket, ölçek, form ve diğer değerlendirme araçlarını belirtilen tarihlerde uygulamayı kabul ediyorum.
- [ ] Süreç boyunca toplanılan tüm verilerin bilimsel bir çalışma amacıyla kullanılacak olmasını kabul ediyorum.

Bu içerik Google tarafından oluşturulmamış veya onaylanmamıştır.

Google Formlar

Ek 2. SDÖMEGEP Eğitim Duyurusu

SOSYAL DUYGUSAL ÖĞRENME MESLEKİ GELİŞİM PROGRAMI TANITIM FORMU

Değerli Öğretmenler,

Eğitim ve öğretimdeki temel hedefimizin ne olduğu sorusuna birçoğumuzun farklı cevapları olsa da buluşacağımız ortak nokta "bireylerin gerçek yaşamda ihtiyacı olan becerileri kazanması" olacaktır. Bu doğrultuda, günümüzde önem verilen akademik zekâ odaklı eğitimin, çocukların gerçek yaşam becerileri kazanmasında önemli bir etkisinin olmadığı araştırmalarla kanıtlanmıştır. Diğer taraftan, çocukların sosyal ve duygusal becerilerinin onların mesleki ve sosyal yaşam başarılarındaki önemi gün geçtikçe yapılan çalışmalarla ortaya koyulan diğer bir sonuçtur. Peki, çocukların bu becerilerini geliştirebilecek etkili yollar nelerdir?

Bu doğrultuda sizleri; sosyal duygusal öğrenmeyi kavramsal olarak tanıyacağımız, eğitimde sosyal duygusal öğrenme becerileri gelişimin neden önemli olduğunu fark edeceğimiz ve bu becerileri geliştiren çeşitli uygulamaları deneyimleyerek, sınıflarımızda sosyal duygusal öğrenmeyi gerçekleştirebilecek yetkinlikler kazanacağımız "Sosyal Duygusal Öğrenme Mesleki Gelişim"* eğitim programına davet ediyoruz.

** Bu mesleki gelişim programı Barış Sarısoy'un doktora tezi (Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri, Eğitim Programları ve Öğretimi Doktora programı) kapsamında gerçekleşecektir.*

Mesleki Gelişim Eğitim Programı Kapsamı;

- 3 saatlik 12 farklı; yüz yüze, aktif öğrenmeye dayalı atölye çalışması,
- Eğitim içeriğiyle ilgili farklı uzmanların katıldığı webinarlar,
- Eğitim süreci boyunca mentorluk ve birebir geribildirim görüşmeleri,
- Eğitim süreci içerisinde ve sonrasında asenkron videoların paylaşılması şeklindedir.

Katılım Şartları:

- Herhangi bir okulda aktif olarak okul öncesi veya sınıf öğretmeni olarak çalışıyor olmak,
- Tüm atölye ve uygulamalara aktif olarak katılmayı kabul etmek,
- Aşağıdaki tabloda belirtilen yüz yüze atölye çalışması tarihlerinde uygun olmak,
- Daha önce sosyal duygusal öğrenme içerikli bir eğitim programına katılmamış olmak,
- Sosyal duygusal öğrenmeyle ilgilenmek,
- Sosyal duygusal öğrenme çalışmalarını sınıfında uygulamaya istekli olmak,
- Eğitim programı süreci boyunca beklenilen; anket, ölçek, form ve diğer değerlendirme araçlarını belirtilen tarihlerde uygulamayı kabul etmek,
- Süreç boyunca toplanılan tüm verilerin bilimsel bir çalışma amacıyla kullanılacak olmasını kabul etmek şeklindedir.

YÜZ YÜZE YAPILACAK ATÖLYE TARİHLERİ

Atölye	Tarih	Saat
1. ve 2.Atölye	23 Aralık 2023 Cumartesi	9.30-16.30
3. ve 4.Atölye	30 Aralık 2023 Cumartesi	9.30-16.30
5. ve 6.Atölye	6 Ocak 2024 Cumartesi	9.30-16.30
7. ve 8.Atölye	13 Ocak 2024 Cumartesi	9.30-16.30
9. ve 10.Atölye	20 OCAK 2024 Cumartesi	9.30-16.30
11. ve 12.Atölye	10 ŞUBAT 2024 Cumartesi	9.30-16.30

Önemli Notlar:

- Eğitim programına katılım ücretsizdir.
- Kontenjan 20 kişiyle sınırlıdır.
- Katılımcılar, başvuru formuna verilen cevapların değerlendirilmesi sonucunda seçilecektir.
- Süreci başarıyla tamamlayan katılımcılara "Yıldız Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü" ve YÖM Eğitim Vakfı (YÖMEV) onaylı "Sosyal Duygusal Öğrenme Mesleki Gelişim Programı" sertifikası verilecektir.
- Yukarıda belirtilen katılım şartlarına uyan meslektaşlarımız **8 ARALIK 2023 Cuma**, gün sonuna kadar başvurularını gerçekleşebilirler.

Başvuru Formu Linki: https://forms.gle/p9WnzyLVtovVsvTb9

Eğitim Yapılacağı Yer: YÖM Okulları Göztepe Yerleşkesi

Ek 3. SDÖMEGEP Örnek Atölye Planı

3.ATÖLYE

Konu: Öz Farkındalık ve Geliştirme Yolları
Grup: 16 Öğretmen
Süre: 90'+90' dakika (3 Saat)
Yöntem ve Teknikler: Oyun temelli öğrenme, sorgulamaya dayalı öğrenme, İşbirlikli Öğrenme, Anlatım, Kavram Haritası, Beyin fırtınası, Paylaşım çemberi
Araç / Gereç: A4 Kağıtları, Flipchart Kağıtları, Keçeli Kalem, Farklı renkte Post-it'ler, Kurşun Kalem, PPT sunumu, Projeksiyon, Bingo Formları, Metaforlarla Sen Çalışma Kağıdı
Kazanımlar: ➢ Öz farkındalık kavramını tanımlar. ➢ Öz farkındalık becerilerini sıralar. ➢ Öz farkındalık becerilerinin bireyin yaşamı için önemini açıklar. ➢ Öz farkındalık becerileri geliştirecek öğrenme etkinlikleri uygular. ➢ Öz farkındalık becerisi geliştirebilecek öğrenme etkinliklerine örnekler verir.
Öğrenme Yaşantıları
➢ **Giriş etkinlikleri:**
1.Etkinlik: Katılımcılardan, kendi kişisel özellikleriyle ilişkilendirebilecekleri bir nesne seçerek çembere gelmeleri istenir. Daha sonra, seçtikleri nesneleri hangi kişisel özellikleriyle ilişkilendirdiklerini açıklamaları istenir. Eğitmenin yönergesiyle, katılımcılar mekânda serbestçe dolaşırken karşılaştıkları ilk kişiye, *"Bu ……'ın anahtarlığı" (…… kısmında kendi adlarını söylerler)* diyerek nesnelerini verirler ve aynı şekilde karşılarındaki kişiden bir nesne alırlar. Bu işlem, nesneler katılımcılar arasında bir süre dolaşacak şekilde devam eder. Ardından grup tekrar çember olur ve her katılımcı sırayla, yüksek sesle sahibinin adını söyleyerek aldığı nesneyi sahibine geri verir.
2.Etkinlik: Her bir katılımcıya, üzerinde soruların yer aldığı *Bingo kâğıtları* dağıtılır. Bu kâğıtlarda 9 kutucuk bulunur ve her kutucukta kişisel özelliklerle ilgili bir soru yer alır. Örneğin, "Kim araba kullanmaktan hoşlanır?" gibi sorular. Katılımcılardan, cevapları bilseler bile diğer kişilere giderek soruları sormaları ve yalnızca "Evet" cevabını aldıkları kişilerin isimlerini kutucuklara yazmaları istenir. Ayrıca, her ismin yalnızca bir kez kullanılabileceği ve kendi isimlerinin kâğıda yazılamayacağı belirtilir. Oyunun, tüm kutucukları ilk dolduran katılımcının

“Bingo!” diyerek eğitimcinin yanına gelmesiyle sona ereceği açıklanır. “Bingo!” diyen katılımcının kâğıdı, tüm katılımcılarla birlikte kontrol edilir ve oyunun doğruluğu onaylanır."
3.Etkinlik: Aktivite alanının farklı yerlerine, üzerinde Öz Farkındalık ile ilgili kavramların yazılı olduğu flipchart kağıtları asılır. Flipchart kağıtlarının ortalarında şu başlıklar yer alır: • Öz Farkındalık • Öz Farkındalığın Önemi • Öz Farkındalık Becerileri • Öz Farkındalığa Sahip Biri Eğitmen, çalışmanın başlangıcını duyurduğunda katılımcılardan istedikleri flipcharttan başlamaları ve oradaki sorulara cevap vermeleri istenir. Katılımcılara, kağıtlarda yazılanlarla ilgili akıllarına gelen her şeyi yazabilecekleri belirtilir. Herkesin istediği yerden başlayabileceği ancak süre tamamlanana kadar her katılımcının tüm 4 flipchart kağıdına bir şeyler yazmış olması gerektiği vurgulanır. Süre sonunda, katılımcılar 4 gruba ayrılır ve her gruba, üzerinde yazılar bulunan flipchart kağıtlarından biri teslim edilir. Gruplar, yazılanları inceleyip kendi düşüncelerini ekledikten sonra, çalıştıkları başlıkla ilgili bir sunum hazırlar ve sunumlarını diğer katılımcılara yaparlar.
➢ **Geliştirme Etkinlikleri:**
4. Etkinlik: Katılımcılara, günlük yaşam dilinde en çok hangi duygu kavramlarını kullandıkları sorulur. Ardından, bir duygu bulutu oluşturulacağı ifade edilir. Dijital ortamda kavram bulutu oluşturmak için Mentimeter uygulamasının bağlantısı katılımcılarla paylaşılır. Tüm katılımcılardan, bu bağlantı aracılığıyla en sık kullandıkları beş duygu ifadesini yazmaları istenir. Daha sonra, katılımcıların girdileriyle oluşturulan ve en çok tekrar eden duygu kavramlarının öne çıktığı duygu bulutu görseli tüm grup ile paylaşılır.
5. Etkinlik: Sunum aracılığıyla çeşitli duygu kavramları tanıtılır. Beş temel duygunun genelde daha yaygın kullanıldığı, ancak bu temel duyguların farklı dereceleri ve nüanslarının bulunduğu vurgulanır. Öz farkındalığın temelinin, kişinin kendini doğru duygularla ifade edebilme yeteneği olduğu belirtilir.
6. Etkinlik: Katılımcılar, ikişerli gruplara ayrılır ve her gruba bir set duygu kartı verilir. Gruplar, kartları kendi aralarında inceler. Daha sonra her iki kişi karşılıklı oturur ve A ile B olarak ayrılır. İlk olarak, A bir duygu kelimesi söyler, ardından B

başka bir duygu kelimesiyle karşılık verir. Sıra tekrar A'ya geçer ve A, daha önce söylenmemiş farklı bir duygu kelimesi söyler. Oyun, karşılıklı olarak duygu kelimeleri söyleme ve önceden söylenmemiş kelimeleri kullanarak devam eder. Oyunda her grubun 3 hakkı vardır. Eğer bir grup üyesi daha önce söylenmiş bir duygu kelimesini tekrar eder veya sırası geldiğinde duraksarsa, bir hak kaybederler. Oyun, grupların üç hakkını tamamlamasıyla sona erer.

Oyun sonunda şu sorular üzerinden değerlendirme yapılır:

- En çok hangi duygu kelimelerini kullandınız?
- Günlük yaşamda sık kullanmadığınız, ancak bu oyun sırasında kullandığınız duygu ifadeleri neler oldu?

7. Etkinlik: Katılımcılara, farklı bir yeteneğe sahip olan ve bu yeteneğini erken yaşta keşfetmiş bir çocuğun animasyon videosu izletilir. Video sonrasında, kendini fark etmeye yönelik sorular paylaşılır. Katılımcılardan, 2'şerli gruplar halinde çocuğun rolüne geçerek bu soruları cevaplamaları istenir. Gruplar, oluşturdukları cevapları diğer gruplarla paylaşır ve tüm grup birlikte cevaplar üzerine tartışır.

8. Etkinlik: Tüm katılımcılara, *Metaforlarla Sen* başlıklı etkinlik sayfaları dağıtılır. Katılımcılar, sayfada yer alan altı metaforu kendi hayatlarına göre doldururlar. Daha sonra, kendilerini en iyi yansıttığını düşündükleri üç metaforu seçerler. Eğitmenin yönergesiyle, katılımcılar mekânda serbestçe dolaşır. Eğitmen "dur" dediğinde, karşılarında duran kişiyle eşleşerek 2'şerli gruplar oluştururlar. Eşleştikleri kişiye seçtikleri metaforları ve bunlara yazdıklarını paylaşırlar. Etkinlik 3 tur boyunca aynı şekilde devam eder. Tüm katılımcılar seçtikleri üç metaforu paylaşmayı tamamladıklarında etkinlik sona erer. Etkinlik sonunda, bu çalışmanın kendini tanıma, ilgi alanlarını fark etme ve ifade etme üzerindeki etkileri grupça tartışılır.

- **Değerlendirme Etkinlikleri:**

9. Etkinlik: Katılımcılara birer A4 kağıdı verilir. Her katılımcı, ellerini A4 kağıdının üzerine koyarak ellerinin şeklini çizer. Çizilen parmaklara orantılı olarak iki çizgi çizilerek, her parmak üç boğuma ayrılır. Ardından, sunumda paylaşılan parmak kriterleri her parmağın üzerine yazılır. Katılımcılara, bu kriterler doğrultusunda kendilerini değerlendirmeleri gerektiği açıklanır.

Eğer kriterde belirtilen beceriye tamamen sahiplerse üç boğumu, kısmen sahiplerse iki boğumu, hiç sahip değillerse bir boğumu boyamaları istenir. Boyama işlemi tamamlandıktan sonra, parmaklarda kalan boşluklara bakarak bu boşlukları nasıl doldurabileceklerini düşünmeleri ve boşluklara oklar çıkararak bunları belirtmeleri

istenir. Son olarak, avuç içlerine bu boşlukları doldurmak için belirledikleri hedefleri adım adım yazmaları talep edilir. Hedeflerini paylaşmak isteyen katılımcılara söz hakkı verilerek düşüncelerini paylaşmalarına olanak tanınır.
10. Etkinlik: Tüm katılımcılar bir çemberde bir araya gelir. Atölye sürecine ilişkin genel değerlendirmeler alınır ve bu süreçteki deneyimlerine dair paylaşımlar yapmaları teşvik edilir. Katılımcıların varsa soruları yanıtlanır ve grup içinde tartışılarak ortak cevaplar oluşturulmaya çalışılır.
11. Etkinlik: Katılımcılara, atölye günlüklerinin 3.Atölye bölümünü doldurmaları için zaman tanınır. Tüm günlükler tamamlandıktan sonra atölye sona erdirilir.

Ek 4. SDÖMEGEP Atölye Günlüğü Kitapçığı



1.ATÖLYE

SOSYAL DUYGUSAL ÖĞRENME MESLEKİ GELİŞİM EĞİTİM PROGRAMI'NDAN (SDÖMEGEP) BEKLENTİLERİM....

2.ATÖLYE

BU ATÖLYEDE:

SOSYAL DUYGUSAL ÖĞRENMEYLE İLGİLİ ÖĞRENDİKLERİNİZ:
(SDÖ'nün Tanımı, SDÖ Beceri alanları, etki alanları, bireyin yaşamı için önemi vb.)

3.ATÖLYE

BU ATÖLYEDE:

ÖZ FARKINDALIKLA İLGİLİ ÖĞRENDİKLERİM:
(ÖZ Farkındalık kavramı, öz farkındalık becerileri, bireyin yaşamı için önemi, nasıl geliştirilebileceği vb.)

SINIFIMDA UYGULAMAYI HEDEFLEDİKLERİM:

4.ATÖLYE

BU ATÖLYEDE:

ÖZ YÖNETİMLE ILGILI ÖĞRENDİKLERİM:
(Öz yönetim kavramı, öz yönetim becerileri, bireyin yaşamı için önemi, nasıl geliştirilebileceği vb.)

SINIFIMDA UYGULAMAYI HEDEFLEDİKLERİM:

5.ATÖLYE

BU ATÖLYEDE:

İLIŞKI KURMA BECERILERIYLE ILGILI ÖĞRENDİKLERİM:
(İlişki Kurma kavramı, ilişki kurma becerileri, bireyin yaşamı için önemi, nasıl geliştirilebileceği vb.)

SINIFIMDA UYGULAMAYI HEDEFLEDİKLERİM:

6.ATÖLYE

BU ATÖLYEDE:

SOSYAL FARKINDALIKLA ILGILI ÖĞRENDİKLERİM:
(Sosyal Farkındalık kavramı, sosyal farkındalık becerileri, bireyin yaşamı için önemi, nasıl geliştirilebileceği vb.)

SINIFIMDA UYGULAMAYI HEDEFLEDİKLERİM:

7. ATÖLYE

BU ATÖLYEDE:

SORUMLU KARAR VERMEYLE ILGILI ÖĞRENDİKLERİM:
(Sorumlu karar verme kavramı, sorumlu karar verme becerileri, bireyin yaşamı için önemi, nasıl geliştirilebileceği vb.)

SINIFIMDA UYGULAMAYI HEDEFLEDİKLERİM:

8.ATÖLYE

BU ATÖLYEDE:

SDÖ'YE UYGUN ÖĞRENME ORTAMLARIYLA ILGILI ÖĞRENDİKLERİM:

SDÖ'ye uygun öğrenme ortamlarının özellikleri, önemi, nasıl oluşturulabileceği, SDÖ sınıf içi rutinleri vb.)

SINIFIMA TAŞIMAYI HEDEFLEDİKLERİM:

9.ATÖLYE

BU ATÖLYEDE:

KURGUSAL ETKİNLİKLERLE SDÖ'YE DAİR ÖĞRENDİKLERİM:
(Kurgusal etkinliklerin SDÖ becerilerini nasıl etkilediği, SDÖ becerilerini destekleyen kurgusal etkinlik özellikleri, örnekleri vb.)

SINIFIMA TAŞIMAYI HEDEFLEDİKLERİM:

10.ATÖLYE

BU ATÖLYEDE:

PROJELERLE SDÖ'YE DAİR ÖĞRENDİKLERİM:
(Proje temelli çalışmaların SDÖ becerilerini nasıl etkilediği, SDÖ becerilerini destekleyen proje temelli çalışmaların özellikleri, örnekleri vb.)

SINIFIMA TAŞIMAYI HEDEFLEDİKLERİM:

11.ATÖLYE

BU ATÖLYEDE:

SDÖ'YÜ DESTEKLEYEN ÖĞRETMEN ÖZELLİKLERİNE DAİR ÖĞRENDİKLERİM:
(SDÖ becerilerini destekleyen öğretmen özellikleri, tutum ve davranışları, öğretmenin SDÖ becerilerine nasıl bir etki oluşturduğu vb.)

SINIFIMA TAŞIMAYI HEDEFLEDİKLERİM:

12.ATÖLYE

BU ATÖLYEDE:

SDÖ BECERILERININ DEĞERLENDIRILMESI VE TAKIBIYLE ILGILI ÖĞRENDIKLERIM:
(SDÖ becerilerinin çocuklardaki gelişiminin nasıl değerlendirilip takip edilebileceği, SDÖ becerilerini değerlendirmeyi sağlayan ölçme araçları vb.)

SINIFIMA TAŞIMAYI HEDEFLEDİKLERİM:

SDÖMEGEP'DAN SONRAKİ HEDEFLERİM...

SDÖMEGEP

Ek 5. SDÖMEGEP Kazanım Değerlendirme Formu

Rumuz/Sembol: ……

Sosyal Duygusal Öğrenme Mesleki Gelişim Programı Kazanım Değerlendirme Formu

Bu form, uygulanan mesleki gelişim eğitim çalışmasının değerlendirilmesi için oluşturulmuştur. Bundan dolayı, aşağıdaki açık uçlu sorulara vereceğiniz detaylı yanıtlar, atölyenin bilimsel anlamda değerlendirilmesine katkı sunacaktır.

1- Sosyal duygusal öğrenmeyi tanımlayınız.

……
……
……
……
……

2- Sosyal duygusal beceriler nelerdir? Boyutlarını tanımlayarak yazınız.

……
……
……
……
……
……
……
……

3- Sosyal duygusal beceriler bir bireyin yaşamı için hangi açılardan önemlidir? Örnekler vererek açıklayınız.

……
……
……
……
……
……
……

4- Sosyal duygusal becerileri geliştirmek için ne gibi eğitsel çalışmalar yapılabilir? Her beceri boyutuna en az bir örnek vererek açıklayınız.

……
……
……
……
……
……
……
……
……
……

5- Çocukların sosyal duygusal becerilerini destekleyen bir sınıf ikliminin olmazsa olmazları nelerdir? Yazınız.

……
……
……
……
……
……

6- Sosyal duygusal becerileri destekleyen öğretmen tutum ve davranışlarını yazınız.

……
……
……
……
……

7- Sosyal duygusal öğrenme becerileri gelişiminde hangi sınıf rutinleri kullanılabilir?

……
……
……
……
……

8- Kurgusal etkinliklerle sosyal duygusal öğrenme becerilerini nasıl destekleyebiliriz? Örnek vererek yazınız.

……
……
……
……
……

9- Proje temelli çalışmalarla sosyal duygusal öğrenme becerilerini nasıl destekleyebiliriz? Örnek vererek yazınız.

……
……
……
……
……

10- Çocukların sosyal duygusal becerilerilerinin gelişimlerini takip etmek ve değerlendirmek için ne gibi çalışmalar yapabiliriz?

……
……
……
……
……

Ek 6. SDÖ Sınıf Uygulamaları Paylaşım Günü Ankedot Kaydı Formu

Bu form, Sosyal Duygusal Öğrenme Mesleki Gelişim Eğitimi Programı (SDÖMEGEP) sonrasında öğretmenlerin sınıf içindeki SDÖ uygulamalarına dair deneyimlerini paylaşmaları amacıyla hazırlanmıştır. Gözlemci, öğretmenlerin aktardığı deneyimleri anekdot kaydı şeklinde aşağıdaki soruların cevaplarına göre not alarak, uygulamaların etkilerini ve karşılaşılan zorlukları sistematik bir şekilde belgelemelidir.

Hangi SDÖ becerilerine yönelik uygulamalar gerçekleştirdiniz?
Uyguladığınız SDÖ rutinleri hangileri oldu?
SDÖ uygulamalarını gerçekleştirirken yaşadığınız zorluklar neler oldu?
Yapılan uygulamaların çocuklara nasıl bir katkısı oldu?
SDÖ uygulamaları size nasıl fırsatlar yarattı?

Ek 7. SDÖMEGEP Program Değerlendirme Formu

Sosyal Duygusal Öğrenme Mesleki Gelişim Eğitim Programı Değerlendirme Formu

Bu form Sosyal Duygusal Öğrenme (SDÖ) mesleki gelişim programının katılımcılar tarafından değerlendirilmesi için oluşturulmuştur. Aşağıda programın niteliğinin sizler tarafından değerlendirilebilmesine yönelik maddeler ve her bir maddeye katılma derecenizi belirlemeye yönelik ifadeler bulunmaktadır. Her bir ifadeye katılma derecenizi, ifadenin karşısında yer alan size uygun seçeneğe "X" işareti koyarak belirtiniz. Ayrıca açık uçlu sorulara vereceğiniz cevaplar da uygulanan programın geliştirilmesi çabalarına önemli katkılar sağlayacaktır.

Değerlendirme Maddeleri	**Hiç**	**Çok az**	**Kısmen**	**Oldukça**	**Tamamen**
1- SDÖ Mesleki Gelişim Programı beklentilerimi karşıladı.					
2- Eğitim programının amaç ve içeriği iyi organize edilmişti.					
3- Program süresince kullanılan öğretme öğrenme strateji, yöntem ve teknikleri, eğitim sürecine aktif katılımı sağladı.					
4- Programda kullanılan öğretim teknoloji ve materyalleri yeterliydi.					
5- Programın uygulandığı fiziki ortam (bina, sınıf…) yeterliydi.					
6- Programın her aşamasında uygulanan ölçme ve değerlendirme faaliyetleri yeterliydi.					
7- Programı yürüten eğitimci programda aktarılan içeriğe hakimdi.					
8- Eğitimcinin ifade etmek istedikleri açık ve anlaşılırdı.					
9- Eğitimci program süresince beden dilini etkili bir şekilde kullandı.					
10- Eğitimcinin atölyelere hazırlıklı geldiğini gözlemledim.					
11- Eğitim programı kişisel gelişimime katkı sağladı.					
12- Eğitim programı mesleki gelişimime katkı sağladı.					
13- Eğitim programı eğitimciler/öğretmenler için yararlıdır.					
14- Program SDÖ uygulamalarını aktif bir şekilde deneyimlememi sağladı.					
15- Eğitim programından sonra sınıfımda SDÖ becerileri geliştirmeye yönelik çabam arttı.					
16- Eğitim programı SDÖ etkinlik, rutin ve uygulamalarını sınıfımda uygulama yetkinliği kazandırdı.					
17- Program eğitimcilerin/öğretmenlerin mesleki motivasyonlarına katkı sağlayacak niteliktedir.					
18- Bu programı eğitimci/öğretmen olan herkese tavsiye ederim.					

Ek 8. SDÖMEGEP Kazanım Değerlendirme Formu Dereceli Puanlama Anahtarı

	Boyutlar	Tamamen doğru (4 Puan)	Doğru (2 Puan)	Kısmen doğru (1 Puan)	Yanlış (0 puan)
1	**SDÖ Tanımı**	SDÖ'yü literatürde (eğitim içeriğinde verilecek olan) yapılan tanımların içerik ve kapsamına tamamen uygun olarak tanımlar.	SDÖ'yü literatürde (eğitim içeriğinde verilecek olan) yapılan tanımların içerik ve kapsamına yakın bir şekilde tanımlar.	SDÖ'yü literatürde (eğitim içeriğinde verilecek olan) yapılan tanımların içeriğini ve kapsamına uygun bir şekilde kısmen tanımlar.	SDÖ'yü literatürde (eğitim içeriğinde verilecek olan) yapılan tanımların içeriğini ve kapsamına uygun bir şekilde tanımlayamaz.
2	**Sosyal Duygusal Beceriler**	SDÖ becerilerini CASEL (2017)'ın belirttiği şekliyle 5 boyutta, boyutları doğru bir şekilde açıklayarak ifade eder.	SDÖ becerilerini CASEL (2017)'ın belirttiği şekliyle en az 4 boyutta, boyutları doğru bir şekilde açıklayarak ifade eder.	SDÖ becerilerini CASEL (2017)'ın belirttiği şekliyle en az 2 boyutta, boyutları doğru bir şekilde açıklayarak ifade eder.	SDÖ becerilerini CASEL (2017)'ın belirttiği şekliyle ifade ederek tanımlayamaz.
3	**SDÖ'nün Önemi**	SDÖ becerilerinin bir bireyin sosyal ve mesleki yaşamı için neden önemli olduğunu, örnekler vererek açıklar.	SDÖ becerilerinin bir bireyin sosyal ve mesleki yaşamı için (her ikisini) neden önemli olduğunu açıklar.	SDÖ becerilerinin bir bireyin sosyal veya mesleki yaşamı için (en az birini) neden önemli olduğunu açıklar.	SDÖ becerilerinin bir bireyin sosyal ve mesleki yaşamı için neden önemli olduğunu açıklayamaz.
4	**SDÖ Becerilerini Geliştiren Eğitsel Çalışmalar**	Sosyal duygusal becerilerin beş boyutunu kapsayan, sosyal duygusal beceri gelişimine uygun örnekler verir.	Sosyal duygusal becerilerin en az 4 boyutunu kapsayan, sosyal duygusal beceri gelişimine uygun örnekler verir.	Sosyal duygusal becerilerin en az iki boyutunu kapsayan, sosyal duygusal beceri gelişimine uygun örnekler verir.	Sosyal duygusal becerilerin herhangi bir boyutuna uygun örnekler veremez.
5	**SDÖ Becerileri Destekleyen Sınıf İklimi**	Sosyal Duygusal Becerileri destekleyen sınıf ikliminin olmazsa olmazlarını detaylı bir şekilde açıklayarak belirtir.	Sosyal Duygusal Becerileri destekleyen sınıf ikliminin olmazsa olmazlarını belirtir.	Sosyal Duygusal Becerileri destekleyen sınıf ikliminin olmazsa olmazlarını kısmen belirtir.	Sosyal Duygusal Becerileri destekleyen sınıf ikliminin olmazsa olmazlarını belirtemez.
6	**SDÖ Becerilerini Destekleyen Öğretmen Tutum ve Davranışları**	En az üç SDÖ becerilerini destekleyen öğretmen tutum ve davranışı yazar.	En az iki SDÖ becerilerini destekleyen öğretmen tutum ve davranışı yazar.	En az bir SDÖ becerilerini destekleyen öğretmen tutum ve davranışı yazar.	SDÖ becerilerini destekleyen öğretmen tutum ve davranışlarını yazamaz.
7	**SDÖ Becerileri Gelişiminde Kullanılabilecek Sınıf Rutinleri**	SDÖ becerilerini geliştiren en az üç sınıf rutinini açıklar ve her biri için detaylı açıklama yapar.	SDÖ becerilerini geliştiren en az iki sınıf rutinini açıklar ve her biri için kısa açıklama yapar.	SDÖ becerilerini geliştiren en az bir sınıf rutinini açıklar ancak detay vermeden belirtir.	SDÖ becerilerini geliştiren herhangi bir sınıf rutinini açıklayamaz.
8	**Kurgusal Etkinliklerle SDÖ Becerilerini Destekleme**	Kurgusal etkinliklerle SDÖ becerilerini nasıl destekleyebileceğini detaylı bir şekilde	Kurgusal etkinliklerle SDÖ becerilerini nasıl destekleyebileceğini açıklar ve en az bir örnek verir.	Kurgusal etkinliklerle SDÖ becerilerini nasıl destekleyebileceğini kısmen açıklar,	Kurgusal etkinliklerle SDÖ becerilerini nasıl destekleyebileceğini açıklayamaz.

		açıklar ve en az iki farklı örnek verir.		ancak örnek vermez.	
9	**Proje Temelli Çalışmalarla SDÖ Becerilerini Destekleme**	Proje temelli çalışmalarla SDÖ becerilerini nasıl destekleyebileceğini detaylı bir şekilde açıklar ve en az iki farklı proje örneği verir.	Proje temelli çalışmalarla SDÖ becerilerini nasıl destekleyebileceğini açıklar ve en az bir proje örneği verir.	Proje temelli çalışmalarla SDÖ becerilerini nasıl destekleyebileceğini kısmen açıklar, ancak proje örneği vermez.	Proje temelli çalışmalarla SDÖ becerilerini nasıl destekleyebileceğini açıklayamaz.
10	**Çocukların SDÖ Becerilerinin Gelişimlerini Takip Etme ve Değerlendirme**	Çocukların SDÖ becerilerinin gelişimini takip etmek ve değerlendirmek için en az üç farklı yöntem açıklar ve her biri için detaylı bilgi verir.	Çocukların SDÖ becerilerinin gelişimini takip etmek ve değerlendirmek için en az iki farklı yöntem açıklar ve her biri için kısa bilgi verir.	Çocukların SDÖ becerilerinin gelişimini takip etmek ve değerlendirmek için en az bir yöntemi açıklar ancak detay vermez.	Çocukların SDÖ becerilerinin gelişimini takip etmek ve değerlendirmek için herhangi bir yöntem açıklayamaz.

Ek 9. SDÖMEGEP Katılım Sertifikası