

Öğretmen Adaylarına Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Farkındalığı Kazandırma Üzerine Bir Durum Çalışması¹

Uzm. Meryem Melis BERBEROĞLU*

Bahçeşehir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitsel Tasarım ve Değerlendirme Bölümü,
İstanbul / Türkiye, melis@berberoglu.ist, ORCID: 0000-0002-0976-7051

Doç. Dr. Nihal YURTSEVEN

Bahçeşehir Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, İstanbul / Türkiye,
nihal.yurtseven@bau.edu.tr, ORCID: 0000-0002-1338-4467

Öz

Bu araştırmanın amacı öğretmen adaylarına sosyal duygusal öğrenme (SDÖ) becerilerinin ne olduğu, kişisel SDÖ durumları, gelişimleri ve gelecekte öğrencileri ile kuracakları bağların SDÖ becerilerinin kılavuzluğunda olabilmesi için farkındalık kazandırılması ve bu kapsamda yapılacak olan çalışmanın öğretmen adayları üzerindeki yansımalarının incelenmesidir. Araştırma, nitel araştırma modellerinden durum çalışması modeli ile yürütülmüştür. Araştırmanın katılımcılarını 2020-2021 öğretim yılında bir vakıf üniversitesinin eğitim bilimleri fakültesinde eğitim gören yedi lisans öğrencisi oluşturmaktadır. Öğretmen adayları SDÖ becerileri programına gönüllülük

¹Çalışma birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığında yürütmüş olduğu yüksek lisans tez çalışmasından üretilmiştir. Bahçeşehir Üniversitesi'nden araştırmanın yapılması için gerekli izinler alınmıştır.

*Sorumlu Yazar. Tel: +90 537 302 6670 | Araştırma Makalesi.

Makale Tarih Bilgisi. Gönderim: 28.10.2022, Kabul: 02.05.2023, Erken Görünüm: Temmuz, 2024, Basım: Aralık, 2024

esasına dayanarak katılmışlardır. SDÖ Becerileri Program'ında ABD'de kurulan Akademik, Sosyal ve Duygusal Öğrenme için İş Birliği [Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (CASEL)] tarafından tanımlanan beş ana beceri ve SDÖ'nün kavramsal ve tarihsel çerçevesi UbD isimli öğretim tasarımı model alınarak hazırlanan tasarımlar aracılığıyla anlatılmıştır. Araştırma verileri, odak grup görüşme soruları, her atölye sonunda katılımcılar tarafından doldurulan öğrenme günlükleri, atölye süreçlerinde araştırmacı tarafından tutulan alan notları ile elde edilmiştir. Elde edilen veriler içerik analizi yolu ile analiz edilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular, öğretmen adaylarının SDÖ becerileri alanında önemli oranda farkındalık kazandıklarını ortaya koymuştur. Bu kapsamda mevcut araştırma ile SDÖ becerileri alanında yapılan çalışmaların etkili ve hedeflerine ulaşan çalışmalar olduğu sonucuna varılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Sosyal duygusal öğrenme (SDÖ); Anlamaya dayalı tasarım (UbD); Öğretmen adayları; Farkındalık.

A Case Study for Teacher Candidates to Gain Awareness of Social Emotional Learning Skills

Abstract

The purpose of this study is to examine the reflections of Social and Emotional Learning (SEL) Skills Program prepared with UbD (Understanding by Design) on teacher candidates. The study was carried out through case study, which is one of the qualitative research design models. The participants consist of seven undergraduate students studying at the educational sciences faculty of a foundation university in 2020-2021 academic year. The teacher candidates participated in SEL Skills Program on a voluntary basis. The program explained five essential skills which were identified by Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL) founded in USA and the historical and conceptual framework of SEL on the basis of UbD instructional design model. The research data were obtained through focus group interview questions, learning diaries filled by the participants at the end of each workshop, and the field notes kept by the researcher during the workshops. The data obtained were examined via content analysis. Findings of the study indicated that the teacher candidates gained awareness about SEL skills. Furthermore, it was concluded that the studies done in the program were effective in the sense that it reached its goals.

Keywords: Social emotional learning (SEL); Understanding by design (UbD); Teacher candidates; Awareness.

Extended Summary

Purpose

SEL is defined as the process of acquiring competence to improve children and young people's academic, social and emotional skills through out their lives (Aygün and Taşkın, 2016; Kabakçı and Korkut-Owen, 2010). One of the most crucial functions of education is to ensure that students are happy, productive individuals capable of overcoming obstacles (Sarisoy, 2016; Titrek, 2013). According to numerous studies, SEL enables people to recognize and manage their own social and emotional tendencies, allowing them to form effective relationships and express themselves effectively (Aygün and Taşkın, 2016; Zins, Walberg and Weissberg, 2004). Because SEL is intertwined with the curriculum, the teacher brings the learning directly to the learner as an exemplary person (Reyes et al., 2012; Uşaklı, 2017). The teacher is accountable for the students' learning process, individual development, classroom atmosphere, and educational programs in educational settings (Sarisoy, 2016). Therefore, teaching SEL skills in teacher education has emerged as a subject (Durlak, et al., 2011; Payton, et al., 2000; O'Brien and Weissberg, 2004; Uşaklı, 2017). Teachers who effectively implement social-emotional learning skills will improve students' attitudes and behaviors (Marzano, Marzano and Pickering, 2003; Sarisoy, 2016).

Since it is deemed important to be offered in the SEL education program, researchers have given significance to the education of preservice teachers and the effectiveness of providing this education to students (Reyes, et al., 2012; Durlak, et al., 2011). In the classes, the teacher should incorporate topics from the social and emotional learning program. Teachers should address the week's target social and emotional learning themes in their social interactions and in all subjects taught, regardless of their positive or negative experiences (Cohen, 2001). As a result of the increased likelihood of encountering social and emotional learning activities in different lessons and with teachers, students' awareness of target behaviors and themselves increases (Türnüklü, 2004). People who learn to understand and manage their own and others' feelings and thoughts can achieve success in our age by applying these skills in real life (Erdem, İğlan and Çelik, 2013)

Looking at previous studies, it has been found out that studies on the subjects of designing-implementing-evaluation of the education program, preparing the measurement tool, and improving behavior have been conducted

(Kabakçı and Korkut-Owen, 2008, 2010; Kandır and Alpan, 2008; Totan and Kabasakal, 2012; Turanlı, 2009; Uşaklı, 2017; Yukay-Yüksel, 2013). It has been revealed that there have been few studies with university students in the field of SEL. However, there has been no research demonstrating the use of the UbD design model as a tool for teaching SEL skills. The attitudes and behaviors of teachers toward SEL skills have a direct impact on students' mental and emotional learning experiences. Teachers must have faith in their knowledge and self-confidence in this field in order to teach students SEL skills. A case study has been conducted in the current study to raise awareness of SEL skills among teacher candidates. The use of UbD designs in the studies allows the subjects to be learned in-depth and in a variety of ways.

Method

This study has been carried out with a case study, one of the qualitative research models. The studied case is reality and significant in qualitative research, but the variables are diverse and intertwined. Therefore, in order to solve the relationship between the variables without confusion, the researcher must be in the field and able to monitor participant behaviors. The aim of qualitative research is to interpret and describe the subject thoroughly. This type of research attempts to comprehend the participants' points of view (Yıldırım and Şimşek, 2016). In accordance with the research problem, pre-service teachers' teaching of SEL, their own SEL levels and the ties established with their students in the coming years on the basis of SEL have been thoroughly examined. Data for the study has been gathered through focus group interview questions, learning diaries and the researcher's field notes. Necessary legal permissions and ethics committee approval have been obtained for the implementation.

Result and Discussion

The first research question has examined the perspectives of preservice teachers who participate in the SEL skills program on SEL skills. Under the theme of opinions about SEL, three categories have been reached within the scope of the first research question. Content analysis has been employed to examine the participants' prior knowledge of SEL skills, the benefits of SEL, and their perspectives on the significance of SEL. Participants have realized that knowledge of SEL literature and history is both deep and broad. They have recognized that their subject matter is inextricably linked to our relationship with ourselves and our daily lives. They have discovered that using SEL

skills in relationships, empathizing, communicating effectively, resolving conflicts in a positive manner and being able to control emotions make every person in the world successful, happy and satisfied in their family life, social life, academic life and business life. They have found that we can learn SEL skills from the moment we are born through our families and caregivers and that we can learn and maintain them if schools include these skills in their education programs.

The reflections of the social-emotional learning skills program of the teacher candidates participating in the social-emotional learning skills program on the teacher candidates have been examined within the scope of the second question of the study. The reflections of the SEL skills program on the participants have been examined under the categories of transferring these skills to daily life, raising awareness, and being a role model. Participants have implemented SEL skills in their daily lives in accordance with their personal needs and for significance. It has been discovered that they become more conscious of incorporating self-management and social awareness skills into their lives. It has been observed that participants gain awareness regarding the parenthood of the parents as well as their own future parenting experiences. Preservice teachers has began incorporating the pronoun I to their discussions rather than you. Preservice teachers have realized that they can correctly distinguish the times when it needs empathizing. It has also been observed that they learn to use the concept of sympathy correctly. It has been found that the participants have become conscious about how they should behave in conflicted situations and what the obstacles are in front of effective listening. Preservice teachers have become conscious of the need for teachers to be role models by feeling responsible for their students. It has been observed that the participants gain awareness of the significance and necessity of teacher-parent cooperation. It has been observed that the reflections of the SEL skills program in teacher candidates has resulted in a positive way.

The third research question examined the perspectives of preservice teachers who participated in the social-emotional learning skills program. In the theme of the evaluation of the SEL skills program, the third question has examined the expectations prior to the program, the contributions of the program, and the disruptions experienced during the process. Despite the fact that the participants did not hold have high expectations for the program, it has

been discovered that they benefit greatly from it. Furthermore, it has been discovered that they participate in the program because they believed it would benefit their field courses. The participants has appeared to enjoy the program. The preservice teachers have noticed that their friendships are improving and that they can get to know each other better. Participants have stated that while they are acquiring new information during the practices, they are not bored because the workshops utilize a variety of teaching methods and techniques.

At the end of the study it has been concluded that the study has a positive impact on preservice teachers, with a significant increase in preservice teachers' willingness to learn and teach SEL skills. The following are some suggestions for preservice teachers based on the outcomes of the SEL skills awareness raising program: Individuals' awareness of SEL skills has been found to have a positive effect in this study. In future studies, preferences from the sub-dimensions of SEL skills can be made and studied using a needs analysis. According to the findings of this study, SEL skills are necessary from birth to the end of life. The role of SEL skills in lifelong learning can be investigated in future studies. Studies on SEL skills have been found to be limited to special education, pre-school and secondary school students. More work with teachers and preservice teachers is feasible. Preservice teachers from diverse social and cultural backgrounds should be provided with special consideration for their professional development, well-being, and purposeful programs in university education faculties to support SEL skills and classroom management skills to a certain level. The fact that teacher candidates are competent about SEL skills encourages students to be strong in their academic, emotional and social lives. Preservice teachers should understand that SEL skills should be taught alongside academics in their professional lives.

Giriş

Geçmişte sosyal duygusal öğrenme (SDÖ) anne, baba ve akrabalarla birlikte geçirilen zamanlarda, serbestçe oynanan oyunların akışında öğrenilen özellikler olarak görülmekteydi (Goleman, 2016). Anne ve babaların önceki kuşaklara göre daha fazla çalışması, şehir hayatının ulaşım olumsuz etkileri, teknolojinin hayatı kolaylaştırmasının yanında getirdiği olumsuzluklar düşünüldüğünde insani değerlere olan gereksinim giderek artmaktadır. Çağımız çocukları ve gençleri akademik ve teknik bilgiye neredeyse çok az yardım alarak ulaşabilmektedir. Hayatta başarılı, mutlu, doyumlu olmalarını sağlayacak yaşam becerilerini kazanmada ise yardıma ihtiyaçları vardır. Bu

anlamda çocuklara ve gençlere SDÖ becerilerini öğretmede okulların desteği önemlidir. Öğrenciler, günün büyük bir bölümünü okulda geçirirler. Okullar ve öğretmenler öğrencilerin SDÖ becerilerini geliştirmelerinde yol göstericidir. SDÖ becerileri genel olarak çocuk, öğretmen ve uzman iş birliğiyle geliştirilebilecek türden becerilerdir (Harlacher ve Merrell, 2010; Reyes ve ark., 2012; Uşaklı, 2017; Walberg, Wang, Weissberg ve Zins, 2004) Ayrıca, aile ve okul merkezli olan SDÖ becerileri toplumu ilgilendiren bir meseledir (Erkman ve ark., 2019)

SDÖ, çocukların ve gençlerin hayatları süresince akademik, sosyal ve duygusal becerilerini geliştirmeye yönelik yetkinlik edinme süreci olarak tanımlanmaktadır (Aygün ve Taşkın, 2016; Kabakçı ve Korkut-Owen, 2010). Eğitim-öğretimin en önemli görevlerinden biri öğrencilerin mutlu, üretken, zorluklar karşısında mücadele edebilen bireyler olmasını sağlamaktır (Sarısoy, 2016; Titrek, 2013). Birçok araştırmaya göre, SDÖ insanların kendi sosyal ve duygusal eğilimlerini tanımalarına, yönetmelerine ve sonuç olarak etkili ilişkiler kurup, kendilerini iyi şekilde ifade edebilmelerine olanak sağlar (Aygün ve Taşkın, 2016; Walberg, Weissberg ve Zins, 2004). Sosyal ve duygusal yetkinlikler yaşamın her anında bireyin mutlu olma hâlini etkiler. Çoklu Zekâ Kuramı ile insanların çok yönlü zekâ ve becerilere sahip olabileceği ortaya atılmıştır. Duygusal zekâ da bu yeterliklerdendir (Kılıç ve Önen, 2009). Gardner'ın Çoklu Zekâ Kuramı'nda duygusal zekâ, içsel zekâ olarak tanımlanır. Duygusal zekâ ilk olarak John Mayer ve Peter Salovey'in birlikte yayınladıkları makalede, daha sonra da Daniel Goleman tarafından kaleme alınmıştır. Bu araştırmacılar duygusal zekanın entelektüel zekâdan daha önemli olduğu görüşünü savunmuşlardır (Köksal, 2003).

Goleman'ın (1995) Duygusal Zekâ kitabındaki yaklaşımları SDÖ becerilerinin yapısını oluşturup, başlangıcı olarak bilinmektedir (Elias, 2004; Elias ve ark., 1997; Elias ve Mocerı, 2012; Poulou, 2007; Uşaklı, 2015; Vadeboncoeur ve Collie, 2013). Buna ek olarak, Salovey ve Mayer (1990) tarafından kaleme alınan ve duygusal zekânın temeli sayılan duygusal öğrenme becerilerinin de geçmiş çalışmalara kaynaklık ettiği düşünülmektedir. Hatta daha da geçmişe gidildiğinde, SDÖ'nün atılganlık (Alberti ve Emmons, 1998; Deluty, 1981), özsaygı (Harter, 1983), arkadaşlık becerileri (Hartup, 1984) çalışmalarına da kaynaklık ettiği görülmektedir (Uşaklı, 2017). 1980'li yıllarda soğuk savaşın ardından ülke gençlerinde madde bağımlılığı, okul terki ya da devamsızlığı gibi davranışlar gözlenmesi

ile sosyal duygusal öğrenmenin rehberlik alanında müdahale programlarında kullanıldığı bilinmektedir (Erkman ve ark., 2019). Sonraları, günümüze daha yakın zamanda, SDÖ becerileri araştırmacılar, kurum ve kuruluşlarca tanımlanmıştır. Collaborative for Academic and Social Emotional Learning (CASEL) a) öz-farkındalık, b) öz-yönetim, c) sosyal farkındalık, d) ilişki kurma becerileri ve e) sorumlu karar verme olmak üzere SDÖ'yü beş alt boyuta ayırmaktadır. İnsanlar için bireysel, kişiler arası gelişme ve büyüme süreci olarak isimlendirmektedir.

Öğrenme sürecinin önemli bir bölümünün sosyal ilişkilerden elde edilmesi, insanın sosyal bir varlık olduğunun göstergesidir. Sosyal Öğrenme Kuramı'na göre bir çocuğun öğrendiklerinin önemli bir kısmı taklit ve model almadan kaynaklanmaktadır. Bandura (1969) model alma, gözleme dayalı öğrenme ve başkası için yapılan öğrenme kavramları ile bireylerin öğrenmeyi sosyal kanallardan gerçekleştirebileceğini ortaya koymuştur. SDÖ müfredatla iç içe olduğundan öğretmen örnek kişi olarak öğrencilere doğrudan kazandırır (Reyes ve ark., 2012; Uşaklı, 2017). Eğitim kurumlarında, öğrencilerin öğrenme süreci, bireysel gelişimi, sınıf atmosferi, eğitim programı öğretmenin sorumluluğundadır (Sarısoy, 2016). Bu sebeple öğretmen eğitiminde SDÖ becerilerinin öğretilmesi bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır (Durlak ve ark., 2011; O'Brien ve Weissberg, 2004; Payton ve ark., 2000; Uşaklı, 2017). Öğretmenler SDÖ etkili bir şekilde uyguladıklarında bunun sonucu olarak öğrencilerin tutum ve davranışlarında yükselme gözlemlenecektir (Marzano ve Pickering, 2003; Sarısoy, 2016).

Teknolojik faktörler, ekonomik koşullar, ebeveynlerin geçmiş kuşaklara göre daha uzun saatler çalışması her geçen gün insanları bireyselleşmeye yönlendirmektedir. Fakat bireyselleşmenin sosyalleşmenin önünde önemli bir iletişim engeli olmaya başladığı son yıllarda sosyal ilişkilerde rahatlıkla gözlemlenebilir (Goleman, 2016). Toplumsal iletişime zarar verici boyuttaki bireyselliğin ve sorunlu ilişkilerin SDÖ becerileri farkındalığı ile olumlu ve yapıcı hâle dönüşebileceği düşünülebilir. Türkiye Sanayiciler ve İş İnsanları Derneği (TÜSİAD, 2019) esasen bireyleri hayata hazırlayan okulların, onları kendileri hakkında gerçekçi bir algıya sahip olan, öz güvenli, dürtülerini kontrol eden, öz motivasyona sahip, farklılıkları kucaklayan, başkalarına saygılı, çatışmadan takım çalışması yapabilen, sorun çözüp, değerlendirme yapabilen yani SDÖ becerilerine sahip bireyler olabilmeleri için öğrenme ortamları yaratması gerektiğini ifade etmektedir.

Modern zamanlarda bilgiye ulaşmak çok kolay bir hâl almıştır. Öğrencilerin bilişsel becerilerine verilen önem kadar SDÖ becerilerinin gelişimine de önem veren okul yapılarına, idealist öğretmenlere ihtiyaç vardır. SDÖ becerileri yüksek olan bireyler günlük hayatlarında karmaşık durumlarla baş etmede stres yönetiminde ve duygu yönetiminde rahat davranabilmektedir. Bunların sonucunda bu bireyler sosyal ilişkilerinde uyumlu tavırlar gösterebilmekte ve sorunların çözümünde aksiyon alabilmektedir (Mayer, Salovey ve Caruso, 2004). Bu açıdan bakıldığında SDÖ becerileri bağlamında güçlü olan öğretmenlerin sınıf içinde yaşanacak olumsuz durumlar karşısında duygu yönetimleri, stres yönetimleri pozitif yönde olacaktır.

SDÖ becerilerinin eğitim programlarında verilmesi önemli olduğu için öğretmen adaylarının eğitimine ve bu kapsamda öğrencilere aktarılmasına son yıllarda önemli bir vurgu yapılmaktadır (Durlak ve ark., 2011; Reyes ve ark., 2012; Uşaklı, 2017). Jennings ve Greenberg (2009) ve Uşaklı (2017) SDÖ'nün öğretmenin sosyal duygusal becerisi ve iyi hissetme hâliyle ilgili olduğunu vurgulamaktadır. Bu durum öğretmenin önce kendi duygularını tanimasının ve yönetebilmesinin altını çizmektedir. Öğretmenler, derslerinde SDÖ becerilerini göz önünde bulundurmalıdır. Cohen (2001), öğretmenlerin olumlu ya da olumsuz ne yaşarlarsa yaşasınlar sosyal etkileşimlerinde ve öğrettikleri tüm konularla o haftanın hedef sosyal ve duygusal öğrenme temalarına fırsat buldukça vurgu yapmaları gerektiğini ifade etmektedir. Böylece, öğrencilerin sosyal ve duygusal öğrenme etkinlikleriyle farklı derslerde ve öğretmenlerle de tekrar tekrar karşılaşma olasılıkları artacağı için hedef davranışları kazanma olasılıkları ve kendilerine yönelik farkındalıkları artacaktır (Türnüklü, 2004). SDÖ becerilerinin hayata geçebilmesi için bireylerin kendini tanıması ve kendini başkalarının etkisi altında kalmadan yönetebilmesinin gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Kendilerinin ve başkalarının duygularını, düşüncelerini anlayarak bunları etkili bir şekilde yönetmeyi öğrenen insanlar bu becerileri gerçek yaşama taşıyarak başarılı olabilirler (Erdem, İğlan ve Çelik, 2013; Sarısoy, 2016).

Alanyazında SDÖ ile ilgili çalışmalar incelendiğinde okul öncesinden üniversite eğitimine kadar çeşitli araştırmalar yapıldığı görülmektedir (Ashdown ve Bernard, 2012; Uşaklı, 2017; Wang ve ark., 2012). Bugüne kadar olan araştırmalar çoğunlukla özel eğitim, okul öncesi, ilkökul ve ortaokul öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir (Harlacher ve Merrell, 2010; Morris, 2013; Uşaklı, 2017). Ayrıca geçmiş araştırmalar incelendiğinde

eğitim programı tasarlama-uygulama-değerlendirme, ölçme aracı hazırlama, davranış geliştirme konuları üzerine çalışıldığı görülmektedir (Alpan ve Kandır, 2008; Kabakçı ve Korkut-Owen, 2010; Totan ve Kabasakal, 2012; Turanlı, 2009; Uşaklı, 2017; Yukay-Yüksel, 2013). Fakat SDÖ alanında, üniversite öğrencileri ile yapılan çalışmaların sınırlı olduğu gözlenmiştir. Bu kapsamda SDÖ becerileri konusunda farkındalık kazandırma amaçlı herhangi bir tasarım modelinin araç olarak kullanıldığı bir araştırmaya alanyazında rastlanmamıştır. Mevcut araştırma, SDÖ becerileri farkındalığı programının öğretmen adaylarının kişisel gelişimlerine olumlu yönde katkı sağlaması bakımından önem arz etmektedir. Bu farkındalıkla iş hayatına başlayan öğretmen adaylarının gerek idari personel gerek aile gerek iş arkadaşları ve en önemlisi öğrencileri ile sosyal duygusal öğrenme becerilerini bilerek, farkında olarak iletişime geçebilecekleri düşünülmektedir. Sınıflarda SDÖ becerileri farkındalığının yüksek olması sınıfın lideri olarak öğretmenlere düşmektedir. Öğretmenler sınıf ortamında öğrencilerin SDÖ beceriler geliştirecek yaklaşımlarda bulunmalıdır. Bu durumun, SDÖ becerileri alanında yeterli becerilere sahip olunması durumunda gerçekleştirilebileceği düşünülmektedir. SDÖ becerilerinin sınıflarda nitelikli şekilde sunulabilmesi için öğretmenlerin bu alandaki bilgi birikiminin yeterli olması gerekmektedir (Greenberg, Domitrovich, Durlak, Gullotta ve Weissberg, 2017; Özkara, 2021). Öğretmen adaylarının gelecek yıllarda eğitim vereceği öğrenciler boyutu ele alındığında öğrencilerin temel eğitim kapsamında geliştirilmesi planlanan akademik ve bilişsel becerilerinin yanı sıra SDÖ becerilerinin geliştirilmesinin de önemli olduğu düşünülmektedir. Okullarda gerçek hayata hazırlanan öğrencilerden arkadaşları ile iletişim kurmaları, çatışmaları kararlılıkla çözmeleri, mantıklı karar vermeleri, duygularını yöneterek duygudaşlık etmeyi öğrenmeleri beklenir. Öğretmenler sözü edilen becerilere sahip olduğunda öğrencilerin bahsi geçen becerileri edinmesi daha kolay olacaktır. Ayrıca bu becerilerin öğretmen adaylarının sınıflarını yönetmelerinde de fayda sağlayacağı söylenebilir. Bu sebeple öğretmen adayları ile SDÖ becerileri farkındalığı üzerine yapılacak çalışmaların öğretmen-öğrenci iletişimi için faydalı olacağı düşünülmektedir. Öğretmenlerin SDÖ becerileri geliştirmedeki rolü ile ilgili yapılan çalışmalarda sahip olunan bilginin, öğrencilerin SDÖ becerilerinin geliştirilmesinde ve okul başarısı elde etmesinde olumlu etkileri olduğu birçok araştırmada belirtmektedir (ASPEN, 2018; Elias ve ark., 1997; Gündeş, 2021; Jennings ve ark., 2013). Öğretim süreçlerinde SDÖ alanı ile ilgili konuların iyi yönetilemediği durumlarda öğrenenlerin akademik performanslarında ve

sosyal davranışlarında sorunlar olduğu farklı araştırmalarda ele alınmıştır (Gündeş, 2021; Göl-Güven, 2021; Schonert-Reichl, 2017). Özetlemek gerekirse, öğretmenlerin her koşulda şefkatli olabilmesi, çatışma durumlarında yapıcı ve yaratıcı olabilmesi ve alan bilgisinin yeterli seviyede olması, öğrencilere de SDÖ becerilerinin geliştirilebilmesi açısından önemli ve gereklidir.

Yukarıda anlatılanlar ışığında bu araştırmanın amacı öğretmen adaylarına SDÖ becerilerinin ne olduğu, kişisel SDÖ durumları, gelişimleri ve gelecekte öğrencileri ile kuracakları bağların SDÖ becerilerinin kılavuzluğunda olabilmesi için farkındalık kazandırılması ve bu kapsamda yapılacak olan çalışmanın öğretmen adayları üzerindeki yansımalarının incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda araştırmanın soruları aşağıdaki gibi belirlenmiştir:

1. SDÖ becerileri programına katılan öğretmen adaylarının SDÖ becerileri hakkındaki görüşleri nelerdir?
2. SDÖ becerileri programının öğretmen adaylarının SDÖ becerileri üzerindeki yansımaları nelerdir?
3. SDÖ becerileri programı hakkında öğretmen adaylarının görüşleri nelerdir?

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu çalışma nitel araştırma modellerinden durum çalışması ile yürütülmüştür. Yıldırım ve Şimşek (2016) durum çalışmalarını bir veya daha fazla duruma ilişkin etkenlerin bütüncül bir yaklaşımla araştırılması ve ilgili durumu nasıl etkiledikleri ve ilgili durumdan nasıl etkilendikleri üzerine derinlemesine araştırma yapılması şeklinde ifade etmektedir. Mevcut araştırma kapsamında durum çalışması türlerinden açıklayıcı/tanımlayıcı durum çalışması tercih edilmiştir. Bu durum çalışması türünde bir durum hakkında bilgilendirme yapmak ve bir konuya ilişkin farkındalık kazandırmak hedeflenir (Aytaçlı, 2012). Bu kapsamda öğretmen adaylarına SDÖ'nün detaylı ve derinlemesine öğretilmesi ve kendi SDÖ düzeylerinin tanımlanması yoluyla SDÖ becerileri hakkında farkındalık kazandırılması amaçlanmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın katılımcılarını İstanbul'da bir vakıf üniversitesine devam eden Okul Öncesi Öğretmen Adayları ve Okul Psikolojik Danışmanı Adayları oluşturmaktadır. Katılımcıların belirlenmesinde ölçüt örnekleme yöntemi

kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme, belirli ölçütleri sağlayan, belirli ölçütlere sahip olan örneklemin seçilmesi ile gerçekleşir (Büyüköztürk ve ark., 2008; Sarısoy, 2016). Mevcut araştırmada katılımcıların belirlenmesinde eğitim fakültesinde öğrenim görme ve fakülte eğitim programlarında SDÖ alanını destekleyebilecek dersler alma koşulu ölçüt olarak belirlenmiştir. Okul Öncesi Öğretmen Adayları ve Okul Psikolojik Danışmanı Adaylarının sınıflara girme, öğrencilerle zaman geçirme süreleri birbirinden farklılık gösterse de öğrencilerle bir araya geldikleri her durumda SDÖ becerileri bir iletişim, davranış yöntemi olmaktadır. Katılımcılar gönüllülük esasına dayalı olarak ve onamları alınarak çalışmaya dahil edilmiştir. Program, 2020-2021 eğitim öğretim yılında öğrenim gören 18 öğretmen adayı ile başlamıştır. Ancak bazı katılımcıların devamsızlık yapması, programı bırakması nedeniyle, araştırma kapsamında programa başından sonuna kadar eksiksiz katılım gösteren yedi öğretmen adayının verileri değerlendirilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak odak grup görüşme soruları, öğrenme günlükleri, araştırmacının alan notları kullanılmıştır.

Odak Grup Görüşme Soruları

Odak grup görüşme soruları akademik çalışmalarda sıklıkla kullanılmaktadır. Krueger (1994) odak grup görüşmesini, insanların görüşlerini rahatlıkla ifade edebileceği bir ortamda dikkatlice planlanmış bir tartışma olarak tanımlamaktadır. Mevcut araştırma kapsamında öğretmen adayları ile programın tamamlanmasının ardından odak grup görüşmesi yapılmıştır. Odak grup görüşmelerinde, öğretmen adaylarının SDÖ becerileri hakkındaki görüşleri, SDÖ becerileri programının öğretmen adayları üzerindeki yansımaları, SDÖ becerileri programı hakkındaki görüşleri alınmıştır. Odak grup görüşmelerinde, araştırmacı tarafından geliştirilen ve iki farklı alan uzmanından görüş alınarak son hâli verilen görüşme soruları kullanılmıştır.

Öğrenme Günlükleri

Öğrenme eylemini gerçekleştiren bireylerin, kendi düşüncelerini, sorularını, deneyimlerini yansıtmalarını teşvik eden öğrenme günlükleri fikir ve kavramları kapsar (Ayyıldız ve Altun, 2013; Hindman-Stronge ve Tucker, 2004). Öğrenme günlükleri ile belirlenen amaçların ne kadarının öğrencilere kazandırıldığı ve kazandırılmadığı saptanır. Belirlenmiş hangi amaçlara daha fazla dikkat çekildiği ve öğrenme yaşantılarının ne kadar etkili olduğu tespit

edilir (Altun ve Ayyıldız, 2013; Arter ve ark., 2007). Katılımcılara her uygulamanın sonunda, atölye ile ilgili duygu ve düşüncelerini ifade edecekleri sorular yönlendirilmiştir. Atölyelerde katılımcıların öğrendikleri yeni bilgilerin ne kadarını bildikleri, kendilerinde nasıl bir değişim, gelişim yarattığını ve nerelerde uygulayabileceklerini yazmaları istenmiştir. Her atölye sonunda katılımcılardan öğrenme günlüklerini doldurmalarının yanı sıra atölye konuları ile ilgili performans görevleri de verilmiştir.

Araştırmacının Alan Notları

Araştırma notları, araştırmacının veri toplamak ve topladığı başka verileri desteklemek için kullanılabilir. Nitel çalışmalarda önemli bir yere sahip olan araştırmacının alan notları araştırmanın başından sonuna kadar elde edilen çıktıların tema, kategori, kodların analizinin yapılmasında yardımcıdır. Araştırmacının süreç boyunca notlar alması onu çalışma içinde tutar ve farklı bakış açıları sunar. (Çelik, Başer-Baykal ve Kılıç-Memur, 2020; Charmaz ve Belgrave, 2012; Charmaz, 2006; Corbin ve Strauss, 2008; Glaser ve Holton, 2004; Lawrence ve Tar, 2013) Araştırmacının alan notları, araştırmacının atölyeler sonrasında hazırladığı yansıtma yazılarından, atölyeler sırasındaki gözlemlerinden oluşmaktadır. Derslerin kayıt altına alınması araştırmacının dersleri tekrar izlemesine ve dinlemesine fırsat yaratmıştır. Bu durum araştırmacının alan notlarındaki herhangi bir tutarlılığı ya da tutarsızlığı fark edebilmesini sağlamıştır.

Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirliği

Mevcut araştırmanın geçerlik ve güvenirliliği Guba ve Lincoln (1982) tarafından geliştirilen inandırıcılık, aktarılabirlik, güvenilebilirlik, onaylanabilirlik olmak üzere dört ana kriter göz önünde bulundurularak sağlanmıştır. Lincoln ve Guba (1985) araştırma sürecinin inandırıcılığının artırılması için uzun süreli etkileşim, derinlik odaklı veri toplama, çeşitleme, uzman incelemesi, katılımcı teyidi olmak üzere çeşitli yöntemler önermektedirler. Bu araştırma kapsamında araştırmacı ve katılımcılar arasındaki etkileşim 2020-2021 akademik yılı güz döneminde 12 hafta süresince devam etmiştir. 12 hafta boyunca kullanılan veri toplama araçları sürekli kullanılmıştır. Veri toplama araçlarından doküman kapsamında yararlanılan öğrenen günlükleri her atölye sonunda katılımcılar tarafından doldurulmuştur. Katılımcılar atölye sonlarında diğer bir doküman olarak öğrenilen konular ile ilgili çeşitli performans görevleri hazırlamışlardır. Katılımcılara her dersin başında ve sonunda duygu termometresi uygulanarak

etkileşime geçilmiştir. Bu etkinlik ile katılımcıların atölye başındaki ve sonundaki modları arasında karşılaştırma yapılabilmektedir. Araştırmacının alan notları, atölyelerden sonra yazılan yansımalarıdır. Araştırmacı atölyeler boyunca gözlem yaparak gerekli durumlarda notlar almıştır. Katılımcılar ile özellikle atölyelerin ilk zamanlarında tanışma, grup kaynaşması için oynanan oyunlar doğal bir etkileşim sağlanmıştır. Araştırmacı süreçte kullandığı dokümanlar ile uzun süreli etkileşimi sağlamıştır.

Mevcut araştırmada her bir araştırma sorusuna derinlik odaklı veri toplayabilmek için çeşitli veri toplama araçları kullanılmıştır. Araştırmacı 12 hafta boyunca elde ettiği verileri incelemiş karşılaştırma ve yorumlar yaparak araştırma sorularına uygunluğunu irdelemiştir. Mevcut araştırmada, araştırma sorusuna yanıt vermede çeşitleme stratejisi uygulanmıştır. Çeşitleme dokümanları olarak öğrenen günlükleri, araştırmacının alan notları ve odak grup görüşmeleri kullanılmıştır. Mevcut araştırmada iki farklı uzman araştırmayı incelemiştir. Bu uzmanlar araştırmanın konusu ve araştırmanın yöntemi hakkında bilgiye sahip öğretim üyeleridir. Odak grup görüşme sorularının düzenlemeleri uzmanların vermiş olduğu geri bildirimlerden sonra uygulanmıştır. Son olarak, içerik analizi sonucunda ulaşılan kod, kategori ve temalar tez danışmanı, alan uzmanı ve katılımcılar tarafından değerlendirilmiştir.

Veri Toplanması ve Analizi

Verilerin analizinde, nitel veri analiz yöntemlerinden içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek (2016) içerik analizinde temelde yapılan çalışmanın, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir şekilde düzenleyerek yorumlamaktır. Nitel verilerin analizinde, verileri kullanarak temalar ve örüntüler oluşturmak sayısal veriler oluşturmaktan önemlidir (Glesne, 2012; Yurtseven, 2016). Mevcut araştırma kapsamında öğrenme günlükleri, araştırmacının alan notları, odak grup görüşmelerinden elde edilen veriler transkript edilmiştir. Elde edilen transkript araştırmacı tarafından araştırma sorularına hizmet edecek şekilde okunmuş, kodlanmış, kategorize edilmiş, temalaştırılmış ve yorumlanmıştır. Araştırmacı elde etmiş olduğu sonuçların güvenilirliğini teyit etmek amacıyla ders kayıtlarını tekrar izleyip, notlar almıştır. Ayrıca 12 hafta boyunca atölyeler sırasında ve sonrasında katılımcıların hazırladığı çıktılar da gözden geçirilmiştir. Son olarak, elde edilen bulgular, transkriptlerle birlikte iki farklı uzmanın ve

katılımcıların görüşüne sunulmuştur.

SDÖ Programı

Mevcut araştırmanın uygulaması öncesinde “Duygusal Zekâ” ve “SDÖ Becerileri” alanında detaylı okumalar ve incelemeler yapılmıştır. Bu kapsamda elde edilen bilgiler ışığında katılımcılara SDÖ becerileri farkındalığı kazandırmak amacıyla UbD isimli öğretim tasarımı modeli çerçevesinde SDÖ programı hazırlanmıştır. UbD ile planlanan atölyeler anlamayı ve kalıcı öğrenmeyi sağlayan üç temel bölümden oluşmuştur. Katılımcılar SDÖ becerilerini öğrenirken UbD’yi oluşturan temel sorular ve değerlendirme etkinlikleri onların büyük resmi görmelerini sağlamıştır. UbD temelli öğretim tasarımının bireysel farklılıkları önemsemesi ve tasarımların farklı yöntem ve teknikler kullanılarak hazırlanması öğrenmeyi anlamlı ve keyifli hâle getirmiştir (McTighe ve Wiggins, 2007; Yurtseven, 2016). Duygusal zekâ kavramı araştırmacılar tarafından SDÖ programına dahil edilmiştir (Golemen, 2016). Öğretmen adaylarına SDÖ becerileri alanında farkındalık kazandırmayı hedefleyen programda, konular CASEL’in (2005) bilgilerinden yararlanılarak hazırlanmıştır. CASEL, SDÖ becerilerini beş temel beceriye (öz farkındalık, öz yönetim, sosyal farkındalık, sorumlu karar verme, etkili iletişim kurma becerileri) ayırmıştır. Programda önce SDÖ becerileri, daha sonra SDÖ’nün alanyazın ve tarihsel bilgisi aktarılmıştır. Her bir SDÖ becerisinin öğretimi için UbD planı hazırlanarak, hazırlanan planlar alan uzmanlarından görüş alınarak gerekli düzenlemeler yapıldıktan sonra uygulamaya geçilmiştir. UbD planlarında farklı öğretim yöntem ve tekniklerinden faydalanılmıştır. Her atölye başında ve sonunda katılımcılara duygu termometresi uygulaması yapılmıştır. Atölyelerde oyunlara, videolara, düşündürücü sorulara sıkça yer verilmiştir. Katılımcılar tarafından sloganlar, bültenler, afişler, örnek olaylara çözümler hazırlanmıştır. Katılımcılar yine uygulamalar sırasında ölçekler ve çizelgeler doldurmuşlardır. Araştırmacılar süreçte katılımcıların sergiledikleri duygu, düşünce ve davranışlar ile ilgili notlar almıştır. Atölyelerde kullanılan bütün yöntem ve tekniklerin araştırma sorusuna cevap verecek şekilde hazırlanmasına özen gösterilmiştir. Uygulama 12 haftada tamamlanmıştır.

Etik

Bu araştırmanın, Bahçeşehir Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu tarafından 17.07.2020 tarihinde 2020/07 sayılı kararıyla verilen etik kurul izni bulunmaktadır.

Bulgular

Birinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci sorusu kapsamında sosyal duygusal öğrenme becerileri programına katılan öğretmen adaylarının sosyal duygusal öğrenme becerileri hakkındaki görüşleri incelenmiştir. Bu doğrultuda araştırmaya katılan öğretmen adaylarıyla yapılan görüşmelerden elde edilen transkriptler, öğrenme günlükleri ve alan notları içerik analizine tabi tutulmuştur. İçerik analizi sonucunda elde edilen temalar, kategoriler ve örnek kodlar Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1. SDÖ Becerileri Programına Katılan Öğretmen Adaylarının SDÖ Becerileri Hakkındaki Görüşleri

Tema	Kategori	Örnek Kodlar
SDÖ Hakkındaki Görüşler	SDÖ	Günlük yaşamda duyulan kavramlar
	Hakkındaki Ön Bilgiler	Empati kavramı ve uygulama basamakları İletişim, ilişki kurma, etkili iletişim, çatışma çözümü Duygusal zekanın tarihçesi ve literatür bilgisi
	SDÖ’nün Faydaları	Duygu (öfke, stres yönetimi kontrolü) Akademik, sosyal, iş, aile hayatında başarı İletişimde ben dili, sen dili kullanımı Sorun çözmeye yapıcı tutum içinde olma
	SDÖ’nün Önemi	Çocuklukta yaşanan problemlerin yetişkinlikte devam etmesi Temel eğitimde öğretim programları ile birlikte uygulamaya başlamanın getirileri

Tablo 1’de görüldüğü gibi, SDÖ Hakkındaki Görüşleri isimli tema altında üç kategoriye ulaşılmıştır. Bu kategoriler SDÖ hakkındaki ön bilgiler, SDÖ’nün faydaları ve SDÖ’nün önemi şeklindedir. SDÖ Hakkındaki Ön Bilgiler kategorisinde katılımcıların, empati kavramı ve empati kavramını uygulama basamaklarında eksik bilgiye sahip oldukları, ilişki kurmada, ilişki sürdürmede yaşanabilecek çatışmalar ve türleri ile ilgili herhangi bir bilgiye sahip olmadıkları ortaya çıkmıştır. SDÖ’nün beş becerisinden bir olan “İlişki Kurma Becerileri”nin tanımı ve iletişim kurmanın özellikleri ile ilgili genel bir bilgiye sahip oldukları, bununla birlikte ilişki kurmada ve ilişki sürdürmede yaşanabilecek çatışmalar ve türleri ile ilgili herhangi bir bilgiye sahip olmadıkları ortaya çıkmıştır. Benzer bir şekilde katılımcıların, SDÖ ile ilgili literatür ve tarihçe bilgisi kapsamında duygusal zekâ ile ilgili çok az bilgiye sahip oldukları analizler sonucunda elde edilen bulgular arasındadır.

“Özellikle empatik ilgiden habersizdim. Bilişsel ve duygusal empatinin aslında birbirinden farklı olduğunu fark ettim.” (K1, Kadın, 20).

“Üniversitede iletişim dersi almıştım. Sıcak çatışma ve soğuk çatışma

türlerini ilk defa duydum.” (K2, Kadın, 22).

“Duygusal zekânın daha eski tarihçesi hakkında bilgi sahibi oldum. Goleman’ın farklı olarak kendini motive etme, duygudaşlık ve sosyal becerileri eklediğini öğrendim. Daha önce bu bilgileri hiçbir yerde duymamıştım. Sosyal Duygusal becerilerin önemi hakkında bir bilgiye sahiptim fakat bunun akademik yaşamda ne kadar önemli olduğu ile ilgili farkındalık kazanmış oldum.” (K2, Kadın, 22).

Birinci araştırma sorusu kapsamında ikinci kategori SDÖ’nün faydalarıdır. Bu kategoride öğretmen adaylarının, öz yönetim becerisinin en temel alt başlıklarından duygu-dürtü kontrolü konusunu bilmenin ve ben dili ile konuşmanın, yaşanan olayların bireysel olarak yarattığı duygulardan söz etmenin iletişimde, akademik hayatta, iş ve aile hayatında faydalı olduğunu ifade etmişlerdir.

“Duygu kontrolü olan bir insan akademik hayatta kendini geliştirebilir. Yaşadıklarına profesyonel şekilde yaklaşabilir.” (K4, Kadın, 20).

“Senli benli konuşma türünde gerçekten senli konuştuğumu fark ettim. O dersten sonra benli konuşma türüne geçtim.” (K6, Kadın, 20).

“Annem ile çok kavga ederdim. Benli konuşma türünü benimsedikten sonra ilişkimiz düzeldi.” (K3, Kadın, 21).

Birinci araştırma sorusu kapsamında üçüncü kategori SDÖ’nün önemidir. Katılımcılar bu kategoride çocukluk döneminde yaşanan duygusal travmaların yetişkinlik döneminde sorun olabileceği ile ilgili ifadelerde bulunmuşlardır. Katılımcılar ayrıca SDÖ’nün temel eğitimde öğretim programları ile uygulanmaya başlanmasının getirilerini olacağını belirtmişlerdir.

“Özellikle çocukların bu temel becerileri küçük yaştan itibaren öğrenmeleri duygusal olarak çevreleriyle olan etkileşimleri, akademik başarıları için önemli olacaktır.” (K3, Kadın, 21).

“Okullarda sosyal duygusal öğrenme becerilerinin öğretilmesi gelecekte bilinçli yetişkinler olmalarını sağlar.” (K4, Kadın, 20)

“Okulda öz farkındalık, öz yönetim gibi SDÖ’nün temel becerilerinin kazandırılmasının otomatik olarak diğer aşamalara zemin hazırlayacağını düşünüyorum.” (K1, Kadın, 20).

“Küçük yaştan bu becerilerle okul içinde tanışan çocukların ilerde kariyer, iletişim alanında başarılı olacaklarını düşünüyorum.” (K5, Kadın, 21).

İkinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci sorusu kapsamında sosyal duygusal öğrenme becerileri programına katılan öğretmen adaylarının sosyal duygusal öğrenme becerileri programının, öğretmen adayları üzerindeki yansımaları incelenmiştir. Bu doğrultuda öğretmen adayları ile yapılan görüşmelerden elde edilen transkriptler, öğrenme günlükleri ve alan notları içerik analizine tabi tutulmuştur. İçerik analizinde elde edilen temalar, kategoriler, örnek kodlar Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 2. SDÖ Becerileri Programının Öğretmen Adaylarının SDÖ Becerileri Üzerindeki Yansımaları

Tema	Kategori	Örnek Kodlar
SDÖ Becerileri Programının Yansımaları	Günlük Hayata Transfer	Öz yönetim kullanma Empati kavramını uygulama İlişki kurma becerilerini kullanma Sorumlu karar verme becerisini kullanma Ebeveynlik yaşantısında kullanma SDÖB’nin hepsini işlevsel şekilde kullanma
	Farkındalık	İletişimde ben dili kullanma İlişkiler (çatışma çözümü, grup çalışmaları, ikili ilişkiler) İyi dinleyicinin özellikleri
	Rol Model Olma	Öğretmenlerin sorumluluk hissetmesi Aile ve öğretmen iş birliği Okulların rolü Eğitim fakültesi hocalarının rolü

Tablo 2’de görüldüğü gibi, SDÖ programının yansımaları isimli tema altında üç kategoriye ulaşılmıştır. Bu kategoriler günlük hayata transfer, farkındalık ve rol model olma şeklindedir.

Günlük hayata transfer kategorisinde, öğretmen adaylarının SDÖ’nün beş temasından biri olan öz yönetim becerisini evde aileleri, okulda arkadaşları ile uygulamaya istekli oldukları fark edilmiştir. Katılımcılar, meslek hayatına başladıklarında öğrencileri ve meslektaşları ile öz yönetim becerisinin amaçlarını hatırlayarak iletişim kurmayı hedeflediklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca katılımcılar SDÖ’nün beş temel becerisinden olan sosyal farkındalık becerisinin alt başlıklarından empatiyi etkin bir şekilde kullanabileceklerini belirtmişlerdir. Öğretmen adayları meslekî yaşamda öğrencilerin arkadaşları ile yaşayabileceği iletişim problemlerinin çözümünde çatışmayı çözme stratejilerini, sorunları tespit edebilme ve o sorunu davranışı

çözebilmede davranışı sorumlu karar verme becerisi kullanabileceklerini ifade etmişlerdir. Son olarak, katılımcılar atölyelerde öğrendikleri farklı SDÖ becerilerini gelecekte ebeveyn olduklarında çocuklarına benzer yaklaşımları uygulamak üzere kullanabileceklerini söylemişlerdir. Katılımcılar, meslek hayatına başladıklarında velilerine SDÖ becerileri farkındalığı kazandırmak istediklerini ifade etmişlerdir.

“Planlama ve yönetme becerileri, stres, dürtü yönetimi önemlidir. Bu becerileri meslek hayatına başladığımda gerek öğrencilerim ile gerek sosyal ilişki içine gireceğim kişilerle sağlıklı bir iletişimim olması için kullanacağım.” (K2, Kadın, 22).

“Önce kendi öz yönetimim, mesleğe başladığımda ise öğrencilerimin öz yönetimlerini gerçekleştirebilmelerine yardımcı olacağım.” (K5, Kadın, 21).

“Hem meslekî hayatımda hem de özel hayatımda uygulayabileceğim yöntemler öğrendim. İki ve üç yaşlarında kuzenlerim var. Onları daha iyi anlayabilmek için empatinin kavramlarını kullanacağım.” (K1, Kadın, 20).

“Empati becerilerinin daha bebeklik döneminden hatta anne karnında kulak duyumuzun oluşmasıyla bu yeteneğimizin de gelişebileceğini öğrenmek şaşırtıcıydı. Bu sebeple her alanda empati kavramına dikkat edeceğimi düşünüyorum.” (K7, Kadın, 19).

“Öğrencilerim arasında çıkabilecek çatışmaların çözüm süreci ile ilgili zaman, pratik ve değerlendirme unsurlarını uygulamaya çalışarak ve mümkün olduğunca bu tarz durumlar ile az veya hiç duygusal bağ kurmamaya çalışarak uygulamaya çalışacağım.” (K3, Kadın, 21).

SDÖ becerileri programının yansımaları teması adı altında elde edilen ikinci kategori farkındalıktır. Öğretmen adaylarının sosyal farkındalık becerisinde anlatılan iletişimde ben dili kullanımının, iletişimde yargılamadan duygulardan söz etmenin, kendi duygu ve düşüncelerinin sorumluluğunu alabilmenin önemini fark ettikleri ortaya çıkmıştır. Ayrıca katılımcıların, SDÖ'nün beş temel becerisinden, ilişki kurma becerisinin alt becerilerinden olan etkili iletişim kurmanın ve ilişki kurma becerilerinden çatışma yönetiminin önemini fark ettikleri ortaya çıkmıştır. Son olarak bu kategoride, katılımcılar karar verme süreçleri hakkında farkındalık kazandıklarını, bu programa katılmadan önce karar vermeleri gereken durumlarda duygularını ve düşüncelerini birbirinden ayıramadıklarını ifade etmişlerdir.

“Empati kurmam gerekirken sempatik davrandığımı fark ettim. Bu durumu nasıl düzeltmem gerektiği konusunda çok faydalı oldu.” (K5,

Kadın, 21).

“İyi empati yapabilmek için sempatiye kaçmamasına dikkat ediyorum.”
(K4, Kadın, 20).

“Karşımdaki üzülür ya da yanlış anlar diye düşüncelerimi söylemediğim zamanlar oluyordu. Ama bir şey elde edemediğimi daha kötü olduğunu anladım. Artık istemediğim şeyleri söylüyorum.” (K6, Kadın, 20).

“Karar verme süreçlerimde duygusal davrandığımı fark ettim. Duygu ve düşüncelerimi ayırıştırarak karar almaya başladım.” (K3, Kadın, 21).

SDÖ becerileri programının yansımaları isimli temanın üçüncü kategorisi rol model olmaktır. Bu kategoride katılımcılar, öğrencilere kalıcı ve anlamlı şekilde SDÖ becerilerini öğretebilmenin öğretmen ve aile iş birliği ile gerçekleşebileceğini, bu noktada öğretmenlerin iyi birer rol model olmaları gerektiğini ve çocukların gelişimlerinde söylenenlerden çok yapılanların dikkat çektiğini ifade etmişlerdir. Katılımcılar ayrıca, SDÖ becerilerinin kazandırılmasında okulların rolünün de önemli olduğunu altını çizerek, okul kurucularının ve okul müdürlerinin eğitime bakış açılarında SDÖ becerilerine yer vermelerinin önemli olduğunu vurgulamışlardır.

“Çocuklar gözlem yaparak öğreniyorlar. Benim hakkında gözlemediği şeyler ile ilerleyecek. Bu yüzden ben bu becerileri sınıfımda yaşatırsam benim öğrencim de yaşatacaktır.” (K6, Kadın, 20).

“Öğrenciler çok fazla gözlem yaptıkları için öğretmenini örnek almaya başlayacaktır.” (K1, Kadın, 20).

“Aile tutumu önemli ancak öğretmen başta model olarak hem öğrenciyi hem de aileyi değiştirebilir.” (K3, Kadın, 21).

“Öğrencinin öğretmene güvenmesi etkili iletişim kurabilmeleri ve yaşadıklarını paylaşabilmeleri rol model olmamızda çok önemli.” (K7, Kadın, 19).

Üçüncü Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü sorusu kapsamında sosyal duygusal öğrenme becerileri programına katılan öğretmen adaylarının SDÖ becerileri programı hakkındaki görüşleri incelenmiştir. Bu doğrultuda öğretmen adayları ile yapılan görüşmelerden elde edilen transkriptler, öğrenme günlükleri ve alan notları içerik analizine tabi tutulmuştur. İçerik analizinde elde edilen temalar, kategoriler, örnek kodlar Tablo 3’te yer almaktadır.

Tablo 3. SDÖ Becerileri Programı Hakkında Öğretmen Adaylarının Görüşleri

Tema	Kategori	Örnek Kodlar
SDÖ Becerileri Programının Değerlendirilmesi	Program Öncesindeki Beklentiler	Yüzeysel bir anlatım Bölüm derslerine destek
	Programın Katkıları	Keyifli, öğretici, memnun edici bir eğitim Arkadaşlık bağlarının ilerlemesi Hafta sonu etkinliği Uygulamada farklı öğretim tekniklerinden yararlanma
	Süreçte Yaşanan Aksaklıklar	Çevrimiçi yerine yüz yüze çalışabilme fırsatı İnternet bağlantısı Yaparak yaşayarak yapılabilecek etkinlikler

SDÖ programının değerlendirilmesi teması adı altında elde edilen birinci kategori program öncesindeki beklentiler kategorisidir. Bu kategoride öğretmen adayları programın başlangıcında çok yüksek beklentilere sahip olmadıklarını, sadece bölüm derslerini destekleyici sınırlı bilgi ve beceriler kazanacaklarını düşündüklerini, fakat programın beklentilerinden farklı bir şekilde ilerlediğini ifade etmişlerdir.

“Yüzeysel bir eğitim olur diye düşünüyordum. Ya da bir süre sonra ezbere dayalı olur, sıkılır mıyım fazla bilgiden diye düşündüm. Online süreçte heyecanla katıldığım eğitimler oldu fakat beklediğim verimi alamadım. Ama bu eğitimde bilgileri akılda kalıcı bir şekilde verdiniz. Ezbere dayalı olmadan rahatlıkla yorum yaparak bir şeyler öğrenebildiğimi fark ettim.” (K2, Kadın, 22).

“Kısa ve küçük çaplı bir şey olacağını düşünmüştüm. Bu benim için kötü bir şey. Burada bu kadar kapsamlı, bu kadar uzun anlatıyor olunuz sayesinde çok şey öğrendik. Profesyonel yaklaşmanız ve bu sıcaklığı da bulmamız bence çok iyi oldu.” (K6, Kadın, 20).

“Beklentilerimin çok üstünde oldu. Derin ve detaylı anlatım olması, konuların okunarak geçmemesi çok anlamlıydı.” (K5, Kadın, 21).

SDÖ programının değerlendirilmesi teması adı altında elde edilen ikinci kategori programın katkılarıdır. Öğretmen adayları bu kategoride, eğitimin keyifli, öğretici, memnun edici olduğunu ifade etmişlerdir. Katılımcılar SDÖ programının arkadaşlık bağlarını ilerlettiğini belirtmişlerdir. Katılımcılar, uygulamalar sırasında farklı öğretim tekniklerinden yararlanmanın faydasından da söz etmişlerdir. Katılımcılar SDÖ becerileri programının samimi, iletişim kurabildikleri, yeni şeyler öğrenebildikleri, bilgilerine bilgi kattıkları bir süreç olduğunu fark etmişlerdir.

“Her şeyi online yaptığımız bir dönemde benim için oldukça keyifli ve öğretici bir programdı. Kendimi ifade edebildiğim, etkileşim kurabildiğim bir süreç oldu.” (K1, Kadın, 20).

“Fazlasıyla verimli ve güzel bir dönem geçirdim. Bu eğitimde konuştuğumuz derslerde mikrofonu açıp hocalarımıza sorular sormaya başladım. Öz güvenim arttı.” (K4, Kadın, 20).

“Sosyal duygusal öğrenme becerileri alanında uzmanlaşmak istediğime karar verdim. Uygulamalara çok profesyonel yaklaşıldı.” (K2, Kadın, 22).

SDÖ programının değerlendirilmesi teması adı altında elde edilen üçüncü kategori süreçte yaşanan aksaklıklardır. Katılımcılar bu kategoride SDÖ programını online yerine yüz yüze çalışabilme fırsatından, internet bağlantısı sorunu yaşanmasından, yaparak yaşayarak yapılabilecek etkinliklerin olmasında söz etmişlerdir. Öğretmen adayları SDÖ becerileri programının çevrimiçi yerine fiilen bir arada çalışılmanın daha iyi olacağını söylemişlerdir.

“Keşke böyle bir dönemde değil de yüz yüze olsaydı. O zaman arkadaşlar ile daha iyi bir sinerji yakalayabilirdik.” (K1, Kadın, 20).

“Çalışmalar online olmasaydı grup çalışmaları daha farklı olabilirdi.” (K4, Kadın, 20).

“Eğitimde online yerine fiilen birlikte olabilsek daha güzel olurdu.” (K5, Kadın, 21).

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Birinci Araştırma Sorusuna İlişkin Sonuç ve Tartışma

Birinci araştırma sorusu kapsamında SDÖ becerileri programına katılan öğretmen adaylarının SDÖ becerileri hakkındaki görüşlerine ilişkin elde edilen sonuçlar aşağıda yer almaktadır:

- SDÖ becerileri programına katılmış tüm öğretmen adayları SDÖ becerileri hakkındaki ön bilgilerini gözden geçirmişlerdir.
- Öğretmen adayları SDÖ becerilerinin faydalarını fark etmişlerdir.
- Öğretmen adayları SDÖ becerilerinin önemini anlamışlardır.

Öğretmen adaylarının SDÖ becerileri konuları hakkındaki ön bilgileri incelendiğinde, programa katılmış tüm öğretmen adaylarının SDÖ becerilerini kapsamlı şekilde bilmedikleri görülmüştür. Katılımcılar günlük hayatta duydukları ve bölüm derslerinde öğrendikleri bilgilerle SDÖ becerilerini açıklamaya çalışmışlardır. Katılımcıların, SDÖ becerileri kavramlarına

yüzeysel, tahmini şekilde değindikleri söylenebilir. Oysa öğretmen adaylarının, SDÖ becerilerini meslekî hayatlarında kullanabilmeleri için SDÖ'nün önemi ile ilgili yeterince bilgi sahibi olmaları gerekmektedir. Son yıllarda yapılan birçok araştırma eğitimcilerin sosyal ve kültürel geçmişlerinin göz önünde bulundurulmasının ve öğretmen yetiştiren fakültelerde SDÖ becerilerinin öğretilmesinin önemine vurgu yapmaktadır (Aygün ve Taşkın 2016; Boyle-Baise ve Kilbane, 2000; Fleming ve Bay, 2004). Bütün bunlar göz önünde bulundurulduğunda öğretmenlik mesleğini seçmeyi hedefleyen öğretmen adaylarının eğitimleri sırasında SDÖ becerileri hakkında çalışmalar yapması, SDÖ hakkında bilinçli öğretmenler yetiştirilmesi açısından önemlidir.

Katılımcılar, SDÖ becerilerini öğrendiklerinde kendileri ve çevreleriyle olan ilişkilerinde yetersiz olduklarını fark etmişlerdir. Öğretmen adaylarının, sosyal farkındalık becerisinin alt özelliklerinden empati kurma ve empati kurmanın basamakları ile ilgili konularda bilgilerinin yüzeysel olduğu ortaya çıkmıştır. Öğretmen adayları, kendileri ile olan ilişkilerinde, kendilerini yetersiz hissettikleri için empati kavramı ve özelliklerini bilmedikleri düşünülebilir. Empati verebilmek için önce bireyin kendisinin empatiye ihtiyacı vardır (Rosenberg, 2016). Bilişsel empatinin, öz farkındalığın uzantısı olduğu ifade edilmektedir. Benzer bir şekilde, Almanya Max Planck Bilişsellik ve Beyin Bilimleri Enstitüsünde Sosyal Nörobilim Bölümü Direktörü Tania Singer, başkalarının duygularını anlamak için bireyin önce kendi duygularını anlaması gerektiğinin altını çizmektedir (Goleman, 2019). Bu bağlamda, öğretmen adayları empati yapabilmeleri için önce kendi duygularını tanıma-isimlendirme, kendileri hakkında gerçekçi bir algıya sahip olma, güçlü yönlerini bilme, öz güven, öz yeterlik gibi öz farkındalık becerisinin yeterliklerini yerine getirebilmelidir.

Araştırma bulguları öğretmen adaylarının SDÖ becerilerinin alt temalarından ilişki kurma becerisi alanında eksiklerinin olduğunu ortaya koymuştur. Katılımcılar, konuşma sırasında konuşan kişinin mesajlarına, aktardıklarına kendi deneyimlerinden örnekler vererek konu hakkında bilgilerini göstermeye çalışmışlardır. Ancak katılımcıların iyi dinleyici olmanın önündeki engeller ve çatışma çözümü ile ilgili konularda desteğe ihtiyaçları olduğu gözlenmiştir. SDÖ becerilerinin insanların kendi SDÖ yeterliklerini fark etmelerine, yönetmelerine yardımcı olduğu düşünülmektedir. Zins, Weissberg ve Walberg (2004) bu düşüncenin

sonucunda insanların kendilerini etkin şekilde ifade edebileceğini vurgulamaktadır. Bu kapsamda öğretmen adaylarının etkili iletişimde dikkatin konuşan kişiye verilmesi ve buna benzer noktalarda ön bilgilerinin eksik olduğu görülmüştür. Buna ek olarak, öğretmen adaylarının SDÖ becerilerine sahip olmanın akademik, sosyal, iş ve aile hayatında olumlu sonuçlar doğuracağına inandıkları görülmüştür. Goleman'a (1995) göre duygular yokmuş gibi davranılmaması ve onları yoluna koymak için somut adımlar atılması gerekmektedir. Bu anlamda öğretmen adayları, duygu yönetimi, öfke-stres kontrolü ve ben dili kullanımının ilişkilerde fayda sağlayacağını fark etmişlerdir. Öğretmen adaylarının bahsi geçen öz yönetim becerilerine sahip olması gelecekte nezaketli, güvenilir, şefkatli bir sınıf ortamı yaratmalarına önemli katkılar sağlayacaktır. Böyle bir sınıf ortamı yaratılması, öğrencilerin üretkenliğini arttıracaktır.

Bu araştırma kapsamında programa katılan öğretmen adayları SDÖ becerilerini yaşamları süresince kullanabileceklerini, bu becerilerin faydalı ve önemli olduğunu ifade etmişlerdir. Adaylar, çocuklukta kazanılmadığı varsayılan SDÖ becerilerini şu anki yaşlarında öğrenip, öğretebileceklerini fark etmişlerdir. SDÖ becerilerinin öğretim programlarında yer alması ve öğretmenlerin SDÖ becerilerini öğrencilerine aktarabilmeleri önemli bir özelliktir (Karacan-Özdemir ve Bacanlı, 2020; Greenberg ve ark., 2017). Bu sebeple öğretmenlerin SDÖ becerilerine hâkim olması önem arz etmekle birlikte, bu becerilere öğretim programında yer verilmesi de üzerinde düşünülmesi gereken bir konuya dönüşmektedir. Konuyla ilgili şu ana kadar yapılmış benzer araştırmalar (Durlak ve ark., 2011; O'Brien ve Weissberg 2004; Payton ve ark., 2000; Uşaklı, 2015) öğretmen yetiştirme programlarında SDÖ becerilerine yer verilmesinin öğretmenlerin bu becerileri meslekî ve özel hayatlarında aktif bir şekilde kullanabilmeleri açısından konunun önemine dikkat çekmektedir.

İkinci Araştırma Sorusuna İlişkin Sonuç ve Tartışma

İkinci araştırma sorusu kapsamında SDÖ becerileri programının, öğretmen adaylarının SDÖ becerileri üzerindeki yansımalarına ilişkin elde edilen sonuçlar aşağıda yer almaktadır:

- Öğretmen adayları, SDÖ becerilerini kişisel ihtiyaçlarının önemine göre günlük hayatlarına transfer etmişlerdir.
- Öğretmen adaylarının SDÖ becerilerini günlük hayatlarında kullanabilmede farkındalık kazanmışlardır.

- Öğretmen adayları, öğretmenlerin öğrencilerine karşı sorumluluk hissederek rol model olmaları gerektiği konusunda bilinçlenmişlerdir.

Araştıma kapsamında yapılan analizler öğretmen adaylarının SDÖ becerilerini günlük hayata transfer etme konularında istekli olduklarını ortaya koymuştur. Katılımcılar, doğru şekilde empati kurma, ilişki kurma ve sürdürme, sorumlu karar verme becerilerini hayatlarında uygulamaya başladıklarını ifade etmişlerdir. İnsanların duygularını anlayabilmek, olayları onların baktığı pencereden görebilmek ve onların duygu ve düşüncelerine saygı duyabilmek empatinin gerekliliğidir. İlişkilerde hem dinlemek hem de soru sormak önemlidir. Bir başkasının yaptığı ve söylediğine karşın kendi tepki ve yargılarını ayırt edebilmek önemlidir. Çatışma durumlarında öfkeli ya da edilgen bir tutum içinde olmaktansa uzlaşmacı bir yol izleyebilmek önemlidir (Goleman, 2016). Diğer taraftan, birey yaşadığı çevre ile bir bütündür. Bireyde değişiklik gerçekleştirilmek isteniyorsa, bireyin içinde bulunduğu sosyal çevre de şekillendirilmelidir. Türnüklü (2004) bu süreci ekolojik dengeye benzeterek bağlamsal yaklaşım ile ifade etmiştir. Bu anlamda öğrencilerde SDÖ becerilerinin geliştirilmesi isteniyorsa sosyal çevreye müdahale etmenin gerekliliğini vurgulamıştır. Ayrıca SDÖ becerileri alanında çalışan araştırmacılar, genç yetişkinlerin, ergenlerin, çocukların hayatta başarılı olmalarının temelini SDÖ becerilerine olan bakış açılarına bağlamıştır (Duckworth ve ark., 2012; Durlak ve ark., 2011; Osher ve ark., 2016; TÜSİAD, 2019). Bu açıdan bakıldığında, öğretmen adaylarının bu becerileri içselleştirmiş olmaları ve günlük hayata transfer etmeleri hem yakın çevreleriyle hem de gelecekteki öğrencileriyle kuracakları ilişkiler bakımından önemlidir.

Yeni doğan bir bebeğin olumlu ilişkiler içinde büyümesi aile bireylerine bağlıken, okula başlayan bir bireyin olumlu ilişkiler kurup sürdürmesi de öğretmen yaklaşımlarına bağlıdır. Bandura (1977) insanın sosyal bir varlık olduğunu ve öğrenmenin bu ortamda oluştuğunu, çocukların başkalarının davranışlarını sosyal bir ortamda gözlemleyerek öğrendiğini ifade etmektedir. Öğrencilerin okulu sevmelerinde, okulla bağ kurmalarında öğretmenlerin rolünün oldukça önemlidir (Uşaklı, 2015). Öğrencilere ilgi gösteren, öğrencileri yönlendiren, anlayışlı davranan ve işini seven öğretmenlerin öğrencilere okulu sevdirdikleri ve güçlü bağlar kurmalarını sağladıkları görülmüştür (Allen ve ark., 2016, Holcombe ve Wang 2010; TÜSİAD, 2019). Bu anlamda katılımcıların öğrencilere SDÖ becerileri kazandırmada rol

model olma konusundaki farkındalıkları, bu araştırma kapsamında programın katılımcılar üzerinde oluşturduğu yansımalar bakımından oldukça önemlidir. Konuyla ilgili yapılmış olan benzer bir araştırmada Turanlı (2009), öğretmenlerin sosyal duygusal davranışları ile öğrencilerin eğitim ortamı açısından algıları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin sosyal duygusal davranışları açısından öğrenci algılarının, sınıfta bulunmaktan hoşnut olma seviyelerini yüksek oranda açıkladığını ortaya çıkmıştır. Bu doğrultuda SDÖ becerilerini sınıf içinde davranışlarına yansıtan bir öğretmenin öğrencileri de örnek tutum ve davranışları sergileyecektir. Öğrencilerin öğrenme ortamlarında öğretmenlerini örnek alacağı düşünülebilir. Bu sebeple öğretmenin öz farkındalık, öz yönetim, sosyal farkındalık, ilişki kurma becerileri, sorumlu karar verme becerileri alanlarında donanımlı olması ve öğrencilerine rol model olduğu bilincini göstermesi, sınıfındaki öğrencilerin yararına olacaktır.

Üçüncü Araştırma Sorusuna İlişkin Sonuç ve Tartışma

Üçüncü araştırma sorusu kapsamında SDÖ becerileri programı hakkında öğretmen adaylarının görüşlerine ilişkin elde edilen sonuçlar aşağıda yer almaktadır.

- Öğretmen adayları, SDÖ becerileri programından birçok fayda elde etmişlerdir.
- Öğretmen adayları, program sürecinde dönüşü olmayacak bir aksaklık yaşamadıklarını belirtmişlerdir.

Öğretmen adaylarının SDÖ becerileri programının değerlendirilmesi hakkındaki bilgileri incelendiğinde, programa katılmış tüm öğretmen adaylarının SDÖ becerileri alanında farkındalık kazanmanın memnuniyetini ifade etmişlerdir. Araştırmanın konusunun insan ve gelişimi ile ilgili olması ve katılımcıların okul öncesi ve PDR bölümlerine devam ediyor olmaları, SDÖ becerileri konusuna yakınlıklarını göstermelerini sağlamıştır. Ancak konu alanına ne kadar yakın olsalar da alanla ilgili yeterince bilgi sahibi olmamaları, programdan fazlasıyla yeni bilgiler öğrenerek ayrılmalarını sağlamıştır. Gönüllü olarak katıldıkları bir programın çevrimiçi platformda olması adaylarda ilk başta pasif kalacakları kaygısı yaratsa da bu durum bekledikleri gibi sonuçlanmayıp sürekli etkileşim hâlinde oldukları, keyif alarak katıldıkları, yeni bilgiler öğrendikleri bir süreç şeklinde devam etmiştir. İnsanları geleceğe hazırlayan eğitim kurumlarının ve öğretmenlerin SDÖ becerilerine sahip olmaları eğitim sisteminde yenilikçi, bütünleştirici bir süreç,

başlatacaktır. Öğretmen adaylarının kendilerini değişen koşullara adapte edebilmeleri esnek bakış açısına sahip olmalarıyla gerçekleşebilir. TÜSİAD (2019) raporu, okul çağındaki çocuklara öğrenmeyi öğretmenin ve sevdirmenin öğretmenlerin en temel sorumluluk alanlarından biri olduğunu vurgulamaktadır.

Öğretmen adayının, öğretmenin SDÖ becerileri alanlarında yetkinliğe sahip olması öğrencilerini anlamaya çalışırken çok yönlü düşünebilmesini sağlayacaktır. Sıkıntılarla baş edebilme, insanlarla anlaşabilme, kendini harekete geçirebilme, duyguları kontrol edebilme gibi beceriler çocukluk çağlarında kazanılmaya başlanır (Golmen, 2016). Bu becerilere sahip bireyler hayatlarında karşılaşacakları problemleri stres, öfke, kaygı gibi duygulara kapılmadan olgunlukla çözebilirler. Öğretmenlerin sosyal duygusal öğrenmeye ilişkin bilgi, algı ve uygulamalarını inceleyen araştırmalar öğretmenlerin genel olarak SDÖ becerilerinin önemli olduğuna inandıklarını ortaya koymuştur (Akcaalan, 2016; Buchanan ve ark., 2009). Bu bulguya paralel bir şekilde, öğretmen adaylarına SDÖ becerileri farkındalığı kazandırma programının sonucunda SDÖ becerilerinin önemli ve gerekli olduğu bilinci kazandıkları söylenebilir. Strum (2001) beşinci sınıf öğrencileri ile örnek şiddet içeren saldırgan tutum ve davranışları çalışmıştır. Sonuç olarak elde edilen bulgular incelendiğinde öğrencilere toplumu için faydalı içeriklerle buluşturmanın, onları SDÖ becerileri alanında geliştirebileceklerini ortaya koymuştur. Mevcut araştırmada, benzer bir şekilde, ilişki yönetimi, öfke kontrolü, duygudaşlık, öz saygı konularında olumlu değişimler gözlemlenmiştir. Bahsi geçen özellikler SDÖ becerileri programının her bir alt temasında kapsamlı bir şekilde ele alınmıştır.

Sonuç olarak, insanları geleceğe hazırlayan eğitim kurumlarının ve öğretmenlerin SDÖ becerilerine sahip olmaları eğitim sisteminde yenilikçi ve bütünlendirici bir süreç başlatacaktır. Mevcut araştırma kapsamında uygulanan SDÖ becerileri programının öğretmen adayları üzerinde olumlu etki yarattığı ve öğretmen adaylarının SDÖ becerilerini öğrenmeye ve öğretmeye karşı istekli oluşlarında anlamlı bir artış olduğu sonucuna varılmıştır. Bu araştırma İstanbul'da bir vakıf üniversitesinin Eğitim Bilimleri Fakültesi'nde Okul Öncesi ve PDR bölümlerinde öğrenim gören yedi öğrenci ile sınırlıdır. Alanyazın incelendiğinde SDÖ becerileri alanında yapılan çalışmaların özel eğitim, okul öncesi, orta okul öğrencileri ile sınırlı kaldığı görülmüştür. Gelecekte yapılacak araştırmalarda, öğretmenler ve öğretmen adayları ile

daha fazla çalışma yapılabilir. Buna ek olarak, öğretmen adaylarının sosyal ve kültürel geçmişleri göz önünde bulundurularak profesyonel gelişimlerinin, iyi olma hâllerinin ve sınıf yönetimi becerilerinin desteklenmesi için üniversitelerin eğitim fakültelerinde SDÖ becerileri programlarının uygulanarak öğretmen adaylarının belli bir yeterliğe sahip olmalarına önem verilmelidir. Mevcut araştırma kapsamında bireylerin SDÖ becerileri farkındalığına sahip olmalarının onlarda olumlu etki yarattığı görülmüştür. Gelecekte yapılacak olan araştırmalarda ihtiyaç analizi yapılarak SDÖ becerilerinin alt boyutlarından tercihler yapıp bu boyutlar üzerine daha detaylı çalışmalar yürütülebilir. Son olarak, mevcut araştırma, SDÖ becerilerinin doğumdan itibaren hayatın sonuna kadar gerekli becerileri kapsadığını göstermiştir. Gelecekte yapılacak araştırmalarda SDÖ becerilerinin yaşam boyu öğrenmedeki işlevi araştırılabilir.

Kaynakça

- Akcaalan, M. (2016). *Yaşam boyu öğrenme ile sosyal duygusal öğrenme arasındaki ilişkilerin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Alberti, R. ve Emmons, M. (1998). *Atılganlık hakkınızı kullanın* (7. baskı). (S. Katlan, Çev.). Ankara: HYB Yayıncılık. (Orijinal çalışma basım tarihi 1998.)
- Allen, K., Vella-Brodrick, D. ve Waters, L. (2016). Fostering school belonging in secondary schools using socio-ecological framework. *The Educational and Developmental Psychologist*, 33(1), 97-121.
- Arter, J. A., Chappuis J., Chappuis, S. ve Stiggins, R. J. (2007). *Classroom assessment for student learning: doing it right-using it well*. New Jersey: Allyn & Bacon.
- Ashdown, D. M. ve 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.
Doi: 10.1007/s10643 011-0481-x
- Aspen Institute. (2018). *From a nation at risk to a nation at hope*.
https://learningpolicyinstitute.org/media/3962/download?inline&file=Aspen_SEAD_Nation_at_Hope.pdf
- Aygün, H. ve Taşkın, Ç. (2016). Öğretmen adaylarının gözüyle sosyal-duygusal öğrenmenin önemi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 163-179. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/mersinefd/issue/17399/181977>
- Aytaçlı, B. (2012). Durum çalışmasına ayrıntılı bir bakış. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(1), 1-9.
- Ayyıldız, N. ve Altun, S. (2013). Matematik dersine ilişkin kavram yanlışlarının giderilmesinde öğrenme günlüklerinin etkisinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(2), 71-86.
- Bandura, A. (1969). *Principles of behavior modification*. New York: Holt, Rinehart & Winston.

- Bandura, A. ve Walters, R. H. (1977). *Social learning theory*. Englewood cliffs: Prentice Hall.
- Boyle-Baise, M. ve Kilbane., J. (2000). What really happens? A look inside service-learning for multicultural teacher education. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 7(1), 54-64.
- Buchanan, R., Gueldner, B. A., Tran, O. K. ve Merrell, K. W. (2009). Social and emotional learning in classrooms: A survey of teachers' knowledge, perceptions, and practices. *Journal of Applied School Psychology*, 25(2), 187-203.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory*. London: SAGE Publications.
- Charmaz, K. ve Belgrave, L. L. (2012). Qualitative interviewing and grounded theory analysis. J. F. Gubrium, J. A. Holstein, A. B. Marvasti ve K. D. McKinney, (Ed.), *The sage handbook of interview research: The complexity of the craft* (2. baskı) içinde (347-364). Los Angeles: Sage.
- Cohen, J. (2001). Social and emotional education: core concepts and practices. J. Cohen (Ed.), *Caring classrooms/intelligent schools: The social emotional education of young children* içinde (3-29). New York: Teacher College Press.
- Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (CASEL). (2005). *Safe and sound: An educational leader's guide to evidence-based social and emotional learning programs-Illinois edition*. Chicago: IL Author.
- Corbin, J. ve Strauss, A. (2008). *Basics of qualitative research techniques and procedures for developing grounded theory* (3. baskı). Los Angeles: Sage.
- Çelik, H., Başer Baykal, N. ve Kılıç-Memur, H. N. (2020). Nitel veri analizi ve temel ilkeleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 8(1), 379-406.
Doi: 10.14689/issn.2148-2624.1.8c.1s.16m
- Deluty, R. H. (1981). Adaptiveness of aggressive, assertive, and submissive behavior for children. *Journal of Clinical Child Psychology*, 10(3), 155-158.
- Duckworth, A. L., Quinn, P. D. ve Tsukayama, E. (2012). What no child left behind leaves behind: The roles of IQ and self-control in predicting standardized achievement test scores and report card grades. *Journal of Educational Psychology*, 104(2), 439-451.
Doi:10.1037/a0026280
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D. ve Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405-432.
- Elias, M. J. (2004). The connection between social-emotional learning and learning disabilities: Implications for intervention. *Learning Disability Quarterly*, 27(1), 53-63.
- Elias, M. J. ve Moceri, D. C. (2012). Developing social and emotional aspects of learning: The American experience. *Research Papers in Education*, 27(4), 423-434.
Doi: 10.1080/02671522.2012.690243
- Elias, M. J., Zins J. E., Weissberg R. P., Fery K. S., Greenberg M. T., Haynes N. M., Kessler, R., Schwab-Stone, M. E. ve Shriver T. P. (1997). *Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators*. Alexandria: Association for

Supervision and Curriculum Development.

- Erdem, M., İlğan, A. ve Çelik, F. (2013). Lise öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeyleri ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişki. *Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(12), 509-532.
- Erkman, F., Göl-Güven, M., Erten, B., Bilgin, G. G., Kabakçı, N., Pınar, M., Mardin, N. ve Kırmacı, M. (2019). *Sosyal ve duygusal öğrenme becerileri: Yeni sanayi devriminin eşiğinde iş ve yaşam yetkinliklerinin anahtarı*. İstanbul: TÜSIAD.
- Fleming, J. E. ve Bay, M. (2004). Social and emotional learning in teacher preparation standards. Joseph E. Zins, Roger P. Weissberg, Margaret C. Wang, Herbert J. Walberg (Ed.), *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say* içinde (94-110). New York: Teachers College Press
- Glaser, B. G. ve Holton, J. (2004). Remodeling grounded theory. *In Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, 5(2), 47-68.
- Glesne, C. (2012). *Nitel araştırmaya giriş*. (A. Ersoy ve P. Yalçinoğlu, Çev.). Ankara: Anı Yayıncılık. (Orijinal çalışma basım tarihi 2012.)
- Goleman, D. (1995). *Duygusal zekâ neden IQ'dan daha önemlidir?* (Banu Seçkin Yüksel Çev.). İstanbul: Varlık Yayınları. (Orijinal çalışma basım tarihi 1995.)
- Goleman, D. (2019). Duygusal zekâ: Empati. Ç. Z. Aydın, (Ed.), *Empati nedir?* içinde (9-17). (Levent Gökmen Çev.). İstanbul: Optimist Yayınları. (Orijinal çalışma basım tarihi 2018.)
- Göl-Güven, M. (2021). SDÖ tanımı kavramsal çerçevesi modeller ve yöntemler. M. Göl-Güven, (Ed.), *Çocuklukta sosyal ve duygusal öğrenme* içinde (27-57). İstanbul: Yeni İnsan.
- Greenberg, M. T., Domitrovich, C. E., Weissberg, R. P. ve Durlak, J. A. (2017). Social and emotional learning as a public health approach to education. *The Future of Children*, 27(1), 13-32.
- Günder, B. (2021). SDÖ mesleki beceri geliştirme programları. M. Göl-Güven (Ed.), *Çocuklukta sosyal ve duygusal öğrenme* içinde (235-265). İstanbul: Yeni İnsan.
- Harlacher, J. E. ve Merrell, K. W. (2010). Social and emotional learning as a universal level of student support: Evaluating the follow-up effect of strong kids on social and emotional outcomes. *Journal of Applied School Psychology*, 26(3), 212-229.
Doi: 10.1080/15377903.2010.495903
- Harter, S. (1983). Developmental perspectives on the self-system. P. Mussen ve E. M. Hetherington, (Ed.), *Handbook of child psychology: Socialization, personality, and social development* (4. baskı) içinde (275-385). New York: Wiley.
- Hartup, W. W. (1984). *Development during middle childhood the years six to twelve*. Washington: National Academy Press.
- Hindman, J. L., Stronge, J. H. ve Tucker, P. D. (2004). *Handbook for qualities of effective teachers*. Virginia: Association for Supervision & Curriculum Development.
- Jennings, P. A., Frank, J. L., Snowberg, K. E., Coccia, M. A. ve Greenberg, M. T. (2013). Improving classroom learning environments by Cultivating Awareness and Resilience in Education (CARE): Results of a randomized controlled

- trial. *School Psychology Quarterly*, 28(4), 374-390.
Doi: 10.1037/spq0000035
- Jennings, P. ve 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.
Doi:10.3102/00346543083256
- Kabakçı, Ö. F. ve Korkut-Owen, F. (2010). Sosyal duygusal öğrenme becerileri ölçeği geliştirme çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 35(157), 153-166.
- Kandır, A. ve Alpan, Y. (2008). Sosyal duygusal değerlendirme aracının (ITSA) farklı sosyo ekonomik düzeylerde uygulanması. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(1), 41-61.
- Karacan-Özdemir, N. ve Bacanlı, F. (2020). Sosyal duygusal öğrenme becerileri ve kariyer gelişimi: Öğretmen ve psikolojik danışman rolleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(226), 323-344.
- Kılıç, E. D. ve Önen, Ö. (2009). Öğretmen adaylarının duygusal zekâ düzeyleri ve etik muhakeme yetenekleri. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 6(1), 123-163.
- Köksal, A. (2003). *Ergenlerde duygusal zekâ ile karar verme stratejileri arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Krueger, R. A. (1994). *Focus groups: A practical guide for applied research*. London: Sage Publications.
- Lawrence, J. ve Tar, U. (2013). The use of grounded theory technique as a practical tool for qualitative data collection and analysis. *The Electronic Journal of Business Research Methods*, 11(1), 29-40.
- Lincoln, Y. S. ve Guba, E. G. (1982). Epistemological and methodological bases of naturalistic inquiry. *Educational Communication and Technology Journal*, 30(4), 233-252.
- Lincoln, Y. S. ve Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Newbury Park: Sage Publications.
- Marzano, R. J., Marzano, J. S. ve Pickering, D. J. (2003). *Classroom management that works. Research-based strategies for every teacher*. New York: Pearson Education.
- Mayer, J. D., Salovey, P. ve Caruso, D. R. (2004). *Emotional Intelligence: theory, findings, and implications*. *Psychological Inquiry*, 15(3), 197-215.
- Morris, P., Millenky, M., Raver, C. C. ve Jones, S. M. (2013). Does a preschool social and emotional learning intervention pay off for classroom instruction and children's behavior and academic skills? *Evidence From the Foundations of Learning Project, Early Education & Development*, 24(7), 1020-1042.
Doi: 10.1080/10409289.2013.825187
- O'Brien, M. U. ve Weissberg, R. P. (2004). What works in school-based social and emotional learning programs for positive youth development. *Annals of American Academy of Political and Social Science*, 591(1), 86-97.
- Osher, D., Kidron, Y., Brackett, M., Dymnicki, A., Jones, S. ve 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.

Doi:10.3102/0091732X16673595

- Özkara, E. (2021). Öğretmenlerin SDÖ bilgileri, inançları ve uygulamaları. M. Göl-Güven (Ed.), *Çocuklukta sosyal ve duygusal öğrenme içinde* (205- 233). İstanbul: Yeni İnsan.
- Payton, J. W., Wardlaw, D. M., Graczyk, P. A., Bloodworth, M. R., Carolyn, Tompsett, J. ve 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.
- Poulou, M. (2007). Social resilience within a social and emotional learning framework: the perceptions of teachers in Greece. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 12(2), 91-104.
- Reyes, M. R., Brackett, M. A., Rivers, S. E., Elbertson, N. A. ve Salvey, P. (2012). The interaction effects of program training, dosage, and implementation quality on targeted student outcomes for the RULER approach to social and emotional learning. *School Psychology Review*, 41(1), 82-99.
- Rosenberg, M. (2016). *Şiddetsiz iletişim bir yaşam dili* (8. baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Salovey, P. ve Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9(3), 185-211.
- Sarısoy, B. (2016). *Öğretmenler için duygusal zekâ becerileri eğitim programının tasarlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Schonert-Reichl, K. A. (2017). Social and emotional learning and teachers. *The Future of Children*, 27(1), 137-155.
<http://www.jstor.org/stable/44219025>
- 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*. Roosevelt University.
- Titrek, O. (2013). *IQ'dan EQ'ya: Duyguları zekice yönetme* (4. baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Totan, T. ve Kabasakal, Z. (2012). The effect of problem solving skills training on the social and emotional learning needs and abilities of 6th grade students. *İlköğretim Online*, 11(3), 813-828.
- Turanlı, A. S. (2009). Öğretmenlerin sosyal-duygusal destek davranışları ve öğrencilerin algıladığı öğrenme düzeyi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(26), 15-26.
- Türkiye Sanayiciler ve İş İnsanları Derneği (TÜSİAD). (2019). *Sosyal ve duygusal öğrenme becerileri: yeni sanayi devriminin eşliğinde iş ve yaşam yetkinliklerinin anahtarı*. <https://tusiad.org/tr/yayinlar/raporlar/item/10450-sosyal-ve-duygusal-ogrenme-becerileri> adresinden edinilmiştir.
- Türnüklü, A. (2004). Okullarda sosyal duygusal öğrenme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 37(37), 136-152.
- Uşaklı, H. (2015). Sınıf öğretmeni adaylarının ilkökul öğrencilerine sosyal duygusal öğrenme becerilerini tanıtmalarına ilişkin görüşleri. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (Özel sayı), 19-31.
<https://dergipark.org.tr/pub/buefad/issue/3817/51323>
- Uşaklı, H. (2017). Sosyal duygusal öğrenme nedir? Neden önemlidir? (İnsan

- ilişkilerinde beş duygu alanı). *Sinop Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(2), 1-16.
Doi: 10.30561/sinopUSD.314566
- Vadeboncoeur, J. A. ve Collie, R. J. (2013). Locating social and emotional learning in schooled environments: A Vygotskian perspective on learning as unified, mind, culture and activity. *Online Published*, 20(3), 201-225.
Doi: 10.1080/10749039.2012.755205
- Wang, M. T. ve Holcombe, R. (2010). Adolescents' perceptions of school environment, engagement, and academic achievement in middle school. *American Educational Research Journal*, 47(3), 633-662.
Doi: 10.3102/0002831209361209
- Wang, N., Wilhite, S. C., Wyatt, J. Young, T. ve Bloemker, G. (2012). Impact of a college freshman social and emotional learning curriculum on student learning outcomes: An exploratory study. *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 9(2), 1-20.
- Wiggins, G. ve McTighe, J. (2005). *Understanding by design*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development ASCD
- Wiggins, G. P. ve Mctighe, J. (2011). *The understanding by design guide to creating high-quality units*. Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Yukay-Yüksel, M. (2012). An Investigation of social behaviors of primary school children in terms of their grade, learning disability and intelligence potential. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 13(2), 781-793.
- Yurtseven, N. (2016). *Yabancı dil öğretiminde eylem araştırmasına dayalı UbD (anlamaya dayalı tasarım) uygulamalarının öğretmenler ve öğrenciler üzerindeki yansımalarının incelenmesi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Zins, J. E., Bloodworth, M. R., Weissberg, R. P. ve Walberg, H. J. (2007). The scientific base linking social and emotional learning to school success. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 17(2-3), 191-210.
- Zins, J. E., Payton, J. W., Weissberg, R. P. ve O'Brien, M. U. (2007). Social and emotional learning for successful school performance. G. Matthews, M. Zeidner ve R. D. Roberts (Ed.), *The science of emotional intelligence: Knowns and unknowns* içinde (376-395). Büyük Britanya: Oxford University Press.