ResearchGate

See discussions, stats, and author profiles for this publication at: https://www.researchgate.net/publication/320015383

3. ve 4. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi

Article *in* Eğitimde Kuram ve Uygulama · July 2017

DOI: 10.17244/eku.331910

CITATIONS
3

READS
1,149

2 authors:



Hanife ESEN AYGÜN
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
30 PUBLICATIONS **165** CITATIONS
SEE PROFILE



Cigdem Sahin Taskin
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
40 PUBLICATIONS **416** CITATIONS
SEE PROFILE

All content following this page was uploaded by Hanife ESEN AYGÜN on 05 July 2018.

The user has requested enhancement of the downloaded file.

Eğitimde Kuram ve Uygulama
Journal of Theory and Practice in Education
ISSN: 1304-9496

Articles /Makaleler
2017, 13(3), 430-454

INVESTIGATING OF 3RD AND 4TH GRADE STUDENTS' SOCIAL-EMOTIONAL LEARNING SKILLS WITH RESPECT TO DIFFERENT VARIABLES[1]

(3. VE 4. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN SOSYAL-DUYGUSAL ÖĞRENME BECERİLERİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ)

Hanife ESEN-AYGÜN[2]
Çiğdem ŞAHİN-TAŞKIN[3]

ABSTRACT

This research aimed to understand the third and fourth grade primary students' level of social-emotional learning skills. Besides, the research also examines the students' social-emotional learning skills in terms of various variables. Social-Emotional Learning Skills Scale is used to collect data. Firstly, primary students' social emotional learning levels are determined. Then, their social emotional learning skills are examined according to gender, age, class level, location they live in, parental education status and students' Turkish and Math's grades. Findings of this research revealed that students show higher social-emotional learning skills. There is a significant difference regarding the mothers' educational status in favor of high school and there are also no significant difference found students' social-emotional learning skills according to the fathers' educational status. Also, there is a significant difference of students' social-emotional learning levels according to the Turkish-Math grades in favor of successful students.

Keywords: Social-emotional learning, social-emotional skills, primary students

ÖZET

Bu araştırmada ilkokul üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin sosyal-duygusal öğrenme becerileri düzeylerini belirlemek ve sosyal-duygusal öğrenme becerilerini çeşitli değişkenler açısından incelemek amaçlanmıştır. Bu doğrultuda, Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerisi Ölçeği aracılığı ile öğrencilerin sosyal-duygusal öğrenme düzeyleri belirlenerek, cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi, yerleşim birimi**,** anne-baba eğitim durumu ve Türkçe-Matematik ders başarısı değişkenlerine göre ilkokul üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin sosyal-duygusal öğrenme becerileri incelenmiştir. Elde edilen veriler doğrultusunda, öğrencilerin sosyal-duygusal öğrenme düzeyleri Her Zaman olarak belirlenmiştir. Öğrencilerin sosyal-duygusal öğrenme becerileri cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Sınıf ve yaş değişkenlerine ilişkin bulgular incelendiğinde her iki değişken için de ölçeğin tamamında anlamlı farklılık bulunmamakla birlikte, sınıf düzeyinde özgüven, dürtü kontrolü ve arkadaşlık ilişkileri faktörlerinde üçüncü sınıf öğrencilerinin lehine; yaş değişkeninde ise arkadaşlık ilişkileri ve arkadaşlık algısı faktörlerinde 8 yaşındaki öğrencilerin lehine anlamlı farklılık görülmektedir. Anne eğitim durumunda ölçeğin tamamında annesi lise mezunu olan öğrencilerin; baba eğitim durumunda ise başarı, süreklilik ve arkadaşlık ilişkileri faktörlerinde babası üniversite mezunu olan öğrencilerin, özgüven faktöründe babası ilkokul mezunu olan öğrencilerin ve özyönetim faktöründe ise babası lise mezunu olan öğrencilerin lehine anlamlı farklılık görülmektedir. Öğrencilerin yaşamış oldukları yerleşim birimine göre sosyal-duygusal öğrenme becerilerinde anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Türkçe ve Matematik dersi başarısı değişkenine göre ise Türkçe ve Matematik başarısı Çok İyi olan öğrencilerin lehine anlamlı farklılık görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Sosyal-duygusal öğrenme, sosyal-duygusal öğrenme becerileri, ilkokul öğrencileri

[1] Bu çalışmanın bir bölümü IV. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

[2] Arş. Gör. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Faculty of Education, hanifeesen@comu.edu.tr
[3] Doç. Dr. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Faculty of Education, csahin@comu.edu.tr

© Çanakkale Onsekiz Mart University, Faculty of Education. All rights reserved.
© Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi. Bütün hakları saklıdır.

SUMMARY

Introduction

Social-emotional learning is described as the process through which children and adults gain and effectively apply the knowledge, attitudes, and skills. Social-emotional learning skills help students to manage their own emotions, set and achieve positive goals, feel and show empathy for others, establish and maintain positive relationships, and make responsible decisions. Social-emotional skills are critical to being a good student and citizen. Social-emotional learning can be implemented in different settings to help children in their lives. Through developing students' social-emotional skills, we can prevent or reduce much risky behaviour (e.g., drug use, violence, bullying, and dropping out).

Many researchers agree that there are five key competences of social-emotional learning. They are named as self-awareness, self-management, social awareness, relationship skills and responsible decision-making. In order to learn from our own emotional and social experiences we need to grow up in healthy and responsible ways. Therefore, awareness of others and us enhance the foundation for social-emotional competences. Research about social-emotional learning indicates that social-emotional learning skills are of great importance in the way children express their feelings and emotions. These skills also enable them to solve problems, establish good relationships with people and be successful. In order to enhance students' social-emotional learning skills, we need to provide opportunities for them to practice and apply them. Within this context, teachers' support is significant in addition to parents' and other adults' support. Social-emotional learning can serve all children as part of the regular education process as well as special needs students in special education programs and the adults working with our children. Thus, schools play an important role in developing students' social-emotional learning skills. Besides, implementing social-emotional learning programs and approaches effectively enable students to increase their academic achievement and improve their relationships among friends.

However, the literature shows that there has been limited research on students' social-emotional learning in Turkey. These limited research mostly focused on adopting social-emotional programs for early childhood education such as; Paths, Strong Start, First Step etc. These researches take a leading role in establishing social-emotional skills effectively. However, in order to develop students' social-emotional skills effectively, we need to support them not only when they are in pre-school but also in secondary and high school. As stated above, reviewing the literature revealed that research carried out on social-emotional learning mostly focused on pre-school students. Besides, studies about learning mostly focused on students' cognitive development. However, researchers has pointed out that providing effective learning for students, we need not only to consider on students' cognitive developments but also their social-emotional development. Based on these explanations, this research focused on primary students' social-emotional learning skills.

Purpose

© Çanakkale Onsekiz Mart University, Faculty of Education. All rights reserved.
© Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi. Bütün hakları saklıdır.

The main aim of this research is to investigate 3rd and 4th grade primary students' social-emotional learning skills. Regarding this aim, the research questions determined as follows:

1. Are there any differences between primary school students' social-emotional learning skills with respect to gender?
2. Are there any differences between primary school students' social-emotional learning skills with respect to class level?
3. Are there any differences between primary school students' social-emotional learning skills with respect to age?
4. Are there any differences between primary school students' social-emotional learning skills with respect to parents' education?
5. Are there any differences between primary school students' social-emotional learning skills with respect to geographical area they live?

Methodology

The sample of the study consists of 484 students whom are 271 girls and 213 boys, who are studying in the third and fourth grade of elementary school in city centre, town and villages. The data were collected during the fall semester of 2016-2017 academic years. Social-Emotional Learning Skills Scale developed by researchers was used to collect research data. The scale is composed of 7 factors; self-confidence, self-management, perception of friendship, friendship relations, impulse control, success and persistence. The Cronbach Alpha is calculated as .856. Skewness and kurtosis are calculated, the Kolmogorov Smirnov test is performed and the histogram graphical results are examined to determine whether the data fulfilled the normality assumption. Since the data set is not normally distributed, it has been decided to use non-parametric tests.

Results, Discussion and Conclusion

In terms of the data obtained, the social-emotional learning levels of the students are determined as Always. For self confidence and impulse control factors are and for success, persistence, self-management, perception of friendship and friendship relationships are always. This indicates that the skills of self-confidence and impulse control in students are not fully developed, but that the skills of success, persistence, self-management, perception of friendship and friendship relationship are good. Besides, it has been seen significant difference mothers' education status in advantage of high school graduated for whole scale, it has been not seen significant difference fathers' education status for whole scale. It can be said that as the education level of the parents' increases, the expectation of the success and continuity of the child and the self-confidence of the child after the increase of the worries are adversely affected. Also, it has been seen significant difference Turkish-Math grade in advantage of successful students. It is seen that the findings obtained from the research do not overlap with the field literature. In addition, it has been not seen significant difference schools location. However, when the findings are examined closely, it is seen that the average scores of the students living in the city are higher than the students living in the towns and villages.

It is seen that the level of self-confidence and impulse control ability of elementary school students is low. Accordingly, it is considered that improving the self-confidence of the students and taking measures to increase their impulse control will contribute to the development of self-confidence and impulse control skills. When the social-emotional learning skills of primary school students are examined, there is a significant difference in favour of young age and class groups. This indicates that as the age of the students grows, the social-emotional learning skills decrease. It is thought that taking measures by investigating the factors that cause decrease in the social-emotional learning skills of the students in the coming years will contribute to the students at all class and age levels.

Further investigation of the relationship between social-emotional learning and academic achievement in the future will provide us with detailed information on this issue. Measures should be taken to increase the academic achievement and social-emotional learning skills by determining the direction of the relationship that leads to meaningful differentiation between academic achievement and social-emotional learning skills. Besides, it is thought that it will contribute to increase the researches that do not investigate the relation between the settlements where the students live and social-emotional learning, and to work on supporting the social-emotional skills of the students in the town and villages more. In addition, it is believed that studies that consider families' social-emotional learning skills will help students develop social-emotional learning skills.

GİRİŞ

Bir bireyin kendi duygu ve düşüncelerinin farkında olması, duygularını yönetebilmesi, empati kurabilmesi, ilişki kurma kapasitesi ve etkili karar alabilmesini ifade eden sosyal-duygusal beceriler, iyi bir öğrenci, iyi bir çalışan ve iyi bir vatandaş olmak için hayatımızda önemli bir yere sahiptir (CASEL, 2013). Başarılı ve mutlu bir birey olmanın yolu sosyal-duygusal becerilerin gelişimi ile doğrudan ilgilidir (Zins ve Elias, 2008). Sosyal-duygusal öğrenme, özel eğitime gereksinim duyan öğrenciler ve diğer okul paydaşlarının yanında tüm okul kademelerindeki normal zihinsel kapasiteye sahip öğrencilere ulaşmayı hedefler (Cohen, 2001).

Sosyal-duygusal öğrenme üzerine gerçekleştirilen uygulamaların öğrencilerin okul dışındaki yaşamlarına olumlu katkı sağlamakla birlikte, akademik başarı ve sınıf içi ilişkilerin artması ve davranışa dönük problemlerin azalması hususunda okul yaşantısına olumlu yönde katkı sağladığı bilinmektedir (Elias, 2006; Zins, Bloodworth, Weissberg ve Walberg 2004). Bu durum, sosyal-duygusal öğrenmeyi çocukların eğitiminin ayrılmaz bir parçası haline getirmekle birlikte, sosyal-duygusal becerilerin kazanılması hususunda okullara önemli sorumluluklar yüklemektedir (Cohen, 1999; Türnüklü, 2004).

Sosyal-duygusal öğrenme konusunda okul temelli ve okul dışında yapılan çalışmalar, sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin çocukların duygularını etkili ve uygun bir biçimde ifade edebilmesi, problem ve çatışmaları çözümleyebilmesi ve insanlarla iyi iletişim kurabilmesinin yanında başarılarının artmasında ve yaşam boyu öğrenmenin gerçekleşmesinde önemli bir role sahip olduğunu göstermektedir (Cohen,

© Çanakkale Onsekiz Mart University, Faculty of Education. All rights reserved.
© Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi. Bütün hakları saklıdır.

1999; Wooley ve Rubin, 2006; Zins ve diğerleri, 2004). Ancak, ülkemizde örgün eğitim düzeyinde öğrencilerin sosyal-duygusal gelişimleri üzerine yapılan çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Bu sınırlı sayıdaki çalışmalar incelendiğinde, özellikle okul öncesi eğitimde Alternatif Düşünme Stillerinin Desteklenmesi Programı (PATHS), Güçlü Başlangıç (Strong Start) ve Başarıya İlk Adım (First Step) gibi dünyanın birçok ülkesinde kullanılan sosyal-duygusal öğrenme programlarının bizim kültürümüze de uyarlanarak etkililiğinin sınandığı araştırmaların yapıldığı anlaşılmaktadır (Arda, 2011; Diken, 2011; Özdemir, 2012). Bu çalışmaların ise çoğunlukla okul öncesi öğrencilerine odaklandığı görülmektedir (Diken, 2009; Özdemir, 2012). Bu doğrultuda, bu çalışmaların özellikle erken çocukluk eğitiminde Türkiye'de sosyal-duygusal eğitimin yerleşmesi bakımından öncü ve önemli çalışmalar olduğu göz ardı edilemez. Ancak, sosyal-duygusal öğrenme çıktılarının sürdürülebilir olması için okul öncesinden yükseköğretime kadar tüm kademelerde eğitimin temel bir parçası olmalıdır (Çapan, 2006). Okul öncesi dönemde sosyal-duygusal öğrenme üzerine yapılan çalışmalar eğitim-öğretim sürecinin diğer basamaklarında desteklenmediği takdirde anlamını yitirecektir (CASEL, 2013; Cohen, 1999; Elias ve Arnold; 2006; Johnson ve Johnson, 2004; Zins ve diğerleri, 2004). Alanyazın, sosyal-duygusal öğrenme konusunda ilkokul öğrencilerine yönelik çalışmaların bulunmadığını göstermektedir. Ayrıca, öğrenme üzerine yapılan çalışmalar incelediğinde, bu çalışmaların çoğunlukla öğrencilerini bilişsel gelişimlerine odaklandığı görülmektedir (Çapan, 2006; Türnüklü, 2004). Ancak, son yıllarda araştırmacılar okullarda öğrencilerin yalnız bilişsel gelişimine odaklanmanın nitelikli öğrenmenin sağlanmasında yetersiz kaldığını belirterek; bilişsel gelişimin yanında öğrencilerin sosyal-duygusal becerilerin geliştirilmesi gerektiğini vurgulamaktadırlar (Lopes ve Salovey, 2004; Zins ve diğerleri, 2004). Bu doğrultuda, bu araştırma ilkokul öğrencilerinin sosyal-duygusal öğrenme becerileri üzerine odaklanmaktadır. Böylelikle, gelecekte ilkokul öğrencileri ile sosyal-duygusal öğrenme üzerinde yapılacak çalışmalara öncü olacağı düşünülmektedir.

YÖNTEM

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada ilkokul 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin sosyal-duygusal öğrenme beceri düzeylerini belirlemek ve bu becerileri çeşitli değişkenler açısından incelemek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki alt amaçlara yanıt aranmıştır:

1- İlkokul öğrencilerinin sosyal-duygusal öğrenme becerisi düzeyleri nedir?
2- İlkokul öğrencilerinin sosyal-duygusal öğrenme becerileri cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
3- İlkokul öğrencilerinin sosyal-duygusal öğrenme becerileri sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
4- İlkokul öğrencilerinin sosyal-duygusal öğrenme becerileri öğrencilerin yaşına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
5- İlkokul öğrencilerinin sosyal-duygusal öğrenme becerileri anne-babaların eğitim düzeyine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
6- İlkokul öğrencilerinin sosyal-duygusal öğrenme becerileri yaşadıkları yerleşim birimine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

7- İlkokul öğrencilerinin sosyal-duygusal öğrenme becerileri yaşadıkları Türkçe ve Matematik dersi başarılarına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Araştırma Modeli

Bu araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelleri, bir olay, birey ya da nesneyi kendi koşulları içinde objektif olarak aktarmayı amaçlayan araştırma türüdür (Karasar, 2006). Bu doğrultuda, araştırma kapsamında toplanan veriler, objektif bir bakış açısı ile araştırma amaçları kapsamında analiz edilmiştir.

Veri Toplama Aracı

Araştırma verilerinin toplanmasında araştırmacılar tarafından geliştirilen Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerisi Ölçeği kullanılmıştır. Ölçme aracı 27 madde olup özgüven, özyönetim, arkadaşlık algısı, arkadaşlık ilişkileri, dürtü kontrolü, başarı ve süreklilik olmak üzere 7 faktörden oluşmaktadır. Özgüven faktöründe "Öğretmenim çok zor sorular sorsa bile yanıtlayabilirim.", dürtü kontrolü faktöründe "Öfkelendiğimde kendime veya arkadaşlarıma olarak fiziksel zarar vermem.", arkadaşlık algısı faktöründe "Sınıftaki tüm arkadaşlarım beni sever. " gibi maddeler yer almaktadır. Ölçeğin Cronbach Alpha katsayısı .856 olarak hesaplanmıştır. Ölçme aracı *"her zaman", "bazen", "hiçbir zaman*" ifadelerinden oluşan 3'lü Likert tipindedir.

Örneklem

Araştırmanın örneklemini, Çanakkale il merkezi, ilçeleri ve köylerinde ilkokul 3. ve 4. sınıfta öğrenim gören 271'i kız 213'ü erkek olmak üzere 484 öğrenci oluşturmaktadır. Örneklem büyüklüğünün belirlenmesinde temsil yeterliğini bozmayacak en az sayıda öğrenciye ulaşılması planlanmıştır. Temsil yeterliği kavramı evrenin ne düzeyde temsil edilmek istendiğini açıklamaktadır (Karasar, 2006). Alan yazından elde edilen bilgiler ışığında, betimsel çalışmalarda 2000'den büyük evren için 300 ve üzeri sayıda örneklem büyüklüğüne ulaşıldığında araştırma bulgularının evrene genellenebileceği sonucuna varılmıştır (Israel, 1992; Krejcie ve Morgan, 1970). Araştırma verilerinin toplandığı dönemde İl Milli Eğitim Müdürülüğü'nden elde edilen bilgilere göre araştırma evreninin 2000'den fazla öğrenciden oluştuğu görülmektedir. Bu doğrultuda, bu araştırmada toplanan 484 öğrenciye ilişkin verinin evreni temsil ettiği görüşüne varılmıştır.

Verilerin Toplanması

Veriler, 2016-2017 eğitim-öğretim yılı güz yarıyılında toplanmıştır. Veriler toplanmadan önce Milli Eğitim Bakanlığı'ndan gerekli izinler alınmıştır. İzin işlemlerinin tamamlanmasının ardından Çanakkale İl Merkezi ve merkez köylerinden, Ezine, Bayramiç, Biga ve Bozcada ilçeleri ve bu ilçelerin köylerinden basit seçkisiz örnekleme ile verilerin toplanması yoluna gidilmiştir. Bu doğrultuda, öğretmen ve öğrencilere, ölçme aracı ve çalışmanın amacı hakkında gerekli bilgilerin sunulmasının ardından araştırma verileri gönüllülük esasına dayalı olarak sınıf ortamında toplanmıştır.

© Çanakkale Onsekiz Mart University, Faculty of Education. All rights reserved.
© Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi. Bütün hakları saklıdır.

Verilerin Analizi

Verilerin analizine başlamadan önce kayıp veriler hakkında ne yapılacağına karar verebilmek için veri setinde kayıp verilerin ne sıklıkla görüldüğü incelenmiştir. Bu doğrultuda, veri setine kayıp veri analizi uygulanmıştır. Yapılan analiz sonucunda eksik verilerin rastgele dağıldığı görüşmüştür. Buna bağlı olarak, kayıp verilerin giderilmesi için istatistiksel yaklaşımlar kullanılmıştır (Kalaycı, 2010). Kayıp verilere yeni gözlem değeri atamada serinin ortalaması (series mean) alınmıştır (Kalaycı, 2010). Daha sonra, verilerin normallik varsayımını karşılayıp karşılamadığını belirlemek amacıyla çarpıklık ve basıklık katsayıları hesaplanmış, Kolmogorov Smirnov testi yapılmış ve ayrıca histogram grafiği sonuçları incelenmiştir. Veri setinin normal dağılıma uygunluk göstermemesi sebebiyle parametrik olmayan testlerin kullanılmasına karar verilmiştir. Bu doğrultuda, gruplar arasındaki farkı belirlemek amacıyla cinsiyet ve sınıf düzeyi gibi iki bağımsız değişkene sahip gruplar için, Mann-Whitney U testi; yaş anne-baba eğitim durumu gibi ikiden fazla sürekli değişkene sahip gruplar için Kruskal-Wallis testinin kullanılmasının uygun olacağına karar verilmiştir (Kalaycı, 2010).

BULGULAR

Bu araştırmada öncelikle veri setinin normallik varsayımını karşılayıp karşılamadığı incelenmiştir. Verilerin normal dağılıma uygun olup olmadığını değerlendirmek için çarpıklık ve basıklık katsayıları hesaplanmış, Kolmogorov Smirnov testi yapılmış ve ayrıca histogram grafiği dağılımları incelenmiştir.

Tablo 1. Çarpıklık ve Basıklık Katsayıları

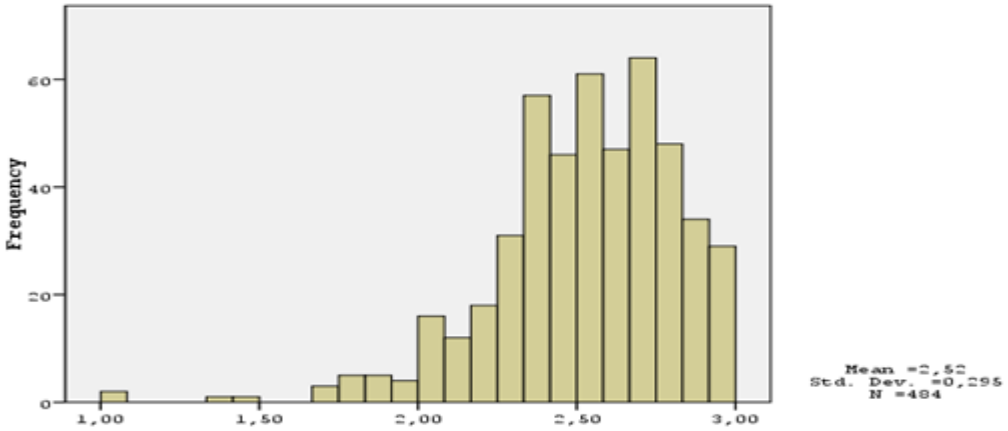
		Değerler	Standart Hata
SDÖ	Ortalama	2.5241	
	Medyan	2.5556	
	Çarpıklık	-1.145	.111
	Basıklık	2.913	.222

Bulgular incelendiğinde çarpıklık ve basıklık katsayılarının kendi standart hatalarına bölünmesi sonucu elde edilen değer +/- 1.96 aralığında olmadığından öğrencilerin sosyal-duygusal öğrenme becerisi ölçeğinde yer alan maddelere vermiş oldukları yanıtların dağılımı çarpık ve basık olduğu anlaşılmıştır (Can, 2014). Normallik grafikleri ve diğer grafikler veri setinin normal olup olmadığına karar vermede araştırmacılara yardımcı olmaktadır; bununla beraber veri grubunun normal olup olmadığı Kolmogorov Smirnov ve Shapiro Wilk testlerine bakılarak anlaşılmaktadır (Kalaycı, 2010). Bu testlerden hangisinin kullanacağına karar vermede örneklem büyüklüğüne bağlı olarak işlem yapılmaktadır. Eğer örneklem 29'dan küçük ise Shapiro Wilk testi, 29'dan büyük ise Kolmogorov Smirnov testi uygulanmalıdır (Kalaycı, 2010). Bu araştırmada 484 öğrenciden veri toplandığı için Kolmogorov Smirnov testi kullanılmıştır.

Tablo 2. Kolmogorov Smirnov Testi Sonuçları

	Kolmogorov-Smirnov(a)		
	Statistic	df	Sig.
SDÖ	.071	484	.000

Kolmogorov Smirnov testi sonucu p=.000 olarak bulunmuştur. Bu doğrultuda p< .05 olduğu için normallik varsayımını karşılamadığı görülmüştür (Kalaycı, 2010).



Şekil 1. Histogram Grafiği

Histogram grafiği incelendiğinde veri setinin sola çarpık olduğu görülmektedir. Normallik varsayımını sağlamak üzere uygulanan yöntemler birlikte ele alındığında veri setinin normal dağılmadığı görülmektedir. Bu nedenle, Q-Q plot grafiğindeki uç noktalardan hareketle veri setine uç nokta analizi yapılmıştır. Ancak analiz sonrasında veri setinin halen normal dağılım göstermediğinden bu araştırmada parametrik olmayan testlerin kullanılmasının uygun olacağına karar verilmiştir.

Öncelikle ilk araştırma sorusu olan *İlkokul öğrencilerinin sosyal-duygusal öğrenme düzeyleri nedir?* sorusuna yanıt aranmıştır. Bu doğrultuda, öğrencilerin Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerisi Ölçeği'ne vermiş oldukları yanıtların ortalama puanları hesaplanmıştır. Öğrencilerin sosyal-duygusal öğrenme düzeylerine ilişkin bulgularda yorum yapabilmek için aşağıdaki formül kullanılmıştır:

(En yüksek puan-en düşük puan)/ 3

Bu formüle göre;

1 ile ile 1.66 aralığında olanlar Hiçbir zaman

1.67 ile 2.33 aralığında olanlar Bazen

2.33 ile 3.0 aralığında olanlar Her zaman düzeyinde olarak yorumlanmıştır.

Tablo 3'te ilkokul öğrencilerinin sosyal-duygusal öğrenme becerisi düzeylerine ilişkin veriler yer almaktadır.

© Çanakkale Onsekiz Mart University, Faculty of Education. All rights reserved.
© Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi. Bütün hakları saklıdır.

Tablo 3. Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerisi Düzeyleri

	N	Aralık	Ss
Özgüven	2.2293	Bazen	.35915
Başarı	2.6749	Her zaman	.38041
Süreklilik	2.5110	Her zaman	.44810
Dürtü Kontrolü	2.3153	Bazen	.67740
Arkadaşlık İlişkileri	2.6121	Her zaman	.42690
Arkadaşlık Algısı	2.6317	Her zaman	.34404
Özyönetim	2.6135	Her zaman	.45136
Toplam	2.5241	Her zaman	.1342

Bulgular incelendiğinde öğrencilerin Özgüven ve Dürtü Kontrolü faktörlerinde Bazen, Başarı, Süreklilik, Arkadaşlık İlişkileri, Arkadaşlık Algısı, Özyönetim faktörleri ve ölçeğin tamamında ise Her Zaman düzeyinde oldukları görülmektedir.

Öğrencilerin sosyal-duygusal öğrenme düzeylerinin belirlenmesinin ardından ikinci araştırma sorusu olan *İlkokul öğrencilerinin sosyal-duygusal öğrenme becerileri cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermekte midir?* sorusuna yanıt aranmıştır. Bu doğrultuda, iki bağımsız grup arasındaki farkı belirlemek üzere Mann Whitney-U testi kullanılmıştır (Tablo 4). Araştırmaya 271 kız ve 213 erkek olmak üzere toplam 484 öğrenci katılmıştır. Kız ve erkek öğrencilerin vermiş olduklara yanıtlara göre Mann Whitney U testi bulguları Tablo 4'de yer almaktadır.

Tablo 4. Cinsiyete Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları

Faktörler	Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Başarı	Kız	271	238.74	64699.00	27843.000	.538
	Erkek	213	246.17	52187.00		
Özgüven	Kız	271	242.13	65617.00	28691.000	.981

	Erkek	213	241.83	51269.00		
Süreklilik	Kız	271	247.62	67105.00	27203.000	.304
	Erkek	213	234.82	49781.00		
Dürtü Kontrolü	Kız	271	237.29	64305.50	27449.500	.390
	Erkek	213	248.02	52580.50		
Arkadaşlık İlişkileri	Kız	271	236.54	64103.50	27247.500	.310
	Erkek	213	248.97	52782.50		
Arkadaşlık Algısı	Kız	271	243.40	65961.00	28347.000	.802
	Erkek	213	240.21	50925.00		
Özyönetim	Kız	271	243.06	65868.50	28439.500	.843
	Erkek	213	240.65	51017.50		
Toplam	Kız	271	239.86	65002.50	28146.500	.703
	Erkek	213	244.73	51883.50		

Bulgular incelendiğinde kız ve erkek öğrencilerin Sosyal-Duygusal Öğrenme Ölçeği'nde yer alan maddelere vermiş oldukları yanıtların ortalamalarının cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermediği anlaşılmaktadır.

Cinsiyete ilişkin bulguların ardından üçüncü araştırma sorusu olan *İlkokul öğrencilerinin sosyal-duygusal öğrenme becerileri sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?* sorusuna yanıt aranmıştır. Bu doğrultuda, Mann Whitney-U testi kullanılmıştır. Araştırmaya katılan 484 öğrenciden 219'u üçüncü sınıfta, 265'i ise dördüncü sınıfta öğrenim görmektedir. Üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin vermiş olduklara yanıtlara göre Mann Whitney U testi bulguları Tablo 5'te yer almaktadır.

Tablo 5. Sınıf Düzeyine Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları

Faktörler	**Sınıf**	**N**	**Sıra Ortalaması**	**Sıra Toplamı**	**U**	**p**
Başarı	Üçüncü Sınıf	219	235.05	50536.50	27316.500	.454
	Dördüncü Sınıf	265	244.03	64423.50		
Özgüven	Üçüncü Sınıf	219	258.28*	55530.50	24449.500	.008
Süreklilik	Dördüncü Sınıf	265	225.11	59429.50	26800.000	.281
	Üçüncü Sınıf	219	232.65	50020.00		
Dürtü Kontrolü	Dördüncü Sınıf	265	245.98	64940.00	23861.500	.002
	Üçüncü Sınıf	219	261.02*	56118.50		
Arkadaşlık İlişkileri	Dördüncü Sınıf	265	222.88	58841.50	24817.500	.013
	Üçüncü Sınıf	219	256.57*	55162.50		
Arkadaşlık Algısı	Dördüncü Sınıf	265	226.51	59797.50	25795.500	.083
	Üçüncü Sınıf	219	252.02	54184.50		
Özyönetim	Dördüncü Sınıf	265	230.21	60775.50	25645.000	.056
	Üçüncü Sınıf	219	227.28	48865.00		
Toplam	Dördüncü Sınıf	265	250.36	66095.00	25691.000	.074
	Üçüncü Sınıf	219	252.51	54289.00		
	Dördüncü Sınıf	265	229.81	60671.00		

Bulgular incelediğinde öğrencilerin üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin, özgüven, dürtü kontrolü ve arkadaşlık ilişkileri faktörlerinde yer alan maddelere vermiş oldukları yanıtların ortalamalarının anlamlı farklılık gösterdiği anlaşılmaktadır. Bulgular ayrıntılı olarak incelendiğinde, bu farklılığın üçüncü sınıf öğrencilerinin

© Çanakkale Onsekiz Mart University, Faculty of Education. All rights reserved.
© Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi. Bütün hakları saklıdır.

lehine anlamlı olduğu görülmektedir.

İlkokul öğrencilerinin sosyal-duygusal öğrenme becerileri öğrencilerin yaşına göre anlamlı farklılık göstermekte midir? sorusuna yanıt aramak amacıyla verilere Kruskal-Wallis testi uygulanmıştır. Bu test iki ya da daha fazla grup için sıralar ortalamalarını karşılaştırmaktadır (Büyüköztürk, 2011; Kalaycı, 2010). Araştırmaya 8 yaşında olan 97 öğrenci, 9 yaşında olan 243 öğrenci, 10 yaşında olan 135 öğrenci ve 11 yaşında olan 9 öğrencinin katıldığı görülmektedir. 8, 9, 10 ve 11 yaşındaki öğrencilerin vermiş olduklara yanıtlara göre Kruskal-Wallis testi bulguları Tablo 6'da yer almaktadır.

Tablo 6. Yaşa Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

	Yaş	Sıra Ortalaması	sd	x^2	p	Anlamlı Fark
Başarı	8	235.37	3	5.455	.141	-
	9	233.27				
	10	264.07				
	11	215.06				
Süreklilik	8	230.47	3	7.644	. 054	-
	9	232.15				
	10	269.32				
	11	219.88				
Dürtü Kontrolü	8	252.40	3	2.618	.454	-
	9	232.10				
	10	252.26				
	11	243.50				
Arkadaşlık İlişkileri	8	270.13	3	7.915	.048	*
	9	227.38				
	10	249.53				
	11	217.69				
Arkadaşlık Algısı	8	267.60	3	7.818	.050	*
	9	225.35				
	10	253.72				
	11	239.63				
Özyöne-tim	8	228.16	3	3.521	.318	-
	9	237.99				
	10	259.04				

	11	244.25				
Özgüven	8	259.93	3	2.598	.458	-
	9	240.89				
	10	230.86				
	11	246.25				
Toplam	8	255.48	3	5.965	.113	-
	9	227.37				
	10	259.86				
	11	221.56				

Bulgular incelendiğinde öğrencilerin yaşına göre, arkadaşlık ilişkileri ve arkadaşlık algısı faktörlerinde yer alan maddelere vermiş oldukları yanıtların ortalamalarının anlamlı farklılık gösterdiği görülmüştür. Bulgular bu faktörlerin 8 yaşındaki öğrencilerin lehine anlamlı farklılık gösterdiğine dikkati çekmektedir.

Bir diğer araştırma sorusu olan *İlkokul öğrencilerinin sosyal-duygusal öğrenme becerileri anne-babaların eğitim düzeyine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?* sorusuna yanıt aranmıştır. Bu doğrultuda, Kruskal-Wallis testi kullanılmıştır. Öğrencilerinin annelerinin 138'inin ilkokul, 93'ünün ortaokul, 119'unun lise ve 134'ünün de üniversite mezunu olduğu görülmektedir. Öğrencilerin vermiş olduklara yanıtların anne eğitim durumuna göre Kruskal-Wallis testi bulguları Tablo 7'de yer almaktadır.

© Çanakkale Onsekiz Mart University, Faculty of Education. All rights reserved.
© Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi. Bütün hakları saklıdır.

Tablo 7. Anne Eğitim Durumuna Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

	Eğitim Durumu	Sıra Ortalaması	sd	x²	p	Anlamlı Fark
Başarı	İlkokul	227.42	3	10.780	.013	
	Ortaokul	187.39				
	Lise	242.48				*
	Üniversite	232.33				
Süreklilik	İlkokul	221.18	3	3.994	. 262	-
	Ortaokul	210.54				
	Lise	244.65				
	Üniversite	221.39				
Dürtü Kontrolü	İlkokul	246.34	3	6.830	.078	-
	Ortaokul	204.21				
	Lise	227.60				
	Üniversite	214.75				
Arkadaşlık İlişkileri	İlkokul	214.10	3	15.055	.002	
	Ortaokul	186.51				
	Lise	245.80				*
	Üniversite	243.67				
Arkadaşlık Algısı	İlkokul	233.21	3	4.995	.171	-
	Ortaokul	198.23				
	Lise	236.10				
	Üniversite	224.75				
Özyön	İlkokul	208.03	3	18.809	.000	-

	Ortaokul	187.91				
	Lise	254.81				
	Üniversite	241.07				
Özgüven	İlkokul	254.07	3	12.307	.003	*
	Ortaokul	198.32				
	Lise	228.39				
	Üniversite	210.07				
Toplam	İlkokul	237.50	3	12.708	.005	
	Ortaokul	182.68				
	Lise	244.70				*
	Üniversite	223.23				

Bulgular incelendiğinde başarı ve arkadaş ilişkileri faktöründe annesi lise mezunu olan öğrencilerin lehine, özgüven faktöründe ise annesi ilkokul mezunu olan öğrencilerin lehine anlamlı farklılık görülmektedir. Öğrencilerin sosyal-duygusal öğrenme becerisi düzeyleri ile anne eğitim durumu arasında annesi lise mezunu olan öğrencilerin lehine anlamlı farklılık görülmektedir. Bununla beraber, süreklilik, arkadaşlık algısı, dürtü kontrolü ve özyönetim faktörlerinde anne eğitim durumuna göre farklılık görülmemektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin babalarının 95'inin ilkokul, 98'inin ortaokul, 134'ünün lise ve 157'sinin üniversite mezunu olduğu görülmektedir. Öğrencilerin vermiş olduklara yanıtların baba eğitim durumuna göre Kruskal-Wallis testi bulguları Tablo 8'de yer almaktadır.

Tablo 8. Baba Eğitim Durumuna Göre Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

	Eğitim Durumu	**Sıra Ortalaması**	**sd**	**x²**	**p**	**Anlamlı Fark**
Başarı	İlkokul	228.20	3	8.893	.031	
	Ortaokul	189.10				
	Lise	226.57				
	Üniversite	235.76				*
Süreklilik	İlkokul	195.16	3	9.608	. 022	
	Ortaokul	206.09				
	Lise	229.75				
	Üniversite	242.01				*
Dür-tü Kont rolü	İlkokul	222.38	3	.180	.921	-
	Ortaokul	219.94				

© Çanakkale Onsekiz Mart University, Faculty of Education. All rights reserved.
© Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi. Bütün hakları saklıdır.

	Lise	220.40				
	Üniversite	225.88				
Arkadaşlık İlişkileri	İlkokul	206.45	3	8.375	.039	
	Ortaokul	197.31				
	Lise	233.85				
	Üniversite	237.29				*
Arkadaşlık Algısı	İlkokul	226.58	3	3.221	.359	-
	Ortaokul	201.33				
	Lise	224.68				
	Üniversite	230.98				
Özyönetim	İlkokul	234.85	3	2.515	.004	
	Ortaokul	231.40				
	Lise	221.35				*
	Üniversite	211.00				
Özgüven	İlkokul	254.07	3	12.307	.003	*
	Ortaokul	198.32				
	Lise	228.39				
	Üniversite	210.07				
Toplam	İlkokul	210.91	3	5.347	.148	-
	Ortaokul	200.23				
	Lise	231.46				
	Üniversite	234.98				

Bulgular incelediğinde başarı, süreklilik ve arkadaşlık ilişkileri faktöründe babası üniversite mezunu olan öğrencilerin lehine, özyönetim faktöründe babası lise mezunu olan öğrencilerin lehine ve özgüven faktöründe babası ilkokul mezunu olan öğrencilerin lehine anlamlı farklılık görülmektedir. Bununla beraber, dürtü kontrolü ve arkadaşlık algısı faktörlerinde baba eğitim durumuna göre farklılık görülmemektedir.

Araştırmada *İlkokul öğrencilerinin sosyal-duygusal öğrenme becerileri Türkçe ve Matematik dersi başarısına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?* sorusuna yanıt aramak amacıyla verilere Kruskal-Wallis testi uygulanmıştır. Bulgular Tablo 9'da yer almaktadır.

Tablo 9. Türkçe ve Matematik Dersi Başarısına Göre Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

	Notu	Sıra Ortalaması	sd	x^2	p	Anlamlı Fark
Türkçe Dersi	1	4.50	3	15.885	.003	
	2	49.50				
	3	207.71				
	4	172.73				
	5	226.85				*
Matematik Dersi	1	82.00	3	17.335	.002	
	2	150.50				
	3	141.86				
	4	164.70				
	5	221.83				*

Bulgular incelediğinde öğrencilerin Türkçe ve Matematik dersi başarısı ile sosyal-duygusal öğrenme becerisi arasında Türkçe ve Matematik dersi notu 5/Çok iyi olan öğrencilerin lehine anlamlı farklılık görülmektedir.

Son olarak, *İlkokul öğrencilerinin sosyal-duygusal öğrenme becerileri yaşadıkları yerleşim birimine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?* sorusuna yanıt aramak amacıyla verilere Kruskal-Wallis testi uygulanmıştır. Bulgular Tablo 10'da yer almaktadır.

© Çanakkale Onsekiz Mart University, Faculty of Education. All rights reserved.
© Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi. Bütün hakları saklıdır.

Tablo 10. Öğrencilerin Yaşadıkları Yerleşim Birimine Göre Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

	Bölge	Sıra Ortalaması	sd	x²	p	Anlamlı Fark
Başarı	Şehir	265.42	2	10.626	.005	*
	İlçe	230.89				
	Köy	215.41				
Süreklilik	Şehir	268.71	2	12.154	.022	*
	İlçe	225.83				
	Köy	221.76				
Dürtü Kontrolü	Şehir	229.12	2	3.861	.945	-
	İlçe	255.44				
	Köy	239.76				
Arkadaşlık İlişkileri	Şehir	252.98	2	2.505	.286	-
	İlçe	238.63				
	Köy	225.78				
Arkadaşlık Algısı	Şehir	250.64	2	1.184	.553	-
	İlçe	235.88				
	Köy	240.40				
Özyöne-tim	Şehir	283.17	2	35.912	.000	*
	İlçe	204.81				
	Köy	245.94				

Özgüven	Şehir	228.55	2	3.519	.172	-
	İlçe	253.53				
	Köy	247.01				
Toplam	Şehir	253.78	2	2.172	.338	-
	İlçe	235.91				
	Köy	231.83				

Bulgular incelendiğinde başarı, süreklilik ve özyönetim faktörlerinde şehirde yaşayan öğrencilerin lehine anlamlı farklılık görülmektedir. Dürtü kontrolü, arkadaşlık ilişkileri arkadaşlık algısı ve özgüven faktörlerinde ise anlamlı farklılık görülmemiştir.

SONUÇ VE TARTIŞMA

İlkokul öğrencilerinin sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelendiği bu araştırmada ilkokul üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin sosyal-duygusal öğrenme düzeyleri özgüven ve dürtü kontrolü faktörleri için *Bazen*, başarı, süreklilik, özyönetim, arkadaşlık algısı ve arkadaşlık ilişkileri faktörleri için ise *Her zaman* olarak belirlenmiştir. Bu durum, bize öğrencilerin özgüven ve dürtü kontrolü becerilerinin tam olarak gelişmediğini başarı, süreklilik, özyönetim, arkadaşlık algısı ve arkadaşlık ilişkileri becerilerinin ise iyi durumda olduğuna işaret etmektedir. Kişilerin kendilerine duydukları güven temel insani dürtülerinin en önemlisidir (Bénabou ve Tirole, 2005). Özgüven duygusu bireylerin kendilerini mutlu, huzurlu ve başarılı hissetmelerinde önemli role sahiptir (Eldeklioğlu, 2004). Bu nedenle, sosyal-duygusal yönden gelişmiş öğrencilerin özgüvenlerinin yüksek olması beklenir (Cohen, 1999; Greenberg, Weissberg, O'Brien, Zins, Fredericks, Resnik ve Elias, 2003; Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor ve Schellinger, 2011). Sosyal-duygusal yönden gelişmiş öğrencilerin bir diğer özelliği de dürtü kontrolü becerilerinin gelişmiş olmasıdır (CASEL, 2013). Dürtü kontrolü bozukluğu, kişileri psikolojik, sosyal ve bilişsel anlamda olumsuz etkilemekte ve başarısızlığa neden olmaktadır (Sar ve Işıklar, 2012). Bu nedenle sosyal, duygusal yönden gelişmiş öğrencilerin dürtülerini kontrol edebilmeleri beklenmektedir (CASEL, 2013). Bu araştırmada, öğrencilerin özgüven becerileri düzeylerinin düşük olmasının, kendi yeterliklerinin yeterince farkında olmamaları ve başarıyı not ile ilişkilendirmelerinden kaynakladığı düşünülmektedir. Buna ek olarak, dürtü kontrolü becerilerinin düşük olmasının ise öfke kontrolü sağlayamamalarından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Araştırma bulguları incelendiğinde ilkokul üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin cinsiyetlerinin sosyal-duygusal öğrenme becerileri üzerinde etkili olmadığı görülmektedir. Biyolojik farklılıkların etkisiyle cinsiyet rollerini öğrenme süreci bebeklik döneminde başlamaktadır (Kuzucu, 2011). Ancak bireylerin cinsiyet rollerini içselleştirmesi 12–14 yaş aralığındaki erken ergenlik dönemine denk gelmektedir (Derman,

© Çanakkale Onsekiz Mart University, Faculty of Education. All rights reserved.
© Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi. Bütün hakları saklıdır.

2008). Buna bağlı olarak, araştırmaya katılan öğrencilerin yaşları dikkate alındığında cinsiyet rollerini içselleştirmedikleri için kız ve erkek öğrencilerin sosyal-duygusal öğrenme becerisi düzeylerinin birbirinden farklı olmadığı düşünülmektedir.

Öğrencilerin yaşları ve sınıf düzeylerine ilişkin bulgular incelendiğinde üçüncü sınıf öğrencilerinin özgüven, arkadaşlık ilişkileri ve arkadaşlık algısı becerilerinin dördüncü sınıf öğrencilerine göre daha olumlu olduğu görülmektedir. Ayrıca, yaşa ilişkin bulgular dikkate alındığında ise 8 yaşındaki öğrencilerin arkadaşlık algısı ve arkadaşlık ilişkileri becerilerinin 9, 10 ve 11 yaşındaki öğrencilere göre daha olumlu olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan dördüncü sınıf öğrencileri 2013-2014 öğretim yılında yürürlüğe giren 4+4+4 sisteminde öğrenime başlamıştır. 14 Ağustos 2013 tarihinde yayımlanan 28735 sayılı Resmi Gazete ile Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Kurumları Yönetmeliği'nin 15. Maddesinde yapılan değişiklik ile 66-71 ay aralığındaki çocukların okula başlamaları ailelerin istediğine bağlı olarak 1 yıl ertelenebilmiştir (28735 sayılı Resmi Gazete, 2013). Buna bağlı olarak 66-83 ay aralığındaki çocuklar aynı anda okula başlayabildiğinden sınıfta farklı yaş gruplarından öğrenciler bulunmaktadır. Bu nedenle, araştırmaya katılan üçüncü sınıf öğrencileri 8, 9, 10 yaşlarında; dördüncü sınıf öğrencileri ise 9, 10, 11 yaşlarındadır. Öğretmen, veli ve toplumun öğrencilerden başarı beklentisi arttıkça, öğrenci üzerinde oluşan baskı yetkinlik inancının azalmasına yol açmaktadır (Çapulcuoğlu ve Gündüz, 2012). Bu nedenle, ilkokul dördüncü sınıfta bir üst öğrenim kuruma hazırlık ve ders sayısının artmasının artması ile oluşan baskının özgüvenlerini azalttığı düşünülmektedir. Buna ek olarak, artan baskının ve stresin etkisiyle öğrencilerin dürtü kontrolünün azaldığı düşünülmektedir. Arkadaşlık ilişkileri faktöründe elde edilen bulgulara baktığımızda 8 yaş ve üçüncü sınıf öğrencilerinin lehine olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan 8 yaşındaki öğrencilerin tamamı üçüncü sınıfta öğrenim görmektedir. Bu doğrultuda, elde edilen sonuçların kendi içinde tutarlı olduğu görülmektedir. Ayrıca, bir öğrencinin arkadaşlık algısı arkadaşlarıyla olan ilişkisini de etkilediği için (Sezer, 2010) arkadaşlık ilişkisi ve arkadaşlık algısı faktörlerinde elde edilen bu bulgular birlikte yorumlanmıştır. 8 yaşındaki öğrencilerin arkadaşlık ilişkileri ve arkadaşlık algısı faktörlerinde görüşlerinin daha olumlu olmasının öğrenme ortamında yaş arttıkça rekabetin artmasından kaynakladığı düşünülmektedir.

Alan yazın incelendiğinde anne-babaların çocukların sosyal-duygusal öğrenme becerileri üzerinde etkili olduğu görülmektedir (Calderon, 2000; Elias, 2003; Elias, 2006; Kandır ve Alpan, 2008; Samur, 2011; Şahin ve Özbey, 2007; Yılmaz, 2014). Bu araştırmada ebeveynlerin eğitim durumlarının sosyal-duygusal öğrenme becerileri ile ilişkisi incelenmiştir. Bu doğrultuda, anne ve baba eğitim durumunun başarı, arkadaşlık ilişkileri ve özgüven becerilerinde, bunlara ek olarak baba eğitim durumunun süreklilik ve özyönetim becerilerinde etkisi olduğu görülmektedir. Araştırmalar anne-baba eğitim durumu arttıkça çocukların başarısının da bundan olumlu etkilendiğini ortaya koymaktadır (Soner, 2000). Bu araştırmada annesi lise mezunu olan öğrencilerin başarı becerilerinde, babası üniversite mezunu olan öğrencilerin başarı ve süreklilik becerilerinde anne-babası ilk ve ortaokul mezunu olan öğrencilere göre daha yüksek puan aldığı görülmektedir. Bu bulgu ile ilgili olarak anne-babaların eğitim düzeyleri arttıkça çocukları başarı ve süreklilik anlamında daha çok destekleri düşünülmektedir. Ancak, alanyazın anne-babaların yaşantısı, eğitim durumları, kaygı ve beklenti düzeylerinin çocukların kaygı düzeylerine etki ettiğini vurgulamaktadır (Alisinanoğlu ve

Ulutaş, 2003; Çakmak ve Hevedanlı, 2005). Bu araştırmada, anne-babası ilkokul mezunu olan öğrencilerin özgüvenlerinin daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu duruma ilişkin olarak, anne-baba eğitim düzeyi arttıkça çocuktan başarı ve süreklilikteki beklentilerinin ve kaygılarının artması sonucu çocuğun özgüveninin bu durumdan olumsuz etkilendiği söylenebilir. Eğitim düzeyi yüksek olan anne-babalar çocukların başarısında eğitim durumu düşük olan ailelere göre daha etkili olmakla beraber çocuklardan daha fazla beklenti içine girdikleri görülmektedir (Salıcı-Ahioğlu, 2006; (Pena, 2000; Sanders, Epstein ve Conners-Tadros, 1999; McNeal Jr., 2001; Okpala, Okpala ve Smith, 2001). Anne ve babanın katı ve kuralcı olması, çocukların esneklik ve özerkliğe ihtiyaçlarını bastırdığı için öğrenmeyi olumsuz etkilemektedir (Keçeli-Kaysılı, 2008). Elde edilen bu bulgular, değerlendirildiğinde ulaşılan sonucun hem alan yazın ile hem de kendi içinde tutarlı olduğu görülmektedir.

Arkadaşlık ilişkileri becerisinde anne ve baba eğitim durumunun etkili olduğu görülmektedir. Bulgular annesi lise babası üniversite mezunu olan öğrencilerin annebabası ilk ve ortaokul mezunu olan öğrencilere göre arkadaşlık ilişkilerinin daha olumlu olduğunu göstermektedir. Ebeveynlerin çocuklarının akran ilişkilerinde etkiye sahip olduğu bilinmektedir (Kerns, Klepac ve Cole, 1996; Bhavnagri ve Parke, 1991; Updegraff, McHale, Crouter ve Kupanoff, 2001). Alan yazın incelediğinde, bu araştırma bulgularına benzer şekilde, anne-baba eğitim durumu ve akran ilişkileri arasında ilişkiyi ortaya koyan çalışmalar görülmektedir (Bhavnagri ve Parke, 1991; Ladd, 1999; Mounts, 2004). Bu araştırmaların sonuçları dikkate alındığında, anne-babaların eğitim durumu arttıkça çocukların akran ilişkilerini yönetmede daha etkili oldukları görülmektedir. Baba eğitim durumunun etkili olduğu bir diğer beceri ise özyönetimdir. Bununla beraber, uluslararası alanyazın çocukların özyönetim becerilerinde annelerin daha etkili olduğunu göstermektedir (Leonard, Kratz, Skay ve Rheinberger, 1997). Bu araştırmada elde edilen bulgular ise lise mezunu babaların özyönetim becerisinde önemli bir rolü olduğunu göstermektedir. Ailelerin eğitim durumlarının çocuklarının sosyal-duygusal öğrenme becerilerine ilişkin farkındalıkları ile ilişkili olduğu bilinmektedir (Jennings ve Greenberg, 2009; Zins, Bloodworth, Weissberg ve Walberg, 2004). Araştırma kapsamında elde edilen bulgularda, lise mezunu babaların lehine anlamlı farklılık elde edilmesinin, baskı, çocuktan beklentiler, çocuğa ayrılan zaman, model olma ve ülkemizdeki aile yapısına ilişkin kültürel özellikler gibi nedenlerden kaynaklandığı düşünülmektedir. Ülkemizde anne ve babaya yüklenen roller incelendiğinde erkeklerin karar mekanizmasının başlıca figürü olduğu anlaşılmaktadır (Şahin ve Özbey, 2009; Başpehlivan, 2014; Page ve İnce, 2008). Babaya duyulan saygı ya da babanın beğenisini kazanma arzusunun bireylerin davranışları üzerinde etkiye sahip olduğu bilinmektedir (Şenödeyici, 2012). Bu doğrultuda, öğrencilerin duygu ve düşüncelerinin davranışları üzerindeki etkisini ifade eden özyönetim becerisinin, ülkemizin toplum ve aile yapısına bağlı olarak babalar lehine anlamlı bir şekilde farklılaştığı düşünülmektedir.

Öğrencilerin Matematik ve Türkçe dersi başarısı ile sosyal-duygusal öğrenme becerileri arasında ilişki bulunmaktadır. Sosyal-duygusal öğrenme becerisi daha yüksek olan öğrencilerin Türkçe ve Matematik derslerinde de daha başarılı olduğu görülmektedir. Araştırmadan elde edilen bulguların alan yazın ile örtüştüğü görülmektedir. Bu çalışmaların sonuçları incelediğinde, sosyal-duygusal öğrenme becerileri gelişmiş öğrencilerin dil gelişimi ve okuma-yazma becerisi (Elias, 2004; Leseman ve Jong,

© Çanakkale Onsekiz Mart University, Faculty of Education. All rights reserved.
© Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi. Bütün hakları saklıdır.

1998; Bierman, Domitrovich, Nix, Gest, Welsh, Greenberg ve Gill, 2008; Williams, 2016) ile hesaplama-sayma becerisi ve matematik başarısının (Rambow, 2008; Singer, Golinkoff ve Hirsh-Pasek, 2006) daha yüksek olduğu görülmektedir.

Araştırmadan elde edilen bulgular, öğrencilerin yaşamış oldukları bölge ile sosyal-duygusal öğrenme becerileri arasında anlamlı fark bulunmadığına işaret etmektedir. Ancak, bulgular yakından incelediğinde şehirde yaşayan öğrencilerin puanlarının ortalamalarının ilçe ve köyde yaşayan öğrencilerden daha yüksek olduğu görülmektedir. Alan yazın incelediğinde kırsalda yaşayan öğrencilerin kentte yaşayan öğrencilere göre sosyal-duygusal anlamda daha zayıf oldukları görülmektedir (Burchinal, Vernon-Feagans ve Cox, 1998; Totan, Özyeşil, Deniz ve Kıyar, 2014). Şehirde yaşayan öğrencilerin sosyal ve kültürel anlamda daha zengin çevreye sahip olması ve buna bağlı olarak bireyler arasında etkileşim daha fazla olması sebebiyle şehirli öğrencilerin sosyal-duygusal becerileri gelişimlerinin bu durumdan olumlu etkilendiği düşünülmektedir (Elbertson, Brackett ve Weissberg, 2010; Elias, Zins, Graczyk ve Weissberg, 2003).

ÖNERİLER

Bu araştırmadan elde edilen veriler doğrultusunda ilkokul öğrencilerinin özgüven ve dürtü kontrolü becerileri düzeylerinin düşük olduğu görülmektedir. Buna bağlı olarak, öğrencilerin özgüvenlerini geliştirecek ve dürtü kontrollerini arttıracak önlemler alınmasının özgüven ve dürtü kontrolü becerilerinin gelişimine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

İlkokul öğrencilerinin sosyal-duygusal öğrenme becerileri incelendiğinde küçük yaş ve sınıf grupları lehine anlamlı farklılık görülmektedir. Bu durum öğrencilerin yaşı büyüdükçe sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin azaldığına işaret etmektedir. İlerleyen yaşlarda öğrencilerin sosyal-duygusal öğrenme becerilerinde düşüşe neden olan faktörler araştırılarak önlemler alınmasının tüm sınıf ve yaş düzeylerindeki öğrencilere katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Gelecekte sosyal-duygusal öğrenme ve akademik başarı arasındaki ilişkinin daha detaylı olarak incelenmesi bize bu konuda ayrıntılı bilgiler sağlayacaktır. Akademik başarı ve sosyal-duygusal öğrenme becerisi arasında anlamlı farklılaşmaya neden olan ilişkinin yönü tespit edilerek, akademik başarı ve sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin arttırılması için gerekli önlemler alınmalıdır. Ayrıca, öğrencilerin yaşadıkları yerleşim yeri ve sosyal-duygusal öğrenme arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmaların artırılması ve ilçe ve köyde öğrenim gören öğrencilerin sosyal-duygusal becerileri daha çok desteklenmesi konusunda çalışmaların yapılmasının alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Buna ek olarak, ailelerin sosyal-duygusal öğrenme becerilerini dikkate alan çalışmaların yapılmasının öğrencilerin sosyal-duygusal öğrenme becerilerin gelişmesine yardımcı olacağı düşünülmektedir.

Kaynaklar

Alisinanoğlu, F., & Ulutaş, İ. (2003). Çocukların kaygı düzeyleri ile annelerinin kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, *28*(128).

Arda, T. B. (2011). Alternatif düşünme stratejilerinin desteklenmesi programının okul öncesi çocuklarının sosyal becerileri üzerinde etkililiğinin değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi, İzmir.

Başpehlivan, U. (2014). *Toplum İçin Topluma Karşı* (Doctoral Dissertation, Ted Ankara Koleji).

Bénabou, R., & Tirole, J. (2005). Self-confidence and personal motivation. In *Psychology, Rationality and Economic Behaviour* (pp. 19-57). Palgrave Macmillan UK.

Bhavnagri, N. P., & Parke, R. D. (1991). Parents as direct facilitators of children's peer relationships: Effects of age of child and sex of parent. *Journal of Social and Personal Relationships*, *8*(3), 423-440.

Bierman, K. L., Domitrovich, C. E., Nix, R. L., Gest, S. D., Welsh, J. A., Greenberg, M. T., ... & Gill, S. (2008). Promoting academic and social-emotional school readiness: The Head Start REDI program. *Child development*, *79*(6), 1802-1817.

Burchinal, M., Vernon-Feagans, L., Cox, M., & Key Family Life Project Investigators. (2008). Cumulative social risk, parenting, and infant development in rural low-income communities. *Parenting: Science and Practice*, *8*(1), 41-69.

Can, A. (2014). Spss ile bilimsel araştırma sürecinde nitel veri analizi. (3. baskı). Pegem Akademi.

Calderon, R. (2000). Parental involvement in deaf children's education programs as a predictor of child's language, early reading, and social-emotional development. *Journal of deaf studies and deaf education*, *5*(2), 140-155.

Cohen, J. (1999). Social and emotional learning past and present: a psychoeducational dialogue içinde Educating minds and hearts (ed. Jonathan Cohen). New York and London: Teachers College, Columbia University.

Cohen, J. (2001). Social and emotional education: core concepts, classrooms /intelligent schools: the social emotional education of young children. New york and London: Teachers College Press.

Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning [CASEL] (2013). 2013 CASEL GUIDE: Effective Social And Emotional Programs Preschool And Primary School Edition. http://static.squarespace.com/static/513f79f9e4b05ce7b70e9673/t/526a220de4b00a92c90436ba/1382687245993/2013-casel-guide.pdf adresinden 19.02.2014 tarihinde edinilmiştir.

Çakmak, Ö., & Hevedanlı, M. (2005). Eğitim Ve Fen-Edebiyat Fakülteleri Biyoloji Bölümü Öğrencilerinin Kaygı Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, *14*(14).

Çapan, E. B. (2006). Çocukların kendilik değerini geliştirmede kendilik değeri geliştirme programı ve sosyal ve duygusal eğitim programının etkililiği. *Yayımlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara*.

Diken, I. H., Cavkaytar, A., Batu, E. S., Bozkurt, F., & Kurtılmaz, Y. (2011). Effectiveness of the Turkish Version of" First Step to Success Program" in Preventing Antisocial Behaviors. *Education & Science/Egitim ve Bilim*, *36*(161).

Çapulcuoğlu, U., & Gündüz, B. (2012). Öğrenci tükenmişliğini yordamada stresle başaçıkma, sınav kaygısı, akademik yetkinlik ve anne-baba tutumları değişkenle-

© Çanakkale Onsekiz Mart University, Faculty of Education. All rights reserved.
© Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi. Bütün hakları saklıdır.

rinin incelenmesi. *Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Mersin: Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*.

Derman, O. (2008). Ergenlerde psikososyal gelişim. *Cerrahpaşa Tıp Fakültesi Sürekli Tıp Eğitimi Etkinlikleri. Sempozyum Dizisi*, (63), 19-21.

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.

Elbertson, N. A., Brackett, M. A., & Weissberg, R. P. (2010). School-based social and emotional learning (SEL) programming: Current perspectives. In *Second international handbook of educational change* (pp. 1017-1032). Springer Netherlands.

Eldeleklioğlu, J. (2004). Çocuklarda özgüven gelişimi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *24*(2), 111-121.

Elias, M. J., & Arnold, H. (2006). *The educator's guide to emotional intelligence and academic achievement: Social-emotional learning in the classroom*. Corwin Press.

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., Zins, J. E., Graczyk, P. A., & Weissberg, R. P. (2003). Implementation, sustainability, and scaling up of social-emotional and academic innovations in public schools. *School Psychology Review*, *32*(3), 303-319.

Elias, M. J. (2006). The connection between academic and social-emotional learning. *The educator's guide to emotional intelligence and academic achievement*, 4-14.

Greenberg, M. T., Weissberg, R. P., O'Brien, M. U., Zins, J. E., Fredericks, L., Resnik, H., & Elias, M. J. (2003). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning. *American psychologist*, *58*(6-7), 466.

Israel, G. D. (1992). Determining sample size. Fact Sheet PEOD-6, University of Florida.

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.

Johnson D. W and Johnson R. T. (2004). The three cs of promoting social and emotional learning İçinde Zins, J. E., Weissberg, R. P., Wang, M. C., & Walberg, H. J. (Eds.). (2004). Building academic success on social and emotional learning: What does the research say? New York: Teachers College Press.

Kandır, A. & Alpan, Y. (2008). Okul Öncesi Dönemde Sosyal-Duygusal Gelişime Anne-Baba Davranışlarının Etkisi, Aile ve Toplum, 4(14), 33-38.

Kalaycı, Ş. (2010). Spss uygulamalaı çok değişkenli istatistik teknikleri (5. baskı). Ankara: Asil Yayın Dağıtım.

Karasar, N. (2006). Bilimsel Araştırma Yöntemi (16. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Keçeli-Kaysılı, B. (2008). Akademik başarının arttırılmasında aile katılımı. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, *9*(01), 069-083.

Kerns, K. A., Klepac, L., & Cole, A. (1996). Peer relationships and preadolescents' perceptions of security in the child-mother relationship. *Developmental psychology*, *32*(3), 457.

Krejcie, R. V. and Morgan, D. W. (1970). Determining sample size for research activities. *Educ Psychol Meas, 30 (3), 607-610.*

Kuzucu, Y. (2011). Değişen babalık rolü ve çocuk gelişimine etkisi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, *4*(35), 79-89.

Ladd, G. W. (1999). Peer relationships and social competence during early and middle childhood. *Annual review of psychology*, *50*(1), 333-359.

Leonard, B., Kratz, B. J., Skay, C. L., & Rheinberger, M. M. (1997). Comparison of mother-father perceptions of their child's self-management of diabetes. *Issues in comprehensive pediatric nursing*, *20*(2), 69-87.

Leseman, P. P., & Jong, P. F. (1998). Home literacy: Opportunity, instruction, cooperation and social-emotional quality predicting early reading achievement. *Reading Research Quarterly*, *33*(3), 294-318.

Lopes, P. N., & Salovey, P. (2004). Toward a broader education: Social, emotional, and practical skills. *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say*, 76-93.

McNeal Jr., R. B. (2001). Differential effects of parental involvement on cognitive and behavioral outcomes by socioeconomics status. Journal of Socio-Economics, 30 (2001), 171-179.

Mounts, N. S. (2004). Adolescents' perceptions of parental management of peer relationships in an ethnically diverse sample. *Journal of Adolescent Research*, *19*(4), 446-467.

Page, A. Z. ve İnce, M. (2008). Aile İçi Şiddet Konusunda Bir Derleme. Türk Psikoloji Yazıları, 11 (22), 81-94.

Pena, D. C. (2000). Parent involvement: Influencing factors and implications. The Journal of Educational Research, 94, 42-58.

Rambow, D. J. (2008). The Relationship Between Emotional And Social Competence Of Math Instructors And Math Anxiety Levels Of Adult Students Enrolled In College Mathematics Courses. Phd Thesis. University Of La Verne La Verne, California.

Resmi Gazete http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2013/08/20130814.pdf web adresinden 25.11.2016 tarihinde erişilmiştir.

Samur, A. Ö. (2011). *Değerler eğitimi programının 6 yaş çocuklarının sosyal ve duygusal gelişimlerine etkisi* (Doctoral dissertation, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü).

Salıcı Ahioğlu, Ş. (2006). Öğretmen ve veli görüşmelerine göre farklı sosyoekonomik düzeydeki ailelerin ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okuma yazma sürecini etkileme biçiminin değerlendirilmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.

Sezer, Ö. (2010). Ergenlerin Kendilik Algılarının Anne Baba Tutumları ve Bazı Faktörlerle İlişkisi (ss. 1-19). *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *7*(1).

© Çanakkale Onsekiz Mart University, Faculty of Education. All rights reserved.
© Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi. Bütün hakları saklıdır.

Soner, O. (2000). Aile uyumu, öğrenci özgüveni ve akademik başarı arasındaki ilişkiler.

Şahin, F. T., & Özbey, Ö. G. D. S. (2009). Okul Öncesi Eğitim Programlarında Uygulanan Aile Katılım Çalışmalarında Baba Katılımının Yeri ve Önemi. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, *17*(17).

Şenödeyici, Ö. (2012). Oedipus Kompleksi Bağlamında Divan Şiirinde Âşık-Maşûk-Rakîb İlişkisine Bakış. *Gazi Türkiyat Türkoloji Araştırmaları Dergisi*, *1*(11), 79-91.

Okpala, C. O., Okpala, A. O., & Smith, F. E. (2001). Parental involvement, instructional expenditures, family socioeconomic attributes, and student achievement. The Journal of Educational Research, 95 (2), 110-115.

Rambow, D. J. (2008). *The Relationship Between Emotional and Social Competence of Math Instructors and Math Anxiety Levels of Adult Students Enrolled in College Mathematics Courses*. ProQuest.

Sar, A. H., & Işıklar, A. (2012). Adaptation of problem mobile phone use scale to Turkish. *Journal of Human Sciences*, *9*(2), 264-275.

Singer, D. G., Golinkoff, R. M., & Hirsh-Pasek, K. (2006). *Play= Learning: How play motivates and enhances children's cognitive and social-emotional growth*. Oxford University Press.

Totan, T., Özyeşil, Z., Deniz, M. E. & Kıyar, F. (2014). The Importance of Rural, Township, and Urban Life in the Interaction between Social and Emotional Learning and Social Behaviors. Educational Sciences: Theory & Practice, 14(1), 41-52.

Türnüklü, A. (2004). Okullarda sosyal-duygusal öğrenme. *Kuram Ve Uygulamada Eğitim Yönetimi,* 37.

Updegraff, K. A., McHale, S. M., Crouter, A. C., & Kupanoff, K. (2001). Parents' involvement in adolescents' peer relationships: A comparison of mothers' and fathers' roles. *Journal of Marriage and Family*, *63*(3), 655-668.

Williams, T. (2016). Beyond Phonics And Comprehension: The Correlation Between Social And Emotional Skills And Reading Achievement For African-American Males In Project L.I.F.T.. Phd Thesis. Wingate University.

Wooley, S. F., & Rubin, M. A. (2006). Physical Health, Social-Emotional Skills, and Academic Success Are Inseparable. *The educator's guide to emotional intelligence and academic achievement: social-emotional learning in the classroom*, 62.

Yılmaz, F. (2014). *Ortaokul 6. 7. 8. sınıf öğrencilerinin algılanan ebeveyn tutumları ile sosyal duygusal öğrenme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*(Yayınlanmamış doktora tezi), İstanbul Arel Üniversitesi.

Zins, J. E., Bloodworth, M. R., Weissberg, R. P., & Walberg, H. J. (2004). The scientific base linking social and emotional learning to school success. *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say*, 3-22.

Zins J. E. & Elias M. J. 2008. "Social and emotional learning: promoting the development of all students" , *Journal of Educational and Psychological Consultation, 17* (2-3), 233-255.

View publication stats