

Keyifli Okumalar Dileriz

Binlerce kategoride milyonlarca PDF e-kitap, ders kitapları, dergiler ve romanlara platformumuz üzerinden ücretsiz ulaşabilirsiniz.

RESMİ WEB SİTEMİZ

<https://rantey.org>

Yedek ve Duyuru Kanallarımız

Sitemize erişim engeli gelmesi veya adres değişikliği durumunda aşağıdaki kanallardan güncel giriş adresine erişebilirsiniz:

- Telegram: <https://t.me/birkitapbir>
- WhatsApp Kanalımız : <https://whatsapp.com/channel/0029VbDHv8uE50Us4lvMoc0Y>

Çocuklukta Sosyal ve Duygusal Öğrenme

Editör: Mine Göl-Güven



YENİİNSAN

Ücretsiz PDF Kitap Arsivi - <https://rantey.org>

Yeni İnsan Yayınevi
Eğitim Serisi

Mine Göl-Güven

1972 İstanbul Bakırköy doğumludur. İstanbul Üniversitesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bölümünden mezun olmuştur. Syracuse Üniversitesi, Çocuk ve Aile Araştırmaları Bölümünden yüksek lisansını, Pennsylvania Eyalet Üniversitesi, Eğitim Programları ve Öğretimi Bölümünden doktorasını almıştır. 2006 yılından bu yana Boğaziçi Üniversitesi, Eğitim Fakültesinde öğretim üyesidir. Sosyal ve duygusal öğrenme ve çocuk oyunu dersleri vermekte ve bu konularda araştırmalar yürütmektedir. Boğaziçi Üniversitesi, Barış Eğitimi Uygulama ve Araştırma Merkezi müdürüdür. Journal of Childhood, Education & Society dergisinin editörlerindendir. ÇocukBogazici oluşumunun kurucusudur (www.cocukbogazici.com; @cocukbogazici). Eşi, Devrim, kendisi gibi akademisyendir, Esin ve Deniz isminde, 17 ve 15 yaşlarında iki çocukları vardır. Öğretmenlerle ve ebeveynlerle bir araya geldiği seminerlerde “Ne güzel anlatıyorsunuz, bir de kitabınız olsa, okusak” önerisini dikkate alarak meslektaşları ile birlikte yazdığı “Çocuklukta Sosyal ve Duygusal Öğrenme” ilk kitabıdır.

Çocuklukta Sosyal ve Duygusal Öğrenme

Editör: Mine Göl-Güven

Yeni İnsan Yayınevi-277

Eğitim Serisi-53

Boğaziçi Üniversitesi Çocuk, Aile ve Eğitim Çalışmaları Seri 1
Çocuklukta Sosyal ve Duygusal Öğrenme

I. Baskı, İstanbul, Nisan 2021

II. Baskı, İstanbul, Ağustos 2021

ISBN: 978-605-7764-75-1

Genel Yayın Yönetmeni: Aytaç Timur

Editör: Mine Göl-Güven

Son Okuma: Cahide Kayış

Düzeltili: Özge Kabak

Kapak Tasarımı: Sadegül Demir

Dizgi: Sadegül Demir

Sertifika No: 12186

©Tohum Yayıncılık Turizm Reklam ve Sağlık Hizm. San. Tic. Ltd. Şti. 2021

İçerenköy Mah. Değirmen Yolu Caddesi Kutay İş Merkezi B Blok

No:18 Kat:2 Büro:6 Ataşehir/İstanbul

Tel: (0 216) 489 84 08

Tüm hakları saklıdır. Yayıncının yazılı izni olmaksızın, tanıtım için yapılacak kısa alıntılar dışında, hiçbir yolla çoğaltılamaz.

www.yeniinsanyayinevi.com

yeniinsanyayinevi@gmail.com

newhumanpublisher@yahoo.com

[facebook/yeniinsanyayinevi](https://facebook.com/yeniinsanyayinevi)

[instagram/yeniinsanyayinevi](https://instagram.com/yeniinsanyayinevi)

twitter.com/yeniinsanyayinevi

Baskı: Asya Basım Yayın Sanayi Tic. Ltd. Şti.

15 Temmuz Mah. Gülbahar Cad. No: 62/B Güneşli /Bağcılar/İstanbul

Sertifika No: 36150 Ücretsiz PDF Kitap Arsivi - <https://rantey.org>

Çocuklukta Sosyal ve Duygusal Öğrenme

Editör: Mine Göl-Güven

YENİİNSAN

İÇİNDEKİLER

Önsöz	9
Teşekkür	17
Yazarlar	19
1. KISIM Sosyal ve Duygusal Öğrenmeye (SDÖ) Giriş	
Bölüm 1. SDÖ Tanımı, Kavramsal Çerçevesi ve Modeller, Mine Göl-Güven	27
Bölüm 2. SDÖ Kavramsal Çerçeve ve Eğitim Programı İlişkisi, Fetiye Erbil	73
Bölüm 3. SDÖ Farklı Kavramsallaştırmaların Programlarla İlişkisi, Merve Özgünlü	107
2. KISIM SDÖ Aile ve Okul	
Bölüm 4. Ebeveynlerin SDÖ Bakış Açıları, İnançları ve Bilgileri, Leman İşbitiren	141
Bölüm 5. SDÖ Programlarında Aile Katılımı, Feyza Yeliz Bayındır	171
Bölüm 6. Öğretmenlerin SDÖ Bilgileri, İnançları ve Uygulamaları, Esra Özkara	205
Bölüm 7. SDÖ Mesleki Beceri Geliştirme Programları, Büşra Gündeş	235
Bölüm 8. Okul Yöneticileri ve SDÖ, Elif Kevser Dereli Özengen	267

3. KISIM SDÖ Ölçme, Değerlendirme ve Araştırma

Bölüm 9. SDÖ Ölçme ve Veri Toplama Araçları, Elif Zeynep Özbey	313
Bölüm 10. SDÖ ve Çocuklara Özel Ölçme Araçları ve Değerlendirmeler, Gülen Şahin	343
Bölüm 11. Türkiye’de SDÖ Araştırmaları, Kevser Çeliker Cengiz	371

4. KISIM SDÖ Uygulamalar

Bölüm 12. Bilinçli Farkındalık ve SDÖ, Hatice Kılavuz Doğan	399
Bölüm 13. Doğa ve SDÖ, Beyhan Ataş	425
Bölüm 14. Oyun ve SDÖ, Hatice Sapmaz	461

ÖNSÖZ

Ellili yaşlara doğru yol alan ben, 90'lı yılların heyecanlı akışını çok iyi hatırlıyorum. 2000'li yıllara başlıyor olmanın yarattığı heves bir başkaydı. Bin yıllık insanlık tarihini geride bırakmak ve yeni bir bin yıla başlamak. Terminatörlü filmler, Maya takvimi, 1 Ocak 2000 saat 12:00'da çökecek olan bilgisayar sistemleri... ki şimdiyle karşılaştırdığımızda kaybedeceğimiz şey en fazla Word belgesi olabilirdi, ama yine de...İnsanlık başka bir düzeye geçecekti sanki. Yirmi yıl sonra, geriye baktığımda bu ilerlemenin baş döndürücülüğü karşısında şaşırırmam mümkün değil. Bir yandan da, farklıyız ama aynıyız diye düşünüyorum. İnsan, insan olmaya devam ediyor. İhtiyaçlar, istekler, beklentiler, Maslow'un teorisi, önce barınma yukarıya doğru kendini gerçekleştirme. Ama sanki tüm bunlar biraz daha geniş ölçekte, biraz daha "daha" ayarında, daha çok ve daha hızlı, kalibremiz genişledi. Serbest piyasa ekonomisi, teknolojik ilerleme, bilgi toplumu, globalleşme, şehirleşme, ulaşımında kolaylık, sanal ağlar..., iste gelsin, gel götürsün, kovala gitsin.

Jacques Delors'un, tam da bahsettiğim yıllarda, 1996 yılında bir grup çalışma arkadaşıyla kaleme aldığı "Öğrenme: İçindeki Hazine-21.YY için Eğitim Uluslararası Komisyonu" raporunda çok beğendiğim bir bölüm var (Delors, 1996). Biraz da yorum-

layarak ilerliyorum. Kişide eşit gelişmesi gereken dört alan var diyor Delors. Birincisi “Bilmeyi öğrenmek”, yani aldığımız tüm bilgiyi anlamak için ihtiyaç duyduğumuz tüm araç gereçleri az az, küçük küçük toplamak. Bilişsel süreçlerimizi işletmeyi öğreneceğiz; hatırlama, düşünme, karşılaştırma yapma, tespit etme, akıl yürütme. İkincisi “Yapmayı öğrenme”, hareketler, eylemlerimiz, tepkilerimiz, durumlar karşısında özerk davranabilme. Üçüncüsü “Birlikte yaşamayı öğrenme”, katılma ve iş birliği ile diğer ve başkayla geçinebilme. Son ama vazgeçilmez olan “Olmayı öğrenme” yaşantılardan ve deneyimlerden öğrenerek yaşam yolculuğuna devam etmek. 2000’li yılların heyecanı bile, *insan doğasının ruhu olan öğrenmeyi göz ardı edememiştir*.

Öğrenme nasıl gerçekleşir? Bireyin esenliği ve mutluluğu için küçük yaşlardan itibaren neler yapmak uygundur? Başarıyı nasıl tanımlayalım? Başarı nasıl gelir? Bu ve benzeri bir çok soru hem ebeveynler hem de eğitimciler tarafından sıklıkla sorulan sorular. Fakat bu sorulara cevap vermek çok kolay değil. Yine de son zamanlarda sosyal ve duygusal beceriler üzerine yapılan çalışmalar, çocukların bugünü ve yarını için onlara sunduğumuz öğrenme, esenlik, başarı ve mutluluk fırsatlarının karşılıksız kalmadığını ortaya koymakta.

Birinci bölümde de değindiğim üzere neden sosyal duygusal gelişim değil de öğrenme? Çünkü bu beceriler hem öğrenilir hem de öğretilir. “Geliştirmek zor”, “Ölçmek zor” (OECD, 2015) diyerek mesafeli yaklaştığımız, aile terbiyesi olarak gördüğümüz, çocuğun huyu suyu olarak nitelendirdiğimiz sosyal ve duygusal beceriler öğrenebiliyor. Çocuk ve gençlerimize kazandıracağımız beş temel yeterlik, öz farkındalık, öz yönetim, sosyal farkındalık, ilişki becerileri ve sorumlu karar verme onlara “Olmayı öğrenme” yolculuklarında rehber olmakta. Bu yolculukta, erken yaşlardan başlayarak aile ve okul iş birliği ile devam eden bu öğrenme sürecinde, farklı kurum ve kuruluşlar, farklı ortam ve bu ortamlardaki bireyler, yaşlara göre farklı yöntemler kullanılmalıdır. Bu kitap bu süreci yönetebilmemiz için bir rehber olması hedefiyle yazılmıştır. Çocukların hayatında olan ebeveynler başta olmak üzere, eğitim alanında çalışan yönetici, öğretmen ve eğitim uzmanlarına hitap ettiği gibi, aynı zamanda

eğitim hizmeti sunacak öğrencilere yönelik yazılmıştır. Kitabın içeriğinde mesleki bilgiye ağırlık veriliyormuş gibi görünse de, benim her zamanki inancım şudur ki bilgi sahibi olan ebeveyn, gerçekçi ve faydaya dönük eğitim beklentileri oluşturur. Eğitime yön verecek yenilikçi yaklaşımlarından biri olan SDÖ'nün okullarda yer alabilmesi için öğretmen ve yöneticilerin SDÖ'nün faydasına inanmaları ve etkili SDÖ uygulamalarını okul ve sınıflarına taşımaları gerekmektedir. Aile ile kurulan iş birliği ile okuldaki içeriğin ve kazandırılan becerilerin evde de kullanılması ile çocukların bu becerileri farklı ortamlara genelleyebilmeleri sağlanacaktır.

Birinci kısımda daha çok SDÖ'nün kavramsal çerçevesi oluşturulmaya çalışılmıştır. Yazarı olduğum birinci bölümde, SDÖ'nün 30 yıla yakın tarihsel ilerlemesine değinerek SDÖ'ye yönelik çalışmaların günümüze kadar uzanan anlatımına yer verdim. SDÖ ile ilgilenen kuruluşlar ve ürettikleri raporların bilgisi okuyuculara bir referans oluşturacak şekilde verildi. SDÖ'nün tanımı ve kavramsallaştırılması modellerle birlikte anlatıldı. SDÖ'ye temel oluşturan teorileri tanıttıktan sonra sınıfta kullanılan yöntemler ve öneriler ile bölümü tamamladım.

İkinci bölüm, Erbil, Özgünlü ve Göl-Güven'in (2019, Ekim) yaptığı bir çalışmanın genişletilmiş Türkçe özetidir. Fetiye Erbil bu bölümde Okulöncesi Eğitim Programının (OÖP) (2013), alanda en çok kullanılan CASEL çerçevesini (2015) temel alan değerlendirmesini sundu. Bu çalışmanın amacı OÖP'nin sosyal ve duygusal alana yönelik içermiş olduğu 17 kazanım ve 53 göstergenin SDÖ yeterlik ve becerileri ile ne ölçüde örtüştüğünün anlaşılmasıdır. Teorilere dayalı kavramsal çerçevesi sağlam olan eğitim programları ve uygulamalar etkili olabilmektedir. Bu bölümde izlenen yöntemin SDÖ'ye yönelik eğitim programı gelişimi için örnek oluşturması umulmaktadır.

Üçüncü bölümde, Merve Özgünlü etkililiği bilimsel çalışmalarla kanıtlanmış SDÖ programlarının tanıtımını yaparak, okullar için rehber niteliği taşıyan bir bölüm kaleme almıştır. Alternatif Düşünme Stratejilerini Destekleme (ADSD), Öğretme Ortağım, Lions Quest Yaşam Becerileri, İkinci Adım, Problem Çözebilirim ve Eşsiz Yıllar Programlarının anlatımı

ile okuyucu, alanda isim yapmış programlar hakkında detaylı bilgiye kavuşacaktır.

İkinci kısım aile ve okul odağında hazırlanan toplam beş bölümden oluşmaktadır. Dördüncü bölümde Leman İşbitiren, ebeveynlerin SDÖ'yle ilişkili inançları ve bilgileri ve SDÖ'ye bakış açılarını, çeşitli teorik ve bilimsel araştırmalara dayandırdığı anlatımı ile ele almıştır. Ebeveynlik stilleri ve bağlanma modellerinin SDÖ'ye yönelik ebeveynlik uygulamalarına yön verdiğini alandaki çalışmalara dayandırarak anlatmıştır. SDÖ becerilerini geliştirmek için aile ortamı nasıl olmalı sorusuna da cevap verilmektedir.

5.Bölüm, Feyza Yeliz Bayındır SDÖ programlarının başarılarında birinci derecede etkili olan uygulamalardan biri olan aile katılımı üzerine bir bölüm kaleme almıştır. Öncelikle kapsamlı bir şekilde aile katılımını ele almıştır. Daha sonra, dünyadan ve Türkiye'deki program örneklerinden yola çıkarak SDÖ programlarının aile katılımını farklı ele alış şekillerini incelemiştir.

6.Bölüm, Esra Özkara öğretmenlerin SDÖ'ye yönelik algıları, bilgileri ve uygulama örneklerini ele almıştır. Bu bölümde, öğretmenlerin SDÖ bilgileri ile olumlu algılarının uygulamaları çeşitlendirdiği ve zenginleştirdiği üzerinde durulmuştur. Öğretmen ihtiyaçlarının gözetilmesinin de SDÖ uygulamalarına destek veren bir unsur olduğu göze çarpmaktadır. Bölüm her bir yeterlik için sınıf uygulamalarına yönelik örnekleri içermektedir.

Büşra Gündeş 7. Bölüm'de öğretmenlerin SDÖ uygulayıcısı olabilmeleri için geliştirilen modeller ve uygulamalardan örnekler sunmuştur. Öğretmenin SDÖ'nün gerçekleşebilmesi için ne kadar anahtar bir rolde olduğunun altı çizilmiştir. Etkili mesleki gelişim programlarının özelliklerinden bahsettikten sonra var olan programlarda hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimin nasıl ele alındığından bahsedilmiştir. Son olarak üniversitelerde SDÖ üzerine açılan derslerin içeriklerini paylaşarak bir rehber görevi üstlenebilecek ek bilgilerle bölüm tamamlanmıştır.

Elif Kevser Dereli Özengen yazarlığını üstlendiği 8. bölümde okul yöneticilerinin SDÖ'nün okullarda yer alması adına ne kadar önemli bir görev üstlendiklerini yapılan araştırmalar doğrultusunda açıklamıştır. Liderlik özellikleri ve yetişkin öğrenmesi

teorileri ile açılışını yaptığı bölümde okul kültürü ve ikliminin oluşmasında öncül rolü olan yöneticilik kavramı ile devam etmiştir. Ardından temel yöneticilik becerilerini SDÖ kavramıyla örtüştürerek bu iki olgunun birbiriyle benzerliklerini ortaya koymuştur. CASEL'in (2020) SDÖ'nün okullarda uygulanmasına yönelik yöneticilere önerdiği dört görev başlığı detaylıca anlatılmıştır.

Üç bölümden oluşan üçüncü kısımda ölçme ve değerlendirme çalışmaları ile ilgili araştırma ve uygulamaya dayalı bilgilere yer verilmiştir. SDÖ becerilerinin ölçülmesinin zor olduğu düşünülmektedir. 9. bölümde Elif Zeynep Özbey bu zor alana el atarak SDÖ ölçme ve değerlendirme alanıyla ilgili genel bilgileri vermiştir. Güvenilir ve geçerli değerlendirme yöntem, araç ve gereçleri olmadan sağlıklı araştırmalar yapılamayacağı açıktır. Bu nedenle ölçme SDÖ uygulamalarının etkililik değerlendirmelerinin yapılabilmesi için olmazsa olmaz bir boyuttur. Süreç, ara ve sonuç değerlendirme yöntemlerini genel anlamda ele aldıktan sonra SDÖ becerilerine özel ölçme yöntem ve araçlarıyla ilgili bilgi verilmiştir.

Gülen Şahin 10. bölümde gözlerimizi çocuklara özel değerlendirme yöntem ve araçlarına çevirmiştir. Portfolyo, gözlem ve çeşitli görüşme tekniklerini detaylıca ele almıştır. Okul ortamında yapılabilecek, değerlendirmenin çocukların faydasına dönük kullanımı ve etik konular ile ilgili bilgi paylaşılmıştır.

11.Bölüm, Kevser Çeliker Cengiz tarafından yazılmış ve SDÖ uygulamaları ve programlarının çıktıları yapılan araştırmalardan yola çıkılarak değerlendirilmiştir. Özellikle Türkiye'de yapılan SDÖ araştırmalarına yer verilmiştir. Bu araştırmalar, ölçek değerlendirme ve uyarlama, keşif çalışmaları, istatistiksel modelleme, deneysel araştırmalar ve program odaklı çalışmalar başlıkları altında detaylı bir şekilde ele alınmıştır.

Dördüncü ve son bölümde ise SDÖ'yle ilişkili farklı uygulamalardan örnekler ele alınmıştır. Bilinçli Farkındalık (Mindfulness) kavramı ve uygulamalarının SDÖ çerçevesinde kullanımıyla ilgili olan 12.Bölüm Hatice Kılavuz Doğan tarafından yazılmıştır. Uzun bir tarihsel geçmişi olan bilinçli farkındalık, modern toplumlarda yaşayan bireylerin öz farkındalık kazan-

maya yönelik isteklerini karşılar görülmektedir. Bölümde bilinçli farkındalığın dünyanın farklı bölgelerinde ele alınış şekilleri incelenmiştir. Bilinçli farkındalık ile SDÖ becerilerinin kazandırılmasında içerik ve yöntemsel karşılaşmalar sunulmuş ardından Türkiye’de yapılan farkındalık çalışmalarına yer verilmiştir. Birkaç egzersiz önerisi ile bölüm sonlandırılmıştır.

13.Bölüm, Doğa ve SDÖ bileşimi önce çocuk sonra gelişim kavramlarından başlayarak açıklanmıştır. Beyhan Ataş’ın kaleme aldığı bu bölüm okuyuculara son derece kapsamlı bir genel bakış kazandırarak SDÖ becerileri ve doğa ilişkisini irdelemiştir. Biyofili (doğaya yakınlık) kavramına açıklık getirdikten sonra dünyada ve Türkiye’de doğa ve SDÖ’ye yönelik yapılan çalışmalara değinilmiştir.

Son ama sona kalan bölüm değil, oyunun çocuk hayatındaki önemi gerçekten birinci konumda aslında. Bölüm 14 oyun konusu ile belki de SDÖ becerilerinin en fazla hissedildiği, yaşandığı ve geliştiği geniş bir alana kapılarımızı açmıştır. Oyun tanımı, kuramları, oyun içinde SDÖ’nün yeri ve dünyadan ve Türkiye’den örneklerle devam eden çok keyifli bir bölüm Hatice Salmaz tarafından ele alınmıştır. Bölüm sonunda SDÖ programlarından özel olarak derlenmiş oyun örnekleri ile okuyucularımıza veda etmekteyiz.

Ama bu bir elveda değil. Erken Çocuklukta Sosyal ve Duygusal Öğrenme kitabı bir müjde ile geliyor. Boğaziçi Üniversitesi Çocuk, Aile ve Eğitim Çalışmalarının birinci serisi olan bu kitabın ikinci serisi “Çocuk Oyunu: Teoriler, Uygulamalar ve Araştırmalar” başlığı altında yine benim editörlüğümde yayına hazırlanmaya başladı bile. Bölümlerimiz; çocuk oyunu teorileri, oyun felsefesi, ebeveynlerin oyuna karşı tutum ve bakış açıları, öğretmenlerin çocuk oyunundaki yeri, oyunu ölçme yöntem ve teknikleri, oyun terapisi, oyun ve teknoloji, çocuk hakkı olarak oyun. Takip eden serilerle de çocuğa ve çocukluğa verilen değerin katlanarak artması dileğiyle...

Doç. Dr. Mine Göl-Güven
Boğaziçi Üniversitesi

Kaynakça

CASEL. (2020). The CASEL guide to schoolwide social and emotional learning. <https://schoolguide.casel.org/resource/the-casel-guide-to-schoolwide-sel-essentials/> adresinden erişildi.

Delors, J. (1996). Learning: The treasure within-Report to UNESCO of the International commission on education for the twenty-first century. UNESCO Publishing.

Erbil, F. Ozgunlu, M. ve Gol-Guven, M. (2019, Ekim). Social and Emotional Learning (SEL) Under Investigation: Identifying SEL in the Turkish Early Childhood Education Curriculum (TECEC), 6th International Early Childhood Education Congress, Kafkas Üniversitesi, Kars-Turkey.

OECD. (2015). Skills for social progress: The power of social and emotional skills, OECD skills studies. OECD Publishing.

Teşekkür

Sosyal ve Duygusal Öğrenme alanına olan ilgimde lisans yıllarımın etkisi büyüktür. İstanbul Üniversitesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bölümünün psikoloji ve eğitim okumaları, bende SDÖ'nün ilk tohumlarını ekti. Bu yüzden lisans hocalarıma teşekkür ederim.

SDÖ, psikolojik esenliğin eğitim ortamlarında desteklenmesi üzerine ideal bir yapı oluşturdu. Akademik çalışmalarım destekleyici öğrenme ortamları ve oyun konularında devam ederken, hümanist bakış açısının aile ve okul ortamlarına kazandırılması için çaba göstermeye başladım.

Center on the Social and Emotional Foundations for Early Learning (CSEFEL), Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (CASEL) ve European Network for Social and Emotional Competence (ENSEC) araştırmacıları akademik çalışmalarına yön verdiler. Yaptıkları çalışmalar ve önderlikleri için teşekkür ediyorum.

Boğaziçi Üniversitesinde göreve başladığım sırada tanıştığım Barış Eğitimi Uygulama ve Araştırma Merkezi üyeleri ve yıllar içinde ortak projeler yürüttüğümüz bir çok uzman, benim SDÖ alanını daha çok tanımama fırsat verdi. Şükranla isimlerinizi anıyorum.

İlişki geliştirmeye çalıştığım her bir insanın bana kattığı değer büyüktür. Ailem, çocuklarım, öğrencilerim, onların bana verdiklerinin küçücük bir kısmını onlara geri çevirebildiysem ne mutlu bana.

Bu kitabın yazarlarına ayrı bir teşekkür gerekiyor. Hiç yılmadan çalıştılar. Onların azmi ve çabası olmasaydı bu kitap olmazdı.

Okumalar ve son okumalar, çokça yapıldı ama en çok kitap bitmeden önce benimle yakından çalışan Ezgi Bahçetepe ve Neslihan Şahin'e sabırları ve özenli çalışmaları için teşekkür ederim. Sizleri de en kısa zamanda akademiye bekliyorum.

Son olarak yayınevimi Yeni İnsan çalışanlarına, kitabın son okumalarını birlikte yaptığımız Özge Kabak ve Aytaç Timur'a özenli ve sabırlı çalışmalarından dolayı teşekkürlerimi sunarım. Dostlukla...

Doç. Dr. Mine Göl Güven - SDÖ Tanımı, Kavramsal Çerçevesi ve Modeller

İstanbul Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bölümünden lisans derecesiyle mezun olmuştur. Yüksek lisansını Syracuse Üniversitesi, Çocuk ve Aile Araştırmaları Bölümünde tamamlamıştır. Pennsylvania Eyalet Üniversitesi, Eğitim Programları ve Öğretimi Bölümünden doktora derecesini almıştır. 2006 yılından bu yana Boğaziçi Üniversitesi, Eğitim Fakültesinde öğretim üyesidir. Okul ve program değerlendirmeleri ve öğretmen eğitiminde uzmanlaşmıştır. Çalışmalarını sosyal ve duygusal öğrenmeyi destekleyici program geliştirme ve çocuk oyununda yetişkinin rolü konularında yürütmektedir. Yetişkinlere çocuklarla olan ilişkilerinde olumlu tutum ve davranışlar kazandırma, gelişime uygun çevre oluşturma, eğitim programları ve malzemeleri geliştirme gibi konularda araştırmalar yapmakta ve sivil toplum kuruluşları ile uygulamalı çalışmalar yürütmektedir. 2008 yılından bu yana Barış Eğitimi Uygulama ve Araştırma Merkezinde program geliştirme ve öğretmen eğitimleri konularında Türkiye'nin çeşitli illerinde çalışmalarına devam etmektedir. Çocuk dostu bir akademisyen olarak, çocukların oyun, iletişim, etkileşim ve ilişki kurma hakkının savunucusu olmaya çalışmaktadır.

Fetiye Erbil - SDÖ Kavramsal Çerçeve ve Eğitim Programı İlişkisi

Boğaziçi Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulu Hazırlık Biriminde öğretim görevlisidir. Aynı zamanda Öğrenme Bilimleri doktora programında tez aşamasında bir doktora öğrencisidir. Lisans derecesini 2011 yılında Boğaziçi Üniversitesi Yabancı Diller Eğitimi bölümünden almış; 2013 yılında başladığı Boğaziçi Üniversitesi İlköğretim Yüksek Lisans programını “Okul öncesi eğitimde çocukların katılım hakkı” konusunda yazdığı teze tamamlamıştır. 2018-2019 akademik yılında Bilgi Üniversitesi İngilizce Öğretmenliği bölümünde “Eğitim Bilimlerine Giriş”, “Eğitim Psikolojisi”, “Eğitim Felsefesi” ve “Eğitim Sosyolojisi” derslerini vermiştir. Akademik çalışma ve ilgi alanları arasında; sosyal duygusal öğrenme, öğretmen öğrenmesi, erken çocukluk eğitiminde program geliştirme, çocuk hakları, çocuğun katılım hakkı, çocuklarla araştırma yöntemleri ve eğitim politikaları bulunmaktadır. Son yıllarda öğretmenlere ve okul yöneticilerine yönelik sosyal duygusal öğrenme, olumlu okul/sınıf iklimi eğitimleri vermektedir. Lions Quest Yaşam Becerileri Programı öğretmen eğitimcisidir. İBB Yuvamız İstanbul okulöncesi eğitim birimlerinin erken çocukluk eğitimi programı yazarları arasındadır ve birimde görev yapacak öğretmenlerin eğitimlerinde yer almaktadır.

Merve Özgünlü - SDÖ Farklı Kavramsallaştırmaların Programlarla İlişkisi

2013 yılında Boğaziçi Üniversitesi Öncesi Öğretmenliği Bölümünden mezun olduktan sonra 2017 senesinde Boğaziçi Üniversitesi İlköğretim Bölümünden yüksek lisans derecesini almıştır. Yüksek lisans tez çalışması, okul öncesi dönem çocuklarının ilkokula hazır bulunuşluk düzeylerini yordayan faktörler üzerinedir. 2013-2018 yılları arasında araştırma görevlisi olarak görev yapmış, lisans derslerinde öğretim asistanlığı yapmış ve çeşitli araştırma projelerinde yer almıştır. Erken çocukluk döneminde dil gelişiminin önemi ve dil gelişimini destekleyici öğrenme

deneyimleri üzerine hem öğretmen hem de ebeveyn eğitimleri vermiştir. 2017 yılında Boğaziçi Üniversitesi Öğrenme Bilimleri Doktora Programında doktora çalışmalarına okul öncesi dönemde özgü öğrenme ortamlarının tasarımı ve kalitesi, çocukların öz-düzenleme becerilerinin yordayıcısı olarak öğretmen-çocuk ilişkisi ve sınıf içi öğrenme deneyimleri üzerine devam etmektedir. İstanbul Büyükşehir Belediyesi Yuvamız İstanbul okul öncesi eğitim kurumlarının program tasarımını yapan ekipte yer almakta ve kurum içinde çalışacak öğretmenlere öğretmen eğitimleri vermektedir.

Leman İşbitiren - Ebeveynlerin SDÖ Bakış Açıları, İnançları ve Bilgileri

2018 yılında Boğaziçi Üniversitesi Okul Öncesi Öğretmenliği bölümünden mezun olduktan sonra aynı üniversitede Erken Çocukluk Eğitimi yüksek lisans programına başlamıştır. Yüksek lisans programına devam ederken eş zamanlı olarak butik bir özel okulda anasınıfı öğretmenliği yapmıştır. Buradaki 2 senelik deneyiminin ardından kurumsal bir özel okulda anasınıfı yardımcı İngilizce öğretmenliği görevine başlamıştır ve halen devam etmektedir. Gönüllü olarak yer aldığı bir sivil toplum kuruluşunda, dezavantajlı bölgelerde yaşayan çocukları desteklemek amacı ile gönüllü çalışmalar yürütmüştür. Yüksek lisans programının tez aşamasında, çocukların duygu düzenleme becerileri ve sosyal duygusal öğrenme bağlamında ilişki becerilerine odaklanmayı planlamıştır. Öz-düzenleme becerileri, duygu düzenleme becerileri, sosyal duygusal öğrenme, akran ilişkileri ve ebeveyn tutumları akademik ilgi alanları arasındadır.

Feyza Yeliz Bayındır - SDÖ Programlarında Aile Katılımı

2018 yılında Boğaziçi Üniversitesi Okul Öncesi Öğretmenliği bölümünden mezun olduktan sonra aynı üniversitede Erken Çocukluk Eğitimi (EÇE) programında yüksek lisans eğitimine başlamıştır. Üniversite hayatı boyunca, öğrenci kulüplerinde ve yurt içinde/yurt dışında yürütülen sivil toplum projelerinde aktif

rol almıştır. 2018-2019 yıllarında, çocuklarda erken kodlama becerisini geliştirmeyi hedefleyen bir girişimin kurucu ekibinde yer almıştır. 2019 yılından bu yana, bir sivil toplum kuruluşunda çalışmaktadır. Bu kapsamda, UNICEF, UNWomen ve Hollanda Büyükelçiliği partnerleriyle yürütülen projelerde EÇE koordinatörü olarak görev almaktadır. Akademik çalışma ve ilgi alanları; çocuk mizacı, oyun, oyun felsefesi, oyuncu ebeveynlik ve ebeveynlik tutumlarıdır.

Esra Özkara - Öğretmenlerin SDÖ Bilgileri, İnançları ve Uygulamaları

2017 yılında Boğaziçi Üniversitesi Okul Öncesi Öğretmenliğinden mezun olmuştur. Mezun olduktan sonra üniversiteye bağlı özel bir yuvada öğretmenliğe adım atmıştır. 2018 yılında Boğaziçi Üniversitesi Erken Çocuk Eğitimi dalında yüksek lisans öğrenimi görmeye başlamıştır. Çocuk bakış açısı, çocukların deneyimleri ve çocukların beklentileri gibi araştırmalar çalışmalarını yönlendiren alanları oluşturmaktadır. Halen aynı yuvada çocuklarla birlikte keşfetmeye ve eğlenmeye devam etmektedir.

Büşra Gündüş - SDÖ Mesleki Beceri Geliştirme Programları

2018 yılında Boğaziçi Üniversitesi Okul Öncesi Öğretmenliği Programından mezun oldu. Boğaziçi Üniversitesi Erken Çocukluk Eğitimi Yüksek Lisans Programında öğrenim görmeye başladı. Başta Anne Çocuk Eğitim Vakfı olmak üzere çeşitli sivil toplum kuruluşlarında gönüllülük yaptı. 2018 yılında Bahçelievler Akın Anaokulunda öğretmenlik yaptıktan sonra, 2019 yılında İstanbul Aydın Üniversitesi Okul Öncesi öğretmenliğinde araştırma görevlisi olarak çalışmaya başladı. Burada Aile Eğitimi ve İlköğretime Hazırlık ve İlköğretim Programları derslerinde asistan olarak görev aldı ve uygulama derslerinde süpervizyon verdi. Akademik ilgi alanları çocuğun iyi olma hali, risk altındaki çocuklar ve eğitimleri, okula hazırbulunuşluk ve alternatif pedagojilerdir.

Elif Kevser Dereli Özengen - Okul Yöneticileri ve SDÖ

Üniversite yıllarında çeşitli sosyal sorumluluk projelerinde gönüllü ve proje sorumlusu olarak görev aldı. 2017 yılında Boğaziçi Üniversitesi Okul Öncesi Öğretmenliği programından mezun olduktan sonra çalıştığı özel anaokulu ile Montessori Felsefesini daha derinden tanıma fırsatına sahip oldu. Aldığı eğitimler sayesinde AMS (American Montessori Society) onaylı Montessori eğitmeni oldu. 2018 yılında Boğaziçi Üniversitesi Erken Çocukluk Eğitimi yüksek lisans programında öğrenim görmeye başladı. Çocuk bakış açısı, çocukların beklentileri ve deneyimleri gibi nitel araştırmalar çalışmalarını yönlendiren alanlar haline geldi. Elif Kevser, halen özel bir okulda Montessori eğitmeni olarak çocuklarla birlikte eğlenmeye, öğrenmeye ve merak etmeye devam etmektedir.

Elif Zeynep Özbey - SDÖ Ölçme ve Veri Toplama Araçları

2018 yılında Boğaziçi Üniversitesi Okul Öncesi Öğretmenliği Bölümünden yüksek onur derecesiyle mezun olmuştur. 2019 yılından itibaren Biruni Üniversitesi Erken Çocukluk Eğitimi Bölümünde araştırma görevlisi olarak çalışmaktadır, aynı üniversitede Eleştirel Düşünce Merkezinde idari görev yürütmektedir. Pandemi süreciyle ilgili erken çocukluk döneminde ve özel eğitim alanında yaptığı iki nitel çalışmayı Uluslararası kongrelerde sözlü bildiri olarak sunmuştur. Dijital medya ve çocuk, erken çocukluk döneminde uygun teknoloji kullanımları, ebeveyn arabuluculuğu ve aile katılımı ilgi alanlarından başlıcalarıdır. Ebeveynlere dijital medya kullanımı konusunda temiz ve güvenilir içerik sunmayı hedefleyen "Makido" isimli girişimin kurucusudur. 2010 senesinden itibaren başta Çocuk Vakfı olmak üzere birçok vakıf ve STK'da gönüllü olarak çalışmaktadır.

Gülen Şahin - SDÖ ve Çocuklara Özel Ölçme Araçları ve Değerlendirmeler

2018 yılında Boğaziçi Üniversitesi Okul Öncesi Öğretmenliği bölümünden mezun olduktan sonra aynı üniversitede Erken Çocukluk Eğitimi (EÇE) programında yüksek lisans eğitimine başlamıştır. Üniversite hayatı boyunca, çeşitli öğrenci kulüplerinde ve sivil toplum projelerinde rol almıştır. 2019 yılından itibaren okul öncesi öğretmeni olarak özel bir okulda çalışmaktadır. Akademik çalışma ve ilgi alanlarından bazıları anne-çocuk oyunu, sosyal ve duygusal öğrenme ve çocukların iyi olma halidir.

Kevser Çeliker Cengiz - Türkiye’de SDÖ Araştırmaları

2012 yılında Boğaziçi Üniversitesi Okul Öncesi Öğretmenliği bölümüne başladı. 2016-2017 bahar yarıyılında erasmus programıyla İsveç’e gitti ve Mid Sweden Üniversitesinde bir ders dönemini tamamladı. Aynı zamanda iki farklı okulda erken çocukluk eğitimi stajı gördü. Ocak 2018’de Boğaziçi Üniversitesindeki lisans eğitimini tamamlayarak Eylül 2018’de Boğaziçi Üniversitesi Erken Çocukluk Eğitimi yüksek lisans eğitimine başladı. Ağustos 2018 - Şubat 2020 tarihleri arasında bir Montessori anaokulunda İngilizce Öğretmenliği yaptı. Çalışma hayatıyla paralel olarak 2019 yılında ders dönemini bitirdi ve tez çalışmalarıyla yüksek lisansa devam ediyor.

Hatice Kılavuz Doğan - Bilinçli Farkındalık ve SDÖ

Boğaziçi Üniversitesi Okulöncesi Öğretmenliği Bölümü’nden 2007 yılında mezun olduktan sonra 10 yıl boyunca İstanbul’da çeşitli özel okullarda anaokulu öğretmeni olarak çalışmıştır. Sonrasında aynı üniversitenin Erken Çocukluk Eğitimi yüksek lisans programından “Bir Öğretmenin Gözünden Anasınıfında Sosyal Duygusal Öğrenme ve Mindfulness Uygulamaları” başlıklı teziyle mezun olmuştur. Araştırmacı, erken çocukluk döneminde sosyal duygusal öğrenmeyi öncelikli görmektedir. Akademik

ilgi alanları içerisinde bilinçli farkındalık, sosyal duygusal öğrenme ve nitel araştırma yöntemleri bulunmaktadır.

Beyhan Ataş - Doğa ve SDÖ

2017 yılında Boğaziçi Üniversitesi Okul Öncesi Öğretmenliği Programından mezun olduktan sonra Erken Çocukluk Eğitimi yüksek lisans programında öğrenim görmeye başlamıştır. 2017-2019 yılları arasında bir bilimsel araştırma ve Erasmus+ projesinde proje asistanı olarak görev almıştır. 2019 yılından bu yana ise araştırma görevlisi olarak çalışmaktadır. Görev süresince Okulöncesi Eğitiminde Öğretmenlik Uygulaması ve Çocuk ve Doğa derslerinde öğretim asistanı olarak görev almıştır. Ayrıca, Orman Okulu Liderliği eğitimi almıştır ve şu an eğitimini tamamlayabilmesi için portfolyo hazırlamakta ve çocuklar ile açık alanlarda uygulama yapmaktadır. Araştırmacının akademik ilgi alanlarındaki başlıca konular ise ailelerin boş zaman ve açık alan aktiviteleri, doğaya yakınlık (biyofili), çevre eğitimi ve orman okulu pedagojisidir.

Hatice Sapmaz- Oyun ve SDÖ

2016 yılında Boğaziçi Üniversitesi Okul Öncesi Öğretmenliği Programından mezun oldu. Bir yetişkin okulunda “*Evde Çocuk Bakımı*” dersi verdi. 2017 yılında başladığı Boğaziçi Üniversitesi Erken Çocukluk Eğitimi yüksek lisans programından 2020 yılında mezun oldu. 2017-2018 yılları arasında ebeveynleri desteklemeye yönelik bir Erasmus+ projesinde sorumluluk aldı. Araştırmacının başlıca ilgi alanlarını çocuk oyunu, serbest oyun, sosyal ve duygusal beceriler oluşturmaktadır. Tez konusu *oyunu çocuk gözünden anlamak* üzerinedir. 2018 yılında uluslararası bir konferansta “*Early Childhood Teachers’ Views and Practices on Children’s Play: What Does Research Tell Us?*” başlıklı çalışmasını sundu. 2018-2019 yıllarında ise oyun oynama ve geliştirme üzerine gençlik çalışanlarıyla yapılan iki aşamalı bir Erasmus+ projesinde yer aldı.

Bölüm 1

SDÖ Tanımı, Kavramsal Çerçevesi, Modeller ve Yöntemler

Mine Göl-Güven

Giriş

Sosyal ve duygusal becerilerin erken yaşlardan itibaren desteklenmesine yönelik yapılan çalışmalar, 1980'lerden başlayan ve giderek hız kazanan bir ivme sergilemektedir. Yeni nesillerin farklı ihtiyaçlarına yönelik eğitim hedefleri, uygulamalar ve çalışmalar çeşitlilik göstermektedir. Beceri temelli eğitim ön plana çıkmakta ve önem kazanmaktadır. Küreselleşme ve hızlı iletişim ağları, bilgiye kolay ulaşabilmeyi sağlamakta, akademik beceri gelişiminin yanı sıra sosyal ve duygusal becerilerin gelişimine ihtiyaç hissedilmektedir. Teknolojik gelişmelerin günlük hayata yansımaları ile iletişimin akıllı tablet ve telefonlar aracılığıyla sosyal ağlar kullanılarak sağlanması, toplumsal yaşantının farklılaşmasına yol açmıştır. Nesiller arasındaki bilgi ve beceri farkını hem açan hem de tersine çeviren bir durum yaşanmaktadır. Belki de tarihte ilk defa küçükler büyüklere uygulama indirerek, bir sosyal ağa üye olarak, telefon rehberlerini düzenleyerek "bir şeyler" öğretmektedir. Fakat bir alanda uzmanlaşmış olmaları onların bizlere gereksinimi olmadığı anlamına gelmez. Üstelik değişen yaşam tarzları ile mahalle, akrabalık ve komşuluk, hatta

akran ilişkileri dahi sınırlı iken, *soft* yani “kolay” beceriler olarak görülen sosyal ve duygusal beceriler; başka bir deyişle ilişki ve yaşam becerileri, eğitimin kadrajına girmek zorundadır. Özellikle SDÖ becerilerinin gelişiminde, çocuklar ve gençlerin her zamankinden daha fazla ebeveyn ve öğretmen desteğine gereksinimi vardır. Akademik, mesleki veya teknik bilgiyi yardım almaksızın veya çok az yardımla elde edebilen yeni nesil, toplumsal, aile, iş hayatında esenliğini sağlayabilecek yaşam becerilerini kazanmada desteğe ihtiyaç duymaktadır.

Kitabın ilk bölümü olan bu bölümün amacı okuyucuya SDÖ ile ilgili genel bir bilgi vermek ve bakış açısı kazandırmaktır. İlk olarak tarihsel sürecin içinde SDÖ becerilerine yönelik ilginin doğuşu ve alanın gelişimi ile ilgili bilgi paylaşılmaktadır. Takiben, SDÖ ile ilintili tanımlar, kavramlar, teorilerin ve modellerin genel bir tanıtımı yapılarak kuramsal çerçeve oluşturulmaktadır. Ardından SDÖ’ye yönelik yöntem önerileri ve sınıf uygulamalarına yönelik bilgi paylaşılmaktadır. Son olarak, SDÖ programları, araştırmaları ve SDÖ’nün yaygınlaştırılmasına dönük önerilerle bölüm tamamlanmaktadır.

SDÖ becerilerinin önemi: Geçmişten günümüze

Sosyal ve duygusal alana yönelme ilk olarak soğuk savaş sırasında Amerika Birleşik Devletlerinde (ABD) Başkan Reagan döneminde yayınlanan *A Nation at Risk* (Risk Altındaki Ulus) raporuyla başlamıştır (United States National Commission on Excellence in Education, 1983). Bu raporda, geleneksel aile yapısının çökmesi neden gösterilerek toplumu oluşturan değerlerin sekteye uğradığı ve gençlerin “doğru” bir şekilde yetiştirilmediği öne sürülmüştür. O dönemlerde, muhafazakâr çevrelerce kötü yola düştüğü iddia edilen gençliğin ahlaki değerlerle eğitilerek topluma uyumlu bireyler olmaları hedeflenmekteydi. Daha çok örnek vatandaş yetiştirme hedefiyle geliştirilen bu programlar okul programlarına yerleştirilmekteydi. Değerler ve karakter eğitim programlarının odak noktası çoğunlukla adil ve dürüst olma, sorumluluk alma ve kendisine ve başkalarına karşı saygılı olmayı içermekteydi (Elias ve diğ., 1997).

Aynı dönemlerde eğitim araştırmacıları okullarda artan şiddet, zorbalık, okul terki ve devamsızlığı, akademik başarısızlık gibi okul çerçevesi sorunlara odaklanırken, bir yandan da çocuk ve gençlerde artan kaygı ve depresyon gibi ruh sağlığını tehdit eden durumlarla ilgilenmiştir. Bireyin yaşam kalitesini ve toplumun refahını olumsuz yönde etkileyen okul başarısızlığı, devamsızlığı ve terki, kişiye ve mala zarar verme, suça yönelme, hamilelik ile sonuçlanan erken yaşta cinsel ilişki, uyuruşturucu ve alkol kullanımı gibi olumsuz davranışların da yükselişe geçtiğine dikkat çekilmiştir. Bu durum risk altında ve ihtiyaç halinde olan bazı gruplara yönelik (azınlık grupları, düşük sosyoekonomik seviye gibi) müdahale programları geliştirilmesi ve uygulanmasına yol açmıştır. Bu yaklaşımla, aykırı davranışların nedeni bireyde görölmüş çözüme kavuşturulması da yine bireyin sorumluluğuna bırakılmıştır. Okullarda uygulanan müdahale programları var olmadığı düşünülen becerilerin sadece “problemli” çocuklara kazandırılmasına dönük olmuştur. Fakat bu yaklaşımda sosyal ortamlar, yaşantılar, aile ve okul işlevsizliği gibi olumsuz dış etkenler hesaba katılmadığı için bu programlara katılan çocuk ve gençlerin dışarıyla olan ilk temasları ile birlikte tekrar başa dönöldüğü görölmüştür. 2000’li yıllara doğru sadece bu grupların hedef alınmasının ötesinde ve olumsuzla odaklanmak yerine, alternatif bir yaklaşım sunan yılmazlık (*resiliency*) kavramı benimsenmiştir. Tüm olumsuzluklara rağmen zorlayıcı ortam ve durumlara karşı mücadele etmede iç ve dış kaynakların etkili kullanımının çocuk ve gençlere öğretilmesine önem verilmiştir.

SDÖ becerilerine odaklanmada duygusal zeka kavramının ortaya atılması ve bu konuda yapılan çalışmaların da payı büyüktür. Salovey ve Mayer’in 1990 yılında yayınladıkları makalelerinde ilk defa kavramsal olarak sunduğu ardından, Goleman’ın 1995 yılında entelektüel, zihinsel, bilişsel zeka ve akıl tanımının karşısına oturttuğu ‘zeki olmanın başka bir türü’ olarak tanımladığı “duygusal zeka-EQ” kavramı, duyguların bireylerin yaşantısındaki önemli etkisini ortaya koymuştur. Düşünme kadar duyguların da davranışları yönettiği gerçeğinden hareketle, nitelikli bir yaşam için çocuk ve gençlerin duygu düzenleme

ve sosyal ilişki gelişimine destek olmak için çalışmalar hız kazanmıştır. Özellikle ABD'nin farklı eyaletlerinde bölge veya okul bazında akademisyenlerle iş birliği içinde program geliştirme ve uygulama çalışmaları başlatılmıştır. PATHS, Problem Çözebili-
rim (*I Can Problem Solve*), Lions Quest Yaşam Becerileri, İkinci Adım (*Second Step*) gibi günümüzde de devamlılığı olan programların bazıları, bu erken dönem çalışmaların ürünüdür. 1994 yılında ABD'de kurulan Goleman'ın da içinde bulunduğu 16 akademisyen, çalışmalarını *Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning* (CASEL) çatısı altında toplamıştır. CASEL'in kurulması sosyal ve duygusal becerilerin gelişiminin çocuk ve gençlerin yaşamlarında olumlu sonuçları gösteren araştırmaların çoğalmasının sonucunda olmuştur. Bu oluşum alandaki araştırmaların hızlanarak artmasına ve bir kavram olarak sosyal ve duygusal öğrenmenin doğmasına yol açmıştır.

Risk Altındaki Ulus raporundan 36 yıl sonra SDÖ araştırmaları sayesinde geldiğimiz nokta *A Nation at Hope* (Umut İçindeki Ulus) olmuştur (The Aspen Institute, 2018). Aşağıda detayları verilen raporlar, politika notları, çerçeve programlar, program geliştirme çalışmaları, rehberler, Avrupa ülkelerinde (Cefai, Bartolo, Cavioni ve Downes, 2018) ve Türkiye'de 2023 Eğitim Vizyonu (2019a) raporları, SDÖ becerilerinin tüm yaşlarda ve ortamlarda kazandırılmasının birey ve toplumun esenliği için gerekliliğinin farkına varıldığını göstermektedir.

SDÖ güncel

CASEL'in kurulmasının ardından ilk ses getiren çalışması, 1997 yılında yayımlanan *Promoting Social and Emotional Learning* (Sosyal ve Duygusal Öğrenmeyi Destekleme) otuz dokuz adet rehber adımı içeren kitabı olmuştur (Elias ve diğ., 1997). Ardından, CASEL, SDÖ becerilerinin gelişmesine katkı sunan, etkili programları incelediği üç rapor yayımlamıştır. Bunlardan ilki *Safe and Sound* (Güvenli ve Tedbirli) raporunda, birçoğu eyaletlerde okul veya bölge bazında uygulanmış olan 66 adet programın değerlendirildiği araştırmalar incelenmiştir (CASEL, 2003). Bunların arasında 22 adet programın, akademik başarı, olumlu davranışa yönelme, davranışsal ve ruh sağlığı sorunlarını gidermede

etkili olduğu tespit edilmiştir. 2013 ve 2015 yıllarında benzer bir çalışmayla CASEL, erken çocukluk ve ilkokul programlarını (CASEL, 2013) ve ortaokul ve lise programlarını (CASEL, 2015) incelemiştir. Erken ocukluk ve ilkokul düzeyinde toplam 23 ve ortaokul ve lise düzeyinde toplam 9 programın etkili olduğu belirlenmiştir. Bu üç rapor da alana büyük katkı sunmuş, SD'nn yarattığı heyecanla geliştirilen birçok program arasından etkili-liği veriye dayalı kanıtlanmış programların bilgisi araştırmacılar ve eğitimcilerle paylaşılmıştır. Son olarak çoğunluğu CASEL akademisyenleri tarafından yazılan *Handbook of Social and Emotional Learning: Research and Practice* (Durlak, Domitrovich, Wissberg, ve Gullotta, 2015) kitabının basılmasıyla CASEL'in alanın gelişmesine katkısı devam etmiştir. Weissberg (2019) CASEL'in hedefini, 2015 yılına kadar ABD okullarının %50'sinin okul öncesinden liseye kadar veriye dayalı SD programlarını uygulamaya geçirmek olarak belirtmektedir.

CASEL, SD becerilerine yönelik araştırma ve uygulama alanına önderlik yapan bir oluşum olmakla birlikte CASEL dışında SD'ye gösterilen ilgi giderek artmaktadır. Aspen Enstitüsü, *American Institutes for Research* (AIR), *Center on the Social and Emotional Foundations for Early Learning* (CSEFEL), *Ecological Approaches to Social Emotional Learning* (EASEL), *Social and Emotional Education and Development* (SEED) ve *Social-Emotional and Character Development* (SECD) SD zerine çalışmalarına devam etmektedir. Avrupa'da ise öncesinde *Social Emotional Behavioral Difficulties Association* (SEBDA) sonrasında 2007 yılında kurulan *European Network for Social and Emotional Competence* (ENSEC) grubunun çalışmaları ile SD alanı giderek kuvvetlenmiştir. Avustralya ve Yeni Zelanda gibi ülkeler özellikle erken çocukluk eğitimi programlarında SD becerilerinin gelişmesine ulusal düzeyde destek vermektedir. Avustralya yetişkinlerin akıl ve ruh sağlığı (*mental health*) için uygulamaya koyduğu *Beyond Blue* (Yalnızlığın ötesinde) programının uzantısı olan ocuk ve gençler için *Be You* (Kendin Ol) programını yürütmektedir.

Günümüzde SD becerileri, yaşam becerileri veya 21. yüz-yıl becerileri olarak da adlandırılmaktadır. The Aspen Institute (2018) raporunda, her 10 ebeveynden 9'u SD becerilerinin

okullarda kazandırılması gerektiğini, her 10 işverenden 8'inin de SDÖ becerilerinin çok önemli olduğunu ifade ettikleri belirtilmiştir. Bridgeland, Bruce ve Hariharan (2013) altı yüz öğretmenle yaptığı çalışmada şu bulgulara ulaşmıştır: Öğretmenlerin %95'i SDÖ becerilerinin öğretilerilebilir olduğunu, %80'i okula devam ve mezuniyette, %77'si standardize testlerde ve akademik başarıda, %78'i üniversite hazırlığında, %87'si iş hayatına hazır oluştta ve %87'si vatandaşlıkta faydasının olduğunu düşünmektedir. Bireyin yaşam boyu ve yaşamın her alanında, evlilik, iş hayatı ve toplumsal yaşantısında ihtiyacı olan bu becerilerin gelişimi birçok kuruluşun ve kurumun ilgisini çekmektedir. Çalışma, iş alanına ve ekonomik yaşantıya dönük kurumlarda da benzer gelişmeler gözlemlenmektedir.

Organization for Economic Co-operation and Developeopment (OECD), SDÖ beceri gelişiminin bireye ve topluma sunduğu katkının, ekonomik çıktıları üzerinde durmaktadır. OECD 2015 yılında yayımladığı üç rapor ile SDÖ ile ilgili hızlı bir çalışmanın içinde olduğunu göstermektedir. OECD'nin ilk raporu *Centre for Educational Research and Innovation* (Eğitim Araştırmaları ve Yenilikleri Merkezi) tarafından 2015 yılında yayınlanan *Skills for Social Progress: The Power of Social and Emotional Skills* (Sosyal İlerleme için Sosyal ve Duygusal Beceriler) raporudur. OECD (2015) raporunun bir kısmı, ülkelerin eğitim programları belgelerinden ve ülkelere aldıkları anket cevaplarından gelen SDÖ becerilerinin okullarda hangi düzeyde yer aldığıyla ilgilidir. Raporda, ülkelerin birçoğunun SDÖ'nün okullarda gelişmesinin öneminin farkında oldukları ve ulusal eğitim programlarında yer verdikleri fakat bu becerilerin öğretimi için öğretmenlere detaylı bir rehber sunmadıkları ifade edilmiştir. Birçok ülkenin geleneksel yaklaşımla, daha çok özerklik, sorumluluk, tolerans, eleştirel düşünme ve farklı kültürleri anlama becerilerine odaklandığı ve bu becerilerin beden eğitimi, sağlık bilgisi, vatandaşlık bilgisi, din ve ahlak eğitimi gibi dersler içinde verildiği belirtilmiştir. Çok az ülkenin SDÖ'yü, matematik, doğa bilimleri ve dil gibi derslerin içeriğine uyarladığı ifade edilmiştir. Ders dışı etkinlikler (örneğin, öğrenci kulüpleri, topluma hizmet, öğrenci meclisleri) çoğunlukla okulların inisiyatifinde olduğu için SDÖ içeriğinin bu

ortamlardaki yansımalarının takibinin zor olabileceğinden bahsedilmiştir. Aynı raporda, ülkelerin değerlendirme konusunda genel rehberler sunmakla birlikte standardize bir değerlendirme sunmadıkları, değerlendirme ve raporlandırmanın ise genellikle dönem sonu karneler vasıtasıyla yapıldığı belirtilmiştir. Karnelerdeki sınırlı sosyal beceriler ise daha çok öğrenme becerileri ve çalışma alışkanlıklarına yönelik öğretmenlerin çocuklarla ilgili öznel değerlendirmeleridir. Bu durumun okullara ve öğretmenlere kendi SDÖ stratejileri ile ilgili esneklik tanınmasıyla birlikte özellikle SDÖ becerileri gelişiminde az bilgi ve beceriye sahip olan öğretmenler için zorlu bir ortam yarattığı vurgulanmaktadır.

OECD Skills for Social Progress: The Power of Social and Emotional Skills çalışması *Study on Social and Emotional Skills* (Sosyal ve Duygusal Beceriler Çalışması) değerlendirme çalışmasının kavramsal temelini oluşturmuştur. On iki çalışma alanında 3000'e yakın 10-15 yaş arası çocukların on beş SDÖ becerisi üzerinden kendilerini değerlendirdikleri ve bu değerlendirmelerin ebeveyn ve öğretmenlerin değerlendirmeleri ile karşılaştırıldığı bu çalışmanın sonuçlarının 2020 Eylül ayında yayımlanması planlanmaktaydı. Bu çalışmanın raporu henüz yayınlanmamakla birlikte OECD, aynı ölçümlemenin 2021-2023 yıllarını kapsayan ikinci tur çalışmayı başlattığını açıklamıştır (OECD, t.y.).

OECD'yi SDÖ alanında çalışma yapmaya yönelten diğer bir durum ise, son PİSA sonuçlarında okuduğunu anlama, fen ve matematik alanlarındaki öğrenme çıktılarının birçok ülkede düşük çıkmasıdır (OECD, 2018). Öğrencilerin Esenliği (*Students' Well-being*) ve İşbirlikçi Problem Çözme (*Collaborative Problem Solving*) beş yüz sayfayı bulan raporlarında akademik başarıda etkili olduğu düşünülen SDÖ becerilerine odaklanılmıştır (OECD, 2017a; 2017b). Bu raporlar SDÖ kapsamına giren bu iki konuda gençlerin mevcut durumunu sunmaktadır. Örneğin Türkiye verisi incelendiğinde, öğrencilerin esenliği araştırmasında yaşamdan alınan tatmin ölçeğindeki 10 sorudan 7 ve daha fazlasına olumlu cevap veren kız çocuk oranımız %40, oğlan çocuk oranımız %50 civarlarında olduğu görülmektedir. Bu oranlarla 48 ülke arasında Türkiye sonuncudur (OECD, 2017a).

Türkiye’deki öğrencilerin %20’si hayatlarından memnun olmadıklarını beyan etmiştir. Hollanda için bu oran %4’tür. İşbirlikçi problem çözme raporunda (OECD, 2017b) ise Türkiye 422 puanla en düşük puana sahip ülke olmuştur. En yüksek ülke puanı 552 ile Japonya’nındır. Türkiye’deki öğrencilerin %48’i “Bir takımın parçası olmaktansa tek başına çalışmayı tercih ederim” maddesiyle hemfikirdir.

SDÖ becerileri, ülkelerin eğitim politikaları içerisinde yer bulmaktadır (CASEL, 2018; Cefai ve diğ., 2018; OECD, 2015). Türkiye’de yine benzer şekilde Milli Eğitim Bakanlığının araştırma, geliştirme ve uygulama alanlarında, okul, personel, öğrenci bileşeninde kaliteyi arttırmak yönünde yaptığı çalışmalar mevcuttur (MEB, 2019a; 2019b). Bu çalışmalar doğrudan SDÖ becerilerine yönelik olmasa dahi içeriklerinin mevcut durumun tespiti ve güçlendirilmesi ile geleceğe yönelik hedeflerin oluşturulması ve planların yapılması için atılacak adımlara yer verildiği görülmektedir. Örneğin 2011 yılında yayımlanan MEB’in 21. Yüzyıl Öğrenci Profili isimli raporunda öğrenci, öğretmen ve yönetici bakış açısından eğitim sisteminin özellikleri ve değerlere verilen önem sıralarına yer verilmiştir (MEB, 2011). Yirmi beş bin 322 lise öğrencisinin katıldığı bu araştırmada, sorumluluk almayı, saygı duymayı, dayanışma ve yardımseverlik anlayışını ve ahlaklı olmayı öğreten özellikler öğrenciler tarafından en yüksek oranla eğitim sisteminin özellikleri olarak belirlenmiştir. Değerler arasında çok önemli görülen ilk dört ise dürüst, namuslu, ahlaklı ve bilgili olma. Yardımsever olmak 17 değer arasında onuncu, toplumsal duyarlılığa sahip olmak on beşinci ve farklılıklara saygı duymak on yedinci sıradadır.

En son gelişmelerden biri 2023 Eğitim Vizyonu belgesinin kamuoyuyla paylaşılmasıdır (MEB, 2019a). Yine tam olarak bu beceriler isimlendirilmemiş olsa bile raporda insana yönelik vurgu dikkat çekmektedir. SDÖ becerilerinin gelişimini destekleyeceği düşünülen esnek program, öğrencilere seçim yapma imkanı, projelere ağırlık verilmesi gibi yönetsel önerilerin belgede yer alması SDÖ adına önemli bir gelişimdir. Benzer bir şekilde

Eğitim Reformu Girişimi (ERG), Türkiye Eğitim Derneği (TED-MEM) her yıl yayımladıkları eğitim izleme raporlarında da akademik ve bilişsel alan vurgusu kadar sosyal ve duygusal becerilerin önemine de değinilmektedir. ERG'nin ve Türkiye Eğitim Gönüllüleri Vakfı (TEGV) ortak çalışması, okul iklimi üzerine bir raporla sonuçlanmıştır (ERG ve TEGV, 2016). Raporda, öğrenciler tarafından temizliğin ve ısınmanın sağlanmaması, ikili sistem (sabahçı ve öğlenci) nedeniyle yemek yemeye zaman bulamama, teneffüslerin kısalığı nedeniyle sosyalleşme ve sosyal aktivitelere katılamama, seçmeli derslerden istenileni seçememe gibi problemler ifade edilmiştir. Öğrencilerden %15'i "Okuldaki bazı yetişkinler bana kaba davranır." önermesine tamamen doğru seçeneğini işaretleyerek cevap vermiştir. Bu rapor, okulların çocuklara olumlu iklim sunmasının, çocukların gelişim gereksinimlerini tam olarak karşılamak anlamında öncelikli olması gerekliliğini ortaya koymuştur. Sosyal ve duygusal ortamın öğrenmeyi destekleyici ve iyileştirici olmasının önemi vurgulanmıştır. TÜSİAD tüm bu gelişmeler karşısında 2019 yılında sosyal ve duygusal öğrenme becerilerinin önemini vurgulayan, bu becerilerin neler olduğu, neden önemli oldukları ve nasıl geliştirilebilecekleri üzerine bir rapor yayımlamıştır (TÜSİAD, 2019). Bu raporda hem bilimsel veriler ışığında hem de odak grup ve çalıştay toplantıları sonucunda getirilen öneriler kamuoyuyla paylaşılmış, tüm toplum paydaşlarının çocuk ve gençlerin gelişimleri için SDÖ becerilerini desteklemeleri gerekliliği ortaya konmuştur.

Tüm bu çabaların öneminin görülmesi ile birlikte, bir noktada getirilebilecek bir eleştiri hem Türkiye'de hem tüm dünyada gerçekliğini korumaktadır. Elias ve diğerlerinin (1997) belirttiği gibi sosyal ve duygusal beceri gelişiminin desteklenmesi, uygulamaya "bir yan dal", "olsa iyi olur", "zaman el verdikçe" değil, gerçek bir içerik olarak yansımalıdır. Birçok ülkenin bu konuda farklı aşamaları kat ettiğini görmekteyiz. Bu beceriler Türkiye'de henüz eğitim programına doğrudan dahil edilmiş değildir. Bu konulara bu kitabın ikinci ve üçüncü bölümlerinde kapsamlı bir şekilde yer verilmiştir.

SDÖ'nün teorik alt yapısı, kavramsal çerçeve ve tanımlar

SDÖ becerileri, kendini tanıma, sağlıklı kimlikler geliştirme, güçlü ve geliştirilmesi gereken yönlerini bilme, bu becerilerin gelişimi için hedef oluşturma, duyguları tanıma, anlama ve ifade etme, duygudaşlık kurma, duyguların davranışlara yol açtığının farkında olma, zor duygularla baş etme, dürtü kontrolü, stres ve kaygı yönetimi, akran baskısıyla mücadele etme, zararlı alışkanlıklara karşı kendini koruma, esenliği için çalışma, fiziksel ve ruhsal sağlığını koruma, ilişki geliştirme ve muhafaza etme, etkili iletişim becerileri gösterme, sorumlu karar verme, davranışlarının sonuçlarını değerlendirme, problem çözme, eleştirel düşünme becerilerinden oluşmaktadır. Bu becerilerin içeriklerine ve gelişimine destek veren uygulamalara nasıl karar verildiğini öğrenmek için teoriler incelenebilir.

Teoriler

SDÖ becerileri ile ilgili bilginin oluşmasında ve uygulamalara dayanak sağlanmasında sistem teorileri, öğrenme teorileri, çocuk gelişimi teorileri, bilgi işleme teorileri, sosyal-bilişsel teoriler, farklı duygular teorisi (*differential emotional theory*), bağlanma teorisi (*attachment theory*), davranış değişikliği teorilerinin (*theories of behavioral change*) rolü büyüktür.

Sistem teorileri bağlamın özelliklerinin insan davranışlarına etkisi üzerinde durmuştur. Hem kendi içlerinde hem de birbirleriyle etkileşim içinde olan öğrenciler, öğretmenler, idareciler ve destek personel, bu sistemi kuran ve sistemden etkilenen paydaşlar olarak okul sistemini oluştururlar. Bu sistem veliler ve eğitim politikaları gibi dışarıdan gelen etkilere de açıktır. SDÖ'ye yönelik çalışmalarda bu parçaların farklı ihtiyaçları, değerleri ve becerileri dikkate alınır (Brackett, Elbertson ve Rivers, 2015). Okul sistemi dinamik bir yapı içinde yakından uzağa (birey->okul) birbirini karşılıklı etkilemeleri barındırır (Williford ve Sanger Wolcott, 2015). Okulun bir bütün olarak okul kültürünü oluşturması ve SDÖ'nün bu kültür içinde varlığını ve devamını sağlaması önemlidir.

Öğrenme, özellikle sosyal öğrenme teorileri de SDÖ'nün içeriğini ve program uygulamalarına yön vermiştir. Çocukların gözlemleme, taklit etme, modelleme, öğretme ve geribildirimlere karşılık verme gibi yöntemlerle sosyal davranışları kazandıkları bilinmektedir (Bierman ve Motamedi, 2015). Bu teorilerde, okullardaki yetişkinlerin hem model olma hem de öğretim yöntemlerini kullanarak SDÖ becerilerinin kazandırılmasındaki rolü üzerinde durulmaktadır (Brackett, Elbertson ve Rivers, 2015). SDÖ uygulamalarında hikaye anlatımı, kukla kullanımı, görsellerle becerilerin öğretilmesi, canlandırma, iş birlikçi oyunlar, örnek olay tartışmaları gibi birçok öğretim yöntemi kullanılmaktadır (Bierman ve Motamedi, 2015).

SDÖ programları farklı yaşlardaki çocuklara yönelik olduğu için gelişim seviyesi, yaş ve kültürel uygunluk bakımından ele alınarak geliştirilmişlerdir (Brackett, Elbertson ve Rivers, 2015). Bu anlamda gelişim teorilerinden ve araştırmalarından faydalanılmıştır. Özellikle duyguların anlaşılması ve ifade edilmesi, sosyal ilişkilerin düzenlenmesi ve çatışma çözümünde büyük rolü olan duygudaşlık yani bir başkasının duygusunu ve düşüncesini anlama, gelişimsel hazırlıklar dikkate alınarak programlara yerleştirilmektedir.

Bilgi işleme teorileri SDÖ programlarının alt yapısını oluşturmaktadır. SDÖ uygulamaları tasarımı, bilgiyi algılama, edinme, ulaşma, kullanma ve sunma gibi bilişsel altyapılardan faydalanılmaktadır (Brackett, Elbertson ve Rivers, 2015). Özellikle sosyal bilgi işleme teorilerine dayandırılan; sosyal ipuçlarını yorumlama, sosyal problemleri tespit etme, değerlendirme ve çözüm yolları üretme, veriye dayalı karar verme, hedef planlaması yapma, olası çıktıları tahmin etme, becerilerine dönük gerçekçi değerlendirmeler yapma, düşünme becerileri kullanarak durum değerlendirmesi yapma, düşünme yoluyla dürtü kontrolü, çatışmaları uzlaşmacı yollarla çözme gibi birçok bilişsel ve düşünme becerisinin ele alındığı SDÖ programları geliştirilmiştir (Bierman ve Motamedi, 2015; Brackett, Elbertson ve Rivers, 2015).

Bu teorilerin yanı sıra birçok teori SDÖ alanındaki gelişmelere katkı sunmuştur. Örneğin sosyal-bilişsel teoriler, inanç, değerler ve davranışlar arasındaki bağlantılara açıklık getirmiştir.

Farklı duygular teorisi duyguların ortaya çıkışı, duyguların etiketlenendirilme süreçleri, duyguların tetiklenmesi, düzenlenmesi ve ifade edilmesi süreçlerini tarif etmiştir. Bağlanma teorisi bakım, gelişim ve eğitimden sorumlu yetişkinlerin sıcak ve duyarlı yaklaşımlarının çocukların güven ilişkisi gelişimindeki önemli rolü üzerinde durmuştur. Son olarak, tüm SDÖ programlarının nihai amaçlarının olumlu sosyal davranışların kazandırılması ve olumsuz davranışların en aza indirilmesi olduğu düşünüldüğünde, davranış değişikliği teorileri davranışların ortaya çıkma nedenleri, davranış repertuarı oluşturma ve davranış değiştirme stratejilerini ele alınması, SDÖ alanının gelişiminde büyük rol oynamıştır (Bierman ve Motamedi, 2015; Brackett, Elbertson ve Rivers, 2015; Williford ve Sanger Wolcott, 2015).

Kavramsal çerçeve ve tanımlar

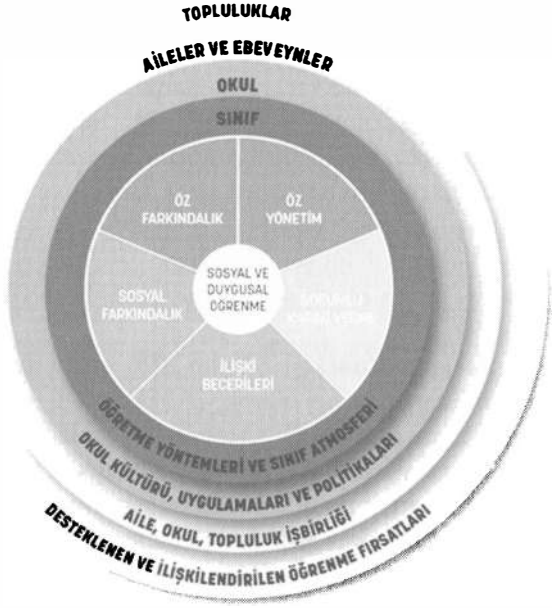
Psikolojiden gelen gelişimsel bakış açısına göre çocuk gelişimi beş temel alanda gerçekleşir. Bunlar: bilişsel, fiziksel, sosyal, duygusal ve dil alanlarıdır. Sosyal ve duygusal gelişim kavramı bu nedenle çok tanıdık gelir. Son yıllarda özellikle ABD’de eğitim programcıları gelişim bilimi ve teorilerini temel almaya devam etse de çocuk eğitiminde beceri gelişimi üzerinde durmaktadır. Bunun ötesinde gelişimin yanı sıra öğrenme kavramı da ön plana çıkmaktadır. SDÖ bağlamında öğrenmenin vurgulanmasının nedeni sosyal ve duygusal becerilerin öğrenilebilir ve öğretilebilir olmasıdır. Bu becerilerin gelişimin bir süreç olması ve bu sürecin okullar tarafından yönetilmesinin gerekliliği de bu vurgunun ortaya çıkmasındaki nedendir (Weissberg, Durlak, Domitrovich ve Gullotta, 2015).

Sosyal görev (*social task*), sosyal beceri, sosyal yetkinlik (*social competence*) arasındaki kavramsal farkları bilmek sosyal davranışın anlaşılmasına yardımcı olur (Gresham, 2018). Örneğin grup çalışması veya çatışma çözümü sosyal görevlerdir. Bu sosyal görevler farklı şekillerde yerine getirilebilir. İş birliği yaparak, sadece verilen görevi yerine getirerek veya kaytararak grup çalışması sosyal görevini yerine getirebiliriz. Bağırarak istediğimizi karşımızdakine yaptıracağımız gibi uzlaşmacı bir tutum sergileyerek de çatışmaları çözebiliriz. Sosyal-duygusal beceriler, bir

sosyal görevi başarılı bir şekilde tamamlamak için sergilenen belirli davranışlar kümesidir. Bir sosyal yetkinliğin var olup olmaması bireyin tamamlamış olduğu sosyal görevlerin bazı ölçütlere göre değerlendirmesi ile karara bağlanır. Örneğin bir çocuğun grup çalışmasına, katılım göstermesi, fikir üretmesi, çatışmaları olumlu yollarla çözmesi iş birliği kurma becerisinde bir sosyal yetkinliğe sahip olduğu anlamına gelir. Çocuk ve gençlere, sosyal ve duygusal öğrenme yoluyla sosyal yetkinlik kazandırılarak sosyal görevlerin etkili bir şekilde yerine getirmeleri sağlanmaya çalışmaktadır. Bu da çeşitli sosyal-duygusal becerilerin kullanımını gerektirir.

Bu kitap kaleme alınırken, 8 Ekim 2020 tarihinde SDÖ kavramını alana tanıtan kuruluş olarak CASEL, 26 yıl sonra tanımda revizyon yaptığını açıkladı. SDÖ tanımı “Çocukların ve yetişkinlerin duygularını yönetmek, bireysel ve kolektif hedeflere ulaşmak, başkaları için duygudaşlık hissedebilmek ve göstermek, destekleyici ilişkiler kurmak ve muhafaza etmek, başkalarını önemseyen ve sorumlu kararlar vermek, sağlıklı kimlikler geliştirmek için gerekli olan bilgi, tutum ve becerileri edinme ve etkili bir şekilde uygulama süreçleri” olarak yapılmıştır (CASEL, 2020). CASEL eski SDÖ tanımında olmayan, sağlıklı kimlikler geliştirmeyi ve kişisel ve sosyal kimliklerinin entegre edilmesini tanıma eklemiştir. Önceki tanımda sadece bireysel hedeflerin oluşturulması ve bu hedeflere ulaşılması yer alırken yeni tanıma kolektif hedeflere ulaşılması eklenmiştir. Daha önce sadece olumlu ilişki kurma olarak yer alan beceri, yeni tanımda destekleyici ilişkiler kurma ve muhafaza etmeye dönüşmüştür. Sorumlu karar vermeye, başkalarını önemseyen ve duyarlı olma eklenmiştir. Bu değişim göstermektedir ki, sağlıklı kimliklere sahip ve ilişkilere önem veren ve koruyan bireylerin gelişimine önem artmıştır.

Şekil 1’de CASEL’in önerdiği SDÖ modeli yer almaktadır. İç çemberde beş yeterlilik ve dış çemberde sistem bakış açısıyla oluşturulmuş sınıftan topluluğa uzanan içeriden dışarıya doğru ilerleyen çoklu etkileşim ağları yer almaktadır. İlerleyen paragraflarda SDÖ tanımı ve içeriği bu model üzerinden tanıtılmaktadır.



Şekil 1. SDÖ modeli

a. Öz farkındalık

Öz farkındalık, bireyin kendi duygularını, düşüncelerini, değerlerini ve bunların çeşitli ortamlarda davranışı nasıl etkilediğini anlama becerilerinden oluşur. Aynı zamanda, kişinin güçlü yönlerini ve sınırlılıklarının farkındalığıyla oluşturduğu gerçeklikle örtüşen bir öz algıya sahip olur.

- Kişinin duygularını tanımlaması
- Duygular, değerler ve düşünceler arasındaki bağlantıyı kurması
- Öz yeterliliğini keşfetmek ve deneyimleme
- Dürüstlük ve güvenilirlik gösterme
- Kişisel ve sosyal kimlikleri bütünleştirme

- Kişisel, kültürel ve dilsel özelliklerini tanımlaması
- Ön yargı ve kalıp yargıları sorgulama
- Esnek zihniyeti geliştirme (growth mindset)
- İyimser tutum gösterme
- İlgi alanları ve amaçlarını belirleme

b. Öz yönetim

Bireyin duygu, düşünce ve davranışlarını farklı durumlarda etkili bir şekilde yönetme becerisidir. Hedeflere ve isteklere ulaşma planları yapma, bu doğrultuda çalışırken anlık tatmini ertelemeyi başarabilme, dürtü kontrolü, stresi yönetebilme ve kişisel ve kolektif amaçlar doğrultusunda motivasyon ve faillik (*agency*) duygularıyla harekete geçme becerileridir.

- Kişinin duygularını yönetmesi
- Stres yönetimi stratejileri tanımlama ve kullanma
- Öz disiplin ve öz motivasyon gösterme
- Kişisel ve kolektif hedefler belirleme
- Planlama ve organizasyon becerilerini kullanma
- İnisiyatif almada cesaret gösterme
- Kişisel ve kolektif faillik gösterme
- Kişisel ve kolektif hedeflere ulaşmada zorluklara karşı sebat gösterme

c. Sosyal farkındalık

Farklı geçmişlere ve kültürlere sahip olanlar da dahil olmak üzere başkalarının bakış açılarını anlama ve onlarla duygudaşlık kurma becerisidir. Bu beceriler, farklı ortamlardaki davranışların altında yatan tarihsel ve sosyal normları anlayabilme, başkalarını takdir etme, onlara kıymet verme ve saygı duyma, aile,

okul ve topluluğun kaynaklarının farkında olma becerileridir.

- Başkalarının bakış açılarını anlama
- Başkalarının güçlü yönlerinin farkında olma
- Duygudaşlık ve şefkat gösterme
- Başkalarının duygularını önemseme
- Şükran duyma ve gösterme
- Adil olmayanlar da dahil olmak üzere farklı sosyal normları belirleme
- Durumun gerektirdiği talep ve isteklerin farkında olma
- Organizasyonlar ve sistemlerin davranış üzerindeki etkilerini anlama

d. İlişki becerileri

Sağlıklı ve yapıcı ilişkiler kurma ve sürdürme ve bu ilişkileri farklı gruplarla ve ortamlarda yürütme becerisidir. Bu beceriler, açık iletişim, aktif dinleme, iş birliği ile problem çözme ve çatışmaları yapıcı yolla müzakere etme, farklı sosyal ve kültürel talepleri barındıran ortamlarda var olabilme, liderlik becerisi gösterebilme, ihtiyaç halinde yardım alma ve verme olarak tanımlanır.

- Etkili iletişim kurma
- Olumlu ilişkiler geliştirme
- Kültürel yeterlik gösterme
- Takım çalışması ve iş birlikçi problem çözme becerilerini gösterme
- Çatışmaları yapıcı yollardan çözme
- Olumsuz sosyal baskıya direnç gösterme

- Liderlik özelliği gösterebilme
- İhtiyaç halinde yardım alma ve yardım teklif etme
- Başkalarının haklarını koruma

e. Sorumlu karar verme

Farklı ortamlardaki kişisel davranışlarında ve sosyal etkileşimlerinde özenli ve yapıcı seçimler yapma becerisidir. Bu beceriler, etik standartlar ve güvenlik kaygılarını dikkate alma ve kişisel, sosyal ve kolektif esenliğin faydaları ve sonuçlarını göz önünde bulundurma kapasitesini içerir.

- Merak duyma ve açık fikirli olma
- Bilgi, veri ve gerçekleri analiz ettikten sonra gerçekçi kararlar vermeyi öğrenme
- Kişisel ve sosyal problemlerin çözümlerini tanımlama
- Eylemlerin sonuçlarını tahmin etme ve değerlendirme
- Riskli davranışlar yerine uygun davranışları benimseme
- Kritik düşünme becerilerinin okul içi ve dışında kullanışlı olduğunu fark etme
- Kişisel, aile ve topluluğun esenliği artırmadaki rolü üzerine derinlemesine düşünme
- Kişisel, kişilerarası, toplumsal ve kurumsal etkilerin değerlendirilmesi

Diğer SDÖ modelleri

Bu bölümde CASEL'in sunduğu SDÖ modeline ek olarak üç modelin anlatımına yer verilmektedir. Bu modeller Tüm Okul Yaklaşımı ve Genişletilmiş Sistem Modeli, Üç Seviyeli Rtl Modeli (*Three Tiered Response to Intervention Model*) ve SMARTIE modelidir.

Tüm okul yaklaşımı (TOY) ve genişletilmiş sistem modeli (GSM)

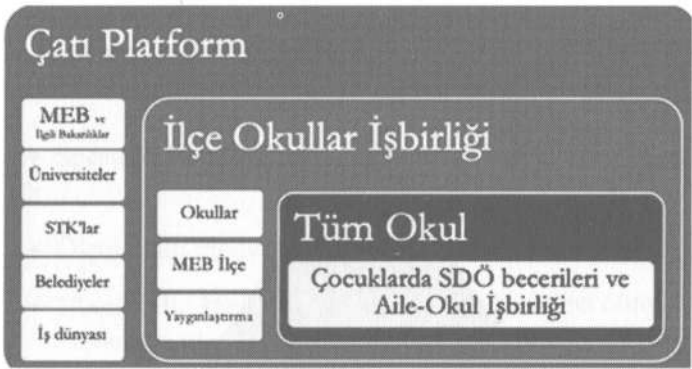
Tarihsel gelişim anlatılırken, ilk SDÖ yaklaşımının bireysel beceri gelişimi üzerine kurgulandığından bahsedilmişti. Sonraları, her çocuğun gelişme alanının çeşitliliği, ihtiyaçlarının farklı olabileceği ve okul ortamında bu farklılıkların birbirini besleyeceği görüşü ile tüm okul yaklaşımı benimsenmeye başlanmıştır. Bu yaklaşımın ana hedefi, aile katılımını da işin içine katarak tüm okul personeline yönelik kapsayıcı, kucaklayıcı, bireyin gelişimini hedefleyen, bir okul kültürü ve iklimi oluşturmaktır. Bu model içinde yine çocuklara beceri kazandırma ayağı mevcuttur. Şekil 2'de yer verilen görselde tüm çocuklara kazandırılan SDÖ'nün, çocukların bulunduğu ortamlar arası iş birlikleri ile ortaklaşa bir tutum ve davranışla bu becerilerin desteklenmesine ve çocukların kazandıkları bu becerileri genelleyebilmelerine olanak tanınması hedeflenmektedir.



Şekil 2. Beceri geliştirme ve tüm okul yaklaşımı

Şekil 3'te görüleceği üzere, GSM, TOY'u kullanmakla birlikte okul dışındaki paydaşları da içine almaktadır. Bu modelde farklı olan beceri gelişimini merkezden ve odaktan uzaklaştırması ve SDÖ beceri gelişimini aile ve okul iş birliği ile el ele yürütmesidir. Burada aile TOY'daki gibi sadece destekçi olma konumu

yerine okul ile birlikte hareket eden tam bir eşlikçi olmuştur. GSM'nin başka bir önermesi ise iki önemli katmanı daha işe koşmasıdır. Bunlardan biri, bir ilçede bulunan okulların birbiri ve MEB ilçe müdürlüğü ile iş birliği oluşturmasıdır. Okulların destek mekanizmalarını güçlendirmesi ve olumlu örneklerin çoğalması ve yaygınlaşmasını sağlayabilmesi bu iş birlikleri ile olmaktadır. Dış katmanda çatı platformu olarak adlandırılan MEB ve ilgili bakanlıklar, üniversiteler, STK'lar, belediyeler ve iş dünyası, araştırma ve geliştirme desteği sunarak okullardaki SDÖ uygulamalarının sayısını ve niteliğini artırma yönünde destek mekanizması olarak kurgulanmıştır. Bu büyük yapının tüm bu sayılan paydaşlarla aynı anda yürütülmesi zor olacağından, fazlaca merkezileşmeye gitmeden yerel ihtiyaçlara dönük uygulamaların güçlendirilmesi makul görülmektedir.

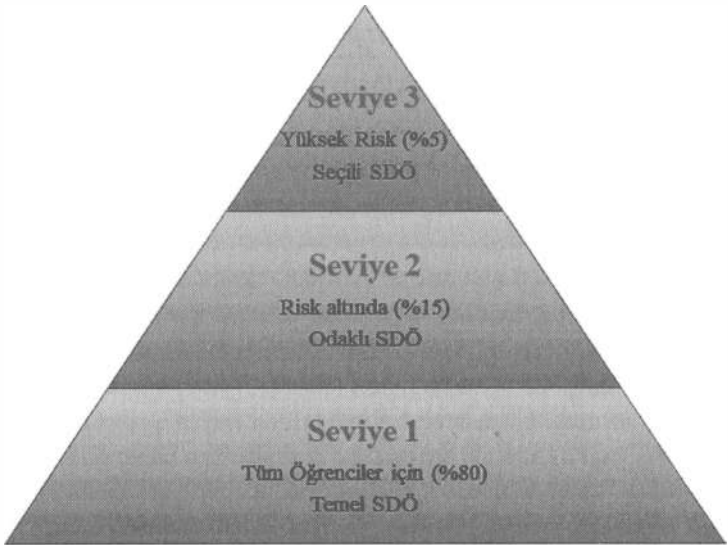


Şekil 3. Genişletilmiş Sistem Modeli

Üç seviyeli RtI modeli (Three tiered response to intervention model)

RtI, üç seviyeli bir destek ve müdahale modeli olarak tasarlanmıştır (Şekil 4). Birinci seviyede okuldaki tüm öğrencilere sunulan temel SDÖ becerilerini içeren programlar (*universal*) yer almaktadır. Bu programların amacı korumadır. Programların uygulanması öğrencilerin %80'nini koruma altına alır. Zarar verici davranışlara girişilmeden bu davranışlar engellenmiş olur.

İkinci seviyede SDÖ anlamında temel bilgi ve becerilerin üzerinde bir ihtiyaca sahip olan öğrenciler için sunulan programlar vardır. Bu programlar öğrencilerin yaklaşık %15'inin ihtiyacına yönelik üst becerileri içerir. Odaklı/hedefli SDÖ becerilerini içeren programlardır (*focused/targeted*). Bu öğrenciler gerek aileden gerek doğuştan taşıdıkları riskler nedeniyle zararı tersine çevirme maksatlı SDÖ çalışmalarına katılır. Az sayıda öğrenciler için bireysel olarak sunulan seçili/yoğun (*selected/intensive*) SDÖ becerilerini içeren programlar zararı azaltma yönünde işlerlik kazanmaya yöneliktir. Öğrencilerin %5'ine hitap eden bu programlar, tanıli ve çoklu riskler taşıyan öğrenciler için uygulamaya geçirilmektedir. Bu tür durumlarda aile ve çocuk, okul ve okul personeli dışında uzmanlarca da desteklenmesi gerekebilir. Bu modelin kullanılmasının avantajlarından biri temel SDÖ'ye istenen yanıtı vermeyen öğrencilerin giderek yoğunlaşan destek programlarına yönlendirilmesidir. Bu da çok geç kalınmadan ihtiyaç duyulan yardımın sunulmasını sağlar (Gresham, 2018; Lane, Kalberg, ve Menzies, 2009).



Şekil 4. Üç seviyeli RtI Modeli

SMARTIE¹

Öğretmen ve yöneticilerin SDÖ'ye eğitim programlarının içinde yer vermemelerinin nedenlerinden biri bu çalışmanın fazladan çaba, zaman ve kaynak gerektireceğini düşünmeleridir. Oysa ki yapılması gereken şeylerden biri SDÖ'yü mevcut öğrenme ve öğretme uygulamalarına uyumlu hale getirmektir. Bunun için ilk adımlardan biri etkili bir SDÖ programını okulun eğitim programına dahil etmektir.

Etkili bir programın seçilmesi kadar okulların ihtiyaçlarına yönelik uyarlamaların yapılması da önemlidir. Okullar uygun SDÖ uygulamaları ve programlarına karar verirken, kendileri için bir eylem planı yapmak durumundadır. Bu noktada SMARTIE kullanılarak yapılan çalışmalar, ihtiyaçların ve kaynakların belirlenmesi, aralarındaki ilişkinin kurulması ve amaçlara nasıl ulaşılabileceğinin planlanmasını sağlar (CASEL, 2019). Bunu yaparken okulun SDÖ hedeflerinin okulun öncelikleri ile örtüşmesinin sağlanması gereklidir. Hedefler belirlenirken SMARTIE şu şekilde kullanılır:

- Spesifik: Hedefin neyi başarmaya yönelik olduğu açık olmalı
- Ölçülebilir: Hedefler ölçülebilir olmalı
- Ulaşılabilir: Hem ulaşılabilir hem de zorlayıcı olmalı
Hedeflere ulaşıldığında bu bir başarı göstergesi olmalı
- İlişkili: Okulun diğer hedefleri ile ilişkili olmalı
- Anlamlı: Kişiler için hayatlarına kattığı artı bir değeri olmalı
- Zamanlama: Hedefe ulaşmak için zaman çizelgesi hazırlanmalı

¹ SMARTIE Specific, Measurable, Attainable/ Ambitious, Relevant, Time-bound, Inclusive akronimidir.

- Kapsayıcı: Geçmişte daha az söz sahibi olanları katmalı
Sessiz grupların dahil olması sağlanmalı
- Eşitlikçi: Adil ve eşit olmayan, bastırılan durum ve kişilere
adalet ve eşitlik getirmeli

Aşağıdaki sorular planlama yaparken işe yarayabilir. Öncelikli olarak okulun tüm paydaşlarının kararlara ve planlara ışık tutabilecek şu soruyu sorması faydalı olacaktır: Değişim istiyor muyuz? İstiyorsak nasıl bir değişim hayal ediyoruz? Bu soruyu tüm paydaşlara sormak ve tüm paydaşların cevapları keşfetmesi ve değerlendirmelerini sağlamak yerinde olacaktır. Faydalı olabilecek spesifik sorular şu şekilde sıralanabilir:

- Okulunuz SDÖ uygulamaları sonrasında ne tür bir değişikliklerle karşılaşacak?
 - SDÖ, öğrencilerin becerileri, yeterlilikleri ve tutumlarını nasıl geliştirecek?
 - Akademik performansı nasıl etkileyecek?
 - Okul iklimini nasıl etkileyecek?
 - Daha eşit çıktıları nasıl sağlayacak?
 - Öğretmen etkililiğini nasıl destekleyecek?
 - Okul-aile iş birliğini nasıl sağlayacak?
 - Okuldan uzaklaştırma ve terkin önüne nasıl geçecek?
 - SDÖ sonunda kim değişecek?
 - Öğrenciler, öğretmenler, yöneticiler, aileler, tüm topluluk?
- Ne kadarlık bir değişim olacak?
 - Bir farkın oluştuğunu söylemek için ne kadar büyük bir farktan bahsedilmektedir?
- Değişim ne zaman görünecek?
 - Değişimin olduğunu söylemek için nasıl bir ölçme kullanılacak?
- “Değişim oldu” demeyi ne belirleyecek?

- SDÖ'nün günlük işlevlere dahil edilmesi, öğretmenlerin kanıt temelli SDÖ programını kullanması, personelin birbiriyle daha olumlu ilişki ve etkileşim kurması, öğrenci-personel arasında daha güçlü bir ilişki gibi.

SMARTIE program seçimi öncesinde yapılması gerekenleri listeleyen bir modeldir. Program seçildikten sonra yapılması gerekenler için de okulların yönlendirilmeye ihtiyacı vardır. Etkili bir programın özellikleri "SAFE"² akroniminde birleşmektedir. Bunlar: (a) Sıralı: Bağlantılı ve koordineli uygulamalar, (b) Aktif: Öğrencilerin aktif öğrenmesi, (c) Odaklı: Her bir SDÖ yeterliliğin ayrı ayrı ele alınması ve (d) Açık: Her bir SDÖ becerisinin tek tek hedeflenmesi (Durlak ve diğ., 2010; 2011). Durlak (2015) program uygulanırken dikkat edilmesi gereken bileşenleri şu şekilde tanımlamıştır: Doğru ve nitelikli uygulama (*fidelity*), dozaj (*dosage*), uygulama bütünlüğü (*treatment integrity*), sıklık, süre, katılımcı duyarlılığı ve katılımı (*participant responsiveness and engagement*), program farklılaştırması. Programlar bu bileşenlere ne kadar dikkat verilerek ve özen gösterilerek uygulanırsa, programlardan o kadar çok verim alınacağı düşünülmektedir. Fakat uyarlamaların yapılabileceği hatta yapılması gerektiği fikri de ortaya atılmaktadır. Bu uyarlamalar yapılmadığı takdirde programın okul tarafından sahiplenilmesi zorlaşmaktadır. Uyarlamaların, okulun kapasitesine, kaynaklarına, operasyonel özelliklerine, kültürel değerlere ve yaşam deneyimlerine göre yapılabileceği ifade edilmekle birlikte rastlantısal kararların alınmaması yönünde uyarılar yapılmaktadır (Durlak, 2015). Programların ana bileşenlerinin korunması gerektiği fakat öğretmenlerin programların hangi kısımlarının zorunlu, önerilen veya isteğe bağlı olduğuyla ilgili şüpheleri olduğu ifade edilmiştir (Jennings ve Frank, 2015). Etkili SDÖ programlarının kullanılması önemli olmakla birlikte uygulamalarda yaşanan zorluklar, sınırlı sayıda uyarlanan ve geliştirilen SDÖ programı olması, öğretmen eğitimleri sınırlılıkları ve programların ücretli olmaları nedeniyle SDÖ'nün genel öğretim yöntemleri ve sınıf uygulamalarına yönelik bilgi paylaşımında bulunmak faydalı olacaktır.

² SAFE Sequenced, Active, Focused, Explicit akronimidir.

SDÖ yöntemleri ve sınıf uygulamaları

Sosyal ve duygusal öğrenmeyi desteklemek üzere kullanılan iki ana yöntem açık ve örtük yöntemlerdir. Öğretmenlerin müfredatın içinde ve/veya bir eğitim programı çerçevesinde SDÖ becerilerini doğrudan hedefledikleri yapıların planlı bir şekilde uygulanmasına öğretimde açık yöntem denir. Örtük yöntem ise okulda bulunan yetişkinlerin SDÖ'ye yönelik tüm davranışlarını kapsar. Sadece insan davranışları değil, ortam ve çevrenin tasarlanması ve düzenlenmesi de SDÖ'ye yönelik mesajlar taşır.

Açık yöntem yine ikiye ayrılır. Biri bilgi, beceri, tutum ve davranışlardan oluşan sosyal ve duygusal öğrenme hedeflerinin müfredatın içindeki tüm derslerin hedefleri ile örtüştürülerek verilmesidir. Burada sosyal içerikli derslerin SDÖ ile örtüştüğü noktalar olduğu için bu derslerde SDÖ'ye yönelik doğrudan çalışmalar yapılabilir. İkinci açık yöntem ise psikolojik danışmanlık ve/veya öğretmenlik kapsamında uygulanabilecek SDÖ programların müfredattan bağımsız çocuklara ulaştırılmasıdır. Bu programlar, haftalık programlarda yer alan rehberlik saatlerinde uygulanabileceği gibi, sınıf öğretmenlerinin (özellikle küçük yaşlarda) hayat bilgisi ve sosyal bilgiler derslerinde de kullanabilecekleri içerik ve yöntemler sunmaktadır. Bu programlara dair bilgiyi kitabın 3. bölümünde bulabilirsiniz.

Örneğin edebiyat, tarih, sanat, spor, felsefe, din ve ahlak bilgisi gibi derslerde çatışma çözümü, karşılaşılan zorluklarla mücadele, hedef belirleme ve buna uygun davranma, duyguları anlama, başkalarının duygularına ve düşüncelerine saygı gösterme gibi birçok içerik, uygun yöntemler kullanılarak çocuklarla birlikte çalışılır. Bu yöntemlere örnek olarak münazara, müzakere, günlük yazma, senaryo yazma, canlandırma, sanat yolu ile ifade etme, proje çalışması, oyun, müze ve doğal alanlarla ziyaretler yapma ve uzman ziyaretçileri sınıfa davet etme olabilir. Bu yöntemleri konuşmaya dayalı, yazmaya dayalı, sanatsal ifadeye dayalı (müzik, resim ve canlandırma gibi), projeler, özellikle ikili ve küçük grup çalışmaları, oyun, ve okul dışı ortamlar ve kişilerle destekleme (müzeler, uzmanlar gibi) olarak sıralayabiliriz. Açık yöntem örneklerini çeşitlendirmek gerekirse:

• Edebiyat, tiyatro, sinema, m  zik gibi yazılı, g  rsel ve i  t-
sel sanatların i  inde barındırılan olay ve karakterlerin analizleri
yapılabilir.   rne  in bir karakterin ya  adığı olaylar kar  ısındaki
duyguları, ya  anan   atı  maların       lenmesi,   n yargılar ve
dı  lanma konuları, karakterlerin aldıkları kararlar ve davranı  -
larını yorumlama gibi bir  ok ba  lık altında bireysel ve grup   a-
lı  maları tasarlanabilir.

• Ayrıca tablolar, film afi  leri, semboller gibi t  m g  rsel ve
sanatsal   r  nlerin ta  ıdığı duyguların irdelenmesi   zellikle   z
farkındalık becerisinin geli  imini sa  lar.

• Spor, takım   alı  ması, i   birli  i ve olumlu tutum geli  tir-
me, g    l   ve geli  tirilmesi gereken y  nlerin farkına varılması ve
geli  tirilmesi y  n  nde   alı  malar yapma, hedef belirleme ve he-
deflere ula  ma y  n  nde planlar yapma, duyguda  lık, sorumlu
karar verme gibi bir  ok SD   becerisinin geli  imini destekler.

• Kurgusal ve ger  ek durumların tartı  ılması ile senaryolar
  retilerek bu senaryoların yazılı veya s  zl   olarak k    k grup
  alı  maları yapılabilir. Ger  ek  i senaryolar   zerinden tartı  ma
y  r  t  p, neler olabilir, nasıl olabilir, ne yapmak gerekir gibi
tahmin y  r  tme ve rasyonel   ıkarımlarda bulunma,   retilen fi-
kirleri veri ve kanıtla dayalı olarak ger  ek  ili  ini de  erlendirme
gibi beceriler   zerinde   alı  ılabilir. Tarih, m  zik ve edebiyatta
kurgusal ve ger  ek karakterlerin hayat hikayelerinin incelendi-
ği   alı  malar y  r  t  lebilir. Karakterlerin hayatlarındaki d  n  m
noktaları, bu noktalarda aldıkları kararlar, kar  ıla  tıkları ki  iler
ve onlarla y  r  tt  kleri i   birlikleri gibi konulara   zellikle dikkat
  ekilebilir.

• G  nl  k, blog, gazete man  eti, kup  r, k     yazısı, haberler
gibi farklı yazı teknikleri ile   alı  malar yapılarak   z ve sosyal
farkındalık becerileri   zerine   alı  ılabilir.

• Oyun t  m SD   becerilerini destekleyen bir ara  tır.   zel-
likle i   birli  i ve katılımcılı  a dayalı oyunlar oynanarak   ocuk
ve gen  lerin hem kendilerini tanınmaları, beceri ve yeterliklerini
ke  fetmeleri hem de takım   alı  masında ba  kalarının liderli  ini

takip etme ve yeri geldiğinde takıma liderlik etme özelliklerini geliştirme fırsatları bulurlar. Bu tür oyunlar ilişki, iletişim ve karar verme becerilerini destekler.

- Herhangi bir metnin veya filmin, farklı sonlar, karakterler, ortamlar, duygular ile tekrar canlandırılması tüm SDÖ becerilerinin gelişimini destekleyen bir yöntem olarak kullanılabilir.

- Proje çalışmaları ile ilişki becerileri ve sorumlu karar verme becerilerinin gelişimini desteklemek üzere küçük grup çalışmaları yapılabilir.

- Müze ve doğa gezileri ile okul dışında birlikte olma, dış kaynakları değerlendirme, yakın çevrenin ihtiyaçlarını belirleme, bu yönde iyileştirici projeler üretme çalışmaları çocuk ve gençlerin sınırlarını zorlama, kendilerini keşfetme ve ortak bir amaç için birlikte çalışma yönünde onları destekler. Aynı şekilde sınıflara davet edilen uzman ziyaretçiler sayesinde çocuk ve gençlerin farkındalıklarının artması ve yine benzer anlamda kendilerini ve çevrelerini tanıyarak, topluluğun aktif bir üyesi olma yönünde gelişimlerinin sağlanması olasıdır.

Yukarıda bahsi geçen tüm yöntem önerilerinde önemli olan kullanılan araçlardan çok yaklaşımdır. Grup çalışmaları ile sürecin etkili yönetimi ve çıkan ürünün planlamadan, değerlendirmeye uzanan süreçle ortaya çıkmış olması önem kazanmaktadır. Örneğin bir tiyatro oyunu izliyor olmak, bu oyunun duygusal ve düşünsel etkilerini irdelemeden, karakterlerin bakış açısını değerlendirmeden, oyunda geçen olayları oluşturan şartları müzakere etmeden, benzer bir oyunu alternatif sonlarla canlandırmadan, oyundaki ilişkileri okul gazetesinde eleştiren bir yazı yazmadan yeterli olmayacaktır. Aynı şekilde bu yöntemlerin birbirinin içine geçmiş olması da ayrı bir öneme sahiptir. Örneğin bir haber kupüründen çıkan bir proje çalışması, bu yapılırken sanat ve spor gibi ifade yöntemlerinin kullanıyor olması gibi farklı yöntemler çocuk ve gençlere yol gösterici seçenekler olarak sunulabilir. Eğitim programının uzantısı olarak yürütülen öğrenci etkinlikleri örneğin, öğrenci kulüpleri, topluma hizmet

projeleri, öğrenci meclisleri gibi yapıların da SDÖ becerileri kazandırmada önemli rolleri olmaktadır.

Öz farkındalık ve sosyal farkındalık, farkındalık geliştirme üzerine olduğu için yukarıda sıralanan birçok yöntem ile desteklenebilir. Öz yönetim, ilişki becerileri ve sorumlu karar verme becerilerine yönelik tekniklerin çocuklarla doğrudan çalışılması gerekir. Bu beceriler farkındalık ve algılamının ötesinde eyleme dönüktür. Öz yönetim için özellikle yatışma ve sakinleşmeye yönelik kullanılabilecekleri teknikler çocuklarla paylaşılmalıdır. Örneğin sınıflarda yer alan sakinleşme köşeleri. Küçük yaşlar için yumuşak materyallerden (yastık, battaniye, peluş oyuncaklar) oluşan küçük bir alan kullanılabilir. Büyük yaşlar için daha çok nefes, esneme-gevşeme, içinden 10'a kadar sayma vs. gibi teknikler çocuklarla paylaşılır. Bazı görsel hatırlatmalar da çocukların duygu düzenlemelerine destek olur. Çocuklar her ne kadar tekniklerle desteklense de çocukların bulundukları ev ve okul ortamında seçim yapma fırsatlarının onlara çokça sunulması ve aldıkları kararları takip edip sonuçları ile baş başa kalmaları, bir dahaki benzer durumlar için ne yapmaları gerektiğinin üzerinde konuşulması önemlidir.

Diğer bir yöntem ise örtük yöntemdir. Bu yöntem okulun tüm öğelerine nüfuz etmiş olumlu okul kültürü ve ikliminin oluşturulmasını gerektirir. Okulun fiziksel yapısından ve bu yapının kullanım şekillerinden başlayarak ilişki, etkileşim ve iletişime yönelik tüm bireyler arası davranışları kapsayan bir yapının oluşturulması gereklidir. Özellikle okuldaki yetişkinlerin model olması, sevecen, samimi ve güvenli bir ortamın oluşmasında etkilidir. Okulumuzun değerleri panosundan, sınıfa giren öğrencilere isimleri ile hitap etmeye kadar tüm olumlu unsurları taşıyan bir ortam SDÖ'nün örtük bir şekilde öğrencilere sunulmasını sağlar. Burada çocuklar bu olumlu atmosferin içinde olumlu kişilikleri model alarak, kurumsal, toplumsal ve bireysel esenliğin içinde yeni edindikleri SDÖ becerilerini de sergileme yönünde teşvik görürler. Bu yöntem en zor tahsis edilen, uygulamaya geçmesi ve ölçülmesi daha zor olan bir yöntemdir.

CASEL modelinde becerilerin yanı sıra dış çeperlerde yer alan alanlara da dikkat vermekte fayda vardır. Bu noktada

sınıftan topluma uzanan bir yapıda iş birliğinin vurgulandığı görülmektedir. Sınıf ve okul bağlamında hem açık (öğretme yöntemleri) hem de örtülü yöntemin (okul kültürü) el ele yürütüldüğü bir düzenleme önerilmektedir. SDÖ becerilerinin kazandırılmasında öğretmenlerin ve çocukları desteklemek üzere okul yöneticilerinin ve ailelerin rolleri büyüktür. Erken yaşlarda başlayan ve kademeler boyunca içerik ve yöntemde farklılaşan SDÖ uygulamaları başarılı sonuçlar vermektedir. SDÖ gelişim modelinin en önemli yapı taşı okul-aile iş birliğidir. Okuldaki tüm çalışanların SDÖ becerilerinin gelişimi için katkı sağlaması gerektiği gibi bu çalışmaların ailelerle ortaklaşa yürütülmesi de önemlidir.

Öneriler

Görünen odur ki SDÖ becerilerinin kavramsal çerçevesi, tanımı, içeriği, farklı modeller, uygulama yöntem ve örnekleri çok net açıklamalar sunmakta, teorik altyapısı kuvvetli araştırmalar yapılmakta ve programlar geliştirilmektedir. Benim de araştırmacı, yazar ve editör olarak yer aldığım TUSİAD (2019) çalışmasının sonuç raporunda sunulan önerileri bu bölüme de taşımak isterim. Yapılan alanyazın taraması, odak grupları ve çalıştaylar ile beslenen raporda yer alan öneriler ile, Türkiye'nin sosyal ve duygusal öğrenme uygulamalarının sadece okullarda değil tüm ülkenin sosyal ve eğitim politikalarına dahil edilmesinin aile, okul ve iş hayatının ötesinde genel yaşam niteliğinin artmasında büyük rol oynayacağını bizlere sunmaktadır. Yapılması gereken tek şey planlı adımlar atmaktan ibaret kalacaktır. Önerilere birlikte bakalım:

1. Kolektif etki ve sinerji yaratmak adına MEB, üniversiteler, okullar, STK'lar, belediyeler, halk eğitim merkezleri, iş çevresi, Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı gibi birçok paydaşın bir araya geldiği bir Çatı Platform oluşturulması,
2. Hedef kitlenin tüm toplum olduğu, okul ve ailenin temel alındığı SDÖ eğitim seferberliğine başlanması,
3. SDÖ ile ilgili tüm içeriğin çocuk hakları temelinde oluşturulması,

4. Erken çocukluktan başlayarak üniversiteye ve yaşam boyu eğitim ilkesini temel alarak iş ve aile ortamında yaşam kalitesinin artırılması için SDÖ becerilerine yönelik mevcutta var olan, etkililiği kanıtlanmış programların uygulamaya geçmesi,

5. SDÖ becerilerinin örgün ve yaygın eğitim müfredatına, okulların günlük işleyişlerine, ders materyal ve malzemelerine nüfuz etmesini sağlayarak olumlu okul iklimi oluşturulması,

6. Genel olarak üniversitelerin tüm bölümlerinde, özelde öğretmen yetiştiren eğitim fakültelerinde SDÖ derslerine yer verilmesi. Sosyal sorumluluk ve topluma hizmet derslerinin kapsamının genişletilmesi. SDÖ içeriğine yer veren yüksek lisans ve doktora programlarının özellikle TÜBİTAK öncelikli alanlar altında desteklenmesi,

7. Hizmet içi eğitimlerle öğretmenlerin SDÖ becerilerinin artırılması. Farklı program ve yöntemlerden faydalanarak (örn., dijital ortamda E –learning programı) öğretmen gelişiminin sağlanması ve yaygınlaştırılması,

8. İş hayatında SDÖ becerilerinin önemi düşünüldüğünde yetişkin eğitime yönelik, işçi bulma kurumlarında halk eğitim merkezleri ve toplum merkezlerinde belediyelere bağlı çocuk ve gençlik merkezlerinde SDÖ eğitimleri verilmesi,

9. Kaynakların sınırlı olduğu köylerde öğretmen, sağlık personeli, muhtar ve din insanları ile SDÖ konularında halkı bilinçlendirmeye yönelik çalışılması,

10. Görsel ve yazılı medya, sosyal paylaşım platformlarında filmler, çizgi filmler, diziler, kamu spotları, kadın programları ve açık oturumlarda SDÖ konularına hassasiyet gösterilmesinin sağlanması

11. Çevre koruma, toplumsal cinsiyet, farklılıklara saygı, duygudaşlık konularını hedef alan, çocuk ve gençlerin beğeneceği ve heyecan duyacakları dijital ortamların oluşturulması (apps, web siteleri, sosyal medya mesajları).

Sonuç

SDÖ becerilerine yönelik giderek artan bir ilgi doğmuştur. 1990'ların başında mağdur ve risk altında olan gruplara yönelik şiddet, okul başarısızlığı, zararlı alışkanlıklar gibi problemler

davranışları ortadan kaldırmaya yönelik çalışmalar yapılmıştır. 2000'li yılların başından itibaren müdahale bakış açısının yanı sıra önlemenin önemi ve önleyici faktörlerin öne çıkması söz konusu olmuştur. Sadece problem davranış gösteren çocuk ve gençlere yönelik uygulamalara yer verilmesinin ötesinde tüm öğrenci grubuna beceri geliştirme yöntemi benimsenmiştir. Burada da bireylere beceri geliştirmeyle yetinilmemiş, okul iklimi olgusuna yönelik çalışmalara başlanmıştır.

Beceri gelişimini desteklemeye yönelik programlar öğrenme ve gelişim teorilerine dayanır. Fakat teorik ve kavramsal çerçevesi çok iyi oluşturulmuş programların artışı olmasına rağmen tek başına yeterli değildir. Okulların ihtiyaçlarına uygun programları seçmeleri ve SDÖ gelişimini sağlamak üzere tüm paydaşları ile bir araya gelerek planlama yapmalarına gereksinim vardır. Diğer türlü programlar okul kültürüne uyum sağlayamama ve paydaşlar arası iş birliği sağlanmadığı için uygulanmama durumu ortaya çıkar. Bu da programlardan yeterince faydalanamama ve tüm emeklerin boşa gitmesine yol açar.

Sonuç olarak, SDÖ becerilerinin çocuk ve gençlere kazandırılması için en etkin ve etkili ortamlardan birinin okul olduğu bilinmektedir. Öğretmenlerin ve idarecilerin bu becerilerin önemi ve kazandırılması yönünde kullanılan program ve yöntemlerle ilgili bilgilendirilmeleri ve desteklenmeleri olumlu çıktılar vermektedir. Sosyal ve duygusal öğrenmeyle ilgili bilgi ve farkındalığın artmasının hem kendi yaşantımızda hem de ebeveynlik veya öğretmenlik yaşantılarımızda gelişmeye yönelik SDÖ uygulamalarına yer verilmesini umuyorum.

Özet

• Tarihsel olarak, SDÖ'nün gelişimi ile ilgili bilgileri kapsayan ilk bölümde, bazı politik nedenlerin, teori alanındaki gelişmelerin, araştırmalardaki artış ve araştırmaların olumlu bulgularının SDÖ'nün çıkış noktasını oluşturduğu bilgisi verilmiştir. İlerleyen zamanlarda özellikle CASEL'in kurulması ile teorik ve araştırmalara dayalı çalışma sayısının giderek artması SDÖ çalışmalarına hız kazandırmıştır. Birçok kurum ve kuruluşun,

eğitimde SDÖ becerilerinin okullarda geliştirilmesinin faydasını veriye dayalı araştırmalar sonucunda görmeleri ile SDÖ'nün önemi kavranmıştır.

- SDÖ becerileri ile ilgili bilginin oluşmasında ve uygulamalara dayanak sağlanmasında sistem teorileri, öğrenme teorileri, çocuk gelişimi teorileri, bilgi işleme teorileri, sosyal-bilişsel teoriler, farklı duygular teorisi (*differential emotional theory*), bağlanma teorisi (*attachment theory*), davranış değişikliği teorilerinin (*theories of behavioral change*) rolü büyüktür.

- SDÖ yeterlilikleri: Öz farkındalık, öz yönetim, sosyal farkındalık, ilişki becerileri ve sorumlu karar verme olarak sıralanmaktadır. SDÖ tanımı “Çocukların ve yetişkinlerin duygularını yönetmek, bireysel ve kolektif hedefler ulaşmak, başkaları için duygudaşlık hissedebilmek ve göstermek, destekleyici ilişkiler kurmak ve muhafaza etmek, başkalarını önemseyen ve sorumlu kararlar vermek, sağlıklı kimlikler geliştirmek, için gerekli olan bilgi, tutum ve becerileri edinme ve etkili bir şekilde uygulama süreçleri” olarak yapılmıştır (CASEL, 2020). Tüm bu yeterliliklerin okul-aile ve topluluk iş birlikleri ile kazandırılması önerilmektedir.

- Tüm okul yaklaşımı, üç seviyeli RtI Modeli ve SMARTIE ile okul uygulamaları sistemli ve modele dayalı yürütülebilmektedir.

- SDÖ yöntemleri ve sınıf uygulamalarında örtük ve açık yöntemler kullanılmaktadır. Öğretmenlerin müfredatın içinde ve/veya bir eğitim programı çerçevesinde SDÖ becerilerini doğrudan hedefledikleri yapıların planlı bir şekilde uygulanmasına öğretimde açık yöntem denir. Örtük yöntem ise okulda bulunan yetişkinlerin SDÖ'ye yönelik tüm davranışlarını kapsar. Sadece insan davranışları değil, ortam ve çevrenin tasarlanması ve düzenlenmesi de SDÖ'ye yönelik mesajlar taşır.

Sözlük

A

Agency: Faillik

D

Dosage: Dozaj

F

Fidelity: Doğru ve nitelikli uygulama

G

Growth mindset: Zihniyet geliştirme

M

Mental health: Akıl sağlığı

P

Participant responsiveness and engagement: Katılımcı duyarlılığı ve katılımı

R

Resiliency: Yılmazlık

S

Socail task: Sosyal görev

Social competence: Sosyal yetkinlik

T

Treatment integrity: Uygulama bütünlüğü

U

Universal, Focused/Targeted, Selected/Intensive programs: Temel, Odaklı/Hedefli, Seçili/Yoğun Programlar

Kaynakça

Bierman, K. L., ve Motamedi, M. (2015). SEL programs for preschool children. J.A. Durlak, C.E. Domitrovich, R.P. Weissberg, ve T.P. Gullotta (Ed.) *Handbook of social and emotional learning: Research and practice* içinde (s. 135-150). New York, NY: Guilford Press.

Brackett, M. A., Elbertson, N. A., ve Rivers, S. E. (2015). Applying theory to the development approaches to SEL. J.A. Durlak, C.E. Domitrovich, R.P. Weissberg, ve T.P. Gullotta (Ed.) *Handbook of social and emotional learning: Research and practice* içinde (s. 20-32). New York, NY: Guilford Press.

Bridgeland, J., Bruce, M., ve Hariharan, A. (2013). *The missing piece: A national survey on how social and emotional learning can empower children and transform schools*. Washington, DC: Civic Enterprises.

CASEL. (2020). *What is SEL*. <https://casel.org/what-is-sel/> adresinden erişildi.

CASEL. (2019). *Guide to schoolwide SEL TOOL: Developing SMARTIE goals for SEL*. <https://schoolguide.casel.org/> adresinden erişildi.

CASEL. (2018). *State scorecard scan*. <https://casel.org/wp-content/uploads/2018/09/csi-scorecard-sept2018.pdf> adresinden erişildi.

CASEL. (2015). *Effective social and emotional learning programs: Middle and high school edition*. <http://secondaryguide.casel.org/casel-secondary-guide.pdf> adresinden erişildi.

CASEL. (2013). *CASEL guide: Effective social and emotional learning programs—Preschool and elementary school edition*. <https://casel.org/wp-content/uploads/2016/01/2013-casel-guide-1.pdf> adresinden erişildi.

CASEL. (2003). *Safe and sound: An educational leaders' guide to evidence-based social and emotional learning (SEL) programs*. <https://casel.org/wp-content/uploads/2016/06/safe-and-sound.pdf> adresinden erişildi.

Cefai, C., Bartolo, P. A., Cavioni, V., ve Downes, P. (2018). Strengthening social and emotional education as a core curricular area across the EU: A review of the international evidence.

Durlak, J. A. (2015). What everyone should know about implementation. J.A. Durlak, C.E. Domitrovich, R.P. Weissberg, ve T.P. Gullotta (Ed.) *Handbook of social and emotional learning: Research and practice* içinde (s. 395-405). New York, NY: Guilford Press.

- Durlak, J. A., Domitrovich, C. E., Weissberg, R. P., ve Gullotta, T. P. (Eds.). (2015). *Handbook of social and emotional learning: Research and practice*. The Guilford Press.
- Durlak, C. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A., ve Taylor, R. D. (2011). Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions. *Child Development*, 82(1), 405-432. doi: 10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., ve Pachan, M. (2010). A meta-analysis of after-school programs that seek to promote personal and social skills and children and adolescents. *American Journal of Community Psychology*, 45, 294-309.
- Elias, M. J., Zins, J. E., Weissberg, R. P., Frey, 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, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- ERG ve TEGV. (2016). Çocukların gözünden okulda yaşam https://tegv.org/wp-content/uploads/2016/10/cocuklarin_gozunden_okulda_yasam_arastirma_raporu.pdf adresinden erişildi.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. Bantam Books, Inc.
- Gresham, F. M. (2018). *Effective interventions for social emotional learning*. Guilford Press. NY: New York.
- Jennings, P. A., ve Frank, J. L. (2015). Inservice preparation for educators. J.A. Durlak, C.E. Domitrovich, R.P. Weissberg, ve T.P. Gullotta (Ed.) *Handbook of social and emotional learning: Research and practice* içinde (s. 422-437). New York, NY: Guilford Press.
- Lane, K. L., Kalberg, J. R., ve Menzies, H. M. (2009). *Developing schoolwide programs to prevent and manage problem behaviors: A step-by-step approach*. Guilford Press.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2019a). *Güçlü yarınlar için: 2023 eğitim vizyonu*. https://www.gmka.gov.tr/dokumanlar/yayinlar/2023_E%C4%9Fitim%20Vizyonu.pdf adresinden erişildi.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2019b). *Milli Eğitim Bakanlığı 2019-2023 stratejik planı*. http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_12/31105532_Milli_EYitim_BakanlYYY_2019-2023_Stratejik_PlanY__31.12.pdf adresinden erişildi.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2011). *MEB 21.yüzyıl öğrenci profili*. Eğitimi

Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı. Ankara.

OECD. (2018). <https://www.oecd.org/pisa/> adresinden erişildi.

OECD. (2017a). *PISA 2015 Results (Volume III): Students' well-being*, PISA, OECD Publishing, Paris. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264273856-en>

OECD. (2017b). *PISA 2015 results (Volume V): Collaborative problem solving*, PISA, OECD Publishing, Paris. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264285521-en>

OECD. (2015). *Skills for social progress: The power of social and emotional skills*. Paris: OECD Publishing.

OECD. (t.y.). <http://www.oecd.org/education/ceri/social-emotional-skills-study/> adresinden erişildi.

Salovey, P., ve Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185–211. <https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>

The Aspen Institute. (2018). *The nation at hope*. National Commission on Social, Emotional, and Academic Development.

TÜSİAD. (2019). *Sosyal ve duygusal öğrenme becerileri: Yeni sanayi devriminin eşliğinde iş ve yaşam yetkinliklerinin anahtarı*. TUSİAD.

United States National Commission on Excellence in Education. (1983). *A nation at risk: the imperative for educational reform*. Washington, D.C.: The National Commission on Excellence in Education,

Weissberg, R. P. (2019). Promoting the social and emotional learning of millions of school children. *Perspectives on Psychological Science*, 14(1), 65-69.

Weissberg, R.P., Durlak, J.A., Domitrovich, C.E., ve Gullotta, T.P. (2015). Social and emotional learning: Past, present, and future. J.A. Durlak, C.E. Domitrovich, R.P. Weissberg, ve T.P. Gullotta (Ed.) *Handbook of social and emotional learning: Research and practice* içinde (s. 3-19). New York, NY: Guilford Press.

Williford, A. P., ve Sanger Wolcott, C. (2015). SEL and student-teacher relationships. J.A. Durlak, C.E. Domitrovich, R.P. Weissberg, ve T.P. Gullotta (Ed.) *Handbook of social and emotional learning: Research and practice* içinde (s. 229-243). New York, NY: Guilford Press.

Pandemi sürecinde ailelere özel

Bu başlıkla, SDÖ becerilerinin gelişimi için ebeveynlere özel önerilere yer verilmektedir. Dört ebeveyn pratiğinin özellikle pandemi sürecinde ebeveynler tarafından daha da çok özenle ele alınması gerekmektedir. Duyguları konuşmak, stresle başa çıkmak, ilişki ve iş birliği ve durumla ilgili bilgi toplama.

- *Duyguları konuşmak*

Tamamen yetişkinlerin duygularla ilgili ne kadar rahat ettikleri ile ilgili bir konu. Bazı duyguları ifade etmeyi bırakın, yaşamak bile zor gelebilir. Kendimizi rahat hissettiğimiz duygular olabileceği gibi çok da rahat hissetmediğimiz duygular olabilir. Daha önce de bahsedildiği üzere hangi duyguların daha çok yaşandığı bir evde büyüdüğümüz olaylar karşısındaki tepkilerimizi, hangi duyguların yaşanmasına ve ifade edilmesine izin verdiğimizi belirler. Çocuklar da bu konuda bizden örnek alır.

Duygu savcısı değil duygu bilgisi olmak. Duyguların tam olarak ne işe yaradığını bilmek ve onları kullanmak. Yoksa onları kovalamak, kışkırtmak, hesap sormak, onlardan korkmak, onları cezalandırmak değil. Duygularınıza karşı duygu beslemeyin. Duygularınıza bilgi ile yaklaşın. Birincil duygularımız ikincil duygularımız neler? Önce öfkelenip daha sonra pişmanlık mı duyuyoruz? Hangi davranışlar bizi çileden çıkarıyor? Güvendiğimiz birinin bize yalan söylemesi, hangi duyguları tetikliyor? veya birinin bize yok sayması kendimizi değersiz görmemize mi yol açıyor? Birincil duygumuz erkekler için öfke kadınlar için ise üzülmeye olabilir. Cinsiyete bağlı toplumsallaşmamızda bize izin verilen duygular bunlar olduğu için. Buzdağının tepesini yani ancak %1'ini görebiliyoruz. Bu birincil duygular da bizim yaşamamıza izin verilen duygular olabiliyor ama... Ama buzdağının altında birçok duygu var. İkincil duygular zamanla, belki de birikerek ortaya çıkıyor.

Gerçekçi ve akılcı düşünme karşımızdakinin duygusunu ve

davranışını kendimize yormamamız için iyi olabilir. Sesini yükselterek konuşuyor çünkü bana saygısı yok gibi gerçekçi olmayan bağlantılarımızı ve yorumlarımızı akılcı hale sokmalıyız. Sesini yükseltiyor çünkü kendini ifade edemediğini düşünüyor.

Burada kadınlar ve erkeklerin duygulara karşı hissettiklerinin farklı olabileceğini, erkeklerle kadınların sosyalleşmesi, cinsiyete bağlı toplumsal rollerimizin ne olduğu ile ilgili nasıl yetiştirildiğimizi de düşünmemiz önemli. Bunu hem kendimiz için hem de aile ortamında anne ve babaların çocukların duygularını nasıl ele aldıklarını anlamamız için düşünmemiz önemli. Bu noktada anne ve babanın her ne kadar rollerini farklı algılasalar da çocuklarına yardımcı olmak adına duyguları benzer şekillerde kabul etme istekliliği göstermeleri yerinde olacaktır. Araştırmalar annelerin daha çok duygularla temasta oldukları ve duygulara dayalı sohbet etmekten çekinmediklerini göstermektedir. Babaların ise bu tür duygusal durumları çocuklarıyla konuşmalarının onları güçsüzmüş gibi göstermesinden çekinmeleri söz konusudur. Fakat çocukların yaşanan durumlarla ilgili duygularını açıklıkla görmeleri ve ifade etmeleri anne ve babanın tüm duyguları ve duyguların ifade edilmesini kabul ettiklerini bilmesi ve zor duygular yaşandığında bu duyguların beraberce sağlıklı bir şekilde üstesinden gelineceğini bilmeleri gerekir.

- *Stresle başa çıkma*

Ebeveynler için kaygı, endişe, stres, korku gibi zor duyguları nasıl ifade ettikleri çocuklarına örnek olacaktır. Çocuklar çok küçük yaşlardayken duyguların önümüzden geçen bir tren gibi gelip geçici oldukları, zor bir duygu yaşadığımızda bu duygunun ilelebet bizde kalmayacağı, her anı mutlu, neşeli ve haz dolu geçirmenin hem mümkün hem de çok da istenen bir şey olmadığı tutumları kazandırılmalıdır. Bu da yetişkinlerin bu tutumu benimsemesi ve davranışları ile duygularla sağlıklı bir şekilde nasıl baş ettiklerini çocuklarına modellemeleri gerekmektedir.

Öncelikle zor duyguları bedenimizde tam olarak nerede hissettiğimiz ve bedenimizin bize ne tür mesajlar verdiği ile başlanabilir. Örneğin utanma, kaygı, öfke...bu duygular bedende

nerede yaşıyor? Örneğin utanma el ve ayakları birden buz kesmiş hale getirebilir, yüzümüze kan hücum edebilir. Öfke kan basıncını arttırarak, kalbin hızla atmasını, ellerin titremesine yol açabilir. Kaygı ense kökümüzde ve şakaklarımızda bir baş ağrısı olarak bize kendini hissettirebilir.

- *İlişki ve iş birliği*

Yaşanılan süreçte evde daha fazla zaman geçirilmesi ile birlikte birçok farkındalık geliştirmiş olduk. Prof. Zuhâl Baltaş bir söyleşisinde ifade ettiği üzere “İnsanlar bir çatının altında yaşadılar ama birlikte yaşamadılar”. İnsanın yüzüne vuran acıtan bir gerçek. Aynı gerçeğin sosyal medyadaki yansımalarına ise güldük: “Karım aslında iyi bir insanmış” “Salonda bir çocuk var, bana baba diyor”. Yabancılaşmış aile üyeleri gerçeğini pandemi sayesinde yaşamış ve görmüş olduk. Bu noktada en fazla değer verdiğimiz aile ilişkilerinin çocukları da içine alarak iyileştirilmesine çalışmalıyız.

Çocukları da içine alarak denmesinin nedeni, çocukların sevilmesi ve korunmasına rağmen ebeveynleri ile tam bir ilişkide veya iş birliğinde olmadığının görünmesidir. Günümüzde çocuklar sadece “öğrenci” olmaktan sorumludur. Birçok ebeveyn çocuğuna “Sadece ödevlerini yap, dersine çalış” diyerek onları edilgen konuma sokmaktadır. Çocukların aile hayatına katkı sunması onların kendilerini etkin bir birey olarak görmelerini sağlayacaktır. Aile üyeleri arasındaki iş birliğinin kurulması çocukların birçok günlük görevde hem karar almada hem de sorumluluklarını yerine getirmede tam işlevsel bir üye olmalarının sağlanması önemlidir. Bu düzen içinde ilişkileri koruma adına şefkat dilinin kullanılması gerekir.

- *Durumla ilgili bilgi toplama*

Nasıl gidiyor? Neye ihtiyacın var? Sana nasıl yardımcı olabilirim? Hatalar olabilir, hatalardan ne öğreniyoruz? Bir dahaki sefere nasıl davranacağız?

Çocukları ile zaman geçiren, hangi duruma ve davranışa çocuklarının nasıl tepkiler verdiklerini bilen ebeveynler herhangi

bir terslik durumunda örneğin içe kapanma, aşırı kaygı, depresyon, ümitsizliğe kapılma gibi, bu duruma nasıl müdahale etmeleri gerektiğini bilir. Ayrıca ebeveynlerin çocuklarının duygu durumlarını kontrol etmelerini ve bunu doğal yollardan yapmalarını sağlamak önemlidir. Doğal yoldan yapmak şunu ifade etmektedir. Örneğin bu soruları doğrudan ve sadece arada sırada sorarsak sorular ve bunların etrafında kurulan sohbet sorgulayıcı, sık ve anlamsız olacaktır. Birbirimizin ruh halini kontrol etmek hem yetişkinler hem de çocuklar için gereklidir. Fiziksel sağlığınıza nasıl ilgiliysek birbirimizin ruh sağlığıyla da ilgili olmalıyız. Bu kontroller bir aile rutini haline dönüştürülebilir. Akşam yemeklerinde “Nasıl gidiyor? Neye ihtiyacın var? Sana nasıl yardımcı olabilirim?” çocukların yetişkinlere ve yetişkinlerin sordukları bu sorular her şeyin yolunda olup olmadığını, yolunda gitmeyen şeylerin ise çok fazla zaman geçmeden ve hasarı büyümeden kontrol altına alınması ve çözüm bulunmasını sağlayacaktır.

Pandemi Sürecinde Okullara Özel: Uzaktan Eğitim ve SDÖ³

Uzaktan eğitimin sunduğu fırsatlar ve zorluklar

Birçoğumuz çocuklar ekran karşısındayken ne yapmamız gerektiği ile ilgili kafa yoruyoruz. Oysaki ekran zamanı aynen bir yemeğin sunuş zamanı gibidir. O yemek mutfakta hazırlanırken hatta en başta planlama yapılırken ne yemek yapayım, malzemeleri nereden ve ne zaman alayım, içine hangi baharatı koymalıyım gibi birçok hazırlık aşamasından geçmektedir. Çocuklarla olan ilişkilerimizde aynı şekildedir. İletişim hâlindeyken, yüz yüze veya ekrandan onlara söylediklerimiz çok az yardımcı olabilir. Yaşanan ilişki, süreç içinde geliştirilmiş bir ilişkinin sonucudur.

Genel anlamda olumlu tutuma sahip olmak, öğrencilerle olumlu ilişkilerimizin olması öğrenme sürecini verimli geçirmemizi sağlamaktadır ama her bir çocuğun ilişki stiline ve ihtiyaçlarının farklı olduğunu düşünürsek iyimserlik ve samimiyetimiz bazı çocuklar için iyi bir başlangıç olmasına rağmen yeterli olmayacaktır. Hatta araya giren zaman ve ekran hem sizin hem de onların ilişkinizi aynı sıcaklıkta hissetmeniz önünde engel olabilir.

Bu nedenle kendi yaşadıklarımız yaşadıklarımızı anlamlandırmamız ve eylemlerimiz üzerinde derinlemesine düşünerek keşkelerimiz ve iyikilerimiz üzerine kafa yormamız gerekecektir. Çocuklara da bu süreci sıklıkla yada ihtiyaç duydukları anlarda ya kendi kendilerine veya bir yetişkinle değerlendirmelerine örnek olmamız ve fırsat sunmamız faydalı olacaktır.

Covid-19 sürecinin bize sunduğu zorluklar ve fırsatları görmemizi nasıl sağlayabiliriz? Üzerinde düşünelim:

- Farklılıklar yaşasak da bu kendi hayatımız... neyin nasıl olduğunu biliyoruz. Belirsizlikten çok tanıdıklık var. Hayatımız-

³ CASEL (2020) An Initial Guide To Leveraging The Power Of Social And Emotional Learning As You Prepare To Reopen And Renew Your School Community belgesinden sadeleştirerek Türkçeye çevrilmiştir. Belgenin orijinaline ulaşmak için https://casel.org/wp-content/uploads/2020/05/CASEL_Leveraging-SEL-as-You-Prepare-to-Reopen-and-Renew.pdf.

la ilgili neler biliyoruz? Mesleğimizle ilgili neler biliyoruz? Bu bilgiler bizde mevcut. Kimse bu bilgiyi ve tecrübeyi bizden almadı.

- Hayatımız içinde birçok geçiş ve yenilik yaşadık, deneyimliyiz.

- Belirsizlik her zaman vardı. Biz yine de geleceğe hazırlık için plan yapıyorduk.

- Virüsü ve ona karşı alacağımız önlemleri biliyoruz.

- Yaşadığımız son bir sene bize ne öğretti? Bunu değerlendirmemiz ve bu deneyimi yeni yaşantımıza katmamız gerekiyor.

- Her birimizin deneyimlediği şey farklı olabilir, bunun farkında olmalıyız.

- Güven alanımız ilişkilerimizdir. Birbirimize duyduğumuz güvenle sosyal bağlarımızı kuvvetli tuttukça iyileşeceğiz.

- Okul çok geniş bir topluluktur. Çocuk, ebeveyn, öğretmen, çalışanlar...Her birinin ihtiyaçlarının farklı olduğunu bilmeliyiz.

- Durum değerlendirmesi yapmak öğrencilerin kendilerini ifade etmesini sağladığı gibi onlarla ilgili bilgi toplamamızı da sağlar. Bu değerlendirme, bizlerin öğretmenlik görevlerimizi yerine getirmemize faydalı olacaktır.

Uzaktan eğitime özel SDÖ sistemi

SDÖ sınıf uygulamalarına uzaktan eğitimde de devam edebiliriz. Konuştuğumuz içerik ve uygulamalardan salgın süresince uzaktan eğitimde de faydalanacağız tabi ki eğitimde mesafeler girince işin içine biraz sistemsel değişime gitmek gerekiyor. SDÖ'ye özel bir sistemde düşünmemiz gereken dört başlık var. Bunlar:

- İş birlikçi ilişkilerin inşa edilmesi

- Yetişkinlerin SDÖ beceri ve kapasitelerinin geliştirilmesi

- Çocuklar için güvenli ve destekleyici ortamların yaratılması
- Değişime cevap vermek için veri kullanımı

İş birlikçi ilişkilerin kurulması

Öğretme ve öğrenme ortamı olarak okulun bütünsel başarısı için SDÖ becerilerinin öneminin ve gerekliliğin farklı platformlarda paylaşılması gerekir. Bunu her zaman yapmalıyız ama özellikle mevcut durumda en büyük dayanağımız ve iş birlikçi-miz aileler. O nedenle hem aileleri SDÖ konusunda bilgilendirmek hem de onlardan bilgi edinmek iş birliğini kurmak adına önemli bir noktadır. Uzaktan eğitimin bizlere sunduğu fırsatları ve zorlukları değerlendirmek, etkili yöntemleri kullanmamız etkili olmayan yöntemleri ise tekrardan gözden geçirmemiz için fırsatlar sunar. Bir tablo üzerinde uzaktan eğitimin olası artılarını ve eksilerini ailelerle ve öğrencilerle birlikte değerlendirebiliriz. Bunların SDÖ ile bağlantısını keşfedebiliriz. Öğrenme, öğretme, ilişkiler, sosyal ilişkilerimiz, kişisel esenliğimiz için...

1. Bize ne iyi geliyor?
2. Neleri başarabiliyoruz?
3. Neleri değiştirmek isteriz?
4. Hangi zorluklarla karşılaştık?
5. Bunları nasıl aştık?
6. Kimlerden nasıl yardım alabiliriz?
7. Kimlerle iş birliği yapabiliriz?

Yetişkinlerin SDÖ Beceri ve Kapasitelerinin Geliştirilmesi

Yale Üniversitesinin mart ayında yaptığı bir araştırmada öğretmenlerin yaşadığı duyguların, kaygı, endişe, korku, üzüntü, baskı altında hissetme olduğu ortaya çıkmıştır. Bir yandan çevrim içi eğitime uyum göstermeye çalışılırken bir yandan evdeki sorumluluklarla ilgilenmek zorunda olunması, bu duyguların yaşanmasının nedenleridir. Çalışanların kendilerini güvende, güçlü, değerli ve desteklendiklerini hissetmeleri için zaman, mekan ve çalışma şartlarının uygun şekilde düzenlenmesi gereklidir. Bunun için:

• Bağlantıda kalmak: İster çevrim içi ister yüz yüze bağlantıda kalmaya devam

• Deneyimden faydalanmak: Güçlü olanı keşfetmeye devam

• Gelişmek: Mesleki gelişim fırsatlarını görmeye devam

• Güçlü topluluk oluşturmaya devam

• Kendimizi iyileştirmeye devam

Çocuklar için güvenli ve destekleyici ortamların yaratılması

Çocukların en çok ihtiyaç duydukları şey duygularını anlamak ve duygularının anlaşılmasını sağlamak. Bunun için uzaktan eğitim günlük rutinimizde yapmamız gerekenler:

• Duygular için “Bugün ben ... hissettim çünkü ...”

• Değişiklikleri gözlemlemek: Daha önce orada ne vardı? Ne değişti? Onun yerini ne aldı? Ne kaybedildi? Ne kazanıldı? Hangi duygular vardı? Onların yerini hangi duygular aldı?

• Kitap okurken: durum, duygular ve davranışlar arasındaki bağlantıyı keşfetmek.

• Anlatımın ağırlıkta olduğu öğretmen yönetimindeki yapılandırılmış derslerin yanı sıra oyun, eğlence, iletişim, grup çalışmaları ve proje fırsatları yaratmak.

• Rutinler oluşturmak (nefes egzersizleri gibi), belirsizlikleri en aza indirmek (örneğin çevrim içi derslerin saatini, öğretmeni ni, derse giriş şifrelerini sık sık değiştirmemek).

• Bugünlere özel bilgi paylaşımları fırsatları yaratmak. Ne bildiklerini öğrenmek, yanlış bildiklerini düzeltmek.

• Gelecek planları yapmak ve hayaller kurmak.

• Denenen tekniklerin işe yaramaması durumunda her çocuğun duygusunun farklı olduğunu bilerek umutsuzluğa

kapılmamak ve denemekten vazgeçmemek.

- Ebeveynlere her bir çocuğun farklı SDÖ becerisini geliştirmek üzere öneriler sunmak.

Değişime Karşılık Vermek İçin Veri Kullanımı

Tüm okul paydaşlarından bilgi toplamak, ihtiyaçlara cevap vermek için plan yapılmasına yardımcı olur. Özellikle öğrencilerle iletişimde bazı soruların cevaplarını birlikte düşünmek faydalı olur.

- Okul kapandığından bu yana neler yaşadın, neler yaptın?
- Bir sonraki okul yılını düşündüğünde seni heyecanlandıran, düşündüren, ümitlendiren neler var?
- Geçen zamanda okulumuz neyi iyi yaptı, neyi daha iyi yapabiliirdi?
- Bir sonraki aşamaya geçiş sürecinde okula hangi noktalarda yardımcı olabilirsin?
- Önümüzdeki süreçte öğrenmeyi destekleyen şey ne olacaktır?
- Okulumuzu daha çok kapsayıcı ve destekleyici bir hale sokmak için neler yapabiliriz?

Önemli noktalara tekrardan göz atalım.

- Okul ikliminin olumlu olması çocukların desteklenmesi için önemli
- Öğretmenlerin duygusal durumunun korunması önemli
- Gelmeyen, sık hastalanan, duygu durumunda değişiklikler olan veya hep aynı duygu durumunda kalan çocuklara dikkat etmek önemli
- Ebeveynlerin paylaşımlarına biraz daha fazla kulak kabartmak ve dikkate almak önemli

- Çok konuşmayan çocukları ve sık görmediğimiz ebeveynleri de radarımızda tutmak önemli
- Öğretmenlerin uzaktan veya yüz yüze eğitim olsun, teknik ve mesleki konularda desteklenmesine devam etmek önemli.

Bölüm 2

SDÖ Kavramsal Çerçeve ve Eğitim Programı İlişkisi

Fetiye Erbil

Giriş

Bu çalışma, Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) Okul Öncesi Eğitim Programını (OÖEP) *Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning* (CASEL) kavramsal çerçevesi ve modelini kullanarak incelemeyi amaçlamaktadır. Güncel çalışmalar, erken yaşlarda edinilen sosyal ve duygusal öğrenme (SDÖ) becerilerinin gelişim için çok önemli katkıları olduğunu göstermektedir. SDÖ alanında çalışan araştırmacılar, sağlam bir teorik temele sahip olmanın hem SDÖ programlarını hem de sınıflardaki SDÖ uygulamalarını seçme, uygulama ve değerlendirmede katkı sağladığını ifade etmektedir. Ülkeler, SDÖ becerilerini genel eğitim programlarına dahil edilmesi ve SDÖ becerilerinin gelişimini destekleyen programların okullarda uygulanması çalışmalarına devam etmektedir.

Bu çalışmada, OÖEP’de yer alan sosyal duygusal gelişim alanındaki kazanım ve göstergeler SDÖ bağlamında incelenmiştir. Bulgular göstermektedir ki programdaki sosyal duygusal

becerileri geliştirmeyi hedefleyen on yedi kazanımdan sadece on tanesi SDÖ ile doğrudan ilgilidir; kalan yedi tanesi sosyal bilgiler kazanımları olarak tespit edilmiştir. Programda yer alan elli üç göştergeden, otuz bir tanesi SDÖ becerileri ile ilişkilidir. Kazanımlardan altı tanesinin, CASEL SDÖ çerçevesinde doğrudan karşılığı olan bir SDÖ becerisi vardır; dört tanesi ise karma göstergelere sahiptir. Bu çalışma, OÖEP’de, CASEL modelini kullanarak, kapsamlı ve açık SDÖ kazanım ve göstergeleri içerecek şekilde yeniden bir yapılandırma önermektedir. Mevcut çalışma, OÖEP sosyal duygusal gelişim alanı kazanımlarının uluslararası, veri-temelli bir teorik çerçeve ışığında yeniden düzenlenmesini önermektedir. Aynı zamanda araştırma ve uygulamalarını sağlam bir teorik çerçeveye dayandırma ihtiyaçı duyan araştırmacılar, eğitim programı geliştirenler ve uygulayıcılar için bir yöntem ve araç sunmaktadır.

Okullarda SDÖ programı ve uygulamalarının olumlu sonuçları olduğunu ortaya koyan birçok araştırma bulunmaktadır (Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor ve Schellinger, 2011; Sheridan, Smith, Kim, Beretvas ve Park, 2019; Sklad, Diekstra, Ritter ve Ben, 2012; Taylor, Oberle, Durlak ve Weissberg, 2017; Wigelsworth ve diğ., 2016). SDÖ programlarının öğrenciler üzerinde etkisi temel olarak altı alanda görölmektedir; sosyal ve duygusal becerilerde gelişme, kendine ve başkalarına karşı artan olumlu tavır, olumlu sosyal davranışlar, davranış problemlerinde azalma, duygusal problemlerde azalma ve akademik performansta artış (Weissberg, 2019).

SDÖ becerileri geliştikçe, çocukların öz yeterlikleri ve topluluk aidiyetleri artar; daha yüksek etik değerlere sahip olurlar (Zins ve Elias, 2007). Çocuklar, olumlu sosyal davranışları daha çok gösterirler, sınıflarında daha çok katılımcı olurlar. Akademik başarı ačíısından bakıldığında; çocukların öğrenme becerilerinin gelişmesinin yanı sıra matematik, dil ve sosyal bilgiler notları da artar (Zins ve Elias, 2007).

Son araştırmalar göstermektedir ki SDÖ, öğrencilerin akademik performansını destekler; olumlu davranışları teşvik eder ve okul devamsızlığı ya da madde kullanımı gibi olumsuz davranışların azalmasında rol oynar (Durlak ve diğ., 2011; Taylor ve

diğ., 2017). SDÖ programları, çocukların kendi duygularını tanıyabilme ve düzenleyebilme kapasitelerini geliştirmeyi amaçlayan, onların farklı bakış açılarını takdir edebilmelerini destekleyen, olumlu sosyal hedefler koyabilmelerini ve problem çözme becerilerini artırmayı hedefleyen, bireyler arası ve sosyal becerilerin etkili kullanımını geliştirmeyi amaçlayan sistemli sınıf içi eğitim ilkesi üzerine inşa edilmiştir (Payton ve diğ., 2000).

SDÖ programları; olumlu sınıf ortamları, okul kültürü ve iklimi aracılığıyla öğrencilerin sosyal duygusal yetkinliklerini geliştirir. Bunun yanı sıra bu programlar, başkalarını önemseyen, işbirlikçi, kültürel olarak duyarlı, katılımcı ve güvenli öğrenme ortamları oluşturmada yardımcı olur (Osher ve Berg, 2017; Zins, Weissberg, Wang ve Walberg, 2004). Çocuklar için sosyal, duygusal ve akademik açıdan olumlu sonuçlarının yanı sıra, SDÖ becerilerinin öğretimi bir ülkenin beşerî sermayesine yapılacak yatırımların geleceğine de katkı sağlamaktadır. Columbia Üniversitesi tarafından yapılan araştırma göstermiştir ki; nitelikli SDÖ programlarına yatırılan her 1 dolar, 11 dolar olarak geri dönmektedir (Belfield ve diğ., 2015).

Araştırmalar SDÖ eğitiminin, küçük yaştaki çocukların okuldaki akademik, sosyal ve davranışsal kazanımlarında ve genel anlamda esenliklerinde birçok olumlu sonucu olduğunu göstermektedir (Bierman, Greenberg ve Abenavoli, 2017). SDÖ programlarının küçük çocuklar üzerindeki kısa vadeli sonuçları arasında okula uyumda artış, problem davranışlarda azalma, daha yüksek seviyelerde dayanıklılık, okulda yönerge takibinde ve dikkat düzeyinde görülen ilerlemeler vardır (Durlak ve diğ., 2011; Jones, Greenberg ve Crowley, 2015; McClelland, Tominey, Schmitt ve Duncan, 2017). Uzun vadede ise, çocuklarda olumlu-ya dönük bir ruh sağlığı gözlenmektedir, mezuniyet oranları ve iş bulma fırsatları artmaktadır, öz denetim becerileri daha gelişmiştir; daha ilgili yurttaşlar ve daha dirençli yetişkinler olmaktadır (Bierman ve Motamadi, 2015; Schindler ve diğ., 2015).

Belli gruplardan erken yaşlardaki çocuklar için SDÖ eğitiminin önemi çeşitli çalışmalarda tartışılmıştır. İmkanları kısıtlı ailelerin çocuklarının, zorlayıcı koşullar sonucu olarak onlara sunulan erken öğrenme fırsatlarının kısıtlı olduğu bilinmektedir.

Tüm bu koşullar, bu çocukların sosyal duygusal gelişimlerini sınırlandırabilmektedir. İşte bu yüzden, SDÖ eğitimi özellikle kısıtlı kaynaklara sahip olan çocukları hedeflediğinde etkili olmaktadır (Evans ve Kim, 2013).

CASEL modeli

Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (CASEL) 1994'te kurulmuş olan uluslararası bir organizasyondur. Bu organizasyon, temel SDÖ yetkinlikleri çerçevesinin geliştirilmesine önemli katkılarda bulunmuştur. Bu çerçeve, genç insanların sosyal duygusal gelişimleri için gerekli olan beceriler, tutumlar ve değerleri göstermektedir. CASEL'in hedefi, SDÖ'yü erken çocukluktan başlayıp ortaöğretimi de kapsayan eğitimin temel bir parçası haline getirmektir. CASEL, bu yöndeki araştırma ve değerlendirme çalışmalarını destekleyerek SDÖ'ye dair bilgi birikiminin artmasını hedefler. Araştırmalardan elde edilen bilgilerin okul uygulamalarına dönüşmesi ve bilginin yaygınlaştırılması, CASEL'in diğer önemli hedeflerindendir (Payton ve diğ., 2000).

CASEL, sosyal duygusal öğrenmeyi hem çocuk hem yetişkinler için duyguları tanıma ve düzenleme, hedef oluşturma ve onlara ulaşma, başkalarının duygularını hissetme ve duygudaşlık etme, olumlu ilişkiler inşa etme, sürdürme ve sorumlu kararlar alma için gerekli olan tutum, bilgi ve becerileri edinme ve uygulama süreci olarak tanımlar (CASEL, 2015). CASEL'in SDÖ çerçevesinde belirlediği, bilişsel, duyuşsal ve davranışsal öğrenme alanlarında yer alan beş temel sosyal duygusal öğrenme yetkinliği vardır. Bunlar; öz farkındalık, öz yönetim, sosyal farkındalık, ilişki becerileri ve sorumlu karar alabilme yetkinlikleridir. Tablo 1'de bu temel SDÖ becerileri ve alt becerileri görülmektedir.

Tablo 1. SDÖ becerileri ve alt-becerileri

Öz farkındalık	Öz yönetim	Sosyal Farkındalık	İlişki Becerileri	Sorumlu karar verme
Duyguları tanıma	Dürtü kontrolü	Bakış açılarını anlama	İletişim	Problemlerin tespiti
Gerçekçi öz-algı	Stres yönetimi	Duygudaşlık	Sosyal yakınlık	Durum analizi
Güçlü yönleri tanıma	Öz disiplin	Farklılıklara saygı	İlişki kurma	Problem çözme
Özgüven	Öz motivasyon	Başkalarına saygı	Takım çalışması	Değerlendirme
Öz yeterlik	Hedef belirleme			Yansıtma
	Organizasyon becerileri			Etik sorumluluk

SDÖ belge analizi

Belge analizleri; programların, program çerçevelerinin ve eğitim programlarının SDÖ yetkinliklerini ne ölçüde kapsadığını anlamak için yapılmaktadır. SDÖ programlarında kapsanan becerilerin neler olduğunu belirleme, programların uygulamadaki etkililiği rapor etme ve uygulamada kullanılan yöntemleri gösterme amacıyla da analizlere yer verilmektedir. Belge temelli analizler başlıca üç kategoride yapılmaktadır: (a) SDÖ programlarının etkililik analizi, (b) Bölgesel/ulusal program analizi, (c) Eğitim ve SDÖ programlarını değerlendiren bağımsız araştırmalar.

a. SDÖ programlarının etkililik analizi

CASEL, SDÖ önleme ve müdahale programlarını bazı etkililik kriterlerine göre değerlendirdiği üç temel rehber yayınlamıştır (CASEL, 2003; 2013; 2015). Bu rehberler, tasarımı, uygulanışı ve değerlendirme yöntemlerine bakarak SDÖ programlarını inceler ve en etkili olanlarını önerir. Programlar, CASEL'in beş temel SDÖ becerisi ile uyumlulukları, bu becerileri teşvik edip etmedikleri, program tasarımı, süresi, programın SDÖ becerilerini uygulamak

için yarattığı fırsatlar, uygulayıcılar için sunulan eğitimin kalitesi, değerlendirme araçları ve veri-temelli etkililik araştırmalarına bakılarak değerlendirilir. Bu rehberler aynı zamanda, hedeflenen yaş grubu, programın amaçları ve ortam hakkında bilgi verir. Bu rehberleri okul ve bölge eğitim yöneticileri kendi okul ve bölgelerindeki çıktıları, SDÖ programlarının çıktıları ile eşleştirmek için kullanabilir.

b. Bölgesel/ulusal program analizi

Bu başlık altında üç büyük kuruluşun çalışmaları örnek gösterilebilir. Öncelikle Dünya Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü (OECD) raporundan bahsetmek gerekir. “Sosyal Gelişme için Gerekli Yetkinlikler – Sosyal Duygusal Becerilerin Gücü” (2015) adlı bu rapor, OECD üyesi ve ekonomik partneri olan ülkelerde SDÖ becerilerini geliştirmek için uygulanan politikaların kapsamlı bir analizini sunmaktadır. Raporda, ulusal eğitim sistemlerinin kazanımları, eğitim programları çerçeveleri, derslerin içerikleri, ders dışı sosyal etkinlikler SDÖ bağlamında analiz edilmektedir. Bu analize göre, çocukların SDÖ becerilerini geliştirmek OECD ülkelerinin önemli hedeflerinden biri olmalıdır. Ulusal eğitim programlarında geliştirilmesi en çok hedeflenen beceriler ise özerklik, hoşgörü, sorumluluk, eleştirel düşünme ve kültürler arası anlayış olarak tespit edilmiştir. Ülkelerden edinilen bilgilere göre, öğrencilerin SDÖ becerilerinin beden eğitimi, sağlık bilgisi, vatandaşlık bilgisi, din kültürü ve ahlak bilgisi gibi derslerde desteklendiği ifade edilmiştir. Bazı ülkelerde ise SDÖ becerilerinin temel eğitim programının her alanına entegre edildiği belirtilmiştir. Eğitim programının dışında kalan sosyal etkinliklerin de çocukların SDÖ becerilerini geliştirmekte oynadığı önemli rolün altı çizilmiştir.

European Network for Social Emotional Competence (ENSEC), Avrupa genelindeki okullarda sosyal duygusal eğitim ile ilgili girişimleri destekleme amacıyla kurulan uluslararası bir organizasyondur. *ENSEC* üyeleri tarafından yazılan raporda, sosyal duygusal eğitimi kapsayan uluslararası ve ulusal eğitim programları, aynı zamanda da politika belgeleri ve raporlar incelenmektedir. Rapor, ülkelerin sahip olduğu farklı teorik yaklaşımları da

göstermektedir. Dünya çapında uygulanan sosyal duygusal eğitim ve müdahale programlarının etkililiğini gösteren meta-analiz sonuçları da raporda yer almaktadır (Cefai, Bartolo, Cavioni ve Downes, 2018). Buna göre, birçok AB üyesi ülkede SDÖ'nün öğretime önem atfedilmektedir. Fakat bu atfedilen önemin, politikalara ve eğitim programlarına ne ölçüde yansıdığı ülkeden ülkeye değişiklik göstermektedir. Raporda SDÖ ile ilişkili olan vatandaşlık eğitimi, sağlık bilgisi gibi birçok dersin kazanımının SDÖ hedefleri ile uyumlu olduğu belirtilmiştir. Fakat bu uyum, SDÖ becerilerinin etkili bir şekilde öğretilmesi için yeterli değildir. Eğitim programlarında SDÖ için ayrıca bir yer olmalıdır ve öğretimi için de yeterli zaman ve kaynak tahsis edilmelidir (Cefai ve diğ., 2018).

Üçüncü rapor ise yine CASEL'in yayınladığı, ABD'deki eyaletlerin SDÖ kazanımlarının kalitesinin incelendiği tarama raporudur. Bu taramada, eyaletlerin SDÖ kazanım ve göstergeleri detaylı bir şekilde incelenir. Burada bağımsız göstergelerin, kısa ve net açıklamaların ve çocukların beş temel SDÖ yetkinliği bağlamında neler bilmesi ve yapabilmesi gerektiğine dair gelişimsel standartların varlığına bakılır. Aynı zamanda eyalet SDÖ kazanımlarının diğer derslerle entegrasyonu incelenir. Destekleyici sınıf ortamlarının ve okul ikliminin yaratılıp yaratılmadığına ve eğitimin kültürel farklılıklara ne kadar duyarlı olduğuna da ayrıca bakılır. Eyalet SDÖ programlarında eğitimciler için mesleki gelişim imkanlarının, ölçme değerlendirme araçlarının ve etkililik ölçümü için veri-temelli araştırmaların olup olmadığı da tarama raporunda yer almaktadır (Dusenbery, Weissberg, Goren ve Domitrovich, 2014).

ABD'deki bazı eyaletler, SDÖ eğitiminin temel akademik eğitim programının bir parçası olması gerektiğini savunmaktadır. Bazı eyaletler ise bağımsız SDÖ becerileri tanımlamanın önemli olduğunu düşünmektedir. Öğrencilerin SDÖ becerilerini desteklemek için öğretmenlere mesleki gelişim fırsatları yaratan eyaletler olduğu gibi, kendi sosyal duygusal öğrenme kazanımlarını oluşturan eyaletler de vardır. Bazı eyaletler ise var olan eğitim programlarında SDÖ'yü içerecek şekilde değişiklikler yapmaktadır (Dusenbury ve diğ., 2018).

c. Bağımsız eğitim programı ve SDÖ programları değerlendirme çalışmaları

Bu çalışmalar, sistemli bir değerlendirme yaparak eğitim ve müdahale programlarının ortak özelliklerini tespit etmeyi amaçlar. Bu ortak özellikler, programların uygulanışının niteliğini ölçmede bir standart olarak kullanılabilir. Etkili bir SDÖ programının yapı taşları, sağlam bir teorik temel, iyi yapılandırılmış teorik çerçeve ve ölçülebilir kazanımlardır (Boustani ve diğ., 2015; Chorpita, Daleiden ve Weisz, 2005; Forman, Olin, Hoagwood, Crowe ve Saka, 2009; Garland, Hawley, Brookman-Frazee ve Hurlburt, 2008; Lawson, McKenzie, Becker, Selby ve Hoover, 2019; McLeod ve diğ., 2017). CASEL'in önerdiği SDÖ becerileri açısından değerlendirildiğinde görülmektedir ki en kapsayıcı ve veri-temelli SDÖ programları şu temel yetkinlikleri hedeflemektedir: Sosyal beceriler, başkalarının duygularını tanıma, kendi duygularını tanıma, problem çözme ve davranışsal başa çıkma yöntemleri (Lawson ve diğ., 2019; McLeod ve diğ., 2017).

Bu üç farklı analiz türünde, SDÖ öğretimi ve uygulaması üzerine çok çeşitli belgeler incelenmekte ve SDÖ programlarının temel özellikleri ve etkililikleri gösterilmektedir. Bunun amaçlarından biri öğretmenleri ve politika yapıcılarını program seçerken desteklemektir. Aynı zamanda daha nitelikli SDÖ becerilerinin öğretimi için farklı yaklaşımlar gözden geçirilebilir ve mevcut programlar yeniden tasarlanabilir.

Türkiye'deki erken çocukluk eğitimi

Türkiye'de Erken Çocukluk Eğitimi (EÇE) iki temel kamu kurumu tarafından verilmektedir: Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) ve Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı (AÇSHB). Türkiye'de EÇE, doğumdan altmış altı aya kadar olan zorunlu olmayan bakım ve eğitim hizmetlerini kapsar. EÇE, kreşler, gündüz bakımevleri, bağımsız anaokulları, ilköğretim okullarına bağlı anasınıfları, mesleki teknik liselere bağlı laboratuvar anaokullarında verilir. Güncel okullaşma oranı, 3

yaş için %13, 4 yaş için %38 ve 5 yaş için %75'tir (MEB, 2018). Devlet okullarında çalışan okul öncesi öğretmenleri genellikle üniversite mezunudur. Fakat, AÇSHB'ye bağlı anaokullarında genellikle lise mezunu öğretmenler görev alır. Herhangi bir okul öncesi sınıfında gözlemlenebilecek tavsiye edilen etkinlikler: Türkçe, matematik, sosyal bilgiler; oyun, uyku/dinlenme zamanı gibi günlük rutinler, çember zamanı tartışmaları, öz bakım rutinleridir.

Okul Öncesi Eğitim Programı (OÖEP) ülkedeki okul öncesi kurumlarındaki öğretmenler tarafından rehber olarak kullanılan temel belgedir. Okul öncesi kurumlarda yaklaşık 1.5 milyon çocuğun kayıtlı olduğu düşünüldüğünde, uygulamayı şekillendiren kazanım ve göstergelere neden daha yakından bakma gereği duyulduğu anlaşılabacaktır.

Bu araştırmanın amacı, OÖEP'deki kazanım ve göstergelerin SDÖ ile ilişkisini tespit etmektir. Bunu yaparken, CASEL'in beş temel SDÖ becerisi ve alt becerileri referans noktası olarak alınmıştır. Bugüne kadar MEB'in kazanım ve göstergelerini, CASEL SDÖ yetkinlikleriyle ilişkili olarak inceleyen başka bir çalışma bulunmamaktadır.

Bu çalışma OÖEP ile CASEL SDÖ çerçevesi arasında veri temelli ilişki kurulmasını sağlayarak alanyazına katkı sağlamaktadır. Böyle bir analiz, EÇE alanındaki araştırma, eğitim ve uygulamalara faydalı olacaktır. OÖEP kazanım ve göstergelerinin yakından incelenmesi; onlara daha geniş bir perspektiften bakılmasını sağlayacak, alanyazındaki boşlukları işaret edecek, yeni eğitim programları ve araştırmalar için fırsatları işaret edecektir. OÖEP'yi değerlendirmenin ötesinde, bu çalışma diğer ülkelerin ulusal eğitim programlarının değerlendirmesi için de katkı sağlayacaktır. Bu çalışma, ulusal bir eğitim programının SDÖ becerilerini içermesi açısından sistemli bir şekilde inceleme yönteminin de örneği olacaktır. Bu analiz, alana yöntemsel olarak katkı sunarak farklı ülkelerde benzer çalışmalar yapılmasına yol açacaktır.

Yöntem

Bu çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden durum araştırması kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Sosyal duygusal gelişim alanı kazanım ve göstergeleri açısından tek bir programı, OÖEP'yi anlamaya odaklandığı için durum araştırması olarak tasarlanmıştır. Kullanılan yöntem, belge ve içerik analizidir. Bu yöntem ile, SDÖ'nün OÖEP'ye entegrasyonu detaylı bir şekilde incelenmekte; durumun derinlemesine ve detaylı açıklaması yapılabilmektedir (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2011). Bu yöntem, mevcut belgelerin içinde yazılanlar ve bunların ötesinde yazılanların anlamlarını araştırmak üzerine kuruludur. Bu çalışmada kullanılan belgeler, resmî belgelerdir (Bogdan ve Biklen, 2007).

OÖEP, bu çalışmada analiz için temel alınan ana belgedir. Bu programda (a) MEB'in genel hedefleri, (b) EÇE bağlamındaki hedefler, (c) EÇE'nin temel ilkeleri, (d) EÇE'nin önemi, (e) EÇE'de ebeveynlerin ve öğretmenlerin önemi, (f) sınıf düzeni, rutinler, etkinlikler, günlük ve aylık programlar, (g) kazanım ve göstergeler ve (h) gözlem ve gelişim formları, etkinlik formatları ve öğretmenlere işlenmesi önerilen bazı kavramlar bulunmaktadır (MEB, 2013). Gelişimsel alanlara göre programda yer alan kazanım ve gösterge sayıları Tablo 2'de yer verilmektedir. Kazanım sayısı göz önünde bulundurulduğunda, en çok odaklanılan alanın bilişsel kazanım alanı olduğu, bunu sosyal duygusal gelişim, dil gelişimi, motor becerileri ve öz bakım alanlarının takip ettiği görülmektedir. Göstergeler incelendiğinde ise sıralama; bilişsel, dil, motor, sosyal duygusal ve öz bakım becerileridir.

Tablo 2. Gelişimsel alanlara göre kazanım ve gösterge sayıları*

Gelişimsel alanlar	Kazanımlar	Göstergeler
Bilişsel	21	118
Sosyal duygusal	17	53
Dil	12	73
Motor becerileri	5	70
Öz bakım becerileri	8	35

Göl-Güven, M. (2017). "Erken çocukluk eğitiminde alan tasarımı ve kullanımı: Kültürler arası karşılaştırma" makalesinden alınmıştır.

OÖEP, birçok gelişimsel ilke ışığında oluşturulmuştur. Programın çocuk-merkezli, esnek, sarmal, eklektik, dengeli ve oyun temelli olduğu ifade edilmiştir. Program, keşfederek öğrenmeye, yaratıcılığı geliştirmeye, gündelik yaşam tecrübelerini ve yakın çevredeki fırsatları eğitimsel amaçlarla kullanmaya önem vermektedir. Ölçme ve değerlendirme süreci kapsamlıdır ve program hem kültürel hem evrensel değerleri göz önünde bulundurur.

Mevcut çalışma kapsamında, sosyal duygusal gelişim alanındaki kazanım ve göstergeler detaylı bir şekilde incelenmiştir. OÖEP’de, programın genel hedefleri kazanımlar ve bu kazanımların alt başlıkları da göstergeler olarak adlandırılmıştır. Bu araştırma da, OÖEP’yi incelerken aynı terminolojiyi kullanmaktadır. CASEL, SDÖ çerçevesinden bahsedilirken SDÖ becerileri ve alt becerileri terminolojisi kullanılmıştır.

OÖEP’deki kazanımlar, öğrenme çıktılarını yansıtan çocuk-merkezli bir bakış açısıyla oluşturulmuştur. Diğer bir deyişle, kazanımlar çocukların ulaşması gereken bilgi, beceri ve yetkinlik seviyelerini tanımlamaktadır. Kazanımlar üzerine inşa edilen göstergeler ise basitten karmaşığa, somuttan soyuta doğru

düzenlenmiştir. OÖEP’ye göre, göstergeler, kazanımların gözlemlenebilir versiyonlarıdır (MEB, 2013).

Prosedür

Bu araştırmada veri kodlamasını yapanlar okulöncesi eğitim alanında çalışan akademisyen ve doktora öğrencileridir. Başlangıçta, kodlayıcılar veriyi analiz için hazırlamış ve düzenlemiştir (Creswell, 2007). Kullanılan belgeler, OEÖP ve CASEL rehberleridir. Daha sonra, iki doktora öğrencisi OÖEP’deki sosyal duygusal öğrenmeye dair kazanım ve göstergeleri kodlamaya başlamıştır. Programı kodlarken kullanılan kodlar, apriori (önceden belirlenmiş) kodlardır ve bunlar için CASEL SDÖ çerçevesi temel alınmıştır. Bunun sebebi de kodları ve kategorileri SDÖ alan yazınında var olan analitik bir çerçeveye ilişkilendirme amacıdır (Creswell, 2007). İlk kodlamadan sonra, kodlayıcılar aralarındaki farklılıkları ve belirsizlikleri tartışmak için bir araya gelmişlerdir. Daha sonra, alanda daha tecrübeli kodlayıcı ile bir araya gelinmiş, bu farklılıklar yeniden tartışılıp kodlar karşılaştırılmıştır. Uzman olan kodlayıcıya danışıldıktan sonra, farklılıklar ve belirsizlikler çözümlenmiş ve kodlayıcılar, kodlama şeması üzerinde ortak bir kararda buluşmuştur. Üç aşamalı kodlama sürecinde SDÖ- Sosyal Bilgiler kategorileri arasındaki kodlamada, kodlayıcılar arasındaki uyum %100, alt beceri kodlamalarında ilk aşamada %95 ve ikinci aşamada %100 uyuma ulaşılmıştır.

Kodlama sürecinde, ortaya bazı ortak temalar çıkmış ve bunlar çalışmanın diğer adımlarında karar alırken belirleyici olmuştur (Creswell, 2007). Veri kodlamanın ilk aşamasında, OÖEP’deki sosyal duygusal gelişim alanındaki kazanım ve göstergelerin bazılarının doğrudan sosyal duygusal öğrenmeyle ilişkili olmayıp, daha ziyade sosyal bilgiler alanıyla ilgili olduğu tespit edilmiştir. Bu sebeple, kazanım ve göstergeler kodlama sürecinde iki kategoriye ayrılmıştır: SDÖ ile ilgili olanlar ve sosyal bilgiler ile ilgili olanlar. Bu ayrımı doğru yapabilmek için, birden çok uluslararası eğitim programı ve onların kazanım ve göstergeleri incelenmiştir (Illinois State Board of Education, 2010; National Association for the Education of Young Children, 2018).

OÖEP'nin SDÖ ile ilgili kazanım ve göstergeleri kodlanırken öncelikli olarak CASEL rehberi (2017) temel alınmış; burada tüm SDÖ beceri ve alt becerileri detaylı tanımlanmıştır. Referans alınan diğer doküman ise öğretmenler için yayınlanan SDÖ'nün Temel Yetkinliklerini Desteklemeye Yönelik Örnek Etkinlikler belgesidir (CASEL, 2017b). Bu belgede her bir SDÖ becerisi daha kapsamlı ve açıklayıcı bir şekilde ele alınmaktadır. Kodlayıcıların SDÖ beceri ve alt becerilerine dair daha çok bilgiye ihtiyaç duydukları anlarda bu belge faydalı olmuştur.

Bu araştırmada açık kodlama yöntemi kullanılmıştır. OÖEP'deki her bir SDÖ kazanım ve göstergesi, CASEL'in beş temel SDÖ becerisi ve alt becerileri ile karşılaştırılmış ve uyumlu olanlar belirlenmiştir. Creswell'in de önerdiği gibi, kodlama sırasında ortaya çıkan zıtlıklar ve farklılıklar not edilmiş ve OÖEP'de SDÖ'nün kavramsallaştırılmasını anlamak için kullanılmıştır (2007). Veri kodlama sürecinde, kodlayıcılar bazı göstergelerin aynı anda birden çok CASEL alt becerisine denk geldiğini ya da birden çok göstergenin sadece bir alt beceriye karşılık geldiğini belirlemişlerdir.

Bulgular

MEB Okul Öncesi Eğitim Programı'nda sosyal duygusal gelişim alanında toplam 17 kazanım ve 53 gösterge bulunmaktadır. Tüm bu kazanım ve göstergelerin, SDÖ becerilerini ne ölçüde kapsadığı ve CASEL'in çizdiği çerçeveye ne kadar uyumlu olduğu incelenmiştir. Bu incelemenin sonucunda, 17 kazanım içinden 10 tanesinin (%60) doğrudan SDÖ kazanımı olduğu, 7 tanesinin (%40) sosyal bilgiler başlığı altında sınıflandırılması gerektiği görülmüştür. Sosyal bilgiler kazanımlarının ise sanat, yurttaşlık eğitimi ve hayat bilgisi ders içerikleri ile ilgili olduğu görülmüştür. Elli üç göstergeden 31 tanesi (%58) SDÖ ile, 21 tanesi (%42) sosyal bilgiler ile ilgilidir. Sadece bir gösterge (1.4) istisnai olarak belirlenmiştir; çünkü kazanım 1 sosyal bilgiler olarak kodlanmış iken gösterge 1.4 SDÖ ile ilgilidir. Bu gösterge kodlamadan ve veri analizi sürecinden çıkarılmıştır.

SDÖ ile ilgili olduğu tespit edilen 31 göstergeden öz farkındalık (%9), öz yönetim (%18) ve sorumlu karar verme (%6)

becerilerine sınırlı sayıda kazanımda ve göstergede yer verildiği belirlenmiştir. Sosyal farkındalık (%44) ve ilişki becerilerinin (%22) genel toplamın üçte ikisini kapsadığı görülmüştür (Tablo 3).

Tablo 3. CASEL SDÖ ile OÖEP kazanım-gösterge eşleştirmesi

Öz farkındalık	Öz yönetim	Sosyal farkındalık	İlişki becerileri	Sorumlu karar verme
		K4 (4.1, 4.2, 4.3)		
		K6 (6.1, 6.2, 6.3, 6.4)		
		K8 (8.2 ve 8.3)	K12 (12.4)	
K1 (1.4)	K5 (5.1 ve 5.2)	K9 (9.1, 9.2, 9.3)	K15 (15.2, 15.3, 15.4)	
K8 (8.1)	K7 (7.1 ve 7.2)	K12 (12.1, 12.2)	K17 (17.1, 17.2, 17.3)	
K15(15.1)	K10 (10.1)			K10 (10.1, 10.2)
	K12 (12.3)			
%9	%18	%44	%22	%6

Sosyal Bilgiler kazanımları

OÖEP’de bulunan 1, 2, 3, 11, 13, 14, ve 16 numaralı kazanımlar ve göstergelerinin CASEL’in beceri ve alt becerilerini ne ölçüde içerdikleri incelenmiştir (Tablo 4). Kazanım 1 ve 3 göstergesi ile kazanım 2 ve 5 göstergesinin herhangi bir SDÖ becerisi ya da alt becerisine karşılık gelmediği görülmüştür. Bu göstergeler, daha ziyade sosyal bilgiler alanında, hayat bilgisi dersi kazanımları ile daha uyumludur. Kazanım 3 ve göstergeleri ise yine aynı şekilde sosyal bilgilerin altında sanat ve yaratıcılık kazanımlarına daha yakındır.

Kazanım 11 ve 2 göstergesi vatandaşlık dersi ya da sosyal bilgiler alanının vatandaşlık bilgisi içeriği kazanımları ile daha çok ilişkilidir. Kazanım 11’in özellikle ikinci göstergesi SDÖ becerileri ile vatandaşlık/sosyal bilgiler dersinin nasıl entegre edilebileceğine örnektir. Kazanım 13 ve 3 göstergesi; kazanım 14 ve 3 göstergesi ise sanat dersi kazanımlarıyla daha yakından ilgilidir. Kazanım 16 ve 2 göstergesi vatandaşlık/sosyal bilgiler dersinin kazanımları arasında gösterilebilir. Bu kazanımlar üzerinde başka bir analiz yapılmamıştır.

Tablo 4. Sosyal Bilgiler kazanımları

Çocuk...	
Sosyal Bilgiler Kazanımları	
(1) Kendisine ait özellikleri tanıtır.	Hayat Bilgisi
(2) Ailesiyle ilgili özellikleri tanıtır.	Hayat Bilgisi
(3) Kendini yaratıcı yollarla ifade eder.	Sanat
(11) Atatürk ile ilgili etkinliklerde sorumluluk alır.	Vatandaşlık Dersi / Sosyal Bilgiler
(13) Estetik değerleri korur.	Sanat
(14) Sanat eserlerinin değerini fark eder.	Sanat
(16) Toplumsal yaşamda bireylerin farklı rol ve görevleri olduğunu açıklar.	Sosyal Bilgiler

SDÖ kazanımları

Tespit edilen 7 Sosyal Bilgiler kazanımına karşılık 10 SDÖ kazanımı tespit edilmiştir. ÖÖEP incelendiğinde, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 12, 15, ve 17 numaralı kazanımların doğrudan SDÖ becerileriyle ilgili olduğu görülmüştür (Tablo 5 ve Tablo 6). Sonraki aşamada, ÖÖEP’de SDÖ kazanımları iki gruba ayrılmıştır: Bütünsel ve karma olanlar. Bütünsel SDÖ kazanımlarında, bir kazanım CASEL’in sadece bir SDÖ becerisine denk gelmektedir; yani doğrudan karşılığı bulunmaktadır. Karma kazanımlarda ise bir kazanıma denk gelen birden çok SDÖ becerisi bulunmaktadır.

ÖÖEP’deki bütünsel SDÖ kazanımları 4, 5, 6, 7, 9, ve 17’dir (Tablo 5). Altı bütünsel SDÖ kazanımı arasından 2 tanesi öz yönetim becerisi, 3 tanesi sosyal farkındalık becerisi, 1 tanesi ise ilişki becerileri ile ilgilidir. Altı bütünsel SDÖ kazanımı arasında, öz farkındalık ve sorumlu karar verme becerilerine hiç yer verilmemiştir.

Tablo 5. Bütünsel SDÖ kazanımları

Kazanım	Gösterge	SDÖ Becerisi
(4) Bir olay veya durumla ilgili olarak başkalarının duygularını açıklar.	4.1 Başkalarının duygularını söyler. 4.2 Başkalarının duygularının nedenlerini söyler. 4.3 Başkalarının duygularının sonuçlarını söyler.	Sosyal farkındalık
(5) Bir olay veya durumla ilgili olumlu/olumsuz duygularını uygun yollarla gösterir.	5.1 Olumlu/olumsuz duygularını sözel ifadeler kullanarak açıklar. 5.2 Olumsuz duygularını olumlu davranışlarla gösterir.	Öz yönetim
(6) Kendisinin ve başkalarının haklarını korur.	6.1 Haklarını söyler. 6.2 Başkalarının hakları olduğunu söyler. 6.3 Haksızlığa uğradığında neler yapabileceğini söyler. 6.4 Başkalarının haklarını korumak için ne yapması gerektiğini söyler.	Sosyal farkındalık
(7) Bir işi veya görevi başarmak için kendini güdüler.	7.1 Yetişkin yönlendirmesi olmadan bir işe başlar. 7.2 Başladığı işi zamanında bitirmek için çaba gösterir.	Öz yönetim
(9) Farklı kültürel özellikleri açıklar.	9.1 Kendi ülkesinin kültürüne ait özellikleri söyler. 9.2 Kendi ülkesinin kültürü ile diğer kültürlerin benzer ve farklı özelliklerini söyler. 9.3 Farklı ülkelerin kendine ait kültürel özellikleri olduğunu söyler.	Sosyal farkındalık
(17) Başkalarıyla sorunlarını çözer.	17.1 Başkaları ile sorunlarını onlarla konuşarak çözer. 17.2 Arkadaşları ile sorunlarını çözemediğinde yetişkinlerden yardım ister. 17.3 Gerekli zamanlarda uzlaşmacı davranır.	İlişki becerileri

Karma SDÖ kazanımları ise 8, 10, 12, ve 15'tir (Tablo 6). Dört karma SDÖ kazanımının altındaki becerilere bakıldığında 2 tanesi öz farkındalık, 2 tanesi öz yönetim, 2 tanesi sosyal farkındalık, 1 tanesi ilişki becerileri ve 1 tanesi de sorumlu karar verme becerisi ile ilişkilidir.

Tablo 6. Karma SDÖ kazanımları

Kazanım	Gösterge	SDÖ Becerisi
(8) Farklılıklara saygı gösterir.	8.1 Kendisinin farklı olduğunu söyler.	Öz farkındalık
	8.2 İnsanların farklı özellikleri olduğunu söyler.	Sosyal farkındalık
	8.3 Etkinliklerde farklı özellikte çocuklarla birlikte yer alır.	
(10) Sorumluluklarını yerine getirir.	10.1 Sorumluluk almaya istekli olduğunu gösterir.	Öz yönetim
	10.2 Üstlendiği sorumluluğu yerine getirir.	Sorumlu karar verme
	10.3 Sorumluluklar yerine getirilmediğinde olası sonuçları söyler.	
(12) Değişik ortamlardaki kurallara uyar.	12.1 Değişik ortamlardaki kuralların belirlenmesinde düşüncelerini söyler.	Sosyal farkındalık
	12.2 Kuralların gerekli olduğunu söyler.	
	12.4 Nezaket kurallarına uyar.	Öz yönetim
	12.3 İstekleri ile kurallar çeliştiğinde kurallara uygun davranır.	
(15) Kendine güvenir.	15.1 Kendine ait beğendiği ve beğenmediği özellikleri söyler.	Öz farkındalık
	15.2 Grup önünde kendini ifade eder.	İlişki becerileri
	15.3 Gerektiği durumlarda farklı görüşlerini söyler.	
	15.4 Gerektiğinde liderliği üstlenir.	

Eksik olan ne?

CASEL SDÖ çerçevesinde, beş temel SDÖ becerisi ve bunların da altında yirmi beş alt beceri vardır. OÖEP’de, şu becerilere hiç değinilmemiştir: Öz farkındalık becerilerinden olan duyguları tanıma, özgüven, öz yeterlik; sosyal farkındalık becerilerinden olan duygudaşlık, başkalarına saygı; sorumlu karar verme becerisi olan problem çözme.

Şu alt beceriler de OÖEP’de tek başına gösterge olarak bulunmayan alt beceriler ise: Öz farkındalık becerisi olan güçlü yanlarının farkında olma; öz yönetim becerileri olan dürtü kontrolü, stres yönetimi, öz disiplin, öz motivasyon, hedef belirleme, yönetim becerileri; sorumlu karar verme becerileri olan problemleri tanıma, durumları analiz etme, değerlendirme, üzerine düşünme, etik sorumluluk.

Tartışma

Bu araştırmada, OÖEP'deki kazanım ve göstergelerin ne ölçüde sosyal duygusal öğrenme ile ilişkili olduğunu saptayabilmek amaçlanmış ve bu analiz yapılırken, CASEL'in beş temel SDÖ becerisi ve alt becerileri referans noktası olarak kullanılmıştır.

Sosyal duygusal gelişim alanında bulunan on yedi kazanım ve elli üç gösterge incelendiğinde önemli bir kısmının sosyal duygusal gelişim alanı ile değil sosyal bilgiler alanı ile ilgili olduğu görülmüştür. Bu kazanımlar dışarı çıkarıldığında kalan kazanımların doğrudan SDÖ ile ilgili olduğu tespit edilmiştir. Ancak doğrudan SDÖ kazanımı olarak adlandırılacak olanların da ikiye ayrılması gerekmiştir: Bütünsel ve karma. Bunların bir kısmının kazanım ve alt göstergelerinin tamamıyla bir sosyal duygusal öğrenme becerisinin altında yer alabildiği ancak bir kısmının daha karma bir yapıya sahip olduğu; yani kazanımın denk geldiği SDÖ becerisi ile göstergelerin denk geldiği SDÖ becerisi ve alt becerilerinin birbirinden farklı, hatta bazı noktalarda uyumsuz olduğu görülmüştür.

OÖEP'nin genel yapısı incelendiğinde, görülen en önemli problem; eğitim programının sosyal duygusal öğrenme kazanımlarının temellendirildiği net bir yaklaşımının olmamasıdır. Dusenbury, Zadzil, Mart ve Weissberg (2011) tarafından eğitim programı oluşturulurken üç yaklaşım önerilmektedir: (a) bağımsız, kapsamlı sosyal duygusal öğrenme kazanımları oluşturma, (b) sosyal duygusal öğrenmenin bir ya da daha fazla boyutunu ele alan bağımsız kazanımlar, (c) dil, sağlık, sosyal bilgiler gibi başka alanların öğrenme kazanımlarının sosyal duygusal öğrenme ile ilgili olan hedef ve ölçütlerini bir araya getirme. OÖEP bu üç yaklaşımın ışığında incelendiğinde, ikinci ve üçüncü yaklaşımın bir birleşiminin benimsendiği görülmektedir. Bazı kazanımlar SDÖ'nün bir ya da birden fazla yönünü ele alırken, bazıları da vatandaşlık, sosyal bilgiler, sanat gibi başka alanların/derslerin SDÖ ile ilişkili olan kazanımlarının bir birleşimi gibidir.

OÖEP'de bulunan sosyal duygusal gelişim alanı kazanımlarının oluşumu ile ilgili farklılıklarını ve CASEL çerçevesi ile

uyumsuzluklarını şu şekilde kategorize etmek mümkündür: (a) gelişimsel sıralama ile ilgili sorunlar, (b) kavramlardaki farklılıklar, (c) kısıtlı kazanım tanımları ve kazanım/gösterge uyumsuzluğu, (d) eksik olan SDÖ alt becerileri.

Gelişimsel sıralama ile ilgili sorunlar

OÖEP'nin SDÖ bağlamındaki tasarımı göz önünde bulundurulduğunda, görülmektedir ki kazanım ve göstergelerin teorik ve gelişimsel çerçeveye dayanan bir sıralaması yoktur. Var olan sıralama hiyerarşik veya sarmal bir yapıyı takip etmemiştir. OÖEP'deki temel SDÖ yetkinlikleri, CASEL SDÖ çerçevesinde olduğu gibi düzenli ve sıralanmış bir şekilde değildir. Her SDÖ becerisinin alt becerileri hem temel SDÖ becerisini kapsamlı bir şekilde yansıtan hem de çocukların gelişimsel özellikleriyle uyumlu olacak bir şekilde yazılmamıştır. Bu tutarsızlıklar ve iyi yazılmış SDÖ beceri ve alt becerilerinin yokluğu, OÖEP kazanım ve göstergelerinin uluslararası, veri-temelli bir SDÖ çerçevesine dayandırılarak geliştirilmediğini göstermektedir. Kazanım 4 ve Kazanım 5 buna örnek olarak gösterilebilir.

Kazanım 4, bütününe bakıldığında, CASEL'in modelindeki sosyal farkındalık becerisine karşılık gelmektedir. Aynı standardın göstergeleri ise bu becerinin alt becerisi olan "farklı bakış açılarını anlama" becerisine karşılık gelmektedir. Bu kazanım, OÖEP'deki kazanımlardan CASEL SDÖ becerilerine denk gelen ilk kazanımdır; fakat bu ilk kazanımda odak noktası başkalarının duyguları ve bakış açılarıdır. CASEL SDÖ modelinde ise öz farkındalık, kendi duygularını tanıma ve tutarlı bir benlik algısına sahip olma vurgusu ile birlikte modelde yerini alan ilk SDÖ becerisidir.

CASEL'de sosyal farkındalık becerisi şu şekilde tanımlanmıştır: "Kendisinden başkalarının, özellikle farklı geçmişlerden ve kültürlerden gelenlerin, bakış açılarını anlama ve onlarla duygudaşlık kurma". MEB OÖEP'deki bu kazanım, "başkalarının duygularını ifade etmek, onlara karşılık vermek, başkalarının duygularının sebep ve sonuçlarını açıklama" becerisine odaklanmaktadır. Halbuki çocuğun başkalarının düşüncelerini anlamasından ve ona uygun davranışlar göstermesinden önce kendi

duygularını fark etmesi, anlaması ve adlandırabilmesi yani öz farkındalık geliştirmesi gerekir (Bronson, 2000; McClelland, Gel-dhof, Cameron ve Wanless, 2015). Gelişimsel olarak, özellikle erken çocuklukta, öz farkındalık becerisinin sosyal farkındalık becerisinden daha erken gelişmesi beklenmektedir.

Bir diğer örnek olan Kazanım 5'in bütününe bakıldığında, CASEL'in modelindeki öz yönetim becerisine karşılık geldiği görülebilir. Kazanım 5'in iki göstergesi, dürtü kontrolü ve stres yönetimi alt becerilerini kapsamaktadır. CASEL öz yönetim becerisini şu şekilde tanımlamaktadır: "Kişinin farklı durumlarda duygularını, düşüncelerini ve davranışlarını etkili bir şekilde düzenleyebilmesi, stresini yönetebilmesi ve dürtülerini kontrol edebilmesi". CASEL'in SDÖ modelinde, kişinin duygu ve düşüncelerini tanıması ve adlandırması (öz farkındalık), onları ifade ve kontrol etmesinden (öz yönetim) önce gelmektedir. Fakat, OÖEP'de, kişinin duygularını ifade ve kontrol etmesi, öncesinde öz farkındalığa herhangi bir vurgu yapılmadan, programın beşinci kazanımı olarak verilmiştir. Kazanım 4'te olduğu gibi burada da gelişimsel sıralama göz ardı edilmiş; öz yönetim becerisinden önce çocuğun öz farkındalık becerisinin gelişmesi gerektiği kazanım tasarımı şekillendirirken etkili olamamıştır.

Kavramlarda farklılıklar

OÖEP'deki kazanım ve göstergelerin tasarımı göz önünde bulundurulduğunda görülmektedir ki CASEL çerçevesi ile arasında bazı temel kavramlarda farklılıklar vardır. Bunlardan en göze çarpanı farklılıklar ve onları takdir etme, farklılıklarla birlikte yaşama kavramıdır. Farklılıkları bilme, takdir etme, bir toplumda farklı geçmişlere, özelliklere ve becerilere sahip diğer insanlarla kurulan iletişim için gerekli beceriler konusunda CASEL çerçevesi daha geniş bir tanıma sahipken OÖEP'de, kazanımlara yansıdığı kadarıyla, bu tanım ve sunulan alt beceriler kısıtlı kalmıştır. Buna örnek olarak kazanım 6, 8 ve 9 gösterilebilir.

OÖEP'de farklılıklar ve diğer insanlarla ilişki şu şekilde ifade edilmiştir. Kazanım 6'da çocuk "kendisinin ve başkalarının haklarını korur". Kazanım 8'de çocuk "farklılıklara saygı gösterir". Kazanım 9'da çocuk "farklı kültürel özellikleri açıklar".

CASEL SDÖ çerçevesinde farklılıklar konusu sosyal farkındalık becerisi altında ele alınır. Öz farkındalık ve öz yönetim becerilerini geliştiren çocukların kendilerini tanımaları, kendi özelliklerini bilmeleri ve kendi duygu ve dürtülerini yönetebilmeleri beklenmektedir. Gelişimsel olarak bu becerilerden daha sonra gelen sosyal farkındalık becerisinde ise çocuk kendini bir topluluk içinde konumlandırırken, o topluluğu tanıması, o topluluğun bireyleri ile ilişki kurması gerekir. Bu ilişkileri kurarken etrafındaki insanların farklı özellikleriyle karşılaşır. Bu özellikleri anlaması ve bunlarla uyumlu bir şekilde yaşama becerisini geliştirmesi gerekir.

CASEL SDÖ çerçevesinde sosyal farkındalık becerisinin altında başka insanların bakış açılarını anlama, onlarla duygudaşlık etme, farklılıkları takdir etme ve başka insanlara saygı duyma alt becerileri vardır. Bu tanım, sosyal ilişkileri her boyutuyla ele alan oldukça kapsamlı bir beceri tanımıdır.

Sosyal farkındalık becerisinin bir alt becerisi olan “farklılıkları takdir etmek” CASEL çerçevesinde şöyle tanımlanmaktadır: “Çocukların bireysel ve grup farklılıklarının birbirini tamamladığını, insanların farklı tavır ve değerleri olduğunu, farklılıklara rağmen tüm insanların benzer ihtiyaç, duygu ve istekleri olduğunu anlaması, basmakalıp inanışlara direnmeleri, tüm bireylerin haklarını savunmaları beklenir”.

OÖEP’ye bakıldığında kazanım 6’nın “kendisinin ve başkalarının haklarını korur” CASEL’in modelindeki sosyal farkındalık becerisinin “farklılıkları takdir etmek” alt becerisine karşılık geldiği görülmektedir. Fakat, ikisi arasındaki uyum sınırlıdır çünkü OÖEP bu açıdan incelendiğinde, kazanım 6 yukarıdaki tanımın sadece “tüm bireylerin haklarını savunma” bölümü ile örtüştüğü görülür. CASEL çerçevesi, tüm bireylerin hakları ve farklılıklarını anlama, tanıma, kabul etme ve saygı duyup korumaya odaklanırken, OÖEP bu tanımın içinde sadece bireylerin haklarının savunulmasına odaklanmıştır.

Kazanım 8 “farklılıklara saygı gösterir”, CASEL’deki sosyal farkındalık becerisi ile örtüşmektedir. Kazanım 8’in göstergeleri ise hem “gerçekçi öz algı” hem de “farklılıkları takdir etmek” SDÖ alt becerilerinin içerikleri ile örtüşmektedir. Bu kazanımda

ve göstergelerinde “farklılıklar” ifadesinden neyin kastedildiği açık değildir. Bunlar fiziksel, karakter ile ilgili, ahlaki ve kültürel farklılıklara, değerlere, duygu ve düşüncelere karşılık geliyor olabilir. Kazanımın bu açıdan netleştirilmesi gerekmektedir. Bunun yanı sıra, CASEL SDÖ çerçevesinde “gerçekçi öz algı” alt becerisi, kişinin kendi güçlü ve zayıf yanlarını doğru bir şekilde değerlendirebilmesi olarak tanımlanmıştır. OÖEP’de gösterge 8.1’de çocuğun kendinin farklı olduğunu söyleyebilmesi hedeflenir ama bu farklılığın hangi yönlerden olabileceği belirtilmemiştir.

Kazanım 9 “farklı kültürel özellikleri açıklar”, CASEL SDÖ çerçevesinde sosyal farkındalık becerisine karşılık gelmektedir. Bu kazanımın tüm göstergelerine bakıldığında “farklılıkları takdir etmek” alt becerisine karşılık geldikleri görülmektedir. Fakat, OÖEP’deki “farklılık” algısı CASEL çerçevesinde sunulandan farklı gözükmemektedir. OÖEP’de farklı ülkeler ve kültürlerle, öğrenilmesi gereken konular olarak yer verilmiştir. Çocukların farklı ülkeler ve kültürler olduğunu öğrenmeleri, bu farklılıkları takdir etmenin yeterli bir ön koşulu olarak kazanıma yansıtılmıştır. Ancak uluslararası SDÖ alan yazını açısından bakıldığında, farklılıkları takdir etme becerisi farklı kültür ve ülkeleri öğrenmenin ötesine geçmektedir. Çocuklar öncelikle içinde bulundukları farklı gruplar (sınıf, aile, mahalle vb.) ve üyeleri ile ilişkiler kurarak birbirlerini tanır ve farklı bakış açılarını çeşitli bağlamlarda öğrenir. Çocukların ilişki kurmayı ve karşılıklı saygı içinde bir arada yaşama ve çalışma becerisini öğrenmesi hedeflenir. Farklılıkları takdir etme becerisinde, çocukların değerler, inançlar ve farklı bakış açılarına, önce kendi kültürel bağlamlarından bakarak bir anlayış ve takdir geliştirmesi önemlidir (CASEL, 2017; Illinois State Board of Education, 2005; Michigan Department of Education, 2017; The Rhode Island Council for Elementary and Secondary Education, 2017).

Aynı beceri elbette başka ülkelerden ve kültürlerden olan insanlarla ilişki kurma ve sürdürme için de gereklidir ve bunun ilk adımlarından biri o kültürleri ve kültürün bireylerinin yaşayışını öğrenmektir. Ancak OÖEP, sadece bu ilk adıma odaklanarak sosyal farkındalık becerisini kapsamlı bir şekilde ele almakta kısıtlı kalmaktadır.

Kısıtlı tanım ve kazanım-gösterge uyumsuzluğu

CASEL SDÖ modelinde beş temel SDÖ becerisi ve bunların altında toplam yirmi beş alt beceri vardır. Bu alt becerilerin her biri, uzun süreli bilimsel çalışmalara ve teorik bir alt yapıya dayanarak geliştirilmiştir (Berg ve diğ., 2017). Alt beceriler birbirlerinden hem farklı hem de kavramsal olarak birbirleriyle ilişkilidir ve aynı zamanda ait oldukları temel SDÖ becerisi ile uyum içindedir.

OÖEP'deki SDÖ kazanım ve göstergelerinin düzenlenmesine bakıldığında birçok kazanımın, göstergeleriyle tam uyumlu olmadığı, aynı kazanım altında bulunan göstergelerin farklı temel SDÖ becerilerine karşılık geldiği görülmektedir. Bu sebeple kazanımların tanımı ve açıklamaları eksik kalmaktadır. Aynı zamanda kazanım ve göstergeler arasında uyumsuzluk meydana gelmektedir. Bunlara örnek olarak 7, 10, 12, 15, 17 kazanımları verilebilir.

Kazanım 7 “bir işi veya görevi başarmak için kendini güdüler”, bütününe bakıldığında, CASEL SDÖ çerçevesindeki öz yönetim becerisine karşılık gelmektedir. CASEL SDÖ çerçevesinde öz yönetim şöyle tanımlanmaktadır; kısa ve uzun vadeli olumlu ve gerçekçi hedefler koyma ve onlara erişmeye çalışma; hedefe ulaşmak için plan, atılacak adımlar ve akılcı bir zaman çizelgesi oluşturma; mevcut kararların hedefe ulaşmayı nasıl etkileyebileceğini analiz etme; gelişimi izleme ve sürdürme, zorluklarla başa çıkmada dirayet gösterme. Görüldüğü üzere bu oldukça kapsamlı bir beceri tanımıdır. Halbuki OÖEP'deki kazanım, bu tanımın sadece “hedefe ulaşmak üzere çalışma” ve “dirayet gösterme” kısımlarıyla örtüşmektedir. Yani becerinin kısıtlı bir tanımı mevcuttur.

Kazanım 17 “başkalarıyla sorunlarını çözer”, CASEL SDÖ çerçevesindeki ilişki becerileri ile örtüşmektedir. Gösterge 17.1 “iletişim becerileri”, gösterge 17.2 “sosyal yakınlık” ve gösterge 17.3 ise “ilişki kurma” alt becerilerine karşılık gelmektedir. CASEL SDÖ çerçevesinde, bu beceri “başkalarıyla sağlıklı ilişkiler kurmak ve sürdürmek” olarak daha kapsamlı bir şekilde tanımlanmıştır. Fakat OÖEP'deki bu kazanım ve göstergeler,

temelde ilişkilerde çatışma yaşandığında ne yapılması gerektiği konusuna odaklanmaktadır. Bu becerinin sağlıklı iletişim kurma, dikkatli dinleme, diğer insanlarla iş birliği yapma, uygun olmayan sosyal baskıyı reddetme gibi önemli alt becerilere hiç değinilmemiştir.

Kazanım 10 “sorumluluklarını yerine getirir”, CASEL’deki öz yönetim ve sorumlu karar verme becerilerinin içeriklerine yakındır. 10.1 öz yönetim ve öz motivasyon alt becerisine, 10.2 sorumlu karar verme becerisinin etik sorumluluk alt becerisine ve 10.3 yine aynı becerinin sorunları tanımlamak, durumları analiz etmek, değerlendirmek ve üzerine düşünmek alt becerisinin içeriklerine yakındır. CASEL’in SDÖ çerçevesinde öz yönetim becerisinin altında dürtü kontrolü, stres yönetimi, öz disiplin, öz motivasyon, hedef belirleme ve yönetim becerileri vardır. OÖEP kazanım 10 ise sadece öz motivasyon alt becerisini içermiştir. Gösterge 10.3 ise sorumlu karar verme becerisinin en önemli iki adımı olan “sorunları tanımlamak” ve “durumları analiz etmek” adımlarını içermemekte, bunun yerine sadece “bir kararın sonuçlarını değerlendirmek ve üzerinde değinmek” bölümüne değinmektedir. Sorunları çözme becerisi de bu kazanımda yer bulamamıştır.

Öz yönetim becerisiyle yakından ilişkili olan ve bireyin problemleri çözme becerisini geliştiren öz düzenleme yetkinliğinin kendi içinde bir döngüsü vardır; hedef belirleme, bu hedefe yönelik stratejiler geliştirme ve uygulama, süreci gözlemleme ve stratejilerini gözden geçirme (Pintrich, 2000; Zimmerman, 2002). Bu kazanımda, bu döngünün önemli ayakları eksiktir. Yine aynı kazanımda, sorumlu karar verme becerisinden ziyade sorumlu olma vurgusu yapılmıştır. Bu ikisi arasında önemli farklar vardır. Sorumlu karar verme, bir sosyal ve bilişsel beceridir; çocukların karar alma ve seçim yapma fırsatları zenginleştikçe, onlara sunulan deneyimler eşliğinde gelişme ve ilerleme potansiyeli vardır. Ancak sorumlu olma, bir karakter özelliği yani değişmez bir özellik olma anlamı taşır. Sorumlu olmanın gerektirdiği bilişsel ve sosyal beceriler ve karar alma sürecinin rolü, OÖEP kazanımında eksiktir.

Bu kazanımdan anlaşılmaktadır ki çocuktan problemleri ta-

nımlama, analiz etme, çözme ve değerlendirmesi beklenmemektedir. Kısıtlı bir şekilde, davranışlarının ve kararlarının üzerine düşünmesi ve sorumluluk alması beklendiği ifade edilmiştir. Görülmektedir ki, program sorumluluk duygusu yüksek çocuklar yetiştirme bakış açısıyla geliştirilmiştir. Fakat, bu süreçte sorumlu karar verme ve problem çözme becerileri desteklenmezse, çocuklar belli alanlarda sorumluluk alma ve bunları gerçekleştirmede güçlük çekerler. Çocukların mevcut durumu değerlendirebilmesi ve kararlarının sonuçlarını, onları uygulamadan öngörebilmeleri için şartlı bilgiye, yani bir adımı attıklarında sonucunda ne olacağını bilmeye ve öngörmeye ihtiyaçları vardır (Winne ve Azevedo, 2014). Sorumlu karar verme SDÖ becerisi ve ona bağlı alt beceriler, bu gelişimi adımlarıyla birlikte kapsamlı bir şekilde açmakta ve uygulayıcılara yol göstermektedir. OEÖP’de bu özellik eksiktir.

Kazanım 12 ve göstergeleri, CASEL SDÖ çerçevesinden öz yönetim, sosyal farkındalık ve ilişki becerileri içerikleri ile ilişkilidir. Kazanım 15, CASEL SDÖ çerçevesinden öz farkındalık ve ilişki becerileri ile örtüşmektedir. Görülmektedir ki, OÖEP’nin bir kazanımında birden fazla SDÖ becerisi ve alt becerisi yer almaktadır. Bu da kazanımların oluşumundaki teorik altyapı eksikliğine işaret etmektedir.

Eksik olan SDÖ alt becerileri

Yukarıda OÖEP’de yer bulan ve doğrudan SDÖ becerileriyle ilişkili olduğu tespit edilen kazanımların yapısındaki sorunlar özetlenmiştir. Ancak uluslararası SDÖ alan yazında yer bulan ancak OÖEP’de hiç yer verilmeyen SDÖ alt becerileri de bulunmaktadır. Genel olarak tüm programda öz farkındalık temel becerisine çok kısıtlı değinilmiştir. Onun altında yer alan duyguları tanıma, öz güven, öz yeterlik, güçlü yanlarının farkında olma becerilerine karşılık gelecek göstergeler programda bulunmamaktadır.

Öz farkındalık becerisinden sonra gelen öz yönetim becerisi de OÖEP’de kısıtlı bir şekilde yer bulmuştur. Bu temel becerinin alt becerilerini oluşturan dürtü kontrolü, stres yönetimi, öz disiplin, öz motivasyon ve hedef belirleme programın kazanımlarında

bağımsız birer gösterge olarak yer almamaktadır.

Sosyal farkındalık becerisini oluşturan alt becerilerden olan duygudaşlık, başkalarına saygı becerilerine programda hiç yer verilmemiş; yönetim becerilerine ise bağımsız bir gösterge ayrılmamıştır.

Sorumlu karar verme becerisi de CASEL SDÖ çerçevesinde oldukça kapsamlı tanımlanan ve birçok alt becerisi olan becerilerdendir. OÖEP’de bu becerinin oldukça kısıtlı, neredeyse hiç yer almadığını söylemek mümkündür. Bu beceriyi oluşturan alt beceriler olan problem çözme, problemleri tanıma, durumları analiz etme, değerlendirme, üzerine düşünme ve etik sorumluluk gibi beceriler OÖEP kazanımlarında yer almamaktadır.

OÖEP’de genel olarak sosyal farkındalık ve ilişki becerilerine yönelik göstergelerin ağırlıklı olduğunu ama öz farkındalık, öz yönetim ve sorumlu karar alma göstergelerinin sınırlı sayıda olduğunu görmekteyiz. Bu durum, Kağıtçıbaşı’nın (2005) ilişkisellik olarak tanımladığı kültürümüze atfedilen özelliklere bağlanabilir. Bunun yanı sıra programı ve içindeki kazanım ve göstergeleri oluşturmada uluslararası eğitim programının yeterli ölçüde takip ve dahil edilmemesi bu eksiklik ve farklılıklara yol açmış olabilir. Dünyadaki farklı SDÖ teorik çerçevelerini inceleyen çalışmalarda da benzer sorunlar tespit edilmiştir (Berg ve diğ., 2017).

Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada MEB tarafından hazırlanan OÖEP sosyal duygusal gelişim alanında yer alan kazanım ve göstergelerin içeriğinin ve düzenlemesinin uluslararası SDÖ alan yazını ve CASEL SDÖ çerçevesi ile uyumu incelenmiştir.

OÖEP sosyal duygusal gelişim kazanımlarından önemli bölümünün SDÖ kavramıyla ilgili değil sosyal bilgiler alanı ile ilgili olduğu tespit edilmiştir. Doğrudan SDÖ becerileriyle ilgili olan kazanımların bir kısmının odaklı yani hem kazanım hem gösterge bazında SDÖ becerilerine uyumlu bir şekilde yer verdiği tespit edilmiştir. Kalan kazanımların tanımlanmasında ise bazı temel sorunlar tespit edilmiştir. Bunlar, gelişimsel sıralamaya uygun olmama, kazanım-gösterge uyumsuzluğu, kısıtlı kaza-

nım tanımları, kavramların ele alınışında farklılıklar ve hiç yer verilmeyen SDÖ becerileri olarak özetlenebilir.

SDÖ eğitim programlarının oluşumunda temel alınan üç farklı yaklaşım vardır: (a) bağımsız ve kapsamlı sosyal duygusal öğrenme kazanımları oluşturma; (b) sosyal duygusal öğrenmenin bir ya da daha fazla boyutunu ele alan bağımsız kazanımlar oluşturma; (c) dil, sağlık, sosyal bilgiler gibi başka alanların öğrenme kazanımlarının sosyal duygusal öğrenme ile ilgili olan hedef ve ölçütlerini bir araya getirme (Dusenbury ve diğ., 2011). OÖEP, eğitim programı tasarımı var olan bu üç yaklaşımın ışığında değerlendirilmeli ve yeniden düzenlenmelidir. Bu araştırma, ilk yaklaşımın benimsenmesini yani birbirinden bağımsız, kapsamlı sosyal duygusal öğrenme kazanımları oluşturulmasını önermektedir. SDÖ kazanımlarının açık ve genel eğitim kazanımları ve hedefleri ile uyumlu olması gerekmektedir.

Yeniden düzenleme yapılırken öncelikle tüm kazanım ve göstergelerin doğrudan sosyal duygusal öğrenme alanı içerisinde olmasına dikkat edilmeli; sosyal bilgiler alanındaki kazanımlar çıkarılmalı ya da programda bir tema olarak kullanılmalıdır. Eksik, kısıtlı yer verilen beceriler tespit edilmeli ve programda yer almaları için gerekli düzenlemeler yapılmalıdır. Programda hiç var olmayan SDÖ becerilerine dair de benzer bir çalışma yapılmalı ve program sosyal duygusal öğrenme alanyazınında mutabık kalınan tüm becerileri kapsayacak bir şekle getirilmelidir. Tüm göstergeler ait oldukları kazanım ile uyumlu hale gelecek şekilde yeniden düzenlenmelidir. Becerilerin ve bunlara bağlı alt becerilerin erken çocukluk dönemi gelişimsel sıralaması ile mümkün oldukça uyumlu ve sarmal bir yapıda programda yer almasına dikkat edilmelidir.

Tüm bu düzenlemelerin öncesinde OÖEP sosyal ve duygusal gelişim alanının uluslararası güncel bilimsel çalışmaların ışığında teorik bir çerçeveye oturtulmasına ihtiyaç vardır. Bu kazanımların iyi bir teorik çerçeveye oturtulmasının, becerilerinin seçiminde, detaylandırılmasında, geliştirilen deneyimlerde, değerlendirmede ve sınıf içinde kullanımlarında faydası olacaktır. Programda yer alan kazanım ve göstergeler açık, veri-temelli bir SDÖ çerçevesine dayandırılarak geliştirilebilir. Sosyal duygusal

gelişim ve öğrenme alanında kabul görmüş CASEL SDÖ teorik çerçevesinin kullanılması hem program geliştirenler hem de uygulayıcı ve araştırmacı paydaşlar için programın uygulama, değerlendirme ve etkililiğini ölçme çalışmaları için etkili bir yol olabilir.

Not: Bu bölüm aşağıda yer verilen çalışmanın genişletilmiş özetidir.

Erbil, F. Ozgunlu, M. ve Gol-Guven, M. (2019, Ekim). *Social and Emotional Learning (SEL) Under Investigation: Identifying SEL in the Turkish Early Childhood Education Curriculum (TECEC)*, 6th International Early Childhood Education Congress, Kafkas Üniversitesi, Kars-Turkey”.

Sözlük

C

Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL): Akademik, Sosyal ve Duygusal Öğrenme için İşbirliği

E

European Network for Social Emotional Competence (ENSEC): Sosyal Duygusal Yetkinlik için Avrupa Ağı

R

Relatedness, interdependence, autonomous-relational self: ilişkisellik

Kaynakça

Belfield, C., Bowden, A. B., Klapp, A., Levin, H., Shand, R., ve Zander, S. (2015). The economic value of social and emotional learning. *Journal of Benefit-Cost Analysis*, 6(3), 508-544.

Berg, J., Osher, D., Same, M. R., Nolan, E., Benson, D., ve Jacobs, N. (2017). *Identifying, defining, and measuring social and emotional competencies*. Washington, DC: American Institutes for Research.

Bierman, K. L., ve Motamedi, M. (2015). Social and emotional learning programs for preschool children. *Handbook of social and emotional learning: Research and practice*, 135-151.

Bierman, K. L., Greenberg, M. T., ve Abenavoli, R. (2017). Promoting social and emotional learning in preschool: Programs and practices that work. *State College, PA: Pennsylvania State University, Edna Bennet Pierce Prevention Research Center*.

Bogdan, R., ve Biklen, S. K. (2007). *Fieldwork. Qualitative Research for Education: An Introduction to Theories and Methods: International Edition*.

Boustani, M. M., Frazier, S. L., Becker, K. D., Bechor, M., Dinizulu, S. M., Hedemann, E. R., ve Pasalich, D. S. (2015). Common elements of adolescent prevention programs: minimizing burden while maximizing reach. *Administration and Policy in Mental Health and Mental Health Services Research*, 42(2), 209-219.

Bronson, M. (2000). *Self-regulation in early childhood: Nature and nurture*. Guilford Press.

CASEL (2003, 2013, 2015, 2017a). CASEL Program Guide. <https://casel.org/guide/> adresinden erişildi.

CASEL (2017b). Sample Teaching Activities to Support Core Competencies of Social and Emotional Learning. <https://www.casel.org/wp-content/uploads/2017/08/Sample-Teaching-Activities-to-Support-Core-Competencies-8-20-17.pdf> adresinden erişildi.

Cefai, C., Bartolo, P. A., Cavioni, V., ve Downes, P. (2018). Strengthening social and emotional education as a core curricular area across the EU: A review of the international evidence.

Chorpita, B. F., Daleiden, E. L., ve Weisz, J. R. (2005). Identifying and selecting the common elements of evidence based interventions: A distillation and matching model. *Mental Health Services Research*, 7(1), 5-20.

Creswell, J.W. (2007). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. Third Edition. Sage, Thousand Oaks.

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.

Dusenbury, L., Weissberg, R. P., Goren, P., ve Domitrovich, C. (2014). State Standards to Advance Social and Emotional Learning: Findings from CASEL's State Scan of Social and Emotional Learning Standards, Preschool through High School, 2014. *Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning*.

Dusenbury, L., Zadrazil, J., Mart, A., ve Weissberg, R. (2011). State learning standards to advance social and emotional learning. CASEL, Chicago.

Evans, G. W., ve Kim, P. (2013). Childhood poverty, chronic stress, self-regulation, and coping. *Child Development Perspectives*, 7(1), 43-48.

Forman, S. G., Olin, S. S., Hoagwood, K. E., Crowe, M., ve Saka, N. (2009). Evidence-based interventions in schools: Developers' views of implementation barriers and facilitators. *School Mental Health*, 1(1), 26.

Fraenkel, J.R., Wallen, N. E. ve Hyun, H. H. (2011). *Validity and reliability, how to design and evaluate research in science education* (Eighth Edition), McGraw-Hill Companies.

Garland, A. F., Hawley, K. M., Brookman-Frazee, L., ve Hurlburt, M. S. (2008). Identifying common elements of evidence-based psychosocial treatments for children's disruptive behavior problems. *Journal of the American Academy of Child ve Adolescent Psychiatry*, 47(5), 505-514.

Göl-Güven, M. (2017). Erken çocukluk eğitiminde alan tasarımı ve kullanımı: Kültürler arası karşılaştırma. *İlköğretim Online*, 16(4), 1732-1752.

Illinois State Board of Education (2005). Social Emotional Learning Standards. <http://www.ilclassroomsinaction.org/sel.html> adresinden erişildi.

Illinois State Board of Education (2010). Early Learning and Development Standards. <https://illinoisearlylearning.org/ields/> adresinden erişildi.

Jones, D. E., Greenberg, M., ve Crowley, M. (2015). Early social-emotional functioning and public health: The relationship between kindergarten social competence and future wellness. *American Journal of Public Health*, 105(11), 2283-2290.

Kagıtcıbası, C. (2005). Autonomy and relatedness in cultural context: Implications for self and family. *Journal of Cross-Cultural Psychology*,

Lawson, G. M., McKenzie, M. E., Becker, K. D., Selby, L., ve Hoover, S. A. (2019). The core components of evidence-based social emotional learning programs. *Prevention Science*, 20(4), 457-467.

McClelland, M. M., John Geldhof, G., Cameron, C. E., ve Wanless, S. B. (2015). Development and self-regulation. *Handbook of child psychology and developmental science*, 1-43.

McClelland, M. M., Tominey, S. L., Schmitt, S. A., ve Duncan, R. (2017). SEL interventions in early childhood. *The Future of Children*, 33-47.

McLeod, B. D., Sutherland, K. S., Martinez, R. G., Conroy, M. A., Snyder, P. A., ve Southam-Gerow, M. A. (2017). Identifying common practice elements to improve social, emotional, and behavioral outcomes of young children in early childhood classrooms. *Prevention Science*, 18(2), 204-213.

MEB (2013). Milli Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü: Okul Öncesi Eğitim Programı. <http://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/ooproram.pdf> adresinden erişildi.

MEB (2018). Milli Eğitim İstatistikleri: Örgün Eğitim. https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_09/06123056_meb_istatistikleri_organ_egitim_2017_2018.pdf adresinden erişildi.

Michigan Department of Education. (2017). Connecting Social Emotional Learning to Michigan's School Improvement Framework. https://www.michigan.gov/documents/mde/GTL-GLCC-MDE_SEL-Guide-FINAL_605612_7.pdf adresinden erişildi.

National Association for the Education of Young Children. (2018). Early Childhood Curriculum. <https://www.naeyc.org> adresinden erişildi.

Organisation for Economic Co-operation and Development. (2015). *OECD skills outlook 2015: youth, skills and employability*. OECD, Paris, France.

Osher, D., ve Berg, J. (2017). School climate and social and emotional learning: The integration of two approaches. *Edna Bennet Pierce Prevention Research Center*, Pennsylvania State University.

Payton, J. W., Wardlaw, D. M., Graczyk, P. A., Bloodworth, M. R., Tompsett, C. 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.

Pintrich, P. R. (2000). Issues in self-regulation theory and research. *The Journal of Mind and Behavior*, 213-219.

The Rhode Island Council for Elementary and Secondary Education. (2017). Social Emotional Learning Standards. <https://www.ride.ri.gov/StudentsFamilies/HealthSafety/SocialEmotionalLearning.aspx> adresinden erişildi.

Sheridan, S. M., Smith, T. E., Moorman Kim, E., Beretvas, S. N., ve Park, S. (2019). A meta-analysis of family-school interventions and children's social-emotional functioning: Moderators and components of efficacy. *Review of Educational Research*, 89(2), 296-332.

Schindler, H. S., Kholoptseva, J., Oh, S. S., Yoshikawa, H., Duncan, G. J., Magnuson, K. A., ve Shonkoff, J. P. (2015). Maximizing the potential of early childhood education to prevent externalizing behavior problems: A meta-analysis. *Journal of School Psychology*, 53(3), 243-263.

Sklad, M., Diekstra, R., Ritter, M. D., Ben, J., ve Gravesteyn, C. (2012). Effectiveness of school-based universal social, emotional, and behavioral programs: Do they enhance students' development in the area of skill, behavior, and adjustment? *Psychology in the Schools*, 49(9), 892-909.

Taylor, R. D., Oberle, E., Durlak, J. A., ve Weissberg, R. P. (2017). Promoting positive youth development through school-based social and emotional learning interventions: A meta-analysis of follow-up effects. *Child Development*, 88(4), 1156-1171.

Weissberg, R. P. (2019). Promoting the social and emotional learning of millions of school children. *Perspectives on Psychological Science*, 14(1), 65-69.

Wigelsworth, M., Lendrum, A., Oldfield, J., Scott, A., Ten-Bokkel, I., Tate, K., ve Emery, C. (2016). The influence of trial stage, developer involvement and international transferability on the outcomes of universal social and emotional learning outcomes: A meta-analysis. *Cambridge Journal of Education*, 46(3), 347-376.

Winne, P. H., ve Azevedo, R. (2014). Metacognition. In R. K. Sawyer (Ed.), *The Cambridge handbook of the learning sciences* (2nd ed., pp. 63-87). New York, NY: Cambridge University Press.

Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory Into Practice*, 41(2), 64-70.

Zins, J.E., Weissberg, R. P., Wang, M. C., ve Walberg, H. J. (eds) (2004). *Building school success through social emotional learning*, Teachers College Press, New York, NY.

Zins, J. E., ve Elias, M. J. (2007). Social and emotional learning: Promoting the development of all students. *Journal of Educational and Psychological consultation*, 17(2-3), 233-255.

Bölüm 3

SDÖ Farklı Kavramsallaştırmaların Programlarla İlişkisi Merve Özgünlü

Giriş

Çocukların, gençlerin, öğretmenlerin ve ebeveynlerin sosyal duygusal öğrenme (SDÖ) becerilerini destekleyen birçok farklı program uluslararası düzeyde uygulanmaktadır. Bu bölümde tanıtılmak üzere, birçok ülkede yaygın ve başarılı bir şekilde uygulanan okul temelli ve evrensel olarak geçerliliği kabul edilen SDÖ programları seçilmiştir (Blueprints for Healthy Youth Development, 2019; CASEL, 2019). Araştırmaların sonuçları, bu programlara katılan çocukların programlara katılmayan çocuklara göre hem akademik olarak daha başarılı olduğunu (Durlak, Wissberg, Dymnicki, Taylor, ve Schellinger, 2011) hem de öz farkındalık, bireyler arası ilişkiler, problem davranışlar gibi sosyal becerilerde daha iyi durumda olduklarını göstermiştir (Greenberg, Domitrovich, ve Bumbarger, 2001). Bu bağlamda seçilen programların özellikleri, yaş grupları, amaçları, içerikleri, süreçleri, uygulama süresi ve yöntemleri ayrıntılı bir şekilde açıklanmış ve seçilen programların etkililiğini araştıran bilimsel çalışmalardan elde edilen bulgular sunulmuştur. Bu programlar *Promoting Alternative Thinking Strategies, Incredible Years, Lions*

Quest Life Skills, Second Step, My Teaching Partner ve I Can Problem Solve programlardır.

Promoting Alternative Thinking Strategies -PATHS- (Alternatif Düşünme Stratejilerini Destekleme)

PATHS programı, Pennsylvania State Üniversitesinden Mark Greenberg ve Washington Üniversitesinden Carol Kusché tarafından, çocukların sosyal duygusal becerilerini destekleyerek, genel olarak var olan risk faktörlerini azaltmak ve koruyucu faktörleri artırmak amaçlı tasarlanan okul temelli bir programdır. Özel olarak PATHS, çocukların duyguları anlama, farkına varma ve uygun bir şekilde ifade edip tartışma becerilerini, arkadaşlık becerilerini ve ileri sosyal davranışlarını, öz yönetim becerilerini ve sosyal problem çözme becerilerini geliştirmeyi amaçlayarak tasarlanmıştır. Programın hedef kitlesini, erken çocukluk eğitime ve ilköğretime devam eden çocuklar oluşturmaktadır (Bierman ve Motemati, 2016; Rimm-Kaufman ve Hulleman, 2016). Programın erken yaşlarda çocukların SDÖ becerilerini desteklemeyi amaçlamasının en temel sebebi, çocukların duyguları anlama becerilerinin etkili problem çözme sürecinin önemli bir bileşeni olduğunun varsayılmasıdır. Program kapsamında uygulanan aktiviteler hem sınıf ortamında öğretmen tarafından uygulanan hem de ev ortamında ebeveynler ya da çocuğa bakım sağlayan bireyler tarafından uygulanan materyalleri ve etkinlikleri içermekte olup, çocuklara tüm duyguları deneyimlemenin doğal olduğunu, fakat başkalarının duygularına karşı gösterilen her davranışın veya tepkinin her zaman doğru olmadığını öğretmeyi amaçlamaktadır (Bierman ve Motamadi, 2016; Blue Prints for Healthy Youth Development, 2019; Child Trends, 2017; PATHS Program, 2019; PATHS Training, 2012).

PATHS programı sınıf öğretmenleri tarafından okullarda uygulanmak üzere tasarlanmıştır. Sınıf öğretmenleri, programı uygulayabilmek için program ile ilgili üç gün süren eğitim seminerine katılmakta, programı sınıflarında uyguladıkları süre boyunca programın uzmanları tarafından haftalık danışmanlık almakta ve bu uzmanlar tarafından sınıf ortamında gözlemlen-

mektedir. Çünkü program kapsamında, çocuklarda güçlendirilmesi hedeflenen becerilerin sadece bir derste ya da kısa bir zaman diliminde değil, okulun tümünde ve günlük yaşama yayılan bir süreçte uygulanmasını sağlamak amacıyla programı uygulayan öğretmenlerin sürekli ve düzenli olarak desteklenmesi amaçlanmaktadır. Öğretmenler tarafından uygulanan programın etkinlikleri bir okul yılı boyunca haftada üç kez uygulanmaktadır ve her bir etkinlik 20-30 dakika sürmektedir (Bierman ve Motamadi, 2016; PATHS Program, 2019; PATHS Training, 2012). Programın uygulandığı zaman dilimi boyunca, çocuklar kendi duygularını temsil eden “Duygu Kutularını” oluşturarak duygularını temsil eden “Duygu Yüz İfadelerini” bu kutuda biriktirirler (Child Trends, 2017). Böylece çocuklar kendi duygularının daha kolay farkına varma ve duygularını gün içinde uygun bir şekilde ifade edebilme fırsatı elde ederler. Benzer olarak, programa katılan çocuklar kendi “Kontrol İşaretleri” posterlerini oluştururlar ve bu işaretler kırmızı, sarı ve yeşil trafik ışıklarından oluşur. Bu işaretler, çocukların kendi problem çözme süreçlerinde bir sonraki adımda yapmaları gerekenleri temsil etmektedir. Kırmızı ışık, durup sakinleşmeyi; sarı ışık, durup düşünmeyi; yeşil ışık ise harekete geçmeyi temsil eder. Bu farklı adımlar ile problem çözme planını tasarlayan ve uygulayan çocuklar en sonunda kendi çözümlerinin nasıl işlediğini ve sonlandığını değerlendirir, ardından paylaşımda bulunur. Hiyerarşik bir şekilde adım adım uygulanan etkinlikler sayesinde çocuklar problem çözme sürecinde hem kendi duygularının farkına varır hem de başkalarının duygularını anlayıp göz önünde bulundurarak uygun davranışlar göstermeyi öğrenir (Bierman ve Motamadi, 2016; Child Trends, 2017; PATHS Program, 2019; PATHS Training, 2012).

Sınıf içi SDÖ deneyimlerinin yanı sıra, PATHS programı kapsamında ebeveynlere çocukları ile birlikte evde kolaylıkla uygulayabilecekleri etkinliklerin kısa videoları sağlanmaktadır. Bu videolar hem İspanyolca hem de İngilizce olarak ebeveynlerin kullanımına açıktır. Ayrıca ebeveynlere evde çocukları ile birlikte deneyimleyebilecekleri ve çocukların SDÖ becerilerini destekleyecek materyaller sağlanmaktadır. Bu yollarla, çocukların okulda deneyimledikleri ve kazandıkları SDÖ becerilerinin evde

aileleri tarafından da desteklenmesi sağlanmakta, okul ortamında kazanılan becerilerin başka bağlamlarda da deneyimlenmesinin yolu açılmaktadır (Blue Prints for Healthy Youth Development, 2019; PATHS Program, 2019).

PATHS programı kapsamında uygulanan *Head Start* (Güçlü Başlangıç) REDI programı (Research-Based, Developmentally Informed - Araştırma Temelli ve Gelişim Olarak Bilgilendirilmiş), erken çocukluk eğitime devam eden ve sosyoekonomik olarak dezavantajlı olan çocukların bilişsel ve sosyal duygusal gelişimlerini desteklemek amacıyla tasarlanmıştır (Bierman ve diğ., 2008). Bu program, çocukların SDÖ becerilerini dil ve okuma yazma öğrenme deneyimleri ile desteklemektedir. PATHS programının sınıf içi uygulamalarını, öğretmen eğitimi ve desteğini, aile katılımı etkinliklerini içermesinin yanında çocukların SDÖ becerilerini dil etkinlikleri ile destekleyen sınıf içi ve ev uygulamalarını ve materyallerini de içermektedir.

Head Start REDI programı kapsamında tasarlanan ve sunulan öğrenme deneyimleri ve materyalleri çocukların sözcük bilgisi, söz dizimi kuralları, ses (fonolojik) farkındalığı ve yazı farkındalığı becerilerini desteklemeye ve geliştirmeye yöneliktir. Programın uygulandığı yıl boyunca, program müfredatı kapsamında öğretmen çocuklara her hafta önceden belirlenmiş 2 resimli kitabı etkileşimli bir şekilde okur. Bu kitap okuma deneyimleri esnasında, öğretmen çocuklara kitap ile ilgili hem SDÖ becerilerini hem de dil ve bilişsel gelişim becerilerini destekleyici sorular sorar, kitabın teması ve yapısına göre vurgulanması gereken önemli noktaların üzerinde durur. Eğitim programı kapsamında çocukların deneyimlediği her resimli kitabın belirli bir teması ve yapısı vardır. Program boyunca öğretmenlere sınıf içinde resimli kitapları çocukların dil, bilişsel ve sosyal duygusal gelişim becerilerini interaktif ve anlamlı bir şekilde sunabilmeleri için danışmanlık sağlanmakta ve bu danışmanlıkla öğretmenlerin sınıf içinde kullandıkları dilin hem sözcük hem de dil bilgisi açısından zengin hale gelmesi amaçlanmaktadır (Bierman ve diğ., 2008; Blue Prints for Healthy Youth Development, 2019; Nix, Bierman, Domitrovich ve Gill, 2013).

Uygulanmaya başladıktan günümüze kadar PATHS progra-

mı ve *Head Start* REDI programının etkililiği ve çıktıları üzerine hem Amerika Birleşik Devletleri'nde (ABD) hem de Avrupa'da çeşitli araştırmalar yürütülmüştür. Bu araştırmalar hem erken çocukluk eğitimi hem de ilköğretim kurumlarında yürütülmüş ve programın hem kısa hem de uzun soluklu çıktıları incelenmiştir. PATHS programına katılan ve katılmayan çocukların farklı gelişim alanları ve becerileri arasında karşılaştırmalar yapılmıştır. Araştırmaların yapıldığı çocukları duyma engelli çocuklar, örgün eğitime devam eden çocuklar ve özel eğitim gören çocuklar oluşturmaktadır (Averdijk ve diğ., 2016; Bierman ve diğ., 2008; Domitrovich, Cortes ve Greenberg, 2007; Fishbein ve diğ., 2016; Greenberg ve Kusché, 1998; Kam, Greenberg ve Kusché, 2004; Malti ve diğ., 2012; Nix ve diğ., 2013; 2016; Schonfeld ve diğ., 2014). Araştırmaların sonuçları, PATHS programının çocukların koruyucu faktörlerini artırdığı ve sağlıklı gelişimlerini desteklediği, aynı zamanda da davranışsal ve duygusal problemler gibi risk faktörlerini de önemli ölçüde azalttığını göstermekte olup PATHS eğitim programına ek olarak erken çocukluk döneminde uygulanan *Head Start* REDI programının da çocukların dil gelişimlerinin desteklenmesiyle hem kısa hem de uzun solukta bilişsel ve sosyal duygusal becerilerinde önemli ölçüde katkıda bulunduğu görülmüştür:

- Duyguları ayırt etme ve anlama becerileri,
- Duyguları sözel olarak ifade etme becerileri,
- Sosyal problem çözme becerileri,
- Öz yönetim, duyguları ayırt etme ve anlama, hayal kırıklığı/hüsrana tahammül becerileri gibi ileri sosyal davranışları,
- Karmaşık problem durumlarında problem çözümünü planlama becerileri,
- Kısa süreli bellek/işleyen bellek gelişimi,
- Okul sınavlarında ve ülke genelinde yapılan sınavların okuma, matematik ve yazma alanlarından alınan puanlar.

Programa katılan çocukların bilişsel ve sosyal duygusal becerilerindeki gelişmelerin yanında, yürütülen araştırmaların sonuçları, çocuklarda görülen dürtüsellik; saldırgan davranışlar;

depresyon; üzgün olma, kaygı, çabuk vazgeçme/sıkılma gibi içe dönük problem davranışları; ergenlikte suça eğilim ve suç işleme oranlarında önemli ölçüde azalma olduğunu göstermiştir (Averdijk ve diğ., 2016; Bierman ve diğ., 2008; Domitrovich, Cortes ve Greenberg, 2007; Fishbein ve diğ., 2016; Greenberg ve Kusché, 1998; Kam, Greenberg ve Kusché, 2004; Malti ve diğ., 2012; Nix ve diğ., 2013; 2016; Schonfeld ve diğ., 2014).

Incredible Years -IY- (Eşsiz Yıllar)

IY programı, Washington Üniversitesinde klinik psikoloji alanında çalışan Dr. Carolyn Webster-Stratton tarafından yaklaşık 33 yıl önce geliştirilmeye ve araştırılmaya başlanmıştır (The Incredible Years, 2013). Programın temel amacı, 0-12 yaş grubu çocukların duygusal ve sosyal yeterliklerini artırmak ve bu yaş aralığındaki çocuklarda görülen saldırganlık ve duygusal problemleri engellemek, en az seviyeye indirmek ve tedavi etmektir. Bu amaç çerçevesinde uygulanan IY programı, çocuklara, ebeveynlere ve öğretmenlere yönelik kapsamlı, çok yönlü ve gelişim temelli tasarlanmış üç eğitim programından oluşmaktadır. Bu eğitim programları ile çocuklarda ileriki yıllarda görülebilecek saldırganlık gibi problem davranışları engelleyerek suça eğilimi ve suç işleme ihtimalini ortadan kaldırmak amaçlanmaktadır (Durlak, Domitrovich, Weissberg ve Gullotta, 2016; Blue Prints for Healthy Youth Development, 2019; The Incredible Years, 2013).

Bir erken müdahale ve önleme programı olarak tasarlanan IY programının hedef kitesini saldırganlık, karşı gelme ve dürtüsellik gibi problem davranışlar sergileyen ve yoksulluk, ebeveyn ruh sağlığı problemleri veya uygun olmayan ebeveynlik yöntemleri gibi ailesel, demografik veya sosyoekonomik etmenlerden dolayı risk altında olan 0-12 yaş grubundaki çocuklar, bu çocukların ebeveynleri ve öğretmenleri oluşturmaktadır (The Incredible Years, 2013). Üç eğitim programının da uygulama sürecinde, programı uygulamak için özel olarak eğitim almış uzman eğitimciler tarafından, grup içi tartışma ve paylaşımı, problem çözme becerilerini ve fikir paylaşımını desteklemek ve artırmak amacıyla farklı eğitim videoları kullanılmaktadır.

Program kapsamında, çocuklara, ebeveynlere, öğretmenlere ve program eğitimcilerine yönelik özel olarak tasarlanmış DVD'ler, kapsamlı ve ayrıntılı program kitapçıkları, kitaplar, evde uygulanabilecek etkinlikler ve broşürler sunulmaktadır (Durlak ve diğ., 2016; Blue Prints for Healthy Youth Development, 2019; The Incredible Years, 2013).

IY programının çocuklar için tasarlanmış olan eğitim modülünün içeriğini Dinozor Eğitim Programı (The Dinosaur Curriculum) oluşturmaktadır. Dinozor Eğitim Programı, çocukların duygu okur-yazarlığı, duygudaşlık, arkadaşlık, öfke kontrolü ve yönetimi, bireyler arası problem çözme becerileri gibi sosyal duygusal öğrenme becerilerini desteklemenin yanında çocukları okul kuralları hakkında bilinçlendirmeyi ve akademik başarılarını anlamlı ve gelişimsel olarak uygun deneyimlerle artırmayı hedefler. Dinozor Eğitim Programı, IY programının uygulandığı hedef grubun özelliklerine ve ihtiyaçlarına göre iki farklı versiyon şeklinde tasarlanmıştır. Bunlardan biri, problem davranış gösteren çocuklara küçük gruplar (her bir grupta 4-6 çocuk) şeklinde uygulanan tedavi programıdır. Diğeri ise tüm çocukları kapsayan ve haftada 2 ya da 3 oturum şeklinde uygulanan sınıf temelli bir önleyici müdahale programıdır. Bu programın farklı yaş gruplarına özel tasarlanmış ders planları bulunmaktadır (Durlak ve diğ., 2016; Blue Prints for Healthy Youth Development, 2019; The Incredible Years, 2013).

IY programı kapsamında ebeveynler için tasarlanan eğitim paketi, programın hedef kitlesinin özelliklerine ve ihtiyaçlarına göre dört ayrı modülden oluşmaktadır (Blue Prints for Healthy Youth Development, 2019; The Incredible Years, 2013). İlk modül, 0-12 yaş grubunda çocuğu olan ebeveynlere yöneliktir. Bu eğitim serisi, çocukların sosyal yetkinlik becerilerini geliştirmek ve problem davranışlarını azaltmak için anne ve babaların temel ebeveynlik becerilerini geliştirmeyi amaçlar. Bu modül kapsamında ailelere, çocukları ile birlikte nasıl kaliteli zaman geçirebilecekleri, farklı oyun oynama yöntemleri, etkili ve doğru övgü ve geri bildirim verme yöntemleri, akademik ve sebat becerilerini uygun şekilde destekleme yöntemleri, tüm ev halkı ile birlikte evde tahmin edilebilir rutinler ve kurallar oluşturma

ve uygulama, sorumluluk becerilerini destekleme, etkili bir şekilde sınır koyma, uygunsuz davranışları yönetme stratejileri ve problem çözme becerileri ile ilgili açıklamalar ve etkinlikler sağlanır. Ayrıca okula devam eden çocukların ailelerine de çocukların akademik becerilerini destekleyen ebeveynlik yöntemleri, uygun ev ödevi rutini oluşturma konusunda çocuklara rehberlik yapma yöntemleri ve çocuklarının öğretmenleri ile işbirlikçi ilişkiler geliştirme yöntemleri ile ilgili destekler sağlanır. İkinci eğitim modülü ise 6-12 yaş grubu çocuklarının ebeveynlerine yönelik olarak tasarlanmıştır ve ailelere iletişim becerileri, öfke ve depresyon kontrolü, yetişkinler arası problem çözme becerileri, destek alma ve destek verme yöntemleri ile ilgili eğitimleri içerir. Üçüncü eğitim modülü ileri düzey bir gelişimsel veya davranış problemi göstermeyen 4-6 yaş grubu çocukların ebeveynlerine yönelik evrensel bir önleyici müdahale programıdır. Dördüncü ve son eğitim modülü ise, 2-6 yaş grubu otizm spektrum bozukluğu veya dil gelişim geriliği gösteren çocukların ebeveynlerine yöneliktir.

IY programının öğretmenler için tasarlanan eğitim serisi, 4-8 yaş grubundaki çocukların öğretmenlerini etkili sınıf yönetimi becerileri açısından desteklemeyi hedeflemektedir. Bu kapsamda tasarlanan eğitimler öğretmenlere, rehberlik, dikkat, olumlu ilişki geliştirme ve sürdürme becerilerini interaktif bir şekilde sunar. İnteraktif eğitim oturumları, uzman danışmanlığı ve açıklayıcı program kitapçığı aracılığıyla öğretmenlere, övgü ve teşvik yöntemleri, problem davranışlara uygun bir şekilde müdahalede bulunma, etkili öğretim yöntemleri, sınıfta meydana gelen uygunsuz davranışlarında doğru disiplin yöntemlerini kullanma, çocuklarla ve aileleri ile olumlu ilişki geliştirme'nin önemi, sınıf içinde çocuklara duygudaşlık, sosyal becerileri ve problem çözme becerileri geliştirmek ile ilgili öğrenme deneyimleri ve sınıf içi uygulamaya yönelik destekleyici materyaller sağlanır. Ayrıca IY programı 1-5 yaş arasındaki çocukların öğretmen eğitimlerinde, çocukların ayrılık kaygısı ile uygun bir şekilde baş etme yöntemlerini sunmanın yanında erken çocukluk döneminde dil gelişime, sosyal ve duygusal gelişime de odaklanır (Durlak ve diğ., 2016; Blue Prints for Healthy Youth Development, 2019; The Incredible Years, 2013).

Sosyoekonomik olarak dezavantajlı durumda olan, problem davranış gösteren veya özel gereksinimi olan risk altındaki çocuklara, bu çocukların ebeveynlerine ve öğretmenlerine sosyal duygusal öğrenme becerilerini geliştirme amaçlı uzun soluklu eğitimler sunan IY programı yaklaşık otuz üç yıldır Amerika, Afrika ve Avrupa'daki birçok ülkede uygulanmaktadır ve araştırmacılar tarafından programın çocuklar, ebeveynler ve öğretmenler açısından çıktıları araştırılmaktadır. Araştırmaların sonuçları, programa katılan çocukların sosyal becerilerinde, problem çözme becerilerinde, yönerge takibinde, ileri sosyal davranışlarında ve duygusal sözcük haznelerinde önemli derecede gelişme olduğunu gösterirken hem ev hem de okul ortamında görülen içe dönük ve dışa dönük davranış problemlerinde, depresif ruh hali semptomlarında, antisosyal davranışlarda ve hiperaktif davranışlarda önemli ölçüde azalma olduğunu göstermiştir (Gardner, Burton ve Klimes, 2006; Hutchings ve diğ., 2007; Larsson ve diğ., 2009; Leijten, Raaijmakers, de Castro, van den Ban ve Matthys, 2015; McGilloway ve diğ., 2012; Seabra-Santos ve diğ., 2016; Uysal Bayrak ve Akman, 2018; Webster-Stratton ve Herman, 2008; Webster-Stratton, Reid ve Hammond, 2004; Webster-Stratton, Reid ve Beauchaine, 2011).

IY programının sadece çocuk gelişimine olan etkileri üzerine değil, program kapsamında ebeveynlere ve öğretmenlere ihtiyaca yönelik özel ve kapsamlı bir şekilde uygulanan eğitimlere katılan aileler ve öğretmenlerdeki gelişim ve değişimler üzerine de çalışılmıştır. Yapılan araştırmalar programın aile eğitimi programlarına katılan ebeveynlerin rehberlik, övgü, sınır koyma gibi olumlu ebeveynlik davranışlarında, öz yeterlik algılarında ve ebeveynlik özgüvenlerinde, aile içinde olumlu iletişimde ve problem çözme becerilerinde anlamlı bir artışın olduğunu göstermenin yanında; kusur bulma, olumsuz yönergelerde bulunma ve sıkı disiplin gibi olumsuz ebeveynlik uygulamalarında, ebeveynlik depresyonunda, stresinde ve saldırganlığında da ciddi oranda azalma olduğunu ortaya koymuştur (Gardner ve diğ., 2006; Hutchings ve diğ., 2007; Larsson ve diğ., 2009; Leijten ve diğ., 2015; McGilloway ve diğ., 2012; Seabra-Santos ve diğ., 2016; Webster-Stratton ve diğ., 2004; 2008; 2011). Son olarak da

program kapsamında uygulanan öğretmen eğitim serilerine katılan öğretmenlerin, özellikle olumlu sınıf yönetimi yöntemlerini ve çocukların sorularını ve açıklamalarını dinlemeye daha fazla vakit ayırma gibi olumlu öğretim yöntemlerini kullanma sıklıklarında artış olduğu, çocukların uygunsuz davranışları ile baş etme yöntemi olarak olumsuz sınıf yönetimi yöntemlerini kullanımlarında, katı ve tenkit edici geri bildirim verme ve olumsuz yönergelerde bulunma gibi olumsuz öğretim yöntemi kullanımlarında azalma olduğu görülmüştür (Carlson, Tired, Bender ve Benson, 2011; Hutchings ve diğ., 2007; McGilloway ve diğ., 2010; Webster-Stratton ve diğ., 2004). Hem çocuklardaki hem de anne babalarındaki ve öğretmenlerindeki değişim ve gelişmeleri ölçen ve takip eden bu araştırmaların sonuçları, İY programının tüm paydaşların sosyal duygusal öğrenme becerilerini kapsamlı ve anlamlı bir şekilde destekleyerek bireyler arası nitelikli ilişki, etkileşim ve iletişimin yolunu açtığıнын önemini vurgulamaktadır.

Lions Quest Life Skills (Yaşam Becerileri)

Lions Quest Yaşam Becerileri Eğitim Programı (LQYBEP), 1975 yılında Amerika'da Rick Little adlı bir gencin fikri ile başlayan, Stanford Üniversitesi tarafından akademik bir program olarak tasarlanan ve Dünya Gençlik Vakfı tarafından tüm dünyaya sunulan kapsamlı ve sürekli bir eğitim programıdır. Bu eğitim programının temel amacı, 2-19 yaş grubundaki erken çocukluk eğitimine, ilkokula, ortaokula ve liseye devam eden çocukların sosyal ve duygusal becerilerini sosyal ve duygusal becerilerini ve olumlu karakter gelişimini desteklemektir. Program uygulanmaya başladıktan sonra, 1985 yılında Uluslararası Lions Kulüpleri Birliği Vakfı programa ortak olmuş ve daha sonra 2000 yılında da programı tamamen satın almıştır. LQYBEP, halen yüz beş ülkede ve kırk beş dilde uygulanmaktadır. 2007 yılından bu yana ülkemizde de kamuya ve özel kurumlara bağlı birçok okulda farklı alan ve kademelerden öğretmenler ve okul yöneticileri LQYBEP eğitimi almaktadır (Durlak ve diğ., 2016; Lions Quest, 2014; 2019).

LQYBEP temel olarak iki amaca hizmet etmektedir. İlk olarak LQYBEP, çocukların ve gençlerin iş birliği kurma, sorumluluk

alma, olumlu ve sağlıklı karar alma, bir birey olarak kendilerine ve başkalarına saygı gösterme gibi olumlu sosyal davranışlar geliştirmelerine destek olmayı amaçlar. Programın ikinci amacı ise, çocukların ve gençlerin, içinde bulundukları aile ve toplum ile ilgili olumlu tutum ve davranış geliştirmelerine ve sağlıklı yaşam alışkanlıkları kazanımlarına uygun, anlamlı ve kapsamlı yollarla onlara destek olmaktır. Bu temel iki amaç çerçevesinde tasarlanan ve uygulanan LQYBEP, çocukların ve gençlerin sahip olması gereken koruyucu faktörleri iç ve dış koşullar olarak ikiye ayırmıştır. Program, bu koşulları destekleyerek çocuklarda ve gençlerde olumlu sosyal davranışların ve sağlıklı yaşam alışkanlıklarının gelişebileceğini önermektedir. Dış koşullar çocuğun ailesini, okulunu, akranlarını, aldığı eğitimleri, yaşadığı çevrenin özelliklerini ve sahip olduğu maddi ve manevi olanakları içerir. Bu bağlamda LQYBEP, çocukların ve gençlerin ilişki odaklı bir öğrenme ortamını ve olanaklarını sunan dış koşulları artırmayı hedefler. İç koşullar ise temelinde çocuğun benlik algısı, özgüven ve motivasyon gibi biliş ve duygu birikimini barındırır ve LQYBEP bu iç koşulları kapsamlı ve sürekli bir şekilde desteklemeyi ve geliştirmeyi hedefler (Durlak ve diğ., 2016; Lions Quest, 2014; 2019).

Erken çocukluk eğitimine, ilkokula, ortaokula ve liseye devam eden çocuk ve gençlerdeki SDÖ becerilerini desteklemeye yönelik olarak uygulanan LQYBEP, programın eğitim sürecinden geçmiş ve eğitim sertifikasını almış eğitimciler tarafından sağlanmaktadır. Programın uygulama sürecinde öğretmenler için çocukların yaş gruplarına özel geliştirilmiş eğitim rehberi, öğrenme deneyimleri ve materyalleri sağlanır. Öğretmenler uygulamaya başlamadan önce LQYBEP eğitmenleri tarafından sunulan etkileşimli ve aktif eğitimlere katılır. Bu eğitimlerde öğretmenler, LQYBEP'in temel amaçları, kuramsal ve pratik altyapısı, uygun bir şekilde uygulama süreci ile ilgili bilgi ve deneyim edinir. Bu eğitimler boyunca öğretmenler, programın sunduğu öğrenme deneyimlerini bireysel ve gruplar şeklinde uygular ve anlık geri bildirimler alır (Durlak ve diğ., 2016; Lions Quest, 2014; 2019).

Hem çocuklara hem de gençlere yönelik LQYBEP kapsamında uygulanan etkinliklerin yapısı tüm yaş grupları için aynı-

dır ve etkinlikler beş aşamadan oluşmaktadır: (1) keşfetme, (2) ilişkilendirme, (3) alıştırma, (4) uygulama, (5) yansıma-analiz/gözden geçirme. Keşfetme aşamasında, konuya giriş yapılır ve çocukların bilişsel olarak etkinliğe hazır olma ve katılma durumları beyin fırtınası, sohbet ve oyunlarla sağlanır. İlişkilendirme aşamasında, grup tartışması ve öğretmen açıklamaları ile çocukların ve gençlerin yeni karşılaştığı bilgi ve deneyimlerin daha önceden sahip oldukları bilgi ve deneyimlerle ilişkilendirip bağ kurabilmesi sağlanır. Alıştırma aşamasında ise sunulan konu bağlamında grup çalışmaları yapılır. Özellikle bu süreçte, öğretmenler çocukları ve gençleri LQYBEP kapsamında özel olarak tasarlanmış demokratik grup oluşturma tekniklerini kullanarak gruplandırır. Bir sonraki aşama olan uygulama aşamasında ise çocuklar ve gençler, yeni edindikleri ve deneyimledikleri konular hakkında sunum, geri bildirim ve rapor verme gibi farklı yöntemleri kullanarak uygulamalar yapar. Son aşama olan yansıma-analiz/gözden geçirme aşamasında da uygulanan etkinliğin toplu bir değerlendirmesi yapılır. Bu süreçte öğretmenler, eleştirel ve yaratıcı düşünmeyi teşvik edici yansıma sorularını kullanarak tartışma, değerlendirme, analiz ve sonuç sürecini çocukları aktif bir şekilde dahil ederek yürütür. Böylece çocuklar etkinlik ile ilgili duygu ve düşüncelerini paylaşma, önceki bildikleri ve kendi yaşamları ile bağlantılar kurma gibi önemli süreçleri deneyimleme fırsatı bulur (Durlak ve diğ., 2016).

Uygulanmaya başlandığı günden itibaren çocukların ve gençlerin SDÖ becerilerini ve olumlu karakter gelişimini desteklemeyi amaçlayan LQYBEP'nin çocuklar, gençler ve öğretmenler açısından çıktıları, birçok farklı bilimsel çalışma ile araştırılmıştır. LQYBEP'nin çok fazla sayıda ülkede ve farklı dillerde geçmişten günümüze uygulanıyor olması da farklı ülkeler ve kültürler arasındaki program çıktılarının karşılaştırılması açısından önem taşımaktadır. LQYBEP'nin öğretmenler tarafından çocuklara ve gençlere uygulanması sebebiyle, özellikle öğretmenlerdeki davranış değişikliği ve programı doğru bir şekilde uygulama becerileri, programın başarısının temelini oluşturmaktadır. Farklı ülkelerdeki araştırmacılar tarafından yürütülen ve LQYBEP eğitimini alıp uygulayan öğretmenlerin program ve programın et-

kililiği hakkındaki görüşlerini inceleyen araştırmaların sonuçlarına göre, programa katılan ve programı uygulayan öğretmenler (Lions Quest, 2019; Talvio, Berg, Litmanen ve Lonka, 2016):

- LQYBEP kapsamında katıldıkları eğitimlerin içeriklerini zengin bulmuş ve uygulanmasının gerekli olduğunu belirtmiştir.
- Programa katılmayan öğretmenlere göre LQYBEP'nin amaçlarını ve SDÖ becerilerinin önemini daha iyi anlamıştır ve farkındalığı artmıştır.
- Programın içeriğini sınıflarında uygulama konusunda kendilerini daha yetkin hissettiklerini belirtmiştir.
- Program eğitimi ve uygulaması sonrasında kendilerini ve öğrencilerini anlama konusunda kişisel olarak geliştiklerini belirtmiştir.
- LQYBEP içeriğini ve amaçlarını daha fazla benimsemiştir.
- Bir eğitimci olarak, programı kendilerine yardımcı ve destek olarak gördüklerini belirtmiştir.

LQYBEP'nin takip edildiği sınıf ve okullarda bulunan çocuklar ve öğrencilerde meydana gelen değişim ve gelişmeleri ölçen bilimsel araştırmaların sonuçları (Eisen, Zellman ve Murray, 2003; Göl-Güven, 2016; Lions Quest, 2019; Japan Initiative for Youth Development, 2004);

- Çocuklar ve gençler arasındaki sosyal ilişkilerin programın uygulanmadığı okullardakilere göre daha iyi olduğunu,
- Tüm öğrencilerin, özellikle de daha büyük yaş grubundakilerin, duyguları anlama ve ifade etme becerilerinin geliştiğini,
- Öğrencilerin çatışma-çözüm becerilerinin olumlu yönde geliştiğini,
- Öğrencilerin korku, depresyon ve saldırgan davranışlarında programın uygulanmadığı okullardaki öğrencilere nazaran anlamlı bir şekilde daha az olduğunu,
- Öğrencilerinin daha aktif katılım gösterdiğini,
- Çocuklar ve gençler arasındaki zorbalık oranının programın uygulanmadığı okullardakine göre daha az olduğunu,

- Öğrencilerin kendi ebeveynleriyle alkol ve alkol tüketimi hakkında uygulanmayan okullara göre daha fazla konuştuğunu, danıştığını ve programın uygulandığı okullarda daha az sayıda öğrencinin yanlarında ebeveynleri olmadan alkol kullandığını,

- Gençler arasındaki sigara içme davranışının azaldığını,

- Erkek ve kız öğrencilerin alkol tüketiminin aynı yaş ve cinsiyet grubunun ülke ortalamasına göre daha az olduğunu,

- Gençlerin madde kullanımına karşı direnç-reddetme becerilerini kapsayan öz yeterlik becerilerinin geliştiğini göstermiştir.

Tüm bu sonuçlar uzun yıllardır yaygın bir şekilde uygulanan ve kapsamlı bir SDÖ programı olan LQYBEP'nin olumlu bir okul iklimi geliştirme sürecine önemli katkılarda bulunduğunun (Göl-Güven, 2016), özellikle risk altındaki çocuklara uygulanmasının bu çocuklar için destek mekanizması işlevi gördüğünün (Lions Quest, 2019) ve öğrenciler arasındaki zararlı madde tüketimini en aza indirmede kritik rol oynayabileceğinin (Japan Initiative for Youth Development, 2004) altını çizmektedir.

Second Step (İkinci Adım)

Committee for Children (Çocuklar Komitesi) tarafından geliştirilen ve 18 ülkede uygulanarak 30 milyon çocuğa ulaşan İkinci Adım programı, çocukların SDÖ becerilerini desteklemek için okulları destekleyici, donanımlı, başarılı öğrenme ortamlarına dönüştürmeyi hedefleyen önleyici bir programdır. Bu sebeple, İkinci Adım bir program olmasından öte, çocukların SDÖ becerilerinin gelişiminde aktif rolü olan eğitim uzmanlarına ve ailelere yardımcı araçlar sunarak daha sağlıklı bir toplum yaratılmasına katkıda bulunan bütünsel ve kapsamlı bir programdır (CASEL, 2019; Committee for Children, 2019; Second Step, 2019; SDÖ Akademisi, 2015). Ayrıca, eğitim kademeleri arasındaki geçişi daha yumuşak hale getirmek ve çocukların hazırbulunuşluk düzeylerini desteklemek için program kapsamında özel uygulamalar bulunmaktadır (CASEL, 2019).

İkinci Adım programının hedef kitlesini 4-14 yaş grubu (4 yaştan 8. sınıf düzeyine kadar) çocuklar oluşturur ve programın

çocukların yaş grubu ve okul sınıflarına uygun hazırlanmış programları vardır. Hedef kitlesindeki her yaş grubunun gelişimsel düzeyine uygun olarak basitten karmaşığa sıralı bir şekilde hazırlanmış programların ortak özelliği, çocukların duygudaşlık, dürtü kontrolü, öfke yönetimi ve problem çözme becerileri gibi SDÖ becerilerini desteklemeye ve geliştirmeye yönelik olmasıdır. İkinci Adım programı, çocukların SDÖ gelişimini destekleyerek hem okulda olumlu bir iklim oluşturmayı ve bu sayede okul ortamındaki şiddeti azaltmayı hem de sosyal duygusal açıdan olumlu bir öğrenme ortamı oluşturarak çocukların akademik başarılarını kısa ve uzun vadede artırmayı hedefler. İkinci Adım programı kapsamında çocuklara öğrenme, empati, duygu düzenleme, arkadaşlık ve problem çözme becerilerini içeren SDÖ eğitimi sağlanır. Bu beceriler, sınıfların düzeylerine göre uygulanan eğitim programındaki diğer alanlarla birleştirilip ilişkilendirilir (CASEL, 2019; Committee for Children, 2019; Second Step, 2019; SDÖ Akademisi, 2015).

Bir okul yılı içerisinde düzenli bir şekilde yayılarak uygulanan İkinci Adım programının bir sene içerisindeki uygulama süresi 22-28 hafta sürer. Bu uygulama süreci içerisinde, çocuklarda hedeflenen becerilerin gelişimini desteklemek için 4 temel yöntem kullanılır: (1) yürütücü işlevleri desteklemek için beyin geliştirici/ yapılandırıcı oyunlar, (2) haftalık olarak farklı temalara ayrılmış öğrenme deneyimleri, (3) pekiştirici etkinlikler, (4) evde uygulanabilecek etkinlikler ve bilgilendirici kaynaklar. Program, bir haftalık olarak planlanmış belli bir yapıda ilerler. Pazartesi günü, senaryo ve ana ders işlenir. Salı günü, bir hikâye okunur ve bu hikâye üzerine tartışma yapılır. Çarşamba ve perşembe günleri ise küçük ve büyük grup etkinlikleri ile yapılan uygulamaları içerir. Cuma günü de çocuklar, haftanın teması ile ilgili bir kitap okurlar ve öğretmenler, çocuklara ebeveynleriyle birlikte öğrendikleri yeni becerileri uygulama fırsatı sunan bir ev etkinliği gönderir. İkinci Adım programının uygulayıcıları öğretmenler olduğu için, program kapsamında öğretmenleri desteklemek amacıyla tasarlanan ve katılımı zorunlu olmayan bir başlangıç eğitimi vardır. Bu eğitim genellikle 1-4 saat sürer (CASEL, 2019).

Erken çocukluk, ilkökul ve ortaokul eğitimine devam eden

çocukların SDÖ becerilerini kapsamlı bir şekilde desteklemeyi hedefleyen İkinci Adım programı, global düzeyde en yaygın uygulanan SDÖ programlarından biridir (CASEL, 2019; Committee for Children, 2019; Second Step, 2019; SDÖ Akademisi, 2015). Türkiye’de birçok özel okulda ve devlet okullarında öğretmenler tarafından uygulanmaktadır (SDÖ Akademisi, 2015).

İkinci Adım programının uzun yıllardır yaygın bir şekilde uygulanması dolayısıyla, programın çıktıları bilimsel araştırmalar tarafından raporlanmıştır. Yapılan araştırmalar İkinci Adım programının hem erken çocukluk dönemi, hem ilkokul, hem de ortaokul çocuklarının SDÖ becerilerine etkisini içermektedir (Frey, Nolen, Edstrom ve Hirschstein, 2005; Grossman ve diğ., 1997; Holsen, Iversen ve Smith, 2009; Holsen, Smith ve Frey, 2008; Schick ve Cierpka, 2005; Upshur, Heyman ve Wenz-Gross, 2017). İkinci Adım programının etkililiğini araştıran araştırmaların sonuçlarına göre, programa katılan çocukların;

- Sosyal becerilerinde gelişme,
- İleri sosyal davranışlarında artış,
- Sosyal ve duygusal yetkinlik becerilerinde gelişme,
- Akademik başarılarında artış,
- Yaşam doyumu düzeylerinde artış,
- Daha fazla işbirlikçi davranış,
- Yürütücü işlevlerinde gelişim,
- Daha az yetişkin müdahalesine ihtiyaç duyduğu,
- Daha az saldırgan davranışlar gösterdiği,
- Daha az fiziksel saldırganlık gösterdiği,
- Daha az dışa dönük problem davranış gösterdiği,
- Daha az içe dönük problem davranış gösterdiği,
- Kaygı düzeylerinde azalma olduğu görülmüştür.

İkinci Adım programının çocukların SDÖ ve akademik becerileri üzerindeki etkisi üzerinde çalışan araştırmaların sonuçları, uzun yıllardır farklı ülkelerde yaygın bir şekilde uygulanan programın, özellikle psikososyal ve sosyoekonomik olanaklar açısından dezavantajlı ortamlardan gelen çocukların, hem SDÖ becerilerini hem de akademik başarı seviyelerini desteklemede

ve geliştirmede önemli bir rol oynayabileceğini göstermektedir (Holsen, Iversen ve Smith, 2009; Upshur, Heyman ve Wenz-Gross, 2017).

My Teaching Partner -MTP- (Benim Öğretim Eşim)

MTP, Virginia Üniversitesi İleri Düzey Öğretim ve Öğrenme Çalışmaları Merkezi tarafından, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini desteklemek amacıyla geliştirilen bir programdır. MTP, öğretmenleri öğrenciler ile kaliteli etkileşimler geliştirebilmeleri ve bu etkileşimler dolayısıyla da öğrencilerin akademik ve sosyal duygusal gelişimini desteklemek amacıyla tasarlanan ve uygulanan bir mesleki gelişim programıdır (CASEL, 2015; Durlak ve diğ., 2016; University of Virginia, 2019).

MTP mesleki gelişim programı kapsamında, öğretmenler için ayrı ayrı veya birlikte kullanılabilecek üç temel kaynak tasarlanmıştır: (1) En iyi uygulama örneklerini içeren bir video kütüphanesi, (2) Bir üniversite dersi, (3) Web temelli bireysel koçluk sistemi. Bu üç temel kaynağın içeriğini, Pianta, La Paro ve Hamre (2008) tarafından geliştirilen ve gözlemsel bir öğretmen-öğrenci etkileşimlerini değerlendirme sistemi olan CLASS'ın (Sınıf Değerlendirme Puanlama Sistemi) 3 alt alanı oluşturur: (a) Duygusal destek, (b) Sınıf organizasyonu, (c) Eğitsel destek. Bu üç alanın her birinin kendi içinde yansıtıcı öğretmen davranışları, öğrenci davranışları ve öğretmen-öğrenci etkileşimleri değerlendirilir (CASEL, 2015; University of Virginia, 2019).

Öğretmenler için iyi uygulama örneklerini içeren video kütüphanesinde, erken çocukluk eğitimi, ilkokul, ortaokul ve lise öğretmenleri için tasarlanmış dört yüzden fazla iki dakikalık video klipler bulunur. Farklı bağlamlarda geçen çok sayıdaki video klipler sayesinde öğretmenler kaliteli etkileşim ve ilişki geliştirme yöntemlerini gözlemleme fırsatı bulur. Bunun yanında, üç kredilik üniversite dersinde, öğretmenlere etkili etkileşim ve iletişim kurma yöntemleri ile ilgili teorik ve uygulamaya yönelik içerik sunularak derse katılan öğretmenler edindiği bu becerileri kendi sınıflarında uygulamaya teşvik edilir. Son olarak MTP programı kapsamında tasarlanan bir diğ er kaynak olan web temelli bireysel koçluk sistemi, öğrencilerle etkili ilişki geliştirme

ile ilgili koçluk eğitimi almış uzmanlar tarafından öğretmenlere çevrim içi danışmanlık sunar. Öğretmenler kendi sınıflarında çektikleri video klipleri bir okul yılı boyunca 2 ila 4 haftada bir koçlarına gönderir ve bu video, kliplerle ilgili koçlarından geri bildirim alır. Belli bir düzende ilerleyen koçluk sistemi sayesinde öğretmenler öğrencilerin akademik ve sosyal duygusal becerilerini desteklemek için gerçekleştirilebilir ve uygun hedefler belirleyebilir ve sınıf içi uygulamalarını da bu hedefleri doğrultusunda düzenleyebilir (CASEL, 2015; Durlak ve diğ., 2016; University of Virginia, 2019).

MTP programı öğretmenleri sınıf ortamında anlamlı ve kaliteli etkileşim ve ilişkiler geliştirme konusundaki becerilerini geliştirerek, öğrencilerin hem akademik hem de sosyal duygusal gelişimlerini desteklemeyi amaçladığından hem öğretmenler hem de öğrenciler açısından çıktıları farklı bilimsel araştırmalar ile kanıtlanmıştır ve raporlandırılmıştır. (Allen, Pianta, Gregory, Mikami, ve Lun, 2011; Downer, Kraft-Sayre ve Pianta, 2009; Gregory ve diğ., 2017; Hamre ve diğ., 2012; Kinzie ve diğ., 2006; Mashburn, Downer, Hamre, Justice ve Pianta, 2010; Pianta, Mashburn, Downer, Hamre ve Justice, 2008; Whitaker, Kinzie, Kraft-Sayre, Mashburn ve Pianta, 2007). Programa katılan öğretmenlerin;

- Öğrenciler ile daha iyi etkileşimlerde bulunduğu,
- Öğrencilerin istek ve ihtiyaçlarının daha çok farkında olduğu ve uygun uygulama ve tepkiler sergilediği,
- Çocukları eğitsel sürece daha aktif bir şekilde dahil etmek için çeşitli yöntemleri kullandığı,
- Bilinçli bir şekilde çocukların dil gelişimlerini desteklediği,
- Çocukların istek ve ihtiyaçlarına karşı daha hassas ve duyarlı olduğu,
- Davranış yönetiminde daha proaktif ve etkili yöntemler kullandığı,
- Çocukların öğrenme sürelerini en üst düzeye çıkarmada daha yetenekli olduğu,
- Etkili etkileşimler ve bu etkileşimleri ayırt etmede daha

bilgili ve tecrübeli olduğu ve sınıf içinde daha fazla etkili etkileşimler geliştirdiği görülmüştür.

MTP programına katılan öğretmenlerin mesleki gelişim açısından desteklenmesiyle, öğrencilerin de hem akademik hem de sosyal duygusal gelişimlerinde değişimler gözlemlenmiştir. İlgili araştırmaların sonuçlarına göre, MTP mesleki gelişim ve destek programına katılan öğretmenlerin sınıflarındaki çocukların (Allen ve diğ., 2011; Hamre ve diğ., 2010; Mashburn ve diğ., 2010; Gregory ve diğ., 2017; Mikami, Gregory, Allen, Pianta ve Lun, 2011);

- Alıcı dil becerilerinin daha fazla geliştiği,
- Göreve yönelim becerilerinin daha fazla geliştiği,
- Kişiler arası ilişkilerde daha girişken olduğu,
- Hem öğretmenlerle hem de akranları ile daha iyi etkileşimlerde bulunduğu,
- Ülke genelinde yapılan yıl sonu değerlendirmelerinde daha yüksek akademik başarı sergilediği görülmüştür.

Öğretmenlere anlamlı, etkili ve düzenli olarak sunulan MTP mesleki eğitim ve gelişim programı ile sınıf içinde bireyler arası iletişim ve etkileşimin daha kaliteli ve sağlıklı olduğu, öğretmenlerin kendilerini mesleki açıdan daha yeterli hissettiği ve eğitsel uygulamalarının daha etkili olduğu, öğrencilerin akademik ve sosyal duygusal becerilerinin geliştiğini gösteren araştırma sonuçları, bireyler arası kaliteli etkileşim ve iletişimi destekleyerek hem öğretmen hem de öğrenciler açısından olumlu çıktılara ulaşılabilirliğini göstermiştir. MTP programı, öğrenciler arasında sosyoekonomik olanak farklarından kaynaklanan gelişimsel farkları azaltabilmesi ve yoksul çevreden gelen öğrenciler için koruyucu faktör olabilmesi açısından büyük önem taşımaktadır (Gregory ve diğ., 2017).

I Can Problem Solve -ICPS- (Problem Çözebilirim)

Öğrencilere sorunlara alternatif çözüm yollarını bulmayı, olayların sonuçları üzerine tahminler yürütmeyi ve etkili problem çözme yöntemleri gibi sosyal duygusal yetkinlikleri kazandırmayı amaçlayan ICPS programı, Drexel Üniversitesinden Dr. Myrna B. Shure tarafından 1970'li yılların sonlarında geliştirilmiş, okul temelli bir sosyal duygusal öğrenme programıdır (I Can Problem Solve, 2019; Shure, 2020). ICPS programının hedef kitlesini 4-12 yaş arasındaki çocuklar oluşturmaktadır. Programın içeriği çocukların eğitim kademelerine göre farklılaşmaktadır.

ICPS programının temel hedefleri öğrencilerin problem çözme öncesi kelime dağarcığını ve becerilerini, kendi ve başkalarının duygularını tanıma becerilerini, sorunlara alternatif çözümler geliştirme becerilerini, dolaylı düşünme becerilerini ve araç-amaç düşünme becerilerini geliştirmektir (CASEL, 2020; ICPS, 2019; Shure, 2020). Tüm bu hedeflere ulaşma yolunda ICPS programı en çok sözlü iletişimden faydalanır. Problem çözme ve olumlu ilişkilere odaklı bu sözlü iletişimler hem öğrencilerin kendi arasında hem de öğrenciler ile öğretmenler arasında geçer. Böylece hem öğrenciler arasında hem de öğrenciler ile öğretmenler arasında olumlu ilişki ve etkileşimlerin kurulması ve sürdürülmesi sağlanır. Programın öğrencilerde gelişmesini hedeflediği beceriler uygulama kapsamında basitten karmaşığa doğru işlenmektedir.

Programın uygulama süresi üç ile beş ay arasında değişmekte ve bu süreci haftada iki ya da üç kez yapılan dersler oluşturmaktadır. Program kapsamındaki derslerin süresi çocukların yaşlarına göre farklılık göstermektedir. Erken çocukluk döneminde bir oturum süresi çocukların ilgilerine göre 20-40 dakika arasında iken, daha büyük yaş gruplarında bir ders saati 40 dakika olarak planlanmıştır. Öğrencilerin bireyler arası bilişsel problem çözme becerilerine odaklanan program kapsamında tasarlanan oturumlar ve dersler oyunlar, rol yapma oyunları ve kukla deneyimlerinden oluşmaktadır. Program kapsamındaki deneyimler erken çocukluk dönemi çocukları ile birlikte küçük

gruplar şeklinde uygulanırken, daha büyük çocuklarla büyük grup/tüm sınıf şeklinde uygulanmaktadır (CASEL, 2020; ICPS, 2019; Shure, 2020).

ICPS programı, öğretmenler için tasarlanmış iki günlük bir mesleki gelişim programının yanında öğretmenlere ve okuldaki yardımcı personellere programın uygulandığı süre boyunca koçluk sistemi ile geri bildirim vermektedir (ICPS, 2019; Shure, 2020). Bu şekilde program, okul çalışanlarının öğrencilerle gerçek problem durumlarında ICPS problem çözme becerilerinin kullanımını teşvik edecek şekilde iletişim kurmasını destekler.

ICPS programın uygulandığı okullarda, öğrencilerin öğrenmesini her ortamda sürdürmek amacıyla aileler program hakkında sık sık bilgilendirilir ve ailelere evde çocukları ile birlikte yapabilecekleri örnek etkinlikler verilir (CASEL, 2020). Bunun yanında ICPS Programının aileler için de geliştirdiği “Düşünen bir çocuk yetiştirme” eğitim programı bulunmaktadır. Okullar için geliştirilen programa benzer olan bu müfredat ile ailelerin evde çocukları ile etkili problem çözme yöntemlerini uygulaması ve çocuklarda bu becerilerin geliştirilmesi hedeflenmektedir (ICPS, 2019; Shure, 2020).

ICPS programının uzun yıllardır birçok farklı ülkede yaygın bir şekilde uygulanması dolayısıyla, programın çıktıları 30 yıldan fazla süredir başta programı geliştiren Dr. Myrna B. Shure ve çalışma arkadaşları olmak üzere birçok araştırmacı tarafından raporlanmıştır. Yapılan araştırmalar ICPS programının hem erken çocukluk dönemi hem ilkokul hem de ortaokul çocuklarının SDÖ becerilerine ve akademik başarılarına etkisini içermektedir. Araştırmaların sonuçları, programa katılan çocukların (Boyle ve Hassett-Walker, 2008; Dinçer ve Güneysu, 1997; Elias, Marturano, Matta ve Giurlani, 2003; Shure ve Spivack, 1982);

- ICPS programının hedeflediği becerilerin hepsinde gelişme gösterdiğini,
- Başkalarının üzüntüsüne karşı daha ilgili olduğunu ve farkındalık gösterdiğini,
- Arkadaş edinme, başkalarıyla ilişki kurma ve ilişki sürdürme becerilerinin geliştiğini,

- Fiziksel, sözlü ve ilişkisel saldırganlığın azaldığını,
- Aşırı duygusallığın, sabırsızlığın, hayal kırıklığıyla başa çıkamamanın azaldığını,
- Sosyal olarak kendini izole etmenin azaldığını,
- Akademik başarının arttığını göstermiştir.

ICPS programının çocukların SDÖ ve akademik becerileri üzerindeki etkisi üzerinde çalışan araştırmaların sonuçları, uzun yıllardan bu yana birçok ülkede uygulanan programın, özellikle sosyoekonomik olanaklar açısından dezavantajlı olan çocukların, hem SDÖ becerilerini hem de akademik becerilerini desteklemede ve geliştirmede önemli bir rol oynayabileceğini göstermektedir (CASEL, 2020; ICPS, 2019; Shure, 2020).

Özet

- Okul ortamında sistematik bir şekilde uygulanan sosyal duygusal öğrenme programları ile farklı yaş grubundan çocukların kısa ve uzun vadede hem akademik başarıları artar hem de sosyal ve duygusal gelişimleri olumlu bir şekilde etkilenir.

- Okul temelli SDÖ programları hem dersler ve farklı öğrenme deneyimleri ile öğrencilerin SDÖ becerilerini destekler, hem de alanında uzman eğiticiler tarafından sağlanan uzun bir sürece yayılmış mesleki gelişim programları ile okul çalışanlarının da SDÖ becerilerini ve sınıf uygulamalarını destekler, takip eder ve değerlendirir.

- Okul temelli SDÖ programları, öğrencilerin ailelerini okulda yapılan uygulamalar konusunda bilgilendirir, okuldaki uygulamaların evde de devam etmesi için ailelere kaynaklar sunar. Bunun yanında bazı SDÖ programlarının özel olarak ailelerin SDÖ becerilerini desteklemeye yönelik tasarlanmış ve uygulanan aile eğitim programları bulunmaktadır.

- Bu bölümde, farklı yaş gruplarının ve farklı paydaşların (öğrenciler, öğretmenler, okul çalışanları, ebeveynler) SDÖ becerilerini desteklemeyi hedefleyen, uluslararası düzeyde yaygın bir şekilde uygulanan ve etkililiği farklı bilimsel çalışmalarca

kanıtlanmış okul temelli altı SDÖ programının ayrıntılı bir şekilde üzerinde durulmuştur. Tablo 1’de seçilen evrensel ve okul temelli SDÖ programlarının temel özellikleri toplanmıştır:

Tablo 1. SDÖ programları ve özellikleri

Program adı	Promoting Alternative Thinking Strategies (PATHS) / Alternatif Düşünce Stratejilerini Destekleme	Incredible Years (IY) / Eşsiz Yıllar Programı	Lions Quest Life Skills / Yaşam Becerileri Eğitim (LQYBEP)	Second Step / İkinci Adım	My Teaching Partner (MTP) / Benim Öğretim Eşim	I Can Problem Solve (ICPS) / Problem Çözebilirim
Yaş grubu	4-10	3-8	3-18	4-8	4-18	4-12
Format	Beceriler ve proje	Beceriler ve proje	Beceriler ve proje	Becerilere yönelik oyunlar ve deneyimler	Mesleki gelişim programı, koçluk	Becerilere yönelik oyunlar ve deneyimler
Uygulama süresi	Eğitim yılı boyunca haftada 2-3 saat	Eğitim yılı boyunca toplam 60 saat	Eğitim yılı boyunca haftada 1 saat	Eğitim yılı boyunca haftada 5 saat	Eğitim yılı boyunca	Bir eğitim-öğretim dönemi boyunca haftada 1 ile 2 saat arası
Bağımsız SDÖ dersleri ve öğretim	✓	✓	✓	✓	-	✓
Akademik ders kapsamında	-	-	-	-	-	✓
Mesleki gelişim program süresi	3 gün	6 gün	2 gün	1 gün	Eğitim yılı boyunca	2 gün
Eğitici eğitimi	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Aile katılımı	✓	✓	✓	✓	X	✓

Sonuç

Bu bölümde okula devam etmekte olan farklı yaş gruplarından öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme becerilerini desteklemeye yönelik altı farklı SDÖ programı ayrıntılı bir şekilde raporlanmıştır. Her ne kadar bu altı programın ortak hedefi öğrencilerin SDÖ becerilerini desteklemek olsa da içerik, uygulama yöntemleri, mesleki gelişim programları ve uygulama süresi açısından farklılık göstermektedir. Fakat bu programları başarılı kılan özelliklerin, özellikle SDÖ becerilerini geliştirmeyi hedefleyen zengin içerikleri, farklı paydaşları desteklemeye yönelik kaynakları ve uygulamaları, bir eğitim dönemine veya yılına belli aralıklarla yayılmış programları olduğu unutulmamalıdır.

Öneriler

Farklı ülkelerde yıllardır başarılı bir şekilde uygulanan okul temelli SDÖ programlarının Türkiye'deki okullarda da uygulanması, yaygınlaştırılması ve etkililik çalışmalarının yürütülmesi hem öğrencilerin kısa ve uzun vadede akademik ve sosyal duygusal becerilerinin desteklenmesi hem de olumlu okul iklimi oluşturulması için büyük önem taşımaktadır. Özellikle İkinci Adım ve Lions Quest Yaşam Becerileri Eğitim programları, ülkemizde farklı okullarda farklı yaş gruplarından öğrenciler için uygulanmaktadır ve bu programlar öğretmenlere mesleki gelişim programları sunmaktadır.

Başarısı kanıtlanmış kapsamlı ve okul temelli SDÖ programlarının içerikleri ve uygulama yöntemleri eğitim politikacıları, müfredat tasarımcıları, yöneticiler, öğretmenler ve akademisyenler tarafından ayrıntılı bir şekilde incelenmeli, okullarda sistematik bir şekilde uygulanmasının ve yaygınlaştırılmasının temeli atılmalıdır. SDÖ programlarının uygulamasında ve değerlendirmesinde Türk eğitim sisteminin tüm paydaşlarının iş birliği içinde çalışması programların olumlu etkilerini artıracaktır ve sürekliliğini destekleyecektir.

Sözlük

C

Committee for Children: Çocuklar Komitesi

H

HEAD START REDI (Research-Based, Developmentally Informed) Program: Güçlü Başlangıç (Araştırma Temelli ve Gelişim Olarak Bilgilendirilmiş) Programı

I

Incredible Years Program: Eşsiz Yıllar Programı
I Can Problem Solve Program: Problem Çözebilirim Programı

L

Lions Quest Life Skills Program: Lions Quest Yaşam Becerileri Programı

M

My Teaching Partner Program: Benim Öğretim Eşim Programı

P

Promoting Alternative Thinking Strategies (PATHS) Program: Alternatif Düşünme Stratejilerini Destekleme (ADSD) Programı
Prosocial: İleri sosyal

S

Second Step Program: İkinci Adım Programı

T

Task orientation: Göreve yönelim

Kaynakça

Allen, J. P., Pianta, R. C., Gregory, A., Mikami, A.Y., ve Lun J. (2011). An interaction-based approach to enhancing secondary school instruction and student achievement. *Science*, 333, 1034-1037.

Averdijk, M., Zirk-Sadowski, J., Ribeaud, D., ve Eisner, M. (2016). Long-term effects of two childhood psychosocial interventions on adolescent delinquency, substance use, and antisocial behavior: A cluster randomized controlled trial. *Journal of Experimental Criminology*, 12, 21-47.

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

Bierman, K. L. ve Motamedi, M. (2016). SEL programs for preschool children. In Durlak, J. A., Domitrovich, C. E., Weissberg, R. P., ve Gullotta, T. P. (Eds.). *Handbook of social and emotional learning research and practice*. (pp. 135-150). New York, NY: Guilford Press.

Blue Prints for Healthy Youth Development. (2019). *Head Start REDI*. Haziran 2019 tarihinde <https://www.blueprintsprograms.org/programs/head-start-redi/> adresinden erişildi.

Blue Prints for Healthy Youth Development. (2019). *Incredible Years Child Treatment*. Haziran 2019 tarihinde <https://www.blueprintsprograms.org/programs/incredible-years-child-treatment/> adresinden erişildi.

Blue Prints for Healthy Youth Development. (2019). *Incredible Years Parent*. Haziran 2019 tarihinde <https://www.blueprintsprograms.org/programs/incredible-years-parent/> adresinden erişildi.

Blue Prints for Healthy Youth Development. (2019). *Incredible Years Teachers Classroom Management*. Haziran 2019 tarihinde <https://www.blueprintsprograms.org/programs/incredible-years-teacher-classroom-management/> adresinden erişildi.

Blue Prints for Healthy Youth Development. (2019). *Program Search*. Mart 2019 tarihinde <https://www.blueprintsprograms.org/program-search/> adresinden erişildi.

Blue Prints for Healthy Youth Development. (2019). *Promoting Alternative Thinking Strategies (PATHS)*. Mayıs 2019 tarihinde <https://www.blueprintsprograms.org/programs/promoting-alternative-thinking-strategies-paths/> adresinden erişildi.

Boyle, D., ve Hassett-Walker, C. (2008). Reducing overt and relatio-

nal aggression among young children: The results from a two-year outcome evaluation. *Journal of School Violence*, 7, 27-42.

Carlson, J. J., Tiret, H. B., Bender, S. L., ve Benson, L. (2011). The influence of group training in the Incredible Years Teacher Classroom Management Program on preschool teachers' classroom management strategies. *Journal of Applied School Psychology*, 27, 134-154.

The Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL). (2015). *CASEL 2015 Guide: Building Assets, Reducing Risks*. Ağustos, 2019 tarihinde <http://secondaryguide.casel.org/description-page.html#mtpart> adresinden erişildi.

CASEL. (2019). *Second Step*. Ağustos, 2019 tarihinde <https://casel.org/guideprogramssecond-step/> adresinden erişildi.

CASEL. (2019). *CASEL Program Guides: Effective Social and Emotional Learning Programs*. Mart 2019 tarihinde <https://casel.org/guide/> adresinden erişildi.

CASEL. (2020). Eylül 2020 tarihinde <https://casel.org/guideprograms-can-problem-solve/> adresinden erişildi.

Child Trends. (2017). *Promoting Alternative Thinking Strategies (PATHS)*. Haziran 2019 tarihinde <https://www.childtrends.org/programs/promoting-alternative-thinking-strategies-paths> adresinden erişildi.

Committee for Children. (2019). *Second Step Social Emotional Learning*. Ağustos, 2019 tarihinde <https://www.cfchildren.org/programs/social-emotional-learning/> adresinden erişildi.

Diñçer, C., ve Güneysu, S. (1997). Examining the effects of problem solving training on the acquisition of interpersonal problem-solving skills by 5-year-old children in Turkey. *International Journal of Early Years Education*, 5, 37-46.

Domitrovich, C., Cortes, R., ve Greenberg, M. T. (2007). Improving young children's social and emotional competence: A randomized trial of the preschool PATHS curriculum. *Journal of Primary Prevention*, 28, 67-91.

Downer, J. T., Kraft-Sayre, M., ve Pianta, R. C. (2009). On-going, web-mediated professional development focused on teacher-child interactions: Feasibility of use with early childhood educators. *Early Education and Development*, 20(2), 321-345.

Durlak, J. A., Domitrovich, C. E., Weissberg, R. P., ve Gullotta, T. P. (2016). *Handbook of social and emotional learning research and practice*. New York, NY: Guilford Press.

Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A., Taylor, R. D., ve Sc-hellinger, K. (2011). The impact of enhancing students' social emotional

learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405-432.

Eisen, M., Zellman, G. L., ve Murray, D. M. (2003). Evaluating the Lions-Quest "Skills for Adolescence" drug education program: Second-year behavior outcomes. *Addictive Behaviors*, 28(5), 883-897.

Elias, S., Marturano, E., Matta, A., ve Giurlani, A. G. (2003). Treating boys with low school achievement and behavior problems: Comparison of two kinds of intervention. *Psychological Reports*, 92, 105-116.

Fishbein, D. H., Domitrovich, C., Williams, J., Gitukui, S., Guthrie, C., Shapiro, D., ve Greenberg, M. (2016). Short-term intervention effects of the PATHS curriculum in young low-income children: Capitalizing on plasticity. *Journal of Primary Prevention*, 37, 493-511.

Frey, K. S., Nolen, S. B., Edstrom, L. V. S., ve Hirschstein, M. K. (2005). Effects of a school-based social-emotional competence program: Linking children's goals, attributions, and behavior. *Applied Developmental Psychology*, 26, 171-200.

Gardner, F., Burton, J., ve Klimes, I. (2006). Randomized controlled trial of a parenting intervention in the voluntary sector for reducing child conduct problems: Outcomes and mechanisms of change. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47(11), 1123-1132.

Greenberg, M. T., ve Kusche, C. A. (1998). Preventive intervention for school-aged deaf children: The PATHS curriculum. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 3, 49-63.

Grossman, D. C., Neckerman, H. J., Koepsell, T. D., Liu, P., Asher, K. N., Beland, K., Rivara, F.P. (1997). Effectiveness of a violence prevention curriculum among children in elementary school: A randomized controlled trial. *JAMA*, 277, 1605-1611.

Göl-Güven, M. (2016). The effectiveness of the Lions Quest Program: Skills for growing on school climate, students' behaviors, perceptions of school, and conflict resolution skills. *European Early Childhood Education Journal*, 25(4), 575-594.

Greenberg, M. T., Domitrovich, C., ve Bumbarger, B. K. (2001). The prevention of mental disorders, in school-aged children: Current state of the field. *Prevention and Treatment*, 4(1), 1-62.

Gregory, A., Ruzek, E., Hafen, C. A., Mikami, A. Y., Allen, J. P., ve Pianta, R. C. (2017). My Teaching Partner-Secondary: A video-based coaching model. *Theory Into Practice*, 56(1), 38-45.

Hamre, B. K., Justice, L. M., Pianta, R.C., Kilday, C., Sweeney, B., Downer, J. T., ve Leach, A. (2010). Implementation fidelity of My Teaching Partner literacy and language activities: Association with prescho-

olers' language and literacy growth. *Early Childhood Research Quarterly*, 25, 329-347.

Hamre, B., Pianta, R., Burchinal, M., Field, S., LoCasale-Crouch, J., Downer, J., Howes, C., LaParo, K., ve Scott-Little, C. (2012). A course on effective teacher-child interactions: Effects on teacher beliefs, knowledge, and observed practice. *American Education Research Journal*, 49(1), 88-123.

Holsen, I., Iversen, A. C., ve Smith, B. H. (2009). Universal social competence promotion programme in school: Does it work for children with low socio-economic background? *Advances in School Mental Health Promotion*, 2, 51-60.

Holsen, I., Smith, B. H., ve Frey, K. S. (2008). Outcomes of the social competence program Second Step in Norwegian Elementary Schools. *School Psychology International*, 29, 71-88.

Hutchings, J., Bywater, T., Daley, D., Gardner, F., Whitaker, C., Jones, K., . . . Edwards, R. (2007). Parenting intervention in Sure Start services for children at risk of developing conduct disorder: Pragmatic randomised controlled trial. *BMJ*, 334(7595), 678. doi:10.1136/bmj.39126.620799.55

I Can Problem Solve (ICPS). (2019). Eylül 2020 tarihinde <http://www.icanproblemsolve.info/> adresinden erişildi.

Japan Initiative for Youth Development. (2004). *Japan Mini Evaluation*. Temmuz 2019 tarihinde <https://www.lions-quest.org/wp-content/uploads/2015/11/JapanMiniEvaluation2003.pdf> adresinden erişildi.

Kam, C., Greenberg, M. T., ve Kusché, C. A. (2004). Sustained effects of the PATHS curriculum on the social and psychological adjustment of children in special education. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 12, 66-78.

Kinzie, M. B., Whitaker, S. D., Neesen, K., Kelley, M., Matera, M. ve Pianta, R. C. (2006). Innovative web-based professional development for teachers of at-risk preschool children. *Educational Technology and Society*, 9(4), 194-204.

Larsson, B., Fossum, S., Clifford, G., Drugli, M., Handegard, B., ve Mørch, W. (2009). Treatment of oppositional defiant and conduct problems in young Norwegian children. *European Child Adolescent Psychiatry*, 18, 42-52.

Leijten, P., Raaijmakers, M. A. J., de Castro, B. O., van den Ban, E., ve Matthys, W. (2015). Effectiveness of the Incredible Years Parenting Program for families with socioeconomically disadvantaged and ethnic minority backgrounds. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*.

Lions Quest. (2014). *Lions Quest Yaşam Becerileri Eğitim Programı*. Temmuz 2019 tarihinde <http://www.lionsquest-tr.com/> adresinden erişildi.

Lions Quest. (2019). *Lions Quest A Program of Lions Clubs International Foundation*. Temmuz 2019 tarihinde <https://www.lions-quest.org/> adresinden erişildi.

Lions Quest. (2019). *A summary of the evaluation 2001-2007*. Temmuz 2019 tarihinde <https://www.lions-quest.org/wp-content/uploads/2015/11/LionsQuestNorwayEN.pdf> adresinden erişildi.

Lions Quest. (2019). *National strategy on community safety and crime prevention study*. Temmuz 2019 tarihinde <https://www.lions-quest.org/wp-content/uploads/2016/01/NationalStrategy-CommunitySafety-CrimePrevention-Canada.pdf> adresinden erişildi.

Lions Quest. (2019). *Final report "Lions Quest Study"*. Temmuz 2019 tarihinde <https://www.lions-quest.org/wp-content/uploads/2015/11/German2002EvaluationOfSFAExcerpts.pdf> adresinden erişildi.

Malti, T., Ribeaud, D., ve Eisner, M. (2012). Effectiveness of a universal school-based social competence program: The role of child characteristics and economic factors. *International Journal of Conflict and Violence*, 6, 249-259.

Mashburn, A. J., Downer, J. T., Hamre, B. K., Justice, L.M., ve Pianta, R. C. (2010). Consultation for teachers and children's language and literacy development during pre-kindergarten. *Applied Developmental Science*, 14, 179-196.

McGilloway, S., Hyland, L., Mhaille, G. N., Lodge, A., O'Neill, D., Kelly, P., . . . Donnelly, M. (2010). *Positive classrooms, positive children: A randomised controlled trial to investigate the effectiveness of the Incredible Years Teacher Classroom Management programme in an Irish context (short-term outcomes)*. Temmuz 2019 tarihinde <https://www.atlanticphilanthropies.org/wp-content/uploads/2013/04/teacher-eval.pdf> adresinden erişildi.

McGilloway, S., Mhaille, G.N., Bywater, T., Furlong, M., Leckey, Y., Kelly, P., Comisky, C., ve Donnelly, M. (2012). A parenting intervention for childhood behavioral problems: A randomized controlled trial in disadvantaged community-based settings. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 80, 116-127.

Mikami, A. Y., Gregory, A., Allen, J. P., Pianta, R. C., ve Lun, J. (2011). Effects of a Teacher Professional Development Intervention on Peer Relationships in Secondary Classrooms. *School psychology review*, 40(3),

Nix, R. L., Bierman, K. L., Domitrovich, C. E., ve Gill, S. (2013). Promoting children's social-emotional skills in preschool can enhance academic and behavioral functioning in kindergarten: Findings from Head Start REDI. *Early Education and Development*, 24(7), 1000-1019.

Nix, R. L., Bierman, K. L., Heinrichs, B. S., Gest, S. D., Welsh, J. A., ve Domitrovich, C. E. (2016). The randomized-controlled trial of Head Start REDI: Sustained effects on developmental trajectories of social-emotional functioning. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 84(4), 310-322.

PATHS Program. (2019). *What is PATHS*. Mayıs 2019 tarihinde <https://pathsprogram.com/introduction> adresinden erişildi.

PATHS Training. (2012). *The PATHS Curriculum*. Mayıs 2019 tarihinde <http://www.pathstraining.com/main/curriculum/> adresinden erişildi.

Pianta, R. C., La Paro, K. M., ve Hamre, B. K. (2008). *Classroom Assessment Scoring System™: Manual K-3*. Paul H Brookes Publishing.

Pianta, R. C., Mashburn, A. J., Downer, J. T., Hamre, B. K., ve Justice, L. M. (2008). Effects of web-mediated professional development resources on teacher-child interactions in pre-kindergarten classrooms. *Early Childhood Research Quarterly*, 23, 431–451.

Rimm-Kaufman, S. E., & Hulleman, C. S. (2015). Handbook of social and emotional learning: Research and practice. In J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg, & T. P. Gullotta (Eds.), *Social and emotional learning in elementary school settings: Identifying mechanisms that matter* (pp. 151–166). New York: Guilford.

Schick, A., ve Cierpka, M. (2005). Faustlos: Evaluation of a curriculum to prevent violence in elementary schools. *Applied and Preventive Psychology*, 11, 157-165.

Schonfeld, D. J., Adams, R. E., Fredstrom, B. K., Weissberg, R. P., Gilman, R., Voyce, C., . . . Speese-Linehan, D. (2014). Cluster-randomized trial demonstrating impact on academic achievement of elementary social-emotional learning. *School Psychology Quarterly*, 30(3), 406-420.

Seabra-Santos, M. J., Gaspar, M. F., Azevedo, A. F., Homem, T. C., Guerra, J., Martins, V., . . . Moura-Ramos, M. (2016). Incredible Years parent training: What changes, for whom, how, for how long? *Journal of Applied Developmental Psychology*, 44, 93-104.

Second Step. (2019). *What is Second Step?* Temmuz, 2019 tarihinde <https://www.secondstep.org/> adresinden erişildi.

Shure, M. B. (2020). Eylül 2020 tarihinde <http://www.thinkingprete->

en.com/icps.htm adresinden erişildi.

Shure, M. B., ve Spivack, G. (1982). Interpersonal problem solving in young children: A cognitive approach to prevention. *American Journal of Community Psychology*, 10, 341-356.

Sosyal Duygusal Öğrenme (SDÖ) Akademisi. (2015). İkinci Adım. Temmuz, 2019 tarihinde <http://www.sdoakademi.com/ikinci-adim/> adresinden erişildi.

Talvio, M., Berg, M., Litmanen, T., ve Lonka, K. (2016). The benefits of teachers' workshops on their social and emotional intelligence in four countries. *Creative Education*, 7, 2803-2819.

The Incredible Years. (2013). *The Incredible Years Parents, Teachers, and Children Training Series*. Haziran 2019 tarihinde <http://www.incredible-years.com/> adresinden erişildi.

University of Virginia. (2012). *My Teaching Partner*. Ağustos, 2019 tarihinde <https://curry.virginia.edu/myteachingpartner> adresinden erişildi.

Upshur, C. C., Heyman, M., ve Wenz-Gross, M. (2017). Efficacy trial of the Second Step Early Learning (SSEL) curriculum: Preliminary outcomes. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 50, 15-25.

Uysal Bayrak, H. ve Akman, B. (2018). Adaptation of the "Incredible Years Child Training Program" and investigation of the effectiveness of the program. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 18(2), 397-425.

Webster-Stratton, C., Reid, M. J., ve Hammond, M. (2004). Treating children with early-onset conduct problems: Intervention outcomes for parent, child, and teacher training. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 33(1), 105-124.

Webster-Stratton, C., ve Herman, K. C. (2008). The impact of parent behavior-management training on child depressive symptoms. *Journal of Counseling Psychology*, 55(4), 473-484.

Webster-Stratton, C. H., Reid, M. J., ve Beauchaine, T. (2011). Combining parent and child training for young children with ADHD. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 40(2), 191-203.

Whitaker, S. D., Kinzie, M. B., Kraft-Sayre, M. E., Mashburn, A., ve Pianta, R. C. (2007). Use and evaluation of web-based professional development services across participant levels of support. *Early Childhood Education Journal*, 34(6), 1573-1707.

Ekler

Sosyal duygusal öğrenme programlarıyla ilgili ek kaynaklar

Bu bölümde uluslararası düzeyde uzun süredir uygulanmakta olan SDÖ programları tanıtılmış ve bu programların çıktılarını ölçmek amacıyla yürütülen bilimsel çalışmaların bulguları raporlanmıştır. Bahsedilen programlarla ilgili daha fazla bilgi edinmek için aşağıdaki web sayfalarını ziyaret edebilirsiniz.

<http://secondaryguide.casel.org/description-page.html#mtpart>

<https://www.blueprintsprograms.org/programs/head-start-redi/>

<https://www.blueprintsprograms.org/programs/promoting-alternative-thinking-strategies-paths/>

<https://pathsprogram.com/>

<http://www.pathstraining.com/main/>

<http://www.incredibleyears.com/>

<https://www.blueprintsprograms.org/programs/incredible-years-child-treatment/>

<https://www.blueprintsprograms.org/programs/incredible-years-parent/>

<https://www.blueprintsprograms.org/programs/incredible-years-teacher-classroom-management/>

<https://www.lions-quest.org/>

<http://www.lionsquest-tr.com/>

<https://www.secondstep.org/>

<https://casel.org/guideprogramssecond-step/>

<http://www.sdoakademi.com/ikinci-adim/>

<https://curry.virginia.edu/myteachingpartner>

<http://www.icanproblemsolve.info/>

<https://casel.org/guideprogramsican-problem-solve/>

<https://www.cebc4cw.org/program/i-can-problem-solve-icps/deiled>

Bölüm 4

Ebeveynlerin SDÖ Bakış Açıları, İnançları ve Bilgileri

Leman İşbitiren

Giriş

Sosyal duygusal öğrenme (SDÖ), hem yetişkinler hem de çocuklar için duyguları anlamak, ve yönetebilmek, hedefler belirlemek ve bu hedeflere ulaşmak, duygudaşlık kurmak, olumlu ilişkiler geliştirmek, devam ettirmek ve sorumlu kararlar vermek adına ihtiyaç duyulan bilgi, davranış ve becerileri öğrenmek ve uygulamak için önemli bir araçtır (CASEL, 2017). Yetişkinler olarak ebeveynler, sosyal ve duygusal becerilerin kazanılmasında ve sosyal duygusal öğrenmenin sağlanmasında çocuklarının hayatında önemli bir yere sahiptir. Bu görüşü destekler şekilde, araştırmalar SDÖ programlarının ev ortamlarına yansıdıklarında daha etkili olduğunu göstermektedir (CASEL, 2017).

Ebeveynler ve çocuklar bir sistem içinde bir bütün olarak gelişirler, birbiriyle ilişkili alt grupları olan bu sistem bireyleri ve bireyler arasındaki ilişkileri de içerir; aynı zamanda bu sistemdeki her bir bileşen diğer bileşenleri etkiler ve onlardan etkilenir (Bornstein, 2015). Anne ve baba arasındaki ilişki ve onların ebeveyn olarak çocuklarıyla olan ilişkisi, bu sistemin önemli bir parçasıdır. Bu durumla bağlantılı olarak, ailelerin bu sistemde

çocuklarının bilişsel, fiziksel, sosyal ve duygusal gelişiminde önemli rolleri vardır. Bu bağlamda, çocuklarının özelliklerini etkileyeceklerine ya da etkilemeyeceklerine inanan ebeveynlerin bu inançlarına uygun davranışlar sergilediği belirtilmektedir (Bornstein, 2015).

Erken çocukluk dönemindeki çocuklarla yapılan bir araştırma, duygu öğretimi konusunun değerine inanan ebeveynlerin, duyguları daha iyi anlamlandıran çocuklara sahip olduğunu göstermektedir (Denham ve Kochanoff, 2002). Bu noktada duygulara dayalı sosyalleşme davranışlarının tanımını yapmak önemlidir. Altan-Aytun ve diğerleri (2012), duygulara dayalı sosyalleşme davranışlarını ebeveynler tarafından baş etmesi zor duygulara (öfke, üzüntü, korku vb.) karşı verilen tepkiler olarak ifade etmektedir. Bu bağlamda, ev duygulara dayalı sosyalleşme için önemli etkisi olan bir ortamdır (Dunsmore ve diğ., 2009). Duygulara dayalı sosyalleşme evden eve dolayısıyla ebeveynlerden ebeveyne değişir. Aile ortamındaki bu farklılıklar, SDÖ becerilerinin çeşitli şekillerde ortaya çıkmasına yol açmaktadır. Örneğin, bazı ebeveynler duyguların özellikle de olumsuz olanların ifade edilmesini doğru bulmaz ve kontrol altına almak gerektiğine inanır (Eisenberg ve diğ., 1998). Duygular hakkındaki inançlar, ebeveynlerden ebeveyne değişmekle birlikte SDÖ becerilerine farklı şekillerde ve derecelerde etki etmektedir.

Görünen o ki, ebeveynler SDÖ becerilerinin kazandırılmasına yönelik inanç ve tutumlara sahiptir. Bu deneyimlerin ve tutumların bazıları farklı ev ortamlarından etkilenirken bazıları da duygular ile yakından ilişkilidir. Aile sistemindeki ilişkiler ve ebeveynlerin inançları SDÖ becerilerini de etkileyen önemli faktörlerdir. Bu bağlamda, SDÖ becerileri de çok geniş bir kapsamda ebeveynleri etkilemektedir ve birçok noktada önemli bir araç olarak görülmektedir.

Bu bölümde, ebeveynlerin SDÖ becerileriyle ilgili bakış açısı, inançları ve bilgileri incelenmektedir. İlk olarak ebeveynlerin duyguların değerine olan inançlarının çocukların SDÖ becerilerine etkisi ele alınmaktadır. Bu başlığın ardından, ebeveynlerin inançları ve ebeveynlik pratikleri ile ebeveynlerin duygular bağlamındaki görüş farklılıkları üzerinde durulmaktadır. Odak-

lanılan bir diğ er konu ise, SDÖ becerileri kapsamında ebeveyn inançları ve bağ lanma baş lı ğ ıdır. Ardından, SDÖ becerileri aç ısından önemli bir yere sahip olan aile ortamının bu becerileri destekleyecek şekilde oluşturulması için sahip olması gereken özellikler aktarılmaktadır. Son olarak, Türkiye’de ebeveynlerin SDÖ becerileri bağ lamındaki inanç ve tutumları incelenmektedir.

Ebeveynlerin duyguların değ erine olan inançlarının çocukların SDÖ becerilerine etkisi

SDÖ becerileri, hayatımızın merkezinde yer almakta ve yaşamımızın her anında kullanılabileğ imiz önemli becerilerden oluşmaktadır. Yaşam boyu geliş ime açık bir alan olan SDÖ becerileri, aile sistemi düşün üldüğ ünde ebeveynler ve çocukların etkileş iminden, ilişkilerinden beslenir ve geliş ir. Ebeveynlerin SDÖ konusundaki inançları, çocukların bu becerileri geliş tirmesinde büyük bir öneme sahiptir.

Çocukların sosyal iletişimlerini anlamlandırması ebeveynlerin çocukların duygularına dair inançları ile ilişkilendirilmektedir (Stelter ve Halberstadt, 2011). Bu bağ lamda, duyguları tanımlamanın da erken çocukluk döneminde sosyal duygusal geliş ime önemli bir etkisi vardır (Garrett-Peters ve diğ ., 2016). Duyguları tanıma, ifade etme ve düzenleme SDÖ becerilerinin önemli bir parçası olarak ifade edilmektedir. Çünkü, duygu ve davranış düzenlemesi sosyal duygusal yeterlilik açısından önemli görülmekle birlikte duygularla baş etmenin zorlaşt ığ ı durumlarda bu düzenlemeye ihtiyaç duyulduğ u belirtilmektedir (Denham, 2006).

Bu noktada, ebeveynlerin duygu durumlarına verdiğ i değ er ve bu konudaki inançları önemli rol oynamaktadır. Ebeveynlerin duygular konusundaki inançları, çocukların ebeveynleri ile olan karmaş ık ilişkilerini etkilemektedir (Stelter ve Halberstadt, 2011). Çocuklarının duygularının değ erli olduğ una inanan ebeveynler, çocuklarının duygu durumlarına ilgi göstermekte ve duygusal deneyimler sırasında çocukları ile iletişim kurmaktadır (Garrett-Peters ve diğ ., 2016). Rosenberg (2003), etkili iletişim

bağlamında stresli durumlarda ve anlarda öncelikle duyguların farkına varılmasının önemli olduğunu belirtmektedir. Bu yaklaşımlardan da anlaşılacağı gibi, duygusal deneyimler esnasında kurulan iletişimin değeri büyüktür. Bu iletişim esnasında karşılıklı olarak duyguları tanımlamak, hissedilen duyguyu yargılamadan kabul etmek çok önemlidir. Bu bağlamda, duyguların hayatın bir parçası olduğuna inanan ebeveynlerin duyguları iyi ya da kötü olarak yargılamadan kabul ettiği bilinmektedir (Stelter ve Halberstadt, 2011). Bu noktada, iletişimde kullanılan dilin önemli bir rolü vardır. Bu durumla ilgili olarak, Gordon (2003) iletişimde "sen dili" yerine, "ben dili" kullanılmasının karşılıklı suçlayıcı tutumdan uzaklaşılmasını sağladığını ifade etmektedir.

Çocuklarının duygularına değer veren ve duygularının öneme inanan ebeveynler, çocuklarının duygularının sebep ve sonuçlarının farkında olmalarını sağlayarak duygularının davranışsal düzenlemelerini de yapmalarını destekler (Garrett-Peters ve diğ., 2016). Bu sayede, ebeveynleri tarafından duygularıyla ilgilenildiğini ve duygularına değer verildiğini hisseden çocuklar ilişkilerinde olumlu duygular hisseder. Aksi takdirde, çocuklarının duygularının değerli olmadığına ya da bazı durumlarda problemlili olduğuna inanan ebeveynler çocuklarına onların duygularını göz ardı ederek, reddederek ya da "zapt etmeye çalışarak" yaklaşırlar. Bu duruma maruz kalan çocuklar, ilişkilerinde daha güvensiz olurken aynı zamanda zor duygularla baş etmede sorunlar yaşarlar (Garrett-Peters ve diğ., 2016).

Ebeveyn inançları ve ebeveynlik uygulamaları

Ebeveynlik, daha yaygın olarak biyolojik, fiziksel, entelektüel, duygusal ve sosyal anlamda çocuğun gelişimi için destek sağlamak olarak tanımlanmaktadır (Bornstein, 2015). Ebeveynlik uygulamaları ise, ebeveynlerin çocuğun gelişimini şekillendiren yaklaşımları ve bu konudaki davranışları anlamına gelmektedir (Danyliuk ve Grusec, 2014). Ebeveynlik davranışlarını tahmin etmede ise, ebeveynlik inançlarının önemli bir gösterge olduğu ifade edilmektedir (Danyliuk ve Grusec, 2014). Bunun yanı sıra, kültürler arası karşılaştırmalı bir çalışmada çocuk yetiştirmenin

neredeyse tüm yönlerini kültürel alışkanlıkların şekillendirdiği ifade edilmiştir (Bornstein ve Cheah, 2006). Bu ifadeleri destekler nitelikte, ebeveynlik uygulamalarının, ebeveynlik algılarına ve çocuğun deneyimlerine dair dinamikleri içinde barındırarak geniş bir boyut ortaya çıkardığı belirtilmektedir (Bornstein, 2015).

Kültür, genellikle insanların dünyanın nasıl işlediğine dair sahip oldukları değerler ve inançların yanı sıra nasıl davranılması ve düşünülmesi gerektiğine dair ortaya çıkan normlar olarak tanımlanmaktadır (Brown, 2016). Ebeveynlerin, genellikle çocuklarının kendi toplumlarının yetkin birer üyeleri olmalarına destek olmaya çalıştıkları ve bu sebeple çocuklarının davranışlarını bu tür sosyo-kültürel normları göz önünde bulundurarak yorumladıkları ifade edilmektedir (Ulferts, 2020). Bu ifadelerle ilişkili olarak Bornstein (2012) ise ailelerin, uygun buldukları davranışları teşvik ederken toplum içindeki işleyişe zarar veren davranışları caydırmak üzerine odaklandıklarını belirtmektedir.

Aileler, onları çevreleyen bağlamdan etkilenen sosyal gruplar olduğu için, kültürel değerlerin ve çocuğun ebeveynlerinin kültürel geçmişinin, çocuk yetiştirme uygulamalarını, inançlarını ve dolayısıyla çocuğun dünya algısını ve öğrenme deneyimlerini büyük ölçüde etkilediği belirtilmektedir (Brown,2016). Bu ifadeyi destekler nitelikte, Harkness ve Super (2002), çocukların, içinde bulundukları herhangi bir kültürde yaşadıkları fiziksel ve sosyal ortamlardan, kültürel temelli inanç sistemlerinden, kültürel olarak düzenlenmiş geleneklerden ve çocuk yetiştirme uygulamalarından etkilendiğini belirtmektedir. Bu ifadelerden de anlaşılacağı üzere, ebeveynlik uygulamaları ve inançları, kültürler arasında farklılık gösterebilmektedir; örneğin, disiplin adı altında ortaya çıkan tutumların yanı sıra, kolektivist ve bireyci kültürel uygulamalarda da çocuğun bağımsızlığının teşvik edilmesine verilen önem kültürden kültüre değişebilmektedir (Brown, 2016). Bireyci, bir diğer deyişle 'Batılı' toplumların özerkliğe, bağımsızlığa ve işleri kendi başına yapabilme yeteneğine değer verdiği ve bu nedenle çocukları özerk davranmaya ve erken yaşlardan itibaren inisiyatif almaya teşvik ettiği ifade edilmektedir; kolektivist, bir diğer ifadeyle 'geleneksel' toplumların ise bireyin çıkarlarının üzerinde bir topluluk duygusu ve topluluk sorumluluğu

yerleştirdiği bilinmektedir (AIFS, 2007). Bu toplumlarda çocuklar, zorlukları bir grup sorunu olarak görmeye teşvik edilirken ailelerine ve topluma karşı sorumluluklarının farkına varmaları üzerine desteklenir (Brown, 2016).

Öte yandan, Kağıtçıbaşı'nın geliştirdiği modele göre (şekil-1) insanların temel ihtiyaçları olan özerklik ve ilişkisellik bir arada var olabilmektedir (Kağıtçıbaşı, 2005). Her ne kadar batı dünyasının bireyci dünya görüşü özerkliği diğer insanlardan ayrışmışlık olarak ifade etse de bütüncül bir bakış açısından bakıldığında bir kişi aynı zamanda hem özerk hem de başkalarıyla ilişkili olabilmektedir (Kağıtçıbaşı, 1996). Ayrışık-ilişkili ve özerk-dışa bağımlı benliklerin oluşumu, aile etkileşimleri ve sosyalleşmelerinin sosyal-ekonomik-kültürel bağlamdan nasıl etkilendiği ve bunun çocukların yetiştirilmesindeki etkileri analiz edildiğinde anlaşılabilmektedir. Kağıtçıbaşı (1996), bu analizinde aileyi benlik ve toplum arasındaki ilişkide anahtar bir aracı işlevinde görmektedir. Bu bağlamda, aile, karşılıklı bağımlılık gösteren geleneksel aile modeli, nesiller arası bağımsızlık temelinde olan bireyci aile modeli ve ikisinin bir sentezi niteliğinde olan maddi bağımsızlığı ve duygusal karşılıklı bağıntılılığı bir arada içeren aile modeli olarak üç farklı şekilde incelenmektedir (Kağıtçıbaşı, 1996).

YETKİNLİK

Özerklik

KİŞİLER ARASI MESAFE



Bağımlılık

Şekil 1. Bireyleşme, Kişiler arası Mesafe ve Bağlamda Benlik Tipleri.
(Kaynak: Kağıtçıbaşı, Ç. (2005). Autonomy and relatedness in cultural context. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 36(4))

Karşılıklı bağımlılık gösteren geleneksel aile modelinde çocuklar maddi bir güvence olarak görülürken çocuğun bağımsızlığı, ileride ailesinin yerine kendi yararını gözetebileceği sebebiyle aile tarafından bir tehdit olarak görülebilmektedir; bağımsız aile modelinde ise, bu görüşün aksine çocukta özerkliğe ve kendine yetebilmesine önem verilmektedir (Kağıtçıbaşı, 1996). Duygusal bağıntılılık modeli ise, diğer iki modelin bir sentezini oluşturarak özerklik ve bağıntılılığın bir arada olabileceği bir çocuk yetiştirme ortamını ifade etmektedir (Kağıtçıbaşı, 1996).

Öte yandan, Kağıtçıbaşı (1996) kentleşme ve sosyo-ekonomik gelişmeler akabinde artan refah oranının etkisi ile maddi bağımlılıkların azalırken duygusal bağıntılılığın devam ettiğini ve bu değişimlerin çocuk yetiştirme ile ilgili tutumları önemli ölçüde etkilediğini ifade etmektedir. Çünkü azalan maddi bağımlılık ile çocuğun özerkliğine verilen önem de artmaktadır,

ancak çocuğun ailesiyle bağlantılı olmasına verilen önem de devam etmektedir (Kağıtçıbaşı, 1996). Bu noktada, Kağıtçıbaşı (1996) amacın ayrışıklık yaratmamak olması sebebiyle, itaate verilen önemin eskisi gibi olmamasına karşın hem özerkliğe hem de aile bağıntılılığına değer verilebileceğini belirtmektedir.

Ebeveynlik uygulamalarındaki ve kültürle sıkı bağı olan inançlarındaki farklılıkların çocuğun deneyimlerini ne yönde etkilediğini incelemek önemlidir. Yapılan bir çalışma, ebeveynlik inançlarının ve davranışlarının çocuğu ve çocuğun gelişimini farklı yollardan etkilediğini belirtmektedir (Bornstein ve Cheah, 2006). Örneğin, erken dönemden itibaren ebeveynlerin destekleyici tutumunun ve olumlu iletişim becerilerinin çocukluk dönemindeki sosyal duygusal gelişimin neticeleri ile yakından ilgili olduğu belirtilmektedir (National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine, 2016).

Bu noktada ebeveynler, çocukların duygularını ve davranışlarını yönetmede temel kaynaklardır; güven, sevgi, saygı gibi duyguların hissedilmesini sağlayarak bu rolü üstlenirler (National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine, 2016). Bunun yanında, ebeveynlerin, çocuklarının kendi akranlarıyla ve yetişkinlerle olumlu ilişkiler geliştirip devam ettirmelerinde önemli dinamikler olarak ortaya çıkan, öz yönetim, iş birliği, diğer kişilerle duygudaşlık kurabilme becerilerine katkıda bulunabildikleri belirtilmektedir (National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine, 2016). Benzer şekilde, olumlu geri bildirimler, açık iletişim, etkili dinleme ve duygusal yakınlık kurma yolları ile ebeveynler, çocuklarına kabul edildiklerini, onaylandıklarını ve değerli olduklarını daha çok hissettirebilirken aynı zamanda çocuklarının duygu düzenlemelerine ve iletişim şekillerine destek sağlayarak anlamlı ve kalıcı ilişkiler kurmada onları olumlu yönde etkileyebilmektedir. (Bornstein, 2015). Desteklenen bu becerilerin, aynı zamanda SDÖ'nün temel yapı taşlarından olan iletişim becerileri alanındaki olumlu ilişkiler kurma, zorluklarla etkili bir şekilde başa çıkabilme, iş birliği yapabilme ve sosyal farkındalık alanında yer alan duygudaşlık becerilerini de karşıladığı söylenebilmektedir. Aynı zamanda, bazı araştırmalar, çocuklar için oluşturulan bilişsel

ve sosyal aktiviteler, ebeveyn-çocuk arasındaki oyun kalitesi ve çocukların sosyal ve bilişsel gelişimleri açısından da ebeveyn inançlarının önemini ifade etmiştir (Roopnarine ve Jin, 2012). Bu sebeple, ebeveynlik uygulamalarının bu dönemde duygusal ve sosyal desteği sağlamak açısından önemli bir role sahip olduğunu söylemek mümkündür. Çünkü, erken dönemde çocuğun deneyimlerini oluşturan destekleyici ebeveyn tutumlarının ve olumlu iletişimin çocuğun hayatında hem kısa hem de uzun vadede önemli ve olumlu etkisinin olduğu belirtilmektedir (National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine, 2016).

Ebeveynlik uygulamaları, duygular ve ebeveynlik algıları kapsamında incelendiğinde ebeveynliğin sosyal ve duygusal bağlamda değerlendirilmesi ön plana çıkmaktadır. Örneğin, yeni ebeveyn olmuş yetişkinlerin hayatlarında, yeterlilik beklentileri, cinsiyet rolleri, kontrol davranışları, endişeleri, bunalımları gibi birçok alanda değişim yaşadıkları belirtilmektedir (Bornstein, 2015). Bu örneğe ek olarak bir başka çalışmada, kendini ebeveynlik rollerinde yeterli gören annelerin, daha duyarlı olmakla birlikte duygudaşlık gösterebilirken daha az cezalandırıcı olduğu ve aynı zamanda gelişimsel olarak daha uygun beklentilere sahip oldukları belirtilmektedir (Browne, Meunier ve Roskam, 2011; De Haan, Deković ve Prinzie, 2009). Bu bulgular, ebeveynlerin duygularının ve kendilerini yeterli olarak görmelerinin ebeveynlik uygulamalarına yansıdığını göstermektedir. Öte yandan, anne-babaların kendi ebeveynliklerini yeterli görme konusunda farklı görüşlere sahip oldukları da ifade edilmektedir; anneler kendilerini muhakeme yapma ve konuşma stratejilerini uygulayabilmede daha güvende hissederken babaların ise direktif verme gibi konularda kendilerine daha çok güvendikleri görülmektedir (Perozynski ve Kramer, 1999). Bu noktada, ebeveynlerin arasında ortaya çıkan cinsiyet rollerinden bahsetmek önemlidir. Örneğin, Davidson ve Roopnarine (2015), ataerkil kabul edilen kültürel topluluklarda, erkeklik ve babalık hakkındaki geleneksel inançların babaların sağlayacağı bilişsel ve sosyal duygusal desteği etkilemeye devam ettiğini ifade etmektedir. Bazı araştırmalarda ise, anneler çocukların bakımını ve sosyalleştirilmesini üstlenen asıl kişiler olarak ortaya çıkmaktadır

(Greenfield, Suzuki ve Rothstein-Fisch, 2006). Öte yandan babalar ise, çocukların özerklik gelişiminde, yarışmacı konularda desteklenmesinde, bağımsızlık ve risk alma gibi konularda daha cesaretlendirici olmaları ile ön plana çıkmaktadır (Cabrera ve diğ., 2000). Ebeveynlerin hayata geçirdikleri uygulamaların, ebeveynler arasında ne şekilde paylaşıldığını ve nasıl uygulandığını bilmek bu bağlamda önemli bir belirleyici olarak karşımıza çıkmaktadır.

Ebeveynler, bazı noktalarda duygulara verdikleri değer konusunda da cinsiyet rollerine bağlı olarak kendi içlerinde farklılık göstermektedir. Bu noktada, bazı ebeveynler duygu öğretiminde babaya kıyasla annenin rolünün daha etkili olduğuna inanmaktadır (Dunsmore ve diğ., 2009). Anneler bu bağlamda, özellikle baş etmesi zor duyguları tanımlama aşamasında çocuklara destek olma rolünü (örn., duygulara dayalı sosyalleşme) kendi ebeveynliklerinin önemli bir parçası olarak görmektedir. Babalar, bu tarz duygu durumlarında bu görevi anneye bırakmaktadır (Dunsmore ve diğ., 2009). Oysa ki, bu sorumluluk aile sisteminde tek bir ebeveynin rolü olarak görülmemelidir. Aksine, anne-babanın duygu deneyimleri bağlamında çocuklarına ortak bir şekilde rehber olmaları ve çocuklarını desteklemeleri gerekmektedir. Anne ve baba yetişkin olarak bu beceriler kapsamında ortak bir şekilde rol model olmalıdır. Duygu tanımlamalarını da içeren SDÖ becerileri anne, baba ve çocukların iş birliği ile ailece deneyimlenmelidir. Örneğin, *Committee for Children* web sitesinde bir ebeveyn yazdığı yazıda, çocuklarının ve eşi ile birlikte kendinin sahip olduğu sosyal ve duygusal becerilerin hayatlarında karşılaştıkları sorunlarla başa çıkmakta çok destekleyici olduğunu yaşadığı bir deneyimle anlatmıştır (Benaroya, 2018). Ebeveyn yazdığı yazıda, ailecek sahip oldukları sosyal ve duygusal becerilerini kullanarak yeni taşındıkları bir ortama uyum sağlama süreçlerinin olumlu geçmesini sağladıklarını ve zorluklarla güçlü bir şekilde başa çıkabildiklerini belirtmiştir. Bu örnek gösteriyor ki, baş etmesi zor duygular içermesi olası bir deneyimde, SDÖ becerileri bağlamında hep birlikte güçlerini birleştiren ailenin; başa çıkmakta zorlandıkları durumların ve duyguların üstesinden gelebildikleri görülmektedir. Buradan da

anlaşıldığı üzere, sosyal ve duygusal becerileri günlük hayatta kullanan aileler, deneyimlerine dayanarak bu becerilerin gücüne daha fazla inanmaktadır.

Sonuç olarak, geçmişte ve günümüzde ebeveynler çocuklarını nasıl yetiştirecekleri konusunda farklılıklar göstermektedir ve bu farklılıklar geniş bir boyutta çocukların gelişimini etkileyen dinamikler olarak tanımlanabilmektedir (Ulferts, 2020). Bu dinamiklerden biri olarak ailenin içinde bulunduğu kültürel bağlam, ebeveynlik inançlarını ve uygulamalarını etkilemektedir (Brown, 2016). Çeşitli kültürel bağlamlarla ilişkili olan farklı aile modelleri sonucunda ortaya çıkan özerkliğin ve ilişkiselliğin önemini ve bir arada olabileceğini kabul etmek, daha sağlıklı ve dengeli bir gelişim modeli ortaya çıkarmaktadır (Kağıtçıbaşı, 1996). Her ne kadar ebeveynlik görevleri paylaşılması gereken sorumluluklar olsa da (Ulferts, 2020), ebeveynlerin cinsiyet rolleri ile ilişkili üstlendikleri ebeveynlik rollerinin de ebeveynlik uygulamalarını etkilediği söylenebilmektedir. Bir sonraki bölümde, bağlanma stilleri ve SDÖ becerileri arasındaki ilişkiler incelenecektir.

Bağlanma ve SDÖ becerileri

Bağlanma, bireylerin bebeklikten itibaren onların bakımını üstlenen kişi ya da kişilerle kurdukları duygusal bağları kapsamaktadır. Güvenli ve güvensiz bağlanma olarak iki temel başlıkta incelenmektedir (Malekpour, 2007). Bağlanma teorisine göre erken kurulan ebeveyn çocuk arasındaki güvenli bağlanma çocuğun hayat boyu olumlu sosyal ve duygusal beceriler geliştirmesinde önemli rol oynar (Bowlby, 1969; 1982). Waters'a (2019) göre, araştırmacılar güvenli bağlanan çocukların, bakımını üstlenen kişi ile kurdukları bu bağdaki güven duygusunu, yaş aldıkça daha geniş kapsamda yer aldıkları sosyal çevrelerine aktarıyor olduklarını ve sosyal yeterliliklerini istikrarlı bir şekilde sürdürdüklerini belirtmektedir. Benzer şekilde, çocukların ebeveynleri ya da bakım sağlayan kişilerle kurdukları nitelikli ilişkiler sonucunda oluşan güven duygusu sayesinde çevrelerini keşfetmeye daha meyilli oldukları ifade edilmektedir (Malekpour, 2007). Bu noktada hissedilen ve verilen güven duygusunun ön plana çıktığı görülmektedir. Bu sayede çevresini keşfetmeye daha istekli

hale gelecek olan çocuk, çevresiyle sosyal anlamda daha fazla iletişime geçme imkanı bulacaktır.

Bu bağlamda, ebeveyn ya da çocuğun bakımını sağlayan herhangi bir kişi ile kurulan erken dönem ilişkilerinin niteliği, çocuğun gelecek yıllardaki ilişkilerini belirler; bu durumla ilgili olarak, gelecekteki bu ilişkilerin sağlıklı olması için güven duygusunun sağlanması ve duygu düzenlemelerine, duyguların ifadesine destek olunmasının önemli olduğu belirtilmektedir (Gearity, 2005). Güvenli bağlanmayı deneyimleyen çocukların, aileleri, öğretmenleri ve yaşlıları ile daha olumlu ilişkiler kurarak problemleri daha etkili bir şekilde çözebilecekleri ifade edilmektedir (Elicker ve diğ., 1992). Bunlara ek olarak, güvenli bağlanma sayesinde hayat boyunca deneyimlenebilecek strese direnilebileceği ve psikolojik esenliğin korunabileceği ifade edilmiştir (Thompson, 2000). Bu durumun, SDÖ becerilerinden duygu düzenlemesiyle de ilişkili olduğu söylenebilir. Kestenbaum ve diğerlerine (1989) göre çocuğa sağlanan bakımın ya da bağlanmanın kalitesi ve güvenilir olması çocukların daha sonraki yıllarda sahip olacağı empati kurma, duygu düzenleme, bilişsel gelişim ve davranışsal kontrol kapasitesini etkilemektedir. Bu bahsedilen etkenler de SDÖ kapsamında önemli rollere sahiptir.

Öte yandan, her çocuk güvenli bağlanmayı deneyimlemektedir. Ebeveyn-çocuk arasında olması gereken ilişki oluştu-
rulamadığında yeterli düzeyde bir bağlanma gerçekleşmemektedir ve bu durum çocuğun ileriki yaşamındaki ilişkilerinde zorluk çekmesine sebep olmaktadır (Malekpour, 2007). Düşük düzeyde oluşturulan bağlanma, depresyona yol açabilirken, yeni deneyimlere karşı endişe duymak başta olmak üzere diğer başa çıkması zor duygulara sebep olabilmektedir (Waters ve Cummings, 2000). Bunun yanında, güvensiz bağlanma ileriki yıllarda çocuğun bilişsel gelişiminde gecikmelere, kendine ve başkalarına güvensizlik duymasına, duygu düzenlemesinde ve ifadesinde problemler yaşamasına yol açabilmektedir (Malekpour, 2007). Güvensiz bağlanma kendi içinde kaygılı, kaçınan ve düzensiz olmak üzere üç ayrı başlıkta incelenmektedir.

Kaygılı bağlanan çocukların korku duygusunu yaşadıkları ve güvende hissetmedikleri görülmektedir; bununla birlikte, çevre-

lerini özgürce keşfedememektedirler ve ebeveynleri ile iletişim kurmaktan keyif almamaktadırlar (Baer ve Martinez, 2006). Ainsworth (1985) kaygılı bağlanan bebeklerin annelerinin genellikle, bebeklerinden gelen uyaranlara ve iletişim sinyallerine az bir duyarlılıkla yaklaştıklarını belirtmektedir. Buna ek olarak, bebeklerin de yüz yüze olunan anlarda uyaranlara karşı daha az cevap verdikleri ifade edilmektedir (Ainsworth, 1985). İletişimde yüz yüze olmanın göz kontağı kurmak ve duyguları anlamak açısından önemli olduğu düşünüldüğünde, kaygılı bağlanmada daha bebeklik zamanlarından bu tür bir iletişimin temelini atılmamasının doğuracağı sıkıntılar öngörülebilir.

Kaçınan bağlanan çocukların bir ayrılma anından sonra ebeveynlerini göz ardı ettikleri ve bir yabancıya karşılık ebeveynlerine daha az ilgi gösterdikleri belirtilmektedir (Baer ve Martinez, 2006). Öte yandan, bu bağlanma tipinde çocukların ebeveynlerine karşı daha fazla öfke ve saldırganlık göstermekle birlikte ebeveynlerine yönelme ya da kaçınma davranışları arasında çelişkiye düştükleri de ifade edilmektedir (Baer ve Martinez, 2006). Bununla birlikte, kaçınan bağlanma tipinde çocuğun bakımını sağlayan kişinin sürekli bir halde çocuğa duyarsız ve reddedici şekilde (örneğin; görmezden gelerek, rahatsız olduğunu belli ederek ve dalga geçerek) davrandığı da söylenmektedir (van IJzendoorn ve diğ., 1999). Bu davranışlara maruz kalan çocukların da stresli anlarında bakımını sağlayan bu kişi ya da kişilere karşı kaçınan bir davranış gösterdikleri ve bu kişilerin bulundukları ortamlarda baş edilmesi zor duygularının dışa vurumunu asgari düzeye indirdikleri belirtilmektedir (van IJzendoorn ve diğ., 1999). SDÖ becerilerinde duygu düzenlemesinin rolü göz önünde bulundurulduğunda, olumlu duygular kadar baş edilmesi zor duyguların da dışa vurumu önemliyken, kaçınan bağlanma tipinde bu duyguların ifadesinin bastırılması durumunun SDÖ becerilerini olumsuz yönde etkileyebileceği öngörülebilmektedir.

Düzensiz bağlanma tipinde, ebeveynlerin çocuklarının yanından ayrılması sonrası geri döndüklerinde çocuklarının sersemlemiş ve tepkisiz bir tavır gösterdikleri belirtilmektedir (Main ve diğ., 1985). Bu şekilde bağlanma davranışı gösteren çocukların

endişe ve korku duygularına sahip oldukları da ifade edilmektedir (Baer ve Martinez, 2006). Bununla birlikte düzensiz bağlanma tipinde olan çocukların düşük derecede özgüvene sahip oldukları da belirtilmektedir (Cassidy, 1988). Bu durumlara ek olarak, düzensiz bağlanma tipinde olan çocukların karakteristik olarak bir “donma” davranışı gösterdikleri belirtilmektedir ve bu davranış, ebeveyne yakınlık kurmak ve ebeveynden kaçınmak arasında bir seçim yapamadıklarını göstermektedir. (Baer ve Martinez, 2006). Main ve Hesse (1990) bu davranışların aynı anda hem tehdit edici hem de güven sağlayıcı rolü olan ebeveyne dönüt verirken yaşanan stresin ve endişenin göstergesi olduğunu ifade etmektedir.

Bowlby’ e göre güvenli bağlanan çocuklarda keşfetme ve bağlanma arasında mutlu bir denge vardır (Bowlby, 1969; 1982). Bağlanma çeşitlerini sayarken dahi kaygılı, kaçınan ve düzensiz gibi birçok duygu tipinden bahsedilmektedir. Bunun yanı sıra, bağlanma tipleri kapsamında ebeveyn/bakım sağlayan kişiler ve çocuk arasındaki ilişkinin sürecinde ve sonucunda da olumlu ve baş edilmesi zor olarak nitelendirdiğimiz birçok farklı duygu durumlarından bahsetmek mümkün olmaktadır. Bu noktada ebeveynlerin önemli rollere sahip oldukları söylenebilir. Benoit (2004), çocuk ve ebeveyn arasındaki bağlanma özelliklerinin niteliğinin çocuğun ileriki yaşlarda sahip olacağı sosyal ve duygusal çıktıların önemli bir belirleyicisi olduğunu ifade etmektedir. Tüm bunları düşündüğümüzde, çocuk ve ebeveyn arasında daha ilk zamanlarda oluşturulan bağlanma durumunun çocuğun ileriki yaşamında SDÖ becerileri ve ilişkileri bağlamında önemli etkiye sahip olduğu düşünülebilir. Bu noktada ön plana çıkan durum, sağlanan güven duygusu ve bu sayede geliştirilen olumlu ilişkilerin çocuğun hayatına yansımalarıdır. Aksi takdirde, bu güven duygusunu hissedemeyen çocuklar ilişkilerinde, duygu ifadesi ve düzenlemesinde zorluk yaşayan bireyler olarak hayatlarının birçok aşamasında sorunlar yaşayabilmektedirler. Tüm bunlar da gösteriyor ki aslında duygular, bağlanma ve SDÖ becerileri iç içe geçen, birbirini yakından ilgilendiren ve çocuğun ileriki yaşantısını önemli derecede etkileyen dinamiklerdir.

SDÖ becerileri bağlamında aile ortamı nasıl oluşturulmalı?

Sosyal duygusal öğrenme evde başlar, ebeveynler ve aileler ise, çocuklarının sosyal ve duygusal bilgi birikimlerini geliştirmelerine destek olmada önemli ortaklardır (CASEL, 2017). Ebeveynlerin çocukla iletişim kurma tarzı, çocuğun gelişimini ve öğrenmesini destekleme biçimleri, çocuğun evde kabulü ve fiziksel çevre gibi dinamikler ev ortamının yeterliliğinin göstergeleri olarak kabul edilmektedir (Caldwey ve Bradley, 1984). Oluşturulan ev ve aile ortamının SDÖ becerileri kapsamında önemli bir role sahip olduğunu söylemek mümkündür. Bu bağlamda, evin fiziksel ortamının yanında, sahip olunan aile dinamiklerinin de etkileri mevcuttur. Chen ve diğerleri (2005) destekleyici tutuma sahip ebeveynlerin, ev ortamını çocukların duygusal yeterliliğini artıracak şekilde düzenlediklerini belirtmektedir. Bu ebeveynler çocukların düşüncelerine ve önerilerine göre ev ortamını düzenlemektedirler ve çocukların kendilerini ailenin bir üyesi olarak görmeleri için mobilya ve malzemeleri duygusal rahatlıklarını da göz önünde bulundurarak seçip yerleştirmektedirler (Ulutaş ve Ömeroğlu, 2012).

Farklı gerekçeleri olan, olumlu ve baş etmesi zor duyguları içeren bazı olaylar ebeveynleri, dolayısıyla da oluşturulan ev ortamını etkilediği için aynı zamanda çocuğun sosyal duygusal gelişimini de etkilediği söylenebilmektedir. Örneğin, Nixon ve Watson (2001) olumlu ev ortamına sahip çocukların kukla oyunlarında eşli ilişkileri olumlu bir şekilde canlandırdıklarını gözlemlerken, olumsuz etkilere maruz kalan çocukların olumsuz şekilde canlandırdıklarını gözlemlemiştir. Öte yandan, ebeveynler ve kardeşlerle yaşanan günlük deneyimlerin, sosyal becerileri ve olumlu sosyal davranışları uygulamak, modellemek ve pekiştirmek için sürekli fırsatlar sağlamakta olduğu belirtilmektedir (Hawkins, Smith ve Catalano, 2004). Bu noktada ebeveynlerin yanı sıra, kardeşlerin de ev ortamında önemli bir etkiye sahip olduğunu söylemek mümkündür.

Öte yandan, alanyazındaki birçok çalışmadan ortaya çıkan fikir birliğinin, duygularını iletmek için dili kullanabilen

çocukların sosyal durumları daha iyi müzakere edebilecekleri yönünde olduğu belirtilmektedir (Baker, 2013). Bu noktada, çocukların ev ortamında dil becerilerinin desteklenmesinin ve bunun sosyal ve duygusal gelişim alanına olumlu yansımalarının önemini bir kez daha vurgulamakta fayda vardır. Bunun yanı sıra, erken çocukluk alanındaki araştırmaların, evdeki okuma yazma bağlamındaki desteğin çocukların sosyal duygusal gelişimine olan önemini vurguladığı belirtilmektedir (Gershoff ve diğ., 2007).

Babaların ve annelerin, evde okuma yazma etkinlikleri bağlamında çocukları ile etkileşim sağlamalarının okul öncesindeki çocukların sosyal duygusal gelişimine önemli ve olumlu bir katkı yaptığı ifade edilmektedir (Baker, 2013). Ebeveynlerle birlikte okuma yazma etkinlikleri esnasında çocuklar ebeveynlerinden gelen sözel işaretlere cevap vermeyi, ebeveyn bir şey açıklarken beklemeyi ve yönergeleri takip etmeyi deneyimlemektedir ve ebeveynlerle ev ortamında gerçekleşen bu deneyimler çocuklara baş edilmesi zor duyguları kontrol edebilme ve dikkatini verebilme gibi sosyal duygusal davranışları pratik etme imkanı sunmaktadır (Baker, 2013). Ayrıca, Baker (2013) evde ebeveynlerle deneyimlenen okuma yazma bağlamındaki bu etkileşimlerin okula başlamadan önce çocukların sosyal duygusal yeterliliklerini desteklemenin etkili bir yolu olduğunu ifade etmektedir.

Ev ortamında başlayan bu gelişme, ailenin model olması ve okulla kurduğu iş birliği ile farklı etkilerle devam eder. Okuldaki sınıf ortamlarının çocukların SDÖ becerileri de göz önüne alınarak oluşturulması gerektiği gibi ev ve aile ortamının da bu konu dikkate alınarak düzenlenmesi gerekmektedir.

Görsel Laboratuvar Okulu'nun (Virtual Lab School, t.y.) sunmuş olduğu bazı önerilere göre:

- Çocukları eve geldiklerinde isimleriyle karşılamak ve evden ayrılırken güle güle diyerek uğurlamak ebeveynleri olarak onları fark ettiğinizi ve bir birey olarak gördüğünüzü hissettirir.
- Evde oluşturulan kurallar hakkında çocuğun fikirlerini paylaşmasına, kurallara katkıda bulunmasına ve kuralları evin

farklı alanlarında sergilemesine destek olmak önemlidir.

- Çocukların ev ortamında duygularını ifade etmelerine destek olmak ve ebeveyn olarak onları dikkatlice dinlemek önemlidir. Bu sayede, ebeveynler çocukların ev dışında yönetmeye çalıştıkları sosyal hayatları hakkında bilgi sahibi olup onlara rehberlik de edebilirler.

- Çocukların sanatsal çalışmalarını, projelerini ev ortamında sergilemek, ebeveyn olarak bu konudaki heyecan duygunuzu, hevesinizi ifade etmek önemlidir.

- Çocuğun yalnız kalmaya ihtiyacı olduğu anlarda ebeveynlerin çocuklarına bu alanı sağlamaları gerekir.

Verilen bu öneriler ışığında, SDÖ becerilerini hem ebeveynler hem de çocuk bağlamında güçlendirmek adına ev ortamında yapılacaklar basit gibi görünse de aslında bir rutin, düzen ve emek gerektirmektedir. SDÖ becerileri aile ve ev ortamı kapsamında düşünüldüğünde, duyguların ifade edilebilmesi için fırsatlar yaratılması, fikirlerin, duyguların dinlenmesi, okuma yazmayı destekleme aracılığı ile etkileşimde bulunulması ve tüm bu deneyimler için uygun bir ortam yaratılması gibi başlıkların ön plana çıktığı söylenebilmektedir. Raver ve Knitzer (2002) erken çocukluk araştırmalarının, çocukların erken deneyimlerinin duygularını nasıl yönetecekleri ve başkalarıyla nasıl ilişki kuracakları konusunda zemin hazırladığını belirtmektedir. Bu durumda, çocukların ev ve aile ortamında oluşan erken deneyimlerinin yansımalarının, ev dışındaki çevrelerindeki ilişkilerinde de görülebileceğini söylemek mümkündür. Bir sonraki bölümde, Türkiye’de ebeveynlerin SDÖ becerileri bağlamındaki inanç ve tutumları incelenecektir.

Türkiye’de ebeveynlerin SDÖ becerileri bağlamında inanç ve tutumları

Türkiye, birçok farklı kültürü içinde barındıran bir ülkedir. Aynı zamanda Türkiye, Doğu ve Batı kültürlerinin kesişim noktasındadır ve bu durum sosyokültürel açıdan ülkenin karakteristik

özelliklerini de etkiler (Ataca ve diğ., 2005). Bu bağlam, Türkiye'nin sahip olduğu kültürel zenginliğin, bu coğrafyada yaşayan insanların hayatlarını, günlük hayattaki uygulamalarını farklı yönlerden etkilediği şeklinde yorumlanabilir. Bu sebeptendir ki; Türkiye, ülke olarak değerlendirildiğinde diğer ülkelerden farklı özelliklere sahip olduğu gibi kendi içinde değerlendirildiğinde bölgeden bölgeye farklı deneyimler sunar. 2000'li yılların Türkiye'sine bakıldığında, ülkenin karakteristik özelliklerinde homojen şekilde dağılmamış olan popülasyonun etkilerinin hakim olduğu görülürken, farklı kültürlerin, coğrafi ve ekolojik çeşitliliğin, bunların yanında ani gelişen ve süregelen sosyoekonomik değişimlerin de önemli derecede etkili olduğu belirtilmektedir (Ataca ve diğ., 2005). Sosyal anlamda yaşanan temel değişimlere rağmen, kültürel değerler, normlar ve tutumlar birbirlerine eşit hızda değişime uğramazlar; kişiler arası düzeyde, aile içinde ve cinsiyet konusundaki ilişkiler bağlamında kültürümüz hala geleneksel, otoriter ve ataerkil olarak tanımlanır (Bozok, 2018; Sunar ve Fisek, 2005). Ebeveynlik uygulamaları, inanç ve tutumları da bu bağlamda değişiklik gösteren, farklı bakış açılarını içeren geniş bir alandır. SDÖ becerileri düşünüldüğünde, farklı duyguların algılanış biçimi ve duyguları ifade etme önemli bir role sahiptir. Ebeveynlik tutumları da duygular bağlamında çeşitlilik gösterebilir; örneğin, bazı kültürler üzüntünün ifade edilmesini daha kabul edilebilir bulurken kızgınlık duygusu için aynı kabul edişi göstermez (Eisenberg, Cumberland ve Spinrad, 1998). Bu noktada, SDÖ becerilerinde önemli yeri olan duyguların kültürel anlamda ebeveynliğin sunumunda çeşitlilik gösterdiği görülebilir.

Türk ailelerde kız ve oğlan çocukları yetişkinlik rollerine hazırlanırken farklı şekillerde sosyalleşirler; Türk ebeveynler oğlan çocuklarının saldırgan duygularına ve bağımsızlıklarına kız çocuklarına kıyasla daha fazla tolerans gösterir (Ataca ve diğ., 2005). Burada cinsiyet farkından ortaya çıkan farklı ebeveynlik uygulamaları kız çocuklarının baş etmesi zor duyguları ifade etmede sorunlarla karşılaşmalarına sebep olabilirken SDÖ becerilerinin gelişiminde olumsuz etkilere de yol açabilir. Fabes ve diğerleri (2001), çocukların duygu ifadelerine verilen olumsuz

tepkileri çocukların duygu ve davranışlarını düzenlemelerinde azalmaya sebep olması ile ilişkilendirmektedir.

Bunlara ek olarak, Türkiye’de artık yavaş yavaş gücünü kaybetse de hala belli bölgelerde devam eden aile namusu konusu kız çocuklarını birçok açıdan kısıtlarken, erkek çocuklarının düşüncesine hakimiyet gücünü beslemekte; bu noktada ‘diğer insanlar ne der’ ve utanç duygusuna gösterilen hassasiyet bu hususu destekler nitelikte karşımıza çıkmaktadır (Ataca ve diğ., 2005). Bu durumda birçok çocuk, özellikle kız çocukları, düşünce ve duygularını ifade ederken yine bir baskıyla karşılaşmaktadır.

Türk ailelerinde nesile bağlı bir hiyerarşi olduğu saptanmakla birlikte, yetişkinlerin temel karar verici rolündeyken çocukların ise büyüüp evlenene kadar bu konuda çok fazla söz haklarının olmadığı belirtilmektedir (Olson, 1982). Fakat, Ataca ve diğerleri (2005), nesil farkından kaynaklanan bu durumun ebeveynler ve çocuklar arasındaki ilişkide olumsuz bir durumu yansıtmadığını belirtirken, ebeveyn disiplininin ve kontrolünün olduğu bu ilişkide içtenlik ve samimiyetin de olduğunu ifade etmektedir.

Çocuklara verilen söz hakkı onların duygu ve düşüncelerini ifade etmelerine imkan tanır. Duygu ve düşüncelerini ifade edebilen bir çocuk daha rahat ve kolay bir şekilde yaşatları ve ailesi ile iletişime geçebilir. Elbette, belli bir yaşa gelmiş olan ebeveynler çocuklarından daha fazla hayat tecrübesine sahiptir ve birçok konuda çocuklarına rehber olurlar. Ancak, bu durum çocuklara söz hakkı vermemek anlamına gelmez; aksine yapılacak olan bu rehberlik, ebeveyn-çocuk ilişkisinde dengeleri kurmak, olumlu iletişimi güçlendirip hem ebeveynin hem de çocuğun fikirlerinin ve duygularının paylaşılmasını sağlamakla mümkün olur.

Tüm bunların yanında, çocuklardaki cinsiyet farkından dolayı ortaya çıkan farklı ebeveynlik uygulamaları, anne-babaların arasında yine cinsiyet farkından kaynaklanan farklı ebeveynlik rollerini ortaya çıkarır. Türk aile yapısında da kadına ve erkeğe atfedilmiş farklı cinsiyet rollerinden kaynaklanan babanın otorite olarak görüldüğü bir aile yapısı söz konusudur; anne-baba arasındaki bu farkın çeşitli ebeveynlik tutumlarını ortaya çıkardığı belirtilmektedir (Ataca ve diğ., 2005; Bozok, 2018). Ailede çocuklara rol model olan ebeveynlerin cinsiyet gözetmeksizin

ifadelerinde eşit şekillerde paylaşımlarda bulunması çocukların da fikir ve duygu paylaşımında yaşlıları arasında cinsiyet farklılıklarını bir otorite olarak algılamasının önüne geçebilir. Öte yandan, ebeveyn gösterilen kızgınlık duygusu hoş karşılanmazken, özellikle babaya karşı yapılması durumunda tolerans gösterilmesinin daha da zorlaştığı belirtilmektedir (Ataca ve diğ., 2005). Ailelerin eğitim düzeyi bu noktada önemli rol oynamaktadır. Daha iyi eğitim düzeyine sahip olan Türk annelerin duyguların ifade edilmesinde daha destekleyici olduğu belirtilmektedir (Altan-Aytun ve diğ., 2012). Buna ek olarak, daha iyi eğitim düzeyine sahip Türk annelerin güç ifade eden beyanlarda daha az bulunurken, çocuklarını sözel olarak daha fazla teşvik ettikleri belirtilmiştir (Leyendecker ve diğ. 2010; Nacak ve diğ. 2011).

Sonuç olarak, Türkiye bağlamında birçok faktörün SDÖ becerileri ile ilgili olarak ebeveynlik tutumlarını etkilediği ifade edilebilir. Kırsalda veya şehirde yaşıyor olmak, eğitim ve sosyoekonomik düzey, cinsiyet rolleri ve kültürel farklılıklar gibi faktörlerin hepsi ülkemizin coğrafyasında ebeveynlik inanç ve tutumlarında birbirini etkileyen ve birbirinden etkilenen belirleyiciler olarak yorumlanabilir. Bu bağlamda, SDÖ becerileri düşünüldüğünde daha çok duygu, düşünce ve iletişimde ebeveynlik tutumları ile ilişkili olarak bu faktörler önemli etkiye sahiptir. Birçok kültürü bir arada bulunduran ülkemizde ebeveynlik tutumları da çeşitlilik göstererek duyguların algılanış ve ifade edilmiş biçiminde önemli rol oynamaktadır.

Özet

Bu bölümde, SDÖ becerileri bağlamında ebeveynlerin tutum, inanç ve bilgileri üzerinde durulmuştur. Bu konu, ebeveyn ve çocuk adına birçok farklı dinamiği beraberinde getirdiği için çeşitli başlıklar altında incelenmiştir.

- İlk olarak SDÖ becerilerinde önemli rolü olan duygulara ebeveynlerin inançları bağlamında değinilmiştir. Bu başlıkta ebeveynlerin duyguların değerine olan inançlarının çocukların SDÖ becerilerine olan etkisine odaklanılmıştır.

- Sonrasında, farklı ebeveynlik uygulamaları ve inançları kültür bağlamında ele alınmış, bu uygulamaların anne-baba açısından farklılık göstermesi konularına değinilmiştir.
- Bu başlıklara ek olarak, güvenli ve güvensiz bağlanmanın çocuğun SDÖ becerilerine olan etkisi üzerinde durulmuştur.
- Bir diğer önemli konu olarak ise, ev ve aile ortamının SDÖ becerilerini desteklemek adına nasıl düzenlenmesi gerektiği açıklanmıştır.
- Son olarak, birçok kültürel farklılığı içeren ülkemizde SDÖ becerileri ile ilişkili olarak ebeveynlik tutumları ve inançlarına değinilmiştir.

Sonuç

Ebeveynlik birçok dinamiği beraberinde getiren geniş kapsamlı bir konu olarak yorumlanabilmektedir. Bu bölümde değindiğimiz ebeveynlik tutumları ve inançları da aynı şekilde birçok dinamiği içerisinde barındırmaktadır. Ebeveynlik tutum ve inançlarını SDÖ becerileri kapsamında incelediğimizde ise daha çok duygular, duygulara olan bakış açıları, duygu düzenlemesi başlıkları ön plana çıkmaktadır. Ebeveynlerin duygulara ve duyguların ifadesine verdiği değer, anneliğe ya da babalığa atfedilen görevler, cinsiyet rolleri, farklı ebeveynlik uygulamaları, güvenli ve güvensiz bağlanma durumlarına, ev ve aile ortamına ve kültüre göre çeşitlilik göstermektedir. Kültür bağlamında düşünüldüğünde ise, ebeveynlerin eğitim ve sosyoekonomik düzeyleri de etkili rol oynamaktadır.

Öneriler

SDÖ becerileri, hayatın her noktasında hem yetişkinler hem de çocuklar için önemli bir etkiye sahiptir. Bu sebeple, hem ev hem okul ortamında dikkate alınması gereken bir konudur. Ebeveynlik bağlamında düşünüldüğünde, duygulara değer vermek, duyguların tanımlanmasına ve düzenlenmesine destek olmak ebeveynlerin duygulara ve duygusal deneyimlerin değerine olan inançları ile doğru orantılı olarak ortaya çıkmaktadır. Buradaki

önemli nokta, ebeveynlerin çocuklarına SDÖ becerileri ile ilgili verdiği destek konusunda birbirleri arasında ayrım gözetmemeleridir. Duygular yargılanmadan, ailenin tüm bireyleri arasında iş birliği sağlanarak SDÖ becerileri deneyimlenmelidir. Bu aşamada, duyguları anlamanın ve yönetebilmenin, olumlu ilişkiler geliştirip devam ettirmenin SDÖ becerileri kapsamında olduğu göz önünde bulundurulursa, ebeveynler tarafından duyguların değerine olan inancın bu temel beceriler üzerindeki önemli etkisi yadsınamaz bir şekilde ortaya çıkmaktadır. Bu noktada, özellikle babaların SDÖ becerileri odağındaki tutumları hakkında Türkiye bağlamında daha kapsamlı ve güncel araştırmaların yapılması önemlidir. Cinsiyet rollerinin de etkili olduğu bu konuda, STK'lar ve ilgili diğer paydaşların anne-babaların ebeveynlik tutumlarındaki görev dağılımlarında ortaya çıkan ön yargıyı azaltmak adına çalışmalarını arttırmaları öneriler arasında yer alabilir. Bunun yanında okullar, aile katılım çalışmalarını arttırarak ebeveynlerle iş birliği halinde çalışmalı ve okulda SDÖ becerileri adına yaptıkları uygulamaları ebeveynler ile paylaşarak ev ortamına da katkıda bulunmalıdır. Bu konuda, aile katılımı ve SDÖ bağlamını detaylı sunan bu kitabın 'Bu konuda, Bölüm 5'te detaylı bir şekilde ele alınan SDÖ Programlarında Aile Katılımı başlıklı incelemeden faydalanılabilir.' Ülkemiz açısından düşündüğümüzde ise, bu konuda daha fazla kitap, yayın ve araştırmaya ihtiyacımız olduğunu belirtebiliriz. Bu öneriler, hazırlanan bu bölüm kapsamındaki alanyazın incelemeleri sonucunda yapılmıştır. Yapılan öneriler, bu coğrafyada yaşayan gerek ebeveynlerin gerekse çocukların birey olarak hayatlarında, ilişkilerinde önemli rolü olan SDÖ becerilerini geliştirmelerinde destek olma ihtimali olan tavsiyeler olarak ele alınabilir.

Sözlük

A

Anxious attachment: Kaygılı bağlanma

Attachment styles: Bağlanma stilleri

Avoidant attachment: Kaçıngan bağlanma

D

Disorganized attachment: Düzensiz Bağlanma

E

Emotional socialization behaviors: Duygulara dayalı sosyalleşme davranışları

Emotional socialization: Duygulara dayalı sosyalleşme

I

Insecure attachment: Güvensiz bağlanma

S

Secure attachment: Güvenli bağlanma

V

Virtual Lab School: Görsel Lab Okulu

Kaynakça

Ainsworth, M. D. S., Blehar, M., Waters, E., ve Wall, S. (1978). Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation. Hillsdale, N. J.: Erlbaum Inc.

Ainsworth, M. D. (1985). Patterns of infant-mother attachments: antecedents and effects on development. *Bulletin of the New York Academy of Medicine*, 61(9), 771–791.

Altan-Aytun, Ö., Yağmurlu, B., ve Yavuz, H. M. (2012). Turkish mothers' coping with children's negative emotions: A brief report. *Journal of Child and Family Studies*, 22(3), 437–443. doi:10.1007/s10826-012-9597-x

Ataca, B., Kagıtcıbası, C., ve Diri, A. (2005). Turkish family and the value of children: Trends over time. In G. Trommsdorff ve B. Nauck (Eds.), *The value of children in cross-cultural perspective. Case studies from eight societies* (pp. 91–119). Lengerich: Pabst Publishers.

Baer, J. C., ve Martinez, C. D. (2006). Child maltreatment and insecure attachment: A meta-analysis. *Journal of Reproductive and Infant Psychology*, 24(3), 187–197. doi:10.1080/02646830600821231

Baker, C. E. (2013). Fathers' and mothers' home literacy involvement and children's cognitive and social emotional development: Implications for family literacy programs. *Applied Developmental Science*, 17(4), 184–197. doi:10.1080/10888691.2013.836034

Benaroya, Melissa. (2018, 13 Eylül). How Social-Emotional Skills Are Helping My Family Adapt to Our New Country. <https://www.cfchildren.org/blog/2018/09/how-sel-skills-are-helping-my-family-adapt-to-our-new-country/> adresinden erişildi.

Benoit, D. (2004) Infant-parent attachment: Definition, types, antecedents, measurement and outcome. *Pediatr Child Health*, 9(8). 541-545. doi.org/10.1093/pch/9.8.541

Bornstein M. H. (2012). Cultural Approaches to Parenting. *Parenting, science and practice*, 12(2-3), 212–221. <https://doi.org/10.1080/15295192.2012.683359>

Bornstein M. H. (2015). Children's Parents. In M. H. Bornstein, T. Leventhal ve R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of Child Psychology and Developmental Science* (pp. 55-133). New Jersey, John Wiley ve Sons.

Bornstein, M. H., ve Cheah, C. S. L. (2006). The Place of "Culture and Parenting" in the Ecological Contextual Perspective on Developmental

Science. In Edition K. H. Rubin ve O. B. Chung (Eds.), *Parental Beliefs, Parenting and Child Development in Cross-Cultural Perspective* (pp. 3-35). New York, Psychology Press.

Bowlby, J. (1969/1982). *Attachment and loss: Vol. 1. Attachment*. New York, NY: Basic Books.

Bozok, M. (2018). Türkiye’de ataerkillik, kapitalizm ve erkeklik ilişkilerinde biçimlenen babalık. *Fe Dergi*. 10(2), 31-42.

Brown, K. (2015). *A Guide for Early childhood educators. The Influence of Cultural Background on Parenting Beliefs and Practices: The Impact on Children’s Learning Experiences*. slideshare: <https://www.slideshare.net/KaylaBrown4/a-guide-for-early-childhood-educators-the-influence-of-cultural-background-on-parenting-beliefs-and-practices-the-impact-on-childrens-learning-experiences> adresinden erişildi.

Caldwell, B. M., ve Bradley, R. H. (1984). *Home Observation for Measurement of the Environment*. Revised edition. Little Rock: University of Arkansas at Little Rock.

CASEL (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning). (2017). *SEL Discussion Series for Parents and Caregivers*.

CASEL (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning). (2017). *SEL in Homes and Communities*.

Cassidy, J. (1988) Child-mother attachment and the self in six-year-olds. *Child Development*, 59, (pp. 121-34.)

Cabrera, N. J., Tamis-LeMonda, C.S., Bradley, R.H., Hofferth, S., ve Lamb, M.E. (2000). Fatherhood in the twenty-first century. *Child Development*, 71(1), 127–136. doi:10.1111/1467-8624.00126

Chen, X., Chang, L., He, Y., ve Liu, H. (2005). The peer group as a context: moderating effects on relations between maternal parenting and social and school adjustment in chinese children. *Child development*, 76(2), 417–434. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2005.00854.x>

De Haan, A. D., Prinzie, P., ve Deković, M. (2009). Mothers’ and fathers’ personality and parenting: The mediating role of sense of competence. *Developmental Psychology*, 45(6), 1695–1707. doi:10.1037/a0016121

Denham, S. A. (2006). Social–emotional competence as support for school readiness: What is it and how do we assess it? *Early Education & Development*, 17, 57–89. doi:10.1207/s15566935eed1701_4

Denham, S., ve Kochanoff, A. T. (2002). Parental contributions to preschoolers’ understanding of emotion. *Marriage & Family Review*, 34,

Dunsmore, J. C., Her, P., Halberstadt, A. G., ve Perez-Rivera, M. B. (2009). Parents' beliefs about emotions and children's recognition of parents' emotions. *Journal of Nonverbal Behavior*, 33(2), 121–140. doi:10.1007/s10919-008-0066-6

Eisenberg, N., Cumberland, A., ve Spinrad, T. L. (1998). Parental socialization of emotion. *Psychological Inquiry*, 9, 241–273. doi:10.1207/s15327965pli0904_1

Fabes, R. A., Leonard, S. A., Kupanoff, K., ve Martin, C. L. (2001).

Parental coping with children's negative emotions: Relations with children's emotional and social responding. *Child Development*, 72(3), 907–920. doi:10.1111/1467-8624.00323

Garrett-Peters, P. T., Castro, V. L., ve Halberstadt, A. G. (2016). *Parents' beliefs about children's emotions, children's emotion understanding, and classroom adjustment in middle childhood*. *Social Development*, 26(3), 575–590. doi:10.1111/sode.12222

Gershoff, E. T., Raver, C. C., Aber, J. L., ve Lennon, M. C. (2007). Income is not enough: Incorporating material hardship into models of income associations with parenting and child functioning. *Child Development*, 78, 70–95.

Gordon, T. (2017). Etkili Ebeveynlik Eğitimi. Profil Kitap.

Greenfield, P. M., Suzuki, L. K., ve Rothstein-Fisch, C. (2006). Cultural pathways through human development. In K. Renninger ve I. Sigel (Eds.), *Child psychology in practice*. Volume 4 of the *Handbook of child psychology* (6th ed., pp. 655–699). Hoboken, NJ: Wiley.

Grusec, J. E., ve Danyliuk, T. (2014). Parents' Attitudes and Beliefs: Their Impact on Children's Development. *Encyclopedia on Early Childhood Development*. University of Toronto, Canada.

Harkness, S., ve Super, C. M. (2002). *Culture and parenting*. In M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting: Biology and ecology of parenting* (p. 253–280). Lawrence Erlbaum Associates Publishers..

Hawkins, J. D., Smith, B. H., ve Catalano, R. F. (2004). *Social Development and Social and Emotional Learning*. In J. E. Zins, R. P. Weissberg, M. C. Wang, ve H. J. Walberg (Eds.), *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* (p. 135–150). Teachers College Press.

Kağıtçıbaşı Ç. (1996). Özerk-ilişkisel benlik: Yeni bir sentez. *Türk Psikoloji Dergisi*, 11(37), 36–43.

Kağıtçıbaşı, Ç. (2005). *Autonomy and Relatedness in Cultural Context. Journal of Cross-Cultural Psychology*, 36(4), 403–422. doi:10.1177/0022022105275959

Leyendecker, B., Ja'kel, J., Olcay, S., ve Yağmurlu, B. (2010). Parenting practices and preschoolers' cognitive skills in Turkish immigrant and German families. *Early Child Development and Care*, 180, 1143–1163. doi:10(1080/03004430).2010.517836

Malekpour, M. (2007). Effects of Attachment on Early and Later Development. *The British Journal of Development Disabilities*, 53(105), 81–95. doi:10.1179/096979507799103360

Main, M., Kaplan, N., ve Cassidy, J. (1985). Security in infancy, childhood, and adulthood: A move to the level of representation. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 50(1-2), 66–104. <https://doi.org/10.2307/3333827>

Main, M., ve Hesse, E. (1990). *Parents' unresolved traumatic experiences are related to infant disorganized attachment status: Is frightened and/or frightening parental behavior the linking mechanism?* In M. T. Greenberg, D. Cicchetti, ve E. M. Cummings (Eds.), *The John D. and Catherine T. MacArthur Foundation series on mental health and development. Attachment in the preschool years: Theory, research, and intervention* (p. 161–182). University of Chicago Press.

Meunier, J. C., Roskam, I., ve Browne, D. T. (2011). Relations between parenting and child behavior: Exploring the child's personality and parental self-efficacy as third variables. *International Journal of Behavioral Development*, 35(3), 246–259. doi:10.1177/0165025410382950

Nacak, M., Yagmurlu, B., Durgel, E., ve van de Vijver, F. (2011). Parenting in metropole and Anatolia samples: The role of residence and education in beliefs and behaviors. *Turkish Journal of Psychology*, 26, 85–100.

National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine. (2016). *Parenting Matters: Supporting Parents of Children Ages 0-8*. Washington, DC: The National Academies Press. <https://doi.org/10.17226/21868>

Nixon, C. L., ve Watson, A. C. (2001). Family experiences and early emotion understanding. *Merrill-Palmer Quarterly*, 47(2), 300–322. <https://doi.org/10.1353/mpq.2001.0011>

Olson, E. A. (1982). Duofocal family structure and an alternative model of husband-wife relationships. In *sex roles, family & community*

in Turkey (pp. 33–72). Retrieved from <https://ehrafworldcultures.yale.edu/document?id=mb01-018>

Perozynski, L., ve Kramer, L. (1999). Parental beliefs about managing sibling conflict. *Developmental Psychology*, 35(2), 489–499. doi:10.1037/0012-1649.35.2.489

Roopnarine, J.L., ve Davidson, K.L. (2015). Parent-child play across cultures: Advancing play research. *American Journal of Play*, 7, 228–252.

Raver, C. C., ve Knitzer, J. (2002) *Ready to enter: What research tells policymakers about strategies to promote social-emotional school-readiness among three- and four-year old children*. New York: National Center for Children in Poverty.

Roopnarine, J. L., ve Jin, B. (2012). Indo Caribbean immigrant beliefs about play and its impact on early academic performance. *American Journal of Play*, 4(4), 441–63.

Roopnarine, J. L., ve Davidson, K. L. (2015). Parent-child play across cultures: Advancing play research. *American Journal of Play*, 7(2), 228–252.

Rosenberg, M. (2019). Şiddetsiz İletişim. Remzi Yayınevi.

Stelter, R. L., ve Halberstadt, A. G. (2011). The interplay between parental beliefs about children's emotions and parental stress impacts children's attachment security. *Infant and Child Development*, 20(3), 272–287. doi:10.1002/icd.693

Sunar, D., ve Fisek, G. (2005). Contemporary Turkish families. In U. Gielen ve J. Roopnarine (Eds.), *Families in global perspective* (pp. 169-184). Boston: Allyn ve Bacon. The Virtual Lab School. Promotion Social-Emotional Development: The Environment. School Age Children's Social-Emotional Environment. www.virtuallabschool.org/fcc/social-emotional/lesson-5 adresinden erişildi.

Hui, C. H. (1998). Measurement of individualism-collectivism. *Journal of Research in Personality*, 22(1), 17-36. doi:10.1016/0092-6566(88)90022-0

Ulferts, H. (2020). Why parenting matters for children in the 21st century: An evidence-based framework for understanding parenting and its impact on child development. *OECD Education Working Papers*(222). Retrieved from <https://doi.org/10.1787/129a1a59-en>

Ulutas, I., ve Omeroglu, E. (2012). *Maternal attitudes, emotional intelligence and home environment and their relations with emotional intelligence of*

sixth years old children. *Emotional Intelligence - New Perspectives and Applications*. doi:10.5772/32926

van Ijzendoorn, M.H., Schuengel, C., Bakermans-Kranenburg, M.J., (1999). Disorganized attachment in early childhood: Meta-analysis of precursors, concomitants and sequelae. *Dev Psychopathol*, 11. 225-49.

Waters, H. S. (2019). Commentary: The link between attachment and social competence in early childhood. *Attachment & Human Development*, 1–5. doi:10.1080/14616734.2019.1575552

Bölüm 5

SDÖ Programlarında Aile Katılımı

Feyza Yeliz Bayındır

Giriş

İnsan gelişimi doğumla başlayan ve hayat boyu devam eden bir sosyalleşme sürecidir. Bu süreç, bireyin sosyal ve kültürel çevresi ile istikrarlı, güvenli ve olumlu etkileşimi içermektedir (Kağıtçıbaşı, 2009). Erken çocukluk döneminde başlayan ve yaşam boyu süren sosyalleşme ve sosyal ve duygusal öğrenme (SDÖ) serüveninde, çocuk ve ailesi bir bütün olarak ele alınmalıdır. Genel bir çerçeveden bakıldığında, çocuğun merkezde olduğu gelişim sürecinde, aile mikro sistemi oluştururken aynı zamanda çocuk için besleyici ve güvenli koruyucu bir faktördür. Bu anlamda, ailenin çocuk gelişimine olan katkısı ve aktif katılımı, çocuğun tüm gelişim alanlarını olumlu yönde etkilemektedir. Yapılan araştırmalarda, okul tarafından düzenlenen herhangi bir müdahale programına katılan ailelerin çocuklarının, bu programa katılmayan ailelerin çocuklarına göre sosyal ve akademik açıdan ilerleyen yıllarda daha başarılı oldukları gözlemlenmiştir (Kreider, 2006). Aynı zamanda, çocuğun bireysel başarısı okul iklimini olumlu yönde etkileyebilir. Dolayısıyla, okuldaki her çocuğun kendi ailesiyle dahil olduğu aile-okul-çocuk üçgenindeki iletişim ağı sayesinde

huzurlu, destekleyici ve güvenli bir okul iklimi ve öğrenme ortamı oluşturulabilir.

SDÖ programlarının kapsadığı beş temel beceri olan öz farkındalık, öz yönetim, sosyal farkındalık, ilişki becerileri ve sorumlu karar verme ele alındığında özellikle sorumlu karar verme ve sosyal ilişki kurma becerileri, aile katılımı sayesinde desteklenen temel beceriler arasındadır (Durlak, 2015). Ailenin okuldaki programlara katılımı ve öğretmen ile olan düzenli iletişimi çocuk tarafından gözlemlendiğinde, bu ilişki çocuk için olumlu sosyal ilişkiler kurma ve devam ettirme adına faydalı bir rol model olmaktadır. Ailesi ve öğretmeni arasında iş birliği ve güven ilişkisine şahit olan bir çocuk, kendisini daha çok güvende hissederek okula karşı olumlu bir tutum sergiler ve bu motivasyonla görev ve ödevlerini yapma alışkanlığına sahip olur (Epstein, 1999).

Öte yandan, ailelerin sosyoekonomik durumu ve eğitim düzeyi gözetildiğinde, programların faydasının arttığı gözlemlenmiştir. Araştırmalara göre, Amerika Birleşik Devletleri'nde (ABD) düşük gelir düzeyine sahip aileler için başlatılmış; çocuklara sosyal ve eğitimsel fırsatlar tanıyarak yoksulluğun olumsuz etkilerini azaltmayı hedefleyen bir eğitim yaklaşımı olan Head Start programında, aile katılımı projeleri çocukların sosyal, duygusal ve bilişsel gelişimlerinde olumlu çıktılar elde etmesini sağlamıştır (Ansari ve Gershoff, 2015). Aynı zamanda, özellikle düşük sosyoekonomik düzeyden gelen, risk altındaki ya da sosyal dezavantajlı bölgede yaşayan çocukların sosyal ve duygusal gelişiminde, çevrenin neden olduğu olumsuz etkileri azaltma konusunda aile katılımı önemli bir araçtır. Araştırmalara göre, çocuğun akademik başarısında gelir ya da sosyal sınıftan ziyade ailenin destekleyici tavrı daha önemlidir (Waanders ve Downer, 2007).

Ailenin katılımcı tutumu; çocuğun çok yönlü gelişimine katkıda bulunma, eğitimin niteliğini arttırma, sosyal hayatta sorumlulukları paylaşma, olumlu sosyal davranışı pekiştirme ve güven ilişkisi kurma gibi pek çok beceri kazanımı açısından son derece önemlidir. Bu sebeple aile, okul ile iş birliği konusunda ne kadar girişken ve aktif olursa, çocuk da o kadar öğrenmeye

açık ve hevesli olmaktadır. Tıpkı çocuklar gibi ebeveynlerin de öğrenmeye, kendilerini güçlü ve güvende hissetmeye ihtiyaçları vardır. Toplumların daha çok sosyalleşmeye fakat insanların da daha çok yalnızlaşmaya başladığı bir çağda, aileler kimi zaman kendilerini, çocuklarının gelişimi ve eğitimi konusunda çaresiz ya da yalnız hissedebilirler. Dertlerinin dinlendiği ve hatta aynı dertleri bir başkasından duyup rahatladıkları bir platforma ihtiyaç duyabilirler. Aile katılımı sayesinde, ortak paydada buluşan ve aynı problemlere çözüm arayan aile-öğretmen-okul iş birliği ile aileler de sosyal ve duygusal açıdan iyi hissedebilir ve çocukları için daha sağlıklı bir çevre düzenleyebilirler. Unutulmamalıdır ki, çocuğun sosyal ve duygusal becerileri kazanabilmesi, içselleştirebilmesi ve uygulayabilmesi için çevresinde rol modellere ihtiyacı vardır.

Türkiye’de de İkinci Adım ve Lions Quest Yaşam Becerileri Programı gibi çeşitli sivil toplum kuruluşları ve kurumlar; okulda ve sosyal hayatta aile katılımını ve aile güçlenmesini destekleyen çeşitli müdahale programları uygulamaktadır. Bu anlamda, toplumda çocuk ve ebeveyn ilişkisini güçlendirmek ve çocuğun birincil çevresini olumlu yönde geliştirmek için aile katılımı programları çocukların sosyal ve duygusal gelişimini destekleyen oldukça etkili bir araçtır.

Aile katılımına genel bir bakış

Aile katılımı, anne-baba ve diğer aile üyelerinin, çocuğun eğitimine ve gelişimine katkı sunacak faaliyetlerde bulunmak için erken çocukluk eğitimi programlarına katılmaları ve aktif rol almaları anlamına gelmektedir (McClelland ve Morrison, 2003). Aile katılımının temel amaçlarından biri okul, aile ve çocuk arasındaki bağı ve iletişimi güçlendirerek çocuğun gelişimine olumlu katkı sağlamak ve çocuğu olumlu sosyal davranışlara yönlendirmektir (Arabacı, 2014). Bu anlamda, okuldan önce kurulan çocuk ve ebeveyn ilişkisinin kalitesi önemlidir ve büyük oranda çocuk davranışlarıyla bağlantılıdır. Ebeveynlik stilleri, aile ortamı, anne-babanın eğitim seviyesi, tutum-davranışları ve inançları bu ilişkinin sağlıklı ve olumlu olmasını etkileyen faktörlerdir. Dolayısıyla aile, bir çocuğun gelişimini hızlandıran ve

bu gelişimi sürdürülebilir kılan en etkili ve ekonomik sistem olarak görülmektedir. Erken çocukluk döneminde ailenin, çocuğun gelişimine ve eğitimine katılımı, onun sosyal ve bilişsel açıdan güçlenmesini sağlamaktadır (Bronfenbrenner, 1974). Ebeveynin katılımcı tutumu sayesinde, çocuğun sağlıklı, sorumluluk sahibi ve başarılı birey olma şansı daha yüksektir. Bu çıktının sebepleri arasında, gelişiminin ilk yıllarında kurulan güven ilişkisi örnek olarak gösterilebilir. Çocuğun, ebeveyni ile kurduğu güvenli bağlanma da ailenin bir katılım örneğidir. Ebeveyn, çocuğu ile ne kadar ilgilenir; gelişim sürecinde aktif dinleyici olur ve ona sevgisini gösterirse, çocuğun bilişsel ve sosyal gelişimi de o kadar olumlu etkilenir. Aile katılımı yalnızca erken yıllarda kurulan güven ilişkisi ile değil, pek çok farklı şekilde sağlanabilir; dolayısıyla aile katılımının net bir tanımı yoktur ve çok boyutludur (Whitmarsh, 2009). Örneğin, Morrison'a göre (2003), aile katılımını sağlamanın birincil yolu, anne-baba ve diğer aile üyelerinin, çocuğun gelişim ve eğitim sürecine katkıda bulunması ve bu süreçte olumlu çıktılar elde etmek için erken müdahale programlarına katılmasıdır. Bu programlar sayesinde, aileler desteklenir ve güçlenir; ebeveynlik tutumları, kardeş ilişkileri ve anne-baba ilişkisi gibi çeşitli konularda eğitimler alır. Aile katılımı sayesinde çocuğun temel yaşam alanları olan okul ve ev arasında bir köprü kurulmaktadır. Aile katılımı, aile eğitimi ve aile desteği gibi çeşitli programları içinde barındıran genel bir süreçtir. Şekil 1'de aile katılımının temel bileşenleri gösterilmiştir (Epstein, 2001).



Şekil 1. Aile katılımının 6 bileşeni (Epstein, 2001)

Etkili ebeveynlik

Aile katılımının etkili ebeveynlik ayağında, ebeveynlere, çocuğun gelişimsel özellikleri ve gelişim aşamaları hakkında bilgiler verilmektedir. Genellikle okul tarafından organize edilen bu eğitimler sayesinde, ebeveynlere, çocuğun yaşına uygun gelişimsel özellikleri, yaşına ve eğitim seviyesine göre evin düzenini oluşturma, çocuğun duygularını ve düşüncelerini kabul etme gibi konularda aile ve çocuk ilişkisine dair temel bilgiler verilmektedir. Bu anlamda, aile desteği sağlanmış olmaktadır. Aynı zamanda, ebeveynler de çocuklarının kültürlerini, geçmişlerini, ilgilerini, hedeflerini ve karakterlerini öğretmenlerle paylaşarak işbirlikçi bir öğrenme ortamı sağlanmasına destek olmaktadır (Epstein, 2001). Örneğin, evde kitap okuma yöntemleri gibi aileler tarafından talep edilen çeşitli konularda, okul tarafından eğitimler ve seminerler düzenlenir. Bu noktada, etkili ebeveynliğin oluşması adına aile katılımının sağlanabilmesi için onlara uygun yer ve zaman belirlenmesi; özel ilgi ve ihtiyaçları olan ailelerin de desteklenmesi de son derece önemlidir (Epstein ve diğ., 2001). Bu eğitimler bazen tek seferlik bazen de altı-sekiz haftalık paketler

halinde olabilir. Eğitimlerin ve programın süresine göre çocukların gelişimindeki olumlu çıktılar farklılık gösterebilir.

Sağlıklı iletişim

Bir diğer aile katılımı türü ise taraflar arasındaki sağlıklı iletişim kurma üzerinedir. Ebeveynler, çocuğun ödevlerine yardımcı olarak, ona kitap okuyarak ya da birlikte kitap okuyarak katılımcı olabileceği gibi öğretmen ve okul ile e-posta ya da telefon ile iletişim halinde olarak da katılımcı olabilir (Fantuzzo ve diğ., 2000). Okul ile aile arasında sağlıklı iletişim kurmak adına, ailelerle birebir görüşmek için yıllık toplantılar organize edilebilir ve ev ziyaretleri gerçekleştirebilir. Buna ek olarak, yalnızca ebeveynler ve okul arasında değil, diğer aileler arasında da bir bağ kurulabilir ve olumlu okul iklimi sağlanabilir. Bakıldığında, aile katılımındaki temel amaçlardan biri de ev ile okul arasındaki koordinasyonu sağlayarak çocuğun gelişiminde ve eğitiminde ortak hareket edilmesidir; aksi takdirde okulda uygulanan programın olumlu etkisi çok uzun sürmeyebilir ya da okul faktörü ortadan kalktığında çocuk için zorlayıcı bir süreç başlayabilir. Kısacası, aile katılımı programları sayesinde aile, çocuk ve tüm paydaşlar sosyal açıdan gelişmekte ve uzun vadede toplumsal fayda sağlanmaktadır (Nokali ve diğ., 2010).

Evde öğrenme

Öğrenme süreci ve akademik gelişim, okula ek olarak ev ortamında da devam etmektedir. Çocukların gün içinde neleri öğrendiği, hangi terimlerle karşılaştığı ya da neleri öğrenmekte zorlandığı gibi konular eğitmen tarafından gözlemlenip ebeveyn- ne aktarıldığında da aile katılımı sağlanmış olabilir. Örneğin, ince motor becerilerinin gelişmesi konusunda desteğe ihtiyacı olan çocuğun ailesinin, bu durumdan haberdar edilip evde bu beceriyi geliştirecek öğrenme ortamı yaratmasına yardımcı olunması da aile katılımına bir örnektir. Ek olarak, eğitmenler eve tüm aile bireylerinin birlikte vakit geçirip, birlikte öğreneceği etkinlikler de gönderebilir; okul kütüphanesinden kitap ödünç almalarını destekleyebilir. Aynı zamanda, ebeveynler, çocuğun

gelişimine katkıda bulunacak olan ölçme ve değerlendirme süreçlerine evden destek olabilirler.

Gönüllülük

Ebeveynler, zamanlarını, bilgi ve becerilerini çocuğun, eğitmenin ve hatta tüm okulun faydasına olacak şekilde gönüllü bir şekilde paylaşabilir (Epstein, 2001). Örneğin, diş hekimi bir anne, çocuğunun sınıfındaki çocukların diş sağlığını kontrol etmek için okula gelebilir. Ressam bir baba ile açık havada resim çalışması yapılabilir. Müzede çalışan bir anne, çocuklar için müze gezisi düzenleyebilir; boya dükkânı olan bir baba çocuklara fırça ve boyaları, farklı renklerdeki boyaların nasıl karıştırıldığını ve farklı renkler elde edildiğini çocuklarla bir çalışma yaparak onlara bir deneyim sunabilir. Bu anlamda aile katılımı, çocukların sadece akademik olarak desteklenmesi için değil, onların kendilerini bir gruba ait hissetmesi, gruptaki her bir üyenin iş bölümünün olduğunun farkına varması ve kendisinin de bu gruba katkı sunabileceğini keşfetmesi için uygun bir yöntem olarak kullanılabilir.

Karar verici olma

Okulda ya da sınıfta planlama yapılırken veya karar verilmesi gereken bir durum ortaya çıktığında ebeveynlerin fikirleri alınmalı ve aileler, karar verme aşamasında etkili olmalıdır. Kendilerini ve çocuklarını doğrudan etkileyen meselelerde, ebeveynlere fikirlerinin sorulması, eğitmenlerin onlara değer verdiğini ve saygı duyduğunu hissettirir. Çocuklarla birlikte, ebeveynlerin de sosyal ve duygusal açıdan desteklenmesi, çocukların olumlu sosyal davranış sergilemesine yardımcı olabilir. Örneğin, okula yeni katılmış aileler için organizasyonlar düzenlenebilir; ebeveynlerin okul aile birliğine aktif üye olarak katılımları sağlanarak karar verme sürecine dahil olmaları sağlanabilir. Aynı şekilde okulun işleyiş süreçlerinden doğrudan etkilenen çocukların da sorumlu karar alma becerilerinin gelişmesine katkı sağlanabilir.

Karar verebilmek, seçim yapabilmek, risk alabilmek ve verilen kararlar sonrasında olumlu ya da olumsuz sonuçlarla karşılaşmayı göze alabilmek son derece önemlidir. Çocukların bu

becerileri geliştirmesi için ebeveynlerden de rol model olmaları beklenmektedir. Sorumlu karar alan çocuklarda, çevreyi veya olanları suçlamaktan ziyade, kendi davranışlarını ve düşüncelerini gözden geçirme becerisi daha gelişmiş olur. Aldığı kararın kendi hayatına etkisini fark etmesi ve bu kararın sonuçlarını ön görebilmesi de sorumlu karar alma becerisini desteklemektedir.

Toplumdaki paydaşlarla iş birliği yapma

Yalnızca okul kapsamında değil, çeşitli sosyal hizmetler kapsamında da okula ve topluma fayda sağlayarak aile katılımı gerçekleşebilir. Belediye ile iş birliği yaparak çocukların okul gezisi için kullanacağı servisi organize etmek ya da çocuklar için ücretsiz sağlık hizmeti sağlayan hastanelerin bilgisini paylaşmak da aile katılımı örnekleri olabilir. Toplumdaki paydaşlarla yapılan iş birliği, sosyal ve duygusal öğrenmenin bileşenlerinden olan sosyal ilişkiler kurma becerisini desteklemektedir.

Epstein'in (2001) önerilerine benzer şekilde, Harvard Aile Araştırması Projesinde (HAAP) (2006) aile katılımı programlarından sağlıklı ve olumlu çıktılar elde etmek için üç temel bileşenden bahsedilmiştir: Ebeveynlik, ev-okul ilişkisi ve öğrenme ortamı yaratmada sorumluluk sahibi olma. İlk olarak, ebeveynlik, anne-babanın çocuğunu yetiştirirken benimsediği değerleri, tutum ve davranışları oluşturmaktadır. Örneğin, çocuğun gelişimi sırasında ebeveynlerin demokratik ya da otoriter tutumları bir seçimdir. Demokratik tutum benimseyen ebeveynlerin olduğu bir ailede, bütün aile bireyleri karar alma sürecinde aktiftir ve kimi zaman eşit rol almaktadır. Bu durumda, herhangi bir aile katılımı programından olumlu çıktı elde etmek daha olasıdır. Öte yandan, otoriter tutum benimseyen ebeveynlerin olduğu bir ailede ise katı kurallar vardır ve çocuklardan bu kurallara itaat etmesi beklenmektedir. Dolayısıyla, otoriter ebeveynler katılımcı ve aktif öğrenen çocuklar için zorlayıcı hatta onların önünde bir engel olabilir; aile katılımına yönelik bir programdan da olumlu çıktı alma ihtimalleri daha düşüktür (Kohen, 1998).

Bir diğer bileşen ev-okul ilişkisidir. Bu bileşen, aile ve okul arasında resmi ve gayri resmi tüm bağlantıları kapsamaktadır. Kurulan bağlantılar, aile katılımı programlarının bel kemiğidir;

çocuğun ve ailenin gelişimini desteklemektedir. Genellikle okulda olan atölyeleri, uygulamaları ya da programları ebeveynler merak etmekte ve kimileri çocukları eve gelince onlara gün içinde neler yaptıklarını sormaktadır. Aynı durum öğretmenler için de geçerli olmalıdır. Çocuklara, ev ortamında neler yaptıklarını, hafta sonlarını nasıl geçirdiklerini ya da yaz tatili planlarını sorarak evde yaşananlarla ilgili fikir sahibi olabilirler. Sınıfta ya da okulda olanları paylaşmak için bir blog tasarlamak ve güncel bilgileri oradan yayınlamak, aileler için ihtiyaç duyulan konularda ses kayıtları paylaşmak ya da sosyal medya aracılığı ile iletişimde kalmak da aile katılımını destekleyen ve ev-okul ilişkisini pekiştiren çalışmalar olabilir.

HAAP'a göre aile katılımı programından olumlu çıktı elde etmenin son bileşeni ise çocuk için öğrenme ortamları yaratmaktır. Bu ortamlar evde kitaplarla dolu bir oda ya da sınıfta iyi düzenlenmiş bir çember zamanı şeklinde çeşitlilik gösterebilir. Bu sebeple, evde aile üyelerine ve okulda ise öğretmenlere, çocuklar için verimli ve besleyici öğrenme ortamları yaratmak adına büyük sorumluluk düşmektedir. Çocuklar, kendilerini güvende ve rahat hissettikleri ortamlarda öğrenmeye açık ve daha istekli olabilirler. Dolayısıyla, ev düzeninde zengin materyallere ve içeriklere sahip olarak ve aynı zamanda güvenli bir öğrenme ortamı yaratarak aile katılımı desteklenebilir.

Aile katılımı programlarında SDÖ bileşenleri

SDÖ programları, çocukların sosyal ve duygusal becerilerini, tutumlarını, davranışlarını ve akademik performanslarını olumlu yönde geliştirerek, onların hayat boyu öğrenen ve akademik başarıları yüksek bireyler olmalarını sağlamaktadır (Durlak ve diğ., 2011). Bu programlar aynı zamanda, çocuklara destekleyici bir öğrenme ortamı fırsatı sunmaktadır. Onların öz farkındalık, öz yönetim, sosyal farkındalık, ilişki becerileri ve sorumlu karar verme yetkinliklerini geliştirmelerine destek olmaktadır. Bireysel başarılar, SDÖ programlarının kısa vadeli amaçlarıdır; buna karşın olumlu sosyal davranışları arttırmak, zorlayıcı davranışları azaltmak ve hayat boyu akademik başarı sağlamak ise bu programların uzun vadeli amaçlarıdır (CASEL, 2012). Uzun vadeli

amaçlara ulaşmak için ise başarıyı bireysellikten çıkaran çeşitli paydaşlara ihtiyaç vardır. Bu paydaşların başında ise çocukların gün içinde en çok vakit geçirdiği ebeveynleri gelmektedir (Walberg, 1984). Şu bir gerçektir ki; çocukların yetkin bireyler olması için bireysel başarı yeterli değildir. Çocuklarını destekleyen ve onların gelişimlerini takip eden ebeveynlerin ve öğretmenlerin iş birliği ile bireysel başarı ortak bir başarıya dönüşebilir ve bu başarının varlığı uzun süre devam edebilir (Honig, 1982).

Bronfenbrenner'a göre (1977) çocukların sosyal becerilerinin gelişmesi için çevrelerinde bu becerileri destekleyen faktörler olmalıdır. Destekleyici faktörlerin başında, aile üyelerinin olumlu tutumları ve ailenin çocuğun gelişim sürecine katılımı gelmektedir. Çocukların kalıcı olarak sosyal beceriler kazanması için ailelerin sistematik ve düzenli bir şekilde çaba göstermeleri gerekmektedir. Bu sebeple, SDÖ programlarının faydasının artması için de ailelerin istikrarlı, olumlu ve ikna edici bir tutum sergilemeleri oldukça önem taşımaktadır (Henderson ve Mapp, 2002). Çocukların sosyal becerilerini geliştirmesi ve yeni beceriler kazanması amacıyla aile ve okul birçok konuda iş birliği yapabilir. Önemli iş birliklerinden biri aile-okul ortaklığıdır. Aile-okul ortaklığı, taraflar arasındaki güçlü ve olumlu iletişimin yanı sıra, ailenin ve okulun çocuğun gelişimine aktif katılımını içermektedir (Sheridan ve diğ., 2013). Şekil 2'de yer verildiği üzere, teoriler ve alan yazındaki araştırmalar temel alındığında, bu ortaklığın beş bileşenine dikkat çekilmiştir (Bronfrenbrenner, 1977; Jeynes, 2012).

Aile ve Okul Ortaklığının 5 Temel Bileşeni

1. **Eğitmenin ve aile üyelerinin rolleri çocukların gelişimi için paylaşılan sorumluluklara yansır.**
2. **Eğitmenin ve aile üyelerinin hedefleri ve çalışmaları ortaktır.**
3. **Eğitmen ile aile üyeleri arasındaki iletişimin doğası işbirlikçidir ve çocuklardaki olumlu çıktılara odaklanır.**
4. **Müdahale programlarında ev ve okul birlikte ele alınır.**
5. **Eğitmen ile aile üyeleri arasında bilginin akışını sağlayan iletişim, açık ve şeffaf olmalıdır.**

Şekil 2. Aile ve okul ortaklığının 5 temel bileşeni (Bronfrenbrener,1977; Jeynes 2012)

Aile-okul ortaklığında azami fayda sağlanabilmesi için, katılımcı bireylerin kendini tanıması önemlidir. Bir insanın kendi duygularının, düşüncelerinin, inandığı değerlerin ve tüm bunların davranışlarını etkilediğinin farkında olması öz farkındalık olarak adlandırılabilir. Aynı zamanda kendi sınırlarını ve güçlü yönlerini bilen; istikrarlı, iyimser ve gelişim odaklı zihne sahip bireylerde de öz farkındalık becerisi bir hayli gelişmiştir (CASEL, 2012). Çocuğun kendisini tanımasının ve kendisinin farkında

olmasının, akademik ve sosyal başarısına katkısı yadsınamaz. Bu anlamda, aile üyelerinin ve eğitmenin de eğitim kalitesini arttırmak için; çocuğu tanıması, onun duygularına kulak vermesi ve güçlü ve geliştirmeye açık yönlerinin farkında olması gerekmektedir. Müdahale programlarının ve aile katılımı programlarının olumlu sonuçlara ulaşabilmesi için hedef kitlenin iyi tanınması ve gelişim özelliklerine yönelik planlar yapılması gerekir (Blase ve Fixsen, 2013). Program yürütücülerinden önce, programa dahil olan çocukların ve ebeveynlerin kendi özelliklerinin farkında olması ve sürece katkı sunması beklenmektedir. Böylelikle, doğru kitle için uygun programlar tasarlanırsa ve program sürecinde uygun şekilde zaman ve emek verilirse, daha fazla toplumsal fayda sağlanabilir.

Öz farkındalık becerisinde kişilerin kendi duygu, düşünce ve değerlerinin farkında olmasından bahsedilmiştir. Öz yönetim becerisi ise bu farkındalık sayesinde, kişilerin farklı durum ve olaylara karşı davranışlarını kontrol edebilmesi ve değiştirmesidir. Dürtü kontrolü, stres yönetimi, öz disiplin, öz motivasyon ve organizasyon becerilerinin gelişmesi öz yönetim sayesinde gerçekleşmektedir (CASEL, 2012). Bandura'nın (1969) Sosyal Öğrenme Teorisi'ne göre; çocuklar etrafındaki sosyal canlıları gözlemleyerek öğrenmektedir. Erken çocukluk döneminin ilk yıllarından itibaren, çocuklar çevrelerindeki insanların davranışlarını model almaya başlamaktadır. İlk olarak evde başlayan gözlem süreci okulda da devam etmektedir. Dolayısıyla, aile üyelerinin, eğitmenlerin, akranların ve hatta toplumdaki her bireyin çocuğun davranışları üzerinde önemli bir etkisi vardır.

Öz farkındalığını kazanmış bireylerin çevresiyle uyum içinde hareket etmesi daha kolaylaşmakta; bu etkileşim sosyal farkındalığı ortaya çıkarmaktadır. Sosyal farkındalık, çeşitli kültür ve öz geçmişleri kapsayarak, bireyin diğerleriyle empati kurabilmesini; durum ve olaylara karşı taraf açısından da bakabilmeyi gerektirmektedir. Bir başka deyişle, davranışların etik ve sosyal normlarını anlama; aile, okul ve en geniş ölçekte toplum desteğinin farkına varma yetisidir (CASEL, 2012).

Farklılıkları anlama ve onlara saygı duyma becerisi en temelde

ailede gelişmektedir. Anne-babanın fikir ayrılığı yaşadığı andaki tepkileri ya da evdeki kardeşin farklı tercihleri, saygı duymayı ve kabul etmeyi gerektirir; duygudaşlık bu yolla gelişen bir beceridir. Yapılan bir araştırmaya göre, duygudaşlık kurmanın iki yolu vardır: (a) duygusal ve (b) bilişsel. Duygusal duygudaşlıkta, duygudaşlık kuran kişi daha önce karşısındaki ile aynı durumu/olayı yaşamış ve duygularıyla duygudaşlık kuran kişidir. Bilişsel duygudaşlık ise duygudaşlık kuran kişinin durum/olay hakkında bir deneyimi yoktur ve yalnızca akıl yürüterek empati kurmaktadır. Örneğin, geçmişte eli yanan bir kişi, eli yanan herhangi biriyle duygudaşlık kurduğunda, bu duygusal duygudaşlıktır. Ancak geçmişte eli yanmadıysa, eli yanan kişinin duygularını anlamaya çalışması bilişsel duygudaşlıktır. Araştırmacının bulgusu ise duygusal duygudaşlık kuran kişilerin, olumlu sosyal davranışlarının daha çok olduğu ve çevresine daha çok uyum sağladığını vurgulamaktadır (Lockwood ve diğ., 2014). Bu anlamda, çocuklarda duygudaşlığın gelişmesi için onlara bolca deneyim ve çeşitli öğrenme ortamları sunulmalıdır; bu da aile üyelerinin ve eğitmenin katılımcı tutumuyla gerçekleşmektedir. Örneğin, herhangi bir aile katılımı programında ebeveynler, farklı kültüre ya da geçmişe sahip ebeveynlerle karşılaşabilir. Bu program sayesinde, sosyal farkındalık bilincinin aile üyelerinde artması da söz konusu olabilir. Sosyal farkındalığı yüksek ebeveynlerden oluşan aileler, çocuğunun fikirlerine saygı duyan, duygularını anlamaya çalışan ve onu dinleyen ailelerdir (Honig, 1982).

Eğitmenler ve aile üyeleri, çocuklarda SDÖ becerilerinin kazanımı ve gelişimi için birlikte plan yapmalı ve uygulamalıdır. Eğitmen ve aile arasındaki açık ve olumlu iletişim, çocuğun ilişki ve iletişim becerilerini kazanması adına rol model olabilir (Durlak, 2015). Arkadaşlarıyla kurduğu güven ilişkilerinde, açık, güler yüzlü, saygılı ve hoşgörülü bir çocuğa sahip olmak isteyen ebeveynler çevreleriyle de o şekilde iletişim kurmalıdır; çocukların eğitmenleri ise birinci sırada gelmektedir.

Çocuğun gelişimi ve eğitimi konusunda sorumlu karar veren ebeveynler ve eğitmenler yine aynı şekilde çocuklara sorumlu karar verme becerilerini gözlemleme fırsatı sunmaktadır.

Eğitmen ve aile üyelerinin çocuk adına aldığı kararda ortak paydada bulunabilme, karar öncesi strateji geliştirebilme ve kararın uygulanmasının ardından elde edilen sonuçları analiz etme gibi farklı çıktıları da olan sorumlu karar verme bileşenin en güzel örneklerinden biri, çocuğa ne yapmak istediğini sormak ve kararını uygulaması için ona alan tanımaktır. Bu süreçte, çocuğa destek olmak ve onu cesaretlendirmek de güzel bir aile katılımı örneği olabilir.

Dünyadaki SDÖ programlarında aile katılımı örnekleri

Conjoint Behavioral Consultation (CBC) (Birleşik Davranışsal Danışma)

Aile üyeleri ile okul ortaklığı sayesinde çocuklarda olumlu sosyal davranışları pekiştirmek ve öğretmenleri tarafından yıkıcı olarak adlandırılan problem davranışları azaltmak için organize edilmiş bir aile katılımı programıdır. Bu program, problem çözme becerisi üzerine yapılandırılmıştır; danışmanları, aile üyelerini ve öğretmenleri kapsar. Program hazırlanırken Bronfenbrenner'in (1977) Davranış Teorisi ve Ekolojik Sistem Teorisi ile aileyi temel alan "aile merkezliliği" ek alınmıştır (Dunst ve diğ., 2007). Bir başka deyişle, CBC çocukların hayatında kilit rollerde bulunan paydaşlar arasında olumlu bir iletişim kanalı oluşturarak çocukların gelişimindeki olumlu çıktıları arttırmayı hedeflemiştir. Aile üyelerine ve öğretmenlere ek olarak programı kurgulayan ve organize eden danışmanlar sayesinde hem aile hem de okul için profesyonel bir desteğin varlığından söz edilebilir. Aynı zamanda, çocuğun ihtiyacını tanıma ve bu ihtiyaca yönelik bir müdahale planı oluşturma aile, eğitimci ve danışmanın iletişimine bağlıdır.

Program, danışmanlar rehberliğinde tanışma haftası ve yaklaşık 8 hafta süren seansların arasındaki geçiş aktiviteleri gibi çeşitli bölümlerden oluşmaktadır. Programın başarılı sonuçlar vermesinin sebeplerinden biri, bu tarz aile katılımı programlarında, ailelerin programda ne ile karşılaşacağını ya da programın hangi aşamalardan oluşacağını bilmeleri olabilir; böylelikle süreç bo-

yunca kendilerini daha güvende ve huzurlu hissedebilirler. Aktif katılım ve aktif öğrenmenin gerçekleşmesi kolaylaşabilir.

Programın başarılı çıktılar vermesinin bir diğer sebebi ise izlenen yol olabilir. Süreç dört temel aşamadan oluşmaktadır: İhtiyaçların belirlenmesi, ihtiyaç analizi ve plan geliştirme, plan uygulaması ve plan değerlendirilmesi (Sheridan ve Kratochwill, 2008). Problem çözme becerisi ile paraleldir denebilir; önce problem tanımlanır, daha sonra analiz edilir, uygun çözümler bulunur, uygulanır ve en son işe yarayıp yaramadığı gözlemlenir. Dolayısıyla, programın çeşitli aşamalardan oluşması ve her aşamanın başarıyla tamamlanması sonucunda bir sonraki aşamaya geçilmesi oldukça etkili bir yöntemdir.

CBC’de aileler ve eğitimciler, çocuğun gelişiminde ve eğitimde olumlu çıktılara ulaşmak için ortak bir hedef belirleyerek ve süreci değerlendirerek sorumlulukları paylaşmaktadır. Bu sayede, sorumlu karar verme aşamasında ortak bir payda oluşturulmakta ve çocuk için fayda sağlanmaktadır. Program sayesinde görülmüştür ki; aile ve okul arasında kurulan güçlü ve olumlu ilişkinin çocuğun sosyal ve duygusal becerilerinin gelişmesine katkı sunmasının yanı sıra akademik başarısını da arttırmıştır (Sheridan ve diğ., 2012).

Parent-Teacher Action Research Team (PTAR) (Ebeveyn-Öğretmen Eylem Araştırması Ekibi)

Bu programda aileler ve eğitimciler, hedef belirleme ve harekete geçme konusunda çocuğun gelişiminde eşit partnerler olarak görülmektedir. Sosyal ve duygusal gelişim açısından desteğe daha çok ihtiyacı olan çocuklar programın odak merkezindedir (McConaughy, Kay ve Fitzgerald, 1998). PTAR takımı eğitimci, aile ve danışmandan oluşur; görüşmeler çocuğun güçlü yönleri ile aile-eğitmenin ortak hedeflerini belirleyerek başlamaktadır. Bu noktada, olumlu çıktılar elde etmek adına çocuğun güçlü yönlerinin keşfi ve bu yönlerin artırılması önemlidir. Belirlenen ortak hedefler, çocuğun akademik, sosyal ve duygusal ve bilişsel becerilerine odaklanmakta ve tüm bu beceriler gözlemlenebilen göstergelerle değerlendirilmektedir (McConaughy, Kay ve

Fitzgerald, 1998). PTAR programı diğer programlardan farklı olarak daha çok veriye dayalı ilerlemektedir. Ailelerden ve eğitimcilerden çocuklar hakkında veri toplanır; toplanan veri analiz edilir; analiz sayesinde bir plan oluşturulur; uygulanan plan değerlendirilir.

Veriler sayesinde kanıtlanmıştır ki; yalnızca sınıf içinde sosyal ilişkilere yönelik eğitim alan çocuklara kıyasla, PTAR programına katılan ailelerin çocuklarında olumlu sosyal davranışlar artmış ve problemli olarak nitelendiren davranışlar azalmıştır (McConaughy, Kay ve Fitzgerald, 1999). Üstelik programa 2 yılın üzerinde katılanlarda buna benzer olumlu çıktıların çok daha fazla olduğu gözlemlenmiştir. Örneğin, PTAR programına katılan ailelerin çocuklarında saldırgan davranışların azaldığı, buna karşın sosyal davranış yetkinliklerinin, iş birliği ve öz kontrol becerilerinin arttığı raporlanmıştır (McConaughy, Kay ve Fitzgerald, 2000).

Özetle, ailelerin ve eğitimcilerin eşit rollerde olmaları, çocuğun güçlü yönlerinin odağa alındığı, veriye dayanan plan ve programların hazırlanması ve aile-eğitmen arasındaki sürekli iletişim sayesinde çocuklarda olumlu çıktılar gözlemlenmiştir.

Family Check-Up with School Intervention (FCU) (Okul Müdahalesiyle Aile Kontrolü)

FCU, çok katmanlı bir müdahale programının bir parçasıdır. Bu katmanlardan biri olan evrensel katman, okulda aileler için bulunan kaynak odasını içermektedir. Bu odada, aileler için paylaşılan çeşitli videolar, kitaplar ya da dergiler olumlu ebeveynliği destekleyen danışmanlık hizmetleri gibi kaynaklar bulunmaktadır. Diğer katman ise seçilmiş katmandır; bu katmanda FCU programı, kaynak odasındaki kaynaklarla bağlantılı olan ve bu kaynakları evde/okulda kullanan ailelere yardımcı olan bir değerlendirme sürecine dönüşmektedir (Dishion, Nelson ve Kavanagh, 2003). FCU'nun temel amaçları arasında çocuklarda zorlayıcı davranışı azaltma, çocuğun aile ile olan etkileşimini destekleme ve okul-aile iş birliğini kurma vardır. Dolayısıyla, evrensel ve seçilmiş katmanlar, çocukta yakınsak (*proximal*) SDÖ

yetkinliklerini ve uzaksak (*distal*) SDÖ çıktılarını içermektedir.

FCU müdahale programı üç aşamadan oluşmaktadır: Kayıt görüşmesi, çevresel değerlendirme ve geri bildirim/motivasyon seansı. İlk aşamada, danışman ebeveynlerin ve çocuğun ihtiyaçlarını iyi analiz edebilmek adına çeşitli sorular sorar ve onları en uygun programa yerleştirmeye özen gösterir. Programdan olumlu çıktılar elde edilmesinin sebeplerinden biri, ailenin ihtiyacına yönelik bir program belirlenmesi olabilir (Dishion ve Stormshak, 2007). Dolayısıyla, ailenin ve danışmanın vakit kaybetmesi engellenmektedir. Çevresel değerlendirme aşamasında, çocuğun ve ailenin içinde bulunduğu çevre, mahalle, okul ve hatta ilçe gibi fiziksel bileşenler etkilidir; danışmanlar yeterli ve doğru gözlem yapabilmek adına ailenin evine ziyarette bulunur. Son aşamada ise aileden toplanan verilere göre onlara çeşitli öneriler verilir; kaynaklarla buluşturulur. Aile hangi kaynağı kullanmak istediğine karar vererek sürece dahil olmaktadır.

FCU, aile değerlendirmesine, geri bildirimlere ve kaynaklara odaklanan bir aile katılımı programıdır. Her ailenin kendi ihtiyacı doğrultusunda, onlara sunulan seçeneklerden kendileri için en iyi olacağını düşündükleri kaynağı seçmesi ve onlara bu konuda özgürlük tanınması programın olumlu etkisini arttırmaktadır. Unutulmamalıdır ki, bir aile katılımı programında ailenin programı benimsemesi ve dahil olmayı kabul etmesi en temel adımlardan birisidir.

Second Step (SS) (İkinci Adım)

İkinci Adım programı, evrensel değerlere sahip; sınıf odaklı ve erken çocukluktan 8. sınıfa kadar olan çocukların sosyal ve duygusal becerilerini destekleyen bir müdahale programıdır ('Social-Emotional Learning Programs', t.y.). En temelinde program, çocuklarda zorlayıcı davranışların azalmasını ve sosyal yetkinliklerin oluşmasını desteklemektedir. Programın en önemli özelliklerinden biri, duygudaşlık, duygu düzenlemesi, sosyal ilişkiler ve problem çözme becerilerini geliştirmek için verilen sınıf içi direkt yönergelerdir. Okulu ele alacak olursak, her hafta eğitimci tarafından, yönergelerin kullanılacağı seminerler

ya da toplantılar düzenlenmektedir. Bu seminerlerde, eğitimciler o hafta için problem çözme becerisi gibi sosyal ve duygusal öğrenme ile alakalı bir tema belirlemektedir. Bu beceriyi geliştirmek için küçük ve büyük grup aktiviteleri düzenlenmektedir. Çocukların bu aktiviteler sayesinde, belirlenen beceriyi kazanmaları hedeflenmektedir. Her haftanın sonunda belirlenen tema, çocuklarla birlikte eve gönderilir ve çocuklardan belirlenen temayı ebeveynlerin de dahil olduğu ev içi etkinliklerle ailelerine öğretmeleri beklenmektedir.

İkinci Adım programının genişletilmiş versiyonunda, çocukların seminer sırasında üzerinde durduğu sözcükleri ve kavramları barındıran çeşitli videolar bulunmaktadır. Onlar bu videoları izleyerek de sürece dahil olabilir. Aynı zamanda eğitimciler için de çeşitli eğitimler planlanmaktadır. Bu noktada, eğitimcilere ve ebeveynlere sosyal ve duygusal becerilerin kurulmasında benzer eğitimler verilmektedir. Bu sayede çocuğun çevresini oluşturan birincil paydaşlar, çocuğa karşı ortak bir tutum sergileyebilmektedir. İstikrarlı ve düzenli bir tutum sayesinde çocuklar da sosyal ve duygusal becerileri daha kolay kazanabilir (Frey ve diğ., 2000).

Caring School Community (CSC) (Özenli Okul Topluluğu)

CSC, Child Development Project (CDP) revize edilerek geliştirilmiştir. Programın temel amacı, okulların özenli bir topluluk olmasını ve faydalanıcılara destekleyici öğrenme ortamları sunulmasını sağlamaktır. Özenli bir topluluk ise çevresiyle destekleyici ilişkiler kuran, çocuklarla ve ailelerle iş birliği yapan ve toplumda ortak amaç yaratmak isteyen bir takımdan oluşmaktadır (Solomon ve diğ., 1996).

Teorilere göre, çocukların gelişim alanlarında olumlu çıktılar elde etmenin başlıca bileşenleri güvenli ve destekleyici bir çevre, paylaşılan ortak değerler, iş birliği, ulaşılabilir ve uygulanabilir bir program, çocuk-aile-eğitmen iletişimi ve yapıcı bir eğitim programıdır (Solomon ve diğ., 1996). Tüm bunların var olabilmesi için çocukların temel isteklerinin ve ihtiyaçlarının belirlen-

mesi ve bu ihtiyaçlar doğrultusunda sosyal ve duygusal açıdan desteklenmesi gerekmektedir.

CSC, CDP'nin de benimsediği dört temel bileşene sahiptir: sınıf buluşmaları, ev aktiviteleri, akran eşleşme programları ve okul geneli programlar ('Social Skills Training', t.y.). Solomon ve diğerleri (2000) bu bileşenleri şu şekilde açıklamıştır. Sınıf buluşmalarında, eğitmenin ve çocukların ortaklaşa karar verdiği sınıf normları ve kuralları uygulanmaktadır. Bu anlamda, çocukların yaşadıkları ortamlarda söz sahibi olmaları, sorumlu karar almaları ve öz düzenleme becerilerini aktif kullanmaları onların sosyal ve duygusal becerilerini geliştiren bir unsurdur. Bir diğer bileşen olan ev aktivitelerinin temel amacı ise aile ve ocuk arasındaki ilişkiyi kuvvetlendirmek, kurulan bağları güçlendirmek- tir. Örneğin, çocuklardan ailesinin kültürü ve geçmişi ile ilgili araştırmalar yapması ve bunu sınıf ortamında paylaşması beklenmektedir. Böylelikle, ev ile okul arasındaki iletişim pekişmek- te; ocuk ailesini ve içinde bulunduğu toplumu daha yakından tanıma fırsatı bulmaktadır. Akran eşleşmeleri programları saye- sinde de çocuklar kendilerinden daha küçük ve büyük yaştaki çocuklarla eşleşerek birbirlerinin gelişimine katkı sağlamakta ve bu durum onların aynı zamanda sosyal ilişki kurma becerilerini pekiştirmektedir. Son olarak, tüm okulu kapsayan programlar sayesinde olumlu okul ikliminin oluşmasına fırsat tanınmak- tadır. Okul ve toplum arasında bir köprü kurularak çocukların sosyal farkındalık becerilerine katkı sunulmaktadır (Bkz. şekil 3).

Dünya Çapında Uygulanan SDÖ Programlarında Aile Katılımı Örnekleri

Program İsmi	En Başarılı Yönü
Conjoint Behavioral Consultation (Birleşik Davranışsal Danışma)	Ortak hedef belirleme Sorumluluk paylaşımı
Parent-Teacher Action Research Team (Ebeveyn-Öğretmen Eylem Araştırması Ekibi)	Veriye dayalı planlama yapma
Family Check-Up with School Intervention (Okul Müdahalesiyle Aile Kontrolü)	Geribildirim alma Ailenin ihtiyacına göre kaynak belirleme
Second Step (İkinci Adım)	Tematik oyun kartları ve ev etkinliği tasarlama
Caring School Community (Özenli Okul Topluluğu)	Destekleyici ilişkiler kurma

Şekil 3. Programların başarılı yönleri

Türkiye’de aile katılımı programlarında SDÖ

İkinci Adım Programı (Second Step)

Türkiye’de uygulanan İkinci Adım programı, erken çocukluk eğitiminden ve ortaokul son sınıfa kadar, çocukların sosyal ve duygusal gelişim alanlarını desteklerken ailelerin de katılımını hedeflemektedir (‘İkinci Adım’, t.y.). Türkiye, ABD’de eğitici eğitimini tamamlayan ekip üyeleri sayesinde İkinci Adım ile 2008’de tanışmıştır. 2009’da faaliyetlerini arttıran İkinci Adım’ın Türkçe çevirileri Committee for Children tarafından onaylanmış; pilot çalışma talebiyle gerekli yerlere başvurulmuştur. 2013 yılında, uyarlanan erken çocukluk programının pilot çalışmaları, Anne Çocuk Eğitim Vakfı (AÇEV) desteğiyle başta İz Çocuk Gelişim Merkezi’nde olmak üzere çeşitli kurum ve kuruluşta başlamıştır; çalışmalara devam edilmektedir.

Programın belirlenen hedeflerinden bazıları şunlardır: Çocuklarda öz düzenleme ve empati kurma becerilerini geliştirmek, beynin yürütücü işlevini yerine getirmesini sağlamak, duyguların

kontrol edilmesine yardımcı olmak ve sosyal ilişkilere katkıda bulunmak. Tüm bu çıktıları hedefleyerek; İkinci Adım, çocukların sağlıklı, huzurlu ve destekleyici bir okul ortamında bulunmasına, okulda olumlu bir iklimin sağlanmasına ve aile-okul iletişiminin artmasına katkıda bulunmaktadır ('İkinci Adım', t.y.).

Program dahilinde hazırlanmış, erken çocukluk ve ilkökul için farklı olmak üzere "Empati Eğitimi, Dürtü Kontrolü ve Problem Çözme ve Öfke Yönetimi" konularını kapsayan ünite kartları, aktivite kartları ve ev etkinlikleri vardır. Ünite kartları sayesinde, öğretmenler sınıf içinde kullanabilecekleri ek materyale sahip olurlar. Böylelikle, öğretmen konuları çocuklara aktarırken ünitelere ait kartlardaki çeşitli senaryolar ile çocukların sosyal ve duygusal gelişim alanları da desteklenmektedir. Öğitmenler, eğitim içeriklerini doğru bir şekilde kullanabilmek ve azami fayda sağlamak için İkinci Adım ekibi tarafından verilen eğitici eğitimini alır; video ile eğitici eğitimlerine ulaşabilir. Aynı zamanda, kartların bir yüzünde senaryolar olurken diğer yüzünde de öğretmenlerin programı uygularken faydalanabileceği bilgiler yer almaktadır. Böylelikle, programın öğretmenler tarafından kullanılabilirliği ve sürdürülebilirliği de desteklenmiş olmaktadır.

Program, kısa zaman dilimleri ile hafta içi her gün uygulanmaktadır. Örneğin, anaokulunda günde yedi-on dakikalık etkinliklere yer verilmektedir. Ünite kartlarının kullanıldığı küçük ve büyük grup aktiviteleri ile çocuklar için verimli bir ortam yaratma hedefi güdülmektedir ('İkinci Adım', t.y.). Gruplarda yapılan etkinliklerin pekiştirilmesi, ev içi sosyalleşmenin ve aile katılımının desteklenmesi için de bu aktiviteler ev etkinlikleri olarak evlere gönderilmektedir.

Lions Quest Yaşam Becerileri Programı (LQYBP)

Günümüzde SDÖ kapsamında saygın ve öncül programlardan biri olan Lions Quest Yaşam Becerileri Programı (LQYBP), 1975 yılında Amerika Birleşik Devletleri'nde başlatılmış; sosyal ve duygusal öğrenmeyi desteklemek amacıyla geliştirilmiştir. Türkiye'de ise Türk Lions Vakfı tarafından "Toplumsal Sorumluluk Projesi" olarak yürütülen LQYBP, 2008 yılından itibaren farklı üniversitelerden birçok akademisyenin katkısıyla Türkçeye

çevrilmiş ve kültürümüze uyarlanmıştır. Farklı yaş gruplarına ve gelişim alanlarına uygun olarak geliştirilen program kitapları ve seminerler ile Türkiye’de 4 binden fazla eğitime ulaşmıştır. Duygularını kontrol edebilen, sosyal ve duygusal becerilerde çocuklara rol model olabilen, sağlıklı iletişim kurabilen ve kendisini ifade edebilen öğretmenlerin var olmasına katkı sağlamayı hedeflemektedir (‘Lions Quest’, t.y.). Bu sayede, çocuklara SDÖ becerilerinin aktarılması ve onların da bu becerileri içselleştirmesi daha kolay ve hızlı olabilir.

Akademik başarı kadar sosyal ve duygusal başarının da önemi vurgulayan ve gerekliliğini belirten program, SDÖ becerilerinin örgün eğitime dahil edilmesini desteklemektedir. Bu amaçla, üniversitelerin eğitim fakültelerindeki öğretmen adaylarına ulaşarak, eğitici eğitimleri ve seminerleri düzenlemektedir. Programın temel amaçlarından biri de, gençlerde bağımlılığa karşı dayanıklılık ve toplumsal sorumluluk bilincini arttırmaktır. Dolayısıyla, yalnızca bireysel güçlenmeye değil toplumsal kalkınmaya da katkı sağlamaktadır.

Uyarlanan program kitabında, çocukların yaş gruplarına ve gelişim alanlarına uygun bir şekilde tasarlanan etkinlikler bulunmaktadır. Etkinlikler sayesinde, sınıfta ve okul içinde SDÖ’nün temel bileşenleri ele alınmakta; oluşturulmak istenen olumlu iklime katkı sağlayarak çocukların akademik ve sosyal becerilerinin gelişmesi desteklenmektedir. Örneğin, okul personeli ile iletişim halinde olmak ve onlarla birlikte bir etkinlik yapmak olumlu okul iklimi oluşturmada faydalı olabilir. Tıpkı okul personeli gibi, olumlu okul iklimi yaratmada aile katılımını da desteklemekte; program kitabında bulunan her temada aileler için çocuklarıyla birlikte yapabilecekleri etkinlik önerileri sunulmaktadır. Aynı zamanda, anasınıfı programı uyarlamasına ek olarak 2015 yılında “Ebeveynler için LQYBP” çalışması da tamamlanmıştır. Türkiye’de yapılan araştırmalar ile LQYBP’nin çocuklar üzerindeki olumlu katkıları ortaya konmuştur (Göl-Güven, 2016, 2017, 2019).

Özet

Kitabın bu bölümünde; aile katılımına genel bir bakış, aile katılımı programlarındaki beş temel SDÖ bileşeni, dünyadaki SDÖ programlarında aile katılımı örnekleri ve Türkiye’de aile katılımı programlarında SDÖ başlıkları incelenmiştir. Her bir başlık için oluşturulan özet aşağıda yer almaktadır.

Aile katılımına genel bir bakış:

- Erken çocukluk yıllarında başlayan ve hayat boyu devam eden sosyal ve duygusal öğrenme sürecinde, çocuklar çevreleri tarafından oldukça desteklenmektedir.

- Deneyimleriyle, gözlemleriyle ve düşünceleriyle yoğurdıkları gelişimlerinin en yakın şahidi ve destekçisi aileleridir (Kağıtçıbaşı, 2009). Aile bir bütündür; tüm üyeleri birbiriyle etkileşim halindedir. Dolayısıyla, aile üyeleri arasındaki dinamikler ve ilişkiler birbirini kolayca etkileyebilir.

- Sağlıklı bir ailede, bireyler arasında güvenli bir ilişki ve olumlu sosyal duygular vardır (Sheridan ve diğ., 2013). Bu noktada, olumlu sosyal duyguların oluşabilmesi için aile bireylerinin çocuğun gelişimine ve eğitimine sağladığı katılım çok önemlidir.

- Aile katılımının net bir tanımı yoktur ve çok boyutludur (Whitmarsh, 2009). Katılım; çocuğu okuluna bırakmak ya da uyumadan önce ona hikâye okumak gibi birçok şekilde sağlanabilir.

Aile katılımının altı temel bileşeni:

1. Etkili ebeveynlik

Okul tarafından organize edilen etkili ebeveynlik eğitimlerinde, çocuğun yaşına ve eğitim seviyesine göre ev düzeni oluşturma, çocuğun duygularının/düşüncelerinin farkında olma ve bunları kabul etme gibi konularda ebeveyn ve çocuk ilişkisine dair ipuçları ve pratik bilgiler verilebilir.

2. Sağlıklı iletişim

Aile katılımındaki temel amaçlardan biri ev ile okul arasın-

daki sağlıklı iletişim ve koordinasyon ile çocuğun gelişiminde ve eğitiminde ortak hareket etmeyi sağlamaktır. Bu doğrultuda, ebeveyn ve öğretmen arasında yüz yüze, e-posta ya da telefon ile iletişim kurulabilir (Fantuzzo ve diğ., 2000). Bunlara ek olarak, yıllık/aylık toplantılar organize edilebilir ve ev ziyaretleri gerçekleştirilebilir.

3. Evde öğrenme

Çocuğun öğrenme süreci ev ortamında da devam etmektedir. Örneğin, ince motor becerilerinin gelişmesi konusunda desteğe ihtiyacı olan bir çocuk evde ince motor pratikleri ile desteklendiğinde gelişimi olumlu yönde etkilenebilir.

4. Gönüllülük

Aile katılımı kapsamında, ebeveynler, zamanlarını, bilgilerini ve becerilerini gönüllü bir şekilde çocuklarının okulunda paylaşabilir (Epstein, 2001). Örneğin, diş hekimi bir anne, çocuğunun sınıfındaki çocukların diş sağlığını kontrol edebilir ya da ressam bir baba açık havada çocuklarla resim çalışması yapabilir.

5. Karar verici olma

Okulda ya da sınıfta bir karar verileceği zaman ebeveynlerin fikirleri alınmalı ve karar verme aşamasına ebeveynler dahil edilmelidir. Kendilerini ve çocuklarını etkileyen meselelerde ebeveynlere fikirlerinin sorulması kendilerini değerli ve güvende hissettirebilir.

6. Toplumla iş birliği kurma

Çeşitli sosyal hizmetler kapsamında da aile katılımı gerçekleştirilebilir. Örneğin, ebeveynler belediye ile iş birliği yaparak çocukların okul gezisi için kullanacağı servisi organize edebilir.

Aile katılımı programlarında SDÖ bileşenleri:

- Her aile katılımının farklı bir kazanımı ve çocukta geliştirdiği çeşitli beceriler vardır; bunlardan bazıları olumlu sosyal ilişki kurabilme, problem çözebilme ve sorumlu karar alabilme becerileridir (Durlak, 2015).

- Aile katılımı programları, aile-okul ve ev arasında güçlü bir köprü ve sağlıklı bir iletişim kanalı oluşturabilir. Ebeveynler ile öğretmenler arasında kurulan sosyal ilişki sayesinde, çocuklar

için güvenli ve istikrarlı bir öğrenme ortamı sağlanabilir.

- Çocukların da aktif olduğu bir aile katılımı programının olumlu çıktıları arasında duygudaşlık kurabilme, kendisinin ve karşısındakinin düşüncelerini anlayabilme ve duyguları kontrol edebilme becerileri vardır (Durlak, 2015).

- SDÖ becerilerini kapsayan, dünya çapında ve Türkiye’de uygulanan aile katılımı programları vardır.

Dünyadaki SDÖ programlarında aile katılımı örnekleri:

1. Conjoint Behavioral Consultation (CBC) (Birleşik Davranışsal Danışma)

Bu programda, ebeveynler ve öğretmenler çocuğun gelişiminde ortak hedef belirlemektedir. Partnerler, aynı hedef doğrultusunda sorumluluk paylaşımı yaparak iş birliği kurmaktadır. Bu sayede evde ve okulda benzer konularda desteklenerek çocukların öğrenme süreçlerine katkı sunulmaktadır. Program, çocuğun sosyal ve duygusal becerilerine ek olarak akademik başarısını da artırmıştır (Sheridan ve diğ., 2012).

2. Parent-Teacher Action Research Team (PTAR) (Ebeveyn-Öğretmen Eylem Araştırması Ekibi)

Bu programda, öğretmenler çocuktan ve ebeveynlerden kapsamlı bir şekilde veri toplamaktadır. Toplanan verileri analiz ederek ailenin ihtiyacını tespit ettikten sonra bu ihtiyaç doğrultusunda ebeveynler için eğitimler planlanmaktadır. PTAR programı, çocuklarda olumlu sosyal davranışları artırmış ve problemli davranışları azaltmıştır (McConaughy, Kay ve Fitzgerald, 1999).

3. Family Check-Up with School Intervention (FCU) (Okul Müdahalesiyle Aile Kontrolü)

Bu program, ebeveynlerin geri bildirimlerine ve ihtiyaç

duydukları kaynaklara odaklanmaktadır. Ebeveynler, ihtiyacı doğrultusunda kendileri için en iyi olacağını düşündükleri kaynağı seçmektedir. Seçim yaparken özgür olmaları programın olumlu etkisini artırmaktadır.

4. *Second Step (SS) (İkinci Adım)*

Bu program erken çocukluktan sekizinci sınıfa kadar olan yaş gruplarındaki çocukların sosyal ve duygusal becerilerini destekleyen bir müdahale programıdır. Tematik oyun kartları sayesinde çocuklara SDÖ becerilerini aktarmayı hedeflemektedir. Aynı zamanda ev etkinlikleri ile aile katılımını ve evde öğrenmeyi desteklemektedir.

5. *Caring School Community (Özenli Okul Topluluğu)*

Bu program, okulların özenli ve birbirini önemseyen bir topluluk olmasını ve çocuklara destekleyici öğrenme ortamları sunulmasını hedeflemektedir. Bu doğrultuda, okulların çevresiyle destekleyici ilişkiler kuran, çocuklarla ve ebeveynlerle iş birliği yapan ve ortak amaç yaratmayı hedefleyen bir yapı oluşturması desteklemektir (Solomon ve diğ., 1996).

• Dünyadaki SDÖ programlarının genel özellikleri şöyledir (Dishion ve Stormshak, 2007; Sheridan ve Kratochwill, 2008):

- * Aile ve eğitimci çocuğun eğitiminde eşit rol ve sorumluluğa sahiptir.
- * Şeffaf ve iki yönlü iletişim vardır.
- * Ailelerin ihtiyaçlarının belirlenmesi ve bu doğrultuda program yapılması önceliklidir.
- * Yapıcı geri bildirim barındırmaktadır.

Türkiye’de aile katılımı programlarında SDÖ:

* Türkiye’de uygulanan SDÖ programlarından ikisi İkinci Adım ve Lions Quest Yaşam Becerileri programıdır. Her ikisi de

uyarlanmış programlardır. Uyarlanan programların, kendisine ait eğitim materyalleri ve içerikleri bulunmaktadır.

* Programlar, çocuklara ve gençlere sorumlu birey olma, toplumsal farkındalığa sahip olma ve olumlu sosyal davranış sergileme gibi sosyal ve duygusal beceriler kazandırmayı hedeflemektedir.

* Ebeveynleri de öğrenme ve gelişme sürecine dahil eden programlar, çocukların yalnızca sosyal gelişimine değil akademik başarılarına da katkıda bulunmaktadır.

Sonuç

Gelişim ve değişim halinde bulunan çocukların en temel öğrenme araçları çevresindekilerdir: Aileleri, arkadaşları, öğretmenleri... Dolayısıyla, çocuğun öğrenme sürecinde birçok etki ve çocuğu etkileyen vardır. Etkileyenlerin başında ise ebeveynler gelmektedir. Ebeveynlerin bilinçli ve katılımcı tutumu, çocukların sosyal, duygusal, bilişsel ve akademik başarılarına katkı sağlamaktadır. Okul ve aile iş birliği sayesinde, gelişim alanlarındaki olumlu çıktılar artmaktadır. Sosyal ve duygusal öğrenme becerilerini kapsayan aile katılımı programlarının amacı, çocuklarda öz farkındalık, öz yönetim, sosyal farkındalık, ilişkiler becerileri ve sorumlu karar alabilme becerilerini desteklemek olmalıdır.

Öneriler

Dünya’da örnekleri çokça görülen, temel SDÖ bileşenlerini içeren aile katılımı programlarının yaygınlaşması ve Türkiye’de de uygulanması oldukça önemlidir. Çocuk, aile ve eğitim üzerine çalışmalara katkı sunan çeşitli sivil toplum kuruluşları ve kurumlar SDÖ bileşenleri dahilinde programlar oluşturmali, planlama yapmalı ve uygulamalıdır. Yalnızca çocukların hedef alınmadığı, yetişkinlerin ve ebeveynlerin de SDÖ becerilerini geliştirmeye devam edebilecekleri platformlar oluşturulmalı ve bu konuda toplumda farkındalık sağlayacak projeler plan-

lanmalıdır. Çocuklarda SDÖ becerilerinin gelişmesindeki temel etkenlerden biri çevrelerinde SDÖ becerilerine hâkim ve onları yeterince kullanabilen bireylere sahip olmalarıdır. Ek olarak, bölümde bahsi geçen aile katılımı programlarında da çocukların aileleri ve öğretmenleri arasında kurulacak iş birliğinin temel prensiplerini de SDÖ becerileri oluşturmaktadır.

Var olan aile katılımı projelerinde ya da erken müdahale programlarında, SDÖ bileşenlerine eskisinden daha fazla yer ayrılmalı ve çeşitlendirilmelidir. Sadece çocukların akademik bilgi ve becerilerine odaklanmak yerine, onların sosyal ve duygusal gelişimleri de dikkate alınmalıdır. Unutulmamalıdır ki sosyal ve duygusal anlamda gelişmekte olan çocuklar, akademik ve bilişsel olarak da daha hızlı ve doğrudan gelişebilir.

Son olarak, Milli Eğitim Bakanlığı'nın (MEB) tüm kademe-lerinin eğitim programları, SDÖ içeriği ile zenginleştirilmeli ve bu yapılırken aile katılımı bileşeni unutulmamalıdır. Beş temel becerinin ayrıntılı bir şekilde incelendiği, her birisinin örneklerle açıklandığı ve öğretmen için uygulamaların bulunduğu rehber niteliğinde çalışmalar yapılmalıdır. Bu çalışmalarda ebeveynlerin yer alması ve çocuk gelişiminin bütüncül ele alınması, tüm paydaşların ortaklaşa çalışmasını sağlayan öncül bir kuvvet olabilir.

Sözlük

C

Caring School Community (SCS): Özenli Okul Topluluğu
Child Development Project (CDP): Çocuk Gelişimi Projesi
Conjoint Behavioral Consultation (CBC): Birleşik Davranışsal Danışma (CBC)

D

Distal: Uzaksak

F

Family Check-Up with School Intervention (FCU): Okul Müdahalesiyle Aile Kontrolü

M

Multi-tier: Çok katmanlı

P

Parent-Teacher Action Research Team (PTAR): Ebeveyn-Öğretmen Eylem Araştırması Ekibi
Proximal: Yakınsak

S

Second Step (SS): İkinci Adım

U

Universal tier: Evrensel katman

Kaynakça

Ansari, A., ve Gershoff, E. (2015). Parent involvement in Head Start and children's development: Indirect effects through parenting. *Journal of Marriage and Family*, 78(2), 562-579. doi:10.1111/jomf.12266

Arabacı, N. (2014). *Her yönüyle okul öncesi eğitim*. (Ed.Aksoy, A.B.) Ankara: Hedef Basın Yayın.

Bandura, A. (1969). Social learning of moral judgments. *Journal of Personality and Social Psychology*, 11(3), 173-199.

Blase, K., ve Fixsen, D. (2013). *Core Intervention Components: Identifying and Operationalizing What Makes Programs Work*. Washington, DC: Office of the Assistant Secretary for Planning and Evaluation, U.S. Department of Health and Human Services.

Bronfenbrenner, U. (1974). Is early intervention effective? *Teachers College Record*, 76(2).

Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist*, 32(7), 513-531. doi:10.1037//0003-066x.32.7.513

CASEL (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning). (2012). *Effective social and emotional learning programs*.

Dishion, T. J., Nelson, S. E., ve Kavanagh, K. (2003). The Family Check-Up with high-risk young adolescents: Preventing early-onset substance use by parent monitoring. *Behavior Therapy*, 34(4), 553-571. [https://doi.org/10.1016/S0005-7894\(03\)80035-7](https://doi.org/10.1016/S0005-7894(03)80035-7)

Dishion, T. J., ve Stormshak, E. A. (2007). *Intervening in children's lives: An ecological, family-centered approach to mental health care*. Washington, DC, US: American Psychological Association.

Dunst, C.J., Trivette, C. M. ve Hamby, D. W. (2007). Meta-analysis of family-centered help giving practices research. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*, 13, 370-378.

Durlak, J. A. (2015). *Handbook of social and emotional learning: Research and practice*. New York: The Guilford Press.

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. doi:10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x

Epstein, J. L. (2001). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Boulder, CO: Westview Press.

Epstein, J. L. ve Salinas, K. C. (1999). *School and Family Partnerships Encyclopedia of Education Research*, 6th edition, New York: Macmillan.

Epstein, J. L., Salinas, K. C., ve Van Voorhis, F. L. (2001). *Teachers Involve Parents in Schoolwork (TIPS) manuals and prototype activities for the elementary and middle grades*. Baltimore: Center on School, Family, and Community Partnerships, Johns Hopkins University.

Fantuzzo, J., Tighe, E., ve Childs, S. (2000). Family Involvement Questionnaire: A multivariate assessment of family participation in early childhood education. *Journal of Educational Psychology*, 9,367-376.

Frey, K., Hirschstein, M., ve Guzzo, B. (2000). Preventing aggression by promoting social competence. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 8, 102-113.

School-Family Partnership Resources. (t.y.). <https://casel.org/school-family-resources/> adresinden alınmıştır.

Göl-Güven, M. (2016). The Lions Quest Program in Turkey: teachers' views and classroom practices. *The International Journal of Emotional Education*, 8(2), 60-69.

Göl-Güven, M. (2017). The effectiveness of the Lions Quest Program: Skills for growing on school climate, students' behaviors, perceptions of school, and conflict resolution skills. *European Early Childhood Education and Research Journal*, 25(4), 575-594. Doi: 10.1080/1350293X.2016.1182311

Göl-Güven, M. (2019). Lions Quest Yaşam Becerileri Programının Türkiye'deki uygulama örneği. *Mehmet Ersoy Eğitim Fakültesi Dergisi*, 50, 254-282.

Harvard Family Research Project (2006). 3 Garden Street, Cambridge, MA 02138.

Henderson, A. T. ve Mapp, K. L. (2002). *A new wave of evidence: The impact of school, family, and community connections on student achievement*. Austin, TX: National Center of Family and Community Connections with Schools: Southwest Educational Development Laboratory.

Home. (t.y.). <https://www.lions-quest.org/> adresinden alınmıştır.

Honig, A. S. (1982). Parent involvement in early childhood education. *Handbook of research in early childhood education* (426-455). New York: Free Press.

İkinci Adım (t.y.). <https://www.ikinciadim.org/> adresinden alınmıştır.

Jeynes, W. (2012). A meta-analysis of the efficacy of different types of parental involvement programs for urban students. *Urban Education*, 47(4), 706-742. doi:10.1177/0042085912445643

Kagitcibasi, C. (2009). *Family and human development across cultures: A view from the other side*. New York: Psychology Press.

Kohen, D. E. (1998). Parenting behaviors: Associated characteristics and child outcomes. *Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering*, 58(9-B), 5163.

Kreider, H. (2006). Family Involvement: What Does Research Say? (t.y.) <https://www.gse.harvard.edu/news/uk/06/07/family-involvement-what-does-research-say> adresinden alınmıştır.

Lockwood, P. L., Seara-Cardoso, A., ve Viding, E. (2014). Emotion Regulation Moderates the Association between Empathy and Prosocial Behavior. *PLoS ONE*, 9(5). doi:10.1371/journal.pone.0096555

McClelland, M. M. ve Morrison, F. J. (2003). The emergence of learning-related social skills in preschool children. *Early Childhood Research Quarterly*, 18, 206-224.

McConaughy, S. H., Kay, P. J. ve Fitzgerald, M. (1998). Preventing SED through parent-teacher action research and social skills instructions: First year outcomes. *Journal of Social and Behavioral Disorders*, 6, 81-93.

McConaughy, S. H., Kay, P. J., ve Fitzgerald, M. (1999). The achieving, behaving, caring project for preventing ED: Two-year outcomes. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 7, 224-239.

McConaughy, S. H., Kay, P. J., ve Fitzgerald, M. (2000). How long is long enough? Outcomes for a school-based prevention program. *Exceptional Children*, 67(1), 21-34. <https://doi.org/10.1177/001440290006700102>

Morrison, T. (2003) *Staff Supervision in Social Care*. Ashford Press: Southampton.

Nokali, N. E., Bachman, H. J., ve Votruba-Drzal, E. (2010). Parent involvement and children's academic and social development in elementary school. *Child Development*, 81(3), 988-1005. doi:10.1111/j.1467-8624.2010.01447.x

Peterson, D. (1989). Parent Involvement in the Educational Process. ERIC Clearinghouse on Educational Management. ED 312 776.

Saracostti, M., Lara, L., Martella, D., Miranda, H., Miranda-Zapata, E. D., ve Reiningger, T. (2019). Influence of family involvement and child-

ren's socioemotional development on the learning outcomes of Chilean students. *Frontiers in Psychology*, 10. doi:10.3389/fpsyg.2019.00335

Sheridan, S. M., ve Kratochwill, T. R. (2008). *Conjoint behavioral consultation: Promoting family-school connections and interventions*. New York: Springer.

Sheridan, S. M., Rispoli, K. M., ve Holmes, S. R. (2014). Treatment integrity in conjoint behavioral consultation: Conceptualizing active ingredients and potential pathways of influence. *Treatment Integrity: A Foundation for Evidence-based Practice in Applied Psychology*, 255-278. doi:10.1037/14275-012

Social-Emotional Learning Programs. (t.y.). <https://www.cfchildren.org/adresindenalınmıştır>.

Social Skills Training. (t.y.). <https://ies.ed.gov/ncee/wwc/Intervention/763adresindenalınmıştır>.

Solomon, D., Battistich, V., Watson, M., Schaps, E., ve Lewis, C. (2000). A six-district study of educational change: Direct and mediated effects of the child development project. *Social Psychology of Education*, 4, 3-51, (3) (PDF) *Features Of Interpersonal Relationships Between Teenagers Inclined To Victim Behavior*.

Solomon, D., Watson, M., Battistich, V., Schaps, E., ve Delucchi, K. (1996). Creating classrooms that students experience as communities. *American Journal of Community Psychology*, 24(6), 719-748.

Waanders, C., Mendez, J.L, ve Downer, J. (2007). Parent characteristics, economic stress, and neighborhood context as predictors of parent involvement in preschool children's education. *Journal of School Psychology*, 45, 619-636. doi:10.1016/j.jsp.2007.07.003

Walberg, H. (1984). Families as partners in educational productivity. *Phi Delta Kappan*, 65, 397-400.

Whitmarsh, J. (2009). Othered voices: asylum-seeking mothers early years education. *European Early Childhood Education Research Journal*, 19(4), 535 – 551.

Bölüm 6

Öğretmenlerin SDÖ Bilgileri, İnançları ve Uygulamaları

Esra Özkara

Giriş

Öğretmenlerin kendi duygusal yeterlilikleri, onların daha iyi bir sosyal ve duygusal öğrenme öğretmeni olmalarını sağlayabilmektedir. Öğretmenler duyguların değerine inandıklarında ve çocukların duygularına ilgi gösterdiklerinde, çocukların kendi ve başkalarının duygularını güçlendirebilecekleri sınıf ortamları inşa etmeleri daha olasıdır. Ayrıca, çocukların duyguları ifade etme, düzenleme ve anlama becerileri, kendileri hakkında olumlu bir benlik oluşturma ve kendilerini yönetmede onları desteklemektedir. Duygusal açıdan daha yetkin olan öğretmenler hem sınıfta daha fazla etkin olabilir hem de uygulamalarının çocuklardaki etkilerini daha iyi gözlemleyebilir. Öğretmenin SDÖ bilgisi sınıf içindeki uygulamalarını belirlemektedir. Öğretmenin SDÖ algıları, çocukların SDÖ becerilerini destekleyici öğrenme ortamları oluşturmada etkili olabilmektedir. Bu yüzden okul ortamında sosyal duygusal öğrenmenin devamlılığı ve sürekliliğini artırma açısından öğretmenin SDÖ bilgisi ve algısı önemlidir. Öğretmenin SDÖ bilgisi sınıf atmosferini, çocuklarla iletişimini ve uygulamalarını etkileyerek çocukların

gelişimlerini birçok yönden etkilemektedir. Bununla birlikte, nitelikli öğrenme ortamlarının oluşmasında SDÖ becerileri önemli rol oynamaktadır. Bu beceriler, öğretmen-çocuk ilişkisi, sınıf yönetimi, problem çözme gibi nitelikli öğrenme ortamları oluşturmada rol oynayan faktörleri etkilemektedir. Öğretmenlerin SDÖ ile ilgili ihtiyaç duyduğu ve geliştirmek istediği yönler vardır. Öğretmenlerin tasarladığı bir programı olduğu gibi sunmak için kaynaklara ve yetkinliğe sahip olarak kendi becerilerine güvenmeleri gerekmektedir. Öğretmenler, SDÖ ile ilgili daha çok bilgiye sahip olmak istediklerini, kendi sosyal duygusal becerilerini geliştirmeye ihtiyaç duyduklarını belirtmektedir. Bu bölümde öğretmenlerin SDÖ bilgisi, tutum ve inançları, SDÖ'nün öğretmen uygulamaları üzerindeki etkisi ve öğretmen uygulamalarından bahsedilmektedir.

Öğretmenlerin SDÖ bilgisi

Çocuklarda sosyal duygusal yetkinlik ve becerilerinin gelişmesinde öğretmen önemli bir rol oynamaktadır. Öğretmenlerin SDÖ gelişimi için uygun ortamlar oluşturulmasında da etkili bir güç oldukları bilinmektedir. Öğretmenlerin bu alandaki bilgisi, inançları, değerleri onların öğrenme basamaklarını oluşturmalarında etkilidir (Durlak, Domotrovich, Gullota ve Weissberg, 2016). Aynı zamanda öğretmenin sosyal duygusal yetkinlikleri, kendi duygusal yoğunluklarında, sosyal problem çözümlerinde gösterdiği tutum ve davranışlar çocuklar için bir model sağlamaktadır. Bu ayrıca çocukların öğrenmelerini etkileyerek sosyal duygusal becerilerinin gelişmesini sağlamaktadır. Bu yüzden, öğretmenlerin SDÖ alanındaki bilgileri, çocuklar için nitelikli öğrenme ortamlarının oluşmasında etkili olmaktadır.

Brackett, Reyes, Rivers, Elbertson ve Salovey'e (2012) göre öğretmenler SDÖ programlarının ana uygulayıcıları oldukları için, SDÖ hakkındaki tutumları ve destekleri, bu programların benimsenmesi, sürdürülebilirliği ve etkisi üzerinde büyük rol oynamaktadır. Öğretmenin SDÖ bilgisi ve SDÖ'ye olan güveni, öğretmenlik uygulamalarını etkileyen algı ve yargılarının anahtar göstergeleridir. Öğretmenlerin SDÖ uygulamaları

öğretmenlerin program uygulamasının bir parçası olarak sınıftaki stratejilerinin neler olduğu SDÖ algılarını gösteren faktörler arasındadır. Öğretmenin SDÖ algıları çocukların SDÖ becerilerini destekleyici öğrenme ortamları oluşturulmasında etkilidir (Collie, 2010). Erken çocukluk eğitim kurumlarında, özellikle SDÖ açısından öğretmenlerin güvenli ve uygun öğrenme ortamları sunarak çocukların gelişimlerini desteklemeleri gerekmektedir (Fischer, 2017). Öğretmenin SDÖ bilgisi sınıf atmosferini, çocuklarla iletişimini ve uygulamalarını etkileyerek çocukların gelişimlerini birçok yönden etkilemektedir. Öğretmen çocuklarla kurduğu güvenli bağ ve ilişki, oluşturduğu olumlu sınıf atmosferi ve SDÖ'ye yönelik sınıf uygulamaları ile çocukların sosyal ve duygusal gelişimine yönelik birçok becerisini desteklemektedir.

Greenberg ve Jennings'e (2009) göre öğretmenler duyguların değerine inandıkları ve çocukların duygularına ilgi gösterdiklerinde, çocukların kendi duygusal durumlarını anlama ve ifade etmelerini güçlendirebilecekleri sınıf ortamları inşa etmektedirler. Ayrıca, çocukların duyguları ifade etme, düzenleme ve anlama becerileri öz farkındalık ve öz yönetim başta olmak üzere birçok SDÖ becerisinin temelini oluşturmaktadır. Öğretmenlerin kendi duygusal yeterlilikleri, onların sınıfta çocukları destekleyen sosyal ve duygusal alanları kurgulamalarına ve SDÖ'ye yönelik çalışmalar yapmalarına temel oluşturmaktadır. Sosyal ve duygusal açıdan yetkin öğretmenler, çocuklarla destekleyici ve cesaretlendirici ilişkiler geliştirerek, öğrencilerin güçlü ve yeteneklerine dayanan içerikler tasarlayarak, içsel motivasyonu teşvik edecek şekilde davranış kılavuzları kurarak ve uygulayarak, çatışma durumlarında öğrencilere koçluk yaparak sınıf dinamiğini belirlemektedir. Ayrıca SDÖ algısı yüksek öğretmenler, çocuklar arasında iş birliğini teşvik etmek, saygılı ve uygun iletişim ve ileri sosyal davranış sergilemek için bir rol model oluşturmaktadır.

Öğretmenlerin SDÖ programlarının içeriğini etkili bir şekilde sunmaları için bu alanda bilgi ve yeterliliğe sahip olması gerekmektedir. (Durlak, Domotrovich, Gullotta ve Weissberg, 2016). Özellikle öğretmenin çocukların duyguları öğrenmelerine

yardımcı olmaları için eğitim programları hakkındaki bilgi sahibi olması gerektiği belirtilmektedir (Zinsser, Shewark, Denham ve Curby, 2014). Aynı zamanda, eğitim programı olmadan, öğretmenler çocukların duygusal yetkinlikleri geliştirmelerine yardımcı olma konusunda zorluklar yaşayabilmektedirler. Aynı çalışmada SDÖ eğitiminin değerli ve önemli olduğuna inanan öğretmenlerin onu örgün modelleme, örnekleme ve destekleme ile çocuklarla düzenli etkileşim içinde olarak SDÖ'yü eğitim programı bağlamına dahil ettikleri belirtilmektedir.

Öğretmenler SDÖ programları ile ilgili farklı görüşlere sahip olabilmektedir. Öğretmenler, SDÖ uygularken standartların çoğunun gerekli olduğuna inanmaktadır, çünkü SDÖ akademik başarıya, daha iyi bir okul ortamına ve her seviye ve farklı ihtiyacı olan bireylerde başarılı duygusal gelişime katkıda bulunmaktadır. Ancak standartları uygulayan öğretmenlerin oranı anlamlı derecede düşüktür (Fischer, 2017). SDÖ uygulamaları için belirli bir standarda bağlı kalma konusunda öğretmenlerin farklı görüşlere sahip olduğu, bazı öğretmenlerin programa bağlı standartları uygulamadıkları anlaşılmaktadır. Çünkü, SDÖ her çocuğun kendi ihtiyacını temel alarak gelişir. Bu yüzden öğretmenler belirli bir programa bağlı kalmanın gereksiz olduğunu düşünebilmektedir.

Humphries, Williams ve May (2018) çalışmasında, öğretmenler SDÖ programı ve içeriği hakkında görüşler belirtmiştir. Genel olarak, öğretmenler, sınıfları için SDÖ içeriğini ve uygulamalarını istediklerini ancak bunun için yazılı bir programa ihtiyaç duyduklarını ifade etmiştir. Ancak, çalışmada bazı öğretmenlerin ise yazılı eğitim programının SDÖ programlarını etkin bir şekilde uygulama yeteneklerini sınırladığına inandıkları, yaratıcı özgürlüklerine kısıtlamalar getirdiğine bahsedilmektedir. Ayrıca çalışmada eğitim programı ve program içeriğine yönelik görüşlerden de bahsedilmektedir. Öğretmenler, programların öğrencilerin kültürel geçmişini temsil etmesi gerektiğini, programda yer alan karakterlerin aynı ırksal ve etnik kökene sahip olmasını istememekle kalmamış, aynı zamanda arka plandaki bağlamları, etkinlikleri ve programda temsil edilen deneyimleri toplumdaki çocukların deneyimlerini yansıtmalarını da istemişlerdir.

Öğretmenlerin kültürel ilişki düzeyini öğrencilerin eğitim programı ile aktif olarak etkileşime girmesinin bir yolu olarak gördüğü belirtilmektedir.

Holmes (2017) çalışmasında yetişkinlerin SDÖ'yü kendi yaşamlarında nasıl uygulayabileceklerine dair yöntemlerle ilgili bilgi sahibi olduklarından ve öğretmenlerin ise SDÖ'yü çocuklara ne şekilde aktarmaları gerektiğinin öneminden bahseder. Çalışmada ayrıca öğretmenlerin programa yönelik ihtiyaçlarının olduğundan bahsedilmektedir. Bu ihtiyaçlar şu şekilde sıralanmıştır: (a) öğretmenlerin SDÖ bilgisinin eksik olması, (b) bu alanda desteğe ihtiyaç duymaları ve (c) SDÖ eğitimlerinin yetersiz olması. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin bu alanda daha fazla desteklenerek sınıflarda SDÖ becerilerine yönelik zengin ortamlar oluşturabilecekleri önerisi getirilmiştir.

Buchanan, Gueldner, Tran ve Merrell'in (2009) çalışmasında SDÖ programlarının uygulanmasıyla ilgili öğretmenlere güven hakkında soru sorulduğunda, öğretmenlerin neredeyse yarısının (%45,1) kendinden biraz emin olduklarını, %31,1'inin kendilerine güvenmediklerini, %22'sinin kendilerinden emin olmadıklarını ortaya koymuştur. Ayrıca, öğretmenlerin çoğunluğu (%67,4) sınıflarında bir SDÖ müfredatının uygulandığını, yarıdan fazlası (%54,5) SDÖ programını kendilerinin uyguladıklarını, küçük bir yüzde ise başka bir kişinin programı uyguladığını ifade etmiştir. Öğretmenlerin yarısı SDÖ programını kendi sınıflarında (%50,4) uygulamak zorunda olduğunu, %14'ünün ise uygulama zorunluluğunun olmadığını ve %18,6'sı ise SDÖ'yü bilmediğini belirtmiştir. Araştırmalarda öğretmenlerin SDÖ içeriği ve uygulamaları ile ilgili deneyimlerinin çok olmadığı; ancak, nasıl tasarlanması gerektiği de dahil olmak üzere müfredat hakkında güçlü fikir ve önerilerinin olduğu belirtilmiştir. Özellikle, öğretmenlerin, SDÖ programı ve materyallerini, öğrencilerin kültürel arka planını, sadece öğrencilerin ırksal ve etnik arka planlarını değil aynı zamanda kentsel bağlamları da dikkate alarak, çok boyutlu şekillerde yansıtmasını istediği ifade edilmektedir (Humphries, Williams ve May, 2018).

Öğretmenlerin SDÖ tutumları, inançları ve algıları

Öğretmenlerin algıları ve inanışları onların öğretmenliklerini etkileyen önemli bir faktördür (Bandura, 2001). Öğretmenlerin bu algıları öğrenme ortamlarının nasıl oluşturacağını, içeriğin nasıl planlandığını ve uygulanacağını belirlemektedir (Gill ve Fives, 2015). Öğretmen inançları, öğretmen uygulamaları ve deneyimleriyle ayrılmaz bir şekilde iç içedir. Öğretmenlerin SDÖ algıları, önemi ve gerekliliğiyle ilgili bakış açıları bu alanda beceri gelişimine destek olacak yaklaşım ve uygulamalarını şekillendirmektedir.

SDÖ çocukların yaşamlarını birçok yönden etkilemektedir ve onların yaşamlarına katkı ve getirisi çoktur. Buchanan, Gueldner, Tran ve Merrell'in (2009) çalışmasında öğretmenlerin çoğunun SDÖ'nün okul ve yaşamındaki önemini algıladıkları ve %96,2'si SDÖ becerilerinin akademik sonuçları arttırdığı fikrini desteklediği belirtilmektedir. SDÖ, çocukların sosyal ve duygusal becerilerini desteklediği gibi onların gelecek yaşamlarındaki okul yaşamı ve başarılarına da önemli katkı sağlamaktadır. Erken yaşlarda desteklenen duygu farkındalığı, duygu düzenleme, sosyal ilişki becerileri, karar verme alanlarının, ileriki yaşlarda karşılaşılan sosyal ve duygusal problemlerin çözümünü kolaylaştırdığı, okul ve akademik başarıyı olumlu yönde etkilediği bilinmektedir.

SDÖ öğretmenler tarafından farklı şekillerde algılanmaktadır. Humphries, Williams ve May'in (2018) çalışmasında erken çocukluk dönemi öğretmenlerinin çocukların sosyal duygusal yetkinlikte (SDY) sağlam bir temele ihtiyaçları olduğuna inandıklarını göstermiştir. Bu çalışmaya göre öğretmenlerin öğrencilerin sosyal-duygusal gelişimlerini teşvik etmede bir çeşit sorumluluğu olduğu belirtilmektedir. Bu sorumluluk konusundaki bakış açılarının bir kısmı, öğretmen rolüne ilişkin algılarını değiştirmektedir. Öğretmenlerin duyduğu bu sorumluluk, öğrencilerin sosyal ve duygusal gelişiminin desteklenmesi gerektiği inancını örneklemektedir. Ayrıca, öğretmenlerin öğretmen olmanın ne anlama geldiğiyle ilgili kavramsallaştırmalarının temel bir bileşeni olarak görülmektedir. Bazı öğretmenler SDY'nin öğretme-

sinin kısmi sorumlulukları olarak görmektedir. Bu öğretmenler SDY gelişiminin ebeveynler tarafından yürütülmesi için ebeveynlerin desteklenmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Öğretmenler yalnızca kişisel ve mesleki sorumluluklarının değil, aynı zamanda öğrencilerinin sosyal duygusal yeterlilik ve beceri gelişimini desteklemek için ebeveynlerle ortak sorumluluklarının olduğuna inanmaktadır. Aile çocuk gelişiminin merkezinde yer alır ve ailenin yaşantısı ve çocukla kurduğu ilişki SDÖ becerilerinin gelişmesinde önemli rol oynar. Bu yüzden öğretmenler sosyal duygusal beceri çalışmalarının ağırlıklı olarak ebeveynler tarafından yapılması gerektiğini belirtmişlerdir (Zinsser, Shewark, Denham ve Curby, 2014). Öğretmenler sosyal duygusal yeterlilik becerilerinin sadece erken çocukluk düzeyinde teşvik edilmesi gerektiğini değil, üst sınıflarda da aynı zamanda yaygınlaştırılması gerektiğini belirtmişlerdir (Humphries, Williams ve May, 2018). Öğretmenler sosyal duygusal yeterlik gelişimini sadece küçük çocuklar için değil, tüm öğrencilerin başarısını kolaylaştıran bir beceri olarak görmektedirler (Greenberg ve Jennings, 2009).

Bridgeland, Bruce ve Hariharan'nın (2013) araştırma raporuna göre öğretmenler SDÖ'nün önemini ve faydalarının farkındadır. Öğretmenler SDÖ'nün çocuklarda olumlu davranışları pekiştirerek akademik başarıyı arttırdığını düşünmektedirler ve çocukların okul, iş ve yaşamlarında başarılı olmalarını sağladığını ifade etmektedirler. Ayrıca öğretmenler SDÖ'nün akademik başarıyı etkilediği gibi çocukların ilgi ve meraklarını arttırdığını, zorbalığı engelleyerek çocukların davranışlarını geliştirdiğini, sınıf ortamını olumlu etkilediğini ve çocukları gerçek yaşama hazırladığını düşünmektedir. Öğretmenler sosyal duygusal becerilerin öğretilbildiğini ve çocukların SDÖ ile duygusal bozukluk, depresyon, endişe, stres ve sosyal dışlanma gibi davranışları daha az yaşadıklarını belirtmiştir.

Aygün ve Taşkın (2016) çalışmasında, Türkiye'de öğretmenlerin SDÖ kavramını sosyal öğrenme ve sosyal alan kazanımları ile açıklamaya çalıştığı, bazılarının kavramı tanımlamakta zorluk yaşadığı, bazı öğretmenlerin ise sosyal duygusal öğrenmeyi empati ve iletişim kurma ve özgüven geliştirme olarak açıkladığı görülmüştür. Türkiye'deki öğretmenler sosyal duygusal

becerileri geliştirmede önce aile daha sonra kendilerinin önemli olduklarını vurgulamışlardır. Göl-Güven (2016) çalışmasında Türkiye’deki öğretmenlerin sosyal duygusal öğrenme ile ilgili düşünce ve uygulamalarını araştırmıştır. Bu araştırmada Türkiye’deki öğretmenlerin sosyal duygusal öğrenme becerilerini ve programın öneminin farkında oldukları, fakat programın ayrı bir ders olarak açılması konusunda net olmadıkları, sosyal duygusal öğrenmede öğrencilerin sosyal ve duygusal refahlarının aile geçmişine ve çocuğun gelişimine bağlı olduğunu vurguladıkları görölmüştür. Yine aynı çalışmada öğretmenler, eğitim programına ne zaman, nerede ve kim tarafından SDÖ içeriğinin ve uygulamalarının eklenmesi gerektiği hakkında fikirlerinin çok olmadığı belirtilmektedir. Türkiye’de öğretmenlerin SDÖ programlarının içeriği ve uygulamaları ile ilgili olumlu görüşlere sahip olduğu görölmektedir, ancak öğretmenlerin müfredatın gelişimsel yönlerini çok bilmemekle beraber daha çok anlık ihtiyaçlara göre aktiviteleri uygulamaya çalıştıkları ifade edilmektedir. Bu çalışmada üç başlık göze çarpmıştır. Öğretmenler sosyal ve duygusal öğrenme becerilerini, çocukların gelişimine (kendiliğinden bir olgunlaşma), okula alışmalarına (yıl sonuna doğru okulun kurallarına ve ortamına uyum göstermeleri) ve ailede bu becerileri kazanıp kazanmamış olmalarına bağlamıştır. Böylece dolaylı olarak da öğretmenler bunun bir programa ve müfredata dayandırılmasını gereksiz de görmüş olduklarını belirtmektedir.

SDÖ algısının uygulamalar üzerindeki etkisi

Öğretmenlerin SDÖ bilgileri, sosyal duygusal öğrenmeye verdikleri değer onların sınıf içindeki uygulamalarını, çocuklarla iletişimini, etkili ve nitelikli öğrenme ortamları oluşturmalarını etkiler. SDÖ’ye değer veren öğretmenler, SDÖ etkinliklerine gün içinde daha çok yer vererek çocukların becerilerini destekleyebilir. Ayrıca, sosyal duygusal öğrenmeye önem veren öğretmenler çocukları anlama, onlarla duygudaşlık kurma, duygulara değer verme, duyguların farkında olma, ifade etme, duyguları yönetebilme ve benzeri birçok sosyal duygusal beceriyi geliştirebilir. Sınıfın fiziksel ve sosyal

ortamı, sınıf kültürü ve iklimi öğretmenin sosyal duygusal öğrenmeye verdiği değerden etkilenmektedir. Sınıf içindeki görseller (duygular panosu, kurallar, problem çözmeye yönelik ipuçları vb.), çocukların problem çözümleri ve birbiri ile olan ilişkileri, çocuklar arasındaki yardımlaşma, iş birliği, çocukların duygularını ifade etme gücü gibi sınıftaki sosyal atmosfer ve öğretmen uygulamaları öğretmenin SDÖ'ye verdikleri değer ve SDÖ algılarıyla şekillenmektedir.

Öğretmenlerin duygulara ilişkin inançları SDÖ uygulamalarıyla ilgili olmaktadır. Zinsser, Shewark, Denham ve Curby'nin (2014) çalışmasında SDÖ'nün önemine çok inanan öğretmenlerin duygular ve SDÖ'nün değeri hakkındaki inançları, SDÖ stratejileri ve duygusal sosyalleşme olarak rollerinin algılanması bakımından SDÖ'yü orta derecede destekleyici olan öğretmenlerden farklılık göstermektedir. Destekleyici öğretmenler SDÖ'yü çok değerli ve günlük aktiviteleri ve öğrencilerle olan etkileşimlerinin bir parçası olarak görmektedir. Buna karşılık, SDÖ'nün önemine orta derece inanan öğretmenlerin sınıflarındaki duyguları tartışırken sadece belirli becerilere odaklanma eğiliminde oldukları belirtilmektedir. Bu öğretmenlerin birçoğunun, çocukları duygusal olarak hazırlamanın önemini kabul ettikleri açık olsa da, SDÖ'nün önemine daha çok inanan öğretmenlerin, SDÖ'nün günlük etkinliklerine ve öğrencilerle etkileşimlerine ne ölçüde dahil edildiğine dikkat etmekte olduğu belirtilmektedir. Çalışmaya göre orta derecede SDÖ inancına sahip öğretmenlerin çocuğa yakın olma, yanına oturma, etkileşimde bulunma, duyguları yönetebilme vs. gibi SDÖ'nün belirli yönlerine odaklanma eğiliminde olduğu ifade edilmektedir. Aynı çalışma öğretmenlerin SDÖ'ye değer verdiğini ve sosyal duygusal yeterliliği içeren becerileri anladıklarını göstermektedir.

Öğretmenden kaynaklı birçok faktör SDÖ programlarının uygulanışını etkilemektedir. Öğretmenin programa karşı olumlu tutumu, motivasyonu, yetenek ve becerilerine karşı güveni programın uygulanışını etkilemektedir. Bu da öğretmenlerin sınıftaki sosyal duygusal öğrenme uygulamalarını etkileyerek bu alandaki becerilerini geliştirmede ve programların sınıf

içinde uygulanışını belirlemede etkili olmaktadır (Schonert-Reichl, 2017).

Greenberg ve Jennings'e (2009) göre öğretmenlerin sosyal duygusal yeterlilik ve esenliği, sosyal sınıf atmosferini ve öğrenci çıktılarını etkilemektedir. Sosyal duygusal öğrenme yetkinlikleri öğretmen-öğrenci ilişkilerinin geliştirilmesine önemli bir katkı olarak görülmektedir. Çalışma, bir çocuğun duygularını tanıyan bir öğretmenin, bu duygularla ilişkili olabilecek bilişsel değerlendirmelerin ve bu bilişlerin ve duyguların öğrencinin davranışını nasıl motive ettiğini, öğrencinin bireysel ihtiyacına nasıl etkili bir şekilde cevap verebileceğinin altını çizmektedir. Bu çalışmada, sosyal duygusal yetkinliği daha yüksek öğretmenlerin daha etkili bir sınıf yönetimi gösterdiği, daha coşkulu oldukları, duygusal ifadelerini ve öğrenmenin coşkusunu ve tadını çıkarmayı teşvik ettiklerini ve öğrenci davranışlarını yönlendirmek ve yönetmek için duygusal ifadelerini ve sözlü desteğini ustalıkla kullandıklarından bahsedilmiştir. Ayrıca, yükseköğretim seviyesindeki öğretmenlerin sosyal ve duygusal programları daha etkili uyguladıkları, çünkü istenen sosyal ve duygusal davranışlarda çok iyi model oldukları ifade edilmektedir. Öğretmenlerin sosyal ve duygusal algıları, sınıfta doğal olarak ortaya çıktıkları gibi günlük durumlarda kapsamlı, sürece dayalı aktiviteler uygulama becerilerini desteklemektedir.

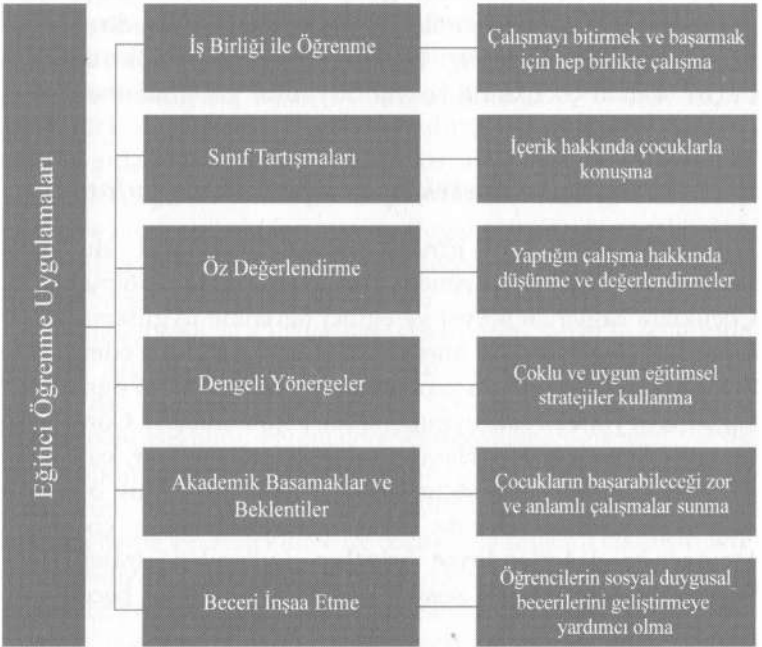
Öğretmenlerin SDÖ uygulamaları öğrencilerle ilişkilerinde yakınlık algılarıyla olumlu bir şekilde ilişkilendirilmektedir. Ayrıca, öğretmenlerin SDÖ algıları SDÖ becerilerinin geliştirilmesine olan bağlılığı, öğrencilerle olan çatışma dereceleriyle de bağlantılıdır (Poulou, 2017). SDÖ'nün eğitimin değerli bir parçası olduğuna inanan öğretmenler örgün SDÖ programı bağlamında modelleme ve destekleme ile çocuklarla düzenli etkileşimlere girmektedir. Ayrıca, olumlu SDÖ inançları ve SDÖ'ye verilen değer SDÖ'nün uygulanması, programların açıklığı, programın etkinliği, içerik ve tamamlayıcı faaliyetlerin uygulanması ile ilişkili olmaktadır (Collie, Shapka, Nancy ve Martin, 2015).

Öğretmenin SDÖ uygulamaları

Öğretmenin SDÖ uygulamaları yapması için bu alanda bilgi ve beceriye sahip olması gerekmektedir. Öğretmenlerin SDÖ uygulamaları, bu uygulamalara günlük rutinde ne şekilde ve ne sıklıkla yer verdiği çocuklarda SDÖ becerilerinin gelişmesinde önemli rol oynamaktadır. Yoder (2013) öğretmen uygulamalarını iki başlık altında gruplandırmıştır: (a) sosyal öğrenme uygulamaları (öğrenci merkezli disiplinler, öğretmen dili, sorumluluk ve seçim, sıcak ve destekleyici) ve (b) eğitici öğrenme uygulamaları (iş birliği ile öğrenme, sınıf tartışmaları, öz değerlendirme, dengeli yönergeler, akademik adımlar, beklentiler ve beceri inşa etme). Çocuklar bu etkinliklere katıldığında hem öğretmen hem de çocuklar SDÖ becerilerini geliştirmektedir ve böylece daha destekleyici okul deneyimlerine sahip olabilmektedir. Öğretmenler sınıf içinde yaptığı uygulamalarla ve günlük rutindeki birçok alanda çocukların sosyal duygusal gelişimlerine destek olmaktadır.

SDÖ becerilerini destekleyen öğretmen uygulamaları

Öğretmenler gün içinde çocukların sosyal duygusal becerilerini geliştirmeyeyönelik birçok fırsatlarasahip olmaktadır. Çocuklara sağlanan sosyal ve eğitici öğrenme uygulamaları bu becerileri desteklemede önemli rol oynamaktadır. Yoder (2013) Şekil 1’de öğretmenlerin sınıf içinde sosyal duygusal öğrenmeyi sağlamaya yönelik bazı uygulamalarını sunmaktadır. Görüldüğü üzere öğretmenler çocuklara sunulan uygun içerikler, kullanılan dil, çocuklara sunulan seçim ve karar süreçleri, sıcak öğrenme ortamları, iş birliği içinde olma, sınıf tartışmaları, çocuklara tanınan öz değerlendirme fırsatları, kullanılan stratejiler ile yöntemlerle çocukların sosyal duygusal öğrenme becerilerini geliştirebilir.



Şekil 1. Öğretmenlerin SDÖ uygulamaları

CASEL’e (2017) göre öğretmenler çocukların sosyal duygusal öğrenme becerilerini etkili bir şekilde geliştirebilmektedir. Bunun

için öğretmenlerin kullanabileceği ve sosyal duygusal öğrenme-
de onların rollerini içeren bazı etkinlikler sunmaktadır. CASEL
(2017) öz farkındalık, öz yönetim, sosyal farkındalık, ilişki bece-
rileri ve sorumlu karar verme yeterliklerinden oluşan modelin-
de, farklılık gösteren öğretmen uygulama ve rolleri aşağıda yer
aldığı şekilde örneklendirilmiştir:

(a) Öz farkındalık ile ilgili uygulamalar

- Yaşa uygun belirli bir duyguyu ve duygunun fiziksel ve duygusal ipuçlarını tartışın. Kendilerini kızgın, mutlu, üzgün vb. hissetmelerine yardımcı olan fiziksel ipuçları nelerdir?
- Senaryolar hazırlayın ve öğrencilere her durumun veya deneyimin kendilerini nasıl hissettirebileceğini sorun.
- Çocuklarda, yaşa uygun sözcük bilgisini kullanarak farklı durumlarda yaşayabilecekleri duyguları tanımlamasını isteyen bir sınıf dersi etkinliği oluşturun. Örneğin: En sevdiğiniz bir akraba sizi dondurma yemeye götürürse nasıl hissederdiniz? Evcil hayvanınızın çok hasta olması durumunda nasıl hissederdiniz? Hastalanan arkadaşınızsa nasıl hissederdiniz?
- Çocukların duyguların davranışlarımızı nasıl ve niçin etkileyebileceğini tartışmalarına fırsat tanıyın, küçük grup tartışmaları kurun. Örneğin, Sinirlendiğimizde ne olur?

(b) Öz yönetim ile ilgili uygulamalar

- Sınıfta bireysel öz yönetim için ayrı bir yer belirleyin; örneğin, rahat köşe, mutlu yer, soğuma köşesi, okuma köşesi.
- Çocukların karar alma sürecine rehberlik etmek için duyguların farkındalıklarını nasıl kullanacaklarına dair onları uygun bir tartışmaya yönlendirin. Küçük çocuklarda bu, kızgın olduğunda hangi yetiştikenden yardım veya destek isteyebileceklerini düşünmek anlamına gelebilir. Daha büyük çocuklar/gençler için bu, bir karar vermeden önce, kendilerini kızgın veya incindikleri zaman, duraklamayı ve düşünmelerine

yardım etmek anlamına gelebilir, çünkü sakın olduğumuzda önemli kararlar almak daha iyidir.

- Duygularımızı ifade edebileceğimiz olumlu, yaşa uygun yöntemler hakkında tartışmalar yapın; örneğin, duygularınızı sözcüklerle ifade edin, resim çizin ya da nasıl hissettiğimizi yazın, bir sanat ya da medya projesi oluşturun, duygularımızı birlikte dans ederek gösterebilirsiniz.

(c) Sosyal farkındalık ile ilgili uygulamalar

- Hikayedeki karakterlerin nasıl hissettiklerini ve davranışların nedenleri hakkında konuşabilirsiniz.
- Bir resim gösterin ve/veya öğrencilerin yüz ifadeleri almasını ve karşısındakinin nasıl hissettiğini tanımlamasını sağlayın.
- Düzenli olarak başkalarının farklı durumlarda nasıl hissettiği hakkında konuşun.

(d) İlişki becerilerine yönelik uygulamalar

- Sosyal becerileri öğretin, örneklendirin; örneğin, yeni bir insanla nasıl tanışılır, konuşmaya nasıl başlanır, nasıl devam edilir, nasıl sorunsuz bir şekilde sonlandırılır.
- Çocuklara nazik ve kibar olma, teşekkür etme, özür dileme, rica etme, yardım isteme gibi söylem ve davranışları örneklendirin.
- Topluluk hizmeti etkinliklerini geliştirmek için öğrencilerle birlikte çalışın. Çevrelerine katkı sunabilecekleri iş paylaşımları yapmalarını sağlayın.

(e) Sorumlu karar vermeye yönelik uygulamalar

- Çocuklara etkili kararlar vermeleri için bir formül öğretin; örneğin, durun, sakın olun, sorunu tanımlayın, alternatifleri değerlendirin, bir seçim yapın, deneyin, yeniden değerlendirin

adımları gibi.

- Bir problemi çözme adımlarını açıkça tanımlayın. Var-sayımsal durumları birlikte değerlendirin ve problem çözme adımlarını izleyin.
- Bir seçim veya kararla karşı karşıya kaldıklarında, yaşa uygun şekillerde karar verme adımlarında çocukları destekleyin.

Nitelikli öğrenme ortamları oluşturmada SDÖ'nün etkisi

CASEL'e (2012) göre çocuklarda SDÖ becerilerini geliştirmek ve bu yeterliliği öğretmek için öğretmen bir derecede sosyal ve duygusal yeterliliğe sahip olmalıdır. Öğretmen çocukların duygularını tanımalı ve anlamalı, duygusal tepkilerinin başkalarını nasıl etkilediğinin farkında olmalıdır. Öğretmenler gün içinde birçok stres yaşamaktadır. Bu noktada, öğretmenlerin sosyal duygusal yeterlilikleri önemlidir, çünkü öğretmenlerin esenlikleri sınıf ortamını birçok açıdan etkilemektedir. Öğretmenlerin stresleriyle başa çıkma ve yönetme becerileri, çocukların duygusal ve öğretici destek sağlama becerilerini etkilediğinden, nitelikli sınıf iklimi oluşturmalarını sağlamaktadır. Bu aynı zamanda çocukların SDÖ becerilerini ve akademik becerilerini geliştirmek için de önemli olmaktadır. Öğretmenler yüksek düzeyde sosyal ve duygusal yeterliliğe sahipse, bu sınıf uygulamalarını, öğretmenlik becerilerini ve çocukların gelişimlerini olumlu yönde etkilemektedir.

Nitelikli öğrenme ortamlarının oluşmasında öğretmen ve çocuk ilişkisi çocukların gelişimlerini tahmin etmede önemli rol oynamaktadır; çünkü, sıcak, destekleyici ve duyarlı öğretmen-çocuk ilişkisi öğretmenlerin, çocukların öğrenme ve gelişimlerini destekleyecek stratejileri geliştirme ve uygulamada başarılı olmalarını sağlamaktadır (Early, Maxwell, Ponder ve Pan, 2017). Öğretmenin sosyal ve duygusal esenliği, sağlıklı öğretmen-öğrenci ilişkisi için önemlidir. Öğretmenlerin deneyimleri, davranışlarını, tutumlarını, duygularını ve öğretmen

ve çocuklar arasındaki etkileşimi etkilemektedir. Örneğin, öğretmen duygusal olarak düştüğünde veya sinirlendiğinde, çocukların duygularını ve gerçekte ne hissettiğini anlamada zorluk çekmektedir. Öğretmenler, kendi duygularıyla başa çıkmaya çalıştıkları için çocuklara destek ve yardım sağlayamamaktadır. Buna ek olarak, öğretmenler duygusal tepkilerinin, kendilerini rahatsız hissetmelerinin diğerlerini nasıl etkilediğinin farkında olamamaktadır. Bu durum, çocuklarla ilişkilerini etkilemektedir çünkü öğretmenlerin stres durumlarındaki davranışları ile olumlu duygulardaki davranışları arasında farklar vardır. Bu dengesizlik çocukların zihinlerinde kafa karışıklığı yaratmaktadır. Her durumlarda çocukların duygularını anlamak önemlidir. Çocukların duygularını, ne hissettiklerini anlamaları ve ifade etmeleri gerekmektedir. Özellikle öğretmenin bu stres durumunda çocuklara nasıl davrandığı çocuklarla sağlıklı ilişkiler kurmada önemlidir. Örneğin, çocukları dinlemek, duygularını anlamak ve onlara destek olmak, öğretmen-çocuk ilişkisini güçlendirmektedir. Öğretmenler duygularını sağlıklı bir şekilde yönetirse, çocuklarla sağlıklı bir ilişki kurabilirler ve bu olumlu bir sınıf ortamı yaratır. Ayrıca, öğretmenlerin sosyal duygusal yeterliliği, çocukların SDÖ becerilerini geliştirmektedir, çünkü öğretmenler çocuklar için bir rol modelidir. Onların olumsuz duygularını yönetme biçimleri çocukların duygularına karşı tutumlarını ve onlarla ilişkilerini etkileyerek çocukların becerilerini geliştirmektedir. Ayrıca olumlu, destekleyici, duyarlı öğretmen çocuk ilişkisi, çocuklara kendini güvende hissettirir ve bu da çatışma problemlerinin çözümünü kolaylaştırarak nitelikli bir sınıf ortamı ve iklimi oluşturmada etkilidir.

Öğretmenlerin sosyal ve duygusal yeterlilikleri sınıf yönetimi uygulamalarını etkilemektedir. Sosyal ve duygusal yeterliliği daha yüksek olan bir öğretmen, çocuklar için daha yüksek düzeyde sınıf organizasyonuna eğitici destek sağlamaktadır (Durlak, Domotrovich, Gulloota ve Weissberg, 2016). Öğretmenin yaşadıklarının, performansını ve öğretme becerilerini etkilediğinin farkında olması önemlidir. Öğretmen baş etmesi zor duyguları yönetemezse, çocukların etkinliklere ve rutinelere katılımına zarar verir. Özellikle, çocukların zor

davranışları, öğretmenin öfke ve stres hissettiğinde kritik bir konu olmaktadır. Bu zamanlarda, bu davranışlar sınıf iklimini de olumsuz yönde etkilemektedir ve düşük sosyal ve duygusal yeterliliği olan öğretmenler zor davranışları yönetmekte zorlanmaktadır. Öğretmen duygusal olarak tükendiğinde çocukları cezalandırır, bu da çocuklara zarar verir ve çocukların sınıf rutinlerine ve etkinliklerine katılma motivasyonları düşer (Durlak, Domotrovich, Gulloota ve Weissberg, 2016). Bu, çocukların öğrenme sürecini olumsuz yönde etkileyerek nitelikli öğrenme ortamları oluşmasına engel oluşturmaktadır. Buna ek olarak, öğretmenin duyguları ve gün içindeki hisleri öğretme stratejilerini etkilemektedir. Örneğin, öğretmenler stres ya da öfke hissettiğinde, etkinlikleri organize etmek, planlamak ve uygulamak için etkili olamazlar; çünkü, kendi duygu yönetimini sağlamada etkili olamadığı için tüm çocukların aktif katılımını sağlama stratejilerini etkili bir şekilde kullanamazlar. Ayrıca, kendi duygularını anlamakta zorlanan ve yaşadığı duygusal yoğunlukla baş edemeyen öğretmenler sınıf yönetiminde etkili olamayarak çatışma durumlarını daha karmaşık hale getirmektedir ve problem çözme sürecini zorlaştırmaktadır. Tüm bu noktalar değerlendirildiğinde, öğretmenin sosyal ve duygusal yeterliliği ve esenliğinin, etkili ve nitelikli bir öğrenme ortamı sağlamada önemli olduğu görülmektedir.

Birçok SDÖ programı, çatışmalarla nasıl başa çıkılacağı konusunda pratik sağlayarak öğretmenlerin SDÖ yeterliliklerini geliştirir. Araştırmalar, daha iyi SDÖ becerilerine sahip öğretmenlerin daha fazla öz yeterliliğe ve öğretme zevkine sahip olduğunu göstermektedir (Durlak, Domotrovich, Gulloota ve Weissberg, 2016). Ayrıca, SDÖ programları, öğretmen stresinin temel nedeni olan öğrencinin olumsuz davranışlarını azaltarak öğretmenlerin stres düzeylerini azaltabilir. Öğretmenlerin stres düzeylerini azaltmanın ve öğrenci davranışını iyileştirmenin birçok olumlu etkisinden biri de öğrenci-öğretmen ilişkilerinin daha olumlu olmasıdır.

Öğretmenlerin kendi sosyal duygusal beceri ve yetkinlikleri çocuklarla ilişkilerini, sınıf yönetimini ve uygulamalarını etkilemektedir. Öğretmenlerin sosyal ve duygusal yeterlilikleri

ve esenlikleri çocukların SDÖ becerilerinin geliştirilmesinde rol oynamaktadır. Daha etkili ve nitelikli bir öğrenme ortamı sağlamak için öğretmenin sosyal ve duygusal yetkinliğini geliştirmek esastır.

Öğretmenlerin SDÖ ile ilgili ihtiyaçları

SDÖ programları uygulanırken öğretmenlere düzenli destek verilmesi önemlidir. Program ve performanslarına ilişkin yapıcı geri bildirimler aldıklarında, öğretmenlerin programı daha kolay, etkin ve samimi bir şekilde uygulama ve iyileştirme fırsatlarından yararlanmaları daha olasıdır. Bu noktada sınıflarda SDÖ becerilerini geliştirmeye yönelik öğretmenler tarafından ne tür uygulamalar yapıldığı ise önemli olmaktadır. Öğretmenler SDÖ becerilerini okullarda etkin bir şekilde uygulamak ve geliştirmek için ilçe ve okul liderlerinden güçlü desteğe ihtiyaçları olduğunu ifade etmektedir (Schonert-Reichl, 2017).

Humphries, Williams ve May'in (2018) çalışmasında öğretmenler, sınıfa gelip programı veren sosyal hizmet uzmanlarından veya okul psikolojik danışmanlarından dış yardım istediğini belirtmiştir. Öğretmenler, SDÖ'nün programlanması ve erken çocukluk eğitimi hakkında uzman olanlardan yardım isteme fikrinin dış yardımlarla sınırlı olmadığını belirtmiştir. Bu desteği yöneticilerin de beklediklerini ifade etmişlerdir. Bu tür bir destek, başarılı bir programın uygulanmasında kritik bir nokta olarak görülmektedir.

Öğretmenlerin kendi öğretim etkinliklerine veya yeterli destek alıp almadıklarına ilişkin inançları, SDÖ uygulama isteklerini de etkilemektedir. Öğretmenlerin istekleri ve inançları düşük olduğunda, SDÖ programları daha az başarılı olmaktadır. SDÖ uygularken öğretmenlere düzenli destek verilmesi tavsiye edilmektedir (Payton ve diğ., 2000). Program ve performanslarına ilişkin yapıcı geri bildirimler aldıklarında, öğretmenlerin programı daha kolay, etkin ve samimi bir şekilde uygulamaları ve belirtildiğinde iyileştirme fırsatlarından yararlanmaları daha muhtemeldir (CASEL, 2002). Öğretmenler, okulları ve sınıfları bağlamında sosyal ve duygusal zorlukları etkin bir şekilde yönetecek kaynağa sahip olmadıklarında, çocuklar daha düşük

düzeyde davranış ve performans sergilemektedir. Öğretmenler, öğrencinin sosyal duygusal yetkinliğini teşvik etmede tam veya kısmi bir sorumluluk üstlendiğinden bu işi başarılı bir şekilde yapmak için desteğe ihtiyaçları olduklarını ifade etmektedir (Greenberg ve Jennings, 2009).

Durlak, Domotrovich, Gullotta ve Weissberg'e (2016) göre öğretmenler SDÖ programının tümünü uygulamak için iyi ve bütünleştirici bir eğitimin gerekli olduğunu vurgulamaktadır. Ayrıca, öğretmenler sosyal duygusal gelişimi anlama ile ilgili daha geniş bir bilgiye sahip olmak istemektedir. Öğretmenler kendi sosyal duygusal yetkinlik ve becerilerini geliştirmeye ihtiyaçları olduğunu düşünmektedir. Böylece, kendinin farkında olma ve öz düzenleme becerileri sayesinde davranışlarını daha iyi kontrol ederek ve düzenleyerek çocuklar için daha uygun davranışlar modelleyeceklerine inanmaktadırlar. Burada SDÖ eğitimlerinin öneminden bahsedilebilir. Öğretmenlerin bu alanda yetkinlik ve becerilerinin geliştirilmesi ve etkili öğrenme ortamları oluşturulabilmesi için sosyal duygusal öğrenme alanında bazı düzenlemeler yapılmalıdır. Öğretmen yetiştiren ve eğitim programları ile ilgilenen kurumlarla iş birliği içinde çalışarak öğretmen eğitimleri desteklenebilir. Sosyal duygusal öğrenmenin içinde öğretmenlik lisans programlarında özelleştirme yapılarak bu alan farklı bir dal olarak daha nitelikli ve etkili öğretmenler yetiştirilebilir. Bu kitabın 7. ve 8. bölümlerinde hem öğretmen desteği için mesleki gelişim programları hem de yönetici desteğine yönelik geniş çaplı uygulamalarla ilgili bilgi paylaşımında bulunulmuştur.

Özet

- Bu bölümde SDÖ becerileri başlığı altında öğretmenlerin bilgi, tutum, inanç ve uygulamaları üzerinde durulmuştur.

- İlk olarak SDÖ bilgisi ve öneminden bahsedilmiştir. Öğretmenlerin SDÖ'nün önemine yönelik fikirleri ortaya koyulmuştur. Öğretmenler SDÖ'nün öneminin ve faydalarının farkındadır. Öğretmenler SDÖ'nün çocuklarda olumlu

davranışları pekiştirerek akademik başarıyı arttırdığını ve çocukları gerçek yaşama hazırladığını ifade etmektedir.

- Öğretmenlerin SDÖ algı, tutum ve inançlarının önemi ve tüm bunların öğrenme ortamlarının nasıl oluşturacağını, içeriğin nasıl planlandığını ve uygulanacağını belirlediği bilinmektedir. Aynı zamanda SDÖ'nün çocukların birçok yönden becerilerini geliştirdikleri ve akademik başarıyı sağladığı öğretmenler tarafından belirtilmektedir.

- Öğretmenlerin SDÖ algısının uygulamalar üzerindeki etkisi ve öğretmenlerin SDÖ uygulamalarından bahsedilmektedir. SDÖ'yü çok değerli gören öğretmenler bu becerileri geliştirmede günlük aktiviteleri öğrencilerle olan etkileşimlerinin bir parçası olarak görmektedir. Öğretmenin SDÖ bilgisi çocuklarla iletişimi, sınıf ortamı ve öğretmenlik uygulamalarını belirleyerek çocukların gelişimlerini destekleme ve nitelikli öğrenme ortamlarının oluşmasında öneminden bahsedilmiştir.

- Öğretmenlerin sosyal duygusal öğrenmenin önemine inandıkları ancak programlarla ilgili bazı ihtiyaçları olduğu görülmektedir. Öğretmenler SDÖ'yü uygulama konusunda düzenli desteğe ihtiyaç duyarak sosyal duygusal öğrenme ile ilgili daha çok bilgiye sahip olmak istemektedir.

- Son olarak, Türkiye'de öğretmenlerin SDÖ bilgisi, tutum, algı ve inançlarına değinilmiştir. Türkiye'de öğretmenler SDÖ becerilerinin önemine inanmalarına rağmen bu becerilerin daha çok aile tarafından geliştirilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir.

Sonuç

Bu bölümde öğretmenlerin sosyal duygusal öğrenme ile ilgili tutumları, inançları ve uygulamaları incelenmeye çalışılmıştır. Öğretmenlerin sosyal duygusal öğrenmeye karşı tutumları onların uygulamalarını şekillendirmektedir. SDÖ'yü destekleyici öğretmenler SDÖ'yü çok değerli ve günlük aktiviteleri ve öğrencilerle olan etkileşimlerinin bir parçası olarak görmektedir. Buna karşılık, SDÖ'nün önemine orta derece inanan öğretmenlerin uygulamalar-

da sadece belirli becerilere odaklanma eğiliminde oldukları belirtilmektedir. Öğretmenlerin SDÖ inançları, sosyal duygusal öğrenmeyi sağlayan nitelikli öğrenme ortamları oluşturmalarında etkili olmaktadır. Öğretmenlerin sosyal duygusal yetkinlikleri onların sınıf yönetimi, problem çözüm süreçlerini ve öğretmen çocuk ilişkisini etkilemektedir. Öğretmenlerin sosyal duygusal öğrenmenin önemine inandıkları ancak programlarla ilgili bazı ihtiyaçları olduğu görülmektedir. Öğretmenler SDÖ'yü uygulama konusunda düzenli desteğe ihtiyaç duyarak sosyal duygusal öğrenme ile ilgili daha çok bilgiye sahip olmak istemektedir. Türkiye'deki araştırmalarda, öğretmenlerin sosyal duygusal öğrenmeyi kazanımlar ile açıkladığı ve kendilerinden çok ailelerin bu becerilerin gelişmesinde daha çok rol oynadığı ifade edilmiştir.

Öneriler

Öğretmenlerin sosyal duygusal öğrenme programlarına önem verdikleri ancak uygulama ile ilgili desteğe ihtiyaçları olduğu bilinmektedir. Bu yüzden öğretmen eğitimlerinde sosyal duygusal öğrenme ile ilgili eğitim programlarına ağırlık verilebilir. Hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlerle öğretmenlerin bu alandaki beceri ve yetkinlikleri desteklenebilir. Öğretmenlerin kendi sosyal duygusal öğrenme becerilerini geliştirmesine yönelik çalışmalar yapılabilir ve bu yolla çocukların da bu becerileri geliştirmelerine destek olunabilir. Sadece öğretmen eğitimleri değil programın sürekliliği ve etkinliğini arttırmak için okul ve öğretmenlere destek olunması gerekmektedir. Sosyal duygusal öğrenmenin öğretmen eğitim ve yetiştirme programlarında yer alması uygun olur. Sosyal duygusal öğrenmede aile önemli bir yere sahiptir. Çocukların bu alandaki becerileri gelişimlerinde okul ve öğretmenin aile ile iş birliği sağlamasının önemi büyüktür. SDÖ hakkında aileyi bilgilendirerek çocukların bu becerilerini geliştirmede ailelerin rolleri hakkında eğitimler sağlanabilir. Bölüm sonunda sınıfta ve evde uygulanabilecek bazı SDÖ etkinliklerine yer verilmiştir. Bu ve benzeri etkinliklerin örnek olarak çoğaltılması öğretmenlerin ve ebeveynlerin çocuklarda bu becerileri geliştirmeleri için çeşitli fırsatlar sunmaktadır.

Sözlük

C

Competence building: Beceri inşa etme

E

Engaging activities: Meşgul edici etkinlikler

Explicit teaching: Açık öğretme

I

Instructional teaching and practices: Eğitici öğrenme uygulamaları

P

Prosocial behavior: İleri sosyal beceriler

S

Social and emotional competence: Sosyal ve duygusal yetkinlik

Social teaching practices: Sosyal öğrenme uygulamaları

Student-centered discipline: Öğrenci merkezli disiplinler

Kaynakça

Aygün, H. E. ve Taşkın, Ç. Ş. (2016). Öğretmen adaylarının gözüyle sosyal-duygusal öğrenmenin önemi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 1(12).

Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: an agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 1-26.

Brackett, M. A., Reyes, M. R., Rivers, S. E., Elbertson, N. A., ve Salovey, P. (2012). Assessing teachers' beliefs about social and emotional learning. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 30(3), 219-236.

Bridgeland, J., Bruce, M., ve Hariharan, (2013). *The missing piece: A national teacher survey on how social and emotional learning can empower children and transform schools*. Civic Enterprises with Hart Research Associates.

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.

CASEL. (2002). *Guidelines for effective social and emotional learning: Quality programs for school and lifesuccess*.

CASEL. (2017). *Sample teaching activities to support core competencies of social and emotional learning*.

Collie, R. J. (2010). *Social and emotional learning and school climate: Predictors of teacher stress, job satisfaction, and sense of efficacy* (yayımlanmamış yüksek lisans tezi). University of British Columbia, Vancouver, Canada.

Collie, R. J., Shapka, J. D., Perry, N. E., ve Martin, A. J. (2015). Teachers' beliefs about social-emotional learning: Identifying teacher profiles and their relations with job stress and satisfaction. *Learning and Instruction*.

Durlak, J. A., Domitrovich, C. E., Weissberg, R. P., ve Gullotta, T. P. (Eds.). (2016) *Handbook of social and emotional learning research and practice*. New York, NY: Guilford Press.

Early, D. M., Maxwell, K. L., Ponder, B. D., ve Pan, Y. (2017). Improving teacher-child interactions: A randomized controlled trial of making the most of classroom interactions and my teaching partner professional development models. *Early Childhood Research Quarterly*, 38, 57-70.

Fischer, N. S. (2017). Teacher perception of the social emotional learning

standards. *All Capstone Projects*. 282.

Gill, M. G., ve Fives, H. (2015). Introduction. In H. Fives, ve M. G. Gill (Eds.), *International handbook of research on teachers' beliefs* (pp. 1e10). New York, NY: Routledge.

Göl-Güven, M. (2016). The Lions Quest Program in Turkey: Teachers' views and classroom practices. *The International Journal of Emotional Education*, 8(2), 60-69.

Holmes, T. (2017). Perceptions in a Changing World: Teachers' Attitudes Towards the Implementation of Educational Innovations with a Focus on Social and Emotional Learning. *Doctor of Education in Teacher Leadership Dissertations*.

Humphries, M. L., Williams, B. V., ve May, T. (2018). Early childhood teachers' perspectives on social-emotional competence and learning in urban classrooms. *Journal of Applied School Psychology*, 34(2), 157-179.

Jennings, P. A., 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.

Payton, J. W., Wardlaw, D. M., Graczyk, P. A., Bloodworth, M. R., Tompsett, C. J., ve Weissberg, R. P. (2000). Social and emotional learning: A framework for promoting mental health and reducing risk behaviors in children and youth. *Journal of School Health*, 70, 179-185.

Poulou, M. S. (2017). Social and emotional learning and teacher-student relationships: Preschool teachers' and students' perceptions. *Early Childhood Education Journal*, 45(3), 427-435.

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> adresinden erişilmiştir.

Schonert-Reichl, K. A., Kitil, M. J., ve Hanson-Peterson, J. (2017). *To reach the students, teach the teachers: A national scan of teacher preparation and social and emotional learning*. A report prepared for the Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL). Vancouver, B.C.: University of British Columbia. <http://www.casel.org/wp-content/uploads/2017/02/SEL-TEd-Full-Report-for-CASEL-2017-02-14-R1.pdf> adresinden erişilmiştir.

The Tennessee Department of Education (2015). *Incorporating Social and Emotional Learning Into Classroom Instruction and Educator Effect-*

tiveness: A Toolkit for Tennessee Teachers and Administrators. https://www.tn.gov/content/dam/tn/education/safety/safe_sch/safe_sch_se_toolkit.pdf adresinden erişilmiştir.

WASA School Information and Research Service (2017). *Best practices in social-emotional learning*. https://www.wasa-oly.org/WASA/images/WASA/1.0%20Who%20We%20Are/1.4.1.6%20SIRS/Download_Files/LI%202017/Sept%20-%20Best%20Practices%20in%20Social-Emotional%20Learning.pdf adresinden erişilmiştir.

Yoder, N. (2013). *Teaching the whole child: Instructional practices that promote social and emotional learning in three instructional frameworks*. Washington, DC: Center on Great Teachers and Leaders.

Zinsser, K. M., Shewark, E. A., Denham, S. A., ve Curby, T. W. (2014). A mixed-method examination of preschool teacher beliefs about social-emotional learning and relations to observed emotional support: Teachers' SEL beliefs and emotional support. *Infant and Child Development*, 23(5), 471-493.

Ekler

Kullanılabilecek Günlük Aktiviteler

SDÖ becerileri, davranış ve tutumlarının gelişimini sağlamak için okullar, öğrenme ortamları ve program sağlamalıdır.

Hoşgeldin ritüeli (2-10 dakika):

Ritüel açılışlar güven ve öngörülebilirlik sağlar, tüm çocukların katkısını destekleyerek saygılı dinleme için normları güçlendirir. Ayrıca bu ritüeller çocukların birbirleriyle bağlantı kurmasına ve ait olma duygusu yaratmasına izin verir.

Örneğin;

- Amaçlı sosyal etkileşimleri içeren etkinlikler yapma
- Sınıf toplantıları düzenleme
- Her kişiye ismiyle selamlama ve gülümseme
- Yetişkinlerin çocukları görme sevincini ifade etmesi
- Çocukların ifadelerini içeren sabah duyuruları

Meşgul edici etkinlikler (15 dakika):

İlgi çekici uygulamalar ilişkileri, sorumluluğu, güçlenmeyi ve iş birliğini geliştiren beyinle uyumlu stratejilerdir. Çocukların SDÖ becerilerini geliştirmeyi ve bu becerileri okul günü boyunca doğru bir şekilde uygulamayı amaçlar. Yeni bilgilerin uzun süreli hafızaya entegre edilmesine yardımcı olan geçişler ve fırsatlar sunarak bilgilerin unutulmasını engeller.

Örneğin;

- Etkileşim için fırsatlar: Ortaklıklar, üçlü gruplar, küçük gruplar ve bir bütün olarak etkileşimler içeren uygulamalar geliştirme,

- Kanıtlara dayalı programlar yoluyla SDÖ becerilerini açık öğretme,

- Partnerine Dönüş: Yeni girdiyi anlamak için paylaşma ve dinleme, arkadaşına açıklama,

- Çalışma anlaşmalarını birlikte oluşturma ve düzenli olarak tekrar gözden geçirme,

- Beyin Arası - Dur ve Uzat: Beyni hareket, müzik, sessiz yansıma ile yenile ve sıfırla.

İyimser kapanış (3-5 dakika):

Çocukların düşüncelerini sağlayarak gün kapanışı yapın ve sonra iyimser bir duruma geçmelerine yardımcı olacak bir şeyi adlandırın. Bu, öğrenmeyi güçlendirmek için olumlu bir yol sağlar, okul, ev, toplum arasında bağ kurabilir ve geri dönüşü sağlayabilir.

- Bugün öğrendiğim bir şey
- Yardım edebileceğim biri
- Bir yetişkinle paylaşmak istediğim bir şey
- Yarın için sabırsızlandığım şey
- O gün zevk aldığım bir şey
- Bana kibar / yardımcı olan biri

Fiziksel ortamı zenginleştirme

Fiziksel ortama yönelik sınıf içinde yapılan düzenlemeler SDÖ becerilerinin gelişmesinde önemli rol oynar. Öğretmenin sınıf ortamını zenginleştirmeye yönelik yaptığı birçok uygulama ve kullandığı görseller SDÖ becerilerinin gelişmesinde etkili olabilmektedir. Sınıf panoları ve asılı görseller bunlardan en temel olanları arasında gösterebilmektedir.

- Duygu panoları
- Duygu kartları
- Bugün nasılım?
- Kurallar panosu
- Ben geldim panosu
- Sabah karşılama ritüel görselleri
- Olumlu davranış ve ifadeleri pekiştirmeye ve desteklemeye yönelik görseller
- Çatışma çözümlerine yönelik görseller
- Problem çözme adımları

Duygu kontrolüne yönelik adımları içeren görseller ve bir çok resim ve görsel SDÖ becerilerinin gelişiminde destekleyici olabilmektedir.

Sınıf içi etkinlik ve uygulamalar

Öğretmenin sınıf içindeki uygulamaları sosyal duygusal öğrenme ortamlarının oluşmasında önemli rol oynar. Çocuklarla yapılan sabah rutinleri, duygu ve sosyal becerileri geliştirmeye yönelik pratikler, öğretmen-çocuk ilişkisi SDÖ becerilerini geliştirir. Senaryolar üzerinden problem çözme pratikleri, hikayeler üzerinden duygu ve duygudaşlık çalışmaları, kuklalar üzerinden canlandırmalar, dinleme ve ifade becerisini destekleyici etkinlikler öğretmenin uygulamalarda yer verebileceği pratikler arasında yer alabilir.

Etkinlik örneği

Etkinliğin Adı: Duygu Çemberi Oluşturma

Uygulanışı: Sabah güne başlarken çocuklarla nasıl hissettiklerinden yola çıkarak duygular ve duyguların gözden geçirilmesi hakkında sohbet edebilir. Daha sonra her çocuk kendi resmini duygu panosunda uygun görsele yapıştırabilir.

Bu etkinlik günün farklı zaman dilimlerinde tekrarlanarak farklı duygular ve duygu geçişleri ile ilgili çocukların farkındalıkları sağlanabilir.

Etkinlik örneği

Etkinliğin adı: Renklerle Selamlaşma

Uygulanışı: Her çocuğa küçük birer renkli kağıt verilerek sınıfta büyük bir çember oluşturulur. Çocuklara verilen her bir renk çemberde yere bırakılır. Sakin bir müzik açılarak her çocuk müzik eşliğinde bir renk seçer ve seçtiği renkten elinde olan arkadaşıyla el çarpma, el sıkma gibi farklı şekillerde selamlaşarak “Nasılsın?” diye sorar. Böylece çocuklarla o sabah nasıl hissettikleri hakkında sohbet edilerek duyguları hakkında konuşmaları sağlanır.

Etkinlik örneği

Etkinlik adı: Renklerle Duygu

Etkinliğin Uygulanışı: Yere renkli kağıtlar bırakılır ve çember olunur. Çocuklarla her renge bir duygu ismi verilir. Duygu ve renk eşleştirmeleri yapıldıktan sonra ne gibi durumlarda hangi renk duyguların hissedebileceği üzerine tahminler yapılarak fikirler alınır. Duygular, neler hissettirdikleri, hangi duyguda hangi davranışları gösterdiği, duygu düzenlemesi konularında sohbetler edilebilir.

Bölüm 7

SDÖ Mesleki Beceri Geliştirme Programları

Büşra Gündes

Giriş

Sosyal duygusal öğrenme (SDÖ) programlarının etkili bir şekilde kullanımında donanımlı öğretmenlerin önemli bir rolü vardır. SDÖ programları genel yapı itibariyle, beş temel beceri olarak tanımlanmış olan öz farkındalık, öz yönetim, sosyal farkındalık, ilişki becerileri ve sorumlu karar alma becerilerinin kazandırılmasına dönük sınıf uygulamalarını içerir. Dolayısıyla öğretmenin bilgi ve becerileri ile programların nitelikli olması yakın bir ilişki içerisinde (CASEL, 2003). Öğretmenler, okullarda ve sınıflardaki SDÖ programlarını ve uygulamalarını yönlendiren güç olarak kabul edilmektedir. Öğretmenlerin kendi sosyal-duygusal yeterlilikleri, refahları ve esenlikleri çocukları güçlü şekilde etkilemektedir (Jones ve diğ., 2017; Schonert-Reichl, 2017). Öğretmenlerin SDÖ ile ilgili bilgi, yetkinlik ve becerilerini geliştirmek ve programın olumlu çıktıları arttırabilmek için, etkili hizmet öncesi ve hizmet içi mesleki gelişim programları sunmak oldukça önemlidir. İçerik bilgisine odaklanan, aktif öğrenme fırsatları yaratan ve diğer mesleki gelişim etkinlikleri ile uyum içinde olan etkinlikler içeren programlar, öğretmenlerin bilgi ve

becerilerinde olumlu etkiler ortaya koymuştur. Bu programların etkileri, programların içeriği, uygulanış biçimleri ve süreleri ile oldukça ilişkilidir (Garet, 2001). Bu bölümün amacı, sunulan bilgiler ışığında ğretmen ve SD ilişkisi ekseninde etkili mesleki gelişim programlarının özelliklerini ve örneklerini incelemektir.

Kavramsal ereve ve tanımlar

Öğretmenler, tüm çocukların ihtiyaç duydukları ve hak ettikleri zengin eğitim deneyimleri yaratmada birincil role sahiptir. ğretmenleri, özellikle yüksek gereksinimi ve kaynakları yetersiz olan okullardaki çocuklara etkili ğretim ve deneyimleri sunmaları için desteklemek çok önemlidir (ASPEN, 2018). Mesleki olarak yetkin öğretmenler, okullarında nitelikli bir SD programı uygulanmıyor olsa bile, ğrencilerinin davranış problemlerinin azalmasında ve akademik başarılarının artmasında olumlu etkiye sahiptir (Jones ve diğ., 2017).

ğretimi SD için dönüştürmek kolay bir iş değildir. Öğretmenlerin hem sosyal, duygusal ve bilişsel becerileri doğrudan öğretmesini hem de akademik becerileri öğretmek ve sınıf ve okul ortamının özelliklerini kullanarak bu becerileri pekiştirmek için ğretim yöntemlerini değiştirmelerini gerektirir (ASPEN, 2018). Bu değişimi sağlamak için, yetişkin yeterlilikleri temelli mesleki gelişim programları önemli bir araç olarak ortaya çıkmaktadır. Öte yandan, ğretmenlerin SD'ye karşı inançları program başarıı açısından oldukça önemlidir. ASPEN Enstitüsü (2018) raporuna göre, öğretmenlerin onda dokuzu sosyal duygusal becerilerin öğretilebileceğine ve bu becerileri öğrenmenin öğrencilere faydalı olacağına inanmaktadır. Beşe dördü ise bu konuda desteğe ihtiyaç duyduklarını belirtmektedir. Bunu açmak gerekirse, ğretmenlerin SD'nn önemi ile ilgili farkındalıkları yüksek olmakla birlikte ve çoğu SD'nn okullarda gelişimi için desteğe ihtiyaç duyduklarını belirtmiştir. Fakat raporda, ğretmenlerin SD özelinde mesleki gelişim programlarına erişimlerinin kısıtlı olduğu da belirtilmiştir.

Öğretmenlerin mesleki gelişim desteğiyle birlikte, kendi sosyal duygusal becerileri ve duygusal zekalarının da oldukça önemli bir yere sahip olduğu ifade edilmektedir (Jennings ve

Greenberg, 2009; Jones ve diğ., 2017; Kremenitzer, 2005). Öğretmenlere kendi sosyal ve duygusal yetkinliklerini geliştirmeleri ve öğrencileri sosyal, duygusal ve bilişsel olarak desteklemeleri için araçlar ve stratejiler sunmak, öğrencilerin ilgilerini çekmelerine, davranış problemlerinin azalmasına ve öğretmenlerin işlerini daha tatmin edici hale getirmelerine yardımcı olmuştur (ASPEN, 2018). Bununla birlikte, sosyal duygusal öğrenme programının başarılı olabilmesi için öğretmenlerin kendi sosyal ve duygusal yeterliliğini ve öğretmen sosyal ve duygusal yeterliliğinin pedagojik becerilerle süregelen bütünleşmesini teşvik etmek gerekir (Durlak ve diğ., 2011).

Mesleki gelişim, “eğitmcilerin öğrenci başarısını arttırmak için gerekli bilgi ve becerileri kazanmalarını sağlamaya odaklanan, yetişkin öğrenmesi merkezli, profesyonellik odaklı süreçler yoluyla eğitmcilerin gelişimini sistematik olarak besleyen sürekli ve tutarlı bir öğrenme süreci” olarak tanımlanmaktadır (Jennings ve Frank, 2015, s.423). Mesleki gelişim programları etkili öğretim ile ilgili bilgi ve beceri setleri geliştirmeye odaklanır. Etkili öğretim ile ilgili öğretmenin sahip olması gereken bilgiler: Genel pedagojik bilgi, alan bilgisi, müfredat bilgisi, pedagojik alan bilgisi, öğrenciler ve özellikleri ile ilgili bilgi, eğitsel ortamların bilgisi ve eğitsel çıktılar ile ilgili bilgilerdir (Shulman, 1987). Bu becerilerin yanı sıra, sosyal duygusal beceriler ile sınıf yönetimi ile ilgili yetkinlikler bir arada geliştirilmelidir. SDÖ programlarında, etkili öğretim yöntemlerinin yanı sıra, program özelinde geliştirilmiş mesleki gelişim programlarının varlığı oldukça önemlidir (Osher ve diğ., 2016; Patti ve diğ., 2015).

Öğretmenin sosyal duygusal öğrenmedeki rolü

İyi öğretmenler, öğrencileriyle yakından ilgilenen öğretmenlerdir. Bu ilgilerini nasıl göstereceklerini ve öğrenmenin eğitim programları ötesinde etkileşimli sosyal bir süreç olduğunu bilirler. Sevecen ve duyarlı bir sınıf topluluğunun, öğrencilerinin başarısı ve iyiliği için gerekli olduğunu kabul ederler (Schonert-Reichl ve diğ., 2017). Bu çatı tanımın altında aslında birçok pedagojik ve sosyal duygusal beceri yatmaktadır. Araştırmalar, öğretmenin bu mesleki bilgi ve becerilerinin öğrencilerinin sosyal, duygusal

ve akademik başarısında olumlu etkilere sahip olduğunu göstermektedir (ASPEN, 2018; Elias ve diğ., 1997; Jennings ve diğ., 2013). Sıcak bir öğretmen-çocuk ilişkisi olan sınıflar, öğrenciler arasında derin öğrenmeyi ve olumlu sosyal ve duygusal gelişimi desteklemektedir. Ancak öğretmenler öğretimin sosyal ve duygusal taleplerini zayıf bir şekilde yönettiğinde, öğrencilerin akademik başarıları zarar görmekte ve davranışları zorlayıcı olabilmektedir (Schonert-Reichl, 2017).

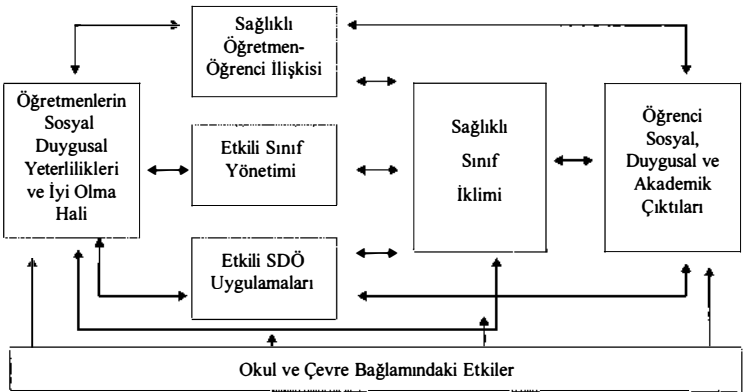
Öğretmenin kendi sosyal duygusal becerileri ve duygusal zekâsı da, öğrencilerin sosyal, duygusal ve akademik başarılarını etkileyen diğer faktörlerdendir (Jennings ve Greenberg, 2009; Kremenitzer, 2005). Jones ve Bouffard (2012) öğretmenlerin temel SDÖ becerilerini duygusal süreçler, sosyal ve kişiler arası beceriler ve bilişsel düzenleme olmak üzere üç kavramsal alana yerleştirilmektedir. Jennings ve Greenberg'e (2009) göre sosyal ve duygusal yeterliliği yüksek öğretmenler, kendi duygularını tanımakta, duygularını başkalarını öğrenmeye motive etmek için olumlu bir şekilde kullanabilmekte ve kendi kapasitelerini, özellikle duygusal güçlü ve zayıf yönlerini iyi anlamaktadır. Ayrıca bu öğretmenler, sosyal olarak farkındadır; öğrencilerinin ve meslektaşlarının da dahil olduğu diğerlerinin duygularını tanımakta ve anlamaktalar ve güçlü, destekleyici ilişkiler kurmaya çalışmaktadır. Yine bu öğretmenler, başkalarının bakış açılarının kendi görüşlerinden farklı olabileceği konusundaki anlayışın kültürel olarak farkındadır. Sosyal ve duygusal yeterliliği yüksek olan öğretmenler aynı zamanda sosyal değerleri de önemsemektedir. Meslektaşlarına, çocuklara ve çocukların ailelerine büyük saygı duymakta ve kendi kararlarının başkalarının refahını ve esenliklerini etkileme şekillerini önemsemektedir. Son olarak, bu öğretmenler güçlü öz yönetim becerilerine sahiptir. Duygusal olarak yüklü durumlarda bile, duygularını ve davranışlarını, öğrenciler için olumlu bir sınıf ortamını teşvik edecek sağlıklı şekillerde düzenleyebilmektedir.

Öğretmenin karakteristik özellikleri de SDÖ becerileri öğretimini etkiler niteliktedir (Downer ve diğ., 2009). Örneğin, daha istekli, sınıfta daha etkili hisseden, daha az otoriter olan, iyi öğretim becerileri sergileyen ve daha az deneyime sahip öğret-

menler, bu nitelikleri sergilemeyen öğretmenlerden daha yüksek nitelikte uygulama yapmaktadır. Dışa dönük kişilik stiline sahip öğretmenlerin genellikle iyi öğretim becerileri ve güçlü grup liderliği becerileri vardır ve bu öğretmenler SDÖ programlarını daha nitelikli ve programa sadık kalarak uygulama eğilimindedir (Gingiss ve diğ.,1994).

Mesleki gelişim ve sosyal duygusal öğrenme

Öğretmenin stres seviyesi ve esenliği, sınıf içi uygulamaları etkilemektedir. Araştırmalar, öğretmenlerin sosyal ve duygusal yeterliliklerini geliştirmenin öğretmenin esenliğine katkı sunduğunu, stres ve tükenmişliği azalttığını ve öğretmen ve yöneticilerin iş değiştirme oranlarını azaltabileceğini göstermektedir (Jennings ve Greenberg, 2009; Schonert-Reichl, 2017). Öğretmenlerin, kendi sosyal ve duygusal yetkinliklerini geliştirdiklerinde, profesyonel yaşamlarını daha tatmin edici buldukları gözlenmiştir (ASPEN, 2018). Jennings ve Greenberg (2009), geliştirdikleri modelde öğretmenlerin sosyal-duygusal yeterliliklerinin ve esenliğinin, kullandıkları sınıf yönetimi stratejilerini, öğrencilerle kurdukları ilişkileri ve SDÖ program ve uygulamalarını uygulama yeteneklerini etkilediğini göstermektedir (Şekil 1).



Şekil.1 SDÖ ve öğretmenin rolü (Jennings, P. A., ve Greenberg, M. T. (2009).

Mesleki gelişim programları; öğretmenlerin akademik, sosyal ve duygusal öğrenmeye yönelik olarak kapasitelerinin geliştirilmesi için uygulanan ve tasarlanan programlardır. Bu programlar uygulanış biçimleri, süreleri ve etkinlikleri ile birbirinden ayrılır. Zorunlu veya isteğe bağlı, saha içi, saha dışı, tek seferlik veya tekrarlayan, yerel zamanlamaya esnek bir şekilde uyarlanmış ve ihtiyaçlar veya daha fazla yapısal, bölgesel çalıştaylar, hazırlık çalışmaları, sınıf içi uygulamalar, deneyimsel eğitim (etkinlik oluşturma ve geri bildirim alma), grup çalışmaları ve bireysel koçluk bunlardan bazılarıdır. Programlar, bilgi ve beceri temelli olabilir. Bu programlar öğretmen yetiştirme amacıyla hizmet öncesi ve profesyonel yaşamda destek sağlamak için hizmet içi olarak verilir.

Kurslar ve atölyeler, eğitim konferansları ve seminerler, yeterlilik programları, diğer okullara gözlem ziyaretleri, mesleki gelişim ağı, bireysel ve iş birliğine dayalı araştırmalar (meslektaşlarıyla resmi olmayan diyaloglar ve mesleki alan yazını okumak dahil), mentorluk ve akran gözlemleri yaygın mesleki beceri geliştirme yöntemleridir. Bunların yanı sıra, teknoloji tabanlı yöntemler de giderek yaygınlaşmaktadır. Bunlar webinar, podcastler video eğitimler ve çevrimiçi kütüphaneler, yazılımlar, forumlar ve çevrim içi derslerdir. Kurs, atölye ve konferans gibi yöntemler genellikle bir veya birkaç günlük katılımı içerir. Bunlar öğretim bazlı, bilgiye dayalı ve/veya aktif öğrenme fırsatları içeren etkinlikler olabilir. Gözlem ziyaretleri ve mesleki gelişim ağları sürece yayılmış, öğretmenlerin eğitimcilerden ve birbirlerinden öğrendiği süreçleri ifade eder. Buluşmaların yoğunluğu programdan programa değişiklik gösterebilir. Bireysel ve iş birliğine dayalı araştırmalar, resmi olmayan, kişiler tarafından gönüllü başlatılan ve yapısal olmayan öğrenme yöntemlerini ifade eder. Mesleki gelişimle ilgili okuma grupları, bireysel okuma, internet kaynaklarından yararlanma, bireysel öğrenme paketleri ile çalışma gibi etkinlikler buna dâhildir. Teknoloji tabanlı öğrenme yöntemleri de geleneksel yöntemlerle iç içe geçebilir. Webinar yapılandırılmış bir şekilde uygulandığında kurs, atölye gibi yöntemler ile benzer bir işlev yürütebilmektedir. Teknoloji tabanlı yöntemler, yaygınlaştırma kolaylığı ve zaman ve mekân

tasarrufu sağlamaktadır.

Mesleki beceri geliştirmede edinilecek bilgi ve becerileri konuşurken, Shulman'ın (1987) öğretmen bilgisini sınıflandırdığı çalışmasını incelemekte fayda vardır. Shulman, öğretmenin profesyonel bilgisini şu alanlarda sınıflandırmaktadır: Etkili öğretim ile ilgili öğretmenin sahip olması gereken bilgiler; genel pedagojik bilgi, alan bilgisi, müfredat bilgisi, pedagojik alan bilgisi, öğrenciler ve özellikleri ile ilgili bilgi, eğitsel ortamların bilgisi ve eğitsel çıktıları, alan bilgisi, alanla ilgili teknik ve içerik bilgisini ifade eder. Özellikle alan bilgisinin ötesinde, sınıf yönetimi ve organizasyonu ile ilgili genel prensip ve stratejiler genel pedagojik bilgi ile ifade edilmektedir. Müfredat bilgisi, özellikle öğretmenlik için gerekli olan araç görevi gören materyal ve programların kavranmasıdır. Pedagojik alan bilgisi, sadece öğretmenin uzmanlık alanında bulunan, profesyonel bilgilerinin özel bir formu olan, içerik ve pedagojinin özel bir karışımıdır. Öğrenciler ve özellikleri ile ilgili bilgi, öğrencilerin yaş, gelişimsel özellik ve grup özelliklerine bağılı olarak öğrencilerin öğretim ihtiyaçlarının bilinmesini sağlar. Eğitsel ortamların bilgisi ise grup veya sınıf ortamının işleyişinden okul yönetimi ve finansına, toplulukların ve kültürlerin karakterine dek uzanan bir yelpazede bağlam bilgisi anlamına gelir. Eğitsel olarak ulaşılmak istenen sonuçların, amaçların ve değerlerin yaşamla bağlantısını kurabilme yetkinliğini ifade etmektedir.

Son zamanlarda, teknoloji yaygın olarak eğitim amaçlı kullanılmaktadır. Farklı programlarda öğrenme ve öğretme, öğretimi destekleme, iletişimi kolaylaştırma, öğrencilerin ilgisini çekme gibi ihtiyaçları karşılayan bir araçtır. Amerika Birleşik Devletleri (ABD) Eğitim Bakanlığı'nın (USDE) raporuna göre, "öğrencilerin günlük yaşamlarını ve geleceklerini gerçeğe yansıtan tüm öğrenciler için ilgi çekici, ilgili ve kişiselleştirilmiş öğrenme deneyimleri oluşturmak için öğrenme bilimlerini ve modern teknolojiyi kullanmak" amaç olarak belirlenmiştir (USDE, 2016, s.7). Teknoloji ile öğrencilerin katılımını artırma fırsatlarıyla *bağılantılı öğretmeden* bahsedilen raporda, teknoloji kullanımı, SDÖ'nün eğitim programını ve beş yeterliliği öğretmesi açısından uygulanması konusunda hem umut verici hem de zorlayıcı yanlarıyla

ortaya konulmuştur. Bu bağlamda, SDÖ sınıflarında öğretmenlerin teknolojik yeterlilikleri önemli bir fırsat ve aynı zamanda zorluk olarak ortaya çıkmaktadır.

Teknoloji bilgisine sahip olma ve teknolojiyi akıcı bir şekilde kullanabilme, teknoloji ile öğrenmede önemli bir stratejik sorundur (Sharples ve diğ., 2009). Dijital öğrenme ve düşünme becerileri oldukça yeni olduğu için öğretmenlerin, örgün eğitim ortamlarında ve ötesinde, bilginin büyümesini teşvik etmede yeni beceriler edinmeleri ve daha biçimlendirici değerlendirme süreçlerini yönetmeleri için öğretmenlerin öğrencilerle yeni yöntemler ve ilişkiler geliştirmeye ihtiyacı vardır. Beceri temelli mesleki gelişim programları, öğretmenlerin dijital okuryazarlıklarını ve pratik becerilerini arttırmada etkili olabilir. Koehler ve Mishra (2009), farklı alanlardaki öğretmenlerin kapsamlı ve entegre bilgileri için “Teknik Pedagojik İçerik Bilgisi (TPİB)” terimini getirmektedir. Çerçeveleri, öğretmenlerin bilgilerinin üç temel yönünü ve bunların içindeki eşit önemini vurgulamaktadır. Teknolojiyi sınıflarına etkili bir şekilde entegre etmek için öğretmenler, teknoloji ve içerik ile pedagoji arasındaki ilişkiler ve bunların birbirleriyle olan etkileri hakkında bilgili olmalıdır. TPİB çerçevesi, öğretmen eğitimi, öğretmen mesleki gelişimi ve öğretmenlerin teknoloji kullanımı konusundaki araştırmaları teşvik etmek için çeşitli olanaklar sunar.

SDÖ’de çevrim içi ek eğitimler (webinar, podcastler, video ile ilgili iletişim) ve destek materyalleri (çevrim içi kütüphaneler, yazılımlar, forumlar, vb.) olarak bazı yerleşik teknolojiler vardır. Ek olarak, teknoloji kullanımının yeni ortaya çıkan alanları çevrim içi mesleki gelişim, öğretmenler ve öğrenciler için çevrimiçi öğrenme toplulukları, SDÖ odaklı uygulamalar olarak uyarlanmalı öğrenme teknolojileridir (Stern ve diğ., 2015). Yerleşik teknolojiler sınırlıdır, çünkü öğrenenlerin teknolojiler aracılığıyla ulaşılmak istenen etkileşimli katılımı sağlanamamıştır. World Economic Forum (2016) raporu ayrıca öğretmenlerin ve ebeveynlerin SDÖ teknolojilerine dahil olma konusunda farkındalıklarının bulunduğunu, ancak bunların eğitim bağlamında nasıl yararlı olabileceğini anlamadıklarını göstermektedir. Dahası, öğretmenler teknolojiyi ders saatlerini daha verimli hale getirmek

için, örneğin programları ve dersleri yönetmek gibi, SD için kullandıklarından daha fazla kullanırlar. Rapordaki bulgular öğretmenlerin sınıfta teknolojiler kullanmakta genellikle yetkin olmadığını ve teknolojinin kullanımının beş yeterliliği ğretmediğini göstermektedir.

SD programlarında öğretmenin bu bilgi ve becerilerin birleştirmesi ve bütünleştirmesi ile etkili uygulamalar ortaya çıkar. Özellikle pedagojik alan bilgisi dendiğinde, SD becerileri ve etkili öğretimin birleşmesinden bahsedilir. SD programlarının başarısı ile pedagojik alan bilgisinin yakından ilişkisi vardır (Durlak ve diğ., 2011). SD uygulamalarında eğitimcilerin sosyal olarak yetkin olmaları, küçük gruplarda çocukları yönetebilmeleri, programa ve ğrenci grubuna aşına olmaları, programın altında yatan teorik model ve programı sunma pratiği yapma imkanına sahip olmaları gerekir (Osher ve diğ., 2016). SD mesleki gelişim programları, yetişkinlerin duygularını anlamalarını ve yönetmelerini, öğrenciler ve meslektaşları ile olumlu ilişkiler kurmalarını ve daha fazlasını yapmayı öğrenmelerine yardımcı olan eğitimler de dahil olmak üzere, yetişkinlerin sosyal ve duygusal yeterliliklerini geliştirme fırsatlarını da içerebilir (Jones ve diğ., 2017). Öğretmenler daha fazla eğitim ve koçluk programlarına eriştikleri zaman, öğrencilerin yüksek duygusal zekâ ve olumlu davranışlar gösterme de dahil olmak üzere daha olumlu sonuçları olmuştur (Durlak ve diğ., 2011; Jennings ve Greenberg, 2009).

Genel olarak ğretmenler, SD becerilerini geliştirmek, akran çatışmasıyla baş etmek veya SD ile ilgili diğer konuları ele almak konusunda tipik olarak çok az eğitim almaktadır (Kremenitzer, 2005; Lopes, Mestre, Guil, Kremenitzer ve Salovey, 2012). Örneğin, ğretmen adayı eğitimi, temel davranış yönetimi stratejilerinin ötesinde bu konulara çok az dikkat edilmesini içerir ve özellikle koçluk ve mentorluk gibi etkili yaklaşımlar yoluyla, bu konularda çok az hizmet içi destek sağlanır. Alan yazına baktığımızda mit verici çalışmalardan bahsetmek mümkündür, ancak bu çalışmaların bütüncül bir yaklaşımla yaygınlaştırılmaya ihtiyaç vardır.

Etkili mesleki gelişim programlarının özellikleri

SDÖ programları, öğretmenlerin yeni beceriler veya öğretim yöntemleri öğrenmesini ve kullanmasını gerektirebilir. Güçlü bir mesleki gelişim bileşeni hem öğretmenlerin kendi SDÖ becerilerini hem de günlük sınıf uygulamalarına yönelik becerilerini artıracaktır (CASEL, 2003). Bu mesleki gelişim bileşeni, tek seferlik uygulamalardan daha farklı bir yapıda olmalıdır, çünkü bu uygulamalar süreklilik ve tutarlılık sağlamaz ve öğretmenin deneyimlerinin karmaşıklığını ve zorlayıcı yanlarını değerlendirmekten uzaktır (Selman ve Adalbjarnardottir, 2003)

Garet, Porter, Desimone, Birman ve Yoon (2001), yaptıkları meta analiz ile etkili mesleki gelişim programlarının özelliklerini üç temel alanda listelemişlerdir: İçerik, aktif öğrenme fırsatları ve diğer etkinliklerle uyum. İçeriğe odaklanmak, öğretmenlerin alan bilgisini geliştirmeyi ve derinleştirmeyi amaçlar. Aktif öğrenme fırsatları sunan mesleki gelişim programları ise öğretmenlerin, öğretme ve öğrenmenin anlamlı bir şekilde analizine aktif olarak katılmaları için fırsatlar sunar. Örneğin, öğrenci çalışmalarını inceleyerek veya öğretimleri hakkında geri bildirim alarak, mesleki gelişim programı içinde aktif rol alabilirler. Diğer etkinlikler ile uyum ise mesleki gelişim programının sunduğu etkinliklerin, öğretmenin okulundaki hedefleri, standartları ve değerlendirmeleri ile uyumu ve öğretmenler arası devam eden bir mesleki gelişim paylaşımını teşvik etmeyi ifade eder. Bunların yanında, Garet ve diğerleri yapısal özelliklerin de önemini vurgulamaktadır. Bunlar, etkinliğin şekli, etkinliğin süresi ve etkinliklerin çeşididir. Etkinlik, tek seferlikten ziyade sürece yayılmış ve devam eden ve destekler sunan bir etkinlik olduğunda diğerlerine kıyasla daha etkilidir. Ayrıca, aktif, katılımcı ve iş birliği gerektiren etkinlikler sunulduğunda, mesleki gelişim programlarının etkisi artmaktadır.

Bu üç temel bileşenin SDÖ mesleki gelişim programlarında uygulanması en iyi sonuca ulaşmak açısından önemlidir. Öğretmenlerin temel SDÖ kavramları ve SDÖ program uygulamalarının temelini oluşturan bilgileri derinlemesine edinmesine yardımcı olan profesyonel gelişim, öğretmenlere bu bilgiyi gerçek

hayattaki durumlara aktif olarak uygulama fırsatları sunarken öğretmenlerin yeni bilgi ve becerilerini genelleştirmelerine ve sınıf ortamına aktarmalarına yardımcı olmak önemlidir (Jennings ve Frank 2015). Mesleki gelişim programları tasarlanırken bahsedilen üç etkili yöntemi ve SDÖ becerilerini temel alan programlar geliştirmek oldukça kritiktir.

Mesleki beceri geliştirmede güncel yöntemler

Hizmet öncesi eğitim

Üniversitelerin öğretmen yetiştirme programları içinde SDÖ'nün yeri giderek artmaktadır. ABD'deki üniversitelerde SDÖ içerikli dersler ile SDÖ eğitimcisi yetiştirme programları oldukça kapsamlıdır. Schonert-Reichl, Kitil ve Hanson-Peterson (2017), CASEL için hazırladıkları raporda, hizmet öncesi dersleri kapsamlı bir şekilde incelemiştir. İncelemelerinde, sosyal ve duygusal becerileri direkt olarak hedef alan örnek dersleri ortaya koymuşlardır. Bu derslerin, kaliteli ve etkili öğretim, kapsamlı çocuk gelişimi, olumlu davranış geliştirme, sosyal duygusal becerileri öğretime dâhil etme, öğretmen öğrenmesini güçlendirme, kapsayıcı eğitim, değerlendirme yöntemleri ve okul, aile ve çevre iş birliğini temel aldığını belirtmişlerdir. Örneğin iyi örnek olarak nitelenen derslerden biri olarak; SUC Plattsburgh Üniversitesi, "İleri Sosyal Beceriler, Olumlu Davranış Desteği ve İşlevsel Değerlendirme" dersi verilmektedir. Bu derste zorlayıcı davranışlar ile ilgili beceri geliştirme ve değerlendirme stratejileri sunulmaktadır. Yine aynı üniversitede, "Etkili Bir Öğrenme Ortamının Korunması" dersinde, öğrenme ortamları ve öğretim ilişkisi tartışılmaktadır (Dersler ile ilgili detaylı bilgi için Ek. bölümün sonundaki eke bakınız.).

Birkaç üniversite SDÖ odaklı öğretmen hazırlık programları sunmaktadır. San José Eyalet Üniversitesi'nin öğretmen yetiştirme programında, SDÖ ile ilgili teoriler, uygulamalar ve araştırmaları, mevcut program ve ders içeriklerine ve saha deneyimine dahil edilmiştir. Programın amacı, öğretim üyeleri, adaylar ve iş birliği yapan saha öğretmenlerinin SDÖ'yü uygulamalarına bütünleştirmelerini sağlamaktır. Videolar ve öğretim vakaları gibi

materyaller, ortak bir dil geliştirmek ve belirli SDÖ stratejilerini belirlemek için üniversite derslerinde ve birlikte çalışılan saha öğretmenleriyle yapılan mesleki gelişim oturumlarında kullanılmaktadır. Amaç, bir öğretmen adayının uygulama deneyimini yönlendiren bir SDÖ çerçevesi geliştirmektir.

Her ne kadar bütün bir program olmasa da Pittsburgh Üniversitesi'nde hizmet öncesi öğretmenleri, psikolojik yetkinliklerini geliştirmek için yüksek lisans programı sırasında bir yıl süren dikkat ve öz düzenleme uygulamaları ile ilgili bir ders yer almaktadır. Ders, öğretmen adaylarının ileride öğretmen olarak karşılaşacakları stresi ele almalarına yardımcı olmayı amaçlamaktadır.

"Academy for Social-Emotional Learning in Schools" (Okullarda Sosyal Duygusal Öğrenme Akademisi), Saint Elizabeth Üniversitesi ve Rutgers Üniversitesi iş birliği ile SDÖ ve karakter eğitimi için çevrim içi bir sertifikalandırma programı geliştirmiştir. Çevrim içi derslere katılan eğitimciler, SDÖ ve karakter eğitiminin sınıf içi, küçük grup ve okul sonrası etkinliklerde uygulanmasıyla ve okul iklimi ile uyumu hakkında eğitim almaktadır. Eğitimleri tamamladıklarında, uygulayıcı sertifikasına sahip olabilmektedirler.

Hizmet içi eğitim programları

(f) 4Rs Programı

4Rs - *Reading, Writing, Respect, and Resolution Program* (Okuma, Yazma, Saygı ve Problem Çözme Programı), öğretmenlerin kendi sosyal ve duygusal becerilerini geliştiren ve 4R müfredatını öğretmeyi amaçlayan ve ardından devam eden sınıf koçluğu ile yirmi beş - otuz saatlik bir başlangıç eğitimi gerektirir. 4Rs ayrıca sürdürülebilirliği desteklemek için bir eğitimci eğitimi programı sunmaktadır.

(g) Caring School Community

Caring School Community – CSC (Özenli Okul Topluluğu) programı mesleki beceri geliştirme eğitimlerinin amacı,

öğretmenlerin program içeriğini iyi bir şekilde kavraması ve öğrencilerin bağlılık ve aitlik hissettiği etkili bir öğrenme ortamının nasıl oluşturabileceğini öğrenmesidir. Bunun için video ile uygulamaların takibi ve tartışılması, plan u harfini uygulaması ve etkili adımların öğrenilmesini içeren bir mesleki beceri geliştirme programı sunar. Programın süresi uygulamalara göre değişiklik göstermektedir. CSC pedagojisi ve pratiği üzerine ücretsiz, kendi kendini öğrenen çevrim içi kurslar da mevcuttur.

(h) I Can Problem Solve

I Can Problem Solve (Problem Çözebilirim) Programı, öğretmenlerin problem çözme becerilerine odaklanan üç günlük mesleki beceri geliştirme programı sunmaktadır. Programın odağında duyguları tanıma, ilgiyle dinleme, zamanı iyi kullanma, alternatif çözüm odaklı düşünme, mantıklı düşünme, neden-sonuç ilişkisi kurabilme ve pratik iletişim becerileri vardır.

(i) Incredible Years

Incredible Years (Eşsiz Yıllar) programında öğretmenler tercihe bağlı olarak üç günlük bir mesleki beceri geliştirme programına katılabilir. Sınıf yönetimi becerilerinin ve proaktif öğretim stratejilerinin geliştirilmesi, öğrencilerle olumlu ilişki kurma, sosyal becerilerin öğretilmesi ve sınıfta problem çözme becerilerini programın temelini oluşturmaktadır.

(j) Open Circle

Open Circle (Açık Çember) programında öğretmenler başlangıçta bir temel eğitim alır ve sonrasında danışmanlık ve destek programlarına katılabilir. Temel eğitim sosyal duygusal becerilerini güçlendirme, kolaylaştırıcılığı ve sınıf yönetimini geliştirme ve eğitim programını uygulamayı öğrenmeyi içermektedir. “Prosocial Educator Program” (İleri Sosyal Eğitmen Programı) ile öğretmenlerin SDÖ becerilerini genişleterek öğretmen öğrenci ilişkilerini güçlendirmeyi ve öğretmenlerin stres yönetimi becerilerini arttırmayı hedeflemektedir. “Relational Educator Program” (İlişkisel Eğitmen Programı) ile de öğretmenlerin,

meslektaşları ile ilişkileri güçlendirerek etkili öğretim ve okul iklimi ile ilgili çıktılar elde etmeyi amaçlamaktadır. Bu eğitimlerin dışında, danışmanlık programı yıl boyunca sürmektedir.

(k) PATHS

Promoting Alternative Strategies Program- PATHS (Alternatif Düşünme Stratejilerini Destekleme Programı) öğretmenleri iki günlük bir gönüllü mesleki beceri eğitimi almaya teşvik etmektedir. Bunun yanı sıra, iki yıl süre ile devam eden eğitim ve destek sağlamaktadır. Programın amaçları, öğretmenlerin teori ve öğretim modelini kavramaları, basit düzeyde duygular, duygusal gelişim ve beyinle ilgili gelişimsel bilgi sahibi olmalarıdır. Program içinde eğitim programını önceden gözden geçirebilme, video sunumları ile meslektaşlarını değerlendirerek geri bildirim alabilme, küçük grup tartışmaları yönetme, aktif rol oyunlarına katılma gibi etkinlikler yer almaktadır. Devam eden destekle, eğitim programını sınıf içi uygulamalar ile bütünleştirebilmeyi amaçlamaktadır.

(l) Positive Action

Positive Action (Olumlu Hareket) programında, bir günlük mesleki beceri geliştirme programında yeni öğretmenlere program vizyonu ve kazanımlarını anlatmak amaçlanmıştır. Destek materyali sağlayarak öğretmenlerin kendi öğrenmelerini sağlamaları hedeflenmiştir.

(m) Second Step

Second Step (İkinci Adım) programı mesleki beceri geliştirme eğitimlerini teknolojiyi aktif olarak kullanarak sağlamaktadır. Çevrim içi sağlanan öğretmen rehberinde program beklentileri video modelleri ile birlikte yer almaktadır. *Facilitator's Toolkit* (Kolaylaştırıcının El Kitabı) ile yol haritası oluşturmakta ve programın uygulanma şekillerini çevrim içi olarak aktarmayı hedeflemektedir.

(n) Too Good for Violence

Too Good for Violence (Şiddete Tenezzül Etme), iki-üç günlük çalıştaylar ile birlikte on oturumluk bir eğitim programı sunmak-

tadır. Program, program içeriğinin öğrenilmesi ve öğretimin iyi örnekler ile birlikte geliştirilmesi, öğrencilerin esnekliğini/dayanıklılığını arttırmaya yönelik stratejilerin öğrenilmesi, yaşam becerileri ve önleme pratiklerinin öğrenilmesi, program etkinliklerinin uygulanarak öğrenilmesini içermektedir. On oturumluk süreç ise öğretmenleri eğitim programını uygulamaya yönelik hazırlamayı hedeflemektedir.

(o) RULER

RULER (*Recognizing, Understanding, Labeling, Expressing, Regulating*) (Tanıma, Anlama, Etiketleme, İfade Etme, Düzenleme) eğitici eğitimi modelini kullanır. Programı uygulayabilmek için okul başına en az üç katılımcı, iki yıl boyunca dört günlük bir eğitim tamamlamaktadır. Eğitimlere katılan personel, kendi okullarında veya program alanlarında RULER öğretim programını yayma becerilerini ve kaynaklarını edinirler. Okullardaki farklı kademelerdeki öğretmenlerin, dönem içerisinde bir ruh sağlığı uzmanı veya bir yönetici ile görüşmesi sağlanır. İki günlük duygusal zekâ odaklı eğitimi ayrıca sunulur. Ek olarak, öğretmenlerin yıl boyunca dört kez uzmanlardan koçluk almasını sağlayan çevrimi destek ağı da bulunmaktadır.

(p) Lions Quest Yaşam Becerileri Programı

Lions Quest, müdür, program öğreticisi, veli ve topluluk temsilcilerinden oluşan okul uygulama ekipleri için bir başlangıç atölyesi sunar. Eğitim, etkili gençlik gelişimi ve önleme stratejilerini kapsar, program materyallerini sunar ve uygulama planlamasına rehberlik eder. Çatışma yönetimi, akran arabuluculuk, hizmet içi öğrenme, ekip oluşturma ve sınıf yönetimi gibi belirli konular için ek atölye çalışmaları mevcuttur. Tazeleme atölyeleri, hâlihazırda programı uygulayan okullar için de mevcuttur.

Türkiye’de durum

Türkiye’de öğretmen yetiştirme anlamında SDÖ oldukça yeni ancak ilgi gören bir alandır. Eğitim fakülteleri SDÖ ile ilgili çeşitli

ve kısa süreli çalıştaylar düzenlemektedir. Ayrıca, 2018 yılında Yüksek Öğretim Kurumu (YÖK) tarafından yayınlanan ve üniversitelerdeki öğretmen yetiştirme programlarını yapılandıran Okul Öncesi Eğitimi Öğretmen Yetiştirme Programında, “Çocukta Sosyal Beceri Eğitimi” başlıklı alan eğitimi seçmeli dersi bulunmaktadır (YÖK, 2018). Seçmeli ders kataloğunda yer alan bu ders, bazı üniversiteler tarafından programlarına dahil edilerek uygulanmaya başlanmıştır. Ancak, 2020 yılında yayınlanan yetki devri kararı ile bu yapılandırılmış programın yerine üniversitelerin kendi özgün programlarını oluşturmalarının önü açılmıştır (YÖK, 2020). Bu durumda SDÖ bağlamında önemi olan bu dersin devamının gelip gelmeyeceği meçhuldür.

Boğaziçi Üniversitesi Erken Çocukluk Eğitimi yüksek lisans programında “Erken Çocuklukta Sosyal Duygusal Öğrenme” dersi sunulmaktadır. Boğaziçi Üniversitesi Barış Eğitimi Uygulama ve Araştırma Merkezinin etkili ve şiddet içermeyen iletişim, duygudaşlık kurma, insan haklarına saygı, çatışma çözme yöntemleri ve öfke yönetimi konularında çeşitli eğitim ve uygulamaları bulunmaktadır.

İkinci Adım ve Lions Quest Yaşam Becerileri Programı, Türkiye’de etkin olarak uygulanan kanıt temelli SDÖ programlarıdır. Bunların yanı sıra, Öğretmen Akademisi Vakfı, Ashoka, Türkiye Eğitim Gönüllüleri Vakfı (TEGV) gibi vakıf ve girişimlerin öğretmen eğitimlerinde sosyal duygusal becerileri merkeze aldığı görülmektedir. ÖRAV, lider öğretmen eğitimlerinde problem çözme, eleştirel düşünme, iletişim, duygudaşlık ve yaratıcılık gibi becerileri temel almaktadır. Ashoka’nın “Fark Yaratan Sınıflar” isimli projesi, yaratıcılık, ekip çalışması, liderlik, öz-yönetim, sorumluluk, problem çözme, duygudaşlık ve duygu okuryazarlığı gibi temaları işlemektedir. Projede, bu temalar etrafında çevrim içi videolar ve “Empati için Rehber” isimli bir kitap hazırlanmıştır. TEGV ise gönüllü eğitici eğitimlerinde çocukların bağ ve ilişki kurma, duyguları anlama, ifade etme ve düzenleme, iş birliği ve katılımcılık, problem çözme, öfke kontrolü, olumlu karar verme gibi becerileri temel almıştır.

Hizmet içi eğitimlerden biri Sosyal Duygusal Öğrenme Aka-

demisi tarafından eğitimleri verilen İkinci Adım programıdır. Bu programın hedefi duygudaşlık kurma, dürtü kontrolü, problem çözme ve öfke yönetimi becerilerini geliştirmektir. Okul öncesinden dördüncü sınıfa kadar seviyeleri bulunan programda, farklı mesleki beceri geliştirme programları uygulanmaktadır. İkinci Adım Sosyal Duygusal Becerileri Geliştirme ve Şiddeti Önleme Programı, okul öncesi ve ilkokul düzeyi öğretmen eğitimlerini içerir. Programda, bir veya iki günlük etkileşimli öğretmen eğitimi uygulanır ve okullara devam eden danışmanlık verilir. Farkındalıkla Eğitim Dikkatini (FED) eğitiminde amaç dikkati odaklayabilmek, stresi azaltmak, performans ve yaratıcılığı artırmaktır. Günde yaklaşık on dakika uygulanacak zihin tekniklerinin eğitimini içerir.

Lions Quest Yaşam Becerileri Programı, Türkiye’de aktif olarak hizmet içi eğitim sağlayan başka bir programdır. Erken çocukluk düzeyinden liseye kadar uygulanan farklı içerikte programları içerir. Öğretmen eğitimlerinde, okulda olumlu iklim oluşturma, öğrencilerle etkili iletişim kurma, demokratik sınıf yönetimi, takım ruhu yaratma gibi yöntem ve stratejiler paylaşılmaktadır. Öğretmen eğitimleri bir veya iki günlük etkileşimli atölyeleri içerir. Eğitim sonunda öğretmenler Yaşam Becerileri Programı Uygulayıcı Sertifikası alırlar.

Öneriler

CASEL (2013) SDÖ standartlarını esas alan mesleki beceri geliştirme uygulamaları için üç adımlı bir eylem planı öngörmektedir. Mesleki kültürü oluşturmak için gerekli olan üç adım: (1) kanıt temelli bir SDÖ programının benimsenmesi, (2) SDÖ ölçme ve değerlendirmeleri ve (3) kaliteli bir mesleki gelişim programının uygulanması olarak sıralanmaktadır. Bu adımlar, birbirini tamamlayıcı ve destekleyici nitelikte ele alınmıştır. Mesleki gelişim kültürünün bütünlüklü olarak uygulanması için sistematik bir SDÖ programının varlığı ve program ihtiyaçlarının değerlendirilmesi oldukça önemlidir. Araştırmalara göre, SDÖ programlarını etkin bir şekilde uygulayan öğretmenlerin öğrencilerinin akademik ve davranışsal çıktıları diğerlerine göre oldukça başarılıdır (Durlak ve diğ., 2011). Eğitim ve sürekli destek,

öğretmenlerin standartlara ilişkin yeterli bilgiye sahip olmaları ve etkili kanıta dayalı programlar ve uygulamaları hayata geçirmelerini sağlamak için kritik önem taşımaktadır (Schonert-Reichl ve diğ., 2017).

Hizmet öncesi mesleki gelişimde SDÖ'ye yönelik bilgi ve farkındalığın artırılması amaçlanmalıdır. SDÖ odaklı lisans ve yüksek lisans derslerinin yaygınlaşması hizmet öncesi eğitim için oldukça önemli bir adımdır. Öğretmen yetiştirmede öğretmenin kendi sosyal duygusal becerilerin geliştirilmesi hedef alınmalı ve uygulama derslerinde kazanım olarak belirlenmelidir. Hizmet öncesi öğretmenlerin SDÖ ile ilgili algı ve ihtiyaçlarına yönelik araştırmalar yaparak yol haritası çıkarılması ve bu ihtiyaçlara yönelik eğitim ve gelişim programlarının düzenlenmesi ileriye dönük ve sistematik bir programın varlığı açısından oldukça önemlidir.

Hizmet içi eğitimde nitelikli içerikleri olan, aktif öğrenme fırsatları sunan ve öğretmenin mesleki hayatına uyumlu etkinlikleri barındıran programlar oldukça etkilidir (Garet, 2001). SDÖ ile ilgili kanıt temelli ve nitelikli bilgi sunan, öğretmenlerin aktif katılımını teşvik eden ve sahaya uyumlu programlar geliştirilmelidir. Ayrıca, öğretmenlerin kendi sosyal duygusal yeterliklerini geliştirebilecekleri uygulamaların varlığı da oldukça önemlidir. Bu uygulamalar, barışçıl iletişim, bilinçli farkındalık gibi yetişkin sosyal duygusal öğrenmesini destekleyici uygulamalar olabilir. Bunlara ek olarak, öğretmenlerin kendi kendine öğrenmelerini desteklemek için erişilebilir kaynak oluşturulmalıdır. Bu anlamda teknolojinin sunduğu imkânları kullanmak oldukça elverişlidir. Blog, vlog ve webinar gibi yöntemler yaygınlaştırma için önemli araçlardır. Ayrıca, öğretmenlerin mesleki bilgi paylaşımı yapabildikleri alanlar da mesleki gelişimin başka bir ayağıdır.

Yaygın ve örgün bir SDÖ programı geliştirilmesi ve bu programın etkili mesleki beceri geliştirme programları içermesi oldukça gereklidir. Millî Eğitim Bakanlığı'nın mesleki gelişimde araştırma ve uygulama için eylem alması ve kaynak ayırması gerekmektedir. Yereldeki iyi uygulamaları desteklemek ve izlemek oldukça önemlidir. İyi uygulamaların genele uyarlanması için gerekli bütçe ve insan kaynağı sağlanması gereklidir. Mes-

leki gelişim yöntemleri çeşitlendirilmeli, öğretmenlerin ihtiyacı göz önünde bulundurulmalıdır. Öğretmenlerin sosyal duygusal becerilerinin geliştirilmesi için örgün eğitimde mesleki gelişim fırsatları sunmak önemlidir. Öğretmenlerin bu alandaki ihtiyaçlarının belirlenmesi ve stresi azaltan sürekliliği olan destekler sunulması faydalı olacaktır. Bunların yanı sıra, öğretmenlerin SDÖ temelli mesleki gelişim ağlarının oluşturulması ve bu ağlar üzerinden bilgi paylaşımı ve destek alanı oluşturmak, kısa sürede başarılacak adımlardan biri olacaktır. Vakıf ve girişimlerin uyguladıkları modeller, üniversite ve bakanlık iş birlikleri ile geliştirilip yaygınlaştırılmalıdır.

Sonuç

SDÖ’de öğretmenlerin mesleki becerilerinin geliştirilmesi program başarısı ve öğrencilerin akademik ve sosyal duygusal becerileri için esastır. Etkileşimli öğrenme fırsatları ve mesleki gelişim ağı ve kaynaklar sunan, öğretmeni devamlı destekleyen mesleki beceri geliştirme programlarının yaygınlaştırılması oldukça önemlidir. Öğretmenlerin kendi sosyal duygusal yeterlilikleri ve esenlikleri program başarısını etkilemektedir. Mesleki gelişim programlarının öğretmen esenliğini ve stresini göz önünde bulundurması, bireysel becerileri güçlendirmeye odaklı olması ve sahaya uyum göstermesi gerekmektedir. Öğretmenlerin programa yaklaşımı da mesleki beceri geliştirme programlarının etkililiği açısından büyük öneme sahiptir. SDÖ’de mesleki beceri geliştirme programlarının tasarımında öğretmenlerin SDÖ’ye olan inançlarını anlamak ve ihtiyaçlarına cevap vermek oldukça gereklidir.

Öğretmenlerin beceri temelli programlara katılabilmeleri, sunulan eğitimlerin etkililiği ve öğretmenlerin eğitimlere ve kaynaklara erişimi önemli sorunlardır. Teknoloji, bu programların ve kaynakların yaygınlaştırılması için geleceğe dönük adımlarda maliyeti oldukça düşük ve önemli bir araçtır. Ayrıca Türkiye’de öğretmen eğitimlerinin etkisine dair çalışmalar oldukça sınırlıdır. Kanıt temelli uygulamaların artmasına dair bir ihtiyaç vardır. Kanıt temelli bir SDÖ programı ile kaliteli bir mesleki beceri

geliştirme programının eşgüdümlü ilerlemesi öğrenme çıktıları-
rında olumlu bir etki yaratmaktadır.

Özet

Bu bölümde sosyal duygusal öğrenmede mesleki beceri gelişiminin önemi tartışılmaktadır. SDÖ ile öğretmen ilişkisi ve mesleki gelişimin teorik çerçevesi tartışılıp dünyadan ve Türkiye’den güncel yaklaşımlar ortaya konulmuştur. Bu akış ışığında, güncel durum ve geleceğe dair beklentiler tartışılmıştır.

- Mesleki gelişim programları; öğretmenlerin akademik, sosyal ve duygusal öğrenmeye yönelik olarak kapasitelerinin geliştirilmesi için uygulanan ve tasarlanan programlardır.

- Program, değerlendirme ile birlikte mesleki gelişim, SDÖ uygulamalarının nitelikli olması önemli üç adımdan biridir.

- Sosyal duygusal yeterlikleri fazla olan ve nitelikli mesleki gelişim programlarına erişebilen öğretmenler, SDÖ’yü daha başarılı uygulamakta, öğrencilerin akademik ve sosyal duygusal başarıları belirgin bir şekilde artmaktadır. Öğretmenin duygusal zekâsı, stresi, refahı ve esenliği program niteliğini etkileyen diğer etkenlerdir.

- Nitelikli içeriği olan, aktif öğrenme fırsatları sunan ve sahaya uyumlu etkinlikleri olan mesleki beceri programları diğerlerine kıyasla daha etkilidir. Etkinliğin süresi ve uygulanış biçimi program başarısıyla yakından ilişkilidir.

- SDÖ odaklı hizmet öncesi eğitimler, çalıştaylar, lisans ve yüksek lisans dersleri olarak karşımıza çıkmaktadır. Hizmet içi eğitimler ise kurslar ve atölyeler, eğitim konferansları ve seminerler, yeterlilik programları, diğer okullara gözlem ziyaretleri, mesleki gelişim ağı, mentorluk ve akran gözlemleri, okul içi danışmanlık ve çevrim içi bilgi ve paylaşım ağlarıdır.

Sözlük

C

Competency: Yetkinlik

Content Knowledge: Alan bilgisi

Curriculum Knowledge: Müfredat Bilgisi

D

Developmentally Appropriate Practice: Gelişimsel Olarak Uygun Uygulama

E

Emotional Intelligence: Duygusal Zeka

Extraverted Interpersonal: Dışa dönük ve Kişilerarası

F

Facilitator: Kolaylaştırıcı

G

General Pedagogical Knowledge: Genel pedagojik bilgi

I

Inservice: Hizmet İçi

K

Knowledge: Bilgi

Knowledge of Educational Context: Eğitsel Ortamların Bilgisi

Knowledge of Learners and Their Characteristics: Öğrenciler ve Özellikleri ile ilgili Bilgi

M

Mentoring: Mentorluk

O

Ongoing Support: Devam Eden Destek

P

Peer conflict: Akran çatışması
Pedagogical Content Knowledge: Pedagojik Alan Bilgisi
Preservice: Hizmet Öncesi
Professional Development: Mesleki Beceri Geliştirme
Professional Knowledge: Mesleki Bilgi
Prosocial: İleri Sosyal

Q
Qualification: Yeterlilik

R
Relational: İlişkisel

S
Skill: Beceri

T
Training: Eğitim

W
Webinar: Web semineri

Kaynakça

Aspen Institute. (2018). National commission on social, emotional and economic development. "From a nation at risk to a nation at hope" http://nationathope.org/wp-content/uploads/2018_aspen_final-report_full_webversion.pdf adresinden erişildi.

CASEL. (2003). Safe and sound: An educational leader's guide to evidence-based social and emotional learning (SEL) programs. http://indiana.edu/~pbisin/pdf/Safe_and_Sound.pdf adresinden erişildi.

CASEL (2013). 2013 CASEL guide: Effective social and emotional learning programs—Preschool and elementary school edition. Chicago, IL. <https://casel.org/library/2013-casel-guide-effective-social-and-emotional-learning-programs-preschool-and-elementary-school-edition-2013/> adresinden erişildi.

Downer, J. T., Locasale-Crouch , J. Hamre, B., ve Pianta, R. (2009). Teacher characteristics associated with responsiveness and exposure to consultation and online professional development resources, *Early Education and Development*, 20(3), 431-455, DOI: 10.1080/1040928080268862

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., Zins, J. E., Weissberg, R. P., Frey, 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, VA: ASCD.

Garet, M. S., Porter, A. C., Desimone, L., Birman, B. F., ve Yoon, K. S. (2001). What makes professional development effective? Results from a national sample of teachers. *American Educational Research Journal*, 38, 915-945.

Gingiss, P. L., Gottlieb, N. H., ve Brink, S. G. (1994). Increasing Teacher Receptivity toward Use of Tobacco Prevention Education Programs. *Journal of Drug Education*, 24(2), 163–176.doi:10.2190/2uxc-na52-cal0-g9rj

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. <https://doi.org/10.1037/spq0000035>

Jennings, P. A., ve Frank J. (2015). Inservice Preparation of Educators. In Durlak, J.A., Domitrovich, C.E., Weissberg, R.P., Gullotta, T.P., ve Comer, J. (Eds.), *Handbook of social and emotional learning: Research and practice* (pp. 395-405). New York, NY: Guilford Press.

Jennings, P. A., 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, 491–525, doi: 10.3102/0034654308325693

Jones, S., Brush, K., Bailey, R., Brion-Meisels, G.,McIntyre, J., Kahn, J., Nelson, B., ve Stickle, L. (2017). *Navigating Social and Emotional Learning from the Inside Out: Looking Inside and Across 25 Leading SEL Programs: A Practical Resource for Schools and OST Providers (Elementary School Focus)*. Harvard Graduate School of Education. <https://www.wallacefoundation.org/knowledge-center/pages/navigating-social-and-emotional-learning-from-the-inside-out.aspx> adresinden erişildi.

Koehler, M., ve Mishra, P. (2009). What is technological pedagogical content knowledge (TPACK)? *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 9(1), 60-70.

Kremenitzer, J. P. (2005). The emotionally intelligent early childhood educator: Self-reflective journaling. *Early Childhood Education Journal*, 33(1), 3-9.

Lopes, P. N., Mestre, J. M., Guil, R., Kremenitzer, J. P., ve Salovey, P. (2012). The role of knowledge and skills for managing emotions in adaptation to school. *American Educational Research Journal*, 49(4), 710–742. doi:10.3102/0002831212443077

Osher, D., Kidron, Y., Brackett, M., Dymnicki, A., Jones, S. M. 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.

Patti, J., Holzer, A. A., Brackett, M. A., ve Stern, R. (2015). Twenty-first-century professional development for educators: a coaching approach grounded in emotional intelligence. *Coaching: An International Journal of Theory, Research and Practice*, 8(2), 96-119.

Patti, J., Senge, P., Madrazo, C., ve Stern, R.S. (2015). Developing

socially, emotionally, and cognitively competent school leaders and learning communities. In Durlak, J.A., Domitrovich, C.E., Weissberg, R.P., Gullotta, T.P., ve Comer, J. (Eds.), *Handbook of social and emotional learning: Research and practice* (pp. 395-405). New York, NY: Guilford Press.

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> adresinden erişildi.

Schonert-Reichl, K. A., Kittle, M. J., ve Hanson-Peterson, J. (2017). To reach the students, teach the teachers: A national scan of teacher preparation and social and emotional learning. Vancouver, B.C.: University of British Columbia. <http://www.casel.org/wp-content/uploads/2017/02/SEL-Ted-Full-Report-for-CASEL-2017-02-14-R1.pdf> adresinden erişildi.

Schonert-Reichl, K. A., Hanson-Peterson, J.L., ve Hymel, S. (2015) SEL and Preservice Teacher Education. In Durlak, J.A., Domitrovich, C.E., Weissberg, R.P., Gullotta, T.P., ve Comer, J. (Eds.), *Handbook of social and emotional learning: Research and practice* (pp. 395-405). New York, NY: Guilford Press.

Selman, R. L., ve Adalbjarnardottir, S. (2003) Supporting Teachers' Professional Development. In Selman, R. L. *The Promotion of Social Awareness: Powerful Lessons from the Partnership of Developmental Theory and Classroom Practice*. Russell Sage Foundation. New York.

Sharples, M., Crook, C., Jones, I., Kay, D., Chowcat, I., Balmer, K., ve Stokes, E. (2009). *New Modes of Technology-enhanced Learning: Opportunities and challenges* (pp. 1-53, Rep.). Becta.

Shulman, L. (1987) Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*. 57(1). 1-23.

Stern, R. S., Harding, T. B., Holzer, A.A., ve Elbertson, N. A. (2015) Current and Potential Use of Technology to Enhance SEL. In Durlak, J. A., Domitrovich, C. E., Weissberg, R. P., ve Gullotta, T. P. (Eds.) *Handbook of Social and Emotional Learning: Research and Practice*. New York, NY, US: The Guilford Press.

Türkiye Özel Okullar Derneği, (2015). Sosyal ve Duygusal Öğrenme. İstanbul. http://pazareml.meb.k12.tr/meb_iys_dosyalar/53/09/193753/dosyalar/2018_12/24120129_sosyal_ve_duygusal_YYrenme.pdf?CHK=e8c80a656874d77c7bd946dd85262fbc adresinden erişildi.

U.S. Department of Education, Office of Educational Technology. (2016). Future Ready Learning Reimagining the Role of Technology in Education, Washington, D.C. <https://www2.ed.gov/rschstat/eval/tech/evidence-based-practices/finalreport.pdf> adresinden erişildi.

World Economic Forum. (2016). New Vision for Education: Fostering Social and Emotional Learning through Technology. http://www3.weforum.org/docs/WEF_New_Vision_for_Education.pdf adresinden erişildi.

Yüksek Öğretim Kurumu (2018). Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları. https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/AA_Sunus_%20Onsoz_Uygulama_Yonergesi.pdf adresinden erişildi.

Yüksek Öğretim Kurumu (2020). Eğitim Fakültelerine Önemli Yetki Devri Kararı. <https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Haberler/2020/egitim-fak%C3%BCltelerine-yetki-devri.aspx> adresinden erişildi.

Üniversitelerdeki Hizmet Öncesi Mesleki Gelişim Dersleri

Brigham Young Üniversitesi (Utah)

SC ED 379 Sınıf Yönetimi

Sınıf yönetiminde güncel teori, araştırma ve uygulama; olumlu öğretmen-öğrenci ve akran ilişkileri oluşturma; optimal öğrenme ortamları geliştirme

Morgan Eyalet Üniversitesi (Maryland)

EDUC 301 İnsan Öğrenimi

Bu ders öğretmen adaylarına kültürel geçmiş ve kültürel çeşitlilik ile karakterize edilen öğrencilere öğrenme fırsatları yaratmak için geliştirilen farklı öğretim stratejileri hakkında bilgi vermek için tasarlanmıştır. Spesifik olarak, bu ders klasik öğrenme teorilerinin yanı sıra çağdaş sözel öğrenme teorileri, yetenek tedavi etkileşimleri ve bilgisayar destekli öğrenme teorilerinin teşvik edilmesi için (uygun öğretim ve öğrenme etkinlikleri sağlayarak) araştırma ve deneyime dayalı ilkeleri vurgulamaktadır. Öğrencilerin entelektüel, sosyal ve kişisel gelişimini desteklemek üzere ders, öğretmen adaylarının eleştirel düşünme, problem çözme ve öğrencilerinin performansını geliştirmek için kullanabilecekleri çeşitli öğretim stratejileri sunmaktadır. Ayrıca, bilişsel, duyuşsal (motivasyon dahil), sosyal etkileşim ve öğrenmeyi etkileyen psiko-motor faktörlerin yanı sıra atipik öğrencinin konuları, kültürel çeşitlilik ve sınıf yönetimi ele alınmaktadır. İlkokulda ve/veya ortaokulda zorunlu gözlem yaparak araştırma ve tartışma temelini geliştirir. Gerekli gözlemlerle ilgili probleme dayalı araştırma projeleri, öğretmen adaylarına eleştirel ve yansıtıcı düşüncede pratik yapma olanağı sağlar. Öğretmen adaylarının öğrencilerinde Maryland State Assessment (MSA) yeterliliklerini geliştirmek için stratejiler edinmelerini sağlama prosedürleri vurgulanmaktadır.

EDUC 415 Kültürel Etkiler ve Çeşitli Öğrenmenin Yönetilmesi

Bu ders, öğretmen adaylarına, K-12 öğrencilerinin okul ortamındaki olumlu adaptasyonu ve iş gücündeki etkilerini etkileyen etmenlere duyarlılık kazandırmak için tasarlanmıştır. Kültürel olarak çeşitlilik gösteren K-12 öğrencisinin ev ve okul ortamlarındaki entelektüel, sosyal ve kişisel gelişimini anlamak ve teşvik etmek için gerekli olan etkili uygulama ilkeleri vurgulanmaktadır. Bu dersin içeriği, öğretmen adaylarını ve diğer ilgili personeli küresel bir bakış açısı ve farklı kültürlerinden kişilerle etkileşime girmek için gerekli beceri ve kavrayış edinmeye teşvik eder. Tüm uygulamalarda, çeşitlilik sergileyen öğrencilerin anlaşılması ve etkileşimi ile ilgili yasal, politik, etik, ahlaki ve sosyal politika ilkeleri incelenmiştir. İlköğretim ve/veya ortaöğretim öğrencilerinin okullarında ve topluluk ortamlarında gözlemlenmesi ve incelenmesi yoluyla kazanılmış beceri ve kavramların uygulanması için fırsat sağlanmıştır. Öğretmen adayları, öğrenciler için düzenli ve etkili bir ortamın yönetilmesi için stratejiler geliştirecek, inceleyecek ve araştıracaklardır. Öğretmen adaylarının öğrencilerinde MSA yetkinlikleri geliştirmek için stratejiler kazanmalarını sağlayacak prosedürler vurgulanacaktır.

Oakland Üniversitesi (Michigan)

EED 410 İlköğretim ve Orta Seviye Sınıflarında Zindelik ve Esenlik Öğretimi

K-8 Eğitim Programına kabul edilen öğrenciler, denetimli bir eş laboratuvar ortamında öğretimi inceler ve uygularlar, vakıfların sınıf repertuarında deneyim kazanırlar, ünite planlaması, ders tasarımı, değerlendirme ve fizyolojik, biyomekanik, sosyal yönelime yol açan genel program değerlendirmesi ve çocukların duygusal sağlığı ile tecrübe kazanırlar.

Walden Üniversitesi (Minnesota)

EDUC 6608 Sınıf Yönetimi

Eğitim profesyonellerinin, bu kurstaki tüm öğrenciler için

öğrenmeyi optimize etmek için sosyal-duygusal gelişimi, kendine sorumluluk ve karakteri geliştiren güvenli, destekleyici ve saygılı öğrenme ortamları yaratmalarına yardımcı olunur. Eğitim uzmanları, sınıfta bir topluluk duygusunu geliştirmeyi ve öğrenci-öğrenci arasında olumlu ilişkiler geliştirmeyi öğrenir. Dinamik ve esnek gruplama yapılarını yönetmek ve çatışma çözme becerisini öğretmek için yaşa uygun beceri ve stratejileri keşfederler. Ayrıca, olumlu ilişkiler kurma, motivasyonu artırma ve ebeveynlerle ve aileleriyle etkili iletişim ve problem çözme stratejileri geliştirmeye yönelik stratejileri de inceler. Eğitim uzmanları, ders kavramlarını bir sınıf alanı deneyiminde uygulamak için pratik ve yaşa uygun bir öğrenme etkinliği geliştirerek uygularlar.

EDUC 6209 Tüm Öğrencileri Destekleyen İşbirliği

Bu derste adaylar, tüm çocuklara destek sağlamak için meslektaşları, uzmanlar, aileler ve toplum kuruluşları ile etkili iletişim ve iş birliği stratejileri geliştirir. Adaylar, istisnai durumlar da dahil olmak üzere, ilköğretim sınıfındaki tüm çocukların büyümesini ve öğrenmesini teşvik eden iş birliği stratejilerini inceler: engelli öğrenciler, gelişimsel farklılıklar veya duygusal ve davranış bozuklukları; üstün zekalı ve yetenekli öğrenciler; ve İngilizceyi ikinci dil olarak öğrenenler. Adaylar, işbirlikçi ekiplerdeki (Bireyselleştirilmiş Eğitim Planı (IEP), Müdahalenin Yanıtı (RTI), Alternatif Öğrenme Planı (ALP), Çocuk Çalışması)) tüm katılımcıların rollerini öğrenir. Adaylar, tüm öğrencileri daha geniş bir topluluk bağlamında desteklemede okulun rolünü inceler. Öğrencilerin ortamlarındaki büyümelerini ve öğrenmelerini etkileyebilecek faktörleri belirler ve ailelerle etkili iş birliği için stratejiler araştırırlar.

Pennsylvania Lock Haven Üniversitesi *(Pennsylvania)*

SPEC204 Farklı Öğrencilerin Bilişsel Gelişimi

Çeşitli öğrencilerin tanımlarını, özelliklerini ve eğitimsel, sosyal

ve duygusal ihtiyaçlarını gidermek için tasarlanmıştır. Özel eēitim alanında var olan yasal hak ve sorumluluklara önem verilecektir. Uygunluk, program tasarımı ve performans izleme için deēerlendirme prosedürleri de ele alınacaktır.

Kuzey Teksas Üniversitesi (Teksas)

EDEC 4633 ocukların Sosyal Yeterliliklerini Beslemek

Küçük ocukların sosyal ve duygusal becerilerini kolaylaştırmak. Çeşitlilik, aile, yaratıcılık ve bireysel farklılıklar dahil olmak üzere benlik saygısı ve benlik kavramı üzerindeki önemli etkilere ekolojik bir yaklaşım dahil eder. Oyun teorisi ve araştırmasının analizini içerir. Alan tecrübesi gerektirmektedir.

George Mason Üniversitesi (Virginia)

EDUC 543 4-12 Yaş ocukları, Aileleri, Kültürleri ve Okulları

ocuk ve ailenin gelişimini ve çocukların, ailelerin, okulların ve toplulukların birbirleriyle olan ilişkilerini inceler. Çocukların fiziksel, sosyal, duygusal ve bilişsel yeteneklerini geliştirerek ders programını planlama ve ēretim stratejileri geliştirmeleri arasında baē kurar.

Stanford Üniversitesi

EDUC 378: Sosyal ve Duygusal ērenme: Kavramsal ve ölçmeye dair Sorunlar

Sosyal ve duygusal ērenme (SD), okula hazırlık, sınıf davranışları ve akademik başarı gibi eēitimsel sonuçları destekleyen esnek, akademik olmayan beceriler için kullanılan genel bir terimdir. Bu derste, öz düzenleme / yönetici işlevler, duygu düzenleme, içsel motivasyon, sebat ve gelişen zihin ile ilgili içsel SD becerileriyle ilgili teorik erevesler, deneysel çalışmalar ve l ve deēerlendirme konuları tartışılmaktadır. Ayrıca, okul

bölgelerinin öğrencilerin SDÖ becerilerini geliştirme ve değerlendirme çabaları da tartışılmaktadır.

Ek: ABD’deki SDÖ odaklı lisans dersleri. Orijinal kaynaktan ilgili olan dersler seçilerek tabloya eklenmiştir (Schonert-Reichl ve diğ., 2017)

Bölüm 8

Okul Yöneticileri ve SDÖ

Elif Kevser Dereli Özengen

Giriş

Öğrenci başarısında öğretmenlerden sonra en etkili faktör olarak okul yöneticileri⁴ gösterilmektedir (Hallinger ve Heck, 1998; Waters, Marzano ve McNulty, 2004). Birçok araştırma ve incelemede, liderlik ya da yönetsel desteğin, önleyici programların etkin bir şekilde uygulanmasını sağladığı tespit edilmiştir (Durlak ve Dupre, 2008; Greenhalgh, Robert, Macfarlane, Bate ve Kyriakidou, 2004; Fixsen, Naoom, Blase, Friedman ve Wallace, 2005; Forman, Shapiro, Coddling, Gonzales, Reddy, Rosenfield, Sanetti ve Stoiber, 2013; Kam, Greenberg ve Walls, 2003; Ransford, Greenberg, Domitrovich, Small ve Jacobson, 2009). Etkin lider olma becerisi okulda gerçekleşecek değişim ve öğrencileri başarıya ulaştıracak en iyi uygulamalar için ilham kaynağı olmaktadır (Leithwood, Louis, Anderson ve Wahlstrom, 2004).

Bir okulun başarısını aile katılımı, insani ve maddi kaynaklar,

⁴ Bu bölümde “okul yöneticileri” kavramının kapsamında okulun işleyişinde karar merciinde etkili olan müdür, müdür yardımcısı, idareciler, özel okullar için kurucu ve okul sahipleri ve karar vermede söz sahibi olan tüm personel ifade edilmektedir.

ülke politikaları gibi birçok faktörün etkilediği bir gerçektir. Ancak okul liderlerinin inanış ve kabiliyetlerinin okulların eğitim programları ve uygulamalara dönük politikaları şekillendirdiğini ve bu kültürü değiştirmede merkezi bir konuma sahip olduğu unutulmamalıdır (Patti, Senge, Madzaro ve Stern, 2015). Okul yöneticilerinin gelişimine yapılan yatırımlar sayesinde bir okul kültürü yaratılması ve sürdürülmesini sağlayan yönetici ve öğretmenlerin gelişimlerine katkı sağlandığı ve okul başarısının desteklendiği görülmektedir (Patti, Holzer, Stern ve Brackett, 2012; Sparks, 2009).

SDÖ ve yönetici kavramları bir arada düşünüldüğünde, bir okulda değişimi başlatabilecek, öğretmen ve aileleri bulunduğu konumun artılarını kullanarak harekete geçirebilecek olan yöneticilerin etkisinin ve rollerinin önemi görülmektedir. Okul yöneticisi denildiğinde akılda beliren otoriter, iletişim kurmada zorluk yaşanan, sosyal ve duygusal açıdan zorlayıcı kişiler yerine, rol model olan SDÖ'nün beş temel alanında kendisini geliştiren, bu konuda araştırmalar yapıp takım çalışmasına hazır olan yöneticiler konulduğunda okul içerisinde yalnızca SDÖ becerilerinin değil, çocukların akademik gelişimi, öğretmenlerin mesleki tatmini, velilerin memnuniyeti gibi konularda da olumlu değişiklikler olduğu gözlemlenecektir.

Yöneticilerin etkileri öğrencilerden, öğretmenlere, personele ve ailelere kadar okul içinde ve dışında görülmektedir. Ayrıca destekleyici bir yöneticinin personel algılarının, çocukların katılımı, olumlu davranış, akademik başarı ve genel okul iklimi gibi birçok konu ile ilişkili olduğu görülmektedir (Berends, Bodilly ve Kirby, 2002). Üstelik bu desteğin, öğretmenlerin mesleklerine ve okullarına bağlılık seviyelerine de katkısı olduğu bilinmektedir (Collie, Shapka ve Perry, 2011). Bireyin kendi okul deneyimlerine bakıldığında destekleyici yöneticilerin öğretmenler ve öğrenciler üzerindeki olumlu katkılarını görmeleri mümkündür. Bunun tam tersi durumlarda, örneğin öğretmenlerin önerilerinin ve fikirlerinin dinlenmediği ortamlarda, bir müddet sonra gelişim isteğinin ve bu yönde çalışma yapma heyecanının yok olabileceğini düşünmek çok yanlış bir saptama olmayacaktır. 2002 yılında yayınlanan OECD raporunda bir okulun yetenekli ve

iyi desteklenen bir liderlik ekibinin olması, öğretmenlerin sahip-
lenmesini, mesleklerine yakın olma duygusunu ve öğretmenlik
uygulamasının niteliğini arttırmaya yardımcı olduğu ifade edil-
miştir. Yapılan araştırmalarda okul yöneticilerinin genel olarak
iki farklı modeli benimsediği görülmüştür. Bu modeller şunlar-
dır: 1) hiyerarşik ve yönlendirici model, 2) özellikle öğretmenleri
ve yerel topluluğu içine alan kapsayıcı model (Riley ve Louis,
2000). Öğretmenlerin ikinci modelin uygulandığı, yönetime da-
hil edildikleri, çocukların başarısına katkıda bulundukları ve ait
olduklarını hissettikleri okullarda mesleklerine karşı heyecan ve
bağlılık duydukları görülmektedir (Mulford, 2003). Bu kitabın 6.
bölümünde öğretmenler ve SDÖ başlığı altında detaylı bilgiye
ulaşabilirsiniz.

Hiç şüphesiz öğretmenler dürüst, iletişime açık, katılımcı,
kolektif, samimi, destekleyici, okul için net bir vizyona sahip
ve beklentilerinde makul olan yöneticilerle “birlikte” çalışmayı,
onların “yerine” çalışmaya tercih etmektedir (Day, Harris, Ha-
dfield, Tolley ve Beresford, 2000). Sonuç olarak, farklı ülke ve
kültürde yapılan araştırmalara bakıldığında iyi liderlerin, okul-
daki işlerin dışında değil, tam ortasında bulunan, iş arkadaşla-
rı ile birlikte çalışan, öğretmenlerin özerkliklerine saygı duyan,
fazla taleplere karşı öğretmenleri koruyan, olabilecek değişik-
likleri tahmin edebilen ve insanları şaşırtmamak ve güçsüz hale
getirmemek için buna hazırlayabilen kişiler olarak tanımlandığı
görülmektedir (MacBeath, 1998).

Bu yönetici profillerinin, bir okulun SDÖ becerilerini destek-
leyici adımlar atmasındaki etkileri açıktır. Yöneticilerin SDÖ’ye
bakış açıları düşünüldüğünde ise, Amerika Birleşik Devletle-
ri’nde (ABD) yapılan bir araştırmada, okul müdürlerinin %95’i
çocuklarda SDÖ becerilerini geliştirmeye kararlı olduklarını
söylerken; üçte birinin bu becerileri tüm okullarda uygulama
planları olduğunu ifade etmiş ve sadece %38’inde bazı çocuklar
için uygulama planlarına sahip olduğu görülmüştür (Stringer,
2017). Ayrıca, CASEL tarafından belirlenen ölçütlere göre, yö-
neticilerin sadece üçte biri okullarının her bir seviye için SDÖ
becerilerini tanımladığı, ilçe-bölge eğitim yöneticilerinin SDÖ
için destek sağladığı ve bu beceriler etrafında mesleki gelişim

içerik ve uygulamalarının gerçekleştiği tespit edilmiştir (Stringer, 2017). Yöneticilerin SDÖ'yü destekleme girişimleri olmasına rağmen bu çalışmaların uzun soluklu olmasını engelleyen etkenler düşünüldüğünde, yaşanan zorluklardan ilki yöneticilerin, öğretmenlerin ve ebeveynlerin çocukların akademik çalışmalardan başka bir alanda zaman ve enerjilerinin harcamaması gerektiğini düşünmeleridir (Elias, Bruene-Butler, Blum ve Schuyler, 2000). Yine, okul-aile iş birliğine yönelik daha detaylı bilgi için bu kitabın 5. bölümünü okumak faydalı olabilir.

Türkiye bağlamında akademik kaygı düşünüldüğünde, çocukların küçük yaşlardan itibaren ek ders alarak, dershanelere giderek sınavlara hazırlanması ve sınav sisteminin sadece akademik başarıya bağlı olması nedenlerine dayanarak Türkiye'de SDÖ uygulamalarını okullara dahil etmenin zor olacağı tahmin edilebilir. Halbuki SDÖ'ye yönelik birçok çalışmada bahsedildiği üzere, akademik başarı için SDÖ'yü göz ardı etmenin çocukların başarısına olumlu bir katkıda bulunmadığı kanıtlanmıştır (Elbertson, Brackett ve Weissberg, 2010). Çocukların gelişiminde önemi kanıtlanmış SDÖ uygulamalarını ve onların ihtiyaçlarını göz ardı eden eğitimcilerin bu konuda sorumluluk duygularını arttırmak için SDÖ'nün öneminin daha iyi kavranması gerekmektedir.

SDÖ'nün okullarda uygulanması yönündeki zorluklardan bir diğeri ise, okul yöneticilerinin SDÖ gelişimini desteklemeye kararlı olmasına rağmen uygulama planları, çocukların seviyelerine göre değişiklik yapabilme ve ölçme değerlendirme alanlarındaki sınırlılıklardır. Bu bağlamlarda okulların çocuklardaki SDÖ becerilerini geliştirecekleri temel erişim noktalarından birisi olduğu düşünüldüğünde (Zins, Bloodworth, Weissberg, ve Walberg, 2007), okul kültürünü etkileyen en önemli etkenlerden biri olarak yönetici desteğinin bir program için yalnızca bir "noter mühründen" daha fazlası olması gerektiği açıkça görülmektedir (Cornell, 2017). Türkiye bağlamında yöneticilerin SDÖ'ye bakış açısı düşünüldüğünde ise, henüz okullarda yeni uygulanmaya başlayan bu programlara yöneticilerin desteğinin araştırıldığı çalışmaların çok az olduğu söylenebilir.

Bu bölümde okul yöneticiliğinin teorik temelleri, yöneticiler

için belirlenen standartlar, yöneticilerin sahip olması gereken sosyal ve duygusal öğrenme becerileri, dünyada ve Türkiye’de okul yöneticilerinin SDÖ yetkinlikleri ve öneriler tartışılmaktadır. Bu konunun önemi, okul yönetimi ile SDÖ programlarının işlerliği ve etkililiği üzerine yapılan çalışmalarda alınan olumlu sonuçlardan kaynaklanmaktadır. Okulların işleyişinde yöneticilerin diğer tüm etmenlere kıyasla öğretmenlerden sonra en önemli belirleyici olması ve çocukların akademik ve sosyal başarılarında büyük bir öneme sahip olması, yöneticilerin SDÖ çalışmalarında göz ardı edilemeyecek bir yeri olduğunu göstermektedir.

Kavramsal çerçeve ve tanımlar

Liderliğin SDÖ’de kuramsal temeli

1900’lü yıllarda en iyi yöneticilerin doğuştan yetenekli olduğu, bireysel özelliklerin liderlik performansını etkilediği ve farklı durumların farklı liderlik yaklaşımlarını gerektirdiği bir liderlik anlayışı benimsenmekteydi. 2000’li yıllarda ise, değer, inanç ve amaçlarla oluşturulmuş bir güven ortamı sağlaması ve iletişime açık olması, liderlerin en önemli özellikleri arasında görülmüştür. Eğitim alanında ise liderlik, eğitim liderliği teorisine göre okullarda öğretimi geliştirmek ve öğrenci başarısını arttırmak için gerekli olan reformun en önemli araçlarından birisi olarak görülmektedir. Günümüzde okullardaki değişimin okul bünyesinde çalışan insanların davranışlarında değişiklik olmadan gerçekleşmeyeceği anlaşılmış olup, ancak okul liderlerinin kendi sosyal, duygusal, bilişsel ve uzmanlık gelişimlerine katkı sağladığı müddetçe okullarda derinlemesine bir değişim ve öğrenim gerçekleşebileceğine inanılmaktadır (Patti ve diğ., 2015). Okul yöneticilerine olan bakış açısı ve günümüzdeki rolü düşünüldüğünde, liderliğin teorik temelini oluşturan Yetişkin Öğrenmesi Kuramı, Sosyal ve Duygusal Zeka, Sistem Odaklı Düşünme ve Ekolojik Sistem Kuramına değinilmesi önem arz etmektedir.

a. *Yetişkin Öğrenmesi Kuramı (Adult Learning Theory)*

Bu kurama göre, olgunlaşma ile birlikte hayatın farklı çağlarına hazır bulunma, güdüleme kaynakları, yeni deneyim ve öğrenme fırsatlarına açık olma isteği ve somut ve pratik deneyimler yoluyla uygulama, yetişkin öğrenmesini etkileyen unsurlardır. Yetişkinler onları destekleyen, güvenli, risk alabildikleri ortamlara sahip olduklarında kendi öğrenme süreçlerini yönetip farklı öğrenme yöntemlerini denemektedirler (Patti ve diğ., 2015). Helsing, Howell, Kegan ve Lahey'in 2008 yılında yaptığı çalışmaya göre, yetişkinlerin de tıpkı çocuklar gibi öğrenme süreçlerinin olduğu ve bu sürecin kendine odaklanmış davranıştan, daha karmaşık olan kişisel ihtiyaçların hizmete odaklı davranışa doğru hareket ettiği görülmüştür.

Eğitimcilerin bu gibi bazı temel ilke ve teorileri bilmesi, yetişkinlerle çalışırken eğitim deneyiminin zenginleşmesi ve eğitim sonucundaki çıktıların uygulamaya aktarılmasında kolaylık sağlamaktadır (Knowles, 1984). Okul liderlerinin yetişkin öğrenmesi kuramını bilmesi ile, yetişkinlerdeki öğrenmenin sırasıyla nasıl gerçekleştiği, yetişkinlerle çalışırken ve onların değişimini hedeflerken hangi yaklaşımların benimsenebileceği hakkında teorik bir altyapı oluşturmaya olanak sağlar.

b. *Sosyal ve Duygusal Zeka (Social and Emotional Intelligence)*

"Sosyal zeka" tanımı 1920'lerde ilk olarak Thorndike tarafından tanıtılmış olsa da (Thorndike ve Stein, 1937), 2000'li yıllarda bu tanım daha farklı anlamlar kazanmıştır. Bir liderin sosyal zekası düşünüldüğünde, duygudaşlık, uyum, örgütsel farkındalık, başkalarını geliştirme ve ekip çalışması gibi becerilerin bir arada olduğu görülmüştür (Goleman, Boyatzis ve McKee 2013). Duygusal zeka ise kişinin kendisinin ve başkalarının duygularını gözlemleme, bunlar arasında ayırım yapabilme ve sahip olduğu bilgiyi düşünme ve harekete geçmeye rehberlik edecek şekilde kullanma becerilerini içermektedir (Mayer ve Salovey, 1993). Bu

duygusal beceriler günlük hayatta başkalarıyla ilişkilerin nasıl yönetileceğini, başkalarından alınan dönütlerle nasıl başa çıkılacağını ve stres ve çatışmanın nasıl yönetileceğini belirlemektedir (Ashkanasy ve Daus, 2005). Okul yöneticileri bu bağlamda düşünüldüğünde, yöneticilerin sosyal ve duygusal zeka becerileri yalnızca çocuklarla değil, aynı zamanda birlikte çalıştıkları yetişkinlerle ilişkisinde de etkili olacağı ve dolaylı yoldan bu sistem içerisindeki her bir bireyin öğrenme sürecine katkı sağlayacağı söylenebilir.

c. *Sistem Odaklı Düşünme (Systems Thinking)*

1996 yılında Peter Senge tarafından yürütülen bir araştırmada, okulların birbirleriyle bağlantılı olan birçok karmaşık sistem içerdiğinden bahsedilmiştir ve okullar birer “öğrenme organizasyonu” olarak tanımlanmıştır. Her ne kadar sosyal bir sistemin içinde yaşanıyor olursa dahi, genellikle bu sistemin bir bütün olarak nasıl çalıştığını görmek hiç kolay değildir. Sistem odaklı düşünmeye göre liderler, kendi varsayımlarını incelerler ve bu varsayımları birer gelişim çıktısına çevirmek için çaba gösterirler, düşünme sistemlerine farklı bakış açılarını katarak ortaklaşa düşünmeyi sağlarlar ve kısa vadeli çözümlerin derinlemesine fayda sağlamayacağını bilirler. Sistem odaklı düşünme kuramını benimseyen okul yöneticisi ise bu değişimin zaman içerisinde gerçekleşeceğini bilir ve durum, olay, okul iklimi ve örgütsel kültür hakkında sistematik olarak düşünebilir (Patti ve diğ., 2015).

d. *Ekolojik Sistem Kuramı (Ecological Systems Theory)*

Ekolojik sistem kuramına göre, bir bireyin gelişiminin çevresinde yakın veya uzak ilişki içerisinde olduğu sayısız unsur tarafından etkilendiği görülmüştür (Bronfenbrenner, 1979). Bu kuramda bahsedilen bireyin mezosistemine bakıldığında, mikrosistemdeki iki veya daha fazla etmenin ilişkisinin bulunduğu ve bu etkileşimlerin bireyi etkilediği görülmektedir. Bireyin

okulda öğretmenleriyle, arkadaşlarıyla ve diğer yetişkinlerle ilişkisi düşünüldüğünde okulu, kişinin mezosistemine yerleştirmek mümkündür. Bu sistem içerisinde okul yöneticilerinin karar, destek ve davranışlarının bireyin gelişimine etkisine bakıldığında, okul yöneticilerinin yalnızca yetişkinleri etkileyen, kağıt üzerinde kararlar vermediklerinin bilincinde olup atılan her bir adımın sistemdeki her bir bireyi olumlu ya da olumsuz yönde etkileyebileceği göz önünde bulundurulmalıdır.

Liderlik ile ilgili kaynaklar, SDÖ becerileri ve deneyimler sayesinde bir araya gelen bu teoriler, yöneticilerin profesyonel gelişimlerine devam ederken edinmeleri gereken becerilerin temelini oluşturmaktadır. Tanımlanan bu teorilerden her biri liderin gelişimi için bir çerçeve sunmaktadır (Patti ve diğ., 2015). Temel amaç okul yöneticilerinin becerilerinin gelişimi olmakla birlikte, her bir kuram farklı ihtiyaç ve eksikliklere hizmet etmektedir. Yetişkin öğrenmesi kuramı ile yöneticiler birlikte çalıştıkları yetişkinlerin öğrenme süreçleri hakkında bilgi ve öngörüye sahip olarak SDÖ uygulamalarını planlar. Sosyal ve duygusal zeka kuramı sayesinde yöneticiler günlük ilişki, çatışma ve stres yönetiminin önemini kavrayarak, bu becerilerin yalnızca çocuklarla değil, yetişkinlerle olan ilişkilerini de etkilediğini görecektir. Sistem odaklı düşünme kuramına göre yöneticiler, okulun birbirine bağlı birçok sistemi içinde barındırdığını ve bu sistemlerin birbirleriyle ilişkili olduğunu aynı zamanda bu sisteme uzaktan bakarak bir bütün olarak sistemin nasıl işlediğini bilir. Son olarak ekolojik sistem kuramı ile yöneticiler, bireyleri etkileyen farklı unsurlar olduğunu ve bireyin ailesi, okulu, bunlar arasındaki ilişki ve hatta politika gibi bireylerin yaşantısına etkisi uzak görünen etkenlerin aslında nasıl bir etkiye sahip olduğunun farkındalığı ile, okul yöneticilerinin bireyin yaşantısında neleri etkileyip değiştirebileceğini öngörülebilir. Yöneticiler zaman içerisinde kendi ihtiyaç ve eksiklerini tespit edip bu kuramları göz önünde bulundurarak gelişimlerine ve dolaylı olarak tüm okul sistemine katkı sağlayacaktır.

Yönetici desteği

Yönetici desteğinin tanımı üzerine yazılmış birçok makale olmasına rağmen deneysel bir tanımı bulunmamaktadır. Arends'in (1982) bu konu üzerine yazmış olduğu makalede, yönetici desteğinin; sözle tasdik etme, beklentilerin açık olması, hedef ve projelerin gözetimi, sorgulandığında projenin savunuculuğunu yapma gibi maddeleri içermesi gerektiğini savunmuş olsa da günümüzdeki araştırmalarda bu tanımın evrensel olarak kabul görmediği ya da yaygın olarak kullanılmadığı söylenebilir. Günümüze yaklaştığımızda da bu tanımdaki tutarsızlık devam etmektedir. Gigante ve Firestone (2008) tarafından yapılan araştırmada, yönetici desteği sözlü onaylama ve pekiştirme olarak tanımlanıyor olsa da daha sonra yöneticilerin kaynak sağlamalarının ve zaman ve iletişim desteklerinin de önemi vurgulanmıştır. Bunun yanında, psikoloji bakış açısından okullarda, sağlık merkezlerinde ve diğer toplumsal kuruluşlarda yönetici desteğini uygulamada yirmi üç farklı etkenin olduğu tespit edilmiştir (Durlak ve Dupre, 2008). Bu etkenler arasında olumlu çalışma ortamı, değişime ilişkin örgütsel normlar ve ortak görüş, karar verme ve liderlik gibi unsurlar bulunmaktadır. Yönetici desteğinin tanımının tam olarak yapılmaması araştırmalarda tutarsızlıklara neden olsa da diğer yandan bu kadar fazla alana etkisinin olması araştırmacılar tarafından umut verici görülmektedir. Bunun nedeni, yöneticilere yatırım yapıldığında uygulama alanında birçok yönden gelişim sağlanacağını ve SDÖ sonuçlarında büyük farklılıklar yaratabileceğinin görülmesidir. Liderlik yaklaşımında günümüze bakıldığında ise yöneticilerin bireysel yaklaşımdan gücün paylaşımına yönelik liderlik anlayışına geçiş yaptığı görülmektedir (Gronn, 1999; Spillane ve diğ., 2004). Bu yeni terim en az iki açıdan incelenmiştir. Birincisi, otoriteyi müdürler, öğretmenler ve diğer kişiler arasında paylaştırarak demokratik liderliğin savunuculuğunu yapmak (Harris ve Muijs, 2005); ikincisi ise, liderliği örgütsel kalite ve etki birikimi olarak görmektir (Ogawa ve Bossert, 1995). Tüm bu kaynaklarda görüldüğü üzere, yönetici desteğinin tanımının çalışmalar ve yıllar arasında farklılık göstermesi, yöneticilerdeki hangi becerilerin

ve yaklaşımların daha önemli olduğunu belirleme ve tanımlamadaki sınırlılık sebebiyle uygun ölçümlerin yapılması zorluğunu da beraberinde getirmektedir (Cornell, 2017). Desteği alan ve sağlayan kişiler olarak öğretmenler ve yöneticiler, bu desteği tanımlama ve değerlendirmede kilit rol oynamaktadırlar. Öğretmen ve yöneticiler yaşadıkları deneyimleri anlatarak yönetici desteğini tanımının netleştirilmesine katkıda bulunabilirler (Cornell, 2017).

Okul kültürü ve iklimi

Okul iklimi ve kültürü ve SDÖ arasındaki ilişki düşünüldüğünde, SDÖ'nün okul bağlamını etkileyebilecek birçok yönü olsa da en görünür ve potansiyel olarak en anlamlı yönü okul iklimini ve kültürünü etkilemesi olarak belirlenmiştir (Jones ve Bouffard, 2012). Ayrıca olumlu okul iklimi ve kültürü, çocukların akademik başarılarından zihinsel sağlığına kadar birçok konuda olumlu çıktılar elde edilmesine katkı sağlamaktadır (Thapa, Cohen, Higgins-D'Alessandro ve Guffey, 2012). İklim ve kültür, yetişkinlerin ve çocukların birbirine davranış şekillerinden, müdahale programların anlaşılıp uygulanmasına kadar birçok noktayı etkileyebilmektedir (Hemmelgarn, Glisson ve James, 2006). Birbirleriyle ilişkili olsalar da kültür ve iklim kavramları birbirinden ayrılmaktadır.

Okul kültürü bir okulun normları, inançları, uygulamaları veya işlerin okulda nasıl gerçekleştiği gibi konulara atıfta bulunmaktadır (Hemmelgarn ve diğ., 2006). Okul kültürü okulun yapısı ve uygulamalarına açıkça veya dolaylı yoldan etki ederek okuldaki değer ve beklentileri yönlendirmektedir (Jones ve Bouffard, 2012). Okul yöneticilerinin okul kültürü üzerinde rolü düşünüldüğünde, öncelikle liderlerin okul içerisinde hâlihazırda bulunan okul kültürünü okuması, bu kültürün nasıl oluştuğunu, altında yatan sebepleri iyi anlaması gerekmektedir. Yöneticiler, okulda oluşan temel değerleri ortaya çıkarıp ifade bulmasında önderlik etmektedir. Bu noktada, benimsenen bu kültürün hangi yönlerinin çocuklar için yıkıcı ve destekleyici olduğunu belirlemek önem arz etmektedir. Son olarak, yöneticiler olumlu olan kültürleri desteklemek ve olumsuz olanları değiştirmek için ça-

lısmaktadır.

Okul iklimi ise kişilerin çevre üzerindeki algılarının toplamıdır ve bireylerin psikolojik çevre hakkındaki algılarından etkilenir (Hemmelgarn ve diğ. 2006; Thapa ve diğ., 2012). Okul iklimi on yıllardır araştırma konusu olmaya devam etmektedir. Bu alana süren ilgi, okul ikliminin öğrenciler, öğretmenler, yöneticiler, veliler ve okul topluluğunun diğer üyeleri için dayanıklılık ya da risk faktörü haline gelebilecek güçlü bir özellik olması gerçeğinden kaynaklanmaktadır (Freiberg ve Stein, 1999). Okul iklimi kaynakları incelendiğinde, bu terimin etkilediği dört temel etken olduğu görülmüştür: fiziksel ve sosyal-duygusal güvenlik, öğrenme ve öğretim kalitesi, ilişkiler ve iş birliği ve yapısal çevre. Okul iklimi teorilerine göre bu etkenler okul iklimini şekillendirmektedir (Moos, 1979; Tagiuri, 1968). Okul kültürü ve iklimi bir araya gelerek, okul içerisinde liderler, çalışanlar, öğretmenler ve öğretim ve öğrenmeye olan yaklaşım arasındaki iletişim ve ilişkinin tonunu belirlemektedir (Gottfredson, Gottfredson, Payne, ve Gottfredson, 2004).

Kişilerin farklı özelliklerinin ve karakter yapısının olması gibi okulları birbirinden ayıran özellikler bulunmaktadır ve bunların tümü bir okulun iklimini belirlemektedir. Bir okulun iklimi çalışanların davranışlarından okuldaki psikolojik ortama kadar birçok özelliği içerir. Bahsedilen bu okul ikliminin oluşmasında en önemli rol ise yöneticilere düşmektedir (Şentürk, 2012). Etkili bir okul kültürü oluşturulduğunda öğretmenlerin iş doyumunu ve güdülenmesi arttırılabilmekte ve okul ikliminin daha sağlam temellerde kurulmasına katkıda bulunabilmektedir (Çelik, 2000). Okul müdürlerinin insanlarla iletişimi, ilkeleri, davranış ve tutumları okula hakim olan genel havayı yani okul iklimini belirlemektedir ve bu genel durum öğretmenlere, öğrencilere, personele ve hatta velilere yansımaktadır (Şentürk, 2012). Yöneticilerin etki alanı ve SDÖ'nün önemi düşünüldüğünde, etkili bir SDÖ uygulaması için okullarda yöneticilere düşen görevlerden birinin de olumlu bir okul iklimi sağlama olduğu söylenebilir. İlköğretim okullarında yapılan bir araştırmaya göre, öğretmenlerin görüşlerine göre okul müdürlerinin liderlik davranışları ve okul iklimi arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Okul yöneti-

cilerinin liderlik davranışları arttıkça okul ikliminde samimiyet, moral, işe bağlılık, anlayış gibi özelliklerin çalışanlar arasında arttığı tespit edilmiştir (Şentürk, 2012). Direkt olarak SDÖ, okul iklimi ve yönetici davranışları arasındaki ilişkileri araştıran bir çalışma olmasa da Türkiye’de yapılan bu ve benzeri araştırmalar sayesinde, yöneticilerin okul iklimini değiştirmedeki etkisi ve görevinin önemi ve dolayısıyla da yöneticilerin SDÖ’yü desteklediğinde okul iklimini olumlu olarak nasıl etkileyebileceği hakkında bir öngörüye sahip olunmaktadır.

SDÖ ve temel yönetici becerileri

Çocukların ve gençlerin becerilerini geliştirmek üzerine düşünürken onlarla birlikte çalışan, zamanlarının çoğunu birlikte geçirdikleri yetişkinlerin becerilerini göz ardı etmemiz mümkün değildir. Yöneticilerin SDÖ becerilerine ve bu becerilerin etkilerine geçmeden, *Council of Chief State School Officers (CCSSO)* (2008) tarafından yayınlanan raporda, okul yöneticileri için belirlediği altı temel standarda değinmekte fayda vardır:

1. Her çocuğun başarısını, öğrenme vizyonunun geliştirilmesi, açıklanması, uygulanması ve bu sorumluluğun tüm paydaşlar tarafından paylaşıp desteklenmesi ile teşvik eder.

2. Her çocuğun başarısını ve okul kültürünü; çocuğun öğrenmesini ve personelin profesyonel gelişimini sağlayacak eğitici programını destekleyerek, besleyerek ve sürdürerek teşvik eder.

3. Her çocuğun başarısını güvenli, verimli ve etkili bir öğrenme ortamı için organizasyonun, operasyonun ve kaynakların yönetimi ile teşvik eder.

4. Her çocuğun başarısını, okul personeli ile iş birliği yaparak, çeşitli topluluk çıkarlarına ve ihtiyaçlarına cevap vererek ve topluluk kaynaklarını seferber ederek teşvik eder.

5. Her çocuğun başarısını dürüst, adaletli ve etik bir şekilde hareket ederek teşvik eder.

6. Her çocuğun başarısını, politik, sosyal, ekonomik, yasal ve kültürel bağlamı anlayarak, bunlara cevap vererek ve etkileyerek teşvik eder.

Bu becerilerin yanında, yöneticilerin SDÖ’nün temelini oluş-

turan 5 temel becerilerini (öz farkındalık, öz yönetim, sosyal farkındalık, ilişki becerileri, sorumlu karar alma) geliştirmeye çalıştığımız çocukların becerilerinden ayrı düşünmek mümkün değildir. Araştırmalara göre yöneticilerin sahip olması gereken öz yansıtma, üretken ilişkiler kurma, anlamlı konuşmalara olanak sağlama ve kolaylaştırma ve sistematik düşünme becerileri halihazırda SDÖ'nün beş becerisinin altında yer almaktadır (Patti ve diğ., 2015). Bu becerilerin neler olduğunu inceleyecek olursak:

a. Öz yansıtma

Kişinin kendisini tanıması oldukça karmaşık süreçleri barındırması nedeniyle bu becerinin gelişiminin ölçülmesinde de zorluklar meydana gelmektedir. Burada bahsedilen öz yansıtma kavramını düşünürken bu becerinin sürekli ve devinimsel olduğu göz önünde bulundurulmalıdır. Öz yansıtma tanımı; 1) etrafımızdaki olayları nasıl anlamlandırdığımıza dair yansıtma, 2) önemli olanı (en derin özlemlerin) yansıtma ve 3) duygularımızı yansıtma olarak çalışılması gereken üç temel alanı kapsamaktadır (Patti ve diğ., 2015). Öz yansıtmanın bu üç yönü, eyleme geçirilebilir olma durumunda okul liderleri için çok önemlidir, yani yöneticiler karar verme ve davranışlarını yönlendirmek için yansımalarından edindiği iç görüyü kullanır. Örneğin, yöneticinin başkalarına ilham olacak kendi kişisel vizyonu, bakış açısı olmadan ve bunu diğerlerine yansıtmadan başkalarını bir hedef için harekete geçmeye teşvik etmesini beklemek mümkün değildir. Yöneticinin kendisine sorduğu “Ne yapmak ve ne başarmak istiyorum?” sorusu ciddi bir güce sahiptir ve kolektif olarak bu hedefler oluşturulup sürece katıldığında çok daha güçlü hale gelir. Eyleme geçirilebilir benlik yansımasının diğer alanı ise, içe dönük ayna ile zihinsel modelleri dışarıya yansıtma uygulamasıdır. Kişinin kişisel deneyimlerinden edindiği algılar kendisinin, bir başkasında ya da bir kuruluşun ihtiyaç duyduğu değişim yaratma isteğini etkileyebilir. Yani, kişinin kendi algıları yaşamdaki kültürüyle, eğitimiyle veya profesyonel yaşantısıyla kısacası deneyimleriyle şekillenir. Son olarak, öz yansıtma kişinin duygularını ve eylemlerini daha iyi anlamasına yardımcı

olmaktadır (Salovey ve Mayer, 1990). Bireyler, duygularının farkında olduğunda, duygusal sözcük hazinesi genişler, hissedilen duyguların sebebini anlar ve bu duyguları uygun şekilde ifade edip, düzenler böylelikle bilişsel ve duygusal zekası kendi gelişimine katkı sağlar.

b. Üretken ilişkiler kurma

Yöneticilerin sahip olması gereken bir diğer beceri ise üretken ilişkiler kurma becerisidir. Etkili okul liderlerinin okul çalışanları ve çocuklar ile olumlu ilişkiler kurabilme becerisi okul ikliminde önemli bir etkiye sahiptir ve çocukların başarısında aracı olarak görev alır. Fakat aynı zamanda yetişkinler arasındaki ilişki de üretken olmalıdır. Yani, birlikte çalışan yetişkinlerin eğitim ve öğretim hakkında yeni fikirler ve çözümler ortaya koyması çok önemlidir. Etkili okul liderlerinin bu noktada görevi, üretken ilişkilerin gelişip büyümesini sağlayan güvenilir okul iklimini desteklemek ve teşvik etmektir. Yöneticilerin etki etme, ilham verme ve güven sağlama becerileri yetişkinlerle ilişkilerindeki kaliteyi, birbirine ne kadar açık olduklarını, iletişim kurma becerilerini, eylemlerini ne kadar iyi koordine ettiklerini, birbirlerine karşı ne kadar merhametli olduklarını ve çatışmaları nasıl çözdüklerini belirlemektedir (Patti ve diğ., 2015). Üretken ilişkiler kurma becerisinin ön koşulu niteliğinde olan beceriler, duygudaşlık, aktif dinleme, başkalarının bakış açısından bakabilme, dikkat etme, yüz ifadelerini doğru okuma ve ses tonlarını tespit etme olarak sıralanmaktadır (Goleman ve diğ., 2013).

c. Anlamlı konuşmalara olanak sağlama ve kolaylaştırma

Özellikle öğretmenlerin gün içerisinde zamanlarının çoğunu öğrencileriyle birlikte geçirdikleri düşünüldüğünde, okul çalışanlarının gün içerisinde birbirleriyle iletişim kurmaları oldukça zor bir hal almaktadır. En iyi ihtimalle, okul çalışanları haftada bir yapılan toplantılar sayesinde bir araya gelir, rutin işler ele alınır fakat sistemi bir adım öteye götürecek anlamlı konuşmalar için zaman ayrılması ders temposu içinde zor

olmaktadır. Halbuki anlamlı konuşmaların gerçekleştiği, çözümler üretilen konuşmalar özel olarak atanmış zamanlar gerektirmektedir. Bu tür konuşmaları desteklemek için öncelikle, liderlerin bilgi aktarma, acil konuları tartışma ve eğitim ve öğretim tartışmaları arasındaki hassas dengeyi sağlamaları gerekmektedir. İkinci olarak, bu konuşmalarda liderler etkili çatışma çözme becerilerini göstermeli ve okuldaki tüm çalışanların çatışma çözümü gelişimleri desteklenmelidir. Oluşturulan ekipler bir çatışma söz konusu olduğunda bunu etkili olarak nasıl yöneteceği veya fikir birliğine nasıl varılacağı konusunda kendisini geliştirmede, istenilen sonuçları elde etmede engeller oluşacaktır. Bu sebeple tüm çalışanların çatışma yönetimi becerilerinin gelişiminin desteklenmesi anlamlı konuşmalar yapılabilmesi için hayati öneme sahiptir. Üçüncü olarak, liderlerin kendi çatışma çözümü yöntemlerinin farklı durum ve bölgelerde nasıl değişiklik gösterdiğini anlaması gerekmektedir. Bunu sağlamanın bir yolu, kişisel çatışma çözümü farklılıklarını araştırmak ve farklılıkların nasıl tezahür ettiğini anlamak için değerlendirme yöntemlerini kullanmak olabilir (Thomas ve Kilmann, 1978). Ayrıca okul yöneticilerinin güvenilir iş arkadaşlarına sahip olup karşılaştıkları zorlukları birbirleriyle paylaşmaları sorunların çözümünde önemli bir rol oynamaktadır. Kişiler yalnız olmadıklarını gördüğünde kendilerini geliştirmek için yeni hedefler koyma fırsatlarına sahip olmaktadır. Anlamlı konuşmalara olanak sağlamanın bir diğer yolu ise, liderlerin zorlayıcı konuşmalara girdikleri, sözlü ve sözsüz ipuçlarını okuma pratiği yaptıkları ve iletişim yollarını açan dili kullandıkları öğrenme, bir rolü canlandırma ve simülasyonlara aktif olarak katılmalarıdır. Birçok yönetici karşısındakini konuşma içerisinde yabancılaştıran, etkili çözüm bulmayı ve değişime ket vuran saldırgan bir dil kullanmaktadır (Patti ve diğ., 2015). Halbuki, gerçek bir çatışma söz konusu olduğunda önemli olan öğrenme kültürünü devam ettirmek için açık ve etkili konuşmaların nasıl yapılacağını öğrenmektir (Benson ve diğ., 2012).

d. Sistematik düşünme

Sistematik düşünme becerisi yukarıda bahsedilen tüm beceri-

leri kapsamakta ve SDÖ'nün beş temel becerisinden olan sorumlu karar verme yetkinliğine örnek oluşturmaktadır. Okul yöneticileri birçok okulu ve sistemini etkileyen kriz odaklı yönetim anlayışından ziyade, acil durumların bir adım ötesini görerek, finansal kaynakların etkili olarak yönetilmesinden, çocukların başarısını sağlamaya kadar çeşitli alanlarda karar vermektedir (Benson ve diğ., 2012). Kurulan bu sistemin kapsayıcı bir anlayışa sahip olması ile birlikte okul yöneticileri sistem içerisindeki bağlantıları gözlemleyerek, paydaşların ihtiyaçlarını anlama şansına sahip olur. Sistematik düşünme becerisi ile okul liderleri, sistemdeki yapılar arasındaki boşlukları görebilir, iş birliği, risk alma ve gelişim için disiplinli bir şekilde iyileşmeyi hedefleyen bir çalışma kültürü oluşturabilir.

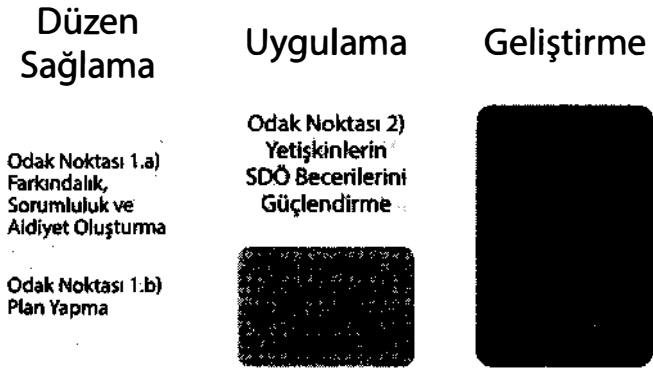
Liderlerin SDÖ tutumları ve uygulamaları

Yöneticiler bu süreçte neler yapmalı? Yöneticilerin görevleri nelerdir?

Bir önceki bölümde bahsedilen dört becerinin, okul yöneticilerinin gelişimlerini hedefleyen programların temel unsurları olduğuna inanılmaktadır. Bu temel beceriler geliştirildiğinde, çocuk, genç ve yetişkin öğrenmesine ve buna uygun bir okul kültürü ve iklimi oluşturulmasına katkı sağladığını bildiğimiz SDÖ'nün beş temel yetkinliğini içerecektir (Weissberg ve Cascarino, 2013). Bu bölümde ise yöneticilerin geliştirmesi beklenen dört beceri göz önünde bulundurularak okul yöneticilerinin tutumları ve uygulamaları üzerine CASEL'in okullar için oluşturduğu kılavuzdan faydalanılarak yöneticilerin SDÖ'ye katkıları ve etkili bir okul yöneticiliği için tavsiyelerden bahsedilecektir (The CASEL Guide to Schoolwide SEL Essentials, 2020).

CASEL'e göre yöneticilerin görevleri üç temel başlık ve bu başlıkların altında yer alan dört odak noktası olarak ele alınmış ve tanımlanmıştır.

Tablo1.CASEL'in okul yöneticileri için geliştirdiği SDÖ modeli



a. Düzen sağlama

Odak Noktası 1.a) Farkındalık, Sorumluluk ve Aidiyet Oluşturma:

Yöneticiler öğrencilerin akademik, sosyal ve duygusal gelişimlerini şekillendirmede önemli bir role sahiptir. Bunu bir hedef haline getirip içselleştiren yöneticiler ise sürekli gelişim için yatırım yapmaya ve çalışmaya devam etmektedir. Bu çalışmaların devam edebilmesi için ise yöneticilerin birlikte çalıştığı, işlerin paylaşıldığı bir ekibinin olması çok önemlidir. Bu nedenle, okul genelinde SDÖ'yü yaygınlaştırmak için yönetici ile iş birliği içerisinde olan çekirdek bir grubun varlığının tespit ve teşvik edilmesi önemli bir yere sahiptir. Bu şekilde oluşturulan bir yöneticilik yapısı tepeden yönetim yerine merkezden yönetimi sağlar (DuFour ve Eaker, 1998; Lambert, 2003). Bu merkezi yönetim ve önderliği sağlarken tüm paydaşların farkındalık, sorumluluk ve aidiyetlerini arttırmak için yöneticilere belirli görevler düşmektedir.

1. Bir SDÖ ekibi oluşturun ve bu takım içerisinde karar yetkisine sahip olacak bir kişi belirleyin böylelikle oluşturulan bu ekip kendi kendine karar verebilir ve en küçük karar için bile yöneticinin onayının beklenip zaman kaybı yaşanması engellenir.
2. Okulda birbirinden farklı geçmiş, kişilik, mizaç, cinsiyet, ırk ve kltre sahip bireyler olduğunu unutmayın ve oluşturulan bu ekipte tüm bu farklılıkların temsil edildiğinden emin olun.
3. Ekiple çalışmaya başlamadan önce hep birlikte hedefler, roller ve sorumlulukları net bir şekilde belirleyin.
4. Tüm alışanların SD'y öğrenmesi ve iş birliğine katılması için zaman ve alan yaratın.
5. Okulun tüm paydaşlarının SD'y yansıtan ortak bir vizyon belirlemesi için onları teşvik edin.

Odak Noktası 1.b) Plan Yapma:

SD uygulamaları için ekip oluşturulduktan sonra, iyi bir uygulama planı çıkarabilmek için öncelikle okulun sahip olduğu kaynaklar ve bireylerin ihtiyaçları belirlenmelidir. İhtiyaç analizi yaparak harekete geçmeden önce okulda ne gibi bir uygulamaya ihtiyaç olduğu ve hangi alanların daha çok desteklenmesi gerektiği ya da halihazırda güçlü olan yönler belirlenerek, ihtiyaç olmayan alanlara kaynak ayrılması ya da yanlış yerlere odaklanıp zaman kaybedilmesinin önüne geçilebilir. Sonrasında bu

ihtiyaçların g zetildiği bir uygulama planına sahip olmak ekibin hedeflerine odaklı kalmasını ve daha hızlı harekete geçmesini sağlayacaktır. Ayrıca, bir  nceki maddede bahsedildiği  zere okul çalışanlarının s z hakkına sahip olduğu bir iş birliği sağlandığında çoğunluğun ortak bir noktada buluştuğu kararlar alınması daha muhtemel hale gelecektir. Kararların birlikte alınması ise, farklı bakış açılarını g rmeyi, herkesin daha kolay benimseyeceği kararlar almayı, s re içerisinde daha y ksek oranda katılımı ve SD  yeterliliklerini yetişkinler arasında uygulama ve modelleme fırsatı sağlar. Burada y neticilere d şen en  nemli g rev açık fikirli olup, herkesi dinlemek ve iş birliği yapmaya yatkın olmaktır fakat bu işbirlikçi karar verme her zaman herkesin istediğinin gerçekleşmesi anlamına gelmemelidir. Esas amaç yol haritası çıkartılıp plan yapılırken grubun ortak olarak kabul edeceği kararlara ulaşabilmektir. Bu s rete y neticiler sırayla şu adımları takip edebilir:

1. Ekibinizle birlikte SDÖ uygulamalarını araştırın. Dünyada ne gibi uygulamalar yapıldığını, okulunuzun nasıl bir programa ihtiyacı olduğunu ve ne gibi kaynaklara sahip olduğunuzu anlayabileceğiniz puanlama yönergesi derecelendirme ölçeği edinin (bkz. EK1)
2. Okulun tüm paydaşlarını ve özellikle kararlardan en çok etkilenen azınlık grupları uygulama planı hazırlarken sürece dahil edin. Azınlık olarak tanımlanan gruplar bölgeden bölgeye fark edebilir. Toplumsal ölçekte azınlık olarak ifade edilen grup üyeleri mutlaka çalışma gruplarında olmalıdır. Ayrıca kararlardan etkilenen azınlık tanımında yer almayan çocukların da çalışma gruplarında temsil edilmesi önemlidir.
3. Belirlenen hedef ve planların uygulanması için gerekli olan bütçe ve kaynakları sağlayın. Bu kaynakların oluşturulmasında iç ve dış bağlantıların harekete geçmesinde itici güç olun.
4. Sürekli mesleki öğrenme ve iki yönlü iletişimi destekleyen SDÖ uygulamalarını planlayın.

b. Uygulama

Odak Noktası 2) Yetişkinlerin SDÖ Becerilerini Güçlendirme:

Çocukların sosyal ve duygusal yeterliliklerini artırmak için okul içerisindeki yetişkinlerin SDÖ becerilerini geliştirebilecekleri profesyonel bir ortama sahip olmaları önemlidir. Başarılı SDÖ uygulamaları, okul çalışanlarının SDÖ uygulamalarını kolaylaştırmak için birbirlerine yardım etme düzeyleri, olumlu

bir okul topluluğunun teşvik edilmesi ve sosyal ve duygusal yeterliliğin modellenmesine bağlıdır. Okulun uygulama planında, SDÖ'yü geliştirirken öğretmenlerden yemekhane görevlilerine kadar tüm yetişkinlerin ortaklıklarının ve aktif rol almalarının önü açılmalıdır. Okul personelinin bu yeni programa katılması, eğitim programı ile ilgilenmesi, farklı sorumluluklar alması ve hedeflere ulaşmak için mesleki uygulamalarında çeşitli düzenlemeler yapması gerekebilir. Tüm bu sebeplerden ötürü, okul çapında SDÖ uygulamasında, personellerin desteklendiğini hissetmesi, etkin bir şekilde iş birliği yapabilmesi, güvenli bir ilişki inşa edilmesi ve kendi sosyal ve duygusal becerilerini geliştirebilecekleri bir çalışma ortamına sahip olabilmesi kritik derecede önemlidir. Bunun yanında, yetişkinlerin SDÖ becerileri henüz gelişmekte olan bir alandır. Araştırmalar yetişkinlerin de sosyal ve duygusal becerilerinin geliştirilmesi gerektiğini gösterse de henüz yetişkinlerin sistematik ve stratejik olarak nasıl desteklenmesi gerektiği belirlenmemiştir. Bu alan gelişmeye devam ederken, yetişkinlerden oluşan SDÖ ekiplerini oluşturan okul yöneticileri için bazı tavsiyeler bulunmaktadır:

1. Okul çalışanlarının SDÖ'yü öğrenmesi, bu gelişim için plan yapabilmesi ve yansıtabilmesi için fırsatlar yaratın ve bu gelişimi öncelikli hale getirin.
2. Çalışanların iş birliği içinde çalışabilecekleri, önceden belirlenmiş, düzenli ve özel zamanlar yaratın.
3. Mevcut toplantıların içeriğine yetişkinlerin birbiriyle kişisel olarak iletişim kurdukları, takdir ve düşüncelerini paylaştıkları zamanlar yerleştirin.
4. Kendi sosyal ve duygusal yeterlilik ve gelişiminizi modellemenin yollarını belirleyin.
5. Kararlardan etkilenecek olan herkesin karar verme sürecine dahil olduğundan ve karar vermede önderlik eden ekiplerin tüm okulu temsil ettiğinden emin olun.

Odak Noktası 3) Öğrencilerin SDÖ Becerilerini Destekleme:

SDÖ uygulamasının özü, çocukların bu becerileri gün boyunca okulda, aileler ve toplulukların iş birliklerini sağlayarak geliştirmektir. Bu bölümden önce bahsedilen farkındalık, sorumluluk ve aidiyet oluşturma, bir plana sahip olma ve yetişkinlerin SDÖ becerilerini geliştirme için yapılan tüm çalışmalar çocukların sosyal, duygusal ve akademik gelişimlerini destekleyecek bir okul topluluğu oluşturmaya hizmet etmektedir. Okul yöneticileri ise daha önce de bahsedildiği üzere eğitimcilerin kaynak, destek ve zamana erişimlerini ve SDÖ'yü bir öncelik olarak belirleyen tüm çalışanların düzenli olarak iletişim kurmalarını sağlamada kritik bir rol oynamaktadır.

1. Sosyal ve duygusal öğrenmeyi destekleyen okul norm ve disiplin politikaları oluşturmak için SDÖ ekibi ile birlikte çalışın.
2. Tüm personelin okul günü boyunca SDÖ'ye katkıda bulunabileceği, kanıta dayalı bir programı inceleyin ve benimseyin. Bu SDÖ programını destekleyen eğitim programı ve materyallere tüm çalışanların erişim sağladığından emin olun.
3. Öğretmenlerin SDÖ'yü destekleyen ders programları ve öğrenme uygulamaları geliştirebilmeleri için meslektaşlarıyla iş birliği yapabilecekleri düzenli ve özel zaman ayırın.
4. Sınıf ortamı, öğretim uygulamaları ve SDÖ pratikleri hakkında geri bildirim sağlamak için düzenli sınıf ziyaretleri yapın. Yöneticinin SDÖ uygulaması ile ilgili vereceği hızlı fakat olumlu bir dönüt bile öğretmenin SDÖ'ye bağlılığını arttırmaya yardımcı olacağını unutmayın.
5. Çocukların sosyal ve duygusal ihtiyaçları, seslerini duyurabilmeleri, eşitlik, kültürel, sosyal ve duygusal yetkinliklerinin gelişimlerine destek olabilmeleri için tüm okul personeline fırsatlar sağlayın.
6. Çocuk merkezli disiplin stratejilerini öğrenmeleri ve geliştirmeleri için öğretmenleri destekleyin.
7. Ebeveynlerle ve çocuklarla SDÖ gelişimlerini destekleyen okul dışındaki topluluklarla iş birlikleri yapın.

c. Geliştirme

Odak Noktası 4) Sürekli Gelişim Uygulamaları Yapma:

SD uygulamaları sürekli gelişime ihtiyaç duymaktadır ve bu uygulamalar için karar verilen planları uygularken ilerlemeyi geciktiren, engelleyen ya da verimliliği artıracak yeni fikirlerle karşılaşılabilir. Sürekli gelişim, sorunların ele alındığı, sonuçların iyileştirildiği, planlı ve yapılandırılmış bir süreçtir. Okul genelindeki SD hedeflerine ulaşmak için eylem aşamalarının planlanması ve uygulanması, gelişimin izlenmesi, sonuç verilerinin incelenmesi ve yansıtma yapılması ve programın gerektiği şekilde uyarlanması gerekmektedir. İyileştirme ve geliştirme çalışmaları ve SD uygulama planlarını gözden geçirmek için bu süreç yapılandırılmış ekip toplantılarına dahil edilebilir. Ayrıca, okul alışanlarının SD konusunda heyecanının taze tutulmasına ve bu konudaki yeni fikirlerin, yenilikçi yaklaşımların desteklenmesine olanak sağlayan kısa süreli gelişim döngüleri geliştirilebilir. Sürekli gelişim pratik, sabır ve azim gerektirmektedir. Gelişim ancak yöneticiler stratejileri uygulamaya koymak için yeterli zaman, kaynak ve izinleri sağladıda sağlanabilir.

1. Hatalardan öğrenmenin yalnızca kabul edilmediği, aynı zamanda açık ve tutarlı iletişim ve modelleme ile kutlandığı bir okul kültürü yaratın.
2. SDÖ ekibi ve diğer personellerin nitelikli verilere erişimine olanak sağlayın.
3. Kendi yansıtıcı uygulamalarınızı verilerle destekleyip, modelleyin.
4. Okul personeline, verileri analiz etme ve başkalarını sunma konusunda bilgi ve becerilerini geliştirebilecekleri fırsatlar sunun.
5. Verilerden yola çıkarak düşük riskli, gelişim odaklı, yapılandırılmış bir süreç oluşturun.
6. Personelin öğrendiklerine göre hareket edebilme yetkisi olduğundan emin olun.

Dünyada yöneticiler ve SDÖ becerileri

Okul yöneticilerinin gelişimi ve SDÖ yetkinliklerinin artırılması için dünyada yapılan çalışmalar incelendiğinde okul liderlerinin en iyiye ulaşması için tek ve kesin bir yol bulunduğunu söylemek mümkün değildir. 21. yüzyılda yapılan araştırmalar sonucunda yöneticilerin sahada bir koç veya uzman tarafından desteklenmesinin gelişimleri için en çok istenen yaklaşımlar arasında olmasına rağmen, bu modelin sürdürülmesinin maliyeti sebebiyle yaygınlaşmasını sınırlamaktadır (Mitgang ve Gill, 2012). Ayrıca, liderlerin henüz ilk yıllarındayken öğrencilerin standardize testlerdeki başarısızlığından sorumlu tutulması, sorumlulukların fazlalığı gibi sebeplerden ötürü daha az sayıda insan yöneticilik pozisyonun gerekliliklerini yerinde getirmek için gayret etmektedir (Byrne-Jiménez ve Orr, 2012).

Farklı yaklaşımlara sahip okul liderleri incelendiğinde ise, tepeden inme değişiklikleri destekleyen geleneksel liderlerin, değişime direnen örgütler yarattıkları ve kişilerin kapasitelerinden faydalanamadıkları görülmektedir (Leithwood ve Mascall, 2008; Senge, 1996, 1997; Spillane ve Diamond, 2007). Onlarca yıl süren araştırmalardan sonra ise başkalarının gelişimini destekleyen ve motive eden dönüşümsel okul liderlerinin, değişimi destekleyen okul kültürü oluşturmak için en iyi konumda oldukları görülmüştür (Minckler, basında). Dönüşümsel liderlik ve duygusal zeka arasındaki ilişkinin incelendiği araştırmalar ise gün geçtikçe artış göstermektedir (Hackett ve Hortman, 2008). SDÖ yetkinliklerinin dördü (öz-farkındalık, sosyal farkındalık, özyönetim ve ilişki yönetimi) ve duygusal zeka arasındaki ilişkiyi inceleyen bir araştırmada (Cook, 2006), dokuz alanda (1. Liderlik özellikleri, 2. Vizyoner liderlik, 3. Topluluk liderliği, 4. Öğretim liderliği, 5. Veri odaklı geliştirme, 6. Öğrencilerin öğrenmesini geliştiren organizasyon, 7. Personel etkinliğini arttıracak organizasyon, 8. Kültürel yeterlilik, 9. Eğitim yönetimi) liderliği ölçen bir ölçme aracı geliştirmiştir. Araştırmanın sonucunda ise kültürel yetkinlik ve toplum liderliği hariç diğer tüm becerilerin liderlerin kendi duygusal zekalarını değerlendirmeleri ile anlamlı şekilde ilişkili olduğu görülmüştür. Yine başka bir araştırmada Duygusal Yeterlilik Envanterinin üniversite baskısını (ECI-U) ve Etkili Liderlik Anketi'ni (MLQ) kullanarak müdürlerin duygusal zeka eğilimleri ve liderlik becerileri araştırılmıştır (Hackett ve Hortman, 2008). Sonuçlar incelendiğinde ise, SDÖ'nün beş temel yeterliliğinden dördünde (özellikle sosyal ilişki yönetimi) ve beş dönüşümsel liderlik ölçeğinin bir veya daha fazlası ile olumlu yönde anlamlı ilişki bulunduğu görülmektedir. Ayrıca, liderlerin duygusal zeka gelişimlerinin etkisi küresel ticari kuruluşlarda temel olarak kabul edilmesine rağmen (Prati, Douglas, Ferris, Ampermetre ve Buckley, 2003) eğitimcilerin liderlik gelişiminde duygusal zekanın etkisi yeni yeni incelenmeye başlanmıştır (Patti ve diğ., 2015). Altı temel standardın belirlenmesine rağmen, liderlik becerilerinden hangilerinin öncelikli olarak geliştirilmesi gerektiği ve bunlardan hangilerinin üst düzey müdürleri diğerlerinden ayıracağı henüz açık değildir (Patti ve diğ., 2015).

Türkiye’de okul yöneticiliği ve yöneticilere yönelik SDÖ çalışmaları

Türkiye’de okul yöneticiliğinin dünya ile ortak noktaları olsa da bölgesel sorunlar, eğitim sisteminin ilkeleri gibi konularda kendisine has özellikleri de barındırdığı söylenebilir. Okul yöneticiliğinin kapsamı, yöneticilerin görev ve sorumlulukları Milli Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenmektedir. Resmi Gazete’de (2014) yayınlanan bildiride “Okul öncesi eğitim ve ilköğretim kurumları, ilgili mevzuat hükümleri doğrultusunda diğer çalışanlarla birlikte müdür tarafından yönetilir” ifadesi yer alır. “Müdür; okulun öğrenci, her türlü eğitim ve öğretim, yönetim, personel, tahakkuk, taşınır mal, yazışma, eğitici ve sosyal etkinlikler, yatılılık, bursluluk, taşınan eğitim, güvenlik, beslenme, bakım, koruma, temizlik, düzen, nöbet, halkla ilişkiler ve benzeri görevler ile Bakanlık ve il/ilçe millî eğitim müdürlüklerince verilen görevler ile görev tanımında belirtilen diğer görevlerin yerine getirilmesini sağlar” olarak ifade edilmiştir. Görev tanımındaki bu genel ifadeler ve müdürlerin bu sorumlulukları yerine getirecek yetkinlik ve eğitime sahip olup olmaması Türkiye’de okul yöneticiliğinin en temel problemlerinden biridir. Okul müdürlerinden gelişmiş yeterlilikler beklenmesine rağmen henüz okul yöneticileri yetiştirmeye yönelik bir sistem bulunmamaktadır. Ayrıca, okul yöneticilerinin karşılaştığı bir diğer sorun Türkiye’nin yüksek oranda merkezileşmiş eğitim sistemine sahip olmasıdır (Karataş ve diğ., 2019). Yüksek merkezi sistemlerde sorumluluklar ancak yasa ve yönetmeliklerin yorumlanmasına ve buna bağlı kararlar alınmasına sebep olur. Bu da okul yöneticilerinin yetki, yönetim, finans, planlama gibi işlevsel alanlara odaklanmasına ve karar alıcı, lider rollerinin ikinci planda kalmasına yol açmaktadır (Chapman, 2005). Bu sistemlerde müdürler, merkezden farklı kendi kültür ve bölgelerine uygun karar almak istediğinde bunu büyük bir risk olarak algılamaktadır. Tüm bunlar okul yöneticilerinin liderlik yapacağı alanları kısıtlamakta ve onları sadece fiziksel eksiklerin giderilmesini sağlayan bir kişi konumuna getirmektedir. Bu yönetim şekliyle önceki bölümlerde bahsedilen okul iklimi, kültürü gibi önemli

farklılıklar yok sayılmaktadır. Bu sorunlara ek olarak yöneticileri seçme ve yerleştirme sistemi, bürokratik yapı, değişime ayak uydurabilme gibi birçok sorunla karşılaşılabilir (Karataş ve diğ., 2019).

Okul yöneticiliğinin profesyonel olarak yapılması için görev ve yetkilerin daha açık ve net olarak ifade edilmesi ve yöneticilerin kişisel gelişimleri için planlamalar yapılması gerekmektedir (Garnett, 1999). Buna bağlı olarak kamuoyuna açıklanan 2023 Eğitim Vizyonunda (MEB, 2018) okul yöneticiliğinin profesyonelliği ve gelişimini kapsayan planlardan bahsedilmiştir. Belgedeki birçok konu doğrudan ve dolaylı olarak okul yönetimi ile ilişkilidir ve okul yöneticilerinin gelişiminin hedeflendiği görülmektedir. Açıklanan vizyon belgesinde merkeziyetçi yönetime karşı olarak veriye dayalı yerinden yönetim, insan kaynaklarının geliştirilmesi, okulların kurumsal ve finansal konularının yasallaşması ile okul yönetimi ve yeni yöneticiler yetiştirme konusunda adımlar atılacağı görülmektedir. Özellikle insan kaynaklarının yönetimi bölümünde okul yöneticilerinin mesleki becerilerinin geliştirilmesine değinilmektedir. Bu bölümde bahsedilen ve SDÖ ile çok kolay şekilde ilişkilendirilebilecek diğer bir konu ise öğretmenler ve yöneticiler için kariyer gelişimlerinde uzmanlık alanları oluşturulmak istenmesidir. Öğretmen ve yöneticilerin yüksek lisans programlarına yönlendirileceği fakat bu programların özellikle yöneticilik becerilerini geliştirmeye yönelik olacağı vurgulanmıştır (MEB, 2018). Vizyon belgesindeki bu hedeflere bakıldığında, günümüze kıyasla okul yöneticilerinin liderlik becerilerini gösterebileceği, profesyonel ve kişisel gelişimlerini destekleyebilecekleri böylelikle okullarda SDÖ ile ilgili çalışmaların daha yapılandırılmış, öğretmenlerle iş birliği içinde, profesyonel desteklerle yapılabileceği görülmektedir.

Türkiye’de yöneticilerin sosyal becerileri ile ilgili çalışmalar 1970’li yıllara kadar uzanmaktadır (Bacanlı, 1996; Bursalıoğlu, 1975; Başaran, 1992). Geçmişte yapılan bu araştırmalarda yöneticilerin sahip olması gereken özelliklerin günümüzde bahsedilen SDÖ becerileri ile ortak noktaları dikkat çekmektedir. Sözlü ve yazılı iletişim, problem çözme, kişiler arası etkileşimi sağlama, etkili karar verebilme, liderlik ve liderliği sürdürebilme gibi

temel yeterlilikler sahip olunması gereken becerilerin başında yer almaktadır (Güçlü, 1996). Günümüzde ise, yöneticilerin ve öğretmenlerin sosyal becerileri ve motivasyonları konusunda araştırmalar bulunmaktadır. Öğretmen motivasyonunun öğrencilerin akademik ve sosyal başarısını artırmada en önemli etkenlerden birisi olduğu görülmektedir (Doğan ve Koçak, 2014; Güçlü, 1996; Yıldız, 2012). Türkiye’de ortaokul öğrencileri ile çalışan branş öğretmenleri ve yöneticilerle birlikte yapılan araştırmada, öğretmenlerin yöneticilerin iletişim becerilerinden %82’lere varan oranlarda etkilendiği saptanmıştır (Doğan ve Koçak, 2014). Yine bu araştırmada, öğretmenlerin motivasyonuna yöneticilerin sosyal iletişim becerilerinin etkisi düşünüldüğünde ise bu iki etken arasında olumlu yönde anlamlı yüksek derecede bir ilişki olduğu görülmüştür. Yöneticiler ve öğretmenler arasındaki bu önemli etkileşimin bilinmesine rağmen, farklı yıllarda yapılan çeşitli araştırmalarda (Aksoy, 2005; Güneş, 2007; Güzel, 2011) öğretmenlerin motivasyonlarında ciddi düşüş veya sorunlar olduğunun görülmesi, yöneticilerin sosyal becerilerdeki yeterlilikleri konusunda soru işaretleri yaratmaktadır (Doğan ve Koçak, 2014).

Öneriler

Yöneticilerin SDÖ çalışmalarını desteklemeleri için adım adım neler yapabileceği daha önceki bölümlerde üç ana başlık altında (düzen sağlama, uygulama, geliştirme) bahsedilmiştir. Bu bölümde daha genel bir bakış açısı ile okul yöneticilerine Durlak, Domitrovich, Weissberg ve Gullotta (2015) çalışmasından faydalanılarak önerilerde bulunulacaktır. Öncelikle bir değişim sürecini başlatmada en önemli etkenlerden birinin güvenilir bir ortama sahip olmak olduğu unutulmamalıdır. Okul liderleri ve oluşturdukları takımlar şeffaflığın desteklendiği, deneyerek öğrenilen ve sorumlulukların eşit oranda dağıldığı güvenli ekolojilerde öğrenmelerine devam edebilmektedir (Patti ve diğ., 2015). Duygusal ve psikolojik olarak güvende olma ise yaşanan toplumun ortak değerleri ve davranış normları üzerine kurulmaktadır. Okul liderleri öğretim çalışmalarının temelini oluşturacak

bu değerlerin ve normların belirlenmesi için yapılacak araştırma ve çalışmalara olanak sağlamalıdır. Ayrıca yöneticiler, ğretim beklentileri ve hedeflerinden uzaklaşmadan duygudaşlık ve şefkat gösterdikleri birçok eylemle okul içerisinde güvenli alan yaratabilir. Bu güvenli ortamın oluşmasının bir sonraki adımı kişisel ve ortak bakış açılarına sahip olma olarak görülmektedir.

Sahip olunan vizyon yapılacak işi belirler ve bugünün gerçekliği ile gelecekte ulaşılmak istenen hedefler arasındaki bağlantıyı sağlar. Kantaburta'nın (2005) yrrttğ sahip olunan vizyon ve örgütsel performans arasındaki ilişkinin incelendiği araştırmada güçlü bir vizyonun zllk, geleceğe uyum, istikrar, zorluk, soyutluk ve ilham verme kabiliyetlerini barındırması gerektiği görülmüştür. Burada en önemli noktalardan birisi ise hedeflenen yer ve şu anda var olan arasındaki aralık ve bu aralıkta harekete geçmeyi sağlayan yaratıcı süreçtir. Bir vizyona sahip olmak bugün elde olan ve olmayanla ve hedeflerle aradaki farkın ne olduğuna yönelik açıkça yüzleşmeyi gerektirmektedir. Okul yöneticileri ile çalışırken onları bir "tahayyül etme" sreinden geçirmek gerekmektedir. Bu süreç gerek bir koç, kolaylaştırıcı, gerekse çizili ve yazılı yansıtımlar içeren görselleştirme süreci ile gerçekleştirilebilir (Patti ve diğ., 2017). Lider ve tüm ekip tarafından ortak bir vizyon oluşturulduğu zaman değişim süreci gerçekleşmeye başlayacaktır. Ortak vizyon belirlendikten sonra ise bu vizyonun belirli somut hedeflere dönüşmesi gerekmektedir. Akademik gelişimde hedefler belirlendiği gibi SD için de kişisel, sosyal ve duygusal hedeflerin belirlenmesi gerekmektedir. Örneğin, bireylerin zorlayıcı konuşmaları ortamı terk etmeden ve korkusuzca devam ettirebilmesi, bir konuşma sırasında başkasına müdahale etmeden kendi öz düzenlemesini sağlayabilmesi belirlenecek hedeflere birer örnek olarak verilebilir. Bu süreçte yöneticilerin karşılaşabileceği diğer bir durum ise günlük zorluklar ve bunlarla nasıl başa çıkılması gerektiğidir. Bu zorluklar bir öğretmenin okula sürekli geç kalması, yapılan nerileri dikkate almaması ya da kendi duygularını yönetememesi gibi durumlar olabilir. Burada yöneticilere düşen olayları kavramaya yardımcı olacak sosyal ve duygusal yetkinliklerini günlük tutma, hatırlatıcı görseller kullanma, kendi kendine konuşarak

öz düzenleme, güvenilir meslektaşlarla konuşmalar yapma gibi farklı stratejiler deneyerek gelişimi desteklemeye devam etmeleridir (Patti, Stern, Martin ve Brackett, 2005). Ayrıca, sürecin daha sağlıklı ve faydalı yürüyebilmesi için yöneticiler profesyonel bir koç ile birlikte hareket edebilir. Özellikle yalnızca teknik işlerin olmayacağı, derin değişikliklerin gerektiği durumlarda destekleyici bir uzmanla birlikte olmak çok önemli hale gelmektedir (Patti ve diğ., 2012). Bu kişi kişisel deneyimlerini paylaşmaktan ziyade okulların kendi çözümlerini araması, yöneticinin kendi çözümlerini bulurken yansıtıcı bir ayna görevi görmesi gibi roller üstlenebilir.

Yöneticilere bir diğer öneri ise yapılan uygulamalardan elde edilen sonuçları değerlendirmeleridir. Öğrenme devam eden uygulama süreci, geri bildirimler, yansıma ve düzeltme süreçlerini içermektedir. Geliştirilmeye çalışılan yeni beceriler ne kadar zorluyorsa, o kadar fazla zaman, sabır ve uygulama gerekmektedir. Sürekli yeni uygulamalar yaparak yöneticiler eskiden kalma kalıpları yeniden oluşturabilir ve bir şeyleri yaparken ve söylerken nasıl yeni yollar deneyebileceklerini düşünmeye başlar (Patti ve diğ., 2015). Aslında SDÖ sürecinde yetişkinlerle çalışmak gençlerle çalışmaktan farklı değildir. Sadece bazen değişimin gerçekleşmesi için daha fazla zaman gerekmektedir. Ayrıca bazen değişim psikolojik bir değişimi kucaklamak gerektirdiğinde çeşitli zorluklar yaşanabilmektedir. Örneğin, okulda öğretmen olarak çalışan birinin daha sonra yönetici olduğu durumlarda okul müdürleri diğer çalışanlar tarafından ötekileştirilme kaygısı taşıyabilir. Bu müdürün arkadaşlıklarını sürdürme ve beğenilme ile ilgili endişesinin, öğrenme ve öğretme konusundaki karar alma yeteneğine müdahale ettiği görülmektedir. Ne olursa olsun, müdür o okulun lideri olarak çocukların başarısının arkadaşlık ilişkisinden önce gelmesi gerektiğini kabul etmelidir. Bu örnekte de görüldüğü üzere okul liderlerinin hem kendileri hem de okuldaki diğer yetişkinlerin SDÖ yetkinliklerini geliştirmek için farklı stratejiler kullanması gerekmektedir (Patti ve diğ., 2017).

Son olarak birbirlerini destekleyen, etkili uygulamaların paylaşıldığı, ortak tutku, amaç ve problemlerin olduğu etkili akran grupları yetişkinlerin dayanıklılığını arttırmada önemli bir role

sahiptir. Okul yöneticilerinin akranlarıyla bir araya gelerek katıldıkları çalışmalarda elde edildiği sonuçlar üzerine yapılan birçok araştırma ve çalışma bulunmaktadır (Bengtson, Airola, Peer ve Davis, 2012). Bu çalışmaların ortak sonucunda akranlar birbirleriyle güvenli ortamlarda çalıştığında ve profesyonel olarak desteklendiklerinde yöneticilerin ve okul performansının geliştiği görülmektedir (Patti ve diğ., 2015).

Tüm bu öneriler (güvenli bir öğrenme ortamı sağlama, kişisel ve ortak vizyon belirleme, belirlenen vizyonlara bağlı kalarak hedefler koyma, sosyal ve duygusal yetkinliği geliştirme, bir koç ve uzmanla birlikte süreci değerlendirme, uygulama yapma ve değerlendirme ve dayanıklı ve destekleyici akran ağlarına sahip olma) bir araya getirildiğinde, yöneticiler ne kadar çok bilgiye sahip olursa, karşılaşılabilecek olasılık ve engeller konusunda o kadar doğru yaklaşımları seçip, uygulayıp, başarıya ulaşabilecekleri sonucuna varılabilir (Patti ve diğ., 2015).

Sonuç

SDÖ becerilerinin okul yöneticilerinin yaklaşımı, desteği, bilgi, beceri ve birikimlerinden etkilendiği açıkça görülmektedir. Yöneticiler belirleyecekleri yaklaşımların öncelikle kuramsal temellerini anlayıp okul kültürü ve iklimini etkilemedeki önemli rollerini gördüklerinde bahsedilen temel yönetici becerilerini geliştirmeye başlayacaktır. Bu beceriler birbirleriyle ve SDÖ'nün beş temel yetkinliği ile bağlantılı olup yalnızca çocukların değil yetişkinlerin kendi becerilerini de geliştirmesini gerektirmekte ve desteklemektedir. Dünyada, yöneticilerin öncelikle hangi becerilerinin sosyal ve duygusal öğrenme için gerekli olduğunu konusunda çalışmalar devam etse de henüz elimizde kesin bir liste ya da önem sırası bulunmamaktadır. Yöneticiler bu bölümde yer alan önerileri dikkate aldığı anda gerek okulların ve çocukların başarısında gerekse kişilerin kendi sosyal ve duygusal becerilerinde olumlu gelişmeler görülmesi beklenmektedir.

Özet

Bu bölümde okul yöneticilerinin sosyal ve duygusal öğrenmedeki yeri, önemi, etkisi ve görevlerinden bahsedilmektedir. Aşağıdaki yapısal çerçeve takip edilerek okul yöneticileri ve SDÖ farklı bağlamlarda incelenmiştir.

Kavramsal çerçeve ve tanımlar

1. Liderliğin SDÖ’de Kuramsal Temeli

- Okul yöneticilerinin okul iklimi, çocukların başarısına katkısı düşüldüğünde bu gelişim ve değişim ancak okul yöneticilerinin kendi sosyal ve duygusal, bilişsel ve profesyonel gelişimlerine katkı sağlaması halinde gerçekleşebileceği görülmektedir.
- Bu bölümde liderliğin teorik temelini oluşturan dört önemli kuramdan bahsedilmektedir.

1.a. Yetişkin Öğrenmesi Kuramı

- Yetişkinler desteklendiğinde, güvenli ve risk alabildikleri ortamlara sahip olduklarında öğrenme süreçlerini yönetebilir ve öğrenmeyi gerçekleştirebilirler.
- Yetişkinlerin de öğrenme süreçleri vardır ve kendine odaklanmış daha basit bir yapıdan daha karmaşık hizmet odaklı bağlama doğru ilerlemektedirler.
- Okul liderleri bu kuramı inceleyerek yetişkin öğrenmesinin nasıl gerçekleştiği, onlarla çalışırken nelere dikkat etmesi gerektiği hakkında teorik bir altyapı oluşturmaktadır.

1.b. Sosyal ve Duygusal Zeka

- Yöneticilerin sosyal (duygudaşlık, uyum, örgütsel farkındalık, başkalarını geliştirme ve ekip çalışması) duygusal (duyguları gözlemleme, ayırım yapabilme bilgiyi düşünmeye ve harekete geçmeye rehberlik edecek şekilde kullanma becerileri) ve zeka becerileri, birlikte çalıştıkları

yetişkinlerle ilişkisini etkilemektedir ve bu sistem içerisinde deki her bir bireyin öğrenme sürecini desteklemektedir.

1.c Sistem Odaklı Düşünme

- Liderlerin kendi varsayımlarını incelemekte, birer gelişim çıktısına çevirmekte, farklı bakış açılarını katarak kolektif düşünmeyi sağlamakta ve uzun soluklu çözümler üretmeye çalışmaktadır.

1.d. Ekolojik Sistem Kuramı

- Ekolojik sistem kuramına göre, bir bireyin gelişiminin, çevresinde yakın veya uzak ilişki içerisinde olduğu sayısız etken tarafından etkilendiği görülmektedir. (Bronfenbrenner, 1979).
- Okul yöneticileri atılan her bir adımın, her bir bireyi olumlu ya da olumsuz yönde etkileyebileceğini göz önünde bulundurmalıdırlar.

2. Yönetici Desteği

- Farklı çalışmalarda yönetici desteği: sözle tasdik etme, beklentilerin açık olması, hedef ve projelerin gözetimi, sorgulandığında projenin savunuculuğunu yapma, sözlü onaylama ve pekiştirme, kaynak sağlama, zaman, etkili iletişim, olumlu çalışma ortamı sağlama, değişime ilişkin örgütsel normlar, ortak görüş, karar verme liderlik becerileri olarak tanımlanmaktadır.
- Yöneticilere yatırım yapıldığında birçok uygulama alanında gelişim sağlanacağı ve SDÖ sonuçlarında büyük farklılıklar yaratabileceği görülmektedir.

3. Okul Kültürü ve İklimi

- Okul kültürü bir okulun normları, inançları, uygulamaları veya işlerin orada gerçekleştiği gibi konuları kapsamaktadır.
- Okul iklimi kişilerin çevre üzerindeki algılarının toplamıdır ve bireylerin psikolojik çevre hakkındaki algılarından

etkilenmektedir.

- Okul kültürü ve iklimi liderler, çalışanlar, öğretmenler ve öğretim ve öğrenmeye olan yaklaşım arasındaki iletişim ve ilişkinin tonunu belirlemektedir.
- Okul müdürlerinin insanlarla iletişimi, ilkeleri, davranış ve tutumları okul iklimini belirlemektedir ve bu durum öğretmenlere, öğrencilere, personele ve hatta velilere yansımaktadır.

SDÖ ve temel yönetici becerileri

- CCSSO'nun okul yöneticileri için belirlediği altı temel standarttan bahsedilmektedir.
- Yöneticilerin sahip olması gereken becerilerden, öz yansıtma, üretken ilişkiler kurma, anlamlı konuşmalara olanak sağlama ve kolaylaştırma ve sistematik düşünme olarak bahsedilmektedir.

Liderlerin SDÖ tutumları ve uygulamaları

- Düzen sağlama, uygulama ve geliştirme başlıkları altında farkındalık, sorumluluk ve aidiyet oluşturma, plan yapma, yetişkinlerin SDÖ becerilerini güçlendirme, çocukların SDÖ becerilerini destekleme, sürekli gelişim uygulamaları yapma liderlerin SDÖ tutumlarını etkileyen beceriler olarak anlatılmaktadır.

Dünyada yöneticiler ve SDÖ becerileri

- SDÖ'nün beş temel yeterliliğinden dördü (özellikle sosyal ilişki yönetimi) ve liderlik ölçekleri arasında anlamlı yönde olumlu ilişki bulunmaktadır.
- SDÖ ve Temel Yönetici Becerileri bölümünde, okul müdürleri için belirlenen 6 temel ulusal standarttan bahsedilmesine rağmen, hangi liderlik becerisinin öncelikli olarak geliştirilmesi gerektiği ve bunlardan hangisinin üst düzey yöneticileri diğerlerinden ayıracağı henüz açık şekilde bilinmemektedir.

Türkiye’de okul yöneticileri ve yöneticilere yönelik SDÖ çalışmaları

- Okul yöneticilerinin görevleri çok genel olarak belirlenmiştir. İfadelerin net olmaması ve müdürlerin bu sorumlulukları yerine getirecek yetkinlik ve eğitime sahip olup olmaması Türkiye’de okul yöneticiliğinin en temel problemlerinden biri olarak görülmektedir.
- Yüksek oranda merkezileşmiş bir eğitim sistemi vardır.
- 2023 Eğitim vizyonunda okul yöneticiliğinin profesyonelliği ve gelişimini kapsayan planlardan bahsedilmektedir.

Sözlük

A

Adult learning theory: Yetişkin öğrenmesi kuramı

B

Build awareness, commitment, and ownership: Farkındalık, sorumluluk ve aidiyet oluşturma

Building generative relationship: Üretken ilişkiler kurma

C

Create a plan: Plan yapma

Community/out-of-school-time providers: Okul dışındaki topluluklar

E

Emotional Intelligence : Duygusal Zeka

Enabling and Facilitating Meaningful Conversations: Anlamlı Konuşmalara Olanak Sağlama ve Kolaylaştırma

F

Future orientation: Geleceğe uyum

I

Intervention: Önleyici program

L

Learning organization: Öğrenme organizasyonu

M

Mediating variable: Aracı

O

Organizational awareness: Örgütsel farkındalık

Organizational culture: Örgütsel kültür

P

Practice continuous improvement: Sürekli gelişim uygulamaları yapma

S

School community: Okul topluluğu

Self-focused: Kendine odaklanmış

Self-reflection: Öz yansıtma

Social and emotional intelligence: Sosyal ve duygusal zeka

Systems thinking: Sistem odaklı düşünme

T

Thinking systemically: Sistematik düşünme

Transformational School Leaders: Dönüşümsel Okul Liderleri

Kaynakça

- Ashkanasy, N. M., ve Daus, C. S. (2005). Rumors of the death of emotional intelligence in organizational behavior are vastly exaggerated. *Journal of Leadership Organizational Behavior*, 11(1), 441-452.
- Bacanlı, H. (1999). Sosyal beceri eğitimi. Nobel Yayın, Ankara.
- Bengtson, E., Airola, D., Peer, D., ve Davis, D. (2012). Using peer learning support Networks and reflective practice: The Arkansas Leadership Academy Master Principal Program. *International Journal of Educational Leadership Preparation*, 7(3), 1-17.
- Berends, M., Bodilly, S., ve Kirby, S. N. (2002). *Facing the challenge of whole school reform: New American Schools after a decade*. Santa Monica, CA: RAND Corporation.
- Bursalioğlu, Z. (1975). Eğitim Yöneticisinin Yeterlilikleri. Ankara Üniversitesi.
- Byrne-Jiménez, M., ve Orr, M. T. (2012). Thinking in three dimensions: Leadership for. Capacity building, sustainability, and succession. *Journal of Cases in Educational Leadership*, 15(3), 33-46.
- Chapman, J. D. (2005). Recruitment, retention, and development of school principals. International Institute for Educational Planning. 14 Nisan, 2019 tarihinde <http://www.iaoed.org/index.php/ed-policy-series.pdf> adresinden erişildi.
- Collie, R.J., Shapka, J.D., ve Perry, N.E. (2011). Predicting teacher commitment: The impact of school climate and social-emotional learning. *Psychology in the Schools*, 48(10), 1034-1048. <http://dx.doi.org/10.1002/pits.20611>
- Cook, C. R. (2006). Effects of emotional intelligence on principals' leadership performance (Order No. 3206272, Montana State University, Bozeman). ProQuest Dissertations and Theses, pp. 124-124. <http://search.proquest.com/docview/305276680?accountid=27495> (305276680) adresinden erişildi.
- Cornell, L.C. (2017). Administrative Support of SEL: School Staff Perspectives on what is Necessary for Successful Implementation (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Tulane University, New Orleans.
- Day, C., Harris, A., Hadfield, M., Tolley, H., ve Beresford, J. (2000). *Leading schools in times of change*. Buckingham: Open University Press.

Durlak, J. A., ve DuPre, E. P. (2008). Implementation matters: A review of research on the influence of implementation on program outcomes and the factors affecting. Implementation. *American Journal of Community Psychology*, 41, 327–350. doi:1007/s10464-008-9165-0

Durlak, J. A., Domitrovich, C. E., Weissberg, R. P., ve Gullotta, T. P. (Eds.). (2015). Handbook of social and emotional learning: Research and practice. New York, NY, US: The Guilford Press.

Elbertson N.A., Brackett M.A., Weissberg R.P. (2010) School-Based Social and Emotional Learning (SEL) Programming: Current Perspectives. In: Hargreaves A., Lieberman A., Fullan M., Hopkins D. (Ed.) Second International Handbook of Educational Change. Springer International Handbooks of Education, vol 23. Springer, Dordrecht.

Elias, M. J., Bruene-Butler, L., Blum, L., ve Schuyler, T. (2000). Voices from the field: Identifying and overcoming roadblocks to carrying out programs in social and emotional learning/emotional intelligence. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 11, 253–272.

Fixsen, D. L., Naoom, S. F., Blase, K. A., Friedman, R. M., ve Wallace, F. (2005). Implementation research: A synthesis of the literature. Tampa, FL: University of South Florida, Louis de la Parte Florida Mental Health Institute, The National Implementation Research Network (FMHI Publication #231). [http://nirn.fpg.unc.edu/sites/nirn.fpg.unc.edu/files/resources/NIRN MonographFull. 01-2005.pdf](http://nirn.fpg.unc.edu/sites/nirn.fpg.unc.edu/files/resources/NIRN%20MonographFull.01-2005.pdf) adresinden erişildi.

Freiberg, H. J., ve Stein, T. A. (1999). Chapter 1: Measuring, improving and sustaining. Healthy learning environments. In H. J. Freiberg (Ed.), *School climate: Measuring. Improving and sustaining healthy learning environments* (pp. 11-29). Philadelphia, PA: Falmer Press.

Forman, S. G., Shapiro, E. S., Codding, R. S., Gonzales, J. E., Reddy, L. A., Rosenfield, S. A., Sanetti, L., ve Stoiber, K. C. (2013). Implementation science and school psychology. *School psychology quarterly : the official journal of the Division of School Psychology, American Psychological Association*, 28(2), 77–100. <https://doi.org/10.1037/spq0000019>

Fullan, M. (2011). *Change leader: Learning to do what matters most*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Hackett, P. T., ve Hortman, J. W. (2008). The relationship of emotional. Competencies to transformational leadership: Using a corporate model to assess the dispositions of educational leaders. *Journal of Educational Research and Policy Studies*, 8(1), 92–111.

Hallinger, P., ve Heck, R. H. (1998). Exploring the principal's contribution to school effectiveness: 1980–1995. *School Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice*, 9(2), 157–191.

Helsing, D., Howell, A., Kegan, R., ve Lahey, L. (2008). Putting the “development” in professional development: Understanding and overturning an educational leaders' immunities to change. *Harvard Educational Review*, 78(3), 437–465.

Garrett, V. (1999). Preparation for headship? The role of the deputy head in the primary school. *School Leadership and Management*, 19(1), 67-81.

Greenhalgh, T., Robert, G., Macfarlane, F., Bate, P., Kyriakidou, O., ve Peacock, R. (2004). Diffusion of innovations in service organizations: Systematic literature review. *Milbank Quarterly*, 82(4), 581-629. doi: 10.1111/j.0887 378X.2004.00325.x

Goleman, D., Boyatzis, R., ve McKee, A. (2013). *Primal leadership: Unleashing the power of emotional intelligence*. Cambridge, MA: Harvard Business School Press.

Gottfredson, G. D., Gottfredson, D. C., Payne A. A., ve Gottfredson, N. C. (2004). School climate predictors of school disorder: Results from a national study of delinquency prevention in schools. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 42(4), 412-444. doi: 10.1177/0022427804271931

Güneş, K. (2007). İlköğretim okulu öğretmenlerinin okul müdürlerinin iletişim ve motivasyon becerileri ile ilgili algı ve beklentileri (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.

Güzel, H. (2011). Fizik öğretmenlerinin demografik özellikleri ve motivasyon faktörlerinin araştırılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(2), 1031-1054.

Jones, S. M., ve Bouffard, S. M. (2012). Social and emotional learning in schools: From programs to strategies. *Social Policy Report*, 26(4), 1–33. <http://eric.ed.gov/?id=ED540203> adresinden erişildi.

Kam, C., Greenberg, M. T., ve Walls, C. (2003). Examining the role of implementation quality in school-based prevention using the PATHS curriculum. *Prevention Science*, 4(1), 55-63. doi: 10.1023/A:1021786811186

Kantabutra, S. (2005). Improving public school performance through vision-based leadership. *Asia Pacific Education Review*, 6(2), 124–136.

Karataş, İ. H., Radmard, S., Öksüz Gül, F., Varol, N., ve Dağ, Ş.

(2019). Türkiye okul yöneticileri raporu 2019. İstanbul: Öncü Okul Yöneticileri Derneği Yayınları.

Knowles, M. S. (1984). The adult learner (3rd ed.). Houston, TX: Gulf.

Leithwood, K., ve Mascall, B. (2008). Collective leadership effects on student achievement. *Educational Administration Quarterly*, 44(4), 529–561.

MacBeath, J. (Ed.). (1998). Effective school leadership: Responding to change. London: Paul Chapman.

Mayer, J. D., ve Salovey, P. (1993). The intelligence of emotional intelligence. *Intelligence*, 17(4), 433–442.

MEB (2018). Güçlü yarınlar için 2023 eğitim vizyonu. Ankara: MEB Yayınları.

Minckler, C. H. (2013). School leadership that builds teacher social capital. *Educational Management Administration and Leadership*.

Mitgang, L., ve Gill, J. (2012). The making of the principal: Five lessons in leadership training. <https://www.wallacefoundation.org/knowledge-center/Documents/The-Making-of-the-Principal-Five-Lessons-in-Leadership-Training.pdf> adresinden erişildi.

Moos, R. H. (1979). *Evaluating educational environments*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Mulford, B. (2003). School Leaders: Changing Roles and Impact on Teacher and School Effectiveness. A Paper Commissioned by the Education and Training Policy Division, OECD, for the Activity: "Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers". Paris, April, 2003.

OECD, (2002). Attracting, developing and retaining effective teachers: Design and implementation plan for the activity. Paris: OECD.

Patti, J., Holzer, A. A., Stern, R., ve Brackett, M. A. (2012). Personal, professional coaching: Transforming professional development for teacher and administrative leaders. *Journal of Leadership Education*, 11(1), 263–275.

Patti, J., Senge, P., Madrazo, C., ve Stern, R.S. (2015). Developing socially, emotionally, and cognitively competent school leaders and learning communities. In Durlak, J.A., Domitrovich, C.E., Weissberg, R.P., Gullotta, T.P., ve Comer, J. (Eds.), *Handbook of social and emotional learning: Research and practice* (pp. 395-405). New York, NY: Guilford Press.

Patti, J., Stern, R., Martin, C., Brackett, M. A. (2005). The STAR Factor

emotional literacy coaching manual. New York. Star Factor, LLC.

Prati, L. M., Douglas, C., Ferris, G. R., Ammeter, A. P., ve Buckley, M. R. (2003). Emotional intelligence, leadership effectiveness, and team outcomes. *International Journal of Organizational Analysis*, 11(1), 21–40.

Ransford, C. R., Greenberg, M. T., Domitrovich, C. E., Small, M., ve Jacobson, L. (2009). The role of teachers' psychological experiences and perceptions of curriculum supports on the implementation of a social and emotional learning curriculum. *School Psychology Review*, 38, 510–532. <https://eric.ed.gov/?id=EJ867978> adresinden erişildi.

Resmî Gazete (2014). Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği. <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2014/07/20140726-4.htm> Erişim Tarihi: 12.04.2019.

Riley, K., ve Louis, K. (Ed.). (2000). Leadership for change and school reform: International perspectives. London: Routledge Falmer.

Salovey, P., ve Mayer, J. D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185–211. <https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>

Senge, P. (1996). Leading learning organisations: The bold, the powerful, and the invisible. In F. Hesselbein, M. Goldsmith, ve R. Beckhard (Eds.), The leader of the future: New visions, strategies and practices for the next era (pp. 41–58). San Francisco: Jossey Bass.

Senge, P. M. (1997). Communities of leaders and learners. *Harvard Business Review*, 75(5), 30–32.

Spillane, J., ve Diamond, J. (2007). Distributed leadership in practice. New York: Teachers College Press.

Stringer, K. (2017). Principals Support Social-Emotional Learning, but 83% Don't Know How to Measure Its Success, Study Finds. <https://www.the74million.org/article/principals-support-social-emotional-learning-but-83-dont-know-how-to-measure-its-success-study-finds/> adresinden erişildi.

Tagiuri, R. (1968). The concept of organizational climate. In R. Tagiuri, ve G. H. Litwin (Eds.), Organizational climate: Exploration of a concept (pp. 11-35). Boston: Harvard University Press.

Thapa, A., Cohen, J., Higgins-D'Alessandro, A., ve Guffey, S. (2012). School climate research summary: August 2012 (School Climate Brief No. 3). New York, NY: National School Climate Center.

The CASEL Guide to Schoolwide Social and Emotional Learning

Essentials. (2020). Mart, 2020 tarihinde <https://schoolguide.casel.org/> adresinden erişildi.

Thorndike, R. L., ve Stein, S. (1937). An evaluation of the attempts to measure social intelligence. *Psychological Bulletin*, 34(5), 275–285.

Waters, T, Marzano, R. J., ve McNulty, B. (2004). McREL’s balanced leadership framework: Developing the science of educational leadership. *ERS Spectrum*, 22, 1–14.

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 & Psychological Consultation*, 17(2-3), 191-210. doi:10.1080/10474410701413145

Ekler

Ek1: Derecelendirme ölçeklerinin detayları için ziyaret edebilirsiniz: <https://schoolguide.casel.org/resources/>

Bölüm 9

SDÖ Ölçme ve Veri Toplama Araçları

Elif Zeynep Özbey

Giriş

Sosyal Duygusal Öğrenme (SDÖ) bireylerin kendi hayatlarında ve sosyal ilişkilerinde ihtiyaç duyduğu becerilerin tümüdür. *Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning* (CASEL) tarafından belirlenen beş temel SDÖ becerisi, öz farkındalık, öz yönetim, sosyal farkındalık, ilişki becerileri ve sorumlu karar vermek olarak sınıflandırılmıştır. Öz farkındalık becerisi bireylerin duygularını, kişisel değerlerini, amaçlarını kapsayan kişilerin güçlü yanlarının ve sınırlarının farkında olduğu olumlu zihin yapısına sahip olmayı içermektedir. Öz yönetim becerisi kişilerin stres yönetimi gibi dışardan gelen zorlayıcı uyaranlar karşısında duygu ve davranış düzenlemelerini yapacak becerilere sahip olmaları olarak tanımlanmaktadır. Üçüncü beceri olan sosyal farkındalık ise farklı kültürlere, öz geçmişlere, değerlere sahip olan kişilerle duygudaşlık yapıp kişilere karşı anlayış göstermektir (CASEL, 2005). Sosyal farkındalık, kişinin aile ortamı, okul çevresi gibi mikro, mezo ve makro sistemlerindeki çeşitli sosyal normlara ve değerlere sahip insanlarla ilişkilerini geliştirmek olarak açıklanmaktadır (Bronfenbrenner, 1974). Bir diğer SDÖ becerisi olan ilişki becerileri, aktif dinlemeyi, iş birliği

yapmayı, ihtiyacı olduğunda yardım istemeyi veya üstünde kurulan bir baskıya karşı direnç göstermeyi içermektedir. İlişki becerileri bu becerileri geliştirip etkin bir şekilde kullanarak kişilerin çevrelerindeki bireylerle sağlıklı ilişki kurmalarını ve ilişkilerini sürdürmelerini hedeflemektedir. SDÖ becerilerin sonuncusu ise sorumlu karar vermektir. Sorumlu karar vermek, farklı ortamlarda kişilerin davranışları ve sosyal etkileşimleri hakkında olumlu seçim yapmaları için gerekli bilgi, beceri ve davranışların bütünüdür (Durlak ve diğ., 2011). Kişiler verdikleri kararların doğal sonuçlarıyla karşılaşmalarının sorumluluğuna sahiptir.

Sosyal ve duygusal beceriler, ilişkisel ve olumlu sosyal davranış sosyal davranış ve duygusal yeterlilik becerileri olarak gruplandırılmaktadır. Öz farkındalık, öz yönetim ve sosyal farkındalık becerileri duygusal yeterlilik becerileri altında değerlendirilirken bu beceriler kendi duygularını ve başkalarının duygularını anlamak, duygularını ve davranışlarını düzenlemek, duygudaşlık kurabilmek gibi yetkinliklerle açıklanmaktadır. İlişkisel ve olumlu sosyal davranış becerileri ise yardım istemek, takım çalışmasında bulunmak, konuşma sırasını beklemek gibi yetkinliklerle sosyal problem çözme ve ilişki becerilerini içermektedir (Durlak ve diğ., 2016).

Erken çocukluk döneminden itibaren SDÖ becerilerinin öğretmenler, ebeveynler tarafından okul ve ev ortamlarında desteklenmesi çocukların uzun vadeli sosyal duygusal ve bilişsel gelişimi için kritik bir önem taşımaktadır. Diğer bir ifadeyle bebeklik döneminden, itibaren başlayan yetişkinlik dönemini kapsayan SDÖ becerilerinin gelişim süreci, bireylerin yaşamlarını olumlu yönde etkileyecek birçok katkı sunmaktadır. Ayrıca, SDÖ becerilerinin gelişmesi okuma ve matematik alanlarında bilişsel gelişim sürecine katkı sağlamaktadır ve bu katkı uzun vadeli akademik başarıyı beraberinde getirmektedir (Corcoran, Cheung, Kim ve Xie, 2018; Schonfeld ve diğ., 2015). Sosyal duygusal öğrenme yetkinliklerinden yoksun olan çocuklar, akademik başarısızlık, vurma, itme gibi saldırgan davranışlar gösterme ve uyuşturucu madde kullanımının artması konusunda risk taşımaktadır (Denham, Wyatt, Bassett, Echeverria ve Knox, 2009).

Humphrey ve arkadaşları (2011) çocukların ve gençlerin sosyal duygusal gelişim becerilerini ölçme ve değerlendirme alanında yaptıkları çalışmalarında SDÖ becerilerinin çocuğun esenliğini, uyumunu ve akademik başarısını desteklediğini ileri sürmektedir. Çocukların sosyal ve duygusal gelişimi, okula başlarken uyum becerilerini ve akademik başarılarını tahmin etmektedir (Snow ve Van Hemel, 2008). Bu pozitif yöndeki ilişki, sosyal duygusal öğrenme programlarının okulda yaygınlaşmasına genel eğitim politikaları bağlamında yansımaktadır. Bu yansıma, SDÖ kapsamında yapılan eğitim programlarına ve bu becerileri destekleyecek uygulamalara ilginin ve yatırımın artmasına yol açmıştır. Bu yüzden, okulların çocuklara sundukları öğrenme programlarını sosyal duygusal gelişim becerileri ışığında şekillendirmeleri öğrencilerin yaşam kalitesini artırır. Bu programlar ayrıca saldırgan tutum ve şiddete başvurma gibi problemli davranışları da önleyici niteliktedir. Sosyal duygusal gelişimi desteklenen çocukların sorumlu karar verebildiği, kendisine ve duygularına dair farkındalıkları artmasıyla duygularını tanıdığı, duygularını rahatça ifade ettiği, duygularını düzenleme becerilerinin geliştiği, çevresiyle olumlu ilişkiler kurduğu ve problem çözme becerilerinin geliştiği görülmektedir (Durlak ve diğ., 2016).

Bireylerin sosyal duygusal öğrenme becerilerinin gelişimlerinde nitelikli SDÖ programlarına ihtiyaç vardır. Program çıktılarının ölçme ve değerlendirmesini yapmak nitelikli SDÖ programları geliştirmenin birincil unsurudur. Bu yüzden geçerlilik ve güvenilirliği sağlanmış ölçme ve değerlendirme araçları geliştirmek sosyal duygusal öğrenme programlarının hedeflenen amaçlara ulaşip ulaşmadığını kontrol etmek ve nitelikli program geliştirmek için önemli bir rol oynamaktadır. Diğer bir ifadeyle, çocukların gelişiminin sınırlı olduğu SDÖ becerilerini desteklemek için çocuklara becerilerini geliştirecek öğrenme ortamı sunmak, okul ve sınıf ortamlarında gelişimlerini takip etmek ve gelişimlerinin ölçme ve değerlendirmesini yapmak temel bir ihtiyaçtır.

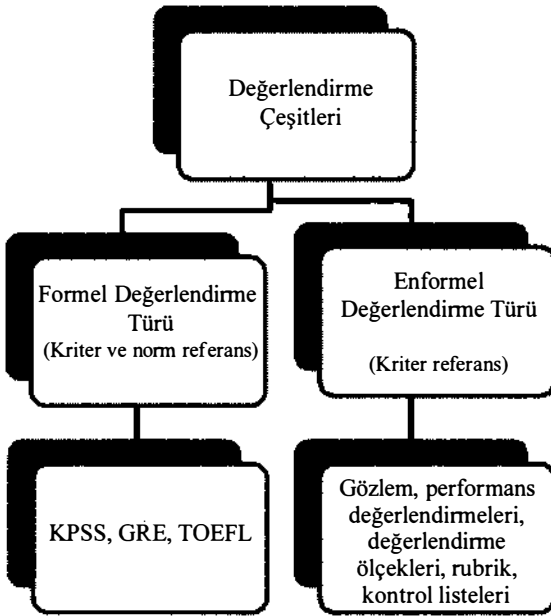
Öğrencilerin becerilerini bireysel bazda değerlendirip bu değerlendirmelerin verilerini toplamak ve kaydetmek, SDÖ bece-

rilerini geliştirmek için önemli bir kriterdir. Elde edilen veriler sosyal duygusal öğrenme becerilerini destekleyici uygulamalar ve eğitim programları için kanıt niteliği taşımaktadır (Denham, 2015). SDÖ yetkinliklerinin ölçme ve değerlendirilmesi, bireylerin SDÖ gelişimleri ile ilgili gelişimsel kanıtların çeşitli yöntemlerle toplandığı, bu toplanan kanıtların organize edildiği ve elde edilen verilerin yorumlandığı bir süreçtir. Değerlendirmenin birden fazla amacı vardır. Bu amaçlardan bazıları şunlardır: Çocukların gelişimini takip etmek, davranışlarını ve arkadaşlarıyla kurduğu sosyal ilişkileri ve bu programların sonunda kazandırdığı becerileri ve gelişimi değerlendirmek, bireysel bazda çocuk ve gençlerin gelişimlerini ayırt etmek bu gelişmeler neticesinde programları zenginleştirmektir (McKnown, 2016; Wortham, 2012).

SDÖ sürecinin değerlendirilmesi bireylerin zihinsel sağlığı, akademik ve iş yerindeki performansı ve suç işleme eğilimini öngörmektedir. Bir başka deyişle bebeklikten yetişkinliğe kadar uzanan dönemde sosyal duygusal öğrenme sürecinin derinlemesine doğru değerlendirilmesi toplumun sağlığı açısından önemlidir. Bu yüzden SDÖ becerilerinin değerlendirilmesi bireylerin yaşamında karşılaşılabilecek olası risklere karşı önleyici bir etki oluşturmaktadır (Denham, Wyatt, Bassett, Echeverria ve Knox, 2009). SDÖ becerilerinin kavramsal olarak açıklanması ve bu becerilerin ölçülmesi gibi ana konuların üzerinde gerekli çalışmaların yapılması ihtiyaçtır. Bu gerekliliğin temel sebebi becerilerin tanımlanma ve ölçülme sürecine dair fikir birliğinin tam olarak sağlanamamış olmasıdır. Bunun yanında sosyal duygusal öğrenme alanına dair ilginin artması, sosyal duygusal öğrenme becerilerinin ölçülmesiyle ilgili çalışmaların artmasına sebep olmaktadır (Humphrey ve diğ., 2011).

Kitabın bu bölümünde SDÖ becerilerini ölçme ve değerlendirme amaçları, işlevleri, ölçme araçları ve yöntemleri ele alınmaktadır. Değerlendirme ölçekleri, gözlem, doğrudan değerlendirme gibi yöntemler ele alındıktan sonra Türkiye’de yapılan ölçek uyarlama çalışmalarına değinilmektedir. Öneriler, bölüm özeti ve sonuç bölümleriyle SDÖ becerilerinin ölçme ve değerlendirme kısmı kapsamlı bir şekilde ele alınmaktadır.

Ölçme ve değerlendirme araçlarına genel bakış



Şekil 1. Değerlendirme çeşitleri

Bebeklikten yetişkinlik dönemine kadar olan SDÖ becerilerini ölçme ve değerlendirme süreci, hedeflenen yaş gruplarının gelişimsel özelliklerini temel almaktadır. Uygulanan ölçme değerlendirme yöntem ve araçlarının amaç ve belirlenen standartlara uygun, kanıta dayalı olması gerekmektedir. Bu bağlamda değerlendirmeler, Şekil 1’de yer verildiği gibi formel ve enformel olarak üzere iki gruba ayrılmaktadır. Standardize olarak hazırlanan formel testler bireylerin grup içindeki başarılarını kıyaslamaya dayalı bir şekilde değerlendirmek için kullanılırken enformel değerlendirmeler, testin veya ölçme aracının hedeflediği beceriyi veya özelliği ölçmeyi ve değerlendirmeyi amaçlamaktadır.

Formel değerlendirmenin amacı öğrencilerin gelişimsel düzeylerini aynı gelişimsel özelliklere sahip diğer öğrencilere göre belirlemektir. Örneğin, kurslarda veya okullarda yapılan seviye

tespit sınavları öğrencilerin belirli alanlardaki akademik becerilerini ölçmektedir. Öğrenciler sınav sonucunda aldığı puana göre sınıflara yerleştirilmektedir. Benzer puan aralığında sınav sonucu olan çocuklar aynı sınıfa yerleştirilir. Formel testler çoğunlukla çoktan seçmeli olarak test şeklinde hazırlanmaktadır. Standardize testler formel değerlendirme türüne aittir. Formel değerlendirmeler, norm ve kriter referanslı testler olarak ikiye ayrılmaktadır. Norm referanslı testler, benzer gelişimsel düzeydeki öğrencilerin puanlarının ortalamasını alarak öğrencileri karşılaştırır (Aviles, 2001). Örneğin, üniversite yerleştirme sınavları çoktan seçmeli test olarak hazırlanmaktadır. Norm referans olarak değerlendirilen bu testlerin sonuçları sınava giren kişilerin sonuçlarıyla karşılaştırılarak sıralama, başarı yüzdesi olarak ölçülmektedir.

Formel değerlendirmelerden farklı olarak enformel değerlendirme türleri, öğretmenler, okul çalışanları, eğitim uzmanları, eğitim programı yazarlar ve eğitim konusunda içerik üreticileri tarafından öğrencilerin mevcut gelişimlerini izlemek için kullanılmaktadır (Lok, McNaught ve Young, 2016). Okul, sınıf, ev, oyun parkı gibi ortamlarında çocukların günlük rutinleri içerisinde gerçekleştirilen enformel değerlendirme türleri, öğretmenler, ebeveynler ve çocukların kendileri veya arkadaşları tarafından gerçekleştirilmektedir.

Kriter referanslı değerlendirmeler, çocukları ve öğrencileri önceden belirlenmiş kriterlere göre değerlendirmektedir. Kıyaslama veya karşılaştırma yöntemini temel alan norm referanslı değerlendirme türünün aksine kriter referanslı değerlendirmeler uygulanan programlarda hedeflenen becerileri veya gelişimsel özellikleri ölçüp değerlendirmektedir. Gözlem, performans değerlendirmeleri, değerlendirme ölçekleri, rubrik, kontrol listeleri ve öğretmenler tarafından hazırlanan testler bu gruba girmektedir.

SDÖ becerilerini ölçme ve değerlendirmede enformel değerlendirme türlerine odaklanılmaktadır. SDÖ becerileri ölçme ve değerlendirme bağlamında şekli vardır. Bir tanesi SDÖ becerilerini doğrudan değerlendirmedir. Doğrudan değerlendirme, çocukların çeşitli görevleri veya zorlu problemleri çözüp bu

problemlere verdikleri çeşitli cevaplar sonucu çocukların değerlendirilme sürecini kapsamaktadır. Çocuklar tarafından verilen yanıtlar çocukların beceri gelişimlerini doğrudan değerlendirmektedir. Örneğin, çocuklara farklı yüz ifadeleri içeren resimler gösterilir. Çocuklardan gösterilen yüz ifadelerinin temsil ettiği duyguyu ifade etmesi beklenir. Anketler çocuğun kendisi, ebeveynleri veya öğretmenleri tarafından doldurulmaktadır. Anketi dolduran kişi SDÖ becerilerini yansıtan uygun ifadeyi seçmektedir. Çocuklar için cevaplandırma seçeneklerinde farklılıklar, anket sorularının okunması gibi özel anket yöntemleri kullanılmaktadır.

Değerlendirme işlevleri

Ölçme araçları değerlendirmenin işlevine göre farklılık gösterebilir. Bu bakımdan değerlendirme işlevleri; tanı koyma, ara değerlendirme, süreç ve sonuç değerlendirmesi olarak dört başlık altında toplanmaktadır. Öğrencilerin becerilerini, öğrenmelerini ve gelişimlerini ölçmeyi hedefleyen bu stratejiler, gerçekleştirilme aralıkları bakımından birbirinden farklılaşır (Denham, 2015).

Tarama değerlendirmeleri

Tarama değerlendirmeleri çocukların gelişimsel ve sağlıklı ilgili iki amaca yönelik yapılmakla beraber bu alanlarda mevcut potansiyeli olan sorunları belirlemek için kullanılmaktadır. Tarama değerlendirmeleri sonuçları çocukların birincil bakımını üstlenen kişiyle paylaşılmalıdır. Sonuçlar ışığında tanı koyma değerlendirmesine gerek olup olmadığı veya diğer süreçlerle ilgili kişiler bilgilendirilmelidir (Snow ve Van Hemel, 2008).

Tanı koyma değerlendirmeleri

Tarama değerlendirmeleri sonuçları değerlendirildiğinde çocukların yaş grubuna göre gelişimsel basamakların beklenen aralıkta değilse bu sorunun sebebini daha ayrıntılı öğrenmek için tanı koyma değerlendirmelerine ihtiyaç duyulmaktadır (Snow ve Van Hemel, 2008). Öğretmen çocuklara incelenmek istenen beceriyi içeren spesifik bir görev verip değerlendirme yapmak-

tadır. Bu değerlendirme araçları yaş gruplarına göre değişiklik gösterebilir. Örneğin, ilköğretim öğrencilerine okuma ve yazma becerileri için kalem kâğıda dayalı testler verilebilir (Wortham, 2012). Akademik becerilerle ilgili tanı koyma değerlendirmelerinde çocuklara bölme işlemi içeren işlemler verilerek çocuklardan hangilerinin bölme işlemini öğrendiği hangi çocukların becerilerinin desteklenmesi gerektiği anlaşılmaktadır.

Gresham (2017) tanı koyma değerlendirmelerinin gelişimsel sorunların veya hastalıkların olup olmadığına karar vermekte kullanılan değerlendirmeler olduğunu vurgulamaktadır. HIV virüsünün olup olmadığına karar vermek için uygulanan kan testi tanı koyma değerlendirmesi için bir araçtır. Herhangi bir müdahale programını uygulamadan önce sorunun ne olduğunu bilmek ve bu sorunlara çözüm bulmak için tanı koyma değerlendirmeleri kritik bir rol oynamaktadır.

Süreç değerlendirmeleri

Süreç değerlendirmeleri, öğrenme ve gelişim sürecinde gözlemcinin belirli aralıklarla düzenli olarak yaptığı ve öğrenme sürecinin verimliliği açısından yapılan değerlendirmelerdir. Çocukların veya öğrencilerin öğrenme çıktılarını, süreç içindeki kazanımlarını dönem içinde değerlendirme işlevine sahiptir. Genellikle öğretmenler tarafından uygulanan bu değerlendirmeler, çocukların mevcut becerilerini ortaya koymak ve değerlendirme ardından çocuklara bu becerileri geliştirecek öğrenme ortamı sunmak için kullanılır. Bir öğrenme ortamında sahip olunan sosyal duygusal öğrenme becerileri çocuktan çocuğa veya yetişkinden yetişkiye değişebilir. Bu yüzden, öğrenme sürecini daha verimli kılmak ve bireysel değerlendirmeleri daha etkin yapabilmek amacıyla süreç değerlendirmeleri kullanılır (Denham, 2015).

Süreç değerlendirmeleri, çocukların süreçteki gelişimlerini takip etmek, gelişimlerini değerlendirmek, değerlendirmeler sonucunda çocuklara geri bildirim verip onların sosyal duygusal becerilerini desteklemek için ihtiyaçlarına göre şekillendirilmiş öğrenme ortamı sunmak için uygulanmaktadır. Genellikle kriter referanslıdır ve değerlendirme sonuçları önceden tanımlanmış

sosyal duygusal öğrenme standartlarına göre değerlendirilir ve yorumlanır. Çocuk ve gençlerin gelişimlerinin belirli aralıklarla değerlendirilmesi ve değerlendirme sonucunda toplanan verilerin öğrencilere geri bildirim olarak sunulması süreç değerlendirmesinin kapsamı içindedir. Süreç değerlendirmeleri uygulanan eğitim programlarının katılan çocukların ve gençlerin gelişimsel ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde iyileştirilmesine katkı sunmaktadır (Wortham, 2012).

Ara değerlendirmeler

Ara değerlendirmeler süreç ve sonuç değerlendirmeleri gibi çocukların süreç içindeki gelişimlerini takip etmek için kullanılırken uygulanan programın verimliliğini değerlendirmek için de kullanılmaktadır. Öğretmenler tarafından uygulanan ara değerlendirmeler sınıf, kurum ve bölge bazında uygulanır. Süreç değerlendirmelerinden daha az sıklıkta kullanılır. Dönem sonunda veya yıl sonunda uygulanan ara değerlendirmeler standartlara dayalıdır. Ara değerlendirmeler, eğitim programının veya uygulanan öğrenme programının grubun ihtiyaçlarını karşılayıp karşılamadığını anlamak açısından bir ayna görevi görür. Uygulamalar esnasında programdaki değişiklikler ara değerlendirmeler sayesinde yapılmaktadır.

Sonuç değerlendirmeleri

Sonuç değerlendirmeleri süreç değerlendirmesinden farklı olarak öğrenme sürecinin değerlendirmesini içermektedir. Süreç değerlendirmesi öğrenme süreci için yapılırken sonuç değerlendirmesi öğrenme sürecinin değerlendirmesi için yapılır. Ara değerlendirmeler gibi süreç değerlendirmesinden daha az sıklıkta uygulanır. Ara dönem veya yıl sonlarında uygulanan sonuç değerlendirmesi norm referans temellidir. Öğretmenler tarafından uygulanan değerlendirmeler uygulanan öğrenme programları veya eğitim programları verimliliğini ölçmek için kullanılır. Bu yüzden, program öncesi ve sonrası şeklinde uygulanabilir (Gresham, 2017; Wortham, 2012). Program veya uygulama sonunda hedeflenen beceri ve kazanımlara ulaşıp ulaşılmadığına dair

bilgi edinmek için sonuç değ erlendirilmesi  nemli bir y ntemdir.

 l me ve değ erlendirme ara ları

Değ erlendirmeler,  ocuk ve gen lerin sosyal duygusal  ğrenme becerilerinde g  l  ve geli tirilmesi gereken taraflarını anlamak i in bir kaynak olu turmaktadır. Yukarıdaki b l mde bahsedilen değ erlendirme i levleri i in kullanılan  l me ara ları vardır.  l me ve değ erlendirme ara ları, bilgi veren ki ilerin de-recelendirmesi, doğrudan değ erlendirme, g zlem, yapılandırılmış ve yapılandırılmamış g r  meler olarak sınıflandırılır. SD  becerilerinden bazıları doğrudan değ erlendirme y ntemiyle ve g zlem yaparak  l  lmektedir. Doğrudan değ erlendirme, g zlem gibi  l me ara ları zaman ve kullanılan kaynaklar bakımından birtakım gerekliliklere sahiptir. Bu gerekliliklerden bazıları zaman, uygulamayı yapmak i in verilecek eğitim, g zlemci g venilirliğı, kodlama ve puanlamadır. Değ erlendirme  l ekleri doğrudan değ erlendirmeye kıyasla uygulanması daha kolaydır.

Değ erlendirme i levlerini sağlayacak  l me ara larının ge erlilik ve g venilirliğın sağlanması ve  l  len sonu ların anlamlı bir  ekilde yorumlanması i in iki temel unsur bulunmaktadır. Birincisi,  l eklerin ge erlilik g venilirliğının sağlanması;  l meyi hedefledikleri kazanım veya becerilerin standartlara ve normlara sahip olması. İkincil unsur  l eğı uygulayacak ki iyle ilişkilidir.  l eğın standart hale getirilmesi  l eğı uygulayacak ki inin  l ek uygulama prosed r ,  l  len becerilerin kapsamı,  l eğın i levi gibi alanlarda bilgi sahibi olması veya bu konularda eğitim almasıdır.

Doğrudan değ erlendirmeler

 ğrenme ortamlarında  ocukların akademik geli imlerinin  l  lmesi ve izlenmesi  nem ta ımaktadır. Tıpkı akademik geli im s re leri gibi sosyal duygusal geli im s re lerinin  l  lmesi ve izlenmesi de  ocukların ya amları i in kritiktir (Denham, 2006). Bununla beraber,  ocukların becerilerini nasıl geli tirdiklerini anlamak, becerileri edinme ve kullanma

süreçlerindeki gelişimlerinin ölçme ve değerlendirmesini yapmak için sahip olunan araçlar sınırlıdır. Diğer bir ifadeyle, SDÖ becerilerini ölçen geçerliliği ve güvenilirliği olan uygulanabilir ölçekler mevcuttur ancak çocukların sosyal duygusal öğrenmelerini ölçen ve değerlendiren araçlar sınırlıdır.

Sosyal duygusal öğrenme becerileri bireylerin hayatlarında duygusal, zihinsel ve davranışsal gelişimlerinde önemli bir rol oynamaktadır (McKown, 2016; Snow ve Van Hemel, 2008). Öz farkındalık, öz yönetim, sosyal farkındalık, ilişki becerileri ve sorumlu karar vermek olarak belirlenen beş temel becerinin nasıl ölçüleceği de kilit bir noktadır. Ölçülmek istenen sosyal duygusal gelişim becerisine göre uygulanacak olan değerlendirmeler değişmektedir (Lane ve diğ., 2012). Değerlendirmeler, öğrenme sürecini, öğrenme becerilerini, uygulanan SDÖ programının verimliliğini, müdahale programlarının çocukların ihtiyaçlarını ne derece karşıladığını ölçmektedir (Denham, 2015).

Bir sonraki kısımda doğrudan değerlendirmeler her bir temel SDÖ becerisi başlığı altında verilmiştir. Becerilerin tanımları yapıldıktan sonra ilgili beceriyle ilgili doğrudan değerlendirme araçları açıklanmaktadır.

a. *Öz farkındalık*

Öz farkındalık kişinin duygularının, güçlü ve geliştirilmesi gereken yönlerinin farkında olması durumudur. Öz yeterlik, özgüven gibi benlik kavramlarıyla ilişkilidir. Öz farkındalık kavramının ilişkili olduğu yan kavramları içeren doğrudan değerlendirme araçları bulunmaktadır. Bunlardan bir tanesi çocukların benlik kavramlarını ölçme ve değerlendirme için Measelle ve arkadaşları tarafından 1998 senesinde geliştirilmiş olan Berkeley kukla görüşmesidir. İki kukla aracılığıyla yapılan görüşmelerde çeşitli senaryolar üzerinden çocukların görüşleri öğrenilmeye çalışılır (Measelle, Ablow, Cowan ve Cowan, 1998).

b. *Öz yönetim*

Öz yönetim, belirlenen hedeflere veya amaçlara ulaşmak için duyguları, davranışları yönetme becerisidir. Öz yönetim, davranış ve duyguların düzenlenmesini kapsayan öz düzenleme

kavramıyla da açıklanmaktadır (Hecht ve Shin, 2016). Erken çocukluk dönemindeki çocuklar için Raver ve arkadaşları tarafından geliştirilen *The Preschool Self-Regulation Assessment* (Okulöncesi Öz Düzenleme Değerlendirme Ölçeği) çocukların duygu, davranış düzenlemelerini ölçmek için kullanılan doğrudan değerlendirme aracıdır (Smith-Donald ve diğ., 2007). Ortalama kırk dakika süren Lokum Testi kapsamında çocuklara birtakım görevler verilir ve düzenleme gerektiren birtakım görev dizisini tamamlamaları beklenir. Örneğin, görevlerden bir tanesi testi uygulayan kişinin uyarısını aldıktan sonra lokumu yemektir. Çocuklar verilen yönergeye uygun olarak davranışlarını düzenleyerek ve dürtülerini kontrol ederek bekleme davranışını gösterirler (McKown, 2016). İlköğretim ve ileri seviyeler için öz yönetim ölçme ve değerlendirme aracı bulunmamaktadır (Durlak ve diğ., 2016). Bir diğer yaygın kullanıma sahip öz düzenleme doğrudan ölçme aracı *The Head-Toes-Knees-Shoulders* (HTKS) (Baş-Ayak-Diz-Omuzlar) ölçeğidir. Çocukların dikkat esnekliği, engelleyici kontrol, çalışma hafızası gibi davranışsal öz düzenleme becerilerini ölçmek için kullanılmaktadır (McClelland ve diğ., 2014). McClelland ve Cameron (2011) tarafından öz düzenleme ve eğitim okulu başarısının boyutunu ölçmek için geçerlilik ve güvenilirlik açısından bazı metodolojik zorluklar olmasına rağmen, HTKS değerlendirmesinin yeterli geçerlilik güvenilirliğe sahip olduğu belirtilmektedir.

c. Sosyal farkındalık

Sosyal farkındalık, başkalarının duygularını ve bakış açılarını anlama becerisidir. Başkalarının olaylar ve durumlar karşısındaki hislerini anlamak olarak tanımlanan sosyal farkındalık becerisini ölçme aracı olarak kullanılan *The Diagnostic Analysis of Nonverbal Accuracy* (DANVA) (Sözsüz Doğruluğun Tanısal Analizi) 6-10 yaş arasındaki çocukların davranışla ifade edilen sosyal bilgilerin iletilmesi ve alınmasındaki bireysel farklılıkları ölçmek için tasarlanan bir araçtır (Nowicki ve Duke, 1994). DANVA ölçeğinin içsel tutarlığının güvenilir olduğu ortaya konmuştur.

Sosyal farkındalığın ilişkili olduğu başkalarının görüşünü anlama becerisini doğrudan ölçme aracı 1994 yılında Happé tarafından geliştirilmiştir (Happé, 1994).

d. *İlişki becerileri ve sorumlu karar vermek*

İlişki becerileri temelde çocukların çevresindeki kişilerle olumlu ilişkiler kurma becerisini kapsamaktadır. İlişkiyi başlatmak, yaşadığı anlaşmazlıkların etkili bir şekilde üstesinden gelmek ve takım halinde çalışmak gibi diğer becerileri de içermektedir (Denham, 2015). İlişki becerilerinin bağlantılı olduğu kavramlar, arkadaşlığın niteliği, sosyal beceriler, uyuşmazlığın çözülmesidir. Problem çözme becerisini geliştirmek ve arkadaş ilişkilerindeki anlaşmazlıkların çözülmesi için *The Social Information Processing Application* (the SIP-AP) aracı kullanılmaktadır (Crick ve Dodge, 1994). Ölçme aracında bir çocuğun oyun oynayan iki arkadaşının arasına katılma talebi ve sonrasında gelişen süreç gibi farklı konularda çeşitli kurgular bulunmaktadır (Şenol ve Metin, 2019). Geçerlilik ve güvenilirliği saptanmış olan değerlendirme aracında çocuklara her bir video sonrasında sorular sorulup beşli ölçekte cevaplama beklenmektedir (McKown, 2016). Aynı ölçek sorumlu karar verme becerisini ölçmede kullanılan doğrudan değerlendirme aracıdır.

Oyun tabanlı sanal simülasyonlar ile doğrudan değerlendirme

Social Emotional Learning Web Early Elementary (SEL web EE) teknoloji tabanlı sosyal duygusal öğrenme programlarının hedeflediği becerileri doğrudan ölçme ve değerlendirmek için tasarlanmış web tabanlı bir uygulamadır. Çocuklar ekrana çıkan resimlere veya çeşitli senaryolara göre sorulan sorulara cevap vermektedir. Örneğin, değerlendirmenin bir bölümünde kullanıcının karşısına çeşitli yüzler çıkmaktadır. Bu yüzlerin mimiklerinden insanların duyguları tahmin edilmeye çalışılır. Mutlu, kızgın, üzgün gibi seçeneklerden birini işaretlenir. Değerlendirmenin diğer bölümünde ise simülasyondaki ana karakterlerden biri olan Kia'nın doğum gününde yaşadığı bir hikayeye ilgili bir

soru sorulur. Cevabın işaretlenmesi beklenir. Geçerlilik ve güvenilirlik çalışması devam eden SEL web EE'nin İngilizce ve İspanyolca versiyonları mevcuttur. Dijital olarak uygulanan ölçme değerlendirme aracı yaklaşık otuz dakika sürmektedir. Duyguları tanıma, irade, sosyal bakış açısı almak ve sosyal problem çözme becerilerini ölçen bu program anaokulu ve ilkokul üçüncü seviye becerilerin değerlendirilmesinde kullanılmaktadır.

ZooU, çocukların SDÖ becerilerini performansla dayalı olarak doğrudan ölçmek için tasarlanmış bir oyun uygulamasıdır. İngilizce, Çince ve Japonca versiyonu olan dijital doğrudan değerlendirme aracı *ZooU*, ilköğretim ikinci seviyeden beşinci seviyeye kadar çocukların SDÖ becerilerini ölçmek için kullanılır. Yaklaşık 20-25 dakika süren uygulamanın ölçtüğü SDÖ becerileri iletişim, iş birliği, duygu düzenlemesi, duygudaşlık, dürtü kontrolü ve sosyal başlangıç becerileridir. Çocuklar oyuna giriş yaptıktan sonra kendilerine birer avatar oluşturarak çeşitli senaryolar ve durumlar karşısında cevaplar vermektedirler (DeRosier, M. E. Ve Thomas, J. M., 2018).

Gözlem

Gözlem, bireylerin gelişimini ve öğrenme sürecini anlamak için kullanılan bir değerlendirme aracıdır. Gözlemin amaçları, çocukların davranışlarını anlamak, gelişimlerini ve öğrenme süreçlerini değerlendirmektir (Wortham, 2012). Özellikle sınıf ortamında günlük rutinlerinde öğretmenlerin, çocuk ve gençlerin davranışlarını gözlemlemesi sosyal duygusal becerilerin değerlendirilmesinde önemli bir yöntemdir. Çocuklar ve gençler okul ve sınıf ortamında birbirleriyle ilişki kurar, oyun oynar, grup çalışmasında bulunur. Birbirleriyle iletişim halinde oldukları zaman kurdukları sosyal ilişkiler, kullandıkları dil ve davranışlar öğretmen veya gözlemciler için önemli bir veri kaynağıdır. Sınıf, okul veya bir grup içinde yapılan gözlemler, çocukların ve gençlerin gelişiminin birbirinden farklı olduğunu altını çizer. Gözlem, öğrencilerin bireysel olarak gelişim alanlarında kazanımları ve geliştirdikleri becerilerin değerlendirilmesi için uygulanan bir yöntemdir. Özellikle sosyal duygusal gelişim alanında

olayları yerinde gözlemlemek için de kullanılır. Uygulanan eğitim programlarının güçlendirilmesi veya iyileştirilmesi süreç ve sonuç değerlendirmeleri için uygulanan bir yöntemdir. Çocukların ve gençlerin SDÖ becerilerini ölçmek için kullanılan gözlem yöntemi çeşitli gelişim alanlarında gelişimsel sürece yönelik değerlendirme yapmak ve öğrenme sürecinin nasıl geliştiğini anlamak için kullanılır. Çocuk ve gençlerin hem kendileriyle ilgili değerlendirmelerini hem de sosyal ilişkilerini incelemek için kullanılan gözlem yöntemi SDÖ beceri kazanımlarının çocuklar arasında farklılık gösterdiğini anlamak için de kullanılır. Gözlem yönteminde sistematik değerlendirmek için Şekil 2’de genel ölçme araçları vardır. Bunlar anekdot kaydı, hareketlerin izlendiği kayıt, zaman örnekleme, kontrol listesi, derecelendirme ölçekleridir.



Şekil 2. Genel ölçme araçları

Tablo 1’de görüldüğü gibi SDÖ becerilerini değerlendirme kapsamında ölçme araçlarının isimleri ve ölçtükleri SDÖ becerileri verilmiştir. Ölçme aracının hangi seviyeler için kullanıldığı, ölçülmesi hedeflenen beceriler ve bilgi veren kişiler de ayrıca belirtilmiştir.

Tablo 1. Ölçme araçları

Ölçme Aracının Türkçe İsmi	Ölçme Aracının Orijinal İsmi	Seviye	Bilgi Veren Kişi	Ölçülmesi Hedeflenen Beceriler
Sosyal Beceri Geliştirme Yöntemi Sosyo Duygusal Öğrenme Değerlendirme Yöntemi (SELA)	The Social Skills Improvement System Social-Emotional Learning Assessment System	Erken çocukluk dönemi-Ortaöğretim seviyesi	Ö	Öz farkındalık Öz yönetim Sosyal farkındalık İlişki becerileri Sorumlu karar vermek Okuma Matematik becerisi Öğrenme motivasyonu
Davranışsal ve Duygusal İnceleme Yöntemi (The BASC-3)	The BASC-3 Behavioral and Emotional Screening System	2-19 Yaş aralığı çocuk ve ergenler	Ö, E, Ç	ve duygusal anlamda zayıf ve güçlü yönler Davranışsal
Sosyal Beceri Geliştirme Yöntemi Sosyal Duygusal Öğrenme Edisyonu	The Social Skills Improvement System Social- Emotional Learning Edition-Rating Scale (SSIS-SEL Edition-RS)		Ö, E, Ç	Öz farkındalık Öz yönetim Sosyal farkındalık İlişki becerileri Sorumlu karar vermek
Okul Sosyal Davranış Ölçeği	The School Social Behavior Scales-2 Okul Sosyal Davranış Ölçeği (SSBS-2)	5-18 yaş	Ö	Sosyal yetkinlik Antisosyal davranış
Okul öncesi ve Anaokulu Davranış Ölçeği-2	The Preschool and Kindergarten Behavior Scales-2 (PKBS-2)	3-6 yaş	E, Ö	Sosyal beceri ve Sosyal davranış Sosyal etkileşim Sosyal bağımsızlık

Ö: Öğretmen, E: Ebeveyn, Ç: Çocuk

Sözlü raporlar: Görüşme ve anket

SDÖ becerilerini değerlendirme yöntemlerinden biri de somut olarak gözlemlenemeyen inanç, davranış, bakış açısı gibi alanları değerlendirmede kullanılan sözlü raporlardır. Sözlü raporlamalar, görüşme ve anket olarak ikiye ayrılmaktadır. Kullanılacak yöntem katılımcıların yaş grubuna ve gelişimsel seviyesine göre belirlenmektedir. Örneğin okuma yazması olmayan bir çocuğun yazılı bir anketi doldurması beklenemez. Bu yüzden, görüşmelerin veya anketlerin katılımcıların yaş gruplarına göre düzenlenmesi gerekmektedir. Örneğin, okuma yazma bilmeyen çocuklar için görsel ifadeler kullanılmaktadır.

Erken çocukluk dönemindeki çocuklara kukla yardımıyla yapılan görüşme tekniği uygulanmakta olup ileriki yaşlardaki çocuklar için çevrim içi anket tekniği kullanılmaktadır (Brownell ve diğ., 2015). Anket veya görüşmelere katılan kişiler kendileriyle ilgili veya başkalarıyla ilgili gelişimsel alanlarla veya akademik başarıyla ilgili soruları cevaplandırır. Örneğin, bir genç arkadaşlarıyla ilgili hedeflenen alanda yer alan soruları çevrim içi platform aracılığıyla cevaplandırmaktadır.

Anketler görüşmelere göre daha yapılandırılmış esnek olmayan araçlardır. Bundan dolayı katılımcılar anketleri kısıtlı bir şekilde yanıtlamaktadır fakat görüşmeler sonrasında yapılacak takip eden sonda sorular ölçülmek istenen gelişim alanı veya kazanımla ilgili daha ayrıntılı bilgi sağlanabilir.

Görüşme

Ebeveyn, öğretmen ve çocukla kullanılan görüşmeler, çocukların öz güven gibi kendilik algılarıyla ilgili SDÖ becerilerini ölçmektedir. Genelde okuma yazma bilmeyen ve web tabanlı araçları kullanamayan çocuklarla yapılan görüşmeler hem uygun maliyetli hem verimli zaman kullanımı açısından avantajlıdır. Çocukların bilgi verdiği görüşmeler ikiye ayrılmaktadır.

Birincisi, kukla aracılığıyla varsayıma dayalı durum görüşmeleridir. Diğer bir yöntem akranların bilgi verdiği görüşmelerdir. Bu görüşme türü yetişkinlerin olmadığı durumlarda gösterilen davranışlar ve çocukların birbirleriyle ilişkileri hakkında bilgi vermektedir.

Akran ilişkilerinde sosyal duygusal gelişimin ölçülmesinde sosyometri yöntemleri kullanılmaktadır. Sosyometri değerlendirmelerde iki temel yöntem vardır: Akran değerlendiresi ve arkadaşı aday göstermedir. "Sınıftan biriyle ders çalışsan kiminle çalışırdın?", "Oyun oynasan kiminle oynardın?", "Doğum gününe davet etmek istediğin üç arkadaşın kimler?" gibi sorular yöneltilerek bu yöntemler uygulanır. (Gresham, 2017). Sosyal kabul akran değerlendirmesinde çocukların yaş gruplarına göre üçlü, beşli veya yedili Likert tipi ölçeklerde arkadaşıyla çalışmayı veya oynamayı ne kadar sevip sevmediğini değerlendirir. Z skoru kullanılarak sonuçların ortalaması alınıp standardize hale

getirilir. Bu şekilde çocukların arkadaşlarından kabul görme oranlarını düşük, orta ve yüksek olarak gruplandırılmaktadır.

Sözlü raporlama yöntemi gözlem yöntemine göre daha uygun maliyetli ve zaman yönetimi açısından verimli olmakla beraber sözlü raporlama yöntemleri dil ve bilişsel gelişim seviyesini düşündüğümüzde erken çocukluk dönemindeki çocuklar için kullanılması dezavantaj olarak görülmektedir. Görüşmeler erken yaş çocuklarla rahatlıkla yapılmaktadır (Brownell ve diğ., 2015).

Türkiye’de geliştirilen sosyal duygusal öğrenme araçları

Türkiye’de sosyal duygusal öğrenmeyle ilgili farkındalığın artmasıyla birlikte SDÖ becerileri ve bu becerileri çocuklara, gençlere ve yetişkinlere kazandırmak amacıyla uygulanan öğrenme programlarının verimliliğine yönelik çalışmalar hızlanmıştır. Bu çalışmalarla beraber ölçeklerin Türkçeye uyarlanması ve geçerlilik güvenilirlik çalışmalarının yapılması yaygınlaşmıştır. 2010 yılında Kabakçı ve Owen tarafından geliştirilen Sosyo Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği (SDÖBÖ) ortaokul öğrencilerinin sosyal duygusal öğrenme becerilerinin değerlendirilmesi amacıyla hazırlanmıştır. Kırk maddelik dördümlü Likert tipindeki ölçek katılımcılar tarafından 4-Bana tamamen uygun, 3- Bana oldukça uygun, 2- Bana pek uygun değil, 1- Bana hiç uygun değil olarak işaretlenmektedir. Dört alt boyuttan oluşan ölçme aracının alt boyutlarının dokuz maddesi problem çözme becerilerine odaklanırken on bir madde iletişim becerilerine, on madde kendilik değerini arttıran becerilere ve son on madde ise stresle başa çıkma becerilerine odaklanmaktadır (Kabakçı ve Owen, 2010; Totan ve Kabasakal, 2013). 2013 yılında Totan ve Kabasakal tarafından *Socio Emotional Learning Scales (SELS)* (Sosyo Duygusal Öğrenme Ölçeği) ölçeğinin Türkçeye uyarlanma çalışması yapılmıştır. Özgün ölçekle geçerlilik ve güvenilirlik analizi yüksek çıkmıştır. Orijinal haliyle üst düzey benzerlik göstermiştir (Totan ve Kabasakal, 2013).

Öneriler

SDÖ temel becerilerinden ilişki becerileri, olumlu ilişki geliştirme becerisi, sosyal becerileri, arkadaşlık kalitesini ölçen doğrudan değerlendirme araçları bulunmamaktadır. Bunun için öncelikle bu kavramların tanımlarının anlaşılır bir şekilde yapılması, kavramlar arasındaki farkların ve benzerliklerin ortaya konması gerekmektedir. Buna paralel olarak kolay uygulanabilir, etkili değerlendirme araçları, güvenilirlik ve geçerlik başta olmak üzere birçok psikometrik özelliği olan araçlar geliştirilmeye ihtiyaç vardır. Güvenilir, maliyeti düşük, zaman tasarrufu olan, ileri derecede uzmanlık gerektiremeyen bir değerlendirme çalışması yapılabilir (McKown, 2016).

Alanyazındaki araştırmaların çoğunda kullanılan ölçme araçları daha çok Amerika Birleşik Devletleri (ABD) gibi ülkelerden popülasyonlarla standardize hale getirilip geliştirilmiştir. Bu ölçeklerden bazıları farklı kültürler için farklı dillere çevrildiğinde geçerlilik ve güvenilirliğini koruyabilmektedir (Denham ve diğ., 2009). Bu bilgi ışığında, sosyal duygusal öğrenme becerilerini ve sürecini ölçme ve değerlendirme çalışmalarında kullanılan ölçeklerin Türkçeye geçerlilik ve güvenilirliği sağlanarak çevrilmesi Türkiye’de sosyal duygusal öğrenme alanında alanyazının gelişmesi açısından önemli rol oynayacaktır.

Sonuç

Çocuklarda ve gençlerde sosyal ve duygusal becerilerin doğru değerlendirilmesinin, zihinsel sağlık, akademik performans ve diğer kilit sonuçlarla olan ilişkileri nedeniyle halk sağlığı için önemli etkileri vardır (Denham, Wyatt, Bassett, Echeverria ve Knox, 2009). Sosyal duygusal öğrenme (SDÖ) çocukların ve yetişkinlerin hayatında kritik bir yer tutmaktadır.

Öz farkındalık, öz yönetim, sosyal farkındalık, ilişki becerileri ve sorumlu karar vermek olarak beş temel beceriden oluşan sosyal duygusal öğrenme, çocukların ve yetişkinlerin kendi duygularını tanıması, duygularıyla sosyal ilişkilerini yürütmesi, karşılaştığı problemlerin üstesinden gelmek için beceri ve bilgi edinmesi açısından son derece önem taşımaktadır. Sosyal duy-

gusal gelişim becerilerinin gelişimiyle akademik başarı, sosyal ilişkiler, problem durumlara karşı çözüm üretme arasındaki pozitif yöndeki ilişki özellikle son yıllarda sosyal duygusal öğrenmeye dair çalışmaların artmasına yol açmıştır. Sınıf ve okullarda yaygınlaşan SDÖ program çıktılarının ölçülmesi ve değerlendirilmesi de programların verimliliği ve devam ettirilmesi devam ettirilmesini sağlamaktadır. kritik bir noktadadır. Kitabın bu bölümünde sosyal duygusal gelişim becerilerinin ölçme ve değerlendirmeye ilgili giriş yaptıktan sonra bu bağlamda veri toplama teknikleri ve veri toplama araç gereçlerine odaklanıldı. Doğrudan değerlendirme ve anket yönteminde ölçme ve değerlendirme araçlarını açıkladıktan sonra gözlem ve doğrudan değerlendirme odağında ele alınan veri toplama araçları standartlar ve kriterler bakımından ele alındı. Son kısımda ise ölçme ve değerlendirmelerin Türkiye bağlamında uygulama örnekleri ve önerilerinden bahsedildi.

Özet

- Değerlendirme amaçları bireylerin gelişim ve öğrenme sürecine destek olmak aldıkları eğitim, müdahale programlarının etkisini ve verimliliğini arttırmaktır.
- Sosyal duygusal öğrenme becerileri bireylerin hayatlarında, kısa ve uzun vadede duygusal, zihinsel ve davranışsal gelişimlerinde önemli bir rol oynamaktadır.
- Değerlendirmeler işlevleri bakımından tarama, tanı koyma, süreç, ara ve sonuç değerlendirmeleri olarak beşe ayrılır.
- Tarama değerlendirmeleri çocukların gelişimleri ve sağlıklarıyla ilgili mevcut potansiyeli olan sorunları belirlemek için yapılmaktadır.
- Tarama değerlendirmeleri sonuçları çocukların birincil bakımını üstlenen kişiyle paylaşılmalıdır.
- Tarama değerlendirmeleri sonuçları değerlendirildiğinde sorunun sebebini daha ayrıntılı ve derinlemesine öğrenmek ve

özüm bulmak için tanı koyma değ erlendirmelerine ihtiyaç vardır.

- Doğrudan değ erlendirmeler sosyal duygusal  ğrenme s recinin değ erlendirmesini kapsamaktadır.

-  lme ve değ erlendirme araçları, doğrudan değ erlendirme, derecelendirme  lekleri,  z raporlama anketleri ve yapılandırılmış g zlem sistemlerini içermektedir.

- Değ erlendirme amaçlarından bazıları SD  programlarının değ erlendirme, teşhis koyma, s releri izleme, sosyal duygusal  ğrenme gelişimini takip etme, s re değ erlendirmeleridir.

- Değ erlendirme eitleri formel ve enformel olmak  zere ikiye ayrılmaktadır. Enformel değ erlendirmeler,  l lmek istenen becerilere g re performansa dayalı bir değ erlendirme t r d r. G zlem, g r me, kontrol listeleri, kriter referanslı testler enformel değ erlendirmelere  rnektir.

- Formel değ erlendirmeler,  ğrencinin performansını belirli bir grubun performansı ile kıyaslamaktadır. Norm referanslı testler, GRE, TOEFL gibi sınavlar formel çeşitlere  rnektir.

Sözlük

A

Anecdotal record: Anekdot kaydı

C

Checklist: Kontrol listesi

Child informants: Çocuk

Criterion referenced: Kriter referanslı

F

Formal assessment: Biçimsel değerlendirme

Formative assessment: Süreç değerlendirmesi

I

Informal assesment: Biçimsel olmayan değerlendirme

Informants: Bilgi veren

Interim assessment: Ara değerlendirme

Interview: Görüşme

N

Norm referanslı test: Norm referenced

O

Observer reliability: Gözlemci güvenilirliği

P

Peer informants: Akran

Peer nomination: Akran aday gösterme

Puppet based interview: Kukla ile yapılan görüşme

Q

Questionnaire: Anket

R

Rating scale: Değerlendirme ölçeği

Rubric: Rubrik

Running record: Hareketlerin sürekli izlendiği kayıt

S

Screening Assessment: Tarama değerlendirmeleri

Social Emotional Learning Web Early Elementary: Sosyal Duygusal Öğrenme Web İlköğretim Öncesi

Summative assessment: Sonuç değerlendirmesi

Standardized test: Standardize test

System/Method: Yöntem

T

The BASC-3 Behavioral and Emotional Screening System: Davranışsal ve Duygusal İnceleme Yöntemi (The BASC-3)

The Diagnostic Analysis of Nonverbal Accuracy (DANVA): Sözsüz Doğruluğun Tanısal Analizi

The Head-Toes-Knees-Shoulders (HTKS): Baş- Ayak- Diz-Omuzlar

The Preschool and Kindergarten Behavior Scales-2 (PKBS-2): Okul Öncesi ve Anaokulu Davranış Ölçeği-2

The Preschool Self-Regulation Assessment: Okul Öncesi Öz Düzenleme Değerlendirme Ölçeği:

The School Social Behavior Scales-2 Okul Sosyal Davranış Ölçeği (SSBS-2): Okul Sosyal Davranış Ölçeği

The Social Information Processing Application (the SIP-AP): Sosyal Bilgi İşleme Süreci Testi (SBİST)

The Social Skills Improvement System Social- Emotional Learning Assessment System: Sosyal Beceri Geliştirme Yöntemi Sosyo Duygusal Öğrenme Değerlendirme Yöntemi (SELA)

The Social Skills Improvement System Social- Emotional Learning Edition- Rating Scale (SSIS-SEL Edition-RS): Sosyal Beceri Geliştirme Yöntemi Sosyal Duygusal Öğrenme Edisyonu

Time sampling: Zaman örneklemesi

V

Verbal report: Sözlü raporlama

W

Wellbeing: Esenlik

Kaynakça

- Aviles, C. B. (2001). Grading with norm-referenced or criterion-referenced measurements: To curve or not to curve, that is the question. *Social Work Education*, 20(5), 603-608.
- Bronfenbrenner, U. (1974). Developmental research, public policy, and the ecology of childhood. *Child Development*, 45(1), 1-5.
- Brownell, C. A., Lemerise, E. A. Pelphrey, K. A., ve Roisman, G. I. (2015). Measuring Socioemotional Development. In R. Lerner (Series Ed.) & M. Lamb & C. Garcia Coll (Vol. Eds.), *Handbook of child psychology and developmental science*, (ss. 11-56), 7th ed. Hoboken, NJ: Wiley.
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (2005). *Safe and sound: An Educational Leader's Guide to Evidence- Based Social and Emotional Learning (SEL) Programs*. Chicago, IL: Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning.
- Corcoran, R. P., Cheung, A. C. K., Kim, E., ve Xie, C. (2018). Effective universal school-based social and emotional learning programs for improving academic achievement: A systematic review and meta-analysis of 50 years of research. *Educational Research Review*, 25, 56-72.
- Crick, N. R., ve Dodge, K. A. (1994). A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin*, 115(1), 74-101.
- Denham, S. A. (2006). Social-emotional competence as support for school readiness: What is it and how do we assess it? *Early Education & Development*, 17(1), 57-89.
- Denham, S. A., Wyatt, T. M., Bassett, H. H., Echeverria, D., ve Knox, S. S. (2009). Assessing social-emotional development in children from a longitudinal perspective. *Journal of Epidemiology and Community Health*, 63(Suppl 1), i37-i52.
- Denham, S. A. (2015). Assessment of social-emotional learning in educational contexts. In J. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg, and T. P. Gullotta (Eds.), *Handbook of social and emotional learning* (ss. 285-300) içinde. New York, NY: Guilford Press.
- DeRosier, M. E., ve Thomas, J. M. (2018). Establishing the criterion validity of zoo U's game-based social emotional skills assessment for school-based outcomes. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 55, 52-61.

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.

Durlak, J. A., Domitrovich, C. E., Weissberg, R. P., ve Gullotta, T. P. (Eds.). (2016). *Handbook of social and emotional learning research and practice*. New York, NY: Guilford Press.

Gresham, F. M. (2017). Assessment of Social- Emotional Learning Skills. *Effective Interventions for Social- Emotional Learning* (ss. 35-57) içinde. New York: Guilford Publications.

Happé, F. G. E. (1994). An advanced test of theory of mind: Understanding of story characters' thoughts and feelings by able autistic, mentally handicapped, and normal children and adults. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 24(2), 129-154.

Hecht, M. L., ve Shin, Y. (2016). Culture and Social and Emotional Competencies. In J. A. Durlak et. al. (Eds.), *Handbook of social and emotional learning research and practice* (ss. 50-64) içinde. New York, NY: Guilford Press.

Humphrey, N., Kalambouka, A., Wigelsworth, M., Lendrum, A., Deighton, J., ve Wolpert, M. (2011). Measures of social and emotional skills for children and young people: A systematic review. *Educational and Psychological Measurement*, 71(4), 617-637.

Kabakçı, Ö. F., ve Owen, F. K. (2010). Sosyal duygusal öğrenme becerileri ölçeği geliştirme çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 35(157), 152-166.

Lane, K. L., Menzies, H. M., Oakes, W. P., ve Kalberg, J. R. (2012). *Systematic Screenings of Behavior to Support Instruction from Preschool to High School*. New York, NY: Guilford Press.

Lok, B., McNaught, C., ve Young, K. (2016). Criterion-referenced and norm-referenced assessments: Compatibility and complementarity. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 41(3), 450-465.

McClelland, M. M., ve Cameron, C. E. (2011). Self-regulation and academic achievement in elementary school children. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 2011(133), 29-44.

McClelland, M. M., Cameron, C. E., Duncan, R., Bowles, R. P., Acock, A. C., Miao, A., ve Pratt, M. E. (2014). Predictors of early growth in academic achievement: The head-toes-knees-shoulders task. *Frontiers*

in Psychology, 5, 599.

McKown, C. (2016). Challenges and Opportunities in the Direct Assessment of Children's Social and Emotional Comprehension. *Handbook of social and emotional learning research and practice*, (ss. 320-335) içinde. New York, NY: Guilford Press.

Measelle, J. R., Ablow, J. C., Cowan, P. A., ve Cowan, C. P. (1998). Assessing young children's views of their academic, social, and emotional lives: An evaluation of the self-perception scales of the Berkeley Puppet Interview. *Child Development*, 69(6), 1556-1576.

Nowicki Jr, S., ve Duke, M. P. (1994). Individual differences in the nonverbal communication of affect: The diagnostic analysis of nonverbal accuracy scale. *Journal of Nonverbal Behavior*, 18(1), 9-35.

Schonfeld, D. J., Adams, R. E., Fredstrom, B. K., Weissberg, R. P., Gilman, R., Voyce, C., Tomlin, R., ve Speese-Linehan, D. (2015). Cluster-randomized trial demonstrating impact on academic achievement of elementary social-emotional learning. *School Psychology Quarterly*, 30(3), 406-420.

SELwebEE. (t.y.) <https://demo.selweb.com/ee/demo> adresinden erişildi.

Smith-Donald, R., Raver, C. C., Hayes, T., ve Richardson, B. (2007). Preliminary construct and concurrent validity of the preschool self-regulation assessment (PSRA) for field-based research. *Early Childhood Research Quarterly*, 22(2), 173-187.

Snow, C. E., Van Hemel, S. B., ve Committee on Developmental Outcomes and Assessments for Young Children. (2008). *Early childhood assessment: Why, what, and how*. Washington, D.C: National Academies Press.

Şenol, F. B., ve Metin, E. N. (2019). Okul öncesi dönem çocukları için sosyal bilgi işleme süreci testi: Türkçe'ye uyarlama geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kastamonu Education Journal*, 27(4), 1445-1456. doi:10.24106/kefdergi.2829

Totan, T., ve Kabasakal, Z. (2013). Investigating the reliability and validity of the Social-Emotional Learning Scale in Turkish Form. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 46(1), 203-224.

Wortham, S. C. (2012) *Assessment in Early Childhood Education*. New Jersey: Pearson Education.

ZooU. (t.y.) <https://zoou.centervention.com> adresinden erişildi.

Faydalı linkler

- RAND bir değerlendirme bulucusudur. Değerlendirmeleri filtreleyerek K-12 seviyesinden öğrencilerin çeşitli alanlardaki değerlendirmeleri için kaynak bulabilir ve inceleyebilirsiniz. İlgili link: <https://www.rand.org/education-and-labor/projects/assessments/tool.html#q=>

- Demo SEL web EE'ye <https://demo.selweb.com/ee/> demo linkinden ulaşabilirsiniz.

- ZooU değerlendirme aracına <https://zoou.centervention.com> adresinden ulaşılabilir.

Bölüm 10

SDÖ ve Çocuklara Özel Ölçme Araçları ve Değerlendirmeler Gülen Şahin

Giriş

Sosyal duygusal öğrenme becerileri (SDÖ); duyguları tanıma ve yönetme, problemleri etkili bir şekilde çözme ve diğer insanlarla olumlu ilişkiler kurma becerileri bütünüdür (Elias ve Zins, 2007). SDÖ sayesinde çocuklar hayatlarında ihtiyaç duyacakları birçok beceri, bilgi ve tutumu geliştirme şansına sahip olmaktadır. Özellikle okullar, çocuklara bu becerileri edinmelerini ve etkili bir şekilde hayata geçirmelerini sağlayan politikalar ve uygulama fırsatları sunar (CASEL, 2003). SDÖ becerilerinin ve bu becerilerin günlük hayatta uygulanmaya ve kullanılmaya başlanması;

- Destekleyici bir öğrenme ortamı,
- Arkadaş ve yetişkinlerle olumlu ilişkiler,
- SDÖ'nün farkında olunması ve desteklenmesi
- SDÖ'nün okullarda kullanılması ile gelişmektedir.

Destekleyici bir öğrenme ortamına sahip olmanın diğer üç maddeyi de içermesi beklendiğinden, ortamın SDÖ becerilerinin gelişmesi ve desteklenmesi için çok büyük bir öneme sahip olduğu söylenebilir. Özellikle erken çocukluk döneminde çocuk-

ların zamanlarının belli bir bölümünü okulda geçirdiği düşünüldüğünde, destekleyici okul ortamının, çocukların bu becerileri kazanması ve kullanması yönünde büyük bir rol oynadığı görülmektedir. Okullar sosyal ortamlardır ve öğrenme sosyal bir süreçtir. Çocuklar, aile, arkadaşlar ve öğretmenlerle iş birliği içerisinde öğrenir. (Bloodworth, Weissberg, Walberg ve Zins, 2007).

Duygular öğrenme üzerinde etkili bir rol oynamaktadır. Duyguların etkisiyle çocukların okullardaki başarıları olumlu veya olumsuz yönde etkilenmektedir (Bloodworth ve diğ., 2007). Sosyal ve duygusal becerilerin okullardaki başarı ve ilişkiler üzerinde bu kadar önemli bir etkisi olduğundan dolayı, okulların çocukların faydası için SDÖ'yü merkeze almaları gerekmektedir. SDÖ'ye gereken önemin verilmesi, SDÖ becerilerinin ölçme ve değerlendirmesine de gerekli önemin verilmesini gerektirmektedir. Ölçme ve değerlendirme, çocukların SDÖ becerilerine yönelik müdahale ve destekleme çalışmalarının etkili yürütülebilmesi için önemli bir unsurdur. Bu bölümde öğretmenlerin çocuklarla kullanabileceği çeşitli ölçme ve değerlendirme yöntemlerine yer verilmiştir. Bu yollar; portfolyo, gözlem, görüşme (mülakat), kukla kullanarak görüşme, varsayımsal durum görüşmeleri, akranlarla görüşme ve sanat aracılığıyla görüşme olarak sıralanmıştır. Fakat öncelik SDÖ becerilerinin etkili bir şekilde tanımlanması ve bilinmesidir. Ancak bu yolla uygun ölçme ve değerlendirme yapılabilir. Çocukların sosyal ve duygusal davranışlarını anlama ve onlarla etkin bir şekilde başa çıkma konusunda erken çocuk eğitimcilerinin, özenle planlanmış ölçme ve değerlendirme etkinlikleriyle çalışmaları için uygun temeli sağlamaları önem arz etmektedir.

SDÖ'nün ölçülmesi neden önemlidir?

SDÖ'nün geçerli, güvenilir ve etkili bir şekilde ölçülmesi için öncelikle SDÖ'nün tanımının bilinmesi ve kavramsal çerçevesinin çizilmesi gereklidir. Sosyal ve duygusal öğrenme beş temel beceri ile açıklanmaktadır (Denham, 2015). Bu becerilerden ilki öz farkındalık becerisidir. Kişinin kendi duygularını tanıması ve farkına varması, güçlü ve geliştirilmesi gereken yanlarının farkında olması ve özgüvene sahip olması becerilerini kapsar.

Küçük yaşlarda kazanılan bu beceriler akademik motivasyon ve sosyal ilişkiler için motivasyonun temelini oluşturmaktadır. Bir diğer beceri olan öz yönetim ise dürtü kontrolü, stres yönetimi, devamlılık, hedef belirleme, kendi duygularının farkında olma ve motivasyon gibi becerileri içerir. Öz yönetim becerileri çocukların okula alışma, uyum sağlama ve akademik başarıları ile ilişkilidir. Sosyal farkındalık becerisi başkalarının bakış açılarını ve duygularını anlama, onlarla duygudaşlık kurma, başkalarının benzerlik ve farklılıklarını fark etme ve saygı duyma becerilerini içerir. Bu beceriye sahip olan çocuklar çevrelerine daha kolay uyum gösterirler, başkalarının bakış açısını anlamaya çalışıp duygudaşlık kurarlar ve sınıf içinde olumsuz sayılabilecek davranışlardan uzak dururlar. İlişki becerileri de iş birliği, iletişim, diğer çocuklarla oynamak için plan yapma, konuşma başlatma ve sürdürme, anlaşmazlıkları çözme gibi birçok beceriyi içerir. İlişki becerileri yüksek olan çocukların hem akademik hem de sosyal anlamda başarılı bireyler olması olasıdır. Sosyal durumları analiz etme, sorunları tanımlama, sosyal hedefleri belirleme ve akran grupları içinde ortaya çıkan farklılıkları çözmek için etkili yollar belirleme gibi beceriler sorumlu karar verme becerisine dahil edilebilir. Çocuğun yaşı arttıkça aldığı kararlar da daha soyut bir hal almaya başlar. Etik kararlar alma, doğruyu yanlıştan ayırma gibi beceriler zamanla gelişecek becerilerden birkaçıdır.

Özenli ve destekleyici ortamlarda bu becerileri öğrenme en iyi şekilde gerçekleşmekte ve kazanılan beceriler olarak çocuğun davranış portföyünde yer almaktadır. Karşılıklı saygı, iş birliği, özen ve ortak karar vermenin kabul edildiği ortamlarda sosyal ve duygusal becerilerin gelişmesi daha olasıdır. Bu tür bağlamlar, çocukları yeni öğrenme etkinliklerini keşfetmeye ve denemeye teşvik edecek, kişisel ihtiyaçlarını ve problemlerini ele almalarında kolay erişilebilir olanaklar sağlayacak ve arkadaşlarıyla ve yetişkinlerle olumlu ilişkiler kurmalarına yardımcı olacak şekilde yapılandırılmıştır. Sonuç olarak, böyle bir ortamda çocuklar kendilerini güvende hissederler ve hata yapmaktan korkmazlar. SDÖ becerileri ile okul iklimi arasında karşılıklı bir ilişki vardır. Olumlu bir okul ortamı SDÖ'yü teşvik eder ve SDÖ becerileri geliştikçe de okul ortamı daha

destekleyici bir iklime sahip olur. Sosyal ve duygusal becerilerle eş zamanlı olarak akademik beceriler de geliştiği için, çocuğun farklı alanlardaki öğrenme ve gelişmesi de devam eder.

SDÖ'nün ölçülmesi önemlidir, çünkü SDÖ güvenli ve olumlu öğrenme için bir temel sağlayarak çocukların okul, kariyer ve yaşamda başarılı olma yeterliklerini geliştirmektedir (Weissberg, 2016). SDÖ gerek okul yaşamında gerekse okul dışında tüm yaşam boyunca kişinin sosyal, duygusal ve akademik yönden bütün olarak gelişimine ilişkin önemli beceri ve niteliklerin kazanımına işaret etmektedir (Pasi, 2001). SDÖ'nün kısa ve uzun vadeli faydalarına bakıldığında ölçme ve değerlendirmesinin de neden önemli olduğu kolayca anlaşılmaktadır. SDÖ becerileri ile ilgili olarak, öz farkındalığa sahip ve öz düzenleme yapan, başkalarının bakış açısını anlayıp onlarla etkili bir ilişki kurabilen, bireysel ve sosyal kararlar alabilen çocuklar okulda ve günlük yaşamda daha başarılı olmaktadır (Durlak ve diğ., 2015). Uzun vadede sosyal ve duygusal beceriler, lise mezuniyet olasılığını, ortaöğretim sonrası eğitime hazırlıklı olmayı, kariyer başarısını, olumlu aile ve iş ilişkilerini, daha iyi zihinsel sağlık ve daha az problem davranışlar gösterme ihtimalini arttırmaktadır (Durlak ve diğ., 2015). SDÖ becerilerinin gelişimine destek olunması gereken çocuklarda, ölçme ve değerlendirme yapmak, bahsedilen kısa ve uzun vadedeki becerilere ulaşma ihtimalini arttıracaktır. Bu nedenle, ölçme ve değerlendirme, diğeri akademik disiplinlerde olduğu gibi SDÖ açısından da etkili öğretim ve öğrenimin temel taşı olmaktadır (Taylor ve diğ., 2018). Alanyazında birçok araştırma, SDÖ becerilerinin ölçülmesinin önemli olduğu konusunda hemfikir olunduğunu göstermektedir. Sosyal ve duygusal öğrenme alanı da dahil olmak üzere ölçme ve değerlendirme yapmak için birçok neden bulunmaktadır. Ölçme ve değerlendirme; çevreleri veya bireyleri ölçmek, süreçleri veya sonuçları ölçmek, öğretmen uygulamalarını veya çocukların davranışlarını ölçmek, programları değerlendirmek, yeni ortaya çıkan veya çok küçük yaşlardan bu yana problemleri olan çocukları belirlemek, çocukları bireysel olarak teşhis etmek veya müdahaleye yanıtı izlemek için kullanılabilir (McKown, 2015). Çocukların SDÖ becerilerinin ölçülmesi yalnızca çocuklar için değil aynı zamanda

okullar ve öğretmenler için de önem arz etmektedir. Çocukların SDÖ becerilerinin ölçülmesiyle, okul yönetimi ve öğretmenler çocuklara hangi konuda, nasıl destek olabileceklerini daha iyi anlayarak eğitim programında eksik olan veya değiştirilmesi gereken çalışma alanlarını belirleyebilir. Çocukların SDÖ becerileri ölçülüp, desteklendiğinde daha etkili, destekleyici ve eşitlikçi bir öğrenme ortamı yaratılabilir. Öğretmenler, farklı değerlendirme araçlarını kullanarak geliştirilmesi gereken SDÖ becerilerini tespit eder, böylece çocukların SDÖ becerilerini desteklemek için birlikte çalışabilir. Bu bölümün devam eden kısmında öğretmenlerin kullanabileceği SDÖ ölçme araçlarına yer verilmiştir.

Ölçme ve değerlendirme teknikleri

Portfolyo

Portfolyo çocukların bireysel veya grup içindeki performanslarının değerlendirilmesinde kullanılan araçlardan biridir. Erken çocukluk eğitimcileri için çocukların gelişimini ve öğrenmesini anlamak için portfolyo değerli bir araçtır. Portfolyo, çocukların belirli bir alandaki çabalarını, ilerlemelerini veya başarılarını anlatan çalışmaların amaçlı bir koleksiyonudur (Koralek, 2004). Portfolyo, çocuklar için gelişimsel olarak uygun ve onların anlama ve yeteneklerinin kanıtı olan çeşitli eserler, belgeler ve yansımalar içermektedir (Bartholomew ve Seitz, 2008). Ayrıca, portfolyolar, çocuklar, öğretmenler ve aileler arasındaki iş birliğini teşvik etmekte, motivasyon sağlamakta ve nicel ve nitel olarak bilgiler sunmaktadır (Koralek, 2004). Grace (1992) bir araştırmasında portfolyonun çocuğun öğrenme sürecinin bir kaydı olduğunu söyleyerek, çocuğun neyi ve nasıl öğrendiğinin; nasıl düşündüğünün, sorduğunun, analiz ettiğinin, sentez ettiğinin, ürettiğinin, yarattığının ve entelektüel, duygusal ve sosyal olarak başkalarıyla nasıl etkileşime geçtiğinin öğrenilmesi için bir araç olduğundan bahsetmektedir. Portfolyo hazırlarken erken çocukluk eğitimcilerinin dikkat etmesi gereken üç özellik vardır,

bunlar tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1: Portfolyo hazırlarken dikkat edilmesi gerekenler

Portfolyonun amacının belirlenmesi	Yapılması gereken ilk ve en önemli şey portfolyonun amacının belirlenmesidir. Bu bölümde portfolyonun kullanım şekli ve amacının SDÖ becerilerinin ölçülmesi ve geliştirilmesi olduğu düşünülürse, portfolyonun bu amaca hizmet etmesi beklenir.
Portfolyoda yer alacak verilerin belirlenmesi	Portfolyonun amacının belirlenmesine benzer olarak, portfolyoda yer alacak verilerin belirlenmesi de önemlidir. SDÖ becerilerinin ölçülmesi ve desteklenmesi için çocuğun ürünleri, çalışmaları, yansımaları portfolyoya dahil edilmelidir. Bir diğer önemli husus ise, portfolyonun mümkün olduğunca çocuk merkezli olmasıdır. Bu süreçte öğretmenlerin rolü rehberlik etmek ve seçenekler sunmak olmalıdır. Portfolyoda, çocuğun SDÖ becerilerini gösteren özgün çalışmalarının, kişisel düşüncelerinin ve çalışmalarının olması çocuğun bu becerilerini değerlendiren büyük bir önem arz etmektedir.
Değerlendirme kriterlerinin belirlenmesi	Değerlendirme kriterlerinin belirlenmesi çocukların SDÖ becerileri ile ilgili çıkarım yapabilmek için önemlidir. Portfolyodaki verilerin niteliğini belirlemek ve güvenilir ve geçerli bir değerlendirme yapmak için değerlendirme listeleri kullanılmalıdır. Aileleri çocuklarının SDÖ becerileri hakkında bilinçlendirmek için kullanılan değerlendirme kriterleri açık ve anlaşılması kolay olmalıdır.

Sosyal ve duygusal öğrenme becerilerinin ölçülmesi ve değerlendirilmesi aşamasında portfolyoların hem artılarından hem de eksilerinden bahsetmek mümkündür. Kalabalık sınıflarda portfolyo ile SDÖ becerilerinin ölçülmesi ve değerlendirilmesi ne yazık ki öğretmenler açısından zorlayıcı olabilmektedir. Bir diğer eksisi ise portfolyoların toplanması ve korunması olarak gösterilmektedir. Ancak teknolojinin gelişmesi ile çocukların SDÖ becerilerinin yer aldığı portfolyolar teknolojik ortama aktırılarak saklanabilme olanağına sahiptir. Bu durum hem portfolyoların daha düzenli hem de birçok kişi için kolay erişilebilir olmasına olanak sağlar. Zaman açısından bakılacak olursa, portfolyoların kullanımı zaman almakta, planlama, organize etme ve uygulama için zaman gerektirmektedir. Özellikle standart değerlendirmelerle kıyaslandığında, portfolyolarda daha uzun bir zamana ihtiyaç olduğu kolayca görülmektedir. Fakat, portfolyolar standart bir testte ölçülmesi ve değerlendirilmesi zor olan becerileri, örneğin; çocuklarda öz değerlendirme, yansıtma ve eleştirel düşünmeyi daha etkili bir şekilde gösterebilmektedir (Bartholomew ve Seitz, 2008). Birgin ve Baki'nin (2007) makalesinden ve Johnson, Mims-Cox ve Doyle-Nichols'ın (2010) kitaplarından yararlanılarak aşağıda etkili bir portfolyo hazırlamak için dikkat edilmesi gerekenlere yer verilmiştir:

- Portfolyo hazırlanırken öncelikle, portfolyonun amacını (hangi gelişim ve öğrenme alanını değerlendirmeyi hedeflediğini) ve değerlendirme kriterlerini planlamak gerekmektedir.
- Portfolyo içerik ve değerlendirme açısından amacına uygun olarak tasarlanmalıdır.
- Portfolyonun hangi kanallar aracılığı ile hazırlanacağı belirlenmelidir. Kalabalık sınıf ortamının olduğu yerlerde dijital portfolyolar taşıma, iletme ve saklama gibi sorunları büyük oranda çözmektedir.
- Portfolyonun bir öğrenme ve değerlendirme aracı olarak etkin kullanımı, portfolyoyu uygulayan öğretmenlerin bilgi ve deneyimi ile yakından ilişkilidir. Bu nedenle, öğretmenlerin

portfolyo kullanımında bilgi sahibi olması önemlidir.

- Okulun diğer personelleri de (müdür, kurucu, diğer öğretmenler vb.) portfolyo uygulama sürecinde ebeveynleri ve çocukları bilgilendirmeli ve düzenli olarak toplantılar düzenlemelidir. Ebeveynler portfolyo uygulamalarının hem öğretmenler hem de çocuklar için önemi hakkında bilgilendirilmelidir.

- Aile ile iş birliği içinde çalışılmalı ve portfolyoda yer alması gereken çalışmalar ve ürünler portfolyoya dahil edilmelidir.

- Portfolyoda yer alan çalışmaların ve ürünlerin tarihli ve kronolojik olarak yer alması SDÖ becerilerinin gelişiminin değerlendirilmesi açısından kolaylık sağlamaktadır.

- Portfolyodan elde edilen çıkarımlar ve değerlendirmeler neticesinde öğretmen, okul yönetimi ve veliler birlikte çalışmalıdır.

- Çocuklarda geliştirilmesi gereken SDÖ becerileri not edilmeli, portfolyoda kanıt olarak yer almalı ve çocuğun faydasına dönük ve çocuktan onam alarak gerekli kişi ve kurumlarla değerlendirmeler paylaşılabilecek şekilde düzenlenmelidir.

Gözlem

Gözlem, kapsamlı bir değerlendirme yöntemi olarak çoğu becerinin değerlendirilmesi için kullanılan bir yöntemdir (Merrell, 2001). Gözlem yöntemi, sosyal ve duygusal gelişim çalışmalarında yaygın olarak kullanılır, çünkü hem etkileşimli süreçlerin hem de bireysel davranışların incelenmesine izin verir (Brownell ve diğ., 2015). Çocukların sosyal ve duygusal becerilerinin gözlemlenebilmesi için en iyi ortam, çocukların akranlarıyla bir araya geldiği ortamlardır. Okul, çocukların sosyal ve duygusal becerilerinin gözlemlenebilmesine en fazla olanak sağlayan ortamdır. Erken çocukluk eğitimcilerinin gözlem yaparken çocukların yüz ifadeleri, jest ve mimikleri, beden hareketlerine de dikkat etmesi özellikle SDÖ becerilerinin değerlendirilmesi için önemlidir. *Minnesota Department of Education* (Minnesota Eğitim

Bölümü), *Social and Emotional Learning Assessment Guidance* (t.y.) (Sosyal ve Duygusal Öğrenme Öğrenme Değerlendirme) isimli rehberine göre, öğretmenlerin gözlem yapmak için tipik olarak sosyal ve duygusal yeterliliklere ve kıyaslamalara bağlı yapılandırılmış bir gözlem protokolüne ve değerlendirme tablosuna ihtiyacı vardır. Gözlemi, diğer değerlendirme yöntemlerinden ayrılan bir özellik ise, belirli araçların veya testlerin kullanılmasını gerektirmemesidir. Portfolyo değerlendirmelerinde olduğu gibi, gözlem yönteminde de kalabalık sınıflar öğretmenlerin zorlanmasına neden olabilecek durumlardan biridir. Etkili bir gözlem yapmak için dikkat edilmesi gerekenler aşağıda listelenmiştir:

* Öncelikli olarak bir gözlem planı hazırlanmalı ve gözlem sırasında dikkat edilecek hususlar kararlaştırılmalıdır.

* Gözlem yapılmadan önce gözlem sonuçlarının nasıl kaydedileceği ve bilgilerin nasıl analiz edileceği kararlaştırılmış olmalıdır.

* Gözlem için ayrılan belli zaman aralıklarında yalnızca bir çocuk gözlemlenmelidir.

* Gözlem, çocuğun sosyal ve duygusal becerilerini rahatça sergilediği doğal bir ortamda yapılmalıdır.

* Gözlem notları kaydedilirken yorum ve kişisel değerlendirmeler yer almamalı, yalnızca gözlem yapılan durum ve davranışlar not edilmelidir.

* Çocuğun gözlemlendiğinin farkında olmaması gerekir, izlendiğini fark eden çocuklar doğası dışında davranmaya başlayacaktır. Bu nedenle gözlem notları gözlem bittikten sonra, çocuğun fark etmediği bir zamanda toplanmalıdır.

* Araya zaman girince gözlemci bazı gözlemlerini unutabilir. Bu nedenle gözlem sonuçları gözlemin arkasından hemen kaydedilmelidir.

* Öğretmen gözlenen çocuğun söyledikleriyle birlikte, jest, mimik, duygu ve davranışlarına dikkat etmelidir.

* Gözlemin geçerliliğini ve güvenilirliğini artırmak için eğer mümkünse birden fazla kişi gözlem yapmalıdır.

* Gözlemin ne zaman, hangi koşullarda ve durumda yapıldığı mutlaka kaydedilmelidir. Çocuk izlenirken vuku bulan sıra dışı olaylar veya durumlar not edilmelidir. Gözlemlerin saptanmasında olay, koşullar, süreç ve sonuçlar birlikte düşünülmelidir.

* Gözlem tekniği ile elde edilen bilgiler, çocuk hakkındaki mevcut diğer bilgilerle bir arada değerlendirilmelidir.

* Çocuk hakkında elde edilen bilgiler, çocuğun sosyal ve duygusal becerilerinde gelişmesi gereken noktaların belirlenmesine ve bu becerilerin gelişimine katkı sağlamak amacıyla kullanılmalıdır.

Görüşme (Mülakat)

Görüşme, SDÖ'nün değerlendirilmesinde en eski ve sıklıkla kullanılan yollardan biridir. Görüşmeyi ölçme ve değerlendirme alanında uzman kişiler yaparken, öğretmenler de yapabilmektedir. Özellikle çocuklarla yakın ilişkisi olan, çocukları yakından tanıyan öğretmenler çocukların sosyal ve duygusal becerilerini anlamak için görüşme yönteminden etkili bir şekilde faydalana bilmektedir. Görüşme yöntemi, gözlemlerle anlaşılması zor veya imkânsız olan fikirlerin, düşüncelerin ölçülmesine olanak sağlamaktadır (Brownell ve diğ., 2015). Keller (2007) görüşme ile ilgili dikkat edilmesi gerekenleri şu şekilde ifade etmiştir:

* Görüşme yeri sessiz ve güvenli bir yerde olmalı, odada çok fazla oyuncak olmamalıdır, bu durum çocuğun dikkatini dağıtabilir.

* Görüşme esnasında çocuğun seviyesinde ve ne çok yakın ne de çok uzak olunmalıdır. Çocuğun güvende hissedeceği alan sağlanmalıdır.

* Çocuğun bulunduğu ortama alışması için ortamı keşfetmesine izin verilmelidir.

* Ortam ve görüşmeciye yönelik merak ettikleri soruları sorabilecekleri çocuklara hatırlatılmalıdır.

* Çocuğun gereksinimlerine karşı duyarlı olunmalı, örneğin bir çocuk su içmek veya tuvalete gitmek veya görüşmeyi sonlandırmak isterse bu tür istekleri karşılanmalıdır.

* Bazı çocuklar konuşmak veya cevap vermek istemeyebilir. Görüşmeyi yapan kişinin çocukla yakın bir ilişki kurması ve görüşme esnasında çocuğun rahat hissetmesinin sağlanması çocuğun daha açık ve paylaşmaya hazır olmasına olanak sağlayacaktır.

* Çocukla konuşurken anlaşılır bir dil kullanılmalı, uzun sorulardan ve cümlelerden kaçınılmalıdır.

* Açıklamaların net ve anlaşılır olmasına dikkat edilmeli ve çocukların açıklamaları anlayıp anlamadıkları kısaca teyit edilmelidir.

* Genel sorular sormak yerine çocuğun yaşadığı olaylar üzerinden daha özel, çocuğun duygu ve düşüncelerini ifade etmesine olanak veren sorular sorulmalıdır.

* Görüşme sonlanırken çocuğa gayreti ve katılımı için teşekkür edilmeli, herhangi bir sorusu olup olmadığı sorulmalı varsa anlaşılır bir dille cevap verilmelidir.

Tüm bu maddelere ek olarak, erken çocukluk dönemindeki çocuklarda, uzun görüşmeler çocukların yorulmalarına, sıkılmalarına ve dikkatlerinin dağılmasına bağlı olarak görüşmenin veriminde azalmaya neden olabilmektedir (Brownell ve diğ., 2015). Programlanmış molalar veya çoklu kısa seanslar görüşmenin verimini arttırmak için gerekli olmaktadır. Dikkat edilmesi gereken bir diğer nokta ise, çocukların hafıza ve hatırlama becerileridir. Özellikle çok küçük çocuklarda geçmişe yönelik sorular sormak, çocuğun görüşme esnasında zorlanmasına ve değerlendirmenin yanlış bir boyut almasına neden olabilmektedir. Bir olay üzerine sorulardan oluşan görüşmeler için ortak çözümler, hatırlatıcı görseller kullanmak, olayı yeniden anlatmak ve çocuğun hatırlamasına yardımcı olmak olabilir.

Kukla kullanarak görüşme

Görüşme esnasında çocuklar için ilgi çekici olabilmesi için alternatif yollardan faydalanılabilmektedir. Kuklalar, görüşmeleri daha ilgi çekici hale getirmek ve yanıt vermeyi kolaylaştırmak için kullanılan alternatif yollardan biridir. Görüşmeyi yapan öğretmen kuklalar aracılığıyla da sorularını çocuğa yönlendirebilmektedir. Kukla oyunu SDÖ becerilerinin ölçme ve değerlendirilmesinde önemli bir yere sahiptir. Kukla oyunu öğretmenlerin veya ebeveynlerin çocuğun hayal dünyasına girmesine yardımcı olarak çocukların diğer karakterlerin duygularını deneyimlemelerine, önemli sosyal davranışları ve konuşma becerilerini öğrenmelerine izin vermektedir (Measelle ve diğ., 1998). Kuklalar, çocukların duygu durum bilgisini ölçmek için görüşmelerde kullanılabilmektedir. Örneğin, öğretmen ifadesi olmayan kuklalar kullanarak SDÖ'ye yönelik hikayeler kullanarak çocuklardan kuklanın ne hissettiğini yansıtan duygu yüzünü seçmesini isteyebilir. Kuklalar aracılığıyla çocuklara hayali problem durumları sunup, bu problemlerle nasıl başa çıktığı, sosyal ve duygusal öğrenme düzeyi anlamında neler yapabildiği keşfedilebilmektedir. Alanyazında *Berkeley Puppet Interview* (Berkeley Kukla görüşmesi) sıkça kullanılan ve geçerlik-güvenirlik açısından tercih edilen bir araçtır. Ablow ve Measelle (1993) tarafından uyarlanan ve kullanılan bu tekniğin, çocuklarda akademik yetkinlik, başarı motivasyonu, sosyal yetkinlik, akran kabulü, depresyon ve saldırganlık/düşmanlık dahil olmak üzere sosyal ve duygusal gelişimi birçok yönüyle ölçmek için kullanıldığı bilinmektedir. Çocukların öz farkındalık becerilerinin ölçülmesine olanak sağlayan bu araçla ilgili örnek çalışmalara ulaşmak mümkündür. Berkeley Kukla Görüşmesi incelendiğinde araştırmacının iki tane özdeş kuklayı kullanarak çocukla görüşme yaptığı görülmektedir. Kuklalar aynı durumlara farklı cevaplar vererek ardından çocuğun bahsedilen duruma karşılık vermesi, kendini ifade etmesi istenmektedir. Örneğin bir kukla "Ben arkadaşlarıma yardım etmekten hoşlanırım" derken diğer kukla "Ben arkadaşlarıma yardım etmekten hiç hoşlanmam" der. Daha sonra araştırmacı

veya öğretmen çocuğa düşüncesini sorar. Özellikle erken yaş grubundaki dil becerileri yeterince gelişmemiş olan çocuklarla kullanılması kolay ve faydalı bir yöntem olan kukla aracılığıyla görüşme SDÖ'nün ölçülmesi ve değerlendirilmesinde önemli bir yöntem olmaktadır.

Varsayımsal durum görüşmeleri

Hikâyeler; doğal, ilgi çekici ve eğlenceli olduğundan, küçük çocuklarla yapılan görüşmeler genellikle çocuğa bir hikâye anlatmayı ve ardından hikâyeye hakkında sorular sormayı içermektedir. Hikayeler; varsayımsal, kolayca hayal edilebilecek durumları içermektedir. Bu durumlar, çocuğun kendisiyle ilgili olabileceği gibi çocuk tarafından bilinen bir çizgi film karakterinin başından geçen varsayımsal bir olay da olabilmektedir. Hikayeye ilgili sorulacak sorular; karakterlerin hareketlerinin veya eylemlerinin uygunluğunu değerlendirmek, hangi karakterlerin neler yapabileceğini ve nedenini tahmin etmek; çocuklara karakterlerin eylemleri hakkında ne düşündüklerini sormak veya hikayedeki duruma benzer bir durumda kendilerinin ne yapacaklarını sormak olabilmektedir. Çocukların bu durumlara verdikleri tepkiler de onların SDÖ becerilerini ölçme aşamasında değerlendirilir. Bu teknik, çocukların varsayımsal durumlara verdikleri yanıtların ve tepkilerin yorumlanması, yanıtların çocukların anlayışlarını yansıttığı ve cevaplarının davranışlarıyla ilişkili olduğu varsayımına dayanmaktadır (Brownell ve diğ., 2015). Çeşitli durumlar hakkında hikayeler veya olayları kullanarak çocuklara varsayımsal sorular sorulmaktadır. Örneğin, zorbalık yapan bir çocuğun hikayesi anlatılıp "Sen onun yerinde olsan ne yapardın, ne hissederdin?" gibi sorularla çocukların SDÖ becerileri değerlendirilebilir.

Akranlarla görüşme (Peer informants)

Akranlar, tanıdıkları çocukların davranışlarını ve ilişkilerini gözlemlemek ve raporlamak için benzersiz bir konumda bulunmaktadır. Akranlar, yetişkinlerin tanık olmaları muhtemel olmayan veya bir yetişkin bulunduğu anda sona erebilecek etkileşim-

lere ve olaylara tanık olmaktadır. Sosyal ve duygusal gelişim, akranlardan ve sosyal dünyadan ayrı düşünülmemeyeceği için çocukların akranlarından alınan bilgiler çocukların SDÖ becerilerinin değerlendirilmesinde önemli bir role sahiptir. Ancak, bu bilgi paylaşımını çocukların olumsuz bir durum yaşadıklarında şikâyet etme amaçlı bir duruma çevirmemelerini sağlamak öğretmenlerin kontrolünde olmalıdır.

Sanat aracılığıyla görüşme

Görüşme esnasında çocuğun rahat hissetmesini sağlamak için ilgisini çekebilecek veya keyif alacağı bir sanatsal etkinlikle ilgilenmesine olanak sağlamak gerekmektedir. Sanat SDÖ'nün desteklenmesi ve geliştirilmesi için önemli ve etkili yollardan biridir. Çocuğun keşfetmesine, yaratıcılığının desteklenmesine olanak sağlamak SDÖ becerilerinin ölçülmesi konusunda da önemli bir kaynak niteliğinde olmaktadır. Örneğin çocuktan bir durum hakkında düşündükleri ile ilgili bir resim yapması istenebilir. Çocuk kendi hayal gücü ile oluşturduğu sanat eseri üzerinden duygu ve düşüncelerini daha etkili bir şekilde yansıtabilmektedir. Çocuklar resimlerinde kendileri için önemli olan kişi ve/veya olayları kullanmaktadır. Resimler aracılığıyla çocukların özellikle sosyal ilişkilerine yönelik ipuçları elde edilebilmektedir. Burada en önemli olan nokta, çocukların çizimleri hakkında yorum yaparken dikkatli olunmalıdır. Amaç, SDÖ becerilerinin etkin bir şekilde ölçülebilmesi için çocukların kendilerini daha rahat ifade etmelerini sağlayan sanatın bir görüşme tekniği olarak kullanılmasıdır. Çocuğun çizimleri hakkında yapılabilecek yanlış bir yorum görüşmenin gidişatını değiştirebilmektedir. Öğretmenlerin çocuğu daha çok soru sormaya ve çocuğun konuşmasına teşvik ederek kendisini ifade etmesine fırsat vermesi gerekmektedir.

Görüşme esnasında resim ve çizime ek olarak müzikten de çocukların SDÖ becerilerini ölçmekte faydalanmak mümkün olmaktadır. Farklı melodiler veya farklı tarzdaki müzikler yetişkinlerde olduğu gibi çocuklarda da belli başlı anıları veya durumları hatırlamalarına yol açabilmektedir. Bir müzik açıp çocuğun nasıl hissettiği hakkında sohbet ederek ve çocuğun ce-

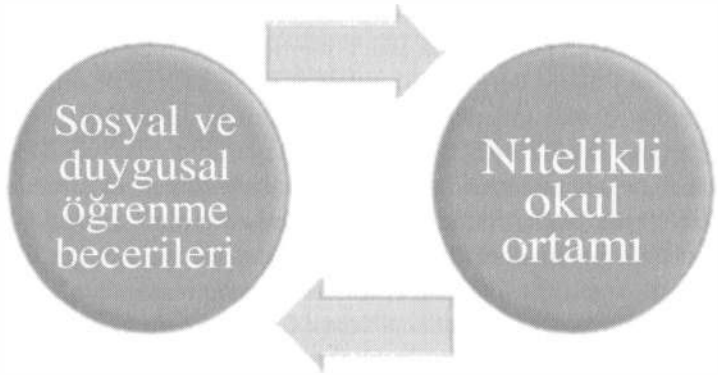
vapları not edilerek SDÖ becerileri arasında bir ilişki kurulabilmektedir.

Okul ortamı ve SDÖ ölçme ve değerlendirmesi

SDÖ becerilerinin ölçme ve değerlendirilmesi aşamasında okul ortamının etkisini göz ardı etmemek gerekmektedir. David Osher ve Juliette Berg (2018), nitelikli ve sağlıklı okul ortamını; güvenlik, destek, akademik katılım, kültürel duyarlılık, sağlıklı beslenme, aktiflik ve SDÖ desteği sağlayarak çocukların öğrenmelerini, gelişmelerini ve refahlarını destekleyen okul ortamı olarak tanımlamıştır. Okul ortamının nitelikli olması çocukların akademik gelişmelerinde olduğu kadar sosyal ve duygusal becerilerinin gelişmesinde de etkili bir rol oynamaktadır (Kirk ve Jay, 2018). Ayrıca, *The National School Climate Center* (Ulusal Okul İklim Merkezi) 2007 tarihli raporunda, okul yaşamının niteliğinin, çocukların gelişimini, öğrenmesini ve başarısını desteklediği belirtilmektedir. Bu nedenle çocukların SDÖ becerilerinin ölçme ve değerlendirilmesi yapılırken okulun niteliği, sahip olduğu imkanlar, öğretmen ve çalışan profili, okulun fiziki şartları göz önünde bulundurulması gereken faktörlerdendir.

Okul ortamının SDÖ becerilerine verdiği önem bu becerilerin ölçülmesine ve değerlendirilmesine verilen önemle paralellik taşımaktadır. Şüphesiz ki, olumlu, nitelikli ve destekleyici bir okul ortamında çocukların olduğu kadar yetişkinlerin de sosyal, duygusal ve fiziksel olarak güvende hissetmeleri beklenmektedir. SDÖ becerilerinin ölçme, değerlendirme ve geliştirilmesi aşamasında yalnızca öğretmenlerin değil diğer tüm paydaşların da okulun akademik ve ilişkisel gelişim hedefleri konusunda net olmaları gerekmektedir. Ek olarak, yine tüm paydaşların süreçleri ve sürekli öğrenmeyi destekleyen ve gösteren sonuçların ölçülmesinde sorumluluk almaları bir zorunluluk olmaktadır (Jonathan, 2017). (Şekil 1)'de anlaşılabacağı üzere anlaşılabacağı üzere nitelikli, olumlu bir okul ortamı ve SDÖ arasındaki ilişki etkileşimli ve ortak olmakta, tüm ortamlarda ve paydaşlar arasındaki etkileşimlerde meydana gelmekte ve bu paydaşları doğrudan ve dolaylı olarak etkilemektedir (Osher ve Berg, 2018). Bu nedenle, yukarıda yer alan çeşitli ölçme araçları aracılığıyla çocuğun

ortama karşı bakış açısı da araştırılmalı, değerlendirilmeli ve mümkün olduğunca geliştirilmeye çalışılmalıdır. Şüphesiz ki, SDÖ'nün önem verilmediği bir ortamda çocuklardan bu becerileri geliştirmesini beklemek anlamsız olacaktır.



Şekil 1. Sosyal ve duygusal öğrenme becerileri ile nitelikli okul ortamı arasındaki ilişki

Sonuç olarak, alanyazın, okul ortamında sosyal ilişkilere ve duygusal gelişime verilen önemin çocukların SDÖ becerilerinde etkili bir role sahip olduğunu göstermektedir. SDÖ'nün ölçme ve değerlendirilmesinde de okulun etkisi göz ardı edilmemelidir. Okul paydaşlarının SDÖ'yü ve SDÖ'nün ölçme ve değerlendirmesine önem vermesi halinde daha nitelikli bir okul ortamı yaratılmakta olup çocukların gelişimi de desteklenmektedir. Gerek ebeveynlerin gerekse okul yöneticilerinin ve diğer paydaşların dahil olduğu bir erken çocukluk ortamında ölçme ve değerlendirme yapmak, SDÖ becerilerinin geliştirilmesine olanak sağlamak ve bütün paydaşların da sosyal ve duygusal anlamda nitelikli bir ortamı paylaşımlarına olanak sunmaktadır.

Türkiye’de sosyal ve duygusal öğrenmenin ölçme ve değerlendirmesi

Alanyazına bakıldığında Türkiye’de sosyal ve duygusal öğrenme alanında yapılan çalışmaların son yıllarda arttığı görülmektedir. Bu gelişme ve artışa rağmen eğitim kademelerinde

SDÖ'ye verilen ilgi ve önemin farklılık gösterdiğini söylemek yanlış olmayacaktır. Erken çocukluk dönemi farklı becerilerin hızlı geliştiği ve daha sağlam temellere oturmasına izin veren bir süreç olmasına rağmen, Türkiye'de SDÖ alanında erken çocukluk dönemine yeterince ilgi gösterilmemektedir. Örneğin, Kabakçı ve Owen'ın (2010) Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği, ortaokul düzeyindeki öğrencilerin SDÖ becerilerinin ölçülmesi üzerine konumlanmaktadır. Bu çalışmanın ilerisi için yapılan planlamalarda ise lise ve ilkokul düzeyinin hedeflendiğinden bahsedilmektedir. Adak, İvrendi ve Kapıkıran (2006) çalışmasında erken çocukluk dönemindeki (4-6 yaş) çocuklara yönelik duygusal becerilerin ölçülmesini hedefleyen bir araç geliştirilmiştir. Bu ölçek, yalnızca bir anaokulunda yer alan sınırlı sayıda çocukla kullanılmıştır. Alandaki birçok ölçek gibi bu ölçeğin uygulanması ve kullanılması da uzman desteği gerektirmektedir. Uzmanlar aracılığıyla yapılan ölçme ve değerlendirmele- rin maddi anlamda daha fazla yük getirdiği ve sınırlı okula ve/ veya çocuğa ulaştığı düşünülürse, çocukların SDÖ becerilerinin geliştirilebilmesi için ölçme ve değerlendirmede öğretmenlere ve okullara sorumluluk düşmektedir. Bu konuyla alakalı çeşitli üniversitelerin okul öncesi öğretmenliği bölümü lisans derslerine bakıldığında sosyal ve duygusal öğrenme ve becerileri ölçül- mesine yönelik verilen derslere rastlanılmamıştır. Sapasağlam'ın (2013) çalışmasında yıllara göre erken çocukluk eğitiminde ölç- me ve değerlendirme ile ilgili bilgilere yer verilmiştir. Bu çalış- mada yer alan bilgilere göre, erken çocukluk alanında ölçme ve değerlendirme ile ilgili bilgilere ve önerilere ilk kez 1994 yılında yayınlanan okul öncesi eğitim programında yer verilmiştir. 2006 okul öncesi eğitim programında ise ölçme ve değerlendirme ile ilgili daha detaylı bilgilere yer verildiği görülmüştür. Çocuğun değerlendirilmesine ek olarak, öğretmenin ve erken çocukluk programının da değerlendirilmesi ile ilgili bilgilere bu prog- ramda yer verildiği görülmüştür. 2013 yılında yayınlanan erken çocukluk eğitim programında çocukların değerlendirilmesi için alternatif yollara yer verildiği Sapasağlam (2013) tarafından be- lirtilmiştir. 2016 yılında yayınlanan program incelendiğinde ise sosyal ve duygusal ve diğer gelişim alanlarındaki öğrenmenin

desteklenmesi amacıyla öğretmenlere değerlendirme ile alakalı alternatif yollar, sorular sunulmuştur. Yıllar içinde artan erken çocukluk döneminde SDÖ'nün değerlendirilmesine ilişkin verilen önem ve bilgilerle birlikte, üniversitede öğretmen adaylarının bu konu hakkında dersler alması, kendini geliştirmesi ve değerlendirme yollarının pratiğe dökülmesi SDÖ'nün okullarda uygulanmasında büyük bir rol oynayacaktır.

Sosyal ve duygusal öğrenme ve ölçme ve değerlendirmede etik konusu

Erken çocukluk dönemi birçok açıdan önem ve dikkat gerektiren bir zaman dilimidir. Birçok disiplinde olduğu gibi erken çocukluk eğitiminde de etik konusu oldukça önem arz etmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) etiği "insanların kurduğu bireysel ve toplumsal ilişkilerin temelini oluşturan değerleri, normları, kuralları, doğru-yanlış ya da iyi-kötü gibi ahlaksal değerleri araştıran bir felsefe disiplini" olarak açıklamaktadır. MEB Etik Komisyonu Eğitim-Öğretim Hizmeti Verenler İçin Mesleki Etik İlkeler kılavuzunda çeşitli alt başlıklara yer vermiştir (Milli Eğitim Bakanlığı Etik Komisyonu, 2009). Bu alt başlıklardan ikisi 'öğrenciler ile ilişkilerde etik ilkeler' ve 'eğitim mesleğine ilişkin etik ilkeler' olarak yer almaktadır. Bu iki kısmın bazı maddeleri SDÖ ve Ölçme ve Değerlendirme konusuyla doğrudan ilişkili olduğundan dolayı bu başlık altında maddelerin detaylı olarak incelenmesinde fayda vardır.

(a) Öğrenciler ile ilişkilerde etik ilkeler:

- *Anlayışlı ve Hoşgörülü Olma* - Erken çocukluk eğitimcisi-nden farklı özellikleri bulunan çocuklara tüm çocuklara olduğu gibi anlayış ve hoşgörü ile yaklaşması beklenir. Sosyal ve duygusal gelişim, alt başlıkları düşünüldüğünde bireysel özelliklerin ve farklılıkların en fazla gözlemlenebildiği bir alandır. Ölçme ve değerlendirme yaparken çocukların farklı gelişimsel düzeylerde olabileceğinin farkında olmak gerekmektedir. Çocuğun ölçme

ve değerlendirme sürecinde beklenen davranışları sergileme ya da yönergeleri anlama konusunda sıkıntı yaşaması olağandır. Bu noktada, eğitimci anlayışlı ve hoşgörülü olma ilkesine göre davranmalıdır.

- *Adil ve Eşit Davranma* - Eğitimci insan haklarına saygı duymalı; din, dil, ırk, siyasi görüş ve aile statüsünden bağımsız olarak ölçme ve değerlendirme sürecini gerçekleştirmelidir. Ölçme ve değerlendirme yaparken eşit oranda olanak sunmalı, herhangi bir ayırım yapmaktan kaçınmalıdır.

- *Öğrencinin Gelişimini Gözetme* - Ölçme ve değerlendirme çocukların gelişimine uygun olarak tasarlanmalı; çocukların kendilerini rahat bir şekilde ifade edeceği ortamlar sağlanarak desteklenmelidir. Gelişime uygun tasarlanmamış ve dikkatli organize edilmemiş bir ölçme ve değerlendirme süreci eğitimsel açıdan olduğu gibi etik açıdan da olumsuz sonuçlara yol açabilmektedir.

- *Öğrenciye Ait Bilgileri Saklama* - Ölçme ve değerlendirme ve etik konusunda en önemli maddelerden biri olan bilgilerin gizliliği ve korunması durumu erken çocukluk döneminde de göz önüne alınması gereken bir noktadır. Eğitimci, ölçme ve değerlendirme sırasında çocukla ilgili edindiği bilgileri asla amacı dışında kullanmamalı, ve alakasız kişi ve kurumlarla paylaşmamalıdır. Ölçme ve değerlendirme esnasında toplanmış fotoğraflar, videolar, paylaşımlar ve diğer bilgiler yalnızca gerekli durumlarda paylaşılmalıdır.

- *Menfi Psikolojik Durumları Yansıtma* - Erken çocukluk eğitimcisi kişisel durumlarını ölçme ve değerlendirme sürecine yansıtmamalı; bu sürecin duygu veya kişisel durumlardan etkilenebilmesine fırsat vermemelidir. Her çocuğa aynı şekilde yaklaşılmalı böylece ölçme ve değerlendirmede oluşabilecek eğitimciye bağlı farkları en aza indirmeye çalışmalıdır.

- *Kötü Muameleden Kaçınma* - Ölçme ve değerlendirmeden sorumlu eğitimci, çocuğun değerlendirmesine yönelik çıkarımlarda bulunarak çocuklara olumsuz davranışlar

sergilememelidir. Ölçme ve değerlendirme süreci olabildiği kadar tarafsız gerçekleştirilmeli ve çocuklara değerlendirme sonuçlarına göre olumsuz yaklaşımlarda bulunulmamalıdır.

(b) Eğitim mesleğine ilişkin etik ilkeler:

- *Mesleki Yeterlilik* - Erken çocukluk eğitimcisi, sahip olduğu bilgi ve donanımı çocukların faydasını göz önüne alarak kullanmalıdır. Uzmanlık gerektirmeyen ölçme ve değerlendirme yöntemlerini ve bu konudaki güncel gelişmeleri takip ederek mesleki yeterliliğini çocukların faydasına kullanmak amacıyla hareket etmelidir.

- *Sağlıklı ve Güvenli Eğitim Ortamı Sağlama* - Erken çocukluk eğitimcisi, çocukların sağlığını ve güvenliğini tehlikeye düşürecek her türlü durum ve uygulamadan kaçınmalıdır. Sosyal ve duygusal gelişim, sağlıklı ve güvenli bir ortamda gerçekleşmelidir. Bu nedenle, SDÖ'ye yönelik ölçme ve değerlendirme yapılırken gereken ilk kriterlerden olan sağlıklı ve güvenli ortamın sağlanması hususunda eğitimci üstüne düşeni yerine getirmelidir.

- *Mesai ve Ders Saatlerine Uyuma* - Ölçme ve değerlendirme uygun yer ve zamanda gerçekleştirilmelidir. Çocukların dinlenme, oyun oynama ve eğitim hakkı gasp edilmeden uygun bir program hazırlanmalı ve ölçme ve değerlendirme için de uygun zaman, ne olması gerektiğinden az ne de daha fazla olacak şekilde ayarlanmalıdır.

- *Kişisel Menfaat Sağlama* - Ölçme ve değerlendirmede çocuk ile ilgili bilgiler gerekli olmayan herhangi kişi veya kurumlarla paylaşılamayacağı gibi, eğitimci çıkar sağlamak suretiyle ölçme ve değerlendirme bilgilerini kendisi için de kullanmamalıdır. Çocuğa ait ölçme ve değerlendirme sonuçları yalnızca çocuğun menfaati için kullanılmalıdır.

- *Özel Ders Verme* - Eğitimci, ölçme ve değerlendirme sonuçlarını kendi bilgi ve donanımına göre yorumlayarak paylaşmaktan kaçınmalı, ölçme ve değerlendirme sonuçlarını ücret veya başka bir menfaat karşılığı özel ders vermek amacıyla kullanmamalıdır.

Öneriler

Sosyal ve duygusal öğrenme becerilerinin birbirinden ayrıştırılması ve ölçülmesi bir hayli zor olduğundan, SDÖ ölçülmesi ile alakalı ölçme ve değerlendirme yöntemleri de ne yazık ki sınırlı olmaktadır. Davranışsal problemleri olan çocukların SDÖ becerilerinin ölçülmesi uzmanlık gerektiren ölçme ve değerlendirme yöntemleri ile mümkün olmaktadır. Ancak, bölümde bahsedilen çeşitli ve uygulanabilir ölçme ve değerlendirme yöntemleri ile erken çocukluk eğitimcileri çocukların SDÖ becerilerinin ölçülmesi aşamasında rol oynamaktadır. Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirmede etkin ve yetkin bir rol oynaması muhakkak ki ne kadar donanımlı ve bilgili oldukları ile doğrudan ilişkilidir. Bu nedenle, öğretmen adaylarının hem SDÖ anlamında hem de SDÖ ölçme ve değerlendirmesi aşamasında donanımlı hale gelmesi gerekmektedir. Bu durum ancak erken çocukluk eğitimcileri yetiştiren üniversitelerin ders içeriklerinde eklemelerde bulunması ile mümkün olacaktır. Aktif olarak görev yapan öğretmenlerin ise hizmet içi eğitim ve seminerlerle desteklenmesi gerekmektedir. Ek olarak, erken çocukluk eğitimi veren kurumların niteliği de SDÖ becerilerinin ve SDÖ ölçme ve değerlendirmesinin desteklenmesine olanak sağlamaktadır. Nitelikli bir okul ortamında paydaşlar birbirlerini olumlu yönde etkilemekte ve doğal olarak SDÖ becerileri gelişmektedir. Nitelikli okul ortamlarında SDÖ'ye verilen önem çocukların mevcut çevresinde ve ileride karşılaşabileceği sorunların önlenebilmesi için büyük bir öneme sahip olmaktadır. Özellikle Türkiye'de SDÖ ölçme ve değerlendirilmesi kısmında görüldüğü üzere, ne yazık ki Türkiye'de konu ile alakalı alanyazın sınırlıdır. Gerek yurt dışında kullanılan ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin uyarlanması gerekse Türkiye'deki araştırmacıların SDÖ ölçme ve değerlendirme konusunda çalışmalar yapmaları gerekmektedir. Ek olarak hem devlet okullarında hem de özel okullarda SDÖ becerilerine ve bu becerilerin ölçülmesine verilen önemin artması çocukların sosyal ve duygusal gelişimleri için belirleyici olacaktır. Son olarak, etik konusuna gereken hassasiyetin gösterilmesi gerekmektedir. Konuyla ilgili her kişinin etik ilkelerine bağlı olarak hareket etmesi ve eğitimsel etiği dikkatle araştırması faydalı olacaktır.

Sonuç

Çocukların sosyal ve duygusal gelişimleri birçok açıdan önem arz etmekte olup hem mevcut zamanda hem de ilerisi için önemli kazanımlara kazanımlar sağlamaktadır. SDÖ birçok farklı ve aynı zamanda birbiriyle alakalı beceriler içerdiği için ölçülmesi zor bir alandır. Fakat, okullar çocukların zamanlarının büyük bir bölümünü geçirdikleri ortamlardır ve SDÖ'nün ölçülebilmesi açısından yetişkinlere birçok olanak sunmaktadır. Özellikle erken çocukluk döneminde çocukların öğretmenleriyle yakın ve samimi ilişkiler kurdukları düşünülürse, öğretmenlere ve okul personeline SDÖ becerilerinin ölçülmesi anlamında çeşitli sorumluluklar düşmektedir. Ölçme ve değerlendirme yöntemleri yukarıda bahsedilen gerekli niteliklere sahip olduğunda uygulayıcı öğretmenler için faydalı bilgiler sunacaktır. SDÖ'ye yönelik araştırmaların çoğalması, ölçme ve değerlendirmenin uygulamaları yönlendirmesi ve öğretmenlerin donanımlı ve bilgili olması, çocukların SDÖ becerilerinin geliştirilmesinde yardımcı olacak faktörlerdir.

Özet

* Sosyal duygusal öğrenme beş temel beceri ile açıklanmaktadır. Bu beceriler; öz farkındalık, öz yönetim, sosyal farkındalık, sorumlu karar verme ve ilişki becerileridir.

* SDÖ becerileri çocukların güvenli ve olumlu bir ortamda gelişmesine ve çeşitli bilgi ve becerilerin kazanılmasına olanak sağlamaktadır.

* Ölçme ve değerlendirme öğrenme içeren diğer disiplinlerde olduğu gibi sosyal ve duygusal öğrenmede de önem arz etmektedir.

* SDÖ'nün ölçme ve değerlendirmesi çocukların hem akademik hem de sosyal yaşamlarında başarıya ulaşmalarına olanak sağlamaktadır.

* Uzmanlık gerektiren ölçme ve değerlendirme araçlarının yanı sıra öğretmenlerin direkt çocuklarla kullanılabileceği

ölçme ve değerlendirme yöntemleri bulunmaktadır. Bu yöntemler; portfolyo, gözlem, görüşme, kukla kullanarak görüşme, varsayımsal durum görüşmeleri, akranlarla görüşme ve sanat aracılığıyla görüşme yöntemleridir.

* Portfolyolar çocukların gelişimsel süreçleri içerisinde sergilediği yeteneklerin, eserlerin, belgelerin bir bütünüdür. Belirli bir süre boyunca çocukların SDÖ becerilerindeki değişim ve gelişimi anlamak için portfolyolar kullanılmaktadır. Portfolyo hazırlarken dikkat edilmesi gereken üç temel nokta; amacının, yer alacak verilerin ve değerlendirme kriterlerinin belirlenmesi olarak sıralanmaktadır.

* Gözlem, çocukların SDÖ becerilerinin ölçme ve değerlendirilmesinde kullanılan yöntemlerden biridir. Gözlem yapılırken dikkat edilmesi gereken noktalar: gözlem sırasında dikkat edilecek becerilerin belirlenmesi, gözlemin doğal bir ortamda gerçekleştirilmesi, gözlem notlarında öğretmenin yorum ve düşüncelerinin yer almamasıdır.

* Görüşme (mülakat) yöntemi gözlem veya portfolyo aracılığıyla elde edilmesi güç olan bilgi ve becerilerin ölçülmesine olanak sağlamaktadır. Görüşmeyi yapan kişinin çocuğun tanıdığı, güvendiği biri olması gerekmektedir. Görüşme esnasında sorulan sorular çocuğun anlayacağı şekilde basit, anlaşılır ve yaşına uygun ifadeler içermelidir.

* Kukla aracılığıyla görüşme ilgi çekici bir görüşme çeşididir. Çeşitli SDÖ becerilerinin ölçülmesinde kukla aracılığıyla görüşme yöntemi kullanılmakta olup çocuğun kendini ifade etmesini kolaylaştırmaktadır.

* Varsayımsal durum görüşmeleri tekniği SDÖ kapsamında çocuğa hayali durumlar sunmakta ve bu durumlar karşısında çocuğun vereceği cevapları içermektedir. SDÖ becerilerinin ölçülmesi ve değerlendirilmesi aşamasında varsayımsal durum görüşmeleri doğrudan gözlemlenemeyecek durumlar için kullanılabilir.

* Akranlarla görüşme tekniği ile çocukların SDÖ becerilerinin

ölçme ve değerlendirilmesi mümkün olmaktadır. Gözlem veya diğer ölçme teknikleri aracılığıyla elde edilemeyen ya da desteklenmesi gereken bilgilere akranlar aracılığıyla ulaşılabilir.

* Sanat, çocukların SDÖ becerilerinin ölçme ve değerlendirilmesi aşamasında kullanılan yöntemlerden biridir. Resim, çizim, müzik gibi çeşitli sanat dalları ile çocuklarla görüşmeler yapılarak SDÖ becerilerine yönelik çıkarımlarda bulunabilmektedir.

* Okul ortamının nitelikli olması ile çocukların SDÖ becerileri arasında çift yönlü bir ilişki bulunmaktadır.

* Okul ortamında bulunan paydaşlar (ebeveynler, çocuklar, öğretmenler, okul yöneticileri) karşılıklı olarak birbirini etkilemektedir.

* SDÖ becerilerinin ölçme, değerlendirme ve geliştirme aşamalarında nitelikli okul ortamının etkilerini göz ardı etmemek gerekmektedir.

* Alanyazında Türkiye’de SDÖ’nün ölçme ve değerlendirilmesine ilişkin sınırlı sayıda kaynak yer almaktadır. Kullanılmakta olan ölçeklerin birçoğu ise yurtdışından uyarlanarak kullanılmaktadır. Öğretmen yetiştiren üniversitelerin ders kapsamlarına bakıldığında da SDÖ becerilerine ve ölçme ve değerlendirilmesine yönelik ders içeriklerinin yer almadığı görülmüştür. Erken çocukluk eğitiminde SDÖ becerilerinin gelişmesine etkili ölçme ve değerlendirmenin katkısı büyük olduğu için SDÖ ve ölçme ve değerlendirme konusunda donanımlı öğretmenlerin yetiştirilmesi büyük bir öneme sahiptir.

* SDÖ ve ölçme ve değerlendirme etik konusuyla doğrudan ilişkilidir. Her birey, her eğitimci etiği iyice öğrenmeli ve etiğe uygun olarak hareket etmelidir. Eğitimci, ölçme ve değerlendirme yaparken etik ilkeleri göz önüne alarak ilerlemelidir.

Sözlük

H

Hypothetical interviews: Varsayımsal durum görüşmeleri

P

Peer informants: Akranlarla görüşme

Puppet interview: Kukla kullanarak görüşme

T

The National School Climate Center: Ulusal Okul İklim Merkezi

Kaynakça

Bartholomew, C., ve Seitz, H. (2008). Powerful Portfolios for Young Children. *Early Childhood Education Journal*,36(1), 63-68. doi:10.1007/s10643-008-0242-7

Birgin, O., ve Baki, A. (2007). The use of portfolio to assess student's performance. *Journal of Turkish Science Education*, 4(2), 75-90.

Brownell, C. A., Lemerise, E. A., Pelphrey, K. A., ve Roisman, G. I. (2015). Measuring Socioemotional Development. In *Handbook of Child Psychology and Developmental Science*, R. M. Lerner (Ed.). doi:10.1002/9781118963418.childpsy302

Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (2003). *Safe and sound: An educational leader's guide to evidence-based social and emotional learning programs*. Chicago: Author.

Denham, S. A. (2015). Assessment of social-emotional learning in educational contexts. In J. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg, and T. P. Gullotta (Eds.), *Handbook of social and emotional learning* (pp. 285-300). New York, NY: Guilford Press.

Grace, C. (1992). *The Portfolio and Its Use: Developmentally Appropriate Assessment of Young Children*. Eric Digest. ED351150.

Johnson, R. S., Mims-Cox, J. S., ve Doyle-Nichols, A. (2010). *Developing portfolios in education: A guide to reflection, inquiry, and assessment*. Los Angeles: Sage.

Jonathan, C. (2017). *School Climate, Social Emotional Learning, and other Prosocial "Camps": Similarities and a Difference*. Teachers College Record.

Kabakçı, Ö F., ve Korkut-Owen, F. (2010). Sosyal duygusal öğrenme becerileri ölçeği geliştirme çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 35(157). <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/viewFile/293/162> adresinden erişildi.

Kapıkıran, N., İvrendi, A., ve Adak, A. (2006). Okul öncesi çocuklarında sosyal beceri: durum saptaması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(19), 19-27. <http://dergipark.org.tr/pauefd/issue/11124/133034> adresinden erişildi.

Keller-Hamela, M. (t.y.). *The Child Interview. Practice Guidelines*. Nobody's Children Foundation. <http://www.canee.net/files/The%20Child%20Interview.%20Practice%20Guidelines.pdf> adresinden erişildi.

Kirk, G., ve Jay, J. (2018) Supporting kindergarten children's social and emotional development: Examining the synergetic role of environments, play, and relationships. *Journal of Research in Childhood Education*, 32(4), 472-485, DOI: 10.1080/02568543.2018.1495671

Koralek, D. G. (2004). *Spotlight on young children and assessment*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.

McKown, C. (2015). Challenges and opportunities in the direct assessment of children's social and emotional comprehension. In J. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg, and T. P. Gullotta (Eds.), *Handbook of social and emotional learning* (pp. 320-335). New York, NY: Guilford Press.

Measelle, J., R., Ablow, J. C., Cowan, P. A., ve Cowan, C. P. (1998). Assessing young children's self-perceptions of their academic, social, and emotional lives: An evaluation of the Berkeley Puppet Interview. *Child Development*, 69, 1556-1576.

Milli Eğitim Bakanlığı Etik Komisyonu. (2009). Eğitim-öğretim hizmetleri verenler için mesleki etik ilkeler. 2020 tarihinde http://etik.meb.gov.tr/etik_ilkeler.html adresinden erişildi.

Osher, D., & Berg, J. (2017). *School climate and social and emotional learning: The integration of two approaches*. Edna Bennet Pierce Prevention Research Center, Pennsylvania State University.

Social and Emotional Learning Assessment Guidance. (t.y.). Minnesota Department of Education. <https://education.mn.gov/MDE/dse/safe/social/imp/> adresinden erişildi.

Taylor, J., Buckley, K., Hamilton, L., Stecher, B., Read, L., ve Schweig, J. (2018). Choosing and Using SEL Competency Assessments: What Schools and Districts Need to Know. 10.13140/RG.2.2.13492.30086.

Weissberg, R. (2016, February 15). Why Social and Emotional Learning Is Essential for Students. <https://www.edutopia.org/blog/why-sel-essential-for-students-weissberg-durlak-domitrovich-gullotta> adresinden erişildi.

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 & Psychological Consultation*, 17(2-3), 191-210. <http://dx.doi.org/10.1080/10474410701413145>

Bölüm 11

Türkiye’de SDÖ Araştırmaları

Kevser Çeliker Cengiz

Giriş

Son otuz yıldır dünyada sosyal duygusal öğrenme (SDÖ) alanındaki araştırmaların ve uygulamaların yoğunlaşması göstermektedir ki bu alana olan ilgi giderek artmaktadır. Örneğin Amerika Birleşik Devletleri’nde (ABD) ve diğer ülkelerde binlerce okulda SDÖ programları uygulanmaktadır (Humphrey, 2013). Araştırma alanında ise beş yüzden fazla SDÖ programları etkililik değerlendirme çalışması bulunmaktadır (Weissberg ve diğ., 2015). Dünyadaki bu çalışma ve uygulamaların, Türkiye’deki araştırma ve uygulama alanına yansımaları olmuştur. SDÖ alanında ülke çapında yapılan ilk uygulama 2012’de Talim ve Terbiye Kurulu tarafından onaylanan ve yürürlüğe konulan fakat uygulamadan kaldırılan Duygusal ve Sosyal Öğrenme dersidir. Yurt dışından alınmış ve uyarlanmış Lions Quest Life Skills Programı (Lions Quest Yaşam Becerileri Programı), SDÖ gelişimini hedefleyen bir diğer uygulamadır. Dahası Türkiye’de uygulamalar son yıllarda daha da önem kazanmış ve artmıştır. Örneğin dünyanın ilk ve en geniş sosyal platformu olan Ashoka’nın Türkiye temsilciliği, Fark Yaratan Sınıflar isimli projeye 21. yüzyıl becerileri olarak adlandırılan sosyal duygusal beceri-

lerin gelişimini hedeflemektedir. Aynı zamanda Köy Okulları Değişim Ağı (KODA) Derneği tarafından 2017-2018 eğitim-öğretim döneminde tasarlanan SDÖ becerileri gelişimini hedefleyen Çocuk Atölyeleri, derneğin çalıştığı bölgelerdeki okullarda uygulanmaktadır. Uyarlama çalışması yapılan diğer bir program ise Second Step (İkinci Adım) programıdır. Bu bölümün amacı dünyadaki uygulamalardan ve bu uygulamaların etkililiği üzerine yapılan araştırmalardan kısaca bahsetmek ve ardından Türkiye’de SDÖ alanında var olan uygulamaları ve araştırmaları ayrıntılı bir şekilde ele almaktır. Öncelikli olarak dünyada uygulanan SDÖ programlarından etkililiği kanıtlanmış olan programlara yer verilmektedir. Ardından Türkiye’deki SDÖ çalışmalarının kapsamı ve araştırmaların yöntemsel değerlendirmeleri sunulmaktadır.

Kavramsal çerçeve ve tanımlar

Çocuklarda sosyal ve duygusal becerilerin gelişmesi sürecini kapsayan SDÖ programları, öğrenmenin en etkin gerçekleştiği yerin öğrenmeyi daha zorlayıcı, daha bağlayıcı ve daha anlamlı hale getiren destekleyici ilişkilerin bulunduğu çevre olduğu anlayışına dayanır. Aynı zamanda bu programlara göre sosyal ve duygusal beceriler iyi bir insan ve toplumdaki rollere göre iyi bir öğrenci, iyi bir vatandaş ve iyi bir çalışan olmak için edinilmesi önemli becerilerdir. Uzun vadeli çoklu çabalar çocuk ve gençlerin sosyal ve duygusal becerilerini geliştirdiğinde, bu becerilerin madde kullanımı, şiddet, zorbalık ve okulu terk etme gibi birçok riskli davranışı önlediği ve azalttığı ortaya konmuştur (CASEL, 2013).

Dünyadaki alanyazın incelendiğinde son yıllarda SDÖ’ye yönelik ilginin büyük oranda arttığı görülmektedir. SDÖ’nün önemini vurgulayan pek çok araştırma bulunmaktadır. Örneğin; 2011 yılında Durlak ve diğerlerinin yapmış olduğu bir meta analizde iki yüz on üç okulda uygulanan SDÖ program uygulamalarından çıkan sonuçlar değerlendirilmiştir. Bu araştırmadaki programlar dünya genelinde de uygulanan, erken çocukluktan liseye kadar olan tüm öğrencilerin beceri gelişimini destekleyen programlardır. Çalışmanın sonucunda SDÖ’nün sosyal duygusal

sal beceriler, tutum, davranışlar ve akademik becerilerde olumlu etkilerinin yanı sıra kanıt temelli SDÖ programlarının kullanımıyla ilişkili olarak akademik başarıda %11 oranında artış saptanmıştır (Durlak ve diğ., 2011). Dünya çapında ya da ülkeler özelinde uygulanan birçok SDÖ programı bulunmaktadır. Bu alandaki araştırmaların çoğu da var olan SDÖ programlarının niteliğini ölçmekte ve etkililiğini değerlendirmektedir.

Dünyada sosyal duygusal öğrenme uygulamaları ve alanyazın

Alanyazın incelendiğinde çalışmaların genel olarak uygulanan SDÖ programlarının etkililiği üzerine yoğunlaştığı görülmektedir. Farklı yaş gruplarının gelişimleri ve gelişimsel ihtiyaçlarının farklılığından ötürü SDÖ programları çeşitlilik göstermektedir. Bu çeşitlilik insan gelişimi araştırmalarının alana kattığı yeni bulgularla güncellenerek devam etmektedir. Örneğin, Hietanen ve diğerlerinin (2016) yapmış olduğu altı-on yedi yaş arası çocuk ve ergenlerde temel duygularla ilişkili bedensel duyumların gelişimini yordayan araştırmada farklı temel duyguların (öfke, korku, iğrenme, mutluluk, hüzn ve şaşırma gibi), öznel olarak hissedilen duyguların altında yatan farklı bedensel duyum haritaları ile tutarlı bir şekilde ilişkili olduğu bulunmuştur. Aynı zamanda bu bedensel duygu haritaları, yaşa bağlı olarak daha az belirginden daha çok belirgine ve daha yetişkin benzeri duygulara doğru değişmiştir. Bunun sonucunda da çocuk geliştikçe duygu odaklı bedensel hislerin ayrıklaştığı bulgusu elde edilmiştir. Bu ve benzeri araştırmalardan gelen verilerle programların güncellenmesi ve etkililiklerinin yeni araştırmalarla takibi gereklidir.

Erken çocukluk döneminin hassas dönem olduğu kabul görülen alanyazınında erken çocukluk dönemi ve ilkökul dönemi için tasarlanmış ve uygulanmış SDÖ programları da sıklıkla yer almaktadır. Bu kısımda dünyada var olan SDÖ müdahale programlarından en çok etkili olan ve ses getiren uygulamalara yer verilmektedir. Bu programlardan bazıları, *Incredible Years* (Eşsiz Yıllar), *Promotive Alternative Thinking Strategies (PATHS)* (Alter-

natif Düşünme Stratejilerini Destekleme), *I Can Problem Solve* (Problem Çözebilirim), *Al's Pals* (Al'in Kankaları), *Lions Quest Life Skills* (Lions Quest Yaşam Becerileri), *Second Step* (İkinci Adım), *Responsive Classroom* (Sorumlu Sınıf) ve *Tools of the Mind* (ToM) (Aklın Araçları) programlarıdır.

Erken çocukluk dönemi için uygulanan teori odaklı ve etkililiği kanıtlanmış programlardan ilki *Incredible Years* (Eşsiz Yıllar) öğretmen eğitim programıdır. Bu programda öğretmenlere olumlu sınıf yönetim becerilerinin gelişimi için ayda bir atölye uygulanmaktadır. Program, Bowlby'nin ebeveyn-çocuk ilişkisinin duygusal yapısının önemini vurgulayan bağlanma teorisine dayanarak, çocuklara yönelik oyun, sosyal duygu koçluğu, övgü ve övgü teşvik yoluyla çocuk-ebeveyn ve öğretmen-ebeveyn arasında kurulan sıcak ilişkiye odaklanmıştır. Eşsiz Yıllar programının etkililiğinin ölçümü için uluslararası bağlamda yürütülen araştırmalar sonucunda deney grubundaki öğretmenlerin kontrol grubundakilere oranla daha yüksek olumlu iklim, öğretmen hassasiyeti, olumlu davranış idaresi olduğu ve aynı zamanda deney grubundaki çocukların saldırgan davranışlarının daha az olduğu; sözcük, harf bilgisi, matematik ve dikkat kontrolünün daha yüksek olduğu bulunmuştur (Raver ve diğ., 2008). Bu sonuçlara bakıldığında, yetişkinlerle kurulan olumlu davranış desteği ve gelişen öğretmen-öğrenci ilişkisi yoluyla çocukların SDÖ'yü içselleştirmelerini hedefleyen Eşsiz Yıllar programının çocukların sosyal ve duygusal becerilerinin artırmada etkili olduğu görülmektedir.

Yine etkililiği araştırmalar tarafından kanıtlanmış *Promoting Alternative Thinking Strategies* (PATHS) (Alternatif Düşünme Stratejileri Geliştirme) müfredat odaklı müdahale programı, çocukların sosyal öz düzenleme, duyguları anlama, öz saygı, sosyal ilişkiler ve problem çözme gibi sosyal becerilerine katkı sağlaması amacıyla geliştirilmiştir (Crean ve Johnson, 2013). Programın üç yıl uygulanması sonucunda çocuklarda saldırganlığın azaldığı ve otoriteyi kabul etmede daha az problem yaşandığı saptanmıştır (Lanza, Rhoades, Nix, Greenberge ve CPPRG, 2010).

Bir diğer uygulama ise yine erken çocukluk döneminde uygulanan sosyal-bilişsel teori üzerine kurulan *I Can Problem Solve*

(Problem Çözebilirim) programıdır. Erken çocukluk dönemi ve ilkokul dönemini kapsayan program, çocukların karşılaştıkları sosyal problemlere esnek düşünme becerilerini kullanarak karşılık vermelerini sağlayan örtük düşünme becerilerinin gelişiminin önemini vurgulamıştır. Problem Çözebilirim programının genel amacı çocukların kişilerarası problemlere ve farklı davranış seçimlerinin sonuçlarına esnek çözüm üretebilme yetkinliklerini geliştirmelerine katkı sağlayarak sosyal zorluklarla mücadele etme becerilerini artırmaktır. Programın eğitimi bu amaç doğrultusunda yirmi-otuz dakikalık kırk altı kısa dersten oluşmaktadır. Problem çözme becerilerine katkıda bulunacak basit temel bilişsel yapılarla başlayan dersler, temel duyguları ifade etme, sınıf içinde çocuklarla tartışmaya açılan kişilerarası problem durumları ve öğretmenlerin eğitim için kukla oyunu kullanımı gibi uygulamalarla devam etmektedir. Jayanthi ve Friend (2010) çalışmalarında başarılı bir şekilde fikir üretebilmek için problem çözme üzerine çalışan teknikleri önermişlerdir. Problem Çözebilirim müdahale programı, çocuklara henüz erken yaşta sosyal problemleri çözme becerisi kazandırma yoluyla onlara düşünme becerisi kazandırarak, onları ilerleyen yıllardaki yüksek riskli davranışlardan korumaktadır.

Tüm bu programlara ek olarak, Lynch, Geller ve Schmide (2004) tarafından erken çocukluk dönemi ve ilkokul birinci sınıflarda uygulanan etkililiği kanıtlanmış bir diğer program ise *Al's Pals* (Al'in Kankaları) programıdır. Programın amacı çocuklarda sosyal duygusal becerileri ve baş etme becerilerini geliştirmek ve riskli ortamlarda büyüyen çocukların yılmazlığını artırmaktır. Öğretmenlere de aktif dinleme, çocukların ihtiyaçlarına yargılamadan hassas bir şekilde cevap verme, çocukların sağlıklı karar verme ve problem çözümlerinde rehberlik etme gibi olumlu sınıf ortamı oluşturma ve beceri geliştirmeleri üzerine iki günlük tanıtım atölyesi hazırlanmıştır. Öğretmenlere verilen eğitim sonucu, öğretmenlerin çocuklara yirmi üç hafta boyunca haftada on beş-yirmi dakikalık derslerle iletişim becerileri, sosyal problem çözme becerileri, otokontrol, duyguları ifade etme gibi becerilerin öğretimi hedeflenmiştir. Program yarı-deneyssel yöntemler yoluyla test edilmiş, araştırmalardan birinin sonucunda öğret-

menlerin değerlendirmelerine göre kontrol grubuyla deney grubundaki çocuklar kıyaslandığında deney grubundaki çocukların sosyal becerilerinin puan ortalaması belirgin bir şekilde yüksek; problem davranışların puan ortalaması ise belirgin şekilde düşük çıkmıştır (Lynch ve diğ., 2004). Çalışma A1'in Kankaları programının çocukların sosyal becerilerini artırma ve problem davranışlarını azaltmada etkili olduğunu desteklemektedir.

Bir diğer SD programı *Lions Quest Life Skills* (Lions Quest Yaşam Becerileri-LQYB) programıdır. 1970'lerde Stanford niversitesi kadrosu tarafından akademik bir program haline getirilmiştir. Uluslararası Gençlik Vakfı tarafından gençlik yılmazlığı programı olarak geliştirilmiştir. LQYB, küresel anlamda etkili araştırma temelli yaşam becerileri gelişim programlarından biri olma özelliği ile UNICEF'in dikkatini çekmiş ve *Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning* (CASEL) tarafından iki yüz program arasından sosyal duygusal becerileri öğreten en etkili  programdan biri olarak tanımlanmıştır. Doksan altı ülkede, kırk bir dilde -on sekiz yaş aralığındaki çocuklarla uygulanan LQYB programı; okulda ve toplumda risk faktörlerini azaltmaya yönelik müdahaleleri ve gençlerin hayatlarında koruyucu faktörleri arttırmayı amaçlamaktadır. Aynı zamanda program, çocukları ve gençleri yapıcı davranışlar, etkili ve barışçıl iletişim becerileri geliştirmeleri ve topluma olumlu katkıda bulunmaları konusunda güçlendirmek için tasarlanmıştır. Çocukların sınıf içi ve dışındaki akranlar ve yetişkinlerle olan olumlu etkileşimini modellemektedir. Programın kapsamındaki süreç, çocuklarda temel becerilerin geliştirilmesini desteklemeyi ve öğretmenlere ve çocuklara sınıf içinde ve okul toplulukları arasında bir barış kültürü oluşturmak için araçlar sağlamayı amaçlayan öğretmenler, okul yöneticileri ve danışmanlar için eğitim atölyeleri ile başlamaktadır. LQYB programının Avustralya'da etkililiğini yordayan yarı-deneysel bir çalışmada (Matischek-Jauk, Krammer ve Reicher, 2017) program, çok yoğun orta yoğun ve az yoğun olmak üzere üç farklı şekilde uygulanmıştır. Programın sınıf iklimi, zorbalık ve psiko-sosyal sağlık üzerindeki etkileri araştırılmıştır. İki yıl uygulanan programın sonunda deney grubu ve kontrol grubu

karşılaştırıldığında çıktılarda en olumlu ve büyük etki yoğun uygulanan program sonunda gerçekleşirken en az etki orta seviyede uygulanan program sonunda olmuştur. Uygulama düzeyinin düşük olduğu grupta, ya hiç olumlu etki bulunmamış ya da olumsuz etki saptanmıştır. Çalışmanın sonucunda sınıf ikliminin ve zorbalığın dört boyutundan üçünü hedefleyen programları teşvik etmek için ortalama bir uygulama düzeyinin gerekli olduğu sonucuna ulaşılmış fakat psikososyal sağlık için programın herhangi bir etkisi bulunamamıştır.

Second Step (İkinci Adım) programı erken çocukluk döneminden sekizinci sınıf dönemine kadar çocukların duygusal, kişiler arası ve bilişsel becerilerini geliştirme amacıyla oluşturulmuş bir müdahale programıdır. Programın içeriğinde her hafta sakin kalma, problem çözme becerilerini takip etme, yargıda bulunmadan problemi tanımlama gibi sosyal problem çözme becerileri ve dikkatini toplama, dinleme, kendini savunma, dikkatini kontrol etmek için kendi kendine konuşma gibi öğrenme becerileri konularını içeren kitaplar okuma, yeni becerileri destekleyen aktiviteler uygulama, hikayeler yoluyla tartışma için hazırlanmış dersler bulunmaktadır. İkinci Adım programı aynı zamanda çocuklara duygudaşlık, duygu düzenleme, problem çözme, çatışma çözümü, öğrenme becerileri gibi geniş kapsamlı becerileri de öğretmektedir (Committee for Children, 2013). Programın etkililiğini inceleyen çalışmalara göre, programa devam eden kız çocuklarının grup öğrenmesi için önemli olan dayanışma ve kişilerarası becerilerinde artış görülmüştür (Frey, Nolen, Edstrom ve Hirschstein, 2005). Almanya’da yapılan bir diğer araştırmada ise İkinci Adım müdahale programının anaokulundan üçüncü sınıfa kadar olan deney grubu öğrencilerinin kontrol grubuyla kıyaslandığında, sosyal davranışlarında gelişme, daha az kaygı ve içsel problemler yaşadığı saptanmıştır. Yapılan bu çalışmalar İkinci Adım müdahale programının çocukların sosyal davranışlarındaki gelişim ve sosyal öğrenme becerilerindeki artışı destekler niteliktedir.

Bir diğer etkili SDÖ programlarından biri olan *Responsive Classroom* (Sorumlu Sınıf) yaklaşımında, öğretmenin gelişimi desteklenerek dolaylı yoldan erken çocukluktan ortaöğretime kadar

öğrencilerin ileri sosyal davranışlarını artırmak, matematik ve okuma becerilerini geliştirmek hedeflenmiştir. Aynı zamanda öğretmen öğrenci ilişkisini geliştirerek olumlu sınıf atmosferi oluşturmayı amaçlayan programlardan biridir (Rimm- Kaufmann,Fan, Chiu ve You, 2007). Programda öğrencilerin güvenli bir ortamda daha iyi öğreneceği vurgulanmaktadır. Bu güvenli ortamın sağlanabilmesi için de öğretmenlerin, öğrencileri bireysel, gelişimsel ve kültürel olarak tanımaları teşvik edilir. Bir yıllık Sorumlu Sınıf programı uygulaması sonunda programın etkililiğini test etmek amacıyla yapılan yarı-deneysel çalışma neticesinde öğrencilerin okuma başarılarında gelişme, öğretmenlerle öğrenciler arasında daha büyük yakınlık, öğrencilerin öz güveninde ve ileri sosyal davranışlarında artma, korkularında azalma görülmüştür (Rimm-Kaufmann ve diğ., 2007). Yani yapılan çalışmalar Sorumlu Sınıf programının amacına uygun olarak öğrencilerin ileri sosyal davranışlarının ve okuma becerilerinin artışına olumlu etki sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Tools of the Mind (ToM) (Aklın Araçları) programı ise, daha zihinsel ve örtük (becerilerin doğrudan öğretimi yerine öğretmenlerin rol model oldukları, okul ikliminin olumlu olduğu) yöntemleri kullanarak sosyal duygusal becerileri geliştirmeyi hedeflemektedir. Vygotsky'nin sosyal öğrenme modeline göre öz düzenleme sosyal etkileşim yoluyla özellikle sosyo-dramatik oyunlar ile gelişmektedir; ToM programı da bu modele dayanmaktadır (Bodrova ve Leong, 2007). Program uygulamalarında öğretmenler öğrencilerin planlama, karakter gelişimi ve kişilerarası ilişki becerilerini oyun bağlamında sürdürülebilir ve karmaşık sosyo-dramatik oyunlarla desteklemektedir. Aynı zamanda programda öz düzenleme becerilerini destekleyen oyun temelli aktiviteler de bulunmaktadır. ToM programının etkililiğinin değerlendirildiği bir araştırmada (Barnett ve diğ., 2008) %93'ünün İspanyol-kökenli Amerikalı olduğu üç-dört yaş grubundan iki yüz on öğrenci örnekleme oluşturmuştur. Bu örneklem öğretmenlerin ToM programını kullandığı ve programın okulun müfredatı olarak geliştirildiği okullara atanmıştır. Programın uygulandığı yılın sonunda programın hedeflediği gibi sınıf yapısı, zaman kullanımı, öğretmenlerin öğrencilerle iletişimlerinde

“scaffolding” yöntemlerini kullanması, okuma yazma ortamının ve yönergelerin kalitesi gibi durumlarda belirgin fark oluşturduğu gözlemciler tarafından kaydedilmiştir. Diğer bir taraftan daha genel çerçevede bakıldığında, öğretmen öğrenci ilişkisinin niteliği üzerinde programın etkisi görülmemiştir. Yılın sonunda kontrol grubuyla kıyaslandığında, deney grubunda öğretmenlerin öğrencilerde daha az problem davranış gözlemledikleri bulunmuştur. Aynı zamanda programın sonucunda okuma öncesi ve matematik becerilerinde değil ama sözcük haznesi testlerinde kazanımlar elde edildiği görülmüştür. Programın bitişi üzerinden bir yıl geçtikten sonra aynı örneklem üzerinde yürütücü işlevlerin test edildiği bir araştırma daha bulunmaktadır (Diamond ve diğ., 2007). Araştırmanın sonucunda yürütücü işlev testlerinde deney grubunun kontrol grubuna üstünlük sağladığı saptanmıştır. Daha güncel olan başka bir çalışmada (Wilson ve Farran, 2012) erken çocukluk eğitimi ile birlikte ToM programı alan çocuklar arasında okuma yazma, matematik ve yürütücü işlev konusunda bir fark görülmemiştir. ToM programı diğer SDÖ programlarına göre sayıcı daha fazla örtük yöntemler barındırmaktadır. Aynı zamanda öğretmenler için uygulaması zor ve karmaşık uygulamalar vardır. Bu sebeple uygulamanın etkililiği azalmış olabilir. Diğer bir yandan öğretmenlere uygulama anlamında devam eden destek programları sunulmalıdır. Sonrasında ToM programının sosyal duygusal beceriler, okula hazırlık ve öz düzenleme becerileri üzerine olan etkisinin incelendiği çalışmalar yapılmalı, alanyazındaki eksiklik doldurulmalıdır.

Türkiye’de sosyal duygusal öğrenme alanındaki uygulamalar

Türkiye’de SDÖ alanındaki uygulamalar sınırlıdır, var olanların çoğu da uyarlama çalışmalarının sonucunda uygulamaya başlanmıştır. Dünyadan uyarlanan bu programlar; İkinci Adım ve LQYB programlarıdır. Aynı zamanda Ashoka tarafından yürütülen Fark Yaratan Sınıflar projesi ve Köy Okulları Derneği (KODA) tarafından uygulanan çocuk atölyeleri de Türkiye’deki SDÖ uygulamalarındandır.

Committee for Children (Çocuk Komitesi) tarafından geliştirilmiş olan İkinci Adım projesi 18 ülkede yaklaşık 30 milyon çocuğa ulaşmıştır. Bu proje Çocuk Komitesi'nin 2009 yılından bu yana Türkiye temsilciliğini yürüten Sosyal Duygusal Öğrenme Akademisi tarafından Türkiye'de hayata geçirilmiştir. Aynı zamanda başka birçok kuruluş tarafından desteklenen İkinci Adım projesi Türkiye'de yüz elli öğretmen tarafından 2 binden fazla öğrenciye ulaştırılmıştır. Duygudaşlık, dürtü kontrolü, öfke yönetimi ve problem çözme alanlarına ait sosyal duygusal becerilerin farklı alt becerilerini geliştirmeyi amaçlayan İkinci Adım Projesi okul öncesi (4 yaş), anasınıfı (5 yaş), birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıflara uygun olarak hazırlanmış programlar içermektedir.

Yine Ashoka 2017 yılında Ashoka-18 Programı kapsamında Fark Yaratan Sınıflar projesini başlatmıştır. Bu projede Ashoka'nın amacı eğitim ortamlarında öğretmenleri, çocukların fark yaratan becerileri edinmeleri ve günlük yaşamda gerçekleştirmeleri için yenilikçi ve güçlendirici uygulamalarla desteklemektir. Proje kapsamında fark yaratan becerileri destekleyen sınıf içi uygulama örneklerine erişme, bu uygulamaları derleyip görselleştirme ve yaygınlaştırma bulunmaktadır. Proje, öğretmenleri de öğrencilere ve kendi gelişimlerine katkı sağlamak anlamında desteklemektedir.

Aynı zamanda KODA tarafından 2017-2018 eğitim-öğretim döneminde tasarlanan ve çalıştığı bölgelerdeki okullarda uygulamaya sokulan Çocuk Atölyeleri bulunmaktadır. KODA'nın amacı çocukların farklı akademik bilgi ve becerilerin yanında, özellikle sosyal-duygusal-bilişsel becerilerini geliştirmektir. Bu amaç doğrultusunda ortalama üç saatlik atölyeler hazırlanmıştır. Bu atölyeler tüm öğretmenlere fayda sağlaması açısından internet ortamında da paylaşılmaktadır.

Türkiye'de uygulanan programlardan bir diğeri de dünyadaki uygulamalar kısmında detaylı bir şekilde bahsedilen LQYB programıdır. Bu program, Türkiye'de Boğaziçi Üniversitesi Barış Eğitimi Uygulama ve Araştırma Merkezi (BUPERC) tarafından erken çocukluk ve ilköğretim okullarında barış eğitimi için bir model olarak da kullanılmıştır. Programın farklı yaş grupları

için yazılmış dört kitabı bulunmaktadır. Bu kitaplar 2008 yılında ABD ve Avrupa örnekleri temel alınarak akademik bir çalışma yoluyla Türkiye'ye uyarlanmıştır. Uyarlanırken kültüre uygunluğu sağlanmış, Türkçeleştirilmiş, denenmiş, ölçme ve değerlendirmeleri yapılmıştır. Son yedi yılda Türkiye'de toplam dört yüz altmıştan fazla özel okulda ve devlet okulunda uygulanmış ve 3 binden fazla öğretmen, veli ve yöneticiye ulaşmıştır. Aynı zamanda Türkiye'den elde edilen örneklemle LQYB programının etkililiğini yordayan araştırmalar yapılmıştır (Göl-Güven, 2016, 2017, 2019).

Türkiye'de sosyal duygusal öğrenme alanındaki araştırmalar

Türkiye'de sosyal duygusal öğrenmeye verilen önem ve alanda yapılan araştırmalar son on yılda oldukça büyük bir artış göstermiştir fakat yine de sayıca sınırlıdır. Alanyazında Türkiye'de genellikle son yıllarda yapılan SDÖ çalışmaları birbirinden farklı yöntemler içermektedir. Örneğin çalışmalardan bazıları SDÖ alanında uluslararası araştırmalarda kullanılan ölçeklerin kültüre uyarlama çalışmalarıyken, bazıları yeni ölçekler geliştirme üzerinedir. Çalışmalardan bazıları ise değişkenler arası ilişki yordama üzerineyken bazıları istatistiksel modelleme yöntemini kullanmıştır. Son olarak SDÖ alanında var olan programların etkililiğini anlamak amacıyla yapılan yarı deneysel ve deneysel çalışmalar da bulunmaktadır.

Ölçek değerlendirme ve uyarlama çalışmaları

Ölçek uyarlama çalışmalarında bölgesel farklılıklar, kültür farklılıkları gibi etmenler göz önüne alınarak var olan ölçekler, ölçeğin kullanılacağı ülkenin diline uyarlanarak, ölçeklerin güvenilirlik ve geçerliği ülkenin örnekleminde test edilmektedir.

Ölçek değerlendirme ve uyarlama çalışmalarından birinde *Social Emotional Assessment/Evaluation Measure (SEAM)* (Sosyal Duygusal Değerlendirme Ölçeği) ölçeğinin erken çocukluk yorumu için, Türkiye uyarlamasının güvenilirlik ve geçerliliği çalışması yapılmıştır (Çiftçi ve Balat, 2018). Ölçek, toplam on altı

okuldan kırk sekiz-altmış altı ay arası risk grubundaki çocukların ebeveyni tarafından doldurulmuştur. Ölçek çocukların sosyal-duygusal gelişimlerini değerlendirmek amacıyla uygulanmıştır. Ölçeğin orijinalinde olduğu gibi, Türkçe yorumu da kırk bir maddeden oluşmakta ve on faktörlük bir yapısı bulunmaktadır. Doğrulama analizi özgün ölçekteki on faktörlük yapının, Türkiye’de toplanan veriyle uyumunu destekler nitelikte sonuçlanmıştır. Testin kriter geçerliliğini ölçmek amacıyla *Preschool Social Skills* (Okul Öncesi Sosyal Beceriler) ölçeği kullanılmış iki testin sonuçları arasında anlamlı şekilde yüksek bir benzerlik bulunmuştur. Testin toplam Cronbach Alpha değeri 0.92 ile oldukça yüksek, test-tekrar test güvenilirliği ise 0.90 ile yine oldukça yüksek çıkmıştır. Doğrulama analizi de testin özgün halindeki ve Türkiye’deki verilerin uyum sağladığı yönünde olduğundan, SEAM testinin Türk dilinde denkliğinin olduğu saptanmıştır. Aynı zamanda çalışmanın sonucunda SEAM testinin Türk dilindeki uyarlamasının geçerlik ve güvenilirliği yüksek olan bir ölçek olduğu sonucuna varılmıştır.

Bir başka ölçek çalışması da Arslan ve Akın’ın (2013) *Social Emotional Learning Scale (SELS)* (Sosyal Duygusal Öğrenme Ölçeği) (Corny ve diğ., 2009) ölçeğinin Türkiye uyarlamasının yapıldığı geçerlik, güvenirlik ve Türk dili eşitliği çalışmasıdır. Üç yüz ilkökul öğrencisiyle yapılan çalışmada Türkçe ve İngilizce testin dil eşitliğinin .72 ile .95 arasında değiştiği görülmüştür. Doğrulama faktör analizi sonucunda ise, Türkiye’den elde edilen veriyle ölçeğin birbirine uyumlu olduğu saptanmıştır. Genel olarak SELS’in Türkçe uyarlamasının geçerlik ve güvenilirliğinin olduğu sonucuna varılmıştır.

Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeğinin (SBDÖ) geçerlik ve güvenilirliğinin Türkiye bağlamında, yedi-on iki yaş arası çocuklarda uygulanabilirliğinin incelendiği çalışmada (Akçamete ve Avcıoğlu, 2005) farklı sosyoekonomik gruplardan örneklem alınmıştır. Yetmiş bir öğretmen alt, orta ve üst olmak üzere üç farklı sosyoekonomik altyapıdan gelen toplamda üç yüz elli dört öğrenciyi SBDÖ yoluyla değerlendirmiştir. Alanında uzman kişilerce değerlendirilen kapsam geçerliliğinin, ölçeğin sosyal becerileri ölçmede kullanılmak üzere yeterli olduğu görüşüne

varılmıştır. Ölçeğin güvenilirliğini gösteren Cronbach Alpha değeri ise .98 değeri ile oldukça yüksek bulunmuştur. Sonuç olarak SBDÖ'nün, Türkiye'de yedi-on iki yaş grubundaki farklı sosyo-ekonomik gruptan gelen çocukların sosyal becerilerini ölçmede geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu sonucuna varılmıştır.

Saltalı ve diğerlerinin (2018) yapmış olduğu Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık ölçeğinin (PERİK) Türkiye'deki anaokulu öğrencileri için geçerlik ve güvenirlik araştırmasında ölçek iki farklı birbirinden bağımsız katılımcı grubuna uygulanmıştır. Birinci katılımcı grubunda PERİK ölçeğinin öğretmenlere yönlendirildiği PERİK-T'nin en uygun yapısını keşfetmek için oluşturulmuş, grupta dört-altı yaş grubundan iki yüz yirmi yedi çocuk için değerlendirme yapılmıştır. İkinci grup ise geçerliliği ölçmek amacıyla oluşturulmuş ve aynı sayıda çocuk içermiştir. Altı faktörden ve otuz altı maddeden oluşan PERİK ölçeği doğrulayıcı faktör analizi sonucunda Türkiye'den toplanan verilerle uyum sağlamamıştır. Sonrasında Türkiye verilerini en iyi temsil edecek daha iyi bir faktör yapısını bulmak için faktör keşif analizi yapılmış ve altı faktörlü otuz maddeden oluşan ölçek önerisi getirilmiştir. Önerilen bu otuz maddeli ölçek ikinci grupla çapraz doğrulanmış, veriler iyi dağılım göstermiştir. Aynı zamanda ölçek puanlarının iç tutarlılığının ve maddeler arası ilişkisinin .47 ve .76 değerleri arasında, yani yüksek olduğu bulunmuştur. Bu sebeple PERİK ölçeğinin önerilen altı faktörlü ve otuz maddeden oluşan uyarlamasının Türkçe diline uygun olduğu saptanmıştır.

LaFreniere ve Dumas (1996) tarafından geliştirilen *Social Cómpetence and Behavior Evaluation Scale (SCBES)* (Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme Ölçeği) ölçeğinin Türkçeye uyarlama çalışması Uysal ve Akman (2016) tarafından yürütülmüştür. Çalışmanın örneklemini Ankara, Antalya ve Sinop illerinde merkez ve taşrada yer alan bağımsız anaokulları ve özel okul öncesi kurumlarından ulaşılan dört yüz elli yedi çocuk oluşturmuştur. Türkçeye çevrilen ve özgün halinde seksen maddeden oluşan SCBES ölçeği çocukların öğretmenleri tarafından doldurulmuştur. Geçerlik ve güvenirlik çalışması sonucu ölçeğin her bir alt boyutu için geçerlik güvenirliği yüksek çıkmış, özgün hali korunmuş, doğrulayıcı faktör analizinde de dille yeterli uyuma

sahip olduğu saptanmıştır. Yani SCBES leğinin Türkçe uyarlaması olan Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme leği, SD çalışmalarında kullanılmak üzere geçerli, güvenilir ve dile uyumludur.

Keşif alışmaları

Keşif alışmaları olarak adlandırdığımız bir diğer araştırma türü, eğitsel sonuçlar ve değişebilen ya da değişmeyen diğer faktörler arasındaki ilişkiyi yordamaktadır. Bu araştırmalara geçiş araştırmaları da denilmektedir çünkü bir müdahale programının oluşturulması, geliştirilmesi veya uygulanması için bilgi sunmaktadır.

Toplamda üç yüz altmış beş ilköğretim dördüncü ve beşinci sınıf ğrencilerinin sosyal beceri ve okula uyum ile depresyon düzeyleri arasındaki ilişkiyi yordayan bir araştırmada, öğrencilerin sosyal beceri ve okul uyumları ile depresyon puanları arasında anlamlı ve olumsuz ilişkiler bulunduğu saptanmış, aynı zamanda öğrencilerin sosyal becerileri akademik başarıları ile anlamlı düzeyde ilişkili bulunmuştur (Aysan, 2004).

Beş-altı yaş grubu çocuklarla yapılan başka bir araştırmada, erken çocukluk eğitimine devam eden çocukların içinde daha önceden erken çocukluk eğitimi veren kurumlara devam etmiş çocukların, bu kurumlara devam etmemiş çocuklarla karşılaştırıldığında sosyal becerilerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Pekdoğan, 2016). Aynı araştırmada babanın eğitim seviyesi ve ailenin sosyoekonomik düzeyi arttıķa, çocukların sosyal becerilerinin arttığı saptanmış ve cinsiyetin de sosyal becerileri etkileyen bir değerken olduğu saptanmıştır.

Bir diğer ilişki yordayan çalışmada, SD'nn ilkokul düzeyindeki öğrencilerin zihinsel sağlıklarını korumadaki etkisi incelenmiştir (Kabasakal ve Totan, 2011). İzmir'in merkezindeki bir okuldan  yüz yirmi ilkokul öğrencisine, *Social Emotional Learning Scale (SELS)* (Coryn ve diğer., 2009) leğinin Türkiye uyarlaması olan Sosyal Duygusal ğrenme leği (Totan, 2011) uygulanmıştır. Çalışmanın sonucunda zihinsel hastalık belirtileriyle SD arasında ters yönde ilişki bulunmuştur. Yani SD'nn zihinsel belirtileri düşürmekte etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Erken çocukluk dönemindeki çocukların sosyal beceri, saldırganlık ve kaygı düzeyleri ile ebeveynlerinin ebeveynlik öz yeterlik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla yapılan çalışmada katılımcılar, iki yüz yirmi yedi çocuk ve ebeveynlerinden oluşmuştur (Ogelman ve Topaloğlu, 2014). Araştırmada, ebeveynlikte anne ve babaların kendi yeterlik algıları ayrı ayrı değerlendirilmiştir. Çalışmanın sonucunda annelerin ebeveynlikte öz yeterlik algıları, ilgileri ve ebeveynlikten elde ettikleri doyum çocukların kaygı ve saldırganlık puanlarını tahmin ederken; ebeveynlikten elde ettikleri doyum, çocukların sosyal yeterlik puanlarını tahmin etmiştir. Babaların ebeveynlikte öz yeterlik algıları, ebeveynliğe ilgileri ve ebeveynlikten elde ettikleri doyum çocukların kaygı, sosyal yeterlik ve saldırganlık puanlarını tahmin etmiştir.

Başka bir araştırmada ebeveynlerin çocuk yetiştirmedeki yaklaşımları ile beş yaş grubundaki çocukların sosyal duygusal uyumları arasındaki ilişki yordanmıştır (Şahin, Karabay ve Demir, 2017). Araştırmanın örneklemi toplamda elli çocuk, her birinin ebeveyni ve öğretmenleri olarak oluşturulmuştur. Ebeveynlere Ebeveyn Tutum Ölçeği (ETÖ), öğretmenlere Marmara Sosyal Duygusal Uyum Ölçeği (MASDU) uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda demokratik ebeveyn tutumuna sahip olan ebeveynlerin çocuklarının öğretmenlerin değerlendirmelerine göre sınıftaki sosyal duygusal uyumlarının yüksek olduğu gözlemlenmiştir. Öbür taraftan müsamahakâr, otoriter ve aşırı korumacı ebeveynlerin çocuklarının sosyal duygusal uyum puanlarının, demokratik ebeveynlerin çocuklarının puanlarından düşük olduğu gözlemlenmiştir. Sonuç olarak ebeveyn tutumları ile çocukların sosyal duygusal uyumları arasında olumlu yönde bir ilişki bulunmuştur.

İstatiksel modelleme yöntemi

Bir diğer araştırma türü olan istatiksel modelleme yönteminde, birden fazla değişkenin bilgileri kullanılarak araştırma modeli oluşturulmaktadır. Türkiye’de yapılan SDÖ çalışmalarında istatiksel modelleme yönteminde büyük bir boşluk bulunmaktadır. Yapılan çalışmalar oldukça sınırlıdır.

İstatistiksel modelleme yöntemi kullanılan bir çalışmada, öz-yeterlik ve umudun ilkökul çocuklarının sosyal duygusal öğrenmesi ve ilkökul zihinsel becerilerinin arasındaki ilişkideki aracılık rolünü saptamak amaçlanmıştır (Yüksel ve Koca, 2019). İki yüz seksen bir dördüncü sınıf öğrencisinden, *Primary Mental Abilities (PMAs)* (Temel Zihinsel Kabiliyetler) Test 7-11 kullanılarak veri toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda tüm değişkenler arasında olumlu ilişki bulunmuştur. Aynı zamanda öz-yeterlik ve umudun SDÖ ve ilkökul beceri seviyesi arasındaki ilişkide kısmen aracılık ettiği saptanmıştır.

Deneyssel araştırmalar

Bir diğer araştırma türü var olan programın etkililiğine ve uygulanabilirliğine bakılan genellikle yarı deneyssel ya da deneyssel yöntem kullanılan araştırmalardır. Bu araştırmalar Türkiye'deki alanyazınında sıklıkla kullanılan araştırma yöntemidir.

Hanife Esen Aygün'ün Sosyal Duygusal Öğrenme programlarının ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin sosyal duygusal öğrenme becerileri, akademik başarı ve sınıf iklimi algısına olan etkisini incelediği doktora tezinde (2017) sekiz haftalık deneyssel bir uygulama yapılmıştır. Bu araştırmada kullanılan programlar sosyal becerileri geliştirme amacıyla Türkiye'deki ilk program olan ve Talim ve Terbiye Kurulu tarafından onaylanıp, 2012 yılında yürürlüğe giren Duygusal ve Sosyal Gelişim Dersi ve etkililiği kanıtlanmış olan *You Can Do It (YCDI)* (Yapabilirsin) programıdır. Araştırmanın sonucunda Yapabilirsin programının çocukların sosyal duygusal, akademik ve sınıf iklimi algısını anlamlı bir şekilde olumlu yönde etkilediği fakat Duygusal ve Sosyal Gelişim dersinin çocukların öğrenmesi üzerinde anlamlı bir fark oluşturmadığı bulgusu elde edilmiştir. Bir diğer taraftan araştırmaya dahil olan sınıf öğretmenlerinin SDÖ kavramına yabancı olduğu ve araştırmada uygulanan programları daha önce duymadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Bir diğer deneyssel yöntem kullanılan araştırma Ayşe Öztürk Samur'un değerler eğitimi programlarının altı yaşındaki çocukların sosyal duygusal öğrenmesi üzerindeki etkisini incelemiş olduğu çalışmadır. Araştırmada, *Preschool Behavioral and Emotional*

Rating Scale (Epstein ve Synhorst, 2009) ölçeğinin Türkçeye çevrilmiş ve uyarlanmış Okul Öncesi Davranışsal ve Duygusal De-recelendirme Ölçeği (Öztürk Somur ve diğ., 2009) kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda son testte deney grubu ile kontrol grubu arasında duyguları düzenleme, okula hazırbulunuşluk ve sosyal güven anlamında belirgin bir fark bulunurken; aileye aitlikte anlamlı bir fark bulunmamıştır. Dahası deney grubunda son test ve ön testte tüm değişkenlerde anlamlı fark bulunmuştur. Bu sonuç, değerler eğitiminin deney grubundaki altı yaş grubu çocuklarının sosyal duygusal gelişimleri üzerinde olumlu etkisi olduğunu göstermektedir. Aynı zamanda programın bitiminden sekiz hafta sonra uygulanan izleme testi ve programın hemen sonunda uygulanan son test arasında fark bulunmamış ve buradan da değerler eğitimi programının etkisinin sürdüğü sonucuna ulaşılmıştır.

Göl-Güven'in öğretmenlerin Lions Quest Yaşam Becerileri (LQYB) programının sınıflarda uygulanabilirliği konusundaki görüşünü yordayan araştırması (2016) sonucunda, öğretmenlerin programın uygulanması konusunda olumlu tutumlarının olduğu fakat programın eğitim programında nereye ve nasıl yerleştirileceği konusunda net fikirlere sahip olmadıkları bulunmuştur. Göl Güven'in yine LQYB programıyla ilgili yürüttüğü bir diğer araştırmasında (2019) programın Türkiye'deki okullarda uygulanması sonucunda okul iklimi ve öğrencilerin davranışlarıyla olan ilişkisi incelenmiştir. Araştırma öncesinde iki tam günlük LQYB programı uygulama eğitimi alan öğretmenler ve okullarla çalışılmıştır. Araştırmada iki okuldan veri toplanmıştır, veri toplanan birinci okulda öğretmenlere eğitimi verilen LQYB programının uygulanması tamamen onların tercihinin bırakılmış fakat ikinci okulda program okulun müfredatına haftada bir ders saati olacak şekilde ilave edilmiştir. Programın genel etkilerine bakıldığında; programın olumlu öğrenci davranışları ile olumlu yönde ilişkisi bulunurken olumsuz öğrenci davranışları ile anlamlı bir ilişkisi bulunamamıştır. Uygulama yapılan iki okulun sonuçları karşılaştırıldığında ise, programın eğitim programına dahil edildiği ikinci okulda sınıf ortamı, birinci okula göre daha olumlu bulunmuş fakat iki okuldaki öğrenci davra-

nışları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Göl-Güven'in yarı-deneyssel yöntemle yürüttüğü ve LQYB programının okul ortamı, öğrenci davranışları ve çatışma çözme becerilerine olan etkisini yordamak amacıyla yaptığı bir diğer çalışmada (2017) program devlet ve özel okullardan rastlantısal bir şekilde seçilen birer tane birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıflarından deney grubuna sekiz ay boyunca uygulanmıştır. Veriler gözlemcilerin yaptığı gözlemler ve öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonucunda toplanmıştır. Bulgular, LQYB programının öğrencilerin okul algısı üzerinde fark yaratmazken; sınıf ortamına, öğrencilerin davranışlarına, çatışma çözme becerilerine olumlu katkısı olduğu yönündedir.

Dünyadaki uygulamalar kısmında bahsedilen PATHS programının erken çocuklukta sosyal becerilere olan etkisini incelemek amacıyla yapılan çalışma (Arda ve Ocak, 2012) ön test-müdahale ve son test şeklinde tasarlanmıştır. Türkiye'nin İzmir ilindeki altı yaşındaki doksan beş çocuk ve yedi öğretmenden veri toplanmıştır. Çalışmanın sonucunda eğitimin en çok odaklanma, dikkat becerileri, sosyal duygusal becerilerin artışı ve saldırganlık-yıkıcı davranışların azalması üzerinde etkisi bulunmuştur. Duygusal bilgi artışı üzerinde programın anlamlı bir etkisi bulunmamış fakat deney grubundaki çocukların kontrol grubundakilere göre itaat, iş birliği, problem çözme, duygularını ifade etme; deney grubundaki öğretmenlerin kontrol grubundakilere göre disiplin yöntemleri kullanma, duygusal destek, problem çözme, zorlayıcı davranışı engelleyebilme gibi becerilerinin daha yüksek seviyede olduğu sonucuna ulaşılmıştır. PATHS programının Türkiye'deki okullarda uygulandığında sosyal beceri gelişimi kazandırılmasında etkili bir program olduğu görülmektedir.

Yarı deneysel yöntem kullanılarak sosyal beceri eğitimi alan ve almayan erken çocukluk dönemi çocuklarının sosyal beceri ve benlik kavramı düzeylerini yordayan başka bir araştırmada (Uysal ve Balkan, 2015) düşük sosyoekonomik düzeyden gelen ailelere hizmet eden anaokulları ile çalışılmıştır. Yüz otuz bir çocuk ve otuz dokuz anneden veri toplanmıştır. Katılımcılar üç gruba bölünmüştür: Birinci grupta sadece kendileri sosyal beceri

eğitimi alan çocuklar, ikinci grupta hem kendileri hem de ebeveynleri sosyal beceri eğitimi alan çocuklar, son olarak üçüncü grupta hiç eğitim almayan çocuk ve ebeveynler yer almıştır. İlk ve son testler arasındaki farklara bakıldığında, birinci gruptaki çocukların sosyal beceri toplam puanı ve benlik kavram puanlarında artış, ikinci gruptaki çocukların kişilerarası ve sonuçları kabul etme becerilerinde artış saptanmıştır. Üçüncü grubun ise ilk test ve son test arasında herhangi bir gelişme saptanmamıştır. Üç ay sonunda yapılan izleme çalışmalarında ise birinci ve ikinci grupta oluşan program etkisinin hala devam ettiği görülmüştür.

Alanda oldukça nadir araştırma bulunan ve son yıllarda önem kazanan dijital öykülemenin, erken çocukluk dönemi çocuklarının sosyal duygusal davranışlarına olan etkisini inceleyen deneysel çalışmada (Gözen ve Cırık, 2017) çocukların sözlü sözsüz iletişimlerine ve anlatım özelliklerine dayalı SDÖ davranışları odak noktasını oluşturmuştur. Kırk sekiz-altmış aylık elli beş çocuğa yapılan dört uygulama, her biri ortalama on beş dersen oluşan üç dijital öyküleme projesi uygulanmıştır. Araştırma verisini, öğretmenlerden ve gözlemcilerin aldığı gözlem notlarından elde edilen nitel veriler oluşmuştur. Çalışmanın sonucunda dijital öykülemenin erken çocukluk dönemindeki çocukların SDÖ davranışları üzerinde önemli katkılar sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Başka bir çalışmada oyun temelli sosyal beceri eğitiminin, anasınıfına devam eden altı yaşındaki çocukların sosyal becerilerine olan etkisi yordanmıştır (Durualp ve Aral, 2010). Ön test, son test ve kalıcılık testi uygulanan çalışmada, Çankırı'da bir ilkokulun anasınıfına devam eden ortalama altmış-yetmiş iki aylık kırk sekizi deney, kırk sekizi kontrol grubunda olacak şekilde, toplamda doksan altı çocuk çalışmaya dahil edilmiştir. Deney grubundaki çocuklara, okul sonrasında sekiz hafta boyunca haftada üç kez oyun temelli sosyal beceri eğitimi verilmiştir. Program sonunda yapılan son test değerlendirmelerinde, deney ve kontrol grubu arasında sosyal beceri puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Bir ay sonra uygulanan kalıcılık testi ile programın hemen bitiminde uygulanan son test puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamış, yani programın bir ay sonra etkilerinin hala kalıcı olduğu belirlenmiştir.

Program odaklı çalışmalar

Araştırmaların bir diğer türü ise program ya da ürün odaklıdır. Bu araştırmalarda bir program üretilir ve deneysel yöntem kullanılarak bu programın etkililiği yordanır. Bu çalışmalardan biri Ceylan ve Yiğit (2018) tarafından yürütülmüştür. Altı yaş grubu çocuklarla yapılan bu araştırmada üç farklı grup oluşturulmuştur. Deney gruplarından birinde aile katımlı sosyal beceri eğitimi uygulanmış, bir diğerinde ise yalnızca sosyal beceri eğitimi uygulanmış; kontrol grubunda ise Milli Eğitim Bakanlığı'nın programı uygulanmaya devam edilmiştir. Uygulanan ön-test, son-test ve kalıcılık testi sonuçlarında en etkili uygulamanın aile katımlı sosyal beceri eğitimi olduğu saptanmış, fakat tüm gruplar arasında da son test sonrası anlamlı fark görüldükten sonra yapılan kalıcılık testiyle de farkın gittikçe arttığı görülmüştür.

Bir diğer araştırmada uygulanan SDÖ becerilerinde problem çözme becerileri eğitimi programının problem çözme, stresle başa çıkma ile SDÖ toplam puanını önemli ölçüde artırdığı bulunmuştur ve izleme testi sonuçlarına göre deney ve kontrol grubu arasındaki bu fark gittikçe artmıştır. Ancak verilen bu problem çözme eğitimi iletişim becerilerinde ve öz değerini artıran becerilerde önemli derecede bir değişiklik oluşturmamıştır (Totan, 2011).

Sonuç

SDÖ'nün akademik başarı gibi tüm gelişim alanlarındaki etkisi araştırmalarla kanıtlanmıştır (Durlak ve diğerleri, 2011). Dünya'daki alanyazın incelendiğinde SDÖ alanında otuz yılda büyük bir ilerleme kaydedildiği görülmektedir. Uygulanan SDÖ programları teori odaklıdır ve program sonrası araştırmalar yoluyla programların etkililikleri test edilmiştir. Araştırmaların sonuçlarına bakıldığında, çoğu programın çocukların SDÖ becerilerini artırmada etkili olduğu saptanmıştır. Diğer bir taraftan dünya genelinde SDÖ programlarının uzun vadeli etkilerini gösteren çalışmalarda bir boşluk ve eksiklik bulunmaktadır. Türkiye bağlamında son yıllarda SDÖ'ye verilen önemin artması so-

nucunda, alanyazında SDÖ üzerine yürütölen çalışmalarda artış görölmüştür. Fakat yapılan çalışmalar değişkenler arası ilişki çalışmaları çoğunlukta olmak üzere, programları değerlendirmek amacıyla yapılan deneysel çalışmalar da birkaç okulda uygulama yapmak üzere sınırlı kalmıştır. Genellikle yurtdışından alınarak uyarlanan bu uygulamaların değerlendirildiği çalışmalara bakıldığında özellikle deneysel çalışmalarda öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun SDÖ alanında bilgi sahibi olmadığı ve programlardan da haberdar olmadıkları belirlenmiştir. Türnüklü'nün yapmış olduğu çalışmada da belirttiği üzere (2004) SDÖ birçok anlamda oldukça büyük önem arz etmektedir fakat alanyazın taramasında SDÖ'ye ayrılan alanyazının kısıtlılığı ve yapılan uygulamaların sayıca azlığı, en önemlisi niteliklerinin düşüklüğü, sınırlı okulda uygulandığı, eğitim sistemine henüz dahil edilmediği gerçeğiyle karşılaştığımızda Türkiye'de ve Türk Eğitim sisteminde SDÖ'ye yeterince yer ve önem verilmediği sonucuna varılmaktadır.

Öneriler

Yapılan alanyazın taraması ve uygulama araştırmaları sonucunda, Türkiye'de SDÖ alanında yapılan çalışmaların ve uygulamaların yeterince yaygın olmadığı görölmüştür. SDÖ'nün önemi ve diğer alanlara olan faydası hakkında bilgi eksikliği göze çarpmaktadır. Bu konuda bir farkındalığın gelişmiş olduğu durumlarda ise kaynak yetersizliği veya kaynağa ulaşmada sıkıntılar olduğu görölmektedir. Öncelikle Türkiye'de SDÖ'nün önemi hakkında daha çok çalışma yapılmalı ve alanyazın daha büyük çaplı deneysel yöntemler kullanılarak SDÖ'nün etkililiğini araştırmalıdır. Bu araştırmaların çoğalması, yeterli kaynağın oluşturulması ve erişilebilir olmasını da beraberinde getirecektir. Teori kaynaklı, araştırma bulguları sonucunda költüre ve ihtiyaçlara uyarlanmış etkili SDÖ programları oluşturulmalı ve geliştirilmelidir. Bu programların uygulanmasında araştırmacıların, uygulayıcıların iş birliği büyük bir önem arz etmektedir. Program uygulamaları konusunda öğretmenlerin devam eden eğitimlerle ve takiple sürekli destek alması sağlanmalıdır. Programlarla

ilgili etkililik çalışmaları yapılması, programın geliştirilmesi ve ülke çapında uygulanabilir hale getirilmesi için SDÖ araştırmacılarının değerlendirme ve takip çalışmalarına ağırlık verilmesi gerekmektedir. Son olarak programlar Türkiye eğitim sisteminin uygulayacağı şekilde düzenlenmeli ve sunulmalıdır. Örneğin Türkiye’de uygulanan ve etkililik çalışmaları da var olan nadir programlardan biri LQYB programıdır. Uygulama sonuçlarına bakıldığında erken çocukluk döneminde çocukların SDÖ becerilerini artırmada etkili olduğu görülmektedir. LQYB ve benzeri programların yaygınlaştırılması, benzer programların farklı ihtiyaçları da içine alacak şekilde geliştirilmesi ve sayıca artırılması, araştırmacıların uygulayıcıların ve politika yapıcıların iş birliği içerisinde etkililiği kanıtlanmış programların ülke çapında okulların eğitim programlarına yerleştirilmesi çocukların faydasına olacak, eğitimlerine büyük bir katkı sağlayacaktır.

Özet

Son otuz yıldır sosyal duygusal becerilere verilen önem ve ilgi artmaktadır, bununla paralel olarak dünyada ve Türkiye’de SDÖ alanında yapılan araştırma ve uygulamalar da giderek yoğunlaşmaktadır. Bu araştırma ve uygulamaları derlemek amacıyla yazılan bu bölümde odaklanılan başlıklar şu şekildedir:

- *Dünyada uygulanan SDÖ programları ve bu programların etkililiğini yordayan çalışmalar*

Bu bölümde dünyada var olan SDÖ çalışmalarının daha çok uygulanan programların etkililiğini saptamak üzerine olduğu çıkarımına varılmıştır. Farklı ülkelerde uygulamaya geçirilen *Incredible Years*, *Promotive Alternative Thinking Strategies (PATHS)*, *I Can Problem Solve*, *Al’s Pals*, *Lions Quest Life Skills*, *Second Step*, *Responsive Classroom* ve *Tools of the Mind* programlarının etkililiği üzerine yapılan belli başlı bazı araştırmalar eklenmiş, dünyada SDÖ üzerine yapılan çalışmaların oldukça geniş kapsamlı olduğu sonucuna varılmıştır.

- *Türkiye bağlamında SDÖ alanındaki uygulamalar ve akademik çalışmalar*

Bu kısımda Türkiye’de SDÖ çalışmalarının son yıllarda önem kazandığı saptanmıştır. Türkiye’de uygulanan LQYB gibi uyar-

lanmış SDÖ programları ve farklı kurumlar tarafından uygulanan programlara değinilmiştir. Türkiye alanyazınında var olan SDÖ çalışmalarıysa, yöntemlerine göre ayrı gruplarda analiz edilmiştir. Bu yöntemsel ayırım ölçek uyarlama, ölçek geliştirme, ilişki yordama, istatistiksel modelleme, deneysel ve yarı deneysel araştırmalar şeklindedir. Özellikle istatistiksel modelleme yönteminde araştırmalar çok sınırlıdır fakat genel olarak alanyazın taramasında araştırma çeşitliliğine rastlanmamıştır. Türkiye bağlamında yapılan sınırlı araştırmalar da SDÖ alanında yapılacak her bir katkının çocuklar üzerinde olumlu etkilerini apaçık ortaya koymaktadır.

- *Türkiye ve dünya bağlamında SDÖ alanındaki değerlendirme, sonuç ve öneriler*

Türkiye örnekleri kısıtlılığından da anlaşılacağı üzere, SDÖ alanındaki araştırma ve uygulamaların yetersiz olduğu sonucuna varılmış ve çalışmaların çoğaltılması önerilmiştir. Türkiye'deki uygulamalar kısmına bakıldığında programları uygulayıcıların (öğretmenlerin) SDÖ hakkında var olan bilgi eksikliğinin program etkililiğini düşürmesine sebep olduğu görülmüştür fakat buna rağmen yapılan kısa vadeli çalışmalar dahi çocukların sosyal duygusal durumlarında olumlu etkiler göstermiştir. Bu sebeple SDÖ çalışmalarının dünya çapındaki seviyeye ulaşabilmesi açısından araştırmacılar, uygulayıcılar ve politika yapıcılarının bilgilendirme ve yaygınlaştırma anlamında iş birliği içerisinde olması büyük bir önem arz etmektedir.

Sözlük

P

Prosocial: İleri sosyal

R

Resiliency: Yılmazlık

S

Scaffolding: Vygotsky'nin bilişsel gelişim kuramında yer alan bu kavram kısaca çocuğun öğrenmesinde rehberlik etmektir. Gelişimin henüz başında olan çocuğa öğretmek için öncelikle görevi bilen kendisinden daha yetenekli bir birey tarafından tam destek sağlanır daha sonra bu destek yerini yavaş yavaş rehberlik etmeye bırakır, en son adımda ise çocuk artık öğrenmiştir ve destek almadan tamamen kendi başına görevi yerine getirebilir.

Kaynakça

Akçamete, G., ve Avcıoğlu, H. (2005). Sosyal becerileri değerlendirme ölçeğinin (7-12 yaş) geçerlik ve güvenirlik çalışması. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.

Arda, T. B., ve Ocak, S. (2012). Social competence and promoting alternative thinking strategies--PATHS preschool curriculum. Educational Sciences: Theory and Practice, 12(4), 2691-2698.

Arslan, S., ve Akın, A.. (2013). Social emotional learning scale: The study of validity and reliability. Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, (25), 23-34.

Aysan, F., ve Uzbaş, A. (2004). İlköğretim 4. Ve 5. Sınıflarda okuyan öğrencilerin sosyal becerileri ve okul uyumu ile depresyon düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.

Barnett, W. S., Jung, K., Yarosz, D. J., Thomas, J., Hornbeck, A., Stechuk, R., ve Burns, S. (2008). Educational effects of the tools of the mind curriculum: A randomized trial. Early Childhood Research Quarterly, 23(3), 299-313. doi: 10.1016/j.ecresq.2008.03.001

Bodrova, E., ve Leong, D. J. (2007). Play and early literacy: A Vygotskian approach. Play and Literacy in Early Childhood: Research from Multiple Perspectives, 185-200.

Bierman, K. L. (1988). The clinical implications of children's conceptions of social relationships. In cognitive development and child psychotherapy (pp. 247-272). Springer, Boston, MA.

Ceylan, R., ve Yiğitalp, N. (2018). Aile katılımlı ve aile katılsız sosyal beceri eğitiminin çocukların sosyal becerilerine etkisi. Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 6(6), 1119-1127. doi: 10.18506/anemon.453737

Çiftçi H. A., ve Balat, G. U. (2018). Social-emotional assessment/evaluation measure (SEAM): Turkish adaptation study for children 48-66 months1. Journal of the Faculty of Education, 19(3), 74-87. doi: 10.17679/inuefd.310000

Crean, H. F., ve Johnson, D. B. (2013). Promoting alternative thinking strategies (PATHS) and elementary school aged children's aggression: Results from a cluster randomized trial. American Journal of Community Psychology, 52(1-2), 56-72.

Diamond, A., Barnett, W. S., Thomas, J., ve Munro, S. (2007). Preschool program improves cognitive control. Science, 318(5855), 1387-1388. doi: 10.1126/science.1151148

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. doi: abs/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x

Durualp, E., ve Aral, N. (2010). Altı yaşındaki çocukların sosyal becerilerine oyuntemelli sosyal beceri eğitiminin etkisinin incelenmesi.

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 39(39), 160-172.

Esen-Aygün, H., ve Şahin-Taşkın, Ç. (2017). Sosyal-duygusal öğrenme programlarının sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin gelişimine, akademik başarı ve sınıf iklimi algısına etkisi.

Göl-Güven, M. (2016). The Lions Quest Program in Turkey: Teachers' views and classroom practices. *International Journal of Emotional Education*, 8(2), 60-69.

Göl-Güven, M. (2017). The effectiveness of the Lions Quest Program: Skills for growing on school climate, students' behaviors, perceptions of school, and conflict resolution skills. *European Early Childhood Education Research Journal*, 25(4), 575-594. doi: 10.1080/1350293X.2016.1182311

Göl-Güven, M. (2019) Lions Quest Yaşam Becerileri Programının Türkiye'deki uygulama örneği. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, (50), 254-282. doi: 10.21764/maeuefd.435175

Gözen, G., ve Cırık, İ. (2017). Dijital öykülemenin okul öncesi çocukların sosyal-duygusal davranışlarına etkisi. *İlköğretim Online*, 16(4).

Humphrey, N. (Ed.). (2013). *Social and emotional learning: A critical appraisal*. SAGE Publications Limited.

Jayanthi, M., ve Friend, M. (1992). Interpersonal problem solving: A selective literature review to guide practice. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 3(1), 39-53.

Kabakçı, Ö. F., ve Totan, T. (2013). Sosyal ve duygusal öğrenme becerilerinin çok boyutlu yaşam doyumuna ve umuda etkisi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 6(1), 40-61.

Kabasakal, Z., ve Totan, T. (2013). The effect of social and emotional learning needs on decreasing the mental symptoms in elementary school students. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42(1), 56-64.

Kyllonen, P. C. (2012, May). Measurement of 21st century skills within the common core state standards. In *Invitational Research Symposium on Technology Enhanced Assessments* (pp. 7-8).

Lanza, S. T., Rhoades, B. L., Nix, R. L., Greenberg, M. T., ve Conduct Problems Prevention Research Group. (2010). Modeling the interplay of multilevel risk factors for future academic and behavior problems: A person-centered approach. *Development and Psychopathology*, 22(2), 313-335.

Lynch, K. B., Geller, S. R., ve Schmidt, M. G. (2004). Multi-year evaluation of the effectiveness of a resilience-based prevention program for young children. *Journal of Primary Prevention*, 24(3), 335-353.

Martin, R. A. (2012). Social and emotional learning research: Intervention studies for supporting adolescents in Turkey. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 69, 1469-1476. doi: 10.1016/j.sbspro.2012.12.087

Matschek-Jauk, M., Krammer, G., ve Reicher, H. (2017). The life-skills program Lions Quest in Austrian schools: implementation and outcomes. *Health Promotion International*, 33(6), 1022-1032.

National Research Council. (2013). *Education for life and work: Developing transferable knowledge and skills in the 21st century*. National Academies Press.

Ogelman, H. G., ve Topaloğlu, Z. Ç. (2014). 4-5 yaş çocuklarının sosyal yetkinlik, saldırganlık, kaygı düzeyleri ile anne-babalarının ebeveyn özyeterliliği algısı arasındaki ilişkilerin incelenmesi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.

Pekdoğan, S. (2016). 5-6 yaş çocukların sosyal becerilerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.

Pinar, M., Mardin, N. B., ve Aktan, E. (2012). Developing effective classroom practices to promote social and emotional competence in young learners and impact a peaceful learning environment through the reflective application of evidence based programmes. International Journal of Educational Researchers, 3(2), 17-30.

Raver, C. C., Jones, S. M., Li-Grining, C. P., Metzger, M., Champion, K. M., ve Sardin, L. (2008). Improving preschool classroom processes: Preliminary findings from a randomized trial implemented in Head Start settings. Early Childhood Research Quarterly, 23(1), 10-26. doi: 10.1016/j.ecresq.2007.09.001

Saltalı, N. D., Erbay, F., Işık, E., ve İmir, H. M. (2018). Turkish validation of social emotional well-being and resilience scale (PERIK). International Electronic Journal of Elementary Education, 10(5), 525-533.

Şahin, D., Karabay, Ş. O., ve Demir, T. (5). 5 yaş çocuklarının sosyal duygusal uyumları ile ebeveynlerinin tutumları arasındaki ilişki. Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi, 1(2), 1-14.

Totan, T. (2011). Problem çözme becerileri eğitim programının ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin sosyal duygusal öğrenme becerileri üzerine etkisi (Doctoral dissertation, DEÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü).

Türnüklü, A. (2004). Okullarda sosyal ve duygusal öğrenme. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi, 10(1), 136-152.

Uşaklı, H. (2017). Sosyal duygusal öğrenme nedir neden önemlidir (insan ilişkilerinde beş duygu alanı). Sinop Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 1(2), 1-16.

Uysal, H., ve Akman, B. (2016). Sosyal yetkinlik ve davranış değerlendirme ölçeği'nin Türkçe'ye uyarılama çalışması. Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 5(2), 419-446.

Uysal, A., ve Balkan, İ. K. (2015). Sosyal beceri eğitimi alan ve almayan okul öncesi çocukların, sosyal beceri ve benlik kavramı düzeyleri açısından karşılaştırılması. Psikoloji Çalışmaları/Studies in Psychology, 35(1), 27-56.

Weissberg, R. P., Durlak, J. A., Domitrovich, C. E., ve Gullotta, T. P. (2015). Social and emotional learning: Past, present, and future.

Wilson, S. J., ve Farran, D. C. (2012). Experimental Evaluation of the Tools of the Mind Preschool Curriculum. Society for Research on Educational Effectiveness.

Yüksel, M., Okan, N., Eminoğlu, Z., ve Akça-Koca, D. (2019). The mediating role of self-efficacy and hope on primary school students' social-emotional learning and primary mental abilities. Universal Journal of Educational Research, 7(3), 729-738.

Bölüm 12

Bilinçli Farkındalık ve SDÖ

Hatice Kılavuz Doğan

Giriş

Günümüz insanının muhtemelen en önemli sorunlarından biri hiçbir şeye zaman bulamamasıdır. Herkes çok yoğun. Özellikle büyük şehirlerde bir arkadaşla oturup kahve içebilmek, buna zaman ayırabilmek bir mucize haline geldi. Öte yandan hepimiz teknolojiye gittikçe daha çok bağımlı olup, duygularımızla, zihnimizle ve bedenimizle olan bağımızdan gittikçe koptuk. Aslında tam da bu ihtiyaçtan olsa gerek ki, yoga, meditasyon ve bilinçli farkındalık gibi bizi kendimizle olan bağımıza geri döndürebilecek olan egzersizler gittikçe yaygınlaşıyor. Doğa ve doğal olanla, duyular, duygular, beden ve zihnin tekrar birleşmesi için bin yıllar öncesine dayanan pratikler, özellikle, gelişmiş toplumlarda keşfediliyor. Akademi de uygulamayı takiben araştırmalara başlıyor.

Bilinçli farkındalık, son yıllarda hem uygulamalı hem de akademik alanda dikkat çeken bir kavramdır. Bilinçli farkındalık, “şimdiki anda gerçekleşenlere özel bir niyetle, yargılamadan dikkatini vermek” olarak tanımlanmaktadır (Kabat-Zinn, 2003, s.145). Yakın zamanda yayınlanan bir CASEL raporunda, bilinçli farkındalığın adı büyük SDÖ şemsiyesi altındaki kavramlardan

biri olarak geçmiştir (Dusenbury ve Weissberg, 2018). Kabat-Zinn tarafından geliştirilen ve dünyada kullanımı giderek artan sekiz haftalık Farkındalık Temelli Stres Azaltma programında bilinçli farkındalık, basit yoga hareketleri (asanalar), beden tarama meditasyonları, nefes meditasyonu ve bilinçli yeme meditasyonlarından oluşmaktadır (Santorelli ve diğ., 2017). Araştırmalar, farkındalık temelli müdahalelerin, yetişkinlerin psikolojik esenliği ve yaşam doyumu için yararlı olduğunu kanıtlamıştır (Maloney, 2016). Bunun yanında, CASEL uzmanları tarafından SDÖ programlarına uygunlukları açısından değerlendirilen, Amerika Birleşik Devletleri'nde (ABD) farklı yaş grupları için geliştirilmiş birçok bilinçli farkındalık eğitim programı vardır (CASEL, 2013). Okullarda yapılan bilinçli farkındalık odaklı müdahale programları ile ilgili uygulama ve araştırmalar da giderek artmaktadır (Zenner ve diğ., 2014). Örneğin, farkındalık temelli *Kindness Curriculum* (KC) (İyilik Eğitim Programı) bir devlet okulundaki öğrencilerin sosyal davranışlarına ve öz düzenleme becerilerine olan etkilerini inceleyen bir çalışmada, programa katılan çocukların sosyal yeterlilikte daha fazla ilerleme gösterdiği görülmüştür (Flook ve diğ., 2015). Yine başka bir araştırmada öğrenciler için elde edilen sonuçların ruhsal sağlıktan öğrencilerin esenliğine, daha iyi bir ruh hali, daha yüksek öz saygı, öz düzenleme ve olumlu davranış ile yüksek akademik başarıya kadar geniş bir yelpazede ümit vaat ettiği belirtilmiştir (Weare, 2013). Öyle görünüyor ki, bilinçli farkındalık, SDÖ becerilerinin gelişimine yönelik tutumlara ulaşmak için kullanılan araçlardan biri olabilir. Türkiye'de son yıllarda birkaç özel okulun bilinçli farkındalığa yönelik uygulamalar yaptığı ve sınırlı sayıda araştırmanın yapıldığı bilinmektedir. Bu bölümde, erken çocuklukta bilinçli farkındalık uygulamalarının SDÖ becerilerine katkısı incelenmektedir.

Bilinçli farkındalığın kısa tarihçesi

Budizm-klasik bilinçli farkındalık

Klasik bilinçli farkındalık Uzak Doğu dinlerinden hem Hinduizm hem de Budizm’de kullanıldığı düşünülmekte olup günümüzde daha çok Budizm ile ilişkilendirilmektedir. Zira bilinçli farkındalık egzersizleri Budizm, takipçilerinin nihai hedefi olan “aydınlanma” için ilk adım sayılır. Budizm, milattan önce 400-500 yılları arasında Siddhartha Gautama (Buddha) tarafından kurulmuş bir düşünce sistemidir. Gautama’nın bugün Hindistan-Nepal olarak bilinen bölgede doğup büyüdüğü sanılmaktadır. Bu da kendisinin yetişmesinde Hinduizmin etkili olduğunu düşündürmektedir. Hinduizm ile Budizm birçok alanda benzerlikler göstermekle birlikte Budizm, takipçilerine en temelde, kâinatın düzeniyle uyum içinde yaşamayı öğütler (Görsel 1).



Görsel 1. Doğayı gözlemleyen ayı ailesi (Shutterstock)

Batıya gelişi - modern bilinçli farkındalık

Bilinçli farkındalığın Batı dünyasına gelişi genellikle Kabat-Zinn isimli bilim insanıyla ilişkilendirilir. Akademide en çok kabul edilen bilinçli farkındalık tanımı da Kabat-Zinn'in tanımıdır. Kendisi bir tıp profesörüdür ve Massachusetts Teknoloji Enstitüsü (MIT) Tıp Fakóltesi'nde Stres Azaltma Kliniđi ile Tıp, Sağlık ve Toplumda Bilinçli Farkındalık Merkezi'nin kurucusudur. Kabat-Zinn henüz MIT üniversitesinde öğrenci iken Budizm felsefesi ile ilgileniyordu. Thich Nhat Hanh gibi önemli bazı Budist öğretmenlerden bilinçli farkındalık öğrendi. Doktorasını MIT moleküler biyoloji bölümünden aldıktan sonra, 1979 yılında MIT Tıp Fakóltesi'ndeki Stres Azaltma Kliniđi'ni kurup, Budizm öğretilerini kullanarak, bugün Batı dünyasının tıp, psikolojik terapi ve eğitim alanlarında kullandığı tekniklerin temeli olan Farkındalık Temelli Stres Azaltma (FTSA) programını oluşturdu. Kabat-Zinn'in daha sonraları, bilinçli farkındalığın Budizm ile bağlantısını koparıp onu bilimsel bir zemine oturtması, bilinçli farkındalığın yayılmasında önemli rol oynadı.

Bilinçli farkındalığın eğitimde kullanılması dünya çapında yaygınlaşırken, buradaki hedeflerin, odaklanma, dikkati yoğunlaştırma, duygu düzenleme ve sosyal becerileri kazandırma olduğu görölmektedir. Jennings, Lantieri ve Roeser (2012) iyi bir bilinçli farkındalık programının üç ana kriteri olduğunu iddia eder:

1. Kasıtlı olarak seçilmiş bir nesneye tek noktadan konsantrasyon (örneğin, nefes, sesler, fiziksel hareket) zihni ve bedeni odaklanma, susturma ve sakinleştirme yeteneğini teşvik eder,
2. Zihinde, bedende veya kişinin çevresinde ortaya çıkan her şeyin açık ve alıcı farkındalığı, duysal ve zihinsel fenomenler hakkında iç görü ve netlik kazanma yeteneğini teşvik eder,
3. Kendini ve başkalarını önemseme ifadelerini içeren belirli düşünce ve duygulara odaklanan dikkati, duygudaşlığı ve şefkati teşvik eder.

Bilinçli farkındalığın mekanizmaları nasıl işler?

Günümüzde bilinçli farkındalık deyince akla çoğunlukla “anda olma”, “anda kalma”, “anı yaşama” gibi kavramlar gelebilir. Oysa bilinçli farkındalık bunları kapsamakla beraber, sadece bu kavramlardan oluşmaz. Bishop ve arkadaşları (2004) bilinçli farkındalığın iki ana mekanizma halinde işlediğinden bahseder: (1) özel bir dikkat ve (2) o anki deneyime yargısız bir farkındalık.

Dikkatimiz bazen bir maymuna benzer. Daldan dala atlayan, dur durak bilmeyen bir maymun. Bilinçli farkındalık çalışmalarında, dikkati âna getirmek için en çok kullanılan araç nefesimizdir. Nefes adeta bir çapa göreviyle dikkatimizi olduğumuz âna getirir. Peki âna geldikten sonra ne olur? İşte birçok kişinin zorlandığı nokta da burasıdır. Bu noktada önemli olan şey, o andaki deneyimimiz her ne ise onu yargılamadan “kabul etmektir”. O anki deneyim içsel veya dışsal bir şey olabilir. Yediğiniz yemeğin tadı, arkadaşınızın anlattıkları, üzgün veya sinirli olduğunuz anlar gibi. Örneğin arkadaşınız bir şey anlatırken onu dinliyorsunuz. Peki dinlerken içinde neler oluyor? Dinliyor-muş gibi görünüyorsunuz ama aklınız bambaşka yerlerde mi? ya da dikkatinizi onun konuşmasına değil, vereceğiniz yanıtı mı odaklıyorsunuz? Anlattıklarıyla ilgili onu yargılıyor musunuz? Anlattıklarını kendi yaptıklarınızla kıyaslıyor ve kendinizi de yargılamaya başlıyor musunuz? Yargılarımız bazen sesli bazen de sessizce içimizde gerçekleşir. İşte bilinçli farkındalığın âna gelmekten sonraki en önemli kısmı burası, o an yaşanan deneyimi yargılamadan kabul etmek. Bu içten başlayan dönüşüm, SDÖ becerilerinin öğrenilip kalıcı olabilmesi için de çok destekleyici bir unsur olarak karşımıza çıkar.

Bilinçli farkındalıkla ilgili bir diğer önemli konu ise süreklilik. Yani bilinçli farkındalığı günlük hayatınızın bir parçası haline getirmek. Bu, bilinçli farkındalığı özellikle zorlayıcı durumlarda kullanmanız için de çok gerekli bir tutum. Şöyle ki, günlük hayatta bilinçli farkındalık kullanımını, o anı daha keyifle geçirmenizi sağlayan bir araç olmasının yanında, zor zamanlarınız için birer tatbikat olarak da düşünebilirsiniz. Nasıl ki deprem öncesinde ne kadar çok tatbikat yapılırsa deprem sırasında

ona uygun davranma ihtimali o kadar artar, bilinçli farkındalığı da günlük hayatınızda ne kadar çok kullanırsanız, zorlayıcı duygular yaşadığınız zamanlarda onu hatırlayıp uygulama ihtimaliniz o kadar yüksek olur.

Dünyada bilinçli farkındalık ve erken çocukluk alanında uygulamaları

Avrupa

İngiltere, bilinçli farkındalık konusuna Avrupa’da en yüksek düzeyde önem veren ülkelerin başında gelmektedir. Zira 2019 yılının Şubat ayında, Çocukların Ruhsal Sağlığı haftasında İngiltere Hükümeti, ilkokuldan itibaren bilinçli farkındalık ve diğer bazı ruh sağlığı programlarını zorunlu kılmıştır. İngiltere Eğitim Bakanı bu gelişmeyi “bu basit ve pratik tavsiyeler gençlere stresle baş etmekte nasıl yardımcı olabilir, bunu anlayacağız” sözleriyle duyurdu (UK, 2019). Sadece uygulamada değil, araştırma alanında da İngiltere Hükümeti bu konuyu oldukça ciddiye almaktadır. Öyle ki, hükümet bunun için Anna Freud Çocuk ve Aile Ulusal Merkezi ile iş birliği halinde uzun süreli bir araştırma planlandı. Bu kapsamda ülke çapında üç yüz yetmiş ortaokulda uygulanacak bilinçli farkındalık egzersizlerinin gençlerin ruhsal sağlığını gerçekte nasıl etkilediğinin inceleneceği duyuruldu. Bu araştırma için hükümet 5 binden fazla öğretmene bilinçli farkındalık eğitimi verdi. Benzer bir şekilde, Oxford, Cambridge ve Londra Kolej Üniversitelerinin iş birliği ile yürütülen “Ergenliğimde Dayanıklılığım” araştırmasında da bilinçli farkındalık temelli müdahale programlarının gençlerin duygusal dayanıklılığı ve iyi olma hallerine katkısı beş yıl süreyle incelenmektedir. Duygusal dayanıklılık, bu alanın öncülerinden Ann Masten tarafından “Bir sistemin; kendisinin işlevini, uygulanabilirliğini veya gelişimini tehdit eden önemli zorluklara başarılı bir şekilde uyum sağlama kapasitesi” (Masten, 2018, p.16) olarak tanımlanmıştır.

Diğer Avrupa ülkelerinin bu konuyu şu an için biraz daha geriden takip ettiği söylenebilir. Örneğin Almanya’da okullarda

uygulanmak üzere yazılmış birkaç bilinçli farkındalık programı ve bunların etkilerini araştıran bazı araştırmalar mevcuttur (örn. Luong ve diğ., 2019). Almanca adı AISCHU® – “Achtsamkeit in der Schule” olan “Okullarda Bilinçli Farkındalık Programı” bunlardan biridir. Hollanda’da ise terapist ve eğitimci Eline Snel tarafından geliştirilen “Eğitimde Bilinçli Farkındalık” beş-on dokuz yaş arası çocuk ve gençlere hitap etmektedir. Eline Snel ve ekibi bu yöntemle Hollanda, Belçika, Fransa, İspanya, Güney Amerika ve Hong Kong’un yanı sıra Türkiye’de de “Bir Kurbağa Gibi Sakin ve Dikkatli” programının (beş-on iki yaş) eğitimci eğitimlerini vermiştir (Görsel 2). Eline Snel, Hollanda Nijmegen’de bulunan Radboud Üniversitesi ile iş birliği halinde bilinçli farkındalık yönteminin araştırılmasına da destek olmaktadır. Bu programlar dışında, hemen bütün Avrupa ülkelerinde birçok bağımsız kurum ve kuruluş tarafından öğretmenlere yönelik bilinçli farkındalık kursları bulunmaktadır. Öğretmenler kendi inisiyatifleriyle bu kurslara katılıp, bilinçli farkındalığı kendi sınıflarına taşıyabilmektedir.



Görsel 2. Bir kurbağa gibi sakın ve dikkatli (Yayıncı izniyle kullanılmıştır.)

Uzak Doğu

Hindistan, tarihi olarak bilinçli farkındalık meditasyonunun

ortaya çıktığı yer olarak kabul edilir. Belki de ülkedeki büyük yoksulluğun eğitime de yansımasıyla alakalı olarak, bilinçli farkındalık okullara resmi olarak yeni yeni girmeye başlamıştır. Delhi eyaletinin yerel yönetimi, 2018 Temmuz ayında dini lider Dalai Lama ile “Happiness” (Mutluluk) eğitim programının uygulamasını başlatmıştır. Bu programda erken çocukluk döneminden on dört yaşına kadar olan öğrencilere bilinçli farkındalık, yoga egzersizleri, hikaye anlatma, kendini ifade etme ve ilişkilerini geliştirmeye yönelik uygulamalar yaptırılmaktadır. Yönetim, bu hamleyle çocukların esenliğini ve dolaylı olarak da okul başarılarını desteklemeyi hedeflemektedir (Gray, 2018). Çin ve Avustralya’da ise bireysel olarak eğitim alan öğretmenler olmakla birlikte, okullarda sistemli bir bilinçli farkındalık uygulaması henüz yoktur.

Amerika Birleşik Devletleri (ABD)

ABD sayıca en fazla bilinçli farkındalık programına sahip olan ülkelerden biridir. *Kindness Curriculum* (KC) (İyilik Eğitim Programı), *Peace Curriculum* (Barış Programı), *MindUp Curriculum* (MU) (Düşün Programı), *Calm Classroom* (Sakin Sınıf) ve *Mindful Schools* (Bilinçli Okullar) programları bu programlardan bazılarıdır. Giriş bölümünde bahsedildiği üzere, ABD’de bulunan CASEL organizasyonu, en son 2013 yılında yayınlanan erken çocukluk ve ilköğretim SDÖ programlarının yer aldığı raporunda, bir bilinçli farkındalık programı olan MU’yu tablo 1’de yer alan özelliklere göre değerlendirmiştir. MU programı özelliklerinin yer aldığı tabloya göre (Tablo 1), program üç yaştan sekizinci sınıfa kadar olan dönemi kapsamaktadır. Bu yaş grupları için yıl boyunca ortalama on beş bilinçli farkındalık dersi yapılmaktadır. Ayrıca bu program, SDÖ beceri eğitimini de desteklemekte ve çocuklara bu becerileri deneyimlemeleri için yeterli fırsat sunmaktadır. Yine tablodan anlaşıldığı üzere, programın sınıf içi etkinlik ve kullanım alanında yeterli olduğu görülürken, okul ve aile ortamı ile toplumsal alanlarla ilgili daha zayıf kaldığı rapor edilmiştir. Bununla birlikte, programın kendine ait takip ve öğrenci davranışlarını ölçme araçları bulunmaktadır (CASEL, 2013).

Tablo 1. MU program özellikleri

 çok az	 orta	 çok iyi	√ var
Kapsanan yaş grupları			Kreşten 8.sınıfa
Kapsanan sınıflar			Kreş-2.sınıf, 3-5 sınıf- 6-8 sınıf
Yıl başına ortalama ders sayısı			Her kapsanan yaş grubunda 15 ders
SDÖ öğretiminde sınıf yaklaşımı			Beceri eğitimi
SDÖ becerilerini kullanma fırsatları		●	
Sınıf çapında bağlam		●	
Okul çapında bağlam		○	
Aile bağlamı		○	
Toplum bağlamı		○	
Uygulamayı takip araçları		√	

Erickson Enstitüsü'nde Dr. Amanda Moreno ise, hükümetten aldığı destekle devam eden uzun süreli çalışmasında bilinçli farkındalığın SDÖ ve akademik başarıya etkisini araştırmaktadır. Araştırmanın ilk akademik yayınında bilinçli farkındalığın mekanizmaları tartışmakta ve projenin lideri Dr. Moreno (2017) bilinçli farkındalığın, SDÖ'nün daha yüksek zihinsel beceri gerektiren "dışarıdan içeriye" yönteminin aksine, "içeriden dışarıya" bir yöntem kullanmasının özellikle çocuklar gibi zihinsel yetenekleri gelişmekte olan bireyler için anahtar öneme sahip olduğunu vurgulamaktadır. SDÖ ve bilinçli farkındalık çalışmalarıyla tanınan başka bir araştırmacı Linda Lantieri ve arkadaşları (2016) ise, bilinçli farkındalığın SDÖ programlarına entegre edilmesinin SDÖ açısından büyük bir zenginlik olacağını savunmaktadır. Aynı şekilde Weare, çalışmasında (2014) bilinçli farkındalığın SDÖ'nün etkisini daha da arttırma potansiyeli ol-

duğuna değinmektedir.

Yukarıda bahsedilen uzun dönemli araştırma programı hari-cinde de, ABD’de bilinçli farkındalıkla ilgili araştırmaların sayısı hem içerik hem de yöntem bakımından günden güne artmaktadır. Örneğin, Zenner ve arkadaşlarının (2014) yaptığı bir meta analiz çalışmasında okulda uygulanan bilinçli farkındalık programla-rının zihinsel becerileri ve strese dayanıklılığı arttırdığı gösteril-miştir. Uygulamada ise Weare (2014), çocuklar için geliştirilen bilinçli farkındalık programlarının temelde yetişkinlerinkiyile benzer temelleri olduğunu iddia etmiştir. Benzer şekilde, Meik-lejohn ve arkadaşları da (2012) K12 bilinçli farkındalık program-larının, FTSA ve Farkındalık Temelli Bilişsel Terapi (FTBT) gibi programlardan temellendiğini ifade etmiştir. Buna paralel ola-rak, bu yaş grubu öğrenciler için geliştirilen bilinçli farkındalık programlarının dikkati, duygu düzenlemesini ve sosyal beceri-leri desteklemesi amacıyla, gelişimsel olarak uygun zihin-beden egzersizlerden oluştuğu gözlemlenmektedir.

Bilinçli farkındalığının SDÖ becerileri açısından değ-erlendirilmesi

Sosyal Duygusal Öğrenme ve bilinçli farkındalık iki yükselen trend olmakla birlikte, biri veya diğeri şeklinde bir seçim yap-mak, birbirlerinin yerlerine geçebileceklerini düşünmek tavsiye edilmemektedir. SDÖ’nün dışarıdan içeriye, bilinçli farkındalı-ğın ise içeriden dışarıya işleyen mekanizması bunun en güzel göstergelerinden biridir. Aslında, bu kavramlar ve kavramlar-dan yola çıkılarak oluşturulan programların birbirlerini tamamladıkları söylenebilir. Örneğin, özellikle ABD’de, bilinçli far-kındalık eğitim programlarının, SDÖ programları içine entegre edildiği gözlemlenmektedir. CASEL de 2013 yılındaki program değerlendirme raporunda Mind-Up (MU) bilinçli farkındalık programı SDÖ programlarında kullanılması açısından incelemiştir. SDÖ araştırmalarının önde gelen isimlerinden Maurice J. Elias, bir yazısında bilinçli farkındalık programlarının kapsamlı SDÖ programlarının yerini tutmayacağını, ancak onlar içinde kullanabileceğini savunmuştur (Elias, 2018). Bilinçli farkındalı-

ğın, SDÖ'nün beş temel becerisi açısından değerlendirmesi şu şekilde yapılabilir:

Öz farkındalık: Bilindiği üzere öz farkındalık, kişinin kendi duygu ve düşüncelerinin farkında olmasını ve güçlü ve zayıf yönlerini bilmesini içerir. Benzer şekilde, bilinçli farkındalık egzersizleri de aslında “ben kimim” sorusuna yanıt aramaktadır (Lawlor, 2016). Bilinçli farkındalık, öğrencilerin öz farkındalık, dikkati toplama ve öz-şefkat becerilerinin gelişmesine destek olur.

Örnek bilinçli farkındalık uygulaması: İyi yönlerimin farkındayım

Rahat bir yerde oturun. Birkaç derin nefes alın, verin. Sonra normal nefesinize devam edin. Sizi siz yapan iyi yönlerinizden birini düşünün. “Gayet nazik biriyim.”, “Yaşlılara yardım etmeyi severim.”, “Resim yapmaktan hoşlanırım.” gibi. Şimdi bunlardan bir tanesine odaklanın, örneğin, nazik olmaya. Kendinizi bunu yaparken hayal edin. Sabah kahvaltıyı hazırlarken ailenize yardım etmiş olabilir, okulda öğretmeninizi dikkatle dinlemiş ve evden getirdiğiniz oyuncağı arkadaşınızla güzelce paylaşmış olabilirsiniz. (Bu şekilde birkaç davranışa daha odaklanılabilir.)

Yansıma Soruları: Kendinizi böyle hayal etmek nasıl hissettirdi? Bu hisler varken vücudunuzda ne hissettiniz? Kendinizle ilgili güzel şeyleri kendinize hatırlatmanız neden önemli sizce? Bunları daha sık hatırlamak için ne yapabilirsiniz?

Öz yönetim: Öz yönetim; duygu düzenleme, stresi yönetme, hedef koyup ona uygun planlama yapabilme becerilerini kapsar. Bilinçli farkındalığı kullanan insanlar davranışları konusunda tepkisellik yerine daha yansıtıcı olabilir. Yine Lawlor’a (2016) göre bilinçli farkındalık, çocukların uzun süreli planlarını akıllarında tutmalarına ve hedeflerini takip etmelerinde yardımcı olur.

Örnek bilinçli farkındalık uygulaması: Stresimi uçurabilirim
Rahat bir yerde oturun. Birkaç derin nefes alın, verin. Sonra

normal nefesinize devam edin. Bu sırada aklınıza türlü düşünceler geliyor olabilir. Bazı düşünceler güçlü duygularla birlikte gelir. Örneğin; korku, üzüntü, kızgınlık ya da endişe. Bu duyguyu vücudunuzun en çok neresinde hissettiğinizi fark edin; karnınızda, omuzlarda, göğüste, kolda ya da başka bir yerde olabilir. Şimdi, elinizde ipe bağlı bir balon olduğunu hayal edin. Derin bir nefes alın ve hissettiğiniz güçlü duyguyu bu balonun içine üfleyin. Balonu böylece şişirin ve kafanızın üzerinde havada sallandığını hayal edin. Güçlü duygularımız olduğunda onları fark edip biraz onlarla kalmak, sonra onları göndermemiz konusunda işimizi kolaylaştırabilir. Balonunuza son bir kez bakın... sonra bırakın ipini uçup gitsin. Şimdi güçlü duygunuz giderken vücudunuzun nasıl hissettiğine dikkat edin.

Yansıma Soruları: Güçlü duygunuzu çağırırken ne hissettiniz? Güçlü duyguları balona yerleştirmenin neden yararlı olabileceğini düşünüyorsunuz? Güçlü duygular hissettiğiniz hangi durumlarda böyle hayali bir balon kullanmak stresinizi azaltmanıza yardımcı olabilir?

Sosyal farkındalık: Sosyal farkındalık; olay ve durumlara farklı perspektiflerden bakabilmeyi, duygudaşlığı ve sosyal kurallara saygı duymayı kapsar. Bilinçli farkındalık; zor bir duruma karşı karşıya kaldıklarında duygusal sıkıntı yaşamaları yerine, duygularını düzenlemelerine yardımcı olarak öğrencilerin duygudaşlık becerilerini geliştirir. Bu da onların diğer insanların acılarını anlamada ve uygun şekilde cevap vermelerinde etkili olur.

Örnek bilinçli farkındalık uygulaması: Duygudaşlık kurabilirim

Rahat bir yerde oturun. Birkaç derin nefes alın, verin. Sonra normal nefesinize devam edin. Arkadaşlarınızla tercihen gün sonunda geniş bir çember halinde oturun. Sırayla kalkıp rastgele bir arkadaşınızın yanına oturun ve onun ağzından gününüzün nasıl geçtiğine dair üç cümle kurun.

Yansıma Soruları: Arkadaşınızın yerine geçtiğinizde ne hissettiniz? Arkadaşınızın ağzından böyle bir değerlendirme yapmanın neden yararlı olabileceğini düşünüyorsunuz? Sizce bu

çalışmayı zihninizde hangi durumlarda tekrar edebilirsiniz?

İlişki becerileri: İlişki becerileri; olumlu ilişkiler kurma ve sürdürme, takımla uyum halinde çalışabilme ve sorunları yapıcı bir şekilde çözme becerileridir. Bilinçli farkındalık, dikkatli bir şekilde dinlemeyi ve şefkati arttırır. Böylece, çocukların kendilerine meydan okuyan biriyle SDÖ'nün kazan-kazan çözümlü uygulamalarını kullandıklarında, bunu daha şefkatli bir tavırla yapmalarını sağlar.

Örnek bilinçli farkındalık uygulaması: Yargılama-anla

Rahat bir yerde oturun. Birkaç derin nefes alın, verin. Sonra normal nefesinize devam edin. Grubunuzda pek tanımadığınız biriyle eşleşin. Birbirinizi tanımak/anlamak için önceden hazırladığınız beş soruyu sorun. Sonrasında grubun kalanına arkadaşınızı tanıttın.

Yansıma Soruları: Tanımadığın kişiyle eşleşmek sizi nasıl hissettirdi? Böyle bir sohbetin neden faydalı olabileceğini düşünüyorsunuz? Bu çalışmayı başka hangi durumlarda kullanabilirsiniz?

Sorumlu karar verme: Sorumlu karar verme, kişinin hem kendi değerlerine hem de toplumsal ahlaki kurallara ve etik değerlere göre karar verebilmesi demektir. Bilinçli farkındalık, zihinsel esnekliği ve yaratıcılığı arttırır; bu da öğrencilere, zorlu durumlar için daha geniş bir yelpaze sunar (Lantieri ve Zakrzewski, 2015).

Örnek bilinçli farkındalık uygulaması:

Rahat bir yerde oturun. Birkaç derin nefes alın, verin. Sonra normal nefesinize devam edin. Var olan bir sorununuzu düşünün, onu "küçük", "orta" veya "büyük" olarak ölçeklendirin. Bu sorunla ilgili ne hissettiğinizi ve bu hissin bedeninizde nereye yansıdığını fark edin. Peki bu sorunla ilgili hedefiniz ne? Şimdi olası birkaç çözüm bulun ve her biri için kendinize şu soruları sorun: Bu seçenek herhangi birine zarar verir mi? Bana zarar verir mi? Bu seçenek hedefime ulaşmamda bana yardımcı olur mu?

En uygun seçeneği uygulamaya koyun.

Türkiye’de bilinçli farkındalık çalışmaları

Ülkemizde de dünyadaki gelişmelere paralel olarak bilinçli farkındalık alanında araştırmaların sayısı giderek artmaktadır. Bu alanında yapılmış ilk araştırmalar genellikle spor, iş yaşamı ve psikiyatri alanlarında yetişkin örneklemeleri ile olmuştur (Gündoğan, Saltukoğlu ve Astar, 2020; Terzioğlu, Yıldız ve Çakır, 2020; Turgut ve Kalafatoğlu 2017). Eğitim alanında ve daha küçük yaş gruplarıyla ise bazı lisansüstü tez çalışmaları mevcuttur.

Bilinçli farkındalığın psikiyatride kullanımı çalışmalarında genellikle FTSA eğitiminin ve FTBT’nin ergen ve yetişkinler üzerindeki etkileri incelenmiştir. Örneğin, Kısmetoğlu (2019) çalışmasında, ergen bireylerin bilinçli farkındalık seviyeleri ile duygu düzenleme ve kaygı seviyeleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Bilinçli farkındalığı yüksek olan ergenlerin duygu düzenlemelerinin daha iyi ve kaygı seviyelerinin daha düşük olduğu bulgular arasındadır. Benzer şekilde, Şehidoğlu (2014) on beş-on yedi yaş ergen bireylerle yaptığı çalışmada bilinçli farkındalık ile sorunlu internet kullanımı arasında olumsuz yönde bir ilişki olduğunu görmüştür. Dahası, Aktepe ve Tolan’ın (2020) belirttiği üzere, bilinçli farkındalık uygulamaları farklı bağımlılık türlerini azaltmada etkili bir araç olarak son yıllarda öne çıkmaktadır. Ayrıca, ülkemizde bilinçli farkındalığın sosyal fobi ile ilişkisini inceleyen birkaç araştırma da bulunmaktadır. Örneğin Durusoy (2019), bilinçli farkındalık seviyesi yüksek olan yetişkinlerin sosyal kaygılarının daha düşük olduğunu bulmuştur. Bir başka çalışmada ise Tuncer (2017), bilinçli farkındalık çalışmalarının üniversite öğrencilerinin kaygı seviyelerini düşürüp yaşam doyumlarını arttırabileceğini önermiştir (Tuncer, 2017).

Eğitim alanındaki araştırmalara bakıldığında ise Bıyıklı, Işık ve Doğan’ın (2020) 2014-2016 yıllarını kapsayan araştırmaları dikkat çekicidir. Araştırmacılar, bu çalışmada bilinçli farkındalık ve dikkat eğitimi çalışmalarının ilkokul dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin dikkat gelişimlerine etkisini incelemiştir. Bu

çalışmaya göre, bilinçli farkındalık ve dikkat eğitimi alan öğrencilerin dikkat düzeylerinin arttığı sonucuna ulaşmıştır. Benzer şekilde, Çollak (2018) tarafından yapılan araştırmada da sekiz haftalık bilinçli farkındalık programı sonunda erken yaş çocuklarının dikkatli, sakin ve öz denetimli olma ile kendini kabul ve sevmeye ve başkalarına yardımseverlik konularında ilerleme gösterdikleri gözlemlenmiştir. Erken çocukluk eğitimi alanında yapılmış nitel bir araştırmada ise bilinçli farkındalığı üç yıl süresince kendi sınıfında uygulayan bir anaokulu öğretmeni, bu uygulamanın çocukların dikkat sürelerini arttırma ve odaklanmalarını sağlamanın yanında onların SDÖ becerilerini desteklemeye birlikte sınıf iklimine olumlu katkıları olduğunu belirtmiştir (Doğan, 2021).

Bilinçli farkındalığın eğitimde kullanılması konusu ise Türkiye’de oldukça geriden takip edilmektedir. Bu kitabın yazıldığı sırada, ülkemizde henüz birkaç özel okulun ilk, orta veya lise bölümlerinde rehberlik birimleri tarafından ve bir özel okulun anaokulu ve ilkokulunda sınıf öğretmenleri tarafından düzenli ve bilinçli farkındalık uygulamaları olduğu görülmüştür.

Öneriler

Bilinçli farkındalığın hem tek başına hem de SDÖ kapsamında kullanımı yeni ve hızla gelişen bir alan olduğundan, uygulamaya destek veren akademik çalışmaların çoğalması önerilmektedir. Araştırmalarla desteklenen bu alan, farklı yaş gruplarına hitap edecek şekilde uygulama örnekleri oluşturulmasına katkı sunabilir. Alanda kullanılan eğitim programlarının içerik, kapsam ve teknikleri bakımından herhangi bir standardizasyonun bulunmadığı söylenebilir. Aksine, ülkeden ülkeye hatta okuldan okula birçok farklılık bulunmaktadır. Bu farklılıklar, özellikle uygulamada öne çıkmaktadır. Örneğin, bazı programlar günde kırk beş dakika uygulanırken, bazıları sadece beş dakika yapılmaktadır. Oysaki; içerik, kapsam ve teknik standardizasyonun sağlanması yapılacak bilimsel araştırmalar ve ölçme-değerlendirme çalışmaları için gereklidir. Ancak tabii ki her okulun ve sınıfın kendine özgü bir iklimi vardır ve uygulamalarda buna bağlı olarak farklılıklar olacaktır. Önemli olan uygulamalardaki

çeşitliliğin kayıt altına alınmasıdır. Böylece programın kullanıma uygunluğu, sürdürülebilirliği ve etkinliği takip edilebilir. Bu çalışmaların teorik temellerinin sağlam olması için farklı gruplardan paydaşların (örneğin üniversiteler, STK'lar, Milli Eğitim Bakanlığı, okullar gibi) iş birliği ile farklı ihtiyaçlara hitap eden çalışmaları yürütmeleri öncelikli olmalıdır. Bu araştırmalarla, SDÖ müfredatı içinde bilinçli farkındalığın haftada kaç gün, ne kadar süreyle ve kim tarafından (sınıf öğretmeni veya rehber danışman) yapılması gerektiği farklı yaş grupları için belirlenmelidir. Bunun yanında, İngiltere ve Hindistan gibi bilinçli farkındalığı ülke çapında geniş kitlelerle uygulamaya başlanmış ülkeler yakından takip edilerek, uygulamanın artıları ve eksileri tespit edilebilir. Bu şekilde Türkiye'deki uygulamalar için öneriler getirilebilir ancak her ülkenin kendine özgü olduğu da unutulmamalıdır. Buradaki önemli nokta, hem bilinçli farkındalığın kültüre özgü farklılıklar içerebileceğinin hem de eğitim programları ve okullardaki farklı gereksinimlerin olabileceğinin düşünülmesidir. Başlangıç olarak pilot bölgelerden seçilen okullarda SDÖ ve bilinçli farkındalık programları uygulanmalı ve ihtiyaca göre düzenleme yapılmalı, öğretmenler, öğrenciler, okul idareleri ve ailelerin dönüt ve destekleriyle programlar daha etkili hale getirilmelidir.

SDÖ ve bilinçli farkındalık uygulamalarında bir başka farklılık da, bilinçli farkındalık uygulayan okulların bunu SDÖ ile ilişkilendirme derecesidir. Bazı okullar bilinçli farkındalığı tek başına bir yöntem olarak kullanırken; bazılarının ise SDÖ becerileriyle ilişkilendirerek, onları desteklemek niyetiyle bu programları uyguladığı görülmektedir. Daha önce de değinildiği gibi bilinçli farkındalık bir anlayış/tutum veya bir yöntem olarak kullanılabilir, SDÖ programlarının yerine geçemez (Elias, 2018). Ve fakat bilinçli farkındalık, Baker-Jones, Lord ve Kuyken'in (2018) bahsettiği gibi "sadece başka bir akım" olarak da değerlendirilemez. Burada akılda tutulması gereken nokta, SDÖ'nün kapsamlı bir program olup, bilinçli farkındalığın kişinin kendini fark edip olaylara düşünmeden tepki vermesi yerine bir an durup daha gözlemci bir tavırla yanıt vermesini amaçlayan bir anlayış, bir araç olduğudur. Bu ayrımı yapmak, her okul ve sınıfın

bu program ve uygulamaları, kendi ihtiyaçlarını tespit edip, ona göre kullanması için de faydalı olacaktır.

Erbil, Özgünlü ve Göl-Güven (2019) ortak çalışmasından çıkan ve bu kitabın ikinci bölümünde yer alan, okul öncesi eğitim programının kazanım ve göstergelerinin SDÖ bağlamında incelendiği bölümde çok çarpıcı bir bulguya yer verilmiştir. Bu çalışmada, CASEL'in beş temel becerisinden öz farkındalık ve öz yönetim becerilerinin diğer becerilere kıyasla kazanım ve göstergelerde çok daha az yer aldığı ortaya çıkmıştır. Otuz bir gösterge den öz farkındalık ancak iki gösterge ile, öz yönetim altı gösterge ile ve sorumlu karar verme iki gösterge ile programda yer almaktadır. Buna karşılık sosyal beceriler olan sosyal farkındalık on dört, ilişki becerileri yedi gösterge ile karşımıza çıkmaktadır. Sosyal beceriler genel toplamın üçte ikisini kapsamaktadır. Bu bulgular bilinçli farkındalık bağlamında değerlendirildiğinde, çocukların duygularını tanıma ve farkına varma, duygularını düzenleme, zor duygularla baş etme ile sakinleşme ve yatışma, hedef belirleme, güçlü yönlerinin farkında olma ve bu yönde kendisini geliştirme gibi becerilerine yönelik hedeflerin ve uygulamaların merkezinde yer alabileceği görülebilmektedir. Tam da bu noktalarda sosyalleşmenin ilk adımı ve çocukların ihtiyacı olan özüne odaklanma ve kendisini keşfetme süreçlerinde bilinçli farkındalık uygulamalarından destek alınabilir.

Türkiye'de görülen farklı bir uygulama olarak bilinçli farkındalık programlarının çoğunlukla rehber danışman vasıtasıyla öğrencilere ulaştırılmasıdır, ki rehber danışman ve sınıf öğretmenin sınıf kültürüne etkilerinin farklı olduğu muhakkaktır. Kişisel olarak kanaatim, nasıl bilinçli farkındalık "dıştan içe" değil de "içten dışa" bir egzersizse, buradaki yönlendiricinin de sınıf dışından biri (rehber danışman) olması yerine, içerden biri (sınıf öğretmeni) olması bilinçli farkındalık anlayışıyla daha uyumlu olabilir. Tam da bu noktada, farklı program uygulamalarında en kritik öğenin öğretmen olduğu gerçeğini hatırlamakta yarar vardır. Öğretmenlerin herhangi bir programla ilgili algısı, ona inanıp inanmaması kendisinin bu programı uygulamaya adanmışlığını ve uzun süreli olarak uygulayıp uygulamayacağını değiştirecektir. Bu konu, bu kitabın sekizinci bölümünde, öğret-

menlerin SDÖ'ye olan inançlarının ve bilgilerinin, onların SDÖ programlarını sınıflarında uygulamalarında farklılıklar olabileceği tartışılmaktadır. Bu sebepten hem SDÖ hem de bilinçli farkındalığın öğrenciler, öğretmenler ve toplum için faydaları öğretmenlere başlangıçta iyi anlatılmalı, onların desteğinin alındığına emin olunmalıdır. Daha sonra ise, öğretmenlere sürekli yenilenen rehber kaynaklarla içerik ve malzeme desteği sağlanması ve iyi örneklerin paylaşıldığı çevrim içi platformlar oluşturulması da, öğretmenlere idare ve politika yapıcılar tarafından desteklendiğinin hissettirilmesi programın verimli ve uzun süreli olması için oldukça faydalı olacaktır.

Sonuç

SDÖ'nün çocuklar, okul iklimi ve toplum için faydaları özellikle ABD'de 1980'lerden itibaren birçok araştırma ile kanıtlanmış, bu kitabın da ilk bölümünden itibaren okuyucuyla paylaşılmıştır. Bilinçli farkındalık ise daha yeni bir kavram olmasına rağmen, bu alanda yapılan araştırmalar da hızla artmakta, hem farklı uzmanlık alanları hem de yaş grupları için faydaları gün yüzüne çıkmaktadır. Bu bölümde, bilinçli farkındalığın SDÖ becerilerini nasıl destekleyebileceği tartışılmış, bundan sonra yapılabilecekler ile ilgili önerilerde bulunulmuştur. Erken çocukluk yıllarında en önemli alan, kanaatimce sosyal duygusal alandır. Zira araştırmalar, SDÖ becerilerinin örneğin akademik becerilerin gelişimi için de uygun bir zemin oluşturduğunu göstermiştir. Bu sebeple, erken çocukluk politikalarında SDÖ ve onu destekleyen bilinçli farkındalık gibi uygulamaların kanıta dayalı bilgi ile geliştirilmesi son derece mühimdir.

Özet

* Kitabın bu bölümünde SDÖ ile bilinçli farkındalık ilişkisi incelenmiştir.

* Bilinçli farkındalık; bireyin, içinde bulunduğu âna yargısızca ve gözlemci bir tavırla tanıklık etmesi olarak tanımlanabilir.

* Bilinçli farkındalık, Budizm kökenli bir kendini tanıma uygulamasıdır.

* Bilinçli farkındalığın batı dünyasında duyulması Dr. Kabat Zinn'in Massachuset Üniversitesinde kurduğu FTSA programı ile birlikte olmuştur.

* Sonrasında bilinçli farkındalık programları psikoloji, tıp ve iş dünyası gibi alanların ardından eğitimde de hızla yayılmaya başlamıştır.

* Bilinçli farkındalık, temel olarak iki mekanizma üzerinden işlemektedir: "anda olmak" ve "yargısız olmak".

* Anda olmak için çoğunlukla nefes egzersizleri ve beden taramaları birer çapa gibi kullanılır.

* Yargısız olmak ise yaşanan andaki deneyimi sorgulama-yıp eleştirmeden onu şefkatli bir merakla gözlemeyi içerir.

* Şu an dünyada bilinçli farkındalığı resmi eğitim programına dahil eden İngiltere gibi ülkeler olmakla birlikte çoğu ülkede bilinçli farkındalık programlarının okul ya da öğretmen bazında yürütüldüğü gözlemlenmektedir. İngiltere hükümeti, bilinçli farkındalık araştırmalarına ciddi maddi destek vermektedir.

* İngiltere'de ayrıca Oxford, Cambridge ve Londra Kolej Üniversitelerinin iş birliği ile yürütülen "Ergenliğimde Dayanıklılığım" araştırmasında da bilinçli farkındalık temelli müdahale programlarının gençlerin duygusal dayanıklılığı ve esenliklerine katkısı beş yıl süreyle incelenecek olan bir çalışma devam etmektedir.

* Hollanda'da ise terapist ve eğitmen Eline Snel tarafından geliştirilen "Eğitimde Bilinçli Farkındalık" programı 5-19 yaş arası çocuk ve gençleri kapsayan farklı eğitimler geliştirmiş ve Türkiye dahil birçok Avrupa ülkesinde eğitimler vermeye devam etmektedir.

* Hindistan'ın Delhi eyaletinde 2018 Temmuz ayında Dalai Lama ile "Happiness" (Mutluluk) eğitim programının uy-

gulamasını başlatmıştır. Program erken çocukluktan 14 yaşına kadar olan çocukları kapsamaktadır.

* ABD bilinçli farkındalık programları sayısı bakımından en zengin ülkedir. Hatta bu programlardan biri olan MU programı, CASEL tarafından SDÖ çatısı altında değerlendirilmiştir.

* Bilinçli farkındalığın SDÖ programları içinde kullanımının yararlı olacağını gösteren birçok araştırma yayınlanmıştır.

* Bilinçli farkındalığın SDÖ becerileri açısından değerlendirilmesi ve örnek çalışmalar bölümünde paylaşılmıştır.

* Türkiye’de bilinçli farkındalık ile ilgili ilk çalışmalar genellikle spor, iş yaşamı ve psikiyatri alanlarında (bağımlılık, sosyal fobi vb.) yetişkin ve ergen örneklemeleri ile olmuştur.

* Türkiye’de son birkaç yıldır yapılan eğitim alanında bilinçli farkındalığın kullanımı araştırmalarının çoğunlukla öğrencilerin dikkat süreleri, odaklanmaları ile özdenetim becerilerine etkilerini ölçmek üzerine olduğu gözlenmiştir.

* Öneriler kısmında bilinçli farkındalık programlarının kullanıma uygunluğu, sürdürülebilirliği ve etkinliğinin ölçülebilmesi için uygulanan programların detaylı olarak kaydedilmesinin uygun olacağı paylaşılmıştır. Bunun için paydaşların (üniversiteler, STK’lar, Milli Eğitim Bakanlığı, okullar gibi) birlikte çalışması önerilmiştir.

* Ülkemizde, özellikle erken çocukluk eğitimi alanında bilinçli farkındalık temelli SDÖ programları geliştirilip çocukların duygularını tanıma ve farkına varma, duygularını düzenleme, zor duygularla baş etme ile sakinleşme ve yatışma, hedef belirleme, güçlü yönlerinin farkında olma ve bu yönde kendisini geliştirme gibi becerileri desteklenebilir.

* Öğretmenlerin eğitimdeki kritik rolü akılda tutulup onların desteğini alarak ilerlemek çok daha etkili ve sürdürülebilir olacaktır.

Sözlük

A

Anna Freud National Centre for Children and Families: Anna Freud
Çocuk ve Aile Ulusal Merkezi

C

Calm Classroom: Sakin Sınıf

H

Happiness: Mutluluk

K

Kindness Curriculum: İyilik Eğitim Programı

M

Mind Up: Düşün

Mindful Schools: Bilinçli Okullar

Mindfulness: Bilinçli farkındalık

Mindfulness Based Cognitive Therapy (MBCT): Farkındalık Temelli
Bilişsel Terapi (FTBT)

Mindfulness Based Stress Reduction (MBSR): Farkındalık Temelli Stres
Azaltma (FTSA)

Mindfulness in Education (MiE): Eğitimde Bilinçli Farkındalık

My Resilience in Adolescence (MYRIAD): Ergenliğimde Dayanıklılı-
ğım

P

Peace Curriculum: Barış Müfredatı

Kaynakça

Aktepe, İ., ve Tolan, Ö. (2020). Bilinçli farkındalık: Güncel bir gözden geçirme. *Psikiyatride Guncel Yaklasimler*, 12(4).

Baker-Jones, J., Lord, L., ve Kuyken, W. (2018). Mindfulness in schools: Is it just another trend? 14 Ekim, 2020 tarihinde <https://impact.chartered.college/article/baker-jones-mindfulness-schools-another-trend/> adresinden erişildi.

Bıyıklı, C., Işık, P. R., ve Doğan, D. (2020). Bilinçli farkındalık ve dikkat eğitiminin öğrencilerin dikkat gelişimlerine etkisi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(1), 1-36.

Bishop, S. R., Lau, M., Shapiro, S., Carlson, L., Anderson, N. D., Carmody, J., ve Devins, G. (2004). Mindfulness: A proposed operational definition. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 11(3), 230-241.

Çıkrıkçı, Ö. (2016). Çocuk ve ergenler için bilinçlilik ölçeği Türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(2), 905-916. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefdergi/issue/22590/241285> adresinden erişildi.

Çollak, N. (2018). Okul öncesi dönem çocuklarına yönelik 8 haftalık mindfulness (bilinçli farkındalık) programı ve programın çocuklar üzerindeki etkileri. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul, Bahçeşehir Üniversitesi).

Deniz, M., Erus, S., ve Büyükcebeci, A. (2017). Bilinçli farkındalık ile psikolojik iyi oluş ilişkisinde duygusal zekanın aracılık rolü. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 7(47), 17-31. <http://dergipark.org.tr/tpdrd/issue/42743/515880> adresinden erişildi.

Demir, V., ve Gündoğan, N. (2018). Bilinçli farkındalık temelli bilişsel terapi programının üniversite öğrencilerinin duygu düzenleme güçlüklerini azaltmadaki etkisi. *Ege Eğitim Dergisi*, 19(1), 46-66. DOI: 10.12984/egeefd.332844

Doğan, H. (2021). Using Mindfulness To Support Children's Social And Emotional Learning In A Kindergarten: A Teacher's Perspective. (Yüksek lisans tezi). İstanbul, Boğaziçi Üniversitesi.

Durusoy, G. (2019). Üniversite öğrencilerinde sosyal kaygı, bilinçli farkındalık ve üst bilişlerin değerlendirilmesi. (Yüksek lisans tezi). İstanbul, Arel Üniversitesi.

Dusenbury, L., ve Weissberg, R. P. (2018). Emerging Insights from

States' Efforts to Strengthen Social and Emotional Learning. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning.

Elias, M. (2018). Pros and Cons of Mindfulness in SEL. 01 Ekim 2020 tarihinde <https://www.edutopia.org/article/pros-and-cons-mindfulness-sel> adresinden erişildi.

Flook, L., Goldberg, S. B., Pinger, L., ve Davidson, R. J. (2015). Promoting prosocial behavior and self-regulatory skills in preschool children through a mindfulness-based kindness curriculum. *Developmental Psychology*, 51(1), 44.

CASEL. (2013). *Effective Social and Emotional Learning Programs—Preschool and Elementary School Edition*.

Gray, A. (2018). These Indian schools are giving lessons in happiness. *World Economic Forum*. www.weforum.org/agenda/2018/07/india-school-lessons-in-happiness-dalai-lama/ adresinden erişildi.

Gündoğan, N., Saltukoğlu, G., ve Astar, M . (2020). Bilinçli Farkındalık Temelli Bilişsel Terapi Programının Obsesif Kompulsif Belirtiler Üzerindeki Etkisi . *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 15 (22) , 966-993 . DOI: 10.26466/opus.618175

Jennings, P., Lantieri, L., ve Roeser, R. W. (2012). Supporting educational goals through cultivating mindfulness. *Handbook of prosocial education*, 1, 371.

Kabat-Zinn, J. (2003). Mindfulness-based interventions in context: past, present, and future. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 10(2), 144-156.

Kaynar, L., ve Özmen, D. (2019). Bireylerin bilinçli farkındalık düzeylerine göre gsm baz istasyonlarının insan sağlığına etkileri konusunda bilgi ve görüşleri. *Ege Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Dergisi*, 35(1), 1-9. <http://dergipark.org.tr/egehemsire/issue/44946/459280> adresinden erişildi.

Kismetoğlu, G. (2019). 15-18 yaş arası ergenlerde duygu düzenleme ve bilinçli farkındalık becerilerinin kaygı düzeyleri ile ilişkisinin incelenmesi (Yüksek lisans tezi, İstanbul Gelişim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü).

Lantieri, L., ve Zakrzewski, V. (2015, April 7). How SEL and Mindfulness Can Work Together. 16 Aralık 2020 tarihinde https://greatergood.berkeley.edu/article/item/how_social_emotional_learning_and_mindfulness_can_work_together adresinden erişildi.

Lantieri, L., Nambiar, M., Harnett, S., ve Kyse, E. N. (2016). Cultivating inner resilience in educators and students: The inner resilience program. In *Handbook of mindfulness in education* (pp. 119-132). Springer, New York, NY.

Lawlor, M. S. (2016). Mindfulness and social emotional learning (SEL): A conceptual framework. In *Handbook of mindfulness in education* (pp. 65-80). Springer, New York, NY.

Luong, M.T., Gouda, S., Bauer, J. ve diğ. (2019). Exploring mindfulness benefits for students and teachers in three German high schools. *Mindfulness* 10, 2682-2702. <https://doi.org/10.1007/s12671-019-01231-6>

Maloney, J. E., Lawlor, M. S., Schonert-Reichl, K. A., ve Whitehead, J. (2016). A mindfulness-based social and emotional learning curriculum for school-aged children: The MindUP program. In *Handbook of mindfulness in education* (pp. 313-334). Springer, New York, NY.

Masten, A. (2018). Resilience theory and research on children and families: Past, present, and promise. *Journal of Family Theory ve Review*, 10, 12-31.

Meiklejohn, J., Phillips, C., Freedman, M. L., Griffin, M. L., Biegel, G., Roach, A., ve Isberg, R. (2012). Integrating mindfulness training into K-12 education: Fostering the resilience of teachers and students. *Mindfulness*, 3(4), 291-307.

Moreno, A.J., (2017). A theoretically and ethically grounded approach to mindfulness practices in the primary grades, *Childhood Education*, 93(2), 100-108. DOI:10.1080/00094056.2017.1300487

Santorelli, S. F., Kabat-Zinn, J., Blacker, M., Meleo-Meyer, F., ve Koberbel, L. (2017). Mindfulness-based stress reduction (MBSR) authorized curriculum guide.

Şehidoğlu, Z. (2014). 15-17 yaş grubu ergenlerde bilinçli farkındalık düzeyi ile problemlı internet kullanımı arasındaki ilişkinin incelenmesi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul, Üsküdar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü).

Terzioğlu, Z. A., Yıldız, M., ve Çakır, S. G. (2020). Examining the effectiveness of mindfulness-based training program on female handball players' psychological skills and coping with stress strategies. *Türk Spor ve Egzersiz Dergisi*, 22(1), 30-37.

Tuncer, N. (2017). Bir grup üniversite öğrencisinin sosyal anksiyete düzeylerine göre bilinçli farkındalık ve yaşam doyumu düzeylerinin in-

celenmesi (Yüksek lisans tezi, İstanbul, Işık Üniversitesi).

Turgut, T., ve Kalafatoğlu, Y. (2016). İşe yabancılaşma ve örgütsel adalet. *Is, Guc: The Journal of Industrial Relations ve Human Resources*, 18(1).

United Kingdom Government. (2019). One of the largest mental health trials launches in schools. <https://www.gov.uk/government/news/one-of-the-largest-mental-health-trials-launches-in-schools> adresinden erişildi.

Zenner, C., Herrnleben-Kurz, S., ve Walach, H. (2014). Mindfulness-based interventions in schools—a systematic review and meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, 5, 603.

Weare, K. (2013). Developing mindfulness with children and young people: a review of the evidence and policy context. *Journal of Children's Services*, 8(2), 141-153.

Weare, K. (2014). Mindfulness in schools: Where are we and where might we go next? In A. le, C. T. Ngnoumen, ve E. J. Langer (Eds.), *The Wiley Blackwell handbook of mindfulness* (p. 1037–1053). Wiley-Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781118294895.ch53>

Bölüm 13

Doğa ve SDÖ

Beyhan Atas

Giriş

Çocuklara, çocukluğa ve insan gelişimine dair birçok kitabın kapağında dışarıda oynayan, açık havada akranları ile eğlenen, yeşillikler içerisinde ailesi ile vakit geçiren veya deniz kenarında kumdan kaleler yapan çocuklara rastlayabilirsiniz. Bu fotoğrafların ortak noktalarından birisi doğa ve çocuk temasıdır. Söz konusu temanın tercih edilmesinin sebeplerini anlamak için insan ve doğa arasındaki ilişkiye yakından bakmakta fayda vardır. Doğa kelimesi, Latince *natura* “doğuş, yaratılış” sözcüğünden evrilmiştir ve *nasci, nat-* “doğmak” fiilinden türetilmiştir. Bu nedenle insanın doğduğu andan beri bir parçası haline geldiği doğayı, çocukluk yıllarında da sıkça görmek kaçınılmazdır. Ancak kullanılan kapaklar, günümüzde deneyimlenen çocukluk ile ne kadar örtüşmektedir? Günümüz çocukları nerede, nasıl zaman geçirmektedir? Doğa çocuklar için ait oldukları bir yer midir, yoksa sadece tatillerde ziyaret ettikleri yerler midir? Son yıllardaki çalışmalar çocukların doğal alanlardaki deneyimlerinin giderek azaldığını göstermektedir. Çocukların doğal alanlardaki deneyimlerinin gelişimlerinde ve iyilik durumlarında olumlu etkileri olduğu için, bu uzaklaşma birçok paydaşın (eğitmen-

ler, yöneticiler ve politika yapıcılar gibi) dikkatini çekmektedir. Bu bölümde ise, doğal alanlarda bulunmanın çocukların sosyal duygusal öğrenmelerine katkı sağladığı durumlar tartışılıp, çocukların doğaya yakınlıklarının desteklenmesi yönünde öneriler sunulmaktadır.

Doğa ve çocuk ilişkisi

Doğa, insanların çeşitli gelişimsel ihtiyaçlarına yanıt verebilecek birçok öğeye sahiptir. Ancak günümüzde büyük bir hızla gelişmeye devam eden teknoloji, şehirleşme veya zaman azlığı gibi nedenlerle birlikte bireylerin erken çocukluk döneminden itibaren kapalı alanlarda, yapay malzemelerle vakit geçirdikleri bilinmektedir. İç mekanlarda geçirilen zamanın artışıyla kişilerin doğa ile teması giderek azalmaya başlamıştır. Özellikle erken yıllarda çocukların keşfetmek, hareket etmek ve oyun oynamak için ihtiyaç duydukları birçok şey doğal ortamlarda mevcut olduğu için, çocukların doğadan uzaklaşması birçok endişeyi beraberinde getirmiştir (Louv, 2005). Birçok araştırma çocukların doğadaki deneyimlerinin hızlı bir şekilde azaldığı (Faber Taylor ve Kuo, 2006; Louv, 2005; Wells ve Lekies, 2006), dışarıda oynamaya alışık olan çocuk kültürünün yavaş yavaş kaybolduğu (Moore, 2004) ve çocukların günlük hayatlarının büyük bir kısmının içeride, yapılandırılmış aktiviteler ile geçtiği vurgulanmıştır (Rosenfield ve Wise, 2001). Çocuklar yetişkinlerden daha aktif olmalarına rağmen, boş zamanları, aktif olmayan yaşam stili ve evdeki alışkanlıklar nedeniyle daha pasif hale gelmektedir (Andersen, Crespo, Bartlett, Cheskin, ve Pratt, 1998). 1991 yılında yapılan bir çalışma, son yirmi yıldır çocukların mahallelerindeki açık alanları bile sokak suçları, trafik ve parkların, oyun alanlarının ve okul bahçelerinin yok edilmesi nedeniyle güvenli şekilde kullanamadıklarını belirtmiştir (Gaster, 1991).

Çocukların doğal ortamlardan uzaklaştığını ve gün içindeki zamanlarının önemli bir kısmının iç mekanlarda geçtiğini vurgulayan aileler, öğretmenler ile yapılmış çalışmalar ve farklı ülkelerde, ülke genelinde yürütülen tarama çalışmaları bulunmaktadır. Amerika Birleşik Devletleri'nde (ABD) üç-on iki yaş çocuğa sahip anneler ile yapılan bir çalışmada, annelerin %85'i

çocukların birkaç yıl önceki çocuklara göre daha az sıklıkta açık alanlarda oyun oynadıklarını söylemiştir. Ek olarak annelerin %70'i kendi çocukluklarında neredeyse her gün açık alanda oynadıklarını belirtirken, sadece %30'unun çocukları her gün açık alanda oyun oynamaktadır. Ayrıca katılımcıların yarısından fazlası kendi çocukluklarında dışarıya çıktıklarında, üç saatten daha fazla dışarıda vakit geçirdiklerini ifade etmiştir. Ancak, aynı soru kendi çocukları için sorulduğunda ise bu oran %22'ye düşmektedir (Clements, 2004). Bu bulgular bugün, çocuklar için önemli bir yaşam tarzı değişimini temsil etmektedir. Ankara'da erken çocukluk eğitimi öğretmenlerinin dış mekân oyunlarına karşı tutum ve uygulamaları üzerine yapılan bir çalışmada, öğretmenlerin görev aldığı okulların birçoğunda dış mekân oyunları için ayırdıkları belirli bir zaman dilimi olmadığı, sadece iki okulda kesin olarak programda yer aldığı, bu okullardan birinde ayrılan zaman günde bir saat iken, diğer okulda ise otuz-kırk beş dakika aralığında olduğu belirtilmiştir. Çalışmaya katılan dört okulda ise dışarı mekân oyunları zamanının günlük akıştaki diğer aktivitelerle göre şekillendiği ve bu zaman aralığının genelde on-on beş dakika kadar sürdüğü tespit edilmiştir. Öğretmenler okullarında dışarı oyun zamanı için ayrılmış zamanlarının olmasının sebeplerini hava koşulları, yoğun okul programı ve yetersiz dış mekân olarak açıklamışlardır (Çetken ve Sevimli-Çelik, 2018). Son olarak UNICEF'in (Birleşmiş Milletler Çocuk Fonu) bir raporunda, ergen ve gençlerin fiziksel ve dış mekanlardaki aktiviteler yerine alışveriş merkezine gitmek, arkadaşlarla sohbet etmek ve televizyon seyretmek gibi daha pasif konumda oldukları etkinlikleri tercih ettikleri görülmektedir ("Türkiye'de Çocukların Durumu Raporu", 2011).

Çocukların ne sıklıkla ve hangi şekillerde doğa ile etkileşime geçtiğini inceleyen çalışmaların yanı sıra, kapalı mekanlara kayan çocukluğun nedenini inceleyen birçok çalışma vardır. Louv (2008), çocukların doğadan uzaklaşmasının altında yatan bazı nedenler olduğunu savunmuştur. Bu nedenlerden biri ise, çocukların televizyon ve bilgisayar gibi teknolojik aygıtlarla geçirdiği zamandır. 2008 yılında yapılan bir çalışma cinsiyet, sosyoekonomik düzey ve ebeveynlerin eğitim düzeyinin ekran

karşısında geçirilen zaman üzerinde etkisi olmasının yanı sıra, sekiz-on sekiz yaş aralığında çocukların gün içerisinde yaklaşık altı buçuk saatlerini elektronik araç gereçler ile geçirdiklerini söylemektedir (Roberts ve Foehr, 2008). Türkiye’de gerçekleştirilen bir başka araştırma ise, ülkenin farklı kesimlerinden altı-on sekiz yaş aralığındaki çocukların gün içerisinde cep telefonu için 2 saat otuz dokuz dakika, televizyon için 1 saat elli beş dakika, internet için 1 saat kırk sekiz dakika, bilgisayar ve tablet için (internet kullanımı hariç) 1 saat otuz dört dakika ve son olarak kitap, dergi ve gazete okumak için 1 saat otuz iki dakika harcadıklarını göstermektedir (“Türkiye’de Çocukların Medya Kullanma Alışkanlıkları Araştırması Sonuçlandı.”, 2013). Bir diğer neden ise çocukların güvenliği ile ilgili endişelerdir. Ailelerin çocukların güvende olup olmadıklarını kontrol etme isteklerinden dolayı, çocukların ev çevresinde vakit geçirmelerine izin vermektedirler ve bu çocukların doğal alanlara erişimlerini kısıtlamaktadır (Veitch, Bagley, Ball ve Salmon, 2006). 2004 yılında yapılan bir çalışmada ise, çalışmaya katılan annelerin %82’si çocukların dışarıda oynamasının önündeki en büyük engellerden birinin, güvenlikle ilgili endişeler olduğunu ifade etmişlerdir (Clements, 2004; Kimbro, Brooks-Gunn ve McLanahan, 2011) ve dışarıda çocuklarının başına gelebilecek herhangi bir fiziksel zarar ihtimalinin onları korkuttuğunu belirtmişlerdir (Clements, 2004). Denizli ve Ankara’da okul öncesi öğretmenleri ile gerçekleştirilen bir çalışmada, öğretmenler programları içinde dışarı mekanlarına sık yer vermemelerinin sebeplerinden biri olarak ailelerin çocuklarının sağlıkları hakkında endişelerini göstermişlerdir (Cevher-Kalburan ve Yurt, 2011). Ailelerin çocuklarıyla işlerindeki yoğunluk nedeniyle dışarıda vakit geçirmeye ayıracak zamanlarının olmaması ise bir başka neden olarak görülmektedir (Clements, 2004; White ve Stoecklin, 1998).

Doğa ve gelişim

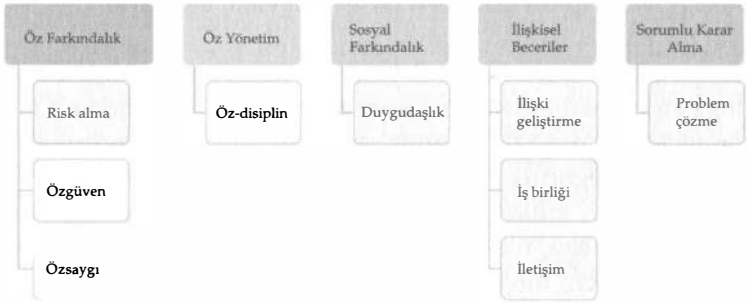
“Doğal çevre/alan” (*natural environments*) genellikle belirli ölçülerde insanların elinin değdiği, düzenlediği ortamlar olarak tanımlanırken, insanlar tarafından nispeten etkilenmeyen yerler

ise “yaban hayatı” (*wildness*) olarak bilinmektedir (Tuan, 1978). Clayton ve Myers’ e (2009) göre doğa dörde ayrılmaktadır: Ev içi doğa (iç mekân bitkileri, evcil hayvanlar vb.), yakın doğa (parklar, bahçeler, kentsel yeşil alanlar vb.), kontrollü doğa (hayvanat bahçeleri, akvaryum/sualtı hayvanat bahçeleri vb.) ve son olarak vahşi doğadır (okyanuslar, ormanların derinlikleri vb.). Louv (2008) ise çocuklara göre doğayı şu şekilde açıklamıştır: “Çocuklar için doğanın birçok yüzü vardır. Yeni doğmuş bir buzağı, yaşayıp bir gün ölen bir ev hayvanı, ağaçların arasında eski bir patika, ısırgan otlarına bürünmüş bir kale, boş bir arsanın nemli, gizemli köşesi”. Görüldüğü üzere çeşitli çalışmalarda doğa farklı şekillerde tanımlanmıştır. Bu bölüm yazılırken Clayton ve Myers’ın (2009) yapmış oldukları doğa sınıflandırmasındaki tüm kategoriler kapsanmıştır.

Çocukların kullandıkları mekân türlerini inceleyen araştırmaların yanı sıra, mekanların çocukların gelişimleri üzerindeki etkilerine bakan birçok çalışma da bulunmaktadır. Doğal alanlar ve doğal unsurlar ile çocuklar üzerine yapılan araştırmalar gelişim alanlarına yapılan birçok katkıdan bahsetmektedir. Alan yazındaki çalışmalar erken çocukluk yıllarında doğaya maruz kalmanın birçok rahatsızlığın belirtilerini ortadan kaldırmanın yanı sıra çocukların genel gelişimini de olumlu yönde etkileyen fiziksel, zihinsel, duygusal ve bilişsel faydaları olduğunu göstermektedir (Chawla, 1998; Ernst, Johnson ve Burcak, 2019; Louv, 2005; Mustapa, Maliki ve Hamzah, 2015). Doğadaki doğrudan ve dolaylı deneyimlerin, çocukların duyularının uyarılması ve bilişsel becerilerini geliştirmeleri için birçok fırsat sunması sebebiyle odaklanma, düşünme ve dikkat becerileri, kısa süreli hafıza gibi bilişsel düzeylerinin geliştiğini gösteren çalışmalar bulunmaktadır (Berman, Jonides, ve Kaplan, 2008; Richardson, Pearce, Shortt ve Mitchell, 2017). Örneğin bodur ağaç ve çalıların bulunduğu yeşil alanlarda oynayan erken çocukluk dönemindeki çocukların, daha az yeşil alanda oynayan akranlarına kıyasla dikkat becerilerinin daha fazla gelişmiş olduğu ortaya çıkmıştır. Bir başka çalışma ise dış mekânda oynanan aktif oyunların ileri derecedeki öğrenme becerileri için olan temel sinirsel merkezlerinin gelişimine katkı sağladığını göstermektedir (Jenson, 2000).

Doğa ve sosyal duygusal öğrenme (SDÖ) becerileri

Doğada ve dışarı mekanlarda vakit geçirmenin, çocukların SDÖ becerileri üzerindeki etkisi beş ayrı başlık (öz farkındalık, öz yönetim, sosyal farkındalık, ilişki becerileri ve sorumlu karar alma) altında incelenecektir. Şekil 1 'de görüldüğü üzere, bu becerilerin tüm alt başlıkları kapsanmamıştır ancak alanyazında karşılaşılan beceriler tartışılmaktadır.



Şekil 1. İncelenen SDÖ becerileri

Öz farkındalık

a) Risk alma

Doğal ortamlar ve dışarı mekanları, iç mekanların aksine çocukların deneme, yanılma süreçlerinden geçerek öğrenmelerini gerçekleştirebilecekleri birçok olanağa sahiptir (Little, Wyver ve Gibson, 2011). Çocukların, düzenli olarak oyunlarında kendilerini fiziksel olarak zorlayacak şeylerin peşinde oldukları ve bu zorluklardan keyif aldıkları savunulmuştur (Stephenson, 2003). Smith (1998) fiziksel olarak alınan risklerin, sosyal, duygusal ve bilişsel alanlarda alınacak olan riskler için bir başlangıç noktası olduğunu ve risk alma davranışının çocukların gelişimleri için önemli bir rol oynadığını öne sürmüştür. Fiziksel zorluklar ile karşılaşan ve oyunları sırasında fiziksel risk alan çocukların, olumlu risk alma davranışını geliştirdikleri bilinmektedir.

Fjortøft (2001) ise çocukların içinde bulundukları çevrenin işlevlerini anladıklarını ve çevreyi, oyun oynamak ve kendilerini fiziksel olarak zorlamak için etkili bir şekilde kullanabildiklerini söylemektedir. Çocukların bulundukları mekanlar göz önünde bulundurulduğunda dış mekanların, iç mekanlara göre risk alma davranışı için daha fazla zemin hazırladıkları (Waters ve Begley, 2007) ve özellikle doğal ortamların daha fazla olanak (affordances) sağladığı bilinmektedir (Fjortøft, 2001). Çocuklara riskli oyun tanımları sorulduğunda çocuklar, bir yere tırmanma, yüksek hız, yüksek bir yerden atlama, tehlikeli aletler kullanma ve bilinmeyen bir şeyi arama gibi genellikle dış mekanlarda yapabilecekleri davranışlardan örnekler vermiştir (Sandsetter, 2006). Çocukların tanımlamaları, risk alma davranışının dış mekânda daha çok desteklenebileceği savını destekler niteliktedir. Bu nedenle doğal alanlarda vakit geçirmenin, oyun oynamanın çocuklarda olumlu risk alma davranışının gelişmesine katkı sağladığını söylemek mümkündür.

b) Öz güven

Doğal ortamların, dolaylı yollardan özgüven gelişimine de katkı sağladığı bilinmektedir. Doğal alanlar ve dışarı mekanları, çocuklara kendi becerilerini sınayabilecekleri ve geliştirebilecekleri zorluklar sunar ve heyecan uyandırır. Çocuklar büyüdükçe çevre ile etkileşime geçmek ve çevreyi anlamak için kapasiteleri artmaktadır. Çocuklar hareket ettikçe kendileri ve etrafları hakkında yeni şeyler öğrenirler, denerler (Bilton, 2002). Dışarıda ve doğal alanlarda oynayan çocuklar çok fazla hareket imkânı bulmaktadır ve bu alanlarda çocuklar daha çok risk almaktadır (Birleşik Krallık Sürdürülebilir Kalkınma Komisyonu, 2007). Özellikle fiziksel olarak risk almak ve riskler ile başa çıkmayı öğrenmek çocukların gelişimi için önemli bir yere sahiptir ve çocukların özgüvenlerinin gelişmesine katkı sağlamaktadır (Stephenson, 2003; Children's Play Council, 2004). Kamp gibi açık hava etkinliklerine (outdoor recreation activities) katılan çocukların etkinliğin sonunda özgüvenlerinde artış gözlemlenmiştir (Marsh, 1999). Bir başka çalışmada ise otuz dört ergen kız çocuğu ile yapılan odak grup ve bireysel görüşmelerin sonunda

açık hava etkinliklerine katılmanın katılımcıların özgüveninin gelişmesine katkı sağladığı bulunmuştur (Culp, 1998). Bahsedilen bulgular ışığında doğal alanların çocuklara kendilerini ve becerilerini keşfetmeleri için imkanlar sağlayarak özgüven gelişimlerini desteklediği söylenebilir.

c) Öz saygı

Öz saygı, doğal alanlarda vakit geçirme ve dışarıda oyun ile sıkça ilişkilendirilen becerilerden biridir. Kişisel gelişimde, dış mekân etkinlikleri öz saygı gibi nitelikleri arttırmanın bir yolu olarak kullanılmaktadır (Szczipanski, 2009). Alan yazındaki birçok çalışmada farklı çocuk gruplarının, bahçe işleri ile uğraştıkça ve doğada vakit geçirdikçe öz saygılarında bir artış meydana geldiğini vurgulamaktadır. Hoffman ve diğerleri (2004) tarafından yürütülen çalışmada, çocukların bahçecilik çalışmalarına katılımı ve öz saygıları arasındaki ilişki incelenmiştir. On altı haftalık bir bahçecilik programına katılan çocuklar, okul içerisindeki alanda çalışmalar yapmıştır ve programın sonunda katılımcıların öz saygılarında ve akademik başarılarında bir artış meydana gelmiştir. Deney grubundaki katılımcıların özsaygılarındaki artışın bir sebebinin bahçede yaptıkları fiziksel aktiviteler olabileceği savunulmuştur. Ayrıca katılımcılar, alanın fiziki görünümündeki değişimin kendilerini oldukça gururlandırdığı, gösterdikleri çaba hakkında olumlu ve üretken hissettiklerini söylemişlerdir. Kenya, İngiltere ve Hindistan’da ilkokul ve ortaokul seviyesindeki altmış yedi okul ile yapılan bir çalışmada ise, okul bahçesinde bitki yetiştirme aktiviteleri hakkında çocukların görüşleri araştırılmıştır (Bowker ve Tearl, 2007). Bağlamsal gözlemler ve röportajlardan, her üç ülkedeki çocuklarda bahçede yaptıkları çalışmaların ve doğal alanlardaki doğrudan deneyimlerinin sonucunda genel bir gurur, heyecan ve öz saygı olduğu sonucuna varılmıştır. Okul yöneticileri ve öğretmenler ile yapılan bir başka çalışmada ise, ilk aşamada okullarda çevre eğitimi verilmiş ve öğrencilerin doğa ile etkileşimlerinin arttırılmasına yönelik yapılandırılmış ve yapılandırılmamış deneyimler sunulmuş olup; ikinci aşamada ise çocukların doğa ile doğrudan etkileşimlerinin ne gibi çıktıları olduğuna dair sorular sorulmuştur

(Maller, 2009). Bir yönetici, çocukların kendileri için bir şeyler ("ölü bir kuş veya sonbahar yaprakları gibi") keşfedebildikleri takdirde, doğada bulunan kendiliğindenlik ve bir şeyleri keşfedebilme imkânı sayesinde çocukların öz saygılarının arttığını belirtmiştir. Başka bir katılımcı ise öz saygı problemi olan, başarısız, ailesinde çeşitli sorunlar bulunan birçok çocuğun çalışmanın başında kendilerinden çok da memnun olmadıklarını ama okul bahçesindeki işler ile birlikte sorumluluklar aldıklarını, bu alanları bir nevi sahiplendiklerini, öğle aralarında yemek yemek yerine bitkilerini suladıklarını ve tüm bunların çocukları güçlendirdiğini ve öz saygılarını arttırdığını söylemiştir. Sonuç olarak, çocukların doğal alanlarda vakit geçirmeleri, sorumluluk almaları ve tüm bunlardan ortaya çıkan sonuçlar çocukların öz saygı gelişimlerine katkı sağlayabilir.

Öz yönetim

(a) Öz disiplin

Önceki yıllarda yapılan araştırmalar, doğal ortamların ve manzaraların dikkati yönlendirmede de kullanılan psikolojik kaynakların yenilenmesine yardımcı olduğunu ve öz disiplinin de bu kaynaklardan beslendiğini ileri sürmektedir (Kuo, 2000; Taylor, Kuo ve Sullivan, 2002). Bu kaynaklar azaldığında veya tükendiğinde öz disiplinin gelişebilmesi için kaynakların yenilenmesi gerekmektedir (Kuo, 2000). Böylece doğal alanlarda düzenli bir şekilde zaman geçirmenin, çocukların öz disiplin kapasitelerinin yenilenmesine katkı sağlayabileceği öngörülebilir. Dikkat Restorasyonu Teorisi (*Attention Restoration Theory- ART*) ise doğal alan ve manzaraların, dikkat ile ilgili kaynakların yenilenmesine sağladığı katkıyı açıklayan bir teoridir (Kaplan, 1995; Kaplan ve Kaplan, 1989). Kaplan'a göre iki çeşit dikkat bulunmaktadır. İlk dikkat türü, uzun süre odaklanmayı ve dikkat dağıtan etmenleri önemsememeyi gerektiren doğrudan dikkattir (*directed attention*). İkincisi ise, istem dışı dikkat (*involuntary attention*), çabasız düşünme içerir ve kişilerin odaklanmasını gerektirmez. Doğrudan dikkat bir kas gibi çalışmak-

tadır ve uzun zamanlı veya yoğun kullanımda performansında bir azalma görülebilmektedir (Cohen ve Spacapan, 1978; Glosser ve Goodglass, 1990). Bu teoriye göre, ilk olarak istem dışı dikkati üzerine çeken uyaranlar doğrudan dikkate dinlenme ve yenilenme şansı vermektedir. Doğal alan ve manzaralar istem dışı dikkati çekmektedir ve böylece doğa ile temas sayesinde doğrudan dikkatin yorgunluğu azaltılabilmektedir (Kaplan ve Kaplan, 1989). Kuo'ya (2000) göre öz disiplinin altında yatan zihinsel mekanizmalar ile doğrudan dikkatin altında yatan zihinsel süreçler aynıdır ve öz disiplin için gerekli olan kapasite, sınırlı ama doğrudan dikkatteki gibi yenilenebilir (Kuo, 2000; Muraven ve Baumeister, 2000). Çocukların doğrudan dikkatleri ile ilgili çalışmalar, doğa ile sık ve doğrudan temasın çocukların odaklanmalarını güçlendirmeye yardımcı olduğunu vurgulamaktadır (Nedovic ve Morrisse, 2013; Wells ve Evans, 2003). Öğretmenlerin ve öğrencilerin bahçelerinde neler görmek istedikleri ile ilgili yapılan bir eylem araştırmasında (Nedovic ve Morrisse, 2013), her iki grup da bahçenin yenilenme çalışması için çoğunlukla doğal materyalleri tercih etmiştir ve yapılan değişikliklerin ardından çocukların davranışları gözlemlenmiştir. Öğretmenler ile yapılan takip görüşmelerinde, katılımcılar çocukların davranışında birçok olumlu gelişme olduğunu vurgulamışlardır ve daha odaklanmış bir şekilde oyun oynamak gözlemlenen gelişimlerden bir tanesidir. Bir başka çalışmada ise, şehirde büyüyen yüz altmış dokuz çocuğun evlerinin yakınlarındaki doğal alanlar ile öz disiplin arasındaki ilişkiye bakılmıştır (Taylor ve diğ., 2002). Kız çocukları ile ilgili sonuçlarda, evlerinden görünen doğal alan miktarı arttıkça öz disiplinindeki performanslarında artış gözlemlenirken oğlan çocuklarının sonucunda herhangi bir anlamlı ilişkiye rastlanamamıştır. Tüm bu sonuçlar düşünüldüğünde, doğal alanlar ile etkileşimlerin, çocukların öz disiplin becerisini doğrudan ve dolaylı olarak desteklediği çıkarımına varmak mümkündür.

(a) Duygudaşlık

Duygudaşlık, doğal ve dışarı alanlarının çocuklara sunduğu imkanlardan biridir. Çocuklar bu alanlarda birçok canlı ile etki-leşime geçme, anlama ve hissetme imkânı bulmaktadır (Aasen, Grindheim ve Waters, 2009). Kanada’da bulunan tam zamanlı orman anaokulunda çocukların doğa ile deneyimlerini gözlem-lenmiştir ve çocukların davranışları çeşitli temalar altında ince-lenmiştir (Elliot, Ten Eycke, Chan ve Müller, 2014). Duygudaşlık ise bu temalardan birisidir. Öğretmenler tuttukları alan notla-rında bu becerilere sık sık yer vermişlerdir. Çocukların sadece kendi aralarında değil, ağaçlar, hayvanlar ve çeşitli bitkiler ile ilişki geliştirdiklerini ve yakınlık kurduklarını vurgulamışlardır. Örneğin, bir öğretmen, çocukların bahçede bulunan solucan ile aralarındaki ilişki ile ilgili bir anekdottan bahsetmiştir. Çocuk-ların hamile bir solucan ile yakından ilgilendiklerini ve yavru solucanlar dünyaya geldiğinde ise anne solucanın yavrusunun cinsiyetini bilip bilmediğini merak ettiklerini, sonrasında solu-canların cinsiyetleri ve görünüşleri hakkında bilgi toplayıp anne solucanla paylaştıklarını belirtmiştir. Sobel (1996), doğayla dü-zenli temasın yanı sıra, erken çocukluk döneminde duygudaşlığı geliştirmenin en iyi yollarından birinin çocukların hayvanlarla ilişkilerini geliştirmek olduğunu savunmaktadır. Küçük çocuk-lar, hayvanlara ve özellikle de yavru hayvanlara karşı doğal bir yakınlık hissetmektedirler (Rosen, 2004) ve altı yaşından küçük çocukların, rüyalarının %80’inin hayvanlarla ilgili olduğunu gösteren araştırmalar da hayvanlar ve çocuklar arasındaki güç-lü ilişki iddiasını destekler niteliktedir (Acuff, 1997; Patterson, 2000) (Görsel 1).



Görsel 1. 2 yaş 3 aylık M. A. bir yandan köpeği sevip diğer bir yandan kuzuya sarılırken*

Duygudaşlık ve doğa ilişkisi çalışmalarında hayvanlara oldukça yer verilmektedir. Evcil hayvanları ile güçlü bir bağı olan veya yakın ilişkisi olan çocukların, duygudaşlık ölçeğinde evcil hayvanlarıyla zayıf ilişkileri olan çocuklardan daha yüksek puan aldığını ortaya koyan çalışmalar bulunmaktadır. 1999 yılında ortaokul seviyesindeki sekiz yüz yirmi beş çocuk ile yapılan bir çalışmada çocukların evcil hayvanları ile kurdukları bağ ile duygudaşlık seviyeleri incelenmiştir (Vidovic, Stetic ve Bratko, 1999). Sonuçlar kız çocukların, oğlan çocuklarına göre evcil hayvanlarına daha fazla bağlandığını ve çocukların yaşları küçüldükçe bağlanmalarının azaldığını göstermektedir. Alan-yazındaki önceki bir çalışmada evcil hayvanları olan çocukların insanlara karşı daha duygudaş bir tutum sergiledikleri görülürken (Poresky ve Hendrix, 1990), bu çalışmada ise sadece köpeği olan çocukların, olmayanlardan daha çok duygudaş oldukları bulunmuştur. Evcil hayvanları olduğu için mi duygudaşlar,

yoksa duygudaş oldukları için mi evcil hayvan sahibi oldukları konusunda farklı düşünceler olmasına rağmen (Daly ve Morton, 2009) doğal ortamlar ve canlılar ile düzenli temasta bulunmanın duygudaşlığa olumlu etkisi olduğunu söylemek doğru olabilir.

İlişki becerileri

(a) İlişki geliştirme

Doğal ortamların, yapılandırılmış alanlara göre sosyal gelişimi birçok şekilde desteklediği bilinmektedir. Chicago’da iki toplu konut bölgesinde yapılan bir araştırmada ağaçlık alanların varlığı ve konumlarının etkisi incelenmiştir (Coley, Sullivan ve Kuo, 1997). Çalışmada doğal alanların dışarı mekanlarının kullanımını arttırdığı, ağaçlık alanlarda yetişkin ve çocuklardan oluşan grupların birlikte vakit geçirdiği bulunmuştur. Ayrıca ağaç yoğunluğu arttıkça ve bu alanlar konutlara yakın olduğunda daha büyük grupların vakit geçirmek için tercih ettiği ve sosyal etkileşim için daha fazla fırsat sunduğu gözlemlenmiştir. Bir başka çalışmada ise yeşil oyun alanlarında çocukların birbirlerini daha fazla dahil ettikleri ve oyunlar sırasında yaş ve cinsiyet ayrımı yapmadıkları bulunmuştur (Fjortoft, 2004). Ayrıca alan-yazında geleneksel oyun alanlarının ağırlıklı olarak çocukların fiziksel gelişimini destekler nitelikteyken, ortama eklenen doğal materyallerin çocukların bilişsel, duygusal ve sosyal becerilerine katkı sağladığı savunulmaktadır. Herrington ve Studtmann (1988) yılında çeşitli alanlar ile çocukların sosyal oyunları arasındaki ilişkiyi inceleyen bir araştırma yürütmüşlerdir. Çalışmada çeşitli araç gereçlerin odak noktası olduğu oyun alanlarında iki-altı yaş aralığında çocuklar arasında fiziksel becerilerin sosyal hiyerarşi kurmak için bir yol olarak görüldüğü ve liderlerin çoğunlukla daha güçlü, hızlı ve yükseğe tırmanabilen çocuklar olduğu bulunmuştur. Çalışmada oyun alanına bitki yetiştirmek için çeşitli materyaller eklendiğinde ve oyun alanı yeşillendirildiğinde bu alan, sosyalleşme ve fantezi oyunu için ana bir yer haline gelmiştir. Ayrıca başka bir çalışmada ise, dışarı mekanlarını sıklıkla kullanan okullarda çocukların ortak oyun ve küçük

grup oyunlarını, tek başına oyun ve paralel oyuna göre daha fazla tercih ettiklerini ve daha az şiddet içeren davranış sergiledikleri bulunmuştur (Malone ve Tranter, 2003). Ek olarak, okullar daha doğal bir hale getirildiklerinde çocuklar için daha güvenli, sağlıklı ve kapsayıcı bir mekâna dönüştüğü ve şiddet ve vandalizm olasılığının düştüğü vurgulanmıştır (Dyment, 2004). Tüm bu bulgular ışığında doğal alanların, yetişkinler ve çocuklar için akranlarıyla ve birbirleriyle etkileşime geçmek için fırsatlar sunduğu ve olumlu ilişki geliştirmede rol oynadığını söylemek mümkündür.

(b) İş birliği

İş birliği, grup öğrenmesi ve birlikte çalışma, doğal alanlarda ve dışarı mekanlarında karşımıza çıkan becerilerden bir diğeridir. İçeri mekanları daha çok bireysel çalışmalarda kullanılırken doğal alanlarda ve dışarı mekanlarındaki aktiviteler çoğunlukla çocukların birlikte yaptıkları çalışmaları kapsamaktadır (Dillon, Craft, Best, Rigby ve Simms, 2007). Aynı mekân üzerindeki doğallaştırma çalışmalarının (bahçecilik, kompost çalışmaları gibi) yapıldığı Kanada'daki bir okulda, yapılan değişimler çocuklar arasındaki şiddet oranının azalmasına katkı sağlarken, iş birliği ve yardımlaşmanın artmasında da etkili olmuştur (Dyment, 2005). Çocuklar sık sık bitki ekimi ve ot ayıklama gibi çalışmalarda grupça öğrenerek birlikte sorumluluklar almışlardır ve ayrıca öğretmenler ve öğrenciler arasında da iş birliği ilişkisi gelişimi gözlemlenmiştir. Akran ve yetişkinler ile yürütülen iş birliği çalışmalarının yanı sıra Dillon ve arkadaşları (2007) doğal alanlarda farklı yaş gruplarındaki çocuklar arasında da iş birliği gözlemlenmiştir. Bu çalışmada yaşça büyük olan çocukların küçük çocuklar ile çalıştıklarını ve bazı durumlarda kendilerini öğretmen gibi konumlandıklarını belirtmişlerdir. Çocukların iş birlikleri sırasında bir takım olarak görevlerini tamamlayabilmeleri için birbirleriyle uzlaşmaya ve olumlu şekillerde iletişime geçmeye çalıştıkları gözlemlenmiştir (O'Brien, 2009). Çocuklara doğal alanlarda yaptıkları iş birlikleri sorulduğunda; dört yaşındaki bir çocuk: "Eğlenceli ve iyi hissettim çünkü hepimiz birlikte çalıştık." cevabını vermiştir ve diğer çocuklar ile yapılan görüş-

melerde çocuklar bu çalışmalar sayesinde eğlendiklerini, kendilerine güvenlerinin arttığını ve kendileri ile gurur duyduklarını belirtmişlerdir (Dillon ve diğ., 2007). Sonuç olarak doğal alanlarda oynanan oyunlar ve yapılan çalışmaların, çocuklar arasında iş birliği becerilerinin gelişimini besleyen bir araç olduğunu söylemek doğru olabilir.

(c) İletişim

Doğal ortamlar ve dışarı mekanları, çocuklara dil ve iletişim becerilerini geliştirebilmeleri için zengin bir bağlam sağlamaktadır. Doğa ile çevrili ve arka plan gürültüsünden arınmış huzurlu bir alan, çocukları kendilerini ifade etmeye motive edebilir. Çocuklar, iç mekanlarda genellikle konuşmaları ve ses kullanımları için daha çok kural ile karşı karşıyadır ancak doğal alanlarda, iç mekanlarda dayatılan olağan kısıtlamalar olmadan farklı ses kullanım biçimlerini ve seviyelerini deneyimleyebilirler (Flannigan ve Dietze, 2017). Dışarı mekanlarında, farklı amaçlar için kullanılabilen materyaller, bilinmeyen nesneler, yeni deneyimler ve farklı oyun olanakları çocukların dil ve iletişim gelişimine katkı sağlar. İletişim ve doğal alanlar ile ilgili alanyazın taramasında Orman Okulları sıklıkla karşımıza çıkmaktadır. Orman Okullarında çocuklara sunulan zengin duyuşsal alanlar, çocukların doğal yaşam alanlarını keşfetme imkanları sayesinde çocukların daha gelişmiş sözcük kullanımları ve iletişim becerileri gözlemlenmiştir (Waite, Bølling ve Bentsen, 2016). Bir başka çalışmada ise Orman Okullarının çocuklar üzerinde etkisi incelenmiştir ve analiz sırasında oluşan altı olumlu tema da dil ve iletişim becerileridir (O'Brien ve Murray, 2007). ABD'de sekiz yüz otuz anne ile çocuklarının dışarı oyunları hakkında bir çalışma yürütülmüştür ve katılımcıların %93'ü dışarı mekanlarda oynadıkları oyunun çocuklarının kendileri daha rahat ifade etmeleri ve genel iletişim becerilerini geliştirmeleri için fırsatlar sunduğunu belirtmiştir (Clements, 2004). Tüm bu bulgulara aksi yönde sonuçlar sunan, çocukların içeri ve dışarı alanlarında iletişimlerini inceleyen bir çalışmada ise çocukların iki farklı alandaki oyunları çeşitli yönlerden incelenmiştir (Hirose, Hinobayashi ve Minami, 2007). İçeri mekanlarında çocukların sıklıkla akranları

ile iletişime geçtikleri, canlandırma ve kurallı oyunlara katıldıkları, dışarı oyunlarında ise çocukların daha çok yeni şeyler keşfettikleri, materyalleri çeşitli şekillerde kullanmaya çalıştıkları ve genel bir hareket hali içinde oldukları gözlemlenmiştir. Bilinen iç mekanlar çocuklar arasında daha çok iletişimi tetiklerken, dışarı mekanlarındaki geniş alanlar ve farklı şekilde kullanılabilen materyaller, fiziksel ve paralel oyuna sebebiyet vermektedir. Tüm bu sonuçlar göz önünde bulundurulduğunda doğal alanlar ve dışarı mekanları çocuklara daha çok keşif alanı, yeni şeyler öğrenme fırsatı sunduğunu ve bu deneyimlerin çocukların dil gelişimine katkı sağladığını ifade etmek. Çocukların açık alanlardaki bireysel keşifleri yönündeki sonuçlar konusunda ise çocuklara kendileri için yeterli alan ve zamanı tanıdıktan sonra, bu özgürlük alanının diğer akran ve yetişkinler ile etkileşime de olumlu yansıyabileceği ifade edilebilir.

Sorumlu karar alma

(a) Problem çözme

Dışarı mekanları, çocuklara problem çözme becerilerini geliştirebilmeleri için birçok risk ve zorluklar sunar. Çocuklar bu deneyimleri sayesinde birçok konuda çözüm yolları üretebilir ve farklı yollar deneyebilirler (Greenfield, 2004). Doğal alan ve dışarı mekanlarının daha az kontrol edilebilen ve öngörülemeyen doğası gereği çocukların özerklikleri desteklenmektedir. Bu alanlarda çocuklar problemlerin çözümü için tamamen yetişkinlere bağımlı olmak yerine, akranlarının yardımı ve kişisel becerileri yardımıyla problemleri çözebilmektedirler (Bento ve Costa, 2018). İngiltere’de üç farklı ortamda çocuklara verilen bir görev sırasında karşılaşılan zorluklar konusunda dışarı mekanlarında daha fazla vakit geçirebilen çocukların, daha esnek ve yaratıcı yaklaşımlar ile çözüm önerileri getirebildikleri bulunmuştur (Canning, 2010). Benzer biçimde çocukların dışarıda geçirdikleri zaman diliminde daha az çatışma yaşandığı ve sınıf ortamı ile karşılaştırıldığında problemlerin çözümünde daha az yetişkin müdahalesine ihtiyaç duyulduğu görülmüştür (Bento

ve Costa, 2018). Bir başka çalışma ise, doğal ve esnek materyalleri keşfetmenin çocuklara farklı düşünme biçimleri ve problem çözme için çeşitli imkanlar sunduğu belirtilmektedir (Kuh, Ponte ve Chau, 2014). Problem çözmenin yanı sıra problemlerin nasıl karşılandığı da alanyazında kendisine yer bulmuştur. Ohio’da düzenli olarak küçük gruplar halinde doğada vakit geçiren bir erken çocukluk eğitim kurumundaki çocukların birçoğunun bir problem ile karşılaştıklarında büyük ölçüde hayal kırıklığına uğramadıkları, onun yerine sakin kalıp grup olarak çözüm yolu arayışına girdikleri gözlemlenmiştir (Galizio, Stoll ve Hutchins, 2009). Bahsedilen tüm bulgular düşünüldüğünde, doğal alanların çocuklara sunduğu çeşitli zorluklar ve riskler sayesinde, çocukların problem çözme becerilerini geliştirebilmeleri için birçok deneyim yaşadıklarını söylemek mümkündür.

Biyofili (doğaya yakınlık) nedir?

Filozof ve psikolog Erich Fromm, biyofili kavramını ilk etapta tanıtan kişidir. Ancak, Biyofili “Biophilia” kitapçığının yardımıyla biyofili kavramını daha popüler kılan kişi ise biyolog Edward O. Wilson’dır. Wilson, biyofiliyi doğuştan gelen, hayata dair süreçlere ve canlılara odaklanma eğilimi olarak tanımlamaktadır (1984) ve doğaya bağlı olmayı insanların bir ihtiyacı olarak görmektedir (1993). Kahn (1997) ise biyofilinin genetik temelli olduğunu ve bu eğilimin insanlar için bir ihtiyaç olduğunu eklemiştir. Çocukların doğaya yakınlıklarını inceleyen birçok çalışmaya da alanyazında karşılaşmak mümkündür ve yapılan çalışmalar, çocukların parklara, açık alanlara, hayvanlara ve bitki örtüsüne değer verdiklerini göstermiştir (Howe, Kahn ve Friedman, 1995; Kahn ve Friedman, 1996; Kahn ve Lourenço, 2002). Çocukların doğaya yakınlıklarının altında yatan nedenler incelendiğinde ise çocukların doğa ile temaslarının, bu temasların sıklıklarının ve sürelerinin, doğadaki önceki deneyimlerinin, ulaşılabilir doğal alanların ve ebeveynlerin uygulama ve tutumlarının etkili olduğu bulunmuştur (Chawla, 2007; Cheng, 2008; Kalvaitis ve Monhardt, 2012; Louv, 2008; Moore ve Marcus, 2008; Zhang, Goodale ve Chen, 2014). Önceki bölümlerde doğal alanlarda ve dışarı mekanlarında zaman geçirmenin ve oyun oynamanın ço-

cukların SDÖ becerilerine farklı biçimlerde sunduğu katkılara değinilmiştir. Bu bulgular düşünüldüğünde çocuklarının doğaya yakınlıkları desteklendiği takdirde çocukların bu becerileri geliştirmeleri ve uzmanlaşmaları için uygun ortamın yaratılabileceği ve halihazırdaki becerilerinin de desteklenebileceği ifade edilebilir. Ancak çocukların doğaya yakınlığını etkileyen faktörler düşünüldüğünde, sadece tek bir yöntem veya mekân (ev, okul gibi) bazında verilecek destek veya düzenlemeler yerine bütüncül bir yaklaşım etkili olabilir. Bu sebeple çocukların sosyal duygusal becerilerinin gelişimi için ortam hazırlayabilmek adına doğaya yakınlıkları evde, okulda ve yaşadıkları toplum içerisinde desteklenebilir (Johnson ve Hurley, 2002). İlerleyen bölümde bütüncül yaklaşım benimsenerek bazı öneriler sunulmaktadır. Öncesinde dünyada ve Türkiye’de bu konu hakkında neler yapıldığına değinilmektedir.

Dünyada neler yapılıyor?

Dünyada çocukların doğa ile yakınlıklarını desteklemeye çalışan farklı projeler ve oluşumlar bulunmaktadır. *Leave No Child Inside – Greater Cincinnati, Outdoor Afro ve The Texas Partnership for Children and Nature* örneklerden bazılarıdır (“Community Action”, 2019). 2006 yılında bir grup kuruluş ve toplum liderinin iş birliği ile toplumu çocukların psikolojik, fiziksel ve duygusal iyilik durumlarının desteklenmesi için doğada zaman geçirdikleri bir yaşam tarzı konusunda bilgilendirmeyi amaçlayan *Leave No Child Inside – Greater Cincinnati* (Çocuklar İçeride Kapalı Kalmasın) projesi oluşturulmuştur. Bu yenilikçi proje, dikkatleri çocukların sağlığına ve iyilik durumlarına çekerek mahalle genelinde fiziksel aktiviteye teşvik etmek için tasarlanmıştır. Proje sayesinde doğanın sağlıklı çocukluk gelişiminde oynadığı kritik rol konusunda ulusal bir farkındalık yaratmıştır. Bir başka iyi örnek ise *Outdoor Afro* (Afro-Amerikanlar Dışarıda) projesidir. Bu proje Afro-Amerikanlar’ın kamp, doğa yürüyüşleri, kuş gözlemleri, bahçecilik ve balıkçılık gibi açık hava etkinlikleri aracılığıyla doğal çevre ve birbirleriyle olan bağlarını yeniden kurmayı ve güçlendirmeyi amaçlar. *The Texas Partnership for Child-*

ren and Nature (Teksas Çocuk ve Doğa Ortaklığı) ise çocukların giderek doğada daha az zaman geçirmesine ve aynı zamanda çocukluk dönemindeki obezite oranının endişe verici bir şekilde artmasına cevap verme amacıyla kurulmuştur. Sağlık, eğitim ve iş alanlarındaki uzmanlar ve sivil toplum kuruluşlarının iş birliği ile çalışmaları yürütülmektedir ve yerel oluşumlar sayesinde çocukların doğa ile bağları kuvvetlendirilmeye çalışılmaktadır.

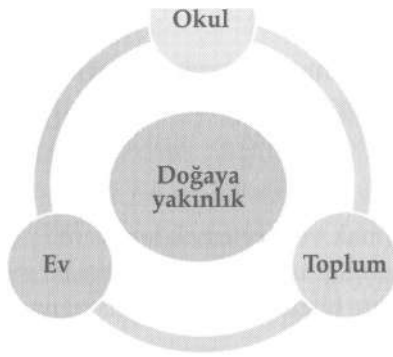
Türkiye’de neler yapılıyor?

Türkiye’de çocukların doğa ile bağlarını kuvvetlendirmeyi amaçlayan çalışmalara baktığımızda ise bölgesel bazda belediyelerin çalışmalarını ve vakıflar tarafından yürütülen çalışmaları görmek mümkündür. Öncelikle İstanbul’un Kartal ve Kadıköy ilçelerinde bu çerçevede yapılmış çalışmalar bulunmaktadır. Kartal Belediyesi ve Buğday Ekolojik Yaşamı Destekleme Derneği iş birliği ile başlatılan Benim Hobi Bahçem projesi bu çalışmalardan birisidir (“Kartal kreş bahçelerinde çocuklar organik üretim yapıyor”, 2017). Projede çocukların ekolojik üretimi deneyimlemesi amaçlanmıştır ve proje kapsamında bölgedeki on bir okulun bahçesine çocukların aktif olarak sebze, meyve yetiştirebilecekleri alanlar kurulmuş ve doğa ile temaslarını arttırabilmek için alan açılmıştır. Benzer bir şekilde Kadıköy Belediyesi’ndeki bazı okullarda da çocukların sürdürülebilir tarım yapmaları için bahçeler oluşturulmuştur. Ayrıca bu bahçelerde mahalle halkının da gelip vakit geçirdiği, bahçe ile ilgili işlere yardımcı oldukları gözlemlenmiştir (“Okullarda permakültür bahçeleri meyvelerini veriyor”, 2017). Nezahat Gökyiğit Botanik Bahçesi, çevreyi tanıtmak, çevre bilinci ve duyarlılığı geliştirmek amaçları ile çocuklar ile bir araya gelen, eğitimler, aktiviteler, şenlikler düzenleyen ve çeşitli basılı yayınlar sunan bir başka oluşumdur. Bahçede, çocuklar ve yetişkinler için tasarlanmış rehberli ve rehbersiz eğitimler bulunmaktadır. Anaokulu seviyesinden lise çağına kadar olan çocuklar için hazırlanmış rehberli eğitimlerde uzun soluklu projeler, günlük eğitim programları ve hafta sonu etkinlikleri vardır. Rehbersiz etkinliklerde ise bahçede dizayn edilen alanlar, işaretler ve yönergeler aracılığıyla çocukların bitki, ağaç ve çi-

çek teşhisi yapmaları teşvik edilmektedir. Bahçenin sunduğu bir diğer kaynak ise Türkiye florası, biyoçeşitliliği ve koruma yolları hakkında yazılmış olan dergiler, kitaplar ve kitapçıklardır (NGBB, 2019). Dernekler tarafından yapılan çalışmalara bakıldığında ise Türkiye Erozyonla Mücadele, Ağaçlandırma ve Doğal Varlıkları Koruma Vakfı'nın (TEMA) projeleri ön plana çıkmaktadır. Derneğin Minik TEMA, Yavru TEMA, Ortaokul TEMA ve Lise TEMA isimli projeleri kapsamında farklı yaş gruplarından çocukların doğa ile bağlarının güçlendirilmesi ve doğada nitelikli vakit geçirebilmeleri için öğretmen aktivite kitapları hazırlanmıştır (Çocuk ve Gençlik Eğitimleri, 2019). Sınıflarında veya okullarında projeyi uygulamak isteyen öğretmen ve yöneticiler ücretsiz bir şekilde aktivite kitabına erişebilmektedirler. Ek olarak, Çevre ve Kültür Değerlerini Koruma ve Tanıtma Vakfı (ÇEKÜL), doğal zenginlikleri, doğadaki yaşam döngülerini ve Anadolu'nun kültürel çeşitliliğini çocuklara anlatmak için, "Doğa ve kültürle varız" felsefesiyle yola çıkarak ÇEKÜL Bilgi Ağacı eğitim programını oluşturmuştur. Programda, öğretmenlere eğitici eğitimleri ve kılavuzlar, çocuklara ve kurumlara ise çeşitli atölyeler sunulmaktadır. Orman ve ağaç konularına değinen 'Evini Arayan Ardıç Tohumu' ve 'Sekoya'nın Kapıları' isimli kitaplar ise ÇEKÜL Bilgi Ağacı Kitaplığı üzerinden çocukların kullanımına sunulmuştur (ÇEKÜL, 2019). Sonuç olarak, çocukların ve yetişkinlerin doğaya yakınlıklarını desteklemeye yönelik hazırlanmış, ulaşılabilir yayınların, eğitim programlarının, projelerin ve atölyelerin varlığından söz etmek mümkündür.

Öneriler

Önceki bölümlerde doğal alanlarda ve dışarı mekanlarında zaman geçirmenin ve oyun oynamanın çocukların SDÖ becerilerine farklı biçimlerde sağladığı katkılara değinilmiştir. Aynı zamanda çocukların doğaya yakınlıklarını evde (aileler), okulda (öğretmenler, okul yöneticileri ve çalışanları) ve toplumda (politika yapıcılar ve uzmanlar) desteklendiği takdirde bütüncül bir etki yaratılabileceği de vurgulanmıştır. Bu nedenle Şekil 2'de üç paydaş için öneriler sunulmaktadır.



Şekil 2. Doğaya yakınlığın desteklenme alanları

Aileler için (Antoine, Charles ve Louv, 2013):

- Doğanın farkına varın. Doğa her yerde. Yolda yürürken, pencereden dışarıya bakarken veya mutfağınızda duran saksıda doğayı ve doğallığı görmeye çalışın.
- Mahallenizdeki veya yakın alanlardaki doğal alanları birlikte keşfedin.
- Evinizin bahçesinde, balkonunda veya pencere önünde çocuğunuzla birlikte çiçek, sebze, meyve veya süs bitkileri yetiştirin.
- Hayvanları doğal ortamlarında görebileceğiniz yerleri ziyaret edin.
- Canlılar hakkında bilgi veren kitapları inceleyin, belgeseller izleyin.
- Ailecek kamp yapın. Kamp yapmak aile olarak doğada meşgul olabileceğiniz mükemmel bir fırsattır. Yirmi dört saat boyunca dışarıda kalmak çocukların doğanın görmedikleri taraflarını keşfetmeleri için yeni fırsatlar sunar.
- Doğal alanlara giderken hazırlıklı olun. Kaliteli zaman ge-

çirebilmek için yanınıza yedek kıyafetler, atıştırmalıklar, su ve yapmaktan hoşlandığınız şeyler alın.

- Doğadaki her anın ve her şeyin keyfini çıkarmaya çalışın. Yağmur mu yağıyor? Yağmurluklarınızı giyin, kapüşonlarınızı takın ve yağmuru ve yerdeki su birikintilerin tam anlamıyla deneyimleyin.

- Merak duymak ve incelemek konusunda çocuklarınıza rol model olun. Gördüğünüz bir böceği, yabani bir meyveyi inceleyin ve hakkında birlikte bilgi edinmek için çocuğunuzu teşvik edin.

- Doğal alanları sadece belli zaman dilimlerinde değil çeşitli zamanlarda ziyaret edin. Doğa uyanırken ya da hava kararırken doğada ne gibi değişimler oluyor gözlemleyin.

- Çocuklar doğadan bir şeyler toplamayı severler. Birlikte çeşitli büyüklükte taşlar, kozalaklar, yapraklar, yabani meyveler toplayın.

- Çocuğunuzun veya kendi arkadaşlarınızı da doğaya davet edin ve birlikte eğlenin.

- Doğada geçirdiğiniz bir günün sonunda yaptığınız, gördüğünüz, öğrendiğiniz şeyler hakkında sohbet edin.

Okul yöneticileri ve eğitimciler için (Louv ve Lamar, 2016; Woodward ve Zari, 2018):

- Öğretmenlerin açık ve doğal alanlarda da öğretmenlik rollerine devam edebilmeleri için becerilerini ve bilgilerini geliştirebilecekleri bir uygulamalı eğitim sağlayın.

- Açık hava eğitimi (outdoor education) için uzmanlar ve okul bahçesinin kullanımı ve düzeni için bir koordinatörle çalışın veya kurum içinden bazı eğitimcileri bu roller için görevlendirin.

- Okul bahçesinde veya sınıfınızda yaban hayat için alanlar

oluşturun. Burada çeşitli sebze, meyveler, süs bitkileri ve çiçekler yetiştirin ve evcil hayvanların bakımıyla ilgilenin. Okul bahçesini, okul saatlerinden sonra da hem çocuklar hem de toplum tarafından kullanılabilen bir doğal alana dönüştürün.

- Gidebildiğiniz kadar dışarı mekanlarına, doğal alanlara gidin. Küçük çocuklar doğrudan deneyimler yoluyla öğrendikleri için, doğal alanları ancak sık sık içinde bulunabilirlerse öğrenirler ve bağ kurabilirler.

- Doğanın güzelliğine ve mucizelerine odaklanın. Doğaya çıktığınızda bir böceğin veya bitkinin adını, özelliklerini öğrenmeye odaklanmak yerine, birlikte eğlenin ve etrafınızdaki güzelliklerin tadını çıkarın.

- Basit deneyimlerle başlayın. Birçok çocuk doğa ile doğrudan deneyimleri olmadan okula başlar. Bu nedenle çocuğa doğayı, doğanın çevresindeki her yerde olduğunu anlaması için temel deneyimler tasarlayın. Kuşları dinleyin, yalın ayak çimenlerin üzerinde yürüyün.

- Doğal ve doğa ile ilgili materyalleri sınıfınızın farklı merkezlerine dahil edin. Kozaklar, ağaç dalları, deniz kabukları gibi doğal materyalleri, doğa ile ilgili bilgiler içeren yazılı ve görsel kaynakları öğrenme merkezlerine çocukların keşfedebilmeleri için merkezlere yerleştirin.

- Doğal alanları keşfetme ve koruma konusunda rol model olun.

- Farklı doğal çevrelere alan gezileri yapın.

- Okul bahçesinde ve sınıfta ıslak alanlar oluşturun. Bahçenin farklı yerlerine musluklar, çeşmeler koyun, su kanalları oluşturun veya yağmur sularının birikebilmesi için fazla derin olmayan çukurlar açın.

Toplum için:

Çocukların evde ve okulda doğaya yakınlıklarının desteklen-

mesinin yanı sıra toplumda yaşayan bireylerin, politika yapıcıların, şehir düzenleme ve yapılaşmaları ile ilgili konularda çalışan uzmanların da bu konuda önemli bir rol oynadığını söylemek mümkündür. Her ne kadar bir şehrin veya bölgenin fiziksel ve iklimsel özellikleri farklı olduğu için genel geçer önerilerde bulunmak zor olsa da bazı ipuçları sayesinde elde bulunan kaynaklar ile doğaya yakın ve duyarlı çocuklar yetişmesine katkı sağlanabilir.

- Çocukların günlük yaşamlarında yaşadıkları çevrenin içinde canlıları, suyu ve toprağı deneyimleyebilecekleri fırsatları olmalıdır ve bu fırsatlar mahallelerde veya yakın çevrede sunulmalıdır. Böylece hem bağ kurabilirler hem de kendi dünyaları ve diğer canlılar hakkında bir anlayış geliştirebilirler.

- Okul ve toplum iş birliği içerisinde çocukların doğada aktif ve gerçek deneyimler elde edebileceği, keşfedebilecekleri anlamlı projeler yapılabilir.

- Mahalle veya bölge bazında ailelerin düzenli olarak doğal alan ve parkları ziyaret etmelerini teşvik edecek çalışmalar yapılabilir.

- Doğal alanlarda çocukların ve ailelerin temel ihtiyaçları gözetilip ihtiyaçlara doğrultusunda imkanlar sağlanabilir. Ayrıca bu alanlara ailelerin kaliteli vakit geçirebilecekleri, meşgul olabilecekleri çeşitli oyun ve keşif alanları oluşturulabilir.

- Doğal alanları geliştirmek ve korumak için çeşitli paydaşlar arasında ortaklık kurulabilir ve iş birlikleri sonucunda toplum olarak doğanın korunması ve doğa ile bağ kurabilmek için adımlar projeler oluşturulabilir.

- Alanında uzman sağlık çalışanları ve eğitimciler ile birlikte çalışıp doğada olmanın çocuklar ve yetişkinler üzerine olumlu etkilerine dair bulgular yaygınlaştırılabilir ve ailelerin doğada zaman geçirmeleri teşvik edilebilir.

Sonuç

Sosyal duygusal beceriler, çocukların gelişimi ve iyilik du-

rumları için önemli roller oynamaktadır ve bu becerilerin desteklenmesi için çeşitli alanlarda (okullarda, evde veya toplumda) farklı çalışmalar yürütülmektedir. Doğal alanların ve dışarı mekanlarının çocukların bu becerilerine katkılarını gösteren birçok çalışma sayesinde, gelişimin desteklenebilmesi için çocukların doğaya yakınlıklarının desteklenmesi üzerine dikkat çekilmiştir. Bölüm boyunca hangi becerilere katkı sağlandığı tartışılmış ve katkının devam edebilmesi için çocuklarının doğal alanlar ile bağlarının kuvvetlendirilmesi için önerilerde bulunulmuştur. Çocukların evde, okulda ve yaşadıkları çevrede doğa ile daha sık temas etmeleri ve anlamlı ve nitelikli zaman geçirmeleri için imkanlar sunulursa sosyal duygusal becerileri üzerinde olumlu etkiler gözlemlenebilir. Ancak özellikle erken yıllarda çocukların vakit geçirecekleri alanlar konusundaki kararların birçoğunun yetişkinler tarafından alındığı göz önünde bulundurulduğunda, konu hakkında öncelikle aileler, öğretmenler, okul yöneticileri, eğitim programları geliştiricileri ve yerel yönetimlerin farkındalık kazanmaları önemlidir. Bu noktada ilk aşamada mevcut bilgileri ilgili paydaşlara yazılı veya görsel kaynak ile sunmak ve bu bilgiler ışığında önce yetişkinlerin doğa ile olan bağlarını güçlendirmek veya yenilemek oldukça önemlidir. Yetişkinlerin kendi çocukluklarında veya gençlik yıllarında doğa ile kurdukları ilişkinin temellerini, kendilerine iyi gelen yanlarını hatırlamaları, günümüzde bu bağın gevşemesindeki temel sebepleri ve kendi hayatlarını ve imkanlarını göz önünde bulundurarak kurulan bağı nasıl sağlamlaştırabileceklerini keşfetmeleri uzun vadede kalıcı ve olumlu etkiler yaratabilir. Bahsedilen keşif ve yenilenme süreçlerinin verimli bir şekilde yürütülebilmesi için bilimsel verilerden, teorilerden ve bu bilgiler ile üretilmiş olan pratik uygulamalardan yararlanmak önemlidir. Bu sebeple, insan ömrü boyunca kişilerin doğaya yakınlıklarını belirleyen veya engelleyen etmenlerin ne olduğunu anlamak, doğa ile kurulan ilişkideki önemli olay ve anları kavramak ve hangi uygulama ve pratiklerin kurulan bağı hep canlı tuttuğunu keşfetmek için araştırmalar yapılması önemlidir. Çalışmalardan elde edilen bulguların toplum, eğitimciler, politika yapıcılar ve yaşam alanlarının tasarımları ile ilgilenen uzmanlara aktarılması ile daha

kolektif, uzun soluklu, kapsayıcı ve uygulanabilir pratiklerin ve yaşam biçimlerinin geliştirilmesi mümkün olabilir.

Özet

- Doğa ve çocuk ilişkisi, özellikle son yıllarda her ne kadar karşılıklı birçok katkısının olduğu bilinse de teknoloji, şehirleşme, zaman azlığı veya güvenlik endişesi gibi sebepler ile zayıflayan bir bağa sahiptir.

- Bu bölümde çocukların doğa ile kurdukları bağ kuvvetlendirilmesinin, çocukların fiziksel, bilişsel gelişim alanlarında olduğu sosyal duygusal öğrenme becerilerine de önemli derecede katkı sağlayacağı savunulmaktadır.

- Doğa ile sık temas kuran çocukların SDÖ'nün beş temel becerisinin (öz farkındalık, öz yönetim, sosyal farkındalık, ilişkisel beceriler ve sorumlu karar alma) altında yer alan birçok alt beceride olumlu sonuçlar gösterdiği bulunmuştur.

- Öz farkındalık bağlamında, doğa ile bağı kuvvetli olan çocukların risk alabildikleri, doğada kendilerini ve becerilerini keşfetmeleri için buldukları imkanlar sayesinde özgüvenlerinin yüksek olduğu ve doğal alanlarda aldıkları sorumluluklar ile öz-saygılarının kuvvetli olduğu savunulmaktadır.

- Doğa ile direkt temasın, doğrudan dikkat (directed attention) üstündeki olumlu etkisi çocukların odaklanmalarını güçlendirdiği ve öz yönetim becerilerine hem doğrudan hem de dolaylı olarak katkı sağladığını söylemek mümkündür.

- Sosyal farkındalık becerisinde ise duygudaşlık alt becerisi ön plana çıkmaktadır. Doğal alanlarda sık vakit geçiren çocukların sadece akranları veya yetişkinler ile değil; ağaçlar, hayvanlar ve çeşitli bitkiler ile ilişki geliştirdiklerini, yakınlık kurdukları ve duygularını anlamaya yönelik girişimlerde bulundukları bilinmektedir.

- İlişki becerilerinde ise doğal alanlarda vakit geçiriyor ol-

mak, iş birliğı ve iletişim becerilerine olumlu katkıları sağlamaktadır ve sağlıklı ilişkiler geliştirmek için uygun zemin hazırlamaktadır.

- Çocuklara farklı düşünme biçimleri ve problem çözme becerilerinin gelişebilmesi için çeşitli imkanlar sunan doğal alanlardaki aktiviteler sorumlu karar alma becerilerini olumlu şekilde etkilemektedir.

- Becerilerdeki olumlu yöndeki gelişmeler göz önünde bulundurulduğunda gelişimin artması ve devam etmesi için çocukların doğada geçirdikleri vakitleri arttırmak ve doğaya yakınlıklarını (biyofili) desteklemek elzemdir.

- Günümüzde yaşanan çocuklukta, çocukların doğa ile kurdukları bağ için güvenlik, aşırı teknoloji kullanımı ve doğal alanlara erişim konusundaki eşitsizlikler gibi tehlike oluşturan birçok etmen bulunmaktadır. İlgili risk faktörlerini azaltmak için sadece evde, yakın çevrede değil makro düzeyde değişikliklere ihtiyaç duyulmaktadır. Bu nedenle dünyada ve ülkemizde gerçekleştirilen iyi örnekleri göz önünde bulundurarak ve geliştirerek evde, okulda ve toplumda atılacak adımlar ile çocukların doğa ile halihazırda kurdukları bağını sağlamlaştırmak ve kalıcı hale getirmek mümkün olabilir.

Sözlük

A

Attention Restoration Theory- ART: Dikkat Restorasyonu Teorisi

B

Biyofili: Doğaya yakınlık

D

Directed attention: Doğrudan dikkat

I

Involuntary attention: İstem dışı dikkat

L

Leave No Child Inside – Greater Cincinnati : Çocuklar İçeride Kapalı Kalmasın

N

Natural environments: Doğal çevre/alan

O

Outdoor Afro: Afro-Amerikanlar Dışarıda

Outdoor education: Açık hava eğitimi

Outdoor recreation activities: Açık hava etkinlikleri

S

Sustainable Development Commission: Birleşik Krallık Sürdürülebilir Kalkınma Komisyonu

T

The Texas Partnership for Children and Nature: Teksas Çocuk ve Doğa Ortaklığı

W

Wildness: Yaban hayatı

Kaynakça

Aasen, W., Grindheim, L. T., ve Waters, J. (2009). The outdoor environment as a site for children's participation, meaning-making and democratic learning: examples from Norwegian kindergartens. *Education*, 37(1), 5-13.

Acuff, D. (1997). *What kids buy and why*. New York: The Free Press.

Andersen, R. E., Crespo, C. J., Bartlett, S. J., Cheskin, L. J., ve Pratt, M. (1998). Relationship of physical activity and television watching with body weight and level of fatness among children: results from the Third National Health and Nutrition Examination Survey. *Jama*, 279(12), 938-942.

Antoine, S. Charles C. ve Louv, R. (2013). Together in nature pathways to a stronger, closer family. https://www.childrenandnature.org/downloads/CNN_FamilyBonding_2012.pdf adresinden erişildi.

Bento, G., ve Costa, J. A. (2018). Outdoor play as a mean to achieve educational goals-a case study in a Portuguese day-care group. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 18(4), 289-302.

Berman, M. G., Jonides, J., ve Kaplan, S. (2008). The cognitive benefits of interacting with nature. *Psychological science*, 19(12), 1207-1212.

Bilton, H. (2002). *Outdoor play in the early years: Management and innovation*. David Fulton Publishers.

Birleşik Krallık Sürdürülebilir Kalkınma Komisyonu. (2007). Every child's future matters. http://www.sdcommission.org.uk/publications/downloads/ECFM_report.pdf adresinden erişildi.

Bowker, R., ve Tearle, P. (2007). Gardening as a learning environment: A study of children's perceptions and understanding of school gardens as part of an international project. *Learning Environments Research*, 10(2), 83-100.

Canning, N. (2010). The influence of the outdoor environment: Denmaking in three different contexts. *European Early Childhood Education Research Journal*, 18(4), 555-566.

Cevher-Kalburan, N., ve Yurt, Ö. (2011). School playgrounds as learning environments: Early childhood teachers' beliefs and practices. *Science Activities*, 14, 21-29.

Chawla, L. (2007). Childhood experiences associated with care for the natural world: A theoretical framework for empirical results. *Chil-*

dren Youth and Environments, 17(4), 144-170.

Cheng, J. C. H. (2008). Children, teachers, and nature: An analysis of an environmental education program (Yayımlanmamış doktora tezi). Florida Üniversitesi.

Children and Nature Network. (2019). Community action. <https://www.childrenandnature.org/act/community-action/> adresinden erişildi.

Children's Play Council (2004). Children's Play Council policy positions: Risk and challenge in children's play.

Clayton, S., ve Myers, G. (2009). Conservation psychology: Understanding and promoting human care for nature. West Sussex, UK: Wiley Blackwell.

Clements, R. (2004). An investigation of the status of outdoor play. *Contemporary Issues in Early childhood*, 5(1), 68-80.

Cohen, S. ve Spacapan, S. (1978). The after effects of stress: An attentional interpretation. *Environmental Psychology and Nonverbal Behavior*, 3, 43-57.

Coley, R. L., Sullivan, W. C., ve Kuo, F. E. (1997). Where does community grow?: The social context created by nature in urban public housing. *Environment and Behavior*, 29(4), 468-494. doi:10.1177/001391659702900402

Culp, R. H. (1998). Adolescent girls and outdoor recreation: A case study examining constraints and effective programming. *Journal of Leisure Research*, 30(3), 356-379.

Çevre ve Kültür Değerlerini Koruma Vakfı (ÇEKÜL). (2019). ÇEKÜL bilgi ağacı. <https://www.cekulvakfi.org.tr/proje/cekul-bilgi-agaci#> adresinden erişildi.

Çetken, H. Ş., ve Sevimli-Çelik, S. (2018). Okul öncesi öğretmenlerinin dış mekân oyunlarına karşı bakış açılarının incelenmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 11(2), 318-341.

Çocuk ve Gençlik Eğitimleri. (2019). http://www.tema.org.tr/web_14966-2_1/neuralnetwork.aspx?type=62 adresinden erişildi.

Daly, B., ve Morton, L. L. (2009). Empathic differences in adults as a function of childhood and adult pet ownership and pet type. *Anthrozoös*, 22(4), 371-382.

Dillon, P., Craft, A., Best, P., Rigby, A., ve Simms, K. (2007). Turning peases West inside out: Flexible educational environments for develop-

ing possibilities and pedagogies. Report for the Arts Council of England Creative Partnerships.

Dyment, J. E. (2004). The potential impacts of green school grounds: Report of the research. Unpublished report.

Dyment, J. E. (2005). Green school grounds as sites for outdoor learning: Barriers and opportunities. *International Research in Geographical & Environmental Education*, 14(1), 28-45.

Elliot, E., Ten Eycke, K., Chan, S., ve Müller, U. (2014). Taking kindergartners outdoors: Documenting their explorations and assessing the impact on their ecological awareness. *Children Youth and Environments*, 24(2), 102-122.

Ernst, J., Johnson, M., ve Burcak, F. (2019). The nature and nurture of resilience: Exploring the impact of nature preschools on young children's protective factors. *The International Journal of Early Childhood Environmental Education*, 6(2), 7-19.

Fjærtøft, I. (2001). The natural environment as a playground for children: the impact of outdoor play activities in pre-primary school children. *Early Childhood Education Journal*, 29(2), 111-117.

Fjærtøft, I. (2004). Landscape as playscape: The effects of natural environments on children's play and motor development. *Children, Youth and Environments*, 14, 21-44.

Flannigan, C., ve Dietze, B. (2017). Children, outdoor play, and loose parts. *Journal of Childhood Studies*, 42(4), 53-60.

Gaster, S. (1991). Urban children's access to their neighborhood: changes over three generations. *Environment and Behavior*, 23(1), 70-85.

Galizio, C., Stoll, J., ve Hutchins, P. (2009). "We Need a Way to Get to the Other Side!" Exploring the Possibilities for Learning in Natural Spaces. *YC Young Children*, 64(4), 42.

Glosser, G. ve Goodglass, H. (1990). Disorders in executive control functions among aphasic and other brain damaged patients. *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology*, 12, 485-501.

Greenfield, C. (2004). Transcript: 'Can run, play on bikes, jump the zoom slide, and play on the swings': Exploring the value of outdoor play. *Australasian Journal of Early Childhood*, 29(2), 1-5.

Herrington, S., ve Studtmann, K. (1998). Landscape interventions: New directions for the design of children's outdoor play environments. *Landscape and Urban Planning*, 42, 191-205.

- Hirose, T., Hinobayashi, T., ve Minami, T. (2007). Comparisons between children's indoor and outdoor play. *Bulletin of Graduate School of Human Sciences*, 33, 181-199.
- Hoffman, A. J., Thompson, D., ve Cruz, A. (2004). Gardening, self-efficacy and self-esteem. *The Community College Enterprise*, 10(1), 91.
- Howe, D. C., Kahn, P. H., ve Friedman, B. (1996). Along the Rio Negro: Brazilian children's environmental views and values. *Developmental Psychology*, 32(6), 979.
- Johnson, J. M., ve Hurley, J. (2002). A future ecology of urban parks: Reconnecting nature and community in the landscape of children. *Landscape Journal*, 21(1), 110-115.
- Kahn, P. H., ve Friedman, B. (1995). Environmental views and values of children in an inner-city black community. *Child Development*, 66(5), 1403-1417.
- Kahn, P. H., ve Lourenço, O. (2002). Water, air, fire, and earth: A developmental study in Portugal of environmental moral reasoning. *Environment and Behavior*, 34(4), 405-430.
- Kalvaitis, D., ve Monhardt, R. M. (2012). The architecture of children's relationships with nature: a phenomenographic investigation seen through drawings and written narratives of elementary students. *Environmental Education Research*, 18(2), 209-227.
- Kaplan, S. (1995). The restorative benefits of nature: Toward an integrative framework. *Journal of Environmental Psychology*, 15, 169-182.
- Kaplan, R. ve Kaplan, S. (1989). *The experience of nature: a psychological perspective*. New York: Cambridge.
- Kartal kreş bahçelerinde çocuklar organik üretim yapıyor. (2017). <https://www.yesilcocuk.com/kartal-kres-bahcelerinde-cocuklar-organik-uretim-yapiyor/> adresinden erişildi.
- Kimbro, R. T., Brooks-Gunn, J., ve McLanahan, S. (2011). Young children in urban areas: links among neighborhood characteristics, weight status, outdoor play, and television watching. *Social Science ve Medicine*, 72(5), 668-676.
- Kuh, L. P., Ponte, I., ve Chau, C. (2013). The impact of a natural playscape installation on young children's play behaviors. *Children Youth and Environments*, 23(2), 49-77.
- Kuo, F.E. (2000). Environment and healthy human functioning: towards a mechanism. 31st International Conference of the Environmen-

tal Design Research Association, San Francisco.

Louv, R. (2008). Last child in the woods: Saving our children from nature-deficit disorder. Algonquin books.

Louv, R. ve Lamar, M. (2016). Grounds for change: Green schoolyards for all children. Algonquin books.

Maller, C. J. (2009). Promoting children's mental, emotional and social health through contact with nature: a model. *Health Education*, 109(6), 522-543.

Malone, K., ve Tranter, P. J. (2003). School grounds as sites for learning: Making the most of environmental opportunities. *Environmental Education Research*, 9(3), 283-303.

Marsh, P. E. (1999). What does camp do for kids?: A meta-analysis of the influence of the organized camping experience on the self constructs of youth (Yayınlanmamış master tezi). Indiana Üniversitesi.

Moore, R. (2004). Countering children's sedentary lifestyles by design. Natural Learning Initiative.

Moore, R. C, ve Marcus, C. C. (2008). Healthy planet, healthy children: Designing nature into the daily spaces of childhood. Kellert, S., Heerwagen, J., ve Mador, M. (Ed.), *Biophilic design: The theory, science, and practice of bringing buildings to life içinde* (ss. 153-203). Hoboken, NJ: Wiley.

Muraven, M. ve Baumeister, R. F. (2000). Self-regulation and depletion of limited resources: does self-control resemble a muscle? *Psychological Bulletin*, 126, 247-259.

Mustapa, N. D., Maliki, N. Z., ve Hamzah, A. (2015). Repositioning children's developmental needs in space planning: A review of connection to nature. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 170, 330-339.

Nedovic, S., ve Morrissey, A. M. (2013). Calm active and focused: Children's responses to an organic outdoor learning environment. *Learning Environments Research*, 16(2), 281-295.

Nezahat Gökyiğit Botanik Parkı. (2019). Eğitim. <http://www.ngbb.org.tr/> adresinden erişildi.

O'Brien, L. (2009). Learning outdoors: the Forest School approach. *Education*, 37(1), 3-13.

O'Brien, L., ve Murray, R. (2007). Forest School and its impacts on young children: Case studies in Britain. *Urban Forestry & Urban Greening*, 6(4), 249-265.

Okullarda permakültür bahçeleri meyvelerini veriyor. (2017). <https://www.yesilcocuk.com/okullarda-permakultur/> adresinden erişildi.

Patterson, B. (2000). *Build me an ark*. New York: Norton.

Poresky, R. H., ve Hendrix, C. (1990). Differential effects of pet presence and pet-bonding on young children. *Psychological Reports*, 67(1), 51-54.

Richardson, E. A., Pearce, J., Shortt, N. K., ve Mitchell, R. (2017). The role of public and private natural space in children's social, emotional and behavioural development in Scotland: A longitudinal study. *Environmental Research*, 158, 729-736.

Roberts, D. F., ve Foehr, U. G. (2008). Trends in media use. *The Future of Children*, 18(1), 11-37.

Rosen, M.J. (2004). Stars in a child's universe. M.R. Jalong (ed.), *The world's children and their companion animals içinde*. Olney, MD: Association for Childhood Education International.

Rosenfield, A., ve Wise, N. (2001). *The Over-Scheduled Child-Avoiding the Hyper-Parenting Trap*. New York: St. Martin's Press.

Sandseter, E. B. (2006). Children's risky play in the Norwegian "barnehave"—a pilot study. 16. EECERA Konferansı, Reyjavik.

Szczepanski, A. (2009). Outdoor education: Authentic learning in the context of urban and rural landscape: A way of connecting environmental education and health to sustainable learning: Literary education and sensory experience. *Perspective of the where, what, why, and when of learning*.

Smith, S. (1998) *Risk and our pedagogical relation to children: on the playground and beyond*. New York, Albany State University: New York Press.

Sobel, D. (1996). *Beyond ecophobia: Reclaiming the heart of nature education*. Great Barrington, MA: The Orion Society.

Stephenson, A. (2003). Physical risk -taking: dangerous or endangered? *Early Years*, 23(1), 35-43.

Taylor, A. F., ve Kuo, F. E. (2006). Is contact with nature important for healthy child development? state of the evidence. Spencer, C. P., ve Blades, M. (Ed.) *Children and their environments: Learning, using and designing spaces içinde* (ss. 124-140). Cambridge University Press.

Taylor, A. F., Kuo, F. E., ve Sullivan, W. C. (2002). Views of nature and self-discipline: Evidence from inner city children. *Journal of Environmen-*

tal Psychology, 22(1-2), 49-63.

Tuan, Y. (1978). Children and the natural environment. I. Altman ve J. F. Wohlwill (Eds.), Children and the environment (ss. 259–294) içinde. New York: Plenum.

Türkiye’de çocukların medya kullanma alışkanlıkları araştırması sonuçlandı. (2013).

<https://www.rtuk.gov.tr/haberler/3787/18/turkiyede-cocuklarin-medya-kullanma-aliskanliklari-arastirmasi-sonuclandi.html> adresinden erişildi.

Veitch, J., Bagley, S., Ball, K., ve Salmon, J. (2006). Where do children usually play? A qualitative study of parents’ perceptions of influences on children’s active free-play. *Health & Place*, 12(4), 383-393.

Vidović, V. V., Štetić, V. V., ve Bratko, D. (1999). Pet ownership, type of pet and socio-emotional development of school children. *Anthrozoös*, 12(4), 211-217.

Waters, J., ve Begley, S. (2007). Supporting the development of risk-taking behaviours in the early years: An exploratory study. *Education*, 35(4), 365-377.

Waite, S., Bølling, M., ve Bentsen, P. (2016). Comparing apples and pears?: a conceptual framework for understanding forms of outdoor learning through comparison of English Forest Schools and Danish udeskole. *Environmental Education Research*, 22(6), 868-892.

Wells, N. M., ve Evans, G. W. (2003). Nearby nature: A buffer of life stress among rural children. *Environment and Behavior*, 35(3), 311-330.

Wells, N. M., ve Lekies, K. S. (2006). Nature and the life course: Pathways from childhood nature experiences to adult environmentalism. *Children Youth and Environments*, 16(1), 1-24.

White, R., ve Stoecklin, V. (1998). Children’s outdoor play & learning environments: Returning to nature. *Early Childhood News*, 10(2), 24-30.

Woodward, E. ve Zari M. P. (2018). Reconnecting children with nature: Biophilic primary school learning environments. Zero Energy Mass Custom Home (ZEMCH) Uluslararası Konferans, Melbourne, Avustralya.

Zhang, W., Goodale, E., ve Chen, J. (2014). How contact with nature affects children’s biophilia, biophobia and conservation attitude in China. *Biological Conservation*, 177, 109-116.

Bölüm 14

Oyun ve SDÖ

Hatice Sapmaz

Giriş

Oyun kavramı, sıklıkla çocukluk ve çocuklarla eşleştirilmiş olup, uzun süredir araştırmacılar, eğitimciler ve ebeveynlerin ilgisini çekmiştir. Alanyazında çeşitli kategorilerde ele alınan oyun davranışı (içeride oyun, dışarıda oyun, hareketli oyun, sakin oyun, -mış gibi yapma oyunu, serbest oyun, dijital oyun vb.) temelde bazı ortak özelliklere sahiptir. Bu bağlamda oyun, gönüllü bir eylemdir, bireyin doğasından gelir, kurallar ve gerilim içerir ve bireyin zihnen aktif olmasını gerektirir (Gray, 2013). Sosyal ve duygusal öğrenme (SDÖ) kavramı ise bireylerin duyguları tanınması ve idare etmesini, olumlu hedefler koyup bunlara ulaşmaya çalışmasını, başkalarıyla duygudaşlık kurabilmesini, sağduyulu seçimler yapmasını ve olumlu ilişkiler kurup devam ettirebilmesini ifade eder (CASEL, t.y.). SDÖ genel olarak beş alt beceri grubundan oluşmaktadır: Öz farkındalık, öz yönetim, sosyal farkındalık, ilişki becerileri ve sorumlu karar verme.

Oyun ve SDÖ, birbiriyle yakından ilgili süreçlerdir. Oyun fırsatları, çocukların akranlarıyla etkileşimlerindeki sosyal ve duygusal becerilerini deneyimledikleri bir ortam yaratır. Örneğin; nesneleri ve kişileri paylaşmak, bir gruba veya oyuna girmek,

arkadaş olmak, reddedilmeyle başa çıkmak, liderlik etmek veya başkalarını takip etmek, oyun bağlamında çok sık gerçekleşir. Bununla birlikte çocukların oyun esnasında daha yükseğe tırmanırken, en hızlı koşarken ya da böcek korkusuyla yüzleşirken kendilerini birey olarak sınamalarına ve tanımalarına ortam sağlar (Corsaro, 2003; Jansson, 2008). Çocuklar oyunda sosyalleşmenin ve sosyal becerilerini deneyimlemenin yanı sıra, duygularını tanıma ve ifade etme, korkuları, güvensizlikleri ve duygusal yaraları ile yüzleşme ve başa çıkma imkânı bulur (Göncü, 2018; Gray, 2011).

Çocuklar bu becerileri kendi başlarına oyun oynarken edinebildikleri gibi, yetişkin kolaylaştırıcılar eşliğinde oynadıkları oyunlarla da SDÖ gelişimleri desteklenebilir. Oyunun söz konusu işlevleri, psiko-eğitim ve teröpatik müdahale programlarında sosyal ve duygusal beceri kazanımı ve kriz durumlarında başa çıkma amaçlarıyla kullanılmaktadır. Bu bağlamda çocuklarla ilgilenen yetişkinlerin oyuna dair bilgi ve beceri kazanmaları, çocukların oyunları aracılığıyla SDÖ gelişimlerinde büyük önem taşımaktadır (Woolf, 2013).

Özetle oyun, çocukların gelişen sosyal ve duygusal becerileri ile iç içe geçmiş bir süreçtir. Bu bölüm, SDÖ becerilerini oyun bağlamında ele alan araştırmaları incelemekte, aynı zamanda Türkiye ve dünyadan bazı örnekleri tanıtılmaktadır.

Oyunu anlamak

Oyun çok basit hayvanlardan memelilere ve insanlara kadar geniş bir türler yelpazesinde gözlemlenir. Uzun bir süredir oyunun, özellikle erken çocukluk gelişimi ve eğitimi alanında, çocukların gelişimi ve eğitimine yapacağı olası katkılar araştırılmaktadır. Ayrıca yirminci yüzyılın son çeyreğinden beridir oyun, Birleşmiş Milletler (BM) Çocuk Hakları Sözleşmesince dinlenme, boş zamanı doldurma, kültürel ve sosyal etkinliklere katılma hakkı ile ele alınarak temel bir çocuk hakkı olarak tanımlanmaktadır (BM, 1989). Bu hak, içerisinde Türkiye'nin de bulunduğu dünya ülkelerince kabul edilmiş ve güvence altına alınması taahhüt edilmiştir.

Günümüzde riskli oyun, doğada oyun, dışarıda oyun, içeride

oyun, dijital oyun, canlandırmaya dayalı oyun, yapılandırılmış oyun, serbest oyun, vb. birçok oyun türü alan yazında yer alsa da, şemsiye bir kavram olarak oyun davranışı belirli nitelikleri içerir. Oyun en temelinde gönüllü bir eylemdir; kimse oyun oynamaya zorlanamaz. Zorlamanın başladığı yerde oyun sona erer. Sıklıkla keyif duygusuyla eşleştirilen oyun davranışı, içerisinde belirli bir gerilimi ve ciddiyeti de barındırır. Belirli bir zaman ve mekân ile sınırlanan ve belirlenen oyun, hayal gücünün yardımıyla 'şimdi ve buradanın' dışına da çıkar (Gray, 2013; Huizinga, 1955). Bireyin doğasından gelen oyun dürtüsü çocuğun sosyal, duygusal, fiziksel ve zihinsel gelişimi için önemli olup ona yaşam boyu öğrenme fırsatları sunar (International Play Association [IPA], 2014).

Oyun kuramları

"Oyun davranışı neden vardır ve herhangi bir amaca hizmet etmekte midir?" sorusu uzun zamandır tartışılmaktadır. Yapılan gözlem ve araştırmalar oyuna dair farklı işlev ve anlamları öne sürmektedir. Bunlardan klasik oyun kuramlarına baktığımızda oyun davranışı organizmanın fazla enerjisini atması ve yenilenmesi için gereklidir. Bir başka klasik teoriye göreyse oyun, türlerin genç bireylerine yetişkinlik rollerine hazırlanmaları için deneyim sağlar. Kimilerince de oyun davranışı, türlerin geçirdiği evrimin aşamalarını yansıtan davranışları içermektedir.

Yirminci yüzyıla baktığımızda Sigmund Freud için oyun, bireyin arzularını ve korkularını gerçekleştirmesi için güvenli bir ortam yaratır. Gerçek hayatta sonuçları olmayan bu ortamda çocuklar, korku ve arzularıyla yüzleşir ve olumsuz duygularını olumlu duygular ile değiştirebilirler. Vygotsky ise oyunun sosyal yönünü vurgular. Oyunda çocuk, kendisinden daha deneyimli kimselerle bir araya gelir, kavram bilgisini ve algısını geliştirir ve sembollerden oluşan dili oyun oynarken daha iyi anlar. Yanı sıra oyunda kurallar vazgeçilmezdir; başkalarıyla oynarken belirli kurallara uymaya çalışan çocuğun öz düzenlemesi gelişir (Vygotsky, 1978).

Göncü (2018) içinse oyun, çocukların ortak bir anlam inşa ettikleri sosyal bir aktivitedir. Doğası itibarıyla sosyal olan oyun

davranışı, çocukların akranlarıyla birlikte deneyimlerini ve yaşantılarını anlamlandırdıkları; korku, güvensizlikleri ve duygularıyla başa çıktıkları ve kendi kültürlerini yarattıkları bir ortam sunar (Göncü, 2018). Oyuna Göncü'ye benzer bir açıdan yaklaşan Corsaro da uzun süreli etnografik çalışmalar gerçekleştirmiştir. Örneğin, Amerika Birleşik Devletleri'nde (ABD) çoğunlukla yüksek sosyoekonomik düzeyden gelen Beyaz-Amerikalı çocukların oyunlarında tek boynuzlular, periler ve süper kahramanlar duyulmakta ve sözel sataşmalar olumsuz karşılanmaktayken; çoğunluğu Afrika-Amerikalı ve Latin-Amerikalı düşük sosyoekonomik düzeyden gelen çocukların oyunları, yaşadıkları yoksulluk temelli zorlukları gerçekçi biçimde yansıtmaktadır (Corsaro, 2003). Üç farklı ülkeden çocukların oyununu inceleyen benzer bir çalışmada ise yüksek sosyoekonomik düzeydeki çocukların oyunlarında daha çok nesneleri ve durumları tanımladıkları; düşük sosyoekonomik düzeydeki çocukların ise daha çok yaşitlarıyla sözel olarak eğlenceli bir şekilde birbirlerine sataştıkları ve müzikle oynadıkları görülmüştür (Göncü ve diğ., 1999). Bu çalışmalar, farklı kültürlerde ve bağlamlarda değişebilen oyunu anlamamız açısından önemlidir.

Daha geniş bir açıdan bakılacak olursa, oyunu nasıl yorumladığımız kaçınılmaz olarak bulunduğumuz zaman ve koşulların paradigmalarından etkilenir ve belirli bir söylevi yansıtır (Sutton-Smith, 1997). Oyun yalnızca çocuk oyunlarında değil, yetişkinlerin de dahil olduğu ve belirsizliğin hâkim olduğu şans oyunlarında, spor ve yarışmalarda, bayram ve festivallerde de görülür. Bunun yanı sıra, oyuna verilen anlam da zaman içerisinde değişiklik gösterebilir. Örneğin son zamanlarda çocuk oyunu, daha çok ilerlemeci bir söylev ile dile getirilmiş ve incelenmiştir (Sutton-Smith, 1997). Başboşluk ve işe yaramazlıkla eşleştirilen bir oyun algısını değiştirmeye çalışırken alanyazın, oyunun faydalı olduğunu, bir şekilde çocuğun gelişim ve eğitimine katkıda bulunduğunu kanıtlama kaygısını taşımaktadır (Findlay ve Coplan, 2008; Frost ve diğ., 2004; Ginsburg, 2007; Hitron ve diğ., 2018; Pang ve Simoncelli-Bulak, 2017; Pellegrini ve Smith, 2008; Salonijs-Pasternak ve Gelfond, 2005; Whitebread ve diğ., 2012; Wilkinson, 2017). Bu bakış açısı, oyunu anlamlandırma çalışma-

larının içinde bulunulan zaman ve hâkim olan paradigmalardan bağımsız olmadığını düşündürmektedir.

Sosyal ve duygusal öğrenme (SDÖ)

CASEL sosyal ve duygusal öğrenmeyi (SDÖ), bireyin kendisinin ve başkalarının duygularını tanıması ve ifade etmesi, kendisine ve başkalarına değer göstermesi, olumlu ilişkiler kurması, sağduyulu kararlar vermesi ve problemlerini sağduyulu bir şekilde çözümleyebilmesi için gerekli bir dizi bilgi, tutum ve beceri olarak tanımlamaktadır (CASEL, t.y.). İçerisinde davranışsal, bilişsel ve duygusal süreçleri barındıran SDÖ öz farkındalık, öz yönetim, sosyal farkındalık, ilişki becerileri ve sorumlu karar verme olmak üzere beş temel bileşenden oluşur (Zins ve Elias, 2006). Detaylı bakıldığında SDÖ kişinin duyguları, güçlü ve zayıf yönleri, değerleri tanıması ve isimlendirmesi, duygularını ifade etmesi ve düzenlemesi, uzun ve kısa vadede hedefler belirleyip takip etmesi, bireysel ve kişilerarası problemleri çözmesi, olumlu ve açık iletişim kurması, ilişki kurup ve sağlıklı bir şekilde devam ettirmesi, müzakere etmesi, çatışmaları yapıcı ve sağduyu ile çözmesi gibi becerileri ifade eder. Aynı ayrı isimlendirilse de bu beceriler birbirleriyle sıkı bağlantı içindedir (Hromek ve Roffey, 2009).

SDÖ içerisinde duygusal beceriler, sosyal becerileri öncelemektedir. İlkinin sağlıklı gelişimi, ikincisinin de sağlıklı gelişimini sağlamaktadır. Gelişmeyen duygusal beceriler ise sosyal beceriler ve psikolojik esenliği (well being) olumsuz etkilemektedir. Bireyin duyguları tanımaması ve anlamaması arkadaşlık ilişkilerini olumsuz etkilerken, duygularını ifade edememesi ise hem psikolojik rahatsızlıklara hem de arkadaşlıkta zedelenmelere sebep olabilir (Saltalı, 2013).

SDÖ'nün gelişimine baktığımızda, tıpkı bir kişinin aritmetik bir işlemi ya da bisiklet sürmeyi önce öğrenip, zamanla pratik edip, nihayetinde bunda ustalaşması gibi, SDÖ süreci de iyi yönetilen ve çocukların kendini güvende ve değerli hissettikleri bir ortamda pratik ile pekiştirilip güçlendirilebilir (Zins ve Elias, 2006). Beyinde yer alan limbik sistemde gerçekleşen SDÖ süreci teşvik etme, pratik yapma ve geri bildirim alma aracılığıyla desteklenir (Valdes, 2017).

Bir sonraki başlık altında, SDÖ ve oyun ilişkisini ele alan çalışmalar incelenmektedir. Ayrıca, oyunun araç olarak kullanıldığı SDÖ programlarına ve çıktılarına yer verilmektedir. Oyun bağlamında değinilen SDÖ alt becerileri ise şöyledir: Duyguları tanıma, doğru bir benlik algısı oluşturma, güçlü yanları fark etme, özgüven, öz farkındalık, dürtüleri kontrol etme, stresi yönetme, hedef belirleme, duygudaşlık kurma, iletişim, takım çalışması, ilişki kurma ve durum analiz etme.

Oyun bağlamında sosyal duygusal öğrenme

Alanyazında oyun, özellikle hayal gücüne ve canlandırmaya dayalı ve fiziksel oyunlar, bilişsel süreç ve beceriler ile olan olası ilişkileri (Bjorklund ve Brown, 2008; Fink, 1976; Tamis-LeMonda ve diğ., 2004) ve akademik başarıya yaptığı olası katkılar (Fisher ve diğ., 2013; Liben ve diğ., 2018; Ramani, Daubert ve Scalise, 2019; Weisberg, Hirsh-Pasek ve Golinkoff, 2013) bağlamında incelense de gittikçe daha çok çalışma sosyal ve duygusal öğrenmenin oyun sürecindeki gelişimini araştırmaktadır.

Bireysel bağlamda oyun, çocuğun kendini daha iyi tanımasını sağlar. Oyun esnasında çocuk kendini farklı alanlarda sınar ve hangi alanlarda güçlü hangi alanlarda zayıf olduğunu fark eder. Sonucu belirsizlik taşıyan ya da içeriği risk taşıyan oyunda çocuk, kendi kapasitesini ve oyunun barındırdığı riski değerlendirir ve sonucunda risk alıp almamaya karar verir (Wyver ve Little, 2008). Çocuklar riskin verdiği heyecan, coşku ya da güç hissettikleri olumsuz duygulara (korku gibi) baskın geldiğinde riskli oyun davranışını gösterebilmektedir (Sandseter, 2009). Örneğin, düşme ihtimalinden korktuğu halde onun için zorlayıcı olan duvara tırmanabilir ve sonunda kendini kahraman gibi hissedebilir ya da midesi hafif bulandığı halde kendi etrafında hızla dönmeye devam edebilir (Jansson, 2008).

Yanı sıra, oyun ortamı, çocuğa nelerden hoşlanıp hoşlanmadığını öğrenmesinde yardımcı olur. Bir yetişkinin dikkatli gözlemi ve çocuğun ihtiyaç ve nitelikleriyle uyumlu desteği eşliğinde oyun zamanları, çocuklara iç dünyalarını daha yakından tanımlarında yardımcı olur (IPA, 2020). Failliklerini (agency) gerçekleştirme imkanları bulan çocukların beceri ve özgüvenle-

ri güçlenebilir (Little, 2006). Benzer şekilde, çocuğun esenliği ve yaşam kalitesi üzerinde önemli bir etkiye sahip olan kendilik algısı da oyun ve takip eden yansıtıcı düşünme sürecinde olumlu yönde gelişmektedir (Önder, 2006).

Sosyal bağlamda ise oyun, iletişim fırsatlarıyla doludur. Hayatımızda kritik bir yeri olan iletişim becerileri; sadece dinlemek, konuşmak ve yazmakla sınırlı olmayıp; duygudaşlık kurabilmeyi, olumlu ve yapıcı bir dille geribildirim verebilmeyi, uzlaşabilmeyi, “hayır” diyebilmeyi, sorunları çözebilmeyi, girişken olabilmeyi ve yardım isteyebilmeyi de içerir (Temüroğlu Sundur, 2012). Oyun esnasında birbirleriyle etkileşime giren çocuklar iletişim kurmakta, konuşmakta, paylaşmakta, yardım istemekte, farklı rolleri deneyimlemekte ve kaçınılmaz olarak belirli çatışmalar yaşamakta ve çatışmaları dönüştürme sürecine gitmektedir (Corsaro, 2003).

Oyunda yaşanan bu süreçler SDÖ gelişimi ve edinimi için verimlidir. Çocuklara oyun temelli sosyal duygusal beceri programları müdahalesinde bulunan çalışmalarda, deney gruplarının kontrol gruplarına göre sosyal ve duygusal becerilerini daha çok geliştirdiği gözlemlenmektedir. Örneğin; oyunlar ve rol oynama aracılığıyla gerçekleştirilen bir iletişim becerileri programı alan ve almayan çocuklar arasında anlamlı farklılıklar bulunmuş ve programı alan çocukların iletişim becerileri, duygudaşlık ve kendini olumlu ifade etme alanlarında daha fazla mesafe kaydettikleri gözlenmiştir (Önder, Balaban Dağal ve Şallı, 2015).

Çocuklar ve yetişkinler tarafından sıklıkla “eğlenceli” olarak tanımlanan oyun esnasında birey, rahatlayıp duygularını daha olumlu şekilde ifade edebilir. Mizah duygusuyla yakından ilişkili olan oyunda, sosyal birlikteliklerin kurulması ve devamı kolaylaşır (Bergen, 2006). SDÖ becerilerini geliştirmeye dönük programlarda oyunun bu özelliğinden faydalanılmakta ve katılımcıları rahatlatmak ve kaynaşmalarını sağlamak için ısınma oyunlarına başvurulmaktadır. Benzer amaçlarla grup içinde kaynaşma ve tanışma için oyunlar kullanılmaktadır (örnek bir ısınma oyunu için bkz. EK-1; örnek bir tanışma oyunu için bkz. EK-2).

Sevinç’e (2004) göre çocuklar, sosyal ilişkilerinin önünde engel

olabilen duygu ve davranışlarını, oyun esnasında daha rahat ifade edebilmektedir. Bu bağlamda oyun, çocuklara çeşitli olumlu ve olumsuz davranışları (örn: çekingen, atılgan ya da saldırgan) deneme ortamı sunmaktadır. Kendini ifade ettikçe ve inisiyatif aldıkça olumlu dönütler alan çocuklar, duygularını fark edip onların üzerinde daha fazla kontrol sahibi olmakta, örneğin, daha atılgan olmayı çekingen ya da saldırgan olmaya tercih edebilmektedir (Durualp ve Aral, 2010). Bazen yetişkinin de müdahalesiyle, duygusal yaralar, güvensizlikler ya da sosyal beceri geliştirme ihtiyaçları fark edilmekte ve çocukların kendilerini ifade etmeleri kolaylaşmaktadır (Bekmezci ve Özkan, 2015).

Bazı çalışmalar, çocuklardaki saldırgan davranış düzeyleri ile oyun arasındaki ilişkiyi, hareketli oyunlar aracılığıyla fazla enerjiyi atmak üzerinden açıklamaktadır. Böyle bir çalışmada, dışarıda ya da ev içerisinde oynanan oyunlar ile çocukların duygudaşlık becerileri arasında olumlu bir ilişki bulunmuş ve dışarıda daha çok oyun oynayan çocuklar daha az saldırganlık gösteren davranış sergilemiştir (Çankaya ve Ergin, 2015). Bir başka çalışmada ise, dışarıda ve içeride hareketli oyunlar oynayan çocukların daha az saldırgan davranış gösterdiği gözlemlenmiştir (Ogelman ve diğ., 2016). Yanı sıra, oyun oynama fırsatları daha az olan çocuklarda gözlemlenen saldırgan davranışların arttığı tespitinde bulunulmuştur (Garza ve Bratton, 2005).

Oyun esnasında gelişen ilişkiler, çocuklara öz düzenlemelerini pratik edip geliştirmek için fırsatlar sunmaktadır. Öz düzenleme ise birçok SDÖ becerisiyle ilişkilidir. Sameroff 'un (2009) belirttiği gibi, çocuklar çok erken yaşlarda dışarıdan gelen talep ve yönergeler üzerine davranış, düşünce ve duygularını kontrol etmek durumunda kaldıkça, zamanla duygu, düşünce ve davranışlarını daha çok kendileri düzenlemeye başlarlar. Bu noktada oyun esnasında kurulan sosyal ilişkiler, öz düzenlemeye giden yolda oldukça önemli fırsatlar sunmaktadır; oyun oynayan çocuk açığa vurduğu duygu ve davranışlarını akranlarının talep ve beklentileri karşısında dönüştürebilmektedir (Gray, 2011; Jones ve Bouffard, 2012; Vygotsky, 1978). Birçok akranla bir arada bulunan çocuk, bir oyuncakla oynamak, lider olmak ya da belirli bir rolü almak için sırasını beklemek ya da farklı müzakere yolla-

rına gitmek durumundadır. Yanı sıra, çocuklar güçlerini, katılım isteklerini, bir katılım isteğini kabul ya da reddetme yollarını, kullandıkları olumsuz sözel ve beden dilini ve çatışma çözüm şekillerini grubun dinamiklerine daha uygun olacak şekilde ve daha kabul görececek şekilde uyarlamayı öğrenmektedir. Başlangıçta oyuna girmekten menedilen bir çocuk, farklı şekillerde müzakereye başvurabilir. Örneğin; oyun oynayan çocuklara yaklaşıp onları sessizce izleyebilir, oynadıkları materyallere benzer bir materyal alıp oyuna katkıda bulunmayı teklif edebilir ve bunun neticesinde oyuna girebilir (Corsaro, 2003; Göncü, 2018).

Oyun, çocuğun kendini toplumun bir bireyi olarak algılamasına ve topluluğun işleyişine katılmasına fırsat sağlamaktadır (Bekmezci ve Özkan, 2015; Boz, Uludağ ve Tokuç, 2018; Corsaro, 2003; Durualp ve Aral, 2010; Göncü ve Gauvain, 2011; Vygotsky, 1978). Oyunda çocuklar iş birliği yapmakta ve birbirlerinden yardım istemekte, birbirlerine yardım sunmaktadır. Oyun ortamı, bir gruba aidiyet duygusunun yaratılmasını ve bireyler arasında güven duygusunun oluşmasını kolaylaştırır. Örneğin çember zamanı birçok ortamda uygulanmakta olup, her bir bireyin yargılanmadan dinlendiği, konuşmak zorunda olmadığı, kendini güvende hissettiği ve aidiyet duygusunu yaşadığı ortamlar sunar. Öğretmenler ya da kolaylaştırıcılar eşliğinde yürütülen çemberde oynanan oyunlar ile bireyler eğlenerek rahatlayabilir ve kendileri için önemli olan konuları güven duydukları ve önemsendiklerini bildikleri bir ortamda ifade edebilir (Roffey, 2006). Kolaylaştırıcı eşliğinde gerçekleştirilen oyun programıyla, çocukların yardım isteme ve alma davranışları ile aidiyet hislerinde anlamlı bir artış gözlemlenebilmektedir (Gündüz ve diğ., 2017).

Göl-Güven (2017)'in, on dört devlet okulunda, birinci sınıf öğrencileri ile yarı deneysel yöntem kullanılarak yürütülen çalışmada 'İşbirliği ve Katılımcılığı Destekleyici Oyun ve Etkinlik Programı (İKDOP)' on hafta boyunca haftada iki tam gün uygulanmıştır (2017). Birçok SDÖ becerisinin gelişimini hedefleyen bu program sonucunda, gözlem sonucu elde edilen kargaşa çözümünü ve kararsızlıkların giderilmesi ve karar verme, diğer çocukların ihtiyaç ve duygularına duyarlılık, liderlik, sözlü des-

tek ve yüreklendirme gibi olumlu davranışların ön ve son test puanlarında farklar görülmüştür. Bencillik ve ödün vermekten kaçınma; utangaçlık, kendini geri çekme, endişeli olma durumu; kayıtsızlık, soğuk davranma; patronluk taslama ve zorbalık; kabalık, soğuk konuşma; aşağılama, isim takma; kavga etme, tartışma; anlaşmazlık yaratma, problemlerin çözümünü engelleme; sorumluluktan, işten ve karar vermeden kaçınma; dikkat dağınıklığı, umursamazlık gibi olumsuz davranışların tümünde bir düşüş gözlemlenmiştir. Öğrencilerin çatışma dönüştürme becerilerinde olumlu yönde bir ilerleme kaydedilmiştir. Öğrencilerin uzlaşmacı tutum ve yetişkin odaklı çözüm bulma puanları artmış, saldırgan ve çekimser tutum puanları ise azalmıştır. En fazla artış, kurallara uyma ve öneri getirme durumlarında uzlaşmacı tutum puanlarında; en fazla düşüş ise saldırgan tutum puanlarında gözlemlenmiştir. Bu araştırmanın sonuçları, okullarda uygulanacak oyun temelli SDÖ programlarının katkısının büyük olacağını gözler önüne sermektedir.

Sahip olduğu bu nitelik ve işlevlerden ötürü oyun, kriz ve travmatik durumlarla başa çıkmada bir teröpatik araç olarak kullanılmaktadır. Çünkü oyun zamanı, çocukların kendi duygu ve korkularını en rahat ve akıcı biçimde ifade edebildiği zamanlardır (Bekmezci ve Özkan, 2015; Saltali, 2013). Özellikle *-mış* gibi yapılan oyunlarda çocuklar, yaşamlarındaki olumlu duygu ve deneyimler ile korkularını, heyecanlarını ve geçirdikleri travmaları konu edinip dillendirerek grup içerisinde kendini ifade eder ve rahatlarlar (Axline, 2018; Göncü, 2018). Rol oynama, farklı senaryoları canlandırma ya da kuklaları kullanma aracılığıyla olumsuz duygularla ve zorlu sosyal durumlarla başa çıkmada yapıcı adımlar keşfedebilirler (Valdes, 2017). Bu tarz oyun müdahale programları uygulanan travma geçirmiş gruplarla yapılan çalışmaların, çocukların kaygı düzeyleri ve intihara eğilimleri azalttığı bilinmektedir (Carroll, 2002; Shen, 2002).

Benzer şekilde, kutu oyunları da psiko-eğitim aracı olarak kullanılabilir. Bu oyunlar, terapötik iyileştirme amaçlı kullanılmakta olup, bireylerin sosyal veya duygusal bir beceriyi pratik etmelerine, zorlu bir durum karşısında sağduyulu davranmalarına ve farklı durumlara yönelik ipuçları edinmelerine

dair fırsatlar sunmaktadır. Bu oyunlarda çocuklar öfke, kaygı, depresyon, dalga geçilme gibi olumsuz duygularla başa çıkmak ve sevinç, coşku gibi duyguları da sağlıklı şekilde ifade edebilmek için çeşitli beceriler edinebilmektedir (Hromek, 2005). Koçkaya ve Siyez (2017) yaptıkları araştırmada oyun terapi programı alan erken çocukluk dönemindeki çocukların çekingenlik düzeylerinin azaldığını ve daha çok sosyallik başlatıcı davranışlarda bulunduklarını gözlemlemiştir.

Dünyada neler yapılıyor?

Oyun davranışının SDÖ ile olan olumlu ilişkisi, çocukların hem kendi başlarına oynadıkları oyunlarda yaşamakta hem de bir yetişkin kolaylaştırıcı aracılığıyla gerçekleştirilen oyun içerikli programlarda kullanılmaktadır. Bu bölümde, SDÖ bağlamında oyuna başvuru alan bazı program ve uygulamalardan bahsedilmektedir.

IPA kriz zamanlarında oyun kitapçıkları

International Play Association (IPA), hem oyunu çocuk gelişiminin vazgeçilmez bir parçası ve temel hakkı olarak gördüğünden hem de oyunun teröpatik işlevini göz önünde bulundurduğundan kriz durumlarında da oyunun devam etmesi için, Türkiye'nin de dahil olduğu altı ülkede *Kriz Zamanlarında Oyun* (Access to Play in Crisis [APC]) başlıklı projeyi 2015 yılından bu yana sürdürmektedir (Chatterjee, 2017; Göl-Güven, 2017).

Çocuk ve çocuklarla ilgilenen yetişkinlere rehberlik etmesi için aynı başlıkta bir kitapçık da bulunmaktadır. 2019 yılında ortaya çıkan COVID salgınıyla birlikte ise *Kriz Zamanlarında Oyun: Ailelere Destek* başlıklı yeni bir kitapçık yayımlanmıştır. Rehber niteliğinde önerilerle dolu bu kitapçık Türkçeye de çevrilmiştir (www.cocukbogazici.com). Bu kitapçıklarda kriz döneminde oyunun çocuğun gelişimi için öneminden bahsedilmektedir. Yanı sıra, yetişkinlere oyunu nasıl anlamlandırıp destekleyebileceklerine dair ip uçları sunulmaktadır (kitapçıkta yer alan bölüm başlıkları için bkz. EK-3). Kriz zamanlarında hastalık ve ölüm gibi öğeleri içeren çocuk oyunlarını anlamak ve bunlara dahil

olmak konusuna da ayrı bölümlerde yer verilmektedir (örnek bir kısım için bkz. EK-4). Özetle bu kitapçıklar, pratik bilgi ve önerilerle yetişkinlere çocuk oyununun neden önemli olduğunu ve özellikle kriz dönemlerinde nasıl desteklenebileceklerini anlatmaktadır.

No Fault Zone oyunu (Sıfır Hata Bölgesi)

Sura Hart ve Victoria Kindle Hudson'ın geliştirdiği bu kutu oyunu, Şiddetsiz iletişim kavramını bir oyun havasıyla öğrenmeyi ve deneyimlemeyi hedeflemektedir. Hitap ettiği yaş grubu beş ve doksan beş yaş arası olarak belirtilmektedir. Oyunun amacı şiddetsiz iletişim kavramının amaçlarıyla benzerdir: Tepkisel iletişimden çok bireylerin birbirlerinin duygu ve ihtiyaçlarını yapıcı olarak birbirlerine iletmeleri ve bu ihtiyaçları gidermede gönüllü failliklerini gerçekleştirmeleri. Bu oyunun yarattığı ortamla okul, kurum ve aile içerisinde anlaşmazlıklar ve çatışmalar empati kurarak çözümlenebilmektedir (oyunu temin etmek ya da nasıl oynandığını görmek için bkz. EK-5).

Too Good for Violence programı (Şiddete Tenezzül Etme)

Floridalı bir kuruluş olan *Mendez Foundation*, çocuk ve gençleri eğitim aracılığıyla şiddet ve uyuşturucuya karşı koruma amacını taşımaktadır. Bu amaçla Amerika Birleşik Devletleri genelinde 3 bin beş yüz kadar okulda uygulanan *Too Good for Violence* (<http://leafinc.org/too-good-for-violence/>) gibi programlar geliştirmekte ve uygulamaktadırlar. *Too Good for Violence* programının temelinde birbirleriyle dinamik bir etkileşim içerisinde olan çatışma çözümü, öfke kontrolü, bireyin kendisine ve başkalarına duyduğu saygı ve sağlıklı iletişim kavramları yer almaktadır. Oyunlar ve rol oynamanın kullanıldığı bu program okul genelinde uygulanmakta olup çocukların kendilerini güvende ve ait hissettikleri bir topluluk bilinci geliştirmeleri, sağlıklı iletişime dair bilgi ve tutum geliştirmeleri ve beceri edinmeleri hedeflenmektedir.

Tools of the Mind programı (Zihin Araçları)

Erken çocukluk düzeyinde uygulanan bu programda, eğitim öğretim yılının başlamasıyla birlikte çocuklara bir dizi uyarlanabilir oyunlar sunulmaktadır. Çocuklar da öğretmenlerle birlikte oyunlarını planlayabilmektedir. Özellikle belirli temaları olan -mış gibi yapma oyunu bu programın merkezindedir. Oyun esnasında öğretmen modelleyerek ve müdahale ederek çocukların kendilerini ve arkadaşlarını fark etmesini, problem oluştuğunda müzakere etmelerini teşvik eder. Ayrıca çocuklar fiziksel güçlerini daha kontrollü kullanmayı pratik ederek öz düzenlemelerini geliştirirler.

Türkiye’de neler yapılıyor?

İletişim becerileri

Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü tarafından yürütülen bir öğrenci destek programı niteliğindeki bu modül, L. Yakut Temüroğlu Sundur (2012) tarafından hazırlanmıştır. Özellikle kız çocuklarının okullulaşma oranının artırılması projesi kapsamında yürütülen bir öğrenci destek programıdır. Isınma oyunu ile başlayan bir oturum, iletişime dair bir kavramı açıklama ve tartışma ile devam etmektedir. Özellikle oyunlar ve rol oynamanın kullanıldığı bu modülde, farklı etkinlikler ile iletişim becerilerine dair çocuklarda bir farkındalık yaratma ve beceri geliştirme hedeflenmektedir.

Lions Quest Yaşam Becerileri programı

Erken yaşa dönük geliştirilmiş programlarda, programın maskotu olan bir ayıcık eşliğinde konuya giriş yapılır. Bu ayıcık bir hikâyenin içindedir. Hikâyede sosyal bir problemle karşı karşıya kalan ayıcık, problemi çözmesinde çocuklardan yardım ister. Öğretmen yönetiminde düzenlenen bu oturumlarda çocuklar daha rahat bir ortamda problemleri müzakere etme fırsatı bulurlar. Ayrıca programın her kademesinde enerji verici oyunlar yer almaktadır. Bu oyunlar takım olarak hareket etme, duygularını ifade etme, çatışma çözme ve iletişim oyunlarıdır.

Oyunlar içinde sakinleşme ve yatışma oyunları da vardır (bkz. EK-6). Çocuklar bu oyunlar sayesinde duygu ve davranışlarını düzenleyebilmekte ve olumlu bir atmosfer ve kültür yaratabilmektedir.

İkinci Adım programı

Committee for Children (Çocuklar için Komite) Türkiye temsilciliğini yapan Sosyal Duygusal Öğrenme Akademisi tarafından uyarlanan Okulöncesi İkinci Adım programı çocukların öz düzenleme becerilerini desteklemeyi ve onları anasınıfına hazırlamayı hedeflemektedir. Programın içeriğinde kuklalar, kartlar ve çeşitli etkinlikler oyun aracılığıyla işlenmektedir. Örneğin 'Lütfen Uzat' oyununda bir çemberde oturan çocuklar bir ayıcığı hızla elden ele dolaştırırken ayıcığı veren çocuk "lütfen ayıcığı uzat" derken ayıcığı alan çocuk "teşekkür ederim" der. Burada hedeflenen, çocukların saygılı bir ses tonu kullanması, arkadaşının kullandığı ses tonunu gözlemlemesi ve saygılı bir tonu kullanan arkadaşını takdir etmesidir (etkinliği tamamı için bkz. EK-7).

T.C. Millî Eğitim Bakanlığı kriz durumunda oyun kitapçığı

MEB, 2019 yılında ortaya çıkan Covid-19 salgınıyla doğan kriz ortamında ebeveynlere yönelik bu kitapçığı yayınlamıştır (2020). Kitapçıkta oyununun çocukların gelişimi ve esenlikleri için öneminden, çocukların oyun ortamında yaşanan salgın krizine dair duygu ve bilgilerini açığa vurduklarından bahsedilmektedir. Ayrıca ebeveynlere oyunu nasıl destekleyeceklerine yönelik tavsiyeler sunulmaktadır. MEB, Covid-19 sürecinde, Evde Oyun var, Oyun Alfabesi, Temassız Oyunlar gibi çalışmalar ile oyunu ve oyun oynarken gelişmesi beklenen becerileri desteklemektedir.

Öneriler

Oyun doğası itibariyle çocukların sosyal ve duygusal becerilerini ve esenliklerini destekler. Sahip olduğu işlevlere okulda, evde ya da klinik ortamlarda özellikle başvurularak çocukların esenlikleri ve söz konusu sosyal ve duygusal becerileri desteklenir. Çocuklar kendi başlarına oynadıkları oyun zamanlarında olumlu ve olumsuz duygularını, ihtiyaçlarını ve daha çok desteğe ihtiyaç duydukları alanları açığa vurmaktadırlar. Bu nedenle oyun için alan ve zaman yaratmak, bu esnada çocukları ve oyunlarını gözlemleyip ihtiyaç duydukları konu ve materyaller bakımından onları desteklemek, öğretmenler ve çocuklarla ilgilenen yetişkinler için büyük öneme sahiptir (Öztürk ve Çavuş, 2016). Öğretmenlerin oyun aracılığıyla SDÖ'yü nasıl destekleyebileceklerini açıklayan bir çalışmada, öğretmenin oyuna dair bilgi ve becerisi ile oyun esnasında üstlendiği rollerin (çocuklar kendi başlarına oynarken onları gözlemlemeleri, oyun süreci üzerine değerlendirmede bulunmaları, çocukların duygularına sözel ya da sözel olmayan şekillerde ayna tutmaları, çocuklar davet ettiğinde oyuna katılmaları gibi) çocukların oyun esnasında SDÖ bileşenlerini edinme ve yaşamaları için önemli olduğu gözlenmiştir (Woolf, 2013). Bu bağlamda çocuklarla ilgilenen yetişkinleri (ebeveyn ve öğretmen gibi) oyun ve sosyal duygusal öğrenme ilişkisine dair bilgilendirmek, bu bölümde de bahsi geçen kaynaklar ve benzerlerinde sunulan bilgi ve oyunlardan istifade etmek faydalı olabilir.

Sonuç

Oyun süreci bireyin gönüllü olarak katıldığı ve keyif alarak rahatladığı bir süreçtir. Sosyal bir yönü olan oyun süreci, yardım etme ve yardım isteme, iş birliği yapma, müzakere yürütme ve çatışma çözme gibi süreçleri içermektedir. Oyun, kendi başına sağladığı bu rahatlık duygusu ile bireyler arasında bir güven ortamı yaratabilmektedir. -Mış gibi yapabilme yönüyle oyun, bireyin olumlu ve olumsuz duygularını (sevinç, heyecan, beklenti, kaygı, korku, güvensizlik...) gerçek hayatta sonuçları olmayan ve kendisini güvende hissettiği bir ortamda ifade edip anlamlandırmasını kolaylaştırmaktadır.

Alanyazın incelendiğinde, SDÖ ve oyun ilişkisini ele alan çalışmalar iki kategoride değerlendirilebildiği görülmektedir: (a) Çocukların kendi hallerinde oynadıkları oyun sürecinde gözlemlenen SDÖ ve (b) Bir yetişkin müdahalesiyle oyunun SDÖ için araç olarak kullanılması. Bugün oyunun keyif veren, rahatlatan, motive eden ve aktif katılımı sağlayan yönlerinin, öğrenme süreçlerini desteklemede kullanıldığını ve benzer şekilde birçok oyunlaştırılmış uygulama geliştirildiğini görmekteyiz. Benzer bir süreç olan SDÖ için de sosyal ve duygusal becerileri içeren programlar geliştirilmekte ve bu programlar oyunlar aracılığıyla yürütülmektedir. Bu programlarda da hedef, katılımcıyı ya da kullanıcıyı bağımsız kılmak olup programın süreci kolaylaştırma rolü vardır.

Özet

- Bireyin doğasından gelen oyun dürtüsü çocuğun sosyal, duygusal, fiziksel ve zihinsel gelişimi için önemli olup ona yaşam boyu öğrenme fırsatları sunar.

- İçerisinde davranışsal, bilişsel ve duygusal süreçleri barındıran SDÖ ise beş alt beceri grubundan oluşur: Öz farkındalık, öz yönetim, sosyal farkındalık, ilişki becerileri ve sorumlu karar verme. Bu beceriler, çocukların kendini güvende ve değerli hissettikleri ve iyi yönetilen bir ortamda öğrenilebilir.

- SDÖ süreci gerek çocukların kendi başlarına oynadıkları oyunlarda (çocukların kendilerinin başlatıp devam ettirdikleri oyunlarda), gerek yetişkin bir kolaylaştırıcı eşliğinde desteklenen oyun içerikli programlarda desteklenir. SDÖ için de sosyal ve duygusal becerileri içeren programlar oyunlar aracılığıyla yürütülmektedir.

- Oyun çocuğun kendini, güçlü ve zayıf yanlarını, nelerden hoşlanıp hoşlanmadığını daha iyi tanımasını sağlar. Oyun sayesinde çocuğun özgüveni, failliği ve kendilik algısı olumlu yönde etkilenir.

- Oyunda birçok sosyal becerinin yaşanması ve gelişmesi için

fırsatlar vardır: İletişim kurmak, konuşmak, paylaşmak, yardım istemek, sosyal birliktelikler kurmak ve devam ettirmek, farklı rolleri deneyimlemek ve yaşanan çatışmaları dönüştürme sürecine gitmek gibi. Oyun esnasında gelişen ilişkiler, çocuklara öz düzenlemelerini pratik edip geliştirmek için fırsatlar sunar. Oyun içerisinde kendini ifade ettikçe ve inisiyatif aldıkça olumlu dönütler alan çocuklar, duygularını fark edip onları düzenleme ve yönetme becerilerini sergileme imkânı bulurlar.

- Çocuklarla ilgilenen yetişkinlerin (ebeveyn ve öğretmen gibi) oyun ve sosyal duygusal öğrenme ilişkisine dair bilgi ve deneyim kazanması, çocukların SDÖ süreçlerini desteklemede önemlidir. Bu bağlamda yetişkinlerin SDÖ bilgi ve beceri edinmelerine yönelik programlar uygulamak faydalı olabilir.
- Bölümün sonunda yer verilen örnek oyunlar ve kaynaklar çocukların SDÖ süreçlerini destekleyebilir.

Sözlük

A

Access to Play in Crisis (APC): Kriz Zamanlarında Oyun

Agency: Faillik

C

Committee for Children: Çocuklar için Komite

I

International Play Association (IPA): Uluslararası Oyun Derneği

N

No Fault Zone: Sıfır Hata Bölgesi

T

Too Good for Violence Programı: Şiddete Tenezzül Etmem

Tools of the Mind Programı: Zihin Araçları

W

Wellbeing: Esenlik

Kaynakça

Axline, V. M. (2018). *Benliğini arayan çocuk*. İstanbul: Panama Yayıncılık.

Bekmezci, H., ve Özkan, H. (2015). Oyun ve oyuncağın çocuk sağlığına etkisi. *İzmir Doktor Behçet Uz Çocuk Hastalıkları Dergisi*, 5(2), 81-87.

Bergen, D. (2006). Play as a context for humor development. D. P. Fromberg ve D. Bergen (Ed). *Play from birth to twelve: Contexts, perspectives, and meanings* içinde (s.141-155). New York: Routledge.

Bjorklund, D. F., ve Brown, R. D. (2008). Physical play and cognitive development: Integrating activity, cognition, and education. *Child Development*, 63(3), 604-606. doi: 10.1111/j.1467-8624.1998.tb06229.x

Boz, M., Uludağ, G. ve Tokuç, H. (2018). Aile katılımlı sosyal beceri oyunlarının okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal becerilerine etkisi. *GEFAD / GUJGEF*, 38(1), 137-158.

Carroll, J. (2002). Play therapy: The children's views. *Child and Family Social Work*, 7(3), 177-187.

Chatterjee, S. (2017). Assess to play for children in situations of crisis synthesis of research in six countries. *International Play Association*. <http://ipaworld.org/wp-content/uploads/2018/02/IPA-APC-Research-Synthesis-Report-A4.pdf> adresinden erişildi.

Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (CASEL) (t.y.). <https://casel.org/what-is-sel/> adresinden erişildi.

Corsaro, W. A. (2003). *We're friends, right? Inside kids' culture*. Washington, D.C: Joseph Henry Press.

Çankaya, G., ve Ergin, H. (2015). Çocukların oyunlara göre empati ve saldırganlık düzeylerinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 1(2), 283-297.

Durualp, E., ve Aral, N. (2010). Altı yaşındaki çocukların sosyal becerilerine oyun temelli sosyal beceri eğitiminin etkisinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39, 160-172.

Findlay, L. C., ve Coplan, R. J. (2008). Come out and play: Shyness in childhood and the benefits of organized sports participation. *Canadian Journal of Behavioural Science / Revue canadienne des sciences du comportement*, 40(3), 153-161. Doi: 10.1037/0008-400X.40.3.153

Fink, R. S. (1976). Role of imaginative play in cognitive development. *Psychological Reports*, 39(3), 895-906.

Fisher, K. R., Hirsh-Pasek, N., Newcombe, R., ve Golinkoff M. (2013).

Taking shape: Supporting preschoolers' acquisition of geometric knowledge through guided play. *Child Development*, 84 (6), 1872-1878.

Frost, J. L, Brown, P. S., Sutterby, J. A., ve Thornton, C. D (2004). The developmental benefits of playgrounds. *Childhood Education*, 81(1), 42-44.

Garza, Y., ve Bratton, S. C. (2005). School-based child-centered play therapy with hispanic children: Outcomes and cultural consideration. *International Journal of Play Therapy*, 14(1), 51-80.

Gaskins, S. (2000). Children's daily activities in a Mayan village: A culturally grounded description. *Cross-Cultural Research*, 34(4), 375-389. doi: 10.1177/106939710003400405.

Ginsburg, K. R. (2007). The Importance of play in promoting healthy child development and maintaining strong parent-child bonds. *Pediatrics*, 119(1), 182-191. DOI: 10.1542/peds.2006-2697.

Göl-Güven, M. (2017). Turkey study at a glance: Urban life for Roma children in Istanbul. *Playright Magazine*, 1(17), 28-29.

Göl-Güven, M. (2017). Oyun temelli deneyimlerin sınıf ortamı, öğrencilerin davranışları, okul algıları ve çatışma dönüştürme becerilerine etkisi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(3), 1345-1366. Doi: 10.14686/buefad.336299.

Göncü, A. (2018). Constructing the ensemble: Negotiating life with(in) play. M. Connery, V. John-Steiner ve A. Marjanovic-Shane (Ed.), *Vygotsky and creativity: a cultural-historical approach to play, meaning making, and the arts* içinde (s.115-135). New York: Peter Lang.

Göncü, A., ve Gauvain, M. (2011). Sociocultural approaches to educational psychology: theory, research, and application. K. Harris, J. Brophy, G. Sinatra ve J. Sweller (Ed.). *APA Educational Psychology Handbook: Contribution to Education* içinde (s. 123-152). USA: The American Psychological Association.

Göncü, A., Tuermer, U., Jain, J., ve Johnson, D. (1999). Children's play as cultural activity. A. Göncü (Ed). *Children's engagement in the world: Sociocultural perspectives* içinde (s. 148-170). Londra: Cambridge University Press.

Gray, P. (2013). *Free to learn: Why unleashing the instinct to play will make our children happier, more self-reliant, and better prepared for life*. New York: Basic Books.

Gray, P. (2011). The decline of play and the rise of psychopathology in children. *American Journal of Play*, 3(4), 443-463.

Gündüz, M., Aktepe, V., Uzunoğlu, H., ve Gündüz, D. D. (2017).

Okul öncesi dönemdeki çocuklara eğitsel oyunlar yoluyla kazandırılan değerler. *MSKU Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 62-70. doi: 10.21666/mu-efd.303856.

Hitron, T., David, I., Ofer, N., Grishko, A., Wald, I. Y., Erel, H., ve Zuckerman, O. (2018). *Proceedings of the 2018 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems*. Paper No. 284 . Montreal QC, Canada.

Hromek, R. P. (2005). *Game time: Games to promote social and emotional resilience For children aged 4-14*. London: Paul Chapman.

Hromek, R. P., ve Roffey, S. (2009). Promoting social and emotional learning with games: "It's fun and we learn things". *Simulation and Gaming*.

Huizinga, J. (1955). *Homo Ludens: A study of the play-element in culture*. Boston: Beacon Press.

International Play Association (IPA) (2014). The Declaration on the Importance of Play. http://ipaworld.org/wp-content/uploads/2015/05/IPA_Declaration-FINAL.pdf adresinden erişildi.

International Play Association (IPA) Kriz Zamanlarında Oyun: Ailelere Destek (2020). <http://cocukbogazici.com> adresinden erişildi.

Jansson, M. (2008). Children's perspectives on public playgrounds in two Swedish communities. *Children, Youth and Environments*, 18(2) 88-109.

Jones, S.M., ve Bouffard, S. M. (2012). Social and emotional learning in schools from programs to strategies. *Sharing Child and Youth Development Knowledge*, 26 (4).

Koçkaya, S., ve Siyez, D. M. (2017). Okul Öncesi Çocuklarının Çekingenlik Davranışları Üzerine Oyun Terapisi Uygulamalarının Etkisi, *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 9(1), 31-44. doi:10.18863/pgy.281082

Liben, L. S., Schroeder, K. M., Borriello, G. A., ve Weisgram, E. S. (2018). Cognitive consequences of gendered toy play. E. S. Weisgram ve L. M. Dinella (Ed.), *Gender typing of children's toys: How early play experiences impact development* içinde (s. 213-255). Washington, DC, US: American Psychological Association.

Little, H. (2006). Children's risk-taking behaviour: Implications for early childhood policy and practice. *International Journal of Early Years Education*, 14(2), 141-154.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2020). Kriz Durumunda Oyun. http://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_04/17111243_kriz_durumunda_oyun.pdf adresinden erişildi.

Ogelman, H. G., Gündoğan, A., Erten-Sarıkaya, H., ve Önder, A.

(2016). Anaokuluna devam eden çocuklarda serbest ve hareketli oyun düzenlemelerinin akran ilişkilerine etkisinin incelenmesi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 26 (2), 163-174.

Önder, A. (2006). Eğitici drama uygulamalarının altı yaş çocuklarının kendilik algısı üzerindeki etkisi. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 29-34.

Önder, A., Balaban Dağal, A., ve Şallı, D. (2015). 60-68 aylık çocuklara iletişim becerilerinin kazandırılmasında "İletişim Becerileri Programının" etkisinin incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(3), 355-362.

Öztürk, A., ve Çavuş, Z.S. (2016). İlkokul öğretmenlerinin oyunu öğretim yöntemi olarak kullanma durumlarının incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(5), 2157-2166.

Pang, E., ve Simoncelli-Bulak, L. (2017). Benefits of play-based learning in the kindergarten classroom. *Journal for Success in High-Need Schools*, 13(1).

Pellegrini, A. D., ve Smith, P. K. (2008). Physical activity play: The nature and function of a neglected aspect of play. *Child Development*, 69(3), 577-598. doi: 10.1111/j.1467-8624.1998.tb06226.x

Ramani, G., Daubert, E., ve Scalise, N. (2019). Role of play and games in building children's foundational numerical knowledge. *Mathematical cognition and learning*, 5, 69-90. doi: 10.1016/B978-0-12-815952-1.00003-7.

Roffey, S. (2006). *Circle time for emotional literacy*. London: Sage.

Roopnarine, J. L., ve Davidson, K. L. (2015). Parent-child play across cultures: Advancing play research. *American Journal of Play*, 7 (2), 228-252.

Salonius-Pasternak, D. E., ve Gelfond, H. S. (2005). The next level of research on electronic play: Potential benefits and contextual influences for children and adolescents. *Human Technology*, 1 (1), 5-22.

Saltalı, N. D. (2013). Okul öncesi dönemde duygusal becerilerin geliştirilmesi. *Yalova Sosyal Bilimler Dergisi*, 46, 5828-5832.

Sameroff, A. J. (2009). Conceptual issues in studying the development of self-regulation. E. L. Olson ve A. J. Sameroff (Ed). *Biopsychological regulatory processes in the development of childhood behavioral problems* içinde (s.1-19). Cambridge: Cambridge University Press.

Sandseter, E. B. H. (2009). Children's expressions of exhilaration and fear in risky play. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 10(2), 92-107. doi: 10.2304/ciec.2009.10.2.92

Sevinç, M. (2004). *Erken çocukluk gelişimi ve eğitiminde oyun*. İstanbul:

Morpa Kültür Yayınları.

Shen, Y. J. (2002). Short-term group play therapy with Chinese earthquake victims: Effects on anxiety, depression and adjustment. *International Journal of Play Therapy*, 11(1), 43-63.

Sutton-Smith, B. (1997). *The ambiguity of play*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

Tamis-LeMonda, C. S., Shannon, J. D., Cabrera, N. J., ve Lamb, M. E. (2004). Fathers and mothers at play with their 2- and 3-year-olds: Contributions to language and cognitive development. *Child Development*, 75(6), 1806-1820.

Temüroğlu Sundur, L. Y. (2012). İletişim Becerileri. Ankara: MEB Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü.

Too Good for Violence. <http://leafinc.org/too-good-for-violence/> adresinden erişildi.

Valdes, K. S. (2017). *Role-Play as an SEL Teaching Tool*. <https://www.edutopia.org/blog/role-play-sel-teaching-tool-kristin-stuart-valdes> adresinden erişildi.

Vygotsky, L. S. (1978). The role of play in development. M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner ve E. Souberman (Ed.), *Mind in society: The development of higher psychological processes* içinde (s. 92-104). Cambridge, MA: Harvard University Press.

Weisberg, D. S., Hirsh-Pasek, K. ve Golinkoff, M. (2013). Guided play: Where curricular goals meet a playful pedagogy. *Mind, Brain and Education*, 7(2), 104-112.

Whitebread, D., Basilio, M., Kuvalja, M. ve Verma, M. (2012). The importance of play. Toy Industries of Europe.

Wilkinson, P. F. (Ed.) (2017). *In celebration of play: An integrated approach to play and child development*. London: Imprint Routledge.

Woolf, A. M. (2013). Social and emotional aspects of learning: Teaching and learning or playing and becoming?, *Pastoral Care in Education: An International Journal of Personal, Social and Emotional Development*, 31(1), 28-42. doi:10.1080/02643944.2012.702782

Wyver, S., ve Little, H. (2008). Outdoor play: Does avoiding the risks reduce the benefits? *Australian Journal of Early Childhood*, 33(2), 33-40.

Zins, J. E., ve Elias, M. J. (2006). Social and emotional learning. https://www.researchgate.net/publication/284593261_Social_and_emotional_learning adresinden erişildi.

Ekler

EK-1

Kaynaşma oyunu örneği: Pat pat patladı

Grup halka olur. Ortada bir ebe olur. Ebenin gözleri bağlanır ya da gözlerini kapatıp açmaması istenir.3 küçük top halkadaki kişileri her iki elinden de geçmek üzere elden ele dolaşır. Bu sırada ebe gözleri kapalı olarak, topların kimde olduğunu görmeden PATLIYO-PATLIYO-PATLIYO diye bağırır. Ne zaman ki ebe PATLADI derse top kimin hangi elinde ise o el yanar. İki eli de yanan çıkar. Ebe değişebilir, yanan ebe olabilir. Oyun bu şekilde son kişi kalıp kazanana dek sürer. (3 adet elde tutulabilir çok büyük ya da küçük olmayan top)

Kaynak: Keçiören Mecidiye İlkokulundan alınmıştır. Erişim adresi: http://keciorenmecidiyeilkokulu.meb.k12.tr/meb_iys_dosyalar/06/15/711429/dosyalar/2019_05/08121646_13125118_ISINMA_OYUNLARI.pdf

EK-2

Tanışma oyunu örneği: Seni daha iyi tanımak

• Okul açıldıktan 2-3 hafta sonra eğitimci, çocuklar ile tek tek görüşmeler yapar ve bunları teybe alır. Görüşmeler 5 dakikayı aşmamalı. Örnek sorular:

- En sevdiğin yemek hangisi?
- En sevdiğin oyuncaklarından birisi hangisidir?
- Gittiğin ilginç yerlerden biri hangisidir?
- Seni sevindiren (üzzen, korkutan...) neler var?
-
- Eğitimci çocuğun ismini konuşmada kullanmaz.
- Birkaç gün sonra örneğin çember zamanında eğitimci, ço-

cuklara görüşmelerden bir tanesini dinletmek istediğini söyler. Ses kaydını dinledikten sonra çocuklara kimin konuştuğu sorulur. Ardından çocuğun kendisi ile ilgili söyledikleri hakkında çocuklara sorular sorulur.

- Çocuklara o çocuk ile ilgili eskiden bilmedikleri, yeni ne öğrenmiş oldukları sorulur.
- Çocuklara o çocuk ile ilgili eskiden bilmedikleri, yeni ne öğrenmiş oldukları sorulur.

Kaynak: Anne Çocuk Eğitim Vakfı web sayfasından alınmıştır. Erişim adresi: <https://www.acevokuloncesi.org/etkinlikler/sosyal-duygusal-gelisim/seni-daha-iyi-tanimak/>

EK-3

IPA kriz zamanlarında oyun: Ailelere destek

Bölüm başlıkları

- Kriz Zamanlarında Oyun Oynamanın Önemi
- Kriz Zamanında Çocuğunuzun Oyununu Desteklemek
- Çocuğunuzun Oyunu Hakkında Düşünmek
- Kayıp, Hastalık ve Ölüm gibi Zor Temaları İçeren Oyunlar
- Gürültülü veya Yıkıcı Hissettiren Oyunu Yönetmek
- Evde Dağınık Oyun
- Evde Bulabileceğiniz Oyun Malzemeleri/Nesneleri
- Dışarıdaki zamanınızdan en iyi şekilde yararlanın
- İnternet ve ekran oyunu... bir denge kurmak
- Evinizden Çıkamadığınız Zamanlarda Oyun

Kaynağın erişim adresi: <http://cocukbogazici.com>

IPA kriz zamanlarında oyun: Ailelere destek

Kayıp, hastalık ve ölüm gibi zor temaları içeren oyunlar

Baş edilmesi zor temaları içeren evde oyun örnekleri

- Çocuğunuzun evde, televizyonda veya internette gördüğü veya duyduğu sahneleri canlandırması, örneğin, hastane koğuşları, cenaze törenleri, üzgün insanlar, birbirlerine yardım eden insanlar, duyurular yapan politikacılar.

- Olayların tekrar canlandırması ve sonucunu değiştirmesi, örneğin, birinin bir hastalıktan kurtulmaya başlaması

- Büyük sorunlara çözüm bulmaya çalışması ile ilgili oyunlar oynaması- örneğin, oyuna süper kahramanları virüsle ilişkili isimler koyarak dahil etmesi

- Virüs, bilim insanları veya ölüm gibi terimleri temsil eden karakterler yaratması

- Yeni kurallara uyulmadığında neler olduğunu oyuncak ayı, oyuncak bebek veya kardeşlerine açıklaması

- Öfke, korku veya yalnızlık gibi duyguları komik, abartılı veya heyecan verici hale getirerek canlandırması

- Sevilen birinin ölümünü veya cenazesini bu durumları daha gerçekçi hissettirmek için canlandırması.

Kaynağın erişim adresi: Kaynağın erişim adresi: <http://cocukbogazici.com>

EK-5

No Fault Zone oyunu

Oyunun nasıl oynandığını görmek için: https://www.youtube.com/watch?v=UPr0XMytNGk&feature=emb_logo

Oyunu tanımak ve temin etmek için:

<https://www.siddetsiziletisim.com/nofaultzone>

Ek-6

Sakinleşme oyunu: Parmaklarımdaki Pinokyo

1. Katılımcılar ayağa kalkar ve aralarında yaklaşık 1 metre olacak şekilde yerleşirler.

2. Katılımcılardan kendilerinin Pinokyo gibi dizlerinde, bileklerinde ve kafalarında ipler olan bir kukla olduğunu hayal etmelerini isteyin.

3. Katılımcılar kaslarını gevşetir, sanki bu üç noktadaki iplerle askıdalarmış gibi.

4. Yürümek, alkışlamak, zıplamak gibi hareketleri bir kuklanın nasıl hareket edeceğini hayal edip yapmalarını isteyin.

Kaynak: Lions Quest Yaşam Becerileri. <https://www.lions-quest.org/energizer-app/> adresinde belirtilen Lion Quest Energizer uygulamasından alınmıştır.

EK-7

SDÖ akademisi okul öncesi ikinci adım etkinlik örneği

Beceri uygulama etkinliği

Lütfen Uzat Oyunu (Küçük grup)

Malzemeler: Küçük ayıcık ve diğer küçük, yumuşak oyuncaklar

- Çocukları daire şeklinde oturtun. Oyunu anlatın. Bakalım ayıcığı daire çevresinde ne kadar hızlı geçirebileceğiz. Yanınızdaki arkadaşınız ayıcığı size vermeden önce, saygılı bir ses tonuyla “Lütfen ayıcığı uzat.” deyin ve sonra da “Teşekkür ederim.” deyin.

- Ayıcığı yanınızdakine verin ve saygılı bir ses tonu kullanmayı gösterin.

- Saygılı bir şekilde sorulduğunu gözlemleyin ve pekiştirin: “Saygılı bir ses kullandın. “Teşekkür ederim.” demeyi hatırladın.

- Farklı oyuncakları geçirerek ve oyuncakların gideceği yönü değiştirerek oyunu birkaç kez oynayın. Daha fazla kelime ekleyin (Lütfen tüylü kırmızı topu bana ver. Lütfen mavi oyuncak ayıyı bana ver.).

Kaynak: Sosyal Duygusal Öğrenme Akademisi’ne ait web sayfasından alınmıştır. Erişim adresi: <http://www.sdoakademi.com/dosyalar/okul-oncesi-ders-karti.pdf>

Sosyal ve Duygusal Öğrenme konusunda Türkiye’de bir ilk olan bu kitap, eğitimin tüm bileşenlerine hitap eden bilgilendirici bir çerçeve sunmak üzere hazırlanmış temel bir rehberdir. Günümüzde, eğitim bütünsel bir sistem bakış açısı ile ele alınıyor. Çocuk, ebeveyn, öğretmen ve yönetici iş birliği ile tüm okul yaklaşımı öncelikli kılınıyor. Kitapta tüm bu bileşenlerin faydalanabileceği içerik ve yöntem zenginliğini bulacaksınız.

Okullarda sosyal ve duygusal öğrenmenin yer alabilmesi için ebeveynlerin bu konuya önem vermesi ve talepte bulunması önemli. Öyleyse öncelikle ebeveynlere sosyal ve duygusal öğrenmenin faydalarını anlatmak gerekir. Kitabımız önce ebeveynlere sesleniyor. Öğretmenler bu çemberin diğer halkası. Öğretmenlerin sosyal ve duygusal öğrenme algıları ve bilgileri ile birlikte uygulama örnekleri ele alınıyor. Öğretmen olmaya hazırlanan öğrenciler de unutulmadan, bu teknikler incelikte sıralanıyor. Öğretmenlerin etkili modelleri seçmesi ve uygulaması için anahatar niteliği taşıyan örnekler veriliyor. Okul kültürü ve ikliminin oluşmasında önder rol üstlenen okul yöneticileri de kitapta ihmal edilmiyor. Temel yöneticilik becerileri ile sosyal duygusal öğrenme arasındaki benzerlikler gösterilerek, yöneticilere ilham veriliyor. Ölçme, araştırma ve geliştirme ayağı ile sosyal ve duygusal öğrenme alanında çalışan araştırmacılara kaynak kitap olma özelliğine sahip. Sosyal ve duygusal öğrenmenin okul dışında, alternatif öğrenme ortamlarında yer alabilmesi için bilinçli farkındalık, doğa ve oyun konularıyla bağlantısının kurulması kitabın her kesimden okuyucuya hitap edebilmesini sağlıyor.

Yazarların büyük titizlikle ve çok uzun bir sürece yayarak hazırlayıp kitaplaştırdıkları bu eserin, ülkemizde bir başucu kaynağı ve sosyal ve duygusal öğrenme alanında kült kitap olacağını düşünüyoruz. Ne yapıyorsa çocukların iyiliği ve güzelliği için yapıyoruz.

Yazılarıyla Kitaba Katkı Veren Yazarlarımız: Beyhan Ataş - Büşra Gündes - Elif Kevser Dereli Özengen - Elif Zeynep Özbey - Esra Özkara - Fetiye Erbil - Feyza Yeliz Bayındır - Gülen Şahin - Hatice Kılavuz Doğan - Hatice Sapmaz - Kevser Çeliker Cengiz - Leman İşbitiren - Merve Özgünlü

YENİİNSAN

www.yeniinsanyayinevi.com

çocuklukta sosyal ve duygusal öğrenme
eğitim serisi

editör: mine göl-güven



₺54⁰⁰

ISBN : 978-605-7764-75-1



9 786057 764751



yeniinsanyayinevi



yeniinsanyayinevi



yeninsanyayin