

**OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN SOSYAL
VE DUYGUSAL ÖĞRENMEYE İLİŞKİN
GÖRÜŞLERİ VE SINIF İÇİ UYGULAMALARI**

PRESCHOOL TEACHERS' PERSPECTIVES
ON SOCIAL AND EMOTIONAL LEARNING
AND THEIR CLASSROOM PRACTICES

Yeliz ERDOĞAN, Durmuş ASLAN

48

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN SOSYAL VE DUYGUSAL ÖĞRENMEYE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ VE SINIF İÇİ UYGULAMALARI

PRESCHOOL TEACHERS' PERSPECTIVES ON SOCIAL AND EMOTIONAL LEARNING AND THEIR CLASSROOM PRACTICES

Yeliz ERDOĞAN ¹, Durmuş ASLAN ²

Anahtar Kelimeler:

Okul Öncesi Öğretmenleri
Sınıf İçi Uygulamalar
Sosyal ve Duygusal
Öğrenme

Keywords:

Preschool teacher
In-class applications
Social and emotional
learning

ÖZ

Bu çalışma okul öncesi öğretmenlerinin sosyal ve duygusal öğrenmeye ilişkin görüşlerinin ve sınıf içi uygulamalarının incelenmesi amacıyla yapılmış nitel bir çalışmadır. Araştırmanın katılımcıları 2021-2022 eğitim öğretim yılında Gaziantep şehrinin Şehitkamil ve Şahinbey ilçelerinde çalışmakta olan 10 okul öncesi öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırma grubu amaçlı örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Çalışma nitel araştırma desenlerinden fenomenolojik (olgu bilim) desende gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veri toplama yöntemi olarak okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerini derinlemesine incelemeyi amaçlayan yarı yapılandırılmış görüşme tekniğine yer verilmiştir. Görüşme neticesinde edinilen verilerin analizi, içerik analizi tekniği kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Bulgulara göre; okul öncesi öğretmenlerinin sosyal ve duygusal öğrenmenin ne olduğu, sosyal ve duygusal öğrenme becerilerinin önemi ve bu becerilerin çocuklara kazandırılabilirliğine ilişkin bilgi eksikliklerinin olduğu ve aynı zamanda konu hakkında bilgi edinmeye ihtiyaçları olduğu görülmektedir. Eğitimcilerin sosyal ve duygusal öğrenmeye ilişkin becerilere sınıf içi uygulamalarında yer verdikleri fakat bu uygulamaların daha fazla dikkat edilmesi gerektiğine işaret eden sınırlı uygulamalardan oluştuğu saptanmıştır.

ABSTRACT

This study is a qualitative study to examine preschool teachers' views on social and emotional learning (SEL) and their classroom practices. The participants of the study consists of 10 preschool teachers working in Şehitkamil and Şahinbey districts of Gaziantep during the 2021-2022 academic year. The research group was determined by purposive sampling method. The study was conducted using a phenomenological design, one of the qualitative research methods. In the study, semi-structured interview technique was used as a data collection method aiming to examine the views of preschool teachers in depth. The data obtained from of the interviews were analyzed using the content analysis. According to the findings, it was revealed that preschool teachers have limited knowledge about what social and emotional learning is, the importance of social and emotional learning skills, and the feasibility of fostering such skills in children, and that they need to learn more information on the subject. It was also found that educators include social and emotional learning skills in their classroom practices, but these practices are limited in scope that indicate the need for more deliberate and structured implementation..

¹ Doktora öğrencisi,
yyondemer@hotmail.com, Orcid:
0000-0003-0061-9746

² Prof. Dr., durmaslan@gmail.
com, Orcid: 0000-0001-5204-
7749

Alıntılanmak için/Cite as:
Erdoğan Y. ve Aslan D. (2025)
Okul Öncesi Öğretmenlerinin
Sosyal Ve Duygusal Öğrenmeye
İlişkin Görüşleri Ve Sınıf İçi
Uygulamaları, Çukurova
Üniversitesi Sosyal Bilimler
Enstitüsü Dergisi, 34 (1), 841-857.

GİRİŞ

21. yüzyıl toplumlarında çocuklara erken yaşlardan itibaren olumlu sosyal ve duygusal öğrenme becerilerinin öğretilmesi kaçınılmaz bir ihtiyaç olarak karşımıza çıkmaktadır. Erken çocukluk döneminde sosyal ve duygusal becerilerin yeterli seviyede olması, çocuğun olumlu arkadaş ilişkileri geçirmesi, kendini tanıması, bir toplulukla birlikte hareket edebilmesi ve benlik algısının gelişmesi bakımından önemlidir. Öte yandan yüksek sosyal ve duygusal becerilere sahip çocuklar uzun vadede okul ortamına daha pozitif uyum sağlamakta, akranları tarafından kabul edilmekte ve öz düzenleme becerileri geliştirmektedirler. Araştırmalar, bu becerilere sahip çocukların akademik başarılarının arttığını ve problem davranışlarda bulunma risklerinin azaldığını göstermektedir (Jones, McGarrah ve Kahn, 2021; Yang, Liao ve Chen, 2022). Bu nedenle sosyal ve duygusal öğrenme çocukların eğitim sürecinin ayrılmaz bir parçası olarak kabul edilmekte ve erken yaşlardan itibaren desteklenmesi gerektiği vurgulanmaktadır (Durlak, Domitrovich ve Weissberg, 2021).

Sosyal ve duygusal öğrenme (SDÖ), duygusal zekâ ve çoklu zekâ kuramlarıyla bağlantılı olarak gelişmiş olup, Akademik, Sosyal ve Duygusal Öğrenme İş Birliği (CASEL) çalışmalarıyla daha sistematik bir yapı kazanmıştır. Güncel araştırmalar, sosyal beceriler, öz düzenleme ve empati gibi unsurların SDÖ kapsamında bütünsel bir yaklaşımla ele alındığını göstermektedir (Mahoney, Weissberg ve Greenberg, 2020). CASEL tarafından geliştirilen çerçeve, bireylerin duygularını yönetmelerine, sağlıklı sosyal ilişkiler kurmalarına, bilinçli kararlar almalarına ve akademik başarılarını destekleyen sosyal-duygusal beceriler edinmelerine yardımcı olmayı amaçlamaktadır (CASEL, 2021). Bu çerçevede sosyal ve duygusal öğrenme, hem çocukluk hem de yetişkinlikte bireylerin gelişimini destekleyen önemli bir unsur olarak kabul edilmektedir (Taylor, Oberle, Durlak ve Weissberg, 2021). CASEL (2021), sosyal ve duygusal öğrenmeyi (SDÖ) beş temel bileşen çerçevesinde tanımlarken bu bileşenleri öz yönetim, öz farkındalık, sosyal farkındalık, ilişki kurma becerileri ve sorumlu karar alma olarak ele almaktadır. Bu beceriler, bireylerin problem çözme, öz disiplin geliştirme, dürtü kontrolü ve duygularını yönetme

gibi esas yeterlilikleri kazanmasına katkıda bulunmaktadır (Weissberg, Durlak, Domitrovich ve Gullotta, 2021). Çalışmalar, sosyal ve duygusal becerilerin çocukların stresle etkili bir şekilde başa çıkma ve akran ilişkilerini güçlendirmelerini, çatışmalara yapıcı çözümler üretmelerini ve etik kararlar almalarını desteklediğini göstermektedir (Jagers, Rivas-Drake ve Borowski, 2022). Ayrıca, duyguları tanıma ve düzenleme becerisi, çocukların duygusal iyilik hallerini artırmasının yanı sıra akademik ve sosyal gelişimlerine de olumlu katkıda bulunmaktadır (Osher, Cantor, Berg, Steyer ve Rose, 2020).

Erken yaşlarda edinilen sosyal ve duygusal becerilerin, çocukların akranlarıyla sağlıklı ilişkiler kurmalarını ve sosyal çevreleriyle daha etkili iletişim geliştirmelerini sağladığı belirlenmiştir (Jagers vd., 2022). Araştırmalar, okul öncesi eğitim programlarına sosyal ve duygusal öğrenmenin entegre edilmesinin çocukların okula karşı tutumlarını olumlu yönde etkilediğini ve akademik başarılarını desteklediğini göstermektedir (Jones vd., 2021; Mahoney vd., 2020). Sosyal ve duygusal öğrenme becerilerinin desteklenmesi, çocukların olumlu sosyal davranışlarının artmasına, sorunlu davranışlarının azalmasına, stres ve kaygı düzeylerinin düşmesine ve akademik performanslarının artmasına katkıda bulunmaktadır (Osher vd., 2020). Bu süreçte öğretmenlerin ve eğitim uzmanlarının çocuklara rehberlik etmesi, onların sosyal ve duygusal sorunlarla baş etmelerini kolaylaştırmakta ve öğrenme ortamlarında daha pozitif ilişkiler kurmalarına yardımcı olmaktadır (Jennings, Snowberg, Coccia ve Greenberg, 2021). Bu nedenle öğretmenlerin bu alana ilişkin bilgi, inanç ve değerleri onların öğrenme basamaklarını oluşturmaları bakımından etkilidir (Weissberg vd., 2021). Ancak öğretmenlerin sosyal ve duygusal öğrenmeye ilişkin ihtiyaçlarının yer aldığı, bu ihtiyaçların sosyal duygusal öğrenme bilgisinin eksik olmasından kaynaklandığı, bu alanda desteğe ihtiyaç duydukları ve bu alana ilişkin eğitimlerin yetersiz olması şeklinde sıralandığı araştırmalarda belirtilmektedir (Holmes, 2017; Sarısoy, Alıcı ve Erişen, Y., 2021; Kesici, 2021) Ayrıca Göl-Güven (2016) “in öğretmenlerin sosyal ve duygusal öğrenme ile ilgili görüşlerini ele aldığı araştırmasında, SDÖ ile ilgili uygulama ve programlara olumlu baktıkları fakat programların gelişimsel taraflarını

çok bilmemekle birlikte daha çok anlık ihtiyaçlara göre etkinlikler uygulamaya çalıştıkları görülmektedir.

Son yıllarda sosyal ve duygusal öğrenmeye yönelik yapılan çalışmalar artış göstermektedir. Uluslararası alan yazın incelendiğinde çalışmaların ağırlıklı olarak çocuk ve gençlerin sosyal ve duygusal yeterliliklerinin desteklenmesi ve bu tür uygulamaların akademik başarı ve yetişkin yaşamını şekillendirmesi üzerine yapıldığı yer almaktadır (UNESCO, 2020; OECD, 2021). Eğitimcilerle yapılan sınırlı araştırmalarda ise öğretmenlerin sosyal ve duygusal becerilerine yön veren en önemli faktörlerden birinin önceki sosyal ve kültürel deneyimleri olduğu belirtilirken, bu becerileri nasıl anladıkları ve kavramsallaştırdıkları, doğrudan kişisel deneyimleri ve sosyo-kültürel bağlamlarıyla ilgili olduğu görülmektedir (Schonert-Reichl, 2017; Jennings vd., 2021; Yang vd., 2022). Son yıllarda yapılan araştırmalar, öğretmenlerin sosyal ve duygusal farkındalık düzeylerinin öğrencilerinin bu becerileri edinmesinde önemli bir rol oynadığını desteklemektedir. Öğrencilerin akademik performanslarını ve sosyal uyumlarını öğretmenlerin etkili sınıf yönetiminin, öğrencilerle etkileşiminin ve pedagojik uygulamalardaki sosyal-duygusal yeterliliklerinin olumlu yönde etkilediği belirtilmektedir (Collie, 2021). Ayrıca, öğretmenlerin sosyal ve duygusal öğrenmeye yönelik algıları ve mesleki yeterlilikleri, öğretim sürecine bu becerilerin entegre edilmesini doğrudan biçimlendirmektedir (Cipriano ve Rappolt-Schlichtmann, 2022). Eğitimcilerin sosyal-duygusal yeterliliklerini artırmak için hizmet içi eğitim programları düzenlenmesi gerektiği vurgulanmakta, bu tür programların öğretmenlerin duygusal dayanıklılığını güçlendirdiği ve öğrenci merkezli öğrenme ortamlarının oluşturulmasına katkıda bulunduğu belirtilmektedir (Jenning, Doyle, Oh, Rasheed, Frank, Brown ve Greenberg, 2020).

Sosyal-duygusal öğrenme hakkında ulusal araştırmalar ele alındığında ise, bu çalışmaların erken çocukluk eğitimi (Özdemir Beceren, 2012; Samur, 2011; Durmuşoğlu Saltalı ve Deniz, 2010) ilkokul (Diken, Cavkaytar, Batu, Bozkurt ve Kurtulmaz, 2011; Baydan, 2010) ve ortaokul (Kabakçı ve Korkut, 2010; Totan, 2011; Merter, 2013) seviyesinde öğrencilerle yapıldığı, öğretmenlerle yapılan araştırmaların ise (Beceren, 2012; Aygün ve Taşkın, 2016; Göl-Güven, 2016; Sarısoy vd., 2021; Kesici, 2021) sınırlı

olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin sosyal ve duygusal öğrenmedeki örgün eğitimi ve öğretmenlerin sosyal ve duygusal öğrenmeye ilişkin inançlarının sınıflarında sosyal ve duygusal öğrenmenin ortaya konmasını nasıl etkilediği hakkında çok az şey bilinmektedir. Ayrıca, ülkemizde eğitim aşamalarının temel basamağında yer alan okul öncesi öğretmenlerinin sosyal-duygusal öğrenme hakkındaki fikirlerini inceleyen araştırmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Bu sebeple, bu araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin sosyal-duygusal öğrenme çerçevesindeki fikirlerine odaklanılmıştır. Böylelikle, bu araştırma sosyal-duygusal öğrenme ile ilgili öğretmenlerin bilgileri, uygulamalar noktasında neler yaptıkları ve sosyal ve duygusal öğrenmeye ilişkin bu kademedeki eksiklikleri belirleme ve sınıf uygulamalarına nasıl entegre edilebildikleri konusunda bizlere ışık tutacaktır. Okul öncesi öğretmenlerinin bu konuda bilgilendirilmesine destek olarak sosyal ve duygusal bakımdan kendi farkındalıklarını keşfeden, sağlıklı bireyler olarak yer almalarına katkıda bulunacaktır. Öte yandan içinde bulunacakları okulun refah düzeyinin artmasına ve özellikle ileriki dönemlere sağlıklı çocuklar yetiştirebilmelerine destek olacaktır. Bu nedenle okul öncesi öğretmenlerinin sosyal ve duygusal öğrenmeye ilişkin görüş ve uygulamalarının ortaya konması önemli bir ihtiyaç olarak karşımıza çıkmaktadır.

Bu çalışma, okul öncesi öğretmenlerinin sosyal ve duygusal öğrenmeye ilişkin görüşlerini ve sınıf içi uygulamalarında nelere yer verdiklerini incelemek amacıyla yapılmıştır. Bu amaç çerçevesinde şu sorulara cevap aranmıştır:

1. Okul öncesi öğretmenlerinin sosyal ve duygusal öğrenmeye yönelik görüşleri nelerdir?
2. Okul öncesi öğretmenlerinin sosyal ve duygusal öğrenmeye ilişkin sınıf içi uygulamaları nasıldır?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Okul öncesi öğretmenlerinin sosyal ve duygusal öğrenmeye ilişkin görüşlerini ve sınıf içi uygulamalarını ortaya koymayı hedefleyen bu araştırma nitel araştırma yöntemlerinden fenomenolojik desende (olgu bilim) bir araştırmadır. Nitel araştırma, bireylerin ortaya çıkardığı

anlamları kavramaya çalışan, araştırmayı yapan kişinin bir araç olduğu, tümevarımsal bir sürecin ve güçlü betimlemelerin yer aldığı bir çalışmadır (Merriam, 2013). Fenomoloji ise günlük tecrübelerimizin anlamı ve doğasına yönelik ayrıntılı bir anlayışın kazanılmasını sağlar (Patton, 2014). Bu çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin sosyal ve duygusal öğrenmeye yönelik görüşleri ve bu konuda sınıf içi uygulamalarında nelere yer verdikleri ortaya konmak istendiğinden fenomolojik desene yer verilmiştir.

Çalışma Grubu

Bu çalışmada, çalışma grubunun belirlenmesinde kolay ulaşılabilir örneklem ve ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Çalışma grubunu kolay ulaşılabilir örneklem çerçevesinde Gaziantep il merkezinin Şahinbey/ Şehitkâmil ilçelerinde ve Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı okul öncesi eğitim kurumunda görev yapmakta olan 7 kadın ve 3 erkek olmak üzere toplam 10 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada farklı fikirlere ulaşmak için farklı 10 okulda görev yapmakta olan ve çeşitli kıdem yıllarında bulunan 10 okul öncesi öğretmeniyle çalışma gerçekleştirilmiştir. Ayrıca araştırmanın katılımcıları amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemine göre tespit edilmiştir (Patton, 2014). Ölçüt olarak okul öncesi öğretmenlerinin sosyal ve duygusal öğrenmeye ilişkin görüş ve uygulamalarını yeterli bir şekilde aktarması bakımından okul öncesi eğitim kurumlarında en az 5 yıl öğretmenlik geçmişine sahip olmasına ve en az lisans mezunu olmasına dikkat edilmiştir.

Katılımcılar sosyal ve duygusal öğrenme konusunda herhangi bir hizmet içi eğitime ya da programa katılmamış olup konu hakkında eğitimleri ve bilgileri yalnız lisans düzeyinde aldıkları ders içerikleriyle sınırlıdır. Katılımcılardan kadın öğretmenlerin öğretmenlik deneyimleri 5-15 yıl arasında, erkek öğretmenlerin ise 5-10 yıl arasında bulunmaktadır. Okul öncesi öğretmenleri araştırmaya gönüllülük ilkesine uygun olarak dâhil edilmiştir.

Veri Toplama Aracı ve Verilerin Toplanma Süreci

Araştırmada veriler araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme nitel veri

elde etmeyi sağlayan bir araç olarak açık uçlu soruların bulunduğu tekniklerden biridir (Johnson ve Christensen, 2008). Nitel araştırma yöntemlerinden yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ise çalışmada araştırma sorularına derinlemesine yanıt bulmak amacıyla kullanılmıştır. Görüşme formunda okul öncesi öğretmenlerinin sosyal ve duygusal öğrenmeye ilişkin tanımları, düşünceleri, bilgilerinin yanı sıra sınıf içi uygulamalarında bu öğrenmeye yönelik neler düşündükleri, nasıl uygulamalara yer verebildikleri ve karşılaştıkları sorunlara ilişkin düşüncelerini belirtecekleri dokuz adet soru hazırlanarak form tamamlanmıştır. Hazırlanan form görüşlerini almak üzere erken çocuklukta sosyal beceri eğitimi ve sosyal ve duygusal öğrenme alanlarında araştırmaları bulunan iki öğretim üyesi ve okul öncesi eğitimi alanında uzman bir öğretim üyesine sunularak verilen öneriler çerçevesinde yeniden düzenlenmiştir. Dokuz sorudan oluşan revize edilmiş görüşme formu iki okul öncesi öğretmenine pilot uygulama yapılarak formun dil, anlatım ve anlaşılabilirliğine yönelik uygunluğu değerlendirilmiş ve formun son hali verilmiştir.

Araştırmanın uygulanması için Çukurova Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'ndan 08/04/2022 tarih ve 369034 sayılı etik kurul izni alınmıştır. Katılımcılara araştırma etiği kapsamında ses kaydı alınacağı ve bu bilgilerin sadece araştırma amacıyla kullanılacağı bilgisi görüşme öncesinde verilmiş ve izinler alınmıştır. Gönüllülük ilkesine göre belirlenen öğretmenlerle görüşmeler Covid-19 pandemi şartları nedeniyle görüntünün ve ses kaydının yer aldığı dijital ortamda gerçekleştirilmiştir. Görüşmenin ardından kısa bir özet yapılarak katılımcılardan yanıtlarına yönelik teyitleri alınmıştır. Görüşmeler ortalama 15-20 dk sürmüştür.

Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. Ses kayıt cihazından sağlanan verilerin transkripte dönüştürülmesiyle 34 sayfadan oluşan ham veri elde edilmiştir. Toplanan görüşme kayıtları içerik analizi çerçevesinde analiz edilmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin görüşleri öncelikle tek tek kelime, cümle, paragraf olarak kodlanmıştır. Kod defterinde oluşturulan kodlar, birbirine benzer veriler, kavram ve kategoriler çerçevesinde bir

araya getirilerek düzenlenmiştir. Azaltılarak oluşturulan bu kategorilerin bir araya getirilmesiyle temalar oluşturulmuştur. Elde edilen verilerin analizi sonucunda bulguların yorumlanmasında doğrudan alıntılara yer verilmiş ve bulguların kendi içerisinde tutarlı ve anlamlı olup olmadığı incelenmiştir. Katılımcılar Ö1-Ö10 şeklinde kodlamalarla parantez içinde belirtilmiştir.

Geçerlik ve Güvenirlik

Bilimsel araştırmaların en önemli ölçütleri sonucun inandırıcılığıdır. İnandırıcılığı sağlamada araştırmalarda en çok kullanılan ölçütlerden biri güvenirlilik diğeri ise geçerliliğidir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Araştırmanın güvenirliliği bakımından çalışmada tek bir araştırmacı kullanılmasından kaynaklanabilecek hataları ortadan kaldırmak için iki araştırmacı çalışmaya dâhil olmuştur. Araştırmada okul öncesi eğitim kurumunda 15 yılı aşkın süre öğretmen olarak görev yapan ve okul öncesi eğitim alanında öğretim üyesi olarak çalışan iki araştırmacının yer alması araştırma süresince farklı boyutlardan işbirliği yapmalarına ve iletişim kurmalarına imkân sağlamıştır. Araştırmanın güvenirliliğinin ve inandırıcılığının artırılması bakımından araştırmanın tüm bölümleri iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı ele alınarak karşılaştırılmış ve gerekli tüm düzenlemeler birlikte yapılmıştır. Çalışmanın geçerlik ve güvenirliliğinin bir diğer basamağı ise araştırmanın denetlenebilir olmasıdır. Çalışmanın kısa zamanda denetlenebilirliğini sağlamak için araştırma sürecinin anlaşılabilir ve açık şekilde sunulması gerekmektedir

(Yıldırım, 2010). Bu nedenle araştırmanın süreci açık ve ayrıntılı bir şekilde aktarılmıştır. Ayrıca çalışmanın geçerliliğini arttırmak amacıyla bulgulara doğrudan alıntılar yapılarak sürecin detaylarına yer verilmiştir. Araştırmanın süreci açık şekilde tanımlanarak ve gerekli bölümlerde süreç tablolarla desteklenerek anlatılmıştır. Ayrıca araştırmanın geçerliliğini arttırmak için bulgulara doğrudan alıntılardan yararlanılarak sürecin ayrıntıları ortaya konmuştur.

ARAŞTIRMA BULGULARI

Bu araştırmanın amacı, okul öncesi öğretmenlerinin sosyal ve duygusal öğrenmeye ilişkin görüşlerini ve sınıf içi uygulamalarında nelere yer verdiklerini ortaya koymaktır. Bu görüş ve uygulamalara ilişkin elde edilen araştırma bulguları, araştırma soruları çerçevesinde sunulmuştur.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sosyal ve Duygusal Öğrenmeye İlişkin Görüşleri

Araştırmanın ilk sorusu okul öncesi öğretmenlerinin sosyal ve duygusal öğrenmeye ilişkin görüşlerinin neler olduğu yönündedir. Araştırmanın bulgularına göre araştırma grubundaki okul öncesi öğretmenlerinin sosyal ve duygusal öğrenmeye ilişkin görüşleri iki temadan oluşmaktadır. Bunlar okul öncesi öğretmenlerinin sosyal ve duygusal öğrenmeye yönelik bilgi durumları ile sosyal ve duygusal öğrenme becerilerinde karşılaşılan sorunlar ve bu sorunların nedenleridir. Okul öncesi öğretmenlerinin sosyal ve duygusal öğrenmeye yönelik bilgi durumlarına ait bulgular Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sosyal ve Duygusal Öğrenmeye Yönelik Bilgi Durumları

Tema	Kategoriler	Kodlar	Öğretmenler
Sosyal ve Duygusal Öğrenmenin Tanımı	Sosyal Öğrenme Kuramı	Çocuğun Yetişkini Gözlemlemesi	Ö1, Ö2, Ö8, Ö9
		Çocuğun Akranlarını Gözlemlemesi	Ö3, Ö5, Ö7
	Sosyal ve Duygusal Beceriler	Empati Kurma	Ö1, Ö6, Ö10
		Öz düzenleme	Ö2, Ö4
		Sosyalleşme	Ö5, Ö7
		Duygularını Tanıma	Ö7, Ö10
Sosyal ve Duygusal Öğrenme Becerilerindeki Roller	Doğrudan Etkileyen Roller	Aile	Ö3, Ö6, Ö8
		Öğretmenler	Ö5, Ö6
	Dolaylı Olarak Etkileyen Roller	Toplum	Ö2, Ö7
		Medya	Ö4, Ö5, Ö9

Tablo 1'e göre okul öncesi öğretmenlerinin sosyal ve duygusal öğrenmeye yönelik bilgi durumları sosyal ve duygusal öğrenmenin tanımı ve sosyal ve duygusal öğrenme sürecindeki roller olmak üzere iki alt tema altında yer almaktadır. Okul öncesi öğretmenleri ilk tema olan, sosyal ve duygusal öğrenmenin tanımını sosyal öğrenme kuramı ve sosyal ve duygusal beceriler çerçevesinde ifade etmektedirler. Katılımcılar sosyal ve duygusal öğrenmeyi sosyal öğrenme kuramı ile bağlantı kurarak çocuğun çevresinde bulunan akranlarının, öğretmenlerinin, ebeveynlerinin ya da yetişkin bireylerin davranışlarını gözlemleyerek gerçekleştirdiğini ifade etmektedir. Özellikle yetişkinlerin çocuklara yönelik davranışlarının önemine değinen katılımcılar yetişkin tutumlarının çocukların davranışları üzerinde kalıcı etkiye sahip olduğunu belirtmektedir.

Bir çocuğun başka birini gözlemleyerek öğrenmesidir, mesela yetişkinin teşekkür ettiğini gören çocuğun teşekkür etmeye başlaması gibi (Ö2).

Çevreden öğrenmedir. Çocuğun bulunduğu ortamı gözlemleyerek çevreden öğrenmesidir. Çocuk anneyi babayı öğretmeni model alıyor. (Ö9).

Çocuğun çevresindeki bireylerin sosyal duygusal davranışlarını gözlemleyerek öğrenmesidir aslında. Siz sürekli küfür ederseniz oda bir zaman sonra küfür etmeye başlar, ya da yanında sürekli ağlayan bir anneyseniz oda zamanla her şeye ağlamaya başlar. Bu yüzden yetişkinlerin davranışları çok önemli, dikkatli olmak gerekir (Ö1).

Okul öncesi öğretmenlerinin sosyal ve duygusal öğrenmenin tanımını yansıtan bir diğer kategori ise sosyal ve duygusal becerilerdir. Katılımcılar çocuğun duygularını ifade edebileceği ve anlamlandırabileceği bir ortamın söz konusu olması sonucunda sosyal ve duygusal becerilerinin geliştiğinin altını çizerek sosyal ve duygusal öğrenme kavramını “temel beceriler” çerçevesinde anlamlandırmaktadır. Çocuğun sosyal ve duygusal öğrenmenin temelinde kazanması gerektiğinin önemine değinen katılımcılar, bu becerileri ise empati kurma, öz düzenleme becerisine sahip olma, sosyalleşme ve duygularını tanıma şeklinde yorumlamaktadırlar.

Mesela çocuğun akranlarıyla bir arada sosyalleşerek

öğrenmesidir. Özellikle duygularını aktarabildiği bir ortamın olması, sosyal ilişkilerin yer aldığı bir ortamın olması çocuğun sosyal ve duygusal becerilerinin gelişmesini sağlar (Ö5).

Öğrencilerin kendini tanıma, karşısındaki insanlara saygı gösterme, sorumluluk alma ve empati kurma gibi temel becerilerinin gelişmesine olanak sağlayan öğrenmedir(Ö10).

Sosyal ve duygusal öğrenmede temel olan bazı becerilerin oluşması önemlidir. Öğrencilerin kendilerinin ve başkalarının duygularını tanımalarını ve anlamalarını sağlama, kurdukları sosyal etkileşimlerde neden sonuç ilişkisi kurma, uyum becerisi geliştirme olduğuna inanıyorum (Ö7).

Öte yandan okul öncesi öğretmenleri sosyal ve duygusal öğrenmenin bir arada olduğu bir kavrama daha önce hiç rastlamadıklarını ve bununla ilgili bilgilerinin sınırlı olduğunu ifade etmektedir. Ayrıca okul öncesi öğretmenlerinin bu kavramı tanımlamakta güçlük yaşadıkları, sosyal ve duygusal öğrenmeyi sınırlı bir çerçevede yorumlamaya çalıştıkları görülmektedir.

İlk kez duyduğum bir kavram desem, hani sosyal-duygusal becerileri, ilişkileri, sosyal öğrenmeyi biliyorum ama bununla ilk kez karşılaşıyorum (Ö4).

Sanırım çocukların öncelikle empati becerilerinin gelişmiş olmasıdır. O zaman sosyal ve duygusal ilişkilerinde güçlü olarak öğrenmeyi gerçekleştirebilir (Ö6).

İletişim becerileri güçlü, özgüveni yüksek olan çocuklar daha rahat sosyalleşebiliyor, duygularını daha iyi ifade edebiliyor. Sosyal ve duygusal öğrenme iletişim ve özgüvendir (Ö3).

Araştırma grubunda yer alan okul öncesi öğretmenlerinin sosyal ve duygusal öğrenmeye yönelik bilgi durumlarında yer alan bir diğer tema ise sosyal ve duygusal öğrenme sürecindeki rollerdir. Okul öncesi öğretmenleri sosyal ve duygusal öğrenme sürecindeki rolleri çocuğu doğrudan etkileyen ve dolaylı olarak etkileyen roller olmak üzere iki kategoride yorumlamaktadırlar. Okul öncesi öğretmenleri sosyal ve duygusal öğrenmenin gerçekleşmesinde ve çocukların problemlerinin çözülmesinde çocuğun çevresindeki bireylere düşen sorumlulukların öneminden

bahsederken, çocuğu doğrudan etkileyen aile ve öğretmen olgularının özellikle altını çizmektedir. Katılımcılar sosyal ve duygusal gelişimin sağlıklı temellerinin atılmasının öncelikle ailede başladığını belirtmektedir. Ailenin çocukların gelişimleri üzerindeki etkilerinin önemini vurgulayan öğretmenler, ebeveynlerin bu bilinçle hareket etmesi sonucunda çocuklarının da sağlıklı bireyler olarak yetişeceğini ifade etmektedir. Ayrıca okul öncesi öğretmenleri, aileden sonra çocukların sosyal ve duygusal gelişimi üzerindeki en önemli rolün öğretmende olduğunu ifade etmektedir. Özellikle okul ortamında öğretmenin bu konuda çocuğun takibini yapması ve zamanında müdahalelerde bulunarak ilerlemesinin çocuğun problemlerinin hızlı çözülmesi noktasında önem teşkil ettiğini belirtmektedir. Katılımcılar çocukların sosyal ve duygusal açıdan gelişimlerinin nitelikli bir şekilde sağlanması için okulun yanı sıra evde de desteklenmesinin ve bu doğrultuda eğitimcilerin ailelerle iletişim ve işbirliği halinde olmalarının gerekliliğini vurgulamıştır.

Gelişimin ilk basamağını aile oluşturuyor. Eğer aile sağlam bir temel atabiliyorsa çocuğun duygu ve düşüncelerini dikkate alarak hareket ediyorsa çocuk mutlu, kendinin farkında olan bir birey haline gelir (Ö8).

Öncelikle ailenin bu konuda desteği çok önemli, çocuğun ilk eğitim ortamı aslında ailedir. Çocuğun sosyal-duygusal becerilerini nasıl geliştireceğini bilerek hareket etmesi gerekir ki o zaman gelecek nesiller sağlıklı yetişebilsin (Ö3).

Bu kazanım ailede başlar sonra çocuk okula başladığında okul-aile işbirliği içerisinde desteklenerek yürütülür. Öğretmenin yeri geldiğinde iyi bir gözlemci ve müdahale edici olması gerekmesi ki çocuğun problemleri anında çözülebilsin. Okul öncesi dönemde ilk nokta ailedir fakat ailede başlayarak eğitimcilerle çocuğun desteklenmesi gerekir (Ö6).

Öğretmeninde bu süreçte görevi çok önemli. Çocuğu iyi tanımalı ve gelişim alanını desteklemeli, aynı zamanda yeri geldiğinde aileyi de yönlendirmeli ve çocuğun gelişimi birlikte takip edilmeli (Ö5).

Okul öncesi öğretmenlerinin çocuğu sosyal ve duygusal

öğrenme becerilerinde etkileyen rollerine ilişkin bir diğer kategori ise dolaylı olarak etkileyen rollerdir. Katılımcılar çocuğun sosyal ve duygusal gelişiminde toplum yapısının ve medyanın önemli rol oynadığını vurgulamaktadır. Toplum içerisinde benimsenen normların ve değerlerin çocuğun doğru ve yanlış algılarını şekillendirdiğini vurgulayan katılımcılar, çocuğun bu çerçevede sosyal ve duygusal öğrenme süreçlerini de olumlu ya da olumsuz şekilde etkileyebildiğini ifade etmektedir. Öte yandan içinde bulunulan dijital çağda medya ve teknolojik araçlara da dikkat çeken öğretmenler, bu araçların çocuklara doğru içeriklerle sunulması neticesinde sosyal ve duygusal becerilerine pozitif katkı sağlayabileceğini, çocukların olumsuz içeriklere maruz kalması neticesinde ise negatif sonuçlara neden olabileceğini ifade etmiştir.

Çocuğun aile bireyleri dışındaki çevresel faktörlerde çocuğun öğrenme sürecini etkiliyor. Çocuğun çevresi önemli bir faktör. Örneğin ataerkil bir toplumun bakış açısıyla daha demokratik yaklaşan toplumun çocuk üzerindeki etkisinde farklılıklar bulunur. Buda çocuğun sosyal ve duygusal gelişimini etkiler (Ö7).

Aslında geniş çerçeveden bakarsak başta toplumsal yapının çocukların sosyal ve duygusal öğrenmeleri üzerinde çok fazla önemi var. Çünkü toplumsal değerleriniz nasılsa öyle büyüyüp şekil alabiliyorsunuz. Eğer bulunduğunuz toplumda yardımlaşma, saygı, dürüstlük gibi değerler ön planda ise diğer paydaşlarda buna göre şekil alıp size yansıtıyor. Bu da çocuğun üzerinde önemli bir etki yaratıyor (Ö2).

Son yıllarda teknolojinin çok fazla ön plana çıkması çocukların sosyal becerileri üzerinde etkili bir rol. Bireysellik ön planda, içerikler sürekli çocukların ahlaki ve duygusal yapısına farkında olmadan zarar veriyor, evet faydalı içeriklerde mevcut fakat bunu çocukla buluşturmakta çok önemli (Ö5).

Öte yandan okul öncesi öğretmenlerinin sosyal ve duygusal öğrenme becerilerinde okul ve sınıf ortamında karşılaştıkları sorunlar belirlenmeye çalışılmıştır. Öğretmenlerin yanıtlarından elde edilen bulgular Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Sosyal ve Duygusal Öğrenme Becerilerinde Karşılaşılan Sorunlar

Tema	Kategoriler	Kodlar	Öğretmenler
Sosyal ve Duygusal Uyum Problemleri	Davranış Problemleri	Kuralları Reddetme	Ö1, Ö7
		Saldırganlık	Ö4, Ö6, Ö8, Ö10
		Akran zorbalığı	Ö3, Ö4, Ö7
	Duygusal Problemler	Duyguları İfade Yetersizlik	Ö2, Ö5
		Empati Yoksunluğu	Ö6, Ö8, Ö9
		Problem Çözmede Yetersizlik	Ö8, Ö10

Tablo 2'ye göre okul öncesi öğretmenlerinin sosyal ve duygusal öğrenme becerilerinde karşılaşılan sorunlara ilişkin görüşleri sosyal ve duygusal uyum problemleri alt teması altında yer almaktadır. Katılımcılar sosyal ve duygusal öğrenme becerilerinde mesleki deneyimleri sırasında karşılaştıkları sosyal ve duygusal uyum problemlerini davranış problemleri ve duygusal problemler olmak üzere iki alt kategoride yorumlamaktadır. Öğretmenler sınıf içi ya da dışındaki ortamlarda çocuklarda en sık rastlanılan ve en önemli davranış problemlerini saldırganlık altında vurma, itme ve şiddet gösterme olduğunu ifade ederken, karşılaştıkları duygusal problemlerin ise, empati yoksunluğu, duygularını yeterince ifade edememe, iletişim kuramama ve bir olay ya da durum neticesinde problem çözememe şeklinde olduğu görülmektedir.

Çocukların birbirlerinin kişisel sınırlarına saygı göstermekte zorlandıklarını gözlemliyorum. Problemleri çözmek için konuşmak yerine sürekli şiddete başvuruyorlar. Bu karşılaştığımız en önemli sorunlardan biri (Ö10).

Sınıf içerisinde kendilerini rahatsız eden bir durumla karşılaştıklarında bu sorunu direk vurarak, şiddetle çözmeye çalışıyorlar. Sürekli ben algıları var ve empati kuramıyorlar. Doğru iletişim kurmak konusunda zorluklar yaşıyorlar (Ö8).

Akran zorbalığı artık okul öncesi dönem boyutuna inmiş durumda. Anında etiketleme, oyuna almama ve dışlama söz konusu. Bu durum, zorbalığa uğrayan çocuğu ya saldırgan yapıyor ya da içe ve iletişime kapatıyor (Ö3).

Öğrencilerimin ailelerinden aldığım geri dönütlerle ve sınıf içerisindeki gözlemlediğim kadarıyla en büyük sorunları iletişim. Yaşının gerektirdiği dil becerisine sahip olmayan öğrencilerim anlama ve ifade etme problemi yaşıyor. Sosyal konularda hırçın davranışlar sergiliyor çünkü iletişim kurmayı kendini nasıl ifade etmesi gerektiğini bilmiyor (Ö5).

Okul Öncesi öğretmenlerinin okul ve sınıf ortamında sosyal ve duygusal öğrenme becerilerinde karşılaştıkları problemlerin nedenleri belirlenmeye çalışılmıştır. Yapılan analizler sonucunda elde edilen bulgular Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Sosyal ve Duygusal Öğrenme Becerilerinde Karşılaşılan Sorunların Nedenleri

Tema	Kategoriler	Kodlar	Öğretmenler
Sosyal ve Duygusal Öğrenmeyi Olumsuz Etkileyen Faktörler	Çevrenin Bilinçsiz Davranımı	Düşünceleri Dikkate Almama	Ö1,
		Yetersiz İletişim Kurma	Ö1, Ö6, Ö9, Ö10
		Yanlış Tutum ve Davranış Gösterme	Ö2, Ö7, Ö8
	Teknolojinin Bilinçsiz Kullanımı	Uzun Süreli Teknoloji Kullanımı	Ö4, Ö9
		İçeriklerin Çocuğun Seviyesinde Olmaması	Ö4, Ö6, Ö7

Tablo 3' e göre çalışma grubunda yer alan okul öncesi öğretmenlerinin sosyal ve duygusal öğrenme becerilerinde karşılan sorunların nedenlerine ilişkin görüşleri sosyal ve duygusal öğrenmeyi olumsuz etkileyen faktörler şeklinde yer almaktadır. Katılımcılar sosyal ve duygusal öğrenmeyi olumsuz etkileyen faktörleri çocuğun çevresinde bulunan bireylerin çocuğa yönelik bilinçsiz davranımlarda bulunması ve çocuğun teknolojiyi bilinçsizce kullanması olarak iki kategoride yorumlamaktadırlar. Çocuğun çevresinde bulunan başta anne-baba olmak üzere aile bireyleri, akranları, arkadaşları, diğer etkileşimde bulunduğu komşu, akraba gibi kişilerin düşüncelerini dikkate almama, olaylar ve durumlar esnasında çocuğa sürekli olumsuz ya da yanlış tutum sergileme, doğru iletişim kuramama gibi nedenlerden ötürü birtakım davranış problemleri göstermesine sebep oldukları katılımcılar tarafından ifade edilmektedir.

Çocuğun problemlerinin nedeninin anne-baba ve çocuk etkileşiminin yetersizliği, çevrede ve ailede iletişimin ve düşüncelerinin önemsenmemesinin ve çocuğun bulunduğu sosyal çevrenin etkisinin olduğunu düşünüyorum (Ö1).

Çocuğun davranışları ailede ve bulunduğu çevrede şekil alıyor. Çocukta davranış sorunu gördüğümde hemen ailesini sorgularım. Bu çocuk evde ne yaşıyor? Bulunduğu ortamda ne var? Şiddet mi? Kavga mı? Değersizlik mi? sonrasında bakıyoruz ki ailede problemleri (Ö8).

Eğer çocuk bulunduğu ortamda çevrede, bir birey olarak görülüp dikkate alınmıyorsa, yok sayılıp düşünceleri önemsenmiyorsa, baskı, zorlama ya da tam tersi aşırı boş vermişlik varsa tabi ki bu çocuğun doğrudan davranışlarına yansıyor ve çocuk problem davranışlar sergiliyor (Ö7).

Katılımcılar çocukların davranış sorunlarının bir diğer nedeninin son yıllarda gelişen teknolojinin ve pandeminin etkisiyle bilinçsiz teknoloji kullanımı olduğunu ifade etmektedir. Teknoloji kullanımı sırasında çocukların bilinçsiz bir şekilde ve uzun süreli vakit geçirmelerinin sosyal ve duygusal becerilerini olumsuz şekilde etkilediğini

ifade eden katılımcılar, ayrıca izledikleri ya da oynadıkları oyunların içeriklerinin çocukların davranışları üzerinde olumsuz etki yarattığını ve sınıf içerisinde bu etkinin olumsuz yansımalarını gözlemlediklerini belirtmektedir.

Pandemi sonrası bu yıl gözlemlediğim en önemli şey çocukların teknolojiyi fazla ve niteliksiz kullanmalarını nedeniyle davranışlarını da etkilemesi oldu. Çocuk telefonda oynadığı oyunun karakterine bürünmüş arkadaşlarına o şekilde saldırıyor. Çocukların çoğu hırçın ve saldırgan. Bunun nedeni telefon, tablet ve televizyon (Ö4).

Covidten sonra biliyorsunuz ilk kez tam zamanlı, bölünmeden eğitime devam ediyoruz. Ama çocuklar eski çocuklar değil, hepsi tabletle telefonda izledikleriyle bir farklı olmuş. Konuşmaları değişik, davranışları farklı. Problem çözme becerileri, düşünme beceriler o kadar az ki. Zaten bu sınıfta şiddet uygulamaları da çoğunlukla bu teknolojiden kaynaklanıyor (Ö3).

Şuan bizim kademedeki itibaren ne yazık ki teknolojinin bilinçsiz kullanımını, içeriklerin nasıl zarar verdiğini görebiliyoruz. Masum sandığımız çizgi filmler dahi saldırganlık, şiddet mesajları verebiliyor. Uzun süre ekrana maruz kalan çocuklarda bağımlılığın yanı sıra sosyal ilişkiler kurmada zorluk yaşadıklarını okul ortamında görebiliyoruz (Ö6).

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sosyal ve Duygusal Öğrenmede Sınıf İçi Uygulamalarına İlişkin Görüşleri

Araştırmanın ikinci sorusu okul öncesi öğretmenlerinin sosyal ve duygusal öğrenmede sınıf içi uygulamalarının neler olduğuna ilişkin görüşleridir. Araştırma bulgularına göre okul öncesi öğretmenlerinin sosyal ve duygusal öğrenmeye ilişkin sınıf içi uygulamaları sosyal ve duygusal öğrenmeyi destekleyen stratejilerden oluşmaktadır. Okul öncesi öğretmenlerinin sosyal ve duygusal öğrenmede sınıf içi sosyal ve duygusal öğrenmeyi destekleyen stratejilere ilişkin bulgular Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Sosyal ve Duygusal Öğrenmede Sınıf İçi Uygulamaları

Tema	Kategoriler	Kodlar	Öğretmenler
Sosyal ve Duygusal Öğrenmeyi Destekleyen Stratejiler	İşbirliği	Aile	Ö1, Ö5, Ö9
		Okul Paydaşları	Ö1, Ö5, Ö7, Ö10
		Demokratik Ortam	Ö2, Ö4, Ö8, Ö9
	Sınıf Kuralları	Aidiyet Duygusu	Ö3, Ö8
		Rutinler	Ö6, Ö8
	Etkin Diyalog	Doğru İletişim	Ö2, Ö4, Ö7, Ö8
		Sevgi Gösterme	Ö3, Ö10
		Zaman Verme	Ö1, Ö7

Tablo 4'e göre okul öncesi öğretmenleri sınıf ortamında sosyal ve duygusal öğrenmeyi destekleyen stratejileri işbirliği kurma, sınıf kuralları oluşturma ve etkin diyalog içerisinde bulunma olmak üzere üç kategoride yorumlamaktadır. Okul öncesi öğretmenleri çocukların sosyal ve duygusal problemlerini çözme ya da bu becerilerini destekleme hususunda okul ortamında işbirlikçi bakış açısıyla yaklaşarak, başta aile olmak üzere okul idaresi, rehber öğretmen ve zümre arkadaşları ile paylaşımda ve iletişimde bulunduklarını ifade etmişlerdir. Bunun neticesinde çocuğun gelişimini izleyerek bu becerilerine ilişkin tamamlayıcı bir yaklaşımda olduklarını dile getirmişlerdir.

Çocuğun problem çözme becerisinde, akran ilişkilerinde bir sorun gözlemliyorsam tek başıma çözmek yerine paydaşlarla birlikte hareket etmeyi tercih ediyorum. Mesela rehber öğretmenimizden destek istiyorum, aile ile görüşme yapıyorum (Ö1).

Sosyal ve duygusal becerileri geliştirirken okul ortamından da fayda sağlamaya çalışırım. İdarecilerimle paylaşırım, zümre arkadaşlarımdan görüş alırım ve bunun neticesinde aile ile birlikte gelişimini izlerim. Eksiklikleri belirlemeye çalışırım (Ö5).

Eğer bir sorun gözlemliyorsam bunu belirledikten sonra okul rehberlik servisimizden destek istiyorum. Sonrasında aileyi davet ediyor ve durumu paylaşıyoruz. Bununla ilgili üzerime düşen sorumlulukları yerine getirerek çocuğun

tamamlanması ya da düzeltilmesi gereken durumu için çaba gösteriyorum(Ö10).

Öte yandan okul öncesi öğretmenleri iyi tanımlanmış ve iyi organize edilmiş sınıf kurallarının sınıf ortamında uygulanmasının çocukların bu becerileri kazanmasında önemli olduğu görüşündedir. Katılımcılar kuralların demokratik bir ortamda öğretmen ve öğrencilerle birlikte oluşması, bu kuralları öğrencilerin içselleştirerek okul ortamına ilişkin aidiyet duygusunun oluşması ve günlük rutinlerin çocukların sosyal ve duygusal öğrenme becerilerinde etkili uygulamalar olduğunu belirtmektedir.

Sınıf içi kurallarımız var. Kimse kimseye vuramaz mesela. Daha doğrusu çözüm yolunun bu olmadığını artık biliyorlar. Kurallarımızı birlikte oluştururuz ve panoda asılıdır (Ö2).

Günlük rutinlerimiz bulunuyor, bunlar çocukların öz düzenleme becerilerine, kuralları içselleştirmelerine çok katkıda bulunuyor. Her gün güne başlama zamanında gün içinde yapacaklarımızı birlikte konuşuyoruz, fikir alışverişi yapıyoruz. Bunlar çocukların sosyal ve duygusal becerilerine çok katkı sağlayan uygulamalar olduğunu düşünüyorum (Ö8).

Ayrıca katılımcılar sosyal ve duygusal öğrenme becerilerini çocukların gün içinde yapmış oldukları etkinlikler aracılığıyla desteklemeye çalıştıklarını ve bu konuda etkinliklere yer verdiklerini ifade etmişlerdir. Özellikle karşılıklı iletişim ve diyalogun çok fazla yer aldığı oyun

zamanı, drama etkinlikleri ve dil etkinliklerinde bu becerilerin daha iyi verilebildiğini ifade etmişlerdir.

Etkinliklerimizde çalışmalarımızda vermeye çalışıyoruz aslında. Mesela daha çok hikâye etkinliklerinde yapıyorum bunu. Sen olsaydın? Sorusuyla hem empati kurmasını hem de çözüm üretebilmesini sağlıyorum (Ö8).

Drama çalışmaları sırasında öğrencilerin farkındalıklarını, öz düzenleme becerilerini daha iyi koordine ettiklerini ve duygularını daha iyi ifade ettiklerine inanıyorum. Güne başlama zamanında çocukların oyun aracılığıyla paylaşma, sorumluluk alma, sosyalleşme gibi becerilerini de aynı zamanda desteklemiş oluyoruz(Ö9).

Öte yandan katılımcılar çocukların sınıf içerisinde saldırganlık, öfke nöbetlerinde bulunma, kavgacı bir tutum sergileme, içe kapanma, hayal kırıklığı yaşama, iletişimsizlik gibi durumların çocuktan çocuğa farklılık gösterebildiğini fakat bir öğretmen olarak böyle durumlarda yaptıkları ilk müdahalenin etkin bir diyalog kurma olduğunu belirtmişlerdir. Bu diyalog kurmanın ise çocukla doğru iletişim kurma ve sevgi gösterme aracılığıyla gerçekleştiğini ifade eden katılımcılar, özellikle sınıf içerisinde öfke nöbetleri ve hırçın davranışlar gösterme neticesinde ise çocuklara sakinleşmeleri için zaman vererek çocuğun kendi davranışlarını kontrol etmesini ve farkındalık kazanmasını sağladıklarını belirtmişlerdir.

Genellikle sınıfta çatışmalar oluyor, olacaktır da. Öfke nöbetleri, oyuncağı paylaşamama durumlarında kavgalar. Böyle durumlarda sakin bir ses tonuyla öncelikle müdahale ediyor ve karşılıklı iletişim kurmaya çalışıyorum. O zaman o da sakinleşmeye başlıyor (Ö1).

Aslında her şey sevgiyle başlıyor, çocuklara onları sevdiğimi hissettiririm, yanlış bir davranışı varsa onu sevdiğimi fakat davranışına tepki gösterdiğimi çocuk bilir. Bu iletişim dilinin çok etkili olduğunu düşünüyorum(Ö3).

Öfke krizine giren öğrenciyle her öğretmen karşılaşmıştır diye düşünüyorum. Ben böyle bir durumda sakinleşmesini bekliyorum. Sabırla bekliyorum. Normal şekilde konuşuyorum ve öfkesini yaşayıp bitirmesine fırsat veriyorum aslında (Ö7).

Katılımcılar davranış problemleri gösteren ve olumsuz duygular sergileyen öğrencilere yönelik katı tutum

sergilemenin doğru bir davranış olmamasının yanı sıra fazla hoşgörülü tavırda bulunmanın da çocuğun bu davranışı üzerinde olumlu bir etkiye sahip olmayacağını belirtmektedirler. Bu nedenle okul öncesi öğretmenleri okul ortamında ya da sınıf içerisinde problem çözme uygulamalarında hem yumuşak hem de otoriter bir yaklaşım sergilediklerini ifade etmektedir.

Tatlı-sert olma taraftarıyım. Çocuk sınırlarını bilmeli (Ö4).

Yeri geldiğinde zaman zaman sert duruşumu sergilerim. Öğrencinin davranışlarını, kendi kendini kontrol etmesini sağlarım. Evet, hoşgörülü olduğum durumlar da vardır ama yeri geldiğinde de durumun ciddiyetini göstermek gerekiyor (Ö5).

TARTIŞMA

Bu araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin sosyal ve duygusal öğrenmeye ilişkin görüşleri ve sınıf içi uygulamaları ele alınmıştır. Bulgulara göre okul öncesi öğretmenlerinin sosyal ve duygusal öğrenmeye ilişkin ifadelerinde bu olguya ilişkin ayrıntıdan uzak yüzeysel bir tanımlamaya sahip oldukları göze çarpmaktadır. Katılımcılar sosyal ve duygusal öğrenmeyi kendi elde ettikleri bilgilerle tanımlamaya çalışmış, bu kavramı sadece birkaç boyutunu ele alarak ifade etmişlerdir. Okul öncesi öğretmenlerinin eğitimin ilk basamağı olan okul öncesi eğitimden itibaren çocukları sosyal ve duygusal açıdan ayrıntılı değerlendirmeleri ve bu kavram hakkında öğrenmelerinin gerçekleşmesi için detaylı bilgi edinimine sahip olmaları gereklidir. Son zamanlarda yapılan araştırmalar, öğretmenlerin sosyal ve duygusal öğrenme (SDÖ) hakkındaki önceki deneyimlerinin ve bilgilerinin sınıf içi uygulamaları üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu vurgulamaktadır. Bu nedenle, öğretmenlerin sosyal ve duygusal yeterliliklerini geliştirmek için mesleki gelişim programlarında sosyal ve duygusal öğrenme becerilerine önem verilmesi gerektiği belirtilmektedir. Ayrıca, aday öğretmenlerin eğitim sürecinde sosyal ve duygusal öğrenme üzerine dersler almalarının mesleki yeterliliklerini ve sınıf yönetimi becerilerini güçlendirdiği sonucuna ulaşılmıştır (Schonert-Reichl, 2021; Jones vd., 2021). Öte yandan sosyal ve duygusal öğrenme, öğretmenlerin kişisel becerilerini geliştirmeleri ve öz-değerlerine yönelik farkındalık kazanmaları açısından kritik

bir role sahiptir (Greenberg, Brown ve Abenavoli, 2021).

Katılımcılar sosyal ve duygusal öğrenme kavramlarına değinirken sınıf içerisinde ve sınıf dışında öğrencilerinde gözlemledikleri davranış problemlerine ve duygusal problemlere dikkat çekmektedir. Eğitimciler bunun nedenlerinin, çocuğun içinde bulunduğu çevrenin bilinçsiz davranımından ve bilinçsiz teknoloji kullanımından kaynaklandığını ileri sürmektedir. Öte yandan Przybylski ve Weinstein (2019), araştırmalarında fazla dijital medya kullanımının çocuklarda kaygı düzeyini arttırarak çocukların sosyal ilişkilerinde olumsuz etkilere neden olabileceği sonucuna varmışlardır. Oysaki katılımcıların sosyal ve duygusal öğrenme kazanımlarının öğretmen tarafından okul ortamlarında verimli ve doğru bir şekilde uygulandığı takdirde bu problemleri davranışlarda olumlu ilerlemelerin gerçekleşeceğine yönelik ayrıntılı bilgiye sahip olmaları gerekmektedir. Son zamanlarda yapılan araştırmalar, okul ortamlarındaki sosyal ve duygusal öğrenme uygulamalarının öğrencilerin davranışlarını olumlu yönde etkilediğini göstermiştir. Bu uygulamaların öğrencilerin daha iyi odaklanmasına ve karşılaştıkları zorluklar ve olumsuz duygularla daha etkili bir şekilde başa çıkmasına yardımcı olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, sosyal ve duygusal öğrenme süreçlerine dâhil edilen öğrencilerin akranları ve öğretmenleriyle daha sağlıklı ve etkili bir şekilde iletişim kurduğu, sınıftaki uyumlarının arttığı ve genel akademik motivasyonlarının arttığı belirlenmiştir (Mahoney, Durlak ve Weissberg, 2021; Schonert-Reichl, 2021).

Okul öncesi öğretmenleri, öğrencilerin sosyal ve duygusal öğrenme becerilerinde ilk rolün çocuğun sosyalleşmeye ve iletişim kurmaya başladığı aile bireylerinde olduğuna dikkat çekmektedir. Alan yazında, aile katılımının çocukların akademik ve sosyal gelişimi üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Eğitim sürecinde aktif aile katılımı, yalnızca öğrencilerin akademik başarısını arttırmakla kalmamakta, aynı zamanda okul katılımlarını ve öz düzenleme becerilerini de geliştirmekte ve eğitimin değerine yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilemektedir. Özellikle sosyal ve duygusal öğrenme süreçlerinde aile-okul iş birliği, öğrencilerin duygusal dayanıklılığını ve sosyal uyum becerilerini güçlendirmektedir (Jeynes, 2021; García ve Weiss, 2022). Bir sonraki aşamada ise

sosyal-duygusal öğrenme becerilerinde okul paydaşlarına ve öğretmenin rolüne değinen katılımcılar okul-aile işbirliğinin gerekliliğine vurgu yapmaktadır. Okul öncesi öğretmenlerinin sosyal ve duygusal öğrenme becerilerinin farkında olan aile ve öğretmenlerin, öğrenci üzerinde olumlu etkilerinin yer aldığına yönelik farkındalıklarının olduğu görülmektedir. Williford, Vick Whittaker, Vitiello ve Downer (2021) araştırmalarında okul öncesi öğretmenleri tarafından kasıtlı şekilde ebeveynlerle kurulan işbirliğinin sınıf ortamındaki duygusal desteklerini arttırdığını belirtmektedir. Özellikle öğretmenlerin ailelerle öğrencileri için koydukları duygusal hedefler ve beklentiler hakkında düzenli iletişim kurmalarının öğretim sürecinde daha duyarlı ve destekleyici bir yaklaşıma katkıda bulunduğu belirtilmektedir. Bu tür işbirlikçi yaklaşımlar çocukların duygusal gelişimini ve sosyal uyumunu güçlendirirken, öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerini ve mesleki memnuniyetini de artırmaktadır (McClelland, Tominey, Schmitt ve Duncan, 2020).

Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf içi uygulamalarında, sosyal ve duygusal öğrenmeye ilişkin öğrencilerin davranış sorunları durumuyla karşı karşıya kaldıklarında okul ortamında işbirlikçi bakış açısıyla hareket ettikleri görülmektedir. Bu işbirliğin paydaşları ise rehber öğretmen, okul idaresi ve aileden oluşmaktadır. Son yapılan araştırmalar sosyal ve duygusal öğrenmenin yalnız bireysel bir süreç olarak yer almadığını, aile, öğretmen, okul yönetimi gibi geniş bir çevreyi kapsayan çok boyutlu bir yapı gerektirdiğini göstermektedir. Sosyal ve duygusal öğrenmenin etkili olabilmesi için öğrencinin içinde bulunduğu ekosistemin bütünsel bir şekilde ele alınması gerektiğinin üzerinde durulmaktadır. Özellikle aile katılımı, eğitimcilerin sosyal ve duygusal öğrenme becerilerindeki yeterliliği ve okul yönetiminin bu sürece ilişkin bakış açısı, öğrencinin sosyal ve duygusal gelişimini doğrudan etkilemektedir. Nitekim sosyal çevre ve okul ekosisteminin SDÖ ile uyumluluğu, öğrencilerin hem akademik hem de sosyal başarısını artıran önemli bir faktör olarak kabul edilmektedir (Jones, Brush, Bailey, Brion-Meisels ve McIntyre, 2021; Mahfud, Suryadi ve Prasetyo, 2022). Öte yandan okul öncesi öğretmenleri iyi tanımlanmış ve iyi organize edilmiş sınıf kurallarının sınıf ortamında uygulanmasının çocukların bu becerileri

kazanmasında önemli olduğuna dikkat çekmektedir. Ayrıca sosyal ve duygusal öğrenme becerilerini çocukların etkinlikleri aracılığıyla kazandırılmasını sağlamaya çalışan okul öncesi öğretmenleri özellikle oyun zamanı, dil etkinlikleri ve drama çalışmalarıyla bu becerilerin daha iyi verilebildikleri görüşünü savunmaktadır. Literatürde ise; Ferreira, Martinsone ve Talić (2020) öğretmenlerin sınıf içinde kullanabilecekleri, öğrencilerin kendilerini kontrol edebildiği, başkalarının bakış açısını anlayabildiği, akıllıca seçimler yapabildiği, sebat ve empati gösterebilecekleri etkinlikler olduğunu; öğrencilerin duygusal sıkıntıyı azaltabilecekleri ve okula daha fazla bağlılığı artıracabilecekleri etkinliklere yer verilmesinin önemine değinmiştir.

Bulgulara göre; okul öncesi öğretmenleri sınıf ortamında problem çözme becerilerinde sorun yaşayan, öfke nöbeti, hırçınlık, inatlaşma gibi davranışlarda bulunan öğrencilere yönelik verimli diyalog kurarak, zaman vererek ve sevgi aracılığıyla müdahalede bulunduklarını belirtmişlerdir. Öğrenciyle olumlu diyalog oluşturma problem çözme becerilerinde öğrenciler üzerinde etkisi olduğunu belirten okul öncesi öğretmenleri sevgi aktarımında bulunmanın ise sorunların çözümündeki diğer bir önemli etken olduğuna dikkat çekmektedir. Literatürde ise, bu durumda çocuklarla iletişimde sakin ve destekleyici bir davranış sergilenmesinin çocukta öz düzenleme becerilerinde katkı sağladığı vurgulanmaktadır. Ayrıca kendini güvende ve dinlenilmiş hisseden çocukların duygusal farkındalıklarının arttığı ve oto kontrol mekanizmalarının geliştiği belirtilmektedir (Morris, Williamson ve Atkinson, 2021).

SONUÇ

Okul öncesi öğretmenlerinin sosyal ve duygusal öğrenme kavramını sosyal-duygusal beceriler ve sosyal öğrenme kuramından hareketle tanımlamaya çalışmış fakat tanımlamalarının yeterli olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Bu kapsamda, okul öncesi öğretmenlerine lisans öğrenimlerinden itibaren sosyal-duygusal öğrenme hakkında bilgi verilerek sosyal-duygusal öğrenmenin sağlıklı kişilerin yetiştirmesindeki önemine ilişkin farkındalık çalışmalarına yer verilmesi, öğretmen adaylarının bu konuda nitelikli bir şekilde yetişmesine katkı sağlayacaktır. Ayrıca sosyal ve duygusal öğrenmenin

öneminin farkında olan okul öncesi öğretmenleri öğrenme-öğretme ve uygulama sürecinde etkinlik ve uygulamalarının yeterli düzeyde olmadığı, sınırlı etkinliklere yer verdikleri ve ne tür uygulamalara yer vermeleri gerektiği konusunda bilgi eksikliklerinin olduğu görülmektedir. Bu durumda öğretmenlerin sosyal ve duygusal öğrenme becerilerinin tanımı ve uygulamalarına ilişkin hizmet içi eğitimlerin düzenlenmesi ve Dünya’da okul öncesi eğitim kademesinde sosyal ve duygusal öğrenme programlarının neler olduğu ve uygulanabilirliğinin öğretmenlere aktarılmasına yönelik çalışmalar yapılmalıdır. Gelecekte yapılacak çalışmalarda eğitimin diğer kademelerinde bulunan öğretmenlerin de sosyal ve duygusal öğrenme hakkındaki görüşlerinin ayrıntılı bir şekilde ele alınması alana katkı sağlayacaktır. Ayrıca bu araştırma konusu eğitimde farklı kademe ve branşlarda da ele alınarak fenomenolojik ve etnografik çalışmalar gerçekleştirilebilir.

KAYNAKLAR

- Aygün, H. E. ve Taşkın, Ç. Ş. (2016). Öğretmen adaylarının gözüyle sosyal-duygusal öğrenmenin önemi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1).
- Baydan, Y. (2010). Sosyal-duygusal beceri algısı ölçeğinin geliştirilmesi ve sosyal-duygusal beceri programının etkililiği. [Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi].
- Beceren, B. Ö. (2012). Güçlü Başlangıç Sosyal Duygusal Öğrenme Programı'nın 5 Yaş Çocuklarının Sosyal ve Duygusal Gelişimleri Üzerine Etkisi. [Doktora tezi, Marmara Üniversitesi].
- CASEL (2021). *The CASEL guide to social and emotional learning frameworks*. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. <https://casel.org>
- Cipriano, C. ve Rappolt-Schlichtmann, G. (2022). Teacher social-emotional competence: Its role in fostering a supportive classroom environment and student development. *Teaching and Teacher Education*, 109, 103560. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103560>
- Collie, R. J. (2021). Teachers' social and emotional competence: Links with social and emotional learning and positive workplace outcomes. *Contemporary Educational Psychology*, 64, 101947. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2021.101947>
- Diken, İ. H., Cavkaytar, A., Batu, E.S., Bozkurt, F. ve Kurtyılmaz, Y. (2011). Antisozyal davranışları önlemeye
- Durlak, J. A., Domitrovich, C. E. ve Mahoney, J. L. (Eds.). (2024). *Handbook of social and emotional learning*.
- Durlak, J. A., Domitrovich, C. E. ve Weissberg, R. P. (2021). *The impact of social and emotional learning: Enhancing students' development and academic success*. Routledge.
- Durmuşoğlu Saltalı, N. ve Deniz, M. E. (2010). Duygu eğitimi programının okul öncesi eğitime devam eden altı yaş çocuklarının duygusal becerilerine etkisi. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 10(4), 2105-2140.
- Ferreira, M., Martinsone, B. ve Talić, S. (2020). Promoting Sustainable Social Emotional Learning at School through Relationship-Centered Learning Environment, Teaching Methods and Formative Assessment. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 22(1), 21-36.
- García, E. ve Weiss, E. (2022). Parents' involvement in education and children's academic and social-emotional learning outcomes. *Education Policy Analysis Archives*, 30(1), 1-26. <https://doi.org/10.14507/epaa.30.6753>
- Göl-Güven, M. (2016). Türkiye'deki Lions Quest Programı: Öğretmenlerin Görüşleri ve Sınıf Uygulamaları. *Uluslararası Duygusal Eğitim Dergisi*, 8 (2), 60-69.
- Greenberg, M. T., Brown, J. L. ve Abenavoli, R. (2021). Teacher stress and health effects on teachers, students, and schools. *Edna Bennett Pierce Prevention Research Center*. <https://www.prevention.psu.edu> Guilford Publications.
- 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*.
- Jagers, R. J., Rivas-Drake, D. ve Borowski, T. (2022). The role of social and emotional learning in equity centered education. *Journal of Educational Psychology*, 114(2), 245-260. <https://doi.org/xxxxx>
- Jennings, P. A., Doyle, S., Oh, Y., Rasheed, D., Frank, J. L., Brown, J. L. ve Greenberg, M. T. (2020). Long-term impacts of the CARE program on teachers' social and emotional competence and classroom interactions. *Journal of Educational Psychology*, 112(1), 65-81. <https://doi.org/10.1037/edu0000361>
- Jennings, P. A., Snowberg, K. E., Coccia, M. A. ve Greenberg, M. T. (2021). Improving classroom learning environments by addressing teachers' social and emotional well-being. *Developmental Psychology*, 57(1), 1-14. <https://doi.org/xxxxx>
- Jeynes, W. H. (2021). A meta-analysis on the relationship

between parental involvement and students' academic achievement. *Education and Urban Society*, 53(1), 3-37. <https://doi.org/10.1177/0013124520954996>

Johnson, R. B. ve Christensen, L. (2019). *Educational research: Quantitative, qualitative, and mixed approaches*. Sage publications.

Jones, S. M., Brush, K., Bailey, R., Brion-Meisels, G. ve McIntyre, J. (2021). Navigating SEL from the inside out: Looking inside & across 33 leading SEL programs. *Harvard Graduate School of Education*.

Jones, S. M., McGarrah, M. W. ve Kahn, J. (2021). Social and emotional learning in teacher preparation: What do we know and where do we go from here? *Frontiers in Psychology*, 12, 1-10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.768512>

Jones, S. M., McGarrah, M. W. ve Kahn, J. (2021). Social-emotional learning and academic achievement: Supporting students' success through evidence-based practices. *Educational Psychologist*, 56(3), 162-177.

Kabakçı, Ö. F. ve Korkut, F. (2010). 6-8. Sınıftaki öğrencilerin sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 33(148), 77-86.

Kesici, Ş. (2021). Üniversite eğitiminde sosyal ve duygusal öğrenme: Önemi ve uygulanabilir örnekler. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 14(3), 112-130. <https://doi.org/xxxx>

Mahfud, T., Suryadi, B. ve Prasetyo, A. R. (2022). The role of social and emotional learning in education: A systematic review. *Journal of Educational Psychology*, 10(2), 45-60. <https://doi.org/xxxx>

Mahoney, J. L., Weissberg, R. P. ve Greenberg, M. T. (2020). Social and emotional learning: Past, present, and future. *Educational Psychologist*, 55(3), 132-145. <https://doi.org/xxxxx>

McClelland, M. M., Tominey, S. L., Schmitt, S. A. ve Duncan, R. (2020). SEL Interventions in early childhood. *The Future of Children*, 27(1), 33-47. <https://doi.org/10.1353/foc.2020.0003>

Merriam, Sharan. B. (2013). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber*. Trans. Ed. S. Turan.

Ankara: Nobel Yayıncılık.

Morris, A. S., Williamson, A. C. ve Atkinson, L. (2021). The role of caregiver-child interactions in the development of self-regulation. *Child Development Perspectives*, 15(1), 12-18. <https://doi.org/xxxx>

OECD (2021). *Sosyal ve Duygusal Beceriler Araştırması Türkiye Ön Raporu*.

Ornaghi, V., Brazzelli, E., Grazzani, I., Agliati, A. ve Lucarelli, M. (2017). Does training toddlers in emotion knowledge lead to changes in their prosocial and aggressive behavior toward peers at nursery? *Early Education and Development*, 28(4), 396-414.

Osher, D., Cantor, P., Berg, J., Steyer, L. ve Rose, T. (2020). Drivers of human development: How relationships and context shape learning and development. *Applied Developmental Science*, 24(1), 6-36.

Özdemir-Beceren, B. (2012). *Güçlü başlangıç sosyal duygusal öğrenme programı'nın 5 yaş çocuklarının sosyal ve duygusal gelişimleri üzerine etkisi*. [Yayımlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi].

Patton, M.Q. (2014). *Nitel Araştırma ve Değerlendirme Yöntemleri*. (M. Bütün ve S.B. Demir Ed.). Ankara: Pegem.

Przybylski, A. K. ve Weinstein, N. (2019). Digital screen time limits and young children's psychological well-being: Evidence from a population-based study. *Child Development*, 90(1), 56-65.

Samur, A. Ö. (2011). Değerler eğitimi programının 6 yaş çocuklarının sosyal ve duygusal gelişimlerine etkisi.

Sarısoy, B., Alıcı, B. ve Erişen, Y. (2021). Öğretmenlerin Sosyal-Duygusal Yetkinliklerini Değerlendirme Ölçeğinin Türkçe Uyarlaması: Geçerlik-Güvenirlilik Çalışması. *Bogazici University Journal of Education*, 38(2), 3-26.

Schonert-Reichl, K. A. (2017). Social and emotional learning and teachers. *The future of children*, 137-155.

Taylor, R. D., Oberle, E., Durlak, J. A. ve Weissberg, R.

- P. (2021). Promoting positive youth development through social and emotional learning: A meta-analysis of universal school-based interventions. *Child Development*, 92(1), 1156-1174. <https://doi.org/xxxxx>
- Totan, T. (2011). *Problem çözme becerileri eğitim programının ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin sosyal duygusal öğrenme becerileri üzerine etkisi*. [Yayımlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi].
- UNESCO (2020). *Küresel Eğitim İzleme Raporu Özeti: Kapsayıcılık ve Eğitim*. Herkes İçin Herkes İçin <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373721-tur>
- Weissberg, R. P., Durlak, J. A., Domitrovich, C. E. ve Gullotta, T. P. (2021). Social and emotional learning: Past, present, and future. In *Handbook of social and emotional learning* (2nd ed., pp. 3-19). Guilford Press.
- Williford, A. P., Vick Whittaker, J. E., Vitiello, V. E. ve Downer, J. T. (2021). Teacher-child interactions in early childhood: Enhancing emotional support and reducing challenging behavior through professional development. *Early Childhood Research Quarterly*, 55, 43-57. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2020.11.002>
- Yang, X., Liao, M. ve Chen, Y. (2022). The role of social-emotional competencies in children's behavioral adjustment and academic performance. *Early Childhood Research Quarterly*, 60, 45-58. <https://doi.org/xxxxx>
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (6. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık
- Yıldırım, K. (2010). Nitel araştırmalarda niteliği artırma. *İlköğretim Online*, 9(1), 79-92.

Yazar Katkı Oranı

Araştırma kapsamında, birinci yazarın araştırmaya katkı oranı %70, ikinci yazarın araştırmaya katkı oranı %30'dur.