



Path to Academic Achievement: Social-Emotional Learning

ARTICLE TYPE	Received Date	Accepted Date	Published Date
Review Article	03.01.2023	11.01.2023	11.25.2024

Burak Can Korkmaz ¹
Ministry of Family and Social Services

Neslihan Güney Karaman ²
Ankara University

Abstract

Academic achievement is expected from schools as a primary goal. However, the opportunities provided by schools are no longer sufficient for students to achieve academic outcomes. Compared with the past, there is an increase in the problems students face because they are expected to study for many years on the way to academic achievement. At this point, evaluating structures such as social-emotional learning (SEL) in educational settings is crucial. Offering a set of skills, SEL makes it easier for students to cope with problems experienced in educational settings. The way to academic achievement will be opened as a result of eliminating the factors that prevent academic achievement with the help of SEL skills. However, examining the relationship between SEL skills and academic achievement would be useful to evaluate the time and investment for SEL practices in schools. CASEL (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning) and OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) have put forward different models for SEL. However, the common point of these models is to equip students with knowledge and skills suitable for today's conditions. When schools are examined, it is seen that bullying behaviors increase and anxiety among students is widespread. Such problems negatively affect academic achievement. In this sense, SEL is defined as a missing piece in schools. In which direction and how much this missing piece will complete academic achievement is crucial for the future of education. Thus, this review examines the relationship between SEL and academic achievement.

Keywords: Social-emotional learning, sel, academic achievement, academic success, academic performance

Citation: Korkmaz, B. C., & Güney Karaman, N. (2024). Path to academic achievement: social-emotional learning. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences*, 57(3), 1295-1329 <https://doi.org/10.30964/aubfd.1258547>

¹*Corresponding Author:* PhD student, Teacher, Ministry of Family and Social Services, E-mail: b.korkmaz@hss18.qmul.ac.uk , <https://orcid.org/0000-0002-7122-9289>

²Prof. Dr., Educational Sciences Faculty, Educational Psychology Department, E-mail: nkaraman@ankara.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-1318-303X>

For schools, academic achievement is a goal that comes from the past without losing its importance and is often expected as a primary goal (Hopson et al., 2022). In addition, academic achievement is vital in evaluating students' performance to help them determine and implement the most appropriate education plans (Alyahyan & Dustegör, 2020). Academic achievement, which is associated with positive results for the individual, also has social effects (Nunes et al., 2022). With the recognition that academic achievement brings in individuals and society, institutions are exposed to increasing pressure to prove the learning and development of students, and this leads to an increase in studies on identifying structures that support academic achievement (York et al., 2015). Social-emotional learning, one of these structures, has recently started to be considered together with academic achievement.

Social-emotional learning (SEL) is defined as a process in which individuals develop the necessary skills, attitudes, and values to gain social and emotional competence. This process is characterized by individuals developing and maintaining positive relationships with the people around them, understanding and respecting the different perspectives of others, developing awareness of emotions, and regulating them (Váradí, 2022). SEL has gained great importance in recent years in providing the skills students need. At the same time, SEL emerges as an essential concept for individuals to develop self-awareness and awareness of others in a way that societal change requires (Fernández-Martín et al., 2021).

SEL, which emerged toward the end of the twentieth century and was not included in school programs in those years, has started to occur frequently in schools today (Oberle & Schonert-Reichl, 2017) because schools have realized that it is not enough for students to have a career by winning a university. Now, schools have begun to take on a critical mission to support students' participation in society (Elias, 2014). In this respect, families and schools must work together because children benefit from acquiring knowledge and skills that start in the family and are continued in school.

The world continues to change and transform itself. However, the need for social-emotional skills remains the same. The lives of children and teenagers are being shaped by Snapchat and Instagram. Although socialization patterns have changed, the need for social-emotional skills remains the same. Furthermore, SEL is expected to gain more importance in the 21st-century (Ferguson, 2016). The long-standing understanding that it is crucial to prepare students for exams at school gives way to social-emotional skills because it is seen that preparing children for exams in schools only affects exam success. On the other hand, social-emotional skills affect a child's whole life (Elias, 2014). Similarly, Altan and Yıldırım (2022) highlight that the development of SEL in children impacts their entire lives. For example, Demir and Küçük (2020) emphasize the effects of emotions, which have an essential place for SEL, in different ways, such as facilitating school success, increasing school engagement, ensuring the active participation of the child, and giving the child the habit of studying. From this perspective, Filiz (2019) indicates that many schools in

the USA target the development of social-emotional competencies, and schools in Türkiye should also target them.

Considering that all developmental areas are intertwined and affect each other, the child's progress in any developmental area will be positively reflected in other areas of development (Aksoy & Gresham, 2020). SEL is critical regarding school outcomes, as it is a complex structure covering many developmental areas (Wigelsworth et al., 2016). For this reason, educators define SEL as the "missing piece" in schools (Housman, 2017). In what way and how will this missing piece complement academic achievement? Or will it be futile to integrate it with academic success as the missing piece of another puzzle? It will be beneficial for schools to seek answers to these questions.

Since humans are social beings, they learn and discover themselves as a result of interactions with their environment (Durhan et al., 2022). The acquisition of social skills necessary for individuals' lives first occurs in the family and then continues wherever they interact with their environment, especially in school life (Demirelli & Barut, 2019). In this process, emotional and social skill co-exist. Social-emotional skills affect individuals in many areas. Social-emotional skills, which are seen to positively affect individuals in many areas, such as mental health, interpersonal relations, and career development, have started to draw attention, especially in educational environments such as schools (Allbright et al., 2019). This need for social-emotional skills has increased the importance of social-emotional learning. However, the use of these terms interchangeably reduces the intelligibility of social-emotional learning. Addressing the distinctive features of social-emotional learning will make the subject clearer and more understandable.

Social-emotional learning seems to be a deceptively simple label attached to an extremely complex set of topics (Gehlbach, 2017). Therefore, it is crucial to understand what social-emotional learning entails. In the literature, it has been seen that social-emotional development and social-emotional learning are used as two complementary concepts. Social-emotional learning plays the role of a tool to provide social-emotional development. While social-emotional development is related to whether there is progress in the theoretical sense, social-emotional learning describes how this progress occurs in practice. In other words, the practical equivalent of theoretical social-emotional development appears as social-emotional learning. Social-emotional learning, which refers to a process, is more complex than social-emotional development, which refers to an outcome. Since social-emotional learning is a complex structure, different models describing its components have been proposed in the literature. To better understand the relationship between social-emotional learning and academic achievement, it will be useful to examine social-emotional learning models.

Social – Emotional Learning Models

Regarding social-emotional learning, the most common models in the literature are those put forward by CASEL (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning) and OECD (Organization for Economic Cooperation and Development). CASEL defines social-emotional learning as the process of developing and maintaining positive relationships with others, establishing and advancing toward positive goals, developing awareness, regulating emotions, and understanding and respecting the different perspectives of others (CASEL, 2022). The social-emotional competencies that constitute SEL are gathered in five basic areas that are interrelated and reflect different dimensions of SEL (CASEL, 2017; Payton et al., 2000):

1. Self-awareness is the competence of developing awareness of one's feelings, thoughts, and values and recognizing their effects on behavior. It also includes recognizing one's strengths and weaknesses and being aware of one's goals and values. A high level of self-awareness requires an understanding of how one's thoughts, feelings, and actions interact.
2. Self-management involves effectively regulating and balancing one's emotions, thoughts, and behaviors. It also includes setting long- and short-term goals and trying to achieve them. In terms of self-management, stress management, impulse control, and self-motivation can be given as examples.
3. Social awareness is understanding and respecting the different perspectives of others. Social awareness, which also includes the ability to empathize with others, including people from different backgrounds and cultures, is about valuing differences.
4. Relationship skills are defined as an individual's competence to establish and maintain a healthy and constructive relationship with others. It also includes features such as asking for help when needed and helping when requested. Regarding relationship skills, features such as active listening, cooperating, negotiating constructively during conflict, and effectively solving problems with others can be given as examples.
5. Responsible decision-making is expressed as a healthy decision-making process that considers various factors, such as the well-being of others in any selection process and concerns about security. Social norms and ethical rules are essential elements in responsible decision-making.

OECD introduced the "Big Five" model for social-emotional learning skills and considered social-emotional learning in a broader framework than CASEL. At this point, the "Big Five" model, in which 15 skills are gathered under five main headings, has been developed (OECD, 2015):

1. Engaging with others is expressed as an individual's competence in maintaining positive and healthy relationships. This skill area includes the sub-skills of sociability, assertiveness, and being energetic.

2. The skill of open-mindedness is defined as an intellectual curiosity, a tolerant approach by valuing differences, and creativity in making unique predictions. The open-mindedness skill area includes the sub-skills of curiosity, creativity, and tolerance.
3. Collaboration skills are functional skills that emerge when students are motivated to perform a purpose, activity, or task by creating energy among themselves. The collaboration skill domain includes trust, empathy, and collaboration sub-skills.
4. Emotion regulation skill includes various features. One of these is stress resistance, in which individuals stay calm despite any problem situation and solve the problem. Another feature is optimism, which is associated with the individual's good feelings for both himself and the people around him. The last feature is emotional control, which is related to the effective regulation of emotions at the point of coping with the conflict situation.
5. Task performance skill is defined as an individual's ability to perform his/her duties by maintaining patience and self-control without losing awareness of respect for himself / herself and others. The task performance skill domain includes responsibility, persistence, and self-control.

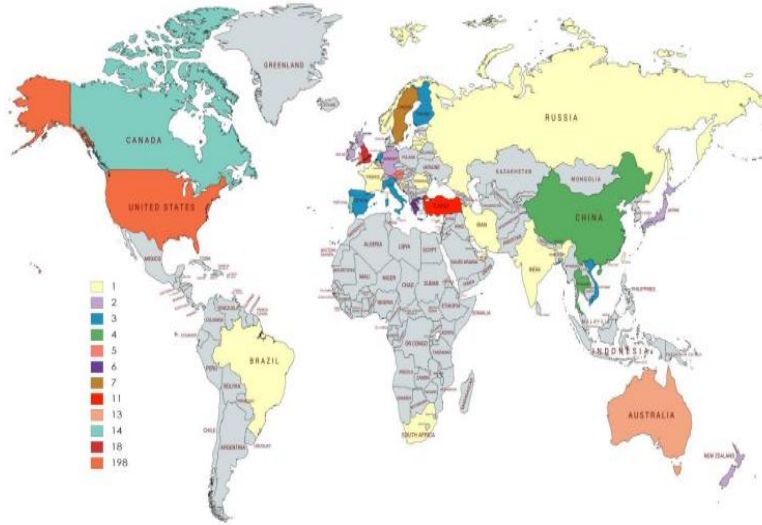
The OECD (2015) report also revealed the definition of compound skills, which include the skills of self-efficacy and motivation to achieve. It has been stated that the five basic skills explained the SEL are affected by the compound skills.

Both models are similar in many ways. Relationship skills expressed by CASEL and engaging with others emphasized by the OECD include establishing healthy relationships with one's environment. The healthy relationships that students will establish with their friends and teachers in the school will reduce the problem situations they will experience and create a more active learning environment. Along with self-awareness, self-management, and responsible decision-making put forward by CASEL, the skills of open-mindedness, emotion regulation, task performance by the OECD are important in that they specifically emphasize individual characteristics. In terms of emphasizing students' awareness and taking action by considering all factors, these internal resources can make it easier for them to adapt quickly in the face of change and find solutions in the face of difficulties. Being collaborative and communicative, which is defined as critical skills for today's education, has an essential place in the school environment (Widya et al., 2019). In this sense, different models such as CASEL and OECD have a common framework in terms of showing that SEL aims at the emergence of today's skills in educational settings such as schools.

There are limited studies in the literature regarding SEL because it is a new field and, has yet to come a long way (Lashley & Halverson, 2021). However, SEL, which has recently become more widely spoken around the world, has become an important phenomenon that is included in policy and curriculum studies rather than a fad

(Schonert-Reichl, 2019). Before discussing the relationship between SEL and academic achievement, it would be helpful to look at the studies conducted around the world in terms of quantity. The distribution of SEL studies by country is shown in Figure 1.

Figure 1
Distribution of SEL studies by country



Note: Taken from Ağırkan & Ergene, 2021, p. 285.

With 198 studies on SEL, the country with the most research is the United States of America. England comes next with 18 studies. Canada and Portugal rank third in the world, with 14 studies each. On the other hand, Türkiye ranks sixth in the world and third in Europe with 11 studies. Considering that the country where SEL is conceptualized is the United States of America and organizations such as CASEL have increased the number of researchers working on this subject throughout the country. Therefore, it is not surprising that the country with the most studies is the United States of America (Ađırkan & Ergene, 2021). When we look at European countries such as Türkiye, awareness of SEL has just begun to emerge. SEL will become essential for education in the future. However, it would be useful to examine its relationship with other important factors (Liu & Huang, 2017). Reviews in the domestic literature on SEL focus on career development, preventive guidance, and human relations (Özdemir & Bacanlı, 2021; Totan, 2014; Uşaklı, 2017). Current reviews of SEL in foreign literature mostly focus on subjects other than academic success, such as sports, music education, and suicide in youth and children with special educational needs (Całçada & Gilham, 2022; Daley & McCarthy, 2021; Fernández-Martín et al., 2021; Hassani & Schwab, 2021; Posamentier et al., 2023;

Váradí, 2022; Zeisner & Smith, 2022). On the other hand, when we look at the reviews in which SEL and academic achievement are discussed together, it is seen that most of them are based on the time when SEL first appeared and are not up-to-date (Denham & Brown, 2010; Oberle et al., 2014; Pellitteri & Smith, 2007; Taylor & Dymnicki, 2007; Zins et al., 2007). Considering that both conditions have changed and new research has emerged, a review study is needed on this subject.

Method

This review study examines the relationship between SEL and academic achievement. First, the keywords were determined. While “Social-emotional learning,” “SEL,” “Academic achievement,” and “Academic performance” were used for the English literature review, “Sosyal-duygusal öğrenme,” “SDÖ,” “Akademik başarı,” “Akademik performans,” were used as keywords for the Turkish literature review. With these determined keywords, a comprehensive literature search was conducted using the Web of Science, Scopus, Science Direct, and Google Scholar databases. The review was conducted between September 26, 2022 and January 30, 2023. The research was not restricted to any particular date range in the studies conducted. As a result of the literature review, studies related to SEL and academic achievement was included in this study. Finally, the relationship between SEL and academic achievement was discussed by considering the existing literature.

Social-Emotional Learning and Academic Achievement

When we look at the literature in general, social-emotional learning skills are now accepted as indispensable elements for the 21st century, and it has become essential to evaluate children and young people in terms of SEL. Although SEL is an important concept not only for children and young people but also for all age groups, it is targeted more at younger age groups because the development of children and young people in SEL may have a significant impact on the coming years (Denham & Brown, 2010). In different states in the USA, specifically prepared guides on SEL have been included in the curriculum and started to be implemented in schools (Coryn et al., 2009). How these practices will affect students is examined in terms of both educators and policymakers. Since it is a great burden to spend time and invest in SEL, the benefits of SEL programs are researched by policymakers and administrators, and a profit-loss analysis is conducted (Oberle & Schonert-Reichl, 2017). The studies and reports produced by the OECD on SEL can be used as an example of this situation. Since one of the most critical goals expected from students in schools is academic achievement, SEL will be included in education if it is the way to academic achievement.

Although intelligence is generally thought to play a key role in children’s early academic achievement, children’s executive function/self-regulation abilities are much more related to early success (Blair & Razza, 2007). In this regard, the Marshmallow Experiment conducted at Stanford University in 1972 reached an important conclusion on self-control, which is a basic social-emotional skill. A group

of children was told that they could buy one marshmallow candy right now, but they would be rewarded with a second marshmallow candy if they waited a certain amount of time. In this experiment, some children covered their eyes with their hands or tried to turn their backs to avoid seeing the marshmallow candy. Others began eating the marshmallow candy as soon as the researchers left the room. The researchers analyzed how much each child resisted the temptation to eat marshmallows and whether this impacted their future achievement. In this experiment on delaying gratification, which is an aspect of self-regulation, it was revealed that the difference between children who delay gratification and those who do not stems from the cognitive strategies used during the task. Children who focus solely on the shape of the marshmallow in front of them can delay gratification more than children who focus on taste. The same children delayed gratification more when they focused on the attractive features of the reward and made the marshmallows in front of them insignificant. Decades later, researchers determined that children who can show more self-control and wait for the second marshmallow candy are more academically successful when they grow up (Elias et al., 2017; Westby, 2012). There are studies in which the Marshmallow Experiment has been repeated in different countries and cultures over the years. For example, in the study conducted by Li (2022), when the Marshmallow Experiment conducted with a group of preschool children in China was examined, similar results were revealed to those of previous studies. Children who delay gratification show higher academic achievement in later years. In the Marshmallow Experiment, the marshmallow sugar in front of the children or in the reward they will receive does not change, but the children's cognitive strategies differ. Although individual differences that naturally arise in the use of such strategies seem to be dominant, these strategies can be taught to children.

The fact that SEL competencies can be taught and learned has increased their importance in educational environments (Elias, 2017; McKown, 2019). If social-emotional learning is supposed to be similar to intelligence in terms of development, intelligence cannot cross the border even if it reaches a certain level with environmental conditions. Similarly, SEL will not progress beyond a certain limit for students. However, the situation is the opposite. The fact that SEL can be taught has made it an important construct.

Specific skills that were sufficient for the older generations are insufficient for today's children. For example, Widya et al. (2019) indicate that students are expected to have a character suitable for the 21st-century understanding of education by highlighting that critical thinking, creativity, innovation, communication, and collaboration are today's skills required from children. Compared with the past, children started to spend more time in school. The problems faced by children who have been educated for many years in schools have gradually increased. Thus, children need more to overcome these growing problems (Cristóvão et al., 2017). For example, anxiety is more common among students than before (Journault et al., 2021). At the same time, it has been revealed that there is a negative relationship between academic achievement and anxiety (Fishstrom et al., 2022). The development of SEL

skills for students decreases in anxiety and depression (Lewis et al., 2013). Therefore, students need SEL skills to cope with the difficulties encountered on the way to academic achievement. Studies have proven that SEL positively affects mental health (Barlas et al., 2020; Gueldner & Feuerborn, 2016). At this point, SEL, which ensures the well-being of students, can be considered a structure that prepares the environment for academic achievement.

Considering the changing conditions of schools, the need to equip students with more knowledge and skills has emerged. An example of these changing conditions is online education, which began with the development of technology. Online education affects academic success (Bawa, 2020). At the same time, a negative relationship was found between laptop use and academic achievement due to distraction (Goyanes & Catalán-Matamoros, 2017). It can be seen as a great contradiction that students whose academic achievement is expected are directed to online education on laptops, which negatively affects academic achievement. However, students who could not attend school in cases of necessity, such as the COVID-19 pandemic, were enabled to continue their education thanks to online education. Innovations that come into our lives with the development of technology, which is life-saving in cases of necessity, do not always ensure academic achievement. It even has adverse effects in this regard. Strengthening the students expected to adapt to these changing conditions in terms of SEL can enable them to cope with the negative outcomes because SEL draws attention in terms of making it easier for students to respond to new demands and changing conditions (Marques et al., 2019). The academic achievement of students who consider using laptops as a significant educational opportunity will increase. SEL can play a critical role in raising this awareness.

Schools are insufficient in providing strategies and tools for students to cope with the stress caused by the competitive environment (Barlas et al., 2022). This inadequacy leaves students with different problem situations. For example, Avanesian et al. (2021), in a study on bullying, found that a competitive school environment increased the probability of bullying by 11%. When bullying occurs, academic achievement decreases (Álvarez & Szücs, 2022). In this sense, SEL changes the ecology of the school at both individual and peer levels and plays an active role in preventing bullying by improving students' emotional and social competencies (Smith & Low, 2013). It is crucial for students that SEL changes the school climate by influencing both the individual and peer levels and provides a suitable environment. This is because if students are equipped with the necessary knowledge and skills, the competitive environment begins to increase academic success. The competitive environment created in schools for students with fewer problems increases their motivation (Yan & Li, 2022). Simultaneously, it has been revealed that this environment leads students to actively seek opportunities to develop their skills (Šimek & Košir, 2015). As a result, factors that negatively affect academic achievement can gain a positive momentum with SEL.

Similarly, in a study conducted by Beneito and Vicente-Chirivella (2020) on the prohibition of phone use in schools, it was found that while bullying behaviors decreased, academic achievement increased. From this point of view, it is seen that not only the competitive environment but also the elements that are a part of daily life, such as phone use, affect cyberbullying and academic achievement. However, in addition to how much academic success is achieved, how it is achieved is also of great importance. The study by Beneito and Vicente-Chirivella was carried out following the 2015 Spanish government law banning the use of telephones in schools. When the phone ban is implemented in schools, students can demonstrate academic achievement by focusing more on the lessons at school. However, they will continue to use their phones everywhere except at school. If students achieve self-control and awareness that reducing phone use will increase academic achievement, all paths to academic achievement will be opened. When the students leave the phone aside voluntarily, it will enable them to focus on the lesson at school and at home. At this point, academic achievement requires more self-regulation than external intervention (Duckworth et al., 2019; Winne & Nesbit, 2010). To increase the academic achievement of students, success can be achieved with an external intervention. However, if the force or support from the outside is cut off, students will look for a branch to hold on to, but it will not be possible to find the same source from which they were fed (Ferguson, 2016). Therefore, it will be more beneficial for the sustainability of academic achievement if external resources support the skills developed by the student, such as SEL.

Schools are environments in which learning occurs in a social process. Students learn by collaborating with their teachers and peers with the support of their families (Barlas et al., 2022). Therefore, it is necessary to carefully evaluate the environmental effects related to the students in SEL (Ştefan et al., 2022). Students face different demands placed on their families and the wider society. However, it may be difficult for some students to build a bridge between these changing social demands (Garner et al., 2014). Students who increase their social awareness and develop relational skills through SEL can better respond to the changing demands of society. For students to respond to expectations, they must first fully understand these expectations. In terms of academic achievement, a student who cannot understand the teacher's expectations will not be successful in the exams created by the teacher. In other words, working for academic achievement and achieving results alone is not enough. It is crucial to raise awareness to maintain academic achievement. For this reason, students should know what they are studying and why they are studying. Once students have succeeded in the exams, they are asked to continue this success in other exams. For this, students need to develop their SEL skills to become aware of the process. A student who became successful in one exam should keep up with changes in the following exams regarding question style, exam type, and school expectations. In this sense, SEL enables students to understand and effectively manage the process they are in (Basu & Mermillod, 2011). Therefore, SEL, which fulfills the function of making sense of changing conditions and adapting in a short time, is a structure that

students need in terms of bringing the dynamism required for the continuity of academic success.

Emotional processes affect how and what we learn. (Cristóvão et al., 2017). Students without a deep understanding of emotions cannot see the hidden meanings in most of what they read and cannot fully understand what mathematical concepts mean. The use of emotions, which are valid in other fields, in the learning process has an important place in education (Elias, 2014). From the perspective of brain-based learning, emotions are of great importance for students both in terms of facilitating learning and storing the learned information in memory (Lim et al., 2019). It has been proven that teaching and learning strategies based on SEL enable students to enjoy learning and increase their performance (Damodaran et al., 2022). Esen Aygün (2022) states that a positive classroom climate emerged with increased academic achievement due to the SEL program conducted with primary school fourth-grade students. SEL increases students' academic participation and school engagement (Espelage et al., 2020). These factors, which are essential on the road to academic achievement, facilitate students' academic achievement (Cristóvão et al., 2017). A richer classroom and school culture can be created through SEL practices. This increases students' participation and creates an educational environment where they feel safer (Collie et al., 2017; Corcoran et al., 2018). SEL also affects student–teacher relationships (Blewitt et al., 2020; Trach & Hymel, 2018). While schools generally focus on academic factors, they have only just begun to understand the importance of non-academic factors, such as the relationship between teacher and student (Hassani & Schwab, 2021). The relationship between teacher and student affects the quality of education provided to students on their way to academic achievement. Since the difficulties experienced in the classroom, where this relationship is most important, are generally related to social-emotional factors, SEL practices will increase the quality of teaching (Lozano-Peña et al., 2021; Oliveira et al., 2021; Ulla & Poom-Valickis, 2023). SEL has shown positive results in educational settings not only for children with normal development but also for children who need special education (Daley & McCarthy, 2021). It is promising for education as it can be included in the curriculum and given in artistic activities such as dance (Calçada & Gülham, 2022). Practices carried out today are an essential and valuable component of the school curriculum (Eklund et al., 2018). On the way to academic achievement, SEL is binoculars that enable students to see the target, tools that enable students to reach the target, and equipment that allows students to achieve the target.

Discussion, Conclusion and Suggestions

From the past to the present, schools have attempted to prepare students for exams with unchanging and limited methods, such as solving tests to increase academic achievement. The methods and techniques applied for many years have not been questioned. However, the multiplicity of changes and increasing knowledge today have revealed the need to evaluate different structures related to students in terms of educational environments. One of these structures, SEL, equips students with

the skills to respond to today's conditions. The emergence of bullying behaviors and the prevalence of psychological disorders such as anxiety among students not only negatively affect students' well-being but also decrease academic achievement (Álvarez & Szüics, 2022; Fishstrom et al., 2022). At this point, SEL suggests a set of skills that can help students cope with the problem situations they encounter. The fact that these skills can be taught and learned has increased their importance in educational environments (Elias, 2017). SEL, which was included in the curriculum and started to be taught in schools, affects academic achievement in many ways. SEL, which affects factors directly related to academic achievement, such as academic participation, school engagement, quality of teaching, and mental health, provides the emergence of academic achievement (Espelage et al., 2020). If students are not sufficiently supported, SEL changes the momentum of factors such as the competitive environment that adversely affects academic achievement; thus, SEL leads students to academic achievement. Thus, SEL equips students with the knowledge and skills required by today's conditions and paves the way for academic achievement.

Today, new skills are expected from students, which reveals the necessity of supporting students more. The skills required by the 21st-century understanding of education are critical thinking, innovation, creativity, collaboration, and communication (Widya et al., 2019). Individual skills, such as delaying gratification and self-control, which have been associated with academic success since the past, remain essential, but social skills, such as being collaborative and communicative, now draw attention as essential elements in educational environments. In terms of increasing problems in school environments such as bullying, SEL, which changes and regulates the school's ecology at both individual and peer levels, supports the reduction of problem situations and the development of SEL (Smith & Low, 2013). In this way, minimal problems and optimal learning can be achieved. In other words, SEL creates a suitable atmosphere for students to achieve academic success. SEL, which supports the school atmosphere and dynamics, such as peers and teachers, with the development of social competencies, is also crucial for academic achievement in terms of supporting students' internal resources. Academic achievement requires more self-regulation than external intervention (Duckworth et al., 2019). In this sense, SEL starts by making educational environments suitable and then continues with supporting adaptive behaviors in students despite difficulties that prevent academic achievement.

SEL applications can be disseminated in schools. It can be included in the school curriculum to establish nationwide standards. Spreading SEL throughout the curriculum without being limited to a specific area can make SEL practices more effective in schools. SEL skills can be targeted to ensure students' readiness before moving on to methods that are directly effective in increasing academic achievement, such as taking tests and studying the subject. After determining the specific problem areas that students experience in a certain region or school, SEL applications can be structured specifically for these problem areas. It may be beneficial to transfer the time and investment made for academic achievement to SEL practices applied in

schools. It can be ensured that the time and investment given to supportive elements such as private teaching institutions and courses that aim for academic achievement outside of school can be transferred to SEL practices. In this way, it may be more beneficial for students to listen to the information once at school in a prepared manner. In conclusion, SEL paves the way for academic achievement and supports students by providing the skills they need to maintain academic achievement.



Akademik Başarıya Giden Yol: Sosyal-Duygusal Öğrenme

MAKALE TÜRÜ	Başvuru Tarihi	Kabul Tarihi	Yayın Tarihi
Derleme Makalesi	01.03.2023	01.11.2023	25.11.2024

Burak Can Korkmaz ¹

Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı

Neslihan Güney Karaman ²

Ankara Üniversitesi

Öz

Akademik başarı, geçmişten günümüze kadar gelen ve okullardan beklenen temel bir hedeftir. Öğrencilerin akademik başarıya ulaşması için okullar tarafından sağlanan olanaklar artık yeterli olmamaktadır. Eskiye nazaran vaktinin çoğunu okulda geçirmeye başlayan ve uzun yıllar öğrenim görmesi beklenen öğrencilerin akademik başarıya giden yolda karşılaştıkları sorun durumlarında artış olduğu görülmektedir. Bu noktada sosyal-duygusal öğrenme (SDÖ) gibi uygulamaların eğitim ortamları açısından değerlendirilmesi büyük bir öneme sahiptir. Bir dizi beceri öne süren SDÖ, eğitim ortamlarında yaşanan sorunlarla öğrencilerin baş etmelerini kolaylaştırmaktadır. Akademik başarıyı engelleyen faktörlerin SDÖ becerileri sayesinde ortadan kaldırılmasıyla akademik başarıya giden yol açılacaktır. Fakat okullarda gerçekleştirilen SDÖ uygulamalarına ayrılacak zaman ve yapılacak yatırımın değerlendirilmesi için SDÖ becerilerinin akademik başarı ile ilişkisinin incelenmesi faydalı olacaktır. SDÖ için CASEL (Sosyal ve Duygusal Öğrenme için İşbirliği) ve OECD (Ekonomik İş birliği ve Kalkınma Teşkilatı) tarafından farklı modeller ortaya konmuştur. Fakat bu modellerin ortak noktası öğrencileri günümüz koşullarına uygun bilgi ve beceriler ile donatmaktır. Okullara bakıldığında zorbalık davranışlarının arttığı ve öğrenciler arasında anksiyetenin yaygınlaştığı görülmektedir. Bunun gibi sorunların akademik başarıyı olumsuz etkilediği bulunmuştur. Bu anlamda SDÖ, okullardaki eksik parça olarak tanımlanmaktadır. Bu eksik parçanın akademik başarıyı hangi yönden ve ne kadar tamamlayacağı eğitimin geleceği açısından büyük bir öneme sahiptir. Bu sebeple bu derleme çalışması SDÖ ile akademik başarı arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamaktadır.

Anahtar sözcükler: Sosyal-duygusal öğrenme, sdö, akademik başarı, akademik performans, sınav

¹*Sorumlu Yazar:* Doktora öğrencisi, Öğretmen, Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı, E-posta: b.korkmaz@hss18.qmul.ac.uk , <https://orcid.org/0000-0002-7122-9289>

²Prof. Dr., Eğitim Bilimleri Fakültesi, Eğitim Psikolojisi Anabilim Dalı, E-posta: nkaraman@ankara.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-1318-303X>

Okullar için akademik başarı geçmişten günümüze kadar önemini kaybetmeden gelen ve çoğu zaman birincil olarak beklenen bir hedeftir (Hopson ve diğ., 2022). Çünkü akademik başarı, öğrenciler için en uygun eğitim planlamalarının belirlenerek uygulanmasına yardımcı olması amacıyla performanslarının değerlendirilmesi açısından büyük bir öneme sahiptir (Alyahyan ve Düştegör, 2020). Birey açısından olumlu sonuçlarla ilişkilendirilen akademik başarı aynı zamanda toplumsal anlamda da etkilerini göstermektedir (Nunes ve diğ., 2022). Akademik başarının birey ve topluma kazandırdıklarının görülmesiyle birlikte kurumlar öğrencilerin öğrenimini ve gelişimini kanıtlama yönünde gittikçe artan baskılara maruz kalmakta ve bu da akademik başarıyı destekleyen uygulamaların belirlenmesiyle ilgili çalışmaların artmasına yol açmaktadır (York ve diğ., 2015). Bunlardan biri olan sosyal-duygusal öğrenme son zamanlarda akademik başarı ile ele alınmaya başlanmıştır.

Sosyal-duygusal öğrenme (SDÖ); bireylerin sosyal ve duygusal yeterlik kazanmaları için gerekli beceri, tutum ve değerleri geliştirdiği bir süreç olarak tanımlanmaktadır. Bu süreç bireylerin çevresindeki kişilerle olumlu ilişkiler geliştirme ve sürdürme, diğerlerinin farklı bakış açılarına sahip olduğunu anlama ve bunlara saygı duyma, duygular konusunda farkındalık geliştirme ve bunları düzenleme şeklinde tanımlanmaktadır (Váradi, 2022). SDÖ, öğrencilerin ihtiyaç duyduğu becerileri sağlaması açısından son yıllarda büyük önem kazanmıştır. Aynı zamanda toplumda yaşanan değişimin bireyin kendisi ve başkaları için farkındalık geliştirmesini gerekli kıldığı düşünüldüğünde SDÖ önemli bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır (Fernández-Martín ve diğ., 2021).

Yirminci yüzyılın sonlarına doğru ortaya çıkan ve o yıllarda okul programlarına dahil edilmeyen SDÖ günümüzde okullarda sıklıkla yer bulmaya başlamıştır (Oberle ve Schonert-Reichl, 2017). Çünkü okullar, öğrencilerin yalnızca akademik başarı elde etmelerinin gelişimleri için yeterli olmadığını anlamıştır. Artık öğrencilerin topluma katılımının desteklenmesi noktasında okullar da önemli bir misyon edinmeye başlamıştır (Elias, 2014). Benzer bir şekilde, Karamagioli ve Meimaris (2018) politika yapımcıların okulların bu değişen misyonunu önemsediklerini ve çocukların günlük yaşamları için önemli olan gerekli becerileri elde etmelerinin okullar için önem kazandığını belirtmektedirler. Sonuç olarak, günümüzde okullar önemli sosyal kurumlar olmaları yönüyle ön plana çıkmaktadırlar (Tarabini ve Tarabini, 2019).

Dünya devamlı olarak kendisini değiştirmekte ve dönüştürmektedir. Ancak bu süreçte sosyal-duygusal becerilere olan ihtiyaç değişmemektedir. Günümüzde çocuk ve gençlerin hayatlarını Snapchat ile Instagram şekillendirmektedir. Sosyalleşme şekilleri değişse de sosyal-duygusal becerilere olan gereksinim hep aynı kalmaktadır. Hatta 21. yy'da SDÖ'nün daha fazla önem kazanması beklenmektedir (Ferguson, 2016). Eskiden beri süregelen öğrencileri okuldaki sınavlara hazırlamanın önemli olduğu anlayışı yerini sosyal-duygusal becerilere bırakmaktadır. Çünkü çocukları okullardaki sınavlara hazırlamanın yalnızca sınav başarısını etkilediği görülürken sosyal duygusal becerilerin çocuğun tüm hayatına etki ettiği görülmektedir (Elias, 2014). Benzer bir şekilde Altan ve Yıldırım (2022) SDÖ'nün çocukta geliştirdiği

farkındalık sayesinde tüm yaşamının etkilendiğini belirtmektedirler. Örneğin, Demir ve Küçük (2020) SDÖ ile gelişen duyguların okul başarısı için kolaylaştırıcı olduğunu, okula bağlılığı artırdığını, çocuğun aktif katılımını sağladığını ve çocuğa çalışma alışkanlığı kazandırdığını vurgulamaktadırlar. Buradan hareketle, Filiz (2019) Amerika'daki birçok okulun sosyal-duygusal yeterliklerin gelişimini hedef aldığını belirterek bunu Türkiye'deki okullar için de önermektedir.

Tüm gelişim alanlarının iç içe geçmiş olduğu ve birbirini etkilediği düşünüldüğünde, çocuğun herhangi bir gelişim alanında göstereceği ilerleme diğer gelişim alanlarına da olumlu yönde yansımaktır (Aksoy ve Gresham, 2020). SDÖ, kompleks bir yapı olması ve birçok gelişim alanını kapsamaması sebebiyle okul çıktıları açısından büyük bir öneme sahiptir (Wigelsworth ve diğ., 2016). Bu nedenle eğitimciler SDÖ'yü okullardaki "eksik parça" olarak tanımlamaktadırlar (Housman, 2017). Bu eksik parça akademik başarıyı hangi yönden ve nasıl tamamlayacak? Yoksa başka bir yapbozun eksik parçası olarak akademik başarı ile bütünleşmesi nafi bir çaba olarak mı kalacak? Bu sorulara cevap aramak okullar açısından faydalı olacaktır.

İnsan sosyal bir varlık olması sebebiyle çevresiyle girdiği etkileşimler sonucunda öğrenmeye ve kendini keşfetmeye başlar (Durhan ve diğerleri., 2022). Bireyin yaşamında gerekli olan sosyal becerileri kazanımı ilk olarak ailede gerçekleşir, daha sonra ise okul yaşantıları başta olmak üzere çevresiyle etkileşime girdiği her yerde devam eder (Demirelli ve Barut, 2019). Bu süreçte duygusal ve sosyal beceriler birlikte var olmaktadır. Bu sosyal-duygusal becerilere bakıldığında yalnızca bir alanda etkili olmadıkları ve bireyi birçok alanda etkiledikleri görülmektedir. Ruh sağlığı, kişilerarası ilişkiler, kariyer gelişimi gibi birçok alanda bireyler üzerinde olumlu etkiye sahip olduğu görülen sosyal-duygusal beceriler özellikle okul gibi eğitim ortamlarında dikkat çekmeye başlamıştır (Allbright ve diğerleri., 2019). Sosyal-duygusal becerilere duyulan bu gereksinim sosyal-duygusal öğrenmenin önemini artırmıştır. Fakat bu kavramların birbirinin yerine kullanılması sosyal-duygusal öğrenmenin anlaşılabilirliğini azaltmaktadır. Sosyal-duygusal öğrenmenin ayırıcı özelliklerine değinilmesi konuyu daha açık ve anlaşılır hale getirecektir.

Sosyal-duygusal öğrenme son derece karmaşık bir dizi konuya iliştilmiş aldattıcı derecede basit bir etiket gibi gözükmektedir (Gehlbach, 2017). Bu sebeple sosyal-duygusal öğrenmenin tam olarak neyi ifade ettiğini anlamak büyük bir öneme sahiptir. Alanyazına bakıldığında sosyal-duygusal gelişim ile sosyal-duygusal öğrenmenin birbirini tamamlayan iki konsept olarak kullanılmakta olduğu görülmüştür. Sosyal-duygusal gelişimin sağlanabilmesi için sosyal-duygusal öğrenme bir araç rolü üstlenmektedir. Sosyal-duygusal gelişim daha çok teorik anlamda bir ilerleme olup olmadığından bahsederken sosyal-duygusal öğrenme ise pratikte bu ilerlemenin nasıl gerçekleştiğini anlatmaktadır. Diğer bir ifadeyle teorik olan sosyal-duygusal gelişimin pratikteki karşılığı sosyal-duygusal öğrenme olarak bulunmaktadır. Bir sonuca işaret eden sosyal-duygusal gelişime kıyasla bir süreçten bahseden sosyal-duygusal öğrenme daha karmaşık bir yapıdır. Sosyal-duygusal

öğrenmenin karmaşık bir yapı olması itibari ile alanyazında bileşenlerini açıklayıcı farklı modeller ortaya konmuştur. Sosyal-duygusal öğrenme ile akademik başarı arasındaki ilişkinin daha iyi anlaşılabilmesi için sosyal-duygusal öğrenme modellerinin incelenmesi faydalı olacaktır.

Sosyal-Duygusal Öğrenme Modelleri

Sosyal-duygusal öğrenme ile ilgili olarak alanyazında en fazla yer alan modeller CASEL ve OECD tarafından öne sürülen modellerdir. CASEL kısaltması ile ifade edilen Akademik, Sosyal ve Duygusal Öğrenme için İşbirliği (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning; CASEL), sosyal-duygusal öğrenmeyi; başkaları ile olumlu ilişkiler geliştirme ve sürdürme, pozitif hedefler oluşturma ve bu hedeflere doğru ilerleme, duygular konusunda farkındalık geliştirme ve bunları düzenleme, diğerlerinin farklı bakış açılarına sahip olduğunu anlama ve bunlara saygı duymaya yönelik beceri ve yeterliklerin oluşturulması süreci olarak tanımlamaktadır (CASEL, 2022). SDÖ'yü oluşturan sosyal-duygusal yeterlikler birbiriyle ilişkili olan ve SDÖ'nün farklı boyutlarını yansıtan beş temel alanda toplanmıştır (CASEL, 2017; Payton ve diğ., 2000):

1. Öz farkındalık, kişinin sahip olduğu duygu, düşünce ve değerlere ilişkin farkındalık geliştirip bunların davranışları üzerindeki etkilerini tanıması yetkinliğidir. Aynı zamanda kişinin güçlü ve zayıf yanlarını fark etmesini, hedefleri ve değerleri noktasında farkındalık sahibi olmasını içerir. Yüksek düzeyde öz farkındalık ise kişinin düşünce, duygu ve eylemlerinin birbiriyle nasıl bir etkileşim içerisinde olduğunu anlamayı gerektirir.
2. Öz yönetim, kişinin duygu, düşünce ve davranışlarını etkili bir şekilde düzenleme ve dengeleme yetkinliğidir. Aynı zamanda uzun ve kısa vadeli hedefler belirleyerek bu hedeflerin gerçekleşmesi doğrultusunda çaba göstermeyi de içerir. Öz yönetim açısından stres yönetimi, dürtü kontrolü ve kendini motive etme örnek olarak gösterilebilir.
3. Sosyal farkındalık, başkalarının sahip olduğu farklı bakış açılarını anlama ve bunlara saygı duyma şeklinde tanımlanmaktadır. Aynı zamanda farklı bir geçmişe ve kültüre sahip kişiler dahil olmak üzere başkaları ile duygudaşlık kurma özelliğini de içeren sosyal farkındalık, farklılıklara değer vermekle ilgilidir.
4. İlişkisel beceriler, bireyin başkaları ile birlikte sağlıklı ve yapıcı bir ilişki kurması ve bunu sürdürmesi yetkinliği olarak tanımlanmaktadır. İhtiyaç duyduğunda yardım isteme ve istendiğinde yardım etme gibi özellikleri de içermektedir. İlişkisel beceriler açısından düşünüldüğünde aktif dinleme, iş birliği yapma, çatışma sırasında yapıcı bir şekilde müzakere etme ve başkalarıyla sorunları etkili bir şekilde çözme gibi özellikler örnek olarak verilebilir.

5. Sorumlu karar verme, bireyin herhangi bir seçim sürecinde kendisi ile birlikte başkalarının da iyiliğini dikkate alması ve güvenlik konusunda yaşanan kaygılar gibi çeşitli unsurları göz önünde bulundurarak sağlıklı bir karar verme süreci geçirmesi olarak ifade edilmektedir. Sosyal normlar ve etik kurallar sorumlu karar vermede önemli unsurlardır.

Ekonomik İş birliği ve Kalkınma Teşkilatı (OECD), sosyal-duygusal öğrenme becerilerine ilişkin olarak "Büyük Beşli" modelini ortaya koymuş ve CASEL'e nazaran sosyal-duygusal öğrenmeyi daha geniş bir çerçevede ele almıştır. Bu noktada 15 becerinin 5 ana başlık altında toplandığı "Büyük Beşli" modeli geliştirilmiştir (OECD, 2015):

1. Başkaları ile etkileşimde olma becerisi, bireyin diğerleri ile olumlu ve sağlıklı ilişkiler kurarak bu ilişkilerin sürdürülmesi konusunda gerekli yetkinliği göstermesi olarak ifade edilmektedir. Bu beceri alanına bakıldığında sosyallik, girişkenlik ve enerjik olma alt becerilerini kapsadığı görülmektedir.
2. Açık fikirlilik becerisi, bireylerin entelektüel bir merakla sahip olması, farklılıklara değer vererek hoşgörülü yaklaşması, kendine has öngörülerde bulunması noktasında yaratıcılığa sahip olması olarak tanımlanmaktadır. Açık fikirlilik beceri alanı merak, yaratıcılık ve hoşgörü alt becerilerini içermektedir.
3. İş birliği becerisi, öğrencilerin aralarında bir enerji oluşturarak belli bir amaç, etkinlik ya da görevi gerçekleştirmek için güdülenmeleri ile birlikte ortaya çıkan çalışma becerisi olarak ifade edilmektedir. İş birliği beceri alanı güven, empati ve birlikte çalışma alt becerilerini kapsamaktadır.
4. Duygu düzenleme becerisi, bireylerin herhangi bir problem durumu karşısında sakin kalarak sorun durumunu çözmesine ilişkin alt beceri olan strese dayanıklılığı; bireyin hem kendisi hem de etrafındaki kişilere karşı iyi duygular beslemesi ile ilişkili olan iyimserliği; çatışma durumu ile baş etme noktasında duygularını etkili bir şekilde düzenlemesi ile ilgili olan duygu kontrolünü içermektedir.
5. Görev performansı becerisi, bireyin yapması gereken görevleri hem kendisi hem de başkalarına karşı saygı bilincini kaybetmeden sabır ve öz denetimi sürdürerek gerçekleştirmesi olarak tanımlanmaktadır. Görev performansı beceri alanı sorumluluk, sebat ve öz-denetim alt alanlarını kapsamaktadır.

OECD (2015) raporu ayrıca bileşik beceriler tanımı ile öz yeterlik ve başarıya motivasyonu becerilerini ortaya koymuştur. SDÖ ile ilgili açıklanan beş temel becerinin bileşik beceriler tarafından etkilendiği ifade edilmiştir.

Her iki model de birçok açıdan benzerlik taşımaktadır. CASEL tarafından ifade edilen ilişki beceriler ve OECD tarafından vurgulanan başkaları ile etkileşimde olma becerisi bireyin çevresiyle sağlıklı ilişkiler kurmasını içermektedir. Okul

SDÖ konusunda yüz doksan sekiz çalışma ile en fazla araştırmancının gerçekleştirilmiş olduğu ülke Amerika Birleşik Devletleri'dir. Ardından on sekiz çalışma ile İngiltere gelmektedir. Kanada ile Portekiz on dörder çalışma ile dünyada üçüncü sıradadır. Türkiye ise on bir çalışma ile dünyada altıncı, Avrupa'da ise üçüncü sırada bulunmaktadır. SDÖ'nün kavramsallaştırdığı ülkenin Amerika Birleşik Devletleri olduğu ve CASEL gibi kuruluşların ülke genelinde bu konuda çalışan araştırmacı sayısını artırdığı düşünüldüğünde, en fazla çalışma yapan ülkenin Amerika Birleşik Devletleri olması şaşırtıcı değildir (Ağırkan ve Ergene, 2021). Türkiye gibi Avrupa ülkelerine bakıldığında ise SDÖ konusunda henüz yeni yeni farkındalık oluşmaya başladığı söylenebilir. SDÖ'nün gelecekte eğitim için çok önemli hale geleceği öne sürülmektedir. Fakat günümüzde diğer önemli faktörlerle ilişkisinin incelenmesi faydalı olacaktır (Liu ve Huang, 2017). SDÖ ile ilgili yerli alanyazında bulunan derlemeler kariyer gelişimi, önleyici rehberlik ve insan ilişkilerine odaklanmaktadır (Özdemir ve Bacanlı, 2021; Totan, 2014; Uşaklı, 2017). Yabancı alanyazında yer alan SDÖ ile ilgili güncel derlemeler ise daha çok spor, müzik eğitimi, özel eğitime gereksinimi olan çocuklar ve gençlerde intihar gibi akademik başarının dışındaki konulara odaklanmaktadır (Całçada ve Gilham, 2022; Daley ve McCarthy, 2021; Fernández-Martín ve diğ., 2021; Hassani ve Schwab, 2021; Posamentier ve diğ., 2023; Váradi, 2022; Zeisner ve Smith, 2022). Öte yandan, SDÖ ve akademik başarının birlikte ele alındığı derlemelere bakıldığında çoğunun SDÖ'nün ilk ortaya çıktığı zamanlara dayandığı ve güncel olmadığı görülmektedir (Denham ve Brown, 2010; Oberle ve diğ., 2014; Pellitteri ve Smith, 2007; Taylor ve Dymnicki, 2007; Zins ve diğ., 2007). SDÖ ile ilgili yeni araştırmaların ortaya çıktığı düşünüldüğünde bu konuda bir derleme çalışmasına ihtiyaç vardır.

Yöntem

Bu derleme çalışması SDÖ ile akademik başarı arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamaktadır. İlk olarak anahtar kelimelerin belirlenmesi sağlanmıştır. İngilizce alanyazın taraması için "Social-emotional learning", "SEL", "academic achievement", "academic performance" anahtar kavramları kullanılırken Türkçe alanyazın taraması için "sosyal-duygusal öğrenme", "SDÖ", "akademik başarı", "akademik performans" kavramları seçilmiştir. Belirlenen bu anahtar kelimeler ile Web of Science, Scopus, Science Direct ve Google Scholar veritabanları kullanılarak kapsamlı bir alanyazın taraması gerçekleştirilmiştir. Son olarak SDÖ ile akademik başarı arasındaki ilişkinin var olan alanyazın göz önünde bulundurularak tartışılması sağlanmıştır.

Sosyal-Duygusal Öğrenme ve Akademik Başarı

Genel olarak alanyazına bakıldığında sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin artık 21. Yüzyıl için vazgeçilmez unsurlar olarak kabul edildiği, özellikle çocuk ve gençlerin SDÖ açısından değerlendirilmesinin zaruri hale geldiği söylenebilir. SDÖ yalnızca çocuk ve gençler için değil, bütün yaş grupları için önemli bir konsept olmakla birlikte küçük yaş gruplarında daha fazla hedeflenmekte çünkü çocuk ve gençlerin SDÖ konusundaki gelişimlerinin sonraki yıllarda önemli bir etki ortaya

çıkartabileceği düşünülmektedir (Denham ve Brown, 2010). Hatta Amerika Birleşik Devletleri'nde farklı eyaletlerde SDÖ'ye ilişkin spesifik olarak hazırlanmış rehberlerin müfredat içerisine dahil edilerek okullarda uygulanmaya başlanmış olduğu görülmektedir (Coryn ve diğerleri., 2009). Bu uygulamaların öğrencileri ne yönde etkileyeceği hem eğitimciler hem de politika yapıcılar açısından irdelenmektedir. SDÖ için zaman harcanması ve yatırım yapılmasının büyük bir külfet olması sebebiyle politika yapıcılar ile yöneticiler tarafından SDÖ programlarının faydaları araştırılmakta ve kar-zarar analizi yapılmaktadır (Oberle ve Schonert-Reichl, 2017). OECD tarafından SDÖ konusunda gerçekleştirilen çalışmalar ve ortaya konulan raporlar bu duruma örnek olarak gösterilebilir. Akademik başarı okullarda öğrencilerden beklenen en önemli hedeflerden biri olduğu için SDÖ ile akademik başarı arasında ilişki bulunması durumunda SDÖ eğitime daha fazla dahil edilebilir.

Zekanın genellikle çocukların erken dönem akademik başarılarında kilit bir rol oynadığı düşünülse de çocukların yürütücü işlevi/öz düzenleme yeteneklerinin erken dönem başarı ile çok daha fazla ilişkili olduğu bulunmuştur (Blair ve Razza, 2007). Bu konuya ilişkin olarak 1972 yılında Stanford Üniversitesi'nde yapılmış olan Marshmallow Deneyi temel bir sosyal-duygusal beceri olan otokontrol konusunda önemli bir sonuca ulaşmıştır. Bir grup çocuğa hemen şimdi bir tane marshmallow şekeri alabilecekleri ifade edilmiş fakat belli bir süre beklerlerse ikinci bir marshmallow şekeri ile ödüllendirilecekleri söylenmiştir. Bu deneyde bazı çocuklar elleriyle gözlerini kapattı ya da marshmallow şekerini görmemek için arkasını dönmeye çalıştı. Diğerleri ise araştırmacılar odadan ayrılır ayrılmaz marshmallow şekerini yemeye başladı. Araştırmacılar, her çocuğun marshmallow yeme cazibesine ne kadar direndiğini ve bunun gelecekteki başarıları üzerinde bir etkisi olup olmadığını analiz ettiler. Öz-düzenlemenin bir yönü olan hazzı erteleme üzerine yapılan bu deneyde hazzı erteleyen ve ertelemeyen çocuklar arasındaki farkın görev sırasında kullanılan bilişsel stratejilerden kaynaklandığı ortaya konmuştur. Önündeki marshmallow şekerinin yalnızca şekline odaklanan çocukların tadına odaklanan çocuklara kıyasla hazzı daha fazla geciktirebildiği bulunmuştur. Aynı çocuklar ödülün kendileri için cazip özelliklerine odaklanıp önündeki marshmallow şekerini ise kendileri için önemsiz bir şekle soktuklarında hazzı daha fazla ertelemişlerdir. Onlarca yıl sonra araştırmacılar, daha fazla öz-denetim gösterebilen ve ikinci marshmallow şekerini bekleyebilen çocukların büyüdüklerinde akademik anlamda daha başarılı olduklarını belirlemişlerdir (Elias ve diğ., 2017; Westby, 2012). Marshmallow deneyinin yıllar içinde farklı ülke ve kültürlerde tekrarlandığı çalışmalar mevcuttur. Örneğin Li (2022) tarafından Çin'de okul öncesi dönemde bulunan bir grup çocuk ile gerçekleştirilen Marshmallow Deneyinin sonuçları daha önce gerçekleştirilen Marshmallow Deneylerinin sonuçları ile benzerdir. Hazzı erteleyen çocukların ileriki yıllarda daha yüksek akademik başarı gösterdiği bulunmuştur. Marshmallow Deneyinde çocukların önündeki veya alacakları ödüldeki marshmallow şekeri değişmemekte fakat çocukların uyguladıkları bilişsel stratejiler

farklılaşmaktadır. Bu tür stratejilerin kullanımında doğal olarak ortaya çıkan bireysel farklılıklar baskın gibi görünse de çocuklara bu stratejiler öğretilir.

SDÖ yetkinliklerinin öğretilir ve öğrenilebilir olması eğitim ortamları açısından önemini artırmıştır (Elias, 2017; McKown, 2019). Büyük oranda bireysel farklılıklara dayandırılması halinde, zekanın çevresel koşullarla belli bir seviyeye gelse dahi sınırı geçemeyeceği gibi SDÖ'nün de öğrenciler için belli bir sınırdan sonra ilerlemeyeceği söylenmektedir. Fakat durum tam tersidir. SDÖ'nün öğretilir olması onu önemli bir yapı haline getirmiştir.

Eski nesiller için yeterli olan spesifik beceriler günümüz çocukları için yetersiz kalmaktadır. Örneğin, Widya ve diğ. (2019) öğrencilerin 21. yüzyıl eğitim anlayışına uygun bir karaktere sahip olmalarının beklendiğini ifade ederek eleştirel düşünme, yaratıcı, yenilikçi, iletişimci ve işbirlikçi olmanın çocuklardan istenen günümüz becerileri olduğunu belirtmektedirler. Eskiye nazaran çocuklar okullarda daha fazla zaman geçirmektedir. Uzun yıllar eğitim alan çocukların okullarda karşılaştığı sorunlar giderek artış göstermiştir. Bu artış gösteren sorunların üstesinden gelmesi için çocukların daha fazlasına ihtiyacı vardır (Cristóvão ve diğ., 2017). Örneğin, okullarda öğrenciler arasında anksiyetenin eskiye nazaran daha yaygın olduğu bulunmuştur (Journault ve diğ., 2021). Aynı zamanda akademik başarı ile anksiyete arasında negatif bir ilişki olduğu ortaya koyulmuştur (Fishstrom ve diğ., 2022). Öğrenciler için SDÖ becerilerinin gelişimi anksiyete ve depresyonda azalma ile sonuçlanmaktadır (Lewis ve diğ., 2013). Buradan hareketle, akademik başarıya giden yolda karşılaşılan güçlüklerle mücadele edebilmesi için öğrencilerin SDÖ becerilerine ihtiyacı vardır. SDÖ'nün ruh sağlığını olumlu yönde etkilediği çalışmalar ile kanıtlanmıştır (Barlas ve diğ., 2020; Gueldner ve Feuerborn, 2016). Bu anlamda öğrencilerin iyi oluşunu sağlayan SDÖ, akademik başarı için ortam hazırlayan bir yapı olarak değerlendirilebilir.

Okulların değişen koşulları göz önüne alındığında öğrencilerin daha fazla bilgi ve beceriyle donatılması ihtiyacı ortaya çıkmıştır. Bu değişen koşullara örnek olarak teknolojinin gelişimi sayesinde başlayan online eğitim gösterilebilir. Online eğitimin akademik başarıyı etkilediği görülmektedir (Bawa, 2020). Aynı zamanda, dikkat dağınıcılığı sebebiyle laptop kullanımı ile akademik başarı arasında negatif bir ilişki bulunmuştur (Goyanes ve Catalán-Matamoros, 2017). Kendilerinden akademik başarı beklenen öğrencilerin akademik başarı açısından olumsuz etki eden laptoplarda online eğitime yönlendirilmeleri büyük bir çelişki olarak görülebilir. Fakat COVID-19 pandemisi gibi zorunlu kalındığı durumlarda okullara gidemeyen öğrencilerin online eğitim sayesinde eğitimlerine devam edebilmeleri sağlandı. Zorunlu kalındığı durumlarda hayat kurtarıcı olan ve teknolojinin gelişimiyle hayatımıza giren yenilikler her zaman akademik başarıyı sağlamamaktadır. Hatta bu konuda olumsuz etkileri olduğu görülmektedir. Bu değişen koşullara uyum sağlaması beklenen öğrencilerin SDÖ yönünden güçlendirilmesi olumsuzluklarla baş etmelerini sağlayabilir. Çünkü SDÖ, öğrencilerin yeni taleplere ve değişen koşullara cevap vermesini kolaylaştırması yönüyle dikkat çekmektedir (Marques ve diğ., 2019).

Laptop kullanımını dikkat dağıtıcı bir unsurdan ziyade kendilerine olanak sağlayacak büyük bir dünya olarak değerlendirecek öğrencilerin akademik başarıları yükselecektir. Bu farkındalığın sağlanmasında SDÖ önemli bir yol oynayabilir.

Okullar, öğrencilere rekabetçi ortam nedeniyle ortaya çıkan stresle başa çıkmaları için stratejiler ve araçlar sağlama konusunda yetersiz kalmaktadır (Barlas ve diğ., 2022). Bu yetersizlik öğrencileri farklı sorun durumlarıyla karşı karşıya bırakmaktadır. Örneğin Avanesian vd. (2021) tarafından zorbalık üzerine yapılan çalışmada rekabetçi okul ortamının zorbalık olasılığını %11 oranında artırdığı bulunmuştur. Zorbalık ortaya çıktığında ise akademik başarı düşmektedir (Álvarez ve Szücs, 2022). Bu anlamda, SDÖ hem bireysel hem de akran düzeyinde okulun ekolojisini değiştirmekte olup aynı zamanda öğrencilerin duygusal ve sosyal yeterliklerini geliştirmesi yönüyle zorbalığın engellenmesinde aktif rol üstlenmektedir (Smith ve Low, 2013). SDÖ'nün okul iklimini hem bireysel hem de akran özelinde etkileyerek değiştirmesi ve uygun bir ortam sağlaması çok önemlidir. Çünkü öğrenciler gerekli bilgi ve beceriler ile donatıldığı takdirde rekabetçi ortam akademik başarıyı artırmaya başlamaktadır. Sorun durumları azalan öğrenciler için okullarda oluşturulan rekabetçi ortamın öğrencilerin motivasyonunu artırdığı bulunmuştur (Yan ve Li, 2022). Aynı zamanda bu ortamın, öğrencileri yeteneklerini geliştirmeleri için aktif olarak fırsatlar aramaya yönlendirdiği ortaya konmuştur (Şimek ve Koşir, 2015). Sonuç olarak, akademik başarıya olumsuz etki eden faktörler SDÖ ile birlikte olumlu bir ivme kazanabilir.

Benzer bir şekilde Beneito ve Vicente-Chirivella (2020) tarafından okullarda telefon kullanımının yasaklanması ile ilgili olarak yapılan çalışmada zorbalık davranışları azalırken akademik başarının arttığı bulunmuştur. Buradan hareketle yalnızca rekabetçi ortamın değil, aynı zamanda telefon kullanımı gibi günlük hayatın bir parçası olan unsurların da siber zorbalık ve akademik başarıyı etkilediği görülmektedir. Fakat akademik başarıya ne kadar ulaşıldığının yanı sıra nasıl ulaşıldığı da büyük bir öneme sahiptir. Beneito ve Vicente-Chirivella tarafından yapılan çalışma 2015 yılında İspanya hükümetinin getirdiği okullarda telefon kullanımının yasaklanması ile ilgili kanunun ardından gerçekleştirilmiştir. Telefon yasağı okullarda uygulandığında öğrenciler okulda derse daha fazla odaklanarak akademik başarı gösterebilir. Fakat okul dışında her yerde telefonunu kullanmaya devam edecektir. Eğer öğrenciler otokontrolünü sağlayıp telefon kullanımını azaltmasının akademik başarıyı artıracığı farkındalığını elde ederse, akademik başarıya giden tüm yollar açılacaktır. Telefonu bir kenara bırakmayı öğrenci kendi isteği ile yaptığında hem okulda hem de evde derse odaklanmayı sağlayacaktır. Bu noktada akademik başarı dışarıdan bir müdahale yerine daha çok öz düzenleme gerektirir (Duckworth ve diğ., 2019; Winne ve Nesbit, 2010). Öğrencilerin akademik başarısını artırmak için dışarıdan bir müdahale ile başarı elde edilebilir. Fakat dışarıdan gelen zorlama veya destek kesildiği takdirde öğrenci tutunacak dal arayacak fakat eski beslendiği kaynağın aynısını bulması mümkün olmayacaktır. (Ferguson, 2016). Bu sebeple dışsal kaynakların SDÖ gibi öğrencinin kendisinin geliştirmiş

olduğu becerileri desteklemesi akademik başarının sürdürülebilirliği açısından daha faydalı olacaktır.

Okullar, öğrenmenin sosyal bir süreç içerisinde gerçekleştiği ortamlardır. Öğrenciler, ailelerinin desteğiyle birlikte öğretmenleri ve akranlarıyla işbirliği yaparak öğrenirler (Barlas ve diğ., 2022). Bu sebeple SDÖ konusunda öğrenci ile ilgili çevresel etkilerin de dikkatli bir şekilde değerlendirilmesi gerekmektedir (Ştefan ve diğ., 2022). Öğrenciler, ailelerinin ve daha geniş toplumun sahip olduğu farklı taleplerle karşı karşıya kalmaktadır. Fakat bu değişen sosyal talepler arasında bir köprü oluşturmak bazı öğrenciler için zor olabilir (Garner ve diğ., 2014). SDÖ ile birlikte sosyal farkındalığı artan ve ilişkisel becerileri gelişen öğrenciler toplumun değişen taleplerine daha iyi yanıt verebilir. Çünkü öğrencilerin beklentilere karşılık verebilmesi için öncelikle bu beklentileri tam olarak anlaması gerekir. Akademik başarı açısından bakıldığında ise öğretmenin beklentilerini anlayamayan öğrenci, öğretmen tarafından oluşturulan sınavlarda başarılı olamayacaktır. Yani akademik başarı için çalışmak ve sonuca ulaşmak tek başına yeterli değildir. Bu akademik başarının sürdürülebilmesi için farkındalık geliştirilmesi önemlidir. Bu sebeple öğrencinin neye çalıştığını ve neden çalıştığını bilmesi gerekir. Bir kere sınavlarda başarı elde ettikten sonra diğer sınavlarda da bu başarıyı sürdürmesi istenir. Bunun için de öğrencinin süreç hakkında farkındalık sahibi olması için SDÖ becerilerini geliştirmesi büyük bir öneme sahiptir. Bir sınavda başarı gösteren öğrenci diğer sınavda öğretmenin soru tarzı, sınavın türü veya okulun beklentisinin değişmesi durumunda bu değişime ayak uydurmalıdır. Bu anlamda SDÖ öğrencilerin içinde buldukları süreci anlamalarını ve etkili bir şekilde yönetmelerini sağlar (Basu ve Mermillod, 2011). Dolayısıyla değişen koşulları anlamlandırma ve kısa sürede uyum sağlama işlevini yerine getiren SDÖ akademik başarının devamlılığı için gereken dinamizmi getirmesi yönüyle de öğrencilerin ihtiyaç duyduğu bir yapıdır.

Duygusal süreçler nasıl ve ne öğrendiğimizi etkiler. (Cristóvão ve diğ., 2017). Duygular konusunda derin bir anlayışa sahip olmayan öğrenciler okuduklarının çoğunda saklı anlamları göremez ve matematik kavramlarının ne ifade ettiğini tam olarak anlayamazlar. Diğer alanlar içinde geçerli olan duyguların öğrenme sürecinde kullanımı eğitimde önemli bir yer kaplamaktadır (Elias, 2014). Beyin temelli öğrenme açısından bakıldığında da duygular, öğrenciler için hem öğrenmenin kolaylaşması hem de öğrenilen bilginin hafızada depolanması açısından büyük bir öneme sahiptir (Lim ve diğ., 2019). SDÖ'ye dayalı öğretim ve öğrenme stratejilerinin, öğrencilerin öğrenmeden zevk almasını sağladığı ve performanslarını artırdığı kanıtlanmıştır (Damodaran ve diğ., 2022). Esen Aygün (2022) ilkökul dördüncü sınıf öğrenciler ile gerçekleştirilen SDÖ programının sonucunda akademik başarı da artış ile olumlu sınıf ikliminin ortaya çıktığını ifade etmektedir. SDÖ sayesinde öğrencilerin akademik katılımı ve okula bağlılığı artmaktadır (Espelage ve diğ., 2020). Akademik başarıya giden yolda önemli olan bu faktörler öğrencilerin akademik başarıya ulaşmasını kolaylaştırmaktadır (Cristóvão ve diğ., 2017). SDÖ uygulamaları ile daha zengin bir sınıf ve okul kültürü yaratılabilir. Bu da öğrencilerin katılımını artırır ve daha güvenli hissettikleri bir eğitim ortamı oluşmasını sağlar (Collie ve diğ., 2017; Corcoran ve

diğ., 2018). SDÖ aynı zamanda öğrenci ve öğretmen arasındaki ilişkiyi de etkilemektedir (Blewitt ve diğ., 2020; Trach ve Hymel, 2018). Okullar genellikle akademik faktörlere odaklanırken öğretmen ve öğrenci arasındaki ilişki gibi akademik olmayan faktörlerin önemini yeni yeni anlamaya başlamışlardır (Hassani ve Schwab, 2021). Akademik başarıya giden yolda öğrencilere sağlanan eğitimin niteliği öğretmen ve öğrenci arasındaki ilişki tarafından etkilenmektedir. Bu ilişkinin en çok önem kazandığı yer olan sınıf ortamında yaşanan güçlükler ise genellikle sosyal-duygusal faktörlerle ilişkili olduğu için SDÖ uygulamaları öğretimin niteliğini artıracaktır (Lozano-Peña ve diğ., 2021; Oliveira ve diğ., 2021; Ulla ve Poom-Valickis, 2023). SDÖ yalnızca normal gelişim gösteren çocuklar için değil aynı zamanda özel eğitime ihtiyaç duyan çocuklar için de eğitim ortamlarında olumlu sonuçlar ortaya koymuştur (Daley ve McCarthy, 2021). SDÖ müfredatı dahil edilerek dans gibi sanatsal faaliyetler içerisinde verilebilmesiyle eğitim için umut vaat edicidir (Calçada ve Gülham, 2022). Günümüzde gerçekleştirilen uygulamalar açısından düşünüldüğünde okul müfredatının önemli ve değerli bir bileşenidir (Eklund ve diğ., 2018). Akademik başarıya giden yolda ise öğrencilerin hedefi görmesini sağlayan dürbün, hedefe ulaşmasını sağlayan araç ve hedefi elde etmesini sağlayan teçhizatır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Okullar geçmişten günümüze kadar akademik başarıyı artırmak için test çözmek gibi değişmeyen ve sınırlı yöntemlerle öğrencileri sınavlara hazırlamaya çalışmıştır. Uzun yıllar uygulanan yöntem ve teknikler sorgulanmamış fakat günümüzde yaşanan değişimlerin çokluğu ve artan bilgi birikimi, öğrencilerle ilgili olabilecek farklı yapıların eğitim ortamları açısından değerlendirilmesi ihtiyacını ortaya çıkarmıştır. Bu yapılardan biri olan SDÖ, öğrencileri günümüz koşullarına cevap verebilecek becerilerle donatmaktadır. Zorbalık davranışlarının ortaya çıkması ve anksiyete gibi psikolojik rahatsızlıkların öğrenciler arasında yaygınlaşması öğrencilerin iyi oluş halini olumsuz etkilemekle kalmamakta, aynı zamanda akademik başarının düşmesine de yol açmaktadır (Álvarez ve Szücs, 2022; Fishstrom ve diğ., 2022). Bu konuda SDÖ, öğrencilerin karşılaştıkları sorun durumları ile baş etmelerine yardımcı olabilecek bir dizi beceri öne sürmektedir. Bu becerilerin öğretilebilir ve öğrenilebilir olması eğitim ortamları için önemini artırmıştır (Elias, 2017). Müfredat içerisine alınarak okullarda verilmeye başlanan SDÖ, akademik başarıyı birçok yönden etkilemektedir. Akademik katılım, okul bağlılığı, öğretimin niteliği ve ruh sağlığı gibi akademik başarı ile doğrudan ilişkili olan faktörleri etkileyen SDÖ akademik başarının ortaya çıkmasını sağlamaktadır (Espelage ve diğ., 2020). Öğrencilerin yeteri kadar desteklenmemesi durumunda akademik başarıyı olumsuz etkileyen rekabetçi ortam gibi faktörlerin ise ivmesini değiştirerek öğrencileri akademik başarıya yönlendirmektedir. Sonuç olarak SDÖ, öğrencileri günümüz koşullarının gerektirdiği bilgi ve becerilerle donatarak akademik başarının yolunu açmaktadır.

Günümüzde öğrencilerden beklenen yeni beceriler bulunmaktadır ve bu beceriler öğrencilerin daha fazla desteklenmesi gerekliliğini ortaya koymaktadır. 21. yüzyıl eğitim anlayışının gerektirdiği bu beceriler eleştirel düşünme, yenilikçi,

yaratıcı, işbirlikçi ve iletişimsel olmadır (Widya ve diğ., 2019). Geçmişten beri akademik başarı ile ilişkilendirilen hazzı erteleme ve oto kontrol gibi bireysel beceriler önemini sürdürmekte fakat artık işbirlikçi ve iletişimsel olma gibi sosyal beceriler de eğitim ortamları açısından önemli unsurlar olarak dikkat çekmektedir. Zorbalık gibi okul ortamlarında giderek artış gösteren sorunlar açısından okulun hem bireysel hem de akran düzeyinde ekolojisini değiştiren ve düzenleyen SDÖ sorun durumlarının azalmasını ve sosyal-duygusal yeterliklerin gelişimini desteklemektedir (Smith ve Low, 2013). Bu sayede minimum düzeyde sorun ve optimal düzeyde öğrenme sağlanabilir. Diğer bir ifade ile SDÖ, öğrenciler için akademik başarının sağlanması açısından uygun bir atmosfer yaratmaktadır. Okul atmosferini ve akran ile öğretmen gibi dinamikleri sosyal yeterliklerin gelişimi ile destekleyen SDÖ aynı zamanda öğrencilerin içsel kaynaklarını desteklemesi açısından da akademik başarı için önemlidir. Çünkü akademik başarı dışarıdan bir müdahale yerine daha çok öz düzenleme gerektirir (Duckworth ve diğ., 2019). Bu anlamda SDÖ eğitim ortamlarının uygun hale getirilmesiyle başlamakta ve daha sonra akademik başarıyı engelleyen güçlükler karşısında öğrencilerde uyum sağlayıcı davranışları desteklemesi ile birlikte devam etmektedir.

SDÖ uygulamaları okullarda yaygınlaştırılabilir. Ülke geneli standartların oluşturulması için okul müfredatına dahil edilmesi sağlanabilir. Belli bir alan ile sınırlandırılmadan müfredatın geneline yayılması SDÖ uygulamalarını okullarda daha etkili hale getirebilir. Akademik başarının artırılmasında çoktan seçmeli test çözmek ve konu çalışmak gibi doğrudan etkili olan yöntemlere geçmeden önce öğrencilerin hazır bulunuşluğunu sağlamak için SDÖ becerileri hedeflenebilir. Öğrencilerin belli bir bölge veya okul içerisinde yaşadığı spesifik sorun alanlarının belirlenmesinin ardından SDÖ uygulamaları bu sorun alanlarına özgü olarak yapılandırılabilir. Akademik başarı konusunda ayrılan zaman ve yapılan yatırımın okullarda uygulanan SDÖ uygulamalarına aktarılması faydalı olabilir. Okul dışında doğrudan akademik başarıyı hedefleyen dersane ve kurs gibi destekleyici unsurlara verilecek zaman ve yapılacak yatırımın SDÖ uygulamalarına aktarılması sağlanabilir. Bu sayede öğrencilerin aynı bilgiyi hem okulda hem de dershanede olacak şekilde iki kere duyması yerine hazır bulunuşluğu sağlanmış bir şekilde okulda bir kere dinlemesi daha faydalı olabilir. Sonuç olarak SDÖ akademik başarıya giden yolu açmakta ve akademik başarının sürdürülmesi konusunda öğrencilerin ihtiyaç duyduğu becerileri sağlaması yönüyle destek olmaktadır.

References

- Ağırkan, M., & Ergene, T. (2021). What Do We Know About Social and Emotional Learning? A Review and Bibliometric Analysis of International and National Studies. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(1), 280-297. <https://doi.org/10.17556/erziefd.822759>
- Aksoy, P., & Gresham, F. M. (2020). Theoretical Bases of " Social-Emotional Learning Intervention Programs" for Preschool Children. *International Online Journal of Education and Teaching*, 7(4), 1517-1531. <http://iojet.org/index.php/IOJET/article/view/1010>
- Allbright, T. N., Marsh, J. A., Kennedy, K. E., Hough, H. J., & McKibben, S. (2019). Social-emotional learning practices: Insights from outlier schools. *Journal of Research in Innovative Teaching & Learning*, 12(1), 35-52. <https://doi.org/10.1108/JRIT-02-2019-0020>
- Altan, M. Z., & Yıldırım, T. (2022). Bütüncül eğitim, bütüncül gelişim, bütüncül insan [Holistic education, holistic development, holistic person]. *Eğitimde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 5(1), 68-77. <https://dergipark.org.tr/en/pub/eyyad/issue/72044/1085256>
- Álvarez, C., & Szücs, D. (2022). The relation of school achievement with self-esteem and bullying in Chilean children. *Current Psychology*, 1-15. <https://doi.org/10.1007/s12144-022-03409-z>
- Alyahyan, E., & Düşteğör, D. (2020). Predicting academic success in higher education: literature review and best practices. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 17, 1-21. <https://doi.org/10.1186/s41239-020-0177-7>
- Avanesian, G., Dikaya, L., Bermous, A., Kochkin, S., Kirik, V., Egorova, V., & Abkadyrova, I. (2021). Bullying in the Russian secondary school: Predictive analysis of victimization. *Frontiers in psychology*, 12, 644653. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.644653>
- Barlas, N. S., Sidhu, J., & Li, C. (2022). Can social-emotional learning programs be adapted to schools in Pakistan? A literature review. *International Journal of School & Educational Psychology*, 10(1), 155-169. <https://doi.org/10.1080/21683603.2020.1850374>
- Basu, A., & Mermillod, M. (2011). Emotional intelligence and social-emotional learning: An overview. *Online Submission*, 1(3), 182-185. <https://eric.ed.gov/?id=ED535684>
- Bawa, P. (2020). Learning in the age of SARS-COV-2: A quantitative study of learners' performance in the age of emergency remote teaching. *Computers and Education Open*, 1, 100016. <https://doi.org/10.1016/j.cao.2020.100016>

- Beneito, P., & Vicente-Chirivella, O. (2020). Banning mobile phones at schools: Effects on bullying and academic performance. *Discussion Papers in Economic Behaviour*, 1-21. https://www.erices.es/upload/workingpaper/99_99_0420.pdf
- Blair, C., & Razza, R. P. (2007). Relating effortful control, executive function, and false belief understanding to emerging math and literacy ability in kindergarten. *Child development*, 78(2), 647-663. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2007.01019.x>
- Blewitt, C., O'connor, A., Morris, H., Mousa, A., Bergmeier, H., Nolan, A., ... & Skouteris, H. (2020). Do curriculum-based social and emotional learning programs in early childhood education and care strengthen teacher outcomes? A systematic literature review. *International journal of environmental research and public health*, 17(3), 1049. <https://doi.org/10.3390/ijerph17031049>
- Calçada, J., & Gilham, C. (2022). Biodanza and Other Dance Forms as a Vehicle for Social-Emotional-Learning in Schools: A Scoping Review. *LEARNING Landscapes*, 15(1), 53-73. <https://doi.org/10.36510/learnland.v15i1.1059>
- Collie, R. J., Martin, A. J., & Frydenberg, E. (2017). Social and emotional learning: A brief overview and issues relevant to Australia and the Asia-Pacific. *Social and emotional learning in Australia and the Asia-Pacific: Perspectives, programs and approaches*, 1-13. https://doi.org/10.1007/978-981-10-3394-0_1
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL). (2017). Key implementation insights from the collaborating districts initiative. <https://casel.org/cdi-insights-report-may/>
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL). (2022). Preparing youth for the workforce of tomorrow: Cultivating the social and emotional skills employers demand. <https://casel.org/casel-gateway-preparing-workforce-of-tomorrow/>
- Corcoran, R. P., Cheung, A. C., Kim, E., & 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. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2017.12.001>
- Coryn, C. L. S., Spybrook, J. K., Evergreen, S. D. H., & Blinkiewicz, M. (2009). Development and evaluation of the social-emotional learning scale. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 27(4), 283-295. <https://doi.org/10.1177/0734282908328619>
- Cristóvão, A. M., Candeias, A. A., & Verdasca, J. (2017). Social and emotional learning and academic achievement in Portuguese schools: A bibliometric study. *Frontiers in psychology*, 8, 1913. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01913>

- Daley, S. G., & McCarthy, M. F. (2021). Students with disabilities in social and emotional learning interventions: A systematic review. *Remedial and Special Education, 42*(6), 384-397. <https://doi.org/10.1177/0741932520964917>
- Damodaran, D. K., Thayyullathil, R. H., Tom, M., & Sivadas, R. K. (2022). Redefining learning through social-emotional learning: A review. *International Journal of Health Sciences, 6*, 3008-3019. <https://doi.org/10.53730/ijhs.v6nS3.6250>
- Demir, K., & Küçük, S. (2020). Akran zorbalığı önleme ve müdahale programlarında güncel yaklaşımlar ve hemşirelik rolleri [Current approaches and nursing roles in peer bullying prevention and intervention programs]. *Türkiye Sağlık Bilimleri ve Araştırmaları Dergisi, 3*(2), 87-102. <https://dergipark.org.tr/en/pub/tusbad/issue/58783/801533>
- Demirelli, M. A., & Barut, Y. (2019). Atılganlık eğitiminin ortaokul öğrencilerinin sosyal duygusal öğrenme becerilerine etkisi [The effect of assertiveness training on social emotional learning skills of secondary school students]. *Yaşam Becerileri Psikoloji Dergisi, 4*(8), 173-180. <https://doi.org/10.31461/ybpd.777410>
- Denham, S. A., & Brown, C. (2010). "Plays nice with others": Social-emotional learning and academic success. *Early Education and Development, 21*(5), 652-680. <https://doi.org/10.1080/10409289.2010.497450>
- Duckworth, A. L., Taxer, J. L., Eskreis-Winkler, L., Galla, B. M., & Gross, J. J. (2019). Self-control and academic achievement. *Annual review of psychology, 70*, 373-399. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010418-103230>
- Durhan, T. A., Türkmen, E., Coşkun, S., & Akgül, B. M. (2022). Boş Zamanlarında Egzersiz Yapan ve Yapmayan Bireylerin Sosyal Duygusal Öğrenme Becerilerinin Analizi [Analysis of Social Emotional Learning Skills of Individuals Who Exercise and do not Exercise in Their Leisure]. *Eurasian Research in Sport Science, 7*(1), 50-68. <https://doi.org/10.29228/ERISS.21>
- Eklund, K., Kilpatrick, K. D., Kilgus, S. P., & Haider, A. (2018). A systematic review of state-level social-emotional learning standards: Implications for practice and research. *School Psychology Review, 47*(3), 316-326. <https://doi.org/10.17105/SPR-2017.0116.V47-3>
- Elias, M. J. (2014). Social-emotional skills can boost common core implementation. *Phi Delta Kappan, 96*(3), 58-62. <https://doi.org/10.1177/0031721714557455>
- Elias, M. J., Nayman, S. J., Duffell, J. C., & Kim, S. A. (2017). Madam Secretary, help us improve social-emotional learning. *Phi Delta Kappan, 98*(8), 64-69. <https://doi.org/10.1177/0031721717708298>

- Esen Aygün H. (2017). *Sosyal-duygusal öğrenme programlarının sosyal duygusal öğrenme becerilerinin gelişimine, akademik başarı ve sınıf iklimi algısına etkisi* [The effect of social emotional learning program on development of social emotional learning skills, academic achievement and classroom environment] (Tez No. 471010) [Doktora tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Espelage, D. L., El Sheikh, A., Robinson, L. E., Valido, A., Ingram, K. M., Torgal, C., ... & Nicholson, A. M. (2020). Development of online professional development for School Resource Officers: Understanding trauma, social-emotional learning, restorative discipline, and cultural diversity. *Journal of Police and Criminal Psychology*, 1-15. <https://doi.org/10.1007/s11896-020-09404-z>
- Ferguson, M. (2016). Washington View: ESSA opens school door to social-emotional learning. *Phi Delta Kappan*, 97(8), 74-75. <https://doi.org/10.1177/0031721716647028>
- Fernández-Martín, F. D., Romero-Rodríguez, J. M., Marín-Marín, J. A., & Gómez-García, G. (2021). Social and emotional learning in the Ibero-American context: A systematic review. *Frontiers in Psychology*, 4327. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.738501>
- Filiz, B. (2019). Beden Eğitimi ve Spor Eğitiminde Sosyal Sorumluluk Programları ve Türkiye'deki Yeri [Social Responsibility Programs in Physical Education and Sport Education and Their Positions in Turkey]. *Spor Bilimleri Dergisi*, 30(1), 1-14. <https://doi.org/10.17644/sbd.394546>
- Fishstrom, S., Wang, H. H., Bhat, B. H., Daniel, J., Dille, J., Capin, P., & Vaughn, S. (2022). A meta-analysis of the effects of academic interventions on academic achievement and academic anxiety outcomes in elementary school children. *Journal of School Psychology*, 92, 265-284. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2022.03.011>
- Garner, P. W., Mahatmya, D., Brown, E. L., & Vesely, C. K. (2014). Promoting desirable outcomes among culturally and ethnically diverse children in social emotional learning programs: A multilevel heuristic model. *Educational Psychology Review*, 26, 165-189. <https://doi.org/10.1007/s10648-014-9253-7>
- Gehlbach, H. (2017). Learning to walk in another's shoes. *Phi Delta Kappan*, 98(6), 8-12. <https://doi.org/10.1177/0031721717696471>
- Goyanes, M., & Catalán-Matamoros, D. (2017). Ubiquitous laptop use in higher education: Multitasking and students' perception of distraction in a European setting. *First Monday*, 22(10), 1-25. <https://doi.org/10.5210/fm.v22i10.7268>

- Gueldner, B. A., & Feuerborn, L. L. (2016). Integrating mindfulness-based practices into social and emotional learning: A case application. *Mindfulness*, 7(1), 164-175. <https://doi.org/10.1007/s12671-015-0423-6>
- Hassani, S., & Schwab, S. (2021). Social-Emotional Learning Interventions for Students With Special Educational Needs: A Systematic Literature Review. *Front. Educ.* 6, 1-19. <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.808566>
- Hopson, L. M., Lidbe, A. D., Jackson, M. S., Adanu, E., Li, X., Penmetsa, P., ... & Abura-Meerdink, G. (2022). Transportation to school and academic outcomes: a systematic review. *Educational Review*, 1-21. <https://doi.org/10.1080/00131911.2022.2034748>
- Housman, D. K. (2017). The importance of emotional competence and self-regulation from birth: A case for the evidence-based emotional cognitive social early learning approach. *International Journal of Child Care and Education Policy*, 11(1), 1-19. <https://doi.org/10.1186/s40723-017-0038-6>
- Journault, A., Plante, I., Charbonneau, S., Sauvageau, C., Longpré, C., Giguère, C., ... Lupien, S. (2021, September). What Triggers Students' State Anxiety in Schools: Using Latent Profile Analyses to Uncover the Combined Role of Anxiety Sensitivity and Test Anxiety. <https://doi.org/10.31234/osf.io/47qkd>
- Karamagioli, E., & Meimaris, M. (2018). Digital participatory mechanisms for upgrading students civic skills: trends and perspectives of digital. *EUTIC*, 206. https://periscope-r.quebec/full-text/eutic2016_proceedings_v7.pdf#page=206
- Lashley, Y., & Halverson, E. R. (2021). Towards a collaborative approach to measuring social-emotional learning in the arts. *Arts Education Policy Review*, 122(3), 182-192. <https://doi.org/10.1080/10632913.2020.1787909>
- Lewis, K. M., DuBois, D. L., Bavarian, N., Acock, A., Silverthorn, N., Day, J., ... & Flay, B. R. (2013). Effects of Positive Action on the emotional health of urban youth: A cluster-randomized trial. *Journal of Adolescent Health*, 53(6), 706-711. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2013.06.012>
- Lim, D. H., Chai, D. S., Park, S., & Doo, M. Y. (2019). Neuroscientism, the neuroscience of learning: An integrative review and implications for learning and development in the workplace. *European Journal of Training and Development*, 43(7/8), 619-642. <https://doi.org/10.1108/EJTD-03-2019-0033>
- Li, Z. (2022). The intertemporal connection between preschool delay of gratification and later academic performance in primary schools: evidence from China. *Journal of Applied Economics*, 25(1), 145-155. <https://doi.org/10.1080/15140326.2021.2013007>
- Liu, M. C., & Huang, Y. M. (2017). The use of data science for education: The case of social-emotional learning. *Smart Learning Environments*, 4(1), 1-13. <https://doi.org/10.1186/s40561-016-0040-4>

- Lozano-Peña, G., Sáez-Delgado, F., López-Angulo, Y., & Mella-Norambuena, J. (2021). Teachers' Social-Emotional Competence: History, Concept, Models, Instruments, and Recommendations for Educational Quality. *Sustainability*, *13*(21), 12142. <https://doi.org/10.3390/su132112142>
- Marques, A. M., Tanaka, L. H., & Fóz, A. Q. B. (2019). Avaliação de programas de intervenção para a aprendizagem socioemocional do professor: Uma revisão integrativa. *Revista Portuguesa de Educação*, *32*(1), 35-51. <https://doi.org/10.21814/rpe.15133>
- McKown, C. (2019). Challenges and opportunities in the applied assessment of student social and emotional learning. *Educational Psychologist*, *54*(3), 205-221. <https://doi.org/10.1080/00461520.2019.1614446>
- Nunes, C., Oliveira, T., Santini, F. D. O., Castelli, M., & Cruz-Jesus, F. (2022). A Weight and Meta-Analysis on the Academic Achievement of High School Students. *Education Sciences*, *12*(5), 287. <https://doi.org/10.3390/educsci12050287>
- Oberle, E., Schonert-Reichl, K. A., Hertzman, C., & Zumbo, B. D. (2014). Social-emotional competencies make the grade: Predicting academic success in early adolescence. *Journal of Applied Developmental Psychology*, *35*(3), 138-147. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2014.02.004>
- Oberle, E., & Schonert-Reichl, K. A. (2017). Social and emotional learning: recent research and practical strategies for promoting children's social and emotional competence in schools. *Handbook of social behavior and skills in children*, 175-197. https://doi.org/10.1007/978-3-319-64592-6_11
- OECD. (2015). Skills for Social Progress: The Power of Social and Emotional Skills. OECD Publishing: Paris. <https://doi.org/10.1787/9789264226159-en>.
- Oliveira, S., Roberto, M. S., Pereira, N. S., Marques-Pinto, A., & Veiga-Simão, A. M. (2021). Impacts of social and emotional learning interventions for teachers on teachers' outcomes: A systematic review with meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, *12*, 677217. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.677217>
- Özdemir, N. K., & Bacanlı, F. (2020). Sosyal duygusal öğrenme becerileri ve kariyer gelişimi: öğretmen ve psikolojik danışman rolleri [Social emotional learning skills and career development: the roles of teachers and school counselors]. *Milli Eğitim Dergisi*, *49*(226), 323-344. <https://dergipark.org.tr/en/pub/milliegitim/issue/54184/732975>
- Payton, J. W., Wardlaw, D. M., Graczyk, P. A., Bloodworth, M. R., Tompsett, C. J., & Weissberg, R. P. (2000). Social and emotional learning: A framework for promoting mental health and reducing risk behavior in children and youth. *Journal of school health*, *70*(5), 179-185. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2000.tb06468.x>

- Pellitteri, J., & Smith, B. (2007) Building Academic Success on Social and Emotional Learning: What Does the Research Say?. *Reading & Writing Quarterly*, 23(2), 197-202. <https://doi.org/10.1080/10573560600992837>
- Posamentier, J., Seibel, K., & DyTang, N. (2023). Preventing youth suicide: A review of school-based practices and how social-emotional learning fits into comprehensive efforts. *Trauma, Violence, & Abuse*, 24(2), 746-759. <https://doi.org/10.1177/15248380211039475>
- Schonert-Reichl, K. A. (2019). Advancements in the landscape of social and emotional learning and emerging topics on the horizon. *Educational psychologist*, 54(3), 222-232. <https://doi.org/10.1080/00461520.2019.1633925>
- Šimek, D., & Košir, K. (2015). Motivation for participation in competition and avoidance of competition: the role of the accuracy of comparative self-evaluations of academic performance. *The New Educational Review*, 39, 142-152. <https://doi.org/10.15804/ner.2015.39.1.12>
- Smith, B. H., & Low, S. (2013). The role of social-emotional learning in bullying prevention efforts. *Theory into practice*, 52(4), 280-287. <https://doi.org/10.1080/00405841.2013.829731>
- Ștefan, C. A., Dănilă, I., & Cristescu, D. (2022). Classroom-Wide School Interventions for Preschoolers' Social-Emotional Learning: A Systematic Review of Evidence-Based Programs. *Educational Psychology Review*, 34(4), 2971-3010. <https://doi.org/10.1007/s10648-022-09680-7>
- Totan, T. (2014). Okul Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetleri Kapsamında Sosyal ve Duygusal Öğrenmenin Değerlendirilmesi [Evaluation of the Social and Emotional Learning within School Guidance and Counseling Services]. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(1), 57-70. <https://dergipark.org.tr/en/pub/aduefebder/issue/33896/375270>
- Tarabini, A., & Tarabini, A. (2019). Analysing ESL from the Perspective of Educational Exclusion. *The Conditions for School Success: Examining Educational Exclusion and Dropping Out*, 9-21. https://doi.org/10.1007/978-3-030-02523-6_2
- Taylor, R. D., & Dymnicki, A. B. (2007). Empirical Evidence of Social and Emotional Learning's Influence on School Success: A Commentary on "Building Academic Success on Social and Emotional Learning: What Does the Research Say?". *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 17(2-3), 225-231. <https://doi.org/10.1080/10474410701346725>

- Trach, J., Lee, M., & Hymel, S. (2018). A social-ecological approach to addressing emotional and behavioral problems in schools: Focusing on group processes and social dynamics. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 26(1), 11-20. <https://doi.org/10.1177/1063426617742346>
- Ulla, T., & Poom-Valickis, K. (2023). Program support matters: A systematic review on teacher-and school related contextual factors facilitating the implementation of social-emotional learning programs. *Front. Educ.* 7:965538. <https://doi.org/10.3389/educ.2022.965538>
- Uşaklı, H. (2017). Sosyal Duygusal Öğrenme Nedir Neden Önemlidir (İnsan İlişkilerinde Beş Duygu Alanı) [What is Social Emotional Learning? Why It is Important? (Five Emotional Field in Human Relations)]. *Sinop Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(2), 1-16. <https://doi.org/10.30561/sinopud.314566>
- Váradi, J. (2022). A review of the literature on the relationship of music education to the development of socio-emotional learning. *SAGE Open*, 12(1), 21582440211068501. <https://doi.org/10.1177/215824402110685>
- Westby, C. (2012). Self-Regulation and Delaying Gratification. *Word of Mouth*, 23(5), 1-5. <https://doi.org/10.1177/1048395012440418>
- Widya, Rifandi, R., & Rahmi, Y. L. (2019). STEM Education to Fulfil The 21st Century Demand: a literature review. *Journal of Physics: Conference Series*, 1317, 12208. <https://doi.org/10.1088/1742-6596/1317/1/012208>
- Wigelsworth, M., Lendrum, A., Oldfield, J., Scott, A., Ten Bokkel, I., Tate, K., & Emery, C. (2016). The impact of trial stage, developer involvement and international transferability on universal social and emotional learning programme outcomes: A meta-analysis. *Cambridge Journal of Education*, 46(3), 347-376. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2016.1195791>
- Winne, P. H., & Nesbit, J. C. (2010). The psychology of academic achievement. *Annual review of psychology*, 61, 653-678. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.093008.100348>
- Yan, H., & Li, X. (2022). A Study on the Application of Appreciation Education in Teaching Mathematics. *Research and Advances in Education*, 1(1), 62-67. <https://doi.org/10.56397/RAE.2022.07.09>
- York, T. T., Gibson, C., & Rankin, S. (2015). Defining and measuring academic success. *Practical assessment, research, and evaluation*, 20(1), 5. <https://doi.org/10.7275/hz5x-tx03>
- Zeisner, C., & Smith, J. (2022). How Athletic Coaches Can Play a Key Role in SEL Development: A Literature Review of Social-Emotional Learning (SEL). *Applied Research in Coaching and Athletics Annual*, 37, 177-206. <https://www.researchgate.net/publication/363375104>

Zins, J. E., Bloodworth, M. R., Weissberg, R. P., & Walberg, H. J. (2007). The scientific base linking social and emotional learning to school success. *Journal of educational and psychological consultation*, 17(2-3), 191-210. <https://doi.org/10.1080/10474410701413145>

Ethical Declaration and Committee Approval

In this research, the principles of scientific research and publication ethics were followed.

Since this research is a review article, it does not require an ethics committee approval.

Bu araştırma bir derleme makale olduğu için etik kurul onayı gerektirmemektedir.

Proportion of Author's Contribution

Each of the authors contributed equally to the article.