

Sosyal ve Duygusal Öğrenme Becerileri

Yeni Sanayi Devriminin Eşiğinde
İş ve Yaşam Yetkinliklerinin Anahtarı



Sosyal ve Duygusal Öğrenme Becerileri

Yeni Sanayi Devriminin Eşiğinde
İş ve Yaşam Yetkinliklerinin Anahtarı

Prof. Dr. Fatoş Erkman
Doç. Dr. Mine Göl-Güven
Dr. Behice Ertenü
Dr. Gülistan Gürsel Bilgin
Nişvan Kabakçı
Maggie Pınar
Nur Mardin
Merve Kırmacı

Kasım 2019
Yayın No: TÜSİAD- T/2019-11/609

Meşrutiyet Caddesi, No: 46, 34420, Tepebaşı/ İstanbul
Telefon: (0 212) 249 07 23 * Telefaks: (0 212) 249 13 50
www.tusiad.org

© 2019, TÜSİAD

Tüm hakları saklıdır. Bu eserin tamamı ya da bir bölümü, 4110 sayılı Yasa ile değişik 5846 sayılı FSEK uyarınca, kullanılmazdan önce hak sahibinden 52. Maddeye uygun yazılı izin almadıkça, hiçbir şekil ve yöntemle işlenmek, çoğaltılmak, çoğaltılmış nüshaları yayılmak, satılmak, kiralananmak, ödünç verilmek, temsil edilmek, sunulmak, telli/ telsiz ya da başka teknik, sayısal ve/veya elektronik yöntemlerle kullanılamaz.

ISBN: 978-605-165-042-5

Yayına Hazırlayanlar: Ebru Dicle, Ezgi Çelik, Alper Keskin

Kapak Tasarım: Doğan Kumova

Netcopy Center Özel Baskı Çözümleri

İnönü Cd. Beytölmacı Sk. No:23/A, Gümüşsuyu, Taksim 34427 İstanbul Türkiye

Önsöz

TÜSİAD, Türkiye'nin önde gelen girişimcileri ve iş dünyası yöneticileri tarafından 1971 yılında, Anayasamızın ve Dernekler Kanunu'nun ilgili hükümlerine uygun olarak kurulmuş, kamu yararına çalışan bir dernek olup gönüllü bir sivil toplum örgütüdür.

TÜSİAD, insan hakları evrensel ilkelerinin, düşünce, inanç ve girişim özgürlüklerinin, laik hukuk devletinin, katılımcı demokrasi anlayışının liberal ekonominin, rekabetçi piyasa ekonomisinin kurum ve kurallarının ve sürdürülebilir çevre dengesinin benimsendiği bir toplumsal düzenin oluşmasına ve gelişmesine katkı sağlamayı amaçlar.

TÜSİAD, Atatürk'ün öngördüğü hedef ve ilkeler doğrultusunda, Türkiye'nin çağdaş uygarlık düzeyini yakalama ve aşma anlayışı içinde, kadın-erkek eşitliğini, siyaset, ekonomi ve eğitim açısından gözeten iş insanlarının toplumun öncü ve girişimci bir grubu olduğu inancıyla, yukarıda sunulan ana gayenin gerçekleştirilmesini sağlamak amacıyla çalışmalar gerçekleştirir.

TÜSİAD, kamu yararına çalışan Türk iş dünyasının temsil örgütü olarak, girişimcilerin evrensel iş ahlakı ilkelerine uygun faaliyet göstermesi yönünde çaba sarf eder; küreselleşme sürecinde Türk rekabet gücünün ve toplumsal refahın, istihdamın, verimliliğin, yenilikçilik kapasitesinin ve eğitimin kapsam ve kalitesinin sürekli artırılması yoluyla yükseltilmesini esas alır.

TÜSİAD, toplumsal barış ve uzlaşmanın sürdürüldüğü bir ortamda, ülkemizin ekonomik ve sosyal kalkınmasında bölgesel ve sektörel potansiyelleri en iyi şekilde değerlendirerek ulusal ekonomik politikaların oluşturulmasına katkıda bulunur. Türkiye'nin küresel rekabet düzeyinde tanıtımına katkıda bulunur, Avrupa Birliği (AB) üyeliği sürecini desteklemek üzere uluslararası siyasal, ekonomik, sosyal ve kültürel ilişki, iletişim, temsil ve iş birliği ağlarının geliştirilmesi için çalışmalar yapar. Uluslararası entegrasyonu ve etkileşimi, bölgesel ve yerel gelişmeyi hızlandırmak için araştırma yapar, görüş oluşturur, projeler geliştirir ve bu kapsamda etkinlikler düzenler.

TÜSİAD, Türk iş dünyası adına, bu çerçevede oluşan görüş ve önerilerini Türkiye Büyük Millet Meclisi (TBMM)'ne, hükümete, diğer devletlere, uluslararası kuruluşlara ve kamuoyuna doğrudan ya da dolaylı olarak basın ve diğer araçlar aracılığı ile ileterek, yukarıdaki amaçlar doğrultusunda düşünce ve hareket birliği oluşturmayı hedefler. TÜSİAD, misyonu doğrultusunda ve faaliyetleri çerçevesinde, ülke gündeminde bulunan konularla ilgili görüşlerini bilimsel çalışmalarla destekleyerek kamuoyuna duyurur ve bu görüşlerden hareketle kamuoyunda tartışma platformlarının oluşmasını sağlar.

TÜSİAD Sosyal Politikalar Yuvarlak Masası'na bağlı Eğitim Çalışma Grubu çalışmaları çerçevesinde hazırlanan "Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri: Yeni Sanayi Devriminin Eşiğinde İş ve Yaşamda Aranılan Yetkinliklerin Anahtarı" raporu, Boğaziçi Üniversitesi Barış Eğitimi Araştırma ve Uygulama Merkezi üyeleri Prof. Dr. Fatoş Erkman, Doç. Dr. Mine Göl Güven, Dr. Behice Ertenü, Dr. Gülistan Gürsel Bilgin, Nur Bekata Mardin, Maggie Pınar, Nişvan Kabakçı ve Merve Kırmacı tarafından kaleme alınmıştır. Raporun editörlüğü ise Prof. Dr. Fatoş Erkman, Doç. Dr. Mine Göl Güven ve Dr. Behice Ertenü tarafından yapılmıştır.

Özgeçmişler

Prof. Dr. Fatoş Erkman

Fatoş Erkman Orta Doğu Teknik Üniversitesi Psikoloji Programından mezun olduktan sonra (BS), Saint Louis Üniversitesi'nde Yüksek Lisans ve Doktora derecelerini tamamlamıştır (MS-Research, Klinik Psikoloji; Ph.D. Klinik/Toplum Psikolojisi). Dr. Erkman 1973-1980 yılları arasında ABD'de iken psikolog olarak Saint Louis Glennon Hospital The Child Development Clinic, Saint Louis University, Center for the Application of Behavioral Sciences Clinical Division ve Malcolm Bliss Mental Health Center gibi sağlık ve tedavi kuruluşlarında çalışmıştır. Akademik yaşamına 1981'de Orta Doğu Teknik Üniversitesi Psikoloji Bölümünde başlamıştır. Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü'nde 1982'den beri öğretim üyeliği yanında Bölüm Başkanlığı, Fakülte Dekan Yardımcılığı gibi görevlerde bulunmuştur. Bugüne kadar 45 tez yönetmiş ve en az 25 başka tez çalışmasının komitesinde jüri üyeliği yapmıştır. Son olarak Rektör Danışmanlığı ve Bölüm Başkanlığı görevlerini yürütmüştür. Kendisi Boğaziçi Üniversitesi'nden emekli olduktan (2016) sonra da yarı zamanlı olarak ders vermeye devam etmektedir.

Boğaziçi Üniversitesi Öğrenci Psikolojik Danışmanlık Merkezi (BÜREM) eş kurucusu (1993) ve yöneticisi (1996-2001), Boğaziçi Üniversitesi Barış Eğitimi Uygulama ve Araştırma Merkezi (2007-2016) eş kurucusu ve müdürü olmuştur. 1995'de onaylanan Türkiye'de Çocuk Hakları Bildirgesi'nin TBMM'den geçmesini sağlamak üzere İstanbul'da STK'ları ve devlet kurumlarını bir araya getiren bir organizasyonun eş düzenleyicisi olmuştur. Uluslararası Kişilerarası Kabul Red Derneği kurucu üyesi ve başkanlığını yapmıştır (2008-2013).

Araştırma ilgi alanları arasında çocuk istismarı ve ihmali, çocuk hakları, kişilerarası kabul red, sosyal ortam değerlendirmeleri, program geliştirme ve değerlendirme, çatışma çözümü ve barış eğitimi, psikolojik danışmanlıkta birincil önleyicilik, psikolojik sağlamlık, sosyo duygusal gelişim, çocuk ve gençlerde madde kullanımı, psikolojik danışmanlıkta modeller bulunmaktadır.

Doç. Dr. Mine Göl-Güven

Mine Göl-Güven 1997 yılında, İstanbul Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık lisans derecesiyle mezun olmuştur. Ardından yüksek lisans derecesini Syracuse Üniversitesi Çocuk ve Aile Araştırmaları Bölümü'nden 2001 yılında almıştır. Pennsylvania Eyalet Üniversitesi, Eğitim Programları ve Öğretimi Bölümü'nden doktora derecesini almıştır. 2006 yılında Boğaziçi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü'nde öğretim üyesi olarak çalışmaya başlamıştır. Okul ve program değerlendirmeleri ve hizmet öncesi ve hizmet içi öğretmen eğitiminde uzmanlaşmış, özellikle çocukların sosyo-duygusal gelişimlerini destekleyici program geliştirme konusunda çalışmaları olmuştur. Yetişkinlere çocuklarla olan ilişkilerinde olumlu tutum ve davranışlar kazandırma, gelişime uygun çevre oluşturma, eğitim programları ve malzemeleri geliştirme gibi konularda araştırmalar yapmakta ve sivil toplum kuruluşları ile uygulamalı çalışmalar yürütmektedir.

2008 yılından bu yana Barış Eğitimi Uygulama ve Araştırma Merkezi'nde program geliştirme ve öğretmen eğitimleri konularında Türkiye'nin çeşitli illerinde çalışmalarına devam etmektedir. DPT'nin desteklediği İstanbul ve Mardin'de "Beşte Beş: Erken Çocukluk ve Erken Beceri (EÇEB) Programı: Sosyal Becerilerin Geliştirilmesi ve Desteklenmesi" ve İstanbul İl Millî Eğitim Genel Müdürlüğü'nün desteklediği "İlkokul 1. Sınıfların İşbirliği ve Katılımcılığını Destekleme" projelerini planlamış ve yürütmüştür. Çocuk dostu bir akademisyen olarak, çocukların iletişim, etkileşim ve ilişki kurma hakkının savunucusu olmaya çalışmaktadır.

Dr. Behice Ertenü

Boğaziçi Üniversitesi İşletme Bölümü'nden 1978'de mezun olan Behice Ertenü, finans, risk yönetimi ve pazar araştırması alanında 25 yıllık yöneticilik ve girişimcilik deneyiminin ardından 2008'de Marmara Üniversitesi'nden "Organizational Behavior" dalında doktorasını almıştır. Doktora tezinde 'yöneticilerin çalışanlara güç aktarımını sağlayan uygulamalar' üzerinde çalışan ve bir ölçme metodu geliştiren Dr. Ertenü çalışanın ve bireyin güçlendirilmesi üzerindeki çalışmalarına devam etmiştir. Böylelikle, işe adanmışlık, yılmazlık, yaratıcı problem çözme, yaratıcı liderlik, iyimserlik gibi güncel sorunlar karşısında beklenen lider ve çalışan duruşunu ve bakış açısını temel alan konularda yoğunlaşmıştır. "Otantik liderlik", "Takım çalışmaları ve yaratıcılık" ve "İş yaşamında kadın" konuları başta olmak üzere basılı makaleleri bulunmaktadır. Bu alandaki faaliyetlerinin bir uzantısı olarak ICF onaylı profesyonel koçluk sertifikası almıştır.

Dr. Behice Ertenü halen Boğaziçi Üniversitesi İdari Bilimler Fakültesi'de kurumsal yönetim, yaratıcı liderlik, sorgulayıcı düşünce ve insan kaynakları yönetimi konularında ders vermektedir. Kurumsal kültür, değişim, yenilikçilik, liderlik, duygusal sermaye gibi konularda akademik çalışmalarını sürdürmenin yanında farklı sektörlerdeki kuruluşlara danışmanlık hizmeti vermekte ve liderlik gelişim atölyeleri düzenlemektedir. Eğitim alanında ve özellikle gençlerin güçlendirilmesi ve bilinçlendirilmesi yönünde faaliyet gösteren pek çok sosyal girişimin kurucusu, danışmanı ve eğitimcisi olarak faaliyet göstermektedir. Eğitimci olarak karşılıklı iletişim ve aktif öğrenme gibi öğrenme metodlarını kullanmayı tercih eden Dr. Ertenü'yü tanımlayan özelliklerin başında öğrenmeye merak, iletişimde şeffaflık ve paylaşım sıralanabilir. Dr. Behice Ertenü anadili dışında İngilizce, Fransızca, İtalyanca bilmektedir.

Dr. Gülistan Gürsel Bilgin

Gülistan Gürsel-Bilgin, Orta Doğu Teknik Üniversitesi İngilizce Öğretmenliği Bölümü'nü 2005 yılında bitirdikten sonra (BA FLE) aynı bölümde yüksek lisans (MA ELT) eğitimini 2009 yılında tamamlamıştır. Türkiye'de devlet kurumlarında ve özel kurumlarda 6 yıl İngilizce okutmanı olarak görev yaptıktan sonra Fulbright Doktora Bursu ile 2011 yılında Amerika Birleşik Devletleri'ne gitmiştir. Indiana University-Bloomington'da Program Geliştirme ve Uygulama bölümünde 2016 yılında tamamladığı doktora eğitimi boyunca (C&I PhD) eğitim programı geliştirme ve değerlendirme, öğretmen eğitimi, barış eğitimi, çokkültürlü eğitim, nitel araştırma yöntemleri, eleştirel söylem analizi ve yabancı eğitimi konularında ders vermiş, araştırmalar yapmış ve bilimsel çalışmalara katılmıştır.

Dr. Gürsel-Bilgin'in Indiana Üniversitesi'nde tamamladığı doktora tezi American Association for Teaching and Curriculum (AATC) tarafından eğitim araştırmalarına güçlü katkı sağlayan bir doktora tezine verilen John Laska Üstün Başarılı Doktora Tezi Ödülü'ne layık görülmüştür. Dr. Gürsel-Bilgin alanında büyük başarılarla imza atmış araştırmacılarla birlikte projeler yürütmüştür. Bu çalışmaların bir kısmı hakemli dergilerde yayımlanmıştır; çok sayıda çalışması da yayımlanma

aşamasındadır. Bunlardan *Freirean dialogue and CDA for (critical) peace education* adlı çalışması 2017 yılında Amerikan Eğitim Araştırmaları Derneği (American Education Research Association) tarafından verilen, alanında en başarılı çalışma ödülünü (Highest Ranked Submission of the AERA Peace Education SIG) almıştır. Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü Doktor Öğretim Üyesi olarak görev yapmakta olan Dr. Gürsel-Bilgin aynı zamanda Boğaziçi Üniversitesi Barış Eğitim Merkezi (BEUAM) Yönetim Kurulu üyesi olarak çalışmalarına devam etmektedir. Araştırma ilgi alanları arasında, program geliştirme ve değerlendirme, öğretmen eğitimi, barış eğitimi, çokkültürlü eğitim, nitel araştırma yöntemleri, eleştirel söylem analizi ve yabancı dil eğitimi bulunmaktadır.

Nur Bekata Mardin

Nur Bekata Mardin Orta Doğu Teknik Üniversitesi'nden mezun olduktan sonra bir süre Millî Eğitim Bakanlığı'nda sistem analisti olarak çalışmış; burslu olarak gittiği Amerika'da Illinois Üniversitesi'nden MBA diploması aldıktan sonra, üç sene İstanbul'da Aksu Boya İplik ve Dokuma Fabrikalarında çalışmıştır. 1980 yılında Boğaziçi Üniversitesi'nde öğretim görevlisi olmuş; istatistik, araştırma metotları, üretim yönetimi gibi dersler vermiş ve 24 sene sonra B.Ü. Uluslararası Ticaret Bölümünden emekli olmuştur. Halen 2007 yılında kurulmuş ve kurucu olduğu Boğaziçi Üniversitesi Barış Eğitim Merkezi'nde Yönetim Kurulu üyesidir. Merkez bünyesinde, sivil toplum üyeleri ve öğrencilerinin katıldığı barış psikolojisi, insan hakları, çatışma çözüm ve dönüşümü, barış gazeteciliği, barış eğitimi gibi konularda uluslararası konferanslar, eğitici eğitimleri ve çalıştaylar düzenlemiştir. Yunanistan, Macaristan, Hindistan, Kıbrıs, Çin ve Türkiye'de çeşitli konferanslarda bildiriler sunmuştur. Sağlık sektöründe cinsiyet ayrımcılığı konusundaki araştırması Dünya Bankası tarafından ödüllendirilmiş ve Kadının Statüsü ve Sorunları Genel Müdürlüğü tarafından basılmıştır.

Dünya Bankası'nın düzenlediği "Yaratıcı Kalkınma Fikirleri" yarışmasına sunduğu projesi de desteklenmiş ve uygulanmıştır. 2010 İstanbul Avrupa Kültür Başkenti yılında da sanat yolu ile farklılıklara saygı temasını işleyen "Kültür Nehri İstanbul Projesi" desteklenmiş ve gerçekleştirilmiştir. Üç Avrupa Birliği projesinde yönetim kurulu üyeliği yapmış ayrıca iki Avrupa Birliği projesinin değerlendirmesini gerçekleştirmiştir. Yunanistan ve Türkiye'den kadınların barış girişimi olan WINPEACE üyesi olarak Yunanistan, Kıbrıs ve Türkiye'den öğrencilerin çatışma çözüm eğitimleri aldığı çalıştaylar düzenlemiş ve bunlara uluslararası katkılar sağlamıştır.

Maggie Pınar

Maggie Pınar, Boğaziçi Üniversitesi Barış Eğitim Merkezi (BEUAM) Yönetim Kurulu üyesidir. BEUAM ile son 12 yılda yaygın ve örgün eğitim alanlarında yetişkinlere yönelik Barış Eğitimi konulu projelerinde yürütücü, program tasarımcısı, danışman ve eğitici eğitmeni olarak çalışmaktadır. 2003-2006 yılları arasında Türkiye Eğitim Gönüllüleri Vakfı (TEGV) Uluslararası Projeler Bölümünde görev almıştır. Son yıllarda BEUAM'ın resmi kurumlar ve STÖ'lerle ortak olan, yürüttüğü veya katıldığı eğitim projeleri arasında Boğaziçi Üniversitesi ve Mimar Sinan Üniversitesi öğretim üyeleri ile, 21YY Eğitim ve Kültür Vakfı ve çeşitli STÖ'nün ortak olduğu *Barış Kültürü ve Mekan Kurgusu İlişkisi* konulu disiplinlerarası çalışmalar, Türkiye'de yerel kalkınma ajansları kaynaklı *Çanakkale Müzelerinde Barış Kültürü Eğitimi*, Güney Doğu Anadolu (Kızıltepe)'de *Kimlikli Bebekler Eğitim Projesi*, ayrıca AB fonu kaynaklı *Barışçıl Okullardan Toplumda Barış* adlı MEB / YÖRET ortaklı iki yıllık proje ve 2017-2018 yılında Çanakkale'de gerçekleşen uluslararası ortaklı *Güçlü Çocuklar - Hareket Eğitimi ile SDÖ Beceri Geliştirme* projesi bulunur.

Maggie Pınar barış kültürü yaygınlaştırma amaçlı sanat, tasarım ve canlandırma gibi yöntemleri içeren ilişki geliştirme ve onarımı, şiddetsiz iletişim, sosyal duygusal öğrenme ve temel yaşam becerileri eğitim programlarının tasarımı ve uygulanmasında katkıda bulunur. İlgili konularında yerel ve uluslararası platformda bir çok seminer ve çalıştay yürütmüştür. Ayrıca Temel Eğitim’de Kapsayıcı Eğitim Programlarının Tasarımı, Evrensel Kültür Nesnelerinin Eğitim Amaçlı Kullanımı, Sanat, Tasarım ve Teknoloji, Çok Dilli Eğitimde Kapsayıcılık ve Barış Kültürü üzerinde yayınlanmış çalışmaları vardır. Türkiye’de uluslararası ve ulusal eğitim kurumlarında 30 yıl öğretmenlik, eğitmenlik, eğitim danışmanlığı ve yöneticilik yapmıştır. Uluslararası (IB) Diploma Programının Sosyal Duygusal Öğrenme (SDÖ) ve Topluma Hizmet Eğitimi Geliştirme ekiplerinde yer almıştır.

İngiltere, Manchester Üniversitesi BA. Lisansı ve PG. Dip. Ed. Diplomasına sahiptir. Şiddetsiz İletişim, LQ Temel Yaşam Becerileri ve Yaşayan Değerler Programlarının Uluslararası Eğitici Eğitmenidir. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi toplum ortaklı ‘Fark Yaratıcılar’ ödüllü Çok Amaçlı Erken Çocukluk Eğitimi Merkezi (ÇABAÇAM) gönüllüsü, sanat ve SDÖ danışmanıdır.

Nişvan Kabakçı

Boğaziçi Üniversitesi Ekonomi Bölümünden mezun olmuştur. 2011 - 2016 arasında Boğaziçi Üniversitesi Burs Ofisi Koordinatörü olarak çalışmıştır. WWF Türkiye, Boğaziçi Üniversitesi Barış Eğitim Merkezi ve özel bir kurumda Yönetim Kurulu üyelikleri bulunmaktadır.

Merve Kırmacı

Özel İzmir Amerikan Koleji’nden mezun olduktan sonra Boğaziçi Üniversitesi Sosyoloji bölümünü 2015 yılında bitiren Merve Kırmacı yüksek lisansını yine aynı alanda Columbia Üniversitesi’nde 2017 yılında tamamlamıştır. Ardından Yönetim ve Organizasyon alanında doktora yapmak üzere Boğaziçi Üniversitesi’ne dönen Kırmacı halen eğitimine devam etmekte ve aynı zamanda Boğaziçi Üniversitesi’nde Araştırma Görevlisi olarak çalışmaktadır. İlgi alanları başta örgüt sosyolojisi olmak üzere dijitalleşmenin makro yapıları nasıl etkilediği ve değiştirdiği, çevresel faktörlerin bu ekosistemdeki rolünü ve sosyal dinamiklere olan etkisini kapsamaktadır. Yüksek lisansı sırasında yaptığı araştırmaları Amerika ve Avrupa’da çeşitli konferanslarda sunan Kırmacı dijitalleşmenin sosyal ve bireysel boyutlarını araştırmaya devam etmektedir.

İçindekiler

Sunuş.....	11
Introduction.....	13
Giriş	15
1. SOSYAL VE DUYGUSAL ÖĞRENME BECERİLERİ (SDÖ) TANIMI VE KAVRAMSAL ÇERÇEVE	21
1.1. Duygusal Zeka.....	21
1.2. Sosyal ve Duygusal Öğrenme (SDÖ).....	22
1.3. SDÖ'ye İlişkin Özellikler	29
1.3.1. Duygusal, sosyal ve bilişsel gelişmenin çok boyutluluğu	29
1.3.2. SDÖ'nün geliştirilebilir özelliği ve zamanlamanın önemi.....	30
2. SOSYAL VE DUYGUSAL ÖĞRENMENİN ÖNEMİ.....	35
2.1. Türkiye ve Sanayi 4.0 Çerçevesinde Nitelikli İş Gücü Gereksinimi	35
2.2. Türkiye'deki İnsan Kaynağı Yetkinliklerinde Yetersizlikler	37
2.3. SDÖ Kazanımının Çoklu Etkisi	39
2.3.1. SDÖ ve bireye kattığı çoklu değer	39
2.3.2. SDÖ ve öğrenci ilişkisi	40
2.3.3. SDÖ ve öğretmen-öğrenme ortamı ilişkisi	43
2.3.4. SDÖ ve iş ilişkisi.....	46
2.3.5. SDÖ ve uzun dönemde topluma kattığı değer	48
2.4. Odak Grubu Çalışmalarının Sonuçları	49
2.4.1. Farklı odak grubu toplantılarının sonuçlarının özeti	50
2.4.2. Odak Grubu çalışmalarından çıkarımlar	53
2.4.3. SDÖ ve kattığı değerler hakkında çıkarımlar.....	54
3. DÜNYADA VE TÜRKİYE'DE SDÖ ALANINDA NELER YAPILIYOR?.....	59
3.1. Dünya'da SDÖ	59
3.1.1. Önleme ve müdahale araştırmaları (etkililik)	62
3.1.2. SDÖ programları-ölçekler-değerlendirme	63
3.2. Türkiye'de SDÖ	66
3.2.1. Türkiye'de uygulama boyutunda durum nedir?.....	66
3.2.2. Türkiye'de araştırma boyutunda durum nedir?	69
4. SONUÇ: YENİ DÜNYA DÜZENİNDE SOSYAL VE DUYGUSAL BECERİLERİN YÖNÜ	77
4.1. Öneriler.....	80

Ekler

Ek 1. ASPEN Raporundaki Beceriler	89
Ek 2. CASEL program inceleme raporları	93
Ek 3. Odak grup soruları ve özetleri	98
Ek 4. Çalıştay	106

Şekiller Listesi

Şekil 1 Temel CASEL Yeterlilikleri	23
Şekil 2. Sosyal ve Duygusal Beceriler Çerçevesi	26
Şekil 3. Harvard Sınıflandırma Projesi kodlama sistemi altı alan ve 23 alt alan	28
Şekil 4 Öğretmen Odak Grubu Temaları	50
Şekil 5. Öğrenci Odak Grup Temaları	51
Şekil 6. İK Odak Grup Temaları	52
Şekil 7. Tüm Odak Gruplarının Tematik Analizi	54
Şekil 8. Sosyal ve Duygusal Öğrenme kazanımları	56
Şekil 9. Davranış ve Sosyo/Duygusal Destek İçin Üç Seviyeli RtI Modeli	61

Kaynakça.....	115
----------------------	------------

Sunuş

Bu rapor TÜSİAD bünyesinde Gamze Dinçkök Yücaoğlu başkanlığındaki Eğitim Çalışma Grubu'nun, eğitim sisteminde “Sosyal ve Duygusal Öğrenme Becerileri” konusunun çalışılması talebi üzerine Boğaziçi Üniversitesi Barış Eğitimi Uygulama ve Araştırma Merkezi üyeleri tarafından hazırlanmıştır.

Rapor kapsamında sosyal ve duygusal öğrenme (SDÖ) becerilerinin eğitim, iş dünyası ve toplumda aranan yetkinlikler olduğu göz önüne alınarak bu becerilerin ne olduğu, neden önemli olduğu, dünyada ve Türkiye’de bu konuda neler yapıldığı incelenmiştir. Ayrıca, Türkiye’de iş dünyası ve eğitim temsilcilerinin ve günümüz gençlerinin sosyal ve duygusal öğrenme hakkındaki düşüncelerini ve konuya verdikleri önemi incelemek ve anlamak üzere üç farklı odak grup çalışması gerçekleştirilmiştir. Son olarak düzenlenen çalıştay ile yine kamu, özel sektör, STKlar ve eğitim sektöründen çeşitli katılımcıların görüşleri edinilmiştir.

Yaklaşık otuz senedir üstünde çalışılmakta olan SDÖ olgusunun araştırma ve uygulama alanında en çok kullanılan tanımı Akademik, Sosyal ve Duygusal Öğrenme İşbirliği [Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning, (CASEL)] tarafından yapılmış ve “Çocukların ve yetişkinlerin duygularını yönetmek, olumlu hedefler koymak ve elde etmek, başkaları için duygudaşlık kurmak ve göstermek, olumlu ilişkiler kurmak ve sorumlu kararlar almak için gerekli olan bilgi, tutum ve becerileri edinme ve etkili bir şekilde uygulama süreçleri” olarak tanımlanmıştır (CASEL, 2017).

OECD ise SDÖ tanımını daha geniş bir çerçevede değerlendirmiş ve “Büyük Beş” modelini geliştirmiştir. Bu modelde birbiri ile etkileşim içinde olan SDÖ becerilerinin kümelenmesine göre sistematik, kapsayıcı ve dengeli bir çerçeve ortaya çıkmıştır. Büyük Beş modelinde 15 beceri 5 ana başlık altında toplanmıştır. OECD’nin 2017’de başlayıp 2020’ye kadar sürdüreceği çalışmada kullanılan “Büyük Beş Alan Becerileri” iş performansı, duygu dengelemesi, iş birliği, açık fikirlilik, başkaları ile iletişim ve etkileşimde olma olarak sınıflandırılmıştır. Beş ana başlık dışında, 15 beceriyi temelden etkileyen “Bileşik Beceriler” sıralanmıştır. Bunlar; öz yeterlilik, eleştirel düşünce ve bütünü görebilme/algılayabilme veya farkında olma becerilerini kapsamaktadır (OECD, 2018c).

SDÖ’nün neden gerekli olduğuna dair araştırmalar bu becerilerin gelişiminin olumsuz davranışların ortaya çıkmasında engelleyici, olumlu davranışların kazanılmasında ise destekleyici bir role sahip olduğunu göstermiştir. SDÖ becerileri kazanan çocukların, gençlerin ve yetişkinlerin olumlu iletişim kurabilen, sorumlu kararlar alabilen, eleştirel ve çevik düşünme yetisi olan, yerel ve küresel sorunlarla baş edebilen, bedenlen ve ruhen sağlıklı insanlar olduklarını kanıtlamıştır. Diğer yandan ise SDÖ becerilerine sahip çocuk ve gençlerin bu becerilere sahip

olmayanlara kıyasla daha az zararlı alışkanlıklar edindiği, okulu terk etmeye veya okuldan kaçmaya daha az yatkın oldukları, daha az saldırgan ve şiddete eğilimli oldukları tespit edilmiştir (Incheon, 2016). ASPEN Enstitüsü'nün yayınladığı son rapor ise SDÖ'nün artan önemini kanıtlar niteliktedir. Araştırmaya göre her 10 işverenden 8'i SDÖ becerilerini organizasyonları başarıya götüren en önemli ama aynı zamanda bulunması en zor yetkinlikler olarak belirlemiştir (ASPEN, 2018a).

Dünyada SDÖ'ye ilginin arttığı ve eğitim alanında araştırma ve uygulamaların yaygınlaşmasına yönelik çalışmaların hız kazandığı görülmektedir. SDÖ Amerika Birleşik Devletleri'nde (ABD) ve Avrupa'daki eğitim programlarının bir parçası olmaya çoktan başlamıştır. Türkiye'de de özellikle son on senede SDÖ'ye ilişkin çalışmalar yapılsa da eğitim sistemi programlarının henüz özgün bir parçası haline gelmemiştir.

Bu çalışma kapsamında SDÖ hakkındaki farkındalık ve beklentilerin anlaşılmasına yönelik yapılan üç odak grubu çalışmasında öz yönetim, öz farkındalık, ilişki kurma becerileri, sosyal farkındalık, sorumlu karar alma becerilerinin önemi, gençler, eğitimciler ve iş insanları temsilcileri tarafından vurgulanmıştır. Ayrıca bu becerilerin geliştirilmesinin, aile içinde erken çocukluk döneminden başlayarak ömür boyu devam etmesi yönünde görüş belirtilmiştir. Odak grubunda insan kaynakları (İK) uzmanları tarafından oluşturulan bir öneri eğitim sektörü ile iş çevresinin iş birliği yaparak, kendi sektörlerinde, çalışanları için geliştirilmiş olan SDÖ eğitim programlarının paylaşılması olmuştur.

Rapor hazırlığını takiben düzenlenen ve Millî Eğitim Bakanlığı, akademi, sivil toplum kuruluşları ve iş dünyası temsilcilerini buluşturan Çalıştayda da rapor çıktı ve önerilerini destekleyici sonuçlara varılmıştır.

Bu çalışmanın kuvvetle ortaya koyduğu; Türkiye'de SDÖ becerilerinin örgün ve yaygın eğitimin ayrılmaz bir parçası haline getirilmesi gereğidir. Bu amaca yönelik olarak devlet kurumlarının, özellikle Millî Eğitim Bakanlığının (MEB) ve üniversitelerin, Sivil Toplum Kuruluşlarının (STK) ve iş dünyasının topyekûn ve birlikte SDÖ uygulama projeleri üretmesi gerekmektedir. Özetle, konuya vaktinde ve kurumlar arası iş birliğine özen göstererek, bilimsel yaklaşımlara yer vererek, yeni ve nitelikli işler yaratarak stratejik yaklaşımımızı ortaya koymamız ülkemiz için önemli bir fırsat yaratacaktır.

Introduction

The report has been initiated by the TÜSİAD Education Working Group led by Gamze Dinçkök Yücaoglu and prepared by a group within the framework of the Boğaziçi University Peace Education Application and Research Center, with the aim of underlining the importance of the Social and Emotional Learning (SEL) skills.

Social and emotional learning is a topic of critical interest, particularly in terms of the skills required within education, the business world and society. This study has therefore focused on definitions of Social and Emotional Learning, its significance and the current position of SEL, both globally and locally in Turkey. In addition, three focus groups respectively comprising representatives from the business world, education and youth in Turkey were conducted to gather representative views regarding Social and Emotional Learning (SEL). And lastly, workshops were undertaken with representatives from public sector, private sector, NGOs and education sector to acquire their views.

SEL has been the subject of studies for over thirty years. The most frequently applied definition of SEL, both in theory and practice, was established by CASEL (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning [CASEL], 2017), as skills enabling children and adults: “To manage their emotions, to establish and achieve positive goals, to feel and show empathy for others, to establish positive relationships and to acquire the knowledge, attitudes and skills necessary to take responsible decisions and to implement them effectively”.

This definition has been incorporated into the more extensive framework of the OECD Big Five Model which proposed a systematic, inclusive and balanced framework consisting of fifteen clusters of interacting Social and Emotional skills under five main headings. This model provides the guiding framework for the OECD study 2017-2020; the five main skill areas being defined as task performance, emotional regulation, collaboration, open-mindedness, engaging with others. An additional set of Compound Skills impacting upon each of the stated skill clusters are identified and defined as self-efficacy, critical thinking, and metacognition (OECD, 2018c).

Research findings regarding the necessity for SEL clearly indicate the value of this approach both in terms of its preventive role in the development of negative behaviors and adversely the potential support it offers for the development of positive behaviors. Children, youth and adults gaining social and emotional skills competency are proven to be those who are good communicators, positive and responsible decision-makers, possess critical and flexible thinking skills, able to deal with local and global problems, and are physically and spiritually healthy. SEL competency also defines those who acquire fewer negative habits, are less likely to

drop out or habitually absent from school and are less aggressive or violent (Incheon, 2016). The recent ASPEN Institute report supports findings regarding the growing importance of SEL, indicating that eight out of ten employers cite SEL competencies as both the most important factor in sustaining a successful business while adversely being the most elusive qualities in an employee (ASPEN, 2018a).

The growth of global interest in SEL over recent years has led to an increase in studies and multiple research-based educational applications. SEL programs are largely already a regular feature of education systems throughout the USA and Europe. Although particularly over the last decade study in this area is in progress in Turkey, such programs are not yet an integral part of the educational system.

Common findings from the three focus groups carried out within the scope of this study to confirm awareness and expectations of SEL indicated that all three groups (youth, teachers and representatives of the private sector) concurred in stressing the importance of the following skills: self-management, self-awareness, relational skills, social awareness and responsible decision-making. In addition, the groups stressed that developing such skills should begin in the family, during early childhood and continue as a life-long pursuit. HR specialists in one group proposed that business and educational sectors collaborate jointly on developing SEL training programs.

The results from the workshops that gathered representatives from the Ministry of Education, academia, non-governmental organizations, and business supported the findings and proposals that were put forward in the present report.

The findings of this report clearly indicate that in Turkey the development of SEL skills should become an essential and integral focus for both formal and informal education. To this end, a broad-scope cooperation between government organizations, especially the Ministry of Education and universities, non-governmental organizations and the business is called for, along with multi-institutional cooperation targeting the development and implementation of SEL programs. One form such cooperation could take is the establishment of multi-sector advisory bodies in which participants from the private sector collaborate with educational institutions and universities to promote social and emotional skill development. In short, it is recommended that this topic be regarded as a priority for strategic action in education, that supported by inter-organisational collaboration and focused on evidence-based approaches so that it will provide significant opportunity for Turkey in the field.

Giriş

Giriş

Dünyamız dijitalleşmenin ve küreselleşmenin karşılıklı çarpan etkisi ile tarihte görülmemiş hızda ve kapsayıcılıkta yeni bir değişim dönemine girdi. Bütün ciddi değişim dönemlerinde olduğu gibi toplumlar sosyal, ekonomik, politik, jeopolitik ve kültürel alanlarda kökten değişikliklere zorlanmaktalar (Castells, 1999). Değişim karşısında insanlar ve toplumlar sahip oldukları bazı bilgileri kenara koymak, yeni yollar bulmak, yeni hedefler koymak ve yeni alışkanlıklar geliştirmek, yani ezber bozan düzende yeni öğrenmelere açık olmak zorundadırlar. “*Powershift*” (1990) kitabının yazarı Alvin Toffler’in de dediği gibi gelecek “öğrendiklerini unutup, yeni şeyleri tekrar öğrenebilenlerin” olacaktır.

Dördüncü sanayi devrimi veya Sanayi 4.0 olarak da isimlendirilen içinde bulunduğumuz dijital değişim ve dönüşüm süreci sadece sanayiye değil, hayatın her alanını değiştirme potansiyeli taşımaktadır. İnsan sağlığı, genetik, biyoteknoloji, uzay bilimi gibi alanlarda şaşırtıcı gelişmeler insan yaşamını, süresini ve kalitesini derinden etkilemektedir.

2018 yılında -o dönemdeki adıyla- Bilim, Sanayi ve Teknoloji Bakanlığı tarafından yayınlanan ‘Dijital Türkiye- Yol Haritası’ raporunda, imalat ve hizmet sanayi kapsamında, yapay zeka, otonom robotlar, büyük veri ve ileri analitik, bulut bilişim, artırılmış ve sanal gerçeklik, nesnelerin interneti, akıllı sensör teknolojileri ve siber güvenlik gibi öncü teknolojilerin devreye girmesi ile tüm değer zincirini oluşturan süreçlerde verimlilik ve etkinliğin artacağı öngörülmektedir (Bilim, Sanayi ve Teknoloji Bakanlığı, 2018)

Her değişim gibi dijital değişim de ülkelere ve insanlara önemli fırsatlar ve tehditler sunmaktadır. Dijital teknolojilerin sosyal ve ekonomik açıdan yaratacağı değer hakkında farklı öngörüler yapılmakla beraber, artan otomasyonun yetkinlik düzeyi düşük işlerde iş gücünün yerine geçeceği, insan gücünün eğitiminde gerekli adımlar atılmadığı takdirde işsizlik gibi sosyal sorunların derinleşebileceği, kadın-erkek çalışanların bu dönüşümden etkilenme düzeyleri arasında ayrımın artabileceği yönünde tahminler yürütülmektedir (McKinsey, 2017a; McKinsey, 2017b; WEF, 2016). Her sanayi devriminde olduğu gibi, yenilikler istihdam üzerinde bir baskı oluşturmuş, ancak ekonomik büyümenin getirdiği ek fırsatlar sayesinde işgücüne ihtiyaç sürekli artmıştır. McKinsey (2017b) tarafından hazırlanan raporda 2030 itibarıyla 400-800 milyon kişinin işini kaybedebileceği, bunlardan 75-375 milyon kişinin yeni beceriler kazanarak farklı işler yapacaklarından söz edilmektedir. Yine aynı raporda, işini kaybedenlere karşın 900 milyon insan için yeni iş olanakları doğabileceğinden bahsedilmektedir. Dolayısıyla, yeni teknolojilerin insanla etkileşiminin fayda yönünde ağır basabilmesi için Dijital Türkiye Yol Haritası’nda da vurgulandığı gibi farklı katmanlarda ve alanlarda atılması gereken çoklu adımlar vardır. Bu hedefler arasında

nitelikli insan gücüne yatırım yapılması, eğitim sisteminin buna göre tasarlanması konusundaki kararlılık önemlidir.

Dijital dönüşümün ülkemiz için bir fırsat yaratabilmesi için farklı yetkinlikler ve becerilerle donatılmış iş gücüne ihtiyaç olacaktır. Bunlar arasında, teknik bilgi kazanımının yanı sıra, karmaşık sorunları çözmeyi ve sorumlu kararlar almayı kolaylaştıran yaratıcı düşünme, gelişmeye açıklık, öz yönetim, ekip çalışmalarına yatkınlık, zaman yönetimi, iletişim gibi bilişsel becerilerle desteklenen sosyal ve duygusal becerilerin gittikçe önem kazanması beklenmektedir.

Raporun birinci bölümünde sosyal ve duygusal yetkinliklerin alan yazımı bilgisi ve yorumlara dayanarak kavramsal tanımı verilmektedir. İkinci bölümde sosyal ve duygusal becerilerin önemi üzerinde durulmuştur. Aynı bölümde, öğretmenler, gençler ve İK yöneticileri ile yapılan üç farklı odak grup toplantısının çıktıları özet olarak paylaşılmış, ayrıntılar eklerde verilmiştir. Üçüncü bölümde, Türkiye’de ve dünyada sosyal ve duygusal öğrenmeyi destekleyen uygulamalar ve sonuçları hakkında paylaşım yapılmıştır. Raporun son bölümünde çalışmalar sonucunda geldiğimiz nokta özetlenmiş ve geleceğe yönelik hedeflerin oluşturulmasına destek verebilecek öneriler sunulmuştur. Ayrıca rapor hazırlığından sonra yapılan çalıştayda üretilen öneriler de son bölümde verilmektedir.

Bölüm 1

SOSYAL VE DUYGUSAL ÖĞRENME BECERİLERİ (SDÖ)

TANIMI VE KAVRAMSAL ÇERÇEVE

1. SOSYAL VE DUYGUSAL ÖĞRENME (SDÖ) BECERİLERİ TANIMI VE KAVRAMSAL ÇERÇEVE

SDÖ becerilerine ilk olarak 1980'lerin ortalarına doğru psikoloji, eğitim bilimi uzmanları ve araştırmacıları tarafından dikkat çekilmiştir. Başlarda çocuk ve gençlerin karşılaştığı, gelişmeleri için risk oluşturabilecek ortam ve davranışlar ve bunları oluşturan etmenler üzerinde durulmuştur. Bu tür bir bakış açısı riskli ortam ve davranışlara maruz kalan ve ihtiyaç sahibi gruplar üzerinde yoğunlaşılmasını sağlamıştır. Daha çok saldırgan ve zararlı tutum ve davranışlar, devamsızlık ve okul terki, erken yaşta cinsel ilişki, suça yönelme, uyuşturucu ve madde bağımlılığı ve benzeri tutum ve davranışlara yönelik olarak müdahale programları geliştirilmiştir. 2000'li yıllara gelindiğinde, hem sosyal sınıf ve gruplara hem de çocuk ve gençlere olumlu bakan dayanıklılık kavramına dayandırılan çalışmalara başlanmıştır. Bu teorik çerçeve, zor ve zorlayıcı koşullara rağmen çocuk ve gençlerdeki dayanıklılığı artıran etmenlerin incelenmesi ve bu yönlerinin güçlendirilmesi yönünde önleme ve müdahale programlarının geliştirilmesini sağlamıştır. Aynı tarihlerde, daha çok bilişsel becerilere dayanan geleneksel zekanın ön planda olduğu dönemlerde başta Salovey ve Mayer'in (1990) ve ardından Daniel Goleman'ın (1995) IQ'nun eş değeri olan duygusal zeka (EQ) kavramı dikkat çekmeye başlamıştır. Bu yaklaşımlarda iş ve yaşam kalitesinde belirleyici olarak görünen düşünceler kadar duyguların da insan davranışlarını yönettiği gerçeği temellendirilmiştir. Bu iki gelişme SDÖ becerilerine yönelik çalışmaların başlaması ve ilerlemesini sağlamıştır.

1.1. Duygusal Zeka

Peter Salovey ve John D. Mayer, 1990 yılında yazdıkları iki makale ile duygusal zeka kavramını akademik çevrelere tanıtmışlardır (Maurer ve Bracett, 2004). Duygusal Zeka Modeli dört temel beceriden oluşmaktadır (Salovey, Mayer ve Bracett, 2004): (a) Duyguları anlama: Bireyin kendisinin ve başkalarının duygularını anlayabilmesi, (b) Duyguların ifade edilebilmesi: Muhakeme etme, karar verme ve problem çözme gibi bilişsel becerilerin kullanılarak duyguların ifade edilmesi, (c) Duyguları analiz edebilme: Bireylerin duygusal verileri anlayarak duyguların nedenlerini, duyguların birleşmesi, gelişmesi ve değişmesini analiz edebilmesi, (d) Duyguları kontrol etme: Yoğun duygularla baş edebilme, yönlendirme ve yönetme becerileri. Takiben, Goleman (1996) duygusal zekanın boyutunu sıralamıştır. Duyguların farkında olma, tanıma ve anlama, duygu yönetimi Salovey ve Mayer'ın (1990) modeli ile örtüşmekle birlikte, Goleman bireylerin kendini motive etmesi, duygudaşlık ve sosyal beceriler boyutlarını da duygusal zeka tanımına dahil etmiştir. Goleman'ın kendini motive etme ile kastettiği bireyin tüm engellere,

başarısızlıklara karşı başarıya odaklanabilme ve hedefine ulaşmak üzere değişimi kabullenebilme becerisidir. Duygudaşlık ise kişinin karşılarındaki bireylerin duygu ve düşüncelerini sözlü/sözsüz iletişimle anlayabilme, ihtiyacı olan kişilere duygusal anlamda destek olabilme ve başkalarının duyguları ve davranışları arasındaki bağlantıyı kurabilme becerisidir. Sosyal beceriler ise kişinin başkalarının desteğine ihtiyaç duymadan kendi problemleriyle baş edebilme, duygularının işbirliği kurmasına engel olmasını önleyebilme ve gerekli davranışlarla çatışmayı yönetebilme becerisine sahip olması olarak tanımlanmıştır.

1.2. Sosyal ve Duygusal Öğrenme (SDÖ)

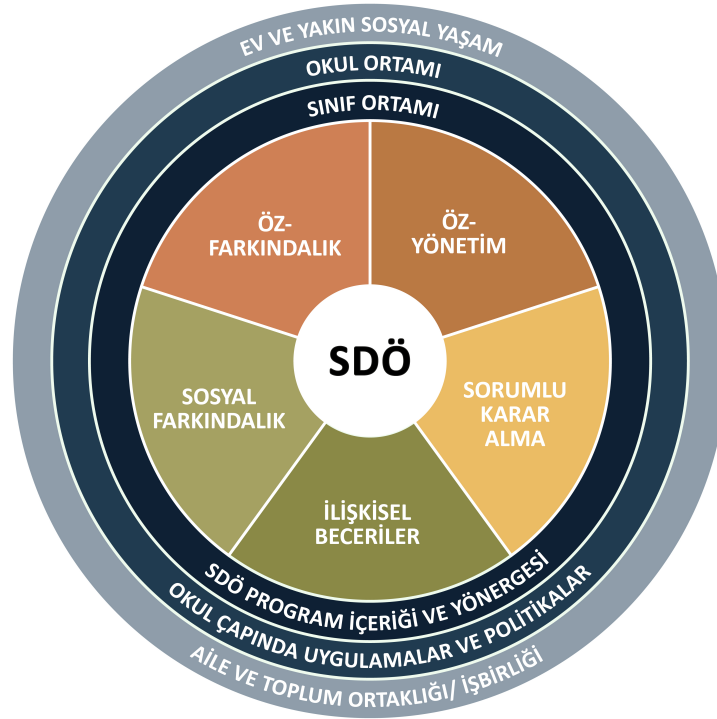
Sosyal ve duygusal öğrenme kavramını tanımlamadan önce sosyal ve duygusal davranışlar ve sosyal ve duygusal yetkinlik kavramlarını açmakta fayda vardır. Gresham (2018) sosyal görevleri tanımlayarak sosyal beceriler ve sosyal yetkinlik kavramlarına açıklık getirmiştir. Çeşitli sosyal davranışları ve belirgin zorlukları içeren duyguları ifade etme, başkalarını dinleme, arkadaş edinme, gerektiğinde yardım isteme, çatışmaları çözme vb. davranışları sosyal görevler olarak sıralamıştır. Sosyal becerileri ise “bireylerin sosyal görevleri belirli bir ortamda yerine getirirken başkalarının yetkin ve yetkin değil olarak değerlendirmelerine yol açan bir grup davranış” olarak tanımlamıştır. Sosyal yetkinlik tanımı ise bireyin tamamlamış olduğu sosyal görevlerin bazı ölçütlere göre değerlendirmeye ve hükme tabi tutulması olarak yapılmaktadır. Örneğin bir çocuğun çatışma çözümünü olumlu kanallar kullanarak sağlamış olması, problem çözme becerisinde bir sosyal yetkinliğe sahip olduğu anlamına gelir. Sosyal ve duygusal öğrenmenin desteklenmesi ile sosyal yetkinlik kazandırılmaya çalışılmaktadır.

Duygusal zeka, sosyal beceriler, sosyal ve duygusal yetkinlik kavramları üzerine 30 yıla yakın bir geçmişe sahip olan çalışmalar, araştırmacı ve uygulayıcıları SDÖ gibi şemsiye bir kavrama yöneltmiştir. Çalışmalar sonucunda ortaya çıkan sosyal ve duygusal alanda öğrenme kavramının kullanılmasının nedenlerinden biri, bu becerilerin öğrenilebilir ve öğretilebilir olmasıdır.

SDÖ tanımı, Weissberg ve Cascarino (2013), tarafından, “Çocukların ve yetişkinlerin duygularını yönetmek, olumlu hedefler koymak ve elde etmek, başkaları için duygudaşlık hissedebilmek ve göstermek, olumlu ilişkiler kurmak ve sorumlu kararlar almak için gerekli olan bilgi, tutum ve becerileri edinme ve etkili bir şekilde uygulama süreçleri” olarak yapılmıştır. Sosyal ve duygusal beceriler, bireyin günlük yaşamı ve sağlıklı gelişimi için çok önemli olan duygusal zeka, iletişim becerileri, farkındalık, duygu düzenleme ve yönetim ve duygudaşlık gibi becerileri içermektedir (Adi ve diğ. 2007; Damon, Lerner ve Eisenberg, 2006; Slovak ve Fitzpatrick, 2015; Weare ve Nind, 2011).

Özellikle ABD’de başlayan SDÖ çalışmaları gelişmiş ülkelerde yaygınlaşarak artmaktadır. SDÖ üzerine Türkiye’de yapılan çalışmalar ise son on yıldır artarak devam etmektedir. SDÖ çalışmalarının başladığı ülke olan ABD’de, Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL) (CASEL, 2005) tarafından Weissberg ve Cascarino’nun SDÖ tanımı benimsenmiştir (CASEL, 2017).

SDÖ becerileri sayesinde birey, günlük görevler ve zorluklarla etkin ve etik bir şekilde başa çıkma becerileri, tutumları ve davranışlarını bütünsel olarak geliştirebilir. Temel olarak kendisinin ve başkalarının duygularının farkında olma olarak tanımlanabilecek SDÖ sadece sınıf ve okul ortamında değil en az iki kişinin bir arada olduğu tüm ortamlarda önemlidir. Birçok benzer çerçeve gibi, CASEL’in geliştirdiği yaklaşıma göre, kişisel, kişilerarası ve bilişsel yetkinliği teşvik eden SDÖ becerileri çeşitli ortam ve yöntemlerle öğretilebilecek beş temel yeterliliği kapsar. Beş ana alan: Öz farkındalık, Öz yönetim, Sosyal farkındalık, İlişki becerileri, Sorumlu karar verme olarak belirlenmiştir (Şekil 1).



Şekil 1. Temel CASEL Yeterlilikleri (CASEL, 2019)

Beş temel yeterlilik ve alt başlıkları aşağıda açıklanmaktadır.

Öz farkındalık

Bireyin kendi duygularını, düşüncelerini ve değerlerini tanıyıp, bunların kendi davranışlarını nasıl etkilediğini farketmesi yetkinliğidir. Kişinin duyguları tanımlama, kendini doğru algılama, güçlü yanlarını ve bireysel sınırlarını, gelişme mantığı, iyimserlik ve öz güven çerçevesinde sağlıklı olarak tanımlayabilme ve değerlendirebilme yeteneğidir.

- Duygularını isimlendirme
- Kendisi hakkında gerçekçi bir algı sahibi olma
- Güçlü yönlerini bilme
- Öz güven
- Öz yeterlilik

Öz yönetim

Farklı durumlarda bireyin duygu, düşünce ve davranışlarını başarıyla düzenleme ve dengeleme yeteneğidir. Stresi etkili yönetebilme, dürtülerini kontrol altında tutma, öz disiplin, öz motivasyon, hedef belirleme ve organizasyon yetkinliğidir. Akademik ve kişisel alanda kendine hedefler koyma ve bu hedefler için çaba sarfetme becerisidir.

- Dürtülerin kontrolü
- Stres yönetimi
- Öz disiplin
- Öz motivasyon
- Hedef koyma
- Planlama ve yönetim becerileri

Sosyal farkındalık

Farklı geçmişlere ve kültürlere sahip olanlar da dahil olmak üzere başkalarını anlama, bakış açısını görebilme ve başkalarıyla duygudaşlık kurma yeteneği olarak tanımlanabilir. Kültürel ve sosyal çeşitliliği takdir etme ve başkalarına saygı duyma becerileri ile ilişkilendirilir. Davranışların altında yatan sosyal ve etik normları anlama ve aile, okul ve topluluğun kaynaklarını destekleme, kıymet verme yeteneğidir.

- Farklı bakış açılarını almak
- Duygudaşlık
- Farklılıkları kucaklamak
- Başkalarına saygı

İlişki becerileri

Farklı geçmişlere ve kültürlere sahip olan kişilerle sağlıklı ve yapıcı ilişkiler kurma ve sürdürme yeteneği olarak tanımlanır. Etkili iletişim, sosyal katılım, ilişki kurma ve takım çalışması yapabilme becerileri ile ilişkilidir. Kabul edilemez sosyal baskıya karşı durmak, çatışmaları olumlu yollardan çözebilmek ve ihtiyaç duyulduğunda yardım etme becerileri olarak tanımlanır.

- İletişim
- Sosyal ilişkilendirme ve katılım (engagement)
- İlişki kurmak
- Takım çalışması

Sorumlu karar verme

Kişisel davranış ve sosyal ilişkilerle ilgili olarak etik standartlar, sosyal normlar ve güvenlik kaygılarını dikkate alarak yapıcı seçimler yapabilme ve sosyal etkileşim yetkinliğidir. Bu beceri, sorunları belirleme, durum analizi yapabilme yani farklı adımların muhtemel sonuçlarını önden gerçekçi olarak değerlendirme, sorun çözebilme ve kendisi de dahil olmak üzere başkalarının iyiliğini öne alan kararlar verebilme, öz eleştiri yapabilme ve etik sorumluluk becerileri ile ilişkilidir.

- Sorunları tanımlama
- Durumları analiz etme
- Sorun çözme
- Değerlendirme
- Geri bildirim alma ve izleme

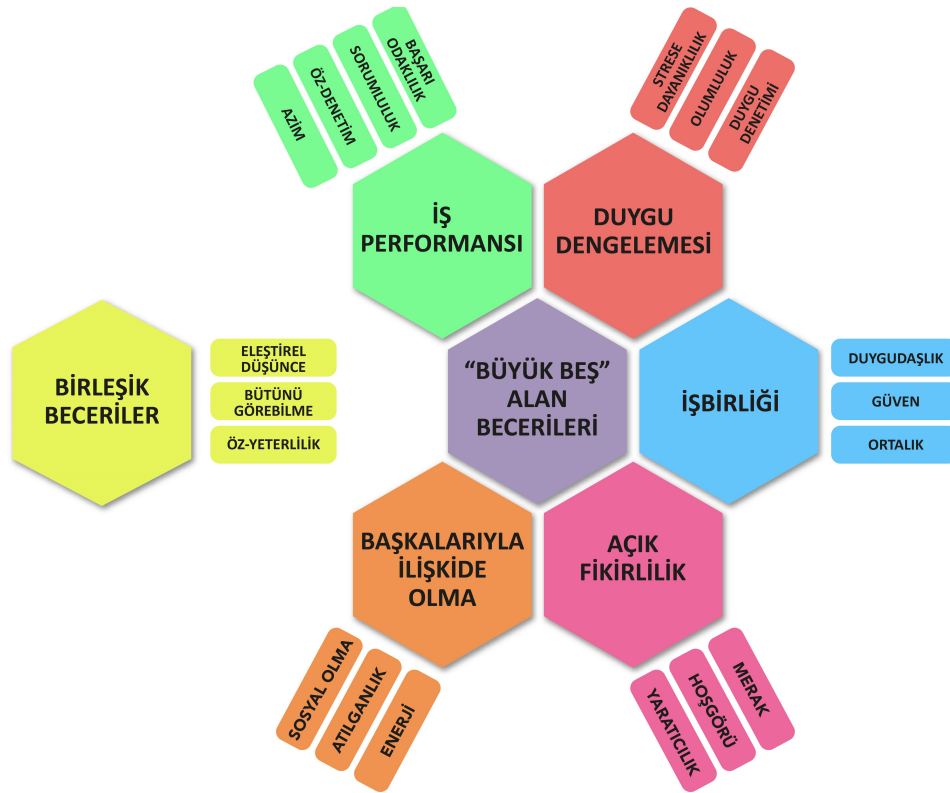
OECD, teknolojiye ilerlemeyle birlikte küreselleşen iletişim ağlarının öne çıkardığı ihtiyaçlar karşısında, çocuk ve gençler için sosyal ve duygusal becerilerin önemini vurgulayan bir rapor hazırlamıştır (OECD, 2015). Bu ön çalışmayı takiben yine OECD, sosyal ve duygusal becerilerin eğitim politikalarına temel teşkil etmesini sağlamak amacıyla dünyanın farklı ülkelerindeki 11 şehirde 10 ile 15 yaş arasındaki çocuk ve gençlere yönelik 2017-2020 dönemi için sistemli bir alan çalışması çağrısı yapmıştır (OECD, 2018d). Raporda daha önce de açıklandığı gibi bu çalışmanın sonucunda kullanılan 5 kişilik özelliğine (The Big Five Personality Domains) bağlı olan 15 temel SDÖ becerisi tespit edilmiştir (OECD, 2018c). “Büyük Beş” alan becerisi ise aşağıdaki gibidir:

- **İş performansı;** yüksek sorumluluk duygusunu, başarıya motivasyonu, sorumluluk, öz denetim ve süreklilik/azim becerilerini kapsar.

- **Duygu dengelemesi;** strese karşı dayanıklılığı, optimizmi ve duygu kontrolünü içerir.
- **İşbirliği ya da uzlaşmacılık;** duygudaşlık, güven ve işbirliği yapabilme becerilerinden oluşur.
- **Açık fikirlilik;** deneyimlere açık olmayı ve bunun alt başlıkları olan merak, tahammül ve yaratıcılığı kapsar.
- **Başkaları ile ilişkide olma ya da dışadönüklük** olgusu da; sosyalliği, atılganlığı, yaşam enerjisini kapsamaktadır.

Beş ana başlık dışında, 15 beceriyi temelden etkileyen **Birleşik Beceriler** sıralanmıştır. Bunlar, **öz yeterlilik, eleştirel düşünce ve bütünü görebilme/algılayabilme** veya **farkında olma becerilerini** kapsamaktadır.

Bu modelde (Şekil 2) listelenen başlıkların ve becerilerin kapsamlı, gelecekteki başarıyı belirleyici, farklı uygulamalara cevap verebilir olması, değişik kültürlerde, dil ve okul bağlamında karşılaştırılabilir sonuçlar vermesi ve gelecekte de geçerliliğini koruyor olması dikkate alınmıştır.



Şekil 2. Sosyal ve Duygusal Beceriler Çerçevesi (OECD, 2015)

CASEL tanımı ile OECD çerçevesi eşleştirildiğinde ortak noktalar dikkat çekmektedir.

- Öncelikle bireysel farkındalık ve iç görünün, kişinin değerleri, güçlü noktaları ve ihtiyaçları hakkında gerçekçi bir fikre sahip olmasına, böylelikle özgüveni ve öz yeterlilik algısının gelişmesine yardımcı olacağı her iki modelde de önemle vurgulanmaktadır.
- İşbirliği anlayışı -veya CASEL tanımı ile “Sosyal Farkındalık”- duygudaşlık geliştirme, güven veren tutum ve davranışlar sergileme, kendinden farklı olan insanları kabul edebilme ve insanlara değer verme, farklı fıkirlere saygı duyma gibi özellikleri içermektedir.
- Duygu dengelemesi -CASEL tanımında “Duygusal Farkındalık”- da duyguları ve dürtüleri dengelemeyi, stresi yönetebilmeyi, zorluklar karşısında direnmeyi ve olumlu bakışı koruyabilmeyi, hedef koyabilmeyi öne çıkarmaktadır.
- Başkaları ile ilişki kurma veya CASEL tanımı ile “İlişki Yönetimi”, ilişki kurma ve sosyallik becerileri ile oldukça örtüşmektedir. Ancak, CASEL tanımında ilişki yönetimi, atılganlık ve yaşam enerjisi ötesinde, başkalarıyla ortak hedefe doğru beraber çalışabilmeyi, çatışmaları yönetmeyi, yardım istemek veya yardım etmek, ilişkileri besleyen dil, nezaket gibi ilişkileri besleyen alışkanlıkları da içermesi açısından daha kapsayıcıdır.
- CASEL tanımında “Sorumlu Karar Alma” başlığı altında yer alan sorunu farketmek, çözüm getirmek için adım atmak, geri bildirim almak ve değerlendirmek, hatalardan öğrenmek, ahlaki ve etik değerlere bağlı karar almak gibi başlıklar OECD çerçevesindeki “İş Tanımı” başlığı altındaki becerilerle benzerlikler gösterse de çok daha kapsayıcıdır.

CASEL ve OECD tanımları arasındaki temel farklar şöyle özetlenebilir:

Her iki tanım arasındaki en temel fark, CASEL’in sosyal ve duygusal becerilerin daha uyumlu, sevecen, sorumlu yurttaş kavramına uygun bir birey ve toplum özelliklerini öne çıkarmayı önemsedğini; buna karşın OECD tanımının bunu kapsamakla beraber gittikçe kızışan rekabet koşullarında bireyin ayakta kalmasına yardımcı olacak yaratıcılık, merak, eleştirel düşünce, atılganlık, azim, hedef odaklılık, müzakere, olumlu bakışı koruyabilmek gibi günümüzün insanında aranan özellikleri daha fazla yansıttığı görülmektedir. Buna karşın, OECD tanımında CASEL’de yer alan ahlaki sorumluluk anlayışı, ilişkilerde özen, nezaket, saygı gibi kavramlardan bahsedilmemektedir.

Dünya Ekonomik Forumu’nun (WEF) 2018 tarihli raporu da OECD tanımı ile benzerlikler içermektedir (WEF, 2018b). 2020 tarihi itibarıyla çalışan nüfustan en fazla beklenen niteliklerin başında karmaşık problem çözme, eleştirel düşünce ve yaratıcılık gibi beceriler sıralanmıştır. Bunları sırasıyla insan yönetmek, başkaları ile işbirliğine girebilmek, duygudaşlık

yapabilmek, ilişki kurabilmek, çatışma çözmek, bütünü görebilmek, esnek düşünce gibi beceriler izlemektir.

Sosyal duygusal öğrenme alanında son yıllarda epey çalışma yapılmış ve farklı çerçevelerde incelenmiştir (Bedwell, Salas ve Fiore, 2011; CASEL, 2017; Durlak ve diğ. 2011; John ve De Fryut, 2015; Jones ve Kahn, 2017; Lippman, Ryberg, Carney, ve Moore, 2015; Nagaoka ve diğ., 2015; OECD, 2015; Weissberg ve diğ., 2015;). Bu çerçeveler aralarında pek çok ortak nokta barındırmakla beraber benzer kavramlar için farklı dil kullanıldığından oldukça kafa karıştırıcı olabilmektedir. Tanım karışıklığını gidermek ve bu alanda yapılan tanımları ortak bir çerçeveye oturtmak amacıyla Amerikan Araştırma Enstitüsü 2017 yılında bir çalışma yapmıştır (Berg ve diğ., 2017). Harvard Eğitim Biriminden Stephanie Jones ve ekibinin oluşturduğu kodlama sistemi (Jones, 2016) kullanılarak sosyal duygusal beceriler değerler, bakış açısı, kültürel öğeler, kimlik oluşumu gibi alanlarda değerlendirilmiştir.

Bu çalışma konuya daha geniş bir pencereden bakabilmeyi ve yetkinlikler, değerler, tutum ve davranışlar arasındaki karmaşayı açıklığa kavuşturması açısından önemlidir. Bilişsel yönetim, duygusal süreçler, ilişkileri yönetme, değerler, bakış açıları, kimlik ve öz algı, diğer başlıkları altında 200 beceri belirlenmiştir (bkz. Ek 1).

Bilişsel Yönetim (54) Dikkat kontrolü Oto kontrol Zihinsel esneklik Eleştirel düşünce Hedef ve planlama	Duygusal süreçler (63) Duyguları tanıma ve ifade etme Duyguları ve davranışları dengeleme ve kontrol Empati	İlişkileri yönetme (87) Sosyal ipuçlarını görme Sosyal sorunları ve çatışmayı çözme Sosyal ve işbirliği destekleyici davranış
Değerler (93) Etik değerler Başarıya götüren değerler Yurttaşlık Entelektüel değerler	Bakış açıları (33) Optimizm Şükretme Açıklık Heyecan ve canlılık	Kimlik ve öz algı (71) Kendini tanıma Anlamli hedef Öz yeterlilik ve gelişmeye açıklık Özgüven
	Diğer Otonomi Bağlanma Direnc Vizyon koyma Kültürel uyum	

Şekil 3. Harvard Sınıflandırma Projesi Kodlama Sistemi Altı Alan ve 23 Alt Alan (ASPEN, 2017)

1.3. SDÖ'ye İlişkin Özellikler

1.3.1. Duygusal, sosyal ve bilişsel gelişmenin çok boyutluluğu

Yirminci yüzyılın son dönemlerine kadar okulda, işte ve hayatta başarılı olmanın bilişsel zeka, yani IQ'nun yüksek olmasıyla ilişkili olduğu düşünülürdü. Bilişsel zeka, odaklanma, hafıza, hızlı kavrama, planlama, kelime haznesi kullanma, görsel beyin koordinasyonu ile tanımlanır. Bu niteliklerden bazılarının, kişilerin başarısını kolaylaştırdığı muhakkaktır. Ancak IQ dereceleri yüksek olmasına rağmen, özel ya da iş yaşantılarında zorluklar yaşayan insanlar bulunmaktadır.

Küresel Başarı Açığı (Global Achievement Gap) kitabının yazarı, eğitimci ve yazar Dr. Tony Wagne, bilgi çağında başarılı olmak isteyen öğrencilere ezberden uzak eleştirel düşünmeyi, karmaşık problem çözme, başkaları ile etkin iletişim kurma ve iş birliği oluşturma yetkinliklerini geliştirmelerini tavsiye etmektedir (Bedwell ve diğ., 2011). Theodore Roosevelt “başarılı bir insanın en önemli özelliği başkaları ile ilişki kurabilmektir” demişti.

Özetle, okul çağında ve iş hayatında başarının anahtarının uzun yıllar bilişsel yetkinliklere bağlı olduğu anlayışı yerini duygusal ve sosyal yetkinliklerinin de öneminin fark edildiği ve harmanlandığı çok boyutlu tanımlara devretmektedir. Bir bakıma bilişsel, duygusal ve sosyal yetkinliklerin birbirini beslediği ve tamamladığı anlaşılmaktadır.

Nitekim, son yıllarda yapılan çalışmalar SDÖ becerilerinin beyin fonksiyonlarını da değişime uğrattığını göstermektedir (Blair ve Ravel, 2014; McClelland ve diğ., 2017;). ASPEN Enstitüsünün (Sosyal, Duygusal ve Akademik Gelişim için Ulusal Çalışma Komitesi) yayınladığı, Immordino Yang, Darling-Hammond ve Krone tarafından ele alınan “Bütünsel bir sosyal, duygusal ve akademik gelişme ve beyin" konulu çalışma öğrenme ile sosyal duygusal beceriler arasındaki ilişkiye ışık tutmaktadır (ASPEN, 2018b). Beyin fonksiyonlarının çevreden gelen çoklu faktörlere bağlı olarak uyuma, öğrenme ve gelişmeye açık olduğu, beynin sosyal ilişkiler, duygusal deneyimler ve bilişsel fırsatlarla nasıl geliştiği açıklanmıştır. Epigenetik, genetik dışı çevresel faktörlerin yani insanın yetiştiği duygusal, sosyal, bilişsel ve fiziksel ortamın özellikleri, bilişsel gelişimi tetikleyen deneyimler, samimi ve sıcak sosyal ilişkiler, sağlıklı fiziksel ve duygusal ortam bireyin beyin kapasitesini olumlu yönde değiştirmekte ve öğrenmeye hazırlamaktadır (Carey, 2012).

Okul çağının ilk başlarında sosyal ve duygusal yetkinliklerin bilişsel becerilere etkisi daha az iken, gençlik çağına doğru, ilerleyen yüksek öğrenimde ve iş yaşamında olumlu etkileşimin arttığı belirtilmektedir. Buna karşın bilişsel yetkinliğin sosyal ve duygusal becerileri etkilemesi yaş ilerledikçe azalmaktadır (Garcia, 2013).

1.3.2. SDÖ'nün geliştirilebilir özelliği ve zamanlamanın önemi

Yapılan bir araştırmada öğretmenlerin %95'i sosyal ve duygusal becerilerin öğretilbileceğini ifade etmiştir (Greenberg ve diğ., 2017). Sosyal ve duygusal yetkinliklerin belli kalıplar içine sığdırılmayacak kadar esnek, değişken ve sürekli gelişebilir nitelikte olmaları umut vericidir. Dolayısıyla okulun yeri, yerel kültür, aile yapısı gibi değişkenlere uyum sağlamayı kolaylaştıran, sürekli geliştirilebilecek yetkinliklerdir. Bu nedenle alanyazında sosyal ve duygusal yetkinlikler yerine sosyal ve duygusal öğrenme (SDÖ) ifadesi kullanılmaktadır. Bu çalışmalar her yörenin ve kültürün özelliklerine has olarak sosyal ve duygusal gelişme uygulamalarının ve önceliklerinin araştırılması ve farklı durumlarda farklı yaklaşımlara olanak sağlanması gerektiğini ortaya koymaktadır. Tek yol, tek çözümden ziyade, farklı çözüm yolları ve farklı uygulamaların yapılması ve sıklıkla ölçülmesi ve etkinliğinin denetlenmesi öneriler arasındadır (Durlak, Domitrovich, Weissberg ve Gullotta, 2015).

SDÖ her yaşta ve ortamda mümkün olabilse de, bu becerilerin küçük yaşlarda daha kolay kazanıldığı ve etkisinin ileri yaşlarda daha çok hissedildiği bilinmektedir. ABD'de yapılan bir çalışmada, erken çocukluk döneminde duygusal ve sosyal becerileri yüksek olan çocukların yetişkinlikte akademik başarılarının ve iş bulma şanslarının yükseldiği, ruhen sağlıklı oldukları, buna karşın madde kullanımı ve benzeri yasa dışı davranışlarında azalma olduğu gözlemlenmiştir (CASEL, 2015). Dolayısıyla, ne kadar erken başlanırsa o ölçüde etkili ve gelişmeye yardımcı olacağı konusunda eğitim bilimciler hemfikirler. Nitekim yapılan çalışmalarda beynin ilk doğum anından itibaren çevrenin etkisi ile değişime girdiği, dolayısıyla gerek bilişsel gerek sosyal ve duygusal becerilerin okul çağından çok önce gelişmeye başladığı bilinmektedir. Özellikle güven konusu hakkında yapılan çalışmalarda bebeğin anne ve babası ile karşılıklı etkileşiminin bebekte güven duygusunun oluşmasında önemli bir yer tuttuğu anlaşılmıştır. Harvard Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi öğretim üyesi Jack Shonkoff ve diğerleri tarafından öne sürülen “serve & return” etkileşiminin, yani bir nevi aynalama yoluyla ebeveynin bebeğin tepkilerine gösterdiği duyarlılığın bebeğin sosyal ve duygusal gelişimine etki ettiğini göstermiştir (Shonkoff ve diğ., 2016).

SDÖ kazanımları ailede ve okul ortamlarında iş birliği ile gerçekleşmektedir. Ancak çocuğun geçirdiği büyüme evrelerine bağlı olarak farklı ihtiyaçların dikkate alınması gerekir. Örneğin, ergenlik çağı belli fizyolojik değişikliklerin yanında psikolojik ve sosyal değişimi de içermektedir. Ergenlik çağındaki genç, kimlik gelişimi süreci içinde, otonomiye önemser; akranları arasında kabul görmek ve yer edinmek ister, başarmak ve kendi koyduğu hedefler için gayret sarfetmeyi tercih eder (Yeager, 2017). Bu gelişme özelliklerini dikkate alan uygulamalar, örneğin gençlerin, akranları arasında kabul görmelerini kolaylaştıran, haksızlıklara karşı duruş

sergilemelerine yardımcı olan, toplumsal alanda utanç, küçük düşürölme gibi konulara değinen ve sosyal öğrenme yöntemlerinin kullanıldığı programlara daha çok ilgi gösterdikleri görölmüştür (Yeager, 2017). Buna karşın, 12-16 yaş grubundaki 19,301 ergen ile yapılan 28 araştırmanın meta-analiz raporunda işlenen suçun yeniden işlenmemesi için yapılan müdahaleler başarısız sonuç vermiştir (Schwalbe ve diğ., 2012). Benzer şekilde, gençlerde obeziteyi kontrol etmek amacıyla yapılan müdahaleleri inceleyen meta-analiz raporunda 11 yaşına kadar çocuklarda olumlu sonuçlar elde edildiğı, ancak ergenlerde başarılı sonuç vermediğı, hatta 11-15 yaş arasındakilerin daha fazla kilo aldığı; benzer şekilde lise öğrencilerinde depresyon önleyici programların başarısız olduğı görölmüştür (Stice ve diğ., 2009). Erken yaşlarda yapılan müdahalelerin daha etkili olduğunu gösteren bir başka alan da zorbalık konusudur. Yetmiş iki farklı müdahaleyi içeren meta analizde, okul öncesi çağdan başlayarak 7. sınıfa kadar yapılan zorbalık karşıtı eğitimlerin olumlu sonuç verdiğı; buna karşın 8. sınıftan itibaren hiçbir fayda sağlamadığı kanıtlanmıştır (Yeager ve diğ., 2014). Sonuç olarak olumlu etki elde edilebilmesi için ergenlik öncesi, erken çocukluktan başlayarak SDÖ becerilerinin kazandırılmasının önemli olduğı görölmektedir.

Bu bölümde özetle SDÖ'nün tanımı ve kavramsal çerçevesi verilmiştir. Duygusal zeka modelinden başlayarak ilerleyen süreçte duyguları tanıma, anlama, ifade etme, duygudaşlık, duygu yönetimi gibi duygularla ilintili becerilerin, SDÖ becerilerin tanımına dahil edildiğı görölmüştür. Öz farkındalık ve öz yönetim ile hedeflerini belirleme ve başarıya giden yolda ilerleme, sosyal farkındalık, ilişki ve çatışma yönetimi, iş birliğı, dayanıklılık ve esneklik ve bilişsel süreçlerin de dahil olduğı karmaşık problem çözme, sorumlu karar alma, eleştirel düşünme, yaratıcılık, bireysel ve sosyal alanda tanımlanan diğeri SDÖ becerileri olarak tanımlanmıştır. SDÖ becerilerinin kazandırılmasında tüm gelişim alanlarına vurgu yapılmış ve bu becerilerin erken yaşta kazandırılması sonrasında ise desteklenmesi özelliklerine değinilmiştir. Takip eden bölümde SDÖ becerilerinin önemine değinilmektedir.

Bölüm 2

SOSYAL VE DUYGUSAL ÖĞRENMENİN ÖNEMİ

2. SOSYAL VE DUYGUSAL ÖĞRENMENİN ÖNEMİ

Sosyal ve duygusal beceriler, bireyin kendi yaşamına, topluma, işine ve çevresine anlamlı katkı sunmasını sağlayan anahtar özelliklerin bütünü olarak tanımlanabilir. Raporun bu bölümünde SDÖ becerilerinin önemi sistemsal bir bakış açısı ile ele alınmış; Türkiye'nin içinde bulunduğu çevresel faktörler ve gelecekle ilgili beklentiler çerçevesinde incelenmiş, bilahare, SDÖ'nün bireye, okul ortamına, iş hayatına ve topluma etkisi ele alınmıştır. Konu hakkında yapılan güncel ve önemli çalışmalar alan yazında incelenmiş; bunun yanı sıra bulguların netleştirilmesi amacıyla Türkiye'nin önde gelen sanayi ve hizmet şirketlerinin İK yöneticileri, öğretmen ve eğitimciler ve bir öğrenci grubu ile üç odak grubu toplantısı yapılmıştır.

2.1. Türkiye ve Sanayi 4.0 Çerçevesinde Nitelikli İş Gücü Gereksinimi

Sanayi 4.0 kapsamında dijital teknolojilerin baş döndüren bir hızla yaygınlaşması daha önceki sanayi devrimlerinde görülmemiş ölçüde toplumları tüm katmanları ve dinamikleri ile değişime ve dönüşüme zorlamaktadır. Ülkemiz de, sanayi başta olmak üzere, ekonomik, sosyal, kültürel anlamda bu değişimin getireceği tehditleri fırsata çevirebilme konusunda aktif adımlar atma yolundadır. O dönemdeki adıyla Bilim, Sanayi ve Teknoloji Bakanlığı'nın 2018 tarihli 'Dijital Türkiye Yol Haritası raporu' bu konuda izlenecek yol haritasını içermektedir. Raporda sunulan başlıklar arasında nitelikli iş gücü kapsamında, bilişsel, sosyal ve duygusal beşeri becerilerin önemi de vurgulanmıştır.

Dünya Ekonomik Forumu (WEF) tarafından hazırlanan 'İşlerin Geleceği' (WEF, 2018b) raporuna göre önümüzdeki 10 yılda teknolojinin sanayiye olan etkisi çok daha hızlı bir şekilde artacaktır. Beklenen gelişmeler arasında mobil cihazlarda internet hızının artması, yapay zeka, büyük veri ve bulut teknoloji kullanımının daha da yaygınlaşması olarak sıralanmıştır. Dahası incelenen firmaların %85'nin 2018-2022 yılları arasında son teknolojik gelişmeleri uygulamak üzere ciddi atılımlara ve yatırımlara hazırlık yaptıkları; 2022'den itibaren robotlaşmanın ivme kazanmasıyla sanayideki paylarının %23 ile %37 arasında olması beklenmektedir. Ancak, Dünya Ekonomik Forumu tarafından 2018'de hazırlanan Küresel Rekabetçilik Raporunda ise teknolojiyi üreten ve değişime uyum gösteren ülkelerin küresel rekabet ve refah düzeyi açısından avantajlı konuma gelebileceği, ülkeler arası ve insanlar arası sosyal ve ekonomik uçurumların derinleşebileceği tahmin edilmektedir. Aynı raporda Türkiye rekabet sıralamasında 137 ülke arasında 61. sıradadır ancak 2017 verilerine göre sıralamada 3 basamak geriye gittiği görülmüştür (WEF, 2018c). Ülkemiz, Sanayi 4.0 uygulamaları başlamış olmakla beraber, henüz dönüşüm

yolculuğunun başındadır. İşletmelerin dijital dönüşümünü hızlandırmak ve dijital teknolojilerin geliştirilmesini sağlamak amacıyla -o dönemdeki adıyla- Bilim, Sanayi ve Teknoloji Bakanlığı tarafından Sanayide Dijital Dönüşüm Platformunun kurulması, ardından Dijital Türkiye Yol Haritası raporunun hazırlanması olumlu ve ufuk açıcı gelişmeler olarak kaydedilmekte beraber, bu çalışmalar Türkiye'nin teknolojiyi takip eden değil, öncü bir rol üstlenmesi vizyonu karşısında çok yol alması gerektiğine işaret etmektedir. Hedefler arasında iyi yetişmiş, nitelikli insan gücüne yapılan vurgu önemlidir.

Türkiye'nin Ar-Ge yatırımları ve özgün fikri mülkiyet konularında yapılacak iyileştirmelerle, yüksek katma değerli üretime geçerek küresel rekabetçiliğini koruyabilmesi için nitelikli iş gücünün geliştirilmesi gerektiği TÜSİAD'ın BCG işbirliğiyle yayınladığı Türkiye'nin Sanayide Dijital Dönüşüm Yetkinliği raporunda da belirtilmiştir. Rapora göre entegre ve tam otomasyona sahip akıllı sistemlerin yaygınlaşması, makine-makine ve makine-insan etkileşiminin yanı sıra nitelikli iş gücüne olan ihtiyacı da artırmaktadır. Bu durum yalnızca sanayide dijital dönüşümün getirdiği yeniliklere ayak uydurabilecek nitelikli işgücünün yetiştirilmesi değil aynı zamanda mevcut işgücünün dördüncü sanayi devriminin gerektirdiği niteliklere sahip olabilmesi için çeşitli eğitim programlarıyla yeniden eğitilmesini de zorunlu hale getirmektedir. (TÜSİAD-BCG, 2017). Bu dönüşümün iyi yönetilmesi durumunda ülkenin rekabet gücü ve insan kaynağı yetkinliği açısından avantajlar sağlanabileceği gibi, yeterli ve gerekli hazırlıklar yapılmadığı takdirde işgücünde yetersizlik, işsizlik gibi sosyal sorunların gündeme geleceği öngörülmektedir. Nitekim, dönüşüm yolculuğuna başlamış ülkelerde bir numaralı engel olarak nitelikleri geniş ve geliştirilmiş iş gücü yetersizliğinin gösterilmesi bu konunun önemini hatırlatmaktadır. Rapora göre iş gücüne yönelik beklentiler; geçmişteki endüstriyel devrimlerde olduğu gibi tekrarlayan işlerin hızla makinalara kayacağı, iş ve görev tanımlarının değişip esnekliğin ön plana geçeceği, nitelikli iş gücüne ihtiyacın artacağı ve yeni meslekler ve yetkinliklerin önem kazanacağı yönündedir.

Sonuç olarak, ekonominin bilgiye giderek daha çok dayanması, bilgiyi üretecek ve kullanacak bireylerin gerekli donanıma sahip olmasını gerektirmektedir. Bu nedenle yeni kuşaklara katma değeri yüksek beceriler kazandırılması kritik bir önem taşımaktadır. İşgücünden beklenen becerilerde önemli bir kayma beklenmektedir. Teknik okuryazarlık önem kazanırken, insana has becerilere ciddi ihtiyaç duyulacağı tahmin edilmektedir. Yaratıcılık, sorgulayıcı düşünme, inisiyatif alma, ikna ve müzakere becerileri önem sıralarını korurken, karmaşık problem çözme, esnek düşünme, zorluklar karşısında pes etmeme, detaylara inme ve hakim olma gibi özellikler talep edilen yetkinlikler olarak öne çıkacak, liderlik, duygusal zeka, hizmet odaklılık gibi yetkinlikler daha da önem kazanacaktır. Tüm bu değişim ve dönüşümler Sanayi 4.0'ın bir devrim

niteliğinde olduğunu ve bundan sağlanabilecek en yüksek faydanın yeniden tasarlanan bir iş gücüyle mümkün olduğunu göstermektedir. Bir başka deyişle, belki de ‘İnsan 4.0’ ı yetiştirmemiz gerekiyor.

2.2. Türkiye’deki İnsan Kaynağı Yetkinliklerinde Yetersizlikler

1992 Ekonomi dalında Nobel ödül sahibi Gary Becker tarafından 1964’de ortaya atılan *beşeri sermaye* kavramı kişilerin becerilerinin ve aldıkları eğitimin üretkenliklerine etki ettiğini vurgulamıştır (Becker, 1964). Kişi ve toplulukların yetenek, beceri, bilgi, muhakeme ve edinilmiş deneyimlerinin bütünü *beşeri sermayeyi* oluşturmaktadır. Beşeri sermaye ile ekonomik büyüme arasında doğrudan bir ilişki olduğu kanıtlanmıştır (Wilson ve Briscoe, 2004). Gelişen yıllarda, dünyadaki ekonomik, sosyal ve kültürel değerler ve dinamiklerin değişmesine bağlı olarak ‘beşeri sermaye’ yerine ‘insan kaynağı’ teriminin kullanımı tercih edilmiş ve yaygınlaşmıştır. Hızlı değişime ayak uydurma gerekliliği ile birlikte insan kaynağının niteliği konusundaki tartışmalar hararet kazanmıştır.

Türkiye’de son yıllarda okullaşma oranı artış göstermesine karşın, eğitim kalitesinde yetersizlikler görülmektedir (OECD, 2018b). OECD tarafından 2014-2015 yıllarında 5226 yetişkin üzerinde yapılan ve 2016’da yayınlanan “Yetişkin Becerileri” araştırmasının sonuçları, ülkemizdeki beşeri yetkinliklerin düzeyi hakkında fikir vermektedir. Türkiye’de 16-65 yaş aralığındaki yetişkin grubun sözel, sayısal ve teknoloji yoğun ortamda problem çözme becerileri açısından OECD ülkelerinin ortalamasının oldukça altında yer almakta olduğu anlaşılmaktadır. Yetişkinlerin sadece % 0.5’i sözel, % 1.5’i sayısal ve % 0.9’u teknoloji yoğun ortamda problem çözme konusunda yüksek yeterlilik sergileyebilmişlerdir (OECD, 2016). Türkiye’de üniversite mezunlarının % 18.3’ünün dil okuryazarlığında en alt kademe olan 1. düzeyde kalması, buna karşın sadece %2.7’sinin 4. ve 5. düzeyde yetkinlik sergilemesi eğitim kademelerinin bazı becerileri kazandırmadaki etkinliğini sorgulanmasına neden olmaktadır. Sayısal okuryazarlık tarafından bakıldığında, üniversite mezunlarının % 56.4’nün sayısal yetkinliği 2 ve altı düzeyde ölçülmüştür (OECD, 2016).

OECD Beceri Raporu’na (2016) göre Türkiye’de eğitim sırasında kazanılan yetkinliklerin işte ve günlük yaşamda diğer katılımcı OECD ülkelerinin ortalamasından oldukça düşük olduğu gözlemlenmiştir. Günümüzün iş koşullarında işverenler tarafından önemsenen ve işgücünün verimliliğine katkı sağlayan karmaşık problem çözme, gelişmeye ve öğrenmeye açıklık, takım çalışması, iletişim gibi bilişsel, sosyal ve duygusal yetkinliklerin eğitim süreçlerinde yeterli ölçüde verilmemiş olması gelişme alanı olarak göze çarpmaktadır.

Eğitim alanında ve yetkinlik geliştirmede insan potansiyelini tam olarak değerlendirememek en can alıcı sorun olarak göze çarpmaktadır. Bu kapsamda cinsiyete bağlı eşitsizlikler ve kullanılmayan iş gücü öne çıkmaktadır. Dünya Ekonomik Forumu (WEF) 2018 tarihli ‘Toplumsal Cinsiyet Uçurumu’ raporuna göre 2017 itibarıyla Türkiye’de 15-64 yaş aralığında olan kadınların sadece % 36.1’i iş gücüne katılım sağlarken bu oran erkekler için % 77.4’tür. Her ne kadar eğitime erişim ölçeğinde erkeklerin kadınlara kıyasla eğitime daha kolay erişebildikleri, okullaşma yılının daha uzun olduğu, kadınların sosyal ve kültürel nedenlere bağlı olarak okulu erken terk etmelerinin bu ayrışmada önemli bir neden olduğu tespit edilmiş olsa da (ERG, 2018), kadının bir ‘insan kaynağı’ olarak kabul edilmesi anlayışı Türkiye’nin önemli bir gücünü ve kaynağını etkinleştirmesi anlamına gelecektir. Nitekim, McKinsey tarafından TÜSİAD işbirliğiyle hazırlanan ‘Women Matter’ (2016) raporunda Türkiye’de kadının iş gücüne katkısının OECD ülkelerinin ortalama seviyesine yükselmesi durumunda 2025 itibarıyla GSMH’nın ortalama % 20 artabileceği belirtilmiştir (McKinsey, 2016). Ayrıca 2017 yılı itibarıyla Türkiye’deki 15-29 yaş grubundaki gençlerin ortalama % 27,2’sinin (OECD ortalaması % 13,4) ne okulda ne de işte oldukları tespit edilmiştir (ERG, 2018). Dünya Ekonomik Forum (WEF) tarafından 2018’de yayınlanan ‘Küresel Cinsiyet Uçurumu Raporu, Türkiye’ verilerine göre 16-29 yaş grubundaki kadınların %37.1’i, erkeklerin ise %14.1’i ne okulda ne de iştedir.

Bu nedenle eğitimde ulaşılabilirlik, fırsat eşitliği gibi konuların ötesine geçmek ve gençleri geleceğe hazırlayan yetkinliklerle donatacak daha nitelik odaklı bir eğitim modeli kurgulamak öncelikli hedef olmalıdır. Bu anlamda kaynakların tahsisi önem kazanmaktadır. Türkiye’de eğitime ayrılan bütçenin GSMH’deki payı OECD ortalamasından oldukça düşüktür (OECD, 2018a). OECD’nin 2018’de yayınladığı ‘Bir Bakışta Eğitim’ (Education at a Glance) çalışmasında, 2015 verilerine göre Türkiye’de ilk ve orta seviyede eğitime öğrenci başına 4,652 Amerikan Doları harcanırken, OECD ülkelerinin ortalaması 10,391 Amerikan Dolarıdır. Bir örnek vermek gerekirse, Columbia Üniversitesi tarafından 2015 yılında yayınlanan bir çalışmada bireyin sosyal ve duygusal kazanımı için yapılan yatırımın geri dönüşü 1:11 olarak hesaplanmıştır (Belfield ve diğ., 2015). Bu da eğitimde kaynakların tahsisinin bu açıdan da değerlendirilmesi gereğini ortaya koymaktadır.

Bugün yetişen gençlerin günümüzün iş ortamından çok farklı bir ortamda çalışacakları tahmin edilmektedir. Gelecekte mükemmel mantığa sahip olan robotlar ve algoritmalarla çalışırken, dikkat, sezgi, esnek düşünebilme, bütünü görebilme, hızlı ama etkili karar alabilme gibi makinalarca taklit edilemeyen insana has yetkinliklerin, yani sosyal ve duygusal becerilerin öne çıkacağı konusunda ortak kabul ve hedef söz konusudur. Bu noktadan hareket ederek, beşeri kaynaklarımızı en etkili ve verimli kullanmanın yollarını açmamız gerekiyor. Bilişsel, sosyal ve

duygusal yetkinliklerin birbirlerini tetiklediği ve etkilediği gerçeğinden hareketle, aşağıdaki bölümde sosyal ve duygusal öğrenmenin ve beceri kazanımlarının çok yönlü etkileri ele alınmıştır.

2.3. SDÖ Kazanımının Çoklu Etkisi

SDÖ kazanımı bireyin dünyaya geldiği ve ailesi ile etkileşim içine girdiği andan itibaren başlar ve yaşamı boyunca bulunduğu ortamların ve yaşam deneyimlerinin etkisi ile gelişir veya örselenir. Bireyin yaşamı sırasında üstlendiği farklı sosyal rolleri sırasında sergilediği tutum ve davranışların, yaptığı seçimlerin sosyal ve duygusal gelişmişlik derecesi ile doğrudan ilişkili olduğu bilinmektedir. Karşılıklı sosyal etkileşim yoluyla duyguların bulaşıcı olduğu kabulünden yola çıkarak, SDÖ kazanımlarının etkisi sadece birey temelinde değil, bulunduğu farklı sosyal ortamlara göre incelenmiştir. Dolayısıyla, aşağıdaki paragraflarda SDÖ'nün çok boyutlu, çarpan etkisi ele alınmış; birey, öğrenci, öğretmen, okul ortamı, iş ortamı ve toplumsal bağlamda yarattığı farklar paylaşılmıştır.

2.3.1. SDÖ ve bireye kattığı çoklu değer

Harvard Üniversitesi profesörlerinden Paul Lawrence and Nitin Nohria (2001) her insanın yaşamını şekillendiren dört temel dürtüden bahsederler. Bunlar sahip olma, bağ kurma, öğrenme ve anlama ve korunma olarak sıralanır. Bu dört temel dürtünün dengeli bir şekilde tatmin olmasının kişinin potansiyelini kullanmasını ve yaşamdan tatmin sağlamasını kolaylaştırdığı tezini savunmuşlardır. Buradan hareketle, SDÖ tanımına giren tüm becerilerin bu temel bireysel dürtüleri karşılama derecesi, örneğin başarıma hissi, olumlu ve yakın ilişki geliştirme, odaklanma, kendini tanıma gibi çıktılarla ilişkisi değerlendirilmiştir.

SDÖ üzerinde çalışan araştırmacılar, çocukların, ergenlerin ve genç yetişkinlerin okulda, işte ve yaşamda başarılı olmalarının en temel nedenini sosyal ve duygusal alandaki gelişmişliklerine bağlamaktadırlar (Duckworth ve diğ., 2012; Durlak ve diğ., 2011; Osher ve diğ., 2016). Özellikle ilişki kurabilme ve geliştirebilme becerisi, başkaları ile uyum sağlamak (Morgeson, Reider ve Champion, 2005) sorumluluk almak (Dudley, Orvis, Lebiecki, ve Cortina, 2006), atılganlık (Kantrowitz, 2005), ve öz yeterlilik (Gist, Stevens, ve Bavetta, 1991) gibi başarıyı hazırlayan olumlu kişilik özellikleri ile sosyal ve duygusal gelişme arasında yakın bir ilişki olduğu kanıtlanmıştır. Kişilik üzerinde çalışan uzmanlar sorumluluk, sebat, azim, ilişki kurabilme ve merak gibi becerilerin tümünün başarılı olmanın temelinde yattığını vurgulamaktadırlar (Heckman ve Kautz, 2012). Buna karşın, sosyal ve duygusal gelişmesini tamamlamayan bireylerin suç işlemeye daha yatkın olmaları, madde kullanımı ve zararlı alışkanlıklar edinmeleri, işsizlik ve

psikolojik sorunlar yaşamaları gibi arzu edilmeyen durumlarla karşılaştıkları gözlemlenmiştir (Jones ve diğ., 2015). Bu çalışmalar, sosyal ve duygusal becerilerin bireyin daha dolu ve bütüncül bir yaşam sürmesine yardım eden beceriler olduğunu, kişinin mutluluğunu pekiştirdiği, yaşamla daha sıkı bağ kurmasına destek olduğunu, kendini geliştirmeye ve etrafına katkı sunmaya hazırladığını göstermektedir.

SDÖ'nün bireye kattığı çok boyutlu değerlerin temelinde bireyin kişisel farkındalık ve öz bilinç kazanması yatmaktadır. İçinde yatan potansiyeli ve gücü farkedenden bireyin başkaları ile daha olumlu ve karşılıklı olarak birbirini besleyen, saygıya dayalı bir ilişki içine girmesi kolaylaşır. Farkındalığın artması ile güven ve öz yeterlilik duygusu pekişir; bireyin sosyal alanda da duyarlılığı artar. Kendine güvenen, kendi gücünden emin olan bireyin endişe, kaygı, utanç ve korku gibi olumsuz duyguları azalır. Kendi iç dünyasında ve sosyal alanda korkulara teslim olmayan bireyin duygularını denetim altında tutabilmesi, sağlıklı kararlar vermesi, toplumun ihtiyaçlarına dair hassasiyet geliştirmesi, toplumsal değerlere sahip çıkması ve kendisini sürekli gelişmeye hazır hissetmesi kolaylaşır. Böylece birey ne istediğini ve güçlü yanlarını bilen, hedefleri peşinden giden, sebat eden, sorunlara yaratıcı çözümler bulan ve potansiyelini gerçekleştirebilen bir aktöre dönüşür. Ancak bunun için öncelikle bireyin doğru bir *ben* tanımı yapması ve potansiyelini fark etmesi gereklidir.

Ben kavramı yaşamın ilk yıllarından itibaren gelişmeye başlar. Denmektedir ki, 10. ayla 18. ay arasındaki dönem, bir açıdan duygusal bilincin oluşumundaki kritik dönemdir. Çocuk ebeveyninin duygularına verdiği tepkiler yoluyla, duygularının kabul edilme veya reddedilme koşullarını tanır ve duygulardan haberdar olur (Maurer ve Bracett, 2004). Böylece duygular, çocuğun yakın çevresiyle olan ortak yaşamında gelişme ve sağlıklı bir zemine oturma imkanı bulur. Ailede başlayan sosyal ve duygusal gelişim, okul ve yaşamda da devam edebilir veya sekteye uğrayabilir.

İyi eğitimin temel hedefi insanın potansiyelini, yeteneklerini ortaya çıkarmak ve bu potansiyeli yaşamının her alanına taşıyabilecek temel yetkinlikleri kazandırmak olmalıdır. İnsanı olumlu ve sağlıklı bir yaşama hazırlamak; ona sevgi ve güven aşılamak, onun etki yaratmasına, gelişmesine, başarmasına ve anlam bulmasına fırsat veren ortamı sağlamak önemlidir.

2.3.2. SDÖ ve öğrenci ilişkisi

Yakın geçmişte 213 çalışma üzerinde yapılan ve 270.000 öğrenciyi kapsayan meta-analiz, öğrencilerin sosyal ve duygusal öğrenme becerilerini geliştirmek için hazırlanan eğitim programlarının, öğrencilerin sosyal ve duygusal yeterliliklerini geliştirmesinin yanı sıra akademik

başarılarını %11 oranında artırdığını göstermektedir. (Durlak ve diğ., 2011). Öte yandan SDÖ becerilerinin eksik olması ya da gelişmemiş olması durumu ise akademik performans düşüklüğü, okulu bırakma oranında artış, devamsızlık sorunu, disiplin sorunları gibi olumsuz sonuçlarla ilişkilendirilmiştir (Greenberg ve diğ., 2003; Elias ve diğ., 2008).

Sadece okul başarısı değil, tüm davranışlarda gözlemlenen olumlu sonuçlar SDÖ kazanımlarının değerini arttırmaktadır. SDÖ'nün, iç kaynaklı motivasyonu pekiştirmenin ötesinde, sınıf içi ve sınıf dışı çalışmalarda özenli ve katılımcı olmayı, öğrenme hazzını, aidiyet duygusunu, diğer öğrencilerle iş birliği yapma isteğini, okula karşı olumlu tutum içinde olmayı, duygudaşlık ve şefkat gibi sosyal davranışlar geliştirmeyi beslediği; depresyon ve stresi azalttığı, böylelikle öğrenmeyi kolaylaştırdığı ortaya konmuştur (Bridgeland, Bruce ve Hariharan, 2013; Durlak ve diğ., 2011). Doğal olarak, bu tutum ve davranışlar akademik performansa da olumlu yansımakta ve öğrencilerin sınav başarısını artırmaktadır. Bu kazanımların 20-30 yıl sonra bile kişinin başarısının temeli olduğu, sağlıklı beden ve ruh gelişimini sağladığı saptanmıştır.

Okuldaki öğrenme ortamının SDÖ kazanımları ile iyileştiği, öğrencilerin dikkatlerini daha kolay topladıkları, olumsuz duygularla daha kolay baş edebildikleri, zorluklar karşısında daha dayanıklı oldukları ve hem akranları hem de yetişkinlerle daha kolay iletişime geçebildikleri kanıtlanmıştır (Jones ve diğ., 2017). Akranlarla iyi geçinme, iletişimde olma ve birbirine yardım etme, SDÖ becerileriyle hem mümkün olmakta hem de bu becerileri beslemektedir. Yapılan çalışmalar, arkadaşlarla kurulan olumlu ilişkilerin çocukta iş birliği içinde çalışma, yardım etme, destek olma ve iyi geçinme gibi olumlu birtakım özelliklerin doğmasına olanak verdiğini göstermiştir (Vass, 2003).

SDÖ, saldırganlık, şiddet, ruhsal ve sinirsel problemler, madde kullanımı gibi konularında azalma sağlayarak gelişmiş sınıf ve okul iklimi inşasında da önemli rol oynamaktadır (Castillo ve diğ., 2013; Catalano, Berglund, Ryan, Lonczak, ve Hawkins, 2002; Conduct Problems Prevention Research Group, 2011; Durlak ve diğ., 2011; Kimber ve Sandell, 2009; Rivers, Brackett, Reyes, Elbertson, ve Salovey, 2012; Sklad ve diğ., 2012; Zins, Weissberg, Wang, ve Walberg, 2004). Sosyal ve duygusal becerilerin öğretilmesine yeterli önem gösterilmediği takdirde ise çeşitli davranış problemleri gelişebilmektedir. Örneğin, çevresi tarafından kabul görmediğine inanan (Blum ve Libbey, 2004), kendini yalnız hisseden öğrencilerin sınıf ortamını da bozan davranışlar sergiledikleri sıkça gözlenmektedir (Benson, Scales, Leffert ve Roehlkepartain, 1999). Bunun önüne geçilmediği takdirde, öğrencinin okul ortamından kopma olasılığı artmakta; madde bağımlılığı, cinsel istismar, ötekileştirme, şiddet, depresyon ve intihar eğilimi gibi uç olumsuzluklara sürüklenebildiği bilinmektedir (Durlak ve diğ., 2011; Greenberg ve diğ., 2003).

Türkiye’de de okulu terk etme oranı son on yıl içerisinde %46,9’dan %32,5’e gerilemiş olsa da rakamlar eğitim kurumları için hala kaygı verici boyutlardadır (ERG, 2018). SDÖ eğitiminin bu konudaki rolü ise bireyin sorunlarını farklı bağlamlarda ele alıp, hem okul içi hem de okul dışında destek olarak onu tekrardan okula ve sosyal hayata kazandırmaktır. Toplum psikolojisi ve sosyal ekolojik perspektifin de savunduğu üzere SDÖ yalnızca öğretmen ve öğrencinin okul iklimindeki iletişimi için değil, daha makro sistemlerle olan iletişimi için de gereklidir (Elias ve diğ., 2003).

Okullar şiddetin önlemediği, yapıcı ve besleyici bir öğrenme programının sağlandığı ve iyi bir yurttaşlık eğitiminin verildiği bir ortamı temsil etmelidir. Küreselleşme ile kızılsan rekabetçi ortam ve dijitalleşmeyle beraber değişen iletişim teknikleri, çocukların ruhsal sağlıklarını önemli ölçüde etkilemektedir. Teknolojik gelişmelerin sonucunda fiziksel boyutta bir arada olmamak çocuklara internet ortamından istediklerini filtrelemeden söyleyebileceğini düşündürmekte ve çocuk karşısındakinin duygularını göz ardı edebilmektedir. Bu durum çocuklar ve gençler arasında kaygı ve depresyon gibi ruhsal problemlere neden olmakla birlikte duygudaşlık kurmada da sorunlar yaratmaktadır. Bu sebeple güncel çalışmalar okulda akademik performansın ve sosyal becerilerin yanı sıra ruhsal anlamda çalışmaların gerekliliğinin altını çizmektedir (Kickbush, 2012). Yapılan çalışmalar SDÖ öğretmenlerinin çocuklar ve gençlerde ruhsal problemleri aşmada etkili olduğunu vurgulamaktadır (Matischek-Jauk ve diğ., 2018; Reicher, 2010). Örneğin Avusturya’da 11-18 yaş arası gençlerde yapılan bir araştırma, okulda verilen kaygı ve depresyon önleyici bir dersin çocuklarda olumlu değişimi mümkün kıldığını göstermektedir (Reicher ve Matischek-Jauk, 2017). Diğer bir deyişle okullarda ruhsal sorunlara dair farkındalığın artması öğrencileri olumlu yönde etkilemektedir. Böylece SDÖ becerilerinin ruhsal iyileşme konusunda etkili bir araç olabileceği de desteklenmektedir (Durlak ve diğ., 2011).

Türkiye’de de şiddet, ötekileştirme, zorbalık ve cinsiyetçi yaklaşımlar okul çağında karşılaşılan sosyal davranış problemlerinin temelini oluşturmaktadır (British Council, 2017; ERG, 2018; Semerci ve diğ., 2017). Yılmaz ve Göçmen’in 2015 tarihinde yayınladıkları analizde ötekileştirmenin gençlerde kimlikten bağımsız olarak kendinden farklı olanı küçük görme ve dışlama olarak yaygınlaştığına dikkat çekilmektedir. Benzer şekilde Türkiye’de son yıllarda, “sanal ortamda başkalarına zarar vermek” olarak tanımlanan siber zorbalık da yükselme eğilimindedir. Kocaeli Üniversitesi tarafından 2014’te gerçekleştirilen ve Türkiye genelinde 7. ve 8. sınıf öğrencilerini kapsayan çalışmada siber zorbalığa maruz kalanların % 11.6; yapanların ise % 10.1 oranında olduğu tespit edilmiştir. Siber zorbalığa uğrayan kitlenin önemli bir kısmı pasif direniş göstermekle beraber öfke, endişe, kaygı, hayal kırıklığı gibi olumsuz duygular içine girdiklerini belirtmişlerdir (Baştürk ve diğ., 2015).

Çocuğun karşısındaki incitme, zarar verici söylemlerde bulunma ve karşısındaki üzerinden kendini güçlü hissetme arayışına girmesinin arkasında toplumsal baskılar ve çocuğa ailede aşılana değerlerin önemine dikkat çekilmektedir (Rigby, 2002). Dolayısıyla kültürel mirasla nesilden nesile geçme riski gösteren bu *insan-dışlamayı* ancak bilinçli, sosyal-duygusal gelişimi önemseyen *insancıl* bir müfredatın önleyebileceği ve toplumsal barışa katkı sağlayacağı kanaati artmaktadır (Konda, 2011).

2.3.3. SDÖ ve öğretmen-öğrenme ortamı ilişkisi

Okul ortamında SDÖ kazanımının mimarı olarak öğretmenlere önemli görevler düşmektedir. Ait olma duygusu ve öğrenme isteği üzerinde eğitimcilerin ciddi etkisi olduğu pek çok çalışma tarafından ortaya konmuştur (Kraft, 2016; Ladd ve Sorenson, 2015). Örneğin, öğrencilere şefkat gösteren, onları destekleyen, onlara karşı anlayışlı davranan ve işini severek yapan eğitimcilerin öğrencilere okulu sevdirdikleri ve kendilerini ortama ait hissetmelerini sağladıkları görülmüştür (Allen ve diğ., 2016, Wang ve Holcombe, 2010). Bu sevgi ve ilgi sonucunda öğrenciler hem daha olumlu davranmaya başlamış hem de akademik anlamda iyileşme kaydetmişlerdir. Zorlayıcı sorularla öğrencilerin kavramları sorgulamasını destekleyen eğitimcilerin de öğrencilerini öğrenmeye cesaretlendirdiği izlenmiştir (Ferguson, Phillips, Rowley, ve Friedlander, 2015). ABD’de SDÖ gelişimi konusunda yılın en başarılı öğretmenleri ile yapılan Ulusal Grup toplantısı raporunda çalışanlardan en çok beklenen yetkinliklerin öğrenmeye ve gelişmeye açıklık, işe karşı tutkulu ve heyecanlı olma, takım ve işbirliği içinde çalışma ve etkin iletişim kabiliyeti olacağı vurgulanmıştır (Glennie ve diğ., 2017).

Bir öğretmen için en değerli özelliğin mesleğine duyduğu tutku olduğunu söylemek yanlış olmayabilir. Mesleğini severek yapan bir öğretmen, öğrenmeye ve kendini geliştirmeye, farklı yetkinlikler edinmeye diğer meslektaşlarına kıyasla daha hazırdır. Kendini geliştirebilen öğretmen, öğrenciler için öğrenmeyi bir zorunluluk halinden çıkartabilir, öğrenmeden zevk almasını, potansiyelini kullandıkça öz güven kazanmasını ve daha başarılı olmasını sağlayabilir. Nitekim, Yeager ve Dweck (2012) her yaş grubundaki öğrencilerle yaptıkları çalışmada akademik başarının en temel göstergesinin öğrenmeye ve gelişmeye açıklık, kişinin potansiyelini artırabileceğine olan inancı olduğunu kanıtlamışlardır. West ve diğerleri (2016) zihinsel beceri gerektiren konularda öğrenmeye açık ve ilgili olan, sınıfta aktif katılım gösteren ve sorumluluk sahibi çocukların daha başarılı olduklarını bulmuşlardır. Ancak öğrenmeye duyulan ilgi ve heyecan akademik başarı için tek başına yeterli değildir. Sorumluluk hissi ve duygu kontrolü gibi daha makro karakteristik özellikler de başarı göstergesi olarak kabul edilmektedir (Crede, Tynan ve Harms, 2017).

Takım, iş birliği ve etkin iletişim özünde bireyin bulunduğu sosyal çevre ile kurduğu duygusal ilişki ile yakından ilgilidir. Okul çağındaki çocuklar üzerinde yapılan çalışmalarda çocuktaki aidiyet duygusunun okul başarısını artırdığı (Gillen-O’Neel ve Fuligni, 2013), olumsuz davranışları ve okul terklerini azalttığı (Demanet ve Van-Houtte, 2012) gözlemlenmiştir. Kız çocukları ve azınlık gruplar üzerinde yapılan bir başka çalışma ise ortamda kabul görme sorunu yaşayan çocukların okulda yaşadıkları kaygı ve stres nedeniyle ileri yaşlardaki başarılarında düşüş yaşadıklarını göstermiştir (Yeager, Walton ve Cohen, 2013). Bu noktada okul ortamının önemi tekrar ortaya çıkmaktadır.

Öğrenmeyi sağlayan beyin fonksiyonlarının kaliteli sosyal deneyimlerle kazanıldığı öne sürülmektedir. Örneğin, yeni doğan bebeğin olumlu ve sevecen ilişkiler içinde büyümesi öğrenme kapasitesini artırırken (Curley ve Champagne, 2016; Gerhardt, 2014), sevgisiz ve itici ortamlarda büyüyen bebeklerin ve çocukların beyinlerindeki saldırganlık ve kaygı devrelerinin geliştiği, sinirler arası toksik salgılama neticesinde öğrenmenin zorlaştığı, zayıf hafızaya ve muhakemeye neden olduğu, ileri yaşlarda stres başta olmak üzere pek çok psikolojik rahatsızlığa, kanser, obezite, kalp hastalıklarına temel hazırladığı anlaşılmıştır (McLaughlin ve diğ., 2015). Özellikle stresin sinirlerdeki esnekliğin kaybolmasına ve algı mekanizmalarının bozulmasına yol açtığı görülmüştür (Tottenham ve Galvan, 2016).

Bu çalışmalar ve bulgular ışığında bebeklikten başlayarak, okul öncesi ve okul çağındaki çocuklara ve gençlere sunulan ortamın sevecen, katılımı destekleyen, hoşgörülü olmasının beyin yapılanmasında ve kapasitesinin artmasında önem arz etmektedir. Özellikle, dışlanma, marjinalleştirme, insan beyni üzerinde çok ciddi olumsuz etkiler yaratmakta ve gerek bilişsel gerek duygusal ve sosyal anlamda gelişmeye engel olmaktadır. Konuya bu çerçeveden bakıldığında, ortamın mimarı olan öğretmene önemli görevler düşmektedir. Bir başka deyişle, öğrenmeyi destekleyici tutum ve davranışların sergilenmesi, bunların tutarlı ve içselleştirilerek uygulanması önemlidir.

ASPEN Eğitim ve Toplum Programı Enstitüsü icra kurulu üyesi Ross Wiener öğrenme ortamının önemini şöyle dile getirmektedir: “Tekrar ve tekrar görmekteyiz ki bir eğitimci olarak zaman zaman öğrenenin desteklenmesi ve kendini güvende hissetmesini göz ardı edebiliyoruz; ancak öğrenmenin temeli buna dayanıyor”¹. Bu çerçevede okul ortamının önemini ve özelliklerini hatırlatmakta yarar olabilir:

- Öğrenme ortamı, öğrenciyi kendi kimliğini geliştirmeye ve kendini ortama ait hissetmeye teşvik etmelidir. Bunun için öğrencinin kendini emniyette hissetmeye, varlığının fark yarattığını, değerli

¹ <https://www.aspeninstitute.org/blog-posts/why-school-climate-should-be-every-principals-top-priority/>

olduğunu ve önemsendiğini bilmeye ihtiyacı vardır.

- Ortam, her öğrencinin farklı olduğu bilincini canlı tutmalı, bireysel yetenek ve özellikleri ortaya çıkarmaya özen göstermelidir.
- Herkesin ortak norm ve kurallara özen göstermesini teşvik eden, karşılıklı saygıyı önemseyen alışkanlıkların ödüllendirilmesi önemlidir.
- İlişkilerin güçlenmesi ve paylaşımların sinerji yaratabilmesi için takım çalışmaları özendirilmelidir.
- Merakın teşvik edilmesi ve keşif duygusunun gelişmesi için sınıf dışı etkinlikler ve küçük grup çalışmaları cesaretlendirilmeli ve eğitimciler tarafından desteklenmelidir.
- Blok bilgilerin yerleştirilmesinden ziyade deneyimsel öğrenmeye daha fazla önem verilmesi beynin gelişmesi ve esnek düşünce kazanılması açısından değerlidir. Bu yaklaşım verimlilikten biraz ödün vermeyi gerektirse de kazanımlar gençleri geleceğe hazırlayacak yetkinlikler olacağından bu önemli bir adımdır.
- Eğitim ortamını besleyen diğer noktalar arasında en önemlisi çocukların eğitim dışında geliştirecekleri beceriler ve yetenekler olabilir. Örneğin, toplu halde yapılan müzik, sanat etkinlikleri, yardımlaşma projeleri, yaratıcı oyunlar, grup sporları öğrencilerin sosyal ve duygusal gelişimine, ahlak anlayışına, duygudaşlık kurmasına, dayanma gücü ve sürekli öğrenmeyi yaşam hedefi olarak algılamasına ciddi destek vermektedir (Johnson ve diğ., 2000).

Sosyal ve duygusal öğrenme aynı zamanda okul disiplin sistemlerinin de elden geçirilmesini gerektirmektedir. Disiplin hala sertliğe çağrışım yapmaktadır. Olumlama yerine, ceza sistemini benimseyen bir kültür yapısına sahip olduğumuz gerçeğinden hareketle, disiplinin tanımından başlayarak yepyeni bir bakış açısının geliştirilmesi ve yerleştirilmesine öncelikle karar vermek gerekiyor. Yasaklamalara rağmen, hala öğrencisine vurmayı veya tokat atmayı, herkesin önünde küçük düşürmeyi hak olarak algılayan öğretmen veya okul müdürüne rastlanabilmesi azımsanmayacak bir durumdur. Halbuki, bu uygulamalar çocukta yeşermiş olan sosyal ve duygusal becerilerin büsbütün sönmesine ve çocuğun zihninde ve duygusal dünyasında ciddi yaralanmalara ve sıkıntılara neden olmaktadır. Üstelik sert disiplin uygulamalarının soruna çare olmadığı, bilakis çocuğun başarısını kösteklediği, hatta okul terklerine yol açtığı yapılan pek çok çalışma ile kanıtlanmıştır (Emmer ve diğ., 2013). Bütün bu bilgiler ışığında, ebeveynlerin önemi yadsınamaz, ancak görev daha ziyade eğitimcilere ve olumlu öğrenme ortamı yaratabilmelerine bağlı kalmaktadır. Bu nedenle öğretmen eğitimi, okul idaresi, eğitim sistemleri kurucularına çok önemli görevler düşmektedir.

2.3.4. SDÖ ve iş ilişkisi

Yirminci yüzyılın son dönemlerine kadar okulda, işte ve hayatta başarılı olmanın bilişsel zekanın yüksek olmasıyla ilişkili olduğu düşünülmüştü (Baltaş, 2006). Oysa son dönemde yapılan araştırmalar, IQ dereceleri yüksek olmasına rağmen, özel ya da iş yaşantılarında başarılı olamayan insanların varlığını ortaya koymuştur. Araştırmalar göstermektedir ki, iş başarısında IQ % 1 ile % 20 başarı getirirken, duygusal zeka derecesi yüksek olan kişilerde iş başarısı % 27 ile % 45 arasındadır (Stein ve Book, 2003). Bu araştırmalardan çıkartılması gereken sonuç, kesinlikle duygusal zekanın bilişsel zekadan daha önemli olduğu değildir. Aksine ikisi birbirinin tamamlayıcısıdır. Asıl hedef, iki farklı zeka çeşidinin işbirliği halinde olmalarıdır.

ASPEN Enstitüsü'nün yayınladığı rapora göre her 10 işverenden 8'i, sosyal ve duygusal becerilerin organizasyonları başarıya götüren en önemli ama aynı zamanda adaylarda bulunması en zor yetkinlikler olduğunu belirtmiştir (ASPEN, 2018a). Nitekim, Dünya Ekonomik Forumu (WEF) tarafından yayınlanan "İşlerin Geleceği" raporunda (2018b), 2015'den 2020'ye dek değişen ilk on yeti / beceri sıralamasında karmaşık problem çözme ilk sırayı korurken eleştirel düşünme, yaratıcılık ve insan yönetiminin öne çıktığı görülmektedir. İş yerlerinde hangi meslek grubundan olursa olsun, iyi iletişim ve sorun çözme becerilerine sahip olan, takım çalışmasına yatkın, yaratıcı çözümler ortaya koyabilen bireyler tercih edilmektedir. 2016 yılında Wall Street Journal tarafından 900 üst düzey yönetici ile yapılan anket neticesinde, katılımcıların %92'si çalışanlarda iletişim ve problem çözme becerilerinin teknik becerilere sahip olmak kadar değerli olduğunu, ancak %89'u bu becerilere sahip adayları bulmakta zorluk yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Bunun dışında 301 iş lideri ile yapılan araştırmada, katılanların % 88'i gelecekte işe alımlarda sosyal ve duygusal becerilerin daha da önemseneyeceğini belirtmiştir (Beaky ve diğ., 2017).

İş ortamı dünyadaki gelişmelere bağlı olarak misyonları doğrultusunda hedef koymak ve hedeflere ulaşmak için ciddi değişim yaşamaktadır. Dolayısıyla, ihtiyaç duydukları insan gücünün nitelikleri de hızla değişmekte, eğitim sistemleri ise bu beklentilere tam olarak karşılık verememektedir. Bu açığın oluşmasında en temel neden eğitim çıktılarının uzun vadeli olması ve kurumsal dünyadaki değişim hızına ayak uyduramamasıdır. Devrim hızındaki farklar kolay kapanacak gibi görülmediğinden, günümüzün iş yaşamında en çok beklenen özellik, kişinin kendini sürekli yenilemeye, öğrenmeye açık olması olarak öne çıkmaktadır.

Gelişmeye ve öğrenmeye açıklık, kişilerin potansiyellerinin çalışarak gelişebileceğine dair inançlarıdır (Dweck, 2006). Bu inancı besleyen en değerli öğeler ise tutku ve bireyin bulunduğu ortama ait olduğu duygusudur. Tutku, uzun dönemli hedeflere ulaşmak için sürdürülen gayret ve sönmeyen heyecan olarak tanımlanır (Duckworth, Peterson, Matthews, ve Kelly, 2007). Ait olma

duygusu ise, kişilerin bulundukları ortamda kabul görme, saygı duyulma, değerli hissettirilme ve dahil edilme algılarıdır (Allen ve diğ., 2016a; Allen ve diğ., 2016b; Goodenow ve Grady, 1993). Tutku, gelişmeye açıklık ve ait olma duygusu raporun 2.3.1. bölümünde de kısaca bahsedildiği gibi, insanın en temel güdülerine ve ihtiyaçlarına işaret eder; sosyal ve duygusal yetkinliklerin ise omurgasını oluşturur.

İşyerindeki kurumsal kültür ve iklim çalışanların potansiyellerini ortaya koymalarını sağlamalıdır. Yani *öğrenen organizasyon* olmalıdır. Aidiyet duygusu, tutku ve gelişmeye açıklık ancak şeffaf, tutarlı, yapıcı ve dışlayıcı olmaktan ziyade kapsayıcı bir çalışma iklimi ve kurumsal kültür oluşturmakla mümkün olabilmektedir. Çalışma arkadaşları tarafından kabul görmeyen, kurumsal hedeflere inanmayan, üst yöneticisine güven duymayan bir çalışanın yüksek performans göstermesi, zorluklar karşısında dayanıklı olması, takım çalışmalarına ve iklimine olumlu katkı sağlaması beklenemez. Hatta son yıllarda kurum kültürü konusunda yapılan çalışmalarda kurumsal kültürün duygusal yönünün önemi farkedilmiş ve çalışanların ancak birbirleri ve kurum ile duygusal bağ geliştirebildikleri ölçüde yüksek performans, işe bağlanma, takım arkadaşlarıyla iyi geçinme gibi beklenen davranış ve tutumları sergiledikleri ortaya konmuştur (Barsade ve O'Neil, 2016).

Kurum kültürünü şekillendirenler ise başta üst düzey olmak üzere, yöneticiler, liderler, hatta tüm çalışanlardır. Dolayısıyla, kurumsal ve bireysel performansı çoklu bir denklemde değerlendiren modern kurumlar, her çalışanın güçlendirilmesini önemsemekte ve işine sadece bilgi ve yeteneğini vermesi değil, ilişkilenme ve katılım (*engagement*) da beklemektedir. Dolayısıyla strateji, İK politikaları, IT sistemleri ile tüm kurumlar; daha yatay hiyerarşi düzeninde çalışabilecek, esnek düşünme yapısına sahip, inisiyatif alabilen, başkaları ile olumlu ilişkiler ve yapıcı iletişim kurabilen, zorluklar karşısında kolay pes etmeyen çalışanlara ihtiyaç duymaktadır. Bu anlamda, tüm çalışanlar için liderlik yetkinlikleri kazandırmak öne çıkmakta, buna paralel olarak güven veren, saygı uyandıran niteliklere sahip, özü sözü bir, 'otantik' veya 'sahici' liderler kurumsal gelişimin önemli bir yapı taşı olabilmektedir (Ertenü ve diğ., 2012; Goffee ve Jones, 2000).

Duygusal zekanın ve otantik liderlik kavramının ilk temel taşı kişisel farkındalıktır. Kişisel farkındalığı yüksek olan bireylerin sosyal ilişkilerinde de daha başarılı olduklarından daha önce bahsedilmişti. Nitekim ilişki kurma ve geliştirme becerisi gösteren, karşısındaki kişilerin duygu ve düşüncelerini anlamaya çalışan, yargılamadan dinleyen, doğru dil kullanan, nazik olmayı önemseyen kişilerin takım çalışmalarında daha iş birliğine yatkın, yapıcı ve verimli oldukları, iş yaşamında daha başarılı yönetici ve lider özellikleri sergiledikleri kanıtlanmıştır (Hackman, 1987; Hayes, 2002). Benzer şekilde, ilişkisel yetkinleri yüksek çalışanların işe bağlılıkları, işteki

performansları ve yaşamdan duydukları memnuniyetin de arttığı gözlemlenmiştir (Ferris ve diğ., 2001).

Bu yetkinliklerin kazandırılması için organizasyonlar ciddi bütçeler ayırmaktadır. Kurumsal eğitim alanında yapılan harcamalar sadece 2017’de 362,2 milyar dolara ulaşmıştır (Training Industry, 2017). Bu rakam pek çok ülkenin GSMH’sinden büyüktür ve erken yaşta SDÖ becerilerinin aşılmasının daha ekonomik olduğunu kanıtlamaktadır. Bireyin ilk 5 yılda aldığı eğitimin uzun dönemde kalıcı olduğu (Beaky ve diğ., 2017), bireylerin hem kişisel hem sosyal hem de iş yaşamları için bu becerilerin ne kadar önemli olduğu göz önünde bulundurulduğunda SDÖ’nün erken çağlarda ve sistematik bir şekilde öğretilmesinin gerekliliği ortaya çıkmaktadır.

2.3.5. SDÖ ve uzun dönemde topluma kattığı değer

Sosyal ve duygusal yetkinlikler toplum dokusu ve sağlığında da iyileşmeler sağlamaktadır. Mahoney ve diğerleri yaptıkları bir meta-analizde sosyal ve duygusal öğrenmenin kısa ve uzun dönemli getirilerini incelemişler; kısa dönemde kişinin kendisi ve başkaları ile olumlu tutum geliştirdiğini; uzun dönemde ise sosyal ve duygusal öğrenmenin olumlu davranış, akademik başarı ve ruhsal sağlık gibi arzu edilen çıktılarla ilişkili olduğunu ortaya koymuşlardır (Mahoney ve diğ., 2018). Erişkinler üzerinde yapılan bir çalışmada da SDÖ becerileri gelişmiş bireylerin işte daha başarılı, aileleriyle daha huzurlu, sorumlu birer yurttaş ve hem beden hem de ruhen daha sağlıklı oldukları saptanmıştır (Greenberg ve diğ., 2017). Jones ve diğerlerinin (2017) yaptığı çalışmada SDÖ yetkinliklerinin akademik performansın çok ötesinde fayda sağladığı, esasta toplumun farklı katmanları arasında süregelen eşitsizlikleri ve adalet algısındaki boşlukları azalttığını göstermişlerdir (Jones, Barnes, Bailey ve Doolittle, 2017). Diğer bir deyişle SDÖ toplum sağlığı, ekonomik kalkınma, eşitlik, adalet, iyi yaşam gibi birçok parametreye katkı sağlamaktadır.

Özellikle günümüzde küreselleşme ve göç ile değişen sosyal dengeler, aile yapısı, teknolojinin yaygın ve bilinçsiz kullanımı, üretim ekonomisinden bilgi ekonomisine geçişteki sancılar, iş kayıpları ve eğitime erişimdeki eşitsizlikler, insanlar üzerinde tarihte eşi olmayan baskılar ve yükler getirmektedir. Ailede ve toplumda yaşananlar her yaştaki çocuğu ve genci olumsuz etkilemektedir.

Günümüz insanını temelden sarsan bir diğer olumsuzluk da içe çekilme, depresyon ve hayattan tat almama olarak ortaya çıkmaktadır. Bireylerin potansiyellerini kullanmalarına engel olan bu ruhsal sıkıntılar toplumsal ruh sağlığını da tehdit eder boyuta gelmiştir (WHO, 2018).

Konuya bu açıdan bakıldığında olumlu birey olmanın ve yaşama olumlu bakabilmenin önemi artmaktadır. Aristoteles tarafından öne sürülen *Eudemonia* kavramı, “insanın potansiyelini farketmesi ve kullanmasının sonucunda yaşamdan duyduğu haz” olarak tanımlanır. Son yirmi yılda ortaya atılan pozitif psikoloji akımının önderlerinden Martin Seligman, *Flourish* adlı kitabında (Seligman, 2012) “iyi yaşam/esenlik” (well-being) kuramını öne atmış; öğrenilmiş çaresizlik hissinin öğrenilmiş olumluluk algısına dönüşmesinin mümkün olduğundan bahsetmiştir. Seligman, PERMA olarak kısalttığı 5 faktörlü formülünün temellerinin erken çocukluk döneminden başlayarak devam eden eğitim sürecinde şekillendirildiğini, ancak yaşamın her evresinde geliştirilmesinin de mümkün olduğunu savunmaktadır.

Seligman’ın savından yola çıkarak iyi insan, olumlu hedefler koyan ve bunlara ulaşmak için gayret sarfeden, kendisi dışındakileri de önemseyen, değer veren ve kendi kapasitesi ve yetenekleri hakkında fikir sahibi olan insan olarak tanımlanabilir. Dahası, bu *iyi insan* hem kendisi hem de başkaları ile besleyici ilişkiler kurabilmeli ve yaşamda alacağı kararların sorumluluğunu da üstlenebilmelidir. Bunları yapabilen insan hayattan tat alır, daha iyi bir yurttaş olur ve kendine ve çevresindekilere zarar vermekten kaçınır. Böyle bir insanı yaratmak ise ancak sosyal ve duygusal becerilerin küçük yaştan itibaren kazandırılması ile mümkündür (CASEL, 2012; Durlak, Weissberg ve Pachan, 2010).

Bu bölümde SDÖ becerilerinin erken yaşlardan itibaren kazandırılmasının, yaşam döngüsü içinde bu becerilerin desteklenmesinin bireysel ve toplumsal boyutta önemine değinilmiştir. Türkiye bağlamındaki ihtiyaçların da göz önünde bulundurulmasıyla SDÖ becerilerinin desteklenmesinin bireye ve toplumsal yaşama kattığı değer irdelenmeye çalışılmıştır. Ortaya konan veriler ışığında SDÖ becerilerinin farklı yaşlarda (erken çocukluk ve ergenlik), farklı kişiler tarafından (ebeveyn ve öğretmen) ve farklı ortamlarda (okul, aile ve iş) kazandırılmasının önemi vurgulanmıştır. Takip eden bölümde rapor kapsamında düzenlenen odak grup çalışmalarına değinilmektedir.

2.4. Odak Grubu Çalışmalarının Sonuçları

İş dünyası temsilcileri, eğitimciler ve lise çağındaki gençlerin SDÖ’nin önemi, etkileri ve mevcut uygulamalarına ilişkin görüşlerini almak üzere üç farklı gruba odak çalışması yapıldı. Bir insanın çocukluk, ergenlik ve iş yaşamını kapsayan bir çizgide uzmanların ve bizzat gençlerin deneyimlerini çalışmaya dahil etmek önemliydi.

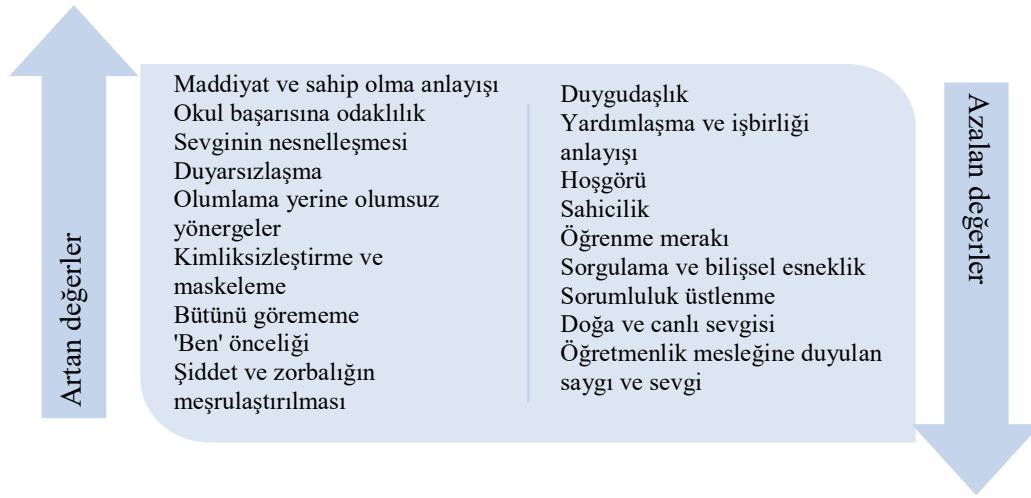
Üç ayrı grubun özelliklerine göre yarı yapılandırılmış sorular hazırlandı ve ortalama 2 saat süren toplantılarda katılımcılara yöneltildi. Toplantıların katılımcılığı destekleyen bir ortamda akıcı olmasına önem verildi. Toplantı notlarının özeti aşağıdaki paragraflarda, detayları Ek 3’de verilmiştir.

2.4.1. Farklı odak grubu toplantılarının sonuçlarının özeti

Öğretmenler Odak Grubu

Yedi öğretmenle² yapılan odak grubu çalışmasında okul öncesi ve ilk okul çağındaki çocuklarda sosyal ve duygusal becerilerin sınıf ve okul ortamına etkileri, öncelikli gelişme alanları ve uygulamalar tartışıldı. Sosyal ve duygusal becerilerin öğrenmeyi kolaylaştırma, aidiyet duygusunu pekiştirme, akran ilişkilerini olumluya dönüştürme gibi etkileri ve öğretmenin bu gelişme sürecindeki anahtar rolü alan yazını bulgularını doğrulamaktadır. Örneğin, öğrencilere sefkatle ve anlayışla yaklaştıklarında öğrencilerin ilgi ve onayını alabildikleri, olumlama yoluyla cesaretlendirildikleri konu edildi.

Buna karşın, son yıllarda artan ölçüde ilkokuldan itibaren çocuk ve gençlerde 'ben' merkezci eğilimlerin arttığı, duygudaşlığın azaldığı, ailelerin bu gelişimde önemli rol aldığı, ailelerin çocuklarına sorumluluk vermek yerine, salt çocukların başarısına odaklandıkları konusundaki görüşler dikkat çekici idi. Şekil 5, konuşmalar sırasında yapılan alıntılardan ve tekrar eden temalardan hareketle toplumsal eğilimleri öğretmenler gözüyle özetlemektedir.



Şekil 4. Öğretmen Odak Grubu Temaları

Öğretmenlere göre küçük yaştan itibaren çocuklara ilk kazandırılacak becerinin duyguları tanımlama olduğu, erken yaştan itibaren merakı pekiştiren, öğrenmeyi sevdiren, katılımı teşvik eden, çocuğun doğa ve diğer canlılarla bütünleşmesine fırsat veren ortamların oluşturulmasının önemine dikkat çekildi. Ayrıca, teknoloji konusundaki görüşler sorulduğunda, teknolojiye karşı değil, teknoloji ile dengeli bir ilişki sağlamanın sağlıklı olacağını belirttiler. Bu yönde aile-okul ve

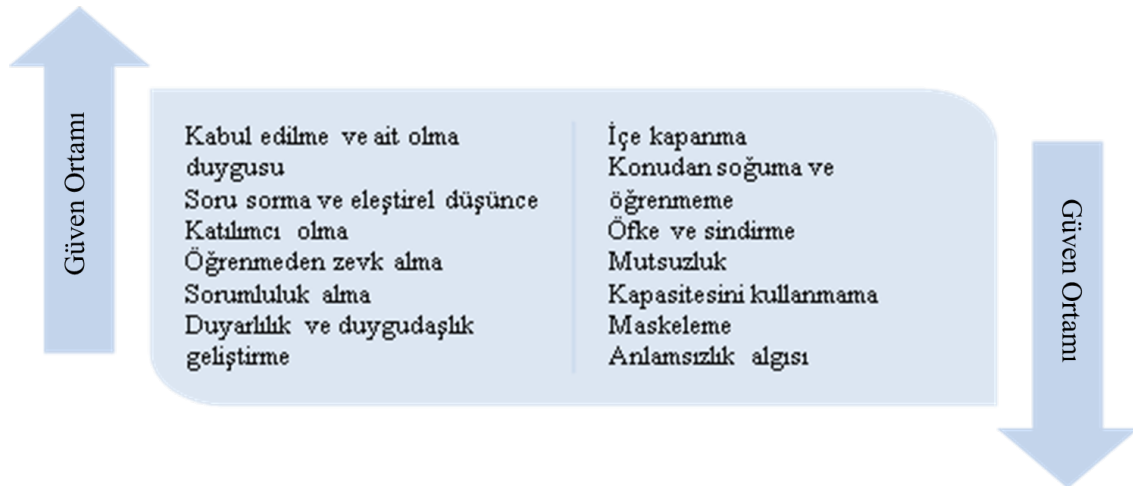
² Öğretmenler Çanakkale, Tuzla ve Güngören bölgelerindeki okul öncesi ve ilk okullarda görev alan sınıf öğretmenlerinden ve psikolojik danışmanlardan oluşmaktadır.

öğretmen iş birliğine vurgu yaparak gelişim alanlarında farkındalık kazandırmanın öncelikli hedef olması gerektiği konusunda ortak görüş belirtildi.

Öğrenciler Odak Grubu

İstanbul'da yerleşik bir lisede gönüllü katılmayı kabul eden 15 öğrenci ile 2 saat süren bir odak grup toplantısı gerçekleştirdik. Gençlerin arkadaşları, aileleri ve okulla olan ilişkileri üzerinden kendilerini ve çevrelerini nasıl tanımladıkları, sorunlarla nasıl baş ettikleri, insanlara ve olaylara dair neler hissettikleri ve hayattan beklentileri üzerine tartıştık.

Öğrenciler, duygularını yoğun olarak yaşadıkları anlarda, yetişkin yardımı olmadan okulda ya da okul dışında başardıkları bir şey olduğunda mutlu olduklarını belirttiler. Gençler en sıklıkla öfke, korku ve duygudaşlık temaları üzerinde durdular ve duyguların kontrolünün önemine işaret ettiler. Duygusal anlamda erken çocuklukta yaşanan olumsuz deneyimlerin veya akranlar arası çatışmaların etkisini duygusal farkındalık kazanma yoluyla dengelemeye çalıştıkları dikkat çekici idi. Ayrıca, sorgulamaya, serbest katılıma ve hatalardan öğrenmeye izin veren güvenli ortamlardan çok daha fazla hoşlandıklarını ortaya koydular. Şekil 5'de gösterildiği gibi, güven ortamı öğrencilerin yaşam deneyimlerini şekillendiren, farkındalıklarını geliştiren önemli bir değişken olarak göze çarpmaktadır. Güven ortamı sağlandıkça daha üretken ve mutlu oldukları; korku ve baskı ortamında ise içe kapanma başta olmak üzere kendilerini çevreden soyutladıkları, öğrenme isteklerini kaybettikleri anlaşılmaktadır. Aşağıdaki Şekil 5'de güven ortamını arttıran ve eksiltен faktörler sıralanmıştır.

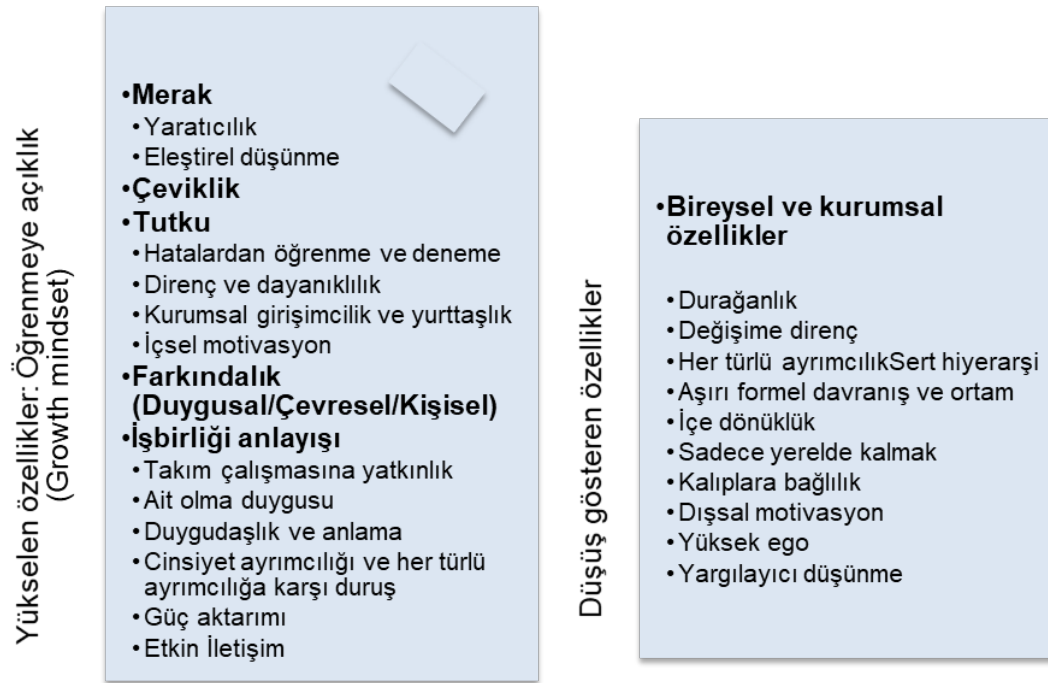


Şekil 5. Öğrenci Odak Grup Temaları

TÜSİAD üyeleri arasından dokuz kurumun İK yöneticileri ile yaptığımız odak grup çalışmasında katılımcıların çalışan seçiminde adaylarda aradıkları özellikler, günümüzde öne çıkan yetkinlikler, işyeri eğitimleri, Türkiye’deki eğitim sistemi ve sosyal duygusal beceriler hakkındaki görüşleri ve yapılabilecekler üzerinde duruldu.

Seçme ve yerleştirmede öncelikle karar verme becerisi ve takım çalışmasına yatkınlık öne çıkarken, belli karakter özelliklerinin önemine vurgu yapıldı.

Görüşmeler çerçevesinde temaların vurgulanma derecesine göre sıralanışı Şekil 6’da verilmiştir.



Şekil 6. İK Odak Grup Temaları

Dijital çağda çalışanların artan ölçüde yaratıcılık, işbirliği, farkındalık alanlarında gelişme kaydetmeleri gereği üzerinde durulmuş, çalışanlara kurumsal eğitimin dışında uygulanan gelişme yolları olarak:

- Koçluk
- Mentörlük ve tersine mentörlük
- Sosyal yardımlaşma ve sorumluluk projelerinde yer alma
- Yurt dışı deneyim kazandırma
- Kodlama, yazılım dilleri ve teknoloji bilgi ve becerilerini destekleme
- İnsan odaklılığı geliştirici ve “soft skills (yumuşak beceriler)” kazandırıcı farklı etkinlikler paylaşılmıştır.

Üniversite-Sanayi iş birliği başta olmak üzere, iş insanları ve her kademedeki eğitim kurumları ile ortaklaşa çalışmaların yapılmasının ve dönüşüm yaşanan çağımızda toplumun her katmanının katkısı ile doğru kurgulanmış bir eko sistemin oluşturulmasının önemsendiği vurgulanmıştır.

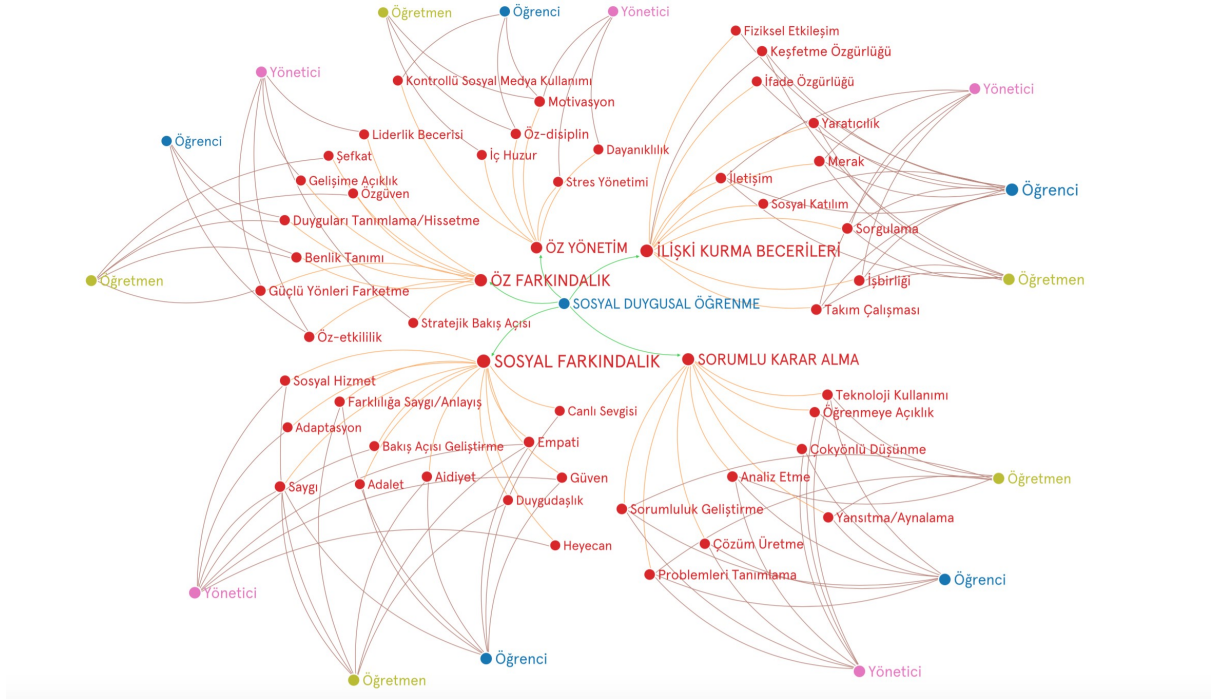
İK yöneticilerinin teknolojinin iş gücünün istihdamı üzerindeki etkilerini olumsuz yönde değerlendirmedikleri izlenimi edinilmiştir. Dijitalleşmenin çalışanlarda yeni yetkinlikler ve nitelikler kazandırma yönünde fırsatlar sunduğunu, çalışanın zamanını daha değerli ve üretici yönde kullanabilme olanaklarını sunacağını altını çizmişlerdir.

2.4.2. Odak Grubu çalışmalarından çıkarımlar

Öğretmenler, lise öğrencileri ve İK yöneticileri ile ayrı ayrı yapılan odak grubu toplantılarında bir araya getirdiğimiz temsili grupların değişen dünya koşullarında mutlu birey ve sorumlu yurttaş yetiştirmede sorgulamaya ve çok yönlülüğe fırsat veren eşit ve özgürlükçü bir ortamın önemi hakkında ipuçları verdiği kanaatindeyiz. Geleceğin insanı olarak tanımlanan ‘İnsan 4.0’ gelişmesi sürecinde hem bireye, hem aileye, hem okula, hem de tüm kurumlara önemli roller düştüğü konusunda fikir birliği oluştuğunu söyleyebiliriz.

Sosyal ve duygusal öğrenmenin özünde insanın bir bütün olarak, yani bilişsel, duygusal ve sosyal yönleri ile güçlendirilmesi, kendi potansiyelini fark etmesi yatmaktadır. Potansiyelin fark edilmesi, bireyin güçlü yanlarını kullanması ve geliştirmesi, kendisine anlamlı gelen hedeflere yönelmesi, kendini yetkin ve yeterli hissetmesi ve kendine has alanlarda karar verebilmesine yol açabilmektedir. SDÖ tüm bu faktörlerin farkedilmesini, gelişmesini ve evrilmesini sağlayan öğretilerin temelidir. Aşağıdaki şekilde öğretmenler, öğrenciler ve iş dünyasının İK temsilcileriyle

yapılan odak grubu çalışmalarında sıkça söz edilen kavramlar arasındaki ilişki ağı GraphCommons tekniği kullanarak görselleştirilmiştir (Şekil 7). Üç grup da SDÖ becerileri olan öz farkındalık, öz yönetim, sosyal farkındalık, sorumlu karar alma ve ilişki kurma becerilerine yönelik söylemlerde bulunmuştur. Tüm faktörlerin birbiriyle bağlantılı olduğu gerçeğinden hareketle SDÖ gelişiminin tek tek ele alınacak yetkinlikler demetinden ziyade gelişim sürecinde bireye sunulan ortamlar ilişkisinin önem kazandığı vurgusu yapılmıştır.



Şekil 7. Tüm Odak Gruplarının Tematik Analizi

2.4.3. SDÖ ve kattığı değerler hakkında çıkarımlar

21. yüzyıl bütün alanlarda olduğu gibi eğitim alanında da yeniliklerin yapılması ihtiyacını doğurmuştur. Zira 20. yüzyıl eğitim programlarının temel amacı olarak bilinen 3R, yani okuma, yazma ve aritmetik becerilerinin, 21. yüzyıl insanı için yeterli olmayacağı bilinci ile eğitim araştırmacıları yeni yüzyıl eğitim kurumları için yeni hedefler belirlemiştir.

Geleceğin yetkinlikleri konusuna cevap aramak üzere 23-24 Mart 2014'te Sao Paulo şehrinde toplanan OECD ülkelerinin eğitim bakanları, yardımcıları ve akademisyenler gelecekte *Bütüncül Çocuk* felsefesini geliştirdiler. *Bütüncül Çocuk* 21. yüzyılın zorluklarıyla baş etme potansiyelini kazanmış, bilişsel, duygusal ve sosyal becerilere dengeli bir şekilde sahip olan bireydir. Yetenekli, motivasyonu yüksek, hedef odaklı ve sosyal ilişki kurabilen bireylerin

yaşamdaki zorluklar karşısında daha dirençli, iş hayatında daha başarılı, yaşamdan daha tatmin olan insanlar oldukları konusunda birçok araştırma paralel sonuçlar ortaya çıkarmıştır. Ancak gerek bölgeler, gerekse ülkeler arasında azim, irade, özgüven, sosyal etkileşim gibi temel becerilerin gelişimi oldukça farklıdır. Daha da önemlisi sosyal ve duygusal becerilerin neler olduğu ve önemi de henüz kavranmış değildir.

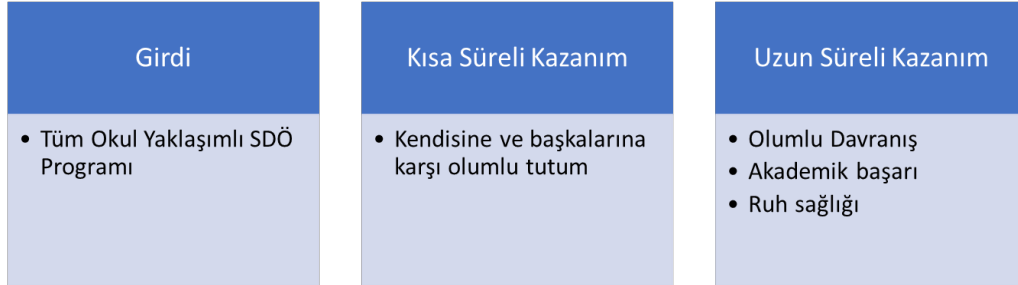
“Bütüncül Çocuk” felsefesi gibi UNESCO da geleceğin bilgi ve becerileri üzerine Incheon 2030 Eğitim Deklarasyonu’nu düzenlemiştir. Bildiride bilişsel ve bilişsel olmayan alanlarda öğrenme çıktılarının ve bu bulguların eğitim süreçlerine entegrasyonunun altı çizilmiştir. Konferansta gelecekte temel yetkinliklerin yanı sıra çok yönlü yetkinliklerin önem kazanacağına işaret edilmiştir. Teknolojiyle bu denli iç içe olduğumuz küresel bir dünyada günümüzün ve geleceğin insan gücü iyi iletişim kurabilen, bilinçli kararlar verebilen, yerel ve küresel sorunlarla baş edebilen, beden ve ruhen sağlıklı insan olacaktır (Incheon, 2016).

Görüldüğü gibi bu hedeflerde, 21. yüzyıl bireyinin akademik becerilerin yanı sıra iş, yaşam ve (küresel) vatandaşlık alanlarında başarılı olmalarının önemi vurgulanmıştır (“Partnership for 21st Century Learning”, 2007). Günümüz dünyasında, eğitim sistemleri en az akademik beceriler kadar öğrencilerin yaratıcılık, iletişim ve iş birliği potansiyellerini de geliştirmek zorundadır. Bu bağlamda, sosyal duygusal yetkinlikler önem kazanmaktadır (Greenberg ve diğ., 2003).

Sosyal duygusal öğrenme becerileri hem düşünme (sosyal duygusal bilginin idrak edilmesi) hem de davranış (sosyal etkileşim) boyutunu içerir. Bireye erken yaşlardan itibaren kazandırılan SDÖ becerileri ilerleyen yıllarda davranışsal, akademik, sağlık gibi hayatın her alanında başarı ve doyum sağlar (Sabol ve Pianta, 2012). Bu konuda yapılan çok sayıda araştırma sonucunda batılı ülkeler SDÖ çalışmalarına önem vermiş ve CASEL (2015) tarafından geliştirilen SDÖ standartları eğitim sistemine (K-12) dahil edilmiştir. Birçok ülkede geliştirilen ve uygulanan SDÖ programlarına ve bu becerilerin hayatın her alanında yarattığı olumlu değişikliklerin sayısız araştırma sonuçları ile kanıtlanmış olmasına rağmen, SDÖ becerilerini doğrudan değerlendirebilen ölçekler hala geliştirilme aşamasındadır. Var olan değerlendirme araçları çoğunlukla İngilizce dili için geliştirilmiştir. İngilizce dışındaki dillerde öğrencilerin hem gözlenebilen hem de bilişsel süreçlerle ilgili olan ve doğrudan gözlenemeyen SDÖ becerilerini kapsamlı bir şekilde ölçecek araçlara ihtiyaç vardır (Russo ve diğ., 2017).

Klasik ders içeriği ve öğretim yöntemleri ile kazandırılmaya çalışılan akademik becerilerin günümüzün çok boyutlu ve çeşitlilik arz eden yaşam tarzına hitap etmediği açıktır. Çocuk ve gençlerin teknoloji ve iletişim ağındaki güçlenme ve genişlemeyle karşılarına çıkan çok boyutlu yaşantılar içinde güçlü ve etkin bir birey olmalarını sağlayan SDÖ becerileriyle donanımının sağlanması gerekmektedir. Bu beceriler hem o anda ihtiyaç duyulan ve yaşamsal değeri olan kısa

sürekli kazanımlardır, hem de çocuk ve gençlerin yetişkinlik hayatında faydalı uzun süreli kazanımlardır (Şekil 8). Aile ve okul, bu becerilerin kazandırılmasında en önemli sosyal ve toplumsal kurumlardır.



Şekil 8. Sosyal ve Duygusal Öğrenme Kazanımları (Mahoney, Durlak ve Weissberg, 2018)

Okullar akademik müfredatın uygulanmasının yanı sıra SDÖ becerilerinin kazandırılmasına yönelik programlara da öncelik tanımalıdır. Türkiye’de bu becerilere, değerlere ve bilgiye sahip “Bütüncül Birey” yetiştirecek bir eğitim hamlesinin en kısa zamanda başlatılması gerekliliğine raporun öneriler kısmında tekrar değinilecektir.

Bölüm 3

DÜNYADA VE TÜRKİYE'DE SDÖ ALANINDA
NELER YAPILIYOR?

3. DÜNYADA VE TÜRKİYE'DE SDÖ ALANINDA NELER YAPILYOR?

Daha önce bahsedilmiş olan (bölüm 1.2.) “Büyük Beş Modeli” çalışmasının sonucunda yapılan tanım ve çerçeveye göre, sosyal ve duygusal becerilerin faydası ve çıktılarının sadece birey temelli olmadığı, toplumları da derinden etkilediği ve şekillendirdiği ortaya konmuştur (OECD, 2015). Değişime uyum sağlayan, yeteneklerini kullanabilen, başkaları ile saygılı ve iş birliğine dayalı çalışabilen, bireysel ve sosyal sorumluluk üstlenebilen bireylerden oluşan toplumların daha çok birlik ve beraberlik içinde olabildikleri ve ekonomik anlamda da refah seviyelerinin yükseldiği vurgulanmıştır. İletişimin yoğunlaştığı ve çok boyutlu etkileşimin arttığı bir dünyada gençlerin ve okul dönemi çocukların sosyal ve duygusal becerileri desteklenmediğinde okul başarısızlığı, sağlık sorunları, yaşamdan tat almama, yalnızlaşma, şiddete eğilim ve suç işleme yatkınlığı gibi istenmeyen sonuçlar doğabileceği konusunda fikir birliği sağlanmıştır.

3.1. Dünya’da SDÖ

SDÖ becerilerinin desteklenmesi üzerine geliştirilen okul temelli programlar sayıca fazla olmasına rağmen, etkililikleri üzerine 2000’li yıllara kadar hemfikir olunmamıştır. CASEL’in, programları farklı özelliklerine göre değerlendirmesi üzerine yazılmış olan ilk raporu 2003 yılında yayımlanmıştır (CASEL, 2003). Ardından CASEL’in 2013 yılında okul öncesi ve ilkokullar için, 2015 yılında ortaokul ve liseler için etkili programlar çalışmaları yayımlanmıştır. Kanıta dayalı programların okullarda uygulanmasına önderlik etmek üzere yapılan bu çalışmalar, uygulamada olan ve bilimsel çalışmalar ile etkililikleri test edilen programların değerlendirilmesi sonucunda ortaya çıkmıştır. CASEL’in üç raporundan etkililiği bilimsel araştırmalar ile ispatlanmış programların listesi Ek 2’de görülebilir. 2003 yılındaki rapor, 80 SDÖ programından 22 tanesini etkili olarak belirlemiştir. SDÖ programları 1990’ların başında ABD’de bölgesel olarak uygulanırken sonraki yıllarda 2010 ve sonrasında etkililiği ispatlanan sayıca az programların okullarda yer almasına yönelik öneriler getirilmiştir (CASEL, 2013; 2015). Bu yöntemle etkililiği bilinmeyen programların elenmesi ve aynı zamanda tüm SDÖ becerilerini kapsayan programların, tüm okul yaklaşımına bağlı kalınarak uygulanması sağlanmaya çalışılmıştır.

Programlar incelendiğinde okul öncesi ve ilkokul programlarında daha çok beceri gelişimine destek olunması yönünde okul yaşantısının içine nüfuz eden, okuldaki yetişkinlerin olumlu okul kültürü ve atmosferi oluşturarak uygun rol model oldukları programların işe yaradığı görülmektedir. Burada bu yaş çocuklarının gelişimsel özellikleri değerlendirildiğinde daha çok davranışçı yaklaşımların (davranış örneği oluşturma, yetişkini model alma) somut davranış örnekleriyle kalıcı SDÖ becerilerinin geliştirilebileceği düşünülebilir. Erken ergenlik ve ergenlikle

birlikte soyut düşünme becerilerinin gelişmesiyle daha çok edebi ve tarihsel metinler içinde var olan, eşitlik, adalet, özgürlük gibi kavramlar aracılığıyla, eleştirel bakış açısı kullanılarak oluşturulan SDÖ programlarının daha çok işe yaradığı görülmektedir. Ayrıca bu yaş grubunda topluma katkının (service learning) öz değerliliğe katkısı olduğu düşünüldüğünde yine bu odağa sahip SDÖ programlarının daha etkili olduğu söylenebilir.

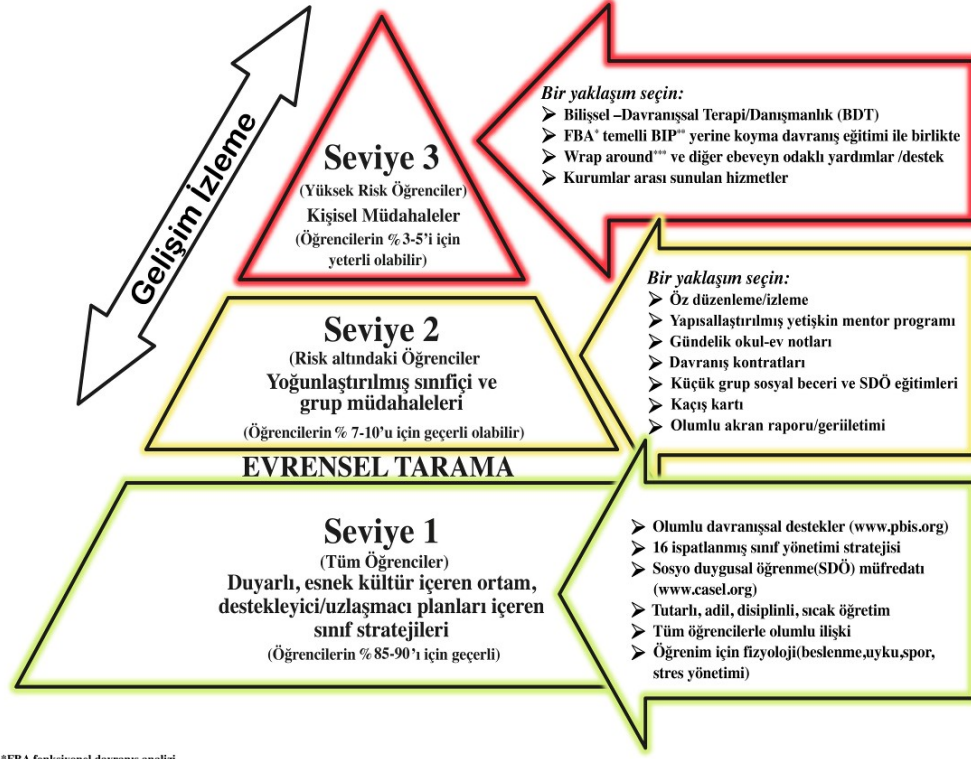
Çocuk ve gençlerin SDÖ potansiyellerini teşvik etmek ve geliştirmek amacıyla çok sayıda ve farklı ihtiyaçlara yönelik program geliştirilmiştir (Brackett, 2010; Elias ve diğ., 1997; Greenberg ve diğ., 2003). Özellikle son 20 yılda okullarda var olan eğitim programlarının tamamlayıcısı olan SDÖ programları tasarlanmıştır; bu programlarla öğrencilere sosyal ve duygusal uyum ve yüksek akademik başarıya yol açan sosyal duygusal becerilerin kazandırılması hedeflenmiştir (Brackett, 2010; Salovey ve Sluyter, 1997; Zins, Weissberg, Wang ve Walberg, 2004).

SDÖ'nün okullarda verilmesinin olumlu etkilerinin incelendiği, ilk ve en çok ses getiren araştırma Durlak ve diğerlerinin 2011 yılında yaptığı çalışmadır. (Durlak ve diğ., 2011) Durlak okul-temelli SDÖ uygulayan 213 okulu ve erken çocukluktan liseye 270 bin öğrenciyi kapsayan bu araştırmasında iki temel bulguya ulaşmıştır. Bunlardan ilki, kontrol grubundaki öğrencilere kıyasla deney grubundaki öğrencilerin SDÖ becerilerinin ve tutumlarının geliştiği, olumlu sosyal davranışlarının arttığı, akademik performanslarının yükseldiği, problem davranışlarının ve duygusal streslerinin azaldığıdır. İkincisi ise kontrol grubundaki öğrencilerle kıyaslandığında okul-temelli SDÖ becerileri programlarına maruz kalan öğrencilerin akademik performanslarının %11 oranında arttığı bulunmuştur.

SDÖ becerileri ile ilgili yapılan sayısız araştırma ve bu becerilerin öğrencilerin sosyal, duygusal, davranışsal ve akademik hayatlarına olan olumlu etkilerinin kanıtlanması sonucunda çoğu ülkede SDÖ programları eğitim sistemlerine dahil edilmiştir. Öğrencilerin ihtiyaçları doğrultusunda ve sisteme özel koşullara göre tasarlanan bu programlar, eğitim sistemi içinde farklı seviyelerde ve sürekli olarak hizmet vermektedir (Stoiber ve Gettner, 2016). *Çok Kademeli Destek Sistemleri* (Multitiered Systems of Support) evrensel, odaklanmış ve yoğunlaştırılmış destek şeklinde tüm okul sistemine entegre edilmiş hizmetlerdir. Evrensel hizmetler tüm okul öğrencilerini hedef alır ve tüm öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme becerilerini geliştirmeye yönelik tasarlanır. Hedefe yönelik ve yoğunlaştırılmış hizmetler ise kişi bazlı veya küçük bir grup için tasarlanmıştır (Şekil 9).

Davranış ve Sosyo/Duygusal Destek İçin Üç-Seviyeli RtI* Modeli

(*RtI : Response to Intervention)



*FBA fonksiyonel davranış analizi

** BIP : Davranış Müdahale planları

*** Wraparound : çocuk ve aileyi sarmalayan sistemlerin birlikte çocuğun iyi hali için çalıştığı model

Şekil 9. Davranış ve Sosyo/Duygusal Destek İçin Üç Seviyeli RtI Modeli

www.pent.ca.gov/desk/BIPdeskreference2013.pdf sayfasından alınarak Türkçeye çevrilmiştir.

SDÖ eğitimi genellikle yukarıda tanımlanan beş alan üzerine odaklanır: (a) öz farkındalık, (b) öz yönetim, (c) sosyal farkındalık, (d) ilişki becerileri ve (e) sorumlu karar verme (CASEL, 2015; Weissberg ve diğ., 2015). Bu becerilerin kazandırılması ve buna yönelik eğitimlerin etkili şekilde uygulanabilmesi için SDÖ boyutunun tüm okul sistemine entegre edilmesi ve tüm program paydaşlarının (öğretmenler, diğer eğitim görevlileri, ebeveynler ve toplum) tam işbirliği içinde çalışması gereklidir. SDÖ programları tasarlanırken teori ve bu konuda yapılan uygulamalar ve değerlendirme sonuçlarının yanı sıra öğrencilerin özellikleri, hedeflenen standartlar, programın uygulanacağı kültür ve değerlendirme süreçleri dikkate alınmalıdır (Weissberg ve O'Brien, 2004). Burada SDÖ programlarının hem bazı olumsuz çıktıların oluşmasında engelleyici rolüne (okul terki, okuldan kaçma, disiplin cezaları, saldırganlık ve şiddet

davranışları, zorbalık ve siber-zorbalık davranışları, zararlı alışkanlıklar edinimi ve psikolojik stresin azalması) hem de olumlu çıktıların oluşmasında destekleyici rolüne (okulun ve öğretmenlerin olumlu algılanması/sevilmesi, olumlu ve destekleyici öğrenme ortamlarının oluşturulması, arkadaşlarla olumlu ilişki gelişmesi, çevresine faydalı olabilecek projeler geliştirme ve uygulama ve akademik başarıya (karne notu)) değinilebilir.

3.1.1. Önleme ve müdahale araştırmaları (etkililik)

SDÖ programlarının kapsamı ve etkilerine dair birçok çalışma gerçekleştirilmiştir. Eklund ve diğerleri (2018) ABD’de 51 eyalette uygulanmakta olan SDÖ programlarını incelemiş ve her eyaletin kendi SDÖ standartları olduğunu vurgulamışlardır. Ayrıca her eyalette uygulanan programların terimsel farklılıklar içermekle birlikte CASEL (2005) tarafından geliştirilen SDÖ çerçevesinin beş ana yetkinliğine (öz farkındalık, öz yönetim, sosyal farkındalık, iletişim becerileri ve sorumlu karar verme yetkinliklerine) odaklandığı belirtilmiştir.

Araştırmacılar, teori-temelli 30 haftalık bir SDÖ programı olan *RULER*, “Duygu Sözleri Müfredatının” (Maurer ve Brackett, 2004) üç farklı okuldaki 5. ve 6. sınıf öğrencilerinin (N = 273) akademik performansı ve sosyal ve duygusal yetkinliğine olan etkisini ön test ve son test yarı-deneyssel tasarım kullanarak incelemiştir. Akademik ve sosyal duygusal yetkinliklerdeki gelişmeleri vurgulayan ampirik bulgular, müfredata SDÖ boyutunun entegre edilmesinin en önemli etmen olduğunu göstermektedir. İlgili alan yazın bu konuda oldukça zengindir. Örneğin, Brackett ve diğerleri (2010) teori-temelli bir SDÖ programının (*RULER*) öğrenci başarısına olan etkisini incelemiştir. Duygusal zekâ kuramı (Goleman, 1995; Mayer ve Salovey, 1997), duygusal gelişim (Denham, 1998) ve duygusal yeterlilik (Saarni, 1999) araştırmalarını temel alan *RULER*, var olan eğitim programlarına entegre edilerek bireyleri bütüncül bir yaklaşımla hem akademik, hem de sosyal ve duygusal açıdan geliştirmeyi hedeflemektedir. *RULER* programını uygulayan sınıflardaki öğrencilerin diğer öğrencilere kıyasla yıl sonu notlarının daha yüksek olduğu ve bu öğrencilerin daha yüksek sosyal ve duygusal yetkinlik (örneğin liderlik, sosyal beceriler ve çalışma becerileri) puanlarına sahip oldukları gözlenmiştir. Bu çalışma *RULER* programı gibi SDÖ programlarının öğrenmeyi zenginleştirdiğine dair ampirik kanıtlar sağlamıştır.

Bireye sosyal ve duygusal becerilerin kazandırılmasında aile, toplum ve okulun rolü yadsınamaz. Özellikle son zamanlarda yapılan araştırmalar ve çalışmalar sosyal ve duygusal yönden yetkin, duygularını etkin bir şekilde yönetebilen, duygudaşlık kurabilen ve anlaşmazlıkları yapıcı yöntemlerle çözebilen bireylerin yetiştirilmesinde özellikle okulun önemini vurgulamaktadır. Okullarda uygulanan SDÖ programları ve bu uygulamaların sonuçları, bu

programlara katılan öğrencilerin diğer öğrencilere kıyasla sosyal ve duygusal zekalarının önemli ölçüde geliştiğini ve bu öğrencilerin akademik becerilerinin de %11 oranında artış gösterdiğini vurgulamıştır (Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor ve Schellinger, 2011).

Uluslararası alan yazını, SDÖ programlarının öğrencilerin saldırgan ve elverişli eğitim ortamını olumsuz yönde etkileyebilecek davranışlar sergileme potansiyelini düşürdüğünü vurgulayan teorik çalışmalar bakımından oldukça zengindir (Hawkins, Smith ve Catalano, 2004; Izard, 2002; Lemerise ve Arsenio, 2000; Schaps, Battistich ve Solomon, 2004; Webster-Stratton, Reid ve Hammond, 2004). Son yıllarda sayısı giderek artan ampirik çalışmaların sonuçları, bu değişimlerin teori ile sınırlı kalmadığını, SDÖ programlarının öğrencilerin saldırgan davranışlarının azalmasında, öğrenci-öğrenci ve öğretmen-öğrenci ilişkilerinin olumlu yönde gelişmesinde ve duygusal destekleyici öğrenme ortamlarının oluşturulmasında önemli rol oynadığını kanıtlamıştır (Jones, Brown ve Aber, 2008; Portnow, Downer ve Brown, 2018; Webster-Stratton ve diğ., 2004). SDÖ programları bunu, öğrencilerin bireysel olarak sosyal duygusal becerilerini doğrudan öğretim yoluyla geliştirilmesi ve öğretmenlerin güvenli ve elverişli öğrenme ortamı yaratma konusunda desteklenmesi yoluyla başarmıştır.

3.1.2. SDÖ programları-ölçekler-değerlendirme

Kuramsal olarak, SDÖ programları hem bireysel hem de sınıf düzeyinde öğrencilerin sosyal ve duygusal becerilerini geliştirir; güvenli ve duygusal açıdan destekleyici öğrenme ortamlarının yaratılması yoluyla hem saldırganlık hem de davranışsal sorunlarda azalmaları teşvik eder (Schaps, Battistich, ve Solomon, 2004; Webster-Stratton, Reid, ve Hammond, 2004). Mevcut alan yazın öğrencilerin sosyal ve duygusal becerilerindeki ve akademik başarılarındaki kazanımlarının öğrenci, öğretmen ve sınıf düzeyinde iyileştirmelerin bütüncül bir yaklaşımın sonucu olduğunu destekler. Ancak SDÖ programlarının hedeflerinin saldırgan davranış ve davranışsal problemlerle olan ilişkisinin açıklaması net olarak sağlanamamıştır. Bu yüzden Portnow ve diğerleri (2018) bireysel ve sınıf düzeyindeki değişikliklerin okul yılı boyunca oluşan ve öğrencileri hem kısa hem de uzun vadede riske sokan sonuçlara yol açabilen saldırgan davranışlar ve davranışsal problemler ile olan ilişkisini ele almışlardır. Otuz beş kent okulunun üçüncü, dördüncü ve beşinci sınıflarındaki 531 öğrencisiyi kapsayan çalışmalarında, hem spesifik sosyal ve duygusal becerilerin (örneğin bilişsel övgü) gelişmesinin hem de duygusal yönden destekleyici öğrenme ortamlarının saldırgan davranışlar ve davranışsal problemlerin azalmasına olan katkısını incelemiştir. Öğretmenlerden toplanan verilere göre, okul yılı boyunca daha fazla sınıf içi duygusal desteğin sonucunda öğrencilerde daha az saldırgan davranış gözlenmiştir.

Öğrencilerin bildirdiği saldırgan davranış ölçüsüne göre de, uyuşmazlık çözümünde saldırgan yöntemler kullanılmasındaki azalma da saldırgan davranışlardaki azalma ile ilişkilendirilmiştir. Portnow ve diğerlerinin (2018) bu çalışmasının bulguları, sınıf ve öğrenci düzeyindeki süreçlerin okulda saldırganlığı azaltma üzerine olan etkisini anlamamıza yardımcı olmakla birlikte, bu konuda deneysel çalışmalara ihtiyaç olduğuna işaret etmektedir.

Küçük çocuklarda davranışsal problemlerle başa çıkmada ebeveyn (E), çocuk (Ç) ve sınıf öğretmeni (Ö) paydaşın ön plana çıktığı bilinmektedir. Webster-Stratton ve diğerleri (2004) bu üç etmeden iki veya daha fazla risk etmeninde uygulanan müdahalenin, sadece bir alanda uygulanan müdahaleden farkını incelemişlerdir. Karşıt olma bozukluğu olan 4-8 yaş arası 159 çocuğun aileleri ebeveyn eğitime (EE); ebeveyn artı öğretmen eğitime (EE + ÖE); çocuk eğitime (ÇE); çocuk artı öğretmen eğitime (ÇE + ÖE); ebeveyn, çocuk ve artı öğretmen eğitime (EE + ÇE + ÖE) rastlantısal örneklem yöntemi ile tabi tutulmuş ve bir bekleme listesindeki katılımcılardan da kontrol grubu oluşturulmuştur. Araştırmacılar evlerde ve okullarda tamamladıkları raporlar ve bağımsız gözlemler yoluyla 6 aylık müdahaleyi izlemişlerdir. Tüm eğitimlerin anneler, öğretmenler ve akranlar ile yaşanan davranış problemlerinin kontrol grubu ile kıyasla önemli ölçüde azalttığı ortaya konmuştur. Bu çalışmanın sonuçları ÇE'nin ya da ÖE'nin EE'ye eklenmesinin davranış problemi olan öğrenciler için en etkili müdahale olabileceğini vurgulamaktadır. Bu bulgular, özellikle tanısı konmamış yüksek riskli çocuklara yönelik çok bileşenli müdahalelerin tek etmenli müdahalelere göre davranışsal bozukluklarla baş etmede daha etkili olduğunu gösteren müdahale ile ilgili alan yazın ile paraleldir (Conduct Problems Prevention Research Group, 1999).

SDÖ programlarına katılan bireylerin zaman içindeki SDÖ gelişimlerinin gözlenebilmesi ve bu becerilerin diğer becerilerle olan ilişkisinin incelenebilmesi için SDÖ programlarının tasarımına evrensel, hedefe odaklı ölçekler ve sürece dayalı araçlar dahil edilmelidir (Elias, Ferrito ve Mocer, 2016). SDÖ becerilerinin gelişimini ölçmede sürece yayılan, doğrudan gözlem, derecelendirme ölçekleri ve öz bildirim gibi farklı değerlendirme araçları kullanılmaktadır. Belli bir SDÖ programında bu araçlardan hangisinin kullanılacağını belirlenmesinde programın hedef kitlesinin rolü büyüktür. Bu ölçeklerin farklı uyarlamaları, öğrencilerin SDÖ becerilerindeki gelişmeleri ölçmek için kullanılabildiği gibi, bu araçlar sürecin parçası olan öğretmenlerin ve ebeveynlerin SDÖ becerilerinin, okul ikliminin ve bir topluluk olarak tüm okulun SDÖ açısından değerlendirilmesinde kullanılabilir. Tarihsel olarak SDÖ programları öğrencileri, genel olarak sınıf ve okul iklimini hedef alarak tasarlanırken, son yıllarda öğretmenlerin SDÖ becerilerinin geliştirilmesinin önemi de vurgulanmaktadır. Dolayısıyla son yaklaşımlar herhangi bir SDÖ programının etkisinin tam anlaşılabilmesi için programın tüm etmenlerinin, yani öğrencilerin,

öğretmenlerin ve programın uygulandığı okuldaki tüm personelin değerlendirilmeye dahil edilmesinin önemini vurgulamaktadır (Stillman ve diğ., 2018).

Örneğin, Stillman ve diğerleri (2018) Kaliforniya’da alternatif bir okulun duygusal zekayı temel okul prensiplerinden biri olarak benimsemesi ve “Six Seconds” (Altı Saniye) ölçütünü kullanarak SDÖ becerilerinin tüm okul kültürü ve programına entegre edilme sürecini incelemiştir. Bu süreçte kullanılan çok kademeli değerlendirme ölçeklerinin (SEI-YV, SEI-AV, Dashboard ve EVS) sunduğu bulgular, tüm okul paydaşlarının duygusal zekasının önemli ölçüde arttığını ve sağlık, yaşam memnuniyeti, ilişki kalitesi, kişisel başarı ve öz yeterlilik gibi konularda olumlu farklılıklar kaydedildiğini vurgulamıştır. Stillman ve diğerlerinin (2018) bu çalışmaları sosyal ve duygusal becerilerinin öğretilmesi, uygulanması ve ölçülmesi sürecinde öğrenci, öğretmen ve okul ikliminin bir bütün olarak ele alınmasının önemini vurgulayan çok sayıda araştırmadan (Durlak ve diğ., 2011) biridir.

SDÖ ve okul iklimi ölçekleri, sosyal duygusal öğrenmenin tüm okul hayatına (okul kültürü, eğitim programı, kişilerarası iletişim ve iş birliği gibi) entegre edilmesinde önemli bir rol oynar. Bu ölçeklerden elde edilen veriler tüm okul paydaşlarının (öğrenciler, öğretmenler ve diğer okul çalışanları) okul deneyimlerinin zenginleştirilmesi amacıyla kullanılabilir.

Tüm bu çalışmaların sonucunda ülkelerin SDÖ becerilerini eyaletler veya tüm ülke genelinde eğitim programlarına katma yönünde adımlar attıkları görülmektedir. Örneğin CASEL’in tanımının günümüzde ABD’de ve 186 farklı ülkede kullanılmakta olduğu tespit edilmiştir (Weissberg, 2019). Diğer kapsamlı bir çalışma Avrupa ülkelerindeki eğitim programlarını incelemiştir (Cefai, Bartolo, Cavioni ve Downes, 2018). Genel sosyal ve duygusal beceriler, hedeflere ulaşma becerileri, başkalarıyla çalışma ve duyguları yönetme becerilerinin 24 ülkenin ulusal eğitim çerçevesinde ve eğitim hedefleri içindeki yeri belirlenmiştir. Bu becerilerin genelde eğitim çerçevesinde yer aldıkları fakat eğitim hedefleri içinde açık bir şekilde ifade edilmedikleri görülmüştür. Eğitim hedefleri içinde en fazla genel sosyal ve duygusal hedeflere yer verildiği, 15 ülkede ise hedeflere ulaşma becerileri, başkalarıyla çalışma ve duyguları yönetme becerilerinin hedef olarak yer almadığı tespit edilmiştir.

3.2. Türkiye’de SDÖ

3.2.1. Türkiye’de uygulama boyutunda durum nedir?

İkinci Adım Programı, Committee for Children tarafından 1979 yılında geliştirilen, şu anda 70 ülkede uygulanan bir programdır. Anasınıfından 8. sınıfa kadar olan üç farklı programı mevcuttur. Türkiye’de bir psikolojik danışmanlık merkezi olan Sosyal Duygusal Öğrenme Akademisi tarafından çeviri ve büyük değişikliklere gidilmeden uyarlama çalışması 2011 yılında sonlandırılarak uygulamaya geçilmiştir. İstekli olan okullarda çalışan 800 öğretmene hizmet-içi seminerler vasıtasıyla aktarılan program 2019 itibarıyla 55 okulda uygulanmaktadır.

Lions Quest Yaşam Becerileri Programı(LQYBP), 1975 yılında ABD’de başlatılmış, günümüzde Almanya, İsveç, Rusya, Hindistan gibi 90 farklı ülkede kullanılmaktadır. Program farklı eğitsel kademeler için düzenlenmiştir: “Büyürken Beceriler” (Anasınıfı-5. sınıf); “Ergenler için Beceriler” (6-8. sınıf); ve “Eylem için Beceriler-Topluma Hizmet” (9-12. sınıf). Program eğitim alan eğitim uzmanları ve öğretmenler tarafından uygulanmaktadır. Lions-Quest Yaşam Becerileri Programı 2008 yılından bu yana Boğaziçi Üniversitesi Barış Eğitimi Uygulama ve Araştırma Merkezi (BEUAM) ve Lions Kulüpleri işbirliği ile Türkiye için uyarlaması yapılarak, yine aynı yöntemle yaygınlaştırılmaya çalışılmaktadır. 2019 yılı itibarıyla 3000 öğretmene eğitim verilmiş, 460 okulda eğitim alan öğretmenler tarafından uygulanmıştır.

İkinci Adım ve *Lions-Quest Yaşam Becerileri* programları Ek-2’de ayrıntılı verilmiştir.

Bu iki program incelendiğinde içerik ve yöntemsel benzerlikler göze çarpmaktadır. Tüm SDÖ becerilerini destekleyen programlarda olduğu gibi ilişki, iletişim, duygular, duygu düzenleme, duygudaşlık, liderlik, yaratıcılık, problem çözme, karar verme gibi beceriler, katılımcılığı sağlayan yöntemler (drama, oyun, problem metni üzerinde çalışma, grup çalışmaları gibi) aracılığıyla sunulmaktadır. İki program arasındaki farklardan biri Lions Quest Programının BEUAM tarafından kültüre ve dile uyarlamasının yapılmış ve bilimsel araştırmalar kapsamında etkililiğinin incelenmiş olmasıdır. Göl-Güven (2017a) kontrol gruplu deneysel araştırmasında, Lions Quest Yaşam Becerileri programının ilk okul sınıflarında uygulanması sonucunda sınıf ortamının olumlu yönde etkilendiği, öğrencilerin olumlu davranışlarında artma, olumsuz davranışlarında azalma olduğu ve çatışma çözümünde uzlaşmacı tutumu benimsedikleri (kontrol grubundaki öğrencilerle kıyaslandığında) ortaya çıkmıştır. Göl-Güven başka bir araştırmasında (2019) Lions Quest programını farklı uygulayan iki okulu incelemiş, programın tüm okul tarafından uygulanmasının sınıf ortamını olumlu etkilediği fakat öğrenci davranışlarında bir farka yol açmadığı gözlemlenmiştir.

BEUAM Lions Quest ortaklaşa çalışmasının yanı sıra Kurt ve Mansur Sertel (2006) çalışması olan *Barış Bireyde Başlar* kitabı Boğaziçi Üniversitesi tarafından basılmış ve ücretsiz olarak okullara ve öğretmenlere ulaştırılmıştır. Kitabın güncel hali yine Boğaziçi Üniversitesi tarafından İngilizce olarak basılmış olup “Activities to Promote Non-violence ve Socio-emotional Competencies: Peace Starts Within” (Kurt Kraft ve Mansur Sertel, 2019) yakın zamanda Türkçe olarak da yayımlanacaktır. 2008 yılından bu yana Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Fakültesinde Eğitim Bilimleri bölümünde seçmeli ders olarak Çatışma Çözümü ve Barış Eğitimine Giriş dersleri verilmektedir. 2019 senesi itibarıyla Temel Eğitim Bölümü Erken Çocukluk Yüksek Lisans programında Erken Çocuklukta Sosyal ve Duygusal Öğrenme dersi verilmeye başlanmıştır. BEUAM kurulduğu yıldan bu yana çocuklar, gençler ve öğretmenlere barış eğitimi başlığı altında barışçıl ortamların korunması ve yaratılmasında kişisel gelişim öğelerinin güçlendirilmesi çalışmalarını devam ettirmektedir. Yüksek Öğretimde Rehberliği Tanıtma ve Rehber Yetiştirme (YÖRET) ile Barışçıl Okuldan Toplumsal Barışa Avrupa Birliği Projesi kapsamında İstanbul, Konya ve Samsun’da rehber danışmanlara ve Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik bölümlerinde okuyan üniversite öğrencilerine, sınıf uygulamalarına yönelik olumlu ilişki ve bağ kurma, duyguları anlama ve ifade etme, duygu düzenleme, şiddetsiz iletişim, öfke kontrolü, önyargılarla baş etme gibi becerilerin gelişimine yönelik 40 saatlik eğitimler verilmiştir. Ardından, programın eğitime katılan psikolojik danışmanlar ve üniversite öğrencileri tarafından okullarda uygulanması, takibi ve desteklenmesi sağlanmıştır.³ BEUAM Ashoka, Türkiye Eğitim Gönüllüleri Vakfı (TEGV), Çelikel Eğitim Vakfı gibi diğer STK’lar ile ortak çalışmalar yürütmüş veya onların çalışmalarına katkı sunarak çocuk ve gençlerin SDÖ becerileri edinmelerine destek olmuştur. Aşağıda uygulamalı alanda yapılan çalışmalar özetlenmektedir.

Ashoka tarafından 2017 yılında başlatılan etkin ve etkili sınıf uygulamalarından yola çıkarak oluşturulmuş “Fark Yaratan Sınıflar” projesinde yaratıcılık, ekip çalışması, liderlik, öz yönetim, sorumluluk, problem çözme, duygudaşlık ve duygu okuryazarlığı başlıkları altında videolardan oluşan online bir platform oluşturulmuştur. Bu çalışmada aynı zamanda “Empati için Rehber” hazırlanarak online ve basılmış olarak ücretsiz dağıtımı sağlanmıştır. Yapılan son çalışmalarda okullarda SDÖ çalışmalarını desteklemek üzere BEUAM desteğiyle bir program oluşturulmuştur. Bu programın online platformda paylaşılması için çalışmalar başlatılmıştır. Ayrıca SDÖ becerilerinin kazandırılmasının sınıflarla sınırlı kalmaması, tüm yaşantıya yaygınlaştırılması için ebeveynlerin çocukları ile kurdukları ilişkilerde duygudaşlık, ekip çalışması,

³ Çalışma ile ilgili ayrıntılı bilgiye <http://www.demokratikyurttasagitimi.org/> adresinden ulaşılabilir.

yeni liderlik, problem çözme ve yaratıcılık becerilerini desteklemesi yönünde “Fark Yaratan Ebeveynlik” programı başlatılmıştır (Ashoka, 2019)⁴.

TEGV’in çocukların gelişimi için Türkiye genelinde yaptıkları çalışmalar çeşitlilik göstermekle birlikte, SDÖ becerilerine yönelik çalışmalara yer vermeye çalıştığı görülmektedir. BEUAM danışmanlığında, 2017-2018 yılları arasında gönüllülerine sınıf yönetiminde destek olma amacıyla gönüllü eğitimi programı geliştirilmiştir. Bu programda, çocukların bağ ve ilişki kurma, duyguları anlama, ifade etme ve düzenleme, iş birliği ve katılımcılık, problem çözme, öfke kontrolü, olumlu karar verme becerilerinin geliştirilmesine yönelik uygulamalar yer almaktadır. Program gönüllü ve çocukların SDÖ becerilerini güçlendirirken, grupla birlikte hareket etmeyi sağlayıcı lider rolünün gönüllüler tarafından edinilmesini ve böylece olumlu-ilişkisel ortam oluşturulmasını sağlamaktadır. TEGV aynı zamanda BEUAM katkısıyla çocuk hakları, barış eğitimi, ekoloji ve ayrımcılık için düzenlediği atölyelerin içeriğini yeniden gözden geçirerek uygulamaya koymuştur.

Çelikel Eğitim Vakfı liselerde okuyan gençlerin kişisel, sosyal ve akademik gelişimini desteklemek amacıyla Geniş Açık Eğitim Programı’nı geliştirmiş ve Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından onaylı bu programı 2011-2012 eğitim-öğretim döneminde iki lisede BEUAM ile birlikte yürütmüştür (Erkman ve Sart, 2015). Program, gençlerin kişisel, sosyal ve akademik yönden gelişimlerini destekleyen veli, öğretmen ve öğrencilere yönelik bir dizi eğitim, seminer, atölye ve kültür-sanat faaliyetlerinden oluşmaktadır. Uygulanan programın detaylı bir değerlendirmesi yapılmış ve okullarda gerçekleştirilen çok yönlü etkinliklerin öğrencilerde olumlu yönde bir değişim sağlayıp sağlamadığı araştırılmıştır. Yapılan araştırmada, gençlerin ihtiyacı olan konulara odaklanıldığı takdirde kısa sürede bir farklılaşma yaratılabildiği ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda, araştırma sürecinde çatışma çözme becerileri, duygusal zeka ve liderlik becerileri ve kişiliği oluşturan değerler ölçülmüştür. Eğitim sonucunda içsel zeka, sosyal zeka, duygusal zeka, kişilik değerleri ve liderlik alanlarında olumlu gelişme görülmüştür. Araştırmanın bulguları arasında, olumlu yönde değişikliğin düşmanca ve saldırgan davranışlardaki düşüş olduğu gözlemlenmiştir.

“Kimlikli Bebekler” (KB) yaklaşımı, daha çok erken çocukluk döneminde önyargıların oluşmasını engellemek ve farklı olanı kabul etmek üzerine becerilerin geliştirilmesi için Ebru Aktan-Acar tarafından tanıtılmış olup BEUAM merkezinin eğitimlerinde kullandığı bir yaklaşımdır. KB yaklaşımı önyargılara karşı mücadele edilmesi yönünde çocukların güçlendirilmesi sağlanırken, çocukların duygularını ifade etmesi, başkalarının duygularını

⁴ Ashoka’nın yürütücülüğünü yaptığı çalışmaların ayrıntıları <http://ashokaturkiye.org/cocuklar-icin-> adresinde yer almaktadır.

anlaması, duygudaşlık kurması, olumlu kimlik gelişimi ile birlikte farklılıklara saygı duymalarının sağlanması gibi SDÖ becerilerinin gelişimine katkı sunulmaktadır. KB yaklaşımını kullanma yönünde öğretmen ve eğitici eğitimleri devam etmekte ve yaygınlaştırılma çalışmaları yapılmaktadır (Aktan-Acar ve Çetin, 2015). Yapılan bir çalışmada KB yaklaşımın duygudaşlık gelişimi, problem çözme ve olumlu davranışlarda olumlu yönde katkısı olduğu belirlenmiştir (Şensoy, 2013).

Öğretmen Akademisi Vakfı (ÖRAV) öğretmenlerle yaptıkları çalışmalarda lider öğretmen başlığı altında, hem öğretmenin sınıf içinde kullandığı öğrenme yöntemlerinde çeşitlilik sağlayarak (örneğin, ters-yüz sınıflar, fen ve teknoloji) hem de öğretmenin kişisel gelişiminde problem çözme, eleştirel düşünme, iletişim, duygudaşlık ve yaratıcılık gibi becerilerin gelişiminde destek olmak için 2008 yılından bu yana eğitim seminerleri yürütmektedir. 2017 faaliyet raporunda 2008-2017 yılları arasında 162.800 öğretmene ulaşıldığı belirtilmiştir. Ayrıca SDÖ becerilerine yönelik programların yer aldığı kitaplar sayesinde Türkiye'deki uygulamalara katkı sunulmaktadır. Abbas Türnüklü akran arabuluculuğu, barış yapıcı liderlik, anlaşmazlık çözümü, müzakere becerileri ve duygudaşlık kurma gibi farklı becerilerin gelişimine yönelik geliştirdiği programları yayımlayarak alana katkı sunan akademisyenlerden biridir (Türnüklü, 2012; 2015).

3.2.2. Türkiye’de araştırma boyutunda durum nedir?

Kavramsal Çalışmalar (ilişki-korelasyon)

Yapılan alan yazın taramasında, Türkiye’de yapılan SDÖ becerilerine yönelik bilimsel çalışmalardaki ağırlığın ilişkisel (korelasyona dayalı) olduğu görülmüştür. Bu çalışmalar iki ana odağa sahiptir. Birinci odakta bir becerinin alt becerilerinin neler olduğu, dolayısıyla o becerinin (kavramın) hangi bileşenlerle tanımlanabileceğidir. Diğer odak ise bir beceriyle başka bir becerinin (veya değişkenin) birbirleriyle olan ilişkisini inceleyen araştırmalardan oluşmaktadır.

Bayındır, Dağal ve Önder (2018) duygu düzenleme becerisinde anneleri tarafından yüksek puanlandırılan anaokuluna devam eden çocukların, ego sağlamlılık düzeylerinde de yüksek puanlandıkları görülmüştür. Başka bir çalışmada üniversite öğrencilerinin kendilerini değerlendirdikleri özerklik puanları ile duygu düzenleme, bağlanma stilleri ve bilinçli farkındalık puanları arasında ilişki tespit edilmiştir (Karabacak ve Demir, 2017). Çocuklukta güvenli bağlanmanın duygu düzenlemede, özerklikte ve bilinçli farkındalıkta payı olduğu yorumu getirilmiştir. Ogurlu ve diğerleri (2018) araştırmalarında, SDÖ becerileri ile özel yetenekli öğrencilerin algılanan sosyal destekleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Zenginleştirilmiş bir okul sonrası programına katılan 117 ortaokul öğrencisine uyguladıkları Sosyal Duygusal Öğrenme

Becerileri Ölçeği (SELSS) ve Çocuk-Ergen Sosyal Destek Ölçeği (CASS) sonuçları arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Araştırmacılar, özel yetenekli öğrencilerin birincil sosyal destek kaynağı olarak yakın arkadaşlarını ve önemli sosyal destek kaynağı olarak da öğretmenlerini gördüklerini tespit etmiştir. Başka bir çalışmada Totan ve diğerleri (2014) hem kırsal hem de kentte yaşayan öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme ihtiyaçları ve becerileri arasındaki ilişki üzerine olan olumlu ve olumsuz sosyal davranışların etkisi üzerine odaklanmıştır. Toplam 667 ortaokul öğrencisinden oluşan katılımcı ile uyguladıkları Matson Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği, Sosyal ve Duygusal Öğrenme Ölçeği ve Sosyal ve Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği sonucunda olumlu sosyal davranışların, öğrencilerin sosyal ve duygusal ihtiyaç ve becerilerini olumlu yönde etkilediğini ancak olumsuz sosyal davranışların ise hem kırsal hem de kentte yaşayan öğrencilerin sosyal ve duygusal ihtiyaç ve becerilerini olumsuz etkilediğini kanıtlamıştır.

Ölçek geliştirme ve uyarlama çalışmaları

SDÖ becerilerinin kavramsal olarak çalışılması, becerilerin tanımlanması ve birbirleriyle olan ilişkilerinin çözümlenmesi ölçek geliştirme ve geçerlilik güvenirlik çalışmalarının yapılmasının alt yapısını oluşturmaktadır. Ölçek geliştirme ise programların etkisini anlayabilmek için yapılan deneysel çalışmalar için önemlidir. Türkiye’de SDÖ becerilerini ölçmek için hem yurt dışında üretilen ölçekler kullanılmakta hem de Türkiye’deki akademisyenler kültüre ve dile hassas ölçekler geliştirmektedirler.

Akçamete ve Avcıoğlu (2005) 7-12 yaş arası çocukların SDÖ becerilerini ölçebilmek için Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği geliştirmişlerdir. Yaptıkları çalışmada 69 maddeden oluşan 12 alt kategori belirlenmiştir. Bunlar: temel sosyal beceriler, temel konuşma becerileri, ileri konuşma becerileri, ilişkiyi başlatma becerileri, ilişkiyi sürdürme becerileri, grupla iş yapma becerileri, saldırgan davranışlarla başa çıkma becerileri, sonuçları kabul etme becerileri, yönerge verme becerileri ve bilişsel becerilerdir. Uysal ve Akman (2016) sosyal yetkinlik ve davranış değerlendirme ölçeğini Türkçe’ye uyarlamıştır. Sosyal yetkinlik için tanımlanan beceriler, neşeli, güvenli, sabırlı, bütünleşmiş, sakin, pro-sosyal, özerk ve işbirlikçi olma; davranış değerlendirmesi için iki alt başlıktan biri olan içe yönelim problemleri için depresif, endişeli, izole ve bağımlı olma; dışa yönelim problemleri için ise kızgın, saldırgan, bencil ve karşıt gelen davranışları tanımlanmıştır. Duygusal Öz Yetkinlik (Totan, 2015) ve Empatik ve Sosyal Öz Yetkinlik Ölçeği (Akın ve Başören, 2015) Türkçe’ye uyarlanmıştır. Ölçek geliştirmeye yönelik bilimsel çalışmalar incelendiğinde yurt dışı kaynaklı ölçeklerin uyarlama çalışmalarının ağırlıklı olduğu söylenebilir.

Okul-yönetici-öğretmen görüşleri

Etki çalışmalarıyla eş zamanlı yürütülen öğretmen ve okul yöneticisi görüşlerinin analiz edildiği çalışmalar alan yazında yer almaktadır. Bunun nedeni programların her ne kadar iyi yapılandırıldığı, içerik ve yöntemlerinin gelişime uygun kurgulandığı düşünülse de, etki çalışmalarında karmaşık bulgulara ulaşılmasıdır. Bu noktada araştırmacılar, okulların programları yönergelerine uygun bir şekilde uygulamalarında insana ve bağlama dayalı zorlukların, dirençlerin ve engellerin neler olduğunu anlamaya yönelmişlerdir. Bu araştırmalarda, program geçerliliği (validity), doğruluğu (fidelity) ve bütünlüğünün (integrity) programın etkililiğinde önemli etkenler olduğu ortaya çıkmıştır (Chitiyo, May ve Chitiyo, 2012; Gresham, 2009; Han ve Weiss, 2005; Kramer ve diğ., 2014; Lendrum ve Humphrey, 2012). Aynı zamanda öğretmenlerin programları gerekliliklerine uygun bir şekilde uygulamalarında yapısal ve sürece bağlı zorluklarla karşılaştıkları ve uygulama sürecinde desteğe ihtiyaç duydukları bilinmektedir (Bywater ve Sharples, 2015; Domitrovich ve diğ., 2008; Göl-Güven, 2016; Han ve Weiss, 2005; Walker, 2004; Witt, 1986). Göl-Güven (2016) bir araştırmasında öğretmenlerin SDÖ becerilerini sınıf öğretmenleri tarafından ayrı bir ders olarak verip vermemek, 5. sınıftan itibaren alan dersleri veren öğretmenlerin ise bu becerilerle ilgili program uygulamalarına dahil olup olmamak konusunda kararsız olduklarını belirlemiştir. Aynı çalışmada öğretmenler SDÖ programlarına önem verdiklerini belirtmekle beraber, SDÖ becerilerinin aile yapısına bağlı olduğunu ve gelişimin çocukların olgunlaşmasıyla gerçekleştiğini söylemişlerdir. Ayrıca okula alışmayla birlikte öğrencilerin uyum davranışlarında artma olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenlerin bu tür görüşleri, SDÖ programlarının okul uygulamalarını ve dolayısıyla etkililiğini doğrudan etkilemektedir. Okulların SDÖ programlarını uygulamaya geçirmeden önce ihtiyaç belirleme yapılması, ne zaman, hangi sıklıkla, nasıl ve kim tarafından uygulamaların yürütüleceği konusunda yönetim ve öğretmenlerin hem fikir olması, etkililiği arttırıcı bir durum olarak ortaya konmaktadır (Zin ve Elias, 2007; Elias ve Moceri, 2012).

Türkiye etki çalışmaları (deneysel çalışmalar)

Türkiye’de yapılan SDÖ becerilerinin gelişimine yönelik etki çalışmalarına bakıldığında beceriler ve beceriler arasında ilişki tanımlama ve ölçek geliştirme ve uyarlama çalışmalarına göre sayıca daha az oldukları görülmektedir. Göl-Güven (2017a) yaptığı yarı-deneysel control gruplu çalışmasında, Lions Quest programının olumlu sınıf ortamı ve olumlu öğrenci davranışı gelişiminde etkili olduğunu ortaya çıkarmıştır. Yine Göl-Güven (2019) başka bir çalışmasında, iki farklı Lions Quest programı uygulama okulunu incelenmiş ve tüm okul tarafından uygulanan

programın sınıf ortamını olumlu etkilediği belirlenmiştir. Göl-Güven (2017b) ilkököl birinci sınıf öğrencilerinin oyun yoluyla SDÖ becerilerini desteklemek üzerine kendi geliştirdiği İşbirliği ve Katılımcılığı Destekleyici Oyun ve Etkinlik Programının (İKDOP) sınıf ortamı üzerinde istatistiksel anlamda bir fark yaratmadığı fakat olumlu öğrenci davranışlarının artması ve olumsuz öğrenci davranışlarının azalmasına katkıda bulunduğı bulgusuna ulaşmıştır.

Diken ve diğlerleri (2011) Başarıya İlk Adım programının antisosyal ve problemli davranışlarda azalmaya, buna karşılık olarak akademik yeterlik ve ileri sosyal becerilerde artmaya yol açtığını bulmuştur. Koruklu, Sağkal, Özdemir ve Kuzucu (2017) benzer bir çalışmada Çatışma Çözme ve Akran Arabulucuk Eğitimi programının, öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme beceri düzeylerinin artmasında etkili olduğu görölmüşken, üst biliş becerileri ve olumlu üst endişe ve bilişsel izleme boyutlarında bir değişim gözlenmemiştir. Aile katılımının sosyal beceri gelişimindeki rolü üzerine yapılan bir çalışmada (Ceylan ve Yiğitalp, 2018) önemli bulgulara ulaşılmıştır. Bu çalışmada ana sınıfına devam eden çocuklara aile katılımlı ve aile katılımsız SDÖ becerileri programı uygulanmış ve aile katılımı olan programdaki çocukların SDÖ puanlarının aile katılımsız programdaki çocuklara kıyasla daha yüksek olduğu ve bu etkinin dört haftaya kadar devam ettiğı gözlemlenmiştir. SDÖ becerilerinin desteklenmesine yönelik farklı yaş gruplarında benzer olumlu etkiler saptanmıştır. Kağıtçıbaşı, Baydar ve Cemalciler (2018) ön ergenlikte olumlu gelişimi desteklemeye yönelik geliştirdikleri programın (PERGEL-Pozitif Ergen Gelişimi) etkisini inceledikleri araştırmalarında bir çok SDÖ becerisine yer vermişlerdir. Bunlar arasında, kendini temsil etme (duygu düzenlemesi, ilişki düzenleme, duygudaşlık, önyargıdan kaçınma, yatkınlığa yükleme (dispositional attributions), ahlaki tutum, çatışma çözümü, çatışmadan kaçınma), öz yeterlilik, hedefe odaklanma, çabayı önemseme, değişime açık olma gibi beceriler sıralanmaktadır. Araştırma sonucunda PERGEL programının uygulanmadığı okullardaki öğrencilerde 12 beceriden 9'unda gerileme (ön-testten 4 ay sonra, son-testten 11 ay sonra) gösterdikleri bulunmuştur. Programın uygulandığı okullardaki öğrencilerin, ahlaki tutum puanları yükselirken, en az etki duygu ve ilişki düzenlemede görölmüştür. Bu grup öz yeterlilik, hedefe odaklanma, çabayı önemseme, değişime açık olma becerilerini korumuşlardır. Benzer bir duruma Göl-Güven (2017a) araştırmasında da karşılaşılmıştır. SDÖ program uygulamaları deney gruplarında olumlu bir sonuca yol açmasa bile bu programların yokluğunda (kontrol grupları) SDÖ becerilerinde düşüşe geçildiğı gözlemlenmektedir.

Martin (2012) çalışmasında Türkiye'deki müdahale programlarının etkililik araştırmalarının daha çok depresyon, internet bağımlılığı ve zorbalık gibi gençlerin karşılaştıkları zorlukların yanı sıra yaşam doyumu ve iyi oluş durumları gibi gençleri SDÖ açısından destekleyici temalara da odaklanıldığını tespit etmiştir. 2012 yılına kadar yayımlanmış Türkiye'deki

ortaöğretim okullarındaki öğrencilerle uygulanan SDÖ müdahale programlarının etkililik çalışmalarının analizini gerçekleştiren Martin (2012), bu çalışmaların genellikle gençlerin öfke kontrolü üzerinde yoğunlaşan bilişsel-davranışsal terapi programları hakkında gerçekleştirildiğini; çalışmaların çoğunlukla programın yapısı, hedef öğrenme çıktıları ve program süresini raporladığını vurgulamıştır. Ayrıca araştırmacı, bu programların genellikle kısa süreli olduğunu (10 hafta), müfredatı dair çok bilgi verilmediğini, araştırma yöntemleri olarak genellikle deneysel ve yarı-deneysel gibi yalnızca kontrol grubu araştırma yöntemlerinin tercih edilmediğini ve bu çalışmaların neredeyse tamamının başarılı sonuçlar elde etmiş müdahale programları üzerine yoğunlaştığını ortaya koymuştur. SDÖ'ye yönelik uygulama ve araştırmaların Türkiye'de gelişmekte olduğunu dikkate alarak Türkiye'deki SDÖ programlarını daha kapsamlı ve eleştirel bir bakış açısıyla inceleyen çalışmaların (özellikle yüksek lisans tezleri, doktora tezleri ya da konferans bildirileri) incelenmesinin faydalı olacağını önermektedir. Martin (2012) ayrıca müfredat tasarımı olarak sistematik çerçeveye oturtulmuş (Durlak ve diğ., 2011 tarafından geliştirilen) SAFE "Sequenced, Active, Focused, and Explicit" ve uzun süren müdahale programlarının geliştirilmesi, uygulanması ve değerlendirilmesi ve bu programlar üzerine yoğunlaşan nitel çalışmaların gerçekleştirilmesi konusundaki gereksinimlere dikkat çekmektedir.

Yukarıda bahsedilen çalışmadan iki yıl sonra yayımlanan Martin ve Alalacı (2014) ulusal ve uluslararası dergilerde yayımlanan ve Türkiye'deki SDÖ üzerine odaklanan 52 akademik çalışmayı değerlendirmiştir. Bir önceki 12 çalışmadan sonra incelenen makale sayısının iki yıl içinde 52'ye çıkmış olması SDÖ alanına Türkiye'deki ilginin arttığını göstermektedir. Bu çalışmanın bulguları, Türkiye'de uygulanan müdahale çalışmalarında özellikle sosyal duygusal öğrenme programı geliştirilmesi sürecinin daha hassas bir çalışma gerektirdiği (özellikle yurtdışında geliştirilmiş programların Türkiye'ye uyarlanması konusunda), kırsal kesimde yaşayan nüfusu da içine alan kapsamlı çalışmalara gereksinim olduğu, SDÖ becerilerinin tüm alt becerileri üzerine odaklanan sosyolojik, kültürel ve çevresel etmenlerle doğrudan bağlantı kuran nitel ve karma çalışmalara olan gereksinimi ve son olarak da yurt dışı kaynaklı Türkiye'ye uyarlanan yaklaşım ve uygulamalar yerine, Türkiye'nin hem coğrafya hem de kültür olarak biricikliği üzerine odaklanarak özellikle Türkiye için geliştirilecek teori ve yaklaşımlara olan ihtiyacı açıkça vurgulamaktadır.

Bölüm 4

SONUÇ: YENİ DÜNYA DÜZENİNDE
SOSYAL VE DUYGUSAL BECERİLERİN YÖNÜ

4. SONUÇ: YENİ DÜNYA DÜZENİNDE SOSYAL VE DUYGUSAL BECERİLERİN YÖNÜ

Dijital teknolojilerin toplumların tüm katmanlarında yaşam şekillerini ve iş yapma modellerini kökten dönüştürdüğü; üstelik değişimin daha yeni başladığı ve gittikçe ivme kazanarak ve katlanarak etkisini arttıracakları ortak kabul gören bir görüştür (BSTB, 2018; TÜSİAD, 2017; McKinsey, 2017b; WEF, 2018c). Sanayi 4.0 dönemi, dijital teknolojilerin imalat ve hizmet alanlarında yaygın kullanılması ile verimlilik, kalite, hız ve esneklik vaad ederken; gerekli insan, teknoloji ve yönetim altyapısını oluşturmakta ve geliştirmekte geciken toplumlar ve kuruluşlar için dünyadaki akımın gerisinde kalma, rekabet avantajını kaybetme ve işsizlik başta olmak üzere sosyal sorunlarla başetme gibi tehditleri de beraberinde getirmektedir. Buna karşın, bu köklü değişimi kucaklayan, teknolojiyi sadece kullanmaktan öte üretebilen, beşerî ve teknolojik altyapısına yatırım yapan, toplumsal ve kurumsal ekosistemini bu değişim yönünde cesur adımlarla dönüştürebilen ülke ve kuruluşlar için dijital dönüşüm katma değer artışı, rekabet gücü, ekonomik büyüme ve yeni istihdam olanakları bakımından fırsatlar sunmaktadır. Bu dönüşümün, tehditler penceresinden değil, fırsatlar penceresinden değerlendirilmesi gerekliliği ön plana çıkmaktadır.

Bu raporun hazırlandığı bugünlerde de yepyeni bir dünya düzeninin adım sesini her gün daha güçlü duymaktayız. Sanayi 1.0 zamanından beri özünde pek yenilenmeyen ve durağanlaşan eğitim sistemlerinin bir neticesi olarak bilişsel, duygusal ve sosyal kalıpları kırmakta, yeni yetişen nesillerin değişen dünya düzenine uyum göstermelerini kolaylaştıracak yetkinlikleri kazandırmakta ve yön göstermekte yetersiz kaldığı açıktır. Bu konuda kamunun yanı sıra toplumun her kesimindeki yetişkinler, eğitimciler, aileler ve iş insanlarının sorumlulukları bulunmaktadır. Araştırmaların sonuçları çarpıcıdır. Dünya Ekonomik Forumu'nun İşlerin Geleceği raporuna göre, bugün ilkokula başlayan çocukların %65'inin çalışma hayatına girdikleri zaman günümüzde adı bile olmayan mesleklerde çalışacakları tahmin edilmektedir (WEF, 2018b). Toplumun yarısını, yani kadınların potansiyelini çok az kullanıyoruz. Eğitim ve aktif çalışma hayatında, özellikle nitelikli işlerde ve üst düzey yönetimde kadının temsil oranı hala çok düşük seviyelerdedir. Yapılan çalışmalarda, kadının iş yaşamındaki yerinin olası potansiyelin üçte iki gerisinde olduğu ortaya konmuştur (WEF, 2018a). Öte yandan yetişkin eğitimindeki yetersizlikler nedeniyle halen çalışmakta olan 3 milyar kişinin dijital dönüşümden olumsuz etkileneceği tahmin edilmektedir (WEF, 2016). Tahmin olsa da rakamlar durumun ciddiyeti hakkında bir fikir vermektedir. Kaçınılmaz olan dördüncü sanayi devrimi ile ilgili kaygıya kapılmaktan ziyade, yaratabileceği istihdam potansiyeline odaklanmak, teknolojinin getirilerinin yaşantılarımızdaki olumlu etkilerini artırmak ve ihtiyaç duyulacak nitelikli insan kaynağını yetiştirme yönünde hedef koymak daha

yerinde olacaktır. Ancak her kökten değişim radikal kararların alınmasını gerektirmektedir. Dolayısıyla, en değerli kaynağımız olan insan kaynağımızı geleceğe hazırlayan eğitim sisteminin ve modellerinin yenilikçi, cesur, tutarlı, bütünleştirici bir bakış açısı ile tüm paydaşların aktif katılımıyla şekillendirilmesi gereklidir.

Değişimin kapsamı ve uygulamadaki başarısı düşünüldüğünde ‘Yeni Eğitim’ anlayışının sadece kamu tarafından ele alınamayacak kadar çok boyutlu, çok taraflı olduğu görülmektedir. Dolayısıyla, ailelerin, okulların, eğitimcilerin, iş dünyasının ve sivil toplum kuruluşların yeni nesillerin nitelikli eğitim almaları için fikir birliği oluşturmaları ve ortak hedef koymaları gerekmektedir. Bütüncül ve kapsayıcı bakış açısı ile erken çocukluk döneminden başlayarak yaşam boyu eğitim ilkesi ile hareket edilmesi uygun bir yaklaşım olacaktır.

Sosyal ve duygusal gelişimin desteklenmesinin erken yaşlarda başlamasının faydaları göz önünde bulundurulduğunda, erken çocukluk eğitiminin yaygınlaştırılması gelecek nesillere ve toplumun tüm kesimindeki paydaşlara önemli fırsatlar yaratabilir. Örgün ve zorunlu eğitimde ise gelişen teknoloji ve iş alanlarını öngörerek daha dinamik, güncel bir bakış açısı ile yenilenmeye açık olunmalıdır. Temel yetkinlikler arasında matematik, sözel ve teknolojik okur-yazarlık önemini korurken, eskiden olduğu kadar iş bulma konusunda tek başına yeterli görülmemekte, disiplinler arası öğrenimin önemi giderek artmaktadır.

Belirsizliğin hâkim olduğu bir ortamda en çok aranan özellik, karmaşık problemleri çözebilme becerisidir. Bunun için zihinsel esneklik, farklılıklara açıklık ve bütünleşme olarak sentezlediğimiz temel prensiplere dayalı *sistemsel bakış, yaratıcılık, muhakeme, sorumlu karar alma, başkaları ile etkin iletişim kurabilme, zorluklar karşısında pes etmeden dayanma* anahtar yetkinlikler olarak öne çıkmaktadır. Bu yetkinliklerin her şartta doğal olarak sergilenebilmesi, bireyin öz farkındalık, sosyal farkındalık, öz yönetim, ilişki becerileri ve sorumlu karar alma başta olmak üzere sosyal ve duygusal becerilerinin gelişmiş olmasını zorunlu kılmaktadır.

Tam da bu nedenle, SDÖ temel eğitimin özüdür ve eğitim programlarına gerek program temelli (önleme ve müdahale programları) gerekse okul atmosferine yansıyacak şekilde dahil edilmesi gereklidir. İkinci adım ise bu becerilerin hangi yol ve yöntemlerle kazandırılması gerektiği ile ilgili çalışmaların yapılmasıdır. Örneğin, temel bilimler eğitiminde yaratıcılığın, tutkunun, merakın, katılımcılığın, eleştirel düşünmenin, iş birliği anlayışının desteklenmesi, kültürel farkındalığı arttıracak sosyal sorumluluk projelerinin yaygınlaştırılması, spor ve sanatın özendirilmesi, sonuç olarak eğitimin genelinde öğrenme ikliminin iyileştirilmesi ve bireyin öğrenmeyi bir yaşam hedefi haline dönüştürmesinin faydaları değerlendirilmelidir.

Diğer bir konu olarak öğretmen yetiştirme ve öğretmen eğitimi karşımıza çıkmaktadır. Eğitimci sayısı kadar öğretmenlerin yeni nesillerin ihtiyaç duyacakları becerileri kazandıracak

nitelikte olmaları da önemlidir. Öğretmekten ziyade, okul çağındaki çocuklara öğrenmeyi öğretmek ve sevdirmek öğretmenlik mesleğinin en temel gelişme noktası olacaktır. Bunun için eğitimcilerin de sosyal ve duygusal becerilerinin geliştirilmesi ve daha donanımlı olmalarını sağlayacak eylemlerde bulunulması gerekmektedir. Bunun için teknolojiden yararlanmak ve meslektaş dayanışması oluşturmak fayda sağlayacaktır.

Örgün ve yaygın eğitimin içinde yer alan özellikle iş insanlarını yakından ilgilendiren bir alan meslek eğitimidir. Staj, mentorluk, iş bulma platformları, okul-iş iş birliklerinin geliştirilmesi gençleri mesleki gelişmelerinde destekleyebilmektedir. Daha önce bahsettiğimiz gibi topluma hizmet ve sosyal sorumluluk projelerinde görev almak hem erken hem de ileri yaştaki bireylere değerli beceriler katacaktır.

Son olarak, SDÖ becerilerinin diğer tüm beceriler gibi yaşam boyu eğitimle desteklenmesi gerekliliğine vurgu yapılmalıdır. Deneyimden bağımsız olarak gelişmelere ayak uydurabilen, yeni beceri ve bilgi kazanan bireylerin hayattan tatmin olma şansları çok daha fazladır. Yetişkin eğitiminin özel bir çaba olmaktan çıkarılıp sistematik bir yapıya dönüştürülmesi dijital dönüşüme uyum sağlama konusunda yetişkinlerin önünü açacaktır. Kısacası, 'iş için eğitim' anlayışından ziyade 'talep edilen yetenek olma yolunda sürekli gelişim içinde olmak' her yetişkin bireyin kendi hedefi haline gelmelidir. Bu nedenle, sorunun çözümü resmi kurum ve kuruluşlar ya da aile ve öğretmenle sınırlı değildir. Bireyin eğitime ve gelişmeye yönelik arzusu ve isteği de bir o kadar önemlidir. Bu konuda farkındalık kazandırmak ise her yetişkinin hayatına kolayca sokabileceği, parçası olabileceği usul ve yöntemleri kurgulamaktan geçmektedir. Bireysel güdülenmenin yanı sıra yaşam boyu eğitim sağlamakla yükümlü kamu yönetimi ve yerel yönetimlerin sadece kısa vadede meslek kazandırmaya dayalı eğitim anlayışından ziyade akademik, bilişsel, teknik, sosyal ve duygusal açılardan "bütüncül birey" yetiştirmeye yönelik daha geniş bir vizyonu sahiplenmesi ve hayata geçirmesi önem taşımaktadır.

Problem çözme, eleştirel düşünme, duygudaşlık, tutku, yaratıcılık, öz denetim gibi sosyal ve duygusal becerilerin akademik başarı, üretkenlik, iş birliği, sivil katılımçılık, sağlık gibi pek çok olumlu gelişmelere yol açtığı bu raporda bilimsel ve uygulamalı çalışmalarla desteklenmiştir. OECD'nin PISA 2015 İşbirlikçi Problem Çözümü araştırma raporunda (OECD, 2017) 52 ülke arasında Türkiye'nin son 5 ülke arasında yer alması, bu yetkinliklerin beslenmesi ve desteklenmesinin eğitim sisteminin hedefi haline gelmesi gerekliliğini bir kez daha ortaya koymaktadır. Bu becerilerin kazandırılması için fayda odaklı kanıta dayalı çalışmaların yapılması, eğitim müfredatına dahil edilmesi, eğitimcilerin eğitiminin sağlanması, okul ortamında iyileştirilmelerin yapılması, uygulamaların sık sık denetlenmesi ve ölçülmesi tam ve bütün bir sistemi kurmanın ana taşları olarak değerlendirilmelidir. Konuya bu çerçeveden bakıldığında en

etkin ve kararlı adım MEB tarafından atılmalıdır. Okul öncesinden başlayarak üniversite son sınıfa kadar geçen eğitim sürecinde tutarlılık, duyarlılık, gelişme prensipleri çerçevesinde ‘Bütüncül İnsan’ yetiştirme vizyonu ile yola çıkmanın önemi açıktır. Ekim 2018 tarihinde açıklanan 2023 Eğitim Vizyonu’nun (MEB, 2018) felsefesinde insanın “duyumsal, duygusal ve bilişsel ihtiyaçları olan bir beşer” olarak tanımlanması ve eğitimde öncelikli konulardan birisinin “insana bir bütün olarak eğilebilen bir sistem kurmak” olarak belirtilmesi bu yönde umut vericidir. Dolayısıyla MEB, bu konuda çalışan kamu ve özel kuruluşlar, sivil toplum kuruluşları, üniversiteler ve eğitim fakülteleri, düşünce kuruluşları ve eğitim kurumlarının da iş birliği ile bu konuda ilerleme kaydedilmesi gerekmektedir.

Her kökten değişimin belli temel prensipler ve değerler üzerine oturtulması gerekmektedir. Bu temel değerler karar vermeyi ve zor durumlarda seçim yapmayı kolaylaştırabilir, beklenen değişimin olumlu noktalarının öne çıkmasını sağlayabilir. Eğitime ulaşımında eşitsizlikleri ortadan kaldırarak, kamu ve ilgili kurumların önderliğinin yanı sıra toplumun her kesiminin bu becerilerin gelişmesi ve yayılmasına katkıda bulunduğu bir çalışma şekli hayata geçirilerek SDÖ’nün etkisi hızlandırılabilir ve genişletilebilir. Türkiye’yi Sanayi 4.0 teknolojilerini alan ve kullanan değil, geliştiren, üreten ve ihraç eden bir ülke konumuna getirmek ancak insana ve insanın eğitime yapılacak yatırımlarla mümkün olabilir. Dolayısıyla kamu, eğitim kurumları, üniversiteler, teknoparklar, iş dünyası ve sivil toplum kuruluşları ile bütünsel bir iş birliği çerçevesinde bilimsel yöntemler kullanarak stratejik yaklaşımımızı ortaya koymamız ülkemiz için bir fırsat yaratacaktır.

Raporda sunulan verilerden yola çıkarak oluşturulan öneriler listesi aşağıda paylaşılmaktadır. Bu öneriler genel çerçevede ifade edilmiştir. SDÖ becerilerinin MEB’in genel eğitim amaçlarına dahil edilmesi ile toplumda oluşacak farkındalık, aşağıda sunulan önerilerin yerel ve okul bazında hayata geçmesini sağlayacaktır.

4.1. Öneriler

SDÖ becerilerinin kazandırılması ile ilgili olarak öncelikle bir dizi model önerisi sunulmaktadır. “Temel model” alanyazında iki taraflı (Aşağıdan Yukarıya-Yukarıdan Aşağıya) olarak adlandırılmaktadır (Rimm-Kaufman ve Hulleman, 2015). SDÖ becerilerinin okullarda öğretilmesi için hem ülkelerin bir eğitim politikası olarak benimsenmeleri, hem de bu konuda yerelden başlayan etkinliklerin ve projelerin yer alması gereklidir. Bu modelde, iki taraftan ilerlemeyle hedefe ulaşılabileceği vurgulanmaktadır.

Aynı prensiple ilerleyen başka bir model ise SDÖ becerilerinin okullarda kazandırılmasına yönelik, “nasıl yapılmalı” sorusuna verilen bir cevaptır. Bu modelde, ki bu modele “dolaylı ve doğrudan öğrenme” modeli denebilir, hem okul atmosferinin SDÖ becerilerini destekleyici olması hem de çocuk ve gençlerin bireysel SDÖ becerilerinin desteklenmesi gerekliliği vurgulanmaktadır. Burada da yine iki taraftan ilerlemenin gerekliliği söz konusudur. Bir yandan okuldaki yetişkinlerin önderlik ve rehberlik ederek okulun iyi olma halini desteklemesi (öğrencilerin okula ait hissetmesi, okulu sevmesi, okulda oluşturulan demokratik ortam ile kararlarda yer almalarının sağlanması ve kendilerini ifade etmeleri, çatışma çözümünde barışçıl yollar tercih etmelerinin desteklenmesi gibi), bir yandan da çocuk ve gençlerin yeni edinmeye başladığı dinleme, duyguların farkında olma, öfke kontrolü ile ilgili onlara pratik öneriler sunularak bu becerilerin gelişmesinin sağlanması gereklidir. Bireysel becerileri geliştirme yönündeki uygulamaların erken yaşlarda beceri temelli karakter ve kişilik gelişimine odaklanması, ortaokul ve lise düzeyinde (ön ergenlik ve ergenlik) bilişsel becerilerin soyut düşünme becerisini de içine almasıyla konu temelli (kitap kritiği yapma, tarih eleştirisi, sosyal yardımlaşma-topluma katkı projeleri gibi) olması gerekmektedir. Bu noktada SDÖ içeriklerinin eğitim programı ve kitaplarla örtüştürülmesi gereklidir. Tüm programların eğitim hedefleri, kazanımları ve ders kitapları uzmanlarca yeniden ele alınmalıdır. İçerikteki ayrımcı, ötekileştirici, dışlayıcı öğeler çıkartılmalı, yerine toplumsal olaylara eleştirel düşünme ile yaklaşım ve problem çözme becerilerini destekleyen etkinlikler eklenmelidir.

Üçüncü model ise daha önce verilen “Davranış ve sosyo/duygusal destek için üç seviyeli RtI” modelidir. Bu modelde yer alan birinci seviyede, bir okuldaki tüm öğrencilerin SDÖ programlarına dahil oldukları takdirde %85-90 oranında bu programlardan faydalandıkları görülmektedir. Seviye 2’de, risk altındaki öğrenciler için (%7-10) yoğunlaştırılmış müdahale programlarına ihtiyaç duyulduğu ve seviye 3’te %3 ile %5 arasında yüksek riskli gruptaki çocukların okul dışındaki uzmanlar tarafından bireysel yardıma ihtiyaç duydukları belirtilmektedir (Gresham, 2018). Bu model okullarda SDÖ programlarının uygulamasına dönük önemli bir yapı sunmaktadır.

SDÖ becerilerinin kazandırılmasında yukarıda özet olarak verilen modellerden faydalanılması gereklidir.

Model önerilerimizi takiben farklı odak noktalarına yönelik ve farklı gruplar tarafından ele alınabilecek diğer önerilerimiz aşağıda sunulmaktadır:

1. Çatı platformu olarak isimlendirdiğimiz, tüm paydaşların yer aldığı bir oluşum ile SDÖ becerilerinin yaygınlaştırılmasına yönelik adımlar atılabilir. Bu platformun üniversite çatısı altında olması ve üniversiteler arasında dönüşümlü olarak idare

edilmesi araştırma, geliştirme ve uygulamaları yönetebilmek açısından kolaylıklar sağlayacaktır. Paydaşların iş birliğini sağlayabilmesi için tarafsızlık ilkesinden yola çıkarak üniversiteler ideal bir ortam sunabilir.

2. SDÖ becerilerinin gelişiminin desteklenmesinin çocuk ve gençler üzerinde oluşturduğu olumlu etki araştırmalar sonucunda ortaya çıkmıştır. Bu sonuçlar etkili uygulamaların yaygınlaştırılması için ülkelerin adım atmasını sağlamıştır. Ülkemizde YÖK her yıl araştırmada öncelikli alanları belirleyerek araştırmacıları ihtiyaç duyulan alanlarda araştırma yapmaya özendirmektedir. SDÖ becerilerine yönelik yapılan çalışmalar da öncelikli alan kapsamına alınarak desteklenebilir ve bu yolla etkililiği kanıtlanmış SDÖ programları ve uygulama yöntemleri okullara örnek olarak sunulabilir.
3. İşe yarayan ve etkililiği hali hazırda kanıtlanmış olan programlar ülkemizde mevcuttur. Bu programlara raporumuzun Türkiye’de SDÖ başlığı altında yer verilmişti. Lions Quest Yaşam Becerileri (LQYB) programı, İkinci Adım programı, Barışçıl Okuldan Toplumsal Barışa Projesi içinde geliştirilen program, Barış Bireyde Başlar kitabı, Kimlikli Bebekler programı gibi bir çok program ve kaynak hali hazırda mevcuttur ve hemen uygulamaya geçilmesini sağlayabilir.
4. Üniversitelerin mesleklere yönelik insan yetiştirmenin dışında ve çok daha önemli bir vizyonu vardır. Bu da gençleri, kendisinin, becerilerinin, yetkinliklerinin farkında olma ve bu farkındalıkla hem kendi yaşam kalitesini hem de çevresinin yaşantı kalitesini artırma yönünde kullanan genç bireyler olmaları yönünde desteklemektir. Bütüncül birey derken ifade etmeye çalıştığımız birey, sadece bilişsel, teknik, akademik donanımına sahip değil, sosyal, duygusal vb. tüm gelişim alanlarında kendisini geliştirmiş bireydir. Bu nedenle, SDÖ becerilerine yönelik sadece beceri geliştirme odaklı (empati, iş birliği, yaratıcı problem çözme, sorumlu karar verme gibi) dersler, kurs ve çalıştaylar planlanabilir ve uygulanabilir. Özellikle öğretmen yetiştiren eğitim fakültelerinde bu ve benzeri içerikte dersler mesleğin ilk yıllarında öğretmenlerin hem psikolojik iyi olma halini destekleyecektir, hem de sınıf yönetimi ile ilgili zorluklar yaşayan öğretmenlere destek olacaktır.
5. Öğretmenlerin hizmet-içi eğitimlerinde de SDÖ becerileri ile ilgili desteklenmeye ihtiyaçları vardır. Okullarda şiddet, saldırganlık, zorbalık gibi gözlemlenen problemli öğrenci davranışlarının yanı sıra, depresyon gibi doğrudan gözlemlenemeyen davranışlar da mevcuttur. Ayrıca zararlı alışkanlıklar (sigara, alkol, uyuşturucu gibi) edinme yaşı giderek düşmektedir. Burada çocuk ve gençlerin dayanıklılığını arttırmak

üzere iç ve dış kaynak ve desteklerin kullanımını özendirmek gerekir. Bir yandan bu tür zorlayıcı durumlarla baş etme becerilerinin gelişimini desteklerken (arkadaşlık kurma ve geliştirme, akran baskısına karşı koyabilme gibi) öte yandan onları topluma katkı sunan aktif bir birey olarak desteklemek (topluma hizmet ve sosyal sorumluluk, okul içinde ve dışında söz hakkına sahip oldukları demokratik ortamlar yaratmak, spor ve sanat gibi alanlara yönelmek) önemlidir. Bu tür bir destek ortamını yaratacak kişi öğretmendir. Öğretmenlerin SDÖ becerilerinin önemiyle ilgili bilgilendirilmesi, kaynak arayışlarında desteklenmeleri önemlidir. Öğretmenin harekete geçmesi için SDÖ'nün akademik başarıyı desteklediğine ve sınıf yönetimini kolaylaştırdığına dair verilere aşina olması, SDÖ programlarının gerçek bir ihtiyaç olduğuna kanaat getirmesi, seçilen programın uygulama yöntemini bilmesi, bu programların okullarda etkin ve etkili bir şekilde uygulanmasında ön koşullardır. Ayrıca SDÖ becerilerinde yetkin olan öğretmenlerin bu programları etkin kullandıkları gözlemlenmiştir. SDÖ becerilerinde kendisini yetkin hissetmeyen öğretmenlerin bu süreçlere girerken “kendisinin dönüşümü”nü de başlattığının farkında olması gereklidir.

6. SDÖ üzerine yapılan tüm çalışmalar, SDÖ becerilerinin erken yaşta ailede ve yine erken yaşta kurumsal bakım ve eğitimde en iyi sonuçları verdiğini göstermektedir. Okulda SDÖ programlarının ise aile katılımı güçlendirildiği müddetçe daha çok fayda sağladığını bilmekteyiz. Bu nedenlerle erken çocukluk gelişimi ve eğitime yönelik geliştirilen politikalarda mutlaka SDÖ becerilerine yer verilmelidir.
7. STK, Halk Eğitim, Toplum Merkezleri gibi yerel ve mahalle-temelli yaklaşımlarla çocuk ve gençlerin okul dışı etkinlikleri SDÖ becerilerini geliştirmek üzere kurgulanmalıdır. Burada yerel ihtiyaçların giderilmesi, yerel ve mahalle yaşamında problemlili alanların tespit edilmesi ve çocuk ve gençlerin aktif katılımının sağlanarak çözüm yolları üretmelerinin ve sundukları çözümleri denemelerinin teşvik edilmesi gereklidir. Bu yapılırken okullarla, iş-meslek örgütleri/odaları ve işverenlerle iş birliği kurulabilir. Üniversite programında yer alan *Topluma Hizmet* dersi ile şirketlerin *Sosyal Sorumluluk Projeleri* birleştirilerek, kaynakların verimli kullanılması sağlanabilir. Liselerde de üniversitelerdekine benzer bir *Topluma Hizmet* dersi programda yer almalıdır. Gerek yerel ve mahalle-temelli projeler gerek lise ve üniversitelerdeki dersler ve projelerde toplumsal cinsiyet eşitliği, çevre, hak bazlı ve farklılıkları kucaklayan yaklaşım ve içerikler olmalıdır. Yaşam boyu eğitimle, toplum temelli, doğaya ve insana katkı sunabilecekleri aktif ve etkin vatandaşlık becerilerine dönük projeler sürdürülmelidir.

8. Yeni neslin dijitalleşme ve sosyal ağlar konularındaki ilgi ve becerilerini göz önünde bulundurduğumuzda, SDÖ becerilerinin gelişimine yönelik dijital ve uzaktan eğitim yöntemlerine de dikkatimizi vermemiz gerekir. Bazı materyallerin dijital ortamlarda ve sosyal ağlarda oyunlaştırma (gamification) yöntemiyle çocuk ve gençlerle paylaşılması, SDÖ becerilerinin kazandırılması yönünde alternatif bir kaynak olarak değerlendirilebilir.

Hazırlanan raporun ışığında ve bu rapor çalışmalarını tamamlayıcı olmak üzere; TÜSİAD Eğitim Çalışma Grubu ile işbirliği içinde Boğaziçi Üniversitesi Barış Eğitimi Uygulama ve Araştırma Merkezi üyelerinin yönetiminde 2 Mart 2019 tarihinde TÜSİAD merkezinde “Sosyal Duygusal Beceriler Çalıştayı” gerçekleştirildi. Çalıştaya kamudan (Millî Eğitim Bakanlığı), akademiden (üniversite ve liselerden), özel sektörden ve sivil toplum kuruluşlarından 62 kişi katıldı. Hazırlanmış olan raporun kısa bir sunusu ile açılan çalıştayda; sosyal duygusal becerilerin teorik ve kavramsal çerçevesi çizildi. Dünyada ve Türkiye’de sosyal duygusal beceriler konusunda hangi faaliyetlerin yürütüldüğü ele alındı; bunun yanı sıra öğretmenler, öğrenciler ve iş çevresinden İK yöneticileriyle yürütülmüş olan üç ayrı odak grup çalışmasının çıktıları paylaşıldı. Tartışılan konularda, uzman katılımcılar önce karma gruplarda (özel sektör-kamu-STK-akademi karışık olarak), sonrasında ise konu/kurum özelinde homojen gruplarda uygulamaya yönelik beyin fırtınası yapmak üzere bir araya getirildiler. Katılımcılara, Çalıştaydan elde edilecek çıktıların yazılan rapora ekleneceği bilgisi verildi. Çalıştaydan çıkan öneriler raporda geliştirilen önerileri neredeyse bire bir destekleyici nitelikte olup aşağıda özetlenmektedir. Çalıştayı detaylı bilgileri Ek 4’te bulunmaktadır.

1. Kolektif etki ve sinerji yaratmak amacıyla MEB, Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı, üniversiteler, okullar, STKlar, belediyeler, halk eğitim merkezleri, iş dünyası gibi bir çok paydaşın bir araya geldiği bir “Çatı Platform” oluşturulması,
2. Hedef kitlenin tüm toplum olduğu, okul ve ailenin temel alındığı SDÖ Eğitim Seferberliğine başlanması,
3. SDÖ ile ilgili tüm içeriğin “Çocuk Hakları” temelinde oluşturulması,
4. Erken çocukluktan başlayarak ve yaşam boyu eğitim ilkesini temel alarak iş ve aile ortamında yaşam kalitesinin artırılması için SDÖ becerilerine yönelik mevcutta var olan, etkililiği kanıtlanmış programların uygulamaya geçmesi,
5. SDÖ becerilerinin örgün ve yaygın eğitim müfredatına, okulların günlük işleyişlerine, ders materyal ve malzemelerine nüfuz etmesi sağlanarak olumlu bir okul iklimi oluşturulması,

6. Genel olarak üniversitelerin tüm bölümlerinde, özel olarak öğretmen yetiştiren Eğitim Fakültelerinde SDÖ derslerine yer verilmesi; sosyal sorumluluk ve topluma hizmet derslerinin kapsamının genişletilmesi. SDÖ içeriğine yer veren yüksek lisans ve doktora programlarının, özellikle TÜBİTAK kapsamında öncelikli alanlar altında desteklenmesi,
7. Hizmet içi eğitimlerle öğretmenlerin SDÖ becerilerinin geliştirilmesi; farklı program ve yöntemlerden faydalanarak (örn. dijital ortamda e-öğrenme programı) öğretmen gelişiminin sağlanması ve bu çalışmaların yaygınlaştırılması,
8. İş hayatında SDÖ becerilerinin önemi düşünüldüğünde yetişkin eğitime yönelik olarak İŞKUR, halk eğitim merkezleri, toplum merkezleri ve belediyelere bağlı çocuk ve gençlik merkezlerinde SDÖ eğitimleri verilmesi,
9. Kaynakların sınırlı olduğu köylerde öğretmen, sağlık personeli, muhtar ve resmi din görevlilerinin SDÖ konularında bilinçlendirilmesi için çalışmalar yapılması,
10. Görsel ve yazılı medya, sosyal paylaşım platformları, filmler, çizgi filmler, diziler, kamu spotları, kadın programları ve açık oturumlarda SDÖ konularına hassasiyet gösterilmesi için bu alandaki paydaşların bilinçlendirilmesine yönelik çalışmalar yapılması,
11. Çevre koruma, toplumsal cinsiyet, farklılıklara saygı, empati konularına hassasiyet gösteren, çocuk ve gençlerin beğeneceği ve heyecan duyacakları bir bilgisayar oyununun geliştirilmesi.

SDÖ raporumuzun sonuçları ve önerileri ile Çalıştay çıktıları karşılaştırıldığında neredeyse bire bir örtüşme olduğu dikkat çekmektedir. Bu durum, SDÖ'nün önemi ve bu konuda yapılması gerekenler üzerinde önemli bir uzlaşma olduğuna işaret etmektedir.

SDÖ'nün Toplum Genelinde Yaygınlaşmasına Yönelik Bazı Önemli Noktalar:

- Erken çocukluk dönemi ve ailenin önemi • Eğitim politikası olarak önceliğe alınması
- Eğitim müfredatında ve günlük akışta yer alması • Okul kültürü ve iklimine nüfuz etmesi
- SDÖ gelişimini destekleyen programların okullarda uygulanması • Resmi ve toplum temelli kurum ve kuruluşların SDÖ uygulamalarını desteklemesi • Lise ve üniversitelerde sosyal sorumluluk ve topluma hizmet derslerinin zorunlu olması ve bu derslerin bu konuda uzmanlığı olan STKlar ile işbirliği ile yürütülmesi • Hizmet öncesi ve hizmet içi öğretmen eğitiminde SDÖ'nün öncelikli konular arasına alınması • Araştırmaların desteklenmesi
- Çocuk ve gençlerin kendilerini ifade edebilecekleri sanat, spor ve oyuna yönelik alanların yerel ve idari yönetimler tarafından sağlanması.

Son söz olarak, bütüncül yaklaşımın önemine vurgu yapılması gerekmektedir. Okullarda SDÖ becerilerinin gelişimini desteklemek için bir öğretmen veya bir grup öğretmen, bir sınıf veya birkaç sınıf, bir çocuk veya bir grup çocuk değil “tüm okul yaklaşımının” benimsenmesi uygulamalardan fayda ve etkililik sağlanması açısından önemlidir. Okullarla yetinmeyerek yerel ve mahalle temelli topluma hizmet ve sosyal sorumluluk çalışmaları, spor ve müzik etkinlikleriyle beslenmiş, STK ve yerel yönetimler tarafından benimsenmiş, tüm topluma yayılmak üzere geliştirilmiş bütüncül programlar gerçekleştirilmelidir. SDÖ becerilerinin gelişmesine destek sadece bazı kurum veya bazı kişilere özgü olmamalı, “tüm okul yaklaşımı” gibi “tüm toplum yaklaşımı” benimsenmelidir. Bugünkü ve gelecekteki bireysel ve toplumsal yaşam kalitemizi arttırmak yolunda bu konu ulusal politika düzeyinde ele alınmalıdır.

Ekler

EKLER

Ek 1. ASPEN Raporundaki Beceriler

<u>Bilişsel yönetim</u>	<p>Dikkat: Odaklanma kabiliyeti, süresi ve yoğunluğu</p> <p>Oto control: iç disiplin-dürtüleri kontrol etme- yani davranış ve duyguların hedefler doğrultusunda denetimi</p> <p>Zihinsel esneklik: Harvard tarafından ortaya atılan tanıma göre ‘İki veya daha fazla farklı kavram ve düşünce arasında aynı anda git-gel yapabilme kabiliyeti’dir. Yaratıcılık, adaptasyon ve açıklık bu alanla ilişkilendirilmektedir.</p> <p>Eleştirel düşünce: Bu yetkinlik, herhangi bir konunun farklı perspektiften değerlendirmesini önemser, doğrudan sonuç çıkarmaz, kanıtları inceler ve zihnini kurcalayan durumlar karşısında doğru cevabı aramayı sabırla sürdürür. Bu yetkinliğin altında, doğru karar alabilmek, çözümleri oluşturmak için bilgiye ulaşma, analiz, muhakeme (dıştan içe ve içten dışa) gibi beceriler yatar.</p>
<u>Duygusal yönetim</u>	<p>Duygusal farkındalık ve duyguların ifadesi: SDÖ için çok önemli görülen bu yetkinlik kişinin kendi duygularını farketmesi, isimlendirmesi ve duyguların dışarıya vurumunda kişinin kendisi ile samimi ve dürüst olup olmadığını da kapsar.</p> <p>Duygu ve davranışların denetlenmesi: Bu başlık altında sıralanan becerilerin başında bireyin duyguları ve davranışları arasında denge kurabilmesi ve duygularını denetleyebilmesi yer alır.</p> <p>Duygudaşlık, farklı perspektiften bakabilme: Başkalarını farketmek ve derinlemesine anlamak olarak tanımlanan duygudaşlık, zihinsel esneklik, ilişkisel beceriler, iletişim, özen ve sevgi, dikkat gibi farklı yetkinlikleri kapsar.</p>
<u>Etkileşim veya ilişki yönetme süreçleri</u>	<p>Sosyal ipuçlarını anlamak: Başkalarının hassasiyetlerini farketmek ve sosyal alanda bu yönde uygun davranmak olarak tanımlanan bu yetkinlik, karar alma, duyguları anlama ve ifade etme, sosyal farkındalık ve sosyal zeka, iletişim gibi farklı yetkinliklerle ilişkilidir.</p> <p>Çatışma yönetmek ve sosyal problem çözme: Bu alandaki yetkinlikler bir çatışmayı önlemek, çözüme kavuşturmak, aracılık etmek ve ortak paydada buluşturmaya çalışmak gibi sosyal, duygusal ve zihinsel yetkinliklerin kullanılmasını gerektirir.</p> <p>Sosyalleşme ve iş birliğini destekleyen davranış: Yapılan araştırmalarda bu davranışla ilişkili 172 yetkinlik tespit edilmiştir. İş birliği kurabilmek, etkin iletişim, takım çalışmasına yatkınlık en önemli yetkinlikler olarak açıklanmakla beraber, liderlik, saygı, sosyallik, kendini denetleme, kurallara riayet de bu alanla yakın alakalıdır.</p>

<u>Değerler alanı</u>	<p>Etik değerler: Karakter eğitimi ve gelişimi etik değerler alanının içinde yer almaktadır. Bu çerçevede, hakkaniyet, dürüstlük, eşitliğe, doğaya ve insana saygı gibi bireysel değerlerden söz edilir.</p> <p>Başarıya ilişkin değerler: Okul başarısı ve/veya hayat başarısı olsun, azim, iç motivasyon, iç disiplin, kendini bir hedefe adanma gibi davranış ve tutumların altında yatan değerlerdir.</p> <p>İyi yurttaşlık değerleri: Toplumda ve yakın çevresinde olan bitenlere karşı sorumluluk ve duyarlılık geliştirmeyi ifade eder.</p>
<u>Bakış açıları alanı</u>	<p>Optimizm: Zorluklar karşısında pes etmeme (resilience) ve umudu kaybetmeme olarak tanımlanır. M. Seligman'ın PERMA olarak kısaca tanımladığı 'iyi yaşam' reçetesine göre başkaları ile olumlu ilişki kurabilme, olumlu duygular besleme, yaşamı anlamlandırabilme, başarıma hissi ve adanmışlık hissi optimizmi besler. Bu yönden bakıldığında öz farkındalık, öz yeterlilik ve duyguların yönetimi yetkinlikleri ile ilişkili olduğu görülmektedir.</p> <p>Şükretme: Başkalarının kendisi için bir fayda sağlaması halini fark etme, karşılığında teşekkür ve takdir edebilmeyi kapsar.</p> <p>Açıklık: Yeni bir oluşum veya durum karşısında yeni deneyimlere ve risk almaya açık olma durumudur. Korkuların arka plana atılabilmesini, durumlara yargısız yaklaşabilmeyi, esnek düşünebilmeyi içerir. Merak gibi yaratacılığı ve öğrenmeyi tetikleyen sosyal, duygusal ve bilişsel yetkinlikleri kapsar.</p> <p>Heyecan ve zevk: Yaşam enerjisi veya canlılık olarak da tanımlanabilir.</p>
<u>Kimlik ve öz kavram alanı</u>	<p>Öz farkındalık: Bireyin güçlü noktalarını ve sınırlamalarını değerlendirebilmesi, duygusal dünyası ve ihtiyaçları hakkında farkındalık kazanması olarak tanımlanabilir. Çoğu zaman kişisel farkındalık özgüvenle ilişkilendirilmektedir.</p> <p>Kendisi için hedef koyma: Bazı araştırmacılar hedef koymayı yaşama dair anlamlı hedef koyabilmeye bağlarken, diğerleri beklentileri netleştirebilme becerisine, hedef odaklı olmaya ve arzu edilen amaçlara ulaşabilmeye işaret etmektedirler. Bu kapsamda, liderlik etme, başarıya odaklılık, geleceğe odaklılık gibi kişiye özel ve kişiler arası yetkinlikleri ile ilişkilendirilmektedir.</p> <p>Öz yeterlilik ve sürekli gelişme perspektifi: Öz yeterlilik için en sık kullanılan tanım, bireyin belli bir durum karşısında başarılı olacağına dair inancıdır. Sürekli gelişmeye açık olmak ise yeteneklerin her zaman geliştirilebileceğini savunan yaklaşımdır. Her iki kavram bireyin kendi özgüveni ile ilişkilidir.</p> <p>Öz değer: Bir bireyin kendini ne kadar değerli gördüğüne verilen tanımdır.</p>

<p><u>“Diğer” alanlar</u> <u>(Ergenlere</u> <u>yönelik)</u></p>	<p>Otonomi, kendine yön tayin etme, bağımsızlık: Otonomi özellikle ergenlik çağında ve ergenin yetişkin dünyasına girmesi ve iş yaşamının başlaması döneminde önem kazanmaktadır. Otonomi tutumlarda, duygularda ve uygulamada olmak üzere 3 alanda oluşabilir.</p> <p>İlişkisel benlik (Relational Self): Kimlik alanında da değerlendirilebilecek bir diğer alt başlık olarak ilişkisel benlik, bireyin başkaları ile kendini ilişkilendirmesi sonucunda kendisi hakkındaki duygu ve düşüncelerini yansıtmaktadır. Bir sosyal gruba ait olma hissi ve ergenin kimlik oluşumunda önemli bir faktördür. Ait olma duygusu özellikle ergenlerde değişken ve durumsal olabileceği için özgüvenden ziyade ilişkisel benliğin çerçevesinde değerlendirilmesini savunan araştırmalar vardır.</p> <p>Mahremiyet ve bağlanma alt alanı: Sosyal ve duygusal gelişmenin ve iyi hissetmenin çok önemli bir boyutudur ve yetkinlik olarak sınıflandırılmaktadır. Yetişkinlerle sağlam ve güvenilir ilişkilerin kurulması ergen çağda olumlu kimlik gelişimi ile yakından ilgilidir. Yetişkinlerin destekleyici tutum ve davranışlarının ergenlerin yakın ve mahrem ilişki kurabilme yetkinliğini geliştirdiği bilinmektedir. Tüm SDÖ yetkinliklerinde olduğu gibi, bu yetkinliğin gelişmesinin kişinin geliştiği ortama ve kurduğu ikili ve çoklu ilişkilere bağlı olduğu görülmektedir. Bu ilişkiler ergenlerin başkalarına güvenmeleri ve derin sosyal bağ kurmalarını sağlar. Bağ kurma ve bağlanma kapsamında, başkalarına kendini açma, başkalarından yardım isteme, hassas yönlerini açık etmekten korkmama gibi tutumlar yer almaktadır.</p> <p>Potansiyel hakkında farkındalık (resourcefulness): 21. Yüzyılda beklenen becerilerin başında kişinin kapasitesinin farkında olması ve geliştirmeye açık olması vardır. Buna bağlı olarak kişinin kendi işini kurması, girişimcilik gibi yetkinlikler sıralanır. Potansiyelin fark edilmesinin öğrenilen bir yetkinlik olduğu kabul edilir ve kontrolü elinde bulundurma, oto kontrol yetkinliği ile ilişkilendirilir.</p> <p>Şartlara uyum ve pes etmeme alanı: Stres faktörünün gittikçe arttığı dünyamızda gençlerin kolay kolay zorluklar karşısında duygusal ve davranışsal anlamda kontrolü kaybetmemeleri ve strese teslim olmamaları önem kazanmaktadır. Strese yenik düşmemek potansiyeline inanmayı, sürekli gelişime açık olmayı, optimizm ve kendini yönetme becerilerini gerektirmektedir.</p> <p>Fırsatları görmek ve geleceğe dair öngörü: Hedef koyma yetkinliği çerçevesinde de değerlendirilebilecek bu yetkinlik geleceğe dair fırsatları fark etmeyi, kendini geliştirecek alanları belirlemeyi, yaşamdaki farklı seçenekler olduğunu görebilmeyi ve bu yönde adım atmayı içerir.</p> <p>Kültürel uyum yetkinliği: Bireyin farklı kültür ve alt kültürden gelenlerle uyum içinde olmasını önemseyen yetkinliktir. Bu yetkinlik kendisinden başka kültürlerden gelenleri kabul etmeyi tanımlar. Kültürel uyum kapsamında, kişinin ait olduğu ve yaşadığı topluluğu birleştiren bağları güçlendirmek ve topluluğun refahını önemsemek de vardır. Uyum sağlamaya yardımcı olarak etkin iletişim, takım olarak ortak hedefe yönelik çalışabilme, gelişmiş adalet algısı ve farklılıklara saygı sıralanabilir.</p> <p>Öğrenme yetkinliği: Bilgi kazanma ayrıca bir yetkinlik olarak yer alabilir, zira fen, dil, sayısal konularda bilgi edinme kolaylığı ve hızı, kişinin kendi kapasitesi hakkında kanaatine ve öğrenmeye ilişkin deneyimlerine dayanan farklı tutumlarına bağlı olarak değişiklik gösterebilir.</p>
--	---

	<p>Kaynak: American Institute of Research, Identifying, Defining and Measuring Social and Emotional Competences Final Report. Aralık, 2017. Robert Wood Johnson Vakfı tarafından hazırlanışı desteklenmiştir. Juliette Berg, David Osher, Michelle R. Same, Deaweh Benson, Naomi Jacobs.</p> <p><i>Not: Raporun 54-65 sayfaları sadeleştirilerek Türkçeye çevrilmiştir.</i></p>
--	--

Ek 2. CASEL program inceleme raporları

CASEL 2003	CASEL 2013		CASEL 2015	
Tüm kademeler	Okul öncesi	İlkokul	Ortaokul	Lise
Birbirini Önemseyen Okul Topluluğu (Çocuk Gelişimi Projesi)		Birbirini Önemseyen Okul Topluluğu		
Birbirini Önemseyen Topluluk (Growing up Caring)				
High-scope Yaklaşımı	High-Scope Yaklaşımı			
Problem Çözebilirim.	Problem Çözebilirim.	Problem Çözebilirim.		
Vücudunu Tanı				
Hayat için Öğrenme				
Lions-Quest (Beceri Serileri)			Ergenler için Lions-Quest Becerileri	
Sağlık Eğitimi için Michigan Modeli		Sağlık Eğitimi için Michigan Modeli		
PATHS (Alternatif Düşünme Stratejilerinin Geliştirilmesi)	PATHS (Alternatif Düşünme Stratejilerinin Geliştirilmesi)	PATHS (Alternatif Düşünme Stratejilerinin Geliştirilmesi)		
Barış Çalışmaları (Barış Eğitimi Merkezi)	Barış Çalışmaları (Barış Eğitimi Merkezi)			

CASEL 2003	CASEL 2013		CASEL 2015	
Tüm kademeler	Okul öncesi	İlkokul	Ortaokul	Lise
Verimli Problem Çözme Programı: TÜM Okul Yaklaşımı				
ACHIEVE Projesi				
QUEST (Şiddeti Engelleme Programı)				
Okullara Ulaşmak: Sosyal yetkinlik Programı				
Yaratıcı Çatışma Çözümü Programı (RCCP)		Yaratıcı Çatışma Çözümü Programı (RCCP)		
Duyarlı Sınıf		Duyarlı Sınıf		
İkinci Adım		İkinci Adım	Ortaöğretim için İkinci Adım	
Beceriler, Fırsatlar ve Onaylanma (SOAR)				
Sosyal Karar Verme ve Problem Çözme Programı				

CASEL 2003	CASEL 2013		CASEL 2015	
Tüm kademeler	Okul öncesi	İlkokul	Ortaokul	Lise
Ergen Sağlığı ve Öğretim Modülleri				
Takım Öğrenme Topluluğu: Birlikte Olmanın ve Öğrenmenin Yeni Yolu (Tribes TLC)		Takım Öğrenme Topluluğu: Birlikte Olmanın ve Öğrenmenin Yeni Yolu (Tribes TLC)		
Sesler: Okuma, yazma ve karakter eğitimi				
	Al's Pals			
	İnanılmaz Yıllar Serisi	İnanılmaz Yıllar Serisi		
	Tolls of the Mind (Akıl Gereçleri)			
		4Rs (Okuma, Yazma, Saygı ve Çözüm)		
		Yetkin Çocuklar, Birbirini Önemseyen Topluluklar		

CASEL 2003	CASEL 2013		CASEL 2015	
Tüm kademeler	Okul öncesi	İlkokul	Ortaokul	Lise
		MindUp		
		Açık Çember		
		Olumlu Eylem		
		Sağlıklı Çocuklar Yetiştirmek		
		RULER Yaklaşımı		
		Sosyal Karar Alma/Problem Çözme Programı		
		Saygı için Adımlar		
		Too Good for Violence (şiddetsizlik eğitimi)		
			Yaparak Öğrenme	

CASEL 2003	CASEL 2013		CASEL 2015	
Tüm kademeler	Okul öncesi	İlkokul	Ortaokul	Lise
			Tarih ve Kendimizle Yüzleşme	Tarih ve Kendimizle Yüzleşme
			Barışçıl ve Olumlu Yollar ile Yanıtlamak	
			Öğrenci Başarı Becerileri	Öğrenci Başarı Becerileri
				Tutarlılık Yönetimi ve İş Birliği Disiplini
				Buck Eğitim Enstitüsü tarafından Proje Tabanlı Öğrenme
				Çıraklık Eğitimi Uygulamalı Okuma

Ek 3. Odak Grubu Soruları ve Toplantı Notları⁵

1- Öğrencilerle yapılan odak grubu toplantı soruları ve notları

- *Bugüne dair en mutlu hissettiğiniz an neydi?*
- *Duygularınızı yoğun olarak yaşadığınız anlara örnek olarak ne verebilirsiniz?*
- *En son yetişkin yardımı olmadan okulda ya da okul dışında neyi başardınız?*
- *Hata yapan insan için neler söyleyebiliriz?*
- *Eleştirel düşünceyi bu ortam destekliyor mu?*
- *En çok eleştirel düşünceyi destekleyen ders hangisi?*
- *En negatif öğretmen özellikleri neler?*
- *Oyun hakkında neler düşünüyorsunuz?*
- *Hayalleriniz neler?*
- *Sosyal medyada öğrenme ve sosyal medya deneyimleriniz neler?*

Toplantımıza gençlerin kendilerini en mutlu hissettikleri anı sorarak başladık ve ilginç cevaplar aldık. Biri yoldaki bir kedinin üstünü örttüğü anı, bir diğeri arkadaşlarıyla dans etmesini aktarırken, diğerleri okul ortamında bulunmanın, kendileri gibi öğrencilerle bir arada olmanın ve oradaki ilk günlerinde kabul görmenin kendilerini mutlu ettiğini belirttiler. Diğer bir deyişle öğrenciler mutluluğu arkadaşlarıyla sağlıklı bir iletişim, başka bir canlıya duyulan sevgi ve karşılıklı saygı, güven gibi hislerle anlattılar.

Gençlere duygularını tanımlamaları için sıklıkla yaşadıkları duyguları soruldu. En sıklıkla, öfke, korku ve duygudaşlık temaları üzerinde durdular. Hem erkek hem de kız çocuklarında öfke kontrolü ulaşmak istenen bir durum olarak tanımlandı. Öğrenciler öfkenin kendilerine verdiği zararı fark edip onu bastırmaktansa kontrol etmenin öneminden bahsettiler. Basketbol maçlarında öfkesini kontrol etmek isteyen bir öğrenci kinaye tekniğini uygulayarak bunu başardığını, bir diğeri ise olaylara tepki vermeden önce durup düşünmeyi öğrendiğini anlattı. Katılımcı öğrencilerin *öz yönetim* ve *öz farkındalık* gibi yetkinliklerinin oldukça gelişmiş olduğunu fark ettik.

Kendisini hiperaktif olarak tanımlayan bir öğrenci ise bu sefer öfkeye maruz kalan taraf olarak söz aldı. Henüz okul öncesi çağda iken öğretmeninden haksız yere gördüğü fiziksel şiddeti asla hazmedemediğinden ve bunun onda insanlara karşı *nefret* duygusu geliştirdiğinden bahsetti. Bu olumsuzlukla hala baş etmekte zorlandığını ilave eden öğrenci, eskiden neşeli ve olumlu olarak kendini tanımladığını ama giderek gergin ve mutsuz bir bireye dönüştüğünü bizimle paylaştı. Bu da duyguların oluşumunda erken yaşta yaşanan deneyimlerin ve çevrenin etkisini gösteren alan yazını destekler bir veri sunmuş oldu.

Öğrenciler okul ortamının sosyal ve duygusal becerilerin gelişmesi için ideal olmadığını ama bunu da *hayatın bir demosu* olarak görmeleri gerektiğini belirttiler. Herkesin kendine özgü düşünce ve aksiyonları olduğunu, herkesin kendince haklı olduğu durumlar olabileceğini, bu nedenle okul ikliminde hem duygusal hem fiziksel şiddetin ya da olumsuz davranışların var olduğunu ama asıl önemli olanın bu tarz durumlarda ne yapmaları gerektiğini öğrenmeleri olduğunu altını çizdiler. Onlara göre adalet hayatın hiçbir bölümünde %100 sağlanamamaktadır. Bu yüzden duruma göre davranışlarını belirlemeleri gerektiği sonucuna vardılar.

⁵ Raporun bu kısmında toplu ve bireysel deneyimlerden bahsedildiği için “Biz” dilinin kullanılması uygun görülmüştür.

Toplantının ilerleyen bölümlerinde çocukların iletişim becerilerini, sorumlu hareket etme yetkinliklerini ve beklentilerini anlamak amacıyla onlara çeşitli sorular yönelttik. Bunlardan ilki yetişkin yardımı olmadan hangi sorunları hallettikleri oldu. Öğrencilerden birkaçı zorbalıklara karşı kendi yöntemlerini geliştirdiklerini, kendilerini korumayı öğrendiklerini ve okuldaki sınav ve derslere yönelik kendi kendilerine sorumluluk aldıklarını aktardılar. Bazıları ebeveynlerinin mesleklerinden ötürü yalnız kaldıklarını ve bunun onlara kendi kendilerini idare etme yetisi kazandırdığını belirtti.

Hata yapan insan hakkındaki soruya ise öğrenciler hata yapmaktan çok hata yapmanın bilincinde olmanın ve hatadan bir şey öğrenmenin daha önemli olduğunu vurguladılar. Bu düşüncelerini savunurken düşünmenin ve sorgulamanın onlara bu yolda yardımcı olduğunu altını çizdiler. Böylece yeni çağda beklenen yetkinliklerin başında gelen soru sorma ve sorgulamanın odak grubumuzdaki birkaç öğrencide yansımalarını deneyimlemiş olduk. Özellikle “herkes kendine soru sorsa bu dünyada problem kalmazdı” şeklindeki yorumlar katılımcı gençlerin sorgulama becerileri konusunda gelişmiş olduklarını kanıtladı.

Öğrencilerin eleştirel düşünceye yönelik hissettikleri de sorgulama istekleriyle paraleldi. Okulda eleştirme fırsatı verilen dersleri daha çok sevdiklerini, zihinsel kalıpları yıkmanın onları beslediğini belirttiler. Tutkulu bir şekilde düşüncelerini savunmalarına ve kendilerini ifade etmelerine olanak tanıyan, gözlemci olan, kendilerini dinleyen, onlara daha yakın oturan, ilgilendiğini ve düşüncelerine değer verdiğini hissettiren öğretmenleri için daha olumlu yorumlar yapan öğrenciler, eleştiri yapabilecekleri bir platform veya rehberin yoksunluğunda ise mutsuz hissettiklerinden bahsettiler. Bu tarz bir platformu konuşurken ise öğretmenin rolü ile ilgili çeşitli düşünceler dile getirildi. Öğrenciler ideal öğretmeni *tartıştıran, düşündüren ve kendilerini susturmayan bir aktör* olarak tanımladılar. Öğretmenlerin onlar için rol model olduklarını ve bu nedenle takındıkları tavrın ve duygu durumlarının onları ciddi derecede etkilediklerini vurguladılar. Öğrencilerin kendilerini ifade etmelerine olanak verilmesinin onlara kendilerini değerli hissettirdiğini, bu fırsatı tanımayan öğretmenlerin ve değişen duygu durumlarının ise onları rahatsız ettiğini ve öğretmenlerin de duygu kontrolüne ihtiyaç duyduklarını belirttiler.

Gençlerin okul dışında yapmaktan keyif aldıkları oyun aktivitelerini sorduğumuzda kimi bilgisayar oyunlarının kimi ise arkadaşlarla oynanan kart oyunlarının verdiği keyiften bahsetti. Takım olarak kazanmadıkça bireysel performansın önemli olmadığını vurgulayan gençler kazanmaktan çok etkileşimin yarattığı olumlu duygu durumunun onları mutlu ettiğini ve bireyselliğin bu nedenle onlar için öncelik olmadığını belirttiler.

Sıra geleceğe yönelik hayallerinden bahsetmeye gelince çok farklı cevaplar aldık. Gençlerin bir kısmı *ulaşamayacak kadar iyi bir değerler sistemi* hayal ettiklerini, bir kısmı geleceği şekillendirirken yön verici ve söz sahibi olmak istediklerini vurguladı. Hak ve adaletin hakim olduğu bir gelecek hayal eden gençler aynı zamanda yaratıcılıklarını besleyen bir işle uğraşmak istediklerini, çünkü onları *akışta* tutan hissiyatı hayatı boyunca deneyimlemek istediklerini belirttiler. Yaptığı işte en iyisi olmak, sürekli öğrenmek, tutkuyu, esnekliği ve çok yönlülüğü kaybetmemek de düşlenen hayaller arasındaydı. En ilginç yorum ise belirli bir hayali olmadığını ama *sürekli bir şeyi istemeyi istediğini* belirten öğrenciye aitti. Bu paylaşımların hepsi sosyal ve duygusal yönleri oldukça gelişmiş olan bu genç grubun para kazanmak, ev, eşya almak gibi materyal kazanımlar yerine kendilerini gerçekleştirme yönünde hayallerinin öncelikli olduğunu gösterdi.

Dijital dünyanın etkilerine yönelik düşüncelerimiz ise grup toplantısında doğrulanmış oldu. Onbeş yaşındaki gençler sosyal medyadaki profillerinin onları gerçekten uzaklaştırdığını ve dijital platformlardaki diyalogları ile gerçek hayattaki diyaloglarının birbirinden oldukça bağımsız olduğunu belirttiler. Bir kısmı sosyal medyayı faydalı bulmadığını, daha çok bilgi aktarımı için kullandığını sözlerine ekledi. En önemli bulgu ise farklı sosyal medya platformlarının gençlerin farklı kişilik özelliklerini ortaya çıkardıkları, farklı pencereler olduğunu düşünmelerine yönelikti. Öğrencilerden biri sözlü içerik paylaştığı Twitter’da daha ciddi ve negatif olabiliyorken, Instagram gibi görsel içerik paylaşılan bir platformda daha eğlenceli bir karaktere büründüğünü anlattı.

Gerçek hayatta ise bu tarz bir ayrımın olamayacağını, kendi ses tonundan karşısındakinin onun nasıl hissettiğini anlayacağını belirtti. Bu nedenle sosyal medya iletişimin yanıltıcı olabileceği, oradaki bütün arkadaşlıkların samimiyet içermeyip sanal ortamda maskelenildiğini vurgulamış oldular.

Özetleyecek olursak, gençlere sunulan ortamın önemi ortaya konulmuş oldu. Sevecen, hoşgörülü, beraber kurgulanan ve soru sormaya, merakı pekiştirmeye yönelik uygulamaların öğrencilerde tatmin duygusunu pekiştirdiği, sosyal alanda kabul görmelerini sağladığı ve öğrenmelerini kolaylaştırdığını bir kere daha teyit etmek mümkün oldu.

2- Öğretmenlerle yapılan odak grubu toplantı soruları ve notları

- *Öğrencilerde farklı yaş gruplarındaki çocuklarda ve gençlerde sınıf içinde ve sınıf dışında hangi önemli sorunları fark ediyorsunuz?*
- *Size göre en ciddi olan ilk 3 tanesi neler olurdu?*
- *Bu sorunların kökünde neler yatmakta?*
- *Neden bu beceriler önemli?*
- *Hangi sosyal ve duygusal becerileri geliştirmekten işe başlamalısınız?*
- *Neler yanlış yapılmış?*
- *Teknoloji ortamında çocukların ve gençlerin hangi özelliklere ve becerilere sahip olmaları gerektiğini düşünüyorsunuz?*
- *Neden bu beceriler önemli?*
- *Bu beceriler nasıl kazandırılabilir?*

Oturumumuza öğretmenlerin farklı yaş grubundan öğrencilerde ne gibi sorunları fark ettiklerini sorarak başladık ve en ciddi buldukları 3 sorundan bahsetmelerini istedik. Öğretmenler hissetmek ve hissettirmek konusunda okul öncesi öğrencilerde problem yaşadıklarını, duygularını isimlendiremediklerini, bilinçsizce çocukların çevresindekilerinin canını acıtmak istediklerini ve bu durumu umursamadıklarını belirttiler. His boşluğu olarak tanımladıkları bu problemin son on yılda tavan yaptığını ve çocuğun önce kendisini düşündüğünü, “benim olmalı”, “buna ben sahip olmalıyım” sözünü sıklıkla duyduklarını dile getirdiler. Çocuklardaki bu durumu velilerin de cesaretlendirdiğini belirten öğretmenler, kendisi üzülen ya da zarar gören çocuğun buna sebep verene aynı şekilde karşılık vermesi gerektiğini savunan ailelerin sayısının ne kadar çok olduğunu da üzülererek paylaştılar. Bu olumsuz duruma karşın, duygularını isimlendirebilen ve fark eden çocuğun çok daha mutlu ve katılımcı olduğunu, akranları ile daha olumlu ilişkiler kurduğunu, asosyal davranışlardan kaçındığını, duygudaşlık geliştirdiğini, iş birliğine daha açık davranışlar gösterdiğini ve soru sormakta daha atılgan davrandığını belirttiler. Bu çocukların sınıf ortamında da olumlu etki yarattığını, çevresinde oluşan her şeye daha duyarlı olduğunu ve sorgulama isteğinin de arttığını vurguladılar. Öğretmenlere göre sosyal ve duygusal beceriler çok boyutlu ve çocuğun gelişmesinde büyük önem taşımakta, ancak bu becerilerin okul öncesi, hatta ailede başlaması gerektiği, bu sebeple ebeveynlerin de konu hakkında bilgilendirilmeleri gerektiği tartışıldı.

Genel bir çerçeve çizildikten sonra konular daha derinlemesine tartışıldı. Öncelikle ailelerin çocuklar üzerindeki etkilerine değinildi. Öğretmenler, ailelerin çoğunlukla çocukların adına seçim yapmaktan çekinmediklerini, kimliklerini geliştirmek yerine bağımlılık yaratacak tutum ve davranışların yaygın olduğunu, sorumluluk vermeyerek çocukların edilgen yapıya bürünmelerine neden olduklarını, her türlü pozitif duyguyu “sahip olma ya da olamama” üzerinden tanımladıklarını belirttiler. Sorumluluk almayan ve her şeyi materyal kazanımlar üzerinden yorumlayan çocuk ise duygudaşlık yoksunu ve başkasının canını acıtmaktan çekinmeyen bireyler haline dönüşebiliyor. Bunun en güzel örneğini de sınıfta yaptığı bir uygulama üzerinden anlatan öğretmen, 8 yaşındaki öğrencilere “Anne ve babanızın sizi sevdiğini nasıl

anlarsınız?” sorusunu 30 öğrenciden sadece birinin “bana ilgi göstermesi” olarak yanıtladığını, geri kalanların ise anne babalarının onlara ne aldıklarını anlatarak tanımladıklarını anlattı. Bu durum ise çocukların sevgiyi ve ilgiyi oyuncak, yemek gibi nesneler üzerinden tanımladığını, bunun da toplumsal değerlerdeki erozyonun önemli bir göstergesi olduğunu ortaya koydu.

Toplantıda değinilen önemli temalardan biri de *duygudaşlık* oldu. Bunu geliştirmek için çeşitli çalışmalar yaptıklarını belirten öğretmenler duygudaşlığı aşılamadıkları takdirde başkalarını öteleyen, acımasızca davranan ve yönerge almayı bilmeyen çocuklarla karşılaştıklarını söylediler. Bunun sebebi ise çocuğun evde hep olumsuz yönerge alması, eleştirilmesi, otoritenin aileleri üzerinden tanımlanması ya da her düşündüğünün doğru olabileceğine inandırılması olarak sıralandı. Böyle bir ortamda büyüyen çocuk okul ortamını bozuyor, şiddete daha yatkın oluyor, merak ve öğrenme isteğini kaybediyor ve öğrenme bir vazifeye dönüşüyor.

Öğretmenlerin değindiği diğer problem ise akademik başarının hem aile hem de okul tarafından fazlasıyla önceliklendirilmesi idi. Bu yaklaşımın kaygı uyandıran kısmı, akademik başarının yine materyal kazanım ile ilişkilendirilmesi; yani okul başarısının, iyi bir meslek ve çok para kazanmayı temsil ediyor olmasıydı. Bazı meslektaşlarının bile çocuklardaki davranış problemleri yerine akademik başarıları konusunda kaygılandıklarını belirten öğretmenler bu durumun çocuklarda öğrenme heyecanını, duygudaşlığı ve yaratıcılığı körelttiğini sözlerine eklediler. Bu noktada öz eleştiri yapan öğretmenler, durumdan kendilerini de sorumlu tuttuklarını, rol model olarak görevlerinin yeniden üzerinden geçmeleri gerektiğine inandıklarını paylaştılar.

Öğretmenler hangi sosyal ve duygusal becerileri geliştirmekten işe başlanmalı sorusuna ise çoğunlukla *duygulardan* yanıtını verdiler. Öğretmenler düşünce ifade etmenin öz farkındalık yaratacağını ve bunun da sosyal farkındalığa yol açacağını belirttiler. Bunu sağlamak için, her bireyin kendi duygularını tanımlamasına izin verilmesini ancak böylelikle özgüveni yüksek, iç huzuru olan ve endişe duymayan bireyler yetiştirilebileceğinin altını çizdiler. Bu yöntemin özellikle hiperaktif, çekimser, akademik anlamda başarılı olamayan ya da çok hırslı olan çocuklar için önemli olduğunu, bu tarz özelliklerin duygusal ve sosyal becerilere seslenerek kontrol edilebileceğini vurguladılar. Aksi takdirde aşırı korunan, sevgiyi maddeyle ilişkilendiren, merak etme fırsatı tanınmayan ve keşfetmeyen çocuğun verimsiz ve sağlıksız yetişkinlere dönüşeceği tartışıldı.

Konu teknoloji ve beceriler ilişkisine geldiğinde, öğretmenler çocuğun teknolojiye hâkim olması gerektiğini ve teknolojinin ne kadar sık ve uzun süre kullanıldığından ziyade nasıl ve ne amaçla kullanıldığının önemini vurguladılar. Eğitimcilerle göre sanal platformlarda var olan en önemli tehlike kullanıcıların kendilerine göre *avatarlar* yaratarak veya bir şekilde *maskeleme* yoluyla gerçeklikle olan bağlarını zedeleyebilme potansiyeliydi. Çocukların kendilerini oldukları gibi değil olmak istedikleri ve hayal ettikleri gibi gösterme eğiliminde olmalarından dolayı belki hayal güçlerinin geliştiğini ancak bu durumun duygusal gerilim, çevreden kopukluk, hatta zorbalık ve şiddeti perçinleyebileceğini de sözlerine eklediler. Bu nedenle teknolojinin etkin ve doğru kullanılması gerektiğinin altını çizdiler, çünkü duygusal farkındalığı gelişmiş olan çocukların teknolojinin olumlu yönlerinden yarar sağlayabileceklerini belirttiler.

Konuşulan sorunlar üzerine nelerin yanlış yapıldığı ve bunların nasıl çözümleneceği ele alındı. Öğretmenler, genel olarak eğitim sisteminde çocuğa merak aşılama, kuralları beraber koyma suretiyle katılımı teşvik etme, doğa ile iletişim sağlama, sorgulama, kişisel potansiyele uyarlanmış programlar geliştirme gibi konularda eksiklikler olduğunu bildirdiler. Aynı zamanda her sene değişen ve tutarsız bir eğitim sisteminin, okul iklimini, öğretmenlerin mesleklerini icra etme yöntemlerini ve çocukların motivasyonunu zedelediğini vurguladılar. Bundan sonrası için farklılaştırılmış eğitime yönelik çalışmaların gerçekleştirilebileceği, çünkü her bir çocuğun kapasitesinin ve karakter özelliklerinin farklı olduğu, bireye özgü geliştirilen bir modelin motivasyonu artıracak ve öğrenmeyi teşvik edeceğini iddia ettiler. Çocuğa kendi hız ve isteği doğrultusunda kendiliğinden gerçekleştirilen ve farklılıklar içerisinde kendisi olması sağlanan eğitimin daha yapıcı olacağı belirtildi. Aynı zamanda, sınıf ortamlarının iyileştirilmesi gerektiği,

çocuğun sosyal yönünü beslemenin yalnızca temel bilimler ile değil resim, müzik ve oyun ile gerçekleşebileceğini savundular. Çocukların doğa ile iç içe olması sağlanarak onlara SDÖ becerilerinin oyun yoluyla aktarılmasının ve her bir bireye önemli olduğu hissi verilmesinin önemine değindiler.

Öğretmenlerden biri, çocuklara yöneltilebilecek “Nasıl bir okul hayal ediyorsun?” sorusu kadar basit ama önemli bir soruyla onlarda duygudaşlık, merak, sorgulama, yaratıcılık gibi özelliklerin ortaya çıkacağını belirtti. Öğretmen bu sorunun hem öğrenciye inisiyatif verdiğini, hem koşulsuz kabul gördüğünü hissettirdiğini, hem de onun bağımsız bir birey olarak değerli olduğunu kanıtladığını sözlerine ekledi. Bu yorum da bize mesleğini bilinçle tercih eden ve işini severek yapan öğretmenlere ihtiyaç duyulduğunu, SDÖ becerilerinin eğitim fakültelerinde okutulması gerektiğini ve bunun için çok yönlü bir eğitim vizyonuna gereksinim duyulduğunu gösterdi.

Katılan öğretmenlere göre, ailenin çocuğu koruma isteğiyle yanlış bir özgüven inşa etmesi, öğretmenlerdeki ve eğitim sistemindeki tutarsızlıklar, okul iklimindeki çalışmaların eksikliği ve azalan iletişim çocukların gelişmesine engel olabilecek nedenler olarak açıklandı. Okul-aile ve öğretmen üçgeninde oluşturulacak işbirliği sayesinde çocuktaki gelişimin istenilen yönde olabileceği vurgusu dikkat çekici idi.

3- İnsan Kaynakları (İK) Yöneticileri ile yapılan odak grubu toplantı soruları ve notları

- *Şirketinize yeni çalışan alırken mülakatta nelere dikkat edersiniz?*
 - Nedenleri
- *Çalışanlarınız arasında en başarılı olanların özellikleri size göre nelerdir?*
 - Bu özelliklerin nasıl edinildiğini düşünüyorsunuz?
 - Size göre bu beceriler çalışma hayatında hangi açılardan faydalı oluyor?
- *İş yerinizde eğitimler veriliyor mu?*
 - Evetse, ne gibi eğitimler veriliyor?
 - Başka ne tür eğitimlerin verilmesini isterdiniz?
 - Nedenleri
- *Çalışanlarınızın sosyal becerileri çalışma hayatlarını etkiler mi?*
 - Evetse, hangi açılardan etkileyebileceğini düşünüyorsunuz?
- *Duygusal zeka ve sosyal duygusal becerilerin çalışma ortamında gerekli olduğunu düşünüyor musunuz?*
 - Nedenler
- *Size göre bu tür sosyal duygusal beceriler geliştirilebilir mi?*
 - Evetse, nasıl geliştirilebileceğini düşünüyorsunuz?
- *Sosyal duygusal becerilerle ilgili eğitimler formal eğitimin içine entegre edilmeli mi?*
 - Nedenleri
- *İş ortamında bu tür becerileri geliştirmek için size göre neler yapılabilir?*
 - Nasıl?
 - Eğitimler yapılmalı mı? Evetse, ne tür eğitimler? Hayırsa, niçin?
- *Dijital gelişimin iş yerinizi ve çalışma hayatını nasıl etkileyebileceğini düşünüyorsunuz?*
 - Olumlu yanları nelerdir?
 - Zorlukları neler olabilir? Dijital gelişime adaptasyon problem çıkarabilir mi?
 - Hangi açılardan?
 - Bu konuda iş ortamında neler yapılıyor?
 - Bu konuda neler yapılmalı?
 - Size göre bu süreçte sosyal duygusal becerilerin gelişimi bir katkı sağlayabilir mi? Nasıl?
- *Sanayi 4.0 ile ilgili gelişmeler çerçevesinde, önümüzdeki 10 yılda bu hızlı gelişim sürecine uyumlu ve nitelikli işgücünün yetiştirilmesi için neler yapılmalı?*

- Bu bağlamda eğitim kurumlarından beklentiler nedir?
- Üniversite tekno parklarının ve endüstri bölgelerinin koordineli hareketi bu sürece nasıl bir katkı sağlayabilir?
- Meslek liseleri mezunlarının bu sürece adaptasyonu nasıl olabilir?
- Bu konuda neler yapılmalı?
- Sanayi 4.0 ve dijital dönüşümün desteklenmesi açısından başka neler yapılmalı?
 - Örneğin: Veri iletişim alt yapısı, teknoloji kapasitesi ve tedarikçileri ile ilgili?

İK yöneticileri seçme ve yerleştirme aşamasında adaylarda en değer verdikleri temel özelliklerin takım çalışmasına yatkınlık ve karar verme becerisi olduğunu belirttiler. Ayrıca meraklı, kendi duygularını tanıyan, öğrenmeye açık, dünya ve Türkiye’deki gelişmeleri takip eden, yaratıcı, tutkulu, girişimci, iyi seviyede lisan bilen ve yazılım dilini iyi kullanabilen adayları tercih ettiklerini ifade ettiler. Günümüzdeki hızlı değişimin daha esnek ve heterojen bir kurumsal yapılanma ve çalışma düzeni gerektirdiğini; dolayısıyla interaktif araçları rahat kullanan, strese dayanıklı, belirsizlikle yılmadan baş edebilen, sonuca ulaşabilen, hata yapsa bile geri bildirim için açık olan, dirençli ve güçlü karakter özelliklerinin önem kazandığını vurguladılar.

Dijitalleşme ve teknolojiadaki gelişmeler ihtiyaçları sürekli değiştirmekle beraber, çalışanlar arasında en başarılı olanların yukarıda belirtilen özelliklere sahip çevik, iş birlikçi, gelişmeye açık ve dirençli bireyler olacağına fikir birliği oluştu. Bunun yanı sıra, kurum kültürüne uyum sağlamanın da öneminden bahsedildi ve yaptığı işi kendi işiymiş gibi benimseyen ve işine değer katan ‘*kurumsal girişimci*’ özelliğinin değeri hatırlatıldı.

Katılımcılar, “*Doğal lider*” olarak isimlendirdikleri özelliklerin geleceğin yöneticilerini belirleyeceğini, gittikçe artan ölçüde SDÖ kazanımlarının çalışanda fark yaratacak bir nitelik olacağını altını çizdiler. SDÖ kazanımının faydasını gören kişinin kendisini bu yönde daha da geliştirmeye motive olacağı, bu tür becerilerin sürekli öğrenilebileceği vurgulandı. Bu süreç sabır, emek ve maliyet gerektirse de kazanılacak olan duyarlılık, stratejik ve çok yönlü düşünme yetisinin hem bireye hem de daha makro düzeyde yer alan sistemlere fayda sağlayacağı kanaatini paylaştılar.

Katılımcılara, önceliklerini netleştirmek adına on iki maddelik bir yetkinlik listesi verildi ve bunları insana, teknolojiye, sanayiye, okul ve toplum yaşamına kattığı değer açısından 1 ile 7 arasında puanlamaları istendi. Her ne kadar elde edilen sonuçlar yöntem ve katılımcı sayısı itibarıyla istatistiksel anlam ifade etmese de fikir verme açısından yapılan denemede, kişisel ve toplumsal açıdan *duygusal zekâ, eleştirel düşünce ve işbirliği, duyguları tanıma ve ifade edebilme* yetkinliklerinin ilk sıraları aldığını; teknoloji ve sanayi açısından ise sırasıyla *yaratıcılık, eleştirel düşünce ve işbirliği, duygusal zekanın* önem verilen yetkinlikler olduğunu görmüş olduk.

Kurumların aradıkları özelliklerdeki adayları ve *yetenekleri* bulmakta güçlük çekebildikleri, bu durumu okul ve aile eğitimdeki eksikliklere bağladıkları ortak kabul noktası oldu. Sosyal duygusal becerilerin önemine dikkat çeken katılımcılar bu alanda yapılabilecekler konusunda görüşlerini aktardılar. Örneğin, bu tip “*soft*” becerilerin okullarda normal ders tarzında değil, karşılıklı etkileşimi besleyen çeşitli grup projeleri, takım sporları ve sosyal sorumluluk projeleri sayesinde gelişebildiği ifade edildi. Ayrıca mentorluk ve tersine mentorluk, yurt dışı Erasmus tecrübesi, sivil toplum kurumlarında çalışma ve soru sorulmasına tahammül eden ve dinleyen anne, baba ve öğretmenin bu tür becerilerin gelişmesini desteklemekte çok olumlu katkı yaptığı görüşü paylaşıldı.

Kurumlar çalışanlarda aradıkları nitelikleri tamamlamak amacıyla bireysel farkındalık başta olmak üzere etkili ekip yönetimi, geri bildirim verme ve alma, liderlik yetkinlikleri kazandırma temalı kurumsal eğitimlere ağırlık verdiklerini, böylelikle çalışanların sosyal ve duygusal becerilerinin gelişmesine destek olduklarını ifade ettiler. Çalışanlara ilk 5 yıl kişisel farkındalık, problem çözme, takım çalışması gibi eğitimler verilirken son zamanlarda dijital yeteneklere yönelik eğitimlerin arttığına da değindiler. İnternet üzerinden verilen eğitimlerin de uygulandığını ya da buna teşvik ettiklerini de sözlerine eklediler. Bazı şirketler işe başlayan herkese en az 6 ay

boyunca bir koç (connection coach) atayarak mentorluk ilişkisi kurduklarını, ileriki dönemlerde de özellikle dijital kullanım konusunda ters mentorluktan faydalandığını, etkinlik kulüplerine katılımın, özellikle dijital dönüşüm konusunda rotasyonla Amerika'ya, Çin'e gitmelerinin desteklendiğini paylaştılar. Sorgulayan bir zihniyete sahip olan bir kişinin farklı ülkelerde değişik uygulamaları, robotları görüp yurda dönüşlerinde kendi şirketlerine ciddi katkı sağladıkları anlatıldı.

İyilik yapma duygusunu beslemek için çalışanların sosyal sorumluluk projelerine katılımlarına izin vererek veya bu projeleri maddi katkı olarak desteklediklerini çünkü yardımlaşma duygusunun insanın sosyal ve duygusal becerilerini geliştireceğine inandıklarını söylediler. Ayrıca, 'Haydi kızlar kodlamaya' ve engellilere yönelik olarak 2 aylık, sosyal beceriler ve kodlama içeren, başarılı olanların işe alındığı, topluma katkı sağlayacak projeler geliştirdiklerini belirttiler.

İş yerleri sosyal duygusal becerileri geliştirme ve dijital dönüşüme uyum sağlama konusunda kazandıkları deneyimleri farklı düzeydeki eğitim kurumları ile de paylaşmayı arzu ettiklerini ve iş birlikleri geliştirmenin faydalarını dile getirdiler. Örneğin, sosyal ve duygusal yetkinliklerin okul müfredatında okul öncesinden itibaren yer almasının önemli olduğu, her çocuğun yeteneği yönünde yönlendirilmesi ve desteklenmesi gerektiği, bu konuda şirketlerin de katkıda bulunabileceği hatırlatıldı. Bir diğer örnek olarak, şirket yöneticilerinin lise öğrencilerine mesleki tanıtım yapabilecekleri, deneyimlerini paylaşmak yoluyla gençlerin geleceğe hazırlanmasında katkı sağlayabilecekleri fikrini paylaştılar. Eğitim konusunda öğretmenlere önemli görevler düştüğü, öğretmen eğitiminde de kurumsal deneyimlerini paylaşabilecekleri belirtildi. Ancak bu konuda devletin, tüm okullarını kapsayacak geniş çerçeveli bir organizasyon yapmasının gerekliliği üstünde duruldu. Bu tür faaliyetlerin tüm sistem içinde yaygınlaşması için devlet okulları ile şirketlerin ve STK'ların iş birliğinin çok faydalı olacağı; ancak bu yönde devletin şirketlere bazı avantajlar ve maddi manevi teşvikler sağlamasının yararlı olabileceğinin altı çizildi.

Üniversite-sanayi iş birliğinin çok önemli olduğu, Sanayi 4.0 ile ilgili gelişmeler çerçevesinde yapılmakta olan işler ve nitelikli iş gücü için eğitim kurumlarının ihtiyaca yönelik yeni fakülteler açması, programlar geliştirmesi, iş çevresi ile iletişim içinde olması gerektiğinin üstünde duruldu. Temel bilimlerde insan kaynağı ve kadın mühendislerin yetiştirilmesinin önemi vurgulandı.

Daha somut olarak, kodlama, UX tasarımı, yazılım dilleri gibi konularda üniversitelerde sınırlı eğitimler olmasından ötürü çoğu gencin üniversite dışındaki kurumlarda kendilerini geliştirmek zorunda kaldığı, halbuki bu konularda sanayi ile iş birliğinin faydalı olacağı üzerinde duruldu. Özetle, lise ve üniversitelerle yapılacak iş birliğinin eğitim çıktıları ile işveren beklentileri arasındaki boşluğu kapatabileceği vurgusu yinelendi.

Son olarak, dijital dönüşümün en etkin hissedilen alanlarından biri olan iş ortamında bu hızlı değişimle ilgili neler yapıldığı ve neler yapılmalı sorusu üzerinde duruldu. Yöneticiler öncelikle daha küresel bir bakış açısına sahip olmanın önemine ve buna bağlı olarak gelenekselleşen yöntem ve ölçeklerin ötesine geçilmesinin gereğine değindiler. Bu bağlamda bireyin önce kendini tanımasıyla başlayan ve 'insan odaklılığı' temel alan eğitimlerin önceliklendirilmesini savundular. İhtiyaçlardan hareketle, müzakere teknikleri ve çatışma çözüm yöntemlerinin güncelliğini koruduğu, değişim ve dijital dönüşüm alanında çalışanları geliştirmeyi sürdürmek için sürekli yenilikler peşinde oldukları ifade edildi. Hatta yaratıcılığın öneminin artması ile beynin sağ tarafını geliştirecek sanatsal etkinliklere yer verdiklerini belirttiler.

İnsanların mesleklerinin yok olacağı korkusuna kapılmadan tehditleri fırsata çevirecek bir bakış açısına sahip olmalarının önemine işaret edildi. Hatta yöneticilerden biri bu konuda yaptığı bir uygulamayı paylaştı. Çalışanlara kendi işlerinin geleceğini tahmin etmeleri sorulduğunda, yapay zekâ gibi konularda çalışmaya gönüllü olabilecekleri, monoton işlerden kurtulup daha yaratıcı konulara zaman ayıracak yeni bir alan açılacağı, kendini geliştirmek isteyen çalışanın işini daha anlamlı yönde zenginleştirebileceği gibi fikirler oluştuğu fark edildi.

Özetle, yalnızca endüstrinin değil sosyal ve duygusal yaşantımızın da bir dönüşüm içerisinde olduğu iş dünyası İK temsilcileri tarafından paylaşılmış oldu. Kısıtlı kaynakların etkin kullanılması için iş gücündeki eksiklerin ve beklentilerin tüm eğitim sistemi içinde karşılanacak şekilde planlanması ve doğru yönde değerlendirilmesi İK yöneticilerinin de hemfikir oldukları bir husustur. Özellikle ülkemizde iyi eğitilmiş iş gücünde beyin göçünün gerçekleştiği bu dönemde, yetişen yeni neslin çok yönlü yetilerle donanmış olması; geleceğine daha olumlu bakabileceği bir ekosistem içinde kendini hissetmesi değerlidir.

Ek 4. Çalıştay Toplantısı Notları

Giriş

2 Mart 2019 tarihinde TÜSİAD Eğitim Çalışma Grubu ile işbirliği içinde Boğaziçi Üniversitesi Barış Eğitimi Uygulama ve Araştırma Merkezi üyelerinin* gerçekleştirdikleri Sosyal Duygusal Beceriler Çalıştayına özel sektörden, kamudan (Millî Eğitim Bakanlığı), akademiden (üniversite ve liselerden) ve çeşitli sivil toplum kuruluşlarından 62 kişi katıldı**. TÜSİAD için Boğaziçi Üniversitesi Barış Eğitimi Uygulama ve Araştırma Merkezi üyeleri tarafından hazırlanmış olan raporun kısa bir sunusu ile açılan çalıştayda sosyal duygusal becerilerin teorik ve kavramsal çerçevesi çizildi. Dünyada ve Türkiye’de sosyal duygusal beceriler konusunda hangi faaliyetlerin yürütüldüğü ele alındı, bunun yanı sıra öğretmenler, öğrenciler ve iş çevresinden İK yöneticileriyle yürütülmüş olan üç ayrı odak grup çalışmasının çıktıları paylaşıldı. Tartışılan konularda, katılımcılar önce karma gruplarda (özel sektör-kamu-STK-akademi karışık olarak), sonrasında ise konu/kurum özelinde homojen gruplarda uygulamaya yönelik beyin fırtınası yapmak üzere bir araya getirildiler. Katılımcılara, Çalıştaydan elde edilecek çıktıların yazılan rapora ekleneceği bilgisi verildi.

Oturum-1: Karma gruplar

İlk oturumda farklı meslek gruplarıyla karışık olarak beş grup halinde toplanıldı ve grup kolaylaştırıcıları aşağıdaki dört soru çerçevesinde konuşmaları yönetti:

- *SDÖ becerilerini geliştirmek için ne tür uygulamalar yapılabilir/ önerileriniz?*
- *Hangi mekan, grup, ortamlarda yapılmalı?*
- *Kimler tarafından yapılmalı?*
- *Ne tür kaynaklar (insan, maddi, kurum desteği vs) gerekir ve bu kaynaklar nasıl temin edilir?*

Çalıştay katılımcıları tarafından, SDÖ becerilerinin içinde en önemli olarak belirtilenler öz farkındalık ve duygudaşlık kurma yetisi oldu. Bu becerileri problem çözme, iletişim kurma, özgüven, eleştirel düşünce ve öz yönetim takip etti.

Sosyal ve duygusal becerilerin kazandırılması için yapılan grup çalışmalarında beş grubun rolleri (çocuk, aile, öğretmen, kurum ve medya) öne çıktı ve bu gruplar üzerinden geliştirilebilecek uygulamalar konuşuldu. Sarmal bir yapıda bilimsel ve bireysel temeller üzerine oturtulmuş bir sistemle ve paydaşlar arasında oluşturulacak sağlıklı ve sürdürülebilir bir iletişimle SDÖ’nün yaygınlaşabileceği belirtildi. Bunun için ise hem yerelde hem de kentsel alanlarda okul içi ve okul dışı etkinliklerle bu becerileri kazandırmanın ve bütünsel gelişimi hedefleyen bir kamu politikasına (seferberliğe) dönüştürmenin gerekliliği sonucuna varıldı.

Yapılmış olan çalıştay görüşmeleri hazırlanmış olan raporun sonuçlarını pekiştirecek şekilde; Sosyal Duygusal Becerilerin, bir kişinin hem aile ve sosyal yaşantısını kapsayan özel hayatında, mutlu olması, hem de akademik ve iş yaşantısında başarılı olması için gerekli olduğunu göstermiş; ayrıca yanında okul atmosferinin olumlu olması için de önemli olduğu (özellikler öğretmenler tarafından) ortaya konmuştur. Ayrıca iş çevresi temsilcileri de; çalışma ortamının başarısı için çalışanlarının, kendilerini geliştirmeye, araştırmaya, yeni şeyler öğrenmeye meraklı, çevik, grup oyuncusu ve eleştiriye açık, dayanıklı olmalarının istendiğini yani çalışanlarda sosyal ve duygusal becerilerin gelişmiş olmasının aranan özellikler olduğunu belirtmişlerdir.

Sosyal duygusal becerilerin iyi yanı, sırf doğuştan gelen zekaya bağlı olmayıp öğrenilebilen ve geliştirilebilen davranış biçimleri olmasıdır. Ancak bu tür beceriler didaktik değil, interaktif yöntemlerle yani en iyi ve kalıcı öğrenme yolu olan değişik aktiviteler ile yaşayarak öğrenilebilmektedir. Bu becerilerin kişinin karakteri haline gelmesi için ise en doğru yol çok küçük yaşta başlanıp, tüm eğitim programının içine dahil edilmesi, çalışma ortamında pekiştirilmesi ve medyanın da bu amaçla kullanılmasıdır. Bu bağlamda bir sosyal duygusal beceriler eğitim seferberliği ilan edilmesi ve toplumun bütün katmanlarının bu konuda iş birliği yapmaya yönlendirmesi önerilmiştir.

Bu işbirliğinin; Milli Eğitim Bakanlığı, okullar, üniversiteler, diğer eğitim kurumları, Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı, iş ve işçi bulma kurumu, belediyeler, iş çevresi, sivil toplum kurumları, halk eğitim merkezleri, medya kuruluşları ve toplum arasında genel koordinasyon sağlayacak, bir Çatı Platformu aracılığı ile yapılması önerilmiştir. Böylece, değişik STK'lar, eğitim kurumları ve iş çevresinin uygulamış olduğu SDÖ konusundaki başarılı örneklerin belirlenmesi, arşivlenmesi, değerlendirilmeleri ve gerektiğinde farklı kurumlar arasında paylaşılabilmesi ve değişik projelerde beraber çalışmanın, fikir alış verişinin kolaylaşması, böylece verimliliğin artmasının söz konusu olacağı söylenmiştir.

Karma grupların hepsinin SDÖ çalışmalarının gerçekleştirilmesini önerdiği “beş odak” için ortaya koydukları öncelikler aşağıda özetlenmiştir.

1. Çocuk

SDÖ becerilerinin gelişiminde en önemli odağın kişinin kendisi olduğu, çocuğun başkalarıyla olan iletişiminin kendi davranışlarını belirlediği belirtildi. Öncelikle okul öncesi eğitime ağırlık verilmesi gerektiği, çocuğun küçükken bu tarz becerileri daha rahat içselleştirdiği ancak büyüdükçe bu becerileri edinmede zorlandığı ya da kaybettiği söylendi.

Çocukların, erken çocukluk döneminden başlayarak SDÖ yönünden güçlendirilmeleri başlıca hedefimiz olmalıdır. Akranlarıyla öğrenen çocukla kendi başına öğrenen çocuğun sosyal ve duygusal zekasında farklar olduğu, bu nedenle çocuğun becerilerinin ancak sosyal ve interaktif bir ortamda gelişebileceği belirtildi. Bu nedenle çocukların beraber vakit geçirebilecekleri alanlar oluşturma ya da mahalle bazında öğretici programların uygulanabilmesinin önemi vurgulandı. “Çocuk Kültür Merkez”lerinin sayısının artırılabilmesi ya da çocuk parklarının SDÖ becerilerini yayacak mekanlara dönüştürülebileceği konuşuldu. Okulda verilecek “değerler” konulu bir dersten çok uygulamalı olan bir aktivitenin çocukta daha kalıcı olacağı vurgulandı. Örneğin takım çalışmasını destekleyen oyunlarla çocuğa ekibin bir parçası olarak nasıl iletişim kuracağı, başkalarına karşı nasıl saygılı ve hoşgörülü olunacağını yaşayarak öğretilebileceği belirtildi. Katılımcılar çocukların kendi deneyimlerinden öğrendiklerini, bu nedenle çocuğun özgür bir şekilde, merak ettiği soruyu sorması, bunu öğrenmek için araştırma yapması, modeller geliştirmesinin desteklenmesini önerdi.

2. Aile

SDÖ'nün gelişmesinde ailenin kritik rolü göz önüne alındı. Çocukların hızla değişen dünyasında onlara destek ve temel oluşturma için, aileyi odağına alan çalışmaların ve araştırmaların artırılması, özellikle uygulamalı çalışmalara ağırlık verilmesi gerektiği konuşuldu. Türkiye’de özellikle baba eğitiminin eksik olduğu, anne-baba mentorluk programlarıyla MEB ve STK işbirliği ile bu konularda bir seferberlik ilan edilmesi önerildi. Örneğin, Anne Çocuk Eğitim Vakfı’nın etkinliği kanıtlanmış, anne ve babalara yönelik programları yaygın olarak kullanılabilir.

Ailelerin bilinçlendirilmesinin çocuğun okuldaki kazanımlarını pekiştireceği, aksi halde en çok vakit geçirdiği ve iletişimde olduğu yetişkinden yeterli ilgi ve sevgiyi göremeyen çocuğun/gencin ileriki yaşlarda zorbalığa yatkınlık geliştirdiği belirtildi. Anne-babadan ilgi görmeyen çocuğun akademik anlamda da başarısız olduğunun, bu nedenle ebeveyn eğitiminin büyük önem taşıdığının altı çizildi. Okuldaki rehberlik birimleri aile ile iletişimde olsa da bunun yeterli olmadığı, toplum olarak bir "haysiyet kültürü" yaratılması gerektiği ve bu becerileri kazandırmak için farklı grup ve kurumların (okul, işyerleri) kolektif etki yaratacak bir aksiyon planı geliştirmesi gerektiği sonucuna varıldı.

3. Öğretmen

Çocukların SDÖ yönünden güçlendirilmesinde öğretmen rol model ve yol gösterici olmalıdır. Bu rollerinde etkili olabilmeleri için öğretmenlerin SDÖ açısından güçlendirilmelerinin sağlanması önerildi.

Hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim sürecinde, motivasyon artırıcı, katılımcı SDÖ eğitim fırsatları sunularak, öğretmen eğitimlerine sanat ve sosyal projelerin eklenmesinin gerektiği belirtildi. Çocukların problem çözme yeteneklerini ya da duygudaşlık kurma potansiyellerini artırmak adına onlara yalnızca temel bilgilerle ilgili ödev verilmemesi gerektiği, aynı zamanda okul iklimiyle ilgili problem çözmelerinin de istenmesi ya da fen bilimlerinin resimle, matematiğin müzikle anlatılması vurgulandı.

Eğitim fakültelerinde staj sürelerini uzatarak ya da SDÖ içerikli bitirme projeleri oluşturarak öğretmen eğitiminin gelişme kaydedeceği vurgulandı.

4. Eğitim Kurumları

Sosyal ve duygusal becerilerin okul öncesinden başlayarak her türlü kurum kültürüne işlenmesinden bahsedildi. STEM (Fen, Teknoloji, Mühendislik, Matematik) eğitimlerine SDÖ'nün dahil edilmesi önerildi. Katılımcılar yalnızca eğitim programlarının içine yerleşmiş ve öğretmenler tarafından dikte edilen bir öğretimin işe yaramayacağı, öğrencilerin işbirliği yaparak, akranlarıyla çalışarak, toplum hizmeti vermeleri desteklenerek, gerçek hayatla eş güdümlü örtük öğretim programları uygulanmasının faydalı olacağını belirttiler.

Ülkede akademik başarıya verilen önemin gereğinden fazla olduğu ve bu durumun SDÖ'nün gelişimini engellediği konuşuldu. MEB temsilcileri burada sadece eğitim programlarından sorumlu oldukları kazanımları öğretmenlerin belirlediğini belirtti. Bu nedenle kurum olarak yalnızca MEB'e iş düşmediği, okulların, anne babaların en çok vakit geçirdikleri iş yerlerinin, yerel yönetimin ve STK'ların da üzerine düşenler olduğu vurgulandı. MEB'in eğitim programlarında SDÖ ile ilgili çeşitli girişimler olduğu, ancak bunların ne derece uygulandığı ve yurt dışından model alınan programların Türkiye coğrafyasına ne kadar uygun olduğunun net olmadığı tartışıldı.

Okulların kendi iklimleri içerisinde aile, öğretmen, personel ve öğrenci dahil herkesi içine alarak bu dönüşümü gerçekleştirebileceğinin altı çizildi. Programların esnetilerek çocuklara atölye sisteminde karmaşık problem çözme, duygudaşlık kurma gibi yetilerin sınıf içi diyalog ve sosyal sorumluluk projeleri ile aktarılabilmesi vurgulandı. Dahası çocuk oyun alanlarının SDÖ bilinciyle revize edilmesi gerektiği, kentsel yerleşim yerlerinde çocuğun akranlarıyla öğrenmesi için hobi alanlarının oluşturulması gerektiği tartışıldı.

Kurum olarak üniversitelere de sorumluluk düştüğü, eğitim fakülteleri ile ortaklaşa çalışılması gerektiği belirtilerek, aynı zamanda STK'lar ile yapılacak işbirliklerinin de öneminden bahsedildi. İmece şeklinde yapılacak her türlü çalışmanın (örneğin yerel yönetim, spor kulüpleri, STK) fayda getireceği, ancak her birinin ölçülebilir olmasına dikkat etmek gerektiği söylendi.

5. Medya

Toplantı boyunca medyanın gücü sıklıkla dile getirildi. SDÖ'nün içeriği, gerekçeleri, yaklaşımları ve etkileri ile ilgili temel mesajları yayma konusunda medyanın tamamlayıcı gücünden faydalanılması gerektiği belirtildi. Toplumda şiddeti önleme, kendini doğru ifade etme, duygudaşlık, farklılıklara saygı ve anlayış, öfke kontrolü, yargılama içermeyen şiddetsiz iletişim konularında farkındalık yaratmak için rol model olarak kabul gören sanatçıların bu işi üstlenmelerinin faydalı olacağı konuşuldu.

Becerilerin tanımı ve kapsamının eğitim kurumları tarafından geliştirilmesi gerektiği belirtildi. Sosyal medya karakterlerinin ya da ünlü oyuncuların etkileme potansiyelinin yüksek olduğu, "toplumsal cinsiyet eşitliği" konularında bazı dizilerde bu tarz girişimlerin olduğu; örneğin erkeğin mutfakta eşine yardım ederek ya da yemek yaparak eşitlik mesajı yayıldığı ve medyanın bu şekilde kullanılmasının SDÖ için de işe yarayacağı konuşuldu. Sosyal medya üzerinden öğretmen ve aileler için destek platformlarının mevcut olduğu ve bunların daha etkili biçimde kullanılması gerektiği üzerinde duruldu. Çocukların ve ebeveynlerin günün önemli bir bölümünü her türlü medya kaynağı karşısında geçirdikleri düşünülerek buna göre aksiyon planları hazırlanması önerildi.

Oturum-2: Kurum Odaklı Gruplar

İkinci oturumda aynı ya da benzer alanlardan gelen katılımcılarla dört ayrı başlık altında beyin fırtınası yapıldı. Gruplar "erken çocukluk—K12", "üniversite", "öğretmen eğitimi/hizmet içi eğitim", "iş ortamı ve toplum" olmak üzere oluşturuldu ve aşağıdaki sorular etrafında SDÖ becerilerinin yaygınlaştırılması tartışıldı.

-grubunuzda balen bildiğiniz SDÖ ye yönelik uygulamalar var mı?
-grubunuzda neler yapılmalıdır?
-nasıl ve kimler tarafından yapılmalıdır?
-ne tür kaynaklar (insan, maddi, kurumsal destek vs) gerekir ve bu kaynaklar nasıl geliştirilir?
- önerilerinizin gerçekleşme sürecinde önün kesen engeller olabilir mi? Varsa bunlar nasıl aşılabilir? Nasıl çözümler düşünülebilir?

1. Erken Çocukluk –K12 Grubu (20 katılımcı)

Eğitim programlarında SDÖ becerilerine yer verilmiş olsa da uygulamada sıkıntı yaşandığı, bu nedenle daha çok okuldaki rehber danışmanlarla yürütülen projelerin etkili olduğuyla söze başlandı. Kaldı ki SDÖ'nün yazılı metinlerle değil, örtük eğitimle verilmesi gerektiği vurgulandı, yani projelerle geliştirilen ve bütünsel olarak aktarılan SDÖ becerilerinin üzerinde duruldu.

Özel sektör ve STK işbirliğinin (örneğin "Öğrenen Okul Topluluğu") iyi sonuç verebileceği, oyun temelli eğitim programlarının, anne-baba okullarının, öğretmen eğitim programları ve mahalle bazlı kültür projelerinin iyi birer çıkış noktası olabileceği konuşuldu. Okulda ise okul öncesinde (örneğin: Kimlikli Bebekler yöntemi), orta öğretim ve lise sona kadar teori temelli

sarmal programlarla (örneğin: Lions Quest. Second Step ve Barış Bireyde Başlar kitabı ile SDÖ eğitimi) ve sosyal girişimcilerle işbirliği kurarak gelişme sağlanabileceği kaydedildi. Temel becerilerde örnek teşkil eden programları öğretmenlere, öğrencilere ve ailelere ulaştıran sanal platformların da büyük katkı sağlayacağı, özellikle teknoloji ve dijitalleşme çağında bu tarz metotların kullanılması gerektiği belirtildi. Ek olarak Ashoka ve ÖRAV tarafından da benzerleri uygulanan “Empati Rehberi” tarzı uygulamaların yaygınlaştırılabileceği, eleştirel becerileri geliştiren programların eğitim programlarına dahil edilebileceği paylaşıldı. Sosyal medya üzerinden öğretmen ve aileler için destek platformlarının mevcut olduğu ve bunların daha etkili biçimde kullanılması gerektiği üzerinde duruldu.

Program içeriklerinin daha çok yaşantıya dönük, ifade becerilerine odaklanan, şiddeti önlemeye yönelik duygu dersleri şeklinde olabileceği, aynı zamanda olumsuz duygularla baş etme, öfke yönetimi, ifade etme kabiliyeti, ortak hareket etme becerisi ve aidiyeti güçlendiren çalışma ve projelerin hayata geçirilebileceği konuşuldu. Bu eğitimlerin veri odaklı ilerlemesi ve geriye dönük değerlendirmelere tabi tutulması gerektiği de belirtildi.

Okul yöneticilerine ve öğretmenlere ise liderlik eğitimi verilebileceği, staj sürelerinin uzatılabileceği konuşuldu. Öğretmenin motivasyonu üzerine çalışılması gerektiği ve mutlaka interaktif bir uygulama izlenilmesi gerektiği tartışıldı. Spor, sanat programları ve aile güçlendirme çalışmalarının yanı sıra kamu spotları ve sanal ortamda yer alacak gelişim programlarının geliştirilip uygulanması, yerleştirilmesi ve sürdürülebilir olması vurgulandı.

2. Üniversite Grubu (8 katılımcı)

Lise ve üniversitelerde sosyal sorumluluk projelerinin zorunlu hale getirilmesinin ve STK'larla yapılacak işbirliklerinin üzerinde duruldu. Topluma hizmet uygulamalarının ülke çapında yaygınlaştırılmasının faydalı olabileceği yönünde görüş bildirildi (örneğin, Sabancı Üniversitesi, Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Fakültesi, İstanbul Aydın Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde olduğu gibi)

Meslek hayatından kişilerin iş yerlerindeki beklentileri öğrencilerle paylaşılabilen mentorluk programlarıyla destek sağlanabileceği belirtildi. Ayrıca birlikte sosyal sorumluluk projeleri geliştirebilecekleri söylendi.

Bakanlıkların ve iş yerlerinin üniversiteler ile iletişim içinde olması gerektiği belirtildi. Proje bazlı programlarla ve üniversiteler arası işbirlikleri ile yeni nesil öğretmen eğitimlerinin iyileştirilebileceği ve kaliteli öğretmen kaynağı yaratılabileceği konuşuldu. Bu işbirliklerine ek olarak belediye-STK-üniversite işbirliği de masaya yatırıldı ve bu alanda daha aktif çalışılabileceği vurgulandı.

Kısacası sosyal sorumluluk projelerinin yaygınlaştırılmasının, bakanlık-STK-üniversite işbirliklerinin, eğitim fakültesindeki öğrencilerle yapılacak çalışmaların, ortaklaşa geliştirilen programlarla uzman havuzları oluşturma, mentorluk sisteminin ve burs veren kuruluşların bursiyerleri topluma hizmet projelerine dahil etmesinin sosyal ve duygusal bir bilinç yaratacağı sonucuna varıldı.

3. Öğretmen Eğitimi / Hizmet içi Eğitim Grubu (16 katılımcı)

Toplantı süresince SDÖ'nün kısa, orta ve uzun vadede nasıl geliştirilebileceği ve yaygınlaştırılabileceği tartışıldı. Öğretmen eğitiminin öneminden ve kısa vadede pedagojik ve sosyal eğitimlerle SDÖ becerilerinin geliştirilebileceğinden bahsedildi.

Orta vadede akademisyenlerin öğretmen eğitimlerine dahil olabileceği, yüksek lisansın kısa dönemde zorunlu hale gelmesinin zor olduğu ancak %80'i uygulamalı olan eğitim programlarıyla SDÖ becerilerinin öğretmenlere kazandırılabilmesi belirtildi.

Uzun vadede ise “Öğretmen Yetenek Sınavları”nın yapılabilmesi ve akademisyen-okul işbirliğiyle öğretmen eğitimlerinin sıklaştırılabilmesi anlatıldı. Dahası, hizmet içi programları sürekli hale getirilerek, sahada yapılan uygulamaları artırarak topluma hizmet anlayışının aşılanabileceği, böylelikle daha içselleşmiş bir eğitim programının oluşabileceği vurgulandı. Ancak bu tarz eğitimler için hem insan hem de altyapısal kapasitenin yetersiz olduğunun unutulmaması gerektiği de eklendi.

Staj sürelerinin uzatılmasının yanı sıra eğitim fakültelerinde bitirme tezlerinin zorunlu hale gelmesi gerektiği ve öğretmen adaylarının bu tezle bir probleme dikkat çekebileceği paylaşıldı. Bunların hepsinin ölçüğe dayalı geliştirilmesi gerektiği ancak tüm bu programların öğretilmekte tükenmişliği de tetiklememesi gerektiği vurgulandı. STK'ların üzerine düşen görevler olduğu, mentorlardan da faydalanabileceği konuşuldu. Öğretmen eğitiminin yanı sıra onların da dinlendiği programların yapılabilmesi, böylelikle tazelenme ve iyileşme sağlanabileceği vurgulandı.

Okul ikliminin gelişmesi ve iyileşmesi için ise öğrenci, öğretmen, veli ve idarecilere görev düştüğü belirtildi. SDÖ'nün daha interaktif hizmet içi eğitimlerle gerçekleşmesi gerektiği ve ölçümü yapılmış, kanıtlanmış programlarla özellikle okul öncesi eğitimlerle aktarılması gerektiği konuşuldu.

Kısacası uygulama alanında eksikliklere dikkat çekildi, SDÖ becerilerini aktarmak için öğretmen altyapısının zayıf olduğu ve işe önce SDÖ'ye neden ihtiyacımız olduğunu anlatarak başlamamız gerektiği belirtildi. Uzun vadede topluma fayda açısından SDÖ'nün önem teşkil ettiğini ve SDÖ gelişmelerinin akademik gelişimin ön koşulu olduğunu vurgulamak gerektiği paylaşıldı. Türkiye'de en önemli çıktı olarak akademik başarının görüldüğünü ve bu ilişkilendirmenin SDÖ'nün gelişimini köreltebileceği belirtildi. Son olarak uzun vadede akademisyenleri de sürece katarak daha interaktif bir ekosistemde SDÖ'nün yaygınlaşabileceği vurgulandı.

4. İş Ortamı ve Toplum Grubu (10 katılımcı)

A- Kurumlar arası işbirliği için; karma gruplarda da üstünde durulan, koordinasyon sağlayacak, bir Çatı Platformu oluşturulması önerildi. Ayrıca sosyal duygusal becerilerin geliştirilmesi ve yaygınlaştırılması için kısa, orta ve uzun vadede neler yapılması gerektiğinin iş birliği içinde planlanmasının daha verimli olacağı söylendi.

Ayrıca çeşitli STK, eğitim kurumları, üniversiteler ve iş çevresi tarafından uygulanmış olan SDÖ ile ilgili eğitimlerin arşivlenmesi, etkilerinin ölçülmesi ve değerlendirilmesi Çatı Platformu bünyesinde akademisyenler tarafından gerçekleştirilerek en başarılı programlar belirlenebilecek ve platform üyeleri arasında paylaşılacaktır.

B-SDÖ erken çocukluk eğitimleri için okul öncesi kurumların çoğaltılması gerektiği ancak Milli Eğitim Bakanlığı'nın yer sorunu olduğunu belirttiği söylenmiştir. AVM'lerin 52'sinin yönetimi ile ilgili olan bir katılımcı Türkiye'de şu anda (2019) 402 adet AVM olduğunu ve bunların çoğunun %20 kapasitesinin kullanılmayarak atıl olduğunu belirtmiş ve bu mekanların kreş ve yuvaya dönüştürülebileceği fikrini dile getirmiştir. Böyle bir olasılık gerçekleştirilebilirse, bu mekanlarda SDÖ konusunda yetiştirilmiş psikologlar çeşitli etkinliklerle (örneğin Kimlikli Bebekler yöntemi)

çocukların sosyal ve duygusal becerilerinin geliştirilmesinde etkin rol oynayabilir. Hatta bu yolla ailelerde de bu konuda farkındalığın arttırılabileceği belirtilmiştir.

C-Orta Öğretimde meslek liselerinin daha fonksiyonel hale gelebilmesi için iş çevresi ile daha yakın diyalog ve iş birliği içinde olmasının öneminden bahsedildi. Hem meslek liselerinde hem de Anadolu liselerinde öğrencilere sosyal duygusal becerilerin kazandırılması için çeşitli etkinlik ve sosyal sorumluluk projelerinin geliştirilmesi gerektiği; özellikle bu tür becerilerin çalışma hayatındaki önemi iş çevresinden gelecek kişiler tarafından belirtilirse, öğrencilerin bu konuları daha ciddiye alacağı söylendi. Ancak bu tür projelerin öğrenciler tarafından benimsenmesi için yapmak istedikleri proje konusuna kendilerinin karar vermelerinin çok önemli olduğu, bu şekilde öğrencilerin öz güveninin de arttığı ve grup çalışması tecrübesi edindiği öne sürüldü.

D-Üniversitelerde de iş çevresinin beklentisi olarak SDÖ gerekliliği konusunda farkındalığın arttırılması gerektiği vurgulandı. Sosyal duygusal becerilerin üniversitelerde, varsa hazırlık sınıflarında bir ders olarak konulması, yoksa birinci sınıfta bir şekilde üniversite yaşamına entegre edilmesi önerildi (örneğin, Sabancı Üniversitesi'nde her öğrencinin mezun olmadan bir sosyal sorumluluk projesinde aktif rol oynamış olması bekleniyor. Koç Üniversitesi'nde bu konuda zorunlu ders veriliyor). Son sınıfta veya daha evvel, iş çevresinden gelecek danışmanlar tarafından bu konuların öneminin üstünde durulmasının faydalı olacağı konuşuldu. Ayrıca üniversitelerin iş çevresinden kişilerle yakın temasta olarak hem staj olanağı sağlamasının hem de iş çevresinin beklentilerinin akademisyenlere ve öğrencilere aktarılmasının, ileride iş imkanlarının çoğalması açısından faydalı olacağı söylendi.

E-İŞKUR'a müracaat edenlere işsizlik fonu kapsamından SDÖ konularında eğitimlerin verilmesi ve sertifikalarla bu konuya ilginin arttırılmasının faydalı olacağı belirtildi. Böylece hem bu kişilerin kendi yaşamlarında daha etkili kişilik sahibi olacakları hem de iş ortamlarının istediği niteliklere sahip olarak iş bulma olasılıklarının artacağı söylendi.

F-Toplumda SDÖ becerilerinin geliştirilmesi için ise; belediyeler, muhtarlıklar, halk eğitim merkezlerinin olanaklarından faydalanılabileceği; atölye çalışmaları ile bu konudaki farkındalığın arttırılıp ilgili eğitimlerin toplumda yaygınlaşmasının sağlanabileceğinden bahsedildi (örneğin, yakın zamanda Sarıyer Belediyesi stres ve öfke yönetimi konusunda bilgilendirme /yönlendirme toplantıları yapmaktadır).

G-Köylerde muhtarlar ve dini liderlerin SDÖ konusunda farkındalığının arttırılıp çevrelerinde de ilgili eğitimlerin toplumda yaygınlaşması için aracı olmalarının sağlanabileceği belirtildi.

H-Daha geniş bir çevreye ulaşılması için medyadan yararlanılabileceği; sosyal duygusal becerilerle ilgili doğru davranış biçimlerinin ön plana çıkacağı diziler, filmler, çocuk çizgi filmleri, sevilen aktör ve aktrislerin yer alacağı kamu spotları yapılabileceği, televizyonda kadınlara yönelik programlarda ve açık oturumlarda bu konunun işlenebileceği, böylece kısa sürede geniş bir kitlede farkındalığın arttırılıp, bilinçlenmeye katkı sağlanabileceği belirtildi.

I-Dijital ortamda e-öğrenme eğitimi: Sosyal duygusal becerilerin eğitimini içeren aktiviteler ve ilginç anlatımlı eğitim videoları geliştirilebilir ve çalışmakta olan öğretmenlere yönelik benzer dijital ortamda e-öğrenme programları hazırlanabilir. Katılımcılar arası bir grup oluşturup belli etaplarda, fiziksel olarak bir araya gelmek, edinilen bilgilerin uygulamalarını beraber yapmak ve tüm konular tamamlandığında sertifika verilerek bir buçuk milyona yaklaşan öğretmenlerin hiç olmazsa büyük bir kısmına ulaşmak mümkün olabilir. (2019 itibarı ile 15 milyon öğrenci ve 1,5 milyon öğretmen olduğu Milli Eğitim Bakanlığı'ndan gelen katılımcı tarafından söylendi). Bu tür e-eğitim programlarının instgram, facebook, youtube yani sosyal medya aracılığı ile hedef

kitleye tanıtımı yapılabilir (Sosyal medyanın kullanılmasının önerilme nedeni Türkiye nüfusunun yarıya yakınının, yani 40 milyon civarı kişinin, bu ortamı kullandığının bilinmesidir.)

J - Gençler için bilgisayar oyunu: Gençlerin büyük bir kısmı bilgisayar oyunları oynadığı için bilgisayar oyunu aracılığı ile SDÖ becerilerini geliştirmek de düşünülebilir. Hedeflediğimiz kendini doğru ifade, duygudaşlık, şiddetsiz iletişim, çatışma çözüm konularını ilginç bir şekilde işleyen, profesyonel bir oyun yazılması önerildi. Bu oyunun şiddet içermeyecek şekilde, çevreyi korumaya, hayvanları, insanları kurtarmaya yönelik faaliyetlerin ve kadın erkek eşitliği konusunun da işlendiği ilginç ve heyecanlı olaylar içermesi sağlanabilir. İş dünyasının bu konuda destek olması fikri dile getirildi. Okullardaki bilgisayarlara yüklenecek bu oyunda en yüksek puan kazananlara burs verileceği söylenerek bu oyunun oynanması teşvik edilebilir ve sonunda oyun daha da geliştirilerek mükemmeleştirilip sosyal medya sayesinde yaygınlaşması sağlanabilir.

***Grup Kolaylaştırıcıları:**

Fatoş Erkman
Nur Mardin
Mine Göl Güven
Maggie Pınar
Gülistan Gürsel Bilgin
Aylin Vartanyan
Nişvan Kabakçı
Merve Kırmacı
Merve Dökmeci

****Katılımcı Listesi**

Av. Figen Özbek
Aybike Oğuz
Ayça Gedik
Ayşe Betül Çelik
Ayşegül Cevahir
Ayşegül Topalsan
Arif Demirel
Bahar Uzunkök
Batuhan Aydagül
Betül Onursal
Bingül Asal
Bilge Taşkireç
Cavit Yeşildağ
Can Berker Öztürk
Derya Er Gidirışlioğlu
Fatma Öğücü Şen
Furkan Saraç
Hayal Köksal
Aylin Sözer Çapan
Elgiz Henden
Elif Küçük
Elif Mert

Elif Yeřim Üřtün
Emine Erdem
Esra Turam
Erdoğan Ergin
Fatoş Erkman
Fetiye Erbil
Gülistan Gürsel Bilgin
Gamze Dinçkök Yücaoglu
Gamze Yiğit
Günişığı Uzunoğlu
Işık Tüzün
Iřın Özdemir
Jale Onur
Dr. Kübra Çelikdemir
Lale Kutsal Hazar
Maggie Pınar
Melda Akbař
Merve Özgünlü
Merve Kırmacı
Metin Usta
Metin Yoleri
Mine Ekinci
Mine Göl Güven
Miriam Anjel
Müjde Gürlek
Nevin Mutlu
Nilgün Niord
Nişvan Kabakçı
Nur Mardin
Nüket Atalay
A. Betül Çelik
Nazlı Baydar
Seçil Akaygün Cüntay
Selin Bengisu
Serap Mutlusoy
Sevda Bekman
Sevim Budun
Sibel Güllü
Sima Sunder
Tanju Yıldırım
Tuncay Morkoç
Yasin Vural

KAYNAKÇA

- Adi, Y., Killoran, A., Janmohamed, K., & Stewart-Brown, S. (2007). *Systematic review of the effectiveness of interventions to promote mental wellbeing in children in primary education Report 1: Universal approaches: non-violence related outcomes*. National Institute of Health and Clinical Excellence Report (NICE).
- Akçamete, G., & Avcıoğlu, H. (2005). Sosyal becerileri değerlendirme ölçeğinin (7-12 yaş) geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 61-77.
- Akın, A., & Basören, M. (2015). Algılanan Empatik Öz yeterlik ve Sosyal Öz yeterlik Ölçeğinin Türkçe formunun geçerlik ve güvenirliği [The validity and reliability of Turkish version of the Perceived Empathic and Social Self-efficacy Scale]. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 603.
- Aktan-Acar, E. A., & Çetin, H. (2017). Improving preschool teachers attitude towards the persona doll approach and determining the effectiveness of persona doll training procedures. *International Journal of Progressive Education*, 13(1), 96-118.
- Allen, K., Kern, M. L., Vella-Brodrick, D., Hattie, J., & Waters, L. (2016a). What schools need to know about fostering school belonging: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 30(1), 1-34. doi:10.1007/s10648-016-9389-8
- Allen, K., Vella-Brodrick, D., & Waters, L. (2016b). Fostering school belonging in secondary schools using a socio-ecological framework. *The Educational and Developmental Psychologist*, 33(1), 97-121.
- ASHOKA. (2019). *Ashoka Türkiye: Çocuklar için Ashoka*. <http://ashokaturkiye.org/cocuklar-icin-ashoka/> adresinden erişildi.
- Aspen Institute. (2017). *Identifying, defining and measuring social and emotional competences final report*. <https://www.air.org/resource/identifying-defining-and-measuring-social-and-emotional-competencies> adresinden erişildi.
- Aspen Institute. (2018a). *National Commission on Social, Emotional and Economic Development. "From a Nation at Risk to a Nation at Hope"* http://nationathope.org/wpcontent/uploads/2018_aspen_final-report_full_webversion.pdf adresinden erişildi.
- Aspen Institute. (2018b). *The brain basis for integrated social, emotional, and academic development: how emotions and social relationships drive learning*. www.aspeninstitute.org adresinden erişildi.
- Baltaş, Z. (2006). *İnsanın dünyasını aydınlatan ve işine yansyan ışık: Duygusal zekâ*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

- Baron, Robert. (1997). *The emotional quotient inventory (EQ-i): Technical manual*. Toronto: Multi-Health Systems.
- Barsade, S., & O'Neill, O. A. (2016). Manage your emotional culture. *Harvard Business Review*, 94(1), 14.
- Baştürk-Akça, E., Sayımer, I., Balaban-Saltı, J. & Ergün Başak, B. (2015). Temel eğitim gençliğinde siber zorbalık: Öğrenciler, aileler ve eğitimciler için bir rehber. *Global Media Journal: Turkish Edition*.
- Bayındır, D., Dağal, A. B., & Önder, A. (2018). Türkiye'deki 60-72 aylık çocuklarda duygu düzenleme becerilerinin ego sağlamlık düzeylerine göre incelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 377-400.
- Beaky, C., Bishop-Josef, S., & Watson, S. (2017). *Social-Emotional Skills in Early Childhood Support Workforce Success*. https://cdn-files.nsba.org/s3fs-public/Social-Emotional_Learning_NAT.pdf. adresinden erişildi.
- Becker, G. S. (1964). *Human capital: A theoretical and empirical analysis, with special reference to education*. New York: National Bureau of Economic Research.
- Bedwell, W. L., Salas, E., & Fiore, S. M. (2011). Developing the 21st century (and beyond) workforce: A review of interpersonal skills and measurement strategies. NRC *Workshop on Assessing 21st Century Skills* içinde. http://www7.nationalacademies.org/bota/21st_Century_Workshop_Salas_Fiore_Paper.Pdf adresinden erişildi.
- Belfield, C., Bowden, A. B., Klapp, A., Levin, H., Shand, R., Zander, ve diğ., Institutionen för pedagogik och specialpedagogik. (2015). The economic value of social and emotional learning. *Journal of Benefit-Cost Analysis*, 6(3), 508-544. doi:10.1017/bca.2015.55
- Benson, P. L., Scales, P. C., Leffert, N., & Roehlkepartain, E. C. (1999). *A fragile foundation: The state of developmental assets among American youth*. Minneapolis, MN: Search Institute.
- Berg, J., Osher, D., Same, M. R., Nolan, E., Benson, D., & Jacobs, N. (2017). Identifying, Defining, and Measuring Social and Emotional Competencies. www.air.org adresinden erişildi.
- Bilim, Sanayi ve Teknoloji Bakanlığı. (2018). Türkiye'nin sanayi devrimi – dijital Türkiye yol haritası raporu. <https://www.sanayi.gov.tr/tsddtyh.pdf> adresinden erişildi.
- Blair, C., & Raver, C. C. (2014). Closing the achievement gap through modification of neurocognitive and neuroendocrine function: Results from a cluster randomized controlled trial of an innovative approach to the education of children in kindergarten. *Plos One*, 9(11), e112393. doi:10.1371/journal.pone.0112393

- Blake, P. R., Piovesan, M., Montinari, N., Warneken, F., & Gino, F. (2015). Prosocial norms in the classroom: The role of self-regulation in following norms of giving. *Journal of Economic Behavior & Organization*, 115, 18-29.
- Blum, R., & Libbey, H. (2004). School connectedness-strengthening health and education outcomes for teenagers-executive summary. *Journal of School Health*, 74, 229- 299.
- Brackett, M. A., Rivers, S. E., Reyes, M. R., & Salovey, P. (2010). Enhancing academic performance and social and emotional competence with the RULER feeling words curriculum. *Learning and Individual Differences*, 22(2), 218-224.
doi:10.1016/j.lindif.2010.10.002
- Bridgeland, J., Bruce, M., & Hariharan, A. (2013). *The missing piece: A national teacher survey on how social and emotional learning can empower children and transform schools*.
<http://www.casel.org/library/the-missing-piece> adresinden erişildi.
- British Council Türkiye (2017). *Next generation: Türkiye'de gençlerin sesi*.
<https://www.britishcouncil.org.tr/nextgeneration/turkey> adresinden erişildi.
- Bywater, T. & Sharples, J. (2012). Effective evidence-based interventions for emotional well-being: lessons for policy and practice. *Research Papers in Education*, 27(4), 389-408.
doi:10.1080/02671522.2012.690242
- Carey, N. (2012). *The epigenetics revolution: How modern biology is rewriting our understanding of genetics, disease and inheritance*. Columbia University Press.
- Castells, M. (1999). *Information technology, globalization and social development* (Cilt. 114). Geneva: United Nations Research Institute for Social Development.
- Castillo, R., Salguero, J. M., Fernandez-Berrocal, P., & Balluerka, N. (2013). Effects of an emotional intelligence intervention on aggression and empathy among adolescents. *Journal of Adolescence*, 36(5), 883-892.
doi:10.1016/j.adolescence.2013.07.001
- Catalano, R., Berglund, M., Ryan, J., Lonczak, H., & Hawkins, J. (2002). Positive youth development in the United States: research findings on evaluations of positive youth development programs. *Prevention & Treatment*, 5.
doi:10.1177/0002716203260102
- Cefai, C., Bartolo, P. A., Cavioni, V., & Downes, P. (2018). Strengthening social and emotional education as a core curricular area across the EU: A review of the international evidence.
- Ceylan, R., & Yiğitalp, N. (2018). Aile katımlı ve aile katılımsız sosyal beceri eğitiminin çocukların sosyal becerilerine etkisi. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(6), 1119-1127.

- Chitiyo, M., May, M. E. & Chitiyo, G. (2012). An assessment of the evidence-base for school-wide positive behavior support. *Education and Treatment of Children*, 35(1), 1-24.
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL). (2003). *Safe and Sound: An Educational Leader's Guide to Evidence-Based Social and Emotional Learning (SEL) Programs*. Chicago, IL.
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL). (2005). *Safe and sound: An educational leader's guide to evidence-based social and emotional learning programs – Illinois edition*. Chicago, IL: Author.
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL). (2012). *2013 CASEL-Guide Effective Social Emotional Learning Programs: Preschool and Elementary School Edition*. <https://casel.org/wp-content/uploads/2016/01/2013-casel-guide-1.pdf> adresinden erişildi.
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL). (2013). *The missing piece: A national teacher survey on how social and emotional learning can empower children and transform Schools*. Chicago, IL.
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL). (2015). *CASEL Guide: Effective social and emotional learning programs, middle and high school edition*. Chicago, IL.
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL). (2015). *State scan scorecard project*. <http://www.casel.org/state-scan-scorecard-project> adresinden erişildi.
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL). (2017). *Key implementation insights from the collaborating districts initiative*. <http://www.casel.org/wp-content/uploads/2017/06/CDI-Insights-Report-May.pdf> adresinden erişildi.
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL). (2019). *Framework for systemic social and emotional learning*. <https://CASEL.org/what-is-sel/> adresinden erişildi.
- Conduct Problems Prevention Research Group. (1999). Evaluation of the first 3 years of the Fast Track Prevention Trial with children at high risk for adolescent conduct problems. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 30, 19–35.
- Conduct Problems Prevention Research Group. (2011). The effects of the “fast track” preventive on the development of conduct disorder across childhood. *Child Development*, 82, 331-345. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01558.x>.
- Credé, M., Tynan, M. C., & Harms, P. D. (2017). Much ado about grit: A meta-analytic synthesis of the grit literature. *Journal of Personality and Social Psychology*, 113(3), 492-511. doi:10.1037/pspp0000102

- Curley, J. P., & Champagne, F. A. (2016). Influence of maternal care on the developing brain: Mechanisms, temporal dynamics and sensitive periods. *Frontiers in Neuroendocrinology*, 40, 52-66. doi:10.1016/j.yfrne.2015.11.001
- Damon, W., Lerner, R. M., & Eisenberg, N. (Ed.). (2006). *Handbook of child psychology, social, emotional, and personality development* (Cilt 3). John Wiley & Sons.
- Demanet, J., & Van Houtte, M. (2012). School belonging and school misconduct: The differing role of teacher and peer attachment. *Journal of Youth and Adolescence*, 41(4), 499-514. doi:10.1007/s10964-011-9674-2
- Denham, S. A. (1998). *Emotional development in young children*. New York: Guilford Press.
- Diken, İ. H., Çavkaytar, A., Batu, S., Bozkurt F. & Kurtyılmaz, Y. (2011). Effectiveness of the Turkish version of “First Step to Success Program” in preventing antisocial behaviors. *Education and Science*, 36(161), 145-158.
- Domitrovich, C. E., Bradshaw, C. P., Poduska, J. M., Hoagwood, K., Buckley, J. A., Olin, N. S. Ialongo, ve diğ., (2008). Maximizing the implementation quality of evidence based preventive interventions in schools: A conceptual framework. *Advances in School Mental Health Promotion*, 1(3), 6-28.
- Duckworth, A. L., Peterson, C., Matthews, M. D., & Kelly, D. R. (2007). Grit: Perseverance and passion for long-term goals. *Journal of Personality and Social Psychology*, 92(6), 1087-1101.
- Duckworth, A. L., Quinn, P. D., & Tsukayama, E. (2012). What no child left behind leaves behind: The roles of IQ and self-control in predicting standardized achievement test scores and report card grades. *Journal of Educational Psychology*, 104(2), 439-451. doi:10.1037/a0026280
- Dudley, N. M., Orvis, K. A., Lebiecki, J. E., & Cortina, J. M. (2006). A meta-analytic investigation of conscientiousness in the prediction of job performance: Examining the intercorrelations and the incremental validity of narrow traits. *Journal of Applied Psychology*, 91(1), 40-57. doi:10.1037/0021-9010.91.1.40
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., & Pachan, M. (2010). A meta-analysis of after-school programs that seek to promote personal and social skills in children and adolescents. *American Journal of Community Psychology*, 45(3), 294-309. doi:10.1007/s10464-010-9300-6
- Durlak, J. A., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., Weissberg, R. P., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405-432. doi:10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x

- Durlak, J.A., Weissberg, R.P., Dymnicki, A., Taylor, R.D., & Schellinger, K.B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82, 405-432.
- Durlak, J. A., Domitrovich, C. E., Weissberg, R. P., & Gullotta, T. P. (2015). *Handbook of Social and Emotional Learning: Research and Practice*. New York: Guilford Publications.
- Dweck, Carol S. (2006). *Mindset: the new psychology of success*. New York: Random House.
- Eğitim Reformu Girişimi (ERG). (2018). *Eğitim İzleme Raporu 2017-2018*.
<http://www.egitimreformugirisimi.org/egitim-izleme-raporu-2017-18-2/adresinden-erisildi>.
- 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.
- Elias, M. J., Zins, J. E., Weissberg, R. P., Frey, K. S., Greenberg, M. T., Haynes, N. M., Kessler, R., Shriver, T. P., ve diğ., (1997). *Promoting social and emotional learning. Guidelines for educators*. Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Elias, J. M., Arnold, H., & Hussey, S. H. (2003). "EQ, IQ, and Effective Learning And Citizenship". M. J. Elias, H. Arnold, & C. S. Hussey (Ed.). *EQ + IQ= best leadership practices for caring and succesful schools* içinde. Thousand Oaks: Corvin Press.
- Elias, M. J., Ferrito, J. J., & Mocerri, D. C. (2016). *The other side of the report card: Assessing students' social, emotional, and character development*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Elias, M. J., & Mocerri, D. C. (2012). Developing social and emotional aspects of learning: the American experience. *Research Papers in Education*, 27(4), 423-434.
- Elias, M. J., Parker, S. J., Kash, V. M., Weissberg, R. P., & O'Brien, M. U. (2008). Social and emotional learning, moral education, and character education: A comparative analysis and a view toward convergence. *Handbook of moral and character education*, 248-266.
- Emmer, E., Sabornie, E., Evertson, C. M., & Weinstein, C.S. (2013). *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues*. London: Routledge.
- Erkman, F. & Sart, G. (2015). *Eğitimde geniş açt değerlendirme raporu*. Çelikel Eğitim Vakfı.
- Ertenu Saracer, B, Karacay-Aydın, G., Asarkaya, C., & Kabasakal, H. (2012). Linking the worldly mindset with an authentic leadership approach: An exploratory study in a Middle Eastern context'. Turnbull, S., Case, P., Edwards, G., Schedlitzki, D., & Simpson, P. (Ed.) *Worldly Leadership, Alternative Wisdoms for a Complex World* içinde (s. 206-222). Palgrave: London.
- Ferguson, R. F., Phillips, S. F., Rowley, J. F., & Friedlander, J. W. (2015). *The influence of*

- teaching beyond standardized test scores: Engagement, mindsets, and agency.* <http://www.agi.harvard.edu/publications.Php> adresinden erişildi.
- Ferris, G. R., Witt, L. A., & Hochwarter, W. A. (2001). Interaction of social skill and general mental ability on job performance and salary. *Journal of Applied Psychology*, 86, 1075-1082.
- García, M. E. G. (2013). *What we learn in school: Cognitive and non-cognitive skills in the educational production function*. New York, NY: Columbia University.
- Gerhardt, S. (2014). *Why love matters: How affection shapes a baby's brain*. Routledge.
- George, B., Sims, P., McLean, A. N., & Mayer, D. (2007). Discovering your authentic leadership. *Harvard Business Review*, 85(2), 129-157.
- Gillen-O'Neel, C., & Fuligni, A. (2013). Longitudinal study of school belonging and academic motivation across high school. *Child Development*, 84(2), 678-692.
- Gist, M. E., Stevens, C. K., & Bavetta, A. G. (1991). Effects of self-efficacy and post-training intervention on the acquisition and maintenance of complex interpersonal skills. *Personnel Psychology*, 44(4), 837-861. doi: 10.1111/j.1744-6570.1991.tb00701.x
- Glennie, E. J., Rosen, J. A., Snyder, R., Woods-Murphy, M., & Bassett, K. (2017). Student Social and Emotional Development and Accountability: Perspective of Teachers. *National Network of State Teachers of the Year*.
- Goffee, R. & Jones, G. (2000). Why should anyone be led by you? *Harvard Business Review*.
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence: Why it can matter more than IQ*. New York, NY: Bantam Books.
- Goodenow, C., & Grady, K. E. (1993). The relationship of school belonging and friends' values to academic motivation among urban adolescent students. *The Journal of Experimental Education*, 62(1), 60-71. doi:10.1080/00220973.1993.9943831
- Göl-Güven, M. (2016). The Lions Quest Program in Turkey: teachers' views and classroom practices. *The International Journal of Emotional Education*, 8(2), 60-69.
- Göl-Güven, M. (2017a). The Effectiveness of the Lions Quest Program: Skills for Growing on School Climate, Students' Behaviors, Perceptions of School, and Conflict Resolution Skills. *European Early Childhood Education Research Journal*. 25(4), 575-594. doi: 10.1080/1350293X.2016.1182311
- Göl-Güven, M. (2017b). Oyun temelli deneyimlerin sınıf ortamı, öğrencilerin davranışları, okul algıları ve çatışma dönüştürme becerilerine etkisi [The effects of play-based experiences on classroom atmosphere, students' behaviors, school perceptions, and conflict resolution skills]. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(3), 1345- 1366.

- Göl-Güven, M. (2019). Lions Quest Yaşam Becerileri Programının Türkiye'deki uygulama örneği [An example of implemetation of Lions Quest Life Skills Program in Turkey]. *Mehmet Ersoy Eğitim Fakültesi Dergisi*, 50, 254-282.
- Greenberg, M. T., Weissberg, R. P., O'Brien, M. U., Zins, J. E., Fredericks, L., Resnik, H., & Elias, M. J. (2003). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning. *American Psychologist*, 58(6-7), 466-474. doi:10.1037/0003-066X.58.6-7.466
- Greenberg, M. T., Domitrovich, C. E., Weissberg, R. P., & Durlak, J. A. (2017). Social and emotional learning as a public health approach to education. *The Future of Children*, 27(1), 13-32.
- Gresham, F. M. (2009). Evolution of the treatment integrity concepts : Current status and future directions. *School Psychology Review*, 38, 533-540.
- Gresham, F. M. (2018). *Effective interventions for social emotional learning*. Guilford Press. NY: New York.
- Hackman, JR. (1987). *The design of work teams*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Han, S. S. & Weiss, B. (2005). Sustainability of teacher implementation of school-based mental health programs. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 33, 665-679.
- Hawkins, J. D., Smith, B. H., & Catalano, R. F. (2004). Social development and social and emotional learning. J. E. Zins, R. P. Weissberg, M. C. Wang, & H. J. Walberg (Ed.). *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* içinde (s. 135–150). New York: Teachers College Press.
- Hayes, J. (2002). *Interpersonal Skills at Work*. Routledge.
- Heckman, J. J., & Kautz, T. (2012). Hard evidence on soft skills. *Labour economics*, 19(4), 451-464.
- Incheon Declaration (2016). Education 2030: Towards inclusive and equitable quality education and lifelong learning for all. *World Education Forum* içinde (s. 19-22).
- Izard, C. E. (2002). Translating emotion theory and research into preventive interventions. *Psychological Bulletin*, 128(5), 796.
- John, O. P., & De Fryut, F. (2015). *Education and social progress: Framework for the longitudinal study of social and emotional skills in cities*. Paris: OECD.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T. & Stanne, M. B. (2000). *Cooperative learning methods: A meta-analysis*. Minneapolis: University of Minnesota.
- Jones, S. M., Brown, J. L., & Aber, J. L. (2008). Classroom settings as targets of intervention and research. M. Shinn, & H. Yoshikawa (Ed.). *The power of social settings: Transforming schools and*

- community organizations to enhance youth development* içinde (s. 58–77). New York: Oxford University Press.
- Jones, D. E., Greenberg, M., & Crowley, M. (2015). Early social-emotional functioning and public health: The relationship between kindergarten social competence and future wellness. *American Journal of Public Health*, 105(11), 2283-2290.
- Jones, S. M. (2016). *The Taxonomy Project-Proposal to bring the field along*. Cambridge, MA: Harvard Graduate School of Education.
- Jones, S. M., & Kahn, J. (2017). *The evidence base for how we learn: Supporting students' social, emotional, and academic development*.
https://assets.aspeninstitute.org/content/uploads/2017/09/SEAD-Research-Brief-9.12_updated-web.pdf adresinden erişildi.
- Jones, S. M., Barnes, S. P., Bailey, R., & Doolittle, E. J. (2017). Promoting social and emotional competencies in elementary school. *The Future of Children*, 27(1), 49-72.
- Kağıtçıbaşı, C., Baydar, N., & Cemalcılar, Z. (2018). Supporting positive development in early adolescence: A school-based intervention in Turkey. *Applied Developmental Science*, 1-23.
- Kantrowitz, T. M. (2005). *Development and construct validation of a measure of soft skills performance* (Doktora tezi). Georgia Institute of Technology, USA.
- Karabacak, A., & Demir, M. (2017). Özerklik, bağlanma stilleri, bilinçli farkındalık ve duygu düzenleme arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(23), 271-291.
- Kernis, M. H. (2003). Toward a conceptualization of optimal self-esteem. *Psychological Inquiry*, 14(1), 1-26.
- Kickbush I. (2012). *Learning for Well-Being: A Policy Priority for Children and Youth in Europe: A Process for Change*. Lisbon: Calouste Gulbenkian Foundation.
- Kimber, B., & Sandell, R. (2009). Prevention of substance use among adolescents through social and emotional training in school: A latent-class analysis of a five-year intervention in Sweden. *Journal of Adolescence*, 32(6), 1403-1413.
- KONDA. (2011). *Türkiye gençliği araştırması*. İstanbul: KONDA ve Kültür Üniversitesi.
- Koruklu, N., Sağkal, A. S., Özdemir, Y., & Kuzucu, Y. (2017). Çatışma Çözme ve Akran Arabuluculuk Eğitimi Programının sosyal duygusal öğrenme ve üstbiliş becerileri üzerindeki etkisi. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(2), 66-80.
- Kurt, G. & Mansur Sertel, J. (2006). *Barış Bireyde Başlar*. Boğaziçi Üniversitesi Matbaası.

- Kurt Kraft, G. & Mansur Sertel, J. (2019). *Activities to Promote Non-violence & Socio-emotional Competencies: Peace Starts Within*. Boğaziçi Üniversitesi Matbaası.
- Kraft, M. A. (2019). Teacher effects on complex cognitive skills and social-emotional competencies. *Journal of Human Resources*, 54(1), 1-36. doi:10.3368/jhr.54.1.0916.8265R3
- Kramer, T. J., Caldarella, P., Young, K. R., Fischer, L. ve Warren, J. S. (2014). Implementing strong kids school-wide to reduce internalizing behaviors and increase prosocial behaviors. *Education and Treatment of Children*, 37(4), 659-680. doi: 10.1353/etc.2014.0031
- Ladd, H., & Sorensen, L. (2015). Returns to teacher experience: Student achievement and motivation in middle school. *National Center for Analysis of Longitudinal Data in Education Research*.
- Lawrence, P., & Nohria, N. (2001). *Driven: How human nature shapes organizations*. Boston, MA: Harvard Business School.
- Lemerise, E. A., & Arsenio, W. F. (2000). An integrated model of emotion processes and cognition in social information processing. *Child Development*, 71(1), 107–118.
- Lendrum, A. & Humphrey, N. (2012). The importance of studying the implementation of interventions in school settings. *Oxford Review of Education*, 38(5), 635-652. doi:10.1080/03054985.2012.734800
- Lippman, L. H., Ryberg, R., Carney, R., & Moore, K. A. (2015). *Workforce Connections: Key “soft skills” that foster youth workforce success: toward a consensus across fields*. Washington, DC: Child Trends.
- Mahoney, J. L., Durlak, J. A., & Weissberg, R. P. (2018). An update on social and emotional learning outcome research. *Phi Delta Kappan*, 100(4), 18-23.
- Martin, R. A. (2012). Social and emotional learning research: Intervention studies for supporting adolescents in Turkey. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 69, 1469-1476.
- Martin, R. A., & Alacaci, C. (2015). Positive youth development in Turkey: A critical review of research on the social and emotional learning needs of Turkish adolescents, 2000-2012. *Research Papers in Education*, 30(3), 327-346. doi:10.1080/02671522.2014.963828
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? P. Salovey & D. J. Sluyter (Ed.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* içinde (s. 3–34). New York, NY: Basic Books, Inc.
- Maurer, M., & Bracett A.M. (2004). *Emotional Literacy in the Middle School: A 6-Step Program to Promote Social, Emotional, and Academic Learning*. Port Chester, NY: National Professional Resources, Inc.

- Matischek-Jauk, M., Krammer, G., & Reicher, H. (2018). The life-skills program Lions Quest in Austrian schools: Implementation and outcomes. *Health Promotion International*, 33(6), 1022-1032. doi:10.1093/heapro/dax050
- McClelland, M. M., Tominey, S. L., Schmitt, S. A., & Duncan, R. (2017). SEL interventions in early childhood. *The Future of Children*, 27(1), 33-47.
- McLaughlin, K. A., Sheridan, M. A., Tibu, F., Fox, N. A., Zeanah, C. H., & Nelson, C. A. (2015). Causal effects of the early caregiving environment on development of stress response systems in children. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 112(18), 5637-5642. doi:10.1073/pnas.1423363112
- McKinsey & Company. (2016). Women Matter Türkiye 2016 Türkiye'nin Potansiyeli: Kadının İş Dünyasındaki Yeri. <http://www.mckinsey.com.tr/arastirma-ve-yayinlarimiz/McKinseyWomenMatterTurkiye2016RaporSonuclariSunumu.pdf> adresinden erişildi.
- McKinsey & Company. (2017a). Harnessing automation for a future that works. <https://www.mckinsey.com/featured-insights/digital-disruption/harnessing-automation-for-a-future-that-works> adresinden erişildi.
- McKinsey & Company. (2017b). Job lost, jobs gained: Workforce Transitions in a Time of Automation. <https://www.mckinsey.com/~media/mckinsey/featured%20insights/Future%20of%20Organizations/What%20the%20future%20of%20work%20will%20mean%20for%20jobs%20skills%20and%20wages/MGI-Jobs-Lost-Jobs-Gained-Report-December-6-2017.ashx> adresinden erişildi.
- Morgeson, F.P., Reider, M.H., & Campion, M.A. (2005). Selecting individuals in team settings: The importance of social skills, personality characteristics, and teamwork knowledge. *Personnel Psychology*, 58(3), 583-611.
- Nagaoka, J., Farrington, C. A., Ehrlich, S. B., Heath, R. D., Johnson, D. W., Dickson, S., Hayes, K. (2015). Foundations for young adult success A developmental framework 19 what are the ingredients of "success"?. University of Chicago Consortium on Chicago School Research.
- Ogurlu, Ü., Sevgi-Yalın, H., & Yavuz-Birben, F. (2018). The relationship between social-emotional learning ability and perceived social support in gifted students. *Gifted Education International*, 34(1), 76-95.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2015). *Skills for social progress: The power of social and emotional skills*. OECD Publishing: Paris.

- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2016). *Skills matter: Further results from the survey of adult skills, country note Turkey*. OECD Publishing: Paris.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2017). *PISA 2015 Results (Volume V). Collaborative Problem Solving*. OECD Publishing: Paris.
<http://www.oecd.org/education/pisa-2015-results-volume-v-9789264285521-en.html> adresinden erişildi.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2018a). *OECD Economic Surveys Turkey*. OECD Publishing: Paris.
www.oecd.org/eco/surveys/economic-survey-turkey.html adresinden erişildi.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2018b). Education at a Glance, 2018. <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/eag-2018en.pdf?expires=1557739899&id=id&accname=guest&checksum=9624B086CE04E41824BEF7CC5C42E765> adresinden erişildi
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2018c). *Social and emotional skills for student success and well-being: Conceptual Framework for OECD studies on social and emotional skills*. OECD Publishing: Paris https://www.oecd-ilibrary.org/education/social-and-emotional-skills-for-student-success-and-well-being_db1d8e59-en adresinden erişildi.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2018d). *OECD Study on social and emotional skills*. OECD Publishing: Paris
<https://www.oecd.org/education/ceri/OECD-Study-on-Social-and-Emotional-Skills.pdf> adresinden erişildi.
- Osher, D., Kidron, Y., Brackett, M., Dymnicki, A., Jones, S., & Weissberg, R. P. (2016). Advancing the science and practice of social and emotional learning: Looking back and moving forward. *Review of Research in Education*, 40(1), 644-681.
doi:10.3102/0091732X16673595
- Partnership for 21st Century Learning. (2007). *Framework for 21st century learning*.
http://www.p21.org/storage/documents/docs/P21_framework_0816.pdf adresinden erişildi.
- Portnow, S., Downer, J. T., & Brown, J. (2018). Reductions in aggressive behavior within the context of a universal, social emotional learning program: Classroom-and student-level mechanisms. *Journal of School Psychology*, 68, 38-52.

- Reicher, H. (2010). Building inclusive education on social and emotional learning: Challenges and perspectives - a review. *International Journal of Inclusive Education*, 14(3), 213-246. doi:10.1080/13603110802504218
- Reicher, H., & Matischek-Jauk, M. (2017). Preventing depression in adolescence through social and emotional learning. *International Journal of Emotional Education*, 9(2), 110-115.
- Rigby, K. (2002). *New perspectives on bullying*. Jessica Kingsley Publishers.
- Rimm-Kaufman, S. E. ve Hulleman, C. S. (2015). SEL in elementary school settings. Durlak, J. A., Domitrovich, C. E., Weissberg, R. P., ve Gullotta, T. P (Ed.), *Handbook of Social and Emotional Learning* içinde (s. 151-166). Guilford Press, New York: NY.
- Rivers, S. E., Brackett, M. A., Reyes, M. R., Elbertson, N. A., & Salovey, P. (2012). Improving the social and emotional climate of classrooms: A clustered randomized controlled trial testing the RULER approach. *Prevention Science*, 14(1), 77-87. doi:10.1007/s11121-012-0305-2
- Russo, J. M., McKown, C., Russo-Ponsaran, N. M., & Allen, A. (2017). Reliability and validity of a spanish language assessment of children's social-emotional learning skills. *Psychological Assessment*, 30(3), 416 – 421.
- Saarni, C. (1999). *The development of emotional competence*. Guilford Press: New York.
- Sabol, T. J., & Pianta, R. C. (2012). Patterns of school readiness forecast achievement and socioemotional development at the end of elementary school. *Child Development*, 83(1), 282-299. doi:10.1111/j.1467-8624.2011.01678.x
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185-211.
- Salovey, P., Mayer, D.J., & Bracett, A.M. (2004). *Emotional intelligence: Key readings on the Mayer and Salovey model*. Port Chester, NY: National Professional Resources, Inc.
- Salovey, P. E., & Sluyter, D. J. (1997). *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications*. Basic Books.
- Schaps, E. R. I. C., Battistich, V., & Solomon, D. (2004). Community in school as key to student growth: Findings from the Child Development Project. https://www.collaborativeclassroom.org/wpcontent/uploads/2017/12/TCPress_SchapsChptr.pdf adresinden erişildi.
- Schwalbe, C. S., Gearing, R. E., MacKenzie, M. J., Brewer, K. B., & Ibrahim, R. (2012). A meta-analysis of experimental studies of diversion programs for juvenile offenders. *Clinical Psychology Review*, 32(1), 26-33.

- Seligman, E. P. M. (2012). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. Simon & Schuster.
- Shonkoff, J. P., Levitt, P., Fox, A. N., Bunge, S. A., Cameron, J. L., Duncan, G. J., Fisher P. A., Gunner, M. R., Hensch, T., Martinez, F. D., McEwen, B. S., & Nelson, C. A. (2016). *From the best practices to breakthrough impacts: A science-based approach to building a more promising future for young children and families*. Center on the Developing Child, Harvard University.
- Sklad, M., Diekstra, R., Ritter, M. D., Ben, J., & Gravesteyn, C. (2012). Effectiveness of school-based universal social, emotional, and behavioral programs: Do they enhance students' development in the area of skill, behavior, and adjustment?. *Psychology in the Schools*, 49(9), 892-909.
- Slovák, P., & Fitzpatrick, G. (2015). Teaching and developing social and emotional skills with technology. *ACM Transactions on Computer-Human Interaction (TOCHI)*, 22(4), 19.
- Stein, J.S. & Book, E.H. (2003). *Duygusal zeka ve başarının sırrı*. İstanbul: Özgür Yayınları.
- Stice, E., Shaw, H., Bohon, C., Marti, C. N., & Rohde, P. (2009). A meta-analytic review of depression prevention programs for children and adolescents: factors that predict magnitude of intervention effects. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 77(3), 486.
- Stillman, S. B., Stillman, P., Martinez, L., Freedman, J., Jensen, A. L., & Leet, C. (2018). Strengthening social emotional learning with student, teacher, and schoolwide assessments. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 55, 71-92.
- Stoiber, K. C., & Gettinger, M. (2016). Multi-tiered systems of support and evidence-based practices. S. R. Jimerson, M. K. Burns, & A. M. VanDerHeyden (Ed.), *Handbook of response to intervention: The science and practice of multi-tiered systems of support* içinde (2 ed.; s. 121–141). New York, NY: Springer.
- Sunata, U. (2011). *Highly skilled labor migration: The case of ICT specialists from Turkey in Germany* (Yayınlanmış Doktora Tezi). Münster: LIT.
- Şensoy, H. (2013). *Kimlikli bebekler yaklaşımı eğitiminin okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin kimlikli bebekler yaklaşımı'na ilişkin tutumları ve kimlikli bebeklerin kişilik özelliklerini algılamaları üzerindeki etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Totan T., Ozyesil Z., Deniz M.E. & Kıyar F. (2014). The importance of rural, township, and urban life in the interaction between social and emotional learning and social behaviors. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14, 41-52.
- Totan, T. (2015). Duygusal öz yetkinlik ölçeğinin Türkçe formunun psikometrik niteliği. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(1), 36-47.

- Tottenham, N., & Galván, A. (2016). Stress and the adolescent brain: Amygdala-prefrontal cortex circuitry and ventral striatum as developmental targets. *Neuroscience and Biobehavioral Reviews*, 70, 217-227. doi:10.1016/j.neubiorev.2016.07.030
- Training Industry. (2017). *Size of Training Industry*.
<https://trainingindustry.com/wiki/outsourcing/size-of-training-industry> adresinden erişildi.
- Türk Sanayicileri ve İş İnsanları Derneği (TÜSİAD) & Boston Consulting Group. (2017). *Türkiye'nin sanayide dijital dönüşüm yetkinliği*. [turkiye-nin-sanayide-dijital-donusum-yetkinligi.pdf](#) adresinden erişildi.
- Türnüklü, A. (2012). *Anlaşmazlık çözümü, müzakere ve ekran- arabuluculuk eğitim programı*. Maya Akademi.
- Türnüklü, A. (2015). *Akran arabulucu/ barış yapıcı lider öğrenci programı öğretmen uygulama kitabı: lise öğrenci anlaşmazlıklarının dönüştürülmesi*. Hegem Yayınları.
- Uyan-Semerci, P., Erdoğan, E., & Sandal-Önal, E. (2017). *Bizliğin aynasından yansıyanlar: Türkiye gençliğinde kimlikler ve ötekileştirme*. İstanbul.
- Uysal, H., & Akman, B. (2016). Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme Ölçeği'nin Türkçe'ye uyarlama çalışması. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 419-446.
- Vass, É. (2003). *Understanding collaborative creativity: An observational study of the effects of the social and educational context on the processes of young children's joint creative writing* (Doktora Tezi). Open University.
- Walker, H. M. (2004). Use of evidence-based interventions in schools: Where we've been, where we are, and where we need to go. *School Psychology Review*, 33(3), 398-407.
- Wall Street Journal. (2016). Employees find 'Soft Skills' like critical thinking in short supply. <https://www.wsj.com/articles/employers-find-soft-skills-like-critical-thinking-in-short-supply-1472549400> adresinden erişildi.
- Walumbwa, F. O., Avolio, B. J., Gardner, W. L., Wernsing, T. S., & Peterson, S. J. (2008). Authentic leadership: Development and validation of a theory-based measure. *Journal of Management*, 34(1), 89-126.
doi:10.1177/0149206307308913
- Wang, M., & Holcombe, R. (2010). Adolescents' perceptions of school environment, engagement, and academic achievement in middle school. *American Educational Research Journal*, 47(3), 633-662.
doi:10.3102/0002831209361209

- Weare, K., & Nind, M. (2011). Mental health promotion and problem prevention in schools: what does the evidence say?. *Health Promotion International*, 26, 29-69.
- Webster-Stratton, C., Reid, M. J., & Hammond, M. (2004). Treating children with early-onset conduct problems: Intervention outcomes for parent, child, and teacher training. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 33(1), 105-124.
- Weissberg, R.P. & Cascarino, J. (2013). Academic learning + social-emotional learning = national priority. *Phi Delta Kappan*, 95 (2), 8-13.
- Weissberg, R.P., Durlak, J.A., Domitrovich, C.E., & Gullotta, T.P. (2015). Social and emotional learning: Past, present, and future. J.A. Durlak, C.E. Domitrovich, R.P. Weissberg, & T.P. Gullotta (Ed.) *Handbook of social and emotional learning: Research and practice* içinde (s. 3-19). New York, NY: Guilford Press.
- Weissberg, R. P., & O'Brien, M. U. (2004). What works in school-based social and emotional learning programs for positive youth development. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 591(1), 86-97.
- Weissberg, R. P. (2019). Promoting the social and emotional learning of millions of school children. *Perspectives on Psychological Science*, 14(1), 65-69.
- West, M. R., Kraft, M. A., Finn, A. S., Martin, R. E., Duckworth, A. L., Gabrieli, C. F., & Gabrieli, J. D. (2016). Promise and paradox: Measuring students' non-cognitive skills and the impact of schooling. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 38(1), 148- 170.
- Wilson, R. A., & Briscoe, G. (2004). *The impact of human capital on economic growth: a review. Impact of education and training. Third report on vocational training research in Europe: background report.* Luxembourg: EUR-OP.
- Witt, J. C. (1986). Teachers' resistance to the use of school-based interventions. *Journal of School Psychology*, 24(1), 37-44.
- World Economic Forum. (2016). *New Vision for Education: Fostering Social and Emotional Learning through Technology*.
http://www3.weforum.org/docs/WEF_New_Vision_for_Education.pdf adresinden erişildi.
- World Economic Forum. (2018a). *Global Gender Gap Report 2018-Turkey*.
<http://reports.weforum.org/global-gender-gap-report-2018/data-explorer/#economy=TUR> adresinden erişildi.
- World Economic Forum. (2018b). *The Future of Jobs Report 2018*.
<https://www.weforum.org/reports/the-future-of-jobs-report-2018> adresinden erişildi.
- World Economic Forum. (2018c). *The Global Competitiveness Report, 2018*.

- <https://www.weforum.org/reports/the-global-competitiveness-report-2018> adresinden erişildi.
- World Trade Annual Report (2018). *WTO 2018 Annual Report*. https://www.wto.org/news18_e
- Yeager, D., Walton, G., & Cohen, G. L. (2013). Addressing achievement gaps with psychological interventions. *Phi Delta Kappan*, 94(5), 62-65.
doi:10.1177/003172171309400514
- Yeager, D. S., Fong, C. J., Lee, H. Y., & Espelage, D. L. (2014). Declines in efficacy of anti-bullying programs among older adolescents: Theory and a three-level meta-analysis. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 37, 36-51.
- Yeager, D. S., & Dweck, C. S. (2012). Mindsets that promote resilience: When students believe that personal characteristics can be developed. *Educational Psychologist*, 47(4), 302-314.
- Yeager, D.S. (2017). Social and emotional learning programs for adolescents. *The Future of Children*, 27, 73-94.
- Yılmaz, V. & Göçmen, I. (2015). Türkiye’de lezbiyen, gey, biseksüel ve trans (LGBT) bireylerin sosyal ve ekonomik sorunları araştırmasının özet sonuçları.
http://www.spf.boun.edu.tr/img/1444199912_lgbt_arastirma.pdf adresinden erişildi.
- Zins, J. E., & Elias, M. J. (2007). Social and emotional learning: Promoting the development of all students. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 17(2-3), 233-255.
- Zins, J. E., Weissberg, R. P., Wang, M. C., & Walberg, H. J. (Ed.). (2004). *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* New York: Teachers College Press.