



**T.C. MİLLÎ EĞİTİM  
BAKANLIĞI**

Eğitim Analiz ve Değerlendirme Raporları Serisi

No: 19

Eylül 2021



# OECD Sosyal ve Duygusal Beceriler Araştırması Türkiye Ön Raporu







**T.C. MİLLÎ EĞİTİM  
BAKANLIĞI**

# **OECD Sosyal ve Duygusal Beceriler Araştırması**

## Türkiye Ön Raporu



Eğitim Analiz ve Değerlendirme Raporları Serisi  
No:19 • Eylül 2021



## T.C. MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI

Eğitim Analiz ve Değerlendirme Raporları Serisi  
No:19 • Eylül 2021

### Yürütücü

Prof. Dr. Petek AŞKAR • MEB Bakan Yardımcısı

### Danışma Kurulu

Prof. Dr. Mahmut AK • İstanbul Üniversitesi Rektörü  
Prof. Dr. Yıldırım ÜÇTUĞ • Atılım Üniversitesi Rektörü  
Prof. Dr. Ali ERYILMAZ • Orta Doğu Teknik Üniversitesi Öğretim Üyesi  
Prof. Dr. Selahattin GELBAL • Hacettepe Üniversitesi Öğretim Üyesi  
Doç. Dr. Bekir S. GÜR • Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Öğretim Üyesi  
Doç. Dr. Eren CEYLAN • Ankara Üniversitesi Öğretim Üyesi  
Doç. Dr. Dilara Bakan KALAYCIOĞLU • Gazi Üniversitesi Öğretim Üyesi  
Prof. Dr. Cihad DEMİRLİ • MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanı  
Prof. Dr. Kemal Varın NUMANOĞLU • MEB Meslekî ve Teknik Eğitim Genel Müdürü  
Yaşar KOÇAK • MEB Temel Eğitim Genel Müdürü  
Halil İbrahim TOPÇU • MEB Ortaöğretim Genel Müdürü  
Özgür TÜRK • MEB Bilgi İşlem Genel Müdürü

### Hazırlayanlar

Dr. H. Eren SUNA  
Dr. Bilge TAŞKİREÇ  
Özlem ÖZKAN YAŞARAN  
Emine EROĞLU

### Tasarım ve Uygulama

Ümare ALTUN

Fotoğraflar: Shutterstock

T.C. Millî Eğitim Bakanlığı  
Atatürk Bulvarı No: 98 Bakanlıklar ANKARA  
www.meb.gov.tr

© Bu yayının tüm hakları T.C. Millî Eğitim Bakanlığına aittir. T.C. Millî Eğitim Bakanlığının izni olmaksızın yayının tümünün veya bir kısmının elektronik veya mekanik yollarla basımı, yayını, çoğaltılması veya dağıtımı yapılamaz. Kaynak göstermek suretiyle alıntı yapılabilir.

# İçindekiler

Tablolar Dizini • 4  
Şekiller Dizini • 4  
Grafikler Dizini • 5  
Takdim • 7  
Yönetici Özeti • 9

## 1. SOSYAL ve DUYGUSAL BECERİLER • 11

- Öğrenmeyi Kolaylaştırma • 13
- Davranış Problemlerini Azaltma • 13
- 1.1 Sosyal ve Duygusal Becerilerin Önemi • 13
  - Yeniliklere Uyum • 14
  - Değişen İstihdam Taleplerine Cevap Verme • 14
  - Dezavantajlı Öğrencileri Destekleme • 15
- 1.2 Türkiye’de Sosyal ve Duygusal Beceriler Eğitimi • 15

## 2. OECD SOSYAL DUYGUSAL BECERİLER ARAŞTIRMASI (SSES) • 17

- 2.1 OECD Sosyal ve Duygusal Beceriler Araştırması ile Ölçülen Beceriler • 18
- 2.2 Araştırmaya Katılan Şehirler ve Türkiye Örnekleme • 20
- 2.3 SSES 2019 Türkiye Örnekleme • 21
- 2.4 SSES 2019 Türkiye Uygulaması • 22
- 2.5 Beceri ve Alt Becerilerin Puanlanması • 23

## 3. SOSYAL ve DUYGUSAL BECERİLERE DAİR BULGULAR • 25

## 4. SOSYAL ve DUYGUSAL BECERİLER ile AKADEMİK BAŞARI ARASINDAKİ İLİŞKİ • 35

## 5. ÖĞRENCİLERİN YAŞAM DOYUMU ve İYİLİK HALİ • 43

## 6. YARATICILIK ve MERAK • 51

## 7. EĞİTİM SÜRECİNDE SOSYAL İLİŞKİLER • 57

## 8. SONUÇ • 65

Kaynaklar • 71

## Tablolar Dizini

<b>Tablo 1</b>	OECD Sosyal ve Duygusal Beceriler Araştırması Türkiye Örneklemi	21
<b>Tablo 2</b>	OECD Sosyal ve Duygusal Beceriler Araştırması Türkiye Örnekleminin Okul Türleri Dağılımı	21
<b>Tablo 3</b>	Sosyal ve Duygusal Becerilerde Kız ve Erkek Öğrenciler Arasındaki Fark	30
<b>Tablo 4</b>	Şehirler Düzeyinde Sosyal ve Duygusal Becerilerde Sosyoekonomik Düzeye Göre Farklar	32
<b>Tablo 5</b>	Şehirler Düzeyinde Öğrencilerin Yaşam Doyumuna Dair Görüşleri	45
<b>Tablo 6</b>	Şehirler Düzeyinde Okula Aidiyet, Öğrenci-Öğretmen Etkileşimi ve Zorbalığa Maruz Kalma Arasındaki İlişkiler	59
<b>Tablo 7</b>	Şehirler Düzeyinde Okula Aidiyet, Öğrenci-Öğretmen Etkileşimi ve Zorbalığa Maruz Kalma Oranları	59

## Şekiller Dizini

<b>Şekil 1</b>	"Big Five"- Büyük Beşli Sosyal ve Duygusal Beceriler Modeli (OECD)	18
<b>Şekil 2</b>	Katılımcı Ülke ve Şehirler	20
<b>Şekil 3</b>	Çalışmanın Evreleri (OECD, 2019)	22

## Grafikler Dizini

<b>Grafik 1</b>	Sosyal ve Duygusal Becerilerde Yaş Düzeyine Göre Farklar	26
<b>Grafik 2</b>	Şehirler Düzeyinde Sosyal ve Duygusal Becerilerde Yaş Düzeyine Göre Farklar	28
<b>Grafik 3</b>	Sosyal ve Duygusal Becerilerde Kız ve Erkek Öğrenciler Arasındaki Fark	29
<b>Grafik 4</b>	Sosyal ve Duygusal Becerilerde Kız ve Erkek Öğrenciler Arasındaki Fark	31
<b>Grafik 5</b>	Sosyal ve Duygusal Becerilerle Akademik Başarı Arasındaki İlişkiler	37
<b>Grafik 6</b>	Şehirler Düzeyinde Sosyal ve Duygusal Beceriler ile Okuma (Dil) Başarısı Arasındaki İlişkiler	38
<b>Grafik 7</b>	Şehirler Düzeyinde Sosyal ve Duygusal Beceriler ile Matematik Başarısı Arasındaki İlişkiler	39
<b>Grafik 8</b>	Şehirler Düzeyinde Sosyal ve Duygusal Beceriler ile Sanat Derslerindeki Başarı Arasındaki İlişkiler	40
<b>Grafik 9</b>	Şehirler Düzeyinde Sosyal ve Duygusal Beceriler ile Yükseköğretime Yönelik Beklentiler Arasındaki İlişkiler	42
<b>Grafik 10</b>	Şehirler Düzeyinde Yaşam Doyumu ile İlişkili Sosyal ve Duygusal Beceriler	46
<b>Grafik 11</b>	Şehirler Düzeyinde Mevcut İyilik Hali ile İlişkili Sosyal ve Duygusal Beceriler	47
<b>Grafik 12</b>	Şehirler Düzeyinde Sınav Kaygısı ile İlişkili Sosyal ve Duygusal Beceriler	48
<b>Grafik 13</b>	Yaşam Doyumuna Dair Göstergelerin Eğitimde Sosyal İlişki Şekilleriyle İlişkileri	49
<b>Grafik 14</b>	Yaratıcılık ve Merak Becerilerinde Yüksek Puan Alan Öğrencilerin Yüksek Puan Aldığı Diğer Beceriler	53
<b>Grafik 15</b>	Şehirler Düzeyinde Müfredat Dışı Etkinliklere Katılım ile Yaratıcılık ve Merak Arasındaki İlişkiler	54
<b>Grafik 16</b>	Şehirler Düzeyinde Bilimsel ve Yaratıcı/Sanatsal Meslek Alanlarında Çalışmaya Yönelik Beklentiler ile Sosyal ve Duygusal Beceriler Arasındaki İlişkiler	56
<b>Grafik 17</b>	Şehirler Düzeyinde Okula Aidiyet ile İlişkili Sosyal ve Duygusal Beceriler	60
<b>Grafik 18</b>	Şehirler Düzeyinde Öğretmen-Öğrenci Etkileşimi ile İlişkili Sosyal ve Duygusal Beceriler	63





## Takdim

Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde 2018 yılında başlattığımız Eğitim Analiz ve Değerlendirme Raporları serisinde ilk değerlendirme raporu olarak *Türkiye’de Meslekî ve Teknik Eğitimin Görünümünü* yayımladık. Söz konusu raporda ülkemizde mesleki ve teknik eğitimin mevcut durumu, dünyadaki meslekî eğitimdeki yeni yaklaşımlar ve küresel eğilimler detaylı olarak ele alınmış ve 2023 Eğitim Vizyonu çerçevesinde hedeflerimiz ve bu hedeflere ulaşmadaki yol haritamıza yer verilmişti.

İkinci değerlendirme raporu olarak *Meslekî ve Teknik Ortaöğretimde Kurumsal Dış Değerlendirme Raporunu* yayımladık. Söz konusu raporda da Meslekî ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğümüz bünyesinde kurduğumuz kalite güvence sistemi bağlamında meslekî ve teknik ortaöğretimde kalite izleme ve değerlendirme birimlerimiz tarafından gerçekleştirilen çalışmaların sonuçlarına yer verdik.

Üçüncü değerlendirme raporunda ise *2018 Liselere Geçiş Sistemi: Merkezi Sınavla Yerleşen Öğrencilerin Performansı* ele alındı. Raporda 2018 Merkezi Sınav sonuçlarına göre sınavla öğrenci alan okullara merkezi olarak yerleşen öğrencilerin sınav performansları ayrıntılı olarak incelendi.

Dördüncü değerlendirme raporu olan *Millî Eğitim Bakanlığı Kurumlarının 2018 Yılında TÜBİTAK Bilim ve Toplum Destek Programlarına Katılımı* başlıklı raporda TÜBİTAK tarafından sağlanan 4004, 4005, 4006 ve 4007 destek programlarına Bakanlığımız bünyesindeki kurumlarımızın katılımı ve başvuruları detaylı olarak incelendi.

*Geçmişten Günümüze Fotoğraflarla Mesleki ve Teknik Eğitim* başlıklı beşinci değerlendirme raporunda Osmanlı İmparatorluğundan Cumhuriyet dönemine kadar mesleki ve teknik eğitimin gelişimi fotoğraflarla anlatıldı. Bu rapor, birbirinden çok farklı özelliklere sahip olan

ve farklı zamanlarda hizmet veren meslek okullarının tarihi değişimini açıkça incelemek için fırsat sağladı.

Altıncı değerlendirme raporu olan *Organize Sanayi Bölgelerinde Mesleki ve Teknik Eğitim Türkiye’de* sayısı hızla artan Organize Sanayi Bölgelerinde (OSB) yer alan mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında verilen eğitime odaklandı.

Yedinci değerlendirme raporu olan *2019 Ortaöğretim Kurumlarına İlişkin Merkezi Sınav* başlıklı raporda Merkezi Sınavda elde edilen sonuçlar detaylı olarak incelendi. Sınava katılan öğrencilerimizin alt testlerde gösterdikleri performans değerlendirildi. Öğrencilerimizin okulda gösterdikleri başarıları ile sınav performansları arasındaki ilişki belirlendi.

*2019 Liselere Geçiş Sistemi (LGS) Kapsamında İlk Yerleştirme Sonuçları* başlıklı sekizinci raporda öğrencilerin ortaöğretim kurumlarına geçiş süreçleri detaylı olarak incelendi. Raporda merkezi ve yerel yerleştirme süreçleri tanıtıldı, merkezi olarak yerleşen öğrencilerin sınav performansı ve ilk yerleştirme kapsamında öğrencilerin merkezi ve yerel yerleştirme sonuçları analiz edildi.

*Türkçe-Matematik-Fen Bilimleri Öğrenci Başarı İzleme Araştırması (TMF-ÖBA)-I: 2019 4. Sınıf Seviyesi* başlıklı dokuzuncu raporda 4. sınıfta eğitimine devam eden öğrencilerimizin Türkçe, matematik ve fen bilimleri alanlarında gösterdikleri akademik performans incelendi. Öğrenci, öğretmen ve velilerimizden de anketler aracılığıyla elde ettiğimiz veriler öğrencilerimizin akademik performansları ile ilişkilendirildi.

*PISA 2018 Türkiye Raporu* başlıklı onuncu raporda 2003 yılından bu yana Türkiye’nin katıldığı PISA araştırması sonuçlarına odaklanıldı. PISA 2018’de elde edilen sonuçlar, geçmiş PISA döngülerindeki sonuçlar ve diğer ülkeler ile karşılaştırmalı olarak incelendi.

*Dört Beceride Türkçe Dil Sınavı: Pilot Çalışma Sonuçları* başlıklı on birinci raporda, öğrencilerimizin dört dil becerisindeki durumu incelendi ve proje içeriği detaylı olarak tanıtıldı. 2019 yılında 15 ilde kurulan dil laboratuvarlarında ilk kez gerçekleştirilen pilot uygulamanın sonuçları ayrıntılı şekilde incelendi. Öğrencilerin dil becerileri üzerinde önemli rol oynayan özellikler belirlendi.

*2020 Ortaöğretim Kurumlarına İlişkin Merkezi Sınav* başlıklı raporda öğrencilerimizin 2020 yılı Merkezi Sınav sonuçları incelendi. Sınavın sağlıklı bir şekilde uygulanması için aldığımız tedbirler ele alındı. Sınavın teknik özellikleri ve öğrencilerimizin farklı alanlardaki performansları değerlendirildi. Öğrencilerimizin okullarında gösterdikleri başarı ile sınavdaki performansları arasında ilişki kuruldu.

Değerlendirme raporları serimizin on üçüncü raporu olan *2020 Liselere Geçiş Sistemi (LGS) Merkezi Sınavla Yerleşen Öğrencilerin Performansı* başlıklı raporda ortaöğretim kurumlarına merkezi sınavla yerleşen öğrencilerin sınav performansları detaylı olarak incelendi. Raporda sınavın uygulanma süreci ve teknik özellikleri hakkında bilgi verildi. Ortaöğretim kurumlarına yerleşen öğrencilerin sınavda gösterdikleri performans alt testler düzeyinde incelendi, sonuçlar geçen yıllarda elde edilen sonuçlarla birlikte değerlendirildi.

On dördüncü değerlendirme raporu olan *2020 Liselere Geçiş Sistemi Kapsamında İlk Yerleştirme Sonuçlarında* öğrencilerin ortaöğretim kurumlarına geçiş süreçleri detaylı olarak incelendi. 2020 yılında öğrencilerin merkezi ve yerel tercih eğilimleri ve yerleştirme sonuçları değerlendirildi.

Değerlendirme raporları serimizin on beşinci raporu olan *TIMSS 2019 Türkiye Raporu* başlıklı raporda uzun süredir katılım gösterdiğimiz TIMSS araştırmasının son döngüsünde Türkiye'nin performansı ayrıntılı şekilde değerlendirildi. TIMSS 2019 döngüsünde Türkiye'nin başarısı, önceki yıllarda gerçekleştirilen TIMSS döngülerindeki durum ve uluslararası karşılaştırmalardaki durum dikkate alınarak incelendi.

Değerlendirme raporları serimizin on altıncı raporu olan *2021 Ortaöğretim Kurumlarına İlişkin Merkezi Sınav* baş-

lıklı raporda 2021 yılı Merkezi Sınav sonuçları incelendi. Salgın döneminde uygulanan ikinci Merkezi Sınavın teknik özellikleri detaylı olarak ele alındı. Öğrencilerimizin farklı testlerdeki performansları değerlendirildi.

On yedinci değerlendirme raporu olan *2021 Liselere Geçiş Sistemi (LGS): Merkezi Sınavla Yerleşen Öğrencilerin Performansı* raporunda ortaöğretim kurumlarına merkezi sınavla yerleşen öğrencilerin sınav performansları detaylı olarak incelendi. Raporda öncelikle sınavın uygulanma süreci ve teknik özellikleri hakkında bilgi verildi. Merkezi sınavla ortaöğretim kurumlarına yerleştirilen öğrencilerin sınavda gösterdikleri performans alt testler düzeyinde incelendi.

On sekizinci raporumuz olan *2021 Liselere Geçiş Sistemi Kapsamında İlk Yerleştirme Sonuçları* raporunda öğrencilerin ortaöğretim kurumlarına geçiş süreçleri detaylı olarak incelendi. Raporda merkezi sınav puanına dayalı yerleştirme ve yerel yerleştirme süreçleri tanıtıldı. İlk yerleştirme kapsamında öğrencilerin merkezi ve yerel tercih eğilimleri ile birlikte yerleştirme sonuçları analiz edildi.

Değerlendirme raporlarımızın on dokuzuncusu olan OECD Sosyal ve Duygusal Beceriler Araştırması Türkiye Ön Raporunda ilk kez gerçekleştirilen ve Türkiye'nin İstanbul örneklemiyle katıldığı geniş ölçekli çalışmanın sonuçları incelendi. Öğrencilerimizin sosyal ve duygusal becerilerine dair ilk kez karşılaştırmalı sonuçlar sağlayan bu çalışmanın sonuçları ayrıntılı şekilde ele alındı. Ölçülen becerilerin demografik ve sosyoekonomik özellikler açısından değişimleri incelendi, okul ortamındaki öğelerin bu becerilerle ilişkisi değerlendirildi.

Öğrencilerimizin sosyal ve duygusal becerilerine dair önemli bilgiler sağlayan bu raporun hazırlanmasında emek veren çalışma arkadaşlarıma teşekkür ediyorum, raporun hayırlı olmasını diliyorum.

**Mahmut Özer**  
**Millî Eğitim Bakanı**

## Yönetici Özeti

Eğitim sistemlerinin temel amacı öğrencilere zengin eğitim fırsatları sunarak onların bütüncül gelişimini sağlamaktır. Öğrencilerin bütüncül gelişimini sağlamak için bilişsel becerilerin yanı sıra sosyal ve duygusal becerilerinin de desteklenmesine ihtiyaç duyulmaktadır. Sosyal ve duygusal beceriler, öğrencilerin hızla değişen koşullarla ve artan belirsizlikle baş etmelerine, çevrelerine uyum sağlamalarına ve mesleki ve akademik başarılarına katkı sağlamaktadır. Öğrencilerin bütüncül gelişiminin önemli bir boyutu olarak kabul edilen sosyal ve duygusal becerilere yönelik çalışmalar da hızla artmaktadır.

Ekonomik Kalkınma ve İş Birliği Örgütü (OECD), sosyal ve duygusal becerilerin artan önemine istinaden 2019 yılında ilk kez tümüyle bu becerilere odaklanan geniş ölçekli bir izleme araştırması başlatmıştır. Araştırmada 10 ve 15 yaş düzeylerindeki öğrencilerin sosyal ve duygusal becerilerinin ölçülmesi ve bu becerilerin farklı yaş grupları arasındaki değişiminin belirlenmesi hedeflenmektedir. Araştırmanın diğer bir temel hedefi de öğrencilerin sosyal ve duygusal becerileriyle ilişkili unsurları belirleyerek eğitim politikalarına öneriler sunmaktır. Bu hedefler doğrultusunda öğrencilerin görev performansı, duyu düzenleme, iş birliği, açık fikirlilik ve başkalarıyla etkileşimde olma becerilerine odaklanılmıştır.

Araştırmanın 2019 yılındaki ilk döngüsüne 9 farklı ülkeden 10 şehir katılmıştır: İstanbul (Türkiye), Helsinki (Finlandiya), Moskova (Rusya), Sintra (Portekiz), Ottawa (Kanada), Houston (ABD), Manizales ve Bogota (Kolombiya), Daegu (Güney Kore) ve Suzhou (Çin). Sosyal ve duygusal becerilerin kültürle yakından ilişkili yapısı, bu becerilerin ölçülmesinde bilişsel becerilerden farklı bir yaklaşım izlenmesini gerektirmektedir. Araştırmada öncelikle tüm katılımcı şehirlerden elde edilen veriler kullanılarak sosyal ve duygusal becerilere dair genel bulgular elde edilmeye çalışılmış, şehirler arasında sıralama yapılmıştır.

Ardından her bir katılımcı şehre ait sonuçların bu genel sonuçlarla uyumuna dair yorumlar yapılmıştır.

Araştırmada elde edilen ilk sonuç, 10 yaş grubu öğrencilerin neredeyse tüm sosyal ve duygusal becerilerde 15 yaş grubu öğrencilerden yüksek puanlar almasıdır. Bu sonuç, öğrencilerin ergenlik döneminde (araştırmada 15 yaş grubu) sosyal ve duygusal açıdan yaşadıkları zorlukları ortaya koyan çalışmalarla tutarlılık göstermektedir. Çalışmaya katılan tüm şehirlerde yaşam doyumunun 15 yaşında düşmesi de bu durumu teyit etmektedir. İki yaş grubu arasındaki en büyük farkın güven, iyimserlik ve sosyallik alt becerilerinde görülmesi ergenlik döneminde akranlar, öğretmenler ve velilerle etkileşimin ve karşılıklı güvenin azaldığını göstermesi açısından önemlidir. İstanbul da dâhil olmak üzere neredeyse tüm katılımcı şehirlerden elde edilen bu sonuç ergenlik döneminde öğrencilerin sosyal ve duygusal beceriler açısından daha fazla desteğe ihtiyaç duyduğuna işaret etmektedir.

Kız ve erkek öğrencilerin sosyal ve duygusal becerileri arasında anlamlı farklar görülmesi araştırmanın ikinci önemli bulgusudur. Kız öğrencilerin görev performansı, iş birliği ve açık fikirlilik becerilerinde daha yüksek ortalama puanlara sahip olduğu, erkek öğrencilerin ise duyu düzenleme ve başkalarıyla etkileşimde olma becerilerindeki ortalama puanlarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Kız öğrencilerin her iki yaş düzeyinde de daha yüksek başarıya motivasyonuna, sorumluluğa ve birlikte çalışma puanlarına sahip olması daha yüksek akademik başarı göstermelerinin olası nedenlerinden birisi olarak gösterilmiştir. Kız ve erkek öğrencilerin ölçülen beceriler açısından önemli farklılıklara sahip olması ve bu farklılıkların 15 yaş grubunda daha da büyümesi öğrencilere sağlanacak desteklerde bu farklılıkların dikkate alınmasını gerekli kılmaktadır.

Sosyoekonomik düzeyin sosyal ve duygusal becerilerle yakından ilişkili olması çalışmanın bir diğer önemli bulgusudur. Tüm katılımcı şehirlerin verisi birlikte değerlendirildiğinde, sosyoekonomik açıdan avantajlı öğrencilerin tüm becerilerdeki puanlarının dezavantajlı öğrencilerden anlamlı ölçüde yüksek olduğu belirlenmiştir. Eğitimde eşitlik açısından önemli bir sorunu işaret eden bu genel sonuç şehirler arasında önemli farklılıklar göstermektedir.

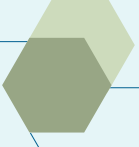
Sosyal ve duygusal beceriler ile akademik başarı arasındaki ilişkiler incelendiğinde merak, sebat ve güven alt becerilerinin öne çıktığı belirlenmiştir. Bu beceriler ile akademik başarı göstergeleri arasındaki ilişkiler zayıf düzeyde olsa da ilişkilerin çoğu şehirde anlamlı olduğu görülmüştür. Sonuçlar, eğitim süreçlerinin öğrencilerin merakını artıracak şekilde düzenlenmesinin ve öğrencilerin eğitim ortamlarında güvenli hissetmesinin akademik başarı açısından önemli olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla öğretmenlerin seçtiği öğretim yöntemleri ve olumlu okul ikliminin öğrenci başarısına katkı yapacağı değerlendirilmektedir.

Çalışmada elde edilen diğer bir sonuç, müfredat dışı etkinliklere katılımın sosyal ve duygusal becerilere katkı

sağlamasıdır. Dolayısıyla bu etkinliklere katılımın artırılması öğrencilerin merak ve yaratıcılıkları üzerinde ve dolaylı olarak akademik başarılarında önemli bir artış sağlama potansiyeline sahiptir.

Çalışmanın ortaya koyduğu diğer bir sonuç, öğretmen-öğrenci etkileşimi ve zorbalığın öğrencilerin okula aidiyeti için kritik olmasıdır. Öğretmen-öğrenci etkileşimi tüm şehirlerde okula aidiyetle anlamlı ve pozitif bir ilişki gösterirken zorbalığa maruz kalmak hem öğrenci-öğretmen ilişkisi hem de okula aidiyet için bir engel oluşturmaktadır.

Araştırma sonuçları bir arada düşünüldüğünde öğrencilerin sosyal ve duygusal becerilerinin değerlendirilmesi için bir çerçeve oluşturulması, öğretmenlerin bu becerilere yönelik farkındalığının artırılması, eğitim sürecinde öğrencilerin merakını teşvik edecek ve yaratıcılık becerilerini kullanabilecekleri görevlerin daha çok kullanılması, sanatsal ve sportif etkinliklere katılımın teşvik edilmesi ve okul rehberlik hizmetlerinin bu becerileri yakından izleyecek şekilde kullanılmasının katkı sağlayacağı öngörülmektedir.



1



# SOSYAL VE DUYGUSAL BECERİLER



Günümüzde eğitim, öğrencilere bilgi ve beceri kazandırmanın çok ötesinde toplumsal işlevlere sahiptir (Apple, 2012; Özer vd., 2020). Bilgiye ulaşmanın gün geçtikçe kolaylaşması, öğrencilere daha zengin eğitim ortamlarının sunulması, uyaran çeşitliliğinin artması vb. unsurlar geleneksel eğitim anlayışında büyük dönüşümlere yol açmaktadır. Bu dönüşümler öğrencilere kazandıracak becerilerin kapsamı ve bağlamını da etkilemeye devam etmektedir.

Eğitim sistemlerinde özellikle 2000'li yıllardan itibaren gerçekleştirilen revizyonlara bakıldığında öğrencilerin akademik becerilerinin yanı sıra bu becerilerini destekleyecek sosyal ve duygusal becerilerin ağırlığının arttığı görülmektedir (Cristovao, Candeias ve Verdasca, 2020; Meier, Diperna ve Oster, 2006). Zira öğrencilerin yalnız bilişsel becerilerine odaklanılmasının istenen birey davranışları ve işgücü piyasasının beklentileri için yeterli olmadığı kabul edilmektedir. Günümüzde birçok eğitim sistemi öğrencilerini üç ana beceriye sahip olacak şekilde yetiştirmeyi hedeflemektedir: Bilgi sahibi (*knowledgeable*), sorumlu (*responsible*) ve duyarlı (*caring*) (Elias vd., 1997).

Eğitim sistemlerinin öğrencilere bilişsel becerilerin yanı sıra sosyal ve duygusal becerileri kazandırması neden önemlidir? Dahası, bu beceriler öğrencilere nasıl kazandırılabilir? Öğrencilerin bilgi sahibi olması için öğrenmeye güdülü olması, edindikleri bilgi ve becerileri hayatlarına entegre edebilmesi kritiktir. Öğrencilerin kendi duygularının farkına varması ve başkalarının duygularını anlaması, sorumlu olması, kendi ilgi ve kararları dışında diğer insanları ve canlıları da ilgilendiren konulara ilgi duyması ve bu konularda adım atması, risk ve fırsatları değerlendirebilmesini gerektirmektedir. Öğrencilerin duyarlı olması ise kendileri dışında bir dünya olduğunun ve bu dünyadaki bireylerin endişelerine ortak olabilmesi, bir toplumun ya da grubun parçası olabilmesi, ortak değerlere sahip insanlarla işbirliği yapabilmesi gibi birçok beceriyi gerektirmektedir (Elias vd., 1997). Görüldüğü üzere, bu ana becerileri kazandırmak için öğrencilerin sahip olması gereken beceriler çoğunlukla sosyal ve duygusal özelliklerdir.

Ayrıca akademik becerilerin etkinliği de sosyal ve duygusal özelliklerle desteklenmesi durumunda artmak-

tadır (Alzahrani, Alharbi ve Alodwani, 2019; McCormick vd., 2015). Bu durum, okulda başarılı bir öğrenci olmak için yapılması gerekenler üzerinden değerlendirilebilir. Bir öğrencinin başarılı olabilmesi için okul kurallarına uyum göstermesi, kendisinden beklenenleri anlayabilmesi, akranları ile etkileşim kurabilmesi ve gerektiğinde işbirliği yapabilmesi, karşılaştığı güçlükleri aşabilmesi için dirençli olması (yılmazlık göstermesi) ve okul hayatı ile okul dışı hayatını dengeleyebilmesi gerekmektedir. Dolayısıyla başarılı bir öğrenci olmak için akademik becerilere sahip olmak ancak kısmen anlamlı olmakta, akademik beceriler sosyal ve duygusal becerilerle desteklenmedikçe öğrencinin bütüncül bir gelişim göstermesi zorlaşmaktadır (Carter, 2016). Dolayısıyla eğitim programlarında ister açıkça isterse örtük ifade edilsin sosyal ve duygusal becerilerin gelişimi desteklenmeden öğrencilere istenen davranışları tam anlamıyla kazandırma imkânı bulunmamaktadır.

Eğitimde öğrencilere kazandırılması hedeflenen sosyal ve duygusal özellikler çeşitli şekillerde isimlendirilmektedir. Bu sınıflama dışında söz konusu özellikler duygusal beceriler, sosyal beceriler, içsel beceriler, kişiler arası beceriler, bilişsel olmayan beceriler gibi isimlerle de alanyazında kendine yer bulmuştur (Kankaras, 2017; Lippman vd., 2015; Majid vd., 2012; Skinner vd., 2016). Bununla birlikte, beş faktör kişilik kuramının kişilik özellikleri açısından küresel ölçekte kabul gören bir model sunmasıyla birlikte sosyal ve duygusal beceriler de bu kuramın sunduğu beş faktörlü modelle ilişkilendirilmeye başlamıştır (Chernyshenko, Kankaras ve Drasgow, 2018; Kankaras ve Suarez-Alvarez, 2019).

Sosyal ve duygusal beceriler, bireylerin yaşantısında sosyal hayata uyum sağlaması, duygularını anlayarak onları kontrol edebilmesi ve bu özelliklere dayalı olarak kendini ifade edebilmesi için gerekli özellikler olarak tanımlanmaktadır (Elias vd., 1997). Bireyler, bu becerileri kullanarak öğrenme, ilişki kurma, günlük sorunları çözme gibi gelişimlerinin gereği olan durumlarla başa çıkmaktadır. Bunu başarmak için kendi özelliklerinin farkında olma, dürtülerini kontrol altında tutma, işbirliği içinde çalışma ve diğerlerine karşı duyarlı olmalıdırlar. Dolayısıyla sosyal ve duygusal beceriler, çok geniş bir beceri kümesini içinde barındıran bir çatı durumundadır (Guedner, Feuerborn ve Meller, 2010).

Sosyal ve duygusal beceriler, zaman içinde birçok konu alanında değerlendirilen becerileri çatısı altında toplamaktadır (Gueldner, Feuerborn ve Meller, 2010). 1990'lı yıllardan beri eğitimde daha fazla yer alan sosyal beceri kazanımı, olumlu benlik gelişimi, şiddeti önleme, karakter eğitimi, koruyucu ruh sağlığı vb. birçok kavrama dair yapılan çalışmaları da bünyesinde toplamaktadır. Dolayısıyla sosyal ve duygusal becerilerin, bu çabaların bütünleşmesi ve birbirini destekleyen bir yapı haline gelmesi için geliştirilmiş bir çerçeve (*framework*) olduğu

ifade edilebilir (Gueldner, Feuerborn ve Meller, 2010). En yaygın kullanılan tanımlama Collaborative for Academic Social Emotional Learning (CASEL) tarafından şu şekilde yapılmıştır: Sosyal duygusal öğrenme bireyin duygularını yönetme, hedefler belirleme, başkaları ile empati kurma, olumlu ilişkiler geliştirme ve sorumlu kararlar almak için gerekli olan bilgi, tutum ve becerileri edinme ve etkili bir şekilde uygulama becerilerinin geliştirilmesini amaçlamaktadır (CASEL, 2020).

## 1.1 Sosyal ve Duygusal Becerilerin Önemi



Sosyal ve duygusal beceriler, sağladıkları çok boyutlu yararlar ile öğrencileri çeşitli açılardan desteklemektedir. Bu becerilerin önemi ve sağladığı yararlar alanyazında farklı başlıklarda değerlendirilmektedir.

### Öğrenmeyi Kolaylaştırma

Öğrenme, içinde birçok değişkeni barındıran karmaşık bir süreçtir. Tanımı bir kuramdan diğerine farklılaşsa da öğrenmeye yönelik tanımlamalarda bu sürecin bilişsel beceriler kadar sosyal ve duygusal özelliklerden de etkilendiği ifade edilmektedir (Rosen vd., 2010). Dolayısıyla bireyin etkin bir şekilde öğrenerek elde ettiği kazanımları hayatında kullanabilmesi için sosyal ve duygusal becerilerle desteklenmesi önemlidir. Bu beceriler, öğrencilerin öğrenme süreçleri ile birlikte dolaylı olarak akademik başarıları ve okulda kurdukları sosyal etkileşimleri üzerinde etki sahibidir (Durlak vd. 2011; Elias ve Haynes, 2008; Wang vd., 2019).

Sosyal ve duygusal beceriler eğitiminin çocukları okul yaşamına hazırlama ve onların akademik başarısını arttırmadaki önemi giderek daha çok vurgulanmaktadır (Chernyshenko, Kankaras ve Drasgow, 2018). OECD (2015) tarafından yayınlanan raporda sosyal ve duygusal becerilerde dengeli gelişim sağlamış çocuk yetiştirmek 21. yüzyılın önemli gereksinimleri arasında gösterilmiştir. Bu çerçevede bireylere kazandırılması gereken beceriler arasında amaca ulaşma, başkalarıyla çalışma ve duyguları yönetme gibi beceriler alt becerilerle ilişkilendirilerek yaşam için gerekli beceriler olarak ifade edilmiştir (OECD, 2015). Araştırmacılar sosyal ve

duygusal becerilerin öğrenme-öğretme sürecini doğrudan etkilediğini belirtmektedir (CASEL, 2008). Örneğin McCollow ve Hoffman (2019), öğrencilerin sosyal ve duygusal gelişimlerinde bir gecikme yaşandığında bu gecikmeden tüm bilişsel becerilerin de olumsuz etkilendiğini göstermiştir. Araştırmalar, çevresi ile iletişim kuramayan, duygularını ifade etmekte zorlanan, empati yeteneği ve karar alma mekanizması yetersiz olan çocukların bilişsel yönden gelişmeleri ve buldukları ortama uyum sağlamalarının güç olduğunu göstermektedir (Horan, 2020). Benzer şekilde, sosyal ve duygusal açıdan yetersiz gelişim gösteren öğrencilerin bu becerilerinde eksiklikler telafi edilmediğinde akademik başarılarının düşebileceği, iyilik hallerinin olumsuz etkilenebileceği ve sınıfa da yeterince uyum sağlayamayacakları vurgulanmaktadır (McCollow ve Hoffman, 2019; Schoeps vd., 2018). Ayrıca sosyal ve duygusal becerilerin yetersizliği durumunda öğrenmelerin kalıcı olması da güçleşmektedir (Ashdown ve Bernard, 2012). Bu doğrultuda, sosyal ve duygusal becerilerin eğitimdeki rolünün önemli olduğu açıktır.

### Davranış Problemlerini Azaltma

Okul yıllarında yaşanan davranış problemleri öğrencilerin akademik becerileri kadar sosyal ve duygusal becerileriyle de ilişkilidir (Dymnicki, Sambolt ve Kidron, 2013; Moreira, vd., 2014). Gelişim dönemlerinin getirisiyle özellikle ortaokul ve sonrasındaki düzeylerde ortaya çıkan davranış sorunları, öğrencilerin eğitim ve kariyer yaşantılarını önemli ölçüde etkileyebilmektedir.

Sosyal ve duygusal beceriler, öğrencilerin madde kullanımı, şiddete eğilimli davranış gösterme, okul terki gibi riskli durumlarla karşılaştıklarında koruyucu bir işlev görmektedir (Dymnicki, Sambolt ve Kidron, 2013; Moreira vd., 2014; Wang vd., 2019). Bu becerilere yeterli ölçüde sahip olan öğrencilerin, söz konusu durumun kendisi ve arkadaşları için oluşturduğu riski daha iyi değerlendirebilmeleri, riskli durumlardan kaçınmaları ve bu tür risklerin tekrar oluşmasını engellemek için gerekli önlemleri almaları beklenmektedir. Sorumluluk bilinci, empati ve duygularını düzenleme becerileri gibi çeşitli beceriler öğrencileri bu tür riskli durumlardan uzak tutmak açısından önleyici bir role bürünmektedir (Dymnicki, Sambolt ve Kidron, 2013; Moreira, vd., 2014).

## Yeniliklere Uyum

Sosyal ve duygusal becerilerin önemli bir diğer rolü de bireyleri değişimin etkilerine hazırlıklı hale getirmektir. Günümüz öğrencilerinin belirsiz bir geleceğe adapte olabilmeleri, farklı geçmişlere sahip insanlarla işbirliği yapabilmeleri, sorunları işbirliği içinde çözebilemeleri ve yeni zorluklara yenilikçi çözümler üretebilmeleri gerekecektir (Cristovao, Candeias ve Verdasca, 2020; Dymnicki, Sambolt ve Kidron, 2013). Sosyal ve duygusal beceriler, çocukların özgüven, güven ve empati kapasitelerinin yanı sıra dil becerileri ile de ilişkilidir (Beck vd., 2011; Ertanir, Kaiser-Kratzmann ve Sachse, 2020). Sosyal ve duygusal becerilerin gelişmiş olması; akademik, duygusal ve sosyal gelişimin bütüncül bir göstergesidir.

Günümüzün sosyoekonomik iklimi, bireylerin özel, iş ve sosyal yaşamlarında karmaşıklık ve çeşitliliği yönetmelerini gerektiren bir dizi zorluk ortaya çıkarmaktadır. Bu zorlukların kapsamlı bilişsel, sosyal ve duygusal becerilere sahip kişiler tarafından karşılanması muhtemeldir (OECD, 2021). Dolayısıyla sosyal ve duygusal becerilerin önemi gün geçtikçe daha da ön plana çıkmaktadır. Bu becerilere sahip olan bireyler, hızla değişen iş ve hayat koşullarına daha iyi uyum gösterebilen, daha esnek ve etkileşime dayalı süreçlere daha açık özelliklere sahip olmaktadır.

## Değişen İstihdam Taleplerine Cevap Verme

Günümüzde iş piyasası önemli değişimlerden geçmekte, bu değişimler iş piyasasının talep ettiği insan kaynağının niteliklerinde de değişimlere yol açmaktadır

(Acemoğlu ve Autor, 2011; Özer ve Perc, 2020). Mesleklerin tanımı değişmekte, kısa zaman öncesine kadar varlığına dair bir öngörü bulunmayan meslekler ortaya çıkmakta, geleneksel işçiliğe dayalı mesleklerin pazarı gittikçe daralmaktadır (Manyika, 2017; McGuinness, Pouliakas ve Redmond, 2019; OECD, 2019). Tüm bu gelişmeler, otomasyon teknolojileri ve yapay zekâya dayalı üretim teknolojilerindeki hızlı gelişimin bir sonucudur. Söz konusu dönüşüm "Endüstri 4.0" gibi küresel yaklaşımları tetiklemekte ve iş piyasaları da bu dönüşüme uyum sağlamak için mevcut süreçlerini yenilemektedir.

İş piyasasında yaşanan dönüşümler, çalışanlardan beklentileri şekillendirmektedir. Henüz yirmi yıl gibi kısa bir süre önceye göre tüm sektörlerin küresel eğilimleri izlemeye başladığı, çalışanlardan beklediği becerilerin hızla arttığı görülmektedir (Deming, 2015). Günümüzde çalışanların bilişsel becerilerle beraber sahip oldukları sosyal becerilerin de önemi giderek artmaktadır. Bunun temel nedeni, günümüzdeki üretim ve hizmet süreçlerinin daha fazla işbirliği içermesi, sunulduğu insan grubunun daha heterojen olması ve tüm bu süreçleri yönetmek için bilişsel becerilerin yetersiz kalmasıdır. İş piyasasının 2000'li yıllarda bilişsel becerileri sağladığı somut dönüşün (*labor market return*) 1980'li yıllara göre azaldığı gösterilmiştir (Castex ve Dechter, 2014). Keza geçmişte çalışanların bilişsel becerileri ile gerçekleştirilen birçok süreç (planlama, rutin süreçleri yönetme vb.) artık dijital teknolojiler tarafından gerçekleştirilmektedir (Deming, 2015).

İş piyasalarında istihdam süreçlerine odaklanan güncel bir çalışmada bireylerin üretim kapasitelerini kestirmede bilişsel ve sosyal becerilerin eğitim süresinden daha etkili olduğu gösterilmiştir (Acosta ve Muller, 2018). Aynı çalışmada, bireylerin sahip oldukları bilişsel becerilerin aldıkları ücretlerle daha yakın ilişkili olduğu ancak sosyal becerilerin işgücüne katılım açısından daha belirleyici olduğu ortaya konmuştur. Dolayısıyla bireylerin istihdam edilebilirliği üzerinde sosyal becerilerin rolü belirleyici olmaktadır (Acosta ve Muller, 2018).

Değişen bir işgücü piyasasında başarılı olmak 21. yüzyılda mesleki başarı ve disiplin bilgisinin ötesine geçen beceriler gerektirmektedir (CASEL, 2020; TÜSİAD, 2019).



Otomasyon teknolojilerinin sektörlerdeki yayılımı devam ettikçe, makinelerin kopyalaması daha zor olan yaratıcılık ve üstbilgi gibi becerilerin de önemi artacaktır (Ra vd., 2019). Bağımsız düşünme ve eylemlerimiz (ve düşüncelerimiz) için sorumluluk alma kapasitemiz daha belirleyici bir hale gelecektir. Dolayısıyla belirsizliklerin arttığı bu çağda belirsizliklerle başa çıkmak ve başarılı olmak için birçok sosyal ve duygusal özelliklerimiz öne çıkmaktadır.

## Dezavantajlı Öğrencileri Destekleme

Bilişsel becerilerde olduğu gibi öğrencilere sosyal ve duygusal beceriler açısından da benzer fırsatlar sağlanması eğitimde eşitlik açısından önemlidir (Becker ve Luthar, 2002; OECD, 2018; RISE, 2021). Araştırmalar, güçlü sosyal ve duygusal becerilere sahip gençlerin daha yüksek akademik performansa ve daha iyi kariyer fırsatlarına sahip olma olasılıklarının daha yüksek olduğunu göstermektedir (Cristovao, Candeias ve Verdasca,

2017; Jones, Greenberg ve Crowley, 2015). Buna ek olarak, şiddet veya suç işleme eğilimleri daha düşük, mutlu olma olasılıkları daha yüksek ve genellikle toplumda aktif üyeler olmaya daha istekli olmaktadır (Metzger vd., 2018; OECD, 2021).

Tüm öğrenciler, bu becerilerin gelişimini sağlayan ve engelleyen faktörlerden etkilenebilir. Dezavantajlı geçmişe sahip öğrenciler, yakın çevrelerinden yeterli desteği almak için genellikle daha az fırsata sahip oldukları için bu becerilerini geliştirecek yeterli fırsatı bulamaz. Sosyal ve duygusal beceriler açısından düşük seviyede olan öğrencilerin antisosyal davranışlarda bulunma, öğrenme güçlüğü yaşama ve okulu bırakma olasılıkları daha yüksektir (Hukkelberg vd., 2019; Wang vd., 2016). Bu durum, eğitimde eşitlik açısından önemli bir sorunu işaret etmektedir ve mevcut dezavantajları artırma potansiyeline sahiptir.

## 1.2 Türkiye’de Sosyal ve Duygusal Beceriler Eğitimi



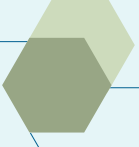
Türkiye’de örgün öğretim sürecindeki öğrencilerin sosyal ve duygusal becerilerine dair hedefler mevcut müfredatlardaki kazanımlara gömülü olarak yer almaktadır. Diğer bir ifadeyle öğrencilerin sosyal ve duygusal becerileri mevcut müfredatlarla güçlendirilmeye çalışılmakta, müfredatlarda yer alan kazanımların bir kısmı sosyal ve duygusal beceriler hedeflendirilerek yapılandırılmaktadır. Öğrenciler farklı zamanlarda aynı temalarla hem bilişsel hem de sosyal ve duygusal olarak karşılaşacakları için davranış değiştirme ve geliştirme olasılıklarının artması beklenmektedir. Dolayısıyla bilişsel ve sosyal ve duygusal becerilerin eş zamanlı geliştirilmesi hedeflenmektedir (Türnüklü, 2004).

Ülkemizde öğrencilerin sosyal-duygusal becerilerini geliştirmek amacıyla hazırlanan ilk program olan “Duygusal ve Sosyal Gelişim Dersi” öğretim programı Talim ve

Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından kabul edilerek 2012 yılında yürürlüğe girmiştir. Bu program ülkemizde sosyal duygusal öğrenmeye ilişkin çalışmalara öncülük etmesi açısından büyük önem taşımakla birlikte; özel yetenekli öğrencilerin sosyal-duygusal becerilerini geliştirmeye öncelik vermektedir.

Diğer taraftan öğrencilerin sosyal ve duygusal gelişimine yönelik kazanımların psikolojik danışma ve rehberlik alanında yoğunlaştığı görülmektedir. Türkiye’de ilk kez 2006-2007 öğretim yılında gelişimsel rehberlik anlayışı ile hazırlanan ve 1-12. sınıf kazanımlarını içeren ilköğretim ve ortaöğretim kurumları sınıf rehberlik programı, haftalık ders çizelgesinde yer alan rehberlik saatlerinde sınıf rehber öğretmeni ve psikolojik danışmanlar tarafından ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında uygulanmaya başlanmıştır.





2



OECD SOSYAL DUYGUSAL  
BECERİLER ARAŞTIRMASI  
(SSES)



OECD, 2019 yılında başlattığı Sosyal ve Duygusal Beceriler Araştırması (OECD Social and Emotional Skills Study, SSES) ile iki farklı yaş grubundaki öğrencilerin sosyal ve duygusal becerilerini ölçmeyi amaçlamaktadır. Bu çalışma, OECD tarafından tümüyle sosyal ve duygusal becerilere odaklı yapılandırılmış ilk uluslararası ölçekli izleme

araştırmasıdır. Başta Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) olmak üzere çeşitli geniş ölçekli izleme çalışmalarında öğrencilerin sosyal ve duygusal becerilere odaklanan boyutlar olmakla beraber bu çalışma önemli bir kuramsal modele dayanan ve odağına bu becerileri alan ilk çalışma olma özelliğini taşımaktadır.

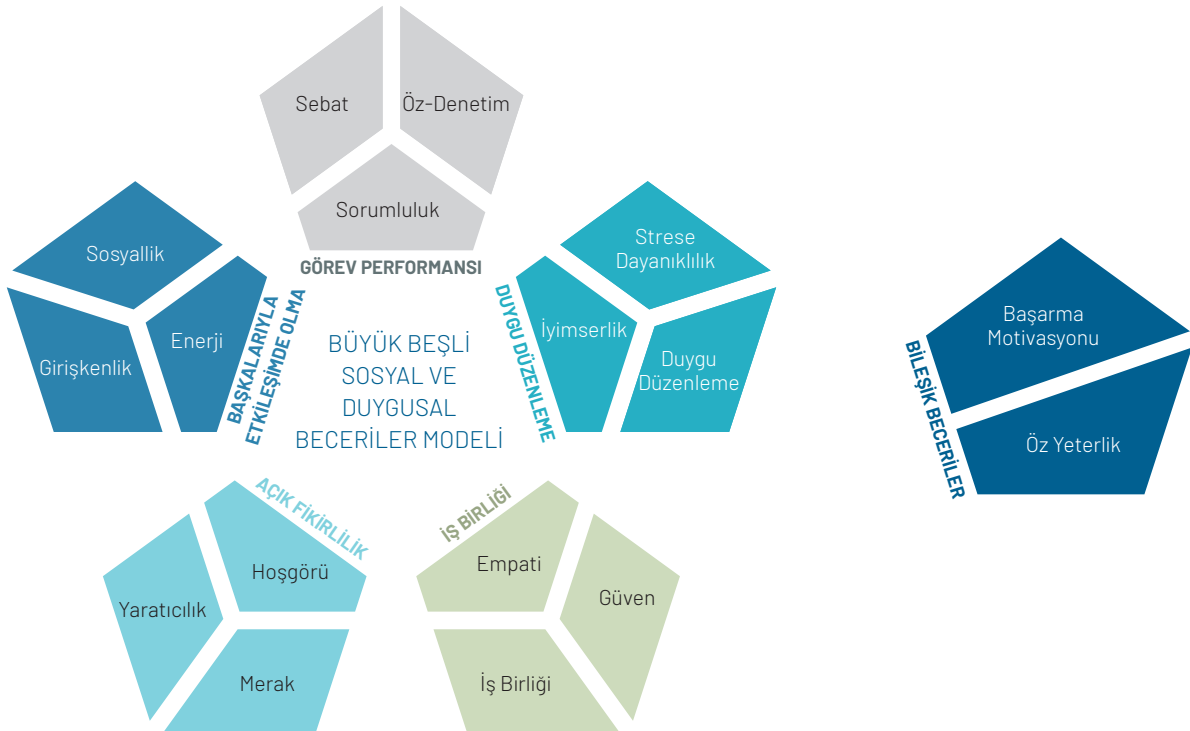
## 2.1 OECD Sosyal ve Duygusal Beceriler Araştırması ile Ölçülen Beceriler

OECD tarafından çalışmada kullanılan model "büyük beşli" olarak ifade edilen sosyal ve duygusal becerileri içermektedir. Bu model kurulurken özellikle kişilik kuramları arasında en sık kullanılan ve dünyanın farklı bölgelerinde kişiliğe dair geçerli ve güvenilir sonuçlar sağladığı gösterilen beş faktörlü kişilik kuramı esas alınmıştır. Kişilik

özelliklerinin beş temel faktörle açıklanabileceği fikri üzerine temellendirilen bu kuramın faktörleri ile sosyal ve duygusal özellikler ilişkilendirilmiştir. Bu başlık altında, çalışmada dikkate alınan sosyal ve duygusal özellikler modelindeki özellikler tanıtılmış ve bu özelliklerin beş faktörlü kişilik kuramıyla ilişkisi açıklanmıştır.

ŞEKİL 1

"BIG FIVE"- BÜYÜK BEŞLİ SOSYAL VE DUYGUSAL BECERİLER MODELİ (OECD)



**a. Başkalarıyla etkileşimde olma**

Bireyler ve gruplarla açık, anlaşılır, aktif dinlemeyi içeren sağlıklı ve anlamlı ilişki kurma ve yürütme becerilerini kapsamaktadır. Beş faktörlü kişilik kuramında dışa dönüklük (*extraversion*) ile ifade edilen kişilik faktörüne karşılık gelmektedir. Girişkenlik, enerjik olma ve sosyallik alt becerileriyle ilişkilendirilen alandır. Bu becerilerde güçlü olan öğrenciler akran zorbalığını fark edebilir, bununla baş edebilir, uygun çatışma çözme yöntemlerine başvurabilir ve gerektiğinde çevrelerinden yardım isteyebilirler. Aynı zamanda diğer bireylerin duygu ve ihtiyaçlarını fark etme ve ilgi gösterme davranışları ile de ilgili becerilerdir.

Başkalarıyla Etkileşimde Olma
<i>Enerji</i> Gün boyunca etkin olabılme, fizyolojik ve psikolojik etkinliğini koruyabilme
<i>Girişkenlik</i> Baskınlıktan, liderlikten ve girişime dayalı davranışlardan hoşlanma, bu davranışları tercih etme
<i>Sosyallik</i> Etkileşim içinde olmaktan hoşlanma, iletişim ve etkileşimi tercih etme

**c. İş birliği**

Öğrenciler arasında ortak enerji ve güdülenme ile belli bir amacı ya da görevi gerçekleştirmek için birlikte çalışma becerisidir. İşbirliği sırasında çocuklar diğerinin duygu ve düşüncelerini daha iyi anlayabilir, uyum sağlama ve problem çözme becerilerini de geliştirebilirler. Beş faktörlü kişilik kuramındaki uyumluluk (*agreeableness*) faktörünün modeldeki karşılığıdır. Empati, güven ve birlikte çalışma alt becerileri ile ilişkilendirilen alandır. Bireysel olarak elde edilecek başarıdan daha fazlasını daha kolay ve çabuk bir şekilde bitirmenin yanı sıra arkadaşlık ve sosyal etkileşime de katkı sağlar.

İş birliği
<i>Empati</i> Başkalarının fikir, düşünce ve iyilik hallerini gözetme, empatik bir bakış açısına sahip olma
<i>Birlikte Çalışma</i> Çevresindekilerle anlaşabilme ve birlikte uyum içinde yaşayabilme
<i>Güven</i> Diğer insanların iyi niyetine inanma, davranışların gerçeği yansıttığını varsayma

**b. Açık fikirlilik**

Açık fikirlilik, bireyin belirsiz ve aşına olmadığı durumlardaki davranışlarını kestirmek için en sık kullanılan alanların başında gelmektedir. Entelektüel merakın ve yeni yaşantılara, tecrübelerle açık olmanın göstergesi olarak değerlendirilmektedir. Beş faktörlü kişilik kuramında açıklık/yeni tecrübelerle açıklık (*openness to experience*) faktörünün sosyal ve duygusal beceriler modelindeki karşılığıdır. Hoşgörü, merak ve yaratıcılık alt becerileri ile ilişkilendirilmiştir. Gelişime açık olma, gelenek dışı ve bağımsız düşünebilme, güçlü hayal gücü, doğal ve cesur olma gibi özellikler bağlamında düşünülmektedir.

Açık Fikirlilik
<i>Merak</i> Fikirlerle ve öğrenmeye yönelik isteklilik, entelektüel keşiflerde bulunma eğilimi
<i>Yaratıcılık</i> Özgün fikirler ve eserler geliştirme
<i>Hoşgörü</i> Farklı bakış açılarına açık olma, çeşitliliği bir zenginlik olarak görme

**d. Duygu düzenleme**

Duygu düzenleme bireyin hem kendi hem de çevresindekilerin tepkilerini fark ederek duygusal tepkilerinin biçimini ve şiddetini düzenlemesidir. Beş faktörlü kişilik kuramında yer alan duygusal dengenin (*emotional stability*) modeldeki karşılığıdır. Strese dayanıklılık, iyimserlik ve duygusal kontrol alt becerileri ile ilişkilendirilen alandır. Duyguların bireyleri tehlikelerden koruma, hedefe yöneltme, ilişkileri sürdürme, uyum sağlama gibi işlevleri bulunmaktadır. Duyguların uygun yerde ve uygun zamanda ifade edilebilmesi psikolojik ve sosyal uyum açısından önemlidir.

Duygu düzenleme
<i>Strese Dayanıklılık</i> Kaygılarını yönetme ve strese karşı koymada etkin olma
<i>Duygusal Kontrol</i> Duygularını ve duygularının yol açtığı davranışları kontrol altında tutma
<i>İyimserlik</i> Kendine ve yaşama dönük olumlu beklentilere sahip olma

### e. Görev performansı

Sorumluluk, bireyin yapması gereken görevleri gerçekleştirmesi ve yapmış olduğu hatalarının, davranışlarının sonucunu üstlenmesi durumudur. Beş faktörlü kişilik kuramında sorumluluk (*conscientiousness*) faktörünün bu modeldeki karşılığı konumundadır. Özdenetim, sorumluluk ve sebat alt becerileri ile ilişkilendirilen alanlardır. Görev performansı kişinin üzerine düşen görevleri kendine ve başkalarına saygı bilincinin yanı sıra sabır ve özdenetim özellikleriyle ortaya koyabilmesidir.

#### Görev performansı

##### Öz Denetim

Dürtülerini kontrol etme ve konsantrasyonunu koruma

##### Sorumluluk

Başkalarına verilen sözleri ve üzerine düşen görevleri takip etme ve sonlandırma

##### Sebat

Görevlere ve etkinliklere kararlılıkla devam etme

## 2.2 Araştırmaya Katılan Şehirler ve Türkiye Örneklemi

OECD Sosyal ve Duygusal Beceriler Araştırmasının ilk döngüsüne 9 ayrı ülkeden 10 şehir katılmıştır. Çalışmanın ilk döngüsüne 10 ve 15 yaş gruplarında toplam 60.985 öğrenci, 35.468 veli ve 56.393 öğretmen ka-

tilmiştir. Coğrafi olarak oldukça farklı bölgelerden ve farklı kültürlerden şehirlerin katıldığı çalışmanın bulguları oldukça heterojen bir öğrenci grubuna yönelik önemli çıkarımlar sağlamaktadır.

### ŞEKİL 2

#### KATILIMCI ÜLKE VE ŞEHİRLER



T.C. MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI

## 2.3 SSES 2019 Türkiye Örnekleme

OECD Sosyal ve Duygusal Beceriler Araştırmasının ilk döngüsüne dair asıl saha uygulaması Ekim-Kasım 2019 tarihleri arasında İstanbul'da gerçekleştirilmiştir. Araştırma örnekleminde İstanbul'daki 15 yaş grubu öğrencilerini temsilen bu yaş grubundaki öğrencilerin eğitime

devam ettiği 81 okul ve 10 yaş grubu öğrencilerin eğitime devam ettiği 96 okul bulunmaktadır. Örnekleme seçilen tüm paydaşlar gönüllülük esasına göre araştırmaya katılım göstermiştir. Tablo 1 ve Tablo 2'de çalışmanın Türkiye örneklemine dair detaylı istatistikler verilmiştir.

**TABLO 1**

### OECD SOSYAL VE DUYGUSAL BECERİLER ARAŞTIRMASI TÜRKİYE ÖRNEKLEMİ\*

	10 Yaş Grubu			15 Yaş Grubu		
	Öğrenci	Veli	Öğretmen	Öğrenci	Veli	Öğretmen
<b>Geçerli Katılımcı</b>	2.701	1.974	2.841	3.168	2.033	3.373
<b>Toplam Katılımcı</b>	2.796	2.095	2.903	3.184	2.155	3.416
<b>Geçerli Katılımcı Oranı</b>	96,60	94,22	97,86	99,50	94,34	98,74

\* 24.12.2019 tarihi itibarıyla öğrenci katılımı açısından beklenen katılım yüzdesi alt sınırı olan %80 barajı aşılmıştır.

T.C. MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI

**TABLO 2**

### OECD SOSYAL VE DUYGUSAL BECERİLER ARAŞTIRMASI TÜRKİYE ÖRNEKLEMİNİN OKUL TÜRLERİ DAĞILIMI

Okul Türü	10 Yaş Grubu		15 Yaş Grubu		
	Okul Sayısı	Öğrenci Oranı (%)	Okul Sayısı	Öğrenci Oranı (%)	
Ortaokul	59	80,08	Anadolu Lisesi	38	48,84
İmam Hatip Ortaokulu	9	13,11	Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	30	36,02
İlkokul	27	6,81	Anadolu İmam Hatip Lisesi	9	11,79
<b>Toplam</b>	<b>95</b>	<b>100,00</b>	Fen Lisesi	2	1,89
			Sosyal Bilimler Lisesi	1	1,48
			<b>Toplam</b>	<b>80</b>	<b>100,00</b>

T.C. MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI

Tablo 1'de görüldüğü gibi, çalışmanın Türkiye örnekleminde bulunan 10 yaş grubu 2.701 öğrenci ve 15 yaş grubu 3.168 öğrencinin verileri kalite kontrollerinde uygun bulunmuş ve analizlerde kullanılmıştır. OECD tarafından yapılan kalite kontrollerinde araştırmaya katılan öğrenci, öğretmen ve velilerden gelen verilerin kalite ölçütlerini oldukça yüksek oranda (%94,22 ile %99,50 arasında) karşıladığı ve geçerli kabul edildiği görülmektedir.

Türkiye örnekleminde yer alan öğrencilerin okul türü dağılımları incelendiğinde 10 yaş grubunda ortaokul

öğrencilerinin çoğunluğu (%80,08) oluşturduğu, imam hatip ortaokulu (%13,11) ve ilkokul öğrencilerinin (%6,81) ise sırasıyla ortaokul öğrencilerini takip ettiği görülmektedir. 15 yaş düzeyindeki örnekleminde ise öğrencilerin yaklaşık yarısını (%48,84) Anadolu lisesi öğrencileri oluşturmaktadır. Mesleki ve teknik Anadolu lisesi (%36,02) ve Anadolu imam hatip lisesi (%11,79), Anadolu lisesinden sonra en fazla öğrenci ile temsil edilen okul türleridir. Fen lisesi (%1,89) ve sosyal bilimler lisesi (%1,48) öğrencileri ise örneklemin oldukça küçük bir bölümünü oluşturmaktadır.

## 2.4 SSES 2019 Türkiye Uygulaması

**1. Madde Havuzunun Denenmesi:** Çalışma kapsamında ölçek ve anketlerin geliştirilmesi sürecinde oluşturulan madde havuzunun tamamı dilimize çevrilmiş ve alan uzmanlarının da desteğiyle Türkçe adaptasyonu tamamlanmıştır. Ölçek ve anketlerin test edilmesi amacıyla "Madde Denemeleri" uygulaması Daegu, Güney Kore; Manizales, Kolombiya; Moskova, Rusya; Ottawa, Kanada; Roma, İtalya ve Ankara, Türkiye'de 10 ve 15 yaş grubundan 350'şer öğrenci ile Nisan 2018'de gerçekleştirilmiştir.

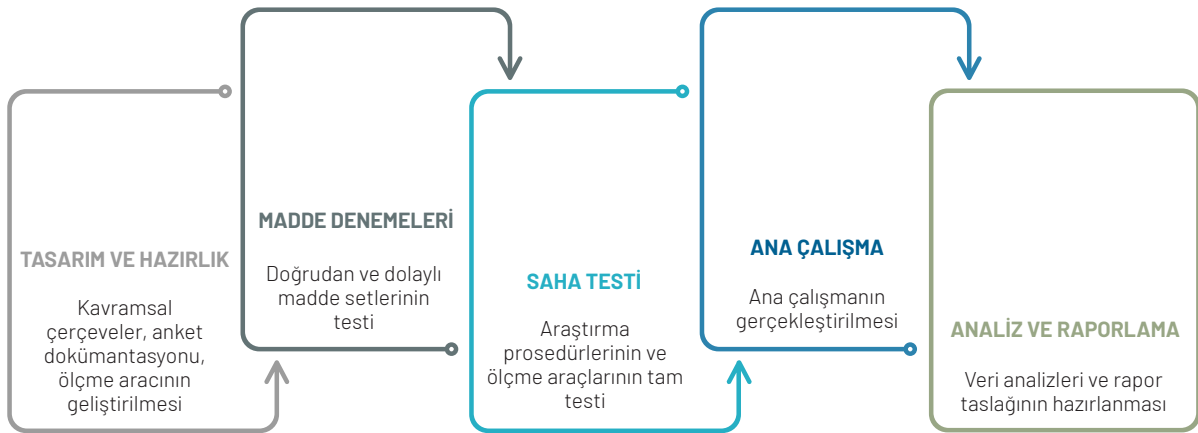
**2. Saha Testi (Pilot Uygulama):** Madde denemelerinden elde edilen sonuçlar ışığında revize edilen ölçek ve anketlerin gözden geçirilmesi ve yeniden yazılan veya ifadesi uygun biçimde düzenlenen maddelerin Türkçe çeviri ve adaptasyonu gerçekleştirilmiştir. Ölçeklerin tamamının ve uygulama prosedürlerinin tam anlamıyla test edildiği "Pilot Uygulama" aşamasına, Kolombiya Manizales ve Bogota; Finlandiya, Helsinki; ABD, Houston; Portekiz, Simtra; Çin, Suzhou; Güney Kore, Daegu; Rusya, Moskova; Kanada, Ottawa; İtalya, Roma ve Türkiye dâhil olmuştur. Pilot çalışma kapsamında öğrenci, öğretmen, veli ve okul idarecilerine yönelik 11 anket formu çevirim içi (online) olarak uygulanmıştır.

**3. Ana Çalışma:** SSES esas uygulaması ile öğrencilerden kendileri ile ilgili bir dizi anket formunu tamamlamalarının yanı sıra basit düzey bilişsel becerilere dair sorulara yanıt vermeleri istenmiştir. Ayrıca, araştırma örneklemine dâhil her bir öğrencinin velisinin, öğrenciyi en iyi tanıyan öğretmenin ve okul idarecilerinin de benzer anket formlarını tamamlamaları istenmiştir.

Çalışmaya 10 yaş (1 Temmuz 2008- 30 Haziran 2009 arası doğumlu) ve 15 yaş (1 Temmuz 2003- 30 Haziran 2004 arası doğumlu) olmak üzere iki öğrenci grubu katılmıştır. Uygulama, 10 ve 15 yaş grubunun her birinden sırasıyla 2.796 ve 3.184 öğrenci ile 28 Ekim 2019- 8 Kasım 2019 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir. İstanbul genelinde 95'i 10 yaş grubu 80'i ise 15 yaş grubu öğrencilerin devam ettiği okullar olmak üzere toplam 175 okulda uygulama yapılmıştır. Uygulama yapılan okulların yöneticilerine projenin kapsamı ve sosyal ve duygusal becerilerle ilgili bilgilendirme yapılmıştır. Araştırmaya öğrencilerin yanı sıra iki farklı yaş düzeyi için toplam 4.250 veli, 6.049 öğretmen ve 165 okul müdürü katılmıştır. Uygulama çevrimiçi gerçekleştirilmiş, tüm katılımcılar için gönüllülük esaslı gözetilmiştir.

ŞEKİL 3

ÇALIŞMANIN EVRELERİ (OECD, 2019)





## 2.5 Beceri ve Alt Becerilerin Puanlanması



Sosyal ve duygusal becerilere yönelik ölçümler genellikle anket ve ölçekler aracılığıyla bireylerin kendilerine yönelik maddeleri cevaplamalarıyla gerçekleştirilmektedir. Kısa sürede yanıtlanabilen, farklı yanıtlayıcı gruplarının aşına olduğu bu araçlarla veri toplamak özellikle geniş ölçekli uygulamalarda önemli bir avantaj sağlarken önemli sınırlılıklar barındırmaktadır. Bireyler bu araçlardaki maddeleri yanıtlarken özensiz davranabilmekte, sosyal beğenirlik nedeniyle çeşitli yanlılıklar gösterebilmekte ve tutarsız cevaplama yapabilmektedir. Bu sınırlılığı aşmak için önerilen yollardan birisi de veri çeşitliliği (data triangulation) oluşturmak ve birden

fazla paydaştan veri elde ederek bu verilerden bileşik puanlar elde etmektir.

Bu amaç doğrultusunda öğrencilerin yanı sıra öğrencilerin sosyal ve duygusal becerileri hakkında velileri ve öğretmenlerinden veri toplanmıştır. Üç farklı kaynaktan elde edilen veriler Çoklu Özellik Çoklu Yöntem (*Multitrait Multimethod, MTMM*) yaklaşımı kullanılarak tek bir bileşik puan haline getirilmiştir. Bu yolla aynı özelliğe dair farklı kaynaklardan gelen veriler tek bir puanla temsil edilmiştir.



3

SOSYAL VE DUYGUSAL  
BECERİLERE DAİR  
BULGULAR

Öğrencilerin bütüncül gelişimini sağlamak eğitimin en önemli amaçlarından birisidir. Bu bağlamda sosyal ve duygusal beceriler daha önce detaylı şekilde ifade edildiği üzere önemli bir beceri alanını oluşturmaktadır. Farklı ülkelerin eğitim sistemlerinde de bu öğrencilerin becerilerinin geliştirilmesi için çeşitli politikalar uygulanmaktadır. Bu bölümde, çalışmada elde edilen bulgular uluslararası düzeyde karşılaştırmalı şekilde ele alınmaktadır.

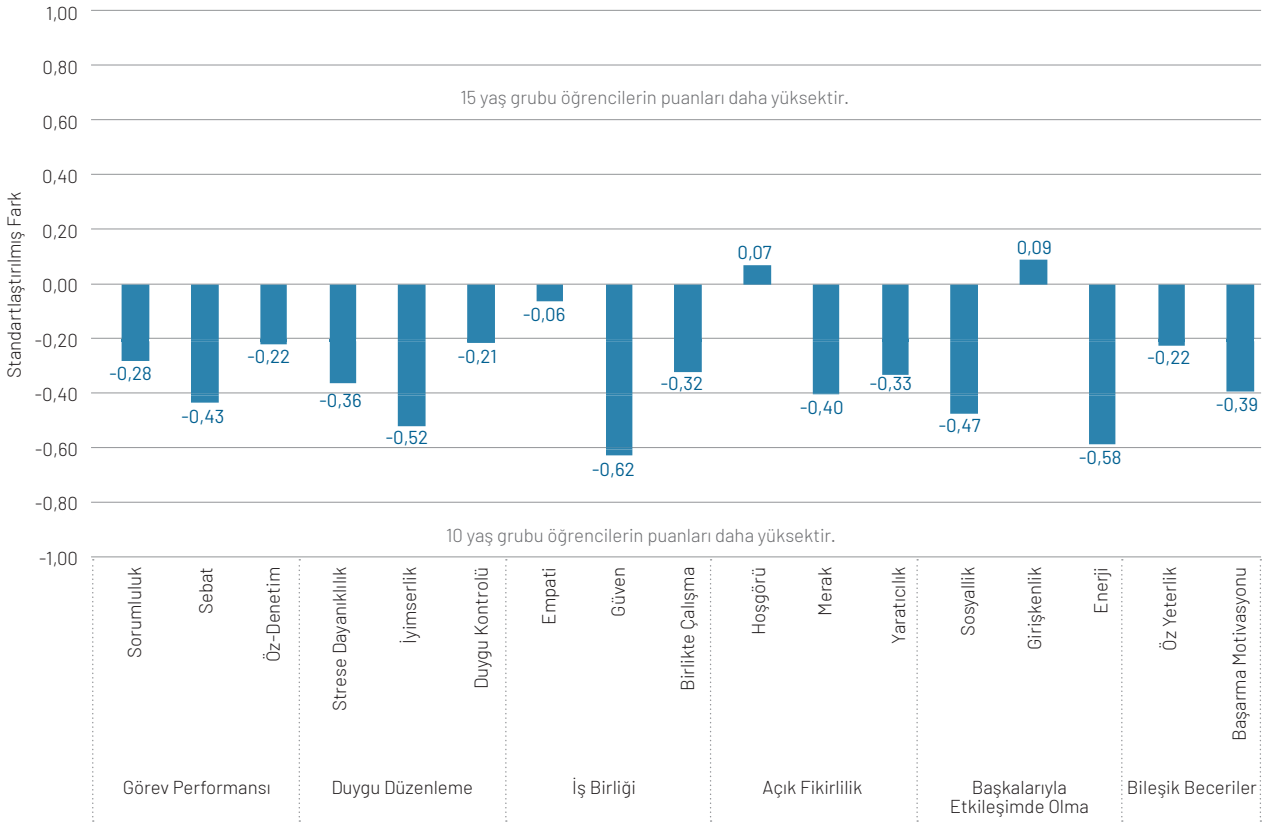
OECD, çalışma bulgularının sunulması ve yorumlanmasında özellikle yaş, cinsiyet ve sosyoekonomik düzey değişkenlerini dikkate almaktadır. Alanyazındaki çalışmalar öğrencilerin ergenlik dönemi ve öncesindeki becerilerinin zaman içinde anlamlı farklılıklar gösterdiğini, cinsiyete ve sosyoekonomik düzeyin de bu becerilerle anlamlı ilişkilere sahip olduğunu göstermektedir (Aviles, Anderson ve Davila, 2005; Bando, Lopez-Boo ve Li, 2016; Hosokawa ve Katsura, 2018; Li vd., 2020). Özel-

likle çocukluktan ergenlik dönemine geçişte yaşanan biyolojik ve psikolojik değişimler öğrencilerin tüm özelliklerinde olduğu gibi sosyal ve duygusal becerilerinde de önemli değişimlere yol açmaktadır (McLaughlin, Garrad ve Somerville, 2015; Rapee vd., 2019). Bu süreçte öğrencilerin sosyoekonomik özellikleri de bu değişim üzerinde önemli etkiler oluşturmaktadır.

Öğrencilerin sosyal ve duygusal becerileri üzerinde önemli farklılıklar oluşturan bu değişkenlere dair yapılan analizler sonuçlardan daha fazla geribildirim alınabilmesine imkân sağlamaktadır. Çalışmada İstanbul örneklemiindeki öğrencilerin bulgularını uluslararası bulgularla karşılaştırmalı sunmayı amaçlayan bu rapor da OECD'nin izlediği yaklaşıma uyumlu şekilde yapılandırılmıştır. Grafik 1'de 10 ve 15 yaş grubundaki öğrencilerin sosyal ve duygusal becerilerde elde ettiği ortalama puanlar arasındaki farklar gösterilmiştir.

GRAFİK 1

## SOSYAL VE DUYGUSAL BECERİLERDE YAŞ DÜZEYİNE GÖRE FARKLAR\*



\*Pozitif değerler 15 yaş öğrenci grubu lehine farkları, negatif değerler ise 10 yaş grubu lehine farkları göstermektedir.

T.C. MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI

Grafik 1'de görüldüğü gibi, 10 yaş grubundaki öğrencilerin sosyal ve duygusal becerileri 15 yaş grubu öğrencilerden anlamlı ölçüde daha yüksektir. Alt beceri alanları incelendiğinde iki farklı yaş grubundaki öğrenciler arasındaki farkın özellikle sebat, iyimserlik, güven, merak, sosyallik, enerji ve başarıya motivasyonu alanlarında öne çıktığı görülmektedir. Bu bulgunun tek istinası 15 yaş grubu öğrencilerin hoşgörü ve girişkenlik özelliklerinin 10 yaş grubu öğrencilerinden kısmen yüksek olmasıdır. Grafik 1'de görüldüğü gibi bu iki alt becerideki fark da oldukça düşük düzeydedir.

Farklı yaş düzeylerindeki öğrencilerin sosyal ve duygusal becerileri arasındaki farkları ülke düzeyinde inceleyebilmek için ayrıntılı bulgular Grafik 2'de verilmiştir.

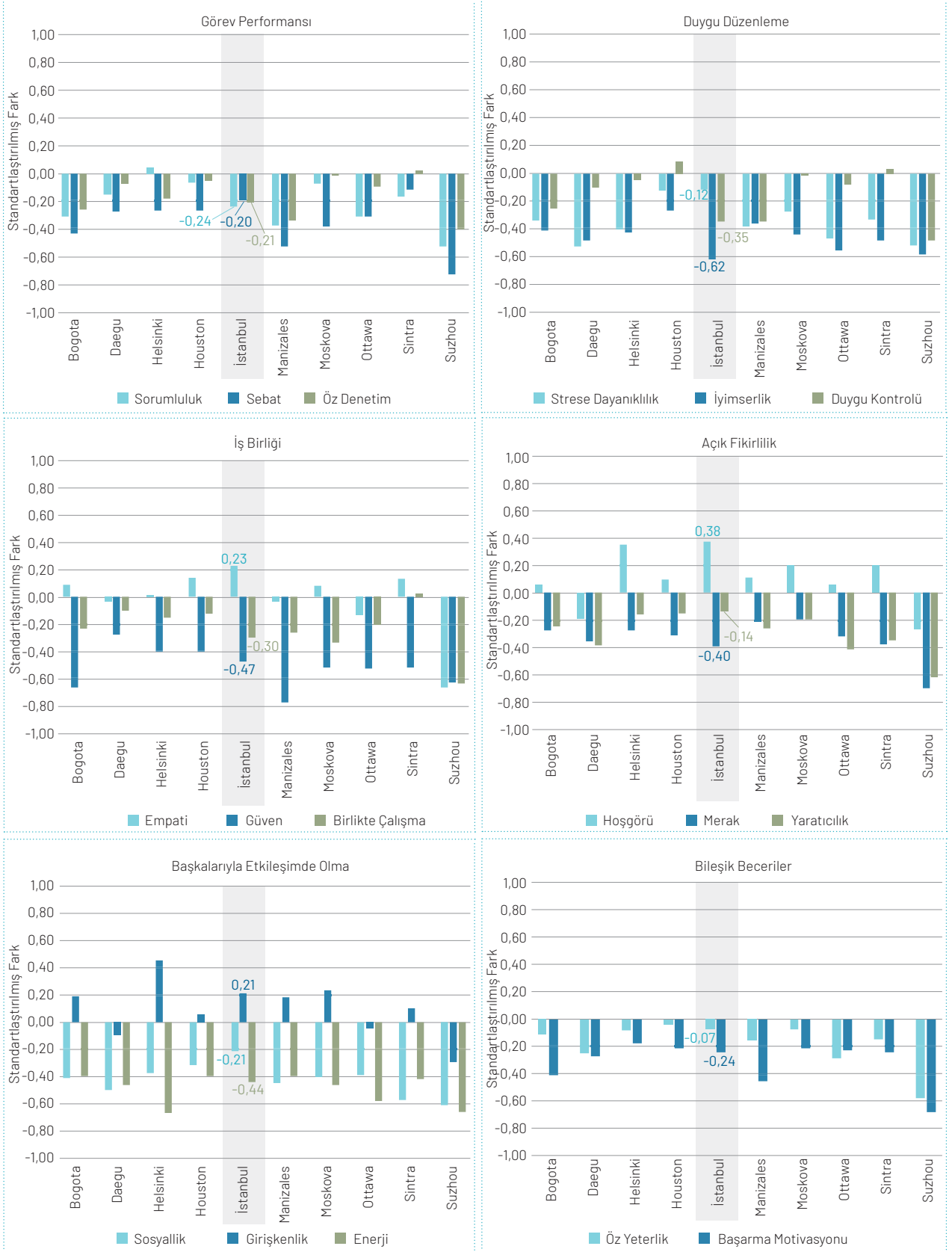
Grafik 2'de görüldüğü üzere, 10 yaş grubu öğrenciler beş temel beceride de anlamlı ölçüde yüksek puanlara sahiptir ve bulgular katılımcı şehirler arasında genel bir tutarlılık göstermektedir. Daha genç öğrencilerin daha yüksek sosyal ve duygusal becerilere sahip olduğu bulgusu İstanbul için de geçerlidir ve elde edilen katsayılar genel olarak diğer katılımcı şehirlerle büyük bir benzerlik göstermektedir. İstanbul'un diğer katılımcı şehirlerden kısmen farklı olduğu becerilerin *duygu düzenleme*, *açık fikirlilik* ve *iş birliği* olduğu Grafik 2'de görülmekte-

dir. İyimserlik ve duygu düzenleme alt becerilerinde 10 yaş grubu öğrencilerin diğer öğrencilerle farkının İstanbul'da ortalamaya göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Diğer bir ifadeyle İstanbul'daki 10 ve 15 yaş grubu öğrencilerin iyimserlik ve duygu düzenleme alt becerileri arasındaki fark ortalamaya göre daha yüksektir. Ayrıca İstanbul'daki farklı yaş grupları arasındaki görece büyük farkın olduğu diğer bir alt beceri de hoşgördür. Bulgular, İstanbul'da 15 yaş grubu öğrencilerin hoşgörü düzeylerinin 10 yaş grubu öğrencilerden daha yüksek olduğunu ve bu farkın uluslararası ortalamadan yüksek olduğunu işaret etmektedir. Son olarak, İstanbul'daki 15 yaş grubu öğrenciler ile 10 yaş grubu öğrenciler arasındaki empati düzeyi farkı da uluslararası ortalamadan yüksektir. Dolayısıyla 15 yaş grubu öğrencilerinin empati düzeylerinin 10 yaş öğrencileri ile önemli bir farka sahip olduğu, aradaki beş yılda empati düzeylerinin arttığı görülmektedir. Grafik 2'de öne çıkan diğer bir sonuç da iki yaş grubu arasındaki en büyük farkın Suzhou'da (Çin) görülmesidir. Bu şehirden katılan öğrenciler için yaş düzeyi, çoğu temel beceride daha belirleyici bir konumda bulunmaktadır.

Sosyal ve duygusal becerilerin cinsiyet gruplarına göre gösterdiği değişim incelenmiş ve sonuçlar Grafik 3'te verilmiştir.

GRAFİK 2

## ŞEHİRLER DÜZEYİNDE SOSYAL VE DUYGUSAL BECERİLERDE YAŞ DÜZEYİNE GÖRE FARKLAR\*

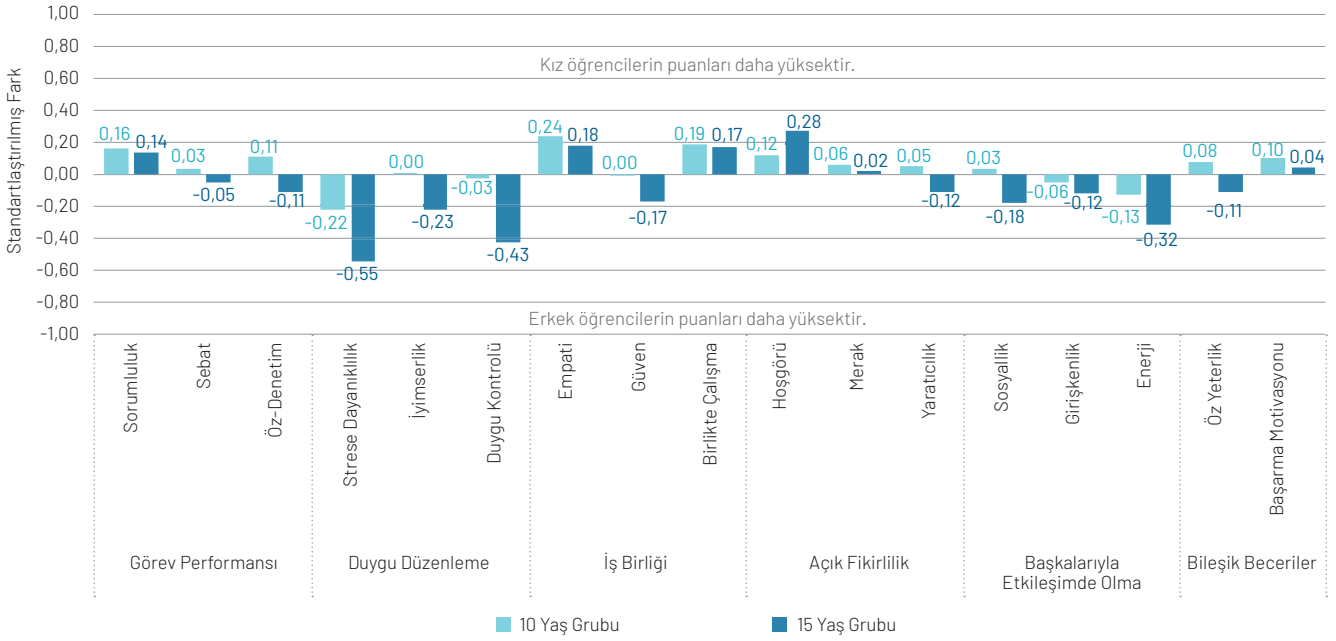


\*Pozitif değerler 15 yaş öğrenci grubu lehine farkları, negatif değerler ise 10 yaş grubu lehine farkları göstermektedir.

T.C. MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI

GRAFİK 3

## SOSYAL VE DUYGUSAL BECERİLERDE KIZ VE ERKEK ÖĞRENCİLER ARASINDAKİ FARK\*



\*Pozitif değerler kız öğrencilerin lehine farkları, negatif değerler ise erkek öğrencilerin lehine farkları göstermektedir.

T.C. MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI

Grafik 3'te görüldüğü gibi, kız ve erkek öğrencilerin sosyal ve duygusal beceri puan ortalamaları arasındaki farklar becerilere göre önemli değişimler göstermektedir. Kız öğrenciler özellikle *görev performansı*, *iş birliği* ve *açık fikirlilik* becerilerinde daha yüksek ortalama puanlara sahip iken erkek öğrencilerin *duygu düzenleme* ve *başkalarıyla etkileşimde olma* becerilerindeki ortalama puanları daha yüksektir.

Kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha yüksek ortalamaya sahip olduğu alt beceriler incelendiğinde en büyük farkların hoşgörü (10 yaş öğrenci grubunda 0,12; 15 yaş öğrenci grubunda 0,28), empati (10 yaş öğrenci grubunda 0,24; 15 yaş öğrenci grubunda 0,18) ve birlikte çalışma (10 yaş öğrenci grubunda 0,19; 15 yaş grubunda 0,17) alt boyutlarında görülmektedir. Bu bulgu, her iki yaş düzeyinde de kız öğrencilerin hoşgörü, empati ve birlikte çalışma becerilerinin erkek öğrencilerden daha yüksek olduğunu işaret etmektedir.

Erkek öğrencilerin kız öğrencilerden daha yüksek ortalamaya sahip olduğu alt becerilerde ise strese dayanıklılık (10 yaş öğrenci grubunda 0,22; 15 yaş öğrenci grubunda 0,55), iyimserlik (10 yaş öğrenci grubunda 0;

15 yaş öğrenci grubunda 0,23), duygu kontrolü (10 yaş öğrenci grubunda 0,03; 15 yaş öğrenci grubunda 0,43) ve enerji (10 yaş öğrenci grubunda 0,13; 15 yaş öğrenci grubunda 0,32) öne çıkmaktadır. Özellikle *duygu düzenleme*, tüm alt becerilerinde erkek öğrencilerin kız öğrencilerden daha yüksek beceriye sahip olduğu ve bu farkın 15 yaş grubunda belirginleştiği beceridir.

Kız ve erkek öğrencilerin puanları arasındaki farklar 10 ve 15 yaş grubu öğrenci gruplarında büyük bir tutarlılık göstermekte, az sayıdaki alt beceride farklılıklar görülmektedir. Örneğin öz denetim alt becerisinin, 10 yaş grubunda kız öğrencilerde daha yüksek iken 15 yaş grubunda erkek öğrencilerde daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Benzer şekilde sosyallik alt becerisinde, 10 yaş grubunda kız öğrencilerin ortalama puanı kısmen daha yüksek olmasına rağmen 15 yaş grubunda erkek öğrencilerin ortalama puanı önemli ölçüde yükselmektedir. Yaratıcılık ve öz yeterlik becerilerinde de 10 yaş grubundaki kız öğrencilerin ortalama puanları daha yüksek iken 15 yaş grubunda örüntü tersine dönmekte ve erkek öğrencilerin puanları daha yüksek hale gelmektedir. Dolayısıyla bu alt becerilerin zamana bağlı olarak cinsiyet gruplarındaki değişiminin daha fazla olduğu ifade edilebilir.

TABLO 3

## SOSYAL VE DUYGUSAL BECERİLERDE KIZ VE ERKEK ÖĞRENCİLER ARASINDAKİ FARK\*



## 10 Yaş Grubu

Beceri	Alt Beceri	Bogota	Daegu	Helsinki	Houston	İstanbul	Manizales	Moskova	Ottawa	Sintra	Suzhou	Uluslararası Ortalama
Görev Performansı	Sorumluluk	0,09	0,10	0,27	0,19	0,24	0,11	0,04	0,30	0,31	0,14	0,16
	Sebat	0,06	0,00	0,03	0,03	0,08	0,09	-0,11	0,05	0,13	0,09	0,03
	Öz-Denetim	0,16	-0,01	0,15	0,18	0,11	0,13	-0,05	0,25	0,26	0,08	0,11
Duygu Düzenleme	S. Dayanıklılık	-0,20	-0,11	-0,40	-0,35	-0,24	-0,10	-0,29	-0,26	-0,28	-0,05	-0,22
	İyimserlik	0,08	-0,07	-0,08	-0,05	0,03	0,10	0,00	-0,04	0,02	0,05	0,00
	D. Kontrolü	-0,02	-0,04	-0,01	-0,04	-0,02	0,01	-0,17	0,07	-0,03	-0,02	-0,03
İş Birliği	Empati	0,18	0,16	0,37	0,21	0,33	0,24	0,20	0,31	0,23	0,19	0,24
	Güven	-0,01	-0,09	0,08	-0,02	0,05	-0,04	-0,01	-0,03	0,02	0,04	0,00
	B. Çalışma	0,17	0,08	0,36	0,15	0,25	0,18	0,13	0,23	0,34	0,15	0,19
Açık Fikirlilik	Hoşgörü	0,17	0,04	0,04	0,20	0,13	0,21	0,02	0,18	0,07	0,07	0,12
	Merak	0,11	-0,05	0,06	0,13	0,06	0,10	0,05	0,05	0,10	0,02	0,06
	Yaratıcılık	0,12	-0,11	0,05	0,08	0,09	0,13	0,12	0,01	0,17	-0,05	0,05
Başkalarıyla Etkileşimde Olma	Sosyallik	0,03	-0,07	0,02	0,05	0,15	0,02	0,02	-0,03	0,07	0,09	0,03
	Girişkenlik	-0,09	0,11	-0,26	-0,03	-0,02	-0,05	-0,11	-0,11	-0,08	0,06	-0,06
	Enerji	-0,13	0,00	-0,20	-0,24	-0,05	-0,08	-0,17	-0,24	-0,11	-0,08	-0,13
Bileşik Beceriler	Öz Yeterlik	0,12	-0,01	0,03	0,10	0,17	0,15	-0,01	0,11	0,14	0,07	0,08
	B.Motivasyonu	0,10	0,03	0,16	0,11	0,15	0,14	-0,02	0,14	0,22	0,12	0,10



## 15 Yaş Grubu

Beceri	Alt Beceri	Bogota	Daegu	Helsinki	Houston	İstanbul	Manizales	Moscow	Ottawa	Sintra	Suzhou	Uluslararası Ortalama
Görev Performansı	Sorumluluk	0,18	-0,01	0,15	0,22	0,11	0,24	0,10	0,31	0,33	-0,04	0,14
	Sebat	0,10	-0,10	-0,08	0,00	-0,15	0,09	-0,17	0,05	0,06	-0,19	-0,05
	Öz-Denetim	-0,15	-0,12	-0,03	-0,04	-0,11	-0,22	-0,27	0,15	0,02	-0,24	-0,11
Duygu Düzenleme	S. Dayanıklılık	-0,49	-0,39	-0,77	-0,60	-0,48	-0,57	-0,73	-0,62	-0,63	-0,27	-0,55
	İyimserlik	-0,24	-0,27	-0,41	-0,20	-0,20	-0,20	-0,24	-0,17	-0,18	-0,12	-0,23
	D. Kontrolü	-0,56	-0,32	-0,38	-0,37	-0,41	-0,59	-0,53	-0,33	-0,29	-0,34	-0,43
İş Birliği	Empati	0,20	0,06	0,40	0,20	0,20	0,15	0,21	0,26	0,26	-0,03	0,18
	Güven	-0,19	-0,26	-0,12	-0,28	-0,19	-0,23	-0,08	-0,13	-0,20	-0,09	-0,17
	B. Çalışma	0,19	0,00	0,36	0,19	0,15	0,22	0,12	0,32	0,32	-0,01	0,17
Açık Fikirlilik	Hoşgörü	0,36	0,03	0,48	0,36	0,19	0,21	0,30	0,38	0,34	0,18	0,28
	Merak	0,07	-0,19	0,02	0,11	-0,04	0,11	0,09	0,13	0,23	-0,12	0,02
	Yaratıcılık	-0,06	-0,28	-0,09	-0,02	-0,12	-0,06	-0,09	-0,09	0,05	-0,23	-0,12
Başkalarıyla Etkileşimde Olma	Sosyallik	-0,21	-0,23	-0,09	-0,27	-0,15	-0,20	-0,17	-0,14	-0,09	-0,13	-0,18
	Girişkenlik	-0,13	0,03	-0,30	-0,06	-0,19	-0,22	-0,14	-0,05	-0,21	0,01	-0,12
	Enerji	-0,37	-0,24	-0,31	-0,33	-0,36	-0,47	-0,33	-0,20	-0,26	-0,26	-0,32
Bileşik Beceriler	Öz Yeterlik	-0,03	-0,21	-0,19	-0,01	-0,16	-0,05	-0,20	0,03	-0,04	-0,18	-0,11
	B.Motivasyonu	0,13	-0,07	0,09	0,08	-0,03	0,15	-0,08	0,22	0,18	-0,11	0,04

\*Pozitif değerler ortalama puanlardaki farkın kız öğrenciler lehine, negatif değerler ise erkek öğrenciler lehine olduğunu göstermektedir.

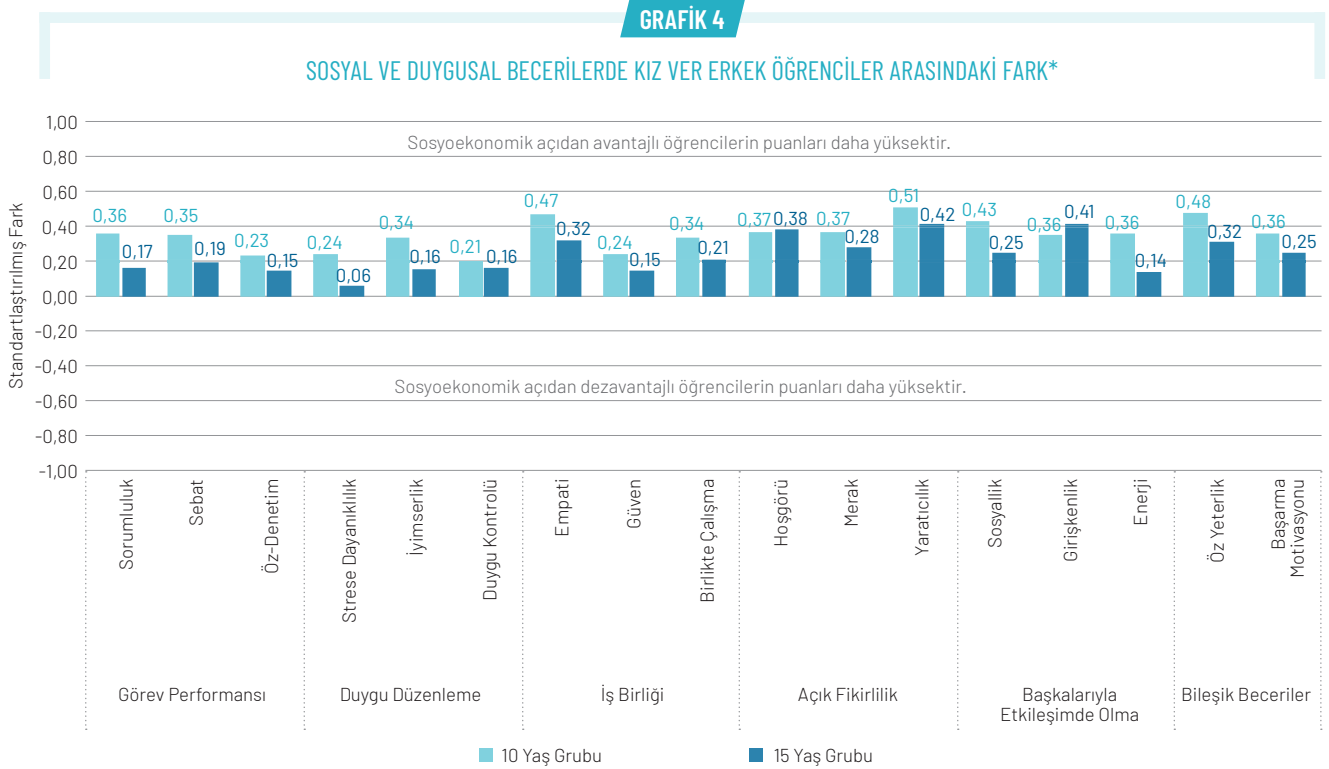


Kız ve erkek öğrencilerin sosyal ve duygusal becerileri arasındaki farkların farklı yaş düzeylerindeki değişimi katılımcı şehirler düzeyinde Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3'te görüldüğü gibi, katılımcı şehirlerin cinsiyet gruplarına göre puan farklılıkları Grafik 3'te verilen genel örüntü ile benzerlik göstermekle beraber farkların miktarlarında önemli değişimler bulunmaktadır. İstanbul örnekleminde bulunan 10 yaş grubu öğrencilerde cinsiyet grupları arasındaki farklar özellikle sorumluluk, empati, birlikte çalışma, sosyallik ve öz yeterlik alt becerilerinde öne çıkmaktadır. Sosyallik ve öz yeterlik alt becerilerinde kız öğrenciler ve erkek öğrenciler arasındaki en büyük fark İstanbul'da görülmektedir. Bu alt becerilerin tümünde kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha yüksek ortalama puana sahip olduğu ve bu farkların uluslararası ortalamadan yüksek olduğu belirlenmiştir.

İstanbul örneklemindeki 15 yaş grubu öğrencilerde görülen cinsiyete dayalı farklılıklar ise sebat, girişkenlik ve öz yeterlik alt becerilerinde ortalamanın üzerine çıkmaktadır. Bu becerilerde erkek öğrencilerin daha yüksek ortalama puanlara sahip olduğu ve farkların uluslararası ortalamadan yüksek olduğu görülmektedir. Öz yeterlik alt becerisinin 10 yaş grubunda kız öğrencilerde daha yüksek iken 15 yaş grubunda erkek öğrencilerde daha yüksek olması Grafik 3'te verilen uluslararası örüntü ile uyumludur ancak iki yaş grubu arasındaki fark İstanbul'da ortalamanın üzerine çıkmaktadır.

Öğrencilerin sosyal ve duygusal becerilerinin sosyoekonomik düzeylerine göre değişimi Grafik 4'te verilmiştir.



\*Pozitif değerler kız öğrencilerin lehine farkları, negatif değerler ise erkek öğrencilerin lehine farkları göstermektedir.

T.C. MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI

TABLO 4

## ŞEHİRLER DÜZEYİNDE SOSYAL VE DUYGUSAL BECERİLERDE SOSYOEKONOMİK DÜZEYE GÖRE FARKLAR



## 10 Yaş Grubu

		Bogota	Daegu	Helsinki	Houston	İstanbul	Manizales	Moskova	Ottawa	Sintra	Suzhou	Uluslararası Ortalama
Görev Performansı	Sorumluluk	0,31	0,50	0,37	0,32	0,13	0,31	0,32	0,48	0,41	0,52	0,36
	Sebat	0,33	0,56	0,31	0,25	0,18	0,31	0,28	0,46	0,42	0,45	0,35
	Öz-Denetim	0,15	0,45	0,23	0,06	0,17	0,14	0,16	0,31	0,22	0,44	0,23
Duygu Düzenleme	S. Dayanıklılık	0,18	0,46	0,12	0,18	0,15	0,09	0,24	0,37	0,04	0,37	0,24
	İyimserlik	0,40	0,42	0,27	0,28	0,21	0,36	0,29	0,35	0,31	0,45	0,34
	D. Kontrolü	0,17	0,35	0,21	0,12	-0,01	0,07	0,23	0,40	0,12	0,31	0,21
İş Birliği	Empati	0,50	0,61	0,43	0,45	0,55	0,44	0,45	0,37	0,36	0,43	0,47
	Güven	0,47	0,36	0,21	0,15	0,06	0,32	0,12	0,19	0,07	0,31	0,24
	Birlikte Çalışma	0,43	0,54	0,27	0,18	0,24	0,36	0,26	0,35	0,28	0,43	0,34
Açık Fikirlilik	Hoşgörü	0,35	0,57	0,30	0,22	0,21	0,44	0,41	0,32	0,33	0,52	0,37
	Merak	0,31	0,57	0,35	0,13	0,32	0,36	0,36	0,41	0,20	0,50	0,37
	Yaratıcılık	0,45	0,61	0,48	0,45	0,43	0,55	0,43	0,51	0,49	0,69	0,51
Başkalarıyla Etkileşimde Olma	Sosyallik	0,58	0,51	0,33	0,40	0,37	0,52	0,21	0,45	0,38	0,48	0,43
	Girişkenlik	0,34	0,59	0,07	0,44	0,20	0,19	0,38	0,41	0,13	0,57	0,36
	Enerji	0,28	0,51	0,25	0,36	0,31	0,32	0,38	0,41	0,30	0,43	0,36
Bileşik Beceriler	Öz Yeterlik	0,45	0,59	0,40	0,31	0,42	0,39	0,52	0,55	0,35	0,68	0,48
	B. Motivasyonu	0,28	0,66	0,34	0,22	0,16	0,24	0,33	0,54	0,38	0,47	0,36



## 15 Yaş Grubu

		Bogota	Daegu	Helsinki	Houston	İstanbul	Manizales	Moskova	Ottawa	Sintra	Suzhou	Uluslararası Ortalama
Görev Performansı	Sorumluluk	0,16	0,24	0,19	0,28	-0,07	0,06	0,15	0,18	0,35	0,31	0,17
	Sebat	0,19	0,23	0,15	0,33	-0,09	0,20	0,08	0,30	0,36	0,33	0,19
	Öz-Denetim	0,03	0,26	0,07	0,26	-0,03	0,14	0,03	0,25	0,05	0,35	0,15
Duygu Düzenleme	S. Dayanıklılık	0,00	0,26	-0,25	0,09	0,17	0,04	0,04	0,01	-0,13	0,22	0,06
	İyimserlik	0,08	0,25	-0,06	0,19	0,15	0,19	0,14	0,20	0,23	0,29	0,16
	D. Kontrolü	0,00	0,15	0,04	0,37	0,16	0,14	0,10	0,26	0,13	0,24	0,16
İş Birliği	Empati	0,44	0,26	0,29	0,48	0,15	0,35	0,30	0,29	0,28	0,36	0,32
	Güven	0,10	0,15	0,18	0,35	-0,03	0,17	-0,02	0,29	0,26	0,12	0,15
	B. Çalışma	0,26	0,20	0,24	0,36	-0,13	0,26	0,11	0,31	0,18	0,31	0,21
Açık Fikirlilik	Hoşgörü	0,43	0,36	0,43	0,28	0,44	0,45	0,43	0,20	0,16	0,44	0,38
	Merak	0,14	0,38	0,45	0,23	-0,08	0,24	0,36	0,37	0,32	0,41	0,28
	Yaratıcılık	0,37	0,43	0,30	0,55	0,32	0,39	0,42	0,38	0,43	0,59	0,42
Başkalarıyla Etkileşimde Olma	Sosyallik	0,30	0,30	0,02	0,47	0,15	0,23	0,17	0,27	0,26	0,33	0,25
	Girişkenlik	0,50	0,44	0,28	0,50	0,31	0,47	0,48	0,34	0,42	0,41	0,41
	Enerji	-0,01	0,28	-0,02	0,20	0,06	0,14	0,17	0,18	0,18	0,28	0,14
Bileşik Beceriler	Öz Yeterlik	0,29	0,37	0,17	0,43	0,11	0,33	0,35	0,34	0,33	0,46	0,32
	B. Motivasyonu	0,15	0,33	0,32	0,39	-0,07	0,14	0,22	0,42	0,39	0,37	0,25

\*Pozitif değerler ortalama puanlardaki farkın sosyoekonomik açıdan avantajlı öğrenciler lehine, negatif değerler ise sosyoekonomik açıdan dezavantajlı öğrenciler lehine olduğunu göstermektedir.

Grafik 4'te tüm sosyal ve duygusal becerilerin öğrencilerin sosyoekonomik düzeyine göre önemli değişimler gösterdiği görülmektedir. Diğer bir ifadeyle tüm beceri ve alt beceriler öğrencilerin sosyoekonomik düzeyi ile ilişkilidir ve sosyoekonomik açıdan avantajlı öğrencilerin ortalama puanları dezavantajlı öğrencilerden daha yüksektir. Sosyoekonomik avantajın oluşturduğu fark tüm sosyal ve duygusal becerilerde görülmekle beraber bu farkın en yüksek olduğu beceriler *açık fikirlilik*, *başkalarıyla etkileşimde olma* ve *bileşik becerilerdir*.

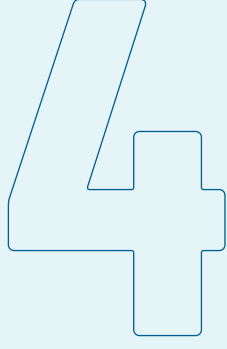
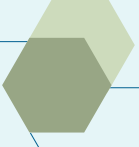
Alt beceriler düzeyinde ise en büyük farklar empati (10 yaş öğrenci grubunda 0,47; 15 yaş öğrenci grubunda 0,32), yaratıcılık (10 yaş öğrenci grubunda 0,51; 15 yaş öğrenci grubunda 0,42), sosyallik (10 yaş öğrenci grubunda 0,43; 15 yaş öğrenci grubunda 0,25), girişkenlik (10 yaş öğrenci grubunda 0,36; 15 yaş öğrenci grubunda 0,41), öz yeterlik (10 yaş öğrenci grubunda 0,48; 15 yaş öğrenci grubunda 0,32) ve başarıma motivasyonunda (10 yaş öğrenci grubunda 0,36; 15 yaş öğrenci grubunda 0,25) görülmektedir. Bu özellikler arasında yer alan öz yeterlik ve başarıma motivasyonunun eğitim çıktıları ile yakından ilişkili olduğu alanyazında birçok çalışmada gösterilmiştir (Ahmad ve Safaria, 2013; Lane ve Lane, 2001; Steinmayr vd., 2019). Söz konusu iki değişkenin sosyoekonomik düzey ile yakından ilişkili olduğuna dair bulgular sosyoekonomik açıdan dezavantajlı öğrencilerin desteklenmesinin önemini ortaya koymaktadır. Dolayısıyla sosyoekonomik açıdan dezavantajlı olan öğ-

rencilere yönelik desteklerin akademik becerilerin yanı sıra sosyal ve duygusal becerileri de kapsayacak şekilde yapılandırılması uzun vadede yaşanacak dezavantajların da önüne geçebilecektir.

Sosyoekonomik düzeylere göre sosyal ve duygusal becerilerin farklı yaş düzeyleri ve şehirlerdeki değişimi Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4'te görüldüğü üzere, sosyoekonomik düzeye göre beceri ortalama puanları arasındaki fark katılımcı ülke ve şehirlere göre önemli değişimler göstermektedir. İstanbul örneklemindeki öğrenciler diğer katılımcılardan önemli ölçüde farklı sonuçlar elde etmiş, sosyal ve duygusal becerilerin sosyoekonomik düzey ile ilişkisinin İstanbul'da diğer şehirlerden daha zayıf olduğu görülmüştür. Örneğin 10 yaş grubu öğrencilerde sorumluluk, güven, hoşgörü ve başarıma motivasyonu alt beceri ortalamaları arasındaki farklar İstanbul'da en düşük düzeydedir. İstanbul örneklemindeki 15 yaş grubu öğrencilerde ise genel eğilimin aksine sosyoekonomik açıdan dezavantajlı öğrencilerin sorumluluk, sebat, güven, birlikte çalışma ve başarıma motivasyonlarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Dolayısıyla sosyoekonomik düzeyin sosyal ve duygusal beceriler ile ilişkisinin İstanbul'da görece zayıf olduğu, 15 yaş grubunda ise dezavantajlı öğrencilerin daha yüksek beceri puanlarına ulaştığı görülmektedir.





SOSYAL VE DUYGUSAL  
BECERİLER İLE AKADEMİK  
BAŞARI ARASINDAKİ İLİŞKİ



Eğitim sistemlerinde sosyal ve duygusal becerilerle birlikte bilişsel becerilerin eş zamanlı olarak geliştirilmesi amaçlanmaktadır (OECD, 2015; Rogers, 2015). Bu sürecin eş zamanlı yürütülecek şekilde yapılandırılmasıdaki temel neden iki farklı türdeki becerilerin etkileşiminde olmasıdır. Söz konusu etkileşim, bu özelliklerin birbirleriyle doğrudan ya da dolaylı olarak ilişkili olmasına yol açmaktadır.

Akademik başarı, öğrencilerin bilişsel becerilerinin ve öğrenme süreçlerinin en önemli göstergesi olarak kabul edilmektedir (Nabizadeh vd., 2019). Bu nedenle sosyal ve duygusal beceriler ile akademik başarı arasındaki ilişkiler eğitimde önemli bir araştırma alanını oluşturmaktadır. Alanyazında yapılan çalışmalar, belirli şehirlerde ve bazı sosyal ve duygusal becerilerin akademik başarı ile anlamlı ilişkilere sahip olduğunu göstermektedir (Konishi ve Wong, 2018; Portela-Pino, Alvarinas-Villaverde ve Pino-Juste, 2021). Çoğu araştırmada öğrencilerin sorumluluk bilincine ilişkin alt boyutlarla akademik başarıları arasında daha güçlü ve anlamlı ilişkiler olduğu ortaya konulmuştur (Nathani, Mathur ve Dwivedi, 2019; Wentzel, 1991). Raporun bu bölümünde katılımcı şehirlerde öğrenci başarısı ve sosyal ve duygusal beceriler arasındaki ilişkiler ayrıntılı şekilde incelenmiştir. Öğrencilerin farklı alanlardaki başarı göstergeleri olarak okuma (dil becerileri), matematik ve sanat alanındaki okul puanları dikkate alınmıştır. Sosyal ve duygusal beceriler ile akademik başarı göstergeleri arasındaki ilişkiler Grafik 5'te verilmiştir.

Grafik 5'te görüldüğü gibi akademik başarı ile anlamlı ilişkiye sahip olan sosyal ve duygusal becerilerin sayısı sınırlıdır. Akademik başarı ile sosyal ve duygusal beceriler arasındaki ilişkilerin görece zayıf olduğu ve 15 yaş grubunda daha fazla sayıda sosyal ve duygusal becerinin akademik başarıyla ilişkili olduğu görülmektedir. Bu özellikler arasında özellikle *görev performansı*, *açık fikirlilik* becerileri öne çıkmaktadır. Bu iki temel beceri kapsamında değerlendirilen merak ve sebat özelliklerinin her iki yaş grubunda da tutarlı olarak akademik başarıyla ilişkili olduğu belirlenmiştir. Özellikle sebatın 15 yaş grubunda okuma, matematik ve sanat, 10 yaş grubunda ise okuma ve matematik başarı göstergeleri ile anlamlı ilişki içinde olması dikkat çekicidir. Bu alt becerilerin yanı sıra 15 yaş öğrenci grubunda güven,

merak ve girişkenlik becerileri de farklı disiplinlerdeki akademik başarı göstergeleri ile pozitif ve anlamlı ilişki içerisindedir. Açık fikirlilik temel becerisi kapsamında değerlendirilen merak, akademik başarı ile en güçlü ilişkiye sahip özellik olarak öne çıkmaktadır.

Diğer taraftan strese dayanıklılık, yaratıcılık ve sosyallik ile çeşitli disiplinlerdeki akademik başarı göstergeleri arasında negatif ve anlamlı ilişkiler olduğu belirlenmiştir. Belirli bir düzey kaygı ve stresin akademik performans üzerindeki olumlu etkisi dikkate alındığında (Munz, Costello ve Korabik, 1975), söz konusu kaygı ve stresin bu düzeyi aşması durumunda rahatlamaya yol açması ve bu durumun da akademik başarının düşmesine yol açabileceği dikkate alınmalıdır. Benzer şekilde, yaratıcılık arttıkça rutin ve sürekli çalışma gerektiren süreçlerden sıkılma, bunun bir sonucu olarak akademik başarının düşmesi olası bir neden olarak gösterilebilir.

Sosyal ve duygusal becerilerle akademik başarı arasındaki ilişkilere dair daha ayrıntılı geribildirimler sağlamak için ilişkiler şehirler düzeyinde incelenmiştir. Grafik 6'da öğrencilerin okuma (dil) becerileri ile sosyal ve duygusal becerileri arasındaki ilişkilere dair bulgular verilmiştir.

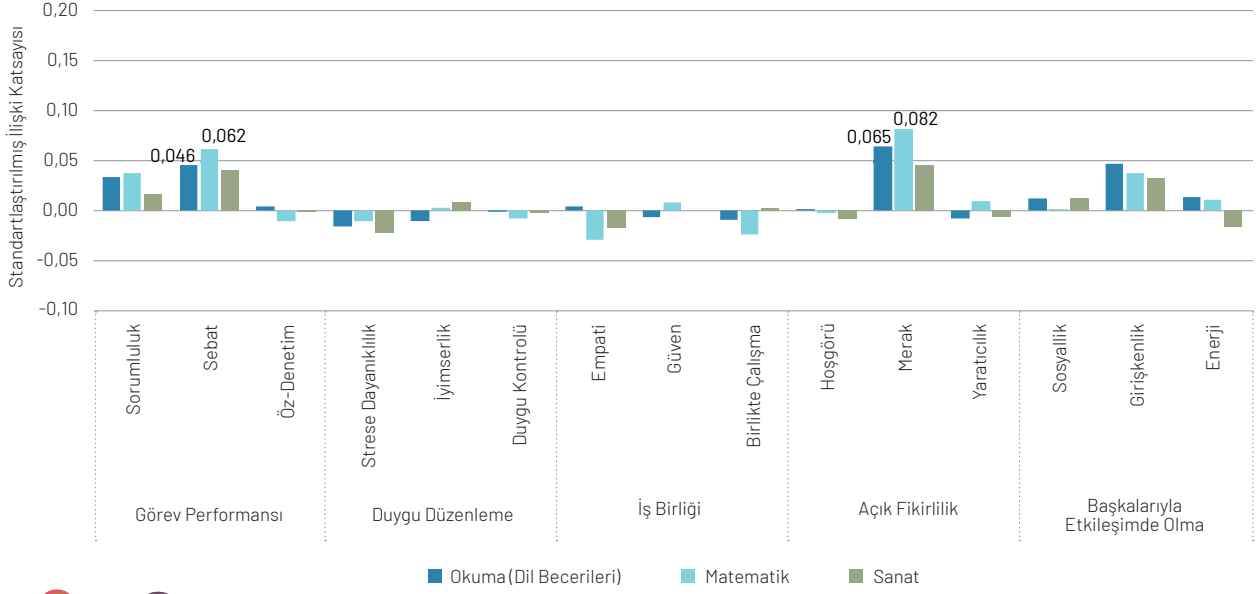
Grafik 6'da görüldüğü üzere, 10 ve 15 yaş grubu öğrencilerin okuma (dil) becerileri ile sosyal ve duygusal beceri puanları arasındaki ilişkiler şehirler düzeyinde genel bir tutarlılık göstermektedir. Her iki yaş grubunda da sorumluluk, sebat, merak ve girişkenlik alt becerilerinin birçok ülkede okuma becerisi ile anlamlı ilişkiye sahip olduğu belirlenmiştir. İstanbul örneğinde de merak her iki yaş grubunda da okuma becerileri ile anlamlı ve görece güçlü bir ilişkiye sahiptir. Sorumluluk ise okuma becerileri anlamlı ve olumlu ilişki göstermekte, söz konusu ilişki 15 yaş grubunda 10 yaş grubuna göre daha güçlü hale gelmektedir. İstanbul'u diğer katılımcı ülke ve şehirlerden kısmen ayıran bir unsur da 10 yaş grubunda iyimserlik puanları ile okuma becerileri arasında negatif bir ilişki varken 15 yaş grubunda iyimserlik ve duygular kontrolü alt becerileri ile okuma becerileri arasında pozitif bir ilişki olmasıdır. Ayrıca, 15 yaş grubunda sosyallik ve okuma becerileri arasında genellikle olumsuz ilişkiler bulunurken İstanbul'daki olumsuz ilişkinin diğer ülke ve şehirlerden daha güçlü olduğu görülmüştür.

GRAFİK 5

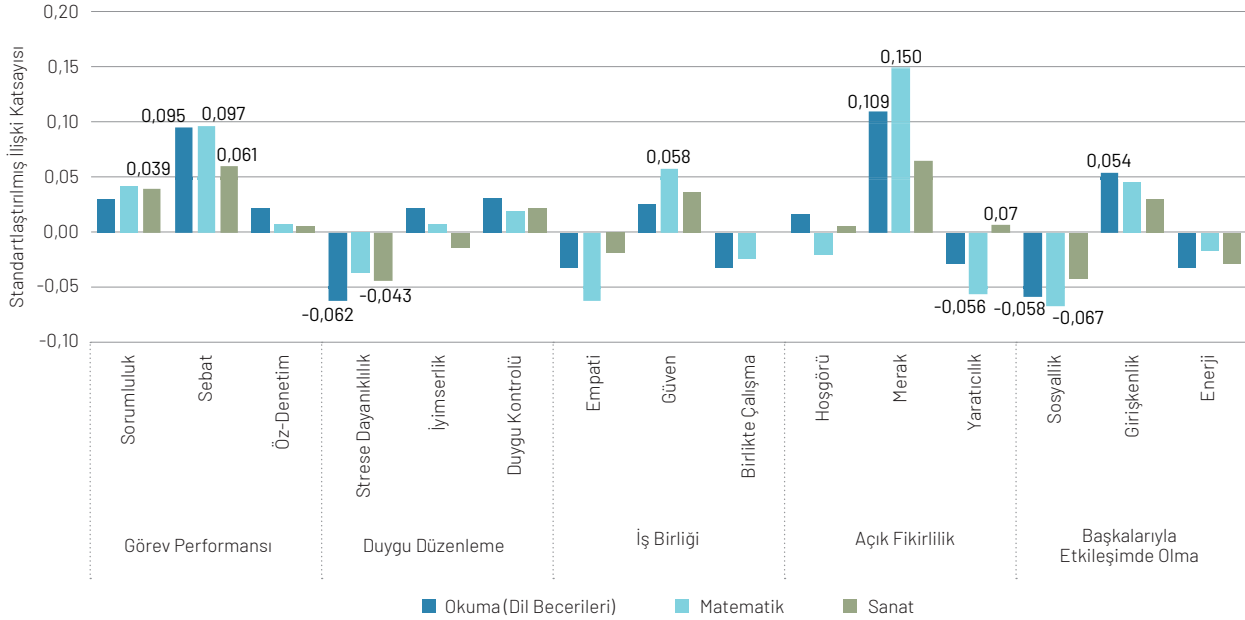
## SOSYAL VE DUYGUSAL BECERİLERLE AKADEMİK BAŞARI ARASINDAKİ İLİŞKİLER\*



## 10 Yaş Grubu



## 15 Yaş Grubu



\*Yalnızca istatistiksel açıdan anlamlı ilişkilerin katsayıları gösterilmiştir.

T.C. MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI

GRAFİK 6

## ŞEHİRLER DÜZEYİNDE SOSYAL VE DUYGUSAL BECERİLER İLE OKUMA (DİL) BAŞARISI ARASINDAKİ İLİŞKİLER\*



## 10 Yaş Grubu

Beceri	Alt Beceri	Bogota	Daegu	Helsinki	Houston	İstanbul	Manizales	Moskova	Sintra	Suzhou
Görev Performansı	Sorumluluk		0,06			0,07			0,11	0,06
	Sebat	0,07				0,15	0,11	0,04	0,09	
	Öz-Denetim		0,08			-0,06				
Duygu Düzenleme	Strese Dayanıklılık							-0,04	-0,11	-0,05
	İyimserlik				-0,03	-0,07				
	Duygu Kontrolü									
İş Birliği	Empati	0,04								-0,05
	Güven	-0,03								
	Birlikte Çalışma					-0,03				
Açık Fikirlilik	Hoşgörü									
	Merak				0,06	0,14	0,08	0,09	0,08	0,12
	Yaratıcılık		-0,06							
Başkalarıyla Etkileşimde Olma	Sosyallik				0,07					
	Girişkenlik		0,14		0,05	0,05				0,07
	Enerji					0,07			-0,04	



## 15 Yaş Grubu

Beceri	Alt Beceri	Bogota	Daegu	Helsinki	Houston	İstanbul	Manizales	Moskova	Sintra	Suzhou
Görev Performansı	Sorumluluk					0,11	0,10		0,19	
	Sebat	0,14	0,14	0,12	0,14		0,18	0,07		
	Öz-Denetim		0,05	0,06			0,03			0,03
Duygu Düzenleme	Strese Dayanıklılık		-0,11	-0,09	-0,11	-0,05	-0,06	-0,05	-0,06	
	İyimserlik		0,07			0,04				
	Duygu Kontrolü				0,09	0,05	0,07			
İş Birliği	Empati			-0,07	-0,08	-0,04				
	Güven			0,12	0,06					-0,03
	Birlikte Çalışma		-0,11				-0,07	-0,05		
Açık Fikirlilik	Hoşgörü					0,04	0,04			
	Merak		0,12	0,18	0,09	0,11	0,13	0,19		
	Yaratıcılık		-0,07				-0,07	-0,05	-0,08	
Başkalarıyla Etkileşimde Olma	Sosyallik			-0,08		-0,10	-0,08	-0,06	-0,09	-0,05
	Girişkenlik	0,04	0,17	0,06		0,04	0,07	0,06	0,09	
	Enerji				-0,03		-0,06		-0,07	



## GRAFİK 7

## ŞEHİRLER DÜZEYİNDE SOSYAL VE DUYGUSAL BECERİLER İLE MATEMATİK BAŞARISI ARASINDAKİ İLİŞKİLER\*



## 10 Yaş Grubu

Beceri	Alt Beceri	Bogota	Daegu	Helsinki	Houston	İstanbul	Manizales	Moskova	Sintra	Suzhou
Görev Performansı	Sorumluluk			0,11					0,14	0,06
	Sebat	0,07	0,08		0,14		0,11	0,05		
	Öz-Denetim				-0,08					
Duygu Düzenleme	Strese Dayanıklılık	-0,04								
	İyimserlik		0,08			-0,06				
	Duygu Kontrolü									
İş Birliği	Empati			-0,12			-0,05			-0,06
	Güven									
	Birlikte Çalışma		-0,09							-0,06
Açık Fikirlilik	Hoşgörü									
	Merak	0,04			0,08	0,13	0,09	0,14	0,12	0,12
	Yaratıcılık		-0,07	0,09						
Başkalarıyla Etkileşimde Olma	Sosyallik				0,05					
	Girişkenlik	0,03	0,10					0,05		0,07
	Enerji					0,05				



## 15 Yaş Grubu

Beceri	Alt Beceri	Bogota	Daegu	Helsinki	Houston	İstanbul	Manizales	Moskova	Sintra	Suzhou
Görev Performansı	Sorumluluk	0,08				0,08	0,13	0,06	0,18	
	Sebat	0,10	0,12	0,14	0,12		0,21	0,04	0,10	
	Öz-Denetim				0,06					
Duygu Düzenleme	Strese Dayanıklılık		-0,07	-0,05	-0,11				-0,09	
	İyimserlik									
	Duygu Kontrolü				0,09		0,10			
İş Birliği	Empati			-0,12	-0,07	-0,05				-0,10
	Güven		0,06	0,13	0,10	0,05	0,07	0,06	0,09	
	Birlikte Çalışma		-0,08				-0,09			
Açık Fikirlilik	Hoşgörü		-0,06			-0,04				
	Merak	0,07	0,12	0,23	0,10	0,17	0,15	0,26		0,09
	Yaratıcılık	-0,04	-0,08		-0,07	-0,06	-0,14	-0,06		
Başkalarıyla Etkileşimde Olma	Sosyallik	-0,07	-0,07	-0,13		-0,08	-0,08	-0,06	-0,06	
	Girişkenlik		0,14	0,05			0,09	0,05		
	Enerji						-0,05	-0,04	-0,11	

GRAFİK 8

## ŞEHİRLER DÜZEYİNDE SOSYAL VE DUYGUSAL BECERİLER İLE SANAT DERSLERİNDEKİ BAŞARI ARASINDAKİ İLİŞKİLER\*



## 10 Yaş Grubu

Beceri	Alt Beceri	Bogota	Daegu	Helsinki	Houston	İstanbul	Manizales	Moskova	Sintra	Suzhou
Görev Performansı	Sorumluluk								0,09	0,05
	Sebat		0,09				0,11	0,05		
	Öz-Denetim									
Duygu Düzenleme	Strese Dayanıklılık	-0,05							-0,05	-0,04
	İyimserlik						0,06			-0,03
	Duygu Kontrolü									
İş Birliği	Empati						-0,06			-0,05
	Güven								-0,08	
	Birlikte Çalışma									
Açık Fikirlilik	Hoşgörü							-0,05		
	Merak				0,03	0,11	0,04	0,11		0,07
	Yaratıcılık								0,06	
Başkalarıyla Etkileşimde Olma	Sosyallik				0,03					0,05
	Girişkenlik	0,05	0,09							0,08
	Enerji		-0,07				-0,04		-0,04	



## 15 Yaş Grubu

Beceri	Alt Beceri	Bogota	Daegu	Helsinki	Houston	İstanbul	Manizales	Moskova	Sintra	Suzhou
Görev Performansı	Sorumluluk	0,08			0,06	0,08	0,10	0,06	0,13	
	Sebat	0,06	0,12	0,11	0,07		0,12	0,05	0,07	
	Öz-Denetim									
Duygu Düzenleme	Strese Dayanıklılık		-0,07	-0,09	-0,06	-0,05	-0,06			
	İyimserlik				-0,08			-0,06		
	Duygu Kontrolü				0,09		0,08			
İş Birliği	Empati					-0,05				
	Güven			0,11	0,07	0,09			0,09	
	Birlikte Çalışma									
Açık Fikirlilik	Hoşgörü									
	Merak	0,05			0,05	0,04	0,09	0,23		
	Yaratıcılık		0,06	0,11		0,04	-0,05	-0,09		
Başkalarıyla Etkileşimde Olma	Sosyallik		-0,06	-0,09			-0,06	-0,07		
	Girişkenlik		0,08		0,04		0,05	0,07		
	Enerji				-0,05					

Grafik 7de öğrencilerin matematik becerileri ile sosyal ve duygusal beceriler arasındaki ilişkilere dair bulgular verilmiştir.

Grafik 7de görüldüğü üzere, sebat, sorumluluk, merak ve girişkenlik alt becerileri hem şehirler arasında hem de farklı yaş gruplarında tutarlı olarak matematik performansı ile pozitif ilişkilere sahiptir. Bu bağlamda bulgular, Şekil 2.2'de verilen okuma (dil) becerilerine yönelik bulgularla benzerlik göstermektedir. Yaş grupları arasındaki önemli fark, 15 yaş grubunda matematik performansı ile negatif ilişkiye sahip sosyal ve duygusal beceri sayısının daha fazla olmasıdır. Örneğin 10 yaş düzeyinde birçok ülkede sosyallik ve yaratıcılık alt becerileri matematik performansı ile anlamlı bir ilişkiye sahip değil iken 15 yaş düzeyinde bu değişkenler arasında çoğunlukla olumsuz ilişkiler görülmeye başlamaktadır.

İstanbul özelinde matematik başarısı ile en güçlü ilişkiye sahip olan sosyal ve duygusal becerinin merak olduğu görülmektedir. Bunun yanı sıra 10 yaş grubunda enerji, 15 yaş grubunda ise güven ve sorumluluk alt becerilerinin matematik performansı ile olumlu ilişkiye sahip olduğu belirlenmiştir. Genel bulgularla uyumlu olmakla birlikte İstanbul'u diğer şehirlerden farklı kılan özellik matematik başarısı ile 10 yaş grubunda iyimserlik ve 15 yaş grubunda hoşgörü puanlarının negatif ilişkilere sahip olmasıdır.

Grafik 8'de öğrencilerin sanat derslerindeki başarıları ile sosyal ve duygusal becerileri arasındaki ilişkilere dair bulgular verilmiştir.

Grafik 8'de görüldüğü gibi sanat derslerindeki başarı ile sosyal ve duygusal beceriler arasındaki ilişkiler, diğer derslerle sosyal ve duygusal beceriler arasındaki ilişkilerden farklılaşmaktadır. Özellikle sorumluluk, sebat ve merak alt becerileri ile sanat derslerindeki başarı arasında çoğu ülkede tutarlı olarak pozitif ilişki olduğu belirlenmiştir. Benzer şekilde, girişkenlik ile sanat derslerindeki başarı arasındaki ilişkiler de çoğunlukla anlamlı ve pozitifdir. Bunun yanı sıra strese dayanıklılık

ve enerji alt beceri puanları ile sanat dersleri arasındaki ilişki ise negatiftir. Diğer bir ilginç bulgu da Helsinki, İstanbul, Daegu ve Sintra'dan katılan öğrencilerin yaratıcılık puanları ile sanat derslerindeki puanları arasında pozitif ilişkiler var iken Moskova ve Manizales'den katılan öğrencilerde bu değişkenler arasında negatif ilişkiler bulunmasıdır.

İstanbul örneğine dair bulgular, tüm katılımcı şehirlerden elde edilen bulgularla tutarlılık göstermektedir. İstanbul özelinde sanat derslerindeki başarı ile en güçlü ilişkiye sahip sosyal ve duygusal becerilerin sırasıyla merak, güven, sorumluluk ve yaratıcılık olduğu belirlenmiştir.

Sosyal ve duygusal becerilerle akademik başarı arasındaki son inceleme, bu beceriler ile yükseköğretim beklentileri arasındaki ilişkiye yönelik yapılmıştır. Yükseköğretime dair beklentiler ile sosyal ve duygusal beceriler arasındaki ilişkilere dair bulgular Grafik 9'da verilmiştir.

Grafik 9'da görüldüğü gibi öğrencilerin yükseköğretime yönelik beklentileri ile sosyal ve duygusal becerileri arasında anlamlı ve yönü değişen ilişkiler bulunmaktadır. Yükseköğretime tamamlama hedefi bulunan öğrencilerin diğer öğrencilere göre daha yüksek puanlara sahip olduğu beceriler merak, girişkenlik, sebat ve hoşgördür. Farklı şehirlerden çalışmaya katılarak yükseköğretime başarıyla tamamlamak isteyen öğrencilerin bu becerilerdeki puanları diğer öğrencilerden anlamlı ölçüde daha yüksektir. İlişkilerin gücü dikkate alındığında ise bu beceriler arasında merak ve girişkenliğin öne çıktığı görülmektedir. Diğer taraftan, yükseköğretime başarıyla tamamlamak isteyen öğrencilerin strese dayanıklılık, sosyallik ve enerji alt beceri puanları diğer öğrencilerden anlamlı ölçüde düşüktür. Bu bulgular, Grafik 6, Grafik 7 ve Grafik 8'de sunulan akademik başarıya dair bulgularla genel bir uyum göstermektedir. Bu bağlamda, yükseköğretime tamamlamayı hedefleyen öğrencilerin ortak noktalarının daha meraklı, girişken, hoşgörülü ve sabırlı olmaları olduğu ifade edilebilir.

GRAFİK 9

## ŞEHİRLER DÜZEYİNDE SOSYAL VE DUYGUSAL BECERİLER İLE YÜKSEKÖĞRETİME YÖNELİK BEKLENTİLER ARASINDAKİ İLİŞKİLER\*

Beceri	Alt Beceri	Bogota	Daegu	Helsinki	Houston	İstanbul	Manizales	Moskova	Ottawa	Sintra	Suzhou
Görev Performansı	Sorumluluk		-2,8		-4,7		-1,6	2,8	3,6	4,8	
	Sebat	1,6	2,5		3,6				3,1		
	Öz-Denetim								1,6	2,0	1,0
Duygu Düzenleme	Strese Dayanıklılık	-2,1	-1,3		-3,8		-1,4		-3,0	-7,1	-1,6
	İyimserlik	1,7								3,2	
	Duygu Kontrolü				3,5		-1,1	1,2	2,6	0,5	
İş Birliği	Empati				2,7	-1,3					-1,1
	Güven						-1,1		-2,6	-2,7	
	Birlikte Çalışma				-0,2	-0,4					
Açık Fikirlilik	Hoşgörü	0,9			3,5	2,2	2,1	2,6	2,4	3,6	2,6
	Merak	4,0	2,4		5,4	5,8	4,5	9,7	8,8	7,4	4,5
	Yaratıcılık	0,8				2,2		-3,5	-5,3	-3,3	
Başkalarıyla Etkileşimde Olma	Sosyallik					-1,0	-1,4	-3,0		-1,5	-1,3
	Girişkenlik	1,7	3,3		5,2	3,6	2,3	6,3	5,0	4,8	1,0
	Enerji	-1,5				-1,2		-1,7		-3,5	

T.C. MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI

5

ÖĞRENCİLERİN YAŞAM  
DOYUMU VE İYİLİK HALİ

Yaşam doymu, bireyin kendi hayatından tatmin duyma derecesi olarak tanımlanmaktadır ve bireyler kişisel tatminlerini değerlendirirken kendi ölçütlerini kullanmaktadır (Shin ve Johnson, 1978). Diğer bir tanımla yaşam doymu, bireylerin kendi ölçütlerini dikkate aldıklarında yaşamlarından tatmin sağlama düzeyidir (Diener, 2009). Yaşam doymu yüksek bireylerin hayattan daha fazla keyif alan, iş hayatında ve sosyal hayatlarında daha fazla tatmin sağlayan insanlar olduğu yapılan çalışmalarda gösterilmiştir (Amati vd., 2018; Iverson ve Maguire, 2000; Judge vd., 2001). Benzer şekilde, yaşam doymu yüksek öğrencilerin eğitim, okul ve öğretmenlerine yönelik olumlu tutum geliştirme olasılıkları da düşük olan öğrencilere göre daha yüksektir (Gilman ve Huebner, 2006).

Bireylerin yaşam doymuna etki eden faktörlere yönelik incelemeler kişilik özellikleri, bireysel tecrübeler, sahip olunan fiziksel ve sosyal çevre gibi özelliklerin yaşam doymu ile doğrudan ilişkili olduğunu göstermiştir (McCamish-Svensson vd., 1999; Schimmack vd., 2004). Dolayısıyla kişilik özellikleri arasında iyimserlik, sosyallik, strese dayanıklılık vb. özellikleri öne çıkan, kendi ölçütlerine uygun bir fiziksel ve sosyal ortamda bulunan bireylerin yaşamdan doym sağlama olasılığı da artmaktadır.

Diğer taraftan yaşam doymunun öznel ölçütlere bağlı olması yaşam dönemlerine göre önemli değişimler görülmesine de yol açmaktadır. Alanyazında biyolojik ve psikolojik özellikler açısından bir kişisel tanımlama ve geçiş dönemi olan ergenlikte yaşam doymunun anlamlı ölçüde düştüğüne dair bulgulara ulaşılmaktadır (Goldbeck vd., 2007; Kekkonen, Kraav ve Tolmunen, 2020). Bu dönemde öğrencilerin kendilerine ve yaşama yönelik bakışlarında önemli değişimler görülmekte bu değişimler yaşam doymuna dair sonuçlara da yansımaktadır. Çalışmada yaşam doymu ile birlikte 10 ve 15 yaş grubu öğrencilerinin iyilik hali ve sınav kaygısı da dikkate alınmış ve aralarındaki ilişki incelenmiştir.

Tablo 5'te her iki yaş grubunda öğrencilerin yaşam doymularına dair bulgular şehirler düzeyinde verilmiştir.

Tablo 5'te görüldüğü üzere 10 ve 15 yaş gruplarında öğrencilerin yaşam doymuları büyük farklılıklar göstermektedir. 15 yaş grubu öğrencilerin yaşam doymu ortalaması (7,2) 10 yaş grubu öğrencilerin ortalamasından (8,2) önemli ölçüde düşüktür. Katılımcı şehirlerin tümünde benzer eğilim görülmektedir; 10 yaş grubundan 15 yaş grubuna geçiş sürecinde yaşam doymu anlamlı ölçüde azalmaktadır.

Yaşam doymuna ilişkin önemli bulgulardan birisi her iki yaş düzeyinde de en yüksek doyma sahip olan öğrencilerin Kolombiya'da Manizales ve Bogota örneklerinde olmasıdır. Benzer şekilde, Helsinki ve Moskova örneklerindeki öğrenciler de yaşam doymu açısından uluslararası ortalamanın kısmen üzerinde yer almıştır. Buna karşılık İstanbul, Ottawa, Houston, Suzhou ve Daegu örneklerinde yer alan öğrenciler her iki yaş düzeyinde de uluslararası ortalamanın kısmen altında yer almaktadır.

Yaşam doymu ile ilişkili sosyal ve duygusal beceriler katılımcı şehirler düzeyinde belirlenmiş ve Grafik 10'da verilmiştir.

Grafik 10'da görüldüğü gibi iyimserlik ve güven her iki yaş düzeyinde de öğrencilerin yaşam doymuları ile anlamlı ve pozitif ilişkiye sahiptir. 10 yaş grubunda yaşam doymu ile ilişkili yalnızca bu iki alt beceri bulunmakla birlikte 15 yaş grubunda strese dayanıklılık ve yaratıcılık alt becerileri de yaşam doymu ile ilişkili değişkenler arasına katılmaktadır.

Bulgular, çoğu ülke ve şehirde iyimserlik, güven ve strese dayanıklılık arttıkça yaşam doymunun da anlamlı artışlar gösterdiğini işaret etmektedir. Bu değişkenler arasında iyimserlik, yaşam doymu ile en güçlü ilişkiye sahip olan özellik olarak öne çıkmaktadır. İstanbul'da elde edilen bulgular diğer ülke ve şehirlerde elde edilen bulgularla tutarlılık göstermekte, iyimserlik ve güven alt becerileri yaşam doymu ile anlamlı ilişkiler göstermektedir. Diğer taraftan, 15 yaş grubu öğrencilerinde yaratıcılığın yaşam doymu ile negatif bir ilişkiye sahip olması dikkat çekicidir.

TABLO 5

## ŞEHİRLER DÜZEYİNDE ÖĞRENCİLERİN YAŞAM DOYUMUNA DAİR GÖRÜŞLERİ\*



## 10 Yaş Grubu

Şehir	Yaşam Doymu Ortalaması	Öğrenci Oranı			
		Düşük Doym/Doyumsuzluk (%)	Orta Doym (%)	Doym (%)	Yüksek Doym (%)
Bogota	8,60	5,31	9,10	15,52	70,07
Daegu	8,10	6,27	13,24	26,48	54,01
Helsinki	8,60	2,81	6,57	25,83	64,79
Houston	7,60	12,67	15,28	22,32	49,73
Istanbul	8,10	7,86	12,88	22,91	56,35
Manizales	8,70	6,25	7,53	12,74	73,48
Moscow	8,30	5,21	11,93	23,23	59,63
Ottawa	7,90	6,90	13,87	31,43	47,81
Sintra	8,50	4,62	10,26	20,59	64,52
Suzhou	8,20	5,76	14,08	25,05	55,11
Uluslararası Ortalama	8,23	6,56	11,61	22,83	59,00



## 15 Yaş Grubu

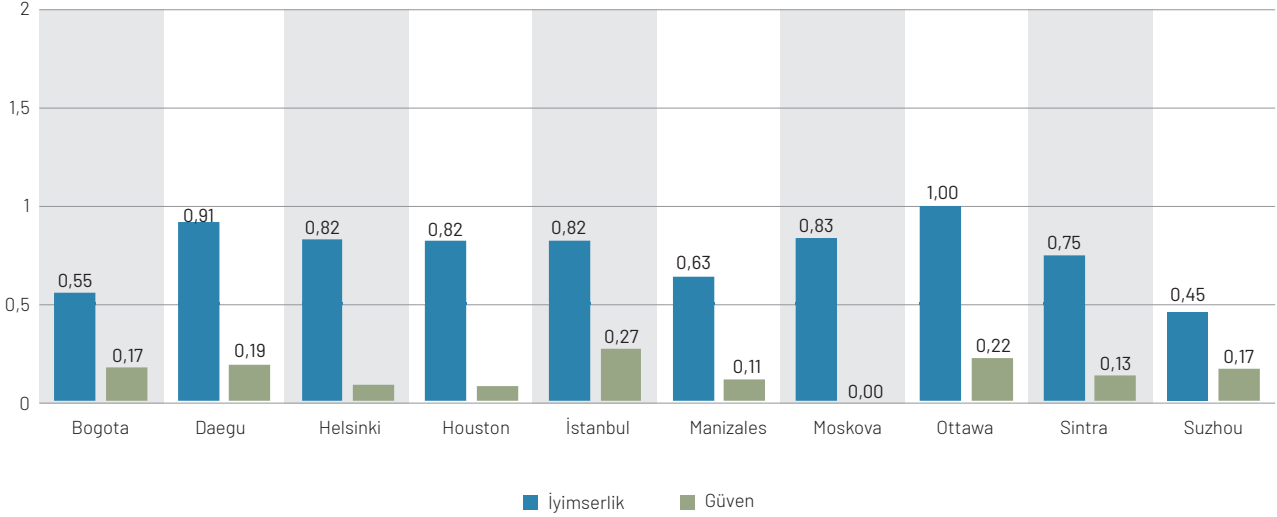
Şehir	Yaşam Doymu Ortalaması	Öğrenci Oranı			
		Düşük Doym/Doyumsuzluk (%)	Orta Doym (%)	Doym (%)	Yüksek Doym (%)
Bogota	7,60	8,08	15,45	37,66	38,82
Daegu	7,00	14,63	19,08	41,12	25,16
Helsinki	7,60	9,35	12,47	40,43	37,75
Houston	7,00	15,49	18,63	34,88	31,00
Istanbul	6,30	19,38	26,97	38,57	15,08
Manizales	7,90	8,22	13,81	29,99	47,99
Moscow	7,40	9,94	15,52	41,10	33,44
Ottawa	6,80	16,88	19,15	42,37	21,59
Sintra	7,20	10,55	16,86	45,21	27,38
Suzhou	7,00	10,98	20,87	46,78	21,37
Uluslararası Ortalama	7,18	12,55	17,99	39,21	30,24

GRAFİK 10

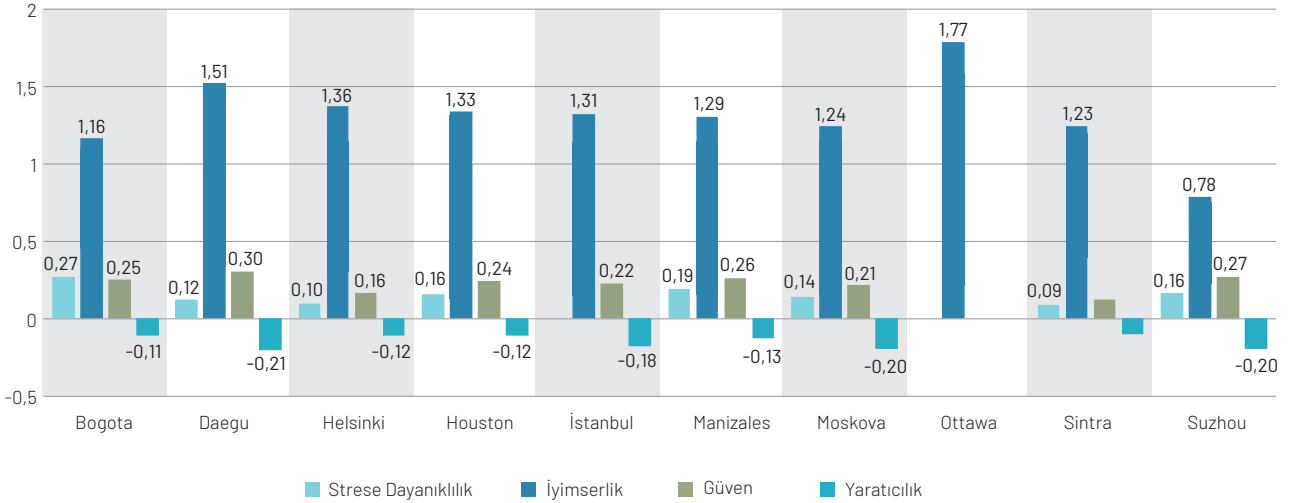
## ŞEHİRLER DÜZEYİNDE YAŞAM DOYUMU İLE İLİŞKİLİ SOSYAL VE DUYGUSAL BECERİLER\*



## 10 Yaş Grubu



## 15 Yaş Grubu



\*Düşey ekseninde becerilerde bir standart sapma değerindeki artışın yaşam doyumunda oluşturduğu değişim verilmiştir.

T.C. MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI

Öğrencilerin yaşam doyumu ile ilişkili faktörlerden mevcut iyilik hali (*current psychological wellbeing*) ile sosyal ve duygusal beceriler arasındaki ilişkiler incelenmiş ve sonuçlar Grafik 11'de verilmiştir.

Grafik 11'de, mevcut iyilik hali ile en güçlü ilişkiye sahip olan değişkenin her iki yaş düzeyinde de iyimserlik ol-

duğu görülmektedir. 15 yaş grubu öğrencilerde strese dayanıklılığın da mevcut iyilik hali ile ilişkili olması, bulguların yaşam doyumuna dair bulgularla tutarlı olduğu göstermektedir. Diğer taraftan, duygusal kontrol ve enerji alt becerilerinin de çoğu ülke ve şehirde mevcut iyilik hali ile anlamlı ilişkilere sahip olduğu görülmektedir.

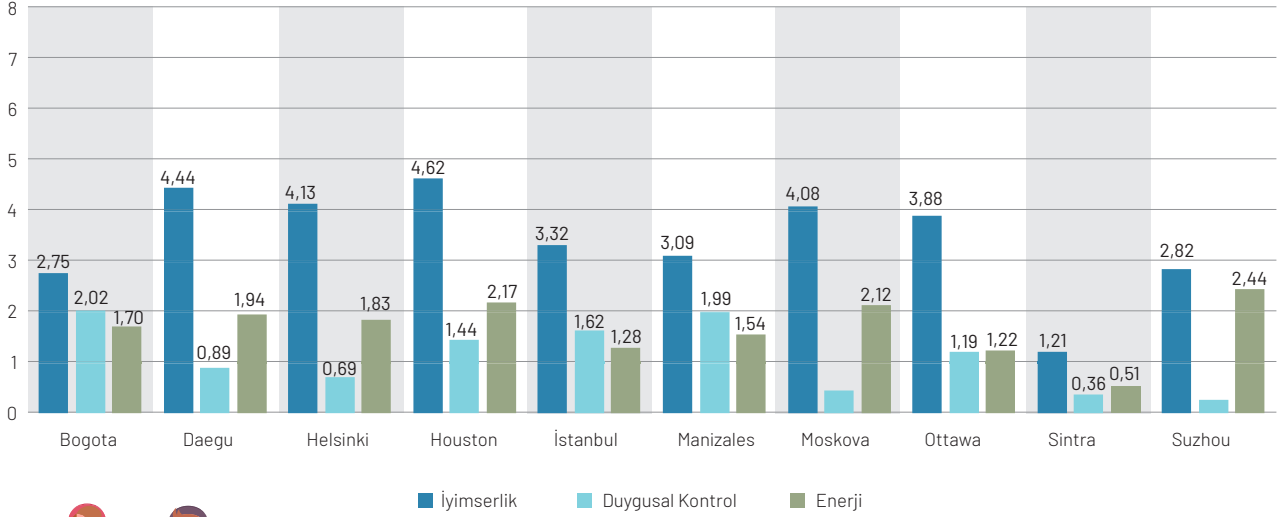


GRAFİK 11

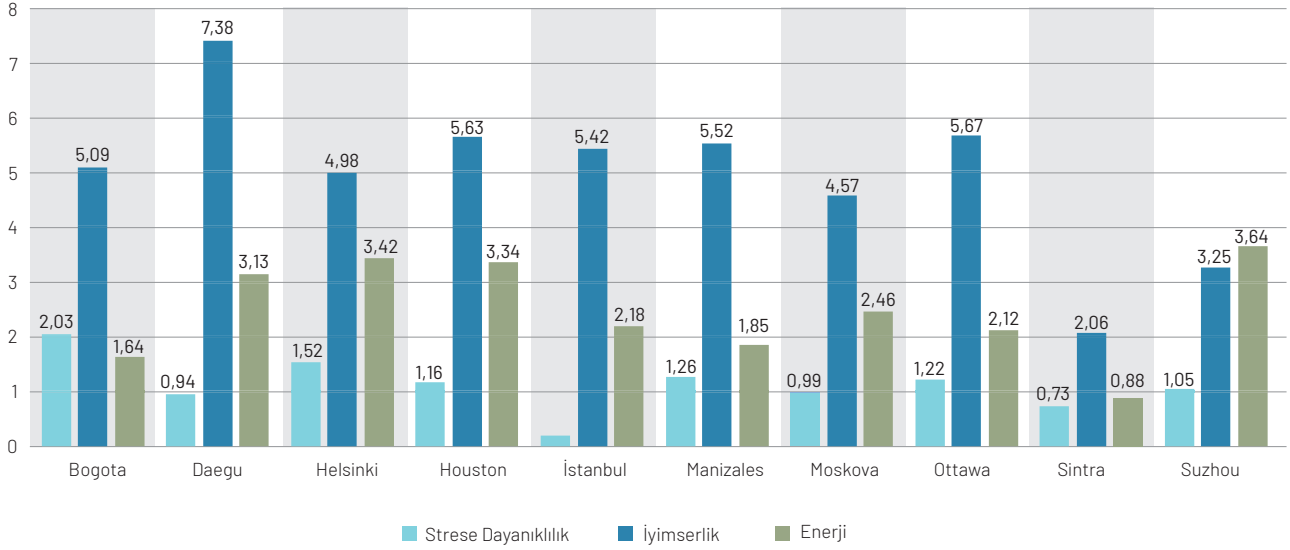
## ŞEHİRLER DÜZEYİNDE MEVCUT İYİLİK HALI İLE İLİŞKİLİ SOSYAL VE DUYGUSAL BECERİLER\*



## 10 Yaş Grubu



## 15 Yaş Grubu



\*Düşey ekseninde becerilerde bir standart sapma değerindeki artışın mevcut iyilik halinde oluşturduğu değişim verilmiştir.

T.C. MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI

İstanbul örneğinde de mevcut iyilik hali ile en güçlü ilişkiye sahip alt beceri iyimserliktir. Benzer şekilde, duygusal kontrol ve enerji alt becerileri de iyilik haliyle anlamlı ilişkilere sahiptir. Bu sonuçlar, iyimserlik, duygularını kontrol etme ve enerjik olma becerileri arttıkça İstanbul'da öğrencilerin iyilik halinin arttığını göstermesi açısından önemlidir. Bununla birlikte, strese dayanıklılık

becerisi diğer ülke ve şehirlerin aksine İstanbul'da iyilik haliyle ilişkili bulunmamıştır.

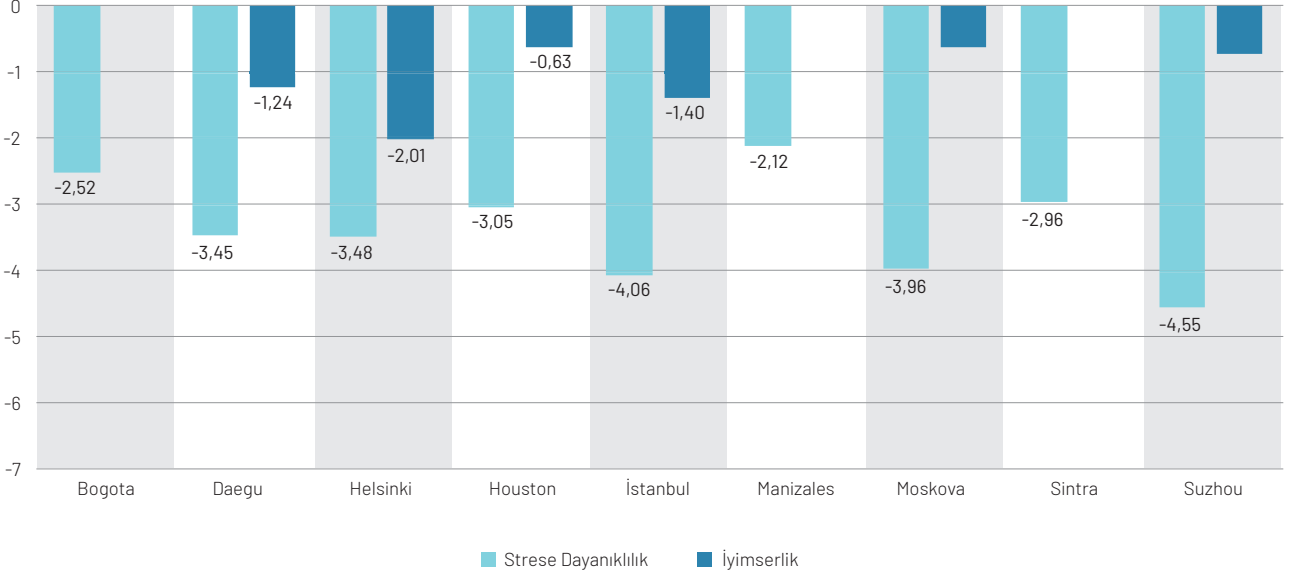
Yaşam doyumu ile negatif ilişkiye sahip olan sınav kaygısı, sosyal ve duygusal beceriler ile ilişkisi incelenen diğer bir değişkendir. Bu değişkenle sosyal ve duygusal beceriler arasındaki ilişkiler şehirler düzeyinde incelenmiş ve sonuçlar Grafik 12'de verilmiştir.

GRAFİK 12

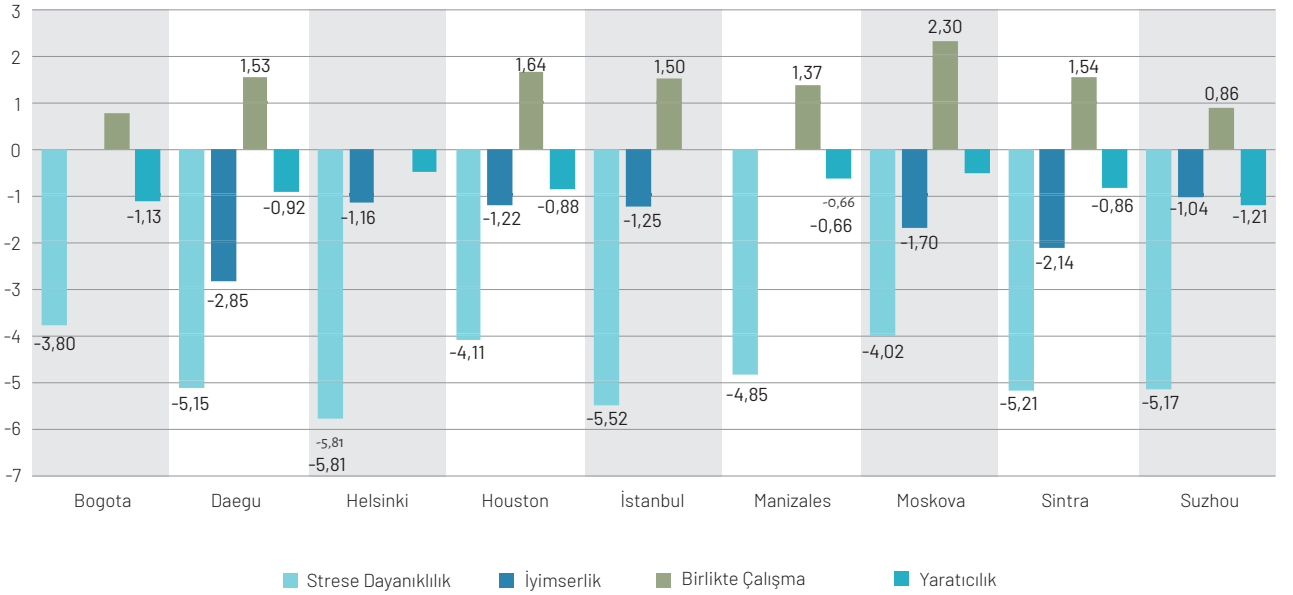
## ŞEHİRLER DÜZEYİNDE SINAV KAYGISI İLE İLİŞKİLİ SOSYAL VE DUYGUSAL BECERİLER\*



10 Yaş Grubu



15 Yaş Grubu



\*Düşey ekseninde becerilerde bir standart sapma değerindeki artışın sınav kaygısında oluşturduğu değişim verilmiştir.

T.C. MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI

Grafik 12'de görüldüğü gibi, sınav kaygısı ile baş etmede en güçlü ve olumsuz ilişkiye sahip beceriler sırasıyla strese dayanıklılık, iyimserlik ve yaratıcılıktır. Diğer bir ifadeyle strese dayanıklılık ile birlikte iyimserlik ve ya-

ratıcılık arttıkça öğrencilerin sınav kaygısında anlamlı bir düşüş görülmektedir. Diğer taraftan birlikte çalışma becerisi arttıkça öğrencilerin sınav kaygısının da anlamlı şekilde artması önemli bir bulgudur. Bu bulgu, diğer

öğrencilerle birlikte çalışmayı tercih eden öğrencilerin tek başlarına değerlendirilecekleri sınavlarda kaygı düzeylerinin diğer öğrencilerden daha fazla arttığını işaret etmektedir.

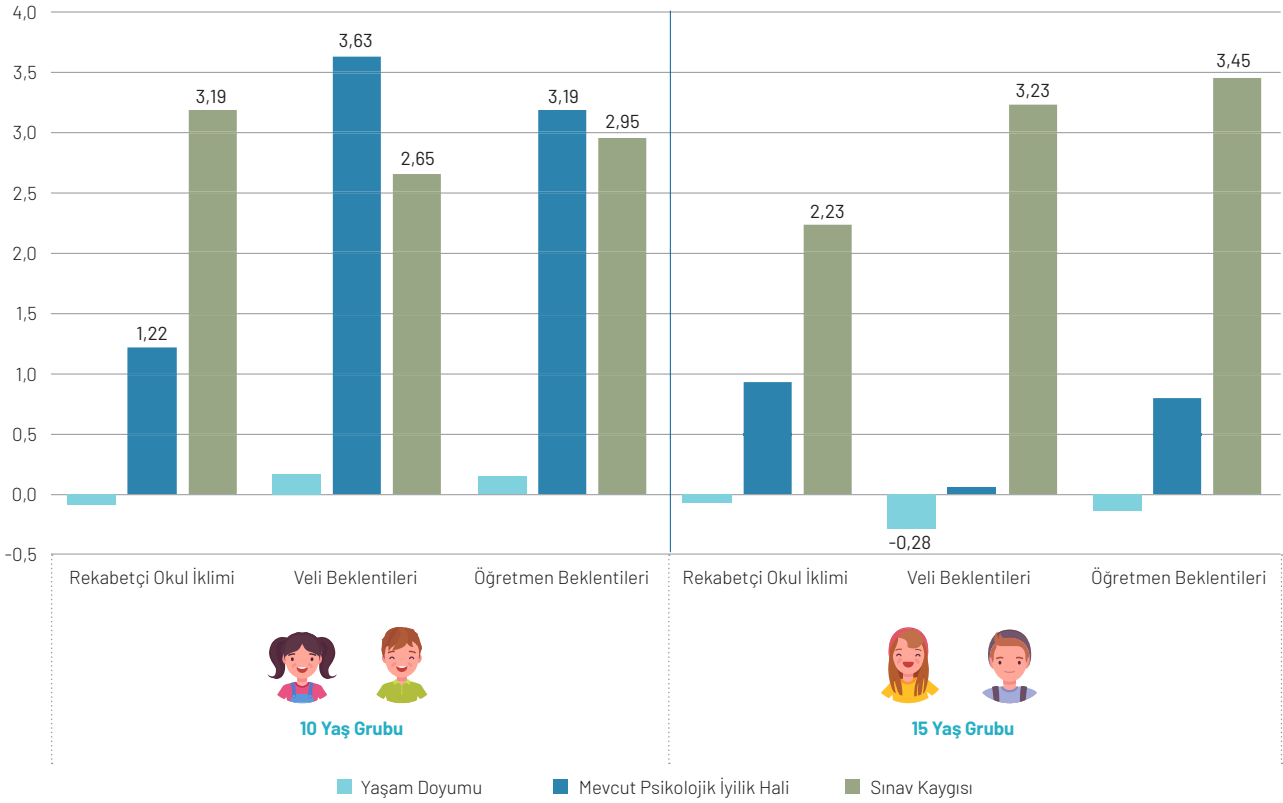
İstanbul örnekleminde elde edilen sonuçlar da diğer ülke ve şehirlerden elde edilen bulgularla uyum göstermektedir. Her iki yaş grubunda da strese dayanıklılık ve iyimserlik puanları arttıkça sınav kaygısı azalmaktadır. İstanbul'da elde edilen bulguları kısmen farklılaştıran özellik yaratıcılık ile sınav kaygısı arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Öğrencilerin yaşam doyumu, mevcut iyilik halleri ve sınav kaygısının çeşitli eğitim unsurlarıyla ilişkisini belirlemek için incelemeler yapılmış, sonuçlar Grafik 13'te verilmiştir.

Grafik 13'te görüldüğü üzere, öğrencilerin yaşam doyumu ile ilişkili faktörler okul iklimi ve beklentiler ile anlamlı ilişkiler göstermektedir. 10 yaş grubu öğrencilerde velilerin ve öğretmenlerin beklentileri arttıkça hem iyilik hali hem de sınav kaygısı artmaktadır. Bunun yanı sıra rekabetçi okul ikliminde bulunmak, iyilik halini kısmen sınav kaygısını ise daha fazla artırmaktadır. 15 yaş grubu öğrencilerde elde edilen bulgular ise 10 yaş grubundan önemli farklılıklar göstermektedir. Rekabetçi okul iklimi, veli ve öğretmenlerin beklentilerinin artması ile sınav kaygısı da artış göstermekte, buna rağmen iyilik halinde anlamlı bir artış görülmemektedir. Dolayısıyla 10 yaş grubunda veli ve öğretmen beklentileri ile öğrencilerin iyilik halleri ilişkiliyken 15 yaş grubunda bu ilişkinin kaybolduğu ifade edilebilir. Ayrıca, öğretmen ve veli beklentilerinin sınav kaygısı ile ilişkisi 15 yaş grubunda daha güçlü hale gelmektedir. Bu sonuç, veli ve öğretmen beklentilerinin öğrencilerdeki karşılığının zaman içinde değiştiğini göstermesi açısından önem teşkil etmektedir.

GRAFİK 13

## YAŞAM DOYUMUNA DAİR GÖSTERGELERİN EĞİTİMDE SOSYAL İLİŞKİ ŞEKİLLERİYLE İLİŞKİLERİ\*



\*Düşey ekseninde okulda sosyal ilişkilere dair faktörlerde bir standart sapma değerindeki artışın iyilik hali ve ilişkili faktörlerde oluşturduğu değişim verilmiştir.



6

YARATICILIK VE MERAK

Sosyal ve duygusal beceriler arasında bulunan yaratıcılık ve merak, eğitimde 21. yüzyıl becerileri olarak ifade edilen özellikler arasında yer almaktadır (Cinque, Carretero ve Napierala, 2021). Eğitim uzmanları, işgücü piyasasında artan otomasyon ve yapay zekâ teknolojileri nedeniyle rutin üretim ve hizmet işlemlerinin azalacağını, yaratıcılık ve yenilikçiliğe dayalı süreçlerin ise daha da önem kazanacağını ifade etmektedir (ILO, 2021). Bu bağlamda yaratıcılık ve merak, öğrencilere kazandırılması gereken önemli beceriler arasında kabul edilmektedir. Ayrıca merak, daha önce gösterildiği üzere akademik başarı ile doğrudan ilişkili olan ve yaratıcılığa da temel teşkil eden bir beceri olarak kabul edilmektedir. Bu özellikleri dolayısıyla yaratıcılık ve merak ayrı bir bölümde ayrıntılı şekilde incelenmiştir.

Grafik 14'te sırasıyla yaratıcılık ve merak becerilerinde yüksek puan alan öğrencilerin görece yüksek puana sahip olduğu diğer sosyal ve duygusal beceriler verilmiştir.

Grafik 14'te yaratıcılık ve merak özellikleri, birbirlerini besleyen sosyal ve duygusal beceriler arasında yer almaktadır. Yaratıcılık puanları en yüksek %25'lik dilimde bulunan öğrencilerin önemli bir bölümünün (%52,3) merak puanları da yüksektir. Güçlü bağlara sahip bu iki özelliğin ilişkili olduğu diğer bir değişken de sebatır. Merak özelliği açısından en yüksek performans grubunda bulunan öğrencilerin %52,9'u, yaratıcılık özelliğinde yüksek performans gösteren öğrencilerin ise %47,7'si sebat açısından da yüksek puanlara sahiptir. Her iki özellikte yüksek performans grubunda yer alan öğrencilerin yüksek puan aldığı diğer beceriler arasında empati, hoşgörü, birlikte çalışma ve sorumluluk öne çıkmaktadır. Bulgular, karşısındakinin yerine kendisini koyabilen, duygu ve düşüncelerini anlayıp doğru yorumlayabilen, farklı fikir ve durumlara olumlu yaklaşabilen, sorumluluklarını yerine getirmek için özen gösteren ve çevresindeki insanlarla uyum içinde çalışabilen öğrencilerin daha meraklı ve yaratıcı olma eğiliminde olduğunu işaret etmektedir.

Öğrencilerin merak ve yaratıcılıklarını artırmada önerilen yollardan birisi de sanatsal ve sportif etkinliklere

katılmalarıdır. Alanyazındaki çalışmalar, eğitim süreçlerinin bu becerileri destekleyecek şekilde yapılandırılmasının yanı sıra müfredat dışı aktivitelere katılmanın öğrencilerin merak ve yaratıcılıklarına önemli katkılar sağladığını göstermektedir (Cotter, Pretz ve Kaufman, 2015; Johnston, 1937). Çalışmada müfredat dışı etkinliklere katılımın merak ve yaratıcılıkla ilişkisi incelenmiş ve sonuçlar Grafik 15'te verilmiştir.

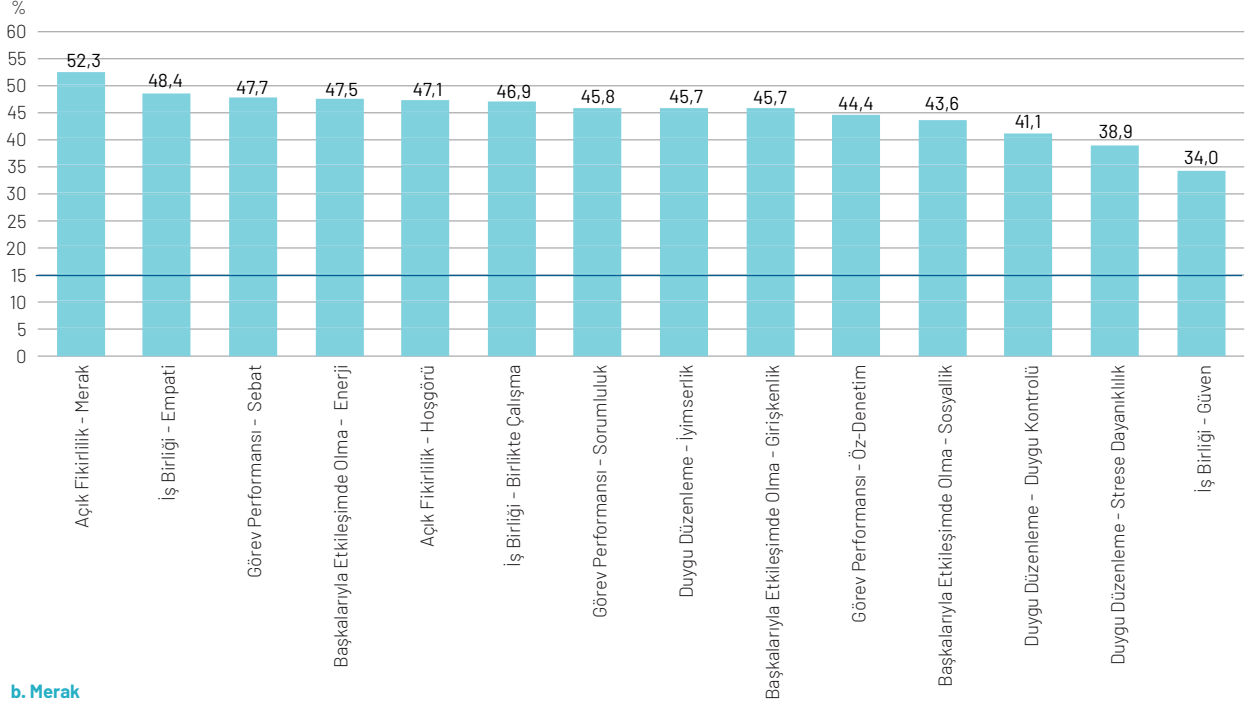
Grafik 15'te gösterildiği gibi, okul dışında sanatsal ve sportif etkinliklere katılan öğrencilerin yaratıcılık ve merak puanları katılmayan öğrencilere göre anlamlı ölçüde yüksektir. Bu sonuç, sanatsal ve sportif etkinliklere katılmanın 10 ve 15 yaş grubu öğrencilerin merak ve yaratıcılık özelliklerinin gelişiminde önemli bir katkı sağladığını göstermektedir. Üstelik etkinliklere katılım öğrencilerin sosyoekonomik düzey ve cinsiyet farklılıkları kontrol edildiğinde de anlamlı bir artış sağlamaktadır. Dolayısıyla sanatsal ve sportif etkinliklere katılımın merak ve yaratıcılığa olan katkısının öğrencilerin sosyoekonomik düzeyinden ve cinsiyetinden bağımsız olduğu ifade edilebilir.

Grafik 15'teki sonuçlar, sanat etkinliklerine katılan öğrencilerin yaratıcılık puan ortalamalarının katılmayan öğrencilerden 10 yaş grubunda %23, 15 yaş grubunda ise %31,2 daha yüksek olduğunu göstermektedir. Sportif etkinliklere katılımda ise söz konusu oranlar sırasıyla %17 ve %15,8 olarak hesaplanmıştır. İstanbul örnelemindeki öğrencilerin yaratıcılık puanları ile sportif ve sanatsal etkinliklere katılımın ilişkisi açıkça görülmektedir. Zira İstanbul örnelemindeki öğrenciler arasında sanat etkinliklerine katılanların yaratıcılık puan ortalamalarının katılmayan öğrencilerden 10 yaş grubunda %19,9, 15 yaş grubunda ise %35,5 daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Sportif etkinliklere katılan öğrencilerin de yaratıcılık puanı ortalamaları katılmayanlardan yaş düzeyine göre %17,9 ve %24,4 daha yüksek olduğu görülmektedir. Sanatsal ve sportif etkinliklere katılımın daha düşük düzeyde de olsa merak puanlarındaki artışla ilişkili olduğu Grafik 15'ten görülebilir.

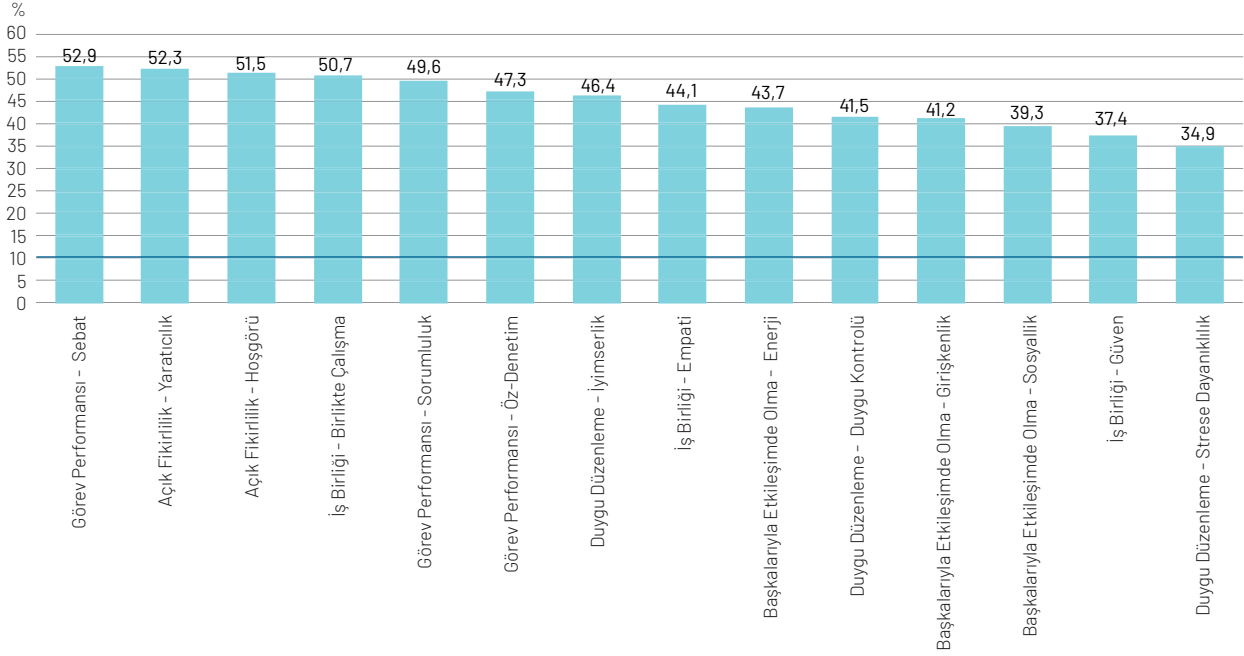
GRAFİK 14

## YARATICILIK VE MERAK BECERİLERİNDE YÜKSEK PUAN ALAN ÖĞRENCİLERİN YÜKSEK PUAN ALDIĞI DİĞER BECERİLER\*

## a. Yaratıcılık



## b. Merak



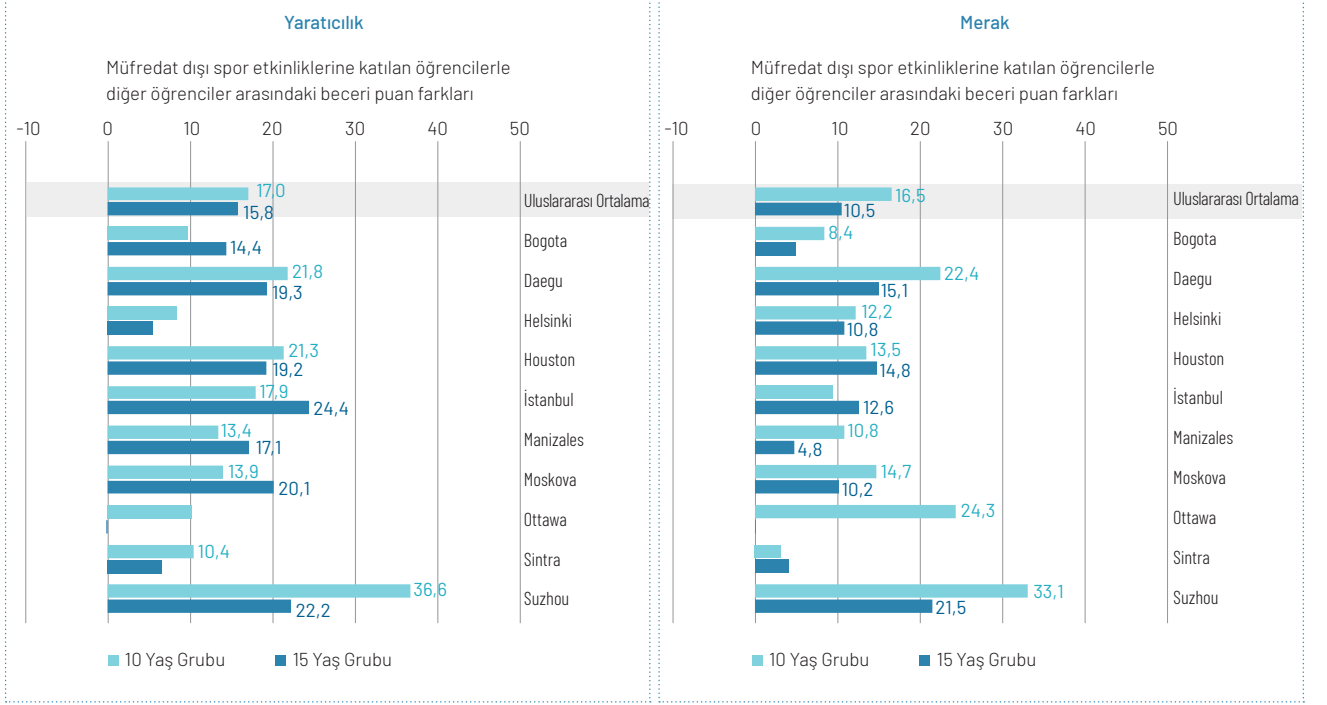
\*Yaratıcılık ve merak becerilerinde yüksek puan alan öğrenciler bu becerilerde kendi şehir ve yaş düzeyinde en yüksek %25'lik dilimde (en üst çeyrekte) bulunan öğrencilerdir.

T.C. MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI

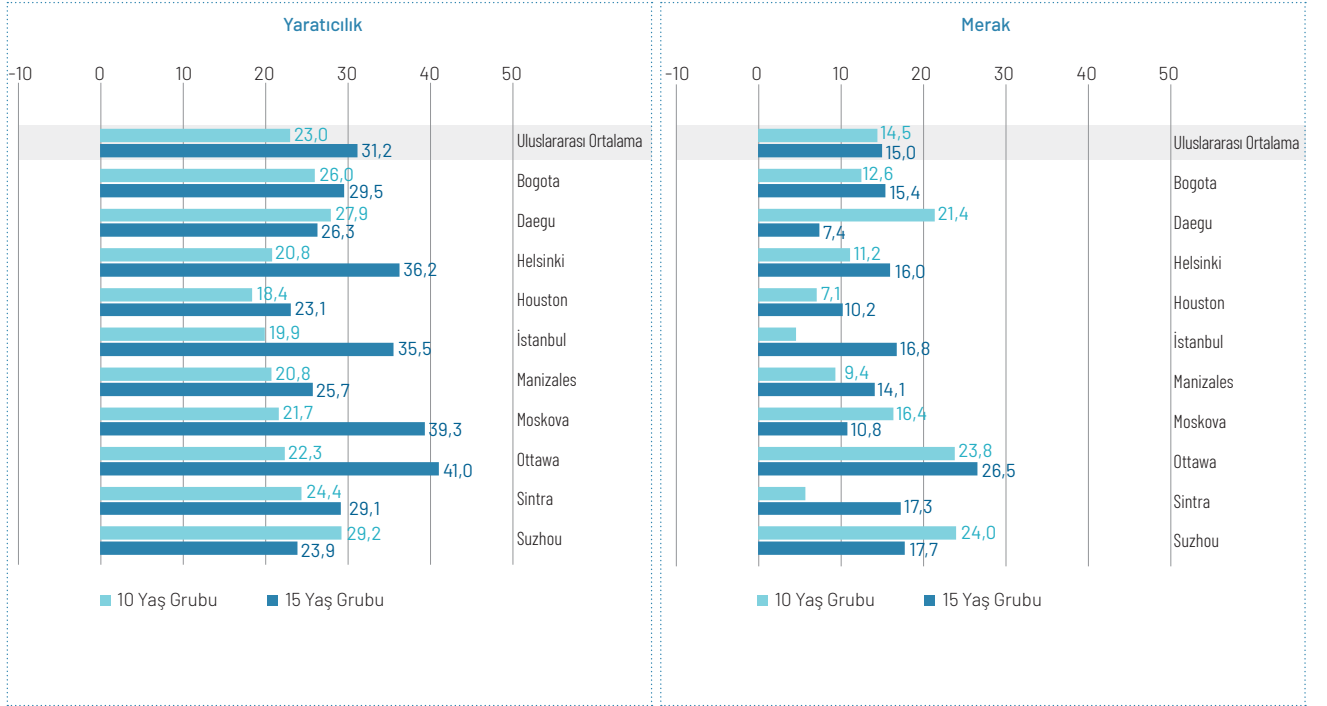
GRAFİK 15

## ŞEHİRLER DÜZEYİNDE MÜFREDAT DIŞI ETKİNLİKLERE KATILIM İLE YARATICILIK VE MERAK ARASINDAKİ İLİŞKİLER

## Spor Etkinlikleri



## Sanat Etkinlikleri



\*Öğrencilerin sosyoekonomik düzey ve cinsiyet farklılıkları istatistiksel olarak kontrol edilmiştir.

T.C. MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI



Bu bölümde bilime yönelik meslek alanları ile yaratıcı ve sanatsal meslek alanlarında çalışmaya yönelik beklentiler ile sosyal ve duygusal beceriler arasındaki ilişkiler incelenmiş, sonuçlar Grafik 16'da verilmiştir.

Grafik 16'da görüldüğü gibi bilime yönelik mesleklerde çalışma beklentileri ile en güçlü ilişkileri gösteren beceri meraktır. Merak, tüm katılımcı ülke ve şehirlerde bilime yönelik mesleklerde çalışma beklentileri ile anlamlı ve olumlu ilişkilere sahiptir. Merağın yanı sıra sebat ve öz denetim becerileri de bazı ülke ve şehirlerde bilime yönelik mesleklerde çalışma beklentileri ile anlamlı ilişkiler göstermiştir. Bu konuda öne çıkan diğer bir sonuç da başkalarıyla etkileşimde olma kapsamındaki tüm alt becerilerin (sosyallik, girişkenlik ve enerji) bilime yönelik mesleklerde çalışma beklentileri ile anlamlı ve negatif ilişkilere sahip olmasıdır. Bu bağlamda, bilime yönelik mesleklerde çalışma eğilimi yüksek olan öğrencilerin daha meraklı, sebatkâr ve öz denetimi yüksek olması buna karşılık başkalarıyla etkileşime dayalı becerilerde daha zayıf eğilimler göstermesi muhtemeldir. İstanbul örnekleminde elde edilen sonuçlar bu genel sonuçlarla uyum göstermekte, sırasıyla merak, güven, duygu kontrolü ve sebat özelliklerinin beklentiler ile pozitif ilişkiye sahip olduğu görülmektedir.

Yaratıcılığa ve sanata yönelik mesleklerde çalışma beklentileri ile ilişkili beceriler incelendiğinde ise en güçlü ilişkilere sahip özelliklerin sırasıyla yaratıcılık, hoşgörü ve güven olduğu görülmektedir. Bu bağlamda, yaratıcı

cılığı ve sanatı odağa alan meslek alanlarında çalışma beklentisi olan öğrencilerin daha yaratıcı, karşılıklara daha hoşgörülü olması ve güven duyması daha muhtemel görünmektedir. Diğer taraftan, bilim odaklı işlere dair sonuçlarda görüldüğü gibi yaratıcılık odaklı işlerde çalışma beklentileri ile *başkalarıyla etkileşimde olma* becerileri arasında olumsuz ve anlamlı ilişkiler olduğu belirlenmiştir. Bu becerilerin birbiriyle farklı odaklara sahip mesleklerle yönelik beklentilerle tutarlı şekilde olumsuz ilişkilere sahip olması öğrencilerin bireyselleşmesi ve sosyal beceriler ile mesleki becerileri karşıt şekilde ilişkilendirmesine dair önemli bir göstergel olabilir. İstanbul örnekleminde elde edilen sonuçlar da genel sonuçlarla büyük bir uyum göstermektedir. Çalışmaya İstanbul'dan katılan öğrencilerin yaratıcı odaklı işlerde çalışma beklentileri ile yaratıcılık puanları olumlu, *başkalarıyla iletişiminde olma* ve işbirliği becerileri arasında ise olumsuz ilişkiler bulunduğu belirlenmiştir.

Bilimsel temelli ve yaratıcılığa odaklı mesleklerle yönelik beklentilerin ilişkili olduğu becerilerdeki farklılıklar bu değerlendirme sonuçlarının meslek seçimine dair önemli katkılar sunabileceğini de göstermektedir. Öğrencileri sosyal ve duygusal beceriler açısından izlemek ve standart ölçme araçlarıyla değerlendirmek mesleki yatkınlıklarını keşfetmelerine yardımcı olabilir. Bu değerlendirme sonuçları ve öğrencilerin artan farkındalığı da sunulan mesleki rehberlik hizmetlerinin niteliğini artırma potansiyeline sahiptir.

GRAFİK 16

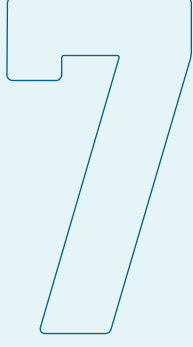
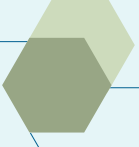
## ŞEHİRLER DÜZEYİNDE BİLİMSSEL VE YARATICI/SANATSAL MESLEK ALANLARINDA ÇALIŞMAYA YÖNELİK BEKLENTİLER İLE SOSYAL VE DUYGUSAL BECERİLER ARASINDAKİ İLİŞKİLER

## Bilimsel meslek alanları

Beceri	Alt Beceri	Bogota	Daegu	Helsinki	Houston	İstanbul	Manizales	Moskova	Ottawa	Sintra	Suzhou
Görev Performansı	Sorumluluk			-2,2	2,1			-1,0		2,1	
	Sebat	1,8		3,1		2,1	2,1		4,6		2,0
	Öz-Denetim			1,5					1,7		
Duygu Düzenleme	Strese Dayanıklılık		-1,3		-0,9			1,5		-2,0	
	İyimserlik			-3,4				-2,3	-4,6		
	Duygu Kontrolü	2,1				2,4		1,6		-2,2	
İş Birliği	Empati		-3,7	-1,2		-2,2		-1,0	-1,6		
	Güven	-2,4			2,7	3,4	2,6		5,6	3,0	
	Birlikte Çalışma									3,4	
Açık Fikirlilik	Hoşgörü	-2,7	-3,3	-3,3		-2,5	-4,5	-3,6	-1,5	-5,6	
	Merak	4,8	12,1	13,2	10,0	8,8	8,1	15,2	12,8	10,4	5,2
	Yaraticılık				-3,2	-1,1		-2,6	-4,4		
Başkalarıyla Etkileşimde Olma	Sosyallik		-1,0					-1,3			-2,3
	Girişkenlik	-3,6		-0,8	-2,7		-5,1	-1,5			-2,3
	Enerji					-4,4		-3,6		-3,0	-2,2

## Yaratıcı/sanatsal alanlar

Beceri	Alt Beceri	Bogota	Daegu	Helsinki	Houston	İstanbul	Manizales	Moskova	Ottawa	Sintra	Suzhou
Görev Performansı	Sorumluluk	-2,1				-1,8	-5,3	-1,0		-2,2	
	Sebat				-0,6		2,4		-1,9		
	Öz-Denetim		-1,4	-0,6	0,8						
Duygu Düzenleme	Strese Dayanıklılık	-2,6	-1,0	-3,0	-2,2		-1,8	-2,8			
	İyimserlik	-2,3		2,2			-1,3	-1,1	0,9	-1,9	
	Duygu Kontrolü	2,3			1,0		1,8	2,2			-0,6
İş Birliği	Empati					-1,3	-1,2				
	Güven	3,0			1,8		2,0	1,6	1,6		-1,4
	Birlikte Çalışma	1,2			-1,1	-0,7		-5,3	-0,3		-0,9
Açık Fikirlilik	Hoşgörü	0,9	2,3	1,6			2,2				1,4
	Merak	-1,9	-4,5	-2,5	-1,6		-1,6		-1,4		
	Yaraticılık	5,0	6,4	6,3	5,2	4,9	2,7	7,2	5,6	6,9	2,0
Başkalarıyla Etkileşimde Olma	Sosyallik	-2,1		-1,7				2,1	-3,7	-0,8	
	Girişkenlik	-0,9	-1,9		-1,4	-0,6	-2,0	-1,6	-2,0		-0,9
	Enerji	-2,8	-2,2	-2,6	-1,0	-1,4	-0,8	-3,8	-1,8	-1,0	



# EĞİTİM SÜRECİNDE SOSYAL İLİŞKİLER



Eğitim süreçlerindeki sosyal ilişkiler öğrencilerin eğitim yaşantıları üzerinde belirleyici olabilmektedir (Konishi ve Wong, 2018). Öğrencilerin en fazla zaman geçirdiği kişilerin aileleri, akranları ve öğretmenleri olması bu kişiler ile kurdukları iletişimin niteliğini kritik hale getirmektedir (Furrer, Skinner ve Pitzer, 2014). Benzer şekilde, okullar öğrencilerin en çok zaman geçirdiği ortamlar arasındadır ve bu ortamın yapısı da okula yönelik görüşleri üzerinde etkili olmaktadır. Okullar bu kapsamda önemli bir yere sahiptir. Okul ikliminin olumlu olması eğitim paydaşlarının sosyal ve duygusal gelişimleri açısından da önemli katkı sağlamaktadır (Hulverschorn ve Mulholland, 2018). Bu kapsamda okula aidiyet hissi, öğretmen ve öğrenci etkileşimi, zorbalığa maruz kalma durumlarının sosyal ve duygusal becerilerle ilişkileri ele alınmıştır. Elde edilen bulgular, okulların ve eğitim ortamlarının öğrencilerin sosyal ve psikolojik becerilerini destekleyecek şekilde nasıl yapılandırılabilceğine ilişkin bulgular sağlamaktadır.

Bu bölümde öncelikle okula aidiyet, öğrenci ve öğretmen etkileşimi ve zorbalığa maruz kalma arasındaki ilişkiler şehirler düzeyinde incelenmiş ve sonuçlar Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6'da görüldüğü gibi her iki yaş grubunda da öğrenci ve öğretmen arasındaki etkili iletişim öğrencilerin okula aidiyetiyle anlamlı ve pozitif ilişkiye sahiptir. Söz konusu ilişkinin iki taraflı olması nedeniyle öğrenci ve öğretmen arasındaki etkileşim okula aidiyeti beslemekte, okula aidiyet arttıkça etkileşim de artmaktadır. Bu bağlamda, öğrencinin akademik başarısından psikolojik durumuna kadar birçok özellik açısından kritik bir öneme sahip olan okula aidiyet için öğretmen-öğrenci etkileşiminin oldukça önemli olduğu tekrar ortaya konulmaktadır.

Diğer taraftan, okula aidiyet ve öğretmen-öğrenci etkileşiminin önündeki önemli engellerden birisi zorbalıktır. Tablo 6'da açıkça görüldüğü gibi zorbalık, hem okula aidiyet hem de öğrenci-öğretmen etkileşimi ile olumsuz bir ilişki göstermektedir. Zorbalığa maruz kalan öğrencilerin okula ve eğitime yönelik olumsuz tutum geliştirdiklerine, güven duygularını yitirdiklerine ve etkileşimlerini sınırladıklarına dair bulgular (Harel-Fisch vd., 2011; Rigby, 2005) da çalışmada elde edilen bu sonuçları doğrulamaktadır. Ayrıca zorbalığın okula aidi-

yet ve öğretmen-öğrenci etkileşimi ile olumsuz ilişkisi 10 yaş grubu öğrencilerde 15 yaş grubundan daha fazla hissedilmektedir. Çalışma sonuçları, zorbalığın yol açtığı sorunun tüm katılımcı ülke ve şehirlerde geçerli olduğunu göstermektedir.

İstanbul örnekleminde elde edilen bulgular da diğer ülke ve şehirlerle benzerlik göstermektedir. Bununla birlikte, İstanbul'da öğrenci-öğretmen etkileşimi ile okula aidiyet arasındaki ilişkinin her iki yaş düzeyinde de uluslararası ortalamasının üzerinde ve ortalaması en yüksek şehirler arasında olduğu görülmektedir. Dolayısıyla İstanbul'da bu etkileşimin okula aidiyeti oluşturma açısından daha da önemli bir unsur olduğu ifade edilebilir. Zorbalık ile okula aidiyet ve öğrenci-öğretmen etkileşimi arasındaki ilişkinin ise yaş düzeylerine göre değiştiği ve uluslararası ortalamaya yakın olduğu görülmektedir. Bu sonuç, diğer şehirlerde olduğu gibi İstanbul'da zorbalığın etkileşim ve aidiyetle olumsuz ilişkiye sahip olduğunu işaret etmektedir.

Tablo 7'de okula aidiyet, öğrenci-öğretmen etkileşimi ve zorbalık durumlarına göre katılımcı ülke ve şehirlerin durumu gösterilmiştir.

Tablo 7'de görüldüğü gibi okula yüksek aidiyet duyan, öğretmenleri ile olumlu ilişkiler kuran ve sıklıkla zorbalığa maruz kalan öğrenci oranları katılımcı ülke ve şehirler arasında büyük bir değişim göstermektedir. İstanbul, Daegu ile birlikte okul aidiyeti yüksek olan öğrenci oranının (%13) en yüksek olduğu şehir olarak öne çıkmaktadır. İstanbul, aynı zamanda sıklıkla zorbalığa maruz kalan öğrenci oranının (%8) da az olduğu şehirler arasında yer almaktadır. Son olarak, İstanbul örnekleminde öğretmenleri ile olumlu ilişkilere sahip öğrencilerin oranı ise %17 olarak hesaplanmıştır ve diğer şehirlerle karşılaştırıldığında görece yüksek düzeyde olduğu ifade edilebilir.

Öğrencilerin okula aidiyet duyguları ile ilişkili sosyal ve duygusal becerilerin neler olduğu belirlenmiş ve şehirler düzeyindeki sonuçlar Grafik 17'de verilmiştir.

Grafik 17'de görüldüğü gibi öğrencilerin okula aidiyet duyguları tüm temel becerilerle ilişkili olmakla birlikte görece güçlü ilişkilerin görüldüğü temel beceriler *duygu*

TABLO 6

## ŞEHİRLER DÜZEYİNDE OKULA AİDİYET, ÖĞRENCİ-ÖĞRETMEN ETKİLEŞİMİ VE ZORBALIĞA MARUZ KALMA ARASINDAKİ İLİŞKİLER

Şehir	10 Yaş Grubu			15 Yaş Grubu		
	Okula Aidiyet - Zorbaliğa Maruz Kalma	Okula Aidiyet - Öğrenci ve Öğretmen İlişkileri	Zorbaliğa Maruz Kalma - Öğrenci ve Öğretmen İlişkileri	Okula Aidiyet - Zorbaliğa Maruz Kalma	Okula Aidiyet - Öğrenci ve Öğretmen İlişkileri	Zorbaliğa Maruz Kalma - Öğrenci ve Öğretmen İlişkileri
Bogota	-0,37	0,31	-0,11	-0,23	0,22	-0,06
Daegu	-0,24	0,27	-0,08	-0,21	0,26	-0,07
Helsinki	-0,38	0,32	-0,20	-0,26	0,25	-0,12
Houston	-0,37	0,31	-0,16	-0,27	0,29	-0,10
İstanbul	-0,39	0,35	-0,19	-0,27	0,30	-0,08
Manizales	-0,39	0,34	-0,16	-0,25	0,25	-0,09
Moskova	-0,34	0,34	-0,14	-0,29	0,26	-0,16
Ottawa	-0,35	0,26	-0,16	-0,22	0,21	-0,17
Sintra	-0,33	0,19	-0,10	-0,23	0,13	-0,08
Suzhou	-0,40	0,39	-0,18	-0,28	0,33	-0,17
<b>Uluslararası Ortalama</b>	<b>-0,36</b>	<b>0,32</b>	<b>-0,15</b>	<b>-0,25</b>	<b>0,26</b>	<b>-0,11</b>

T.C. MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI

TABLO 7

## ŞEHİRLER DÜZEYİNDE OKULA AİDİYET, ÖĞRENCİ-ÖĞRETMEN ETKİLEŞİMİ VE ZORBALIĞA MARUZ KALMA ORANLARI

Şehir	Yüksek Okul Aidiyeti (%)	Olumlu Öğretmen-Öğrenci İlişkileri (%)	Sıklıkla Zorbaliğa Maruz Kalan Öğrenciler (%)
Bogota	11	14	12
Daegu	13	19	5
Helsinki	11	15	7
Houston	7	16	13
İstanbul	13	17	8
Manizales	12	17	13
Moskova	9	15	10
Ottawa	9	22	13
Sintra	0	0	5
Suzhou	12	20	9

T.C. MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI

düzenleme ve başkalarıyla etkileşimde değildir. İyimserlik, güven, birlikte çalışma ve sosyallik okula aidiyetle ilişkisi en güç olan alt beceriler arasında yer almaktadır. Bu sonuçlar, öğrencilerin okula aidiyet hislerinin özellikle etkileşime dayalı becerilerle yakından ilişkili olduğunu göstermektedir. Grafik 17'de görüldüğü gibi öz yeterlik ve başarıya motivasyonu gibi kişinin kendi-

sine dönük becerileri de okula aidiyetle anlamlı ilişkiler göstermekle beraber etkileşime dayalı becerilerin aidiyet duygusuyla daha güçlü ilişkiler içerisinde olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla okula aidiyeti artırmak için öğrencinin kişisel motivasyonunun ve yeterlik algısının beslenmesi, bunun yanında öğrencilerin akranları ve öğretmenleri ile etkileşiminin artırılması önem teşkil

GRAFİK 17

## ŞEHİRLER DÜZEYİNDE OKULA AİDİYET İLE İLİŞKİLİ SOSYAL VE DUYGUSAL BECERİLER\*



10 Yaş Grubu



\*Okula aidiyet duygusunda bir standart sapma değerindeki artışın karşılık geldiği değişim miktarları

T.C. MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI

GRAFİK 17

## ŞEHİRLER DÜZEYİNDE OKULA AİDİYET İLE İLİŞKİLİ SOSYAL VE DUYGUSAL BECERİLER (DEVAM)\*



15 Yaş Grubu



etmektedir. Bu sonuçların her iki yaş grubunda da genel bir benzerlik göstermesi dolayısıyla kişisel ve etkileşime dayalı becerilerin eş zamanlı geliştirilmesinin öneminin her iki yaş grubunda da geçerli olduğu ifade edilebilir.

İstanbul örneğine dair sonuçlar incelendiğinde her iki yaş grubunda da okula aidiyetle en güçlü ilişkiye sahip alt becerilerin sosyallik, iyimserlik, birlikte çalışma ve enerji olduğu görülmektedir. Sorumluluk, öz yeterlik ve başarıma motivasyonu ise daha kendine yönelik alt beceriler olarak okula aidiyete katkı sağlayan diğer alt becerilerdir. Sonuçlar, İstanbul'da da okula aidiyetin daha çok etkileşime dayalı becerilerle ilişkili olduğunu ve öğrencilerin kendine dönük becerileri ile desteklendiğini işaret etmektedir.

Öğrencilerin öğretmenleri ile olumlu etkileşim kurması ile sosyal ve duygusal beceriler arasındaki ilişki incelenmiş ve sonuçlar Grafik 18'de verilmiştir.

Grafik 18'de görüldüğü üzere olumlu öğrenci-öğretmen etkileşimi tüm sosyal ve duygusal becerilerle değişen ölçülerde ilişkilidir ancak görev performansı, duygu dü-

zenleme ve bileşik beceriler bu etkileşime kısmen daha fazla katkı sağlamaktadır. Etkileşim kurmaya daha fazla katkı sağlayan alt becerilerin de akademik başarı ile anlamlı ilişkilere sahip olan merak, sebat ve başarıma motivasyonu olduğu görülmektedir. Öğrenci-öğretmen etkileşiminde öne çıkan alt becerilerin akademik başarıyla anlamlı ilişkiye sahip olan alt beceriler olması bu etkileşimin akademik başarı için temel teşkil ettiği öngörüsünü (Furrer, Skinner ve Pitzer, 2014) de doğrulamaktadır. Zira alanyazında yapılan çalışmalar etkili bir öğrenci-öğretmen etkileşiminin akademik başarı açısından kritik öneme sahip olduğunu vurgulamaktadır (Allen vd., 2013).

İstanbul örneğinden elde edilen sonuçlar da diğer şehirlerle tutarlılık göstermektedir. Her iki yaş grubunda da öğrenci-öğretmen etkileşimi ile görece güçlü ilişkisi olan alt beceriler sorumluluk, merak ve başarıma motivasyonudur. Diğer bir ifadeyle sorumluluklarını önceliği olarak gören, anlamaya ilgi duyan ve başarı ölçütlerine ulaşmaya çalışan öğrencilerin öğretmenleri ile etkili iletişim kurma potansiyeli de artmaktadır.



## GRAFİK 18

## ŞEHİRLER DÜZEYİNDE ÖĞRETMEN-ÖĞRENCİ ETKİLEŞİMİ İLE İLİŞKİLİ SOSYAL VE DUYGUSAL BECERİLER\*



10 Yaş Grubu



\*Alt becerilerdeki bir standart sapma değerindeki artışın öğrenci-öğretmen etkileşiminde karşılık geldiği değişim miktarları

T.C. MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI

GRAFİK 18

## ŞEHİRLER DÜZEYİNDE ÖĞRETMEN-ÖĞRENCİ ETKİLEŞİMİ İLE İLİŞKİLİ SOSYAL VE DUYGUSAL BECERİLER (DEVAM)\*

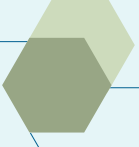


15 Yaş Grubu



\*Alt becerilerdeki bir standart sapma değerindeki artışın öğrenci-öğretmen etkileşiminde karşılık geldiği değişim miktarları

T.C. MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI



8



SONUÇ



Sosyal ve duygusal beceriler, bireylerden beklenen 21. yüzyıl becerileri içinde yer alan ve bilişsel becerilere destek olan önemli özelliklerdir. Eğitim sistemlerinde yapılan revizyonlarda sosyal ve duygusal becerilere daha fazla yer ayrıldığı, bu konudaki kazanım ve becerilerin gittikçe daha fazla vurgulandığı görülmektedir. Öğrencilerin öğrenme süreçlerini desteklemesi, davranış problemlerini azaltması, sosyal ilişkilerini ve sorumluluk alma eğilimlerini geliştirmesi, değişen işgücü piyasası taleplerine karşılık verebilmesi ve dezavantajlı öğrencilere destek olabilmesi dolayısıyla bu becerilere atfedilen önem de zaman içinde büyük bir artış göstermiştir.

OECD, 2019 yılında ilk kez tamamen sosyal ve duygusal becerilere odaklanan geniş ölçekli bir araştırma başlatarak iki farklı yaş grubunda bu becerileri ölçmeyi hedeflemiştir. Daha önce PISA'da bir bölüm halinde ele alınan sosyal ve duygusal becerilerin bu çalışmada daha detaylı ve teknik açıdan daha yüksek nitelikte ele alınması amaçlanmıştır. Bu kapsamda 9 ülkeden 10 ayrı şehirde uygulamalar yapılmış, bu uygulamalarda öğrencinin kendisi, velisi ve öğretmenlerinden veri toplanarak veri çeşitlemesi (*data triangulation*) sağlanmıştır. Çalışmada temel alınan sosyal ve duygusal beceri modeli, beş faktörlü kişilik kuramına dayalı olarak yapılandırılmıştır. Bu model kapsamında katılımcı tüm ülke ve şehirlerdeki öğrencilerin *görev performansı*, *duygu düzenleme*, *iş birliği*, *açık fikirlilik*, *başkalarıyla etkileşimde olma* ve *bileşik beceriler* ve bu becerilere bağlı olan alt becerilerde karşılaştırmalı olarak değerlendirilmesi mümkün hale gelmiştir.

Çalışmanın öne çıkan ilk bulgusu yaşça küçük öğrencilerin sosyal ve duygusal becerilerinin daha yüksek olmasıdır. Sonuçlar, 10 yaş grubundaki öğrencilerin neredeyse tüm alt becerilerde 15 yaş grubundaki öğrencilerden daha yüksek puanlara sahip olduğunu göstermiştir. Bu sonuç, ergenliğe geçiş sürecinde öğrencilerin yaşadığı biyolojik ve psikolojik zorluklardan sosyal ve duygusal becerilerin de etkilendiğini gösteren çalışmalarla uyumludur (Goldbeck vd., 2007; Kekkonen, Kraav ve Tolmunen, 2020). Çalışma bulguları ayrıca öğrencilerin yaşam doyumlarının da yaşla yakından ilişkili olduğunu, tüm katılımcı şehirlerde 15 yaş grubu öğrencilerin yaşam doyumlarının 10 yaş grubu öğrencilerden daha düşük olduğunu göstermektedir. Ergen öğrencilerin sosyal ve duygusal becerileri ve yaşam doyumlarında görülen düşüşler onların bu süreçte daha fazla desteklenmelerine yönelik ihtiyacı da göstermektedir. Bu geçiş döneminde eğitim performansında düşüş, disiplin sorunları, geleceğe yönelik kaygılar, okul terki vb. sorunların daha sık görülmesinin nedenleri arasında bu becerilerdeki düşüşün olduğu değerlendirilmektedir. Dolayısıyla öğrencilerin sosyal ve duygusal

becerilerinin de bilişsel beceriler gibi yakından izlenmesi ve ergenlik döneminde bu konudaki desteklerin artırılması önem teşkil etmektedir. Bu desteklerin yalnızca okul psikolojik danışmanları ve rehber öğretmenlerin sorumluluğu olarak görülmemesi, okul ve eğitim kurumlarındaki tüm paydaşların söz konusu değişimler hakkında bilgilendirilmesi ve yapabilecekleri hakkında eğitim alması büyük bir öneme sahiptir.

Çalışmanın diğer bir önemli bulgusu da cinsiyetin her iki yaş düzeyinde de sosyal ve duygusal beceriler üzerinde önemli farklara yol açmasıdır. Kız öğrencilerin *görev performansı, iş birliği, açık fikirlilik* ve *bileşik becerilerde erkek öğrencilerin ise duygu düzenleme ve başkalarıyla etkileşimde olma* becerilerinde daha yüksek puanlara sahip olduğu belirlenmiştir. Uluslararası başarı izleme çalışmalarına katılan birçok ülkede kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha başarılı olması bulgusu da elde edilen sonuçlar açısından aydınlatıcıdır zira akademik başarıyla daha ilişkili sosyal ve duygusal becerilerde kız öğrencilerin daha yüksek puanlar aldığı görülmektedir. Cinsiyet grupları arasındaki bu farklılaşma, öğrencilerin sosyal ve duygusal beceriler açısından ihtiyaçlarının da cinsiyet gruplarına göre çeşitlenebileceğini işaret etmektedir. Bu konudaki önemli bulgulardan birisi de akademik başarıyla yakından ilişkili olan öz yeterlik becerisinde kız öğrencilerin 10 yaş grubunda daha yüksek puana sahipken 15 yaş grubunda erkek öğrencilerin daha yüksek puana sahip olmasıdır. Bu sonuç, kız öğrencilerin ergenlik sürecinde kendilerini yeterli görme düzeylerinin erkeklere göre daha düşük bir seviyeye indiğini işaret etmektedir. Ayrıca bu sonuç ergenlik döneminde benlik algısının cinsiyete bağlı olarak gelişimindeki farklarla ilişkilendirilebilir. Kız öğrencilerin desteklenmesi sürecinde bu sonucun dikkate alınması, birçok olumlu psikolojik özellikle de ilişkili olan yeterlik algılarına odaklanılması önemli katkı sağlayacaktır.

Diğer taraftan çalışma bulguları sosyal ve duygusal becerilerin sosyoekonomik düzeyle yakından ilişkili olduğunu göstermiştir. En önemli bulgulardan birisi, tüm katılımcı şehirler bir arada düşünüldüğünde sosyoekonomik açıdan avantajlı öğrencilerin sosyal ve duygusal becerilerde daha yüksek puanlara sahip olmasıdır. Bu durumun olası nedenlerinden birisi, yüksek sosyoekonomik düzeydeki ailelerin çocuklarının akademik başarısının yanı sıra sosyal ve duygusal gelişimleri için daha fazla yatırım yapması ve onları daha fazla desteklemeleridir. Yapılan çalışmalar sosyoekonomik açıdan avantajlı ailelerin çocuklarının müfredat dışı etkinliklere daha fazla katıldığını ve kişisel gelişim imkânlarına sahip olduğunu göstermektedir (Conger, Conger ve Martin, 2010). Diğer bir ifadeyle sosyoekonomik açıdan avantajlı öğrenciler bu avan-

tajlarını sosyal ve duygusal özellikler açısından da devam ettirmektedir. Bununla birlikte, İstanbul bu konuda bir istisna oluşturmuş ve sosyoekonomik düzeyin sosyal ve duygusal becerilerle en zayıf ilişkiye sahip olduğu şehirler arasına girmiştir. Eğitimde eşitlik açısından olumlu olan bu sonuçla birlikte genel bulgular sosyoekonomik açıdan dezavantajlı öğrencilerin bilişsel becerilerin yanı sıra sosyal ve duygusal beceriler açısından desteklenmesinin önemini işaret etmektedir. Sosyoekonomik açıdan dezavantajlı öğrencilerin desteklenmesi okullar arası başarı farklarının azalmasına katkı sağlaması açısından da kritik öneme sahiptir.

Sosyal ve duygusal becerilerin akademik başarı ile ilişkisine dair bulgular söz konusu ilişkilerin kısmen zayıf olduğunu ancak belirli sosyal ve duygusal becerilerin akademik başarıyla tutarlı şekilde ilişki gösterdiğini işaret etmektedir. Merak ve sebat, neredeyse tüm katılımcı şehirlerde akademik başarı göstergeleriyle anlamlı ilişkiler göstermektedir. Bu bulgu, merak duygusu teşvik edilen ve öğrenmek için sebat eden öğrencilerin akademik başarılarının artmasının muhtemel olacağını göstermesi açısından önemlidir. Ayrıca aile ve öğretmen beklentilerinin bu başarıyı daha da yukarı taşıyabileceği görülmektedir. Güvenin de özellikle matematik başarısıyla tutarlı şekilde ilişkili olması, okullarda öğrencilerin akranlarına ve öğretmenlerine güven duymalarının önemine işaret etmektedir. Bulgular bir arada değerlendirildiğinde eğitim süreçlerinin öğrencilerin ilgilerini artıran ve meraklarını güdüleyen şekilde yapılandırılmasının, öğrencilerin hata yapmaktan ve yargılanmaktan korkmadığı bir güven ortamının oluşturulmasının akademik başarıya katkı sağlayacağı ifade edilebilir. Sorumluluk, merak ve sebat becerilerinde daha yüksek puan alan öğrencilerin yüksek öğretimi tamamlamaya yönelik beklentilerinin de yüksek olması, bu becerilerin yalnız mevcut akademik başarıyı değil uzun vadeli eğitim başarısına dair önemli göstergeler olduğunu işaret etmektedir. Öğrencilerin bilimsel temelli ya da yaratıcılığa dayalı mesleklere yönelik beklentileriyle ilişkili becerilerin farklılaşması, bu becerilere dair yapılacak değerlendirmelerin öğrencilerin tercihlerinde yol gösterici olabileceğini işaret etmektedir. Dolayısıyla öğrencilerin sosyal ve duygusal becerilerine yönelik ayrıntılı değerlendirmeler, mesleki rehberlik hizmetlerinin etkinliğini artırmada da önemli katkılar sağlayabilir.

Çalışmada merak ve yaratıcılığa dayalı bulgular bu iki becerinin birbirinden beslendiğini doğrulamaktadır. İşgücü piyasasının talepleri arasında değerlendirilen ve 21. yüzyıl becerileri kapsamında olan yaratıcılık becerisinin özellikle 10 yaş grubu öğrencilerde daha yüksek olması ve birçok şehirde zaman içinde azalması önemli bir bulgudur. Bu

sonucun olası nedenleri arasında lise düzeyinde öğrencilerden beklentilerin artması, öğrencilerin beklentileri karşılamak için daha tanımlı ve rutin görevleri tercih etmeleri ve yaş ilerledikçe hata yapmaktan, yargılanmaktan korkma nedeniyle yenilikçi tecrübelerden uzaklaşmaları ve normlara uyma eğilimindeki artış gösterilmektedir. Diğer taraftan bulgular, öğrencilerin yaratıcılık becerilerini korumak ve şartlar elverdiğince desteklemek için yaratıcılıklarını bireysel ve grup içinde gösterebilecekleri eğitim fırsatlarının önemini göstermektedir. Öğretmenlerin seçtikleri öğretim yöntemleri ve etkinliklerde öğrencilere yenilikçi bakış açıları sunmaya çalışmaları, yaratıcı çözümleri teşvik etmeleri bu becerileri desteklemek için yararlı olabilir. Yaratıcılık ve merak becerilerindeki değişimin çok büyük oranda okul içinde gerçekleşmesi ve okullar arasındaki farklılıkların oldukça sınırlı olması, okul içinde gerçekleştirilecek bu tür teşviklerin öğrencileri motive etmek için önemli kaynaklar olabileceğini işaret etmektedir.

Çalışmada son bölümde sunulan bulgular okuldaki sosyal ilişkilerle sosyal ve duygusal beceriler arasındaki ilişkilere odaklanmıştır. Daha önceki bulgularda dolaylı olarak yorumlanan ilişkiler bu bölümün odağı olmuş, öğretmen-öğrenci etkileşiminin okula aidiyetle doğrudan ve anlamlı ilişkisi olduğu gösterilmiştir. Tüm katılımcı şehirlerde söz konusu ilişkilerin pozitif ve anlamlı olması, buna karşılık zorbalığın bu ilişkiyi tehdit eden bir unsur olarak öne çıkması okul ikliminin önemi hakkında önemli ipuçları vermektedir. Öğrencilere güven veren, öğretmenleriyle rahat iletişim kurabildikleri, hata yapmaktan korkmadıkları bir okul ikliminin geliştirilmesinin okula aidiyet hissine katkı sağladığı görülmektedir. Bu bölümde elde edilen bulgular, öğrencilerin sorumluluk, merak, güven gibi öne çıkan sosyal ve duygusal becerileri için öğrenci-öğretmen etkileşimi ve güvenli okul ortamının katkısını işaret eden önceki bulgularla uyum içindedir.

Görüldüğü üzere, çalışmada elde edilen bulgular bir araya getirildiğinde sosyal ve duygusal beceriler bilişsel becerileri de destekleyen önemli bir role sahiptir ve okul ikliminden büyük ölçüde etkilenmektedir. Bilişsel becerilerde olduğu gibi öğretmenlerin eğitim sürecinde sosyal duygusal becerileri de dikkate almaları, farklı yaş gruplarında yaşanabilecek değişimlere hazırlıklı olmaları, özellikle öğrencilerin merak ve yaratıcılık becerilerini teşvik edebilmelerinin eğitim niteliğine katkı sağlayacağı öngörülmektedir. Çalışma bulguları ayrıca okul yöneticileri ile birlikte öğretmenlerin iletişime açık olmaları, okul iklimini olumlu hale getirmek için sorumluluk üstlenmeleri, okullardaki psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin sosyal ve duygusal becerileri yakından izlemek için kullanılmasının da yarar sağlayacağını işaret etmektedir.





## Kaynaklar

- Acemoğlu, D., & Autor, D. H. (2011). Skills, tasks and technologies: Implications for employment and earnings. D. Card ve O. Ashenfelter (Eds.) *Handbook of labor economics* içinde, (Vol. 4, Part B, s. 1043-1171). Amsterdam: Elsevier.
- Acosta, P., & Muller, N. (2018). *The role of cognitive and socio-emotional skills in labor markets*. IZA World of Labor 2018:453. <https://wol.iza.org/articles/the-role-of-cognitive-and-socio-emotional-skills-in-labor-markets/long#:~:text=Both%20cognitive%20and%20socio%2Demotional,probability%20of%20holding%20a%20job>. adresinden erişildi.
- Ahmad, A., & Safaria, T. (2013). Effects of self-efficacy on students' academic performance. *Journal of Educational, Health and Community Psychology*, 2(1), 22-29.
- Allen, J., Gregory, A., Mikami, A., Lun, J., Hamre, B., & Pianta, R. (2013). Observations of effective teacher-student interactions in secondary school classrooms: Predicting student achievement with the classroom assessment scoring system—secondary. *School Psychology Review*, 42(1), 76-98.
- Alzahrani, M., Alharbi, M. & Alodwani, A. (2019). The effect of social-emotional competence on children academic achievement and behavioral development. *International Education Studies*, 12(12), 141-149.
- Amati, V., Meggiolaro, S., Rivellini, G., & Zaccarin, S. (2018). Social relations and life satisfaction: the role of friends. *Genus*, 74(1): 7.
- Apple, M. W. (2012). *Can education change society?* New York: Routledge.
- Ashdown, D.M., & Bernard, M.E. (2012). Can explicit instruction in social and emotional learning skills benefit the social-emotional development, well-being, and academic achievement of young children?. *Early Childhood Educ J* 39, 397-405.
- Aviles, A. M., Anderson, T. R., & Davila, E. R. (2005). Child and adolescent social-emotional development within the context of school. *Child and Adolescent Mental Health*, 11(1), 32-39.
- Bando, R., Lopez-Boo, F., & Li, X. (2016). *Sex-differences in language and socio-emotional skills: Evidence from large scale studies of very young children*. IZA Discussion Paper No. 10315. <https://ftp.iza.org/dp10315.pdf> adresinden erişildi.
- Beck, L., Kumschick, I. R., Eid, M., & Klann-Delius, G. (2011). Relationship between language competence and emotional competence in middle childhood. *Emotion*, 12(3), 503-14.
- Becker, B. E., & Luthar, S. S. (2002). Social-emotional factors affecting achievement outcomes among disadvantaged students: Closing the achievement gap. *Educational Psychologist*, 37(4), 197-214.
- Carter, D. (2016). A nature-based social-emotional approach to supporting young children's holistic development in classrooms with and without walls: The social-emotional and environmental education development (SEED) framework. *International Journal of Early Childhood Environmental Education*, 4(1), p. 9-24.
- CASEL (2008). *The positive impact of social and emotional learning for kindergarten to eighth-grade students*. <https://www.casel.org/wp-content/uploads/2016/08/PDF-4-the-positive-impact-of-social-and-emotional-learning-for-kindergarten-to-eighth-grade-students-executive-summary.pdf> adresinden erişildi
- CASEL (2020). *Preparing youth for the workforce of tomorrow: Cultivating the social and emotional skills employers demand*. <https://casel.org/wp-content/uploads/2020/06/Preparing-Youth-for-the-Workforce-of-Tomorrow-Final.pdf> adresinden erişildi.
- Castex, G., & Dechter, E. K. (2014). *The changing roles of education and ability in wage determination*. *Journal of Labor Economics*, 32(4).

- Chernyshenko, O. S., Kankaras, M., & Drasgow, F. (2018). Social and emotional skills for student success and wellbeing: Conceptual framework for the OECD study on social and emotional skills. OECD Education Working Paper No. 173. [https://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=EDU/WKP\(2018\)9&docLanguage=En](https://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=EDU/WKP(2018)9&docLanguage=En) adresinden erişildi.
- Cinque, M., Carretero, S., & Napierala, J. (2021). *Non-cognitive skills and other related concepts: towards a better understanding of similarities and differences*. JRC Working Papers Series on Labour, education and Technology. <https://ec.europa.eu/jrc/sites/default/files/jrc123827.pdf> adresinden erişildi.
- Conger, R., Conger, K., & Martin, M. (2010). Socioeconomic Status, Family Processes, and Individual Development. *Journal of Marriage and Family*, 72(3), 685-704.
- Cotter, K. N., Pretz, J., & Kaufman, J. C. (2015). Applicant extracurricular involvement predicts creativity better than traditional admissions factors. *Psychology of Aesthetics Creativity and the Arts*, 10(1), 2-13.
- Cristovao, A. M., Candeias, A. A., & Verdasca, J. L. (2020). Development of socio-emotional and creative skills in primary education: Teachers' perceptions about the Gulbenkian XXI School Learning Communities Project. *Frontiers in Education*, <https://doi.org/10.3389/educ.2019.00160>
- Deming, D. J. (2015). *The growing importance of social skills in the labor market*. National Bureau of Economic Research-NBER. NBER Working Paper 21473. <https://www.nber.org/papers/w21473> adresinden erişildi.
- Diener, E. (Ed.). (2009). *Assessing well-being: The collected works of Ed Diener*. Springer Science + Business Media.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Dev.*, 82, 405-432.
- Dymnicki, A., Sambolt, M., & Kidron, Y. (2013). *Improving college and career readiness by incorporating social and emotional learning*. [https://www.casel.org/wp-content/uploads/2016/06/Improving-College-and-Career-Readiness-by-Incorporating-Social-and-Emotional-Learning\\_0.pdf](https://www.casel.org/wp-content/uploads/2016/06/Improving-College-and-Career-Readiness-by-Incorporating-Social-and-Emotional-Learning_0.pdf) adresinden erişildi.
- Elias, M. J., Zins, J. E., Weissberg, R. P., Frey, K. S., Greenberg, M. T., Haynes, N. M., Kessler, R., Schwab-Stone, M. E., & Shriver, T. P. (1997). *Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Elias, M. J., & Haynes, N. M. (2008). Social competence, social support, and academic achievement in minority, low-income, urban elementary school children. *School Psychol. Q.*, 23, 474-495.
- Ertanir, B., Kaiser-Kratzmann, J., & Sachse, S. (2020). Long-term interrelations between socio-emotional and language competencies among preschool dual language learners in Germany. *British Journal of Educational Psychology*, 91(2), 1-20.
- Furrer, C. J., Skinner, E. A., & Pitzer, J. R. (2014). The influence of teacher and peer relationships on students' classroom engagement and everyday motivational resilience. *National Society for the Study of Education*, 113(1), 101-123.
- Gilman, R., & Huebner, E. S. (2006). Characteristics of adolescents who report very high life satisfaction. *Journal of Youth and Adolescence*, 35(3), 311-319.

- Goldbeck, L., Schmitz, T., Besier, T., Herschbach, P., & Henrich, G. (2007). Life satisfaction decreases during adolescence. *Quality of Life Research*, 16(6), 969-979.
- Gresham, F. M., Elliott, S. N., & Kettler, R. J. (2010). Base rates of social skills acquisition/performance deficits, strengths, and problem behaviors: An analysis of the social skills improvement system—rating scales. *Psychological Assessment*. doi: 10.1037/a0020255
- Gueldner, B., Feuerborn, L. L., & Meller, K. W. (2010). *Social and emotional learning in the classroom: Promoting mental health and academic success*. New York: Guilford Press.
- Harel-Fisch, Y. Walsh, S. D. Fogel-Grinvald, H., Amitai, G., Pickett, W., Molcho, M., Due, P., Gaspar de Matos, M., & Craig, W. (2011). Negative school perceptions and involvement in school bullying: A universal relationship across 40 countries. *Journal of Adolescence*, 34(4), 639-652.
- Horan, L. (2020). *The effect of social emotional skill instruction on cognitive development*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Northwestern College, Iowa.
- Hosokawa, R., & Katsura, T. (2018). Socioeconomic status, emotional/behavioral difficulties, and social competence among preschool children in Japan. *J Child Fam Stud*, 27, 4001-4014.
- Hukkelberg, S., Keles, S., Ogden, T., & Hammerstrom, K. (2019). The relation between behavioral problems and social competence: A correlational meta-analysis. *BMC Psychiatry*, 19, 354
- Hulvershorn, K., & Mulholland, S. (2018), Restorative practices and the integration of social emotional learning as a path to positive school climates. *Journal of Research in Innovative Teaching & Learning*, 11(1), 110-123.
- ILO (2021). *Global framework on core skills for life and work in the 21st century*. [https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed\\_emp/---emp\\_ent/documents/publication/wcms\\_813222.pdf](https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_emp/---emp_ent/documents/publication/wcms_813222.pdf) adresinden erişildi.
- Iverson, R. D., & Maguire, C. (2000). The relationship between job and Life satisfaction: Evidence from a remote mining community. *Human Relations*, 53(6), 807-839.
- Johnston, E. (1937). Extracurricular activities and the curriculum. *The Clearing House*, 12(3), 144-149.
- 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, 2283-2290.
- Judge T. A., Thoreson C. J., Bono J. E., & Patton G. K. (2001). The job satisfaction-job performance relationship: a qualitative and quantitative review. *Psychol. Bull*, 127, 376-407.
- Kankaras, M. (2017). *Personality matters: Relevance and assessment of personality characteristics*. OECD Education Working Papers. Paris: OECD Publishing.
- Kankaras, M., & Suarez-Alvarez, J. (2019). *Assessment framework of the OECD study on social and emotional skills*. OECD Education Working Paper No. 207. [https://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=EDU/WKP\(2019\)15&docLanguage=En](https://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=EDU/WKP(2019)15&docLanguage=En) adresinden erişildi.
- Kekkonen, V., Kraav, S. L., & Tolmunen, T. (2020). Predictors of life satisfaction in adolescence and from childhood to young adulthood. *Psychiatra Fennica*, 51, 68-77.
- Konishi, C., & Wong, T. K. Y. (2018). *Relationships and school success: From a social-emotional learning perspective*. IntechOpen. Doi:10.5772/intechopen.75012.

- Lane, J., & Lane, A. M. (2001). Self-efficacy and academic performance. *Social Behavior and Personality: An international journal*, 29(7), 687-694.
- Li, J., Wang, J., Li, J., Qian, S., Jia, R., Wang, Y. Q., Liang, J. H., & Xu, Y. (2020). How do socioeconomic status relate to social relationships among adolescents: A school-based study in East China. *BMC Pediatrics*, 20, 271.
- Lippman, L. H., Ryberg, R., Carney, R., & Moore, K. A. (2015). Key "soft skills" that foster youth workforce success: Toward a consensus across fields. <http://www.childtrends.org/wp-content/uploads/2015/06/2015-24WFCSOftSkills.pdf> adresinden ulaşıldı.
- Majid, S., Liming, Z., Tong, S., & Raihana, S. (2012). Importance of soft skills for education and career success. *International Journal for Cross-Disciplinary Subjects in Education*, 2(2), 1036-1042.
- Manyika, J. (2017, 24 Mayıs). Technology, jobs, and the future of work. *McKinsey Global Institute*. <https://www.mckinsey.com/featured-insights/employment-and-growth/technology-jobs-and-the-future-of-work> adresinden erişildi.
- McCamish-Svensson, C., Samuelsson, G., Hagberg, B., Svensson, T., & Dehlin, O. (1999). Social relationships and health as predictors of life satisfaction in advanced old age: Results from a Swedish longitudinal study. *The International Journal of Aging and Human Development*, 48(4), 301-324.
- McCollow, M. M., & Hoffman, H. H. (2019). Supporting social development in young children with disabilities: Building a practitioner's toolkit. *Early Childhood Education Journal*, 47(3), 309-320.
- McCormick, M. P., Cappella, E., O'Connor, E. E., & McClowry, S. G. (2015). Social-emotional learning and academic achievement: using causal methods to explore classroom-level mechanisms. *AERA Open*, 1(3), 1-26.
- McGuinness, S., Pouliakas, K., & Redmond, P. (2019). *Skills-displacing technological change and its impact on jobs: Challenging technological alarmism?*. IZA Discussion Paper No. 12541. <https://ftp.iza.org/dp12541.pdf> adresinden erişildi.
- McLaughlin, K. A., Garrad, M. C., & Somerville, L. H. (2015). What develops during emotional development? A component process approach to identifying sources of psychopathology risk in adolescence. *Dialogues in clinical neuroscience*, 17(4), 403-410.
- Meier, C., DiPerna, J., & Oster, M. (2006). Importance of social skills in the elementary grades. *Education and Treatment of Children*, 29(3), 409-419.
- Metzger, A., Alvis, L., Oosterhoff, B., Babskie, E., Syvertsen, A. K., & Wray-Lake, L. (2018). The intersection of emotional and sociocognitive competencies with civic engagement in middle childhood and adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 47(5), 1-21.
- Moreira, P. A. S., Jacinto, S., Pinheiro, P., Patricio, A., Crusellas, L., Oliveira, T. J., & Dias, A. (2014). Long-term impact of the promotion of social and emotional skills. *Psicol. Reflex. Crit.*, 27(4), 634-641.
- Munz, D. C., Costello, C. T., & Korabik, K. (1975). A further test of the inverted-u hypothesis relating achievement anxiety and academic test performance. *The Journal of Psychology Interdisciplinary and Applied*, 89, 39-47.
- Nabizadeh, S., Hajian, S., Sheikhan, Z., & Raifei, F. (2019). Prediction of academic achievement based on learning strategies and outcome expectations among medical students. *BMC Med Educ*, 19, 99.

- Nathani, N., Mathur, G., & Dwivedi, G. (2019). Social responsibility and academic achievement: A perceptual learning. *International Journal of Innovative Technology and Exploring Engineering*, 9(1), 5221-5226.
- OECD (2015). *Skills for social progress: The power of social and emotional skills*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2018). *Equity in education: Breaking down barriers to social mobility*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2019). *Preparing for the changing nature of work in the digital era*. <https://www.oecd.org/going-digital/changing-nature-of-work-in-the-digital-era.pdf> adresinden erişildi.
- OECD (2021). *Social and emotional skills: Well-being, connectedness and success*. [https://www.oecd.org/education/school/UPDATED%20Social%20and%20Emotional%20Skills%20-%20Well-being,%20connectedness%20and%20success.pdf%20\(website\).pdf](https://www.oecd.org/education/school/UPDATED%20Social%20and%20Emotional%20Skills%20-%20Well-being,%20connectedness%20and%20success.pdf%20(website).pdf) adresinden erişildi.
- Özer, M., & Perc, M. (2020). Dreams and realities of school tracking and vocational education. *Palgrave Communications*, 6, 34.
- Özer, M., Suna, H. E., Aşkar, P., & Çelik, Z. (2020). Covid-19 salgını dolayısıyla okulların kapanmasının eğitimde eşitsizlikler üzerine etkisi. *İnsan ve Toplum*, 10(4), 217-246.
- Portela-Pino, I. Alvariñas-Villaverde, M., & Pino-Juste, M. (2021). Socio-emotional skills as predictors of performance of students: Differences by gender. *Sustainability*, 13, 4807.
- Ra, S., Shrestha, U., Khatiwada, S., Won Yoon, S. & Kwon, K. (2019). The rise of technology and impact on skills. *International Journal of Training Research*, 17, 26-40.
- Rapee, R. M., Oar, E. L., Johnco, C. J., Forbes, M. K., Fardouly, J., Magson, N. R., & Richardson, C. E. (2019). Adolescent development and risk for the onset of social-emotional disorders: A review and conceptual model. *Behaviour Research and Therapy*, 123, 103501.
- RISE (2021). *The importance of students' socio-emotional learning, mental health, and wellbeing in the time of COVID-19*. [https://riseprogramme.org/sites/default/files/2021-03/Importance\\_Students\\_Socio\\_Emotional\\_Learning\\_Mental\\_Health\\_Wellbeing\\_COVID-19.pdf](https://riseprogramme.org/sites/default/files/2021-03/Importance_Students_Socio_Emotional_Learning_Mental_Health_Wellbeing_COVID-19.pdf)
- Rigby, K. (2005). Why do some children bully at school?: The contributions of negative attitudes towards victims and the perceived expectations of friends, parents and teachers. *School Psychology International*, 26(2), 147-161.
- Rogers, H. (2015). *Social and emotional skills: What education leaders need to know*. World Bank - Education Innovations for 21st Century Skills. [https://www.worldbank.org/content/dam/Worldbank/Event/ECA/central-asia/1%20Social%20&%20emotional%20skills\\_\\_Halsey%20presentation%20for%20Bishkek\\_\\_version%202.pdf](https://www.worldbank.org/content/dam/Worldbank/Event/ECA/central-asia/1%20Social%20&%20emotional%20skills__Halsey%20presentation%20for%20Bishkek__version%202.pdf) adresinden erişildi.
- Rosen, J. A., Glennie, E. J., Dalton B. W., Lennon, J. M., & Bozick, R. N. (2010). *Noncognitive skills in the classroom: New perspectives on educational research*. RTI Press Publication
- Schimmack, U., Oishi, S., Furr, R. M., & Funder, D. C. (2004). Personality and life satisfaction: a facet-level analysis. *Personality & social psychology bulletin*, 30(8), 1062-1075.
- Schoeps K., Villanueva L., Prado-Gascó, V. J., & Montoya-Castilla, I. (2018). Development of emotional skills in adolescents to prevent cyberbullying and improve subjective well-being. *Frontiers in Psychology*, doi:/10.3389/fpsyg.2018.02050
- Shin, D.C., & Johnson, D.M. (1978). Avowed happiness as an overall assessment of the quality of life. *Social Indicators Research*, 5, 475-49.

- Skinner, K. L., Hyde, S. J., McPherson, K. B. A., & Simpson, M. D. (2016). Improving students' interpersonal skills through experiential small group learning. *Journal of Learning Design*, 9(1), 21-36.
- Steinmayr, R., Weidinger, A. F., Schwinger, M., & Spinath, B. (2019). The importance of students' motivation for their academic achievement – replicating and extending previous findings. *Front. Psychol.*, doi:/10.3389/fpsyg.2019.01730.
- Türnüklü, A. (2004). Okullarda sosyal ve duygusal öğrenme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 37, 136-152.
- TÜSİAD (2019). *Sosyal ve duygusal öğrenme becerileri: Yeni sanayi devriminin eşliğinde iş ve yaşam yetkinliklerinin anahtarı*. <https://tusiad.org/tr/yayinlar/raporlar/item/10450-sosyal-ve-duygusal-ogrenme-becerileri> adresinden erişildi.
- Wang, H., Chu, J., Loyalka, P., Xin, T., Shi, Y., Qu, Q., & Yang, C. (2016). Can social-emotional learning reduce school dropout in developing countries?. *Journal of Policy Analysis and Management*, 35(4), 1-30.
- Wang, Y., Yang, Z., Zhang, Y., Wang, F., Liu, T., & Xin, T. (2019). The effect of social-emotional competency on child development in Western China. *Frontiers in Psychology*, doi: 10.3389/fpsyg.2019.01282.
- Wentzel, K. (1991). Social competence at school: Relation between social responsibility and academic achievement. *Review of Educational Research*, 61(1), 1-24.





**T.C. MİLLÎ EĞİTİM  
BAKANLIĞI**

Eğitim Analiz ve Değerlendirme Raporları Serisi  
No:19 • Eylül 2021