

Öğretmen Adaylarının Gözüyle Sosyal-Duygusal Öğrenmenin Önemi

The Importance of Social-Emotional Learning Through the Lens of Pre-service Teachers

Hanife ESEN-AYGÜN*, Çiğdem ŞAHİN-TAŞKIN**

Öz: Bu araştırmanın amacı öğretmen adayların sosyal-duygusal öğrenme konusundaki görüşlerini ve sosyal-duygusal öğrenmenin öğretmen eğitimindeki önemini belirlemektir. Bu doğrultuda ve Okul Öncesi Öğretmenliği anabilim dalında öğrenim gören öğretmen adaylarının sosyal-duygusal öğrenme ve sosyal-duygusal öğrenmenin öğretmen eğitimindeki önemi hakkındaki görüşlerini derinlemesine incelemeyi amaçlayan yarı yapılandırılmış bir görüşme formu geliştirilmiştir. Araştırmanın örneklem seçiminde ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu doğrultuda, öğretmen adaylarının meslek bilgisi derslerinin çoğunu ve Okul Deneyimi dersini almış olmaları ile Öğretmenlik Uygulaması dersini alıyor olmaları ölçüt olarak belirlenmiştir. 2014-2015 akademik yılı güz yarıyılında Marmara bölgesinde yer alan bir üniversitenin eğitim fakültesi ilköğretim bölümü sınıf eğitimi ve okul öncesi öğretmenliği anabilim dalında öğrenim gören 23 öğretmen adayı ile görüşmeler yapılmıştır. Bu görüşmelerden elde edilen bulgular, adayların sosyal-duygusal öğrenme konusunda eksiklerinin olduğunu ve bilgilendirilmeye ihtiyaçları bulunduğunu göstermektedir. Ayrıca, Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması dersleri kapsamında sosyal-duygusal öğrenmeye ilişkin farkındalıklarının artırılması gerektiği sonucuna varılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Sosyal-duygusal öğrenme, öğretmen eğitimi, sosyal-duygusal farkındalık

Abstract: The aim of this paper is to understand pre-service teachers' views of social-emotional learning and its importance on teacher training programs. Therefore, semi-structured interviews were used to understand early childhood and primary pre-service teachers' views of social-emotional learning in-depth. Criterion sampling is used in this research. Pre-service teachers who took the most of the pedagogy courses and registered for the teaching practice course are chosen as criteria. Thus, 23 pre-service teachers who enrolled at the primary and early childhood education departments at one of the universities in Turkey during the 2014-2015 academic year were participated the research. Findings from interviews revealed that pre-service teachers do not have adequate knowledge about social-emotional learning and they should be supported to develop themselves regarding the subject. Besides, increasing the pre-service teachers' awareness of social-emotional learning should also be considered in the courses of school experience and teaching practice.

Keywords: Social-emotional learning, teacher training, social-emotional awareness

Giriş

Sosyal-duygusal öğrenme; öğrencilerin duygularını, düşüncelerini, ilişkilerini, ahlaki gelişimini ve fiziksel gelişimini bir bütün olarak ele alan ve öğrencinin refahı ile okul başarısını birbirinden ayırmayan bir öğrenme sürecini içermesi bakımından nitelikli öğrenmenin gerçekleştirilmesinde önemli bir yer tutmaktadır. Pek çok okul, bilgi temelli öğretim yaklaşımını benimsemiş olsa da sosyal-duygusal öğrenmenin bilişsel ve davranışsal gelişimin sağlanmasına olan katkıları kesin olarak ortaya konmuştur (Elias, 1997). Sosyal-duygusal öğrenme birçok araştırmacı ve kurum tarafından tanımlanmıştır. Örneğin, CASEL (2013) sosyal-duygusal öğrenmeyi öz-farkındalık, öz-yönetim, sosyal farkındalık, ilişki kurma becerisi ve etkili karar alma olmak üzere 5 bileşene ayırmakta ve çocukların sosyal ve duygusal yeterliklerinin gelişimini içeren bir süreç olarak tanımlamaktadır. Benzer şekilde, Kabakçı ve

*Arş.Gör., Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Çanakkale-Türkiye e-posta. hanifeesen@gmail.com

**Doç.Dr., Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Çanakkale-Türkiye, e-posta. csahin@comu.edu.tr

Korkut-Owen (2010) sosyal-duygusal öğrenmeyi çocukların ve gençlerin yaşamları boyunca kendi sosyal, duygusal ve akademik yeterliklerini geliştirmeye yönelik beceri ve nitelik kazanma süreci olarak tanımlamaktadır. Bu doğrultuda, sosyal-duygusal öğrenme duygularını fark etme ve yönetme, hedef belirleme ve hedefine ulaşma, başkalarının bakış açılarına saygı duyma, olumlu ilişki kurma ve sürdürme, etkili karar alma ve kişiler arası ilişkilerde yapıcı olma şeklinde açıklanabilir (Elias, 1997). Sosyal-duygusal öğrenme aynı zamanda bireylerin yaşam görevlerinde başarılı olmaları için, kendi sosyal ve duygusal özelliklerini anlamalarını, düzenlemelerini ve ifade etmelerini onlara öğreten bir yaklaşımdır (Kabakçı ve Totan, 2012). Bu tanımlardan yola çıkarak, sosyal-duygusal öğrenmenin bireyin kendi sosyal ve duygusal yeterliklerinin farkına varmasını ve bu yeterlikleri daha nitelikli bir yaşam sürmek için düzenlemesi ve geliştirmesini içerdiği söylenebilir.

Okullar çok sayıda öğrenci ve yetişkini bir araya getirerek, entelektüel, fiziksel, duygusal ve sosyal bir birliktelik sağlamakta ve yeni ilişkilerin ortaya çıkmasına zemin hazırlamaktadır (Türnüklü, 2004). İlişkilerimiz ve bu ilişkiler kapsamında yaşadığımız duygusal süreçler bizim neyi öğrendiğimizi ve nasıl öğrendiğimizi etkilemektedir (Elias, 1997). Sosyal birlikteliğin yer aldığı okullarda işlenen dersler kapsamında oluşturulan öğrenme-öğretme sürecinin güçlü sosyal, duygusal ve akademik bileşenlere sahip olduğu görülmektedir (Zins, Weissberg, Wang, ve Walberg, 2004). Bu nedenle, okullar yalnızca bilişsel gelişimi sağlamada değil aynı zamanda bireylerin sosyal-duygusal gelişimlerini sağlamada da önemli bir role sahiptir (Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor ve Schellinger, 2011). Bu durum, sosyal-duygusal öğrenmenin bireysel gelişimin bir parçası olarak öğrenme-öğretme sürecinde önemli bir yeri olduğunu göstermektedir.

Araştırmacılar, sosyal-duygusal öğrenmenin bireylerin kendi sosyal ve duygusal yönlerini anlamalarına, düzenlemelerine ve böylelikle kendilerini etkili bir biçimde ifade etmelerine yardımcı olduğunu vurgulamaktadır (Zins, Walberg ve Weissberg 2004). Sosyal-duygusal becerilerin varlığı, ilişki kurma, arkadaş edinme, çatışmaları çözümüleme, zorluklarla mücadele etme, öfke kontrolü ve duyguları yönetme bakımından bireylerin kendilerini daha güvende ve daha donanımlı hissetmelerine yardımcı olur (Parlakian, 2003). Ayrıca, öğrencilerin sağlığını koruma, şiddeti önleyerek okulların güvenliğini artırma ve iyi bir vatandaş olmayı sağlama gibi hususlar sosyal-duygusal öğrenmenin işlevleri arasındadır (Zins, Bloodworth, Weissberg ve Walberg, 2007). Bu alanda gerçekleştirilen kapsamlı okul reformları ise sosyal-duygusal öğrenme programlarının uygulandığı okullarda sosyal etkileşimin, okul refahını ve akademik başarıyı arttırdığına işaret etmektedir (Greenberg, Weissberg, O'Brien, Zins, Fredericks, Resnik, ve Elias, 2003). Bu alanda yurt dışında birçok uygulama yapılmasına rağmen sosyal-duygusal öğrenmenin önemi ülkemizde yeni anlaşılmaktadır. 2002-2003 eğitim-öğretim yılında Milli Eğitim Bakanlığı ve Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi işbirliği ile yürütülen “Üstün Zekâlıların Eğitimi Projesi” ne başlanmıştır. Proje kapsamında gerçekleştirilen çalışmalar sonucunda Talim ve Terbiye Kurulu tarafından kabul edilen Duygusal ve Sosyal Gelişim Dersi 2012 yılında öğretim programları arasında yer almıştır. Proje üstün zekâlı öğrencileri kapsamakla birlikte eğitimi zenginleştirme ve geliştirme faaliyetleri kapsamında bu ders normal öğrencilere de genellenmiştir. Okullarda Duygusal ve Sosyal Gelişim Dersi'nin daha etkili verilmesi ve sosyal-duygusal açıdan donanımlı öğrenci profilinin yetiştirilmesi için öğretmen ve öğretmen adaylarının sosyal-duygusal öğrenme ve sosyal-duygusal öğrenme programı hakkında yeterince bilgilendirilmesi gerekmektedir. Mevcut öğretmenleri sosyal-duygusal öğrenme konusunda bilgilendirmek hizmet içi eğitimler yoluyla gerçekleştirilirken; öğretmen adaylarının bilgilendirmesinde öğretmen yetiştirme programları büyük önem taşımaktadır.

Sosyal-duygusal öğrenme alanında Okul Öncesi eğitimi (Arda, 2011; Ceylan, 2009; Durdu, 2013) ilkökul (Baydan, 2010) ve ortaokul düzeyinde (Totan, 2011; Merter, 2013; Kabakçı, 2006) öğrencilerle yapılan araştırmaların yanında; öğretmenlerle de birçok araştırmanın yapıldığı görülmektedir. Örneğin, Triliva ve Poulou (2006) araştırmasında, öğretmenlerin sosyo-kültürel geçmişinin sosyal-duygusal becerileri anlama ve kavramsallaştırmaları bakımından önemli rol oynadığı vurgulanmıştır. Poulou (2007) ise

öğretmenlerin sosyal-duygusal algılarının öğrencilerinin sosyal-duygusal becerilerinin gelişiminde etkili olduğu ortaya koymuştur. Benzer şekilde, Ransford, Greenberg ve Domitrovich (2009) öğretmenlerin deneyim ve algılarının öğretim programlarındaki uygulamalara yansıdığı sonucuna ulaşılmıştır. Buchanan, Gueldner, Tran, Oanh ve Kenneth (2009) öğretmenlerin sosyal-duygusal öğrenmeyi önemli buldukları ve profesyonel olarak okul programlarında görmek istedikleri anlaşılmıştır. Talvio Lonka, Komulainen, Kuusela ve Lintunen (2013) ise öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarda sosyal-duygusal öğrenme konularına yer verdiklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca birçok araştırmacı ulusal eğitimde sosyal-duygusal öğrenmeye daha çok yer verilmesi gerektiğini vurgulamışlardır (Brackett, Reyes, Rivers, Elbertson ve Salovey, 2012). Bununla beraber bazı araştırmacılar sosyal-duygusal davranış ve becerilerin öğrenilmesinin matematik, dil ve okuryazarlık bilgi ve becerisinden daha önemli olduğunu savunmuşlardır (Hollingsworth ve Winter, 2013). Briesch, Ferguson, Volpe ve Briesch'in (2012) ise yaptıkları araştırmada öğrencilerin psikolojik ve sosyal-ilişkisel sorun yaşadıkları ve bu sorunların çözümünün profesyonel olarak ele alınması gerektiği ortaya koymuşlardır.

Bu çalışmalara ek olarak; sosyal-duygusal öğrenmede aileye odaklanan birçok araştırmanın yapıldığı görülmektedir. Örneğin; Amato (2005) çocukların sosyal-duygusal davranış problemlerinin temelinde aile faktörü olduğunu, Whittaker, Harden, Jones, Heather, Allison ve Westbrook (2011) ebeveynlerin yaşadığı stresin çocukların sosyal-duygusal fonksiyonlarını etkilediğini, Santos, Fetting ve Shaffer (2012) ise ailenin çocuklarla anlamlı, eğlenceli ve kaliteli vakit geçirmesinin sosyal-duygusal gelişimi olumlu etkilediğini ifade etmiştir. Bununla beraber, anne-babaların okuryazarlık düzeyi arttıkça çocukların bilişsel ve sosyal-duygusal kapasitelerinin arttığı ve ailelerin sosyal-duygusal öğrenme sürecine dâhil edilmesinin gerekliliği vurgulanmıştır (Baker, 2013). Ayrıca, sosyal-duygusal öğrenme sürecinde öğretmen ve çocuk ilişkisini (Webster-Stratton, 1999), çocuk ve aile ilişkisini (Raver ve Knitzer, 2002), öğretmen ve aile ilişkisini (Gagnon Nagle ve Nickerson, 2007), çocuk, aile ve öğretmen ilişkisini (Joffe ve Black, 2012) inceleyen araştırmaların yapıldığı görülmektedir. Ancak, sosyal-duygusal öğrenmeye ilişkin öğretmen adayları ile yapılan araştırmaların sınırlı olduğu anlaşılmaktadır (Edgar, 2013; Özabacı, 2005). Bu araştırmalar doğrultusunda, sosyal-duygusal öğrenme sürecine başta öğretmen adayları olmak üzere bütün paydaşların dâhil edilmesinin sağlıklı bireyler yetiştirmeye katkıda bulunmakla beraber etkili öğrenmenin gerçekleşmesine de yardımcı olacağı düşünülmektedir.

Sosyal-duygusal öğrenme konusunda ülkemizde yapılan araştırmalar incelendiğinde ise, bu araştırmaların çoğunlukla özel eğitime gereksinim duyan öğrenciler (Diken, Cavkaytar, Batu, Bozkurt ve Kurtyılmaz, 2011; Ünsal, 2010), ortaokul öğrencileri (Merter, 2013; Yılmaz, 2014;) ve Okul Öncesi öğrencileri (Ceylan, 2009; Dalkılıç, 2014; Özdemir-Beceren, 2012; Totan, 2011) üzerine odaklandığı görülmekle beraber; oldukça sınırlı olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca, ülkemizde öğretmen adaylarının sosyal-duygusal öğrenme konusundaki görüşlerini inceleyen herhangi bir araştırmanın bulunmadığı görülmektedir. Bu nedenle, bu araştırmada öğretmen adaylarının sosyal-duygusal öğrenme konusundaki düşüncelerine odaklanılmıştır. Böylelikle, sosyal-duygusal öğrenme konusunda ne bildikleri ve öğrenim gördükleri öğretmen yetiştirme programları kapsamında bu konuda aldıkları eğitim, adayların kendi ifadelerinden yola çıkarak tanımlanacaktır. Elde edilen bulguların Talim ve Terbiye Kurulu tarafından kabul edilen Duygusal ve Sosyal Gelişim Dersi öğretim programlarının etkili bir biçimde uygulanması amacıyla neler yapılması gerektiği konusunda bizlere ışık tutacağı düşünülmektedir. Ayrıca, öğretmen adaylarının bu konuda nitelikli bir şekilde bilgilendirilmesine yardımcı olacak ve mesleğe başladıklarında sosyal-duygusal açıdan kendilerini tanıyan, sağlıklı bireyler yetiştirmelerine katkıda bulunacaktır. Bununla beraber, içinde bulunacakları okulun refahının ve yetiştirecekleri öğrencilerin akademik başarılarının artmasına destek olacaktır. Bu açıklamalar doğrultusunda, bu araştırmanın amacı aşağıdaki gibi belirlenmiştir.

Araştırmanın amacı

Bu araştırmada Okul Öncesi ve Sınıf Eğitimi öğretmen adaylarının sosyal-duygusal öğrenme konusundaki görüşlerini belirlemek ve sosyal-duygusal öğrenmenin öğretmen eğitimindeki önemine ilişkin düşüncelerini öğrenmek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda araştırmanın alt amaçları aşağıdaki gibi belirlenmiştir:

- Öğretmen adaylarının sosyal-duygusal öğrenme ve sosyal-duygusal öğrenmenin önemi konusundaki görüşlerini belirlemek.
- Öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri öğretmen yetiştirme programları kapsamında sosyal-duygusal öğrenmeye konusunda ne ölçüde bilgilendirildiklerini belirlemek.

Yöntem

Nitel araştırmalar algıların ve olayların doğal ortamda, gerçekçi ve bütüncül olarak ortaya konmasını amaçlayan bir araştırma sürecini içermekle birlikte; sosyal olguları bağlı buldukları çevre içerisinde araştırmayı ve anlamayı ön planda tutarlar (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Nitel araştırmalar; neden ve etkiyi belirlemek, tahmin etmek ya da topluluk içindeki bazı özellik dağılımlarını tanımlamak amacıyla yapılır (Merriam, 2013). Bu kapsamda psikolojik ölçümler ve sosyolojik olaylarla ilgili nicel araştırma yöntemlerine göre daha derinlemesine bilgi sağladıkları için geleneksel araştırma yöntemleri ile ifade edilmesi zor olan soruları cevaplamada nitel araştırmaların yeri büyüktür (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel 2012). Bu araştırma öğretmen adaylarının sosyal-duygusal öğrenme konusundaki görüşlerini derinlemesine incelemeyi amaçlamaktadır. Bu doğrultuda, nitel araştırma yönteminin kullanılmasının uygun olacağı düşünülmüştür. Nitel araştırmalarda sık kullanılan bir veri toplama yöntemi olan görüşme bireylerin bir konudaki bakış açısını, deneyimini, duygu ve algılarını ortaya koymada güçlü bir yöntemdir (Bogdan ve Biklen, 2003). Bu araştırmanın amacı doğrultusunda, Okul Öncesi ve Sınıf Eğitimi öğretmen adaylarının sosyal-duygusal öğrenme konusundaki görüşlerini öğrenmede yarı yapılandırılmış görüşmeler kullanılmıştır.

Çalışma grubu

Araştırmanın örneklemini 2014-2015 öğretim yılında Marmara bölgesinde yer alan bir üniversitenin, İlköğretim Bölümü, Okul Öncesi ve Sınıf Eğitimi anabilim dalı son sınıfında öğrenim gören 23 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklem seçiminde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme yöntemi önceden belirlenen ölçütleri sağlayan tüm durumların ele alınmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Araştırmada, öğretmen adaylarının meslek bilgisi derslerinin çoğunu ve Okul Deneyimi dersini almış olmaları ve Öğretmenlik Uygulaması dersini alıyor olmaları ölçüt olarak dikkate alınmıştır. Böylelikle, öğretmen adayları okullara giderek öğrencileri gözleme ve öğretmenlik deneyimi kazanmaktadırlar. Bu durum, adayların sosyal-duygusal öğrenmeye ilişkin durumlar ile karşılaşmalarına ve bu konudaki problemlerin çözümü hakkında yapılanları izlemelerine olanak sağlamaktadır. Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması derslerini alan adayların bu konuya ilişkin daha sağlıklı değerlendirmelerde bulunacağı düşünülerek Okul Öncesi Öğretmenliği ve Sınıf Eğitimi anabilim dalı son sınıf öğrencileri araştırmaya dâhil edilmiştir.

Veri toplama aracı

Nitel araştırmalar kapsamında elde edilen bulgular derinlemesine açık uçlu görüşmeler, doğrudan gözlem ve yazılı belgeler olmak üzere üç temel veri toplama aracı kullanılarak elde edilir (Patton, 2002). Bu araştırmanın amacı dikkate alındığında, öğretmen adaylarının sosyal-duygusal öğrenmeye ilişkin görüşlerine odaklandığı görülmektedir. Araştırma için en uygun veri toplama yönteminin görüşme olduğu düşünülmüştür. Görüşme, bireylerin deneyimleri, tutumları, düşünceleri, niyetleri, yorumları, zihinsel algıları ve tepkileri yoluyla onların iç dünyasına girmeye ve bakış açılarını anlamaya yardımcı bir nitel araştırma yöntemidir (Creswell, 2013). Bu sebeple, Okul Öncesi ve Sınıf Eğitimi öğretmen adaylarının sosyal-duygusal öğrenme konusundaki görüşlerini ayrıntılı bir biçimde incelemek amacıyla

görüşmenin en uygun yöntem olduğu düşünülmüştür. Araştırmacılar tarafından yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler araştırma yapılan alanda derinlemesine bilgi edinmeyi sağlayan, araştırmacıya soruların sırasını değiştirme, çeşitli kelimelerle ifadeyi zenginleştirme, görüşmeyi derinleştirmek için ek sorular sorma, gözden kaçırılan noktaların eklenmesi gibi noktalarda esneklik sağlayan bir görüşme türüdür (Büyüköztürk ve diğerleri, 2012; Lodico, Spaulding ve Voegtle 2010; Wengraf, 2001). Yarı yapılandırılmış görüşme formunun geçerliğinin sağlanması amacıyla araştırmacılar tarafından hazırlanan görüşme formu iki uzmanın görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşleri doğrultusunda görüşme soruları yeniden düzenlenmiş ve uygulanmaya hazır halde getirilmiştir.

Verilerin analizi

Nitel araştırma, kodlamalar aracılığıyla verileri temalara ayrılarak analiz eden araştırma yaklaşımıdır (Creswell, 2007). Her nitel araştırma farklı özelliklere sahip olduğundan farklı veri analizi yaklaşımlarını gerektirir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu araştırmadan elde edilen veriler içerik analizi yoluyla analiz edilmiştir. İçerik analizi insan davranışlarını ve doğasını belirlemeye doğrudan katkı sağlayan ve sosyal bilimler alanında sık kullanılan bir yaklaşım olarak tanımlanmaktadır (Büyüköztürk vd. 2012). İçerik analizinde birbirine benzeyen veriler belirli kavram ve temalar etrafında bir araya getirilerek düzenlenir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu kapsamda veriler öncelikle kodlanmış, daha sonra bu kodlar arasındaki benzerlik ve farklılıklar dikkate alınarak temalar oluşturulmuştur. Elde edilen temalar birbirleri ile ilişkileri dikkate alınarak düzenlenmiş ve üç ana kategori ile açıklanmıştır. Son aşamada ise bulgular yorumlanarak elde edilen sonuçlar ortaya konulmuştur. Verilerin analizi sonucunda oluşturulan kategoriler aşağıdaki gibi isimlendirilmiştir:

- Sosyal-duygusal öğrenme kavramı
- Sosyal-duygusal öğrenmenin öğrenme-öğretme sürecindeki rolü
- Sosyal-duygusal öğrenmenin öğretmen eğitimindeki yeri

Bulgular

Öğretmen adayları ile yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen kategorilere ilişkin bulgular aşağıdaki gibi açıklanmıştır.

Sosyal-duygusal öğrenme kavramı

Bu kategoride öğretmen adaylarının sosyal-duygusal öğrenme kavramına ilişkin yapmış oldukları tanımlara yer verilmiştir. Buna göre, öğretmen adayları sosyal-duygusal öğrenme kavramını sosyal öğrenme ve sosyal alan kazanımları ile bağlantı kurarak açıklamıştır:

Şimdi KPSS dönemindeyiz ya, sosyal öğrenme işte, Bandura falan onları hep duyuyoruz ama (Öğretmen Adayı 4)

Çocuğun duyu organları ile bilgi edinmesi toplumda evde okulda, çevresinde öğrendikleri yani farkında olmadan öğrendikleri (Öğretmen Adayı 12)

Öğrenme olarak duymadım. Sosyal alan kazanımlarını biliyorum (Öğretmen Adayı 16)

Öğretmen Adayı 4, sosyal-duygusal öğrenme kavramına ilişkin açıklamalarını Bandura'nın (1977) Sosyal Bilişsel Kuramı ile ilişkilendirerek açıklamaya çalışmıştır. Öğretmen Adayı 12 ise yapılandırmacı yaklaşım kapsamında öğrenmede duyu organlarının kullanılması şeklinde açıklamıştır. Bununla beraber, Okul Öncesi Eğitimi anabilim dalında öğrenim gören Öğretmen Adayı 16 sosyal duygusal öğrenme kavramını daha önce duymadığını ancak sosyal alan kazanımlarını duyduğunu belirterek Okul Öncesi Eğitimi programında (Talim ve Terbiye Kurulu [TTKB] , 2013) yer alan sosyal-duygusal alan kazanımları ile açıklamaya çalışmıştır. Bu açıklamalar öğretmen adaylarının sosyal-duygusal öğrenmeye ilişkin yaptıkları tanımlarda yer alan sosyal öğrenme, duyu organları yoluyla öğrenme ve sosyal-duygusal alan kazanımları kavramlarıyla sosyal-duygusal öğrenmeyi tanımlamaya çalıştıklarını göstermektedir. Bununla beraber, Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL, 2013) sosyal-duygusal öğrenmenin çocuk ve yetişkinlerin bilgiyi elde etmeleri, etkili bir şekilde kullanmaları, duyguları anlama ve yönetmeleri, hedef belirleme ve hedefe ulaşmak için çalışma, başkalarının

duygularını anlama ve empati kurmaları, pozitif ilişkiler kurma ve sürdürmeleri için etkili karar alma becerilerinden meydana geldiğini vurgulamaktadır. Bu durum, öğretmen adaylarının her ne kadar sosyal-duygusal öğrenme ile ilgili kavramlara değindiklerini gösterse de kapsamlı bir tanım yapamadıklarına dikkati çekmektedir.

Çoğu öğretmen adayının sosyal-duygusal öğrenme kavramını tanımlamakta zorluk yaşadığı; bununla beraber bazı öğretmen adaylarının sosyal-duygusal öğrenmeyi empati, özgüven, iletişim becerileri gibi kavramlarla açıklamaya çalıştıkları görülmektedir:

Sosyal ilişkilerimiz, kendini ifade edebilme, karşısındaki bireyi anlayabilme, duygularını ifade edebilme yollarını öğrenme (Öğretmen Adayı 8)

Çocukların arkadaş edinebilmesi ya da empati kurabilmesi, kendilerini anlatabilmesi ya da bir gruba ait olabilmelerini sağlayan bir mekanizma (Öğretmen Adayı 10)

İletişim kurabilme ve özgüven geliştirmeyi ifade ediyor (Öğretmen Adayı 19)

Kendi duygularını ifade edebilmesi (Öğretmen Adayı 6)

Yukarıdaki öğretmen adaylarının ifadeleri sosyal-duygusal öğrenmeyi empati kurma, iletişim kurma ve özgüven geliştirme ile açıkladıklarını göstermektedir. Ancak, bulgular yakından incelendiğinde, Öğretmen adayları 8 ve 6'nın sosyal-duygusal öğrenme kavramını duygularını ifade edebilme olarak tanımladığı anlaşılmaktadır. Yukarıda da belirtildiği gibi, duygularını ifade edebilme becerisi sosyal-duygusal öğrenmenin önemli bir parçası olmakla birlikte bu kavramı tanımlamada tek başına yetersiz kalmaktadır. Öğretmen Adayı 19 ise bu kavramı iletişim kurabilme ve özgüven geliştirme ile açıklamaktadır. İletişim kurabilme becerisi sosyal-duygusal öğrenmenin 5 temel yeterliliğinden biri olarak açıklanmakta; özgüvenin ise öz-farkındalık becerisi altında yer aldığı görülmektedir (CASEL, 2013). Öğretmen adayının ifadesi sosyal-duygusal öğrenmeyi doğru yeterlik ve becerilerle açıklamakla birlikte etraflıca tanımlamadığını göstermektedir. Öğretmen adayları 8 ve 10'un ise sosyal-duygusal öğrenmeyi öğrencilerin kendini ifade edebilmesi şeklinde tanımladığı anlaşılmaktadır. Bu açıklama CASEL'in (2013) sosyal-duygusal öğrenmeye ait öz-farkındalık boyutu ile açıklanabilir. CASEL (2013) tarafından bireyin duygu ve düşüncelerinin davranışları üzerindeki etkisini fark etmesi, güçlü ve zayıf yönlerini bilmesi ile birlikte güven ve pozitif düşünme olarak açıklanmaktadır. Bu doğrultuda öğretmen adayının bu açıklaması ile benzerlik göstermektedir. Ayrıca, öğretmen Adayı 10'un sosyal-duygusal öğrenmeyi bir gruba ait olma ile ilişkilendirdiği anlaşılmaktadır. Bir gruba ait olma, grup içinde yer alan bireylerle iletişimde bulunmayı ve bu iletişimi sürdürmeyi gerektirir (CASEL, 2013). Bu durum farklı bireyler ve farklı gruplarla sağlıklı ilişki kurma ve sürdürme, açık iletişim kurma, aktif dinleme, paylaşma, sosyal baskılara boyun eğmeme, çatışmaları çözümlenme ve birinin ihtiyacı olduğunda yardım etmeyi içine alan ilişki kurma becerisi olarak açıklanabilir (CASEL, 2013). Böylelikle, Öğretmen Adayı 10'un bir gruba ait olma şeklindeki ifadesi sosyal-duygusal öğrenmenin gerekliliklerinden biri olan ilişki kurma becerisi ile açıklanabilir. Öğretmen adaylarının açıklamaları değerlendirildiğinde; bu açıklamaların sosyal-duygusal öğrenmeye ilişkin farklı boyutları içerdiği görülmektedir. Örneğin; öğretmen adaylarının sosyal-duygusal öğrenmeyi açıklarken kullandıkları kendini ifade edebilme, özgüven ve kendini anlatabilme şeklindeki açıklamaları *öz-farkındalık*; duygularını ifade edebilme şeklindeki açıklamaları *öz-yönetim*; karşısındaki bireyi anlayabilme ve empatiyi vurgulayan açıklamaları *sosyal farkındalık* ve bir gruba ait olabilme, iletişim ve arkadaş edinebilmeyi ifade eden açıklamaları ise *ilişki kurma becerisi* boyutları içinde yer almaktadır. Buradan hareketle, görüşmelere katılan öğretmen adaylarının çoğunun sosyal-duygusal öğrenmenin 4 boyutundan birine veya birkaçına değindiğini; ancak etkili karar alma boyutundan hiç bir öğretmen adayının bahsetmediği görülmektedir.

Sosyal-duygusal öğrenmenin öğrenme-öğretme sürecindeki rolü

Öğretmen adaylarının çoğu sosyal-duygusal öğrenmede en önemli rolün aileye ait olduğunu düşünmekle birlikte; öğretmeninin de bu konuda etkili olduğunu ifade etmiştir:

Öncelikle aileye tabi ki ama daha sonra bence Okul Öncesi öğretmeninin büyük rolü vardır, aralarında aslında dengeleyici bir ilişki olmalı (Öğretmen Adayı 3)

Çocuğun yaşına göre değişir. Küçük yaşlarda ailesi olduğu için etkilidir. Daha sonra okulda öğretmenleri ile etkileşimde bulunacaktır (Öğretmen Adayı 11)

Önce anne ve baba sonra öğretmen gelir, aralarında tutarlı bir ilişki olması gerekir (Öğretmen Adayı 6).

Öğretmen Adayı 3 ve 6 sosyal-duygusal öğrenmede en önemli rolün aileye düştüğünü belirterek; daha sonra öğretmenin geldiğini ifade etmiştir. Öğretmen Adayı 11 ise sosyal-duygusal öğrenmedeki rolün çocuğun yaşına göre değişeceğini söyleyerek; küçük yaşlarda ailenin, çocuk büyüdükçe ise öğretmenin rolünün daha fazla olduğunu belirtmiştir. Öğretmen adaylarının açıklamaları yakından incelendiğinde, Erikson'un psikososyal gelişim dönemleri ile benzerlik gösterdiği anlaşılmaktadır. Örneğin, Erikson 1-3 yaş arasında çocuğu etkileyen temel sosyal öğeyi anne-baba veya onların yerine geçen kişiler olarak açıklarken; 3-6 yaş ve 6-12 yaş arasında anne-baba ve öğretmen olarak açıklamış; bununla beraber 6-12 yaş arasında çocukların oyundan çok akademik konulara odaklandığını vurgulamıştır (Can, 2004). Öğretmen adaylarında ilişkin demografik veriler incelendiğinde, öğretmen Adayı 3 ve 6'nın Okul Öncesi Eğitimi anabilim dalında, Öğretmen Adayı 11'in ise Sınıf Eğitimi anabilim dalında öğrenim gördüğü anlaşılmaktadır. Bu durum, öğretmen adaylarının bağlı oldukları program doğrultusunda, öğretmenlik yapacakları öğrencilerin yaş gruplarını göz önünde bulundurarak değerlendirmeler yaptıklarına dikkati çekmektedir. Buna ek olarak; öğretmen adaylarının tamamı çocukların sosyal-duygusal yönden gelişimlerinin etkili bir biçimde sağlanması amacıyla hem evde hem de okulda desteklenmesi ve bu doğrultuda öğretmen ve ailelerin iletişim ve işbirliği içinde olmaları gerektiğini vurgulamıştır.

Yukarıdaki açıklamalar doğrultusunda, öğretmen adaylarının çoğu mesleğe başladıklarında, öğrencilerinin sosyal-duygusal problemlerini çözme konusunda aile katılımı ve rehber öğretmenler ile işbirliği yapacaklarını vurgulamıştır:

Aile okul ve çocuğun bir arada olacağı etkinlikler, gezi, ortak bir etkinlik yoluyla çocuk veli ve öğretmenin aynı ortamda bulunduğu etkinlikler yoluyla problemleri çözerim (Öğretmen Adayı 17)

Birebir görüşürüm ya da başkasından yardım alırım(Öğretmen Adayı 14)

Rehber öğretmeni ile çalışmam gerekiyor tek kendimi yeterli görmüyorum belki bu zaman içerisinde değişecektir tecrübelerimle ama.. Aile çok önemli onların destekleriyle yaparım(Öğretmen Adayı 8)

Demokratik tutumun olması gerekir. Rehber öğretmen ile aile ile işbirliği yaparak çözebilirim (Öğretmen Adayı 19)

Öğretmen Adayı 17 mesleğe başladıklarında aile, okul ve çocuğun bir arada olacağı etkinlikler düzenleyeceğini belirtirken; Öğretmen Adayı 8 ve 19 ise ailenin yanında rehber öğretmenin desteğini alacağını söylemiştir. Öğretmen Adayı 14 ise başkasından yardım alacağını ifade etmiş ancak kimden yardım alacağına dair bir açıklamada bulunmamıştır. Bu durum, öğretmen adayının mesleğe başladığında sosyal-duygusal öğrenmeye ilişkin problemlerle karşılaştığında ne yapacağına ilişkin ayrıntılı bilgiye sahip olmadığına dikkati çekmektedir. Bununla beraber, adaylar öğretmen olduklarında sosyal-duygusal öğrenme konusunda kendilerini iletişim ve empati kurma bakımından yeterli gördüklerini; ancak, duyguları yönetme, öfke kontrolü gibi becerilerde yetersiz olduklarını ifade etmiştir:

Ben öncelikle iyi bir dinleyici olduğumu düşünüyorum. Karşımdakini anlayabilen, empati kurabilen biriyim. Ama çok duygusalım bazen empatiden çok sempatiye kaçabiliyorum (Öğretmen Adayı 15)

Aile öğretmen ilişkisini iyi kurmaya çalışırım çocukla daha iyi birebir iletişime geçebilmek için bunu sağlamaya çalışırım duygularımı yönetmede belki biraz duygusal davranabilirim o anlık (Öğretmen Adayı 18)

Empati ve sosyal etkinlikte yeterli olduğumu düşünüyorum ama bazen onların seviyesine inemeyebiliyorum. Daha ince davranmam gereken yerlerde daha kaba davranabiliyorum, öğrenciler bir şey öğrensinler diye (Öğretmen Adayı 5)

Öğretmen adaylarından 15 ve 5 empati kurma konusunda kendilerini yeterli olduklarını söylemiştir. Bununla beraber, Öğretmen Adayı 15 kendisini aynı zamanda çok duygusal bulunduğunu belirtirken; Öğretmen Adayı 5 ise öğrencilerin seviyesine bazen inemediğini ifade etmiştir. Empati, kendimizi karşıımızdakinin yerine koyarak, olaylara onun bakış açısı ile bakmayı ve yüz ve beden ifadelerini kullanarak onu anladığımızı ifade etmeyi

içermektedir (Çoruk, 2013). Bu tanımdan hareketle, çocuklarla empati kurmada kendisini yeterli bulduğunu ifade eden Öğretmen adayı 5 aynı zamanda öğrencilerin seviyesine inemediğini ifade ettiği görülmektedir. Empati kuran bir öğretmenin kendisini öğrencinin yerine koyarak, onun bakış açısı ile bakması gerektiği düşünüldüğünde, bu öğretmen adayının empati kurma konusunda çelişkili ifadelerde bulunduğu anlaşılmaktadır. Benzer şekilde Öğretmen Adayı 15 önce her ne kadar empati kurabilen biri olduğunu ifade etse de daha sonra empatiden çok sempati duyduğunu belirterek birbiri ile çelişen açıklamalarda bulunmuştur. Öğretmen Adayı 18 ise her ne kadar kendi duygularını yönetme konusunda biraz sıkıntı yaşayabileceğini düşünse de öğretmen ile aile arasında iyi bir iletişim kurmaya çalışacağını belirtmiştir. Duygularını kontrol altında tutma ve diğer bireylerin duygularını anlayarak onunla empati kurma etkili iletişimin önemli bir unsurudur (Uzuntaş, 2013). Yukarıdaki açıklamalar dikkate alındığında öğretmen adayları her ne kadar kendilerini iletişim konusunda yeterli bulduklarını ifade etseler de; yaptıkları açıklamalar ayrıntılı bir biçimde incelendiğinde bazı bakımlardan yetersiz oldukları düşünülmektedir.

Öğretmen adaylarının sosyal-duygusal öğrenmeye ilişkin ne ölçüde bilgilendirildikleri incelendiğinde; büyük bir çoğunluğunun bu kavramı daha önce duyduklarını ifade ettiği anlaşılmıştır.

Duyduğum tabii, derslerde illa ki geçiyor (Öğretmen Adayı 8)

Tabii duydum derslerimizde (Öğretmen Adayı 6)

Evet derslerimiz zaten ona odaklı işleniyor (Öğretmen Adayı 12)

Öğretmen adaylarının açıklamaları incelendiğinde, sosyal-duygusal öğrenme kavramını eğitim fakültesinde aldıkları derslerde duydukları anlaşılmaktadır. Öğretmen yetiştirme programları incelendiğinde, Sınıf Eğitimi programında sosyal-duygusal öğrenmeye ilişkin ayrı bir ders bulunmadığı anlaşılmaktadır (YÖK, 2007). Bu durum adayların bu kavramı diğer derslerde duyduklarını göstermektedir. Bununla beraber, öğretmen adayları kendi sosyal-duygusal yeterliklerini geliştirmek ve öğretmen olduklarında daha iyi bir sosyal-duygusal öğrenme eğitimi verebilmek için öğretmenlik eğitimi içerisinde sosyal-duygusal öğrenme konusunda ayrı bir ders almanın faydalı olacağını belirtmiştir:

Hayır almadım ama isterdim (Öğretmen Adayı 22)

Olsaydı iyi olurdu çünkü şu an mesela sorduğumuz sorulara çok net cevaplar veremiyorum olsaydı demek ki daha iyi cevaplar verebilirdim (Öğretmen Adayı 20)

Hayır, bence olmalıydı çok önemli olduğunu düşünüyorum (Öğretmen Adayı 19)

Yukarıdaki açıklamalar öğretmen adaylarının sosyal-duygusal öğrenme konusunda ayrıca bir ders almak istediklerine dikkati çekmektedir. Örneğin, Öğretmen Adayı 20 bu konuda ders almanın sosyal-duygusal öğrenme konusunda karşılaştığı soruları yanıtlamasına yardımcı olacağını belirtirken; Öğretmen Adayı 19 ise sosyal-duygusal öğrenmenin önemli olduğunu bu sebeple, bu konuya ilişkin ders almaları gerektiğini ifade etmiştir.

Bununla beraber, bulgular öğretmen adaylarının tamamının sosyal-duygusal öğrenmenin öğretmen eğitiminde yer alması gerektiğini vurguladıklarını göstermektedir:

Şu an gördüğümüz eğitimde eksik bir faktör, teorik bilgiler ön planda, eğitim sistemi sebebiyle kendimizi geliştiremedik ve üniversitede de bu durum devam ediyor, böyle bir ders verilseydi kendi psikolojik gelişimim ve öğrencilere katacağım açısından çok daha iyi olmamı sağlardı (Öğretmen Adayı 23)

Kesinlikle çok önemlidir diye düşünüyorum çünkü mesela hep şuna inaniyorum bilişsel süreçten daha çok duygusal süreç bence insan hayatında daha önemlidir (Öğretmen Adayı 4)

Öğretmen eğitimi yer verilmeli ki biz bunu çocuklara verebilelim çünkü öğretmen olarak sadece çocuklarla iletişim içinde olmuyoruz arkadaşlarımız olsun veya çocukların velileri olsun bir şekilde iletişime girmemiz gerekiyor (Öğretmen Adayı 9)

Öğretmen Adayı 23 ve 9 öğrencilerin nitelikli bir şekilde yetiştirmelerine katkıda bulunmak amacıyla sosyal-duygusal öğrenmeye öğretmen-yetiştirme programlarında daha çok yer verilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Bu açıklamaya ek olarak; Öğretmen Adayı 23 bu dersin kendi gelişimi için de faydalı olacağını ifade etmiştir. Ayrıca, yalnız öğrenim gördüğü öğretmen yetiştirme programında değil, genelde eğitim sisteminde teorik bilgilerin ön planda olduğunu vurgulayarak sosyal-duygusal öğrenmenin uygulama ile bağlantılı bir ders olduğunu

düşündüğünü açıklamıştır. Öğretmen Adayı 9 ise bu dersi özellikle iletişim kurma açısından gerekli bulduğunu belirtmiştir. Öğretmen Adayı 4 sosyal-duygusal öğrenmeye öğretmen yetiştirme programlarında yer verilmesinin önemini daha farklı bir açıdan değerlendirerek; sosyal-duygusal öğrenmenin insan hayatında duygusal süreci ön plana çıkardığını ve bilişsel süreçten daha önemli olduğunu vurgulamış, öğretmen yetiştirme programlarında yer verilmesi gerektiğini düşündüğünü ifade etmiştir.

Bazı öğretmen adayları sosyal-duygusal öğrenmenin öğrenme-öğretme sürecindeki önemini aşağıdaki gibi ifade etmişlerdir:

Artık yapılandırmacı yaklaşımı benimsiyoruz, öğrenci bilgiyi kendisi yapılandıracak öğrenmeyi öğrenecek, o halde bu becerilerin çocukta gelişmesi lazım o yüzden de büyük önem taşıyor (Öğretmen Adayı 2)

Bilgiler akılda kalıcı olacaktır, öğrenci açısından daha fazla insanlarla ilişkide bulunarak, yapılandırmacı yaklaşımı da kullanarak, daha kalıcı öğrenme gerçekleşecektir (Öğretmen Adayı 11)

Bilgiyi ne kadar yüklersen yükle işleme ile sınırlı kalıyor yaparak yaşayarak dediğimizde bu zaten (Öğretmen Adayı 12)

Öğretmen adayı 12 bilginin öğretmen tarafından aktarıldığı ve öğrencinin pasif alıcı rolünde olduğu davranışçı yaklaşıma dikkati çekerek; bu yaklaşımda bilginin işleme ile sınırlı kaldığını belirtmiştir. Bu sebeple, yaparak yaşayarak öğrenmenin önemini vurgulamıştır. Öğretmen adayı 2 ve 11 ise sosyal-duygusal öğrenmenin önemini yapılandırmacı yaklaşıma doğrudan atıfta bulunarak açıklamıştır. Öğretmen Adayı 2 öğrencinin öğrenmede bilgiyi kendisinin yapılandırmasının gerekli olduğunu belirtmiştir. Öğretmen adayı 11 ise insanlarla ilişkide bulunarak daha kalıcı öğrenmenin gerçekleşeceğini ifade etmiştir. Yapılandırmacı yaklaşımda öğrenme bireyin bilgiyi zihninde yapılandırması sonucu gerçekleşir. Bu doğrultuda bilginin aktarılması ve bilgiyi duymak, bilginin zihinsel olarak yapılandırıldığını göstermez. Bilgi öğrenen yeni bir bilgi ile karşılaştığında, dünyayı tanımlama ve açıklama için önceden var olan bilgilerini kullanması yoluyla yapılandırılır (Brooks ve Brooks, 1993). Ayrıca, aktif katılım, işbirliği, çoğulcu bakış açısı ve öğrenmede bireyin yaşantıları gibi hususlar ile öğrencinin kültürel ve sosyal çevresi yapılandırmacı yaklaşımda önemli bir yer tutar (Akınoğlu, 2012). Buna göre, bireyin bilgiyi yapılandırmasında diğer insanlarla iletişimi büyük önem taşımaktadır. Adayların açıklamaları doğrultusunda, sosyal-duygusal öğrenmeye ilişkin becerilerin yapılandırmacı yaklaşıma göre öğrenmenin gerçekleşmesinde de gerekli olduğu söylenebilir. Benzer şekilde, sosyal-duygusal öğrenme kapsamında yer alan bilgiyi elde etme ve etkili kullanma ile pozitif ilişkiler kurma ve sürdürme becerileri yapılandırmacı yaklaşım ile örtüşmektedir. Örneğin, sosyal-duygusal öğrenmede bilgiyi elde etme ve kullanma becerisi yapılandırmacı yaklaşımının bilgiyi elde etme anlayışı ile benzerlik göstermektedir. Hem sosyal-duygusal öğrenmede hem de yapılandırmacı yaklaşımda çocuğun bilgiye ulaşması ve bilgiyi en etkili şekilde kullanması kendisi için anlamlı hale getirmesi esastır. Buna ek olarak, pozitif ilişkiler kurma ve sürdürme, sosyal-duygusal öğrenmede olumlu öğrenen profiline işaret ederken; yapılandırmacı yaklaşımda öğrenme-öğretme sürecinde öğrencilerin işbirliğine dayalı çalışmaları ve birbirleri ile iletişim kurmaları önem taşımaktadır. Bu açıklamalar doğrultusunda bazı öğretmen adaylarının sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin yapılandırmacı yaklaşıma göre öğrenmenin sağlanmasında önemli bir yeri olduğunu düşündükleri söylenebilir.

Öğretmen adaylarının çoğu sosyal-duygusal öğrenmenin öğrenme-öğretme sürecindeki rolünün çok önemli olduğunu ifade etmiştir:

Öğrenci öğrenme ortamında bazı şeylerin farkında olursa transferi daha iyi olur, kendini bilir bir şekilde diğer derslere de hâkim olur. Bu şekilde kolaylık sağlar (Öğretmen Adayı 13)

Arkadaşlarıyla diyelim ki anlaşmazlık olursa öğrenmesini etkiler, moral bozukluğunu etkiler, motivasyonunu düşürür veya ailesiyle bir problemi olduğunda yine çocuğun öğrenmesini etkiler, başarılı olmasına yardımcı olur öğretmene kolaylık sağlar, hani çocuklara bir şeyi verirken böyle bilgileri, hani çok fazla zorlanmaz (Öğretmen Adayı 22)

Öğretmen adaylarının açıklamaları incelendiğinde, adayların sosyal-duygusal öğrenmeyi öğrenme-öğretme sürecinde öğrencilerin öz-farkındalıklarının geliştirilmesi ve motivasyonlarının artırılması gibi hususlarda önemli buldukları anlaşılmaktadır. Örneğin,

Öğretmen Adayı 13 öğrencinin kendini bilmesi, bazı şeylerin farkında olmasıyla öz-farkındalığının artmasına değinmiştir. Böylelikle, derslere hâkim olabileceğini ve bu durumun öğrenme-öğretme sürecini daha nitelikli hale getireceğini vurgulamıştır. Öğretmen Adayı 22 ise sosyal-duygusal öğrenme gerçekleşmediği takdirde öğrencinin arkadaşlarıyla veya ailesiyle anlaşmazlık yaşayabileceğini ve bu durumun öğrencinin motivasyonunu düşürerek öğrenme-öğretme sürecini olumsuz etkileyeceğini belirtmiştir. Sosyal-duygusal öğrenme becerilerine sahip bir bireyden uyumlu ve yapıcı davranışlar gerçekleştirmesi beklenmektedir (CASEL, 2013). Bununla beraber, bu becerilere sahip bireyler arkadaşları ve ailesiyle sorun yaşayabilir; ancak, karşılaştıkları sorunlara daha pozitif bir yaklaşımda bulunarak üstesinden gelme becerisine sahiptirler (Durlak vd. 2011). Bu nedenle, Öğretmen Adayı 22'nin sosyal-duygusal öğrenmeyi yanlış yorumladığı düşünülmektedir. Bununla beraber, Öğretmen Adayı 22 bu açıklamalara ek olarak, sosyal-duygusal öğrenmeye ilişkin eğitim almanın öğretmene kolaylık sağladığını belirtse de nasıl sağladığı konusunda ayrıntılı bir açıklama yapmamıştır. Benzer şekilde, aşağıdaki öğretmen adayları sosyal-duygusal öğrenmenin öğrenme-öğretme sürecindeki önemli bir role sahip olduğunu belirtmişler ancak bu rolü açıklamada yetersiz kalmıştır:

Öğrencinin bütün gelişim yönlerini kapsadığı için önemlidir (Öğretmen Adayı 7)

Bence çok büyük bir rolü var sosyal-duygusal öğrenmenin keza bir aktarım yapıyoruz zaten orada bir şekilde bunun için her şeyi kullanmak gerekiyor. Sadece bilişsel olmak ya da sadece psiko-motor alana hitap, bir şey elde edemeyeceğimizi düşünüyorum (Öğretmen Adayı 10)

Çok büyük rolü var çocuklar okul ortamında çok büyük bir çevrede buluşuyor bu ortak çevrede sosyal olarak gelişimine katkı sağlıyor (Öğretmen Adayı 17)

Öğretmen Adayı 7 sosyal-duygusal öğrenmenin gelişimin bütün yönlerini kapsadığı için önemli olduğunu belirtmekle birlikte; bu durumun öğrenme-öğretme sürecini nasıl etkilediğini açıklayamamıştır. Öğretmen Adayı 10 ise yalnız psiko-motor ya da bilişsel alana hitap etmenin yeterli olmadığını vurgulamakla birlikte, sosyal-duygusal öğrenmenin öğrenme-öğretme sürecindeki rolünü açıklayamamıştır. Benzer şekilde, Öğretmen Adayı 17 sosyal-duygusal öğrenmenin öğrenme-öğretme sürecinde çok büyük bir rolü olduğunu belirtmesine rağmen çocuğun sosyal olarak gelişimine katkıda bulunduğunu ifade etmiş ancak, öğrenme-öğretme sürecine nasıl bir katkıda bulunduğunu ayrıntılı olarak açıklayamamıştır.

Sosyal-duygusal öğrenmenin öğretmen eğitimindeki yeri

Öğretmen adaylarının çoğu sosyal-duygusal öğrenmenin öğretmen eğitiminde önemli olduğunu düşünmekle birlikte aldıkları eğitim süresinde sosyal-duygusal öğrenme konusunda yeterli bilgi edinemediklerini ifade etmişlerdir:

Aslında olması gereken kadar edinemedim. Uygulamada bize çok şey kazandırır (Öğretmen Adayı 3)

Yeterli bilgi edindiğimi düşünmüyorum tamam teorik olarak öğrenmiş olabilirim ama uygulamada hiç bir şey öğrendiğimi düşünmüyorum (Öğretmen Adayı 21)

Yukarıdaki öğretmen adayları sosyal-duygusal öğrenmenin öğretmen eğitiminde önemli olduğunu vurgulamışlar; ancak, bu konuda yeterli bilgi edinemediklerini ifade etmişlerdir. Örneğin, Öğretmen Adayı 3 bu konuya ilişkin bilgi edinmesinin uygulamada çok şey kazandıracağını belirtirken; Öğretmen Adayı 21 önce sosyal-duygusal öğrenme konusunda yeterli bilgi edinmediğini ifade etmiş; daha sonra teorik olarak öğrenmiş olabileceğini ama uygulama konusunda yetersiz olduğunu vurgulamıştır.

Öğretmen adaylarının çoğu Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması dersleri kapsamında okullara gittiklerinde öğrencilerin sosyal-duygusal problemlerini ne ölçüde gözlemlediklerini aşağıdaki gibi açıklamışlardır:

Okul Deneyimi değil de biz ders anlattığımızda fark ediliyor (Öğretmen Adayı 19)

Yeterli zaman olmuyor. Bilmiyorum oluyor da biz bu fırsatı yaratmıyor olabiliriz. Çünkü ders anlatmaya gidiyoruz ya mesela atıyorum ilk ders benim dersim sadece ona konsantre oluyorum (Öğretmen Adayı 20)

Öğretmen Adayı 19 Okul Deneyimi sırasında öğrencilerin sosyal-duygusal problemlerini gözlemlemediklerini; ancak kendilerinin ders anlattığı Öğretmenlik Uygulaması sırasında bu öğrencileri fark ettiklerini belirtmiştir. Bununla beraber, Öğretmen Adayı 20 ise

hem Öğretmenlik Uygulaması hem de Okul Deneyimi sırasında sosyal-duygusal öğrenmeye ilişkin öğrencileri gözlemlemeye yeterli vakitleri olmadığını ifade ederek; Öğretmenlik Uygulaması dersleri kapsamında ise yalnız anlattıkları derse odaklandıklarını bu sebeple, bu konuları gözlemleyemediğini söylemiştir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada Okul Öncesi Öğretmenliği ve Sınıf Eğitimi lisans programlarında öğrenim gören öğretmen adaylarının sosyal-duygusal öğrenme konusundaki görüşleri ve sosyal-duygusal öğrenmenin öğretmen eğitimindeki yeri ve önemi öğretmen adaylarının bakış açısından ayrıntılı bir biçimde incelenmiştir.

Öğretmen adaylarının sosyal-duygusal öğrenmeye ilişkin açıklamaları incelendiğinde, adayların tamamının bu kavramı kapsamlı bir şekilde tanımlayamadıkları anlaşılmaktadır. Öğretmen adayları her ne kadar sosyal-duygusal öğrenmeyi aldıkları derslerden edindikleri bilgilerle açıklamaya çalışsalar da bu kavramın yalnız bir ya da iki boyutuna değinmişlerdir. Öğretmen adaylarının mesleğe başladıklarında öğrencileri sosyal-duygusal bakımdan etraflıca değerlendirmeleri ve desteklemeleri için bu konuda ayrıntılı bilgiye sahip olmaları gereklidir. Araştırmacılar öğretmen adaylarının sosyal ve kültürel geçmişlerinin görmezden gelinmemesi (Boyle-Baise ve Kilbane, 2000) ve öğretmen yetiştirmede sosyal-duygusal öğrenmeye yer verilmesi gerektiğini (Fleming ve Bay, 2004) belirtmişlerdir. Ayrıca, öğretmen adaylarının kendi değerleri ve becerilerini ortaya koymaları açısından sosyal-duygusal öğrenmenin önemli olduğunu (Simons ve Cleary, 2010) ve mesleğe başladıklarında sosyal-duygusal zorlukların üstesinden gelmeleri için bu konuya öğretmen eğitiminde yer verilmesinin bir ihtiyaç olduğunu (Zins vd. 2007) ifade etmişlerdir. Bu kapsamda, gelecekte öğretmen adaylarının öğrenimleri sırasında sosyal-duygusal öğrenme konusunda bilgilendirilmeleri ve sosyal-duygusal öğrenmenin sağlıklı bireyler yetiştirmedeki önemi konusunda farkındalıklarını artıracak çalışmaların yapılması adayların nitelikli bir biçimde gelişmelerine katkıda bulunacaktır.

Öğretmen adayları sosyal-duygusal öğrenmede en önemli rolün kime ait olduğunu açıklarken öğretmenlik yapacakları öğrencilerin yaş gruplarını göz önünde bulundurarak değerlendirmeler yapmışlardır. Bu bulgudan hareketle, adayların mesleği ile ilgili konularda öğrencilerinin yaşlarını ve buna bağlı olarak gelişim özelliklerini dikkate aldıkları ve öğretmenlik mesleğini benimsedikleri anlaşılmaktadır. Bulgular, öğretmen adaylarının tamamının sağlıklı bir sosyal-duygusal gelişimin sağlanmasında aile-öğretmen işbirliği olması gerektiği görüşünde hem fikir olduğunu göstermektedir. Sosyal-duygusal öğrenme aile, öğretmen ve okul idaresi ile sosyal çevreyi içine alan geniş bir mekanizmadır. Öğrenci, aile, öğretmen ve içinde buldukları sosyal çevreyi bir bütün olarak ele almadan sosyal-duygusal öğrenmenin gerçekleşmesi düşünülemez (Cohen, 2001; Türnüklü, 2004). Ancak, öğretmen adayları mesleğe başladıklarında sosyal-duygusal öğrenme konusunda bir problemle karşılaşılırsa her ne kadar aile ya da rehber öğretmenlerden yardım alacaklarını ifade etseler de bu konuda ayrıntılı açıklama yapmadıkları dikkati çekmektedir. Bu durum iki şekilde açıklanabilir. Öğretmen adayları sosyal-duygusal öğrenmeye ilişkin ya hangi konuda problemle karşılaşacaklarını bilmediklerinden ayrıntılı açıklama yapmamışlardır ya da gerçekten ne yapacaklarını bilmedikleri için açıklamada bulunmamışlardır.

Bulgular öğretmen adaylarının sosyal-duygusal öğrenmede önem taşıyan duyguları yönetme, öfke kontrolü gibi becerilerde yetersiz olduklarını ifade ettiklerini göstermektedir. Ayrıca, adaylar her ne kadar kendilerini iletişim ve empati kurma gibi bazı bakımlardan yeterli gördüklerini ifade etseler de; yaptıkları açıklamalar incelendiğinde yeterli olduklarını düşündükleri konulara ilişkin bir takım eksikliklerinin olduğu anlaşılmaktadır. Öğretmen adaylarının bu konudaki eksiklerinin sosyal-duygusal öğrenmeye ilişkin eğitimlerinin yetersiz olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Benzer şekilde, alanyazın, öğretmen adaylarının sosyal-duygusal öğrenme konusunda eksiklerinin bulunduğunu vurgulamaktadır (Dresser, 2013; Hemmeter, Santos ve Ostrosky, 2008). Bu ifadeyi destekler nitelikte, bu araştırmaya katılan öğretmen adayları sosyal-duygusal öğrenme konusunda ayrıca bir ders almanın faydalı olacağını düşündüklerini ifade etmiştir.

Bazı öğretmen adayları sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin yapılandırmacı yaklaşıma göre öğrenmenin sağlanmasında önemli bir yeri olduğunu belirtmişlerdir. Yapılandırmacı yaklaşım çocuğun kendi öğrenmesine ilişkin sorumluluk almasının önemini vurgular (Hein, 1991). Bu durum, kişinin kendi kapasitesinin farkında olması ile bireysel ve akademik hedefler belirlemeyi gerektirir. Dolayısıyla, sosyal-duygusal öğrenmede önemli bir yere sahip olan, bireyin kendi duygu ve düşüncelerinin farkında olmasını ifade eden öz-farkındalık becerisi ile bireyin duygu, düşünce ve davranışlarının kontrolünü sağladığı öz-yönetim becerisi yapılandırmacı yaklaşım kapsamında da vurgulanmaktadır. Ayrıca, sosyal yapılandırmacılık bireyin akran grubundan ve etrafındaki kişilerden öğrendiğine dikkati çekmektedir. Sosyal-duygusal öğrenmede önemli bir husus olan bireyin çevresi ve çevresindeki bireylere karşı duyarlılığını ifade eden sosyal farkındalık becerisi, sağlıklı ilişkiler kurma ve sürdürmesini ifade eden iletişim kurma becerisi ve kendisinin ve başkalarının lehine yapıcı ve saygılı kararlar almasını ifade eden etkili karar alma becerisinin geliştirilmesi yapılandırmacı yaklaşım kapsamında öğrenmenin etkili bir biçimde gerçekleşmesinde önemlidir (CASEL, 2013). Bu açıklamalara dayanarak, sosyal-duygusal öğrenmenin öğrenme-öğretme sürecine olumlu bir katkısının bulunduğu söylenebilir. Bulgular her ne kadar öğretmen adaylarının sosyal-duygusal öğrenmenin öğrenme-öğretme sürecinde önemli bir role sahip olduğunu vurguladığını göstermekle beraber bu rolü açıklamada yetersiz kaldığına dikkati çekmektedir.

Öğretmen adaylarının çoğu Okul Deneyimi dersinin uygulamasında öğrencileri sosyal-duygusal öğrenmeye ilişkin gözlemediklerini ancak Öğretmenlik Uygulaması dersi sırasında kendileri ders anlatırken farkına vardıklarını ifade etmektedir. Bu durum, sosyal-duygusal öğrenmede uygulamanın önemine dikkati çekmektedir. Adaylardan bazıları ise Öğretmenlik Uygulaması dersleri sırasında kendi işleyeceği derse odaklandığından bu konuda öğrencileri gözlemleyemediklerini ifade etmiştir. Adayların öğrenim gördükleri üniversitenin Okul Deneyimi yönergesi incelendiğinde, her ne kadar sosyal-duygusal öğrenmeye ilişkin ayrı bir konunun yer almadığı görülse de öğrencinin okuldaki bir gününü gözleme, sınıf yönetimi gibi sosyal-duygusal öğrenmeye ilişkin konuların irdelendiği görülmektedir. Adayların Okul Deneyimi dersinde bu konuya ilişkin herhangi bir gözlemde bulunmadıkları doğrultusundaki ifadeleri sosyal-duygusal öğrenmeye ilişkin farkındalıklarının olmamasıyla açıklanabilir. Buna ek olarak, adaylar Öğretmenlik Uygulaması dersi kapsamında yalnız işleyecekleri derse odaklandıklarına ilişkin açıklamalarda bulunmuştur. Bu durum, adayların okullarda gerçekleştirdikleri uygulamalar sırasında öğrencilerin davranışlarının duyuşsal boyutunu dikkate almadıklarına işaret etmektedir.

Bu araştırmadan elde edilen bulgular ışığında, öğretmen adaylarının sosyal-duygusal öğrenme kavramını sosyal öğrenme ve duyuşsal alan gibi kavramlardan hareketle açıklamaya çalıştıkları; fakat sosyal-duygusal öğrenme konusunda ayrıntılı bilgiye sahip olmadıkları görülmektedir. Ayrıca, sosyal-duygusal öğrenmenin önemli olduğunu düşünen öğretmen adaylarının öğrenme-öğretme sürecinde sosyal-duygusal öğrenmenin nasıl bir role sahip olduğunu açıklayamadıkları ve öğretmen eğitiminde sosyal-duygusal öğrenmeyi önemli bulmalarına rağmen öğretmen yetiştirme programlarında bu konunun nasıl yer bulacağına dair ayrıntılı açıklama yapmadıkları sonucuna varılmıştır.

Araştırmadan elde edilen sonuçlara dayalı olarak aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

- Öğretmen adaylarının sosyal-duygusal öğrenme konusunda eksikliklerinin olduğu ve bilgilendirilmeleri gerektiği düşünülmektedir.
- Öğretmen adaylarının sosyal-duygusal öğrenmeye ilişkin yeterlikleri konusunda ayrıntılı çalışmalar yapılmalıdır.
- Duygusal ve Sosyal Gelişim Dersi programını etkili bir biçimde uygulanması ve bu konuda öğretmen adaylarını nitelikli bir biçimde yetiştirmek amacıyla çalışmalar yapılmalıdır.
- Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması dersleri kapsamında sosyal-duygusal öğrenmeye ilişkin farkındalığın artırılması için çalışmalarda bulunulmalıdır.

Kaynaklar

- Akinoğlu, O. (2012). Yapılandırmacılık. (Ed. Zeki Kaya), *Öğrenme Öğretme Kuramları, Yaklaşımları, Modelleri*, Ankara: Pegem A Akademi.
- Amato, P. R. (2005). The impact of family formation change on the cognitive, social, and emotional well-being of the next generation. *Future of Children*, 15 (2), 75-96.
- Arda, T. B. (2011). *Alternatif düşünme stratejilerinin desteklenmesi programının Okul Öncesi çocuklarının sosyal becerileri üzerinde etkililiğinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İzmir. Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Baker, C. E. (2013). Fathers' and mothers' home literacy involvement and children's cognitive and social emotional development: implications for family literacy programs. *Applied Developmental Science*, 17 (4), 184-197.
- Baydan, Y. (2010). *Sosyal-duygusal Beceri Algısı Ölçeği'nin geliştirilmesi ve sosyal-duygusal beceri programının etkililiği* Yayınlanmamış doktora tezi. Ankara. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (2003). *Qualitative research for education: an introduction to theories and methods (4th ed.)*. New York: Pearson Education group.
- Boyle-Baise, M., & J. Kilbane. (2000). What really happens? A look inside service-learning for multicultural teacher education. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 7, 54-64.
- Brackett, M. A., Reyes, M. R., Rivers, S. E., Elbertson, N. A., & Salovey, P. (2012). Assessing teachers' beliefs about social and emotional learning. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 30 (3), 219-236.
- Briesch, A. M., Ferguson, T. D., Volpe, R. J., & Briesch, J. M. (2012). Examining teachers' perceptions of social-emotional and behavioral referral concerns. *Remedial and Special Education* 34 (4), 249-256.
- Brooks, J. G., & Brooks, M.G. (1993). *The case for constructivist classrooms*. Virginia: ASCD Alexandria.
- Buchanan, R., Gueldner, B. A., Tran, Oanh K., M. & Kenneth W. (2009). Social and emotional learning in classrooms: a survey of teachers' knowledge, perceptions, and practices. *Journal of Applied School Psychology*, 25 (2), 187-203.
- Büyüköztürk Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (Geliştirilmiş 13. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Can, G. (2014). Kişilik Gelişimi, B. Yeşilyaprak (Ed.), *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi* (11-142). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Ceylan, Ş. (2009). *Vineland sosyal- duygusal erken çocukluk ölçeğinin geçerlik-güvenirlik çalışması ve Okul Öncesi eğitim kurumuna devam eden beş yaş çocuklarının sosyal-duygusal davranışlarına yaratıcı drama eğitiminin etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Cohen, J. (2001). *Social and emotional education: core concepts, classrooms /intelligent schools: the social emotional education of young children*. New York and London: Teachers College Press.
- Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning [CASEL]. (2013). *CASEL GUIDE: Effective Social and Emotional Learning Programs: Preschool and Elementary School Edition (9/12)*.
- Çoruk, A. (2013). Etkili İletişimin Anahtarı Empati içinde *Etkili iletişim* (Ed. Bülent Güven). Ankara: Pegem Akademi.
- Dalkılıç, N. M. (2014). *Okul Öncesi eğitime devam eden çocukların kişiler arası problem çözme becerileri ile sosyal duygusal uyumlarının karşılaştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Diken, İ. H., Cavkaytar, A., Batu, E.S., Bozkurt, F. ve Kurtyılmaz, Y. (2011). Antisozyal davranışları önlemeye yönelik “başarıya ilk adım programı” Türkçe versiyonu’nun etkililiği. *Eğitim ve Bilim*, 36 (161), 145-158.
- Dresser, R. (2013). Paradigm shift in education: Weaving social-emotional learning into language and literacy instruction. *ie: Inquiry in Education*, 4 (1), 1–20.
- Durdu, M. (2013). *Duyuşsal davranış eğitimi programının erinlik dönemi çocuklarının sosyal beceri düzeylerine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Konya. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- 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 Development*, 82 (1), 405–432.
- Edgar, S. N. (2013). Introducing social emotional learning to music education professional development. *Applications of Research in Music Education*, 31 (2), 28-36.
- Elias, M. J. (1997). *Promoting social and emotional learning: guidelines for educators*. USA: ASCD Books.
- Fleming, J., & Bay, M. (2004). Social and emotional learning in teacher preparation standards içinde *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say*. New York: Teachers College Press.
- Hein, G.E. (1991) "Constructivist learning theory." San Francisco, Calif.: Institute for Learning. 06.02.2016 tarihinde <http://www.exploratorium.edu/education/ifi/constructivist-learning> web adresinden alınmıştır.
- Hemmeter, M. L., Santos, R. M., & Ostrosky, M. M. (2008). Preparing early childhood educators to address young children's social-emotional development and challenging behavior: A survey of higher education programs in nine states. *Journal of Early Intervention*, 31, 265-281.
- Hollingsworth, H. L., & Winter, M. K. (2013). Teacher beliefs and practices relating to development in preschool: importance placed on social-emotional behaviours and skills. *Early Child Development and Care*, 183(12), 1758-1781.
- Gagnon, S. G., Nagle, R. J., & Nickerson, A. B. (2007). Parent –teacher convergence: Ratings of peer interactive play and social emotional development of preschool children at risk. *Journal of Early Intervention*, 29 (3), 228-242.
- Greenberg, M. T., Weissberg, R. P., O'Brien, M. U., Zins, J. E., Fredericks, L., Resnik, H., & Elias, M. J. (2003). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning. *American Psychologist*, 58 (6-7), 466-474.
- Joffe, V. L., & Black, E. (2012). Social, emotional, and behavioral functioning of secondary school students with low academic and language performance: perspectives from students, teachers, and parents. *Language, Speech, And Hearing Services In Schools*, 43 ,461–473.
- Kabakçı, Ö. F. (2006). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme becerileri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kabakçı, Ö. F. ve Korkut-Owen, F. (2010). Sosyal duygusal öğrenme becerileri ölçeği geliştirme çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 35 (157), 152-166.
- Kabakçı, Ö. F. ve Totan, T. (2012). Sosyal ve duygusal öğrenme becerilerinin çok boyutlu yaşam doyumuna ve umuda etkisi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 6 (1), 40-61.
- Lodico, M. G., Spaulding, D. T., & Voegtler, K. H. (2010). *Methods in educational research: from theory to practice*. USA: Jossey-Bass.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: desen ve uygulama için bir rehber*. S. Turan (Ed). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Merter, K. (2013). *Ortaokul öğrencilerinin sosyal duygusal öğrenme becerileri ve benlik saygısı arasındaki ilişkinin incelenmesi: Maltepe ilçesi örneği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul. Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Özabacı, N. (2005). A reformal approach for turkey: emotional and social oriented teacher education. *International Journal of Educational Reform*, 14 (3), 351-363.
- Özdemir-Becerren, B. (2012). *Güçlü başlangıç sosyal duygusal öğrenme programı'nın 5 yaş çocuklarının sosyal ve duygusal gelişimleri üzerine etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi, İstanbul. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Parlakian, R. (2003). *Before the abc's: promoting school readiness in infants and toddlers*. Washington DC.: Zero to Three.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative Research & Evaluation Methods* (3th Ed). Sage Publications.
- Payton, J. W., Wardlaw, D. M., Graczyk, P. A., Bloodworth, M. R., Carolyn, Tompsett, J. & Weissberg, R. P. (2000). Social and emotional learning: a framework for promoting mental health and reducing risk behavior in children and youth. *Journal of School Health*. 70 (5), 179-185.
- Poulou, M. (2007). Social resilience within a social and emotional learning framework: the perceptions of teachers in greece. *Emotional & Behavioural Difficulties*, 12 (2), 91-104.
- Ransford, C. R., Greenberg, M. T. & Domitrovich, C. E. (2009). The role of teachers' psychological experiences and perceptions of curriculum supports on the implementation of a social and emotional learning curriculum. *School Psychology Review*, 38 (4), 510 -532.
- Raver, C. C., & Knitzer, J. (2002). *Ready to enter: what research tells policymakers about strategies to promote social and emotional school readiness among three- and four-year-old children. promoting the emotional well-being of children and families policy paper*. Columbia Univ., New York, NY. National Center for Children in Poverty.
- Santos, R. M., Fettig, A., & Shaffer, L. (2012). Helping families connect early literacy with social-emotional development. *Young Children*, 67 (2), 88-93.
- Simons, L. & Cleary, B. (2010). The influence of service learning on students' personal and social development. *College Teaching*, 54 (4), 307-319.
- Talvio, M., Lonka, K., Komulainen, E., Kuusela, M., & Lintunen, T. (2013). Revisiting gordon's teacher effectiveness training: an intervention study on teachers' social and emotional learning. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*. 11 (3). 693-716.
- Totan, T. (2011). *Problem çözme becerileri eğitim programının ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin sosyal duygusal öğrenme becerileri üzerine etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi, İzmir. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Triliva, S., & Poulou, M. (2006). Greek teachers' understandings and constructions of what constitutes social and emotional learning. *School Psychology International*, 27 (3), 315-338.
- Talim ve Terbiye Kurulu (TTKB), 2013. Okul Öncesi eğitim programı. 05.04.2015 tarihinde <http://ttkb.meb.gov.tr/www/ogretim-programlari/icerik/72> adresinden alınmıştır.
- Türnüklü, A. (2004). Okullarda Sosyal ve duygusal öğrenme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*. 37, 136-152.
- Uzuntaş, A. (2013). Etkili iletişim: anlatabilmek ve anlatılmak. *Kastamonu Eğitim Dergisi* 21 (1), 11-20.
- Ünsal, F. Ö. (2010). *Okul Öncesi eğitim kurumuna devam eden 60-72 aylık çocukların sosyal duygusal uyumları ile davranış sorunları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Webster-Stratton, C. (1999). *How to promote children's social and emotional competence*. Sage Publications.
- Wengraf, T. (2001). *Qualitative research interviewing: biographic narrative and semi-structured*. Sage Publications.
- Whittaker, V., Harden J. E., Jones, B., Heather, S. M., Allison M.D., & Westbrook, T'Pring R. (2011). Family risks and protective factors: pathways to early head start toddlers' social-emotional functioning. *Early Childhood Research Quarterly*, 26 (1), 74-86.

- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9. Baskı), Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, F. (2014). *Ortaokul 6.7.8. sınıf öğrencilerinin algılanan ebeveyn tutumları ile sosyal duygusal öğrenme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul. İstanbul Arel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yüksek Öğretim Kurulu Başkanlığı [YÖK]. (2007). Eğitim fakültesi öğretmen yetiştirme lisans programları. 06.04.2015 tarihinde <http://www.yok.gov.tr/documents> adresinden alınmıştır.
- Zins, J. E., Weissberg, R. P., Wang, M. C., & Walberg, H. J. (Eds.). (2004). *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?*. New York: Teachers College Press.
- Zins, J. E., Walberg, H., & Weissberg, R. P. (2004). Getting to the heart of school reform: Social and Emotional Learning for academic success. *Communique*, 33 (3), 35.
- Zins, J. E., Bloodworth, M. R., Weissberg, R. P., & Walberg, H. J. (2007). The scientific base linking social and emotional learning to school success. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 17 (2-3), 191-210.

Extended Abstract

Introduction

Social-emotional learning comprises people's emotions, thought, relationships, moral and physical development. Therefore, it is important in the way that helps to provide an environment for students where their wellbeing as well as their achievement is considered. Social and emotional learning is described by CASEL (2013, p. 9) as a 'process through which children and adults acquire and effectively apply the knowledge, attitudes, and skills necessary to understand and manage emotions, set and achieve positive goals, feel and show empathy for others, establish and maintain positive relationships, and make responsible decisions'. It has five main dimensions (CASEL, 2013). These are named as: self-awareness, self-management, social awareness, relationship skills and responsible decision making. CASEL (2013) explained these dimensions as follows: Self-awareness involves understanding one's strengths, limitations and possessing a well-grounded sense of confidence and optimism. The dimension of self-management is explained as ability to managing emotions, thoughts and behaviors that includes working toward achieving personal and academic goals. Social awareness is defined as ability to take the perspective and empathize with others from diverse backgrounds and cultures as well as to recognize family, school, and community resources and supports. Relationship skills involve establishing healthy relationships with diverse individuals and groups. The dimension of responsible decision making involves constructive and respectful choices about personal behavior and social interactions. The issue of raising healthy and successful people has been considered as an important issue of in many countries throughout the world. Therefore, various programs have been developed for students. However, researchers recently have paid attention to social-emotional learning in Turkey and the Emotional and Social Development program has been approved by the Ministry of National Education by 2012. In order to implement the program effectively in schools pre-service teachers as well as teachers need to be informed. While teachers can be informed through the in-service programs, teacher training programs became important in contributing pre-service teachers' development concerning social-emotional learning. Thus, this research aimed to understand pre-service teachers' views of social-emotional learning, to understand to what extent pre-service teachers think that they have been informed about social-emotional learning during their training, to understand to what extent pre-service teachers think that social-emotional learning is important in teacher training programs.

Method

Since this study aimed to understand pre-service teachers' views of social-emotional learning, qualitative research methods were considered as appropriate for this research. In order to examine in-depth the views of pre-service teachers is selected interview method. Interview, is a qualitative research method that helps to understand individuals' experiences, attitudes, thoughts, intentions, reviews, mental perceptions and reactions (Creswell, 2013). Therefore, semi-structured interviews were used in order to understand pre-service teachers' views of this research. 23 pre-service teachers who enrolled in early childhood and primary education department participated the research. The questions asked pre-service teachers related to social-emotional learning and its place in teacher training. The interviews were held during the 2014-2015 academic year. Data were analyzed though using content analysis. In this context in advance the data is coded and then the themes are created by considering the similarities and differences between codes. The categories emerged through the data analysis named as follows:

- The concept of social and emotional learning
- The role of social and emotional learning in the teaching and learning process
- The role of social and emotional learning in teacher training.

Result and Discussion

Findings revealed that none of the pre-service teachers explained the concept of social and emotional learning in depth though they said that heard themselves social-emotional learning at first. Several pre-service teachers tried to explain the concept of social-emotional learning associating with empathy, communication and self-confidence however enough are unable to connection. Pre-service teachers' explanations about developing social and emotional learning in children revealed that students' age group is important. Besides, all pre-service teachers agreed that cooperation of the teacher and parents are important in developing students' social and emotional learning. Pre-service teachers stated that they feel inadequate regarding the issues like emotional management and anger management. Majority of the pre-service teachers also stated that although they did not have a chance to observe students about the social and emotional development, they met some situations about it when they teach a subject during the Teaching Practice course. Some of pre-service teachers explained the concept of social-emotional learning via constructivist approach in which they indicated that both social-emotional learning and constructivist approach put emphasis on the awareness of students' their own feelings and thoughts. Through the findings of this research the following recommendation emerged:

- Pre-service teachers do not have adequate knowledge about social-emotional learning and they should be supported to develop themselves about it.
- Increasing the pre-service teachers' awareness of social-emotional learning should be considered in the courses of school experience and teaching practice.
- The way we can help pre-service teachers to gain the competence in social-emotional learning should be further investigated.