

Sosyal Duygusal Yeterlik Anketi'nin (SDYA) Türkçe'ye Adaptasyonu: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması*

Adaptation of Social Emotional Competency Questionnaire (SECQ) Into Turkish:
Validity And Reliability Study

Halil EKŞİ**
Elif TUNCER***
Akif AVCU****

Öz

Bu çalışmanın amacı, Sosyal Duygusal Yeterlik Anketi (SDYA – Social Emotional Competencies Questionnaire)'nin Türkçe'ye uyarlanması ve gerçekleştirilecek uygulamaları için geçerli ve güvenilir ölçümler yapılabileceğine dair kanıtlar elde etmektir. Bu çalışma, 3 farklı ilde bulunan 5 farklı ortaokulda öğrenimlerine devam eden 431 öğrenciden elde edilen veriler kullanılarak gerçekleştirilmiştir ($\bar{X}_{yaş}=13.25$, $SS_{yaş}$, 0.86, $n_{erkek}=174$, $n_{kız}=257$). SDYA'nın orijinal faktör yapısının Türkçe formu için geçerli olup olmadığının belirlenebilmesine yönelik doğrulayıcı faktör analizi (DFA) gerçekleştirilmiştir. DFA analizi sonucunda, SDYA'nın orijinal faktör yapısının Türkçe adaptasyonu için doğrulandığı görülmüştür. Ayrıca, ölçüt geçerliğinin belirlenebilmesine yönelik, SDYA ile Sosyal Duygusal Öğrenme Ölçeği (SDÖÖ) arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Elde edilen bulgulara göre her iki ölçeğin alt boyutların tamamı arasında anlamlı düzeyde ilişkilerin olduğu görülmüştür. SDYA'nın güvenirlüğünün belirlenebilmesine yönelik Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayıları hesaplanmış, ayrıca ölçekten elde edilen puanların kararlılığını belirlemeye yönelik test-tekrar test güvenirlüğüne bakılmıştır. Elde edilen bulgular SDYA'nın tutarlı ve kararlı ölçümler gerçekleştirdiğini göstermiştir. Sonuç olarak, Türkçe'ye çevrilen SDYA'nın ortaokul öğrencilerinin

* 1. Uluslararası Eğitimde Yeni Arayışlar Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur

** Prof. Dr., Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, E-posta: h.eksi70@gmail.com,
Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0001-7520-4559>

*** Rehber Öğretmen, E-posta: eliftuncer8@gmail.com, Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-7998-4481>

**** Arş. Gör. Dr., Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, E-posta: akifavcu@yahoo.com,
Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0003-1977-7592>

sosyal duygusal yeterliklerini belirleme amacıyla yürütülecek çalışmalarda kullanılacak geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: sosyal duygusal yeterlik, geçerlik, güvenilirlik, adaptasyon çalışması

Abstract

The aim of this study is to adapt the Turkish Social Emotional Competency Questionnaire (SECQ) into Turkish population and to obtain evidence for validity and reliability so that the questionnaire could be used in the future research. This study was carried out by collecting data from 431 students attending 5 different secondary schools located in 3 different cities ($\bar{X}_{age}=13.25$, $SD_{age}=0.86$, $n_{male}=174$, $n_{female}=257$). Confirmatory Factor Analysis (CFA) has been carried out to determine whether the original factor structure of the SECQ is valid for the Turkish population. As a result of this analysis, it was seen that the original factor structure of SECQ was confirmed. In addition, the relationship between the SECQ and the Social Emotional Learning Scale (SELS) was investigated for the criterion validity of SECQ. According to the findings obtained, it was seen that all of the sub-dimensions of both scales were significantly correlated. Cronbach's Alpha internal consistency coefficients were calculated to determine the reliability of the SECQ, and the test-retest reliability was used to determine the stability of the scores obtained from the scale. The findings show that the SECQ could be used to obtain consistent and stable measures. As a result, it was concluded that Turkish form of SECQ is a valid and reliable measurement instrument that can be used in studies to determine the social emotional competences of secondary school students.

Keywords: social emotional competency, validity, reliability, adaptation study

GİRİŞ

Zins vd. (2000), akademik odaklı bir bakış açısının ötesine geçerek bilgili, sorumlu ve şefkatli vatandaş olmanın temelini oluşturan sosyal ve duygusal yeterliliğine sahip çocukları eğitmenin önemine vurgu yapmıştır. Sosyal-duygusal yeterlilik (SDY), erken dönemdeki öğrenme ve gelişimin en önemli alanlarından biri olarak giderek daha fazla ilgi görmeye başlamış bir kavramdır. Eğitim, psikoloji ve ekonomi alanyazını, sosyal-duygusal yeterliliğin öğrencilerin ortaöğretim sonrası performanslarını, mesleki başarılarını, suça yönelimlerini ve depresyon düzeylerini de içine alan ve bireyin çocukluğundan yetişkinliğine kadar geniş yelpazedeki parametreleri etkileyen bir faktör olduğunu ortaya koymaktadır (Moffitt vd., 2011).

Temel olarak “Sosyal Yeterlik” ve “Duygusal Yeterlik” olmak üzere iki temel bileşenden oluşan bu kavram oldukça karmaşık bir yapıya sahiptir ve tanımlanması zordur. Nitekim sosyal duygusal becerinin tanımlanması konusunda alan yazında farklı terminolojilerin kullanıldığı ve araştırmacılar arasında bir mutabakatın olmadığı görülmektedir. Örneğin, “sosyal duygusal zeka” (Salovey & Mayer, 1990), “duygusal okuryazarlık” (Park, Haddon, & Goodman, 2003) ve “sosyal duygusal yeterlik” (Elias vd., 1997) farklılaşan bu terminolojilerden bazılarıdır. Temel bileşenleri ayrı ayrı tanımlamak, bu karmaşık yapının anlaşılması için kısmi düzeyde fikir verecektir. Buradan hareketle, duygusal yeterlilik bir kişinin hedefine ulaşmak için duygularını etkili bir şekilde düzenleme yeteneği olarak tanımlanır (Squires, Bricker ve Twombly, 2003, s.6). Diğer

tarafından, sosyal yeterlilik ise kişilerarası ve sosyal hedeflere ulaşmak için düşünmeyi, hissetmeyi ve davranmayı bütünleştirebilme yeteneği olarak tanımlanmıştır (Kostelnik vd., 2006, s.2).

Günümüzde ise SDY'nin tanımlanmasına yönelik kabul görmüş modellerden birisi Akademik, Sosyal ve Duygusal Öğrenme Ortaklığı (The Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning-CASEL) tarafından 2003 yılında geliştirilmiştir. Buna göre, SDY, duyguları anlayıp yönetmek, olumlu hedefler belirleyerek bu hedeflere ulaşmak, başkaları için empati duymak ve göstermek, pozitif ilişkiler kurarak bu ilişkileri sürdürmek ve sorumlu kararlar vermek için gerekli olan bilgi, tutum ve beceriler olarak tanımlanmıştır. Bu doğrultuda ortaya konan CASEL modeline göre SDY sorumlu karar alma, ilişki becerileri, öz-yönetim, sosyal farkındalık ve öz farkındalık boyutlarından oluşmaktadır. Aynı zamanda Durlak vd. (2011) tarafından okul çağındaki çocuklar için sosyal duygusal öğrenmenin beş temel yeterlik alanı olarak tanımlanan bu alt boyutlar aşağıda açıklanmıştır.

Sorumlu karar alma

Sorumlu karar verme ile kastedilen şey kişinin kendi ihtiyaçlarından ziyade başkalarının ihtiyaçlarını sorumlu bir şekilde göz önüne alarak toplumsal sorunları önleyen ve çözen kararlar almaktır. Sorumlu karar alma becerisine sahip öğrenciler, daha çok empati ve sempati (Eisenberg, Zhou & Koller, 2001), daha fazla prososyal davranış (Ongley, Nola & Malti, 2014) ve olaylar karşısında daha güçlü bir şekilde duruş gösterme becerileri (Eisenberg vd., 2001) gösterirler. Benzer şekilde, arkan etkileşimlerinde daha fazla yetkinlik gösterirler (Schonert-Reichl, 1999). Bu yetkinlik sayesinde sorumlu karar veren öğrenciler akran grupları arasında daha fazla popülerdir (Pakaslahti, Karjalainen & Keltikangas-Järvinen, 2002).

İlişki becerileri

İlişki becerileri, diğer insanları dikkate alan ve sevgi dolu ve olumlu ilişkiler kurabilme yeterliğidir. İlişki becerilerini inceleyen çalışmalar güçlü ilişkisel becerilere sahip öğrencilerin daha popüler ve akranlar tarafından kabul gördüklerini göstermektedir (Kwon, Kim & Sheridan, 2012). Daha güçlü ilişki becerilerine sahip öğrenciler okula karşı daha olumlu tutum sergilemekte ve akademik olarak daha başarılı performans göstermektedirler (Kwon vd., 2012).

Öz yönetim

Öz yönetim bir kişinin kendi dürtü ve duygularını yönetme yeteneği ile ilgilidir. Bir kişinin kendi duygularını düzenlemesi yakın ilişkiler kurmada, yaptığı işte başarılı olmada ve fiziksel sağlığını sürdürmede önemli rol oynamaktadır (Hubbard & Coie, 1994). Öz-yönetim, stres yönetimi, dürtü kontrolü, kendini motive etme ile kişisel ve akademik hedeflere ulaşmaya yönelik çalışma dâhil olmak üzere kişinin duygularını, düşüncelerini ve davranışlarını etkili bir şekilde düzenleme becerisini gerektirir. Öz yönetim alanında yeterliğe sahip öğrencilerin daha az davranış sorunları (Graziano, Reavis, Keane & Calkins, 2007), daha yüksek benlik saygısı ve daha az psikopatoloji (Tangney vd., 2004) ve daha az madde bağımlılığı gösterdikleri (Romer, Duckworth, Sznitman & Park, 2010) bulunmuştur. Ayrıca, bu öğrenciler öğretmenlerle olan

ilişkileri de dâhil olmak üzere daha fazla kişilerarası becerilere sahiptirler (Graziano vd., 2007). Son olarak, öz-yönetim becerileri gelişmiş olan öğrencilerin akademik başarı düzeylerinin de yüksek olduğu görülmüştür (Duckworth, Tsukayama, Kirby, 2013).

Sosyal farkındalık

Sosyal farkındalık, bir bireyin, parçası olduğu sosyal ağı anlama yeteneği ve bu ağı yöneten protokolle uyumlu hareket etme yeteneğine karşılık gelmektedir. (D'Amore, 2008). Sosyal farkındalık düzeyi daha yüksek olan öğrencilerin daha az saldırganlık ve dışsallaştırıcı davranış (Li vd., 2015) ve daha fazla prososyal davranış (Cigala, Mori & Fangareggi, 2014) sergiledikleri bilinmektedir. Güçlü bir sosyal farkındalığa sahip öğrenciler, çevrelerine daha kolay uyum sağlayabilir, diğer insanlarla kolaylıkla duygudaşlık kurabilir ve daha az yıkıcı davranışlar gösterirler. Bu da, öğrencilerin öğrenmeye odaklanabileceği bir ortam yaratır. Ayrıca, yeni ortamlara uyum sağlayabilen, başkalarının ihtiyaçlarını ve bakış açılarını anlayabilen ve ihtiyaç duyulduğu anda nasıl destek alacaklarını bilen öğrenciler, duygusal sıkıntıya daha az eğilimlidir ve uyuşturucu kullanımı ve saldırganlık gibi riskli davranışlar gösterme riskini daha az taşımaktadırlar. Bu da onların okul başarısını olumlu yönde etkilemektedir. (Greenberg vd., 2003).

Öz farkındalık

Öz farkındalık bir kişinin kendi güçlü/zayıf yönlerini ve duygularının tanıma ve belirleme ve ayrıca bunların kendisinin performansını nasıl etkileyeceğini bilme becerilerini içerir (Beland, 2007). Öz-farkındalık, kişinin kendi duygularını, düşüncelerini ve bunların davranışları üzerindeki etkilerinin farkına varma ve bunları tanımlama yeteneğine karşılık gelmektedir. Kişinin sahip olduğu güçlü yanlarını tanımayı ve kendi hedef ve değerlerinden haberdar olmayı kapsar. Yüksek düzeyde öz farkındalık, düşüncelerin, duyguların ve eylemlerin birbiriyle nasıl bağlantılı olduğunu bilmeyi gerektirir. Kişinin duygularının farkında olma ve ifade etme konusunda yaşadığı zorluklar kısıtlı düzeyde sosyal desteğe sahip olma (Ciarrochi, Wilson, Deane, & Rickwood, 2003) problem çözme stillerini kullanmadaki yetersizlikler (Ciarrochi vd., 2003) ile ilgilidir. Öz farkındalık ayrıca öz yeterliği ve kişinin güçlü ve zayıf yönlerini değerlendirme kabiliyetini ifade etmektedir (Zins & Elias 2006). Araştırmalar öz yeterlik düzeyi yüksek olan öğrencilerin daha mutlu olduklarını göstermektedir (Cheng ve Furnham 2002).

Yukarıda açıklanan bu yetkinlikler fiziksel ve zihinsel açıdan sağlıklı bir yaşamın temelini oluşturmaktadır (Francis & Susman, 2009) ve bunları göstermek için gerekli olan bilgi, beceri ve tutumlar, duyuşsal, bilişsel ve davranışsal sistemler arasında uyum gerektirir (Beauchamp & Anderson, 2010). Sosyal-duygusal yeterliklerin gelişmemesi durumunda ise çocukların düşük akademik başarı, yüksek düzeyde duygusal ve davranışsal sorunlar, akran reddi ve okulu bırakma riski taşıdıkları görülmüştür (Denham 2006; McClelland, Acock & Morrison, 2006). Sosyal duygusal yeterlilik, gençlerin stres faktörlerinden korunmasını sağlayan ve sonraki hayatlarında ciddi duygusal ve davranışsal sorunların ortaya çıkmasını önlemeye yardımcı olan koruyucu bir faktör olarak ifade edilebilir (Garmezy, 1991).

Sosyal-duygusal yetkinliklerin geliştirilmesi eğitsel açıdan yeni keşfedilmiş bir amaç olmamasına rağmen konuda yönelik ilginin artması bu yetkinliklerin önemli öğrenim çıktılarıyla ilişkili olduğunu gösteren çalışmaların giderek artmasıyla açıklanabilir (Eisenberg Fabes & Spinrad, 2006; Kwon ve diğ. 2012). Yüksek düzeyde sosyal-duygusal yeterliğe sahip olan çocuklar, karmaşık sosyal bağlamları uygun etkileşim becerileriyle yönetebilirler. Ayrıca, bireysel hedeflerine ulaşmada daha etkilidirler. Aynı zamanda akranlarıyla karşılıklı olumlu etkileşimlere girmede ve bu arkadaşlıkları sürdürmede daha başarılıdırlar (Buyse vd., 2008). Bununla birlikte, sosyal açıdan yeterliklere sahip olmayan çocuklar, akranlarından sözel veya fiziksel saldırganlık görme riskini taşırlar ve sosyal izolasyon gibi olumsuzluklara maruz kalabilirler (Webster-Stratton & Reid, 2003).

Bu bağlamda, sosyal-duygusal yeterliliğin çocukların yaşam kalitesi üzerinde oynadığı kritik rol dikkate alındığında, araştırmacıların sosyal-duygusal becerilerin gelişimine yürüttükleri çalışmalarda artış şaşırtıcı değildir (Eisenberg, 2006). Sosyal beceri düzeyi yüksek olan öğrenciler, akademik olmayan ortamlarda başarılı olmak için gerekli olan ilişkileri geliştirme kabiliyetine sahiptir (Mendez, McDermott, & Fantuzzo, 2002). Bu anlamda sosyal duygusal yeterlilik, gençlerin stres faktörlerinden korunmasını sağlayan ve sonraki hayatlarında ciddi duygusal ve davranışsal sorunların ortaya çıkmasını önlemeye yardımcı olan koruyucu bir faktör olarak ifade edilebilir (Garmezy, 1991). Etkili sosyal-duygusal becerilere sahip olan çocuklar, başkalarıyla birlikte yaşama ve aktif olarak öğrenme süreçlerine katılım gibi süreçlerde önemli avantajlar kazanırlar (Denham vd., 2003). Sosyal ve duygusal yeterlilik özellikle dil ve iletişim becerileri, erken okuma-yazma ve sayısal beceriler gibi diğer gelişim alanlarını etkilemesi açısından da büyük öneme sahiptir (Cohen, Onunaku, Clothier & Poppe, 2005).

Sosyal ve duygusal öğrenme ise sosyal-duygusal yeterliliğin geliştiği süreç olarak ifade edilmektedir. SDÖ aracılığıyla, çocuklar ve gençler, duyguları anlamak ve yönetmek, olumlu hedefler belirleyerek bu hedeflere ulaşmak, duygularını başkalarına karşı göstermek, olumlu ilişkiler kurarak sürdürmek ve sorumlu kararlar vermek için gerekli bilgi, tutum ve becerileri edinerek bu becerileri etkili bir şekilde uygulayabilirler (Weissberg, Durlak, Domitrovich, & Gullotta, 2015). Yani, SDÖ, tüm çocuk ve ergenlere hayatta başarılı olmak için gerekli olan sosyal duygusal yeterlikleri öğrenme, edinme ve uygulama fırsatlarını sağlama sürecidir (Osher, Sprague, Weissberg, Keenan ve Zins, 2008).

Temel olarak, yukarıda belirtilen bulgular ışığında, çocukların eğitim öğretim süreçlerinden elde ettikleri kazanımları en üst düzeye çıkarmak için sosyal ve duygusal yeterliliğin ölçülerek değerlendirilmesi önemlidir (Sosna & Mastergeorge, 2005). Ayrıca, sosyal duygusal gelişimin incelenmesine yönelik artan çalışmaların bir sonucu olarak, bu yetkinlikleri değerlendiren psikometrik olarak kabul edilebilir standartlara sahip, uygulayıcıların geçerli değerlendirmeler yapmalarına olanak sağlayan araçlara ihtiyaç duyulmaktadır. Bu doğrultuda öncelikli olarak yerli alan yazın incelenmiş ve öğrencilerin sosyal duygusal yeterliklerini ölçmeye yönelik az sayıda ölçme aracının var olduğu görülmüştür.

Bu ölçekler, Esen-Aygun ve Şahin-Taşkın (2017) tarafından geliştirilen “Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği” 3. ve 4. sınıf öğrencileri için kullanılabilecek nitelikte bir ölçektir. Bu ölçek 27 madde içermektedir ve 7 tane alt boyutu bulunmaktadır. Bu alt boyutlar arkadaş ilişkileri, başarı, öz yönetim, arkadaşlık algısı dürtü kontrolü, öz güven ve sebat olarak isimlendirilmiştir. Totan ve Kabasakal (2013) tarafından Türkçe’ye uyarlanan “Sosyal Duygusal Öğrenme Ölçeği” 6-8. sınıf öğrencilerinin sosyal duygusal öğrenmelerini ölçmek amacıyla uyarlanmıştır. Ölçekte yer alan 20 madde görev bilinci, akran ilişkileri ve öz-düzenleme alt boyutlarında ölçüm yapmayı sağlamaktadır. Kabakçı tarafından (2006) tarafından geliştirilen “Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği” 6-8. sınıf aralığındaki öğrencilere yönelik geliştirilmiştir. Kırk maddelik bu ölçek 4 alt boyuttan oluşmaktadır. Bu alt boyutlar problem çözme becerileri, kendilik değerini arttıran beceriler, stresle başa çıkma becerileri ve iletişim becerileridir. Arslan ve Akın (2013) tarafından adaptasyonu gerçekleştirilen “Sosyal Duygusal Öğrenme Ölçeği” (SDÖÖ) ilköğretim ikinci kademedeki öğrenim gören öğrencilere yönelik geliştirilmiş bir ölçektir. Yirmi madde içeren bu ölçek görevi tanımlama, akran ilişkileri ve öz düzenleme alt boyutlarından oluşmaktadır. Baydan (2010) tarafından geliştirilen “Sosyal Duygusal Beceri Algısı Ölçeği” 4. ve 5. sınıf öğrencilerine yöneliktir. Ölçekte 21 madde yer almaktadır. Ölçek problem çözme becerileri, stresle başa çıkma becerileri, iletişim becerileri ve benlik saygısını arttıran beceriler alt boyutlarından oluşmaktadır.

Zhou ve Ee (2012) tarafından geliştirilmiş olan Social Emotional Competencies Questionnaire (SECQ) ise yukarıda belirtilen örneklerde olduğu gibi sosyal duygusal öğrenmeden ziyade yeterlikleri ölçmeyi amaçlayan bir ölçek olması bakımından ve alt boyutlarının hali hazırdaki ölçeklerle tam olarak örtüşmediği için bu ölçeğin Türkçe’ye kazandırılmasının uygulayıcılara fayda sağlayacağı düşünülmektedir. Bu belirtilen gerçekleler ışığında, SDYA’nın yerli alan yazına kazandırılması bu çalışmanın temel amacıdır.

YÖNTEM

İşlem

Çalışma iki aşamadan oluşmaktadır. Birinci aşamada, SDYA, her iki dili iyi bilen ve Eğitim Bilimleri Bölümü’nde akademisyen olarak çalışan beş farklı uzman tarafından Türkçe’ye çevrilmiştir. Bu beş araştırmacı seçilirken daha öncesinde ölçek geliştirme tecrübelerinin olmasına ve alan bilgilerine dikkat edilmiştir. Daha sonrasında, Türkçe versiyonu İngilizce’ye geri çevrilerek, ilk araştırmacı grubunda yer alan iki uzman tarafından çapraz olarak kontrol edilmiştir. Uzman görüşü sağlandıktan sonra, ölçeğin ortaokul öğrencileri tarafından anlaşılıp anlaşılamayacağına yönelik kontroller gerçekleştirilerek eş anlamlı kelimeleri içeren bazı küçük değişikliklere gidilmiştir. Nihai Türkçe versiyonu, Türk dili ve görünüş geçerliği açısından iki uzman tarafından değerlendirilerek ölçeğe son hali verilmiştir.

İkinci aşamada ise, Türkçe versiyonu bir grup ortaokul öğrencisine uygulanarak Türkçe versiyonunun yapı geçerliğini belirlemek amacıyla doğrulayıcı faktör analizi (DFA) gerçekleştirilmiştir. Ayrıca, ikinci aşamada ölçeğin ölçüt geçerliğini belirlemek için SDYA ve

SDÖÖ 49 öğrenciye uygulanarak her iki ölçeğin alt boyutlarından elde edilen puanlar arasındaki korelasyon değerleri incelenmiştir. Bu aşamada, son olarak, ölçeğin güvenilirliğinin incelenmesi için alt boyutlara ait iç tutarlık katsayıları ve 49 öğrencinin katılımıyla üç hafta ara ile gerçekleştirilen uygulamalar sonucunda elde edilen puanlar kullanılarak test tekrar test güvenilirlik katsayıları hesaplanmıştır.

Katılımcılar

Katılımcılar, İstanbul, Bursa ve Sakarya ilinde bulunan 5 farklı devlet ortaokulunda öğrenimlerine devam eden öğrencilerden oluşmaktadır. Çalışmanın ilk aşamasında, İstanbul'da bulunan bir devlet üniversitesinde öğrenim gören üniversite öğrencisine SDYA'nın Türkçe ve İngilizce formları dilsel eşdeğerliğe yönelik kanıt elde etmek üzere iki hafta ara ile uygulanmıştır. İkinci aşamasında ise SDYA Bursa ilinde bulunan 8 farklı devlet ortaokulunda öğrenim gören 538 öğrenciye uygulanmıştır. Veri analizi sürecinde eksik veri nedeniyle 107 öğrenci nihai veri setine dâhil edilmemiştir ve sonuç olarak araştırma 431 öğrencinin görüşleri alınarak gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin 257'si (% 59.6) kız, 174'ü (% ise) erkek öğrencilerden oluşmaktadır. Ayrıca, öğrencilerin 96'sı (% 22.27) 6. sınıf öğrencisi 161'i (%37.35) 7. sınıf öğrencisi ve 174'ü (% 40.37) 8. sınıf öğrencisinden oluşmaktadır. Ayrıca, test tekrar test güvenilirliği için 8. sınıfta öğrenim gören 43 öğrenciye SDYA iki hafta ara ile uygulanmış, ölçüt geçerliği için ise 40 kişilik 8. sınıf öğrencisine ise SDYA ve SDÖÖ uygulanmıştır.

Veri toplama araçları

Sosyal duygusal yeterlik ölçeği (SDYA)

Zhou ve Ee (2012) tarafından geliştirilen ölçeğin beş alt boyut altında toplanan 25 maddeden oluşmaktadır: öz farkındalık, sosyal farkındalık, öz-yönetim, ilişki yönetimi ve sorumlu karar alma. Ölçek “benim için doğru değil” ve “benim için oldukça doğru” yelpazesinde derecelendirilen 6'lı likert türündeki maddelerden oluşmaktadır. Orijinal ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik sürecinde farklı çalışmalar yürütülmüştür. İlk aşamada 444 dördüncü sınıf öğrencisinin katılımıyla gerçekleştirilen doğrulayıcı faktör analizleri önerilen 5 boyutlu yapının veri tarafından doğrulandığını ve modelin kabul edilebilir bir uyuma sahip olduğunu göstermiştir. ($\chi^2= 539.98$ ($df = 265, p < .001$), $\chi^2/df = 2.04$, RMSEA = .048, CFI = .89, IFI = .89). Gerçekleştirilen bu çalışma 356 ortaokul öğrencisi ile tekrarlanmış ve benzer sonuçlar elde edilmiştir. Ek olarak ölçeğin iç tutarlılık düzeyini belirlemeye yönelik Cronbach Alfa katsayıları hesaplanmıştır. Alt boyutlar için sırasıyla .62, .72, .68, .62 and .72 değerleri elde edilmiş ve yeterli düzeyde iç tutarlılık ortaya koyduğu belirtilmiştir. Ölçeğin yordayıcı geçerliğini göstermeye yönelik Akademik başarı ile arasındaki ilişki incelenmiş ve İngilizce dersinden elde başarı düzeyini kız öğrenciler için anlamlı düzeyde yordadığı belirtilmiştir. Erkek öğrenciler için ise anlamlı düzeyde yordayıcı etki elde edilememiştir. Birden fazla örnekle, bu sonuçlar anketin güvenilir, geçerli bir sosyal duygusal yeterlikler ölçümü için kullanılabileceğini göstermiştir. Elde edilen bu bulgular ışığında ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğu belirtilmiştir.

Sosyal duygusal öğrenme ölçeği (SDÖÖ)

Coryn (2009) tarafından geliştirilen ölçek üç alt boyut altında yer alan 20 maddeden oluşmaktadır. Bu alt boyutlar görevi tanımlama, akran ilişkileri ve öz düzenleme'dir. Beş'li likert tipi maddelerden oluşan ölçeğin alt boyutlarına ait elde edilmiş güvenilirlik değerleri .72 ile .82 arasında değişmektedir. Alt boyutlardan elde edilen yüksek puanlar bireyin sosyal duygusal öğrenme özelliğine sahip olduğuna işaret etmektedir. Ölçeğin Türkçe'ye adaptasyonu Arslan ve Akın (2013) tarafından gerçekleştirilmiştir. Uyarlama sürecinde öncelikli olarak dilsel eşdeğerlik çalışması gerçekleştirilmiştir. Bu çalışma sonucunda, Türkçe ve İngilizce formlarına ait maddeler arasındaki korelasyon katsayısı değerlerinin .72 ile .95 aralığında olduğu belirtilmiştir. Ölçeğin yapı geçerliğinin Türk kültüründe geçerli olup olmadığının incelenmesine yönelik doğrulayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiş ve üç boyutlu modelin iyi uyum değerlerine sahip olduğu belirtilmiştir (RMSEA=.049, NFI=.96, CFI=.98, IFI=.98, RFI=.95, GFI=.92, AGFI=.90). SDÖÖ'nün güvenilirliğini belirlemeye yönelik Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır ve .90 olarak kestirilmiştir. Ayrıca, test-tekrar test güvenilirlik katsayısı hesaplanarak .71 olarak bulunmuştur.

Verilerin analizi

Araştırmanın birinci aşamasında, SDYA'nın dilsel geçerliğini belirlemek amacıyla ölçeğin İngilizce ve Türkçe formlarının ayrı öğrenci grubuna uygulanması sonucunda elde edilen puanlar arasındaki ilişkileri belirlemek için Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayıları hesaplanmış ve elde edilen puan ortalamalarının karşılaştırılması amacıyla eşleştirilmiş gruplar t testinden yararlanılmıştır. Bu aşamada verilerin analizi için SPSS 21 kullanılmıştır. Araştırmanın ikinci aşamasında SDYA'nın yapı geçerliğinin incelenmesi amacıyla Doğrulayıcı Faktör Analizi gerçekleştirilmiştir. Gerçekleştirilen bu analiz için MPLUS 6 programı kullanılmıştır. Daha sonrasında, ölçeğin ölçüt geçerliği belirlemek için SDYA ve SDÖÖ alt boyut puanları arasındaki Pearson Momentler Çarpım korelasyon katsayıları hesaplanmış, iç tutarlığının belirlenmesine yönelik ise Cronbach Alfa katsayıları hesaplanmıştır. Bu işlemlerin gerçekleştirilmesi için SPSS 21 kullanılmıştır.

BULGULAR

Dilsel Eşdeğerliğe Yönelik Bulgular

Ölçeğin dilsel eşdeğerliğinin incelenmesine yönelik SDYA'nın İngilizce ve Türkçe formlarının İngilizce öğretmenliği öğrencilerine üç hafta ara ile uygulanmış ve alt boyutlara ait puanlar arasında anlamlı düzeyde farklılaşma olup olmadığı eşleştirilmiş gruplar t testi ile, puanlar arasındaki ilişkiler ise Pearson momentler çarpım korelasyon katsayısı hesaplanarak incelenmiştir. Bu analizlere ait bulgular Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1
SDYA'nın Dilsel Eşdeğerliğini Belirlemeye Yönelik Bulgular

Boyut	\bar{X}	Ss	t	Sd	p	r
Öz Farkındalık						
Tr	22.31	3.61	-0.40	34	0.69	0.838**
En	22.46	3.75				
Sosyal Farkındalık						
Tr	18.80	4.38	0.25	34	0.80	0.710**
En	18.66	4.39				
Öz Yönetim						
Tr	15.66	6.10	0.66	34	0.51	0.764**
En	15.20	5.80				
İlişki Yönetimi						
Tr	22.63	3.91	0.94	34	0.35	0.751**
En	22.20	3.66				
Sorumlu K. Alma						
Tr	22.37	4.49	-0.74	34	0.46	0.802**
En	22.71	4.12				

Not: ** $p < 0.01$; Türkçe Form (Tr), İngilizce Form (En)

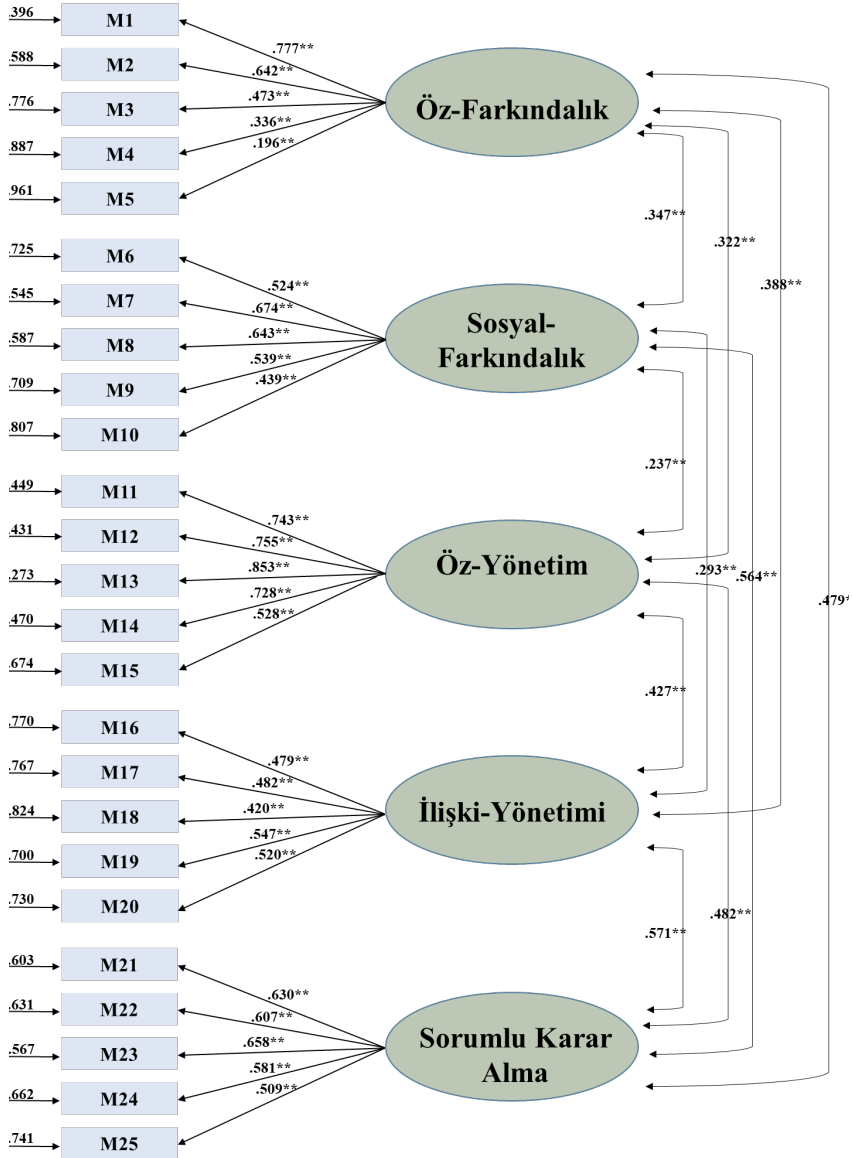
Tablo 1'de görüldüğü üzere ölçeğin her iki dilde de uygulanması sonucunda alt boyutlara ait elde edilen puan ortalamalarının anlamlı düzeyde farklılaşmadığı ($p > 0.05$) ve anlamlı düzeyde ilişki içerisinde olduğu tespit edilmiştir. Elde edilen bu bulgu ölçeğin her iki dilde de eşdeğer sonuçlar verdiğine ve dilsel eşdeğerliğe sahip olduğuna işaret eder.

Yapı Geçerliğine Yönelik Bulgular

SDYA'nın orijinal yapısının Türk kültürü için geçerli olup olmadığının incelenmesi için DFA gerçekleştirilmiştir. Gerçekleştirilen analiz sonuçlarında model veri uyum indeksleri şu şekilde elde edilmiştir: $\chi^2 = 491.95$, $sd = 265$, $\chi^2/sd = 1.86$, Comparative Fit Index (CFI) = 0.910, Tucker-Lewis Index (TLI) = 0.898, Root Mean Square Error Of Approximation (RMSEA) = 0.045, Standardized Root Mean Square Residual (SRMR) = 0.050. Alan yazın incelendiğinde CFI ve TLI için 0.90 üzerindeki değerlerin, SRMR ve RMSEA için ise 0.05 altındaki değerlerin tatmin edici düzeyde model veri uyumuna işaret ettiği vurgulanmıştır (Thompson, 2006). Ayrıca, $\chi^2 / sd < 2$, değeri de yine model veri uyumuna işaret etmektedir. Elde edilen bulgular incelendiğinde TLI değerinin 0.90 eşik değerinin altında olmakla birlikte eşik değerine yakın olduğu, diğer uyum indislerinin ise eşik değerleri açısından kabul edilebilir aralıklarda olduğu görülmektedir. Genel olarak değerlendirildiğinde, modelin doğrulandığı ve SDYA'nın orijinal yapısının Türkçe versiyonu için de doğrulandığı söylenebilir.

Test edilen bu modele ait yol şeması Şekil 1'de yer almaktadır. Birinci alt boyut olan "Öz Farkındalık" alt boyutu için maddelere ait yol katsayıları 0.196 ile 0.777 arasında değiştiği,

“Sosyal Farkındalık” alt boyutu için maddelere ait yol katsayı değerlerinin 0.439 ile 0.674 arasında değiştiği, “Öz Yönetim” alt boyutunda yer alan maddeler için elde edilen yol katsayıları 0.528 ile 0.823 aralığında değiştiği, “İlişki Yönetimi” alt boyutu için maddelere ait yol katsayıları 0.420 ile 0.547 aralığında değiştiği ve “Sorumlu Karar Alma” alt boyutunda yer alan maddelerin ait oldukları faktörden aldıkları yüklerin 0.509 ile 0.658 aralığında değiştiği görülmüştür. Faktör yüklerinin tamamının $p < 0.01$ düzeyinde anlamlı olduğu görülmüştür. Elde edilen bu bulgu her bir maddenin ait olduğu alt boyut tarafından yeterince yük aldığını göstermektedir.



Şekil 1. DFA analizi ile test edilen SDYA'nın faktör yapısı

SDYA'nın ölçüt geçerliğinin incelenmesine yönelik SDYA ve SDÖÖ alt boyutlarına ait puanlar arasındaki ilişkilerin incelenmesi için Pearson momentler çarpım korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 2'e yer almaktadır.

Tablo 2.

SDYA ve SDÖÖ ölçeklerinin arasındaki ilişkiler

	Görevi Tanımlama	Akran İlişkileri	Öz Düzenleme
Öz Farkındalık	0,441**	0,307*	0,332*
Sosyal Farkındalık	0,492**	0,594**	0,315*
Öz Yönetim	0,528**	0,469**	0,545**
İlişki Yönetimi	0,540**	0,354*	0,406**
Sorumlu K. Alma	0,596**	0,646**	0,621**

* <0.05 ; ** $p<0.01$

Elde edilen bulgulara göre, SDÖÖ'nün alt boyutları ile SDYA'nın alt boyutları arasında farklı düzeylerde anlamlı ilişkiler olduğu görülmüştür. Elde edilen bu bulgu ölçeğin ölçüt geçerliğine sahip olduğuna işaret eder.

SDYA'nın Güvenirliğine İlişkin Bulgular

SDYA'nın güvenilirliğine ilişkin her bir alt boyut için Cronbach Alfa güvenilirlik katsayıları ile test-tekrar test güvenilirlik katsayıları hesaplanmıştır. Gerçekleştirilen analizler sonucunda, Cronbach Alfa değerleri Öz Farkındalık alt boyutu için .59, Sosyal Farkındalık alt boyutu için .69, Öz Yönetim alt boyutu için .84 İlişki Yönetimi alt boyutu için .59 ve Sorumlu Karar Alma alt boyutu için .74 olarak kestirilmiştir. Ayrıca, ölçeğin tamamı için elde edilen güvenilirlik değeri ise .84 olarak kestirilmiştir. Ölçeğin kabul edilebilir düzeyde güvenilir olarak nitelendirilebilmesi için .70 düzeyinde güvenilirliğe sahip olması beklenmektedir (Büyüköztürk, 2012). Testin geneli ve bazı alt boyutlar için bu şartın sağlandığı görülmektedir. Diğer yandan, testin uzunluğu ve ile güvenilirlik arasında pozitif yönlü bir ilişki vardır. Ölçme aracında daha fazla madde olması ölçme hatasını düşüreceğinden güvenilirliği olumlu etkilemektedir. Her bir alt boyutta 5 madde olması sebebiyle .70 altında güvenilirlik değerlerinin gözlenmesinin beklendiği bir sonuç olduğu düşünülmektedir. Bu gerçekle birlikte, ölçeğin orijinal formu için de alt boyutlara dair benzer değerler gözlemlendiği düşünüldüğünde SDYA'nın kabul edilebilir düzeyde iç tutarlılığa sahip olduğu söylenebilir.

SDYA'nın güvenilirliğini belirlemeye yönelik gerçekleştirilen bir diğer işlem ise test-tekrar test güvenilirliğinin belirlenmesidir. Bu amaç doğrultusunda, iki hafta ara ile elde edilen veriler kullanılarak elde edilen alt boyut puanlarının ortalama olarak anlamlı düzeyde farklılaşma göstermediği ve bu puanlar arasında anlamlı düzeyde farklılaşma olup olmadığı incelenmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 3'de yer almaktadır.

Tablo 3.

SYDA'nın Test-Tekrar Test Test Güvenirlik Sonuçları

Boyut	\bar{X}	SS	<i>t</i>	<i>Sd</i>	<i>p</i>	<i>r</i>
Öz Farkındalık						
Ön	28.40	4.49	-0.86	49	0.40	0.464**
Son	28.94	4.09				
Sosyal Farkındalık						
Ön	23.42	5.94	0.05	49	0.96	0.570**
Son	23.38	6.42				
Öz Yönetim						
Ön	17.04	8.58	-1.70	49	0.10	0.815**
Son	18.24	7.49				
İlişki Yönetimi						
Ön	26.78	5.37	-0.90	49	0.37	0.665**
Son	27.32	4.97				
Sorumlu K. Alma						
Ön	24.66	6.45	-1.43	49	0.16	0.694**
Son	25.62	5.47				

** $p < 0.01$

Elde edilen bulgulara göre, gerçekleştirilen eşleştirilmiş gruplar t testi analiz sonuçlarında ön-son test uygulamalarından elde edilen puan ortalamaları anlamlı düzeyde farklılaşmadığı ve aralarında $p < 0.01$ anlamlılık düzeyinde ilişki olduğu görülmüştür.

TARTIŞMA

Gerçekleştirilen bu çalışma ile SDYA'nın Türkçe'ye adaptasyonu amaçlanmıştır. Bu amaca yönelik SDYA İngilizce'den Türkçe'ye uzmanlar tarafından çeviri süreci tamamlanmıştır. Daha sonra gerçekleştirilen çeviri işleminin niteliğini belirlemeye yönelik ölçeğin her iki dildeki formları aynı öğrenci grubuna 3 hafta ara ile uygulanmış ve elde edilen puanlar formlara göre ilişkili olup olmadıkları ve puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde farklılaşma olup olmadığı incelenmiştir. Bu bulguya dayanarak ölçeğin dilsel eşdeğerliğe sahip olduğuna karar verilmiştir. Daha sonrasında çevirisi gerçekleştirilen bu ölçeğin faktör yapısının orijinal ölçekle örtüşüp örtüşmediğinin belirlenmesine yönelik doğrulayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiştir. Elde edilen uyum değerleri orijinal ölçekte yer alan beş faktörlü yapının doğrulandığını göstermiştir. Buna dayalı olarak ölçeğin yapı geçerliği taşıdığı sonucuna ulaşılmıştır. Geçerliğin bir diğer bileşeni olan ölçüte dayalı geçerliğin olup olmadığını belirlemeye yönelik SDYA ve SDÖÖ ölçekleri aynı öğrenci grubuna tek seferde uygulanmış ve her iki ölçekte elde edilen puanlar arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Elde edilen bulgulara göre ölçeklerin alt boyut puanları arasında anlamlı düzeyde ilişkili olduğu görülmüş ve SDYA'nın ölçüt geçerliğini taşıdığı belirlenmiştir. Daha sonra

ise ölçeğin güvenilirliğini belirlemeye yönelik iç tutarlık katsayıları ve test tekrar test güvenilirlik değerleri hesaplanmıştır. İç tutarlık değerlerinin alt boyutlar için .59 ile .84 arasında değiştiği, toplam test için ise .84 olduğu belirlenmiştir. Test tekrar test korelasyon değerleri incelendiğinde ise bu değerlerin .464 ile .815 arasında değiştiği ve uygulamalar arasındaki puanların kararlılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen bu bulgular SDYA'nın geçerlik ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu ve ortaokul öğrencilerinde akademik başarısızlığın giderilmesi ya da depresyon yaşayan öğrencilerin belirlenmesine yönelik yürütülecek önleyici çalışmalarda kullanılması önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Arslan, S. ve Akın, A. (2013). Sosyal Duygusal Öğrenme Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 23-33.
- Baydan, Y. (2010). *Sosyal-Duygusal Beceri Algısı Ölçeği'nin Geliştirilmesi Ve Sosyal-Duygusal Beceri Programının Etkililiği*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Beauchamp, M. H., & Anderson, V. (2010). SOCIAL: An integrative framework for the development of social skills. *Psychological Bulletin*, 136, 39-64.
- Beland, K. (2007). Boosting social and emotional competence. *Educational Leadership*, 64(7), 68-71.
- Buysse, V., Goldman, B. D., West, T., & Hollingsworth, H. (2008). Friendships in early childhood: Implications for early education and intervention. In W. H. Brown, S. L. Odom, & S. R. McConnell (Eds.), *Social competence of young children: Risk, disability, and intervention* (pp. 77-97). Baltimore, MD: Brookes.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cheng, H., & Furnham, G. (2002). Personality, peer relations, and self – confidence as predictors of happiness and loneliness. *Journal of Adolescence*, 25, 327-339.
- Ciarrochi, J., Wilson, C. J., Deane, F. P., & Rickwood, D. (2003). Do difficulties with emotions inhibit helpseeking in adolescence? the role of age and emotional competence in predicting help-seeking intentions. *Counselling Psychology Quarterly*, 16, 103-120.
- Cigala, A., Mori, A., & Fangareggi, F. (2014). Learning others' point of view: perspective taking and prosocial behaviour in preschoolers. *Early Child Development and Care*, 185, 1199-1215.
- Cohen, J., Onunaku, N., Clothier, S., & Poppe, J (2005). Helping young children succeed. Strategies to promote childhood social and emotional competence. Washington: *National Conference of State Legislatures*, September.
- Coryn, L.S.C., Spybrook, K.J., Evergreen, D.H.S., ve Blinkiewicz, M. (2009). Development and evaluation of the Social-Emotional Learning Scale. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 27(4), 283-295.
- D'Amore, D. (2008). Social Awareness as an indicator of self-awareness: the Mead-Cooley model and research methodology in nonhuman primates. *Tcnj Journal of Student Scholarship*. April, Volume X: 1-9.
- Denham, S. (2006). Social-emotional competence as support for school readiness: What it is and how do we assess it? *Early Education and Development*, 17(1), 57-89.
- Denham, S., Blair, K., DeMulder, E., Levitas, J., Sawyer, K., Auerbach-Major, S., & Queenan, P. (2003). Preschool emotional competence: Pathway to social competence? *Child Development*, 74(1), 238-256.

- Duckworth, A. L., Tsukayama, E., & Kirby, T. (2013). Is it really self-control? Examining the predictive power of the delay gratification task. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 39, 843-855.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). Enhancing students' social and emotional development promotes success in school: results of a meta-analysis. *Child Development*, 82, 405-432.
- Eisenberg, N. (2006). Introduction. In W. Damon & R. M. Lerner (Editors-in-Chief) & N. Eisenberg (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 3. Social, emotional, and personality development* (6th ed., pp. 1-23). New York, NY: John Wiley.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., & Spinrad, T. L. (2006). Prosocial behavior. In W. Damon, R. M. Lerner, & N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of child psychology: Vol. 3. Social, emotional, and personality development* (6. Baskı., pp. 646-718). New York: Wiley
- Eisenberg, N., Zhou, Q., & Koller, S. (2001). Brazilian adolescents' prosocial moral judgment and behavior: relations to sympathy, perspective taking, gender-role orientation, and demographic characteristics. *Child Development*, 72, 518-534.
- Elias, M. J., Zins, J. E., Weissberg, R. P., Frey, K. S., Greenberg, M. T., Haynes, N. M., et al. (1997). *Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators*. Alexandria, VA: Association of Supervision and Curriculum Development.
- Esen-Aygun, H. ve Şahin-Taşkın, C. (2017). Identifying Psychometric Properties of the Social-Emotional Learning Skills Scale. *Educational Policy Analysis and Strategic Research*, 12(2), 43-61.
- Francis, L. A. & Susman E.J., (2009). Self-regulation and rapid weight gain in children from age 3 to 12 years. *Arch. Pediatr Adolesc Med*, 163(4), 297-302.
- Garmezy, N. (1991). Resilience and vulnerability to adverse developmental outcomes associated with poverty. *American Behavioural Scientist*, 34, 416-430.
- Graziano, P., Reavis, R., Keane, S., & Calkins, S. (2007). The role of emotion regulation and the studentteacher relationship in children's academic success. *Journal of School Psychology*, 45, 3-19
- 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.
- Hubbard, J. A. & Coie, J. D. (1994). Emotional correlates of social competence in children's peer relationships. *Merrill-Palmer Quarterly*, 40, 1-20.
- Kabakçı, Ö. F. (2006). *İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kostelnik, M. J., Whiren, A. R Soderman, A.K., Stein, L. C., & Gregory, K. (2006) *Guiding children's social development. Theory to practice* (5th edn). Australia: Thomson Learning.
- Kwon, K., Kim, E. M., & Sheridan, S. M. (2012). A contextual approach to social skills assessment in the peer group: who is the best judge? *School Psychology Quarterly*, 27, 121-133.
- Li, X., Bian, C., Chen, Y., Huang, J., Ma, Y., Tang, L., & Yu, Y. (2015). Indirect aggression and parental attachment in early adolescence: examining the role of perspective taking and empathetic concern. *Personality and Individual Differences*, 86, 499-503.
- McClelland, M., Acock, A., & Morrison, F. (2006). The impact of kindergarten learning-related skills on academic trajectories at the end of elementary school. *Early Childhood Research Quarterly*, 21, 471-490.

- Mendez, J., McDermott, P., & Fantuzzo, J. (2002). Identifying and promoting social competence with African American preschool children: Developmental and contextual considerations. *Psychology in the Schools*, 39, 111-123.
- Moffitt, T. E., Arseneault, L., Belsky, D., Dickson, N., Hancox, R. J., Harrington, H., Caspi, A. (2011). A gradient of childhood self-control predicts health, wealth, and public safety. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 108, 2693-2698.
- Ongley, S. F., Nola, M., & Malti, T. (2014). Children's giving: moral reasoning and moral emotions in the development of donation behaviors. *Frontiers in Psychology*, 5, 458.
- Osher, D., Sprague, J., Weissberg, R. P., Keenan, S., & Zins, J. E. (2008). A comprehensive approach to promoting social, emotional, and academic growth in contemporary schools. In A. Thomas & J. Grimes (Eds.), *Best Practices in School Psychology*, Vol. 4 (pp. 1263-1278). Bethesda, MD National Association of School Psychologists.
- Pakaslahti, L., Karjalainen, A., & Keltikangas-Järvinen, L. (2002). Relationships between adolescent prosocial problem-solving strategies, prosocial behavior, and social acceptance. *International Journal of Behavioral Development*, 26, 137-144
- Park, J., Haddon, A., & Goodman, H. (2003). *The emotional literacy handbook: Processes, practices and resources to promote emotional literacy*. London: David Fulton.
- Romer, D., Duckworth, A. L., Sznitman, S., & Park, S. (2010). Can adolescents learn self-control? delay of gratification in the development of control over risk taking. *Prevention Science*, 11, 319-330
- Salovey, P., and J. D. Mayer. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185-211.
- Schonert-Reichl, K. A. (1999). Relations of peer acceptance, friendship adjustment, and social behavior to moral reasoning during early adolescence. *The Journal of Early Adolescence*, 19, 249-279.
- Sosna, T., & Mastergeorge, A. (2005). *The infant, preschool family, mental health initiative: Compendium of screening tools for early childhood social-emotional development*. Sacramento: California Institute for Mental Health.
- Squires, J., Bricker, D. & Twombly, E. (2003). *The ASQ:SE users guide*. Maryland: Paul H Brooks Publishing Co.
- Tangney, J. P., Baumeister, R. F., & Boone, A. L. (2004). High self-control predicts good adjustment, less pathology, better grades, and interpersonal success. *Journal of Personality*, 72, 271-324.
- Thompson, B. (2006). *Foundations of behavioral statistics: An insight-based approach*. New York: Guilford Press
- Totan, T. ve Kabasakal, Z. (2013). Investigating the reliability and validity of the Social-Emotional Learning Scale in Turkish Form. *Ankara University, Journal of Faculty of Educational Sciences*, 46(1), 203-224.
- Webster-Stratton, C., & Reid, M. J. (2003). Treating conduct problems and strengthening social emotional competence in young children (ages 4-8 years): The Dina Dinosaur treatment program. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 11, 130-143.
- Weissberg, R. P., Durlak, J. A., Domitrovich, C. E., & Gullotta, T. P. (2015). Social and emotional learning: Past, present, and future. In J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg, & T. P. Gullotta (Eds.), *Handbook of social and emotional learning: Research and practice* (s. 3 – 19). New York, NY: Guilford.
- Zhou, M., & Ee, J. (2012). Development of the Social Emotional Competence Questionnaire (SECQ). *The International Journal of Emotional Education*, 4, 27-42.

- Zins, J. E., & Elias, M. J. (2006). Social and Emotional Learning. In G. G. Bear, & K. M. Minke (Eds.), *Children's Needs III* (pp. 1-13). Bethesda, MD: NASP.
- Zins, J.E., Elias, M.J., Greenberg, M.T., & Weissberg, R.P. (2000). Promoting social and Emotional competence in children. In K.L. Minke & G.C. Bear (Eds.), *Preventing School problems – Promoting school success: Strategies and program that work* (pp. 71-990. Bethesda, MD: National Association of School Psychologists.