

Öğretmenlerin Sosyal-Duygusal Yetkinliklerini Değerlendirme Ölçeğinin Türkçe Uyarlaması: Geçerlik-Güvenirlilik Çalışması

Barış Sarısoy^a, Bülent Alcı^b ve Yavuz Erişen^c

Öz

Bu çalışmada amaç, öğretmenlerin sosyal-duygusal yetkinliklerini değerlendirmek amacıyla Tom (2012) tarafından geliştirilen "Social-Emotional Competence Teacher Rating Scale" isimli ölçeğin Türkçe adaptasyon ve geçerlik-güvenirlilik çalışmasının yapılmasıdır. Özgün ölçek İngilizce dilinde, 25 maddeden ve 4 faktörden oluşturulmuş, 6'lı Likert tipi bir ölçektir. Ölçek öncelikle üç İngilizce dil uzmanı tarafından Türkçe'ye çevrilmiş, bu çevirilerden yola çıkılarak ölçeğin Türkçe maddelerine karar kılınmıştır. Daha sonra Türkçe ve İngilizce dilinde ileri düzey yetkinliği olan 51 öğretmenle Dilsel Eşdeğerlik Çalışması yapılmıştır. Bu çalışmadan sonra ise ölçeğin geçerlik ve güvenirlik analizleri gerçekleştirilmiştir. Analizler 2020-2021 yılında öğretmenlik görevine devam eden 363 katılımcıdan toplanılan veriyle gerçekleştirilmiştir. Yapılan analizler sonucunda ÖSDYD'nin Türkçe formunun öğretmenlerin sosyal-duygusal becerilerinin değerlendirilmesi için kullanılabilir kabul edilebilir geçerlik ve güvenirlik düzeyinde olduğunu görülmektedir.

Anahtar kelimeler: Sosyal-Duygusal öğrenme, Sosyal duygusal yetkinlik, öğretmen, ölçek

Makale Hakkında

Gönderim tarihi: 17.06.2021

Düzeltilme tarihi: 23.09.2021

Kabul tarihi: 08.10.2021

Elektronik Yayın Tarihi: 31.12.2021

Giriş

Eğitim bir sistem olarak ele alınmaya başlandığından bu yana "Okullar çocukları gerçek yaşama hazırlıyor mu?" sorusu her daim sorgulanan sorulardan biri olmuştur. Özellikle okulların akademik bilgi içeriğine odaklanması ve akademik zekayı başarının tek ölçütü olarak ele alması eğitimin en temel sorunlarından biri haline gelmiştir. Fakat son kırk yıldır duygusal zekâ (EQ) gibi kavramların ortaya çıkması ve bu alanda yapılan kapsamlı çalışmalarla gerçek yaşam başarısının sadece akademik zekaya (IQ) bağlı olmadığı ortaya koyulmaya başlanmıştır (Goleman, 2011; Mayer ve Salovey, 1997; Mayer vd., 2008; Mayer vd., 2016). Bu bulgular eğitim alanını da etkilemiş, özellikle

^a Yenilikçi Öğrenme Okulları, Akademik Direktör, barissrsy@gmail.com, ORCID: 0000-0002-7765-2053

^b Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri, bulent_alci@hotmail.com, ORCID: 0000-0002-4720-3855

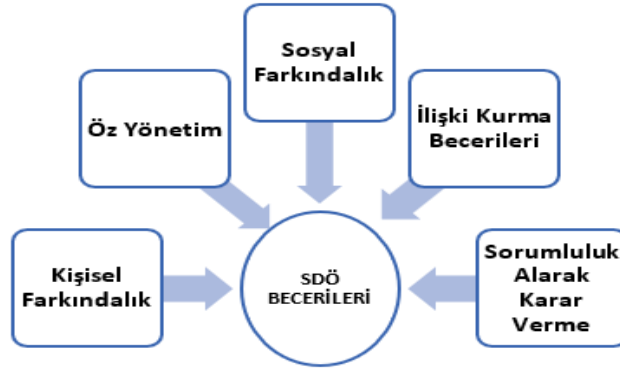
^c Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri, erisenyavuz@gmail.com, ORCID: 0000-0002-3339-5155

eğitimciler öğrencilerin yaşam başarısının akademik yetkinliklerinden ve standart testlerden aldıkları yüksek puanlara çok bağlı olmadığını, bunlardan daha fazlasına ihtiyaç olduğunu kabul etmeye başlamışlardır. Dünya üzerinde eğitimle ilgili bu kabul artmaya başladıkça birçok ülke eğitim sistemlerini dönüştürme arayışı içerisine girmiş, ulusal eğitim programlarıyla daha fazla çocukların mesleki ve sosyal başarılarını destekleyecek yaşam becerilerini geliştirmeye odaklanmaya başlamışlardır (Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], 2018; Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018 Türkiye Sanayiciler ve İşadamları Derneği [TUSİAD], 2019). Bu noktada ise Sosyal-Duygusal Öğrenme (SDÖ) ve sosyal-duygusal öğrenme kapsamında tanımlanan becerileri geliştirmeyi hedefleyen eğitim uygulamalarına yönelim ve taleplerin artmaya başladığı gözlemlenmiştir (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning [CASEL], 2017).

Sosyal-duygusal öğrenme kavramının temelleri duygusal zekaya dayanır (Uşaklı, 2017). Sosyal-duygusal öğrenme, duygusal zekâ becerilerinin öğrenme ortamlarına yansması ve bir öğrenme modeli olarak ele alınması şeklinde yorumlanabilir. Bu açıdan sosyal-duygusal öğrenme ile temelde çocukların duygusal zekâ becerilerinin geliştirilmesi hedeflenmektedir (Goleman, 2011; Jennings ve Greenberg, 2009; Schilling, 2009). Sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin çeşitli sınıflamaları bulunmaktadır. Fakat bu sınıflandırmaların çoğunda ele alınan ortak beceriler; karmaşık sorunları çözmeyi ve sorumlu kararlar almayı kolaylaştıran zaman yönetimi, gelişmeye açıklık, ekip çalışmalarına yatkınlık, yaratıcı düşünme, öz yönetim, iletişim gibi temel yaşam becerileridir (TUSİAD, 2019). Sosyal-duygusal öğrenme, bu becerilerin öğrenme ortamlarına yansması ve öğrencilerin bu becerilerini geliştirecek bütünsel uygulamaların yapılmasına kılavuzluk eden bir yapıya sahiptir (CASEL, 2017).

Sosyal-duygusal öğrenme kavramı ilk olarak Fetzer Enstitüsü'nün 1994'te gerçekleştirdiği bir toplantıda kullanılmıştır (Bar-On, 2006 Cherniss vd., 2006). Daha sonrasında ise yine aynı yıl, bu kavramı bilimsel olarak ele almak ve okul uygulamalarına dönüştürmek için "Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL)" kurulmuştur. CASEL'in (2015) yaptığı tanıma göre sosyal-duygusal öğrenme: yetişkinlerin ve çocukların duyguları anlaması ve yönetmesi, pozitif amaçlar belirleyerek bunlara ulaşmak için kendini organize etmesi, diğerlerine karşı empati hissetmesi ve bunu davranışlarına yansıtması, sürdürülebilir pozitif ilişkiler kurması ve sorumluluk alarak karar vermesidir. Bu tanımdan anlaşılacağı üzere sosyal-duygusal öğrenme çocukların yaşam yolculuklarında karşılaşacakları her türlü durumda kullanacakları birtakım becerilerin gelişmesine hizmet eden bir öğrenme yaklaşımıdır.

Bu tanımdan hareketle CASEL'in geliştirdiği yaklaşıma göre kişilere öğretililecek beş temel yeterlilik alanı oluşmaktadır. Bunlar; Kişisel farkındalık, Öz yönetim, Sosyal farkındalık, İlişki becerileri, Sorumluluk alarak karar verme şeklindedir (CASEL, 2017).

Şekil 1*Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri (CASEL, 2017)*

Son zamanlarda hem Türkiye’de hem de farklı ülkelerde yukarıda sıralanan beceriler doğrultusunda eğitim programlarının geliştirildiği gözlenmektedir (CASEL, 2003; 2013; 2015; MEB, 2018; European Network for Social and Emotional Competence [ENSEC, 2019]; OECD, 2018; TUSİAD, 2019). Örneğin; Avrupa genelinde sosyal-duygusal öğrenmeyle ilgili uygulamaları desteklemek amacıyla kurulan European Network for Social Emotional Competence (ENSEC) tarafından dünya çapında uygulanan sosyal-duygusal öğrenme becerilerini destekleyen eğitim programlarının etkilerinin incelendiği bir meta-analiz raporu yayınlanmıştır. Bu rapora göre, birçok AB üyesi ülkede sosyal-duygusal öğrenmeye giderek daha fazla önem verildiği ortaya konmuştur (Cefai vd, 2018). Bu programlarda temel amaç yukarıdaki becerilerin kişilere kazandırılması ile sosyal-duygusal öğrenmenin oluşturulmasıdır.

Sosyal-duygusal öğrenme becerilerini kazanan çocuklar, gençler ve yetişkinler olumlu iletişim kurabilen, sorumlu kararlar alabilen, eleştirel ve çevik düşünebilen, yerel ve küresel sorunlarla baş edebilen beden ve ruhen sağlıklı insanlardır (TUSİAD, 2019). Örneğin; ABD’de yapılan bir çalışmada, erken çocukluk döneminde sosyal-duygusal öğrenme becerileri yüksek olan çocukların yetişkinlikte akademik başarılarının ve iş bulma şanslarının yükseldiği, ruhen sağlıklı oldukları, buna karşın madde kullanımı ve benzeri yasa dışı davranışlarda azalma olduğu gözlemlenmiştir (CASEL, 2015). Sosyal-duygusal öğrenme becerilerinden yoksun bireyler ise çevresindeki insanlarla girmiş oldukları etkileşim sırasında zorluklar yaşamaktadır. Ayrıca bu becerilerin eksikliğinde sosyal ortamlarda davranış bozukluğu, duygu ve dürtü kontrolünde eksiklik gibi negatif etkilerin olduğu gözlemlenmektedir (Elias vd., 1997; Strum, 2001; Wooley ve Rubin, 2006; Zins vd., 2004). Sosyal-duygusal öğrenmenin bireylerin akademik ve yaşam başarıları üzerinde de etkisi vardır. 2011 yılında, anaokulundan liseye kadar 270.000’den fazla öğrenciyi kapsayan 213 çalışmanın meta-analizinde, sosyal-duygusal öğrenmenin öğrenciler için bir dizi akademik, sosyal ve

duygusal faydaları beraberinde getirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma kapsamında ulaşılan sonuçlardan biri de sosyal-duygusal öğrenme eğitimi alan öğrencilerin, bu eğitimi almayanlara göre ortalama yüzde 11 puan daha yüksek akademik başarı puanına sahip olduğudur (Durlak vd., 2011). Bu araştırma sosyal-duygusal öğrenmenin akademik başarıya katkısını somut olarak göstermektedir. Bunun dışında başka bir araştırmada ise her 10 işverenden 8'i sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin başarıya götüren beceriler olduğunu fakat bireylerde bulunmasının çok fazla görülmediğini belirtmişlerdir (The Aspen Institute [ASPEN], 2018). Okulu gerçek yaşama ve mesleki hayata hazırlayan bir yapı olarak düşündüğümüzde, bireylerin eğitim süreci boyunca, mesleki yaşamda onlardan beklenen becerileri de geliştirebilecekleri bir alan haline gelmesinin gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Çocukların hayatlarının önemli bir kısmını geçirdikleri eğitim ortamlarında, onların sosyal-duygusal öğrenme becerilerini geliştirecek eğitim programlarına, akademik yoğunluğu olan eğitim programlarından daha çok ihtiyaç duyulmaktadır (Durlak ve Weissberg, 2005).

Sosyal-duygusal öğrenme becerileri daha çok erken yaş grubunda ve aile içinde geliştirilen beceriler olmakla birlikte ilerleyen yaş grubunda da geliştirilmesi mümkün becerilerdir. Bu nedenle sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin öğrenme ortamlarında geliştirilebilecek becerileri kapsadığı anlaşılmaktadır. Greenberg vd.'nin (2017) yaptığı bir araştırmada öğretmenler %95 oranında sosyal ve duygusal becerilerin öğretilebileceğini ifade etmişlerdir. Son yıllarda dünyada yaygın olarak uygulanan sosyal-duygusal öğrenme programlarının çocukların yaşam becerileri üzerinde birçok olumlu etkileri olduğu ortaya koyulmuştur (CASEL, 2017). Sosyal-duygusal öğrenme programlarının öğrenciler üzerindeki olumlu etkileri; tutum, davranış ve performans gelişimi şeklinde üç ana alana ayrılabilir (Zins vd., 2007). Farklı sosyal-duygusal öğrenme programlarına öğrencilerin katılımı sonrası, duygusal sorunlarda (ör. kaygı ve depresyon; Merrell, 2010) ve davranış problemlerinde azalma (ör. Saldırganlık ve öğrenciler arası şiddet; Grossman vd., 1997) şeklinde olumlu sonuçlar gözlemlenmiştir. Bunun yanında iletişim becerilerinde, akademik performansta, problem çözme ve hedef belirleme gibi becerilerde artış, devamsızlık, zararlı alışkanlık ve okul terkinde ise azalma gibi olumlu etkilerin olduğu ortaya koyulmuştur (Elias, 2006; Hoagwood vd., 2007; Zins vd., 2004; Zins vd., 2007).

Sosyal-duygusal öğrenme programlarının yaygın olarak öğrenme ortamlarında uygulanmasının, yukarıda paylaşıldığı gibi hiç kuşkusuz öğrencilerin tüm yaşamları boyunca ihtiyaç duydukları birtakım beceriler açısından büyük bir öneme sahip olduğu düşünülmektedir. Bu programların giderek yaygınlaşması ve okul ortamlarında en az akademik beceriler kadar değer görmesi gerekliliği tartışılmaz hale gelmiştir. Bu noktada önemli olan ise bu sosyal-duygusal öğrenme becerilerini destekleyecek programların uygulayıcıları olan öğretmenlerin tutum, davranış ve yetkinlikleridir. Öğretmenlerin, sınıfında bulunan öğrencilerinin düşünce ve duygularını destekleme yetkinliklerinin öğrencilerin derse aktif katılımlarını, etkili bir öğrenme süreci yaşamalarının ve beyin gelişimlerinin üzerinde göz ardı edilemeyecek bir etkisi vardır (Kusche ve Greenberg, 2006). Duygusal güvenli bir sınıf ikliminde, öğretmenin öğrencisiyle kurduğu destekleyici ilişki pozitif bir sosyal etkileşimi olan öğrenme ortamı oluşturmada son derece önemlidir (Sarısoy ve Erişen, 2018). Bu yapıya sahip öğrenme ortamları öğrencilerin akademik olarak gelişimleri ve sınıf ortamında uygun davranışlar

sergilemelerini destekler (Wang vd., 1993 Merrell, 2010). Öğrenci-öğretmen arasında saygı ve karşılıklı güvene dayalı ilişkilerin kurulduğu sınıflarda disiplin sorunları azalacak, performans dayalı üretkenlik artacak, eğitimsel hedeflere ulaşma oranı yükselecektir (Açıkgöz, 2008). Bundan dolayı öğretmenin sınıf içerisinde sosyal-duygusal öğrenmeyi geliştirecek bir öğrenme ortamı tasarlaması için sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin farkına varması, bu öğrenme alanına önem vermesi ve geliştirecek uygulamaları sınıfına taşıması gerekmektedir. Ayrıca öğrencilerin önündeki en etkili rol modellerden biri olarak, kendi sosyal-duygusal becerilerini geliştirecek uygulamalar içerisinde olması gerekmektedir. Bu noktada öğretmenlerin sosyal duygusal öğrenme becerilerini tanımlayan “social-emotional competence (SEC)” yani sosyal duygusal yetkinlik kavramı ön plana çıkmaktadır.

Öğretmenlerin sınıf içerisinde davranış yönetimi stratejilerini uygulama, problem çözme ve öğrenciler arasında iş birliğini teşvik etme, uygun öğrenme süreçlerinin tasarlama ve öğrencileriyle destekleyici ve teşvik edici ilişkiler geliştirme gibi rolleri çocukların sosyal-duygusal öğrenme becerilerini güçlü bir şekilde etkiler (Jennings ve Greenberg, 2009) Öğretmenlerin kendi sosyal duygusal yetkinlikleriyle ve sosyal-duygusal öğrenme programlama arasındaki ilişkiyi anlamaları ve sosyal duygusal yetkinliklerini geliştirici tutumlarda olmaları bu açıdan önemlidir. ASPEN Enstitüsü (2018) raporuna göre, öğretmenlerin yaklaşıp %90'ı sosyal-duygusal becerileri öğretmenin öğrencilerine faydalı olacağına inanmakta, fakat %80'i bu konuda desteğe ihtiyaç duyduklarını belirtmektedir. Sosyal-duygusal öğrenme programlarını uygulamadan önce öğretmenlerin mesleki gelişim çalışmaları yoluyla sosyal duygusal yetkinliklerini arttıracak çalışmalar bu noktada son derece önemli hale gelmektedir. Öğretmenlerin sosyal-duygusal yeterlilikleri çocukları sosyal-duygusal becerilerini güçlü şekilde etkilemektedir (Buchanan vd., 2009; Jones ve Doolittle, 2017). CASEL (2013)'e göre çocuklardan sosyal-duygusal öğrenme becerilerini geliştirmek ve bu yeterliliği öğretmek için bir derece sosyal duygusal yeterliliğe sahip olması önemlidir. Durlak vd.'ye (2011) göre, öğretmenlerin sosyal-duygusal öğrenme programlarının tümünü uygulamak için bu konudaki mesleki gelişim ve sosyal-duygusal yeterlilik düzeylerini geliştirecek eğitimlere ihtiyaç olduğunu vurgulamaktadır. Bu açıdan, öğretmenlerin sosyal-duygusal yeterliliklerini destekleyecek ihtiyaçlara yönelik programların hazırlanması için ön koşul öğretmenlerin sosyal-duygusal yeterlilik düzeylerini değerlendirmek olduğu düşünülmektedir. CASEL (2013)'e göre de sosyal-duygusal öğrenmenin standartlarını temel alan mesleki gelişim kültürü oluşturmak için en önemli adımlardan biri de ölçme-değerlendirmedir.

Genel anlamda literatür incelendiğinde, Türkiye'de sosyal-duygusal öğrenme konusunda tasarlanan veya uyarlanan ölçekler anaokul, ilkokul, ortaokul ve lise düzeyindeki öğrencilere yönelik ölçeklerle sınırlı kalmıştır (Arslan ve Akın, 2013; Baydan 2010; Bijen ve Durnalı, 2019; Durualp, 2014; Esen-Aygun ve Şahin-Taşkın 2017; Ekşi vd., 2010; Kabakçı ve Korkut-Owen 2010; Totan, 2018; Totan ve Kabasakal 2012; Tuncer ve Avcu, 2019; Ülvey ve Özkul, 2017). Bunun dışında okul yöneticilerinin sosyal-duygusal eğitim liderliği düzeylerini belirlemek için Argon ve Uylas (2017)'nin “Sosyal Duygusal Eğitim Liderliği Ölçeği” ve yetişkinlerin sosyal-duygusal yetkinlik düzeylerini belirlemek için İnan ve Temel (2021) tarafından “Sosyal-

Duygusal Yetkinlik Ölçeği'nin Türkçe'ye uyarlama çalışması yapılmıştır. Görüldüğü üzere Türkiye'de öğrencilerin sosyal-duygusal öğrenme becerilerini geliştirmeye yönelik olarak zengin bir ölçek çeşitliliği olmasına rağmen öğretmenlerin sosyal-duygusal yetkinlik düzeyini belirleyecek herhangi bir ölçeğe rastlanmamıştır.

Türkiye'de öğretmenlerle yapılan sosyal-duygusal öğrenme çalışmaları incelendiğinde ise genel olarak öğretmen görüşleri noktasında sınırlı kaldığı gözükmemektedir (Esen-Aygün ve Şahin-Taşkın, 2017; Göl-Güven, 2016; Sönmez ve Ayaz, 2019). Göl-Güven (2016)'da Türkiye'deki öğretmenlerin sosyal-duygusal öğrenmeyle ilgili düşünce ve duygularını incelemiş olan araştırma sonucunda ise, öğretmenlerin sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin önemini farkında oldukları, sosyal-duygusal öğrenme programlarıyla ilgili olumlu görüşe sahip oldukları fakat öğretmenlerin programlarının gelişime dayalı yönleri konusunda eksik oldukları, daha çok anlık ihtiyaçlara yönelik aktivite uygulamaya çalıştıkları sonucuna ulaşmıştır. Esen-Aygün ve Şahin-Taşkın (2017) ise yaptıkları çalışmada, Türkiye'deki öğretmenlerin sosyal-duygusal öğrenme kavramını tanımlamakta zorlandıklarını, sosyal-duygusal öğrenmeyi genel olarak empati, iletişim kurma ve özgüven geliştirme olarak açıkladıklarını görmüştür. Sönmez ve Ayaz (2019) Türkiye'de görev yapan 24 ilkokul, ortaokul öğretmeniyle yaptıkları yarı-yapılandırılmış görüşmelerin sonucunda öğretmenlerin sosyal-duygusal becerilerinin, çocuklara olumlu öğrenme ortamı oluşturmada ve onların sosyal-duygusal becerilerine geliştirme de önemli role sahip olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenlik mesleği açısından bu becerilerin önemli olduğunu ifade ederek, sosyal-duygusal becerilere sahip olduklarını belirtmişlerdir. Genel olarak bakıldığında, araştırmalardan yola çıkarak Türkiye'deki öğretmenlerin sosyal-duygusal öğrenmeye önem verdikleri fakat sosyal-duygusal yetkinlik düzeylerini belirleme ve geliştirmeye yönelik bir eksikliğin olduğu göze çarpmaktadır. Tüm bu aktarılanların ışığında Türkiye'de öğretmenlerin sosyal-duygusal yetkinliklerini destekleyecek programların hazırlanması, öğrenme ortamlarının sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin gelişimi için dizayn edilmesi, ulusal kapsamda uygulanacak sosyal-duygusal öğrenme programlarının uygulayıcısı olan öğretmenlerin gelişimi amacıyla farklı uygulamaların tasarlanabilmesi için ise ön koşul öğretmenlerin sosyal-duygusal yetkinlik düzeylerini değerlendirmektir. Bu değerlendirmeler hem öğretmene hem de öğretmenlerin gelişim süreçleriyle ilgilenen eğitim politikacıları, mesleki gelişim uzmanlarına ayrıca okul yönetimlerine yukarıda belirtilen sebeplerden dolayı yol gösterici olacaktır.

Uluslararası literatürde ise Tom (2012) tarafından geliştirilmiş "Social-Emotional Competence Teacher Rating Scale" isimli bir doktora tezi kapsamında tasarlanmış geçerlilik güvenilirlik çalışmaları yapılmış bir ölçek bulunmaktadır. Türkiye'de de böyle bir ölçme aracına ihtiyaç olduğu düşünüldüğünde bu çalışmada Tom (2012) tarafından tasarlanan "Social-Emotional Competence Teacher Rating Scale" ölçeğinin Türkçe dilinde adaptasyonu yapılarak, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılması hedeflenmiştir.

Yöntem

Bu çalışma, Öğretmenlerin Sosyal-Duygusal Yetkinliklerini Değerlendirme Ölçeği (SDYÖ) Türkçe'ye uyarlamak amacı ile yapılmış, güvenilirlik ve geçerlilik çalışmasının öğretmenler üzerinde yapıldığı metodolojik bir araştırmadır.

Çalışma Grubu

Çalışma grubu 2020-2021 eğitim-öğretim farklı branşlarda öğretmenlik yapan 363 katılımcıdan oluşmaktadır. Katılımcıların demografik bilgilerine ilişkin sıklık verileri Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1

Katılımcıların Demografik Bilgileri

		f	%
Cinsiyet	Kadın	317	87.3
	Erkek	46	12.7
Mesleki Deneyim	1-5 Yıl	38	10.5
	6-10 Yıl	89	24.5
	11-15 Yıl	75	20.7
	16-20 Yıl	77	21.2
	20 Yıl ve Üzeri	84	23.1
Branşlar	Bilişim Teknolojileri	20	5.51
	Beden Eğitimi	3	0.83
	Biyoloji	4	1.10
	Felsefe	4	1.10
	Drama	7	1.93
	Fen Bilimleri	18	4.96
	Fizik	3	0.83
	Görsel Sanatlar	6	1.65
	İngilizce	30	8.26
	Kimya	4	1.10
	Matematik	14	3.86
	Okul Öncesi	73	20.11
	Müzik	7	1.93
	PDR	19	5.23
	Sınıf Öğretmeni	120	33.06
	Sosyal Bilgiler	8	2.20
	Tarih	4	1.10
Türkçe	19	5.23	
Toplam		363	100

Tablo 1'e göre katılımcıların% 87.3'ü kadın, % 12.7'si erkektir. Katılımcıların mesleki deneyimleri ise %10.5'i 1-5 yıl, %24.5'i 6-10 yıl, % 20.7'si 11-15 yıl, % 21.2'si 16-20 yıl, % 23.1'i 20 yıl ve üzeri şeklindedir. Ayrıca öğretmenlerin branşlarının yüzdeleri genel olarak sınıf (%33.06) ve okul öncesi (%20.11) öğretmenliğinde daha fazladır.

Veri Toplama Aracı

Öğretmenlerin Sosyal-Duygusal Yetkinliklerini Değerlendirme Ölçeği öğretmenlerin sosyal duygusal yetkinlik düzeylerini belirlemek amacıyla Tom (2012) tarafından geliştirilmiştir. 3 olumlu 22 olumsuz cümle yapılarını gösteren 4 alt kategori ve toplam 25 maddeden oluşmaktadır. Madde dağılımları ve alt kategoriler ise öğrenci öğretmen ilişkisi 7 madde, duygusal düzenleme 6 madde, sosyal farkındalık 6 madde, kişiler arası ilişki 6 madde şeklindedir. Ölçek kâğıt kalem formatında uygulanmış ve tüm maddelere verilen yanıtlar 6'lı Likert ölçeğinde verilmiştir. Açıklayıcı (AFA) ve Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) 302 öğretmen ile tamamlanmıştır. AFA sonucunda bireysel madde değerlerinin .33 ile .72 arasında değiştiği görülmektedir. Güvenilirlik için ise ölçekteki dört boyutun Cronbach alfa katsayısının .69 ile .88 arasında değiştiği bulunmuştur (Tom, 2012).

Uygulama

Ölçeğin uyarlanması için atılan ilk adım, Karalyn M. Tom Sosyal-Duygusal Yetkinliklerini Değerlendirme Ölçeği (SECTRS) ilişkin gerekli izinler alınmıştır. Araştırmacıdan gelen izin doğrultusunda 3 uzman tarafından İngilizce'den Türkçe'ye çevrilmiştir. Yapılan çeviriler doğrultusunda maddelerin Türkçe'ye çevirilerinin son hallerine uzmanlarla yapılan değerlendirme sonucunda karar verilmiştir. Ölçeğin Türkçe formu daha sonra anadili Türkçe olan İngilizce bilen bir kişiye gönderilmiştir. Alınan geri bildirimler doğrultusunda ölçeğin son hali hazırlanmıştır. Daha sonra tersine çeviri işlemi yapılarak yapılan çevirilerin birbirleriyle uyduğu anlaşılmıştır. Dilsel denkliği test etmek için, ölçeğin Türkçe ve İngilizce formları alanı ileri düzeyde İngilizce bilen, düzeyini tamamlayan 51 öğretmene uygulanmıştır. Katılımcılar ilk olarak Türkçe formu sonrasında ise İngilizce formu doldurmuşlardır.

Yapılan korelasyon çalışması sonucunda Türkçe ve İngilizce forma verilen yanıtların ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Türkçe formun son hali "googleform" biçimine dönüştürülerek dijital ortamda uygulamaya hazır hale getirilmiştir. Dijital form haliyle paylaşılmış ve 2020-2021 eğitim-öğretim yılı, bahar döneminde Türkiye'nin farklı illerinde öğretmenlik yapan 363 öğretmen formu doldurmuştur. Ulaşılan katılımcı sayıları sonrasında verilerin analizine geçilmiştir.

Veri Analizi

Geçerlik Analizleri

Yapı geçerliliği amacıyla açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) çalışma grubundan elde edilen ölçüm sonuçlarına göre ölçeğin ortaya koyduğu faktör yapısı belirlenmiştir. Bunun için öncelikle KMO ve Bartlett test sonuçlarına bakılmış olup faktör analizi için KMO katsayısının 0,60'tan büyük ve Bartlett testinin anlamlı çıkması göz önünde bulundurulmuştur. Faktör sayısını belirlemek için, öz değer, açıklanan varyans ve faktörlerde yüklenen maddelerin madde yükleri ve maddelerin faktörler kuramsal ilişkisi dikkate alınmıştır. AFA ile ortaya çıkan yapının doğruluğunun test edilmesi amacıyla Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) AMOS programı aracılığı ile gerçekleştirilmiştir. DFA'da, kuramsal model ile gerçek veriler arasındaki uyumun değerlendirilmesi için birçok uyum indeksi değeri kullanılmaktadır: Ki-Kare Uyum Testi, Düzeltilmiş İyilik Uyum İndeksi (AGFI), Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (CFI), İyilik Uyum İndeksi (GFI), Normlaştırılmış Uyum İndeksi (NFI), Ortalama Hataların Karekökü (RMR veya RMS) ve Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü (RMSEA) (Büyüköztürk, Akgün, Özkahveci ve Demirel, 2004). Elde edilen modelin zamansal geçerliliğini ortaya koymak amacıyla, katılımcı gruptan toplanan verilere modelin uygunluğunun değerlendirilmesi amacıyla DFA gerçekleştirilmiştir. Bu amaçla, DFA sonucu elde edilen uyum indeksleri dikkate alınmıştır.

Güvenirlilik analizleri

Bu amaçla, AFA ve DFA sonucu ortaya konulan modelin alt boyutlarının cronbach- α güvenirlilik katsayıları ve madde-toplam korelasyon değerleri incelenmiştir. Ayrıca her bir maddenin ayırt ediciliği için alt-üst grup t-testi sonuçları analiz edilmiştir.

Bulgular

Dilsel Eşdeğerlik

Hem Türkçe hem de İngilizce formlarından gelen veriler SPSS 22.0 ile analiz edilmiştir. Ölçeklerin Türkçe ve İngilizce formlarından elde edilen toplam puanlar arasındaki ilişki Pearson Moment Korelasyonu ile incelenmiştir. Her iki formun alt ölçekleri için de aynı süreç uygulanmıştır.

Tablo 2*Türkçe ve İngilizce Formlar Arasındaki Korelasyon Katsayısı*

Boyutlar	Dil	Değer
Öğrenci Öğretmen ilişkisi	Türkçe	.920**
	İngilizce	
Duygusal Düzenleme	Türkçe	.574**
	İngilizce	
Sosyal Farkındalık	Türkçe	.927**
	İngilizce	
Kişilerarası ilişkiler	Türkçe	.966**
	İngilizce	

** $p < .01$

Korelasyon çalışmasının ardından Türkçe ve İngilizce formları karşılaştırmak için bağımlı t testi uygulanmıştır. Tablo 3 bağımlı t-testi sonuçlarını göstermektedir.

Tablo 3*Türkçe ve İngilizce Formlar Arasındaki Bağımlı t-testi Sonuçları*

Ölçek	Dil	Ortalama	Bağımlı t-testi
Sosyal Duygusal Yetkinlik Değerlendirme Ölçeği	Türkçe	122.3	.318**
	İngilizce	122.7	

** $p < .01$

Tablo 3'te görülebileceği üzere Türkçe ve İngilizce formları karşılaştırmak için yapılan bağımlı t testi sonucu (.318) anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir. Yapılan analizler sonunda test sonuçları, iki form arasında önemli bir fark olmadığını göstermektedir.

Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA)

Ölçeğin yapı geçerliliği için AFA yapılmıştır. Faktör analizi değişkenleri aynı yapıyı ölçmesine göre bir grupta bir araya getirerek ölçmeyi az sayıda faktörle yapan bir istatistiksel analiz tekniğidir (Büyüköztürk vd., 2016). Faktör analizinde faktör yük değerlerine göre belli bir grupta toplanan değişkenlerden yola çıkılarak ölçtükleri kavramsal yapının tanımları elde edilir (Büyüköztürk vd., 2016). Bu amaçla bu çalışmada, faktör analizi tekniklerinden Temel Bileşenler Analizi kullanılmıştır. Analiz sonuçlarında elde edilen Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı ve Bartlett Küresellik Testi sonuçları Tablo 4'te verilmiş olup KMO katsayısının (0.906) 0.60'dan büyük çıkması ve Bartlett Testinin anlamlı çıkması ($p < 0.05$) verilerin faktör analize uygunluğunu göstermiştir.

Tablo 4*KMO Katsayısı-Bartlett Testi Sonuçları*

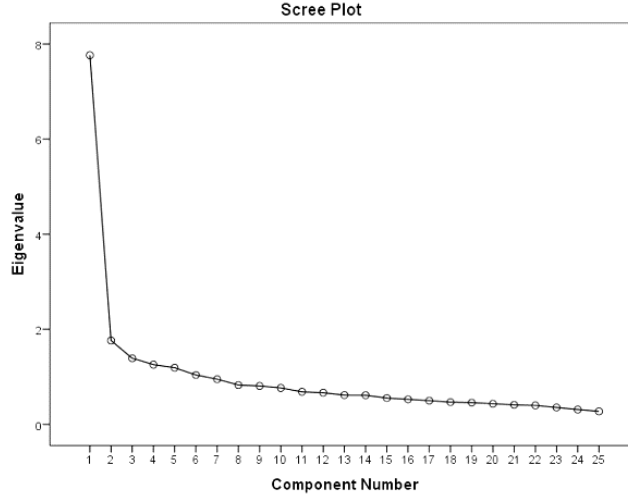
KMO Katsayısı		.906
Bartlett Testi	X^2	3087.179
	df	351
	Sig.	.000

Tablo 4'teki sonuçlar incelendiğinde; dört faktörle sınırlandırılarak gerçekleştirilen faktör analizinde, maddelerin bu dört faktörden hangilerine yüklendiğine ve hangi maddelerin ölçekte kalması gerektiğine karar vermek adına faktör yük büyüklüğü ve binişik olma durumları dikkate alınmıştır. Faktör yüklerinin 0.60'ın üstü olması ise yüksek düzey, 0.30 - 0.59 arası olması orta düzey ilişkiyi gösterdiği (Büyüköztürk vd., 2016), 0.32 ise her bir değişkenin kabul edilebilir en alt düzey faktör yük değeri olduğu ifade edilmektedir (Tabachnick vd., 2007). Ölçeğin son şekline ait faktör öz değerleri ise Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5*Oluşan Faktörlerin Öz değerleri ve Açıklanan Varyans Oranlar*

Faktör	Öz değer	Açıklanan Varyans %	Kümülatif %
1	7.763	31.053	31.053
2	1.762	7.051	38.104
3	1.388	5.553	43.657
4	1.255	5.020	48.678

Tablo 5'de görüldüğü üzere dört faktörlü ölçeğin tanımladığı varyans oranı %49'dur. Bu varyansın %31'i 1. faktör, %7'si 2. faktör, %6'sı 3. faktör diğer %5'i ise 4. faktör tarafından açıklanmıştır.

Şekil 2*Ölçek Faktör Yükleri*

Şekil 2, ölçekte yüklü olan dört faktörü göstermektedir. Görüldüğü gibi dördüncü faktörden sonra özdeğerler 1'in altına düşmüştür. Daha önce de belirtildiği gibi Tom (2012), orijinal ölçeği 4 alt kategori ile geliştirmiştir. Bu sonuçlar ölçeğin orijinaliyle benzerlik göstermektedir. Ulaşılan faktörlere ait maddeler ve bu maddelerin faktör yükleri ise Tablo 6'da yer almaktadır.

Tablo 6*Madde Faktör Yükleri*

Madde No	Faktör 1 Öğrenci- Öğretmen İlişkisi	Faktör 2 Duygusal Düzenleme	Faktör 3 Kişilerarası İlişkiler	Faktör 4 Sosyal Farkındalık
M2	.696			
M1	.683			
M3	.594			
M5	.594			
M4	.484			
M6	.383			
M7	.359			
M8		.741		
M10		.660		
M9		.606		
M12		.596		
M13		.545		
M11		.453		
M22			.733	
M21			.690	
M20			.645	
M23			.493	
M25			.435	
M24			.392	
M18				.706
M14				.676
M15				.674
M19				.610
M17				.527
M16				.399

Tablo 6’da görülebileceği üzere faktör yükleri 0.36 – 0.74 arasında değişmektedir. Faktör 1 ölçeğin orijinal formunda (Tom, 2012) olduğu gibi 7 maddeden, faktör 2, 3 ve 4 ise 6 maddeden oluşmaktadır.

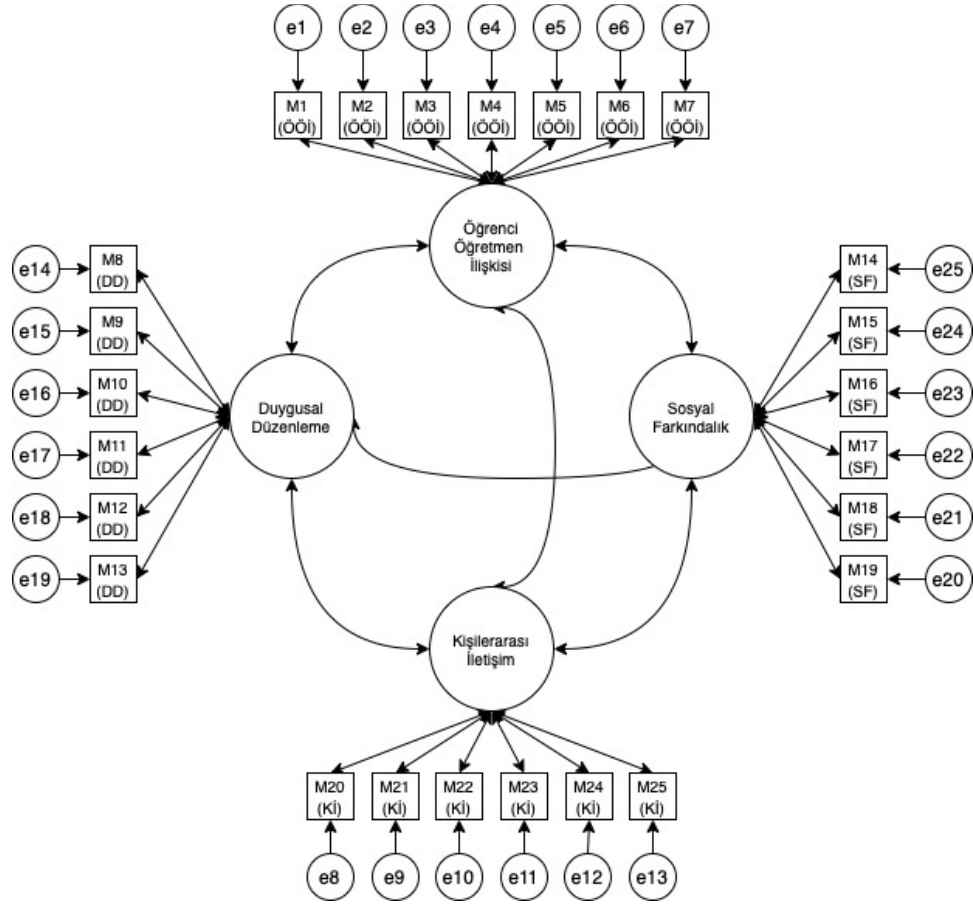
Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA)

AFA ile belirlenen faktörler DFA ile doğrulanır (Büyüköztürk vd., 2016). DFA sonuçlarının geçerli kabul edilebilmesi için uyum iyiliği endekslerinin yeterli olması gerekmektedir. DFA genel olarak klasik faktör analizlerinden sonra uygulanan bir

yöntemdir (Yıldız ve Bulut, 2016). Bu yeterlilik değerleri ve DFA sonuçları Tablo 7’de sunulmuştur. DFA analizi AMOS 24 programında yapılmıştır.

Şekil 3

Ölçeğin Standartlaştırılmış Değerleri



Tablo 7*DFA Uyum İndeks Değerleri, Uyum İndekslerinin Kabul Düzeyleri*

Uyum İndeksleri	Mükemmel Uyum Değerleri	Kabul Edilebilir Uyum Değerleri ¹	Ölçekten Elde Edilen Uyum Değeri	Uyum Derecesi
χ^2 (p)	-	-	175.50 ($p < 0.00$)	-
Sd	-	-	269	-
χ^2/sd	$2 \leq \chi^2 / df \leq 3$	≤ 5	2.34	İyi Uyum
RMSEA	$0.00 \leq RMSEA \leq 0.05$	≤ 0.08	0.061	Zayıf Uyum
SRMR	$0.00 \leq SRMR \leq 0.05$	≤ 0.08	0.083	Zayıf Uyum
GFI	$0.95 \leq GFI \leq 1.00$	$\geq 0.90^c$	0.87	Kabul Edilebilir
AGFI	$0.95 \leq AGFI \leq 1.00$	$\geq 0.90^c$	0.85	Kabul Edilebilir
CFI	$0.95 \leq CFI \leq 1.00$	$\geq 0.90^b$	0.87	Kabul Edilebilir
IFI	$0.95 \leq IFI \leq 1.00$	$\geq 0.90^b$	0.87	Kabul Edilebilir
NNFI	$0.95 \leq NNFI \leq 1.00$	$\geq 0.90^b$	0.80	Zayıf Uyum

Not. RMSEA: Yaklaşık hataların ortalama karekökü, SRMR: Standartlaştırılmış hata kareleri ortalamasının karekökü, GFI: Uyum iyiliği indeksi, AGFI: Düzeltilmiş uyum iyiliği indeksi, CFI: Karşılaştırmalı uyum indeksi, NFI: Normlaştırılmış uyum indeksi, NNFI: Normlaştırılmamış uyum indeksi

DFA ile elde edilen uyum indeksleri incelendiğinde, *AGFI* ve *SRMR* dışındaki indeks değerleri dört faktörlü ölçek yapısının kabul edilebilir, zayıf ve iyi uyum gösterdiği görülmüştür. Bu değerler örnekleme duyarlı oldukları için modelin uyumunun değerlendirilmesinde tek başına kullanılmaması önerilmektedir (Hooper vd., 2008). Bu doğrultuda, ki-kare değerinin serbestlik derecesine oranından elde edilen değerin 2 ile 3 değerlerinin arasında bir değer olması, *RMSEA* = 0.061 değerinin 0.08'den küçük olması, *CFI* = .87, *GFI* = .86, *IFI* = .87 ve *NNFI* = .80 değerlerinin .90 değerine yakın olması modelin kabul edilebilir uyumunun olduğunu göstermektedir (Bollen, 1989; Byrne, 1998; Hu ve Bentler 1999; Hooper vd., 2008; Sümer, 2000; Tabachnick vd., 2007). Sonuç olarak indeks değerleri birlikte düşünüldüğünde modelin dört faktörlü yapıya kabul edilebilir fakat düşük uyum gösterdiği doğrulanmıştır. Yapılan farklı modifikasyon denemelerinde ölçekten bazı maddeler çıkarılmış ve analiz tekrarlanmıştır. Bu denemelerde ölçeğin faktör dağılım ve yükleri değişmiş, bunun yanında indeks değerleri yükselmemiştir. Bu açıdan, ölçeğin aslına en uygun olan dört faktörlü yapıda, tüm maddelerinin aslıyla aynı şekilde kalacağı zayıf fakat kabul edilebilir indeksli halinden çalışmaya devam edilmiştir.

Ölçeğin Güvenirlik Analizi

Ölçeğin iç tutarlılığını belirlemek amacıyla madde analizi yapılmıştır. Öncelikle her bir beceri maddesinin ölçülmek istenen boyut ile ilişkili olup olmadığını gösteren madde toplam korelasyonuna bakılmıştır. Bu amaçla, öğretmenlerin her bir maddedeki yanıtı ile ilgili madde dışarıda tutularak elde edilen toplam puan arasındaki korelasyona bakılmıştır. Sonrasında, alt ve üst grupların maddelerden aldıkları puan ortalamaları karşılaştırılmıştır. Bu amaçla, öğretmenlerin her bir alt ölçekten aldığı toplam puan büyükten küçüğe sıralanmış ve ilk %27 üst grubu ve alt %27 ise alt grubu oluşturmuştur. Üst grubun her bir maddeye verdikleri puan ortalamaları ile alt grubun puan ortalamalarını karşılaştırmak için bağımsız örneklem t testine başvurulmuştur. Ölçeği oluşturan maddelerin madde analizi sonuçları Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8

Üst %27, Alt %27 Puanları Arasındaki İlişkisiz t testi Sonuçları ve Faktörlerinin Düzeltilmiş Madde Toplam Korelasyonları

Faktör	Madde No	Düzeltilmiş Madde-Toplam Korelasyonu	t (üst%27-alt%27)
Öğrenci-Öğretmen İlişkisi	M1 (ÖÖİ)	.450	10.884
	M2 (ÖÖİ)	.567	11.035
	M3 (ÖÖİ)	.600	10.592
	M4 (ÖÖİ)	.462	12.063
	M5 (ÖÖİ)	.453	6.370
	M6 (ÖÖİ)	.492	10.926
	M7 (ÖÖİ)	.529	10.155
Duygusal Düzenleme	M8 (DD)	.487	8.047
	M9 (DD)	.545	10.778
	M10 (DD)	.193	.401
	M11 (DD)	.520	12.454
	M12 (DD)	.365	1.928
Kişilerarası İlişkiler	M13 (DD)	.540	9.744
	M14 (SF)	.490	10.437
	M15 (SF)	.481	11.457
	M16 (SF)	.564	13.359
	M17 (SF)	.610	15.825
	M18 (SF)	.421	8.451
Sosyal Farkındalık	M19 (SF)	.562	14.179
	M20 (Kİ)	.463	11.078
	M21 (Kİ)	.409	10.906
	M22 (Kİ)	.436	11.199
	M23 (Kİ)	.529	11.592
	M24 (Kİ)	.502	9.930
	M25 (Kİ)	.611	12.058

Tablo 8’de görüldüğü gibi, ölçekteki maddelerin düzeltilmiş madde-toplam korelasyonları 0.61 ile 0.193 arasında değişmektedir. Madde-toplam korelasyonunun için ölçüt 0.30’dan büyük olmasıdır. 0.20 ile 0.30 arasında ise maddede düzeltme yapılarak tutulması, 0.20’nin altında ise ölçekten çıkarılması beklenir. Tablo incelendiğinde, Madde 10’un madde toplam korelasyonu .20’den küçük çıkmış, 0.19 bulunmuştur. Ancak bu maddenin uzman görüşleri doğrultusunda kuramsal anlamda önemli bir madde olduğuna karar verilerek ifade tekrardan gözden geçirilerek ölçekte tutulmuştur. Tabloda verilen bağımsız örneklem t-testi sonuçlarına göre, üst %27 ile alt %27’lik grubun puan ortalamaları arasında 10. madde dışında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Bu durum ölçek maddelerinin ilgili beceriye sahip olma durumu açısından ayırt edici nitelik taşıdığını göstermiştir.

Bu işlemler sonrasında, güvenilirliği belirlemede kullanılan ölçeğin iç tutarlılık katsayısı olan Cronbach Alpha katsayısı hesaplanmıştır. Bu değer 0.70’ten büyük olması beklenir ve bu değer 1.00’a yaklaştıkça ölçeğin güvenilirliği artar.

Tablo 9

Ölçeğin ve Alt Boyutlarının Güvenirlilik Katsayıları

	Cronbach Alfa Katsayısı
Öğrenci Öğretmen İlişkisi	.781
Duygusal Düzenleme	.703
Kişilerarası İlişkiler	.805
Sosyal Farkındalık	.751
Toplam	.889

Tüm ölçek ve alt boyutlarına ait güvenilirlik katsayıları Tablo 9’da gösterilmiştir. Tabloda görüldüğü gibi alt boyutlarının güvenilirlik katsayıları 0.70 ve 0.80 arasında değişmektedir. Ölçeğin tamamının güvenilirlik katsayısı değeri ise 0.889’dur.

Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmada Tom (2012) tarafından geliştirilen "Social-Emotional Competence Teacher Rating Scale" isimli ölçeği Türkçe’ye uyarlama ve uyarlanan ölçeğin geçerlilik-güvenirlilik çalışması yapılmıştır. Tom (2012) tarafından geliştirilmiş bu ölçek 3 olumlu 22 olumsuz cümle yapılarını gösteren 4 alt kategori ve toplam 25 maddeden oluşmaktadır. Madde dağılımları ve alt kategoriler ise *öğrenci-öğretmen ilişkisi* 7 madde, *duygusal düzenleme* 6 madde, *sosyal farkındalık* 6 madde, *kişiler arası ilişki* 6 madde şeklindedir. Yapılan AFA sonucunda ölçeğin Türkçe uyarlamasında da 4 faktör çıkararak, bu faktörlere maddeler ölçeğin aslında olduğu haliyle dağılmıştır. Bu sonuç

ölçeğin çok kültürlü bir yapısının olduğunu göstermektedir. Ayrıca, AFA sonucunda açıklanan toplam varyansın %49 olarak elde edilmesi, açıklanan varyans oranının (%40 ile %60 arasında değer alması bakımından) ölçeğin faktör yapısının güçlü olduğunu göstermektedir (Tavşancıl, 2002).

AFA'dan elde edilen dört faktörlü yapının test edilmesi için DFA yapılmıştır. DFA'dan elde edilen sonuçlarda, $\chi^2/sd = 2.34$ değerinin iyi düzeyde bir değere sahip olduğu, $RMSEA = .061$ ve $SRMR = .083$ aldığı değerlerin zayıf uyum, $CFI = .87$, $IFI = .87$, $NNFI = .80$, $GFI = .87$ uyum iyiliği değerlerinin kabul edilebilir ve zayıf uyum düzeyinde olduğu saptanmıştır. Bu bağlamda, kurulan modelin verilerle yeterli düzeyde olmayan fakat kabul edilebilir uyum gösterdiği ortaya koyulmuştur. DFA uyum değerlerinin yükseltilmesi için yapılan farklı modifikasyon denemelerinde ölçeğin dört faktörlü yapısı bozulmuş, kuramsal anlamda önemli olan bazı maddelerin çıkmasına neden olmuştur. Ayrıca yapılan farklı modifikasyon denemelerinde DFA uyum değerlerinde beklenildiği düzeyde artış olmamıştır. Bu açıdan yapılan uzman değerlendirmeleri sonucunda ölçeğin aslına en yakın haliyle kalmasına karar verilmiştir. Bunun yanında, ölçeğin Cronbach alfa katsayısı 0.89 olarak bulunmuştur. Bir psikolojik test için hesaplanan güvenilirlik katsayısının .70 ve üzeri olması, test puanlarının güvenilir olması için yeterli görülmektedir (Büyüköztürk, 2002). Bu açıdan bakıldığında ölçeğin Türkçe adaptasyonunun güvenilir olduğu söylenebilir.

Yapılan geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarından sonra, Öğretmenlerin Sosyal-Duygusal Yetkinliklerini Değerlendirme Ölçeği'nin Türkçe halinin, öğretmenlerin sosyal duygusal yetkinliklerini belirlemek amacıyla kullanılabilmesi söylenebilir. Fakat ölçeği kullanacak olan araştırmacıların özellikle yapılan DFA sonucunda ortaya koyulan indeks değerlerinin zayıf ve kabul edilebilir düzeyde olduğunu göz ardı etmemeleri önerilir. Bu doğrultuda, ölçeğin farklı örneklem gruplarıyla AFA ve DFA çalışmalarının yapılması gerektiği düşünülmektedir.

Ölçeğin uyarlanmasına yönelik birtakım sınırlıklar mevcuttur. Özellikle ölçeğin katılımcı grubu olan 363 öğretmenin %87.3'ü kadın, %12.7'si erkektir. Çalışmanın katılımcı kitlesinde yeterli kadın-erkek dengesinin sağlanamamış olmasının, ölçek uygulamasından elde edilen geçerlilik ve güvenilirlik değerlerinin düşmesine neden olmuş olacağı düşünülmektedir. Bu açıdan kadın-erkek dengesinin sayısal olarak sağlandığı farklı örneklem gruplarıyla da geçerlilik-güvenirlik çalışması yapılması önerilmektedir. Ayrıca katılımcı kitlesi genel olarak sınıf (%33.06) ve okul öncesi (%20.11) öğretmenliği branşına sahip öğretmenlerden oluşmaktadır. Bu açıdan ölçeğin sınıf ve okul öncesi öğretmenlerinin sosyal-duygusal yeterliliklerini belirlemek amacıyla tercih edilmesi önerilmektedir.

Bu çalışma Türkiye'deki öğretmenlerin sosyal-duygusal yeterliliklerinin belirlenmesi adına kullanılacak ölçme aracı (ÖSDYD) adaptasyonu anlamında özgün bir çalışmadır. Uyarlanan ölçek özellikle öğretmenlerin sosyal-duygusal yetkinliklerini geliştirmek üzere tasarlanacak olan mesleki gelişim programlarının ihtiyaç analizi kısmında kullanılabilir. Ölçek aracılığı ile öğretmenlerin sosyal-duygusal yetkinliklerinin farklı değişkenlerle ilişkisi incelenerek sosyal-duygusal yetkinliklerin öğretmen mesleki yeterlilikleri açısından önemi ortaya koyulabilir. Bunun yanında ölçek, öğretmenlerin sosyal-duygusal yetkinlik düzeylerinin sınıflarındaki öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme becerilerine etkisinin ortaya koyulabileceği çalışmalarda

kullanılabilir. ÖSDYD'nin bu doğrultuda, öğretmenlerin sosyal-duygusal yeterlilik düzeylerini belirleme alanında Türkiye'de var olan bir açığı karşılayabileceği düşünülmektedir.

Yazar(lar)ın Beyanı

Araştırmacıların katkı oranı beyanı: Araştırmacılar çalışmaya eşit oranda katkı yapmışlardır.

Etik Kurul Kararı: Araştırma için 29.04.2021 tarihinde Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Etik Kurulu'ndan etik izin alınmıştır.

Çatışma beyanı: Yazarlar arasında herhangi bir çıkar çatışması yoktur.

Destek ve teşekkür: Çalışmaya katılan tüm öğretmenlere desteklerinden ötürü teşekkürlerimizi sunarız.

Kaynakça

- Açıkgöz, K. Ü. (2008) *Aktif Öğrenme*. (10. Baskı). Biliş Yayıncılık
- Argon, T. ve Uylas, S. D. (2020). Social-emotional educational leadership: A study of scale adaptation. *International Journal of Educational Research Review*, 5(2), 100-106.
- Arslan, S. ve Akın, A. (2013). Sosyal duygusal öğrenme ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 23-34.
- Aspen Institute. (2018). *National Commission on Social, Emotional and Economic Development*. From a Nation at Risk to a Nation at Hope.
- Bijen, F. ve Durnalı, M. (2019). Delaware sosyal-duygusal yeterlik ölçeğinin (DSDY-Ö) Türk diline uyarlanması. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi [Journal of Theoretical Educational Science]*, 12(3), 962-977.
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, 18, 13-25.
- Baydan, Y. (2010). *Sosyal-Duygusal Beceri Algısı Ölçeği'nin Geliştirilmesi ve Sosyal-Duygusal Beceri Programının Etkililiği*. [Yayınlanmamış doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Bollen, K. A. (1989). *Structural equations with latent variables*. New York: Wiley.
- Buchanan, R., Gueldner, B. A., Tran, O. K. ve Merrell, K. 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. (2002). Faktör analizi: Temel kavramlar ve ölçek geliştirmede kullanımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 32(32), 470-483.
- Büyüköztürk, S., Akgün, Ö. E., Özkahveci, Ö. ve Demirel, F. (2004). The validity and reliability study of the Turkish version of the motivated strategies for learning questionnaire. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 4(2).
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E.K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2016). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. (22. Baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.

- Byrne, B.M. (1998). *Structural equation modeling with LISREL, PRELIS and SIMPLIS: Basic concepts, applications and programming*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Cefai, C., Bartolo, P. A., Cavioni, V. ve Downes, P. (2018). *Strengthening social and emotional education as a core curricular area across the EU: A review of the international evidence*. European Union: Brussels, Belgium.
- Cherniss, C., Extein, M., Goleman, D. ve Weissberg, R. P. (2006). Emotional intelligence: what does the research really indicate?. *Educational Psychologist*, 41(4), 239-245.
- Chernyshenko, O. S., Kankaraş, M. ve Drasgow, F. (2018). *Social and emotional skills for student success and well-being: Conceptual framework for the OECD study on social and emotional skills*. OECD Publishing
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning [CASEL]. (2003). *Safe and sound: An educational leader's guide to evidence based social and emotional learning (SEL) programs*. CASEL Publications.
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning [CASEL]. (2005). *Safe and sound: An educational leader's guide to evidence-based social and emotional learning programs*. IL: Author.
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning [CASEL]. (2013). *Guidelines for Social and Emotional Learning: Quality Programs for School and Life Success*. CASEL Publications.
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning [CASEL]. (2015). *Effective Social and Emotional Learning Programs – Middle and High School Edition*. CASEL Publications.
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning [CASEL]. (2017). *Key implementation insights from the Collaborating Districts Initiative*.
- Durlak, J. A. ve Weissberg, R. P. (2005). *A major meta-analysis of positive youth development programs*. The Annual Meeting of the American Psychological Association, Washington, DC.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D. ve 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.
- Duruoalp, E. (2014). Ergenlerin sosyal duygusal öğrenme becerilerinin cinsiyet ve sınıfa göre incelenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 26, 13-25.
- Ekşi, H., Tuncer, E. ve Avcu, E. (2019). Sosyal duygusal yeterlik Anketi'nin (SDYA) Türkçe'ye adaptasyonu: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 50(50), 109-124.
- Elias, M. J., Zins, J. E., Weissberg, R. P., Frey, K. S., Greenberg, M. T., Haynes, N. M. ve Shriver, T. P. (1997). *Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators*. ASCD.

- Elias, M. J. (2006). The connection between academic and social-emotional learning. M. J. Elias ve H. Arnold (Haz.), *The educators guide to emotional intelligence and academic achievement: Social-emotional learning in the classroom* (s. 4-14). Corwin Press.
- European Network for Social and Emotional Competence [ENSEC]. (2019, Şubat 15). *About European Network for Social and Emotional Competence*. Erişim adresi: <https://www.enseceurope.com/about>
- Erkman, F., Göl Güven, M., Erten, B., Bilgin, G. G., Kabakçı, N., Pınar, M., Mardin, N. ve Kırmacı, M. (2019). *Sosyal ve duygusal öğrenme becerileri: Yeni sanayi devriminin eşliğinde iş ve yaşam yetkinliklerinin anahtarı*. TÜSİAD.
- Esen-Aygun, H. ve Sahin-Taskin, C. (2017). Teachers' views of social-emotional skills and their perspectives on social-emotional learning programs. *Journal of Education and Practice*, 8(7), 205-215.
- Goleman, D. (2011). *Duygusal zekâ: neden IQ'dan daha önemlidir?* (34.baskı). (B. S. Yüksel, Çev.) Varlık Yayınları.
- Göl-Güven, M. (2016). The Lions Quest program in Turkey: Teachers' views and classroom practices. *International Journal of Emotional Education*, 8(2), 60-69.
- Greenberg, M. T., Domitrovich, C. E., Weissberg, R. P. ve Durlak, J. A. (2017). Social and emotional learning as a public health approach to education. *The Future of Children*, 27(1), 13-32.
- Grossman, D. C., Neckerman, H. J., Koepseli, T. D., Liu, P. Y., Asher, K. N., Beland, K., Frey, K. ve Rivara, F. P. (1997). Effectiveness of a violence prevention curriculum among children in elementary school. *Violence Prevention Among Children*, 27(20), 1605-1611.
- Hu, L. T., Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1-55.
- Hoagwood, K. E., Olin, S. S., Kerker, B. D., Kratochwill, T. R., Maura, C. ve Saka, N. (2007). Empirically based school interventions targeted at academic and mental health functioning. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 15(2), 66-92.
- Hooper, D.; Coughlan, J. ve Mullen, M. (2008). Structural equation modelling: Guidelines for determining model fit. *The Electronic Journal of Business Research Methods*, 6(1), 1-55.
- İnan, A. Y. ve Temel, G. (2021). Sosyal-Duygusal Yetkinlik Ölçeği'nin Türkçeye uyarlanması ve güvenilirlik-geçerlilik çalışması. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, 10, 142-160.
- Jennings, P. A. ve Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491-525.
- Jones, S. M. ve Doolittle, E. J. (2017). Social and emotional learning: Introducing the issue. *The Future of Children*, 27(1), 3-11.

- Kabakçı, Ö. F. ve Korkut-Owen, F. (2010). Sosyal duygusal öğrenme becerileri ölçeği geliştirme çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 35(157), 152-166.
- Kusché, C. A. ve Greenberg, M. T. (2006). Brain development and social-emotional learning: An introduction for educators. M. Elias ve H. Arnold (Haz.), *The Educator's Guide to Emotional Intelligence and Academic Achievement*. (s.15-20). Corwin Press.
- Mayer, J. D. ve Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence. *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications*, 3, 31.
- Mayer, J. D., Roberts, R. D. ve Barsade, S. G. (2008). Human abilities: Emotional intelligence. *Annual Review of Psychology*, 59, 507-536.
- Mayer, J. D., Caruso, D. R. ve Salovey, P. (2016). The ability model of emotional intelligence: Principles and updates. *Emotion review*, 8(4), 290-300.
- Merrell, K. W. (2010). Linking prevention science and social-emotional learning: The Oregon resiliency project. *Psychology in the Schools*, 47(1), 55-70.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2018). 2023 Eğitim Vizyon Belgesi.
- Sarısoy, B. ve Erişen, Y. (2018). Öğretmenler için duygusal zekâ becerileri eğitim programının tasarlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi. *İlköğretim Online*, 17(4).
- Schilling, D. (2009). *Duygusal zekâ beceri eğitimi uygulamaya yönelik pratik bir model ve 50 aktivite* (1.baskı). (T.F. Karahan, B.Y. Müge, Y.M.E. Sardoğan, Çev.). Maya Akademi
- Strum, J. R. (2001). *An action research study of a social-emotional learning program and its effect on the behavior and academic success of fifth grade students*. [Doctoral dissertation, University Of California.] ProQuest Dissertations Publishing.
- Sönmez, E. ve Ayaz, E. (2019). Olumlu öğrenme ortamı oluşturmada öğretmenlerin sosyal ve duygusal becerilerinin incelenmesi. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(20), 29-44.
- Sümer, N. (2000). Structural equation modeling: Basic concepts and applications, *Turkish Psychological Articles*, 3(6), 49-74.
- Tabachnick, B. G., Fidell, L. S. ve Ullman, J. B. (2007). *Using multivariate statistics* (5. baskı) (s. 481-498). Pearson.
- Tavşancıl, E. (2002). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Nobel Yayıncılık.
- Tom, K. M. (2012) *Measurement of teachers' social-emotional competence: Development of the social-emotional competence teacher rating scale*. [Doctoral dissertation, University of Oregon.]. UO Libraries.
- Totan, T. ve Kabasakal, Z. (2012). The effect of problem solving skills training on the social and emotional learning needs and abilities of 6th grade students. *İlköğretim Online*, 11(3).
- Totan, T. (2018). Ergenlerde sosyal ve duygusal öğrenme ölçeğinin geliştirilmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 48(48).
- Uşaklı, H. (2017). Sosyal duygusal öğrenme nedir neden önemlidir (insan ilişkilerinde beş duygu alanı). *Sinop Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(2), 1-16.

- Ülvay, G. F. ve Özkul, A. E. (2018). Social-Emotional learning competencies scale of secondary school students. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 14(4), 1295-1304.
- Wooley, S. F. ve Rubin, M. A. (2006). Physical health, social-emotional skills and academic success are inseparable. Elias, M. J. and Arnold, H. (Haz.). *The educator's guide to emotional intelligence and academic achievement*. (s.62-66). SagePublications Company.
- Yıldız, M. ve Bulut, A. (2016). Okur benlik algısı ölçeği: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(22), 311-326.
- Zins, J. E., Bloodworth, M. R., Weissberg, R. P. ve Walberg, H. (2004). The scientific base linking social and emotional learning to school success. J. Zins, R. P. Weissberg, M. Wang ve H. J. Walberg, (Haz.), *Building academic success on social and emotional learning: What the research says*. Teachers College Press.
- Zins, J. E., Payton, J. W., Weissberg, R. P. ve Utne O'Brien, M. (2007). Social and emotional learning for successful school performance içinde. Matthews, M. Zeidner ve R. D. Roberts (Haz.). *Emotional intelligence: Knows and unknowns* (376-395). Oxford University Press.

Turkish Adaptation of the Social-Emotional Competence Teacher Rating Scale: Validity-Reliability Study

Abstract

The aim of this study is to perform the Turkish adaptation study of the scale named "Social-Emotional Competence Teacher Rating Scale" developed by Tom (2012), which evaluates the social emotional competencies of teachers, and perform validity and reliability analyzes. The original scale is a 6-point Likert-type scale, created in English, consisting of 25 items. The scale was first translated into Turkish by English Language Experts, based on these translations, the Turkish items of the scale were selected. Later, a Linguistic Equivalence Study will be conducted with 51 people with advanced level competence in Turkish and English. After this study, the validity and reliability analyzes of the scale were carried out. These analyzes were carried out with the data collected from 363 participants who were teaching in 2020-2021. As a result of the analyzes made, it shows that the Turkish form of ÖSDYD is at a sufficient validity and reliability level that can be used for the evaluation of teachers' social emotional skills.

Keywords: Social emotional competence, Teacher, Scale Adaptation