



Sosyal Bilimler Dergisi / The Journal of Social Sciences

Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi, Yıl: 8, Sayı: 53, Ağustos 2021, s. 431-451

ISSN: 2149-0821 Doi Number:<http://dx.doi.org/10.29228/SOBIDER.52055>

Arş. Gör. Şuheda BOZKURT YÜKÇÜ

Hacettepe Üniversitesi, suhedabozkurtyukcu@gmail.com

Arş. Gör. Aslı İZOĞLU TOK

Hacettepe Üniversitesi, izogluasli@gmail.com

Arş. Gör. İbrahim GÜNGÖR

Hacettepe Üniversitesi, ibrahim8806@hotmail.com

Arş. Gör. A. Elif İŞİK USLU

Hacettepe Üniversitesi, a.elifisik@gmail.com

Arş. Gör. Ezgi TAŞTEKİN

Hacettepe Üniversitesi, ezgiitastekinn@gmail.com

Doç. Dr. Haktan DEMİRCİOĞLU

Hacettepe Üniversitesi, demircioglu.psikososyal@gmail.com

ÖN ERGENLİK DÖNEMİNDE SOSYAL DUYGUSAL ÖĞRENME BECERİLERİ, AKRAN ALGILARI VE EBEVEYN TUTUM ALGILARININ İNCELENMESİ

Özet

Bu araştırmanın amacı, 12-15 yaş arasında ön ergenlik döneminde bulunan ergenlerin, sosyal duygusal öğrenme becerilerini, akran algısını ve anne-baba tutum algısını çeşitli değişkenler açısından incelemektir. İlişkisel araştırma modelindeki araştırmanın örneklem grubuna basit rastgele örnekleme yöntemi ile seçilen 484 ergen dahil edilmiştir. Bu kapsamda “*Anne Baba Tutum Ölçeği*”, “*Genellenmiş Akran Algısı Ölçeği*” ve “*Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği*” veri toplama araçları olarak kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, ergenlerin anne-baba tutum algıları ve sosyal duygusal öğrenme becerileri yaş ve cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Sosyal duygusal öğrenme becerileri yüksek olan ergenler yüksek akademik ortalamalara sahiptirler.

Ebeveynlerini kabul edici olarak algılayan ergenlerin akademik ortalamaları daha yüksek; baskıcı ve otoriter olarak algılayan ergenlerin akademik ortalamaları ise daha düşüktür. Korelasyon analizlerine göre; anne ve babalar kabul edici ve destekleyici olarak algılandıkça akranlarla olan ilişkiler de daha olumlu algılanmaktadır. Buna ek olarak sosyal duygusal öğrenme becerileri arttıkça akran ilişkileri daha olumlu, ebeveynler daha destekleyici ve daha az otoriter olarak algılanmaktadır.

Anahtar kelimeler: Ön ergenlik, sosyal duygusal öğrenme becerisi, akran algısı, ebeveyn tutum algısı

INVESTIGATION OF SOCIAL EMOTIONAL LEARNING SKILLS, PEER PERCEPTION AND PARENT ATTITUDE PERCEPTION IN PRE-ADOLESCENCE

Abstract

The aim of this study is to investigate the relationship between social emotional learning skills, peer perception and perceptions of parental attitudes of adolescents between the ages of 12-15 years in terms of various variables. The research was conducted in relational research model. The sample group is included 484 adolescents who were selected by simple random sampling method. In this context, "Parent Attitude Scale", "Generalized Peer Perception Scale" and "Social Emotional Learning Skills Scale" were used as data collection tools in the research. According to research results, parental attitude perceptions and social emotional learning abilities of adolescents differ significantly according to age and gender. Adolescents with high social emotional learning abilities have high academic averages. Adolescents who perceive their parents as having an acceptable attitude have higher academic averages; adolescents who perceived as oppressive and authoritarian have a lower academic mean. Correlation analysis revealed that the relationships with peers were perceived more positively as parents perceived as supportive and supportive. In addition to, as social emotional learning skills increase, parents are perceived as more supportive and less authoritarian and peer relations are perceived as more positive.

Keywords: Pre-adolescence, social-emotional learning skills, peer perception, parent attitude perception.

GİRİŞ

Ergenlik dönemi; büyüme ve olgunlaşmayla ilgili değişimlerin yoğun bir şekilde yaşandığı, bireyin ileriki yaşamındaki sosyal-duygusal ve zihinsel olgunluğuna temel hazırladığı bir dönemdir (Yavuzer, 2014; Topses, 2009). Bu dönemde ergenin gelişimsel görevi, yaşadığı biyolojik ve bilişsel değişimlere uyum sağlamaktır. Ön ergenlik dönemi ise bu uyum sağlama sürecinin başlangıcı olarak görülebilir (Kimmel ve Weiner, 1985). Bu dönem, ergenlerin ebeveynleriyle olan bağı koparmadan akranlarıyla bağımsızlaşma çabası gösterdiği bir süreçtir. Bu süreçte ergen, toplumda prestij kazanma ve statü sahibi olma gereksinimi duymakta; ait olacağı bir grup aramakta ve bu grubun normlarına uymak için büyük bir çaba harcamaktadır (Buist, Decovic, Meeus ve van Aken, 2002; Gülay, 2009; Korap, 2013; Yavuzer,

2010). Ergenlik döneminde akranların önem kazanmasıyla ortaya çıkan akran ilişkileri, ergenin yetişkinlik döneminde geliştireceği sosyal ilişkilerinde önemli bir yere sahiptir (Avcı, 2006; Lee, 2003). Dolayısıyla ergenlerin hem okul hayatında hem de sosyal yaşamda sosyal duygusal öğrenme becerilerinin önemi ortaya çıkmaktadır (Denham ve Brown, 2010; Kabakçı ve Korkut, 2008; Burke, 2002; Pasi, 2001).

Sosyal duygusal öğrenme kavramı; öğrenme motivasyonu ve yeni bilgileri günlük yaşama entegre etme, yalnızca kendisinin değil başkalarının ilgilerini de dikkate alarak karar verme, başkalarının bakış açılarına ve endişelerine saygı duyma becerilerini kazanma süreci olarak tanımlanmaktadır.–Bu tanımda sosyal duygusal öğrenme becerilerine sahip bireye ilişkin bilgili, sorumluluk sahibi ve yardımsever olmak üzere üç nitelik vurgulanmıştır (Elias ve diğerleri, 1997). Bunun yanı sıra “Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning” (2005) tarafından sosyal duygusal öğrenme becerilerine ilişkin beş yeterlilik ölçütü tanımlanmıştır. Bunlar: 1) Öz farkındalık (self-awareness): kişinin kendi duygularını fark etmesi ve tanımlaması, kendisinin ve başkalarının güçlü yanlarına ilişkin gerçekçi bir algısının olması ve kendine güven duyması. 2) Sosyal farkındalık (social awareness): başkalarının bakış açılarını anlayabilme ve saygı duyma, empati kurma, farklı gruplara saygı duyma ve etkileşim kurma. 3) Sağduyulu karar verme (responsible decision making): karar verme sürecinde tüm unsurları düşünerek hem kendisi hem de diğerleri için en uygun kararı alma ve verdiği kararın sorumluluğunu alma. 4) Öz yönetim (self-management): dürtü kontrolü, stres yönetimi, kararlılık, kişisel ve akademik hedefler belirleme ve motivasyon. 5) İlişki becerileri (relationship skills): ilişkilerde duygularla etkili bir şekilde başa çıkabilme, işbirliğine dayalı olumlu ilişkiler geliştirme ve sürdürme, çatışma durumlarını uygun şekilde çözmeye, ihtiyaç duyduğunda yardım isteme ve istendiğinde yardım etmedir. Dolayısıyla sosyal duygusal öğrenme; davranışların, bilişin ve duyguların birleşimini ifade etmektedir (Zins ve Elias, 2004).

Sosyal duygusal öğrenmenin eğitimde son derece önemli bir yaklaşım olduğu çok sayıda araştırmacı tarafından vurgulanmaktadır (Elias ve diğerleri, 1997; Pasi, 2001; Stern, 1999; Zins ve Elias, 2004). Stern’e (1999) göre bunun nedeni akademik başarının, kişiye sosyal ve duygusal açıdan mutluluk getirdiğinde anlam kazanmasıdır. Sosyal duygusal öğrenme; davranış, tutum ve akademik performanslarına etki ederek çocukların okul ve günlük yaşam becerilerinde daha başarılı ve mutlu olmalarını sağlamaktadır (Zins ve Elias, 2004). Bunun yanı sıra, çocukların birtakım riskli davranışlar geliştirmesini önleme ve daha uyumlu bireyler olmasını sağlama açısından da oldukça önemli bir kavramdır (Guerra ve Bradshaw, 2008; Weissberg, Kumpfer ve Seligman, 2003).

Okul öncesi ilkökul, ortaokul ve lise kademelerinde sosyal duygusal öğrenmeyi desteklemeye yönelik yapılan çok sayıda çalışmada; sosyal duygusal öğrenme becerilerinin akademik başarı, okula uyum, prososyal davranışlar, işbirliği, öz yeterlilik, problem çözme, psikolojik ve sosyal uyum ve öz denetim gibi değişkenler üzerinde olumlu etkilerinin olduğu görülmüştür; zorbalık, agresyon, depresif semptomlar gibi değişkenler üzerinde koruyucu ya da azaltıcı etkisinin olduğu görülmüştür (Botvin, Griffin ve Nichols, 2006; Brackett, Rivers, Reyes ve Salovey, 2012; Brown, Jones, LaRusso ve Aber, 2010; Cunningham, Brandon ve Frydenberg, 2002; Curby, Brown, Basset ve Denham, 2015; Farrell, Valois, Meyer ve Tidwell, 2003; Flay ve Allred, 2003; Frey, Nolen, Edstrom ve Hirschstein, 2005; Linares ve diğerleri, 2005; Raver ve diğerleri, 2011). Tüm bu sonuçlar sosyal duygusal öğrenmenin, kişiler arası ilişkilerin niteliğini belirleyen bir unsur olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla ergenlik

döneminde, sosyal duygusal öğrenme becerilerinin niteliğinin akran ilişkilerinde ne denli önemli ve kolaylaştırıcı bir rol oynayacağı açıktır.

Sosyal duygusal öğrenme becerilerinin niteliği akran ilişkilerinin yanı sıra ebeveyn-çocuk etkileşimiyle de yakından ilişkilidir (Bayraktar, 2007). Özellikle hayatın ilk yıllarında ve ergenlik döneminde, aile ortamı ve anne-baba tutumları, kişilik gelişimi üzerinde önemli bir rol oynamakta ve sosyal gelişime yön vermektedir (Erkan, Gürçay ve Çam, 2002; Yılmaz, 2007). Bu durum bağlanma kuramıyla da açıklanmıştır. Bireyin erken çocukluk döneminden itibaren ebeveynleriyle kurduğu bağlanma örüntüsünün yaşamın ileriki dönemlerinde kurduğu ikili ilişkilerde de ortaya çıktığı bilinmektedir (Bowlby, 1969). Ebeveynlerle kurulan bağlanma örüntüsü ise büyük oranda anne-baba tutumlarıyla şekillenmektedir. Alan yazında anne-baba tutumlarına ilişkin farklı sınıflandırmalar bulunmaktadır. Bu sınıflandırmalar genel olarak destekleyici veya denetleyici tutumlar olarak iki ana başlık altında özetlenebilir (Yavuzer, 2013). Yavuzer (1992, 2013), özellikle destekleyici anne-baba tutumunun temel güven duygusunu pekiştirdiğini ve bunun sonucunda ergenin akranları başta olmak üzere çevresindeki diğer insanlara karşı olumlu tutumlar geliştirdiğini ifade etmektedir. Ergen temel güven duygusunu geliştiremediğinde veya kendine yönelik olumsuz algılara sahip olduğunda akranlarıyla da olumsuz ilişkiler kurmaktadır (Salmivalli ve Isaacs, 2005; Caldwell, Rudolph, Troop-Gordon ve Kim, 2004; Ladd ve Troop-Gordon, 2003). Dolayısıyla ergenlik öncesinde çocuğun sosyal duygusal gelişiminde daha büyük rol oynayan ebeveyn-çocuk ilişkisi, ergenlik dönemindeki akran ilişkileri üzerinde büyük rol oynamaktadır (Deković ve Meeus, 1997; Gülay, 2009).

Sonuç olarak ön ergenlik dönemi, hem ebeveynlerle hem de akranlarla olan önemli etkileşimleri içerisinde barındırmaktadır. Sosyal duygusal öğrenme becerileri ise hem bu etkileşimin niteliğine katkı sağlamakta hem de bu etkileşimlerin sonucunda şekillenmektedir. Bununla birlikte alan yazında; sosyal duygusal öğrenme becerilerinin eğitim ortamındaki önemi ve akademik başarıya katkısı vurgulanmakta ancak anne baba tutumları ile olan ilişkisi ihmal edilmektedir. Bu nedenle araştırmanın amacı; ön ergenlik döneminde bulunan ergenlerin sosyal duygusal öğrenme becerilerini, akran algılarını ve anne-baba tutum algılarını cinsiyet, akademik ortalama ve yaş değişkenleri açısından incelemek ve bu değişkenler arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktır.

YÖNTEM

Bu çalışmada, nicel araştırma yöntemlerinden tarama ve ilişkisel araştırma modelleri bir arada kullanılmıştır. Tarama modelinde iki ya da daha fazla gruba ait bilgiyi karşılaştırma yaklaşımı sıklıkla kullanılmaktadır ve bu gibi çalışmalar genellikle kesitsel tarama olarak ifade edilmektedir. İlişkisel araştırma modeli ise iki ya da daha fazla değişken arasındaki ilişkiyi araştırmak için kullanılmaktadır (Heppner, Wampold ve Kivlighan, 2008). Bu bağlamda; değişkenlerin yaş, cinsiyet ve akademik başarıya göre farklılaşp farklılaşmadığı kesitsel tarama modeliyle, değişkenler arasındaki ilişki ise ilişkisel araştırma modeliyle ortaya konmuştur.

Katılımcılar

Araştırmanın evreni, Türkiye'nin Ankara ilinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı bulunan 61 ortaokuldaki 12-14 yaş arası toplam 31.666 ergenden oluşmaktadır. Araştırmanın örneklemi ise bu ortaokullarda eğitim gören ve basit rastgele örnekleme yöntemiyle seçilen 484 ergenden

oluşmaktadır. Örneklem büyüklüğü belirlenirken Israel (2009) tarafından oluşturulmuş olan örneklem büyüklüğü belirleme tablosundan yararlanılmıştır.

Kullanılan Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak; Genel Bilgi Formu, Genellenmiş Akran Algısı Ölçeği, Anne Baba Tutum Ölçeği ve Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği kullanılmıştır.

Genel Bilgi Formu: Ergenlerin cinsiyeti, yaşı ve akademik ortalaması ile ilgili bilgileri elde etmeye yönelik olarak araştırmacılar tarafından hazırlanmıştır.

Genellenmiş Akran Algısı Ölçeği (GAAÖ): Salmivalli ve Isaac (2005) tarafından geliştirilen ölçek, ergenlerin akranlarına ilişkin algılarını değerlendirmek amacıyla kullanılmakta ve 7'si ters madde olmak üzere toplam 13 maddeden oluşmaktadır. Likert tipinde olan ölçekte ergenlerden, akranlarının özelliklerini dört derecede (1= hiçbir zaman, 4= her zaman) değerlendirmeleri istenmektedir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 13, en yüksek puan ise 52'dir. Elde edilen yüksek puanlar daha olumlu akran algısına, düşük puanlar ise daha olumsuz akran algısına işaret etmektedir. Bu ölçek, akranlarla olan ilişkilerde destekleyici olma/olmama, güvenilir olma/olmama, sevecenlik/düşmanlık gibi olumlu ve olumsuz özellikleri içermektedir. Ölçeğin orijinal formunun iç tutarlık katsayısı .89'dur. Ölçeğin uyarlama çalışmasında hesaplanan iç tutarlık katsayısı ise .90'dır (Bayar ve Uçanok, 2012).

Anne Baba Tutum Ölçeği (ABTÖ): Küçükturan (2005) tarafından geliştirilen ölçek, anne babaların çocuklarına karşı sergiledikleri tutumları ortaya koymak amacıyla 9-17 yaşlar arasındaki çocuklara uygulanmakta ve 30 maddeden oluşmaktadır. Likert tipinde olan ölçekte ergenlerden anne-baba tutumlarını beş derecede (1= hiçbir zaman, 5= her zaman) değerlendirmeleri istenmektedir. İki alt boyuttan oluşan ölçekte 15 madde sorumluluk ve kabul boyutunu, diğer 15 madde ise otorite ve denetleme boyutunu içermektedir. Ölçekten yalnızca alt boyutlara ilişkin toplam puan elde edilmektedir. Ölçeğin alt boyutlarından alınabilecek en düşük puan 15, en yüksek puan ise 75'tir. Sorumluluk ve kabul boyutundaki puanların yükselmesi anne-babaların çocuklarını her ne şartta olursa olsun kabul ettiklerini, onlara güvendiklerini, sorumluluk verdiklerini, onları desteklediklerini ve anne-babalık uygulamaları ile ilgili açıklama yaptıklarını göstermektedir. Sorumluluk ve kabul boyutundaki puanların düşmesi, anne-babaların çocuklarıyla fazla ilgilenmediklerini, onlara güvenmediklerini ve yanlarında olmadıklarını ifade etmektedir. Otorite ve denetleme boyutundaki puanların yükselmesi durumunda ise, anne-babaların çocuğu üzerinde baskı kurduklarını hatta ceza uyguladıklarını, çocuğu psikolojik olarak kontrol ettiklerini, suçluluk duymasına neden olduklarını, sevgilerini ya göstermediklerini ya da çok az gösterdiklerini ve onları utandırdıklarını söylemek mümkündür. Bu boyuttaki puanların düşmesi de anne-babaların çocukları ile fazla ilgilenmediklerini göstermektedir. Ölçeğin Cronbach alpha iç tutarlık katsayısı .79 ve .88 katsayıları arasında değişmektedir.

Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği (SDÖBÖ): Kabakçı ve Owen (2010) tarafından geliştirilen ölçek, ilköğretim 6-7-8. sınıf öğrencilerine (12-14 yaş arası) uygulanmakta ve 40 maddeden oluşmaktadır. 4'lü likert tipinde (1=bana hiç uygun değil, 4=bana tamamen uygun) olan ölçek 4 alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçekten hem toplam puan hem de alt ölçek puanları elde edilebilmektedir. Ölçekten alınabilecek en düşük toplam puan 40, en yüksek toplam puan 160'tır. Ölçekten alınan düşük puanlar düşük, yüksek puanlar yüksek

sosyal duygusal öğrenme becerilerini ifade etmektedir. SDÖBÖ'nün Cronbach alfa katsayısı toplam puan için .88, alt ölçekler için .61-.83 arasındadır.

Veri Toplama İşlemi

Ergenlere “Genel Bilgi Formu”, “Genellenmiş Akran Algısı Ölçeği”, “Anne Baba Tutum Ölçeği” ve “Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği” basılı materyal olarak ulaştırılmış ve veriler araştırmacılar tarafından tek oturumda ve sınıf ortamında toplanmıştır. Toplam 83 maddeden oluşan veri formunun tamamlanması yaklaşık 40 dakika sürmüştür.

Verilerin Analizi

Veriler SPSS 20.0 paket programıyla analiz edilmiştir. Verilerin normallik testleri yapılmış, George ve Mallery'nin (2003) çarpıklık ve basıklık ölçülerine (+2 ile -2 arasında) göre değişkenlerin normal dağılıp dağılmadığı incelenmiştir. İki değişken arasındaki farkın anlamlılığının hesaplanmasında Bağımsız Gruplar İçin T-Testi, ikiden fazla değişken arasındaki farkın anlamlılığının hesaplanmasında ise Kruskal Wallis-H testi kullanılmıştır. Değişkenler arasındaki ilişkinin hesaplanmasında ise Pearson korelasyon katsayısından yararlanılmıştır.

SONUÇLAR

Araştırmanın bu bölümünde istatistiksel analiz sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 1. *Genellenmiş Akran Algısı Ölçeği, Anne Baba Tutum Ölçeği ve Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeğinden Elde Edilen Puanların Cinsiyete Göre Farklılığına İlişkin t Testi Sonuçları*

Ölçekler	Alt Boyut Puanı	Cinsiyet	n	Ort.	ss	Std. H.	t	p
Genellenmiş Akran Algısı Ölçeği	Toplam	Kız	246	42,77	7,74	,493	,541	,589
		Erkek	237	42,39	7,53	,489		
Anne Baba Tutum Ölçeği	Sorumluluk Kabul Alt Boyut	Kız	246	63,33	10,75	,685	,757	,449
		Erkek	237	62,56	11,42	,742		
	Otorite Denetleme Alt Boyut	Kız	246	39,87	15,11	,963	3,971	,000*
		Erkek	237	45,18	14,23	,924		
	İletişim	Kız	246	29,18	4,00	,255	4,365	,000*
		Erkek	237	27,41	4,87	,316		
	Sosyal Problem Çözme	Kız	246	35,93	5,59	,357	2,692	,007*
		Erkek	237	34,50	6,07	,394		
Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri	Kendilik Değeri	Kız	246	34,33	6,43	,410	-,339	,735
		Erkek	237	34,51	5,24	,341		
	Stresle Basa Çıkma	Kız	246	25,37	5,65	,360	1,228	,220
		Erkek	237	24,75	5,49	,357		
Toplam		Kız	246	121,27	16,51	1,052	2,419	016*
		Erkek	237	117,56	17,20	1,117		

*Anlamlılık düzeyi 0.05 olarak belirlenmiştir.

Tablo 1'e göre, ergenlerin GAAÖ'den elde ettiği puanlar cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p>0.05$). ABTÖ'den alınan puanlar cinsiyete göre

Ön Ergenlik Döneminde Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri, Akran Algıları ve Ebeveyn Tutum Algılarının İncelenmesi

sorumluluk ve kabul alt boyutunda anlamlı bir farklılık göstermezken ($p>0.05$), otorite ve denetleme alt boyutunda anlamlı bir farklılık göstermektedir ($p<0.05$). Bu durumda kızların anne ve babalarının tutumlarını erkeklere göre daha az otoriter algıladıkları söylenebilir. SDÖBÖ'den alınan toplam puanlar cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($p<0.05$). SDÖBÖ'nin "iletişim" ve "sosyal problem çözme" alt boyutlarında ve toplam puanında kızların erkeklere göre kendilerini daha iyi algıladıkları görülmektedir ($p<0.05$).

Tablo 2. Genellenmiş Akran Algısı Ölçeği, Anne Baba Tutum Ölçeği ve Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeğinden Elde Edilen Puanların Yaşa Göre Farklılığına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Ölçekler	Alt Boyut Puanı	Yaş	n	Ort.	ss	F	p	Anlamlı Fark
Genellenmiş Akran Algısı Ölçeği	Toplam	12	176	43,33	7,88	1,349	,261	-
		13	152	42,20	7,31			
		14	155	42,11	7,64			
	Sorumluluk-Kabul Alt Boyutu	12	176	64,60	9,37	3,87	,021*	1-2
		13	152	61,20	12,46			
		14	155	62,82	11,24			
Anne Baba Tutum Ölçeği	Otorite-Denetleme Alt Boyutu	12	176	42,48	14,07	,005	,995	-
		13	152	42,39	14,83			
		14	155	42,56	15,96			
	İletişim	12	176	28,97	4,65	2,968	,052	-
		13	152	27,88	4,51			
		14	155	27,98	4,33			
Sosyal Problem Çözme	12	176	36,80	5,53	11,078	,000*	1-2	
	13	152	34,71	5,85			1-3	
	14	155	33,94	5,88				
Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği	Kendilik Değeri	12	176	35,97	4,81	11,263	,000*	1-2
		13	152	34,03	5,34			1-3
		14	155	33,03	6,98			
	Stresle başa Çıkma	12	176	26,09	5,85	4,866	,008*	1-2
		13	152	24,56	5,25			1-3
		14	155	24,38	5,40			
Toplam	12	176	124,13	16,04	11,513	,000*	1-2	
	13	152	117,71	16,29			1-3	
	14	155	115,84	17,43				

*Anlamlılık düzeyi 0.05 olarak belirlenmiştir.

Tablo 2'ye göre, ergenlerin, GAAÖ'den aldıkları puanlar yaşa göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p>0.05$). Ancak ABTÖ'den alınan puanlar yaşa göre sorumluluk ve kabul alt boyutunda anlamlı bir farklılık göstermektedir ($p<0.05$). 12 yaşındaki ergenler 13 yaşındakilere

göre anne ve babalarını daha destekleyici, daha kendilerine güvenen ve kendilerine daha fazla sorumluluk veren ebeveynler olarak algılamaktadırlar. Otorite denetleme alt boyutunda ise yaşa göre anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($p>0.05$).

SDÖBÖ'den alınan toplam puanlar yaşa göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($p<0.05$). Buna göre 12 yaşındaki ergenler, 13 ve 14 yaşındakilere göre daha yüksek sosyal duygusal öğrenme becerilerine sahiptir. Ölçeğin alt boyutları yaşa göre incelendiğinde "iletişim" alt boyutunda anlamlı bir farklılık görülmezken ($p>0.05$), "sosyal problem çözme", "kendilik değeri" ve "stresle başa çıkma" alt boyutlarında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($p<0.05$). 12 yaşındaki ergenler, 13 ve 14 yaşındakilere göre daha yüksek sosyal problem çözme ve stresle başa çıkma becerilerine ve kendilik değerini arttıran becerilere sahiptir.

Tablo 3. Genellenmiş Akran Algısı Ölçeği ve Anne Baba Tutum Ölçeğinden Elde Edilen Puanların Akademik Ortalamaya Göre Farklılığına İlişkin Kruskal- Wallis-H Testi Sonuçları

Ölçekler	Alt Boyut Puanı	Akademik Ortalama	n	Sıra Ort.	ss	Min	Max	χ^2	p	Anlamlı fark
Genellenmiş Akran Algısı Ölçeği	Toplam	0.01-2.00	9	240,00	8,04	32	51	,839	,840	-
		2.01-3.00	44	244,16	7,90	24	52			
		3.01-4.00	118	231,89	7,11	28	58			
		4.01-5.00	312	245,58	7,81	13	52			
Anne Baba Tutum Ölçeği	Sorumluluk-Kabul Alt Boyutu	0.01-2.00	9	105,28	14,41	28	65	31,77	,000*	1-3
		2.01-3.00	44	169,48	12,28	33	75			1-4
		3.01-4.00	118	219,72	10,85	27	75			2-3
		4.01-5.00	312	264,60	10,32	19	112			2-4
	Otorite-Denetleme Alt Boyutu	0.01-2.00	9	303,11	13,30	21	72	32,63	,000*	3-4
		2.01-3.00	44	282,41	12,40	26	75			2-4
		3.01-4.00	118	292,99	14,74	19	116			3-4
		4.01-5.00	312	215,25	14,56	16	75			

*Anlamlılık düzeyi 0.05 olarak belirlenmiştir.

Tablo 3'e göre, Genellenmiş Akran Algısı Ölçeği'nden alınan puanlar akademik ortalamaya göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p>0.05$). Akademik ortalamaya göre ergenlerin akran algılarında değişiklik olmamaktadır. Buna karşın, anne baba tutum ölçeği "sorumluluk-kabul alt boyutu" ve "otorite-denetleme alt boyutu" ölçeklerinden elde ettikleri puanlar akademik ortalamaya göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($p<0.05$). Anne ve babalarını destekleyici ebeveynler olarak algılayan ergenlerin akademik ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Bunun aksine, anne ve babalarını otoriter ve denetleyici ebeveynler olarak algılayan ergenlerin akademik ortalamalarının daha düşük olduğu görülmektedir.

Tablo 4. Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği Toplam Puanı ve Alt Boyutlarından Elde Edilen Puanların Akademik Ortalamaya Göre Farklılığına İlişkin Kruskal- Wallis-H Testi Sonuçları

Ölçek	Alt Boyut Puanı	Akademi k Ortalama	n	Sıra Ort.	ss	Min	Ma x	X ²	p	Anlamlı fark
Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği	İletişim	0.01-2.00	9	118,83	5,10	17	30	20,03	,000*	1-3
		2.01-3.00	44	188,73	4,88	15	35			1-4
		3.01-4.00	118	225,32	4,49	15	36			2-4
		4.01-5.00	312	259,38	4,31	17	36			3-4
	Sosyal Problem Çözme	0.01-2.00	9	94,56	6,98	14	39	14,23	,003*	1-2
		2.01-3.00	44	220,42	4,99	21	44			1-3
		3.01-4.00	118	230,09	6,16	16	44			1-4
	Kendilik Değeri	0.01-2.00	9	122,33	7,43	17	38	17,87	,000*	1-3
		2.01-3.00	44	179,83	4,96	17	38			1-4
		3.01-4.00	118	242,13	5,16	15	40			2-4
		4.01-5.00	312	254,17	6,09	13	77			1-2
	Stresle başa Çıkma	0.01-2.00	9	128,33	3,37	14	24	9,73	,021*	1-3
		2.01-3.00	44	220,91	6,32	12	47			1-4
		3.01-4.00	118	263,04	5,79	15	40			1-4
	Toplam	0.01-2.00	9	79,22	16,57	63	119	18,37	,000*	1-2
		2.01-3.00	44	199,82	14,09	78	144			1-3
3.01-4.00		118	240,00	16,96	75	153	1-4			
4.01-5.00		312	253,40	16,82	66	168	2-4			

*Anlamlılık düzeyi 0.05 olarak belirlenmiştir.

Tablo 4'e göre, Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği'nden alınan toplam puan ve ölçeğin tüm alt boyutlarından alınan puanlar akademik ortalamaya göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($p < 0.05$). Buna göre akademik ortalama yükseldikçe "iletişim", "sosyal problem çözme", "kendilik değeri" ve "stresle başa çıkma becerileri" alt ölçeklerinden alınan puanların yükseldiği, bu alt boyutlarda ergenlerin daha başarılı oldukları görülmektedir.

Tablo 5'e göre Anne Baba Tutum Ölçeği sorumluluk ve kabul alt boyutu ile Genellenmiş Akran Algısı Ölçeği toplam puan arasında pozitif yönde anlamlı, ancak düşük düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir ($r = ,221$). Diğer taraftan Anne Baba Tutum Ölçeği otorite ve denetleme alt boyutu ile genellenmiş akran algısı ölçeği toplam puan arasında negatif yönde anlamlı, ancak çok düşük düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir ($r = -,152$). Buna göre anne ve babalar kabul edici ve destekleyici olarak algılandıkça akranlarla ilişkiler de daha olumlu algılanmaktadır.

Tablo 5. Değişkenlere İlişkin Korelasyon Matrisi

	1	2	3	4	5	6	7	8
1. AAÖ Toplam	1							
2. ABTÖ Sorumluluk Kabul Alt Boyutu	,221**	1						
3. ABTÖ Otorite Denetleme Alt Boyutu	-,152**	-,110*	1					
4. SDÖB Toplam	,257**	,457**	-,161**	1				
5. SDÖB İletişim Alt Boyutu	,200**	,382**	-,120**	,790**	1			
6. SDÖB Sosyal Problem Çözme Alt Boyutu	,252**	,389**	-,143**	,866**	,624**	1		
7. SDÖB Kendilik Değeri Alt Boyutu	,228**	,383**	-,141**	,719**	,445**	,482**	1	
8. SDÖB Stresle Başa Çıkma Alt Boyutu	,127**	,281**	-,101*	,778**	,494**	,603**	,336**	1

Anlamlılık düzeyi * 0.05; ** 0.01 olarak belirlenmiştir.

Sosyal duygusal öğrenme becerileri incelendiğinde ise SDÖB toplam puanı ile genellenmiş akran algısı ölçeği arasında pozitif yönde, anlamlı ancak düşük düzeyde ($r=,257$); ABTÖ sorumluluk kabul alt boyutu ile pozitif yönde, anlamlı ve orta düzeyde ($r=,457$), ABTÖ otorite denetleme alt boyutu ile negatif yönde, anlamlı ancak çok düşük düzeyde ($r=-,161$) bir ilişki olduğu görülmektedir. Buna göre sosyal duygusal öğrenme becerileri arttıkça akran ilişkileri daha olumlu, ebeveynler daha destekleyici ve daha az otoriter olarak algılanmaktadır.

TARTIŞMA

Ergenlik dönemi ebeveyn-ergen ve ergen-akran etkileşimi gibi önemli dinamikleri içerisinde barındırmaktadır. Sosyal duygusal öğrenme becerileri ise bu etkileşimlerin niteliğini arttıran bir faktördür. Buradan yola çıkılarak bu çalışmada ön ergenlik döneminde bulunan ergenlerin sosyal duygusal öğrenme becerileri, akran algıları ve anne-baba tutum algıları çeşitli değişkenler açısından incelenmiş ve bu değişkenler arasındaki ilişkiyi ortaya koymak amaçlanmıştır.

Araştırma sonuçları incelendiğinde ergenlerin akran algılarının cinsiyet, yaş ve akademik ortalamaya göre farklılık göstermediği görülmüştür. Akran algılarının cinsiyet değişkenine göre ele alındığı araştırmalar incelendiğinde, genellenmiş akran algısının cinsiyete göre farklılaştığına ilişkin bulguların çoğunlukta olduğu görülmektedir (Doğan, Karaman, Çoban ve Çok, 2012; Rabaglietti ve Ciairano, 2008; Günaydın ve Yöndem, 2007; Helsen, Vollebergh ve Meeus, 2000). Ancak kısıtlı sayıda araştırma ise cinsiyete göre farklılık olmadığına dair bu araştırma bulgusunu desteklemektedir (Parker ve Asher, 1993; Buhrmester ve Furman, 1987). Bu farklı sonuçların ortaya çıkmasında özellikle örneklem grubunun ön ergenlik dönemindeki ergenlerden seçilmiş olmasının etkili olabileceği düşünülmektedir. Cinsiyete ilişkin farklılıkların görüldüğü araştırmalarda orta ve ileri ergenlik dönemindeki ergenlerle çalışılmıştır. Gelişimsel olarak erken ergenlik döneminin latent dönemden ergenliğe geçiş aşaması olması sebebiyle, bu dönemde akran ilişkilerinde cinsiyet farklılıklarının henüz belirgin bir rol oynamadığı fakat orta ve ileri ergenlikte daha çok ön plana çıktığı düşünülmektedir.

Akran algılarına ilişkin elde edilen bulgularda, ergenlerin yaşa göre akran algılarında farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ergenlik dönemi, bireylerin aileleri ile bağlarını devam ettiren bir taraftan da sosyal çevre ve akran ilişkilerini güçlendirmeye çalıştığı sürecin

başlangıcıdır. Bu süreç, ailelerin yerine getirdiği bazı işlevlerin giderek akranlar tarafından yerine getirilmesine doğru ilerlemektedir (Topal, 2017). Araştırma kapsamına alınan yaş aralığının 12-14 yaş arası gibi kısa bir dönem olması, yaş değişkenine göre farklılığı ortaya koymada bulguları sınırlandırmaktadır. Çünkü, bu yaş grubunda yer alan tüm ergenler için akran ilişkileri benzer bir önem arz etmektedir. Bu nedenle akran algılarının gelişimsel olarak farklı yaş grupları arasında (ön, orta ve ileri ergenlik dönemleri gibi) incelenmesinin daha anlamlı olduğu söylenebilir.

Akran algılarının akademik ortalama değişkenine göre ele alındığı araştırmalar incelendiğinde ise, ergenlerin akran algılarının akademik ortalamaya göre farklılaşmadığını gösteren çalışmaların yanı sıra (Oral ve Yurtal, 2008), farklılaştığını gösteren çalışmalar da mevcuttur (Tozkoparan, 2014; Günaydın ve Yöndem, 2007; Field, Diego ve Sanders, 2002). Bu çalışmada ergenlerin akran algıları akademik ortalamaya göre farklılaşmamış olsa da; akran algısı puan ortalamalarına bakıldığında, en yüksek akademik ortalamaya sahip ergenlerin en yüksek olumlu akran algısına sahip oldukları görülmektedir. Nitekim çalışmada elde edilen bir diğer bulguya göre; sosyal duygusal öğrenme becerilerinde akademik ortalamaya göre anlamlı bir farklılık vardır. Bu bulgular birbiriyle tutarlılık göstermektedir. Sosyal duygusal öğrenme becerilerinin, olumlu akran ilişkilerine dair becerileri içerdiği düşünüldüğünde (Bayraktar, 2007; Johnson ve Johnson, 2004; Lee, 2003; Şara ve Hasanoğlu, 2015) elde edilen bu bulgunun alan yazınla tutarlı olduğu söylenebilir. Çünkü öğrenmenin sosyal, duygusal ve akademik bileşenleri vardır. Çocuklar yalnız başına değil; öğretmenleriyle ve arkadaşlarıyla işbirliği kurarak, ebeveynlerinin desteğiyle öğrenirler. Bu noktadan hareketle, sosyal duygusal öğrenme becerilerinin akademik başarı için kolaylaştırıcı bir rol üstlendiği söylenebilir (Elias ve diğerleri, 1997; Schunk, 2012; Zins ve Elias, 2004). Alan yazında yapılan çeşitli çalışmalar da bu durumu destekler niteliktedir (Ashdown ve Bernard, 2012; Brackett, Mayer ve Warner, 2004; Marquez, Martín ve Brackett, 2006).

Ergenlerin sosyal duygusal öğrenme becerileri cinsiyete göre incelendiğinde, kızların erkeklerden daha yüksek becerilere sahip oldukları görülmüştür. Bu durum özellikle iletişim ve sosyal problem çözme becerilerinde daha belirgindir ve yapılan çalışmalar da bu bulguyu destekler niteliktedir (Hamarta, 2007; Jones, Brown ve Lawrence Aber, 2011; Kabakçı ve Korkut ve Owen, 2010; Odabaşı, 2013). Elde edilen bu sonuç, sosyal ve duygusal becerilerin gelişiminde kızların erkeklerden daha avantajlı olduğunu gösteren literatür bilgisiyle örtüşmektedir. Okul öncesi dönemden başlayarak kızların erkeklere göre sosyal duygusal gelişimdeki avantajının orta, geç çocukluk ve hatta ergenlik dönemine kadar devam ettiği belirtilmektedir (Blakemore, Berenbaum ve Liben, 2009; Elibol Gültekin ve Dinçer, 2009; Martin ve Ruble, 2010). Bu durum Türk toplum yapısı açısından ele alındığında; erken çocukluk döneminden itibaren çocuk yetiştirme tutumlarında sergilenen baskın toplumsal cinsiyet rollerinin varlığından söz edilebilir. Ebeveynler kız çocuklarını “sosyal duygusal anlamda” erkeklere göre daha çok sosyalleştirmektedir. Kadın ve erkek beyni arasında fark olup olmadığını inceleyen çalışmalardan elde edilen bulgular ise bu konuyu bir adım daha öteye taşıyarak erkek beyninde görsel mekânsal beceri alanlarının daha gelişmiş olduğunu (Frederikse ve diğerleri; 2000) kadın beyninde ise duygusal ifadelerde görev alan bölgelerin daha yüksek düzeyde aktivite gösterdiğini (Gur ve diğerleri, 1995) ortaya koymuştur. Beyin yapısı ve fonksiyonlarına ilişkin yapılan çalışma sonuçlarında, elde edilen farklılıkların benzerliklerden az olmasına karşın (Santrock, 2011) sosyal duygusal gelişimde kızların avantajını vurgulaması

bakımından anlamlıdır. Diğer sosyal duygusal öğrenme becerilerinden olan stresle başa çıkma ve kendilik değeri becerilerinin ise cinsiyete göre farklılık göstermediği görülmüştür. Bununla beraber araştırmanın bir diğer bulgusuna göre, yaşla birlikte sosyal duygusal öğrenme becerilerinde anlamlı bir düşüş vardır. Bu durumda stresle başa çıkma ve kendilik değeri becerilerinde yaşın cinsiyetten daha belirleyici olduğu söylenebilir. Çocuklar yaşları büyüdükçe durumları daha iyi analiz edebilir ve durum üzerindeki kontrollerini daha iyi saptar, daha fazla başa çıkma alternatifi üretir ve bilişsel başa çıkma stratejileri daha fazla uygularlar (Kabakçı ve Korkut ve Owen, 2010; Santrock, 2011; Saarni, Campos, Camras ve Witheringthon, 2006). Fakat destekleyici bir tutum içinde olmayan ve karmaşık aile ortamlarında bulunan çocuklar strateji kullanamayacak kadar aşırı strese maruz kalabilirler (Klingman, 2006). Nitekim, ergenlerin bu dönemde “iyi bir üniversiteye geçmek için iyi bir lisede okumak” kaygısı ile lise giriş sınavlarıyla yüzleşmesi önemli bir stres kaynağıdır. Bu nedenle maruz kaldıkları yüksek stres düzeyinin stresle başa çıkmalarını zorlaştırdığı düşünülebilir. Bununla birlikte yaşa göre anlamlı bir farklılığın ortaya çıkmasının nedeni ise ergenlerin yaşla birlikte liselere giriş sınav stresiyle daha fazla yüzleşmesi olabilir.

Ergenlerin anne baba tutum algıları cinsiyete göre incelendiğinde, sorumluluk ve kabul algılarının farklılaşmadığı ancak otorite ve denetleme algılarının farklılaştığı görülmüştür. Bu durumda erkekler ebeveyn tutumlarını kızlara göre daha otoriter algılamaktadır. Konuya ilişkin yapılan çalışmalar incelendiğinde, cinsiyet değişkenine yönelik bulgular çeşitlilik göstermektedir. Bazı çalışmalar kızların ebeveynlerini erkeklere göre daha demokratik (Özyürek ve Özkan, 2015; Aktaş, 2011), bazı çalışmalar ise bunun tersine daha otoriter (Tozkoparan, 2014) ve denetleyici (Yılmaz, 2014) algıladığı sonucunu ortaya koymaktadır. Tüm bunların aksine bazı çalışmalar ise, algılanan ebeveyn tutumlarının cinsiyete göre farklılaşmadığını ortaya koymuştur (Ersoy, 2013; Ünüvar, 2007; Raja, McGee ve Stanton, 1992). Söz konusu bu çalışmalarda, cinsiyet değişkenine ilişkin farklı bulgular elde edilmiş olsa da argümanlarının erkek çocuklara daha fazla serbestlik sağlandığı noktasında ortaklaştığı söylenebilir. Bu durum Türk toplum yapısıyla da ilişkilendirilebilir. Erkeklere daha fazla serbestlik tanınması kimi ergenlerin ebeveynlerini daha hoşgörülü algılamasına yol açarken kimi ergenlerin ise daha otoriter algılamalarına yol açmaktadır. Buradan yola çıkılarak erkeklerin ebeveynlerini daha otoriter algılamalarının sebebi, erkek çocuğa tanınan serbestliğin, daha fazla denetleme ve kontrol ihtiyacını da beraberinde getirmesi olabilir.

Ergenlerin anne baba tutum algıları akademik ortalamaya göre incelendiğinde; akademik ortalaması yüksek olan ergenlerin ebeveynlerini daha kabul edici ve destekleyici algıladığı, düşük ortalamaya sahip ergenlerin ise ebeveynlerini daha otoriter ve denetleyici algıladığı görülmüştür. Konuya ilişkin literatür incelendiğinde, akademik ortalama ile ebeveyn tutumları arasında kuvvetli bir bağlantı olduğu yönünde fikir birliğine varıldığı görülmektedir (Aktaş, 2011; Boon, 2007; De Bruyn, Deković ve Meijnen, 2003; Duchesne ve Ratelle, 2010; Field ve diğerleri, 2002; Ginsburg ve Bronstein, 1993; Glasgow, Dornbusch, Troyer, Steinberg ve Ritter, 1997; Lapsley, Rice ve FitzGerald, 1990; Spera, 2005; Steinberg, Lamborn, Dornbusch ve Darling, 1992; Ünüvar, 2007). Ebeveynleriyle nitelikli ilişki kuran çocukların akademik başarıları artış gösterirken, sağlıklı ilişki kuramayan çocukların akademik başarıları olumsuz etkilenmektedir. Bu bulgu; ebeveynlerin baskıları ve gerçekçi olmayan beklentileri nedeniyle ergende oluşturdukları kaygının ya da ergene sağladıkları destekleyici ve kabul edici tutumun okul yaşantısını doğrudan etkilemesiyle açıklanabilir. Etkileşimin karşılıklı olduğu

düşünüldüğünde, çocukların akademik başarısının da ebeveynlerin tutumlarını etkileyebileceği söylenebilir. Yani düşük akademik başarı gösteren bir çocuğun ebeveyni daha otoriter ve denetleyici tutumlar içerisine girebilir. Bu durum yüksek akademik başarı gösteren bir çocuğun ebeveynlerinde kabul edici ve destekleyici tutum olarak kendini gösterebilir.

Araştırma sonucunda elde edilen ilişkisel bulgularda anne-baba tutum algısı, akran algısı ve sosyal duygusal öğrenme becerileri arasında ilişki olduğu ortaya konulmuştur. Ergenler ebeveynlerini kabul edici ve destekleyici algıladıkça akran ilişkilerini de daha olumlu algılamakta ve aynı zamanda sosyal duygusal öğrenme becerileri de artmaktadır. Buna karşın, ergenler ebeveynlerini otoriter ve denetleyici olarak algıladıkça akran ilişkilerini daha olumsuz algılamakta ve sosyal duygusal öğrenme becerileri azalmaktadır. Alan yazın incelendiğinde ebeveynlerle olan ilişkinin niteliği arttıkça, akranlarla olan ilişkilerin niteliğinin de arttığı çok sayıda araştırmayla ortaya konulmuştur (Cohn, Patterson ve Christopoulos, 1991; Çeçen, 2008; Deković ve Meeus, 1997; Demir, Baran ve Ulusoy, 2005; Engels, Deković ve Meeus, 2002; Field ve diğerleri, 2002; Fuligni ve Eccles, 1993; Günaydın ve Yöndem, 2007; Helsen ve diğerleri, 2000; Lieberman, Doyle ve Markiewicz, 1999; Tozkoparan, 2014; Young, Berenson, Cohen ve Garcia, 2005). Diğer taraftan ebeveyn tutumları ile sosyal duygusal öğrenme becerileri arasında ilişkiyi bütüncül olarak doğrudan inceleyen araştırmalara rastlanmamış olmakla birlikte, sosyal duygusal öğrenmenin yeterlilik ölçütlerinden bazılarıyla (problem çözme, öz yeterlilik, stresle başa çıkma, iletişim vb.) ilişkili olduğu çeşitli araştırmalar ile doğrulanmıştır (Abdollahi, Talib ve Motalebi, 2013; Hamarta, 2007; Kazemi, Ardabili ve Solokian, 2010; Milevsky, Schlechter, Netter ve Keehn, 2007; Odabaşı, 2013; Serin ve Derin, 2008; Sezer, 2010; Shalini ve Acharya, 2013; Tümkaya, Çelik ve Aybek, 2010; Ünüvar, 2007; Yıldırım, Hacıhasanoğlu, Karakurt ve Türkleş, 2011; Yılmaz, 2014; Wolfradt, Hempel ve Miles, 2003). Görüldüğü gibi, ebeveyn tutumları ergenlerin hem akran algılarıyla hem de sosyal duygusal öğrenme becerileri ile ilişkilidir. Bunun doğal bir sonucu olarak da sosyal duygusal öğrenme becerileri ile akran algıları arasında da bir ilişki söz konusudur. Nitekim bu bulguyu da doğrulayan araştırmalar mevcuttur (La Greca ve Lopez, 1998; Brackett ve Rivers, 2014; Elias, 2003; Yeager, 2017).

Bronfenbrenner (1977)'in ekolojik sistemler kuramına göre; sistemin temelinde bireyin kendisi yer almakta ve birey başta ailesi olmak üzere çevreyle etkileşim içine girmektedir. Her bir alt sistemde yer alan unsurlar (aile, akran, okul) birbirini etkilemektedir. Hartup (1985), bu alt unsurların ilki olan ebeveynlerin çocukların sosyal yeterlilikleri ve olumlu akran ilişkileri geliştirmesinde üç önemli işlevi olduğunu ifade etmektedir. Bunlar; sosyal etkileşim için gerekli becerileri kazandırma, bu becerilerin güvenli bir ortamda deneyimlenmesini sağlama ve diğer sosyal ortamlara bu becerileri genelleyebilmedir. Diğer taraftan ebeveyn tutumları ve akran algıları arasındaki ilişki bağlanma kuramıyla da açıklanabilir. Bowlby (1969)'nin bağlanma kuramına göre, bireyin çocukluk döneminde ailesiyle kurduğu ilişki, ileride akranlarıyla/yetişkinlerle kurduğu ilişkiyi etkilemektedir. Dolayısıyla ergenin ebeveyn tutumu ve akran algısı arasındaki ilişki alan yazını ile tutarlı bir bulgudur. Tüm bu bilgiler göz önünde bulundurulduğunda ergenlerin sosyal duygusal öğrenme becerilerini ebeveyn tutumu ve akran algılarından bağımsız olarak ele almanın mümkün olmadığı düşünülmektedir.

Bulgular ışığında araştırmaya ilişkin öneriler aşağıda verilmiştir:

- Her ne kadar beyin yapısı ve fonksiyonlarındaki farklılıklardan ve yetiştirilme tarzından ötürü kız çocukları erkek çocuklarına göre sosyal duygusal öğrenme becerileri açısından

daha avantajlı görünse de, erkeklere de bu alanda deneyimler yaşatılarak erkeklerin sosyal duygusal öğrenme becerileri geliştirilebilir. Sosyal duygusal öğrenme becerilerini geliştirmeye yönelik etkileşim stratejileri geliştirmek ve etkinlikler oluşturmak erkeklerin bu alanda deneyim kazanmalarını sağlayabilir.

- Yaş arttıkça stresle başa çıkma ve kendilik değeri becerilerinde düşüş olduğu düşünüldüğünde, okul ortamında okul rehberlik hizmetlerinin ne denli önemli bir role sahip oldukları görülmektedir. Bu kapsamda bu servislerde stresle başa çıkma, zaman yönetimi, benlik saygısı gibi konuları içeren programların uygulanmasının yararlı olacağı düşünülmektedir.
- Sosyal duygusal öğrenme becerilerini geliştirmeye yönelik hazırlanacak programların tek yönlü olmamasına, hem çocuğu hem de aileyi içermesine özen gösterilmelidir.

KAYNAKLAR

- Abdollahi, A., Talib, M. A. ve Motalebi, S. A. (2013). Perceived parenting styles and emotional intelligence among Iranian boy students. *Asian Journal of Social Sciences & Humanities*, 2(3), 460-467.
- Aktaş, S. (2011). *9. sınıfta anne baba tutumları ve benlik saygısı arasındaki ilişkinin bazı değişkenler açısından incelenmesi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Ashdown, D. ve Bernard, M. (2012). Can explicit instruction in social and emotional learning skills benefit the social-emotional development, well-being, and academic achievement of young children? *Early Childhood Education Journal*, 39(6), 397-405.
- Avcı, M. (2006). Ergenlikte toplumsal uyum sorunları. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 39-64.
- Bayar, Y. ve Uçanok, Z. (2012). Ergenlerin dâhil oldukları zorbalık statülerine göre okul sosyal iklimi ve genellenmiş akran algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(4), 2337-2358.
- Bayraktar, F. (2007). Olumlu ergen gelişiminde ebeveyn/akran ilişkilerinin önemi. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 14(3), 157-166.
- Blakemore, J. E. O., Berenbaum, S.A. ve Liben, L.S. (2009). *Gender development*. Clifton, NJ: Psychology Press.
- Boon, H. J. (2007). Low-and high-achieving Australian secondary school students: Their parenting, motivations and academic achievement. *Australian Psychologist*, 42(3), 212-225.
- Botvin, G. J., Griffin, K. W. ve Nichols, T. D. (2006). Preventing youth violence and delinquency through a universal school-based prevention approach. *Prevention Science*, 7(4), 403-408.
- Bowlby, J., May, D. S. ve Solomon, M. (1989). *Attachment theory*. Los Angeles, CA: Lifespan Learning Institute.
- Brackett, M. A. ve Rivers, S. E. (2014). Transforming students' lives with social and emotional

- learning. R. Pekrun ve L. Linnenbrink -Garcia (Ed.), *International handbook of emotions in education* içinde (s. 368-388). New York: Routledge.
- Brackett, M. A., Mayer, J. D. ve Warner, R. M. (2004). Emotional intelligence and its relation to everyday behaviour. *Personality and Individual Differences*, 36(6), 1387-1402.
- Brackett, M. A., Rivers, S. E., Reyes, M. R. ve Salovey, P. (2012). Enhancing academic performance and social and emotional competence with the RULER Feeling Words Curriculum. *Learning and Individual Differences*, 22, 218-224.
- Bronfenbrenner, U. (1977). Lewinian space and ecological substance. U. Bronfenbrenner (Ed.), *Making human beings human: Bioecological perspectives on human development* içinde (s. 41-49). California: Sage Publications.
- Brown, J. L., Jones, S. M., LaRusso, M. D. ve Aber, J. L. (2010). Improving classroom quality: Teacher influences and experimental impacts of the 4Rs program. *Journal of Educational Psychology*, 102, 153-167.
- Buhrmester, D. ve Furman, W (1987). The development of companionship and intimacy. *Child Development*, 58, 101-1113.
- Buist, K. L., Decovic, M., Meeus, W.H. ve Van Aken, A.G. (2002). Developmental patterns in adolescence attachment to mother, father and siblings. *Journal of Youth and Adolescence*, 31, 167-176.
- Burke, R. W. (2002). Social and emotional education in the classroom. *Kappa Delta Pi Record*, 38(3), 108-111.
- Caldwell, M. S., Rudolph, K. D., Troop-Gordon, W. ve Kim, D. Y. (2004). Reciprocal influences among relational self-views, social disengagement, and peer stress during early adolescence. *Child Development*, 75(4), 1140-1154.
- Cohn, D., Patterson, C. ve Christopoulos, C. (1991). The family and children's peer relations. *Journal of Social and Personal Relationships*, 8, 315-346.
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (2005). *Safe and sound: An educational leader's guide to evidence-based social and emotional learning (SEL) programs*. Erişim adresi: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED505373.pdf>
- Cunningham, E. G., Brandon, C. M. ve Frydenberg, E. (2002). Enhancing coping resources in early adolescence through a school-based program teaching optimistic thinking skills. *Anxiety, Stress & Coping*, 15(4), 369-381.
- Curby, T. W., Brown, C. A., Bassett, H. H. ve Denham, S. A. (2015). Associations between preschoolers' social-emotional competence and preliteracy skills. *Infant and Child Development*, 24(5), 549-570.
- Çeçen, A. R. (2008). Öğrencilerinin cinsiyetlerine ve anababa tutum algılarına göre yalnızlık ve sosyal destek düzeylerinin incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(3), 415-431.
- De Bruyn, E. H., Deković, M. ve Meijnen, G. W. (2003). Parenting, goal orientations, classroom behavior, and school success in early adolescence. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 24(4), 393-412.

- Deković, M. ve Meeus, W. (1997). Peer relations in adolescence: Effects of parenting and adolescents' self-concept. *Journal of Adolescence*, 20(2), 163-176.
- Demir, N. Ö., Baran, A. G. ve Ulusoy, D. (2005). Türkiye’de ergenlerin arkadaş-akran grupları ile ilişkileri ve sapmış davranışlar: Ankara örnekleme. *Bilig/Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi*, 32, 83-108.
- Denham, S. A. ve Brown, C. (2010). Plays nice with others: Social-emotional learning and academic success. *Early Education and Development*, 21(5), 652-680.
- Doğan, T., Karaman, N. G., Çoban, A. E. ve Çok, F. (2012). Ergenlerde arkadaşlık ilişkilerinin yordayıcısı olarak cinsiyet ve aileye ilişkin değişkenler. *İlköğretim Online*, 11(4), 1010-1020.
- Duchesne, S. ve Ratelle, C. (2010). Parental behaviors and adolescents' achievement goals at the beginning of middle school: Emotional problems as potential mediators. *Journal of Educational Psychology*, 102(2), 497-507.
- Elias, M. J. (2003). *Academic and social-emotional learning*. Brussels, Belgium: International Academy of Education.
- Elias, M. J., Zins, J. E., Weissberg, R. P., Frey, K. S., Greenberg, M. T., Haynes, N. M. ve diğerleri (1997). Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Elibol Gültekin, S. ve Dinçer, Ç. (2009, Ekim). *Okulöncesi dönem 5 yaş çocuklarının sosyal becerilerinin bazı değişkenler açısından değerlendirilmesi*. Uluslararası Katılımlı II. Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Kongresi’nde sunulan bildiri, Ankara.
- Engels, R. C. M. E., Decovic M., ve Meeus, V. (2002). Parenting practices, social skills and peer relationship in adolescence. *Social Behavior and Personality*, 30(1), 3-18.
- Erkan, Z., Gürçay, S., ve Çam, S. (2002). Ergenlerin sosyal kaygı düzeylerinin ana baba tutumları ve cinsiyet açısından incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(10), 64-75.
- Ersoy, E. (2013). *Ortaokul öğrencilerinin algıladıkları anne baba tutumları ile benlik saygısı ve depresyon düzeyi arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Fatih Üniversitesi, İstanbul.
- Farrell, A. D., Valois, R. F., Meyer, A. L. ve Tidwell, R. P. (2003). Impact of the RIPP violence prevention program on rural middle school students. *Journal of Primary Prevention*, 24(2), 143-167.
- Field., T., Diego, M. ve Sanders, C. (2002). Adolescents’ parent and peer relationships. *Adolescence*, 37(145), 121-130.
- Flay, B. R. ve Allred, C. G. (2003). Long-term effects of the Positive Action® program. *American Journal of Health Behavior*, 27(1), 6-21.
- Frederikse, M., Lu, A., Aylward, E., Barta, P., Sharma, T. ve Pearlson, G. (2000). Sex differences in inferior parietal lobule volume in schizophrenia. *American Journal of Psychiatry*, 157(3), 422-427.

- Frey, K. S., Nolen, S. B., Edstrom, L. V. S. ve Hirschstein, M. K. (2005). Effects of a school-based social-emotional competence program: Linking children's goals, attributions, and behavior. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 26(2), 171-200.
- Fulgini, A. J. ve Eccles, J. S. (1993). Perceived parentchild relationships and early adolescents' orientation toward peers. *Developmental Psychology*, 29(4), 622-632.
- George, D. ve Mallery, P. (2003). SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference. 11.0 update (4th ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Ginsburg, G. S. ve Bronstein, P. (1993). Family factors related to children's intrinsic/extrinsic motivational orientation and academic performance. *Child Development*, 64(5), 1461-1474.
- Glasgow, K. L., Dornbusch, S. M., Troyer, L., Steinberg, L. ve Ritter, P. L. (1997). Parenting styles, adolescents' attributions, and educational outcomes in nine heterogeneous high schools. *Child Development*, 68(3), 507-529.
- Guerra, N. G. ve Bradshaw, C. P. (2008). Linking the prevention of problem behaviors and positive youth development: Core competencies for positive youth development and risk prevention. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 122, 1-17.
- Gur, R. C., Mozley, L. H., Mozley, P. D., Resnick, S. M., Karp, J. S., Alavi, A., ... Gur, R. E. (1995). Sex differences in regional cerebral glucose metabolism during a resting state. *Science*, 267(5197), 528-531.
- Gülay, H. (2009). Okul öncesi dönemde akran ilişkileri. *Bahkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(22), 82-93.
- Günaydın, B. ve Yöndem, Z. D. (2007). Ergenlerde akran bağlılığının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 129-139.
- Hamarta, S. (2007). *İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin sosyal problem çözme becerilerinin algılanan anne-baba tutumları açısından incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Hartup, W. W. (1985). Relationships and their significance in cognitive development. R. A. Hinde, A. Perret-Clermont, ve J. Stevenson- Hinde (Ed.), *Social relationships and cognitive development* içinde (s. 66-82). Oxford: Clarendon.
- Helsen, M., Vollebergh, W. ve Meeus, W. (2000). Social support from parents and friends and emotional problems in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 29(3), 319-335.
- Helsen, M., Vollebergh, W. ve Meeus, W. (2000). Social support from parents and friends and emotional problems in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 29(3), 319-335.
- Heppner, P. P., Wampold, B. E. ve Kivlighan, D. M. (2008). *Research design in counseling: Research, statistics, & program evaluation*. Belmont: Thompson Higher Education.
- Israel, G. D. 2009. Determining sample size. University of Florida IFAS Extension [çevrimiçi]. Erişim adresi: <http://edis.ifas.ufl.edu/PD006>
- Johnson, D. W. ve Johnson, R. T. (2004). The three Cs of promoting social and emotional

- learning. J. E. Zins, R. P. Weissberg, M. C. Wang ve H. J. Walberg (Ed.), *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say* içinde (s. 40-58). New York: Teachers College Press.
- Jones, S. M., Brown, J. L. ve Lawrence Aber, J. (2011). Two-year impacts of a universal school-based social-emotional and literacy intervention: An experiment in translational developmental research. *Child Development*, 82(2), 533-554.
- Kabakçı, Ö. F. ve Korkut, F. (2008). The study of students' social - emotional learning skills in terms of some variables at 6 - 8 grade level. *Eğitim ve Bilim*, 33(148), 77-86.
- Kabakçı, Ö. F. ve Owen, F. K. (2010). Sosyal duygusal öğrenme becerileri ölçeği geliştirme çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 35(157), 152-166.
- Kazemi, A., Ardabili, H. E. ve Solokian, S. (2010). The association between social competence in adolescents and mothers' parenting style: A cross sectional study on Iranian girls. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 27(6), 395-403.
- Kimmel, D. C. ve Weiner, I. B. (1985). *Adolescence: A developmental transition*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Klingman, A. (2006). Children and war trauma. K. A. Renninger ve I. E. Siegel, (Ed.), *Handbook of child psychology: Child psychology in practice* içinde (Cilt 4, s. 619-655). New York: Wiley.
- Korap, N. (2013). *Algılanan ebeveyn tutumlarının ergenlerin iletişim becerilerine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Küçükturan, G. (2005). Anne baba tutum ölçeği. *Eurasian Journal of Educational Research (EJER)*, 19, 238-250.
- La Greca, A. M. ve Lopez, N. (1998). Social anxiety among adolescents: Linkages with peer relations and friendships. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 26(2), 83-94.
- Ladd, G. W. ve Troop-Gordon, W. (2003). The role of chronic peer difficulties in the development of children's psychological adjustment problems. *Child Development*, 74(5), 1344-1367.
- Lapsley, D. K., Rice, K. G. ve FitzGerald, D. P. (1990). Adolescent attachment, identity, and adjustment to college: Implications for the continuity of adaptation hypothesis. *Journal of Counseling & Development*, 68(5), 561-565.
- Lee, E. J. (2003). *The attachment system throughout the life course: Review and criticisms of attachment theory*. Rochester, NY: Rochester Institute of Technology. Erişim adresi: <http://www.personalityresearch.org/papers/lee.html>
- Lieberman, M., Doyle, A. B. ve Markiewicz, D. (1999). Developmental patterns in security of attachment to mother and father in late childhood and early adolescence: Associations with peer relations. *Child Development*, 70(1), 202-213.
- Linares, L. O., Rosbruch, N., Stern, M. B., Edwards, M. E., Walker, G., Abikoff, H. B., ve Alvir, J. M. J. (2005). Developing cognitive-social-emotional competencies to enhance academic learning. *Psychology in the Schools*, 42(4), 405-417.

- Márquez, P. G. O., Martín, R. P. ve Brackett, M. A. (2006). Relating emotional intelligence to social competence and academic achievement in high school students. *Psicothema*, 18, 118-123.
- Martin, C. L. ve Ruble, D. N. (2010). Patterns of gender development. *Annual Review of Psychology*, 61, 353-381.
- Milevsky, A., Schlechter, M., Netter, S. ve Keehn, D. (2007). Maternal and paternal parenting styles in adolescents: Associations with self-esteem, depression and life-satisfaction. *Journal of Child and Family Studies*, 16(1), 39-47.
- Odabaşı, B. (2013). İlköğretim 2. kademe öğrencilerinin duygusal zeka düzeylerinin ana baba tutumları açısından incelenmesi. *Anadolu Journal of Educational Science International*, 3(2), 33-51.
- Oral, V. ve Yurtal, F. (2008). İlköğretim 5. sınıf düzeyinde arkadaşlığın sosyometrik statü ve akademik başarı açısından incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(2), 281-294.
- Özyürek, A. ve Özkan, İ. (2015). Ergenlerin algıladıkları anne-baba tutumları ile sosyal beceri düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *International Journal of Science Culture and Sport (IntSCS)*, 3(3), 73-88.
- Parker, J. G. ve Asher, S. R. (1993). Friendship and friendship quality in middle childhood: Links with peer group acceptance and feelings of loneliness and social dissatisfaction. *Developmental Psychology*, 29(4), 611-621.
- Pasi, R. J. (2001). *Higher expectations: Promoting social emotional learning and academic achievement in your school*. New York: Teachers College Press.
- Rabaglietti, E. ve Ciairano, S. (2008). Quality of friendship relationships and developmental tasks in adolescence. *Cognition, Brain, Behavior*, 12(2)-183.203.
- Raja, S. N., McGee, R. ve Stanton, W. R. (1992). Perceived attachments to parents and peers and psychological well-being in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 21(4), 471-485.
- Raver, C. C., Jones, S. M., Li-Grining, C., Zhai, F., Bub, K. ve Pressler, K. (2011). CSRP's impact on low-income preschoolers' preacademic skills: Self-regulation as a mediating mechanism. *Child Development*, 82, 362- 378.
- Saarni, C., Campos, J. J, Camras, L. A. ve Witheringthon, D. (2006). Emotioanl development: Action, communication and understanding. N. Eisenberg, (Ed.), *Handbook of child psychology: Social, emotional and personality development* içinde (Cilt 3, s. 226-298). New York: Wiley.
- Salmivalli, C. ve Isaacs, J. (2005). Prospective relations among victimization, rejection, friendlessness, and children's self-and peer-perceptions. *Child Development*, 76(6), 1161-1171.
- Santrock, J. W. (2011). *Yaşam boyu gelişim* (Çev. Ed. G. Yüksel). Ankara: Nobel Yayınları. (Orijinal yayın tarihi, 2011).

- Schunk, D. H. (2012). *Learning theories: An educational perspective (6. baskı)*. Harlow: Pearson New International Edit.
- Serin, N. B. ve Derin, R. (2008). İlköğretim öğrencilerinin kişilerarası problem çözme becerisi algıları ve denetim odağı düzeylerini etkileyen faktörler. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 5(1), 1-18.
- Sezer, Ö. (2010). Ergenlerin kendilik algılarının anne baba tutumları ve bazı faktörlerle ilişkisi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 1-19.
- Shalini, A. ve Acharya, Y. (2013). Perceived paternal parenting style on emotional intelligence of adolescents. *Guru Journal of Behavioral and Social Sciences*, 1(4), 194-202.
- Spera, C. (2005). A review of the relationship among parenting practices, parenting styles, and adolescent school achievement. *Educational Psychology Review*, 17(2), 125-146.
- Steinberg, L., Lamborn, S. D., Dornbusch, S. M. ve Darling, N. (1992). Impact of parenting practices on adolescent achievement: Authoritative parenting, school involvement, and encouragement to succeed. *Child Development*, 63(5), 1266-1281.
- Stern, R. (1999). Hormone-driven kids A call for social and emotional learning in the middle school years. *Voices From The Middle*, 7(1), 3-8.
- Şara, P. ve Hasanoğlu, G. (2015). A study on fourth grade students' social emotional learning skills in terms of various variables. *Journal of Human Sciences*, 12(2), 775-786.
- Topal, S. (2017). Ergenlik döneminin temel özellikleri. H. Gürgür (Ed.), *Gelişimsel desteğe gereksinimi olan ergenlik dönemi öğrenciler (12-18 yaş) ve özellikleri içinde* (s. 2-25). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Topses, G. (2009). Ergenlik döneminde (11-18 Yaş) gelişim. A. Ataman (Ed.), *Gelişim ve öğrenme içinde* (s. 159-187). Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Tozkoparan, S. (2014). *Öğrenci algısına göre aileden alınan sosyal destek, anne-baba tutumu ve akran ilişkileri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Maltepe Üniversitesi, İstanbul.
- Tümkaya, S., Çelik, M. ve Aybek, B. (2013). Ergenlerin kişilerarası ilişkilerini etkileyen sosyal yaşantı değişkenlerinin incelenmesi. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 24, 163-178.
- Ünüvar, A. (2007). *Lise öğrencilerinin algıladıkları ana-baba tutumları ile kendine saygı düzeylerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Weissberg, R. P., Kumpfer, K. L. ve Seligman, M. E. P. (2003). Prevention that works for children and youth: An introduction. *American Psychologist*, 58(6-7), 425-432.
- Wolfradt, U., Hempel, S. ve Miles, J. N. (2003). Perceived parenting styles, depersonalisation, anxiety and coping behaviour in adolescents. *Personality and Individual Differences*, 34(3), 521-532.
- Yavuzer, H. (1992). *Çocuk psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yavuzer, H. (2010). *Doğum öncesinden ergenlik sonrasına çocuk psikolojisi (32. baskı)*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

- Yavuzer, H. (2013). *Ana-baba ve çocuk*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yavuzer, H. (2014). *Gençleri anlamak*. İstanbul: Remzi Yayınevi.
- Yeager, D. S. (2017). Social-emotional learning programs for adolescents. *The Future of Children*, 27(1), 31-52.
- Yıldırım, A., Hacıhasanoğlu, R., Karakurt, P. ve Türkleş, S. (2011). Lise öğrencilerinin problem çözme becerileri ve etkileyen faktörler. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(1), 905-921.
- Yılmaz, F. (2014). *Ortaokul 6. 7. 8. sınıf öğrencilerinin algılanan ebeveyn tutumları ile sosyal duygusal öğrenme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Arel Üniversitesi, İstanbul.
- Yılmaz, Y. (2007). *Anne baba tutumları ile ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okul başarıları ve özerkliklerinin gelişimi arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Young, J. F., Berenson, K., Cohen, P. ve Garcia, J. (2005). The role of parent and peer support in predicting adolescent depression: A longitudinal community study. *Journal of Research on Adolescence*, 15(4), 407– 423.
- Zins, J. E. ve Elias, M. J. (2004). Social and emotional learning. J. E. Zins, R. P. Weissberg, M. C. Wang ve H. J. Walberg (Ed.), *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* içinde (s. 1-14). New York: Teachers College Press.