



**ADA UNIVERSITETİ
TƏHSİL MƏKTƏBİ**

TƏLİM VƏ TƏDRİSİN TƏŞKİLİ VƏ METODİKASI

**TƏDRİS VƏ ÖYRƏNMƏ SAHƏSİNDƏ MAGİSTR DƏRƏCƏSİ ALMAQ ÜÇÜN
TƏQDİM EDİLMİŞ MAGİSTR TEZİSİ**

**Sosial-emosional öyrənmə üzrə təlimin şagirdlərin
özünüdərkətmə, sosial dərkətmə və ünsiyyət bacarıqlarına təsiri**

Şövqiyyə Quliyeva

Əlaqə e-mail sguliyeva16721@ada.edu.az

Bakı, Aprel 22, 2024



ADA UNİVERSİTETİ

Şövqiyyə Quliyevanın

MAGİSTR DİSSERTASIYASI

TƏSDİQ OLUNUB:

Elmi rəhbər: Dosent Elmina Kazımzadə _____

Komitə üzvü: Abbas Abbasov

Komitə üzvü: prof. Rəna İbrahimbəyova

Təhsil Fakültəsinin Dekanı: Dr. Ülviyyə Mikayılova _____

Tarix:



HƏQİQİLİK BƏYƏNATI

Mən ADA-nın plagiatla bağlı siyasəti ilə tanış olmuşam və təsdiq edirəm ki, bildiyim qədər bu tezis məzmunu (Sosial-emosional öyrənmə üzrə təlimin şagirdlərin sosial dərkətmə və ünsiyyət bacarıqlarına təsiri) mənim şəxsi işimə aiddir və hər hansı qəbul edilməmiş işi ehtiva edir.

İmza: _____

Tarix : _____



Müəlliflik hüququ 2024 Şövqiyyə Quliyeva tərəfindən.

Bütün hüquqlar qorunur.



MİNNƏTDARLIQ

Bu tədqiqatı aparmaqda və başa çatdırmaqda mənə kömək edən elmi rəhbərim, psixologiya üzrə fəlsəfə doktoru, dosent Elmina Kazımzadəyə dərin təşəkkürümü bildirirəm. Onun proses boyunca səbirli davranışı, perspektivləri və tövsiyələri bu magistr dissertasiyasının bütün mərhələlərində mənə kömək etdi. Ona dissertasiyama yazmaq və özümü inkişaf etdirmək üçün davamlı dəstəyinə və verdiyi motivasiyaya görə minnətdaram.

Komissiya üzvlərim Abbas Abbasova və prof. Rəna İbrahimbəyovaya magistr dissertasiyama təkmilləşdirmək üçün verdiyi dəyərli rəy və təkliflərə, eləcə də proqram zamanı apardıqları kurslara görə təşəkkürümü bildirirəm. Həmçinin, Təhsil Fakültəsinin dekanı, Dr. Ülviyyə Mikayılovaya göstərdiyi dəstəyə və həvəsləndirdiyinə görə dərin minnətdarlığımı bildirmək istəyirəm. Əlavə olaraq kurs müəllimi Dr. Könül Abasliya da dəstəyinə və fikirlərinə görə təşəkkürümü bildirirəm.

Mündəricat

Mündəricat	6
Annotasiya	8
Giriş	9
<i>Tədqiqatın əhəmiyyəti</i>	11
<i>Tədqiqatın məqsədi</i>	12
Ədəbiyyat icmalı	13
<i>SEÖ nəzəriyyəsinin tarixi</i>	13
<i>Şagirdlər üçün SEÖ proqramlarının tətbiqi “Hand in Hand”</i>	17
<i>Şagirdlər üçün SEÖ tədqiqatlarının icmalı</i>	18
<i>Azərbaycanda SEÖ tədqiqat təcrübəsi</i>	25
Tədqiqatın Metodu	28
Tədqiqatın nəticəsi	30
Müzakirə	56

Nəticələrin xülasəsi və tövsiyə 58

Ədəbiyyat siyahısı 59

**Sosial-emosional öyrənmə üzrə təlimin şagirdlərin
özünüdərkətmə, sosial dərkətmə və ünsiyyət bacarıqlarına təsiri**

Şövqiyyə Quliyeva

ADA UNIVERSİTETİ

MAGİSTR DİSSERTASIYASI

2024

ANNOTASIYA

Bu tədqiqatda sosial-emosional öyrənmə proqramının X bölgəsi tam orta məktəbində təhsil alan 14-17 yaşlı yeniyetmələrin özünüdərkətmə, sosial dərkətmə və ünsiyyət bacarıqlarına təsiri araşdırılıb. Təlim şəxs daxili, şəxslərarası və meditasiya tapşırıqları olmaqla 3 istiqamətdə aparıldı. Təlimlər zamanı iki metod fokus qrup müsahibə və pretest-posttest özünüqiymətləndirmə anketi tətbiq olundu. Fokus qrupun informasiya məzmununun təhlili və pretest-posttest sorğusunun təsviri müqayisəsindən aydın oldu ki, şagirdlər meditasiya və psixofizioloji tapşırıqlarının əhəmiyyətliliyini təsdiqlədilər. Tədqiqatın nəticəsində, bu proqramın yeniyetmələrin sosial-emosional bacarıqlarına effektiv təsir etdiyi məlum olub. Araşdırmanın təhlilindən məlum oldu ki, tədqiqat haqqında irəli sürülən fərziyyə özünüdərkətmə bacarıqları üçün təsdiqləndi. Təlimin sosial dərkətmə və ünsiyyət bacarıqlarına isə qismən təsiri oldu. X bölgəsi tam orta məktəbində təhsil alan yeniyetmələrin, yaşadığı ərazidə ümumi 14 nəfər ailə yaşadığı üçün onların ünsiyyət yarada biləcəyi həmyaşdrları məhdud saydadır. Uşaqlar sosial münasibətlərdən qismən uzaq

qaldığı üçün pretest-posttest sorğusunda özünüdərkətmə bacarıqlarının təsviri müqayisəsi yüksək, sosial dərkətmə və ünsiyyət bacarıqlarının təsviri müqayisəsi isə nisbətən aşağı nəticə göstərdi.

Açar sözlər: Sosial-emosional öyrənmə, sosial-emosional kompetensiya, sosial-emosional bacarıqlar

Giriş

Tədqiqatlar təsdiqləyir ki, müsbət məktəb iqlimi akademik nailiyyətlərin yüksəlməsi, zorakılığın effektiv qarşısının alınması, şagirdlərin sağlam inkişafı ilə əlaqəlidir (Cohen və başqaları, 2009; Koth və başqaları, 2008). Təhsilalanların sağlam inkişafı, çox zaman düşüncələrini asanlıqla paylaşa biləcəyi həmyaşıdlarının olmasından asılıdır (Kalafat,2003). Sosial-emosional bacarıqlar (SEB) insanların bir-birilə uğurlu ünsiyyət yarada bilməsi baxımından insan həyatında mühüm yer tutur. Sosial və emosional bacarıqları inkişaf etmiş şagirdlərin akademik nəticələri və prososial davranışları (başqalarına yardım, paylaşmaq və s. kimi) daha yaxşı olur (Bierman və başqaları, 2008; Durlak və başqaları, 2011; Greenberg, 2006; Sklad və başqaları, 2012; Zins və başqaları, 2004). Bundan əlavə, yaxşı sosial-emosional bacarıqlara malik şagirdlər, fikirlərini aydın ifadə edə bilir, həmçinin həmyaşıdları və məktəb heyəti ilə müsbət qarşılıqlı münasibət qurmağı bacarırlar (Kuk və başqaları, 2008; Ragozzino və başqaları, 2003; Elliot, Frey, və Davies, 2015; Mallecki və Elliot, 2002). Sosial-Emosional Öyrənmə (SEÖ), emosiyaların müəyyən edilməsi və idarə edilməsi, pozitiv məqsədlər təyin edilməsi və həmin məqsədlərə çatılması, başqalarının perspektivlərinin qiymətləndirilməsi, pozitiv münasibətlər qurulması və bu münasibətlərin saxlanılması, məsuliyyətli qərarlar qəbul edilməsi və şəxsiyyətlərarası vəziyyətlərin konstruktiv şəkildə idarə edilməsi üçün əsas bacarıqlara yiyələnmə prosesidir (Elias və başqaları,1997). SEÖ

yönlü müdaxilələrdən biri, məktəb mühitində səmərəli ünsiyyət və şəxsiyyətlərarası bacarıqların artırılmasına əsaslanan təlim proqramıdır (Hand in Hand, 2018). Sosial-emosional öyrənmə məktəb icması üçün təlim proqramı olaraq həm müəllimlərə, məktəb heyətin üzvlərinə həm də şagirdlərə istiqamətləndirilib. SEÖ təlim proqramı şəxsdaxili, şəxslərarası və meditasiya tapşırıqları olmaqla 3 istiqamətdə tətbiq olunub.

1. Şəxsdaxili tapşırıqlar (məsələn, Oturaq vəziyyətdə bədən taraması) təhsilənlərdə özünüdərketmə (öz emosiyalarını müəyyən etmək, tanımaq və onların davranışa təsirini anlamaq; dəqiq özünü dərk etmək; öz güclü cəhətlərini, ehtiyaclarını və dəyərlərini tanımaq; öz effektivliyini bilmək və s.) və sosial dərkətmə (müxtəlifliyi, perspektivi nəzərə almaq, empatiya, başqalarına hörmət və s.) bacarıqlarının inkişaf etdirilməsinə yönəlib.
2. Şəxslərarası tapşırıqlar (məsələn, Yolun eyni tərəfi, 60:40 tapşırığı və s.) təhsilənlərdə ünsiyyət bacarıqlarının (müsbət və faydalı əlaqələri saxlamaq, əlaqə qurmaq bacarıqları, sosial məşğulluq və münasibət qurmaq, birgə əməkdaşlıq, münacişələrin idarə olunması və s.) inkişaf etdirilməsinə yönəlib.
3. Meditasiya tapşırıqları isə məktəbdə şagirdlərə psixoloji dəstək (məsələn, özünü motivasiya, stresin nizamlanması və idarə olunması və s.) göstərilməsinə yönəlib.

Təhsil müəssisəsində təhlükəsiz və sağlam mühitin yaradılması, təhsilənlərin mənəvi-psixoloji sağlamlığının dəstəklənməsi və progressiv inkişafı üçün şagirdlərdə sosial-emosional bacarıqların formalaşdırılması vacibdir. Azərbaycan məktəblərində pozitiv dəstəkləyici mühitin təşkilinin əhəmiyyətliyi məktəb siyasətinə aid sənədlərdə vurğulanır.

Tədqiqatın əhəmiyyəti

Azərbaycanın bir çox ümumi təhsil müəssisələrində təhsilalanların, əsasən başqalarına hörmət, empatiya, səmərəli münasibətlər qurmaq bacarıqları, birgə əməkdaşlıq, münaqişələrin konstruktiv şəkildə idarə olunması kimi sosial-emosional bacarıqlarının nisbətən aşağı olduğu müşahidə edilir (Mahmudova 2019). Ənənəvi olaraq şagirdlərin sosial emosional öyrənmə üzrə müxtəlif təşəbbüslər məktəb psixoloqun öhdəliyi kimi qəbul olunurdu. Lakin, son zamanlar bu yanaşmada yeni dəyişikliklər olub və bütöv-məktəb yanaşması tətbiq olunur (Hand in Hand, 2018, 2022; CASEL,2020). Bu yanaşma SEÖ-yönlü proqramları ehtiva edir və psixoloqla bərabər olaraq məktəb müəllimləri tərəfindən icra olunur. Pozitiv dəstəkləyici mühit bütöv məktəbin mədəniyyətinə çevrilir və hər müəllimdən peşəkarlıq, sosial emosional kompetentlik gözlənilir. Artıq bu öyrənmə proqramlarının Azərbaycanda "Təhsil haqqında" Qanuna 11.3-2-ci maddənin əlavə edilməsi təklif olunur (mənbə,lidertv.com.az informasiya agentliyi, aprel2024). Əlavəyə əsasən, ümumi, peşə, orta ixtisas və ali təhsil pillələrində tədris olunan müvafiq fənn və dərslərdən məşğələlərin məzmununa təhsilalanların yaş xüsusiyyətləri nəzərə alınmaqla, qarşılıqlı hörmət, qarşılıqlı yardım, mübahisələrin qeyri-zorakı yollarla həlli, gender bərabərliyi və şəxsiyyətlərarası münasibətlərə dair mövzular daxil edilir. Bu tədqiqatda şagirdlər üçün SEB üzrə sosial-emosional öyrənmə təlimində, müəllim təlimçi rolunda çıxış edərək şagirdlərin sosial dərk etmə və ünsiyyət bacarıqlarının təkmilləşdirilməsinə dəstək olur. Həmçinin təlimin təcrübəsinin, müəllim tərəfindən reflektiv dəyərləndirilməsi nəzərdə tutulur.

Aparılan tədqiqatlar məktəblərdə SEÖ müdaxilələrinin çoxşaxəli faydalarını geniş şəkildə araşdıraraq, onların akademik nailiyyətlərə, davranış nəticələrinə, emosional rifahına və şəxsiyyətlərarası münasibətlərə dərin təsirini vurğulayıb. Tədqiqatçılar empirik araşdırmalar və uzunmüddətli tədqiqatlar vasitəsilə SEÖ proqramlarının məktəb mühiti üçün müsbət nəticəyə

səbəb olduğunu aydınlaşdırıblar. Dowling və digərləri (2019), Weissberg və Cascarino (2013), Collie(2020), Greenberg (2023), Durlak və başqaları (2022) və s. tədqiqatlarında sosial-emosional öyrənmənin daha keyfiyyətli məktəblər yaratmağa kömək etdiyini və şagirdlərin müsbət davranışlarında artım, mənfi davranışlarında isə azalma olduğunu aşkar edib. Sosial və emosional təlim proqramlarının həyata keçirilməsindən danışan Durlak (2015; 2016) qeyd edib ki, "Sosial və emosional öyrənmə proqramlarının özlüyündə effektiv olduğunu düşünməməliyik, əslində effektiv olan yaxşı icra olunan proqramlardır".

Tədqiqatın məqsədi

Bu tədqiqat X bölgəsi tam orta məktəbində sosial-emosional öyrənmə üzrə təlimin 14-17 yaşlı şagirdlərdə özünüdərkətmə, sosial dərkətmə və ünsiyyət bacarıqlarına təsirin qiymətləndirilməsi məqsədi ilə aparılıb. Özünüdərkətmə, sosial dərkətmə və ünsiyyət bacarıqları CASEL (Collaborative for Social Emotional Learning/Akademik və sosial-emosional öyrənmə üçün birgə Əməkdaşlıq Təşkilatı) modelində aşağıdakı kimi tərif olunur (Hand in hand, 2018).

Özünüdərkətmə: "emosiyalar və düşüncələri tanıma qabiliyyəti və onların davranışa təsiri" kimi başa düşülür. Bura şəxsin öz güclü və zəif cəhətlərini dəqiq qiymətləndirmək və əsaslı bir özgüvən və nikbinlik hissəsinə malik olması daxildir. " (Hand in hand 2018).

Sosial dərkətmə: "Müxtəlif köklərdən və mədəniyyətlərdən olan insanların nöqtəyi-nəzərlərini anlamaq və onlara empatiya bəsləmək, davranış üçün müəyyən olunmuş sosial və etik normaları anlamaq, ailə, məktəb və ictimai qaynaqları və onların dəstəyini qəbul etmək bacarığıdır." (Hand in Hand, 2018)

Ünsiyyət bacarıqları: “Müxtəlif fərdlər və qruplarla sağlam və faydalı əlaqələr qurmaq və saxlamaq bacarığı. Aydın ünsiyyət qurmaq, yaxşı dinləmək, başqaları ilə əməkdaşlıq etmək, yersiz sosial təzyiqlərə müqavimət göstərmək, konfliktlə konstruktiv danışıqlar aparmaq və ehtiyac olduqda kömək istəmək və təklif etmək bacarığıdır”. (Hand ind Hand, 2018)

Tədqiqatda sosial-emosional öyrənmə üzrə təlimin şagirdlərin özünüdərketmə, sosial dərkətmə və ünsiyyət bacarıqlarına necə təsir etdiyi müəyyələnləşdirildi. Bu kontekstdə aparılan tədqiqatda aşağıdakı fərziyyə irəli sürüldü.

Fərziyyə - SEÖ üzrə təlim təcrübəsi yeniyetmələrdə özünüdərketmə, sosial dərkətmə və ünsiyyət bacarıqlarının təkmilləşdirilməsinə müsbət təsir edir.

Ədəbiyyat icmalı

SEÖ nəzəriyyəsinin tarixi

Sosial-Emosional Öyrənmə (SEÖ) anlayışı ilk dəfə 30 il əvvəl Akademik və sosial-emosional öyrənmə üçün birgə Əməkdaşlıq Təşkilatı tərəfindən yaradılıb (CASEL, 2020). Elbertson və digərləri (2020) qeyd edir ki, 1994-cü ildə Fetzer İnstitutu, illərlə məktəblərdə yeniyetmələr arasında yaranan problemləri həll etmək üçün konfrans keçirdi. Tədbirdə uşaqların inkişafı, psixologiyası və akademik nailiyyətləri ilə maraqlanan bir çox tədqiqatçı, pedaqoq və s. iştirak edirdi. Mövzu üzrə fikirlər müzakirə edildikdən sonra, sosial və emosional öyrənmə termini ərsəyə gəldi. Tədqiqatçılar təsdiqləyir ki, SEÖ gənclərə həyatları boyu şəxsi rifah və pozitiv münasibətlərə nail olmaq və bu münasibətləri saxlamaq üçün zəruri olan bacarıqları əldə etmək

imkanı verəcək (Elbertson və digərləri, 2020). Yarandığı gündən etibarən CASEL SEÖ-i daha konkret şəkildə müəyyən edib və məktəb əsaslı SEÖ proqramlaşdırması üçün bələdçi kimi xidmət etmişdir (CASEL, 2003). Elbertson və digərləri (2020) bildirir ki, 1994-cü ildə təqdim edildiyi gündən bəri SEÖ, məktəblərə daxil olana qədər uzun bir yol keçib. Zaman keçdikcə məktəblər, sosial və emosional bacarıqları digər akademik fənlər kimi öyrətmək və öyrənmək mümkün olduğunu qəbul etdi.

Sosial-Emosional Öyrənmə (SEÖ), təhsilin və insan inkişafının ayrılmaz hissəsidir. SEÖ yeniyetmələrdə emosiyaları idarə etməyə, şəxsi və kollektiv məqsədlərə çatmağa, başqaları üçün empatiya hiss etməyə və nümayiş etdirməyə, dəstəkləyici əlaqələr qurmağa və saxlamağa, məsuliyyətli və qayğıkeş qərarlar qəbul etməyə imkan verən təlim proqramıdır (CASEL,2020).

Sosial-Emosional Öyrənmə (SEÖ) özünü yalnız hiss edən, ünsiyyət qurmaqda çətinlik çəkən, fikirlərini ifadə etməyi bacarmayan, dərslə diqqət etməyən və bu kimi digər şagirdlərin inkişafa doğru irəliləyişində əhəmiyyətli rol oynayır.

Greenberg (2023) yeniyetmələrin, şəxsi və sosial problemlərin öhdəsindən səmərəli şəkildə gələ bilməsi üçün onların düşüncələrini, emosiyalarını və davranışlarını SEÖ üzrə təlim vasitəsilə təkmilləşdirməyin vacib olduğunu qeyd edir. CASEL (2020) təsdiq edir ki, SEÖ məktəb-ailə-icma əməkdaşlığı vasitəsilə təhsildə bərabərlik və mükəmməlliyi inkişaf etdirir. (CASEL, 2013) sosial və emosional kompetensiyaları (SEK) beş meyar üzrə qruplaşdırır.



Şəkil 1. SE bacarıqlarının beş əsas meyarı.

Özünüdərketmə- İnsanın öz duyğularını, düşüncələrini və davranışlarını tanımaq və anlamaq, güclü və zəif tərəflərini bilmək qabiliyyətinə əsaslanır. CASEL proqramında özünüdərketmə "emosiyalar və düşüncələri tanıma qabiliyyəti və onların davranışa təsiri" kimi başa düşülür. Bura şəxsin öz güclü və zəif cəhətlərini dəqiq qiymətləndirmək və əsaslı bir özgüvən və nikbinlik hissəsinə malik olması daxildir. " (CASEL, 2015).

Özünüidarəetmə - Düşüncələri, duyğuları və davranışları tənzimləmək qabiliyyətini əhatə edir. Özünü idarəetmə "insanın müxtəlif situasiyalarda öz emosiyalarını, düşüncələrini və davranışlarını effektiv bir şəkildə tənzimləmək qabiliyyəti" olaraq başa düşülür. Buraya stresi və impulsları idarə etmək, özünü həvəsləndirmək və şəxsi və akademik hədəflər müəyyən edərək onlara çatmaq üçün işləmə imkanları daxildir. (CASEL, 2015)

Sosialdərketmə - Başqalarının fikirlərini nəzərə almaq və onlarla empatiya qurmaq, ailəni, məktəbi, icma qaynaqlarını başa düşmək və qiymətləndirmək qabiliyyətini ifadə edir. "Müxtəlif köklərdən və mədəniyyətlərdən olan insanların nöqtəyi-nəzərlərini anlamaq və onlara empatiya bəsləmək, davranış üçün müəyyən olunmuş sosial və etik normaları anlamaq, ailə, məktəb və ictimai qaynaqları və onların dəstəyini qəbul etmək bacarığı." (CASEL, 2013).

Ünsiyyət bacarıqları - Birgə əməkdaşlıq, aydın ünsiyyət qurmaq, münaqişələri idarə etmək, başqaları ilə hörmətlə qarşılıqlı əlaqə qurmaq, müsbət və faydalı əlaqələri saxlamaq qabiliyyətini əhatə edir. Müxtəlif fərdlər və qruplar ilə sağlam və faydalı münasibət qurmaq və onu qoruyub saxlamaq bacarığı. Buraya aydın ünsiyyət, fəal dinləmək, əməkdaşlıq etmək, yersiz sosial təzyiqlərə qarşı durmaq, münaqişəni konstruktiv şəkildə müzakirə etmək və ehtiyac duyulduqda kömək istəmək və etmək daxildir. (CASEL, 2020)

Məsuliyyətli qərar qəbul etmə bacarıqları- Problem həll etmə qabiliyyəti, fərdi, mənəvi və etik məsuliyyət əsasında şəxsi davranış və sosial qarşılıqlı münasibətlər haqqında konstruktiv və hörmətli seçim etmək bacarığını əks etdirir. "Etik normalar, təhlükəsizlik problemləri, sosial normalar, müxtəlif hərəkətlərin nəticələrinin real qiymətləndirilməsinə əsaslanaraq və özünün və digərlərinin rifahı üçün fərdi davranış və sosial qarşılıqlı münasibətlər mövzusunda konstruktiv və diqqətli seçim etmək bacarığı." (CASEL , 2013)

Durlak və başqaları (2011) ; Taylor və başqaları (2017) təsdiq edir ki, SEÖ proqramı üzrə təlimlər məktəb qiymətlərinə müsbət təsir edir. Kazimzade və digərləri (CASEL, 2013; Collie, 2020; Hecht və Shin, 2017 istinad edildiyi kimi, 2023) razılaşırlar ki, məktəblilərdə SEC bacarığının yüksəldilməsi, onlarda duyğuları müəyyən etmək, ifadə etmək, başa düşmək, tənzimləmək və istifadə etmək qabiliyyətini formalaşdırır. Azərbaycanda Kazimzade və digərləri (2023) Sosial-emosional kompetensiyaların müxtəlif kontekstlərdə müxtəlif mənaya malik olduğunu qeyd edir. Lange (2021) qəbul edir ki, SEÖ proqramı ən yaxşı öyrənmənin öyrənməni cəlbedici və mənalı edən dəstəkləyici əlaqələr arasında baş verdiyi anlayışına əsaslanır. (Ahmed və digərləri, 2020) Məktəbdə SEÖ bacarıqlarının öyrədilməsinin, təhsilçilərin şəxsi inkişafında mühüm rol oynadığına inanır. Lange (2017, Bialek və başqaları, istinad edildiyi kimi, 2021) qəbul edir ki,

sosial və emosional bacarıqlar şagirdlərin şəxsiyyət kimi formalaşması üçün effektiv və əhəmiyyətlidir.

Collie (Saarni və digərləri, 2006; Semrud-Clíkeman, 2007, istinad edildiyi kimi, 2020) Müxtəlif təriflər arasından ümumi nəticəyə gəlir ki, sosial-emosional kompetensiya müxtəlif sosial-emosional qabiliyyətləri və ya davranışları özündə cəmləyən termindir. Mella (McClelland və başqaları, 2007; Durlak və başqaları, 2011; Mega və başqaları, 2014; Taylor və başqaları, 2017, istinad edildiyi kimi, 2021) iddia edir ki, SEÖ proqramı, yeniyetmənin narahatlığının azalması, müəssisəyə daha yaxşı uyğunlaşma, özünə, başqalarına və məktəbə daha pozitiv münasibət, əlaqələrin keyfiyyətinin yüksəldilməsi, davranış pozumluğunun azaldılması kimi bir sıra məktəbə uyğunlaşma dəyişənlərinin inkişafına effektiv təsir göstərir.

Şagirdlər üçün SEÖ proqramlarının tətbiqi “Hand in hand”

Bir çox şagird, məktəb həyatına, öyrənməyi asanlaşdıran sosial və emosional bacarıqlar olmadan başlayır (Low və başqaları (2015) . SEÖ anlayışı inkişaf etdikcə bir neçə SEÖ proqramları yarandı (CASEL, 2003). Bu proqramlardan biri “Hand in Hand” proqramı adlanır. “Hand in Hand” layihəsi, sosial, emosional və mədəniyyətlərəarası (SEM) bacarıqların ölçülməsi və ya SEM proqramının inkişafı ilə əlaqəli tərəfdaş ölkələrdə və eləcə də digər ölkələrdə (ABŞ və beynəlxalq) inkişaf səviyyəsinin dərin və sistematik təhlili ilə başladı və nəticədə üç əhatəli sosio-emosional proqram dəsti (qiymətləndirmə alətləri, məktəb heyəti üçün proqramı və şagirdlər üçün proqram) təqdim olundu. Proqramdakı əsas müddəaların vurğulanması, “Hand-in Hand” layihəsinin ilkin olaraq əsası qoyularkən proqramın tətbiqi ilə bağlı əsas elementlər üzərinə qoyulmuş vurğu ilə bağlı məqamlar məktəbin işçi heyəti və sosial, emosional və mədəniyyətlərəarası (SEM) bacarıqların təhlilinə yönləndirilmiş ədəbiyyat təhlilində və tədqiqat ədəbiyyatında qeyd olunmuşdur (Nielsen və başqaları, 2019).

Sosial-Emosional Öyrənmə (SEÖ) təhsilənlərin emosiyaları başa düşmək və idarə etmək, qarşısına akademik məqsədlər qoymaq və onlara nail olmaq, başqaları üçün empatiya hiss etmək və göstərmək, həmyaşıdları ilə effektiv ünsiyyət yaratmaq və saxlamaq üçün lazım olan bilik və bacarıqları əhatə edir (CASEL, 2020).

Şagirdlər üçün SEÖ tədqiqatlarının icmalı

Elmi ədəbiyyatlar təhlil edildiyi zaman mövzu ilə əlaqəli çoxsaylı tədqiqatların həyata keçirildiyi göründü. SEÖ anlayışı təqdim edilənə qədər, bu termin müxtəlif nəzəriyyə başlıqları ilə tədqiqatçılar tərəfindən araşdırılıb. Belə ki, Boyatzis və digərləri, (1999) təsdiq edir ki, Gardner (1983) bu nəzəriyyəni şəxsiyyətdaxili və şəxsiyyətlərarası zəkənin təşkili kimi adlandırır. Salovey & Mayer (1990) ilk dəfə “emosional intellekt” ifadəsindən istifadə edib və onu, özünün və başqalarının emosiyalarını bilmək və idarə etmək olaraq 4 sahə üzrə təsvir edib. 1995-ci ildə Goleman emosional intellekt nəzəriyyəsini şəxsiyyətin təşkili və fəaliyyəti eyni zamanda iş fəallığı nəzəriyyəsi ilə inteqrasiya edərək yeni nəzəri struktur təklif etdi (Boyatzis və digərləri,1999). Goleman 1998-ci ildə emosional kompetensiyani emosional zəkaya əsaslanaraq öyrənilən bacarıq kimi müəyyən etdi (Boyatzis və digərləri,1999). Boyatzis və digərləri (1999) deyir ki, Goleman (1995 və 1998) və Boyatzis (1982) tədqiqatlarını birləşdirərək yeni anlayış ərsəyə gətirdi. Burada emosional intellektin, insanın özünüdərkətmə, özünüidarəetmə, sosial şüur və sosial bacarıqları əhatə etdiyindən bəhs edilir. Goleman 1998-ci ildə böyük tədqiqatlara əsaslanaraq və araşdırmaları birləşdirərək, beş meyardan və hər meyarda iyirmi beş kompetensiyadan ibarət emosional intellekt modelini təqdim etdi (Boyatzis və digərləri,1999). Onlar aşağıdakılar idi.

Özünüdərkətmə - emosional dərkətmə, dəqiq özünüqiymətləndirmə və özünə inam.

Özünüidarəetmə - özünə nəzarət, etibarlılıq, vicdanlılıq, uyğunluq və yenilik.

Motivasiya - nailiyyət dəstəyi, öhdəlik, təşəbbüs və optimizm daxildir

Empatiya - başqalarını anlamaq, başqalarını inkişaf etdirmək, xidmət oriyentasiyası, müxtəliflikdən istifadə etmək və siyasi şüurluluq.

Sosial Bacarıqlar - təsir, ünsiyyət, münaqişələrin idarə edilməsi, liderlik, dəyişiklik, əlaqələrin qurulması, əməkdaşlıq və komanda bacarıqları.

Low və başqaları (2015) tərəfindən aparılan tədqiqatda sosial-emosional bacarıqlar mühüm təhsil və həyat nəticələri ilə əlaqələndirilib. Tədqiqatda “Second Step” adlı ən geniş yayılmış sosial-emosional öyrənmə (SEÖ) proqramının təhsil üçün effektivliyindən bəhs edilir. Kəmiyyət metodundan istifadə olunub. Onlayn sorğu anket formasından və 4-lük likert şkalasından istifadə olunub. Tədqiqatın nəticəsindən aydın olur ki, bütün uşaqların “Second Step” proqramından eyni şəkildə faydalanacağına dair fərziyyə öz əksini tapmadı. Test edilmiş on bir nəticədən yalnız ikisində statistik cəhətdən əhəmiyyətli vəziyyət fərqləri aşkar edilib. Weissberg və Cascarino (2013) araşdırmasında sosial-emosional öyrənmənin daha effektiv məktəblər yaratmağa kömək etdiyini və ən yaxşı məktəblərin, şagirdlərin akademik, sosial və emosional bacarıqlarını inkişaf etdirdiyi qeyd edilib. Tədqiqatda kəmiyyət metodunun eksperimental dizaynından istifadə olunub. İştirakçılar 213 eksperimental nəzarət qrupu orta təhsil şagirdləridir. SEÖ ilə bağlı araşdırmalardan əldə edilən bilikləri tətbiq etmək üçün təhsil işçilərinin, tədqiqatçıların, siyasətçilərin və ictimaiyyətin dəstəyi tələb olunub. Hər məktəbdə, rayonda sosial-emosional öyrənmənin vacib olduğu vurğulanıb.

Wang və digərləri (2019) tərəfindən aparılan tədqiqatda Qərbi Çində sosial-emosional bacarığın şagirdlərin akademik nailiyyətlərinə, emosiya və davranışlarına və şəxsiyyətlərarası münasibətlərə təsirini araşdırılıb. Tədqiqatda 97 məktəbdən 7106 şagird IV və V sinif 3774 oğlan, 3332 qız iştirak edib. Tədqiqat 4 ballıq likert tipli şkala ilə qiymətləndirilib.

SPSS 23.0 proqram təminatından istifadə etməklə təsviri analiz və korrelyasiya analizi ilə təhlil aparılıb. Nəticədə, sosial-emosional bacarıqlar şagirdlərin akademik nailiyyətlərini, müəllim-şagird münasibətlərini şagirdlərin şəxsiyyətlərarası münasibətlərini müsbət proqnozlaşdırıb.

Mella və digərləri (2021) tərəfindən aparılan araşdırmada, Fransa peşə liseyi şagirdlərinin sosial-emosional kompetensiyaları və qiymətləri arasındakı əlaqələrdə məktəbə uyğunlaşmanın bir neçə faktorlarının rolu tədqiq edilib. Tədqiqat layihəsində Fransanın 109 peşə liseyindən iki şagird qrupu iştirak etmişdir. Lippman və digərləri (2014) tərəfindən hazırlanmış ölçmə alətindən , 5 ballıq və 7 ballıq likert şkalasından istifadə olunub. Korrelyasiya analizi ilə təhlil edilib. Nəticələr göstərir ki, yeniyetməlik dövründə məktəbdə yaxşı özünütənzimləmə bacarıqları məktəbə və məktəb nailiyyətlərinə uyğunlaşmanın həm sosial, həm də affektiv aspektləri üçün əsas yer tutur.

Collie (2020) tərəfindən aparılan tədqiqatın məqsədi sosial və emosional kompetensiyanın həm mexanizmlərini, həm də təzahürlərini tanıyan sosial və emosional bacarıq modelini təqdim etməklə əvvəlki təklifi genişləndirməkdir. Tədqiqatın iştirakçıları məktəbəqədər yaş uşaqları və yuxarı sinif şagirdləridir. Bu məqalədə Sosial və Emosional Yetkinlik Məktəbi Modeli təqdim olunur. Model sosial və emosional səriştənin həm mexanizmlərini, həm də təzahürlərini tanıyır və birləşdirir. Üç komponent modeldə sosial və emosional bacarıqların inkişafının təkrarlayıcı prosesini təşkil edir. Daha doğrusu, əsas psixoloji ehtiyacların ödənilməsi sosial-emosional özünüidarə motivasiyanı və beləliklə, sosial və emosional cəhətdən təcrübəli davranışı təşviq edir. Şagirdlərdə sosial dərkətmə və ünsiyyət bacarıqlarının inkişaf etdirilməsi məqsədilə aparılan bu tədqiqatın faydalı tərəflərindən biri şagirdlər arasında bir-birinə qarşı tətbiq olunan bullinqi qabaqlamaqdır. Bu səbəbdən, mövzunun ədəbiyyat icmalında Mahmudova (2019) tərəfindən yazılan məqalədən bəhs edilib. Məqalədə Azərbaycan məktəblərində bullinqin qarşısını almaq məqsədilə bir məktəbin öz daxili imkanları hesabına nə kimi proqram və layihələri həyata keçirə

biləcəkləri haqqında məlumat verilib. Məxfi şəkildə keçirilən və şagirdlər tərəfindən doldurulan anket sorğusundan istifadə olunub. Nəticədə, hər bir məktəbin öz daxili mühitində antibullinq qayda-qanunları yarada və onların tətbiqinə nəzarət etməli və öz resursları hesabına bullinqin qarşısını alacaq sinif müzakirələri, ictimai tədbirlər, valideynlərlə görüşlər kimi fəaliyyət növlərini yaratmaqda maraqlı olmağı tövsiyyə olunub.

Oberle və başqaları (2016) tərəfindən aparılan araşdırmada ABŞ-a xüsusi diqqət yetirməklə sosial-emosional öyrənmə tədqiqat və təcrübəsinin mövcud vəziyyətini nəzərdən keçirir. Sınıfdan kənara çıxan SEÖ modelinə olan ehtiyac təsvir edilir və SEÖ-nin bütün məktəbdə tətbiqinə sistemli yanaşma təqdim olunur. Keçən onillikdə məktəbəqədər yaşdan yuxarı sinif şagirdləri ilə tədris təcrübələrinə SEÖ-nin daxil edilməsi istiqamətində güclü təkan müşahidə edilib (Humphrey, 2013).

Domitrovich və digərləri (2017) tərəfindən aparılan tədqiqatın məqsədi risk altında olan uşaqların rifahını yüksək dərəcədə artıran müdaxilələrin inkişafına diqqət etməkdir. Bu tədqiqatda 14-17 yaşlı, 10-13 yaşlı və 5-9 yaşlı 300000-dən çox şagird iştirak edib. Meta-analizlə təhlil edilib. Araşdırmanın nəticələri göstərir ki, məktəb əsaslı sosial-emosional kompetensiyalı müdaxilələr bütün şagirdlər üçün uyğun və effektivdir və bəzi hallarda bu müdaxilələr aztəminatlı ailələrdən olan şagirdlər üçün daha əlverişlidir.

Kabakçı və Owen (2010) tərəfindən aparılan tədqiqatın məqsədi 6-7-8-ci siniflərdə təhsil alan şagirdlərin sosial-emosional bacarıqlarının qiymətləndirilməsində istifadə olunacaq sosial-emosional bacarıqlar şkalası hazırlanmasıdır. Populyasiya 9 müxtəlif orta məktəbin 6-cı və 8-ci siniflərində oxuyan 1343 şagirddən ibarətdir. İştirakçıların 681-i (50,70%) qız, 662-si isə (49,29%) oğlandır. Kəmiyyət metodundan istifadə olunub. Likert tipli ölçü vasitəsilə ölçülüb. Vaxta

qənaət etmək üçün sosial-emosional bacarıqlar şkalası kompüterdə fərdi və qrup halında tətbiq oluna və qiymətləndirilə bilər.

Greenberg (2023) tərəfindən yazılan məqalədə SEÖ proqramlarının təsiri ilə bağlı araşdırmaların son 20 ildə kəskin şəkildə artdığı barədə məlumat verilir. Eləcə də, Birləşmiş Ştatlarda, Böyük Britaniyada, Avropada və Asiyada SEÖ məktəb əsaslı tədqiqat nəticələrinin müstəqil şəkildə on iki meta-analizi aparıldığı, dünyada SEÖ proqramlaşdırmasına marağın yarandığından bəhs edilir. Bundan əlavə, bir meta-analiz yalnız akademik nəticələrə yönəlib. Durlak və başqaları tərəfindən edilən ilk meta-analiz 2008-ci ildən əvvəl nəşr olunan 213 məktəb əsaslı, universal SEÖ proqramının tədqiqatlarının nəticələrini araşdırdı və 270.000-dən çox orta təhsil şagirdinin nəticələrinə dair məlumatları daxil etdi. Nəzarət şagirdləri ilə müqayisədə, SEÖ proqramlarında iştirak edən şagirdlərin əhəmiyyətli dərəcədə daha müsbət nəticələr göstərdiyi məlum olub. Sosial və emosional bacarıq və münasibətlərdə müsbət, davranışda və akademik nailiyyətdə irəliləyişlər, davranış problemləri və emosional sıxıntıda isə əhəmiyyətli azalma olduğu müşahidə edilib. Yüzlərlə tədqiqatı araşdıran 12 meta-analisdən aydın olur ki, sınaqdan keçirilmiş SEÖ proqramlarının məktəbəqədər yaşdan 12-ci sinifə qədər bütün sinif səviyyələrində şagirdlərin sosial, emosional, davranış və akademik nəticələrinə effektiv və etibarlı təsiri var. Durlak və digərləri (2022) tərəfindən aparılan tədqiqatda müxtəlif müvəqqəti və inkişaf dövrlərində baş verən universal, məktəb əsaslı müdaxilələrin təsirini qiymətləndirən 11 müstəqil tədqiqat qrupu tərəfindən başlanmış 12 meta-analisdən bəhs edilir. Tədqiqatın iştirakçıları məktəbə qədər yaş uşaqlardan 12-ci sinifə qədər şagirdlər və yeniyetmələr olub. Keyfiyyət metodundan istifadə edilib. SEÖ proqramlarının ilkin nəticələrini qiymətləndirən 9 meta-analisdən, müsbət davranışlarda artım, mənfi davranışlarda isə azalma baş verdiyi məlum olub. Ferreira və başqaları (2020) tərəfindən yazılan məqalənin məqsədi sinifdə sosial-emosional öyrənmə bacarıqlarının

inkışafı ilə formativ qiymətləndirmə təcrübələri arasında qarşılıqlı əlaqənin aktuallığını vurğulamaqdır. Müşahidələrə görə, tədris metodlarının, SEÖ məqsədlərinin və formativ qiymətləndirmənin birləşdirilməsi tədris strategiyalarını aydınlaşdırmağa, öyrənmə məqsədlərini daha yaxşı başa düşməyə və öyrənmə əsaslarının ortaya çıxmasına imkan verir.

Poulou (2017) tərəfindən aparılan araşdırmada müəllimlərin Emosional İntellekt (EI), Sosial və Emosional Öyrənmə (SEÖ) bacarıqları və müəllim-şagird münasibətləri haqqında təsəvvürlərinin şagirdlərin emosional və davranış çətinlikləri ilə necə əlaqəli olduğundan bəhs edilir. Tədqiqatda mərkəzi Yunanıstanın 43 dövlət məktəbindən 98 ibtidai sinif müəllimi və 308 şagird iştirak edib. Müəllimlərin 28-i (28,6%) kişi, 70-i (71,4%) qadın (orta pedaqoji staj 5-9 il), şagirdlərin (hər sinifdən təxminən 8 və ya 10 şagird) 154 kişi, və 154 qadın (11 yaşında) məktəb saatları ərzində emosional və davranış çətinlikləri ilə bağlı anket doldurdu. Kəmiyyət metodu anket sorğusundan istifadə olunub. Reqrəssiya analizi ilə təhlil edilib. Nəticədə, SEÖ bacarıqlarını təkmilləşdirmək öhdəliyi müəllimlər tərəfindən ən yüksək qiymətləndirilib. DuruAlp (2014) tərəfindən aparılan tədqiqat təsvir xarakterli bir araşdırmadır və yeniyetmələrin sosial emosional öyrənmə bacarıqlarının cins və sinifə görə fərqlənib-fərqlənmədiyini araşdırmaq üçün aparılıb. Kəmiyyət metodundan istifadə olunub. Araşdırmanın iştirakçıları Çankırı şəhər mərkəzində ən çox şagirdə sahib olan sosial-iqtisadi səviyyəsinə görə aşağı, orta, yüksək pillədəki şagirdlərin təhsil aldığı orta məktəbdə VI, VII və VIII siniflərdə oxuyan bütün yeniyetmələrdən (cəmi 521 yeniyetmə, qız: 265, oğlan: 256) ibarətdir. 4 ballıq likert şkalası ilə ölçülüb. Araşdırmalar nəticəsində 6-cı, 7-ci və 8-ci siniflərdə oxuyan qızların sosial-emosional öyrənmə bacarıqlarının oğlanlara nisbətən daha yüksək olduğu müəyyən edilib. Bundan əlavə ümumi 6-cı sinif yeniyetmələrinin sosial emosional öyrənmə bacarıqları 7-ci və 8-ci sinif yeniyetmələrindən daha çox olduğu müşahidə edilib.

Dowling və digərləri (2019) tərəfindən aparılan araşdırmanın məqsədi İrlandiyada yaş kateqoriyası üzrə daha üst yaş yeniyetmələr üçün nəzərdə tutulmuş sosial emosional öyrənmə proqramı olan MindOut proqramının effektivliyini qiymətləndirməyə yönəlib. MindOut proqramı ibtidai təhsildən sonrakı 15-18 yaşlı gənclərin sosial və emosional rifahını təşviq etmək üçün müəllimlər tərəfindən həyata keçirilməsi nəzərdə tutulan universal məktəb əsaslı proqramdır. Bu proqram ilk dəfə 2004-cü ildə hazırlanıb və İrlandiyada yuxarı siniflər üçün Sosial Şəxsi və Sağlamlıq Təhsili (Social Personal and Health Education (SPHE)) kurikulumu vasitəsilə uğurla həyata keçirilib. Tədqiqatda kəmiyyət metodunun random seçmə üsulu ilə eksperimental nəzarət dizaynından istifadə edilib. Ümumilikdə, 32 məktəbdən 675 iştirakçı ilkin qiymətləndirməni tamamladı (müdaxilə $n = 330$; nəzarət $n = 345$). Müdaxilədən sonra 32 məktəbdən cəmi 497 şagird bu tədqiqatda qaldı (müdaxilə $n = 246$; nəzarət $n = 251$). Bu araşdırmanın nəticələri göstərir ki, MindOut proqramı iştirakçılarda stress səviyyələrini, depressiya əlamətlərini və qız şagirdlər üçün narahatlığın azalmasına müsbət təsir edib.

Ahmed və başqaları (2020) tərəfindən aparılan tədqiqatın məqsədi sosial və emosional öyrənmənin şagirdin sosial-emosional bacarıqlarının inkişafına təsirini araşdırmaqdır. Tədqiqat 207 orta məktəb şagirdi arasında aparılıb. Şagirdlər iki qrupa bölünüb: eksperimental və nəzarət qrupu. Təcrübə qrupuna sosial-emosional öyrənmə yanaşması, nəzarət qrupuna isə ənənəvi tədris yanaşması tətbiq edilib. Sosial-emosional bacarıqların inkişafı dərslərin əvvəlində və sonunda anket sorğusu vasitəsilə ölçülüb. Tədqiqat üçün kəmiyyət metodu kvazi eksperimental dizayndan istifadə olunub. Nigeriyanın Qombe əyalətində orta məktəb şagirdlərinin sosial-emosional bacarıqları haqqında məlumat toplamaq üçün şagirdlər sınaqdan əvvəl pretest sınaqdan sonra posttest edilib. Tədqiqatda 2 tam orta məktəbdə iki bütöv sinifdən 207 şagird, 117 şagird (eksperimental qrup) və 90 şagird (nəzarət qrupu) iştirak edib. Şagirdlərin yaşı 15-16 arası olub.

Məlumat iki fərqli halda toplanıb. İlk olaraq tələbələrə tədqiqatın mahiyyəti barədə məlumat verilib, həmçinin onlara həm sınaqdan əvvəl, həm də sonrakı testin nəticələrinin heç kimə açıqlanmayacağı və yalnız tədqiqat aparan şəxs tərəfindən əldə olunacağına əminlik verilib. Tədqiqatda Zhou & Ee (2012) tərəfindən hazırlanmış Sosial Emosional Yetkinlik Sorğusu (SECQ) alətindən istifadə edilib. Alət şagirdlərin SE bacarıqlarını ölçmək üçün istifadə edilib. Data analizi SPSS proqramı vasitəsilə təhlil edilib. Tədqiqatın nəticələri sosial və emosional öyrənmənin şagirdlərin sosial-emosional kompetensiyalarının təkmilləşdirilməsində rol oynadığını təsdiqləyir. Bu, Weissberg və başqaları (2015) nəticələrinə uyğun gəlir ki, şagirdlərin sosial və emosional bacarıqları onların güclü və zəif tərəflərini, hisslərini başa düşdükcə əhəmiyyətli dərəcədə artır.

Azərbaycanda SEÖ tədqiqat təcrübəsi

Kazimzade və digərləri (2023) tərəfindən aparılıb. Tədqiqatda Covid-19 pandemiyasının Azərbaycanda orta məktəb icması üzvlərinin xüsusilə məktəb rəhbərlərinin sosial-emosional bacarıqlarına təsirindən bəhs edilir. Bu tədqiqat SEÖ-i liderlərdən SEK-ə sahib olmağı tələb edən liderlik fəlsəfəsinə yanaşma kimi nəzərdən keçirir. Bu tədqiqatda keyfiyyət yanaşmasından istifadə edilib. Buraya Azərbaycanda səkkiz praktiki məktəb rəhbəri ilə yarı-strukturlaşdırılmış, dialoq xarakterli müsahibələr və beş müsahib tərəfindən doldurulmuş özünü əks etdirən anketlər daxil edilmişdir. Müsahiblər həm şəhərdə, həm də regionlarda fəaliyyət göstərən məktəb rəhbərlərlə aparılıb. Səkkiz müsahibə verəndən yeddisi qadın, biri isə kişi idi. Müsahibə aparan şəxs müsahibələr zamanı səs yazma sistemindən istifadə etmək üçün iştirakçılardan icazə aldı və məlumat toplamaq üçün səs yazılarının transkripsiya ediləcəyini izah etdi. Məlumatların təhlili üçün keyfiyyətli məzmun təhlilindən (Schreier, 2012) istifadə olunub. Daha sonra tədqiqat

çərçivəsini təşkil edən kodlar formalaşdırılıb və tətbiq edilib (Lune, 2017; Babbie, 2020). Bütün müsahibələr lentə alınıb və sonra Azərbaycan dilində yazıya alınıb. Sonra mətnlər kateqoriyalara bölündü, şərh edildi və təhlil üçün istifadə edildi. Nəticələr Azərbaycanda məktəb rəhbərlərinə və məktəb liderlərinin SEK-ə təsir edən mədəni amilləri əhatə edən altı alt mövzunu əhatə edən iki əsas mövzuda qruplaşdırılıb. Birinci mövzu, ümumiyyətlə, ailədir. Buraya məktəb rəhbəri vasitəsilə ailə dəyərlərinin məktəbə yeridilməsi yolları, eləcə də məktəb rəhbəri tərəfindən məktəbdə ailə tipli münasibətlərin inkişaf etdirilməsinin sübutu daxildir. İkinci mövzu siyasi keçid kontekstini və onun SEÖ-ə təsirini əhatə edir. Bundan əlavə, direktorların peşəkarlaşması üçün yeni tələblər təqdim edən effektiv dinləmə qabiliyyəti, empatiya, qərar qəbul etmə bacarıqları kimi liderlik bacarıqları üçün yeni gözləntilər tapdı. (Aztehsil, 2017).

CASEL (2020) müəllifi olduğu məqalədə sosial və emosional öyrənmə anlayışının, proqramların hansı məqsədlə yaranmasından və SEÖ-nin vacibliyindən bəhs edilir. Proqramlar ətraflı, bütün şagirdlərin istifadə edə biləcəyi, məktəbəqədər yaşdan 11-ci sinifə qədər şagirdlər üçün nəzərdə tutulmalı, həmçinin tələbələrin sosial və emosional inkişafını təşviq etmək üçün öz yanaşmalarına dair yazılı sənədlərə malik olmalı və proqramın tətbiqinin ardıcılığını və keyfiyyətini təmin etməlidir.

Aksoy (2020) tərəfindən aparılan tədqiqatda yeniyetməlik dövrü və sosial-emosional bacarıqlar haqqında məlumat verilib. Gül ve Güneş (2009) tərəfindən müəyyən olunub ki, yeniyetməlik dövrü 9-11 yaşdan başlayaraq 17-18 yaşa qədər davam edir və o dövrdə fiziki, əqli və sosial-emosional keyfiyyətlərdə sürətli dəyişmə halları olur. Tədqiqatda fərziyyə irəli sürülüb. Orta məktəb şagirdləri arasında sosial və emosional öyrənmə yanaşmasında cinsiyyət fərqinin olduğu düşünülür. Tədqiqatda tarama modelindən istifadə edilib. Tədqiqatın hədəf qrupuna akademik nəticələri ilə seçilən şagirdləri qəbul edən Balıxəşir şəhərinin Karesi qəsəbəsində yerləşən Texniki

fənlər liseyindən 511 şagird və Sosial Elmlər Liseyindən isə 508 şagird daxil edilib . Arlı və Nazik (2001) təsviri tədqiqatda minimum 10% nümunə götürüldüyünü aşkar edib. Bu səbəbdən tədqiqatın nümunəsi 195 nəfər olaraq müəyyən edilib. Sorğu sadə təsadüfi seçmə üsulu ilə aparılıb. Tədqiqatın ölçmə aləti Totan (2018) tərəfindən hazırlanıb. Məqalədə SEÖ ölçməsinə qatılan ümumi qız və oğlan iştirakçılarının faizi, Texniki fən liseyi və Sosial elmlər liseyindən qatılan şagirdlərin faizi, iştirakçıların 4 sinif üzrə (9,10,11,12-ci siniflər) sayı və faizi ayrı-ayrılıqda cədvəllər üzrə verilib və qarşılaşdırılıb. Tədqiqatdan alınan nəticəyə görə SEÖ şkalası yanaşmasından qızlar və oğlanlar arasında heç bir fərq yoxdur. Orta məktəblərə görə özünüdərkətmə ölçüsündə əhəmiyyətli fərq olduğu müəyyən edilib. Texniki Fən liseyi Sosial Elmlər liseyi ilə müqayisədə özünüdərkətmə ölçüsündə 12-ci siniflərlə 10-cu siniflər arasında müəyyən əhəmiyyətli fərq olduğu müəyyən edilib.

Jagers və digərləri (2018) tərəfindən yazılan məqalədə təhsildə bərabərlik axtarışına uyğun olaraq, yaxın zamanda SEÖ sahəsində güc, qərəz, ayrı-seçkilik, sosial ədalət, səlahiyyətləndirmə və öz müqəddəratını təyinetmə kimi açıq məsələlərin yaradılmasında marağı əks etdirmək üçün transformativ SEÖ termininin təklifindən bəhs edilir. Transformativ SEÖ, şagirdlərin və müəllimlərin oxşarlıqların və fərqliliklərin qiymətləndirilməsinə əsaslanan güclü, qarşılıqlı hörmətə əsaslanan münasibətlərin qurulması, icma və cəmiyyət problemlərinin birgə həlli yollarının inkişaf etdirilməsi prosesini ifadə edir. Məqalədə SEL proqramlarının yeniyetmələr üçün müsbət təsirləri qeyd edilib.

Dunn (2019) tərəfindən aparılan araşdırmanın məqsədi SEÖ-nin şagirdlərin akademik nəticələrinə təsirini və təhsil şəraitində sübuta əsaslanan SEÖ proqramlarının həyata keçirilməsinin əhəmiyyətini ümumiləşdirməkdir. Mövcud tədqiqatın əsası təsvir edilir və tədqiqat sualları təqdim olunur. Tədqiqatın məqsədi ibtidai sinif şagirdlərinin SE bacarıqları üzrə sinif əsaslı SEÖ

kurikulumunun tətbiqinin effektivliyini öyrənməkdir. Tədqiqatda kəmiyyət metodundan istifadə edilib. Araşdırmaya daxil edilən 11 tədqiqatda ümumilikdə 8,445 iştirakçı SEÖ proqramlarında iştirak edib. Gender haqqında məlumat daxil edilən yeddi tədqiqatda iştirakçının cinsi oğlanlar və qızlar arasında təxminən bərabər bölünmüşdür. 11 tədqiqatın üçü istisna olmaqla hər biri pretest/posttest eksperimental dizayndan istifadə edib. Məlumatın təhlili meta-analiz ilə təhlil edilib. Tədqiqatın nəticəsinə əsasən ümumi təhsil sinifində SEÖ proqramlarının tətbiq olunduğu şagirdlər nəzarət qrupundakı şagirdlərlə müqayisədə SEÖ bacarıqlarında daha böyük nailiyyətlər nümayiş etdiriblər.

Tədqiqatın metodu

SEÖ təcrübəsinin yeniyetmələrin özünüdərkətmə, sosial dərkətmə və ünsiyyət bacarıqlarının inkişafına təsirini öyrənməyi məqsəd olaraq qarşıya qoyan bu tədqiqatda qarışıq yanaşmadan istifadə olundu. Qarışıq metod yanaşması, ən sadə və ən ümumi təriflərlə, məlumatların toplanması və ya məlumatların təhlili mərhələlərində keyfiyyət və kəmiyyət metodlarının birləşməsindən istifadə etməklə əldə edilə bilən daha etibarlı nəticələr əldə etməyi hədəfləyən tədqiqat strategiyasıdır. Keyfiyyət tədqiqatlarını kəmiyyətdən fərqləndirərkən nəsnelərin keyfiyyəti anlayışını xüsusilə qeyd edir (Dabbs,1982). Keyfiyyət öz-özlüyündə nə, necə, nə vaxt, harada və niyə kimi anlayışları ehtiva edir. Keyfiyyət araşdırmaları daha çox sözlərdən, şəkillərdən, təsvirlərdən istifadə edərək bəlli nəticələrə gəlir. Kəmiyyət tədqiqatları əsasən dəyişənlər arasındakı əlaqələri isə müəyyən edərək, hadisələrin başvermə səbəbini izah etməyə çalışırlar (Şahbazov, 2019). Tədqiqat X bölgəsi tam orta məktəbində aparıldı. Məktəbin şagird kontingenti 15 nəfərdən ibarət olduğu üçün araşdırmada 8-ci sinif 1 nəfər, 9-cu sinif 1 nəfər, 10-cu sinif 2 nəfər, 11-ci sinif 3 nəfər olmaqla ümumilikdə 7 şagirdəndən ibarət yığma qrup iştirak etdi. Fevral

ayının son həftəsində şagirdlərlə 5 günlük təlim keçirildi. SEÖ təcrübəsinin yeniyetmələrin özünüdərketmə, sosial-dərketmə və ünsiyyət bacarıqlarının inkişafına təsirini qiymətləndirmək üçün məktəbdə 5 modul üzrə 5 təlim sesssiyası (1 saat 40 dəqiqlik müddətində) təşkil olundu. Təlim şəxsdaxili, şəxslərarası və meditasiya tapşırıqları olmaqla 3 istiqamətdə aparıldı. Təlimdə 2 metod tətbiq olundu. Fokus qrup müsahibə və pretest-posttest özünüqiymətləndirmə anketi (Hand in Hand, 2018). Şagirdlərdən hər modulun sonunda fokus qrup aparıldı və müzakirə zamanı suallar cavablandırıldı. Əlavə olaraq, yeniyetmələrlə təlimdən əvvəl və təlimdən sonra sorğu anketi vasitəsilə sorğu aparılaraq özünüdərketmə, sosial dərketmə və ünsiyyət bacarıqlarının inkişafındakı özünüqiymətləndirmədə dəyişikliklər pretest və posttest qarşılaşdırılması ilə analiz ilə təhlil edilib. Tədqiqat kontent analizi və təsviri müqayisəli analiz ilə təhlil edilib.

Şagirdlərin demoqrafik məlumatlarının say və faiz göstəriciləri			
Dəyişkən	Qruplar	N	%
Cinsiyyət	Qadın	3	42,9
	Kişi	4	57,1
	Cəmi	7	100,0
Yaş	14	1	14,3
	15	3	42,8
	16	2	28,6
	17	1	14,3
	Cəmi	7	100,0

Tədqiqatın Nəticəsi

Fokus qrupun cavablarını təhlil edərək, cavabların ümumiləşdirməsindən sonra aşağıdakı 4 mövzu müəyyən olundu:

1.1 Tapşırıqların bəyənilməsi və əsaslandırılması- “Yolun eyni tərəfi” tapşırığı bütün qrupun fəal iştirakı ilə keçirildiyi üçün bununla yanaşı şagirdlər bir-birini daha yaxından tanıya bildiyi üçün təlim zamanı bəyənən tapşırıqlardan biri oldu. Daxilə yönəldilmiş tapşırıqlar (məsələn, Bədənin nəzərdən keçirilməsi), ruhu sakitləşdirdiyi üçün bəyənilib. Yeniyetmənin öz şəxsi keyfiyyətini həmçinin başqalarının şəxsi keyfiyyətini öyrənmək üçün, empatiya hissini məşq edilməsi tapşırığı xüsusi olaraq maraqlı gəlib. Fokus qrup iştirakçılardan iki nəfər diskriminasiya haqqında olan tapşırığın, cəmiyyəti daha aydın görmək və cəmiyyətin formalaşması üçün faydalı olduğunu qeyd etdi. Cütlüklərlə sərbəst müzakirə tipli tapşırıqlar məsələn. “Mən-ismarıcları” , “60:40” tapşırıqları bəyənən tapşırıqlardandır.

1.2. Təlimin gələcəkdə əhəmiyyəti haqda refleksiya – Fokus qrup iştirakçılarından bir nəfər bildirir ki, “Effektiv Mən-ismarıclardan” və “Empatiya” hissini yaradılmasından gündəlik həyatda istifadə etməyi vərdiş halına gətirmək lazımdır. İştirakçılar intervüdə təlimlər empatiya hissini yaranması, yeniyetmələrin xoşagəlməz vərdişlərə qarşı məsuliyyətli münasibəti formalaşdırmaq məqsədilə keçirildiyini bildirir.

1.3. Təlim zamanı hansı növ tapşırıqlardan narahatlıq yarandı.- Təlimdə iştirak edən heç bir iştirakçı tapşırıqlardan narahat olmayıb.

1.4. Şagirdlərin özündə hiss etdiyi dəyişikliklər.- təlimdə iştirak edən şagirdlər təlimdən sonra mən ismarıclarla danışmağa xüsusi diqqət yetirdiyini, başqalarına qarşı empatiya hissini

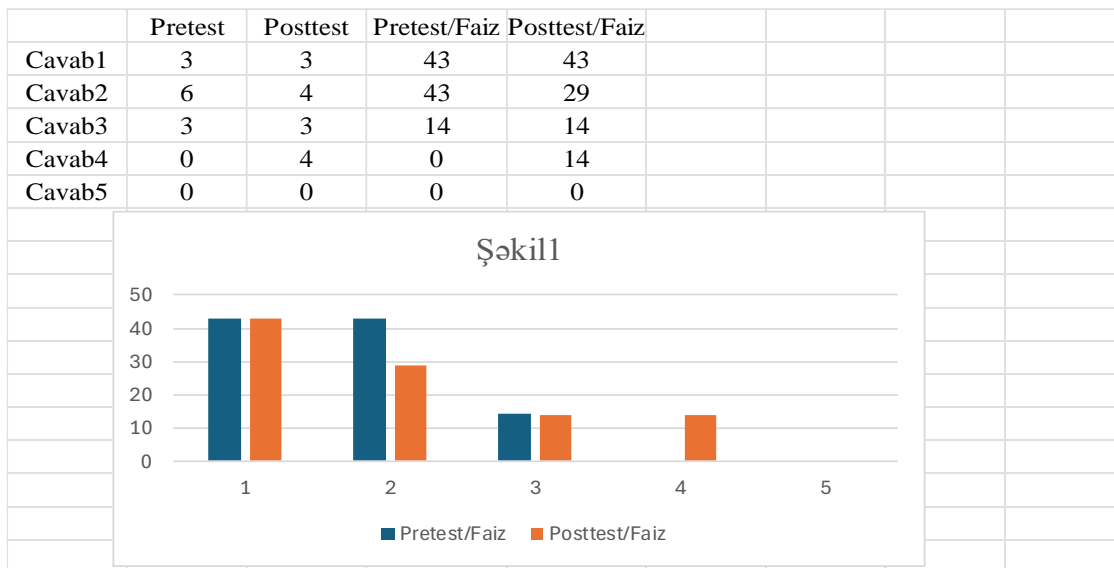
yanarmasını bildirir. Özgüvenin az fərqlə nisbətən artdığını, müşahidə etmək, səbəblərin əvvəlkinə nisbətən sakitləşdiyini sezmək, ünsiyyət bacarıqlarının nisbətən inkişaf etdiyini hiss edir.

5 günlük təlimin sonuncu günündə iştirakçılara xüsusi təkliflərinin olub-olmadığı haqqında müsahibə alındı. İştirakçıların əksəriyyəti fiziki tapşırıqların daha çox olmasını, bir neçə nəfər isə daxilə yönəldilmiş tapşırıqların daha çox olmasını təklif etdi.

2. Pretest-posttest özünüqiymətləndirmə anketinin müqayisəli analizi aşağıdakı cədvəl və qrafiklərdə təqdim olunur.

Cədvəl 1. Nə vaxtsa meditasiya və ya buna bənzər daxili məşqlər etmişiniz?

Mən əvvəllər heç vaxt meditasiya və ya buna bənzər daxili məşqlər etməmişəm və bunu etməyin marağında deyiləm.	1
Mən əvvəllər heç vaxt meditasiya və ya buna bənzər daxili məşqlər etməmişəm, lakin etmək istəyərdəm.	2
Mən əvvəllər meditasiya və ya buna bənzər daxili məşqlər etmişəm, lakin bu mənə uyğun olan bir fəaliyyət növü deyil.	3
Mən əvvəllər meditasiya və ya buna bənzər daxili məşqlər etmişəm və bunu xoşlayıram, lakin bununla müntəzəm olaraq məşğul olmuram.	4
Mən müntəzəm olaraq meditasiya və ya buna bənzər daxili məşqlər edirəm.	5



Cədvəl 1-də qeyd edilən 5 anlayışdan ibarət sual, təhlil zamanı cavab1, cavab2, cavab3, cavab4, cavab5 olmaqla 5-li likert şkalası ilə bölünüb. Şagirdlər tərəfindən seçilən cavablara minimum və maksimum olmaqla müəyyən ballar tətbiq olundu. Bal bölgüsü aşağıda göstərildiyi kimi hesablandı:

	Minimum	Maksimum
Cavab 1	1	7
Cavab 2	2	14
Cavab 3	3	21
Cavab4	4	28

Pretestdə 3 şagird I cavabı, 3 şagird II cavabı, 1 şagird isə III cavabı seçib. Posttestdə isə 3 şagird I, 2 şagird II, 1 şagird III, 1 şagird isə IV cavabları seçib. Yeniyetmələrin pretest ballarının faizi ilə posttest ballarının faizi çıxarılıb və qarşılaşdırılıb. Nəticələr təsviri müqayisə edilib. Bu nəticəyə əsasən məlum oldu ki, şagirdlər meditasiya tapşırıqlarının əhəmiyyətliyini təsdiqləyir.

Cədvəl 2. Siz nə vaxtsa yoqa və ya buna bənzər psixofizioloji (bədən) məşqləri ilə məşğul olmusunuz?

Mən əvvəllər heç vaxt yoqa və ya buna bənzər bədən məşqləri ilə məşğul olmamışam və bunun marağında deyiləm.	1
Mən əvvəllər heç vaxt yoqa və ya buna bənzər bədən məşqləri ilə məşğul olmamışam, lakin bunu etmək istəyərdəm.	2
Mən əvvəllər yoqa və ya buna bənzər bədən məşqləri ilə məşğul olmuşam, lakin bu mənə uyğun olan bir fəaliyyət növü deyil.	3
Mən əvvəllər yoqa və ya buna bənzər bədən məşqləri ilə məşğul olmuşam və bunu xoşlayıram, lakin müntəzəm olaraq məşğul olmuram.	4
Mən müntəzəm olaraq yoqa və ya buna bənzər bədən məşqləri ilə məşğul oluram.	5

	Pretest	Posttest	Pretest/Faiz	Posttest/Faiz
Cavab1	4	3	57	43
Cavab2	6	6	43	43
Cavab3	0	3	0	14
Cavab4	0	0	0	0
Cavab5	0	0	0	0

Şəkil2

Kategoriya	Pretest/Faiz	Posttest/Faiz
1	57	43
2	43	43
3	0	14
4	0	0
5	0	0

Cədvəl 2-də qeyd edilən 5 anlayışdan ibarət sual, təhlil zamanı cavab1, cavab2, cavab3, cavab4, cavab5 olmaqla 5-li likert şkalası ilə bölünüb. Şagirdlər tərəfindən seçilən cavablara minimum və maksimum olmaqla müəyyən ballar tətbiq olundu. Bal bölgüsü aşağıdakı cədvəldə göstəriləni kimi hesablandı:

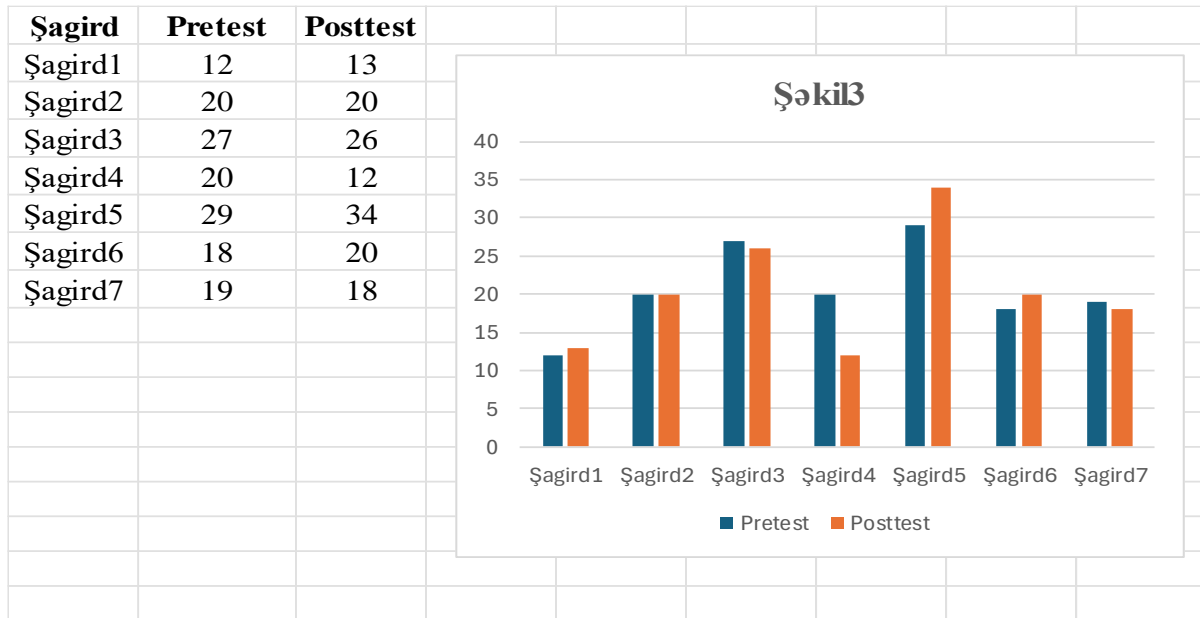
	Minimum	Maksimum
Cavab 1	1	7
Cavab 2	2	14
Cavab 3	3	21
Cavab4	4	28
Cavab5	5	35

Pretestdə 4 şagird I cavabı, 3 şagird II cavabı seçib. Posttestdə isə 3 şagird I, 2 şagird II, 1 şagird III cavabları seçib. Yeni yetmələrin pretest ballarının faizi ilə posttest ballarının faizi çıxarılıb və

qarşılaşdırılıb. Nəticələr təvsiyi müqayisə edilib. Bu nəticəyə əsasən məlum oldu ki, şagirdlər psixofizioloji tapşırıqların əhəmiyyətliyini təsdiqləyir.

Cədvəl 3. Özünüz barədə düşünmək: Aşağıdakı müddəalar sizə münasibətdə nə dərəcədə doğrudur?

	Heç vaxt və ya nadir hallarda doğrudur	Nadir hallarda doğrudur	Bəzən doğrudur	Tez-tez doğrudur	Çox tez- tez və ya həmişə doğrudur
Mən bədənimdəki dəyişiklikləri məsələn, tənəffüsümün zəifləməsinə və ya sürətlənməsini seziyəm.					
Əzələlərimin gərgin və ya rahat olmasına diqqət yetirirəm.					
Saçımda külək və ya üzümdəki günəş kimi hissiyyatlara diqqət yetirirəm.					
Saatın tıqqıltısı, quşların cıkkıltısı və ya maşınların ötür keçməsi kimi səslərə diqqət yetirirəm.					
Predmetlərin ətri və ya rəyihəsini hiss edirəm.					
Emosiyalarımın düşüncələrimə və davranışıma necə təsir etməsinə diqqət yetirirəm.					
Əhvalımın dəyişməyə başladığını hiss edirəm.					



Cədvəl 3-də təlimin özünüdərkətmə bacarıqlarına təsirinin dəyərləndirilməsi tapşırıqlarına daxil olan 7 müddəadan ibarət sual, təhlil zamanı cavab1, cavab2, cavab3, cavab4, cavab5, cavab 6, cavab7 olmaqla 5 ballıq likert şkalası ilə bölünüb. Təhsilalanlar cavablara münasibət bildirərkən “Heç vaxt və ya nadir hallarda doğrudur” ; “Nadir hallarda doğrudur”; “Bəzən doğrudur”; “Tez-tez doğrudur” və “Çox tez-tez və ya həmişə doğrudur” bəndlərindən birini seçib. Şagirdlər tərəfindən seçilən bəndlərə minimum və maksimum olmaqla müəyyən ballar tətbiq olundu. Bal bölgüsü aşağıdakı cədvəldə göstərildiyi kimi hesablandı:

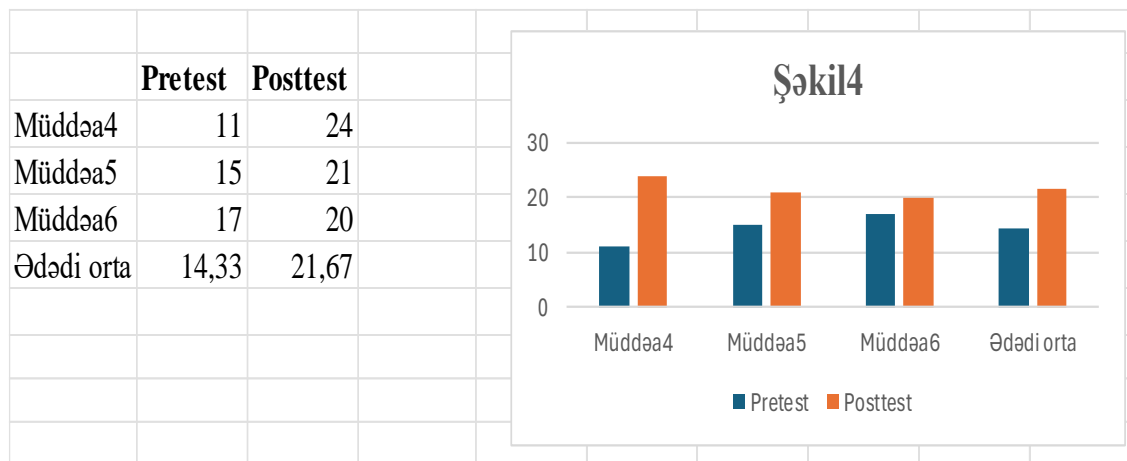
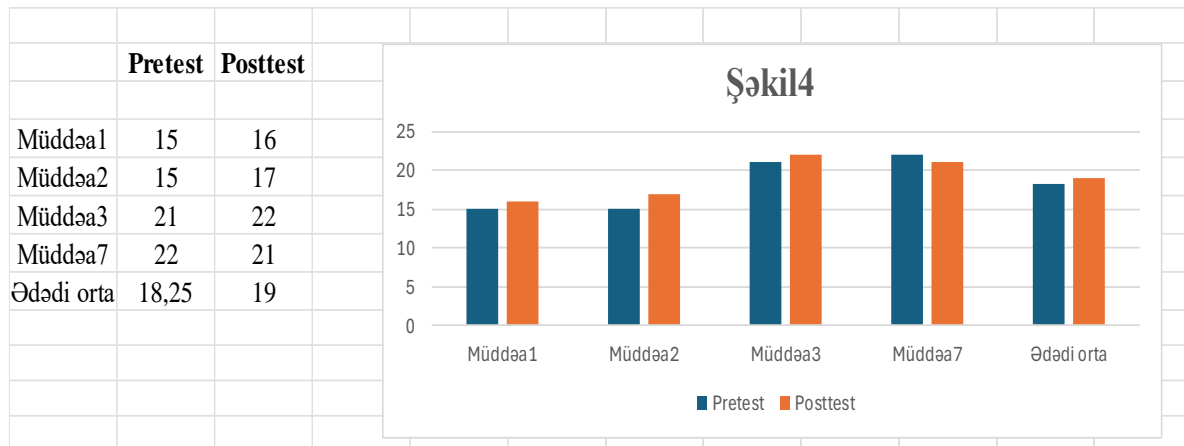
	Minimum	Maksimum
Heç vaxt və ya nadir hallarda doğrudur	1	7
Nadir hallarda doğrudur	2	14
Bəzən doğrudur	3	21
Tez-tez doğrudur	4	28

Çox tez-tez və ya həmişə doğrudur	5	35
-----------------------------------	---	----

Hər şagirdin ayrı-ayrılıqda 7 müddəə üzrə balları cəmləndi. Alınan cəmlərin ədədi ortası tapıldı. Öyrənənlərin ilkin və yekun test üçün hesablanan ümumi balları qarşılaşdırıldı və təsviri müqayisə edildi. Pretest üzrə ortalama 21, posttest üzrə ortalama isə 20 alındı. Bu nəticəyə əsasən məlum oldu ki, cədvəl 3-də qeyd edilən sualın 7 müddəə üzrə seçilən bəndi “Bəzən doğrudur” olub.

Cədvəl 4. Özünü barədə düşünmək: Aşağıdakı müddəələr sizə münasibətdə nə dərəcədə doğrudur?

	Heç vaxt və ya nadir hallarda doğrudur	Nadir hallarda doğrudur	Bəzən doğrudur	Tez-tez doğrudur	Çox tez-tez və ya həmişə doğrudur
Hisslərimi təsvir etmək üçün sözlər tapmaqda yaxşıyam.					
Mən inanclarımı, fikirlərimi və gözləntilərimi asanlıqla ifadə edə bilirəm.					
Predmetlərin dadı, ətri və ya səsi kimi qavrayışlarımı ifadə etmək üçün sözlər tapmaqda yaxşıyam.					
Nə düşündüyümü təsvir etmək üçün sözlər tapmaq mənim üçün çətinlikdir.					
Hadisələrə münasibət bildirmək üçün müvafiq sözləri tapmaqda çətinlik çəkirəm.					
Bədənimdə hər hansı bir hissiyyat olduqda onu təsvir etmək mənim üçün çətin olur, çünki müvafiq sözləri tapa bilmirəm.					
Yaşadıqlarımı sözlərlə ifadə etməyə meyilliyəm.					



Cədvəl 4-də təlimin ünsiyyət bacarıqlarına təsirinin dəyərləndirilməsi tapşırıqlarına daxil olan 7 müddəadan ibarət sual, təhlil zamanı müddəa1, müddəa2, müddəa3, müddəa4, müddəa5 müddəa6, müddəa7 olmaqla 5 ballıq likert şkalası ilə bölünüb. Şagirdlər müddəalara münasibət bildirərkən “Heç vaxt və ya nadir hallarda doğrudur” ; “Nadir hallarda doğrudur”; “Bəzən doğrudur”; “Tez-tez doğrudur” və “Çox tez-tez və ya həmişə doğrudur” bəndlərindən birini seçib. Şagirdlər tərəfindən seçilən bəndlərə minimum və maksimum olmaqla müəyyən ballar tətbiq olundu. Bal bölgüsü aşağıdakı cədvəldə göstəriləndi kimi hesablandı:

	Minimum	Maksimum
Heç vaxt və ya nadir hallarda doğrudur	1	7
Nadir hallarda doğrudur	2	14
Bəzən doğrudur	3	21
Tez-tez doğrudur	4	28
Çox tez-tez və ya həmişə doğrudur	5	35

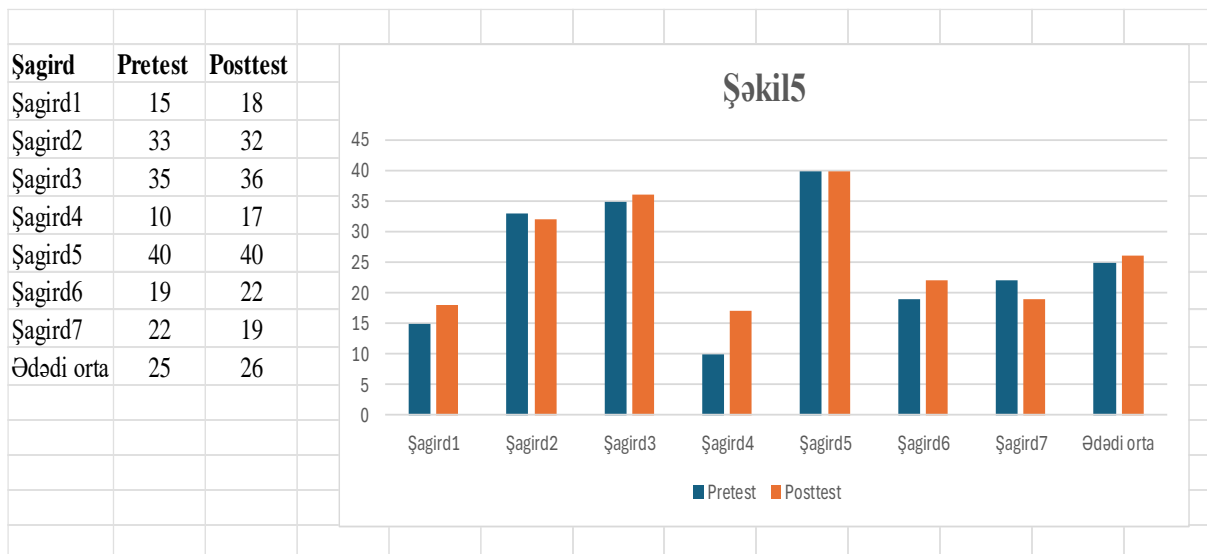
I, II, III, VI müddəalar pozitiv, IV, V, VI müddəalar isə neqativ yönümlü olduğu üçün, pozitiv və neqativ müddəalar 2 hissəyə ayrıldı və ayrı-ayrı təhlil edildi. Müsbət yönlü yanaşmaların balları ayrı-ayrılıqda hesablanıb cəmləndi və pretest cavabları ilə posttest cavabları qarşılaşdırıldı və təsviri müqayisə edildi. Pozitiv yönümlü müddəaların ümumi ballarının cəminin ədədi ortası pretestdə 18.25 ; posttestdə isə 19 alındı. Bu nəticəyə əsasən məlum oldu ki, təlimdən sonra şagirdlər, ünsiyyət bacarıqlarına əsaslanan sualın müsbət yönlü anlayışlarında “Bəzən doğrudur” cavabına çox az fərqlə daha yaxındır. Həmçinin, cavablara əsasən neqativ yönümlü anlayışların da balları hesablanıb cəmləndi və pretest cavabları ilə posttest cavabları qarşılaşdırıldı. Neqativ yönümlü müddəaların ümumi ballarının cəminin ədədi ortası pretestdə 14.33 ; posttestdə isə 21.67 alındı.

Cədvəl 5. Özünüz barədə düşünmək: Aşağıdakı müddəalar sizə münasibətdə nə dərəcədə doğrudur?

	Heç vaxt və ya nadir hallarda doğrudur	Nadir hallarda doğrudur	Bəzən doğru dur	Tez-tez doğru dur	Çox tez- tez və ya həmişə doğru dur
İrrasional və ya yersiz emosiyalarım olduğuna görə özümü tənqid edirəm.					
Öz qavrayışlarımın doğru və ya yanlış olmasını qiymətləndirməyə meyilliyəm.					
Öz-özümə deyirəm ki, hiss etdiklərimi hiss etməməliyəm.					
İnanıram ki, bəzi düşüncələrim qeyri-normaldır və ya mən bu cür düşünməməliyəm.					
Düşüncələrimin yaxşı və ya pis olması barədə mühakimələr yürüdürəm.					
Təcrübələrimin nə dərəcədə dəyərli və ya dəyərsiz olması barədə mühakimələr yürütməyə meyilliyəm.					
Öz-özümə deyirəm ki, hal-hazırda düşündüyüm kimi düşünməməliyəm.					
Düşünürəm ki, bəzi emosiyalarım pisdır və ya yersizdir və mən onları hiss etməməliyəm.					
İrrasional ideyalarım olduqda özümlə razılaşmıram.					

Pretest										
Şagird	Cavab1	Cavab2	Cavab3	Cavab4	Cavab5	Cavab6	Cavab7	Cavab8	Cavab9	CƏM
Şagird1	1	1	1	1	4	1	1	4	1	15
Şagird2	3	5	4	1	5	5	5	3	2	33
Şagird3	5	5	3	3	5	4	3	5	2	35
Şagird4	1	1	1	2	1	1	1	1	1	10
Şagird5	5	5	5	3	5	5	4	3	5	40
Şagird6	1	3	1	2	3	1	2	1	5	19
Şagird7	2	3	1	3	3	4	1	3	2	22
Ədədi orta										
25										

Posttest										
Şagird	Cavab1	Cavab2	Cavab3	Cavab4	Cavab5	Cavab6	Cavab7	Cavab8	Cavab9	CƏM
Şagird1	1	1	2	1	1	1	1	5	5	18
Şagird2	3	5	4	4	4	3	4	4	1	32
Şagird3	4	5	4	5	5	5	3	4	1	36
Şagird4	1	1	1	1	1	1	1	5	5	17
Şagird5	5	5	4	4	5	5	4	3	5	40
Şagird6	1	2	1	5	3	1	3	5	1	22
Şagird7	2	3	1	3	2	1	1	2	4	19
Ədədi orta										
26										



Cədvəl 5-də təlimin özünüdərkətmə bacarıqlarına təsirinin dəyərləndirilməsi tapşırıqlarına daxil olan 9 müddəadan ibarət sual, təhlil zamanı cavab1, cavab2, cavab3, cavab4, cavab5, cavab 6, cavab7, cavab8, cavab9 olmaqla 5 ballıq likert şkalası ilə bölünüb. Təhsilalanlar cavablara münasibət bildirərkən “Heç vaxt və ya nadir hallarda doğrudur” ; “Nadir hallarda doğrudur”; “Bəzən doğrudur”; “Tez-tez doğrudur” və “Çox tez-tez və ya həmişə doğrudur” bəndlərindən birini seçib. Şagirdlər tərəfindən seçilən bəndlərə minimum və maksimum olmaqla müəyyən ballar tətbiq olundu. Bal bölgüsü aşağıdakı cədvəldə göstərildiyi kimi hesablandı:

	Minimum	Maksimum
Heç vaxt və ya nadir hallarda doğrudur	1	7
Nadir hallarda doğrudur	2	14
Bəzən doğrudur	3	21
Tez-tez doğrudur	4	28
Çox tez-tez və ya həmişə doğrudur	5	35

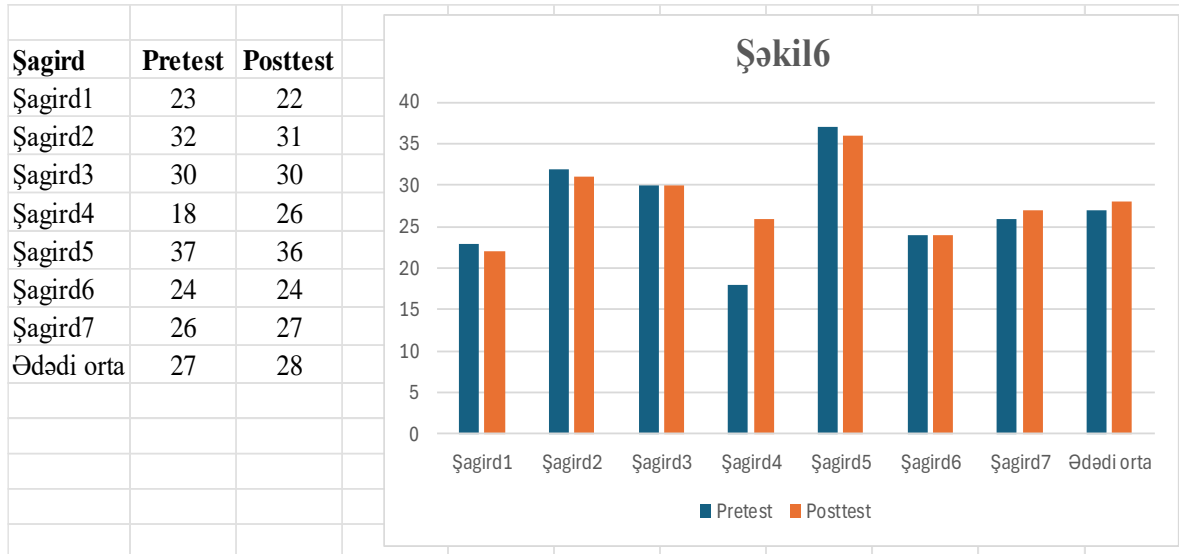
Hər şagirdin ayrı-ayrılıqda 9 müddəa üzrə balları cəmlənib. Alınan cəmlərin riyazi gözləməsi (ədədi ortası) tapılıb. Yeniyetmələrin pretest və posttest üçün hesablanan ümumi balları qarşılaşdırıldı və təsviri müqayisə edildi. Pretest üzrə ortalama 25, posttest üzrə ortalama isə 26 alınıb. Bu nəticəyə əsasən məlum oldu ki, təlimdən sonra cədvəl 5-də qeyd edilən özünüdərkətmə bacarıqlarına əsaslanan sualın, şagirdlər tərəfindən 9 müddəa üzrə seçilən bəndi “Tez-tez doğrudur” bəndinə çox az fərqlə daha yaxın olub.

Cədvəl 6. Özünüz barədə düşünmək: Aşağıdakı müddəalar sizə münasibətdə nə dərəcədə doğrudur?

	Heç vaxt və ya nadir hallarda doğrudur	Nadir hallarda doğrudur	Bəzən doğrudur	Tez-tez doğru dur	Çox tez- tez və ya həmişə doğrudur
İş görərkən fikrim dağınıq olur və fikirlərim asanlıqla yayınır.					
Bir iş görəndə mən diqqətimi yalnız etdiyim işə cəmləyirəm, başqa heç nəyə.					
Etdiyim işlərə fikir vermədən "avtopilot" rejimində işləyirəm.					
Qiraətlə məşğul olarkən bütün diqqətimi oxuduğuma cəmləyirəm.					
İş görəndə mən tamamilə həmin işə köklənirəm və başqa heç nə barədə düşünmürəm.					
Etdiyim işlərə fikir vermirəm, çünki xəyallara dalıram, narahat vəziyyətdə oluram və ya fikirlərim başqa formada dağınıq olur.					
Gündəlik işləri yerinə yetirərkən, məsələn, təmizlik edərkən və ya paltar yuyarkən xəyala dalmağa və ya başqa məsələlər barədə düşünməyə meyilliyəm.					
Eyni anda diqqətimi bir işə cəmləməkdənsə bir neçə işi yerinə yetirməyə meyilliyəm.					
Bir məsələ üzərində çalışarkən fikrimin bir hissəsi digər məsələlərlə məşğul olur. Məsələn, bir qədər sonra nə edəcəm və ya hansı işi etsəm daha yaxşı olar.					
Etdiyim işə tamamilə elə köklənirəm ki, bütün diqqətim həmin işdə cəmlənir.					

Pretest											
Şagird	Cavab1	Cavab2	Cavab3	Cavab4	Cavab5	Cavab6	Cavab7	Cavab8	Cavab9	Cavab10	CƏM
Şagird1	1	5	1	1	4	1	1	1	5	3	23
Şagird2	2	4	2	5	4	1	1	4	4	5	32
Şagird3	2	3	1	3	3	3	5	1	5	4	30
Şagird4	1	4	1	1	3	1	1	4	1	1	18
Şagird5	5	1	5	4	1	5	5	5	5	1	37
Şagird6	2	2	1	4	3	3	5	1	2	1	24
Şagird7	1	5	1	5	5	1	1	1	1	5	26
											Ədədi orta
											27

Posttest											
Şagird	Cavab1	Cavab2	Cavab3	Cavab4	Cavab5	Cavab6	Cavab7	Cavab8	Cavab9	Cavab10	CƏM
Şagird1	5	1	5	1	1	1	1	5	1	1	22
Şagird2	3	4	1	4	5	1	1	3	4	5	31
Şagird3	3	4	1	4	3	2	5	1	5	2	30
Şagird4	5	1	1	1	1	5	1	5	5	1	26
Şagird5	5	1	5	5	1	5	5	1	5	3	36
Şagird6	5	2	1	1	1	5	5	1	2	1	24
Şagird7	4	3	3	2	2	4	1	3	3	2	27
											Ədədi orta
											28



Cədvəl 6-da təlimin özünüidarəetmə bacarıqlarına təsirinin dəyərləndirilməsi tapşırıqlarına daxil olan 10 müddəadan ibarət sual, təhlil zamanı cavab1, cavab2, cavab3, cavab4, cavab5, cavab 6, cavab7, cavab8, cavab9, cavab10 olmaqla 5-li likert şkalası ilə bölünüb. Şagirdlər cavablara

münasibət bildirərkən “Heç vaxt və ya nadir hallarda doğrudur” ; “Nadir hallarda doğrudur”; “Bəzən doğrudur”; “Tez-tez doğrudur” və “Çox tez-tez və ya həmişə doğrudur” bəndlərindən birini seçib. Şagirdlər tərəfindən seçilən bəndlərə minimum və maksimum olmaqla müəyyən ballar tətbiq olundu. Bal bölgüsü aşağıdakı cədvəldə göstərildiyi kimi hesablandı:

	Minimum	Maksimum
Heç vaxt və ya nadir hallarda doğrudur	1	7
Nadir hallarda doğrudur	2	14
Bəzən doğrudur	3	21
Tez-tez doğrudur	4	28
Çox tez-tez və ya həmişə doğrudur	5	35

Hər şagirdin ayrı-ayrılıqda 10 müddəə üzrə balları cəmlənib. Alınan cəmlərin riyazi gözləməsi tapılıb. Təhsilənlərin pretest və posttest üçün hesablanan ümumi balları qarşılaşdırıldı və təsviri müqayisə edildi. Pretest üzrə ortalama 27, posttest üzrə ortalama isə 28 alınıb. Bu nəticəyə əsasən aydın oldu ki, şagirdlər, cədvəl 6-da qeyd edilən özünüidarəetmə bacarıqlarına əsaslanan 10 müddəalı sualın “Tez-tez doğrudur” bəndi ilə razılaşdı .

Cədvəl 7. Özünüz barədə düşünmək: Aşağıdakı müddəalar sizə münasibətdə nə dərəcədə doğrudur?

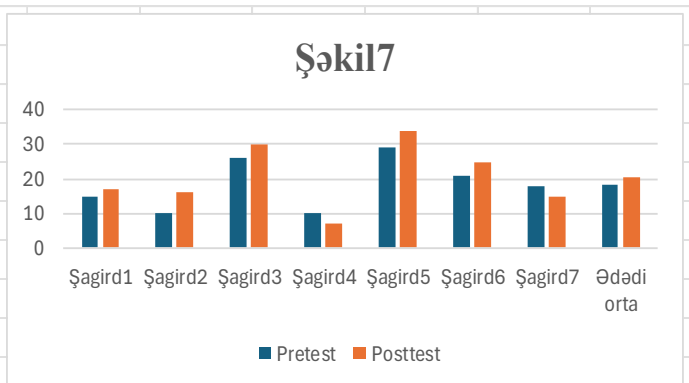
	Qətiyyən razi deyiləm	Razi deyiləm	Nə razi nə də narazi deyiləm	Razıyam	Tamamilə razıyam
Çoxlu baş ağrılarım, mədə ağrılarım və nasazlığım olur.					
Çox narahat oluram.					

Tez-tez kədərli, məyus və ya gözüyaşlı oluram.					
Yeni situasiyalarda narahat oluram.					
Qətiyyətimi asanlıqla itirirəm.					
Çoxlu qorxularım var.					
Asanlıqla qorxuram.					

	Pretest							
Şagird	Cavab1	Cavab2	Cavab3	Cavab4	Cavab5	Cavab6	Cavab7	CƏM
Şagird1	5	5	1	1	1	1	1	15
Şagird2	2	2	1	2	1	1	1	10
Şagird3	3	3	4	3	4	4	5	26
Şagird4	1	1	1	4	1	1	1	10
Şagird5	5	5	5	4	2	5	3	29
Şagird6	4	1	4	2	1	5	4	21
Şagird7	1	3	3	4	2	3	2	18

	Posttest							
Şagird	Cavab1	Cavab2	Cavab3	Cavab4	Cavab5	Cavab6	Cavab7	CƏM
Şagird1	5	3	1	1	4	2	1	17
Şagird2	3	3	1	2	2	3	2	16
Şagird3	2	4	5	4	5	5	5	30
Şagird4	1	1	1	1	1	1	1	7
Şagird5	5	5	5	4	5	5	5	34
Şagird6	4	4	5	1	1	5	5	25
Şagird7	1	3	3	2	1	3	2	15

Şagird	Pretest	Posttest
Şagird1	15	17
Şagird2	10	16
Şagird3	26	30
Şagird4	10	7
Şagird5	29	34
Şagird6	21	25
Şagird7	18	15
Ədədi orta	18	21



Cədvəl 7-də təlimin özünüdərkətmə bacarıqlarına təsirinin dəyərləndirilməsi tapşırıqlarına daxil olan 7 müddəadan ibarət sual, təhlil zamanı cavab1, cavab2, cavab3, cavab4, cavab5, cavab 6, cavab7 olmaqla 5-li likert şkalası ilə bölünüb. Şagirdlər cavablara münasibət bildirərkən “Qətiyyəən razı deyiləm”; “Razı deyiləm”; “Nə razı nə də narazı deyiləm”; “Razıyam” və “Tamamilə razıyam” bəndlərindən birini seçib. Şagirdlər tərəfindən seçilən bəndlərə minimum və maksimum olmaqla müəyyən ballar tətbiq olundu. Bal bölgüsü aşağıdakı cədvəldə göstərilədiyi kimi hesablandı:

	Minimum	Maksimum
Qətiyyəən razı deyiləm	1	7
Razı deyiləm	2	14
Nə razı nə də narazı deyiləm	3	21
Razıyam	4	28
Tamamilə razıyam	5	35

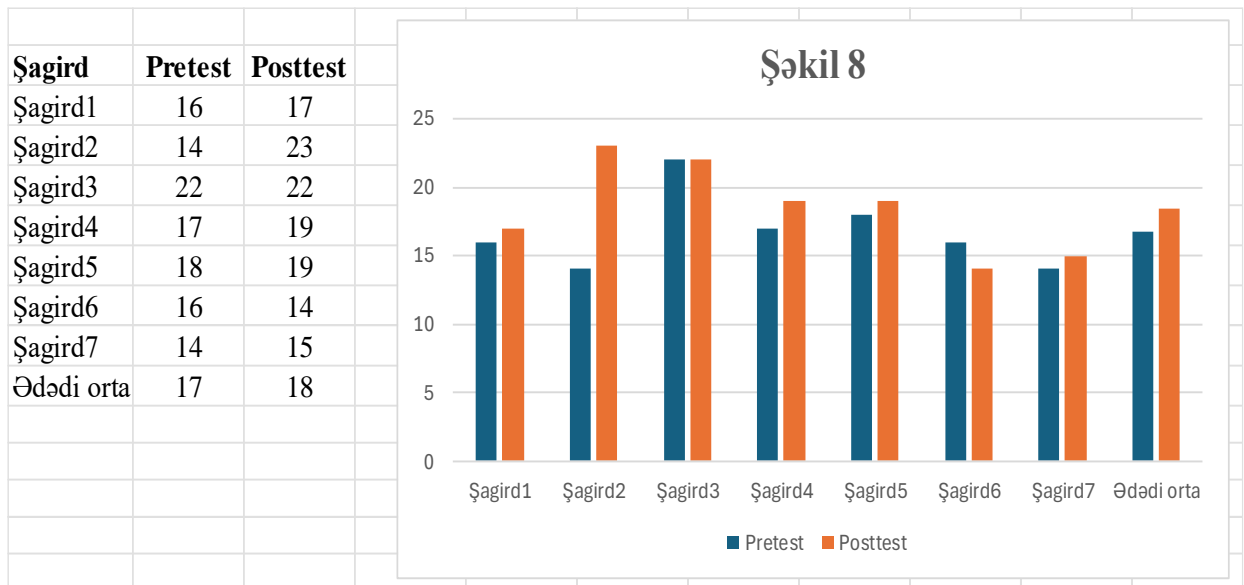
Hər şagirdin ayrı-ayrılıqda 7 müddəə üzrə balları cəmlənib. Alınan cəmlərin ədədi ortası tapılıb. Şagirdlərin pretest və posttest üçün hesablanan ümumi balları qarşılaşdırıldı və təsviri müqayisə edildi. Pretest üzrə ortalama 18, posttest üzrə ortalama isə 21 alınıb. Bu nəticəyə əsasən aydın oldu ki, təlimdən sonra şagirdlər, cədvəl 7-də qeyd edilən özünüdərkətmə bacarıqlarına əsaslanan 7 müddəəli sualın “Nə razı nə də narazı deyiləm” bəndi ilə razılaşıb .

Cədvəl 8. Zəhmət olmasa aşağıdakı müddəaların sizi nə dərəcədə təsvir etdiyini qeyd edin.

	Qətiyyən belə deyiləm	Çox da belə deyiləm	Müəyyən dərəcədə beləyəm	Əsasən beləyəm	Çox zaman beləyəm
Məndən daha az şanslı insanlara qarşı tez-tez incə, anlayışlı hisslər bəsləyirəm.					
Digər insanların problemləri olanda bəzən onlara görə üzülürəm.					
Bir kəsdən istifadə edildiyini görəndə onlara qarşı mehriban və himayəedici oluram.					
Digər insanların uğursuzluqları adətən məni çox narahat etmir.					
Kiməsə qarşı ədalətsiz davranıldığını görəndə bəzən onlara görə çox da üzülürəm.					
Hadisələrin baş verdiyini görəndə mən tez-tez kifayət qədər təsirlənirəm.					
Özümü olduqca yumşaq ürəkli bir insan kimi təsvir edərdim.					

Pretest								
Şagird	Cavab1	Cavab2	Cavab3	Cavab4	Cavab5	Cavab6	Cavab7	CƏM
Şagird1	5	2	1	1	1	1	5	16
Şagird2	3	1	1	1	3	2	3	14
Şagird3	3	3	5	2	2	4	3	22
Şagird4	1	4	2	3	5	1	1	17
Şagird5	5	2	1	3	1	5	1	18
Şagird6	2	3	1	2	3	2	3	16
Şagird7	3	1	3	1	1	3	2	14

	Posttest							
Şagird	Cavab1	Cavab2	Cavab3	Cavab4	Cavab5	Cavab6	Cavab7	CƏM
Şagird1	1	3	1	5	1	1	5	17
Şagird2	4	3	4	3	3	2	4	23
Şagird3	2	3	5	3	3	4	2	22
Şagird4	5	4	1	3	1	4	1	19
Şagird5	5	1	1	1	1	5	5	19
Şagird6	1	2	1	1	2	5	2	14
Şagird7	3	1	3	1	1	4	2	15



Cədvəl 8-də təlimin sosial dərkətmə bacarıqlarına təsirinin dəyərləndirilməsi tapşırıqlarına daxil olan 7 müddəadan ibarət sual, təhlil zamanı cavab1, cavab2, cavab3, cavab4, cavab5, cavab6, cavab7 olmaqla 5-li likert şkalası ilə bölünüb. Şagirdlər cavablara münasibət bildirərkən “Qətiyyən belə deyiləm”; “Çox da belə deyiləm”; “Müəyyən dərəcədə beləyəm”; “Əsasən beləyəm” və “Çox zaman beləyəm” bəndlərindən birini seçib. Şagirdlər tərəfindən seçilən bəndlərə minimum və maksimum olmaqla müəyyən ballar tətbiq olundu. Bal bölgüsü aşağıdakı cədvəldə göstərildiyi kimi hesablandı:

	Minimum	Maksimum
Qətiyyən belə deyiləm	1	7
Çox da belə deyiləm	2	14
Müəyyən dərəcədə beləyəm	3	21
Əsasən beləyəm	4	28
Çox zaman beləyəm	5	35

Hər şagirdin ayrı-ayrılıqda 7 müddəə üzrə balları cəmlənib. Alınan cəmlərin ədədi ortası tapılıb. Şagirdlərin pretest və posttest üçün hesablanan ümumi balları qarşılaşdırıldı və təsviri müqayisə edildi. Pretest üzrə ortalama 17, posttest üzrə ortalama isə 18-ə bərabər olub. Bu nəticəyə əsasən məlum oldu ki, təlimdən sonra cədvəl 8-də qeyd edilən sosial dərkətmə bacarıqlarına əsaslanan sualın, şagirdlər tərəfindən 7 müddəə üzrə seçilən bəndi “Müəyyən dərəcədə beləyəm” bəndinə çox az fərqlə daha yaxın olub.

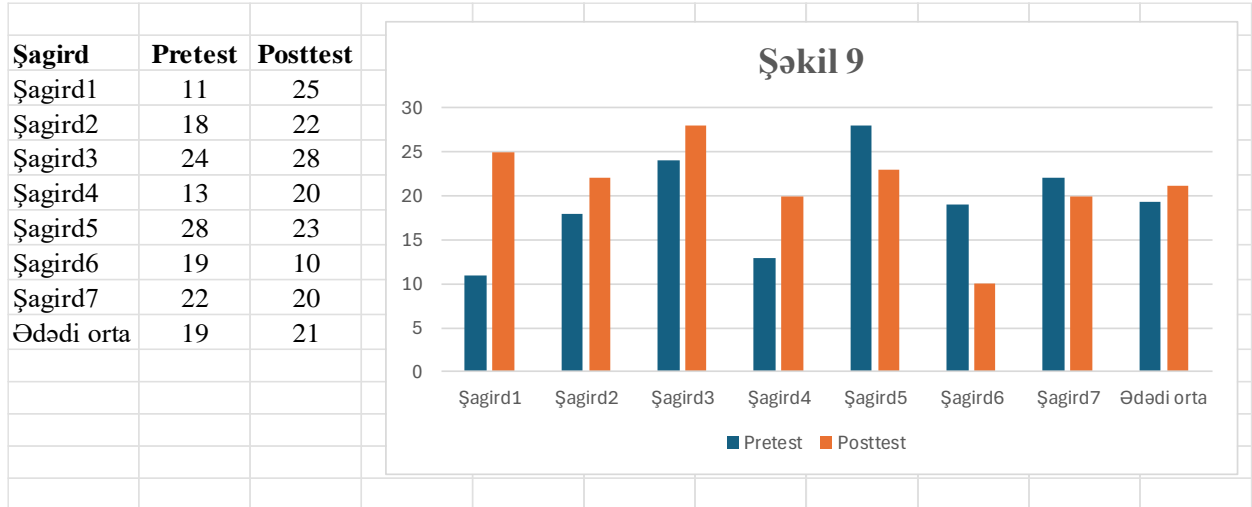
Cədvəl 9. Zəhmət olmasa aşağıdakı müddəələrin sizi nə dərəcədə təsvir etdiyini qeyd edin.

	Heç də belə deyiləm	Çox da belə deyiləm	Müəyyən dərəcədə beləyəm	Əsasən beləyəm	Çox vaxt beləyəm
Bəzən hadisələrə başqalarının nöqtəyi nəzərindən baxmaq mənim üçün çətin olur.					
Qərar qəbul etməzdən əvvəl hər kəsin fikir ayrılığının nədən ibarət olmasına fikir verməyə çalışıram.					
Bəzən hadisələrin dostlarımla tərəfindən necə görünməsinə təsəvvür edərək onları daha yaxşı anlamağa çalışıram.					

Hansısa məsələdə haqlı olduğuma əmin olarsam digər insanların arqumentlərini dinləməyə çox vaxt sərf etmirəm.					
İnanıram ki, hər bir sualın iki tərəfi vardır və onların hər ikisinə baxmağa cəhd göstərirəm.					
Kimsə məni məyus etdikdə bir anlıq özümü həmin şəxsin "yerinə qoymağa" çalışıram.					
Kimisə tənqid etməzdən əvvəl onların yerində olsam özümü necə hiss etmiş olduğumu təsəvvür edirəm.					

Pretest								
Şagird	Cavab1	Cavab2	Cavab3	Cavab4	Cavab5	Cavab6	Cavab7	CƏM
Şagird1	1	1	5	1	1	1	1	11
Şagird2	3	5	1	3	4	1	1	18
Şagird3	1	3	5	5	5	3	2	24
Şagird4	1	5	1	2	2	1	1	13
Şagird5	3	4	5	5	4	4	3	28
Şagird6	1	2	3	2	4	5	2	19
Şagird7	3	4	2	4	3	3	3	22

Posttest								
Şagird	Cavab1	Cavab2	Cavab3	Cavab4	Cavab5	Cavab6	Cavab7	CƏM
Şagird1	5	5	3	5	1	5	1	25
Şagird2	3	3	3	5	5	1	2	22
Şagird3	1	4	5	5	5	4	4	28
Şagird4	5	5	2	5	1	1	1	20
Şagird5	2	4	4	3	5	2	3	23
Şagird6	1	1	1	1	2	2	2	10
Şagird7	2	4	3	2	1	3	5	20



Cədvəl 9-da təlimin sosial dərkətmə bacarıqlarına təsirinin dəyərləndirilməsi tapşırıqlarına daxil olan 7 müddəadan ibarət sual, təhlil zamanı cavab1, cavab2, cavab3, cavab4, cavab5, cavab6, cavab7 olmaqla 5-li likert şkalası ilə bölünüb. Şagirdlər cavablara münasibət bildirərkən “Heç də belə deyiləm”; “Çox da belə deyiləm”; “Müəyyən dərəcədə beləyəm”; “Əsasən beləyəm” və “Çox vaxt beləyəm” bəndlərindən birini seçib. Şagirdlər tərəfindən seçilən bəndlərə minimum və maksimum olmaqla müəyyən ballar tətbiq olundu. Bal bölgüsü aşağıdakı cədvəldə göstərilədiyi kimi hesablandı:

	Minimum	Maksimum
Heç də belə deyiləm	1	7
Çox da belə deyiləm	2	14
Müəyyən dərəcədə beləyəm	3	21
Əsasən beləyəm	4	28
Çox vaxt beləyəm	5	35

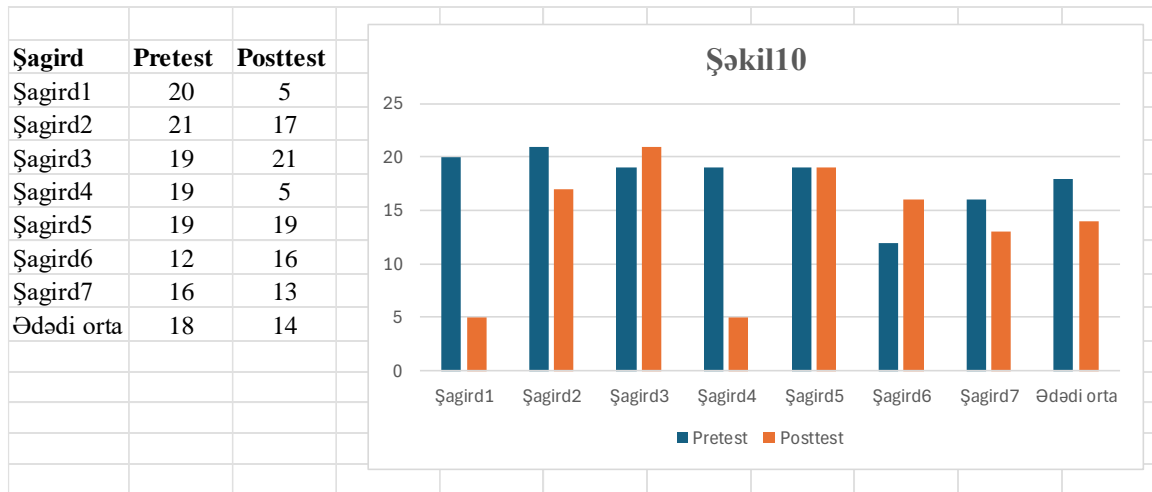
Hər şagirdin ayrı-ayrılıqda 7 müddəə üzrə balları cəmlənib. Alınan cəmlərin ədədi ortası tapılıb. Yeniyetmələrin pretest və posttest üçün hesablanan ümumi balları qarşılaşdırıldı və təsviri müqayisə edildi. Pretest üzrə ortalama 19, posttest üzrə ortalama isə 21-ə bərabər olub. Bu nəticəyə əsasən aydın oldu ki, təlimdən sonra şagirdlər, cədvəl 9-da qeyd edilən sosial dərkətmə bacarıqlarına əsaslanan 7 müddəəli sualın “Müəyyən dərəcədə beləyəm” bəndini təsdiqləyib.

Cədvəl 10. Aşağıdakı müddəələrlə nə dərəcə razısınız və ya narazısınız?

	Qətiyyən razi deyiləm	Əsasən razi deyiləm	Müəyyən mənada razi deyiləm	Müəyyən mənada razıyam	Əsasən razıyam	Tamamilə razıyam
Mən dəyişiklikdən rahat oluram.						
Yeni şeylər yoxlamaq üçün özümü sınağa xoşlayıram.						
Müxtəlif mənşəli insanların arasında özümü rahat hiss edirəm.						
Müxtəlif mənşələrdən olan insanlarla tanış olmaqdan zövq alıram.						
Eyni məsələ barədə fərqli perspektivləri öyrənməyi xoşlayıram.						

	Pretest							
Şagird	Cavab1	Cavab2	Cavab3	Cavab4	Cavab5	CƏM	Ədədi orta	
Şagird1	6	6	6	1	1	20		
Şagird2	3	5	6	1	6	21		
Şagird3	4	5	2	2	6	19	18	
Şagird4	5	1	5	6	2	19		
Şagird5	2	6	1	4	6	19		
Şagird6	1	5	2	3	1	12		
Şagird7	4	5	2	2	3	16		

	Posttest							
Şagird	Cavab1	Cavab2	Cavab3	Cavab4	Cavab5	CƏM	Ədədi orta	
Şagird1	1	1	1	1	1	5		
Şagird2	2	3	4	3	5	17		
Şagird3	4	5	2	4	6	21	14	
Şagird4	1	1	1	1	1	5		
Şagird5	2	6	1	4	6	19		
Şagird6	2	4	3	5	2	16		
Şagird7	4	3	1	2	3	13		



Cədvəl 10-da təlimin ünsiyyət bacarıqlarına təsirinin dəyərləndirilməsi tapşırıqlarına daxil olan 5 müddəadan ibarət sual, təhlil zamanı cavab1, cavab2, cavab3, cavab4, cavab5 olmaqla 6 ballıq

likert şkalası ilə bölünüb. Şagirdlər cavablara münasibət bildirərkən “Qətiyyən razı deyiləm”; “Əsasən razı deyiləm”; “Müəyyən mənada razı deyiləm”; “Müəyyən mənada razıyam”; “Əsasən razıyam” və “Tamamilə razıyam” bəndlərindən birini seçib. Şagirdlər tərəfindən seçilən bəndlərə minimum və maksimum olmaqla müəyyən ballar tətbiq olundu. Bal bölgüsü aşağıdakı cədvəldə göstərildiyi kimi hesablandı:

	Minimum	Maksimum
Qətiyyən razı deyiləm	1	7
Əsasən razı deyiləm	2	14
Müəyyən mənada razı deyiləm	3	21
Müəyyən mənada razıyam	4	28
Əsasən razıyam	5	35
Tamamilə razıyam	6	42

Hər şagirdin ayrı-ayrılıqda 5 müddəə üzrə balları cəmlənib. Alınan cəmlərin ədədi ortası tapılıb. Yeniyetmələrin pretest və posttest üçün hesablanan ümumi balları qarşılaşdırılıb və təsviri müqayisə edilib. Pretest üzrə ortalama 18, posttest üzrə ortalama isə 14-ə bərabər olub. Bu nəticəyə əsasən aydın oldu ki, təlimdən sonra şagirdlər, cədvəl 10-da qeyd edilən ünsiyyət bacarıqlarına əsaslanan 5 müddəəli sualın “Əsasən razı deyiləm” bəndini seçdi.

Müzakirə

Bu tədqiqatda, sosial-emosional öyrənmə proqramının X bölgəsi tam orta məktəbində təhsil alan 14 -17 yaşlı yeniyetmələrin özünüdərkətmə, sosial dərkətmə və ünsiyyət bacarıqlarına necə təsir etdiyi araşdırıldı. Tədqiqatı həyata keçirmək üçün mövcud ədəbiyyat incələndi və SEÖ proqramına 5 günlük təlimə 7 nəfər şagird cəlb edildi. Nəticələr iki metodun, fokus-qrup və pretest-posttest özünüqiymətləndirmə anketi vasitəsilə alındı.

1.Fokus qrupda bildirilən fikirlərin, məlumatların təhlilində kontent analizindən istifadə olundu. Kontent analizinin nəticəsinə əsasən yeniyetmələrin, şəxs daxili tapşırıqları şəxslərarası tapşırıqlara nisbətən daha çox bəyəndiyi məlum oldu. Digər vacib tapıntı, fokus qrup zamanı iştirakçıların təlim haqqında verdiyi informasiyanın məzmun analizi onu göstərir ki, məktəbin müəllimi SEÖ proqramını effektiv şəkildə həyata keçirib. Buradan belə nəticəyə gəlmək olar ki, SEÖ psixoloji dəstək proqramı kimi orta məktəblərdə tətbiq edilə bilər və onun faydalı çatdırılması üçün yalnız məktəb psixoloqlarına ehtiyac yoxdur. Bu nəticə, Durlak və digərləri (2011) Şagirdlərin sosial və emosional öyrənməsini təkmilləşdirmənin təsiri: Məktəb əsaslı universal müdaxilələrin meta təhlili ilə bağlı apardığı tədqiqatı ilə bənzərdir.

2. Pretest-posttest özünüqiymətləndirmə anketində iştirakçıların təlimdən əvvəl test cavabları ilə təlimdən sonra olan test cavabları qarşılaşdırıldı və təsviri müqayisəli təhlil tətbiq olundu. Sorğu anketində şagirdlərə hər üç bacarığa, özünüdərkətmə, sosial dərkətmə və ünsiyyət bacarıqlarına aid bərabər sayda suallar təqdim edildi. Nəticələrə əsasən, yeniyetmələrdə özünüdərkətmə bacarıqlarının korrelyasiyası (0,8; 1), sosial dərkətmə bacarıqlarının korrelyasiyası (0,2; 0,4), ünsiyyət bacarıqlarının korrelyasiyası isə (-1 ; 0) təşkil etdi. Məlum oldu ki, X bölgəsi tam orta məktəbində təhsil alan 14 -17 yaşlı yeniyetmələr sosial-emosional öyrənmə proqramının onlarda özünüdərkətmə bacarıqlarına müsbət təsir etdiyini təsdiqləyiblər. Bu, təsdiq olunmuş nəticə başqa

beynəlxalq ədəbiyyatlarla Dowling və digərləri (2019); Wang və başqaları (2019); Weissberg və başqaları (2015) uyğunluq təşkil edir.

Təlimdən əvvəl və təlimdən sonra özünüqiymətləndirmə anketində şagirdlər həmçinin meditasiya və psixofizioloji tapşırıqlarla bağlı sualları da cavablayıb. Yeniyetmələrin meditasiya və psixofizioloji tapşırıqlara münasibətini müəyyən etmək üçün pretest ballarının faizi ilə posttest ballarının faizi çıxarılıb və qarşılaşdırılıb. Nəticələr təsviri müqayisə edilib. Tədqiqatın nəticəsindən aydın oldu ki, yeniyetmələr həm fokus-qrupda həm də pretest-posttest müqayisəli təhlilində meditasiya və psixofizioloji tapşırıqların əhəmiyyətliyini təsdiqləyib. Bu, Dowling və digərləri (2019) tərəfindən aparılan araşdırma ilə bənzərlik təşkil edir.

Araşdırmanın təhlilindən məlum oldu ki, tədqiqat haqqında irəli sürülən fərziyyə özünüdərkətmə bacarıqları üçün təsdiqləndi. Sosial dərkətmə və ünsiyyət bacarıqlarına əsaslanan pretest-posttest sorğusunun ədədi ortası aşağı oldu. Bu nəticə, Low və başqaları (2015) tərəfindən aparılan tədqiqatla bənzərlik təşkil edir. Buna səbəb, X bölgəsi tam orta məktəbində təhsil alan yeniyetmələrin, yaşadığı ərazini göstərmək olar. Belə ki, X tam orta məktəbində təhsil alan yeniyetmələrin, yaşadığı ərazidə ümumi 14 nəfər ailə yaşadığı üçün bu kənddə onların ünsiyyət yarada biləcəyi həmyaşıdları məhdud saydadır. Uşaqlar sosial münasibətlərdən qismən uzaq qaldığı üçün pretest-posttest sorğusunda özünüdərkətmə bacarıqlarının təsviri müqayisəsi yüksək, sosial dərkətmə və ünsiyyət bacarıqlarının təsviri müqayisəsi isə aşağı nəticə göstərdi. Bu nəticəyə uyğun olaraq, Weissberg & Cascarino (2013) araşdırmasını nəzərə almaq olar. Tədqiqatda sosial-emosional öyrənmənin daha effektiv məktəblər yaratmağa kömək etdiyini və ən yaxşı məktəblərin, şagirdlərin akademik, sosial və emosional bacarıqlarını inkişaf etdirdiyi qeyd edilib.

Əlavə olaraq, müəllifi olduğum tədqiqatda X bölgəsi tam orta məktəbində SEÖ proqramını müəllim olaraq tətbiq etdim və 5 günlük təlimi keçirdim. Təlimdən əvvəl və təlimdən sonra

özümdə müəllim kimi müşahidə etdiyim bir neçə pozitiv dəyişiklik oldu. Belə ki, Azərbaycan şagirdlərində SEÖ bacarıqlarını təkmilləşdirmək, inkişaf etdirmək müəllim tərəfindən yerinə yetirilikdə şagirdlərlə müəllim-şagird münasibəti daha effektiv və faydalı olur.

Nəticələrin xülasəsi və Təvsiyə

Bu araşdırmanın nəticələri göstərir ki, “Hand in hand” proqramı yeniyetmələrdə özünüdərk etmə bacarıqlarına öz emosiyalarını anlamaq, gərginliyin və narahatlığın azalmasına müsbət təsir edib. Belə təcrübə orta məktəblərdə məktəbdənkənar fəaliyyət və ya kurikulum kimi tətbiq edilməlidir. Bu təcrübəni həyata keçirmək üçün müəllimlərə xüsusi rol verilməlidir. Aparılmış araşdırma, yeniyetmələrdə özünəinam hissənin yüksəldilməsi, fikirlərini rahatlıqla ifadə edə bilməsi, yoldaşları ilə münasibətdə bir-birini dinləməsi və anlaması, şagirdlər arasında mənfi davranışların və vərdişlərin olmaması, məktəbdə sağlam mühitin yaradılması üçün olduqca əhəmiyyətli və faydalıdır. Müəllifi olduğum tədqiqatı daha da irəli apara bilmək üçün, gələcəkdə orta məktəblərin birində təlimlərin SE bacarıqlarının digər 2 əsas bacarığına da (özünüidarəetmə və məsuliyyətli şəkildə qərar qəbuletmə bacarıqları) necə təsir etdiyini müəyyən etmək üçün tədqiqatı yenidən aparmağı planlayıram.

Ədəbiyyat siyahısı

Ahmed, I., Hamzah, A. B., & Abdullah, M. N. L. Y. B. (2020). Effect of Social and Emotional Learning Approach on Students' Social-Emotional Competence. *International Journal of Instruction*, 13(4), 663-676. <https://doi.org/10.29333/iji.2020.13441a>

Aksoy, Ö.N. (2020). Ergenlerin Sosyal Duygusal Öğrenme Düzeylerinin İncelenmesi. *İnsan ve Sosyal Bilimler Dergisi (JOHASS)*, 3 (1), 576-590.

Collie, R.J. (2020) The Development of Social and Emotional Competence at School: An Integrated Model. *International Journal of Behavioral Development Vol. 44(1)*, 76–87 <http://dx.doi.org/10.1177/0165025419851864>

Dowling, K., Simpkin, A.J., & Barry, M.M. (2019) A Cluster Randomized- Controlled Trial of the MindOut Social and Emotional Learning Program for Disadvantaged Post-Primary School. *Students Journal of Youth and Adolescence 48*:1245–1263 <https://doi.org/10.1007/s10964-019-00987-3>

Durlak, J. A., Mahoney, J. L., & Boyle, A. E. (2022). What we know, and what we need to find out about universal, school-based social and emotional learning programs for children and adolescents: A review of meta-analyses and directions for future research. *Psychological Bulletin*, 148(11-12), 765–782. <https://doi.org/10.1037/bul0000383>

Domitrovich, C.E., Durlak, J. A., Staley, K.C., & Weissberg, R.P. (2017). Social-Emotional Competence: An Essential Factor for Promoting Positive Adjustment and Reducing Risk in School Children. *Child Development* Volume 88, Issue 2 p. 408-41. <https://doi.org/10.1111/cdev.12739>

Durualp, E. (2014). Ergenlerin Sosyal Duygusal Öğrenme Becerilerinin cinsiyet ve sınıfa göre incelenmesi. *International Journal of Social Science* number: 26 , p. 13-25.

<http://dx.doi.org/10.9761/JASSS2326>

Dunn, M.E. (2019). The impact of a social-emotional learning curriculum on the social-emotional competence of elementary-age students.

Ferreira, M., Martinsone, B., & Talić, S. (2020). Promoting Sustainable Social Emotional Learning at School through Relationship-Centered Learning Environment, Teaching Methods and Formative Assessment. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, vol. 22, no. 1, pp. 21-36.

<https://doi.org/10.2478/jtes.2020-0003>

Greenberg, M. T. (2023). Evidence for social and emotional learning in schools. *Learning Policy Institute*. <https://doi.org/10.54300/928.269>

Kazimzade, E., Magno, C., & Mirzaei, A. (2023) Connecting Culture and Social-Emotional Competences: School Leaders in Azerbaijan

Low, S., Cook, C.R., Smolkowski, K., & Buntain-Ricklefs, J. (2015) Promoting social-emotional competence: An evaluation of the elementary version of Second Step. *Journal of School Psychology* 53 463–477 <http://dx.doi.org/10.1016/j.jsp.2015.09.002>

Mahmudova, L. (2019). Azərbaycan məktəblərində bullinqin profilaktikasına ətraflı yanaşma.

Mella, N., Pansu, P., Batruch, A., Bressan, M., Bressoux, P., Brown, G., Butera, F., Cherbonnier, A., Darnon, C., Demolliens, M., De Place, A-L., Huguet, P., Jamet, E., Martinez, R., Mazonod, V., Michinov, E., Michinov, N., Poletti, C., Régner, I., Riant, M., Robert, A., Rudmann, O., Sanrey, C., Stanczak, A., Visintin, E.P., Vives, E., & Desrichard, O. (2021). Socio-Emotional Competencies and School Performance in Adolescence: What Role for School Adjustment? *Front. Psychol.* 12:640661. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.640661>

Oberle, E., Domitrovich, C. E., Meyers, D.C., & Weissberg, R.P. (2016). Establishing systemic social and emotional learning approaches in schools: a framework for schoolwide implementation. *Cambridge Journal of Education*, DOI: 10.1080/0305764X.2015.1125450

Wang, Y., Yang, Z., Zhang, Y., Wang, F., Liu, T. & Xin, T. (2019). The Effect of Social-Emotional Competency on Child Development in Western China. *Front. Psychol.* <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01282>

<https://lidertv.com.az/gundem/3720-thsil-haqqnda-qanun-layihsi-yenidn-dyidirilir.html>