

T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ PROGRAMI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

**10-12 YAŞ GRUBU ÖĞRENCİLERİN BİREYSEL
DEĞİŞKENLERİ, BEDEN EĞİTİMİ, OYUN VE SPOR
KATILIMLARINA GÖRE SOSYAL DUYGUSAL
ÖĞRENME BECERİLERİ VE CESARETLERİ**

Yusuf AVŞAR

İzmir

2018

T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ PROGRAMI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

**10-12 YAŞ GRUBU ÖĞRENCİLERİN BİREYSEL
DEĞİŞKENLERİ, BEDEN EĞİTİMİ, OYUN VE SPOR
KATILIMLARINA GÖRE SOSYAL DUYGUSAL
ÖĞRENME BECERİLERİ VE CESARETLERİ**

Yusuf AVŞAR

**Danışman
Prof. Dr. Erkut KONTER**

**İzmir
2018**

YEMİN METNİ

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum “10-12 Yaş Grubu Öğrencilerin Bireysel Değişkenleri, Beden Eğitimi, Oyun ve Spor Katılımlarına Göre Sosyal Duygusal Öğrenme ve Cesaretleri” adlı çalışmamın; tarafımdan, bilimsel etik ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden ibaret olduğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

28.06.2018

Yusuf AVŞAR


Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼đ¼ne

İşbu alışma, j¼rimiz tarafından Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Yüksek Lisans Programında Y¼KSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan Prof. Dr. Erkut KONTER

¼ye Prof. Dr. Ayfer KOCABAş

¼ye Doç. Dr. Feride Zışan KAZAK ÇETİNKALP

Onay

Yukarıda imzaların, adı geçen öğretim ¼yelerine ait olduğunu onaylarım.

28/06/2018

Prof. Dr. S¼ha YILMAZ
Enstit¼ M¼d¼r¼ V.

TEŞEKKÜR

Araştırmanın her aşamasında bana engin bilgisi ve tüm sabrı ile rehberlik eden, gerçek bir bilim insanının nasıl olması gerektiğini gösteren, tecrübesinin ve görüşlerinin beni hep bir adım ileri götürdüğü ve desteğini hiçbir zaman esirgemeyen değerli danışman hocam Prof. Dr. Erkut KONTER'e sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Lisans ve yüksek lisans döneminde kendilerinden birçok şey öğrendiğim ve bu süreçte benden desteklerini esirgemeyen değerli hocalarım Prof. Dr. Ayfer KOCABAŞ'a, Yrd. Doç. Dr. Hadiye KÜÇÜKKARAGÖZ'e, Yrd. Doç. Dr. Tuncay CANBULAT'a ve Prof. Dr. Reşide KABADAYI'ya teşekkürlerimi sunarım.

Yüksek lisans sürecinde birçok şey öğrendiğim değerli arkadaşlarım Arş. Gör. Deniz Gökçe ERBİL'e ve Arş. Gör. Çiğdem ŞENYİĞİT'e katkılarından dolayı teşekkür ederim.

Lisans ve yüksek lisans sürecinde bilgi ve tecrübelerini benimle paylaşan, yüksek lisansın zorlu günlerinde birkaç saatlik kahve molalarımızda birbirimizi teşvik edişimizi sürekli hatırlayacağım değerli arkadaşım Uzm. Meryem SAKAL'a katkılarından dolayı teşekkür ederim.

Yüksek lisans sürecinde tanışma şansına eriştiğim ve bu süreçte bana her zaman destek olan, fikirleriyle yeni ufuklar yaratan, süreci neredeyse birlikte yaşadığımız ve birçok güzel anıya sahip olduğumuz değerli arkadaşım Öğr. Gör. Ali Tansu BALCI'ya teşekkür ederim.

Uygulama yaptığım okullardaki yöneticilere, öğretmenlere ve geleceğe umutla bakmaları için yardımcı olmaya çalıştığım uygulamaya katılan tüm öğrencilere teşekkür ederim.

Lisans sürecinde tanışma şansına eriştiğim ve birçok anımı paylaştığım değerli sınıf öğretmeni dostlarım Ali Kemal TOKSÖZ'e, Murat YAŞAR'a, Şerif SALLITEPE'ye ve Tahir ÇALIŞKAN'a desteklerinden dolayı teşekkür ederim.

Lisans sınavına hazırlık sürecinde tanıştığım ve hayatımda önemli yeri olan değerli dostlarım Uzm. Klinik Psk. Baran KARABULUT'a ve Uzm. Celal ÖZDEMİR'e katkılarından ve desteklerinden dolayı teşekkür ederim.

Yüksek lisans tez yazım sürecinde, birlikte yapacağımız birçok aktivite konusunda hevesini kursağında bıraktığım; birçok kez sitemleriyle karşı karşıya kaldığım, süreç boyunca desteğini esirgemeyen değerli dostum beden eğitimi öğretmeni Mutlu Bilal ÖKTEM'e anlayışından, sabrından ve desteklerinden dolayı teşekkür ederim.

Bu günlere gelmemde üzerimde büyük emeği olan anneme minnettarım. Umuyorum ki bu araştırmayı, emeklerinin küçük bir hediyesi olarak kabul edebilirsin. Sen olmasaydın eminim dünya benim için bu kadar güzel olmayacak ve şüphesiz var olan en güzel kokuyla ciğerlerimi dolduramayacaktım.

Yalnız başıma oyun oynarken bir anda bana oyun arkadaşı olan ve oyun bittikten sonra evine gidip de beni yalnız bırakması gerekmeyen en değerli oyun arkadaşım, hayatın içinde oyunlar oynarken kimi zaman hayatın da bizimle oyun oynamasına tanıklık etmek bizi çok olgunlaştırdı ve birlikte bu günlere geldik. Bu süreçte bana olan katkılarından ve oyun arkadaşım olmandan dolayı sana minnettarım kardeşim.

Ayrıca, maddi ve manevi desteğini esirgemeyen babama da teşekkürü borç bilirim.

Diğer aile fertlerim; dayıma, yengeme, kuzenlerime bu günlere gelmemde buldukları katkılardan dolayı teşekkür ederim.

Ve kendime...

Yusuf AVŞAR

İÇİNDEKİLER

YEMİN METNİ	i
JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI	Hata! Yer işareti tanımlanmamış.
TEZ VERİ GİRİŞİ VE YAYINLAMA İZİN FORMU Hata! Yer işareti tanımlanmamış.	
TEŞEKKÜR	iv
İÇİNDEKİLER	vi
TABLO LİSTESİ	xiv
ŞEKİL LİSTESİ	xix
ÖZET	xx
ABSTRACT	xxiii
BÖLÜM I	1
GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.1.1. Beden Eğitimi	1
1.1.1.1. Beden Eğitiminin Tanımı	2
1.1.1.2. Beden Eğitimi ve Öğrenme	4
1.1.1.3. Beden Eğitimi ve Bilişsel Gelişim	7
1.1.1.4. Beden Eğitimi ve Duyuşsal Gelişim	8
1.1.1.5. Beden Eğitimi ve Sosyal Gelişim.....	10
1.1.1.6. Beden Eğitimi ve Bedensel Gelişim.....	13
1.1.1.6.1. 10-12 Yaş Dönemi Beden Eğitimi ve Spor Öğretimi	17
1.1.1.6.1.1. 10-12 Yaş Dönemi Öğrencilerinin Genel Özellikleri	19
1.1.1.7. İlkokul Oyun ve Fiziki Etkinlikler Dersi ve Öğretim Programı.....	20
1.1.1.7.1. Beden Eğitiminin Genel Amaçları	22
1.1.1.7.1.1. Beden Eğitimi Açısından İlköğretim Amaçlarının Açıklanması	23

1.1.1.7.2. Oyun ve Fiziki Etkinlikler Dersinin Amacı	24
1.1.1.7.3. Oyun ve Fiziki Etkinlikler Dersinin Temel İlkeleri	24
1.1.1.7.4. Oyun ve Fiziki Etkinlikler Dersi Öğretim Programının Yapısı	26
1.1.1.7.5. Oyun ve Fiziki Etkinlikler Dersi Programının Çıktıları.....	28
1.1.1.7.6. Oyun ve Fiziki Etkinlikler Dersinin 4. Sınıf Kazanımları	28
1.1.1.7.7. Oyun ve Fiziki Etkinlikler Dersinde Ölçme ve Değerlendirme	30
1.1.1.8. Beden Eğitimi ve Spor Uygulamaları İle İlgili Genel Esaslar	30
1.1.1.9. Beden Eğitimi Etkinlikleri Çıkış Noktaları	32
1.1.1.9.1. İlköğretim Birinci Kademe Beden Eğitimi Öğretim Etkinlikleri İçin Temel Çıkış Noktaları	33
1.1.1.10. İlköğretim Birinci Kademe Beden Eğitimi Öğretim Uygulamaları İçin Gereken Temel Düzen ve Organizasyonlar	34
1.1.1.11. İlköğretim Birinci Kademe Beden Eğitimi Öğretim Uygulamaları İçin Gereken Araç ve Gereçler	35
1.1.1.12. İlköğretim Birinci Kademe Beden Eğitimi Öğretim Uygulamaları İçin Gereken Temel Sağlık Hijyen ve İlk Yardım Bilgileri	36
1.1.2. Oyun.....	37
1.1.2.1. Oyunun Tanımı	40
1.1.2.2. Oyun Kavramının Özellikleri	49
1.1.2.3. Oyunun Yapısal Temelleri	51
1.1.2.4. Oyun ve Dil Gelişimi	52
1.1.2.5. Oyun ve Fiziksel Gelişim	53
1.1.2.6. Oyun ve Psikomotor Gelişim	55
1.1.2.7. Oyun ve Sosyal Duygusal Gelişim.....	55
1.1.2.8. Oyun ve Bilişsel Gelişim.....	60
1.1.2.9. Beden Eğitimi ve Spor Öğretiminde Oyun	62
1.1.2.9.1. Oyunun Öğretimi.....	65

1.1.2.9.2. Oyunun Planlanması	65
1.1.2.9.3. Oyun Seçimi	66
1.1.2.9.4. Oyunun Yönetimi	67
1.1.2.10. Oyun Teorileri	68
1.1.2.10.1. Geleneksel Oyun Teorileri	68
1.1.2.10.1.1. Fazla Enerjinin Sonucu Olarak Oyun.....	69
1.1.2.10.1.2. Bir Ön Hazırlık (Egzersiz) Olarak Oyun.....	70
1.1.2.10.1.3. Bir Rahatlama-Yenilenme (Rekreasyon) Olarak Oyun	72
1.1.2.10.1.4. Yineleme Olarak Oyun.....	73
1.1.2.10.2. Çağdaş Oyun Teorileri (20. Yüzyıl Yaklaşımları).....	74
1.1.2.10.2.1. Psikoanalitik Yaklaşım ve Oyun	75
1.1.2.10.2.1.1. Gerginliğin Giderilmesi Olarak Oyun.....	75
1.1.2.10.2.1.2. Ego Gelişimi (Uzmanlığı) Olarak Oyun	77
1.1.2.10.2.2. Davranışçı Yaklaşım ve Oyun.....	78
1.1.2.10.2.2.1. İkincil Pekiştireç Olarak Oyun.....	78
1.1.2.10.2.2.2. Taklitle Öğrenme Olarak Oyun.....	79
1.1.2.10.2.2.3. Araştırma ve Heyecan Arama Girişimi Olarak Oyun	80
1.1.2.10.2.2.5. Yenilik, Karmaşıklık ve Belirsizlik Arama Olarak Oyun	82
1.1.2.10.2.3. Bilişsel Yaklaşım ve Oyun	83
1.1.2.10.2.3.1. Rol Oynama Olarak Oyun.....	84
1.1.2.10.2.3.2. Özümseme ve Uyum Sağlama-Yerleşme Olarak Oyun (Piaget'in Yapı-İnşa Kuramı)	85
1.1.2.10.2.3.3. Sosyal Kültürel Gelişim Olarak Oyun	86
1.1.2.10.2.3.4. Sosyal Öğrenme Olarak Oyun.....	87
1.1.2.10.2.3.5. Bilişsel Ahlak Gelişimi Olarak Oyun.....	88
1.1.2.10.2.3.6. Bağlanma Kuramı Olarak Oyun.....	90

1.1.2.10.2.3.7. Zihin Kuramı Olarak Oyun	90
1.1.2.10.2.3.8. Sistem Kuramı Olarak Oyun	91
1.1.2.11. Oyun Çeşitleri ve Sınıflandırılması.....	92
1.1.2.11.1. Smilansky'e Göre Bilişsel Gelişim Açısından Oyunların Sınıflandırılması.....	93
1.1.2.11.2. Ekonomik ve Stratejik Anlamda Oyun	94
1.1.2.11.3. Piaget'in Oyun Sınıflaması	95
1.1.2.11.4. İlkel ve Gelişmiş Oyunlar	96
1.1.2.11.5. Orlick'in Oyun Sınıflaması	97
1.1.3. Spor.....	98
1.1.3.1. Tarihsel Süreç İçerisinde Spor	101
1.1.3.2. Sporun Tanımı.....	106
1.1.3.3. Sporun Önemi	115
1.1.3.4. Sporun Faydaları	116
1.1.3.4.1. Fizyolojik ve Biyolojik Faydaları	116
1.1.3.4.2. Sosyolojik Faydaları.....	117
1.1.3.4.3. Psikolojik Faydaları.....	118
1.1.3.4.4. Ekonomik Faydaları	119
1.1.3.5. Spor ve Çocuk	121
1.1.3.5.1. Çocuk Yaşta Antrenmana Başlamak İçin Nedenler.....	123
1.1.3.6. Sporun Sınıflandırılması	124
1.1.3.6.1. Kitle Spor ve Elit Spor	124
1.1.3.6.1.1. Kitle Spor	124
1.1.3.6.1.2. Elit Spor.....	125
1.1.3.6.2. Bireysel Sporlar ve Takım Sporları.....	127
1.1.3.6.3. Gandelsman ve Smirnov'a Göre Spor Sınıflamaları.....	128

1.1.3.6.4. Sosyal Psikolojik Açıdan Spor Sınıflamaları	132
1.1.4. Sosyal Duygusal Öğrenme	133
1.1.4.1. Sosyal Duygusal Öğrenme Kavramının Ortaya Çıkışı	137
1.1.4.2. Sosyal Duygusal Öğrenmenin Önemi	142
1.1.4.3. Sosyal Duygusal Öğrenmenin Tanımı	153
1.1.4.4. Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri	154
1.1.4.5. Sosyal Duygusal Öğrenme Programları	159
1.1.4.5.1. Etkili Sosyal Duygusal Öğrenme Programlarının Oluşturulabilmesi İçin Temel Özellikler.....	172
1.1.4.5.2. Örnek Sosyal Duygusal Öğrenme Programları	176
1.1.4.6. Sosyal Duygusal Öğrenme Uygulamaları Yapılırken Göz Önünde Bulundurulması Gereken Önemli Noktalar	178
1.1.4.7. Sosyal Duygusal Öğrenme ve Okul-Aile-Toplum İşbirliği	184
1.1.4.8. Sosyal Duygusal Öğrenmenin Diğer Derslerle İlişkilendirilmesi.....	185
1.1.4.9. Sosyal Duygusal Öğrenme ve Beden Eğitimi, Oyun ve Spor.....	187
1.1.4.10. Sosyal Duygusal Öğrenme ve Öğretmen Eğitimi	188
1.1.5. Cesaret.....	191
1.1.5.1. Cesaret Tanımları.....	192
1.1.5.2. Cesaret Türleri.....	194
1.2. Amaç ve Önem.....	198
1.3. Problem Cümlesi.....	200
1.4. Alt Problemler.....	200
1.5. Sayılıtlar.....	202
1.6. Sınırlılıklar	203
1.7. Tanımlar.....	203
1.8. Kısaltmalar	204

BÖLÜM II	205
İLGİLİ YAYIN ve ARAŞTIRMALAR.....	205
2.1. Beden Eğitimi, Oyun ve Spor İle İlgili Yurt İçi Yayın ve Araştırmalar ...	205
2.2. Beden Eğitimi, Oyun ve Spor İle İlgili Yurt Dışı Yayın ve Araştırmalar.	210
2.3. Sosyal Duygusal Öğrenme İle İlgili Yurt İçi Yayın ve Araştırmalar.....	212
2.4. Sosyal Duygusal Öğrenme İle İlgili Yurt Dışı Yayın ve Araştırmalar	215
2.5. Cesaret İle İlgili Yurt İçi Yayın ve Araştırmalar.....	217
2.6. Cesaret İle İlgili Yurt Dışı Yayın ve Araştırmalar	219
BÖLÜM III.....	220
YÖNTEM.....	220
3.1. Araştırma Modeli	220
3.2. Evren.....	220
3.3. Örneklem.....	220
3.4. Veri Toplama Araçları	227
3.4.1. Sosyal Duygusal Öğrenme Ölçeği	227
3.4.1.1. Ölçeğin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları.....	228
3.4.2. Revize Edilmiş Spor Cesaret Ölçeği-Çocuk Versiyonu.....	229
3.4.2.1. Ölçeğin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları.....	229
3.4.3. Kişisel Bilgi Formu	230
3.5. Veri Çözümleme Teknikleri.....	230
BÖLÜM IV	241
BULGULAR VE YORUMLAR.....	241
4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	241
4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	248

4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	256
4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	258
4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	261
4.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	263
4.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	265
4.8. Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	268
4.9. Dokuzuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	270
4.10. Onuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	272
4.11. On Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	274
4.12. On İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	276
4.13. On Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	280
4.14. On Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	282
4.15. On Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	285
4.16. On Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	293
4.17. On Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	294
4.18. On Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	298
4.19. On Dokuzuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	301
4.20. Yirminci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	304
4.21. Yirmi Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	306
4.22. Yirmi İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	310
4.23. Yirmi Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	312
4.24. Yirmi Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	315
4.25. Yirmi Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	319
4.26. Yirmi Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	323
4.27. Yirmi Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	327

BÖLÜM V	332
5.1. Sonuçlar.....	332
5.2. Tartışma.....	341
5.3. Öneriler.....	347
KAYNAKÇA	349
EKLER	362
Ek 1: Kişisel Bilgi Formu	363
Ek 2: Sosyal Duygusal Öğrenme Ölçeği.....	365
Ek 3: Revize Edilmiş Spor Cesaret Ölçeği-Çocuk Versiyonu	366
Ek 4: Sosyal Duygusal Öğrenme Ölçeği Kullanım İzni	367
Ek 5: Revize Edilmiş Spor Cesaret Ölçeği-Çocuk Versiyonu Kullanım İzni..	368
Ek 6: Araştırma İzin Belgesi	369
Ek 7: Tez Çalışması Orijinallik Raporu	370

TABLO LİSTESİ

Tablo 1. Kitle Spor ve Elit Spor Arasındaki Farklılıklar	125
Tablo 2. Kişisel Cesaret ve Genel Cesaretin Karşılaştırılması	194
Tablo 3. Örneklem Grubunun Cinsiyete Göre Dağılımı.....	221
Tablo 4. Örneklem Grubunun Yaşa Göre Dağılımı.....	222
Tablo 5. Örneklem Grubunun Sahip Oldukları Kardeş Sayısına Göre Dağılımı.....	222
Tablo 6. Örneklem Grubunun Kreş Eğitimi Alıp Almamalarına Göre Dağılımı	222
Tablo 7. Örneklem Grubunun Evde Kendilerine Ait Odalarının Bulunmasına Göre Dağılımı	223
Tablo 8. Örneklem Grubunun Baskın Olarak Kullandıkları El ve Ayak Tercihlerine Göre Dağılımı.....	223
Tablo 9. Örneklem Grubunun Kendilerini Kendi Dünyasında/İçedönük ya da Sosyal/Dışadönük Olarak Tanımlamalarına Göre Dağılımı	224
Tablo 10. Örneklem Grubunun Herhangi Bir Sporda Okul Takımında Yer Almalarına Göre Dağılımı.....	224
Tablo 11. Örneklem Grubunun Herhangi Bir Sporda Spor Kulübünde Yer Almalarına Göre Dağılımı.....	225
Tablo 12. Örneklem Grubunun Beden Eğitimi Dersi Dışında Fiziksel Aktivite Yapma Sıklıklarına Göre Dağılımı.....	225
Tablo 13. Örneklem Grubunun Beden Eğitimi ve Oyunda Verdiği Öneme Göre Dağılımı	226
Tablo 14. Örneklem Grubunun Oyun Tercihlerine Göre Dağılımı.....	226
Tablo 15. Örneklem Grubunun Beden Eğitimi Dersinde Bir Önceki Dönem Aldıkları Notlara Göre Dağılımı.....	227
Tablo 16. Sosyal Duygusal Öğrenme Ölçeğinin Kolmogorov-Smirnov Testi Sonuçları	230
Tablo 17. SDÖÖ Aritmetik Ortalama, Ortanca, Tepedeğer, Çarpıklık ve Basıklık Değerleri.....	231
Tablo 18. Revize Edilmiş Spor Cesaret Ölçeği-Çocuk Versiyonu Kolmogorov-Smirnov Testi Sonuçları.....	235

Tablo 19. RSCÖ-ÇV Aritmetik Ortalama, Ortanca, Tepedeğer, Çarpıklık ve Basıklık Değerleri.....	235
Tablo 20. Sosyal Duygusal Öğrenme ve Cesaret Arasındaki İlişkinin Spearman Brown Sıra Farkları Korelasyon Testi Sonuçları.....	242
Tablo 21. 10-12 Yaş Grubu Öğrencilerin Kişisel, Beden Eğitimi, Oyun ve Spor Katılımı Değişkenlerine Göre Sosyal Duygusal Öğrenme Düzeyleri.....	248
Tablo 22. 10-12 Yaş Grubu Öğrencilerin Kişisel, Beden Eğitimi, Oyun ve Spor Katılımı Değişkenlerine Göre Sosyal Duygusal Öğrenme Düzeylerinin Paralel Doğrular Varsayımı Testi.....	251
Tablo 23. 10-12 Yaş Grubu Öğrencilerin Kişisel, Beden Eğitimi, Oyun ve Spor Katılımı Değişkenlerine Göre Sosyal Duygusal Öğrenme Düzeylerinin Uyum İyiliği Testi.....	252
Tablo 24. 10-12 Yaş Grubu Öğrencilerin Kişisel, Beden Eğitimi, Oyun ve Spor Katılımı Değişkenlerine Göre Sosyal Duygusal Öğrenme Düzeylerinin Pseudo Değerleri Aracılığıyla Uyum İyiliği Testi.....	252
Tablo 25. 10-12 Yaş Grubu Öğrencilerin Kişisel, Beden Eğitimi, Oyun ve Spor Katılımı Değişkenlerine Göre Sosyal Duygusal Öğrenme Düzeylerinin Ordinal Lojistik Regresyon Aracılığıyla İncelenmesi.....	253
Tablo 26. 10-12 Yaş Grubu Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Sosyal Duygusal Öğrenmelerinin Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	256
Tablo 27. Öğrencilerin Yaşlarına Göre Sosyal Duygusal Öğrenme Düzeylerinin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları.....	258
Tablo 28. Öğrencilerin Kardeş Sayılarına Göre Sosyal Duygusal Öğrenmelerinin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları.....	261
Tablo 29. 10-12 Yaş Grubu Öğrencilerin Okul Öncesi Eğitimi Alıp Almamalarına Göre Sosyal Duygusal Öğrenmelerinin Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	264
Tablo 30. 10-12 Yaş Grubu Öğrencilerin Evde Kendilerine Ait Bir Odasının Olup Olmamasına Göre Sosyal Duygusal Öğrenmelerinin Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	266
Tablo 31. Öğrencilerin Ellerini ve Ayaklarını Kullanma Tercihlerine Göre Sosyal Duygusal Öğrenme Düzeylerinin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları.....	268

Tablo 32. 10-12 Yaş Grubu Öğrencilerin İçedönük-Dışadönük Olmalarına Göre Sosyal Duygusal Öğrenmelerinin Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	271
Tablo 33. Öğrencilerin Okul Takımında Yer Alma Durumuna Göre Sosyal Duygusal Öğrenme Düzeylerinin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları	273
Tablo 34. Öğrencilerin Okul Dışında Bir Spor Kulübünde Yer Almalarına Göre Sosyal Duygusal Öğrenme Düzeylerinin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları.....	275
Tablo 35. Öğrencilerin Bir Hafta İçinde Beden Eğitimi Dersi Dışında Ne Sıklıkta Fiziksel Aktivite, Egzersiz, Oyun Etkinliklerinde Bulduklarına Göre Sosyal Duygusal Öğrenme Düzeylerinin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları.....	277
Tablo 36. Öğrencilerin Beden Eğitimi ve Oyunda Verdiği Öneme Göre Sosyal Duygusal Öğrenme Düzeylerinin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları.....	281
Tablo 37. Öğrencilerin Oyun Tercihlerine Göre Sosyal Duygusal Öğrenme Düzeylerinin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları	283
Tablo 38. 10-12 Yaş Grubu Öğrencilerin Kişisel, Beden Eğitimi, Oyun ve Spor Katılımı Değişkenlerine Göre Cesaret Düzeyleri	286
Tablo 39. 10-12 Yaş Grubu Öğrencilerin Kişisel, Beden Eğitimi, Oyun ve Spor Katılımı Değişkenlerine Göre Cesaret Düzeylerinin Paralel Doğrular Varsayımı Testi.....	288
Tablo 40. 10-12 Yaş Grubu Öğrencilerin Kişisel, Beden Eğitimi, Oyun ve Spor Katılımı Değişkenlerine Göre Cesaret Düzeylerinin Uyum İyiliği Testi.....	289
Tablo 41. 10-12 Yaş Grubu Öğrencilerin Kişisel, Beden Eğitimi, Oyun ve Spor Katılımı Değişkenlerine Göre Cesaret Düzeylerinin Pseudo Değerleri Aracılığıyla Uyum İyiliği Testi.....	289
Tablo 42. 10-12 Yaş Grubu Öğrencilerin Kişisel, Beden Eğitimi, Oyun ve Spor Katılımı Değişkenlerine Göre Cesaret Düzeylerinin Ordinal Lojistik Regresyon Aracılığıyla İncelenmesi	290
Tablo 43. 10-12 Yaş Grubu Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Cesaretlerinin T Testi Sonuçları	293
Tablo 44. RSCÖ-ÇV'nin Öğrencilerin Yaşlarına Göre Varyansların Homojenliği Testi	295
Tablo 45. Öğrencilerin Yaşlarına Göre Cesaretlerinin Anova Testi Sonuçları	295

Tablo 46. RSCÖ-ÇV'nin Öğrencilerin Kardeş Sayılarına Göre Varyansların Homojenliği Testi	298
Tablo 47. Öğrencilerin Kardeş Sayılarına Göre Cesaretlerinin Anova Testi Sonuçları	299
Tablo 48. 10-12 Yaş Grubu Öğrencilerin Okul Öncesi Eğitimi Alıp Almamalarına Göre Cesaretlerinin T Testi Sonuçları.....	302
Tablo 49. 10-12 Yaş Grubu Öğrencilerin Evde Kendilerine Ait Bir Odasının Olup Olmamasına Göre Cesaretlerinin T Testi Sonuçları	304
Tablo 50. RSCÖ-ÇV'nin Öğrencilerin Ellerini ve Ayaklarını Kullanma Tercihlerine Göre Varyansların Homojenliği Testi.....	306
Tablo 51. Öğrencilerin Ellerini ve Ayaklarını Kullanma Tercihlerine Göre Cesaretlerinin Anova Testi Sonuçları	307
Tablo 52. 10-12 Yaş Grubu Öğrencilerin İçedönük-Dışadönük Olmalarına Göre Cesaretlerinin T Testi Sonuçları	310
Tablo 53. RSCÖ-ÇV'nin Öğrencilerin Okul Takımlarında Yer Alma Durumlarına Göre Varyansların Homojenliği Testi.....	312
Tablo 54. Öğrencilerin Okul Takımında Yer Alma Durumuna Göre Cesaretlerinin Anova Testi Sonuçları.....	313
Tablo 55. RSCÖ-ÇV'nin Öğrencilerin Okul Dışında Bir Spor Kulübünde Yer Almalarına Göre Varyansların Homojenliği Testi.....	315
Tablo 56. Öğrencilerin Okul Dışında Bir Spor Kulübünde Yer Almalarına Göre Cesaretlerinin Anova Testi Sonuçları	316
Tablo 57. RSCÖ-ÇV'nin Öğrencilerin Bir Hafta İçinde Beden Eğitimi Dersi Dışında Ne Sıklıkta Fiziksel Aktivite, Egzersiz, Oyun Etkinliklerinde Bulduklarına Göre Varyansların Homojenliği Testi.....	319
Tablo 58. Öğrencilerin Bir Hafta İçinde Beden Eğitimi Dersi Dışında Ne Sıklıkta Fiziksel Aktivite, Egzersiz, Oyun Etkinliklerinde Bulduklarına Göre Cesaretlerinin Anova Testi Sonuçları.....	320
Tablo 59. RSCÖ-ÇV'nin Öğrencilerin Beden Eğitimi ve Oyunda Verdiği Öneme Göre Varyansların Homojenliği Testi.....	324
Tablo 60. Öğrencilerin Beden Eğitimi ve Oyunda Verdiği Öneme Göre Cesaretlerinin Anova Testi Sonuçları.....	324

Tablo 61. RSCÖ-ÇV'nin Öğrencilerin Oyun Tercihlerine Göre Varyansların Homojenliği Testi	327
--	-----



ŞEKİL LİSTESİ

<i>Şekil 1.</i> İlkokul Oyun ve Fiziki Etkinlikler Dersi Öğretim Programı Genel Yapısı ..	26
<i>Şekil 2.</i> Ortaokul Beden Eğitimi ve Spor Dersi Öğretim Programı Genel Yapısı	27
<i>Şekil 3.</i> Sosyal Duygusal Öğrenme Ölçeği Histogram Grafiği	232
<i>Şekil 4.</i> Sosyal Duygusal Öğrenme Ölçeği Normal Q-Q Grafiği.....	233
<i>Şekil 5.</i> Sosyal Duygusal Öğrenme Ölçeği Kutu-Çizgi Grafiği.....	234
<i>Şekil 6.</i> Revize Edilmiş Spor Cesaret Ölçeği-Çocuk Versiyonu Histogram Grafiği	237
<i>Şekil 7.</i> Revize Edilmiş Spor Cesaret Ölçeği-Çocuk Versiyonu Normal Q-Q Grafiği	238
<i>Şekil 8.</i> Revize Edilmiş Spor Cesaret Ölçeği-Çocuk Versiyonu Kutu-Çizgi Grafiği	239

ÖZET

10-12 YAŞ GRUBU ÖĞRENCİLERİN BİREYSEL DEĞİŞKENLERİ, BEDEN EĞİTİMİ, OYUN VE SPOR KATILIMLARINA GÖRE SOSYAL DUYGUSAL ÖĞRENME BECERİLERİ VE CESARETLERİ



Bu araştırmada, 10-12 yaş grubu öğrencilerin bireysel değişkenleri, beden eğitimi, oyun ve spor katılımlarına göre sosyal duygusal öğrenme becerileri ve cesaretleri incelenmiştir. Bu çalışmanın amacı, öğrencilerin; cinsiyet, yaş, sahip oldukları kardeş sayısı, okul öncesi eğitim alıp almamaları, kendilerine ait odasının olup olmaması, el ve ayak kullanma tercihleri, kendini içedönük ya da dışadönük olarak tanımlamaları, okul takımında yer alıp almamaları, spor kulübünde yer alıp almamaları, bir hafta içinde beden eğitimi dersi dışında ne sıklıkta fiziksel aktivite, egzersiz, oyun gibi etkinliklere katıldıkları, beden eğitimi ve oyunda en çok neye önem verdikleri, oyun türü tercihleri özelliklerinin sosyal duygusal öğrenme ve cesaret üzerindeki rolünü ortaya koymaktır. Bunlara ilaveten, bu çalışmada sosyal duygusal öğrenme ve cesaret arasındaki ilişki de incelenmiştir.

Araştırmada, nicel araştırma yöntemlerinden betimsel yöntem ve model olarak tarama modellerinden ilişkiisel tarama modeli kullanılmıştır. Bu araştırmanın evrenini, 2015-2016 öğretim yılında Osmaniye ili Merkez ilçesindeki tüm ilkokul ve ortaokullarda bulunan 10-12 yaş grubundaki öğrenciler oluşturmaktadır. Örneklemi ise Merkez ilçede bulunan tüm ilkokullar ve ortaokullar arasından tabakalı küme örnekleme yoluyla seçilen 3 tane ilkokulda ve 3 tane ortaokulda öğrenim gören 464 (%53,8) kız öğrenci ve 398 (%46,2) erkek öğrenci olmak üzere toplam 862 öğrenci oluşturmaktadır.

Araştırmada veri toplama araçları olarak; öğrencilerin kişisel özelliklerini ve beden eğitimi, oyun ve spora katılım özelliklerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen Kişisel Bilgi Formu, öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme düzeylerini belirlemek amacıyla Sosyal Duygusal Öğrenme Ölçeği (SDÖÖ) ve öğrencilerin cesaretlerini belirlemek amacıyla Revize Edilmiş Spor Cesaret Ölçeği-Çocuk Versiyonu (RSCÖ-ÇV) kullanılmıştır.

Araştırma verileri ile ilgili çözümlenmeler SPSS 15.0 paket programı ile çözümlenmiştir. Veri çözümlenmesi için ortalama, ortanca, tepedeğer, çarpıklık, basıklık, yüzde, frekans, standart sapma, Spearman-Brown sıra farkları korelasyon testi, Mann-Whitney U testi, Kruskal-Wallis testi, bağımsız gruplar için t testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA), Scheffe testi, Games-Howell testi ve ordinal lojistik regresyon gibi tekniklerden yararlanılmıştır.

Elde edilen verilerin istatistiksel analizleri sonucunda;

Sosyal duygusal öğrenme ile cesaret arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca sosyal duygusal öğrenmenin tüm alt boyutları (görevi tanımlama, akran ilişkileri, öz düzenleme) ile cesaretin tüm alt boyutları (yetkinlik-ustalık/kendine güven, kararlılık, atılganlık, tehlikeyi göze alma/korkuyla baş etme, özverili olma/kendini feda etme) arasında da pozitif yönde anlamlı ilişkiler bulunmaktadır.

Öğrencinin; cinsiyetinin kız olmasının, yaşının 11 olmasının, okul öncesi eğitim almasının, kendine ait odasının bulunmasının, kendini dışadönük olarak tanımlamasının, okul takımında bireysel sporlara katılmasının, beden eğitimi dersi

dışında her gün fiziksel aktivite, egzersiz, oyun gibi etkinliklere katılmasının, işbirliğine dayalı oyunlar oynamasının sosyal duygusal öğrenmeyi etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Öğrencinin; yaşının 12 olmasının, kendini dışadönük olarak tanımlamasının, herhangi bir spor kulübünde takım sporlarına katılmasının, beden eğitimi dersi dışında her gün fiziksel aktivite, egzersiz, oyun gibi etkinliklere katılmasının, beden eğitimi dersinde kazanmaya ya da gelişmeye önem vermesinin cesareti etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

10-12 yaş grubu öğrencilerin sosyal duygusal öğrenmelerinde öğrencilerin; cinsiyet, yaş, sahip oldukları kardeş sayısı, okul öncesi eğitim alıp almamaları, kendilerine ait odasının olup olmaması, el ve ayak kullanma tercihleri, kendini içedönük ya da dışadönük olarak tanımlamaları, bir hafta içinde beden eğitimi dersi dışında ne sıklıkta fiziksel aktivite, egzersiz, oyun gibi etkinliklere katıldıkları, beden eğitimi ve oyunda en çok neye önem verdikleri, oyun türü tercihleri özelliklerine göre anlamlı fark olduğu bulunmuştur.

10-12 yaş grubu öğrencilerin sosyal duygusal öğrenmelerinde öğrencilerin; okul takımında yer alıp almamaları, spor kulübünde yer alıp almamaları özelliklerine göre anlamlı fark bulunmamıştır.

10-12 yaş grubu öğrencilerin cesaretlerinde öğrencilerin; cinsiyet, yaş, okul öncesi eğitim alıp almamaları, kendilerine ait odasının olup olmaması, kendini içedönük ya da dışadönük olarak tanımlamaları, okul takımında yer alıp almamaları, spor kulübünde yer alıp almamaları, bir hafta içinde beden eğitimi dersi dışında ne sıklıkta fiziksel aktivite, egzersiz, oyun gibi etkinliklere katıldıkları, beden eğitimi ve oyunda en çok neye önem verdikleri, oyun türü tercihleri özelliklerine göre anlamlı fark olduğu bulunmuştur.

10-12 yaş grubu öğrencilerin cesaretlerinde öğrencilerin; sahip oldukları kardeş sayısı, el ve ayak kullanma tercihleri özelliklerine göre anlamlı fark bulunmamıştır.

Anahtar Kelimeler: Beden Eğitimi, Oyun, Spor, Sosyal Duygusal Öğrenme, Cesaret.

ABSTRACT

SOCIAL EMOTIONAL LEARNING SKILLS AND COURAGE OF 10-12 YEAR-OLD STUDENTS ACCORDING TO THEIR INDIVIDUAL VARIABLES, PHYSICAL EDUCATION, GAME AND SPORT PARTICIPATION



In this research, social emotional learning skills and courage of 10-12 year-old students according to their individual variables, physical education, game and sport participation were examined. The purpose of this research is to put forward the role of the features such as the students' gender and age, the number of siblings they have, whether they have pre-school education, having their own rooms or not, their choice of hand and foot use, identifying themselves as an introvert or extrovert, participating in a school team, taking part in sports club, how often they perform physical activities, exercises and games in a week apart from the physical education lesson, what they place importance the most in terms of physical education and games and their choice of game types on social emotional learning and courage. In addition, the correlation between social emotional learning and courage was also analyzed.

Among the quantitative research methods, descriptive method was used and relational screening model was used as survey model in this study. The research population consisted of 10-12 year-old students in all primary and secondary schools of Merkez district of Osmaniye Province in 2015-2016 school year. The sample was composed of 862 students in total; 464 (%53,8) of whom were females and 398 (%46,2) of whom were males from 3 primary and secondary schools which were selected as the sample group among all the primary and secondary schools in the central district through the multi-stage cluster sampling method.

The data collection tools used in this research are as follows; Personal Information Form developed by the researcher was used to determine the personal characteristics of the students and their participation features in physical education and games; Social Emotional Learning Scale (SELS) was used to indicate the students' level of social emotional learning and Revised Version of Sport Courage Scale for Children (RSCS) was used to identify the courage of the students.

The analysis of the research data was carried out with SPSS 15.0 software package. The techniques; Average, Median, Mode, Skewness, Kurtosis, Percentage, Frequency, Standard Deviation, Spearman-Brown Rank Correlation Coefficient, Mann-Whitney U test, Kruskal-Wallis test, t tests for independent samples, one-way analysis of variance (ANOVA), Scheffe test, Games-Howell test and ordinal logistic regression were used for data analysis.

The results of statistical analysis of the data acquired are as follows:

It was determined that there was a positive and significant correlation between social emotional learning and courage in medium-level. Moreover, there were positive and significant relations between all the sub-dimensions of social emotional learning (responsible decision making, peer relationship, self-regulation) and courage (mastery/self-confidence, determination, assertiveness, venturesome, self-sacrifice/sacrifice behaviour).

It could be inferred that the student's being an 11 year-old female, having a pre-school education, having her own room, identifying herself as an extrovert, participating in individual sports in the school team, engaging in activities such as

physical activities, exercises and games every day apart from physical education lesson, playing cooperative games effected social emotional learning.

It could be concluded that the student's being 12 years old, identifying herself/himself as an extrovert, participating in the team sports of any sports club, engaging in activities such as physical activities, exercises and games every day apart from physical education lesson, placing importance on winning or making progress during physical education lesson effected courage.

Significant differences were found on social emotional learning of 10-12 year-old students in terms of gender, age, the number of siblings they have, whether having a pre-school education and having their own rooms, their choice of hand and foot use, identifying themselves as an introvert or extrovert, participating in a school team, taking part in sports club, how often they perform physical activities, exercises and games in a week apart from the physical education lesson, what they place importance the most in terms of physical education and games and their choice on types of games.

No significant differences were found in 10-12 year-old students' social emotional learning with regard to the features of whether they participated in the school team or took part in a sports club.

There were significant differences found on courage of 10-12 year-old students in terms of gender, age, whether having a pre-school education and having their own rooms, identifying themselves as an introvert or extrovert, whether participating in a school team and taking part in sports club, how often they perform physical activities, exercises and games in a week apart from the physical education lesson, what they place importance the most in terms of physical education and games and their choice on types of games.

No significant differences were found in 10-12 year-old students' courage with regard to the number of siblings they have, their choice of hand and foot use.

Keywords: Physical Education, Game, Sports, Social Emotional Learning, Courage.

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde problem durumu, araştırmanın amacı ve önemi, problem cümlesi, alt problemler, sayılılar, sınırlılıklar, tanımlar ve kısaltmalar yer almaktadır.

1.1. Problem Durumu

Bu bölümde problem durumunu ortaya koymak için; beden eğitimi, oyun, spor, sosyal duygusal öğrenme ve cesaret kavramları hakkında bilgi verilmiştir.

1.1.1. Beden Eğitimi

İnsan, yaşamını daha sağlıklı ve nitelikli bir şekilde sürdürebilmek için harekete gereksinim duyar (Aracı, 2007:1). İnsanlığın ilk zamanları insanın ilkel güdülerıyla oluşan ve sadece varlığını koruma ve sürdürmeyi gerektiren “doğal hareketler” dediğimiz hareketleri kapsamıştır. Bu hareketler doğal koşullara uyum için şartlara göre şekillenmiş ve yeni değişiklikler; daha önceki zayıf durumunu muhafaza edici, yetersizliğini iyileştirici faaliyetler olarak “beden eğitimi” faaliyetlerini ortaya çıkarmıştır (Harmandar, 2000: 54).

Günümüz dünyasında gerek bireyler gerekse toplumlararası ilişkilerin olumlu yönde artırılmasında küçük yaşlarda başlayan beden eğitimi ve spor faaliyetlerinin büyük önem taşıdığı görülmüştür. UNESCO gibi kuruluşlar bu konuya ciddi olarak eğilmişler ve yaptıkları çalışmalar sonrasında dünya ülkelerinin eğitim sistemi içinde beden eğitimi ve spor ile ilgili derslerin kredi sayısının arttırılmasını sağlamışlardır (İnal, 2014: 8). Beden eğitimi genel eğitimin önemli bir parçası olup, çocuğun oyun hakkının ve serbest hareketinin okul yaşamı içindeki yerini güvenceye alır, bedensel ve ruhsal eğitimi sağlayarak sportif etkinliklerden zevk almasını mümkün kılar (Güneş, 2004:2). Beden eğitimi ve spor hareketlerini belli bir program ile uygulamaya başlayan ve bunu genel eğitim sisteminin bir parçası sayan ilk ulus, eski Yunanlılardır. Yeniçağlarda, Beden eğitimi ve sporu sistemli bir hale getiren ilk ülke ise Almanya

olmuştur (İnal, 2014: 8). Gelişmiş ülke toplumlarının eğitim anlayışı içinde bireylerin zihinsel olduğu kadar bedensel ve ruhsal yönlerinin de eğitilmesi bir gerçek olarak kabul edilmektedir. Eğitim bütünlüğü içinde bireyi ve toplumu eğitmede en etkili yol beden eğitimi etkinlikleri ve spor eğitimidir. Beden eğitimi ve spor öz varlığımız olan bedensel ve ruhsal sağlığımızı doğrudan etkiler (Harmandar, 2004: 90; İnal, 2014: 8). Her öğrenci, beden eğitimi dersi içinde yeteneklerini geliştirme olanağına sahiptir (Güneş, 2004:2).

Ülkemizde 1739 sayılı Eğitim Temel Kanununun, Türk Milli Eğitiminin genel amaçları bölümünün ikinci maddesinde: "Bir ülkenin kalkınma ve gelişmesinde en önemli faktör olan insanı, gücü mükemmel, fizik kapasitesi yüksek, ruh sağlığı tam, çocukluk yıllarından itibaren istemli bir beden eğitimi ve sporun ömür boyu uygulanması gerektiğine inanmış, bunu alışkanlık haline getirmiş olarak yetiştirmek esastır." açıklaması yer almaktadır (İnal, 2014: 8). Okul öncesi ve ilköğretim okullarında beden eğitimi ve yeteneklerin geliştirilmesi önemli bir aşamadır (Koç, 2005: 11). Bu nedenle beden eğitimi dersi kapsamındaki hareket eğitimi değişik amaçlarla yapılmaya başlanır. Bunlar; sağlık, dinçlik, eğlence, etkile(n)me, estetik, biçimlenme, performans, kendine güven, macera, toplumsallık, rekreasyon vb. olabilir. İlköğretim dönemi düşünüldüğünde 7-9 yaş arasındaki öğrenciler temel hareket becerileri, 10-11 yaşındaki öğrenciler özelleşmiş hareket becerileri, 12-14 yaşındaki öğrenciler ise sportif hareket becerileri yoluyla bu amaçları gerçekleştirerek yaşam boyu fiziksel etkinliklere katılır (Kirchner ve Fishburne, 1995; Stilwell ve Wilgoose, 1997; Pangrazi, 2001; Gallahue ve Donnely, 2003; Akt. Aracı, 2007: 1). 3-11 yaşları arasında çocukların çeşitli oyuncaklar ve oyunlarla hareketli bir yaşam içinde eğitilmeleri, onların davranışlarının canlı, sağlıklarının üstün ve bedensel becerilerinin de göz alıcı bir düzeyde geliştirilmesine yardımcı olur (Koç, 2005: 11). Eğitim bütünlüğü içinde bireyi ve toplumu eğitmede beden eğitimi ve spor araçtır. Beden eğitimi ve spor öz varlığımız olan bedensel ve ruhsal sağlığımızı doğrudan etkiler (Harmandar, 2004: 90).

1.1.1.1.Beden Eğitiminin Tanımı

Değişik bilim alanları, teoriler ve felsefî bakış açıları beden eğitimine farklı tanımlar getirebilir. Bu nedenle de tanımlar üzerinde genellikle anlaşmazlıklar

bulunmaktadır (Konter, 2013a: 10). Bugün beden eğitiminin var olan birçok tanımı bulunmaktadır. Bazıları; fiziksel etkinlik alanı içinde öğrenme ve bir dizi ilişkili çıktılar ile ilgili fiziksel ve sosyal yetenekler, ahlaki değerler, sağlık, maneviyat ve entelektüel yetenek arasında bağlantı kurar (Kirk, 2010: 11).

Willianms'a göre beden eğitimi; "Kişinin; fiziksel, duygusal, zihinsel ve sosyal gelişimine yardımcı olmak için spor, egzersiz ve dans aktivitelerinin kullanıldığı bir süreçtir." (Konter, 2013a: 10).

Beden eğitimi bireyin beden sağlığını, ruh sağlığını, beden becerilerini geliştirmeye yönelik, gerektiğinde çevresel koşullara ve katılımcıların özelliklerine göre değişebilen esnek kurallı oyuna, jimnastiğe, spora dönük alıştırma ve çalışmaların tümünü kapsayan geniş tabanlı bir etkinliktir (Aracı, 2004: 3).

İnsanların bedenlen, ruhen ve fikren gelişmesini, organizmanın bütünlüğünü zedelemekten dengeli bir şekilde gelişmesini sağlayan, bireyi kendisine ve bulunduğu topluma yararlı bir insan olarak yetiştiren bilimsel beden faaliyetlerine beden eğitimi denir (Açak, 2006: 9).

DPT (1983; Akt., İnal, 2014: 6)'nın, V. Beş yıllık Kalkınma Planı Özel İhtisas Komisyonu Raporunda ise "İnsan bütünü oluşturur ve insanın fiziki, ruhi ve zihni niteliklerinin, bulunduğu yaşının ve kapasitesinin gerektirdiği verim gücüne ulaştırabilmesi için rekabet olmaksızın yaptığı faaliyetlerin tamamı." olarak yer almıştır.

Tamer ve Pulur (2001: 41) ise beden eğitimi, kişinin fiziksel hareketlere katılmak suretiyle davranışlarında kasıtlı olarak beden eğitiminin amaçlarına uygun (bedensel, duygusal, sosyal ve zihinsel) değişme meydana getirme sürecidir. Beden eğitiminde, eğitimin diğer alanlarından farklı olarak "hareket öğrenme ve hareket yoluyla öğrenme" esas alınmaktadır. Bir başka deyişle beden eğitimi "fiziksel hareket yoluyla insanın eğitilmesidir."

Tamer (1987; Akt. İnal, 2014:6)'e göre, "Fiziksel hareketlerin planlı bir gelişme doğrultusunda yaşantıya dönüştürülmesi." olarak tanımlanmaktadır.

Beden eğitimi; oyun, cimmastik ve spor gibi eğitici bütün bedensel etkinlikleri içeren genel bir kavram olup; bedensel etkinlikler içinde ve bedensel etkinlikler aracılığı ile eğitimidir (Açak, 2006: 9).

Beden eğitimi vücudun yapı ve fonksiyonunun geliştirilebilmesi, eklem ve kasların kontrolü ve dengeli bir biçimde gelişmelerini sağlayan, boş zamanları değerlendirmeyi, fizik gücü en ekonomik tarzda kullanmayı, dolayısıyla organların kontrolünü, metodlu bir şekilde hareket etmeyi öğreten bir faaliyet sistemidir (Açak, 2006: 9).

Çağımızdaki gelişmeleri ve gereksinimleri ifade etmede yetersiz kalan beden eğitimi kavramı yerine hareket eğitimi ve oyun öğretimi gibi daha başka kavramlara doğru gelişmeler olmuştur (Konter, 2013a: 10).

Tanımlar incelendiğinde beden eğitimi kavramının yalnızca fiziksel aktiviteler ile sınırlı kalmadığı görülmektedir. Öğrencilerde oluşturulması istenilen davranış değişikliklerinin öğrencilerin duygusal ve sosyal boyutlarına da hitap etmesi gerektiği üzerinde durulmaktadır.

1.1.1.2.Beden Eğitimi ve Öğrenme

Beden eğitimi, okullarda mihver derslerin eğitiminde ve öğretiminde yardımcı olan ilk basamağıdır. Bu konuda eğitimci Froebel'in "insan eğitimi ve kişinin yetiştirilmesine özenle seçilmiş gerçek bir oyunla başlamalıdır" görüşü, bunu kanıtlamaktadır. Kişi bu aktiviteler sayesinde hem hareket etmeyi öğrenir hem de hareket ederek bazı öğretiler kazanır (Açak, 2006: 19). Beden eğitimi, 'Aktif beden, Aktif beyin' ilkesini benimser. Beden eğitimi etkinliklerine katılımı ile çocuğun başarı düzeyinin artmasına katkı sağlanabilir. Bununla birlikte beden eğitimi bireylerin zihinsel olarak daha uyanık, disiplinli ve bilinçli olmasına da yardımcı olur (Muratlı, 2013: 76; Harmandar, 2004: 90). Beden eğitimi öğrenimi bilişsel temeli olan psikomotor davranışların gerçekleştirilmesi ile gerçekleşir. Vücudu kontrol edebilme ve amaçlı eylemlilik öğrenilebilir davranışlardır. Bir hareketin nasıl yapılabileceği, niçin yapılabileceği ile ilgili zihinsel işlemler öğrenme sürecinin içindedir. Gerçekleştirilen hareketin bizzat ne olduğu, nasıl gerçekleştirildiği konusu ise, bilişsel işlemleri gerektirir (Topkaya, 2012: 9). Egzersiz, düzenli hareket etmek ve hareket yolu ile bazı bilgileri öğrenmeyi sağlamaktadır (Açak, 2006: 19). Beden eğitimi

etkinlikleri sırasında ve sonrasında, gerçekleştirilen davranışlardan hoşlanma, farkında olma, davranışları yerine getirmeye istekli olma ve başarıma duygusu gibi davranış değişiklikleri (kazanımlar) öğrenme ürünüdürler (Topkaya, 2012: 9).

Beden eğitimi ile ilgili öğrenmelerde ilk akla gelen psikomotor öğrenmeler olsa da bilişsel ve duyuşsal öğrenmeler de aynı süreçte gerçekleşen öğrenmelerdir (Topkaya, 2012: 10). Çünkü bireyde bilişsel, psikomotor ve duyuşsal gelişim alanları birbirinden bağımsız bir seyir izlemez (Topkaya, 2012: 11). Bu gelişim alanları bir bütün olarak ilerlerler (Ülgen, Fidan, 1997: 37; Akt., Topkaya, 2012: 25). Birbirleri ile etkileşim içindedirler. Bir gelişim alanı diğer alanları olumlu ya da olumsuz etkiler (Yılmaz, 2008: 23; Akt., Topkaya, 2012: 25). Öğretim ve dinlenme kuramları doğrultusunda Avrupa ülkelerinde ilkokullarda beden eğitimi dersi altı saat programlanmaktadır (Açak, 2006: 19). Beden eğitimi derslerinde insan davranışlarının çeşitliliği göz önüne alınarak öğretimin planlanması kısa ve uzun süreli amaçlarla çeşitlendirilmiştir (Topkaya, 2012: 12). Amerika'da yapılan incelemelerde oyun ve sportif çalışmalara düzenli katılan öğrencilerin derslerinde daha başarılı oldukları ortaya çıkmıştır (Açak, 2006: 19). Psikomotor gelişim alanı ile ilgili ders programlarında daha çok psikomotor öğrenme ile ilgili amaçlara ağırlık verilmiş gibi görünse de, kazanımlar incelendiğinde bilişsel ve duyuşsal öğrenmelere de önemli ölçüde yer verilmiş olduğu görülebilir (Topkaya, 2012: 12).

İnsan gelişiminin boyutlandırılmasında bilişsel, duyuşsal ve psikomotor gelişim dışında sosyal gelişim, kişilik gelişimi, ahlaki gelişim gibi gelişim alanlarından da söz edilmektedir. Söz konusu bu alanlar, gelişim alanlarının daha da detaylandırılmasının bir sonucu olup son tahlilde bilişsel temelli öğrenmelerdir (Topkaya, 2012: 12). Davranışlar insanın hareket, tepki, düşünce ve duygu gösterisi, bilgi, beceri, tutum ve tercih gibi deyimlerle ifade edilir. Yani davranış insanın bedensel, zihinsel ve duygusal etkinlikleridir (Büyükkaragöz, 1997: 24; Akt., Topkaya, 2012: 10). Beden eğitimi etkinliklerinde sözü edilen davranışların hepsi bir şekilde yer almaktadır. Bu davranışların sergileniyor olması hem öğrenmenin sağlanması, hem de öğrenmenin yaşamla ilgili olması açısından önemlidir. Gerçekleştirilen davranışlarla ilgili tüm duygulanmalar ve tutumlar (heyecanlanma, coşkulanma, ilgi, istek, benimseme) ise duyuşsal çıktılar olup, psikomotor öğrenme sürecine eşlik eden öğrenmelerdir. Psikomotor davranışa ilişkin, davranış öncesi, anı

ve özellikle sonrası duygu ve tutumlar, davranışın devamlılığını ve niteliğini etkiler. Bu bakımdan gerçekleştirilen motor davranış aynı zamanda duyuşsal bir çıktıya neden olur (Topkaya, 2012: 10). Beden eğitimi içeriğinin çocuklardaki gelişim alanlarının birbirini etkileyen bütünselliğinden hareketle, tüm gelişim alanlarını içine alacak şekilde planlanması gerekmektedir. Bazen bilişsel gelişim ile ilgili bir aktivitenin psikomotor davranışı olumlu etkileyeceği unutulmamalıdır. Bu, temel spor eğitiminde çeşitliliğin gerekliliğini ifade etmektedir. Yine temel eğitim sürecindeki sosyal gelişime ilişkin eğitim içeriğinin psikomotor gelişim açısından sağlayacağı motivasyonel etkileri unutmamak gerekir. Kısaca, gelişimin bu bütünsellik ilkesi çok yönlü bir eğitim programı zorunluluğunu, bu programı oluştururken de çocukların ilgi ve ihtiyaçlarının mutlaka göz önüne alınması gerektiğini ortaya koymaktadır (Topkaya, 2012: 25).

Psikomotor öğrenmelere neden olan ve onu zenginleştiren süreçler ve argümanlar ise genel olarak;

- a) Hissetme,
- b) Algılama,
- c) Girişim,
- d) Dinleme,
- e) Görme,
- f) Taklit,
- g) Keşfetme,
- h) Problem çözme,
- i) Üretme / Yaratma,
- j) Oyun,
- k) Dokunma- dokunulma,
- l) Pekiştirme,
- m) Geribildirim alma olarak sıralanabilir (Topkaya, 2012: 11).

1.1.1.3. Beden Eğitimi ve Bilişsel Gelişim

Bilişsel gelişim, çocuğun düşünce sistemi, zihinsel yapısı ve dil gelişimindeki değişimlerle ilişkili olarak bellek, dikkat, problem çözme, algı ve öğrenme gibi bilişsel etkinliklerin gelişimini kapsamaktadır. Bilişsel gelişim, zihinsel yapıların olgunlaşmasına bağlı olarak öğrenme yaşantıları sonucunda gerçekleşmektedir (Muratlı, 2013: 77). Beden eğitimi öğrenimindeki bilişsel sürecin sadece bilgiye dayalı gerçekleşmesi yeterli değildir. Buna ilaveten, psikomotor alan ile ilgili öğrenmeler de zamanında karar verme, en kısa sürede en doğruyu yapma, öncelleme, zamanlama ve yaratıcılık gibi zihinsel süreçleri de içine alan daha karmaşık bir biliş süreci gerektiği açıktır. Bu bağlamda beden eğitimi öğretim etkinlikleri çocukların bilişsel gelişimlerine farklı boyutlarda katkı sağlayan birer araçtır (Topkaya, 2012: 17).

"Biliş" beden eğitimi ile ilgili tüm süreçleri etkiler ve ondan etkilenir. Çevre ile etkileşimi ve anlamayı sağlayan, bilginin edinilip kullanılmasına yardım eden tüm süreçleri içeren biliş;

- a) Algılamadır,
- b) Kavram oluşturmazdır,
- c) Dile dönüştürmezdir,
- d) Belleğe yerleştirmezdir,
- e) Anımsayarak düşünmezdir,
- f) Problem çözmezdir.

Bu süreçlerle ilgili alana bilişsel alan, dolayısıyla, bu alanla ilgili gelişim boyutuna da bilişsel gelişim denmektedir (Topkaya, 2012: 16). Bilişsel gelişim, hareketlerin öğrenilmesi, çevre ve insanın çevre içerisindeki konumu ile ilgili bilgilere dayanır (Muratlı, 2013: 77). Beden eğitimi etkinliklerinde yukarıda sözü edilen bilişsel süreçlerin hepsi etkindir. Psikomotor bir davranışın öğrenilmesinde öncelikle duyu/algı söz konusudur. Söz konusu duyu/algı girdisi duyuşsal da olsa psikomotor da olsa söz konusu girdinin değerlendirilmesi bilişsel bir olgudur (Topkaya, 2012: 16).

Beden eğitimi; paylaşma, hissetme, etkili düşünme ve yeterli hareket tepkileri kazandırmayı amaçlayan bir eğitim programı olduğu için, çocuğun yaratıcılık

niteliklerinin ortaya çıkması ve kendine özgü cevapları harekete dönüştürmesi açısından önemlidir. Özellikle harekete ilişkin kavramlar, bilişsel gelişimin çok önemli bir bölümüdür. (Muratlı, 2013: 78). Matematik alanı ile ilgili, toplama işlemini öğrenmedeki biliş süreci, toplama yapabilmeye sonuçlanırken, beden eğitimine ilişkin bir davranışa ait biliş süreci, davranışın ne olduğunu bilmek yanında, davranışı psikomotor olarak gerçekleştirmekle sonuçlanır. Bu da beden eğitiminin diğer öğretim ve öğrenme alanlardan farklılığıdır (Topkaya, 2012: 17).

Örneğin; Elindeki topu hedefe atan çocuk topun yüksekliği, hızı ve çarpma anını görür ve izler. Bu algısal bilgi ile önceki deneyimlerini birleştirir ve kendisini çevreleyen dünyayı algılar. Böylece çocuk, herhangi bir nesnenin nereden, ne zaman, hangi uzaklıktan atılacağını ve nereye doğru koşacağını algılar ve bu algılar sayesinde karar verir. Bu tür algıların bellekte depolanması ve tekrar kullanılması, iyi bir beden eğitimi programı ile sağlanabilir (Muratlı, 2013: 77-78).

Nitelikli bir hareket eğitimi programı, sırası ile; algılama, anlama, öğrenme, geliştirme aşamalarına sahip olmalıdır. Çocuğa, hareket eğitimi programı içerisinde ilgisini çekebilecek ve sıkılmadan etkinlik içerisinde kalabileceği oyunların öğretilmesi, bilişsel becerilerin gelişiminde bir diğer etkidir (Muratlı, 2013: 78).

1.1.1.4. Beden Eğitimi ve Duyuşsal Gelişim

Beden eğitimi derslerinin öğrenmeyi olumlu etkileyebilmesi için, öğretim amaçları arasında yer alan duyuşsal alan ile ilgili hedeflere ya da kazanımlara önem verilmesi gerekmektedir. Beden eğitimi öğretim etkinlikleri, duyuşsal öğretim hedeflerinin gerekleri göz önüne alınarak planlamalı ve uygulanmalıdır. Etkinliklerin planlanması ve uygulamalarında duyuşsal öğrenmeye ilişkin kazanımların yer alması gerekli ve önemlidir. Duyuşsal gelişim, yaşamı anlamlandırma, yaşamayı güzel hale getirme, kendini ve başkalarını sevme ölçeğinde birincil derecede öneme sahip bir öğretim amacıdır (Topkaya, 2012: 15).

Çocuklar beden eğitimi derslerinde hareketlere etkin olarak katılmalı, utangaç ve sıkılgan çocukların grup içi katılımları sağlanmalıdır. Çocuklar, beden eğitimi ile kendilerine güvenlerini geliştirmeyi hareket etmeyi sevmeyi ve gerçekten sahip oldukları yeteneklerini görebilmeyi öğrenirler (Muratlı, 2013: 76). Psikomotor amaçlı etkinliklerde istek, coşku, olumlu tutum oluşturma gibi duyguların yaşanması etkinliğe

katılımı arttırdığı gibi, öğrenme sürecini de olumlu etkiler. Aksi takdirde söz konusu etkinlik istenilen ölçüde psikomotor öğrenme açısından da başarılı bir uygulama olmayacaktır (Topkaya, 2012: 15). Çocukların hareketlerinde elde edecekleri başarı, bir sonraki başarı için itici bir güçtür. Bir çocuk hareketinde başarılı olamayacağını düşündüğünde, kendisine güveni olamadığından dolayı, daha sonraki denemeleri yapmamak için; 'Ben yapamam' diyecektir (Muratlı, 2013: 76). Bu tür hareketlere dayalı aktiviteler kişinin keşfedilmemiş zeka gücünü hayata geçiren önemli bir faktördür (Açak, 2006: 19).

Beden eğitimi öğretim sürecine katılan bireyin bu süreçte karşılaştığı olumlu ya da olumsuz durumlar onun duyuşsal gelişimi üzerinde olumlu ya da olumsuz etkiler bırakabilecektir (Topkaya, 2012: 15). Beden eğitimi derslerine ilişkin olumlu tutum oluşturmak için olgunlaşma düzeyine uygun davranışlar seçilmelidir. Öğrenmenin gerçekleşmesi öğrenilen alana ilişkin tutumu olumlu etkilemektedir. Çocukların gerçekleştirilemeyen hareketlere ve anlaşılamayan oyunlara karşı olumlu tutum geliştirmeleri mümkün değildir (Topkaya, 2012: 16). Yavuzer (1992) duyuşsal gelişimin öğrenme ve katılım ile ilgili yönünü vurgulayarak, bireyin bazı duyuşsal davranış biçimleriyle birlikte dünyaya geldiğini ancak, olgunlaşma ve öğrenme sonucu geliştiğini belirtir. Çocuğun, hedeflerde belirtilen davranışları gerçekleştirebilmesiyle ilgili tutumları, onun olgunlaşma ve öğrenmesi ile ilgilidir (Topkaya, 2012: 15).

Beden eğitimi dersinde çocukların bedensel yeteneklerinin görülmesinin yanı sıra çocuğun şuuraltına yerleşmiş dürtüleri, davranışları gibi psikolojik unsurları da görülebilir (Açak, 2006: 19). Beden eğitimi derslerinde oluşan ortamlar çocukların yardımlaşma, işbirliği, kıskançlık, bencillik, kin, hırs, azim, rekabet ve mücadele gibi ruhsal özelliklerini tanımaya olanak sağlayan ortamlardır (Açak, 2006: 19; Topkaya, 2012: 15). Bireyler bir işi ya da bir görevi yapmaktan zevk alabiliyorsa sorumluluk alma, değer oluşturma gibi olumlu tutumlar geliştirebileceklerdir (Topkaya, 2012: 15). Beden eğitimi çalışmaları, belli hareketlerin öğretilmesinden çok, sosyal ve psikolojik yönden de önemlidir (Özer ve Özer: 2004: 151). Birçok spor dalının başlama yaşını içeren ilköğretim döneminde çocukları yönlendirmek gerekir. Çocuk bu yaşlardan itibaren iyi bir beden eğitimi öğretmenin gözlem ve etkileriyle kişisel birçok özellikleri kazanmaya başlar. Bunlar; başta sağlıklı bir fizik gelişimi ile birlikte cesaret, kendine güven, kendini mutlu hissetme, sorumluluk taşıma, yardımlaşma,

paylaşma, birbiri ile iletişim kurma, yaratıcılık, taklit yeteneği, karar verebilme, kişilik gelişimi ve irade gücünün oluşumu gibi özelliklerdir (Harmandar, 2004: 94; Harmandar, 2000: 63; Özer ve Özer, 2004: 151; Muratlı, 2013: 75).

Bireyin psikomotor davranışları sonucu ona verilen olumsuz dönütler veya başarısız, beceriksiz ve yetersiz görüldüğü üzerine yapılan değerlendirmeler sağlıksız öğretim yaklaşımlarıdır. Bu tür yaklaşımlar öğrenmeyi engellediği gibi beden eğitimine karşı da olumsuz tutum geliştirilmesine neden olmaktadır. Çocuklar bazı olaylara, hareketlere, becerilere karşı olumsuz davranışlar sergileyebilirler. Bir hareketi yapmaya, bir beceriyi gerçekleştirmeye istekli olmayabilirler. Dolayısıyla duyuşsal sorunlar yaşayabilirler. Bu durumlarda hareket, oyun ve beceri sergileme konusundaki geri bildirimler, ipuçları ve değerlendirmeler çocuğun olumsuz tutum geliştirmesine yol açmamalı, onun duyuşsal gelişiminde olumsuz etki yaratmamalıdır (Topkaya, 2012: 16). Beden eğitimi ve oyun yolu ile birey günlük stres ve bunalımlardan bir nebze kurtulabilir. Psikolojik rahatlama ve zihinsel dinlenme sağlayabilir (Açak, 2006: 19). Bu nedenle beden eğitimi ve oyun ortamları bireylerin duyuşsal gelişiminde olumlu etki yaratmalıdır. İstekli olma, alışkanlık haline getirme, değerler geliştirme gibi tutumlara bakıldığında, duyuşsal gelişimin içsel bir gelişim olduğu anlaşılır (Topkaya, 2012: 15). Bu içsel gelişimde beden eğitimi, öğrencilerin; kendine güveni, ruhsal dayanıklılığı, ani kararlara karşı pratik çözüm ve çıkış yolları bulmalarını sağlar. Kişiliğin ve karakterin gelişmesine yardımcı olur. Cesaret, ataklık yapabilme hissi ve düşüncesi kazandırır (Açak, 2006: 19).

1.1.1.5. Beden Eğitimi ve Sosyal Gelişim

Sosyoloji, değişik insan gruplarının özellikleri ve kurum fonksiyonları ile ilgilenen bir bilim dalıdır. Bireylerin toplum içinde spora aktif veya pasif olarak katılması hem katılanlara, hem de aktivitenin geçtiği sosyal çevreye önemli oluşumlar sağlar (Açak, 2006: 17). Günümüz çocukları ev dışı sosyal çevre ile çok erken yıllarda tanışmaktadır. Bu çocuklar, gençlik yıllarına doğru ilerlerken kazandıkları bu deneyimlerden yararlanacaklardır (Muratlı, 2013: 77). İnsanın, toplum kurallarına uygun olarak yaşaması, birbiriyle olan ilişkilerinin iyi örneğini verebilmesi, yardımsever, insan haklarına saygılı, dürüst davranması zihinsel, ruhsal ve bedensel yapı itibarıyla sağlıklı olmasıyla bağlantılıdır (Aracı, 2004: 3). İyi planlanmış beden eğitimi etkinlikleri

içerisinde çocuk, kendi başına hareket etmeyi, diğerleri ile iletişim kurmayı ve kendini ifade etmeyi öğrenir (Muratlı, 2013: 77). Beden eğitimi, sosyalleşebilmesi ve kişiliğini bulup doğru bir çizgi üzerinde yol almasında büyük rol oynar (Aracı, 2004: 3).

Çocuğun, doğal gelişim düzeni içerisinde kendini ifade edebilmede önemli olan hareket etme isteği, eğitim kurumlarında beden eğitimi programlarıyla bütünleştiğinde, çocuk zaten doğasında var olan hareket gereksinimini karşılamış olacak ve bu ortamda bulunmaktan zevk alacaktır. O halde beden eğitimi, sadece motor becerilerin ya da bilişsel becerilerin gelişim için değil, çocuğun sosyalleşmesinde de önemli bir yere sahiptir. Zaten beden eğitimi derslerinde, sosyal becerileri geliştirmek için doğal bir ortam vardır. Ancak unutulmamalıdır ki, sosyal davranışlar tesadüfen gelişmez. Uygulanacak olan etkinlikler içerisinde kendine saygı, kendine güven ve sorumluluk duyma, yardımsever bir ortam, diğerleri tarafından kabul edilme, eşitlik ve işbirliği ruhu çocukların sosyal gelişimlerinde önemli bir yer tutar (Muratlı, 2013: 77). Beden eğitimi ile sosyal becerilerin gelişiminde çevresel etkenler çok önemlidir. Çocuk ne kadar çok çevreyi kullanır ve hareket ederse, o kadar çok sosyal becerilerini geliştirmiş olacaktır. Bu dönem çocukları için en önemli sosyalleşme araçları, aile, yakın akrabalar, arkadaşları ve sınıf öğretmenidir (Muratlı, 2013: 76).

Ferdin aktif ve pasif olarak beden eğitimi ve spora katılması manevi yalnızlığın oluşumunu hazırlayan sakıncaları ve yalnızlık bunalımlarını toplumsal iletişim sayesinde önler. Fert ve toplum ilişkilerinin geliştirilmesinde sportif ve bedensel aktiviteler önemli bir etkidir (Açak, 2006: 18). Toplumsal olarak kurallara ve yasalara uyan, yandaşına ve karşıtına saygı duyan, güzeli doğruyu alkışlayan, başarısızlığı araştıran, bilinçli bir toplum oluşturur (Harmandar, 2004: 90). Bu sayede sosyal ilişkiler gelişir, buna bağlı olarak kurum ve olaylar oluşur (Açak, 2006: 18). Sosyalleşme, hareket eğitimi içerisinde çok önemli bir yere sahiptir. Hareket deneyimi ile sosyalleşen çocuğun motor becerilerini öğrenmesi çok daha kolaydır (Muratlı, 2013: 77). Çocuğun bedeni gelişmesine paralel zeka gelişimine yardımcı olmak için mutlaka oyun oynama ihtiyacı vardır. Eğer çocuk oyun oynamıyorsa zihinsel ve psikolojik eksiklikler vardır (Açak, 2006: 18). Öğretmen öğrencilerini oyun yolu ile daha iyi tanıma imkanı bulur (Açak, 2006: 19). Egzersiz ve oyun ile psikolojik ve zihinsel boşalım görüşü bugün en önemli oyun kuramıdır. Bu kuramın temsilciliğini

ARISTOTLE yapmaktadır. Bu kuram, hapsedilmiş duyguların aktiviteler sayesinde dışarı çıkmasıdır. Bastırılmış ve zararlı olabilecek duyguların bu sayede doğal olarak atılmasıdır. Kişinin dinlenme kuramı ve yeniden üretme kuramı ile hayata devam etmesini sağlar (Açak, 2006: 18).

Bedensel aktivitelerin günlük stresleri yatıştırma ve kanalizesinde büyük etkisi vardır. İnsanlar egzersiz yaptıktan sonra bir rahatlık, uyuşukluk hissederler ve bunun genellikle yorgunluk ile ilgili olduğunu düşünürler. Fakat bazı araştırmalar fiziksel aktiviteler sırasında beyinde çok kuvvetli yatıştırıcı etkisi olan endorfin salgısının arttığını göstermiştir. Bu huzurlu ve sakin durumun buna bağlı olduğu ortaya çıkmaktadır (Açak, 2006: 18).

Bireysel olarak kişinin beden eğitimi ve spora aktif katılımı sayesinde bireyin ön plana çıkmasına sebep olur. Toplumsal bir kişilik elde eder. Çevre, tanıma, düzeyine ulaşır. Bu da sosyal hareketlilik olarak tanımlanır. Beden eğitimi ve spor yolu ile birey şu şekilde sosyal hareketlilik sağlar;

- a. Birey spora aktif olarak katılması ile tanınır. Fakat hayat tarzında ve gelir seviyesinde artırma olmaksızın bir çevre oluşturursa yatay hareketlilik elde eder. Bir öğrencinin okul takımında spor yapması buna örnektir.
- b. Spor yolu ile gelir seviyesi, statüsü, hayat tarzı değişirse dikey hareketlilik kazanır. Bir sporcunun profesyonel olması, antrenör veya hakem statüsü kazanması.
- c. Bireyin sporculuğu devam ederken maç veya transfer olarak coğrafi konum değiştiriyorsa coğrafi hareketlilik kazanır.
- d. İşi, hayat tarzı değişmediği halde ek olarak sportif bir görev alırsa tamamlayıcı statü kazanır. Kulüp başkanı, idareci, branş temsilcisi, federasyon başkanı gibi.
- e. Beden eğitimi, spor ve oyun, insanın beden ve ruh yapısını geliştirmek ve iradeyi güçlü kılmının yanı sıra, grup çalışmasını karşılıklı dayanışmayı sağlayarak, ferdin toplumun bir üyesi olarak sosyalleşmesini sağlar (Açak, 2006: 17).

1.1.1.6. Beden Eğitimi ve Bedensel Gelişim

Daha çok bedensel gelişimi ifade eden büyüme kavramı insanın, ana rahminde oluşumundan doğuma, doğumdan ergenlik dönemine değin meydana gelen nicel değişimi içerir (Topkaya, 2012: 1). Genelde büyüme ile ilgili olarak, boy ve kilo ile ilgili değişimler akla gelirken, iskelet sistemi, dişler, sinir sistemi, kasların gelişimi anlamına gelen büyüme kısaca beden yapısındaki nicel değişimi ve artışları içermektedir (Fişek ve Yıldırım, 1983: 1; Akt., Topkaya, 2012: 1).

Beden eğitimi etkinliklerinin gelişimin büyüme yönüyle ilişkisi oldukça önemlidir (Topkaya, 2012: 1). Bireyin kas ve yapı olarak gelişimini artıran ve yardımcı olan en önemli etken bedensel aktivitelerdir (Açak, 2006: 16). Beden eğitimi etkinliklerine katılmak çocuğun bedensel formunu ve iskelet sistemini geliştirir (Muratlı, 2013: 75). Eğitimin bütünlüğü içinde bireyin kas ve yapı olarak gelişimini artırılmasına yardımcı olmak yalnız beden eğitimi, spor ve oyun gibi aktivitelerle mümkündür (Açak, 2006: 16). Büyümede bedensel etkinlikler elbette önemlidir, ancak bu önem bedensel etkinliklerin kaslarda büyümeyi, boyu uzatmayı sağlayan bir amaçla değil, tam tersi doğal büyümenin elverdiği ölçüde gerçekleştirmesini amaçlayan şekilde olmalıdır (Topkaya, 2012: 1).

Özellikle ilköğretim birinci kademe dönemi çocuklarına yönelik beden eğitimi etkinliklerinde yaşanan en önemli sorunlardan birisi, büyüme unsurunun göz ardı edildiğine ilişkindir. Bazı hareket uygulamaları büyüme düzeyi göz ardı edildiğinde yararsız olmanın ötesinde zararlı da olabilmektedir. Özellikle kuvvet özelliği gerektiren hareket uygulamaları bu konuda en çok özen gösterilmesi gereken uygulamalardır (Topkaya, 2012: 1).

Özellikle ilköğretimin ilk yıllarında planlanacak olan etkinliklerin:

- a) Çocukların büyüme seviyelerini ve farklılıklarını gözeten,
- b) Onların büyümelerini arttırmaya yönelik değil, onların büyüme düzeylerinin elverdiği şekilde olmasını hedefleyen bir anlayışla gerçekleştirilmesi gerekir (Topkaya, 2012: 2).

İnsanın hareket oluşumunda aktif rolü kaslar, pasif rolü kemikler sağlar. Kasların gelişimi, güçlenmesi sadece bilimsel egzersizlere bağlıdır. Aktif kişi ile inaktif kişi

arasındaki fark ölçüm aletleriyle izlendiği gibi çıplak gözle de gözlenebilir. Bedensel aktivitelerin insan yapısını oluşturan iç organlara yaptığı olumlu etki beden eğitimi ve sporun en önemli kolu olan egzersiz fizyolojisinde geniş olarak incelenmektedir. Spor fizyologlarının aktif ve inaktif bireyler arasında yapmış oldukları bilimsel araştırma ve ölçümlerde bu fark açıkça görülmüştür (Açak, 2006: 16).

Beden eğitimi ve sporun insanlara olan etkileri maddeler halinde özetlenecek olursa:

- a. Yaşamımızın yükünü taşıyan ve hareketin aktif elemanları olan kasların gelişimini ve işlevini daha rahat ve kolay yapmasını sağlar. Kasın tüm fonksiyonel gelişimini artırır.
- b. Kalbin bizzat anatomik yapısına ve buna bağlı olarak kan dolaşım sistemine büyük etkileri vardır. Kalp atım sayısı incelemelerinde çıkan netice şöyledir: Sporcuların kalp atım sayısı 40-60 arasında olup, bu, normal insanlarda 72-85 arasındadır. Bunun nedeni, sporcuların büyük kalp ve kuvvetli kasa sahip olmasıdır. Bu veriler artık spor ve egzersiz boş zaman çalışması değil, insanın sağlıklı ve dinç yaşamı için vazgeçemediği en zorunlu aktivitesidir. Nabzın düzenlenmesinde, oksijen borçlanmasında spor yapanlar daha avantajlıdır.
- c. Solunum sisteminde ve solunumla ilgili problemlerde egzersiz yapanlarda olumlu farklılıklar vardır (Açak, 2006: 16).
- d. Bedensel olarak daha güçlü, kuvvetli ve dayanıklı, iş verimi daha yüksek, becerili, yaratıcı ve üretken olmamıza yardım eder (Harmandar, 2004: 90).
- e. Süratin ve çabukluğun artırılmasına büyük etki yapar. Sürati ve çabukluğu artırırken iş yapma kapasitesini ve enerji maliyetini azaltır.
- f. Fiziki ve yapısal hareketlilik ve esnekliği artırır. Günlük ihtiyaçlarımızı temin ederken zorluklara dayanmamızı sağlar. Fiziksel ve yapısal zorlanmaları azaltır.
- g. Sinir ve nöromusküler sistemin hızlı uyarılmasına ve düzenlenmesine yardımcı olur. Refleks gelişimi artırır.

- h. Kişinin cinsel yaşam, üreme ve hormonal sistemine olumlu etki yapar (Açak, 2006: 17).

Bedensel aktiviteler bireyde kısaca şu etkilere sebep olur:

- a. Gelişmiş kas, iskelet, tendon ve eklem oluşumu sağlar.
- b. Fiziksel ve anatomik kondisyon (uygunluk) ve performans (en üstün olma) hali kazandırır (Açak, 2006: 16).

Bireyin ya da bir organın bir görevi yapabilecek düzeye ulaşması olarak tanımlanan olgunlaşma (Dönmezer, 1997: 17; Akt., Topkaya, 2012: 5), bünyenin daha yüksek işlevlerini yerine getirebilmesi için gerekli yapısal değişiklikleri göstermesidir (Breckembridge, Akt. Dönmezer, 1997: 19; Akt., Topkaya, 2012: 5). Organik olarak olgunlaşmamış bir çocuğa, bir hareketi beceriyi dönüştürmesi için yaptırılacak çalışmalar etkili olamaz (Topkaya, 2012: 14). Bir nesnenin belli bir beceri ile tutulamayışını ve kişinin tutulan nesneyi istenilen şekilde kullanılmıyor oluşunu, gereken söz konusu davranışları yerine getirecek olgunlaşmaya ulaşmamış olmayla açıklamak mümkündür. Bu bağlamda olgunlaşmayı; herhangi bir topu taşıyabilecek büyüklüğe sahip olan bir çocuğun el ve kollarını amaca daha uygun kullanarak söz konusu topu tutabilme, atabilme, kontrol edebilme yeterliliği sergileyebilmesi olarak değerlendirmek gerekir. (Topkaya, 2012: 5). Eğer çocuk belirli bir olgunlaşma düzeyinde değilse bu yeterlilikleri sergileyemeyecektir. Dolayısıyla, gelişim düzeyini göz önüne almayan beden eğitimi dersleri amaca uygun sonuçlar vermeyecektir. Ancak çocuğun gelişim düzeyine uygun etkinlikler hedeflenen katkıları sağlayabilir (Topkaya, 2012: 14). Olgunlaşma ya da büyüme tam anlamıyla gerçekleşmediği zamanlarda hareket, beden eğitimi derslerine ilişkin bir öğretim etkinliğinde; ya psikomotor davranışın beceri eşiği aşağı çekilmelidir ya da çocuğun gerçekleştirilebileceği başka bir psikomotor davranış çocuktan istenmelidir (Topkaya, 2012: 5). İnsan yaşamının başlaması ile gelişmeye başlayan ve insan yaşamındaki diğer gelişimleri etkileyen hareket gelişimi öncelikle refleks hareketler ve bunu izleyen süreçte ilkel hareketler, temel hareketler ve spor ile ilgili hareketler şeklinde bir süreç izler (Topkaya, 2012: 13).

Motor gelişim ile aynı anlamda kullanılan psikomotor gelişim, motor gelişimden farklı olarak anne karnında başlayan ve ölüncüye kadar devam eden gelişim sürecini ifade etmektedir. Motor gelişim ise yaş dönem ve evrelerinin gerektirdiği hareket gelişimidir. Literatüre bakıldığında her iki kavramın birbirini içerecek şekilde kullanıldığı görülmektedir. Gallahue' ye göre (1982) psikomotor gelişim, kas kuvveti dayanıklılığı, kalp solunum dayanıklılığı, esneklik gibi fiziksel uygunluk olguları yanında hareket hızı, koordinasyon, denge, çeviklik ve çabuk kuvvet gibi motor uygunluk yetilerini içerir. Başaran' a göre (1969: 57) çocuğun gelişimi boyunca vücudunu gittikçe kontrolü altına almada becerili hale gelmesi şeklinde ifade edilen psikomotor gelişim, çocuğun yaşı ilerledikçe bilerek yaptığı hareketlerin artışı olarak ortaya çıkar. Görüleceği üzere motor ya da psikomotor gelişim kavramlarının odaklandığı esas öge hareket ve hareket gelişimi ile ilgilidir. Hangi kavram kullanılırsa kullanılsın kavramlardan algılanması gereken, yaşamsal anlamda bir öneme sahip olan "hareket gelişimi" olgusudur (Topkaya, 2012: 13).

6-12 yaş grubu çocuklarının özellikle psikomotor gelişim ve bedensel gelişimleri incelendiğinde hareket, beden eğitimi ve oyun gruplamalarının 6-7 yaş, 7-9 yaş ve 10-11 yaş biçiminde düşünülmesi gereği son derece önemlidir. 6-12 yaşların ilk yılları büyümenin yavaş olduğu yıllardır. 9 yaşa kadar erkek çocuklar kızlara göre nispeten daha ağır ve uzundurlar. 10-15 yaşlarda ise kız çocukları aynı yaşlardaki erkeklere göre daha ağır ve uzun olurlar. Kemik ve iskelet yapısındaki büyüme kas yapısı büyümesinden daha hızlıdır. Büyük kasların yanı sıra küçük kas becerileri de giderek artan bir şekilde gelişir. Ancak küçük kas becerileri açısından elleri ve parmakları mükemmel kullanma düzeyi için erken bir süreçtir. 6-12 yaşlardaki büyüme olgusunun hareket ve beden eğitimi etkinliklerine yansımaları gereken en önemli doğurgusu eğitim ile ilgili araç, gereç ve alanların ağır, büyük, geniş, yüksek olmaması gerektiğine ilişkindir. Ayrıca bu dönemdeki kas yapısı ve kas kullanımı düzeyi spor branşlarının gerektirdiği davranışları bedensel olarak yerine getirebilecek düzeyde olmadığından uygulamalar hareket eğitimi temelli hazırlayıcı oyun etkinlikleri şeklinde olmalıdır. Hareketlerdeki teknik beceri seviyesi 10-12 yaşlarda kendini göstermeye başlar. Ancak spor branşlarına ilişkin mükemmel teknik beceri için daha beklenilmesi gerekir (Topkaya, 2012: 12-13).

İlköğretim dönemi 7-9 yaş çocukları “spor ile ilişkili hareketler dönemi”nin genel evresindedirler. Ağırlıklı olarak hareket eğitimi temeline dayalı beden eğitimi oyun etkinliklerine yer verilmesi doğru bir öğretim yaklaşımıdır. Denge, nesne kontrolü ve yer değiştirme ile ilgili temel hareketlerin beceri düzeyinde yapılması gereken bir süreçtir. Buna ilaveten, söz konusu temel hareket becerileri 1. sınıf düzeyinden itibaren artan bir beceri düzeyi ile etkinlik ve oyunların içerisinde kullanılması gereken bir süreçtir (Topkaya, 2012: 14).

10-11 yaş grubu çocukları ise, psikomotor gelişim düzeyi açısından “spor ile ilişkili hareketler dönemi özel evresi”ndedirler. Spor becerilerine geçiş ya da başlangıç evresi olarak tanımlanabilir. Bu evrede çocuklar özelleşmiş hareket becerileri olarak da tanımlanan hareketleri sportif branşları çağrıştıran ve bazı durumlarda benzeyen ölçüde sergileyebilirler. Dolayısıyla spor branşlarına yönelmenin başladığı dönemdir. Ancak bu yönelmenin eğitim boyutunu oluşturan öğretim yaklaşımı, spor branşlarına yönelik çok yönlü hazırlayıcı oyunlar şeklinde olmalıdır. Özel spor becerilerini amaçlayan ölçüde ve amaçta yapılandırılan bir öğretimden kaçınılmalıdır (Topkaya, 2012: 14).

1.1.1.6.1. 10-12 Yaş Dönemi Beden Eğitimi ve Spor Öğretimi

Kişilik gelişimi bağlamında çalışkanlığa karşı aşağılık krizinin başarıyla atlatılması gereken bu sürecin devam ettiği bu yaşlar, motor gelişim dönemi açısından, özel hareketler beceri evresine gelinek yaşlardır (Topkaya, 2007: 6). Kız çocukları bu yaşlardaki bedensel büyüme ve gelişmeleri açısından erkek çocuklardan daha öndedirler. Onun için yaş gruplandırmalarında çoğu kez, "10-11 kız, 10-12 erkek" şekliyle ifade edilirler (Topkaya, 2007: 6; Topkaya, 2012: 4). İlköğretim dönemi düşünüldüğünde 7-9 yaş arasındaki öğrenciler temel hareket becerileri, 10-11 yaşındaki öğrenciler özelleşmiş hareket becerileri, 12-14 yaşındaki öğrenciler ise sportif hareket becerileri yoluyla bu amaçları gerçekleştirerek yaşam boyu fiziksel etkinliklere katılır (Kirchner ve Fishburne, 1995; Stilwell ve Wilgoose, 1997; Pangrazi, 2001; Gallahue ve Donnely, 2003; Akt. Aracı, 2007: 1). 10-12 yaşlar psikomotor gelişim alanı açısından branşa özgü ama performans amaçlı olmadan gerçekleştirilebilecek beceriler ile ilgili olarak sihirli denebilecek kadar önemli kritik bir dönemdir. Psikomotor davranışlarda ritmik bir çıktıdan öte yeni davranışlar

edinebilmedeki ve kullanabilmedeki hızlılık şaşırtıcıdır. Bu kritik dönemde en büyük engel fiziksel yetersizliğe dayalı psikomotor yetersizlik algısıdır. Çocukların büyüme düzeylerinin göz ardı edildiği fiziksel yeterlilik gerektiren zaman, mesafe ve kullanılan araca bağlı kuvvet etkinlikleri kritik dönemden yararlanmayı engelleyeceği gibi çocuklardaki psikomotor beceri yeterlilik algısını da olumsuz etkileyebilir (Topkaya, 2012: 26).

10-12 yaş dönemi beceri gelişiminde, bireysel farklılıklar ile bir spor branşına ilgi ve yönelme eğiliminin ortaya çıktığı bir görüntü içerir. Yeterlilik ve başarıma duygusunu en üste çıkarma çabası nedeniyle stresin yoğun olarak yaşandığı bir çağdır. Bu yaş döneminde açık beceri formunda çok sayıda hareket alıştırmalarının öğrenilmesi ve pekiştirilmesi mümkündür. Çocuklar bu konuda isteklidirler. Kız çocuklardaki motor öğrenme yeteneği en üst düzeydedir. Erkeklerde ise bu dönemin sonlarına doğru bir değişim ve sıçrama söz konusudur (Muratlı, 1997: 42; Akt., Topkaya, 2007: 6; Topkaya, 2012: 4).

Bu yaşlardaki çocukların motor gelişim düzeyleri "Özel hareket becerileri evresi" olarak tanımlanan evrededir (Topkaya, 2007: 6; Topkaya, 2012: 4).

Bu yaş grubu çocuklarının beden eğitimine ilişkin ilgi ihtiyaç ve uygulamaları incelendiğinde:

- a) Bir önceki yaş grubuna göre çocukların ilgilerinin daha gerçekçi bir boyut kazandığı,
- b) Grup faaliyetlerinden hoşlandıkları ve liderlik tutumu geliştirdikleri
- c) Kız ve erkek çocukların ayrı ayrı oynama eğiliminde oldukları görülürken,
Uygulama bağlamında ise;
 - a) Çabukluk, beceriklilik ve hareket gelişimine yönelik çalışmalarından,
 - b) Bileşik ve bağlantılı hareketler serilerinden,
 - c) Becerilerin sergilendiği eğlenceli takım oyunları ve yarışmalardan.
- d) Ritim ve tempo çalışmalarından (MEB, 1997: 204; Akt., Topkaya, 2007: 6-7; Topkaya, 2012: 4).

- e) Halk oyunları ve danslarından
- f) Açık hava gezileri ve yürüyüşlerinden meydana geldiği görülmektedir.

Ayrıca çocukların çalışmalarından sonra dinlenmesine ve dış ortama uyum sağlamasına özen gösterilmelidir (Açak, 2006: 26).

2006 yılından itibaren uygulamaya koyulmuş olan “İlköğretim beden eğitimi dersi öğretim programında” ise bu yaş grubuna yönelik beden eğitimi uygulamaları, “özelleşmiş hareket becerileri” adıyla oluşturulan alt öğrenme alanına ilişkin olarak vücut yönetimi, ritmik hareketler, cimnastik, bireysel ve eşli mücadeleler ve oyun olarak belirtilmiştir (Topkaya, 2012: 5).

1.1.1.6.1.1.10-12 Yaş Dönemi Öğrencilerinin Genel Özellikleri

1. 10-12 yaş bedensel gelişimin durakladığı bir dönemdir.
2. 10-12 yaşta hormon değişimleri çocuğu psikolojik olarak çok etkiler. Duygular sürekli değişebilir.
3. 10-12 yaş öğrenmenin çok etkili olduğu bir dönemdir. Zihinsel gelişme çok hızlıdır. Çocuk birçok şeyi kolayca öğrenebilir. Ancak, soyut kavramlardan çok somut kavramlar önemlidir.
4. 10-12 yaş çocuğunda bir önceki döneme göre daha uzun dikkat ve konsantrasyon görülür. Bu nedenle, oyun ve sporlarda teknik bilgilerle teknik gelişim sağlanabilir.
5. 10-12 yaş çocuklarında macera arama hevesi dikkat çekicidir ve rizikoyu severler. Bu nedenle, öğretmenler ve diğer uzmanlar da eğitim-öğretim ortamlarında gerekli önlemleri almalıdırlar.
6. 10-12 yaş çocuklarına görev ve sorumluluklar verilerek, iş bölümü, paylaşma, takım oyunu gibi kavramları öğrenmelerine yardımcı olunabilir (Konter, 2008: 201-202; Konter, 2013a: 207).
7. 10-12 yaşta grup içinde düşünceleri söyleme, paylaşma, grupla ilgili gelecek planları olması ve grubun parçası olma önemlidir.
8. 10-12 yaşta farklı düşüncelere ve görüşlere saygı gösterme öğretiler.
9. 10-12 yaşta top tekniği, top hissi veya duyumu gibi karmaşık aktiviteler öğretiler.

10. 10-12 yaş çocukları kendilerini diğerleriyle karşılaştırmaya daha eğilimlidirler.
11. 10-12 yaş çocukları takım olarak hedefleri takip etme yeteneğindedirler.
12. 10-12 yaş çocukları kendi hareketlerini kontrol edebilir ve oyun performanslarını düzeltmek için bilinçli çalışabilir.
13. 11 yaşta bir takımda oynanabilir, teknik beceriler gelişmiştir ve oyun içinde derinlik kazanma vurgusu başlatılabilir
14. 10-12 yaşta çocuk, saha büyüklüğüne, off-side gibi oyun kurallarına ve belirli oyun sisteminde oynamaya (4-3-3, 4-4-2 gibi), top kendi takımlarında olduğunda ve rakip takımda olduğunda nasıl oynamaları gerektiğine ve bu konularla ilgili ilkelere alışkanlık kazandırılabilir
15. 12 yaşa kadar kızlarla erkeklerin fiziksel ve zihinsel gelişimleri paralel gitmektedir
16. 12 yaşına kadar kızlarla erkeklerin oyunlara ve sporlara karşı tutumları benzerlik gösterebilir. Bu yaşa kadar erkeklere yapılan uygulamalar kızlar için de geçerlilik taşır (Konter, 2008: 202; Konter, 2013a: 208).

1.1.1.7.İlkokul Oyun ve Fiziki Etkinlikler Dersi ve Öğretim Programı

Beden eğitimi/Oyun ve fiziki etkinlikler programı, öğrencilerin yaşamlarında kullanabilecekleri temel, özelleşmiş spora özgü hareket becerileri ile fiziksel etkinliklere özgü bilgileri, duygusal ve toplumsal özellikleri kazanmaları ve sağlığı geliştirici fiziksel etkinliklere yaşam boyu etkin katılım sağlamaları amacıyla hazırlanmıştır (Aracı, 2007: 1). Oyun ve fiziki etkinlikler öğrencinin bütüncül eğitiminde önemli bir potansiyele sahiptir. Öğrenciler oyun ve fiziki etkinliklere katılırken fiziksel, duygusal, sosyal, zihinsel vb. özelliklerini geliştirme ve bunlara bağlı sağlığını iyileştirme fırsatlarını elde etmektedir. Bu nedenle, öğrencilerde ilkokuldan itibaren oyun ve fiziki etkinliklere düzenli katılım alışkanlığı geliştirme ve bunlara bağlı bilgi birikimini edinme, genel eğitimin önemli hedeflerinden biridir. İlkokul düzeyinde, oyun ve fiziki etkinliklere katılmadan özellikle hareket yetkinliği ve aktif ve sağlıklı yaşam alışkanlıklarının altyapısının oluşturulması beklenir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2012: 4).

Hareket yetkinliği içerisinde üç temel unsur öne çıkmaktadır. Bunlardan birincisi, temel hareket becerileri olarak isimlendirilen öğrencinin bir noktadan başka

bir noktaya yer değiştirirken, hareket ederken veya olduğu yerde vücut dengesini sağlarken ve herhangi bir nesneyi kontrol ederken gerekli olan hareket becerileridir. Bu becerilerin gelişimi beden hareket potansiyelinin daha etkili kullanılmasını sağlamaktadır. Hareket yetkinliği içindeki ikinci unsur ise hareket becerileri ile ilgili kavramların öğrenilmesidir. Bu kavramların öğrenilmesi, öğrencinin beden nasıl hareket ettiğini anlaması ve ilgili bilgi birikimini kullanması açılarından önemlidir (MEB, 2012: 4).

Günümüzde, hareket yetkinliği geliştirmede temel hareket becerileri ve kavramlarının yanında üçüncü bir unsur olarak uygun stratejileri/taktikleri geliştirme ve kullanma becerisi de önem kazanmaya başlamıştır. Buradaki stratejiler ve taktiklerden kasıt öğrencinin oyun ve fiziki etkinliklerde daha etkili olabilmek için problem çözmeye becerilerini kullanarak kendisi veya takımı adına en uygun yöntemleri belirleyebilmesi ve etkinlikler sırasında kullanabilmesidir. Bu becerinin ilkökul düzeyinde ele alınmaya başlanmasındaki amaç, ortaokul ve lise çağlarında öğrencilerde gelişen hareket becerileri ile birlikte, giderek önemi artan daha karmaşık oyun stratejileri ve taktikleri için bir altyapı oluşturma (MEB, 2012: 4).

Sağlığın korunması ve geliştirilmesinde oyun ve fiziki etkinliğin önemi giderek daha belirgin hale gelmektedir. Öğrencilerin sağlıklarını korumaları için günde en az bir saat oyun ve fiziki etkinliklere katılma ihtiyacı duydukları bilimsel çalışmalarla ortaya konulmuştur (MEB, 2012: 4). Çocuğun hareket ihtiyacının giderilmesi için haftalık en az 150 dakika aktif hareket zamanına gereksinme olduğu da araştırmalarda gözlenmiştir (Graham, Hale ve Parker, 2004; Akt., Konter, 2008: II; Konter, 2012, IV). Bu nedenle, aktif ve sağlıklı yaşam kavramları ve ilkelerinin öğrenciler tarafından anlaşılması, bunları yaşamlarında eğlenerek uygulamaları için oyun ve fiziki etkinlik önemli bir araçtır. Oyun ve fiziki etkinliklerin hareket yetkinliği, aktif ve sağlıklı yaşam alışkanlıklarına etki sürecinde gözden kaçırılmaması gereken bir diğer boyut: Öğrencilerin yaşam becerileri olarak isimlendirilen kişisel, sosyal ve düşünme becerilerini geliştirme için yarattığı eğitim fırsatlarıdır. Bunlar içinde kendini tanıma, bireysel ve sosyal sorumluluk, adil oyun, grupla çalışma, iletişim, gözlem, hedef belirleme, uygulama, değerlendirme, yansıtma vb. beceriler sayılabilir (MEB, 2012: 5). Genel eğitimin tamamlayıcısı ve ayrılmaz bir parçası olan beden eğitimi, organizmanın bütünlüğu ilkesine dayalı olarak kişiliğin de eğitimidir. Öğrencinin

gelişim özellikleri göz önünde tutularak; onların fert ve toplum yönünden sağlıklı, mutlu, iyi ahlaklı ve dengeli bir kişilik sahibi, yapıcı, yaratıcı ve üretken, milli kültür değerlerini ve demokratik hayatın gerektirdiği davranışları kazanmış fertler olarak yetiştirilmeleri en önemli araçtır (Harmandar, 2000: 58).

1.1.1.7.1. Beden Eğitiminin Genel Amaçları

Atatürk ilkeleri ve inkılapları, Anayasa, Milli Eğitim Temel Kanunu ve Türk Milli Eğitimi'nin temel amaçları doğrultusunda; öğrencilerin gelişen özellikleri de göz önünde tutularak, onların kişisel ve toplumsal yönden sağlıklı, mutlu, iyi ahlaklı ve dengeli bir kişilik sahibi, yapıcı, yaratıcı ve üretken, milli kültür değerlerini ve demokratik hayatın temel ilkelerini benimsemiş fertler olarak yetiştirilmeleri genel amaçtır (Açak, 2006: 9).

1. Atatürk'ün ve düşünürlerin beden eğitimi ve spor konusunda söyledikleri sözleri açıklayabilme.
2. Bütün organ ve sistemlerini seviyesine uygun olarak güçlendirebilme ve geliştirebilme.
3. Sinir, kas ve eklem koordinasyonunu geliştirebilme.
4. İyi duruş alışkanlığı edinebilme.
5. Beden eğitimi ve sporla ilgili temel bilgi, beceri, tavır ve alışkanlıklar edinebilme.
6. Ritim ve müzik eşliğinde hareketler yapabilme.
7. Halk oyunlarımızla ilgili beceriler edinme ve bunları uygulamaya istekli olabilme.
8. Milli bayramlar ve kurtuluş günlerinin anlamını ve önemini kavrayabilme, törenlere katılmaya istekli olabilme.
9. Beden eğitimi ve sporun sağlığa yararlarını kavrayarak boş zamanlarını spor faaliyetleriyle değerlendirmeye istekli olabilme.
10. Temel sağlık kuralları ve ilk yardım ile ilgili bilgi, beceri, tavır ve alışkanlıklar edinebilme.

11. Tabiatı sevme, temiz hava, su ve güneşten faydalanabilme.
12. İşbirliği içinde çalışma ve birlikte davranma alışkanlığı edinebilme.
13. Görev ve sorumluluk alma, lidere uyma ve liderlik yapabilme.
14. Kendine güven duyma, yerinde ve çabuk karar verebilme.
15. Dostça oynama ve yarışma, kazananı takdir etme, kaybetmeyi kabullenme, hile ve haksızlığın karşısında olabilme.
16. Demokratik hayatın gerektirdiği tavır ve alışkanlıklar edinebilme.
17. Kamu kaynaklarını iyi kullanma ve koruyabilme.
18. Spor araç ve tesisleri hakkında bilgi sahibi olma ve bunları gereği gibi kullanabilme (Açak, 2006: 10).

1.1.1.7.1.1.Beden Eğitimi Açısından İlköğretim Amaçlarının Açıklanması

Eğitim, amacı ve aracı olan karmaşık bir oluşumdur. Düşünce kaynağını felsefeden, doğruluğunu bilimden ve düzenini de toplumdan alan bir insan yaratma sanatıdır. İnsan yaratma oluşumunda beden eğitiminin genel eğitime katkısı çok büyüktür. Diğer bir deyişle, beden eğitimi ile genel eğitim ayrılmaz bir bütündür.

- a) Amaçlarındaki paralellik,
- b) Genel eğitimin amaçlarını gerçekleştirmede güçlü kaynaklara sahip oluşu,
- c) Kas etkinlikleriyle, kişilik eğitiminde genel eğitime katkısının büyüklüğü, (Açak, 2006: 10)
- d) Oyun ve boş zaman olanakları ile bireye topluma ve eğitime yararlar sağlaması.

Demokratik bir toplumda eğitim nasıl bir hak ise, oyun da aynı derecede doğal ve içgüdüsel bir haktır. Bugün ülkemizde temel eğitim sorunlarımızdan en önemlisi, çocuğun ilköğretim okulunda oynama özgürlüğüne kavuşmasıdır. İlköğretim okulunda çocuğa bu temel hak ve özgürlüğün sağlanması aile, toplum ve okulun temel görevidir. Öğretmenlerin temel sorumluluklarından biri, ilköğretim yaşamında çocuğun oyun ve boş zaman olanaklarına kavuşturulmasıdır. Gelişim-öğrenim ilişkisi

zedelenmemelidir. Öğrenme, gelişim süresince bireyin davranış örnekleri kazanma oluşumu olduğuna göre, Beden Eğitimi 4 yönlü gelişimi içine almıştır:

1. Organik gelişim,
2. Sinir-kas gelişimi,
3. Zihinsel gelişim,
4. Duygusal gelişim.

Beden Eğitimi çerçevesi içindeki bütün uğraşlar daima belli davranışları, belli gelişimleri ve motorsal başarı yeteneğini karakterize eden belirtiler vasıtası ile bedensel-ruhsal yapıya ve uygun gelişim devrelerinin doğal ölçüleri içinde hareket gereksinmelerine uymalıdır.

Beden Eğitimi dersi çocuğun vücudunda biriken enerji ve stresi attırarak onun hırçın olmasını önler. Ayrıca kültür derslerinde başarı sağlayamayarak, diğer öğrenciler tarafından horlanan ve içine kapanan öğrencileri bu durumdan kurtarmanın tek yolu beden eğitimi dersinde yapılacak etkinliktir (Açak, 2006: 11).

1.1.1.7.2. Oyun ve Fiziki Etkinlikler Dersinin Amacı

Dersin amacı; öğrencilerin oyun ve fiziki etkinlikler yolu ile yaşamları boyunca kullanacakları temel hareketler, aktif ve sağlıklı yaşam becerileri, kavramları ve stratejileri ile birlikte bunlarla ilişkili yaşam becerilerini geliştirerek bir sonraki eğitim düzeyine hazırlanmalarıdır (MEB, 2012: 5). Bu amaçlardan Beden Eğitimi ve Spor Dersi Programında “oyun ve fiziki etkinlikler” kavramı yerine “beden eğitimi ve spor dersi” kavramı kullanılarak, “temel hareketler” kavramı yerine “hareket becerileri” kavramı kullanılarak ve “yaşam becerileri” kavramı yerine “öz yönetim becerileri, sosyal becerileri ve düşünme becerileri” kavramları kullanılarak bahsedilmiştir.

1.1.1.7.3. Oyun ve Fiziki Etkinlikler Dersinin Temel İlkeleri

Oyun ve fiziki etkinlikler dersinin dayandığı temel ilkeler aşağıda sunulmuştur:

1. Oyun ve fiziki etkinlikler dersi oyun yoluyla öğrenme temellidir.
2. Öğrencilerin gelişimi bir bütün olarak ele alınmıştır.

3. Öğrenci merkezli ortamlarda, öğrencilerin kendi öğrenmelerini yapılandırmalarına

imkan verir.

4. Süreç ağırlıklıdır.

5. Gelişimsel ve sarmal bir yapıdadır.

6. Esnek bir yapıdadır.

7. Temalar/konular istenilen kazanımlara ulaşmada bir araçtır.

8. Öğrencilerin eğitiminde çevresi ve diğer kişilerle deneyimleri önemlidir.

9. Öğrenme-öğretme ortamlarında bireysel, eşli ve grupla çalışmalar (etkinlikler) dengeli bir şekilde sunulur.

10. Yaratıcılığı geliştirme, eleştirel ve yansıtıcı düşünme ön plandadır.

11. Evrensel ve toplumsal değerlere yer verilmiştir.

12. Centilmence oyun ve mücadele anlayışı geliştirmek teşvik edilir.

13. Öğretmene özgürlük tanır.

14. Tüm öğrencilerin katılımı önemlidir.

15. Çevreye ve doğaya duyarlılık önemlidir.

16. Eğlenerek öğrenme ortamı sunar.

17. Değerlendirme süreci çok yönlüdür.

18. Aktif ve sağlıklı yaşam alışkanlığı kazandırır.

19. Keşfederek öğrenme yaklaşımı, öğrencilerin düşünmesi ve problem çözmesini sağlayan bir anlayışla kullanılır (MEB, 2012: 5).

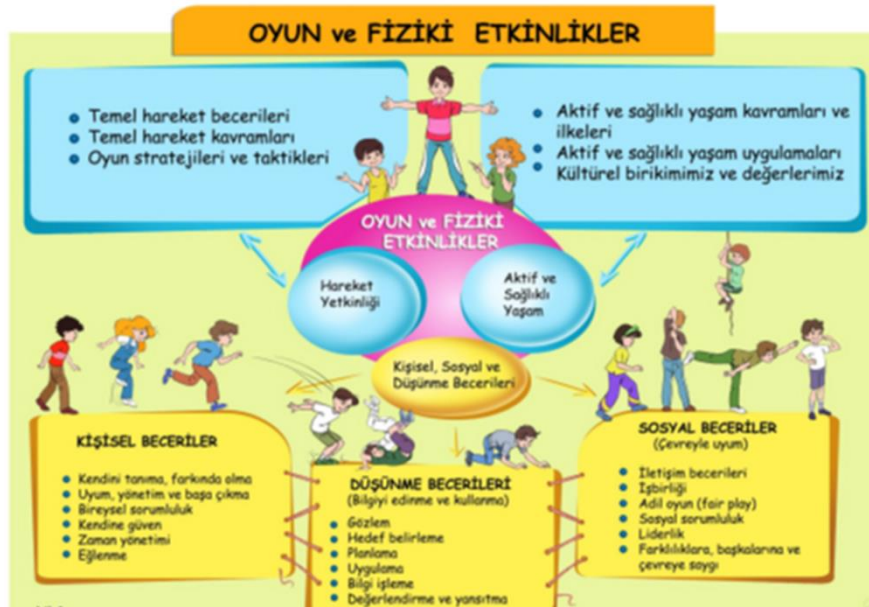
Yukarıda belirtilen bu temel ilkelere Beden Eğitimi ve Spor Dersi programında ilk maddeye “spor” kavramı eklenerek, yukarıdaki belirtilen ilkelere 19. madde çıkarılarak ve “Uygulamalar sırasında öğrencilerin, kendilerini fiziksel ve

duygusal olarak güvende hissetmeleri önemlidir.” maddesi yukarıdaki ilkelere eklenerek bahsedilmiştir.

Ayrıca programlar incelendiğinde programlarda belirtilen temel hareket kavramları arasında bir farklılık bulunmadığı da görülmektedir (MEB, 2012: 11-12; MEB, 2013: 13-14).

1.1.1.7.4. Oyun ve Fiziki Etkinlikler Dersi Öğretim Programının Yapısı

Oyun ve fiziki etkinlikler dersi ilkökul 1-4. sınıflarda okuyan öğrencilerin oyun oynama, fiziki etkinliklere katılma ve bu süreçlerde bedensel, zihinsel, kişisel, duygusal ve sosyal becerilerini geliştirmelerine katkı sağlayacak tüm eğitim süreçlerini içerir. Bu eğitim sürecinde öğrencilerin yaş düzeyi, hazırbulunuşlukları, ilgileri, beklentileri, yöresel özellikler gibi etkenlerin dikkate alınması öngörülür. Ders, öğrencilerin yaşına ve fiziksel özelliklerine uygun fiziksel etkinliklere katılacağı ve oyun oynayacağı şekilde planlanır (MEB, 2012: 9). Beceri, güç ve beden eğitimi içinde toplanan planlı etkinlikler, gelişimi önemli bir şekilde destekler ve sağlıklı bir yaşamı mümkün kılar (Güneş, 2004:2).



Şekil 1. İlkokul Oyun ve Fiziki Etkinlikler Dersi Öğretim Programı Genel Yapısı (MEB, 2012: 3)

İlkokul Oyun ve Fiziki Etkinlikler dersi programının ana yapısını “*Hareket Yetkinliği*”, “*Aktif ve Sağlıklı Yaşam*” ve “*Kişisel, Sosyal ve Düşünme Becerileri*” oluşturmaktadır. Program “*Hareket Yetkinliği*” ve “*Aktif ve Sağlıklı Yaşam*” öğrenme alanları ile bunları destekleyen “*Kişisel, Sosyal ve Düşünme Becerileri*” boyutu ile tıpkı Ortaokul Beden Eğitimi ve Spor Programında olduğu gibi İlkokul Oyun ve Fiziki Etkinlikler Dersi Öğretim Programında da ana yapıyı oluşturmaktadır.



Şekil 2. Ortaokul Beden Eğitimi ve Spor Dersi Öğretim Programı Genel Yapısı (MEB, 2013: 3).

Beden Eğitimi ve Spor dersi, ilkokullardaki Oyun ve Fiziki Etkinlikler dersinin ortaokullardaki devamıdır. İlkokul “Oyun ve Fiziki Etkinlikler” dersindeki “hareket yetkinliği” ve “aktif ve sağlıklı yaşam” öğrenme alanları ile bunları destekleyen “öz-yönetim (kişisel), sosyal ve düşünme becerileri” boyutu, “Ortaokul Beden Eğitimi ve Spor Programı”nda da ana yapıyı oluşturmaktadır (bkz. Şekil 1 ve Şekil 2) (MEB, 2013: 4). Programlar temelde aynı yapı, amaç ve ilkeler çerçevesinde oluşturulmuştur.

1.1.1.7.5. Oyun ve Fiziki Etkinlikler Dersi Programının Çıktıları

1. Temel ve birleştirilmiş hareket becerilerini, basit kurallı oyun ve fiziki etkinliklerde etkili ve özgüvenle kullanır.
2. Hareket becerileri ile ilgili kavramları kullanır.
3. Oyun hareket stratejilerini/taktiklerini kullanır.
4. Sağlıklı olmak ve sağlığını geliştirmek için oyun ve fiziki etkinlik kavramlarını ve ilkelerini açıklar.
5. Sağlıklı olmak ve sağlığını geliştirmek için oyun ve fiziki etkinliklere istekli/düzenli olarak katılır.
6. Oyun ve fiziki etkinlik dersinde, kültürel birikimimiz ve değerlerimizle ilgili aşağıdaki iki amaca ulaşılır.
 - A. Kültürümüze ve başka kültürlerle ait geleneksel oyunları ve dansları tanır, uygular.
 - B. Milli bayramlar/belirli gün ve haftalara ait kutlamalara isteyerek katılır.
7. Oyun ve fiziki etkinliklerde kendini tanıma, başa çıkma, bireysel sorumluluk, kendine güven ve zaman yönetimi becerilerini geliştirir.
8. Oyun ve fiziki etkinliklerde iletişim becerileri, işbirliği, adil oyun, sosyal sorumluluk, liderlik, doğaya duyarlılık ve farklılıklara saygı özelliklerini geliştirir.
9. Oyun ve fiziki etkinliklerdeki deneyimlerini problem çözme, hedef belirleme, plan yapma vb. süreçlerde kullanır (MEB, 2012: 9-14).

1.1.1.7.6. Oyun ve Fiziki Etkinlikler Dersinin 4. Sınıf Kazanımları

1. Yer değiştirme hareketlerini artan kuvvet, hız ve çeviklikle yapar.
2. Oyunlarda dengeleme gerektiren hareketleri etkili kullanır.
3. Oyunlarda nesne kontrolü gerektiren hareketleri etkili kullanır.
4. Yaratıcı, modern, aerobik, kültürel dansları ve halk danslarını içeren çeşitli dans türlerini küçük grupla yapar.

5. Kurallı takım oyunları oynar.
6. Hareket becerileri ile ilgili kavramları yerinde kullanır.
7. Oynadığı oyunların içindeki hareket becerilerini tanımlar.
8. Çeşitli stratejiler ve taktiklerin kullanıldığı oyun ve fiziki etkinlikleri tasarlayıp, oynar.
9. Fiziksel uygunluğunu geliştirecek uygun programlar tasarlar.
10. Sağlığını korumak için haftalık ve günlük beslenme listesi hazırlar.
11. Okul içinde ve okul dışında katılabileceği oyun ve fiziki etkinlikleri planlayarak, düzenli olarak katılır.
12. Hazırladığı fiziksel uygunluğunu geliştirecek programları uygular.
13. Oyun ve fiziki etkinliklere uygun spor kıyafeti ile katılır.
14. Oyun ve fiziki etkinliklere kendi ve başkalarının güvenliği ile ilgili sorumluluk alarak katılır.
15. Milli bayramlar/belirli gün ve haftaların kutlanışını içeren gösteri/festival hazırlayarak katılır.
16. Kültürümüze ve diğer kültürlere ait halk danslarını yapar.
17. Kültürümüze ve diğer kültürlere ait çocuk oyunlarını tanıyarak, oynar.
18. Oyun ve fiziki etkinliklerde zamanını etkili kullanır.
19. Oyun ve fiziki etkinliklerde bireysel farklılıklara ve çevreye saygı gösterir.
20. Küçük grup ve takım oyunlarında arkadaşlarıyla işbirliği yapar.
21. Küçük grup ve takım oyunlarında adil oyun anlayışı gösterir.
22. Oyunlarda karşılaştığı problemleri çözer.
23. Kendi ve arkadaşlarının oyun ve fiziki etkinliklerdeki performanslarını değerlendirir (MEB, 2012: 18).

1.1.1.7.7. Oyun ve Fiziki Etkinlikler Dersinde Ölçme ve Değerlendirme

Oyun ve fiziki etkinlikler dersi öğretim programının amacına ulaşabilmesi için ölçme ve değerlendirme süreci oldukça önemlidir. Bu derste yapılacak ölçme ve değerlendirme sürecinin, öğrenen merkezli ve yapılandırmacı yaklaşım çerçevesi içinde ele alınması gerekmektedir. Ölçme-değerlendirme; öğretim sürecinin tamamını içeren, sürekli, çok yönlü ve öğrenci-öğretmen-veli işbirliğini sağlayacak şekilde yapılandırılmalıdır. Oyun ve fiziki etkinlikler dersinde ölçme ve değerlendirme öğretim sürecinin başında, süreç boyunca ve sürecin sonunda etkili olarak yürütülmelidir. Bu nedenle, öğretmenler ölçme ve değerlendirme faaliyetlerini ilk dersten son derse kadar düzenli olarak yürütmelidirler (MEB, 2012: 20).

Oyun ve fiziki etkinlikler dersinde öncelikle dönemin başında öğrencilerin temel hareket becerilerinde, aktif ve sağlıklı yaşam alışkanlıklarında ve bireysel, sosyal ve düşünme becerilerindeki durumları tespit edilmeli ve süreç içerisindeki gelişimleri ve ulaştıkları nokta belirlenerek değerlendirme yapılmalıdır. Öğrencilerin hazırbulunuşluk özelliklerinin birbirinden farklı olduğu, gelişim ve ulaştıkları seviyelerin de birbirinden farklı olacağı gerçeğinden hareketle, süreçteki ve sonuçtaki ulaşılan düzeyler de birbirinden farklı olacaktır. Bu nedenle değerlendirmede, her öğrenci kendi doğası içerisinde ele alınmalı ve kendi başlangıç ve gelişim düzeylerine göre değerlendirme yapılmalıdır. Bu bağlamda, sadece ürün değerlendirme anlayışından özellikle uzaklaşılmalıdır (MEB, 2012: 20).

1.1.1.8. Beden Eğitimi ve Spor Uygulamaları İle İlgili Genel Esaslar

1. Birinci ergenlik çağına kadar, gelişim özellikleri yönünden kız ve erkek çocukları arasında büyük farklılık görülmez. Ancak her sınıfta aynı takvim yaşlarında, fakat farklı biyolojik gelişimde öğrenciler bulunacaktır. Derslerde ve ders dışı çalışmalarda bu konu göz önünde tutulmalı, gerektiğinde seviye grupları oluşturularak tüm öğrencilere eğitim imkanı sağlanmalıdır.

2. Derslerde ve ders dışı çalışmalarda yüklemelerin şiddeti seviyeye uygun düzenlenmelidir. Aşırı terleme, hiç terlememe, aşırı kızarma, çabuk yorgunluk, isteksizlik vb. belirtiler görüldüğünde; nabız sayılmalı ve değerlendirilmesi yapılarak gereken önlemler alınmalıdır.

3. Derslerde ve diğer çalışmalarda, öğrencilerin yaratıcılıkları göz önünde alınarak, hareketlerde onların buluşlarına yer verilmesi ve bu konuda yönlendirilmeleri sağlanmalıdır.

4. İlkokulun ilk üç sınıfında, beden eğitimi dersleri hayat bilgisi üniteleri ile bağlantılı olmalı, oyun ve taklitlerden büyük ölçüde yararlanmalıdır. Oyun, çocuk hayatının bir parçasıdır. Bu yolla beden, zihin ve sosyal yetenekleri ile duyguları ortaya çıkar. Ancak; oyunlar her türlü hareketleri kapsamadığından, dersin amaçlarını gerçekleştirebilmek için hareket değeri kazandırılmış dramatizeler ile az ölçüde düzeltici alıştırmalara da yer verilmelidir (Açık, 2006: 31).

5. Öğrenim standartları ve kazanımlarını gerçekleştirebilmek için genellikle ilköğretimin 1-3. sınıflarında oyun, jimnastik, ritm ve dans daha sonraki dönemlerde ise oyun, ritm ve dans, atletik etkinlikler, jimnastik etkinlikleri, yüzme ve doğa etkinliklerine yer verilmelidir (Kirchner ve Fishburne, 1995; Harrison, Blakemore ve Buck, 2001; Akt. Aracı, 2007: 1).

6. Gelişme çağındaki çocuklarda eklem ve kasları aşırı zorlayan hareketler ile statik kas çalışmalarını gerektiren hareketler zararlıdır. Bu tür uygulamalardan kaçınılmalıdır.

7. Temiz hava ve güneşin, çocuğun sağlıklı gelişimi bakımından faydaları düşünülerek, spor salonu bulunan okullar dahil olmak üzere, derslerin uygun hava şartlarında açık havada yapılmasına önem verilmelidir.

8. Her türlü şartlarda kolaylıkla uygulanabilen sağlıklı büyüme ve gelişme için en uygun faaliyetlerden birisi olan kır koşularının seviyeye uygun şekilde ve arada diğer faaliyetlere de yer verilerek (yürüme, sıçrama, sekme, yaylanma, esnetme, çevirme, savunma, döndürme vb.) derslerde ve ders dışı çalışmalarda uygulanmasına önem verilmelidir. Bu suretle hava şartları uygun olmadığı zamanlarda, derslerin amaca uygun biçimde işlenmesi sağlanmış olacaktır.

9. Derslerin monotonluktan kurtarılması ve tüm öğrencilerin ders içerisinde etkin olmalarının sağlanması; ders veriminin artırılması yönünden sınıfın tamamına sürekli olarak aynı konuda eğitim verilmesi her zaman yararlı olmamaktadır. Özellikle ders dönemleri sonlarına doğru, kazanılan becerilerin

pekiştirilmesi, derslerde canlılık sağlanması için; zaman zaman istasyon yöntemleriyle ders yapılmasında büyük ölçüde yarar görülmektedir.

Bu durumda sınıf, uygun sayıda gruplara ayrılarak her grup başka bir dalda bir ya da birkaç uygulama yaptırılır. Böylelikle öğrencilerin istasyon değişerek çalışmaları sağlanır.

Ayrıca hareketlerin seçiminde istek grupları da oluşturulabilir.

10. Her kademedeki okullarımızda beden eğitimi ders dışında düzenlenen spor çalışmalarının, okulların çoğunda spor salonu bulunmadığından açık alanlar veya uygun olan kapalı yerlerde yapıldığı bilinmektedir (Açak, 2006: 32).

1.1.1.9. Beden Eğitimi Etkinlikleri Çıkış Noktaları

a. Hareket Eğitim Modeline Göre Beden Eğitimi Etkinlikleri

Temel Hareket Becerileri (Yer değiştirme hareketleri, Dengeleme hareketleri, Nesne kontrolü gerektiren hareketler), Özelleşmiş Hareket Becerileri (Vücut Yönetimi, Cimnastik, Bireysel ve Eşli Mücadele, Ritmik Hareketler, Oyun) ve Sportif Hareket Becerilerine göre düzenlenen etkinliklerdir. Bilindiği üzere 2006 yılından bu yana okullardaki beden eğitimi dersi öğretim programı bu modele göre hazırlanmış bir öğretim programıdır.

b. Uyarılara Göre Beden Eğitimi Etkinlikleri

İşitsel, görsel ve dokunsal uyarıların önemli ve öncelikli olduğu beden eğitimi etkinlikleridir.

c. Materyallere (Araçta ve Araçla) Göre Düzenlenen Beden Eğitimi Öğretim Etkinlikleri

Çeşitli ebat ve ağırlıkta toplara, iplere, cimnastik sopasına, plastik çembere, tırmanma merdivenine, mindere, asılma ve sallanma aracına, denge aletine, balona vb. materyallerden yararlanmanın ve kullanımının önemli ve öncelikli olduğu beden eğitimi etkinlikleridir.

d. Ritmik Hareketlere Göre Beden Eğitimi Etkinlikleri

e. Senkronize Hareketlere Göre Beden Eğitimi Etkinlikleri

f. Hayvan Taklitlerine Göre Beden Eğitimi Etkinlikleri

Kanguru sıçraması, kurbağa sıçraması, yengeç yürüyüşü, ayı yürüyüşü, tavşan sıçraması, leylek duruşu, fil yürüyüşü, penguen yürüyüşü vb. hayvan taklitlerine göre düzenlenen etkinliklerdir.

g. Algı-Motor Gelişim Özelliklerine Göre Beden Eğitimi Etkinlikleri

- Mekan Farkındalığına Göre: Uzunlamasına, Yanlamasına, Altında, Üstünde, Köşesinde,
- Hız Farkındalığına Göre: Hızlı, Çok Hızlı, Yavaş, Çok Yavaş,
- Yön Farkındalığına Göre: ... e, a doğru, düz, Değişik Yönlere,
- Zamana Farkındalığına Göre: kısa sürede, çok kısa sürede vb.
- Yan Farkındalığına Göre: ... nin, nın yanına, yakınına, yanında, Sağında, Solunda,
- Mesafeye Göre: Uzak, Uzağa, Kısa, Çok Kısa vb.
- Beden Farkındalığına Göre: Baş, Gövde, El, Ayak, Bacaklar, Kollar

gibi temalar aracılığı ile; hareket ederken uzuv kullanmaya bağlı farkına varma, hissetme, ayırt etme özelliklerini geliştirmeyi gerektiren etkinliklerdir (Topkaya, 2012: 263).

1.1.1.9.1. İlköğretim Birinci Kademe Beden Eğitimi Öğretim Etkinlikleri İçin Temel Çıkış Noktaları

İlköğretim birinci kademede yer alan çocukların motor gelişim özelliklerine bakıldığında, bunları üç ayrı yaş grubunda toplamak doğru bir yaklaşımdır. Buradan hareketle de "hareket gelişimi amaçlı" beden eğitimi öğretim etkinlikleri üç ayrı yaş grubuna yönelik olarak hazırlanmalı ve uygulanmalıdır (Topkaya, 2012: 262).

Beden eğitimi öğretim etkinlikleri (ya da beden eğitimi dersi öğretim programları geliştirme çalışmaları) aşağıda belirtilmiş olan hareket (çıkış) noktalarından hangisinden hareketle düzenlenirse düzenlensin, uygulamalar/etkinlikler üç ayrı yaş grubu dikkate alınarak gerçekleştirilmelidir.

Söz konusu bu yaş grubu ve etkinlikleri;

- a) 7 yaş grubu için, "Temel Hareketleri Gerçekleştirme" etkinlikleri
- b) 8 ve 9 yaş grubu için "Temel Hareket Becerilerini Gerçekleştirme" etkinlikleri
- c) 10-11 yaş grubu için "Özelleşmiş Hareket Becerilerini Gerçekleştirme" etkinlikleri şeklinde olmalıdır (Topkaya, 2012: 262).

1.1.1.10. İlköğretim Birinci Kademe Beden Eğitimi Öğretim Uygulamaları İçin Gereken Temel Düzen ve Organizasyonlar

Derslik dışında bahçede veya başka bir alanda yapıla öğretim uygulamalarında sınıf yönetimi için de oldukça gerekli olan bazı temel düzenler ve ders organizasyonları, öğretim etkinliklerinin daha sağlıklı yürütülebilmesi için gereklidir (Topkaya, 2012: 259).

Sınıf öğretmenleri için gerekli temel ders düzenleri ve organizasyonları şunlardır:

- a) Derse Başlama Düzeni: Öğrencilerin yan yana ve tek sıra şeklinde, sağ baştaki öğrencinin sabit olmasıyla ona bağlı olarak sıralanmalarıdır.
- b) Dinleme, anlatma (sözel iletişim için) U düzeni
- c) İkili, üçlü, dördü gruplar oluşturmak için derse başlama düzeninden "sağa dön" ve "ikişerli ol", "üçerli ol" vb. yönergelerle oluşturulan derin kolda sıra ve gruplama düzenleri.
- d) Stafet Organizasyonu: Sınıftaki öğrencileri gerekliliğe göre ikili, üçlü, dördü gruplar halinde yan yana, grubu oluşturanların da arka arkaya sıralanmasıdır.
- e) İstasyon Organizasyonu: Her bir öğrenci ya da öğrenci grubunun bulunduğu yer ve orada yaptığı etkinliktir.
- f) Rotasyon Organizasyonu: Yukarıdaki istasyon organizasyonundaki öğrencilerinin birbirlerinin yerlerine geçerek oradaki etkinliği yapmalarıdır.

- g) Oyun Düzenleri: Her oyunun gerektirdiği düzen ve organizasyonlardır.
- h) Topluca Ders Organizasyonları: Tüm sınıfın aynı anda aktif olmasının istendiği etkinlik organizasyonudur. Genel olarak aynı etkinliğin aynı anda yapılması gereken durumlarda çok yararlıdır. Senkronize etkinlikler için gerekli ders organizasyonudur (Topkaya, 2012: 259-260).

1.1.1.11. İlköğretim Birinci Kademe Beden Eğitimi Öğretim Uygulamaları İçin Gereken Araç ve Gereçler

İlköğretim birinci kademe beden eğitimi öğretim uygulamaları için bazı araç ve gereçler gerekli olsa da, sınıf öğretmenliği ve ülkemiz okulları gerçeğinden hareketle en kolay ulaşılabilir araç ve gereçleri düşünmekte yarar bulunmaktadır. Daha da önemlisi ilköğretim birinci kademedeki sınıf ve öğrenci sayılarının çokluğu nedeni ile araç ve gereçsiz beden eğitimi öğretim uygulamaları daha da önem kazanmaktadır. Aslında ilköğretim beden eğitimi dersleri öğretim etkinlikleri genel olarak çok çeşitli araç ve gereç gerektirmemektedir (Topkaya, 2012: 260).

Ulaşılabilirliği ve edinebilirliği kolay olan, gerek sınıf öğretmenleri için ve gerekse öğrenciler için sorun olmayacak beden eğitimi dersleri öğretim etkinliklerinde kullanılacak araç ve gereçleri şu şekilde belirtmek mümkündür:

- a) Çeşitli ağırlık ve ebatlarda toplar (ucuz plastik toplar, masa tenisi topları vb.),
- b) Değişik uzunluk ve kalınlıkta ipler,
- c) Balonlar,
- d) Ahşap sopalar,
- e) Plastik çemberler,
- f) Değişik ebatlarda pet şişeler,
- g) Okulda olabilecek üstünden atlama ve altından geçme engelleri veya yerleri,
- h) Okulda olabilecek arasından geçme, etraftan dönme yerleri,
- i) Kaldırma, taşıma için değişik materyaller,

j) Ahşap tahta parçaları,

k) Merdiven (Okuldaki merdivenler ve bordürler) (Topkaya, 2012: 260).

1.1.1.12. İlköğretim Birinci Kademe Beden Eğitimi Öğretim Uygulamaları İçin Gereken Temel Sağlık Hijyen ve İlyardııı Bilgileri

İlköğretim birinci kademe beden eğitimi dersi öğretim etkinlikleri, etkinlik öncesi, sırası ve sonrasında bazı sağlık kuralları ve gerekliliklerine uymayı gerekli kılmalıdır. Sınıf öğretmenleri bunları hem anlatarak hem de örnek olarak çocuklara kazandırmalıdır. Bunlar en basit şekliyle şunlardır;

- a) Etkinlikten hemen önce yemek yenmemesi gerekir.
- b) Etkinlik için uygun giysiler giyilmelidir. Özellikle pamuklu giysiler tercih edilmelidir.
- c) Terlemeler sonrası değiştirmek için atlet/ fanila getirilmeli, ders bitiminde atlet veya fanilalar değiştirilmelidir.
- d) Etkinlik anı ve sonrasında su içilebilir ancak içilecek su soğuk olmamalıdır.
- e) Etkinlik sonrası temizlik için havlu ve sabun getirilmeli ve bunlar mutlaka kullanılmalıdır.
- f) Etkinlikler sonrası hemen yemek yenmemelidir (Topkaya, 2012: 261).

İlköğretim birinci kademe de sık rastlanabilecek olumsuzlukların başında düşme ve çarpışmalar gelmektedir. Beden eğitimi dersleri içinde bu durumlar sık yaşanabilir. Bunlara ilaveten karşılaşılabilecek durumlarda aşağıdaki gibi davranılmalıdır.

- a) Derslerin yapılacağı alanda düşmelere ve çarpışmalara neden olacak nedenler bertaraf edilmelidir.
- b) Mutlaka ilkyardııı seti yakın bir yerde bulundurulmalıdır.
- c) Okulda soğuk buz veya jel bulundurulmalıdır.

- d) Ezilme ve travmatik olmayan çarpmalar ve şişkinliklerde buz uygulaması yapılmalıdır. Öğrenci etkinlikten alıkonmalıdır.
- e) Burkulmalarda buz uygulaması yapılmalı, öğrenci etkinlikten alıkonmalıdır.
- f) Bayılmalarda su vb. şeyler asla verilmemeli ağız açılmalı, dilin boğaza kaçması engellenmelidir.
- g) Çıkık ve kırıklarda öğrenci kıpırdatılmamalı, sağlık kuruluşuna haber verilmeli ya da zorunluluk durumunda kırılan ve çıkan yer sabitlenerek taşıma işlemi yapılmalıdır (Topkaya, 2012: 261).
- h) Kanamalı yaralara tampon uygulaması, çok kanamalı yaralara tampon ve yaraya yakın kasık, omuzdan turnike uygulanmalıdır ve hemen sağlık kurumuna götürülmelidir.
- i) Cisim batması gibi durumlarda cisim yerinden çıkarılmadan kişi sağlık kurumuna götürülmelidir (Topkaya, 2012: 262).

1.1.2. Oyun

Yeryüzündeki insanlar için oyun öyle yeni keşfedilmiş olgulardan biri değildir. Yüzyıllar içinde oyun hep vardı ve var olmaya da devam edecektir (Poyraz, 2012: 1). Oyunun tarihinin insanlık tarihi kadar eski olduğu yapılan araştırmalarla ortaya konmuştur (Koç, 2011: 7). İlk çağ insanları avlarını daha kolay avlayabilmek için avcılığı taklit ederek en basit oyunların doğmasını sağlamışlardır (Koç, 2011: 9). Tapınaklarda toplanıp müziğe uyarak dans eden insanların hareketleri bir çeşit oyundur. Önceleri dini törenler ve şenliklerle gelişen oyun daha sonra din dışı konulara yönelmiştir (Koç, 2011: 7). Ritüelistik törenlerin, çocuklar tarafından oyun kabul edilerek oynandığı görülür (Özdemir, 2006: 151). Sel (1990)'e göre ilkel insan topluluklarında oyun, tanrılara yaklaşabilmek için bir takım mimikli danslar ve belli bir kurala uymayan ritmik hareketler topluluğu olarak tanımlanmaktadır (Poyraz, 2012:4). Tarihin ilk dönemlerinden bu güne kadar bütün insanlar benzer şekillerde oyun oynamışlar ve oynamaktadırlar. Oyun oynamak, toplumun (çocuk-geç-yaşlı, kadın-erkek, idareci-tüccar, öğrenci-işsiz, zengin-fakir, köylü-kentli vb.) bütün kesimleri veya üyeleri tarafından zevk almak amacıyla gerçekleştirilen gönüllü bir

etkinliktir (Özdemir, 2006: 21). Her çağda ve her sınıftan çocuk oyun oynamıştır. Tarihte çocuklar oyunlarını kendileri yaratmışlar ya da büyükler arasında oynanan oyunları değiştirerek oynamışlardır (Koç, 2011: 8). İnsanlık tarihi kadar eski olan çocuk oyunlarında her çağ ve toplumda oyun aracına ihtiyaç duyulmuştur (Özdemir, 2006: 129). Mısır, İran, Girit uygarlığına ait kalıntılarda birçok oyuncuğa rastlanmıştır. En eski oyun aracı taştır. Ülkemizde "Beştaş" olarak bilinen oyun en eski oyunlardan biridir. Eski Mısır' da tahtadan yapılmış bebekler, tahtadan veya taştan yapılmış topaçlar, kepek doldurulmuş toplar en eski oyun araçları olarak bulunmuştur. Tarihçiler uçurtmanın 3000 yıl önce Çin' de bulunduğunu, Romalı çocukların çember, araba ve topla oynadıklarını yazmışlardır. Eski çağlardan kalan tahta, kil, bronz, fildişi gibi malzemelerden yapılan oyuncaklar çeşitli ülkelerin müzelerinde sergilenmektedir. Çin kaynaklarında uçurtma oyununun üç bin yıldan fazla geçmişi olduğu bilinmektedir. Çok eski oyunlardan biri de "ip" oyunlarıdır. Bu oyun dünyanın birçok yerinde daha karşılaşılmadan önce biliniyor ve oynanıyordu. 1885 yılında Wallace adındaki İngiliz gezgin Borneo'da "Dayak" kabilesi çocuklarının iple oyun oynadıklarını, o zamana kadar hiç görmediği son derece şaşırtıcı figürleri iple yaptıklarını belirtmiştir. Arkeoloji müzelerindeki buluntular Anadolu topraklarında da oyuncak bulunduğunu göstermektedir. Pişmiş topraktan çingirak, topaç, aşık kemiği, davul o çağ çocuklarının oyuncaklarından. Anadolu'muz da çocuk oyunları bakımından oldukça zengindir. Ancak çocukların oynadıkları oyunların pek çoğu hem çocukların, hem de yetişkinlerin oynadıkları oyunlardır, Karagöz-Hacivat oyunu gibi. Asya ve Anadolu da ağaç gövdesinden çıkarılan uzun kabukları bükerek ve ağız kısmına gelen küçük deliğe "sipsi" denilen içi oyulmuş bir deliği bulunan dalı "zircana"yı takarlar ve bu boruyu üfleyerek çocuklar askerlik ve cengaverlik oyunları oynarlardı. Bunun gibi dilli ve dilsiz düdük gibi üflemeli çalgılarda Anadolu' da çocukların oynadıkları oyuncaklardır. Hilbert'in çizdiği "düğünü" tablosunda kız ve erkek çocukların, erkek izleyicilerin ortasında davul, iki bağlama ve bir zil eşliğinde oynadıkları tasvir edilmiştir (Koç, 2011: 8). Eskiden oynanan oyun ve oyuncaklar dünyada ve ülkemizde şekil değiştirmiş ve yerini günümüzde atari, bilgisayar, yap-boz, ninja kaplumbağalar, uzaktan kumandalı oyuncaklar, F-40'lar, barbi bebekler, sindi bebekler, robotlar vb. oyuncaklar almıştır. Elektronik oyuncak yapımı ve bu oyuncaklara olan ilgi oldukça artmaktadır. Bu oyuncakların bazı zihinsel yararlarının

yanı sıra çocuğun sosyal gelişimini ve oyun faaliyetlerini olumsuz yönde etkilediği söylenebilir (dar bir mekanda sıkışıp kalma gibi) (Yavuzer 1993: 176; Akt., Poyraz, 2012: 28).

Türkiye’de oyunun önemi eğitimciler tarafından 19. yüzyıl sonu ile 1900’lerin ilk dönemlerinden itibaren belirtilmeye başlanmıştır (Özdemir, 2006: 438). Türkiye’de Cumhuriyet’in ilanından sonra Türk halkbilimi sahasında çocuk oyunları ile ilgili olarak yapılan çalışmalar, derleme ve birkaç kitap dışından makalelerden ibarettir. Kültürel açıdan oyun hakkındaki en önemli bilimsel çalışma 1974 yılında Prof. Dr. Metin And tarafından yapılmıştır (Özdemir, 2006: 15). Türkiye’de genel olarak oyun ve özel olarak da çocuk oyunlarının sınıflandırılması konusunda ilk ciddi çalışma Prof. Boratav tarafından yapılmıştır. “100 Soruda Türk Folkloru” adlı eserinde oyunları “oyuncunun davranışları ve başardığı baskın işler; anlatım biçimleri (tekerleme, uyaklı sözler, önceden belirlenmiş hareketler, ezgiler, dramatik sahneler, geometrik çizgiler veya biçimler, jestler, güç gösterileri, törelik anlatımlar ve sözler); oyunun amaçları ve işlevleri; oyunun yararlandığı maddeleri oyunun yeri, zamanı; oyunun kişileri” olarak belirttiği ilkelere göre sınıflandırmasını gerçekleştirmiştir (Özdemir, 2006: 93).

Antik dönem düşünürlerinden Plato, Aristoteles ve Antik Roma düşünürlerinden Cicero ve Quintilianus çocukların bedensel ve ruhsal gelişimleri için oyunun önemini vurgulamışlardır (Poyraz, 2012: 1). Oyun ve oyun yöntemlerinin çeşitli alanlardaki işlevleri sebebiyle XX.yüzyılda da oyunun öneminin azalmadığı aksine daha da önem kazandığı görülmektedir (And 1974: 50; Akt., Poyraz, 2012: 3). Günümüzde modern eğitim anlayışında, çocuğun çok yönlü ve sosyal bir birey olarak gelişmesine katkı sağlayan tüm beden eğitimi ve spor etkinliklerinde oyunun yeri yadsınmayacak şekilde büyük önem taşımaktadır (Onay, 2008: 25). Oyunla eğitim, beden eğitimi, spor eğitimi, sosyal bilimler ve bilimlerinin öğretim metodu olmasının yanı sıra, genç bireylerin toplu kültürü, iyiyi-kötüyü, meslekleri, sosyal rolleri, kişilik haklarını, saygıyı ve sevgiyi öğrendikleri en elverişli ortamdır (Özer ve Özer, 2004: 128). Çocuk oyunları, eğitim sürecinde eşi bulunmaz bir araç olarak kabul edilmektedir. Bir diğer deyişle çocuk oyunları, en etkin öğrenme ortamlarıdır. (Özdemir, 2006: 364).

1.1.2.1. Oyunun Tanımı

Dünyada oyun kavramını ifade etmek için geçmişte olduğu gibi günümüzde de farklı kelime veya kelimeler kullanılmıştır. Türk dünyasında oyun kavramını ifade etmek için eskiden olduğu gibi, bugün de “oyun” kelimesi kullanılmaktadır. Türk kültür tarihinin temel yazılı kaynaklarında “oyun” kelimesine rastlamak mümkündür (Özdemir, 2006: 21).

Oğuz Kağan Destanı’nda, Manas Destanı’nda, Divanü Lugat-it-Türk’te, Kutadgu Bilig’de, Volga Bulgar Kitabeleri’nde, Dede Korkut Kitabı’nda, Evliya Çelebi Seyahatnamesi’nde “oyun” kelimesinin varlığı, oyun kavramının Türk kültür tarihi açısından eskiliğini ortaya koymaktadır (Özdemir, 2006: 21).

Türkçede oyun kelimesi “çocuk oyunu; dans; kağıt, zar ve şans oyunları; spor faaliyetleri; tiyatro metni ya da gösterisi; aşk oyunu” gibi pek çok anlamda kullanılmaktadır. Türkçe sözlüklerin büyük bir bölümünde oyun hakkındaki bilgilerin benzer, hatta aynı olduğu tespit edilmiştir (Özdemir, 2006: 22).

Türk Dil Kurumu tarafından yayımlanan Türkçe Sözlük’te oyun kelimesinin hangi anlamlarda kullanıldığı aşağıdaki şekilde belirtilmiştir:

Oyun: is. 1. Vakit geçirmeye yarayan, belli kuralları olan eğlence: tenis, tavla, dama, çelik çomak, bale oyundur. 2. Kumar. 3. Şaşkınlık uyandırıcı hüner: Hokkabazın oyunu, cambazın oyunu. 4. Tiyatro ve sinemada sanatçının rolünü yorumlama biçimi. 5. Müzik eşliğinde yapılan hareketlerin bütünü: Zeybek oyunu. 6. Sahne veya mikrofonda oynamak için hazırlanmış eser, temsil, piyes. 7. Bedence ve kafaca yetenekleri geliştirmek amacıyla yapılan, çevikliğe dayanan her türlü yarışma: Olimpiyat oyunları. 8. Düzen, hile, entrika. 9. sp. (Güreşte) Hasmını yenmek için yapılan türlü biçimlerde şaşırtıcı hareket. 10. sp. (Teniste) taraflardan birinin dört sayı kazanmasıyla elde edilen sonuç (Türkçe Sözlük, 1988: 1126; Akt., Özdemir, 2006: 22-23).

Sözlüklerdeki oyun kelimesinin anlam zenginliği ile oyun kökenli kelimelerin sayısındaki fazlalık, oyunun Türk kültüründe ve yaşamında ne denli önemli olduğunun bir delili olarak kabul edilebilir (Özdemir, 2006: 23).

Oyun hakkındaki tanımlar aşağıdaki gibidir:

Caillois (1958) Huizinga' dan etkilenerek oyunu şu şekilde tanımlar. "Oyun serbestçe kabul edilmiş fakat bağlayıcı olan kurallara göre belli bir alan ve zaman süreci içinde sürdürülen, gerilim ve eğlence duygularını içeren, gerçek hayattan farklı olduğu bilinci ile yapılan gönüllü hareket ya da faaliyettir" (Baykoç-Dönmez, 1992: 12; Akt., Özdemir, 2006: 33; Poyraz, 2012: 7).

Huizinga (1995: 48)'ya göre oyun; özgürce razı olunan, ama tamamen emredici kurallara uygun olarak, belirli zaman ve mekan sınırları içinde gerçekleştirilen, bizatihi bir amaca sahip olan, bir gerilim ve sevinç duygusu ile alışılmış hayattan başka türlü olmak bilincinin eşlik ettiği, iradi bir eylem veya faaliyettir (Özdemir, 2006: 31).

Arnold (1979: 5)'e göre oyun; örnek bazı durumlar meydana getirerek, tecrübe ve tasarlama yoluyla gerçeği öğrenen insan yeteneklerinin çocuksu ortaya çıkışıdır (Poyraz, 2012: 174).

Foulque (1994: 369)' a göre oyun; genellikle itibarı kurallara veya fiksiyona dayanan, hiçbir menfaat gütmeyen ve failinin bilincinde kendi kendisinden başka bir gayesi, sağladığı zevkten başka bir amacı bulunmayan bedensel ve zihinsel faaliyettir (Özdemir, 2006: 30).

Fortes (1938)'e göre oyun, hiç de basit olmayan yetişkin faaliyetlerinin mekaniksel olarak tekrarlanmasıdır (Özdemir, 2006: 452).

Pressey ve Robinson (1991: 109)'a göre oyun; bir kimsenin hoşlandığı için yaptığı şeydir (Özdemir, 2006: 29).

Türkiye'de oyun kavramı, çocuk eğitimi ve gelişimi, çocuk ruh sağlığı ve psikoloji açılarından da tanımlanmıştır. Bu işlevsel açıdan yapılan tanımlarda oyun bir eğitim, gelişim ve tanı aracı olarak değerlendirilir. Oyunun kültürel açıdan önemine ise pek belirli olmamakla birlikte toplumsallaşma kavramı içinde değinilmiştir. Ansiklopedilerdeki oyun ve çocuk oyunu maddelerinin büyük bir bölümünün de çocuk gelişimi, eğitimi uzmanları (pedagoglar) ve psikologlar tarafından kaleme alınmış olması, aynı tanımların ve verilerin tekrarlanmasına sebep olmuştur. Bu oyun tanımlarından bazıları aşağıda verilmiştir (Özdemir, 2006: 29).

Fişek ve Sükan (1983: 84)'a göre oyun; çocuğun en önemli işi, oyuncakları da en önemli araçlarıdır (Özdemir, 2006: 29).

Gürün (1984: 120-121)'e göre oyun; çocuklar arasında ortak bir anlaşma yoludur. Oyun, çocuğun fiziksel ve zihinsel yapısını geliştiren, nesnelere dünyasıyla ilişki kurmasını, özgürlük ve bireysellik kazanmasını sağlayan ve sonra da toplumsallaşmasına büyük ölçüde yardımcı olan çok önemli bir etkinliktir (Özdemir, 2006: 29).

Mangır ve Silleli (1987: 1)' ye göre oyun; çocuğun kendi kendini ifade edebildiği, yeteneklerini fark ettiği. Yaratıcı potansiyelini kullanabildiği, dil, zihin, sosyal, duygusal ve motor becerilerini geliştirebileceği önemli bir fırsattır (Özdemir, 2006: 30).

Yörükoğlu (1989: 150)'na göre oyun; çocuğun özgürlüğüdür. Oyun çocuktaki tüm yetenekleri uyandıran, serpilip açılmasına yarayan bir dürtüdür (Özdemir, 2006: 29).

Kağıtçıbaşı, Bekman ve Sunar (1991: 46)'ya göre oyun; çocuğun çevresini tanımaya, evinde ve etrafında olup bitenlere uyum sağlamasına, anlamasına ve bir şeyler öğrenmesine yardımcı olan gerekli bir faaliyettir. Oyun, çocuğun önemli ve ciddi işidir (Özdemir, 2006: 29).

Öngen (1991: 1-2)' e göre oyun; sonucu düşünülmeden herhangi bir amaca ulaşmaktan çok zevk almak amacıyla girilen, görünürde pratik bir sonucu olmayan etkinlik olarak tanımlanmaktadır. Daha dar anlamıyla, önceden belirlenen kurallara göre yürütülen ve yarışmacıların gücüne, becerisine veya şansına bağlı olarak bir sonuca ulaşan etkinlik anlamına gelmektedir. Oyun, bireysel, kendiliğinden ve imgelem gücüne dayanan etkinliklerden grup içinde ve kurallarla düzenlenen yarışma tipindeki etkinliklere doğru bir gelişme göstermektedir (Özdemir, 2006: 30).

Seyrek ve Sun (1991: 3)'e göre oyun; çocuğun usgücü yaratmalarına, bedensel devinimlerine dayanan ve bunların bileşiminden oluşan tüm etkinlikleridir (Özdemir, 2006: 30).

Kantarcıoğlu (1992: 74)'na göre oyun; çocuğun bedensel, ruhsal ve moral gelişimini sağlayan, haz ve neşe yaratan, tek ya da topluca yapılabilen etkinliktir (Özdemir, 2006: 30).

Dönmez (1992, 12-13)'e göre oyun; belli bir amaca yönelik olan veya olmayan, kurallı ya da kuralsız gerçekleştirilen, fakat her durumda çocuğun isteyerek ve hoşlanarak yer aldığı, fiziksel, bilişsel, dilsel, duygusal ve sosyal gelişiminin temeli olan, gerçek hayatın bir parçası ve çocuk için en etkin öğrenme sürecidir (Özdemir, 2006: 30; Poyraz, 2012: 3-4).

Görmez ve Göka (1993: 112)'ye göre oyun; çocuk için yoğun bir yaşantıdır (Özdemir, 2006: 30).

Yavuzer (1994: 169-173)'e göre oyun; sonucu düşünülmeden, eğlenmek amacıyla yapılan hareketlerdir. Oyun, canlılık demek olan yaratıcılığın sürekli bir kanıtıdır. Oyun, çocuğu tanımada değerli bir araçtır. Oyun, çocuğun yaratma ortamıdır. Oyun, gerçek dünya ile hayal dünyası arasındaki köprüdür (Özdemir, 2006: 30).

Hazar (1997)'a göre oyun; insanların, günlük uğraşlarının dışında kalan zamanda belirli bir amaca yönelik olarak (eğlence, eğitim, sağlık gibi) fiziksel ve zihinsel yeteneklerle, sınırlandırılmış yer ve zaman içerisinde; kendine özgü kurallarla yapılan, gönüllü katılım yoluyla grup oluşturan, sosyal uyum ve duygusal olgunluğu geliştiren, yetenek, zeka, dikkat, beceri ve rastlantıya dayanan, katılanları ve çoğunlukla izleyicileri de etkisi altında tutan gerilim duygusunun eşlik ettiği sonuçta maddi çıkar sağlamayan zevk veren etkinliklerdir (Onay, 2008: 26).

Özdemir (2006: 29)' a göre oyun; uzak bir maksada veya geleceğe ait bir tatmine dayanmaksızın maksadı içinde bulunan herhangi bir zevk verici faaliyettir. Çocukluğun başlangıç yıllarında oynanan oyunlar düzenli veya kurallı olmaktan uzaktır. Yaş ilerledikçe oyunun niteliği değişir. Oyunun amacı, sadece faaliyettir. Bunun dışında bir sonuç beklenemez.

Koç (2011: 7)'a göre oyun; belli bir amaca yönelik olarak, fiziksel ve zihinsel yeteneklerle belirli bir yer ve zaman içerisinde, kendine özgü kurallarla yapılan, sosyal uyumu, zeka ve beceriyi geliştiren, aynı zamanda eğlendiren etkinliklerdir.

Poyraz (2012: 174)'e göre oyun; çocukluk döneminin temel amacı, öğrenme, yaratma, tecrübe kazanma, iletişim kurma ve yetişkinliğe hazırlanma aracı, duyguları ifade etme yolu sıkıntılardan kurtuluş, özgürce yapılan haz veren mutluluk kaynağı

olan çocuğu geliştiren ve eğlendiren, çocuğun tüm gelişim alanlarını destekleyen etkinliklerin tümüdür.

Türk halkbilimi alanında çalışan pek çok araştırmacı ve derleyici de oyun ve çocuk oyunu kavramını değişik açılardan tanımlamıştır. Bu tanımlar da pedagoğ ve psikologların tanımlarından çok farklı değildir. Oyunun çocuğun fiziksel, bedensel, ruhsal ve ahlaki gelişmesini sağlayan bir araç olduğunun belirtilmesi dışında farklı bir açıdan kavram analiz edilip tanımlanamamıştır (Özdemir, 2006: 31).

Demiray (1960: 2132), çocuk oyunlarının "gelenek ve göreneklerin, mevsim, geçim, boş zaman ve eşya"nın tesiri altında olduğunu belirtmiştir (Özdemir, 2006: 31).

"Türk Kültüründe Oyunun Önemi" adlı makalesinde Tanyol, oyunun topluluğun her şeyini ifade eden müşterek mevzu ve anlatış vasıtası olduğunu vurgular (Tanyol, 1961: 2489; Akt., Özdemir, 2006: 31).

Mevlüt Özhan, "Çocuk Oyunlarımız" adını taşıyan çalışmasında, oyunu "bir veya birden fazla kişinin belli kurallar içerisinde zihni, bedeni ve ahlaki güçlerini geliştirmek amacıyla yaptıkları eğlence türü hareketlerdir" şeklinde tanımlamıştır (Özhan, 1990: 3; Akt., Özdemir, 2006: 31).

Alişar (1994: 7)'a göre oyun "çocuk oyunları binlerce yıllık halk kültüründen süzüle süzüle gelmiş bir mirastır." (Özdemir, 2006: 31).

İnsanda insiyaki (içgüdüsel-biyolojik) olarak mevcut olan, temeli din ve büyü ile ilgili bazı töre ve törenlere dayanan; toplumların kültür yapısına göre şekillenen ve toplumdan topluma farklılıklar gösteren; yer ve zaman bakımından günlük hayattan farklı, isteğe bağlı gönüllü, hür hareketlerdir. (Eroğlu, 1994: 8; Akt., Özdemir, 2006: 31)

Prof. Nevzat Dr. Gözaydın (1985: 327), çocuk kültürünü incelediği makalesinde, çocuk oyunlarının hem çocuğa kişilik kazandırdığını, hem de folklorla zengin malzeme sağladığını vurgular (Özdemir, 2006: 31).

Oyunun (play) tanımı aşağıdaki özelliklerinden çıkartılabilir (Anshel vd., 1991; Caillois, 1961; Huizinga, 1950; Akt., Konter, 2013a: 31-32).

1. Gönüllü başlanan, sürdürülen, sonlandırılan özgür bir aktivitedir (free).

2. Kendi içinde bir amaç ve içsellik taşıyan bir aktivitedir.
3. Kendi içinde doğan, geliştirilen, düzenli olarak ayarlanan ve daha esnek olan kurallarla yönetilen bir aktivitedir.
4. Maddi çıkarlarla ilişkili olmayan bir aktivitedir (unproductive).
5. Maddi çıkar elde etmek aktivitenin gerçek amacı olmamasına karşın, kumdan kale yapmak gibi bir materyal ve şiir gibi sembolik bir üretimle sonuçlanabilir bir aktivitedir.
6. Kişiye yaratıcılık ve dönüştürme rolüyle ilgili deneyim sağlayan bir aktivitedir.
7. Hareket eden vücut içinde zevk ve neşe duyulmasına yönelik bir fonksiyon taşır.
8. Yaşamın diğer aktivitelerinden alan ve zaman içinde farklılık gösteren bir aktivitedir (separate).
9. Sonuçla ilgili olarak belirsizlik taşıyan bir aktivitedir (uncertain).
10. Sonraki oyunlar için zorunlu bir bağlayıcılık ve kalıcılık taşımayan bir aktivitedir.
11. Sanki gerçekmiş gibi inandırıcı rolleri içeren bir aktivitedir (make believe).
12. Ciddi olmayan ancak kişiyi bütünüyle içine çeken, içine gömülünen ve bütünleşilen bir aktivitedir.
13. Kılık kıyafetler değiştirerek kendini gizlilikle çevreleme eğiliminde olan bir aktivitedir.

Yukarıda sıralanan bütün özellikler dikkate alınarak bir tanım yapılması oldukça güç ve uzun olacaktır, sıralanan oyunun bütün bu özellikleri dikkate alınmadan yapılan bir tanımlama da onu eksik ve yetersiz bırakabilir (Konter, 2013a: 31-32).

Kurallı-yarışmasal oyun (game), oyunun (play) bir veya birkaç özelliğini içinde taşıyan yapılandırılmış, yarışmayı içeren ve önceden belirlenmiş kurallarla gerçekleştirilen bir oyun olduğu söylenebilir.

Roberts ve Sutton-Smith kurallı yarışmasal oyunu (game) üç önemli özelliğine göre sınıflandırmışlardır. Bunlar:

1. Üstün fiziksel mücadeleyi gerektirenler,
2. Kişinin hareket süreci içinde zihinsel seçim yaparak denemelerde bulunduğu oyun stratejileri,
3. Şans oyunları.

Kurallı-yarışmasal oyun (game), yukarıda belirtilen özellikler göz önünde bulundurulduğunda; neşelendirici, yarışma içinde sonucun fiziksel beceri, strateji ve şansla kombine olarak veya bunlardan biriyle belirlendiği bir aktivite olarak ileri sürülebilir (Konter, 2013a: 34)

Oyun çeşitleri hakkındaki tanımlar da şu şekildedir:

Çocuk Oyunları: Çocuklar tarafından eğlenmek ve oyalanmak amacıyla tek başına ya da topluca yapılan kurallı ya da kuralsız, belli bir oyun aracını gerektiren ya da gerektirmeyen; çoğunlukla hesap, taklit, rastlantı ya da maharete dayanan eylemdir (Büyük Larousse 1986: 8995; Akt., Poyraz, 2012: 174). Büyük ölçüde fantezi ve düş gücüne dayalı, kendiliğinden, planlanmamış etkileri kapsadığı gibi, kurallı belirlenmiş oyunları da içerebilen çocuk eğlenceleridir (Ana Britannica, 1992: 501; Akt., Özdemir, 2006: 30).

Eğitici Oyun: Çocukta haz ve neşe yaratan, sevgi, saygı, arkadaşlık ve birbirlerine karşı yardım duygularını geliştiren, çocuğun beden, zihin ve duygusal gelişimine yardımcı olan, ona iyi davranış ve alışkanlıklar kazandıran, kısacası; çocuğun çevresini tanıma, öğrenme ve yeni şeyler ortaya koymasını sağlayan, çocuğun yaşama biçimidir (Sel 1987: 7; Akt., Poyraz, 2012: 174).

Hayali Oyun: Çocukların çeşitli insan ilişkilerini yansıttıkları ve serbest olarak küçük gruplarda oynadıkları sembolik bir oyun türüdür (Oğuzkan ve Om 1987: 229; Akt., Poyraz, 2012: 175).

Yaratıcı Oyun: Çocukların daha önceden belirlenmiş metinlere ya da kurallara bağlı olmaksızın, gelişim düzeylerine uygun, değişik sıralarda tek başlarına veya gruplar halinde kendi koydukları kurallarla oynadıkları serbest oyundur (Oğuzkan, Tezcan, Tür, Demiral, 1987: 3; Akt., Poyraz, 2012: 175).

Yukarıdaki tanımların yanında bazı filozof, yazar, şair, eğitimci ve bilim adamları çocuk ve oyun ilişkisi hakkındaki düşünceleri aşağıdaki şekilde belirtmişlerdir (Özdemir, 2006: 31):

Eflatun (M. Ö. 427-347), eğitimi beden ve ruh eğitimi olarak ikiye ayırdıktan sonra "çocuk oyunla büyümelidir" diyerek oyunun bedensel eğitim açısından önemini vurgulamıştır (Özdemir, 2006: 32).

Eğitimin istek ve sevgi ile birlikte yürütülmesi gerektiğini savunan İtalyan eğitimci *Vittorino da Feltre* (1378-1446), "oyunlar ve yarışmalarla çocukta yaşama ve yaratma isteğinin güçlendirilebileceğini" belirtmiştir (Özdemir, 2006: 32).

Alman ilahiyatçısı ve reformcusu *Martin Luther* (1483-1546), Orta Çağ manastır okullarındaki beden eğitimi konusundaki katı tutuma, hatta düşmanlığına karşı olarak "oyunlarla bedenin daha sağlıklı kılınabileceğine" işaret etmiştir (Özdemir, 2006: 32).

Fransız yazar ve eğitimcisi *François Rabelais* (1483-1553), "çocuğun yalnızca düşünce ve ahlak eğitimi ile yetinilmemeli, bu derslerin yanında beden eğitimi ile el işlerine de yer verilmesini" savunmuş ve beden eğitiminin, yürüyüş ve oyunların çocukta sağlığın korunmasına; el işlerinin ve bunun gibi çeşitli etkinliklerin çocukta yaratıcılığın uyanmasına ve geliştirilmesine yararlı olacağını" belirtmiştir (Özdemir, 2006: 32).

Alman Erasmus Von Rotterdam (1467-1536), "öğretim işi, çocuklar için zevkli bir şekle sokulmalı bu nedenle öğretim, oyun ile birleştirilmelidir." savunmasını yapar (Seyrek-Sun, 1991: 31-32, 42; Akt., Poyraz, 2012: 2).

Kınalızade Ali Çelebi (1510) *Ahlak-ı Alayi* (Yüce Ahlak) kitabında "her gün bir miktar tembellik ve oyuna müsaade edilmeli ama oyun, kötülük ve çirkinlikleri içine almamalıdır." der (Atabek, 1994: 218; Akt., Poyraz, 2012: 2).

Michael de Montaigne (1553-1592), daha önce var olan "oyun çocuğun eğlenmesine, oyalanmasına yarayan amaçsız bir uğraştır; çocuk oyundan uzak tutulduğu oranda ve ölçüde eğitilebilecektir" şeklindeki görüşlere karşı çıkarak "çocukların oyununun, oyun değil, onların en gerçek uğraşı" olduğunu söylemiştir (Özdemir, 2006: 32; Poyraz, 2012: 2).

İngiliz filozof *John Locke* (1632- 1704), "derslerin daha çekici olmasını istiyorsanız, çocuğun ilk yaşlardaki oyun içgüdülerinden faydalanınız" diyerek oyunun eğitim ve öğretimdeki önemini vurgulamıştır.

Jean Jacques Rousseau (1712-1778), "çocuğun bedenini her zaman işletiniz. Bedenen güçlü ve sağlıklı olan bir çocuk fikren de gelişir ve akıllı olur." diyerek her okulda bir beden eğitimi alanının bulunmasını istemiştir (Özdemir, 2006: 32).

Alman eğitimci ve ilahiyatçı *Salzmann* (1744-1811) açtığı bir okulda kuramsal derslerle, oyun ve jimnastik çalışmalarını bir arada yürütmüş ve öğretmenlere yönelik olarak "çocuklarla oynamayı bilmeyen, onların eğlencelerine katılmayı onursuzluk sayan kişi eğitimci olmamalıdır." demiştir (Poyraz, 2012: 1).

Alman şair ve tiyatro oyunu yazarı *Friedrich Von Schiller* (1759- 1805), oyunun ne olup olmadığını şu sözlerle açıklamıştır: "İnsan, sözcüğün tam anlamıyla oynadığı yerde insandır. Oyun birikmiş fazla enerjinin harcanması, tüketimi değildir. Tüm yetilerin uygunluğu, eğilimlerin uyumu, duyguların özgürlüğüdür." (Özdemir, 2006: 32).

Alman eğitimcisi *Friedrich Fröbel* (1782- 1852), "oyun çocuğun tüm yaşamını belirleyen bir çekirdektir; oyun okul öncesi dönemde çocuğun en katıksız, en çok ruhsal doyum sağlayan uğraşıdır." diyerek oyunu eğitimin önemli bir aracı olarak görmüştür (Özdemir, 2006: 32).

Alman ruhbilimcisi ve filozofu *Karl Groos'a* (1861-1946) göre oyun, insan ve hayvanı gelecekteki yaşamına hazırlayan bir pratiktir. Oyun, gelecekteki yaşam kavgası için bir ön hazırlık ve beceri kazanma eylemidir (Özdemir, 2006: 32).

Avusturyalı Musevi asıllı ve psikanaliz bilimin kurucusu *Sigmund Freud* (1865-1939), "çocuğun oyunu, düşler ve sinirsel belirtiler gibi anlamı olan davranışlardır; oyun da düşler ve sinirsel belirtiler gibi açıklanabilir ve yorumlanabilir"

diyerek oyunu çocuğun davranışının ve kişiliğinin bir aynası olarak kabul etmiştir. Freud, çocukların oyunlarını gözleyerek onları çok çeşitli yönleriyle tanımanın ve iyileştirmenin (oyunla sağaltım yöntemi) mümkün olduğunu belirtmiştir (Özdemir, 2006: 32-33).

İtalyan eğitimcisi *Maria Montessori* (1870-1952) "çocuk etkinliğe can atar. Eğer ona etkinlik olanaklarını sağlarsak mutluluk veririz. Bu etkinlik faydalı olursa, onun etkinlik gereksinimi kargaşalık yaratacağı yerde bir iş yaratmış olur" (Seyrek ve Sun, 1991: 30-44; Akt., Özdemir, 2006: 33).

Tezcan, "Boş Zamanlar Sosyolojisi" adlı çalışmasında oyunu boş zaman eğitiminin önemli bir bölümü olarak kabul etmiş ve bazı düşünürlerin oyun hakkındaki tanımlamalarına yer vermiştir:

John Dewey: Oyun, kendilerinin dışında herhangi bir sonuç elde etmeye yönelmeden yerine getirilen bilinçsiz etkinliklerdir.

Gulick: Yapılması istenilenin yapılmasıdır.

Patrick: Özgürce ve kendiliğinden yapılan, iç ve dış bir zorlama altında yapılmayan beşeri etkinliklerdir.

Lazarus: Özgür, amaçsız ve eğlendirici bir etkinliktir. (Tezcan 1993: 115; Akt., Özdemir, 2006: 33).

1.1.2.2. Oyun Kavramının Özellikleri

Huizinga oyun kavramının niteliklerini aşağıdaki biçimde sıralamıştır:

1. Oyun isteğe bağlı, gönüllü bir eylemdir. İsmarlama ya da zorlama oyun, oyun değildir, olsa olsa onun zoraki bir benzeridir. Oyun, özgür bir davranıştır.

2. Oyun, gerçek yaşamdan geçici olarak çıkarak kendi düzeninin dünyası içine girer. Çocuk oynarken gerçeğin dışında olduğunun bilincindedir. Bu nedenle de oyun çıkarıcı değildir. Karşılığında günlük yaşamdan değişik olarak bir takım isteklerin, maddi kazançların giderilmesi söz konusu değildir. Oyun günlük yaşamda bir ara verme, bir dinlenme, günlük yaşamın süsü gibidir.

3. Oyun, günlük yaşamdan yer ve süre bakımından ayrıdır. Bu bakımdan kendine özgü yer ve süreyle sınırlanmıştır. Oyun başlar ve belli bir noktada biter. Bir sonuca yöneliktir. Bir gelenek gibi sürekli, tekrarlanır.

4. Oyunun büyüleyici etkisi vardır. Bu büyüde tartım ve uyum vardır. Özellikle gerilim önemlidir. Gerilim, belirsizlikten, rastlantıya dayanmaktan çıkar; bu belli bir sonuca ulaşmak ve onu elde etmek için bir çabalama, bir uğraşmadır. Başarı için gereken çabada gerilim vardır. Oyuna uzanan bebek, yün yumağını pençesiyle yoklayan kedi yavrusu, topla oynayan küçük kız, hepsi zor bir işi başarmak, gerilimi sona erdirmek için uğraşmaktadır.

5. Her oyunun kuralları vardır. Kurallar bozulunca bütün oyun çöker, biter. Oyun kuralları bağlayıcıdır ve kuşkuyla yer bırakmaz. Oyunbozanla, oyunda hile yapan farklıdır. Birincisi kurallara saygısızdır, öteki kurallara uygun gibi davranır, sözde saygılıdır, yakalanmadıkça oyunun büyüü içindedir.

6. Oyunun ayrılığı ve gizliliği giyim kuşamda görülür. Bu kılık değiştirme, oyun oynayanları gizli bağlarla birleştirir, toplumsal öbekleşmeyi kolaylaştırır. (And 1974: 13-17; Çelen 1992: 13-14; Akt., Özdemir, 2006: 35; Konter, 2013a: 31-32).

Öngen, Rubin, Fein ve Vanderberg, Krasnar ve Peppler'den alıntılar yaparak oyun etkinliklerinin ayırıcı özelliklerini aşağıdaki şekilde belirtmiştir:

1. Oyun, kendi yararı için gerçekleştirilen bir etkinliktir. Temel bedensel gereksinimler, dış kurallar veya sosyal yaptırımlar nedeniyle gerçekleşmez.
2. Oyunda ilgi odağı neye ulaşılacağından çok nasıl ulaşılacağıdır. Çocuk davranışının sonuçlarından çok, davranışın ortaya konulmasıyla ilgilidir.
3. Oyun araştırma etkinliklerinden farklıdır. Araştırma etkinliklerinde "bu nesne nedir?" ve "ne işe yarar?" sorulan eylemlere yön verirken, oyunda "ben bu nesne ile ne yapabilirim?" sorusu yol göstericidir.
4. Oyun, yalandan yapma/taklit ve gerçeğe uygun olmama ile karakterizedir. Oyun etkinlikleri ciddi olarak yürütülmemekte, fakat "-miş gibi yapma" özelliği taşımaktadır.
5. Oyun dışarıdan yüklenmiş kurallardan bağımsızdır.

6. Hayal kurma ile karşılaştırıldığında oyunda çocuğun aktif katılımı söz konusudur.
7. Oyunda davranışlar esneklik göstermektedir. Davranışın gerek yapısında, gerek bağlamında değişiklikler söz konusudur.
8. Oyunda başat olan olumlu duygulardır. Oyun çocuk için zevkli ve eğlencelidir (Öngen, 1991: 10-11; Akt., Özdemir, 2006: 35-36).

McKimmey (1993: 14) ise;

1. Doğallık,
2. Kendiliğinden olurluk,
3. Eğlendiricilik özelliklerini oyunların temel özellikleri olarak sayar (Özdemir, 2006: 36).

1.1.2.3. Oyunun Yapısal Temelleri

a. Fiziksellik:

Kişinin oyundaki motorsal hareketlerinin ve koordinasyonunun durumudur.

b. Sosyallik:

Bireyin oyunda yardımlaşma paylaşma, sürükleyicilik ve diğer insanlara gösterdiği yakınlık gibi, oyun arkadaşları ile kurduğu ilişkilerin tümüdür.

c. Kavramsallık:

Oyuna katılanların beceri ve kabiliyetlerine yöneliktir. Yani oyuncunun oyundaki farklı karakterdeki rolleri üstlenmesi, oyun taktiği üretmesi ya da geleneksel oyun usulünü kullanıp kullanmamasıdır.

d. İsteklik:

Oyuna katılımdaki isteklik ve arzudur.

e. Keyiflilik:

Oyunda saha, kızgınlık ve değişik hareket tarzlarına girmesi oyundan zevk almasıdır (Hazar, 1994; Akt., Onay, 2008: 27).

Özdemir, (2006: 101-272)'e göre oyunun yapısal unsurları şu şekildedir:

- a. Oyun adı,
- b. Oyuncu,
- c. Oyun aracı,
- d. Oyun sahası,
- e. Oyun zamanı ve süresi,
- f. Oyun rolünün dağıtımı ve atış sırasının belirlenmesi,
- g. Sözlü oyun formülü,
- h. Oyun kuralı,
- i. Oyun hareketi,
- j. Oyun cezası veya ödülü.

1.1.2.4. Oyun ve Dil Gelişimi

Yarı-sözlü bir ürün olan oyun, çocuğun dil gelişimini destekler. Çocuk, sözlü oyunları aracılığıyla sözlü olarak ifade edilenleri anlar; kelime dağarcığını geliştirir; gramer kurallarını öğrenir ve bunları uygular (Özdemir, 2006: 440). Gürün (1984: 121)'e göre oyun, çocuklar arasında iletişimin gelişmesini sağlayan çok önemli bir araçtır. Bu ilk iletişim ortamı, çocuğun gelecekteki yetişkin yaşamında sosyal ilişkilerinin istendik şekilde olması için zemin hazırlayıcı nitelik taşımaktadır (Özdemir, 2006: 441). “Oyun, çocukların ortak dilidir.” (Yörükoğlu, 1980: 50; Akt., Özdemir, 2006: 440). “Oyun, çocuğa konuşmayı öğretir.” (Kantarcıoğlu, 1992: 75; Akt., Özdemir, 2006: 440). Çocuk oynarken devamlı konuşur sözcükleri tekrarlar ve sözcük sayıları çoğalır (Poyraz, 2012: 39).

Oyunun çocukların dil gelişimine katkıları şu şekilde ifade edilebilir:

1. Cümleler kurarlar, düşüncelerini ifade ederler, objenin isimlerini bilir ve işlevlerini kavrar, yeni yeni bilgiler edinirler (Poyraz, 2012: 39).

2. Oyunlarda soru sormayı ve cevaplamayı, emretmeyi öğrenen çocuk, muhakeme yeteneğini de geliştirir ve belirli bir çizgide gelişen olayları kolayca açıklayabilir.
3. Oyun oynayan çocuk duygu, düşünce ve hayallerini rahat bir şekilde açıklayabilmek ve tecrübelerini anlatabilmek, tahminde bulunabilmek, olayları ve durumları açıklayıp yorumlayabilmek, problemlerin çözülmesinde öneriler üretebilmekte dilini etkin bir şekilde kullanmayı öğrenirler.
4. Çocuklar sözlü oyunlarında kullandıkları atasözü, bilmece, deyim vb. ile sözlü belleklerini oluştururlar. Çocuklar oyunlarında atasözlerini, bilmeceleri, fıkraları ve söz dizimini öğrenirler.
5. Oyunlar sayesinde çocukların ifade yetenekleri geliştirilir.
6. İnsanın kendisini tedirgin eden koşullandırmaların üstesinden gelebilmesi için belirli bir anlatım tekniğine sahip olması gereklidir. Yine, çocuklar ana dillerinin inceliklerini, ifade gücünü oynadıkları oyunlarla fark ederler (Özdemir, 2006: 440).
7. Çocuk oyun sırasında çevrelerini istekleri doğrultusunda yeniden yaratırlar, görgülerini ve tecrübelerini somutlaştırarak ortaya bir ürün çıkarırlar.
8. Dramatik nitelikteki oyunlar ile dilin etkin bir şekilde kullanılması arasında sıkı bir ilişki vardır (Özdemir, 2006: 441).
9. Özatalay (1991: 9-59) ise ritimsel bir özelliğe sahip olan oyun tekerlemelerinin çocukların dil gelişimi hızlandırarak bilgi, deney ve çeşitli değerlerin çocuğa aktarılmasını sağlayan ve dolayısıyla eğitim sürecine yeni değerler katıp, çocuğu olumlu yönde geliştiren önemli bir eğitsel araç olarak kabul etmektedir (Özdemir, 2006: 448).
10. Aktif dinlemeyi geliştirir (Onay, 2008: 26).

1.1.2.5. Oyun ve Fiziksel Gelişim

Büyüme, bir çocuğun boy uzunluğu ve vücut ağırlığı yönünden ölçülebilen artışıdır. Gelişme ise, büyüyen organizmanın dokularının yapısında, biyo-kimyasal

bileşiminde oluşan değişiklikler sonucu olgunlaşması ve biyolojik fonksiyonlarının farklılaşmasıdır (Özdemir, 2006: 439). Çocuklar oyun yolu ile hareket ederek ve fazla yorgunluk hissetmeden bedenlerini çalıştırır (Poyraz, 2012: 43). Oyun, sağlığın korunmasında, çocuğun ve gencin sağlıklı yetişmesinde önemli etkindir (Açak, 2006: 11).

Oyunun çocukların fiziksel gelişimine katkıları şu şekilde ifade edilebilir:

1. Çocuğun hareket etmesi diyaframın, solunum yollarının, kalbin çalışmasına (oyun sırasında kalp çalışması, solunum sayısını artırır, kan havadan bol miktarda oksijen alır ve kan dolaşımının hızlanması dokuların daha çok besin almasını sağlar) katkı sağlar (Poyraz, 2012: 43; Onay, 2008: 25).
2. Fizyolojik gelişime yardımcı olur.
3. Kuvvet, çabukluk, dayanıklılık gibi motorik özelliklerin gelişimine basamak oluşturur.
4. Kas ve iskelet sisteminin gelişmesini sağlayarak, düzgün bir duruş ve estetik kazandırır (Onay, 2008: 25).
5. Büyük küçük kasların gelişmesine yardım eder (Poyraz, 2012: 43).
6. Açık havada oynanan oyunlar çocuğun güneşten ve temiz havadan yararlanmasını sağlar ve bedensel gelişimini hızlandırır. Çocuk açık havada oynarken bedensel gelişimi için gerekli olan bu öğeleri, farkında olmadan ve en doğal biçimde edinecek oyun yoluyla yaptığı hareketler, solunum, sindirim ve boşaltım işlevlerinin gerektiği biçimde olmasına yardım eder ve ter yoluyla zehirli atıklardan vücudu temizler (Seyrek, Sun 1991: 48-49; Baykoç-Dönmez 1992: 27-28; Akt. Poyraz, 2012: 44).
7. Koşma, atlama, tırmanma, çarpma, vurma, sürünme vb. hareketleri içeren oyunlar, çocuğun solunum, dolaşım, sindirim ve boşaltım gibi vücut sistemlerinin düzenli bir şekilde çalışmasını sağlar.
8. Vücut yağlarının yakılmasında, kasların güçlenmesinde ve iç salgı bezlerinin çalışmasında oyunun önemli bir işlevi vardır.

9. Çocuklar oyunlarda çocuğun mekan, uzaklık, boyut algıları gelişir ve denge, ağırlık, hacim gibi pek çok kavramın doğal şekilde öğrenilmesini sağlar (Özdemir, 2006: 439).

1.1.2.6. Oyun ve Psikomotor Gelişim

Psiko-motor gelişim, fiziksel büyüme ve gelişme ile birlikte beyin omurilik gelişimi sonucu organizmanın isteme bağlı olarak hareketlilik kazanmasıdır (Özdemir, 2006: 439). Gürün (1984:122)'e göre Gesell, oyunları büyümenin bütünleyici bir parçası olarak görür (Özdemir, 2006: 439). Bebeklikte bebeğin oyun arkadaşı genellikle annesi ve diğer aile bireyleridir. Bebek için çevresindeki her türlü canlı ve cansız varlıklar birer oyuncaktır. Bebek, bu oyun araçlarıyla vücudunu kendi istekleri doğrultusunda kullanmayı öğrenir. Çocukluğun ilk dönemlerinden itibaren de koşma, atlama, atma, tutma ve dengede durma üzerine kurulmuş oyunlarla çocuk psikomotor açıdan gelişmeye devam eder (Özdemir, 2006: 440).

Oyunun çocukların psikomotor gelişimine katkıları şu şekilde ifade edilebilir:

1. Oyun, çocuğa vücudunu istediği şekilde kullanma yeterliliğini kazandırır (Özdemir, 2006: 439).
2. Çocuk doğduğunda, tepkiye hazır olma, hız, durgun hareket, eşgüdüm, dinamik dikkat ve esneklik gibi psikomotor yeteneklere sahiptir. Oyun ortamında bu yetenekler sağlıklı bir şekilde gelişir (Poyraz, 2012: 42).
3. Oyun sayesinde çocuğun psiko-motor becerileri, gücü, tepkisi, dikkati artar; büyük, küçük kaslarını denetim altına alınır, organları arasında eşgüdüm ve denge, hareketlerde esneklik ve çeviklik sağlar (Seyrek, Sun 1991: 51-53; Akt., Poyraz, 2012: 43).
4. Refleksleri güçlendirir (Onay, 2008, 25).

1.1.2.7. Oyun ve Sosyal Duygusal Gelişim

Çocuğun ruh sağlığı onu sevmek ve ona oyun oynama olanağı sağlamakla kazandırılabilir. Oyun çocuk için sadece eğitsel yandan değil onun ruh sağlığı açısından da büyük önem taşımakta ve duygusal ilişkilerin başlatılması için en iyi ortamları hazırlamaktadır (Poyraz, 2012: 40). Oyunu, "çocuğun kişiliğinin ve

yaşantısının bir aynası" olarak tanımlayan ruhbilimciler, özellikle çocuk ruh sağlığı uzmanları oyunu bir teşhis ve tedavi aracı olarak etkin bir şekilde kullanmaktadırlar (Özdemir, 2006: 449). Çocuğun duygusal yaşantısı ile oyun arasındaki ilişki ilk defa Freud (1920) tarafından ortaya konmuştur (Özdoğan, 1997: 109; Akt., Poyraz, 2012: 40). Froebel (1972: 21)'e göre çocuk oyunları hayatın bir çekirdeği gibidir ve bütün insanlar orada gelişir, orada meydana çıkar (Özdemir, 2006: 448). Çocuk, oyun sırasında son derece bağımsız kendi başına buyruk, kendi dünyasında özgür hareket ederek duygusal rahatlamayı elde eder (Poyraz, 2012: 40). Oyun yolu ile elde edilen diğer bir şans da, çocukların bazı özel sorunlarını oyunlarına yansıtma ve yansıtmalarıdır, böylece çocuğun oyunları gözlenerek bilgi edinilebilir (Poyraz, 2012: 41). Çocuklar oyunda gösterdikleri davranışlarla aile içinde aldıkları eğitimi yansıtır. Bu bağlamda oyunların izlenmesi, çocuğu anlamamanın en kestirme ve etkin yoludur (Özdemir, 2006: 449). Çocuk oyun oynarken, oyunun amacını ve ona neler kazandıracığını düşünmeden, kendisini tümüyle oyuna verir ve oyun yoluyla farkına varmadan kazandığı deneyimler çocuğa ilerdeki yaşamında ona çok yarar sağlar (Poyraz, 2012: 41). Oyun ortamında olumlu davranışlar pekiştirilir ve geliştirilir; buna karşılık olumsuz davranışlar da değiştirilir (Özdemir, 2006: 449). Uygur (1967: 21), çocukların oyun oynamalarının sağlanmasını; şayet bunun sağlanmaması durumunda da gelecekteki korkunçlukların bugünün oynamayan çocuklarının eseri olacağını vurgular (Özdemir, 2006: 446). Dikkat edilmesi gereken önemli noktalardan biri de çocukların oyun oynarken ebeveynlerine oyun arkadaşı olarak ihtiyaç duyduklarını bilmek gereğidir. Aslında ister tek ister daha çok çocuğu olsun bütün yetişkinler fırsat buldukça çocuğun oyununa katılmalıdır (Çınar, Crecelius ve diğ. 1983: 47; Akt., Poyraz, 2012: 42).

Oyunun çocukların sosyal duygusal gelişimine katkıları şu şekilde ifade edilebilir:

1. Çocuğun duygusal tepkilerini denetim altına almayı, düşüncelerini ifade etmeyi öğrendiği, sorunlarını ortaya koyduğu, kendine güven ile estetik beğenilerinin geliştiği görülür (Seyrek-Sun, 1991; Akt., Poyraz, 2012: 41).
2. Oyun çocuğa bir şey yaparken, bundan karşılık beklememeyi, sevinç duymayı öğretir. Bunu öğrenen çocuk, büyüdüğünde fedakârlık etmeyi zaman zaman ön

planda veya geri planda kalmayı da öğrenir. Kendi menfaatlerini, vicdani temayüllerini arkadaşlarının uğruna feda etmeyi öğrenirler. Bencilliği ve alınganlığı önler (Poyraz, 2012: 41; Onay, 2008: 25; Açak, 2006: 12).

3. ocuk, oyununda mutluluk, sevinç, acı, acıma, korku, kaygı, dostluk, düşmanlık, kin, nefret, sevgi, sevme, sevilme, güven duyma, bağımlılık, bağımsızlık, ayrılık, ölüm gibi pek çok duygusal tepkiyi öğrenir (Özdemir, 2006: 448).
4. Duygusal tepkilerini yansıtmaya ve kontrol etmeye, kendi yaşantısındaki ilişkileri ve tepkileri gözleme yeteneğini oyunlarla geliştiren ocuk, duygusal açıdan pek çok sorununu kendi başına çözebilecek seviyeye gelir (Özdemir, 2006: 448).
5. Oyunlar aracılığıyla kendisi ve başkaları için sorumluluk almayı öğrenen çocuğun özgüveni gelişir (Özdemir, 2006: 448; Onay, 2008: 25).
6. ocuk, ruhsal sorunlarını oyuna yansıtarak duygusal yönden rahatlar. Zihinsel gerginliği azaltır, daha doğru düşünmeyi sağlar. Bu açıdan oyun, bir boşalım aracıdır (Özdemir, 2006: 448; Onay, 2008, 25).
7. Oyun ocuğun en doğal ve güçlü dürtülerinden biri olan saldırganlık dürtüsünün boşaltılmasını sağlar (Özdemir, 2006: 449).
8. Yavuzer (1994: 171)'e göre ocuk arkadaşlarıyla oynayarak "ben" ile "başkası" kavramlarının bilincine varır işbirliğini ve toplu yaşam için gerekli kuralları öğrenir (Özdemir, 2006: 446).
9. Hedefe ulaşmak için paylaşmayı ve bu yolla takım çalışmasının önemini kavratır (Onay, 2008: 25).
10. Oyunlardaki kuralların çocuğun toplumsal ve ahlaki kurallara uyum sağlamasında büyük etkisinin bulunduğu, bugün de kabul edilen bir görüştür. Oyunun kurallarına uymayı ya da uymamanın doğurduğu sonuçları öğrenen ocuk, gelecekte toplumsal kurallarla da uyum içinde yaşar (Özdemir, 2006: 446).

11. Türkiye'deki özellikle dramatik nitelikteki çocuk oyunları, eğitici, birleştirici (bireyleri bir araya getirir, bireyler arasındaki toplumsal bağları güçlendirir, ortaklığı pekiştirir), canlandırıcı (bireyi toplumsal mirası konusunda bilinçlendirerek geleneklerin sürdürülmesine, inançların canlandırılmasına, değer yargılarının ve törelerin kökleşmesine yardım ederek toplumu canlı bir biçimde ayakta tutar), mutluluk verici (bireyin toplumun bir üyesi olma mutluluğunu yaşamasına neden olur) işlevlere sahiptir (Günay, 1990: 11; Akt., Özdemir, 2006: 446).
12. Dramatik oyunlar, başkalarının bakış açılarının farkına varılması ile çocukların empati, sempati ve diğer sosyal yetenekleri kazanabilmelerini sağlar (Özdemir, 2006: 441).
13. Oyun aracılığıyla çocuk, iletişim kurmayı, gözlem yapmayı, işbirliğini, yardımlaşmayı ve arkadaşlarıyla birlikte problem çözmeyi öğrenir. Çocuk, oyunlarında sözel (teşekkür etme, özür dileme vb.) ve sözsüz (sırasını bekleme, konuşulanı dinleme vb.) sosyal kaideleri uygulama imkanı bulur. Ayrıca, toplu yaşam modelleriyle (telefonda konuşma, yemek yeme, ulaşım araçlarına binme ve inme gibi.) ilgili sosyal kuralları öğrenerek toplumsal yaşama uyum sağlamaya çalışır. İnsanlar arasındaki ilişkileri geliştirir. Gruplar ve kişiler arası iletişimi artırır (Özdemir, 2006: 446; Onay, 2008, 26).
14. Oyunlarında moral kavramları (iyi-kötü, güzel-çirkin, haklı-haksız vb.) öğrenen çocuk, çevresindeki durumları ve olguları tanımlayarak belirli yargılara ulaşabilir (Özdemir, 2006: 446).
15. Saygı, dürüstlük ve otokontrolün gelişimine yardımcı olur (Onay, 2008: 25).
16. Çocuk, haklarını ve sorumluluklarını oynarken öğrenir (Özdemir, 2006: 446).
17. Çocuk, oyunlarında ve yetişkinlerin de katıldığı oyun ortamlarında içinde yaşadığı toplumun örf ve adetlerini ve diğer değer ve kabullerini öğrenerek sosyal bir birey olmaya başlar (Özdemir, 2006: 447).
18. Çocuk oyunla sosyalleşirken, diğer çocukların da sosyalleşmesine yardımcı olur (Özdemir, 2006: 447).

19. Topluluğa canlılık ve çalışma şevki aşılar.
20. Yapılan işten zevk alma duygusunu geliştirir.
21. Hayata bağlılık gücü ve yaşamın güçlükleriyle mücadele gücü verir (Onay, 2008: 26).
22. Çocuklar özellikle fiziksel ve zihinsel açıdan engelli arkadaşlarını veya yaşı küçük çocukları oyunlarına çeşitli biçimlerde dahil ederek onların topluma kazandırılması için çaba sarf ederler. Engelli çocuklar, bir türlü bir oyun ortamında engelini unutarak belirli bir grubun üyesi olma mutluluğunu yaşarlar (Özdemir, 2006: 447).
23. Oyun, bireyi gelecekteki yetişkin yaşamına (cinsel, ailevi, mesleki ve diğer bakımlardan) hazırlar (Özdemir, 2006: 448).
24. Dış çevrede aldıklarını oyun ortamında kendilerine özgü bir yorumla birleştirirler (Özdemir, 2006: 449).
25. Çocukların en önemli ihtiyaçlarından biri olan sosyal yaşantısı da oyun oynarken şekillenmektedir. Oyun ile çocuk gelecekteki rollerini öğrenmeye başlar, oyun arkadaşlarına uyum sağlar, onları daha iyi tanır, ilişkileri güçlenir. Genelde çocuk oyunları evcilik, blok oyunlar, hayali, dramatik oyunlardan oluşur ve yetişkin yaşantısına yöneliktir. Oyun sırasında çocuğun yaşı büyüdükçe doğal bir şekilde arkadaşlarıyla daha olumlu iletişim içine girer (Poyraz, 2012: 41).
26. Çocuk, Evcilik, Benimle Dans Eder Misin?, Görücü ve benzeri cinsiyet ayrımının önemsendiği oyunlarda cinsel kimlik kazanır; oyun rollerini üstlenerek aile sistemini, görev ve sorumluluklarını öğrenir (Özdemir, 2006: 445).
27. Çocuk oynadığı çeşitli oyunlarla, doktor, avukat, postacı, hakim ve benzeri oyun rollerini üstlenerek bu meslekleri tanır. Çocuk, yaşlılarıyla oynadığı bu tür oyunlarda değişik oyun rolleri üstlenerek (anne, baba, asker, polis vb.) kendini diğerlerinden ayıran kişilik özelliklerinin farkına varır ve gelecekte seçeceği meslekle ilgili ilk izlenimlerini edinir (Özdemir, 2006: 445).

28. Oyun yolu ile arkadaşlık kurma, cinsel rolünü kavrama, hak ve özgürlüklere saygılı olmak, yardımlaşma, paylaşma, kazanma, kaybetme gibi birlikte yaşamanın birçok gereği çocuk tarafından anlamlı bir şekilde öğrenilip uygulanmaktadır (Poyraz, 2012: 42).

29. Kendi milletine olduğu gibi başka milletlere de saygı duyar (Onay, 2008: 26).

Özetle çocuk, problem çözme, paylaşma, karar verme, hoşgörü, başkalarına sevgi, saygı gösterme, koruma, korunma, başkalarının haklarına saygı gösterme, yönetme, yönetilme, verilen görevi üstlenebilme, kendine ve başkalarına güven duyma, karar verebilme ve uygulayabilme, işbirliği sağlayabilme gibi toplumsal kavramları ve bu tür ilişkilerin gerektirdiği kuralları oyunları vasıtasıyla öğrenir (Özdemir, 2006: 446; Onay, 2008: 28).

1.1.2.8. Oyun ve Bilişsel Gelişim

Çocuk, oyun oynarken duyu organlarının farkına varır ve onları kullanmayı öğrenir. Oynadıkça duyuları keskinleşir, yetenekleri gelişir ve becerileri artar (Özdemir, 2006: 442). Çocuk, oyunlarında kazandığı tecrübelerle çevresini ve toplumu tanıyabilir, gerçek ile gerçek olmayan birbirinden ayırabilir ve kısaca yaşamı kavrayabilir (Özdemir, 2006: 442; Poyraz, 2012: 38). Oyun sırasında çocuğun duyuları çok iyi çalışır hareket becerileri, zeka ve mantık yürütme, merak, anlama ve becerileri gelişir. Oyun oynayan çocuk hem oyuncaklarıyla hem de diğer çocuklarla sürekli olarak sözel alış veriş yapar. Bu kapsam içinde Piaget alıştırma, sembolik ve kurallı oyunlar olmak üzere üç oyun şekli üzerinde durmaktadır. Bu sıralama çocuğun bilişsel gelişimi ile paralellik göstermektedir (Özdoğan 1997: 107; Akt., Poyraz, 2012: 38). Çocuk, yaratma ortamı olan oyunda gördüklerini taklit etmez, aksine bunları algıları ve tecrübeleriyle birlikte değerlendirerek ortaya koyar. Gerçek ile hayal arasında bir köprü olan oyun, çocuğun yaratma eyleminin temelini oluşturur. Aslında çocuk için her şey oyun, her oyun da yaratıcı anlatımın ürünüdür. Bu nedenle de oyunun kendisi, çocukların yaratıcılıklarının eseri ve göstergesidir (Özdemir, 2006: 442). H. Schwartzman (1982: 108) oyunun çocuk için bir öğrenme biçimi olduğunu belirtmiştir (Özdemir, 2006: 443). Özellikle zaman, sayı ve yer bilgisini geliştiren uygulamaların çocuk oyunlarında çok sık olarak yer aldığı belirlenmiştir (Özdemir, 2006: 443).

Oyunun çocukların bilişsel gelişimine katkıları şu şekilde ifade edilebilir:

1. Oyun ve oyuncakların üretici düşüncenin geliştirilmesinde çok faydalı olduğu yapılan araştırmalarla ortaya konmuştur (Poyraz, 2012: 38).
2. Zihin kuramı anlayışı çocukların bakış açısı alma, birlikte çalışma, tekrar düşünme ve biliş üstü düşünme gibi daha karmaşık sosyal-bilişsel beceriler geliştirmesine olanak verilir (Lesli, 1987; Akt., Poyraz, 2012: 38).
3. Kantarcıoğlu (1992: 75) oyunun çocuğa görgü kazandırdığını belirtir (Özdemir, 2006: 442).
4. Profesör Yörükoğlu (1989: 150) da oyunun çocuğun deney odası olduğunu ve orada her şeyi deneyip sınıadığını, belirli sonuçlara vardığını, karmaşık olayları sadeleştirerek, somutlaştırarak kavradığını vurgular (Özdemir, 2006: 442).
5. Değişik boyut ve biçimlerdeki oyun araçları ile oynayan çocuk, renk, boyut ve hacim kavramlarının bilincine varır.
6. Çocuk, oyun içinde pek çok kavramı ve bilimsel deneyimleri (büyük-küçük, soğuk-sıcak, hafif-ağır, tatlı-ekşi vb.) öğrenerek zihinsel açıdan gelişir. Bu kavramlara sahip olan çocuk, eşleştirebilme, sınıflayabilme, sıralayabilme, analiz ve sentez, problem çözme gibi zihinsel işlemleri de oyunla öğrenir.
7. Çocuğun yaratma eyleminin temelini oluşturur, onların yaratıcılıklarına katkı sağlar (Özdemir, 2006: 442).
8. Çocuklar oyunlarında, gözlem yapma, hipotez kurma, sınama ve kanun çıkarma gibi akıl yöntemlerini kullanabilme olanağı bulurlar. Bu açıdan çocuk oyunu bir eğitim ortamı olarak kabul edilebilir (Özdemir, 2006: 443).
9. Çocuğun hayal gücünü geliştirir.
10. Oyunun çok yönlülüğü çocuğun zeka gelişimini olumlu yönde etkiler (Onay, 2008: 25).

1.1.2.9. Beden Eğitimi ve Spor Öğretiminde Oyun

Çağdaş eğitimde çocuğun beden, ruhen, fikren çok yönlü ve düzenli gelişmesine yararlı olan tüm beden eğitimi ve spor çalışmalarında oyuna verilen önem, yer ve değerini kazanmıştır (Açak, 2006: 12). Beden eğitimi derslerinde amaç oyunun zevk ve yarışma duygusundan yararlanılarak, oyuna katılanların fiziksel ve zihinsel yeteneklerini geliştirmektir. Özellikle anaokulu ve ilköğretim okullarında beden eğitimi çalışmaları bazen sıkıcı olabilir. Beden eğitimi ve spor öğretiminde oyunla eğitim çalışmaları yapıldığında çocuklarla hem zevkli hem de uzun süreli çalışmak ve derse katılımı artırmak mümkündür. Çocuklar bu sayede kendilerini oyun havasına kaptırırlar ve beden eğitimi faaliyetleri yaptıklarının farkına bile varmazlar (Onay, 2008: 30). Beden eğitimi ve spor eğitimi amaç olarak farklıdır ancak çalışma sistemi bakımından paralellikleri bulunmaktadır. Esasında beden eğitimi ve spor eğitimi bir iç içelik de göstermektedir. Beden eğitimi; spor eğitiminin de temellerini oluşturur ve spor eğitiminde uzun bir süre beden eğitiminin özellikleri devam eder (Onay, 2008: 29). Oyunlar öğrencilerde oyun arzusu, sevinç ve isteğini kamçulamak, bir ders veya antrenman saatini neşeyle bitirmek, bilinçli bir planlama ile branşlara özgü teknik veya taktik yetenekleri geliştirmek amaçlarıyla kullanılabilir (Başaran, 1992; Akt., Onay, 2008: 29).

Beden eğitimi çalışmalarında olduğu gibi sporda (antrenmanda) oyunun kullanılmasında zevk ve mücadele özellikleri ağırlıktadır. Beden eğitiminden farklı olarak sporda rekabet ön plandadır, kazanmak ve kaybetmek çok önemlidir.

Uzun süreli yapılan yoğun çalışmalar sporcularda antrenmanlara karşı bıkkınlık, yılgınlık oluşturur. İşte böyle durumlarda eğitsel oyunlar ile;

- a) Temel ve yardımcı motorik özellikleri geliştirmek
- b) Koordinasyonu sağlamak (Onay, 2008: 30).
- c) Teknik becerilerin oyunla geliştirilmek ve pekiştirmek
- d) Kazanılmış olan teknik becerilerin taktikle bütünleşmesini sağlamak
- e) Yapılan çalışmayı eğitsel oyun formu şeklinde vererek çekicilik ve süreklilik kazandırmak amaçlanmaktadır (Onay, 2008: 31).

Eğitsel oyunlar öğretim metodu olarak kullanılması sebebiyle çok önemli ders aracıdır. Öğretilmek istenen sportif formlar veya geliştirilmek istenen özelliklere yönelik egzersizler oyun şeklinde verilir (Onay, 2008: 30). Sporda oyun antrenmanın bir elemanı olarak sadece ona yardımcı olur. Antrenmanda oyuna ne kadar yer verileceği sporcunun yaşına branşın özelliğine ve antrenmanın periyoduna bağlıdır. (Sel, 1982; Akt., Onay, 2008: 31).

Dersin ana bölümündeki oyunda beden eğitimi çalışmaları ağırlıkta olduğu zaman eğer özel bir amaç yoksa (sadece kuvvet gelişimi veya sadece çabukluk gibi) oynatılacak oyunlar özelliklerine göre iki ana gruba ayrılmalıdır. Birinci grupta çabukluk hareketlilik esneklik ve koordinasyon özellikleri olan oyunlar; ikinci grupta da kuvvet ve dayanıklılık özellikleri olan oyunlar oynatılmalıdır (Onay, 2008: 30).

Dersin veya antrenmanın başlangıcında eğitsel oyunlar şu amaçla kullanılır:

1. Solunum ve dolaşım sistemlerinin çalışma temposunu artırarak, hafif bir terlemeyle bu sistemleri ana bölümdeki yüklenme şiddetine hazırlamak.
2. Kaslar, tendonlar, ve eklemleri oyun içerisindeki hafif hareketlerle yumuşatmak, hareketliliğini artırmak ve sakatlıktan korumak.
3. Ana bölümdeki çalışmanın basit figürlerini oyun içerisinde vererek yapılacak çalışmanın anlaşılmasını ve daha verim alınmasını sağlamak.
4. Oyunla öğrencilerin morallerini yükselterek psikolojik hazırlanmanın yanında onların tam katılımı ile istekli çalışmasını gerçekleştirmek.
5. Hazırlık safhasında yöntem; hafiften-yoğuna, basitten-karmaşığa çalışma amacına uygun olmalıdır (Onay, 2008: 29).

Aynı zamanda oyun dersin veya antrenmanın ana bölümünde (yüklenmenin en üst seviyeye çıktığı anda) toparlanmayı sağlamak ve yüklenme şiddetini azaltmak amacıyla dinlenme amacıyla da kullanılabilir.

Derste ve antrenmanda oyunlar dinlenme amacıyla üç sebepten dolayı bir araç olarak kullanılır:

- a) Gittikçe azalan yüklenme yoğunluğu ile aktif olarak dinlenme, toparlanma ve normale dönmek,
- b) Eğer dersin ve ya antrenmanın ana bölümünde egzersizle oyun kullanılmadan çalışma yapılmışsa yapılan çalışmanın bitiriş safhasında oyunla pekiştirmek,
- c) Dersin ve antrenmanın monotonluğunu gidermek neşelenmek bir sonraki çalışmaya moral depolamak (Onay, 2008: 30).

Genel olarak eğitsel oyunlardaki amaçlar şu şekilde sıralanabilir:

1. Koşular ile ilgili koordinasyonu dayanıklılığı ve çabukluğu geliştirebilme (Onay, 2008: 33).
2. Atmalar ile ilgili koordinasyonu çabukluğu, kas kuvveti ve esnekliği ile eklem hareketliliğini geliştirebilme.
3. Atlamalar ile ilgili koordinasyonu çabukluğu, kas kuvveti ve esnekliği ile eklem hareketliliğini geliştirebilme.
4. Sıralanma yürüme ve sıçramalar ile ilgili çeşitli şekillerde dizilme ve sıralanabilme.
5. Kaldırma ve taşımalarla ilgili koordinasyonu kas kuvveti ve esnekliği ile eklem hareketliliğini geliştirebilme.
6. Denge ile ilgili koordinasyonu ve kendine güven duygusunu geliştirebilme.
7. Top alışmaları ile ilgili temel beceriler edinebilme ve koordinasyonu geliştirebilme.
8. Kullandığı spor alanlarını ve ders araçlarını tanıyabilme araçları doğru kullanma ve koruyabilme.
9. Temiz hava ve güneşten faydalanabilme hava şartlarına göre giyinebilme (Onay, 2008: 34).

1.1.2.9.1. Oyunun Öğretimi

Çocuğun oyun oynayabilmesi için öncelikle şu koşulların yerine getirilmesi gerekmektedir:

1. Oyun için gerekli olan ortam araç ve gereç sağlanmalı ve nasıl kullanılacağı öğretilmelidir.
2. Oyuna nasıl başlanacağı ile ilgili ipuçları verilmelidir.
3. Yeteneği kullanması için küçük çapta yardım edilmelidir.
4. Oyunu sürdüren bir çocuğa ihtiyacı olmadan müdahale edilmemelidir ve karışılmamalıdır.
5. Çocuğun yeni girişim ve denemeleri eleştirilmemeli ve asla aşağılayıcı bir tavır içine girilmemelidir (Sınama-yanılmasına fırsat verilmelidir. Doğru ve en iyi sonuç için yumuşak bir ifade ile dikkati çekilmelidir.).
6. Çocuğun en acemice girişimleri bile takdir edilmeli ve alaycı üslup kullanılmamalıdır (Güven).
7. Yapılan karşılaştırmalar kendisi ile kendi gelişimleriyle ilgili olmalıdır.
8. Yapabildiklerinin daha iyisini yapabilecekleri konusunda cesaretlendirilmelidir.
9. Zaman zaman onlarla birlikte oynanmalı gerekirse oyunu büyüklere öğretmesine, anlatmasına izin verilmeli ve bu sırada sözü kesilmemeli hatta anlatabilmesi için yönlendirerek ortam sağlanmalıdır.
10. Bazen çocuk oyunu sadece izlenmesini ve oyuna karışılmamasını isteyebilir. Bu isteklerine uyulmalı ve zorlama yapılmamalıdır (Başaran, 1992; Hazar, 1994; Çamlıyer ve Çamlıyer, 1992; Akt., Onay, 2008: 28; Açak, 2006: 14).

1.1.2.9.2. Oyunun Planlanması

Plan genel olarak bilgi ve beceri kazandırmada amaca en kısa yoldan, en kolay bir şekilde varabilme; gidecek yolu yapılacak işleri düzenleme sıraya koyma demektir.

- a. Oyunun Eğitsel Değeri ve Amacı:

Oyuna katılanların çalışma sonunda fizyolojik, psikolojik ve sosyolojik yönden ne kazanacaklarının ne kadar faydalanacaklarının değerlendirilmesidir.

b. Oyuncu Seviyesi:

Oyuncuların cinsiyeti, yaşı, fiziksel kapasitesi yetenekleri antrene durumları göz önünde bulundurulmalı bu seviyeye göre uygun oyunlar seçilmelidir.

c. Oyunun Yeri:

Oyunun yeri ve zamanı seçilen oyuna uygun olmalıdır. Salon, sınıf ve bahçe oyunları da farklılık göstermektedir.

d. Oyunun Araç ve Gereçleri:

Oyun araç ve gereçleri oyun planına alınmalıdır.

e. Oyunun Süresi:

Seçilen oyunu ve oyuncuların özelliklerine göre oyunun süresi belirlenmelidir. Oyunun süresi belirlenirken oyuncuların oyundan bıkmamasına dikkat edilmelidir. Bazı oyunlar 3-4 dakika bazıları da 10-15 dakika oynatılır. Takım oyunları ise 20-25 dakika olabilir. Bir grup oyunlarda tekrar sayısına göre oynatılmalıdır ve oyunun karakterine göre 3 ila 5 tekrar yeterlidir (Sel, 1982; Hazar, 1994; Akt., Onay, 2008: 27-28).

1.1.2.9.3. Oyun Seçimi

Oyun seçiminde dikkat edilmesi gereken sıralama şu şekildedir:

1. Öğrencinin yaş durumu, hangi gelişim evresinde olduğu.
2. Öğrenci grubunun cinsiyeti (kız veya erkek oluşu).
3. Oyuncu veya öğrenci sayısı.
4. Öğrencinin oyun yetenek seviyesi (Oyuncunun yapabilirliği).
5. Öğretmenin amacı (Öğretmenin ne yapmak istediği).
6. Dersin karakteri (Dersin konusu).
7. Çevresel koşullar (Açak, 2006: 14; Onay, 2008: 27).

Oyun, Beden Eğitimi ders konusuna göre ve yukarıdaki özelliklere göre seçildikten sonra:

- Oyunun kuralları sade ve öz bir dille anlatılmalı.

- Oyun, öğretmen veya bir öğrenci tarafından basitten zora doğru örnek olarak gösterilmeli.
- Oyuna grupla birlikte başlanmalı, oyun içinde yapılan beceriler sevinç, neşe ve heyecan yaratır. Bu nedenle oyunun yeteri kadar tekrarı yapılmalı.
- Oyunda öğrencilerin heyecanını kıracak boşluklar (duraklamalar) yapılmamalı.
- Oyunlarda değişik yerleşme şekilleri uygulanarak her öğrencinin oyun etkinliğine katılımı sağlanmalı.
- Başarılı grup veya oyuncular zaman zaman diğer gruplar tarafından alkışlanmalı. Oyun sırasında üstlenilen hareketi yapamayan öğrenciler, yapan öğrencilerle birlikte çalıştırılarak en iyi şekilde o öğrencilerin de yapmaları sağlanmalı. Böylece o öğrencilerin oyun hevesleri kırılmayarak zevk almaları sağlanmalı.
- Oyun zevkle bitirilmeli, sonrasında bir değerlendirmesi yapılmalı. Örneğin; kimler oyun kurallarına uydu? Kimler uymadı? Bunun nedenleri tartışılmalı. Böylece öğrencilerde kendi hakkında razı olma, başkalarının hakkına saygı gösterme gibi davranışların yerleşmesine çalışılmalı (Açak, 2006: 15).

1.1.2.9.4. Oyunun Yönetimi

1. Oyunun özelliklerine göre ebe veya grup liderleri seçilmeli, seçilen ebe veya liderler, herkese sıra gelmesi için sık sık değiştirilmelidir.
2. Oyunda gruplar veya çiftler oluşturulurken fiziki güç olarak denklik sağlanmalıdır. Aksi takdirde güçlü zayıf ezer ve güçlüler zayıf olanlarla aynı takımda olmak istemezler.
3. Oyunun yapısına ve amacına göre uygun dizilişler oluşturulmalıdır.
4. Oyunun iyi kavranabilmesi için, oyuna bilenlerle başlanmalıdır.
5. Grupların ayırt edilebilmesi için değişik forma vb. malzemeler kullanılmalıdır.
6. Oyunda kural dışı davranışlara kesinlikle göz yumulmamalıdır.
7. Oyunda ödül olmalıdır. En iyi ödül alkıştır.

8. Bazı durumlarda oyunu yöneten kişi de oyuna katılmalıdır, çünkü çocuklar bundan zevk alırlar.
9. Oyun kendi kendine sona ermemeli; ilgi düşüklüğü görüldüğü zaman oyun değiştirilmelidir.
10. Oyunda, oyuncuların takım arkadaşlarını teşvik amacıyla yaptıkları bağırışlar ve gülüşmeler engellenmemelidir.
11. Çok fazla rekabetten kaçınmak gerekir. Aksi takdirde güçlü olan zayıf olanla aynı takımda olmak istemez.
12. Oyunun karakterine göre mümkünse eleme yönteminden kaçınılmalıdır.
13. Kaybeden gruba ve kişilere cesaret vererek yardımcı olunmalı, ama taraf olunmamalıdır.
14. Hiçbir çocuğu zavallı duruma düşmesine izin verilmemelidir (Özellikle çok zayıf ve çok şişman çocuklarda).
15. Oyunda mutlaka eleme yapılması gerekiyorsa bir kişi kalıncaya kadar değil birkaç kişi kalıncaya kadar devam edilmeli, kalanlar başarılı sayılmalıdır (Eleme uzadıkça elenenler sıkılır).
16. Oyuncu sayısının fazla olduğu zamanlarda tam katılımı sağlamak için oyuncular dönüşümlü olarak oyuna katılmalıdır.
17. Oyuncuların yönetiminde düdüğü iyi kullanılmalı oyunu başlatan ve bitiren tek işaret olmalıdır (Hazar, 1994; Akt., Onay, 2008: 32-33).

1.1.2.10. Oyun Teorileri

1.1.2.10.1. Geleneksel Oyun Teorileri

Geleneksel olarak oyun teorileri, özellikle 18. yüzyılın sonları ve 19. yüzyılın başlarında, oyunu daha çok biyolojik olarak ele almış, doğasında içgüdüler bulunduğunu ve fonksiyonlarında da psikolojik faktörlerin etkili olduğunu ileri sürmüşlerdir. Örneğin; içgüdü teorileri oyunla fazla enerjinin boşalımı veya korunması üzerinde durmuştur. Öncelikle biyolojik teorileri kavradıktan sonra psikolojik teorileri daha iyi anlayabiliriz. Elbette oyunla ilgili ileri sürülen teoriler arasında benzerlikler ve farklılıklar bulunabileceği gibi bunların bir etkileşim içinde olduklarını da unutmamak gerekir (Konter, 2013a: 164).

1.1.2.10.1.1. Fazla Enerjinin Sonucu Olarak Oyun

Fazla enerji kuramı Schiller ve Spencer tarafından ortaya konmuştur. F. Schiller Alman bir şairdir (Aksoy ve Çiftçi, 2014: 25). Herbert Spencer Darwin'in yazılarından önce bile evrim teorisi üzerine düşünceleri olan ve Darwin'in çalışmalarını memnuniyetle karşılayan İngiliz bir filozoftur (Smith, 2010: 24). Oyunların faydalarını gözetmeksizin anlık memnuniyet için oynandığını söyler (Spencer, 1898: 632). Kuramında ise çocukların fazla enerjilerini harcamaları için oyun oynadıklarını ileri sürer (Spencer, 1896; Akt., Barnett, 1976: 7). Teoriye göre kişide belirli bir düzeyde fazla enerji bulunmakta ve enerjisini hedefli olmayan aktiviteler (oyunlar-play) içinde kullanmaktadır (Alderman, 1974; Akt., Konter, 2013a: 165). Bu yaklaşıma göre; kişi bütün enerjisini işte harcamamakta ve diğer ihtiyaçlarını giderdikten sonra kalan fazla enerjisini de oyunlar içinde kullanarak gerginlik yaratan bu enerjii atar ve sağlıklı bir dengeye kavuşur ve böylece kendini iyi hisseder (Aksoy ve Çiftçi, 2014). Fazla enerjinin boşalımı özellikle iş aktivitelerinin az ve boş zaman aktivitelerinin çok olduğu durumlar için geçerlidir. Özellikle çocuklarda ve aşırı aktif olan çocuklarda bu durumu gözlemleyebiliriz. Fazla enerjisi olan çocuğun bu enerjisi hareket eğitimi ve oyun gibi olumlu aktiviteleri içinde yönlendirilir ve kullanılırsa çocuğun gelişimine olumlu bir şekilde yansıtacağı öngörülmektedir (Alderman, 1974; Akt., Konter, 2013a: 165). Spencer aynı zamanda bilinç dışı yaşamı sürdüren içgüdülerin oyun diye nitelendirdiğimiz ortamlarda görüldüğüne dikkat çekmiştir (Sevinç, 2005; Akt., Koçyiğit, Tuğluk ve Kök, 2007: 330). Fazla enerjinin sonucu olarak oyun yaklaşımı bazı noktalarda eleştirilebilir. Örneğin; çocuklar bütünüyle tükenmelerine rağmen neden oyundan vazgeçmemektedirler? Kendilerini hareketsiz işlere veren bazı büyükler biriken fazla enerjileri sonucu neden sıkıntıya ya da bunalıma girmiyorlar? Günümüzün ciddi problemlerinden birinin hareketsizlik ve oyundan kopuş olduğu da ileri sürülebilir. Bunun sonucu olarak meydana gelen hastalıklar, stres ve depresyonların yaygınlığı da herkesçe bilinmektedir. Oyun (play) kendi içinde bir amaç olduğundan fazla enerjinin kullanımı amacına hizmet edebilir mi veya oyun kendi içinde bir amaç olduğundan sadece bir araca indirgenerek açıklanabilir mi? Çocuklar için oynama fırsatı ortaya çıktığında yorgunlukları söz konusu olmaksızın neden oynamayı seçerler ya da yorulmaksızın oynarlar? Yetişkinler için yaptıkları bir iş oyun haline geldiğinde fazla

enerjilerini mi atmaktadırlar veya kullanmaktadırlar? Bu ve buna benzer sorulara cevap vermede fazla enerjinin sonucu olarak oyun yaklaşımı tam açıklayıcı olamamaktadır. Fazla enerjinin sonucu olarak oyun yaklaşımı, gerilimi fiziksel aktiviteyle azaltmada biyolojik yapı ile psikolojik durum arasında bağlantı kurmada yararlı olabilir. Teneffüs zili çaldığında kapıdan dışarı fırlayan çocukların, bir koşturmaca, koşma, yakalama, tırmanma, kayma, atlama, sıçrama gibi fiziksel aktivite içinde olduklarını ve bu durumun sınıfta hareketsiz oturma sonucu meydana gelen (durumsal faktörler) bir psikolojik gerilimle motive edildiğini söyleyebilir miyiz (Alderman, 1974; Akt., Konter, 2013a: 165)? Bu kuram ışığında, çocuklar teneffüsteki oyunlarda dersler sırasında biriken enerjilerini atmak için oyun oynarlar (Oktay, 2013: 43). Bu durumda; fiziksel enerjinin, çocuğun psikolojik durumu ve çevresel koşullarla etkileşime girerek ortaya çıktığını düşünebiliriz (Alderman, 1974; Akt., Konter, 2013a: 164-165). Bu nedenle, çocuklar için oyunun sadece biyolojik bir fazla enerjinin kullanımıyla açıklanması yeterli değildir. İnsan çok boyutlu bir varlıktır ve tek bir nedene indirgenerek açıklanması sorunlu olacaktır (Konter, 2013a: 165).

1.1.2.10.1.2. Bir Ön Hazırlık (Egzersiz) Olarak Oyun

Bu düşünceyi savunan Groos, Spencer'in teorisini bir dizi gerekçeyle eleştirmiştir ve oyunun Spencer'in teorisinden çok daha kesin bir işlevi olduğunu düşünmüştür (Smith, 2010: 25). Groos, çocukta oyunun içgüdülerinin ortaya çıkmasının bir ürünü olduğunu ileri sürmüştür. Oyun; içgüdülerin yüzeye çıkmasına, bunların ayarlanmasına ve sonra da olgunlaşma sürecine bir hazırlık ve egzersiz işlevi olarak yardımcı olmaya olanak sağlamaktadır (Alderman, 1974; Akt., Konter, 2013a: 166). Groos, oyunun geçmişteki içgüdüleri dışarı çıkarmaktan çok, gelecekteki gereksinim duyulacak içgüdüleri güçlendirmeye hizmet ettiğine inanmıştır (Aksoy ve Çiftçi, 2014: 26). Çocuk motor aktiviteleri için zorunlu olan tekrarlı hareketlerle ve alıştırmalarla duyu organlarını deneyimlerden geçirmekte (örn; duyma, görme, dokuma gibi), bu durum çocuğa haz vermekte ve sonra da çocuğun kendini ve çevresini tanıma süreci içinde tekrarlar bir oyuna dönmektedir. Çocuk kassal aktiviteyi zevk verici bir deneyim olarak yaşar (Alderman, 1974; Akt., Konter, 2013a: 166). Groos, çocuk oyunlarının gelişimle birlikte farklılaştığını söylemiştir. İlk aşamada deneyimsel oyun içinde duyu ve motor alıştırmalar görülmektedir. Bu oyunlar

sonradan yapı-inşa oyunlarına ve kurallı oyunlara dönüşür. İkinci aşamada ise sosyonomik oyunlarda taklit, sosyal oyunlar, evcilik oyunları, kovalamaca ve kapışmalı oyunlar görülür. Deneyimsel oyun kendini kontrol etmeye yardım eder. Sosyonomik oyunlarda ise kişiler arası ilişkiler yer alır (Sevinç, 2005; Akt., Koçyiğit ve ark.: 2007: 331). Groos, Darwin'in hayvanlardaki doğal seçim teorisinden önemli düzeyde etkilenmiştir. Bilindiği gibi Darwin'in teorisi doğaya uyum sağlayan en uygun düşen canlıların varlıklarını koruyacağı, değişime ve değişen çevre koşullarına ayak uyduramayanların ayıklanacağı tezine dayanmaktadır. Çocuklar doğduktan sonra çevrelerine uyum sağlama çabası içine girerler ve başarılı olurlar. Darwin'e göre hayvanların oyun oynadıkları söylenebilir. Hayvanlar oyunlar içinde becerilerini geliştirerek gelecek yaşantılarında ayakta kalmalarına ve varlıklarını korumalarına hazırlık yapmaktadırlar (Alderman, 1974; Akt., Konter, 2013a: 166). Oyunun çocuklar için birçok faydası vardır. Bu fayda, hayatımızın içinde bulunan ve gerçekleştirmemiz gereken önemli görevler için uygulama ve alıştırmalardan oluşmaktadır (Groos, 1898: 76). Bir ön hazırlık olarak oyun yaklaşımına göre oyun, genel olarak gelecek için alıştırma bir itki olarak görülmektedir ve doğuştan çocuğa gelmektedir. Bugün sporlarda görülen yarışmacılık, saldırganlık ve kavgalar büyük ölçüde Groos'a atıf yapılarak açıklanabilir. Hatta bu görüşü savunanlar çocuğun ileri yaşlarda sporda ve yaşamda başarılı olması için yarışmacı ve saldırgan olmaya önceden hazırlık yapmaları gerektiğini de ileri sürebilirler. Böylelikle çocuklar oyun ve sporda başarılı olmak için içgüdülerini pekiştirmektedirler. Böylelikle günümüzde birçok antrenörün başarılı olmak için sporculara agresif olma telkinlerinde bulunduğunu da görmekteyiz. Bu nedenle de oyun içinde saldırganlık teşvikleri çoğu kez olumsuz sonuçlara da yol açmaktadır. Saldırganlık içgüdüleri kişi için varlığını sürdürme aracı olmaktan çıkarak bir diğerine zarar vermenin ve çeşitli cezalara çarptırılmanın bir aracı haline gelmektedir. Geleceğe ön hazırlık olarak oyun yaklaşımı, oyunu amaçsız bir aktivite olarak görmemektedir. Oyunun biyolojik bir amacı olduğunu ve gelecek için becerileri geliştirme gibi hedefler taşıdığını ileri sürmüştür (Alderman, 1974; Akt., Konter, 2013a: 166). Hatta Groos çocukların varlığının büyük ölçüde oyunların var olması için olduğunu düşünmektedir (Groos, 1898: 76). Yetişkin oyunlarında uygulama yapmanın yararları bulunmasına karşın, oyunun (play) kendi içinde bir amaca dönük olması ile bir ilişkisinin bulunduğu söylenebilir mi? Yetişkin oyunlarının bazen çocukların

oyunlarından da zevkli hale gelebileceği ileri sürülebilir mi? Oyunların giderek sporlara dönüşmesi ve oyun etmenlerinin sporlar içinde giderek azalması veya yok edilmesiyle sporların bir oyun olduğu, halen zevk verici ve özgür bir aktivite olduğu söylenebilir mi? Bu bağlamda oyun halen geleceğe hazırlık bağlamında içgüdülerin olumlu bir şekilde ortaya çıkmasına ve topluma olumlu katkılar sağlamaya devam ettiği düşünülebilir mi? Aşırı yarışmacılık ve saldırganlık içgüdülerinin oyunlar içinde pekiştirilmesi ve geleceğe hazırlık olarak teşvik edilmesi gelecek için tehlikeler de taşımaktadır ve oyunun içindeki zevk bileşenine de zarar vermektedir (Alderman, 1974; Akt., Konter, 2013a: 166-167).

1.1.2.10.1.3. Bir Rahatlama-Yenilenme (Rekreasyon) Olarak

Oyun

Bu yaklaşım oyunu, günlük yaşamın gerginlik ve yorgunluklarından toparlanma ve yenilenme olarak görmektedir (Lazarus, 1883; Akt., Konter, 2013a: 167). Lazarus oyunu, aylaklık ve çalışma ile karşılaştırmıştır (Oktay, 2013: 53). Fazla enerji kuramının tam tersi olan bu kuram Alman şair M Lazarus'un görüşlerini içerir. Bu kuram bireylerin enerjisinin tüketildiği ve onu mutlak eski haline getirmek gerektiğini savunur. Oyun oynama, çalışırken kullanılan enerjinin tamamen doldurulmasını sağlar (Aksoy ve Çiftçi, 2014: 25). Oyun fazla enerjinin atılımına değil, toparlanmasına hizmet etmektedir. İş yaşantısının monoton ve stresli bir gününden sonra yürüyüşe çıkma, koşuya katılma, tenis oynama veya arkadaşlarla bir voleybol, futbol, basketbol gibi takım sporlarına katılma işteki yorgunluğu atma ve dinlenme amaçlı da yapılabilmektedir. İnsanlar geçmişte hiç olmadığı kadar zihinsel açıdan zorlanmalar yaşadıklarından yorulmakta ve bu yorgunluğu oyunlara katılarak atmakta veya tekrardan enerji depolamaktadır (Alderman, 1974; Akt., Konter, 2013a: 167). Modern toplumlarda iş yaşamında bireyin beyin bölgesi ve ince kasları enerjiyi tekrar toplamada aşırı zorlanır. Çünkü iş yaşamı fiziksel zorlanmaya neden olur. Bu yaklaşım kaba motor etkinliklerinin enerjiyi açığa çıkaran etkenler olduğunu, beden bu etkinlikleri yaparken daha fazla rahatladığını ileri sürer (Isenberg ve Jalongo, 2006; Johnson ve ark., 1987; Seefeldt ve Barbour, 1994; Akt., Aksoy ve Çiftçi, 2014: 25). Bu görüş modern toplumların iş sıkıntılarını, hareketsizliğini ve yetişkin yaşamının zorlanmalarına yardımcı olarak oyun formlarında rekreasyon aktivitelerini anlamada

yararlı olabilir. Ancak bu yaklaşıma getirilebilecek eleştirilerden biri kişinin oyun oynaması için her zaman zihinsel açıdan yorgunluk olmasının gerekmediğidir. Sürekli aklı kullanarak yapılan işler ve yetersiz kassal aktivitelerin varlığı kişilere obeziteden (fazla kilolu olma, şişmanlık) kalp rahatsızlıklarına kadar birçok sorun yaşatabilir. Bu nedenle, insan organizması hareket için planlanmış veya düzenlenmiş olduğundan, hareketlere ve oyunlara katılarak bu tür sorunlardan uzak kalınabileceği gibi dinlenme ve rahatlama amaçları da işlevsel olabilir. Ancak, bu yaklaşım insanın bütünüyle neden oynadığını açıklamada yetersizliklere sahip olduğu söylenebilir (Alderman, 1974; Akt., Konter, 2013a: 167).

1.1.2.10.1.4. Yineleme Olarak Oyun

Yineleme kuramını Granville Stanley Hall ortaya koymuştur (Aksoy ve Çiftçi, 2014: 26; Smith, 2010: 25). Hall, Groos'un teorisini çok kısmi, yüzeysel ve bozuk bir teori olarak nitelendirmiştir. Bizlerin atalarımızın aktivitelerini prova ettiğimizi belirtmiştir (Hall, 1908: 202). Oyun, Groos'un ileri sürdüğü gibi insanları geleceğe hazırlıktan çok insanın evrimindeki kültürel aşamaları yineleme amacına hizmet etmektedir (Hall, 1908: 207). Kişilerin gelişimi, kendi ırkının ve türünün de yinelenmesine yardımcı olmaktadır. Homo Sapiens'in cenini balıklardan bu yana daha önceki türlerle benzerlikler göstermektedir (Alderman, 1974; Akt., Konter, 2013a: 167). Çocuklar bu kurama göre hayvanlarla, yetişkin insan arasındaki zincirin bir halkasını teşkil eder (Baykoç Dönmez, 2000; Akt., Koçyiğit ve ark., 2007: 332). Bu anlamda, bu görüşe göre oyun (play) kişinin yinelenmesine aracı olarak uzak geçmişindeki hem hayvan hem de insan atalarıyla bağlantı kurmasına olanak sağlamaktadır. Örneğin; ağaçlara tırmanma, atlama, sıçrama, yüzme, kano yapma, dağ tırmanışları, dalma, avlanma, atıcılık, okçuluk vb. aktivitelerin kolaylıkla bizim geçmişimizle bağlantısı kurulabilir. Yinelenme olarak oyun görüşüne göre oyun, insanın geriye dönük izlerini taşımaktadır. Bu iz içinde, hayvan yaşamına, vahşete, göçebeliğe, tarıma ve kabile yaşantılarına rastlanabilir. Oyun uzak geçmişle içgüdüsel bir bağı oluşturmaktadır (Alderman, 1974; Akt., Konter, 2013a: 168). Oyunda çocuk, insan evriminin çeşitli dönemlerine denk düşer Çocuklar bu kurama göre hayvanlarla, yetişkin insan arasındaki zincirin bir halkasını teşkil eder (Baykoç Dönmez, 2000; Akt., Koçyiğit ve ark., 2007: 332). Tarihte Darwin'in doğal ayıklanma gibi Lamarck'ın

da ileri sürdüğü kazanılmış özelliklerin kalıtımla bir sonraki nesle aktarılacağına ilişkin görüşleri oldukça eleştiriler ve karşı çıkışlarla karşılaşmıştır. Ancak; günümüzde oyun ve özellikle sporlarda bu kadar şiddet, vahşet ve saldırganlık geçmişle bağlantı kurmadan sadece sosyal öğrenme süreçleri ile açıklanabilir mi? Bazı özellikler geçmişte yaşamda kalma için gerekli iken bunlar günümüz yaşantıları için de geçerli olabilir mi? İnsan oyunlarının hayvan oyunlarından da çok şiddeti ve saldırganlığı içerdiği ileri sürülebilir mi? İnsan hayvandan farklı olarak kendi türünü yok eden bir varlık mıdır ve bizler bunun sporlardaki örneklerini görmekte miyiz? İnsan insanın kurdu mudur (homo homini lupus) ve bizler bunun örneklerini özellikle günümüz profesyonel sporlarında görmekte miyiz? Oyun ve sporlarda gördüğümüz şiddet ve saldırganlık çeşitlerini insanın uzak geçmişi ile bir bağlantı kurarak bir yinelenme olarak mı yaşanmaktadır (Alderman, 1974; Akt., Konter, 2013a: 167-168)?

1.1.2.10.2. Çağdaş Oyun Teorileri (20. Yüzyıl Yaklaşımları)

Geleneksel oyun teorileri daha sonra geliştirilen çağdaş oyun teorilerinin ortaya çıkmasında önemli bir zemin oluşturmaktadır. 19. yüzyıldaki teorilerin daha çok Darwin'den etkilenerek ortaya çıktığını söyleyebiliriz. 19. yüzyılın sonları ve 20. yüzyılın başlarıyla birlikte oyunla ilgili yeni düşünceler de yavaş yavaş ortaya çıkmaya başlamıştır. 20. yüzyılda oyunun davranışçı, psikoanalitik ve bilişsel yaklaşımlardan önemli ölçüde etkilendiğini söyleyebiliriz. 1910-1920 arasında oyunun biyolojik temelleri ve bu bağlamda içgüdüler üzerinde durulmuştur. Örneğin; McDougall'ın (1917) ünlü 14 içgüdü listesi. Ross (1908) gibi bilimciler oyunla ilişkili olarak çevre ve öğrenmenin rolü üzerinde durmaya başlamışlardır. Davranışçı yaklaşımın öncüsü olan James Watson (1919) bir çağrıda bulunarak içgüdü ile ilgili açıklamaların yararsız olduğunu ileri sürerek bunun bütün psikoloji literatüründen kaldırılması gerektiğini ileri sürmüştür. Bu noktadan sonra oyunun biyolojik açıklamalarının yukarıda belirtilen üç alana yayılarak ve aşılarak bir gelişme gösterdiği söylenebilir. Psikoanalitik görüş oyunla ilişkili olarak içgüdüsel enerjiye, bilinçaltına ve bilinçaltı motivasyona vurgu yapmaktadır. Davranışçılar oyunla ilişkili olarak daha çok öğrenmeye vurgu yaparlarken bilişsel yaklaşımı benimseyenler, bilişsel, algısal duruma, sembolik öğrenmeye ve kişiler arası etkileşime dayalı açıklamalar getirmişlerdir. Bütün bu yaklaşımlar birbirlerinden farklı da gözükseler bütünüyle

birbirlerinden kopuk oldukları da söylenemez. İleri sürülen bu değişik yaklaşımların birbirleri ile örtüştikleri noktalar da vardır (Alderman, 1974; Akt., Konter; 2013: 168-169).

1.1.2.10.2.1. Psikoanalitik Yaklaşım ve Oyun

Yukarıda sözü edilen 20. yüzyılda oluşan 3 önemli ayırım içinde oyunun biyolojik ve içgüdülerle açıklanmasına en çok psikoanalitik yaklaşımın uygun düştüğü söylenebilir. Bu bağlamda Freud (1908 ve 1920) tarafından psikoanalitik olarak açıklık getirilen oyunun, oyunun geleneksel yaklaşımları içindeki fazla enerjinin boşalımı veya arındırılması görüşüyle uyumlu düşmektedir (Konter, 2013a: 169). Bu yaklaşıma göre, oyun davranışı, çocuğun büyümeye ilişkin biyolojik ihtiyacı ile büyüme arzusunun bir birleşimi olarak açıklanabilir. Oyun, çocuk için aynı zamanda bir arınmadır (Oktay, 2013: 44). Oyunun boşalım veya arınma ile olan ilişkisinin Aristoteles'e kadar gittiği söylenebilir. Ancak bu durum 1902'lere kadar da dile getirilmemiştir (Carr, 1902; Akt., Konter, 2013a: 169). Psikoanalitik teori oyunun, o anda çocuğun kendisi için zorlayıcı gelen konularda ve durumlarda beceri geliştirmek için olduğunu kabul eder (Alderman, 1974; Akt., Konter, 2013a: 169).

1.1.2.10.2.1.1. Gerginliğin Giderilmesi Olarak Oyun

Freud'a göre cinsel içgüdü bütünüyle motivasyon kaynağını oluşturmaktadır. Bu içgüdüye “libido” ve “eros” adı verilmektedir. Genel anlamda kullanılan cinsellik kendini zevk arama içinde göstermektedir. Bilindiği gibi Freud bu konuyla ilgili gelişimsel 5 aşamadan söz etmiştir. Bunlar; oral, anal, fallik, latent ve genital dönemlerdir. Cinsel enerji olan libido bu belirtilen süreçlerden geçerek kişiyi olgunlaşmaya doğru götürmektedir. Sağlıklı gelişim için libido süreçlerinin zorunlu olduğu ileri sürülmüştür. Cinsel enerji herhangi bir şekilde sınırlandığında veya engellendiğinde, kılık değiştiren şekillere girerek veya emilerek sosyal olarak kabul edilmeyen şekillerde patlamalara yol açabilir. Yukarıda belirtilen libidonun gelişimsel süreçlerinin ilerideki başarılar ve uyum sağlama üzerinde önemli etkilerinin bulunduğu ileri sürülmüştür. Belirtilen aşamalardan geçen çocuk, bu aşamaların birinde zorlanır veya engellenir ise, o aşamaya takılı kalabilir ve daha sonraki yaşamda da bu dönemin bulgularını gösterebilir. Herkes bu tür çatışmaları ve engellemeleri yaşayabilir. Böylelikle kişiler, içgüdüsel bir çocukluk yaşantısından sosyal olarak

uyum sağlanmış bir yetişkinliğe doğru ilerler (Alderman, 1974; Konter, 2013a: 169). Freud'a göre oyun çocuğun engellerden ve gerçek dünyanın yasaklarından kurtulup güvenli bir ortamda kabul edilmeyen, saldırgan ve gerçek yaşamda tehlikeli olabilecek duygu ve davranışların açığa vurulmasıdır (Sevinç, 2005; Akt., Koçyiğit ve ark., 2007: 333). Bu bağlamda oyunun, engellenmelerden, bıkkınlıklardan ortaya çıkan kaygıyı, gerginliği rahatlatmada önemli bir fonksiyon gördüğü ileri sürülmüştür. Oyun çocuğun her bir gelişim dönemindeki isteklerini ve çatışmalarını yansıtmada önemlidir (Alderman, 1974; Konter, 2013a: 169-170). Freud, çocukların isteklerini özgürce ifade etmelerine yer veren oyun olgusunu çok kısa süreli olarak kabul etmektedir (Koçyiğit ve ark., 2007: 333). Oyun bilinçaltı isteklere iki şekilde tepki olarak görülmektedir. (1) Zevk ilkesiyle uyumlu olarak oyun, çocuğun her zaman zevk alma isteğini, büyüme ve gelişme isteğini yansıtabilir. (2) Boşalım veya arınma teorisiyle uyumlu olarak, kalıtsal bir yineleme eğilimini yansıtabilir. Bu yineleme içinde çocuk, kendisi için geçmişte bir zamanlar güç olan bir şeyi tekrar tekrar yapar. Bu bir bakıma beceriklilik veya ustalık arayışıdır. Sonuç olarak oyun, çocuğun zevk arayışı ve acıdan kaçışı olarak yorumlanabilir. Oyunda objeler ve çevresel koşulların kullanılmasına karşın, oyun acı gerçeklerle değil, çocuğun istekleriyle belirlenmektedir. Çocuk oyun içinde zevk alabilmesi için istediği düzenlemeleri ve değişiklikleri yapar, kendi kendine bir dünya yaratarak, oyunla gerçek arasındaki farkları da ayırt eder (Alderman, 1974; Konter, 2013a: 170). Çocuk oyunda yetişkin rolü oynayarak hayal içinde kazandığı duyguları ileride gerçekler karşısında kullanmak üzere saklamaktadır (Koçyiğit ve ark., 2007: 334). Çocuk oyunu bu yetişkin olma isteğini başarmak için de düzenler. Örneğin çocuk; oyun içinde anne, baba, antrenör, sporcu, polis, patron, doktor, avukat, öğretmen gibi rolleri üstlenir (Alderman, 1974; Konter, 2013a: 170). Fakat Freud'e göre çocuklar, oyunlarında kimleri taklit edecekleri konusunda seçici davranırlar. O kişiye karşı olan sevgi, saygı, korku ve kızgınlık duyguları bu seçimde önemli rol oynar. Çocuklar sevgi ve saygı duydukları yetişkinleri taklit ederler, böylece onlar gibi olma arzularını gerçekleştirirler. Korku ve kızgınlık uyandıran kişilerin taklidi ise çocuğun bu kişi ile ilgili yaşadığı kaygıyı kontrol altına almasına yardımcı olur (Oktay, 2013: 44).

İnsanlar aynı zamanda sinirsel gerginliklerini azaltmak istemektedir. Ortalama bir insan için yüksek uyarılma düzeyi ve gerginlikler oldukça rahatsızlık vericidir (bu

düşünceye karşı görüşler de vardır). Bu anlamda oyun, gerginliğin giderilmesi için pasif bir seyirci olmaktan çok aktif bir şekilde katılıma yol açmaktadır. Çocuk, günlük yaşamın sıkıntılarından, gerginliklerinden, zorlanmalarından, çatışmalarında kaçarak oyun içinde bunları rahatlatma ve çözümlene çabası içine girdiği de ileri sürülebilir (Alderman, 1974; Akt., Konter, 2013a: 170). Freud'a göre oyun, çocukların yaşadıkları travmatik olayların neden olduğu olumsuz duygulardan kurtulabileceği bir yoldur (Hirsh, 2004; Akt., Aksoy ve Çiftçi, 2014: 28). Gerçek yaşamda kızgınlıklar ve engellenmeler yaşayan bir çocuk, bunu oyuna, oyun içindeki rol ve mücadelelere, şiddete, saldırganlığa ve strese de yansıtabilir. Annesine, babasına, arkadaşına, öğretmenine kızan bir çocuk bunu oynadığı oyunlara aktarabilir. Sonuç olarak oyun; çocuğun isteklerini, çatışmalarını yansıttığı, zevk arayışını ve acıdan kaçışını dile getirdiği bir etkinliktir. Oyun, çocuğun içsel dünyasını yansıtmakta ve motivasyonel eğilimlerini ortaya koymaktadır (Alderman, 1974; Akt., Konter, 2013a: 170).

1.1.2.10.2.1.2. Ego Gelişimi (Uzmanlığı) Olarak Oyun

Freud'un düşüncelerinden yola çıkarak bunlarda biraz değişiklikler yapan yeni Freudcular, oyunu her günkü yaşamın gerçeklerini karşılamada bir ego fonksiyonu olarak ele almışlardır. Bu konuda özellikle Erikson örnek gösterilebilir. Erikson (1950), ego gelişiminde sekiz aşamayı ileri sürerek kişi ile sosyal çevresi arasında sistematik bir ilişkinin bulunduğunu belirtmiştir (Konter, 2013a: 170). Oyun, çocuğun giderek çevresi üzerinde ustalaşırken kaygısını yönetebilir bir düzeyde tuttuğu bir aktivitedir. Bir ego fonksiyonu olarak oyunu ele alan Erikson ayrıca üç dönemden söz etmiştir. Bunlar; dünyanın çocuğun kendi vücut merkezinde olduğu otokozmik (autocosmic), diğerleriyle paylaşılan küçük bir dünya (microsphere) ve büyüklerle paylaşılan dünya (macrosphere). Her bir dönemin kendine özgü bir gerçeği ve ustalığı söz konusudur ve bir dönemden diğerine doğru ilerlenmektedir (Alderman, 1974; Akt., Konter, 2013a: 171). Oyun, aynı zamanda duyguların ifadesi, geçmiş durumları yeniden yaratma veya gelecekte olacakları düşleme ve var olmak için yeni modeller yaratmadır (Oktay, 2013: 45). Çocuklar geçmişteki başarısızlık ve çelişkilerle baş etmek için oyunu kullanır. Çocuklar girişkenlik ve yetişkinlik kısıtlamaları arasındaki çatışmaları, hayali oyun ve ebeveynlerinden ayrı büyüyen çocuk rolünü üstlendikleri öyküler yolu ile açığa çıkarır. Dramatik oyunda çocuklar girişkenlik ve bağımsızlık

kavramlarını keşfettiği hayalin içine girer. Doğru ve yanlış yargılar, çocukların gelişimine göre yetişkinler tarafından oluşturulur. Çocuklar, kendi içsel yargılarından çok, yetişkin yargılarına güvenmeyi öğrenir. Erikson'a göre oyun, çocukların psikososyal gelişiminin aynası olarak ilerler (Aksoy ve Çiftçi, 2014: 28). Erikson, libido modelinin yetersizliklerine karşın yetişkin oyununun eşsizliğine (rekreasyon) ve çocukların oyununda sembolik oyun fonksiyonuna dikkat çekmiştir. Bu anlamda Erikson'un çocuk oyunu ile yetişkin oyunu arasında bir ayrım yaptığı görülmektedir. Yetişkin oyunla başka bir gerçeğin içine koyarken çocuk sürekli olarak varlığı ile beceriklilik kazanmaktadır. Yetişkin için oyun, gerçekten, ciddilikten, meydana gelen olaylardan ve işten bir mola alma olabilir. Çocuk için ise oyun hiçbir zaman bir iş değildir. Bu nedenle oyun çocuk için bir işten kaçış olamaz. Bu nedenle Erikson'a göre yetişkinler oyunu bir iş olarak görebilir veya tamamen saçmalık olarak algılayabilir. Ancak, oyun çocuklar için beceriklilik, ustalık, uzmanlık deneyimleri elde ettikleri ve onlara çeşitli değerleri öğreterek kazandırdığı bir etkinliktir (Alderman, 1974; Akt., Konter, 2013a: 171).

1.1.2.10.2.2. Davranışçı Yaklaşım ve Oyun

Davranışçılık James Watson (1919) tarafından popüler hale getirilmesine karşın, Watson ve Freud'un iç gözlem gibi yöntemlerinden farklı olarak, deneysel koşullarda açık davranışların gözleminde bulunduğu bir düşünce akımı olduğu söylenebilir. Oyunla ilgili olarak davranışçılarda ön plana çıkan isim olarak Clarke L. Hull'ı (1943) görmekteyiz (Alderman, 1974; Akt., Konter, 2013a: 171).

1.1.2.10.2.2.1. İkincil Pekiştireç Olarak Oyun

Hull'un öğrenme teorisi uyaran ve tepki ile ilişkili olarak birincil ve ikincil güdülere vurgu yapmaktadır. Hull'a göre oyun davranışı ikincil pekiştireç olarak açıklamaktadır. Bu pekiştireç, ödülle ilişkili bir öğrenme formunda olabileceği gibi, kişinin kendi tepkileri tarafından üretilen koşullanmış bir uyaranla da olabilir. Hull'a göre ödül öğrenme için bir zorunluluktur. Öğrenme, ihtiyacın tatmin edilmesi sonucu güdü düzeyinin aşağıya düşmesiyle meydana gelmektedir. Ortaya çıkan ihtiyaç da güdü düzeyini yukarıya çekmektedir. Yiyecek ve su gibi ihtiyaçlar oluştuğunda bunları gidermek için birincil güdüler (açlık ve susuzlukla ilgili) harekete geçmektedir. Bu durum ikincil güdüler içinde geçerlidir. Ödüller, övgüler, tanınma, statü, prestij, para ve

oyuncaklar ikincil güdülerini harekete geçirerek öğrenmeyi etkiler. İkincil güdüler olarak ilişki kurma, başarı elde etme ve bağımsızlık oyunda ve öğrenmede oldukça önemlidir. Özellikle çocuğun yakın çevresi ikincil güdüler olarak önemli işlev görmekte ve çocuğun psikolojik yapısı üzerinde etkili olmaktadır. Örneğin; anne, baba, öğretmen vb. Oyunda açık bir birincil güdü görünmese de oyun birçok ikincil güdünün ve ödüllerin etkisi altındadır. Çocuklar çok erken yaşlardan başlayarak iyi performansın ödül, tanınma, statü, saygınlık vb. ürettiğini öğrenirler. Çocuklar bunu sadece kendi akranlarında değil aynı zamanda büyüklerden de öğrenirler (Alderman, 1974; Akt., Konter, 2013a: 171-172).

1.1.2.10.2.2.2. Taklitle Öğrenme Olarak Oyun

Oyunda ikincil güdülerin yanı sıra taklitle öğrenmenin meydana geldiği ileri sürülmüştür (Miller ve Dollard, 1941; Akt., Konter, 2013a: 172). Denk düşen seçici tepkilerin taklit edilmesi genelleşmiş bir alışkanlığa veya kazanılmış bir taklit davranışına dönüşmektedir. Örneğin, çocuğun yalandan yapma davranışları, öğrenilmiş bir taklit güdüsüyle açıklanabilir. Genelleşmiş bir alışkanlık olarak taklit ödüllerle öğrenilmiş olması gerekmez. Çocuklar çevrelerinde bulunan ilgili uyarılara katılmayı öğrenebilirler. Bir taklit davranışı olarak rol oynama, çocukların algıladıkları çevresel uyarılarla onların oyunlarında özgür bir şekilde ve sık sık ortaya çıkmaktadır. Örneğin; bir çocuğun futbol oyununda en çok gol atması ve takımının galibiyetlerinde önemli rol oynaması, ona liderlikle ilgili uyarıları yaşatabilir. Böylelikle çocuk, ona tanıdık gelen veya daha önceden görerek alışık olduğu liderlikle ilgili örnek tipleri taklit etmeye koyulabilir. Örneğin; babasını, annesini, öğretmenini, antrenörünü vb. Bu anlamda taklit davranışının bir rol oynama ve hatırlanabilir olayların tekrar ortaya çıkarılmasıyla meydana geldiği düşünülebilir. Çocuk için geçmişte zevk verici olan şeylerin tekrar tekrar ortaya çıkışı, bazı çocukların oyunlarında gözlenebilir. Çocuk gözlemde bulunduğu ve onun önem verdiği diğerlerinin davranışlarını veya onun için önemli olan olayları rol oynamayla tekrarlayabilir. Bu nedenle çocuk, Maradona'nın attığı bir çalım veya golü gördüğünde kendisi de benzer davranışları yapmak için ortaya çıkabilir. Çocuk filmde etkilendiği birinin davranışlarını tekrarlamak isteyebilir. Sonuç olarak bu

taklit ederek öğrenme dediğimiz bir alanın içine düşmektedir (Alderman, 1974; Akt., Konter, 2013a: 172).

1.1.2.10.2.2.3. Araştırma ve Heyecan Arama Girişimi

Olarak Oyun

Bir araştırma ve inceleme girişimi olarak oyun Hull'un güdü azaltma teorisiyle ilişkilidir ve oyunu çocuğun bir araştırma ve inceleme gereksinmesi olarak ele alır. Bir pekiştireç olarak güdü azaltma teorisine çok vurgu yapıldığında, araştırma, inceleme ve manipülasyon gerektiren davranışlar gözden kaçırılmaktadır. Yoksun bırakma ve kendini uyarma ile ilgili araştırmalar araştırmacı rol davranışının güdü azaltma olmaksızın meydana gelebileceğini göstermiştir. Araştırmacı davranış kişinin kendi içindeki çatışmayı azaltmak için çevresinden bilgi edinerek meydana gelmektedir. Örneğin; çocuk futbol oynamak istiyor ama sakatlanmaktan korkuyor, nasıl oynanacağını bilmiyor veya kendisine oynamaması söyleniyor olabilir (Alderman, 1974; Akt., Konter, 2013a: 173). Berlyne oyunu keşif dürtüsünü tatmin eden, başlı başına heyecanlı ve zevkli bir olgu olarak tanımlamıştır (Aksoy ve Çiftçi, 2014: 32). Berlyne'e göre, araştırmacı oyuna çevre içindeki yenilik, değişiklik, karmaşa ve belirsizlik çekiciliği neden olmaktadır (Alderman, 1974; Akt., Konter, 2013a: 173). Bu dürtü merakı yeni veya sıra dışı olan bir şey hakkında bilgi sahibi olma isteğini içerir (Aksoy ve Çiftçi, 2014: 32). Bu durumlar araştırmacı eğilimleri uyarmaktadır (Alderman, 1974; Akt., Konter, 2013a: 173). Merkezi sinir sisteminin güdülenmeyi en üst düzeyde tutma isteği sonucu oyun ortaya çıkar (Aksoy ve Çiftçi, 2014: 32). Çocuk için görece olarak yeni bir çevre, örneğin ilk olarak bisiklet sürmeyi öğrenme, topu atmayı ve tutmayı öğrenme, onun için büyük bir uyarıcı olacaktır. Takım sporlarının karmaşıklığı (örn; futbol, basketbol, hentbol, voleybol, hokey vb.) çocuk için güçlü bir uyarıcı olacaktır. Berlyne'e göre çocuk bu tür durumlar içine girdiğinde, uyarılma durumunu azaltmaya çalışmaktadır. Çocuk için bisiklete binme ve topu atıp tutmayı öğrenme önemli bir zevk kaynağını oluşturmaktadır. Çocuk heyecanını bu yollarla gidermekte ve dolayısıyla bir ödül görmektedir. Kararsızlık ve orta düzeyde korku bu tür araştırmacı oyunlara neden olmaktadır ve kişi tarafından zevk alma olarak da yorumlanmaktadır. Araştırmacı oyun davranışı, bir bakıma çatışma azaltımı olarak da yorumlanabilir (Alderman, 1974; Akt., Konter, 2013a: 173). Berlyne, oyunu bir

uyarılma fonksiyonu olarak ele almakta, belirsizlik ve sıkıntılı durumu giderme, organizmayı en üst uyarılma düzeyinde tutmayla ilişkili olarak ele almaktadır (Sevinç, 2004; Akt., Konter, 2013a: 173).

Çocuk gereğinden çok uyarım alırsa, bu uyarımı azaltan etkinliklere yönelir. Eğer gereğinden az uyarım alırsa kendisini rahatsız eder, sıkılır ve bir dengeye gereksinim duyar. Örneğin; çocuk çok uyarım alırsa, bunun nedeni yabancı bir nesnenin varlığıdır ve uyarım o nesneye aşına olma ve keşfedilme ile azaltılabilir. Bu dengeyi oyun oluşturur ve çocuk oyun yoluyla bilgilerini ortaya koyar (Aslan, 2012; Johnson ve ark., 1987; Saracho ve Spodek, 1998; Akt., Aksoy ve Çiftçi, 2014: 32). Berlyne, heyecan arama kavramını ileri sürerek hareketsizliğin organizmanın doğal bir durumu olmadığını ve aktif olarak çevreyle etkileşim içerisinde bulunduğunu vurgulamıştır (Berlyne, 1960; Pehlivan, 2005; Özdoğan, 2004; Akt., Konter, 2013a: 173).

1.1.2.10.2.2.4. Ustalaşma/Beceriklilik Kazanma Girişimi Olarak Oyun

White (1959) büyük ölçüde Freud'un teorisine dayanarak beceriklilik kazanma ile ilgili merkezi sinir sisteminin motive etmesi üzerinde durmuştur. Ona göre oyun çocuğun içindeki güdü tarafından motive edilmekte ve böylelikle çocuk çevresine karşı etkili bir alışkanlık sağlamakta, tanışıklık geliştirmekte ve uyum kurmaktadır (Alderman, 1974; Akt., Konter, 2013a: 174). Bu yaklaşımda oyun, ustalık elde etmek ve çevre üzerinde yetkinlik kazanmak için yeni nesnelere ve ortamların araştırıldığı bir araç olarak görülmektedir (Barnett, 1976: 9). Çocuk oyun girişimleri içinde sosyal ve fiziksel çevresine karşı ustalık kazanmaktadır. Böylelikle eylemlerinden olumlu bir geri bildirim almakta, ustalık ve beceriklilik kazanarak da ödül görmektedir. Bir beceriklilik kazanma girişimi olarak oyun yaklaşımı, çocuk için oyunu bütünüyle zevk alma olduğunu kabul etmesine karşın, oyunun aynı zamanda çok ciddi bir uğraşı olduğu da ileri sürülmüştür. Bu görüşe göre becerikli olmak motivasyonu içseldir, birincil güdülerden farklıdır ve çocuğun girişmiş olduğu aktiviteler içinde elde ettiği başarılarla ve kazanımlarla bir parça tatmin edilmektedir (Alderman, 1974; Akt., Konter, 2013a: 174).

Bir amaç olarak oyun içinde becerikli olma ve ödül görme çevresel ve kültürel olarak da çok destek görmektedir. Birinci olma, başarı elde etme, hedeflerine varma bütün kurumlarda, kültürlerde ve sporlarda önem verilen konulardır. Bunun oyun için de geçerli olduğu düşünülmektedir. Toplumun önem verdiği değerler çocukların oyunlarına da yansımaktadır. Becerikli, usta ve uzman olma yüksek düzeyde önem verilen bir değerdir. White'ın ileri sürdüğü içsel motivasyonun bir bakıma başarmak için motivasyon veya başarı motivasyonu olduğu söylenebilir. Günümüzde çocuk oyun içinde beceriklilik kazanmak ve ustalaşmak için oynarken, özellikle sporlarda birinci olmak, yenmek ve kazanmak için de oynamaya zorlanmaktadır. Kişinin kendisini becerikli hissetmesi, gelişim kaydetmesinden çok alınan kazanma ve kaybetme sonuçlarıyla ilişkilendirilmekte ve bu durumda çocuğun içsel motivasyonuna ve beceriklilik kazanmasına zarar verici olabilmektedir (Alderman, 1974; Akt., Konter, 2013a: 174).

1.1.2.10.2.2.5. Yenilik, Karmaşıklık ve Belirsizlik Arama

Olarak Oyun

Yukarıda ileri sürülen birçok aktivasyonla ilgili açıklamalar Heckhausen (1964) tarafından ilginç bir yapıya oturtulmuştur. Heckhausen'a göre oyun ve diğer doğrudan üretimle ilişkili olmayan aktiviteler aktivasyon döngüsü ile yönetilir, bu durum kişinin günlük aktiviteleri içinde alçalır ve yükselir. Aktivasyonda yükselip düşüşler farklılıklar olarak algılanır. Bu farklılıklar dört kategoriye bölünür (Alderman, 1974; Akt., Konter, 2013a: 174);

1. Yenilik ve Değişim: Çocuğun şu andaki algılaması ile daha önceki deneyimleri veya beklentileri arasında.
2. Sürpriz İçerik: Kişinin şu andaki algıları ile daha önceki deneyimleriyle şekillenen beklentileri arasında.
3. Karmaşıklık: Çocuğun gördüğü algısal alan bölümleri arasındaki farklılıklar.
4. Belirsizlik ve Çatışma: Farklı beklentiler arasındaki farklılıklar.

Kişide aktivasyon veya uyarılma düzeyini optimal düzeyde tutmak için bir zorlama oluşturan içsel motivasyon vardır (Alderman, 1974; Akt., Konter, 2013a:

175).. Heckhausen bu başarıya motivasyonunu; bir kişinin başarılı olmak istediği alanlarda sürdürdüğü faaliyetlerde kendi yetkinliğini en üst seviyede ya da mümkün olan en üst seviyede sürdürme çabası olarak tanımlar (Heckhausen, 1965: 604). Bu optimum düzeyine doğru olan hareketler zevk verici olarak algılanır. Oyun çocuğun uyarılma potansiyelini yükseltir. Çocuk böyle davranarak her günkü yaşamdaki belirsizlik, risk, sürpriz ve tehlike eksikliklerini telafi etmektedir. Bu durum bir bakıma yaşamdaki değişiklik ve çeşitlilik gereksinmesini ifade etmektedir. Bu oyunun yaşamda yenilik, karışıklık, sürpriz arama ve belirsizlik arama ile ilgili yorumudur. Bu nedenle bu yaklaşım, çocuğun aktivasyon düzeyine oyunun önemli bir katkı sağladığını ileri sürmektedir. Heckhausen'e göre gerginlik azaltmadan çok gerginlik arama oyunun ana amacıdır. Ancak bütün bu uyarılmayı artırma veya azaltma süreci koşullara bağlıdır. Kişinin sporlar ve oyunlar içinde farklılıklar arayışı, değişik aktivite istemleri ve çeşitliliklerin motive edici olması bu bakımdan biraz anlaşılabilir. Çocuk uyarılmayı arttırmak veya azaltmak için oynar (Alderman, 1974; Akt., Konter, 2013a: 175).

1.1.2.10.2.3. Bilişsel Yaklaşım ve Oyun

Bilişsel yaklaşımçılar için insanın içinde bulunduğu durumu nasıl algılandığı ve yorumladığı önemli olmaktadır. Bunun davranışın doğrudan gözlenmesini değerli gören davranışçılara karşıt bir yaklaşım olduğu söylenebilir. Bilişsel yaklaşımlar kişinin algılaması ve yorumlamalarına önem vermelerine karşın biyolojik ve çevresel koşulların davranışlar üzerindeki etkilerini de kabul etmektedir. Bilişsel yaklaşımçılar varlıkların iç süreçlerine önem vermekte, davranışçılarda olduğu gibi varlıkların karşılaştırmayla açıklanmasına sıcak bakmamaktadır. Bu nedenle de bilişsel yaklaşımda oyunla ilişkili olarak sembollerin rolü, dil ve düşünce gibi konular öne çıkmaktadır. Bilişsel yaklaşımlar arasında Gestalt geleneğinden Köhler (1921) ve Lewin (1933), genetik ve fenomoloji ile ilgili olarak Buhler (1935) ve Boytendjik (1933), sosyal davranışçılıkla ilgili olarak Thomas (1907) ve G. H. Mead (1934) sayılabilir. Oyun davranışını doğrudan açıklama ve ilginin en çok Mead ve Jean Piaget (1932, 1945) de olduğu söylenebilir (Alderman, 1974; Akt., Konter, 2013a: 175).

1.1.2.10.2.3.1. Rol Oynama Olarak Oyun

Chicago Okulundan sosyologlar (Örn; George Herbert-1934, Dewey, Thomas, ve Znaniski) insanın zorunlu sosyal bir varlık olduğunu kabul ettiler. Onlara göre toplum karmaşık bir ağa sahiptir, üyeler sembolik olarak bir kendilik içinde etkileşimde bulunmaktadır. Kişinin kendisi diğerleriyle etkileşim içinde yapılanmaktadır. Bu nedenle kişinin kendini nasıl gördüğü diğer insanların onu nasıl gördüğü ile ilişkili olarak şekillenmektedir. Akıl ve düşünme sembollerin ve dilin kullanımıyla sosyal olarak şekillenmekte ve çocuğun oyun aktiviteleri içinde yapılanmaktadır. Her bir kişi, algısal ve bilişsel süreçlerle diğerleriyle etkileşim ve oyun içinde yapılır, aktif olarak yenilik arar ve yenilik üreten bir organizmadır. Sosyal bir varlık olmanın en önemli süreci “benlik kavramı” geliştirmektir. Örneğin; diğer insanların rollerini üstlenerek kendine anlam yükleme ve kendine genellemede bulunma (Alderman, 1974; Akt., Konter, 2013a: 176). Akıl ve beden ilişkisi, rasyonel bir topluluğun üyesi olarak benliğin davranışları ve fiziksel bir organizma olarak toplulukta bulunma organizasyonları arasında geçmektedir (Herbert, 1934: 5). Çocuk oyunlarının merkezinde de bu süreç bulunmaktadır. Bu süreç iki aşamalıdır. Birinci aşama oyun aşamasıdır. Bu aşamada kişi farklı kişisel roller üstlenir, kendini görmekten uzaktır ve bu nedenle de bütünleşmiş bir benlik kavramı söz konusu değildir. Kişi kendisiyle ve akranlarıyla oynayarak derece derece kendilik kavramını geliştirir. İkinci aşama kurallı-yapılandırılmış oyun (game) aşamasıdır. Çocuk eş zamanlı birçok roller üstlenir ve bunları nasıl yöneteceğini öğrenir ve kendilik imajını tamamlar. Böylelikle çocuk bir anlamıyla, farklı kendilik ya da benlik görüşleri elde etmekte ve bunları kendisinin bütün bir görünümü içinde bütünleştirmektedir. Örneğin; eş zamanlı ve çoklu rol üstlenen çocuk bir futbol oyuncusu olmak ister. Çocuk böylelikle bir kaleci, bir savunmacı, bir hücumcu, bir orta saha oyuncusu olmayı öğrenir. Çocuk aynı zamanda arkadaşları, antrenörü, annesi-babası ve diğerleri tarafından farklı şekillerde görüldüğünü fark eder. Çocuk farklı rolleri üstlenerek ve oynayarak total bir benlik kavramına sahip olur. Çocuk benlik kavramını tamamlayarak diğer arkadaşlarıyla empati kurmayı öğrenir. Böylelikle oyun, çocuğun yaşantısında bir sosyalleşme aracı olarak işlev görür. Bu rol oynama kavramı, yaşamda kurallı oyunu ve dramayı temsil eder. Yaşamda oyunun sembolik etkileşimi, bir dizi kurallı oyun olarak ortaya çıkmakta ve bunların her biri hazırlığı ve sosyalleşmeyi

gerektirmektedir. Yaşam çocuk ve yetişkin için sürekli bir sosyalleşmedir, yaşam bir dizi meslek ve meslek geçişlerinden oluşur. Bunların her biri için önemli dönüm noktaları söz konusudur, bir kurallı oyun diğer bir kurallı oyunu izler ve her biri için rol oynama vardır. Modern yaşantımıza baktığımızda da buna destek buluruz. Çocuklar sürekli olarak yakın çevresini model alarak şekillenmekte, sporlarda da kendisinden büyük ve başarılı olanları örnek olarak bir sembolik etkileşim içinde sosyalleşmekte ve yaşça büyümektedir (Alderman, 1974; Akt., Konter, 2013a: 176).

1.1.2.10.2.3.2. Özümseme ve Uyum Sağlama-Yerleşme Olarak Oyun (Piaget'in Yapı-İnşa Kuramı)

Piaget, bilişsel gelişim kuramını ileri sürmüştür. Piaget, çocuğun zihnindeki bilişsel yapıların ya da şemaların gelişiminin, özümseme ve uyumsama sürecine bağlı olduğu bir bilişsel gelişim teorisi geliştirmiştir (Smith, 2010: 33). Piaget, bunun yanı sıra, oyunun ve oyunun yapısının çocuğun ahlaki gelişimindeki ilişkisini vurgulamıştır (Barnett, 1976: 6). Piaget'e göre, oyun olarak değerlendirilen etkinliklerin büyük bir bölümü zihinsel faaliyetlerdir. Bu etkinliklerin tümü, çevredeki nesnelere keşfetme, araştırma, deneme etkinlikleridir (Oktay, 2013: 45). Piaget oyunun, dış dünyadan alınan özümseme ve uyumsama sistemine yerleştirme olduğunu söyler (Baykoç Dönmez, 2000; Akt., Koçyiğit ve ark., 2007: 334).

Piaget'in oyun gelişimi aşamaları şu şekildedir:

- a. Duyu Motor Döneminde Alıştırırmalı Oyun (0-2 yaş): Tamamen fiziksel davranışlara bağlı olan çocukluğun ilk evresidir. Alıştırırmalı oyun, 0-2 yaşlar arası dönem olup bakma, emme, elleri açıp kapama gibi duyu-motor gelişime bağlı oyun davranışları vardır ve bunlar tekrarlanmaktadır.
- b. Sembolik (Simgesel) Oyun Dönemi (2-7 ya da 2-11 yaş arası): Çocuk nesnelere yokluğunda onları zihinde canlandırabilmesi ile nesnelere tüm evrenini ve aralarındaki ilişkiyi simgeleyebilmektedir. Bu dönemde çocuk gerçekte önemli olayları oyunda kullanır, fakat bu olayların oyunda gerçeğe uyma zorunluluğu olmadığı için, değişikliğe uğrar. Simgelemeye doğru gidilir.

- c. Kurallı Oyun Dönemi (11-12 yaş sonrası): Zihinsel işlevlerin ileri düzeyde olduğu dönemdir. Bu dönemde oyun kadar oyunun kuralları da önemlidir. 11-12 yaş döneminden sonraki adölesan, yetişkinlik ve yaşlılık dönemlerinde de kurallı oyun özellikleri görülür (yetişkinlikte iskambil, satranç, spor oyunları gibi). Piaget'in gelişimci görüşlerine göre, oyun yaşam boyu süren gelişim ve öğrenme sürecidir (Koçyiğit ve ark., 2007: 334).

1.1.2.10.2.3.3. Sosyal Kültürel Gelişim Olarak Oyun

Sosyal kültürel gelişim kuramının öncüsü Lev S. Vygotsky (1896-1934)'dir. Vygotsky, Piaget'in çocuk benmerkezcilik yaklaşımına karşı çıkmıştır. Ona göre zihinsel yapılar araç ve sembol kullanımı yolu ile şekillenir. Birey çevre etkileşiminde, birey çevre üzerindeki pratik etkinliği yeni araçların çıkışına olanak sağlar. Kişi doğrudan çevreyle etkileşiminde önce sorunlarını çözerek onu kontrol altına almak ister. Daha sonra da kişinin kontrolü dolaylı yoldan araç, teknoloji ve semboller kullanmaya doğru gelişir (Sevinç, 2004; Akt., Konter, 2013a: 181).

Vygotsky, oyunun sembol kullanma becerisinin gelişiminde çok önemli rolü olduğunu söylemektedir (Oktay, 2013: 46). Oyunu okul öncesi yıllarda önde gelen bir gelişim kaynağı olarak tanımlamıştır (Smith, 2010: 32). Vygotsky, çocuğun düşünce ve fikirlerinin gelişiminde çevresindeki yetişkinlerin önemli olduğunu vurgulamıştır. Çocuğun performans düzeyinden potansiye düzeyine geçişine “yakınsal gelişim” olarak tanımladığı alanın yardımcı olduğunu belirtmiştir. Vygotsky, yakınsal gelişim alanının oyun yoluyla yaratıldığını ve çocuğun mümkün olan en yüksek bilişsel seviyesini bu alanda kullandığına inanmıştır (Frost ve ark., 2008; Smidt, 2006; Akt., Aksoy ve Çiftçi, 2014: 30).

Vygotsky oyunu, çocuğun yarattığı hayali bir durum olarak tanımlar. Ona göre oyun, bilişsel faktörlere dayalı olarak ortaya çıkmaz; sosyal ve duygusal baskıların sonucunda ortaya çıkar. Vygotsky de Freud gibi oyunun, çocuğun unutamadığı ancak sosyal çevresi tarafından da karşılanamayacak arzuların yarattığı gerilimden kaynaklandığını söyler. Bu gerilimden kurtulmak için çocuk, arzularının karşılanabileceği hayali bir dünyaya girer. Vygotsky'e göre oyun yaratılır, yani yeni bir oluşumdur. Bu oluşum gerçek hayattan da parçalar taşımaktadır, bu yüzden

çocuğun gerçek hayat hakkındaki bildikleri ile doğrudan ilişkilidir. Ancak oyunda çocuk, gerçek hayattaki durumun önüne geçen ve onun kısıtlamalarından arınmış bir zihinsel durum yaratır (Oktay, 2013: 46). Bu anlamda Vygostky, Freud ile uyumlu olarak, oyunun bireyin unutulmayan arzu ve isteklerinden ortaya çıkan ve sosyal çevre tarafından karşılanamayan durumların yarattığı gerginlikten çıktığını ileri sürmüştür (Sevinç, 2004; Akt., Konter, 2013a: 181).

Vygotsky'e göre oyunun gelişime olan etkisi üç temel başlık altında incelenebilir:

- a) Oyun, çocuğun çeşitli alanlarda gelişimini destekler. Oyundaki roller, kurallar ve motivasyon çocuğa gelişim alanının üst düzeylerindeki davranışları sergilemesi için gerekli desteği sağlamaktadır.
- b) Oyun, düşüncenin davranış ve nesnelere ayrılmasına yardımcı olur. Bu da soyut düşüncenin temelidir. Aynı zamanda bu, yazıya geçiş aşamasında büyük önem taşımaktadır.
- c) Oyun, çocuğa davranışlarını kontrol altına almasına yardımcı olur. Oyun, çocuğun diğer ortamlara göre daha dikkatli ve düşünceli davranmasını gerektirir. Çocuğun oyun sırasında üstlendiği rolün be kuralların gerektirdiklerine göre davranışlarını kısıtlar (Oktay, 2013: 46).

1.1.2.10.2.3.4. Sosyal Öğrenme Olarak Oyun

Sosyal öğrenme, gözlemleyerek öğrenme, model alma ve yeterlilik beklentisi yaklaşımlarının öncüsü Albert Bandura (1965, 1974, 1977 ve 1986), seçici dikkat ile bilişsel süreçten geçen bilginin kişinin yetenekleri ve motivasyonundan etkilenecek nasıl davranışa dönüştüğünü ortaya koymuştur. Bandura, yeterlilik beklentisi yaklaşımında (self efficacy), kişinin geçmiş başarıları, model alma süreçleri, sözel ikna kullanımları ve fizyolojik uyarılma düzeyi tarafından nasıl etkilendiği üzerinde durmuştur. Gözlem yoluyla öğrenme sadece taklitle sınırlı olmasa da, gözlem yoluyla ve model olarak öğrenen çocukta bir oyun formu olarak taklit davranışları da görülebilir (Konter, 1999; Akt., Konter, 2013a: 182).

Klasik davranışçı kuramların aksine sosyal öğrenme kuramı, öğrenmenin gerçekleşmesi için mutlak bir şekilde dış uyarıcıya ihtiyaç olmadığını vurgular.

Bandura'ya göre davranışçı öğrenme kuramı, öğrenme için yapılandırılmış bir uyarıcının gerekliliğine çok fazla vurgu yapmış, bu durum da insanın başkalarını gözleyerek ve taklit ederek öğrendiği gerçeğini göz ardı etmiştir. Bandura'ya göre insan öğrenmesi çoğunlukla başkalarını gözleme ve taklit etmesine dayanır (Bandura, 1986; Akt., Kondakçı ve Beycioğlu, 2015: 76). Kişiler, bilişsel semboller aracılığıyla dünyayı algılamaktadır. İnsan, düşünce ve dili bir araç olarak kullanır ve geçmişini hafızasında tutabilir ve bütün bunlar insanın geleceği üzerinde etkili olabilir. İmgeleme ve kullanılan semboller geçmiş ve geleceğe dönük olabilir. Henüz gerçekleşmemiş olaylar da zihinde temsil edilebilmektedir. Gelecekteki olası davranışlar zihinde sembolik olarak temsil edilir, değişik olasılıklar zihinde canlandırılır, ön hazırlıklar ve denemeler yapılabilir. Bütün bu süreçlerin oyun davranışı üzerinde etkili olduğunu söyleyebiliriz. Özellikle bir zihinsel semboller bütünü olan imgeleme oyun performansını ve oyun performansı da imgelemeyi etkileyebilir (Konter, 1999; Akt., Konter, 2013a: 182). Zengin bir hayal dünyası içinde olan çocuk bunu oynadığı oyunlarda da ortaya koyar. Hayal dünyası oyunlar üzerinde ve oyunlar da hayal dünyası üzerinde etkili olur. Bilişsel semboller, hayal dünyası veya imgeleme, çocukta yaratıcılığın gelişmesinde de büyük önem sahiptir. Ne yazık ki yeterli ve sağlıklı olmayan oyun zamanı ve ezberci eğitim, çocuğun yaratıcılığı ve hayal dünyası üzerinde de olumsuz etkilerde bulunmaktadır (Konter, 2008: 175).

1.1.2.10.2.3.5. Bilişsel Ahlak Gelişimi Olarak Oyun

Kohlberg de (1927-1987) Piaget gibi, çocuk yaş grupları ve ahlak gelişimini anlama yönünde önemli çabalar ortaya koymuştur. Kohlberg birbirinden farklı olan 3 ahlaki düzeyde söz etmiştir. Çocukların ahlaki bir düşünce geliştirebilmeleri için öncelikle benmerkezcilikten kurtulmaları gerekir. Çocuğun öncelikle kendisinin bir başkası ve bir başkasının da kendisi gibi tepkilere sahip olduğunu anlaması gerekir. Bu bir anlamda empati kurma ve sosyal beceri göstermedir. Çocuğun bu düzey bir ahlaki değerlendirme veya yargıya 4 yaşları etrafında ulaşabileceği ileri sürülmüştür (Sevinç, 2004; Akt., Konter, 2013a: 182). Bu düzey çocuk oyunlarında benmerkezcilikten oyuncakların paylaşılmasına ve yalnız başına oynamaktan bir diğeriyle oynamanın adımlarının atılmasına da olanak sağlayacaktır. Böylelikle çocuk

bir topu kullanarak birlikte paylaşarak oynayabilir. Çocuktaki ahlak gelişiminin aşamaları oynanan oyunların karakterini de etkilemektedir (Konter, 2013a: 182-183).

Bilişsel ahlak kuramının aşamaları şu şekilde belirtilebilir:

Gelenek öncesinin ilk aşamasında, birey ceza almamak için büyüklerin koydukları kurallara uyar. Kurallara uymamak doğrudan ceza ile sonuçlanır. Kurallara uymamak kötü bir davranıştır. Dolayısıyla kurallar sorgulanmaz. Bu düzeyin ikinci aşamasında kendi ilgi ve ihtiyaçlarının farkına varırlar. Ancak yine de ahlaki muhakemede başkalarının ilgilerini ve ihtiyaçlarını göz önünde bulundururlar (Woofolk, 2013; Akt., Kondakçı ve Beycioğlu, 2015: 67).

Geleneksel düzeyde çocuk akran gruplarıyla etkileşim halindedir. Ahlaki muhakemede akranlarla işbirliği önemli yere sahiptir. Bu dönemde benmerkezcilik azalmıştır. Bu sebeple, ahlaki muhakemede duruma başkasının gözüyle bakabilirler. Dördüncü aşamada ise birey ahlaki muhakemede toplum kurallarını göz önüne alır. Bu kurallar bir önceki aşamada geçerli olan akran grubunun kuralları ile değiştirilir. Bunun yanında sosyal davranışlarda temel yönelim sosyal kabul alma kaygısından çok toplumsal kural ve yasalara uymak yönündedir. Ahlaki muhakemede, daha önceki aşamalarda görülebilen, bulunduğu toplulukta kabul görme kaygısı artık azalmıştır. Bunun yerine toplumun yazılı kuralları veya toplumda hakim norm ve değerler sistemi bireyin ahlaki muhakemesine ve dolayısıyla davranışlarına yön verir (Woofolk, 2013; Akt., Kondakçı ve Beycioğlu, 2015: 67).

Gelenek sonrası aşamada birey toplumda davranışları düzenleyen yazılı yasa ve kurallarla yazılı olmayan norm ve değer sistemini toplumsal yaşamının temeli olarak görür. Yazılı ve yazılı olmayan kurallar sayesinde toplumsal düzen kişi haklarının teminat altına alındığı düşüncesi kabul görür. Altıncı düzeyde ise birey artık kendi değer sistemini şekillendirmeye ve bu değerleri soyut ve evrensel ölçütlerde kabul gören adalet, eşitlik ve kişi hakları üzerine temellendirmeye başlamıştır. Bir önceki dönemden farklı olarak, ahlaki muhakeme ve ahlaki davranışın referansı sadece yazılı kurallar ve yasalar değildir. Bu düzeydeki birey için evrensel insani değerlere aykırı olan hak, adalet ve kişi haklarına aykırı olan yasalar reddedilmelidir (Woofolk, 2013; Akt., Kondakçı ve Beycioğlu, 2015: 67).

Sporda iyi karakter; katılımcıların kendilerinden beklenen davranış kurallarını ve standartlarını bilmeleri (iyi sportif davranış), mücadele ediyorken kurallara uymaları (adalet), merhametli olmaları ve başkalarının hissettiklerini hissetmeleri, neyin doğru olduğunu bilmeleri ve şartlar zorlarsa da doğru olanı yapmaya devam etmeleri gibi özellikleri içermektedir (Weinberg ve Gould, 2007: 552-553).

1.1.2.10.2.3.6. Bağlanma Kuramı Olarak Oyun

Bağlanma kuramının temsilcisi John Bowlby'dır (1907-1990). Bağlanma biyolojik nedenlere dayanmaktadır. Örneğin; yeni doğan bir bebeğin annesine bağlılık geliştirmesi gibi. Bu bağımlılık bir duygusal bağ oluşturmaktadır. Çocuk bu bağlılık içinde gelişim gösterir ve etrafını tanır. Böylelikle bağlanma davranış biyolojik olduğu kadar sosyal de olur ve bir yaşam boyu sürer. Bu bağlanma süreci karşılıklılık taşır. Örneğin anne-çocuk arasındaki bağımlı ilişki çocukların oyunları üzerinde de etkili olur. Güvenli, sevgisini gösteren ve oyun oynayan bir anne ile büyüyen çocuk ona güvenle bağlanır. Özellikle okul öncesi dönemde anne-çocuk bağlılığının düzeyi çocuğun oyun davranışları üzerinde etkili olur. Anneye güvenle bağlı olanlarla olmayanların oyunda gösterdiği davranışlar, ortaya koyduğu yaratıcılık, arama, merak, ortaya koyduğu çaba, enerji, zihinsel semboller ve imgeleme birbirinden farklılık gösterebilir. Anne çocukla ne kadar çok oyun oynarsa çocuğun da ona bağlılığı artabilir. Ancak anne çocuğa güven vererek araştırma oynama olanakları yaratırken çocuğun yaşayacağı korku ve stres durumları da çocuğun annesini arayarak ona bağlanmasını arttırabilir. Çocukta olumlu bellek algısı, başkalarını güvenilir, ulaşılır, tutarlı ve destekleyici olarak algılama, sosyal oyunları da olumlu yönde etkileyecektir (Bowlby, 1969; Sevinç, 2004; Akt., Konter, 2008: 177).

1.1.2.10.2.3.7. Zihin Kuramı Olarak Oyun

Zihin kuramı, başkalarının davranışlarını açıklama, tahmin etme ve uygun tepkilerde bulunma gibi konulara önem vermekte ve bunun zihin aracılığıyla gerçekleştiğini savunmaktadır. Bu kuramın öncüleri Premack ve Woodruff'tur (1978). Zihin kuramında kişinin kendisi ve başkalarıyla ilgili yüklemeleri, atıfları, zihin ve davranış arasındaki ilişki bağlantıları önemlidir. Zihin, çocukların başkalarıyla etkileşiminde etkilidir ve bu bilişsel, dilsel, sosyal ve duygusal gelişim alanlarını etkisi altına alır. Oyun da bütün bu süreçleri etkilemektedir. Yetişkinlerin, çocukların akıl

hakkında ne bildiklerini ve bunları günlük öğrenme davranışlarında nasıl uyguladıklarını bilmeleri önemlidir. Bu, yetişkinlere çocuklarla iletişim kurmalarında yardımcı olur. Çocukların çoğunun zihinsel içeriği anlama becerisini dört yaşlarında olduğu ileri sürülmüştür. Bu bağlamda anne-babanın kültür seviyesi, tutum ve davranışları çocukların zihinsel becerileri üzerinde etkili olabilir. Birçok araştırmacı oyunun bilişsel yararlarının olduğu konusunda ortak düşünceye sahiptir (Premack ve Woodruff, 1978; Sevinç, 2004; Akt., Konter, 2008: 177).

1.1.2.10.2.3.8. Sistem Kuramı Olarak Oyun

Helanko (1958) oyunu kişi ile çevre arasında bir sistem ve etkileşim olarak ele alır. Çevre özne ile nesneyi içine alan iki uçlu bir sistemi oluşturur. Helanko, oyunla ilişkili olarak ilk-baş (primer) sistem ile sosyal sistem tanımlarını ileri sürmüştür. Bu tanımlara göre nesne bir düşünce ve eşyayı temsil ediyorsa ilk sistemi, kişiyi temsil ediyorsa sosyal sistemi oluşturmaktadır. Helanko oyunla ilişkili olarak nesne ve arkadaşların çocuk tarafından özgürce seçilmesi gerektiğini ileri sürmüştür. Bu ek olarak Helanko, çocuğun olumsuz etkileri ortadan kaldırmak için bir oyun ortamından diğer bir oyun ortamına geçebildiğini savunmuştur (Pehlivan, 2005; Özdoğan, 2004; Akt., Konter, 2013a: 185). Özdoğan (2004), sistem, özne-nesne ilişkisi, özgür seçim ve olumsuzluğun ortadan kaldırılması olarak oyuna şu örneği vermektedir; Çocuk yatağa uzanır ve 15 dakika kitap okumaya başlar. Çocuk kitaba dalar, dünyayı unuttur. Bu durumda sistem, kişi (özne) ve kitap (nesne) olarak oluşmuştur. Çocuk rahat bir ortam içindedir ve bu durumda oyun ve oyun davranışından söz edilebilir. 15 dakika sonra anne odaya gelir ve çocuğa yatmasını söyler. Çocuk kitabın bir bölümünü sonuna kadar okuduktan sonra ışığı söndürerek yatacağına ilişkin annesine söz vererek izin alır. Bu durumda çocuk okumaya devam etse de annesiyle bir anlaşma yapmıştır. Okuması bitince ışığı söndürerek yatar. Çocuk için artık bir oyun ortamı söz konusu değildir. Bir süre sonra çocuk annesi ile yaptığı anlaşmayı unutarak tekrar kitaba dalar. Böylelikle yeni bir oyun davranışı içine girilmiş olur. Bu durumda kitap okumanın bir oyun davranışı olabileceği gibi olmayabileceği, ancak buna dışarıdan gözlemleyen birinin değil de sistem içindeki öznenin karar verebileceği ileri sürülmüştür. Çocuğun bir özne olarak oyun ortamını kurabilecek ve bozucu etkenleri azaltabilecek yeteneğe sahip olduğu savunulmuştur (Özdoğan, 2004: 102; Akt., Konter, 2008: 178).

1.1.2.11. Oyun Çeşitleri ve Sınıflandırılması

Caillois, ilk önce oyunu *Paida (ruha ilişkin)* ve *Ludus (oyun içi davranışa ilişkin)* olarak sınıflamıştır. Oyunlar bu iki uç kavram arasında yerini almaktadır (Karpatschhof, 2013: 256). Bu uçlar arasındaki oyunlara (Paida'dan Ludus'a doğru); ses çıkarma, heyecanlanma, gülme, dans etme, çember çevirme, iskambil oyunu (solitaire), sabır oyunları, kare bulmacalar örnek olarak verilebilir (Caillois, 1955: 74).

Caillois daha sonra oyunları dört başlık altında incelemiştir, Bunlar şu şekildedir:

- a. **Agon (Yarışma Oyunları):** Yarışlar, dövüşler, atletizm, boks, güreş, futbol, basketbol, satranç vb.
- b. **Alea (Şans ve Risk Alma Oyunları):** Yazı tura, rulet, lotolar vb.
- c. **Mimicry (Rol Yapma Oyunları):** İnandırma, taklit, tiyatro vb.
- d. **Ilinx (Heyecan Verici Macera Oyunları):** Kayak yapma, sallanma, açık hava sporlar, dağ tırmanışı vb (Caillois, 1955: 74; Botturi ve Loh, 2008: 10).

Roberts ve Sutton-Smith (1962) kurallı yarışmasal oyunun (game) sonuçlarına göre üç önemli başlık altında toplanabileceğini ve birçok oyunun da aşağıda belirtilen üç oyunun karışımı olabileceğini ileri sürmüştür.

1. Üstün fiziksel becerileri gerektirenler,
2. Kişinin hareket süreci içinde zihinsel seçim yaparak denemelerde bulunduğu oyun stratejileri,
3. Şans oyunları (Konter, 2008: 130; Konter, 2013a: 141).

Schmitz'e (1979) göre dört oyun stili vardır;

1. Basit kendiliğinden, gülünç,
2. İnanırcı, rol yapma,
3. Fiziksel beceriler. Örn: Dağ yürüyüşü, tırmanma ve sörf yapma,
4. Kurallı/Yarışmasal Oyunlar (Konter, 2008: 130; Konter, 2013a: 141).

1.1.2.11.1. Smilansky'ye Göre Bilişsel Gelişim Açısından Oyunların Sınıflandırılması

Smilansky, Piaget'in bilişsel gelişim aşamalarına dördüncü bir oyun sınıflaması ilave ederek, bilişsel gelişimi içeren oyun aşamalarını tanımlamıştır (Schaffer, 2004; Smith, Cowie ve Blades, 2003; Akt., Aksoy ve Çiftçi, 2014: 37). Bu oyunlar şu şekildedir:

- a. İşlevsel Oyun,
 - b. Yapılandırıcı Oyun/İnşa Oyunları,
 - c. Sembolik/Dramatik Oyun,
 - d. Kurallı Oyunlar (Smith, 2010: 36; Sevinç, 2013: 61; Aksoy ve Çiftçi, 2014: 37-38; Lillard, 2014: 430; Ridgway, Quiñones ve Li, 2015: 147).
1. **İşlevsel Oyun:** Yalnızca duyu-motor dönemde kas hareketlerine tepki verme ile görülür, objelerle yapılan basit vücut hareketleri ve aksiyonlarını içerir. Bu tür oyunda çocuklar, fiziksel becerileri ile dil becerilerinin alıştırmalarını yapıp, çevreyi araştırmaya ve gelecek evreye temel teşkil edecek becerileri kazanmaya çalışırlar. Önce kendi kendine giyinme, yemek yeme, baş bal yapma gibi davranışlar tekrarlanır. Sonraları bu davranışlar bir başkasına yöneltilir (Smith, 2010: 36; Sevinç, 2013: 62; Aksoy ve Çiftçi, 2014: 37).
 2. **Yapılandırıcı Oyun/Yapı İnşa Oyunları:** Bu oyun aşaması iki yaşta başlar ve üç ile beş yaşlarında da oynanır. Tuğlaları kullanarak kule yapma gibi oyunlar oynar ve objeleri kullanarak bir şeyler yapar. Bu oyunlar yalnız veya paralel oyun ile başlar. Bu oyunlar küçük kas gelişimini gerektirdiği gibi çocuğun zihinsel alanda gelişimini de büyük ölçüde etkiler (Smith, 2010: 36; Sevinç, 2013: 62; Aksoy ve Çiftçi, 2014: 37; Ridgway ve ark., 2015: 147).
 3. **Dramatik Oyun/Sembolik Oyun:** Bu oyun türü üç-yedi yaş gurubu çocukların bir nesnenin yerine diğerini koyma, başka birinin yerini alma tercihini yapma aşaması olarak tanımlanır. Rol yapma oyunlarında doktor olma gibi roller yaparlar. Hayal güçlerinin elverdiği oranda sembolik oyundaki etkinlikleri, gerçek dünyada yer aldığı şekilde canlandırmaya

çalışırlar. Bu süreçte hayallerinde yaşattıklarını temsil etmek üzere uygun malzeme, giysiler, nesnelere kullanılır. Çocuğun dilinin gelişmesiyle birlikte sözcükler nesnelere ve kişileri temsil etmeye başlar. Bu aşama çocuğa bilişsel olarak daha yüksek düzeyde temsil yeteneği kazandırır (Smith, 2010: 36; Sevinç, 2013: 62; Aksoy ve Çiftçi, 2014: 37).

- 4. Kurallı Oyun:** Bu aşama yedi-sekiz yaşlarında başlar. Çocuklar kurallar ve sınırlar içinde oyun oynamayı öğrenirler. Toplum tarafından kuralları kabul edilmiş futbol, seksek gibi oyunlar oynarlar. Çocuklar mantıksal düşünmeye ve düzene özen gösterirler. Bu durum seçtikleri oyunları da etkiler. Bu aşamada çocuklarda sosyal yaşamın yeni boyutları, kavramları gelişmeye başlar. Rekabet, kazanma, yenilme, adil olma, hakkına razı olma gibi sosyal olgunluk gerektiren yeni gelişmelere açık olurlar. Bu yaşlarda çocuklar benmerkezcilikten uzaklaşmış, farklı bakış açıları geliştirmeye başlamışlardır. Bu oyunları oynayan çocuklar, kuralları önceden belirleyip oyunun bitimine kadar buna bağlı kalma anlayışı geliştirirler (Smith, 2010: 36; Sevinç, 2013: 64-65; Aksoy ve Çiftçi, 2014: 38).

1.1.2.11.2. Ekonomik ve Stratejik Anlamda Oyun

Ekonomik ve stratejik anlamda oyun, her bireyin davranışının ya da tercihinin “rasyonel” olduğu, alışveriş ya da takas ilişkilerini ifade etmektedir. Bu çerçevede farklı oyunlar ayırt edilmektedir.

1. Eksik Verili Oyunlar (Briç vb.), Tam Verili Oyunlar (Satranç vb.).
2. Kayıp-Kazanç Toplamı Sıfır Olan Oyunlar (Birinin kazancının diğerinin kaybı olduğu oyunlar), Kayıp-Kazanç Toplamı Sıfır Olmayan Oyunlar.
3. İşbirliğine Dayanan Oyunlar, İşbirliğine Dayanmayan Oyunlar.
4. Kayıp ve Kazanç İmkanları Önceden Bilinen Oyunlar, Kayıp ve Kazanç İmkanları Önceden Bilinmeyen Oyunlar.
5. Sonucu Ya Hep Ya Hiç Tarzı Olan Oyunlarla (Duello, Pokerde restleşme vb.), Kısmi Kazanç ve Kayıp İçeren Oyunlar (Bilgin, 2003: 267).

1.1.2.11.3. Piaget'in Oyun Sınıflaması

Piaget oyunları üç sınıfa ayırmıştır. Bunlar şu şekildedir:

- a. Pratik Oyun,
 - b. Sembolik Oyun,
 - c. Kurallı Oyun (Smith, 2010: 35; Aksoy ve Çiftçi, 2014: 36).
1. **Pratik Oyun:** Piaget bu dönemde bebeklerin erken duyu motor dönemdeki oyunlarını kasteder. Duyu motor dönemde bebek yeni kazandığı motor becerileri uygular. Bu aşama, bebeğin ebeveyni taklit etmesi ve ebeveynin hareketlerini tekrarlaması ile başlar (Smith, 2010: 35; Aksoy ve Çiftçi, 2014: 36).
 2. **Sembolik Oyun:** Çocuklar gerçeği geçici olarak durdurur ve bir nesneyi diğerinin yerine koyar. “-mış gibi” yapılan oyunlardır. 2-7 yaş arasında somut işlem öncesi evredir. Temsili düşüncenin temelini oluşturur. 2-4 yaş arası çocuk çevresinde yaşanan olayları o kişilerin kimliğine girerek temsil eder. Örneğin; anne-babanın konuşma şekli, doktor davranışları, sözleri özümseme ve oyuna yansıtma, bir nesneyi diğer nesnelere için kullanma gibi. 4-6 yaş arasında çocuğun sembolik oyunları sosyal nitelik kazanır ve gerçeğe uygun ayrıntılara da dikkat edilir. Örneğin; okulculuk, itfaiyecilik, doktorculuk vb. Bu dönemde çocuk aynı zamanda kendileri için özümstedikleri şemaları başkalarında kullanırlar (yeme şemasını, bebeğe mama verme gibi), başkalarında gördükleri davranış şemalarını taklit yoluyla uygularlar (telefon kullanıyor gibi yapma), bir nesneyi veya kendi beklentilerini bir başka nesne yerine kullanırlar (topu, sopayı kullanma, tavşan gibi sıçrama). Çocuklar oyunda dört tür sembolik bileşen yaparlar. Bunlar; basit bileşenler (çocuklar gerçeği tamamıyla değiştirdikleri veya hayali kişileri kattıkları oyunlar oluştururlar), telafi edici oyunlar (neye ihtiyaç duyuluyorsa onun hayali olarak yaratılması, bir arkadaş gibi), dengeleyici bileşenler (geçirilmiş bir kaza oyunda hafifletilerek canlandırılır), gerçeğe dönük olaylar bileşeni (hayali kişi kurallara karşı gelir ve cezalandırılır). 4-7 yaş döneminde ise oynanan dramatik oyunlar gerçeğe uygun olarak planlanır. Piaget'e göre bu oyunların 3 özelliği vardır. Bunlar; düzenlilik (her şeyin yerli yerinde olması istenir), gerçeğin tam taklidi (yolcu rolündeki kişiler otobüs olarak kabul edilen nesneye bilet vererek

ve sırayla binmektedirler), farklı ve birbirini tamamlayan rollerin uyumu ile bir tema temsil etme (Örn: Hastanecilik oyununda doktor, hemşire, hasta, ambulans şoförü vb.) (Konter, 2008: 139-140; Aksoy ve Çiftçi, 2014: 36).

3. **Kurallı Oyun:** 7-12 yaş somut işlemler evresidir. Sembolik oyunda azalma görülür. Devam etmekte olan dramatik oyun birçok kurallar içermektedir, gerçekçi ayrıntılara dikkat edilir, duyuşal-devinimsel bileşenlerle (seksek, top oyunları, halka oyunları) zihinsel bileşenler (satranç, kart oyunları vb.) bir arada görülür (Sevinç, 2004; Akt., Konter, 2013a: 150-151).

1.1.2.11.4. İlkel ve Gelişmiş Oyunlar

İlkel oyun, oyundur ve sadece kendi içinde bir oyundur. Gelişmiş oyun ise, oyundur ve aynı zamanda başka bir şeyi de içeren bir oyundur (Suits, 2002; Akt., Konter, 2008: 140).

Başlangıçta banyoda su ile oynayan bebeğin bir “iş” yapmadığı ve maddi kazançla ilişkili bir girişimde de bulunmadığı açıktır. Bebek, ne kendisini yıkamaya çalışan babasına veya annesine yardımcı oluyor ne de banyo yapmanın kendisiyle gerçekten ilgileniyordur. Bebek aslında su ile ne yaptığını bile bilmiyordur. Ancak, bebek bu durumda bir “iş” yapıyor olmadığına göre ne yapıyordur? Bebek basit olarak ve rastlantısal bir şekilde mi hareket ediyordur? Bebeğin hareketleri birbirleriyle ilişkili olmayan ve bir amaç taşımayan bir şekilde mi gerçekleşiyordur? Bebek bir robot gibi mi hareket ediyordur? Bebeğin rastlantısal ve amaçsız bir şekilde hareketlerde bulunduğunu söylememiz güçtür. Çünkü bebeğin banyoda su ile oynama olayında geri bildirim meydana gelmektedir. Bebek suyla temaslarında bu geri bildirim göre hareketlerini yönlendirmektedir. Bebek, sıçrattığı sudan geri bildirim almanın ötesinde, aldığı geri bildirim göre de davranışlarını yönlendirmektedir. Bebeğin banyoda su sıçratmalarına devam ettiğini düşünecek olursak, bebeğin bu konuda, ilk zamanlara ve başlangıç çabalarına göre becerisini geliştireceğini söyleyebiliriz. Bebeğin davranışlarında zamanla daha da ileri düzeyde bir beceri ortaya çıkacaktır. Bu durumda öğrenilen beceri, oyunun ve bebeğin araştırma yapmasının yerini alan bir şey de değildir. Bebek sadece suyu sıçratmaktan memnundur veya zevk almaktadır. Bu örnekten de anlaşılacağı gibi “ilkel oyun” (primitive play), öncelikli olarak egzersiz ve beceriden zevk alma ile ilişkili değildir. Çıkan, yeni doğan

deneyimlerle ilişkilidir ve zamanla beceriye dönüşebilir. Beceri ortaya çıktığında da artık oyunun karakteri ilkel bir oyun olmaktan gelişmiş bir oyun olmaya dönüşmektedir (sophisticated play). Bunun sonucu olarak da, kurallı-yarışmasal oyunun (game) ortaya çıkışı ve bunun ayrı zaman içinde başka oyun çeşitlerine ve sonuç olarak sporlara doğru dönüşüm olduğu ileri sürülebilir (Suits, 2002; Akt., Konter, 2008: 140-141).

1.1.2.11.5. Orlick'in Oyun Sınıflaması

Kanadalı spor psikoloğu Terry Orlick (1978) oyunun nasıl organize edildiğinin dominant tepkilerin ne olacağı üzerinde etkili olduğunu ileri sürdü. Orlick' e göre oyunlar; yarışmasal, kişisel, işbirlikli ve bunların karışımına dayalı olarak organize edilebilir. Yarışma ve işbirliği farklı kombinasyonlarda organize edilebilir. Böylelikle, fiziksel aktivite, oyun ve sporlara katılanların potansiyellerini tanımalarına yardımcı olunabilir. Oyunlar, bütünüyle yarışmacı olanlardan bütünüyle işbirlikli olanlara kadar değişik şekillerde düzenlenebilir. Çocuk ve gençlere liderlik yapanlar, oyunların doğası ve kombinasyonlarını anlama ve uygulamada becerikli olmalıdır. Orlick (1978) oyunları 5 değişik şekilde ele almıştır;

1. **Yarışmacı Araçlarla Yarışmacı Sonuçların Olduğu Oyunlar:** Oyunun başlangıcından sonuna kadar amaç, birini veya diğerlerini yenmektir. Örneğin; 100 metre yarışı, duvara kadar kim birinci gelecek veya belirli bir mesafeyi kim önde tamamlayacak gibi (Konter, 2008: 141).
2. **İşbirlikli Araçlarla Yarışmacı Sonuçların Olduğu Oyunlar:** Kişiler kendi grupları içinde işbirliği yaparak diğer gruba karşı yarışır. Örneğin; futbol, hentbol, basketbol, voleybol gibi. Gruptaki kişiler becerilerini koordine ederek diğer grubu yenmeye çalışır. Elbette bütün grup üyelerinin yardımlaşmada bulunması da zorunlu değildir (bağımsız veya isteğe bağlı yardımlaşma girişimleri de söz konusudur). Örneğin; bir futbol oyuncusu topu rakibinden kaparak doğrudan kaleye gol atmaya yönelebilir. Benzer şekilde bir basketbolcu topu çalarak potaya gidebilir, bir voleybolcu arkadaşlarıyla pas yapmadan topu rakip alanda gördüğü boşluğa bırakabilir. Oyuna katılan bir çocuk da, arkadaşıyla işbirliği seçeneği yerine o anda doğrudan topa vurarak, grubuna puan kazandırmayı yeğleyebilir. İşbirliği zorunluluğunun daha da

kesin bir duruma getirilmesi için oyuna ek kurallar da getirilebilir. Örneğin; bir kez pas yapmadan kaleye, potaya, topu karşı tarafa vb. atmak olmayacak gibi (Konter, 2008: 141-142).

3. **Kişisel Araçlarla Kişisel Sonuçların Olduğu Oyunlar:** Bir veya birden fazla kişi, işbirliği veya yarışmacı yönergeleri, kuralları ve yaptırımları takip etmeden kişisel hedeflere yönelebilir. Örneğin; kendi başına kros ve koşular, yüzme ve egzersizler gibi, çocuğun kendi başına deniz kenarında kale yapması veya evinin bahçesinde kendi başına oynaması. Kişi kendi başına karar verir, istediği zaman başlar ve bitirir (Konter, 2008: 142).
4. **İşbirlikli Araçlarla Kişisel Sonuçların Olduğu Oyunlar:** Kişiler kendi hedeflerini başarmak için birbirleriyle işbirliğine gidebilir. Örneğin; iki oyuncu birbirini izleyerek birbirlerine geri bildirim verebilir. Böylelikle her iki oyuncu da kendi becerilerini geliştirebilir (Konter, 2008: 142).
5. **İşbirlikli Araçlarla İşbirlikli Sonuçların Olduğu Oyunlar:** Kişiler oyunun başlangıcından sonuna kadar birbirlerine yardımcı olurlar. Herkes ortak hedef doğrultusunda çaba harcar. Kişiler hem araçları hem de sonuçları paylaşırlar. Örneğin; voleybolda kişiler topla üç pas yaparak topu karşı tarafa atar. Top yere düşürülmeden, kaç kez karşı tarafa üç pas yapılarak gönderilebilir şeklinde bir kural konularak ortak hedef oluşturulabilir. Netin her iki yanında bulunan kişi sayısı üçe düşürülebilir. Benzer şekilde, futbolda gençler çember oluşturur ve topu yere düşürmeden kaç kez pas (her bir kişinin bir tek kerede bir vuruş yapma koşuluyla) yapılabilir kuralı getirilir. Top tek vuruşta pas olarak kullanılmalıdır veya iki dokunuş kuralı da getirilebilir (Konter, 2008: 142).

Oyun konusunda çalışan bilimciler oyunları farklı şekillerde sınıflamalarına karşın bunlar arasında oldukça benzerlikler de vardır.

1.1.3. Spor

Spor benzeri ilk doğal hareketlere ilkel de olsa tarihin ilk zamanlarında rastlanmaktadır. Bu doğal hareketler arasında yer değiştirme, yürüme ve koşma başta gelen hareketlerdir. İnsan; karnını doyurmayı, yaşamını sürdürmeyi, kaçıp kurtulmayı, kovalayıp yakalamayı zorunlu olarak tecrübe ederek öğrenmiştir. İnsanlar engebeli

arazilerde uygun olmayan doğa ortamlarını aşmak ve buralardan atlamak için bacalarını, kayalara tırmanmak için kollarını kullanmışlar, vahşi hayvanlarla yakın mücadelelerde vurma eylemini gerçekleştirmek için ellerini yumruk yapmışlar ve kollarının itme ve savurma kuvvetinden faydalanmışlardır. İnsanlar beslenmek için av hayvanları yakalamak zorundaydılar ve bu av hayvanına yetişebilmek veya kendinden daha güçlü bir hayvandan kaçabilmek çabuk, çevik ve dayanıklı olarak koşma yeteneğini gerektirmekteydi. Tüm bunların yanında engebeli arazilerde yüksek, uzun ve daha değişik atlama çeşitlerini deneyerek ağaçlara, yüksek kayalıklara tırmanmak, asılmak, kendini çekme gibi davranışlar da yapması gereken insanın bu davranışları sporun ilk doğal davranışları olarak karşımıza çıkmaktadır (İnal, 2014: 4; Demir, 2015: 212).

Sporun tarihsel serüvenine ilişkin veriler genellikle çeşitli resim figür vb. arkeolojik kazılara dayandırılmaktadır. Bu nedenle spor olgusu için nerede ve ne zaman sorularına çok farklı cevaplar verilmiştir. Hatta bu sorulara hamasi duygularla pek çok sporun kaynağının tek bir millet veya medeniyet olduğu görüşünü paylaşmış günümüz bilimsel verilerinden uzak çeşitli verilere rastlamak mümkündür. Yarışmaya, eğlenmeye veya çeşitli kazanımlara yönelik hareketlerin kaynağı insanlık tarihine dayandırılmakla birlikte; en azından eldeki verilerde M.Ö. 3000 yıllarında; Mısır, Sümer, Babil uygarlıklarının izlerine yönelik işaretler bulunmaktadır. Bu verilerde dikkati çeken önemli özellik *zorunlu bedensel eylemler*; savunma, taşınma, barınma ve saldırı kökenlidir. İnsan, hayatını devam ettirebilmek için, yakından mücadeleye dayanan ve kas gücünü kullanarak güreş benzeri kapışmayı denemiştir. O dönemde ilkel güreş, her türlü tutma ve kavrama, ısırma, boğma gibi sert girişimleri kapsamaktadır. Hemen hemen spor branşlarını tamamı için olmasa da çoğunluğu için benzer gelişim evrelerine rastlamak mümkündür (Demir, 2015: 212). İnsanlığın tarihi gelişimi içinde ölüm-kalım mücadelelerinin barışçı benzetimi olarak ortaya çıkmış olan spor, önceleri savunma ve saldırıya dayalı sporlar olarak ve insanların var olmaları ve üretmeleri için yapılyorken daha sonraları da bireysel sporlar ve takım sporları olarak gündeme gelmiş olup yarışma ve müsabakalar halinde insanların üstün gelme arzularını sergileyebilecekleri, hem yaptıkları bu hareketleri geliştirmek hem de hem de eğlenceli yarışma sürdürmek için bir disiplin olarak yapılmaya başlanmıştır (MEB,2006: 2; Ketten, 1993; Akt., İnal, 2014: 7; Demir, 2015: 212).

Bu eylemlerin ilk topluluklardan itibaren uygulanan barışa ve yarışmaya dayalı benzerleri, bir anlamda ilk sportif pratikler olarak kabul edilebilir. Bunlar arasında günümüze değişerek gelebilen ve sporlaşma evrimini tamamlayan o dönemde kuralları günümüzdeki gibi olmasa da günümüz sporlarına benzerliği ile dikkat çeken ilk sporların atası sayılabilecek;

- a) Boks,
- b) Güreş,
- c) Eskirim,
- d) Okçuluk,
- e) Yakın Dövüş gibi veya benzerleri olduğu belirtilmektedir (MEB, 2006: 2; Demir, 2015: 213).

İnsanların yapmış oldukları koşma, tırmanma vb. hareketler zamanla bilinçli olarak yapılarak eğitici bir değer ve nitelik kazanmaya başlamıştır. Beden eğitiminin bu davranışlarla meydana gelmesi sonrasında insanların kuralsız (içgüdülerinden kaynaklanan) bazı faaliyetlere yer verdikleri ve muhtelif oyunlar oynamaya başladıkları görülmüştür. Birçok bileşik hareketten oluşan oyun, tarihi süreç içinde insanlar tarafından eğlenmek amacıyla her dönemde büyük bir anlam ifade etmiştir (İnal, 2014: 5). Uygarlık ilerledikçe gerek ulaşım imkanlarının artması gerekse işçilikten tasarruf sağlayan çok sayıda alet ve cihazın ortaya çıkması, bedensel faaliyetlerin çoğunu modern yaşamda azaltmıştır. Bu durum insanları her geçen gün hareketsizliğe yöneltmiştir. Amerika New York hastanesi hekimlerinden Dr. L. Linn, sporun bir yaşam tarzı içinde düzenli olarak yapılmasının insan sağlığına olan etkisinin, vitaminlerin insanlar üzerindeki etkisine eşdeğer olduğunu ileri sürer (Koç, 2005: 208). Gelecekte toplumda sorumluluklar yüklenecek yetişkinlerin; iyi alışkanlıklar edinmesinde, gerek bireyler arası gerek toplumlar arası iyi ilişkilerin kurulmasında ve devam ettirilmesinde aynı zamanda barış içinde ve mutlu yaşamada, çocuklukta başlayan spor faaliyetlerinin büyük bir önemi vardır (Koç, 2005: 11).

Bugün genellikle sporun, çocukların her yönden gelişmesinde büyük bir rol oynadığı bilinmektedir. Sportif oyunlara bir ekip üyesi olarak katılma, zamanla çocuklarda yardımlaşma, beraber çalışma, ekibin diğer elemanlarına ve oyunun

düzeşine saygı duşma duygularını geliştirir (Koç, 2005: 11). Birlikte yaşayan insanların mücadele etme ve başarı kazanarak bu davranışlardan birlikte zevk alma duygularını artıran spor; insanın fiziksel aktivitelerle becerilerini, zihinsel ve ruhsal yapısını, sosyal davranışlarını geliştiren, bu özelliklerini belirli kurallar içinde yarıştırmasını sağlayan biyolojik, pedagojik ve sosyal yönleri olan bir uğraşıdır (İnal, 2014: 8). Spor, gelişmekte olan çocuklar için sadece sağlık ve vücut gelişmesi için değil, mental çağlığa da bağlı olarak iyi bir şahsiyetin gelişmesi için de gereklidir (Koç, 2005: 11). Ferdi veya kollektif oyunlar şeklinde yapılan genellikle yarışmaya yol ačan davranışlar olarak tanımlanan sporun önemi toplumlar için tartışılmayacak boyutlara ulaşmıştır (İnal, 2014: 8). Ekip halinde yapılan spor sayesinde insanlar ve gruplar arasındaki sosyal ilişki ve bağların kuvvetlendiği, sosyal mesafelerin kısaldığı görölür (Koç, 2005: 11). Günümüz yaşam felsefesinde spor, kaliteli yaşamın bir parçası ve en yararlı sosyal etkinliklerden birisi olarak kabul edilmektedir (Koç, 2005: 227). Modern yaşamda spor, bireylerin kişilik oluşumunun ve bireysel yeteneklerinin gelişmelerini sağlamak amacıyla eğitimciler tarafından önerilen planlı çalışmalar bütünlüğü olarak kabul görmekte ve her geçen gün önemini daha da artırmaktadır (İnal, 2014: 8).

1.1.3.1.Tarihsel Süreç İçerisinde Spor

Sporun tarihsel serüveni irdelendiğinde, ilk insanlara ait çok fazla bilgi ve belgeye ulaşılamadığı gibi spor olgusunun da ilk oluşum evresi hakkında kısıtlı bilgiler veya akıl yürütme ile varsayımlara dayalı genellemelere gidilmektedir. Bu varsayımlar arasında sporun mutlaka bir oluşum evresi veya gelişim dönemi olduğu görüşüdür. İnsanların öğrenerek/görerek uyum sağladığı sosyal ortam nasıl ki ani bir gelişme ile oluşmamış ise spor olgusu da anlık bir olay değildir. Sporun ne zaman nerede nasıl ortaya çıktığı tahmini varsayımlar ile anlaştırılmaya çalışılmaktadır. Sporun oluşum evresine tarihsel bir perspektif geliştirmek gerekirse aşağıdaki gibi sıralamak mümkündür.

Tarihsel süreç içerisinde spor:

- a) Spora Benzer Bedensel Etkinlikler,
- b) Geleneksel Sporlar,

- c) Geleneksel Türk Sporları,
- d) Modern Sporlar,
- e) Modernleşen Geleneksel Sporlar

a. Spora Benzer Bedensel Etkinlikler

Geçmişte insani gereksinimler (savunma, korunma, ulaştırma vb.) sonucu yapılan hareketleri spor olarak nitelendirecek olursak bunlar kurallı sporların ilk başlangıcı sayılabilecek spor benzeri bedensel aktiviteler olarak değerlendirebiliriz. Bu spor aktivitelerinin bazı değişim ve dönüşümlere uğrayarak günümüzdeki sporların temelini oluşturduğu bilinmektedir. Sporun kaba ham halini oluşturan bu süreç aslında sporlaşmadan önceki sporlaşma evresine hazırlık oluşturan aktiviteleri içermektedir. Bu aktiviteler genellikle spor ve oyun gibi bir amacın dışında şekillendiği için kuralları oluşuncaya kadar spor olmaya aday olan bedensel hareketleri içermektedir.

Spora benzer aktivitelerin "olgunlaşma" döneminden geçerek "son" halini aldığı varsayılmaktadır. Elbette ilk insanların bütün zorunlu hareketlerinin günümüze spor olarak yansıdığını belirtmek zordur. Ancak bunlar içerisinde eğlenmeye yarışmaya yönelik fiziksel aktivitelerin günümüzdeki sporların kaynağı olduğu olgunlaşarak günümüze ulaştığı varsayılmaktadır (Demir, 2015: 227).

b. Geleneksel Sporlar

Toplumları anlamak ve değerlendirmek için önce onların değerlerini, örflerini, geleneklerini, göreneklerini ve toplumsal değerlerini tanımak gerekir. Bütün toplumların kendine has kültürleri vardır. Bu kültürel değerler ülkelerin etkileme gücü ölçüsünde evrensel niteliklere kavuşmuşlardır. Her toplum, coğrafi konumlarına, geleneklerine, kültürel birikim ve özelliklerine göre şekillenen farklı spor dallarına ağırlık vermektedirler. Asya ülkelerinde hokey, Japonya'da judo/karate, Türklerde güreşe duyulan ilgi, diğerlerine oranla farklılık göstermektedir. Geleneksel ve törensel ritüellere göre şekillenen yüzyıllardan beri yapılagelmiş bu sportif faaliyet ve oyunlar kimliğinde kültürel unsurlar taşımaktadır.

Toplumların kültürel unsurlarını yansıtan geleneksel nitelikler taşıyan geçmişte yapılmış şimdi kaybolan veya günümüze kadar değişerek de olsa gelebilen çeşitli dini

ve ya milli ritüelleri barındıran sportif içerikli aktivitelerdir. Geleneksel sporları modernlik ekseninde konumlandırmak gerekirse; modern sporun ana vatanı kabul edilen İngiltere'de Orta Çağ'ın sporlarından modernliğin dinamikleri ile dönüşemeyenler "geleneksel sporlar" olarak nitelendirilmektedir (Demir, 2015: 227-228).

c. Geleneksel Türk Sporları

Geleneksel sporlar içerisinde, kendine öz kimlikler kazanmış olanları ayrıştırmak gerekir. Bunlar arasında özellikle geniş bir coğrafyada Türklerin yaşantılarına göre şekillenen kendine öz ifade ile "Geleneksel Türk Sporları" pek çok yönü ile diğerlerinden ayrılmaktadır.

Geçmişten günümüze, kaybolan veya yaşatılmakta olan yarışmayı hoşça vakit geçirmeyi sağlayan, aynı zamanda yardım, rekreasyonel, amaçlar taşıyabilen ve gelenekselleşerek günümüze kadar değişerek/değişmeden gelen ritüelleri barındıran sportif faaliyetleri günümüzdeki özgün ifadesi ile "Geleneksel Türk Sporları" olarak tarif etmek mümkündür.

Bu sporlar Türk toplumunun uzun yıllar süren kültürel pratikleri arasından süzülerek gelmişlerdir. Geleneksel Türk sporlarının şekillenmesinde elbette Türklerin yaşama biçimi, doğuştan getirdiği özellikleri, yaşadıkları yerlerin coğrafi özelliklerinin, yansımalarını görmek mümkündür. Geleneksel Türk sporları daha çok panayırlar, şenlikler, özel eğlence törenleri, resmi veya halk tarafından gönüllü kişilerin organizesi ve halk tarafından kuşaklara aktarılarak günümüze taşınmıştır (Demir, 2015: 228).

d. Geleneksel Türk Sporlarının Genel Özellikleri

Türklerin yaşayış ve davranışlarına göre şekillenme,

- a) Türk kültürünün egemen yapısal özellikleri,
- b) Doğal "kendiliğinden" gelişen organizasyon oluşumu,
- c) Coğrafi ve iklim koşullarının etkisinde oluşum,
- d) Yazılı olmayan, esnek mutabakat gerektiren kurallaşma,

- e) Kurallarda yöresel küçük farklılıkların olması,
- f) Usta çırak ilişkisine büyük saygı gösterme,
- g) Usta çırak ilişkisinde sporcu şekillenmesi,
- h) Tecrübenin önemsenmesi ve yüceltilmesi (Demir, 2015: 228),
- i) Tecrübeli kişilere geniş inisiyatif kullanma yetkisi verilmesi,
- j) Spor dalının ve sporcunun toplum tarafından önemsenmesi,
- k) Organizasyon ve faaliyetlerde daha çok erkek egemen yapı,
- l) Kadınlara pasif, erkeklere aktif katılım sağlayan yapı,
- m) Günümüze göre daha az kısıtlayıcı giysi, malzeme gereksinimi,
- n) Geleneksel ve dinsel ritüelleri koruyan ve yücelten yapı,
- o) Genel olarak sürenin belirleyici olmadığı müsabaka sonucu,
- p) Kazanmaya ve kaybetmeye yönelik müsabaka sonucu,
- q) Sonucu yetenekten daha çok güç ve kuvvetin etkilemesi,
- r) Topluluğun önde gelen kişilerinin organizasyonlarda etkin rolü,
- s) Başarıda, itibar ve onurun etkin motivasyon sağlaması,
- t) Fiziksel özelliklerin pek fazla belirleyici olmadığı müsabık ayrımı,
- u) Önceki başarıların yarışmacı ayrımında referans sayılması (Demir, 2015: 229).

e. Modern Spor

Geleneksel sportif pratiklerin aşağıda belirtilen beş aşama sonucunda modern spora dönüştüğü belirtilmiştir.

- a) Halk oyunları aşaması (geleneksel sportif pratikler),
- b) Kulüplerin oluşumu,
- c) Kural koyucu ulusal bürokrasinin inşası,

- d) Sporun diğer ülkelere yayılması ve adaptasyonu,
- e) Uluslararası bürokrasinin inşası.

Modern sporun erken dönemde İngiltere'den tüm dünyaya yayıldığı J. Bale'den alıntılanan Çakır, futbol ve atletizm ile örnelemektedir. Modern sporun öncelikle İngiltere (Batı Avrupa) daha sonra Orta ve Güney Avrupa (İskandinav ve Slav toplumları) ve son olarak da diğer kıtalara yayıldığı belirtilmektedir. Futbolun İngiltere'de ortaya çıktıktan sonra 1870 ile 1890'lar arasında Batı Avrupa şehirlerine ve 1900'lerin başına kadar da İstanbul'un da içinde olduğu Orta, Güney, Kuzey ve Doğu Avrupa kentleri ile belirli Akdeniz toplumlarında oynanıyor olması yukarıda belirtilen yayılmayı doğrulamaktadır. Futbol gibi dönemin başat spor branşı olan atletizm de benzer bir yayılma haritası takip etmiştir: 1880'lerde İngiltere ve Galler; 1890'larda Fransa, İskoçya ve İrlanda; 1900'lerin ilk dönemlerinde Almanya, İtalya, İspanya, Benelüks ve İskandinav ülkeleri ve son olarak da 1920'li yıllarda Portekiz, Slav toplumları, Balkan ülkeleri ve Türkiye'de toplumsal hayata entegre olmuştur (Demir, 2015: 229).

Modern sporlar olarak ifade edilen sportif aktivitelerin modernlik ekseninde şekillendiği ve dönüştüğünü belirtmek yanlış olmaz. Bu değişim ve dönüşüm geleneksel ve modern spor ayrımı oluşması amacını taşımamaktadır. Geleneksel toplumun modern topluma evrilme sürecindeki değişim ve dönüşümlerin benzeri geleneksel sporların modern sporlara dönüştüğü evrede gerçekleşmiştir. Geleneksel spor olma özelliklerini kaybeden ve modern olarak nitelendirilebilecek dinamiklerle bütünleşebilen günümüze kadar değişim ve dönüşümü hala devam eden sportif aktiviteleri modern spor olarak kabul görmektedir.

Modern sporlar, evrensel dili, üretim/tüketim modeli, dünyada etkili ekonomi ve sanayisi, geniş katılımlı taraftar kitlesi, demokratik ve kapsamlı örgütlenmesi, ön plana çıkardığı görselliği, spesifik tesis ve malzemesi, müsabaka öncesi ve sonrası yüksek performans zorunluluğu, teknik bilgi ve ekipman gerekliliği gibi daha pek çok faktöre bağlı olarak değişen yarışma formundaki sportif aktivitelerdir (Demir, 2015: 230).

Spor sosyolojisi kuramlarından fonksiyonalist/işlevsel teori sporu, toplum düzenine ve istikrarına yaptığı olumlu katkı yönünde değerlendirmektedir. Bu

toplumsal katkılar estetik, karakter geliştirme, vatandaşlık, kimlik oluşumu ve kahramanlık duygularının gelişimi, toplumsallaşma, sportmenlik ve benzeri alanlarda görülmektedir. Sporu başlı başına toplumun yararına işleyen bir kurum olarak ele alır. Bireyin yaşadığı toplumda istenen yurttaşlık ve milliyetçilik bilincine ulaşacağı ön kabulünü paylaşır. Fonksiyonalist kurama göre spor toplumun sürekliliğini ve sosyalleşmesini sağlayan önemli bir araçtır ve toplumun ortak değerlerinin pekişmesine katkıda bulunmaktadır. Spor toplumun sosyal ve ahlaki değerlere bağlılığını artırır ve toplumun sosyal bütünleşme ve uzlaşısında etkili faktörlerdendir. Spor toplumda bireysel yalnızlığın azalmasına yardımcı olmaktadır. Spor, yurttaşlık duygularının canlanması ve rekabeti, mücadeleyi öğreten açık fonksiyonlar olarak görülür (Demir, 2015: 242).

1.1.3.2.Sporun Tanımı

Spor kelimesinin dünyaya tanıtılarak yayılmasında ve günümüzdeki anlamı ile kullanılmasında İngilizlerin önemli katkılarına olduğunun görülmesine rağmen, spor kelimesi İngiliz kökenli bir kelime değildir. Latince dağıtmak birbirinden ayırmak anlamına gelen “disportare” veya “deportare” kelimelerinden doğmuştur.

Bu kelimeyi İngilizlerin “Disport” ya da “Desport”, Fransızların ise Ortaçağ'da eğlenmek, hoşça vakit geçirmek anlamında “se deporter” ya da “se desporter” olarak kullandıkları görülmektedir. Zaman içerisinde kelimelerdeki aşınma nedeniyle önce “Sport” daha sonra da “Spor” olarak kullanılmaya başlanmış ve literatürdeki yerini almıştır (Alpman 1972; Akt., İnal, 2014: 7; Demir, 2015: 213).

Türklerde, özellikle Osmanlı Devleti ve daha önceki dönemlerde "idman" sözcüğünün kullanımına rastlamak mümkündür. Spor kavramının olmadığı Antik Çağ'da benzer kavramlar kullanılmıştır. Bunlar arasında "gymnastik" ve "agonistik" kavramlarının günümüzdeki "beden eğitimi" ve "yarışma sporları" terimlerini karşıladığı belirtilmiştir. Sporun sözcük kökeni için yeterli ve bilimsel çalışmalar olduğunu belirtmek, anlaşılacağı üzere zor görünmektedir (Demir, 2015: 213).

1.1.3.2.1. Sporun Tanımlanmasını Zorlaştıran Faktörler

Eğer spor, bir aktivite/hareket veya devinimi gerektiriyorsa, her yapılan aktivite/hareket veya devinim spor kavramı içinde değerlendirilir mi?

Bu sorunun cevabı evet ise; doğal ihtiyaçların (korkudan veya farklı ihtiyaçlar için kaçmak, bir engelden geçmek, bir cismi atmak vb.) karşılanması esnasında yapılan hareketlerin de spor olarak kabul görmesi gerekir. Oysa buna karşı çıkan sosyal bilimciler; bu bağlamda insan olmayanların örneğin hayvanların bilinçten yoksun yaptığı çeşitli ihtiyaçlardan kaynaklanan hareketlerin spor olarak kabul edilmesi gerekliliğini vurgulamaktadır. Bu açıdan değerlendirildiğinde; insana özgü olan spor olgusunun hareket ve aktiviteyi gerektirdiği belki bir ölçüde kabul edilebilir.

Ancak bu hareket/aktivitelerin spor olabilmesi için, yapılanların barınma, korunma ve savunma amacına yönelik değil, bilinçli olması gerekliliğini vurgulamak daha doğru bir yaklaşım olacaktır (Demir, 2015: 211).

Bu bağlamda içgüdüsel davranışlar spor gibi görünse de esas itibarı ile bu davranışları spor olarak kabul etmek günümüz spor algısının dışında kalmasına neden olacaktır. Kısaca belirtmek gerekirse bir davranışın tartışmasız spor olgusu içerisinde kabul görmesi için bilinçli yapılarak çeşitli kazanımları (fiziksel, zihinsel, maddi ve manevi vb. dönütler) hedeflemesi gerekmektedir.

Sporun yapılan birçok tanımı fiziksel aktivite kavramını içermektedir. Bir başka deyişle spor; fiziksel beceriyi veya uygulamayı gerektirmektedir. Bu basit ayırım, sporun sağlıklı bir tanımını ileri sürmede belirli bir ölçüde daralmayı sağlasa da fiziksel beceri, cesaret veya uygulama farklılıklarına açıklık getirmemektedir. Örneğin; satranç oyununda fiziksel uygulama faktörleri en az düzeydedir, şiddetli veya eforlu (gayretli) bir fiziksel aktivite söz konusu da değildir. Ancak buna karşın satrançta, zihinsel veya bilişsel becerileri kullanma çok daha hakimdir. Bu nedenle satranç, fiziksel karmaşık becerileri ve eforlu fiziksel uygulamayı gerektirmediğinden spor sayılmayabilir. Benzer durum, kart ve iskambil oyunları için de söylenebilir. Bu oyunlar; karmaşık bilişsel stratejileri içermelerine karşın, eforlu fiziksel uygulamaları gerektirmemektedir. Bu bağlamda daha zor tanımlanabilecek aktivitelerde biri de “araba yarışı”dır. Araba yarışı, kişi ile aracın kombinasyonunu gerektirir. Bu bileşenlerin hangisinin; aracın mı, yoksa kişinin mi önemli olduğunu söylemek zordur. Yarışta fiziksel aktivite, katılanların eforlu olarak uyguladığı fiziksel aktivite programlarını gerektirmez. Ancak, yarışılan araçla ince becerilerin ve reaksiyon süratinin başarılması için yoğun çalışmalara gereksinim vardır. Bu nedenle araba

yarışının bir spor olduğu ileri sürülebilir. Çünkü araba yarışı, görelî olarak karmaşık fiziksel becerilerin kullanımını gerektirmektedir (Coackley, 1990: Akt., Konter, 2013a: 77-78).

Yukarıdaki iki örnekte tanımlanan ve belirleyici olan kavramlar olarak;

- a. Eforlu olanla olmayan,
- b. Karmaşık olanla olmayan,
- c. Fiziksel olanla olmayan arasına hangi sınırların konulacağı çok açık olmayabilir ve bu duruma çoğu kez de keyfi olarak karar verildiğinden problemler yaşanabilir (Coackley, 1990; Akt., Konter, 2013a: 78).

Anlam ve amaçlardaki farklılaşma; spor olgusuna bireylerin yükledikleri ve beledikleri anlamlar değişebilmektedir. Bireylerin spor dallarına yönelik sergiledikleri tutum çoğu zaman spora özgü tutum olarak kabul görmektedir. Spordan kastedilen sporun tek bir dalı olduğu halde spor anlamında (futbol, basketbol, güreş vb. kavramları yerine spor kavramının) kullanılmasıdır.

Geçmişte ve günümüze, insanların spordan beledilerindeki farklılık, belirsizliğe neden olmaktadır. Spora yönelen bireylerin amacı, eğlenmek, dinlenmek ve hoşça vakit geçirmekten öteye geçmiş durumdadır. Günümüzde spor sağlıklı olmak, güç kazanmak, sosyal bir çevre edinmek ya da para kazanmak gibi pek çok amaca yönelebilmektedir. Sporun bu geniş ve değişken amaç ve belediler yelpazesi içerisinde, sadece amaçlar açısından bile spora hedef belirlemek zorlaşmaktadır (Demir, 2015: 213). Fiziksel aktivitenin nasıl olduğu ile ilgili olarak, spora katılanların vücut hareketlerine dayalı farklılıklar da vardır. Karmaşık fiziksel beceriler; koordinasyonu, dengeyi, çabukluğu, hareketin tamlığını ve doğruluğunu gerektiren fiziksel beceri ve uygulama; kuvvetin, süratin, dayanıklılığın veya bunların üçünün kombinasyonunu içermektedir. Aktivitelerin içerikleri sayısız derecede farklılık gösterir. Bu nedenle, motor beceriler bir sınıflandırma sistemine gereksinme duyar. Elbette bütün bu karmaşık fiziksel becerileri veya eforlu fiziksel uygulamaları gerektiren her bir aktivite spor olarak değerlendirilemez. Sporda, yerine getirilen aktivitelerin belirli koşullar altında gerçekleşmesi gerekmektedir. Bu durumda şu soru sorulabilir. Aktivitelerin spor olmasını sağlayan koşullar nelerdir? Fiziksel aktivitenin

spor olabilmesi için belirli bazı koşullar altında gerçekleşmesi gerekir. Fiziksel aktiviteler; resmi ve yapısal özellikte olmayanlardan resmi ve organize özelliktekilere kadar çeşitlilik gösterir. Örneğin; arkadaşların kendi aralarında oynadıkları futbol ile, profesyonel kulüplerin programlı ve organize olarak düzenledikleri maçlar birbirinden farklıdır. Çünkü; zorunlu uyulması gereken kurallar, antrenmanlı ve lisanslı olarak yetişmiş hakemler, sporcular, tutulan istatistik kayıtları ve puanlar söz konusudur. Bu verilen her iki örnekte de futbol olarak nitelenen ortak fiziksel aktiviteler vardır. Ancak bunların her ikisi de spor mudur? Otobanda motor sürme ile organize edilmiş özel parkurlarda yapılan motor yarışları birbirine karıştırılmamalıdır. Çünkü bu durumda sporla toplum arasındaki ilişkinin anlaşılmasında zorluklar oluşabilir ve birçok kavram kargaşası yaşanabilir. Yukarıda verilen her iki örnekteki aktivitelerin doğası ve meydana getirdiği sonuçlar farklılık göstermektedir. Bu nedenle, ileri sürülecek spor tanımları bu durumları dikkate almalıdır (Coackley, 1990; Akt., Konter, 2013a: 78-79).

Sporun tanımlanmasını zorlaştıran faktörler aşağıdaki gibi ifade edilebilir:

Araçların ve malzemenin çokluğu: Spor, çok çeşitli şekil ve materyalden oluşmuş, toplar, raketler, güller, kürekler, sııklar, yaylar, oklar, halatlar, fileler ve branza öz araçlara kadar uzanan daha pek çok malzemeyi gerektirecek ölçüde çeşitlilik kazanmış bir faaliyettir. Anlaşılacağı üzere, sporun kusursuz bir tanımı yapılacak olursa, yukarıda işaret edilen, fiziksel faaliyetin yöneldiği amaçları ve yararlandığı araçları içermek zorundadır (Demir, 2015: 213).

Sınırlarının belirsizliği: Basketbol, tenis, futbol gibi fiziksel aktivitelerin spor olması noktasında bir anlaşmazlık söz konusu değildir. Avlanma, balık tutma, folklor, bilardo, satranç, briç ve poker gibi bazı bedensel veya zihinsel faaliyetlerin spor olup olmadığı hususu tartışmalıdır. Bu tartışmadan bakıldığında hareket veya devinimi gerektirmeyen ancak zihinsel bazı yetileri gerektiren aktivitelerin spor olarak kabul görmesi en azından algısal olarak tartışmalıdır. Sporun belirginleşmesi için en azından bu tür tartışmalarda bir konsensüse varılması gerekliliği doğmuştur. Sınırlarının nereye veya ne kadar olduğunun kesin olmaması veya tartışmalı olması sporu tanımsal veya kavramsal olarak belirsizliğe iten faktörlerdendir (Demir, 2015: 214).

Tarihsel arka planın toplumdan topluma değişmesi: Spor kelimesi etimolojik olarak incelendiğinde ÷lkeden ÷lkeye değişen anlamlar ifade edebilmektedir. Değişik kùltürlere mensup insanlar tarafından spor sözcüğü kullanıldığında terime yüklenen anlamlar detayda farklılaşabilmektedir. Çeşitli demografik özelliklerden yaş, cinsiyet gibi farklı etkenlere göre insanların spor olgusuna yükledikleri anlamlar değişmektedir. Çünkü algısal ve kùltürel olarak beslendikleri kaynaklar farklılaştığından bu durum sporun belirginleşmesini engellemektedir. Türk kùltüründe spor denilince ilk akla gelenlerin atlı cirit, geleneksel güreşler olması tarihsel arka planda Türklerin spora yükledikleri anlamlardandır (Demir, 2015: 214).

Çeşitliliğinin dinamizmi; Günümüz dünyasında her gün yeni spor branşları ortaya çıkmakta ve bunların bir kısmının spor olup olmadığı tartışılmaktadır. Her geçen gün yeni bir spor branşı/aktivitesi oluşturulduğundan veya dizayn edildiğinden spor olgusunun belirginleşmesi veya tanımlanması zorlaşmaktadır. Bu dinamik gelişme spor olgusunun sürekli değişken ve yenilenmeye müsait olmasından kaynaklanmaktadır. Bu hızlı değişim ve dönüşüm spor olgusunun dışında hangi alanda olursa olsun karmaşık bir hal alarak içinden çıkılmaz bir durum oluşmasına neden olurdu (Demir, 2015: 214).

Günlük dilde yaygın bir biçimde kullanılması: Günlük dilde yaygın olarak kullanılan kavramlar kişiden kişiye değişen ve belirsizleşen anlamlar içerirler. Farklı amaçlar için spor yapan kimselerin spor kavramına yükledikleri anlamlar da farklı olabilmektedir. Bireylerin spor kavramına yükledikleri anlamlar bakış açılarına, göre farklılaşmakta olduğundan bu durumda sporun belirginleşmesini engellemektedir.

Bütün bunlar ve daha farklı pek çok nedene bağlı olarak spor sosyal bilimcilerden bazıları sporun tanımını belirsizleştirdiği ve yapılacak her tanımın yetersiz kalacağında uzlaşa sağlamışlardır. Genellikle insan sağlığına katkıları açısından değerlendiren spor bilimciler; yarışmaya veya serbest zamanın değerlendirilmesine yönelik aktivitelerden fizyolojik sınırlar içerisinde insan sağlığına yararlı egzersizleri kapsayan ekinlikler bütünü olmasına vurgu yapmaktadır (Demir, 2015: 214).

Aktivite ve hareketlerin spor olarak kabul görmesi için;

1. Ölüm kaygısı dışında olması,
2. İçgüdüsel davranış dışında şekillenmesi,
3. Farkındalık ve bilinç gerektirmesi,
4. Kazanımları (fiziksel, zihinsel, maddi ve manevi vb. dönütler) amaçlaması, gerekliliği vurgulanabilir (Demir, 2015: 212).

Loy (1968); spor felsefesinin öncülerinden sayılan John Huizinga ve Roger Caillois'in çalışmalarına dayanarak, sporun tanımlanmasıyla ilgili dört önemli özellik ileri sürmüştür;

1. Bir yarışmasal-kurallı oyun (game) oluşumu olarak spor; oyuna dayanan yarışmasal strateji, şans, fiziksel beceri ve fiziksel becerinin test edilmesini gerektiren bir aktivitedir.
2. Kurumsallaşmış, kurallı-yarışmasal bir oyun olarak spor; organizasyon, teknik, sembolik ve eğitimsel bir alana sahiptir.
3. Sosyal bir kurum olarak spor; araç, gereç, saha ve tesisleri gerektirmekte, temel ve resmi düzeyde yüz yüze ilişkileri içermekte, sosyal değerleri ve ilgileri düzenleyici olmakta, herkesin herkesi bildiği bir teknik düzeyden, herkesin herkesi bilmeyebileceği yönetim düzeyine kadar geniş merkezi bir bürokrasi ve yönetim ağını ve işbirliğini gerektirmektedir.
4. Sosyal bir ortam olarak spor; kişilerin birbirleriyle ilişkilerini ve birbirlerine odaklanmalarını gerektirmektedir. Spora katılan kişiler; temel, ikincil ve üçüncül işlemler ve kurallar üzerinde uzlaşmaya varmaktadır (Konter, 2013a: 79).

Eitzen ve Sage (1986) ise sporla ilgili olarak aşağıda belirtilen altı özelliği ileri sürmüşlerdir:

1. Kazanmanın aşırı vurgulanmasıyla yüksek yarışmacılık,
2. Kurumsallaşmış ve şirketleşmiş sporun süratle büyümesi ve mücadelenin vurgulanması,

3. Irksal hareket ve davranışların varlığı,
4. Muhafazakar ve bürokratik organizasyonlarla kişilerin üstünlük kurmaları,
5. Kurumsallaşmış sporun kontrolünü korumada ve güvenlik altına almada zenginler ve sınıflar arasında eşit olmayan güç dağılımı,
6. Spor ve toplumda avantaj kazanmak veya haksızlıklara karşı gösterilere, protestolara, boykotlara ve grevlere yönelmesi (Konter, 2013a: 79).

Coackley (1990)'e göre sağlıklı bir spor tanımı geliştirmek için sporun özellikleriyle ilgili şu soruları sormakta yarar vardır:

1. Spor özel türde aktiviteler mi gerektirmektedir?
2. Spor, aktivitelerin yer aldığı koşullara bağlı olarak mı gerçekleşmektedir?
3. Spor, fiziksel aktivitelere katılanların sübjektif yönelimine mi bağlı olmaktadır (Konter, 2013a: 77)?

Ancak "eksik veya yetersiz olacağı" peşinen kabul edilerek yapılan tanımları da aşağıdaki gibi sıralamak mümkündür:

Aristoteles'e göre spor; hangi hareketlerin vücuda yararlı olduğunu, doğanın insan vücuduna ölçülü olarak bağışladığı niteliklere göre bunların hangilerinin iyi ve uygun düşeceğini araştıran bir bilimdir (İnal, 2014: 5).

Sokrates'e göre spor; vücuda güzellik ve güç kazandırmak üzere yerine getirilmesi gereken ahlaki bir ödevdir (İnal, 2014: 5).

Koludar (1988)'a göre spor; kişinin belli düzenlemeler içinde fiziksel aktivitesini ve motorik becerilerini zihinsel, ruhsal ve sosyal davranışlarını geliştiren ve bu özelliklerini belirli kurallar içinde yarıştırmasını amaçlayan biyolojik, pedagojik ve sosyal bir uğraştır (İnal, 2014: 7).

Oyun ve yarışma vurgusu yapan spor bilimciler ise; başarıyı artırma ve yarışmada üstün gelme amacı için gösterilen çabayı bedensel bakımdan daha yetenekli olanların seçilmesini ve seçilenlerin sürekli ve yoğun bir eğitimle yetiştirilmesini gerektiren yüksek düzeyde yoğun kas çalışması sonucu oyun ve mücadeleye dayanan aktiviteler olarak tanımlamaktadırlar (Demir, 2015: 215).

Her ne kadar farklı tanımlamalar yapılsa da bu tanımlamalar yetersiz kalmaktadır. Bütün özellikleri belirtilerek tanım yapılması zor olmakla birlikte genel ifadeler ile spora bir çerçeve çizilmektedir. "Spor, fiziksel ve zihinsel sağlığı korumak ve geliştirmek, sosyal ilişkiler kurmak, eğlenmek ve hoşça vakit geçirmek veya yarışmalarda mücadele ederek kazanmak amacıyla organize ya da plansız olarak yapılan fiziksel aktivitenin her türlü şeklini ifade eder.

Farklı bir genel tanımlama yetersiz veya eksik olmakla birlikte; yarışmak veya kazanımlar elde etmek için sistemli veya bilinçli bir şekilde yapılan, serbest zamana bağlı gelişmeye müsait eğlenceli aktivitelerin tümünü spor olarak ifade etmek mümkündür.

Sporun belirginleşen bazı yönleri:

- a) Spor insanın maddi ve manevi ihtiyaçlarını karşılayan faktörlerdendir.
- b) Spor insanların zihinsel ve fiziksel ihtiyaçlarını karşılayan faktörlerdendir.
- c) Spor insanların birlikteliğini ve uyumunu güçlendiren faktörlerdendir.
- d) Spor insanların çeşitli kimlikler kazanmasında etkenlerdendir.
- e) Spor insanların çeşitli aidiyetler kazanmasında etkenlerdendir.
- f) Spor insanlığı ekonomik yönden etkileyen faktörlerdendir.
- g) Spor insanlığı siyasal yönden etkileyen faktörlerdendir.
- h) Sağlıklı bireylerin toplumsallaşmasını sağlayan sosyolojik faktördür.
- i) Saldırganlık ve şiddet güdüsünün zararsız hale gelmesine yardımcı olur.
- j) Saldırganlık ve şiddet spor yoluyla meşruluk kazanabilmektedir.
- k) Spor insanlara neşe/mutluluk/hüzün veren faaliyetlerdendir.
- l) Spor insanların toplumda yalnızlığını gideren faaliyetlerdendir.
- m) Spor serbest zamana bağlı olarak gelişen ve şekillenen faaliyetlerdendir.
- n) Spor insanların topluma yeni davranışlar sergileme alanlarını sunar.

- o) Spor insanların inançları ile barışık yaşayan ayrı bir değer eğilimi olmuştur (Demir, 2015: 215).

Spor olgusu; kurumsallaşmış ve yarışmasal bir fiziksel aktivite olarak ileri sürüldüğünde, kurumsallaşmanın anlamı şunlardır (Coackley, 1990; Akt., Konter, 2013a: 79);

- a. Aktivitenin Kuralları Standarttır:** Sporda yerine getirilen aktivitenin kuralları; bir grup insanın bir araya gelerek, resmiyet taşımayan kurallar üretmesi ve kişilerin kendiliğinden bir araya gelişlerinden farklıdır. Sporda, oyunun kurallarında sınırlamalar vardır ve bunlar belirli ilkelerle yerine getirilir. Bu sınırlama ve ilkeler, bir dizi davranışlar ve resmiyet taşıyan ilkelere dayanır.
- b. Kurallar Resmi Düzenleme Yapan Kuruluşlar Tarafından Yürütülür:** Takımlar veya bireyler arasındaki mücadeleler, bazı kuruluşları ya da kuruluşlar arasındaki düzenlemeleri gerektirir. Maçlar ve karşılaşmalar, standart haline getirilmiş koşullar ve kurallarla yürütülür. Düzenleme yapan kuruluşlar, en alt düzeydeki karşılaşma ve maçlardan en üst düzeydekilere kadar görevler üstlenirler (futbol federasyonuna bağlı bölge temsilcilikleri gibi.).
- c. Aktivitenin Organizasyon ve Teknik Yönünün Önem Kazanması:** Dışsal kural uygulamaları ile bütünleşmiş yarışma, aktivitenin artan bir şekilde rasyonelleşmesine yol açmaktadır. Bu başarı şanslarını artırmak için antrenörlerin ve oyuncuların antrenman programları ve stratejileri geliştirmeleri demektir. Bunlara ek olarak; giyilen ayakkabılar, formalar, şortlar, tozluklar, kemiklikler ve kullanılan diğer malzemeler sporlar için üretilmekte ve sürekli geliştirilmektedir.
- d. Oyun Becerilerini Öğrenmek Resmîlik Kazanır:** Bu iki nedenle olmaktadır. İlk olarak, aktivitenin kuralları ve organizasyonu daha karmaşık olurken bunların sistematik bir şekilde öğrenilmesi zorunluluğu oluşmaktadır. İkinci olarak da başarılı olmayla ilgili kaygılar da artmaktadır. Değişik beceri düzeylerine sahip olan katılımcılar, uzmanlardan yardım alma ve

yönlendirmeye daha çok gereksinim duyarlar. Bu nedenle öğretici uzmanlar, antrenörler, takım yöneticileri, takım doktorları, yardımcı antrenörler, menajerler, malzemeciler vb. bir bütünlük oluşturarak bir araya gelirler (Konter, 2013a: 80).

Coakley (1990)'e göre kurumsallaşmış ve yarışmasal olan sporda aşağıda belirtilen özellikler dikkat çekicidir:

1. Kuralların dikkatlice seçilerek standart hale gelmesi,
2. Düzenleme yapan resmi kuruluşlarca kuralların üstlenilmesi ve yürütülmesi,
3. Organizasyon ve teknik yönlerin önemli hale gelmesi,
4. Resmi hale gelmiş fiziksel beceri gelişimi (Konter, 2013a: 77).

1.1.3.3. Sporun Önemi

Spor; insan sağlığı, karakter oluşumu, moral verimliliğinin artırılması milli yönden güçlü, ortak duygu ve davranışları yüksek bir insan varlığı ile doğrudan ilgili etkili bir eğitim faaliyetidir. İnsanların zihni ve fikri gelişimle birlikte bedeni gelişimlerinin uyumlu olmalarında, insanların içinde yaşadıkları toplumlarda daha sağlıklı dengeli, verimli ve daha mutlu olmalarında önemli bir rol oynar (Spor Şurası, 1990; Akt., İnal: 35). Spor bedensel, psikolojik ve fonksiyonel açıdan iyi gelişmiş çocukların keşfedilmesini sağlayan organizasyondur (Koç, 2005: 211).

Türkiye'de sporun öncülerinden Selim Sırrı Tarcan sporun önemini şu şekilde belirtmiştir: Spor; ahlak ve karakter bakımından incelersek, onun medeniyet ovalarını sulayan, kaynağı doğruluk ve cesaret olan bir nehir olduğunu anlarız. Bu nehrin sularını para, yalan, hile ve fütür bulandırır. Paraya tamah eden, yalan söyleyen, hile yapan, fütür getiren gençler sporcu olamazlar. Spor sayesinde gençler öğrenme, bilme ve nefesine sahip olmanın manasını anlar (Tarcan, 1943: 39-40).

Beden eğitimi ve spor faaliyetleriyle birçok özelliklerin kazanılabilmesi mümkündür. Bu özellikleri iki ana başlık halinde toplayabiliriz.

Bunlar;

a) Fiziksel vasıflar (çeviklik, elastikiyet, mukavemet, sürat, hareket, koordinasyon v.s.)

b) Ruhsal vasıflar (yarışma ruhu, yardımlaşma duygusu, çalışma disiplini, cesaret, mücadele azmi ve kuvveti) dır (Gülipek 1972; Akt., İnal: 35).

1.1.3.4. Sporun Faydaları

Spor günümüzde sadece serbest zamana bağlı olarak değişen ve şekillenen bir davranış olmaktan çıkmıştır. Sınırları ortalama belirlenebilen bir alan haline gelen spor sosyal kültürel ve finansal boyutları ile devasa boyutlar kazanmıştır. Bu kazanımlar farklı açılardan değerlendirilse de genel olarak sporun işlevlerini fert ve toplum merkezli değerlendirmek mümkündür. Spor olgusunun pek çok fayda ve yararından bahsetmek mümkün olmakla birlikte, günümüzde tek yönlü yapılan fayda ve işlev değerlendirmelerinin yetersiz kaldığı görülecektir (Demir, 2015: 216).

Coackley (1997)'e göre aşağıdaki noktalar dikkat edilirse, spor katılımı oldukça olumlu bir deneyim olabilir;

- a. Şiddet ve saldırganlığa dayanmayan bir felsefeden hareket etme,
- b. Kendine ve diğerlerine saygı gösterme,
- c. Kondisyon ve kendini kontrol etmenin önemini vurgulama,
- d. Fiziksel becerilerde güvenin yapılandırılması,
- e. Sorumluluk duygusunun geliştirilmesi (Konter, 2013a: 302).

1.1.3.4.1. Fizyolojik ve Biyolojik Faydaları

1. Daha enerjik bir organizma sağlar.
2. Bedensel ve zihinsel yorgunluklara karşı direnci artırır.
3. Kilo almayı önler, vücut yağ oranını düşürür.
4. Bedensel işlerde geç yorulmayı, erken dinlenmeyi sağlar.
5. İç salgı bezlerinin düzenli çalışmasını sağlar.
6. Vücutta kılcal damar sayısı artar (İnal, 2014: 36).

7. Bireyler bedensel güçlerini arttırmak amacıyla spor yapabilmektedirler. Böylece spor özgüven kazanma ya da geliştirme aracı olmaktadır. Günümüzde pek fazla ayırt edici özelliğe sahip olmasa da güç/kuvvet kazanma isteği, her dönemde kabul görmüştür. Güçlü kaslar ve bedenlere sahip olma isteği spor yapmak için yeterli bir gerekçe sunmaktadır.
8. Spor her şeyden önce bedenden yana bir tavır, bedene duyulan ilgi ve özeni ifade eden bir faaliyettir. Nitekim istatistikler, spor yapan kişilerin yapmayanlara oranla beslenme, makyaj ve vücut bakımında daha özenli olduklarını göstermektedir. Görseelliğin çok önem kazandığı dünyamızda insanlar fazla kilolardan kurtulmak, daha düzgün, dinç ve güzel bir bedene sahip olmak için yoğun bir çaba sarf etmektedirler.
9. Günümüz dünyasında, şehirleşme ve endüstrileşme sonucu aşırı hareketsiz hayat tarzı kalp-damar hastalıkları gibi önemli sağlık sorunlarına neden olmaktadır. Spor yapmak, kalp üzerinde olumlu etkilere yol açar (Amman, 2000; Akt., Demir, 2015: 216; İnal, 2014: 36).
10. Kalp volümü artar, kalbin pompaladığı kan miktarı artar, kalbi besleyen kroner damarlar genişler (İnal, 2014: 36).

1.1.3.4.2. Sosyolojik Faydaları

1. İnsanın iradesini güçlendiren beden eğitimi ve spor aynı zamanda insanın kendine güven duymasında ve kişiliğinin oluşmasında da etkin bir rol oynar. İnsanın grup çalışmasını kolaylaştırarak, karşılıklı dayanışmayı sağlar. Sonuçta da ferdin sosyalleşmesine katkıda bulunur.
2. Farklı toplumların insanlarını kaynaştırır.
3. Belli amaçlara ulaşmada, eğitsel bir araçtır.
4. Grup çalışmaları ile fertler arasında karşılıklı dayanışma ve işbirliğini geliştirir.
5. Fertlerin kurallara uymasını ve dürüst olma özelliklerini geliştirir.
6. Fertler arasındaki sosyalleşme sürecini hızlandırır.
7. Her yaş, meslek ve cinsten insanın boş zamanını değerlendirmesinde etkili bir araçtır.
8. Milletçe ihtiyaç duyulan karşılıklı sevgi ve saygı bağlarını kuvvetlendirir.
9. Kötü alışkanlıklardan uzak tutar, toplum dışı fertleri topluma kazandırır.

10. İnsanların çalışma ortamlarında yaşadıkları stres ve baskılardan kurtulmalarında bir araçtır.
11. Engellileri topluma kazandırır, ülke insanının milli duygularının kabarmasına vesile olur (İnal, 2014: 37).
12. İnsanların kendini bir gruba ait hissetmesini sağlayarak aidiyet duygusunu geliştirir.
13. Sporun profesyonel bir faaliyete dönüşmesi, aynı zamanda dikey hareketlilik aracı olması anlamına gelmektedir. Spor adamları doğrudan, başka alanlarda çalışanlar ise ek uğraşı olarak spor aracılığıyla statü yükseltebilmektedirler. Diğer statü belirleyicilerden farklı olarak spor yeteneğe bağlı statü belirleyici bir rol oynamaktadır (Amman, 2000; Akt., Demir, 2015: 216).
14. Kişiye tanınma ve kişisel niteliklerin dışa vurulmasının fırsatını verir.
15. Kişileri içine alarak üzerlerinde kontrol sağlama imkanı tanır.
16. Sporcuların sosyal bir yapı içinde var olmalarına hizmet eder.
17. İnsanların ortak amaçlar etrafından toplanarak bir topluluk ruhu oluşturmalarına katkıda bulunur (Demir, 2015: 218).

1.1.3.4.3. Psikolojik Faydaları

1. İradeyi kuvvetlendirir, zekâyı geliştirir.
2. Telif mekanizması olarak kompleksli insanların tedavisine katkı sağlar.
3. Seksüel dürtüleri fiziki harcamalara çevirir.
4. Kişiliği olumlu yönde geliştirir, mücadele ve dayanma gücünü artırır (İnal, 2014: 37).
5. Pozisyonlara ve sürpriz gelişen durumlara uyum sağlayabilme ve anında karar verebilme özelliklerini geliştirir, sorumluluk duygusunun oluşmasını sağlar.
6. İnsanın kendini yenilemesine yol açar ve hoşgörü duygularını geliştirir (İnal, 2014: 38).
7. Bireye haz, eğlence ve mutluluk sağlar. Spor olgusunun tarihsel seyri insanın doğal ihtiyaçları tarafından şekillendiğine dair veriler olsa da, sonrasında eğlenceli ve mutluluk verici aktivitelere dönüşmüştür. (Amman, 2000; Akt., Demir, 2015: 216).

8. Spor yapmak duyguların boşalmasına ve stresin azalmasına imkan sağlar. Saldırganlık eğilimini azaltır/geriletir (Demir, 2015: 217).
9. Spor hem sporcu hem de izleyicide kendisini özdeşleştirdiği bir sporcu ya da takım hedefine ulaşınca, bir tatmin ve başarı duygusuna vurgu yapmaktadır (Demir, 2015: 218).

1.1.3.4.4. Ekonomik Faydaları

1. Sportif aktivitelere yarışmacı olarak katılan tüm insanların, katıldıkları spor dalı gereği kullanmak zorunda oldukları araç, gereç ve malzemelere ihtiyaçları kaçınılmazdır. Kullanılan bu malzemelerin üretiminde rol oynayan tüm birimlerin bu sanayi içinde ekonomik rant elde etmeleri sporun ekonomik yönden katkılarının açık bir göstergesidir.
2. Sportif organizasyonlara yarışmacı ya da müsabık olarak katılan kişilerin bu aktivitelerden gelir elde etmesi, aktivitelerin farklı merkezlerde gerçekleştirilmesi durumunda katılımcı ve seyirci olarak bu merkezlere yapılan seyahatlerin turizm sektörünün hareketlenmesine yol açar. Bu hareketlilik sonucunda aktif ve pasif katılımcıların harcamalarda bulunulması sporun bir başka şekilde ekonomiye katkısını ortaya koymaktadır.
3. Spor kuruluşları başında görev yürüten yöneticilerin, farklı alanlarda kazandıkları paraları spor alanında çalışan sporcu ve eğitimcilere harcamaları, onları ekonomik olarak daha iyi ortamlara taşıması yanında sporu daha da üst düzey imkânlarla yürütmelerine vesile olur (İnal, 2014: 38).
4. Günümüzde spor iktisadi alanın önemli sektörlerinden biri haline gelmiştir. Spordan sıklıkla bir endüstri olarak söz edilmektedir. Sayısız kulüp, şirket ve federasyon bünyesinde milyonlarca insan sporcu, antrenör, diyetisyen, masör, hekim, yönetici ya da spor bilimlerinin çeşitli alanlarında uzman çalışmakta; sportif mal ve hizmetlerin üretiminden, reklam, pazarlama ve medyaya kadar uzanan alanlarda spor sayısız iş imkanları sunmaktadır (Amman, 2000; Akt., Demir, 2015: 216).
5. Çalışan kesimin günlük yaşamlarına spor yaparak başlamaları ya da, günlük yaşamlarının bir periyodunda spor yapma ortamı bulmaları meslek

yaşamlarında daha da büyük verim gücüne ulaşmalarına dolayısıyla da üretime katkılarının artmasına vesile olmaktadır.

6. Fiziki açıdan güçlü insanların çalışma hayatlarında daha verimli olmalarını sağlar.
7. İç ve dış turizmin artmasına yol açar.
8. İnsanları spora katkı sağlayacak harcamalara sevk eder.
9. Spor yeni bir sanayi ve iş ortamı oluşturduğu için, ülke ekonomisine katkı sağlar (İnal, 2014: 38).

İnsanları spor yapmaya iten sebeplerin bazıları:

- a) Her türlü sosyal ihtiyaç,
- b) Sosyal ilişki kurma talebi,
- c) Sağlık gereksinimleri,
- d) Gerilim ve stresten kurtulma isteği
- e) Heyecan ihtiyacının giderilmesi,
- f) Duygusal gerilimden kurtulma,
- g) Spor yoluyla tecrübe kazanma,
- h) Sevinç, haz gibi duyguları yaşama,
- i) Modern birey olma isteği,
- j) Sosyalleşme talebi,
- k) Ayrıcalıklar elde etme,
- l) Kendini tatmin ve gösterme,
- m) Çeşitli estetik ve güzellik kaygısı
- n) Form ve zayıflama isteği,
- o) Mutlu, neşeli zaman geçirme isteği,
- p) Sürat, dayanıklılık, koordinasyon,
- q) Sıkıntı ve hastalıklara karşı direnç,

- r) Gençlik, güzellik, zindelik kazanma,
- s) Boş zaman aktivitesi gerçekleştirme,
- t) Maddi ve manevi kazanım (Demir, 2015: 218).

1.1.3.5. Spor ve Çocuk

Spor çocukların yalnızca sağlığı ve gelişmesi için değil, aynı zamanda şahsiyet gelişimleri ve mental sağlıkları açısından da önemlidir. Spor yapan çocuklar kişisel deneyimlerini, yaratıcılıklarını geliştirir ve sorumluluk duygusu kazanırlar. Yardımlaşma ve işbirliği yapma, arkadaşlarına ve oyun kurallarına saygı gösterme gibi sosyal davranışları da kazanarak olumlu bir benlik gelişimi sağlarlar (Koç, 2005: 209). Ancak sadece spor katılımıyla, çocukları normal dışı sapma davranışlardan koruma olanaklı değildir. Eğer diğerlerine karşı düşmanlık vurgulanıyorsa, diğerlerine karşı üstünlük sağlamak için fiziksel ve psikolojik saldırganlık şekillerinin kullanılması normal görülüyor veya teşvik ediliyorsa, sporlarda çocuk ve gençlerin sapma davranışlarını azaltabileceklerini söylememiz olanaklı değildir (Coackley, 1997; Weinberg ve Gould, 2003; Akt., Konter, 2013a: 302-303). Çocuğun spor yapmasındaki esas amaç; onlardaki kardiyovasküler dayanıklılığı artırma, sinir-kas koordinasyonunu, kuvveti, esnekliği geliştirmek olmalıdır. Bu özellikler okul öncesi ve ilkökul dönemi çocuklarda oyun şekilleri altında pedagojik bir yaklaşımla yapılan uygulamalarla kazandırılmalıdır (Koç, 2005: 209).

Yapılan araştırmalar sporda beklenen başarının elde edilebilmesi için çocukluk çağında spor etkinliklerine başlanması gerekliliğini ortaya koymuştur. Bu bakımdan gelişmiş ülkelerin dikkatleri çocukluk çağı sportif faaliyetleri üzerine odaklanmıştır. Çünkü çocuk antrenmanlarının kendine özgü bir takım özellikleri bulunmaktadır. Çocuklara yaptırılacak olan spor uygulamasının amacı, bilimsel verilerin ışığı altında pedagojik bir yaklaşımla sportif performansının geliştirilmesinin yanı sıra onların fiziksel, ruhsal ve sosyal yönden de optimum gelişiminin sağlanması olmalıdır (Koç, 2005: 216). Sportif etkinlikler katı bir şema içinde ele alınan zorunlu bir düzenleme ile değil, organik bir düzen ve oyun-spor ortaklığı içinde çocuğun arzusuna uygun olarak serbest çalışma ile başarılmalıdır (Güneş, 2004:2).

Avrupa Konseyi, çocukların spora başlatılması konusunda, eğer çocuğun üzerinde akut ya da kronik zararlar bırakılmayacağından emin olunmuyorsa, o spor dalına başlanmasının tavsiye edilmeyeceği görüşünü ileri sürmektedir (Koç, 2005: 209).

Gelecekte, toplumda sorumluluklar yüklenecek yetişkinlerin iyi alışkanlıklar edinmesinde, gerek bireyler arası gerek toplumlar arası iyi ilişkilerin kurulmasında ve devam ettirilmesinde çocukluktan başlayan sporun büyük bir önemi vardır. Çocukların okulun ilk yıllarından itibaren sportif faaliyetlere yönlendirilmesi ve iyi bir alışkanlığın yerleştirilmesinde spor büyük önem taşır (Koç, 2005: 209). Spor bedensel, psikolojik ve fonksiyonel açıdan iyi gelişmiş çocukların keşfedilmesini sağlayan organizasyondur (Koç, 2005: 211).

Spor eğitimi alan çocuklar, aşağıda belirtilen özellikleri kazanmaktadır:

1. Çeşitli fiziksel aktiviteleri yapmak için gerekli becerileri öğrenmiştir.
2. Vücut ve kapsadığı alanın farkında olma, güç ve bağlantı gibi bileşenleri kullanarak hareket eder.
3. Manipulatif, lokomotor ve non-lokomotor becerilerde yeterlilik gösterir.
4. Kişisel olarak ve diğerleriyle performe edilmiş beceri kombinasyonlarında yeterlilik gösterir.
5. Yaptığı fiziksel aktivitelerde uzmanlık gösterir.
6. Tüm yaşam içinde fiziksel aktivite alışkanlığı kazanır.
7. Fiziksel aktivite ile sağlıklı yaşam tarzının yararlarını anlar.
8. Dikkat etme, düşünceyi bir arada toplama, yaratıcılık ve hayal gücünü kullanma yeteneğini geliştirmiştir.
9. Hoşgörü ve işbirliği kazanıp kurallara saygı göstermeyi, yenilgiyi ve başarıyı görmüştür.
10. Temel motorsal özellikler kazanır ve sağlıklı bir bünyeye sahip olur (Koç, 2005: 210).

Yetenekli sporcuların seçiminde fiziksel ve motor yetenek özelliklerinin yanında çocukların;

1. Konsantrasyon, akıllılık, planlama, güç ve tempo ayarı, yaratıcılık gibi zihinsel özellikleri,
2. Psikolojik dayanıklılık, stres aşımı yarışmaya hazır olma vb. psikolojik özellikleri,
3. Takım anlayışı, rol değişimi, liderlik vb. sosyal özellikleri de göz önüne alınmaktadır. (Koç, 2005: 210-211).

1.1.3.5.1. Çocuk Yaşta Antrenmana Başlamak İçin Nedenler

Çocukların spor yapma nedenleri;

1. Yeni beceriler öğrenmek,
2. Eğlenmek,
3. Birlikteliği sağlamak,
4. Heyecan duymak,
5. Güç geliştirmek,
6. Yarışmak, kazanmak olarak sıralanabilir (Virgilio, 1997; Akt., Muratlı, 2013: 52-53).

Çocuklar yönünden bakıldığı zaman sıralanan bu başlıklara okul sporunun amaçlarına ve içeriğine şu konu başlıkları da eklenebilir:

1. Sağlık yönünden kendilerini iyi hissetmelerini sağlamak,
2. Fiziksel, psikolojik aktivite gereksinimlerini karşılamak,
3. Sosyalleşmelerine katkı sağlamak,
4. Sporsal verimlerini arttırmak,
5. Kazandıkları olumlu alışkanlıkları yaşamı süresince devam ettirme bilinci ve alışkanlığını kazandırmak (Muratlı, 2013: 53).

1.1.3.6. Sporun Sınıflandırılması

Diğer alanlarda olduğu gibi spor farklı açılardan değerlendirilerek ayrıştırılabilir. Bu ayrıştırma pek çok nedene bağlı olarak değişebilir. Spor bilimciler spor faaliyetini değişik kriterlerle sınıflandırırlar. Her sınıflandırma bilim adamının dikkatini yönelttiği alanı yansıtır.

Spor sınıflandırmaları aşağıdaki kriterler dikkate alınarak yapılabilmektedir.

- a) Yapıldığı yer (su sporları, dağ sporları ya da hava sporları gibi),
- b) Tesis (salon ya da açık hava sporları),
- c) Kuruluş (ferdi ya da takım sporlar),
- d) Tarz (dayanıklılık ya da sürat sporları) vb. pek çok sınıflama vardır (Demir, 2015: 221).

Yıldıran ve arkadaşlarının (1993: 56) spor tasnifi; amatör spor, profesyonel spor, gösteri sporu, yarışma sporu, okul sporu, boş zaman sporu, performans sporu, elit spor, rekreasyonel spor, herkes için spor, yaşam boyu spor, sağlık için spor, aile sporu, tatil sporu, özürllüer için spor, çocuk ve gençler için spor, ileri yaşlarda spor, kadınlar için spor, dans, bale, ritmik jimnastik, endüstriyel spor, silahlı kuvvetlerde spor, polis sporu, hapisane sporu gibi pek çok ayrıştırmaya vurgu yapmaktadır (Demir, 2015: 221).

Elbette yukardaki spor sınıflamaları kendi kriterleri içerisinde doğrudur. Ancak sporu farklı açılardan değerlendiren spor sosyal bilimcilerden bazıları; özellikle yapılaş amacına uygun olarak, "kitle sporu ve elit spor" eksenli bir ayrıştırmanın doğru olduğu üzerinde dururlar.

Kitle sporu; amatör spor, serbest zaman sporu, herkes için spor,

Elit spor; profesyonel spor, performans sporu (Demir, 2015: 221).

1.1.3.6.1. Kitle Spor ve Elit Spor

1.1.3.6.1.1.Kitle Spor

Kitle sporu geçmiş dönemlerde “amatör spor” olarak da ifade edilmiştir. Ancak geçmişin amatör spor vurgusunun günümüzdeki amatör spor vurgusundan farklı oluğu

da açıktır. Günümüzde amatör spor denilince; kulüpleşmesini tamamlamış, sistemli ve düzenli olarak antrenman yapılan takımlardan oluşmaktadır. Amatör spor kulüpleri ve bu kulüplere üye olanlar faaliyetleri karşılığında çeşitli gerekçeler ile farklı araç gereç ve malzeme alabilmektedir. Ancak geçmiş dönemlerde amatör spor ruhu olarak belirtilen unsurlar; tamamen kendi imkânları ile organize olabilen ve kesinlikle bir maddi çıkar gözetmeyen insani gereksinimlerle oluşturulmuş ekipler anlaşılmaktadır. Kitle sporu kavramı temelde, herkes için spor fikrine dayanır. Kitle sporu yerine bazen serbest zaman sporu terimi de kullanılmaktadır (Demir, 2015: 222).

1.1.3.6.1.2. Elit Spor

Performans sporu veya profesyonel spor olarak ifade edilen "elit spor" ise profesyonel yani tamamen maddi unsurlara bağlı olarak yapılan ve uzmanlaşmış kişilerden oluşan ekipler akla gelmektedir. Sporun bir iş olarak algılandığı ve icra edenlerden profesyonel başarı beklendiği üst düzey spor faaliyetleridir. Bunların serbest zamana bağlı olarak tamamen insani gereksinimleri karşılayan etkinlikler olduğu söylenemez çünkü bu faaliyetlerin çoğu içerisinde hedeflenen amacın başarısını barındırmaktadır. Hedeflerdeki başarısızlığa elit sporu icracılarının ve seyircilerinin tahammülü yoktur. Kısaca elit spor; sporun mesleki bir faaliyet olarak yapılmasını ifade eden profesyonel spor, performans sporu ya da üst düzey spor olarak adlandırılır (Demir, 2015: 225).

Tablo 1.

Kitle Spor ve Elit Spor Arasındaki Farklılıklar

<i>Kitle Spor</i>	<i>Elit Spor</i>
Maddi kayıplara neden olabilir (araç, gereç, malzeme vb. çeşitli masraflar).	Maddi kazanımlar sağlar (maaş, prim, bonservis vb. çeşitli ücret ve kazançlar).
Serbest zamana bağlı şekillenir ve icra edilir (serbest zamanda, mesai dışında tüketim faaliyeti).	Zorunlu zaman dilimlerinde yapılır (spor işçisi için mesaide yapılan zorunlu üretim faaliyeti).
Eğlenceli keyifli uğraş gerektirir (isteğe bağlı keyifli antrenman, çalışmalar).	Yoğun çaba ve uğraş gerektirir (spesifik planlanmış zorunlu antrenmanlar ve çalışmalar).

Tablo 1.*Kitle Spor ve Elit Spor Arasındaki Farklılıklar (Devamı)*

<i>Kitle Spor</i>	<i>Elit Spor</i>
Statü belirlemede etkisizdir.	Statüye yönelik kazanımlar elde eder (dikey hareketliliğe zemin hazırlar).
İsteğe bağlı özel yetenek ve uygunluk gerektirmez (yetenek tercih edilir, zorunlu değildir).	Özel yetenek ve uygunluk gerektirir (yetenek ve uygunluk zorunludur/geliştirilmelidir).
Ülke ekonomisine dolaylı katkı sağlar (sağlıklı insanlar ve toplum oluşmasına katkı sağlar).	Ülke ekonomisine önemli ve direkt katkı sağlar (ülke tanıtımı, spor turizmi vb.).
Bütün yaş gruplarını kapsar (sağlıklı ve uyumlu oldukça kabul görür).	Belirli yaş aralıklarını zorunlu kılar (uluslararası kurallara göre şekillenir).
Uluslararası kurallara kısmen uygundur (istenirse kolaylık ve esneklik sağlanabilir).	Uluslararası kurallara tamamen eksiksiz uygunluk ve bağlılık gerektirir.
Ergojenik yardım, doping vb. onay vermez (kontrol edilmez ancak gerekli görmez).	Ergojenik yardım, doping vb. ihtiyaç duyar (kontrol edilir ve kullananlar cezalandırılır).
Şiddet ve saldırganlığı gerekli görmez ve onay vermez.	Şiddet ve saldırganlığa gizli onay verir (kontrol edilir, yönelenler cezalandırılır).
Hayatın isteğe bağlı bölümünü etkiler (beslenme, dinlenme isteğe bağlıdır).	Hayatın tamamını zorunlu etkiler (beslenme, dinlenme zorunlu programlara bağlıdır).
Fiziksel yorgunluk sonucu; fizyolojik ve psikolojik eğlendirici dinlenme sağlar.	Fiziksel yorgunluk sonucu; zorunlu dinlenme ve eğlence ister.
Siyasal gerilimlerde etkili olmaz.	Siyasal gerilimlere dikkat çekmede ve çözümde etkili araçlar arasında olabilir.

Tablo 1.*Kitle Spor ve Elit Spor Arasındaki Farklılıklar (Devamı)*

<i>Kitle Spor</i>	<i>Elit Spor</i>
Sosyalleşme ve toplum kurallarına uyumda rol oynar.	Uluslararası, kültürler arası iletişim ve ilişkilerde etkili araçlardır.
Spor kitle sporcusu için özgürleştirici ve eğlendirici bir faaliyettir.	Spor elit sporcusu için özgürlüğünün kısıtlandığı sıkıcı da olabilen bir faaliyettir.

(Demir, 2015: 226)

1.1.3.6.2. Bireysel Sporlar ve Takım Sporları

Oyunlar veya sporlar kaba olarak bireysel ve takım olarak iki şekilde incelenebilir. Bireysel sporlarda çalışmanın takım sporlarında çalışmaya göre bazı kolaylıkları vardır. Bunlar arasında şunlar sayılabilir;

- Antrenör, spor psikoloğu ve sporcusu arasında etkileşim sıklığının azalması ancak özel olarak ilgilenmenin artması,
- Bir sporcuyu daha çok ve sık olarak takip etme, müdahalede bulunma ve geri bildirim verme fırsatı,
- Karşılıklı beklentileri daha iyi anlama, karşılıklı olarak rollerin açıklığında, rollerin kabulünde ve rollerle ilgili performansların yerine getirilmesinde yanlış anlamaların azalması,
- Başarılabilecek hedefler, yerine getirilecek antrenman yöntemleri ve stratejileri konusunda daha az antrenör sporcusu çatışması (Jowett, Paul, Pensgaard, Hoegmo ve Riise, 2005; Akt., Konter, 2013a: 160).

Birebir ilişkilerdeki yakınlık ve yoğunluk, bazı yararlar meydana getirebileceği gibi sakıncalı durumlar da yaratabilir. Oluşabilecek sakıncalı durumlar arasında şunlar sayılabilir;

- Motivasyon eksikliği,
- Kişilik çatışmaları,
- Güç mücadeleleri,
- Daha stresli durumların yaşanması,

- e) Olağan olan sorunların büyütülmesi ve olağan dışı olarak algılanması (Jowett, Paul, Pensgaard, Hoegmo ve Riise, 2005; Akt., Konter, 2013a: 160).

Takım sporlarıyla çalışan antrenörlerin yerine getirdikleri roller arasında da farklılıklar vardır. Örneğin bir takım sporu olarak futbolda kişi sayısı 24-30 arasında olabilir. Bu durum antrenör veya antrenörlerin etkileşim sıklığını ve yakınlığını etkileyebilir. Bu nedenle takım sporlarıyla çalışan antrenörlerin sporcularıyla etkileşim kurmada, onlarla yakınlaşmada, zaman harcamada, enerji ve geri bildirim vermede bir denge kurması gerekmektedir (Jowett, Paul, Pensgaard, Hoegmo ve Riise, 2005; Akt., Konter, 2013a: 160).

Bireysel sporlarda antrenör sporcu ilişkilerinin düzeltilmesinde; hedef belirleme becerilerinin yerine getirilmesi, eğitimsel programlarla iletişim becerilerinin geliştirilmesi, sosyal destek ve karşılıklı ilişkiyle ilgili kuralların oluşturulması, yerine getirilecek rollerde uyumun sağlanması, başarı ve başarısızlık durumları için sorumluluk duygularının geliştirilmesi oldukça önemlidir (Jowett, Paul, Pensgaard, Hoegmo ve Riise, 2005; Akt., Konter, 2013a: 160).

Takım sporlarında antrenör sporcu ilişkilerinin düzeltilmesinde; sporcularla kurulan ilişkilere denge getirme, memnuniyetsizlik ve meydana çıkacak çatışmalarla ilgili belirtileri erken kavrama, olumlu ve işbirliğine dayalı ilişki oluşturma, ilişki geliştirme ve kaliteli müdahalede bulunma programları uygulamada büyük öneme sahiptir (Jowett, Paul, Pensgaard, Hoegmo ve Riise, 2005; Akt., Konter, 2013a: 160).

1.1.3.6.3. Gandelsman ve Smirnov'a Göre Spor Sınıflamaları

Sporcuların istemli motor hareketleri, kas uyarılarının karmaşık bir şekilde gruplandırılması sonucudur. Bu gruplar belirli bir derecedeki kuvvet, çabukluk, sürat, dayanıklılık, eşgüdüm ve genişlik içeren dinamik ya da durağan koşullar altında yapılabilir. Belirli düzeydeki sporların bir araya toplanması, antrenman amaçlarının göz önünde bulundurulması kadar yeterli bir başarıya ulaşmak ve onu korumak için de gerekli olan fizyolojik ve beceri benzerliklerine dayanır. Bunu dikkate alarak, Gandelsman ve Smirnov (1970), bütün sporları 7 gruba ayırmıştır. Ayrıca Bompa

(1994) da Gandelsman ve Smirnov (1970)'dan yararlanarak sporları aynı şekilde sınıflamıştır:

- a. Becerilerin biçimini ve eşgüdümünü geliştiren sporlar.
- b. Dönüşümlü becerilerde üstün bir hıza ulaşan sporlar.
- c. Bir becerinin kuvvet ve hızını geliştiren sporlar.
- d. Rakiplerle yapılan bir yarışmadaki beceriyi geliştiren sporlar.
- e. Farklı ulaşım araçlarına uyum sağlamayı geliştiren sporlar.
- f. Merkezi sinir sisteminin etkinliğini yüklenme ve düşük fiziksel kalıtım altında geliştiren sporlar.
- g. Birleşik sporlar (Koç, 2005: 93; Konter, 2013a: 161).

a. Eşgüdümü ve becerilerin biçimini geliştiren tür: Eşgüdümün, bir becerinin teknik ve karmaşıklığının artistik sunusunun genel olarak bağlı bulunduğu bir yarışmanın olduğu ve yarışmacıların hareketlerinin öznel bir yargıya dayandığı konularda başarının vurgulandığı bu gruptaki sporda; jimnastik, sporsal ritmik jimnastik, artistik patinaj, dalış vb. vardır. Sporcuların kullandığı çoğu beceriler, jimnastikteki atlama ve artistik patinajdaki sıçrayışlardaki yaklaşımda olduğu gibi, dönüşümlü ya da dönüşümsüzdür. Becerilerin çoğunun dönüşümsüz olan yapısı farklıdır ve antrenmanda yapılan işin çeşitlerini ve yoğunluğunu gösterir. Bu da kişinin vücut işlevlerinde sayısız değişim ve uyumu beraberinde getirir.

b. Dönüşümlü becerilerde üstün bir hıza ulaşan tür: Antrenmanın temel amaçları ve hedeflerinin daha üstün hıza ulaşmak olduğu koşu, yürüyüş, hız patinajı, kürek, bisiklet, kano, kayak kros ve yüzme gibi sporlar vardır. Yukarıda sıralanmış olan spor dallarının ortak yanı ise becerinin dönüşümlü bir biçimde yapılmasıdır. Bu sporların her birinin yarışma mesafesi için geliştirilen yol alma hızı; kalp-dolaşım dizgeleri üzerine yapılan baskı nedeniyle, uzun mesafeler için daha zor görünen yorgunlukla başa çıkma yetisi kadar dönüşümsüz hareketlerin iyileştirilmesine de dayanır (Koç, 2005: 93; Konter, 2013a: 161).

- c. Bir becerinin kuvvetini ya da hızını geliştiren tür:** Başarıdaki gelişimin en yüksek kuvvetin gelişimine dayandığı gerçeğiyle ilgilidir. Kuvvet ya bir alıştırma sırasında yol alan kütleyi artırmak ve ivmenin oranını aynı tutmak (örneğin, halter) ya da kütleyi aynı tutarken yapılan alıştırma ile beraber ivmenin oranını artırmakla (örneğin, atletizmde atma ve atlama hareketleri) geliştirilebilir. İlk durumda kişi, kuvvetin kendiliğinden gelişimine ve ikinci durumda da çabuk kuvvetin gelişimine bakmalıdır.
- d. Rakiplerle yapılan bir yarışmadaki beceriyi geliştiren tür:** Bütün takım sporlarının yanında rakiplere karşı oynanan bireysel sporları da (boks, güreş, judo, eskrim vb.) kapsar (Konter, 2013a: 161). Çözümleyici işlevlerinin geliştirilmesi ve yarışmanın sürekli değişen koşullarında hızlı bir biçimde algılama ve hareket etme niteliği, bu tür sporlarla uğraşan sporculardan beklenen belirli özelliklerdir. Buna ek olarak, sporcuların karmaşık bir oyun durumunda verdikleri kararlar, onların dış uyaranları algılama niteliklerine bağlıdır. Çabuklukları ve yorumlama düzeyleri, rakibin başarılı taktiksel bir davranış yapmasını önlemede ya da kendi takımının başarılı hareket etmesine yardımcı olur.
- e. Farklı ulaşım araçlarına uyum sağlamayı geliştirme:** Bu sporlar, at binme, yelken, motosiklet, su kayağı vb. gibi etkinlikleri kapsar. Bu gruptaki sporlar diğer gruplardaki sporlar kadar araştırılmamıştır. Geliştirilen beceriler kişinin günlük hayatında da yararlıdır. Bu sporların bazısında (yelken, motosiklet vb.) kullanılan aletlerin kalitesi, yarışmanın sonucunda belirleyici rol oynar. Diğer taraftan, aletlerin kullanılması için gereken becerilerin geliştirilmesi ise en büyük rolü oynar. Bu beceriler oldukça karmaşıktır ve geliştirilmeleri uzun çalışma saatleri gerektirir. Merkezi sinir sisteminde (MSS) ön algıçlar (propreseptör) tarafından alınan bilgiyi işlemek, sporcunun yarışma sırasında hızlı kararlar almak zorunda olmasından dolayı, son derece çabuk olmalıdır. Sporun gereklerine göre belirli kuvvet gelişimiyle beraber iyi bir fiziksel hazırlık, kişinin başarısının önemli bir önemi bir niteliği olarak kabul edilir. Kuvvet ve tepki hızı dışında denge ve genel dayanıklılık da bu spor dallarında yarışan bir sporcudan istenilen ağırlıklı biyomotor yetiler arasında görülmektedir.

f. MSS'nin etkinliğini yüklenme ve düşük fiziksel katılım altında geliştiren tür: Bu gruptaki etkinlikler (atıcılık, satranç) her ne kadar iyi bilinen sporlardan olsa da, motor yönü düşük olduğundan, fiziksel alıştırmaya değildirler. Diğer taraftan, Gandelsman ve Smirnov'a (1970) göre, yukarıdaki spor dalları çağdaş antrenmana olan temel eğilimi yansıtmaktadır; bu da MSS'nin kişinin etkinliklerini, yönetimindeki artan işlevinin bir göstergesidir. Antrenman ve yarışma sırasında, MSS oldukça büyük bir yüklenme altındadır. Yarışmacıların gerçekten de büyük bir fiziksel uğraş içine girmemesine karşın, hem satranç oyuncularının hem de atıcıların iyi planlanmış bir fiziksel çaba içine girdikleri gözlemlenmektedir. Bu iki spor da üst düzeyde bir dayanıklılık gerektirmektedir. Dayanıklılıkları gelişmiş sporcularda, uzayan bir yarışma sırasında bu sporcular dikkatlerine, sabırlarına ve psikolojik egemenliklerine daha uzun bir süre yoğunlaşırlar (Koç, 2005: 94; Konter, 2013a: 161).

g. Birleşik sporlar: Bu gruptaki sporlar, birçok sporu (örneğin, dekatlon) ya da modern pentatlon, at binme, eskrim, atıcılık, yüzme ve kros gibi farklı sporları bir araya toplayan birleşik sporlardan oluşmuştur. Buna ek olarak atletizmde bayanlardaki heptatlon/dekatlon ve biatlon da (kayak kros ve atış) bu gruba dahil edilmiştir.

Hem fizyolojik hem de psikolojik yorumlar, birleşik sporları oluşturan her sporun özelliğine göre yapılmalıdır. Çünkü bunların çoğu çeşitli spor gruplarından ve yoğunluk alanlarından olan farklı etkinlikleri kapsamaktadır. Sporların çeşitliliği kullanılacak antrenman biçimini belirlemektedir. Bu durum oldukça karmaşık bir yapı görünümünü ortaya çıkarmaktadır. Bu nedenle sporcular kendilerini çok yönlü olarak tanımlarlar (Koç, 2005: 95; Konter, 2013a: 161).

Gandelsman ve Smirnov (1970), tarafından öne sürülen spor dallarının sınıflandırması her ne kadar şematik olsa da, bir gruba giren bir spor dalı, diğer gruba özgü bir özelliğe sahip olabileceğinden dolayı antrenörün bütün spor etkinliklerinin özelliklerini daha iyi kavramasının yararlı olacağına inanılmaktadır. Bir sporun özgülüklerini ve ilgili özelliklerini anlamak, antrenör için antrenman çalışmalarısıyla ilişkili olduğu sürece yararlı olacaktır. Sonuç olarak daha yararlı ve çeşitli antrenman programları ortaya çıkabilir (Koç, 2005: 96).

1.1.3.6.4. Sosyal Psikolojik Açıdan Spor Sınıflamaları

Carron ve Chelladurai (1978) sosyal psikolojik açıdan sporları dört alt başlıkta değerlendirmişlerdir. Bunlar;

1. Bağımsız Sporlar (Independent Sports-örneğin; atıcılık, bowling, atletizm ve yüzmede kişisel yarışlar),
2. Bağımlı-Birlikteliğe Dayalı Sporlar (Coactive-Dependent Sports-örneğin; kürek çekme, karşılıklı ip çekme),
3. Bağımlı Tepkisellik ve İleriye Doğru Atılganlığa Dayalı Sporlar (Reactive and Proactive Dependent Sports-örneğin; özellikle oynanılan pozisyonlar veya mevkilerde), bu gruba düşen sporlar ayrıca iki alt başlık altında toplanmaktadır
 - a. Tepkisel Bağımlı (Reactive Dependent-örneğin; futbolda pas alma, beyzbolda en dışta bekleyen oyuncular)
 - b. Atılganlığa Dayalı Bağımlı (Proactive Dependent-örneğin; beyzbolda topa sopayla vuracak olan kişiye karşı topu fırlatma),
4. Etkileşimsel Bağımlı Sporlar (Interactive Dependent Sports-örneğin; basketbol ve hokey). Cratty'e (1983) göre yukarıda belirtilen spor çeşitlerinin sınırları her zaman net değildir (Konter, 2013a: 161). Örneğin; basketbolda bir set oyunu sırasında tepkisel ve atılganlığa dayalı bağımlı davranışlar görülmesine karşın hücum sırasında etkileşimsel bağımlı davranışlar da gözlenebilir (Konter, 2013a: 162).

Cratty (1983) yerine getirilecek görevlerde (konularda) bütünleşmenin sağlanabilmesi için sporların etkileşim (interactive sports) ve birliktelik (coactive sports) yapısının dikkate alınması gerektiğini belirtmiştir (Konter, 2013a: 162). Weinberg ve Gould (2003); Cratty'nin (1983) görüşlerinden hareketle, birlikteliğe dayanan (okçuluk, bowling, golf, atletizmi, atıcılık, kayak, güreş, kişisel kürek çekme vb.) sporlarda görev bütünleşmesinin zayıf olduğunu, etkileşime dayanan (basketbol, futbol, voleybol, saha hokeyi, buz hokeyi, yüzme, atletizmde bayrak yarışları vb) sporlarda görev bütünleşmesinin yüksek olduğunu, her iki ucun arasında bulunan

(etkileşim ve birlikteliğin birbirine karıştığı) sporlarda ise (Amerikan futbolu, beyzbol gibi), orta düzeyde görev bütünleşmesi meydana geldiğini ileri sürmüşlerdir (Konter, 2013a: 162). Bunlara ek olarak Weinberg ve Gould (2003), etkileşime dayalı sporlarda görev bütünleşmesinin performansı yükselteceğini ancak birlikteliğe dayalı sporlarda ise performansı düşüreceğini veya hiçbir etkide bulunmayacağını belirtmişlerdir (Konter, 2013a: 162).

1.1.4. Sosyal Duygusal Öğrenme

21. yüzyıla girerken günümüz dünyasının ve öngörebildiğimiz şeylerin böyle olacağı aklımızın ucundan bile geçmezdi. Son 50 yıl içerisinde yaşadığımız dünyanın nasıl değiştiğini bir dakikalığına durup düşünün. Bugün birçok çocuk şehirlerde ve kırsal kesimlerde sürekli uyarım sağlayan ve büyük bir ölçüde maddiyat hakkında ve çok az gencin direk olarak ya da kendi ailesi içinde yaşadığı tecrübeler hakkında kontrolsüz mesajlar gönderen yüksek teknolojili, multimedya dünyasında yetişiyorlar (Elias, Zins, Weissberg, Frey, Greenberg, Haynes, Kessler, Schwab-Stone ve Shriver, 1997: 9). Üç ya da dört nesil önceki nesillerde yaşayan çocuklar okullarda sadece birkaç yıl harcayacaktı. Sınıf eğitimi; okuma, yazma, aritmetik ve diğer geleneksel konular gibi temel becerilere odaklanmaktaydı (Lopes ve Salovey, 2004: 80). Günümüz öğrencileri geçmişteki 10 ya da 20 yıl önceki öğrencilerden daha farklılardır (Novick, Krees ve Elias, 2002: 1). Öğrenme ve eğitimin amacı hakkında değişen kavramlara ek olarak, öğrenenlerin ihtiyaçları da değişmektedir. Öğrenme standartları karmaşık ve hızla değişen dünyada bilgi korunumunun ötesine geçerek, bilgi yaratma ve üretimine geçmelidir (McCombs, 2004: 26). Thornburg (1999)'a göre bugünün dünyasına öğrenci hazırlamak için eğitim; hayat boyu öğrencileri teşvik etmek, var olan bilgiye verilen önem yerine gerçek dünyada öğrenmenin diyalog, yansıtma ve bağlamsal uygulamalarını oluşturmak zorundadır (McCombs, 2004: 25).

Geçmişte sosyal duygusal öğrenme ile ilişkili kişilerarası beceriler ve toplum yanlısı tutumlar evlerde daha sıklıkla öğretilirdi (Pasi, 2001: 51). Eğitimciler sınıf içerisinde disiplini sağlamak zorunda kalmasına rağmen, sosyal ve duygusal yeterliklere çok da fazla dikkat edemezlerdi. Ama artık zaman değişti. (Lopes ve Slovey, 2004: 80). Günümüzde öğrenciler önceki kuşaklarla karşılaştırıldığında büyük bir materyal avantajına sahip olmalarına rağmen, depresyon, sosyal izolasyon ve

madde bağımlılığı sorunlarına daha fazla maruz kalmaktadırlar, duygusal ya da davranışsal olarak daha fazla soruna sahiptirler, daha depresiftirler, daha streslidirler ve en ince detayına kadar öğrenme için daha az hazırbulunuşluğa sahiptirler. Öğrenciler büyürlerken akran grupları, topluma hizmet kuruluşları, medya, yarışma kültürü, boyun eğdirmek için baskı, farklı olma ihtiyacı, dini bağların çekiştirmeleri, riskin cezbedici oluşu, yalnızlık korkusu ve aile ilişkilerinin karmaşıklığı ile mücadele etmektedirler. Ayrıca teknolojinin gelişmesiyle öğrencilerin birçoğu sosyalleşmekten veya başkalarıyla işbirliği içinde çalışmaktan ziyade bilgisayar ekranının önünde çok daha fazla zaman harcamaktadırlar ve teknolojinin olumsuz yönleriyle de mücadele etmektedirler. Dünyanın değiştiği gibi artık okullar da değişti. Bu yüzden, okul tecrübelerinin de evrilmesi gerekmektedir. Artık genç insanlar okullarda daha fazla zaman geçirirler, temel disiplinlerde daha fazla yeterlilik geliştirirler ve daha geniş bir yelpazede çalışma yaparlar (Elias ve ark., 1997: 9; Pasi, 2001: 51-70; Novick ve ark., 2002: 1; Lopes ve Salovey., 2004: 80).

Öğrenciler temel yetenekleri öğrenecekler mi? Öğrenciler iyi notlar alacaklar mı? Öğrencilerin sözel ve sayısal yetenekleri S.A.T. sınavında yeterlilik gösterecek kadar yeterli olacak mı? Öğrenciler iyi bir okula girebilecekler mi? Öğretmenler ve ebeveynler tarafından başarılı bir öğrencinin göstergesi olarak düşünülen ölçütler olarak uzun zamandır buna benzer sorular önemli görülmüştür. Fakat bugün sorulan bunlardan daha farklı sorular en az bunlar kadar önem kazanmıştır. Öğrenciler diğer öğrencilerle nasıl geçineceklerini öğrenecekler mi? Öğrenciler uyuşturucudan ve AIDS'ten kaçınmak için yeterince bilinçli olacaklar mı? Şiddete başvurmaksızın farklılıkları nasıl ele alacaklarını biliyor olacaklar mı? Öğrenciler topluma etkili bir şekilde katılmak için gerekli olan hayatta kalma becerilerini öğrenecekler mi (Pasi, 2001: 1)?

İlişkili fakat farklı bir soru ise şudur: Öğrenciler kimlerdir? Bazıları başarılı olarak tanımlanırken, diğerleri akademik anlamda zorluk yaşayanlar olarak tanımlanırlar; bazıları motive olmuş olarak tanımlanırken, diğerleri motive olmamış şeklinde tanımlanırlar; bazıları eğitime dahil olmuş olarak tanımlanırken, diğerleri eğitimle bağlantısız olarak tanımlanır ve bazıları grupta bağlantılıyken, diğerleri yabancılaşmış olarak tanımlanır. Eğitimciler öğrenmeye motive olmamış öğrencilerle mücadele ederler. İkinci kısımda belirtilen soruları ele almayı gerektiren bu zeka türü

kuralları ya da düzenlemeleri ezberleme ile ya da teknoloji kullanımı ile edinilmez. Teknoloji hem öğrenme sürecini hem de öğrencilerin kendilerini etkilemektedir. Aile yaşamı günümüzde 10, 20 ya da 30 yıl önceki gibi değildir; aile yaşamında değişen eğilimleri anlamak ve bunlarla çalışmak gereklidir. Birçok aile iki ebeveynin evden dışarda çalışmasıyla ve hatta bazen birden fazla işte çalışmasıyla kıt kanaat geçinebilirler. Bu zorluklar öğrencilerin sosyal ve duygusal zekalarının diğer akademik yetenekler ile beraber gelişimini gerektirir (Elias ve ark., 1997: 9; Pasi, 2001: 1; Novick ve ark., 2002: 103; Christenson ve Havsy, 2004: 59).

Günümüz dünyasında gençlerimiz gelişim görevlerini yerine getirmek için daha fazla desteğe ihtiyaç duyarken; ironik bir biçimde 20. yüzyılın son 40 yılında yaşanan ekonomik ve sosyal değişimler bu desteği azaltmıştır (Postman, 1996; Akt., Elias ve ark., 1997: 9). Günümüz sınıf uygulamalarının odak noktası iyi notlar alan ve yüksek test puanları alan öğrenciler elde etmektir. Bunun sonucunda öğrencilerin birçoğu mezun olduktan sonra öğrenme arzusuna sahip olmamaktadırlar (Christenson ve Havsy, 2004: 59). Genellikle okullar sıkıcı, yoğun, görünüşte sonsuz ve genellikle bunun anlamı ya da ne için yapıldığı üzerine düşünülmeyen kalıplara girmeye başlamışlardır (Novick ve ark., 2002: 10). Günümüz eğitiminde eleştirel düşünme ezber dayalı eğitim sisteminin yerini almaktadır. Ancak eğitim reformu, modern toplumun gerektirdiği değişikliklerin gerisinde kalmaya devam etmektedir (Lopes ve Slovey, 2004: 80). Okullar genel olarak duygusal eğitimi reddederler ya da buna zamanının olmadığını belirtirler. Fakat yine de duygusal ve sosyal gelişim birçok eğitimcinin kabul ettiği üzere öğrencilerin okul başarısı ve hayat başarısı üzerinde temel bir rol oynar (Pasi, 2001: 1). Hızla değişen bir toplumda karşılaşılabilecek zorluklara çocukları hazırlamak için, okullarda ele alınan yeterlilik alanları genişletilmelidir (Lopes ve Salovey, 2004: 89).

Eğitimcilerin eğitimi geliştirme isteği çoğu zaman görülen bir şeydir, fakat her biri farklı bir yoldan bu eğitimi geliştirmek ister. Bazıları temel becerileri geliştirmek ister; diğerleri eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek. Bazıları vatandaşlık ya da karaktere katkıda bulunmak ister; diğerleri uyuşturucu ve tecavüzün tehlikelerine karşı uyarılarda bulunmayı ister. Bazıları ebeveynlerden daha fazlasını talep eder; diğerleri toplumun rolüne vurgu yapar. Bazıları öz değerleri vurgularken; diğerleri, çeşitliliklere saygı duymanın gerekliliğini vurgular. Bunların hepsi çocuklarımızın bilgili,

sorumluluk sahibi, önemseyen yetişkinler olmaya başlaması için okulların çocuklarımızın yetişmesinde temel bir rol oynadığının önemini kabul eder (Elias ve ark., 1997: 1). Amerikan eğitim sisteminin programlarına bakıldığında öğrencilerin içsel yaşantılarına gereken önemin verilmediği görülmektedir. Eğitim ortamlarının genellikle yalnızca standardize edilmiş test sonuçlarına odaklanmasına çok fazla önem verildiği; öğrencilerin kendilerini ve başkalarını anlamasına önem verilmediği görülmektedir. Bazı kişiler bunları okulda öğretmek için sağlık derslerinin dışında ya da belirli bir problem ortaya çıktığında rehberlik servisinden yararlanılmasının dışında yeterli zamanlarının olmadığını ileri sürmektedirler (Pasi, 2001: 2-3). Ebeveynler ve eğitimciler olarak, toplumda son 50 yıl içinde yer alan birçok değişimin farkındayız ve bizim mecburiyetimiz uzun zamandır yanıt bulunmayan şunlar gibi sorulara cevaplar aramaktır. Öğrencilerimizin hayatın her alanında kendi potansiyellerini başarabilmeleri için onlara nasıl yardımcı oluruz? Onlara akademik olarak başarılı olmaları için nasıl olanaklar sağlayabiliriz ve aynı zamanda onların duygularını ve ilişkilerini zekalarını kullanarak yönetmeyi nasıl öğretiriz? Günümüz dünyasında bu ikisi birbirinden ayrılmayacak şekilde birbiriyle bağlantılıdır (Pasi, 2001: 8-9). Öğrenciler onların akademik yeteneklerine eşlik etmek için ihtiyaç duydukları genel kabul görmüş karakter ve sosyal duygusal gelişim araçlarıyla desteklendiklerinde, onlara kendi zihinlerini, kalplerini, ruhlarını geliştiren ve onlarla etkileşime geçen öğrencileri bu gibi özellikleriyle olumlu olarak etkileyen hayatları boyunca unutamayacakları bir hediye verilmiş olunur. Bu amaç bütün okulu kapsayan, okullaşmanın bütün diğer bileşenlerini koordine eden, bütün sınıf seviyelerinde devam eden ve başarı ve memnuniyetle yıllarca inşa edilen bir sosyal duygusal öğrenme yaklaşımını gerektirir (Novick ve ark., 2002: 2).

Adelman ve Taylor (2000)'e göre okullar öğrencilerin akademik başarıya erişmesine yardımcı olmak için sadece akademik eğitime ve okul yönetimine odaklandıkları takdirde, büyük ihtimalle amaçlarına ulaşamayacaklardır (Zins, Bloodworth, Weissberg ve Walberg, 2004: 4). Günümüz eğitimcileri sağduyumuzun her zaman önerdiği yenilenmiş perspektife sahiptirler: Okullar sistematik olarak öğrencilerin sosyal duygusal öğrenmelerine hizmet ettikleri zaman, çocukların akademik başarıları artar, problem davranışların görülmesi azalır ve her çocuğun etkileşimde bulunduğu çevresinin kalitesi artar. Böylece öğrenciler hepimizin istediği;

toplumun üretken, sorumlu, katkıda bulunan bir üyesi olmaya başlar (Elias ve ark., 1997: 1-2). Yaşadığımız dünyadaki artan karmaşıklık ile sosyal duygusal öğrenme yaklaşımı; çoklu zeka ve disiplinler arası öğretime verilen önemi doğal yoldan desteklemektedir (Pasi, 2001: 34). Sosyal gelişim aktiviteleri iletişimi, işbirliğine dayalı gruplara katılımı, duygusal iradeyi ve uygun ifadesini, problemin anlayışlı ve şiddete başvurmeyen çözümünü destekler (Elias ve ark., 1997: 3). Çocuklarımızın hayatındaki sosyal bozulma ile ilgili birçok istatistik bulunmaktadır. Bu gerçekler bize şu mesajları vermektedir. Eğitimciler, öğrencileri karmaşık ve hızla değişen dünyamızdaki hayatın zorluklarına hazırlamak için daha fazlasını yapmalıdırlar. Okullarda eğitim gören çocuklar bizim çocuklarımızdır ve biz çocuklarımıza öğrenmenin, büyümenin ve gelişimin zorluklarını başarılı bir şekilde yönetmenin nasıl olacağını onlara öğretmek ile yükümlüyüzdür (Elias ve ark., 1997: 10). Tüm bu yükümlülükleri gerçekleştirmek ve okul başarısını teşvik etmek için bir dizi sosyal duygusal öğrenme yaklaşımı kullanılabilir (Zins ve ark., 2004: 9).

1.1.4.1. Sosyal Duygusal Öğrenme Kavramının Ortaya Çıkışı

Sosyal ve duygusal öğrenme kavramı, Goleman'ın (1995) ve diğerlerinin (Salovey ve Mayer, 1990) duygusal zeka üzerine çalışmalarına dayanmaktadır (McCombs, 2004: 27). Duygusal zeka kavramı John Mayer ve Peter Salovey adlı iki psikolog tarafından ortaya atılmıştır (Goleman, 2013: 7). Salovey ve Mayer (1990) duyguları algılama ve anlama, duyguları düşünceyle kullanmak ve duyguları yönetmek gibi dört temel beceriyi kapsayan duygusal zeka teorisini öne sürmüştür.

Salovey ve Mayer (1990: 200)'e göre insanlar hayat görevlerini yerine getirmek için duygusal zekalarını da kullandıklarında, problemleri çözerken daha avantajlı bir hale geleceklerini belirtmişlerdir. Salovey ve Mayer (1990: 189) duygusal zekayı "*sosyal zekanın bir alt kümesi olarak bir kişinin kendi duygularını ve başkalarının duygularını gözleme, bu duyguları birbirinden ayırma ve bu bilgiyi kişinin düşüncelerini ve eylemlerini yönlendirmek için kullanması.*" olarak tanımlamışlardır. 1997 yılında bakış açılarını revize etmişler ve yeni model ile duygusal zekanın bilişsel bileşenlerini öne çıkarmışlardır. Ayrıca eski tanımlamalarının da yetersiz bulmuşlardır (Salovey ve Mayer, 1997: 10). Salovey ve Mayer (1997: 5) duygusal zeka tanımlarını "*duyguları anlama, duyguları düşünceye*

yardımcı olacak şekilde üretme ve çoğaltma, duygusal bilgiyi anlama ve duyguları, duygusal ve zihinsel büyümeyi sağlayacak şekilde yansıtıcı bir biçimde düzenleyebilme yeteneğidir.” şeklinde revize etmişlerdir.

Duygusal zeka; duyguları doğru algılama, değerlendirme ve duyguyu doğru bir şekilde ifade etme; düşünceler tarafından desteklendikleri zaman duygulara erişme ve onları meydana getirme yeteneği; duygu ve duygusal bilgiyi anlama yeteneği; duygusal ve entelektüel büyümeyi desteklemek için duyguları düzenleme yeteneği olarak da tanımlanmaktadır (Salovey ve Mayer, 1997: 10-23). Duygusal zeka sağlıklı bir duygusal ve entelektüel gelişim için çok önemlidir (Salovey ve Mayer, 1997: 22).

Duygusal zeka alanında üretilen akademik bulguların bir diğer kaynağı da Reuven Bar-On'dur. Reuven Bar-On'un kendi duygusal zeka kuramı ve bizzat tasarladığı ölçek duygusal zeka alanında yapılan birçok incelemeye izin vermiştir. Ayrıca Bar-On *The Handbook of Emotional Intelligence* gibi akademik yayınların yazılıp derlenmesine de aracılık ederek duygusal zeka alanına katkıda bulunmuştur (Goleman, 2013: 12).

Daniel Goleman dünyaca ünlü *Emotional Intelligence: Why It Can More Than IQ* adlı kitabında öz-denetim/otokontrol, motivasyon ve empati gibi özelliklerin insanların kendi zekasını nasıl daha iyi kullanacaklarına karar veren ana yetenekler olduğunu ileri sürer (Pasi, 2001: 2). Bilişin tek başına sınıftaki başarı için hatta daha da önemlisi hayattaki başarı için yeterli olmadığını belirtir (Norris, 2003: 314). Daniel Goleman bu kitabında sosyal duygusal zekanın okulu da içeren hayatın bütün alanlarında etkili olan karmaşık ve çok yönlü bir beceri olduğuna dair bir çok kanıt ileri sürmüştür (Elias ve ark., 1997: 2). Bu kitap öğrenme ile zihin araştırmalarını birbirine bağlamış, Gardner'ın çoklu zeka kuramını genişletmiş ve karakter eğitiminin yeniden canlanmasını; sınıf içindeki ve diğer alanlardaki sosyal duygusal yeteneklere halkın duyduğu ilginin canlanmasını sağlamıştır (Novick ve ark., 2002: 2; Norris, 2003: 314). Goleman daha sonra 1998 yılında önceki kitabını takip eden *Working with Emotional Intelligence* adlı kitabını yayınlamıştır ve bu kitabında yine sosyal ve duygusal yetenekleri çalışmasının merkezine almıştır. Bu kitabında daha çok daha önceki kitabındaki çalışmalarını genişletmiş ve iş yerlerindeki çalışanların başarılı olmaları için hangi sosyal duygusal öğrenme yeterliklerine sahip olmaları gerektiğine

değirmiştir. Beklendiği üzere, sosyal duygusal öğrenme yeterliklerinin öğrencilerin sosyal ve okul tecrübelerinde önemli olduğu gibi bir iş yerinin başarılı bir şekilde işlemesi için de hayati bir önem taşımaktadır (Novick ve ark., 2002: 3).

Mayer ve Salovey'in (1997), Gardner'ın (1983) yaptığı ve yapılan birçok çalışmaya dayanarak; Goleman, yaşadığımız bu çok karmaşık dünya ile başarılı bir şekilde yaşayabilmeleri için çocukların ve yetişkinlerin ihtiyaç duydukları becerileri belirlemiştir (Norris, 2003: 314). Goleman duygusal zekanın aşağıdaki beş alandan oluştuğunu söylemektedir:

1. **Öz-Farkındalık:** Kişinin kendi güç ve sınırlılıklarını anlaması. Kişinin kendi duygularının ve başkalarının duygularının farkında olması. Duygular gerçek hayat içindeki durumlarda ortaya çıktıklarında yaşanan histerin tanımlanması.
2. **Öz-Yönetim:** Kişinin duygularını iyi yönetmesi, kendini kontrol edebilmesi ve eğitim kurallarına bağlı olması.
3. **Motivasyon:** Kişinin umut ile hedeflerine doğru olumlu bir tutum sergileyerek ilerlemesi. Planlarına ve amaçlarına uyması. Arzu edilen çıktılara yönelik duyguların yönlendirilmesi.
4. **Empati:** Başkasının bakış açısını anlayabilme kapasitesi, başkalarının bakış açısını anlayabilme; önemseme.
5. **Sosyal Yetenekler:** Etkili iletişim kurma, dinleme ve etkileşim kurma becerisi. İlişkiler ve iletişim kurulurken ya da sürdürülürken düzgün bir vücut postürünün olması, göz kontağının kurulması, doğru kelimenin seçilmesi ve ses tonuna dikkat edilmesi gibi sosyal becerilere dikkat etme (Pasi, 2001: 51; Novick ve ark., 2002: 3;108-113).

Goleman birçok alanda yapılan araştırmaları, özellikle de bilişsel nörobilim alanında yapılan araştırmaları birçok öğretmenin ve yöneticinin yıllarca süren gözlemlerinden ve tecrübelerinden ne öğrendiğini saptamak için toplamıştır: Öğrencilerin öğrenmek için gösterdikleri eforlar sıklıkla çok büyük sayıda sosyal ve duygusal faktörlerin zorlayıcı engellerine uğramaktadır. Öğrenciler bu zorlayıcı

faktörlerin çoğunu evden okula taşımaktadırlar ve diğer zorlayıcı faktörler ile de okul günü içinde karşılaşmaktadırlar (Novick ve ark., 2002: 2).

Çoklu zeka kuramı birçok öğretmenin bir takım eğitim prensiplerinden ya da materyallerinden aşına olduğu bir teoridir fakat çoklu zeka kuramının kullanımı ve önemi bundan daha fazlasıdır (Novick ve ark., 2002: 33). Howard Gardner ilk baskısı 1983 yılında gerçekleştirilen *The Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences* adlı kitabında insanların sahip oldukları zeka alanlarını (a) Sözel-Dilsel Zeka, (b) Müziksel-Ritmik Zeka, (c) Mantıksal-Matematiksel Zeka, (d) Görsel-Uzamsal Zeka, (e) Bedensel-Kinestetik Zeka ve (f) Kişisel Zekalar olarak belirtmiştir (Gardner, 2011: 77-292). Daha sonra *Intelligence Reframed: Multiple Intelligences for the 21st Century* adlı kitabında daha önce belirtmiş olduğu kişisel zekalar adlı bölümü (a) içsel zeka ve (b) sosyal-kişilerarası zeka olarak iki farklı zeka alanından oluştuğunu belirtmiştir (Gardner, 1999: 43). Ayrıca üç farklı zeka alanlarının da çoklu zeka kuramına eklenmek üzere aday olduğunu belirtmiştir. Bu zeka alanlarını ise (a) Doğacı Zeka, (b) Manevi Zeka, (c) Varoluşsal Zeka olarak belirtmiştir (Gardner, 1999: 47).

Gardner'in ileri sürdüğü sekiz farklı zeka alanı şu şekilde sıralanabilir:

1. Sözel-Dilsel Zeka
2. Mantıksal-Matematiksel Zeka
3. Görsel-Uzamsal Zeka
4. Müziksel-Ritmik Zeka
5. Bedensel-Kinestetik Zeka
6. Sosyal-Kişilerarası Zeka
7. İçsel Zeka
8. Doğacı Zeka (Saban, 2004: 6-7; Kocabaş, 2007: 190-191).

Daniel Goleman şu anlayışa sahiptir; her birey dilsel, matematiksel, uzamsal, müziksel ya da zekanın herhangi bir bileşeni aracılığı ile öğrenemeyebilecekken; kişiler arası ve içsel zeka aracılığı ile öğrenenlerin herhangi bir sınırlaması bulunmamaktadır. Gardner'ın kişisel zeka olarak son kısımda bahsettiği kişiler arası ve içsel zeka, Goleman'ın Duygusal Zeka olarak adlandırdığı şey için bir sıçrama tahtası görevi üstlenir. Sosyal duygusal öğrenme yaklaşımı; çoklu zeka kuramındaki zeka türlerini, bireylerin daha etkili ve derinlemesine öğrenmesini sağlayan bir yol

olarak görür (Novick ve ark., 2002: 34). Sosyal ve duygusal öğrenme, duygusal zeka kuramının eğitsel bir uygulaması olarak görülebilir. Pek çok araştırmacı duygusal zekanın çeşitli boyutlarını tanımlamaya çalışmışlardır. Duygusal zekanın beceri bileşenleri, eğitimsel bir bağlamda uygulandığı zaman, sosyal duygusal öğrenmenin temel ilkelerini anlamak için bir çerçeve sağlar (Novick ve ark., 2002: 108).

Çocukların sosyal duygusal gelişimini okulların desteklemesinin önemli olduğu genel bir kabul görmektedir, fakat olması gerekenden daha çok eğitimciler buna parçalara ayrılmış bir biçimde odaklanmışlardır, ya kendi başına sonuçlanan ya da çocukların sağlığını geliştirme (örn; uyuşturucu önleme), güvenlik (örn; şiddet önleme) veya vatandaşlık (örn; topluma hizmet) için katkıda bulunanlar olarak parçalara ayrılmışlardır (Zins ve ark., 2004: 3). Bunlar gibi önleme ve sağlığın teşviki ve geliştirilmesi çabalarının etkisiz kalmasından duyulan endişe ile 1994 yılında Fetzer Enstitüsünün ev sahipliğini yaptığı bir toplantı gerçekleşmiştir. Bu toplantıya katılan katılımcılar arasında, çocukların olumlu gelişimini sağlamak için sosyal yeterlilik teşviki, duygusal zeka, uyuşturucu eğitimi, şiddet önleme, cinsel eğitim, sağlığı geliştirme ve koruma, karakter eğitimi, yurttaşlık eğitimi, okul reformu ve okul aile birliği ortaklıklarını içeren çeşitli eğitim çalışmalarına katılan okul temelli önleme araştırmacıları, eğitimciler ve çocuk savunucuları bulunmuştur. Fetzer grubu, belirli problemleri ele alan birçok kategorik önleme programlarının aksine; sosyal duygusal öğrenme programlarının, akademik başarıyı destekliyorken problem davranışın altında yatan nedenleri ele alabileceğine inanmışlardır (Greenberg, Weissberg, O'Brien, Zins, Fredericks, Resnik ve Elias, 2003: 467).

Fetzer grubu, sosyal duygusal öğrenmeyi ilk olarak gençlerin ihtiyaçlarını ele almak için kavramsal bir çerçeve olarak tanımlamışlardır. İşte Fetzer grubunun yapmış olduğu bu toplantının sonucunda yeni bir organizasyon olan *Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning* (CASEL), okul öncesi eğitimden lise eğitimine kadar bu eğitimin vazgeçilmez bir parçası olarak yüksek kaliteli, kanıt temelli, sosyal duygusal öğrenme eğitimi oluşturma hedefiyle ortaya çıkmış, sosyal duygusal öğrenmeyi kabul ettirmek ve tanıtmak için 1994 yılında kurulmuş uluslararası bir kuruluştur (Payton, Wardlaw, Graczyk, Bloodworth, Tompsett ve Weissberg, 2000: 180; Greenberg ve ark., 2003: 467).

CASEL, temel sosyal duygusal öğrenme yeterliklerinin (gençlerin sosyal ve duygusal gelişimi için gerekli olan yetenekler, tutumlar ve değerler) bir çerçevesini oluşturmuştur (Payton ve ark., 2000: 179).

CASEL'in hedefleri şunlardır:

1. Sosyal duygusal öğrenme bilimini ilerletmek,
2. Elde ettikleri bilimsel bilgileri etkili okul uygulamalarına dönüştürmek,
3. Bilimsel olarak sağlam sosyal duygusal öğrenme stratejileri ve uygulamaları hakkında bilgi yaymak,
4. Eğitimcilerin yüksek kaliteli sosyal duygusal öğrenme programlarını etkili bir şekilde uygulayabilmeleri için öğretmen eğitimlerini geliştirmek,
5. Sosyal duygusal öğrenme çabalarının koordinasyonunu artırmak için bilim insanları, eğitimciler, yandaşlar, politika oluşturucular ve ilgili vatandaşlar ile işbirliği yapmak ve aralarında bağ kurmak (Payton ve ark., 2000: 180).

CASEL kaliteli sosyal duygusal öğrenme programlarının kritik unsurlarını tanımlamak ve bu programların incelemesini yapmak ve değerlendirmek için okul, toplum, klinik psikoloji, okul sosyal hizmet ve sağlık alanlarını temsil eden disiplinler arası bir ekip oluşturmuştur. Bu ekip eğitimciler için sosyal duygusal öğrenme kılavuzu hazırlamıştır (Payton ve ark., 2000: 180).

Kuruluştan sonra Maurice Elias tarafından yönetilen CASEL grubundan bir grup, duygusal zeka becerilerinin okullar üzerinde nasıl uygulanacağını gösteren *Promoting Social and Emotional Learning: Guidelines for Educators* adlı çalışmayı 1997 yılında yayınlamışlardır (Norris, 2003: 314). CASEL'in sosyal duygusal öğrenme alanındaki çalışmaları kuruluşundan günümüze genişleyerek devam etmektedir (Goleman, 2013: 8-10).

1.1.4.2. Sosyal Duygusal Öğrenmenin Önemi

Doğası gereği okullar sosyal yerlerdir ve öğrenme sosyal bir süreçtir (Zins ve ark., 2004: 3). Dünyadaki milyonlarca çocuk okulları yaşamlarını önemli ölçüde etkileyen bir kurum olarak nitelerler (Elias ve ark., 1997: 9). Günümüzde her bir

toplumdan okullar öğrenmeye yönelik çeşitli yetenekleri ve motivasyonları olan farklı bir dizi öğrenciye eğitim verir. Bazı öğrenciler akademik olarak başarılı, öğrenmeye kendini adanmış ve derslere ve ders dışı etkinliklere hevesle katılırlar; bazıları ise akademik olarak zorluklar yaşarlar ve eğitimden ayrılırlar (Greenberg ve ark., 2003: 467).

Bu dünyada yetişen gençlerin hepsi bizim çocuklarımızdır. Okullara gelen öğrenciler birçok farklı etnik, ekonomik, sosyal gruplardan ve coğrafik bölgelerden gelmektedirler. Onların öğretmenleri, onların büyümenin zorlukları ve baskıları ile mücadele etmelerini tecrübe etmektedirler. Okuldaki öğrenilenler yalnızca bu zorlukların bir bölümüdür (Elias ve ark., 1997: 9). Okullar öğrencilere uygun sosyal duygusal yetenekleri uygulamaları ve geliştirmeleri için geniş olanaklar sunabilir ve sosyal duygusal öğrenmeyi pekiştirmek ve teşvik etmek için temel oluşturabilirler (Zins ve ark., 2004: 8).

Eğitim son derece zorlayıcı ve ödüllendiricidir (Novick ve ark., 2002: 103). Neredeyse tüm çocuklara erişebildikleri için ve okullardan onları sorumlu bireyler haline getirmeleri, katkıda bulunan vatandaşlar haline getirmeleri beklendiği için okullar, çocukların akademik gelişimlerinin yanı sıra sosyal duygusal gelişimlerinin de destekleneceği ideal ortamlardır (Zins ve ark., 2004: 4). Okul öğrenme deneyimleri öğrencileri bilgi üreticileri, bilgi kullanıcıları ve sosyal sorumluluk sahibi vatandaşlar olarak hazırlamalıdır (McCombs, 2004: 26). Sınıf ve okul ortamları öğrencilerin dahil olduğu ve katılım sağladığı, kendi kişisel hedefleri doğrultusunda başarılar elde etme tecrübelerine ve seçim yapma fırsatlarına sahip olduğu bir sosyal atmosfer yaratmaya çalışmaktadır (Christenson ve Havsy, 2004: 71). Okuldaki başarı birçok açıdan düşünülebilir, sosyal duygusal öğrenme alanında çalışan insanlar okul başarısı ile ilgili olan çeşitli değişkenleri etkili sosyal duygusal öğrenme etkinlikleri doğrultusunda ele almışlardır. Okul başarısı, okula karşı tutum (motivasyon, sorumluluk, bağlılık), okul davranışı (dahil olma, katılım, öğrenme alışkanlıkları) ve okul performansı (notlar, konu hakimiyeti, test performansı) gibi bileşenleri kapsar (Zins ve ark., 2004: 6).

Hem ebeveynler hem de eğitimciler; gençlerin akademik, kişisel ve sosyal yaşamlarında başarılı olmalarını isterler. Gençlerin, kendi akranları ve yetişkinler ile

olumlu ilişkiler kurmalarını; büyüme ve gelişmenin karmaşık taleplerine uyum sağlamalarını; akran grubuna, aileye, okula ve topluma katkıda bulunmalarını ve sağlığını geliştirmek ve riskli davranışlardan kaçınmak için sorumlu kararlar almalarını sağlamak için onların gerekli motivasyona ve yeteneklere sahip olmalarını isterler. Okullar geleneksel akademik alanlardan daha fazlasını sunarak gençlerin bu görevleri yerine getirmelerini sağlamalarına yardımcı olmak için gerekli düzenlemeleri sağlamaya çalışmaktadırlar (Payton ve ark., 2000: 179). Okullar bugün karşılaştıkları pek çok talebi karşılamakta zorlanmaktadır ve okul uygulamalarını yeniden şekillendirmek son derece zor bir iştir (Adelman ve Taylor, 2000; Brends, Bodilly ve Kirby, 2002; Hall ve Hord, 2001; Sarason, 2002; Akt., Greenberg ve ark., 2003: 472).

Artmakta olan nezaket eksikliği ve eğitimcilerin etraflarında gördüğü buna bağlı problemler göz önünde tutulduğunda, eğitimcilerin okullardaki sosyal ve duygusal konuların önemini giderek artan oranda kabul etmeleri bir sürpriz değildir (Elias ve ark., 1997: 9). Gençlik Risk Davranışı araştırmasına göre, Amerikan lise öğrencilerinin büyük bir kısmı madde kullanımı, riskli cinsel davranış, şiddet ve zihinsel sağlık sorunları yaşamaktadırlar (Greenberg ve ark., 2003: 467). Okul şiddeti, zorbalık, okulu terk etme, genç yaşta intihar etme, gibi olumsuz davranışlar öğrencilerin -çocuklukta depresyon, duygu ile ilgili hastalıklar ve korku ve umutsuzluk ifadelerinin artan oranları ile belgelenen- duygusal olarak kendilerini iyi hissetmelerini ve sosyal uyum sağlamalarını olumsuz anlamda etkilemiştir (McCombs, 2004: 23). Bunlara ilaveten zihinsel sağlık sorunları ve sosyal-duygusal yeterliklerinde eksiklikleri olan çok sayıda öğrenci, akranlarının eğitim deneyimlerini zorlaştırmaktadırlar ya da bu deneyimlerine zarar vermektedirler (Benson, Scales, Leffert ve Roehlkepartain, 1999; Akt., Greenberg ve ark., 2003: 467). Disiplinsizlik, hoşnutsuzluk, okula bağlılık eksikliği, yabancılaşma ve bırakma gibi sıkıntılar sıklıkla okul başarısını sınırlar veya başarısızlığa bile neden olabilir (Zins ve ark., 2004: 4). Antisosyal davranış sıklıkla kötü akademik performans ile birlikte gerçekleşir (Hawkins, Farrington ve Catalano, 1998; Akt., Zins ve ark., 2004: 4). Okuldan ayrılmalar eğitim sistemi dışında kalmanın en uç noktasıdır. Okulu bırakan öğrencilerin genellikle şu davranışları ve disiplin problemlerini göstermeleri beklenir; yetersiz katılım, başarılı olmaya karşı düşük motivasyon, okul başarısına karşı duyulan

düşük özlem, kötü bir benlik algısına sahip olma, dış kontrol odağı ve okuldan yabancılaşma (Hess ve D'amato, 1996; Rumberger, 1995; Akt., Christenson ve Havsy, 2004: 60). Ayrıca okulu bırakma oranları yüksek olan öğrenciler aşırı derecede devamsız olan öğrenciler ve oldukça agresif olan öğrencilerdir (Kupersmidt ve Coie, 1990; Akt., Christenson ve Havsy, 2004: 61). Öğrencilerin, ailelerine ve okullarına kendilerini bağlı hissettiklerinde yüksek riskli davranışlardan (örn: madde bağımlılığı, şiddet) kaçınmaya daha yatkın olmaları dikkate değerdir (Resnick ve ark., 1997; Akt., Christenson ve Havsy, 2004: 62). Araştırmacılar göstermiştir ki sınıftaki toplum yanlısı davranışlar olumlu entelektüel çıktılar ile bağlantılıdır ve sınıftaki toplum yanlısı davranışlar standardize edilmiş başarı testleri üzerindeki performansın öngörücüsüdür (Zins ve ark., 2004: 3-4).

Öğrencilerin okulla bağlantı kurmasını ve okuldaki performansını engelleyen sosyal duygusal zorlukların üzerine düşünülmesinin gerekliliği kritiktir (Zins ve ark., 2004: 4). Sosyal duygusal yeterlikleri etkili bir şekilde teşvik etmek genç insanların uyuşturucuya, genç yaşta hamileliğe, şiddet çeteliğine, okuldan kaçmaya ve okulu bırakmaya karşı daha dirençli olmalarına yardımcı olmak için kilit bir rol oynar (Elias ve ark., 1997: 5). Sosyal ve duygusal öğrenme her ne kadar bu -sağlık, güvenlik, vatandaşlık gibi- akademik olmayan çıktılarının etkilenmesinde önemli bir rol oynuyorsa da aynı zamanda çocukların akademik performanslarını ve hayat boyu öğrenmelerini geliştirmede de kritik bir öneme sahiptir (Zins ve ark., 2004: 3). Sosyal ve duygusal konular aynı zamanda birçok okulun, halkın ve ailenin muzdarip olduğu; öğrenme zamanını, eğitimcilerin enerjisini ve çocukların umutlarını ve fırsatlarını baltalayan problem davranışları çözmeyi merkezine alır (Elias ve ark., 1997: 5).

Gençlerin bu gibi risklerle baş edebilmeleri için sosyal ve duygusal kaynaklar oluşturmaları gerekmektedir. Çocuklar okulda artık daha fazla zaman geçirmektedirler. Bu konsantrasyonlarını, dürtülerini kontrol edebilmelerini ve duygusal düzenlemelerini sağlayabilmelerini geliştirmelerini gerektirir (Lopes ve Salovey, 2004: 80).

Okullar HIV/AIDS, alkol, kariyer, karakter, yurttaşlık, uyuşmazlık çözümü, suçluluk, bırakma, aile hayatı, sağlık, ahlak, çok kültürlülük, hamilelik, topluma hizmet, dersi asma ve şiddet gibi çeşitli sorunlara hitap eden iyi niyetli önleme ve

destek programları ile boğulmuşlardır (Greenberg ve ark., 2003: 467). Yani; sağlığı geliştirmek, şiddeti ve suçluluğu önlemek, okula olan bağlılığı artırmak ve bu bağı teşvik etmek, okuldan ayrılmayı önlemek, erken yaşta gebeliği önlemek ve AIDS'i azaltmak için ayrı ayrı programlar vardır. Sosyal duygusal öğrenmeyi desteklemek için gösterilen çabalarla ilgili bir sorun, bu çabaların parçalanmış bir şekilde yürütülmesidir (Gottfretson ve Gottfretson, 2001; Akt., Zins ve ark., 2004: 5).

Okullar ve onun içindeki insanlar duygulara sahiptirler (Novick ve ark., 2002: 27). Duyguların eğitim sürecinde çok önemli olduğunu biliyoruz; çünkü duygular öğrenmeyi ve ezberlemeyi sağlayan dikkatin sürdürülmesinde etkin bir rol oynar (Sylwester, 1995: 72). Duygular öğrencilerin okullardaki öğrenmelerini ve onların en üst düzey başarılarını kolaylaştırabilir ya da engelleyebilir (Zins ve ark., 2004: 3). Eğer okulların sosyal ve duygusal yerler olduğunu ve sosyal ve duygusal varlıklar olduğumuzun farkına varırsak o zaman bilişsel beynimizden daha fazlasını önemseriz ve etkili bir eğitim tüm beyne öğreten eğitimidir (Elias ve ark., 2003; Akt., Norris, 2003). En iyi öğrenenler öğrenmeye duygularını katan, tutkularını harekete geçiren ve öğrenmeyi yalnızca zihinlerine değil kalbine de ulaştıranlardır (Novick ve ark., 2002: 34). İnsanların okul günlerinde yaşadıkları olayları hatırlama biçimi (sınıf içi eğitimi ve fakülte toplantılarını da kapsayan) ve gelecekteki kullanımlar için bu anılara erişme, o olaylar sırasında yaşanan ve insanı çevreleyen duygularla bağlantılıdır. (Sylwester, 1995; Akt. Novick ve ark., 2002: 24). Duygularımızı yönetmek ve başkalarıyla ilişki kurmak hayatta karşılaştığımız en büyük zorluklar arasında yer almaktadır (Lopes ve Salovey, 2004: 89). Sosyal ve duygusal faktörler öğrenmede önemli bir rol oynadığından, okullar bütün öğrencilerin faydalanması için eğitim süreçlerinin sosyal duygusal yönüne katılmak zorundadırlar (Zins ve ark., 2004: 3). Güçlü duyguları ne olduğunun açıklığı kavuşturulması sosyal duygusal yetenekler için ve sağlam karakterin kendine has özellikleri için gereklidir. Güçlü duygular bireylerin, grupların ve hatta okulun tamamının ya da semtin hareketlerine bir yön tayin eder ve enerji sağlar (Novick ve ark., 2002: 27). Duygusal olarak sağlıklı genç bir birey saygınlığın nasıl kazanılacağını, değerli bir gruba dahil olmanın hissini nasıl olacağını, sosyal yetenekleri de içeren faydalı becerilerin ustalığına dayanarak kişisel değer hissini nasıl inşa edileceğini öğrenirler (Pasi, 2001: 1). Okullarda yaşananlar bağlamında

duyguların ne olduğunu anlamak yapılacak olan değişimlerde uygun bir yol izlemeye imkan tanır (Novick ve ark., 2002: 27).

Akademik öğrenmenin başarılı bir şekilde gerçekleşmesi için sosyal duygusal öğrenmenin gerekliliğinin önemi nöropsikoloji alanından gelen bilgilerle daha da güçlendirilmiştir. Öğrenmenin birçok unsuru ya ilişkisel ya da ilişkiye dayalıdır ve bilişsel olarak düşünülen düşünme ve öğrenme etkinliklerinin başarılı bir şekilde gelişmesi için sosyal ve duygusal beceriler gereklidir (Brendtro, Brokenleg ve Van Bockern, 1990; Perry, 1996; Akt., Elias ve ark., 1997: 3). Duygular insan hafızası tarafından organize edilen yolun bir parçası gibi görünmektedir; duygular başımızdan geçen herhangi bir olay için bilişsel süreçlerle ayrılmaz bir şekilde birbirleriyle bağlantılıdır. (Novick ve ark., 2002: 24). Saf düşünme olarak düşünmüş olduğumuz süreçler artık bilişsel ve duygusal tarafların karşılıklı olarak işlediği fenomenler olarak görülmektedir. Beyin çalışmaları hafızanın belirli olaylarla kodlandığını ve sosyal ve duygusal olaylarla bağlı olduğunu göstermektedir (Brendtro, Brokenleg ve Van Bockern, 1990; Perry, 1996; Akt., Elias ve ark., 1997: 3). Duygusal yeteneklerin aynı zamanda akademik başarı için de önemli olduğu düşünülür (Salovey ve Sluyter, 1997; Akt., Lopes ve Salovey, 2004: 87). Öğrenmenin, motivasyonun ve gelişimin araştırma tarafından doğrulanmış ilkeleri, sadece öğrenenleri ve öğrenmeyi anlamak için bir temel oluşturmaz aynı zamanda insan işlevselliğinin tüm alanlarına bütüncül bir şekilde hitap eden eğitim sistemleri için deneysel ve teorik bir mantık sağlar (McCombs, 2004: 24).

Geçmiş yüzyıllarda yapılan araştırmalar öğrenmenin davranışsal, duygusal ve/veya bilişsel yönleri üzerine dönüşümlü olarak odaklanan çeşitli öğrenme teorileri boyunca ilerlemiştir (McCombs, 2004: 24). Biyologlar ve nörologlar duyguların biyolojisini ve psikolojisini anlamamız için önemli çalışmalar yapmışlardır (Novick ve ark., 2002: 24). Beyin araştırmaları, küçük çocukların bile karmaşık düşünme kapasitesine sahip olduğunu gösteriyor. (Diamond ve Hopson, 1998; Jensen, 1998; Akt., McCombs, 2004: 24). Beyin araştırmaları aynı zamanda duyguların ve bilişin sinerjik bir biçimde çalıştığını göstermektedir. Öğrenme sürecinde aklın ve duygunun ayrılmazlığı (Elias, Zins ve ark. 1997; Lazarus, 2000: Akt., McCombs, 2004: 24) ve duygusal zekanın insan yaşayışına ve sağlığı üzerindeki önemine dair araştırmalar bulunmaktadır (Seligman ve Csikszentmihalyi, 2000; Akt., McCombs, 2004: 24).

Ayrıca, sinirsel bağlar davranışlarımızda ani ve doğrudan etkilere sahip güçlü duygusal reaksiyonlara neden olabilir. Bu ani duygusal reaksiyonlar bilişsel süreçlerden çok daha hızlıdır; yani bizler duygularımızın bize ne hissettirdiğine göre, hissettiklerimiz üzerine düşünme fırsatı bulamadan hareket edebiliriz (Salovey ve Sluyter, 1997; Akt., Novick ve ark., 2002: 25). Duygu araştırmacıları kabul etmektedir ki insanların sözel olmayan davranışlarla gösterdikleri hisler -ses tonu, vücut postürü ve bilhassa yüz ifadeleri- hissettikleri duyguları ifade ettikleri sözcüklerden daha gerçek bir şekilde yansıtmaktadır (Novick ve ark., 2002: 28). Goleman (1995), özellikle 8-12 yaşlar arasındaki yaşadıkları duyguları karıştıran kızların daha sonraki ergenlik döneminde yeme bozuklukları geliştirmede yüksek risk altında olduklarını belirtmektedir. Kızgın ve endişeli olduklarında egzersiz yapmak, bir şeyler yazmak ya da akranlarıyla sosyalleşmek yerine bir şeyler yemeyi tercih edebildiklerini belirtmiştir (Norris, 2003: 316). Duyguların ne olduğunu vurgulamak sağlam uygulamalar ve sağlam bir bilimin ürünüdür (Novick ve ark., 2002: 24).

Bazı insanlar doğal olarak kendi duygularına ve diğerlerinin duygularına uyum sağlama yeteneğine sahiptir, fakat bazıları bu yeteneğe doğal olarak sahip olmayabilir. Neyse ki IQ'nun aksine duygusal zekayı oluşturan yetenekler kazanılabilir ve/veya güçlendirilebilir (Norris, 2003: 314). Kişiler ya da kişiler arası konularda bir işaret olarak sizin ve diğerlerinin duygularını kullanması insanların ne söylediği ve ne yaptığı arasındaki uyumsuzluğun anlaşılmasını içermektedir (Novick ve ark., 2002: 28). Duyguların doğru bir şekilde tanımlanması için dilin var olması gerekmektedir. Küçük çocuklar ve sınırlı dil yeterliği olan kişiler duygusal kelime dağarcığı olarak da diğer kişilerden geride kalmaktadırlar. Belki de sadece mutlu, üzgün, sevinçli ya da kızgın olduklarını ifade edebilirler. Diğer alanlarda olduğu gibi duygusal alanda da kelime dağarcığının geliştirilmesi açıklamaların açıklığı ve akıcılığı için gereklidir. Öğrencilerin aynı zamanda aynı olay hakkında aynı anda birden fazla duygu hissedebileceklerini bilmeleri gereklidir (Norris, 2003: 316).

Güçlü bir şekilde negatif tonlarla boyanmış olan anılar ve bu nedenle de bilgi; bizlerin en az hatırladığı, üzerinde durduğu ya da kullanma ihtimalimizin olduğu şeylerdir (Novick ve ark., 2002: 25). Sosyal duygusal ve karakter inisiyatiflerini okulunuzda genişletmek ya da tanıtmak; duyguları tanımak ve uygun bir şekilde duyguları etkilemek için herkesin var olan kapasitesini ortaya çıkarmayı kapsar

(Novick ve ark., 2002: 27). Sosyal duygusal öğrenmenin temel becerileri öğrencilerin kendi biyolojik donanımlarında, sosyal miraslarından ve kalıtlarından tam olarak yararlanabilmeleri için gereklidir (Elias ve ark., 1997: 5). Sosyal duygusal beceriler aynı zamanda, bilişsel düşünce ve öğrenme becerilerinin başarılı bir şekilde geliştirilmesi için gereklidir (McCombs, 2004: 24). Bu üstünkörü genel değerlendirmeye bakarak okullarda yer alan çeşitli vatandaşların duygusal tepkilerini kavramanın niçin çok önemli olduğu gayet açıktır (Novick ve ark., 2002: 25).

Duyguları ve sosyal ilişkileri tanımak ve yönetmek konusundaki yeterlilik işyerinde başarılı olmak için ve etkili bir lider olabilmek için gitgide temel bir yetenek olarak görülmeye başlanmıştır (Elias ve ark., 1997: 7). Hemen hemen her uzmanlık alanı, her endüstri, birbirine bağlı ve bağımsız problem çözebilen ve uygun kararlar verebilen bireyleri vurgulamışlardır (Norris, 2003: 317). İş ortamları artık ekip çalışması, katılımcı liderlik, resmi olmayan ağlar ve kaliteli müşteri hizmetlerini gerektirmektedir. İnsanın başkalarıyla iyi ilişkiler kurma kapasitesi o kişinin işe alınması ve terfi alması gibi kararlar verilmesinde etkin bir rol oynamaktadır (Lopes ve Salovey, 2004: 80). Büyükten küçüğe bütün işletmeler, üretkenliğin toplumsal ve duygusal olarak yetkin bir iş gücüne bağlı olduğunu fark etmeye başlamışlardır. Meslektaşları, müşterileri ve kendi duygusal sağlıkları arasındaki sosyal duygusal etkileşimlerini yönetebilen işçiler, iş hacminin iyileştirilmesinde ve iş yerlerinin daha verimli hale getirilmesinde daha etkili olmaktadır. İşverenler, sosyal ve duygusal yeterliliğin, çalışılan tüm kurumlardan, kazanılan derecelerden, elde edilen test puanlarında ve hatta teknik bilgiden bile daha önemli olabileceğinin farkına varmışlardır. Problem çözme, yansıtma, algılayıcı düşünme, öz-yönlendirme ve motivasyona iş hayatında daha fazla odaklanılmaktadır ve çalışılacak iş ne olursa olsun bu özelliklerin işçilerde bulunması önemlidir. Çalışanların, mevcut görevi yönetmek için gerekli temel bilgilere sahip olması beklenir, ancak aynı zamanda iş üzerinde hızlı ve düzenli bir şekilde öğrenebilmeleri, yeni taleplere ve ortamlara uyum sağlamaları, başkalarıyla işbirliği yapmaları, meslektaşlarını motive etmeleri ve farklı durumlarda çeşitli insanlarla iyi geçinmeleri onlardan beklenir (Elias ve ark., 1997: 7). Herrnstein ve Murray (1994)'e göre analitik zeka (başka bir deyişle IQ) iş performansı derecelendirmelerinin ve diğer gerçek yaşam çıktılarının yaklaşık %10 ile %15'ini oluşturuyor gibi görünmektedir (Lopes ve Salovey, 2004: 81). Yalnız bu bulgulara

dayanarak duygusal zekanın bu oranın geriye kalan dilimi tamamladığı düşünülmemelidir. Geriye kalan dilim; duygusal zekanın yanı sıra ailenin zenginlik ve eğitim düzeyinden mizaca, kör talihe ve benzerlerine kadar çok çeşitli değişkenleri de içermektedir (Goleman, 2013: 12-13).

Öğrencilerin okula dahil olmalarını sağlamak ve onlara mezun olduktan sonra iş fırsatları konusunda olanaklar sağlamak, aileler ve eğitimciler için kritik bir görevdir (Christenson ve Havsy, 2004: 60). Öğrencilerin öğrenmelerine ve başarılarına evin etkisi; akademik (notlar, test puanları, ev ödevini tamamlama, özel eğitimde çok az yer alma, lise sonrası eğitim), sosyal (sosyal yetenekler, sınıf katılımı, daha az devamsızlık, devamlılık) ve duygusal (okul çalışmasına yönelik tutum, özsaygı, sebat) öğrenme çıktılarıyla ilişkilidir (Christenson ve Havsy, 2004: 64). Öğrenciler öğretmenleri ile işbirliği içinde, akranları ile arkadaşlık içinde ve ailelerinin desteği ile yalnız başlarına öğrendiklerinin aksine daha iyi öğrenirler (Zins ve ark., 2004: 3). Öğrenciler arasındaki ilişkiler öğrencilerin kendilerini okula ait hissetmeleri için anahtar bir rol oynar. Okulda arkadaşlara sahip olma okulla ilgili aktivitelere katılımı destekler (Christenson ve Havsy, 2004: 63).

Ait olma ve akademik performans arasındaki ilişkiyi anlamak çok önemlidir. Aidiyet, katılım, özdeşleşme ve okul üyeliği terimleri okula katılımın özelliklerini tanımlar ve akademik öğrenmeyle ilgili olan sosyal ve duygusal faktörleri gösterir. Kullanılan terimlere bakılmaksızın, öğrencilerin okula katılımı akademik çevreye olan psikolojik bağlar (örn: olumlu yetişkin-öğrenci-akran ilişkisi) ve aktif öğrenci davranışları (örn: devamlılık, katılım, çaba, toplum yanlısı davranış) gerektirir (Christenson ve Havsy, 2004: 61). Okul başarısı öğrencilerin inisiyatif almasını ve kendi öğrenmelerinden sorumlu olmasını (özerklik), akranları ve okul personelleri ile kişilerarası ilişkiler kurmasını (ait olma), zorluklarla karşılaştığı zaman ustalık duygusuna sahip olmasını (yeterlik) gerektirmektedir (Christenson ve Havsy, 2004: 60).

Öğrenmeye katılımı teşvik eden faktörler ise şunlardır:

- a. Okul politikaları ve uygulamaları
- b. Önemseyen sınıf ve okul atmosferi

- c. Öğrenciler arasındaki ilişkiler
- d. Ailenin desteği ve ilgisi (Christenson ve Havsy, 2004: 62-63).

Ayrıca araştırmalar göstermiştir ki okullarda bir topluluk duygusu oluşturmak olumlu bir öğrenme ortamı yaratmak için olmazsa olmazdır (Evertson ve ark., 2003; Good ve Brophy, 1997; Akt., Norris, 2003: 315). Kasıtlı ve toplu bir şekilde bu yeteneklerin gelişimini destekleyen bir okul; öğrencilerine, her yetişkinin tatmin edici hayatın temeli olarak nitelendirdiği yeteneklerin kazandırılmasına yardımcı olur (Pasi, 2001: 2).

Bilgili. Sorumluluk sahibi. Önemseyen. Her bir kelimenin arkasında bir eğitimsel zorluk yatmaktadır. Çocukların bilgili olmaya başlamaları için; çocuklar, öğrenmeye güdülemiş ve hazırlanmış olmalıdırlar ve kendi yaşamlarına yeni bilgileri dahil etme kapasitesine sahip olmalıdırlar. Çocukların sorumluluk sahibi olmaya başlamaları için; çocuklar, riskleri ve fırsatları anlayabilmek zorundadırlar ve eylemlerin ve davranışlarının seçiminde yalnızca kendi isteklerine hizmet edenleri değil başkalarının da isteklerine hizmet edenleri seçmede motive edilmiş olmalıdırlar. Çocukların önemseyen bireyler olmaya başlamaları için, çocuklar kendi sınırlarının ötesini görebilmeli ve başkalarının kaygılarını bilmeli onlar için endişelenebilmelidir Bilgili, sorumluluk sahibi, önemseyen çocukları yetiştirmenin zorluğu hemen hemen herkes tarafından kabul edilmiştir. Bu zorlukların her bir bileşeninin düşünceli, uzun süreli ve sistematik bir şekilde gösterilen ilgi tarafından çocukların sosyal duygusal öğrenmelerini artırabileceğinin pek azı farkındadır (Elias ve ark., 1997: 1). Sternberg (1985, 1999)'e göre bizler insanları gerçek yaşam problemleri ve öngürülemeyen zorluklarla başa çıkma imkanı tanıyan pratik ve yaratıcı yetenekleri ihmal ediyoruz (Lopes ve Salovey, 2004: 80).

Bu bağlamda; okulların, öğrencilerin akademik başarısını teşvik eden, sağlıklarını geliştiren ve problem davranışlarını önleyen etkili eğitim yaklaşımlarını uygulama talepleri artmıştır (Greenberg ve ark., 2003: 467). Sosyal duygusal öğrenmenin önemi eğitimciler tarafından daha fazla fark edilmeye başlandıkça çekirdek müfredatlarda gerekli becerilerin yer almasına eğitimciler tarafından önem gösterilmeye başlanmıştır (Elias ve ark., 1997: 7). Gençlerin bu gelişimine yardımcı olmak için birçok okul şiddet, uyuşturucu kullanımı, riskli cinsel davranışlar ya da

okuldan ayrılma gibi bir ya da birden fazla sorun davranışın çözümünü hedefleyen programları kabul etmişlerdir (Payton ve ark., 2000: 179). Langdon (1996)'a göre eğitimciler arasında çocukların sosyal duygusal öğrenmelerinin desteklenmesine yönelik yükselen bir eğilim vardır (Elias ve ark., 1997: 1). Çocuk gelişimi modellerine ve önleme çalışmalarına dayanarak, yeni jenerasyon sosyal duygusal öğrenme programları yüzlerce okulda kullanılmaktadır (Elias ve ark., 1997: 1). Sosyal duygusal öğrenme ve karakter eğitimi üzerinde çalışmak okulda şiddet ve problem davranışların arkasında yatan birçok olayın engellenmesine karşı savaştır (Novick ve ark., 2002: 1). Gerçekten de, tecrübeler ve araştırmalar göstermiştir ki; çocuklardaki sosyal duygusal gelişimin desteklenmesi, Amerika'daki eğitimin geliştirilmesiyle ilişkili hedeflerin düzenlenmesinde ulaşmak için harcanan çabalarda "eksik parça"dır (Elias ve ark., 1997: 1).

Eğitimde herkesin başarılı olmasının biz eğitimcilerin bir standardı olması gerektiği tartışmasızdır ve okul çalışanları bu mesajı benimserler. Bununla birlikte herkes için başarı; öğrencilerin fiziksel, psikolojik, sosyal, bilişsel, dil ve eğitimsel ihtiyaçlarına cevap verebilmeyi gerektirir. Burada dikkate alınması gereken nokta sosyal, duygusal ve akademik öğrenmenin kesişmiş olmasıdır (Christenson ve Havsy, 2004: 59). Eğer amacımız okul başarısını teşvik etmek ise, arzu edilen akademik çıktılara ulaşmayı kolaylaştıran sosyal ve duygusal öğrenme bariz ve etkili bir biçimde ele alınmalıdır (Christenson ve Havsy, 2004: 60). Sosyal, duygusal ve pratik becerilerin hem doğrudan hem de dolaylı olarak akademik başarı için önemli olduğu düşünülmektedir. Örneğin, duygusal düzen yetenekleri dikkat kontrolünü ve zorlayıcı uğraşlar için dikkat kontrolünü geliştirebilir, böylelikle sürekli entelektüel katılım ve çalışmayı sürdürmeye katkıda bulunur (Lopes ve Salovey, 2004: 79). Sosyal ve duygusal öğrenmeyi savunan kişiler genelde öğrencilerin dengeli bir gelişimini teşvik ederler ve bu becerileri tüm çocuklara öğretmenlerin yollarını araştırırlar (Lopes ve Salovey, 2004: 78). Ne yazık ki, birçok çocuk savunucusu ve araştırmacı; sahip oldukları iyi niyetlerine rağmen, okulların misyonlarını, önceliklerini ve kültürlerini yeterince anlamadan okulların yaşıyor oldukları problemleri çözmek için parçalanmış girişimler önermişlerdir (Greenberg ve ark., 2003: 467). Okullar, bu sosyal ve sağlık sorunlarını ele almak için birden fazla program belirlerken ya da kabul ederlerken bazı uygulama zorluklarıyla karşılaşmaktadırlar. Çoklu programlar kötü bir şekilde

koordine olmaya meyillidirler ve bu da temel eğitim alanlarındaki dersler ile birlikte belirlenmiş eğitim süresinde ve okul kaynaklarının kullanımında bazı sorunlar ortaya çıkarabilir. Bu yüzden bu programlar genellikle kısa sürelidirler ve yıldan yıla uzun soluklu olarak devam ettirilmeleri zordur (Payton ve ark., 2000: 179).

Müdahalelerin sosyal ve duygusal öğrenmeyi desteklemek için dizayn edilebilir edilemediğini belirlemek önemlidir ve eğer bu sosyal duygusal öğrenme çabalarının deneysel bir kanıtı varsa yapılan müdahaleler çocukların okuldaki ve hayattaki başarılarını geliştirecektir (Zins ve ark., 2004: 4). Eğer sosyal, duygusal, pratiğe dayalı ve yaratıcı yetkinlikler çocukların sağlıklı ve üretken bir yaşam sürmeleri için önemliyse; bu yetkinlikler eğitimin temel hedefi olarak görülmelidir. Bu tür becerileri, akademik başarı değerlendirmelerine dahil etmemiz gerekmektedir (Lopes ve Salovey, 2004: 79). Belki de en önemli yeniden keşfedilmiş sosyal duygusal yeteneklerin aktif olarak desteklendiği okullarda ve sınıflarda çalışmanın eğlenceli ve ödüllendirici olduğudur (Elias ve ark., 1997: 2).

1.1.4.3. Sosyal Duygusal Öğrenmenin Tanımı

Elias ve arkadaşları (1997: 2)'na göre sosyal duygusal öğrenme; bir kişinin öğrenme, insanlarla ilişkiler kurma, günlük hayat problemlerini çözme, büyümenin ve gelişimin karmaşık gerekliliklerine adapte olma gibi hayat görevlerinin başarılı yönetimine olanak sağlayacak şekilde hayatındaki sosyal duygusal boyutlarını anlama, yönetme ve ifade etme yeteneğidir. Sosyal ve duygusal öğrenme; sosyal ve duygusal bileşenleri edinmek için çocukların ve yetişkinlerin becerilerini, tutumlarını ve değerlerini geliştirmelerine dayanan gerekli bir süreçtir.

Payton ve arkadaşları (2000: 13)'na göre sosyal duygusal öğrenme; çocukların kendi duygularını tanımaları ve yönetmeleri, başkalarının bakış açılarını takdir etmeleri, toplum yanlısı hedef belirlemeleri ve problem çözmeleri, gelişimle ilgili görevleri etkili ve etik bir şekilde ele almak için çeşitli kişiler arası yetenekleri kullanmaları amacıyla çocukların kapasitelerini artıran sistematik sınıf eğitimini desteklemektir.

McCombs (2004: 27)'a göre sosyal duygusal öğrenme; genel olarak kendine güvenen ve motive olan, hangi davranışların kendisinden beklendiğini bilen, uygunsuz

davranış dürtülerini kontrol altına alan, bekleyebilen, yönergeleri takip eden, nasıl yardım isteyeceğini bilen, ihtiyaçlarını ifade edebilen, başkalarıyla iyi anlaşabilen bireyler elde edebilmek için bu gibi yetenekleri kapsayan öğrenmelere dayanır. Okulda öğrenme bağlamında sosyal duygusal öğrenme; önemli sosyal görevleri yerine getirmek için duygu, düşünce ve davranış entegrasyonu, kişisel ve sosyal ihtiyaçları karşılama, üretken ve katkıda bulunan bir toplum üyesi olmak için gerekli olan yetenekleri geliştirme sürecidir (McCombs, 2004: 27).

Sosyal duygusal öğrenme; (a) kişiler arası ve küçük grup becerilerinin uygun kullanımı (örn; bir kişinin duygularını tanıması, yönetmesi ve uygun bir şekilde ifade etmesi) ve (b) hedefleri gerçekleştirmek, problemleri çözmek, duyguları ile birlikte öğrenmeye ve çalışmaya başlamak ve okulda ve yaşam boyunca başarılı olmak için gereken toplum yanlısı tutum ve değerleri içselleştirmek olarak tanımlanabilir (Johnson ve Johnson, 2004: 40).

1.1.4.4. Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri

Etkili SDÖ programları erken yaşlarda başlayıp lise yılları boyunca devam eder. Bu programlar öğrencilerin beş temel sosyal ve duygusal yeterliğini geliştirmek için çalışırlar (Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning [CASEL], 2005: 5). CASEL birbirleriyle karşılıklı ilişki içerisinde bulunan bilişsel, duygusal ve davranışsal beş temel yeterliği tanımlamıştır (CASEL, 2013: 9). Öğrenciler için olan bu beş SDÖ yeterliğinin tanımları şöyledir;

1. Öz-Farkındalık (Self-Awareness): Bir kişinin duygularını ve düşüncelerini ve bunların davranış üzerindeki etkilerini doğru bir şekilde tanıma yeteneğidir. Öz farkındalık; bir kişinin güçlü ve sınırlı yanlarını doğru bir şekilde değerlendirmesini yani kişinin yetenekleri hakkında gerçekçi değerlendirmelere sahip olmasını, kişinin o an yaşanırken ne hissettiğini bilmesini ve sağlam temellere dayanan özgüvene ve iyimserliğe sahip olmasını kapsar.

2. Sosyal Farkındalık (Social Awareness): Diğerlerinin ne hissettiğini anlama, onların bakış açısından bakabilme, çeşitli gruplar ile olumlu bir şekilde etkileşimde bulunma ve değer verme yeteneğidir.

3. Öz-Yönetim (Self-Management): Bir kişinin duygularını, düşüncelerini ve davranışlarını farklı durumlarda etkili bir şekilde düzenleme yeteneğidir. Stres yönetimi, dürtülerini kontrol etme, kendi kendini motive etme ve kişisel ve akademik hedefleri ertelemeden başarmak için çalışmayı, başarısızlıklarla yüzleşmeyi içerir.

4. İlişki Becerileri (Relationship Skills): Duyguları ilişkilerde etkili bir şekilde kullanmaktır. Farklı bireyler ve gruplar ile faydalı ve sağlıklı ilişkiler kurabilme ve sürdürebilme yeteneğidir. İlişki becerileri; açık bir biçimde ilişki kurma, aktif dinleme, işbirliği, uygun olmayan sosyal baskı ile başa çıkabilme, çatışmalara arabulucu çözümler üretme, ihtiyacı olduğunda yardım talep etmeyi içerir.

5. Sorumlu Bir Şekilde Karar Verme (Responsible Decision Making): Ahlaki standartları, güvenlik kaygısını, toplumsal kuralları, çeşitli hareketlerin sonuçlarının gerçekçi bir değerlendirmesini ve kişinin kendisinin ve diğerlerinin iyi olmasını göz önünde bulundurarak sosyal etkileşim ve kişisel davranışlar hakkındaki yapıcı ve saygılı seçimler yapabilme yeteneğidir (CASEL, 2005: 5; CASEL, 2013: 9).

Ayrıca Zins ve arkadaşları (2004: 7) bu becerileri şu şekilde açıklamışlardır:

1. Öz-Farkındalık

- a. Duyguları tanıma ve tanımlama.
- b. Kendini doğru algılama.
- c. Güçlü yanlarını, ihtiyaçlarını ve değerlerini tanımlayabilme.
- d. Öz-yeterlik.
- e. Manevi değerlere önem verme.

2. Sosyal Farkındalık

- a. Bakış açısı alma.
- b. Empati.
- c. Farklılıkları takdir etme.
- d. Başkalarına saygı gösterme.

3. Sorumlu Bir Şekilde Karar Verme

- a. Problemi tanımlama ve durum analizi.
- b. Problem çözme.
- c. Değerlendirme ve yansıtma.
- d. Kişisel, ahlaki ve etik sorumluluk.

4. Öz-Yönetim

- a. Dürtü kontrolü ve stres yönetimi.
- b. Öz-motivasyon ve disiplin.
- c. Hedef belirleme ve örgütsel yetenekler.

5. İlişki Yönetimi

- a. İletişim, sosyal katılım ve ilişki kurma.
- b. İşbirliğine dayalı olarak çalışma.
- c. Uzlaşma, reddetme ve çatışma yönetimi.
- d. Yardım talep etme ve yardımda bulunma (Zins ve ark., 2004: 7).

Payton ve arkadaşları (2000: 180) ise bu becerileri şu şekilde açıklamışlardır:

1. Kendinin ve Başkalarının Farkında Olma

- a. Duygularının Farkında Olma: Bir kişinin duygularını doğru şekilde algılama ve adlandırma kapasitesi.
- b. Duyguların Yönetimi: Kişinin duygularını düzenleme kapasitesi.
- c. Yapıcı Benlik Duygusu: Kişinin güçlü ve zayıf yanlarını doğru algılayabilme ve gündelik yaşam zorluklarını kendine güven ve iyimserlik içinde ele alma kapasitesi.
- d. Bakış Açısı Alma: Başkalarının bakış açılarını doğru olarak algılama kapasitesi.

2. Olumlu Tutumlar ve Değerler

- a. Kişisel Sorumluluk: Güvenli ve sağlıklı davranışlarda bulunma ve başkalarıyla iş yaparken dürüst ve adil olma niyeti.
- b. Başkalarına Saygı: Bireysel ve grup farklılıklarını kabul etme ve takdir etme ve tüm insanların haklarına değer verme niyeti.
- c. Sosyal Sorumluluk: Topluma katkıda bulunma ve çevreyi koruma niyeti.

3. Sorumlu Karar Verme

- a. Problemi Tanımlama: Bir karar veya çözüm gerektiren durumları belirleme ve ilgili riskleri, engelleri ve kaynakları değerlendirme kapasitesi.

- b. Sosyal Norm Analizi: Sosyal normlar ve kişisel davranışlarla ilgili sosyal, kültürel ve medya mesajlarını eleştirel olarak değerlendirme kapasitesi.
- c. Uyarlanabilir Hedef Belirleme: Olumlu ve gerçekçi hedefler belirleme kapasitesi.
- d. Problem Çözme: Problemlere olumlu ve bilinçli çözümler geliştirme, uygulama ve değerlendirme kapasitesi.

4. Sosyal Etkileşim Becerileri

- a. Aktif Dinleme: Başkalarına, sözlü ve sözsüz olarak, anlaşıldıklarını göstermek için dinleme kapasitesi.
- b. Anlamlı İletişim: Konuşmaları başlatma ve sürdürme, bir kişinin düşüncelerini ve duygularını sözel ve sözel olmayan şekilde açıkça ifade etme kapasitesi.
- c. İşbirliği: Hem çiftli çalışmalar hem de grup çalışmaları durumlarında sıra alma ve paylaşım yapma kapasitesi.
- d. Müzakere: Çatışmayı barışçıl yollarla çözüme kavuşturmak ve ilgili herkesin memnuniyetini sağlamak için bir çatışmaya dahil olan bütün bakış açılarını göz önünde bulundurma kapasitesi.
- e. Reddetme: Açıkça belirtilen “hayır” ifadeleriyle, bir kişinin baskı altına alınabileceği durumlardan kaçınması ve yeterli bir şekilde hazırlanana kadar baskı altında kaldığı durumlarda hareket etmeyi geciktirmesi.
- f. Yardım Talebinde Bulunma: Destek ve yardım ihtiyacını belirleme ve mevcut ve uygun kaynaklara erişim kapasitesi (Payton ve ark., 2000: 180).

Sosyal ve duygusal bir müfredat oluşturan beceri grupları çeşitli şekillerde tanımlanmıştır ancak bu beceri grupları genellikle şunları içerir (Stone ve Dillehunt, 1978; Akt., Pasi, 2001: 53):

1. Öz Farkındalık
2. Karar Verme
3. Duyguların Yönetimi
4. Stresle Başa Çıkma
5. Empati

6. İletişim
7. Kendini İfade Etme
8. İçgörü (Kendinde ve Başkalarında)
9. Kendini Kabul Etme
10. Kişisel Sorumluluk
11. Girişkenlik
12. Grup Dinamiği
13. Çatışma Çözümü.

Benzer şekilde, New Haven Sosyal Yeterlik Müfredatı şu üç alana odaklanmaktadır:

1. Beceriler: Öz-Yönetim, problem çözme ve iletişim.
2. Tutumlar ve değerler: Benlik, diğerleri ve görevler.
3. İçerik alanları: Benlik/Sağlık, ilişkiler, Okul/Toplum (Pasi, 2001: 53).

Temel sosyal duygusal öğrenme yeterliklerinin, sosyal uyum ve çocuk sağlığı ile ilgili teoriler arasındaki bağlantıları gösteren araştırma sonuçlarına dayandırılması esastır (Payton ve ark., 2000: 181). Sosyal duygusal öğrenme becerileri, sağlıklı sosyal ilişkileri, kişisel refahı ve akademik başarıyı destekleyen tutumlar, davranışlar ve bilgiler oluşturmak için tasarlanmıştır (Norris, 2003: 314). Temel sosyal duygusal öğrenme yeterliklerinin bu çerçevesi; gençlerin akademik, kişisel ve sosyal gelişimi için önemli olan bir dizi bağlamda olumlu davranışları teşvik etmek için kritik olan becerileri, tutumları ve değerleri içermektedir (Payton ve ark., 2000: 183). Yukarıdaki çerçeveler çocukların kendisi ve başkaları hakkında farkında olması gerekliliğini, sorumlu kararlar alabilmeleri gerekliliğini, başkalarına karşı saygılı ve etik olunması gerekliliğini, duruma ve ilgili normlara dikkat etmelerinin gerekliliğini açıkça ortaya koymaktadır (Zins ve ark., 2004: 6).

Sosyal duygusal öğrenme çocukların önemli hayat görevlerini başarması için düşünme, hissetme ve davranma yeteneklerini artıran bir süreç olarak tanımlanabilir. Sosyal ve duygusal eğitim çocukların akademik başarılarını artırmak için çocuklara kendinin farkında olma, sorumlu kararlar verebilme, öz yönetim ve ilişki yönetimi yeteneklerini öğretmeyi içerir (Zins ve ark., 2004: 6). Sosyal duygusal öğrenme yaklaşımında öğrenmeye olan motivasyonu devam ettirme, okul ve öğrenmeye yönelik olumlu tutumlar, toplum yanlısı tutumlar ve davranışsal kalıplar, öz-yeterlik

ve istihdam edilebilirlik ve başarı gibi öğrencilerin gelişmesi için önemli olan birçok sosyal ve duygusal özellik bulunmaktadır (Johnson ve Johnson, 2004: 40). Sosyal ve duygusal yetenekler bir dizi çevre boyunca başarılı günlük kişiler arası etkileşimlerin temelini oluşturmaktadır (Novick ve ark., 2002: 115). En önemli sosyal ve duygusal yeterliklerden ikisi kişilerarası etkinlik ve bir kişinin potansiyelini gerçekleştirmesidir (Johnson, 2003; Johnson ve F. Johnson, 2003; Akt., Johnson ve Johnson, 2004: 40-41). Sosyal duygusal öğrenmedeki bu yetkinlikler onların duygularını tanımasını ve yönetmesini, sağlıklı ilişkiler kurmasını, olumlu amaçlar belirlemesini, kişisel ve sosyal ihtiyaçlarını karşılamasını ve sorumlu ve etik kararlar almasını sağlar. (Elias ve ark., 1997; Payton ve ark., 2000; Zins ve ark., 2004: 6). Bu beceriler ve tutumlar kategorize edilmiş olsalar bile öğrencilerin duygularını anlamalarına ve başkalarına etkili bir şekilde aktarmalarına yardımcı olur. Akademik öğrenmenin yanı sıra bu becerilerin geliştirilmesi, öğrencilerin gerçekten bilgili ve sorumlu bireyler olmalarına yardımcı olur (Pasi, 2001: 53). Çocuklar, duygularını ve davranışlarını yönetme ihtiyacı ve başkaları ile etkili bir şekilde çözüm üretebilmelerini sağlayacak davranışsal sosyal becerilere sahip olma gereksinimi duyarlar (Zins ve ark., 2004: 6-7). Bu anahtar karakter özelliklerinin çocuklarımızın sadece okulda değil de hayatta da başarılı olması için geliştirilmesi gerekir, bu yeteneklere sahip olmayanların başarılı olması daha düşük ihtimal gibi durmaktadır. Bu yetenekler çocukların gelişmesi için özellikle önemlidir, çünkü bunlar uzun vadeli etkileri olan çeşitli davranışlarla bağlantılıdır (Zins ve ark., 2004: 4). Sonuç olarak, bu beceriler ve tutumlar öğrencilere başarı için motive hissetmede, başarabileceğine inanmada, öğretmeni ile iyi ilişki kurmasında, akademik hedefler belirlemesinde, bu amaçları başarması için kendini organize etmesinde, engellerin üstesinden gelmesinde ve bunun gibi birçok şeyde yardım edebilir (Zins ve ark., 2004: 7).

1.1.4.5. Sosyal Duygusal Öğrenme Programları

Sosyal duygusal öğrenme yeterlikleri öğrencilerin derse odaklanmasını, sınavlara hazırlanmasını, duygularını kontrol etmeleri için uzun süreli değerlendirme esaslarını planlamalarını, zevk veren şeyleri ertelemeyi ve kendi zamanlarını planlamayı onlara kazandırmaktadır. Bu yukarıda sayılan yeteneklerin tümü sosyal duygusal eğitim programlarının bir parçası olarak geliştirilir (Pasi, 2001: 33). Sosyal

duygusal öğrenmenin içeriği; eğitimcilere, politika yapıcılara, üniversite eğitimlerine, araştırmacılara ve uygulayıcılara günümüzdeki öğrencilerin ve yarının liderlerinin hayatlarını iyileştirmek için uygulanabilecek kullanışlı araçlar ve uygulanabilecek önemli rehberlikler sunmaktadır (Zins ve ark., 2004: 19). Sosyal ve duygusal öğrenme programları çocukların duygularını tanımları ve yönetmeleri için kapasitelerini artıran, başkalarının bakış açılarını takdir eden, olumlu sosyal hedefler belirleyen ve sorunları çözen ve gelişim görevlerine uygun olarak etkili ve etik bir şekilde çeşitli kişiler arası becerileri kullanan sistematik bir sınıf eğitimi sağlar (Payton ve ark., 2000: 179).

Sosyal duygusal öğrenme derslerinin okul programlarına dahil edilmesi okullarda öğrenim gören bütün öğrencilerin sosyal ve duygusal gelişimini desteklemek için artık temel bir gereksinim olarak görülmektedir (Pasi, 2001: 33). Sınıfta, akademik ve sosyal ve duygusal yeteneklerin öğretiminin öğretime dahil edilmesi okullar ve öğretmenler için önemli bir görevdir (Hawkins, 1997: 293). Sosyal duygusal öğrenme alanında çalışan bilim insanlarının amacı sosyal duygusal öğrenme ve okul başarısı arasındaki ilişkiyi ve bunların sonuçlarını incelemek, öğrencilerin standardize edilmiş testlerden elde ettikleri puanlardan sınav puanlarından daha geniş bir kapsamda okul başarısını tanımlamış olmaktır (Zins ve ark., 2004: 6). Sosyal duygusal öğrenme alanındaki liderler, okulların sosyal duygusal öğrenme davranışlarının okul hayatının her bir parçasına nüfuz ettikleri program niteliğinde bir yaklaşıma ihtiyaç olduğuna inanırlar (Norris, 2003: 314). Sosyal duygusal öğrenme ve karakter eğitimi birçok eğitimcinin ilgi alanı olmuştur fakat bu eğitimin nereye konumlandırıldığı hala belirsizliğini korumaktadır (Novick ve ark., 2002: 11). Günümüzde, eğitimdeki gerçek zorluk bundan böyle eğitimde sosyal duygusal öğrenmenin bulunup bulunmaması değil; eğitime sosyal duygusal konuların nasıl ilave edileceğidir (Elias ve ark., 1997: 12). Ayrıca, sosyal duygusal öğrenme amaçlarının gerçekleştirilmesi artık okulların akademik misyonundan "ayrı" hatta akademik misyonuna paralel olarak bile görülmemektedir; bunun yerine, okullarda çok çeşitli şekillerde uygulanması ve öğretilmesi gerekliliği vurgulanmaktadır (Zins ve ark., 2004: 9).

Sosyal duygusal öğrenme programlarını akademik müfredatlara entegre etme konusunda karşılaşılan ikilem, okulların gerçek misyonundan (içerik bilgisi ve becerileri öğretmek) uzaklaştıkları görüşüdür (Elias, Bruene-Butler, Blum ve

Schluyler, 1997; Akt., McCombs, 2004: 24). Başlangıçta ebeveynler ve eğitimciler çocuklarının akademik başarısını düşüreceğini düşündükleri yeni bir içerik alanının, her ne kadar bu içerik alanı öğrencilerin başarıya ulaşma becerilerini yükseltecek olsa bile, programa eklenmesi fikrine direnebilirler (Pasi, 2001: 8). Sosyal duygusal öğrenme dersleri müfredata entegre edildiğinde, yaşamın ve zekanın sosyal ve duygusal boyutları göz ardı edilmeden akademik içerikler öğretilmeye devam edilir. Müfredata “başka bir şey” ekleme fikrine direnmek duygusal eğitimin akademik derslerin kapsamına dahil edilmesinde kalıcı bir engel oluşturmamalıdır (Pasi, 2001: 51). Duyuşsal, motivasyonel ya da sosyal becerilere odaklanan programlar; okulun ana olarak akademik öğrenme ve başarıya odaklandığı programların ardından çoğu zaman ikincil programlar olarak görülür (McCombs, 2004: 23). Sosyal duygusal öğrenmenin savunucuları okullarda yalnızca sosyal duygusal öğrenmenin var olması gerektiğini savunmamaktadırlar. Kendini anlama, öz-denetim, çevresiyle uyum becerisi gibi bazı becerilerin de akademik programların yanında dengeli ve onları destekleyici bir şekilde yer alması gerektiğini savunmaktadırlar. Bizler hayatta daha başarılı bireyler yetiştirmek için sosyal duygusal öğrenmeye ve akademik eğitimin her ikisine de ihtiyaç duyarız (Pasi, 2001: 3). Sağlam kanıtlar göstermektedir ki akademik programların yanı sıra sosyal duygusal öğrenme programlarını uygulayan okullar, bu süreci her iki alanın da olumlu bir birlikteliği ile sonuçlandırır ve bunun sonucunda okullar öğrenme ve iş için hayat dolu mekanlar haline gelirler (Novick ve ark., 2002: 11). Öğrencilerin kendileri ve başkaları hakkında, duyguları hakkında farkındalıklarını geliştirmekle ve duygularını nasıl kontrol edeceğini öğretmekle birlikte aynı zamanda öğrencilerin akademik olarak onların başarılı olmalarına da yardımcı olunur (Pasi, 2001: 2). Sosyal duygusal öğrenmenin olumsuz sosyal etkileşimleri azaltmada ve akademik başarıyı artırmada etkili bir yöntem olduğu gösterilmiştir (Norris, 2003: 313). Ortaokullar üzerine yapılan araştırmalarda; akademik başarı sağlamış olan farklı okul türleri arasındaki ortak paydanın, çocukların sosyal duygusal öğrenmelerini geliştirmek için sistematik bir sürece sahip olmaları olduğu görülmüştür. Elbette ki akademik başarı sağlamış okulların sağlam akademik programları, uzman öğretmenleri ve yöneticileri vardır ancak diğer okullar da bu özelliklere sahiptirler. Başarılı okulları ayırt eden özellik sosyal duygusal öğrenme bileşenini programlarına dahil etmiş olmalarıdır (Elias ve ark., 1997: 3). Sosyal duygusal yetenekler akademik

performansı ve etkili okul performansını geliştiren önemli bileşenlerdir (Zins ve ark., 2004: 6). Fakat yöneticiler bilmelidirler ki okullarda süregelen herhangi bir değişiklik yaratmak zor bir iştir (Novick ve ark., 2002: 11). Sosyal duygusal öğrenme programlarının uygulandıkları ve yeterliliklerinin kazandırıldıkları okullar bir gecede ortaya çıkmamaktadır (Norris, 2003: 317). Şüphesiz; değişim süreci, okulun sosyal duygusal girişimlerini geliştirmek için okulu buna hazırlamaya çalışan kişilerin yüksek derecede duygusal duyarlılığını gerektirmektedir (Novick ve ark., 2002: 28).

Okullarda yer alan istenmeyen ve devam eden duygu kaynaklarını ele almak önemlidir çünkü bu kaynaklar moral, güvenme, güven ve odaklanma gibi öğrenci özelliklerini olumsuz etkilemektedir (Novick ve ark., 2002: 31). Sosyal duygusal öğrenme programları hazırlanırken okulun bulunduğu şartlar ile gerçekçi bir şekilde yüzleşmek gerekmektedir (Novick ve ark., 2002: 30). Eğer okulunuzda aşağıda belirtilen sorunları yaşıyorsanız uygun sosyal duygusal öğrenme programları uygun sonuçları vereceklerdir:

- a) Çalışanların tutarlı bir yön duygusundan yoksun olması.
- b) Hiçbir topluluk hissinin bulunmaması.
- c) Üstünlük kurmak için, değişim hakkında birçok farklı fikrin olması.
- d) Birçok öğrencinin ve personelin aidiyet duygusu taşınamaması.
- e) Problemler az olmasına rağmen, problemin üstesinden gelmek için duyulan coşkunun eksik olması.
- f) İyi fikirlerin pek fazla destek almıyor gibi görünmesi.
- g) İşler kötüye giderken ortaya çıkan atalet halinin bulunması.
- h) Öğrencilerin sınav puanlarının olması gereken kadar yüksek olmaması.
- i) Yeni yaklaşımların güçlü veya kalıcı etkisinin olmaması.
- j) Öğrenci-öğrenci, personel-personel veya personel-öğrenci çatışmasının çok sık görülmesi.
- k) Okul kültürüne dışlanmış ortak bir hedef veya çıkar paylaşan küçük grupların ya da alt grupların egemen olması.

- l) Kararların büyük bir duygu ile verilmesi; insanların reddedilen fikirlere sadık kalması ve görüşleri benimsenmediğinde bunu kişisel olarak algılamaları.
- m) Personelin ya da öğrencilerin sıklıkla kuralları bilmediklerini iddia etmeleri.
- n) Suçun düzeltilmesi çatışma çözümündeki ilk ya da yaygın olan tepki olarak ortaya çıkması.
- o) Personelin ya da öğrencilerin herhangi bir değişikliğe şiddetli bir biçimde direnmesi (Novick ve ark., 2002: 32).

Bazı yazarlar sosyal duygusal nasıl sağlanacağına dair çalışmalar yapmışlardır, bunlar şu şekildedir:

Madde bağımlılığı veya zorbalık gibi içerik alanlarını ele alan özel sosyal duygusal öğrenme müfredatı bulunmaktadır (CASEL, 2003; Osher, Dwyer ve Jackson, 2002; Akt., Zins ve ark., 2004: 9).

Schaps, Battistich ve Solomon gibi yazarlar sosyal duygusal öğrenme becerilerinin dil sanatları müfredatına nasıl dahil edilebileceğini göstermişlerdir. Tüm bu çabalar sonucunda materyaller konu ile daha alakalı ve çekici hale gelmeye başlamış ve öğrencilerin öğrenmeye karşı motivasyonları yükselmiştir (Zins ve ark., 2004: 9-11).

Hawkins ve meslektaşları, yüksek beklentilerin ifade edildiği ve pekiştirme için pek çok fırsatın bulunduğu güvenli ve önemseyen atmosferde öğrenci öğrenmeleri gerçekleşsin diye destekleyici bir öğrenme ortamı geliştirmeyi öne sürmüşlerdir. Öğrenciler böylelikle öğrenmeye daha fazla dahil olmuş, okula bağlılığı daha yüksek ve öğrenmeye karşı daha fazla gayret gösteren bireyler olmuşlardır (Zins ve ark., 2004: 11).

Sosyal duygusal becerileri ve öğrenmeyi teşvik etmek için öğretim sürecini değiştirmek başka bir öneridir (Zins ve ark., 2004: 11). Buna iyi bir örnek olarak işbirliğine dayalı öğrenme araştırmacıları Johnson ve Johnson tarafından verilmiştir. İşbirliğine dayalı öğrenmenin olduğu sınıflarda, öğrenciler akademik konuları birbirleriyle öğrenme heyecanını yaşamakla kalmazlar aynı zamanda uzlaşma ve çatışma çözümü konusunda önemli beceriler geliştirirler ve akademik başarıyı desteklemek için bir akran kültürü de geliştirilir (Zins ve ark., 2004: 12).

Schaps ve meslektaşları tarafından informal müfredatın planlanması şeklinde başka bir öneri sunulmuştur. Sabah toplantılarında, öğle yemeğinde, oyun alanında ya da ders dışı faaliyetlerde yer alan bu gibi öğrenmeler davranışları geliştirmek için bir temel olarak kullanılabilir. Böylece öğrencilerin sınıfa katılımları artar ve daha etkili bir şekilde öğrenirler (Zins ve ark., 2004: 12).

Christenson ve Havsy tarafından tanımlanan ebeveynler ve öğretmenler arasındaki ortaklıklar ise bir başka öneridir. İyi sosyal ilişkiler yaratan bu gibi çabalar, beklentileri daha net hale getirmeye yardımcı olur ve ayrıca öğrencilerin öğrenmesi için ek bir destek ve teşvik sağlar (Zins ve ark., 2004: 12).

Son öneri olarak ise, öğrenme sürecine öğrencileri aktif ve deneyimsel olarak dahil etmek son derece yararlı olabilir. En iyi sosyal duygusal öğrenme yaklaşımları, sosyal duygusal öğrenme yeterliliklerinin gerçek yaşam koşullarına uygulanmasını teşvik eder. Sosyal duygusal öğrenmeyi ve topluma hizmet uygulamalarını birleştirmek öğrencileri öğrenme sürecine dahil etmede yenilikçi eğitimsel yöntemleri uygulamak için mükemmel bir yoldur (Zins ve ark., 2004: 12). Örneğin, gençlik sosyal yardım programı, yapılandırılmış topluma hizmet öğrenme deneyimleri aracılığıyla gençlerin erken yaşta hamilelik oranlarının, okul başarısızlığı oranlarının azaltılmasına yönelik gelişime odaklanılmasını ve öğrencilerin topluma hizmet deneyimleriyle ilgili sınıf temelli tartışmaları içermektedir (Allen, Philliber, Herrling ve Kuperminc, 1997; Akt., Zins ve ark., 2004: 12). Bu program aynı zamanda bir kişiyi anlama ya da bir kişinin değerlerini anlama, insan büyümesi ve gelişimi ve ergenlikten yetişkinliğe sosyal duygusal geçişler gibi sosyal gelişimsel görevlerin sınıf bazlı tartışmalarını da içerir. Programa katılan öğrencilerin kontrol grubu ile karşılaştırıldığında yıl boyunca önemli ölçüde daha az gebe kaldığı, okulu astığı ve dersten kaldığı rapor edilmiştir. Etkin bir bileşen olarak, programın olumlu çıktılarının bir dereceye kadar öz-farkındalık, empati, problem çözme, uygulanabilir hedef belirleme ve iletişim becerileri gibi sosyal duygusal öğrenme becerilerinin desteklenmesi ve geliştirilmesi ile ilgili olduğu ileri sürülebilir (Zins ve ark., 2004: 12).

Okullara sosyal duygusal öğrenmeyi dahil etmek için temel olarak üç yaklaşımdan bahsedilebilir:

Bunlardan birincisi belirli müdahale amaçları belirli becerilere vurgu yapılmasını gerektirebilir. Örneğin, birçok sosyal duygusal öğrenme programı şiddet içeren davranışların ve antisosyal davranışların önlenmesini öncelik olarak kabul eder ve bu nedenle de çatışma çözme becerilerine vurgu yapar. Fakat sosyal ve duygusal öğrenmeyi teşvik etmek için belirli bir sorun yoksa ve genel bir amaçtan bahsedilemiyorsa o zaman bu yaklaşımı kullanmak pek de uygun değildir (Lopes ve Salovey, 2004: 81).

İkinci yaklaşım ise ortamlara ve durumlara genellenme olasılığı bulunan becerilere vurgu yapmaktır. Örneğin öz-düzenleme becerileri; planlama ve tedbirli olma, öz-izleme ve kendi üzerine düşünme gibi becerileri kapsamaktadır ve bu beceriler pratik olarak hayatın tüm alanlarına uygulanabilir. Bilgiyi edinme ve geribildirimlerden öğrenme için stratejileri kapsayan bazı öğrenme yeteneklerinin de genellenmesi olasıdır (Lopes ve Salovey, 2004: 81).

Üçüncü yaklaşım ise örtük öğrenmeden ya da resmi olmayan öğrenmeden faydalanılmasına dayanmaktadır. Sosyal duygusal öğrenme ile ilgili bütün beceriler resmi eğitim yoluyla öğretilmeyebilir ancak çocuklara deneyim, pratik, modelleme ve gözlemlenme fırsatları yaratarak bunlar aracılığıyla onların bu becerileri öğrenmelerini sağlanabilir. Çocuklara; onları destekleyici bir ortamda, başkalarıyla etkileşim kurmayı öğrenecekleri fırsatlar sağlamak için ekip çalışması, işbirliğine dayalı öğrenme ve küçük grup tartışmalarını kullanılabilir. Sağlıklı bir okul ortamı, çocukların başkalarıyla olumlu ilişkiler kurmasına yardımcı olabilir (Lopes ve Salovey, 2004: 81). Çocukların bakış açısı alma ve çatışma çözme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmak için sınıfta ortaya çıkan gündelik sorunlardan ve anlaşmazlıklardan yararlanılabilir. Sosyal ve duygusal öğrenmeyi geleneksel konu materyallerinin öğretimine entegre edilebilir (Lopes ve Salovey, 2004: 82). Çocukların sosyal duygusal eğitimi; sınıf öğretimi, ders programı dışında kalan aktiviteler, destekleyici okul iklimi, topluma hizmet uygulamalarına dahil etme gibi birbirinden farklı çeşitli uygulamalar ile sağlanabilir (Elias ve ark., 1997: 2).

Bazı eğitimciler sosyal duygusal öğrenme programlarında yaklaşımın okul çevresinde değişikliği kapsamı gerektiğini, bazı eğitimciler kişi odaklı olması gerektiğini, bazıları ise çoklu yaklaşımın ve bileşenlerin kullanılması gerektiğini düşünür (Greenberg ve ark., 2003: 468).

Bu örnekler sosyal duygusal öğrenme becerilerinin öğretiminin öğrencilerin akademik performansını teşvik etmek, geliştirmek ve desteklemek için birçok farklı yolla sağlanabileceğini göstermektedir (Zins ve ark., 2004: 12). Bu gibi çabalar akademik içeriğe odaklanmaktan daha fazlasını içermektedir; bu çabalar okul performansına etki eden en büyük etmenler arasında yer aldıkları için sosyal-duygusal ya da psikolojik becerilere (üst bilişsel, bilişsel, motivasyonel ve duygusal) de hitap etmelerini gerektirirler. (Wang, Haertel ve Walberg, 1993; Akt., Zins ve ark., 2004: 12).

Sosyal duygusal eğitimi okullarda uygulamak için tek başına etkili bir yaklaşım bulunmazken sosyal duygusal öğrenme gereksinimlerini karşılayacak kapsamlı ve iyi organize edilmiş bir program planlanmaya başlanırken akılda tutulması gereken bazı prensipler vardır.

Bunlar şu şekildedir:

- a. Sosyal ve duygusal öğrenme sağlıklı ve pozitif davranışın temeli olarak akıllı karar vermeyi teşvik eder.
- b. Sosyal ve duygusal eğitim, öğrencilere düşünce, duygu ve davranış arasındaki bağlantıyı gösteren deneyimler sağlamalıdır.
- c. Etkili sosyal ve duygusal eğitim programları, okul hayatının her alanını ele alan doğrudan ve dolaylı talimatları bünyesinde bulundurur.
- d. Bir sosyal duygusal öğrenme programının etkili olabilmesi ve iyice yerleşmesi için okul ve sınıf ikliminin önemseme ve saygıyı karakteristik olarak içermesi gerekir.
- e. Sosyal ve duygusal öğrenmeyi teşvik etmek için öğrenciler başkaları ile problem çözme fırsatlarına ihtiyaç duyarlar ve bu etkileşimlerde ve işbirliğinde nelerin işe yaradığını ve nelerin işe yaramadığını incelemek gerekir.

- f. Etkili bir sosyal duygusal eğitim zorlayıcı bir akademik program geliştirir ve herkes için yüksek akademik beklentileri teşvik eder.
- g. Sosyal duygusal öğrenmeyi uygulamaya karar vermiş bir okul, ebeveynleri sosyal ve duygusal öğrenmeyi geliştirmek için yapılan çabalara dahil etme yollarını düşünmelidir.
- h. Sosyal/duygusal alanda program başarısının değerlendirilmesinin akademik başarıdan daha az ölçülebilir olması, sosyal duygusal öğrenme programını başlatmak ya da uygulamaya koymak için caydırıcı olmamalıdır.
- i. Herhangi bir ders ya da program bütün öğrencilerin sorunlarına cevap vermeyecektir.
- j. Sosyal duygusal öğrenme programlarına başlanırken, bu alandaki personel geliştirme fırsatlarının her yıl gerçekleşen mesleki gelişim fırsatlarına dahil olacağı konusunda fakülteye garanti verilmelidir (Pasi, 2001: 10-13).

Sosyal duygusal öğrenme programının hedefleyeceği becerilerin seçimi yapılırken, belirli bir okuldaki öğrencilerin ihtiyaçlarını, karşılaşılabilecekleri durumları ve çıkmazları karşılamasına dikkat edilmelidir. Bu ihtiyaçlar okuldan okula farklılıklar gösterebilir, bu da her bir programın özgün olarak tasarlanması gerekliliğinin önemli bir nedenidir. Programı okulunda uygulayacak olan okul topluluğu (yönlendirme komitesinin rehberliği ile birlikte), programa alınması muhtemel olan sosyal duygusal öğrenme beceri gruplarından hangilerinin öncelikle programa dahil edilmesi gerektiğine karar vermelidir (Pasi, 2001: 52). Her bir okulun, fakültenin hedefleri ve ihtiyaçları ve öğrencilerin kendileri özgündür. Bundan dolayı oluşturulmuş programlar bütün okulların her gereksinimini karşılamayabilirler. Önemli olan şey her okulun gereksinim duyduğu sosyal ve duygusal boyutlara eğitimcilerin karar vermesi ve buna yönelik okullara uygun programlar hazırlanmasıdır (Pasi, 2001: 3).

Sosyal duygusal öğrenme gerekliliklerini okullarda belirlemek isteyen ve buna yönelik programlar hazırlamak isteyen kişiler grup içinde çalışmak, toplantı idare etmek, yapılan işleri değerlendirmek ve sosyal duygusal ve karakter inisiyatifleri sorumluluklarını organize etmek söz konusu olunca meslektaşları, personelleri ve kendisi arasında ne yaşandığını sezme yeteneğine sahip olması gerekmektedir (Novick

ve ark., 2002: 28). Öğretmenlerin, öğrencilerin problem davranışlarını engellemelerine ve onların sağlığını ve karakter gelişimlerini desteklemelerine yardımcı olmak için yüzlerce program mevcuttur. Uygun olan akılcıca seçimlerin yapılabilmesi için eğitimcilerin hem kaliteli programların unsurlarını hem de bu unsurları bünyesinde barındıran programları tanımlamaları için yardıma ihtiyaçları bulunmaktadır (Payton ve ark., 2000: 179). Nitelikli sosyal duygusal öğrenme programları hazırlanırken, bu programların kritik unsurları belirlenirken daha önce gençlere yönelik yapılmış olan önleme programları gözden geçirilmelidir (Payton ve ark., 2000: 180).

Motivasyon, öz-yönetim, hedef belirleme, katılım gibi akademik performans araçlarına etkili bir şekilde hitap eden bütüncül ve koordine edilmiş yaklaşımlar oluşturmak yerine bu problemleri teker teker ele almak yanlış olur (Zins ve ark., 2004: 6). Tobler ve arkadaşları (2000)'na göre etkileşimli olmayan ders odaklı programlar kişilerarası becerilerin gelişimini artıran etkileşimli programlardan daha az etkiye sahiptir (Greenberg ve ark., 2003: 469). Birçok nedenden dolayı bu eş güdümlü olmayan çabalar genellikle yıkıcıdır. Birincisi, bu programlar genellikle parçalanmış ve kısa vadeli olarak oluşturulurlar. Bu gibi programlar ve bu programların ele aldıkları ihtiyaçlar, okulların merkezi amaçlarıyla ya da öğretmenlerin ve diğer okul personellerinin öncelikli olarak akademik performanstan sorumlu tutulduğu konulara yeterince bağlı değildir. İkincisi, programların uygulanması için güçlü bir liderlik ve okul yöneticilerinin desteğinden yoksun olarak, yeterli personel gelişimi ve personel desteği yoktur. Yeterince koordine edilmeyen, izlenmeyen, değerlendirilmeyen ve geliştirilmeyen programların öğrenci davranışları üzerindeki etkisi zamanla azalır ve programların sürdürülme olasılığı düşer (Greenberg ve ark., 2003: 467). Bu programlar öğretmenler ve ebeveynler tarafından çocukların okulda öğrendiklerini sürdürmelerini sağlayan sağlıklı normların ve davranışların modellenmesini sağlamak için ev ve okul desteğinden yoksunlardır. Ayrıca birbirinden farklı olan bu programların hedefledikleri problem davranışlar birbirleriyle aynı olabilirler. Aynı risk ve koruyucu faktörlerin birçoğunu içerebilirler ve benzer stratejilerle ele alabilirler. Riskin önlenmesi ve pozitif gençlik gelişiminin desteklenmesi için kapsamlı ve koordineli bir yaklaşıma ihtiyaç duyulmaktadır (Payton ve ark., 2000: 179).

Şiddet önleme hareketine, değer eğitimi hareketine, vatandaşlık eğitimi hareketine ve uyuşturucu istismarı eğitimine yıllarca dikkat çeken karakter eğitimi hareketine yönelik var olan ilgiyi göz önünde bulundurduğumuzda bu hareketlerin hepsinin şunlar gibi ortak amaçları vardır: Çocukların yıkıcı davranışlara direnmesi, sorumlu ve düşünceli kararlar alması, büyüme ve öğrenme için pozitif fırsatlar bulması için onları motive edecek beceri, tutum, değer ve deneyimler edinmesine yardımcı olmasıdır. Unutulmamalıdır ki bu hareketlerin hiçbiri sosyal ve duygusal yetenekleri öğrencilere öğretmeden başarılı olamayacaklardır. Başarılı olmayan ya da az başarılı olan maddenin kötüye kullanımı önleme programları arasında, öğrencilere yasadışı uyuşturucu kullanımının tehlikeleri hakkında akran baskısının, stresin, dürüstlüğü ve mantıklı düşünmenin sosyal duygusal boyutlarını anlamalarına yardımcı olmadan salt bilgi sağlayan programlar bulunmaktadır (Desenbury ve Falco, 1997; Akt., Elias ve ark., 1997: 5-6). Çoğu durumda kısa vadeli önleyici müdahaleler kısa ömürlü sonuçlar doğurmaktadırlar. Bu uygulamaların aksine, çok yıllık, çok bileşenli programlar daha fazla kalıcı faydalar sağlar (Greenberg ve ark., 2003: 470). Sosyal duygusal öğrenme programları ayrıca, yapılan bu öğretimi destekleyen, güçlendiren ve genişleten ortamlar da oluşturmaktadır. Böylece öğrencilerin sınıfta öğrendikleri becerileri sınıf dışındaki hayatlarında da kullanabilmeleri sağlanır (Payton ve ark., 2000: 179). Öğrencilere problemleri çözmeleri için sınıf içi fırsatlar sağlandığında ve öğrenciler birbirleriyle aynı görüşte olmasalar bile nasıl yapıcı bir şekilde birbirlerinin görüşlerine katılmadığını belirtebileceklerini öğrendiklerinde, aynı zamanda okul dışındaki durumlara genelleştirerek kullanabilecekleri becerileri de öğrenmiş olurlar (Pasi, 2001: 52). Sınıfa dayalı programlarda eğitimciler, öğrencilerin sosyal duygusal yeterliklerini gün içindeki yapılandırılmış öğrenme tecrübeleri ve eğitimler aracılığıyla geliştirirler (Elias ve ark., 1997: 3). Öğrencilerin sosyal-duygusal yeterliliğini ve sağlığını geliştiren etkili sınıf temelli sosyal duygusal öğrenme programları bulunmaktadır. Bazıları da madde kullanımı ve şiddet de dahil olmak üzere belirli sorun davranışlarının önlenmesini hedeflemektedir. Daha genç öğrencilerde uygulanan sınıf aktiviteleri ve topluma hizmet uygulamaları, erken yaşta gebelik ve ergenlik başarısızlığı riskini azaltmıştır. Giderek artmakta olan çok yıllık, çok bileşenli, okul, aile ya da toplum programları öğrenciler için çok sayıda fayda sağlamaktadırlar (Greenberg ve ark., 2003: 468). Günümüzün daha etkili sosyal

duygusal öğrenme çabaları geçmişte olduğundan daha koordine, sürdürülebilir ve sistematik yollar kullanılarak kapsamlı, çok yıllık, çok bileşenli yaklaşımlar olarak karakterize edilebilir (Elias ve ark., 1997; Akt., Zins ve ark., 2004: 8). Birden fazla sorunu çözme gibi bir hedefle karşılaşıldığında, diğer alanlardaki uygulama süreci devam ediyorken; en azından bir alana daha fazla önem vererek, o alandaki sorunu çözmeye daha fazla odaklanarak, bu alandaki sorunu çözmeye ihtiyaç duyulabilir (Novick ve ark., 2002: 38). Yani bir alandaki sorunu çözmek için o alana yönelik uygulamalara daha fazla ağırlık verilebilir fakat bu yapılırken diğer alanlardaki uygulamalar tamamen durdurulmamalı, uygulama ağırlıkları farklı olsa da devam ettirilmelidir. Bu tür kapsamlı girişimler birden fazla sonucu hedeflemektedirler ve çok yıllık olarak tasarlanırlar. Aileler ev ve daha büyük topluluklar ile birlikte okul temelli çalışmaları koordine ederler ve çevresel destekleri de bünyelerinde barındırırlar. Böylece çocukların olumlu davranışları uygulama ve tutarlı geribildirim alma fırsatları da ortaya çıkarılmış olunur (Payton ve ark., 2000: 179). Sosyal duygusal öğrenme programları kapsamlı, uzun yıllar süren, okul müfredatına ve müfredat dışı etkinliklere entegre edilmiş programlar olmalıdır. Programlar gelişimsel ve kültürel olarak uygun olmasının yanı sıra teorik bir temele de dayanmalıdırlar. Sosyal duygusal öğrenme programları önemseyen, destekleyici ve mücadeleci sınıf ve okul atmosferini teşvik etmeli; geniş bir beceri yelpazesini öğretmeli, yeterli ve iyi bir şekilde eğitilmiş personeller tarafından üstlenilmeli ve sürdürülmeli; okul aile ve toplum ortaklığını teşvik etmeli; sistematik olarak izlenmeli ve değerlendirilmelidir (Lopes ve Salovey, 2004: 77). Geribildirim, yapılmış olan bir planı rotada tutmak için çok önemlidir. Uygulama devam ediyorken, uygulamanın öğrenciler, personeller, ebeveynler ve okulun tümünde etkileri hakkında bilgi toplanması gerekir (Novick ve ark., 2002: 85). Sosyal duygusal öğrenme programlarının nasıl uygulandığı ve sonucu hakkında geri bildirim uzun vadeli ilerleme için şarttır (Novick ve ark., 2002: 96).

Sosyal duygusal öğrenme alanında sürdürülebilir bir gelişim sağlayabilmek için iki ana unsura dikkat edilmelidir.

1. Sosyal duygusal öğrenme programını okullarda hayata geçirmek için bir problem çözme ve yönetim planlama süreci geliştirmek.

2. Başarılı bir şekilde hayata geçirilmiş ve devam ettirilmiş bu programları okulda yapılan çalışmalara bağlı olarak belirli içgörülerini çalışacak duruma getirmek (Novick ve ark., 2002: 6).

Sosyal duygusal eğitim okul ortamlarında çeşitli yollarla desteklenmelidir. Bazı okullar bunu bağımsız kurslarla destekler, başkaları sağlık ya da rehberlik biriminin bir parçasına dahil eder. Bununla beraber diğerleri öğrencilerine katkıda bulunmasını istedikleri (öğretmenlerle, ebeveynlerle ve öğrencilerin kendileriyle görüşmeler aracılığıyla) kendi belirledikleri temel sosyal duygusal yetenek gruplarını geliştirirler. Daha sonra belirlenen bu yetenekleri öğrencilere organize ve kapsamlı bir şekilde kazandırmak amacıyla plan yaparlar (Pasi, 2001: 5). Birçok sosyal duygusal öğrenme programı zekice karar verme ve problem çözme ya da empati ve hoşgörü gibi nitelikler için gerekli becerilerin önemini vurgular. Sınıf içinde öğretmenler, öğrenciler arasında kendiliğinden beliren sorunları, öğrencilerin başkalarıyla daha etkili bir şekilde nasıl etkileşimde bulunacaklarını öğrenmelerine yardımcı olmak için kullanabilirler. Rol oynamanın kullanımı ve gruplar halinde işbirliği içinde çalışmanın getirdiği pratik, öğrencilerin yaşayabilecekleri bu gibi durumlarda bu becerilerinin genellemesini destekler (Pasi, 2001: 52). İşin ehli ve tecrübeli öğretmenler üzerinde düşünülecek sorular yöneltmekte, bağlantılar önermekte ve duygusal bileşenleri birçok sınıfta gerçekten doğal bir biçimde yıl boyunca ele almaktadır. Fen bilgisi, dil ya da sosyal bilgiler dersi üniteleri ele alınırken duygusal bileşenler de bu dersler içinde vurgulandığında akademik dersler zenginleşebilir ve canlılık kazanabilir (Pasi, 2001: 51). Özellikle de programların ilkelerini ve problem çözme yaklaşımını örnekleyen durumlar getirildiğinde veya geliştirildiğinde sosyal duygusal öğrenme programları okullarınızda olumlu yönde değişimler meydana getirmek için bir güç olabilirler (Novick ve ark., 2002: 32). Akran eğitimi, okula ve topluma hizmet, işbirliğine dayalı öğrenme ve toplum yanlısı yetişkinlerle bir araya gelme gibi etkinlikler aracılığıyla öğrenciler için fırsatları artıran okul programları öğrenciler için olumlu davranışsal ve akademik çıktılar üretmiştir (Hawkins, 1997; Akt., Pasi, 2001:2). Birçok okul öğretim programının tamamını sosyal duygusal öğrenmeye adanmıştır (Elias ve ark., 1997: 2). Açık bir şekilde duygusal öğrenme eğitiminin akademik eğitim ile birleştirilmesi ile programlar öğrencilerin hayatın kendisinde ve sınıfta öğrendikleri arasındaki ilişkiyi sıkı sıkıya kavramaları için onların kapasitelerini arttırmaktadır (Pasi, 2001: 34).

Sosyal duygusal öğrenme için iyi oluşturulmuş hedefler gerçekçi, ulaşılabilir, kontrol altında tutulabilir ve son derece önemli hedeflerdir (Novick ve ark., 2002: 38). Sosyal duygusal öğrenme programlarının kalitesi ve öğretim materyallerinin kalitesi önemlidir (Lopes ve Salovey, 2004: 76). Çok sayıda başarılı, çok yıllı, okul temelli müdahaleler olumlu akademik, sosyal, duygusal ve sağlık davranışlarını teşvik etmektedir (Greenberg ve ark., 2003: 468). Genel olarak, iyi tasarlanmış sosyal duygusal öğrenme programlarının çocukların sosyal ve duygusal uyum sağlamalarını geliştirebileceğine dair iyi kanıtlar vardır. Yeterli karşılaştırma grupları kullanarak ve zaman içerisinde çocukları takip ederek titizlikle değerlendirilen sosyal duygusal öğrenme programlarının sayısı hala sınırlıdır (Lopes ve Salovey, 2004: 76). Sosyal duygusal öğrenme programlarını doğrulayan geçerliliği kabul edilmiş çerçevelerin gerekliliğine olan ihtiyaç hayati bir önem taşımaktadır (McCombs, 2004: 23).

1.1.4.5.1. Etkili Sosyal Duygusal Öğrenme Programlarının Oluşturulabilmesi İçin Temel Özellikler

Pasi (2001: 7)'ye göre bir sosyal duygusal öğrenme programının başarılı olabilmesi için programda temel olarak aşağıdaki üç özelliğin bulunması gerekmektedir:

1. *Kapsamlı ve ihtiyaçlar doğrultusunda bir plan geliştirilmelidir.*
2. *Okul personelinin bu programda yer alan sosyal duygusal öğrenme yeterliklerine sahip olması ve bunu model olarak sergileyebilmelidir.*
3. *Okul yöneticileri, personelleri, öğretmenleri, öğrencilerin aileleri programı gerçekleştirmek adına işbirliği içinde çalışmalıdır (Pasi, 2001: 7).*

Zins ve arkadaşları (2004: 10-11) bu özellikleri şu şekilde belirtmişlerdir:

1. *Özenli Bir Şekilde Planlanmış, Teori ve Araştırma Kaynaklıdır.*
 - a. Yerel ihtiyaçlara cevap verebilecek sistematik olarak organize edilmiştir.
 - b. Çocuk gelişimi, öğrenme, koruma bilimi gibi alanların sağlam teorilerine ve deneysel olarak geçerliliği kabul edilmiş uygulamalara dayandırılmıştır.

- c. Uygulama izlemenin ve program değerlendirmenin planlama süreci içinde birleşik bir şekilde yürütülür.
2. *Sosyal Duygusal Öğrenme Becerilerini Günlük Hayata Uygulanması İçin Öğretir.*
 - a. Geniş kapsamlı sosyal-duygusal beceri, bilgi ve tutum öğretimi gelişimsel ve sosyokültürel açıdan uygun yollarla sağlanır.
 - b. Kişisel ve sosyal uygulamalar birden fazla problem alanlarına ve ortamlarına genelleştirmeyi teşvik eder.
 - c. Kendisi, başkaları, iş ve vatandaşlık hakkında olumlu, saygılı, etik tutum ve değerler geliştirmeye yardımcı olur.
 - d. Duyguları tanıma ve yönetme, başkalarının bakış açılarını takdir etme, olumlu hedefler koyma, sorumlu kararlar verme ve kişiler arası etkileşimi etkili bir şekilde yürütme gibi yetenekleri içerir.
 3. *Öğrenmenin Duyuşsal ve Sosyal Boyutlarına Hitap Eder.*
 - a. Önemseyen, ilgi çeken, etkileşimli, işbirliğine dayalı sınıflarla ve okul geneline yaygınlaştırılmış uygulamalar aracılığıyla okula bağlılık kurar.
 - b. Öğrenciler, öğretmenler, diğer okul personeli, aileler ve toplum üyeleri arasındaki ilişkileri güçlendirir.
 - c. Katılım için cesaretlendirir ve fırsatlar sunar.
 - d. Öğrencileri motive eden ve uygulamalara dahil eden çeşitli ilgi çekici öğretim yöntemleri kullanır.
 - e. Öğrenmede sorumluluk sahibi olmayı, işbirliğini ve özveriyi teşvik eder.
 - f. Güvenlik, emniyet, destek ve aidiyet duygularını besler.
 - g. Kültürel hassasiyeti ve farklılıklara saygıyı vurgular.
 4. *Akademik Çıktılarla Bağlantılı Olarak Koordineli, Entegre Edilmiş ve Birleştirilmiş Bir Programlamaya Neden Olur.*
 - a. Sosyal-duygusal ve akademik gelişimi teşvik etmek ve entegre etmek için birleştirici bir çerçeve sunar.

- b. Resmi ve resmi olmayan akademik müfredatı ve günlük rutinleri (öğle yemeği, etkinlikler arası geçişler, oyun alanı, müfredat dışı aktiviteler vb.) bütünleştirir.
 - c. Öğrencilere uzun süreli olarak, anaokulundan liseye kadar sistematik olarak sağlanır.
 - d. Sağlık, beslenme, hizmet öğrenimi, beden eğitimi, psikoloji, danışmanlık ve bakım gibi öğrenci destek servisleri çalışmaları ile koordine edilir.
5. *Etkili Sosyal ve Duygusal Öğrenme ve Gelişimi Desteklemek İçin Ana Uygulama Faktörlerini Ele Alır.*
- a. Güvenli, önemseten, besleyici, işbirliğine dayalı ve zorlayıcı bir öğrenme ortamını destekler.
 - b. Müdahale, eğitim ve teknik destek özelliklerini ve çevresel faktörleri, yüksek kalitede uygulamayı desteklemek için sürekli olarak izler.
 - c. Liderliği, planlamaya katılım olanaklarını ve yeterli kaynakları sağlar.
 - d. Kurumsal politika sosyal duygusal öğrenme hedefleri ile uyumludur ve sosyal duygusal öğrenme hedeflerini yansıtır.
 - e. İyi planlanmış bir profesyonel gelişim, denetim, koçluk, destek ve yapıcı geri bildirim sunar.
6. *Aile ve Topluluk Ortaklıklarını İçerir.*
- a. Öğrencilerin, akranların, velilerin, eğitimcilerin ve topluluk üyelerinin çabalarını ve katılımlarını cesaretlendirir ve koordine eder.
 - b. Sosyal duygusal öğrenme ile ilgili beceri ve tutumlar okulda, evde ve toplumda modellenir ve uygulanır.
7. *Tasarım; Sürekli Gelişim, Sonuç/Çıktı Değerlendirmesi ve Yaygınlaştırma Bileşenlerini İçerir.*
- a. Belirlenen hedefler ve gerekli değişiklikler doğrultusunda sürece karar vermek için program değerlendirme sonuçlarını sürekli gelişim amacıyla kullanır.
 - b. Uygulama, süreç ve sonuç kriterlerini incelemek üzere çoklu değerlendirmeyi taahhüt eder.
 - c. Sonuçlar önemli paydaşlar ile paylaşılır (Zins ve ark., 2004: 10-11).

Payton ve arkadaşları (2000:181) ise bu özelliklerden şu şekilde bahsetmişlerdir:

1. *Program Dizaynı:*

- a. *Gerekçe Netliği:* Program hedefleri ve bunlara ulaşmak için kullanılan yöntemler açık bir şekilde ifade edilen kavramsal çerçeveye dayanmalıdır.
- b. *Etkili Öğrenme Stratejilerini Desteklemek:* Program, öğretmenlere çeşitli öğrenci merkezli öğretim stratejileri kullanmalarına yardımcı olacak ayrıntılı talimatlar içerir.
- c. *Diğer Ders Alanlarına Dahil Olma:* Program, okul müfredatı içindeki diğer ders alanlarına sosyal duygusal öğrenme talimatlarının dahil olması ve uygulanması için bir yapı sağlar.
- d. *Ders Planlarının Kalitesi:* Program dersleri; açık hedefler ve öğrenme etkinlikleri, öğrenci değerlendirme araçları ve program tasarımı ile dersleri bütünleştiren tutarlı bir format izler.
- e. *Uygulama İzleme Araçlarının Uygunluğu:* Programın iyileştirilmesi için toplanan verilerin nasıl kullanılacağı da dahil olmak üzere program, kullanımlarında uygulama ve rehberliğin izlenmesine yönelik araçlar sağlar.

2. *Program Koordinasyonu:*

- a. *Okul Çapında Koordinasyon:* Program, sosyal duygusal öğrenme öğretiminin sınıfın ötesinde ve tüm okulda güçlendirilmesini ve genişletilmesini destekleyen yapılar içerir.
- b. *Okul-Aile İşbirliği:* Program okullar ve aileler arasındaki iletişimi geliştirmek için stratejiler içermektedir ve aileleri, çocuklarının hem evdeki hem de okuldaki sosyal duygusal öğrenme eğitimine dahil eder.
- c. *Okul-Toplum İşbirliği:* Program, okul temelli öğretimdeki toplum üyelerini ve toplumdaki öğrencileri kapsayan stratejileri içerir.

3. *Öğretmen Hazırlama ve Destek:*

- a. *Öğretmen Eğitimi:* Program, öğretmenlere sosyal duygusal öğrenme programlarını sınıflarında ve okullarında rahat ve etkili bir şekilde uygulamalarını sağlayacak örgün bir eğitim sağlar.

- b. *Teknik Destek*: Program, programın başarılı bir şekilde uygulanması ve herhangi bir uygulama sorununun çözülmesini kolaylaştırmak için öğretmenlerin kapasitelerini daha da geliştirmek üzere sürekli yardım sağlar.

4. *Program Değerlendirme*:

- a. *Değerlendirme Kalitesi*: Program, sosyal duygusal öğrenme ile ilgili öğrenci çıktıları üzerindeki olumlu etkilere program uygulama verilerini de içeren en az bir metodolojik olarak sağlam çalışmadan kanıt sağlar (Payton ve ark., 2000: 181).

Kaliteli sosyal duygusal öğrenme programlarının ele alması gereken temel yetkinliklerin çerçevesini geliştirirken göz önünde bulundurması gereken önemli noktalar, kullanılan dilin geniş bir eğitimci kitlesi, ebeveynler, politika yapıcılar, program geliştiricileri ve bilim adamları için anlaşılabilir olmasıdır (Payton ve ark., 2000: 181).

1.1.4.5.2. **Örnek Sosyal Duygusal Öğrenme Programları**

Virginia, Arlington'da bulunan Williamsburg Orta Okulu ve Yorktown Yüksek Okulu, California'daki Nueva Öğrenme Merkezi ve Connecticut'taki New Haven Halk Okulu; korumacı okul iklimi, akademik mükemmellik ve sosyal ve duygusal zeka arasında bağlantı kurmayı destekleyici etkinlikler yapmaktadırlar (Pasi, 2001: 2).

New Haven'in Sosyal Gelişim Projesinin amacı öğrencileri aşağıdakileri yapabilecek kapasiteye getirmek için eğitmektir:

- a. Bilgi temelini kazandırmak ve bunun yanında basit yetenekleri, çalışma alışkanlıklarını kazandırmak ve hayat boyunca anlamlı bir şekilde çalışmanın değerini anlamalarını sağlamak.
- b. Etik ve sorumlu bir şekilde kendi akran gruplarına, ailesine, okuluna ve halka yardımcı olmaya motive hissetmek.
- c. Gündelik sorumlulukların ve zorlukların üstesinden gelmek için öz-saygı hissini ve etkin hissetmeyi geliştirmek.
- d. Akranları ve yetişkinler ile sosyal olarak yetenekli ve pozitif ilişkiler içinde olmak.

- e. Olumlu, emniyetli, sağlığı koruyucu davranış pratikleri ile meşgul olmak (Elias ve ark., 1997: 3).

Alexandria Virginia'daki Karakter Eğitimi Ortaklığı adındaki kuruluş karakter eğitimini; adalet, dürüşlük, şefkat, sorumluluk ve kendine ve başkalarına saygılı olma gibi temel etik değerlere bağlı olarak gençlerin iyi bir karakter geliştirmesine yönelik uzun vadeli bir süreç olarak tanımlarlar. Birçok karakter eğitimi programı, öğrencilerin sorumlu davranmalarını sağlayacak bir dizi değer ve yönlendirme yaklaşımını desteklemektedir, buna karşın sosyal ve duygusal eğitim çabaları genellikle daha geniş bir alana sahiptir (Brick ve Roffman, 1993; Lickona, 1993b, Lockwood, 1993; Akt., Elias ve ark., 1997: 2). Sosyal duygusal eğitim etkinlikleri aktif öğrenme tekniklerine, yetenekler arası becerilerin genelleştirilmesine ve problem çözme becerilerinin geliştirilmesine daha fazla önem verirler. Sosyal duygusal eğitimin belirli sonuç göstermeleriyle birlikte net kriterleri bulunmaktadır (Elias ve ark., 1997, 2).

Başlangıçta, fakülte bir yıl boyunca sosyal duygusal öğrenmek için kullanacakları asgari ders sayısına karar vermelidir. Örnek olarak öğrenciler, orta ve lise düzeyinde yaklaşık yedi farklı kursla dört ders alabilir ve onlara toplam 28 tane sosyal duygusal öğrenme dersi verilmiş olunabilir. Bu derslerin haricinde öğretmenler ilgili herhangi bir beceri veya tutumu vurgulamak için uygun olan "öğretilbilir anlar" dan faydalanabilirler (Pasi, 2001: 52). Her bir sınıf seviyesinde öğrenciler belirli yetenekleri öğrenirler ya da o yeteneklerde *Big Brother/Big Sister* gibi okul aktivitelerine dahil olarak ya da rol oynama ve işbirliğine dayalı öğrenme gibi sınıf içi tecrübeler aracılığıyla pekiştirmeler alırlar - örneğin; olumsuz geri bildirim nasıl verileceği ya da alınacağının öğrenilmesinden öfke ile nasıl başa çıkılacağına kadar.- *Big Brother/Big Sister* gibi iyi düzenlenmiş programlarda daha genç öğrenciler kendilerinden yaşça büyük öğrencilerin tecrübelerinden yararlanarak becerileri edinirler (Pasi, 2001: 2).

3C programı kapsamında işbirliğine dayalı topluluk, yapıcı çatışma çözümleri ve sivil değerler sosyal ve duygusal öğrenme için gerekli şartlardır. 3C programı, Kuzey, Orta ve Güney Amerika'da, Avrupa'da, Afrika'da, Orta Doğu'da ve Asya'da çok çeşitli okullarda uygulanmıştır. Şehir içi, alt tabaka öğrenciler, üst tabaka özel öğrenciler ve bunlar arasında kalan bütün öğrenciler arasında uygulanmıştır. 3C programı endüstrileşmiş ülkelerin yanı sıra üçüncü dünya ülkelerinde de uygulanmıştır. 3C

programının yaygın bir şekilde uygulanmış olma özelliği bu programa birçok başka eğitim programında olmayan genellenebilme özelliğini kazandırmaktadır (Johnson ve Johnson, 2004: 41).

Sosyal duygusal öğrenmeyi her sınıf seviyesinde uygulama kararı, fakültenin akademik disiplinine/disiplinlerine dahil edebilecekleri dersleri tasarlama fırsatına ve zamanına sahip olmasını gerektirir. *The PATHS Curriculum* ve *Second Step: A Violence Prevention Curriculum* gibi kamuya açık model programlar ve dersler okullara program hazırlanırken değerli kaynaklar olarak göz önünde bulundurulabilir. Bununla birlikte, bu gibi programlar olsa da bu programlar sosyal duygusal öğrenmenin belirli bir akademik derse dahil edilmesini isteyen bir öğretmenin belirli ihtiyaçlarını karşılamayabilir (Pasi, 2001: 52).

Sosyal duygusal yeterlikler öz farkındalık, dürtülerine hakim olma, işbirliği yaparak çalışma ve bir kişiyi ya da başkalarını önemsemeyi içerir (Elias ve ark., 1997: 2). Sosyal duygusal öğrenme programları öğrencilere bu gibi yeterlikleri kazandırmak amacı taşırlar. Programları var olan okullar şunları rapor etmişlerdir ki öğrenciler kendi dürtülerini kontrol etmeyi, birbirleriyle daha iyi geçinebilmeyi öğrenmişlerdir. Öğretmenler ise öğrencileri disipline etmek için daha az zaman harcadıklarını ve onları eğitmek için daha fazla zamana sahip olduklarını belirtmişlerdir (Pasi, 2001: 34). Sosyal duygusal öğrenme programları insanlar arasındaki farklılıkları ortadan kaldırma amacı gütmemektedir, bu programların amaçları insanların bu farklılıklara rağmen çatışma yaşamadan farklılıklara saygıyla yaklaşması ve bu farklılıklara verdikleri ilk tepkilerin öğrendikleri beceriler vasıtasıyla değişmesidir (Norris, 2003: 317). Başarılı programlar öğretmenlerle ve akranlarıyla olan ilişkilerinde önemsenmeyen bireyler olarak hisseden öğrencilerin ve ailelerin okul topluluğunun üyesi olmaya başlamalarına yardım eder (Christenson ve Havsy, 2004: 71).

1.1.4.6. Sosyal Duygusal Öğrenme Uygulamaları Yapılırken Göz

Önünde Bulundurulması Gereken Önemli Noktalar

Çocukların bilgili olmaları, sorumlu olmaları, önemseyen bireyler olmaları umuluyorsa -ki bunu sağlamak için önemli engeller olmasına rağmen- sosyal ve duygusal yetenekler, tutumlar ve geleneksel konulardaki bağlı olunan değer ve yargılar

da çocuklara öğretilmelidir. Bu yapılırken her ikisi de birbiriyle eş zamanlı ve birbiriyle bütünlük bir şekilde öğretilmelidir (Elias ve ark., 1997: 9).

Bireylerin önemsenmesi sosyal duygusal öğrenme programlarında kritik bir rol oynar. Önemseme anlamlı, destekleyici, ödüllendirici ve üretken olan ilişkilerin şekillenmesinin merkezinde yer alır. Önemseme çocukların hayatlarındaki yetişkinlerin onların önemli olduklarını düşündükleri zaman ve çocuklar kendi özel yetenekleri ne olursa olsun kabul edileceklerini ve saygı görececeklerini hissettikleri zaman ortaya çıkar. Önemseme; sınıfta, yemekhanede, koridorda ve oyun alanlarında yer alan etkileşimlerin dile getirilen ya da dile getirilmeyen bir parçasıdır. Risk altındaki çocuklar önemsenmeye daha fazla ihtiyacı olan çocuklardır (Elias ve ark., 1997: 6). Önemsenme, çocuklar yetişkinlerin şartsız olarak onları kabul ettiklerine ve onlara saygı duyduklarına inandıkları zaman ve toplum her bireyin önemli olduğuna ve bu topluma herkesin katkıda bulunması gerektiği bir şeyin olduğuna inandığı zaman ortaya çıkar (McCombs, 2004: 33).

Bir okulun, öğrencilere karşı ilgili ve onları önemseyen yerler olmaya başladıkları aşağıdaki belirtilerden anlaşılabilir:

- a. Öğrenciler özsaygı ve kabul edilmiş hissi duyarlar.
- b. Öğrenciler eğitime dahil ve kendilerini güvende hissederler.
- c. Öğretmenler ve öğrenciler arasında karşılıklı güven ve olumlu etkileşimler gerçekleşir.
- d. Okulda bir topluluk olma, aile ve işbirliği duygusu vardır.
- e. Herkes bireysel farklılıklara değer verir ve her bir kişi ilgili ve saygılıdır.
- f. Bireyler arasında önemseme duygusu vardır ve öğrencilerin başarısı için toplu bir sorumluluk duygusu vardır.
- g. Kendini gerçekleştirme ihtiyacına saygı duyulur.
- h. Tüm bireylerin geniş alandaki yeteneklerinin tanınmasına ve bireylerin güçlendirilmesine ihtiyaç vardır.
- i. Öğretmenler öğrencileri hakkında derinlemesine bilgi sahibidirler.

- j. Okul, toplumun değerlerini modeller ve öğrencilerinin eğitimine toplumu dahil eder.
- k. Öğretmenler, öğrenciler için model oluştururlar.
- l. Öğretmenler konularına karşı sevgi gösterirler ve sürekli olarak yetkinlik arayışındadırlar.
- m. Öğrenciler kendilerine ve başkalarına değer verirler. (Green, 1997; Akt., Pasi, 2001: 19-20).

Öğretmenler sınıfta veya okul bahçesinde ortaya çıkan günlük durumları, sosyal ve duygusal meselelerin daha zengin bir şekilde anlaşılmasına yönelik fırsatlar olarak kullanabilirler (Lopes ve Salovey, 2004: 88). Her zaman olduğu gibi, teşvik edici ve besleyici bir sınıf ortamı, deneyimsel öğrenme için verilen fırsatlar ve sık verilen geribildirim başarılı öğretimin temelini oluşturur (Pasi, 2001: 62-63). Sosyal duygusal öğrenme sınıflarında öğrencilere aktif dinleme, kendi kendilerine verdikleri mesajlar ve diğer etkili iletişim becerilerini nasıl kullanacakları öğretilir böylelikle sınıf içindeki etkileşimler net, olumlu ve destekleyici olur (Norris, 2003: 316). Okul genelinde ve sınıfta gerçekleşen öğrenme tecrübeleri sosyal ve duygusal öğrenmenin uygulanmasına destekçi olur, doğal yollardan sosyal duygusal öğrenme bileşenlerinin öğrenilmesi basit bir şekilde bilgi aktarımı şeklinde öğretilmesinden daha etkilidir (Pasi, 2001: 2).

Sosyal duygusal öğrenme becerileri öğretiminde sınırlı sayıda becerinin defalarca üzerinde durulmasının ötesinde çocukların beceri yelpazesini artıracak çalışmalar üzerinde durulması sosyal duygusal öğrenme uygulamalarında hayati bir önem taşır (Lopes ve Salovey, 2004: 89). Bu gibi eğitimsel tecrübelerin öğrencilerin sıradan bir gününe ve öğretim programına dahil edilmesi akademik ya da entelektüel başarının önemini azaltmaz (Pasi, 2001: 2).

İletişim stilleri, yüksek performans beklentileri, sınıf yapıları ve kurallar, okul örgütsel iklimi, bütün öğrencilerin akademik başarıya olan bağlılığı, bölge politikaları, ebeveynsel ve toplumsal katılıma olan açıklık gibi özelliklerin hepsi sosyal duygusal öğrenme uygulamalarında önemlidir. Bu beceriler bir diğeri üzerine inşa olabilir ve gelişimi, etkili uygulamayı, kapsamı(extension) ve farklı ortamlara ve durumlara

sosyal duygusal öğrenme yeteneklerinin genellenmesini destekler. Bunların yanı sıra öğrenmenin önündeki bazı engelleri kaldırır (Zins ve ark., 2004: 8).

Sosyal duygusal öğrenme uygulamaları aracılığıyla; öğrencilerin amaç belirlemelerine, sonuçsal düşünmelerine ve çatışma, stres ve hayatın zorlukları ile başa çıkma stratejilerini öğrenmelerine yardımcı olmak için karar verme ve problem çözme yeteneklerini geliştirilir (Norris, 2003: 316). Sosyal duygusal öğrenmenin merkezinde karar verme ve problem çözme becerileri bulunmaktadır. Öğrenciler, sosyal duygusal öğrenme yeteneklerini öğrenirken problem çözme günlüklerini tamamlarlar ve bu günlüklerde kendi amaçlarını tanımlarlar, kendi hedeflerini belirlerler ve problemlerin daha yapıcı ve pozitif sonuçlar üretmesi için alternatifler üretirler (Norris, 2003: 317).

Sosyal duygusal öğrenme derslerinde medya kullanımından da yararlanılabilir. Bir film ya da video izletilerek öğrencilerin bu film üzerinde düşünmeleri sağlanabilir (Hangi karakterin yaklaşımı problem çözme üzerinde etkili oldu? Sizce etkili bir yaklaşım mıydı? Başka ne gibi alternatifler üretilebilirdi?) (Pasi, 2001: 58).

Öğrencilerin bilinçsizce olumsuz bir aksiyon gerçekleştirmeden önce duygularını derin bir nefes alarak kontrol altına almayı sağlayan “sakin ol” yeteneğini öğrenmesi, öğrencilerin aralarda ya da teneffüslerde yaşadıkları kavgaların, dövüşlerin ve çatışmaların büyük ölçüde azalmasına yardımcı olur (Norris, 2003: 317).

Çocukların sosyal ve duygusal uyum sağlamaları ve toplum yanlısı akranlarıyla ve yetişkinlerle bağ kurması onların öğrenme motivasyonlarına daha fazla katkı yapabilir (Lopes ve Salovey, 2004: 79). Sosyal duygusal öğrenme etkinlikleri kapsamında yapılacak olan bölümler arası tartışmalar öğrencilerin hem zihinlerine hem de kalplerine ulaşmak için sınıfta sosyal duygusal öğrenme deneyimlerini uygulamak için farklı fikirler ve olanaklar yaratabilir (Pasi, 2001: 53). Ayrıca bu tartışmalarda öğrenciler empati becerilerini de geliştirmektedirler (Norris, 2003: 316).

Sosyal duygusal öğrenme uygulamalarında işbirliğine dayalı öğrenme yöntemi kullanılabilir. İşbirliğine dayalı öğrenme tecrübelerine dahil olan öğrenciler, bilişsel ve ahlaki karar verme mizacına sahip olurlar ve karar verirken başka bir kişinin bakış açısını göz önünde bulundurma eğiliminde olmaları beklenir (Johnson ve Johnson, 2004: 46). Sosyal duygusal öğrenmenin önemli bir yönü, başkalarıyla etkili

bir şekilde etkileşim kurmak için gereken kişilerarası ve küçük grup yeteneklerindeki ustalıktır (Johnson, 2003; Johnson ve F. Johnson, 2003; Akt., Johnson ve Johnson, 2004: 46). Öğrencilerin kişilerarası ve küçük grup yeteneklerinde ustalığa ulaşmaları için işbirliğine dayanan bir ortam gereklidir (Johnson ve Johnson, 1989; Akt., Johnson ve Johnson, 2004: 46). Genel anlamda işbirliği, rekabetçi ve bireysel durumlara kıyasla daha sık, etkili ve doğru iletişimi teşvik eder. Yarışmacı durumlarda iletişim kapalı, etkisiz ve yanlış iken; işbirliğine dayalı durumlarda iletişim daha açık, etkili ve doğru olmaya eğilimlidir (Johnson, 1974; Akt., Johnson ve Johnson., 2004: 46). Sosyal duygusal yeterliklerin birçoğu yalnızca işbirliğine dayalı bir yapı içinde geliştirilebileceğinden dolayı işbirliğine dayalı öğrenme genellikle sosyal duygusal öğrenme programlarının bir bileşenidir (Johnson ve Johnson, 2004: 47). İşbirliğine dayalı öğrenme *Seattle Social Development Project* ve *Child Development Project* gibi sosyal duygusal öğrenme programlarının önemli bir parçasıdır (Johnson ve Johnson, 2004: 49).

Tüm öğrencilerin sosyal ve duygusal gelişimini sağlıklı bir şekilde sağlamak için öğretmenlerin, öğrencilerin kişilerarası ve küçük grup becerilerinde ustalaşmalarını ve toplum yanlısı tutum ve değerleri özümsemelerini sağlaması sosyal duygusal öğrenme uygulamaları için önemlidir. Öğretmenler, öğrenciler birbirlerinden ayrı tutuldukları zaman sosyal becerilerin ve toplum yanlısı değerlerin öğretilmeyeceğini göz önünde bulundurmalıdırlar. Öğrencilerin sınıf arkadaşlarıyla etkileşime girmeden tek başlarına kullandıkları bilgisayar programları, bireysel çalışma kağıtları ve müfredat materyalleri sosyal duygusal öğrenme için öğrencilere az yarar sağlarlar. Bunlara ilaveten, öğrencilerin birbirleriyle rekabet etmesi sosyal duygusal öğrenmeyi azaltır (Johnson ve Johnson, 2004: 56). Sınıfta işbirliğine dayalı öğrenme ve grupla problem çözme yöntemini kullanırken, sınıfın tamamına grup etkileşimler hakkında rehberlik ve geribildirim sağlamak yararlıdır. Öğrencilere hangi niteliklerinin etkili bir grup katılımcısı olmayı karakterize ettiğini ve hangi özelliklerinin etmediğini sormak için zaman ayrılmalıdır (Pasi, 2001: 67). Öğrenciler eşleştir-paylaş, rol oynama ve sınıf toplantıları aracılığıyla sınıf arkadaşlarıyla empati kurmayı öğrenirler (Norris, 2003: 316). Bu yüzden, sosyal ve duygusal öğrenme ile ilgilenen öğretmenlere yapılacak ilk öneri, öğrencilerin zamanının çoğunu işbirliğine dayalı öğrenme gruplarının içinde harcamalarını sağlamalarıdır. İkinci öneri ise

işbirliği seviyesinin sınıfa, okula ve semte yaygınlaştırılmasıdır. Bu, içerisinde eğitimin yer aldığı işbirliğine dayalı bir toplum yaratır (Johnson ve Johnson, 2004: 56).

Sosyal duygusal öğrenmede sadece birey merkezli yetenek gelişimine odaklanmak tek başına yeterli değildir. Etkili sosyal duygusal öğrenme müdahaleleri öğretimi destekleyici ortamlar içinde sunulur (Hawkins, 1997; Learning First Alliance, 2001; Akt., Zins ve ark., 2004: 8). Greenberg ve arkadaşları (2003: 470)'na göre geliştirilmiş sonuçlar üreten kişiler arası, öğretici iklim ve çevresel destekler şunları içermelidir:

- a. Öğrenmeye olan bağlılığı, öğrenmeye dahil oluşu ve olumlu davranışları teşvik etmek ve güçlendirmek için aileler arasında ortaklık bulunmalıdır.
- b. Güvenli ve düzenli okul ve sınıf ortamları bulunmalıdır.
- c. Öğrenci ve öğretmen arasındaki bağlılığı ve okulla olan bağlantıyı geliştiren ilişkileri önemsemelidir.
- d. İşbirliğine dayalı öğrenme ve proaktif sınıf yönetimi gibi öğretim yaklaşımlarını içermelidir.
- e. Yüksek beklentileri ve yüksek kaliteli akademik performans için destek sunan yetişkin ve akran normlarını bulundurmalıdır. (Greenberg ve ark., 2003: 470).

Etkili okul temelli önleme programlamasını karakterize eden temel stratejiler, öğrenci odaklı, ilişki odaklı ve sınıf ve okul düzeyindeki organizasyonel ilişkileri içerir. Bunlar;

- a. Çocuğun interaktif sınıf eğitimi yoluyla günlük yaşamda sosyal duygusal öğrenme becerilerini ve etik değerlerin uygulamalarını sağlamak ve öğrenci öz-yönlendirme, katılım ve okul ya da toplum hizmeti için sık sık fırsatlar sağlanması,
- b. Öğrenciler, okul personeli ve veliler arasında saygılı ve destekleyici ilişkilerin desteklenmesi,
- c. Sistemik okul-aile-toplum yaklaşımları yoluyla olumlu sosyal, sağlık ve akademik davranışların desteklenmesi ve ödüllendirilmesi olarak sıralanabilir (Greenberg ve ark., 2003: 470).

1.1.4.7. Sosyal Duygusal Öğrenme ve Okul-Aile-Toplum İşbirliği

Wang ve meslektaşları öğrenme çıktılarıyla bağlantılı olarak sosyal duygusal öğrenme programlamayla ele alınan öğretim değişkenleri (sınıf yönetimi, öğretmen ve öğrencinin sosyal etkileşimlerinin kalitesi ve sıklığı gibi) ve ev ortamının özellikleri (ebeveynlerin öğrencilerin başarısına ilgisi ve öğrencilerin başarısı için beklentileri gibi) de dahil olmak üzere bir dizi faktör bulmuşlardır (Zins ve ark., 2004: 13). Sosyal ve duygusal öğrenme ortak amaçlarını gerçekleştirmek; okulda birlikte çalışan öğretmen kadrosu, personel, öğrenci, öğrencilerin aileleri ve diğer ilgili kişilere dayalı olarak kurulan öğrenme topluluğu ile başlar (Johnson ve Johnson, 2004: 42). Sınıfta öğrenilen dersler hayat dersleri olmaya başlaması amacıyla bu öğrenmelerin etkili bir şekilde gerçekleşmesi için, öğrenciler kendi yaşamlarında öğrenen kişilerden oluşan topluluğun bir parçası olarak çalışmak için yetişkinler ve akranlarına gereksinim duyarlar (Elias ve ark., 1997: 9).

Elias ve arkadaşları (1997: 3)'na göre sosyal duygusal öğrenme becerilerinin kazandırılması için okul personeli, ebeveynler ve toplum üyeleri;

- a. Çocukların öz yönetim, problem çözme, karar verme ve iletişim yeteneklerini geliştirmek,
- b. Kendisi, başkaları ve işi hakkındaki toplum yanlısı değerleri ve tutumları öğretmek,
- c. Öğrencileri sağlık, ilişkiler ve okul ile ilgili ve toplumsal sorumluluklar hakkında bilgilendirmek gibi eğitimsel fırsatları geliştirmek için işbirliği içinde olmalıdırlar (Elias ve ark., 1997: 3).

Başarı yalnızca geniş programlar aracılığı ile gelmez; gerekli koşullar aileler içinde, bireysel sınıflarda ve hayatımızdaki özel insanlar ile ilişkiler aracılığıyla yaratılır (Elias ve ark., 1997: 12). Sınıf eğitimi; akranlardan, aile üyelerinden, okul personelinden, sağlık çalışanlarından, ilişkili diğer topluluk üyelerinden ve medyadan çevresel destek ve takviye oluşturma çabaları ile birleştirildiğinde öğrencilerin, olumlu sosyal ve sağlık uygulamalarını benimsemeleri olasılığı artar (Osher ve ark., 2002; Weissberg ve Greenberg, 1998; Akt., Greenberg ve ark., 2003: 470). Öğretmenler, ders ve etkinliklere bir “ev boyutu” ekleme olasılığını göz önünde bulundurmalıdırlar. Ödevin bir bölümü; öğrencilerin anne-baba, vasi veya kardeşinden sosyal duygusal

öğrenme dersinin bir kısmında onların görüşlerini belirtmesini ve reaksiyon talep etmesini gerektirebilir (Pasi, 2001: 53). Aileler, öğrenme için güdüleyici bir destek olarak hayati bir rol oynamaktadır (Christenson ve Havsy, 2004: 71).

Öğrenmeye dahil olma öğretmenler, ebeveynler ve akranlar ile ilişkiler tarafından teşvik edilir (Christenson ve Havsy, 2004: 71). Okul başarısını destekleyen aile, okul ve toplum arasındaki koşulların daha iyi tanınmasına, müdahalelerin tasarlanması için bir temel olarak ihtiyaç duyulmaktadır (Christenson ve Havsy, 2004: 72).

Son olarak, öğrencilerin sosyal duygusal yaşantıları ile nasıl gerekeni yapıp üstesinden gelebileceğinin sorumluluğu yalnızca ailelerine ya da tamamen okulların sağlık ve rehberlik birimlerine yüklenmemelidir. Okulda bulunan bütün uzmanlar zihinleri ve kalpleri işbirliği içerisinde çalışan, başarılı ve doyuma ulaşan genç insanların yetişmesi için bu gençlerin sosyal duygusal öğrenme gerekliliklerini yerine getirebilmeleri adına bir sorumluluğa sahiptirler (Pasi, 2001: 5). Her bir öğrencinin sosyal duygusal yaşantılarını artırmak yetişkinlerin eğitimsel sorumluluklarının bir parçasıdır (Elias ve ark., 1997: 12).

1.1.4.8. Sosyal Duygusal Öğrenmenin Diğer Derslerle İlişkilendirilmesi

Eğitimin amacı hakkında eğitimle ilgili paydaşlar arasında paylaşılan bir vizyon, değer ve kapsayıcı bir sahiplenme duygusu olmalıdır (McCombs, 2004: 33). Bireyler ortaya çıkabilecek öğrenme yaşantılarına yer açmak için başarılı öğrenme topluluklarının kendi bakış açılarını genişlettiğini anlarlar (McCombs, 2004: 35). Öğrenme ortamlarında farklı dünya görüşleri ve inançları olduğunda kapsayıcı ve sağlıklı diyaloglar öğrenme için bir süreç olmaya başlar. İlişkiler; öğrenme, öğrenici ve öğretme hakkındaki varsayımları ve inançları değiştirmek için bir araç olmaya başlar. Kendini örgütleyen öğrenme toplulukları böylelikle güvenlik için bireysel ihtiyaçlarını karşılarlar ve bu öğrenme toplulukları yeni ilişkileri ve yeni ilişkiler meydana getirmeyi teşvik eder (McCombs, 2004: 36).

Sosyal ve duygusal becerilerin öğrenilmesi, diğer akademik becerileri öğrenmeyle benzerlik gösterir (Weissberg ve Greenberg, 1998; Akt., Greenberg ve ark., 2003: 468). Sosyal duygusal beceriler, akademik beceriler ve sosyal duygusal

öğrenme becerileri koordine edilsin diye ve akademik ve sosyal duygusal öğrenme becerileri bir diğeri pekiştirsin diye halihazırda devam eden akademik müfredata dahil edilebilir (Zins ve ark., 2004: 9). Sosyal ve duygusal öğrenmenin farklı akademik disiplinlere uygulanması öğretmenin hayal gücü kadar sınırsızdır (Pasi, 2001: 62). Öğretmenler insan doğasını, kişilerin hislerini ve duygusal tepkilerini tartışmak için edebiyat ya da tarih derslerini, denemeleri (essays) ve sanat projelerini, hatta sporu kullanabilirler (Lopes ve Salovey, 2004: 88).

Müzik dersleri, sanatsal anlatıma özgü duygusal içeriği yansıtmak ve pekiştirmek için birçok fırsat sunar. Müziğin duygusal boyutunun göz önünde bulundurulması, öğrencilerin kendilerini fark etmelerini artırır ve yaratıcı ve uygun bir şekilde duyguların ifade edilmesine olanak tanır. Bu parça sende ne gibi duygular uyandırdı? Sen bu parçanın besteci ya da müzisyenin duygularını tam anlamıyla ifade ettiğini düşünüyor musun? Bu gibi sorular bunu sağlamada yardımcı olabilir. Öğrencilerin algılarını bir başkasıyla paylaşmaları sağlanmalıdır. Bu şekilde öğrenciler başkalarının aynı uyarıları farklı şekilde algılayabildiğini öğrenirken, öğrencilerin kendi duygularını algılaması ve tanımlaması konusunda da onlara yardımcı olur. Öğrenciler müzik kompozisyonları oluşturup müzik şovları üretirken ifade edici iletişim becerilerini geliştirirler (Pasi, 2001: 72).

Öğrencilere akranlarının görsel sanat projelerini eleştirmeyi öğretmek, öğrencilere övgü ve eleştiri konusunda deneyimler kazandırmanın somut bir yoludur. Öğrencilerin eskiz defterleri veya görsel günlükler geliştirmeleri, kendi bilinçlerini arttırmalarına yardımcı olurken, görsel sanat anlayışında çok kültürlü bir yapı kullanıldığında çeşitliliklere saygı duymaları da gelişir. Görsel sanat öğretmenlerinin de öğrencilerin duygularını doğrudan ve dolaylı yollarla keşfetmelerine ve ifade etmelerine yardımcı olmakta özel bir rolü vardır (Pasi, 2001: 72).

Başka disiplinlerin de ötesinde drama, öğrencilerin duygularını tanımada ve onları anlamada sosyal duygusal öğrenme öğretiminde kullanılacak etkili bir yöntemdir (Pasi, 2001: 73).

Sanatta etkili sosyal duygusal öğrenme öğretiminin anahtarı; öğretmenin, öğrencilerin kendi yaratıcı ifadelerinin ve başkalarının duygusal boyutlarını yansıtmasında öğrencilere rehberlik etme isteği ve istekliliğidir (Pasi, 2001: 72).

Duyguları algılama sanatsal ifade ve yazımın yanı sıra edebiyat ve sanat eserlerini yorumlamak açısından da önemli olabilir. Düşünmeyi geliştirmek için duyguları kullanmak, öğrencilerin hissettiklerine bağlı olarak onların hangi etkinliklere odaklanacaklarına karar vermelerine yardımcı olabilir. Eğer bir kişi neşeli hissediyorsa yaratıcı bir makale (creative essay) yazmak o kişi için daha kolay olabilir, çünkü olumlu ruh halleri farklı düşünce ve hayal gücünü geliştirir. Negatif ruh halleri detaylara özen gösterilmesini kolaylaştırabilir ve geometri ispatları yapmak için daha uygun olabilir. Duygusal sözcük dağarcığını ve duygusal dinamikleri anlamak çocukların dile hakim olmalarını geliştirmelerine ve bir romanın karakterlerini ve konusunu analiz etmelerine yardımcı olur. Duyguları yönetme yeteneği, öğrencilere test yaptırmak ya da yaratıcı projeler başlatmak gibi onların kaygı düzeylerini artıran bu gibi durumlarla baş etmelerine yardımcı olabilir (Lopes ve Salovey, 2004: 87).

Öğrenciler hedef belirleme ve problem çözme becerileri gibi becerilere sahip oldukları zaman, çalışma davranışlarını geliştirmek ve akademik katılımlarını artırmak için bunları uygulayabilirler. Sosyal duygusal öğrenme becerileri, sosyal bilgiler veya okuryazarlık gibi derslerde de uygulanabilir (Zins ve ark., 2004: 9).

1.1.4.9. Sosyal Duygusal Öğrenme ve Beden Eğitimi, Oyun ve Spor

Beden eğitimi öğretmenleri ve ders dışı aktivitelerin düzenleyicileri okulun sosyal duygusal öğrenmeye verdiği önemin farkındadırlar ve takdir ederler ve öğrencilerle birlikte bu uygulamaları yürütmeleri gerektiğini kabul ederler. Öğrencilerin okul sonrası faaliyetlerinde birbirleri ile aynı derecede saygı içinde etkileşim halinde olmaları beklenir (Pasi, 2001: 11).

Bir yarışmaya dahil olma ya da yeni bir beden eğitimi etkinliği öğrenme öğrenciler için kendilerinin duygularını doğrudan ve açık bir şekilde tanımaları için birçok fırsat yaratır. Beden eğitimi dersleri grup işbirliği gerektirmesiyle öğrencilere katkıda bulunur ve yarışmalardaki ve takım çalışmalarındaki dinamikler öğretmen ışığındaki tartışmalara doğal bir materyal sağlar. İçinde bulunduğumuz yarışmanın kızıştığı yerlerde herhangi birimizin sosyal ve duygusal olarak zorlandığı şeyler nelerdir? Yenildiğimizde ya da başarısızlıklarla karşılaştığımızda uğradığımız hayal kırıklığının üstesinden nasıl geliriz? Bir hayal kırıklığının tam ortasındaiken tahrik ediliyor olsak bile sakin kalmak için hangi adımları atabiliriz? Beden eğitimi

derslerindeki aktivitelerden sonra bu gibi sosyal duygusal boyutları dahil eden tartışmalara dahil olmak göstermiştir ki bu tartışmalar sosyal duygusal öğrenme programlarının önemli bir parçasıdır (Pasi, 2001: 71).

Geniş çaplı sportif programlara sahip okullarda, antrenörlerin, fakültenin ve idarenin okul günü boyunca uyguladıkları aynı temel felsefelerle tutarlılık göstermeleri önemli bir gereklilik arz eder. Öğrenciler yöneticilerden, öğretmenlerden ve antrenörlerden; yetişkinler, öğrenciler ve öğrencilerin kendileri arasındaki davranışların hangilerinin kabul edilebilir hangilerinin kabul edilemez davranışlar olduğu hakkında çelişkili mesajlar aldıklarında sosyal duygusal öğrenme becerilerinden kendilerine yarar sağlayamazlar. Her bir sezondan önce, yöneticiler sosyal duygusal öğrenmeyi teşvik ederken antrenörlerle okulun sportmenlik, kabul edilebilir davranış, antrenör-öğrenci ilişkisi ve ahlaki davranış felsefelerine ilişkin buluşmalar düzenlemelidirler. Öğrenci faaliyetlerinden sorumlu okul idarecisi, öğrenci sporcular ve onların ebeveynleri ya da vasileri için bütün öğrenci sporcuların sergilemesi umulan davranışsal beklentiler ve öğrenci kılavuzlarının ana hatlarını belirten özel bir sözleşme planlayarak daha ileri bir liderlik rolü üstlenebilirler (Pasi, 2001: 45).

1.1.4.10. Sosyal Duygusal Öğrenme ve Öğretmen Eğitimi

Eğitimciler sosyal duygusal öğrenmenin öğrencilerin öğrenme ve gelişimi üzerindeki etkisinin önemini genel anlamda anlamışlardır (Elias ve ark., 1997: 8). Sosyal ve duygusal öğrenme eğitiminin tamamlayıcı bir öğesidir ve bu gibi bir eğitim, öğretmen eğitim standartları ile bağıntılıdır (Zins ve ark., 2004: 4). Araştırmalar göstermiştir ki okul düzeyinde gerçekleşecek olan başarılı bir değişim, öğretmenlerin becerileri ve yetenekleri ile doğrudan ilişkilidir (Darling-Hammond, 1996; Fitzgerald ve Bass, 1997; Akt., Norris, 2003: 315). Okul bölgelerinin büyük bir çoğunluğunda sınıf öğretmenleri, sosyal duygusal öğrenme becerileri programlarının uygulanması ve öğretilmesi için büyük bir sorumluluğa sahiptirler (Fleming ve Bay, 2004: 95).

Eğitim camiasına katılan birçok yeni öğretmen sınıflarını daha etkili bir şekilde yönetmek için, öğrencilerine daha iyi öğretmek için, zorlayıcı olan öğrencileri ile başarıyla başa çıkabilmek için sosyal duygusal öğrenmeyi nasıl ele alacaklarının eğitimine ihtiyaç duyarlar. Dahası, bu yetenekler büyük ihtimalle bu öğretmenlere

kendi sahip oldukları stresi daha etkili bir şekilde yönetmeleri için ve bu öğretmenlerin kendi hayatlarında daha etkili problem çözmelerine yardımcı olur (Zins ve ark., 2004: 4).

Bununla birlikte bazı eğitimciler zaten sosyal duygusal öğrenmenin yeterliliklerini kazandırdıklarına inanırlar. Belki de bu doğrudur. Zaten bildiğimiz üzere matematik gibi bir dersi öğretmek için en etkili uygulamaları tanımlamak, bu uygulamaları ve yapıları düzenli bir şekilde ders programına yerleştirmek ve bu ders programını yetiştirilmiş uzmanlar tarafından uygun olan ders zamanında uygulamak ne kadar önemliyse; sosyal duygusal alanda başarıya erişmek için de aynı bunun gibi bir çaba göstermek de o kadar önemlidir (Elias ve ark., 1997: 9).

Kolaylıkla kanıtlanabilir ki, öğretmenler çocukların bu alandaki bilgi ve becerilerinin gelişmiş olduğu öğrenme ortamları yaratmada kritik bir unsurdur. Buna rağmen, çok az eğitim fakültesinde sosyal duygusal öğrenme eğitimi öğretmen hazırlık programlarına dahil edilmiştir. Öğretmen eğitim programları çocuk gelişimi konusunda güçlü bir temel oluşturmasına rağmen, derslerin içerikleri çocukların ve ergenlerin bilişsel gelişimine odaklanmaktadır. Daha sık olarak, öğretmen adayları sosyal duygusal öğrenme becerilerini okullarda öğretme gerekliliği duyana kadar sosyal duygusal gelişim hakkında ve sosyal duygusal öğrenme programları hakkında çok az bilgiye sahiptirler (Fleming ve Bay, 2004: 95). Eğitimciler olarak; çocuklara uyarıcı öğrenme ortamları oluşturarak, çocuklar için pratik yapma fırsatları yaratarak, onlara yapıcı geri bildirimler vererek ve bu yeteneklere ve davranışlara sahip öğretmenler yetiştirerek onların bu gibi yetenekleri geliştirmelerine yardımcı olunabilir (Lopes ve Salovey, 2004: 78). Bunları yapmak için iyi okullara, iyi öğretmenlere ve kaliteli öğretmen eğitimine ihtiyaç duyulmaktadır (Lopes ve Salovey, 2004: 79). Sosyal duygusal öğrenme program geliştiricileri uzman öğretmenlerin uygulamalar konusundaki değerini bilmelidirler ve onlarla etkili sosyal duygusal öğrenme derslerini nelerin oluşturdukları konusunda birlikte çalışmalıdırlar (Pasi, 2001; Akt., Fleming ve Bay, 2004: 107).

Öğretmenlerin sosyal duygusal öğrenme üzerine eğitim almaları önemlidir, böylelikle öğretmenler çocukların sosyal ve duygusal gelişimlerini daha iyi anlamak için bir çerçeve oluşturabilirler. Öğretmenlerin sosyal duygusal öğrenmeyi günlük

müfredatı dahil etme konusundaki tecrübelerini ve yeteneklerini kullanmaları için öğretmenlere güvenmek ve onları bu konuda cesaretlendirmek, program içeriğini geliştirmeleri ve sunmaları için yalnızca dış uzmanlara güvenmekten daha etkili bir yoldur. Öğretmenlerin sosyal duygusal öğrenmeyi tek dönemlik, programa sonradan eklenen bir yaklaşım olarak görmelerinden ziyade sınıf eğitiminde kullanılan bir yaklaşım olarak görmelerine yardımcı olmak, sosyal duygusal öğrenme prensiplerinin günlük sınıf aktivitelerine dahil edilmesine öğretmenlerin katkıda bulunmasına ve prensipleri sahiplenmelerine, öğrencilerin öz-farkındalık, sorumlu karar verme ve sosyal etkileşim yeteneklerini teşvik eden derslerin müfredatı boyunca geliştirilmesine yardımcı olabilir (Pasi, 2001; Akt., Fleming ve Bay, 2004: 107).

Öğretmen eğitim programlarında sosyal duygusal öğrenme her zaman açık ya da belirli bir bilgi birikimi olarak ele alınmamasına rağmen; öğretmen ve öğretmen eğitmenleri öğrencilerin duygusal sağlığı konularına büyük ilgi duymuşlardır ve sosyal ve duygusal güçlüklerin çocukların okul başarısı potansiyellerini nasıl etkilediğini günlük tecrübelerle ilk elden edinmişlerdir (Fleming ve Bay, 2004: 107). Deneyimli öğretmenler, temel sosyal duygusal öğrenme becerileri ile belirli bir bağlantı kurabilecekleri alanları tanımlama konusunda doğal bir yeteneğe sahiptir (Pasi, 2001: 53). En iyi öğretmenler her zaman öğrencilere kendilerini sosyal ve duygusal olarak geliştirmelerine yardımcı olmadaki uzman olmuşlardır ve birçok öğretmen sosyal duygusal gelişimin yetkinlikleri olan yetenekleri, tutumları ve değerleri geliştirmeye doğuştan yeteneklidirler (Elias ve ark., 1997: 8).

Birçok insan için öğrencilere öğrenmenin zorluklarını yönetmede kendini yetkin hissettiren ya da herkes birbirine saygılı olsun diye ve işbirliğine dayalı bir şekilde problemleri çözebilirsinler diye sınıf içinde koşuşturan öğretmenleri anımsamak kolaydır (Elias ve ark., 1997: 8-9). Birçok derste öğretmenler ayrıca, öğrencileri kendilerine, tutumlarına ve hayatta karşılaştıkları bazı zorluklara olan yaklaşımlarına bakmaları için cesaretlendirmek için müfredatın bir kısmını planlarlar. Bu nedenle, ilk günden itibaren sınıfta güven ve karşılıklı saygı ortamı geliştirilmelidir. Birçok etkin sınıfta, öğretmenler ve öğrenciler okul başladığında temel davranış kurallarını kabul etmiş olurlar. Öğrencilerin davranışları bu yönergelerin dışına çıktığında etkili bir öğretmen, uygunsuz olan bu davranışları göz ardı etmeme eğilimindedir. Öğretmenler için gerçek zorluk, özellikle kendinin sınıfta ve okulda sosyal duygusal öğrenmenin

bilincinde olması, kendi davranışlarının sosyal duygusal öğrenmeye uygun olması gerekliliği ve kendinin ne zaman kaba veya saldırgan olduklarını veya düşünmeden hareket ettiklerini tanımaktır. Bildiğimiz üzere, öğrenciler en iyi örnekten öğrenecekler ve yıl boyunca meydana geldiği zaman kendi hatalarını kabul etmekten çekinmeyen bir öğretmenden bazı önemli dersler çıkaracaklardır (Pasi, 2001: 62).

Sosyal duygusal öğrenme yeteneklerinin öğrencilere kazandırılması için öğretmenler okulda ortak bir dil kullanmayı öğrenmelidirler ve öğretmenler, öğrencilerin tamamı için binanın neresinde olurlarsa olsunlar fark etmeksizin uyacakları ortak bir davranış standartları belirlemelidirler (Norris, 2003: 317). Öğretmenler çocukların tecrübeler aracılığıyla başkalarıyla etkileşim kurmalarına yardımcı olmak için takım çalışması, grup projeleri ve küçük tartışma gruplarını teşvik edebilirler. Öğretmenler çocukları duygularını ifade etmeye ve duygularını tartışmaya, başkalarını dinlemeye ve diğer insanların bakış açılarına saygı duymaya teşvik edebilirler (Lopes ve Salovey, 2004: 88). Öğretmenler çocukları derin nefes almak, sorunlara farklı açıdan bakmak ve stresli bir durum üzerine harekete geçmeden önce düşünmek gibi konularda eğitebilirler (Lopes ve Salovey, 2004: 89).

Öğretmen eğitimcilerinin öğretmen hazırlama müfredatına revizyon önermesi durumunda sağlam bir deneysel araştırma tabanı oluşturmak için okul başarısına sosyal duygusal öğrenmenin etkilerinin çalışılmasına devam edilmesi büyük bir şekilde önem taşımaktadır (Fleming ve Bay, 2004: 108).

1.1.5. Cesaret

Cesaret eski zamanlardan beri erdemli bir hayatın ana unsuru olarak ele alınmıştır (Pellegrino ve Thomasma, 1993; Akt., Mavroudis, 2003: 1366), antik çağlardan günümüze kadar insan erdemlerinin en gereklileri listesinde yer almıştır (Pury, Kowalsky ve Spearman, 2007: 99). Cesaret, kaydedilen insanlık tarihinde geniş çapta saygı duyulan özelliklerden biridir. Duyulan bu saygıya rağmen, psikologlar cesaretli hareketin psikolojisi üzerine sınırlı sayıda araştırma yürütmüşlerdir. Cesurca yapılan hareketin tanımsal ve prototipik özellikleri hala inceleme altındadır (Pury ve Hensel, 2010: 62). Bu kavram yaygın olarak kabul edilen ve sıklıkla tartışılan yapıdır fakat bu alandaki araştırmalar önemli bir biçimde sınırlıdır (Woodard ve Pury, 2007: 135). Özellikle son zamanlarda cesaret pozitif psikolojinin önemli erdemlerinden biri

olarak ön plana çıkmaktadır (Peterson ve Seligman, 2004; Seligman ve Csikszentmihalyi, 2000; Akt., Pury ve ark., 2007: 99).

Eski Yunanlarda cesaret erdemli yaşamın bir parçasıydı. Eflatun bunun üzerine bir diyalog yazmıştır ve Aristo'ya göre de cesaret karakterin mükemmelliğini gösteren parçalardan biriydi. Cesaret eski Yunanlarda kolay bir şekilde bulunmaktaydı çünkü hayat anlayışları cesareti içermekteydi. Buna zıt olarak, cesaret bugün bir erdem olarak algılanmamaktadır bunun yerine bir yetenek olarak algılanmaktadır (Corlett, 1996: 45). Cesaret, binlerce yıldır ortaya atılmasına ve tartışılmasına rağmen; edebiyat, din, felsefe, psikoloji ve sağlık alanıyla ilgili bilimler bizi Konfüçyus'un kendi öğretilerinde irdelediği ve Sokrates'in Laches'e yönelttiği "Cesaret nedir?" sorusunun çok da ötesine götürememiştir (Lopez, 2007: 79). Bu soru kayda değer ilgileri ve dikkatleri üzerinde toplar fakat üzerine çok az araştırma yapılmıştır. Cesaretin işlevsel bir tanımı iyi araştırmalar için gereklidir fakat fikir birliğine ulaşılabilen bir tanım henüz ortaya çıkmamıştır (Rate, Clarke, Lindsay ve Sternberg, 2007: 80). Bu ana soru birçok modern araştırmayı tetiklemiştir fakat cesaretin sınırları hala belirsizliğini sürdürmektedir (Lopez, 2007: 79).

1.1.5.1. Cesaret Tanımları

Bilim adamları, politikacılar ve konu hakkında uzman olmayan kişilerin hepsi cesareti nasıl tanımlayacakları üzerinde tartışmışlardır (Rate ve ark., 2007: 80). Cesaret kavramını inceleme süresi boyunca, cesaretin birçok tanımı ya da tanımı ortaya çıkarılmıştır (Rate ve ark., 2007: 81).

Türkiye'de sporun öncülerinden Selim Sırrı Tarcan, sporda cesaretle ilgili şunları söylemiştir: "Cesaret sporun insanda yavaş yavaş geliştirdiği bir özelliktir. Mertliğin birinci vasfı cesarettir. Bir tehlike ve felaket karşısında çabuk ve doğru karar vermek cesaretle olur. Bir engelden aşmak, yüksek bir yerden atlamak, rakibinden yılmamak, serinkanlılığı muhafaza etmek için güvenilecek manevi kuvvet cesarettir. Yalçın kayalara tırmanmak, küçük bir kotra ile dalgalı denizi aşmak, kar kızakları ile dik bayırlardan aşağı uçmak, rakibin yumruğundan yılmamak, ister tabiatla ister rakiple mücadeleye alışmak ve korkmamak sporun karakter olan üzerine etkileridir (Tarcan, 1943: 19).

Cesaret Rachman (1984, 2004; Akt., Muris, 2009: 486) tarafından “korku tecrübesine rağmen gerçekleşen davranışsal yaklaşım” olarak tanımlanmıştır ve bu tanım, ana olarak, askeri eğitim programı boyunca yakından izlenen paraşütçü askerlerin çalışmasına dayandırılmaktadır (Cox ve ark., 1983; McMillian ve Rachman, 1988; O’Connor ve ark., 1985; Akt., Muris, 2009: 486).

Sekerka ve Bagozzi ahlaki cesareti, pratik olarak, kendine gelebilecek tehditleri dikkate almaksızın kişinin içsel prensiplerini başkaları için iyi olan şeyler için kullanma yeteneği olarak tanımlamıştır (Hannah, Avolio ve Walumbwa, 2011: 555).

Kidder ahlaki cesareti; ahlaki prensiplere bağlılık, bu prensipleri savunma ile alakalı olabilecek tehlikelerin farkındalığı ve bu tehlikelere karşı dayanıklılıktaki isteklilik olarak tanımlamıştır (Hannah, Avolio ve Walumbwa, 2011: 555).

Aristo cesareti, korkunun ve güvenin orta noktası olarak tanımlamıştır (Pury ve Hensel, 2010: 62).

Cesaret, Cavanagh ve Moberg (1999: 2) tarafından büyük zorluklarla yüzleşilse bile başarılı bir sonu elde etmek için gerekli olan şeylere katlanma yeteneği olarak tanımlanmıştır.

Shelp, cesaretin dört bileşenini şu şekilde ileri sürmektedir:

- 1) Hareketin sonuçlarını kabul etmenin ya da etmemenin serbest seçimi,
- 2) Risk ya da tehlike,
- 3) Kayda değer bir sonuç,
- 4) Sonuçtaki belirsizlik (Woodard ve Pury, 2007: 135).

Killmann, O’Hara ve Strauss (2009: 16); Worline ve Shelp’in yaptığı tanımlara dayanarak bir örgüt içindeki cesur eylemin beş temel özelliğini aşağıdaki gibi tanımlamışlardır.

1. Eylemi yapıp yapmamaktaki karar vermekteki özgür seçim (mecbur bırakılmaya rağmen),
2. Zarar görmüş olmanın önemli riski,

3. Alınan riskin mantıksal olduğunu değerlendirmek ve tasarlanmış eylemin haklı bir gerekçesinin olduğunu düşünmek (kendini ya da diğerlerini boş yere tehlikeye atacak bir şekilde umursamaz değil),

4. Dikkate değer amaçların peşinde koşmak,

5. Duyulan korkuya rağmen eyleme dikkatli şekilde devam etmek.

Bu tanım cesaretin; duygu, biliş ve bir kişinin asil bir amaç peşinde yaranma riskinin olduğu eylemi kapsadığını kabul eder (Kilmann ve ark., 2009: 16).

1.1.5.2. Cesaret Türleri

Cesaret erdemi insan yaşamına karşımıza farklı şekillerde çıkar. Cesaret türleri karşılaşılmak zorunda olunan korku bakımından ve ulaşılabilecek amaç bakımından geniş bir biçimde sınıflandırılabilir (Putman, 1997: 1). Pury vd. (2007)'nin cesaret sınıflandırmasına göre cesaret *kişisel cesaret* ve *genel cesaret* olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Bu iki cesaret türü arasındaki farklılıklar şu şekilde ortaya konulmuştur;

Tablo 2.

Kişisel Cesaret ve Genel Cesaretin Karşılaştırılması

	<i>Kişisel Cesaret</i>	<i>Genel Cesaret</i>
Karşılaştırma Grubu	<i>Kişinin kendisi</i>	<i>Aynı kategoride ele alınabilecek kişiler</i>
Yapılan eylem neden cesur bir eylem olarak nitelendirilebilir?	<i>Kişisel sınırlar</i>	<i>Ortada açıkça görülebilen risk</i>
Riskin ya da engelin türü içsel midir, dışsal mıdır?	<i>İçsel</i>	<i>Dışsal</i>
Eğer yapılan eylem bir başkası tarafından gerçekleştirilirse yine cesur bir eylem olarak nitelendirilir mi?	<i>Hayır</i>	<i>Evet</i>

Tablo 2.*Kişisel Cesaret ve Genel Cesaretin Karşılaştırılması (Devamı)*

	<i>Kişisel Cesaret</i>	<i>Genel Cesaret</i>
Kişide korku görünür mü?	<i>Evet</i>	<i>Hayır</i>
Kişide kendine güven görünür mü?	<i>Hayır</i>	<i>Evet</i>

(Pury ve ark., 2007:102)

Öğrenme güçlüğü olan hatta sınav sorularını bile zor okuyabilecek dokuz yaşındaki bir çocuğun sınava girmemek için en başta annesine yalvarması ve okula gitmemek için zorluk çıkarması, okula ulaştığında arabadan inmek istememesi fakat sonrasında cesaret gösterip sınava girmek için arabadan inmesi ve annesinin yanında yürümesi kişisel cesarete örnek olarak gösterilebilir.

Genel cesarete örnek olarak ise boğulmakta olan yabancı bir kişiyi boğulmaktan kurtarmak verilebilir (Pury ve ark., 2007: 100-101). Alanyazın insanların başkaları tarafından gerçekleştirilen cesaret eylemini tanımlaması kolayken, cesareti kendilerine atfetmelerinin alışıldık bir durum olmadığını ileri sürer (Worline ve ark., 2002; Akt., Killmann ve ark., 2009: 16).

Putman ise cesareti; fiziksel cesaret, ahlaki cesaret ve psikolojik cesaret olarak sınıflandırmıştır. Psikolojik cesaret milyonlarca insanın özerkliğini kazanması için hayati önem taşımaktadır (Putman, 1997: 9).

Cesaretin iki formu ahlak tarihi boyunca uzun bir süre tartışılmıştır. Fiziksel cesaret ölüm korkusunun üstesinden gelmek ya da fiziksel zararın üstesinden gelmek ile karakterize edilmiştir. Buna örnek olarak Aristo'nun şehrini korumak için yüzleşen cesur askeri verilebilir. Diğer bir örnek ise kendini ve ailesini bir sel ya da etobur hayvan gibi doğanın tehditlerine karşı korumaktır.

Cesaretin ikinci bir formu ise ahlaki cesarettir. Ahlaki cesarete asıl korku ahlaki doğruluğun ya da güvenilirliğin kaybedilmesidir, fakat ahlaki cesaret aynı zamanda sosyal kabul görmemenin üstesinden gelmeye de bağlıdır. Arkadaş grubu

içerisinde yapılan ırkçı bir şaka yüzünden arkadaşları ile zıt düşen kişinin gösterdiği cesaret türü ahlaki cesarettir (Putman, 1997: 1).

Psikolojik cesaret milyonlarca insanın sahip olması ve düzenli olarak alıştırma yapması gereken erdemlerin bir biçimidir. Yüzleşilen korku genellikle fiziksel bir zarar ya da toplumdan uzaklaştırma korkusu ile yüzleşmek değildir. Ya da ahlaki doğruluğun kaybı asıl endişe değildir. Psikolojik cesarete korkunun temelini psikolojik stabilitenin kaybı oluşturur. Putman psikolojik cesaretin; zararlı alışkanlıklar, yersiz kaygılar ve psikolojik esaret gibi problemlerin üstesinden gelinmesi için var olması gerektiğini söyler (Putman, 1997: 2).

Aristo cesareti korkunun ve güvenin orta noktası olarak tanımlamıştır (Pury ve Hensel, 2010: 62). İki farklı öznel durum, korku ve güven, Aristo'dan beri cesaretin bir parçası olarak tanımlanmıştır. Bazı yazarlar cesaretin varlığı için korkunun bulunması gerektiğini ileri sürerken diğerleri korkuyu sadece çok da gerekli olmayan bir ortak özellik olarak ele almaktadırlar. Her durumda, korku neredeyse bütün tanımların içerdiği kişisel tehdide ya da riske verilen oldukça öznel tepki gibi görünmektedir (Pury ve Hensel, 2010: 62). Shelp cesurca gerçekleştirilen bir harekette korkunun olabileceğini ya da olmayabileceğini belirtmiştir (Woodard ve Pury, 2007: 136). Son araştırmalar ileri sürmektedir ki korku cesur hareketin gerekli bir parçası olmayabilir (Woodard ve Pury, 2007: 135). Korku sporun teorisinde ve pratiğinde ana temadır, sporcular ve antrenörler bu konu hakkında sıklıkla konuşurlar. Cesaret, tam tersine, bu konuşulan tartışma konuları arasında kendine çok az yer bulur.(Corlett, 1996: 46). Spor felsefecilerin günümüzdeki amaçlarından biri cesaretin korkuyu yenmek için nasıl kullanılabileceğidir. Corlett bunun için birkaç yol önermektedir. Birincisi, spor gerçek cesaretin önemli bir sosyal alıştırması olarak teşvik edilmelidir. İkincisi ise, korkuyu ele alan psikolojik yaklaşımların yeniden değerlendirilmesi olmalıdır. Psikolojik yaklaşımlar cesareti değil korkusuzluğu vurgulamaktadır ve bunların ikisi aynı şeyler değildir (Corlett, 1996: 45). Araştırmacılar çeşitli alanlardaki cesaretle ilişkili kavram ve ölçümlere konsantre olmuş olmalarına rağmen, spor cesaretini anlamak için yapılan araştırmalarda sınırlılık bulunmaktadır (Konter ve Ng, 2012: 165).

Spor cesareti ile ilgili birçok sorunun hala kesin bir cevabı bulunamamıştır. Örneğin; spor cesareti nedir? Hangi faktörler spor cesaretini oluşturur? Başarıya ve performansa ilişkin spor cesareti ne kadar önemlidir? Cesaret durumsal ya da kişisel midir? Spor cesaretine ilişkin amatör ve profesyonel sporcular, çeşitli yaş grupları ve cinsiyet, bireysel ve takım sporları arasında önemli bir farklılık var mıdır (Konter, 2013b: 959)?

Konter (2013b: 965) genel ve spora özgü cesareti içeren birçok cesaret türünün olabileceğini ileri sürer. Örneğin; konuşma cesareti, demokratik cesaret, politik cesaret, savunmasızlık cesareti, hücum cesareti, savunma cesareti, birebir mücadele cesareti, riskli taktik seçim cesareti, oyuncu değişikliği cesareti (gerektiği zaman genç bir oyuncuyu yıldız bir oyuncu ile değiştirme), sonuç belirleyici penaltı atışını kullanma cesareti (oyunun son saniyelerinde oyunu kazanın ya da kaybedenin belirleneceği), topa kafa vurma cesareti (oyundaki riskli bir pozisyonda uçarak kafa vurma), zor bir pozisyonda şut atma cesareti (vole vuruşu, röveşata), yeni bir beceri deneme cesareti vb. Bu kavramların hepsi sporda cesaretin çeşitli tipleri ile açıklanabilir.

Cesur ya da cesur olmayan davranış; sporcunun hayatı (riskli transfer, takım değişimi, evli olma, çocuğa sahip olma, spor kariyeri hakkında karar verme), antrenman (fiziksel, teknik, taktiksel ve psikolojik), yarışma süreci (fiziksel, teknik, taktiksel ve psikolojik) ve yarışma sonrası süreci (sakatlıktan çıkma, ağır yenilgi, olumsuz durumlarla baş etme, olumsuz yorumların üstesinden gelme, geri dönüş yapma) ile ilişkili olabilir (Konter, 2013b: 965). Spor cesareti sporcu tarafından algılanan görece riskli durumlarda özgüven, ustalık, kararlılık, atılganlık, tehlikeyi göze alma ve özgecil davranış ile özellikle ilişkilidir (Konter, 2013b: 966). Cesaret spor kulüpleri ve antrenörler için çok değerli değerler olan yaratıcılık ve zeka ile ilişkilendirilebilir (Konter, 2013b: 960). Konter (2013b: 962) araştırmasında bir sporcunun bazı cesaret türlerinde iyi olabileceğini, diğer cesaret türlerinde ise iyi olamayabileceğini belirtmektedir. Örneğin; sporcu bilişsel ya da sosyal görevlerden ve mücadelelerden ziyade, fiziksel görevlerde daha cesaretli olabilir.

Çocuklarla ilgili sporda cesaret çalışmaları çocukların başarı, motivasyon, katılım, okulu bırakma, özgüven, zihinsel sağlamlık, dayanıklılık, rekabetçilik, stresle

başa çıkma, amaca yönelik davranış, atılganlık, sporda risk alma davranışları için önemli olabilir (Konter, Ng ve Bayansalduz, 2013: 332). Ayrıca Konter ve ark., (2013: 333-334) 10-12 yaş grubu çocuklarda cesaretin ölçülmesinin; Piaget'in bilişsel gelişim kuramı, Kohlberg'in ahlaki gelişim kuramı, Erikson'un psikosoyal gelişim kuramı, Freud'un psikoseksüel gelişim kuramı evreleri açısından da önemli olduğunu belirtmiştir. Cesaretin farklı çalışma alanlarında çalışılması, cesaret kavramının daha iyi anlaşılmasını sağlayacaktır (Avşar, Balcı, Kocabaş ve Konter, 2016).

1.2. Amaç ve Önem

Bu çalışmanın amacı öğrencilerin cinsiyet, yaş, sahip oldukları kardeş sayısı, okul öncesi eğitim alıp almaması, kendine ait özel odasının olup olmaması, el ve ayaklarından hangisini daha baskın kullandıkları, içedönük veya dışadönük olmaları, herhangi bir okul takımında yer alıp almadıkları, okul dışında herhangi bir spor kulübünde yer alıp almadıkları, bir hafta içinde ne sıklıkta spor yaptıkları, beden eğitimi ve oyunda en çok neye önem verdikleri ve oyun türü tercih özelliklerinin sosyal duygusal öğrenme ve cesaret üzerindeki rolünü ortaya koymaktır. Ayrıca bu çalışmada sosyal duygusal öğrenme ve cesaret arasında bir ilişkinin olup olmadığı araştırmanın amaçları arasında yer almaktadır.

Günümüz toplumunun yaşam tarzında eski yaşam tarzına göre bazı değişiklikler meydana gelmektedir. Bu değişikliklerin başında; aile tiplerinin değişmesi, insanların hayat tarzlarının değişmesi, teknolojik araç-gereçlerin hayatımızda daha kapsamlı olarak yer almaları, öğrencilerin oyun tercihlerinde yer alan değişiklikler yer almaktadır.

İş olanaklarının fazla olması nedeniyle iş bulabilme fırsatının fazla olması hatta işinin büyük şehirde olması, sanayileşmenin artması ve tarıma verilen önemin eskisi kadar yüksek olmaması sebebiyle artık kırsal kesimlerde yaşayan insanlar kentlere göç etmektedirler. Bu göçler sonucunda şehirleşmenin hızlı ve plansız bir şekilde gerçekleşmesi çarpık kentleşme sonucunu doğurmaktadır, bu nedenle çocuklar kendine oyun oynayacak alanlar bulmakta eskiye nazaran daha az fırsata sahiptirler. Bu sebeplerle çocuklar açık alan oyunlarına eskisi kadar yönelememektedirler. Bu eksiklik sebebiyle akran iletişimi, işbirliği, empati gibi yeteneklerinin doğal yoldan

gelişmesinde bazı eksiklikler meydana gelmekte ve çocuklar oyun ve fiziksel aktivite ihtiyaçlarını yeterince karşılayamamaktadırlar.

Teknolojinin gelişmesiyle anneler, babalar ve çocuklar artık televizyon, tablet, akıllı telefon, oyun konsolu gibi aletlerle daha fazla zaman geçirmeye başlamışlardır. Bunun sonucunda ailelerde iletişim eksikliği, sosyal izolasyon vb. gibi sorunlar da ortaya çıkmaktadır. Çocuklar bu gibi sorunların yanında aynı zamanda bilgisayar oyunlarına yönelmeye başlamışlar, ekranlar karşısında daha fazla zaman geçirmeye başlamışlar ve bu durum sosyal ve duygusal anlamda bir dizi problemi beraberinde getirdiği gibi fiziksel aktiviteye katılmaktan çocukları alıkoyarak onlarda obezite gibi bir dizi sağlık sorunlarını da beraberinde getirmiştir. Çocuklar beden eğitimi, oyun ve sporun psikolojik ve zihinsel olarak rahatlama, fiziksel uygunluk gibi faydalarından yeterince yararlanamamaya başlamışlardır.

Toplumumuzdaki aile yapısının git gide çekirdek aile yapısı çizgisine doğru kaydığını da görmekteyiz. Bu çekirdek ailelerdeki anne ve babalar ülkemiz ekonomisinde geçimini sağlayabilmek ve masraflarını karşılayabilmek adına aynı anda çalışmak zorunda kalmaktadırlar. Bu durum çocuklarda anne baba etkileşimi eksikliğinden kaynaklanan sosyal ve duygusal bazı sorunlara da yol açabilmektedir.

Bu gibi sebeplerin çocukların iletişim becerilerinin zayıflaması, karşıdaki bir insanın duygusunu anlama becerisini geliştirememesi, kendini bir başkasına tam anlamıyla ifade etmekte zorlanması, başka biri ile işbirliği içerisinde bulunma isteğinin azalması gibi durumlara neden olabileceği, günümüzde işverenlerin iş başvurusunda bulunan kişilerin yalnızca not ortalamalarına dikkat ederek değil de birçok sosyal duygusal beceriyi de kazanmış olup olmadığına dikkat ederek iş verdikleri düşünüldüğünde, çocukların oyun ve fiziki etkinliklere katılma fırsatların azaldığı göz önünde bulundurulduğunda; sosyal duygusal öğrenme becerilerinin okullarda kazandırılmasının önemini ve oyun ve fiziki etkinlikler dersinin ya da beden eğitimi ve spor dersinin okullarda kaliteli bir şekilde uygulanmasının önemini gittikçe daha da fazla arttırmaktadır.

Cesaret kavramı uzun yıllardır kullanılmasına rağmen henüz net bir şekilde yapılmış bir tanıma, cesaret kavramının kapsamının ne olduğuna, cesaret türlerinin ne

olduğuna, hangi hareketlerin cesur hareket olarak kabul edileceğine dair henüz bir fikir birliğine varılamamıştır.

Bu alışma, 10-12 yaş gruplarındaki sosyal duygusal renme becerileri düzeylerini ortaya koymasından ve cesaret düzeylerini ortaya koymasından; ayrıca sosyal duygusal renme ve cesaret kavramlarına dikkat çekmesi açısından önemli görülmektedir. Cesaret ve sosyal duygusal renme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi ile elde edilmiş olan sonuçlar bu konular üzerinde gelecekte yapılacak olan araştırmalara ışık tutması açısından önemlidir. Ayrıca lkemizde sosyal duygusal renme ve özellikle de cesaret alanına yapılan çalışmalar ve bu konulara verilen önem çok yetersizdir. Bu nedenlerle bu araştırmanın alanyazına ve bu konuda araştırma yapmak isteyen diğer araştırmacılara katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.3. Problem Cümlesi

10-12 yaş grubu öğrencilerin kişisel değişkenleri, beden eğitimi, oyun ve spor katılımlarına göre sosyal duygusal renmeleri ve cesaretleri anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

1.4. Alt Problemler

1. 10-12 yaş grubu öğrencilerin sosyal duygusal renme düzeyleri ile cesaretleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmakta mıdır?

2. 10-12 yaş grubu öğrencilerin kişisel, beden eğitimi, oyun ve spor katılımı değişkenleri sosyal duygusal renme düzeylerini etkilemekte midir?

3. 10-12 yaş grubu öğrencilerin sosyal duygusal renme düzeyleri cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

4. 10-12 yaş grubu öğrencilerin sosyal duygusal renme düzeyleri yaşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

5. 10-12 yaş grubu öğrencilerin sosyal duygusal renme düzeyleri sahip oldukları kardeş sayısına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

6. 10-12 yaş grubu öğrencilerin sosyal duygusal renme düzeyleri okul öncesi eğitimi alıp almamasına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

7. 10-12 yaş grubu öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme düzeyleri evlerinde kendilerine ait bir odasının olup olmamasına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

8. 10-12 yaş grubu öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme düzeyleri ellerini ve ayaklarını kullanma tercihlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

9. 10-12 yaş grubu öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme düzeyleri içedönük ya da dışadönük olmalarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

10. 10-12 yaş grubu öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme düzeyleri okul takımında yer alıp almamalarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

11. 10-12 yaş grubu öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme düzeyleri okul dışında bir spor kulübünde yer alıp almamalarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

12. 10-12 yaş grubu öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme düzeyleri bir hafta içinde ne sıklıkta fiziksel aktivite, egzersiz, oyun gibi etkinliklerde bulunmalarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

13. 10-12 yaş grubu öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme düzeyleri beden eğitimi ve oyunda verdiği öneme göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

14. 10-12 yaş grubu öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme düzeyleri oyun tercihlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

15. 10-12 yaş grubu öğrencilerin kişisel, beden eğitimi, oyun ve spor katılımı değişkenleri cesaret düzeylerini etkilemekte midir?

16. 10-12 yaş grubu öğrencilerin cesaretleri cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

17. 10-12 yaş grubu öğrencilerin cesaretleri yaşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

18. 10-12 yaş grubu öğrencilerin cesaretleri sahip oldukları kardeş sayısına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

19. 10-12 yaş grubu öğrencilerin cesaretleri okul öncesi eğitimi alıp almamasına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

20. 10-12 yaş grubu öğrencilerin cesaretleri evlerinde kendilerine ait bir odasının olup olmamasına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

21. 10-12 yaş grubu öğrencilerin cesaretleri ellerini ve ayaklarını kullanma tercihlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

22. 10-12 yaş grubu öğrencilerin cesaretleri içedönük ya da dışadönük olmalarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

23. 10-12 yaş grubu öğrencilerin cesaretleri okul takımında yer alıp almamalarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

24. 10-12 yaş grubu öğrencilerin cesaretleri okul dışında bir spor kulübünde yer alıp almamalarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

25. 10-12 yaş grubu öğrencilerin cesaretleri bir hafta içinde ne sıklıkta fiziksel aktivite, egzersiz, oyun gibi etkinliklerde bulunmalarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

26. 10-12 yaş grubu öğrencilerin cesaretleri beden eğitimi ve oyunda verdiği öneme göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

27. 10-12 yaş grubu öğrencilerin cesaretleri oyun tercihlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

1.5. Sayıtlar

1. Örnekleme giren öğrencilerin görüşlerini içtenlikle belirttikleri varsayılmaktadır.

2. Alınan cevapların katılımcıların görüşlerini yansıttığı düşünülmektedir.

1.6. Sınırlılıklar

1. Bu araştırma, Osmaniye ili Merkez ilçesi sınırları içindeki ilkokul ve ortaokullardan seçilen 10-12 yaş grubu öğrencileri ile sınırlıdır.

2. Araştırmada ölçülmeye çalışılan cesaret ve sosyal duygusal öğrenme becerileri, katılımcıların ölçeklere ve kişisel bilgi formuna verdikleri cevaplarla sınırlıdır.

1.7. Tanımlar

Beden Eğitimi: Willianms'a göre beden eğitimi; "Kişinin; fiziksel, duygusal, zihinsel ve sosyal gelişimine yardımcı olmak için spor, egzersiz ve dans aktivitelerinin kullanıldığı bir süreçtir." (Konter, 2013a: 10).

Oyun: Huizinga (1995: 48)'ya göre oyun; özgürce razı olunan, ama tamamen emredici kurallara uygun olarak, belirli zaman ve mekan sınırları içinde gerçekleştirilen, bizatihi bir amaca sahip olan, bir gerilim ve sevinç duygusu ile alışılmış hayattan başka türlü olmak bilincinin eşlik ettiği, iradi bir eylem veya faaliyettir (Özdemir, 2006: 31).

Spor: Koludar (1988)'a göre spor; kişinin belli düzenlemeler içinde fiziksel aktivitesini ve motorik becerilerini zihinsel, ruhsal ve sosyal davranışlarını geliştiren ve bu özelliklerini belirli kurallar içinde yarıştırmasını amaçlayan biyolojik, pedagojik ve sosyal bir uğraştır (İnal, 2014: 7).

Sosyal Duygusal Öğrenme: Payton ve arkadaşları (2000: 13)'na göre sosyal duygusal öğrenme; çocukların kendi duygularını tanımaları ve yönetmeleri, başkalarının bakış açılarını takdir etmeleri, toplum yanlısı hedef belirlemeleri ve problem çözmeleri, gelişimle ilgili görevleri etkili ve etik bir şekilde ele almak için çeşitli kişiler arası yetenekleri kullanmaları amacıyla çocukların kapasitelerini artıran sistematik sınıf eğitimini desteklemektir.

Cesaret: Rachman (1984, 2004; Akt., Muris, 2009: 486)'a göre cesaret; korku tecrübesine rağmen gerçekleşen davranışsal yaklaşımdır.

1.8. Kısaltmalar

AAMD: American Association on Mental Deficiency

CASEL: Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

n: Eleman Sayısı

SDÖÖ: Sosyal Duygusal Öğrenme Ölçeği

sd: Serbestlik Derecesi

S.H.: Standart Hata

SPSS: Statistical Package for Social Sciences

Ss: Standart Sapma

RSCÖ-ÇV: Revize Edilmiş Spor Cesaret Ölçeği-Çocuk Versiyonu

\bar{X} : Aritmetik Ortalama

BÖLÜM II

İLGİLİ YAYIN ve ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde araştırma kapsamında incelenen konu ile ilgili yurt içi ve yurt dışında yapılmış bazı çalışmalara yer verilmektedir.

2.1. Beden Eğitimi, Oyun ve Spor İle İlgili Yurt İçi Yayın ve Araştırmalar

Karakaya, Coşkun ve Ağaoğlu (2006) Kocaeli ilindeki bir yüzme kulübüne düzenli olarak devam eden 9-13 yaşları arasındaki 31 yüzücü ile kontrol grubu olarak bir ilköğretim okulunda basit rastgele örneklem yolu ile 9-13 yaş arası 30 çocuk seçerek; Çocuklar için Depresyon Ölçeği, Çocuklar için Durumluk-Sürekli Kaygı Envanteri ve Coopersmith Benlik Saygısı Ölçeği-Çocuk Formu kullanarak; profesyonel olarak yüzme sporu ile uğraşan çocuklarda depresyon, kaygı ve benlik saygısı düzeylerinin değerlendirilmesini ve aktif sporla uğraşmayan yaşlıları ile karşılaştırılmalarını amaçlamışlardır. Araştırma sonucuna göre yüzücülerin benlik saygısı ortalama puanlarını kontrol grubuna göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek ($p<0,01$), depresyon puanlarını ise düşük bulmuşlardır ($p<0,01$). Durumluk ve sürekli kaygı düzeylerinin yüzücülerde daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Soğat (2007) İzmir il merkezinde yaşları 11-12 arasında olan rastgele olarak seçilen 129 sporcu öğrencinin spor yapıp yapmamasına göre bazı fiziksel, fizyolojik ve motor özelliklerini incelemiştir. Araştırma sonucuna göre spor yapan öğrenciler ile spor yapmayan öğrenciler arasında fiziksel özellikler ($p<0,05$), motor özellikler ($p<0,05$), uzunluk ($p<0,05$), genişlik ($p<0,05$), çevre ölçümleri ($p<0,05$) ve yağ ölçümleri ($p<0,05$) bakımından spor yapan öğrencilerin lehine anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Düzenli spor yapmanın çocukların gelişimini etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

İlhan (2008) düzenli olarak yapılan beden eğitimi ve spor etkinliklerinin eğitilebilir zihinsel engelli çocukların sosyalleşme düzeylerinde etkili olup olmadığını

belirlemek amacıyla 8-11 yaşları arasında, özel eğitim alan 8'i uygulama 8'i ise kontrol grubunda olan 16 eğitilebilir çocuk üzerinde araştırmasını gerçekleştirmiştir. Uygulama grubuna haftada iki gün birer saat, içerik olarak; ısınma hareketleri, işlevsel egzersizler ve sportif oyunlar bölümlerinden oluşan özel beden eğitimi programı, 18 hafta boyunca uygulanmıştır. Kontrol grubuna ise hiçbir sportif aktivite yaptırılmamıştır. Araştırma ön test-son test kontrol gruplu deneme modelinde desenlenmiştir. Grupların sosyalleşme düzeylerini belirlemek amacıyla veri toplama aracı olarak "American Association on Mental Deficiency" Adaptive Behavior Scala, (AAMD) uyumsal davranış skalasının gelişimsel özellikler alt başlıklarından biri olan "Sosyalleşme" alanındaki maddeler kullanılmıştır. Skalanın sosyalleşme alt başlığındaki maddeler; işbirliği, yardımlaşma, başkalarını dikkate alma, ailesini, yakın çevresini, arkadaşlarını ve uzak tanıdıkları hakkında bilgi sahibi olma, grup oyunlarında veya faaliyetlerinde başkalarıyla etkileşimde bulunma, grup faaliyetlerine katılmadaki liderlik, faal üyelik ve basit üyelik özellikleri, paylaşımcılık özellikleri ile sosyal olgunluk özelliklerini belirlemeye yöneliktir. Veri toplama aracı; 18 haftalık program öncesinde ve sonrasında çocukların annelerine uygulanmıştır. Elde edilen verilerin istatistiksel olarak değerlendirmesinde iki ortalama arasındaki farkın önemlilik testi (t testi) uygulanmıştır. Uygulama grubunda sosyalleşme alt başlıklarında gelişim gösterilen alanlar sırasıyla; grup faaliyetlerine katılma, başkalarıyla etkileşim ve paylaşımcılık olarak bulunmuştur.

Tekin (2008) ortaöğretimde öğrenim gören spor yapan ve yapmayan öğrencilerin yaratıcılık ve çoklu zeka alanları arasındaki farkı ortaya koymayı amaçlayan bir çalışma gerçekleştirmiştir. Bu çalışmanın örneklemini Afyon, Karaman, Kastamonu, Çorum, İstanbul, Batman, Kocaeli, Malatya, Antalya, Konya, Van il merkezlerindeki ortaöğretim kurumlarında spor yapan; 292'si erkek, 208'i kız, spor yapmayan 315'i erkek, 185'i kız toplam 1000; 9., 10. ve 11. sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmada Çoban (1999) tarafından Türkçeye uyarlanan "Ne Kadar Yaratıcısınız?/How Creative Are You?" yaratıcılık ölçeği ile Saban (2001) tarafından geliştirilen "Çoklu Zeka Envanteri" kullanılmıştır. Araştırma sonucuna göre spor yapan öğrencilerin spor yapmayan öğrencilere göre çoklu zeka alanları daha yüksektir. Bireysel sporlarla uğraşan sporcuların takım sporu ile uğraşan sporculara göre sosyal ve içsel zeka alanları yüksek çıkmıştır. Bireysel spor yapan öğrencilerin takım sporu

yapan öğrencilere göre yaratıcılık düzeyleri yüksek çıkmıştır. Spor yapan öğrencilerin yaratıcılık ve çoklu zeka alanları arasındaki ilişki incelendiğinde; yaratıcılık düzeyleri ile sözel dilsel zeka, mantıksal-matematiksel zeka, görsel-uzamsal zeka, bedensel-kinestetik zeka, müziksel-ritmik zeka, sosyal zeka, içsel zeka ve doğacı zeka alanları arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişkinin olduğu saptanmıştır.

Dalaman ve Korkmaz (2010) ilköğretim birinci kademedeki beden eğitimi dersine giren öğretmenlerin beden eğitimi öğretim programı kazanımlarının gerçekleşme durumuna ilişkin görüşlerini incelemişlerdir. Bu çalışmada tarama tarama modeli kullanılarak betimsel analizler yapılmıştır. Araştırmanın evreni; 2009-2010 bahar öğretim döneminde Konya İli merkez ilçelerde (Meram, Selçuklu, Karatay) Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ilköğretim birinci kademedeki beden eğitimi dersine giren 175 beden eğitimi ve 3117 sınıf öğretmenlerinden oluşmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise Konya İl Milli Eğitim Müdürlüğü ARGE Şubesi ile yapılan işbirliği ile araştırmacı tarafından geliştirilen anketleri, Web ortamında gönüllü olarak cevaplayan 71 beden eğitimi öğretmeni ve 561 sınıf öğretmeni olmak üzere toplam 632 öğretmenden oluşmaktadır. Beden eğitimi dersine ait kazanımlarının öğretmenlerin çoğunluğu tarafından gerçekleştirildiği, bazı kazanımların ise gerçekleştirilemediği ortaya çıkmıştır. Bunlar 1., 2. ve 3. sınıflarda fiziksel etkinliklerde kullanacakları kişisel malzemeler için çanta hazırlama, beslenme ilkelerini doğru uygulama, temel ilk yardım ilkelerini fark etme kazanımlarıdır. 4. ve 5. sınıflarda ise, özelleşmiş hareketlerle ilgili ilke ve uygulamada, olimpiyat oyunlarındaki spor dalları ve sporcuları tanıma, çeşitli spor olaylarını kitle iletişim araçlarından takip etme kazanımlarıdır.

Ersoy (2010) 9-11 yaşlar arası spor yapan ve yapmayan çocukların ruhsal uyum düzeylerinin incelenmesini amaçladığı çalışmasını; 9-11 yaşlar arası takım sporu alanında hentbol branşında 10 kız-10 erkek, mücadele sporu alanında karate branşında 10 kız-10 erkek, bireysel spor alanında yüzme branşında 10 kız-10 erkek olmak üzere ve bu branşlarda en az 1 yıl spor yapan 30 kız-30 erkek ile spor yapmayan 30 kız 30 erkek çocuktan oluşan çalışma grubunda gerçekleştirmiştir. Bu çocukların anneleri ve sınıf öğretmenleri Hacettepe Ruhsal Uyum Ölçeğindeki ilk 24 soru yani nevrotik sorun düzeyi ve davranış sorun düzeyleri ile ilgili soruları cevaplamışlardır. Spor yapan çocukların ruhsal uyum düzeyleri spor yapmayanlara göre anlamlı düzeyde daha

yüksektir. Spor yapan çocuklarda bireysel spor alanında yüzme branşında, mücadele sporu alanında ise karate branşında faaliyet gösteren çocukların ruhsal uyum düzeyleri, takım sporu alanında hentbol branşında faaliyet gösteren çocuklara göre anlamlı derecede daha yüksek çıkmıştır.

Kumbaroğlu (2013) ortaöğretim öğrencilerinin empatik eğitim düzeyleri ile benlik saygısı düzeylerinin çeşitli sosyo-demografik özelliklerine göre karşılaştırmıştır. Araştırmanın örneklemini 2011-2012 öğretim yılında Ankara’da öğrenim gören, tesadüfi yöntemle seçilmiş 13 ortaöğretim okulundan 532 öğrenci oluşturmaktadır. Bu çalışmada “Empatik Eğilim Ölçeği” ve “Benlik Saygısı Envanteri” kullanılmıştır. Ortaöğretim öğrencilerinin empatik eğilim düzeyleri ile benlik saygısı düzeyleri; lisanslı olarak bir spor branşıyla uğraşma, bireysel-takım sporu yapma ve vücut temaslı-vücut temassız spor branşıyla uğraşma değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermemiştir.

Altun (2013) düzenli olarak uygulanan eğitsel oyun programının, 11-12 yaş grubu çocuklarda problem çözme becerisi üzerine etkisini incelemiştir. “Ön Test-Son Test- Kontrol Gruplu Deneysel Desen” kullanılarak yapılan bu çalışmanın örneklemini Kırşehir ilinde eğitim gören, tesadüfi örnekleme yöntemiyle seçilen, 30 deney, 30 kontrol grubu oluşturmuştur. İlköğretim Düzeyindeki Çocuklar İçin Problem Çözme Envanteri kullanılarak veriler toplanmıştır. Deney grubu eğitsel oyun programı; spor salonunda, öğrencilerin beden eğitimi etkinliklerine ek olarak 10 hafta boyunca uygulanmıştır. Sonuç olarak; deney grubu öğrencilerine 10 hafta boyunca uygulanan oyun programı sonucunda, kontrol grubu öğrencilerine göre problem çözme becerilerinde anlamlı bir farklılığın olduğu tespit edilmiştir. Sonuçların değerlendirilmesinde eğitsel oyunların problem çözme becerileri üzerine etkilerinin yaş ve cinsiyete göre değişiklik göstermediği sonucu bulunmuştur. Buradan eğitsel oyunların cinsiyet ve yaş faktörü gözetmeksizin problem çözme becerisini geliştirdiği söylenebilir.

Dağdelen ve Kösterelioğlu (2015) oyun ve fiziki etkinlikler dersindeki uygulamaları, yaşanan problemleri ve problemlerin çözümüne ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşlerini belirlemek amacıyla nitel bir araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırmadan elde edilen verilere göre, katılımcıların bu dersin müfredatı konulmasını

olumlu buldukları tespit edilmiştir. Katılımcıların, bakanlığın okullara gönderdiği “Oyun Oynuyorum Derleme Kitapçığı” ve “Fiziksel Etkinlik Kartları” dosyalarını mümkün olduğunca kullandıkları, buradaki oyunları oynatmaya çalıştıkları ancak ders için gerekli fiziki ortam ve özellikle uygun araç-gereç olmadığından, dersten verim alamadıklarını belirtmişlerdir. Bunun yanında öğretmenler, oyun ve fiziki etkinlikler ders saatleri içerisinde başka dersleri işlediklerini, diğer derslerin eksik kazanımlarını tamamlamaya çalıştıklarını ifade etmektedirler.

Akın (2015) mevcut müfredat kapsamındaki uygulamalara ek olarak 8, 10, 12 hafta boyunca uygulanacak eğitsel oyunlardan oluşturulmuş programın temel motor beceriler üzerine etkisi ve eğitim süresinin temel motor becerilerinin kalıcılık düzeyine etkisi araştırılmıştır. Çalışma ve kontrol grupları, 2013-2014 Eğitim-Öğretim yılında Merkez Zübeyde Hanım Anaokulu ve Merkez TOKİ Anaokulu 60-72 ay yaş grubundaki çocuklardan oluşturulmuştur. Çalışmaya 110 çocuk katılmıştır. Çalışma gruplarına 8, 10 ve 12 hafta boyunca çalışma uygulanmıştır. Program, çalışma gruplarına haftada 3'er gün ve 40'ar dakika uygulanmıştır. Ölçüm aracı olarak Bruininks-Oseretsky Motor Yeterlilik Testi ikinci sürümünün (BOT-2) kısa formu kullanılmıştır. Çalışma sürecinin öncesi, sonrası ve çalışma periyodunun sonunda verilen 8 haftalık aradan sonra kalıcılık ölçümleri alınmıştır. Sonuç olarak; Bruininks-Oseretsky Motor Yeterlilik Testinin hem tüm alt testleri (İnce Motor Beceri Hassaslığı, İnce Motor Beceri Bütünlüğü, El Hünéri, El Kol Koordinasyonu, Çift Yönlü Koordinasyon, Denge, Koşu Hızı, Çeviklik ve Güç) hem de “Toplam Motor Bileşik” değerlerine göre çalışma grupları ile kontrol grubu arasında istatistiksel açıdan ($p<0.05$) önemli bir farklılık olduğu ortaya çıkmıştır. Aynı şekilde, ölçümler arasında da ($p<0.05$) istatistiksel açıdan önemli bir fark olduğu tespit edilmiştir. Kontrol grubunun ölçümleri arasında istatistiksel açıdan ($p>0.05$) önemli bir fark yokken; çalışma gruplarının ölçümleri arasında ise istatistiksel açıdan ($p<0.05$) önemli bir fark olduğu tespit edilmiştir. Uygulanmış olan çalışma programı ve çalışma süresi temel motor beceri düzeylerini ve kalıcılık düzeylerini olumlu etkilemektedir. Temel hareketler döneminde yapılacak doğru yoğunluk ve süredeki çalışmalar bireyin temel becerilerde ustalık düzeyine ulaşmasını olumlu etkileyecektir.

Gök (2016) ortaöğretim öğrencilerinin sosyalleşmelerinde beden eğitimi dersinin, etkileri, öğrencilerinin ders aktiviteleri ile sosyalleşme süreçlerinde meydana gelen değişimin ortaya çıkarılması, spor ve spor aktivitelerinin ortaöğretim öğrencilerin

sosyalleşmesi üzerinde etkisinin olup olmadığını ortaya koymak amacıyla araştırmasını gerçekleştirmiştir. Araştırma sonucunda; erkek ve kız öğrencilerin sosyalleşme ve spor ile sosyalleşme düzeyleri arasında kız öğrenciler lehine anlamlı düzeyde fark olduğu bulunmuştur. Sosyalleşmeyi cinsiyet, yaş, anne-baba eğitim ve meslek durumu okulun bulunduğu çevre ve spor yapmanın olumlu yönde etkilediği; ancak okul türü ve ikamet ettiği çevrenin etkisinin istatistiksel açıdan önemli olmadığı tespit edilmiştir.

Yazıcı Güztepe (2017) spor yapan ve yapmayan ergenlerdeki benlik saygısı ve içe dışa dönüklük kişilik yapılarının incelenmesi amacıyla çalışmasını gerçekleştirmiştir. Araştırmada on altı-on sekiz yaşları arasındaki 136 katılımcı bulunmaktadır. Araştırma sonucuna göre spor yapmanın benlik saygısına pozitif yönde etkisinin olduğu görülmüştür.

2.2.Beden Eğitimi, Oyun ve Spor İle İlgili Yurt Dışı Yayın ve Araştırmalar

Cooky, Begovic, Sabo, Oglesby ve Snyder (2014) yaptıkları araştırmada Karadağ sporundaki kadınların statüsünü araştırmayı amaçlamışlardır. Araştırmada, kadınları spor katılımlarına teşvik eden destekleyici unsurların ve spor katılımlarını engelleyici unsurların incelenmesinin yanı sıra spor katılım oranlarındaki cinsiyet farklılıklarının incelenmesi için nicel ve nitel yöntemler kullanılmıştır. Araştırmada kadınların spora katılımını teşvik eden faktörler: Aile desteği ve oyuna duyulan sevgi olarak yer alırken; kadınların spora katılımlarını engelleyici unsurlar: Aile desteğinden yoksunluk, iş bölümündeki cinsiyet ayrımcılığı, okul-spor dengesi ve kaynakların eksikliği olarak yer almaktadır.

Sabiston, Jewett, Ashdown-Franks, Belanger, Brunet, O'Loughin ve O'Loughin (2016)'in araştırmalarının amacı, ergenlik döneminde takım sporlarına ve bireysel sporlara katılım süresi ve erken yetişkinlik dönemindeki depresif belirtiler arasındaki uzamsal ve özgün ilişkiyi incelemek olarak belirlenmiştir. 860 ergen üzerinde yapılan bu araştırmada ergenler, beş yıl boyunca ortaokulun her yılında takım sporu ve bireysel spora katıldıklarını belirtmişlerdir. Katılımcılar ortaokuldan üç yıl sonra Majör Depresyon Envanteri'ni kullanarak depresif belirtiler bildirmişlerdir. Araştırmada; cinsiyet, yaş, ebeveyn eğitimi ve temel depresif belirtiler kontrol edilirken, depresif belirtilerle spor katılımı ilişkilerini modellemek için çok değişkenli doğrusal regresyon kullanılmıştır. Oluşturulan son modelde, lisede sürekli olarak

takım sporlarına katılan ergenler, erken yetişkinlikte daha düşük depresyon skorları bildirmişlerdir ($\beta = -.09$, $p = .02$). Bireysel sporlara katılma süresi, erken yetişkinlik dönemindeki depresif belirtilerle istatistiksel olarak anlamlı düzeyde ilişkili bulunmamıştır. Araştırmacılar bu bulgulara dayanarak, takım sporu katılımının erken yetişkinlikte depresif belirtilere karşı koruyucu olabileceğini öne sürmüşlerdir.

Ding ve Sugiyama (2017) spor becerilerinin sosyal beceriler üzerindeki etkilerini araştırmışlardır. Araştırmalarını 157 erkek 145 kız öğrenci üzerinde gerçekleştirmişlerdir. Araştırma sonucunda; meydan okumayı gerektiren spor deneyimleri yaşayan erkeklerin ve kendini ifade etme becerileri gerektiren spor deneyimleri yaşayan kızların sözel olmayan becerileri olumlu yönde etkilenmiştir. Ayrıca kız öğrencilerin spor deneyimlerinden keyif alması sözel becerilerini olumlu etkilemiştir.

Oliveira, Oliveira, Filho, Borges, Oliveira, Oliveira, Silva ve Silva (2017) beden eğitiminde oynanan işbirliğine dayalı oyunların zorbalığı azaltıp azaltmadığını göstermek amacıyla araştırmasını yaş ortalaması 9.89 olan 240 erkek öğrencide ve kız öğrencide gerçekleştirmişlerdir. 3 ay boyunca 60 dakika süren oyunlar deney grubu öğrencilerine oynatılmış, kontrol grubuna ise müdahalede bulunulmamıştır. Araştırma sonucuna göre; işbirliğine dayalı oyunların oynandığı sınıflarda sözel saldırganlık olayları %85,7 azalırken, fiziksel saldırganlık ise %100 azalmıştır. İşbirliğine dayalı oyunlar beden eğitimi derslerindeki zorbalığı azaltmaktadır ve işbirliğine dayalı oyunlar zorbalığı azaltmak için güçlü bir araçtır.

Howard, Vella ve Cliff (2018) yaptıkları çalışmada, erken çocukluk döneminde (4-5 yaş) spor katılımının, iki yıl sonra çocukların öz düzenlemelerindeki değişimi tahmin edip etmediklerini araştırmışlardır. Araştırmanın örneklemini 4-5 yaş arası 4385 çocuk oluşturmaktadır. Araştırmanın sonuçlarına göre bireysel sporlara katılan küçük çocuklar katılım göstermeyenlere göre daha yüksek öz düzenleme becerileri göstermektedir. Bireysel sporlara katılan 4 yaşındaki çocuklar 6 yaşındaki çocuklara göre daha yüksek öz düzenleme becerilerine sahiptirler. Takım sporlarına katılım ise öz düzenlemedeki değişimi ön görmemektedir. Öz düzenlemesi zayıf olan çocuklar spor yapmaya daha az eğilimli çocuklar olarak bulunmuştur. Bu sonuçlara dayanarak öz düzenleme ile spora erken katılım arasında çift yönlü ilişkiler olduğu söylenebilir.

2.3. Sosyal Duygusal Öğrenme İle İlgili Yurt İçi Yayın ve Araştırmalar

Kabakçı (2006) yılında yaptığı çalışmada ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin sosyal duygusal öğrenme becerilerini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın katılımcılarını 681'i kız, 662'si erkek toplam 1343 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada “Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucuna göre; kız öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme becerileri erkek öğrencilerden daha iyi düzeydedir. Altıncı sınıfa giden öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme becerileri sekizinci sınıfa giden öğrencilerden daha iyi düzeydedir.

Durualp ve Aral (2010) anasınıfına devam eden altı yaşındaki çocukların sosyal becerilerine Oyun Temelli Sosyal Beceri Eğitimi Programının etkisinin incelenmesini amaçlamıştır. Araştırmada öntest-sontest-kalıcılık testi kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmaya Çankırı'daki ilköğretim okullarının anasınıflarına devam eden normal gelişim gösteren altı yaşındaki (60-72 ay) 96 çocuk (deney: 48, kontrol: 48) alınmıştır. Deney grubundaki çocuklara sekiz hafta süresince haftada üç kez Oyun Temelli Sosyal Beceri Eğitimi Programı uygulanmıştır. Eğitim programı uygulanmadığı zamanlarda deney grubundaki çocuklar ile kontrol grubundaki çocuklar mevcut okul öncesi eğitimlerine devam etmişlerdir. Veri toplamada “Aile Bilgi Formu” ile Acun Kapıkıran ve diğerlerinin (2006) geliştirdiği “Sosyal Beceri Ölçeği” kullanılmıştır. Veriler, tek faktörlü Kovaryans analizi ve t testi kullanılarak analiz edilmiştir. Sonuçta deney ve kontrol grubundaki çocukların sosyal beceri puanları arasında anlamlı farklılık olduğu ($p<0,001$) belirlenmiştir. Deney grubundaki çocuklara bir ay sonra kalıcılık testi uygulanmış, sontest ile kalıcılık testi puan ortalamaları arasında farklılığın anlamlı olmadığı ($p>0,05$) ve eğitim programının etkisinin halen devam ettiği görülmüştür.

Gülhan (2012) 10-12 yaş grubu öğrencilerinde beden eğitimi dersine ilaveten 10 hafta süreyle, haftada en az beş farklı eğitsel oyun uygulamasının sosyal beceri düzeylerine etkisinin olup olmadığını incelemiştir. Çalışmaya 150 kız ve erkek öğrenci katılmıştır. Araştırmada “Sosyal Beceri Ölçeği” kullanılmıştır. Sonuç olarak; beden eğitimi dersine ilaveten eğitsel oyun oynayan deney grubu öğrencilerinin; sadece beden eğitimi dersi alan kontrol grubu öğrencilerine göre sosyal beceri seviyelerinde

anlamli artiş tespit edilmiştir. Eğitsel oyunların sosyal beceri üzerine etkilerinin cinsiyet farklılığında değişiklik göstermediği kanaatine varılmıştır. Eğitsel oyunlar cinsiyet faktörü gözetmeksizin sosyal becerileri geliştirmektedir.

Totan ve Kabasakal (2012) ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinde, problem çözme becerileri eğitim programının onların sosyal ve duygusal öğrenme ihtiyaçlarından görev bilinci, akran ilişkileri ve öz-düzenleme ile sosyal ve duygusal öğrenme becerilerinden iletişim becerileri, problem çözme becerileri, stresle başa çıkma becerileri ve kendilik değerini arttıran beceriler düzeylerine olan etkilerini incelemiştir. Araştırma tam deneysel olarak öntest-sontest kontrol gruplu desende kurgulanmış ayrıca gruplara izleme ölçümü de uygulanmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, 2009-2010 eğitim öğretim yılı içerisinde İzmir ili Buca ilçesindeki iki farklı ilköğretim okulundan rastgele seçilmiştir. Deneysel işlem sonrasında gruplar arasında farklılıklar Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği ve Sosyal-Duygusal Öğrenme Ölçeği kullanılarak incelenmiştir. Araştırma sonucunda problem çözme becerileri eğitiminin görev bilincini, öz-düzenlemeyi, problem çözme becerilerini, stresle başa çıkma becerilerini, sosyal ve duygusal öğrenme ihtiyaçlarını ve becerilerini arttırdığı bulunmuştur. Akran ilişkilerinde sontestte belirlenen artışın izleme testinde ortadan kaybolduğu, iletişim becerileri ve kendilik değerini arttıran becerilerini arttırmada ise problem çözme becerileri eğitiminin etkili olmadığı belirlenmiştir.

Kutluay Çelik (2014) ortaokul öğrencilerinin sosyal duygusal öğrenme becerileri ile okula karşı ilişkisini ve ayrıca öğrencilerin cinsiyetinin, sınıf düzeylerinin, yaşlarının ve ebeveynlerinin eğitim seviyesinin sosyal duygusal öğrenme ve okula karşı tutumları üzerindeki etkilerini incelemeyi amaçlayan çalışmasını 307 kişi üzerinde gerçekleştirmiştir. Araştırma sonuçlarına göre; 12-14 yaş arasındaki öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme düzeylerinde anlamlı bir farklılık bulunmamıştır fakat 12 yaşındaki öğrencilerin problem çözme becerileri 13 ve 14 yaşındaki öğrencilere göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme toplam puanlarında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık bulunmazken; sosyal duygusal öğrenmenin problem çözme becerileri ve iletişim becerileri alt ölçeklerinde kızların lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Kacır (2015) 12 haftalık eğitsel oyun uygulamalarının okul öncesi dönemdeki 60-72 ay çocukların sosyal duygusal uyumuna etkisinin olup olmadığını belirlemek amacıyla çalışmasını gerçekleştirmiştir. 60-72 aylık çocuklara onların sosyal duygusal uyumuna etki etmesi beklenen bazı eğitsel oyunlar oynatılarak ölçümler kaydedilmiştir. Çocukların sosyal duygusal uyumlarını ölçmek amacıyla “60-72 Aylık Çocuklar İçin Marmara Sosyal Duygusal Uyum Ölçeği” kullanılmıştır. Bu araştırma 60-72 ay çocuklarının cinsiyet değişkenine ve eğitsel oyun katılma sıklıklarına göre sosyal duygusal uyum düzeylerinin istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık gösterdiğini ortaya koymuştur. Deney ve kontrol grupları, haftada 1-2 saat eğitsel oyun oynayanların sosyal duygusal uyum düzeylerinin istatistiksel açıdan anlamlı şekilde farklılık gösterdiği sonucu elde edilmiştir. Deney ve kontrol grupların haftada 3-4 saat eğitsel oyun oynayanların sosyal duygusal uyum düzeylerinin istatistiksel açıdan anlamlı şekilde farklılık gösterdiği sonucu elde edilmiştir. Deney grubundaki çocukların haftada 1-2 ve 3-4 saat eğitsel oyun oynayanların arasındaki sosyal duygusal uyum düzeyleri istatistiksel açıdan anlamlı şekilde farklılık gösterdiğini ortaya koymuştur.

Kuyulu (2015) spor lisesi ve Anadolu liselerinde öğrenim gören ortaöğretim öğrencilerinin sosyal duygusal öğrenme düzeylerini, okudukları okul, şehir, yaş, cinsiyet, sınıf, anne-baba eğitim durumu, anne-baba mesleği, okul başarısı, boş zaman faaliyetleri, ikamet edilen yer, kardeş sayısı, kaçınıcı kardeş oldukları, aile gelir düzeyi, kendilerine ait oda olup olmadığı ve ailenizden destek alıyor musunuz gibi demografik özelliklere göre değişiklik gösterip göstermediğini incelemek amacıyla 1200 öğrenci üzerinde çalışmasını gerçekleştirmiştir. Çalışmasında Coryn ve diğerleri (2009) tarafından geliştirilen ve Arslan ve Akın (2013) tarafından Türkçeye uyarlanan ve geçerlik güvenilirliği yapılan “Sosyal Duygusal Öğrenme Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen sonuçlara göre; okul, şehir, cinsiyet, anne eğitim durumu, anne meslek, baba eğitim durumu, baba meslek, okul başarı durumu, boş zaman faaliyetleri, ikamet yeri, aile gelir düzeyi ve aile desteği gibi değişkenlerde anlamlı farklılığa rastlanılırken; yaş, sınıf, kardeş sayısı, kardeş sırası ve kendilerine ait oda değişkenlerinde ise anlamlı farklılığa rastlanılmamıştır. Cinsiyet değişkenine göre sosyal duygusal öğrenmenin akran ilişkileri alt boyutunda kız öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık olduğu gözlemlenmiştir.

Öztürk (2017) anne baba tutumları ile sosyal duygusal öğrenme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesini amaçlayan çalışmasını 11-14 yaş grubu arasındaki 314 katılımcıdan oluşan bir örneklem grubunda gerçekleştirmiştir. Veri toplama aracı olarak Ana Baba Tutumları Ölçeği ve Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği'ni kullanmıştır. Araştırma sonucuna göre; sosyal duygusal öğrenme becerilerinin alt boyutlarından iletişim becerileri ve problem çözme becerileri alt boyutunda kızlar lehine anlamlı bir farklılık bulunurken stresle başa çıkma ve kendilik değerini artırma alt boyutlarında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Yaşa göre sosyal duygusal öğrenme becerileri incelendiğinde iletişim becerileri ve problem çözme becerileri anlamlı bir farklılık göstermezken, stresle başa çıkma ve kendilik değerini artırma becerileri alt boyutunda anlamlı bir farklılık gözlenmiştir. Anlamlı farklılık, stresle başa çıkma becerilerinde 11 yaşındaki öğrencilerin stresle başa çıkma becerilerinin yüksek olmasından kaynaklanmaktadır. Kendilik değerini artırma becerileri için; 11 yaşındaki öğrencilerin kendilik becerileri diğer yaş gruplarından anlamlı derecede yüksektir. Buna ek olarak kendilik değerini artırma becerilerinde 12 ve 14 yaşındaki öğrencilerde 12 yaşındaki öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

2.4.Sosyal Duygusal Öğrenme İle İlgili Yurt Dışı Yayın ve Araştırmalar

Espelage, Rose ve Polanin (2015) *Second Step: Student Success Through Prevention* adlı sosyal duygusal öğrenme programının; zorbalık, fiziksel saldırganlık ve engelli öğrenciler arasında akran mağduriyetini azaltması üzerine üç yıl süren klinik bir deneysel çalışma yapmışlardır. Öğretmenler bu çalışmada empati, zorbalık önleme, iletişim becerileri ve duyu düzenleme dahil olmak üzere sosyal duygusal öğrenme becerilerine odaklanan 41 dersi 6., 7., ve 8., sınıf öğrencilerine uygulamışlardır. Bu çalışmaya 47 deney ve 76 kontrol grubu olmak üzere toplam 123 tane 6. sınıf öğrencisi dahil edilmiştir. Doğrusal büyüme modelleri zorbalıkla mücadele için sosyal duygusal öğrenme programlarının; deney grubundaki etkisinin, kontrol grubundaki öğrencilerle karşılaştırıldığında, deney grubundaki öğrencilerin zorbalığa maruz kalma puanları 3 yıllık çalışma boyunca önemli ölçüde azaldığını göstermektedir. Sosyal duygusal öğrenmenin engelli öğrenciler arasındaki zorbalığın azaltılmasında etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Butzer, Bury, Telles ve Khalsa (2016) okul temelli yoga programlarının, sosyal duygusal öğrenmeyi ve olumlu öğrenci davranış çıktılarını desteklemenin etkili bir yolu olabileceğini öne süren teorik bir model önermek amacıyla çalışmalarını gerçekleştirmişlerdir. Yazdıkları makale; okul tabanlı yoga müdahaleleri hakkında mevcut araştırmaların durumu, okul temelli yoganın potansiyel mekanizmalarını ele alan ve etkilerini özetleyen bir ön teorik model, okul tabanlı sosyal duygusal öğrenme, yoga ve meditasyon arasındaki farklılıklar ve benzerlikler, okullarda yoga araştırması ve uygulaması için pratik çıkarımları içermektedir. Araştırma sonucuna göre; okul müfredatında yoga derslerini dahil etmek; öğrencilerin öz-düzenleme, zihin-beden farkındalığı ve fiziksel uygunluk geliştirmelerine yardımcı olmak için etkili bir yol olacaktır bu da sosyal duygusal öğrenme yetkinliklerini ve geliştirilmiş davranışlar, zihinsel durum, sağlık ve performans gibi öğrenci çıktılarını teşvik edebilir.

Taylor, Oberle, Durlak ve Weissberg (2017) anaokulundan başlayan ve lise öğrencilerini de kapsayan yaş ortalamasının 11,09 olduğu 97.406 öğrencinin dahil olduğu okul temelli sosyal duygusal öğrenme müdahalelerini gözden geçirmek için bir meta-analiz çalışması gerçekleştirmişlerdir. Araştırma sonucuna göre; sosyal duygusal öğrenme pozitif gençlik gelişiminin artmasına katkı sağlamaktadır. Katılımcıların sosyal-duygusal beceriler, tutumlar ve iyi-oluş algılarında yükselme meydana gelmiştir. Sosyal duygusal öğrenmenin bu katkısı öğrencilerin ırkına, sosyo-ekonomik geçmişine veya okul konumuna bakılmaksızın benzerdir. Öğrencilerin, mezun olma ve güvenli cinsel davranışlar gibi davranışları seyrek olarak değerlendirilse de bu alanlarda da dikkate değer sonuçlar elde edilmiştir.

Yang, Bear ve May (2018) öğrencilerin, okullarda bilişsel-davranışsal ve duygusal bağlılık algıları ile okul çapında sosyal duygusal öğrenme yaklaşımının temel hedefleri ile uyumlu üç faktör arasındaki (öğretmen-öğrenci ilişkileri, öğrenci-öğrenci ilişkileri ve sosyal ve duygusal yetkinliklerin öğretilmesi) eşzamanlı ilişkileri; ilköğretim, ortaokul ve lise boyunca 25.896 öğrenci arasında demografik değişkenleri istatistiksel olarak kontrol ederek incelemişlerdir. Sonuçlar, öğrenci seviyesinde, her üç faktörün, bilişsel-davranışsal katılımı önemli ölçüde ilişkili olduğunu, ancak okul seviyesinde, yalnızca sosyal ve duygusal yetkinliklerin öğretiminin, bilişsel-davranışsal katılımı önemli ölçüde ilişkili olduğunu göstermiştir. Her üç faktörün de öğrenci ve okul seviyelerinde duygusal katılım ile önemli ölçüde ilişkili olduğu,

öğretmen-öğrenci ilişkilerinin en güçlü ilişkilere sahip olduğu görülmüştür. Analizlerin sonuçları, öğretmen-öğrenci ilişkileri, öğrenci-öğrenci ilişkileri ve sosyalduygusal yetkinliklerle öğrenci katılımı arasındaki ilişkinin, katılım türlerine ve öğrencilerin not düzeylerine bağlı olarak değiştiğini ortaya çıkarmıştır.

2.5. Cesaret İle İlgili Yurt İçi Yayın ve Araştırmalar

Gençoğlu (2010) 25 öğrencinin deney grubunu 25 öğrencinin ise kontrol grubu olarak bulunduğu bir gruba sekiz hafta süre ile planlanmış eğitsel oyun çalışması uygulamıştır. Araştırma sonucunda, ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinde eğitsel oyunların atılganlık düzeyleri üzerine olumlu bir etkisi olduğu görülmüştür.

Konter (2015a) 10-13 yaş grubu toplam 242 erkek ve kız öğrenciden oluşan bir grupta yaptığı çalışmasında cinsiyet, el ve ayak kullanım tercihleri, macera içeren aktivitelere katılma, başarı ve başarısızlık yüklemesi, dikkat eksikliği ve hiperaktivite tanısı, karşı gelme bozukluğu ve oyun tercihi gibi seçili kişisel değişkenlere göre öğrencilerin cesaret profillerini araştırmıştır. Araştırmada “Revize Edilmiş Spor Cesaret Ölçeği-Çocuk Versiyonu” kullanılmıştır. Araştırma bulguları şu şekildedir; a) erkekler kızlardan kararlılık, atılganlık, tehlikeyi göze alma ve toplam cesaretle anlamlı bir şekilde daha yüksek puanına sahiplerdir, b) özellikle sol el sol ayak ve sağ el sol ayak tercihi olanların diğer tercihte bulunanlara göre cesaretin bütün faktörlerinde daha yüksek puana sahiplerdir, c) macera aktivitelerini nadiren katılmayı sevenlerin; hiç, ara sıra ve sık sık katılmayı sevenlere göre cesaretin bütün faktörlerinde daha yüksek puana sahiplerdir, d) başarı yüklemelerinde değil de başarısızlıkla ilgili yüklemelerde anlamlı farklılıklar bulunmuş ve bu bağlamda başarısızlığı yetenek ve şansa yükleyenlerin, yetersiz çalışma ve konunun güçlüğüne yükleyenlerden daha yüksek yetkinlik puanına sahip olduklarını, başarısızlığı az çalışmaya yoranların yetenek ve şansa yoranlardan ise daha yüksek atılganlık, tehlikeyi göze alma ve özverili olma puanına sahip oldukları bulunmuştur, e) dikkat eksikliği ve hiperaktivite tanısı ve karşı gelme bozukluğu ile cesaret puanları arasında anlamlı bir farklılığın bulunmadığını göstermiştir.

Konter (2015b) 10-12 yaş grubu çocukların akademik başarı, beden eğitimi ve spor dersi başarısı, içe ve dışa dönük olma algıları ve anaokulu eğitimi alıp almadıkları gibi kişisel değişkenlerine göre cesaretlerinin araştırılmasını amaçlayan araştırmasını

10-12 yaş grubunda olan 117 erkek ve 124 kız olmak üzere toplam 242 öğrenci üzerinde gerçekleştirmiştir. Araştırmada “Revize Edilmiş Spor Cesaret Ölçeği-Çocuk Versiyonu” kullanılmıştır. Araştırma bulguları şu şekildedir; a) 10 yaşındaki çocuklar, 11 ve 12 yaşındaki çocuklara göre anlamlı bir şekilde daha yüksek Yetkinlik, Kararlılık, Atılganlık, Kendini Feda Etme ve Cesaret toplam puanına sahiplerdir, b) genel not ortalamasında ve beden eğitimi ve spor derslerinde notları pekiyi olan öğrenciler, iyi ve orta olan öğrencilere göre anlamlı bir şekilde daha yüksek Yetkinlik, Kararlılık, Atılganlık ve toplam Cesaret puanına sahiplerdir, c) Kendini Dışa Dönük algılayanlar, İçe Dönük Algılayanlara göre anlamlı bir şekilde daha yüksek Yetkinlik, Kararlılık, Atılganlık ve Cesaret toplam puanına sahiplerdir, d) anaokulu eğitimi gören çocuklar görmeyen çocuklara göre anlamlı bir şekilde daha yüksek Yetkinlik, Kararlılık ve toplam Cesaret puanına sahiplerdir.

Konter (2015c) 10-12 yaş grubu çocukların spor cesaretlerine göre fiziksel kendilik algılarını incelediği çalışmasını 206 erkek ve 210 kız çocuktan oluşan toplam 418 çocuk üzerinde gerçekleştirmiştir. Araştırmada “Revize Edilmiş Spor Cesaret Ölçeği-Çocuk Versiyonu” kullanılmıştır. Araştırma bulguları şu şekildedir; a) yüksek seviyede yetkinlik-ustalık, kararlılık ve atılganlık puanına sahip çocuklar anlamlı bir şekilde yüksek öz-yeterlik, vücut çekiciliği, fiziksel güç ve fiziksel kendilik değeri puanlarına sahiptirler, b) yüksek seviyede tehlikeyi göze alma puanına sahip olan öğrenciler anlamlı bir şekilde yüksek öz-yeterlik, fiziksel güç ve fiziksel kendilik değeri puanlarına sahiptirler, c) yüksek seviyede özverili olma puanlarına sahip olan öğrenciler ise anlamlı bir şekilde yüksek öz-yeterlik, fiziksel güç ve fiziksel kondisyon puanlarına sahiptirler. Sonuç olarak çocukların spor cesareti ve fiziksel kendini algılamaları arasında pozitif bir korelasyon ve anlamlı farklar bulunmaktadır.

Konter (2015d) 10-12 yaş grubu çocukların, beden eğitimi, oyun ve spor katılımlarına göre cesaretleri, ego ve görev yönelimleri üzerine yapmış olduğu araştırmada; cesaretin kararlılık, atılganlık, tehlikeyi göze alma, özverili olma ve toplam puanı ile ego ve görev yönelimi arasında olumlu ve anlamlı korelasyonlar bulunması karşın hem ego hem de görev yönelimi ile yetkinlik arasında anlamlı olmayan çok düşük korelasyonlar bulmuştur. Araştırmada “Revize Edilmiş Spor Cesaret Ölçeği-Çocuk Versiyonu” kullanılmıştır. Analizler genel olarak spor cesareti faktörlerinde yüksek puan alanların, düşük puan alanlara göre daha yüksek Ego ve

Görev Yönelimini ortaya koymasına karşın; tehlikeyi göze alma ile ego yönelimi arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Ancak, yüksek tehlikeyi göze alma puanına sahip olan çocukların, düşük düzey puana sahip olanlara göre, anlamlı bir şekilde daha yüksek görev yönelimine sahip oldukları bulunmuştur ($p<0.05$). Görev yönelimi bakımından orta ve düşük, orta ve yüksek puan karşılaştırmalarında ise anlamlı farklılık bulunmamıştır ($p>0.05$). Okul takımında yer alanlarla almayanlar, haftada 2-3 kez spor yapanlarla yapmayanlar ve bir spor kulübüne gidenlerle gitmeyenler cesaret, ego ve görev yönelimi açısından karşılaştırıldığında, spora katılanlar lehine bir dizi anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Düşük, orta ve yüksek spor cesareti ile ego ve görev yönelimi karşılaştırıldığında da olumlu yönde bir dizi anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Araştırma, 10-12 yaş grubu çocukların cinsiyetleri ile ne ego ne de görev yöneliminde anlamlı bir farklılık ortaya koymazken spor cesareti ile ilişkili olarak sadece atılganlık faktöründe erkekler lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

2.6. Cesaret İle İlgili Yurt Dışı Yayın ve Araştırmalar

Martin (2011) 7.637 lise öğrencisi üzerinde akademik cesaretin (akademik zorluk ve akademik korku karşısında azim olarak tanımlanan) varsayımsal bir formülünü ve akademik performansı (okuryazarlık ve aritmetik) ve çeşitli akademik katılım ölçütlerini (planlama, görev yönetimi, kendini sabote etme, ayrılma, sınıf katılımı, okuldan keyif alma ve olumlu akademik niyetler) öngörmedeki rolünü araştırmıştır. Temel faktörlerin kümelenme analizi; cesaret, güven, kaçınma ve çaresiz yönelimler olmak üzere dört gruptadır. Yapısal eşitlik modellemesinde elde edilen sonuçlara göre cesaret ve güven bazı akademik önlemlerde (performansı da içeren) önemli ölçüde farklılaşmamıştır. Sonuç olarak cesaret, korku durumunda bulunmada ya da korkuyla yüzleşmede eğitsel olarak önemli görülmektedir.

Smith (2017) yazdığı makalesinde John Corlett'in örneklendirdiği gibi cesaretin duyuşsal boyutunu geri kazanmaya yönelik gösterilen çağdaş çabaların aksine Platon'un cesaret vizyonununun bir bilgi türü olarak savunulmasını ileri sürmektedir. Cesaretin bir bilgi türü olarak sporun içinde bile bir bilgi türü olarak ele alınmasından ziyade sporda cesaretin nasıl kullanılabileceğine yönelik uygulamaları ele almaktadır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçları ve veri çözümlene teknikleri yer almaktadır.

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırmada, nicel araştırma yöntemlerinden betimsel yöntem ve model olarak tarama modellerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır.

Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları, herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez. Bilinmek istenen şey vardır ve oradadır. Önemli olan, onu uygun bir biçimde “gözleyip” belirleyebilmektir (Karasar, 2013: 77).

İlişkisel tarama modelleri, iki veya daha çok değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir (Karasar, 2013: 81).

3.2. Evren

Araştırmanın evrenini, 2015-2016 öğretim yılında Osmaniye ili Merkez ilçesindeki tüm ilkokul ve ortaokullarda bulunan 10-12 yaş grubundaki öğrenciler oluşturmaktadır.

3.3. Örneklem

Karasar (2013: 10)'a göre örneklem, belirli bir evrenden, belli kurallara göre seçilmiş ve seçildiği evreni temsil yeterliği kabul edilen küçük kümedir. Bu

araştırmanın örneklem seçiminde seçkisiz örneklem yöntemlerinden olan tabakalı örnekleme yöntemi kullanılmıştır.

Seçkisiz örnekleme yöntemlerinin temel özelliği, örneklemin evreni temsil etme gücünün yüksek olmasıdır. Bunun da önkoşulu, örnekleme birimlerinin örnekleme seçilme olasılıklarının eşit ve bağımsız olması olarak açıklanan seçkisizlik kuralına uyulmasıdır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2011: 84). Seçkisiz örneklem yöntemlerinden biri olan tabakalı örneklemede her evren birimi bir ve yalnız bir tabakaya ait olacak ve hiçbir evren birimi açıkta kalmayacak; tabaka içi değişim olabildiğince küçük (homojen), tabakalar arası değişim oldukça büyük (heterojen) kalacak şekilde alt gruplara bölünerek örneklemin her bir tabakadan ayrı ayrı ve birbirinden bağımsız olarak çekildiği örnekleme yöntemine tabakalı örnekleme (stratified sampling) adı verilmektedir (Çingı, 1994; Akt., Büyüköztürk ve ark., 2011: 85). Tabakalı örnekleme, evrendeki alt grupların belirlenip bunların evren büyüklüğü içindeki oranlarıyla örneklemede temsil edilmelerini sağlamayı amaçlayan bir örnekleme yöntemidir (Büyüköztürk ve ark., 2011: 85).

Araştırmanın örneklemini Osmaniye ilinin Merkez ilçesindeki tüm ilk ve ortaokulları arasında tabakalı küme örnekleme ad çekme yoluyla belirlenmiştir. Belirlenen bu okullardan tabakalı küme örnekleme yöntemi ile seçilen 3 tane ilkokul (1 tane düşük, 1 tane orta, 1 tane yüksek sosyoekonomik düzeyde) ve 3 tane ortaokul (1 tane düşük, 1 tane orta, 1 tane yüksek sosyoekonomik düzeyde) örneklem grubunu oluşturmaktadır. Bu okullar ad çekme yöntemi ile sosyoekonomik düzeylerine göre belirlenmiştir.

Örnekleme tanıtıcı bulgular aşağıdaki tablolarda yer almaktadır.

Tablo 3.

Örneklem Grubunun Cinsiyete Göre Dağılımı

Cinsiyet	n	%
Kız	464	53,8
Erkek	398	46,2
Toplam	862	100

Tablo 3'te örneklem grubunun cinsiyete göre dağılımı verilmiştir. Tablo 3'e göre, örneklem grubunun %53,8' ini kız öğrenciler, % 46,2'sini erkek öğrenciler oluşturmaktadır.

Tablo 4.*Örneklem Grubunun Yaşa Göre Dağılımı*

Yaş	n	%
10	258	29,9
11	311	36,1
12	293	34,0
Toplam	862	100

Tablo 4’te örneklem grubunun yaşa göre dağılımı verilmiştir. Tablo 4’e göre örneklem grubunun; %29,9’u 10 yaş, % 36,1’i 11 yaş, %34,0’ı ise 12 yaş grubunda yer almaktadır.

Tablo 5.*Örneklem Grubunun Sahip Oldukları Kardeş Sayısına Göre Dağılımı*

Sahip Olunan Kardeş Sayısı	n	%
Yok	40	4,6
1 kardeş	326	37,8
2 kardeş	281	32,6
3 kardeş	134	15,5
4 ve üzeri kardeş	81	9,4
Toplam	862	100

Tablo 5’te örneklem grubunun sahip oldukları kardeş sayısına göre dağılımı verilmiştir. Tablo 5’e göre örneklem grubunun; %4,6’sının kardeşi bulunmamaktadır yani tek çocuklardır, %37,8’inin 1 adet kardeşi, %32,6’sının 2 adet kardeşi, %15,5’inin 3 adet kardeşi, %9,4’ünün 4 veya daha fazla kardeşi bulunmaktadır.

Tablo 6.*Örneklem Grubunun Kreş Eğitimi Alıp Almamalarına Göre Dağılımı*

Kreş Eğitimi Alma Durumu	n	%
Evet	656	76,1
Hayır	206	23,9
Toplam	862	100

Tablo 6’da örneklem grubunun kreş eğitimi alıp almalarına/okul öncesi eğitim alıp almamalarına göre dağılımı verilmiştir. Tablo 6’ya göre örneklem grubunun; %76,1’i kreş eğitimi almışken, %23,9’u kreş eğitimi almamıştır.

Tablo 7.

Örneklem Grubunun Evde Kendilerine Ait Odalarının Bulunmasına Göre Dağılımı

Evde Kendine Ait Odası	n	%
Var	543	63,0
Yok	319	37,0
Toplam	862	100

Tablo 7’de örneklem grubunun evde kendilerine ait odalarının bulunmasına göre dağılımı verilmiştir. Tablo 7’ye göre örneklem grubunun; %63’ünün kendilerine ait odaları bulunurken, %37’sinin evde kendilerine ait odaları bulunmamaktadır.

Tablo 8.

Örneklem Grubunun Baskın Olarak Kullandıkları El ve Ayak Tercihlerine Göre Dağılımı

El ve Ayak Kullanım Tercihi	n	%
Sağ El ve Sağ Ayak	674	78,2
Sol El ve Sol Ayak	64	7,4
Sağ El ve Sol Ayak	94	10,9
Sol El ve Sağ Ayak	30	3,5
Toplam	862	100

Tablo 8’de örneklem grubunun baskın olarak kullandıkları el ve ayak tercihlerine göre dağılımları verilmiştir. Tablo 8’e göre örneklem grubunun; %78,2’si sağ el ve sağ ayaklarını, %7,4’ü sol el ve sağ ayaklarını, %10,9’u sağ el ve sol ayaklarını, %3,5’i sol el ve sağ ayaklarını baskın olarak kullanmaktadırlar.

Tablo 9.

Örneklem Grubunun Kendilerini Kendi Dünyasında/İçedönük ya da Sosyal/Dışadönük Olarak Tanımlamalarına Göre Dağılımı

Kendini Tanımlama Şekli	n	%
Kendi Dünyasında/İçedönük	153	17,7
Sosyal/Dışadönük	709	82,3
Toplam	862	100

Tablo 9’da örneklem grubunun kendilerini daha çok kendi dünyasında/içedönük ya da sosyal/dışadönük olarak tanımlamalarına göre dağılımları verilmiştir. Tablo 9’a göre örneklem grubunun; %17,7’si kendilerini daha çok kendi dünyasında/içedönük olarak tanımlarken, %82,3’ü kendilerini daha çok sosyal/dışadönük olarak tanımlamışlardır.

Tablo 10.

Örneklem Grubunun Herhangi Bir Sporda Okul Takımında Yer Almalarına Göre Dağılımı

Okul Takımı	n	%
Bireysel Sporlar	18	2,1
Takım Sporları	360	41,8
Yer Almıyorum	484	56,1
Toplam	862	100

Tablo 10’da örneklem grubunun herhangi bir sporda okul takımında yer almalarına göre dağılımı verilmiştir. Tablo 10’a göre örneklem grubunun; %2,1’i bireysel sporlarda okul takımlarında, %41,8’i takım sporlarında okul takımında yer almaktadır. Örneklem grubunun %56,1’i ise herhangi bir sporda okul takımında yer almamaktadır.

Tablo 11.

Örneklem Grubunun Herhangi Bir Sporda Spor Kulübünde Yer Almalarına Göre Dağılımı

Spor Kulübü	n	%
Bireysel Sporlar	88	10,2
Takım Sporları	208	24,1
Yer Almıyorum	566	65,7
Toplam	862	100

Tablo 11’de örneklem grubunun herhangi bir sporda spor kulübünde yer almalarına göre dağılımı verilmiştir. Tablo 11’e göre örneklem grubunun %10,2’si bireysel sporlarda spor kulüplerinde, %24,1’i takım sporlarında spor kulübünde yer almaktadır. Örneklem grubunun %65,7’si ise herhangi bir sporda spor kulübünde yer almamaktadır.

Tablo 12.

Örneklem Grubunun Beden Eğitimi Dersi Dışında Fiziksel Aktivite Yapma Sıklıklarına Göre Dağılımı

Beden Eğitimi Dışında Fiziksel Aktivite Yapma Sıklığı	n	%
Yapmam	71	8,2
1 Gün	87	10,1
2-3 Gün	299	34,7
4-5 Gün	118	13,7
Her Gün	287	33,3
Toplam	862	100

Tablo 12’de örneklem grubunun beden eğitimi dersi dışında fiziksel aktivite yapma sıklıklarına göre dağılımı verilmiştir. Tablo 12’ye göre örneklem grubunun; %8,2’si beden eğitimi dersi dışında fiziksel aktivite yapmamaktadır, %10,1’i beden eğitimi dersi dışında 1 gün, %34,7’si beden eğitimi dersi dışında 2-3 gün, %13,7’si beden eğitimi dersi dışında 4-5 gün, %33,3’ü beden eğitimi dersi dışında her gün fiziksel aktivite yapmaktadırlar.

Tablo 13.*Örneklem Grubunun Beden Eğitimi ve Oyunda Verdiği Öneme Göre Dağılımı*

Beden Eğitimi ve Oyundaki Amacı	n	%
Kazanmak	96	11,1
Gelişmek	187	21,7
Eğlenmek/Zevk Almak	579	67,2
Toplam	862	100

Tablo 13'te örneklem grubunun beden eğitimi ve oyunda verdiği öneme göre dağılımları verilmiştir. Tablo 13'e göre örneklem grubunun; %11,1'i beden eğitimi ve oyunda kazanmaya, %21,7'si beden eğitimi ve oyunda gelişmeye, %67,2'si beden eğitimi ve oyunda eğlenmeye/zevk almaya önem vermektedir.

Tablo 14.*Örneklem Grubunun Oyun Tercihlerine Göre Dağılımı*

Oyun Tercihi	n	%
Herkesin Tek Olduğu Yarışmasal Oyunlar	102	11,8
İşbirliğinin Olduğu Yarışmasal Oyunlar	535	62,1
İşbirliğinin Olduğu Yarışmanın Olmadığı Oyunlar	186	21,6
Kendi Başına Oynanan Oyunlar	39	4,5
Toplam	862	100

Tablo 14'te örneklem grubunun oyun tercihlerine göre dağılımları verilmiştir. Tablo 14'e göre örneklem grubunun; %11,8'i herkesin tek olduğu yarışmacı oyunları, %62,1'i işbirliğinin olduğu yarışmacı oyunları, %21,6'sı işbirliğinin olduğu yarışmanın olmadığı oyunları, %4,5'i kendi başına oynanan oyunları tercih etmişlerdir.

Tablo 15.

Örneklem Grubunun Beden Eğitimi (Oyun ve Fiziki Etkinlikler/Beden Eğitimi ve Spor) Dersinde Bir Önceki Dönem Aldıkları Notlara Göre Dağılımı

Beden Eğitimi Dersi Notu	n	%
1	0	0
2	4	0,5
3	3	0,3
4	25	2,9
5	830	96,3
Toplam	862	100

Tablo 15’te örneklem grubunun beden eğitimi dersinde bir önceki dönem aldıkları notlara göre dağılımları verilmiştir. Tablo 15’e göre örneklem grubunda bir önceki dönem beden eğitimi dersi notu bir olan hiçbir öğrenci bulunmamaktadır. Örneklem grubunun; %0,5’inin bir önceki dönem beden eğitimi dersi notu iki, %0,3’ünün bir önceki dönem beden eğitimi dersi notu üç, %2,9’unun bir önceki dönem beden eğitimi dersi notu dört ve %96,3’ünün bir önceki dönem beden eğitimi dersi notu beştir. Öğrencilerin beden eğitimi dersi notlarına bakıldığında 862 kişilik bir grupta yalnızca 32 kişilik bir grubun beden eğitimi dersi notunun 5 olmadığını görmekteyiz. Buna göre beden eğitimi derslerinde öğretmenlerin ölçme değerlendirmeye daha fazla önem vermesi, beden eğitimi dersi için ölçme araçlarını daha etkili kullanması gerektiği söylenebilir. Bunlara ilaveten örneklem grubu 2015-2016 yılında haftada 2 ders saati beden eğitimi (oyun ve fiziki etkinlikler/beden eğitimi ve spor) dersi görmüşlerdir.

3.4. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak “Sosyal Duygusal Öğrenme Ölçeği”, “Revize Edilmiş Spor Cesaret Ölçeği-Çocuk Versiyonu” ve araştırmacı tarafından hazırlanmış “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır.

3.4.1. Sosyal Duygusal Öğrenme Ölçeği

Orijinal adı “Social-Emotional Learning Scale” olan “Sosyal Duygusal Öğrenme Ölçeği” Coryn, Spybrook, Evergreen ve Blinkiewicz (2009) tarafından ilköğretim çağlarındaki öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme durumları ve sosyal

duygusal öğrenme ihtiyaçlarını ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçeğin Türkçeye uyarlaması ile Türkçe formun (Ek 1) geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları Arslan ve Akın (2013) tarafından yapılmıştır. Bu ölçme aracı 20 maddeden ve görev tanımlama (6 madde, örneğin; “Bir amaca ulaşmak için nelere ihtiyacım olduğunu bilirim.”), akran ilişkileri (7 madde, örneğin; “Kültürel farklılıkları anlayabilirim.”) ve öz-düzenleme (7 madde, örneğin; “Okuldaki kuralların gerekli olduğunun farkındayım.”) şeklinde 3 alt ölçekten oluşmaktadır.

CASEL’ in tanımladığı beş temel sosyal duygusal yeterlikten; *sorumlu bir şekilde karar verme* ölçeğin “görev tanımlama” alt boyutu, *sosyal farkındalık* ve *ilişki becerileri* ölçeğin “akran ilişkileri” alt boyutu, *öz-farkındalık* ve *öz-yönetim* ölçeğin “öz-düzenleme” alt boyutu ile ilişkilidir. Her bir alt boyuttan alınan puanların yüksek olması bireyin ilgili sosyal duygusal öğrenme özelliğine sahip olduğunu göstermektedir. Ölçek toplam bir sosyal duygusal öğrenme puanı da vermektedir. Ölçekten alınan yüksek puanlar sosyal duygusal öğrenme düzeyinin yüksekliğini göstermektedir. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 100, en düşük puan 20’dir. Ölçekte ters puanlanan madde bulunmamaktadır. Ölçme aracındaki maddelerin cevapları 1 (Hiç Katılmıyorum)’den 5 (Tamamen Katılıyorum)’e değişen ölçek puanları ile oranlanmaktadır.

3.4.1.1. Ölçeğin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Türkçe formun geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları Arslan ve Akın (2013) tarafından 163’ü kız, 137’si erkek öğrencilerden oluşan ve yaş ortalaması 14,1 olan 300 ilköğretim öğrencisi üzerinde yürütülmüştür. Ayrıca ölçeğin test-tekrar test çalışması için bu gruptan 100 öğrenciye ölçek üç hafta arayla tekrar uygulanmıştır. Dilsel eşdeğerlik çalışmasında, SDÖÖ’nün Türkçe ve orijinal formlarında bulunan maddeler arasındaki korelasyon katsayıları 0,72 ile 0,95 sıralanmaktadır. Doğrulayıcı faktör analizinde üç boyutlu modelin iyi uyum verdiği görülmüştür (RMSEA= 0,049, NFI= 0,96, CFI= 0,98, IFI= 0,98, RFI= 0,95, GFI= 0,92, AGFI= 0,90). SDÖÖ’nün iç tutarlılık güvenilirlik katsayısı 0,90, test-tekrar test güvenilirlik katsayısı ise 0,71 olarak bulunmuştur.

3.4.2. Revize Edilmiş Spor Cesaret Ölçeği-Çocuk Versiyonu

Orijinal adı “Revised Version of Sport Courage Scale (RSCS)” olan “Revize Edilmiş Spor Cesaret Ölçeği-Çocuk Versiyonu” Konter, Ng ve Bayansalduz (2013) tarafından çocukların spor cesaretini ölçmek için geliştirilmiştir. Bu ölçme aracı (Ek 2) 28 maddeden ve 5 alt boyuttan oluşmaktadır. Bu alt boyutlar Yetkinlik-Ustalık (Kendine Güven) (6 madde, örneğin; “Zor bir durumla karşılaştığımda “başarısızlık korkusu” yaşarım.”), Kararlılık (8 madde, örneğin; “Sonuçlar ne kadar olumsuz olursa olsun sınırlarımı zorlarım.”), Atılmanlık (6 madde, örneğin; “Güç durumlarda zor görevler üstlenirim.”), Tehlikeyi Göze Alma (Korkuyla Baş Etme) (4 madde, örneğin; “Kaybetmemek için sakatlanma riskini göze alırım.”), Özverili Olma (Kendini Feda Etme) (4 madde, örneğin; “Tekrar başarılı bir geri dönüş yapmak için kendimi feda ederim.”) olarak belirlenmiştir. Ölçme aracı 5’li likert tipinde olup Kesinlikle Katılmıyorum (1), Katılmıyorum (2), Kararsızım (3), Katılıyorum (4) ve Tamamen Katılıyorum (5) şeklinde puanlanmaktadır. Ölçekte ters puanlanan maddeler bulunmaktadır. Bu ters puanlanan maddeler Yetkinlik-Ustalık (Kendine Güven) alt boyutunda olup; ölçeği oluşturan 1, 4, 13, 18, 21, 24 numaralı maddelerdir. Ayrıca; 5, 9, 14, 17, 19, 22, 25, 27 numaralı maddeler ölçeğin Kararlılık alt boyutunu; 6, 10, 15, 20, 23, 26 numaralı maddeler ölçeğin Atılmanlık alt boyutunu; 2, 7, 11, 16 numaralı maddeler ölçeğin Tehlikeyi Göze Alma (Korkuyla Baş Etme) alt boyutunu; 3, 8, 12, 28 numaralı maddeler ölçeğin Özverili Olma (Kendini Feda Etme) alt boyutunu oluşturmaktadır.

3.4.2.1. Ölçeğin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Revize Edilmiş Spor Cesaret Ölçeği-Çocuk Versiyonu okuldaki beden eğitimi derslerine katılan 10-12 yaş arasındaki 520 öğrenciye uygulanmıştır. Ölçeğin alt boyutlarının Cronbach Alpha değerleri: Yetkinlik-Ustalık (Kendine Güven): 0,75, Kararlılık, 0,76, Atılmanlık 0,71, Tehlikeyi Göze Alma (Korkuyla Baş Etme) 0,75, Özverili Olma (Kendini Feda Etme) 0,68 olarak elde edilmiştir. Doğrulayıcı faktör analizinde beş boyutlu modelin oldukça iyi uyum verdiği görülmüştür ($\chi^2(340) = 511,55$, $p < 0,01$, CFI = 0,94, TLI = 0,94, RMSEA = 0,03, SRMR = 0,04).

3.4.3. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi formunda kişinin; cinsiyet, yaş, kardeş sayısı, okul öncesi eğitimi alıp almaması, evde kendisine ait özel bir odasının olup olmaması, el ve ayak kullanım tercihi, içedönük ya da dışadönük olması gibi kişisel değişken verilerini elde etmek amacı ile sorulan sorular ile okul takımında yer alıp almaması, okul dışında bir spor kulübünde yer alıp almaması, bir hafta içinde ne sıklıkta beden eğitimi, oyun ya da spor aktivitelerine katıldıkları, beden eğitiminde ve oyunda en çok neye önem verdikleri ve oyun türü tercih özellikleri gibi beden eğitimi, oyun ve spor katılımları hakkında bilgi edinmek amacıyla yöneltilen sorular bulunmaktadır.

3.5. Veri Çözümleme Teknikleri

Veri çözümleme tekniklerine geçmeden önce verilerin normal dağılım gösterip göstermediğine bakılmıştır. Gözlem sayısının 30'un altında olduğu durumlarda Shapiro-Wilk testi, 30 ve üzerinde olduğunda da Kolmogorov-Smirnov testi önerilmektedir (Kalaycı, 2008: 10). Büyüköztürk (2013: 42)' e göre ise, veri sayısının 50'den küçük olması durumunda Shapiro-Wilk, veri sayısının 50'nin üzerinde olduğu durumlarda Kolmogorov-Smirnov testi önerilmektedir. Bu nedenle Kolmogorov-Smirnov testi, aritmetik ortalama, ortanca (medyan), tepedeğer (mod), çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerleri; Histogram grafiği, Normal Q-Q grafiği ve Kutu-Çizgi grafiği gibi grafikleri ilgili tablo ve şekillerde verilmektedir.

Tablo 16.

Sosyal Duygusal Öğrenme Ölçeğinin Kolmogorov-Smirnov Testi Sonuçları

	n	\bar{X}	Ss	p
SDÖÖ	862	84,11	10,25	0,00

*p<0,05

Tablo 16'da Sosyal Duygusal Öğrenme Ölçeği (SDÖÖ) Kolmogorov-Smirnov testi sonuçları görülmektedir. Kolmogorov-Smirnov testi sonuçlarına göre p<0,05 olması verilerin normal dağılım göstermediğini, p>0,05 olması ise verilerin normal dağılım gösterdiğini belirtmektedir. Kolmogorov-Smirnov testi sonuçlarına göre verilerin normal dağılım göstermediği sonucuna ulaşılmaktadır.

SDÖÖ'nün normal dağılım gösterip göstermediğini incelemek için ayrıca normallik testi olarak aritmetik ortalama, ortanca, tepedeğer, çarpıklık ve basıklık değerlerine de bakılmıştır. Bu değerlerle ilgili bilgiler Tablo 17'de gösterilmektedir.

Tablo 17.

SDÖÖ Aritmetik Ortalama, Ortanca, Tepedeğer, Çarpıklık ve Basıklık Değerleri

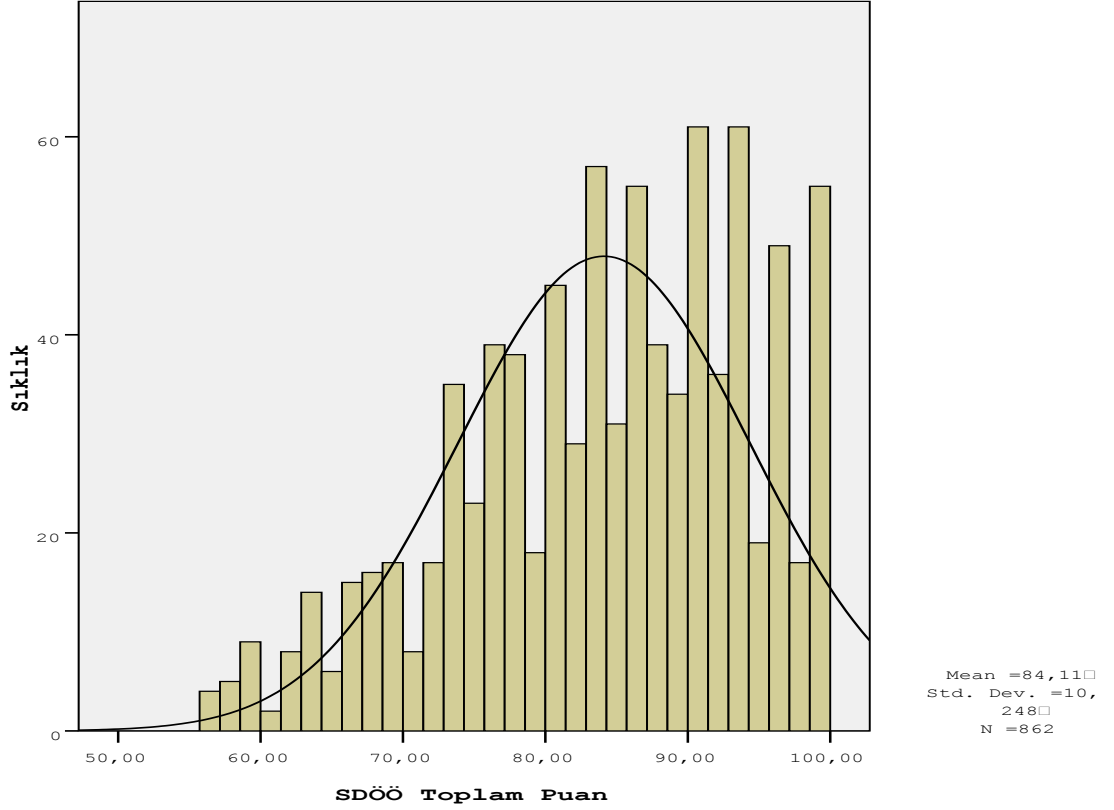
	n	\bar{X}	Ortanca	Tepedeğer	Çarpıklık	Çarpıklık Standart Hatası	Basıklık	Basıklık Standart Hatası
SDÖÖ	862	84,11	85,00	100,00	-0,502	0,083	-0,393	0,166

Tablo 17'de görüldüğü üzere Sosyal Duygusal Öğrenme Ölçeği toplam puanlarının aritmetik ortalaması ($\bar{X}=84,11$), ortancası (85,00) ve tepedeğeri (100,00), çarpıklığı (-0,502), çarpıklık standart hatası (0,083), basıklığı (-0,393) ve basıklık standart hatası (0,166) olarak elde edilmiştir.

İdeal bir normal dağılımda; aritmetik ortalama, ortanca ve tepedeğer çakışık olur, yani ortalamanın, ortancanın ve tepedeğerin sahip olduğu değer aynıdır (Can, 2014: 82). Ortalama, ortanca ve tepedeğerin birbirine yaklaşması dağılımın normalden aşırı uzaklaşmadığının bir ölçüsü olarak alınabilir (Büyüköztürk, 2013: 40). Bu üç değer ne kadar birbirlerine yakınsa, dağılım o derece normal dağılım özellikleri sergiliyor denebilir (Can, 2014: 82). Bu bilgilere dayanarak SDÖÖ'nün toplam puanlarının normal bir dağılım göstermediği sonucuna ulaşılabılır.

Morgan, Leech, Gloeckner ve Barret (2004: 49)' e göre çarpıklık katsayısının -1, +1 arası değerler alması ($<+/-1$) dağılımın normal olduğu şeklinde yorumlanabilir. Çarpıklık katsayısı ve basıklık katsayısı sırasıyla, çarpıklığın standart hatasına ve basıklığın standart hatasına bölüldüğünde çıkan değerler -1,96 le +1,96 arasında kalıyorsa ($<+/- 1,96$) dağılım normal olarak kabul edilebilir. Bu bilgiler ışığında SDÖÖ toplam puanının çarpıklık katsayısı (-0,502) -1 ile +1 arasında bir değer almıştır ancak çarpıklık katsayısı çarpıklığın standart hatasına bölüldüğünde -6,05 değeri, basıklık katsayısı basıklığın standart hatasına bölüldüğünde -2,37 değeri elde edilmiştir. Bu bilgilere dayanarak SDÖÖ'nün toplam puanlarının normal bir dağılım göstermediği sonucuna ulaşılabılır.

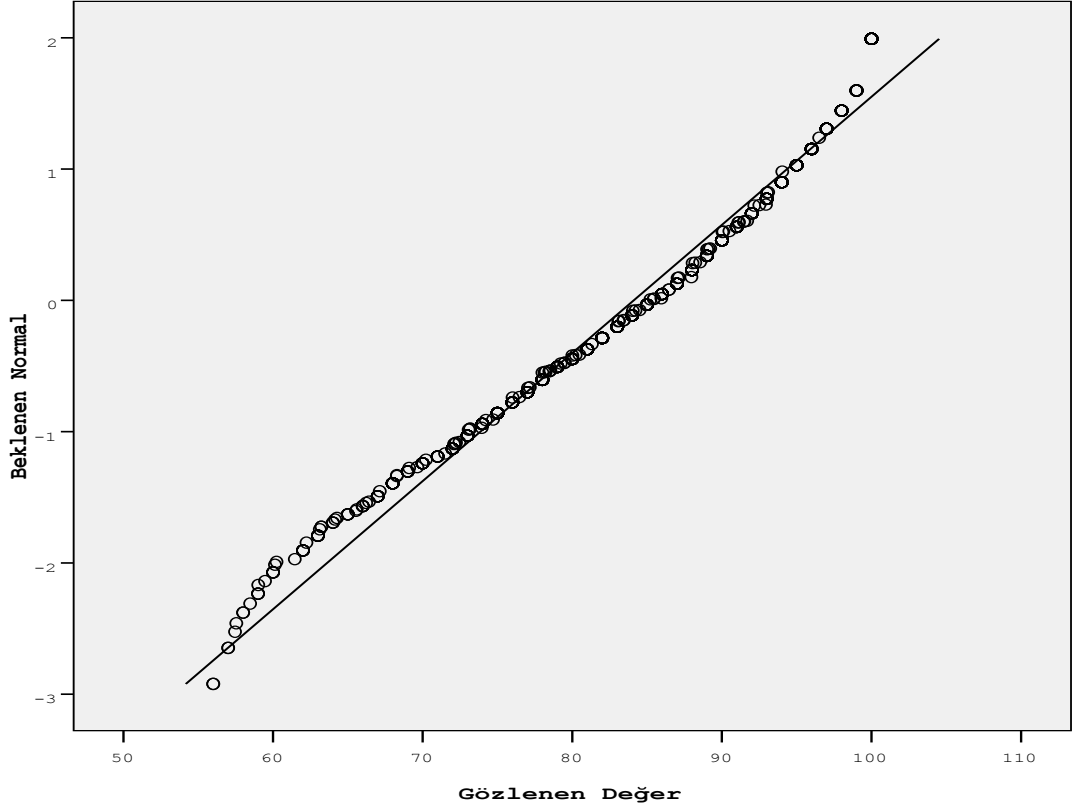
SDÖÖ'nün normalliğinin sınılanması için yapılan Histogram grafiği Şekil 3'te verilmektedir.



Şekil 3. Sosyal Duygusal Öğrenme Ölçeği Histogram Grafiği

Şekil 3'te görüldüğü üzere SDÖÖ toplam puanlarının Histogram grafiği normal bir dağılım göstermemektedir.

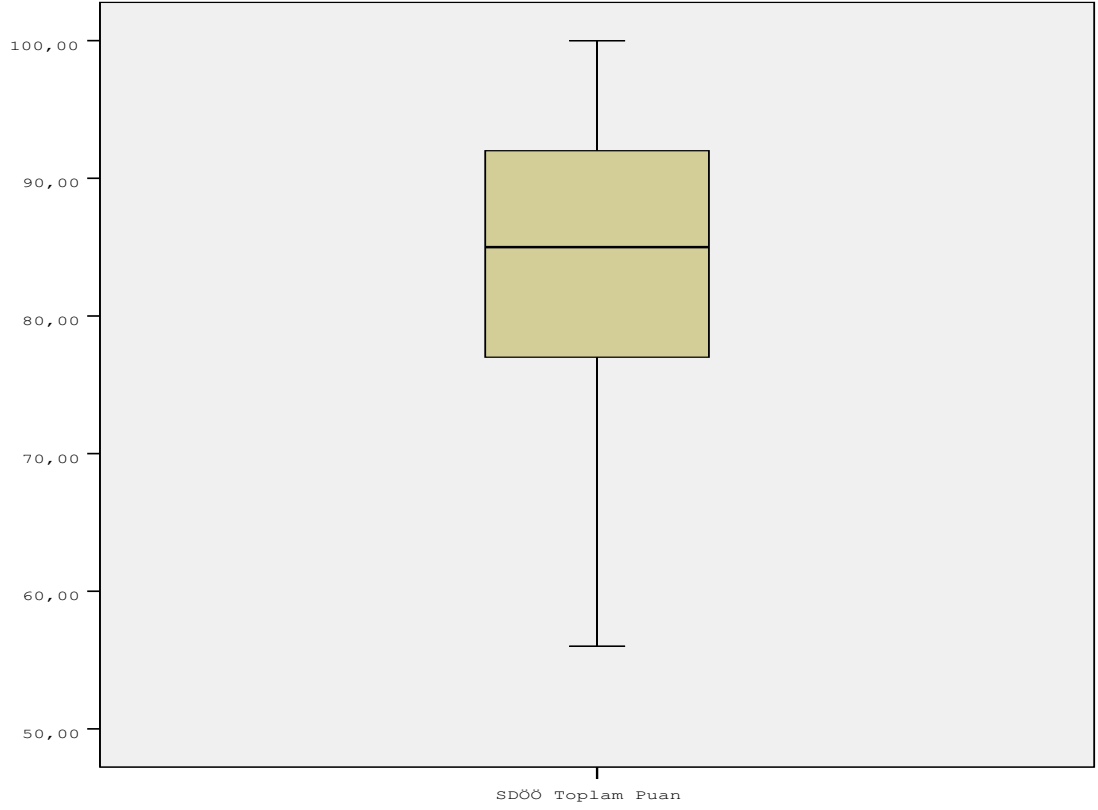
SDÖÖ'nün normalliğinin sınanması için yapılan Normal Q-Q grafiği Şekil 4'te verilmektedir.



Şekil 4. Sosyal Duygusal Öğrenme Ölçeği Normal Q-Q Grafiği

Şekil 4'te görüldüğü üzere SDÖÖ toplam puanlarının Normal Q-Q grafiği normal bir dağılım göstermemektedir.

SDÖÖ'nün normalliğinin sınanması için yapılan Kutu-Çizgi grafiği Şekil 5'te verilmektedir.



Şekil 5. Sosyal Duygusal Öğrenme Ölçeği Kutu-Çizgi Grafiği

Şekil 5'te görüldüğü üzere SDÖÖ toplam puanlarının Kutu-Çizgi grafiği normal bir dağılım göstermemektedir.

Kolmogorov-Smirnov testi, aritmetik ortalama, ortanca, tepedeğer, çarpıklık ve basıklık değerleri; Histogram grafiği, Normal Q-Q grafiği ve Kutu-Çizgi grafiği gibi grafikler SDÖÖ toplam puanı için yorumlandığında SDÖÖ'nün normal bir dağılım göstermediği sonucuna ulaşılabilir.

Revize Edilmiş Spor Cesaret Ölçeği- Çocuk Versiyonu'nun normallik testleri ise aşağıda yer almaktadır.

Tablo 18.

Revize Edilmiş Spor Cesaret Ölçeği-Çocuk Versiyonu Kolmogorov-Smirnov Testi Sonuçları

	n	\bar{X}	Ss	p
RSCÖ-ÇV	862	105,79	15,86	0,200

$p>0,05$

Tablo 18'de Revize Edilmiş Spor Cesaret Ölçeği-Çocuk Versiyonu (RSCÖ-ÇV) Kolmogorov-Smirnov testi sonuçları görülmektedir. Kolmogorov-Smirnov testi sonuçlarına göre $p<0,05$ olması verilerin normal dağılım göstermediğini, $p>0,05$ olması ise verilerin normal dağılım gösterdiğini belirtmektedir. Kolmogorov-Smirnov testi sonuçlarına göre verilerin normal dağılım gösterdiği sonucuna ulaşılmaktadır.

RSCÖ-ÇV'nin normal dağılım gösterip göstermediğini incelemek için ayrıca normallik testi olarak aritmetik ortalama, ortanca, tepedeğer, çarpıklık ve basıklık değerlerine de bakılmıştır. Bu değerlerle ilgili bilgiler Tablo 19'da gösterilmektedir.

Tablo 19.

RSCÖ-ÇV Aritmetik Ortalama, Ortanca, Tepedeğer, Çarpıklık ve Basıklık Değerleri

	n	\bar{X}	Ortanca	Tepedeğer	Çarpıklık	Çarpıklık Standart Hatası	Basıklık	Basıklık Standart Hatası
RSCÖ-ÇV	862	105,79	105,00	108,00	-0,077	0,083	-0,470	0,166

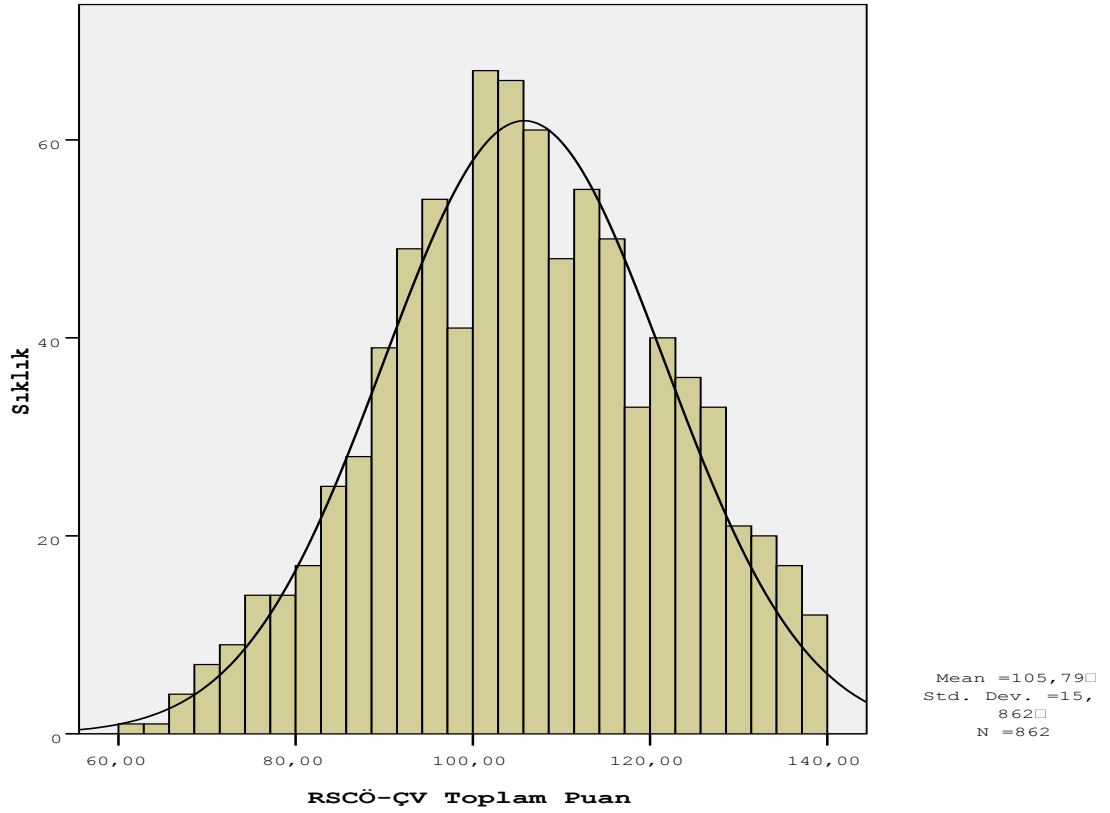
Tablo 19'da görüldüğü üzere Revize Edilmiş Spor Cesaret Ölçeği-Çocuk Versiyonu toplam puanlarının aritmetik ortalaması ($\bar{X}=105,79$), ortancası (105,00) ve tepedeğeri (108,00), çarpıklığı (-0,077), çarpıklık standart hatası (0,083), basıklığı (-0,470) ve basıklık standart hatası (0,166) olarak elde edilmiştir.

İdeal bir normal dağılımda; aritmetik ortalama, ortanca ve tepedeğer çakışık olur, yani ortalamanın, ortancanın ve tepedeğerin sahip olduğu değer aynıdır (Can,

2014: 82). Ortalama, ortanca ve tepedeğerin birbirine yaklaşması dağılımın normalden aşırı uzaklaşmadığının bir ölçüsü olarak alınabilir (Büyüköztürk, 2013: 40). Bu üç değer ne kadar birbirlerine yakınsa, dağılım o derece normal dağılım özellikleri sergiliyor denebilir (Can, 2014: 82). Bu bilgilere dayanarak RSCÖ-ÇV'nin toplam puanlarının normal bir dağılım gösterdiği sonucuna ulaşılabilir.

Morgan, Leech, Gloeckner ve Barret (2004: 49)' e göre çarpıklık katsayısının -1, +1 arası değerler alması ($<+/-1$) dağılımın normal olduğu şeklinde yorumlanabilir. Çarpıklık katsayısı ve basıklık katsayısı sırasıyla, çarpıklığın standart hatasına ve basıklığın standart hatasına bölüldüğünde çıkan değerler -1,96 ile +1,96 arasında kalıyorsa ($<+/- 1,96$) dağılım normal olarak kabul edilebilir. Bu bilgiler ışığında RSCÖ-ÇV toplam puanının çarpıklık katsayısı (-0,077) -1 ile +1 arasında bir değer almıştır. Çarpıklık katsayısı çarpıklığın standart hatasına bölüldüğünde -0,92 değeri, basıklık katsayısı basıklığın standart hatasına bölüldüğünde -2,83 değeri elde edilmiştir. Bu bilgilere dayanarak RSCÖ-ÇV'nin toplam puanlarının kabul edilebilir derecede normal bir dağılıma sahip olduğu sonucuna ulaşılabilir.

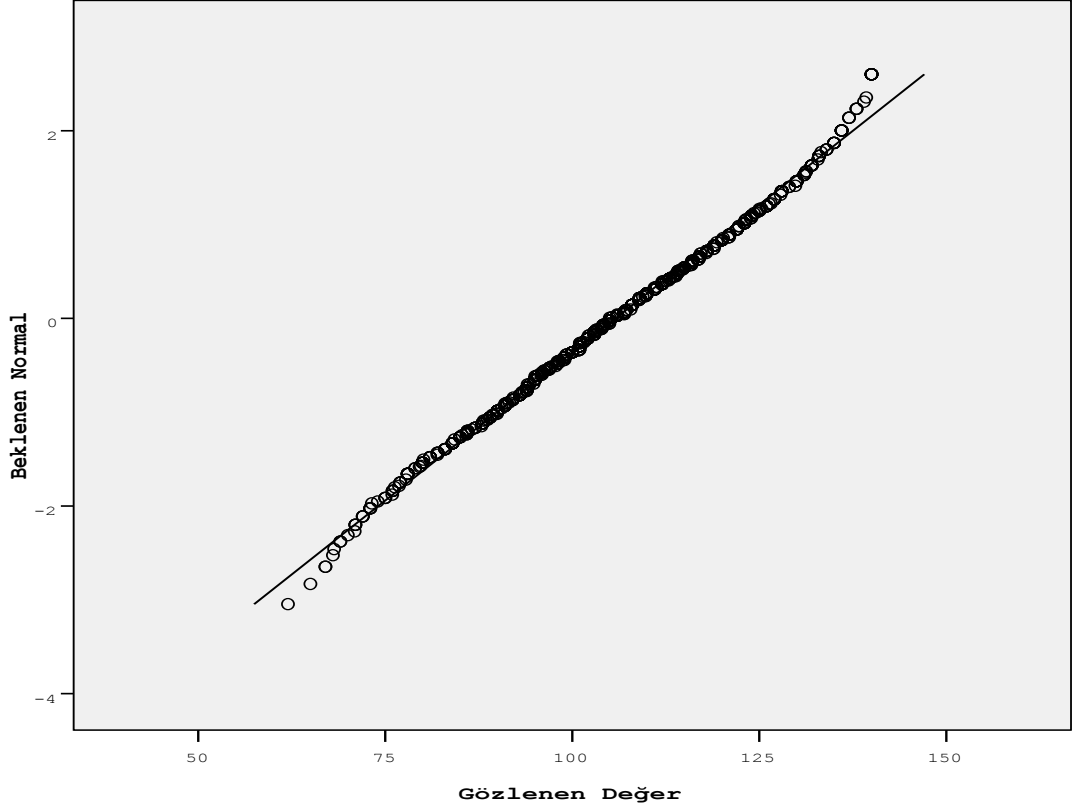
RSCÖ-ÇV'nin normalliğinin sınanması için yapılan Histogram grafiği Şekil 6'da verilmektedir.



Şekil 6. Revize Edilmiş Spor Cesaret Ölçeği-Çocuk Versiyonu Histogram Grafiği

Şekil 6'da görüldüğü üzere RSCÖ-ÇV toplam puanlarının Histogram grafiği kabul edilebilir derecede normal bir dağılım göstermektedir.

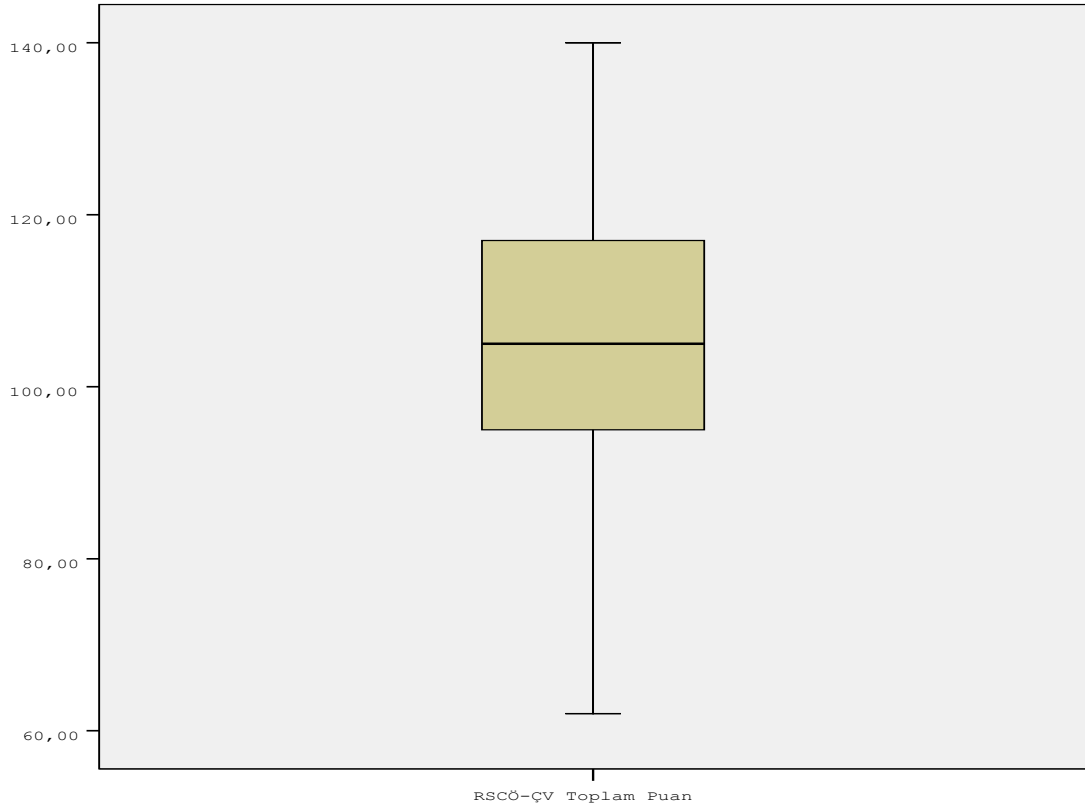
RSCÖ-ÇV'nin normalliğinin sınanması için yapılan Normal Q-Q grafiği Şekil 7'de verilmektedir.



Şekil 7. Revize Edilmiş Spor Cesaret Ölçeği-Çocuk Versiyonu Normal Q-Q Grafiği

Şekil 7'de görüldüğü üzere RSCÖ-ÇV toplam puanlarının Normal Q-Q grafiği kabul edilebilir derece normal bir dağılım göstermektedir.

RSCÖ-ÇV'nin normalliğinin sınanması için yapılan Kutu-Çizgi grafiği Şekil 8'de verilmektedir.



Şekil 8. Revize Edilmiş Spor Cesaret Ölçeği-Çocuk Versiyonu Kutu-Çizgi Grafiği

Şekil 8'de görüldüğü üzere RSCÖ-ÇV toplam puanlarının Kutu-Çizgi grafiği kabul edilebilir derecede normal bir dağılım göstermektedir.

Kolmogorov-Smirnov testi, aritmetik ortalama, ortanca, tepedeğer, çarpıklık ve basıklık değerleri; Histogram grafiği, Normal Q-Q grafiği ve Kutu-Çizgi grafiği gibi grafikler RSCÖ-ÇV toplam puanı için yorumlandığında RSCÖ-ÇV'nin normal bir dağılım gösterdiği sonucuna ulaşılabilir.

Bu bulgulara göre araştırmada kullanılan istatistiki teknikler şu şekildedir:

1. Sosyal duygusal öğrenme ve cesaret arasındaki ilişkiyi belirlemek için Spearman-Brown Sıra Farkları Korelasyon Testi,
2. Sosyal duygusal öğrenmeyi ve cesareti etkileyen bağımsız değişkenleri belirlemek için Ordinal Lojistik Regresyon Analizi (Lojistik regresyon

analizinin amacının, bağımlı ve bağımsız değişkenler arasındaki ilişkileri araştırmak olduğu ifade edilebilir (Mertler ve Vandatta, 2005; Akt., Çokluk, 2010: 1362). Eğer bağımlı değişken sıralama ölçeğinde elde edilmiş ise bu durumda “Ordinal Lojistik Regresyon Analizi” kullanılır (Stephenson, 2008; Akt., Çokluk, 2010: 1363). Lojistik regresyon analizi, diskriminant analizi ve çoklu regresyon analizinden farklı olarak bağımsız değişkenlerin dağılımına ilişkin araştırmacılarca karşılanması gereken sayıtlar gerektirmez (Tabachnick ve Fidell, 1996; Akt., Çokluk, 2010: 1361).),

3. Sosyal duygusal öğrenmenin bağımsız değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için; eğer bağımsız değişken iki gruptan oluşuyorsa Mann-Whitney U Testi, eğer bağımsız değişken ikiden fazla gruptan oluşuyorsa Kruskal-Wallis Testi ile birlikte farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla Mann-Whitney U Testi,
4. Cesaretin bağımsız değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için; eğer bağımsız değişkenler iki gruptan oluşuyorsa bağımsız gruplar için t testi, eğer bağımsız değişken ikiden fazla gruptan oluşuyorsa Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ile birlikte farklılığın hangi alt gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla varyanslar homojense Scheffe testi, heterojen ise Games-Howell Testi kullanılmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde elde edilen bulgular ve bu bulgulara ilişkin yorumlar araştırmanın alt problemleri doğrultusunda aşağıda sunulmuştur.

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın birinci alt problemi “10-12 yaş grubu öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme düzeyleri ile cesaretleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmakta mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt problemin test edilmesi için yapılan Spearman Brown Sıra Farkları Korelasyon testi ilgili verilerle birlikte tablo 20’de sunulmaktadır.

Tablo 20.*Sosyal Duygusal Öğrenme ve Cesaret Arasındaki İlişkinin Spearman Brown Sıra Farkları Korelasyon Testi Sonuçları*

	Görevi Tanımlama (SDÖÖ)	Akran İlişkileri (SDÖÖ)	Öz Düzenleme (SDÖÖ)	Toplam Puan (SDÖÖ)	Yetkinlik-Ustalık/Kendine Güven (RESCÖ-ÇV)	Kararlılık (RESCÖ-ÇV)	Atılgnlık (RESCÖ-ÇV)	Tehlikeyi Göze Alma/Korkuyla Baş Etme (RESCÖ-ÇV)	Özverili Olma/Kendini Feda Etme (RESCÖ-ÇV)	Toplam Puan (RESCÖ-ÇV)
Görevi Tanımlama (SDÖÖ) r	1,000	0,605**	0,619**	0,843**	0,206**	0,380**	0,340**	0,106**	0,136**	0,356**
Akran İlişkileri (SDÖÖ) r	0,605**	1,000	0,628**	0,866**	0,211**	0,428**	0,377**	0,141**	0,200**	0,396**
Öz Düzenleme (SDÖÖ) r	0,619**	0,628**	1,000	0,865**	0,216**	0,438**	0,383**	0,176**	0,218**	0,422**
Toplam Puan (SDÖÖ) r	0,843**	0,866**	0,865**	1,000	0,243**	0,483**	0,427**	0,165**	0,222**	0,457**
Yetkinlik-Ustalık/Kendine Güven (RESCÖ-ÇV) r	0,206**	0,211**	0,216**	0,243**	1,000	0,246**	0,190**	-0,022	-0,017	0,479**
Kararlılık (RESCÖ-ÇV) r	0,380**	0,428**	0,438**	0,483**	0,246**	1,000	0,744**	0,506**	0,487**	0,862**
Atılgnlık (RESCÖ-ÇV) r	0,340**	0,377**	0,383**	0,427**	0,190**	0,744**	1,000	0,505**	0,460**	0,809**
Tehlikeyi Göze Alma/Korkuyla Baş Etme (RESCÖ-ÇV) r	0,106**	0,141**	0,176**	0,165**	-0,022	0,506**	0,505**	1,000	0,564**	0,657**
Özverili Olma/Kendini Feda Etme (RESCÖ-ÇV) r	0,136**	0,200**	0,218**	0,222**	-0,017	0,487**	0,460**	0,564**	1,000	0,631**
Toplam Puan (RESCÖ-ÇV) r	0,356**	0,396**	0,422**	0,457**	0,479**	0,862**	0,809**	0,657**	0,631**	1,000

**p<0,01

Tablo 20 incelendiğinde, SDÖÖ'nün Görevi Tanımlama alt boyutu ile RSCÖ-ÇV'nin Yetkinlik-Ustalık/Kendine Güven alt boyutu arasında düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=0,206$; $p<0,01$). Buna göre görevi tanımlama arttıkça yetkinlik-ustalık/kendine güven artmaktadır denebilir. Determinasyon katsayısı ($r^2=0,04$) dikkate alındığında yetkinlik-ustalık/kendine güven boyutundaki toplam varyansın %4'ünün görevi tanımlama boyutundan kaynaklandığı söylenebilir.

Tablo 20 incelendiğinde, SDÖÖ'nün Görevi Tanımlama alt boyutu ile RSCÖ-ÇV'nin Kararlılık alt boyutu arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=0,380$; $p<0,01$). Buna göre görevi tanımlama arttıkça kararlılık artmaktadır denebilir. Determinasyon katsayısı ($r^2=0,14$) dikkate alındığında kararlılık boyutundaki toplam varyansın %14'ünün görevi tanımlama boyutundan kaynaklandığı söylenebilir.

Tablo 20 incelendiğinde, SDÖÖ'nün Görevi Tanımlama alt boyutu ile RSCÖ-ÇV'nin Atılganlık alt boyutu arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=0,340$; $p<0,01$). Buna göre görevi tanımlama arttıkça atılganlık artmaktadır denebilir. Determinasyon katsayısı ($r^2=0,12$) dikkate alındığında atılganlık boyutundaki toplam varyansın %12'sinin görevi tanımlama boyutundan kaynaklandığı söylenebilir.

Tablo 20 incelendiğinde, SDÖÖ'nün Görevi Tanımlama alt boyutu ile RSCÖ-ÇV'nin Tehlikeyi Göze Alma/Korkuyla Baş Etme alt boyutu arasında düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=0,106$; $p<0,01$). Buna göre görevi tanımlama arttıkça tehlikeyi göze alma/korkuyla baş etme artmaktadır denebilir. Determinasyon katsayısı ($r^2=0,01$) dikkate alındığında tehlikeyi göze alma/korkuyla baş etme boyutundaki toplam varyansın %1'inin görevi tanımlama boyutundan kaynaklandığı söylenebilir.

Tablo 20 incelendiğinde, SDÖÖ'nün Görevi Tanımlama alt boyutu ile RSCÖ-ÇV'nin Özverili Olma/Kendini Feda Etme alt boyutu arasında düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=0,136$; $p<0,01$). Buna göre görevi tanımlama arttıkça özverili olma/kendini feda etme artmaktadır denebilir. Determinasyon katsayısı ($r^2=0,02$) dikkate alındığında özverili olma/kendini feda etme

boyutundaki toplam varyansın %2'sinin görevi tanımlama boyutundan kaynaklandığı söylenebilir.

Tablo 20 incelendiğinde, SDÖÖ'nün Görevi Tanımlama alt boyutu ile RSCÖ-ÇV'nin toplam puanları arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=0,356$; $p<0,01$). Buna göre görevi tanımlama arttıkça spor cesareti artmaktadır denebilir. Determinasyon katsayısı ($r^2=0,13$) dikkate alındığında spor cesaretindeki toplam varyansın %13'ünün görevi tanımlama boyutundan kaynaklandığı söylenebilir.

Tablo 20 incelendiğinde, SDÖÖ'nün Akran İlişkileri alt boyutu ile RSCÖ-ÇV'nin Yetkinlik-Ustalık/Kendine Güven alt boyutu arasında düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=0,211$; $p<0,01$). Buna göre akran ilişkileri arttıkça yetkinlik-ustalık/kendine güven artmaktadır denebilir. Determinasyon katsayısı ($r^2=0,04$) dikkate alındığında yetkinlik-ustalık/kendine güven boyutundaki toplam varyansın %4'ünün akran ilişkileri boyutundan kaynaklandığı söylenebilir.

Tablo 20 incelendiğinde, SDÖÖ'nün Akran İlişkileri alt boyutu ile RSCÖ-ÇV'nin Kararlılık alt boyutu arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=0,428$; $p<0,01$). Buna göre akran ilişkileri arttıkça kararlılık artmaktadır denebilir. Determinasyon katsayısı ($r^2=0,18$) dikkate alındığında kararlılık boyutundaki toplam varyansın %18'inin akran ilişkileri boyutundan kaynaklandığı söylenebilir.

Tablo 20 incelendiğinde, SDÖÖ'nün Akran İlişkileri alt boyutu ile RSCÖ-ÇV'nin Atılganlık alt boyutu arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=0,377$; $p<0,01$). Buna göre akran ilişkileri arttıkça atılganlık artmaktadır denebilir. Determinasyon katsayısı ($r^2=0,14$) dikkate alındığında atılganlık boyutundaki toplam varyansın %14'ünün akran ilişkileri boyutundan kaynaklandığı söylenebilir.

Tablo 20 incelendiğinde, SDÖÖ'nün Akran İlişkileri alt boyutu ile RSCÖ-ÇV'nin Tehlikeyi Göze Alma/Korkuyla Baş Etme alt boyutu arasında düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=0,141$; $p<0,01$). Buna göre akran ilişkileri arttıkça tehlikeyi göze alma/korkuyla baş etme artmaktadır denebilir.

Determinasyon katsayısı ($r^2=0,02$) dikkate alındığında tehlikeyi göze alma/korkuyla baş etme boyutundaki toplam varyansın %2'sinin akran ilişkileri boyutundan kaynaklandığı söylenebilir.

Tablo 20 incelendiğinde, SDÖÖ'nün Akran İlişkileri alt boyutu ile RSCÖ-ÇV'nin Özverili Olma/Kendini Feda Etme alt boyutu arasında düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=0,200$; $p<0,01$). Buna göre akran ilişkileri arttıkça özverili olma/kendini feda etme artmaktadır denebilir. Determinasyon katsayısı ($r^2=0,04$) dikkate alındığında özverili olma/kendini feda etme boyutundaki toplam varyansın %4'ünün akran ilişkileri boyutundan kaynaklandığı söylenebilir.

Tablo 20 incelendiğinde, SDÖÖ'nün Akran İlişkileri alt boyutu ile RSCÖ-ÇV'nin toplam puanları arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=0,396$; $p<0,01$). Buna göre akran ilişkileri arttıkça spor cesareti artmaktadır denebilir. Determinasyon katsayısı ($r^2=0,16$) dikkate alındığında spor cesaretindeki toplam varyansın %16'sının akran ilişkileri boyutundan kaynaklandığı söylenebilir.

Tablo 20 incelendiğinde, SDÖÖ'nün Öz Düzenleme alt boyutu ile RSCÖ-ÇV'nin Yetkinlik-Ustalık/Kendine Güven alt boyutu arasında düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=0,216$; $p<0,01$). Buna göre öz düzenleme arttıkça yetkinlik-ustalık/kendine güven artmaktadır denebilir. Determinasyon katsayısı ($r^2=0,05$) dikkate alındığında yetkinlik-ustalık/kendine güven boyutundaki toplam varyansın %5'inin öz düzenleme boyutundan kaynaklandığı söylenebilir.

Tablo 20 incelendiğinde, SDÖÖ'nün Öz Düzenleme alt boyutu ile RSCÖ-ÇV'nin Kararlılık alt boyutu arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=0,438$; $p<0,01$). Buna göre öz düzenleme arttıkça kararlılık artmaktadır denebilir. Determinasyon katsayısı ($r^2=0,19$) dikkate alındığında kararlılık boyutundaki toplam varyansın %19'unun öz düzenleme boyutundan kaynaklandığı söylenebilir.

Tablo 20 incelendiğinde, SDÖÖ'nün Öz Düzenleme alt boyutu ile RSCÖ-ÇV'nin Atılganlık alt boyutu arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=0,383$; $p<0,01$). Buna göre öz düzenleme arttıkça atılganlık

artmaktadır denebilir. Determinasyon katsayısı ($r^2=0,15$) dikkate alındığında atılganlık boyutundaki toplam varyansın %15'inin öz düzenleme boyutundan kaynaklandığı söylenebilir.

Tablo 20 incelendiğinde, SDÖÖ'nün Öz Düzenleme alt boyutu ile RSCÖ-ÇV'nin Tehlikeyi Göze Alma/Korkuyla Baş Etme alt boyutu arasında düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=0,176$; $p<0,01$). Buna göre öz düzenleme arttıkça tehlikeyi göze alma/korkuyla baş etme artmaktadır denebilir. Determinasyon katsayısı ($r^2=0,03$) dikkate alındığında tehlikeyi göze alma/korkuyla baş etme boyutundaki toplam varyansın %3'ünün öz düzenleme boyutundan kaynaklandığı söylenebilir.

Tablo 20 incelendiğinde, SDÖÖ'nün Öz Düzenleme alt boyutu ile RSCÖ-ÇV'nin Özverili Olma/Kendini Feda Etme alt boyutu arasında düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=0,218$; $p<0,01$). Buna göre öz düzenleme arttıkça özverili olma/kendini feda etme artmaktadır denebilir. Determinasyon katsayısı ($r^2=0,04$) dikkate alındığında özverili olma/kendini feda etme boyutundaki toplam varyansın %4'ünün öz düzenleme boyutundan kaynaklandığı söylenebilir.

Tablo 20 incelendiğinde, SDÖÖ'nün Öz Düzenleme alt boyutu ile RSCÖ-ÇV'nin toplam puanları arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=0,422$; $p<0,01$). Buna göre öz düzenleme arttıkça spor cesareti artmaktadır denebilir. Determinasyon katsayısı ($r^2=0,18$) dikkate alındığında spor cesaretindeki toplam varyansın %18'inin öz düzenleme boyutundan kaynaklandığı söylenebilir.

Tablo 20 incelendiğinde, SDÖÖ'nün toplam puanları ile RSCÖ-ÇV'nin Yetkinlik-Ustalık/Kendine Güven alt boyutu arasında düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=0,243$; $p<0,01$). Buna göre sosyal duygusal öğrenme arttıkça yetkinlik-ustalık/kendine güven artmaktadır denebilir. Determinasyon katsayısı ($r^2=0,06$) dikkate alındığında yetkinlik-ustalık/kendine güven boyutundaki toplam varyansın %6'sının sosyal duygusal öğrenmeden kaynaklandığı söylenebilir.

Tablo 20 incelendiğinde, SDÖÖ'nün toplam puanları ile RSCÖ-ÇV'nin Kararlılık alt boyutu arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=0,483$; $p<0,01$). Buna göre sosyal duygusal öğrenme arttıkça kararlılık artmaktadır denebilir. Determinasyon katsayısı ($r^2=0,23$) dikkate alındığında kararlılık boyutundaki toplam varyansın %23'ünün sosyal duygusal öğrenmeden kaynaklandığı söylenebilir.

Tablo 20 incelendiğinde, SDÖÖ'nün toplam puanları ile RSCÖ-ÇV'nin Atılganlık alt boyutu arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=0,427$; $p<0,01$). Buna göre sosyal duygusal öğrenme arttıkça atılganlık artmaktadır denebilir. Determinasyon katsayısı ($r^2=0,18$) dikkate alındığında atılganlık boyutundaki toplam varyansın %18'inin sosyal duygusal öğrenmeden kaynaklandığı söylenebilir.

Tablo 20 incelendiğinde, SDÖÖ'nün toplam puanları ile RSCÖ-ÇV'nin Tehlikeyi Göze Alma/Korkuyla Baş Etme alt boyutu arasında düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=0,165$; $p<0,01$). Buna göre sosyal duygusal öğrenme arttıkça tehlikeyi göze alma/korkuyla baş etme artmaktadır denebilir. Determinasyon katsayısı ($r^2=0,02$) dikkate alındığında tehlikeyi göze alma/korkuyla baş etme boyutundaki toplam varyansın %2'sinin sosyal duygusal öğrenmeden kaynaklandığı söylenebilir.

Tablo 20 incelendiğinde, SDÖÖ'nün toplam puanları ile RSCÖ-ÇV'nin Özverili Olma/Kendini Feda Etme alt boyutu arasında düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=0,222$; $p<0,01$). Buna göre sosyal duygusal öğrenme arttıkça özverili olma/kendini feda etme artmaktadır denebilir. Determinasyon katsayısı ($r^2=0,05$) dikkate alındığında özverili olma/kendini feda etme boyutundaki toplam varyansın %5'inin sosyal duygusal öğrenmeden kaynaklandığı söylenebilir.

Tablo 20 incelendiğinde, SDÖÖ'nün toplam puanları ile RSCÖ-ÇV'nin toplam puanları arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=0,457$; $p<0,01$). Buna göre sosyal duygusal öğrenme arttıkça spor cesareti artmaktadır denebilir. Determinasyon katsayısı ($r^2=0,21$) dikkate alındığında spor

cesaretindeki toplam varyansın %21'inin sosyal duygusal öğrenmeden kaynaklandığı söylenebilir.

Bu bulgulara göre, sosyal duygusal öğrenme ve cesaret arasında ilişki olduğu; sosyal duygusal öğrenme arttıkça cesaretin de artacağı ya da cesaret arttıkça sosyal duygusal öğrenmenin de artacağı söylenebilir. Bir amaca ulaşmak için ne yapması gerektiğini bilen, özgüveni yüksek olan ve ahlaki standartları iyi değerlendirebilen, akran ilişkileri iyi olan, duygularını, düşüncelerini ve davranışlarını farklı durumlarda etkili bir şekilde düzenleyebilen öğrencilerin cesaretlerinin de yüksek olacağı söylenebilir.

4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın ikinci alt problemi “10-12 yaş grubu öğrencilerin kişisel, beden eğitimi, oyun ve spor katılımı değişkenleri sosyal duygusal öğrenme düzeylerini etkilemekte midir?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt problem için betimleyici bulgular ilgili verilerle birlikte tablo 21’de, bu alt problemin test edilmesi için yapılan Ordinal Lojistik Regresyon testi ise ilgili verilerle birlikte tablo 25’te sunulmaktadır.

Öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme puanlarının düşük, orta, yüksek olacak şekilde sıralanması; örneklemden toplanan veriler üzerinden SPSS 15.0 programı aracılığıyla %33'lük kümülatif yüzdeler belirlenerek gerçekleştirilmiştir.

Tablo 21.

10-12 Yaş Grubu Öğrencilerin Kişisel, Beden Eğitimi, Oyun ve Spor Katılımı Değişkenlerine Göre Sosyal Duygusal Öğrenme Düzeyleri

Değişkenler	Kategoriler	Sosyal Duygusal Öğrenme					
		Düşük		Orta		Yüksek	
		n	%	n	%	n	%
Cinsiyet	Kız	138	29,7	152	32,8	174	37,5
	Erkek	152	38,2	121	30,4	125	31,4

Tablo 21.

10-12 Yaş Grubu Öğrencilerin Kişisel, Beden Eğitimi, Oyun ve Spor Katılımı Değişkenlerine Göre Sosyal Duygusal Öğrenme Düzeyleri (Devamı)

Değişkenler	Kategoriler	Sosyal Duygusal Öğrenme					
		Düşük		Orta		Yüksek	
		n	%	n	%	n	%
Yaş	10	97	37,6	76	29,5	85	32,9
	11	91	29,3	88	28,3	132	42,4
	12	102	34,8	109	37,2	82	28,0
Kardeş Sayısı	Kardeşi Yok	13	32,5	10	25,0	17	42,5
	1 Kardeşi Var	97	29,8	106	32,5	123	37,7
	2 Kardeşi Var	93	33,1	91	32,4	97	34,5
	3 Kardeşi Var	44	36,6	41	30,6	44	32,8
	4 veya Üzeri Kardeşi Var	38	46,9	25	30,9	18	22,2
Okul Öncesi Eğitimi Alma Durumu	Evet	198	30,2	209	31,9	249	38,0
	Hayır	92	44,7	64	31,1	50	24,3
Evde Kendi Odası	Var	158	29,1	169	31,1	216	39,8
	Yok	132	41,4	104	32,6	83	26,0
El ve Ayak Kullanma Tercihi	Sağ El ve Sağ Ayak	224	33,2	210	31,2	240	35,6
	Sol El ve Sol Ayak	23	35,9	18	28,1	23	35,9
	Sağ El ve Sol Ayak	29	30,9	35	37,2	30	31,9
	Sol El ve Sağ Ayak	14	46,7	10	33,3	6	20,0
Kendini Tanımlama Biçimi	İçedönük	71	46,4	48	31,4	34	22,2
	Dışadönük	219	30,9	225	31,7	265	37,4

Tablo 21.

10-12 Yaş Grubu Öğrencilerin Kişisel, Beden Eğitimi, Oyun ve Spor Katılımı Değişkenlerine Göre Sosyal Duygusal Öğrenme Düzeyleri (Devamı)

Değişkenler	Kategoriler	Sosyal Duygusal Öğrenme					
		Düşük		Orta		Yüksek	
		n	%	n	%	n	%
<i>Okul Takımında Yer Alma Durumu</i>	Yer Almıyor	165	34,1	160	33,1	159	32,9
	Bireysel Sporlar	2	11,1	7	38,9	9	50,0
	Takım Sporları	123	34,2	106	29,4	131	36,4
<i>Spor Kulübünde Yer Alma Durumu</i>	Yer Almıyor	205	36,2	170	30,0	191	33,7
	Bireysel Sporlar	25	28,4	34	38,6	29	33,0
	Takım Sporları	60	28,8	69	33,2	79	38,0
<i>Beden Eğitimi Dersi Dışında Fiziksel Aktivite Yapma Sıklığı</i>	Hiç Yapmıyor	36	50,7	23	32,4	12	16,9
	1 Gün Yapıyor	34	39,1	28	32,2	25	28,7
	2-3 Gün Yapıyor	98	32,8	93	31,1	108	36,1
	4-5 Gün Yapıyor	37	31,4	41	34,7	40	33,9
	Her Gün Yapıyor	85	29,6	88	30,7	114	39,7
<i>Beden Eğitimi Dersinde En Çok Neye Önem Verdiği</i>	Kazanmak	31	32,3	42	43,8	23	24,0
	Gelişmek	58	31,0	54	28,9	75	40,1
	Eğlenmek/Zevk Almak	201	34,7	177	30,6	201	34,7

Tablo 21.

10-12 Yaş Grubu Öğrencilerin Kişisel, Beden Eğitimi, Oyun ve Spor Katılımı Değişkenlerine Göre Sosyal Duygusal Öğrenme Düzeyleri (Devamı)

Değişkenler	Kategoriler	Sosyal Duygusal Öğrenme					
		Düşük		Orta		Yüksek	
		n	%	n	%	n	%
Oyun Tercihi	Herkesin Tek Olduğu Yarışmasal Oyunlar	43	42,2	32	31,4	27	26,5
	İşbirliğine Dayalı Yarışmanın ve Kazanmanın Olduğu Oyunlar	165	30,8	184	34,4	186	34,8
	İşbirliğine Dayalı Yarışmanın ve Kazanmanın Olmadığı Oyunlar	59	31,7	52	28,0	75	40,3
	Yalnız Olarak Oynanan Oyunlar	23	59,0	5	12,8	11	28,2

Tablo 22.

10-12 Yaş Grubu Öğrencilerin Kişisel, Beden Eğitimi, Oyun ve Spor Katılımı Değişkenlerine Göre Sosyal Duygusal Öğrenme Düzeylerinin Paralel Doğrular Varsayımı Testi

Model	-2 Log Likelihood	Ki-Kare	sd	p
Yokluk Hipotezi	1704,957			
Genel	1666,538	38,419	29	0,113

$p > 0,05$

Tablo 22’de görüldüğü üzere, paralellik varsayımı ki kare testi ile elde edilmiştir. Bağımlı değişken olan sosyal duygusal öğrenmenin kategorilerinin birbirine paralel olduğu; yani parametrelerin her bir kategoride birbirine eşit olduğu söylenebilir ($p > 0,05$).

Tablo 23.

10-12 Yaş Grubu Öğrencilerin Kişisel, Beden Eğitimi, Oyun ve Spor Katılımı Değişkenlerine Göre Sosyal Duygusal Öğrenme Düzeylerinin Uyum İyiliği Testi

	Ki-Kare	sd	p
Pearson	1591,884	1555	0,252
Sapma	1648,950	1555	0,052

$p>0,05$

Tablo 23'te görüldüğü üzere, modelin verilerle uyum içinde olduğu ifade edilebilir ($p>0,05$).

Tablo 24.

10-12 Yaş Grubu Öğrencilerin Kişisel, Beden Eğitimi, Oyun ve Spor Katılımı Değişkenlerine Göre Sosyal Duygusal Öğrenme Düzeylerinin Pseudo Değerleri Aracılığıyla Uyum İyiliği Testi

Cox and Snell	0,128
Nagelkerke	0,144
McFadden	0,062

Modelin uyum iyiliği bağımlı değişkenin yüzde kaçının bağımsız değişkenler tarafından açıklandığını gösteren R^2 değerleri aracılığıyla da incelenmiştir. Fakat Pseudo R^2 değerleri lojistik regresyon analizi için iyi bir kriter değildir (Akın ve Şentürk, 2012: 190). Pseudo R^2 değerleri, çoklu regresyondaki R^2 'ye göre oldukça küçük değerler alma eğiliminde olduğundan 0,20-0,40 arasındaki bir değer çok yüksek olduğu söylenebilir (Şenel ve Alatl, 2014: 41; Akt., Karagöz, 2016: 868).

Tablo 24'te görüldüğü üzere, bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkeni açıklama oranları; Cox ve Snell R^2 değerine göre 0,128 (%12,8), Nagelkerke R^2 değerine göre 0,144 (%14,4) ve McFadden R^2 değerine göre 0,062 (%6,2)'dir.

Tablo 25.

10-12 Yaş Grubu Öğrencilerin Kişisel, Beden Eğitimi, Oyun ve Spor Katılımı Değişkenlerine Göre Sosyal Duygusal Öğrenme Düzeylerinin Ordinal Lojistik Regresyon Aracılığıyla İncelenmesi

Değişkenler	Kategoriler	β	S.H.	Wald	sd	p	Exp (β)
<i>Cinsiyet</i>	Kız	0,298	0,133	5,027	1	0,025*	1,35
	Erkek	0 ^a	.	.	0	.	
<i>Yaş</i>	10	0,149	0,169	0,799	1	0,378	
	11	0,418	0,157	7,099	1	0,008*	1,52
	12	0 ^a	.	.	0	.	
<i>Kardeş Sayısı</i>	Kardeşi Yok	0,578	0,393	2,165	1	0,141	
	1 Kardeşi Var	0,379	0,261	2,108	1	0,147	
	2 Kardeşi Var	0,288	0,259	1,235	1	0,267	
	3 Kardeşi Var	0,373	0,283	1,736	1	0,188	
	4 veya Üzeri Kardeşi Var	0 ^a	.	.	0	.	
<i>Okul Öncesi Eğitimi Alma Durumu</i>	Evet	0,347	0,172	4,066	1	0,044*	1,41
	Hayır	0 ^a	.	.	0	.	
<i>Evde Kendi Odası</i>	Var	0,413	0,144	8,205	1	0,004*	1,51
	Yok	0 ^a	.	.	0	.	
<i>El ve Ayak Kullanma Tercihi</i>	Sağ El ve Sağ Ayak	0,241	0,370	0,425	1	0,514	
	Sol El ve Sol Ayak	0,168	0,437	0,147	1	0,701	
	Sağ El ve Sol Ayak	0,292	0,413	0,501	1	0,479	
	Sol El ve Sağ Ayak	0 ^a	.	.	0	.	
<i>Kendini Tanımlama Biçimi</i>	İçedönük	-0,600	0,179	11,286	1	0,001*	0,55
	Dışadönük	0 ^a	.	.	0	.	
<i>Okul Takımında Yer Alma Durumu</i>	Yer Almıyor	0,009	0,139	0,005	1	0,946	
	Bireysel Sporlar	1,034	0,507	4,160	1	0,041*	2,81
	Takım Sporları	0 ^a	.	.	0	.	

Tablo 25.

10-12 Yaş Grubu Öğrencilerin Kişisel, Beden Eğitimi, Oyun ve Spor Katılımı Değişkenlerine Göre Sosyal Duygusal Öğrenme Düzeylerinin Ordinal Lojistik Regresyon Aracılığıyla İncelenmesi (Devamı)

Değişkenler	Kategoriler	β	S.H.	Wald	sd	p	Exp (β)
<i>Spor Kulübünde Yer</i>	Yer Almıyor	-0,018	0,165	0,012	1	0,913	
	Bireysel Sporlar	-0,110	0,248	0,198	1	0,656	
	Takım Sporları	0 ^a	.	.	0	.	
<i>Alma Durumu</i>	Hiç Yapmıyor	-0,922	0,271	11,575	1	0,001*	0,40
	1 Gün Yapıyor	-0,280	0,242	1,335	1	0,248	
	2-3 Gün Yapıyor	-0,142	0,160	0,788	1	0,375	
	4-5 Gün Yapıyor	-0,251	0,208	1,452	1	0,228	
	Her Gün Yapıyor	0 ^a	.	.	0	.	
<i>Beden Eğitimi Dersi Dışında Fiziksel Aktivite Yapma Sıklığı</i>	Kazanmak	0,001	0,219	0,000	1	0,996	
	Gelişmek	0,256	0,167	2,348	1	0,125	
	Eğlenmek/Zevk Almak	0 ^a	.	.	0	.	
<i>Beden Eğitimi Dersinde En Çok Neye Önem Verdiği</i>	Herkesin Tek Olduğu Yarışmasal Oyunlar	0,417	0,371	1,262	1	0,261	
	İşbirliğine Dayalı Yarışmanın ve Kazanmanın Olduğu Oyunlar	0,703	0,332	4,483	1	0,034*	2,02
	İşbirliğine Dayalı Yarışmanın ve Kazanmanın Olmadığı Oyunlar	0,871	0,355	6,012	1	0,014*	2,39
	Yalnız Olarak Oynanan Oyunlar	0 ^a	.	.	0	.	

*p<0,05

Tablo 25'te görüldüğü üzere, cinsiyet bağımsız değişkeninde bulunan kız öğrenciler sosyal duygusal öğrenmeyi etkilemektedir (p<0,05). Kız öğrenciler için referans kategorisinin erkek öğrenciler olduğu görülmektedir. Dolayısıyla kız öğrenciler, erkek öğrencilere göre yaklaşık $\exp(0,298)=1,35$ kat daha sosyal duygusal öğrenme değişkenini etkilemektedir.

Yaş bağımsız değişkeninde bulunan, 11 yaşındaki öğrenciler sosyal duygusal öğrenmeyi etkilemektedir ($p<0,05$). 11 yaşındaki öğrenciler için referans kategorisinin 12 yaşındaki öğrenciler olduğu görülmektedir. Dolayısıyla 11 yaşındaki öğrenciler, 12 yaşındaki öğrencilere göre yaklaşık $\exp(0,418)=1,52$ kat daha sosyal duygusal öğrenme değişkenini etkilemektedir.

Okul öncesi eğitimi alma durumu değişkeninde bulunan, okul öncesi eğitimi alan öğrenciler sosyal duygusal öğrenmeyi etkilemektedir ($p<0,05$). Okul öncesi eğitimi alan öğrenciler için referans kategorisinin okul öncesi eğitimi almayan öğrenciler olduğu görülmektedir. Dolayısıyla okul öncesi eğitimi alan öğrenciler, okul öncesi eğitimi almayan öğrencilere göre yaklaşık $\exp(0,347)=1,41$ kat daha sosyal duygusal öğrenme değişkenini etkilemektedir.

Evde kendine ait odasının olma durumu değişkeninde bulunan, evde kendine ait odası olan öğrenciler sosyal duygusal öğrenmeyi etkilemektedir ($p<0,05$). Evde kendine ait odası olan öğrenciler için referans kategorisinin evde kendine ait odası olmayan öğrenciler olduğu görülmektedir. Buna göre evde kendine ait odası olan öğrenciler, evde kendine ait odası olmayan öğrencilere göre yaklaşık $\exp(0,413)=1,51$ kat daha sosyal duygusal öğrenme değişkenini etkilemektedir.

Kendini tanımlama biçimi değişkeninde bulunan, kendini dışadönük olarak tanımlayan öğrenciler sosyal duygusal öğrenmeyi etkilemektedir ($p<0,05$). Dışadönük öğrenciler için referans kategorisinin içedönük öğrenciler olduğu görülmektedir. Dolayısıyla dışadönük öğrenciler, içedönük öğrencilere göre yaklaşık $\exp(-0,600)=0,55$ kat daha sosyal duygusal öğrenme değişkenini etkilemektedir.

Okul takımında yer alma durumu değişkeninde bulunan, bireysel sporlara katılan öğrenciler sosyal duygusal öğrenmeyi etkilemektedir ($p<0,05$). Bireysel sporlara katılan öğrenciler için referans kategorisinin takım sporlarına katılan öğrenciler olduğu görülmektedir. Buna göre bireysel sporlara katılan öğrenciler, takım sporlarına katılan öğrencilere göre yaklaşık $\exp(1,034)=2,81$ kat daha sosyal duygusal öğrenme değişkenini etkilemektedir.

Beden eğitimi dersi dışında fiziksel aktivite yapma sıklığı değişkeninde bulunan, beden eğitimi dersi dışında her gün fiziksel aktivitelere katılan öğrenciler

sosyal duygusal öğrenmeyi etkilemektedir ($p<0,05$). Beden eğitimi dersi dışında her gün fiziksel aktivitelere katılan öğrenciler için referans kategorisinin beden eğitimi dersi dışında fiziksel aktivitelere katılmayan öğrenciler olduğu görülmektedir. Dolayısıyla beden eğitimi dersi dışında her gün fiziksel aktivitelere katılan öğrenciler, beden eğitimi dersi dışında fiziksel aktivitelere katılmayan öğrencilere göre yaklaşık $\exp(-0,922)=0,40$ kat daha sosyal duygusal öğrenme değişkenini etkilemektedir.

Oyun tercihi değişkeninde bulunan işbirliğine dayalı yarışmanın ve kazanmanın olduğu oyunları tercih eden öğrenciler sosyal duygusal öğrenmeyi etkilemektedir ($p<0,05$). Yine aynı değişkende bulunan işbirliğine dayalı yarışmanın ve kazanmanın olmadığı oyunları tercih eden öğrenciler de sosyal duygusal öğrenmeyi etkilemektedir ($p<0,05$). Her iki değişken için referans kategorisinin yalnız olarak oynanan oyunları tercih eden öğrenciler olduğu görülmektedir. Bunlara göre işbirliğine dayalı yarışmanın ve kazanmanın olduğu oyunları tercih eden öğrenciler, yalnız olarak oynanan oynan oyunları tercih eden öğrencilere göre yaklaşık $\exp(0,703)=2,02$ kat daha etkilemektedir. Ayrıca işbirliğine dayalı yarışmanın ve kazanmanın olmadığı oyunları tercih eden öğrenciler, yalnız olarak oynanan oyunları tercih eden öğrencilere göre yaklaşık $\exp(0,871)=2,39$ kat daha sosyal duygusal öğrenmeyi etkilemektedir.

4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın üçüncü alt problemi “10-12 yaş grubu öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme düzeyleri cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt problemin test edilmesi için yapılan Mann-Whitney U testi ilgili verilerle birlikte tablo 26’da sunulmaktadır.

Tablo 26.

10-12 Yaş Grubu Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Sosyal Duygusal Öğrenmelerinin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Cinsiyet	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Görevi Tanımlama	Kız	464	437,59	203041,5	89510,5	0,437
	Erkek	398	424,40	168911,5		

Tablo 26.

10-12 Yaş Grubu Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Sosyal Duygusal Öğrenmelerinin Mann-Whitney U Testi Sonuçları (Devamı)

Alt Boyutlar	Cinsiyet	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Akran İlişkileri	Kız	464	456,48	211809	80743	0,001*
	Erkek	398	402,37	160144		
Öz Düzenleme	Kız	464	451,41	209640,5	82911,5	0,009*
	Erkek	398	407,82	162312,5		
Sosyal Duygusal Öğrenme Toplam	Kız	464	452,67	210039	82513	0,007*
	Erkek	398	406,82	161914		

*p<0,05

Tablo 26’da görüldüğü gibi, 464 kız ve 398 erkek öğrenciden oluşan 862 kişilik bir grupta, kız öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme düzeyleri ile erkek öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme düzeyleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya koymak için yapılan Mann-Whitney U testi sonucuna göre, kız öğrencilerin akran ilişkileri ile erkek öğrencilerin akran ilişkileri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur (U=80743; p<0,05). Sıra ortalamaları dikkate alındığında, kız öğrenciler (\bar{X} =456,48), erkek öğrencilere (\bar{X} =402,37) göre anlamlı düzeyde daha yüksek akran ilişkileri puanına sahiptir.

Sosyal duygusal öğrenmenin öz düzenleme alt boyutunda ise, kız öğrencilerin öz düzenleme becerileri ile erkek öğrencilerin öz düzenleme becerileri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur (U=82911,5; p<0,05). Sıra ortalamaları dikkate alındığında, kız öğrenciler (\bar{X} =451,41), erkek öğrencilere (\bar{X} =407,82) göre anlamlı düzeyde daha yüksek öz düzenleme becerileri puanına sahiptir.

Sosyal duygusal öğrenme toplam puanlarında ise, kız öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme düzeyleri ile erkek öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur (U=82513; p<0,05). Sıra ortalamaları dikkate alındığında, kız öğrenciler (\bar{X} =452,67), erkek öğrencilere

($\bar{X}=406,82$) göre anlamlı düzeyde daha yüksek sosyal duygusal öğrenme becerileri puanına sahiptir.

Erkek öğrencilerin görevi tanımlama becerileri ile kız öğrencilerin görevi tanımlama becerileri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($U=89510,5$; $p>0,05$). Buna göre kız öğrencilerin ve erkek öğrencilerin gerçekleştirdikleri davranışlar sonucunda kendinin ve bir başkasının iyi olmasını isteyen, ahlaki standartları ve toplumsal kuralları bilen ve çeşitli hareketlerinin sonuçlarını buna göre değerlendiren öğrenciler oldukları söylenebilir. Kız öğrenciler erkek öğrencilere göre daha yüksek stres yönetimi becerilerine sahiptirler, erteleme ile başa çıkabilirler ve kendi güçlü ve sınırlı yanlarını daha iyi tanımaktadırlar. Ayrıca kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre empati yeteneklerinin daha iyi olduğu, arkadaşları ile ilişkiler kurarken duygularını daha etkili bir şekilde kullanabildikleri, çatışmalara arabulucu çözümler üretebildikleri söylenebilir. Bu durumun kaynağı kızlara yüklenen toplumsal cinsiyet rolleri olabilir.

4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın dördüncü alt problemi “10-12 yaş grubu öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme düzeyleri yaşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt problemin test edilmesi için yapılan Kruskal-Wallis testi ilgili verilerle birlikte tablo 27’de sunulmaktadır.

Tablo 27.

Öğrencilerin Yaşlarına Göre Sosyal Duygusal Öğrenme Düzeylerinin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Yaş	n	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
Görevi Tanımlama	10	258	422,09	2	14,800	0,001*	10-11
	11	311	472,54				11-12
	12	293	396,23				
Akran İlişkileri	10	258	413,05	2	9,678	0,008*	10-11
	11	311	466,49				11-12
	12	193	410,61				

Tablo 27.

Öğrencilerin Yaşlarına Göre Sosyal Duygusal Öğrenme Düzeylerinin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları (Devamı)

Alt Boyutlar	Yaş	n	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
Öz Düzenleme	10	258	406,85	2	11,937	0,003*	10-11
	11	311	470,24				11-12
	12	293	412,09				
Sosyal Duygusal Öğrenme Toplam	10	258	413,28	2	15,066	0,001*	10-11
	11	311	474,85				11-12
	12	293	401,53				

*p<0,05

Tablo 27’de görüldüğü gibi, öğrencilerin yaşlarının sosyal duygusal öğrenme düzeylerinde farklılık olup olmadığını görmek için yapılan Kruskal-Wallis testine göre, sosyal duygusal öğrenmenin görevi tanımlama becerileri alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur (χ^2 (sd=2; n=862)=14,800; p<0,05). Mann-Whitney U testi ile yapılan çoklu karşılaştırmalar sonucunda bu farkın, 10 yaşındaki öğrenciler (\bar{X} =422,09) ile 11 yaşındaki öğrenciler (\bar{X} =472,54) arasında ve 11 yaşındaki öğrenciler (\bar{X} =472,54) ile 12 yaşındaki öğrenciler (\bar{X} =396,23) arasında olduğu belirlenmiştir. Sosyal duygusal öğrenmenin görevi tanımlama becerileri alt boyutunda 11 yaşındaki öğrenciler, 10 ve 12 yaşındaki öğrencilere göre anlamlı düzeyde daha yüksek görevi tanımlama becerileri puanına sahiptir.

Sosyal duygusal öğrenmenin akran ilişkileri alt boyutunda öğrencilerin yaşlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur (χ^2 (sd=2; n=862)=9,678; p<0,05). Mann-Whitney U testi ile yapılan çoklu karşılaştırmalar sonucunda bu farkın, 10 yaşındaki öğrenciler (\bar{X} =413,05) ile 11 yaşındaki öğrenciler (\bar{X} =466,49) arasında ve 11 yaşındaki öğrenciler (\bar{X} =466,49) ile 12 yaşındaki öğrenciler (\bar{X} =410,61) arasında olduğu belirlenmiştir. Sosyal duygusal öğrenmenin akran ilişkileri alt boyutunda 11 yaşındaki öğrenciler, 10 ve 12 yaşındaki öğrencilere göre anlamlı düzeyde daha yüksek akran ilişkileri puanına sahiptir.

Sosyal duygusal öğrenmenin öz düzenleme becerileri alt boyutunda öğrencilerin yaşlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur, (χ^2 (sd=2; n=862)=11,937; p<0,05). Mann-Whitney U testi ile yapılan çoklu karşılaştırmalar sonucunda bu farkın, 10 yaşındaki öğrenciler (\bar{X} =406,85) ile 11 yaşındaki öğrenciler (\bar{X} =470,24) arasında ve 11 yaşındaki öğrenciler (\bar{X} =470,24) ile 12 yaşındaki öğrenciler (\bar{X} =412,09) arasında olduğu belirlenmiştir. Sosyal duygusal öğrenmenin öz düzenleme becerileri alt boyutunda 11 yaşındaki öğrenciler, 10 ve 12 yaşındaki öğrencilere göre anlamlı düzeyde daha yüksek öz düzenleme becerileri puanına sahiptir.

Sosyal duygusal öğrenme toplam puanlarında ise, öğrencilerin yaşlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur (χ^2 (sd=2, n=862)=15,066; p<0,05). Mann-Whitney U testi ile yapılan çoklu karşılaştırmalar sonucunda bu farkın, 10 yaşındaki öğrenciler (\bar{X} =413,28) ile 11 yaşındaki öğrenciler (\bar{X} =474,85) arasında ve 11 yaşındaki öğrenciler (\bar{X} =474,85) ile 12 yaşındaki öğrenciler (\bar{X} =401,53) arasında olduğu belirlenmiştir. Sosyal duygusal öğrenme toplam puanlarına göre 11 yaşındaki öğrenciler, 10 ve 12 yaşındaki öğrencilere göre anlamlı düzeyde daha yüksek sosyal duygusal öğrenme becerilerine sahiptir.

Buna göre 11 yaşındaki öğrenciler sosyal duygusal öğrenmenin tüm alanlarında 10 ve 12 yaş gruplarına göre daha yüksek puana sahiptirler. 11 yaşındaki öğrencilerdeki bu farklılığın kaynağı yeni başlamış oldukları ortaokulda, yeni sınıflarındaki akranlarıyla iletişim kurmak için çaba harcamalarından kaynaklanıyor olabilir. Ayrıca, ortaokulda yeni olan bu öğrencilere ilkokuldan farklı olarak alışkın olmadıkları görevler verilecektir. Dolayısıyla bu öğrenciler kendilerine verilen bu görevleri doğru bir şekilde yerine getirmek için öz-düzenleme becerilerine 10 ve 12 yaşındaki öğrencilere göre daha fazla gereksinim duymaktadırlar. Bu farklılık onların öz-düzenleme becerilerinin etkin kullanılması gerektirdiğinden kaynaklanıyor olabilir. Ayrıca ortaokula yeni başlayan öğrenciler sürekli olarak yeni bir durumla ya da problemle karşılaşmaktadırlar. Bu problemleri etkili bir şekilde çözebilmeleri için görevi tanımlama becerilerini kullanmaya gereksinim duymaktadırlar. 11 yaşındaki öğrencilerin görevi tanımlama becerilerinin yüksek olması, bu beceriye ihtiyaç duymaları ve etkili bir şekilde kullandıkça becerinin gelişmesinden kaynaklı olabilir.

4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın beşinci alt problemi “10-12 yaş grubu öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme düzeyleri sahip oldukları kardeş sayısına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt problemin test edilmesi için yapılan Kruskal-Wallis testi ilgili verilerle birlikte tablo 28’de sunulmaktadır.

Tablo 28.

Öğrencilerin Kardeş Sayılarına Göre Sosyal Duygusal Öğrenmelerinin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Kardeş Sayısı	n	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
Görevi Tanımlama	A-Kardeşi Yok	40	460,79	4	5,297	0,258	
	B-1 Kardeşi Var	326	442,51				
	C-2 Kardeşi Var	281	432,22				
	D-3 Kardeşi Var	134	428,07				
	E-4 veya Üzeri Kardeşi Var	81	375,89				
Akran İlişkileri	A-Kardeşi Yok	40	473,40	4	13,308	0,010*	A-E
	B-1 Kardeşi Var	326	444,47				B-E
	C-2 Kardeşi Var	281	440,93				C-E
	D-3 Kardeşi Var	134	422,15				D-E
	E-4 veya Üzeri Kardeşi Var	81	341,34				
Öz Düzenleme	A-Kardeşi Yok	40	437,88	4	6,833	0,145	
	B-1 Kardeşi Var	326	448,91				
	C-2 Kardeşi Var	281	428,46				
	D-3 Kardeşi Var	134	431,45				
	E-4 veya Üzeri Kardeşi Var	81	368,93				

Tablo 28.

Öğrencilerin Kardeş Sayılarına Göre Sosyal Duygusal Öğrenmelerinin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları (Devamı)

Alt Boyutlar	Kardeş Sayısı	n	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
Sosyal Duygusal Öğrenme Toplam	A-Kardeşi Yok	40	460,01	4	10,127	0,038*	A-E
	B-1 Kardeşi Var	326	447,16				B-E
	C-2 Kardeşi Var	281	433,71				C-E
	D-3 Kardeşi Var	134	428,32				D-E
	E-4 veya Üzeri Kardeşi Var	81	351,99				

*p<0,05

Tablo 28’de görüldüğü gibi, öğrencilerin kardeş sayılarının sosyal duygusal öğrenme düzeylerinde farklılık olup olmadığını görmek için yapılan Kruskal-Wallis testine göre, sosyal duygusal öğrenmenin görevi tanımlama becerileri alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır (χ^2 (sd=2; n=862)=5,297; p>0,05).

Sosyal duygusal öğrenmenin akran ilişkileri alt boyutunda öğrencilerin kardeş sayılarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur (χ^2 (sd=2; n=862)=13,308; p<0,05). Mann-Whitney U testi ile yapılan çoklu karşılaştırmalar sonucunda bu farkın kardeşi olmayan öğrenciler (\bar{X} =473,40) ile dört veya üzeri kardeşi olan öğrenciler (\bar{X} =341,34) arasında ve bir kardeşi olan öğrenciler (\bar{X} =444,47) ile dört veya üzeri kardeşi olan öğrenciler (\bar{X} =341,34) arasında ve iki kardeşi olan öğrenciler (\bar{X} =440,93) ile dört veya üzeri kardeşi olan öğrenciler (\bar{X} =341,34) arasında ve üç kardeşi olan öğrenciler (\bar{X} =422,15) ile dört veya üzeri kardeşi olan öğrenciler (\bar{X} =341,34) arasında olduğu belirlenmiştir.

Sosyal duygusal öğrenmenin öz düzenleme becerileri alt boyutunda öğrencilerin kardeş sayılarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır (χ^2 (sd=2; n=862)=6,833; p>0,05).

Sosyal duygusal öğrenme toplam puanlarında ise, öğrencilerin kardeş sayılarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur (χ^2 (sd=2; n=862)=10,127; p<0,05). Mann-Whitney U testi ile yapılan çoklu karşılaştırmalar

sonucunda bu farkın, kardeşi olmayan öğrenciler ($\bar{X}=460,01$) ile dört veya üzeri kardeşi olan öğrenciler ($\bar{X}=351,99$) arasında ve bir kardeşi olan öğrenciler ($\bar{X}=447,16$) ile dört veya üzeri kardeşi olan öğrenciler ($\bar{X}=351,99$) arasında ve iki kardeşi olan öğrenciler ($\bar{X}=433,71$) ile dört veya üzeri kardeşi olan öğrenciler ($\bar{X}=351,99$) arasında ve üç kardeşi olan öğrenciler ($\bar{X}=428,32$) ile dört veya üzeri kardeşi olan öğrenciler ($\bar{X}=351,99$) arasında olduğu belirlenmiştir.

Sosyal duygusal öğrenmenin görevi tanımlama ve öz düzenleme becerileri öğrencilerin sahip oldukları kardeş sayılarına göre farklılık göstermemektedir. Buna göre, öğrencilerin duygularını ve düşüncelerini doğru bir şekilde tanıma, güçlü ve sınırlı yanlarını belirleyebilme, problem çözebilme ve ahlaki ve etik sorumluluklara sahip olabilme becerileri sahip oldukları kardeş sayılarına göre farklılaşmamaktadır. Öğrencilerin akran ilişkileri kardeş sayıları arttıkça azalmaktadır. Aslında araştırmacı tarafından öğrencilerin akran ilişkileri becerilerinin kardeş sayıları arttıkça artması beklenmekteydi. Bu yüzden bu bulgu dikkat çekici bir bulgudur. Öğrencilerin akran ilişkileri becerilerinin öğrenciler daha fazla kardeşe sahip olduklarında artacağı düşünülse de, sahip oldukları kardeşlerin yaşları arasındaki farklılıklardan (kardeşlerin yaşça kendilerinden çok büyük ya da çok küçük olmaları) kaynaklı olarak düşüş göstermiş olabileceği söylenebilir. Günümüzde genel olarak eğitim düzeyi düşük olan ailelerin daha fazla çocuğa sahip oldukları düşünüldüğünde, aile içinde kurulan iletişimin etkisiz kalması ve ailelerin bu iletişimi artırmaya yönelik bilince sahip olmaması da kardeş sayısı dört ya da daha fazla olan öğrencilerin diğer gruplara göre anlamlı düzeyde daha düşük akran ilişkileri becerilerine sahip olmalarının bir başka sebebi olabilir.

4.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın altıncı alt problemi “10-12 yaş grubu öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme düzeyleri okul öncesi eğitimi alıp almamasına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt problemin test edilmesi için yapılan Mann-Whitney U testi ilgili verilerle birlikte tablo 29’da sunulmaktadır.

Tablo 29.

10-12 Yaş Grubu Öğrencilerin Okul Öncesi Eğitimi Alıp Almamalarına Göre Sosyal Duygusal Öğrenmelerinin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Okul Öncesi Eğitimi Alma Durumu	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Görevi Tanımlama	Evet	656	445,88	292497	58135	0,002*
	Hayır	206	385,71	79456		
Akran İlişkileri	Evet	656	450,05	295231	55401	0,000*
	Hayır	206	372,44	76722		
Öz Düzenleme	Evet	656	448,40	294148,5	56483,5	0,000*
	Hayır	206	377,69	77804,5		
Sosyal Duygusal Öğrenme Toplam	Evet	656	450,61	295600	55032	0,000*
	Hayır	206	370,65	76353		

*p<0,05

Tablo 29'da görüldüğü gibi, 656 okul öncesi eğitimi alan öğrenciden ve 206 okul öncesi eğitimi almayan öğrenciden oluşan 862 kişilik bir grupta, okul öncesi eğitimi alan öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme düzeyleri ile okul öncesi eğitimi almayan öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme düzeyleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya koymak için yapılan Mann-Whitney U testi sonucuna göre, okul öncesi eğitimi alan öğrencilerin görevi tanımlama becerileri ile okul öncesi eğitimi almayan öğrencilerin görevi tanımlama becerileri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur (U=58135; p<0,05). Sıra ortalamaları dikkate alındığında okul öncesi eğitimi alan öğrenciler (\bar{X} =445,88), okul öncesi eğitimi almayan öğrencilere (\bar{X} =385,71) göre anlamlı düzeyde daha yüksek görevi tanımlama becerileri puanına sahiptir.

Sosyal duygusal öğrenmenin akran ilişkileri alt boyutunda ise, okul öncesi eğitimi alan öğrencilerin akran ilişkileri ile okul öncesi eğitimi almayan öğrencilerin akran ilişkileri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur (U=55401; p<0,001). Sıra ortalamaları dikkate alındığında, okul öncesi eğitimi alan

öğrenciler ($\bar{X}=450,05$), okul öncesi eğitimi almayan öğrencilere ($\bar{X}=372,44$) göre anlamlı düzeyde daha yüksek akran ilişkileri puanına sahiptir.

Sosyal duygusal öğrenmenin öz düzenleme alt boyutunda ise, okul öncesi eğitimi alan öğrencilerin öz düzenleme becerileri ile okul öncesi eğitimi almayan öğrencilerin öz düzenleme becerileri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur ($U=56483,5$; $p<0,001$). Sıra ortalamaları dikkate alındığında, okul öncesi eğitimi alan öğrenciler ($\bar{X}=448,40$), okul öncesi eğitimi almayan öğrencilere ($\bar{X}=377,69$) göre anlamlı düzeyde daha yüksek öz düzenleme becerileri puanına sahiptir.

Sosyal duygusal öğrenme toplam puanlarında ise, okul öncesi eğitimi alan öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme düzeyleri ile okul öncesi eğitimi almayan öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur ($U=55032$; $p<0,001$). Sıra ortalamaları dikkate alındığında, okul öncesi eğitimi alan öğrenciler ($\bar{X}=450,61$), okul öncesi eğitimi almayan öğrencilere ($\bar{X}=370,65$) göre anlamlı düzeyde daha yüksek sosyal duygusal öğrenme becerileri puanına sahiptir.

Buna göre, okul öncesi eğitim alan öğrencilerin okul öncesi eğitimi almayan öğrencilere göre; duygularını daha doğru tanıdıkları, kendilerini daha doğru algıladıkları, güçlü yanlarını ve ihtiyaçlarını daha iyi tanımlayabildikleri, daha yüksek empati becerisine sahip oldukları, problem tanımlama becerilerinin ve problemi çözme becerilerinin daha yüksek olduğu, stres yönetim becerilerinin ve hedef belirleme becerilerinin daha yüksek olduğu, iletişim, sosyal katılım ve ilişki kurma becerilerinin daha iyi düzeyde olduğu söylenebilir. Bu bulgu sosyal duygusal öğrenme becerilerinde okul öncesi eğitimin önemli olduğunu göstermektedir.

4.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın yedinci alt problemi “10-12 yaş grubu öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme düzeyleri evlerinde kendilerine ait bir odasının olup olmamasına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt problemin test edilmesi için yapılan Mann-Whitney U testi ilgili verilerle birlikte tablo 30’da sunulmaktadır.

Tablo 30.

10-12 Yaş Grubu Öğrencilerin Evde Kendilerine Ait Bir Odasının Olup Olmamasına Göre Sosyal Duygusal Öğrenmelerinin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Evde Kendine Ait Odası	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Görevi Tanımlama	Var	543	458,79	249122,5	71790,5	0,000*
	Yok	319	385,05	122830,5		
Akran İlişkileri	Var	543	457,66	248509	72404	0,000*
	Yok	319	386,97	123444		
Öz Düzenleme	Var	543	457,20	248260,5	72652,5	0,000*
	Yok	319	387,75	123692,5		
Sosyal Duygusal Öğrenme Toplam	Var	543	461,39	250536,5	70376,5	0,000*
	Yok	319	380,62	121416,5		

*p<0,001

Tablo 30'da görüldüğü gibi, 543 evde kendine ait odası olan öğrenciden ve 319 evde kendine ait odası olmayan öğrenciden oluşan 862 kişilik bir grupta, evde kendine ait odası olan öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme düzeyleri ile evde kendine ait odası olmayan öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme düzeyleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya koymak için yapılan Mann-Whitney U testi sonucuna göre, evde kendine ait odası olan öğrencilerin görevi tanımlama becerileri ile evde kendine ait odası olmayan öğrencilerin görevi tanımlama becerileri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur (U=71790,5; p<0,001). Sıra ortalamaları dikkate alındığında evde kendine ait odası olan öğrenciler (\bar{X} =458,79), evde kendine ait odası olmayan öğrencilere (\bar{X} =385,05) göre anlamlı düzeyde daha yüksek görevi tanımlama becerileri puanına sahiptir.

Sosyal duygusal öğrenmenin akran ilişkileri alt boyutunda ise, evde kendine ait odası olan öğrencilerin akran ilişkileri ile evde kendine ait odası olmayan öğrencilerin akran ilişkileri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur (U=72404; p<0,001). Sıra ortalamaları dikkate alındığında, evde kendine ait odası olan

öğrenciler ($\bar{X}=457,66$), evde kendine ait odası olmayan öğrencilere ($\bar{X}=386,97$) göre anlamlı düzeyde daha yüksek akran ilişkileri puanına sahiptir.

Sosyal duygusal öğrenmenin öz düzenleme alt boyutunda ise, evde kendine ait odası olan öğrencilerin öz düzenleme becerileri ile evde kendine ait odası olmayan öğrencilerin öz düzenleme becerileri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur ($U=72652,5$; $p<0,001$). Sıra ortalamaları dikkate alındığında, evde kendine ait odası olan öğrenciler ($\bar{X}=457,20$), evde kendine ait odası olmayan öğrencilere ($\bar{X}=387,75$) göre anlamlı düzeyde daha yüksek öz düzenleme becerileri puanına sahiptir.

Sosyal duygusal öğrenme toplam puanlarında ise, evde kendine ait odası olan öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme düzeyleri ile evde kendine ait odası olmayan öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur ($U=70376,5$; $p<0,001$). Sıra ortalamaları dikkate alındığında, evde kendine ait odası olan öğrenciler ($\bar{X}=461,39$), evde kendine ait odası olmayan öğrencilere ($\bar{X}=380,62$) göre anlamlı düzeyde daha yüksek sosyal duygusal öğrenme becerileri puanına sahiptir.

Buna göre, öğrencilerin kendine ait odasının olması öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme becerilerinde olumlu yönde anlamlı bir fark ortaya koymaktadır. Hatırlanacağı üzere kardeş sayısı azaldıkça öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme puanları olumlu yönde bir farklılık göstermekteydi. Bir öğrencinin kendine ait odası olabilmesi için kardeş sayısının az olması gerekebilir. Bundan dolayı evde kendine ait odası olan öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme becerilerinden özellikle de akran ilişkileri alt boyutu olumlu yönde anlamlı farklılık göstermiş olabilir. Ayrıca, öğrencinin kendine ait bir odasının olabilmesi için ailesinin ekonomik düzeyinin de iyi olması gerekmektedir. Ailenin ekonomik düzeyinin iyi olması dolayısıyla öğrencide oluşan güven duygusu, öğrencinin görevi tanımlama ve öz yönetim becerilerinde kendine ait odası olmayan öğrencilere göre daha yüksek sosyal duygusal öğrenme puanlarına sahip olmasının nedeni olabilir.

4.8. Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın sekizinci alt problemi “10-12 yaş grubu öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme düzeyleri ellerini ve ayaklarını kullanma tercihlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt problemin test edilmesi için yapılan Kruskal-Wallis testi ilgili verilerle birlikte tablo 31’de sunulmaktadır.

Tablo 31.

Öğrencilerin Ellerin ve Ayaklarını Kullanma Tercihlerine Göre Sosyal Duygusal Öğrenme Düzeylerinin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	El ve Ayak Kullanma Tercihi	n	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
Görevi Tanımlama	A-Sağ El ve Sağ Ayak	674	438,94	3	7,972	0,047*	A-D
	B-Sol El ve Sol Ayak	64	426,57				B-D
	C-Sağ El ve Sol Ayak	94	420,18				C-D
	D-Sol El ve Sağ Ayak	30	310,42				
Akran İlişkileri	A-Sağ El ve Sağ Ayak	674	434,00	3	1,556	0,669	
	B-Sol El ve Sol Ayak	64	400,98				
	C-Sağ El ve Sol Ayak	94	442,66				
	D-Sol El ve Sağ Ayak	30	405,45				

Tablo 31.

Öğrencilerin Ellerin ve Ayaklarını Kullanma Tercihlerine Göre Sosyal Duygusal Öğrenme Düzeylerinin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları (Devamı)

Alt Boyutlar	El ve Ayak Kullanma Tercihi	n	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
Öz Düzenleme	A-Sağ El ve Sağ Ayak	674	443,03	3	7,913	0,048*	A-D
	B-Sol El ve Sol Ayak	64	403,08				
	C-Sağ El ve Sol Ayak	94	395,86				
	D-Sol El ve Sağ Ayak	30	344,75				
Sosyal Duygusal Öğrenme Toplam	A-Sağ El ve Sağ Ayak	674	440,24	3	5,986	0,112	
	B-Sol El ve Sol Ayak	64	406,77				
	C-Sağ El ve Sol Ayak	94	415,11				
	D-Sol El ve Sağ Ayak	30	339,32				

*p<0,05

Tablo 31’de görüldüğü gibi, öğrencilerin ellerini ve ayaklarını kullanma tercihlerine göre sosyal duygusal öğrenme düzeylerinde farklılık olup olmadığını görmek için yapılan Kruskal-Wallis testine göre, sosyal duygusal öğrenmenin görevi tanımlama becerileri alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur (χ^2 (sd=2; n=862)=7,972; p<0,05). Mann-Whitney U testi ile yapılan çoklu karşılaştırmalar sonucunda bu farkın, sağ el ve sağ ayaklarını kullanan öğrenciler (\bar{X} =438,94) ile sol el ve sağ ayaklarını kullanan öğrenciler (\bar{X} =310,42) arasında ve sol el ve sol ayaklarını kullanan öğrenciler (\bar{X} =426,57) ile sol el ve sağ ayaklarını kullanan öğrenciler (\bar{X} =310,42) arasında ve sağ el ve sol ayaklarını kullanan öğrenciler

($\bar{X}=420,18$) ile sol el ve sağ ayaklarını kullanan öğrenciler ($\bar{X}=310,42$) arasında olduğu belirlenmiştir.

Sosyal duygusal öğrenmenin akran ilişkileri alt boyutunda öğrencilerin ellerini ve ayaklarını kullanma tercihlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır (χ^2 (sd=2; n=862)=1,556; $p>0,05$).

Sosyal duygusal öğrenmenin öz düzenleme becerileri alt boyutunda öğrencilerin ellerini ve ayaklarını kullanma tercihlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur (χ^2 (sd=2; n=862)=7,913; $p<0,05$). Mann-Whitney U testi ile yapılan çoklu karşılaştırmalar sonucunda bu farkın, sağ el ve sağ ayaklarını kullanan öğrenciler ($\bar{X}=443,03$) ile sol el ve sağ ayaklarını kullanan öğrenciler ($\bar{X}=344,75$) arasında olduğu belirlenmiştir.

Sosyal duygusal öğrenme toplam puanlarında ise, öğrencilerin ellerini ve ayaklarını kullanma tercihlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır (χ^2 (sd=2; n=862)=5,986; $p<0,05$).

Bu bulgu; sosyal duygusal öğrenmenin, öğrencilerin beynin hangi bölümünü daha baskın kullandıklarına bağlı olarak değiştiğini gösteriyor olabilir.

4.9. Dokuzuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın dokuzuncu alt problemi “10-12 yaş grubu öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme düzeyleri içedönük ya da dışadönük olmalarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt problemin test edilmesi için yapılan Mann-Whitney U testi ilgili verilerle birlikte tablo 32’de sunulmaktadır.

Tablo 32.

10-12 Yaş Grubu Öğrencilerin İçedönük-Dışadönük Olmalarına Göre Sosyal Duygusal Öğrenmelerinin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Kendini Tanımlama Biçimi	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Görevi Tanımlama	İçedönük	153	372,70	57023,5	45242,5	0,001*
	Dışadönük	709	444,19	314929,5		
Akran İlişkileri	İçedönük	153	367,78	56270,5	44489,5	0,000*
	Dışadönük	709	445,25	315682,5		
Öz Düzenleme	İçedönük	153	373,53	57149,5	45368,5	0,001*
	Dışadönük	709	444,01	314803,5		
Sosyal Duygusal Öğrenme Toplam	İçedönük	153	355,76	54431,5	42650,5	0,000*
	Dışadönük	709	447,84	317521,5		

*p<0,05

Tablo 32’de görüldüğü gibi, 709 dışadönük öğrenciden ve 153 içedönük öğrenciden oluşan 862 kişilik bir grupta, dışadönük öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme düzeyleri ile içedönük öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme düzeyleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya koymak için yapılan Mann-Whitney U testi sonucuna göre, dışadönük öğrencilerin görevi tanımlama becerileri ile içedönük öğrencilerin görevi tanımlama becerileri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur (U=45242,5; p<0,05). Sıra ortalamaları dikkate alındığında dışadönük öğrenciler (\bar{X} =444,19), içedönük öğrencilere (\bar{X} =372,70) göre anlamlı düzeyde daha yüksek görevi tanımlama becerileri puanına sahiptir.

Sosyal duygusal öğrenmenin akran ilişkileri alt boyutunda ise, dışadönük öğrencilerin akran ilişkileri ile içedönük öğrencilerin akran ilişkileri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur (U=44489,5; p<0,001). Sıra ortalamaları dikkate alındığında, dışadönük öğrenciler (\bar{X} =445,25), içedönük öğrencilere (\bar{X} =367,78) göre anlamlı düzeyde daha yüksek akran ilişkileri puanına sahiptir.

Sosyal duygusal öğrenmenin öz düzenleme alt boyutunda ise, dışadönük öğrencilerin öz düzenleme becerileri ile içedönük öğrencilerin öz düzenleme becerileri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur ($U=45368,5$; $p<0,05$). Sıra ortalamaları dikkate alındığında, dışadönük öğrenciler ($\bar{X}=444,01$), içedönük öğrencilere ($\bar{X}=373,53$) göre anlamlı düzeyde daha yüksek öz düzenleme becerileri puanına sahiptir.

Sosyal duygusal öğrenme toplam puanlarında ise, dışadönük öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme düzeyleri ile içedönük öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur ($U=42650,5$; $p<0,001$). Sıra ortalamaları dikkate alındığında, dışadönük öğrenciler ($\bar{X}=447,84$), içedönük öğrencilere ($\bar{X}=355,76$) göre anlamlı düzeyde daha yüksek sosyal duygusal öğrenme becerileri puanına sahiptir.

Buna göre, öğrencilerin dışadönük olmaları sosyal duygusal öğrenmede anlamlı bir fark yaratmaktadır. Bu bulgu araştırmacı tarafından beklenen bir bulgudur. Dışadönük öğrencilerin iletişim becerilerinin, işbirliğine dayalı çalışma becerilerinin, hedef belirleme ve örgütsel yeteneklerinin, öz-yeterlik algılarının içedönük öğrencilere göre daha iyi olması bu bu farklılığın sebeplerinden biri olabilir.

4.10. Onuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın onuncu alt problemi “10-12 yaş grubu öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme düzeyleri okul takımında yer alıp almamalarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt problemin test edilmesi için yapılan Kruskal-Wallis testi ilgili verilerle birlikte tablo 33’te sunulmaktadır.

Tablo 33.

Öğrencilerin Okul Takımında Yer Alma Durumuna Göre Sosyal Duygusal Öğrenme Düzeylerinin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Okul Takımında Yer Alma Durumu	n	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
Görevi Tanımlama	Yer Almıyor	484	421,66	2	2,568	0,277	
	Bireysel Sporlar	18	496,17				
	Takım Sporları	360	441,49				
Akran İlişkileri	Yer Almıyor	484	415,40	2	4,884	0,087	
	Bireysel Sporlar	18	480,11				
	Takım Sporları	360	450,72				
Öz Düzenleme	Yer Almıyor	484	424,08	2	1,693	0,429	
	Bireysel Sporlar	18	488,83				
	Takım Sporları	360	438,61				
Sosyal Duygusal Öğrenme Toplam	Yer Almıyor	484	419,85	2	3,434	0,180	
	Bireysel Sporlar	18	504,06				
	Takım Sporları	360	443,54				

$p > 0,05$

Tablo 33'te görüldüğü gibi, öğrencilerin okul takımında yer alma durumlarına göre sosyal duygusal öğrenme düzeylerinde farklılık olup olmadığını görmek için yapılan Kruskal-Wallis testine göre, sosyal duygusal öğrenmenin görevi tanımlama

becerileri alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır (χ^2 (sd=2; n=862)=2,568; p>0,05).

Sosyal duygusal öğrenmenin akran ilişkileri alt boyutunda öğrencilerin okul takımında yer alma durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır (χ^2 (sd=2; n=862)=4,484; p>0,05).

Sosyal duygusal öğrenmenin öz düzenleme alt boyutunda öğrencilerin okul takımında yer alma durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır (χ^2 (sd=2; n=862)=1,69; p>0,05).

Sosyal duygusal öğrenme toplam puanlarında ise, öğrencilerin okul takımında yer alma durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır (χ^2 (sd=2; n=862)=3,434; p>0,05).

Bu bulgu araştırmacı tarafından beklenmedik bir bulgudur. Araştırmacı, okul takımında takım sporlarına katılan öğrencilerin ve okul takımında bireysel sporlara katılan öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme becerilerinin, okul takımında yer almayan öğrencilere göre anlamlı düzeyde daha yüksek olmasını beklemekteydi; çünkü beden eğitimi, oyun ve spora katılmanın öğrencilerin sosyal ve duygusal gelişimlerine yararları birçok araştırmacı tarafından belirtilmiştir. Bu bulgu, sosyal duygusal öğrenme becerilerinin beden eğitimi, oyun ve spor gibi etkinlikler aracılığıyla öğrenciler tarafından rastlantısal olarak kazanılmadığını; sosyal duygusal öğrenme becerilerinin beden eğitimi, oyun ve spor aracılığıyla geliştirilebilmesi için iyi planlanmış etkinliklere ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir. Ayrıca okul takımındaki koçların/öğretmenlerin yaptıkları etkinliklerde sosyal duygusal öğrenme becerilerini göz ardı ettikleri söylenebilir.

4.11. On Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın on birinci alt problemi “10-12 yaş grubu öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme düzeyleri okul dışında bir spor kulübünde yer alıp almamalarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt problemin test edilmesi için yapılan Kruskal-Wallis testi ilgili verilerle birlikte tablo 34’te sunulmaktadır.

Tablo 34.

Öğrencilerin Okul Dışında Bir Spor Kulübünde Yer Almalarına Göre Sosyal Duygusal Öğrenme Düzeylerinin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Spor Kulübünde Yer Alma Durumu	n	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
Görevi Tanımlama	Yer Almıyor	566	417,21	2	5,520	0,063	
	Bireysel Sporlar	88	453,78				
	Takım Sporları	208	460,96				
Akran İlişkileri	Yer Almıyor	566	418,11	2	4,807	0,090	
	Bireysel Sporlar	88	459,26				
	Takım Sporları	208	456,21				
Öz Düzenleme	Yer Almıyor	566	426,54	2	0,659	0,719	
	Bireysel Sporlar	88	441,19				
	Takım Sporları	208	440,89				
Sosyal Duygusal Öğrenme Toplam	Yer Almıyor	566	418,48	2	4,513	0,105	
	Bireysel Sporlar	88	455,40				
	Takım Sporları	208	456,82				

$p > 0,05$

Tablo 34'te görüldüğü gibi, öğrencilerin okul dışında bir spor kulübünde yer alma durumlarına göre sosyal duygusal öğrenme düzeylerinde farklılık olup olmadığını görmek için yapılan Kruskal-Wallis testine göre, sosyal duygusal

öğrenmenin görevi tanımlama becerileri alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır (χ^2 (sd=2; n=862)=5,520; $p>0,05$).

Sosyal duygusal öğrenmenin akran ilişkileri alt boyutunda öğrencilerin okul dışında bir spor kulübünde yer alma durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır (χ^2 (sd=2; n=862)=4,807; $p>0,05$).

Sosyal duygusal öğrenmenin öz düzenleme becerileri alt boyutunda öğrencilerin okul dışında bir spor kulübünde yer alma durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır (χ^2 (sd=2; n=862)=0,659; $p>0,05$).

Sosyal duygusal öğrenme toplam puanlarında ise, öğrencilerin okul dışında bir spor kulübünde yer alma durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır (χ^2 (sd=2; n=862)=4,513; $p>0,05$).

Bu bulgu araştırmacı tarafından beklenmedik bir bulgudur. Araştırmacı, okul dışında herhangi bir spor kulübünde takım sporlarına katılan öğrencilerin ve okul dışında herhangi bir spor kulübünde bireysel sporlara katılan öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme becerilerinin, okul dışında herhangi bir spor kulübünde yer almayan öğrencilere göre anlamlı düzeyde daha yüksek olmasını beklemekteydi; çünkü beden eğitimi, oyun ve spora katılmanın öğrencilerin sosyal ve duygusal gelişimlerine yararları birçok araştırmacı tarafından belirtilmiştir. Bu bulgu, sosyal duygusal öğrenme becerilerinin beden eğitimi, oyun ve spor gibi etkinlikler aracılığıyla öğrenciler tarafından rastlantısal olarak kazanılmadığını; sosyal duygusal öğrenme becerilerinin beden eğitimi, oyun ve spor aracılığıyla geliştirilebilmesi için iyi planlanmış etkinliklere ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir. Ayrıca spor kulüplerindeki antrenörlerin yaptıkları etkinliklerde sosyal duygusal öğrenme becerilerini göz ardı ettikleri söylenebilir.

4.12. On İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın on ikinci alt problemi “10-12 yaş grubu öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme düzeyleri bir hafta içinde ne sıklıkta fiziksel aktivite, egzersiz, oyun gibi etkinliklerde bulunmalarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt problemin test edilmesi için yapılan Kruskal-Wallis testi ilgili verilerle birlikte tablo 35’te sunulmaktadır.

Tablo 35.

Öğrencilerin Bir Hafta İçinde Beden Eğitimi Dersi Dışında Ne Sıklıkta Fiziksel Aktivite, Egzersiz, Oyun Etkinliklerinde Bulduklarına Göre Sosyal Duygusal Öğrenme Düzeylerinin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Beden Eğitimi Dersi Dışında Fiziksel Aktivite Yapma Sıklığı	n	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
Görevi Tanımlama	A-Hiç Yapmıyor	71	324,46	4	24,504	0,000*	A-C
	B-1 Gün Yapıyor	87	385,50				A-D
	C-2-3 Gün Yapıyor	299	427,03				A-E
	D-4-5 Gün Yapıyor	118	440,03				B-E
	E-Her Gün Yapıyor	287	473,08				C-E
Akran İlişkileri	A-Hiç Yapmıyor	71	325,75	4	20,165	0,000*	A-B
	B-1 Gün Yapıyor	87	407,28				A-C
	C-2-3 Gün Yapıyor	299	423,14				A-D
	D-4-5 Gün Yapıyor	118	452,11				A-E
	E-Her Gün Yapıyor	287	465,24				C-E
Öz Düzenleme	A-Hiç Yapmıyor	71	347,88	4	17,271	0,002*	A-C
	B-1 Gün Yapıyor	87	394,03				A-D
	C-2-3 Gün Yapıyor	299	427,12				A-E
	D-4-5 Gün Yapıyor	118	425,97				B-E
	E-Her Gün Yapıyor	287	470,38				C-E

Tablo 35.

Öğrencilerin Bir Hafta İçinde Beden Eğitimi Dersi Dışında Ne Sıklıkta Fiziksel Aktivite, Egzersiz, Oyun Etkinliklerinde Bulduklarına Göre Sosyal Duygusal Öğrenme Düzeylerinin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları (Devamı)

Alt Boyutlar	Beden Eğitimi Dersi Dışında Fiziksel Aktivite Yapma Sıklığı	n	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
Sosyal Duygusal Öğrenme Toplam	A-Hiç Yapmıyor	71	314,56	4	27,020	0,000*	A-C
	B-1 Gün Yapıyor	87	389,13				A-D
	C-2-3 Gün Yapıyor	299	427,01				A-E
	D-4-5 Gün Yapıyor	118	439,89				B-E
	E-Her Gün Yapıyor	287	474,53				C-E

*p<0,05

Tablo 35'te görüldüğü gibi, öğrencilerin bir hafta içinde beden eğitimi dersi dışında ne sıklıkta fiziksel aktivite, egzersiz, oyun etkinliklerinde bulduklarına göre sosyal duygusal öğrenme düzeylerinde farklılık olup olmadığını görmek için yapılan Kruskal-Wallis testine göre, sosyal duygusal öğrenmenin görevi tanımlama becerileri alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur (χ^2 (sd=2; n=862)=24,504; p<0,001). Mann-Whitney U testi ile yapılan çoklu karşılaştırmalar sonucunda bu farkın, fiziksel aktivitelerde bulunmayan öğrenciler (\bar{X} =324,46) ile 2-3 gün fiziksel aktivitelerde bulunan öğrenciler (\bar{X} =427,03) arasında ve fiziksel aktivitelerde bulunmayan öğrenciler (\bar{X} =324,46) ile 4-5 gün fiziksel aktivitelerde bulunan öğrenciler (\bar{X} =440,03) arasında ve fiziksel aktivitelerde bulunmayan öğrenciler (\bar{X} =324,46) ile her gün fiziksel aktivitelerde bulunan öğrenciler (\bar{X} =473,08) arasında ve 1 gün fiziksel aktivitelerde bulunan öğrenciler (\bar{X} =385,50) ile her gün fiziksel aktivitelerde bulunan öğrenciler (\bar{X} =473,08) ve 2-3 gün fiziksel aktivitelerde bulunan öğrenciler (\bar{X} =427,03) ile her gün fiziksel aktivitelerde bulunan öğrenciler (\bar{X} =473,08) arasında olduğu belirlenmiştir.

Sosyal duygusal öğrenmenin akran ilişkileri alt boyutunda öğrencilerin bir hafta içinde beden eğitimi dersi dışında ne sıklıkta fiziksel aktivite, egzersiz, oyun

etkinliklerinde bulduklarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur (χ^2 (sd=2; n=862)=20,165; $p<0,001$). Mann-Whitney U testi ile yapılan çoklu karşılaştırmalar sonucunda bu farkın, fiziksel aktivitelerde bulunmayan öğrenciler ($\bar{X}=325,75$) ile 1 gün fiziksel aktivitelerde bulunan öğrenciler ($\bar{X}=407,28$) arasında ve fiziksel aktivitelerde bulunmayan öğrenciler ($\bar{X}=325,75$) ile 2-3 gün fiziksel aktivitelerde bulunan öğrenciler ($\bar{X}=423,14$) arasında ve fiziksel aktivitelerde bulunmayan öğrenciler ($\bar{X}=325,75$) ile 4-5 gün fiziksel aktivitelerde bulunan öğrenciler ($\bar{X}=452,11$) arasında ve fiziksel aktivitelerde bulunmayan öğrenciler ($\bar{X}=325,75$) ile her gün fiziksel aktivitelerde bulunan öğrenciler ($\bar{X}=465,24$) arasında ve 2-3 gün fiziksel aktivitelerde bulunan öğrenciler ($\bar{X}=423,14$) ile her gün fiziksel aktivitelerde bulunan öğrenciler ($\bar{X}=465,24$) arasında olduğu belirlenmiştir.

Sosyal duygusal öğrenmenin öz düzenleme becerileri alt boyutunda öğrencilerin bir hafta içinde beden eğitimi dersi dışında ne sıklıkta fiziksel aktivite, egzersiz, oyun etkinliklerinde bulduklarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur (χ^2 (sd=2; n=862)=17,271; $p<0,05$). Mann-Whitney U testi ile yapılan çoklu karşılaştırmalar sonucunda bu farkın, fiziksel aktivitelerde bulunmayan öğrenciler ($\bar{X}=347,88$) ile 2-3 gün fiziksel aktivitelerde bulunan öğrenciler ($\bar{X}=427,12$) arasında ve fiziksel aktivitelerde bulunmayan öğrenciler ($\bar{X}=347,88$) ile 4-5 gün fiziksel aktivitelerde bulunan öğrenciler ($\bar{X}=425,97$) arasında ve fiziksel aktivitelerde bulunmayan öğrenciler ($\bar{X}=347,88$) ile her gün fiziksel aktivitelerde bulunan öğrenciler ($\bar{X}=470,38$) arasında ve 1 gün fiziksel aktivitelerde bulunan öğrenciler ($\bar{X}=394,03$) ile her gün fiziksel aktivitelerde bulunan öğrenciler ($\bar{X}=470,38$) arasında ve 2-3 gün fiziksel aktivitelerde bulunan öğrenciler ($\bar{X}=427,12$) ile her gün fiziksel aktivitelerde bulunan öğrenciler ($\bar{X}=470,38$) arasında olduğu belirlenmiştir.

Sosyal duygusal öğrenme toplam puanlarında ise, öğrencilerin bir hafta içinde beden eğitimi dersi dışında ne sıklıkta fiziksel aktivite, egzersiz, oyun etkinliklerinde bulduklarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur (χ^2 (sd=2; n=862)=27,020; $p<0,001$). Mann-Whitney U testi ile yapılan çoklu karşılaştırmalar sonucunda bu farkın, fiziksel aktivitelerde bulunmayan öğrenciler ($\bar{X}=314,56$) ile 2-3 gün fiziksel aktivitelerde bulunan öğrenciler ($\bar{X}=427,01$) arasında ve fiziksel aktivitelerde bulunmayan öğrenciler ($\bar{X}=314,56$) ile 4-5 gün fiziksel aktivitelerde

bulunan öğrenciler ($\bar{X}=439,89$) arasında ve fiziksel aktivitelerde bulunmayan öğrenciler ($\bar{X}=314,56$) ile her gün fiziksel aktivitelerde bulunan öğrenciler ($\bar{X}=474,53$) arasında ve 1 gün fiziksel aktivitelerde bulunan öğrenciler ($\bar{X}=389,13$) ile her gün fiziksel aktivitelerde bulunan öğrenciler ($\bar{X}=474,53$) arasında ve 2-3 gün fiziksel aktivitelerde bulunan öğrenciler ($\bar{X}=427,01$) ile her gün fiziksel aktivitelerde bulunan öğrenciler ($\bar{X}=474,53$) arasında olduğu belirlenmiştir.

Bu bulgular, öğrencilerin beden eğitimi dersi dışında fiziksel aktivite, egzersiz, oyun gibi etkinliklere katılma sıklığının artmasının öğrencilerin sosyal duygusal öğrenmelerinde olumlu bir fark yarattığını göstermektedir. Öğrencilerin bu gibi etkinliklere sıklıkla katılması onların öz düzenleme becerilerine, akran ilişkileri becerilerine, görevi tanımlama becerilerine olumlu katkıda bulunduğu söylenebilir. Öğrenciler; fiziksel aktivite, egzersiz ve oyun gibi etkinliklerde başkasından yardım talep etme ve başkasına yardımda bulunma, hedef belirleme ve örgütsel yetenekler, empati, başkalarına saygı gösterme, kendini doğru algılama, işbirliğine dayalı olarak çalışma gibi yeteneklerini etkin olarak kullanmaktadır. Bu yüzden beden eğitimi dersi dışında fiziksel aktivite, egzersiz ve oyun gibi etkinliklere katılma sıklıklarının artması onların bu becerilerini daha sık kullanmalarına ve bu becerilere gereksinim duyarak geliştirmelerine neden olmuş olabilir.

Araştırmanın 10. ve 11. alt problemlerindeki bulgularda ise okul takımında spora katılmanın ya da okul dışında bir spor kulübünde spora katılmanın sosyal duygusal öğrenme üzerinde anlamlı bir farklılık göstermediği bulgusuna ulaşılmıştı. Bu alt problemdeki bulgulara da dayanarak sporların yarışmasal özellikler taşıması ve antrenmanların bir antrenör ya da koç gözetiminde planlı olarak yapılması öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme becerilerinin gelişmesindeki bir engel olabileceği şeklinde - 10. ve 11. alt problemin yorumlarına ek olarak- yorumlanabilir.

4.13. On Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın on üçüncü alt problemi “10-12 yaş grubu öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme düzeyleri beden eğitimi ve oyunda verdiği öneme göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt problemin test edilmesi için yapılan Kruskal-Wallis testi ilgili verilerle birlikte tablo 36’da sunulmaktadır.

Tablo 36.

Öğrencilerin Beden Eğitimi ve Oyunda Verdiği Öneme Göre Sosyal Duygusal Öğrenme Düzeylerinin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Beden Eğitimi Dersinde En Çok Neye Önem Verdiği	n	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
Görevi Tanımlama	A-Kazanmak	96	379,24	2	9,571	0,008*	A-B
	B-Gelişmek	187	472,53				B-C
	C-Eğlenmek/Zevk Almak	579	426,91				
Akran İlişkileri	A-Kazanmak	96	403,28	2	3,523	0,172	
	B-Gelişmek	187	458,06				
	C-Eğlenmek/Zevk Almak	579	427,60				
Öz Düzenleme	A-Kazanmak	96	405,25	2	1,453	0,484	
	B-Gelişmek	187	442,55				
	C-Eğlenmek/Zevk Almak	579	432,28				
Sosyal Duygusal Öğrenme Toplam	A-Kazanmak	96	389,93	2	5,502	0,064	
	B-Gelişmek	187	461,67				
	C-Eğlenmek/Zevk Almak	579	428,65				

*p<0,05

Tablo 36'da görüldüğü gibi öğrencilerin beden eğitimi ve oyunda verdiği öneme göre sosyal duygusal öğrenme düzeylerinde farklılık olup olmadığını görmek için yapılan Kruskal-Wallis testine göre sosyal duygusal öğrenmenin görevi tanımlama alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur (χ^2 (sd=2; n=862)=0,008; p<0,05). Mann-Whitney U testi ile yapılan çoklu karşılaştırmalar sonucunda bu farkın, kazanmaya önem veren öğrenciler (\bar{X} =379,24) ile gelişmeye önem veren öğrenciler (\bar{X} =472,53) arasında ve gelişmeye önem veren öğrenciler (\bar{X} =472,53) ile eğlenmeye/zevk almaya önem veren öğrenciler (\bar{X} =426,91)

arasında olduğu belirlenmiştir. Buna göre, beden eğitimi, oyun ya da spora katılırken gelişmeye önem veren öğrencilerin; kazanmaya ya da eğlenmeye/zevk almaya önem veren öğrencilere göre daha yüksek düzeyde bir karar veya çözüm gerektiren durumları belirleme ve ilgili riskleri, engelleri ve kaynakları değerlendirme kapasitesine, olumlu ve gerçekçi hedefler belirleme kapasitesine sahip oldukları söylenebilir.

Sosyal duygusal öğrenmenin akran ilişkileri alt boyutunda öğrencilerin beden eğitimi ve oyunda verdiği öneme göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır (χ^2 (sd=2; n=862)=3,523; p>0,05).

Sosyal duygusal öğrenmenin öz düzenleme becerileri alt boyutunda öğrencilerin beden eğitimi ve oyunda verdiği öneme göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır (χ^2 (sd=2; n=862)=1,453; p>0,05).

Sosyal duygusal öğrenme toplam puanlarında ise, öğrencilerin beden eğitimi ve oyunda verdiği öneme göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır (χ^2 (sd=2; n=862)=5,502; p>0,05). Buna göre, öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme becerileri; onların beden eğitimi, oyun ve spora katılırken kazanmaya, gelişmeye ya da eğlenmeye/zevk almaya önem vermelerine göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Yani öğrencilerin beden eğitimi, oyun ve spor gibi aktivitelere katılma amaçları ne olursa olsun sosyal duygusal öğrenme becerilerinin beden eğitimi, oyun ve spor gibi aktivitelere iyi planlanmış bir sosyal duygusal öğrenme programı ve etkinlikleri aracılığı ile geliştirilebileceği söylenebilir.

4.14. On Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın on dördüncü alt problemi “10-12 yaş grubu öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme düzeyleri oyun tercihlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt problemin test edilmesi için yapılan Kruskal-Wallis testi ilgili verilerle birlikte tablo 37’de sunulmaktadır.

Tablo 37.

Öğrencilerin Oyun Tercihlerine Göre Sosyal Duygusal Öğrenme Düzeylerinin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Oyun Tercihi	n	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
Görevi Tanımlama	A	102	386,59	3	12,932	0,005*	A-B
	B	535	438,04				A-C
	C	186	459,21				B-D
	D	39	327,15				C-D
Akran İlişkileri	A	102	393,89	3	9,072	0,028*	B-D
	B	535	441,25				C-D
	C	186	443,56				
	D	39	338,55				
Öz Düzenleme	A	102	388,27	3	6,386	0,094	
	B	535	440,83				
	C	186	440,88				
	D	39	371,79				
Sosyal Duygusal Öğrenme Toplam	A	102	377,58	3	13,311	0,004*	A-B
	B	535	442,27				A-C
	C	186	451,16				B-D
	D	39	330,99				C-D

A:Herkesin Tek Olduğu Yarışmasal Oyunlar, B:İşbirliğine Dayalı Yarışmanın ve Kazanmanın Olduğu Oyunlar, C: İşbirliğine Dayalı Yarışmanın ve Kazanmanın Olmadığı Oyunlar, D: Yalnız Olarak Oynanan Oyunlar

*p<0,05

Tablo 37’de görüldüğü gibi, öğrencilerin oyun tercihlerine göre sosyal duygusal öğrenme düzeylerinde farklılık olup olmadığını görmek için yapılan Kruskal-Wallis testine göre, sosyal duygusal öğrenmenin görevi tanımlama becerileri alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur (χ^2 (sd=2; n=862)=12,932; p<0,05). Mann-Whitney U testi ile yapılan çoklu karşılaştırmalar sonucunda bu farkın, herkesin tek olduğu yarışmasal oyunları tercih eden öğrenciler (\bar{X} =386,59) ile işbirliğine dayalı yarışmanın ve kazanmanın olduğu oyunları tercih

eden öğrenciler ($\bar{X}=438,04$) ve herkesin tek olduğu yarışmasal oyunları tercih eden öğrenciler ($\bar{X}=386,59$) ile işbirliğine dayalı yarışmanın ve kazanmanın olmadığı oyunları tercih eden öğrenciler ($\bar{X}=459,21$) arasında ve işbirliğine dayalı yarışmanın ve kazanmanın olduğu oyunları tercih eden öğrenciler ($\bar{X}=438,04$) ile yalnız olarak oynanan oyunları tercih eden öğrenciler ($\bar{X}=327,15$) arasında ve işbirliğine dayalı yarışmanın ve kazanmanın olmadığı oyunları tercih eden öğrenciler ($\bar{X}=459,21$) ile yalnız olarak oynanan oyunları tercih eden öğrenciler ($\bar{X}=327,15$) arasında olduğu belirlenmiştir.

Sosyal duygusal öğrenmenin akran ilişkileri alt boyutunda öğrencilerin oyun tercihlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur (χ^2 (sd=2; n=862)=9,072; p<0,05). Mann-Whitney U testi ile yapılan çoklu karşılaştırmalar sonucunda bu farkın, işbirliğine dayalı yarışmanın ve kazanmanın olduğu oyunları tercih eden öğrenciler ($\bar{X}=441,25$) ile yalnız olarak oynanan oyunları tercih eden öğrenciler ($\bar{X}=338,55$) arasında ve işbirliğine dayalı yarışmanın ve kazanmanın olmadığı oyunları tercih eden öğrenciler ($\bar{X}=443,46$) ve yalnız olarak oynanan oyunları tercih eden öğrenciler ($\bar{X}=338,55$) arasında olduğu belirlenmiştir.

Sosyal duygusal öğrenme toplam puanında, öğrencilerin oyun tercihlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur (χ^2 (sd=2; n=862)=13,311; p<0,05). Mann-Whitney U testi ile yapılan çoklu karşılaştırmalar sonucunda bu farkın, herkesin tek olduğu yarışmasal oyunları tercih eden öğrenciler ($\bar{X}=377,58$) ile işbirliğine dayalı yarışmanın ve kazanmanın olduğu oyunları tercih eden öğrenciler ($\bar{X}=442,27$) arasında ve herkesin tek olduğu yarışmasal oyunları tercih eden öğrenciler ($\bar{X}=377,58$) ile işbirliğine dayalı yarışmanın ve kazanmanın olmadığı oyunları tercih eden öğrenciler ($\bar{X}=451,16$) arasında ve işbirliğine dayalı yarışmanın ve kazanmanın olduğu oyunları tercih eden öğrenciler ($\bar{X}=442,27$) ile yalnız olarak oynanan oyunları tercih eden öğrenciler ($\bar{X}=330,99$) arasında ve işbirliğine dayalı yarışmanın ve kazanmanın olmadığı oyunları tercih eden öğrenciler ($\bar{X}=451,16$) ile yalnız olarak oynanan oyunları tercih eden öğrenciler ($\bar{X}=330,99$) arasında olduğu belirlenmiştir.

Sosyal duygusal öğrenmenin öz düzenleme alt boyutunda ise, öğrencilerin oyun tercihlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır (χ^2 (sd=2; n=862)=6,386; p>0,05).

Bulgular incelendiğinde, yarışmanın ve kazanmanın olup olmaması fark etmeksizin işbirliğine dayalı oyunlar oynamayı tercih eden öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme becerileri diğer oyun türlerini tercih eden öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme becerilerinden daha yüksek ortalama puanlara sahiptir. İşbirliğine dayalı oyunlar oynayan öğrencilerin uzlaşma, reddetme ve çatışma yönetimi, işbirliğine dayalı olarak çalışma, iletişim kurma, sosyal katılım gösterme, başkalarına yardım etme ve başkalarından yardım talebinde bulunma, güçlü yanlarını tanımlayabilme, ihtiyaçlarını tanımlayabilme, empati kurma, farklılıkları takdir etme, başkalarına saygı gösterme, kişisel sorumluluklarını bilme gibi becerilerini bu oyunlar sırasında etkin olarak kullanması ve bu oyunların öğrencilerin bu becerileri kullanmasını gerekli kılarak geliştirmesi bu farklılığın sebebi olarak yorumlanabilir. Sosyal duygusal öğrenme becerilerinin geliştirilmesi için tercih edilmesi gereken oyunların yalnız başına oynanan oyunlar olmasından ya da yarışmaya veya kazanmaya önem veren oyunlar olmasından ziyade işbirliğine dayalı oyunlar olması gerektiği yorumu yapılabilir.

4.15. On Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın on beşinci alt problemi “10-12 yaş grubu öğrencilerin kişisel, beden eğitimi, oyun ve spor katılımı değişkenleri cesaret düzeylerini etkilemekte midir?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt problem için betimleyici bulgular ilgili verilerle birlikte tablo 38’de, bu alt problemin test edilmesi için yapılan Ordinal Lojistik Regresyon testi ise ilgili verilerle birlikte tablo 42’de sunulmaktadır.

Öğrencilerin cesaret puanlarının düşük, orta, yüksek olacak şekilde sıralanması; örneklemden toplanan veriler üzerinden SPSS 15.0 programı aracılığıyla %33’lük kümülatif yüzdeler belirlenerek gerçekleştirilmiştir.

Tablo 38.

10-12 Yaş Grubu Öğrencilerin Kişisel, Beden Eğitimi, Oyun ve Spor Katılımı Değişkenlerine Göre Cesaret Düzeyleri

Değişkenler	Kategoriler	Cesaret					
		Düşük		Orta		Yüksek	
		n	%	n	%	n	%
<i>Cinsiyet</i>	Kız	178	38,4	144	31,0	142	30,6
	Erkek	122	30,7	134	33,7	142	35,7
<i>Yaş</i>	10	105	40,7	91	35,3	62	24,0
	11	110	35,4	91	29,3	110	35,4
	12	85	29,0	96	32,8	112	38,2
<i>Kardeş Sayısı</i>	Kardeşi Yok	14	35,0	8	20,0	18	45,0
	1 Kardeşi Var	106	32,5	103	31,6	117	35,9
	2 Kardeşi Var	100	35,6	89	31,7	92	32,7
	3 Kardeşi Var	46	34,3	47	35,1	41	30,6
	4 veya Üzeri Kardeşi Var	34	42,0	31	38,3	16	19,8
<i>Okul Öncesi Eğitimi Alma Durumu</i>	Evet	215	32,8	208	31,7	233	35,5
	Hayır	85	41,3	70	34,0	51	24,8
<i>Evde Kendi Odası</i>	Var	172	31,7	169	31,1	202	37,2
	Yok	128	40,1	109	34,2	82	25,7
<i>El ve Ayak Kullanma Tercihi</i>	Sağ El ve Sağ Ayak	237	35,2	213	31,6	224	33,2
	Sol El ve Sol Ayak	25	39,1	20	31,3	19	29,7
	Sağ El ve Sol Ayak	29	30,9	33	35,1	32	34,0
	Sol El ve Sağ Ayak	9	30,0	12	40,0	9	30,0
<i>Kendini Tanımlama Biçimi</i>	İçedönük	62	40,5	58	37,9	33	21,6
	Dışadönük	238	33,6	220	31,0	251	35,4

Tablo 38.

10-12 Yaş Grubu Öğrencilerin Kişisel, Beden Eğitimi, Oyun ve Spor Katılımı Değişkenlerine Göre Cesaret Düzeyleri (Devamı)

Değişkenler	Kategoriler	Cesaret					
		Düşük		Orta		Yüksek	
		n	%	n	%	n	%
<i>Okul Takımında Yer Alma Durumu</i>	Yer Almıyor	169	34,9	175	36,2	140	28,9
	Bireysel Sporlar	4	22,2	6	33,3	8	44,4
	Takım Sporları	127	35,3	97	26,9	136	37,8
<i>Spor Kulübünde Yer Alma Durumu</i>	Yer Almıyor	221	39,0	195	34,5	150	26,5
	Bireysel Sporlar	19	21,6	26	29,5	43	48,9
	Takım Sporları	60	28,8	57	27,4	91	43,8
<i>Beden Eğitimi Dersi Dışında Fiziksel Aktivite Yapma Sıklığı</i>	Hiç Yapmıyor	33	46,5	26	36,6	12	16,9
	1 Gün Yapıyor	35	40,2	31	35,6	21	24,1
	2-3 Gün Yapıyor	96	32,1	101	33,8	102	34,1
	4-5 Gün Yapıyor	46	39,0	35	29,7	37	31,4
	Her Gün Yapıyor	90	31,4	85	29,6	112	39,0
<i>Beden Eğitimi Dersinde En Çok Neye Önem Verdiği</i>	Kazanmak	19	19,8	36	37,5	41	42,7
	Gelişmek	58	31,0	52	27,8	77	41,2
	Eğlenmek/Zevk Almak	223	38,5	190	32,8	166	28,7

Tablo 38.

10-12 Yaş Grubu Öğrencilerin Kişisel, Beden Eğitimi, Oyun ve Spor Katılımı Değişkenlerine Göre Cesaret Düzeyleri (Devamı)

Değişkenler	Kategoriler	Cesaret					
		Düşük		Orta		Yüksek	
		n	%	n	%	n	%
Oyun Tercihi	Herkesin Tek Olduğu Yarışmasal Oyunlar	29	28,4	35	34,3	38	37,3
	İşbirliğine Dayalı Yarışmanın ve Kazanmanın Olduğu Oyunlar	172	32,1	176	32,9	187	35,0
	İşbirliğine Dayalı Yarışmanın ve Kazanmanın Olmadığı Oyunlar	80	43,0	55	29,6	51	27,4
	Yalnız Olarak Oynanan Oyunlar	19	48,7	12	30,8	8	20,5

Tablo 39.

10-12 Yaş Grubu Öğrencilerin Kişisel, Beden Eğitimi, Oyun ve Spor Katılımı Değişkenlerine Göre Cesaret Düzeylerinin Paralel Doğrular Varsayımı Testi

Model	-2 Log Likelihood	Ki-Kare	sd	p
Yokluk Hipotezi	1706,321			
Genel	1664,895	41,425	29	0,063

$p > 0,05$

Tablo 39’da görüldüğü üzere, paralellik varsayımı ki kare testi ile elde edilmiştir. Bağımlı değişken olan cesaretin kategorilerinin birbirine paralel olduğu; yani parametrelerin her bir kategoride birbirine eşit olduğu söylenebilir ($p > 0,05$).

Tablo 40.

10-12 Yaş Grubu Öğrencilerin Kişisel, Beden Eğitimi, Oyun ve Spor Katılımı Değişkenlerine Göre Cesaret Düzeylerinin Uyum İyiliği Testi

	Ki-Kare	sd	p
Pearson	1561,877	1555	0,446
Sapma	1642,232	1555	0,061

$p > 0,05$

Tablo 40'ta görüldüğü üzere, modelin verilerle uyum içinde olduğu ifade edilebilir ($p > 0,05$).

Tablo 41.

10-12 Yaş Grubu Öğrencilerin Kişisel, Beden Eğitimi, Oyun ve Spor Katılımı Değişkenlerine Göre Cesaret Düzeylerinin Pseudo Değerleri Aracılığıyla Uyum İyiliği Testi

Cox and Snell	0,119
Nagelkerke	0,134
McFadden	0,058

Modelin uyum iyiliği bağımlı değişkenin yüzde kaçının bağımsız değişkenler tarafından açıklandığını gösteren R^2 değerleri aracılığıyla da incelenmiştir. Fakat Pseudo R^2 değerleri lojistik regresyon analizi için iyi bir kriter değildir (Akın ve Şentürk, 2012: 190). Pseudo R^2 değerleri, çoklu regresyondaki R^2 'ye göre oldukça küçük değerler alma eğiliminde olduğundan 0,20-0,40 arasındaki bir değer çok yüksek olduğu söylenebilir (Şenel ve Alatl, 2014: 41; Akt., Karagöz, 2016: 868).

Tablo 41'de görüldüğü üzere, bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkeni açıklama oranları; Cox ve Snell R^2 değerine göre 0,119 (%11,9), Nagelkerke R^2 değerine göre 0,134 (%13,4) ve McFadden R^2 değerine göre 0,058 (%5,8)'dir.

Tablo 42.

10-12 Yaş Grubu Öğrencilerin Kişisel, Beden Eğitimi, Oyun ve Spor Katılımı Değişkenlerine Göre Cesaret Düzeylerinin Ordinal Lojistik Regresyon Aracılığıyla İncelenmesi

Değişkenler	Kategoriler	β	S.H.	Wald	sd	p	Exp (β)
Cinsiyet	Kız	-0,198	0,133	2,227	1	0,136	
	Erkek	0 ^a	.	.	0	.	
Yaş	10	-0,494	0,169	8,571	1	0,003*	0,61
	11	-0,203	0,156	1,698	1	0,193	
	12	0	.	.	0	.	
Kardeş Sayısı	Kardeşi Yok	0,572	0,393	2,120	1	0,145	
	1 Kardeşi Var	0,450	0,260	3,004	1	0,083	
	2 Kardeşi Var	0,382	0,258	2,206	1	0,138	
	3 Kardeşi Var	0,490	0,281	3,048	1	0,081	
	4 veya Üzeri Kardeşi Var	0 ^a	.	.	0	.	
Okul Öncesi Eğitimi Alma Durumu	Evet	0,135	0,172	0,614	1	0,433	
	Hayır	0 ^a	.	.	0	.	
Evde Kendi Odası	Var	0,260	0,144	3,266	1	0,071	
	Yok	0 ^a	.	.	0	.	
El ve Ayak Kullanma Tercihii	Sağ El ve Sağ Ayak	-0,162	0,364	0,198	1	0,657	
	Sol El ve Sol Ayak	-0,278	0,431	0,415	1	0,520	
	Sağ El ve Sol Ayak	-0,049	0,406	0,015	1	0,903	
	Sol El ve Sağ Ayak	0 ^a	.	.	0	.	
Kendini Tanımlama Biçimi	İçedönük	-0,522	0,178	8,603	1	0,003*	0,59
	Dışadönük	0 ^a	.	.	0	.	
Okul Takımında Yer Alma Durumu	Yer Almıyor	-0,077	0,138	0,309	1	0,578	
	Bireysel Sporlar	0,536	0,479	1,251	1	0,263	
	Takım Sporları	0 ^a	.	.	0	.	

Tablo 42.

10-12 Yaş Grubu Öğrencilerin Kişisel, Beden Eğitimi, Oyun ve Spor Katılımı Değişkenlerine Göre Cesaret Düzeylerinin Ordinal Lojistik Regresyon Aracılığıyla İncelenmesi (Devamı)

Değişkenler	Kategoriler	β	S.H.	Wald	sd	p	Exp (β)
<i>Spor Kulübünde Yer</i>	Yer Almıyor	-0,353	0,164	4,632	1	0,031*	0,70
	Bireysel Sporlar	0,259	0,250	1,074	1	0,300	
	Takım Sporları	0 ^a	.	.	0	.	
<i>Alma Durumu</i>	Hiç Yapmıyor	-0,807	0,270	8,916	1	0,003*	0,45
	1 Gün Yapıyor	-0,257	0,240	1,144	1	0,285	
	2-3 Gün Yapıyor	-0,075	0,160	0,221	1	0,638	
	4-5 Gün Yapıyor	-0,476	0,209	5,200	1	0,023*	0,62
	Her Gün Yapıyor	0 ^a	.	.	0	.	
<i>Beden Eğitimi Dersi Dışında Fiziksel Aktivite Yapma Sıklığı</i>	Kazanmak	0,743	0,223	11,132	1	0,001*	2,10
	Gelişmek	0,338	0,165	4,192	1	0,041*	1,40
	Eğlenmek/Zevk Almak	0 ^a	.	.	0	.	
<i>Beden Eğitimi Dersinde En Çok Neye Önem Verdiği</i>	Herkesin Tek Olduğu Yarışmasal Oyunlar	0,676	0,370	3,338	1	0,068	
	İşbirliğine Dayalı Yarışmanın ve Kazanmanın Olduğu Oyunlar	0,517	0,331	2,437	1	0,119	
	İşbirliğine Dayalı Yarışmanın ve Kazanmanın Olmadığı Oyunlar	0,244	0,354	0,474	1	0,491	
	Yalnız Olarak Oynanan Oyunlar	0 ^a	.	.	0	.	
<i>Oyun Tercihi</i>	Herkesin Tek Olduğu Yarışmasal Oyunlar	0,676	0,370	3,338	1	0,068	
	İşbirliğine Dayalı Yarışmanın ve Kazanmanın Olduğu Oyunlar	0,517	0,331	2,437	1	0,119	
	İşbirliğine Dayalı Yarışmanın ve Kazanmanın Olmadığı Oyunlar	0,244	0,354	0,474	1	0,491	
	Yalnız Olarak Oynanan Oyunlar	0 ^a	.	.	0	.	

*p<0,05

Tablo 42’de görüldüğü üzere, yaş bağımsız değişkeninde bulunan, 12 yaşındaki öğrenciler cesareti etkilemektedir (p<0,05). 12 yaşındaki öğrenciler için referans kategorisinin 10 yaşındaki öğrenciler olduğu görülmektedir. Dolayısıyla 12 yaşındaki öğrenciler, 10 yaşındaki öğrencilere göre yaklaşık $\exp(-0,494)=0,61$ kat daha cesaret değişkenini etkilemektedir.

Kendini tanımlama biçimi değişkeninde bulunan, kendini dışadönük olarak tanımlayan öğrenciler cesareti etkilemektedir ($p<0,05$). Dışadönük öğrenciler için referans kategorisinin içedönük öğrenciler olduğu görülmektedir. Dolayısıyla dışadönük öğrenciler, içedönük öğrencilere göre yaklaşık $\exp(-0,522)=0,59$ kat daha cesaret değişkenini etkilemektedir.

Spor kulübünde yer alma durumu değişkeninde bulunan, bir spor kulübünde takım sporlarında yer alan öğrenciler cesareti etkilemektedir ($p<0,05$). Bir spor kulübünde takım sporlarında yer alan öğrenciler için referans kategorisinin herhangi bir spor kulübünde yer almayan öğrenciler olduğu görülmektedir. Buna göre bir spor kulübünde takım sporlarında yer alan öğrenciler, herhangi bir spor kulübünde yer almayan öğrencilere göre yaklaşık $\exp(-0,353)=0,70$ kat daha cesaret değişkenini etkilemektedir.

Beden eğitimi dersi dışında fiziksel aktivite yapma sıklığı değişkeninde bulunan, beden eğitimi dersi dışında her gün fiziksel aktivitelere katılan öğrenciler cesareti etkilemektedir ($p<0,05$). Beden eğitimi dersi dışında her gün fiziksel aktivitelere katılan öğrenciler için referans kategorilerinin beden eğitimi dersi dışında fiziksel aktivitelere katılmayan öğrenciler ve beden eğitimi dersi dışında 4-5 gün fiziksel aktivitelere katılan öğrenciler olduğu görülmektedir. Buna göre; beden eğitimi dersi dışında her gün fiziksel aktivitelere katılan öğrenciler, beden eğitimi dersi dışında fiziksel aktivitelere katılmayan öğrencilere göre yaklaşık $\exp(-0,807)=0,45$ kat; beden eğitimi dersi dışında 4-5 gün fiziksel aktivitelere katılan öğrencilere göre yaklaşık $\exp(-0,476)=0,62$ kat daha cesaret değişkenini etkilemektedir.

Beden eğitimi dersinde en çok neye önem verdiği değişkeninde bulunan, kazanmaya önem veren öğrenciler ve gelişmeye önem veren öğrenciler cesareti etkilemektedir ($p<0,05$). Kazanmaya önem veren öğrenciler için ve gelişmeye önem veren öğrenciler için referans kategorisinin eğlenmeye/zevk almaya önem veren öğrenciler olduğu görülmektedir. Buna göre; kazanmaya önem veren öğrenciler, eğlenmeye/zevk almaya önem veren öğrencilere göre yaklaşık $\exp(0,743)=2,10$ kat, gelişmeye önem veren öğrenciler eğlenmeye/zevk almaya önem veren öğrencilere göre yaklaşık $\exp(0,338)=1,40$ kat daha cesaret değişkenini etkilemektedir.

4.16. On Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın on altıncı alt problemi “10-12 yaş grubu öğrencilerin cesaretleri cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt problemin test edilmesi için yapılan T testi ilgili verilerle birlikte tablo 43’te sunulmaktadır.

Tablo 43.

10-12 Yaş Grubu Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Cesaretlerinin Bağımsız Gruplar İçin t Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Cinsiyet	n	\bar{X}	Ss	sd	t	p
Yetkinlik- Uсталık/Kendine Güven	Kız	464	18,48	6,18	860	0,528	0,598
	Erkek	398	18,70	6,06			
Kararlılık	Kız	464	33,16	5,62	856,485	1,273	0,204
	Erkek	398	33,63	5,13			
Atılganlık	Kız	464	23,94	4,45	860	2,823	0,005*
	Erkek	398	24,78	4,16			
Tehlikeyi Göze Alma/Korkuyla Baş Etme	Kız	464	14,09	3,89	860	3,240	0,001*
	Erkek	398	14,96	3,92			
Özverili Olma	Kız	464	14,85	3,43	860	1,474	0,141
	Erkek	398	15,20	3,53			
Cesaret Toplam Puan	Kız	464	104,53	16,33	860	2,533	0,011
	Erkek	398	107,26	15,18			

*p<0,05

Tablo 43’te görüldüğü gibi, 464 kız ve 398 erkek öğrenciden oluşan 862 kişilik bir grupta, kız öğrencilerin cesaret düzeyleri ile erkek öğrencilerin cesaret düzeyleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya koymak için yapılan bağımsız gruplar için t testi sonucuna göre, kız öğrencilerin atılganlık becerileri ile erkek öğrencilerin atılganlık becerileri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur ($t(860)=2,823$, $p<0,05$). Erkek öğrenciler ($\bar{X}=24,78$), kız öğrencilere ($\bar{X}=23,94$) göre anlamlı düzeyde daha yüksek atılganlık becerileri puanına sahiptir.

Cesaretin tehlikeyi göze alma alt boyutunda ise, kız öğrencilerin tehlikeyi göze alma becerileri ile erkek öğrencilerin tehlikeyi göze alma becerileri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur ($t(860)=3,240$; $p<0,05$). Erkek öğrenciler ($\bar{X}=14,96$), kız öğrencilere ($\bar{X}=14,09$) göre anlamlı düzeyde daha yüksek tehlikeyi göze alma becerileri puanına sahiptir.

Cesaretin yetkinlik-ustalık alt boyutunda, kız öğrencilerin yetkinlik-ustalık becerileri ile erkek öğrencilerin yetkinlik-ustalık becerileri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($t(860)=0,528$; $p>0,05$).

Cesaretin kararlılık alt boyutunda, kız öğrencilerin kararlılık becerileri ile erkek öğrencilerin kararlılık becerileri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($t(856,485)=1,273$; $p>0,05$).

Cesaretin özverili olma alt boyutunda, kız öğrencilerin özverili olma becerileri ile erkek öğrencilerin özverili olma becerileri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($t(860)=1,474$; $p>0,05$).

Cesaret toplam puanlarında ise, kız öğrencilerin cesaret düzeyleri ile erkek öğrencilerin cesaret düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($t(860)=2,533$; $p>0,05$).

Bulgular incelendiğinde, cesaretin erkek öğrenciler ve kız öğrenciler arasında farklılaşmadığı görülmektedir. Fakat cesaretin alt boyutlarından atılganlık ve tehlikeyi göze alma boyutları erkeklerin lehine anlamlı fark göstermektedir. Erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre karşılaşılan zorluklar karşısında daha ön plana çıkabildikleri, başarılı olmak için daha fazla risk aldıkları, tehlike durumlarında daha çok kendilerine güvenerek hareket ettikleri, panik yapmadan zorluklar karşısında daha iyi mücadele edebildikleri ve güç durumlarda daha zor görevleri tercih ettikleri söylenebilir. Bu durumun kaynağı erkeklere yüklenen toplumsal cinsiyet rolleri olabilir.

4.17. On Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın on yedinci alt problemi “10-12 yaş grubu öğrencilerin cesaretleri yaşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt problem için varyansların homojenliği testi ilgili verilerle birlikte tablo 44’te, bu alt

problemin test edilmesi için yapılan ANOVA testi ise ilgili verilerle birlikte tablo 45’te sunulmaktadır.

Tablo 44.

RSCÖ-ÇV’nin Öğrencilerin Yaşlarına Göre Varyansların Homojenliği Testi

Alt Boyut	Levene Testi	sd1	sd2	p
Yetkinlik-Uсталık/Kendine Güven	4,263	2	859	0,014*
Kararlılık	0,232			0,793
Atılganlık	4,324			0,014*
Tehlikeyi Göze Alma/Korkuyla Baş Etme	3,336			0,035*
Özverili Olma/Kendini Feda Etme	2,549			0,079
Cesaret Toplam Puan	2,330			0,098

*p<0,05

Tablo 44’te görüldüğü gibi, öğrencilerin yaşlarına göre varyansların homojenliğinin test edilmesi için yapılan Levene testi sonucuna göre, RSCÖ-ÇV’nin yetkinlik-ustalık, atılganlık, tehlikeyi göze alma alt boyutlarında veriler heterojen bir yapıya sahiptirler (p<0,05). RSCÖ-ÇV’nin kararlılık, özverili olma alt boyutlarında ve toplam puanlarında ise veriler homojen bir yapıya sahiptirler (p>0,05).

Tablo 45.

Öğrencilerin Yaşlarına Göre Cesaretlerinin ANOVA Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Yaş	n	\bar{X}	Ss	F	p
Yetkinlik-Uсталık/Kendine Güven	10	258	18,12	5,70	1,850	0,158
	11	311	18,47	6,09		
	12	293	19,10	6,49		

Tablo 45.*Öğrencilerin Yaşlarına Göre Cesaretlerinin ANOVA Testi Sonuçları (Devamı)*

Alt Boyutlar	Yaş	n	\bar{X}	Ss	F	p
Kararlılık	10	258	32,59	5,45	4,365	0,013*
	11	311	33,51	5,61		
	12	293	33,92	5,07		
Atılğanlık	10	258	24,05	4,16	0,879	0,416
	11	311	24,35	4,71		
	12	293	24,54	4,08		
Tehlikeyi Göze Alma/Korkuyla Baş Etme	10	258	13,75	3,66	7,006	0,001*
	11	311	14,69	4,09		
	12	293	14,94	3,91		
Özverili Olma/Kendini Feda Etme	10	258	14,48	3,50	6,993	0,001*
	11	311	14,94	3,65		
	12	293	15,57	3,19		
Cesaret Toplam Puan	10	258	102,99	14,94	7,187	0,001*
	11	311	105,95	16,59		
	12	293	108,08	15,53		

*p<0,05

Tablo 45'te görüldüğü gibi, öğrencilerin yaşlarına göre cesaret düzeylerinde farklılık olup olmadığını görmek için yapılan ANOVA testine göre, cesaretin kararlılık alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur ($F(2,859)=4,365$; $p<0,05$). Scheffe testi ile yapılan çoklu karşılaştırmalar sonucunda bu farkın, 10 yaşındaki öğrenciler ($\bar{X}=32,59$) ile 12 yaşındaki öğrenciler ($\bar{X}=33,92$) arasında olduğu belirlenmiştir. 12 yaşındaki öğrenciler 10 yaşındaki öğrencilere göre daha yüksek kararlılık becerilerine sahiptirler.

Cesaretin tehlikeyi göze alma alt boyutunda öğrencilerin yaşlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur ($F(2,859)=7,006$; $p<0,05$). Games-Howell testi ile yapılan çoklu karşılaştırmalar sonucunda bu farkın 10 yaşındaki öğrenciler ($\bar{X}=13,75$) ile 12 yaşındaki öğrenciler ($\bar{X}=14,94$) arasında olduğu

belirlenmiştir. 12 yaşındaki öğrenciler 10 yaşındaki öğrencilere göre daha yüksek tehlikeyi göze alma becerilerine sahiptirler.

Cesaretin özverili olma alt boyutunda öğrencilerin yaşlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur ($F(2,859)=6,993$; $p<0,05$). Scheffe testi ile yapılan çoklu karşılaştırmalar sonucunda bu farkın 10 yaşındaki öğrenciler ($\bar{X}=14,48$) ile 12 yaşındaki öğrenciler ($\bar{X}=15,57$) arasında olduğu belirlenmiştir. 12 yaşındaki öğrenciler 10 yaşındaki öğrencilere göre daha yüksek özverili olma becerilerine sahiptirler

Cesaret toplam puanlarında, öğrencilerin yaşlarına göre anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur ($F(2,859)=7,187$; $p<0,05$). Scheffe testi ile yapılan çoklu karşılaştırmalar sonucunda bu farkın 10 yaşındaki öğrenciler ($\bar{X}=102,99$) ile 12 yaşındaki öğrenciler ($\bar{X}=108,08$) arasında olduğu belirlenmiştir. 12 yaşındaki öğrenciler 10 yaşındaki öğrencilere göre daha yüksek cesarete sahiptirler

Cesaretin yetkinlik-ustalık alt boyutunda, öğrencilerin yaşlarına göre istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamıştır ($F(2,859)=1,850$; $p>0,05$).

Cesaretin atılganlık alt boyutunda, öğrencilerin yaşlarına göre istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamıştır ($F(2,859)=0,879$; $p>0,05$).

Bulgular incelendiğinde, öğrencilerin yaşları arttıkça cesaret ölçeğinden elde ettikleri toplam puanın ve cesaretin alt ölçeklerinden elde ettikleri puanların arttığı görülmektedir. Buna göre, öğrencilerin yaşları arttıkça cesaretleri de artmaktadır yorumu yapılabilir. Ayrıca 12 yaşındaki öğrencilerin cesaretleri; toplam puanda ve kararlılık, tehlikeyi göze alma ve özverili olma alt ölçeklerinde 10 yaşındaki öğrencilere göre anlamlı fark göstermektedir fakat 11 yaşındaki öğrencilere göre anlamlı fark göstermemektedir. Buna göre 10 yaşındaki öğrencilerin ve 11 yaşındaki öğrencilerin cesaret açısından aynı özelliklere sahip oldukları söylenebilir. Eğitim sistemimize bakıldığında 10 yaşındaki öğrenciler ilkokulda ve 11 yaşındaki öğrenciler ise ortaokulda eğitim almaktadırlar. Bu bulgu, öğrencilerin cesaret özelliğine dayanarak, beden eğitimi, oyun ve spor dersleri açısından 10 yaşındaki öğrencilerin ve 11 yaşındaki öğrencilerin aynı eğitim kademesinde, 12 yaşındaki öğrencilerin ise farklı bir eğitim kademesinde yer alması gerektiği şeklinde yorumlanabilir.

4.18. On Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın on sekizinci alt problemi “10-12 yaş grubu öğrencilerin cesaretleri sahip oldukları kardeş sayısına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt problem için varyansların homojenliği testi ilgili verilerle birlikte tablo 46’da, bu alt problemin test edilmesi için yapılan ANOVA testi ise ilgili verilerle birlikte tablo 47’de sunulmaktadır.

Tablo 46.

RSCÖ-ÇV’nin Öğrencilerin Kardeş Sayılarına Göre Varyansların Homojenliği Testi

Alt Boyut	Levene Testi	sd1	sd2	p
Yetkinlik-Uсталık/Kendine Güven	3,058	4	857	0,016*
Kararlılık	0,952			0,433
Atılganlık	2,072			0,083
Tehlikeyi Göze Alma/Korkuyla Baş Etme	1,784			0,130
Özverili Olma/Kendini Feda Etme	0,672			0,611
Cesaret Toplam Puan	1,157			0,328

*p<0,05

Tablo 46’da görüldüğü üzere, öğrencilerin kardeş sayılarına göre varyansların homojenliğinin test edilmesi için yapılan Levene testi sonucuna göre, RSCÖ-ÇV’nin yetkinlik-ustalık alt boyutunda veriler heterojen bir yapıya sahiptirler (p<0,05). RSCÖ-ÇV’nin kararlılık, atılganlık, tehlikeyi göze alma, özverili olma alt boyutlarında ve toplam puanlarında ise veriler homojen bir yapıya sahiptirler (p>0,05).

Tablo 47.*Öğrencilerin Kardeş Sayılarına Göre Cesaretlerinin ANOVA Testi Sonuçları*

Alt Boyutlar	Kardeş Sayısı	n	\bar{X}	Ss	F	p
Yetkinlik- Uсталık/Kendine Güven	Kardeşi Yok	40	18,34	7,15	1,144	0,334
	1 Kardeşi Var	326	18,72	6,28		
	2 Kardeşi Var	281	18,48	6,03		
	3 Kardeşi Var	134	19,23	5,93		
	4 veya Üzeri Kardeşi Var	81	17,45	5,47		
Kararlılık	Kardeşi Yok	40	34,35	4,54	1,095	0,358
	1 Kardeşi Var	326	33,43	5,72		
	2 Kardeşi Var	281	33,40	5,09		
	3 Kardeşi Var	134	33,51	5,40		
	4 veya Üzeri Kardeşi Var	81	32,34	5,56		
Atılganlık	Kardeşi Yok	40	25,23	3,40	0,652	0,625
	1 Kardeşi Var	326	24,35	4,62		
	2 Kardeşi Var	281	24,38	4,29		
	3 Kardeşi Var	134	24,11	4,23		
	4 veya Üzeri Kardeşi Var	81	23,99	3,97		

Tablo 47.

Öğrencilerin Kardeş Sayılarına Göre Cesaretlerinin ANOVA Testi Sonuçları (Devamı)

Alt Boyutlar	Kardeş Sayısı	n	\bar{X}	Ss	F	p
Tehlikeyi Göze Alma/Korkuyla Baş Etme	Kardeşi Yok	40	14,94	3,95	1,275	0,278
	1 Kardeşi Var	326	14,55	4,04		
	2 Kardeşi Var	281	14,73	3,76		
	3 Kardeşi Var	134	14,07	4,18		
	4 veya Üzeri Kardeşi Var	81	13,88	3,59		
Özverili Olma/Kendini Feda Etme	Kardeşi Yok	40	15,66	3,56	2,109	0,078
	1 Kardeşi Var	326	15,29	3,50		
	2 Kardeşi Var	281	14,99	3,51		
	3 Kardeşi Var	134	14,65	3,33		
	4 veya Üzeri Kardeşi Var	81	14,30	3,39		
Cesaret Toplam Puan	Kardeşi Yok	40	108,52	14,73	1,597	0,173
	1 Kardeşi Var	326	106,33	16,77		
	2 Kardeşi Var	281	105,98	15,43		
	3 Kardeşi Var	134	105,57	15,35		
	4 veya Üzeri Kardeşi Var	81	101,96	14,66		

$p > 0,05$

Tablo 47’de görüldüğü gibi, öğrencilerin kardeş sayılarına göre cesaret düzeylerinde farklılık olup olmadığını görmek için yapılan ANOVA testine göre, cesaretin yetkinlik-ustalık becerileri alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamıştır ($F(4,857)=1,144$; $p > 0,05$).

Cesaretin kararlılık alt boyutunda, öğrencilerin kardeş sayılarına göre istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamıştır ($F(4,857)=1,095$; $p>0,05$).

Cesaretin atılganlık alt boyutunda, öğrencilerin kardeş sayılarına göre istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamıştır ($F(4,857)=0,652$; $p>0,05$).

Cesaretin tehlikeyi göze alma alt boyutunda, öğrencilerin kardeş sayılarına göre istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamıştır ($F(4,857)=1,275$; $p>0,05$).

Cesaretin özverili olma alt boyutunda, öğrencilerin kardeş sayılarına göre istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamıştır ($F(4,857)=2,109$; $p>0,05$).

Cesaret toplam puanında ise, öğrencilerin kardeş sayılarına göre istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamıştır ($F(4,857)=1,597$; $p>0,05$).

Bu bulguya göre, öğrencilerin cesaretleri; öğrencinin kardeşe sahip olup olmamasına göre ya da kardeş sayısının artmasına göre anlamlı fark göstermemektedir. Buna ilaveten; öğrencilerin cesaret toplam puanlarının ortalamaları incelendiğinde, öğrencilerin sahip oldukları kardeş sayıları arttıkça cesaretleri azalmaktadır. Araştırmacı tarafından öğrencilerin kardeş sayıları arttıkça çevresinde güveneceği daha fazla insan olacağından cesaretlerinin de artması beklenmekteydi. Bu yüzden bu bulgu dikkat çekicidir. Bulguya göre, öğrencilerin atılganlık, kararlılık, tehlikeyi göze alma gibi özelliklerden aldıkları toplam puanların öğrencilerin kardeş sayıları arttıkça azalması; bireyin etrafındaki kişiler arttıkça yapılacak olan işe dair onların harekete geçmesini beklemesinden kaynaklandığı söylenebilir. Bu yorum, öğrencilerin atılganlık, kararlılık, tehlikeyi göze alma alt boyutlarında ve cesaret toplam puanlarında kardeş sayıları arttıkça cesaretlerinin azalması durumunu açıklayıcı olabilir.

4.19. On Dokuzuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın on dokuzuncu alt problemi “10-12 yaş grubu öğrencilerin cesaretleri okul öncesi eğitimi alıp almamasına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt problemin test edilmesi için yapılan bağımsız gruplar için t testi ilgili verilerle birlikte tablo 48’de sunulmaktadır.

Tablo 48.

10-12 Yaş Grubu Öğrencilerin Okul Öncesi Eğitimi Alıp Almamalarına Göre Cesaretlerinin Bağımsız Gruplar İçin t Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Okul Öncesi Eğitimi Alma Durumu	n	\bar{X}	Ss	sd	t	p																																																								
Yetkinlik-Uсталık/Kendine Güven	Evet	656	18,86	6,17	860	2,417	0,016*																																																								
	Hayır	206	17,68	5,88				Kararlılık	Evet	656	33,62	5,36	860	2,425	0,016*	Hayır	206	32,58	5,48	Atılganlık	Evet	656	24,47	4,37	860	1,721	0,086	Hayır	206	23,87	4,21	Tehlikeyi Göze Alma/Korkuyla Baş Etme	Evet	656	14,57	3,91	860	1,080	0,281	Hayır	206	14,23	3,98	Özverili Olma	Evet	656	15,16	3,44	860	2,228	0,026*	Hayır	206	14,54	3,55	Cesaret Toplam Puan	Evet	656	106,69	16,00	860	2,933	0,003*
Kararlılık	Evet	656	33,62	5,36	860	2,425	0,016*																																																								
	Hayır	206	32,58	5,48				Atılganlık	Evet	656	24,47	4,37	860	1,721	0,086	Hayır	206	23,87	4,21	Tehlikeyi Göze Alma/Korkuyla Baş Etme	Evet	656	14,57	3,91	860	1,080	0,281	Hayır	206	14,23	3,98	Özverili Olma	Evet	656	15,16	3,44	860	2,228	0,026*	Hayır	206	14,54	3,55	Cesaret Toplam Puan	Evet	656	106,69	16,00	860	2,933	0,003*	Hayır	206	102,91	15,11								
Atılganlık	Evet	656	24,47	4,37	860	1,721	0,086																																																								
	Hayır	206	23,87	4,21				Tehlikeyi Göze Alma/Korkuyla Baş Etme	Evet	656	14,57	3,91	860	1,080	0,281	Hayır	206	14,23	3,98	Özverili Olma	Evet	656	15,16	3,44	860	2,228	0,026*	Hayır	206	14,54	3,55	Cesaret Toplam Puan	Evet	656	106,69	16,00	860	2,933	0,003*	Hayır	206	102,91	15,11																				
Tehlikeyi Göze Alma/Korkuyla Baş Etme	Evet	656	14,57	3,91	860	1,080	0,281																																																								
	Hayır	206	14,23	3,98				Özverili Olma	Evet	656	15,16	3,44	860	2,228	0,026*	Hayır	206	14,54	3,55	Cesaret Toplam Puan	Evet	656	106,69	16,00	860	2,933	0,003*	Hayır	206	102,91	15,11																																
Özverili Olma	Evet	656	15,16	3,44	860	2,228	0,026*																																																								
	Hayır	206	14,54	3,55				Cesaret Toplam Puan	Evet	656	106,69	16,00	860	2,933	0,003*	Hayır	206	102,91	15,11																																												
Cesaret Toplam Puan	Evet	656	106,69	16,00	860	2,933	0,003*																																																								
	Hayır	206	102,91	15,11																																																											

*p<0,05

Tablo 48’de görüldüğü gibi, 656 okul öncesi eğitimi alan öğrenciden ve 206 okul öncesi eğitimi almayan öğrenciden oluşan 862 kişilik bir grupta, kız öğrencilerin cesaret düzeyleri ile erkek öğrencilerin cesaret düzeyleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya koymak için yapılan bağımsız gruplar için t testi sonucuna göre, okul öncesi eğitimi alan öğrencilerin yetkinlik-ustalık becerileri ile okul öncesi eğitimi almayan öğrencilerin yetkinlik-ustalık becerileri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur ($t(860)=2,417$; $p<0,05$). Okul öncesi eğitimi alan öğrenciler ($\bar{X}=18,86$), okul öncesi eğitimi almayan öğrencilere ($\bar{X}=17,68$) göre anlamlı düzeyde daha yüksek yetkinlik-ustalık becerilerine sahiptir.

Cesaretin kararlılık alt boyutunda, okul öncesi eğitimi alan öğrencilerin kararlılık becerileri ile okul öncesi eğitimi almayan öğrencilerin kararlılık becerileri arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu bulunmuştur ($t(860)=2,425$; $p<0,05$). Okul öncesi eğitimi alan öğrenciler ($\bar{X}=33,62$), okul öncesi eğitimi almayan öğrencilere ($\bar{X}=32,58$) göre anlamlı düzeyde daha yüksek kararlılık becerilerine sahiptir.

Cesaretin özverili olma alt boyutunda, okul öncesi eğitimi alan öğrencilerin özverili olma becerileri ile okul öncesi eğitimi almayan öğrencilerin özverili olma becerileri arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu bulunmuştur ($t(860)=2,228$; $p<0,05$). Okul öncesi eğitimi alan öğrenciler ($\bar{X}=15,16$), okul öncesi eğitimi almayan öğrencilere ($\bar{X}=14,54$) göre anlamlı düzeyde daha yüksek özverili olma becerilerine sahiptir.

Cesaret toplam puanlarında ise, okul öncesi eğitimi alan öğrencilerin cesaret düzeyleri ile okul öncesi eğitimi almayan öğrencilerin cesaret düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu bulunmuştur ($t(860)=2,933$; $p<0,05$). Okul öncesi eğitimi alan öğrenciler ($\bar{X}=106,69$), okul öncesi eğitimi almayan öğrencilere ($\bar{X}=102,91$) göre anlamlı düzeyde daha yüksek cesaret becerileri puanına sahiptir.

Cesaretin atılganlık alt boyutunda, okul öncesi eğitimi alan öğrencilerin atılganlık becerileri ile okul öncesi eğitimi almayan öğrencilerin atılganlık becerileri arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamıştır ($t(860)=1,721$; $p>0,05$).

Cesaretin tehlikeyi göze alma alt boyutunda, okul öncesi eğitimi alan öğrencilerin tehlikeyi göze alma becerileri ile okul öncesi eğitimi almayan öğrencilerin tehlikeyi göze alma becerileri arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamıştır ($t(860)=1,080$; $p>0,05$).

Bu bulgulara göre, cesaret toplam puanında ve cesaretin yetkinlik-ustalık, kararlılık, özverili olma alt boyutlarında okul öncesi eğitim alan öğrenciler okul öncesi eğitim almayan öğrencilere göre anlamlı düzeyde daha yüksek puanlara sahiptirler. Buna göre, okul öncesi eğitim alan öğrencilerin okul öncesi eğitim almayan öğrencilere göre zor bir durumla karşılaştıklarında başarısızlık korkusunu daha az yaşadıkları, becerileri ile ilgili şüphelerinin başarıya ulaşmada onları daha az

etkilediği, kendilerine daha fazla güvendikleri, zorluklar karşısında daha iyi mücadele edebildikleri, başarılması güç bir durumla karşılaştıklarında ilk adımı atanlar arasında oldukları, kendi inançlarını daha fazla savundukları söylenebilir. Bunlara dayalı olarak, okul öncesinde verilen eğitim sırasında öğrencilerin bu özellikleri kazandığı söylenebilir. Bu açıdan, öğrencilerin okul öncesi eğitim alması cesaret için önemli görülmektedir. Ayrıca okul öncesi eğitimi alan öğrencilerin tehlikeli durumlara atılmada daha geri planda kalmayı tercih ettikleri söylenebilir.

4.20. Yirminci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın yirminci alt problemi “10-12 yaş grubu öğrencilerin cesaretleri evlerinde kendilerine ait bir odasının olup olmamasına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt problemin test edilmesi için yapılan bağımsız gruplar için t testi ilgili verilerle birlikte tablo 49’da sunulmaktadır.

Tablo 49.

10-12 Yaş Grubu Öğrencilerin Evde Kendilerine Ait Bir Odasının Olup Olmamasına Göre Cesaretlerinin Bağımsız Gruplar İçin t Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Evde Kendine Ait Odası	n	\bar{X}	Ss	sd	t	p																																																								
Yetkinlik-Uсталık/Kendine Güven	Var	543	18,96	6,23	860	2,380	0,018*																																																								
	Yok	319	17,94	5,89				Kararlılık	Var	543	33,72	5,39	860	2,521	0,012*	Yok	319	32,77	5,39	Atılganlık	Var	543	24,47	4,45	860	1,254	0,210	Yok	319	24,09	4,14	Tehlikeyi Göze Alma/Korkuyla Baş Etme	Var	543	14,57	4,06	860	0,820	0,413	Yok	319	14,35	3,70	Özverili Olma	Var	543	15,25	3,48	860	2,600	0,009*	Yok	319	14,61	3,44	Cesaret Toplam Puan	Var	543	106,98	16,20	860	2,899	0,004*
Kararlılık	Var	543	33,72	5,39	860	2,521	0,012*																																																								
	Yok	319	32,77	5,39				Atılganlık	Var	543	24,47	4,45	860	1,254	0,210	Yok	319	24,09	4,14	Tehlikeyi Göze Alma/Korkuyla Baş Etme	Var	543	14,57	4,06	860	0,820	0,413	Yok	319	14,35	3,70	Özverili Olma	Var	543	15,25	3,48	860	2,600	0,009*	Yok	319	14,61	3,44	Cesaret Toplam Puan	Var	543	106,98	16,20	860	2,899	0,004*	Yok	319	103,75	15,07								
Atılganlık	Var	543	24,47	4,45	860	1,254	0,210																																																								
	Yok	319	24,09	4,14				Tehlikeyi Göze Alma/Korkuyla Baş Etme	Var	543	14,57	4,06	860	0,820	0,413	Yok	319	14,35	3,70	Özverili Olma	Var	543	15,25	3,48	860	2,600	0,009*	Yok	319	14,61	3,44	Cesaret Toplam Puan	Var	543	106,98	16,20	860	2,899	0,004*	Yok	319	103,75	15,07																				
Tehlikeyi Göze Alma/Korkuyla Baş Etme	Var	543	14,57	4,06	860	0,820	0,413																																																								
	Yok	319	14,35	3,70				Özverili Olma	Var	543	15,25	3,48	860	2,600	0,009*	Yok	319	14,61	3,44	Cesaret Toplam Puan	Var	543	106,98	16,20	860	2,899	0,004*	Yok	319	103,75	15,07																																
Özverili Olma	Var	543	15,25	3,48	860	2,600	0,009*																																																								
	Yok	319	14,61	3,44				Cesaret Toplam Puan	Var	543	106,98	16,20	860	2,899	0,004*	Yok	319	103,75	15,07																																												
Cesaret Toplam Puan	Var	543	106,98	16,20	860	2,899	0,004*																																																								
	Yok	319	103,75	15,07																																																											

*p<0,05

Tablo 49’da görüldüğü gibi, 543 evde kendine ait odası olan öğrenciden ve 319 evde kendine ait odası olmayan öğrenciden oluşan 862 kişilik bir grupta, evde kendine ait odası olan öğrencilerin cesaret düzeyleri ile evde kendine ait odası olmayan öğrencilerin cesaret düzeyleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya koymak için yapılan bağımsız gruplar için testi sonucuna göre, evde kendine ait odası olan öğrencilerin yetkinlik-ustalık becerileri ile evde kendine ait odası olmayan öğrencilerin yetkinlik-ustalık becerileri arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu bulunmuştur ($t(860)=2,380$; $p<0,05$). Evde kendine ait odası olan öğrenciler ($\bar{X}=18,96$), evde kendine ait odası olmayan öğrencilere ($\bar{X}=17,94$) göre anlamlı düzeyde daha yüksek yetkinlik-ustalık becerileri puanına sahiptir.

Cesaretin kararlılık alt boyutunda, evde kendine ait odası olan öğrencilerin kararlılık becerileri ile evde kendine ait odası olmayan öğrencilerin kararlılık becerileri arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu bulunmuştur ($t(860)=2,521$; $p<0,05$). Evde kendine ait odası olan öğrenciler ($\bar{X}=33,72$), evde kendine ait odası olmayan öğrencilere ($\bar{X}=32,77$) göre anlamlı düzeyde daha yüksek kararlılık becerileri puanına sahiptir.

Cesaretin özverili olma alt boyutunda, evde kendine ait odası olan öğrencilerin özverili olma becerileri ile evde kendine ait odası olmayan öğrencilerin özverili olma becerileri arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu bulunmuştur ($t(860)=2,600$; $p<0,05$). Evde kendine ait odası olan öğrenciler ($\bar{X}=15,25$), evde kendine ait odası olmayan öğrencilere ($\bar{X}=14,61$) göre anlamlı düzeyde daha yüksek özverili olma becerileri puanına sahiptir.

Cesaret toplam puanlarında ise, evde kendine ait odası olan öğrencilerin cesaret düzeyleri ile evde kendine ait odası olmayan öğrencilerin cesaret düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu bulunmuştur ($t(860)=2,899$; $p<0,05$). Evde kendine ait odası olan öğrenciler ($\bar{X}=106,98$), evde kendine ait odası olmayan öğrencilere ($\bar{X}=103,75$) göre anlamlı düzeyde daha yüksek cesaret becerileri puanına sahiptir.

Cesaretin atılganlık alt boyutunda, evde kendine ait odası olan öğrencilerin atılganlık becerileri ile evde kendine ait odası olmayan öğrencilerin atılganlık

becerileri arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamıştır ($t(860)=1,254$; $p>0,05$).

Cesaretin tehlikeyi göze alma alt boyutunda, evde kendine ait odası olan öğrencilerin tehlikeyi göze alma becerileri ile evde kendine ait odası olmayan öğrencilerin tehlikeyi göze alma becerileri arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamıştır ($t(860)=0,820$; $p>0,05$).

Öğrencilerin evde kendine ait odasının olması ailesinin ekonomik düzeyinin iyi olduğunun bir göstergesi olabilir. Buna bağlı olarak, kendine ait odası olan öğrencilerin hissettikleri güven duygusu artmış olabilir. Evde kendine ait odası olan öğrencilerin yapmaları gereken görevleri daha rahat yapabilecekleri, görevlerini yaparken rahatsız edilmeyecekleri bir alan bulunmaktadır. Böylece öğrenciler hedefe ulaşmada daha kararlı ve özverili davranışlar sergileme becerileri geliştirmiş olabilirler.

4.21. Yirmi Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın yirmi birinci alt problemi “10-12 yaş grubu öğrencilerin cesaretleri ellerini ve ayaklarını kullanma tercihlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt problem için varyansların homojenliği testi ilgili verilerle birlikte tablo 50’de, bu alt problemin test edilmesi için yapılan ANOVA testi ise ilgili verilerle birlikte tablo 51’de sunulmaktadır.

Tablo 50.

RSCÖ-ÇV'nin Öğrencilerin Ellerini ve Ayaklarını Kullanma Tercihlerine Göre Varyansların Homojenliği Testi

Alt Boyut	Levene Testi	sd1	sd2	p
Yetkinlik-Uсталık/Kendine Güven	2,655	3	858	0,047*
Kararlılık	0,749			0,523
Atılganlık	0,870			0,456
Tehlikeyi Göze Alma/Korkuyla Baş Etme	0,580			0,628

Tablo 50.

RSCÖ-ÇV'nin Öğrencilerin Ellerini ve Ayaklarını Kullanma Tercihlerine Göre Varyansların Homojenliği Testi (Devamı)

Alt Boyut	Levene Testi	sd1	sd2	p
Özverili Olma/Kendini Feda Etme	0,639			0,590
Cesaret Toplam Puan	0,689			0,559

*p<0,05

Tablo 50'de görüldüğü üzere, öğrencilerin ellerini ve ayaklarını kullanma tercihlerine göre varyansların homojenliğinin test edilmesi için yapılan Levene testi sonucuna göre, RSCÖ-ÇV'nin yetkinlik-ustalık alt boyutunda veriler heterojen bir yapıya sahiptirler (p<0,05). RSCÖ-ÇV'nin kararlılık, atılganlık, tehlikeyi göze alma, özverili olma alt boyutlarında ve toplam puanlarında ise veriler homojen bir yapıya sahiptirler (p>0,05).

Tablo 51.

Öğrencilerin Ellerini ve Ayaklarını Kullanma Tercihlerine Göre Cesaretlerinin ANOVA Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	El ve Ayak Kullanma Tercihi	n	\bar{X}	Ss	F	p
Yetkinlik-Ustalık/Kendine Güven	Sağ El ve Sağ Ayak	674	18,74	6,13	0,973	0,405
	Sol El ve Sol Ayak	64	18,18	6,52		
	Sağ El ve Sol Ayak	94	18,22	6,16		
	Sol El ve Sağ Ayak	30	17,05	4,73		

Tablo 51.

Öğrencilerin Ellerini ve Ayaklarını Kullanma Tercihlerine Göre Cesaretlerinin ANOVA Testi Sonuçları (Devamı)

Alt Boyutlar	El ve Ayak Kullanma Tercihi	n	\bar{X}	Ss	F	p
Kararlılık	Sağ El ve Sağ Ayak	674	33,37	5,37	0,071	0,975
	Sol El ve Sol Ayak	64	33,64	5,20		
	Sağ El ve Sol Ayak	94	33,24	5,98		
	Sol El ve Sağ Ayak	30	33,31	5,13		
Atılganlık	Sağ El ve Sağ Ayak	674	24,35	4,36	0,450	0,718
	Sol El ve Sol Ayak	64	24,19	4,63		
	Sağ El ve Sol Ayak	94	24,51	3,90		
	Sol El ve Sağ Ayak	30	23,50	4,67		
Tehlikeyi Göze Alma/Korkuyla Baş Etme	Sağ El ve Sağ Ayak	674	14,49	3,92	0,563	0,639
	Sol El ve Sol Ayak	64	14,02	3,99		
	Sağ El ve Sol Ayak	94	14,66	4,08		
	Sol El ve Sağ Ayak	30	15,05	3,69		
Özverili Olma/Kendini Feda Etme	Sağ El ve Sağ Ayak	674	15,02	3,48	0,014	0,998
	Sol El ve Sol Ayak	64	14,97	3,51		
	Sağ El ve Sol Ayak	94	14,98	3,54		
	Sol El ve Sağ Ayak	30	15,10	3,23		

Tablo 51.

Öğrencilerin Ellerin ve Ayaklarını Kullanma Tercihlerine Göre Cesaretlerinin ANOVA Testi Sonuçları (Devamı)

Alt Boyutlar	El ve Ayak Kullanma Tercihi	n	\bar{X}	Ss	F	p
Cesaret Toplam Puan	Sağ El ve Sağ Ayak	674	105,97	16,06	0,211	0,889
	Sol El ve Sol Ayak	64	105,00	15,75		
	Sağ El ve Sol Ayak	94	105,62	15,08		
	Sol El ve Sağ Ayak	30	104,00	14,51		

$p > 0,05$

Tablo 51'de görüldüğü gibi, öğrencilerin ellerini ve ayaklarını kullanma tercihlerine göre cesaret düzeylerinde farklılık olup olmadığını görmek için yapılan ANOVA testine göre, cesaretin yetkinlik-ustalık becerileri alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamıştır ($F(3,858)=0,973$; $p > 0,05$).

Cesaretin kararlılık alt boyutunda, öğrencilerin ellerini ve ayaklarını kullanma tercihlerine göre istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamıştır ($F(3,858)=0,071$; $p > 0,05$).

Cesaretin atılganlık alt boyutunda, öğrencilerin ellerini ve ayaklarını kullanma tercihlerine göre istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamıştır ($F(3,858)=0,450$; $p > 0,05$).

Cesaretin tehlikeyi göze alma alt boyutunda, öğrencilerin ellerini ve ayaklarını kullanma tercihlerine göre istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamıştır ($F(3,858)=0,563$; $p > 0,05$).

Cesaretin özverili olma alt boyutunda, öğrencilerin ellerini ve ayaklarını kullanma tercihlerine göre istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamıştır ($F(3,858)=0,014$; $p > 0,05$).

Cesaret toplam puanında ise, öğrencilerin ellerini ve ayaklarını kullanma tercihlerine göre istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamıştır ($F(3,858)=0,211$; $p>0,05$).

Bulgular incelendiğinde, öğrencilerin ellerini ve ayaklarını kullanma tercihlerine göre anlamlı fark bulunmamıştır. Buna göre, öğrencilerin cesaretleri beyinlerinin hangi bölümünü daha baskın olarak kullandıklarına bağlı olarak farklılık göstermemektedir yorumu yapılabilir.

4.22. Yirmi İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın yirmi ikinci alt problemi “10-12 yaş grubu öğrencilerin cesaretleri içedönük ya da dışadönük olmalarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt problemin test edilmesi için yapılan bağımsız gruplar için t testi ilgili verilerle birlikte tablo 52’de sunulmaktadır.

Tablo 52.

10-12 Yaş Grubu Öğrencilerin İçedönük-Dışadönük Olmalarına Göre Cesaretlerinin Bağımsız Gruplar İçin t Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Kendini Tanımlama Biçimi	n	\bar{X}	Ss	sd	t	p
Yetkinlik-Uсталık/Kendine Güven	İçedönük	153	16,47	5,95	860	4,752	0,000*
	Dışadönük	709	19,04	6,07			
Kararlılık	İçedönük	153	32,41	5,48	860	2,438	0,015*
	Dışadönük	709	33,58	5,37			
Atılganlık	İçedönük	153	23,98	4,25	860	1,103	0,270
	Dışadönük	709	24,40	4,36			
Tehlikeyi Göze Alma/Korkuyla Baş Etme	İçedönük	153	14,57	4,08	860	0,282	0,778
	Dışadönük	709	14,47	3,90			
Özverili Olma	İçedönük	153	14,84	3,22	860	0,682	0,495
	Dışadönük	709	15,05	3,53			
Cesaret Toplam Puan	İçedönük	153	102,27	14,78	235,278	3,194	0,002*
	Dışadönük	709	106,55	15,99			

* $p<0,05$

Tablo 52’de görüldüğü gibi, 709 dışadönük öğrenciden ve 153 içedönük öğrenciden oluşan 862 kişilik bir grupta, dışadönük öğrencilerin cesaret düzeyleri ile içedönük öğrencilerin cesaret düzeyleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya koymak için yapılan bağımsız gruplar için t testi sonucuna göre, içedönük öğrencilerin yetkinlik-ustalık becerileri ile dışadönük öğrencilerin yetkinlik-ustalık becerileri arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu bulunmuştur ($t(860)=4,752$; $p<0,001$). Dışadönük öğrenciler ($\bar{X}=19,04$), içedönük öğrencilere ($\bar{X}=16,47$) göre anlamlı düzeyde daha yüksek yetkinlik-ustalık becerileri puanına sahiptir.

Cesaretin kararlılık alt boyutunda, içedönük öğrencilerin kararlılık becerileri ile dışadönük öğrencilerin kararlılık becerileri arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu bulunmuştur ($t(860)=2,438$; $p<0,05$). Dışadönük öğrenciler ($\bar{X}=33,58$), içedönük öğrencilere ($\bar{X}=32,41$) göre anlamlı düzeyde daha yüksek kararlılık becerileri puanına sahiptir.

Cesaret toplam puanında ise, içedönük öğrencilerin cesaret düzeyleri ile dışadönük öğrencilerin cesaret düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu bulunmuştur ($t(235,278)=3,194$; $p<0,05$). Dışadönük öğrenciler ($\bar{X}=106,55$), içedönük öğrencilere ($\bar{X}=102,27$) göre anlamlı düzeyde daha yüksek cesaret becerileri puanına sahiptir.

Cesaretin atılganlık alt boyutunda, içedönük öğrencilerin atılganlık becerileri ile dışadönük öğrencilerin atılganlık becerileri arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamıştır ($t(860)=1,103$; $p>0,05$).

Cesaretin tehlikeyi göze alma alt boyutunda, içedönük öğrencilerin tehlikeyi göze alma becerileri ile dışadönük öğrencilerin tehlikeyi göze alma becerileri arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamıştır ($t(860)=0,282$; $p>0,05$).

Cesaretin özverili olma alt boyutunda, içedönük öğrencilerin özverili olma becerileri ile dışadönük öğrencilerin özverili olma becerileri arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamıştır ($t(860)=0,682$; $p>0,05$).

Bu bulgulara göre, dışadönük öğrencilerin içedönük öğrencilere göre daha az başarısızlık korkusu yaşadıkları, becerileriyle ilgili daha az şüphe duydukları,

kendilerine daha fazla güvendikleri, başarmak istediği hedef doğrultusunda daha kararlı davranışlar gerçekleştirdiği söylenebilir.

4.23. Yirmi Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın yirmi üçüncü alt problemi “10-12 yaş grubu öğrencilerin cesaretleri okul takımında yer alıp almamalarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt problem için varyansların homojenliği testi ilgili verilerle birlikte tablo 53’te, bu alt problemin test edilmesi için yapılan ANOVA testi ise ilgili verilerle birlikte tablo 54’te sunulmaktadır.

Tablo 53.

RSCÖ-ÇV'nin Öğrencilerin Okul Takımlarında Yer Alma Durumlarına Göre Varyansların Homojenliği Testi

Alt Boyut	Levene Testi	sd1	sd2	p
Yetkinlik-Ustalık/Kendine Güven	0,821	2	859	0,440
Kararlılık	2,513			0,082
Atılganlık	2,012			0,134
Tehlikeyi Göze Alma/Korkuyla Baş Etme	2,780			0,063
Özverili Olma/Kendini Feda Etme	0,764			0,466
Cesaret Toplam Puan	2,089			0,124

$p > 0,05$

Tablo 53’te görüldüğü üzere, öğrencilerin okul takımlarında yer alma durumlarına göre varyansların homojenliğinin test edilmesi için yapılan Levene testi sonucuna göre RSCÖ-ÇV’nin yetkinlik-ustalık, kararlılık, atılganlık, tehlikeyi göze alma, özverili olma alt boyutlarında ve toplam puanında veriler homojen bir yapıya sahiptirler ($p > 0,05$).

Tablo 54.

Öğrencilerin Okul Takımında Yer Alma Durumuna Göre Cesaretlerinin ANOVA Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Okul Takımında Yer Alma Durumu	n	\bar{X}	Ss	F	p
Yetkinlik- Ustalık/Kendine Güven	Yer Almıyor	484	18,01	6,04	4,839	0,008*
	Bireysel Sporlar	18	19,58	5,30		
	Takım Sporları	360	19,30	6,20		
Kararlılık	Yer Almıyor	484	32,94	5,57	4,232	0,015*
	Bireysel Sporlar	18	35,41	3,53		
	Takım Sporları	360	33,85	5,20		
Atılganlık	Yer Almıyor	484	24,11	4,38	2,311	0,100
	Bireysel Sporlar	18	25,99	2,83		
	Takım Sporları	360	24,53	4,33		
Tehlikeyi Göze Alma/Korkuyla Baş Etme	Yer Almıyor	484	14,49	3,97	0,231	0,794
	Bireysel Sporlar	18	15,11	2,89		
	Takım Sporları	360	14,47	3,93		
Özverili Olma/Kendini Feda Etme	Yer Almıyor	484	15,14	3,37	0,871	0,419
	Bireysel Sporlar	18	15,39	3,52		
	Takım Sporları	360	14,84	3,62		
Cesaret Toplam Puan	Yer Almıyor	484	104,69	15,57	3,351	0,035*
	Bireysel Sporlar	18	111,49	12,94		
	Takım Sporları	360	106,98	16,27		

*p<0,05

Tablo 54'te görüldüğü gibi, öğrencilerin okul takımında yer alma durumuna göre cesaret düzeylerinde farklılık olup olmadığını görmek için yapılan ANOVA testine göre, cesaretin yetkinlik-ustalık alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu bulunmuştur ($F(2,859)=4,839$; $p<0,05$). Scheffe testi ile yapılan çoklu karşılaştırmalar sonucunda bu farkın, herhangi bir spor takımında yer almayan öğrenciler ($\bar{X}=18,01$) ile takım sporlarında yer alan öğrenciler ($\bar{X}=19,30$) arasında olduğu belirlenmiştir. Takım sporlarında yer alan öğrenciler, herhangi bir spor takımında yer almayan öğrencilere göre daha yüksek yetkinlik-ustalık becerilerine sahiptirler.

Cesaretin kararlılık alt boyutunda öğrencilerin okul takımında yer alma durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu bulunmuştur ($F(2,859)=4,232$; $p<0,05$). Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Scheffe testi sonucunda farkın hangi gruplar arasında olduğu belirlenememiştir.

Cesaret toplam puanlarında ise, öğrencilerin okul takımında yer alma durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur ($F(2,859)=3,351$; $p<0,05$). Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Scheffe testi sonucunda farkın hangi gruplar arasında olduğu belirlenememiştir.

Cesaretin atılganlık alt boyutunda, öğrencilerin okul takımında yer alma durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamıştır ($F(2,859)=2,311$; $p>0,05$).

Cesaretin tehlikeyi göze alma alt boyutunda, öğrencilerin öğrencilerin okul takımında yer alma durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamıştır ($F(2,859)=0,231$; $p>0,05$).

Cesaretin özverili olma alt boyutunda, öğrencilerin öğrencilerin okul takımında yer alma durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamıştır ($F(2,859)=0,871$; $p>0,05$).

Bulgular incelendiğinde, okul takımında yer alan öğrencilerin cesaret ortalamaları tüm alt boyutlarda ve toplam puanda okul takımında yer almayan öğrencilere göre daha yüksektir. Buna göre, okul takımında yapılan fiziksel aktivite,

egzersiz, oyun ya da sporların öğrencilerin cesaretlerini geliştirecek etkinlikler olduğu söylenebilir. Bir başka deyişle, beden eğitimi, oyun ve spor gibi aktivitelere katılmak cesareti olumlu etkileyebilir.

Bunlara ilaveten, okul takımlarındaki öğrencilerin okul takımında yer almayan öğrencilere göre sakatlanma riskini göze alma, kazanmak için kendini feda etme, karşılaşılan zorluklar karşısında ön planda olma gibi özellikleri açısından farklılaşmadığı söylenebilir.

4.24. Yirmi Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın yirmi dördüncü alt problemi “10-12 yaş grubu öğrencilerin cesaretleri okul dışında bir spor kulübünde yer alıp almamalarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt problem için varyansların homojenliği testi ilgili verilerle birlikte tablo 55’te, bu alt problemin test edilmesi için yapılan ANOVA testi ise ilgili verilerle birlikte tablo 56’da sunulmaktadır.

Tablo 55.

RSCÖ-ÇV'nin Öğrencilerin Okul Dışında Bir Spor Kulübünde Yer Almalarına Göre Varyansların Homojenliği Testi

Alt Boyut	Levene Testi	sd1	sd2	p
Yetkinlik- Uсталık/Kendine Güven	1,590	2	859	0,205
Kararlılık	1,993			0,137
Atılganlık	0,206			0,814
Tehlikeyi Göze Alma/Korkuyla Baş Etme	0,031			0,970
Özverili Olma/Kendini Feda Etme	0,909			0,403
Cesaret Toplam Puan	2,479			0,084

p>0,05

Tablo 55’te görüldüğü üzere, öğrencilerin okul dışında bir spor kulübünde yer almalarına göre varyansların homojenliğinin test edilmesi için yapılan Levene testi sonucuna göre, RSCÖ-ÇV’nin yetkinlik-ustalık, kararlılık, atılganlık, tehlikeyi göze alma, özverili olma alt boyutlarında ve toplam puanlarında veriler homojen bir yapıya sahiptirler ($p>0,05$).

Tablo 56.

Öğrencilerin Okul Dışında Bir Spor Kulübünde Yer Almalarına Göre Cesaretlerinin ANOVA Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Spor Kulübünde Yer Alma Durumu	n	\bar{X}	Ss	F	p
Yetkinlik-Ustalık/Kendine Güven	Yer Almıyor	566	18,00	5,96	7,899	0,000*
	Bireysel Sporlar	88	20,09	6,14		
	Takım Sporları	208	19,53	6,35		
Kararlılık	Yer Almıyor	566	32,77	5,47	11,870	0,000*
	Bireysel Sporlar	88	35,31	4,69		
	Takım Sporları	208	34,20	5,23		
Atılganlık	Yer Almıyor	566	24,05	4,37	4,625	0,010*
	Bireysel Sporlar	88	25,45	4,40		
	Takım Sporları	208	24,62	4,17		
Tehlikeyi Göze Alma/Korkuyla Baş Etme	Yer Almıyor	566	14,20	3,93	4,636	0,010*
	Bireysel Sporlar	88	14,97	3,97		
	Takım Sporları	208	15,08	3,84		
Özverili Olma/Kendini Feda Etme	Yer Almıyor	566	14,84	3,53	2,185	0,113
	Bireysel Sporlar	88	15,43	3,48		
	Takım Sporları	208	15,32	3,32		

Tablo 56.

Öğrencilerin Okul Dışında Bir Spor Kulübünde Yer Almalarına Göre Cesaretlerinin ANOVA Testi Sonuçları (Devamı)

Alt Boyutlar	Spor Kulübünde Yer Alma Durumu	n	\bar{X}	Ss	F	p
Cesaret Toplam Puan	Yer Almıyor	566	103,85	15,25	13,473	0,000*
	Bireysel Sporlar	88	111,25	15,82		
	Takım Sporları	208	108,76	16,58		

*p<0,05

Tablo 56'da görüldüğü gibi, öğrencilerin okul dışında bir spor kulübünde yer almalarına göre cesaret düzeylerinde farklılık olup olmadığını görmek için yapılan ANOVA testine göre, cesaretin yetkinlik-ustalık alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu bulunmuştur ($F(2,859)=7,899$; $p<0,001$). Scheffe testi ile yapılan çoklu karşılaştırmalar sonucunda bu farkın, herhangi bir spor kulübünde yer almayan öğrenciler ($\bar{X}=18,00$) ile bireysel sporlarda yer alan öğrenciler ($\bar{X}=20,09$) ve takım sporlarında yer alan öğrenciler ($\bar{X}=19,53$) arasında olduğu belirlenmiştir. Takım sporlarında ve bireysel sporlarda yer alan öğrenciler, herhangi bir spor kulübünde yer almayan öğrencilere göre daha yüksek yetkinlik-ustalık becerilerine sahiptir.

Cesaretin kararlılık alt boyutunda, öğrencilerin okul dışında bir spor kulübünde yer almalarına göre istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu bulunmuştur ($F(2,859)=11,870$; $p<0,001$). Scheffe testi ile yapılan çoklu karşılaştırmalar sonucunda bu farkın, herhangi bir spor kulübünde yer almayan öğrenciler ($\bar{X}=32,77$) ile bireysel sporlarda yer alan öğrenciler ($\bar{X}=35,31$) ve takım sporlarında yer alan öğrenciler ($\bar{X}=34,20$) arasında olduğu belirlenmiştir. Takım sporlarında ve bireysel sporlarda yer alan öğrenciler, herhangi bir spor kulübünde yer almayan öğrencilere göre daha yüksek kararlılık becerilerine sahiptir.

Cesaretin atılganlık alt boyutunda, öğrencilerin okul dışında bir spor kulübünde yer almalarına göre istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu bulunmuştur ($F(2,859)=4,625$; $p<0,05$). Scheffe testi ile yapılan çoklu karşılaştırmalar sonucunda

bu farkın, herhangi bir spor kulübünde yer almayan öğrenciler ($\bar{X}=24,05$) ile bireysel sporlarda yer alan öğrenciler ($\bar{X}=25,45$) arasında olduğu belirlenmiştir. Bireysel sporlarda yer alan öğrenciler, herhangi bir spor kulübünde yer almayan öğrencilere göre daha yüksek atılganlık becerilerine sahiptir.

Cesaretin tehlikeyi göze alma alt boyutunda, öğrencilerin okul dışında bir spor kulübünde yer almalarına göre istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu bulunmuştur ($F(2,859)=4,636$; $p<0,05$). Scheffe testi ile yapılan çoklu karşılaştırmalar sonucunda bu farkın, herhangi bir spor kulübünde yer almayan öğrenciler ($\bar{X}=14,20$) ile takım sporlarında yer alan öğrenciler ($\bar{X}=15,08$) arasında olduğu belirlenmiştir. Takım sporlarında yer alan öğrenciler, herhangi bir spor kulübünde yer almayan öğrencilere göre daha yüksek tehlikeyi göze alma becerilerine sahiptir.

Cesaret toplam puanında, öğrencilerin okul dışında bir spor kulübünde yer almalarına göre anlamlı fark olduğu bulunmuştur ($F(2,859)= 13,473$; $p<0,001$). Scheffe testi ile yapılan çoklu karşılaştırmalar sonucunda bu farkın, herhangi bir spor kulübünde yer almayan öğrenciler ($\bar{X}=103,85$) ile bireysel sporlarda yer alan öğrenciler ($\bar{X}=111,25$) ve takım sporlarında yer alan öğrenciler ($\bar{X}=108,76$) arasında olduğu belirlenmiştir. Takım sporlarında ve bireysel sporlarda yer alan öğrenciler, herhangi bir spor kulübünde yer almayan öğrencilere göre daha yüksek cesarete sahiptir.

Cesaretin özverili olma alt boyutunda ise, öğrencilerin okul dışında bir spor kulübünde yer almalarına göre istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamıştır ($F(2,859)=2,185$; $p>0,05$).

Bulgular incelendiğinde, spor kulübünde yer alan öğrencilerin cesaret ortalamaları tüm alt boyutlarda ve toplam puanda spor kulübünde yer almayan öğrencilere göre daha yüksektir. Spor kulüpleri doğası gereği yarışmayı ön planda tutma ve kazanmaya aşırı vurgu yapma gibi özellikler taşımaktadır. Bunlardan dolayı spor kulüplerinde yer alan öğrenciler daha fazla kendine güven, kararlılık, atılganlık ve tehlikeyi göze alma becerilerini kullanmaya gereksinim duymuş olabilirler. Bu durum, spor kulüplerinde yer alan öğrencilerin spor kulüplerinde yer almayan öğrencilere göre cesaret toplam puanında ve kendine güven, kararlılık, atılganlık ve

tehlikeyi göze alma becerilerinde daha yüksek puan almalarına ve bulguların anlamlı fark göstermesine neden olmuş olabilir.

4.25. Yirmi Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın yirmi beşinci alt problemi “10-12 yaş grubu öğrencilerin cesaretleri bir hafta içinde ne sıklıkta fiziksel aktivite, egzersiz, oyun gibi etkinliklerde bulunmalarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt problem için varyansların homojenliği testi ilgili verilerle birlikte tablo 57’de, bu alt problemin test edilmesi için yapılan ANOVA testi ise ilgili verilerle birlikte tablo 58’de sunulmaktadır.

Tablo 57.

RSCÖ-ÇV'nin Öğrencilerin Bir Hafta İçinde Beden Eğitimi Dersi Dışında Ne Sıklıkta Fiziksel Aktivite, Egzersiz, Oyun Etkinliklerinde Bulduklarına Göre Varyansların Homojenliği Testi

Alt Boyut	Levene Testi	sd1	sd2	p
Yetkinlik-Uсталık/Kendine Güven	2,217	4	857	0,065
Kararlılık	1,951			0,100
Atılganlık	0,660			0,620
Tehlikeyi Göze Alma/Korkuyla Baş Etme	2,673			0,031*
Özverili Olma/Kendini Feda Etme	2,146			0,073
Cesaret Toplam Puan	1,253			0,287

*p<0,05

Tablo 57’de görüldüğü üzere, öğrencilerin bir hafta içinde beden eğitimi dersi dışında ne sıklıkta fiziksel aktivite, egzersiz, oyun etkinliklerinde bulduklarına göre varyansların homojenliğinin test edilmesi için yapılan Levene testi sonucuna göre, RSCÖ-ÇV’nin tehlikeyi göze alma alt boyutunda veriler heterojen bir yapıya sahiptirler (p<0,05). RSCÖ-ÇV’nin yetkinlik-ustalık, kararlılık, atılganlık, özverili

olma alt boyutlarında ve toplam puanlarında veriler homojen bir yapıya sahiptirler ($p>0,05$).

Tablo 58.

Öğrencilerin Bir Hafta İçinde Beden Eğitimi Dersi Dışında Ne Sıklıkta Fiziksel Aktivite, Egzersiz, Oyun Etkinliklerinde Bulduklarına Göre Cesaretlerinin ANOVA Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Beden Eğitimi Dersi Dışında Fiziksel Aktivite Yapma Sıklığı	n	\bar{X}	Ss	F	p
Yetkinlik-Uсталık/Kendine Güven	Hiç Yapmıyor	71	15,94	5,58	8,092	0,000*
	1 Gün Yapıyor	87	15,55	6,13		
	2-3 Gün Yapıyor	299	18,63	6,15		
	4-5 Gün Yapıyor	118	19,14	5,31		
	Her Gün Yapıyor	287	19,57	6,23		
Kararlılık	Hiç Yapmıyor	71	31,86	5,78	3,102	0,015*
	1 Gün Yapıyor	87	32,51	5,39		
	2-3 Gün Yapıyor	299	33,80	4,97		
	4-5 Gün Yapıyor	118	32,86	5,98		
	Her Gün Yapıyor	287	33,78	5,43		
Atılganlık	Hiç Yapmıyor	71	23,56	4,57	1,911	0,107
	1 Gün Yapıyor	87	23,76	4,28		
	2-3 Gün Yapıyor	299	24,46	4,12		
	4-5 Gün Yapıyor	118	23,89	4,40		
	Her Gün Yapıyor	287	24,73	4,48		

Tablo 58.

Öğrencilerin Bir Hafta İçinde Beden Eğitimi Dersi Dışında Ne Sıklıkta Fiziksel Aktivite, Egzersiz, Oyun Etkinliklerinde Bulduklarına Göre Cesaretlerinin ANOVA Testi Sonuçları (Devamı)

Alt Boyutlar	Beden Eğitimi Dersi Dışında Fiziksel Aktivite Yapma Sıklığı	n	\bar{X}	Ss	F	p
Tehlikeyi Göze Alma/Korkuyla Baş Etme	Hiç Yapmıyor	71	14,46	4,17	2,420	0,047*
	1 Gün Yapıyor	87	14,48	3,88		
	2-3 Gün Yapıyor	299	14,74	3,68		
	4-5 Gün Yapıyor	118	13,48	4,29		
	Her Gün Yapıyor	287	14,66	3,94		
Özverili Olma/Kendini Feda Etme	Hiç Yapmıyor	71	14,33	3,72	3,877	0,004*
	1 Gün Yapıyor	87	14,88	3,67		
	2-3 Gün Yapıyor	299	15,37	3,26		
	4-5 Gün Yapıyor	118	14,10	3,73		
	Her Gün Yapıyor	287	15,24	3,40		
Cesaret Toplam Puan	Hiç Yapmıyor	71	100,15	14,69	5,926	0,000*
	1 Gün Yapıyor	87	102,19	15,83		
	2-3 Gün Yapıyor	299	107,00	14,99		
	4-5 Gün Yapıyor	118	103,47	16,38		
	Her Gün Yapıyor	287	107,97	16,28		

*p<0,05

Tablo 58’de görüldüğü gibi, öğrencilerin bir hafta içinde beden eğitimi dersi dışında ne sıklıkta fiziksel aktivite, egzersiz, oyun etkinliklerinde bulduklarına göre cesaret düzeylerinde farklılık olup olmadığını görmek için yapılan ANOVA testine göre, cesaretin yetkinlik-ustalık alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu bulunmuştur (F(4,857)=8,092; p<0,001). Scheffe testi ile yapılan çoklu

karşılaştırmalar sonucunda bu farkın, fiziksel aktivitelerde bulunmayan öğrenciler ($\bar{X}=15,94$) ile 2-3 gün fiziksel aktivitelerde bulunan öğrenciler ($\bar{X}=18,63$), 4-5 gün fiziksel aktivitelerde bulunan öğrenciler ($\bar{X}=19,14$) ve her gün fiziksel aktivitelerde bulunan öğrenciler ($\bar{X}=19,57$) arasında olduğu belirlenmiştir. 2-3 gün fiziksel aktivitelerde bulunan öğrenciler, 4-5 gün fiziksel aktivitelerde bulunan öğrenciler ve her gün fiziksel aktivitelerde bulunan öğrenciler, fiziksel aktivitelerde bulunmayan öğrencilere göre daha yüksek yetkinlik-ustalık becerilerine sahiptirler. Ayrıca Scheffe testine göre, 1 gün fiziksel aktivitelerde bulunan öğrenciler ($\bar{X}=15,55$) ile her gün fiziksel aktivitelerde bulunan öğrenciler ($\bar{X}=19,57$) arasında da anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir. Her gün fiziksel aktivitelerde bulunan öğrenciler, 1 gün fiziksel aktivitelerde bulunan öğrencilere göre daha yüksek yetkinlik-ustalık becerilerine sahiptirler.

Cesaretin kararlılık alt boyutunda, öğrencilerin bir hafta içinde beden eğitimi dersi dışında ne sıklıkta fiziksel aktivite, egzersiz, oyun etkinliklerinde bulduklarına göre anlamlı fark olduğu bulunmuştur ($F(4,857)=3,102$; $p<0,05$). Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Scheffe testi sonucunda farkın hangi gruplar arasında olduğu belirlenememiştir.

Cesaretin tehlikeyi göze alma alt boyutunda, öğrencilerin bir hafta içinde beden eğitimi dersi dışında ne sıklıkta fiziksel aktivite, egzersiz, oyun etkinliklerinde bulduklarına göre anlamlı fark olduğu bulunmuştur ($F(4,857)=2,420$; $p<0,05$). Games-Howell testi ile yapılan çoklu karşılaştırmalar sonucunda bu farkın, 2-3 fiziksel aktivitelerde bulunan öğrenciler ($\bar{X}=14,74$) ile 4-5 gün fiziksel aktivitelerde bulunan öğrenciler ($\bar{X}=13,48$) arasında olduğu belirlenmiştir. 2-3 gün fiziksel aktivitelerde bulunan öğrenciler, 4-5 gün fiziksel aktivitelerde bulunan öğrencilere göre daha yüksek tehlikeyi göze alma becerilerine sahiptirler.

Cesaretin özverili olma alt boyutunda, öğrencilerin bir hafta içinde beden eğitimi dersi dışında ne sıklıkta fiziksel aktivite, egzersiz, oyun etkinliklerinde bulduklarına göre anlamlı fark olduğu bulunmuştur ($F(4,857)=3,877$; $p<0,05$). Scheffe testi ile yapılan çoklu karşılaştırmalar sonucunda bu farkın, 2-3 fiziksel aktivitelerde bulunan öğrenciler ($\bar{X}=15,37$) ile 4-5 gün fiziksel aktivitelerde bulunan öğrenciler ($\bar{X}=14,10$) arasında olduğu belirlenmiştir. 2-3 gün fiziksel aktivitelerde

bulunan öğrenciler, 4-5 gün fiziksel aktivitelerde bulunan öğrencilere göre daha yüksek tehlikeyi göze alma becerilerine sahiptirler.

Cesaret toplam puanlarında, öğrencilerin bir hafta içinde beden eğitimi dersi dışında ne sıklıkta fiziksel aktivite, egzersiz, oyun etkinliklerinde bulduklarına göre istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu bulunmuştur ($F(4,857)=5,926$; $p<0,001$). Scheffe testi ile yapılan çoklu karşılaştırmalar sonucunda bu farkın, fiziksel aktivitelerde bulunmayan öğrenciler ($\bar{X}=100,15$) ile 2-3 gün fiziksel aktivitelerde bulunan öğrenciler ($\bar{X}=107,00$) ve her gün fiziksel aktivitelerde bulunan öğrenciler ($\bar{X}=107,97$) arasında olduğu belirlenmiştir. 2-3 gün fiziksel aktivitelerde bulunan öğrenciler ve her gün fiziksel aktivitelerde bulunan öğrenciler, fiziksel aktivitelerde bulunmayan öğrencilere göre daha yüksek cesaret düzeylerine sahiptirler.

Cesaretin atılganlık alt boyutunda öğrencilerin bir hafta içinde beden eğitimi dersi dışında ne sıklıkta fiziksel aktivite, egzersiz, oyun etkinliklerinde bulduklarına göre istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamıştır ($F(4,857)=1,911$; $p>0,05$).

Bulgular incelendiğinde, fiziksel aktivite, oyun ve egzersiz gibi etkinliklere katılmak öğrencilerin cesaret düzeylerinde anlamlı farklar ortaya koymuştur. Bu farkın sebebi öğrencilerin fiziksel aktivite, oyun ve egzersiz gibi etkinliklerde cesur hareketler sergilemeye ihtiyaç duymalarından kaynaklanıyor olabilir.

4.26. Yirmi Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın yirmi altıncı alt problemi “10-12 yaş grubu öğrencilerin cesaretleri beden eğitimi ve oyunda verdiği öneme göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt problem için varyansların homojenliği testi ilgili verilerle birlikte tablo 59’da, bu alt problemin test edilmesi için yapılan ANOVA testi ise ilgili verilerle birlikte tablo 60’da sunulmaktadır.

Tablo 59.

RSCÖ-ÇV'nin Öğrencilerin Beden Eğitimi ve Oyunda Verdiği Öneme Göre Varyansların Homojenliği Testi

Alt Boyut	Levene Testi	sd1	sd2	p
Yetkinlik-Ustalık/Kendine Güven	4,320	2	859	0,014*
Kararlılık	0,113			0,893
Atılganlık	0,959			0,384
Tehlikeyi Göze Alma/Korkuyla Baş Etme	1,117			0,328
Özverili Olma/Kendini Feda Etme	0,863			0,422
Cesaret Toplam Puan	0,779			0,459

*p<0,05

Tablo 59'da görüldüğü üzere, öğrencilerin beden eğitimi ve oyunda verdiği öneme göre varyansların homojenliğinin test edilmesi için yapılan Levene testi sonucuna göre, RSCÖ-ÇV'nin yetkinlik-ustalık alt boyutunda veriler heterojen bir yapıya sahiptirler (p<0,05). RSCÖ-ÇV'nin kararlılık, atılganlık, tehlikeyi göze alma, özverili olma alt boyutlarında ve toplam puanlarında ise veriler homojen bir yapıya sahiptirler (p>0,05).

Tablo 60.

Öğrencilerin Beden Eğitimi ve Oyunda Verdiği Öneme Göre Cesaretlerinin ANOVA Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Beden Eğitiminde En Çok Neye Önem Verdiği	n	\bar{X}	Ss	F	p
Yetkinlik-Ustalık/Kendine Güven	Kazanmak	96	18,67	6,70	0,436	0,647
	Gelişmek	187	18,93	6,57		
	Eğlenmek/Zevk Almak	579	18,45	5,87		

Tablo 60.

Öğrencilerin Beden Eğitimi ve Oyunda Verdiği Öneme Göre Cesaretlerinin ANOVA Testi Sonuçları (Devamı)

Alt Boyutlar	Beden Eğitiminde En Çok Neye Önem Verdiği	n	\bar{X}	Ss	F	p
Kararlılık	Kazanmak	96	34,82	5,68	6,536	0,002*
	Gelişmek	187	33,98	5,57		
	Eğlenmek/Zevk Almak	579	32,94	5,25		
Atılganlık	Kazanmak	96	25,74	3,86	7,765	0,000*
	Gelişmek	187	24,69	4,42		
	Eğlenmek/Zevk Almak	579	23,98	4,34		
Tehlikeyi Göze Alma/Korkuyla Baş Etme	Kazanmak	96	16,04	3,57	13,092	0,000*
	Gelişmek	187	15,03	3,87		
	Eğlenmek/Zevk Almak	579	14,06	3,93		
Özverili Olma/Kendini Feda Etme	Kazanmak	96	15,80	3,31	3,930	0,020*
	Gelişmek	187	15,25	3,56		
	Eğlenmek/Zevk Almak	579	14,81	3,46		
Cesaret Toplam Puan	Kazanmak	96	111,08	16,31	9,923	0,000*
	Gelişmek	187	107,87	16,31		
	Eğlenmek/Zevk Almak	579	104,24	15,40		

*p<0,05

Tablo 60'ta görüldüğü gibi, öğrencilerin beden eğitimi ve oyunda verdiği öneme göre cesaret düzeylerinde farklılık olup olmadığını görmek için yapılan ANOVA testine göre, cesaretin kararlılık alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu bulunmuştur ($F(2,859)=6,536$; $p<0,05$). Scheffe testi ile yapılan çoklu karşılaştırmalar sonucunda bu farkın, kazanmaya önem veren öğrenciler ($\bar{X}=34,82$) ile eğlenmeye/zevk almaya önem vere öğrenciler ($\bar{X}=32,94$) arasında olduğu

belirlenmiştir. Kazanmaya önem veren öğrenciler, eğlenmeye/zevk almaya önem veren öğrencilere göre daha yüksek kararlılık becerilerine sahiptirler.

Cesaretin atılganlık alt boyutunda, öğrencilerin beden eğitimi ve oyunda verdiği öneme göre istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu bulunmuştur ($F(2,859)=7,765$; $p<0,001$). Scheffe testi ile yapılan çoklu karşılaştırmalar sonucunda bu farkın, kazanmaya önem veren öğrenciler ($\bar{X}=25,74$) ile eğlenmeye/zevk almaya önem vere öğrenciler ($\bar{X}=23,98$) arasında olduğu belirlenmiştir. Kazanmaya önem veren öğrenciler, eğlenmeye/zevk almaya önem veren öğrencilere göre daha yüksek atılganlık becerilerine sahiptirler.

Cesaretin tehlikeyi göze alma alt boyutunda, öğrencilerin beden eğitimi ve oyunda verdiği öneme göre istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu bulunmuştur ($F(2,859)=13,092$; $p<0,001$). Scheffe testi ile yapılan çoklu karşılaştırmalar sonucunda bu farkın, kazanmaya önem veren öğrenciler ($\bar{X}=16,04$) ve gelişmeye önem veren öğrenciler ($\bar{X}=15,03$) ile eğlenmeye/zevk almaya önem veren öğrenciler ($\bar{X}=14,06$) arasında olduğu belirlenmiştir. Kazanmaya önem veren öğrenciler ve gelişmeye önem veren öğrenciler, eğlenmeye/zevk almaya önem veren öğrencilere göre daha yüksek tehlikeyi göze alma becerilerine sahiptirler.

Cesaretin özverili olma alt boyutunda, öğrencilerin beden eğitimi ve oyunda verdiği öneme göre istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu bulunmuştur ($F(2,859)=3,930$; $p<0,05$). Scheffe testi ile yapılan çoklu karşılaştırmalar sonucunda bu farkın, kazanmaya önem veren öğrenciler ($\bar{X}=15,80$) ile eğlenmeye/zevk almaya önem veren öğrenciler ($\bar{X}=14,81$) arasında olduğu belirlenmiştir. Kazanmaya önem veren öğrenciler, eğlenmeye/zevk almaya önem veren öğrencilere göre daha yüksek özverili olma becerilerine sahiptirler.

Cesaret toplam puanında, öğrencilerin beden eğitimi ve oyunda verdiği öneme göre istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu bulunmuştur ($F(2,859)= 9,923$; $p<0,001$). Scheffe testi ile yapılan çoklu karşılaştırmalar sonucunda bu farkın, kazanmaya önem veren öğrenciler ($\bar{X}=111,08$) ve gelişmeye önem veren öğrenciler ($\bar{X}=107,87$) ile eğlenmeye/zevk almaya önem veren öğrenciler ($\bar{X}=104,24$) arasında olduğu belirlenmiştir. Kazanmaya önem veren öğrenciler ve gelişmeye önem veren

öğrenciler, eğlenmeye/zevk almaya önem veren öğrencilere göre daha yüksek cesaret düzeylerine sahiptirler.

Cesaretin yetkinlik-ustalık alt boyutunda öğrencilerin bir hafta içinde beden eğitimi dersi dışında ne sıklıkta fiziksel aktivite, egzersiz, oyun etkinliklerinde bulduklarına göre istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamıştır ($F(2,859)=0,436$; $p>0,05$).

Bu bulgu, araştırmacı tarafından beklenen bir bulgudur. Beden eğitimi, oyun ve spora katılma amaçları kazanmak olan öğrenciler başarısızlık korkusu yaşayabilirler. Bundan dolayı cesaretin yetkinlik-ustalık/kendine güven alt boyutunda diğer gruplarla aralarında anlamlı fark görülmemiş olabilir. Fakat beden eğitimi, oyun ve spora katılma amaçları kazanmak olan öğrenciler, cesaretin kararlılık, atılganlık, tehlikeyi göze alma, özverili olma/kendini feda etme alt boyutlarında ve cesaret toplam puanında diğer gruplara göre anlamlı derecede yüksek puana sahiptirler. Bu öğrencilerin, kaybetmemek için sakatlanma riskini göze alabildikleri, güç durumlarla mücadele için ilk adımı atabildikleri, tehlikeli durumlara düşseler de panik yapmadan mücadele edebildikleri, sonununda zarar görecekt olsalar da inançlarını sonuna kadar savunabildikleri söylenebilir.

4.27. Yirmi Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın yirmi yedinci alt problemi “10-12 yaş grubu öğrencilerin cesaretleri oyun tercihlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt problem için varyansların homojenliği testi ilgili verilerle birlikte tablo 61’de, bu alt problemin test edilmesi için yapılan ANOVA testi ise ilgili verilerle birlikte tablo 62’de sunulmaktadır.

Tablo 61.

RSCÖ-ÇV'nin Öğrencilerin Oyun Tercihlerine Göre Varyansların Homojenliği Testi

Alt Boyut	Levene Testi	sd1	sd2	p
Yetkinlik- Ustalık/Kendine Güven	3,970	3	858	0,008*
Kararlılık	0,611			0,608
Atılganlık	1,262			0,286

Tablo 61.

RSCÖ-ÇV'nin Öğrencilerin Oyun Tercihlerine Göre Varyansların Homojenliği Testi (Devamı)

Alt Boyut	Levene Testi	sd1	sd2	p
Tehlikeyi Göze Alma/Korkuyla Baş Etme	0,930			0,426
Özverili Olma/Kendini Fedâ Etme	0,347			0,791
Cesaret Toplam Puan	0,454			0,715

*p<0,05

Tablo 61’de görüldüğü üzere, öğrencilerin oyun tercihlerine göre varyansların homojenliğinin test edilmesi için yapılan Levene testi sonucuna göre, RSCÖ-ÇV’nin yetkinlik-ustalık alt boyutunda veriler heterojen bir yapıya sahiptirler (p<0,05). RSCÖ-ÇV’nin kararlılık, atılganlık, tehlikeyi göze alma, özverili olma alt boyutlarında ve toplam puanlarında ise veriler homojen bir yapıya sahiptirler (p>0,05).

Tablo 62.

Öğrencilerin Oyun Tercihlerine Göre Cesaretlerinin ANOVA Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Oyun Tercihi	n	\bar{X}	Ss	F	p
Yetkinlik-Ustalık/Kendine Güven	A	102	18,40	6,71	2,844	0,037*
	B	535	18,86	6,14		
	C	186	18,44	5,88		
	D	39	15,95	4,88		
Kararlılık	A	102	34,07	5,25	3,558	0,014*
	B	535	33,64	5,32		
	C	186	32,55	5,48		
	D	39	31,81	6,07		

Tablo 62.

Öğrencilerin Oyun Tercihlerine Göre Cesaretlerinin ANOVA Testi Sonuçları (Devamı)

Alt Boyutlar	Oyun Tercihi	n	\bar{X}	Ss	F	p
Atılgnlık	A	102	24,96	4,70	2,480	0,060
	B	535	24,46	4,08		
	C	186	23,64	4,74		
	D	39	24,12	4,59		
Tehlikeyi Göze Alma/Korkuyla Baş Etme	A	102	15,51	3,86	4,796	0,003*
	B	535	14,57	3,98		
	C	186	13,73	3,74		
	D	39	14,34	3,74		
Özverili Olma/Kendini Feda Etme	A	102	15,49	3,34	3,169	0,024*
	B	535	15,15	3,47		
	C	186	14,60	3,50		
	D	39	13,90	3,55		
Cesaret Toplam Puan	A	102	108,44	16,63	5,212	0,001*
	B	535	106,68	15,83		
	C	186	102,97	15,09		
	D	39	100,12	15,28		

A:Herkesin Tek Olduğu Yarışmasal Oyunlar, B:İşbirliğine Dayalı Yarışmanın ve Kazanmanın Olduğu Oyunlar, C: İşbirliğine Dayalı Yarışmanın ve Kazanmanın Olmadığı Oyunlar, D: Yalnız Olarak Oynanan Oyunlar

*p<0,05

Tablo 62’de görüldüğü gibi, öğrencilerin oyun tercihlerine göre cesaret düzeylerinde farklılık olup olmadığını görmek için yapılan ANOVA testine göre, cesaretin yetkinlik-ustalık alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu bulunmuştur ($F(3,858)=2,844$; $p<0,05$). Games-Howell testi ile yapılan çoklu karşılaştırmalar sonucunda bu farkın, işbirliğine dayalı yarışmanın ve kazanmanın olduğu oyunları tercih eden öğrenciler ($\bar{X}=18,86$) ve işbirliğine dayalı yarışmanın ve kazanmanın olmadığı oyunları tercih eden öğrenciler ($\bar{X}=18,44$) ile yalnız olarak

oynanan oyunları tercih eden öğrenciler ($\bar{X}=15,95$) arasında olduğu belirlenmiştir. İşbirliğine dayalı yarışmanın ve kazanmanın olduğu oyunları tercih eden öğrencilerin ve işbirliğine dayalı yarışmanın ve kazanmanın olmadığı oyunları tercih eden öğrenciler, yalnız olarak oynanan oyunları tercih eden öğrencilere göre daha yüksek yetkinlik-ustalık becerilerine sahiptirler.

Cesaretin kararlılık alt boyutunda, öğrencilerin oyun tercihlerine göre istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu bulunmuştur ($F(3,858)=3,558$; $p<0,05$). Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Scheffe testi sonucunda farkın hangi gruplar arasında olduğu belirlenememiştir.

Cesaretin tehlikeyi göze alma alt boyutunda, öğrencilerin oyun tercihlerine göre istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu bulunmuştur ($F(3,858)=4,796$; $p<0,05$). Scheffe testi ile yapılan çoklu karşılaştırmalar sonucunda bu farkın, herkesin tek olduğu yarışmasal oyunları tercih eden öğrenciler ($\bar{X}=15,51$) ile işbirliğine dayalı yarışmanın ve kazanmanın olmadığı oyunları tercih eden öğrenciler ($\bar{X}=13,73$) arasında olduğu belirlenmiştir. Herkesin tek olduğu yarışmasal oyunları tercih eden öğrenciler, işbirliğine dayalı yarışmanın ve kazanmanın olmadığı oyunları tercih eden öğrencilere göre daha yüksek tehlikeyi göze alma becerilerine sahiptirler.

Cesaretin özverili olma alt boyutunda, öğrencilerin oyun tercihlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur ($F(3,858)=3,169$; $p<0,05$). Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Scheffe testi sonucunda farkın hangi gruplar arasında olduğu belirlenememiştir.

Cesaret toplam puanlarında, öğrencilerin oyun tercihlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur ($F(3,858)=5,212$; $p<0,05$). Scheffe testi ile yapılan çoklu karşılaştırmalar sonucunda bu farkın, herkesin tek olduğu yarışmasal oyunları tercih eden öğrenciler ($\bar{X}=108,44$) ile işbirliğine dayalı yarışmanın ve kazanmanın olmadığı oyunları tercih eden öğrenciler ($\bar{X}=102,97$) ve yalnız olarak oynanan oyunları tercih eden öğrenciler ($\bar{X}=100,12$) arasında olduğu belirlenmiştir. Herkesin tek olduğu yarışmasal oyunları tercih eden öğrenciler, işbirliğine dayalı yarışmanın ve kazanmanın olmadığı oyunları tercih eden öğrencilere ve yalnız olarak oynanan oyunları tercih eden öğrencilere göre daha yüksek cesaret düzeylerine sahiptirler.

Cesaretin atılganlık alt boyutunda ise, öğrencilerin oyun tercihlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($F(3,858)=2,480$; $p>0,05$).

Bulgular incelendiğinde, oyunlarda işbirliğinin olup olmaması fark etmeksizin yarışmaya dayalı oyunları oynamayı tercih eden öğrencilerin cesaretleri diğer oyun türlerini tercih eden öğrencilerin cesaretlerinden anlamlı derecede daha yüksek ortalama puanlara sahiptir. Yarışmaya ve kazanmaya dayalı oyunlar doğası gereği öğrencilerin hedeflerini kazanmaya odakladığından, öğrenciler bu oyunlar sırasında daha fazla cesur hareket sergileyebilirler. Bu da onların cesaretlerinin gelişmesinde rol oynamış olabilir. Buna göre, öğrencilerin cesaretlerinin geliştirilmesi için tercih edilecek oyun türlerinde yarışma ve kazanma vurgusu yapılmalıdır yorumu yapılabilir.



BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma sonucunda elde edilen bulgulardan yola çıkılarak ulaşılan sonuçlar, tartışma ve geliştirilen öneriler yer almaktadır.

5.1. Sonuçlar

Araştırmanın birinci alt probleminde,

Sosyal duygusal öğrenme ile cesaret arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca sosyal duygusal öğrenmenin tüm alt boyutları (görevi tanımlama, akran ilişkileri, öz düzenleme) ile cesaretin tüm alt boyutları (yetkinlik-ustalık/kendine güven, kararlılık, atılganlık, tehlikeyi göze alma/korkuyla baş etme, özverili olma/kendini feda etme) arasında da pozitif yönde anlamlı ilişkiler bulunmaktadır.

Sosyal duygusal öğrenmenin görevi tanımlama alt boyutu ile cesaretin yetkinlik-ustalık, tehlikeyi göze alma ve özverili olma alt boyutları arasında düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunurken; sosyal duygusal öğrenmenin görevi tanımlama alt boyutu ile cesaretin kararlılık ve atılganlık alt boyutları ve cesaret toplam puanı arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı ilişki bulunmaktadır.

Sosyal duygusal öğrenmenin akran ilişkileri alt boyutu ile cesaretin yetkinlik-ustalık, tehlikeyi göze alma, özverili olma alt boyutları arasında düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunurken; sosyal duygusal öğrenmenin akran ilişkileri alt boyutu ile cesaretin kararlılık ve atılganlık alt boyutları ve cesaret toplam puanı arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı ilişki bulunmaktadır.

Sosyal duygusal öğrenmenin öz düzenleme alt boyutu ile cesaretin yetkinlik-ustalık, tehlikeyi göze alma, özverili olma alt boyutları arasında düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunurken; sosyal duygusal öğrenmenin öz düzenleme alt boyutu

ile cesaretin kararlılık ve atılganlık alt boyutları ve cesaret toplam puanı arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı ilişki bulunmaktadır.

Araştırmanın ikinci alt probleminde,

Öğrencinin; cinsiyetinin kız olmasının, yaşının 11 olmasının, okul öncesi eğitim almasının, kendine ait odasının bulunmasının, kendini dışadönük olarak tanımlamasının, okul takımında bireysel sporlara katılmasının, beden eğitimi dersi dışında her gün fiziksel aktivite, egzersiz, oyun gibi etkinliklere katılmasının, işbirliğine dayalı oyunlar oynamasının sosyal duygusal öğrenmeyi etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın üçüncü alt probleminde,

Sosyal duygusal öğrenmenin akran ilişkileri alt boyutu, öz düzenleme alt boyutu ve toplam puanı kızların lehine farklılaşmaktadır. Ayrıca, cinsiyete göre sosyal duygusal öğrenmenin görevi tanımlama alt boyutu arasında anlamlı fark bulunmamıştır.

Araştırmanın dördüncü alt probleminde,

Öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme düzeyleri yaşlarına göre; hem sosyal duygusal öğrenme toplam puanında hem de sosyal duygusal öğrenmenin tüm alt boyutlarında 10 ve 12 yaşındaki öğrencilere göre 11 yaşındaki öğrenciler lehine farklılaşmaktadır.

Araştırmanın beşinci alt probleminde,

Öğrencilerin sahip oldukları kardeş sayısına göre sosyal duygusal öğrenmenin görevi tanımlama ve öz düzenleme alt boyutları arasında anlamlı fark bulunmamıştır.

Sosyal duygusal öğrenmenin akran ilişkileri alt boyutunda ve sosyal duygusal öğrenme toplam puanında; kardeşi olmayan öğrenciler ile dört veya üzeri kardeşi olan öğrenciler arasında kardeşi olmayan öğrenciler lehine, bir kardeşi olan öğrenciler ile dört veya üzeri kardeşi olan öğrenciler arasında bir kardeşi olan öğrenciler lehine, iki kardeşi olan öğrenciler ile dört veya üzeri kardeşi olan öğrenciler arasında iki kardeşi olan öğrenciler lehine, üç kardeşi olan öğrenciler ile dört veya üzeri kardeşi olan öğrenciler arasında üç kardeşi olan öğrenciler lehine anlamlı farklar bulunmuştur.

Araştırmanın altıncı alt probleminde,

Sosyal duygusal öğrenme toplam puanı ve sosyal duygusal öğrenmenin tüm alt boyutları okul öncesi eğitimi alan öğrenciler lehine anlamlı fark olduğu bulunmuştur.

Araştırmanın yedinci alt probleminde,

Sosyal duygusal öğrenme toplam puanı ve sosyal duygusal öğrenmenin tüm alt boyutları evde kendine ait odası olan öğrenciler lehine anlamlı fark olduğu bulunmuştur.

Araştırmanın sekizinci alt probleminde,

Sosyal duygusal öğrenmenin toplam puanı ve akran ilişkileri alt boyutu öğrencilerin el ve ayak kullanma tercihlerine göre anlamlı fark bulunmamıştır

Sosyal duygusal öğrenmenin görevi tanımlama alt boyutunda sağ el ve sağ ayaklarını kullanan öğrenciler, sol el ve sol ayaklarını kullanan öğrenciler ve sağ el ve sol ayaklarını kullanan öğrenciler ile sol el ve sağ ayaklarını kullanan öğrenciler arasında sol el ve sağ ayaklarını kullanan öğrenciler aleyhine anlamlı fark olduğu bulunmuştur.

Sosyal duygusal öğrenmenin öz düzenleme alt boyutunda ise sağ el ve sağ ayaklarını kullanan öğrenciler ile sol el ve sağ ayaklarını kullanan öğrenciler arasında sağ el ve sağ ayaklarını kullanan öğrenciler lehine anlamlı fark olduğu bulunmuştur.

Araştırmanın dokuzuncu alt probleminde,

Sosyal duygusal öğrenmenin tüm alt boyutlarında ve sosyal duygusal öğrenme toplam puanında dışadönük öğrenciler lehine anlamlı fark olduğu bulunmuştur.

Araştırmanın onuncu alt probleminde,

Öğrencilerin okul takımında yer alıp almaması ile sosyal duygusal öğrenme toplam puanı ve sosyal duygusal öğrenmenin tüm alt boyutları arasında anlamlı fark bulunmamıştır.

Araştırmanın on birinci alt probleminde,

Öğrencilerin spor kulübünde yer alıp almaması ile sosyal duygusal öğrenme toplam puanı ve sosyal duygusal öğrenmenin tüm alt boyutları arasında anlamlı fark bulunmamıştır.

Araştırmanın on ikinci alt probleminde,

Öğrencilerin beden eğitimi dersi dışında fiziksel aktivite, egzersiz, oyun etkinliklerine katılmaları ile sosyal duygusal öğrenme düzeyleri arasında anlamlı fark olduğu bulunmuştur.

Sosyal duygusal öğrenmenin görevi tanımlama, öz düzenleme alt boyutlarında ve sosyal duygusal öğrenme toplam puanında ders dışında fiziksel aktivitelerde bulunmayan öğrenciler ile 2-3 gün fiziksel aktivitelerde bulunan öğrenciler arasında 2-3 gün fiziksel aktivitelerde bulunan öğrenciler lehine, ders dışında fiziksel aktivitelerde bulunmayan öğrenciler ile 4-5 gün fiziksel aktivitelerde bulunan öğrenciler arasında 4-5 gün fiziksel aktivitelerde bulunan öğrenciler lehine, ders dışında fiziksel aktivitelerde bulunmayan öğrenciler ile her gün fiziksel aktivitelerde bulunan öğrenciler arasında her gün fiziksel aktivitelerde bulunan öğrenciler lehine, 1 gün ve 2-3 gün fiziksel aktivitelerde bulunan öğrenciler ile her gün fiziksel aktivitelerde bulunan öğrenciler arasında her gün fiziksel aktivitelerde bulunan öğrenciler lehine anlamlı farklar bulunmuştur.

Sosyal duygusal öğrenmenin akran ilişkileri alt boyutunda ise hiç fiziksel aktivite yapmayan öğrenciler ile 1 gün fiziksel aktivitelerde bulunan öğrenciler, 2-3 gün fiziksel aktivitelerde bulunan öğrenciler, 4-5 gün fiziksel aktivitelerde bulunan öğrenciler ve her gün fiziksel aktivitelerde bulunan öğrenciler arasında hiç fiziksel aktivite yapmayan öğrenciler aleyhine; 2-3 gün fiziksel aktivitelerde bulunan öğrenciler ile her gün fiziksel aktivitelerde bulunan öğrenciler arasında her gün fiziksel aktivitelerde bulunan öğrenciler lehine anlamlı farklar bulunmuştur.

Araştırmanın on üçüncü alt probleminde,

Sosyal duygusal öğrenmenin akran ilişkileri, öz düzenleme alt boyutunda ve sosyal duygusal öğrenme toplam puanında öğrencilerin beden eğitimi ve oyunda verdiği öneme göre anlamlı fark bulunmamıştır.

Sosyal duygusal öğrenmenin görevi tanımlama alt boyutunda, gelişmeye önem veren öğrenciler ile kazanmaya ve eğlenmeye/zevk almaya önem veren öğrenciler arasında gelişmeye önem veren öğrenciler lehine anlamlı fark olduğu bulunmuştur.

Araştırmanın on dördüncü alt probleminde,

Sosyal duygusal öğrenmenin görevi tanımlama alt boyutunda ve sosyal duygusal öğrenme toplam puanında; herkesin tek olduğu yarışmasal oyunları tercih eden öğrenciler ile işbirliğine dayalı yarışmanın ve kazanmanın olduğu oyunları tercih eden öğrenciler ve işbirliğine dayalı yarışmanın ve kazanmanın olmadığı oyunları tercih eden öğrenciler arasında herkesin tek olduğu yarışmanın ve kazanmanın olduğu oyunları tercih eden öğrenciler aleyhine; yalnız olarak oynanan oyunlar ile işbirliğine dayalı yarışmanın ve kazanmanın olduğu oyunları tercih eden öğrenciler ve işbirliğine dayalı yarışmanın ve kazanmanın olmadığı oyunları tercih eden öğrenciler arasında yalnız olarak oynanan oyunları tercih eden öğrenciler aleyhine anlamlı farklar bulunmuştur.

Araştırmanın on beşinci alt probleminde,

Öğrencinin; yaşının 12 olmasının, kendini dışadönük olarak tanımlamasının, herhangi bir spor kulübünde takım sporlarına katılmasının, beden eğitimi dersi dışında her gün fiziksel aktivite, egzersiz, oyun gibi etkinliklere katılmasının, beden eğitimi dersinde kazanmaya ya da gelişmeye önem vermesinin cesareti etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın on altıncı alt probleminde,

Cesaretin atılganlık alt boyutu ve tehlikeyi göze alma alt boyutu erkeklerin lehine farklılaşmaktadır. Ayrıca, cinsiyete göre cesaret toplam puanı ve cesaretin yetkinlik-ustalık, kararlılık, özverili olma alt boyutları arasında anlamlı fark bulunmamıştır.

Araştırmanın on yedinci alt probleminde,

Cesaretin kararlılık, tehlikeyi göze alma, özverili olma alt boyutlarında ve cesaret toplam puanında; 10 yaşındaki öğrenciler ile 12 yaşındaki öğrenciler arasındaki farklılık 12 yaşındaki öğrenciler lehinedir.

Öğrencilerin yaşları ile cesaretin yetkinlik/ustalık ve atılganlık alt boyutu arasında anlamlı fark bulunmamıştır.

Araştırmanın on sekizinci alt probleminde,

Öğrencilerin kardeş sayıları ile cesaret arasında anlamlı fark bulunmamıştır.

Araştırmanın on dokuzuncu alt probleminde,

Cesaretin yetkinlik-ustalık, kararlılık, özverili olma alt boyutlarında ve cesaret toplam puanında okul öncesi eğitimi alan öğrencilerin lehine anlamlı fark olduğu bulunmuştur.

Öğrencilerin okul öncesi eğitimi alıp almamaları ile cesaretin atılganlık ve tehlikeyi göze alma alt boyutları arasında anlamlı fark bulunmamıştır.

Araştırmanın yirminci alt probleminde,

Cesaretin yetkinlik-ustalık, kararlılık, özverili olma alt boyutlarında ve cesaret toplam puanında evde kendine ait odası olan öğrencilerin lehine anlamlı fark olduğu bulunmuştur.

Cesaretin atılganlık ve tehlikeyi göze alma alt boyutlarında ise öğrencilerin evde kendine ait odasının olup olmasına göre anlamlı fark bulunmamıştır.

Araştırmanın yirmi birinci alt probleminde,

Öğrencilerin ellerini ve ayaklarını kullanma tercihlerine göre cesaret toplam puanında ve cesaretin tüm alt boyutlarında anlamlı fark bulunmamıştır.

Araştırmanın yirmi ikinci alt probleminde,

Cesaretin yetkinlik-ustalık, kararlılık alt boyutlarında ve cesaret toplam puanında kendini içedönük olarak tanımlayan öğrenciler ile kendini dışadönük olarak tanımlayan öğrenciler arasında dışadönük öğrencilerin lehine anlamlı fark bulunmuştur.

Cesaretin atılganlık, tehlikeyi göze alma, özverili olma alt boyutlarında ise öğrencilerin kendilerini tanımlama biçimlerine göre anlamlı fark bulunmamıştır.

Araştırmanın yirmi üçüncü alt probleminde,

Cesaretin yetkinlik-ustalık, kararlılık alt boyutları ve cesaret toplam puanında öğrencilerin okul takımında yer almalarına göre anlamlı fark bulunmuştur. Bu farkın okul takımında yer almayan öğrenci, bireysel sporlarda okul takımında yer alan öğrenci, takım sporlarında okul takımında yer alan öğrenci gruplarının hangileri arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Scheffe testi ile anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğu belirlenememiştir.

Cesaretin atılganlık ve tehlikeyi göze alma alt boyutlarında ise öğrencilerin okul takımında yer alma durumlarına göre anlamlı fark bulunmamıştır.

Araştırmanın yirmi dördüncü alt probleminde,

Cesaretin yetkinlik-ustalık, kararlılık, atılganlık, tehlikeyi göze alma alt boyutlarında ve cesaret toplam puanında öğrencilerin okul dışında bir spor kulübünde yer almalarına göre anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

Cesaretin yetkinlik-ustalık ve kararlılık alt boyutunda ve cesaret toplam puanında herhangi bir spor kulübünde yer almayan öğrenciler, bireysel sporlarda yer alan öğrenciler, takım sporlarında yer alan öğrenciler arasında yapılan çoklu karşılaştırma sonucunda bireysel sporlarda ve takım sporlarında yer alan öğrenciler lehine anlamlı fark olduğu bulunmuştur.

Cesaretin atılganlık alt boyutunda ise herhangi bir spor kulübünde yer almayan öğrenciler ile bireysel sporlarda yer alan öğrenciler arasında bireysel sporlarda yer alan öğrenciler lehine anlamlı fark olduğu bulunmuştur.

Cesaretin tehlikeyi göze alma alt boyutunda ise herhangi bir spor kulübünde yer almayan öğrenciler ile takım sporlarında yer alan öğrenciler arasında takım sporlarında yer alan öğrenciler lehine anlamlı fark olduğu bulunmuştur.

Cesaretin özverili olma alt boyutunda ise öğrencilerin okul dışında bir spor kulübünde yer almalarına göre anlamlı fark bulunmamıştır.

Araştırmanın yirmi beşinci alt probleminde,

Cesaretin yetkinlik-ustalık, kararlılık, tehlikeyi göze alma, özverili olma alt boyutlarında ve cesaret toplam puanlarında öğrencilerin bir hafta içinde beden eğitimi dersi dışında ne sıklıkta fiziksel aktivite, egzersiz, oyun etkinliklerinde bulunmalarına göre anlamlı fark olduğu bulunurken, cesaretin atılganlık alt boyutunda anlamlı fark bulunmamıştır.

Cesaretin yetkinlik-ustalık alt boyutunda fiziksel aktivitelerde bulunmayan öğrenciler ile 2-3 gün, 4-5 gün ve her gün fiziksel aktivitelerde bulunan öğrenciler arasında 2-3 gün, 4-5 gün ve her gün fiziksel aktivitelerde bulunan öğrenciler lehine anlamlı fark olduğu bulunmuştur.

Cesaretin tehlikeyi göze alma ve özverili olma alt boyutlarında 2-3 gün fiziksel aktivitelerde bulunan öğrenciler ile 4-5 gün fiziksel aktivitelerde bulunan öğrenciler arasında 2-3 gün fiziksel aktivitelerde bulunan öğrenciler lehine anlamlı fark olduğu bulunmuştur.

Cesaret toplam puanında ise 2-3 gün fiziksel aktivitelerde bulunan öğrenciler ve her gün fiziksel aktivitelerde bulunan öğrenciler, fiziksel aktivitelerde bulunmayan öğrencilere göre daha yüksek cesaret puanına sahiptir.

Cesaretin kararlılık alt boyutunda anlamlı bir farklılık bulunmasına rağmen bu anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğu belirlenememiştir; cesaretin atılganlık alt boyutunda ise anlamlı fark bulunmamıştır.

Araştırmanın yirmi altıncı alt probleminde,

Cesaretin kararlılık, atılganlık, özverili olma alt boyutlarında kazanmaya önem veren öğrenciler ile eğlenmeye/zevk almaya önem veren öğrenciler arasında kazanmaya önem veren öğrenciler lehine anlamlı fark olduğu bulunmuştur.

Cesaretin tehlikeyi göze alma alt boyutunda ve cesaret toplam puanında kazanmaya ve gelişmeye önem veren öğrenciler ile eğlenmeye/zevk almaya önem veren öğrenciler arasında kazanmaya ve gelişmeye önem veren öğrenciler lehine anlamlı fark olduğu bulunmuştur.

Cesaretin yetkinlik-ustalık alt boyutunda ise öğrencilerin beden eğitimi ve oyunda neye önem verdiklerine göre anlamlı fark bulunmamıştır.

Araştırmanın yirmi yedinci alt probleminde,

Cesaretin yetkinlik-ustalık alt boyutunda işbirliğine dayalı yarışmanın ve kazanmanın olduğu oyunları tercih eden öğrenciler ve işbirliğine dayalı yarışmanın ve kazanmanın olmadığı oyunları tercih eden öğrenciler ile yalnız başına oynanan oyunları tercih eden öğrenciler arasında işbirliğine dayalı yarışmanın ve kazanmanın olduğu oyunları tercih eden öğrenciler ve işbirliğine dayalı yarışmanın ve kazanmanın olmadığı oyunları tercih eden öğrenciler lehine anlamlı fark olduğu bulunmuştur.

Cesaretin tehlikeyi göze alma alt boyutunda herkesin tek olduğu yarışmasal oyunları tercih eden öğrenciler ile işbirliğine dayalı yarışmanın ve kazanmanın olmadığı oyunları tercih eden öğrenciler arasında herkesin tek olduğu yarışmasal oyunları tercih eden öğrenciler lehine anlamlı fark olduğu bulunmuştur.

Cesaret toplam puanlarında ise, herkesin tek olduğu yarışmasal oyunları tercih eden öğrenciler ile işbirliğine dayalı yarışmanın ve kazanmanın olmadığı oyunları tercih eden öğrenciler ve yalnız olarak oynanan oyunları tercih eden öğrenciler arasında herkesin tek olduğu yarışmasal oyunları tercih eden öğrenciler lehine anlamlı fark olduğu bulunmuştur.

Cesaretin kararlılık ve özverili olma alt boyutunda anlamlı bir farklılık bulunmasına rağmen bu farkın hangi gruplar arasında olduğu belirlenememiştir. Cesaretin atılganlık alt boyutunda ise öğrencilerin oyun tercihlerine göre anlamlı fark bulunmamıştır.

5.2. Tartışma

Bu bölümde, araştırmanın bulgu ve yorumlarına göre tartışmalar yapılmakta ve konu ile ilgili diğer araştırmalar ile desteklenmektedir.

Kabakçı (2006) sosyal duygusal öğrenme becerileri toplam puanlarının erkek öğrenciler ve kız öğrenciler arasında kız öğrenciler lehine anlamlı fark olduğunu bulmuştur. Kutluay Çelik (2014) sosyal duygusal öğrenmenin problem çözme becerileri ve iletişim becerileri alt boyutlarında kızlar lehine anlamlı fark olduğunu bulmuştur. Kuyulu (2015) çalışmasında sosyal duygusal öğrenmenin akran ilişkileri alt boyutunda erkek öğrenciler ve kız öğrenciler arasında kız öğrenciler lehine anlamlı fark olduğunu bulmuştur. Gök (2016) yapmış olduğu araştırma sonucunda kız öğrencilerin ve erkek öğrencilerin sosyalleşme ve spor ile sosyalleşme düzeyleri arasında kız öğrenciler lehine anlamlı fark olduğunu bulmuştur. Yazıcı Güztepe (2017) kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre benlik saygısının daha yüksek olduğunu bulmuştur. Öztürk (2017) sosyal duygusal öğrenme becerilerinden iletişim becerileri ve problem çözme becerileri alt boyutunda kız öğrenciler lehine anlamlı fark olduğunu bulmuştur. Ding ve Sugiyama (2017) spora katılan kız öğrencilerin iletişim becerileri ile erkek öğrencilerin iletişim becerileri arasında kız öğrenciler lehine anlamlı fark bulmuştur. Hatırlanacağı üzere bu araştırmada, kız ve erkek öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme düzeyleri hem toplam puanda hem de sosyal duygusal öğrenmenin akran ilişkileri, öz düzenleme ve görevi tanımlama alt boyutlarında kız öğrenciler lehine farklılaşmaktaydı. Kabakçı (2006)'nın, Kutluay Çelik (2014)'in, Kuyulu (2015)'nin, Gök (2016)'ün, Ding ve Sugiyama (2017)'nin, Yazıcı Güztepe (2017)'nin ve Öztürk (2017)'ün bulguları araştırmanın ilgili bulgusunu destekler niteliktedir.

Bunun yanı sıra, Kabakçı (2006) stresle başa çıkma, problem çözme ve kendilik değerini artıran becerilerde kız öğrenciler ve erkek öğrenciler arasında anlamlı fark bulmamıştır. Kutluay Çelik (2014) kız öğrencilerin ve erkek öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme toplam puanında anlamlı bir fark bulmamıştır. Kuyulu (2015) sosyal duygusal öğrenmenin görevi tanımlama ve öz düzenleme alt boyutlarında kız öğrenciler ve erkek öğrenciler arasında anlamlı bir fark bulmamıştır. Öztürk (2017) sosyal duygusal öğrenmenin stresle başa çıkma ve kendilik değerini artırma alt boyutlarında kız öğrenciler ve erkek öğrenciler arasında anlamlı fark

bulmamıştır. Araştırma sonuçlarının çelişmesinin nedeni; araştırmanın uygulandığı örneklemeindeki öğrencilerin farklı yaş grubunda olmasından, okulların sosyo-ekonomik düzeylerinin farklı olmasından, okullarda standart olarak uygulanan herhangi bir sosyal duygusal öğrenme programının olmamasından, öğrencilerin farklı bölgelerde yer almasından kaynaklı olduğu söylenebilir.

Bu araştırmada, öğrencilerin yaşlarına göre sosyal duygusal öğrenme becerileri hem toplam puanda hem de sosyal duygusal öğrenmenin tüm alt boyutlarında 10, 11 ve 12 yaşındaki öğrenciler arasında 11 yaşındaki öğrenciler lehine farklılaşmaktaydı. Öztürk (2017) sosyal duygusal öğrenmenin, stresle başa çıkma ve kendilik değerini artırma becerileri alt boyutlarında 11, 12, 13 ve 14 yaşındaki öğrenciler arasında 11 yaşındaki öğrenciler lehine anlamlı fark gösterdiğini bulmuştur. Bu bulgu araştırmanın ilgili bulgusunu destekler niteliktedir. Ayrıca bu bulgulara ilaveten, Kuyulu (2015) çalışmasında 15, 16, 17, 18 yaşındaki öğrencilerin sosyal duygusal öğrenmelerinde anlamlı bir fark bulmamıştır.

Hatırlanacağı üzere bu araştırmada, öğrencilerin sahip oldukları kardeş sayılarına göre ve kendine ait odası olup olmamasına göre sosyal duygusal öğrenme becerilerinde anlamlı fark elde edilmişti. Kuyulu (2015) çalışmasında öğrencilerin sahip oldukları kardeş sayısına göre ve evde kendine ait odasının olup olmamasına göre öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme becerilerinin farklılaşmadığı bulgusuna ulaşmıştır. Kuyulu(2015)'nin bu bulgusu araştırmanın ilgili bulgusu ile çelişmektedir. Araştırma sonuçlarının çelişmesinin nedeni; araştırmanın uygulandığı örneklemeindeki öğrencilerin farklı yaş grubunda olmasından, okulların sosyo-ekonomik düzeylerinin farklı olmasından, okullarda standart olarak uygulanan herhangi bir sosyal duygusal öğrenme programının olmamasından, öğrencilerin farklı bölgelerde yer almasından, öğrencilerin aile yapılarının farklı olmasından kaynaklı olduğu söylenebilir.

Bu araştırmada, spor yapan öğrencilerin ve spor yapmayan öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme beceri düzeyleri arasında anlamlı fark bulunmamıştı. Fakat spor yapan öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme beceri düzeyi ortalamalarının spor yapmayan öğrencilere göre daha yüksek olduğu bulunmuştu. Araştırmanın bu bulgusu, Karakaya ve arkadaşları (2006)'nın bulguları ile çelişmekteyken, Ersoy (2010)'un bulguları tarafından desteklenmektedir. Karakaya ve arkadaşları (2006) yaptıkları

çalışmada, spor yapan öğrenciler ile spor yapmayan öğrencileri karşılaştırmış ve sporcular üzerindeki kaygı düzeyinin yüksek olduğunu bulmuşlardır. Öğrencilerin kaygı düzeylerinin yüksek olması onların; duygularını tanıma ve tanımlama, problemi tanımlama ve durum analizi, dürtü kontrolü ve stres yönetimi ya da stresle başa çıkma gibi sosyal duygusal öğrenme becerilerini etkin olarak kullanamadıklarını göstermektedir. Karakaya ve arkadaşları (2006)'nın bulgularına göre, spor yapan öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme becerilerinin, spor yapmayan öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme becerilerinden daha düşük olduğu söylenebilir. Bu çelişkinin nedeni Karakaya ve arkadaşları (2006)'nın yapmış oldukları araştırmanın örnekleminde bulunan sporcuların yaş aralıklarının 9-13 olması, karşılaştırmanın yalnızca bireysel bir spor olan yüzme sporu yapan yüzücüler ile sınırlı kalmış olması olabilir. Ersoy (2010) ise spora katılan öğrencilerin spora katılmayan öğrencilere göre ruhsal uyum düzeylerinin anlamlı derecede yüksek olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Ersoy (2010)'un örneklem grubunu, takım sporlarından hentbola katılan öğrenciler ve bireysel sporlardan yüzmeye katılan öğrenciler oluşturmaktadır. Ersoy (2010)'un bulgularının araştırma bulgularını desteklemesinin nedeni bu olabilir. Ayrıca, Saracaloğlu, Varol ve Aras (2002; Akt., Kumbaroğlu, 2013: 131) spor yapan öğrencilerin benlik saygısı düzeylerinin, spor yapmayan öğrencilerden daha yüksek olduğunu, Çağlayan (2011; Akt, Kumbaroğlu, 2013: 131) spor yapan öğrencilerin benlik saygısının spor yapmayan öğrencilerden daha yüksek olduğunu, Yazıcı Güztepe (2017) spor yapan öğrencilerin benlik saygısının spor yapmayan öğrencilere göre daha yüksek olduğunu, Sabiston ve arkadaşları (2016) öğrencilerin takım sporlarına katılımının depresif belirtilere karşı koruyucu olduğunu bulmuşlardır. Bu bulgular da araştırmanın ilgili bulgusunu destekler niteliktedir.

Araştırma sonuçlarına göre, öğrencilerin bir hafta içinde fiziksel aktivite, egzersiz ve oyunlara katılma sıklıkları arttıkça sosyal duygusal öğrenme becerileri puanları artmaktaydı. Bir hafta içinde 2 gün ve üzerinde fiziksel aktivitelere, egzersizlere ve oyunlara katılan öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme toplam puanı ve sosyal duygusal öğrenmenin görevi tanımlama, akran ilişkileri ve öz düzenleme alt boyutlarından elde ettikleri puanlar; bir hafta içinde fiziksel aktivite, egzersiz ve oyun gibi etkinliklere hiç katılmayan öğrencilere göre katılanlar lehine anlamlı fark göstermekteydi. Bu bulguyu, İlhan (2008)'in, Durualp ve Aral (2010)'in, Gülhan

(2012)'in, Kacır (2015)'in, Kuyulu (2015)'nun, Butzer ve arkadaşları (2016)'nın ve Howard ve arkadaşları (2018)'nin yapmış olduğu çalışmalar destekler niteliktedir. İlhan (2008) düzenli olarak beden eğitimi, oyun ve spor etkinliklerine katılan zihinsel engelli bireylerin sosyalleşme alt başlığında; grup faaliyetlerine katılma, başkalarıyla etkileşim ve paylaşımcılık özelliklerinin geliştiğini çalışmasında belirtmiştir. Durualp ve Aral (2010) anasınıfına devam eden altı yaşındaki çocukların sosyal becerilerine “Oyun Temelli Sosyal Beceri Eğitimi” programının etkisini incelemiştir. Yapılan çalışma sonucunda, oyun temelli sosyal beceri eğitimi öğrencilerde kalıcı olarak sosyal becerileri geliştirmiştir. Gülhan (2012) 10-12 yaş grubu öğrencilerde beden eğitimi dersine ilaveten 10 hafta süreyle, haftada en az beş farklı eğitsel oyun uygulamasının öğrencilerin sosyal beceri düzeylerine etkisinin olup olmadığını incelemiştir. Çalışma sonucunda, bu uygulamaya katılan öğrencilerin lehine sosyal beceri seviyelerinde anlamlı artış tespit edilmiştir. Kacır (2015) 12 haftalık eğitsel oyun uygulamalarının öğrencilerin sosyal duygusal uyumuna etkisinin olup olmadığını belirlemek amacıyla çalışmasını gerçekleştirmiştir. Çalışma sonucunda, eğitsel oyun uygulamalarına katılan öğrencilerin sosyal duygusal uyumları artmış ve katılmayan öğrencilere göre anlamlı fark göstermiştir. Kuyulu (2015) öğrencilerin boş zaman faaliyetlerine göre sosyal duygusal öğrenmelerini incelediği çalışmasında; müzik dinlemeyi, kitap okumayı, sosyal faaliyetlere katılmayı, ders çalışmayı, bir şey yapmadan dinlenmeyi ve spor yapmayı tercih eden öğrenciler arasında spor yapmayı tercih eden öğrenciler lehine anlamlı fark bulmuştur. Butzer ve arkadaşları (2016) okul temelli yoga programlarının; beden eğitimi, oyun ve fiziksel aktivite eşliğinde öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme yetkinliklerini geliştireceğini ileri sürmektedir. Howard ve arkadaşları (2018) çocukların erken çocukluk döneminden itibaren spora katılmalarının öğrencilerin öz düzenleme becerilerini artırdığını bulmuştur. Bu çalışmalara dayanarak beden eğitimi, oyun, spor ve egzersiz gibi etkinliklere düzenli olarak katılmanın, bireylerin engelli ya da engelsiz oluşu ve yaşlarının kaç olduğu fark etmeksizin, sosyal duygusal öğrenme becerilerinin gelişmesine katkıda bulunacağı söylenebilir. Bu bulgular yapılacak gelecek araştırmalar ışığında değerlendirilmelidir.

Hatırlanacağı üzere bu araştırmada, sosyal duygusal öğrenmenin toplam puanında ve görevi tanımlama ve akran ilişkileri alt boyutlarında işbirliğine dayalı oyunları seçen öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme becerileri, yalnız başına oynanan

oyunları ve herkesin tek olduğu yarışmaya dayalı oyunları seçen öğrencilere göre daha yüksektir. Oliveira ve arkadaşları (2017) yapmış oldukları çalışmada işbirliğine dayalı oyunların sözel saldırganlığı, fiziksel saldırganlığı ve zorbalığı önlemede etkili olduğunu bulmuştur. Oliveira ve arkadaşları (2017)'nin bu bulgusu araştırmanın ilgili bulgusunu destekler niteliktedir.

Bu çalışmada, erkek öğrencilerin cesaretleri kız öğrencilerin cesaretlerine göre cesaretin atılganlık, tehlikeyi göze alma/korkuyla baş etme alt boyutlarında erkek öğrencilerin lehine farklılaşmaktaydı. Konter (2015a) çalışmasında erkek öğrenciler ve kız öğrenciler arasında cesaretin kararlılık, atılganlık, tehlikeyi göze alma/korkuyla baş etme ve cesaret toplam puanında erkek öğrenciler lehine anlamlı fark bulmuştur. Konter (2015a)'in çalışması, bu çalışma ile cesaretin atılganlık ve tehlikeyi göze alma/korkuyla baş etme alt boyutlarında tutarlılık göstermektedir. Bu çalışmada, cinsiyete göre cesaretin alt boyutlarından kararlılık ve cesaret toplam puanında anlamlı fark bulunmamıştır. Bu açıdan Konter (2015a)'in çalışmasından farklılık göstermektedir.

Ayrıca Konter (2015d) erkek öğrencilerin cesaretleri ile kız öğrencilerin cesaretleri arasında cesaretin atılganlık alt boyutunda erkekler lehine anlamlı fark bulmuştur. Bu açıdan Konter (2015d)'in bu bulgusu araştırmanın ilgili bulgusu ile örtüşmektedir. Fakat bu çalışmada cinsiyete göre cesaretin tehlikeyi göze alma/korkuyla baş etme alt boyutunda da erkekler lehine anlamlı fark bulunmuştur. Bu açıdan Konter (2015d)'in çalışmasından farklılık göstermektedir. Cinsiyete göre elde edilen bu farkların sebebi öğrencilerin beden eğitimi, oyun ve sporda baskın olarak tercih ettikleri oyun türlerinin farklılaşmasından, bu etkinliklerde yapmış oldukları aktivitelerin farklı olmasından, örneklem gruplarının farklı bölgelerde olmasından kaynaklı olabilir.

Hatırlanacağı üzere bu çalışmada, öğrencilerin yaşlarına göre cesaretleri; cesaretin kararlılık, tehlikeyi göze alma/korkuyla baş etme, özverili olma/kendini feda etme ve cesaret toplam puanlarında 10, 11, 12 yaş öğrencileri arasında 12 yaş öğrenciler lehine anlamlı fark göstermekteydi. Konter (2015b) cesaretin yetkinlik-ustalık/kendine güven, kararlılık, atılganlık, özverili olma/kendini feda etme ve cesaret toplam puanında 10, 11, 12 yaş öğrencileri arasında 10 yaş öğrenciler lehine anlamlı

fark bulmuştur. Bu bulgu, araştırmanın ilgili bulgusu ile çelişmektedir. Öğrencilerin yaşlarına göre elde edilen bu farkların sebebi; öğrencilerin beden eğitimi, oyun ve sporda baskın olarak tercih ettikleri oyun türlerinin farklılaşmasından, bu etkinliklerde yapmış oldukları aktivitelerin farklı olmasından, örneklem gruplarının farklı bölgelerde olmasından kaynaklı olabilir.

Bu çalışmada, öğrencilerin okul öncesi eğitim alıp almamasına göre cesaretleri; cesaretin yetkinlik-ustalık/kendine güven, kararlılık, özverili olma ve cesaret toplam puanlarında okul öncesi eğitim alan öğrenciler lehine anlamlı fark göstermekteydi. Konter (2015b) öğrencilerin okul öncesi eğitim alıp almamasına göre cesaretin yetkinlik-ustalık/kendine güven, kararlılık alt boyutlarında ve cesaret toplam puanında okul öncesi eğitim alan öğrencilerin lehine anlamlı fark bulmuştur. Bu bulgu, araştırmanın ilgili bulgusu ile örtüşmektedir. Konter (2015b)'in çalışmasında öğrencilerin okul öncesi eğitim alıp almasına göre cesaretleri özverili olma alt boyutunda fark göstermemektedir. Bu bulgu, araştırmanın ilgili bulgusu ile çelişmektedir.

Bu çalışmada, öğrencilerin cesaretleri onların içedönük ya da dışadönük olmalarına göre cesaretin; yetkinlik-ustalık/kendine güven, kararlılık alt boyutlarında ve cesaret toplam puanında dışadönük öğrencilerin lehine anlamlı fark göstermekteydi. Konter (2015b) çalışmasında, öğrencilerin içedönük ya da dışadönük olmalarına göre cesaretin yetkinlik-ustalık/kendine güven, kararlılık, atılganlık ve cesaret toplam puanında dışadönük öğrenciler lehine anlamlı fark bulmuştur. Bu bulgu, araştırmanın ilgili bulgusunu destekler niteliktedir.

Hatırlanacağı üzere bu çalışmada, öğrencilerin cesaretleri oyun tercihlerine göre cesaretin; yetkinlik-ustalık/kendine güven, kararlılık, tehlikeyi göze alma/korkuyla baş etme, öz verili olma/kendini feda etme alt boyutları ve cesaret toplam puanlarında yarışmaya ve kazanmaya dayalı oyunları tercih eden öğrenciler lehine farklılaşmaktaydı. Konter (2015a)'nın çalışması araştırmanın ilgili bulgusunu destekler niteliktedir.

5.3. Öneriler

1. Öğrencilerin okul öncesi eğitim alması sosyal duygusal öğrenme ve cesaret üzerinde önemli görülmektedir. Yetkililerin okul öncesi eğitim kurumlarını yaygınlaştırması ve aileleri, çocuklarını okul öncesi kurumlara göndermek üzere teşvik etmesi; ebeveynlerin çocuklarını okul öncesi eğitim almaları için teşvik etmesi önerilmektedir.

2. Öğrencilerin kendine ait odasının olması öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme ve cesaretleri üzerinde önemli görülmektedir. İmkânı olan ailelerin, çocuklarına ait oda sağlaması önerilmektedir.

3. Beden eğitimi, oyun, spor ve egzersiz gibi aktivitelere haftada iki günün üzerinde katılmak çocukların sosyal duygusal öğrenmeleri ve cesaretleri üzerinde önemli görülmektedir. Öğretmenlerin ve ailelerin çocukların beden eğitimi, oyun, spor ve egzersiz gibi aktivitelere katılmasını teşvik etmesi önerilmektedir.

4. Beden eğitimi, oyun ve spor aracılığıyla sosyal duygusal öğrenme becerilerinin geliştirilmesi için yapılacak etkinliklerde, işbirliğine vurgu yapan oyunların tercih edilmesi önerilmektedir.

5. Beden eğitimi, oyun ve spor aracılığıyla cesaret becerilerinin geliştirilmesi için yapılacak etkinliklerde, yarışmaya ve kazanmaya vurgu yapan oyunların tercih edilmesi önerilmektedir.

6. Daha etkili oyun ve fiziki etkinlikler/beden eğitimi ve spor dersleri için bu derslerde sosyal duygusal öğrenme becerilerine sahip öğretmenlere ve bu derslere entegre edilmiş sosyal duygusal öğrenme programlarına ihtiyaç duyulmaktadır.

7. Oyun ve fiziki etkinlikler/beden eğitimi ve spor derslerine entegre edilebilecek sosyal duygusal öğrenme programları, öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme becerilerini geliştirmesine yardımcı olabilir.

8. Daha etkili oyun ve fiziki etkinlikler/beden eğitimi ve spor dersleri için bu derslerde cesaret becerilerine sahip öğretmenlere ve bu derslere entegre edilmiş cesaret programlarına ihtiyaç duyulmaktadır.

9. Oyun ve fiziki etkinlikler/beden eğitimi ve spor derslerine entegre edilebilecek cesaret programları, öğrencilerin cesaret becerilerini geliştirmesine yardımcı olabilir.

10. Ülkemizdeki öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme beceri düzeylerini belirlemek amacıyla ve gereksinimlere uygun programların geliştirilmesi, bu programların etkililiklerinin sınanması için yapılacak olan daha fazla araştırmaya ihtiyaç duyulmaktadır.

11. Cesaret kavramının daha iyi tanımlanması ve bu becerilerin kazanılmasına yönelik programların hazırlanması için yapılacak olan daha fazla araştırmaya ihtiyaç duyulmaktadır.

12. RSCÖ-ÇV'nin ve SDÖÖ'nün ülkemizde yapılacak olan norm çalışmalarına ihtiyaçları vardır.



KAYNAKÇA

- Açak, M. (2006). *Beden Eğitimi Öğretmeninin El Kitabı*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Akın, H. B., ve Şentürk, E. (2012). Bireylerin mutluluk düzeylerinin ordinal lojistik regresyon analizi ile incelenmesi. *Öneri Dergisi*, 37, 183-193.
- Akın, S. (2015). *Okul Öncesi 60-72 Aylık Çocukların Temel Motor Beceri Gelişiminde Eğitsel Oyunların Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dumlupınar Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Kütahya.
- Aksoy, A. B., ve Çiftçi, H. D. (2014). *Erken Çocukluk Döneminde Oyun*. Ankara: Pegem Akademi.
- Altun, M. (2013). *Düzenli Eğitsel Oyun Oynayan 11-12 Yaş Grubu Çocuklarda Problem Çözme Becerisinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Anabilim Dalı, Ankara.
- Aracı, H. (2004). *Öğretmenler ve Öğrenciler İçin Okullarda Beden Eğitimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Aracı, H. (2007). *Yapılandırmacı Yaklaşımla Beden Eğitimi ve Spor Etkinlikleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Arslan, S., ve Akın, A. (2013). Sosyal duygusal öğrenme ölçeği: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 23-34.
- Avşar, Y., Balcı, A. T., Kocabaş, A., ve Konter, E. (2016). *Öğretmen Adaylarının Cesaret Düzeylerine Göre Eleştirel Düşünme Eğilimleri*. 15. Uluslararası Sınıf Eğitimi Sempozyumu, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Muğla.
- Barnett, L. A. (1976). Current thinking about children's play: learning to play or playing to learn?. *Quest*, 26(1).

- Bilgin, N. (2003). Sosyal Psikoloji Sözlüğü: Kavramlar, Yaklaşımlar. İstanbul: Bağlam Yayıncılık.
- Botturi, L., ve Loh, C. S. (2008). Once upon a game: Rediscovering the roots of games in education. Miller, C. T (Ed.), *Games: Purpose and Potential in Education* (s. 1-23). New York: Springer.
- Butzer, B., Bury, D., Telles, S., ve Khalsa, S. B. S. (2016). Implementing yoga within the school curriculum: A scientific rationale for improving social-emotional learning and positive student outcomes. *Journal of Children's Services*. 11(1).
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2011). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş. (2013). *Sosyal Bilimler için Veri Analizi El Kitabı: İstatistik, Araştırma Deseni, SPSS Uygulamaları ve Yorum*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Can, A. (2014). *SPSS ile Bilimsel Araştırma Sürecinde Nicel Veri Analizi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Caillois, R. (1955). The structure and classification of games. Loy, J. ve Kenyon, G (Ed.), *Sport, Culture and Society* (62-75). New York: McMillian.
- CASEL (2005). *Safe and Sound: An Educational Leader's Guide to Evidence-Based Social and Emotional (SEL) Programs (Illinois Edition)*. 10.04.2015 tarihinde www.casel.org adresinden edinilmiştir.
- CASEL (2013). *Effective Social and Emotional Learning Programs (Preschool and Elementary School Edition)*. 10.04.2015 tarihinde www.casel.org adresinden edinilmiştir.
- Cavanagh, G. F., ve Moberg, D. J. (1999). The virtue of courage within the organization. *Research in Ethical Issues in Organizations*, 1, 1-25.
- Christenson, S. L., ve Haysy, L. H. (2004). Family-school-peer relationships: Significance for social, emotional, and academic learning. (2004). J. E. Zins., R. P. Weissberg., M. C. Wang ve H. J. Walberg (Ed.), *Building Academic*

Success on Social and Emotional Learning (s. 59-75). New York: Teachers College Press.

- Cooky, C., Begovic, M., Sabo, D., Oglesby, C. A., ve Snyder, M. (2014). Gender and sport participation in Montenegro. *International Review for the Sociology of Sport*, 51(8), 917-939.
- Corlett, J. (1996). Virtue lost: courage in sport. *Journal of the Philosophy of Sport*, 23(1), 45- 57.
- Coryn, C. L. S., Spybrook, J. K., Evergreen, S. D. H., ve Blinkiewicz, M. V. (2009). Development and evaluation of the social-emotional learning scale. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 27(3), 283-295.
- Çokluk, Ö. (2010). Lojistik regresyon analizi: Kavram ve uygulama. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 10(3), 1357-1407.
- Dağdelen, O., ve Kösterelioğlu, İ. (2015). İlkokullardaki oyun ve fiziki etkinlikler dersinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 8(19), 97-128.
- Dalaman, O., ve Korkmaz, İ. (2010). İlköğretim birinci kademedede beden eğitimi dersine giren öğretmenlerin beden eğitimi öğretim programı kazanımlarına ilişkin görüşleri. *Niğde Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 4(3), 172-185.
- Demir, E. (2015). *Spor Bilimlerine Giriş*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Ding, J., ve Sugiyama, Y. (2017). Exploring influences of sport experiences on social skills in physical education classes in college students. *Advances in Physical Education*, 7, 248-259.
- Durualp, E. ve Aral, N. (2010). Altı yaşındaki çocukların sosyal becerilerine oyun temelli sosyal beceri eğitiminin etkisinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39, 160-172.
- Elias, M. J., Zins, J. E., Weissberg, R. P., Frey, K. S., Greenberg, M. T., Haynes, N. M., Kessler, R., Schwab-Stone, M. E., ve Shriver, T. P. (1997). *Promoting*

Social and Emotional Learning: Guidelines for Educators. Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.

Ersoy, T. (2010). *9-11 Yaşlar Arası Spor Yapan ve Yapmayan Çocukların Ruhsal Uyum Düzeylerinin Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Anabilim Dalı, Ankara.

Espelage, D. L., Rose, C. A., ve Polanin, J. R. (2015). Social-emotional learning program to reduce bullying, fighting, and victimization among middle school students with disabilities. *Hammill Institute on Disabilities*, 36(5), 299-311.

Fleming, J. E., ve Bay, M. (2004). Social and emotional learning in teacher preparation standarts. J. E. Zins., R. P. Weissberg., M. C. Wang ve H. J. Walberg (Ed.), *Building Academic Success on Social and Emotional Learning* (s. 94-110). New York: Teachers College Press.

Gardner, H. (1999). *Intelligence Reframed: Multiple Intelligences for the 21st Century*. New York: Basic Books

Gardner, H. (2011). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.

Gençoğlu, A. (2010). *İlkoğretim II. Kademe Öğrencilerinde Eğitsel Oyunların Atılgnlık Düzeylerine Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Celal Bayar Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi Öğretmenliği Anabilim Dalı, Manisa.

Goleman, D. (2013). *Duyusal Zeka Neden IQ'dan Daha Önemlidir*. (Çev. Yüksel, B. S.,) İstanbul: Varlık Yayınları.

Gök, M. (2016). *Ortaöğretimde Aktif Spor Yapan ve Yapmayan Öğrencilerin Sosyalleşme Düzeylerinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Anabilim Dalı, Ankara.

Greenberg, M. T., Weissberg, R. P., O'Brien, M. U., Zins, J. E., Fredericks, L., Resnik, H., ve Elias, M. J. (2003). Enhancing school-based prevention and youth

development through coordinated social, emotional and academic learning. *American Psychologist*, 58(6/7), 466-474.

Groos, K. (1898). *The Play of Animals*. New York: Appleton.

Gülhan, G. (2012). *10-12 Yaş Grubu İlköğretim Öğrencilerinin Sosyal Beceri Düzeyleri Üzerine Eğitsel Oyunların Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Anabilim Dalı, Ankara.

Güneş, A. (2004). *Okullarda Beden Eğitimi ve Oyun Öğretimi*. Ankara: Cantekin Matbaacılık.

Hall, G. S. (1908). *Adolescence*. New York: Appleton.

Hannah, S. T., Avolio, B. J., ve Walumbwa, F. O. (2011). Relationships between authentic leadership, moral courage, and ethical and pro-social behaviors. *Business Ethics Quarterly*, 21(04), 555-578.

Harmandar, İ. H. (2000). *Beden Eğitimi ve Sporda Özel Öğretim Yöntemleri*. Kütahya: Alp Ofset.

Harmandar, İ. H. (2004). *Beden Eğitimi ve Sporda Özel Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Hazar, M. (2000). *Beden Eğitimi ve Sporda Oyunla Eğitim*. Ankara: Tütibay Yayınları.

Hawkins, J. D. (1997). Academic performance and school success: Sources and consequences. R. P. Weissberg, T. P., Gullotta., R. L. Hampton., B. A. Ryan., ve G. R. Adams (Ed.), *Issues in Children's and Families' Lives*. Thousand Oaks, CA, US: Sage Publications, Inc.

Heckhausen, H. (1965). Leistungsmotivation. H. Thomae (Ed.), *Handbuch der Psychologie*. 2, 602-702. Göttingen, Germany: Hogrefe.

Herbert, G. (1934). *Mind, Self and Society*. Chicago: University of Chicago Press.

Howard, S. J., Vella, S. A., ve Cliff, D. P. (2018). Children's sport participation and self-regulation: Bi-directional associations. *Early Childhood Research Quarterly*. 42, 140-147.

- İlhan, L. (2008). Eğitilebilir zihinsel engelli çocuklarda beden eğitimi ve sporun sosyalleşme üzerine etkisi. *Kastamonu Education Journal*, 23(2), 315-324.
- İnal, A. (2014). *Beden Eğitimi ve Spor Bilimi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- 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* (s. 40-58). New York: Teachers College Press.
- Kabakçı, Ö. F. (2006). *İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Psikolojik Danışma ve Rehberlik Bilim Dalı, Ankara.
- Kacı, O. (2015). *Okul Öncesi 60-72 Aylık Dönem Çocuğunun Sosyal Duygusal Uyumda Eğitsel Oyunun Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı, Çanakkale.
- Kalaycı, Ş. (2008). *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Karagöz, Y. (2016). *SPSS 23 ve AMOS 23 Uygulamalı İstatistiksel Analizler*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Karakaya, I., Coşkun, A., ve Ağaoğlu, B. (2006). Yüzücülerin depresyon, benlik saygısı ve kaygı düzeylerinin değerlendirilmesi. *Anatolian Journal of Psychiatry*, (7), 162-166.
- Karasar, N. (2013). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Karpatschhof, B. (2013). Play, but not simply play: The anthropology of play. Schousboe, I., Winther-Lindqvist, D (Ed.), *Children's Play and Development: Cultural-Historical Perspectives*. Dordrecht: Springer.

- Kilmann, R. H., O'Hara, L. A., ve Strauss, J. P. (2010). Developing and validating a quantitative measure of organizational courage. *Journal of Business and Psychology*, 25(1), 15-23.
- Kirk, D. (2010). *Physical Education Futures*. New York: Routledge.
- Kocabaş, A. (2007). *Müzik Öğretiminin Temelleri*. İzmir: Kanyılmaz Matbaası.
- Koç, S. (2005). *Beden Eğitimi ve Sporda Beceri Gelişimi*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Koç, S. (2011). *Beden Eğitimi Öğretmenleri, Stajyer Öğrenciler ve Öğretim Elemanları İçin Top ile Oynanan Eğitsel Oyunlar*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Koçyiğit, S., Tuğluk, M. N., ve Kök, M. (2007). Çocuğun gelişim sürecinde eğitsel bir etkinlik olarak oyun. *KKEFD/JOKEF*, 16, 324-342.
- Konter, E. (2008). *Eylemde Bulunan Bir Varlık Olarak İnsan Neden Oynar?*. İzmir: Kanyılmaz Matbaası.
- Konter, E., ve Ng, J. (2012). Development of sport courage scale. *Journal of human kinetics*, 33, 163-172.
- Konter, E. (2013a). *Eylemde Bulunan Bir Varlık Olarak İnsan Neden Oynar?*. İzmir: Bassaray Matbaası.
- Konter, E. (2013b). Towards multidimensional-interactional model of sport courage, *Energy Education Science and Technology Part B: Social and Educational Studies*, 5(2), 957- 968.
- Konter, E., Ng, J., ve Bayansalduz, M. (2013). Revised version of sport courage scale for children. *Energy Education Science and Technology Part B: Social and Educational Studies*, 5(2), 331-340.
- Konter, E. (2015a). *10-13 Yaş Grubu Çocukların Seçili Kişisel Değişkenlerine Göre Cesaret Profilleri*. Ulusal Spor Hekimliği Kongresi, 20-22 Kasım, Swiss Otel, Ankara.

- Konter, E. (2015b). *10-12 Yaş Grubu Çocukların Oyun ve Spor Cesaretleri: Okul ve Beden Eğitimi Dersi Başarısı, İçe-Dışa Dönük Olma Algısı ve Anaokulu Eğitimi*. Uluslararası Spor Bilimleri Araştırma Kongresi-USBAK, 10-13 Eylül 2015, Çanakkale.
- Konter, E. (2015c). *Physical Self-Perception of Children In Relation to Their Level of Couralation to Their Level of Courage*. 14th European Congress of Sport Psychology, 14th-19th July, Bern-Switzerland.
- Konter, E. (2015d). *10-12 Yaş Grubu Çocukların Beden Eğitimi, Oyun ve Spor Katılımlarına Göre Cesaretleri, Ego ve Görev Yönelimleri*. USOS-Uluslararası Katılımlı Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu, Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi, 21-23 Mayıs, Bartın.
- Kondakçı, Y. ve Beycioğlu, K. (2015). Eğitimin psikolojik temelleri. Uğurlu, C. T. (Ed.), *Eğitim Bilimine Giriş*. Ankara: Eğiten Kitap.
- Kumbaroğlu, Z., B. (2013). *Spor Yapan ve Yapmayan Ortaöğretim Öğrencilerinin Empatik Eğilim Düzeyleri ile Benlik Saygısı Düzeylerinin Çeşitli Sosyo-Demografik Özelliklerine Göre Karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı, Ankara.
- Kutluay Çelik, Büşra. (2014). *The Relationship Between Social-Emotional Learning Skills and Attitudes Toward Elementary School Among Middle School Students*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kuyulu, İ. (2015). *Spor Lisesi ve Anadolu Liselerinde Öğrenim Gören Ortaöğretim Öğrencilerinin Sosyal Duygusal Öğrenme Düzeylerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı, Kahramanmaraş.
- Kuyumcu, N. (2007). *Oyun ve Ders*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

- Lillard, A. S. (2015). The development of play. R. M. Lerner (Ed.), *The Handbook of Child Psychology and Developmental Science* (s. 425-468). Hoboken, NJ: Wiley.
- Lopes, P. N., ve Salovey, P. (2004). Toward a broader education: Social, emotional, and practical skills. J. E. Zins., R. P. Weissberg., M. C. Wang ve H. J. Walberg (Ed.), *Building Academic Success on Social and Emotional Learning* (s. 76-93). New York: Teachers College Press.
- Lopez, S. J. (2007). Profiling courage: Introduction to the special issue on courage. *The Journal of Positive Psychology*, 2(2), 79-79.
- Martin, A. J. (2011) Courage in the classroom: Exploring a new framework predicting academic performance and engagement. *School Psychology Quarterly*. 26, 145-160.
- Mavroudis, C. (2003). A partnership in courage. *The Society of Thoracic Surgeons* (75), 1366-1371.
- McCombs, B. L. (2004). The learner-centered psychological principles: A framework for balancing academic achievement and social emotional learning outcomes. J. E. Zins., R. P. Weissberg., M. C. Wang ve H. J. Walberg (Ed.), *Building Academic Success on Social and Emotional Learning* (s. 23-39). New York: Teachers College Press.
- MEB (2006). *Beden Eğitimi ve Spor Tarihi Dersi Öğretim Programı*. 07.01.2016 tarihinde www.meb.gov.tr adresinden erişilmiştir.
- MEB (2012). *Oyun ve Fiziki Etkinlikler Dersi Öğretim Programı (1-4. Sınıflar)*. 07.01.2016 tarihinde www.meb.gov.tr adresinden erişilmiştir.
- MEB (2013). *Beden Eğitimi ve Spor Dersi Öğretim Programı (Ortaokul 5-8. Sınıflar)*. 07.01.2016 tarihinde www.meb.gov.tr adresinden erişilmiştir.
- Morgan, G.A.; Leech, N.L.; Gloeckner, G.W., ve Barret, K.C. (2004). *SPSS for Introductory Statistics: Use and Interpretation*. London: Lawrence Erlbaum Associates.

- Muratlı, S. (2013). *Çocuk ve Spor*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Muris, P. (2009). Fear and courage in children: Two sides of the same coin? *Journal of child and family studies*, 18(4), 486-490.
- Norris, J. A. (2003). Looking at Classroom Management Through a Social and Emotional Learning Lens. *Theory Into Practice*, 42(4), 313-318.
- Novick, B., Kress, J. S., ve Elias, M. J. (2002). *Building Learning Communities with Character: How to Integrate Academic, Social, and Emotional Learning*. Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Oktaç, A. (2013). Oyuna kuramsal yaklaşım. U. Tüfekçioğlu (Ed.), *Çocukta Oyun Gelişimi* (37-54). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Oliveira, L. S., Oliveira, W. R. F. D., Filho, J. J. D. C., Borges, C. J., Oliveira, G. L. D., Oliveira, T. A. P. D., Silva, V. F. D., ve Silva, J. R. V. (2017). Cooperative games as pedagogical strategy for decreasing bullying in physical education: notable changes in behavior. *Journal of Physical Education and Sport*, 17(3), 1054-1060.
- Onay, C. (2008). *Çoklu Zeka Kuramına Göre Oyunla Eğitim*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Özdemir, N. (2006). *Türk Çocuk Oyunları*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Özer, D. S., ve Özer, M. K. (2004). *Çocuklarda Motor Gelişim*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Öztürk, İ. (2017). *11-14 Yaş Grubu Ergenlerin Algılanan Ana-Baba Tutumları ile Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerileri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi*. Nişantaşı Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Psikoloji Anabilim Dalı, İstanbul.
- Pasi, R. J. (2001). *Higher Expectations: Promoting Social Emotional Learning and Academic Achievement in Your School*. New York: Teachers College Press.

- Payton, J. W., Wardlaw, D. M., Graczyk, P. A., Bloodworth, M. R., Tompsett, C. J., ve Weissberg, R. P. (2000). Social emotional learning: A framework for promoting mental health and reducing risk behavior in children and youth. *Journal of School Health, 70*(5), 179-185.
- Poyraz, H. (2012). *Okul Öncesinde Oyun ve Oyun Örnekleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Pury, C. L. S., Kowalski, R. M., ve Spearman, J. (2007). Distinctions between general and personal courage. *The Journal of Positive Psychology, 2*(2), 99-114.
- Pury, C. L. S., ve Hensel, A. D. (2010). Are courageous actions successful actions?. *The Journal of Positive Psychology, 5*(1), 62-72.
- Putman D. (1997). Psychological courage. *Philosophy, Psychiatry, & Psychology, 4*(1), 1-11.
- Rate, C. R., Clarke, J. A., Lindsay, D. R., ve Sternberg, R. J. (2007). Implicit theories of courage. *The Journal of Positive Psychology, 2*(2), 80-98.
- Ridgway, A., Quiñones, G., ve L. Li. (2015). *Early Childhood Pedagogical Play: A Cultural-Historical Interpretation Using Visual Methodology*. Singapore: Springer.
- Saban, A. (2004). *Çoklu Zeka Teorisi ve Eğitim*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Sabiston, C. M., Jewett, R., Ashdown-Franks, G., Belanger, M., Brunet, J., O'Loughin, E., ve O'Loughin, J. (2016). Number of years of team and individual sport participation during adolescence and depressive symptoms in early adulthood. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 38*(1), 105-110.
- Salovey, P., ve Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Baywood Publishing, 9*(3), 185-211.
- Salovey, P., ve Mayer, J. D. (1997). What is emotional intelligence?, P. Salovey ve D. J. Sluyter (Ed.), *Emotional Development and Emotional Intelligence: Educational Implications*.3-34. New York: Harper Collins.
- Sevinç, M. (2013). Çocuklarda oyun gelişimine genel bakış. U. Tüfekçioğlu (Ed.), *Çocukta Oyun Gelişimi* (55-72). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.

- Smith, J. M. (2017). What must i know to be brave?: Revisiting the role of knowledge in the exercise of courage in sport. *Journal of the Philosophy of Sport*, 44(3), 373-387.
- Smith, K. S. (2010). *Children and Play*. Chichester: Wiley-Blackwell.
- Soğat, A. (2007). *Spor Yapan ve Yapmayan 11-12 Yaş Grubu Çocuklarda Bazı Fiziksel Özelliklerin Araştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı, Kütahya.
- Spencer, H. (1898). *The Principles of Psychology*. New York: Appleton.
- Sylwester, R. (1995). *A Celebration of Neurons: An Educator's Guide to the Human Brain*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Tamer, K., ve Pulur, A. (2001). *Beden Eğitimi ve Sporda Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Kozan Ofset Matbaası.
- Tarcan, S. S. (1943). *Spor Pedagojisi*. İstanbul: Cumhuriyet Basımevi.
- Taylor, R. D., Oberle, E., Durlak, J. A., ve Weissberg, R. P. (2017). Emotional learning interventions: A meta-analysis of follow-up effects. 01.03.2018 tarihinde onlinelibrary.wiley.com adresinden edinilmiştir. <https://doi.org/10.1111/cdev.12864>
- Tekin, M. (2008). *Ortaöğretimde Öğrenim Gören Öğrencilerden Spor Yapan ve Yapmayanlar Arasındaki Yaratıcılık ve Çoklu Zeka Alanlarının Araştırılması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Anabilim Dalı, Ankara.
- Topkaya, İ. (2007). *Hareket Beden Eğitimi Spor Öğretiminde Öğrenme ve Öğretimin Temelleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Topkaya, İ. (2012). *İlköğretim Birinci Kademedede (1-5. Sınıf) Beden Eğitimi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık Eğitim Danışmanlık.

- Totan, T., ve Kabasakal, Z. (2012). Problem çözme becerileri eğitiminin ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin sosyal ve duygusal öğrenme ihtiyaçları ve becerileri üzerine etkisi, *İlköğretim Online*, 11(3), 813-828.
- Yang, C., Bear, G. G., ve May, H. (2018). Multilevel associations between school-wide social-emotional learning approach and student engagement across elementary, middle, and high schools. *School Psychology Review*, 47(1), 45-61.
- Yazıcı Güztepe, S. (2017). *Spor Yapan ve Yapmayan Ergenlerdeki Benlik Saygısı ve İçer Dışa Dönük Kişilik Yapılarının İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Psikoloji Anabilim Dalı Klinik Psikoloji Bilim Dalı, İstanbul.
- Weinberg, R. S., ve Gould, D. (2007). *Foundations of Sport and Exercise Psychology*. Illinois: Human Kinetics.
- Woodard, C. R., ve Pury, C. L. S. (2007). The construct of courage: Categorization and measurement. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 59(2), 135- 147.
- Zins, J. E., Bloodworth, M. R., Weissberg, R. P., ve Walberg, H. J. (2004). The scientific base linking social and emotional learning to school success. J. E. Zins., R. P. Weissberg., M. C. Wang ve H. J. Walberg (Ed.), *Building Academic Success on Social and Emotional Learning* (s. 3-22). New York: Teachers College Press.

EKLER

Ek 1: Kişisel Bilgi Formu

Ek 2: Sosyal Duygusal Öğrenme Ölçeği

Ek 3: Revize Edilmiş Spor Cesaret Ölçeği-Çocuk Versiyonu

Ek 4: Sosyal Duygusal Öğrenme Ölçeği Kullanım İzni

Ek 5: Revize Edilmiş Spor Cesaret Ölçeği-Çocuk Versiyonu Kullanım İzni

Ek 6: Araştırma İzin Belgesi

Ek 7: Tez Çalışması Orijinallik Raporu

Ek 1: Kişisel Bilgi Formu**KİŞİSEL BİLGİ FORMU**

Sevgili Öğrenciler,

Aşağıda bilimsel bir araştırma için sizin cevaplandırmanız için hazırlanmış bazı sorular sorulmaktadır. Bu bir sınav ya da test değildir, bu nedenle önceden belirlenmiş doğru ve yanlış bir cevap anahtarı yoktur. Bu çalışma sizin özel bir değerlendirmeniz olmadığından isminizi yazmayınız. Verdiğiniz bilgiler bireysel olarak kullanılmayacak ve gizli tutulacaktır. Her bir öğrenci diğerlerinden farklı olduğundan, her öğrencinin aşağıdaki cümlelere farklı cevaplar vermesi doğaldır. Bilimsel amaçlı bu çalışmada samimi ve dürüst cevap vermeniz doğru bilgilerin elde edilmesine yardımcı olacaktır. Lütfen her cümleyi dikkatle okuduktan sonra uygun cevabı işaretleyiniz ve hiçbir cümleyi de boş bırakmayınız. Lütfen bu bölümü tamamladıktan sonra, diğer bölümde yer alan anketleri de doldurunuz. Lütfen cevaplarınızı başka kimse ile konuşmayınız. Bir sorunuz varsa el kaldırıp sorabilirsiniz. Çalışma için gösterdiğiniz ilgi ve destek için teşekkür ederiz.

1. Cinsiyetiniz: () Kız () Erkek
2. Doğum tarihiniz: Gün..../Ay...../Yıl.....
3. Kaç kardeşiniz var (Siz Hariç)?.....
4. İlkokula başlamadan önce “okulöncesi (anasınıfı-kreş)” eğitimi aldınız mı?
a)Evet b)Hayır
5. Evinizde kendinize ait (özel) bir odanız var mı?
a)Evet b)Hayır
6. Ellerinizi ve ayaklarınızı kullanma tercihiniz aşağıdakilerden en çok hangisine uyar?
a) Sağ el ve Sağ ayak b) Sol el ve Sol ayak c) Sağ el ve Sol aya d) Sol el ve Sağ ayak
7. Daha çok kendini nasıl tanımlarsın?
a) Kendi dünyasında/İçedönük (Kendi kendine zaman geçirmekten daha fazla hoşlanan)
b) Sosyal/Dışadönük (Başkalarıyla zaman geçirmekten daha fazla hoşlanan)

8. Herhangi bir sporda okul takımında yer aldınız mı?

a) Hayır b) Evet ise spor dalını yandaki boşluğa yazınız.....

9. Okul takımı dışında herhangi bir spor kulübünde yer aldınız mı?

a) Hayır b) Evet ise spor dalını yandaki boşluğa yazınız.....

10. Beden eğitimi dersi dışında haftada ne kadar sıklıkta fiziksel aktivite, egzersiz, oyun gibi etkinliklerde bulunursunuz?

a)Yapmam b)1 gün c)2-3 gün d)4-5 gün e)Her gün

11. Beden eğitimi ve oyunda en çok neye önem verirsiniz?

a)Kazanmak b)Gelişmek c)Eğlenmek-Zevk Almak

12. Aşağıda 4 farklı oyun türüne yer verilmiştir. Oyunları dikkatli bir şekilde okuyarak oynamayı en çok tercih ettiğiniz/edeceğiniz oyunun bir tanesini seçiniz.

Ben genel olarak;

a) Oyunun başından sonuna kadar; herkesin tek olduğu, birini ya da diğerlerini yenmenin ve sonunda bir kazananın olduğu oyunları oynamayı tercih ederim.

b) Oyunun başından sonuna kadar; grup arkadaşlarımla işbirliği yaparak, diğer gruba karşı yarışmanın ve kazanmanın olduğu oyunları oynamayı tercih ederim.

c) Oyunun başından sonuna kadar; grup arkadaşlarımla işbirliği yaptığım, biri ya da birilerini yenmenin olmadığı oyunları oynamayı tercih ederim.

d) Oyunun başından sonuna kadar; kendi başıma olduğum oyunları oynamayı tercih ederim.

13. Geçen dönemki Beden Eğitimi ve Spor/Oyun ve Fiziki Etkinlikler dersi notunuzu yandaki boşluğa yazınız.

Ek 2: Sosyal Duygusal Öğrenme Ölçeği

<p>Aşağıda bazı ifadeler yer almaktadır. Her sorunun karşısında bulunan; (1)Hiç Katılmıyorum (2) Katılmıyorum (3) Kararsızım (4) Katılıyorum ve (5) Tamamen Katılıyorum anlamına gelmektedir. Lütfen her ifadeye mutlaka TEK yanıt veriniz ve kesinlikle BOŞ bırakmayınız. Sizi tanımlayan en uygun yanıtları vereceğinizi ümit eder katkılarınız için teşekkür ederim.</p>						
1	Mutluluk, üzüntü, kızgınlık veya hayal kırıklığı gibi duygular yaşamama neden olan durumları anlayabilirim.	1	2	3	4	5
2	Duygularımı aşırı sinirlenmeden, heyecanlanmadan veya bağırmandan soğukkanlılıkla ifade edebilirim.	1	2	3	4	5
3	İlgilerimi ailem ve öğretmenlerimle rahatlıkla paylaşabilirim.	1	2	3	4	5
4	Okulumun, ailemin ve yakınlarımın akademik başarıma nasıl katkıda bulunabileceklerini bilebilirim.	1	2	3	4	5
5	Bir amaca ulaşmak için nelere ihtiyacım olduğunu bilebilirim.	1	2	3	4	5
6	Bir amacıma ulaşmak için sergilediğim gelişimi takip edebilirim.	1	2	3	4	5
7	Diğerlerinin bana yönelik duygularını anlayabilirim.	1	2	3	4	5
8	Kültürel farklılıkları anlayabilirim.	1	2	3	4	5
9	Benden farklı olan insanlarla grup içinde uyumlu bir biçimde çalışabilirim.	1	2	3	4	5
10	Arkadaş edinme ve arkadaşlığı sürdürme yöntemlerini bilirim.	1	2	3	4	5
11	Grup içinde verimli bir biçimde çalışabilmek için gerekli yolları bilebilirim.	1	2	3	4	5
12	Arkadaşlarım arasında yaşanan problemlerin nedenlerini anlayabilirim.	1	2	3	4	5
13	Arkadaşlarım arasında yaşanan problemleri yapıcı bir biçimde çözebilirim.	1	2	3	4	5
14	Kendi davranışlarımdan sorumlu olduğumun farkındayım.	1	2	3	4	5
15	Okuldaki kuralların gerekli olduğunun farkındayım.	1	2	3	4	5
16	Bazı durumların başıma ne tür problemler açacağını başıma gelmeden önce anlayabilirim.	1	2	3	4	5
17	Başımı sıkıntıya sokmamak için insanlara hayır diyebilir veya çeşitli önlemler alabilirim.	1	2	3	4	5
18	Okulda yaşadığım problemlere çözüm yolları bulabilirim.	1	2	3	4	5
19	Özel problemlerimle ilgili farklı çözüm yolları bulabilirim.	1	2	3	4	5
20	Okulumda katkıda bulunabilirim.	1	2	3	4	5

Ek 3: Revize Edilmiş Spor Cesaret Ölçeği-Çocuk Versiyonu



YÖNERGE: Beden eğitimi, oyun ve spor deneyiminizi düşünerek cevap vermeniz gereken bu anket sorularına size göre doğru olan veya olmayan 5 seçenektan birini işaretleyiniz. Lütfen sizin için en doğru olan seçeneği işaretlemeye çalışınız. Aşağıdaki örnekteki gibi her bir cümlede 5 seçenek bulunmaktadır. Cümleyi dikkatlice okuduktan sonra 5 seçenektan birinin altındaki parantez içine bir X işareti koyunuz. Her bir cümle için bir seçeneği işaretleyiniz ve hiçbir cümleyi boş bırakmayınız.

ÖRNEK: Tamamen Katılıyorum Kararsızım Katılmıyorum Tamamen Katılmıyorum
 () (X) () () ()

BEDEN EĞİTİMİ, OYUN VE SPOR DENEYİMLERİ ÖLÇEĞİ-28		Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
1.	Zor bir durumla karşılaştığımda “başarısızlık korkusu” yaşarım.	()	()	()	()	()
2.	Kaybetmemek için sakatlanma riskini göze alırım.	()	()	()	()	()
3.	Tekrar başarılı bir geri dönüş yapmak için kendimi feda ederim.	()	()	()	()	()
4.	Korkuya kapıldığım için başarıım sınırlı kalıyor.	()	()	()	()	()
5.	“Başarılamayacak hiçbir şey yoktur” inancını taşıyan bir kişiyim.	()	()	()	()	()
6.	Karşılaşılan zorluklar karşısında ön plana çıkmayı severim.	()	()	()	()	()
7.	Başarılı olmak için her türlü riski göze alırım.	()	()	()	()	()
8.	Sonucunda zarar göreceğim olsam da inançlarımı sonuna kadar savunurum.	()	()	()	()	()
9.	Korkunun yersiz olduğunu kanıtlamak için mücadele ederim.	()	()	()	()	()
10.	Rakibin ani ataklarına cevap vermek benim için kolaydır.	()	()	()	()	()
11.	Tehlikeli koşullara rağmen mücadele etmekten kaçınmam.	()	()	()	()	()
12.	Arkadaşlarıma yapılan haksızlıklara karşı çıkmak için gerekirse kendimi feda ederim.	()	()	()	()	()
13.	Becerilerimle ilgili şüphelerim beni engeller.	()	()	()	()	()
14.	Güç durumlarla mücadele etmek gerektiğinde, ilk adımı atmaktan kaçınmam.	()	()	()	()	()
15.	Zorluklar karşısında çözüm yolları bulmada başarılıyım.	()	()	()	()	()
16.	Sakatlanma riskine rağmen becerilerimi sonuna kadar kullanırım.	()	()	()	()	()
17.	Sonuçlar ne kadar olumsuz olursa olsun sınırlarımı zorlarım.	()	()	()	()	()
18.	Kendime güvensizliğim fırsatları kaçırmama neden olur.	()	()	()	()	()
19.	Kaybetme korkusuna yenilmeden sonuna kadar mücadele ederim.	()	()	()	()	()
20.	Bütün tehlikelere rağmen kendime güvenerek hareket ederim.	()	()	()	()	()
21.	Zorluklar karşısında kendimi kötümser hissederim.	()	()	()	()	()
22.	Zorluklar karşısında başarılı olma gücümün var olduğunu hissederim.	()	()	()	()	()
23.	Tehlikeli duruma düşsem de panik yapmadan mücadele ederim.	()	()	()	()	()
24.	Zorluklar yaşadığımda kolay çalışmalarını tercih ederim.	()	()	()	()	()
25.	Zorlu koşullara rağmen girişkenimdir.	()	()	()	()	()
26.	Güç durumlarda zor görevler üstlenirim.	()	()	()	()	()
27.	Baskı altında kalsam da hedeflerime yürürüm.	()	()	()	()	()
28.	Kendi düşüncelerimi savunmak için bütün kazandıklarımı feda ederim.	()	()	()	()	()

Ek 4: Sosyal Duygusal Öğrenme Ölçeği Kullanım İzni

Kimden: Serhat Arslan <serhatarlan@sakarya.edu.tr> Tarih: 8.1.2016 Cum 14:17
 Kime: Yusuf AVŞAR
 Bilgi:
 Konu: Re: Ölçek İzin Yazısı

  Sosyal Duygusal Öğrenme Ölçeği.pdf (1 MB)

Yusuf Bey merhabalar, ekteki çalışmada ölçek yer almaktadır. İyi çalışmalar

8 Ocak 2016 05:45 tarihinde Yusuf AVŞAR <yusuf.avsar@outlook.com> yazdı:

Sayın Yrd. Doç. Dr. Serhat ARSLAN hocam;

Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı, Sınıf Öğretmenliği Yüksek Lisans Programı, [2013950036](#) numaralı öğrencisiyim.



"10-12 Yaş Grubu Öğrencilerin Bireysel Değişkenleri, Beden Eğitimi, Oyun ve Spor Katılımlarına Göre Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri ve Cesaretleri" adlı yüksek lisans tez çalışmamı Doç. Dr. Erkut KONTER danışmanlığında yürütmekteyim.

Doç. Dr. Ahmet AKIN ve sizin tarafınızdan dilsel eşdeğerlik, geçerlik ve güvenilirlik çalışmasını yaptığımız "Sosyal Duygusal Öğrenme Ölçeği"ni yukarıda ismi belirtilen tez çalışmamda izminiz doğrultusunda bilimsel etiğe uygun olarak kullanmak istiyorum.

Saygılarımla.

Yusuf AVŞAR.

Kimden: Ahmet Akın <aakin@sakarya.edu.tr> Tarih: 8.1.2016 Cum 08:54
 Kime: Yusuf AVŞAR
 Bilgi:
 Konu: Re: Ölçek İzin Yazısı

  70. Sosyal-duygusal öğrenme ölçeği.docx (53 KB)

Ölçek ektedir iyi çalışmalar dilerim

dr. ahmet akın

8 Oca 2016 05:49 tarihinde "Yusuf AVŞAR" <yusuf.avsar@outlook.com> yazdı:

Sayın Doç. Dr. Ahmet AKIN hocam;

Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı, Sınıf Öğretmenliği Yüksek Lisans Programı [2013950036](#) numaralı öğrencisiyim.

"10-12 Yaş Grubu Öğrencilerin Bireysel Değişkenleri, Beden Eğitimi, Oyun ve Spor Katılımlarına Göre Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri ve Cesaretleri" adlı yüksek lisans tez çalışmamı Doç. Dr. Erkut KONTER danışmanlığında yürütmekteyim.

Yrd. Doç. Dr. Serhat ARSLAN ve sizin tarafınızdan dilsel eşdeğerlik, geçerlik ve güvenilirlik çalışmasını yaptığımız "Sosyal Duygusal Öğrenme Ölçeği"ni yukarıda ismi belirtilen tez çalışmamda izminiz doğrultusunda bilimsel etiğe uygun olarak kullanmak istiyorum.

Saygılarımla.

Yusuf AVŞAR.

Ek 5: Revize Edilmiş Spor Cesaret Ölçeği-Çocuk Versiyonu Kullanım İzni

Sayın *Yusuf AVŞAR*

12.01.2016

Dokuz Eylül Üniversitesi

"10-12 Yaş Grubu Öğrencilerin Bireysel Değişkenleri, Beden Eğitimi, Oyun ve Spor Katılımlarına Göre Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri ve Cesaretleri" adlı yüksek lisans teziniz için kullanma izni talep ettiğiniz "Revize Edilmiş Spor Cesaret Ölçeği-Çocuk Versiyonu" ölçeğini çalışmanızda kullanma iznine sahipsiniz.

Çalışmalarınızda başarılar dilerim.



Doç. Dr. Erkut KONTER

Ek 6: Araştırma İzin Belgesi

T.C.
OSMANİYE VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 33217192-605.01-E.3840264
Konu: Araştırma İzni

05/04/2016

VALİLİK MAKAMINA

Dokuz Eylül Üniversitesi Rektörlüğü Öğrenci İşleri Daire Başkanlığının 29/02/2016 tarih ve 00208 sayılı yazıları gereği ,

Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Yüksek Lisans Programı öğrencisi Yusuf AVŞAR' ın "**10-12 Yaş Grubu Öğrencilerin Bireysel Değişkenleri , Beden Eğitimi ,Oyun ve Spor Katılımlarına Göre Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri ve Cesaretleri** " konulu tez çalışması ilimiz Eğitimi Araştırma ve Değerlendirme komisyonu tarafından incelenmiş olup, mezkur tez çalışmasına yönelik araştırmanın yapılması Müdürlüğümüzce uygun mütalaa edilmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Ramazan ÇELİK
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR
<...>

Alp Eren YILMAZ
Vali a.
Vali Yardımcısı

Adnan Menderes Mah. Yeni Vilayet Kon.
L-M Blok 80010 OSMANİYE
Elektronik Ağ: www.osmaniye@meb.gov.tr
e-posta:temelegitim80@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için:M.SÜN BÜL Şb.Müd.
Tel:(0328)8261783-84
Faks: (0 328)8250330

Ek 7: Tez Çalışması Orijinallik Raporu



DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
YÜKSEK LİSANS/DOKTORA TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU



Tarih: 11.10.2018

Tez Başlığı:

10-12 Yaş Grubu Öğrencilerin Bireysel Değişkenleri, Beden Eğitimi, Oyun ve Spor Katılımlarına Göre Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri ve Cesaretleri

Yukarıda başlığı belirtilen tez çalışmamın a) Kapak sayfası, b) Giriş, c) Ana bölümler ve d) Sonuç kısımlarından oluşan toplam 368 sayfalık kısmına ilişkin, 11/08/2018 tarihinde tez danışmanım tarafından Dokuz Eylül Üniversitesi Kütüphane ve Dokümantasyon Daire Başkanlığı'nın sağladığı İntihal Tespit Programından (Turnitin-Tez İntihal Analiz Programı) aşağıda belirtilen filtreleme tiplerinden biri (uygun olanı işaretleyiniz) uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezimin benzerlik oranı % 5'tir.

- <http://www.kutuphane.deu.edu.tr/turnitin-tez-intihal-analiz-programi/> adresindeki Tez İntihal Analiz Programı Kullanım Kılavuzunu okudum

Filtreleme Tipi 1(Maksimum %15)

Filtreleme Tipi 2(Maksimum %30)

<input checked="" type="checkbox"/> Kabul/Onay ve Bildirim sayfaları hariç, <input checked="" type="checkbox"/> Kaynakça hariç, <input checked="" type="checkbox"/> Alıntılar dâhil, <input checked="" type="checkbox"/> Altı (6) kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç.	<input type="checkbox"/> Kabul/Onay ve Bildirim sayfaları hariç, <input type="checkbox"/> Kaynakça dâhil, <input type="checkbox"/> Alıntılar dâhil.
EK 1- İntihal Tespit Programı Raporu İLK SAYFA Çıktısı. <input checked="" type="checkbox"/> EK 2- İntihal Tespit Programı Raporu (Tümü) Cd İçinde. <input checked="" type="checkbox"/>	

Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Orijinallik Raporu Uygulama Esasları'nı inceledim ve yukarıda belirtilen azami benzerlik oranlarına göre tez çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

Gereğini saygılarımla arz ederim.

Adı Soyadı : Yusuf AVŞAR
 Öğrenci No : 2013950036
 Anabilim Dalı : İlköğretim Anabilim Dalı
 Programı : Sınıf Öğretmenliği Yüksek Lisans
 Statüsü : Yüksek Lisans Doktora

ÖĞRENCİ

Yusuf AVŞAR

DANIŞMAN

Prof. Dr. Erku KONTAR

Açıklamalar

1: Bu formu teslim etmeden önce sizden istenen bilgileri uygun kutucuğu () işaretleyerek doldurunuz.

Kullanıcı şifre vb. konusunda sorun yaşanması durumunda Üniversitemiz Merkez Kütüphanesinde bulunan Turnitin yetkilisine (Ali Taş Tel: +90 (232) 3018026 veya ali.tas@deu.edu.tr) başvurunuz.

2: Yüksek Lisans/Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu" formu tezin ciltlenmiş ve elektronik nüshalarının içerisinde ekler kısmında yer alır.

3: Tez savunmasında düzeltme alınması durumunda bu form güncellenerek yeniden hazırlanır.

4: Turnitin-Tez İntihal Analiz Programına yükleme yapılırken Dosya Başlığı (document title) olarak tez başlığının tamamı, Yazar Adı (author's first name) olarak öğrencinin adı, Yazar Soyadı (author's last name) olarak öğrencinin soyadı bilgisini yazınız.