

T.C
MANİSA CELAL BAYAR ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ



DOKTORA TEZİ
BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ANABİLİM DALI
BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR DOKTORA PROGRAMI

İLKOKULDA OLİMPİK DEĞERLER EĞİTİM PROGRAMININ
SOSYAL DUYGUSAL ÖĞRENME ÜZERİNE ETKİSİ

NİMET GÜRSEL

DANIŞMAN
PROF. DR. SELHAN ÖZBEY

MANİSA-2024

T.C
MANİSA CELAL BAYAR ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ



DOKTORA TEZİ
BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ANABİLİM DALI
BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR DOKTORA PROGRAMI

İLKOKULDA OLİMPİK DEĞERLER EĞİTİM PROGRAMININ
SOSYAL DUYGUSAL ÖĞRENME ÜZERİNE ETKİSİ

NİMET GÜRSEL

DANIŞMAN
PROF. DR. SELHAN ÖZBEY

MANİSA-2024

TAAHHÜTNAME

Bu tezin Manisa Celal Bayar Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Ana Bilim Dalında akademik ve etik kurallara uygun olarak yazıldığını ve kullanılan tüm literatür bilgilerinin referans gösterilerek tezde yer aldığını, tamamen kendi çalışmam olduğunu, her alıntıya kaynak gösterdiğimi, tezin yazımında akademik ve etik kurallara aykırı herhangi bir yapay zeka ve program kullanmadığımı beyan ederim.

İmza
Nimet GÜRSEL



ÖZET

Doktora Tezi

Nimet GÜRSEL
Manisa Celal Bayar Üniversitesi
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü
Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı

Danışman
Prof. Dr. Selhan ÖZBEY

Bu araştırmanın amacı olimpiik değerler eğitim programının ilkokul 4. Sınıf öğrencilerinin öz yönetim, öz farkındalık (öz düzenleme), sosyal farkındalık, ilişki kurma (akran ilişkileri) ve sorumlu karar verme (görev tanımlama) becerileri olan sosyal duygusal öğrenme üzerindeki etkisini ortaya çıkarmaktır.

Araştırma, nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin birlikte kullanıldığı iç içe karma desende tasarlanmıştır. Araştırma 2021-2022 eğitim öğretim yılının birinci döneminde Manisa ili Şehzadeler ilçesinde bulunan bir ilkokulda beden eğitimi ve oyun ders sürecinde yürütülmüştür. Araştırmanın nicel verileri için örneklem grubu 4. sınıfta öğrenim gören 108’u kontrol, 108’u deney grubunda olmak üzere 216 öğrenciden oluşmuştur. Araştırmanın nitel verileri için çalışma grubu ise deney grubu öğrencilerinin sınıf öğretmenlerinden oluşmuştur. Araştırmanın nicel verileri olimpiik değerler eğitim programından önce öntest programdan sonra da sontest olarak Sosyal Duygusal Öğrenme Ölçeği (SDÖÖ) ile toplanmıştır. Nitel veriler ise yarı yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilmiştir. Araştırmanın nicel verileri SPSS Statistics 25.0 programı ile analiz edilmiştir. Nitel veriler ise içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir.

Araştırmanın nicel boyutunda ulaşılan bulgular olimpiik değerler eğitim programının uygulandığı deney grubu öğrencileriyle kontrol grubu öğrencileri arasında iki öntest puanları ile sontest fark puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını test etmek amaçlanmıştır. Yapılan bağımsız örneklem t-testi sonucunda iki grup arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur, $t=8,768$, $p<,05$. Bu fark deney grubunun lehinedir. Deney grubu öğrencilerin SDÖÖ’nin öntest puanları ile sontest puanları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını test etmek amacıyla yapılan ilişkili örneklem t-testi sonucunda

istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olduğu gör÷lmektedir ($t= 8,623$, $p<,05$). Bu fark son test puanları lehinedir. Araştırmanın nitel bölümünde elde edilen tema ve kodlar nicel bulguları destekler şekilde öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme becerilerini yansıtmıştır.

Kendilerini ifade ettikleri öz yeterlilik becerilerine; disiplin kazandıklarını ve motivasyonlarını artırdıkları öz yönetim becerilerine yansıtmıştır. Saygı, empati kurma, başkalarının duygularını ve bakış açılarını anlama gibi sosyal farkındalık becerileri sergilediklerini tespit edilmiştir. Araştırma sonuçları, olimpiik değerler eğitim programının öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme becerilerinin bütün alt boyutlarında etkili olduğunu nicel bulgularla tespit edilmiştir. Elde edilen bulguların benzer şekilde sınıf öğretmenleriyle yapılan görüşmelerde desteklenmiştir. Bu nedenle, olimpiik değerler eğitim programının MEB'e bağlı okullarda beden eğitimi ve oyun derslerinde destekleyici olarak kullanılması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Sosyal Duygusal Öğrenme, Olimpiik Değerler, İlkokul, Beden Eğitimi ve Oyun, Olimpiik Değerler Eğitim Programı

2024, 150 sayfa

ABSTRACT

PhD Thesis

Nimet GÜRSEL

**Manisa Celal Bayar University
Graduate School of Education
Department of Physical Education and Sports**

**Supervisor
Prof. Dr. Selhan ÖZBEY**

The aim of this research is to reveal the effect of the Olympic values education program on social emotional learning, which is the self-management, self-awareness (self-regulation), social awareness, relationship building (peer relationships) and responsible decision-making (task definition) skills of primary school 4th grade students.

The research was designed in a nested mixed design in which quantitative and qualitative research methods were used together. The research was conducted in the first semester of the 2021-2022 academic year during the physical education and play lesson period at a primary school in Şehzadeler district of Manisa province. The sample group for the quantitative data of the research consisted of 216 students in the 4th grade, 108 in the control group and 108 in the experimental group. The study group for the qualitative data of the research consisted of the classroom teachers of the experimental group students. The quantitative data of the study were collected with the Social Emotional Learning Scale (SELS) as a pretest before the Olympic values training program and as a posttest after the program. Qualitative data was obtained with a semi-structured interview form. The quantitative data of the research were analyzed with SPSS Statistics 25.0 program. Qualitative data were analyzed using the content analysis method.

The findings obtained in the quantitative dimension of the research were aimed to test whether there is a significant difference between the two pretest scores and the posttest difference scores between the experimental group students to whom the Olympic values education program was applied and the control group students. As a result of the independent samples t-test, it was found that there was a statistically significant difference between the two groups, $t=8,768$, $p<,05$. This

difference is in favor of the experimental group. As a result of the related sample t-test, which was conducted to test whether there is a significant difference between the pretest scores and posttest scores of the experimental group students in SELS, it is seen that there is a statistically significant difference ($t= 8,623$, $p<,05$). This difference is in favor of posttest scores. The themes and codes obtained in the qualitative part of the research reflected the students' SEL skills, supporting the quantitative findings. Self-efficacy skills as they express themselves; The fact that they gained discipline and increased their motivation was reflected in their self-management skills. It has been determined that they exhibit social awareness skills such as respect, empathy, and understanding others' emotions and perspectives. The research results have been determined with quantitative findings that the Olympic values education program is effective in all sub-dimensions of students' social emotional learning skills. The findings were similarly supported in interviews with classroom teachers. For this reason, it is recommended that the Olympic values education program be used as a supporter in physical education and game lessons in schools affiliated with the Ministry of Education.

Keywords: Social Emotional Learning, Olympic Values, Primary School, Physical Education and Game, Olympic Values Education Program

2024, 150 pages

ÖNSÖZ VE TEŞEKKÜR

Bu çalışmada, İlkokul 4.sınıf öğrencilerinin olimpik değerler eğitim programı kapsamında uygulanan etkinliklerin sosyal duygusal öğrenmeleri üzerine etkisinin olup olmadığının incelenmesi amaçlanmaktadır. Sosyal ve duygusal öğrenme, çocukların sosyal ve duygusal yeterlilik kazanmaları için gerekli beceri, tutum ve değerlerini geliştirdiği bir süreçtir. Olimpik değerler eğitim programı sportif değerler ve kültürel eğitim çatısı altında olan fiziksel aktiviteyi birleştirir. Hayat boyu öğrenme perspektifinde, eğitimi kavramsallaştırmak ve değer temelli gelişimi desteklemektir.

Bu araştırmayı gerçekleştirmemde en büyük katkısı olan, hoşgörü ve sabırla yol gösteren, sadece akademik anlamda değil sosyal yaşamımda da yolumu aydınlatan, örnek aldığım, öğrencisi olmaktan gurur duyduğum yüksek lisans ve doktora eğitimim süresince bana inanan, güvenen desteğini esirgemeyen her zaman yanımda olduğunu hissettiğim değerli danışman hocam Prof. Dr. Sayın Selhan Özbey'e

Yüksek lisans ve doktora eğitimim sürecinde her zaman ve her konuda bilgi ve deneyimlerinden yararlandığım tez izleme komitemde ve tez savunmamda jüri olarak sonsuz desteği ve katkılarından dolayı değerli hocam Prof. Dr. Sayın Pınar GÜZEL GÜRBÜZ'e

Tez savunmamda jüri olarak yer alan araştırmaya katmış oldukları destek ve katkılarından dolayı değerli hocalarım Prof. Dr. Sayın Feride Zişan KAZAK'a ve Doç. Dr. Sayın Müberra ÇELEBİ'ye

Doktora sürecinde değerli vakitlerini ayırarak, tez izleme komitemde ve tez savunmamda jüri olarak destek ve katkılarından dolayı değerli hocam Doç. Dr. Sayın Nihal Dal'a

Hem akademik hem de sosyal yaşamımda çok değerli bir yere sahip olan her daim yanımda olan desteğini hiç esirgeyemen değerli arkadaşım, hocam Doç. Dr. Sayın Melike ESENTAŞ DEVECİ'ye

Tez çalışmam süresince bilgi ve tecrübeleriyle yol gösteren, bilgi birikimleri ve yardımlarıyla destek olan değerli hocam Doç. Dr. Sayın Kadir YILDIZ'a

Çalışmam boyunca hiçbir zaman desteğini ve yardımı esirgeyemen değerli hocam Arş. Gör. Hakan GÜLER'e

Beni yetiştirip bugünlere gelmemde en büyük emeğe sahip olan hiçbir zaman sevgisini ve desteğini üzerimden eksik etmeyen canım annem, babam ve kardeşime

Hayatı benimle paylaşan, varlığıyla bana her şeyin üstesinden gelebileceğimi hissettiren ve hiçbir zaman benden sevgisini ve desteğini esirgemeyen sevgili eşime ve biricik kızıma teşekkür ediyorum.

Canım babam'a ithafen...

Nimet GÜRSEL

Manisa 2024

KISALTMALAR

IOC	:International Olympic Committee
MCBÜ	: Manisa Celal Bayar Üniversitesi
MEB	:Milli Eğitim Bakanlığı
ODEP	:Olimpik Değerler Eğitim Programı
OECD	:Ekonomik Kalkınma ve İş Birliği Örgütü
OVEP	:Olympic Values Education Program
OVEP KIT	:Olimpik Değerler Eğitim Programı Eğitim Materyali
SDÖ	:Sosyal Duygusal Öğrenme
SDÖÖ	:Sosyal Duygusal Öğrenme Ölçeği
SEL	:Social Emotional Learning
TDK	:Türk Dil Kurumu
TMOK	:Türkiye Milli Olimpiyat Komitesi
UN	:Birleşmiş Milletler
UNESCO	:Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültürel Organizasyonu
WHO	:World Health Organization

ŞEKİLLER DİZİNİ

	Sayfa
Şekil 1. Çoklu Zeka Kuramı Simgesel Gösterimi.....	10
Şekil 2. Sosyal Duygusal Öğrenme Çerçevesi.....	17
Şekil 3. IOC OVEP Programlarında Alınan Simgesel Gösterimi.....	33
Şekil 4. Olimpik Değerler Eğitim Programı.....	35
Şekil 5. İç içe Karma Desen Modeli.....	40
Şekil 6. Birinci Temadan Elde Edilen Etkinlik Sürecinde Öğrenci Davranışları.....	62
Şekil 7. İkinci Temadan Elde Edilen Öğrencilerde ODEP Öncesi ve Sonrası Davranışsal Farklılıklar.....	67
Şekil 8. Üçüncü Temadan Elde Edilen Olimpik Değerler Eğitim Programının Sürdürülebilirliği.....	71
Şekil 9. Türkiye Sürdürülebilir Kalkınma Amaçları.....	87
Şekil 10. ODEP etkinliklerinin sosyal duygusal öğrenme alt boyutları üzerindeki etkisine ilişkin “meşale” metaforu.....	89
Şekil 11. ODEP etkinliklerinin “SDÖ “görev tanımlama” ile ilişkili “meşale” metaforu.....	90
Şekil 12. ODEP etkinliklerinin “SDÖ “akran ilişkileri” ile ilişkili “meşale” metaforu.....	91
Şekil 13. ODEP etkinliklerinin “SDÖ “öz düzenleme” ile ilişkili “meşale” metaforu.....	92

TABLÖLAR DİZİNİ

Sayfa

Tablo 1. Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri.....	18
Tablo 2. Araştırma Yöntemi Akış Bilgisi.....	39
Tablo 3. Gerçek Deneysel Desenin Simgesel Gösterimi.....	41
Tablo 4. Örneklem Grubunun Özellikleri.....	42
Tablo 5. Çalışma Grubunun Özellikleri.....	43
Tablo 6. Öğretmen Görüşmelerine Ait Bilgiler.....	45
Tablo 7. 10 haftalık ODEP Kapsamındaki Etkinlikler	48
Tablo 8. Deneysel İşlemin Aşamaları.....	49
Tablo 9. SDÖÖ'nin Ön test-Son Test Uygulamalarındaki Güvenirliği.....	50
Tablo 10. SDÖÖ'nin Çarpıklık ve Basıklık Testi Sonuçları.....	51
Tablo 11. Kontrol ve Deney Grubu Öğrencilerinin Demografik Özelliklerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları.....	56
Tablo 12. Kontrol ve Deney Grubu Öğrencilerinin SDÖÖ Öntest Puanlarının Bağımsız Örneklem t-testi Sonuçları.....	58
Tablo 13. Kontrol ve Deney Grubu Öğrencilerinin SDÖÖ Öntest ve Sontest Fark Puanlarının Bağımsız Örneklem T-testi Sonuçları.....	58
Tablo 14. Deney Grubu Öğrencilerinin SDÖÖ'nin Öntest Puanları ile Sontest Puanlarının İlişkili Örneklem t-Testi Sonuçları.....	59
Tablo 15. Deney Grubu Öğrencilerin SDÖÖ Alt Boyutları Öntest Puanları ile Sontest Puanlarının İlişkili Örneklem t-Testi Sonuçları.....	61
Tablo 16. Katılımcıların Etkinlik Sürecinde Öğrenci Davranışlarına Yönelik Görüşleri Doğrultusunda Elde Edilen Alt Temalar ve Kodlar.....	63
Tablo 17. Katılımcıların Öğrencilerde ODEP Öncesi ve Sonrası Davranışsal Farklılıklarına Yönelik Görüşleri Doğrultusunda Elde Edilen Alt Temalar ve Kodlar.....	67
Tablo 18. Katılımcıların ODEP'nin Sürdürülebilirliğine Yönelik Görüşleri Doğrultusunda Elde Edilen Alt Temalar.....	72

İÇİNDEKİLER

Sayfa

ÖZET.....	I
ABSTRACT.....	III
ÖNSÖZ VE TEŞEKKÜR.....	V
KISALTMALAR.....	VII
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	VIII
TABLolar DİZİNİ.....	IX
İÇİNDEKİLER.....	X
GİRİŞ.....	1

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

1.1. Araştırmanın Amacı ve Önemi.....	3
1.2. Problem Cümlesi	4
1.3. Alt Problemler.....	4
1.3.1. Nicel Veriler İçin Alt Problemler.....	4
1.3.2. Nitel Veriler İçin Yarı Yapılandırılmış Sorular.....	4
1.3.3. Bağımlı Bağımsız Değişkenler.....	5
1.4. Varsayımlar.....	5
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	5
1.6. Tanımlar.....	5

İKİNCİ BÖLÜM

LİTERATÜR TARAMASI

2.1. Sosyal Duygusal Öğrenme İle İlgili Yaklaşımlar.....	7
2.1.1. Duygusal Zeka.....	7
2.1.2. Karakter Eğitimi.....	9
2.1.3. Çoklu Zeka Kuramı.....	9
2.1.4. Yaşam Becerileri Yaklaşımı.....	11
2.1.5. Sosyal Beceri Eğitimi.....	11
2.1.6. Sosyal Öğrenme Kuramı.....	12
2.2. Sosyal Duygusal Öğrenme.....	13
2.3. Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri.....	15

2.3.1. Öz Farkındalık Becerileri.....	18
2.3.2. Sosyal Farkındalık Becerileri.....	19
2.3.3. Öz Yönetim Becerileri.....	19
2.3.4. İlişki Becerileri.....	20
2.3.5. Sorumlu Karar Verme Becerileri.....	20
2.4. Sosyal Duygusal Öğrenmenin Önemi.....	21
2.5. Sosyal Duygusal Öğrenme İle İlgili Yapılan Araştırmalar.....	24
2.6. Eğitim.....	26
2.7. Değer ve Değerler Eğitimi.....	27
2.8. Değerler Eğitimi ve Spor.....	29
2.8.1. Spor Kültürü.....	30
2.8.2. Olimpizm.....	30
2.8.3. Olimpik Hareket.....	30
2.8.4. Olimpik Eğitim.....	31
2.9. Olimpik Değerler.....	31
2.10. Olimpik Değerler Eğitim Programı (ODEP).....	33
2.10.1. Olimpik Değerler Eğitim Programı Amaçları.....	34
2.10.2. Türkiye’de Olimpik Değerler Eğitim Programı.....	35
2.10.3. Dünya’da Olimpik Değerler Eğitim Programı.....	36
2.11. Beden Eğitim ve Oyun Dersi.....	37

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli.....	39
3.2. Örneklem ve Çalışma Grubu.....	42
3.2.1. Nicel Veriler için Örneklem.....	42
3.2.2. Nitel Veriler için Çalışma Grubu.....	42
3.3. Veri Toplama Araçları.....	43
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu.....	43
3.3.2. Nicel Veri Toplama Araçları.....	43
3.3.2.1. Sosyal Duygusal Öğrenme Ölçeği.....	43
3.3.2.2. Ölçeğin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları.....	44
3.3.3. Nitel Veri Toplama Araçları.....	45

3.3.3.1. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu.....	45
3.4. Verileri Toplama Süreci.....	46
3.4.1. Deneysel İşlem.....	47
3.5. Verilerin Analizi.....	50
3.5.1. Nicel Verilerin Analizi.....	50
3.5.2. Nitel Verilerin Analizi.....	52
3.6. Geçerlik ve Güvenirlik.....	53
3.7. Araştırmanın Yapıldığı Yer ve Süresi.....	54
3.8. Araştırmacının Rolü.....	54

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE TARTIŞMA

4.1. Bulgular.....	56
4.1.1. Demografik Özelliklere İlişkin Bulgular.....	56
4.1.2. Nicel Araştırmaya İlişkin Bulgular.....	57
4.1.2.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	58
4.1.2.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	59
4.1.2.3. Üçüncü, Dördüncü ve Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	60
4.1.3. Nitel Araştırmaya İlişkin Bulgular.....	61
4.1.3.1. Etkinlik Sürecinde Öğrenci Davranışları.....	62
4.1.3.2. Öğrencilerde Olimpik Değerler Eğitim Programı Öncesi ve Sonrası Davranışsal Farklılıklar.....	67
4.1.3.3. Olimpik Değerler Eğitim Programının Sürdürülebilirliği.....	71
4.2. Tartışma.....	73
4.2.1 Birinci ve İkinci Alt Probleme İlişkin Tartışma.....	74
4.2.2. Üçüncü, Dördüncü ve Beşinci Alt Problemlere İlişkin Tartışma.....	76
4.2.2.1. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Tartışma.....	76
4.2.2.2. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Tartışma.....	77
4.2.2.3. Beşinci Alt Probleme İlişkin Tartışma.....	81
4.2.2.4. Olimpik Değerler Eğitim Programı Etkinliklerinin Okul Ortamında Sürdürülebilirliğine İlişkin Tartışma.....	84

BEŞİNCİ BÖLÜM

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

5.1. Sonuçlar.....	88
5.2. Öneriler.....	93
5.2.1. Araştırmacılara Yönelik Öneriler.....	93
5.2.2. Kurumlara Yönelik Öneriler.....	93
KAYNAKLAR.....	95
EKLER.....	110
Ek 1. Araştırma İzin Belgesi.....	110
Ek 2. Etik Kurul Onayı.....	120
Ek 3. Veli İzin Formu.....	121
Ek 4. SDÖÖ Kullanım İzni.....	122
Ek 5. Kişisel Bilgi Formu.....	123
Ek 6. Sosyal Duygusal Öğrenme Ölçeği (SDÖÖ).....	124
Ek 7. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu.....	125
Ek 8. Haftalık Ders Planları.....	126

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

Bireyler üzerinde birleştirici ve bütünleştirici bir etkiye sahip olan değerler sosyalleşme süresince insanlarla özdeşleşir ve kişiliğin şekillenmesinde önemli bir yol gösterici olur. Değerler bireylerin duygu, düşünce, tutum ve davranış boyutlarıyla yakından ilgili olup topluma anlam ve önem kazandırır (Sarıkaya, 2019). Değerler eğitimi ilköğretim çağındaki çocukların ve gençlerin okul, aile ve toplum hayatını etkilemesi nedeniyle, yeterli düzeyde kazandırılabilmesi büyük önem taşımaktadır. Okullar aynı zamanda bireylerin akademik, sosyal ve duygusal öğrenmelerine teşvik etme çabalarını bütünleştirdiklerinde, eğitim görevlerini yerine getirmek adına verilen mücadelede en başarılı noktadadırlar. Okullar sosyal alanlardır ve öğrenme de sosyal bir süreçtir. Bugün çoğu ülkede değerler eğitimi, sorumluluğu verilen eğitim ortamı olan okulların aile ile birlikte işbirliği içinde olmasına, gelişimlerinin sürekli gözlenerek izlenmesine bağlıdır (Acun ve diğ., 2013; Binder, 2012; Elias ve diğ., 1997). 21. yüzyılda eğitim, küresel zorlukların üstesinden gelmede değerlerin ve sosyal becerilerin rolünü giderek daha fazla kabul etmektedir. Spor kullanarak değerlere dayalı eğitimin dinamikleri, öğretmenlerin müfredatı aktif ve işbirliği içinde sunmalarını desteklemek için okullar önem taşımaktadır. Spor eğitiminin temelini olimpiik kültür oluşturur. Olimpiik kültür, bütün kültürleri bir araya getiren ve bu kültürlerin ortak yaşamlarını sağlayan evrensel bir yapıdır (Erdemli, 2021). Değerler eğitimi, olimpiik kültürün yapısıyla benzerlik göstermektedir. Spor ve eğitimin iç içe geçmesiyle oluşan olimpiik kültür, değerler eğitimi açısından yaşam şekli haline gelir. Böylece spor, çocukların ve gençlerin sosyal aktivitelerini, sağlıklı yaşam tarzlarını oluşturmada etkili bir araç haline gelebilir. Sosyalleşmenin etkinliği büyük ölçüde spor kültürünün hangi değerlerine hakim olduğuna, spor eğitimi sürecinin nasıl düzenlendiğine bağlıdır (Khurramovich, 2022). Modern olimpiyatların kurucusu Fransız Pierre de Coubertin, sporun gençler için önemli bir eğitim biçimi olduğuna, adil ve sağlıklı rekabete, sağlık ve fiziksel aktiviteye değer verebileceğine inanıyordu. Olimpiizm beden, irade ve zihnin özelliklerini yücelten ve dengeli bir bütünde birleştiren yaşam felsefesidir. Spor kültür ve eğitimle birleştiren

olimpizm çaba göstermenin verdiği keyif, eğitsel değerine, sosyal sorumluluk ve evrensel etik ilkelere saygıya dayalı bir yaşam biçimi oluşturmayı amaçlar (Perez ve Rubio, 2014; IOC, 2021). Uluslararası Olimpik Antlaşmada (2017) geçen “Olimpik eğitim programlarını her seviyede, okul ve üniversite programlarındaki beden eğitimi ve spor derslerinde uygulayarak Olimpizmin temel ilkelerini ve değerlerini kendi ülkelerinde yaymak ve bu çerçevede çocukların ve gençlerin sportif faaliyetlere katılmaları; yardımlaşma, sorumluluk alma, düzenli ve birlikte çalışma, kurallara uyma ve diğer ekip elemanlarının haklarına saygı duyma gibi sosyal becerilerin ve duyguların geliştirmesini etkilemektedir (Akt. Uğurlu ve Mergan, 2020). Olimpizm ruhuna ve “Spor yoluyla Eğitim” yaklaşımına dayalı bir eğitim müfredatı olan Olimpik değerler eğitim programı ise, “Herkes için Eğitim” temasını destekleyerek katılım konusunu ele alır, böylece dünya çapında daha fazla insan spor yoluyla birbirine bağlanabilir (Chenyu, 2022).

Eğitim programlarında sporun sadece fiziksel faaliyetler olarak düşünülmemesi bununla birlikte çocukların ve gençlerin sosyal, duygusal öğrenmelerine de katkı sağlamaktadır. Sporun psiko-sosyal gelişim üzerindeki etkilerinden biri olan sosyal becerilerin kazanılması ve geliştirilmesi önem taşımaktadır. Bu sosyal beceriler dürüstlük, hoşgörü, adalet, dayanışma, yardımseverlik gibi değerlerle karşımıza çıkmaktadır. Sosyal duygusal öğrenme süreci; empati duygusu, destekleyici ilişkiler, duyguları kontrol etme, başarıyı sağlayacak bilgi, beceri ve tutumlara sahip olarak da tanımlanmaktadır (Niemi, 2020). Sosyal ilişkiler insanın öğrenme sürecinde önemli bir yer tutmaktadır. Bandura sosyal öğrenme kuramını gözleme dayalı, bir başkasını taklit etme ve bir başkasının davranışını görerek ve duyarak model almaya dayalı bir öğrenme olduğunu açıklamaktadır (Bandura, 1969).

Öz farkındalık, öz yönetim, sosyal farkındalık, ilişki becerileri ve sorumlu karar verme sosyal duygusal öğrenme sürecinin beş temel yetkinliği olarak belirlenmiştir. Öz farkındalık, bireyin kendini ve diğerlerini tanıyarak sahip oldukları güçlü yönleri bilmesidir. Öz yönetim ise bireyin belirlediği hedefe yönelme, stres yönetimi ve motivasyonundan oluşmaktadır. Sosyal farkındalık, çevresine karşı duyarlılığı, saygısı ve empati duygusunu ifade etmektedir. İlişki becerileri, iş birliği ve yardımlaşmada açık bir vizyona sahip olmak anlamına gelmektedir. Sorumlu

karar verme ise kararların alınması ve değerlendirilmesinde sahip olunması gereken ahlaki ve yapıcı seçimler olarak tanımlanmaktadır (Greenberg ve diğ., 2017).

Birçok çocuk ilkokula ailesinde kendini, isteklerini ve duygularını ifade etme, dinleme becerileri, paylaşma ve iş birliği gibi sosyal duygusal öğrenme becerilerini kazanarak gelirken, birçoğu da kazanmadan gelebilmektedir. Öğrenme sosyal bir süreç olup sosyal yerler olan okullarda gerçekleşmektedir. Bu bağlamda sosyal duygusal öğrenme becerilerinin temel eğitimde yer alan ilkokul döneminde kazandırılması üzerine odaklanması gerektiği düşünülmektedir (Türnüklü, 2004).

1.1. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu çalışmada ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin katıldığı olimpiik değerler eğitim programının sosyal duygusal öğrenme üzerine etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Günümüz eğitim sisteminin akademik gelişimin yanı sıra sosyal ve duygusal gelişimi amaçlaması ve bu gelişimin sağlanması için farklı yöntemler kullanılmaktadır. Bu çalışmanın beden eğitimi ve oyun dersinde ODEP kapsamında yapılan etkinlikler aracılığıyla öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme üzerindeki etkililiğini ortaya çıkarması bakımından önemli olduğu düşünülmektedir.

Türkiye’de ve Dünya’da yapılan son dönemlerdeki sosyal ve duygusal öğrenme becerilerinin gelişimine yönelik çalışmaların oldukça ivme kazandığı görülmektedir. Ancak çalışmaların daha çok sosyal duygusal öğrenme programlarının uygulanması ile sınırlı kaldığını söylenebilir. Bu sınırlılık, sosyal duygusal öğrenme programlarının yanında çeşitli öğretim yöntemlerinin sosyal duygusal öğrenme becerilerine olan etkilerini inceleyen araştırmaların artması ile giderilebilir. Literatür incelendiğinde olimpiik değerler eğitim programının sosyal duygusal öğrenme becerilerine etkisi üzerine herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu bağlamda sosyal duygusal öğrenme beceri düzeyleri üzerindeki etkisinin araştırıldığı çalışmalara katkı sağlaması düşünülmektedir. Ayrıca araştırma sonuçlarının sosyal duygusal öğrenmenin mevcut eğitim programına katkı sağlayacağı ve bu konuda farkındalık sağlanması amaçlanmıştır.

1.2.Problem Cümlesi

Çalışmanın temel problemi İlkokul 4. Sınıf öğrencilerinin olimpiik değerler eğitim programına yönelik yapılan etkinliklerin sosyal duygusal öğrenmelerine nasıl bir etkisi olduğunun araştırılmasıdır.

1.3.Alt Problemler

1.3.1. Nicel Veriler için Alt problemler:

1. Kontrol ve Deney grubu öğrencilerinin sosyal duygusal öğrenme becerilerinin ön test puanları ile son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
2. Deney grubu öğrencilerinin sosyal duygusal öğrenme becerilerinin ön test puanları ile son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
3. Deney grubu öğrencilerinin sosyal duygusal öğrenme becerilerinin görev tanımlama alt boyutunun ön test puanları ile son test puanları arasında anlamlı fark var mıdır?
4. Deney grubu öğrencilerinin sosyal duygusal öğrenme becerilerinin akran ilişkileri alt boyutunun ön test puanları ile son test puanları arasında anlamlı fark var mıdır?
5. Deney grubu öğrencilerinin sosyal duygusal öğrenme becerilerinin öz düzenleme alt boyutunun ön test puanları ile son test puanları arasında anlamlı fark var mıdır?

1.3.2. Nitel veriler için yarı yapılandırılmış sorular:

1. ODEP kapsamında beden eğitimi ve oyun dersinde uygulanan etkinlik sürecinde öğrencilerin davranışlarıyla ilgili gözlemleriniz nelerdir?
2. ODEP kapsamında beden eğitimi ve oyun dersinde uygulanan etkinliklerin öncesi ve sonrası öğrencilerde gözlemlediğiniz davranışsal farklılıklar nelerdir?(eğer varsa)
3. ODEP kapsamında beden eğitimi ve oyun dersinde uygulanan etkinliklerin devam etmesine yönelik düşünceleriniz nelerdir?

1.3.3. Bağımlı ve Bağımsız Değişkenler

Bağımlı Değişken: Sosyal Duygusal Öğrenme becerileri (etkilenen)

Bağımsız Değişken: Olimpik Değerler Eğitim Programı (etkileyen)

1.4.Varsayımlar

- Araştırmaya katılan ilkokul 4. Sınıf öğrencilerinin uygulanan sosyal duygusal öğrenme ölçeği sorularına dürüst ve içtenlikle bir şekilde cevap verdikleri varsayılmıştır.
- Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme sorularına dürüst ve içtenlikle bir şekilde cevap verdikleri varsayılmıştır.

1.5.Araştırmanın Sınırlılıkları

- Araştırma 2021-2022 öğretim yılı birinci yarıyı ile sınırlandırılmıştır.
- Bu araştırmada Manisa İl Merkezinde MEB’e bağlı olan bir ilkokulda okuyan 4. Sınıf öğrencileriyle sınırlandırılmıştır.
- Çalışmada olimpik değerler eğitim programı etkinlikleri uygulanarak öğrencilerin sosyal duygusal öğrenmelerinde “anket, olimpik değerler soruları, olimpik değerler ve yarı yapılandırılmış yüz yüze görüşme” sorularından elde edilen verilerle sınırlandırılmıştır.
- Çalışma 10 hafta uygulama takvimi ile sınırlandırılmıştır.
- Araştırma sosyal duygusal öğrenme ölçeği ile sınırlandırılmıştır.

1.6.Tanımlar

Eğitim: Okul içinde veya dışında çocukların ve gençlerin gerekli bilgi, beceri ve tutumları elde etmelerine, kişiliklerini oluşturmalarına doğrudan veya dolaylı olarak yön vermesi olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2023).

Sosyal duygusal öğrenme: Çocukların ve gençlerin gelişim sürecinde kişisel ve akademik olarak gelişmek, empati kurmak, destekleyici ilişkiler kurmak ve başkalarını önemseyen kararlar almak gibi yaşam için temel olan becerilerin öğrenilip yaşamına aktardığı ve pekiştirdiği bir süreçtir (CASEL, 2023).

Görev Tanımlama: Duygu ve becerileri yönetmek, sosyal yaşamı çevreleyen bireyleri ciddiye almak, olumlu kararlar almak için, etik ve sorumlu davranma ve olumsuz davranışların farkına varıp bu davranışlardan kaçınarak ilişkiler kurmak gibi becerileri içermektedir (Zins ve Elias, 2007).

Akran İlişkileri: Ergenin akranları tarafından kabullenilmesini sağlayan, bağlılık ve ait olma duygusu ile beraber ergenin özgüven ve benlik saygısı gelişimine yardımcı olan, günlük yaşam içerisinde stres yaratan sorunlara karşı sosyal destek sağlayan arkadaşlarının olmasını içermektedir (Kaner, 2002).

Öz düzenleme: Bireyin hedeflerini belirlendiği, motivasyonlarını ve davranışlarını düzenlemeye çalışıldığı, çevresiyle olan ilişkilerinin yönlendirildiği ve sınırlandırıldığı aktif, aynı zamanda yapıcı bir süreç” olarak tanımlamaktadır (Pintrich, 2000)

Beden eğitimi ve oyun dersi: İlkokulların ilk dört kademesinde eğitim gören öğrencilerin oyun formatında ders görmelerine, fiziksel etkinliklere katılımlarına olanak sağlayan, öğrencilerin bütünsel gelişimine (bilişsel, duyuşsal, fiziksel ve sosyal) katkı sağlayan bir disiplindir (MEB,2018).

Olimpik değerler: Arkadaşlık, mükemmellik ve saygı değerlerinden oluşan olimpiyat oyunlarının ve olimpik hareketin temeli olarak tanımlanmaktadır (Özbey ve Güzel, 2009).

Paralimpik Değerler; Cesaret, kararlılık, ilham ve eşitlik değerlerinden oluşan, para-spor üzerinden engelli insanların daha dahil edici bir toplumda yaşamasının sağlanmasıdır (Özbey, 2017).

Olimpik Değerler Eğitim Programı: Çocuklara ve gençlere değerleri, yaşam becerilerini, sağlıklı yaşam tarzı için fiziksel aktivite ve sporu yaşam boyu sürdürebilmeleri için olimpik spor geleneklerini kullanan bir programdır (IOC, 2023).

İKİNCİ BÖLÜM

LİTERATÜR TARAMASI

Bu bölümde araştırmanın literatür taraması yapılmış, alan yazında yer alan ilgili çalışmalara yer verilmiştir. Literatür taramasında öncelikle sosyal duygusal öğrenme ile ilgili tanımı, önemi, ilgili yaklaşımları ve becerileri ayrıntılı olarak açıklanmıştır. Ardından değerler eğitimi ve spor, olimpik değerler, olimpik eğitim, olimpik değerler eğitimi programı, amaçları ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

2.1 Sosyal Duygusal Öğrenme ile İlgili Yaklaşımlar

Sosyal duygusal öğrenmenin kuramsal temelleri altı temel yaklaşım ile görünmektedir. Bunlar; sırasıyla duygusal zeka, karakter eğitimi, çoklu zeka kuramı, yaşam becerileri yaklaşımı, sosyal beceri eğitimi ve sosyal öğrenme kuramı olarak açıklanmıştır.

2.1.1. Duygusal Zeka

Salovey ve Mayer (1990) tarafından kullanılan duygusal zeka terimi, sosyal duygusal öğrenme ile ilişkisi olan kavramların başında gelmektedir. Bu iki araştırmacı duygusal zekâyı “kişinin kendisinin ve diğerlerinin duygularını izleme, aralarında ayırım yapma ve bilgiyi kişinin düşüncelerine ve hareketlerine yol göstermesi için kullanma becerisi” olarak tanımlamışlardır (Salovey ve Mayer, 1990). Yıllardır insanların başarılarının IQ (Intelligent Quotient-Zekâ Katsayısı) ile doğru orantıda olduğu bilinen bir gerçek olmasının yanında yapılan araştırmalar bireyin hayattaki başarısında bilişsel IQ (akademik) zekânın tek başına yeterli olmayacağını duygusal becerilerin de gerekli olduğunu ortaya koymaktadır (Doğan, 2005). Goleman’ın 1995 yılında “Duygusal Zekâ” adlı kitabını yayımlaması ile birlikte kavramın bilinirliği artmış, duygusal zekâ farklı platformlarda konuşulmaya başlanmıştır (Yeşilyaprak, 2001). Goleman şu sözleriyle EQ (Emotional Quotient-Duygusal Zeka)’nın geliştirilebilirliği konusuna açıklık getirmeye çalışmıştır: “Kendini motive ederek harekete geçirebilme, önüne çıkan aksi olaylara karşı oluşturduğu yolu ilerletebilme, iç dünyasındaki dürtüleri bilinçli bir şekilde elinde tutup tatminini sonraya bırakabilme, ruhsal boyutunu tasarlayabilme, empati

becerisine sahip olma ve umudunu sürdürebilme yetenekleri” olarak ifade etmiştir (Goleman, 2011). Duygusal zekâyı beş grupta ele almıştır.

Öz Farkındalık: Kendi duygularını fark etmek, kendi yeteneklerini gerçekçi şekilde değerlendirebilmek ve öz güven duygusuna sahip olmak.

Öz-Düzenleme: Duyguları sözel olarak ifade edebilmek, vicdanlı olmak ve hedeflere ulaşmak için kişisel doyumunu erteleyebilmek; duygusal sıkıntıdan kurtulabilmek.

Motivasyon: Hedefler koyup ulaşmaya çalışmak, inisiyatif almaya ve çabalamaya rağmen ortaya çıkan aksilikler karşısında umudunu kaybetmemek.

Empati: Başkalarının duygularını ve bakış açılarını anlayabilmek, farklı insanlara uyum sağlayabilmek.

Sosyal Beceriler: İlişkileri iyi idare etmek, sosyal durumları ve bağlantıları doğru okumak, anlaşmazlıkları müzakere ederek çözebilmek, iş birliği ve ekip çalışması yapabilmek.

Goleman’a benzer şekilde Elias ve diğ. (2003) duygusal zekâyı okul ortamında sosyal duygusal öğrenme becerileriyle ilişkili olarak değerlendirmiş ve şu becerileri sıralamışlardır (Elias ve diğ., 2003):

- ♣ Etkili iletişim becerileri,
- ♣ Grup çalışmalarına aktif, istekli ve iş birliği içinde katılmak,
- ♣ Duygu ve dürtüleri uygun şekilde ifade etmek ve düzenlemek,
- ♣ Çatışma ve anlaşmazlıkları barışçıl şekilde çözmek,
- ♣ Sağlam karakterli olmak,
- ♣ Yaşamın her alanına yansıtıcı ve öğrenmeyi öğrenme yaklaşımını getirmek.

Duygusal zekâ becerilerinin geliştirilmesi ve alanda kabul görmesi ile SDÖ alanında yapılan çalışmalar da ön plana çıkmaya başlamıştır (Elksnin ve Elksnin, 2004). Böylelikle; Salovey ve Mayer tarafından kavramsallaştırılıp Goleman tarafından geliştirilen duygusal zekâ, sosyal duygusal öğrenmenin temellerini oluşturmuştur (Elksnin ve Elksnin, 2006). Tüm bu bilgiler ışığında, duygusal zekâ

çalışmalarının SDÖ için kuramsal altyapı sağladığı, duygusal zekâ yaklaşımının okullarda uygulama imkanını SDÖ ile bulduğu söylenebilmektedir (Asra,2022).

2.1.2. Karakter Eğitimi

Eğitimin ahlâki boyutu ile öğrenci yaşamının toplumsal alanlarını birleştiren bütünsel bir yaklaşımdır (Demirel, 2009). Karakter eğitimi, programlar aracılığıyla öğrencilere güvenli okul ortamı ve olumlu bir okul kültürü sağlayarak saygı, sorumluluk, yüksek akademik başarı, kişiler arası ilişkiler, öz disiplin becerileridir (Sılay, 2010). Karakter eğitimi yaklaşımı, değerler eğitiminin gerçek anlamda gerçekleşebilmesi için bireylerin iyi olmasının yanı sıra toplumun iyi olmasını savunmaktadır.

Elias ve diğ. (1997), karakter eğitiminin sosyal duygusal öğrenme ile ortak hedefleri paylaştıklarını; her iki yaklaşımın da öğrencilerde olumlu değerlere sahip, iyi vatandaşlar olma, etkili iletişim kurabilme, yapıcı ilişkilerde bulunma gibi amaçlar taşıdığını belirtmiştir. CASEL (2020) sosyal duygusal öğrenmenin kazanımlara ulaşmak için okul aile ve toplum birlikteliği ile eğitimde eşitlik ve mükemmellik sağlama amacı taşımaktadır. Bu durumda, sosyal duygusal öğrenme ile karakter eğitimi çalışmalarının birbirini desteklediği söylenebilir.

İlkokul çağı, çocukların okulda geçirdikleri süre ve edindikleri deneyimlerin bilişsel ve sosyal-duygusal gelişimlerini yansıtmaları bakımından büyük bir öneme sahiptir (Boerger & Hoffman, 2015). Karakter eğitimi çocukların güven, dürüstlük ve vatandaşlık gibi ahlaki değerlere ve bu değerlerin davranışa dönüştürülmesine odaklanır; öğretim süreci değerlerin çalışılmasını ve okul içinde ve dışında bunların uygulanmasını içermektedir (Megay Nespoli, 2005). Bu doğrultuda okullar, öğrencilere ahlaki kimliklerini keşfedebilecekleri çeşitli davranışlar sergileme fırsatları sunabilirler.

2.1.3.Çoklu Zeka Kuramı

Gardner 1983' te kuramının temelinde zekânın birden çok bileşenden oluştuğunu ileri sürmüştür.1999 yılında yayımlanan Zeka Yeniden Yapılandırıldı adlı eserde Gardner, yedi zeka alanından oluşan yetenekler yelpazesine sekizinci bir zeka alanından bahsetmiş ve çoklu zeka kuramını yeniden formüle etmiştir. Bunlar sözel-dil zekâsı, mantık-matematiksel zekâ, görsel-uzamsal zekâ, bedensel-kinestetik zekâ müziksel-ritmik zekâ, sosyal-kişilerarası zekâ, içsel-özedönük ve doğacı zekâdır

(Gardner, 2011). Çoklu zeka kuramı, dünyadaki olgu veya olaylara bireyin nasıl tepki verdiğini, bunu nasıl içselleştirdiğini ve zihninde nasıl yorumladığını açıklamaktadır. Bu kuram zekayı, çok yönlü gelişmiş bir kapasite, potansiyel veya yeti olarak görmektedir. İnsan beyninin farklı bölümlerine dair özel fonksiyonları açıklar ve insan zihnine adeta bir pencere gibi açılır. Bireyin zekasında kalıtımın etkisi olduğu kadar, etkileşimde bulunduğu sosyokültürel çevre ve deneyimlerinin de etkisi vardır (Saban, 2004).

İçsel-özedönük zeka alanı “kendini” duyma ve anlama bilişsel yetenekleriyle ilgilidir. İnsanın kendi duygularını, düşüncelerini, tepkilerini tanıma ve değerlendirebilme becerisini gösteren zekâ alanıdır. Bir diğer zeka alanı olan sosyal-kişilerarası zeka alanı ise grup içi çalışma, grupla iletişim kurabilme, insanları anlayabilme ve empatik bir iletişim kurabilme bilgi ve becerisini gerektiren zekâ türüdür. Sosyal zekâ boyutu gelişmiş olan insanlar, işbirliği içinde çalışırlar (Özkan, 2008). Tanımlar ve açıklamalar göz önünde bulundurulduğunda sosyal duygusal öğrenme becerilerinden sosyal farkındalık ve ilişki kurma becerilerinin Gardner’ın kuramında yer alan sosyal / kişilerarası zekâ alanı ile; öz farkındalık, öz yönetim ve sorumlu karar verme becerilerinin ise büyük oranda içsel-özedönük zekâ ile örtüştüğü anlaşılmaktadır. Bu anlayışa bağlı olarak, akademik, sosyal ve duygusal öğrenmeyi sağlama, bireyin kendisiyle ve diğer insanlarla olan ilişkisini kuvvetlendirme amacı taşıyan sosyal duygusal öğrenmenin çoklu zekâ kuramı ile ilgisinin güçlü düzeyde olduğunu söylemek mümkündür (Asra,2022).



Şekil 1. Çoklu Zeka Kuramı Simgesel Gösterimi (www.eğitim.com)

2.1.4. Yaşam Becerileri Yaklaşımı

WHO (2004) ve Hanbury (2008) yaşam becerilerini öz farkındalık, karar verme, hedef belirleme, problem çözme, stresle ve duygularla baş etme, arkadaşlık ilişkisi, kişiler arası ilişki ve empati, eleştirel ve yaratıcı düşünme, akran baskısına direnme ile kendine güven olarak sıralamışlardır. Çocuklar yaşam becerilerini okul öncesi dönemde ailelerinin desteğiyle öğrenmektedirler. Bu becerileri ilköğretim döneminde uygulayarak eğitim öğretim sürecine başlamaktadırlar. Eğitim öğretim sürecinde hedeflerin gerçekleştirilebilmesi ve verim elde edilmesi ailelerin ve okulların birlikte ve uyum içinde hareket etmesiyle sağlanabilir (Calp ve Edis, 2020). Alan yazında Sosyal-duygusal beceriler ya da 21. yüzyıl becerileri olarak da adlandırılan yaşam becerileri, çocukların günlük yaşamda karşılaştıkları durum ve zorluklarla baş etmelerine yardımcı olmaktadır (WHO, 2001). Yaşam becerileri çocuk ve ergenlerin sağlıklı gelişimini destekleyerek onları değişen yaşam koşullarına hazırlar (Singh, 2016). Sosyal duygusal öğrenme yaklaşımı çerçevesinde gerçekleştirilen faaliyetlerde çeşitli yaşam becerilerini ele alanlar daha fazla etkili olmaktadır (Elias ve diğ., 1997). Bu benzerlik iki yaklaşımın eğitim programlarının içeriklerinde de görülmektedir (Akbulut Kılıçoğlu, 2016; Kabakçı, 2006). Bu bakımdan yaşam becerilerinin sosyal duygusal öğrenme çalışmalarına kuramsal destek sağladığı söylenebilir.

2.1.5. Sosyal Beceri Eğitimi

Bacanlı (2019), sosyal beceri eğitiminin ortaya çıkışında Thorndike'in üç tür zekâ olduğunu belirten sosyal zekâyı öne çıkaran çalışmalarının, Goleman'ın duygusal ve sosyal zekâ, Gardner'ın çoklu zekâ, Cantor ve Kihlstrom'un sosyal zekâ çalışmalarının olduğunu belirtmektedir. Çubukçu ve Gültekin (2006) ise “toplumsal ilişkilerde bireyin hem kendisinin hem de toplumdaki diğer bireylerin duygularını, düşüncelerini anlayabilmesi ve davranış sergileyebilmesi” olarak tanımlamıştır. Tanımlar incelendiğinde SDÖ becerilerinin sosyal becerileri kapsadığı çıkarımı yapılabilir. Duygusal zekanın önemli bir boyutu olan sosyal beceriler; karşılıklı güven ve saygı, stresle başa çıkma, iletişim, işbirliği, paylaşma, dinleme ve yönergeleri takip etmekten oluşmaktadır (Elksnin ve Elksnin, 2006).

Bu çıkarımlardan hareketle sosyal becerilerin, sosyal duygusal öğrenmenin sosyal farkındalık becerisi ve ilişki kurma becerisi ile doğrudan, öz farkındalık

becerisi ile dolaylı olarak örtüştüğü görülmektedir. Sosyal duygusal öğrenme yaklaşımının sosyal beceri eğitimini kapsadığı düşünülmektedir (Asra,2022).

2.1.6. Sosyal Öğrenme Kuramı

Albert Bandura tarafından geliştirilen bu kuram günümüzde eğitim ve psikoloji alanında büyük ölçüde kabul görmektedir. Sosyal bilişsel öğrenme kuramı olarak da bilinen bu kuram, sosyal çevrenin insanın öğrenmesi üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu savunmaktadır. Birey, çevre ve davranış üçgeni üzerinde şekillenmektedir. Aynı zamanda bu değişkenler birbirlerini sürekli olarak etkilemektedir (Bandura, 1986).

Bireysel, çevresel ve davranışsal faktörlerin karşılıklı etkileşimi sonucunda meydana gelen öğrenme, sosyal bir varlık olan insanın toplumda başka kişileri model alarak ve gözlem yaparak da öğrendiği savunulmaktadır (Bayrakçı, 2007). Bu kurama göre önceki kuşakların, ailenin ve sosyal çevrenin bireyin sosyal davranışları üzerinde büyük etkileri bulunmaktadır.

Birey sahip olduğu becerilerin birçoğunun kazanımı, çevresindeki davranışları gözlemlene ve model alma yoluyla gerçekleşir. Gözlediği davranışların nasıl yapıldığını ve bu davranışlarla ilgili kuralları zihninde kodlar. Bu kodlama daha sonra bireyin gözlediği davranışı gerçekleştirirken kendisine rehberlik eder (Bandura, 1986). Bu bağlamda yeni beceri ve davranışların kazanılmasında gözlem yapmanın payı büyüktür. Gözlem yoluyla öğrenme, sadece bir kişinin diğer kişilerin davranışlarını basit olarak taklit etmesi değil, çevredeki olayları bilişsel olarak işlemesiyle de gerçekleşmektedir (Çakır, 2007).

İnsanların birbirinden öğrenmesi olgusuna dikkat çeken John Dewey her insanın sosyal etkileşim içerisinde yetiştiğini ve bu durumun değişmez bir gerçek olduğunu vurgulamıştır. İnsan toplum içinde kendisine has bir bellek oluşturarak çevresiyle düşünce ve davranışlarını paylaşır. En iyi öğrenme ortamları olan ve toplum özelliği taşıyan okullar, Öğrencilerin birbirleriyle ve öğretmenlerle etkileşim içinde bulunmasını sağlamaktadır (Koçak, 2019). Sosyal öğrenme kuramına göre öğrenmenin süreçleri arasında model alınan davranışa dikkat etme, akılda tutarak ayrıntıları hatırlama, davranışa kendilerine has özellikler ekleyerek tekrar etme ve motivasyon yer almaktadır. Kuram; “karşılıklı belirleyicilik, sembolleştirme, öngörü,

dolaylı öğrenme, öz düzenleme ve öz yargılama” olarak altı temel ilkeye dayanmaktadır (Senemoğlu, 2020).

Bu ilkeler ile bazı SDÖ becerileri arasında benzerlikler olduğu söylenebilir. Örneğin; sosyal öğrenme kuramının öngörü kapasitesinde hedefler belirleme, geleceğe dönük plan yapabilme yer almaktadır. SDÖ becerilerinden öz yönetim becerisi de aynı yeterliliği işaret etmektedir. Sosyal öğrenme kuramı ilkelerinden öz düzenleme ve öz yargılama kapasiteleri ile SDÖ becerilerinden öz farkındalık becerisinin de paralel nitelikler taşıdığı düşünülmektedir (Asra,2022).

2.2.Sosyal Duygusal Öğrenme

Eğitimin temel amaçlarından biri, öğrencilere fiziksel, bilişsel, sosyal ve duygusal alanlarda ihtiyaç duydukları yaşam becerilerini kazandırmaktır. Bu nedenle eğitimle sağlanacak tek kazanım akademik yeterlilik değil, aynı zamanda sosyal ve duygusal ilerleme ile sosyal ilişkilerin geliştirilmesidir (Elias ve diğ., 2003). Öğrenciler sosyal ve duygusal becerilerle desteklenmedikçe bütüncül bir gelişim göstermesi zorlaşmaktadır (Carter, 2016).

Eğitimciler bunun farkında olsalar da akademik performans kaygılarının öncelikli olması nedeniyle müfredatı şekillendiren en önemli etken olarak akademik performans varlığını sürdürmüştür (Lopes ve Salovey, 2004; Patrikakou ve diğ., 2005). Bu nedenle okullar ve aileler, çocuklarını öncelikle akademik başarılarına odaklanmışlardır. Zaman içerisinde yapılan akademik çalışmalarda, düşük başarı gösteren öğrencilere ait problemlerde artış gözlenmiş ve bu durum sosyal duygusal öğrenme kavramı (SDÖ) uzmanlarının dikkatini çekmiştir (Schaps, 2010).

Elias ve Mocerı (2012) SDÖ’nün öz-farkındalık, sosyal farkındalık, öz-yönetim, sosyal yönetim ve sorumlu karar vermek olarak adlandırılan beş temel bileşenden oluştuğunu belirtmektedirler. Sosyal duygusal öğrenme kavramının günümüzde önemini korumasında insan yaşamında başarıyı elde etmek ve bu süreçte kazanımlara engel teşkil edecek olan olumsuz çevre koşulları ve davranışların önüne geçmek için yapılan çalışmalar etkili olmuştur (Akt. Candan, 2018).

1994 yılında Fetzer Enstitüsü'nde düzenlenen bir konferansta okulların, tüm çocukların sosyal ve duygusal ihtiyaçlarına cevap vermesi gerektiğine inanan

araştırmacıların, eğitimcilerin ve uygulayıcıların bir araya gelmesiyle okullarda uygulanan programlarda sosyal duygusal öğrenme yeterliliklerini ileriye taşımak amaçlanmaktadır. Bunun sonucunda, bilimsel sonuçları ortaya koymak adına CASEL “Akademik, Sosyal ve Duygusal Öğrenme için İş birliği” (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning) kurulmuştur. CASEL’ in kurulmasında çocuk ve gençlerin yaşamları üzerinde sosyal ve duygusal becerilerin olumlu sonuçları gösteren çalışmaların çoğalması etkili olmuştur. Böylece “sosyal duygusal öğrenme” bir kavram olarak ortaya çıkmıştır. CASEL, tüm çocukların sağlıklı gelişimini destekleyerek sosyal duygusal öğrenmenin eğitimin ayrılmaz bir parçası haline getirmek için çalışan ve büyüyen bir harekete öncülük etmektedir. Böylece, okul temelli sosyal duygusal öğrenme programları için önemli bir kaynak haline gelmiştir (Ağırkan ve Ergene, 2021).

Sosyal duygusal öğrenme sınıf, okul ve diğer öğrenme ortamlarında önemli bir yere sahiptir. Öğrenilen becerileri okulda, evde ve toplumda pekiştirerek bütünleşmiş hale gelerek uygulamayı sağlamaktadır (Santrock, 2018; Weissberg ve diğ., 2015; Maurice ve diğ., 2012).

Uşaklı (2017), sosyal duygusal öğrenmeyi öğrencilerin akademik başarısının artmasında, öğrencilerin derse olan motivasyonunun artmasında ve kişilerin istenmeyen davranışlarını azaltılmasını sağlayan bir beceri eğitimi olduğunu belirtmiştir.

Doğumla başlayıp eğitim yoluyla geliştirilebilen sosyal duygusal öğrenme, bireyin özellikle de çocukların yaşam boyunca parçası olduğu toplumda fizyolojik, psikolojik ve sosyolojik açıdan ihtiyaçlarını giderebilmek ve katkı sağlayabilmek amacı ile kendini oluşturan özelliklerin birleşim sürecidir (Güven, 2019).

Sosyal duygusal öğrenmenin geliştirilmesi ile ilgili literatür incelendiğinde, ABD’de okullarda alternatif rehberlik modeli SDÖ’nün giderek yaygınlaştığı, Türkiye’de ise araştırmaların giderek arttığı görülmektedir(Totan, 2014). Aynı zamanda birçok çalışma SEL’in eğitim sistemi içerisinde olması gereken bir unsur olduğunu vurgulamaktadır (Erkman ve diğ., 2019; Jacobs ve Struyf, 2013).

SDÖ üzerine yapılacak olan çalışmalar ve yürütücüleri bu alandaki eğitim planlamasında CASEL’i temel kaynak olarak ele almaktadırlar (Coryn ve diğ., 2009). Günümüzde duygusal zekâ üzerine yapılan çalışmalar ve bu çalışmaların

destekleyicisi olan CASEL gibi kurumların geliştirmiş oldukları programlar eğitim kurumları açısından örnek teşkil etmektedir (Baydan, 2010).

CASEL, kurulduğu günden beri okul öncesinden lisenin sonuna kadar sosyal ve duygusal yeterlilikleri kazandıracak programların oluşturulmasında ve kavramsallaştırılmasında önemli bir rol üstlenmiştir (Macklem, 2014). Araştırmalar, sosyal ve duygusal becerileri geliştirmeye odaklanan programların, olumsuz sonuçları azaltıcı bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir (Catalano ve diğ., 2004; Durlak ve diğ., 2011; Kozina, 2018).

2.3. Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri

Sosyal duygusal öğrenme alanı farklı disiplinlerden araştırmacıların ilgisini çekmiş ve farklı kavramlar ortaya çıkmış ve sosyal duygusal öğrenmenin hangi becerilerden oluştuğuna ilişkin sınıflandırmalar yapılmıştır. SDÖ'yü oluşturan sosyal becerileri iki yeterlilik alanı ile sınıflandıran Cohen (1999) bunları, kendi yaşantısını ve başkasının yaşantısını fark etmeye yönelik yeterlilikler olarak nitelendirmiştir. Elias'da (2006) sosyal duygusal öğrenme duyguları fark etme, dinleme ve iletişim kurma, bakış açısını anlama, problem çözme, karar verme ve planlama olarak sınıflandırmıştır. Elksnin ve Elksnin (2006) ise; kişilerarası davranışlar, akranlara ilişkin sosyal beceriler, öğretmenin onayladığı sosyal beceriler, kendine ilişkin davranışlar, özgüven becerileri ve iletişim becerileri olmak üzere altı sınıfa ayırmıştır. Kabakçı (2006) SDÖ becerilerini, sosyal ve duygusal öğrenme süresi boyunca bireyin kazanması istenilen iletişim becerileri, problem çözme becerileri, stresle baş etme becerileri ve kendilik değeri yükseltme becerilerinin bir araya gelmesi ile oluşan temel becerilerin tamamı olarak tanımlamıştır. OECD sosyal duygusal öğrenme becerilerinin çatısı altında yer alan sosyal ve duygusal becerileri 15 beceri ile tanımlamış ve bu becerileri 5 ana alan altında toplamıştır: iş performansı, duygu düzenleme, iş birliği, açık fikirlilik ve başkalarıyla ilişki kurma. Raporda 5 ana alan becerinin yanı sıra, öz yeterlilik, eleştirel düşünce, bütünü görebilme becerilerini kapsayan birleşik beceri ve başarı motivasyonu olmak üzere iki bileşen içermektedir (MEB, 2021).

Bu araştırmanın sınırlılığı çerçevesinde, bu becerilerin tamamı yerine, Coryn ve diğeri (2009) tarafından geliştirilen, Arslan ve Akın (2013) tarafından Türkçeye

uyarlanan sosyal duygusal öğrenme ölçeğinde yer alan her biri bireyin ayrı bir yönünü temsil eden görev tanımlama, akran ilişkileri, öz düzenleme alt boyutları ile ele alınmıştır. CASEL’ in tanımladığı beş temel sosyal duygusal becerileri; *sorumlu karar verme* sosyal duygusal öğrenme ölçeğinin “görev tanımlama” alt boyutu ile, *sosyal farkındalık* ve *ilişki becerileri* sosyal duygusal öğrenme ölçeğinin “akran ilişkileri” alt boyutu ile, *öz-farkındalık* ve *öz-yönetim* sosyal duygusal öğrenme ölçeğinin “öz-düzenleme” alt boyutu ile ilişkilidir.

Görev tanımlama: Sosyal ve duygusal öğrenme, öğrencilerin günlük yaşam içerisinde karşılaştığı sorunları çözmelerine yardımcı olan biliş ve duygu ve davranışları beraber kullanabilmelerine yardımcı olur (Elias, 2003; Zins ve diğ., 2007; Durlak ve Weissberg, 2010). Görev tanımlama bilincide SDÖ’den biri olarak kabul edilir. Öğrencilerin duygu ve becerilerlerinin farkında olup sosyal ve duygusal öğrenme becerileri ile bunları yönetmek, sosyal yaşamını çevreleyen bireyleri ciddiye almak, olumlu kararlar almak için, etik ve sorumlu davranma ve olumsuz davranışların farkına varıp bu davranışlardan kaçınarak ilişkiler kurmak gibi beceriler edinir (Zins ve Elias, 2007).

Akran ilişkileri: Ergenin akranları tarafından kabullenilmesini sağlayan, bağlılık ve ait olma duygusu ile beraber ergenin özgüven ve benlik saygısı gelişimine yardımcı olan, günlük yaşam içerisinde stres yaratan sorunlara karşı sosyal destek sağlayan arkadaşlarının olmasını içermektedir (Kaner, 2002).

Akran ilişkileri araştırıldığında, yaşa bağlı olarak akran ilişkilerinin farklı özelliklerin ön plana çıktığı görülmektedir. Çocukluk evresindeki akran ilişkileri genel olarak incelendiğinde, çocuğun içinde büyüdüğü sosyal çevrede (akran ilişkileri, sınıf kuralları vb.), çocuğun kişisel özellikleri (sosyal becerileri, saldırganlık, iletişim vb.) ve çevresi ile etkileşimleri akran ilişkilerinin yapısını belirlemektedir (Song, 2006). Ergenler okulda ya da yaşadığı çevrede vaktini genellikle akranlarıyla geçirmektedir. Akranlarla beraber hareket etme ve aynı davranışları seçme eğilimi göstermektedirler. Olumlu akran ilişkileri çocuğun gelişimini destekleyici bir rol oynarken olumsuz olması halinde saldırganlık, şiddet ve zorbalık gibi davranışların ortaya çıkmasına neden olabilir (Spriggs ve diğ., 2007).

Öz düzenleme: Pintrich (2000) bireyin hedeflerini belirlendiği, motivasyonlarını ve davranışlarını düzenlemeye çalışıldığı, çevresiyle olan

ilişkilerinin yönlendirildiği ve sınırlandırıldığı aktif, aynı zamanda yapıcı bir süreç” olarak tanımlamaktadır. Zimmerman (2000) “akademik amaçlar için ortaya çıkan duygu, düşünce ve eylemler bütünü” olarak tanımlamıştır. Kauffman’a (2004) göre ise öz-düzenleme, öğrenenin karmaşık öğrenme etkinliklerini kontrol etmeye ve yönetmeye yönelik çabasıdır.

CASEL tarafından ortaya konulan modele ilişkin kavramsal ve uygulamalı çalışmaların giderek artması da CASEL tarafından ortaya konulan modeli güçlendirmektedir. Tüm bunların sonucu olarak CASEL (Akademik, Sosyal ve Duygusal Öğrenme İçin İşbirliği) tarafından ortaya konulan model sosyal duygusal öğrenme alanında uluslararası alan yazında yoğun biçimde kabul gören bir niteliğe sahiptir. Buradan hareketle, bu araştırmada da sosyal duygusal öğrenme becerilerinin kavramsallaştırılmasında CASEL tarafından önerilen çerçeveye dayalı olarak ortaya konulan model temel alınmıştır.(Tüten,2023)



Şekil 2. Sosyal Duygusal Öğrenme Çerçevesi (CASEL,2023)

Akademik, Sosyal ve Duygusal Öğrenme İçin İş Birliği (CASEL) ise SDÖ becerilerini, birbiriyle ilişkili beş beceri alanından oluşan bir yapı olarak tanımlamaktadır. Bu becerileri sınıf, okul, aile ve bakıcılar ve topluluklar halkaları ile ilişkilendirmektedir (CASEL, 2023). Birbirleriyle ilişkili ve iç içe olan bu beceriler, bir çocuğun kendi duygularını tanımasının ve ifade edebilmesinin, sosyal

hayatta sağlıklı ilişkiler kurması, dürüst, adaletli ve işbirliği ile hareket etmesini kolaylaştıracağı savunulmaktadır. Yaşamın içinde başarılı bireyler yetiştirmek, ailede, okulda ve sosyal çevrede çocuklarımızın sosyal ve duygusal gelişimlerine önem vermekten geçtiği düşünülmektedir. Beş temel beceri ve becerilerle entegre olması istenen iş birliği alanları aşağıdaki şekilde yer almaktadır (CASEL, 2015).

Tablo 1. Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri (CASEL, 2023)

SOSYAL DUYGUSAL ÖĞRENME BECERİLERİ	
Öz Farkındalık (Self-Awareness)	Bireyin, duygularının, değerlerinin, güçlü ve geliştirmesi gereken alanlarını belirlemeyi içermektedir.
Sosyal Farkındalık (Social Awareness)	Bireyin farklılıklara saygı duyması ve bu farklılıkları kabullenebilmesi düzeyine gelmesi ile birlikte empati kurma yeteneğini içermektedir.
Öz Yönetim (Self-Management)	Bireyin karmaşık bir süreçte ya da olumsuz bir anında stres yönetimini yapabilmesi ve duygularını yönetebilme yeteneğini içermektedir.
İlişki Kurma (Relationship Skills)	Bireyin çevresi ile olumlu ve sağlıklı ilişkiler kurabilmesi ve bu ilişkilerini sürdürebilmesini içermektedir.
Sorumlu Karar Verme (Responsible Decision Making)	Bireyin sorumluluk bilincinin gelişmiş olması ve kendisinin ve başkalarının sağlığını ve refahını dikkate almayı içermektedir.

CASEL (2023)'nin SDÖ Modeline göre sosyal duygusal öğrenmenin alt boyutları aşağıda ayrıntılı bir şekilde açıklanmaktadır.

2.3.1. Öz farkındalık Becerileri

Bireyin kendine dönük farkındalığı ile ilgili olarak öz farkındalık kavramının ilişkili olduğu söylenebilir. Goleman (2019) ortaya koyduğu duygusal zekâ modelinde, kişisel yeterlilikler boyutunda bu kavramı tanımlamıştır. Öz farkındalık, duygusal zekânın ilk unsurudur. Öz farkındalık, bireyin duygularının, güçlü yanlarının, ihtiyaç ve güdülerinin bilinci içinde olmasıdır. Aynı zamanda çocuğun güçlü ve geliştirilmesi gereken yönleri belirleyerek kendisi hakkında gerçekçi bir değerlendirme yapabilmesini sağlamaktadır. Çocuk kendisi ile ilgili bilgileri fark eder, analiz eder ve saklar. Böylece değiştirmek istediği özelliklerine kendisi karar vererek harekete geçme imkânı bulmaktadır (Blakemore ve Frith, 2003).

Öz-farkındalık, kişinin kendi duygularının, inançlarının, değerlerinin, davranışlarının, tutumlarının bilgisine sahip olma becerisidir. Öz farkındalık aşağıdaki becerileri içermektedir (CASEL, 2023).

- Kişisel ve sosyal kimlikleri bütünleştirme,
- Kişisel, kültürel ve dilsel varlıkları belirleme,
- Kişinin duygularını tanımlama,
- Dürüstlük,
- Duyguları, değerleri ve düşünceleri birbirine bağlama,
- Önyargıları analiz etme,
- Öz yeterlilik duyma,
- Gelişime açık olma,
- Hedef ve ilgi alanları geliştirme becerileridir.

2.3.2. Sosyal Farkındalık Becerileri

Sosyal farkındalık, farklı geçmişlere, kültürlere ve bağlamlara sahip olan çocukların, başkalarının bakış açılarını anlama ve onlarla empati kurma becerilerinden oluşmaktadır. Sosyal farkındalığın çocukların sınıftaki davranışları üzerinde olumlu etkisi vardır. Daha aktif, iletişimsel ve çevrelerindeki şeylere karşı duyarlı hale gelirler (Suganda ve diğ., 2018). Sosyal farkındalık aşağıdaki becerileri içermektedir (CASEL, 2023).

- Başkalarındaki güçlü yönlerin farkına varmak
- Başkalarının duygularına ilgi göstermek

2.3.3. Öz Yönetim Becerileri

Kişinin farklı durumlarda duygu, düşünce ve davranışlarını etkili bir şekilde yönetme becerisidir. Öz yönetimin amacı, çocukların öğretmenin düzenlemesi yerine kendi kendini düzenlemesi, yani bir öğretmen tarafından yönlendirilmek yerine kendileri için en iyi hareket tarzını belirleyebilmeleridir. Özyönetim becerileri planlama, düşünme, karar verme, problem çözme ve dikkati yönetme gibi bilişsel yetenekleri gerektirir. Öz yönetim aşağıdaki becerileri içermektedir (CASEL, 2023).

- Kişinin duygularını yönetmek

- Stres yönetimi
- Öz disiplin ve öz motivasyon
- Kişisel hedeflerin belirlenmesi
- Planlama ve organizasyon becerilerini kullanma

2.3.4. İlişki Becerileri

Sağlıklı ve destekleyici ilişkiler kurma ve farklı bireyler ve gruplarla ortamlarda bu ilişkileri sürdürebilmesidir. İlişki becerileri aşağıdaki becerileri içermektedir (CASEL, 2023).

- Etkili iletişim kurmak
- Olumlu ilişkiler geliştirmek
- Takım çalışması ve işbirliği
- Çatışmaları yapıcı bir şekilde çözmek
- Olumsuz sosyal baskıya direnmek
- Gruplarda liderlik gösteriliyor
- Gerekğinde destek ve yardım istemek veya teklif etmek
- Başkalarının haklarını savunmak

2.3.5. Sorumlu Karar Verme Becerileri

Farklı durumlarda kişisel davranışlar ve sosyal etkileşimler hakkında özenli ve yapıcı seçimler yapma becerisi olarak tanımlanmaktadır. Etik standartları ve güvenlik kaygılarını dikkate alma ve kişisel, sosyal rahatlık için çeşitli eylemlerin faydalarını ve sonuçlarını değerlendirme kapasitelerini içerir. Hem kendisinin hem de çevresindekilerin huzurunu düşünme yeteneği olan sorumlu karar verme becerileri, ahlaki davranma sorumluluklarını bilen ve davranışlarının sonuçlarını da düşünen ve akademik ve kişisel yaşantıları için güvenli ve verimli davranışlar sergileyen öğrencilerin bu alanda becerisi olduğunu göstermektedir (Akcaalan; 2016). Sorumlu karar verme aşağıdaki becerileri içermektedir (CASEL, 2023).

- Merak ve açık fikirlilik göstermek
- Bilgiyi analiz ettikten sonra nasıl mantıklı bir karara varılacağını öğrenmek
- Kişisel ve toplumsal sorunlara çözüm bulma
- Eleştirel düşünme becerilerinin yararlı olduğunu farkına varılması

- Kişisel, aile ve toplum refahını geliştirmede kişinin rolünü yansıtmak
- Kişisel, kişilerarası, toplumsal ve kurumsal etkilerin değerlendirilmesi

2.4.Sosyal Duygusal Öğrenmenin Önemi

Gelişim dönemindeki çocukların ve ergenlerin sosyalleşip topluma sağlıklı adapte olabilmesi için sosyal duygusal öğrenme becerilerinin etkisi olduğu düşünülmektedir. Sosyalleşme sürecinde çocukların sosyal duygusal öğrenme becerilerini geliştirememesi akademik başarısızlığa, suça yönelme ve yaşamda depresyon ve stres bozukluklarını ortaya çıkarabilir. Sporun sosyal duygusal öğrenme becerilerinde ve öğrenme sürecinde bir araç olarak kullanılması yoluyla, çocuk ergenlerde bu sürecin olumlu deneyimlerle pekiştirilip geliştirilmesinin önemli olduğu düşünülmektedir (Kalaycı,2023). Çocukların bireyselleştiği, çeşitli nedenlerden dolayı (pandemi, deprem vb.) okulların düzenli ve sistemli devam edemediği ve toplumsal değerlerin yozlaştığı bu dönemde sosyal duygusal öğrenmenin geliştirilmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Çocukların sosyal duygusal öğrenme aracılığı ile yaşam boyu ortaya çıkabilecek çeşitli sorunlara karşın olumlu yaklaşımları içselleştirebilirler ve duygu, düşünce ve davranışlarını düzenleyebilme becerisi kazanabilirler.

Sosyal duygusal davranışların çocukluk ve ergenlik dönemlerinde desteklenmesi, başkalarıyla sağlıklı ilişkiler kurma, işbirliği içerisinde çalışabilme, başkalarının haklarına ve duygularına saygı duyma becerilerinin gelişimine katkı sağlayacaktır. Bununla birlikte kendisi için uygun olmayan istekleri geri çevirebilmeyi ve gerektiğinde başkalarından yardım isteyebilmeyi, empati kurabilmeyi, arkadaşları tarafından kabul edilmeyi de sağlayacaktır. Bu sebeple, öncelikli olarak ailede ve daha sonra okullarda çocukların sosyal duygusal gelişimine önem verilmesi gerektiği düşünülmektedir. Bu bağlamda anne-babalara ve eğitimcilere çocukların sosyal duygusal davranışlarının desteklenmesinde büyük görevler düşmektedir (Kabakçı ve Korkut Owen, 2010; Durualp, 2014).

Goodman ve diğ. (2015), sosyal ve duygusal beceri düzeyi yüksek olan bireylerin yaşamları boyunca ruhsal, fiziksel, sosyal, duygusal ve bilişsel anlamda sağlıklı ve rahatlık içinde yaşama olduğunu ifade etmiştir. Ayrıca sosyal ve duygusal

becerilerin artması bilişsel performansı olumlu yönde etkiler, yaşam doyumunu artırır ve kişinin zararlı alışkanlıklardan uzaklaşmasına yardımcı olabilir.

Sosyal duygusal öğrenme becerilerinin bireyin içinde bulunduğu aile, okul ve sosyal çevresinde gelişmesine ve yaygınlaştırılmasına olanak sağlanmaktadır. Böylece yaşamları boyunca sağlıklı ve sorumlu bir birey olarak yetişmelerine de imkan sağlayabilir. Sosyal duygusal öğrenme becerileri gelişmiş olan öğrencilerin daha etkili ilişkiler kuran, kendine güvenen, problemlerin üstesinden gelebilen bireyler olabilecekleri düşünülmektedir. Aynı zamanda okul ve okul dışında şiddet, madde kullanımı, zorbalık gibi riskli davranışlardan uzak duracakları düşünülmektedir (Kalaycı, 2023).

Özellikle gelişim döneminde ailelerinden bağımsız hareket etmeye başlarlar. Olumlu ve olumsuz duyguları yoğun olarak yaşarlar. Bu aşamada sosyal ve duygusal yardıma daha fazla ihtiyaç duyarlar. Bu aşamada ihtiyaç duydukları yardımı yaşadıkları sosyal çevreden ve okuldan alırlar (Greenberg ve diğ., 2017). Bu bağlamda okullar, bireylerin akademik, sosyal ve duygusal öğrenmelerine teşvik etmede en başarılı sosyal alanlardır. Öğrenciler böylece öğretmenleri ve ailelerinin desteğiyle iş birliği içerisinde öğrenme eylemini gerçekleştirmektedirler.

Çocuklarda erken yaşlardan okul ortamında pekişen bu beceriler çocukları yaşama daha hazır hale getirebilir. Özellikle çocukluk döneminde edinildiğinde, sosyal duygusal öğrenmenin bireyin hem kendisi hem de onu barındıran akran, aile, toplum gibi büyük gruplar için yaşam boyu olumlu yansımaları olduğu söylenebilir. Bu açıdan, sosyal duygusal öğrenme bireylerin yaşamları boyu başvurabileceği beceriler sunmaktadır (Vardarlı, 2020). Sosyal duygusal öğrenme yaklaşımına göre yapılan programlar sistematik öğretim ile öğrencilerin sosyal duygusal becerilerini günlük davranışlarının bir parçası olarak geliştirmeye yönelik yapılandırılmıştır. Bu programlara çocukların yanı sıra ailelerin, akranların ve öğretmenlerin katılımı ile çok boyutlu öğrenme ortamları oluşturulmaktadır (Weissberg ve diğ., 2015).

SDÖ'nün ortaya çıkışında okullarda yaşanan sorunlar etkili olmuştur. Özellikle Amerika'daki okullarda gözlenen olumsuz ve yıkıcı davranışlar öğretmenleri harekete geçirmiştir. Çünkü okullar; çocukları iyi birer vatandaş olmaya ve sağlıklı yaşama yönelten aynı zamanda doğru öğrenmeleri sağlayan bir yer olmalıdır. Son yıllarda olumsuz davranışların yerine kendine ve başkalarına saygı

gösterme, güvenilir olma, mantıklı ve etik kararlar verme gibi doğru davranışların ancak SDÖ ile çocuklara kazandırılabilceğı vurgulanmaktadır (CASEL, 2022). Bu bağlamda Amerika Birleşik Devletinde faaliyet gösteren birçok eyalette okulların eğitim ortamlarını SDÖ temelinde yapılandıran CASEL'e (2013) göre çocuğun kendi ve başkaları hakkında geliştirdiğı olumlu tutumlar, davranış ve duygusal problemlerdeki azalmalar ve yüksek akademik başarı sonuçları okullarda uygulanan SDÖ programlarının olumlu bir sonucudur. SDÖ programlarının amacı çocuk ve okul arasındaki bağı kuvvetlendirmektir.

Sosyal duygusal öğrenme becerilerine ilişkin yapılan araştırmalar bu becerilerin gelişiminin olumsuz davranışların ortaya çıkmasında engelleyici, olumlu davranışların kazanılmasında ise destekleyici bir role sahip olduğunu göstermiştir.

Dünyadaki birçok ülke gibi, Türkiye’de de son zamanlarda öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme becerilerinin geliştirilmesine yönelik kuramsal ve uygulamalı araştırmalar yürütölmektedir. Sosyal duygusal öğrenme becerileri gelişmiş çocukların ve gençlerin olumlu iletişim kurabilen, sorumlu kararlar alabilen, beden ve ruhen sağlıklı gelişim gösterdikleri görölmüştür. Böylece sosyal ve duygusal öğrenme becerisi kazanan birey, günlük sorumluluklarının üstesinden gelirken etik değerleri de göz önünde bulundurarak tutum ve davranışlarını bütünsel bir yaklaşımla geliştirebilir (TÜSİAD, 2019).

Ölkemizde, 2019 yılında OECD sosyal duygusal becerileri öğrenme süreçlerindeki farklılığı ortaya koyan bir araştırma boylamsal olarak yürütölmektedir. Bu çalışmada, 15 yaşındakilerle karşılaştırıldığında 10 yaşındaki öğrencilerin sosyal duygusal becerilerinin daha gelişmiş olduğu dolayısıyla erken yaşlardan itibaren sosyal duygusal öğrenme programları uygulanarak sosyal duygusal becerilerin desteklenmesinin önemi vurgulanmıştır. OECD raporunda istekli olma, öz-kontrol, sorumluluk, merak ve duygusal anlamda süreklilik gibi sosyal ve duygusal becerilerin okul ortamına etkin katılım ve okuldaki performans için önemli bir ön koşul olduğunu belirtmiştir (MEB, 2021).

2.5.Sosyal Duygusal Öğrenme ile İlgili Yapılan Araştırmalar

Literatür incelendiğinde yapılan çalışmaların genellikle ilköğretim öğrencilerine yönelik ve dolayısıyla çocuk gelişimi disiplininin çalışmalarına konu olduğu anlaşılmaktadır. Yurt dışında özellikle ABD ve İngiltere’de sosyal duygusal öğrenme ile ilgili araştırmalar ve programlar ülkemize göre daha yaygındır.

Farklı öğretim düzeyinde yer alan öğrenciler ile sosyal duygusal öğrenme becerileri konusunda farklı araştırmalar yapıldığı dikkati çekmektedir. SDÖ konusunda Türkiye’de yapılan teorik araştırmalar incelendiğinde; öğrencilerin benlik saygısı (Merter, 2013), duygusal zekâ (İşeri, 2016), yaşam boyu öğrenme (Akcaalan, 2016), yaşam doyumu ve umut (Kabakçı ve Totan, 2013), aile ve arkadaş desteği ve umut düzeyi (Candan ve Yalçın, 2018), algılanan sosyal destek düzeyi (Elcik, 2015) ve anne-baba tutumları (Öztürk, 2017)’nın SDÖ ile arasında olumlu ilişkiler olduğu rapor edilmiştir.

Farklı SDÖ becerilerini geliştirmeyi hedef alan programların uygulandığı çalışmaların sonuçları ise, bu becerilerin çocukların duygusal gelişimleri (Özdemir Beceren ve Zembat, 2016), kendilik değerleri (Eraslan Çapan ve Korkut Owen, 2017) ve benlik saygıları (Karacan-Ozdemir, 2016) üzerinde olumlu etkileri olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca iletişim, problem çözme ve stresle başa çıkma becerilerini, öz-düzenleme becerilerini ve görev bilinçlerini (Totan ve Kabasakal, 2012; Ulaşan, 2018), akademik başarılarını ve sınıf iklimlerini (Aygün, 2017) olumlu etkiledikleri rapor edilmiştir.

SDÖ becerilerini geliştirmeye yönelik Türkçeye uyarlaması yapılan ve uygulanan programlardan bazıları Güçlü Başlangıç Sosyal Duygusal Öğrenme Programı (Strong Start; Merrell, Parisi ve Whitcomb, 2007; Özdemir Beceren ve Zembat, (2016) ve Yapabilirsin’ dir (You Can Do It!; Bernard, 1995;). Aygün (2017) Yapabilirsin! adlı program aracılığıyla SDÖ programlarının öğrencilerin SDÖ becerilerinin gelişimine, akademik başarı ve sınıf iklimi algılarına olan etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Program dördüncü sınıf öğrencilerinin akademik başarılarını ve SDÖ becerilerini olumlu yönde etkilediğini ortaya koymuştur.

Türkiye’de sosyal duygusal öğrenme ile yüksek lisans ve doktora seviyesinde birçok çalışma yapılmış olmasına rağmen sosyal duygusal öğrenmenin sporla ilişkini ortaya koyacak sınırlı sayıda çalışma bulunmaktadır. Öztürk (2022) lise

öğrencilerinin fiziksel aktivitelerde sosyal destek algıları ile sosyal duygusal öğrenme becerilerinin incelediği yüksek lisans tezinde lise öğrencilerinin fiziksel aktivitelerde sosyal destek düzeylerinin sosyal duygusal öğrenme düzeylerini olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Ankara ilinde lisanslı U18 basketbolcuların sosyal duygusal öğrenme düzeyleri ile akademik başarı düzeylerinin incelendiği yüksek lisans tezinde, öğrencilerin spora aktif katılım göstermelerinin, sosyal duygusal öğrenme becerilerine pozitif katkı sağladığını ve akademik başarılarıyla doğrudan ilişkili olmadığı tespit edilmiştir. Yaşamlarında aktif spora yer veren öğrencilerin, diğer öğrencilerle karşılaştırıldığında akademik başarı olarak geride kalmadıkları ve sporun yaşamlarında önemli yer tutan sosyal duygusal öğrenme becerilerine olumlu katkılar sağladığına ulaşılmıştır. Güven (2019).

Ang ve Penney (2013), Singapur'da ilkokul öğrencileriyle spor eğitim modelini uygulamış ve öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme becerilerindeki etkileri incelemiştir. Eğitim sonucunda öğrencilerle yapılan bireysel ve odak grup görüşmelerindeki bulgular, spor eğitimi modelinin öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme becerilerini geliştirdiğini göstermektedir.

Garcia Lopez ve Gutierrez'in (2015), yapmış olduğu çalışmada, ilköğretim ve ortaöğretim öğrencileri bir yıl boyunca spor eğitim programı uygulanarak öğrencilerin empati ve atılganlık düzeyleri incelenmiştir. Spor Eğitimi kişisel ve sosyal sorumluluk ve toplumsal değerlerin geliştirilmesinde yararlı görülen bir model olduğu savunulan deneysel araştırmada, spor eğitiminin, kişisel ve sosyal sorumlulukla doğrudan ilişkili olduğu ve öğrencileri empati ve atılganlık düzeyinin artış gösterdiği saptanmıştır.

McVea (2016), risk grubundaki öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme yetkinliklerine spor programının etkisini araştırmıştır. Araştırma kapsamında belli bir süre ile öğrencilere spor programı ve sosyal duygusal öğrenme becerilerine etki edecek etkinlikler uygulamıştır. Araştırma sonucunda yapılan analizler değerlendirildiğinde spor programının öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme becerileri anlamlı etkilerinin olmadığını gösteren bulgulara ulaşılmıştır.

Amado-Alonso, Leon-del-Barco ve Mendo-Lázaro (2019), sosyal duygusal öğrenme becerilerinin spor yapma değişkenine göre incelemek amacıyla

gerçekleştirdikleri çalışmaya İspanya’da farklı okullarda öğrenim gören 6-12 yaş arasındaki 940 çocuk katılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre düzenli spor yapan çocukların yapmayanlara göre sosyal beceriler, sosyal uyum, psikolojik iyilik hali düzeylerinin daha yüksek olduğu bulunmuştur. Aynı zamanda günde üç saat veya daha fazla egzersiz yapan çocukların, günde daha az saat egzersiz yapan çocuklara göre stresle baş etme becerilerinin daha yüksek olduğu gözlemlenmiştir.

Espelage ve diğ. (2013) yaptıkları araştırmada, özel gereksinimli çocuklar arasında zorbalık, fiziksel saldırganlık ve akran zorbalığının azaltılmasına yönelik sosyal duygusal öğrenme programının olumlu etkisinin olduğu bulunmuştur.

Schonert-Reichl (2017) çalışmasında olumlu öğretmen öğrenci ilişkisine sahip sınıfların öğrencilerin sosyal duygusal gelişimlerini desteklediğini vurgulamıştır. Öğretmenlerin sınıf ortamında sosyal duygusal öğrenme becerilerini görmezden geldiklerinde öğrencilerin akademik başarı ve davranış yönünden zarar göreceklərini belirtmiştir.

Kahn ve diğ. (2019), Bu araştırmada sosyal, duygusal ve bilişsel beceriler geliştirmenin ne anlama geldiğini tanımlayarak, özellikle gençlik sporları bağlamında ve koçların gençlerle yaptıkları işlerde bu uygulamaların, gençlere nasıl entegre edebileceği araştırılmıştır. Esas olarak sosyal, duygusal ve bilişsel yetkinliklerin geliştirilmesi ve bu becerilerin ve yetkinlikler spor ortamlarında edinilebilir ve uygulanabilir olduğu vurgulanmıştır. Yurt dışında ve Türkiye’de yapılan araştırmalara bakıldığında sosyal duygusal öğrenme becerilerinin çocukların ve ergenlerin daha çok akademik, kişisel ve sosyal gelişimlerini desteklemeyi amaçladıkları görülmektedir.

2.6. Eğitim

Eğitim yaşam boyu süren insan gelişiminde önemli bir sürecidir. Dinamik bir değişim aracı olup kişinin sosyal davranışlarını etkilemesi beklenmektedir. Bireyin gelişimini şekillendirmede rol oynayan tüm etkilerden oluşur. Eğitim aynı zamanda kültürü, normları, gelenekleri, kuralları nesilden nesile aktarmamızın aracıdır ve bu da toplumun varlığını sürdürebilmesi için önem taşımaktadır (Adesemowo & Tuminu, 2022). Eğitim, okul içinde veya dışında çocukların ve gençlerin gerekli

bilgi, beceri ve tutumları elde etmelerine, kişiliklerini oluşturmalarına doğrudan veya dolaylı olarak yön vermesi olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2023). Bununla beraber yaşanan topluma göre sosyalleşme, toplum kültürünü kazanma ve benimseme, bireyin bu kültürü yaşaması ve geliştirmesi olarak da tanımlanmaktadır (Ergün, 2014).

Eğitimin amacı; yeni yetişen neslin topluma uyum sağlamayı gerçekleştirilebilmesi için, ilgi ihtiyaç ve yeteneklerini eğitim yoluyla geliştirilmesi ve eğitimin amaçları doğrultusunda davranışların dönüştürülmesidir. Bilgi ve beceri kazandırmanın yanı sıra, var olan değerlerin yaşatılmasını sağlamak ve yeni değerler üretmek toplumun yaşamasını ve kalkınmasını devam ettirebilecek ölçüde ve nitelikte değer üretmek, mevcut değerlerin yaşatılmasını sağlamak, eski ve yeni değerleri bağdaştırmak gibi işlevleri de vardır (Varış, 1994).

2.7. Değer ve Değerler Eğitimi

Değer ve değerler kavramı alan yazında incelendiğinde farklı anlamlara gelen ve farklı bilim alanlarında(felsefe, sosyoloji, psikoloji, din...) kullanıldığı görülmüştür. Günümüz dünyasında gelişim ve değişimin hızı her geçen gün artmakta ve bu süreç pek çok alanı etkilediği gibi toplumların da yapısını, kültürlerini, yaşam şekillerini ve değerlerini etkilemektedir.

Türk Dil Kurumu (TDK, 2023) güncel sözlüğünde “bir şeyin değdiği karşılık, üstün nitelik, kıymet” ve “bir milletin sahip olduğu sosyal, kültürel, bilimsel ve ekonomik değerlerinden oluşan maddi ve manevi öğelerin bütünü” şeklinde açıklanmaktadır. Albayrak (2023) bir şeyin önemini belirlemeye yarayan soyut bir ölçü ve toplumun sosyo-kültürel öğelerine anlam veren önemli bir ölçüttür. Ulusoy’a (2019) göre değer, geçmişten günümüze kadar gelen ve gelecek nesillere aktarılabilecek deneyimlerle ispatlanmış, toplum için vazgeçilemez olan kazanımlar ve davranışları ifade etmektedir.

Yaşamımızın bir parçası olan değerler, toplum tarafından onaylanan faydalı ve doğru davranışlar bütünüdür. Bu nedenle hayatımızın her alanında etkisini göstermektedir. Değerler toplumun yapısını ölçmek için ele alındığında toplumun yapısını oluşturan aile, okul, din, politika, ekonomi ve sporun kendine ait değer

yargıları vardır. Değerlerin kazandırılmasında, devamlılığında yaygınlaştırılmasında bu kurumların rolü büyüktür (Kuter ve Kuter, 2016).

Rokeach (1973) değerleri tutum ve davranışlarla ilişkilendiren sosyal boyutta ele almaktadır. Değerleri amaç ve araçsal değerler şeklinde sınıflandırarak hem süreklilik hem değişkenlik özelliğine sahip olduğunu belirtmiştir. Değerlerin değişkenlik özelliği bireysel ve toplumsal ilerleme için gereklidir. Ayrıca değerler bireylerin deneyimlerine göre, kişiden kişiye ve toplumdan topluma görecelilik göstermektedir (Mayton ve diğ., 1994).

Schwartz ise değerleri; bireysel ve kültürel düzeyler olarak incelemiştir. Bireysel düzeydeki değerler, bireylerin yaşamlarını yönlendirmedeki önemlerine göre ele alınırken kültürel düzeydeki değerlerde amaç, toplumun genelinde paylaşılan ve toplumsal normlara dayanan soyut fikirlere ilişkin bilgi üretmektir. Bu iki düzey arasındaki ayrımın nedeni ise, bireysel düzeyde kişiyi yönlendiren değerler arasındaki güdüsel ilişkilerin kültürel düzeyde aynı özellikleri sergilememesi olasılığının bulunmasıdır (Akt. Kuşdil ve Kağıtçıbaşı, 2000).

Değerlerin kazandırılması çocukların sosyal ve duygusal gelişimlerine de katkı sağlayacak, böylece tutum ve davranışlarını daha sağlıklı sergileyebileceklerdir. Değerlerin öğretimi sadece sosyal yaşamın düzenlenmesine etkili olmayıp aynı zamanda akademik ve özel yaşamlarında başarıya ulaşmasına da katkı sağlayacaktır (Koç ve Akdoğan, 2018).

Değerler, eğitimin hedeflerinin temelini oluştururlar. Pek çok eğitim politikalarında değerlerin geliştirilmesinde eğitimin rolü önemslenmiştir. Değerler eğitimi deneyim ve gözlem yoluyla pekiştirilerek sosyo kültürel anlamda aile, okul ve arkadaşlarla bilişsel olgunluk düzeyinde istenilen olumlu davranışlara yol açan ve yol gösterici ilkeler olarak tanımlanmaktadır (CBSE, 2012; Öztürk Samur, 2011).

Son yıllarda eğitimin önemli konularından biri olan ‘değerler eğitimi’ toplumsal yapının oluşturulmasında önemli bir yer tutmaktadır. Değerlerin ailede ve okulda öğretilmesi ve bu değerlerin çeşitli etkinliklerle uygulanarak benimsenmesi toplumsal düzenin devam ettirilmesi için gerekli olduğu açıklanmıştır (Deveci, 2015).

Değerler eğitimin içeriği toplumdaki ahlaki değerleri oluşmaktadır. Bu değerlerle öğrencilere karakter özellikleri kazandırılarak öğrencilerin bu özellikleri

içselleştirmeleri sağlanmalıdır. Böylece öğrenciler bu özelliklere nasıl sahip olacaklarını öğrenerek toplumsal yaşamlarında uygulayabilme yeteneğine sahip olmalıdırlar (Zecha, 2007).

Değerler eğitiminin amacı, insanların sahip olduğu evrensel değerlere dikkat çekerek ahlaki değerlere sahip ve sorumluluk duygusu içinde hareket eden bireyler ortaya çıkarmaktır. Böylece bireylerde; saygı, sevgi, sorumluluk, cesaret, inanç, azim, adalet ve öz disiplin gibi çok önemli ahlâkî değerleri kazandırmayı amaçlamaktadır. Diğer taraftan toplumda giderek büyüyen bir sorun hâline gelen ahlâkî ve etik konularda yardımcı olmak ve dünyamızın daha yaşanılır ve güvenilir hâle gelmesini sağlamaktır (Altan, 2011).

Turan ve Aktan (2008)'a göre değerler üzerine kurulmuş yaşam ve öğrenme alanlarından biri okullardır. Değişim ve gelişimin çocuklar üzerindeki etkisi değerler eğitime ihtiyaç duyulmasının nedenlerinden biridir. Aile ortamında temellenen eğitim süreçlerinin önemli bir basamağı da okulların ilköğretim kademesidir. İnsana dair her konu alanına ait eğitim süreçlerinde olduğu gibi örgün eğitim programlarının bir parçası olan değerler eğitiminin de önemli bir basamağı ilköğretim kademesidir. Bireylerin kişilik ve karakterlerinin büyük bir kısmının ilköğretim sonuna doğru oluştuğu göz önünde tutulursa ilköğretimdeki değerler eğitiminin taşıdığı önemden bahsetmek mümkündür (Tosun, 2021).

İlkokulda değer eğitiminin gerçekleştiği dersler arasında bulunan beden eğitimi ve oyun dersinde Sağlık ve Fiziksel Aktiviteler yoluyla değerler eğitiminin, çocuklar için gerekli olan değerlerin çoğunun ortaya çıkmasında etkili olabileceği inancı hakimdir.

2.8. Değerler Eğitimi ve Spor

İnsanın doğasında var olan ve spor aracılığıyla keşfettiği ve geliştirdiği erdemleri yaşantısının tamamına yansıtır. Bu bakımdan, değerler eğitiminin öğretiminde ve uygulama aşamasında spor önemli bir araçtır (Kuter ve Kuter, 2016). Toplum bütünlüğünün ve devamlılığın sağlanmasında spor ile değerler eğitimi önemli bir yer almaktadır. Değerler eğitiminde vazgeçilmez bir olgu olan spor, çocukların eğitim hayatında da her zaman yer alması gerekir. Spor çocukların bedensel ve ruhsal gelişime olan katkısının yanı sıra sahip oldukları beceri ve yaratıcılığını da ortaya çıkarmayı amaçlar (Taşkıran, 2009).

2.8.1. Spor Kùltürü

Spor, birey ve toplum üzerinde, yapısı, işleyişı, amacı bakımından temel kùltürel değeri olan ve bu değeri nesilden nesile aktararak sürdürülebilirliğini sağlayan sosyokùltürel bir kurumdur. Aynı zamanda spor bir kùltür ögesidir. Özellikle dünya şampiyonaları, olimpiyat oyunları farklı kùltürlerin tanınmasını ve kùltürel etkileşimde katkısı olan organizasyonlardır. Birey içinde bulunduğu kùltürel yapı ile etkileşim halindedir. Bu nedenle spor, önemli olan birçok sosyal değerin oluşmasına sürekliliğine katkı sağlamaktadır (Başoğlu, 2017).

2.8.2. Olimpizm

Bir yaşam anlayışı olan Olimpizm, 21. Yüzyılda dünyanın vazgeçemediği bir yaşam biçimini oluşturmaktadır. Olimpik hareketi zaman zaman geride bırakılmış olsa da hep olimpizm galip gelmiştir. Olimpizm felsefesinin uygulanmasında olimpik hareketin amaçları şunlardır (Erdem, 1991).

- İnsanın bedensel olduğu kadar, zihinsel gelişiminde de katkısı olduğunu anlatmak,
- Barış içinde yaşanan bir dünya için çocukların ve gençlerin spor yoluyla birbirlerini tanımlarını, anlamalarını ve dost kalmalarını sağlamak,
- Olimpizm prensiplerini dünyaya yaymak,
- Olimpiyat Oyunlarında dediğimiz büyük spor şöleninde sporcu gençliği bir araya getirmek

2.8.3. Olimpik Hareket

Olimpik Hareketi eğitim stratejisi olarak başlatan Modern Olimpiyatların kurucusu Baron Pierre de Coubertin, sporu eğitimde değışim aracı olarak kullanmayı düşünmüştür (Kidd, 2009). 2021 yılında IOC'nin yayınladığı Olimpiyat Tüzüğünde Olimpik Hareketin amacı olarak, Olimpizm değeriğine uygun olarak gençlerin spor yoluyla eğiterek daha iyi bir dünyada yaşayabilmesinde katkıda bulunmak olduğunu belirtmektedir (International Olympic Committee, 2021). Olimpik Hareketin hedefi, bütün gençleri birbirinden ayırmaksızın spor aracılığıyla anlayışın, dostluğun, dayanışmanın ve fair play ruhunun bir arada olmasıyla eğiterek daha iyi bir dünya oluşturmaktır.

Olimpik Hareket, sporu eğitim ve kültür ile ilişkilendiren, çaba göstermenin sevinci ile eğitimsel değerlerin iyi örneklerinin ortaya konduğu ve etiğin temel evrensel ilkelerine saygının temelinde bir yaşam tarzı yaratmayı amaçlamaktadır. Bu nedenle sporu kullanarak insanlık onurunun korunmasına adanmış barış içinde bir toplum olmayı desteklemek, insanlığın gelişimine hizmet etmek, demokratik, insani, kültürel bireyler yaratmayı çabalayan bir yaşam felsefesi olduğunu söyleyebiliriz.

2.8.4.Olimpik Eğitim

Yaşam boyunca devam eden olimpik eğitim; bulunduğu ortama ait olduğunu hissetmek, dürüstlük, eşit olma, barış ve kardeşlik içinde yaşama, arkadaşlık ilişkileri ve adil oyun gibi değerlerden oluşmaktadır (Güzel, 2011). Olimpik Eğitim bir öğrenme süreci olup, bilgi kazanımı, olimpik ilkelerin anlaşılması ve yayılmasına katkı sağlar. Olimpik eğitimin, olimpizmin yaygınlaştırılmasında bir araç olmasının yanına kültürlerin ve sosyal grupların oluşturulmasında uluslararası anlayışa rehberlik eder. Öğrenme süreci olimpik ilkelerin kültürel ilkelerine, derin eğitim bilgisine, sportmenlik ruhunun kazandırılmasına ve olimpiyatlara katılan sporcuları kullanarak rol model oluşturulmasına olanak sağlar (Akt. Pehlivan, 2012).

Müller (2004) olimpik eğitimi, Olimpik hareket çatısı altında ortaya çıkan, olimpik değerleri geliştirmenin bir ürünü olarak tanımlamıştır. Olimpik eğitimin, çocuklara ve sporculara başarı için çaba göstermeyi anlama ve öğretmenlerin onlara bu deneyimi yaşatma imkânı vermelerine yardımcı olabileceği düşünülmektedir (Binder, 2012). Böylece olimpik eğitime yönelik çalışmalarla yeni yetişen çocuklara ve gençlere olimpiyat ideallerini aşılayarak olimpiyat ilkelerinin yayılması sağlanabilir.

2.9.Olimpik Değerler

IOC'nin özellikle üzerinde durduğu, Olimpik Değerlerin, Olimpik Hareketin ve Olimpiyat oyunlarının spor kültürünün temelini oluşturduğuna inanılır. Olimpik hareket sporu eğitim ve kültür ile birleştirilerek toplumun ilerlemesi için gerekli olan üç temel değer; “Mükemmellik”, “Arkadaşlık” ve “Saygı”dır. Eğitimsel temaları ise; “fair play, çabanın sevinci, saygı gösterme, mükemmelliğe ulaşma ve beden, irade ve

akıl arasındaki denge”dir.(International Olympic Committee, The Fundamentals of Olympic Values Education, 2023).

Mükemmellik; profesyonel yaşamımızda veya katıl kazanmanın değil katılmanın önemli olduğu oyun alanlarında ilerleme sağlama ve bedenin, iradenin ve zihnin sağlıklı birleşmesinin tadını çıkarmasıdır (International Olympic Committee, The Fundamentals of Olympic Values Education, 2023).

Arkadaşlık; Olimpik Hareketin kalbidir. Spor sayesinde birlik-beraberlik içerisinde, takım ruhu hissederek, eğlenceli ve pozitif bir yaşam sürerek barış içinde ve daha iyi bir dünyada yaşamayı hedefler. Dünyadaki bütün insanlar arasında karşılıklı anlayış içinde sporu bir araç olarak görmeye teşvik eder. (International Olympic Committee, The Fundamentals of Olympic Values Education, 2023).

Saygı; öncelikle kendinize ve bedeninize, insanlara, kurallara ve yönetmeliklere, spor ve çevreye saygıyı içerir (International Olympic Committee, The Fundamentals of Olympic Values Education, 2023).

Olimpizmin temel ilkelerinden ve olumlu gençlik gelişiminin hedeflerini bütünleştirilmesiyle ele alınabileceğini ve vurgulanan bu beş eğitim temanın okul müfredatlarına entegre edilebileceğini öne sürmektedir.

Çabanın sevinci; Çocuklar ve gençler oyunlarda, fiziksel aktivitelerde ve sporda kendileriyle ve akranlarıyla mücadele ederek fiziksel ve davranışsal becerileri geliştirir ve uygular.

Fair play; Sporun içinden gelen bir kavram olmasına rağmen bugün dünyada farklı şekillerde uygulanmaktadır. Spor yaparken kavramı ve davranış biçimini öğrenerek toplumda bu davranışları hayata geçirir ve pekiştirir.

Saygı gösterme; Çok kültürlü bir dünya içinde yaşayan gençlerin çeşitliliği öğrenmeleri ve kabul edip saygı duymaları barışı ve uluslararası yaklaşımı güçlendirir.

Mükemmelliğe ulaşma; Gençler olumlu ve sağlıklı seçimler yapmaya ve olabilecekleri en iyisi olmaya çalışarak mükemmelliğe odaklanır.

Beden, irade ve akıl arasındaki denge; Öğrenmek sadece zihinde değil tüm vücutta gerçekleşen bir eylemdir. Fiziksel istikrar ve hareket ederek öğrenme,

entelektüel öğrenmenin gelişimine katkı sağlar (International Olympic Committee, The Fundamentals of Olympic Values Education, 2023).

2.10. Olimpik Değerler Eğitim Programı(ODEP)



Şekil 3. IOC ODEP’den alınan bir simgesel gösterim (IOC, 2023a)

Uluslararası Olimpiyat Komitesinin (IOC) temelinde değerler olan öğrenme ve öğretme süreci için bir zemin olarak oluşturulan Olimpik Değerler Eğitim Programı (ODEP) fiziksel aktivite ile sportif değerler ve kültürel eğitimi birleştirmiştir. IOC’nin oluşturduğu bu yapı Birleşmiş Milletler (UN) fonlarının ve programlarının içeriği ve Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültürel Organizasyonu (UNESCO) çalışma alanları ile kesişmektedir (Özbey, 2017). Olimpiyat Değerleri Eğitim Programı (OVEP), IOC tarafından oluşturulan bir dizi ücretsiz ve erişilebilir öğretim kaynağıdır. Olimpik sporlar bağlamını ve Olimpizmin temel ilkelerini kullanarak, katılımcıların değerlere dayalı öğrenmeyi deneyimlemeleri ve iyi vatandaşlığın sorumluluklarını üstlenmeleri teşvik edilir. Sporun ve fiziksel aktivitenin faydalarını, Olimpizm anlayışı ve bunun bireysel sağlık, keyif ve sosyal etkileşim üzerindeki etkisi aracılığıyla aktarır.

Olimpik değerler eğitim sadece bireyler için değil aynı zamanda aileler ve topluluklar için de önemli bütünsel ve pratik faydalar sağlamaktadır. Bunlar bireysel, fiziksel, davranışsal, duygusal, sosyal ve eğitimsel olarak altı geniş kategoriye ayrılmaktadır. OVEP yalnızca Olimpizmin temel değerleri olan Mükemmellik, Saygı ve Dostluk' un değil, aynı zamanda azim, cesaret, iddialılık, dürüstlük, dürüstlük ve kişisel sorumluluk gibi yaşam değerlerinin geliştirilmesinde de özellikle etkilidir. OVEP, katılımcıların sadece değerlere dayalı eğitimi okuyup üzerinde düşündüğü

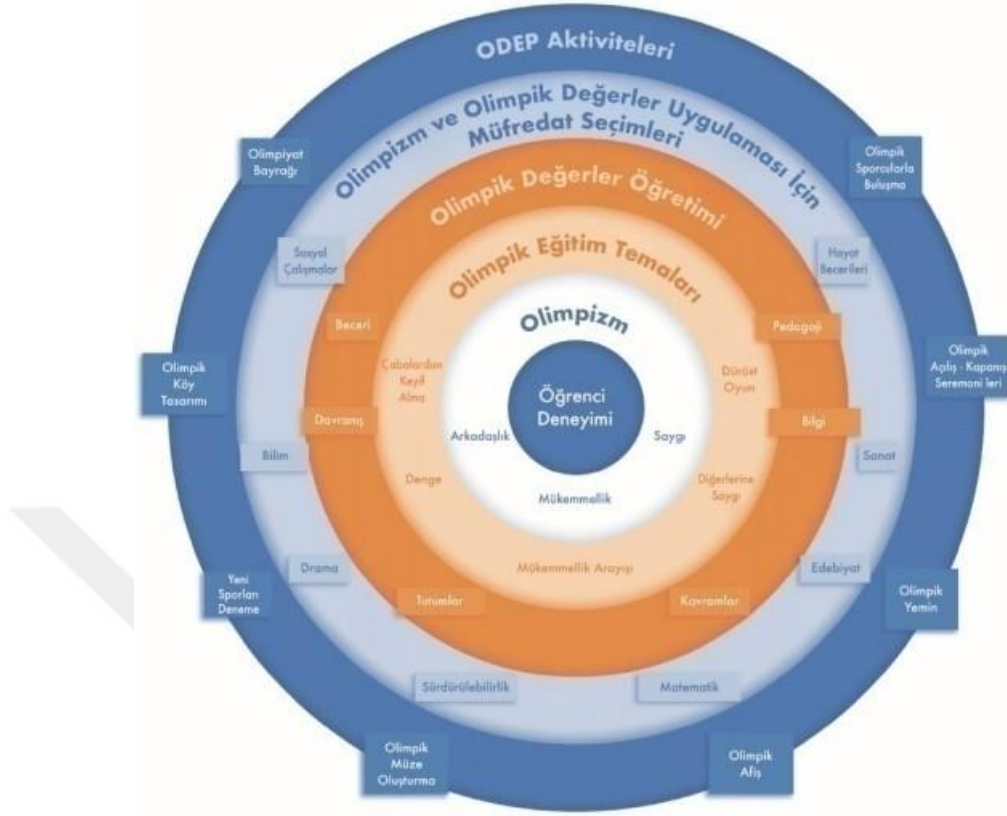
pasif bir program değildir. Sağlıklı yaşama ulaşmak için katılımcılarını fiziksel olarak aktif olmaya ve güçlü hedefler peşinde koşmaya teşvik eden bir programdır. Spora katılmaya devam edecekleri ve sporun sunabileceği her şeyden faydalanacakları kadar eğlenceli bir program olacak şekilde tasarlanmıştır. Benlik saygısındaki artışlar, stresin azalması ve depresyona karşı koruma, OVEP' in potansiyel faydaları olarak belirtilmektedir. OVEP ile birlikte sosyal duygusal beceriler geliştirebilir ve öğrencinin ve içinde bulunduğu topluluğun yaşamı üzerinde derin etkiler yaratabilir. Bu program akademik performansı artırabilir, katılımcıların öğrenme programlarına katılımını artırabilir ve gelişmiş beyin fonksiyonu ve genel öğrenme yeteneği dahil olmak üzere sayısız faydaya sahip olabilir (International Olympic Committee, 2023)

2.10.1.Olimpik Değerler Eğitim Programı Amaçları

Olimpik Değerler Eğitim Programı sağlığı ve kişisel gelişimi geliştirmeyi amaçlayan bütünsel bir spor bakış açısıyla sporcu performansının geliştirilmesine de yardımcı olur. Program sadece elit ve rekabetçi sporcular için değil her kültürden ve her toplumdan yapabileceklerinin en iyisini yapmak isteyen çocuk gençlere fırsat sağlamaktadır (Özbey, 2017). Bireyler ve topluluklar arasında barışı, anlayışı ve sosyal uzlaşmayı teşvik etmeye yardımcı olmak OVEP'in amaçlarındandır. Barış ve kültürel anlayış için bir araç olarak spora odaklanan OVEP, sadece sporla ilgili değildir. Farklı alanları (sanat, kültür, tarih, coğrafya...) kullanarak, yeni beceriler geliştirerek ve yeni değerlere dayalı eğitimi kapsayan bir yaklaşımı amaçlar. Değerlere dayalı bir eğitim, değerlerin öğretimini sağlayarak çocukları hayata hazırlar. Olimpik değerlere dayalı eğitim programı, değerleri sporda ve spor aracılığıyla tanıtmak ve deneyimlemek için araçları ve etkinlikleri bir araya getirir (International Olympic Committee, 2017).

Olimpizm eğitim temalarını ve olimpik sembolleri kullanarak olimpiyat oyunlarını öne çıkararak yaşanılan topluma uygun bir eğitim müfredatı oluşturur. Olimpik değerler eğitim programı çocuklar ve gençlerin karakter şekillenmesine yardımcı olan, sporun eşsiz potansiyelini eğitimde ve iletişimde kullanan, gençlere saygı, arkadaşlık ve mükemmellik gibi değerleri veren, beden ve zihnin dengeli gelişimini amaçlayan bir felsefedir (The Fundamentals of Olympic Values Education, 2023).

ODEP Uygulaması



Şekil 4. Olimpik Değerler Eğitim Programı (IOC, 2023; Çev., Kurşun, 2019)

Olimpik değerler eğitimi şunları amaçlamaktadır:

- Spor içinde ve spor aracılığıyla psiko-sosyal değerleri teşvik etmek (yaşam boyu sosyal, bilişsel ve fiziksel yeterlilikler).
- Çaba göstermenin hazzını deneyimlemek, adil oyunu somutlaştırmak, saygıyı uygulamak, mükemmelliği takip etmek ve beden, irade ve zihin arasındaki dengeyi öğrenmek için bir çerçeve, araçlar ve metodolojiler sağlamak.
- Sporun ve özellikle Olimpik Hareketin barışçıl ve daha iyi bir dünyaya nasıl katkıda bulunabileceğine dair bilgi paylaşmak (International Olympic Committee, 2023).

2.10.2. Türkiye’de Olimpik Değerler Eğitim Programı

TMOK’un organize ettiği uluslararası organizasyonların yanı sıra bazı faaliyetler vardır. Bunlar;

- Olimpik Gün Koşusu

- Fair Play Ödülleri
- Boğaziçi Avrupa'dan Asya'ya yüzme, kürek, yelken, kano yarışmaları
- Aphrodisias-Leodikeia Uluslararası Gençlik, Spor, Kültür ve Sanat Festivali,
- Spor Kültürü ve Olimpik Eğitim Projesi-OLİ
- Ücretsiz Spor Okulları
- Sporcu sağlığı ve doping konulu çalıştay ve seminerler
- Olimpik Anneler Projesi'dir (Özbey, 2017; TMOK, 2023).

Özbey (2017), olimpik değerler eğitim programının bütün çocuklara, gençlere ve sporculara yönelik olup sosyal ve kültürel etkinlikler için materyaller kullanarak olimpik değerler ve kuralların olumlu algısına dikkat çekmiştir. Bunların yararlı ve etkili yollardan biri olduğunu da olimpizm ve olimpik hareket adlı kitabında belirtmiştir.

2.10.3. Dünya'da Olimpik Değerler Eğitim Programı

Ulusal Olimpiyat Komiteleri tarafından düzenlenen Olimpik Değerler Eğitim Programları dünyanın farklı kıtalarında yer alan ülkeler tarafından uygulanmıştır. OVEP Projeleri ile özellikle eğitim yaşantısının ilk ayağı olan ilkokul öğrencileri hedeflenmektedir. Küçük yaşlarda verilen eğitimlerin, kazandırılan değer yargılarının geleceğe yönelik sağlıklı ve bilinçli toplumlar yaratılması OVEP projelerini uygulayan ülkelerin ortak hedefleri arasındadır (Güzel, 2011). Bunlar;

- Slovenya; "Fair Play Okulu Programı"
- Singapur; "Genç Takım Elçisi Programı"
- Yeni Zelanda; "Beden Eğitiminde Davranış ve Değerler Programı"
- Avustralya; "a.s.p.i.r.e. Okul Ağı Programı"
- Kanada: "Olimpik Okul Programı"
- Estonya: "Okul Olimpiyat Oyunları Programı"
- Fransa; "Olimpiyat Gençlik Kampı Programı"dır (Güzel,2011; IOC, 2023b)

Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye Milli Olimpiyat Komitesi (TMOK) ve Marmara Üniversitesi (BESYO) işbirliğinde 2004 yılında yazılan “Türkiye’de İlköğretim Okulları 4 ve 5. Sınıflarda Spor Kültürü ve Olimpik Eğitim Kılavuz kitabı yazılmıştır. Kitap; hareket ve spor, spor ve sağlık, spor ve ahlak, spor ve yaşam, ülkemiz ve spor ve olimpiyatlar bölümlerinden oluşmaktadır (TMOK, 2004). İlköğretim 4. sınıftan itibaren kullanılmaya başlanması öngörülen bu kılavuz kitabının çocuğun gelişim özelliklerine uygun olarak yazılmıştır. Bununla birlikte sportmentlik anlayışı kazanmasında, yaşam felsefesine dönüştürmesinde ve spor kültürünün oluşmasında katkı vermesi amaçlanmıştır. Ancak kitap resmi olarak MEB tarafından uygulamaya geçirilememiştir. Belirtilen kitap, spor kültürü ve olimpik eğitim kapsamında yazılan ilk kılavuz kitap özelliğini taşımasına rağmen basımı da sınırlı sayıda yapılmıştır.

Üniversitelerde spor bilimleri fakültelerinde ders olarak okutulmaya başlanmış ve akademik çalışmalarda; Atalay (2004), Güzel (2011), Kurşun (2019), Ünlü (2023) giderek artış sağlanmıştır. Bu konuda yazılan kitaplara (Özbey, 2017) de katkıda bulunmaktadır.

2.11. Beden Eğitimi ve Oyun Dersi

Eğitim sisteminin en temel görevleri öğrencilere hem beceri ve davranış kazandırmak hem de değer öğretimine yer vermektir. Değerler eğitim sürecinin tamamında yer almaktadır. Farklı bir program, ders veya konu olarak ele alınmamıştır (MEB, 2018).

Okullarda çocukları sadece akademik derslere yöneltmek bu anlamda çeşitli sorunlara yol açabilmektedir. Günümüz toplumunda çocukların gelişimi bir bütün olarak düşünülmeli ve her yönüyle desteklenmelidir. Beden eğitimi, hareketle öğrenmeyi amaç edinen, eğitimin vazgeçilmez bir alanıdır (Pekgöz Çeviker, 2021).

Beden eğitimi ve Oyun dersi öğrencilerin çok yönlü gelişimini temel alan ilkokulda okutulan zorunlu derslerden biridir. Daha önce oyun ve fiziki etkinlikler dersi olan dersin adı 2018 yılında beden eğitimi ve oyun dersi olarak değiştirilmiştir. Programdan öğretim programı çıktı açıklamaları, etkinlik örnekleri, ölçme ve değerlendirme örnekleri çıkartılırken; programın genel felsefesi, genel amaçları, temel beceriler, değerler eğitimi, öğrenme ve alt öğrenme alanları eklenmiştir.

İlkokul programında 1.-4. sınıfta okuyan öğrencilerde kazandırılmak istenilen değerleri ders içeriklerine uygun oyunlar ve etkinlikler aracılığıyla kolay ve eğlenceli bir şekilde beden eğitimi ve oyun dersinde kazandırılabilir (Doğan, 2021). Öğrencilerin hareket ederken eğlenmesi, eğlenirken öğrenmesi ve bu süreçte sağlıklı yaşama yönelik olumlu tutum geliştirmesi duyuşsal gelişimini de desteklemektedir. Çocuklar oyun oynarken farkında olmadan günlük hayatlarında işlerine yarayacak birçok bilgi ve beceriyi öğrenebilmektedirler. Bu durumun çocukların çok yönlü gelişimine katkı sağladığı bilinmektedir. Oyun çocukların bir yandan yeni beceriler kazanmalarını sağlarken diğer yandan var olan becerilerini geliştirmelerini, deneyim kazanmalarını sağlamaktadır (Pehlivan, 2014).

Aykaç'a (2016) göre oyun, bireyi zihinsel, duygusal ve fiziksel yönden geliştiren, içinde eğlence ve yarışma unsurları barındıran, bireyin hayal dünyası ile gerçek dünya arasında ilişki kurmasını, kendini ifade etmesini sağlayan, bireye sosyal anlamda da gelişme fırsatları sunan etkinliklerdir. Eğitimde bir öğrenme aracı olarak görülen oyun, özellikle erken yaşlarda çocuğun dünyayı tanımamasının, kendini ifade edebilmesinin bir anlamda temel yaşam becerilerini kazanabilmesinin temel aracı olarak tanımlanmaktadır.

Ergin ve Ayan (2020) beden eğitiminin çocukların beceri kabiliyetlerini gelişiminde benzersiz bir rolünün olduğunu belirtmektedir. Beden eğitime yönelik derslerin çocukların bu dönemde ihtiyacı olacak becerileri kazandırmada oldukça önemli yer tuttuğu söylenebilir. Yılmaz (2018) beden eğitimi ve oyun dersinin fiziksel yönden gelişim ve sağlığa yönelik katkısının yanı sıra öğrencilerin kaliteli zaman geçirdiklerinde öz disiplin, ahlaki gelişim, işbirliği, akran ilişkileri, öz güven ve birbirine saygıyı kazanabileceklerini belirtmiştir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde; araştırma modeli, araştırmanın yapıldığı yer ve süresi, örneklem ve çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve araştırmanın etik yönü, verilerin analizi ve geçerlik ve güvenirlik açıklanmıştır. Araştırma açısından genel bilgi sunması açısından izlenen yöntem Tablo 2’de özetlenmiştir.

Tablo 2. Araştırma Yöntemi Akış Bilgisi

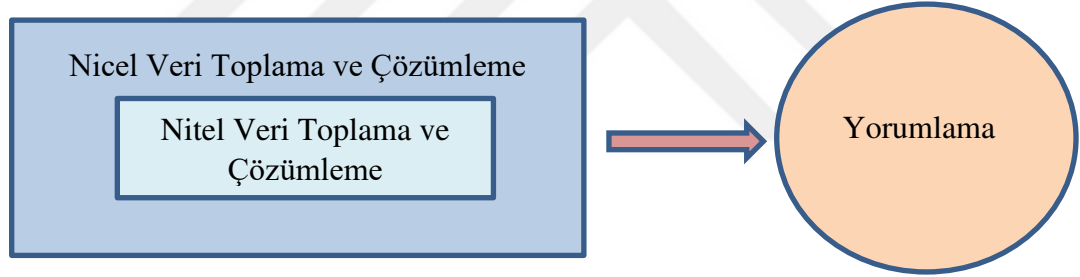
YÖNTEM	
Araştırma Yöntemi	Karma Yöntem
Araştırma Deseni	İç İçe Karma Desen
Örnekleme Yöntemi	Seçkisiz Kontrol Gruplu Ön test Son test
Veri Toplama Araçları	Sosyal Duygusal Öğrenme Ölçeği Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu
Veri Analiz Yöntemi	SPSS İçerik Analizi
Geçerlik ve Güvenirlik Stratejileri	
İç Geçerlik	Uzman İncelemesi
Dış Geçerlik	Ayrıntılı Betimleme
İç Güvenirlik	Doğrudan Alıntılama
Dış Güvenirlik	Araştırmacının Rolü

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırmanın modeli, nicel araştırma ile nitel araştırma yöntemlerinin birlikte kullanılarak oluşturduğu karma yöntemidir. Karma yöntem doğru tek bir

yöntem kullanılarak yapılmış çalışmalardan daha güçlüdür; çünkü ek olarak kullanılan yöntem araştırmanın geçerliliğini arttırmaktadır (Aydın-Çakır ve Türkes-Kılıç, 2021). Karma yöntem araştırmaları, mevcut tüm veri toplama araçlarını kullanarak hem nicel hem de nitel araştırmanın zayıf yönlerini telafi etmektedir (Creswell ve Plano Clark, 2020). Bu amaçla, araştırmada nicel verilerin açıklanmasında ve öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme düzeylerinin anlamlandırılmasında nitel verilerden yararlanılmıştır.

Araştırmada karma yöntem desenlerinden iç içe karma desen kullanılmıştır. Bu desende araştırmacı deneysel çalışma gibi nicel bir aşama içerisine nitel bir aşama veya durum çalışması gibi nitel bir aşama içerisine nicel bir aşama ekleyebilir. Eklenen destekleyici aşama, genel deseni geliştirmek amacı taşımaktadır (Creswell ve Plano Clark, 2020). İç içe karma desende nicel veya nitel yaklaşımdan birisi ana çerçeve olurken diğer yaklaşım asıl olan modelin içerisine yerleştirilir. Genellikle ana çerçevede olan model ve ikincil olarak yürütülen model farklı araştırma sorularına cevap aramaktadır.



Şekil 5. İç içe Karma Desen Modeli (Creswell,2021)

Bu araştırmada deney grubuna uygulanan ve SDÖÖ ile nicel verileri toplanan olimpiik değerler eğitim programının içerisine nitel veri toplama araçları yerleştirilmiştir. Bu bakımdan araştırmanın nicel kısmı (gerçek deneysel desen) genel deseni, süreçte toplanan nitel veriler (yarı yapılandırılmış görüşme soruları) ise destekleyici aşamayı ifade etmektedir.

Gerçek deneysel desenlerin en önemli özelliği gruplara seçkisiz atama yoluyla katılımcı sağlanmasıdır. Böylece iç geçerliliği ihlal edecek durumların kontrolü sağlanmış olmaktadır. Araştırmanın nicel boyutunda, gerçek deneysel desenlerden biri olan seçkisiz kontrol gruplu ön test - son test desen kullanılmıştır. Bu desenle yapılan deneysel araştırmalarda önce denekler seçkisiz olarak deney ve kontrol gruplarına atanır, sonra her iki gruba da öntest uygulanır. Daha sonra sadece

deney grubuna deneysel müdahale yapılır ve her iki gruba da son test uygulanır. Bağımsız değişkenin bağımlı değişkene olan etkisini gözlemlemek için gruplardaki öntest-son test değişimleri karşılaştırılır. Eğer gruplar arasında puan değişimlerinde fark var ise bu fark bağımsız değişkenin bağımlı değişkene olan etkisi ile açıklanır.

İlkokul 4. Sınıf öğrencilerinden oluşan deney ve kontrol gruplarına deneysel işlem öncesinde Sosyal Duygusal Öğrenme Ölçeği (SDÖÖ) uygulanmıştır. Ardından devam eden eğitim öğretim süreci içerisinde deney grubuna beden eğitimi ve oyun ders saatinde olimpiik değerler eğitim programı etkinlikleri uygulanmış, kontrol grubu ise var olan eğitim öğretime devam etmişlerdir. 10 haftalık sürecin sonunda her iki gruba son test olarak Sosyal Duygusal Öğrenme Ölçeği (SDÖÖ) uygulanmıştır. Araştırmanın deneysel deseni simgesel olarak gösterilmiştir

Tablo 3. Gerçek Deneysel Desenin Simgesel Gösterimi

Gruplar	Öntest	Deneysel işlem	Son test
G1	SDÖÖ	-	SDÖÖ
G2	SDÖÖ	ODEP	SDÖÖ



zaman

G1: Kontrol Grubu

G2: Deney Grubu

ODEP: Olimpiik Değerler Eğitim Programı

SDÖÖ: Öntest-son test Puanları

Bu çalışmanın nitel boyutu ise temel nitel araştırma olarak tasarlanmıştır. Görüşme, gözlem ya da doküman incelemesi ile veri toplamayı içeren bu desen, tüm disiplinlerde, uygulamalı alanlarda ve eğitim bilimlerinde yaygın olarak kullanılabilmektedir (Merriam, 2013). Nitel araştırma, nitel veri toplama yöntemlerinden gözlem ve görüşmenin kullanıldığı, gerçekçi ve bütüncül bir biçimde algıların ve olayların doğal ortamda ortaya konmasına yönelik süreci ortaya koymaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden görüşmeden yararlanmıştır. Araştırmanın nitel boyutunda olimpiik değerler eğitim programı sonunda deney grubundaki öğrencilerin sınıf öğretmenleri ile yapılan görüşmelerden oluşmaktadır. Deneysel uygulama bitiminde yarı

yapılandırılmış görüşme formları ile toplanan nitel veriler araştırmanın nicel verilerini anlamlandırmak ve geliştirmek amacıyla kullanılmıştır.

3.2. Örneklem ve Çalışma Grubu

3.2.1. Nicel Veriler için Örneklem

Bu araştırmanın örneklemini Manisa ili, Merkez ilçesinde yer alan bir devlet ilkokulunun 4. Sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. 2021-2022 eğitim öğretim yılının birinci döneminde gerçekleşen bu çalışma için okulun belirlenmesinde araştırmacının kolay ulaşabileceği ve rahat iletişim kurabileceği bir okul tercih edilmiştir. Bu doğrultuda çalışmanın örneklemini olasılıksız örneklem yöntemlerinde “uygun örnekleme” yöntemi kullanılmıştır (Büyüköztürk ve diğ., 2020). Araştırmaya bir okuldaki yaşları 9-10 arasında değişen dört şubeden oluşan (A,B,C,G) 108’u (50 kız, 58 erkek) kontrol grubu ve dört şubeden oluşan (D,E,F,H) 108’i (49 kız, 59 erkek) deney grubu olmak üzere 216 öğrenci seçkisiz (yansız) atama yöntemiyle belirlenmiştir. Çalışmanın nicel kısmında yer alan ölçek(Sosyal duygusal öğrenme ölçeği) ön test ve son test olarak bu örnekleme uygulanmıştır.

Tablo 4. Örneklem Grubunun Özellikleri

	Kız		Erkek		Toplam	
	F	%	F	%	f	%
Kontrol grubu	50	46,3	58	53,7	108	50
Deney grubu	49	45,4	59	54,6	108	50
Toplam	99	45,8	117	54,2	216	100
Yaş ort.	9,85		9,79		9,82	
SS	0,36		0,40		0,38	

3.2.2. Nitel Veriler için Çalışma Grubu

Çalışmanın nitel bölümünde, uygulamaya katılan deney grubu öğrencilerin sınıf öğretmenleri (dört öğretmen) ile bireysel görüşmeler yapılmıştır. Olimpik değerler eğitim programı öncesinde okul idaresi, öğretmen ve öğrenciler bilgilendirilmiştir. Ardından deney grubuna olimpik değerler eğitim programı uygulanmıştır. Araştırmacı (aynı zamanda uygulayıcı) tarafından önceden hazırlanan sunu aracılığıyla etkinlikler hakkında bilgilendirilmiştir. Etkinlikler haftada bir gün beden eğitimi ve oyun derslerinin bir ders saatinde yapılmıştır. Olimpik değerler eğitim programında uygulanan tüm etkinlikler ayrıntılı olarak açıklanmıştır. Deney

grubunda olimpiik değerler eğitim programı etkinlikleri yapılırken kontrol grubu öğrencileri var olan eğitim programına devam etmiştir. 10 hafta süren deneysel uygulamaların sonunda deney ve kontrol grubuna SDÖÖ son test olarak uygulanmış ve deney grubu öğrencilerinin öğretmenleriyle görüşmeler yapılmıştır. Öğrencilerin çalışmaya katılabilmeleri için ailelerine çalışma hakkında bilgi verilmiş ve ailelerinden izin alınmıştır.

Tablo 5. Çalışma Grubunun Özellikleri

Katılımcı	Yaş	Cinsiyet	Mesleki Deneyimi	Görevi
EÖ1	51	Erkek	29	Sınıf Öğretmeni
EÖ2	54	Erkek	34	Sınıf Öğretmeni
KÖ1	37	Kadın	14	Sınıf Öğretmeni
KÖ2	46	Kadın	26	Sınıf Öğretmeni

3.3. Veri Toplama Araçları

Katılımcılarından demografik bilgilerinin elde edilmesi için araştırmacı tarafından kişisel bilgi formu düzenlenmiştir. Coryn ve diğ. (2009) tarafından geliştirilen ve Arslan ve Akın (2013) tarafından Türkçeye uyarlanan ve Türkçe geçerlilik güvenirliliği yapılan “Sosyal Duygusal Öğrenme Ölçeği (SDÖÖ)” öğrencilerin Sosyal Duygusal Öğrenme beceri düzeylerini incelemek amacıyla kullanılmıştır.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

10 maddeden oluşan kişisel bilgi formu, öğrenciler hakkında bilgi toplamak için hazırlanmıştır. Kişisel Bilgi Formu hazırlanırken yaş, sınıf, cinsiyet, spor yapıp yapmadığı, lisanslı sporcu olup olmadığı, anne ve babasının spor yapıp yapmadığı, hafta sonu sporla ilgili bir kursa gidip gitmediği, evinde internet olup olmadığı ve bilgisayarının olup olmadığına dair bilgiler dikkate alınmıştır.

3.3.2. Nicel Veri Toplama Araçları

3.3.2.1. Sosyal Duygusal Öğrenme Ölçeği (SDÖÖ): Araştırma verilerinin toplanması aşamasında Coryn ve diğ. (2009) tarafından ilköğretim öğrencilerinin sosyal duygusal öğrenme becerilerini ölçmek amacıyla kullanılmak üzere geliştirilmiş ve Arslan ve Akın (2013) tarafından Türkçe geçerlilik

güvenirliliği çalışmaları yapılarak Türkçeye uyarlanan ve “Sosyal Duygusal Öğrenme Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçeğin Türkçeye uyarlanması aşamasında araştırmanın örneklemini ilköğretim kademsine devam eden 300 öğrenciden oluşmaktadır. Ayrıca ölçeğin test-tekrartest uygulaması için bu gruptan 100 öğrenciye ölçek üç hafta arayla tekrar uygulanmıştır. Dilsel eşdeğerlik çalışmasını için 60 İngilizce öğretmeni ile çalışma yürütülmüştür. Arslan ve Akın (2013) tarafından yapılan çalışmada ölçeğin “iç tutarlılık güvenirlik katsayısı ,90 olarak tespit edilmiştir. Test-tekrar test güvenirlik katsayısı ise ,71” olarak tespit edilmiştir. Ölçme aracıdaki maddelerin cevapları 1 (Hiç Katılmıyorum)’den 5 (Tamamen Katılıyorum)’e değişen ölçek puanları ile oranlanmakta olup 5’li likert tipindedir. Ölçek sorularından; 1-6 soruları “Görev Tanımlama”, 7-13 soruları “Akran ilişkileri” ve 14-20 soruları “Öz-Düzenleme” alt boyutlarını belirtmektedir. “5’li likert tipi bir ölçme aracı olan SDÖÖ’nün faktör yükleri ,41 ile ,71 arasında sıralanmaktadır”.

CASEL’ in tanımladığı beş temel sosyal duygusal yeterlikten; *sorumlu bir şekilde karar verme* ölçeğin “görev tanımlama” alt boyutu ile ilişkilidir. *Sosyal farkındalık ve ilişki becerileri* ölçeğin “akran ilişkileri” alt boyutu ile ilişkilidir. *Öz farkındalık ve öz yönetim* ise ölçeğin “öz-düzenleme” alt boyutu ile ilişkilidir. Ölçek toplam bir sosyal duygusal öğrenme puanı üzerinden hesaplanmaktadır. Ölçekten alınan yüksek puanlar sosyal duygusal öğrenme düzeyinin ne kadar yüksekliğini göstermektedir. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 100, en düşük puan 20’dir. Ölçekte ters puanlanan madde bulunmamaktadır.

3.3.2.2. Ölçeğin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Arslan ve Akın (2013) tarafından Türkçe formun geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmıştır. Çalışma, yaş ortalaması 14,1 olan 163’ü kız, 137’si erkek öğrencilerden oluşan 300 ilkokul öğrencisi üzerinde yürütülmüştür. Ayrıca ölçeğin test-tekrar test çalışması için bu gruptan 100 öğrenciye üç hafta arayla ölçek 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 ise 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 güvenirlik katsayısı 0,90, test-tekrar test güvenirlik katsayısı ise 0,71 olarak bulunmuştur.

3.3.3.Nitel Veri Toplama Araçları

3.3.3.1.Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Çalışmanın nicel verilerinin açıklanması, desteklenmesi ve derinleştirilmesinde görüşme formlarından yararlanılmıştır. Görüşmelerin en güçlü özelliği görünmeyenler hakkında bilgi edinme ve görünenler hakkında açıklama yapma fırsatı sağlamalarıdır (Glesne, 2020). Ayrıca görüşme, öğrencilerin sınıf içi deneyimlerinden çıkardıkları anlamlarla ilgilenen araştırmacılar için iyi bir veri toplama aracı olarak değerlendirilmektedir (Cansız-Aktaş, 2015). Bu amaçla öncelikle yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Görüşmelerin açık uçlu sorulardan oluşması ve bir kılavuzun takip edilmesi ile görüşmecinin yanlılığını ve öznelliği sınırlandırdığı düşünülmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bununla beraber görüşme yapılan kişiye kendini kolay ifade etme imkanı sunduğu ve gerektiği zaman derinlemesine bilgi edinmeyi olanak sağladığı düşünülmektedir (Büyüköztürk, 2020).

Araştırmada, deney grubu ile gerçekleştirilen olimpiik değerler eğitim programında uygulanan etkinliklerin öncesinde ve sonrasında öğrencilerin deneyimleri sonucunda sosyal duygusal öğrenmelerine ilişkin ortaya çıkması beklenen değişimleri, öğrenciler üzerindeki etkilerini konuşmak, değerlendirmek, önerilerini almak amacıyla sınıf öğretmenleriyle yarı yapılandırılmış yüz yüze görüşme soruları veri toplama araçları olarak kullanılmıştır. Görüşmeler okul ortamında gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler olimpiik değerler eğitim programı uygulamaları bittikten sonra yapılmıştır. Görüşme yapılan öğretmenlerden çalışmaya gönüllü olarak katıldıkları ve görüşmeler esnasında ses kayıt cihazı ile görüşmenin kayıt altına alınması konusunda izin alınmıştır. Görüşmeler ses kayıt cihazıyla kaydedilmiştir. Kaydedilmiş görüşmeler, araştırmacı tarafından deşifre edilerek bilgisayar ortamında düz yazı haline getirilmiştir.

Deney grubunda yer alan öğrencilerin sınıf öğretmenleriyle gerçekleştirilen görüşmelere dair bilgiler aşağıda sunulmuştur.

Tablo 6. Öğretmen Görüşmelerine Ait Bilgiler

Sıra	Sınıf/Şube	Tarih	Süre
------	------------	-------	------

1	4/D	18.01.2022	04 dk. 23 sn.
2	4/E	18.01.2022	03 dk.13 sn.
3	4/F	17.01.2022	08 dk. 22 sn.
4	4/H	17.01.2022	09 dk. 05 sn.

Yapılan görüşmeler iki günde tamamlanmıştır. Bu görüşmeler ses kaydına alınmış ve sonrasında metne aktarılmış nitel veriler arasına dahil edilmiştir. Miles ve Huberman’a (2019) göre nitel veriler, araştırmacının aynı ortamdan elde ettiği nicel veriyi yeniden yorumlamak, tamamlamak, geçerli kılmak ve açıklamak istendiğinde fayda sağlamaktadır. Araştırmanın nitel verileri bu amaçlar doğrultusunda toplanmış ve analize geçilmiştir.

3.4. Verileri Toplama Süreci

Araştırmada deneysel uygulamaların yapılabilmesi ve verilerin toplanabilmesi amacıyla öncelikle gerekli izinler alınmıştır. Bu kapsamda 2019-2022 tarihli Manisa Celal Bayar Üniversitesi ile Manisa İl Milli Eğitim Müdürlüğü Eğitimde İş Birliği Protokolü izni kullanılmıştır.

Çalışma Manisa ilindeki merkez ilçedeki var olan ilkokulların tespit edilmiş ve çalışmanın uygulanacağı okul belirlenmiştir. Araştırmanın yapılacağı Manisa İli Şehzadeler ilçesinde yer alan ilkokul idarecileri ile görüşmeler yapılmıştır ve çalışmanın yapılması için izin alınmıştır. Çalışma detayları araştırmacı(uygulayıcı) tarafından deneysel uygulama öncesinde öncelikle sınıf öğretmenlerine anlatılmış ve olimpiik değerler eğitim programı uygulamalarına katılacak olan öğrencilerin velileri bilgilendirilmiş “Gönüllü Onam Formu” imzalatılarak izinleri alınmıştır. Öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme düzeyleri (SDÖÖ) ve Olimpiik değerler bilgi düzeylerini değerlendirmek için ön test yapılmıştır. Ardından belirlenen deney grubundaki öğrencilerine olimpiik değerler eğitim programı etkinlikleri uygulanmıştır. ODEP kapsamında yapılan etkinlikler COVID-19 pandemi sürecine denk gelmiştir. Bu süreçte etkinlikler, pandemi nedeniyle öğrencilerin okula gelmemesi nedeniyle ara verilen iki haftalık sürenin ardından devam etmiştir. 10 hafta süreyle beden eğitimi ve oyun dersinde okul bahçesi ve sınıf ortamında haftada bir gün yaklaşık 40 dakika(bir ders saati) süresince uygulanmıştır. Olimpiik değerler eğitim programı uygulaması sonrasında öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme düzeylerini belirlemek için son test yapılmıştır.

3.4.1. Deneysel İşlem

Araştırmada beden eğitimi ve oyun dersi için 10 haftalık Olimpik Değerler Eğitim Programında uygulanacak etkinlikler oluşturulmuştur. Olimpik Değerler Eğitim Programı eğitim materyali (OVEP KIT) (International Olympic Committee, 2017) içerisindeki örnek uygulama, yöntem ve etkinliklerden esinlenerek ilkokul 4. sınıf öğrencilerine uygun etkinlikleri içeren Olimpik Değerleri (Arkadaşlık, Saygı ve Mükemmellik) temel alan 10 haftalık bir ders saatini içeren bir uygulama programı oluşturulmuştur.



IOC tarafından hazırlanan eğitim materyali

Oluşturulan etkinlik programı MEB beden eğitimi ve oyun dersi kazanımlarını desteklemektedir. MEB 4.Sınıf beden eğitimi ve oyun dersi kazanımları aşağıda verilmiştir.

- Kurallı takım oyunları oynar.
- Oyun ve fiziki etkinliklerde kendisinin ve arkadaşlarının performanslarını değerlendirir.
- Sağlığını korumak için günlük ve haftalık beslenme listesi hazırlar.
- Oyun ve fiziki etkinliklerde kendinin ve başkalarının güvenliğiyle ilgili sorumluluk alır.
- Oyun ve fiziki etkinliklerde çevreye duyarlılık gösterir.
- Oyun ve fiziki etkinliklerde iş birliği yapar.
- Oyun ve fiziki etkinliklerde adil oyun anlayışı sergiler.
- Oyun ve fiziki etkinliklerde karşılaştığı problemleri çözer.

- Uluslararası müsabakalarda başarılı olmuş Türk sporcularını araştırır. (MEB,2018).

Tablo 7. 10 haftalık Olimpik Değerler Eğitim Programı Kapsamındaki Etkinlikler



HAFTA	KONU	AMAÇ
1.Hafta	Olimpiyat Sembolü	Sembolizm, Tören ve Sanatla Olimpiyatları Kutlamak
2.Hafta	Spor Branşlarını Tanıma	Olimpiyatları Spor ve Olimpiyat Oyunları ile Sunmak
3.Hafta	Ruhu ateşlemek: Olimpiyat meşalesi	Sembolizm, Tören ve Sanatla Olimpiyatları Kutlamak
4.Hafta	Kurallı ve eğlenceli takım oyununa Katılma	Olimpiyatları Spor ve Olimpiyat Oyunları ile Sunmak
5.Hafta	Paralimpik: “Hareket Halindeki Ruh”	Olimpiyatları Spor ve Olimpiyat Oyunları ile Sunmak
6.Hafta	Olimpik Hareket	Sembolizm, Tören ve Sanatla Olimpiyatları Kutlamak
7.Hafta	Hayalindeki T-shirt	Sembolizm, Tören ve Sanatla Olimpiyatları Kutlamak
8.Hafta	Genel Kültür	Sembolizm, Tören ve Sanatla Olimpiyatları Kutlamak
9.Hafta	Aktif, dengeli ve sağlıklı bir hayat yaşamak	Olimpizm Eğitim Temalarını Öğretmek
10.Hafta	Mükemmellik arayışı içinde elinizden geleni yapmak	Olimpizm Eğitim Temalarını Öğretmek

Tablo 7’de uygulanan programda haftalık uygulanan konu ve amaçlara değinilmiştir. Olimpik değerler eğitim programı içeriği Ek 8’de verilen her bir haftayı içeren dersin planları ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

Tablo 8. Deneysel İşlemin Aşamaları

1. MEB ve MCBÜ arasındaki ikili protokol
2. Protokol gereği okul müdürünü bilgilendirme
3. Okul müdürü ve sınıf öğretmenleriyle araştırma amacı ile ilgili toplantı
4. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin belirlenmesi
5. Beden eğitimi ve oyun dersi gün ve saatlerinin belirlenmesi
6. Ön test için Sosyal Duygusal Öğrenme Ölçeği’nin uygulanması
7. Pandemi nedeniyle yapılamayan derslerinin telafisinin yapılması
8. Son test için Sosyal Duygusal Öğrenme Ölçeği’nin uygulanması
9. Sınıf öğretmenleriyle görüşme yapılması
10. Okul yönetimi ve öğrencilerle vedalaşma

Uygulama programına başlamadan önce okul müdürü ve deney grubunu oluşturan öğrencilerin sınıf öğretmenlerine araştırmanın amacı hakkında bilgi verilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin ders programları incelenerek etkinliklerin beden eğitimi ve oyun dersinde yapılması için gün ve ders saatleri belirlenmiştir. Program sınıf ortamında ve okul bahçesinde gerçekleşmiştir. Yapılan etkinlikler haftada bir gün 40 dakikada olan bir ders saatinde yapılmıştır.

Uygulama programın içeriği, Futbol, Basketbol, Voleybol, Tenis, Hentbol branşı ile ilgili oyunlar etkinlikleri kapsamaktadır. Program içerisinde yer alan olimpik konuları ile ilgili sunumlar hazırlanmış, konuları içeren videolara yer verilmiştir. Olimpik konular olimpiyat sembolü, spor branşlarını tanıma, olimpiyat meşalesi, olimpiyat oyunları açılış ve kapanış töreni, paralimpik, yaz ve kış oyunları, rol model olan milli sporcular gibi konuları kapsamaktadır. Bu konularla ilgili

görseller, sunumlar ve olimpiyat oyunlarının yer aldığı kısa videolar kullanılmıştır. Böylece olimpiik konular ve olimpiyat Oyunları ile ilgili bilgilendirilmiş olup, etkinliklerle birlikte programa dahil edilmiştir. Olimpiik etkinlik olarak t-shirt tasarlamışlardır. Olimpiik değerler eğitim programının sembolizm, tören ve sanatla olimpiyatları kutlamak, olimpiyatları spor ve olimpiyat oyunları ile sunmak ve olimpizm eğitim temalarını öğretmek olan amaçları göz önünde bulundurularak etkinlikler uygulanmıştır.

Uygulama programı araştırmanın deney grubuna uygulanmış olup kontrol grubuna herhangi bir uygulama yapılmamıştır. Kontrol grubunu temsil eden grup MEB tarafından düzenlenen var olan müfredatta yer alan konular çerçeve derslerini işlemiştir. 10 hafta süren deneysel uygulamaların bitiminde deney ve kontrol grubuna SDÖÖ son test olarak uygulanmış ve deney grubu öğrencilerinin sınıf öğretmenleriyle görüşmeler yapılmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Nicel ve nitel araştırma yöntemi ile toplanan verilerin analizleri ayrı başlıklarla verilmiştir.

3.5.1. Nicel Verilerin Analizi

Verilerin analizinde IBM SPSS 25 (Sosyal Bilimler İçin İstatistik Paket Programı) sürümü kullanılmıştır. Ölçekten elde edilen verilerin analizinde frekans, yüzde, aritmetik ortalama ve standart sapma gibi betimsel istatistiklere yer verilmiştir. Çözümlemeler söz konusu istatistiksel test ve analizlerin bilimsel gerekleri doğrultusunda değerlendirilerek raporlanmıştır. Ölçeğin iç tutarlılığının belirlenmesinde Cronbach's Alpha Katsayısı kullanılmıştır.

Bu araştırmada elde edilen veriler ile ölçeğin ön test ve son test iç tutarlılıkları test edilmiştir.

Tablo 9. Sosyal Duygusal Öğrenme Ölçeğinin Ön test-Son Test Uygulamalarındaki Güvenirliği

Cronbach's Alpha	Öntest		Sontest	
	A	Madde sayısı	A	Madde sayısı
Sosyal Duygusal Öğrenme	,923	20	,934	20
Görev Tanımlama	,742	6	,801	6

Akran İlişkileri	,810	7	,847	7
Öz Düzenleme	,844	7	,849	7

Güvenirlilik analizi, ölçmede kullanılan araçların güvenilirliğini değerlendirmek amacıyla geliştirilmiş bir yöntemdir. Cronbach"s Alpha Katsayısının bulunabileceği aralıklar ve değerlendirme kriteri aşağıda verilmiştir:

$0,00 \leq \alpha < 0,40$ ise ölçek güvenilir değil;

$0,40 \leq \alpha < 0,60$ ise ölçek düşük güvenilirlikte;

$0,60 \leq \alpha < 0,80$ ise ölçek oldukça güvenilir;

$0,80 \leq \alpha < 1,00$ ise ölçek yüksek derecede güvenilir bir ölçektir (Büyüköztürk, 2020).

Sosyal Duygusal Öğrenme ölçeği ön test iç tutarlılık katsayısı $a = 0,923$, buna göre ölçeğin yüksek güvenilirlikte olduğu tespit edilmiştir. 6 maddeli Görev Tanımlama alt boyutu ön test iç tutarlılık katsayısı $a = 0,742$, olup oldukça güvenilirlikte olduğu tespit edilmiştir. 7 maddeli Akran ilişkileri alt boyutu ön test iç tutarlılık katsayısı $a = 0,810$, olup ölçeğin yüksek güvenilirlikte olduğu tespit edilmiştir. 7 maddeli Öz Düzenleme alt boyutu ön test iç tutarlılık katsayısı $a = 0,844$, olup ölçeğin yüksek güvenilirlikte olduğu tespit edilmiştir.

Sosyal Duygusal Öğrenme ölçeği son test iç tutarlılık katsayısı $a = 0,934$, buna göre ölçeğin yüksek güvenilirlikte olduğu tespit edilmiştir. 6 maddeli "görev tanımlama" alt boyutu son test iç tutarlılık katsayısı $a = 0,801$, olup ölçeğin yüksek güvenilirlikte olduğu tespit edilmiştir. 7 maddeli "akran ilişkileri" alt boyutu son test iç tutarlılık katsayısı $a = 0,847$, olup ölçeğin yüksek güvenilirlikte olduğu tespit edilmiştir. 7 maddeli "öz düzenleme" alt boyutu son test iç tutarlılık katsayısı $a = 0,849$, olup ölçeğin yüksek güvenilirlikte olduğu tespit edilmiştir.

Normallik test edilirken betimsel istatistiklerden çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) yararlanılmıştır.

Tablo 10: Sosyal Duygusal Öğrenme Ölçeğinin çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) Testi Sonuçları

TEST			ÖNTEST			SONTEST		
	ÖSDÖ	SSDÖ	Görev tanımlama	Akran ilişkileri	Öz düzenleme	Görev tanımlama	Akran ilişkileri	Öz düzenleme
Skewness	-1,062	-,817	-1,016	-,846	-,962	-,938	-,767	-,564
Kurtosis	1,852	,824	-1,016	1,620	1,402	1,701	,576	,341

Tablo 10 incelendiğinde; düzenlenen verilerin normal dağılım gösterip göstermediğine bakılmıştır. Verilerin normal dağılım gösterebilmesi için skewness (çarpıklık) ve kurtosis (basıklık) değerlerinin +2 ve -2 arasında olması gerekmektedir (George ve Mallery, 2016). Yapılan bu çalışmada, ön test ve son test sosyal duygusal öğrenme sorularının çarpıklık ve basıklık değerleri buna göre incelendiği zaman normal dağılım gösterdiği görülmektedir.

Çalışmada elde edilen verilerin normal dağılım gösterip göstermediğine bakıldıktan sonra deney grubu öğrencilerinin olimpiik değerler eğitim programı öncesinde ve sonrasında elde edilen sosyal duygusal öğrenme ölçeği verilerinin karşılaştırılmasında ilişkili örneklem t-testi kullanılmıştır. İlişkili (bağımlı) t testi bağımsız değişkenin birbiri ile ilişkili iki düzeyden (örneklem grubundan veya tekrarlı ölçümden) oluştuğu yani ilişkili (bireyleri birbiri ile eşleştirilmiş) *iki grubun*, bir gruba ait iki adet tekrarlı ölçümün veya bir grubun iki ayrı konuya ait ölçümlerinin ortalamalarının karşılaştırıldığı parametrik bir testtir.

Kontrol ve deney grubu öğrencilerinin sosyal duygusal öğrenme becerileri ön test son test toplam puanlarının karşılaştırılmasında bağımsız örneklem t-testi kullanılmıştır. Bağımsız örneklem t testi, iki bağımsız grup arasında ortalamalara bakarak istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığını test etmek için kullanılır. Bu test parametrik bir testtir.

Deney grubu öğrencilerinin sosyal duygusal öğrenme becerilerinin “görev tanımlama”, “akran ilişkileri” ve “öz düzenleme” alt boyutlarında ön test son test puanları arasındaki farkın karşılaştırılmasında ilişkili örneklem t-testi kullanılmıştır.

3.5.2. Nitel Verilerin Analizi

Araştırmada nitel verilerin analizinde içerik analizi yapılmıştır. Nitel verilerin önce kavramsallaştırılması, daha sonra ortaya çıkan kavramların düzenlenmesi ve buna göre veriyi açıklayan temaların oluşturulması söz konusudur (Yıldırım & Şimşek, 2018). Bu doğrultuda, nitel verilerin analizinde görüşme kayıtlarının yazılı hale getirildiği belgeler dikkatli bir şekilde okunmuş, veriler arasında amaca yönelik anlamlı kavramlar tespit edilmiş, daha sonra benzer ve ilişkili kavramlar belirli temalar altında toplanarak yorumlanmıştır.

3.6. Geçerlik ve Güvenirlik

Geçerlik, testin bireyin ölçmek istediği özelliğini ne derece doğru ölçtüğüyle ilgili bir kavramdır (Büyüköztürk, 2020). Nicel araştırmalarda geçerlilik ölçütü nitel araştırmalarda (iç geçerlilik) inandırıcılık ve (dış geçerlilik) aktarılabilirlik olarak ifade edilmektedir. Geçerlilik, ölçülmek istenilenin ölçülebilmiş olma derecesi, ölçme aracının ölçülmek istenen değişkeni ölçebilme yeterliliğidir. Bilimsel araştırmalarda araştırmaların bilimselliğinin önemli ölçütlerinden biri geçerliliğidir (Creswell, 2021).

Nitel araştırmalarda inandırıcılığı (iç geçerliliği) sağlamak için veri çeşitlemesi, betimleme, uzman görüşlerinin alınması gibi yollarla sağlanabileceği ileri sürülmektedir. Bu amaçla ayrıntılı betimlemenin yanında, kavram, kod ve temalara ulaşarak sonuçların güvenirliliği artırılabilirliği söylenmektedir (Creswell, 2021).

Nitel araştırmalarda geçerliliğin bir ölçütü olarak kullanılan aktarılabilirlik (dış geçerlilik) ise, nicel araştırmalarda genellenebilirliğe karşılık gelmektedir. Nitel araştırmalarda aktarılabilirlik ayrıntılı betimlemenin ve elde edilen kavram, kod ve temaların genellenebilirliği ile ilgilidir. Nitel araştırmalarda araştırmacı veri analizi ile elde ettiği sonuçları benzer özellik taşıyan olaylara genellemeyi amaçlarken, nicel araştırmalarda araştırmacı bulguları evrene genelleme yapmaya çalışmaktadır (Tutar,2022).

Nitel araştırmada güvenilirlik farklı bir anlam taşımaktadır. Nicel araştırma için geçerli olan güvenirlikle ilgili bazı etkenler, nitel araştırma için geçerli değildir. İnsan davranışının sürekli değişen ve karmaşık bir özelliği vardır. Hiçbir zaman durağan değildir. Bu nedenle kullanılan yöntem ne olursa olsun sosyal olaylar ile ilgili yapılan bir araştırmanın aynı tekrarı mümkün değildir (Yıldırım ve Şimşek 2018).

Nitel araştırmalarda güvenilirlik ölçütü olan doğrulanabilirlik araştırmacının tarafsızlığı, nesnelliği ve etik ilkelere uygun davranışı anlamına gelmektedir. Nicel araştırmalardaki nesnelliğin karşılığı olarak kullanılan doğrulanabilirlik ölçütü, nesnel gerçekliği temsil etme düzeyi ile ilgilidir (Miles ve diğ., 2014). Nitel araştırmalardaki veri toplama araçlarının yapılandırılması sürecinde uzman görüşü, araştırma sorularının uygunluğunun, araştırma problemiyle ve genel amacıyla uyum

derecesinin, araştırmanın kod, kategori ve temalarının belirlenmesinde önemli bir güvenilirlik ölçütüdür. Tutarlılık ise; nicel araştırmalardaki “nesnellik ölçütü” karşılığında geliştirilen nitel güvenilirlik ölçütüdür. Araştırma sonuçlarının farklı yöntemlerle elde edilen verilerle uyumlu olmanın yanında, bulguların katılımcının ifade ettiği anlamları yansıtmaya derecesi olarak tanımlanmaktadır (Tutar,2022).

3.7. Araştırmanın Yapıldığı Yer ve Süresi

Araştırma 2021-2022 eğitim-öğretim döneminin birinci döneminde Manisa ili Şehzadeler ilçesinde bulunan bir ilkokulda gerçekleştirilmiştir. Programın uygulama süresi hazırlık aşmaları ile birlikte 2021 yılı içerisinde Ekim-Ocak ayları arasında 4 aylık bir zaman dilimini kapsamaktadır. Katılımcılar 10 hafta süren olimpiik değerler eğitim programına katılmışlardır. Program içinde yapılan etkinlikler okul sınırları içinde uygulanmıştır. Programın uygulandığı okul şehrin merkezinde bulunmaktadır. Okulun spor salonu bulunmamaktadır. Program içinde yapılan etkinlikler, sınıfta ve bahçede uygulanmıştır. Etkinlikler okul saati içinde beden eğitimi ve oyun derslerinde uygulanmıştır. Haftada bir gün bir saat olmak üzere okul saati içerisinde beden eğitimi ve oyun dersinde olimpiik değerler eğitim programı kapsamındaki etkinlikler uygulanmıştır.

3.8. Araştırmacının Rolü

Araştırmacı 2010 yılında spor bilimleri bölümünden mezun olmuştur. MCBÜ Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Ana Bilim Dalında yüksek lisans yapmıştır. Araştırmacı Manisa Futbol Kulübünün alt yapı sporcularına verilen ODEP temelli futbolcu eğitim seminerlerine eğitimci olarak katılmıştır. Araştırmacı 2021-2022 eğitim öğretim yılı birinci döneminde deney grubunun beden eğitimi ve oyun derslerini takip etmiştir. Deneysel işlem öncesi öğretmen görüşme formunu oluşturan ve gerekli izinleri alan araştırmacı, aynı zamanda olimpiik değerler eğitim programı kapsamında uygulanacak olan etkinlikleri hazırlamıştır. Araştırmacı okul yönetimi ile iletişim halinde bulunmuştur. Araştırmanın her bölümünde okul yönetimini bilgilendirmiştir. Araştırmacı deney grubunun belirlenmesinin ardından sınıf öğretmenlerine ve öğrencilere program hakkında bilgilendirmeler yapmıştır.

Sonrasında araştırmacı, deney grubu öğrencileriyle uygulamaya uygun olarak 10 haftalık süren deneysel işlem süresini gerçekleştirmiştir. Bu etkinliklerde öğrencilere rehberlik etmiştir. Araştırmacı bu süreç içerisinde olay ve olguları bütüncül ve çok yönlü bir yaklaşımla yansıtmaya çalışmıştır. Araştırmanın tüm nicel ve nitel verileri araştırmacı tarafından toplanmıştır. Araştırmacı, verilerin toplanmasında öğrencilerin kendilerini baskı ve yönlendirmelerden uzak hissederek soruları samimiyetle yanıtlamaları için gerekli ortamı sağlamış ve öğrencilere motive edici geri bildirimler vermiştir. Araştırmanın veri çözümlemeleri, alan uzmanlarından görüş alınarak araştırmacı tarafından yapılmıştır. Araştırmacının tarafsızlığı gerek sürecin gerekse bulguların ayrıntılı aktarımı ile yansıtılmıştır. Araştırmacının beden eğitimi öğretmenini olması programın hazırlanmasında etkinliklerin düzenlenmesinde, öğretmen ve öğrencilerle kurulan iletişimde kolaylaştırıcı olmuştur.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE TARTIŞMA

4.1.Bulgular

Bu bölümde nicel ve nitel verilerin analizleri sonucunda ulaşılan bulgulara yer verilmiştir. İç içe karma desende gerçekleştirilen bu araştırmanın nicel verileri SDÖÖ ile elde edilmiştir. Nitel veriler ise deney grubu öğrencilerinin sınıf öğretmenleri ile gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmelerin çözümlenmesi sonucunda ulaşılmıştır. Elde edilen bulgular alt problemlerin sırasına uygun olarak sunulmuştur.

4.1.1. Demografik Özelliklere İlişkin Bulgular

Bu bölümde beden eğitimi ve oyun dersinde uygulanan olimpiik değerler eğitim programı temelli yapılan etkinliklerin çalışmaya katılan kontrol ve deney grubu öğrencilerinin demografik özelliklerine ilişkin frekans ve yüzde değerleri yer almaktadır.

Tablo 11: Kontrol ve Deney Grubu Öğrencilerinin Demografik Özelliklerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları

Değişkenler	Kategori	N	Kontrol grubu		Deney grubu	
			f	%	f	%
Yaş	9	39	22	20,4	17	15,7
	10	177	86	79,6	91	84,3
Cinsiyet	Kız	99	50	46,3	49	45,4
	Erkek	117	58	53,7	59	54,6
Spor yapma durumu	Evet	148	78	72,2	70	64,8
	Hayır	68	30	27,8	38	35,2
Lisanslı sporcu olma durumu	Evet	34	23	21,3	11	10,2
	Hayır	182	85	78,7	97	89,8
Haftasonu spor yapma durumu	Evet	76	40	37,0	36	33,3
	Hayır	140	68	63,0	72	66,7
Annenin spor yapma durumu	Evet	60	33	30,6	27	25,0
	Hayır	156	75	69,4	81	75,0
Babanın spor yapma durumu	Evet	54	31	28,7	23	21,3
	Hayır	162	77	71,3	85	78,7
Evinde internet olma	Evet	205	104	96,3	101	93,5

durumu	Hayır	11	4	3,7	7	6,5
Bilgisayarı olma durumu	Evet	160	79	73,1	81	75,0
	Hayır	56	29	26,9	27	25,0
	Toplam	216	108	100	108	100

Tablo 11 incelendiğinde; araştırma kapsamında kontrol ve deney grubu 216 öğrenciye ulaşılmıştır ve demografik özelliklerine ait frekans ve yüzde dağılımları verilmiştir. Öğrencilerin spor yapma durumlarına göre dağılımları incelendiğinde kontrol grubunun %72,2’si yapıyor iken deney grubu öğrencilerinin %64,8’nin spor yaptıkları görülmektedir. Öğrencilerin lisanslı olma durumlarına göre dağılımları incelendiğinde kontrol grubunun %21,3’ü lisanslı sporcu iken deney grubunun lisanslı olma durumu %10,2’dir. Öğrencilerin hafta sonu herhangi bir spor aktivitesine katılım durumlarına göre dağılımları incelendiğinde kontrol grubunun %37’si katılım gösterirken deney grubunun %33,3’nün katılım gösterdikleri görülmektedir. Öğrencilerin annelerinin spor yapma durumlarına göre dağılımları incelendiğinde kontrol grubunun %30,6 iken deney grubunun %25’tir. Öğrencilerin babalarının spor yapma durumlarına göre dağılımları incelendiğinde kontrol grubunun %28,7 iken deney grubunun %21,3’tür. Öğrencilerin evlerinde internet olma durumuna göre dağılımları incelendiğinde kontrol grubunun %96,3’nün evde interneti var iken deney grubunun %93,5’nin evinde interneti olduğu görülmektedir. Öğrencilerin bilgisayarlarının olma durumları incelendiğinde kontrol grubunun %73,1’nin bilgisayarı var iken deney grubunun %75’tir.

Demografik özellikler bağımlı değişken olarak değerlendirmeye alınmamıştır. Öğrencilerin genel özellikleri ile ilgili bilgi verilmek üzere demografik değişkenler tablo şeklinde verilmiştir.

4.1.2. Nicel Araştırmaya İlişkin Bulgular

Bu bölümde beden eğitimi ve oyun dersinde uygulanan olimpiik değerler eğitim programı temelli yapılan etkinliklerin çalışmaya katılan kontrol ve deney grubu öğrencileri üzerindeki etkisi ortaya koymak amacıyla yapılan SDÖÖ’nin öntest puanları ile sontest puanlarına ilişkin bulgular yer almaktadır.

4.1.2.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi olan kontrol ve deney grubu öğrencilerinin sosyal duygusal öğrenme becerilerinin ön test puanları ile son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır? sorusuna yönelik bulgular bu bölümde verilmektedir.

İlk adım olarak kontrol ve deney grubu öğrencilerinin SDÖÖ ön test toplam puanlarının gruplara göre farklılık gösterip göstermediğini test etmek amacıyla bağımsız örneklem t-testi kullanılmıştır. İkinci adımda kontrol ve deney grubunda SDÖÖ son test ve ön test fark puanları hesaplandıktan sonra üçüncü adımda oluşturulan fark değişkeni üzerinden iki grubun öntest ve son test fark puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını test etmek amacıyla bağımsız örneklem t-testi kullanılarak incelenmiş sonuçlar aşağıdaki tablolarda verilmiştir.

Tablo 12: Kontrol ve Deney Grubu Öğrencilerinin SDÖÖ Öntest Puanlarının Bağımsız Örneklem t-testi Sonuçları

Değişken	Grup	N	$\bar{X}$	Ss	sd	t	p
Öntest	Kontrol	108	71,12	12,85	214	,958	,339
SDÖÖ	Deney	108	69,41	13,27			

Tablo 12'ye göre yapılan bağımsız örneklem t-testine göre kontrol ve deney grubunun ön test puan ortalamaları sırasıyla 71,12 ve 69,41 bulunmuştur. Yapılan bağımsız örneklem t-test sonucunda bu iki grup arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır, $t=,958$, $p>,05$.

Bu durum kontrol ve deney grubu ön test puan ortalamalarının istatistiksel olarak birbirinden farklı olmadığını desteklemektedir. Bu durum etkinliklere başlamadan önce hem kontrol grubun hem de deney grubunun aynı şartlarda olduğu anlamına gelmektedir.

Tablo 13: Kontrol ve Deney Grubu Öğrencilerinin SDÖÖ Öntest ve Son test Fark Puanlarının Bağımsız Örneklem t-testi Sonuçları

Değişken	Grup	N	$\bar{X}$	Ss	sd	t	p
Fark Puan	Kontrol	108	-6,19	16,30	214	-8,768	,000
	Deney	108	12,61	15,19			

$P<,05$

Tablo 13'e göre yapılan bağımsız örneklem t-testine göre kontrol ve deney grubunun ön test ve son test fark puanlarının ortalaması sırasıyla 6,19 ve 12,61 bulunmuştur.

Yapılan bağımsız örneklem t-testi sonucunda bu iki grup arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur, $t=8,768$, $p<,05$. Bu durum kontrol ve deney grubu öntest- sontest fark ortalamalarının istatistiksel olarak birbirinden farklı olduğunu göstermektedir. Bu fark deney grubu lehine olup olimpik değerler eğitim programının deney grubu sosyal duygusal öğrenme becerileri üzerinde etkili olduğunu göstermektedir.

4.1.2.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi olan deney grubu öğrencilerinin sosyal duygusal öğrenme becerileri için ön test puanları ile son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır? sorusuna yönelik bulgular bu bölümde verilmektedir.

Deney grubu öğrencilerinin SDÖÖ öntest ve sontest fark puanlarının normal dağılım göstermesi verilere parametrik testlerin (t-testi) uygulanabileceği anlamına geldiğinden bu çalışmada deney grubu öğrencilerin SDÖÖ'nin öntest puanları ile sontest puanları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı ilişkili örneklem t-testi kullanılarak incelenmiş ve sonuçlar Tablo 14'de verilmiştir.

Tablo 14: Deney Grubu Öğrencilerinin SDÖÖ'nin Öntest Puanları ile Sontest Puanlarının İlişkili Örneklem t-testi Sonuçları

		N	$\bar{X}$	S	SD	t	P
SDÖÖ	Öntest	108	69,41	13,27	107	-8,623	,000
	Sontest	108	82,02	6,94			

$p<,05$

Tablo 14'de görüldüğü gibi ilişkili örneklem t-testi sonuçlarına göre SDÖÖ öntest puanları ile sontest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir($t= 8,623$, $p<,05$). Bu fark son test puanları lehinedir. Dolayısıyla ODEP etkinliklerinin öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme becerilerine pozitif yönde olumlu etki etmiştir. Uygulanan etkinlikler öğrencilerin sosyal

duygusal öğrenme puanlarını arttırmıştır. Anlamlı bulunan farklılığın etki büyüklüğü ise;

İlişkili örneklem t testi olduğunda öntestteki ve son testteki “n”ler eşittir.

İlişkili testler için Cohen d Etki büyüklüğü(d)=t / karekök N

$$= 8,623/10= 0,8 \text{ etki büyük çıktı.}$$

Cohen’e göre

0,20 = küçük düzeyde

0,50 = orta düzeyde

0,80 = büyük düzeyde değerlendiriliyor (Cohen, 1988).

Etki büyüklüğü (effect size) grupların ortalamaları arasındaki farkın hangi ölçüde olduğunu gösteren; aynı zamanda bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkisinin büyüklüğünü gösteren standart bir değerdir. Yapılan uygulama öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme puanlarını arttırmıştır, olumlu etki etmiştir.

4.1.2.3. Üçüncü, Dördüncü ve Beşinci Alt Probleme İlişkin

Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi olan deney grubu öğrencilerinin sosyal duygusal öğrenme becerilerinin “görev tanımlama”, “akran ilişkileri” ve “öz düzenleme” alt boyutlarının ön test puanları ile son test puanları arasında anlamlı fark var mıdır? sorusuna yönelik bulgular bu bölümde verilmektedir.

Deney grubu öğrencilerinin SDÖÖ; “görev tanımlama” alt boyutu öntest ve sontest fark puanları, “akran ilişkileri” alt boyutu öntest sontest fark puanları ve “öz düzenleme” alt boyutu öntest sontest fark puanlarının normal dağılım göstermesi verilere parametrik testlerin (t-testi) uygulanabileceği anlamına gelmektedir. Bu nedenle, çalışmada deney grubu öğrencilerin SDÖÖ görev tanımlama, akran ilişkileri ve öz düzenleme alt boyutları öntest sontest puanları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı ilişkili örneklem t-testi kullanılarak incelenmiş ve sonuçlar Tablo 15’te verilmiştir.

Tablo 15: Deney Grubu Öğrencilerinin SDÖÖ Alt Boyutları Öntest Puanları ile Sontest Puanlarının İlişkili Örneklem t-testi Sonuçları

		N	$\bar{X}$	S	SD	t	p
Görev Tanımlama	Öntest	108	18,12	3,93	107	-6,629	,000
	Sontest	108	20,86	2,39			
Akran İlişkileri	Öntest	108	21,15	4,38	107	-8,059	,000
	Sontest	108	25,22	2,69			
Öz Düzenleme	Öntest	108	21,31	4,17	107	-8,341	,000
	Sontest	108	25,39	2,50			

p<,05

Tablo 15’te görüldüğü gibi ilişkili örneklem t-testi sonuçlarına göre; SDÖÖ “görev tanımlama” alt boyutu öntest puanları ile sontest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir($t = -6,629$, $p < ,05$). Bu fark son test puanları lehinedir. Dolayısıyla ODEP etkinliklerinin öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme görev tanımlama alt boyutu puanlarını pozitif yönde olumlu etki etmiştir. Öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme puanlarını arttırmıştır.

SDÖÖ “akran ilişkileri” alt boyutu öntest puanları ile sontest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir($t = -8,059$, $p ,000 < ,05$). Bu fark son test puanları lehinedir. Dolayısıyla ODEP etkinliklerinin öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme görev tanımlama alt boyutu puanlarını pozitif yönde olumlu etki etmiştir. Öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme puanlarını arttırmıştır.

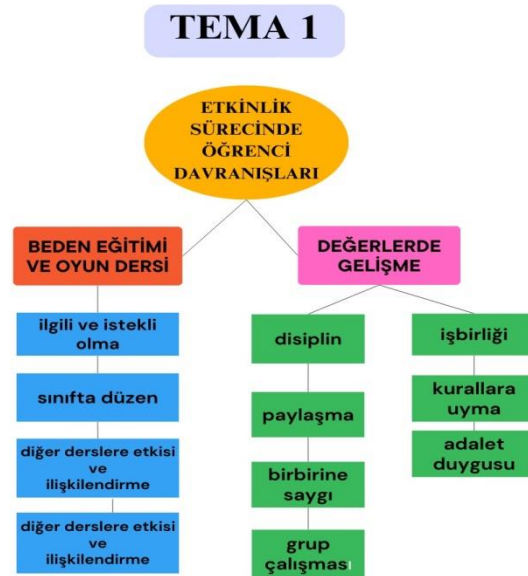
SDÖÖ “öz düzenleme” alt boyutu öntest puanları ile sontest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir($t = -8,341$, $p ,000 < ,05$). Bu fark son test puanları lehinedir. Dolayısıyla ODEP etkinliklerinin öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme görev tanımlama alt boyutu puanlarını pozitif yönde olumlu etki etmiştir. Öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme puanlarını arttırmıştır.

4.1.3. Nitel Araştırmaya İlişkin Bulgular

Bu bölümde beden eğitimi ve oyun dersinde uygulanan olimpiik değerler eğitim programı temelli yapılan etkinliklerin çalışmaya katılan deney grubu öğrencileri üzerindeki etkisi ortaya koymak amacıyla sınıf öğretmenleriyle yapılan görüşmelere ilişkin bulgular yer almaktadır. Görüşme, nitel araştırmalarda yararlanılan bir veri

toplama tekniğidir (Punch, 2005). Çalışmada görüşmeler Creswell (2021) tarafından kategorize edilen “yarı yapılandırılmış açık uçlu görüşme yürütme, görüşme ses kaydına alma ve ses kaydını yazıya dökme” ele alınmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmelerde, araştırmacı genel olarak bir yol haritasına sahiptir. Ancak görüşülen bireylerin özelliklerine göre belirlenen genel çerçeve içerisinde, sorularda değişikliğe gidilerek (ekleme, çıkarma ya da değişiklik) konunun farklı boyutlarının ortaya çıkarmaya çalışılmaktadır (Coşkun ve diğ., 2017). Elde edilen öğretmen görüşmeleri ile olimpik değerler eğitim programı kapsamında uygulanan etkinliklerin öğrenciler üzerindeki etkisinin yanı sıra gelişimlerini deney grubu öğrencilerinin sınıf öğretmenleri olarak değerlendirmeleri istenmiştir. Böylece nicel veri ile elde edilen bulguların nitel veri ile elde edilen bulgularla ne düzeyde desteklendiği tespit edilmiştir. Ayrıca deney grubu öğrencilerinin sınıf öğretmenlerinin, bir eğitimci gözüyle ODEP kapsamı etkinliklerin sürdürülebilirliği ile ilgili görüşleri de alınmıştır.

4.1.3.1. Etkinlik Sürecinde Öğrenci Davranışları



Şekil 6. Birinci Temadan Elde Edilen Etkinlik Sürecinde Öğrenci Davranışları

Birinci araştırma sorusu olan “*ODEP kapsamında beden eğitimi ve oyun dersinde uygulanan etkinlik sürecinde öğrencilerin davranışlarıyla ilgili gözlemleriniz nelerdir?*” şeklinde belirlenmiştir. Araştırmada yapılan yüz yüze görüşmelerle bu alt probleme cevap aramak amacıyla elde edilen veriler içerik

analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. Yapılan öğretmen görüşmeleri sonucunda öğretmenlerin “etkinlik sürecinde öğrenci davranışları” ana teması altında “beden eğitimi ve oyun dersi ve değerlerde gelişme” alt temaları ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin etkinlik sürecinde öğrenci davranışları temasına ilişkin alt temalar ve kodlar Tablo 16’ da verilmiştir.

Tablo 16: Katılımcıların Etkinlik Sürecinde Öğrenci Davranışlarına Yönelik Görüşleri Doğrultusunda Elde Edilen Alt Temalar ve Kodlar

ALT TEMALAR	KODLAR	KATILIMCILAR	N	%
Beden Eğitimi ve Oyun Dersi	İlgili ve İstekli Olma	(KÖ1),(KÖ2)	2	50
	Sınıfta Düzen	(KÖ1),(KÖ2)	2	50
	Diğer Derslere Etkisi ve İlişkilendirme	(EÖ2),(KÖ2)	2	50
	Eğlenceli ve Amaçlı Etkinlikler	(EÖ2),(KÖ1)	2	50
Değerlerde Gelişme	Disiplin	(EÖ2),(KÖ1)	2	50
	Paylaşma	(EÖ2)	1	25
	Birbirlerine Saygı	(EÖ2),(KÖ2)	2	50
	Grup Çalışması	(KÖ1),(KÖ2)	2	50
	İşbirliği	(EÖ2),(KÖ1)	2	50
	Kurallara Uyma	(KÖ1),(KÖ2)	2	50
	Adalet Duygusu	(KÖ1)	1	25

Tablo 16 incelendiğinde; alt temalardan biri olarak ele alınan “beden eğitimi ve oyun dersi” hakkındaki sınıf öğretmenlerinin görüşlerine ilişkin %50 oranında ilgili ve istekli olma, sınıfta düzen, diğer derslerde etkisi ve ilişkilendirme, eğlenceli ve amaçlı etkinlikler olduğu görülmüştür. Diğer bir alt tema olarak ele alınan değerlerde gelişme hakkındaki sınıf öğretmenlerinin görüşlerine ilişkin en çok %50 oranında disiplin, paylaşma, birbirlerine saygı, grup çalışması, işbirliği, kurallara uyma olduğu görülmüştür. Diğer bir görüş ise %25 oranında adalet duygusu olduğu görülmüştür. İlgili alt temalarda deney grubu öğrencilerinin sınıf öğretmenleriyle yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular aşağıda sunulmaktadır.

“Beden Eğitimi ve Oyun Dersi- Alt Tema 1”

Öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen bulgulara göre öğretmenler uygulanan programdaki etkinliklerin öğrenciler üzerinde olumlu ve olumsuz davranışların görüldüğünü belirtmişlerdir. Öğretmen görüşleri “*ilgili ve istekli olma, sınıfta düzen, diğer derslere etkisi ve ilişkilendirme, eğlenceli ve amaçlı*

etkinlikler” kodları ile “beden eğitimi ve oyun dersi” alt temanın oluşmasını sağlamışlardır. Bu görüşlere ilişkin öğretmenlerin görüşleri aşağıda verilmiştir.

İlgili ve İstekli Olma; Katılımcılar öğrencilerin beden eğitimi ve oyun dersinde yapılan etkinlikleri deneyimledikçe ve katılım sağladıkça derse karşı “ilgili ve istekli olma”nın arttığına dair görüşleri aşağıda verilmiştir.

“Öncelikle çocuklar beden eğitime bu kadar ilgi duymuyorlardı. Ama sizinle yapılan etkinliklerden sonra öğretmenim beden eğitimi yapacak mıyız? Nimet öğretmenimiz gelecek mi? diye sorular soruyorlar. Etkinliklerin önemi kavradılar ve yapmak istiyorlar”.(KÖ1)

“Öncelikle bu etkinliklere çok istekli katıldılar. Bu onlar için çok iyi. Pazartesi bu çalışmayı yapmayı bekleyerek günü geçiriyorlar. Etkinlik yapacakları için istekli olduklarını söyleyebilirim. Mesela bazı günler okula gelmeyen bir öğrencimiz vardı ama pazartesi günleri ısrarla okula gelmeye başladı. Burada sizin yaptırdığınız bu etkinliklerin etkisi var.”(KÖ2)

Sınıfta Düzen; Katılımcılarla yapılan görüşmelerde uygulanan programdaki yapılan etkinliklerin beden eğitimi ve oyun dersi içinde öğrencilerde zaman içerisinde “sınıfta düzen”ni oluşturduğuna ilişkin görüşleri aşağıda verilmiştir.

“Kendi adıma sınıfta düzeni sağlamanın bu etkinliklerin etkisi olduğunu düşünüyorum.”(KÖ1)

“İlk başlarda biraz daha düzensizlerdi zaman içerisinde ne zaman ne yapacaklarını kurallara nasıl uyacaklarını daha çok anladılar.”(KÖ2)

Diğer Derslere Etkisi ve İlişkilendirme; Katılımcılar programın “diğer derslerde etkisi ve ilişkilendirme”yi ortaya koyduğuna vurgu yaparak öğrenmenin daha etkili olduğunu gösteren görüşleri aşağıda verilmiştir.

“Biraz daha paylaşır ve birbirlerine saygı gösterir düzeyde çalışmaya başladılar özellikle beden eğitimi derslerinde ve tabi diğer derslerde de bu söz konusu.”(EÖ2)

“Örneğin Engelli bireylerle ilgili bir konumuz vardı. Orda sporculardan örnekler verdiler. Sizin de daha önceden bu konuyla ilgili çalışma yaptığınızı söylediler.(KÖ2)

Eğlenceli ve Amaçlı Etkinlikler; Katılımcıların yapılan etkinliklerde kullanılan materyallerle öğrencilerin “eğlenceli ve amaçlı etkinlikler”i uyguladıklarına dair görüşleri aşağıda verilmiştir.

“Siz materyalleri getiriyorsunuz onlarla birlikte etkinlik yapmak çocuklar için daha eğlenceli olduğunu ve daha amaçlı bir şeyler yaptıklarını düşünüyorlar”.(EÖ2)

“Beden eğitiminde genelde biz serbest bırakıyorduk ama şimdi aktivitelerin olduğu çalışmalar istiyorlar.”(KÖ1)

“Değerlerde Gelişme- Alt Tema 2”

Öğretmenlerle yapılan görüşmelerin analizi sonucunda programda uygulanan etkinliklerin öğrenciler üzerinde değerlerde gelişimi sağladığını belirtmişlerdir. Öğretmen görüşleri *“disiplin, paylaşma, birbirlerine saygı, grup çalışması, iş birliği ve kurallara uyma”* kodları ile *“değerlerde gelişme”* alt temanın oluşmasını sağlamışlardır. Bu görüşlere ilişkin öğretmenlerin görüşleri aşağıda verilmiştir.

Disiplin; Katılımcıların “disiplin” in öğrencilerin derse katılımlarıyla sağlandığına vurgu yapmışlardır. Programda uygulanan etkinliklerin etkisi olduğunu belirttiklerine ilişkin görüşleri aşağıda verilmiştir.

“Şunu gördüm disiplin altına girmeleri biraz daha kolaylaştı diyebiliriz. Beden eğitimi derslerine çıktığımızda sizin yönlendirdiğiniz gibi olmaya başladı daha böyle disiplinli olmaya çalışıyorlar eskiye nazaran.”(EÖ2)

“Disiplini kazandıklarına inanıyorum.”(KÖ1)

Paylaşma; Katılımcının uygulanan program ile öğrencilerde “paylaşma” nın sağlandığını belirten görüşü aşağıda verilmiştir.

“Biraz daha paylaşır ve birbirlerine saygı gösterir düzeyde çalışmaya başladılar özellikle beden eğitimi derslerinde ve tabi diğer derslerde de bu söz konusu”(EÖ2)

Birbirlerine Saygı; Katılımcılar öğrencilerin “birbirlerine saygı” gösterdiklerini belirtmişlerdir. Yapılan etkinliklerle sadece beden eğitimi ve oyun dersi içinde değil diğer derslerde de bu değere önem verdiklerini vurgu yaptıklarına ilişkin görüşleri aşağıda verilmiştir.

“Örneğin eskiden birbirlerinin haklarına çok fazla saygı göstermezken dışarıda oynadığımız oyunlardan bahsediyorum şimdi böyle daha sıra bekler hale geldiler. Bu etkinliklerin çocuklar arasındaki saygıyı da geliştirdiğini düşünüyorum. Biraz daha paylaşır ve birbirlerine saygı gösterir düzeyde çalışmaya başladılar özellikle beden eğitimi derslerinde ve tabi diğer derslerde de bu söz konusu”(EÖ2)

“Birbirlerinin hakkına saygı duymaya başladıklarını gözlemledim. Benim sınıfım diğer sınıflara göre davranış problemi daha fazla olan bir sınıftı. Sizin yaptığınız bu etkinliklerle bu konuda azalma

olduğunu düşünüyorum. Bunun etkisinin olduğunu düşünüyorum.”(KÖ2)

Grup Çalışması; Katılımcılar uygulanan programın öğrencilere “grup çalışması” olanağı sağladığını belirtmişlerdir. Hem beden eğitimi ve oyun dersine katılımın arttığını hem de birlikte çalışma alışkanlığının kazanıldığına dair görüşleri aşağıda verilmiştir.

“Sınıf içerisinde de grup çalışmalarına daha fazla katılım olmaya başladı.”(KÖ1)

“Birde gruplarla çalıştıkları için ya da eşli çalıştıkları için birlikte çalışma alışkanlıklarında da gelişme olduğunu düşünüyorum.”(KÖ2)

İşbirliği; Katılımcıların beden eğitimi ve oyun dersinin etkinliklerle geçmesi öğrencilerin “iş birliği” içinde çalışmalarına katkı sağladığına ilişkin görüşleri aşağıda verilmiştir.

“Kız erkek sınıflandırmalarıyla ilgili bu anlamda birbirleriyle grup halinde yaptıkları çalışmalardan dolayı işbirliği geliştirdiklerinde.”(EÖ2)

“Beden eğitiminde genelde biz serbest bırakıyorduk ama şimdi aktivitelerin olduğu çalışmalar istiyorlar, beraberce yapacakları etkinlikler istiyorlar bunun katkısını gördüm kesinlikle.”(KÖ1)

Kurallara Uyma; Katılımcılar programdaki etkinlikler sayesinde öğrencilerin “kurallara uyma”nın önemli olduğunu fark ettiklerini belirtmişlerdir. Bunun derslerdeki olumlu gelişimine katkı sağladığına ilişkin görüşleri aşağıda verilmiştir.

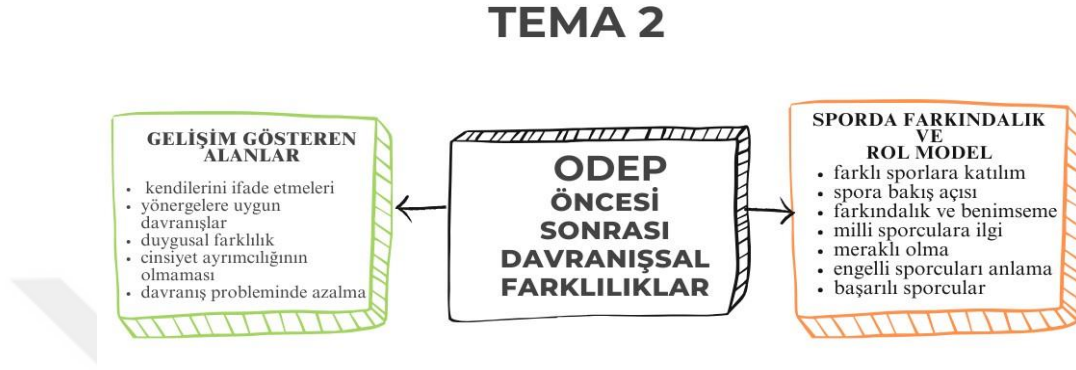
“Etkinliklerde bitirmeleri gerektiğini, kurallara uyma, sıra kavramını haksızlık olmaması gerektiğini, belirli bir düzen içinde olması gerektiğini, Nimet öğretmenim bize böyle gösterdi böyle yapalım diyerek bu değerleri kazandılar.”(KÖ1)

“İlk başlarda biraz daha düzensizlerdi zaman içerisinde ne zaman ne yapacaklarını kurallara nasıl uyacaklarını daha çok anladılar. Bu konuda olumlu bir gelişme oldu.”(KÖ2)

Adalet Duygusu; Katılımcının öğrencilerin “adalet duygusu” nu kazandıklarını fark ettiklerini belirten görüşü aşağıda verilmiştir.

“Etkinliklerde haksızlık olmaması gerektiğini, belirli bir düzen içinde olması gerektiğini, Nimet öğretmenim bize böyle gösterdi böyle yapalım diyerek bu değerleri kazandılar.”(KÖ1)

4.1.3.2. Öğrencilerde ODEP Öncesi ve Sonrası Davranışsal Farklılıklar



Şekil 7. İkinci Temadan Elde Edilen Öğrencilerde ODEP Öncesi ve Sonrası Davranışsal Farklılıklar

İkinci araştırma sorusu olan “*ODEP kapsamında beden eğitimi ve oyun dersinde uygulanan etkinliklerin öncesi ve sonrası öğrencilerde gözlemlediğiniz davranışsal farklılıklar nelerdir?(eğer varsa)*” şeklinde belirlenmiştir. Araştırmada yapılan yüz yüze görüşmeler içerik analizine tabi tutulmuştur. Yapılan öğretmen görüşmeleri sonucunda “öğrencilerde etkinlik öncesi ve sonrası davranışsal farklılıkları” ana teması altında “gelişim gösteren alanlar ve sporda farkındalık ve rol model” alt temaları ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin etkinlik öncesi ve sonrası spora olan ilgilerinde farklılık temasına ilişkin alt temalar ve kodlar Tablo 17’de verilmiştir.

Tablo 17: Katılımcıların öğrencilerde ODEP öncesi ve sonrası davranışsal farklılıklarına yönelik görüşleri doğrultusunda elde edilen alt temalar ve kodlar

ALT TEMALAR	KODLAR	KATILIMCILAR	N	%
-------------	--------	--------------	---	---

Gelişim Gösteren Alanlar	Kendilerini İfade Etmeleri	(EÖ1)	1	25
	Yönergelere Uygun Davranışlar	(EÖ2)	1	25
	Duygusal Farklılık	(EÖ2)	1	25
	Kız-erkek Ayrımcılığının Olmaması	(EÖ2)	1	25
	Davranış Probleminde Azalma	(EÖ2),(KÖ2)	2	50
Sporda Farkındalık ve Rol Model	Farklı Sporlara Katılım	(EÖ1)	1	25
	Spora Bakış Açısı	(EÖ2)	1	25
	Farkındalık ve Benimseme	(EÖ2),(KÖ1)	2	50
	Milli Sporculara İlgi	(KÖ1)	1	25
	Meraklı Olma	(EÖ2)	1	25
	Engelli Sporcuları Anlama	(KÖ2)	1	25
	Başarılı Sporcular	(KÖ2)	1	25

Tablo 17 incelendiğinde; alt temalardan biri olarak ele alınan gelişim gösteren alanlar hakkındaki sınıf öğretmenlerinin görüşlerine ilişkin en çok %50 oranında davranış probleminde azalma olduğu görülmüştür. Diğer görüşler sırasıyla %25 oranında kendilerini ifade etmeleri, yönergelere uygun davranışlar, duygusal farklılık ve kız-erkek ayrımcılığının olmaması yer almaktadır. Diğer bir alt tema olarak ele alınan sporda farkındalık ve rol model hakkındaki sınıf öğretmenlerinin görüşlerine ilişkin en çok %50 oranında farkındalık ve benimseme olduğu görülmüştür. Diğer görüşler sırasıyla %25 oranında farklı sporlara katılım, spora bakış açısı, milli sporculara ilgi, meraklı olma, engelli sporcuları anlama ve başarılı sporcular yer almaktadır. İlgili alt temalarda deney grubu öğrencilerinin sınıf öğretmenleriyle yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular aşağıda sunulmaktadır.

“Gelişim Gösteren Alanlar- Alt Tema 1”

Öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen bulgulara göre öğretmenler uygulanan programdaki etkinliklerin öğrencilerin davranışlarında gelişim gösterdiklerini belirtmişlerdir. Öğretmen görüşleri “*kendini ifade etme, yönergelere uygun davranışlar, duygusal farklılık, kız-erkek ayrımcılığının olmaması ve davranış probleminde azalma*” alt tema ile “*gelişim gösteren alanlar*” kodunun oluşmasını sağlamışlardır. Bu görüşlere ilişkin öğretmenlerin görüşleri aşağıda verilmiştir.

Kendini İfade Etme; Katılımcının uygulanan programda yapılan etkinlikler sonucunda öğrencilerin “kendini ifade etme” de gelişim gösterdiğine ilişkin görüşü aşağıda verilmiştir.

“Kendini geliştiren öğrenciler oldu. Çocukların kendilerini ifade etmelerinde mutlaka olumlu katkısı olmuştur. Bu konuda belki de sizin gözlemleriniz daha önemlidir.”(EÖ1)

Yönergelere Uygun Davranışlar; Katılımcının programda uygulanan etkinlikler ile öğrencilerin “yönergelere uygun davranış biçimleri”nde gelişme olduğunu belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra bu davranışların devamlılığının önemine ilişkin görüşü aşağıda verilmiştir.

“Tabi gelişimleri oldu. Örneğin bazı öğrencilerimizin davranış biçimleri beden eğitimi derslerine çıktığımızda sizin yönlendirdiğiniz gibi olmaya başladı. Aslında birebir bende orada olduğum için çocukların üzerinde mesela çok önemli olduğunu düşündüğüm sizin gösterdiğiniz ve verdiğiniz yönergerlere uygun davranış biçimlerinde bir takım gelişmeler oldu. Böylece çocukların oto kontrollerinin gelişmiş olduğunu, dinleme, dinlediklerini uygulamaya geçirdiklerini gözlemledim”(EÖ2)

Duygusal Farklılık; Katılımcının uygulanan programda yapılan etkinlikler sonucunda “duygusal farklılık” ların meydana geldiğine ilişkin görüşü aşağıda verilmiştir.

“Bunun yanı sıra duygusal anlamda da biraz daha farklılıklar oluştu.”(EÖ2)

Kız-erkek Ayrımcılığının Olmaması; Katılımcının öğrencilerin uygulanan etkinlikler sonucunda “kız-erkek ayrımcılığının olmaması” konusundaki görüşü aşağıda verilmiştir.

“Birlikte olabilmeleri birlikte etkinlik yapabilmeleri özellikle kız erkek bazı şeyleri birlikte yapabilmeleri kafalarındaki bazı önyargıları yıktı örneğin kız-erkek sınıflandırmalarıyla ilgili bu anlamda birbirleriyle grup halinde şalışmalar yaptılar.”(EÖ2)

Davranış Probleminde Azalma; Katılımcılar uygulanan programda yapılan etkinliklerle öğrencilerde “davranış probleminde azalma” olduğunu belirtmiştir. Buna ilişkin görüşleri aşağıda verilmiştir.

“Özellikle çocuklarda gözlemlediğim bir diğer şey kendi hatalarını eskiden gülerek karşılarırdı şimdi bu etkinliklerden sonra gözlemledim ki alaycı bir tavırla karşılamadıklarını gördüm.”(EÖ2)

“Benim sınıfım diğer sınıflara göre davranış problemi daha fazla olan bir sınıftı. Sizin yaptığınız bu etkinliklerle bu konuda azalma olduğunu düşünüyorum. Bunun etkisinin olduğunu düşünüyorum.”(KÖ2)

“Sporda Farkındalık ve Rol Model- Alt Tema 2”

Öğretmenlerle yapılan görüşmelerin analizi sonucunda programda uygulanan etkinliklerin öğrencilerin sporun farkındalık yarattığını ve rol model olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmen görüşleri “*farklı sporlara katılım, spora bakış açısı, farkındalık ve benimseme, milli sporculara ilgi, meraklı olma, engelli sporcuları anlama ve başarılı sporcular*” alt temaları ile “*sporda farkındalık ve rol model*” kodun oluşmasını sağlamışlardır. Bu görüşlere ilişkin öğretmenlerin görüşleri aşağıda verilmiştir.

Farklı Sporlara Katılım; Katılımcının uygulanan program sonucunda öğrencilerin “farklı sporlara katılım” gösterdiğine dair görüşü aşağıda verilmiştir.

“Şuan da katılan voleybol ve futbol kurslarına giden öğrencilerimiz var ama bu daha çok olabilir.”(EÖ1)

Spora Bakış Açısı; Katılımcı beden eğitimi ve oyun dersinde uygulanan program sonucunda öğrencilerinin “spora bakış açısı” ndaki farkındalığı belirtmiştir. Buna ilişkin görüşü aşağıda verilmiştir.

“Ben kendi öğrencilerim açısından söyleyeyim örneğin spora bakışlarının değiştiğini birebir gördüm.”(EÖ2)

Farkındalık ve Benimseme; Katılımcıların öğrencilerde sporda “farkındalık ve benimseme” nin oluştuğunu belirten görüşleri aşağıda verilmiştir.

“Spor alanında çocuklar üzerinde farkındalık yaratıldığını düşünüyorum. Bu olumlu bir gelişme çocuklar açısından. Yapılan dersleri benimle de paylaştılar.”(EÖ2)

“Kesinlikle hayatlarına sporu dahil ettiler.”(KÖ1)

Milli Sporculara İlgi; Katılımcı öğrencilerin “milli sporculara ilgi” sinden bahsetmiştir. Buna ilişkin görüşü aşağıda verilmiştir.

“Hatta sporcular gelmişti ondan çok bahsettiler. Milli sporcuların kimler olduğunu araştırmak istediler. Yüzmeyle ilgilenen bir öğrencim var. Özellikle o çok fazla ilgilendi.”(KÖ1)

Meraklı Olma; Katılımcının öğrencilerin spora karşı “meraklı olma” ları konusundaki gelişimlerine dair görüşü aşağıda verilmiştir.

“Daha bir meraklı oldular. Çoğu araştırıyor hatta sizden habersiz bazı sporcuları araştırıp bana getirdiler. İlgilerini biraz daha fazlasıyla topladık.”(EÖ2)

Engelli Sporcuları Anlama; Katılımcı yapılan görüşmelerde uygulanan programın diğer derslerde de örnek olarak gösterdikleri “engelli sporcular” ın öğrenciler üzerindeki etkisini belirtmiştir. Yapılan etkinliklerden bahsetmeleri öğretmenlerin

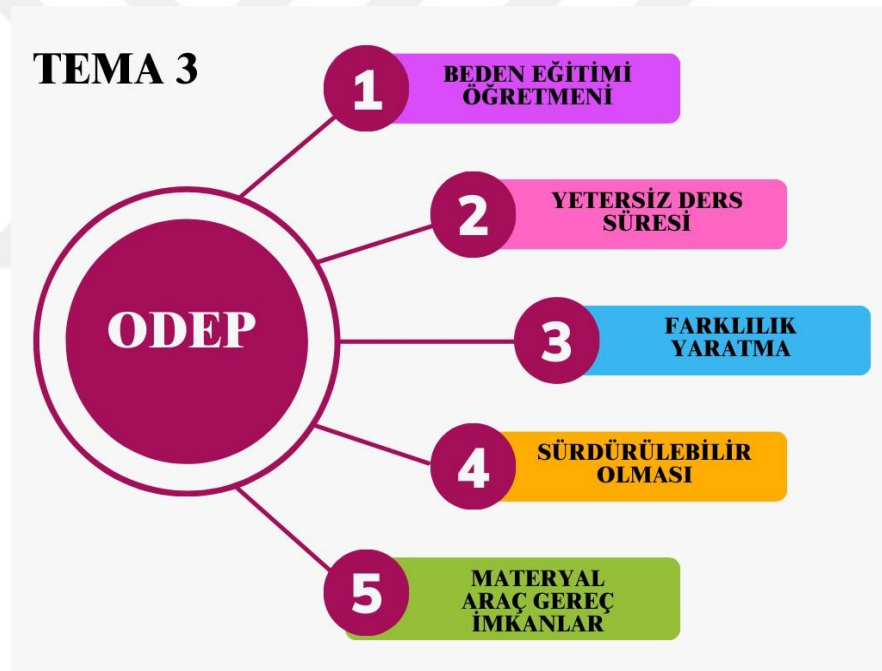
dikkatini çekmiş, öğrencilerin engelli bireylerle ilgili farkındalıklarının arttığına ilişkin görüşü aşağıda verilmiştir.

“Yapılan etkinliklerden bahsettiler. Örneğin Engelli bireylerle ilgili bir konumuz vardı. Orda engelli sporculardan örnekler verdiler.”
(KÖ2)

Başarılı Sporcular; Katılımcının uygulanan programdaki etkinlikler sayesinde öğrencilerin “başarılı sporcuların” hayatlarını, başarılarını merakla öğrenip kendi yaşamlarından örneklerle derslere katılım sağladıklarını belirten görüşü aşağıda verilmiştir.

“Sizin de daha önceden bu konuyla ilgili çalışma yaptığınızı söylediler. Yakın çevrelerinde yetişen sporculardan, başarılı sporculardan örnek verdiler.”(KÖ2)

4.1.3.3. Olimpik Değerler Eğitim Programının Sürdürülebilirliği



Şekil 8. Üçüncü Temadan Elde Edilen Olimpik Değerler Eğitim Programının Sürdürülebilirliği

Üçüncü araştırma sorusu olan “*ODEP kapsamında beden eğitimi ve oyun dersinde uygulanan etkinliklerin devam etmesine yönelik düşünceleriniz nelerdir?*” şeklinde belirlenmiştir. Araştırmada yapılan yüz yüze görüşmeler içerik analizine tabi tutulmuştur. Yapılan öğretmen görüşmeleri sonucunda “*olimpik değerler eğitim programının sürdürülebilirliği*” teması ortaya çıkmıştır. Olimpik

değerler eğitim programının sürdürülebilirliği temasına ilişkin alt temalar Tablo 18’de verilmiştir.

Tablo 18: Katılımcıların olimpiik değerler eğitim programının sürdürülebilirliğine yönelik görüşleri doğrultusunda elde edilen alt temalar

ALT TEMALAR	KATILIMCI	N	%
Beden Eğitimi Öğretmeni	(EÖ1),(EÖ2)	2	50
Yetersiz Ders Süresi	(EÖ1),(EÖ2)	2	50
Farklılık Yaratma	(EÖ2),(KÖ2)	2	50
Sürdürülebilir Olması	(EÖ1),(KÖ1),(KÖ2)	3	75
Materyal/Araç-Gereç ve İmkanlar	(EÖ1),(EÖ2),(KÖ2)	3	75

Tablo 18 incelendiğinde; sınıf öğretmenlerinin olimpiik değerler eğitim programının sürdürülebilirliği hakkındaki görüşlerine ilişkin en çok %75 oranında sürdürülebilir olması ve materyal/araç-gereç ve imkanların olduğu görülmüştür. Diğer görüşler sırasıyla %50 oranında, beden eğitimi öğretmeni, yetersiz ders süresi, farklılık yaratma olarak yer almaktadır. İlgili alt temalarda deney grubu öğrencilerinin sınıf öğretmenleriyle yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular aşağıda sunulmaktadır.

Beden Eğitimi Öğretmeni; Katılımcıların beden eğitimi ve oyun dersi için bir “beden eğitimi öğretmeni”nin bu dersi yapması konusundaki görüşleri aşağıda verilmiştir.

“Kalıcı çözüm olması için her ilkokula birer beden öğretmeni verilse bu beden eğitimi derslerine beden eğitimi branşındaki öğretmenlerimizin girmesinin çok yararlı olacağını düşünüyorum.”(EÖ1)

“Herşeyden önce bir beden eğitimi öğretmeni olmasını isterim.”(EÖ2)

Yetersiz Ders Süresi; Katılımcıların beden eğitimi ve oyun dersi için “yetersiz ders süresi” ile ilgili görüşleri aşağıda verilmiştir.

“Ders saati arttırılrsa daha kalıcı etkiler olacağını düşünüyorum. Öğrenciler daha çok beden eğitimi dersi deyince oyun beklentisindeler. Oyun istiyorlar. Yeterli ders saati olmadığı için ilkokullarda 4. Sınıflarda iki saat beden eğitimi dersimiz var. Bunun yeterli olduğunu düşünmüyorum.”(EÖ1)

“Davranış ve becerilerin daha kalıcı olması için bu etkinliklerin daha uzun süreli bir çalışmanın gerekli olduğunu düşünüyorum.”(EÖ2)

Farklılık Yaratma; Katılımcıların beden eğitimi ve oyun dersinde “farklılık yaratma”nın önemini belirten görüşleri aşağıda verilmiştir.

“Farklılık yaratmak lazım diye düşünüyorum. Çok klasik oyunlarla zamanlarını geçirmektense daha disiplinler arası geçişleri sağlayan bu tür etkinliklerin olması tabii ki daha iyi olur.”(EÖ2)

“Beden eğitimi denince çocukların aklında biz top alalım futbol oynayalım düşüncesi var. Öğrencilere tanımadığı farklı spor branşlarıyla ilgili çalışmalar yapılabilir. Futbol dışında çok fazla spor tanımıyorlar”(KÖ2)

Sürdürülebilir Olması; Katılımcılar ODEP programında uygulanan etkinliklerin devamlılığı konusundaki isteklerini belirtmiştir. Programda uygulanan etkinliklerin devam etmesi, “sürdürülebilir olması”na ilişkin görüşleri aşağıda verilmiştir.

“Tabii ki isterim. Biz çok memnun kaldık. Hatta diğer öğretmenler arkadaşlarla konuştuğumuzda bizde de olsa keşke dediklerini söyleyebilirim.”(EÖ1)

“Kesinlikle bu etkinliklerin devam etmesini isterim. Gayet iyi giden bir dönem oldu. Hatta bizimi için, biz sonuçta sınıf öğretmeniyiz siz bu işi daha profesyonel anlamda yaparsınız. Bu etkinliklerin çok iyi olduğunu söyleyebilirim.”(KÖ1)

“Kesinlikle devam etmesini isterim.”(KÖ2)

Materyal/Araç-Gereç ve İmkanlar; Katılımcıların beden eğitimi ve oyun dersi kapsamında “materyal/araç-gereç ve imkanlar ”ın daha fazla olduğu sürece öğrenciler üzerindeki etkinin fazla olabileceği görüşleri aşağıda verilmiştir.

“Öğrenciler sporla ilgili olacak aslında imkanlar daha da artsa. Mesela oyun sahaları daha çok olsa, gidiş gelişlerde servis sorunu olmasa. Şuanda katılan voleybol futbol kurslarına giden öğrencilerimiz var ama bu daha çok olabilir. Bu etkinlikler okulda yapılırsa ders dışı saatlerde de olsa çok daha iyi olabilir.”(EÖ1)

“Birde diğer bir şey kullandığınız materyallerle ilgili araç-gereçlerle ilgili bir beklentileri oldu. Bizde onlar yok.”(EÖ2)

“Tabii ki burada okulların imkanları da çok etkili.”(KÖ2)

4.2.Tartışma

Bu bölümde, araştırmada test edilen alt problemlerin bulgularına ait ulusal ve uluslararası düzeyde yapılan araştırma, makale, proje ve raporlar incelenerek tartışmaya yer verilmiştir. Bununla birlikte, birinci ve ikinci alt problem bulguları

tartışılmış, üçüncü alt problem ise, SDÖ alt boyutları temel alınarak, öğretmen görüşlerinden elde edilen bulgularla birlikte tartışılmıştır.

4.2.1. Birinci ve İkinci Alt Probleme İlişkin Tartışma

Yapılan araştırmanın birinci alt probleminde, kontrol grubu ile deney grubu öğrencilerinin sosyal duygusal öğrenme becerilerinin ön test puanları ile son test puanlarına ilişkin bulgular değerlendirilmiştir. Kontrol ve deney grubu öntest-sontest fark ortalamalarının istatistiksel olarak birbirinden farklı olduğunu ve aradaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu tespit edilmiştir.

Türkiye'de sosyal duygusal öğrenme kavramı ile sporun bir arada ele alındığı çalışmalara az sayıda rastlanmıştır. Tan (2021), öğrencilerin spor yapma durumlarına göre sosyal duygusal öğrenme becerilerini incelediği araştırmasında, spor yapan öğrencilerin SDÖÖ alt boyutları olan; görev tanımlama, akran ilişkileri, öz düzenleme ortalamalarının spor yapmayanlara göre daha yüksek olduğu görmüş ve sporun sosyal duygusal öğrenme becerilerini geliştirdiğini belirtmiştir.

Diğer bir çalışmada, Baydan (2010) ilkokulda sosyal duygusal öğrenme becerilerini geliştirmeye yönelik hazırlanan programın etkililiğini araştırdığı çalışmada, sekiz hafta süren program sonunda deney grubu öğrencilerinin SDÖ beceri düzeylerinin kontrol grubu öğrencilerine göre artmasında etkili olduğu görülmüştür.

Beceren (2012) ise “Güçlü Başlangıç Sosyal Duygusal Öğrenme Programı”nın çocukların sosyal duygusal gelişimlerine etkisini belirlemek amacıyla yaptığı araştırmada, deney ve kontrol grubundaki çocukların sosyal duygusal öğrenme becerileri puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde farklılık olduğuna ulaşılmıştır.

Arıkan (2020), Spor Eğitimi Modeline (SEM) Sosyal-Duygusal Öğrenme Modeli (SEL) uyarlanarak 16 haftalık bir program hazırlanmıştır. Araştırma sonucunda deney grubundaki öğrencilerin beden eğitimi dersi tutum düzeylerinde ve öz yeterliklerinde artış olduğu tespit edilmiştir.

Kalaycı (2023) sosyal duygusal öğrenme becerilerine sporun ve grup çalışmasının etkisinin incelenmesi amaçladığı çalışmada üniversite öğrencilerine 10 hafta süren sosyal duygusal öğrenme grubu çalışması uygulanmıştır. Deney

grubunda yer alan ve bu süreçte spor yapan öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme becerileri ölçeği puanlarının, kontrol grubunda yer alan ve bu süreçte spor yapmayan öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme becerileri ölçeği puanlarına göre daha yüksek olduğu bulunmuştur.

İlkokul 4. sınıf deney grubu öğrencilerinin kontrol grubu öğrencilerine göre sosyal duygusal öğrenme becerilerini kazandıkları ve geliştirdikleri ortaya konmuştur. ODEP kapsamında yapılan etkinliklerin bu becerileri kazanmalarında önemli bir rolü olduğu söylenebilir. Kazanılan sosyal duygusal öğrenme becerilerinin sınıfta ve okulda olduğu gibi günlük yaşamlarına da olumlu etkiler yaratabileceği düşünülmektedir. Bu araştırma ve belirtilen araştırmalarda, öğrencilere kazandırıldığı sosyal duygusal öğrenme becerileri bakımından araştırmalar birbirini desteklemektedir.

Seçilen araştırmaların, sosyal duygusal öğrenme becerilerinin gelişimini ölçüyor olması, yakın zamanlı olması aynı zamanda bu araştırmaya benzer araştırma yöntemlerinin kullanılmasına dikkat edilmiştir.

Yapılan araştırmanın ikinci alt probleminde, deney grubu öğrencilerinin sosyal duygusal öğrenme becerileri ön test puanları ile son test puanlarına ilişkin bulgular değerlendirilmiştir. Araştırma bulguları incelendiğinde; deney grubu öğrencilerinin son test puanlarının ön test puanlarına göre yüksek olduğunu ve aradaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu tespit edilmiştir.

Ang (2015) öğrenciler ile birlikte deneysel olarak yürütmüş olduğu çalışmada, bir yıl boyunca spor eğitimi ile sosyal duygusal öğrenme programını birlikte uygulamıştır. Araştırma sonucunda, deney grubuna verilen spor eğitiminin sosyal duygusal öğrenme sürecine anlamlı yönde etki ettiği saptanmıştır.

Humphrey ve diğ., (2010) tarafından yapılan ve ilkokul öğrencilerinde SDÖ becerilerinin gelişimi incelendiği çalışmada dokuz hafta boyunca İngiltere'de sosyal-duygusal öğrenmeye yönelik en yaygın kullanılan yaklaşım olan öğrenmenin sosyal ve duygusal yönleri (SEAL) programı kullanılmıştır. Uygulamalar sonrasında elde edilen sonuçlara göre deney grubu öğrencilerinin sosyal duygusal öğrenme becerilerinde anlamlı düzeyde farklılık olduğu görülmüştür.

Sosyal duygusal öğrenme beceri gelişiminin okuldaki ve yaşamdaki başarının anahtarı olduğu düşünülmektedir. Eğitim ve öğretimde kullanılan uygulamalar, etkinlikler ve programların etkililiği bu becerilerin kazandırılmasında etkili olduğu söylenebilir. Yapılan bu araştırmada ODEP kapsamında yapılan etkinliklerin sosyal duygusal öğrenme üzerindeki etkisi görülmektedir. Böylece deney grubu öğrencilerinin yaşamlarındaki görevlerini başarılı bir şekilde yerine getirebilecekleri, kendilerine yönelik farkındalıklarının gelişerek yapıcı ilişkiler kurabilecekleri ve daha sağlıklı ve mutlu olabilecekleri söylenebilir. Belirtilen araştırma bulguları bu araştırmada ortaya çıkan bulguları destekler niteliktedir.

4.2.2. Üçüncü, Dördüncü ve Beşinci Alt Problemlere İlişkin Tartışma

Yapılan araştırmanın üçüncü, dördüncü ve beşinci alt problemlerinde, deney grubu öğrencilerinin sosyal duygusal öğrenme-SDÖ ölçeği alt boyutları olan “görev tanımlama”, “akran ilişkileri” ve “öz düzenleme” ile ilgili araştırma bulguları değerlendirilmiştir. Buna göre tüm alt boyutlarda deney grubu öğrencilerinin son test puanlarının ön test puanlarına göre yüksek olduğunu ve aradaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğunu göstermiştir. Bu durum, ODEP etkinliklerine katılan deney grubu öğrencilerinin sosyal duygusal öğrenme beceri puanlarındaki artışın deneysel uygulamanın etkisinden kaynaklandığı şeklinde değerlendirilmiştir.

Bu kazanımlara yönelik bulgular, öncelikle SDÖ ölçeği alt boyutları olan “görev tanımlama”, “akran ilişkileri” ve “öz düzenleme” başlıklarını temel alarak öğretmen görüşlerinden elde edilen bulgularla birlikte tartışılmıştır.

4.2.2.1. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Tartışma

Yapılan araştırmanın üçüncü alt problemde deney grubu öğrencilerinin SDÖ becerilerinin “görev tanımlama” alt boyutunun ön test puanları ile son test puanlarına ilişkin bulgular değerlendirilmiştir. Uygulanan olimpik değerler eğitim programı öğrencilerin “görev tanımlama” alt boyutunun ilişkili olduğu “sorumlu karar verme” becerileri üzerinde deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık ortaya çıkarmıştır. Araştırmanın nicel boyutunda öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme becerilerinde ön test puanları ile son test puanları arasında olumlu yönde bir farklılık vardır. Bununla birlikte, sınıf öğretmenlerin görüşlerinden “görev tanımlama” alt boyutunu destekleyici bir bulguya rastlanmamıştır.

Konu ile ilgili literatür incelendiğinde, Esen (2008)'e göre oyun çocukların sosyal açıdan gelişmelerine; kurallara yönelik bilincin ve kurallara uyma davranışının oluşması, bir gruba ait olabilme, grupça karar alabilme gibi kavramları kazandırmada pozitif etkide bulunmaktadır. Yapılan çalışmalarda, iş birliği ve grup çalışmasına eğilimli olanların liderlik ve sorumlu karar verme özelliklerinin de önemli düzeyde etkilendiği sonucuna ulaşılmıştır (Reevy ve diğ., 2013; Ruiz-Gallardo ve diğ., 2012). Totan (2011) tarafından problem çözme becerileri eğitim programının öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme becerileri üzerine etkisi üzerine yapılan çalışmada, problem çözme becerileri eğitim programı alan öğrencilerin eğitim sonrasında görev tanımlama becerilerinin anlamlı düzeyde olumlu olarak değiştiği saptanmıştır. Taylor ve diğ.(2002), sosyal duygusal öğrenme becerilerinden biri olan problem çözme becerilerinin bireylerin sorumluluk ve karar verme becerileri doğrudan etkilediğini ifade etmiş, sorun çözme becerisi yüksek olan bireylerin sağlıklı kararlar aldığını ve sorumluluk bilincine sahip olduklarını ifade etmiştir.

Bu araştırmada öğrencilerin kazanmaları beklenen beceri ve davranışların ve bu beceri ve davranışları kullanmayı gerektiren “sorumlu karar verme” , yaşamlarının şekillenmesi açısından önemli bir yer tuttuğu söylenebilir. ODEP kapsamında yapılan etkinliklerle öğrencilerin etkili karar vermelerinde kendileri ve diğerleri için yapmış oldukları seçimler, sorumluluk alabilmeleri, problem çözme becerilerine katkı sağladığı düşünülmektedir. Aynı zamanda beden eğitimi ve oyun dersinde yapılan etkinlik sürecinde öğrencilerin etik ilkelere bağlı kalarak sadece kendilerine değil sınıf arkadaşlarına da özen gösterdiği, yapıcı kararlar verdiği, herhangi bir anlaşmazlıkta zaman kaybetmek yerine problem çözme becerilerini sergiledikleri görülmüştür.

4.2.2.2. Dördüncü Alt Boyutuna İlişkin Tartışma

Yapılan araştırmanın dördüncü alt probleminde deney grubu öğrencilerinin SDÖ becerilerinin “akran ilişkileri” alt boyutunun ön test puanları ile son test puanlarına ilişkin bulgular değerlendirilmiştir. Uygulanan olimpiik değerler eğitim programı deney grubu öğrencilerinin sosyal duygusal öğrenme “akran ilişkileri” alt boyutunun ilişkili olduğu “sosyal farkındalık” ve “ilişki becerileri” üzerinde etkili olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırmanın nicel bölümde ulaşılan bulguların yansımaları nitel bulgularda da ortaya çıkmıştır. Öğrenciler gerek programda uygulanan

etkinlikler sonrasında gerekse sınıf öğretmenleriyle yapılan görüşmelerde akran ilişkileri becerilerini yansıtmışlardır. Bu beceriler, “işbirliği”, “paylaşma”, “grup çalışması”, “empati”, “yardımlaşma” ve “saygı” dan oluşmaktadır. Bu becerilerin bir kısmı olimpik değerler olarak da karşımıza çıkmıştır.

Özellikle çocukluk döneminde oyun oynama ile kurulan akran ilişkileri ergenlik dönemlerinde sosyalleşme ile devam etmektedir. Çocukluk döneminde sosyal-duygusal davranışların desteklenmesi, işbirliğini, saygı duymayı, kendisi için uygun olmayan istekleri geri çevirebilmeyi ve gerektiğinde yardım isteyebilmeyi, empati kurabilmeyi, arkadaşları tarafından kabul edilmeyi sağlayacaktır. Bu bağlamda ilişki becerileri, toplumdaki insanlarla olumlu ilişki kurulmasını desteklemektedir (Weissberg ve diğ., 2015).

Deney grubu öğrencilerinin olimpik değerler eğitimi programı sonrasında yapılan öğretmen görüşmeleri sonucunda uygulanan programın öğrencilerin sosyal farkındalık becerilerinden birbirlerine saygının ve ilişki becerilerinden işbirliği, paylaşma ve grup çalışması üzerinde etkisi olduğu ortaya çıkmıştır. Sınıf öğretmenleri uygulama sonrasında öğrencilerin grup olarak oyun oynamasının işbirliği değerini geliştirdiğine vurgu yapmıştır.

Böylece iletişim sayesinde sosyalleşerek paylaşmayı da öğrendiklerini belirtmiştir. Bu bağlamda olimpik değerler eğitim programında uygulanan etkinliklerle öğrencilerin grup çalışması, işbirliği, başkalarına saygı duyma, sosyal katılım gibi becerilerinin desteklenmesi ile akran ilişkilerini güçlendirdiği ortaya çıkmıştır.

Akbulut Kılıçoğlu (2016), ergenler ile gerçekleştirmiş olduğu sosyal duygusal öğrenme grup çalışması sonuçlarında deney grubu öğrencilerinin iletişim ve kişilerarası ilişki kurma becerileri, olumlu yönde değişiklik meydana geldiğini göstermektedir. Buna göre sosyal duygusal öğrenme takım çalışmasının deney grubu öğrencilerinin empati, farklılıkları tanıma gibi sosyal farkındalık becerilerini önemli ölçüde artırdığı ortaya çıkmıştır.

Çıldır (2019) öğretmenlerin oyun ve beden eğitimi dersine ilişkin tutumlarını incelediği çalışmada görüşme formuna katılan sınıf öğretmenlerinin dersin sosyalleşme ve paylaşmayı öğrettiğini söyleyerek öğrencilerin paylaşma-işbirliği becerilerini geliştirdiğini belirtmiştir.

Çelik ve Şahin (2013) çocukluk döneminde yapılan sporun; kendine güven, kurallara uyma, başkalarının haklarına saygı gösterme gibi becerileri bedensel aktiviteler ve oyun yoluyla öğrendiklerinde kazanılan bu davranışların günlük yaşamda gerekli ve ilgili durumlarda hayata geçirdiklerini belirtmiştir. Aynı zamanda çocukların akranlarıyla birlikte, paylaşmayı, işbirliğini ve yardımlaşmayı öğrendiklerini, öğretim programında üzerinde durulan uygulamaların öğrencinin gelişimini bir bütün olarak ele aldığını yaptıkları araştırmada tespit etmişlerdir.

Çivril kara ve diğ. (2017) yaptıkları çalışmada öğrencilerin oyun ve fiziki etkinlikler dersinin, dayanışma ve işbirliğinin öğrenilmesine katkı sağladığını ve fiziksel becerileri geliştirdiğini belirtmişlerdir. Bir diğer çalışmada ise işbirlikçi öğrenmenin, bireysel öğrenme faaliyetleri veya rekabetten daha fazla sosyal desteği ve olumlu kişilerarası ilişkileri teşvik ettiğini göstermektedir. (Herpratiwi ve diğ., 2018).

Beden eğitimi ve oyun derslerinde kazandırılması beklenen “dürüstlük, saygı ve aidiyet” değerleri çeşitli müsabakalar ve etkinlikler aracılığıyla kazanan öğrenciler, davranış haline gelen bu değerleri sadece spor ortamında değil günlük yaşamlarına da yansıtmaktadır (Görgüt ve Tutkun 2018; Koh, Ong ve Camiré, 2016).

Oliveira ve diğ. (2017) beden eğitiminde oynanan işbirliğine dayalı oyunların zorbalığı azaltıp azaltmadığını araştırmak amacıyla yapılan araştırmada işbirliğine dayalı oyunlar beden eğitimi derslerindeki zorbalığı azalttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Long ve diğ. (2020) sosyal duygusal öğrenme programlarının öğrencilerin birbirleriyle olan ilişkilerini geliştirebileceğini vurgulamaktadır. Nickerson ve diğ.(2019) ise sosyal duygusal öğrenme programlarının etkililiği konusunda akran ilişkilerinin önemli bir faktör olduğu belirtilmiştir.

Sporun çocukların bütünsel gelişimi üzerinde bir araç olarak büyük rol oynadığı bilinmektedir. Çocukların grubun bir parçası olarak sportif etkinliklere katılması; çocukta paylaşma, grup çalışması, diğer grup arkadaşlarına saygılı olma gibi duyguları geliştirdiği görülmektedir (Medwell ve diğ., 2012).

Akbulut Kılıçoğlu (2016), tek ebeveynli ergenler ile gerçekleştirmiş olduğu sosyal duygusal öğrenme grup çalışması sonuçlarında deney grubu üyelerinin genel olarak iletişim ve kişilerarası ilişki kurma becerileri, olumlu yönde değişiklik meydana geldiğini göstermektedir.

Bu araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri olimpik değerler eğitim programının değerler eğitimine de katkısının olduğunu düşünmektedirler. Benzer şekilde, Doğan (2021) çalışmasında beden eğitimi ve oyun dersinin çocukların saygılı olma, sorumluluk alma vb. değerleri de kazandırdığını belirtirken, Albayrak (2019) da sınıf öğretmenleriyle yaptığı çalışmasında öğrencilerin beden eğitimi ve oyun dersinde oyun oynayarak birçok değeri kazandıklarını belirtmiştir.

Bozkurt ve Sözer (2017) sorumluluk, özgüven, işbirliği, saygı ve başarıyı tebrik değerleriyle ilgili yaptıkları deneysel çalışmada gruplar arasında anlamlı bir fark bulmuştur. Araştırma sonuçlarına bakıldığında oluşturulan çocuk oyunları ile değerlerin kalıcılığına katkı sağladığını belirtmiştir.

Hastie ve diğ. (2009) ise, ergen öğrencilere spor eğitimi temelli bir eğitim programı uygulamıştır. Programın ilk bölümünde öğrencilere takım sporuna dayalı bir eğitim programı hazırlanmış, grup aidiyeti, sorumluluk alma ve kişilerarası ilişkileri geliştirme üzerine oturumlar gerçekleştirilmiştir. İkinci bölümünde ise spor müsabakalarında adil ve dürüst olma, kişilerarası davranışlar, liderlik davranışları gibi konuların olduğu oturumlar gerçekleştirilmiştir. Çalışma sonucunda, uygulanan spor eğitimi temelli müfredat programının öğrencilerin akran ilişkileri üzerine olumlu etkisi olduğu bulunmuştur.

Sınıf öğretmenlerinin görüşleri, sınıfta düzeni sağlamada bu etkinliklerin etkisinin olduğunu belirtmiştir. Olimpik değerler eğitim programı kapsamında uygulanan etkinliklerle kuralların belirlenip öğrencilere benimsetilmesi, yapılmış olan istenmeyen davranışların değiştirilmesi üzerindeki etkisi belirtmiştir. Böylece sınıfta düzenin sağlanarak sınıf yaşamının kolaylaştırılmasına yönelik öğrenci ve öğretmen arasındaki karşılıklı ilişki düzenlemelerinin de sağlanacağı düşünülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin görüşleri derste öğrenilen bilgi ve elde edilen deneyimlerin diğer derslerde de öğrenciler tarafından konuşulması ve örneklerin verilmesi sadece diğer derslere olan etkisini değil günlük hayatla ilişkilendirildiği söylenebilir.

Okul dönemiyle birlikte akran ilişkileri ve duygusal deneyimler yaşanmaya başlar. On yaşından itibaren yakın arkadaşlıklar ve paylaşma önem kazanmaktadır. Bu anlamda beden eğitimi, oyun ve spor yoluyla sağlıklı bir toplum yaratmak daha kolay olacaktır. ODEP kapsamında yapılan bu etkinlikler aracılığıyla öğrenciler

beden eğitimi ve oyun dersinde kız ve erkek ayrımcılığı olmadan grupla birlikte hareket etmeyi, kişinin kendini ifade etme becerisini kazanması, kurallara uymayı, yönergelere uygun davranmayı, kazanmayı veya kaybetmeyi öğrendiği düşünülmektedir. Belirtilen çalışmalardaki bulgular bu araştırmada elde edilen nicel ve nitel bulguları destekler niteliktedir.

4.2.2.3. Beşinci Alt Boyutuna İlişkin Tartışma

Yapılan araştırmanın beşinci alt probleminde deney grubu öğrencilerinin SDÖ becerilerinin “öz düzenleme” alt boyutunun ön test puanları ile son test puanlarına ilişkin bulgular değerlendirilmiştir. Uygulanan olimpiik değerler eğitim programı deney grubu öğrencilerinin sosyal duygusal öğrenme “öz düzenleme” alt boyutunun ilişkili olduğu “öz farkındalık” ve “öz yönetim” becerileri üzerinde etkili olduğu ortaya çıkmıştır. Öz yönetim becerilerindeki birçok özelliği kapsayan öz düzenleme becerileri çatı bir kavram olarak değerlendirilmektedir. Öz düzenleme becerisi, bireyin gelişimini devam ettirdiği sosyo-kültürel bir çevre olan aile ve okulun yapısından etkilenmektedir.

Öz düzenleme alt boyutu; stresle başa çıkma, dürtüleri kontrol etme, kişinin kendisini motive etmesi, önyargıları analiz etme, dürüstlük, adalet duygusu, öz güven, disiplin ve motivasyondan oluşmaktadır.

Sosyal duygusal öğrenme becerilerinin özellikle öz düzenleme boyutunda öz yönetimin bireylerin farklı durumlarda duygu, düşünce ve davranışlarını başarılı bir şekilde dengeleme ve düzenleme yetkinliği süreçlerini içermektedir. Araştırmanın nicel boyutunda ulaşılan bulguların yansımaları nitel bulgularda da ortaya çıkmıştır. Öğrenciler gerek programda uygulanan etkinlikler sonrasında gerekse sınıf öğretmenleriyle yapılan görüşmelerde “öz farkındalık” ve “öz yönetim” becerilerini yansıtmışlardır. Deney grubu öğrencilerinin olimpiik değerler eğitimi programı sonrasında yapılan öğretmen görüşmeleri sonucunda uygulanan programın öğrencilerin öz yönetim becerisi disiplinin, öz farkındalık becerisi adalet duygusu üzerinde etkisi olduğu ortaya çıkmıştır. Uygulama sonrasında arkadaşlarına haksızlık yapmadıklarını, kendi haklarını savunduklarını, her zaman haklı olanın yanında olduklarını, arkadaşlarına karşı adil olduklarını etkinliklerde kurallara uyduklarını belirtmişlerdir. İpek Eren ve Arslan (2022) beden eğitimi ve spor dersinin değerler eğitimine olan katkısının incelendiğinde beden eğitimi ve spor dersinin “adalet”

duygusu kazandırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç çalışmamızda elde ettiğimiz bulguları desteklemektedir. Alan yazındaki çalışmalar incelendiğinde ise öz düzenleme becerileri ile sosyal duygusal öğrenme arasında güçlü bir ilişkinin olduğu görülmektedir.

Özellikle sosyal duygusal öğrenme becerilerini geliştirmeye yönelik uygulanan programlarda öğrencilerin yüksek düzeyde öz düzenleme becerilerine sahip olması sosyal duygusal öğrenme becerilerini pozitif anlamda etkilemektedir (Dusenbury ve Weissberg, 2017; Arslan, 2018).

Sarıca (2018), yenilenen programlarda her sınıf düzeyindeki değerlere yer verildiğini, temel değerler arasında en sık rastlanan değerlerin sorumluluk, vatanseverlik, yardımseverlik, dürüstlük, saygı, adalet, dostluk, öz kontrol ve sabır olduğunu belirtmektedir.

Erdal (2019) tarafından yapılan çalışmada oynanan oyunlar aracılığıyla sorumluluk, adalet, dürüstlük, saygı, dostluk, sevgi, sabır, yardımseverlik değerlerinin elde edildiği belirtilmiştir.

Howard ve diğ. (2018) ise, yapmış olduğu çalışmanın sonucunda çocukların erken yaşlardan itibaren spora katılımlarının ve spor temelli eğitim almalarının, çocukların öz düzenleme, öz farkındalık, öz yeterlik becerilerini geliştirdiğini belirtmişlerdir.

Yalçın ve Balcı (2015), 7-14 yaş arası çocukların sportif faaliyetlere katılımından sonra okul başarıları, fiziksel ve sosyal davranışlarında meydana gelen değişimleri incelemiş ve katılım gösterdikten sonra, katılım göstermeden önceki durumlarına göre olumlu değişimlerin olduğu istatistiksel olarak bulunmuştur. Aynı zamanda sportif faaliyetlerle birlikte duygusal olarak kendilerini kontrol etme becerilerinin de desteklendiği ve buna bağlı olarak hırçınlık göstermelerinin de azaldığı bulunmuştur.

Beden eğitimi derslerinde öğrencilere sportif etkinliklerde, sosyal yaşamda ve insan ilişkilerinde uygulayabilecekleri birtakım değerler kazandırılmaktadır. Spordaki istenilen davranış, her zaman iyiye, güzele ve pozitif yönde ilerlemeye katkı sağlamaktadır. Aynı zamanda sınırların farkına varılması, kendini geliştirme gayretinde olması ve elinden gelenin en iyisini yapma çabasında bir tavidir

(Erdemli, 2021). Yapılan bu araştırmada da öğrencilerin gelişim gösterdiği alanlar ortaya çıkmıştır.

Her türlü spor etkinliği çocuklar için sosyal bir deneyimdir. Oyun ve fiziksel etkinlikler ile kendini ifade etme ve duygularını ve davranışlarını kontrol etmeyi öğrenirler. Bu bağlamda bu araştırmada sınıf öğretmenleri öğrencilerin etkinlikler aracılığıyla kendilerini daha iyi ifade ettiklerini ve duygusal farklılıkların ortaya çıktığının belirtmiştir.

Sınıf öğretmenleri ODEP kapsamında uygulanan etkinlik sürecinde öğrencilerin beden eğitimi ve oyun dersi üzerindeki etkisini açıklayan görüşlerini ortaya koymuştur. Oyun ve Fiziki Etkinlikler dersine katılımında ilgili yapılan görüşlere bakıldığında öğretmenler öğrencilerin üst seviyede istekli olduğunu belirtmişlerdir.

Benzer şekilde sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre; ilkokulda uygulanan oyun ve fiziki etkinlikler dersinin değerlendirildiği çalışmada öğrencilerin istekli olması derste öğrencilerin duygularını rahatça ifade etmesi, bağımsız bir ortam olması, mutluluk sağlayan eğlenceli bir ortam sağlaması ve çocuğun gelişim alanlarını destekleyen amaçlı etkinlikleri içermesinin etkisi düşünülebilir (Can ve Çava, 2018). Bu çalışma sonucu çalışmamızda ortaya çıkan sonucu desteklemektedir. Derse karşı ilgili ve istekli olmaları, her hafta bu dersi beklemleri ve etkinliklerin eğlenceli ve amaçlı olması öğrenciler üzerinde olumlu etkileridir.

Değerler eğitiminin okullarda spor dersleri, spor aktiviteleri ve sportif eğitsel oyunlar ile kapsamlı hazırlanmış programların, spor branşı uzmanları tarafından yürütülmesiyle farkındalık kazandırılabilir. Bu bağlamda sınıf öğretmenleriyle yapılan görüşmelerde öğrencilerin beden eğitimi ve oyun dersinde yaptıkları etkinlikleri benimsemeleri, farklı spor branşlarına katılım göstermeleri spora olan farkındalıklarının artmasını sağlamıştır. Bunun yanı sıra spora olan ilgilerinin artmasıyla engelli sporculara karşı empati duygusu ve başarılı sporculara olan merakları beden eğitimi ve oyun dersi dışında sınıf öğretmenleriyle paylaşımları spora olan bakış açılarının değiştiğinin bir göstergesi olmuştur. Farklı branşlardaki milli sporcuların davet edilip uygulanan programın bir parçası olarak öğrencilere rol model olması bütün öğrencilerin milli sporculara olan ilginin artmasını sağlamıştır.

Türnükü (2004), öğrencilerin sosyal ve duygusal öğrenmelerini geliştirmek için, alan yazın taramasına bağlı bir yapı oluşturmaya çalıştığı araştırmasında sosyal duygusal öğrenme programlarının okul ortamında uygulanarak sosyal duygusal öğrenme becerilerinin geliştirilebileceğinden bahsetmiştir. Aynı zamanda Sosyal duygusal öğrenme becerilerinin okul ortamlarını iyileştirmede düzenleyici rolü olduğunu belirtmiştir. Weissberg ve Cascardino (2013) ise, çalışmalarında sosyal duygusal öğrenme becerilerini artırıcı programlar uygulanmasının daha ilgi çekici okul ortamları oluşmasına katkısını vurgulamışlardır. Ayrıca öğrencileri geleceğin zor koşullarına hazırlamada okul ortamlarında uygulanan sosyal duygusal öğrenme becerileri programlarının katkısı olduğunu vurgulamıştır.

Okul ortamları, öğrencilerin eğitim-öğretim ile birlikte sosyalleşme, arkadaş edinme, birlikte hareket edebilme gibi becerilerini deneyimlediği önemli resmi kurumlardan biridir. Bu nedenle, SDÖ becerilerinin kazanılması ve geliştirilmesi öğretmenlerin okul ve ders sürecinde takip ettikleri önemli bir konu olarak görülmektedir. Şu anki durumda, İlkokul 4.sınıfta Beden Eğitimi ve Oyun dersi, sınıf öğretmenlerince verilmektedir ve bedensel etkinlikler yoluyla öğrencilerin çeşitli oyunlar oynamalarına imkân tanımaktadır. Bu araştırmada ise, ODEP temel alınarak hem bedensel hem de sanatsal etkinlikler planlanmış ve bu ders saatinde uygulanmıştır. Böylece, yukarıda verilen araştırmacıların sonuçlarına benzer sosyal duygusal öğrenme becerileriyle birlikte, olimpik değerlere yönelik kazanımlar da elde edilmiştir.

4.2.2.4. ODEP Etkinliklerinin Okul Ortamında Sürdürülebilirliğine İlişkin Tartışma

Sınıf öğretmenlerinin ODEP kapsamında beden eğitimi ve oyun dersinde uygulanan etkinliklerin devam etmesine yönelik düşünceleri, olimpik değerler eğitim programının sürdürülebilirliği temasıyla ortaya çıkmıştır.

Araştırmada ortaya çıkan sonuçlara göre; sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi ve oyun dersine alanında uzman öğretmenler tarafından işlenmesi gerektiğini ifade ettikleri ve uygulanan bu programdan memnun kaldıkları sonucuna ulaşılmıştır. Beden eğitimi ve oyun dersinin araştırmada uygulanan program gibi farklı etkinliklerin branş öğretmenleri tarafından uygulanması ve sürdürülebilir olması temel amaçları gerçekleştirmede önemli olacağını sonucuna ulaşılmıştır. Dağıdılan ve

Kösterelioğlu'nun (2015), Oyun ve Fiziki Etkinlikler dersi kapsamında sınıf öğretmenleri ile yaptıkları çalışma sonucunda sınıf öğretmenleri oyun bilgisi açısından kendilerini yetersiz gördüklerini ifade etmişlerdir.

DeCorby ve diğ. (2005) sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi dersini hedefler kazanımlarına uygun bir şekilde işlemek için yeterli beden eğitimi dersi bilgisine ya da sportif bilgiye sahip olmadıklarını belirtmişlerdir. Güven ve Yıldız'ın (2014) yaptığı araştırmada da, sınıf öğretmenlerinin bu derse ilişkin bilgi ve donanım eksikliği sebebiyle dersin kazanımlarına yeterince ulaşamadıkları sonucuna ulaşılmıştır. (Çıldır, 2019; İşgüzar, 2021) sınıf öğretmenlerinin kendilerini yeterli görmedikleri için beden eğitimi branş öğretmenlerinin dersi yürütmesi gerektiğini belirtmiştir. Bu bulgular araştırmamızda ortaya çıkan sonucu destekler niteliktedir. Böylece bu dersin hedeflenen kazanımlara ulaşılmasında beden eğitimi öğretmenleri tarafından işlenmesinin daha etkili olacağı söylenebilir.

Alan yazında yapılan çalışmalar incelendiğinde, Dwyer ve diğ. (2003) sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi ders programının uygulanmasına ilişkin görüşlerini inceledikleri çalışmada, beden eğitimi ders zamanının yetersiz olması sonucuna ulaşılmıştır. Tortop (2005) sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi dersi ve eğitsel oyun uygulamaları ile ilgili çalışmasında özellikle ilköğretimin I. kademesinde haftalık 2 saat olan beden eğitiminin dersinin daha fazla olması gerektiğine inandığı yönünde görüş belirtmiştir.

Ayan ve Tamer (2010)'in ilköğretimde beden eğitimi dersinin hedeflerine göre uygulanma durumunu incelediği çalışmada sınıf öğretmenlerinin %64,3'ü, beden eğitimi öğretmenlerinin %87,2'si ilköğretim okullarında haftalık ders saatlerinin yetersiz olduğunu belirtmiştir. Çivril Kara ve diğ. (2017)'nin sınıf öğretmenlerinin oyun ve fiziki etkinlikler dersi hakkındaki görüşleri ile ilgili yaptıkları çalışmada 4. Sınıfta haftalık ders saati sayısının yetersiz olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İlgili araştırmalar ile yapılan bu araştırmada elde edilen sonuçlar beden eğitimi ve oyun ders saatinin yetersiz olduğu sonucuyla benzerlik göstermektedir.

Araştırmada elde edilen bulgulara göre; beden eğitimi ve oyun dersinde yapılacak olan etkinliklerin öğrencilere sağlanan imkanların (kullanılan materyal ve araç-gereçlerin) etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Güven ve Yıldız (2014) ise yaptıkları araştırmada, ders materyallerinin ve fiziksel imkanların yetersizliği, Beden

Eğitimi ve Spor dersinin kazanımlarına yeterince ulaşamadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Dwyer ve diğ. (2003) sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi ders programının uygulanmasına ilişkin görüşlerini inceledikleri çalışmada, yetersiz profesyonel destek ve araç-gereç sıkıntısının dersin kaliteli bir şekilde işlenmesinin önündeki en önemli engeller olduğunu belirtmişlerdir.

Dağdelen ve Kösterelioğlu'nun(2015) yaptıkları nitel araştırmada oyun ve fiziki etkinlikler dersindeki uygulamaları, yaşanan problemleri ve çözümlerine ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşlerini belirlemek amaçlanmıştır. Katılımcılar, milli eğitim bakanlığının okullara gönderdiği “oyun oynuyorum derleme kitapçığı” ve “fiziksel etkinlik kartları”ndaki oyunları oynatmaya çalıştıklarını ancak gerekli fiziki ortam ve uygun araç-gereç olmadığı için dersten verim alamadıklarını belirtmişlerdir. Ayan ve Tamer (2010) ilkokul birinci ve ikinci kademedeki beden eğitimi dersinin amaçlarına göre uygulanma durumunu inceledikleri çalışmada beden eğitimi dersinin kazanımlarına göre uygulanamamasında eğitim sisteminden kaynaklanan nedenlerden, okullara sağlanan teknoloji, araç-gereç vb. gibi olanakların yetersiz olduğunu belirtmiştir.

Güven ve Yıldız (2014) yapmış olduğu araştırmada sınıf öğretmenlerinin Oyun ve Fiziki Etkinlikler dersinde spor salonunun önemine vurgu yaptığını, bu ders için gerekli olan imkanların karşılanmasını istediklerini belirtmişlerdir. Çalışmada elde edilen bu bulgular, Dağdelen ve Kösterelioğlu (2015), Kuzu ve Arslan (2014), Boz ve Yıldırım (2014), Tokat (2013) Gülüm ve Bilir (2011) tarafından yapılan çalışmalarla da benzerlik göstermektedir. İmkanların yetersiz olması dersin amaçlarını gerçekleştirmede eksiklikler oluşturabilir. Yapılan çalışmalarda araç-gereç eksikliğinin vurgulanması elde edilecek beceri ve kazanımları sınırlandırmaktadır.

Sürdürülebilirlik kavramı son yıllarda birçok alanda gündem oluşturmakta ve üzerinde çalışmalar yapılmaktadır. Beden eğitimi ve sportif faaliyetlerin sürdürülebilirlik kapsamında ele alınması insan yaşamı için büyük önem taşımaktadır. Sürdürülebilir kalkınma için eğitim, sürdürülebilir bir gelecek için gerekli olan değerler, davranışlar ve yaşam tarzları, eğitim, öğretim ve halkın bilinçlendirilmesi yoluyla teşvik etmeyi amaçlayan toplumsal bir değişim sürecini temsil etmektedir (Yalçın, 2022).



Şekil 9. Türkiye Sürdürülebilir Kalkınma Amaçları (<https://turkiye.un.org/tr/sdgs>)

Sürdürülebilirlik kalkınmanın üç boyutundan biri çevredir. Literatürde spor ve çevresel sürdürülebilirlik ile ilgili çalışmalara yer verilmiştir. Güzel ve diğ.’nin (2009) sürdürülebilir kalkınmanın çevre boyutunda uluslararası olimpiyat komitesi uygulamaları ve olimpiyat organizasyonları kapsamında yaptıkları çalışmada sporun yakından ilgili olduğu “çevre ve doğal sistemler boyutu”nda ele alınan konular ise, önleyici, koruyucu, iyileştirici, destekleyici faaliyetler olarak şekillendiği belirtilmiştir. Araştırmada sürdürülebilir kalkınma bağlamında spor yolu ile eğitimin çevreyi korumaya hizmet edebilme olasılığı konusu öne çıkmaktadır. Bununla birlikte Sivil Toplum Örgütleri’nin bu olgunun yayılması için birçok faaliyet ve yöntemi uygulayabilme fırsatına sahip olabileceği de gözden kaçırılmaması gerektiği vurgulanmıştır (Güzel ve diğ., 2009).

Beden eğitimi ve oyun dersinde uygulanan ODEP kapsamlı etkinliklerin sürdürülebilirliği ile ilgili sınıf öğretmenlerinin farklı görüşlere sahip oldukları görülmektedir. Elde edilen bulgular yukarıda belirtilen çalışmalarla da paralellik göstermektedir. Dersin niteliklerinin artırılması ve verimli yürütülmesi için sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin göz önüne alınması gerektiği ortaya çıkmaktadır. Böylece ilkokulda beden eğitimi ve oyun dersi uygulamalarının iyileştirilmesine katkı sağlanabilir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, ilkokulda olimpik değerler eğitim programının sosyal duygusal öğrenme üzerine etkisini incelemek amacıyla yapılan araştırmanın bulgularına dayanılarak ulaşılan sonuçlara ve bu sonuçlar doğrultusunda gelecekte yapılabilecek araştırmalara ve kurumlara yönelik önerilere değinilmiştir.

5.1.Sonuçlar

Araştırmada, ilkokul 4. sınıf öğrencilerine olimpik değerler eğitim programı kapsamında etkinlikler beden eğitimi ve oyun dersinde uygulanarak sosyal duygusal öğrenme becerileri üzerindeki etkisini görebilmek amaçlanmış ve deneysel olarak test edilmiştir. Araştırmada nicel ve nitel verilere ilişkin bulgulara dayanılarak birinci, ikinci ve üçüncü alt problemlere ilişkin elde edilen sonuçlara değinilmiştir.

Ön test ve son test kontrol gruplu desene göre yapılan bu araştırmanın sonucunda kontrol ve deney grubu öğrencilerinin sosyal duygusal öğrenme ölçeğine ait ön test puanları ile son test puanları arasında istatistiksel yönden anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($p<,05$). Program boyunca kontrol grubu öğrencilerinin beden eğitimi ve oyun dersinde var olan eğitimi almaları deney grubu öğrencilerinin ise 10 haftalık süreçte ODEP etkinliklerine katılmaları programın SDÖ becerileri üzerindeki etkisini arttırdığı söylenebilir.

Deney grubu öğrencilerinin ön test puanları ile son test puanları arasında istatistiksel yönden anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($p<,05$). Araştırmaya katılan öğrencilerin program öncesi alınan puanları ile ODEP program sonrasında alınan puanlarının kendi içlerinde de anlamlı farklılığın görülmektedir. Bu farklılık etkinlikleri uygularken öğrencilerin SDÖ becerilerini geliştirdikleri, beden eğitimi ve oyun dersinde bu becerileri davranışlarına yansıttıkları söylenebilir.

Deney grubu öğrencilerinin sosyal duygusal öğrenme ölçeğinin “görev tanımlama”, “akran ilişkileri” ve “öz düzenleme” alt boyutlarının ön test puanları ile son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($p<,05$). Ortaya çıkan farklılık sonucu deney grubu öğrencilerinin ölçek

alt boyutlarında görülen becerilerin yükselişi katılım gösterdikleri ODEP etkinliklerine bağlı olduğu söylenebilir.

Sonuç olarak, deney grubuna uygulanan ODEP etkinliklerinin öğrencilerin sosyal duygusal öğrenmeleri üzerinde etkili olduğu belirlenmiştir. Bu etki “meşale” metaforuyla şekillendirilmiş ve detaylı olarak sunulmuştur (Kaynakça Yazar, 2024).



Şekil 10. ODEP etkinliklerinin “SDÖ alt boyutları” üzerindeki etkisine ilişkin “meşale” metaforu

Şekil 10 incelendiğinde; ilkokul 4. sınıf deney grubu öğrencilerinin sosyal duygusal öğrenmenin her bir alt boyutunun öntest puanları ile sontest puanları arasındaki farkın sontest puanları lehine olup ve bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olması sonucu “meşale” metaforuyla şekillendirilmiştir.

Meşale metaforu kullanılmış ve temelde olimpiyat meşalesinin umut veren ve dünya çapında ortak değerlerle bağlantılı bir sembol olması bu çalışmada yapılan olimpik değerler eğitim programı kapsamındaki etkinliklere benzetilmiştir. Meşale metaforunun tercih edilmesinin sebebi olimpik meşale ne kadar kuvvetli ateş alırsa olimpiyat ruhunu o kadar aydınlatması mümkün olur. Aynı şekilde ODEP kapsamında yapılan etkinlikler bir meşale gibi alev alarak ilkökul 4. sınıf deney grubu öğrencilerinin sosyal duygusal öğrenme alt boyutları üzerinde etkili olmuştur. Böylece sosyal duygusal öğrenme gerçekleşmiştir. Olimpiyat meşalesinin antik oyunlarla modern olimpiyat oyunları arasındaki devamlılığı sağlayan bir köprü olması, ritüel ve törenlerde önemli rol oynaması bu araştırmada ODEP'in da sosyal duygusal öğrenme üzerindeki etkisi olimpiyat meşalesinin yaydığı olimpiyat ruhu kadar önemli ve değerli olduğu düşünülmektedir. Deney grubu öğrencilerinin, 10 haftalık yolculuğunda ODEP kapsamında yapılan etkinlikler, meşalenin ateşini farklı boyutlarda alevlendirmiş beceri ve değerlerin kazanılmasını sağladığı tespit edilmiştir. Söz konusu meşale incelendiğinde; meşalede yanan her bir alev sosyal duygusal öğrenmenin alt boyutlarıdır. Etkinlikler sayesinde bu alevler ateş alarak, birleşerek ve güçlenerek öğrencilerin bütünsel gelişimlerinde yer alan sosyal ve duygusal becerilerin gelişmesinde etkili olmuştur.

Programda uygulanan etkinlikler sonrasında yapılan SDÖ ölçeği son test ile sınıf öğretmenleriyle yapılan görüşmeler uygulanan ODEP etkinliklerinin beden eğitim ve oyun dersi üzerindeki etkisini göstermektedir.



Şekil 11. ODEP etkinliklerinin “SDÖ “görev tanımlama” ile ilişkili “meşale” metaforu

ODEP etkinlikleri sürecinde, etkinlik öncesi ve sonrasında SDÖ “görev tanımlama” alt boyutuna ilişkin sonuçlar değerlendirildiğinde, sorumlu karar verme becerilerinin beden eğitimi ve oyun dersi için sorumluluk almalarını, kendileri ve diğerlerini düşünmelerini, derse karşı merak duygusunu, problemin farkındalığını ve onu çözme yolları, ahlaki ve yapıcı seçimler yapma becerilerini geliştirdikleri düşünülmektedir.



Şekil 12. ODEP etkinliklerinin “SDÖ “akran ilişkileri” ile ilişkili “meşale” metaforu

ODEP etkinlikleri sürecinde, etkinlik öncesi ve sonrasında SDÖ “akran ilişkileri” alt boyutuna ilişkin sonuçlar değerlendirildiğinde ise; öğrencilerin sosyal farkındalık ve ilişki becerilerindeki gelişimin paylaşma, iş birliği, birbirlerine karşı saygı, yardımlaşma, kurallara uyma ve grup çalışmasının var olduğu sonucu öne çıkmaktadır. Sınıfta düzenin oluşması; kurallara uyarak davranış problemlerinin azalması, geliştirilen bilgi ve becerilerin yaşamlarına yansıtılması ilişki becerilerinin geliştiğini sonucunu ortaya koymaktadır. Öğrencilerin ODEP kapsamında yapılan etkinlikler öncesi ve sonrasında gözlemlenen kız erkek ayrımı yapmadan etkinliklere katılım göstermeleri, yönergelere akranlarıyla birlikte uyumlu davranışlar sergilemeleri sonucu sosyal farkındalık ve ilişki becerilerindeki gelişimin göstergesi olduğu düşünülmektedir.



Şekil 13. ODEP etkinliklerinin “SDÖ “öz düzenleme” ile ilişkili “meşale” metaforu

ODEP etkinlikleri sürecinde, öncesinde ve sonrasında SDÖ “öz düzenleme” alt boyutuna ilişkin sonuçlar değerlendirildiğinde, öğrencilerin öz yeterlilik ve öz yönetim becerilerindeki gelişim; davranış problemlerinde azalma, dürtüleri kontrol etme, kişinin kendisini motive etmesi, dürüstlük, adalet duygusu, öz güven, disiplin, motivasyon ve öz düzenleme ile öne çıkmaktadır. ODEP’ in öğrencilerde duygusal farklılığın oluşmasını, kendilerini ifade etmelerini, davranışlarını kontrol etmelerini, beden eğitimi ve oyun dersine ilgili ve istekli katılımlarını sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin rol model olan başarılı sporculara ve spora ilgilerinin artmasıyla farklı spor branşlarına katılım göstermeleri kendi öz farkındalıklarının açığa çıkmasını sağladığı düşünülmektedir.

Deney grubu sınıf öğretmenlerine ODEP kapsamında yapılan etkinliklerin sürdürülebilirliği ile düşünceleri sorulduğunda; bu etkinliklerin sürdürülebilir olması ve beden eğitimi ve oyun ders saati süresinin yeterli olması görüşleri sadece deney grubu öğretmenleri tarafından değil kontrol grubu öğrencilerinin sınıf öğretmenleri tarafından da öne çıkan sonuçlardan olduğu söylenebilir. Beden eğitimi ve oyun dersinin daha etkili ve verimli işlenebilmesi için derslerin beden eğitimi öğretmenleri tarafından yürütülmesi, materyal/araç gereç ve imkanların sağlanması, klasik oyunlar yerine disiplinler arası geçişlerin sağlanmasına ilişkin sonuçlar ortaya çıkmıştır.

Deney grubu öğrencilerinin sosyal duygusal beceri puanlarındaki artış, öğrencilerin bütünsel gelişimlerinin desteklenmesinde ODEP kapsamında yapılan etkinliklerin önemini öne çıkarmaktadır. Bu araştırma doğrultusunda literatüre sosyal duygusal öğrenme üzerinde olimpik değerler eğitim programı kapsamında yapılan etkinliklerin önemini, ODEP etkinliklerinin ilkokulda beden eğitimi ve oyun dersinde uygulanabilirliğini ortaya koyan bir araştırma kazandırıldığı ifade edilebilir. Bununla birlikte, sosyal duygusal öğrenme becerilerinin geliştirilmesinde aracı rolü üstelenen sportif ve kültürel etkinlikler sayesinde de bu becerilerin pekiştirilmesi, içselleştirilmesi ve yaşam boyu bu becerilerin sürdürülmeye devam etmesi de son derece önemli olduğu düşünülmektedir.

5.2. Öneriler

5.2.1. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

1. Karma yöntem kullanılarak yapılan bu araştırma farklı yöntemler kullanılarak da yapılabilir.
2. Olimpik değerler eğitim programı özel okullarda ve farklı sınıf düzeylerinde de uygulanarak elde edilen sonuçlar karşılaştırılabilir.
3. Sosyal duygusal öğrenme becerileri için farklı demografik değişkenleri ele alarak araştırmalar yapılabilir.
4. Gelecekteki araştırmalarda olimpik değerler eğitim programının sosyal duygusal öğrenme üzerine etkisini farklı öğrenci grupları ile uygulanabilir ve nitel yöntemlerle de değerlendirilebilir.
5. Araştırma pandemi sürecinde yapılmış ve ciddi sorunlar yaşanmıştır. Eğitim öğretimin aksamadığı ve devamlılığı olan bir süreçte ilkokul 4. sınıftaki öğrencilere uygulanması ve araştırma sonuçlarının karşılaştırılması önerilebilir.

5.2.2. Kurumlara Yönelik Öneriler

1. ODEP'nin MEB bağlı okullarda beden eğitimi ve oyun dersine giren sınıf öğretmenlerine tanıtımının yapılması önerilmektedir.
2. Öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme becerilerini geliştirilmesi için Beden eğitimi ve oyun dersinde ODEP dışında, becerilerini geliştirilmesi için

CASEL tarafından uygulanan SDÖ becerileri programlarının uygulanması önerilmektedir.

3. Okullarda, beden eğitimi ve oyun dersleri yoluyla olimpik değerleri öğretmeye yönelik uygulamalar ve projeler yapılabilir.
4. Okullarda rol model olarak görülen başarılı olimpik sporcuların katılımı ve katkılarıyla söyleşiler yapılabilir.
5. Okul yönetimlerinin sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi ve oyun dersini aktif olarak işlemesine destek, olanak ve malzeme sağlaması önerilebilir.
6. Okul yönetimlerinin, beden eğitimi ve oyun dersi dışında da ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin spor yoluyla SDÖ becerilerini arttırıcı sportif ve kültürel etkinlikler düzenlemesi önerilebilir.



KAYNAKLAR

- Acun, İ., Yücel, C., Önder, A. ve Tarman, B. (2013). Değerler: kim ne kadar değer veriyor? *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6 (1), 191-206.
- Adesemowo, P.O. & Tumininu, O.A. (Ed.) (2022). *Basic of education: the meaning and scope of education*.
- Aydın-Çakır, A. ve Türkeş-Kılıç, S. (2021). Bilimsel çalışmalarda karma yöntem nasıl kullanılır?, *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 42(1), 1-15.
- Ağırkan, M. ve Ergene, T. (2021). What do we know about social and emotional learning? A review and bibliometric analysis of international and national studies, *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(1), 280-297.
- Akbulut Kılıçoğlu, N. (2016). *Tek ebeveynli ergenlerin sosyal-duygusal öğrenme becerilerini geliştirmeye yönelik dışavurumcu temelli grup çalışmasının etkililiğinin sınanması*. [Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi].
- Akcaalan, M. (2016). *Yaşam boyu öğrenme ile sosyal duygusal öğrenme arasındaki ilişkilerin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. [Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi].
- Albayrak, B. (2023). *Türkçe dersi öğretim programının değerler eğitimi açısından incelenmesi ve türkçe öğretmenlerinin değerler eğitimine ilişkin görüşleri (Muğla ili örneği)*. [Yüksek lisans tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi].
- Albayrak, H. (2019). *İlkokul beden eğitimi ve oyun dersi oyun oynuyorum derleme kitapçığında yer alan çocuk oyunlarının değerler açısından incelenmesi ve buna yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşleri*. [Yüksek lisans tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi].
- Altan, M. Z. (2011). Çoklu zekâ kuramı ve değerler eğitimi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 1(4), 53-57.
- Amado-Alonso, D., León-del-Barco, B., Mendo-Lázaro, S., Sánchez-Miguel, P.A. & Iglesias Gallego, D. (2019). Emotional intelligence and the practice of organized physical-sport activity in children, *Sustainability*; 11(6), 1615.
- Ang, S. C. (2015). *Developing social and emotional learning in physical education: the contextualised appropriation of sport education*. [Doktora Tezi, Waikato Üniversitesi].
- Ang, S. C. & Penney, D. (2013). Promoting social and emotional learning outcomes in physical education: insights from a school-based research project in singapore. *Asia-Pacific Journal of Health, Sport and Physical Education*, 4(3), 267-286.
- Arıkan, N. (2020). Sosyal-Duygusal Öğrenme Modeli Uyarlanmış Spor Eğitimi Modelinin Öz Yeterlik ve Beden Eğitimi Dersine Yönelik Tutuma Etkisi. *Journal Of Social, Humanities and Administrative Sciences*, 6(22): 59-69.

- Arslan, S. (2018). Social emotional learning and self-regulation: the mediating role of critical thinking. *International Journal of Learning and Change*, 10(2), 101-112.
- Arslan, S. ve Akın, A. (2013). Social emotional learning scale: the study of validity and reliability. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (25), 23-34.
- Asra, B. (2022). *Okuma çemberlerinin lise öğrencilerinin sosyal duygusal öğrenme beceri düzeylerine etkisi*. [Yüksek Lisans Tezi, Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi].
- Atalay, M. (2004). *Uluslararası olimpiik akademide (IOA) görev alan çeşitli ülke temsilcilerinin, dünyada olimpiizm düşüncesinin yaygınlaştırılmasına yönelik görüşlerinin analizi ve Türkiye için bir değerlendirme*. [Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi].
- Ayan, S. ve Tamer, K. (2010). İlköğretim I. ve II. kademedede beden eğitimi dersinin amaçlarına göre uygulanma durumunun incelenmesi. *Gazi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, XV(1), 25-44.
- Aygün, H. E. (2017). *Sosyal duygusal öğrenme programlarının sosyal duygusal öğrenme becerilerinin gelişimine, akademik başarı ve sınıf iklimi algısına etkisi*. [Doktora Tezi, Çanakkale On sekiz Mart Üniversitesi].
- Aykaç, N. (2016). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Pegem Akademi Yayınları.
- Bacanlı, H. (2019). *Sosyal beceri eğitimi*. Pegem Akademi Yayınları.
- Bandura, A. (1969). *Principles of Behavior Modification*. Published New York; London: Holt, Rinehart and Winston.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action. A social cognitive theory*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Başaran, İ. E. (2011). *Türk okul sistemi ve okul yönetimi*. Ekinoks Yayınları.
- Başoğlu, B. (2017). Kültür ve spor. *Social Sciences Studies Journal*, 3(6), 1037-1043.
- Baydan, Y. (2010). *Sosyal duygusal beceri algısı ölçeği'nin geliştirilmesi ve sosyal duygusal beceri programının etkililiği*. [Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi].
- Bayrakçı, M. (2007). Sosyal öğrenme kuramı ve eğitimde uygulanması. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (14), 198-210.
- Beceren Özdemir, B. (2012). *Güçlü başlangıç sosyal duygusal öğrenme programının 5 yaş çocuklarının sosyal ve duygusal gelişimleri üzerine etkisi*. [Doktora tezi, Marmara Üniversitesi].
- Bernard, M. E. (1995). *Improving student motivation and school achievement: A professional development program for teachers, special educators, school administrators and pupil service personnel*. Canada: Hindle & Associates.
- Binder, D. L. (2012). Olympic values education: evolution of a pedagogy. *Educational Review*, 64(3), 275-302.

- Blakemore, S.J. & Frith, C. (2003). Self-awareness and action. *Current Opinion in Neurobiology*, 8(2), 219-224.
- Boerger, E. A. & Hoffman, A. J. (2015). Character development in the school years: relations among theory of mind, moral identity, and positive and negative behavior toward Peers, In C. B. Miller, M. R. Furr, A. Knobel and W. Fleeson (Eds.), *Character: New Directions from Philosophy, Psychology, and Theology*. Oxford University Press, 467–489.
- Boz, T. ve Yıldırım, A. (2014). 4+4+4 eğitim sisteminde birinci sınıf öğretmenlerinin karşılaştığı zorluklar. *Başkent University Journal of Education*, 1(2), 54-65.
- Bozkurt, E. ve Sözer, M. A. (2017). Çocuk oyunları ile değerler eğitimi. *The Journal of Academic Social Sciences*, 5(55), 295-323.
- Butzer, B., Bury, D., Telles, S. & Khalsa, S. B. S. (2016). “Implementing yoga with in the school curriculum: A scientific rationale for improving social-emotional learning and positive student outcomes”. *Journal of Children's Services*, 11(1), 3-24.
- Büyüköztürk, Ş. (2020). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Pegem Akademi Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi Yayınları.
- Calp, Ş. ve Edis, A. (2020). Sınıf öğretmenlerinin yaşam becerileriyle ilgili bilgi ve deneyimleri. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 10(2), 549-565.
- Can, S. ve Çava, G. (2018). Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre ilkokulda uygulanan oyun ve fiziki etkinlikler dersinin değerlendirilmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2).
- Candan, K. (2018). Ergenlerin sosyal duygusal öğrenme becerilerinin sosyal ilişki unsurları ve umut düzeyi ile ilişkisinin incelenmesi. [Yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi].
- Candan, K., ve Yalçın, A. F. (2018). Ergenlerin sosyal duygusal öğrenme becerilerinin sosyal ilişki unsurları ve umut düzeyi ile ilişkisinin incelenmesi. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 9(16), 319-348.
- Cansız-Aktaş, M. (2015). Nitel veri toplama araçları. M. Metin (Ed.), *Kuramdan uygulamaya eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi Yayınları.
- Carter, D. (2016). A nature-based social-emotional approach to supporting young children’s holistic development in classrooms with and without walls: The social-emotional and environmental education development framework. *International Journal of Early Childhood Environmental Education*, 4(1), 9-24.
- Catalano, R. F., Berglund, M. L., Ryan, J. A. M., Lonczak, H. S., & Hawkins, J. D. (2004). Positive youth development in the united states: research findings on evaluations of positive youth development programs. *Annals of the American Academic of Political and Social Science*, 591, 98-124.

- Central Board of Secondary Education. [CBSE]. (2012). *A Handbook for teachers*. Shiksha Kendra, Community Centre, Preet Vihar, Delhi.
- Chenyu, W. (2022). Perception of olympic values by high school students: A qualitative approach. *International Journal of Humanities Social Sciences and Education*, 9(7), 81-90.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences (2nd ed.)*. Department of Psychology, New York University.
- Cohen, R., Boud, D., And Sampson, J. (1999). Peer learning and assessment. *Assessment and Evaluation In Higher Education*, 24(4), 413- 426.
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning [CASEL]. (2020). Preparing youth for the workforce of tomorrow: cultivating the social and emotional skills employers demand. <https://casel.org/wp-content/uploads/2020/06/Preparing-Youth-for-the-Workforce-of-Tomorrow-Final.pdf>
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning [CASEL]. (2015). CASEL guide: Effective social and emotional learning programs middle and high school edition. <http://secondaryguide.casel.org/>
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning [CASEL]. (2013). Effective social and emotional learning programs-preschool and elementary school edition.
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning [CASEL]. (2022). <https://casel.org>.
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning [CASEL]. (2023). <https://casel.org/fundamentals-of-sel/what-is-the-casel-framework>
- Coryn, C. L., Spybrook, J. K., Evergreen, S. D. & Blinkiewicz, M. (2009). Development and evaluation of the social-emotional learning scale. *Journal of Psycho educational Assessment*, 27(4), 283-295.
- Coşkun, R., Altunışık, R., ve Yıldırım, E. (2017). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri: SPSS uygulamalı*. Sakarya Yayıncılık.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2020). *Karma yöntem araştırmaları: tasarımı ve yürütülmesi*. (Çev. Y. Dede ve S. B. Demir). Anı Yayınları.
- Creswell, J.W. (2021). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni*. (S. B. Demir ve M. Bütün, Trans. (Eds.). Siyasal Kitabevi.
- Çakır, A. (2007). *Sosyal bilişsel öğrenme kuramı. Eğitim psikolojisi* (Ed.:Alim Kaya).Pegem Yayıncılık.
- Çelik, A. ve Şahin, M. (2013). Spor ve çocuk gelişimi. *International Journal of Social Science*, 6(1), 467-478.
- Çıldır, A. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi ve oyun dersine ilişkin tutumlarının incelenmesi*. [Yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi].

- Çivril Kara, R., Küçük Kılıç, S. ve Öncü, E. (2017). Sınıf öğretmenlerinin oyun ve fiziki etkinlikler dersi hakkındaki görüşleri. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi*, 8(15), 18-46.
- Çubukçu, Z. ve Gültekin, M. (2006). İlköğretimde öğrencilere kazandırılması gereken sosyal beceriler. *Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi*, 37, 155-174.
- Dağdelen, O. ve Kösterelioğlu, İ. (2015). İlkokullardaki oyun ve fiziki etkinlikler dersinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 8(19), 1308-9196.
- DeCorby, K., Halas, J., Dixon, S., Wintrup, L. & Janzen, H. (2005). Classroom teachers and the challenges of delivering quality physical education. *The Journal of Educational Research*, (98) 4: 208-220.
- Demirel, M. (2009). Sınıf öğretmenlerinin ve okul yöneticilerinin karakter eğitimine ilişkin öz-yeterlik inançları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37, 36-49.
- Deveci, H. (2015). Value Education through distance learning: Opinions of students who already completed value education. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 16(1), 112-126.
- Doğan, O. (2005). *Spor psikolojisi*. Nobel Yayıncılık.
- Doğan, M. (2021). *Beden eğitimi ve oyun dersinde çocuk oyunları ile değerler eğitimi*. [Yüksek Lisans Tezi, Dicle Üniversitesi].
- Durlak, J. & Weissberg, R. (2010). Social and emotional learning programs that work. R. Slavin (Ed.). Better: evidence-based education. social-emotional learning, 2(2), 4-5. *Institute for Effective Education*, University of York.
- Dusenbury, L., & Weissberg, R. P. (2017). Social emotional learning in elementary school: preparation for success. *The Education Digest*, 83(1), 36.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405-432.
- Durualp, E. (2014). Ergenlerin sosyal duygusal öğrenme becerilerinin cinsiyet ve sınıfa göre incelenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 26, 13-25.
- Dwyer, J.J.M., Allison, K.R., Barrera, M., Hansen, B., Goldenberg, E. & Boutilier, M.A. (2003). Teachers' perspective on barriers to implementing physical activity curriculum guidelines for school children in Toronto. *Canadian Journal of Public Health*, 94 (6), 448-452.
- Elcik, F. (2015). *Üstün yetenekli öğrencilerin çevresinden algıladıkları sosyal destek düzeyi ile sosyal duygusal becerileri arasındaki ilişki*. [Doktora Tezi, Dumlupınar Üniversitesi].
- Elias, M. J., Zins, J. E., Weissberg, R. P., Frey, K. S., Greenberg, M. T., Haynes, N. M., Kessler, R., Schwab-Stone, M. E. & Shriver, T. P. (1997). *Promoting*

social and emotional learning: Guidelines for Educators. Association for Supervision and Curriculum Development.

- Elias, M. J, Weissberg, R. P., & Patrikakou, E. N. (2003). *The ABCs of coping with adolescence*. LSS Partnerships. A Guide for Parents, 111
- Elias, M.J. (2003). *Academic and social-emotional learning*. International Academy of Education. Educational Practices Series-11.
- Elias, M. J. (2006). *The connection between academic and social emotional learning*. In M. J. Elias ve H. Arnold (Eds.) *The Educator's Guide to Emotional Intelligence and Academic Achievement*, 4-14.
- Elksnin, L. K. & Elksnin, N. (2004). The social-emotional side of learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 27(1),3-8.
- Elksnin, L.K. & Elksnin, N. (2006). *Teaching social-emotional skills at school and home*. Denver: Love Publishing Company.
- Eraslan Çapan, B., ve Korkut Owen, F. (2017). Çocukların kendilik değerini geliştirmede kendilik değeri geliştirme programı ve sosyal ve duygusal eğitim programının etkililiği. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(62): 756-769.
- Erdal, K. (2019). Çocuk Oyunlarında Değerler Eğitimi. *Uluslararası İnsan ve Sanat Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 53-59.
- Erdem, S. (1991), *Olimpizm, olimpiik hareketin sosyal yaşantımızda ve dünya sulhündaki yeri*. Spor ahlakı ve spor felsefesine yeni yaklaşımlar sempozyum kitabı. Maya Yayıncılık.
- Erdemli, A. (2021). *Spor yapan insan* (2. Basım). E Yayınları.
- Ergin, M. ve Ayan, S. (2020). *Beden Eğitimi, Egzersiz Bilimi ve Sporun Anlamı, Kapsamı, Rolü ve İşlevi*. Ayan S. (Ed), *Beden Eğitimi, Egzersiz Bilimi ve Sporun Temelleri*. Pegem Akademi Yayınları.
- Ergün, M. (2014). *Eğitim felsefesi*. Pegem Akademi.
- Erkman, F., Göl Güven, M., Erten, B., Bilgin, G. G., Kabakçı, N., Pınar, M., Mardin, N. ve Kırmacı, M. (2019). *Sosyal ve duygusal öğrenme becerileri: yeni sanayi devriminin eşliğinde iş ve yaşam yetkinliklerinin anahtarı*. TÜSİAD.
- Esen, M. A. (2008). Geleneksel çocuk oyunlarının eğitimsel değeri ve unutulmaya yüz tutmuş ahıska oyunları. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 357- 367.
- Espelage, D. L., Low, S., Polanin, J. R. & Brown, E. C. (2013). “The impact of a middle school program to reduce aggression, victimization, and sexual violence”. *Journal of Adolescent Health*, 53(2), 180-186.
- Gagnon, A. (2016). Creating a positive social emotional climate in your elementary physical education program. *A Journal of Physical and Sport Educators*, 29(3), 21–27.
- García LÓpez, L.M. & GutiÉrrez, D. (2015) The Effects of a Sport Education Season on Empathy and Assertiveness, *Physical Education and Sport Pedagogy*. 20(1): 1-16.

- Gardner, H. E. (2011). *Frames of mind: the theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- George, D. & Mallery, P. (2016). *IBM Spss Statistics 23 Step by Step, A Simple Guide and Reference*. New York
- Glesne, C. (2020). *Nitel araştırmaya giriş*. (Çev. A. Ersoy ve P. Yalçınoglu). Anı Yayıncılık.
- Goleman, D. (2019). *Duygusal zekânın ilk unsuru*. (T. Gezer, Çev.) Duygusal Zekâ Öz Farkındalık. Optimum Basım.
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence. Why It Can Matter More Than IQ for character, health and lifelong Achievement*. NewYork: Bantam Books.
- Goleman, D. (2011). *Duygusal zekâ neden IQ'dan daha önemlidir?* (34. Basım). (Çev. B. S. Yüksel). Varlık Yayınları.
- Goodman, A., Joshi, H., Nasim, B. & Tyler, C. (2015). *Social and emotional skills in childhood and their long-term effects on adult life*. Institute of Education, London
- Görgüt İ., ve Tutkun E. (2018). Views of physical education teachers on values education. *Universal Journal of Educational Research*, 6 (2), 317-332
- Greenberg, M. T., Domitrovich, C. E., Weissberg, R. P., & Durlak, J. A. (2017). Social and emotional learning as a public health approach to education. *The Future of Children*, 27(1), 13-32.
- Gülüm, V. ve Bilir, P. (2011). Beden eğitimi öğretim programının uygulanabilme koşulları ile ilgili beden eğitimi öğretmenlerinin görüşleri. *Spor metre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 9(2), 57-64.
- Güven, A, U. (2019). *Lisanslı U18 basketbolcuların sosyal duygusal öğrenme düzeyleri ile akademik başarı düzeylerinin incelenmesi (Ankara ili örneği)*. [Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi].
- Güven, Ö. ve Yıldız, Ö. (2014). Sınıf öğretmenlerinin oyun ve fizikî etkinlikler dersinden beklentileri, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(2), 525-538.
- Güzel, P. (2011). *Herkes için spor anlayışı çerçevesinde olimpiik dayanışma programlarının uygulamaları ve olimpiik değerlerin incelenmesi*. [Doktora Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi].
- Güzel, P., Çoknaz, D. ve Atalay Noordegraaf, M. (2009). Sürdürülebilir kalkınmanın çevre boyutunda uluslararası olimpiyat komitesi (IOC) uygulamaları ve olimpiyat organizasyonları kapsamında incelenmesi, *Spor Bilimleri Dergisi, Hacettepe Journal of Sport Sciences*, 20(2), 59-69.
- Hanbury, C. (2008). *The life skills handbook*. Erişim adresi: www.lifeskillshandbooks.com
- Hastie, P.A., Sinelnikov, O.A. & Guarino, A.J. (2009) The development of skill and tactical competencies during a season of badminton. *European Journal of Sport Science* 9(3), 133-140.

- Herpratiwi, Darsono, Sasmiati & Pujiyatli. (2018). Cooperative learning and learning achievement in social science subjects for sociable students. *Eurasian Journal of Educational Research*, 75, 81–98.
- Howard, S. J., Vella, S. A. & Cliff, D. P. (2018). Children's sport participation and self-regulation: Bi-directional associations. *Early Childhood Research Quarterly*, 42, 140-147.
- Humphrey, N., Kalambouka, A., Wigelsworth, M., & Lendrum, A. (2010). Going for goals: An evaluation of a short, social-emotional intervention for primary school children. *School Psychology International*, 31(3), 250-270.
- International Olympic Committee. (2023). <https://olympics.com/ioc/the-olympic-foundation-for-culture-and-heritage/international-programmes-for-arts-culture-and-education/olympic-value-education-programme>
- International Olympic Committee. (2023a). <https://olympics.com/ioc/education/olympic-values-education-programme>
- International Olympic Committee. (2023b). <https://olympics.com/ioc/education/olympic-values-and-education-program/past-initiatives>
- International Olympic Committee. (2017). The Fundamentals of Olympic Values Education. <https://www.icsspe.org/system/files/The%20Fundamentals%20of%20Olympic%20Values%20Education.pdf>
- International Olympic Committee. (2021). Olympic Charter. Published by the International Olympic Committee. <https://olympics.com/ioc/olympic-charter>
- İpek Eren, D ve Arslan, S. (2022) Beden eğitimi ve spor dersinin değerler eğitime katkısının incelenmesi. *International Journal of Contemporary Educational Studies*, 8(1), 29-43.
- İşeri, İ. (2016). Lise öğrencilerinin duygusal zeka düzeyleri ile sosyal duygusal öğrenme becerileri arasındaki ilişkilerin incelenmesi. [Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi].
- İşgüzar, S. (2021). Sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi ve spor derslerinde karşılaştıkları problemlerin araştırılması (Afyonkarahisar İl Örneği). [Yüksek lisans tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi].
- Jacobs, K. & Struyf, E. (2013). Integrated social and emotional guidance: What do secondary education teachers think? *European Journal of Psychology of Education*, 28(4), 1567–1586.
- Kabakçı, Ö. F. (2006). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin sosyal duygusal öğrenme becerileri. [Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi].
- Kabakçı, Ö.F. ve Korkut Owen, F. (2010). Sosyal duygusal öğrenme becerileri ölçeği geliştirme çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 35(157), 152-166.
- Kabakçı, Ö. F. ve Totan, T. (2013). Sosyal ve duygusal öğrenme becerilerinin çok boyutlu yaşam oyununa ve umuda etkisi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 6(1), 40-61.

- Kağıtçıbaşı, Ç., ve Kuşdil, M. E. (2000). Türk öğretmenlerin değer yönelimleri ve schwartz değer kuramı. *Türk Psikoloji Dergisi*, 15(45), 59-76.
- Kahn, J., Bailey, R. & Jones, S. (2019). *Coaching social and emotional skills in youth sports*. Aspen Institute.
- Kalaycı, E. (2023). *Sosyal hizmet öğrencilerinde sosyal duygusal öğrenme becerilerine sporun ve grup çalışmasının etkisinin incelenmesi*. [Doktora tezi, Ankara Üniversitesi].
- Kaner, S. (2002). Akran ilişkileri ölçeği ve akran sapması ölçeği geliştirme çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 33(1), 77-89.
- Karacan Özdemir, N. (2016). Deneysel bir çalışma: Bibliyopsikolojik danışmaya dayalı özgüven geliştirme programının 6. sınıf öğrencilerinin özgüven düzeylerine etkisi. *Elementary Education Online*, 15(1), 136-147.
- Kauffman, D. F. (2004). Self-regulated learning in web-based environments: instructional tools designed to facilitate cognitive strategy use, metacognitive processing, and Motivational beliefs. *Journal Of Educational Computing Research*, 30(1-2), 139-161.
- Kazu, H. ve Arslan, S. (2014). Oyun ve fiziki etkinlikler dersinin birinci sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre değerlendirilmesi (Elazığ İli Örneği). *Sosyal Bilimler Dergisi*, 24(1), 49-63.
- Khurramovich, K. F. (2022). The main values of physical education and sport. *British Journal of Global Ecology and Sustainable Development*, 4.
- Kidd, B. (2009). *The problems and prospects of the olympic movement*. Olympic World Library.
- Koç, R. ve Akdoğan, H. (2018). Çocuklara değer aktarımının önemi. *International Journal of Social Science*, 1(65), 1-16.
- Koçak, Ç.V. (2019). *Sporda psiko- sosyal alanlar*. (Ed: Zeynep Filiz Dinç). Akademisyen Yayınevi.
- Koh, K.T., Ong, S.W. & Camiré, M. (2016). Implementation of a values training program in physical education and sport: perspectives from teachers, coaches, students, and athletes. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 21 (3), 295-312.
- Kozina, A. (2018). Can the “My Friends” anxiety prevention programme also be used to prevent aggression? A six-month follow-up in a school. *School Mental Health*, 10(4), 500-509.
- Kurşun, M. (2019). *Kız öğrencilerde olimpiik değerler eğitim programı (ODEP) uygulamalarının “saygı” ve “arkadaşlık” algısı üzerine etkisi*. [Yüksek Lisans tezi, Manisa Celal Bayar Üniversitesi].
- Kuter, F. Ö., ve Kuter, M. (2016). Beden eğitimi ve spor yoluyla değerler eğitimi. Teori ve uygulama. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi*, 3(6), 75-94.
- Long, E., Zucca, C. & Sweeting, H. (2020). School climate, peer relationships, and adolescent mental health. A social ecological perspective. *Youth & Society*, 1-16.

- Lopes, P. N. & Salovey, P. (2004). Toward a broader education: social, emotional, and practical Skills. In J. E. Zins., R. P. Weissberg., M. C. Wang & H. J. Walberg (Eds.), *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* Teachers College Press ,76-93.
- Macklem, G. L. (2014). *Preventive mental health at school: Evidence-Based Services for Students*.
- Maurice, J. E. & Dominic, C. M. (2012) Developing social and emotional aspects of learning: The american experience. *Research Papers In Education*, 27(4), 423-434.
- Mayton, D. M., Ball-Rokeach, S. J. & Loges, W. E. (1994). Human values and social issues: An introduction. *Journal of Social Issues*, 50(4), 1-8.
- Mcvea, M. (2016). An exploratory analysis of the impact of sports programming on the development of social emotional competencies in at-risk elementary school students.[Doctor of Philosophy, University of North Carolina].
- Medwell, P.R., Grimshaw, P.N., Robertson, W.S. & Kelso, R.M. (2012). Developing sports engineering education in australia. *Procedia Engineering*, 34, 260 – 265.
- Megay Nespoli, K. (2005). *Essential characteristics of elementary level teachers*. Encyclopedia Of Education And Human Development.S.J. Farenga and D. Ness, (Ed). New York: M.E. Sharpe, Inc.
- Merrell, K. W., Parisi, D. & Whitcomb, S. A. (2007). *Strong start: A social emotional learning curriculum*. London.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: desen ve uygulama için bir rehber*. (Çev. S. Turan). Nobel Yayınları.
- Merter, K. (2013). *Ortaokul öğrencilerinin sosyal duygusal öğrenme becerileri ve benlik saygısı arasındaki ilişkinin incelenmesi: Maltepe ilçesi örneği*. [Yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi].
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (2019). *Genişletilmiş bir kaynak: nitel veri analizi*. (Çev. Eds: S. Akbaba-Altun ve A. Ersoy). Pegem Akademi Yayınları.
- Miles, M. B., Huberman, A. M. & Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook*. Thousand Oaks.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2018). Beden eğitimi ve oyun dersi öğretim programı. (İlkokul 1.2.3.4. sınıflar) <https://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/2018120201950145BEDEN%20EGITIMI%20VE%20SPOR%20OGRETIM%20PROGRAM%202018.pdf>
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2021). OECD Sosyal ve Duygusal Beceriler Araştırması Türkiye Ön Raporu: Eğitim Analiz ve Değerlendirme Raporları serisi.https://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_09/07170836_No19O_ECD_Sosyal_ve_Duygusal_Beceriler_Arastirmasi.pdf
- Müller, N. (2004). *Olympic education: University Lecture on the Olympics* Barcelona: Centre d'Estudies Olímpics.

- Nickerson, A.B., Fredrick, S.S., Allen K.P. & Jenkins L. N. (2019). Social emotional learning (SEL) practices in schools: effects on perceptions of bullying victimization. *Journal of School Psychology* 73, 74-88.
- Niemi, K. (2020). Niemi: CASEL is updating the most widely recognized definition of social emotional learning. Here's why. <https://www.the74million.org/article/niemi-casel-is-updating-the-most-widely-recognizeddefinition-of-social-emotional-learning-heres-why/>
- 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. & 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.
- Orhan, R. ve Yoncalık, O. (2016). Türkiye'deki ortaokul öğrencilerinin beden eğitimi ve spor alışkanlıkları. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(1), 353-376.
- Özbey, S. (2017). *Olimpizm ve Olimpik Hareket*. S. Özbey, P. Güzel ve K. Yıldız (Ed.). Nobel Yayıncılık.
- Özbey, S. ve Güzel, P. (2009). Uzun dönemli olimpiik eğitim programlarının incelenmesi. *Spor Bilimleri Dergisi*; 20 (4), s.117-131.
- Özkan, H. H. (2008). Çoklu zeka kuramı ve eğitim programı öğeleri ilişkisi. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 3(2), s.332-344.
- Özdemir Beceren, B. ve Zembat, R. (2016). "Güçlü başlangıç sosyal duygusal öğrenme programının 5 yaş çocuklarının duygusal gelişimleri üzerine etkisi". *Journal of Human Sciences*, 13 (1), 1003-101.
- Öztürk, O. (2022). *Lise öğrencilerinin fiziksel aktivitelerde sosyal destek algıları ile sosyal duygusal öğrenme becerilerinin incelenmesi*. [Yüksek lisans tezi, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi].
- Öztürk- Samur, A. (2011). *Değerler eğitimi programının 6 yaş çocuklarının sosyal ve duygusal gelişimlerine etkisi*. [Doktora tezi, Selçuk Üniversitesi].
- Öztürk, İ. (2017). *11-14 yaş grubu ergenlerin algılanan ana-baba tutumları ile sosyal-duygusal öğrenme becerileri arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. [Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi, Nişantaşı Üniversitesi].
- Patrikakou, E. N., Weissberg, R. P., Redding, S., & Walberg, H. J. (Eds.). (2005). *School family partnerships for children's success*. New York.
- Pehlivan, H. (2014). *Oyun ve öğrenme* (4. bs.). Anı Yayıncılık.
- Pehlivan, M. (2012). *Uluslararası olimpiik akademide verilen eğitimlerin olimpizmi yaygınlaştırma çalışmalarına katkısı: Türkiye açısından bir inceleme*. [Yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi].
- Pekgöz Çeviker, A. (2021). *Sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi ve oyun dersi öğretim programına yönelik hizmetiçi eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi ve model önerisi*. [Doktora tezi. Eskişehir Anadolu Üniversitesi].

- Perez, C.R. & Rubio, K.(2014). The understanding of olympic values by brazilian olympic athletes. *International Journal of Humanities Social Sciences and Education*, 1(12), 37-43.
- Pintrich, P. R. (2000). Multiple goals, multiple pathways: The role of goal orientation in learning and achievement, *Journal of Educational Psychology*, 92, 544–555.
- Punch, K. F. (2005). *Sosyal araştırmalara giriş*.(Çev.) Bayrak D., Arslan H. B. ve Z. Akyüz. Siyasal Kitabevi.
- Reevy, G.M., Chamberlain,C.J. & Stein, J. (2013). Identifying collaboration, teamwork, and leadership practices on campus. *Currents in Teaching and Learning*,6 (1).
- Rezende, A. L. (2008). Olympic education experience: The sponsorship in the promotion of olympic values. *Center of Olympic Study*, Barcelona.
- Rokeach, M. (1973). *The nature of human values*. New York
- Ruiz-Gallardo, J. R., López-Cirugeda, I., & Moreno-Rubio, C. (2012). Influence of cooperative learning on students' self-perception on leadership Skills: A case study in science education. *Higher Education Studies*, 2(4), 40-48.
- Saban, A. (2004). *Çoklu zeka teorisi ve eğitim*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Salovey, P. & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185-211.
- Schaps, E. (2010). How a changing society changes social emotional learning. R. Slavin (Ed.). Better: evidence-based education. *Social-Emotional Learning*, 2(2), 20-21.
- Schonert Reichl, K. A. (2017). Social and emotional learning and teachers. *Future of Children*, 27(1), 137-155.
- Santrock, J. W. (2018). *Life-span development* (17th ed.). New York: McGraw-Hill Education.
- Sarıkaya, M. (2019). *Çocuk yetiştirme değerlerine ilişkin ebeveyn ve ergen görüşleri*. [Yüksek lisans tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi].
- Sarıca, R. (2018). Yenilenen ortaöğretim beden eğitimi ve spor dersi öğretim programlarının değerler eğitimi bağlamında incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 2068-2091.
- Senemoğlu, N. (2020). *Gelişim, öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya*. Anı Yayıncılık
- Sılay, N. (2010). *Yükseköğretimde karakter eğitiminin incelenmesi*. [Doktora tezi. Marmara Üniversitesi].
- Singh,B. (2016). Life skills education: Needs and strategies. *Scholarly Research Journal for Humanity Science & English Language*, 3(16), 3800-3806.

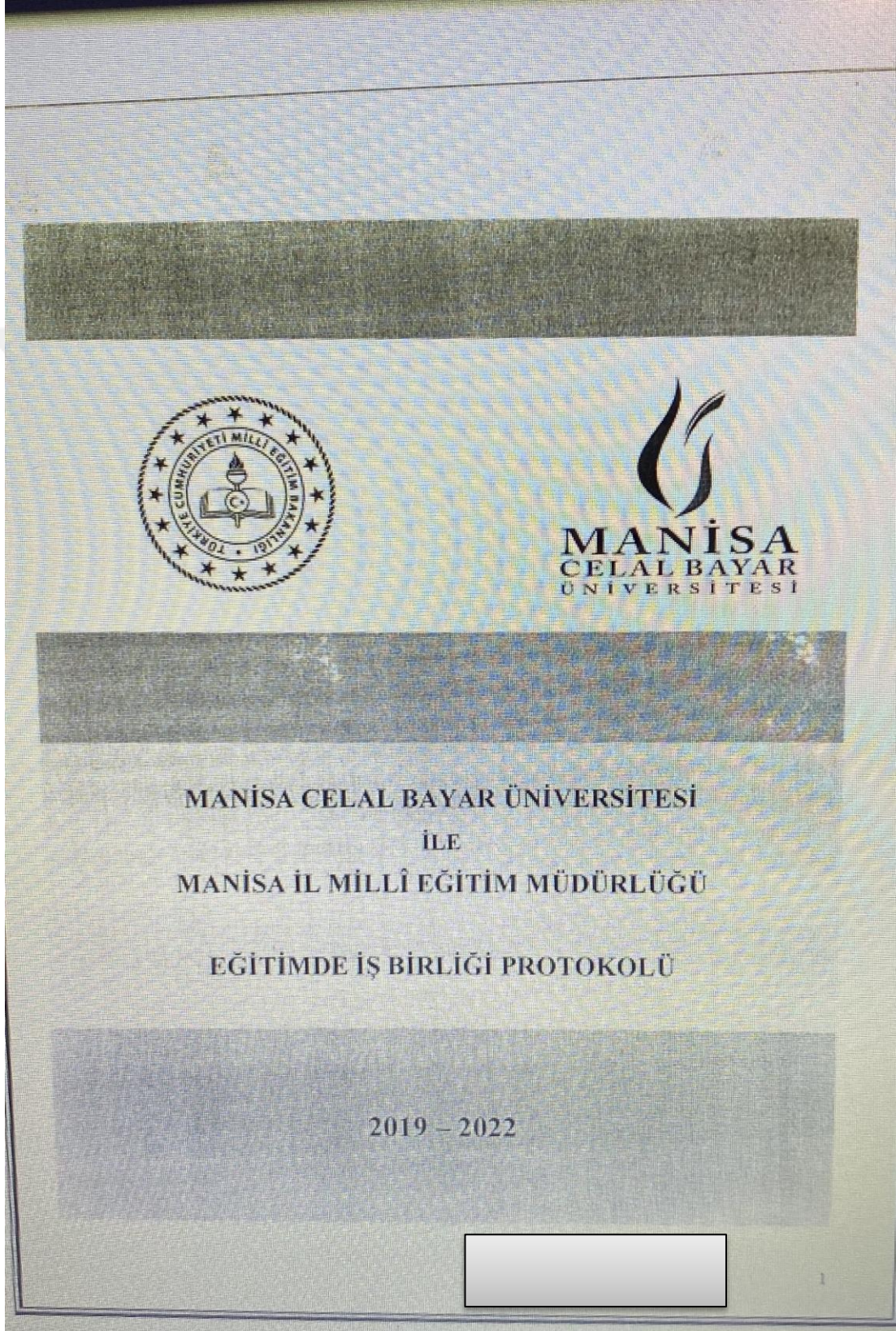
- Song, S. Y. (2006). *The role of protective peers and positive peer relationships in scholl bullying: How can peers help?*[Yayımlanmamış doktora tezi , Nebraska Üniversitesi].
- Spriggs, A. L., Iannotti, R. J., Nansel, T. R. & Haynie, D. L. (2007). Adolescent bullying involvement and perceived family, peer and school relations: commonalities and differences across race/ethnicity. *Journal of Adolescent Health*, 41(3), 283-293.
- Suganda, L. A., Petrus, I., Zuraida, Z. & Kurniawan, D. (2018). A study on the creative social emotional learning english classroom model in Indonesian context. *Journal of English Literacy Education*, 5(1), 34-41.
- Tan, M. (2021). *Okul sporlarına katılan öğrencilerin sosyal duygusal öğrenmeleri ile temel demokratik değer düzeylerinin incelenmesi*. [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi].
- Taşkıran, Y. (2009). *Spor kültürü*. Büyükşehir Belediyesi Kültür Yayınları.
- Taylor, C.A., Liang, B., Tracy, A.J. & Williams, L.M. (2002). Gender differences in middle school adjustment, physical fighting and social skills: evaluation of a social competency program. *The Journal of Primary Prevention*, 23(2), 259-272.
- Tokat, S. (2013). *Beden eğitimi öğretmenleri ve okul yöneticilerinin beden eğitimi ve spor dersinin etkinliği üzerine görüşlerinin incelenmesi*. [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi].
- Tortop, Y. (2005). *Sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi dersi ve eğitsel oyun uygulamaları*. [Yüksek lisans tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi].
- Tosun, Y. (2021). *Sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimini zorlaştıran faktörlere ilişkin görüşleri ve değerler eğitimine yönelik uygulamaları*. [Yüksek lisans tezi, Van Yüzüncüyıl Üniversitesi.].
- Totan, T. (2011). *Problem çözme becerileri eğitim programının ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin sosyal duygusal öğrenme becerileri üzerine etkisi*. [Doktora tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi].
- Totan, T. (2014). “Okul psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri kapsamında sosyal ve duygusal öğrenmenin değerlendirilmesi”. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(1), 57-70.
- Totan, T. (2014). The canonical effect of task articulation, peer relations, and selfregulation based social and emotional learning needs to fields of selfefficacy”. *Education and Science*, 39 (171).
- Totan, T. & Kabasakal, Z. (2012). Problem çözme becerileri eğitiminin ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin sosyal ve duygusal ihtiyaçları ile becerileri üzerine etkisi. *İlköğretim Online Dergisi*, 11(4), 813-828.
- Turan, S. ve Aktan, D. (2008). Okul hayatında var olan ve olması düşünülen sosyal değerler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 227- 259.
- Tutar, H. (2022). Nitel araştırmalarda geçerlilik ve güvenilirlik: Bir model önerisi. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(2), 117-140.

- Türnüklü, A. (2004). Okullarda sosyal ve duygusal öğrenme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 37, 136-152.
- Türk Dil Kurumu TDK, (2023). <https://sozluk.gov.tr/>
- Türkiye Milli Olimpiyat Komitesi TMOK, Pehlivan, A., Pınar, S., İnan, M., Uluser İnan, N., Aşıcı, M., Aydın, O., Kesim, Ü., Güler, L., Çoknaz, D., Küçüktepe, C., Yoruç Çotuk, M., Atalay, M. ve Ekber Pekşen, A. (2004). Türkiye’de ilköğretim okulları 4 ve 5. sınıflarda spor kültürü ve olimpiik eğitim kılavuz kitabı.(basımı sonuçlandırılmamıştır)
- Türkiye Milli Olimpiyat Komitesi TMOK, (2023). <https://www.olimpiyatkomitesi.org.tr/Detay/Etkinlikler/Spor-Kulturu-ve-Olimpiik-Egitim/14/1>.
- Tüsiad, (2019). Sosyal ve duygusal öğrenme becerileri, yeni sanayi devriminin eşğinde iş ve yaşam yetkinliklerinin anahtarı. <https://tusiad.org/tr/yayinlar/raporlar/item/10450-sosyal-ve-duygusal-ogrenme-becerileri>
- Tüten, M. (2023). Ergenlerde Sosyal duygusal öğrenme becerilerinin yordayıcı olarak okul iklimi. [Yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi].
- Uğurlu, D. Ve Mergan, B. (2020). Sporda bilimsel ve akademik yaklaşımlar. *Sosyalleşme ve Spor*. Gece Kitaplığı.
- Ulusoy, K. (2019). Değerlerin tanımı, sınıflandırılması ve değerler eğitimi. *Karakter, değerler ve ahlak eğitimi*. Pegem Akademi Yayınları.
- Ulaşan, H. (2018). *Çözüm odaklı yaklaşıma dayalı psiko eğitim programının sosyal duygusal öğrenme becerilerine etkisi*. [Doktora tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi].
- Uşaklı, H. (2017). Sosyal duygusal öğrenme nedir neden önemlidir? (İnsan ilişkilerinde beş duygu alanı). *Sinop Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(2), 1-16.
- Ünlü, H. (2023). Olimpiik değerler eğitim programına dayalı işlenen beden eğitimi derslerinin psikolojik, bilişsel ve değer kazanımına etkisi: Ortaokul öğrencileri üzerine bir araştırma. [Doktora tezi, Marmara Üniversitesi].
- Varış, F. (1994) *Program geliştirme*. Alkım Yayınları.
- Vardarlı, B. (2020). Çocuklar için sanal gerçeklik sosyal duygusal öğrenme becerileri eğitimi programının tasarlanması ve etkililiğinin incelenmesi: bir karma yöntem çalışması. [Doktora tezi, Ege Üniversitesi].
- Weissberg, R. P. & Cascarino, J. (2013). Academic learning and social emotional learning: National priority. *Phi Delta Kappan*, 95(2) 8-13.
- Weissberg, R. P., Durlak, J. A., Domitrovich, C. E. & Gullotta, T. P. (2015). Social and emotional learning: past, present, and future. In J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg, & T. P. Gullotta (Eds.), *Handbook of social and emotional learning: Research and practice*, 3–19.

- World Health Organization (WHO) (2001). *Regional framework for introducing lifeskills education to promote the health of adolescents*. WHO Regional Office for South-East Asia.
- World Health Organization (WHO) (2004). *Skills for health: skills-based health education including lifeskills*. Information Series on School Health, Document 9, Atlanta, USA.
- Yalçın, A. (2022). 21. Yüzyılda sürdürülebilir kalkınma hedefleri: Türkiye’de sosyal bilgiler dersi öğretim programının yapısal olarak incelenmesi. *Harran Maarif Dergisi*, 20, 10(10), 117-149.
- Yalçın, U. ve Balcı, V. (2015) 7-14 Yaş arası çocuklarda spora katılımdan sonra okul başarılarında, fiziksel ve sosyal davranışlarında oluşan değişimlerin incelenmesi. *Spormetre Beden Eğitimi ve Spor Bilim Dergisi*, 11(1), 27–33.
- Yeşilyaprak, B. (2001). Duygusal zekâ ve eğitim açısından doğurguları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 25(25), 139-146.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık
- Yılmaz, U. (2018). *Beden eğitimi ve sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi ve fiziksel aktivite engellerine ilişkin algılarının değerlendirilmesi*. [Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi, Akdeniz Üniversitesi].
- Zecha, G. (2007). Opening the road to values education. D. N. Aspin ve J. D. Chapman (Ed.), *Values Education and Lifelong Learning: Principles, Policies, Programmes*, 48-61.
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. Pintrich, and M. Zeidner (Eds.), *Self regulation: Theory, Research, and Applications* (13-39).
- Zins, J. E. & Elias, M. J. (2007). Social and emotional learning: Promoting the development of all students. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 17(3), 233-255.
- Zins, J. E., Bloodworth, M. R., Weissberg, R. P. & Walberg, H. J. (2007). The scientific base linking social and emotional learning to school success. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 17(3), 191–210.

EKLER

EK 1: Araştırma İzin Belgesi



Giriş

Türkiye'nin; bilim, teknoloji, kültür, sanat ve spor alanlarında gelişmesine katkıda bulunması, milletimizin bizlere emaneti olan çocuklarımızın çağın gerektirdiği şartlara uygun daha iyi bir eğitim almalarının ve insan beynine yazılım yüklenmesinin planlandığı bir dünyada bilimsel gelişmelerden azami istifadenin sağlanması, her çocuğun sanatın ince ayarından geçmesi, soru değil sorun çözen nesiller yetiştirilmesi gayesiyle akademik camianın bilgi birikim ve tecrübesinin öğrencilerimize aktarılması, her türlü tasarım ve becerinin yapılabildiği otomasyonun sağlanması ve yapay zekâ stratejilerinin belirlenmesine yönelik çalışmalar yapmak üzere akreditasyon ve mükemmeliyet merkezlerini kuracak nesillerin eğitime yönelik iş birliği alanlarının oluşması, değişen dünya şartlarında eğitim alanında daha fazla işbirliği daha fazla ortak çalışma yapılmasını gerektirmektedir.

Amaç

MADDE 1-

- 1) Bu protokol ile, Manisa İl Millî Eğitim Müdürlüğü ve Manisa Celal Bayar Üniversitesi arasında **Eğitimde İşbirliği** amaçlanmaktadır.

Bu çerçevede;

- a.) Eğitim-öğretim, bilim, kültür, sanat, spor, araştırma-geliştirme alanlarında iş birliği yapmak,
- b.) Yapılacak çalışmalardan elde edilecek faydalı sonuçların ortak kullanımını sağlamak ve bunları yayımlamak,
- c.) Verilen eğitimlerin niteliğini artırmak, güncel bilimsel ve teknolojik gelişmeler doğrultusunda üniversitenin imkân ve deneyimlerinden öğrencilerin yararlanmasını sağlamak,
- d.) Birbirine kaynaklık teşkil eden kurumlar işbirliği yaparak, resmi ve özel temel eğitim ve ortaöğretim kademelerindeki öğrencilere milli, manevi, ahlaki, insanî kültürel değerlerin kazandırmak,

e.) Akademisyenlerin ve öğretmenlerin karşılıklı tecrübe paylaşımında bulunmak, öğretmen ve yöneticilere yönelik ihtiyaç analizlerinin yapılarak ihtiyaç duyulan konularda eğitim vermek, öğretmenlerin mesleki ve akademik gelişimlerine katkı sağlamak,

f.) Türkiye'nin teknolojik ve endüstriyel gelişmesine katkıda bulunmak üzere okul ve kurumların yönetici, öğrenci ve öğretmenlerinde sınai mülkiyet farkındalığını artırmak, bu kurumlarda yürütülen proje ve faaliyetler sonucunda ortaya çıkan yeniliklerin ve fikri ürünlerin sınai mülkiyet hakları kapsamında korunmasını sağlamak üzere çalışmalar yapmak,

g.) Öğretmenlik uygulamaları ve sağlık uygulamalarına katkı sağlamak, dezavantajlı grupların tespit edilerek sağlık taramaları yapmak, obezite, hijyen kuralları, bulaşıcı hastalıklar, zararlı madde alışkanlıkları, beslenme alışkanlıkları, psikolojik destek vb. konularında eğitici seminerler ve tanıtıcı filimler yoluyla karşılıklı bilgi akışı sağlamak.

h.) Bu amaçların gerçekleştirilmesi için taraflar, bu protokolü oluşturan aşağıdaki maddeleri, bu protokolün bütünü ve uygulanmasına yönelik koşulları karşılıklı olarak kabul ve taahhüt ederler:

Kapsam

MADDE 2-

1) Bu protokol; **Manisa İl Milli Eğitim Müdürlüğüne** bağlı birimler ile **Manisa Celal Bayar Üniversitesine** bağlı birimler arasında karşılıklı **Eğitimde İşbirliği** ve gelişimini sağlamak için yapılacak çalışmalara ilişkin usul ve esaslar ile Tarafların yükümlülüklerini kapsar.

Dayanak

MADDE 3- (1) Bu protokolün dayanağı;

- ✓ 18.10.1982 tarihli ve 2709 sayılı Türkiye Cumhuriyeti Anayasası,
- ✓ 12.01.1961 tarihli ve 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu,
- ✓ 14.06.1973 tarihli ve 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu,
- ✓ 2547 Sayılı Yükseköğretim Kanunu
- ✓ 3308 sayılı Mesleki Eğitim Kanunu,

- ✓ 30.05.1997 tarihli ve 573 sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Karamame,
- ✓ 652 sayılı Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Karamame,
- ✓ 10.07.2018 tarihli ve 30474 sayılı Resmî Gazete' de yayımlanan 1 sayılı Cumhurbaşkanlığı Teşkilatı Hakkında Cumhurbaşkanlığı Kararnamesi,
- ✓ Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları yönetmeliği,
- ✓ Millî Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği,
- ✓ Millî Eğitim Bakanlığı Özel Öğretim Kurumları Yönetmeliği,
- ✓ Millî Eğitim Bakanlığı Yaygın Eğitim Kurumları Yönetmeliği,
- ✓ Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği,
- ✓ Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumları Sosyal Etkinlikler Yönetmeliği,
- ✓ Millî Eğitim Bakanlığı Özel Program ve Proje Uygulayan Eğitim Kurumları Yönetmeliği,
- ✓ Millî Eğitim Bakanlığı Din Öğretimi Genel Müdürlüğünce hazırlanan 26.09.2016 tarihli "Vizyon Belgesi"
- ✓ Millî Eğitim Bakanlığı 2023 Eğitim Vizyon Belgesi,
- ✓ 04.07.2007 tarihli ve 26572 sayılı Resmi Gazetede yayımlanan 2007/17 Sayılı Başbakanlık Genelgesine dayanılarak hazırlanmıştır.

Taraflar ve iletişim bilgileri

MADDE 4-

1) Bu protokol, Manisa İl Millî Eğitim Müdürlüğü ile Manisa Celal Bayar Üniversitesi Arasında "Eğitim İşbirliği Protokolü" ne ilişkin olup (bundan böyle "Protokol" olarak anılacaktır.); bu protokolün tarafları; Manisa İl Millî Eğitim Müdürlüğü ile Manisa Celal Bayar Üniversitesi'dir.

2) Protokol metninde Manisa İl Millî Eğitim Müdürlüğü ve Manisa Celal Üniversitesi ayrı ayrı "Taraflar" ve birlikte "Taraflar" olarak anılacaktır.

3) Bu Protokolün uygulanması ile ilgili olarak Taraflar, aşağıdaki adreslerini tebligat adresleri olarak kabul etmiş olup, Tarafların bu adreslere yapacakları tebligat kanuni adrese yapılmış sayılacaktır. Burada belirtilen adres ya da iletişim bilgilerindeki değişiklikler en geç 10 (on) iş gününde değişikliğin yapıldığı Tarafça diğerine yazılı

olarak bildirilecektir. Adres değişiklikleri usulüne uygun şekilde karşı Tarafa tebliğ edilmedikçe en son bildirilen adrese yapılacak tebliğ ilgili tarafa yapılmış sayılacaktır.

a) Manisa İl Millî Eğitim Müdürlüğü:

Nişancı Paşa Mahallesi, Atatürk Bulvarı No 36/A Şehzadeler / Manisa
(0 236) 231 46 08 - 232 32 59 - 234 84 44 - 237 00 32

b) Manisa Celal Bayar Üniversitesi

Şehit Prof. Dr. İlhan Varank Kampüsü 45140 - Yunusemre / Manisa
Santral: (236) 201 10 00 Faks: (236) 237 24 42

4) Taraflar arasındaki her türlü talep ve bildirimlerin yazılı olarak yapılması esastır. Ancak işin niteliği ve özelliğine göre elektronik haberleşme araçları ve resmi e-posta vasıtasıyla da bildirim yapılabilecektir.

Kısaltmalar ve Tanımlar

MADDE 5-

1) Bu Protokolde geçen;

BAKAN: Millî Eğitim Bakanını,

BAKANLIK: Millî Eğitim Bakanlığı'nı

MCBÜ: Manisa Celal Bayar Üniversitesi;

İL MİLLÎ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ: Manisa İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nü,

MEM: İl ve İlçe Millî Eğitim Müdürlüklerini;

OKULLAR: Manisa İl Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı resmi ve özel okulları,

KURUM: Manisa İl Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı kurumları,

HEM: Manisa İl Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı; Halk Eğitim Merkezlerini,

ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME MERKEZİ: Manisa İl Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı, Ölçme ve Değerlendirme Merkezlerini;

BİLSEM: Manisa İl Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı, Bilim ve Sanat Merkezlerini;

RAM: Manisa İl Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı, Rehberlik ve Araştırma Merkezlerini;

FAKÜLTE: Manisa Celal Bayar Üniversitesine bağlı fakülteleri;

ENSTİTÜ: Manisa Celal Bayar Üniversitesine bağlı, Enstitüleri;

YÜKSEKOKUL: Manisa Celal Bayar Üniversitesine bağlı, Yüksekokulları,

MESLEK YÜKSEKOKULU: Manisa Celal Bayar Üniversitesine bağlı, meslek yüksekokullarını;

MERKEZ: Manisa Celal Bayar Üniversitesine bağlı araştırma merkezlerini;

BÖLÜM: Manisa Celal Bayar Üniversitesi Rektörlüğüne bağlı bölümleri,

Yükümlülükler

MADDE 6-

Tarafların yükümlülükleri aşağıdaki şekildedir:

6-1. Manisa İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nün Yükümlülükleri

6-1.1. Protokol kapsamında yürütülecek faaliyetlerde Manisa Celal Bayar Üniversitesi yetkilileri ile iş birliği yapmak.

6-1.2. Yürütme Kurulu toplantılarının organizasyon ve sekretaryasını yürütmek

6-1.3. Bilim ve sanat söyleşilerinin yapılacağı yerleri belirlemek, yapılacak çalışmalarla ilgili her türlü tedbiri almak, sevk ve idaresini sağlamak.

6-1.4. "Vizyon Belgesi"nde belirtilen esaslar çerçevesinde gerekli iş ve işlemleri koordine etmek, Okullarda yapılacak olan çalışmalar hakkında yönetici, öğretmen, öğrenci ve velilere yönelik gereken bilgilendirmeyi yapmak. Yürütülecek faaliyetlere katılımı sağlamak.

6-1.5. Protokol kapsamında yürütülecek faaliyetler için danışman öğretmenler vasıtasıyla öğrenci seçimini yapmak, öğrencilerin ulaşım ve izin süreçlerinin yürütülmesi, sevk ve idaresini sağlamak.

6-1.6. Okullardaki uygulamaların sağlıklı bir şekilde yürütülebilmesi, izlenmesi ve değerlendirilebilmesi amacıyla gereken önlemleri almak, İşbirliğinin öngördüğü faaliyetler için gerekli maddi ve manevi desteği vermek, gerektiğinde sponsor (destekleyici) bulmak.

6-1.7. Protokol kapsamında yapılacak her türlü iş ve işlemin ilgili mevzuata göre yürütülmesini, sürdürülmesini ve denetlenmesini sağlamak

6-1.8. Yapılacak faaliyetler kapsamında çıkabilecek tereddütlerin ve sorunların giderilmesini sağlamak.

7-1. Manisa Celal Bayar Üniversitesi'nin yükümlülükleri:

7-1.1. Manisa Celal Bayar Üniversitesi'ne bağlı faaliyet gösteren laboratuvar ve araştırma merkezlerden öğrencilerin imkânlar dâhilinde yararlanmasını sağlamak.

7-1.2. Yüz yüze veya e-konferans aracılığıyla öğrencilere yönelik olarak bilim ve sanat söyleşilerinin düzenlenmesini sağlamak.

7-1.3. BİLSEM öğrenci ve öğretmenlerine akademik alanlarda katkı sağlayacak eğitimler vermek

7-1.4. Özel yetenekli öğrencilerin eğitim aldığı merkezlerde yer alan ya da açılması planlanan atölyelerin içeriği konusunda fikir desteği vermek, farklı teknik alanlarda rehberlik etmek,

7-1.5. Öğrenci ve öğretmenlere patent/faydalı model, marka, tasarım, ürün bilinci oluşturulması, telif haklarının korunması, kültür ve medeniyet değerlerimizin öğrencilerimize tanıtılması amacıyla akademisyen, bilim insanı, yazar-okul buluşmaları vb. konularda toplantı, seminer, konferans, panel, sempozyum, yarışma, sergi, fuar, vb. faaliyetlere destek vermek, katılım sağlamak, yeterli **insan kaynağı** personel ve **mekân desteği** sağlamak,

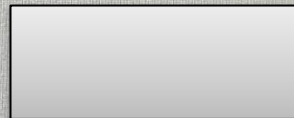
7-1.6 MEB "Vizyon Belgesi" kapsamında işbirliği yapılacak alanlara yönelik işlerin gerçekleştirilebilmesi için imkânlar çerçevesinde yeterli sayıda **öğretim üyesi** ve **öğrenciyi** görevlendirmek,

7-1.7 Akademik personelce verilecek hizmetlerde ilgililerin bilgilendirilmesi, çalışmaların tanıtılması, destek sağlanması ve paylaşımın artırılması amacıyla, web sayfası, e-posta grupları, sosyal medya uygulamalarından yararlanmak, gereken önlemleri almak.

7-1.8 Üniversite bünyesinde yürütülmüş/yürütülmekte olan, proje okullarımızın faaliyetlerine yönelik yüksek lisans ve doktora tezleri ile araştırma çalışmalarından **uygun görülenlerin** proje/program uygulayan okullar ile paylaşılması ve protokol kapsamında yürütülecek çalışmalarda kullanılabilmesine izin vermek.

7-1.9 Üniversitenin ilgili bölümlerinde eğitim almakta olan son sınıf, yüksek lisans ve doktora öğrencilerinin gönüllü katılımları ile proje/programın uygulanmasında bilimsel çalışmalara destek vermek.

7-1.10 Milli Eğitim Bakanlığına bağlı Proje Okulları ve Proje/program uygulayan okulların öğrencilerine belirli bir program çerçevesinde, üniversite, kampüs, araştırma merkezi, Teknokent ve kütüphanelerinden yararlanmalarına, belirlenmiş derslere katılabilmelerine, üniversitenin uygun gördüğü öğretim üyeleri ile



irtibata geçebilmelerine, kariyer merkezlerinin hizmetlerinden yararlanabilmelerine imkân sağlamak,

7-1.11 Okulların/Kuramların düzenleyeceği büyük katılımlı tarihsel, kültürel ve sosyal içerikli gezilerin ve ulusal nitelikte yarışmaların organizasyonlarına katkı sağlamak.

7-1.12 MEB tarafından okullarda ve halk eğitimi merkezlerinde kurulacak olan yöresel halk oyunları, geleneksel sanatların yaşatılması ve yaygınlaştırılması Türk Kültür ve folklorunun geliştirilmesine yönelik çalışmalara destek vermek.

7-1.13 Kültürel hafıza ve mirasın korunması, medeniyetimizin temsil ve tanıtımında önemli roller almış örnek kişi, kurum, olaylar ve mekânları anlatmak için oluşturulacak panoramik alanların yapımına yönelik destek sağlamak.

7-1.14 Okullarda kurulacak tiyatro topluluklarına yönelik; sahne ve dekorların kullanımı, öğrencilerin eğitilmesi için danışmanlık ve sanatsal destek sağlamak.

Gizlilik

Madde 8- (1) Taraflar, bu protokol kapsamında açıklayacakları her türlü bilgi, belge ve dokümanın korunması konusunda mutabık kalmışlardır.

Devir ve Temlik Yasağı

MADDE 9- (1) Taraflardan her biri, işbu Protokolden doğan hak ve yükümlülüklerini, işbirliği kurulmuş olan diğer Tarafın yazılı muvafakati olmadan 3. kişi/kuruluşlara devretmeyeceğini kabul, beyan ve taahhüt eder.

Yürütme Kurulu

MADDE 10- (1) Yürütme kurulu, tarafların en az 3 (üç) temsilcisinin katılımı ile oluşur

(2) Protokol kapsamında yapılacak tüm faaliyetlerin planlama, icra, koordinasyon ve raporlamasından sorumludur.

(3) Yürütme Kurulu yılda en az 2 kez toplanır. Toplantının koordinesi Manisa İl Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından yapılır.

(4) Yürütme Kurulu sekretaryası İl Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından yürütülür.

Hüküm bulunmayan haller ve ek protokoller

MADDE 11- (1) Bu Protokolde belirlenmiş hususlar ve/veya ihtiyaç duyulması halinde, Protokolde eklenmesi gereken hususlar Yürütme Kurulunda yapılacak görüşmelerle varılacak mutabakatlar çerçevesinde çözümlenerek Tarafların onayına sunulacaktır. Taraflarca, ortak mutabakat ile gerekli görülmesi durumunda Tarafların her birinin imza yetkilisinin imzaladığı ek protokol (veya ek protokoller) düzenlenebilecektir.

Uyuşmazlıkların çözümlenmesi

MADDE 12-

1) Bu protokol ile ilgili olarak doğacak tüm uyuşmazlıklar öncelikle sorunun yazılı bildirimini müteakip 30 (otuz) gün içerisinde karşılıklı müzakereler yolu ile çözülmeye çalışılacaktır. Çözümlemeyen bütün uyuşmazlıklarda Manisa Mahkemeleri ve İcra Daireleri yetkili olacaktır.

Protokol süresi ve fesih

MADDE 13-

1) Bu protokol imzalandığı tarihten itibaren 4 (dört) yıl süre ile geçerlidir. Taraflardan herhangi biri sürenin bitiminden 30 (otuz) gün önce Protokolün iptaline ilişkin bir talepte bulunmadığı takdirde Protokol aynı şartlarda 4 (dört) yıl daha yenilenmiş sayılır.

2) Taraflar 3 (üç) ay öncesinden gerekçeli ve yazılı olarak bildirimde bulunmak şartıyla tek taraflı olarak fesih hakkını kullanabilir.

3) Taraflardan birinin bu Protokol hükümlerinden doğan yükümlülüklerini yerine getirmemesi durumunda, yükümlülüğün yerine getirilmesi gerektiği karşı Tarafa yazılı olarak tebliğ edilir. Tebliğden itibaren 30 (otuz) günlük süre sonunda bu yükümlülük yerine getirilmezse diğer Taraf Protokolü tek taraflı feshedebilir. Eğitimde iş birliği bir hizmet birikteliği olduğundan, Protokolün feshine neden olacak çekilmeler, söz konusu taraflara yasal bir yükümlülük getirmez.

Son Hükümler

MADDE 14-

1) Proje dâhilinde belirlenen alanlarda yapılacak faaliyetlere ilişkin olarak taraflar, ortaklaşa belirlenecek konu ve araçlar ile basın açıklamasında bulunabilir, organizasyon, toplantı vb. etkinlikler düzenleyebilirler.

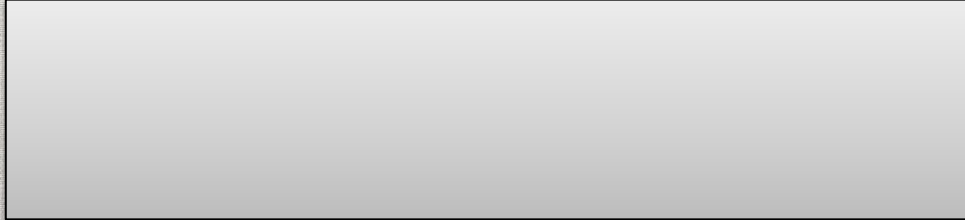
2) İş bu protokolün herhangi bir hükmünün geçersiz olması veya uygulamasının hukuki, idari veya fiili bir sebeple mümkün olmaması, sözleşmenin tamamının geçersiz veya hükümsüz olduğu anlamına gelmez. Karşılıklı mutabakat halinde protokolde gerekli değişiklikler yapılabilir. Bu değişiklikleri gösterir belgenin taraflarca imzalanarak, imzalı protokol metnine eklenmesi, ek bir protokole ihtiyaç bırakmadan uygulama için yeterli olacaktır.

Yürütme

MADDE 15- (1) Bu Protokolde yer alan iş ve işlemler Manisa İl Milli Eğitim Müdürlüğü ve Manisa Celal Bayar Üniversitesi tarafından yürütülür.

Yürürlük

MADDE 16- (1) 16 ana madde ve 10 sayfadan oluşan işbu protokol .../.../2019 tarihinde tarafların ortak rızası ile 2 nüsha olarak imzalanarak yürürlüğe girer.



EK 2: Etik Kurul Onayı

T.C.
Manisa Celal Bayar Üniversitesi
Tıp Fakültesi Sağlık Bilimleri Etik Kurulu
Karar Formu

KARAR TARİH / NO	29/01/2020/ 20.478.486		
ARAŞTIRMANIN ADI	İlkolanda Olimpik Değerler Eğitimi Programının Sosyal Duygusal Öğrenme Üzerine Etkisi		
SORUMLU ARAŞTIRMACI	Doç. Dr. Selhan ÖZBEY - MCBÜ Spor Yöneticiliği AD		
ARAŞTIRMA EKİBİ	Di. Öğrencisi, Nurel GÖRSEL		
ARAŞTIRMANIN NİTELİĞİ	UZMANLIK TEZİ ☐	YÜKSEK LİSANS-DOKTORA TEZİ ☒	AKADEMİK AMAÇLI ☐
DEĞERLENDİRİLEN BELGELER	20.01.2020 / Tarih ve 2269 Sayılı; araştırma dosyası		
KARAR BİLGİLERİ	Araştırma dosyası incelenmiş, bilimsel ve etik açıdan UYGUN olduğuna oy birliği ile karar verilmiştir.		
Unvanı/Adı/Soyadı	Araştırma ile İlgili Olan	Toplantıya Katılmayan Üye	Unvanı/Adı/Soyadı
Prof. Dr. Murat DEMET Psikiyatri AD	☐	☐	Doç. Dr. Selhan ÖZBEY Spor Bilimleri Fakültesi
Prof. Dr. Özge YILMAZ Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları AD	☐	☐	Dr. Öğr. Üyesi Selim ALTAN Tıp Tarihi ve Etik AD
Prof. Dr. Beyhan Cengiz ÖZYUR Halk Sağlığı AD	☒	☐	Doç. Dr. Nurgül Güngör TAVŞANLI Sağlık Bilimleri Fakültesi Ebelik Bölümü
Prof. Dr. Pınar ÇELİK Göğüs Hastalıkları A.D.	☐	☐	Mukadder YILMAZER Avukat
Prof. Dr. Ömer TETİK Kalp Damar Cerrahisi A.D.	☒	☐	Sivil Üye Hüseyin TUNÇAY
Doç. Dr. Tuğba ÇAVUŞOĞLU Farmakoloji AD	☐	☐	

Etik Kurulumuzun kararı yukarıda belirtilmiştir. Araştırmanız Her Hangi Bir Aşamada Etik Kurulumuzun “İzleme – Denetleme” Görevi Gereği Lüzumu Halinde Haberli / Habersiz Olarak Denetlenebilir. Araştırma Başvuru Formunun Taahhütname – Bölüm E kısmında belirtilmiş olan hususların dikkate alınarak istenilen bilgilerin Etik Kurulumuza zamanında iletilmesi konusunda bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

EK 3: Veli İzin Formu

ARAŞTIRMA VELİ ONAM FORMU

Bu araştırma “İlkokulda Olimpik Değerler Eğitim Programının Sosyal Duygusal Öğrenme Üzerine Etkisi” başlıklı bir araştırma çalışması olup ilkokul 4. Sınıfta eğitim gören öğrencilerin ODEP içeriğinde yer alan uygulamaları temel alarak beden eğitimi ve oyun derslerinde etkinliklerin yapılmasını ve öğrencilerin sosyal duygusal davranışları üzerine etkisini araştırmayı amaçlamaktadır. Araştırma Nimet GÜRSEL tarafından yürütülmekte ve sonuçları ile araştırmaya katılan öğrencilerin olimpik değerler ile ilgili sosyal duygusal öğrenmeleri üzerinde etkili olup olmadığı tespit edilmesine ışık tutacaktır.

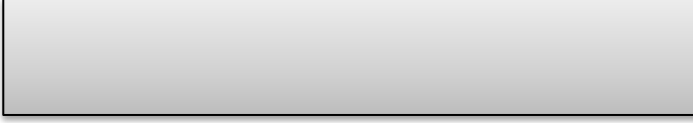
- Araştırmanın amacı doğrultusunda kişisel bilgi formu, sosyal duygusal öğrenme ölçeği ve uygulama ile veri toplama yöntemleri yapılarak öğrencilerden veriler toplanacaktır.
- Araştırmada katılımcıların isimleri gizli tutulacaktır.
- Araştırma kapsamında toplanan veriler, sadece bilimsel amaçlar doğrultusunda kullanılacak, araştırmanın amacı dışında ya da bir başka araştırmada kullanılmayacaktır.
- Toplanan veriler araştırma bitiminde imha edilecektir.
- Veri toplama sürecinde/süreçlerinde öğrencilere rahatsızlık verebilecek herhangi bir soru/talep olmayacaktır. Yine de öğrenci katılımı sırasında herhangi bir sebepten rahatsızlık hissederse çalışmadan istediği zamanda ayrılabilir.
- Veli onam formunu okumak ve değerlendirmek üzere ayırdığınız zaman için teşekkür ederim. Araştırma hakkındaki sorularınızı Manisa Celal Bayar Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı Bölümü Doktora Öğrencisi Nimet GÜRSEL’e yöneltebilirsiniz.

Araştırmacının Adı ve Soyadı : Nimet GÜRSEL

Veli Ad ve Soyadı:

İmza:

EK 4: Sosyal Duygusal Öğrenme Ölçeği Kullanım İzni



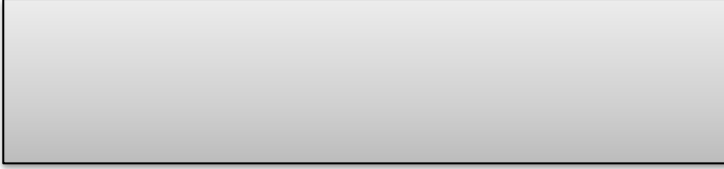
13 Oca 2020 16:32
(7 gün önce)

Sayın Doç. Dr. Serhat ARSLAN hocam;
Sayın Doç. Dr. Ahmet AKIN hocam;
Manisa Celal Bayar Üniversitesi, Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı, Beden Eğitimi ve Spor Doktora Programı [redacted] numaralı öğrencisiyim.
"İlkokulda Olimpik Değerler Eğitim Programının Sosyal Duygusal Öğrenme Üzerine Etkisi" adlı doktora tez çalışmamı Doç. Dr. Selhan ÖZBEY danışmanlığında yürütmekteyim.
Geçerlik Güvenirlik çalışmasını yaptığınız "Sosyal Duygusal Öğrenme Ölçeği"ni yukarıda belirtilen tez çalışmada izniniz doğrultusunda bilimsel etiğe uygun olarak kullanmak istiyorum.
Saygılarımla,
Nimet GÜRSEL

Ahmet Akın

13 Oca 2020 23:13
(7 gün önce)

Alıcı: ben



13 Oca 2020 Pzt 17:32 tarihinde
yazdı:
Ek alanı



Arslan, S., ve Akın, A. (2013). Sosyal Duygusal Öğrenme Ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *The Journal of SAU Education Faculty*, 25, 23-34.

EK 5: Kişisel Bilgi Formu**KİŞİSEL BİLGİ FORMU**

Sevgili Öğrenciler;

Her maddeyi dikkatli bir şekilde okuduktan sonra, size sorulan soruları cevaplayınız ve boş bırakılan yerleri işaretleyiniz. Anket sorularına doğru yanıt vermenizi rica ederiz. Katkılarınızdan dolayı teşekkür ederiz.

Manisa Celal Bayar Üniversitesi
Prof. Dr. Selhan ÖZBEY Nimet GÜRSEL

1.YAŞ:		
2.SINIF/ŞUBE:		
3.CİNSİYET:	KIZ	ERKEK
4.SPOR YAPIYOR MUSUN?	EVET	HAYIR
5.SPORCU LİSANSIN VAR MI?	EVET	HAYIR
6.ANNE SPOR YAPIYOR MU?	EVET	HAYIR
7.BABAN SPOR YAPIYOR MU?	EVET	HAYIR
8.HAFTASONU SPORLA İLGİLİ GİDİYOR MUSUN?	EVET	HAYIR
9.EVİNİZDE İNTERNET VAR MI?	EVET	HAYIR
10.SANA AİT BİLGİSAYARIN /İPADVAR MI?	EVET	HAYIR

EK 6: Sosyal Duygusal Öğrenme Ölçeği(SDÖÖ)

Lütfen aşağıdaki ifadeleri okuduktan sonra kendinizi değerlendirip sizin için en uygun seçeneğin üzerine çarpı (X) işareti koyunuz.	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
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 yakınlarımla 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 7: Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Değerli Katılımcı,

Bu araştırmanın amacı ilkokulda olimpik değerler eğitim programının sosyal duygusal öğrenme üzerine etkisinin incelenmesidir. Lütfen soruları dikkatle okuyarak cevaplayınız.

Soruları cevapladığınız için teşekkür ederiz.

Manisa Celal Bayar Üniversitesi
Prof. Dr. Selhan ÖZBEY Nimet GÜRSEL

GÖRÜŞME SORULARI

Görüşmenin Yapıldığı Yer:.....

Görüşmenin Yapıldığı Tarih:.....

Görüşme Süresi:.....

Yaş:.....

Cinsiyet: () Kadın ()Erkek

Mesleğiniz:.....

Mesleki Deneyiminiz:.....

Görüşme Soruları

1. ODEP kapsamında beden eğitimi ve oyun dersinde uygulanan etkinlik sürecinde öğrencilerin davranışlarıyla ilgili gözlemleriniz nelerdir?
2. ODEP kapsamında beden eğitimi ve oyun dersinde uygulanan etkinliklerin öncesi ve sonrası öğrencilerde gözlemlediğiniz davranışsal farklılıklar nelerdir?(eğer varsa)
3. ODEP kapsamında beden eğitimi ve oyun dersinde uygulanan etkinliklerin devam etmesine yönelik düşünceleriniz nelerdir?

EK 8: Haftalık Ders Planları

Hafta	1
Konu Başlığı	Olimpiyat Sembolü
Amaç	Sembolizm, Tören ve Sanatla Olimpiyatları Kutlamak
Kazanım	• Olimpiyat halkalarının renklerini bilir. • Olimpiyat sembolünün önemini kavrar. • Kuralları dürüstlük ve saygıyla uygulamayı öğrenir. • Grup olarak işbirliğini geliştirir. • Takım ruhunu geliştirir.
Yöntem ve Teknikler	Anlatım, gösterip yaptırma, paylaşım çemberi, yaratıcı drama, , düşünme becerileri işbirliği
Araç ve Materyaller	Renkli bantlar, 5 adet çember
Etkinlik Süresi	40 dakika
İŞLENİŞ	Öğrencilerle tanışma için yaratıcı drama yöntemi kullanılarak ismin baş harfiyle nesne bulma oyunu ile derse başlanır. Hangi konunun işleneceği bilgisi verilir ve çember içinden geçme oyununa geçilir. Çember İçinden Geçme Oyunu Öğrenciler çember şeklinde dizilirler. Oyunun kuralları açıklanır. Öğrencilere sırayla sayı verilerek (1,2,3,4,5) 5 grup oluşturulur. Olimpiyat halkaları renkleriyle kaplanan çemberler her gruba dağıtılır. Öğrenciler el ele tutuşarak daire şeklinde durup çemberi vücutlarından geçirerek bir tam turu bitirirler. Her gruptan bir öğrencinin çemberleri alıp olimpiyat halkasını oluşturmak üzere belirlenen yere olimpiyat halkalarını doğru bir şekilde oluşturmaları istenir. 

Hafta	2
Konu Başlığı	Spor Branşlarını Tanıma
Amaç	Olimpiyatları Spor ve Olimpiyat Oyunları ile Sunmak
Kazanım	• Kendinin ve başkalarının güvenliğiyle ilgili sorumluluk alır. • Başkalarına saygı gösterilmesi gerektiğini bilir. • Çabadan keyif alma ve elinden gelen en iyisini yapma (mükemmellik) değerini geliştirir. • Spor branşlarını tanır. • Farklı spor branşlarına olan farkındalığı artar.
Yöntem ve Teknikler	Anlatım, paylaşım çemberi, , tartışma, sorgulamaya dayalı öğrenme, soru-cevap İşbirliği, saygı, sorumluluk
Araç ve Materyaller	5 adet çember, Futbol topu, Basketbol Topu, Voleybol Topu, Tenis Topu, Hentbol Topu
Etkinlik Süresi	40 dakika

İ Ş L E N İ Ş	Haydi Topu Yakala: Öğrenciler belirlenen alanda dağınık düzende pozisyon alırlar. Öğrencilerden birkaç kişiye top verilir. Topu olan öğrenciler, olmayan öğrenciler ile istedikleri şekilde paslaşmaya(yerden pas / göğüs pas) başlarlar. Öğrencilerin arasından bir ebe seçilir. Ebe topu olmayan, paslaşmayan öğrencileri ebelemeye çalışır. Hangi Spor? Hangi Top? Öğrenciler çember şeklinde dizilirler. Öğrencilere basketbol, futbol, voleybol, tenis, hentbol topu verilerek sırayla ellerinde gezdirmeleri istenir. Topların hangi spor branşına ait olduğu sorulur ve aralarındaki farklılık olup olmadığı tartışılır. Oyunun kuralları açıklanır. Sınıf 5 eşit gruba ayrılır. Oluşturulan istasyonlara ayrılan öğrenciler değişimli olarak ortaya bir öğrenci geçerek toparla paslaşırlar.
---------------------------------	--

Hafta	3
Konu Başlığı	Ruhu ateşlemek: Olimpiyat meşalesi
Amaç	Sembolizm, Tören ve Sanatla Olimpiyatları Kutlamak
Kazanım	• Adil Oyun (Fairplay) anlayışı sergiler. • Rakibe saygı gösterilmesi gerektiğini bilir. • Kendisinin ve arkadaşlarının performanslarını değerlendirir. • Çeşitli stratejileri ve taktikleri kullanabilir.
Yöntem ve Teknikler	Anlatım, sorgulamaya dayalı öğrenme, gösterip yaptırma, yaratıcılık, İşbirliği, saygı, adil oyun
Araç ve Materyaller	Koordinasyon çemberi, merdiven, huni, çubuklu engel, 2 adet top
Etkinlik Süresi	40 dakika
İ Ş L E N İ Ş	Çember Taşıma: Öğrenciler ikiyeşerli eş olarak derin kolda belirlenen çizginin arkasında sırt sırta kollarından kenetlenerek sıralanır. Kollarının arasına çember koyarak öğretmenin komutunu beklerler. Çemberi taşıyarak yan yana yürüyerek belirlenen alanda dolaşarak düşürmemeye çalışırlar. Olimpiyat Meşalesi Bir olimpiyat meşalesi taşıyıcısının macerası: Karanlık bir yolda koşan meşale taşıyıcısı oyunların tarihi hakkında düşünmeye başlar. Aniden alev ile doldurulan meşale gizemli titreyen bir ışık yayar. Olimpiyat meşalesini parkur boyunca taşıyabilmeyi ve rakibin meşalesini söndürmeyi hedefler. Öğrenciler kız ve erkek karışık olacak şekilde iki takıma ayrılır. Elleri içinde top bulunan hunilerle parkuru tamamlayarak rakibin topunu düşürdüğünde sıra diğer öğrencilere geçer. Oyunun bitiminden sonra bir birlerini tebrik ederler.

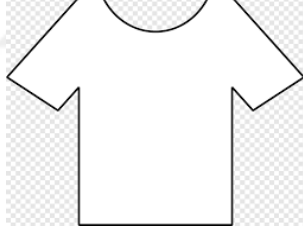
Hafta	4
Konu Başlığı	Kurallı ve Eğlenceli Takım Oyununa Katılma
Amaç	Olimpiyatları Spor ve Olimpiyat Oyunları ile Sunmak
Kazanım	• Kendisinin ve arkadaşlarının performanslarını değerlendirir. • Çeşitli stratejileri ve taktikleri kullanarak parkurda arkadaşlarıyla işbirliği içinde oynar.
Yöntem ve Teknikler	Anlatım, gösterip yaptırma, soru-cevap, katılım Takım çalışması, işbirliği
Araç ve Materyaller	Koordinasyon çemberi, merdiven, huni, slalom çubukları, ip
Etkinlik Süresi	40 dakika
İŞLENİŞ	Halat Çekme: Öğrenciler eşit sayıda iki gruba ayrılırlar. Öğrenciler arka arkaya sıraya girerler. Kalın olmayan 3 metre uzunluğundaki halatı takımlar arasında 1 metre olacak şekilde tutarlar. Birinci oyuncular orta çizgiye ayaklarını basarlar. Kurallara uyarak halatı çekmeye başlarlar. Karşı grubun birinci oyuncusunu çizgiden kendi alanlarına çektiklerinde oyun tamamlanmış olur. İp Atlama Öğrenciler üç eşit takıma ayrılır. Hazırlanan parkurun sonuna ipler konularak parkuru tamamlayanların istedikleri şekilde ip atlayarak parkuru tamamlamaları istenir.

Hafta	5
Konu Başlığı	Paralimpik: “Hareket Halindeki Ruh”
Amaç	Olimpiyatları Spor ve Olimpiyat Oyunları ile Sunmak
Kazanım	• Çabadan keyif alma ve elinden gelenin en iyisini yapma (mükemmellik) değerini geliştirir. • Kuralları dürüstlikle ve saygıyla uygulamayı öğrenir. • Empati duygusu gelişir. • Kendinin ve başkalarının güvenliğiyle ilgili sorumluluk alır.
Yöntem ve Teknikler	Anlatım, Sorgulamaya dayalı öğrenme, deneyimsel öğrenme, soru-cevap,
Araç ve Materyaller	Koordinasyon çemberi, merdiven, huni, slalom çubukları, göz bandı, ip
Etkinlik Süresi	40 dakika
İŞLENİŞ	Engelli kişiler hakkındaki duygu ve düşüncelerini açıklamayı öğrenirler. Öğretmen öğrencileri etrafına toplar ve herkesin rahat şekilde oturduklarından emin olarak tüm öğrencilerin birbirlerini görebilmelerini sağlar. Öğretmen öğrencilere "Tek Kanatlı

N İ Ş	Ejderha William ve Kale Futbolu Dünya Şampiyonası" masalını anlatır. Tek Kanatlı Ejderha William ve Kale Futbolu Dünya Şampiyonası: "Bir zamanlar, tek kanatlı William adında bir ejderha burnundan buhar çıkarır vaziyette oturuyormuş. Kuyruğunu arkasına almış ve kayalık zemine çarparcasına vurmuş. Kardeşi Sydney, Testere Dişleri takımını Kale Dünyası Futbol Şampiyonası'na hazırlamaktaymış. Her zaman olduğu gibi William diğer engelli ejderhalarla birlikte mağarada bırakılmış. Arkadaşları; görme engelli Ursula, ağzından ateş püskürtemeyen ejderha Horace, tek bacaklı ejderha Geraldine ve dişsiz ejderha Dieter amcaymış." Öğrencilere "Engelli ejderhaların mağarada bırakılmasının doğru olduğuna inanıyor musunuz? Neden böyle düşünüyorsunuz?" gibi benzer sorular sorulur. Sen Benim Gözüm Ben Senin Kolunum: Öğrenciler 4 gruba ayrılırlar. Daha sonra bu gruplar da kendi içinde ikiye bölünürler. Daha sonra bir eş yanındaki eşin gözlerine göz bandı takar. Gözü kapalı olan eşe, gözü açık olan eş parkur boyunca kılavuzluk eder. Ünlü Engelliler: Öğrenciler birkaç kişiden oluşan grup oluşturup her grup Türkiye ve dünya genelinde ün kazanmış engelli sporcuları araştırmaları istenir. Gruplar ara tatil sonrasında sınıfta araştırma sonuçlarını paylaşırlar.
----------------------	---

Hafta	6
Konu Başlığı	Olimpiyat Hareketi
Amaç	Sembolizm, Tören ve Sanatla Olimpiyatları Kutlamak
Kazanım	• Olimpiyat oyunlarının tüm hayatta devam eden saygı, dayanışma, performans, barış, sağlık, fair-play, dürüstlük, eşitlik gibi değerlerin eğitimi olduğunun farkındalığı artar. • Olimpiyatların tarihi geçmişi ve gelişimi ile ilgili bilgi sahibi edinir. • Uluslararası müsabakalarda başarılı olmuş Türk sporcularını tanır.
Yöntem ve Teknikler	Anlatım, Soru-cevap, paylaşım çemberi, sorgulama.
Araç ve Materyaller	Bilgisayar, Powerpoint sunusu
Etkinlik Süresi	40 dakika
İ Ş L E N İ Ş	Sınıf Ortamı Ara tatil için verilen ödevlerin sınıf ortamında gruplar tarafından sunulması Baron Pierre de Coubertin ve Selim Sırrı Tarcan hakkında bilgi verilir. Olimpiyat Oyunları'nın Açılış/Kapanış Töreni ile ilgili yakın zamanda Yapılan Yaz ve Kış Olimpiyatları'nın Açılış Kapanış törenlerinin videolarını izletilir. Olimpik Yeminin açılış seremonilerinde nasıl okunduğu hakkında video izletilir. Olimpiyat Oyunları'na katılan bütün sporcular olimpiyat yemini eder. Sporcular yeminde, "Olimpiyat Oyunları'nda

	ülkemin şerefi ve sporun zaferi için kurallara uyarak dürüst yarışacağımıza ve gerçek sportmenlik ruhu içinde mücadele edeceğimize and içeriz" derler. Olimpiyat logo ve maskotların incelenmesi ve maskotlar hakkında video izletilir. Olimpiyatlara katılan ve olimpiyatlarda başarı elde etmiş sporcuların tanıtılması ve performansları ile ilgili videolar izletilir.
--	---

Hafta	7
Konu Başlığı	Hayalindeki T-shirt
Amaç	Sembolizm, Tören ve Sanatla Olimpiyatları Kutlamak
Kazanım	• Kişisel düşünme becerileri gelişir.
Yöntem ve Teknikler	Yaratıcılık, yapılandırmacılık, işbirliği, kişiselleştirme, düşünme becerileri
Araç ve Materyaller	A4 kağıtlar, renkli kalem
Etkinlik Süresi	40 dakika
İŞLENİŞ	Sınıf Ortamı Öğrencilerden T-shirt şeklinde kesilmiş kağıt kullanılarak olimpiyat oyunlarında giyilmek üzere hayallerindeki t-shirt tasarımları istenir. 

Hafta	8						
Konu Başlığı	Genel Kültür						
Amaç	Sembolizm, Tören ve Sanatla Olimpiyatları Kutlamak						
Kazanım	- Yaratıcı düşünme becerisi kazandırır. - Takım oyunlarında arkadaşlarıyla işbirliği yapma beceri kazanır.						
Yöntem ve Teknikler	Soru-cevap, düşünme becerileri						
Araç ve Materyaller	A4 kağıtlar, kalem top, ip, koordinasyon çemberi,						
Etkinlik Süresi	40 dakika						
İ Ş L E N İ Ş	<table><tr><td>İsim</td><td>Şehir</td><td>Bitki</td></tr><tr><td>Meyve</td><td>Spor branşı</td><td>Hayvan</td></tr></table>	İsim	Şehir	Bitki	Meyve	Spor branşı	Hayvan
İsim	Şehir	Bitki					
Meyve	Spor branşı	Hayvan					

	ilerisine de besinlerin (ör. kuru fasulye, hamburger, karpuz vb.) yazılı olduğu kâğıtlara ait kutu konur. Bu kпта hem yararlı hem de yararsız besinlerin isimleri vardır. Öğretmen komut verdiğiinde grupların birinci öğrencileri koşarak kutuya doğru giderler ve besinlerin yazılı olduğu bir kâğıt alırlar. Tekrar koşarak besin tablosunun olduğu yere koşup besinin yerini bulup oraya kâğıdı yapıştırırlar. Eğer öğrencinin kutudan aldığı kâğıtta yararsız bir besin yazılıysa, besin tablosunun dışındaki siyah kısma bunu yapıştırır. Sonra sağ ya da sol ayakla sıçrayarak başlangıç çizgisine geri dönüp sonraki arkadaşının eline vurup grubunun arkasına geçer.
--	--

Hafta	10
Konu Başlığı	Mükemmellik arayışı içinde elinizden geleni yapmak
Amaç	Olimpizm Eğitim Temalarını Öğretmek
Kazanım	- Mükemmellik arayışının, kişisel potansiyelin sınırlarını test etmek ve kendini daha iyi hale getirmek için çabalamak olduğunu kabul eder. - Hayatımızın her alanına elinden gelenin en iyisini yapma düşüncesinin farkındalığı artar. - Uluslar arası müsabakalarda başarılı olmuş Türk sporcularını araştırır.
Yöntem ve Teknikler	Anlatma,Soru-cevap, Katılım, Rol model
Araç ve Materyaller	-
Etkinlik Süresi	40 dakika
İ Ş L E N İ Ş	“Mükemmellik arayışı genellikle kazanmakla bağlantılıdır ve bu bir rekabet hedefi olsa da böyle bir yorum oldukça sınırlıdır. Hepimizin sporda ve hayatta farklı yetenekleri var ve olabileceğimizin en iyisi olmaya çalışmak asıl ve güçlendirici bir amaçtır. Mükemmellik arayışı karakterimizi şekillendirir ve performanslarımıza bir amaç verir. Etkisi spor alanıyla sınırlı değildir; mükemmellik arayışı hayatımızın tüm yönlerine ulaşabilir ve çevremizdekileri etkileyebilir.” Mükemmelliği takip ederek elinizden gelenin en iyisini yapmaya devam etmek ile ilgili öğrencilerin duygu ve düşünceleri öğrenilir. Bu bakış açısıyla öğrencilere rol model olması amacıyla milli sporcularımızın okula gelip onlarla tanışması sağlanır. Spora nasıl başladılar? Hayatlarında sporun yeri ve önemi nedir? Hedefleri nelerdir?... soruları milli sporcularımıza sorarlar.

ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı: Nimet GÜRSEL

Eğitim Düzeyi

Yüksek Lisans

2010 - 2015 Manisa Celal Bayar Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği
Ana Bilim Dalı

Lisans

2004 - 2009 Başkent Üniversitesi Spor Bilimleri Bölümü

Akademik Çalışmalar

Bildiriler

Edepli, N., Gürbüz, B. (2008). Voleybolcuların Antrenörlerinin Liderlik Davranışlarını Nasıl Algıladıklarının Karşılaştırılması.10. Uluslararası Spor Bilimleri Kongresi, 23–25 Ekim, Bolu:252-254, Türkiye.

Edepli N., Aşçı F.H, Altıntaş A.(2009).Egzersiz Katılımcılarının Kişilik Özellikleri Egzersiz Davranışlarının Belirleyicisi Midir? Fiziksel Aktivite Beslenme ve Sağlık Kongresi, 20-22 Kasım, Ankara, Türkiye.

Gürsel N., Tavazar H., Erkaya E., Özbey, S., Güzel P. (2017). Yerel Halkın Serbest Zaman Değerlendirme Alışkanlıkları: Kahvehane Kültürü. 2. Uluslar arası Lisansüstü Eğitim Kongresi, 12-14 Mayıs, Manisa, Türkiye

Uluslararası Yayınlar

Gürsel, N.,Özbey, S. ve Güzel P. (2016): “Öğretim Elemanlarının Sağlıklı Yaşam Biçimi Davranışları ve Yaşam Kalitesi”.International Journal of Social Science Research.ISSN:2146-8257, 5 (1) 10-25.

Gürsel , N., Güzel, P. ve Yıldız, K. (2019). Kadınların rekreasyonel faaliyetlere katılımında motivasyon ve engelleri ile ilgili durum tespiti; Manisa ili örneği. Spor ve Performans Araştırmaları Dergisi Journal of Sports and Performance Researches, 10(2):164-174.

Ulusal Makaleler

Asma, M., Gürsel, N., ve Çamlıyer, H. (2019). Öğrencilerin zorbalık davranışı eğilimlerinin spora katılım açısından incelenmesi. CBÜ Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi, 14 (1), 23-40.

Tezler

Kadın ve Erkek Egzersiz Katılımcılarının Kişilik Özellikleri ile Egzersiz Davranışı, Benlik Sunumu ve Optimal Performans Duygu Durumu Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Lisans Bitirme Tezi.

Öğretim Elemanlarında Sağlıklı Yaşam Biçimi Davranışları ve Yaşam Kalitesinin İncelenmesi. Danışmanlar; Doç. Dr. Selhan Özbey, Yrd. Doç. Dr. Pınar Güzel. Yüksek Lisans Tezi.

Kitap/Kitap Bölümü

Özbey, S. ve Gürsel, N. (2022). Rekreasyon ve Disipliner Yaklaşımlar. (Ed. Güzel Gürbüz, P. ve Deveci Esentaş, M.) Kız çocukları ve kadınlarda rekreatif spor yoluyla güçlenme. Serüven Yayınevi.

