

T.C.
ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

**ORTAÖĞRETİM 9. SINIF BEDEN EĞİTİMİ DERSİNDE, İŞBİRLİKLİ
OYUNLARIN ÖĞRENCİLERİN SOSYAL BECERİ DÜZEYLERİNE VE BEDEN
EĞİTİMİ DERSİNE YÖNELİK TUTUMLARINA ETKİSİ**

Osman GÜLAY

EYLÜL 2008

T.C.
ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
BEDEN EĞİTİMİ ÖĞRETMENLİĞİ ANA BİLİM DALI

**ORTAÖĞRETİM 9. SINIF BEDEN EĞİTİMİ DERSİNDE, İŞBİRLİKLİ
OYUNLARIN ÖĞRENCİLERİN SOSYAL BECERİ DÜZEYLERİNE VE BEDEN
EĞİTİMİ DERSİNE YÖNELİK TUTUMLARINA ETKİSİ**

Yüksek Lisans Tezi

Hazırlayan

Osman GÜLAY

Danışman

Yrd. Doç. Dr. Dilşad MİRZEOĞLU

Yardımcı Danışman

Yrd. Doç. Dr. Müberra ÇELEBİ

EYLÜL 2008

BOLU

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ'NE

Yüksek lisans öğrencisi Osman GÜLAY'a ait "Ortaöğretim 9. Sınıf Beden Eğitimi Dersinde, İşbirlikli Oyunların Öğrencilerin Sosyal Beceri Düzeylerine ve Beden Eğitimi Dersine Yönelik Tutumlarına Etkisi" isimli tezi çalışma jürimiz tarafından Beden Eğitimi Öğretmenliği Ana Bilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.
15.09.2008

Üye (Tez Danışmanı) : Yrd. Doç Dr. Dilşad MİRZEOĞLU

Üye (Tez Yrd. Danışmanı) : Yrd. Doç Dr. Müberra ÇELEBİ

Üye : Yrd. Doç Dr. Işıl AKTAĞ

Üye : Yrd. Doç Dr. Ümid KARLI

Üye : Yrd. Doç Dr. Gülsen ÖZCAN

Prof. Dr. Uğur ESER
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürü

ABSTRACT

THE EFFECTS OF COOPERATIVE GAMES IN 9TH GRADE PHYSICAL EDUCATION LESSONS ON THE SOCIAL SKILLS LEVELS OF THE STUDENTS AND ON THE ATTITUDES TOWARDS PE LESSONS.

Osman GULAY

A Study of Postgraduate

Branch of Basic Science of Physical Education Teacher

Thesis Advisor: Asist. Prof. Dilsad MIRZEOGLU

Thesis Co-Advisor: Asist. Prof. Muberra CELEBI

September-2008, 213 Pages

The aim of this research was to investigate the effects of cooperative games in 9th grade Physical Education lessons on the social skills levels of the students and on the attitudes towards PE lessons.

The research which employed an experiment-control group design with pre-test/post-test model as qualitative and quantitative work was undertaken by using 2 of the 9th grade classes that were similar to each other in a primary school situated in a town in the central Bolu Province in 2007-2008 educational year. The classes were assigned as control and experiment groups randomly. The experiment group consisted of 28 students, 22 of which were female (78.6%) and 6 were male students (21.4%). The control group consisted of 26 students, 23 of which were female (88.5%) and 3 were males (11.5%).

As data collection tools, Social Skills Inventory which was created by Riggio (1986) and later translated and adapted to turkish by Yüksel (1998) and Physical Education and Sports Attitudes Scale (BESTÖ) which was developed by Demirhan

and Altay were used for quantitative data. In order to gather qualitative data, interviews were done with students from the experimental group and both experimental and control groups were observed during class time.

In analyzing the quantitative data, SPSS 15.0 statistical package was used for data gathered through Social Skills Inventory and Physical Education and Sports Attitudes Scale. In order to analysis datas of this study was used independent sample t test.

For qualitative data, student expressions and observer notes were coded and these codes were used to create sub-themes which in turn formed the basic themes. According to the results of the study, we can conclude that:

Quantitative findigs:

1. When the results of the pre-test and post test of sub-dimensions in social skills and total social skills points were compared for the experiment group which used cooperative games in PE lessons, it was seen that there was a statistically significant difference between perceptive expressions, social sensitivity, social control sub-dimensions and total points. But there was no meaningful statistical difference in perceptive sensitivity, perceptive control and social expressions.
2. When the results of the pre-test and post test of sub-dimensions in social skills and total social skills points were compared for the control group which engaged in traditional PE lessons, it was seen that there was no statistically significant difference between perceptive expressions, social sensitivity, social expressions and social control sub-dimensions and total points. Statistically significant differences were found in perceptive control dimension that was regressing and social sensitivity sub-dimension that was improving.
3. The pre-test and post-test points for attitude for the experiment group that engaged in cooperative games during PE lessons did not pinpoint a meaningful statistical difference.

4. The pre-test and post-test points for attitude for the control group that engaged in traditional methods during PE lessons did not pinpoint a meaningful statistical difference.
5. When the experiment group that experienced cooperative games during PE lessons and the control group that used the current traditional methods were compared, there was no meaningful statistical difference between the groups in terms of perceptive expressions, perceptive sensitivity, perceptive control, social expressions, social sensitivity and social control sub-dimensions of social skills and the total social skills points.
6. There was no significant statistical difference for the experiment group students after PE lessons in which they experienced cooperative games in terms of attitude when they were compared with control group students.

Qualitative findings:

1. When the main themes and their sub-themes from student's expressions investigate, it is possible to say that; experimental group's students improved positive attitudes toward physical education lesson at the end of the lesson process and their behaviour developed into positive side in the process and than their opinions was positive toward physical education and cooperative games.
2. When compared experimental groups' themes with control groups' themes, experimental group showed closer behaviour about social skills and improved more positive attitudes than control group.

Key Words: Physical Education, Social Skill, Cooperative Games, Attitude, Perceptive Expressions, Perceptive Sensitivity, Perceptive Control, Social Expressions, Social Sensitivity Social Control.

ÖZET

ORTAÖĞRETİM 9. SINIF BEDEN EĞİTİMİ DERSİNDE, İŞBİRLİKLİ OYUNLARIN ÖĞRENCİLERİN SOSYAL BECERİ DÜZEYLERİNE VE BEDEN EĞİTİMİ DERSİNE YÖNELİK TUTUMLARINA ETKİSİ

Osman GÜLAY

Yüksek Lisans, Sosyal Bilimler Enstitüsü

Beden Eğitimi Öğretmenliği Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Yrd. Doç Dr. Dilşad MİRZEOĞLU

Tez Yardımcı Danışmanı: Yrd. Doç Dr. Müberra ÇELEBİ

Ağustos, 2008, 213 sayfa

Bu araştırmada ortaöğretim 9. sınıf Beden Eğitimi dersinde, işbirlikli oyunların öğrencilerin sosyal beceri düzeylerine ve Beden Eğitimi dersine yönelik tutumlarına etkisi araştırılmıştır.

Deney-kontrol gruplu ön test-son test modelinde nitel ve nicel olarak gerçekleşen bu araştırmaya 2007-2008 öğretim yılında Bolu İli Merkez İlçede bulunan bir ortaöğretim okulunun 9. sınıf öğrencilerinden birbirine benzerlik gösteren 2 sınıf katılmıştır. Rastgele sınıflardan birisi deney diğeri ise kontrol grubu olmuştur. Deney grubunda 28 öğrenci bulunmaktadır. Bunlardan 22'si (%78,6) kız, 6'sı (%21,4) ise erkek öğrencidir. Kontrol grubunda ise 26 öğrenci bulunmaktadır. Bunlardan 23'ü (%88,5) kız, 3'ü (%11,5) ise erkek öğrencidir.

Veri toplama araçları olarak Nicel veriler için, Riggio (1986) tarafından geliştirilen ve Yüksel (1998) tarafından Türkçe'ye çevrilip uyarlanan Sosyal Beceri Envanteri ile Demirhan ve Altay (2001) tarafından geliştirilen Beden Eğitimi ve Sporda Tutum Ölçeği (BESTÖ) kullanılmıştır. Nitel verileri toplamak amacı ile ise deney grubuna ait öğrenci ifadeleri alınmış, ders süreci içerisinde de deney ve kontrol grupları gözlemlenmiştir.

Verilerin çözümlenmesinde, Nicel boyut için; Sosyal Beceri Envanteri ve Beden Eğitimi ve Sporda Tutum Ölçeğinden elde edilen veriler bilgisayar ortamında SPSS 15.0 paket programı kullanılarak çözümlenmiştir. Araştırmada verileri çözümlemek için bağımsız gruplar t testi kullanılmıştır.

Araştırmada elde edilen sonuçlara göre;

Nicel bulgular:

1. İşbirlikli oyunlarla beden eğitimi dersi işleyen deney grubunun sosyal becerilere ait alt boyutlar ve toplam sosyal beceri puanlarının öntest ve sontest sonuçları karşılaştırıldığında, duyuşsal anlatımcılık, sosyal duyarlılık, sosyal kontrol alt boyutlarında ve toplam puan arasında istatistiksel açıdan anlamlı fark bulunurken, duyuşsal duyarlılık duyuşsal kontrol sosyal anlatımcılık alt boyutlarında istatistiksel açıdan anlamlı farka rastlanmamıştır.

2. Mevcut programla beden eğitimi dersi işleyen kontrol grubunun sosyal becerilere ait alt boyutlar ve toplam sosyal beceri puanlarının öntest ve sontest sonuçları karşılaştırıldığında, duyuşsal anlatımcılık, duyuşsal duyarlılık, sosyal anlatımcılık, sosyal kontrol alt boyutlarında ve toplam puanda istatistiksel açıdan anlamlı fark bulunmazken, duyuşsal kontrol alt boyutunda gerilemeye yönelik ve

sosyal duyarlılık alt boyutlarında ise gelişime yönelik olarak istatistiksel açıdan anlamlı farklılık bulunmuştur.

3. İşbirlikli oyunlarla ders işleyen deney grubunun öntest-sontest tutum puanları arasında anlamlı farklılık görülmemektedir.

4. Geleneksel yöntemle ders işleyen kontrol grubunun öntest-sontest tutum puanları arasında anlamlı farklılık görülmemektedir

5. İşbirlikli Oyunlarla ders işleyen deney grubu, mevcut programla ders işleyen kontrol grubuyla karşılaştırıldığında, sosyal becerilerin duyuşsal anlatımcılık, duyuşsal duyarlılık, duyuşsal kontrol, sosyal anlatımcılık, sosyal duyarlılık, sosyal kontrol alt boyutları ve toplam sosyal beceri puanları karşılaştırıldığında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık bulunamamıştır.

6. Deney grubu öğrencilerinin İşbirlikçi oyunlarla işlenen dersler sonrasında beden eğitimi dersine yönelik tutumlarında kontrol grubuna göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Nitel bulgular:

1. İfadelerden çıkarılan ana temalar ve bunlara ait alt temalar incelendiğinde deney grubu öğrencilerinin ders süreci sonunda olumlu tutum geliştirdiklerini, ders süreci içerisinde davranışlarında olumlu yönde gelişim gösterdiklerini, derse ve oyunlara karşı görüşlerinin pozitif yönde olduğunu söylemek mümkün olabilir.
2. Gözlemci notlarından elde edilen temalarla deney ve kontrol grubu karşılaştırıldığında deney grubunun sosyal becerilere daha yakın

davranışlar gösterdiklerini ve beden eğitimi dersine karşı daha olumlu tutum geliştirdiklerini söylemek mümkün olabilir.

Anahtar Kelimeler: Beden Eğitimi, Sosyal beceri, İşbirlikli Oyunlar, Tutum, Duyuşsal Anlatımcılık, Duyuşsal Duyarlılık, Duyuşsal Kontrol, Sosyal Anlatımcılık, Sosyal Duyarlılık, Sosyal Kontrol.

Aileme...

TEŞEKKÜR

Araştırma süresince göstermiş olduğu rehberlik, anlayış ve yardımlarından dolayı danışmanım Sayın Yrd. Doç. Dr. Dilşad MİRZEOĞLU'na ve yardımcı danışmanım Yrd. Doç. Dr. Müberra ÇELEBİ'ye teşekkür ederim.

Yüksek lisans öğrenimim süresince ders aldığım, tavsiye ve yönlendirmelerini benden esirgemeyen hocalarıma teşekkürü bir borç bilirim.

Verilerin toplanması esnasında benden yardımlarını esirgemeyen Bolu Anadolu Ticaret ve Ticaret Meslek Lisesi, Müdürü Şemsettin GÜRTÜRK'e Müdür Yardımcıları, Mustafa ÇAVDAR ve İlyas AKMAN'a, Beden Eğitimi Öğretmenleri Selahattin GÜLEŞ ve Esen YÜCESAN'a teşekkür ederim.

Araştırma süreci içerisinde en ihtiyaç duyduğum anlarda yanımda olan ve tezin sürecinde büyük katkısı bulunan değerli dostum Ar. Gör. Sabri ÖZÇAKIR'a ve saygıdeğer ağabeyim Caner ÖZÇEP'e teşekkür ederim.

Araştırma ve Yüksek Lisans Öğrenimim süresince bütün sabrı ve anlayışıyla yanımda olan ve karşılaştığım bütün zorlukları anlayışla karşılayıp bana yapıcı dönütler sunan sevgili nişanlım Tuğba DOĞRUL'a teşekkür ederim.

Burada ayrı ayrı ismini sayamadığım yüksek lisans öğrenimim ve tez sürecimde yanımda olan bütün hocalarım ve dostlarıma teşekkür ederim.

İÇİNDEKİLER

ABSTRACT.....	iii
ÖZET.....	vii
İTHAF.....	xi
TEŞEKKÜR.....	xii
İÇİNDEKİLER.....	xiii
TABLolar DİZİNİ.....	xix

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem durumu.....	1
1.2. Araştırmanın amacı.....	8
1.3. Alt problemler.....	8
1.3. Araştırmanın önemi.....	9
1.5. Sayıtlar.....	10
1.6. Sınırlılıklar.....	10
1.7. Tanımlar.....	11

BÖLÜM II

KURAMSAL TEMELLER VE İLGİLİ LİTERATÜR

2.1 Kuramsal Temeller.....	12
2.1.1. Beden Eğitimi	12
2.1.1.1. Beden Eğitiminin Tanımı.....	12
2.1.1.2. Beden Eğitimi ve Sporun Önemi.....	14
2.1.1.3. Beden Eğitimi Dersinin Amaçları	10
2.1.2. Oyun.....	19

2.1.2.1. Oyunun Tanımı	19
2.1.2.2 Oyunun Tarihçesi.....	21
2.1.3. Oyunun Önemi	22
2.1.3.1. Oyunun Özellikleri.....	23
2.1.3.2. Oyunların Genel Amaçları.....	24
2.1.3.3. Oyunun Çocuk Gelişimine Etkisi	25
2.1.3.3.1. Oyunun Fiziki Gelişime Etkisi	25
2.1.3.3.2. Oyunun Psikomotor Gelişime Etkisi.....	26
2.1.3.3.3. Oyunun Dil Gelişimine Etkisi.....	27
2.1.3.3.4. Oyunun Duygusal (Duyuşsal) Gelişimine Etkisi...29	
2.1.3.3.5. Oyunun Zihin Gelişimine Etkisi.....	30
2.1.3.3.6. Oyunun Sosyal Gelişime Etkisi.....	31
2.1.4 Oyun Kuramları.....	32
2.1.4.1 Klasik Oyun Kuramları.....	32
2.1.4.1. Fazla Enerji Kuramı.....	32
2.1.4.1.2. Dinlenme Kuramı.....	33
2.1.4.1.3. Öncül Deneme Kuramı.....	33
2.1.4.1.4 Tekrarlama Kuramı.....	34
2.1.4.2. Dinamik Oyun Kuramları.....	35
2.1.4.2.1. Freud'un Oyun Kuramı.....	35
2.1.4.2.2. Piaget'in Oyun Kuramı.....	36
2.1.5. Oyunun Evreleri.....	39
2.1.5.1. Tek Başına Oyun.....	39
2.1.5.2. Paralel Oyun.....	40

2.1.5.3. Birlikte Oyun.....	40
2.1.5.4. Kooperatif (İşbirliğine Dayalı) Oyun.....	41
2.1.6. İşbirlikli Oyunlar.....	42
2.1.7. Sosyal Beceri.....	46
2.1.8. Tutum.....	51
2.1.8.1 Tutumun Tanımı.....	51
2.1.8.2 Tutumun Özellikleri.....	53
2.1.8.3 Tutumların Oluşması.....	53
2.2. Literatür tarama.....	54
2.2.1. Oyunlarla ilgili yapılmış çalışmalar	54
2.2.1.1. Oyunlarla ilgili Yurtdışına Yapılan Çalışmalar.....	54
2.2.1.2. Oyunlarla ilgili Yurtiçinde Yapılan Çalışmalar.....	56
2.2.2. Sosyal Beceri ve Eğitimi ile İlgili Yapılan Çalışmalar	59
2.2.2.1 Sosyal Beceri ve Eğitimi ile İlgili Yurtdışına Yapılan Çalışmalar	59
2.2.2.2 Sosyal Beceri ve Eğitimi ile İlgili Yurtiçinde Yapılan Çalışmalar	65
2.2.3. Tutumla ilgili yapılmış çalışmalar.....	76
2.2.3.1 Tutumla ilgili Yurtdışına Yapılan Çalışmalar.....	76
2.2.3.2 Tutumla ilgili Yurtiçinde Yapılan Çalışmalar.....	78

BÖLÜM III

MATERYAL VE YÖNTEM	85
3.1. Nicel Araştırma Yöntemi.....	85

3.1.1. Çalışma Modeli.....	85
3.1.2. Çalışma Grubu.....	86
3.1.3. Veri Toplama Araçları.....	90
3.1.3.1 Sosyal Beceri Envanteri (SBE)	90
3.1.3.2 Beden Eğitimi ve Spor Tutum Ölçeği (BESTÖ)	92
3.1.4 İşlem Süreci.....	93
3.1.5 Verilerin Çözümlemesi.....	94
3.2. Çalışmanın Nitel Araştırma Yöntemi.....	95
3.2.1 Araştırmanın Modeli.....	95
3.2.2 Katılımcılar.....	96
3.2.3 Alan Ve Uygulama Ortamı.....	98
3.2.4. Veri Toplama Yöntemi.....	99
3.2.4.1. Gözlem	100
3.2.4.1.1. Gözlem Boyutları.....	101
3.2.4.1.2. Gözlem Kayıt Araçları.....	102
3.2.4.2. Araştırmacının rolü.....	102
3.2.5. Uygulama.....	103
3.2.6. Verilerin Kodlanması.....	109
3.2.7. Temaların bulunması.....	110
3.2.8. Geçerlik ve Güvenirlik.....	112
3.2.8.1. Geçerlik.....	112
3.2.8.2.1. Güvenirlik.....	114
3.2.9. Çeşitleme	116

BÖLÜM IV

BULGULAR

4.1 Nicel Verilere Ait

Bulgular.....	117
4.1.1 Verilerin Normalliğinin Test Edilmesi.....	117
4.1.2 Alt Problem 1	118
4.1.3 Alt Problem 2	120
4.1.4 Alt Problem 3.....	122
4.1.5 Alt Problem 4	123
4.1.6 Alt Problem 5.....	124
4.1.7 Alt Problem 6.....	127
4.2 Nitel Verilere Ait Bulgular	128
4.2.1. Deney grubu öğrenci ifadelerine ait kodlamalarla oluşturulan temalar ve alt temalar	128
4.2.2. Deney ve kontrol grubu öğrencilerine ait gözlemci notlarından kodlamalarla oluşturulan temalar ve alt temalar	137

BÖLÜM V

TARTIŞMA VE SONUÇLAR

5.1. Tartışma.....	144
5.2. Sonuçlar.....	171

BÖLÜM VI

ÖNERİLER.....	174
KAYNAKÇA.....	175

EKLER

LİSTESİ.....	188
--------------	-----

1. Sosyal Beceri Envanteri
2. Beden Eğitimi ve Spor Tutum Ölçeği
3. Oynatılan Oyunlar Tablosu
4. Deney Grubuna Ait Günlük Plan Örnekleri
5. Demografik Özellik Tablosu
6. Milli Eğitim Bakanlığı İzni
7. Deney grubuna oynatılan oyunların örnek fotoğrafları ve resimdeki oynanan oyunun oynandığı haftaki öğrenci ifadeleri
8. Öğrenci İfadeleri
9. Özgeçmiş

TABLolar DİZİNİ**Sayfa**

1. Tablo1: 9. Sınıfların Beden Eğitimi Ve Spor Derslerine Yönelik Tutum Puanlarının Karşılaştırılması.....	87
2. Tablo 2: 9. sınıfların Sosyal Beceri Düzeylerinin Alt boyut ve Toplam Puanlarının Karşılaştırılması.....	87
3. Tablo 3: Duyuşsal Kontrol Alt Boyutundan Elde Edilen Puanların Karşılaştırılması.....	88
4. Tablo 4: Deney ve Kontrol Gruplarının Tutum Puanlarının Karşılaştırması.....	89
5. Tablo 5: Deney ve Kontrol Gruplarının Sosyal Beceri Envanteri Puanlarının Karşılaştırması.....	89
6. Tablo 6: SBE'nin alt ölçekleri ve madde numaraları.....	91
7. Tablo 7: SBE'de tersten puanlanacak maddeler.....	91
8. Tablo 8: Beden Eğitimi ve Spor Tutum Ölçeğinin Olumlu ve Olumsuz Maddeleri.....	92
9. Tablo 9: Deney grubu öğrencilerinin demografik özellikleri.....	97
10. Tablo 10: Elde edilen araştırma verilerinin toplam sayıları.....	99
11. Tablo11: Çalışmanın uygulama safhasında oynatılan oyunlar ve detayları.....	104
12. Tablo 12: Derslerde uygulanan günlük ders planından bir örnek.....	105
13. Tablo 13: Araştırmada kullanılan örnek kodlama listesi.....	110
14. Tablo 14: Deney Grubu Öğrencilerinin Öntest-Sontest Sosyal Beceri Puanlarının Karşılaştırılması.....	118
15. Tablo 15: Kontrol Grubu Öğrencilerinin Öntest-Sontest Sosyal Beceri Puanlarının Karşılaştırılması.....	120
16. Tablo 16: Deney Grubu Öğrencilerinin Öntest-Sontest Tutum Puanlarının Karşılaştırılması.....	123
17. Tablo 17: Kontrol Grubu Öğrencilerinin Öntest-Sontest Tutum Puanlarının Karşılaştırılması.....	123

18. Tablo 18: Deney ve Kontrol Gruplarını Oluşturan Öğrencilerin Sosyal Beceri Öntest-Sontest Puan Farklarının Karşılaştırılması.....	124
19. Tablo 19: Deney Ve Kontrol Gruplarının Öğrencilerinin Sontest Tutum Puan Farklarının Karşılaştırılması	127
20. Tablo 20: Deney Grubundan Alınan Öğrenci Görüşlerinden Ortaya Çıkan Ana Tema Ve Bunları Oluşturan Alt Temalar.....	128
21. Tablo 21: Deney Grubundaki öğrencilerin Ders Öncesi ve Ders Sonrasındaki İfadelerinin Kodlama Tablosu (1), (2).....	132-133
22. Tablo 22: Deney Grubu Öğrencilerinden Alınan İfadeler Sonucunda Ortaya Çıkan Temalar	136
23. Tablo 23:Gözlemci Notlarıyla Kodlanan Kontrol Grubu Ana Tema ve Alt Temaları.....	137
24. Tablo 24:Gözlemci Notlarıyla Kodlanan Kontrol Grubu Ana Tema ve Alt Temaları.....	138
25. Tablo 25: Öğretmenin Deney ve Kontrol Grubu Gözlemlerinden Çıkan Ana Temalar (1), (2)	140-141
26. Tablo 27: Öğretmenin Deney ve Kontrol Gruplarının Gözlem Sonucu Ortaya Çıkan Temaların Şemalaştırılması.....	143

BÖLÜM I

GİRİŞ

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

1.1 Problem Durumu

Genel anlamda eğitim, bireyin kişilik, sağlık ve mutluluk kazanmasını; ekonomik, toplumsal yarar sağlamasını amaçlar. Ertürk (1972)'e göre eğitim, bireylerin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla istendik davranış değişikliği meydana getirme sürecidir.

Eğitimin tanımına bakıldığında eğitilen kişinin davranışlarındaki istenilen değişimin nasıl oluşacağı sorusu akıllara gelmektedir. Bunun için birçok araç vardır. Bunlardan birisi de beden eğitimidir. Beden eğitimi, eğitimin fiziksel anlamdaki genel amaçlarının gerçekleşmesine katkıda bulunan bir araçtır. Bucher (1983)'e göre Beden Eğitimi, hedefi insan performansını geliştirmek olan ve seçtiği fiziksel aktivitelerle bu hedefe ulaşmaya çalışan bir eğitim yöntemidir (Mirzeoğlu, 2003:84). Beden eğitimi kısaca bedensel, ruhsal, toplumsal, zihinsel davranışlar oluşturmada eğitim önemlidir. Bir başka deyişle organizmanın bütünlük ilkesine dayalı tüm kişiliğin eğitimidir. Eğitim bilimcilerine göre beden eğitimi vücudun, ruhun ve zekanın gelişimini etkileyen hareketlerin tümü olarak tanımlanmaktadır. Beden eğitimi başka bir tanımla sağlıklı, mutlu ve güçlü olma, kişilik karakter ve ahlaki değerler kazanmak, kültürleşme, toplumsallaşma ve vatandaşlık eğitimidir (Günışık, 1973:5). Diğer bir tanımla Beden

Eğitimi, kas etkinlikleri aracılığıyla fiziksel, zihinsel ve toplumsal açıdan, olumlu davranışlar kazanma sürecidir (Mirzeoğlu, 2003:84).

Öğrenme öğretme ve spor ilişkisi bilişsel, duyuşsal ve devinişsel alanda olmaktadır. Bilişsel alan öğrenmeleri zihinsel; duyuşsal alan öğrenmeleri ilgi, tutum; devinişsel alan öğrenmeleri ise beceri öğrenimi olarak nitelendirilmektedir (Demirhan, 2006:218).

Bu bağlamda Beden Eğitiminin kişisel gelişime katkıları gelişim alanlarına göre aşağıda kısaca açıklanmıştır.

1. Bilişsel Gelişimdeki Etkileri

Bireyin çevresindeki dünyayı anlama ve öğrenmesini sağlayan aktif zihinsel faaliyetlerdeki gelişime **bilişsel gelişim** adı verilmektedir. Bilişsel gelişim; bebeklikten yetişkinliğe kadar, bireyin çevreyi, dünyayı anlama yollarının daha kompleks ve etkili hale gelmesi sürecidir (Senemoğlu, 2005:32).

Buna bağlı olarak 60 yıl önce tespit edilen beden eğitimi derslerindeki bilişsel içeren genel amaçlardan biri aşağıda verilmiştir (Baley, 1997:7):

Kendini gerçekleştirmeye yönelik amaçlar: Muhakeme geliştirmek, ifade yeteneği, okuma, yazma ve sayı sayma, görme ve işitme, sağlık bilgisi kazanmak, sağlıklı yaşama alışkanlığı edinmek, halk sağlığına ilgi duymak, rekreasyonel, zihinsel ve estetik ilgileri geliştirmek, iyi karakter sahibi olmak

Yukarıdaki amaçlara bakıldığında beden eğitiminin bilişsel amaca hizmet ettiğini, öğrencilerin beden eğitimi sayesinde bilişsel olarak gelişim sağladıklarını söyleyebiliriz. Yalçın (1995)'a göre, beden eğitimi derslerinde etkinlikler yolu ile yaparak öğrenme sonunda, öğrenme için gerekli algılama, düşünme, akıl yürütme, kıyaslama ve temel kavramların gelişmesi sağlanır (Mirzeoğlu, 2003:133).

Bu açıklamalar ışığında beden eğitimi derlerine katkıda bulunan öğrenciler oyunun, sporun, bedensel aktivitelerin tanımlarını, kavramlarını kurallarını, alan ölçülerini, malzemelerini öğrenirler. Ayrıca etkinliklere ait tekniksel özellikleri, taktik

anlayışı ve stratejiyi öğrenirler veya geliştirirler. İşte tüm bu öğrenmelerde öğrenciler bilişsel gelişim sağlarlar. Kısaca beden eğitimi dersleri bilişsel gelişime katkıda bulunan bir derstir.

2. Duyuşsal Gelişimdeki Etkileri

Binbaşıoğlu'na göre (1990), bireylerin duygusal ve sosyal gelişimi duyuşsal gelişim başlığı altında incelenmektedir. Duygu, bireyin iç ve dış dünyadan etkilenmesi sonucu genel olarak hoşlanma ya da acı duyma biçiminde beliren tepkilerdir. Bu tepkiler korku, kaygı, sevinç, öfke, üzüntü gibi çeşitlilik gösterirler. Bireyin yaşam boyu diğerleriyle olan ilişkileri, onlara karşı geliştirdikleri duygu ve davranışlar sosyal gelişim kapsamı içinde yer alırlar. Sosyalleşme, bireyin içinde yetiştiği toplumun değer yargılarına uygun bir davranış geliştirme sürecidir. Bu süreç doğumla başlar ve yaşam boyu devam eder.

Toplumun, kendinden beklenen fonksiyonları yerine getirebilmesi için, onu oluşturan insanların bazı kuralları içselleştirmesi gerekmektedir. Bu kurallardan bazıları, bireylerin başkalarıyla nasıl etkileşim kuracağı; başkalarını incitmekten nasıl kaçınacağı, genellikle başkalarıyla nasıl iyi geçineceği, diğer bir deyişle, çevresine nasıl etkin bir uyum sağlayacağı ile ilgilidir (Senemoğlu 2005:62)

Baley, (1997:7) 60 yıl önce tespit edilen beden eğitimi derslerinde gerçekleşen duyuşsal gelişimi aşağıdaki şekilde açıklamıştır:

İnsan ilişkilerine bağlı amaçlar: İnsana saygı duyma, arkadaşlık, işbirliği nezaket, takdir edebilme, vatan sevgisi, aile reisliği ve aile ilişkilerinde demokrasi.

Yukarıdaki amaçlara bakıldığında beden eğitimin duyuşsal alana da hizmet etmeyi amaçladığını görebiliriz. Tamer'e göre (1987), beden eğitimi etkinlikleri aracılığıyla öğrencilerin sosyal bir yapıya sahip bir çevre edinmelerine, kendilerini gerçekleştirmelerine yardımcı oluruz. Gerek grup ile gerekse kişisel olarak fiziksel etkinliklere katılmanın öğrencilerin bedeninde olduğu kadar kişilik gelişimi üzerinde de

yapıcı etkisi vardır. Etkinliklerin demokratik bir ortamda yapılması ile öğrencide demokratik değerler gelişir. Bu değerler aşağıdaki gibi sıralanabilir:

- ✓ Etkinlikler sırasında öğrenciler birlikte çalışmaya yönlendirilir,
- ✓ Öğrencilerin birbirleriyle ilişki içerisinde olmaları arkadaşlık duygularının gelişmesinde katkıda bulunur,
- ✓ Öğrenciler, takım arkadaşları ile işbirliği yaparak birlikte çalışabilme becerisi kazanırlar (Mirzeoğlu, 2003:134).

Oyun yoluyla çocukların duygularını denetim altına almak oldukça önemli bir yöntemdir. Örneğin, çocuklar sevdikleri bir hayvanın taklidini yapmaktan kendilerini alamazlar. Çocuk, oyununda sevdiği hayvanların seslerini çıkartır, yürüme ve kosmalarını taklit eder, onlarla dostluk kurmayı candan arzular. O halde bizler, hayvanlarla ilgili oyunları seçerek, çocuğa bu duygusal hava içinde onlara bakmayı, korumayı, sevmeyi kolaylıkla aşılayabiliriz (Sel,1995:13)

Beden eğitimi dersinin bütün bu katkılarının yanında Beden Eğitimi dersinde öğrencinin hareket ederek vücudundaki enerjiyi atarak rahatlaması, oyun oynayarak ise bu enerji atma işinin eğlenceli hale gelmesi sağlanır.

3. Devinişsel (Psikomotor) Gelişimdeki Etkileri

Devinişsel alanda gelişim, beden eğitimi dersinin temel bakış açısını oluşturur. Beden eğitimi dersleri ile diğer alanlarda da gelişim hedeflense bile, beden eğitimi dersinin temel amacı öğrencilerin devinişsel gelişimlerine katkıda bulunmaktır. Tamer'e göre (1987) psikomotor gelişim, genel olarak, vücut kontrolü ile koordinasyonun, başka bir deyişle, sinir-kas sistemleri ve koordinasyonunun geliştirilmesi demektir. Özer'e göre (1998) ise psikomotor gelişim yaşam boyu devam eden bir süreç olup motor becerilerde azalma ya da yeni bir becerinin kazanılması gibi tüm fiziksel gelişmelerle ilgilenir. Devinişsel gelişim beden eğitiminin iki temel hedefi olan motor becerilerin gelişimi ve fiziksel uygunluk gelişimi ile de ilgilidir (Mirzeoglu, 2003:132).

Pangrazzi'ye (2007) göre, çocukların motor öğrenmelerine ve yaşam boyu aktivite becerilerine yardım etmek üzere düzenlenmiş bir müfredat başka bir yerde yoktur. Bu bütün okul müfredatında beden eğitimi gerekli bir bileşen haline getirir. Beden eğitimsiz okul müfredatı öğrencileri akademik olarak eğitmeye yeterli değildir ki çocuklar mutlaka fiziksel olarak da yetiştirilmelidir (Pangrazzi, 2007:5)

Motor beceri gelişimi ve fiziksel uygunluk gibi kavramlar beden eğitimi dersinin içeriğinde geliştirilmesi amaçlanan psikomotor alana ait ihtiyaçlardır. Beden eğitimi dersi için ise belirlenen ihtiyaçlar doğrultusunda eğitim programı hazırlanır. Eğitim programını gerçekleştirmek için ise hedefler ve içerik hazırlanır. İçerik hazırlandıkta sonra da öğrenme yaşantılarının içine amaçları gerçekleştirmek adına birtakım fiziksel aktiviteler koyulur ve bunları içeren ders programları hazırlanır.

Beden Eğitimi programları, yalnız okulda çalışmayı değil, aynı zamanda toplumla yaşama ve öğrenme koşullarını geliştirmeyi, bireyin fiziksel, duygusal ve sosyal gelişimine katkı amacına yönelik etkilerde bulunmasını da sağlamaktadır (Yıldıran ve Yetim, 1996:8).

Milli Eğitim Bakanlığı'nın hazırlamış olduğu yeni eğitim programa göre, Beden eğitimi dersleriyle diğer dersler arasında paralellik sağlanmalı, konularla ilgili taklit hareketleri, oyunlar, rontlar, halk dansları yaptırılmalıdır. Bu tür çalışmalarla öğrencilerin sosyal beceriler kazanması sağlanmalıdır. Öğrencilerin sosyal bütünleşmeleri açısından beden eğitimi etkinliklerini, mümkün olduğunca normal sınıflardaki öğrencilerle birlikte yapmalarına özen gösterilmelidir (<http://ttkb.meb.gov.tr/indir/ttkb/programlar/lise/BedenEgitimi1.pdf>). Beden Eğitimi dersinin içeriğine bakıldığında oyunu görebilmekteyiz, dolayısıyla oyunsuz bir beden eğitimi dersi düşünülmemelidir.

a. Oyunlar

Oyun nedir denildiğinde; Lazarus oyunu “kendiliğinden ortaya çıkan, hedefi olmayan, mutluluk getiren bir aktivite” olarak belirtirken, en geniş anlamıyla oyun; belli

amaca yönelik olan ve olmayan, kurallı ya da kuralsız olarak gerçekleştirilen, her durumda çocuğun isteyerek hoşlanarak yer aldığı, fiziksel, bilişsel, duygusal ve sosyal gelişiminin temeli olan, gerçek hayatın bir parçası ve çocuk için en etkin öğrenme süreci olarak tanımlanabilir (Aral ve diğ., 2001: 9).

Çocuğun sosyal davranışları kazanabilmesi oynadığı oyunun çeşidine, niteliğine, oyun arkadaşlarının ve çevresinin durumuna bağlıdır. Oyun alanları çocukların sosyalleşmesi için en iyi ortamlardır. Çünkü oyun çocuk için ciddi ve amaçlı bir uğraşıdır. Çocuklar ilkokula kadar çeşitli aşamalardan geçerler. Bazı dönemlerde tek başlarına, diğer zamanlarda başka çocuklarla oynayabilirler (Bucher ve Karetcel, 1993:206).

Oyun çocuğun enerji ve ilgisini kapsayan eğitsel bir ortam yaratır. Oyunla çocukta ben yerine biz duygusu gelişir. Oyunla çocuk işbirliğini ve paylaşmayı öğrenir. Grupla oynanan oyunlar sayesinde çocuk sosyalleşir. Oyunda eğlenmek ve neşelenmek vardır. Oyunla çocuğun sağlıksal gelişimine katkıda bulunulur (Akandere, 2004:3).

Ancak her oyun çocuğun işbirliği ve paylaşma duygularını geliştiriyor demek yanlış olabilir. Özellikle bireyselliğin ve rekabetin ön plana çıktığı oyunlarda çocuk kendi dışındaki herkesi rakip olarak, yani potansiyel bir tehlike olarak görebileceğinden işbirlikçi davranışlarının gelişmesini beklemek yanlış olabilir. İşte bu noktada işbirlikli oyunlar denilen kavram karşımıza çıkmaktadır.

b. İşbirlikli Oyunlar

İşbirlikli oyun, oyuncu gruplarının (koalisyonlarının) işbirlikçi davranış sergileyebildikleri, bundan dolayı da oyuncuların bireysel oyunculuktan daha çok grup etkileşimini tercih ettikleri bir oyun türüdür

Orlick'e (1982) göre işbirlikli oyunlar, çocukları fiziksel olarak aktif tutar. İşbirlikli oyunların arkasındaki kavram basittir. Birbirlerine karşı oynamak yerine, birbirleriyle oynamak, meydan okumaların üstesinden oyunla gelerek diğer kişileri yenmek, oyundan hoşnut olmak için oyunu kesin kurallarıyla değil oyunun kendi yapısı

içinde çocukların serbest bırakılıp kendi deneyimleriyle oyun oynamaları sağlanmalıdır (Carlson, 1999).

Martin ve Waltman-Greenwood (2000), kendi çocukluğundaki çocuklar ile şimdiki çocuklar arasındaki en üzücü farklardan birinin, şimdiki çocukların çok küçük yaşta daha fazla krizle karşı karşıya kalması olduğuna dikkat çekmektedirler. Çocuklar artık, binlerce kilometre uzakta olan bir savaşı televizyonda izleyebiliyorlar, şiddet, zorbalık gibi anti-sosyal davranışlarla ilgili kitaplar okuyor, filmler seyrediyor, resimler görüyorlar. En kötüsü birçoğu anti-sosyal davranışlara maruz kalıyor ve tanıklık ediyorlar (<http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/sayi76/sayi76/t%FCrker%20kurt.pdf>). Günümüzde de çocuklarımızın televizyon, bilgisayar gibi teknolojinin sağladığı fırsatlarla sosyalleşmenin dışına doğru sürüklendiğini görmekteyiz. Bu anti-sosyal süreci yavaşlatmaya yardımcı olmak ve çocuklarımızı çevresindekilerle etkileşim içine sokmak öğretmenlerin eğitimde kullandıkları taktiklerle mümkün olabilir.

İşbirliğine götüren bir oyun, eğlenceyi, kabullenilmeyi, katılmayı ve bir hedefe ulaşılması için bütün oyuncuların birlikte çalışmasını gerektiren eğitici bir eylemdir. Oyunun birçok öğrencide olumlu duygular yaratması önemlidir (Grineski, 2002:99). Bütün bunların yanında istenilen hedeflere ulaşabilmemiz için beden eğitimi dersinin sevilmesi, öneminin anlaşılması ve ders içi uygulamaların gerçekleştirilişinde isteklilik gerekmektedir. Bu da öğrencilerin Beden Eğitimi dersine karşı gösterdikleri tutumla ilişkilidir.

Allport'a (1935) göre tutum, "yaşantı ve deneyimler sonucu oluşan, ilgili olduğu obje ve durumlara karşı bireyin davranışları üzerinde yönlendirici ya da dinamik bir etkileme gücüne sahip duygusal ve zihinsel hazırlık durumudur. Bu tanıma göre tutum, bireyin davranışlarını yönlendirici bir unsur olarak ele alınmaktadır. Ayrıca yaşantı ve deneyimlerle örgütlendiği belirtilerek tutumun bir öğrenme süreci sonunda olduğu belirtilmektedir (Tavşancıl, 2002:65). Evans (1985) yaptığı çalışmada; Oyun çevresinin bir "öğrenme laboratuvarı" olduğunu, çocukların öğrenme çevresindeki bilgileri çeşitli oyunlar yoluyla öğrenebildiklerini, ayrıca oyunların büyük bir moral kaynağı olduğunu belirtmektedir. Buna göre öğrencilerin beden eğitimi dersine karşı

tutumlarını geliştirerek, derse karşı olumlu tutum edinmelerini sağlayabilir, derste öğrencilerden beklediğimiz istendik davranışları daha kolay bir şekilde elde edebiliriz. (akt: Angie ve Carlson, 2008:4).

İşbirlikli oyunlarla çocukların bir bütün olarak hareket ettiklerini, anlamak için çaba sarf ettiklerini, sürekli iletişim içinde olduklarını bundan dolayı da sosyalleşebileceklerini ve aynı zamanda da oynanılan oyunlardan hoşnut kalabildiklerini söylemek mümkün olabilir. Bu nedenle araştırmanın problemi “Ortaöğretim 9 sınıf Beden Eğitimi dersinde, işbirlikli oyunların öğrencilerin sosyal beceri düzeylerine ve Beden Eğitimi dersine yönelik tutumlarına etkisi var mıdır?” sorusu oluşturmaktadır.

1.2. Problem Cümlesi

Bu araştırmanın problem cümlesini “Ortaöğretim 9. sınıf Beden Eğitimi dersinde, işbirlikli oyunların öğrencilerin sosyal beceri düzeylerine ve Beden Eğitimi dersine yönelik tutumlarına etkisi var mıdır?” sorusu oluşturmaktadır.

Yukarıda belirtilen problemi çözebilmek için aşağıdaki sorulara cevaplar aranmıştır.

1.3. Alt Problemler

1. İşbirlikli oyunlarla ders işleyen deney grubu öğrencilerinin öntest-sontest sosyal beceri puanları arasında manidar fark var mıdır?
2. Mevcut programla ders işleyen kontrol grubu öğrencilerinin öntest-sontest sosyal beceri puanları arasında manidar fark var mıdır?
3. İşbirlikli oyunlarla ders işleyen deney grubu öğrencilerinin beden eğitimi dersine yönelik öntest-sontest tutum puanları arasında manidar fark var mıdır?
4. Mevcut programla ders işleyen kontrol grubu öğrencilerinin beden eğitimi dersine yönelik öntest-sontest tutum puanları arasında manidar farkvar mıdır?
5. Deney ve kontrol gruplarını oluşturan öğrencilerin sosyal beceri puanlarının öntest-sontest farkları arasında manidar fark var mıdır?

6. Deney ve kontrol gruplarını oluşturan öğrencilerin tutum puanlarının öntest-sontest farkları arasında manidar fark var mıdır?

7. İşbirlikli oyunlarla derse katılan deney grubu katılımcılarının süreç sonunda derse yönelik, davranış ve görüşlerinin ortaya çıkarılması.

8. İşbirlikli oyunlarla derse katılan deney grubunun ve Mevcut programa göre ders işleyen kontrol grubunun gözlemci tarafından ders içi davranışlarının gözlemlenmesi.

1.4. Araştırmanın Önemi

Bu çalışmanın amacı ortaöğretim 9 sınıflarında, Beden Eğitimi dersinde, işbirlikli oyunların öğrencilerin sosyal beceri düzeylerine ve Beden Eğitimi dersine yönelik tutumlarına etkisini incelemektir. Yapılan çalışma yoluyla, Beden Eğitimi dersinin önemini ve Beden Eğitimi derslerinde oyuna verilen ağırlığın oranını belirlemede beden eğitimi öğretmenlerine ve program geliştirmecilere ışık tutacağı düşünülmektedir

Günümüzdeki insan tipinde aranılan özelliklerden birisi de işbirlikli davranışları gösterebiliyor olmasıdır. Bu özellik okul ortamında çeşitli derslerle öğrencilere kazandırılmak istenmektedir. Beden eğitimi dersi de bu özelliğin geliştirilmesi için uygun bir ortama sahiptir. Dolayısıyla da işbirlikli davranışlar beden eğitiminde işbirlikli oyunlar oynatılarak çocuklara ve gençlere kazandırılabilir.

Yine günümüz çocuklarının oyun ortamlarına bakıldığında kentleşme sürecinden dolayı oyun alanları azalmakta, eğitim süreci içerisinde de daha fazla sınav stresi, ders yükü ve sorumluluğun altına girdiklerini görmekteyiz. Bu nedenle derslerde oynatılan oyunlarla öğrencilerin ders içinde rahatlayabileceklerini ve hayata karşı motive olabileceklerini düşünülebilir. Öğrencilerin serbest zamanlarını değerlemedeki eksikliği tamamlaması açısından, ayrıca oynatılacak işbirlikli oyunların yeni bir program olarak uygulanışını görerek, takım çalışması, sosyalleşme ve öğrenciler arasındaki paylaşıma etkisini görmek açısından araştırmanın önemli olabileceği söylenilebilir.

Ayrıca yapılmış olan literatür taramasında ülkemizde oyunlara ilişkin araştırmalara rastlanılmasına karşın İşbirlikli Oyunlar ile yapılmış benzer bir çalışmaya rastlanamamıştır. Dolayısıyla yapılacak olan çalışmanın beden eğitiminde işbirlikli oyunlar adı altında yeni bir oyun çeşidinden haberdar etmesi beklenmektedir. Yapılan çalışma beden eğitimi alanında ilklerden olduğundan, sonrasında yapılacak olan çalışmalara da yol gösterici olacağı düşünülmektedir.

Yapılan literatür taramalarında yurt dışında yapılan çalışmalarda işbirlikli oyunların çocukların sosyallik düzeylerini olumlu yönde etkilediği görülmüş ve ülkemizi gençlerine nasıl bir etki bırakacağı merak edilmektedir. Bu çalışmanın bunu aydınlatılmasına yardımcı olacağı düşünülmektedir.

1.5. Sayıtlar

1. Bütün deneklerin kontrol edilmeyen değişkenlerden eşit derecede etkilendiği varsayılmaktadır.
2. Çalışmaya katılan deneklerin, ölçme araçlarına içtenlikle cevap verdiği varsayılmaktadır.

1.6. Sınırlılıklar

1. Çalışma Bolu ili Merkez ilçesinde bulunan bir ortaöğretim kurumundaki 9. sınıf öğrencileri ile sınırlıdır.
2. Çalışmada deney grubuna uygulanan oyunlar sadece işbirlikli oyunlar ile sınırlandırılmıştır.
3. Çalışmada kontrol grubuyla işlenecek dersler yıllık plan dahilinde sınırlandırılmıştır
4. Çalışmada işlenen dersler 80 dk. ile ve çalışma süresi 12 hafta ile sınırlıdır.

1.7. Tanımlar

Eğitim: Kişide öğrenme yaşantıları yoluyla istendik davranış değişiklikleri oluşturma sürecidir.

Beden Eğitimi: Öğrencilerin gelişim özellikleri göz önünde tutularak fert ve toplum yönünden sağlıklı, mutlu, iyi ahlaklı ve dengeli bir kişilik sahibi; yapıcı, yaratıcı ve üretken, ulusal kültür değerlerini ve demokratik hayatın gerektirdiği davranışları kazanmış bireyler olarak yetiştirilmeleri için önemli bir araçtır.

Oyun: Belli amaca yönelik olan ve olmayan, kurallı ya da kuralsız olarak gerçekleştirilen, her durumda çocuğun isteyerek hoşlanarak yer aldığı, fiziksel, bilişsel, dil duygusal ve sosyal gelişiminin temeli olan, gerçek hayatın bir parçası ve çocuk için en etkin öğrenme sürecidir.

İşbirlikli Oyun: Oyuncu gruplarının (koalisyonlarının) işbirlikçi davranış sergileyebildikleri, bundan dolayı da oyuncuların bireysel oyunculuktan daha çok grup etkileşimini tercih ettikleri bir oyundur.

Sosyal Beceri: Kişiler arası ilişkilerde, kişinin kendisi dahil insanların duygu, düşüncelerini anlama ve bu anlayışa uygun davranma yeteneğidir.

Tutum: Bir bireye atfedilen ve onun bir psikolojik obje ile ilgili düşünce, duygu ve davranışlarını düzenli bir biçimde oluşturan bir eğilimdir.

BÖLÜM II

KURAMSAL TEMELLER VE İLGİLİ LİTERATÜR

Bu bölümde araştırmanın problemi ile ilgili kuramsal temeller ve yapılan çeşitli araştırmalar yer almaktadır.

2.1. Kuramsal Temeller

2.1.1. Beden Eğitimi

Çağdaş eğitim anlayışına uygun olarak, eğitimde hedeflerin gerçekleşmesi öğrencinin zihinsel eğitimi yanında, fiziksel eğitimi ile olanaklıdır (Güneş, 2001:1). Bucher'e göre Beden eğitimi çocukların organik gelişimi, hareket- beceri gelişimi, sinir kas koordinasyon gelişimi, kişisel ve sosyal uyum sağlaması açısından önemlidir (Bucher ve Koenig, 1983:39).

Körbs'e göre beden eğitimi, boş zamanları değerlendirmek için yapılan vücut ve kafa eğitimi ile birlikte eğlence ve deşarj olmayı sağlayan planlı programlı hareketlerdir (akt: Aksoy, 1999:6).

Gaulhofer'e göre (1956) Beden eğitimi, insanın bedeni ile yapılan genel eğitim, etkinlik noktası insan vücudu; hedef ise insanın tüm kişiliği ve bütünlüğüdür. Strchmeyer'e göre Beden eğitimi ise insan vücudunun eğitimidir ve bu eğitim anlayışında bedensel hareketlerin kendi özünde bir değeri olmayıp araçsal bir değeri vardır (akt: Kekse, 2007:7).

Öztürk, beden eğitimi etkinliklerini her bireyin kendi fiziksel sağlık ve yeterliliği ölçüsünde katılacağı kendini ifade edeceği etkinlikler olduğunu, vücudun yapı

ve fonksiyonunu geliştirebilmeyi, eklem ve kasların kontrollü ve dengeli bir biçimde didaktik olarak gelişmelerini sağlamayı, okul çağı sonrası iş ve rekreatif faaliyetlerin süresi içinde harcanan fiziki gücü, en ekonomik tarzda kullanmayı, dolayısıyla organların kontrolünü metotlu bir şekilde hareket ettirmesini öğreten faaliyet sistemidir şeklinde ifade etmiştir (Öztürk, 1982:9).

Yalçın’a göre Beden Eğitimi; “Etkinlik” demektir. Beden Eğitiminde “Beden” araç olup, amaç tüm kişiliğin eğitimidir. Sağlıklı, güçlü, mutlu olma, kişilik, karakter, ahlaki değerler kazanma, kültürleşme, toplumsallaşma ve vatandaşlık eğitimidir (Yalçın, 1995:1).

Knap ve Leonard’a göre (1968) beden eğitimi, amaçları doğrultusunda yer alan birtakım özel, bireysel etkinlikler ile bireyin kendi kendine yeterli olmasını, uygun davranışlar göstermesini, idealler edinmesini ve yönlendirilmesini sağlamaya ve korumaya çalışır (akt: Aracı, 2006:3).

Bucher’e (1999) göre beden eğitimi, bireylere beceri, form, bilgi ve tutum kazanmaları için fiziksel aktiviteler yaptırılan eğitsel bir süreçtir. Bu fiziksel aktiviteler bireylerin en üst düzeyde gelişimlerine, vücut sağlıklarına ve mutluluklarına katkıda bulunmak için yaptırılır. Beden eğitimi oyunlar, oynama ve sporla insanın bütün gelişimini olumlu etkilemek için fiziksel aktiviteyi kullanır. Beden eğitimi motor becerileri edinmeyi ve artırmayı içerir (Bucher ve Wuest, 1999:8-9).

Pangrazzi’ye (2007) göre, Beden eğitimi bütün çocukların bütün büyüme ve gelişimlerinde öncelikli olarak hareket deneyimlerine katkıda bulunan bütün eğitsel programın bir parçasıdır. Beden eğitimi, hareket yoluyla eğitim olarak tanımlanmıştır (Pangrazzi, 2007:5).

Genel eğitimin tamamlayıcısı ve ayrılmaz bir parçası olan Beden Eğitimi, aynı zamanda tüm kişiliğin eğitimidir. Bir başka deyişle, öğrencilerin gelişim özellikleri göz önünde tutularak fert ve toplum yönünden sağlıklı, mutlu, iyi ahlaklı ve dengeli bir kişilik sahibi; yapıcı, yaratıcı ve üretken, ulusal kültür değerlerini ve demokratik hayatın gerektirdiği davranışları kazanmış bireyler olarak yetiştirilmeleri için en önemli bir araçtır (orgm.meb.gov.tr). Özellikle ilköğretim okullarında öğrenciler ders ve konuya karşı güdülenmekte oldukça zorlanmaktadır. Halbuki en iyi araç Beden Eğitimi dersinde oynanan

bir oyundur. Örneğin: Basketbol potasına top atan bir çocuğu gözlemlediğimiz zaman, onun bütün dikkati basketbol topunun potadan geçip geçmediğindedir. O anda çevresinde olup biten hiç bir olay onu ilgilendirmez. Dikkat yüzde yüz oradadır. Öyle ise bu kadar ilginç bir araç derslerimizde neden kullanılsın (Güneş, 2001:1-2).

Pangrazzi'ye (2007) göre, çocukların motor öğrenmelerine ve yaşam boyu aktivite becerilerine yardım etmek üzere düzenlenmiş bir müfredat başka bir yerde yoktur. Bu bütün okul müfredatında beden eğitimi gerekli bir bileşen haline getirir. Beden eğitimsiz okul müfredatı öğrencileri akademik olarak eğitmeye yeterli değildir ki çocuklar mutlaka fiziksel olarak da yetiştirilmelidir (Pangrazzi, 2007:5)

2.1.1.1. Beden Eğitimi ve Sporun Önemi

İnsanın yaşayabilmesi için gereken tüm işlevler ve davranışlar, bireyin bedeninde oluşmaktadır. Fiziksel gelişim ile insan davranışları arasında sıkı bir bağlantı bulunmaktadır. Fiziksel gelişimde görülen bozukluklar, dengesizlikler ya da gerilemeler davranışları da etkisi altına almaktadır (Başaran, 1991:3)

Çamlıyer ve Çamlıyer (1997)'e göre hareket, bir bütün olarak gelişmenin topluma en iyi bir biçimde uyum sağlayabilmenin merkezi konumundadır. Duyu organları yoluyla algı ve düşünceleri, düşünceler de kasları kullanarak vücudu harekete geçirmektedir. Bu bütünlük ve ilişki içerisinde kaslar duygu ve düşüncelerden, başka bir anlatımla psikolojik yapıdan, psikolojik yapıda kaslardan etkilenmektedir. Bu etkileşim, iletişim ve döngü yaşam boyu devam etmektedir. Tüm bu verilere bağlı olarak, spor yapmaya yönelik hareket etme yeteneğinin geliştirilmesi, çocuğun genel gelişimine en büyük katkıyı sağlayabilmektedir (Akt: Kekse, 2007:16)

Beden eğitimi ve spor etkinlikleri çocuğun sağlıklı gelişiminde önemli bir işleve sahip olmasının yanı sıra sosyal ve duygusal gelişim yönünden de olumlu katkılar sağlamaktadır. Bu etkinlikler, yaratıcılık, liderlik gibi yetenekleri işlevsel hale getirmekte, mücadeleci, azimli, uyumlu, üretken, kararlı, birbirine saygılı ve anlayışlı

olma, kurallara uyma, işbirliği yapma, bağımsız davranma, kendini disipline etme, çalışkan ve gayretli olma gibi kişilik özelliklerini geliştirmektedir (Akt: Bilir, 2007:16).

Beden Eğitiminin Temel Faydaları: Adams tarafından belirlenen beden eğitiminin temelini oluşturan bilimsel ilkeler şöyledir:

- Eğitim, tüm organizmayı içerir. Zihin-beden bütünlüğü eğitimin temel felsefesini oluşturur.
- Beden eğitimi genel eğitimin ayrılmaz bir parçasıdır. Beden eğitiminin amaçları genel eğitimin amaçlarına uygundur ve bu amaçların gerçekleştirilmesine katkıda bulunur.
- Beden eğitimi etkinlikleri büyüme ve gelişme için temeldir. İnsan organizmasının optimum gelişmesi büyük kas gruplarının katıldığı bedensel etkinliklere bağlıdır.
- Beden eğitimi serbest zamanların kullanımına katkıda bulunur.
- Beden eğitimi, kendini ifade etme ve yaratıcılık olanakları sağlar. Bedenin bireyin duygularını ifadede kullanılması, yeni hareketlerin yaratılmasında zengin olanaklara sahiptir.
- Beden eğitimi kültürel gelişmeye katkıda bulunur. Estetik beğeniye ve artistik üretime olanak sağlar.
- Beden eğitimi, duyguların kontrol edilmesine katkıda bulunur. Oyun ve spor ortamındaki etkileşim duyguların boşalımı ve kontrolü için uygun olanaklar sağlar.
- Beden eğitimi, karakter ve kişilik gelişimine katkıda bulunur. Güçlü bağlar, bağlılık, takım ruhu, grup etkileşimi, oyun ve spor alanlarında görülen özelliklerdir. Bu özelliklerin kişilik gelişimine katkıları vardır. Takım arkadaşlarına, rakibe uyum, toplumsal uyumun sağlanmasına etkili olur.
- Beden eğitimi, organik gelişime (*fiziksel uygunluk*) katkıda bulunur.
- Psiko-motor becerileri geliştirir.
- Sağlık ve korunma alışkanlıklarının gelişimini sağlar.
- Zihinsel gelişim için olanaklar sağlar.

- Demokratik süreçlere katkıda bulunur. Sınıf etkinliklerinin planlaması ve yürütülmesinde tüm bireylerin katılımı gereklidir.
- Beden eğiliminin temelinde biyoloji, psikoloji ve sosyoloji belirtileri yer alır. Programların planlanmasında bu alanlardan yararlanılır.
- Beden eğitimi, bireyin gereksinimlerine dayanır. Hareket, en temel gereksinim olarak kabul edilir. Fiziksel etkinlik yaşamak için gereklidir.
- Durağan modern yaşam, bu bağlamda beden eğitimini daha da önemli kılar.
- Oyun, eğitsel potansiyele sahip içgüdüsel bir dürtüdür. Oyunun dinamik niteliği bireylerin daha uygun davranış biçimleri elde etmelerinde kullanılabilir (akt: Aracı, 2000:10-11).

Yukarıda belirtilen beden eğitiminin özelliklerine göre beden eğitiminden eğitim-öğretim sürecinde yararlanmak için belirli amaçlar konulmuştur. Bu amaçlara ilişkin bilgiler aşağıda verilmiştir.

2.1.1.2. Beden Eğitimi Dersinin Amaçları

Genel eğitimin önemli bir parçası olan beden eğitimi ve sporun temel amacı, çocukların fiziksel etkinlikler yani hareketler yolu ile eğitimini sağlayarak her öğrencinin hareket kapasitesinin en üst düzeye çıkmasına yardımcı olmaktır. Aynı zamanda çocukların fiziksel, zihinsel sosyal ve duygusal gelişimlerinin en üst düzeye çıkarılmasına katkıda bulunmaktır. Beden eğitimi dersinin bu işlevleri yerine getirebilmesi için üç temel öğenin; öğrenci, öğretmen ve programın olması gerekmektedir. Bu üç öğe, Beden Eğitimi dersini yönlendiren, biçimlendiren en önemli olgulardır. İlköğretim okullarında Beden Eğitimi dersinin daha etkin ve yaygın duruma getirilebilmesi ve çocukların bir bütün olarak gelişmesi, bu öğeler arasındaki ilişkinin sağlıklı ve uyumlu olmasına bağlı görünmektedir (Tamer ve Pulur, 2001:57-58).

Liselerdeki beden eğitiminde amaç, şekillenmiş kişisel yeteneklerin kanalize edilmesi ve oyunların gerçek oyun kurallarına göre oynanmasını sağlamaktır. Beden eğitimi dersleri, liselerde okul bahçelerinde ve varsa kapalı spor salonlarında beden

eğitimi öğretmenleri tarafından yönetilir. Lisede beden eğitimi malzemeleri; atlama ipi, çember, lobut, gülle, lâstik top, jimnastik sopası, yer minderi, ip, eğik merdiven, halat, koyun ve atlama kasası, disk, cirit ve saplı toptur. Liselerde, sınıfların seviyesi anında cinsiyet farklılıkları da göz önünde tutularak beden eğitimi hareketleri yapılır. Bu hareketler de ortaokullarda olduğu gibi serbest hareketler, aletli hareketler, araçta hareketler, yer hareketleri atletizm alıştırma ve spor oyunlarından meydana gelir. Serbest hareketler, düzen alıştırma ve güçleştirilmiş yürüyüş ve koşu şekillerinden ve birbirleri ile bağlantılı hareket serilerinden meydana gelir (Spor Ansiklopedisi, 2005:140).

Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu başkanlığının 345 sayılı kararı ile 28.08.2006 tarihinde kabul edilen Beden Eğitimi (1-8. Sınıflar) İlköğretim Beden Eğitimi Dersi Öğretim Programı 2006–2007 Öğretim Yılından itibaren uygulanmaya koyulmuştur. Bu programa göre Beden eğitimi dersine yönelik beş adet standart oluşturulmuş ve aşağıda kısaca verilmiştir (M.E.B. Beden Eğitimi Dersi Öğretim ve Program Klavuzu, 2007:15-17).

Birinci Standart: Çeşitli fiziksel etkinliklere katılabilmek için hareket örüntüleri ve devinışsel becerilerde yeterlilik gösterir.

İkinci Standart: Fiziksel etkinliği öğrenirken ve yaparken hareketle ilgili kavram, ilke, kural, strateji ve taktikleri anladığını gösterir.

Üçüncü Standart: Sağlığı güçlendirici düzeyde fiziksel etkinliğe katılımı başarır ve korur.

Dördüncü Standart: Fiziksel etkinliklere düzenli olarak katılır

Beşinci Standart: Fiziksel etkinlik ortamlarında sorumlu kişisel ve toplumsal davranış sergiler.

Beden Eğitiminin amacı, uygun beden çalışmaları ile beden, duygu, akıl yönünden ve sosyal bakımdan sağlıklı vatandaşlar yetiştirmeye yöneliktir. (Turner ve ark., 1971:268). Pangrazzi'ye (2007:5) göre Beden eğitimi psikomotor, bilişsel ve duyuşsal olmak üzere bütün öğrenme alanlarını içeren öğretimsel yapıdır. Lumpkin (1990) bu öğrenme alanlarına göre beden eğitiminin amaçlarını üç grupta toplamıştır:

Bilişsel alan: Vücut fonksiyonlarını kavrama, sağlık, büyüme, gelişme sürecini kavrama, motor öğrenme, oyun ve emniyet kural ve becerilerini kavrama, stratejiler geliştirme ve değerlendirme,

Duyusal (Duyuşsal) alan: Kendine güvenme, değer anlayışı, karakter geliştirme, iletişim becerileri, meraklılığı geliştirme, sportmenlik becerileri,

Psiko-motor alan: Vücudu ısındırma ve alıştırma becerileri, temel hareket becerileri, motor becerileri, bedeni mekanik ve yeterlilik (kardiovasküler dayanıklılık, kas gücü ve dayanıklılığı, elastikiyet, çeviklik.

Spor etkinlikleri dersi öğretim programının genel amaçları ile kazandırılmak istenen temel beceriler aşağıda sunulmuştur:

*Bağımsız ve yapılandırılmış oyunlarda yer değiştirme (yürüme, koşma ve sekme gibi), dengeleme (yuvarlanma, denge ve ağırlık aktarımı gibi) ve nesne kontrolü (atma, yakalama, vurma ve çarpma gibi) temel hareket becerilerini göstermek.

*Temel hareket becerilerini; oyun, sportif etkinlikler veya rekreasyonel etkinliklerde göstermek. Stratejik bir şekilde (karşı takımın puan almasını önlemek, kendi puanını artırmak veya doğa sporlarında iyi bir rota, ulaşım biçimi ve malzeme seçimine karar vermek veya cimnastikte performansı artırmak için en uygun şekilde çalışma gibi) uygulamak.

*Spor, oyun, karşılaşma ve rekreasyonla ilgili gelenek, kurallar ve stratejileri etkinliklerde göstermek.

*Karar verme, amaç belirleme, zaman yönetimi ve stresle başa çıkma gibi özyönetim becerilerini ve sosyal davranışları yaşantılarının tüm bölümlerinde (aile, okul, boş zaman ve ilişkileri de içine alan) göstermek.

*Etkili ilişkiler kurmak, hak arama, savunma, işbirliği iletişim, yapıcı eleştirilerde bulunmak ve liderlik becerileri göstermek.

*Bireysel farklılıklara saygılı olmak. Farklı görüş, düşünce, inanç, anlayış ve kültürel değerleri hoşgörü ile karşılamak.

*Çevreyi koruma bilinciyle hareket etmek.

*Atatürk'ün spor anlayışının, ulusal ve evrensel değerlerin spor etkinliklerine yansımalarını kavramak.

*Bir kültür ögesi olarak sporu tanımak ve folklorik sporlara ilgi duymak.

*Bireylerin ve toplumun yaşam kalitesini artırmak için sağlıklı, mutlu ve verimli olmanın gerekliliğini ve bunu sağlamanın temel kuralının ise düzenli egzersiz yapmak olduğunu bilmek.

2.1.2. Oyun

2.1.2.1. Oyunun Tanımı

Oyunun ne olduğu ya da ne olmadığı konusunda çok eski zamanlardan beri çok değişik görüşler ileri sürülmüştür. Birçok kuramcı ve filozof oyunu çocuğun yaşamının doğal bir parçası olarak düşünmüş ve oyunu farklı şekillerde tanımlamışlardır.

Oyun, çocuğun duyduklarını gördüklerini sınavıp, denediği ve pekiştirdiği bir deney olarak tanımlanır. Oyun geçmiş ile bağlantı kurar, gelecek için de bir kaynak oluşturur. Aynı zamanda oyun, yaratma, deneyim kazanma, iletişim kurma ve yetişkinliğe hazırlanma aracıdır. Oyun, özgürce ve kendiliğinden yapılan haz veren, mutluluk kaynağı olan, çocuğun gelişimini destekleyen ve eğlendiren, yorgunluk ve sıkıntılardan kurtarabilen etkinlikler şeklinde tanımlanır (Aral ve diğ., 2001:8).

Lazarus oyunun “kendiliğinden ortaya çıkan, hedefi olmayan, mutluluk getiren bir aktivite” olarak belirtmiştir. Montaigne ise oyunu, “çocukların en gerçek uğraşları” olarak tanımlamıştır (akt: Özdoğan, 2004:101).

Boratów'a göre oyun, çocukların ve daha az ölçüde de büyüklerin, günlük yaşam uğraşlarından ayırabildikleri boş zamanlarında, herhangi bir üretim çabası ya da başka çeşit hizmetleri zorunlu kılmadan, sadece eğlenme yolu ile dinlenmelerini sağlayan eylemlerdir (Boratów, 1984:232).

Huizinga ve Calhoun'a göre (1987) oyun, belirli, kesin zaman ve yer kuralları içinde özgürce kabul edilmiş, ancak kesinlikle bağlayıcı kurallara göre yürütülen,

amacını kendi içinde taşıyan ve sıradan hayattan farklı olan, bilinçli ve gerilim duygusunun eşlik ettiği gönüllü bir etkinlik ya da uğraşıdır (akt: Hazar, 2006:6).

Tamer'e göre (1982) oyun, fiziksel ve zihinsel yeteneklerle sosyal uyum ve duygusal olgunluğu geliştirmek amacıyla, gerçek hayattan farklı ortamda yapılan, sonunda maddi bir çıkar sağlamayan, kendine özgü belli kurallara sahip, sınırlandırılmış yer ve zaman içinde süren, gönüllü katılım yoluyla toplumsal grup oluşturan ve katılanları tümü ile etkisi altında tutan eğlenceli bir etkinliktir (akt: Akandere, 2004:1).

J. J. Rousseau (1712-1778) Emily adlı eserinde çocuğun doğanın kucağında yetiştirilmesini savunarak "Çocuğun bedenini her zaman işletiniz. Bedenen güçlü ve sağlıklı olan bir çocuk fikren de gelişir ve akıllı olur" demiştir. İtalyan eğitimcisi Maria Montessori (1870-1952) oyunu "Çocuğun en önemli işi oyuncakları da en önemli aracı olarak tanımlamış" ve "çocuklar oyun oynarlarken, becerilerini geliştirirler; pek çok şeyi öğrenir, çevrelerini tanır ve insan ilişkileri bakımından denemelerde bulunurlar" demiştir. Freud (1865-1939), oyunun işlevsel yönünü ele almış ve "Çocuğun oyunu, düşler ve sinirsel belirtiler gibi anlamı olan davranışlardır" demiştir. Freud'a göre oyun, çocuğun sosyal olgunlaşmasında öz benliğini bulmasında yardımcı olabilir. Korkularını engeller ve sosyal çatışmasının üstesinden gelebilir. Piaget'e göre (1896-1982) oyun ise "dış dünyadan alınan uyaranları özümleme ve uyum sistemine yerleştirme yolu" olup çocuğun gelişimini desteklemektedir (Ellialtıoğlu, 2005:25).

Bütün bu tanımlara bakarak çocuklar için hayata başlama açısından en önemli olan yani bütün bu görüşlerin ortak noktası oyunun çocuk için en önemli uğraş olduğudur. Yetişkin gözüyle oyun çocuğun eğlenmesine, oynamasına yarayan amaçsız bir uğraştır. İşi olmayan ya da dinlenmek isteyen kişi tarafından oyun oynanır. Yetişkinler oyunu işin karşıtı olarak görürler. Sonuç olarak, Aral ve diğerlerine göre (2001) En geniş anlamıyla oyun; belli amaca yönelik olan ve olmayan, kurallı ya da kuralsız olarak gerçekleştirilen, her durumda çocuğun isteyerek hoşlanarak yer aldığı, fiziksel, bilişsel, dil duygusal ve sosyal gelişiminin temeli olan, gerçek hayatın bir parçası ve çocuk için en etkin öğrenme süreci olarak tanımlanır.

2.1.2.2 Oyunun Tarihçesi

Oyun ve oyuncağın geçmişi insanlık tarihi kadar eskidir. Bugün bilinen pek çok oyun eski çağlarda da bilindiği ve oynandığı bilinmektedir. Mısır ve İran'da yapılan kazılarda oyuncaklar bulunmuş, eski Girit Uygarlığı kalıntılarında, bebekler ve oyuncak ev eşyalarına rastlanmıştır (Akandere, 2004:4).

Birçok oyunun hem de sıradan oyunun kutsal bir kökeni vardır. Bir mevsim kaynağının veya bir tabiat unsurunun, denizin, havanın, kışın veya yazın mistik üstünlüğü olduğuna hükmeden Eskimolar'daki ip oyunları böyledir. Pasifikte uçurtmalar ve kaygan direkler gökyüzünün fethi mitoslarına bağlıdır; futbolun kökeni olan Maori yop oyunlarında güneşi temsil eder (Poyraz, 2003:4)

Eski Mısır'da Orta Krallık döneminden kalan duvar resimleri incelendiğinde oyun tahtasında oynanan oyunlar görülmektedir. Efes harabelerinde Roma'dan kalma mermer bloklar üzerinde iki bin yıl öncelerine ait üç taş ve dokuz taş oyun yerleri belirlenmiştir. (Aral ve diğ., 2001: 11).

Eski Hindistan'da oyun tahtası üzerine zarla oynanan oyunlar ve topa çevirme ile ilgili duvar resimleri bulunmuştur. Mısırlılar topacı parmaklarıyla çevirirlerken Çinliler topacı parmak yerine kamçıyla çevrilebileceğini bulmuşlardır. (Aral ve diğ., 2001: 11).

Suda taş kaydırma oyunu da çok eski antik değere sahip genellikle taşla oynanan bir oyundur. En eski oyun aracı ve oyun taş ve taş oyunlarıdır (Dönmez, 1992: 14).

Tüm dünyada en eski oyun araçlarından bir diğeri top, en eski oyunlarından biri de top oyunlarıdır. Eski Mısırdaki açılan mezarlarda, deriden yapılmış kepeklerle doldurulmuş toplar bulunmuştur. Bunların dört bin yıldan daha eski oldukları tahmin edilmektedir. Dünyada hemen her yaş grubunun oyun aracı olan top, tarih boyunca topraktan, kumaştan, deriden yapılmış, içleri kuş tüyü, saç, mantar, tohum taneleri, kauçuk ve benzeri birçok madde kullanılarak doldurulmuş ve oyun aracı olarak kullanılmıştır (Dönmez, 1992: 14).

Çok eski oyunlardan biri de ip oyunlarıdır. Bu oyun dünyanın birçok yerinde daha Avrupalılarla karşılaşmadan önce biliniyor ve oynanıyordu. 1885 yılında Wallace adındaki İngiliz gezgin Borneo’da “Dayak” kabilesi çocuklarının iple oyun oynadıklarını, o zamana kadar hiç görmediği son derece şaşırtıcı figürleri iple yaptıklarını belirtmiştir (Akandere, 2004:5)

Romalı çocukların çember çevirme ve top oyunlarını, Orta Çağın Avrupalı çocuklarının ise babalarının zırhlı giysilerini, miğferlerini anımsatan giyim kuşamları ile askercilik oyunları oynadıkları belirtilmiştir (Aral ve diğ., 2001: 12).

Obruk’a göre (1983), bir canlandırma biçiminde başlayan davranışlar (taklit), uygun kavramlarla oyun olarak benimsenir, sonra yerleşip kalır. Bir başka anlatımla oyun ilk insanın karşılaştığı sayısız olayların ve dikkatle, özenerek izlediği hareketlerin aynı tempoda taklidi sonunda doğar, gelişir ve oyun olarak kalır (akt: Hazar, 2006:5)

Tüm bunlara bakarak oyunların kültürlerle göre şekillendiklerini kültürel miras aktarımının bir kısmının da oyunla yapıldığını görebilmekteyiz.

2.1.3. Oyunun Önemi

Oyununun öneminin sunulacağı bu bölümde, oyunun özellikleri, oyunun genel amaçları, oyunun çocuk gelişimine etkisi başlığı altında; oyunun, fiziksel, psikomotor, dilsel, duyuşsal zihinsel ve sosyal gelişime etkilerine yer verilmiştir.

İnsan yaşamında önemi bir yeri olan oyun, çocuğun gelişimi için yaşamsal bir önem taşımaktadır ve çocuğun gelişimini yansıtır. Bir çocuğun bedensel ve ruhsal yönden sağlıklı gelişimi ve eğitimi için oyun, beslenme ve uyku kadar önemli bir ihtiyaçtır. Sevgiden sonra gelen en önemli ruhsal besindir. Çocuk yaşam ile ilgili deneyimleri oyun aracılığı ile öğrenir. Oyun sırasında çeşitli roller üstlenerek dünyayı kendi duyularıyla algılamaya çalışır. Büyüdüğünde sürdüreceği uğraşlara, üstleneceği rollere oyun sayesinde hazırlanır (Aral ve diğ., 2001: 24).

2.1.3.1. Oyunun Özellikleri

Çocuklar belirli yerlerde ve belirli zamanlarda çeşitli oyunlar oynarlar. Bu bazen bir lider yönetiminde bezende çocuklar arasında oynanabilir. Özellikle lider eşliğinde oynatılıyorsa oyunların özellikleri lider tarafından mutlaka bilinmeli ve bu bilinçle oyunlar oynatılmalıdır. Buna göre oyunların özellikleri aşağıda verilmiştir.

- a) Oyuncunun oyunda yer alması için herhangi bir zorunluluğu yoktur. Oyun bu özelliğini kaybettiği anda çekici ve keyif verici olmaktan çıkar.
- b) Oyunun önceden belirlenmiş kuralları ve zaman sınırları vardır.
- c) Oyunun nasıl gelişeceği veya nasıl sonuçlanacağı önceden belli değildir.
- d) Kurallı bir oyunda yeni bir şey üretilmez
- e) Gerçek yaşamdaki kuralların oyunda hiçbir geçerliliği yoktur, sadece oyunun kuralları vardır.
- f) Oyunda, yaşamdan farklı bir konumda bulunma vardır. (Aral ve diğ., 2001: 8).

Ayrıca Lieberman; oyunun fiziksel, sosyal, kavramsal, istek ve keyif gibi 5 temel özellikten oluştuğunu öre sürer:

- a) *Fiziksellik*: Kişinin oyundaki motor hareketlerinin ve koordinasyonunun durumudur.
- b) *Sosyallik*: Bireyin, oyunda yardımlaşma, paylaşma, sürükleyicilik ve diğer insanlara gösterdiği yakınlık gibi, oyun arkadaşları ile kurduğu ilişkilerin tümüdür
- c) *Kavramsallık*: Oyuna katılanların beceri ve kabiliyetlerine yöneliktir. Yani, oyuncunun oyundaki farklı karakterdeki rolleri üstlenmesi, oyun taktiği üretmesi ya da geleneksel oyun usulünü kullanıp kullanmamasıdır.
- d) *İsteklilik*: Oyuna katılımdaki isteklilik ve arzudur
- e) *Keyiflilik*: Oyunda şaka, kızgınlık ve değişik hareket tarzlarına girmesi, oyundan zevk almasıdır (akt: Barnett, 1991:51).

2.1.3.2.Oyunların Genel Amaçları

Oyunlar çocuk ortamlarının dışında, ders ortamlarında da kullanılmaktadır. Ders ortamında kullanılan oyunlar ise belirli amaçlar için kullanılmakta ve bu amaçlar aşağıda verilmektedir (Akandere, 2004:3).

- a) Dikkati artırmak
- b) Gördüğünü ifade edebilme alışanlığı kazandırmak
- c) Büyük ve küçük kaslarını kullanabilme
- d) Kas-göz koordinasyonunu sağlamak
- e) Reaksiyon kabiliyetine geliştirmek
- f) Çabukluk kazandırmak
- g) Karar verme yeteneğini kazandırmak
- h) Denge sağlamak
- i) Gözlem yapabilmek
- j) Türkçeyi kurallarına uygun kullanabilmek
- k) Başkalarıyla olumlu ilişkiler kullanabilmek
- l) Algılama yeteneğini geliştirme.

Ayrıca Gallahue'ya göre (1996:168-169), çocuklara beden eğitimi öğretim sürecinde temel hareket ve spor becerilerinin eğitimi için oyunları uygulayıcı, takviye edici ve tamamlayıcı olarak kullanıldıkları görülmektedir. Oyunlar, yeni hareket becerilerinin öğretilmesinde öncelikli olarak kullanılmaz. Hareket becerileri kazanma hareket dersinin birincil amacı olmasına rağmen, Çocuklar oyun oynarlarken oyunun içerdiği hareketleri yapmak için ilk olarak var olan beceri düzeylerini kullanır.

2.1.3.3. Oyunun Çocuk Gelişimine Etkisi

Oyun çocukların arkadaş ortamında ya da yalnız kaldıklarında oyuncakla ya da oyuncaksız olabilen, içinde çeşitli öğrenme ortamları olan bir süreçtir. Bu süreç içerisinde oyunlar çocukların gelişimlerine çeşitli açılardan etki etmektedir. Aşağıda oyunların çocukların gelişimlerinde etki ettiği düşünülen alanlar verilmiş ve açıklanmıştır.

2.1.3.3.1 Oyunun Fiziki Gelişime Etkisi

Büyüme, çocuğun vücut ağırlığı ve boyunun uzaması yönünden ölçülebilen bir gelişimdir. Gelişim, büyüyen organizmada dokuların yapısına, biyokimyasal yapısında oluşan değişiklikler sonucu olgunlaşmasına ve biyolojik fonksiyonlarının farklılaşmasına denir(Ellialtıoğlu, 2005:27).

Chamberlin (1998), gelişim dönemlerinde çocuğun dürtü niteliğindeki hareket etme isteğinin karşılanmasının organizma üzerinde olumlu etkilerinin olduğunu söylemektedir (akt: Pehlivan, 2005,19).

Oyunlar içerisinde özellikle mücadele oyunları içerisinde, çocuklar sürekli olarak koşmak, zıplamak, tırmanmak, çekmek, itmek, boğuşmak, taşımak kısaca vücut özellikleriyle mücadele etmek durumundadırlar. Çocuk, sahip olduğu fiziksel yetenekleriyle diğer oyunculara karşı bir yarış halindedir. Bu mücadelede çocuğun içerisine girmiş olduğu hareketlilik öncelikle solunum, dolaşım ve sindirim sistemini olumlu etkilemektedir, ayrıca iç salgı bezlerinden daha fazla salgılama yapılmasına katkıda bulunarak gelişmesini hızlandırmaktadır (Hazar, 2006: 12).

Büyümede çocuğun fiziki gelişimi söz konusu iken, gelişimde psikomotor gelişim söz konusudur. Oyunla, özellikle koşma, atlama, tırmanma gibi fiziki gücü gerektiren oyunlarla, çocuğun solunum, dolaşım, sindirim vs. sistemlerinin düzenli çalışmasını sağlanır. Vücutta fazla yağın yakılması, kasların güçlenmesi, iç salgı bezlerinin düzenli çalışması, çocukta vücudun hareket ihtiyacını karşılayan oyunlarla

sağlanır. Hareketli oyunlarla, çocuk çevresini, yaşadığı dünyayı keşfeder. Algısal gelişim de oyunla geliştirilebilen özelliklerdir. Çocuklar hareketli bir oyun için gerekli olan hareketleri, oyun içinde daha kolay yaparlar. Bu rahatlık kasları güçlendirir ve gelişimini hızlandırır (Ellialtıoğlu, 2005:27).

Çocuğun bedensel gelişimi için gerekli olan pek çok şeyden birisi de “D” vitaminidir. Güneş ışınlarının insan derisine değmesi ile bedende “D” vitamini oluşur. Açık havada oynatılan oyunların kazandırdığı önemli bir şey de temiz hava ve oksijendir. Çocukların beyin dokuları ve bedeni oluşturan öğeleri yetişkinlere göre daha yüksek düzeyde oksijene gereksinim duyarlar. Güneşli ve açık bir havada oynatılan oyunlardan bahsedilen faydalar sağlanılabilir (Çoban ve Nacar, 2006:33).

2.1.3.3.2. Oyunun Psikomotor Gelişime Etkisi:

Psikomotor gelişim; fiziki büyüme ve gelişimle birlikte beyin ve omurilik gelişimi sonucu organizmanın hareketlilik kazanmasıdır. Gelişim, baştan ayağa ve içten dışa doğrudur. Çocuğun büyük ve küçük kas gelişimi ilk iki yılda hızlı ilerleme gösterir. Küçük kasların motor gelişimdeki olgunlaşması, daha önce rasgele yapılan hareketlerin beceriye dönüşmesini sağlar (Akandere,2004:15).

Psikomotor gelişim; fiziksel yapıda ve sinir kas işlevlerindeki değişim süreçlerini kapsar. Psikomotor gelişim yaşam boyu devam eden bir süreç olup, motor becerilerde azalma ya da yeni bir becerinin kazanılması gibi tüm fiziksel değişimlerle ilgilenir (Çoban ve Nacar, 2006:6).

Çocuk doğduğunda tepkiye hazır olma, hız, durgun hareket, eşgüdüm, dinamik dikkat ve esneklik gibi psikomotor yeteneklere sahiptir. Oyun ortamında bu yetenekler sağlıklı bir şekilde gelişir (Aral ve diğ., 2001:27)

Doğanay’a göre oyun aktivitelerinde motor tepkilerinin denenmesi süratli, akıcı ve doğru motor becerilerin kazanılmasına yol açmaktadır. Oyun süresince çocuk, kendi bedeninin dünya üzerindeki etkisini ve kontrolünü öğrenmektedir. İnce motor beceriler ve

el-göz koordinasyonu küçük objelerle oynanması yoluyla çocuk organlar arasında eşgüdüm ve denge sağlayarak devinimlerinde esneklik ve çeviklik kazanabilir (Doğanay, 1998:19).

Oyunla çocukta, yürüme, koşma-atlama, uzağa atlama, tırmanma, kayma, merdiven inip çıkma, fırlatma, yakalama ağırlık kaldırıp taşıma, çömelme, kalkma, sıçrama, sekme, dengede durma, sallanma, topu hedefe atma, top sürme, ip atlama, bisiklete binme gibi faaliyetlerle büyük kasların gelişimi sağlanır. Ayrıca, basketbol, voleybol, futbol gibi top oyunları, cimnastik ve benzeri spor etkinlikleri ile büyük kasların motor gelişimi sağlanır. Güç-tepkiye hazır olma, hız, durgun ve dinamik dikkat, koordinasyon, esneklik gibi psikomotor yetenekler çocuğa oyunla kazandırılır. Her çocuğun bedensel ve psikomotor gelişim düzeyi farklıdır. Seçilecek olan oyunlar bu farklı gelişim düzeyleri göz önüne alınarak seçilmelidir. Çocuğun istediği ve kolaylıkla yapabileceği hareketleri oyun içinde arkadaşlarıyla birlikte yapmaları sağlanmalıdır (Akandere, 2004:15).

2.1.3.3.3. Oyunun Dil Gelişimine Etkisi

Dilin çocukta üç genel gelişimi vardır (Central Role of Language,2002):

1. aşama (sosyal konuşma veya dış konuşma): Bu konuşma hiçbir şekilde zekâyla ya da düşünme ile ilgili değildir. Bu aşamada çocuk dili başkalarını kontrol etmek için kullanır.

2. aşama (Ben-merkezli konuşma): bu aşama 3-7 yaşları arasındaki çocuklarda görülür. Bu tür konuşma, ilk aşamadaki ilkel ve oldukça sosyal konuşma ile üçüncü aşamadaki daha karmaşık ve özel iç konuşma arasında bir köprü işlevi görür. Bu aşamadaki çocukların kendilerini dinleyen biri olsa da olmasa da kendi kendilerine konuşurlar.

3. aşama (İçsel konuşma): bu aşama konuşma gelişimindeki en son aşamadır. Daha büyük çocuklar ve yetişkinlerin kullandığı konuşma türüdür. İçsel konuşma davranışlarımızı yönlendirmeyi sağlar. Bu aşamada kişi aklından sayı sayabilir, mantıksal hafızayı ve içsel işaretleri kullanabilir (akt: Pehlivan, 2005, 26).

Çocuk oyunlarının birçoğunda dilin kullanılması gerekmektedir. Oyun çocuğun dil gelişimini destekler (Akandere, 2004:15). Oyun çocuğun sözcük dağarcığını geliştirmekte, çocuğa rahat konuşma ve düşüncelerini açıklama alışkanlığı kazandırmakta, soru sormayı, yeni bilgiler edinmeyi, nesneleri, araç gereçleri tanımayı, adları öğrenmeyi, işlevleri kavramayı ve onları kullanmayı öğrenmektedir (Doğanay, 1998:2).

Oyun çocukların kendilerinin yada oyun arkadaşlarının sözcüklerini duyarak pratik yapmalarına olanak sağlar ve sözcük hazinelerini geliştirir (Aral ve diğ., 2001:38).

Çocuk oyun ortamında yeni öğrendiği sözcüklerle anlatma, konuşma becerisini artırır. Düzgün cümleler kurma alışkanlığı kazanır. Arkadaşlarını dinlemeyi ve anlamayı öğrenir. Soru sormayı, yeni bilgiler edinmeyi, bilgilerini başkalarına aktarma yetisini geliştirir. Çocuk oyun anında sesleri, tonlamaları, doğaçlamayı, kafiyeleri, sözcükleri konuşma imkanı bulabilir. Özellikle drama temelli oyunlar sözcük sayısının artmasına daha uzun cümleler kurarak konuşmasına, daha zengin bir kelime hazinesine yol açar (Ellialtıoğlu, 2005:30)

Oyun, çocuğun sözlü olarak ifade edilenleri anlama yeteneğinin gelişimini sağlar. Çocuklar oyun içinde yeni sözcükler öğrenir. Oyundaki olaylar zamanla öğrenilir, oyun süresince soru sorulur ve cevap alınır. Oyunda dil zihinsel değerlendirmeler için kullanılır ve oyunda dille komut verilir. Oyunda dil, çocuğun duygularını ve düşüncelerini anlatır. Oyunla dil problemi olanların, bu problemleri çözümlenmeye çalışılır ve oyunla çocuğun sözcük dağarcığı gelişir, düzgün cümleler kurar, rahat konuşma alışkanlığı kazanır. Oyunla çocuk soru sorar ve yeni bilgiler kazanır (Akandere, 2004:16).

2.1.3.3.4. Oyunun Duygusal Gelişime Etkisi:

Çocuğun duygularıyla oyun arasındaki ilişki ilk defa Freud tarafından ortaya konulmuştur. Freud “çocuk, oyunlarında bilinç dışı istek ve zorluklarını yaşar” demiştir. Çocuk oyunlarında yaşadığı zor yaşantıları tekrar yaşayabilir. Aynı zamanda çocuk oyun sırasında son derece bağımsız, kendi başına buyruk ve kendi dünyasında özgür hareket ederek duygusal rahatlamayı elde eder (Aral ve diğ., 2001:33). Buna göre çocuklara oyun oynatarak onları kendi dünyalarında özgür bırakıp, doğruyu ya da yanlış oyun içinde görmelerini sağlayabiliriz. Yani oyunla çocuk, duygusal tepkilerini denetim altına almayı, sorunlarından uzaklaşmayı, kendine güveni, sevinç ve haz almayı sevgi ve beğenilme duygularını geliştirir. Bu da duygusal gelişim için önemli bir katkıdır.

Özdoğan’a göre çocuk oyunlarında kendi tarzında yaşadığı zor yaşantılarını tekrar yaşar. Nasıl ki yetişkinler, kendilerini rahatsız eden yaşantılarını tekrar tekrar konuşurlar ve düşünürler, hatta rüyalarında görürler. Çocuklar da bununla geçmiş yaşantıları ile uygun bir çözüm yolu buluncaya kadar ilgilenirler (Özdoğan, 2004:114). Ellialtıoğlu’na göre (2005) ise, çocuk oyun sayesinde duygusal tepkilerini denetim altına almayı öğrenir. Benmerkezcilikten ayrılır. Kendine olan güvenini geliştirir. Sevgi gereksinimlerini karşılar ve sorunlarından uzaklaşır. Farkında olmadan da iç dünyasını yetişkinlere sunar.

Yine, oyunla çocuk eski deneyimlerini, davranışlarını bilgilerini zenginleştirir. Nesneler arasındaki ayrılık ve benzerlikleri kavrar, düşünme, kavrama, algılama gibi zihinsel yeteneklerini geliştirir (Akandere, 2004:16).

2.1.3.3.5. Oyunun Zihinsel Gelişimine Etkisi:

Oyun çocuğun zihinsel gelişimine de en az kişilik gelişimine olduğu kadar yardımcı olur (Taşlı, 2003:26). Oyunla büyüyen çocuk, zihinsel gelişimle ilgili birçok kavramı oyun içinde öğrenir. Büyük-küçük, ince-kalın, sıcak-soğuk, tatlı-ekşi gibi duyumlarımızla algılanan pek çok kavramla birlikte eşleştirme, sınıflama, analiz-sentez, problem çözme gibi zihinsel işlemleri, çocuk oyun içinde öğrenir (Akandere, 2004:16)

Mechling'e göre (1991), oyunun zihinsel gelişime en basta gelen etkisi öğrenmedir. Çocuk oyunda her çeşit kavramı ve nesneyi tanıyarak, kullanma özelliklerini, görevlerini öğrenir. Bu öğrenme, zihinde bir bilgi birikimi ve çalışma açısından gelişmedir. Oyuna “çocuğun zihinsel antrenmanı” da denilebilmektedir. Çünkü yeni kavramları ve nesneleri tanıma ve kullanmayı öğrenen çocuk, farkında olmadan bu kavramları ve nesneleri birbiri ile mukayese ederek özelliklerini kavramaya çalışır. Oyun anında çocuk sürekli olarak düşünme, algılama, kavrama ve simgeleme gibi zihinsel yönden, soyut beceriler açısından bir faaliyet içerisinde. Bu da zihinsel gelişimi etkileyen önemli faktörlerdendir. Oyun akısı içerisinde çocuklar, diğer çocukların (rakiplerin) durumları ile ilgili de tahminde bulunma ve akıl yürütme durumundadırlar. Bu bir takım verilere dayanılarak yapılan akıl yürütme, ileriki hayatta bilimselliğin temelini oluşturmaktadır. Piaget'in çocuklarda değişik zekaların kökleri ve gelişmeleriyle ilgili çalışmalarının pek çok psikologa rehberlik etmesi, çocuklarda akıl yürütme ile bilimsel sezgi arasında ilişki arama çalışmaları yapılmasını sağlamıştır (Hazar,2006:17).

Oyun, bilişsel sürecin bilgiye ilişkin gerçekleşmesinin yeterli olmadığı, bunlara ilaveten, zamanında karar verme, en kısa sürede en doğruyu yapma, öncelik verme, zamanlama ve yaratıcılık gibi zihinsel süreçleri de içine alan daha kompleks bir bilinç süreci gerektirdiği açıktır. Bu bağlamda oyun bilişsel gelişime farklı boyutlarda katkı sağlamaktadır (Topkaya,2004:23).

2.1.3.3.6. Oyunun Sosyal Gelişime Etkisi:

Toplum kurallarını baskı yada ilkel, modası geçmiş metodlarla çocuğa benimsetmek yanlış bir davranış olur. O halde çocuğu ailesi ve toplumu içinde verimli, yararlı, iyiliksever yapabilmek için, tanımından da anlaşılacağı gibi çocuğun büyük etkisi olan oyuna başvurulmalıdır (Çoban ve Nacar, 2006:45). Oyun bir grup çalışmasıdır ve kendine özgü kuralları vardır. Bu kurallara uymayanlar oyun dışında kalırlar. Hiçbir çocuk kurallara uymayan çocuklarla oynamak istemez ve onları oyun dışında bırakırlar; Böylelikle cezalandırmış olurlar. Hiçbir çocuk bu duruma düşmek istemez. Oyunun bu niteliği çocuklara kurallara uymayı öğretir. Birey büyüdüğünde de toplumun kurallarına uyar ve toplumla uyumlu hale gelir (Hazar, 2006:14).

Oyunda gruba giren çocuk sosyal ortama uyum gösterir. Oyun ortamında uyum sağlayabilmesi için birçok ilişki biçimini öğrenmesi gerekmektedir. Oyun ortamı çocuk için çok serbest bir ortamdır. Birçok davranış şeklini burada deneme olanağı bulur (Özdoğan, 2004:120).

Yörükoğlu'na göre, çocukların kazandıkları olumlu ve olumsuz nitelikler oyun içerisinde sınanır. Oyun kazanılan olumlu nitelikleri pekiştirdiği gibi, olumsuz niteliklerin de değişime uğradığı bir deneme alanıdır (Yörükoğlu, 1990:47).

Çocuk yaşadığı çevrede daima başkaları ile ilişki halindedir. Çocuk oyunların çoğunda bir sosyal yapı vardır. Oyunla çocuk cinsel kimlik kazanır, oyunla çocuk aile bireylerinin rollerini üstlenerek sorumluluklarını ve o bireylerin kişiliklerini öğrenir. Oyunla çocuk meslek gruplarını ve onların rollerini kavrar, oyunla çocuklar birlikte problem çözmeyi öğrenirler. Oyunla çocukların moral gelişimi desteklenir. Çocuk oyunla toplumsallaşmayı, başkalarının hak ve özgürlüklerine saygı duymayı kendi hak ve özgürlüğünü korumayı, yardımlaşmayı, paylaşmayı, lider olmayı, kazanmayı ve kaybetmeyi öğrenir (Akandere, 2004:16).

2.1.4. Oyun Kuramları

Araştırmacılar, kendi kuramlarına paralel bir şekilde oyun ile ilgili kuramları oluşturmuşlardır. Oyun ile ilgili kuramlar klasik, dinamik ve diğer kuramlar olmak üzere üç gruba ayrılarak incelenebilir (Aral ve diğ., 2001: 14).

2.1.4.1 Klasik Oyun Kuramları

Oyunun içeriğini ve amacını anlamaya yönelik olan klasik oyun kuramları dört grupta incelenmektedir. (Aral ve diğ., 2001: 14).

2.1.4.1.1. Fazla Enerji (Kuvvet Fazlalığı) Kuramı

Bu kuramın temsilcileri Friedrich Sebiller ve Herbert Spencer'dir. Bu kurama göre oyun, organizmada bulunan fazla enerjinin harcanmasıdır. Sağlıklı çocuklar sağlıklı olmayanlara oranla daha çok oyun oynarlar. (Aral ve diğ., 2001: 14). Spencer'a göre Fazla enerji zamanla baskıya sebep olur. Kişi bu baskıdan kurtulmak için Oyunu araç olarak kullanır (Pehlivan, 2005:33). Oyun, organizmanın çalışması için gerekli olan enerjiden daha fazla enerjiye sahip olduğunda oynanır. Bir başka deyişle oyun fazla enerjinin harcanması olarak nitelendirilir. Bu kuramda oyunun içeriği önemli değildir (Çoban ve Nacar, 2006:55).

2.1.4.1.2. Dinlenme (Gerginliği Giderme) Kuramı

Yoğun bir çalışma döneminden sonra organizmanın bir dinlenme etkinliğine gereksinimi vardır. Buna göre “fazla enerji kuramının” tam aksine oyun organizmanın az enerjiye sahip olduğunda enerjiyi artırmak için oynanır (Çoban ve Nacar, 2006:55). Dinlenme kuramına göre, oyunda amaç çalışırken azalan enerjinin tekrar kazanılmasıdır. Bu kuram, günlük faaliyetler sonucu oluşan yorgunluğu gidermek ve dinlenmek için oyunun gerekli olduğunu ileri sürer. Bu kuramın temsilcilerinden Moriltz ve Lazarus oyunun, yorucu bir çalışma döneminden sonra organizmanın belirli bir dinlenme etkinliğine gereksinimi olduğunda oynanıldığını belirtmiştir. (Aral ve diğ., 2001: 14). Buna göre fazla enerji kuramının tam tersine oyun, organizmanın az enerjiye sahip olduğunda enerjiyi artırmak için oynanır. Fazla enerji kuramında olduğu gibi bu kuramda da oyunun şekli ve içeriği önemli değildir (Pehlivan, 2005:33).

2.1.4.1.3. Öncül Deneme (Alıştırma) Kuramı

Bu kurama göre oyun içgüdüselidir. Çocuk gelecekte sahip olacağı davranışların kazanımını önceden içgüdüsel olarak oyun şeklinde dener. Oyun gelecekteki çalışmaların bir ön hazırlığı olarak kabul edilir (Çoban ve Nacar, 2006:55).

Öncül deneme kuramının kurucusu Kari Gross 'dur. Geçmişte edinilen içgüdüsel alışkanlıklar, gelecekte edinilen içgüdüsel alışkanlıkların oluşmasında rol oynar. Oyun bu oluşumda çok önemli bir yer tutar. Gross'a göre oyun içgüdülerin eğitimi için bir okuldur (Aral ve diğ., 2001: 14).

Gross, çocuktaki saldırganlık gibi ilkel eğilimlerin oyun yoluyla boşalabileceğini kabul eder. Gross'a göre oyun, beden gelişimini sağlayan uyarıcı bir etkidir. Bazı alışkanlıklar oyun yoluyla tekrarlanarak öğrenilir. Gross ayrıca oyunun,

arındırma işlevi olduğunu ileri sürer. Bireyde var olan anti sosyal eğilimlerin oyun aracılığı ile azaltıldığını belirtir (akt: Doğanay,1998:7).

2.1.4.1.4 Tekrarlama (Bağlantı Kurma) Kuramı

Tekrarlama kuramının temsilcisi Stanley Hall'dur. Tekrarlama kuramına göre, herhangi bir çocuk oyun faaliyeti ile kendi ırkının tarihini tekrarladığı kabul edilir. Hall'un tekrar kuramına göre, bir birey yaşamı boyunca daha önce kendi türünün geçirmiş olduğu gelişme seyrinin aynısını geçirecektir. Oyun bunun açık seçik belirtisidir. Oyun insanın kendisini ilkel etkinliklerden kopararak çalışmaya hazırlamasıdır. Bu kurama göre çocuk, oyunundaki yenilikleri ve gelişmeleri açıklamada yetersizdir. Çünkü sonradan kazanılmış özelliklerin kalıtımla geçebileceğine inanır. Bu durum da biyolojik deneylere tamamen terstir (Aral ve diğ., 2001: 15). Bu kuram öncül deneme kuramına karşıdır. Bu kurama göre oyunla, gelecekteki davranışlar arasında hiç bir ilgi kurulamaz. Oyunla, ırkın geçmişindeki davranışlar arasında ilgi kurulabilir. Oyun kalıtım yoluyla gelen ilke ve gereksiz davranışların organizma tarafından reddedilme şeklindedir(Çoban ve Nacar, 2006:55).

2.1.4.2. Dinamik Oyun Kuramları

Dinamik kuramlar klasik kuramlardan farklı olarak çocuğun oyunu niçin oynadığını değil, çocuğun oyununun içeriğini anlamaya çalışır. Dinamik oyun kuramcıları Sigmund Freud ve Jean Piaget'dir (Aral ve diğ., 2001: 15).

2.1.4.2.1. Freud'un Oyun Kuramı

Freud oyunun çocuğun duygusal gelişimindeki etkisi üzerinde durmuştur. Freud, ilk çalışmalarında, id'in özellikleri üzerinde yoğunlaştığı sırada oyunu, çocukların yasaklanan dürtülerini ifade etmeleri için güvenli bir fırsat olarak görmüştür. Sonraları ego işlevselliği üzerinde yoğunlaşmaya başladıkça, oyunun çocuğun önceki örseleyici olayların üstünden gelmesine imkân tanıdığını iddia etmiştir (Aral ve diğ., 2001: 16).

Freud'a göre her davranış bir nedene dayanmaktadır. Çocukların oyunları rastgele, şans eseri oluşmamakta, bireyin farkında olduğu veya olmadığı duyguları belirlemektedir. İnsanların duyguları, arzulan denetimden uzak olan oyunda, düş ve fantezilerde ortaya çıkar. Ayrıca oyun çocuğun rahatsız edici olay veya duruma karşı geliştirdiği hareket ve etkinliklerle duruma egemen olmasını sağlar. Bu da bozulan dengenin yeniden kurulmasında ve hazlara yönelmede önem taşır (Çoban ve Nacar, 2006:57).

Psikoanalitik kurama göre oyun, hoş olmayan deneyimlerin tekrarlandığı ve bu yolla çocuğun olaylara egemen olduğu bir faaliyet olarak açıklanır. Çocuk oyunda yetişkin rolü oynayarak hayal içinde kazandığı duygularını gelecekte kullanmak üzere saklar (Aral ve diğ., 2001: 16).

2.1.4.2.2. Piaget'in Oyun Kuramı

Piaget'e göre mantıklı düşünme sadece çocukların nesnelerle ilgilenmeleri ile olmaz, Diğer çocuklarla oynamaları ile gelişir. Birlikte çalışma bir grup içinde birlikte

çaba sarf etme, birlikte koşma zihinsel gelişim için önemlidir. Kurallı oyunlardaki kuralların çoğu yıllardan beri süre gelen kurallardır, çok azı yeni bulunmuştur (Özdoğan, 2004:108).

Piaget'in oyun kuramı ise bilişsel gelişime dayanır. Piaget oyunu yapısal olarak ele almıştır. Piaget'e göre oyun; insan davranışlarında bulunan ve çocuğun bilişsel gelişimini destekleyen önemli bir unsurdur. Piaget oyun gelişimiyle bilişsel gelişim arasında bir ilişkinin olduğunu savunur ve oyun gelişimini farklı evrelerde inceler. Birbirlerini sıra ile takip eden oyun evreleri, çocuğun bilişsel gelişimi ile paralellik gösterir. Piaget oyunun gelişimini üç evrede inceler (Aral ve diğ., 2001: 16).

Duyu-Motor Dönemde Alistirmalı (İşlevsel) Oyun (0-2 yaş)

Alistirmalı oyunda motor faaliyetler en belirgin özelliklerdir. Alistirmalı oyun sıfır - iki yaşlar arasında olur. Bakma, emme, elleri açıp kapama ve diğer bedensel hareket türündeki basit davranışlar motor faaliyetleri oluştururlar (Çoban ve Nacar, 2006:58). Bu faaliyetlerin doyum sağlaması, tekrarlanmasına neden olur. Burada insanın çevresine hâkim olma güdüsü rol oynar. Bu ise, daha sonraki yıllarda görülen başarı güdüsünün temelini oluşturur (Pehlivan, 2005,36).

Piaget'in işlevsel oyun olarak tanımladığı oyun, çocuğun bedenini, nesneleri çocuğun bedenini, nesneleri ve bunların işlevlerini öğrenerek tekrarlanması ve bunu oyun haline getirmesidir. Örneğin ses çıkaran bir oyuncanın sesini tekrar duymak için vurmakta kendi çıkardığı sesleri tekrarlayarak ses oyunları yapmaktadır (Ellialtıoğlu, 2005:32).

Sembolik Oyun Dönemi (2 - 7 ya da 2 - 11 yaş)

Piaget sembolik oyunu, çocuğun düşünme yeterliliğinin bir işlevi olarak ele alınmaktadır. Sembolik oyunda, çocuk gerçeği dışsal baskılar olmaksızın kendine göre biçimlendirmektedir. Herhangi bir kural ya da sınırlama söz konusu değildir. Çocuk nesnelere başka anlamlar vermekte onları kendi isteğine göre kullanmaktadır (Ellialtıoğlu, 2005:32).

Çocuk nesnelerin yokluğunda onları zihninde canlandırarak nesnelerin tüm evrenini ve aralarındaki ilişkiyi simgeler. Bu dönemde çocuk gerçekte olan önemli olayları oyunda kullanır. Bu olayların oyunda gerçeğe uyma zorunluluğu olmadığı için bunlar değişikliğe uğrar (Çoban ve Nacar, 2006:58).

Çocuk oyunlarında, sembolleştirme iki şekilde görülür:

1. Bir faaliyetin bir nesneden diğerine aktarılması.
2. Çocuğun başka birisinin rolünü üstlenmesi.

Başka birinin rolünü üstlenme sembolik oyunların karmaşık bölümünü oluşturur. Bu davranış 2-3 yaşlarında görülür. Çocuk anne-babasının ya da doktorun rolünü üstlenir(Özdoğan, 2004:108-109).

Sembolleştirme yeteneğinin bilişsel gelişimle paralel olarak arttığı görülür. Sembolleştirme yeteneği yaşla orantılı olarak gelişir ve çok yönlü olur. Çocuk oyunlarında bilişsel faaliyetlerde bulunur. Zihin bu çalışmalar sonucu mantıklı düşünmeye geçer (Aral ve diğ., 2001: 17).

Kurallı Oyun Dönemi (11 - 12 Yaş ve Üzeri)

Bu dönem daha ileri bir bilişsel düzeyi gerektirir. Piaget'e göre mantıklı düşünme sadece çocukların nesnelerle ilgilenmeleri ile olmaz, diğer çocuklarla oynamaları ile gelişir. Bu evrede oyun kadar, oyunun kuralları ve uymayanlara verilecek cezalarda önemlidir. Çocuk, oyun kurallarına uyarken benmerkezci düşünce tarzından kurtulur. Oyunun kuralları gereği, çocuk sosyal normlara uygun davranır. Onbir - oniki yaş döneminden sonraki ergenlik, yetişkinlik ve yaşlılık dönemlerinde de kurallı oyun özellikleri görülür (Aral ve diğ., 2001: 17).

Özgür (2000) ve Şenol'a (2002) göre, bu oyunlar 7-8 yaşlarından sonra kurulmaya başlar ve çocuğu sosyalleşmeye yönlendirir. İlk iki oyun dönemi yaş ilerledikçe azalmakta ve yerini kurallı oyunlara bırakmaktadır. Bu değişme çocuğun ilişkilerini ve sosyalleşmesini yansıtmaktadır (akt:Pehlivan, 2005,36).

Kurallı oyunlarda çocuk iki davranıştan birini seçmek zorundadır. Ya kuralları çiğneyerek, amacına ulaşacak ya da kurallara uyarak sonuca razı olacaktır. Çocuğun kurallara uyması, kendini kontrol etmesi gerektiği zaman iç çatışma ortaya çıkar ve çocuk kuralları çiğner. Gruptaki çocukların iyi niyetli oluşları çocuğun kurallara uymasında büyük rol oynar. Çocuk oyun kuralları gereği sosyal normlara uygun davranır(Özdoğan, 2004:109).

2.1.5. Oyunun Evreleri

Parten (1932), oyunun çocuğun gelişimindeki sosyal yönünü incelemiştir. Bu sınıflandırmada oyun, ilkel sosyal davranışlardan işbirlikçi sosyal davranışlara doğru bir gelişim gösterir (Ellialtıoğlu, 2005:33).

2.1.5.1. Tek Başına Oyun 0-2 Yaş

Sıfır iki yaşlar arasında görülmektedir. Çocuk, kas, denge, bilişsel ve dil gelişim alanlarında henüz yeterli olgunlukta değildir. Bu dönemde çocuk nesneleri yakalar, ağzına götürür, nesneleri atarak arkasından bakar ve çıkardığı sesleri dinler. Çocuk için bunlar birer oyundur. Bu dönemde canlı renkli, yumuşak ve ses çıkaran oyuncaklar çocukların ilgisini çeker (Ellialtıoğlu, 2005:33).

Başlangıçta çocuklar için mümkün olan tek oyun türüdür. Bu dönemin başlangıcında çocuk öncelikle kendi uzuvlarıyla ve birkaç aylık olunca da çevresindeki uyarıcılarla ilgilenmeye başlar. Bu dönemde nesnelerin renkleri, sesleri ve hareketleri çocuğun oyununu oluşturmaktadır (http://www.egitimilanlari.com/default.asp?pg=makale_goster&makale_id=3632, 2008).

Bu dönemin en belirgin özelliği, çocuğun çevresindeki hiçbir şeyden etkilenmeden oyununa devam etmesidir. Fakat ileri ki yaşlarda, örneğin; 4-5 yaşında çocuklar bazen tek başına oyuna dönüş yapabilirler ve oyuncaklarıyla uzun süre sıkılmadan tek başlarına oynayabilirler. (<http://suleymanyasar.sistum.com>).

2.1.5.2. Paralel Oyun 2-4 Yaş

Bu dönemde, çocuklar aynı ortamda oynarlar, aynı oyuncakları kullanırlar, fakat birlikte oynamazlar ve birbirlerinden bağımsız olarak oyunlarını sürdürürler. Paralel oyunda da çocukların sosyal etkileşimleri çok az olmakla birlikte, bir oyuncakı istemek, düşüncelerini söylemek gibi durumlarda birbirleriyle çok az da olsa etkileşime girebilirler. Bu oyun devresi 2 yaşında başlar ve 3-4 yaşlarına kadar sürebilir (www.kayram.net/edergi/04/cocukoyunlari.doc, 2008).

İki dört yaşlar arasında görülmektedir. Bu yaşlarda çocuk tek başına oynamaktan vazgeçer. Aynı ortamda, beş altı çocuk birlikte oynarken, aralarında çok iyi

bir iletişim olmasa da, yavaş yavaş sosyalleşme ve işbirliğine dayalı oyunlar başlar. Bu dönemde çocuğun hareket ve konuşma becerisi daha ileri düzeydedir. Bu beceriler çocuğun diğer gelişim alanlarını olumlu yönde etkiler. Büyük kas gelişimindeki ilerlemeye bağlı olarak çocuk takla atmakta, tırmanmakta, üç tekerlekli bisiklete binmekte, topa tekme atabilmektedir. Paralel oyun genellikle iki-dört yaşları arasında görülmekle birlikte çocuktan çocuğa ve oyun tipine göre bu yaş sınırı değişebilmektedir (Ellialtıoğlu, 2005:34).

2.1.5.3. Birlikte Oyun

Çocuğun çevreye olan ilgisi artmıştır. Diğer çocuklarla birlikte oynamakta, gruba katılmakta, aynı oyun malzemesini kullanmakta, aynı oyunda yer almakta, ancak her biri yine kendi oyununa devam etmektedir (Ellialtıoğlu, 2005:34).

Oyunla iki ya da üç çocuk aynı oyun malzemesi ile aynı oyunda fakat yine kendi oyununa devam eder. Kesin bir kural olmamakla birlikte, gelişim düzeyi birbirine yakın olan çocuklar aynı grupta yer alır (<http://yapa-kadikoy.com/content/file/megep/megep11/oyun%20etkinlikleri2.pdf>).

İlk önce iki üç kişilik küçük gruplar halinde ve kısa sürelerle birlikte oynarlar. Daha sonra hem oyunlarının süresi uzar hem de grup sayılarında artmalar olur. İlgi duydukları konuya göre farklı zamanlarda farklı grup içinde yer alırlar. Gelişmekte olan paylaşma ve bir işi beraberce başarma duygusu, ilgi gruplarının oluşmasında başlıca et-kendir. Kesin bir kural olmamakla birlikte, gelişim düzeyleri birbirine yakın olan çocuklar aynı grupta yer alırlar (Ellialtıoğlu, 2005:35).

2.1.5.4. Kooperatif (İşbirliğine Dayalı) Oyun

Bu evrede amaç topluca organize olarak belirli bir sonuca varmaktır. Bu amaca ulaşmak üzere çocuklar aralarında örgütlenirler. Bu dönemde çocukların arasında gerçek bir sosyal etkileşim vardır ve oyun malzemeleri de uygun olarak paylaşılır (http://www.egitimilanlari.com/default.asp?pg=makale_goster&makale_id=3632,2008) .

Bu dönemde çocuklar daha az benmerkezcidir. Bu dönemde sosyal oyunlar, grup oyunları gelişmektedir. Sosyal oyun, okulöncesi dönem boyunca gelişimini sürdürmekte, ancak tek başına oyun kaybolmamakta ve devam etmektedir. Bu evrede, çocukların oyun içinde birbirlerine gereksinimleri vardır; bu amaca uygun olarak çeşitli roller paylaşmakta ve oyun ortaklaşa oynanmaktadır (Ellialtıoğlu, 2005:35).

Kooperatif oyunda temel amaç, topluca organize olarak belirli bir sonuca ulaşmaktır. Kooperatif oyunun en belirgin özelliği, çocukların hareketlerinde ve düşüncelerinde tek kişi olmadıklarını kabul etmeleri ve bu gerçeğe bağlı kalarak oyuncaklarını, duygularını, düşüncelerini ve rollerini paylaşmalarıdır (Ellialtıoğlu, 2005:35).

Aşağıda bahsedilen İşbirlikli oyunlar ise kavram olarak diğerinden farklı olarak ele alınmaktadır. Yukarıda bahsedilen işbirlikli (kooperatif) oyun, oyun evrelerinin son aşaması olarak görülmektedir ancak aşağıda bahsi geçen ise bir oyun çeşidi olarak ele alınmaktadır.

2.1.6 İşbirlikli (İşbirlikçi) Oyunlar

Pangrazzi'ye (2006), göre oyunlar sosyal becerilerin gelişimi için mükemmel aktivitelerdir. Öğrenciler yön gösterme, takip etme ve karar verme gibi etkileşim gerektiren becerileri, diğer arkadaşlarına göre fark yaratmak için kullanmayı düşünebilirler. Ancak işbirlikli beceriler, yönergeleri takip etmeyi, bireysel farklılıkları kabul etmeyi ve ortak hedefleri gerçekleştirmek için bir takım çalışmasına katılmayı

gerektirir. Dolayısıyla da oyun durumları sportmence davranışların öğretimi için birçok senaryosunu sunar. Sadece birkaç çocuk içeren bireyselliğe dayalı oyunlar, içlerindeki bazı çocukların baskın olmalarını sağlarlar veya programın bir parçası olmayan beceri gelişimi için çok küçük fırsatlar sunar (Pangrazzi 2007:537).

Gallahue'ya (1996), göre işbirlikli oyunlar son yıllarda çok popüler olmuştur, çünkü oyunlar bireysel olarak yarışmayı desteklemeyen işbirlikli bir kurulum içinde grup etkileşimini ve olumlu sosyalleşmeyi içermektedir (Gallahue 1996:170).

Orlick'e göre iş birliği yapma, dikkati verme, gruplaşma yaşantımız için önemli becerilerdir. Çocuklar için olduğu kadar yetişkinler için de böyledir. Hayatta yaptığımız şeyler diğer insanlarla etkileşimimizi içerir. Evde, okulda, işte, oyunda, kişisel ilişkilerde ya da herhangi bir bağlamda, genellikle insanlar işbirliği yaptıklarında eğlenceli ve üreticidirler (Orlick, 2006:4).

Öğrencilerden hayat içinde beklenen davranışlardan birisi de işbirliği yapmaları ve sosyal hayatın bir parçası olmalarıdır. Okul öğrencileri hayata hazırlayan bir araç olduğuna göre, öğretmenler, okul içindeki yaşantıları da hayatın benzeri yapmak durumundadırlar. İşbirlikçi oyunlar da çocukların işbirliği sağlamaları için bir araç olarak kullanılabilir.

İşbirlikçi oyunlarının temel avantajı şudur; herkes grup olur, kazanır ve eğlenir. Çocuklar bir başkasına karşı oynamaktan ziyade bir başkasıyla beraber oyunu oynar. Bu oyunlar korku ve başarısızlık hissini yok eder. Çocuğun özgüvenini besler ve pekiştirir. Kendisini değerli görmesini sağlar. Rekabet oyunlarında, kişisel başarı ön plana çıkar ve bir kazanan olur. Ancak grup oyunlarında bu unsurlar grupça yaşanır (Orlick, 2006:1).

Orlick'e (1982) göre, işbirlikli oyunlar çocukları fiziksel olarak aktif tutar. İşbirlikli oyunların arkasındaki kavram basittir. Birbirlerine karşı oynamak yerine, birbirleriyle oynamak, meydan okumaların üstesinden oyunla gelerek diğer kişileri yenmek, oyundan hoşnut olmak için oyunu kesin kurallarıyla değil, oyunun kendi yapısı içinde çocukların serbest bırakılıp kendi deneyimleriyle oyun oynamaları sağlanmalıdır. Robert ve Treasure'a (1992) göre, oyunun hedefini başarmak için işbirliği gerekir. Bu nedenle tüm katılımcılar beraber çalışmalıdır. Rekabetçi amaçtan daha çok başarı

amacının vurgulanması tüm karışıklıkları çözmek için daha fazla olumlu deneyim edinilmesine sebep olur. Orlick'e (1979) göre, bu süreçte çocuklar birbirlerine daha saygılı olmayı, hislerinin farkında olmayı ve diğerlerinin en iyi olduğu ilgi alanlarında işbirliği yapmaya gönüllü olurlar. İşbirlikçi oyunlar, serbest zaman oyunlarında ve sınıf içi ortamda işbirlikçi davranışların artmasına neden olmaktadır. Wankel ve Sefton'a (1989) göre, işbirlikçi oyunlar spor ve oyunlar için çocukların motivasyonlarına hitap ederler. Bunlar kazanma ve rekabetle saldırganlığa değil, eğlenceye yatırım yapmaktadır. Araştırmalar oyunun çıktısı olarak eğlenceyi önermektedir. Bu nedenle işbirlikli oyunlarda oyunun hedefi her zaman pozitif olmak olmalı ve hemen arkasından da eğlence gelmelidir (Carlson, 1999).

Hall (1987) yaptığı çalışmada; çocukların iletişim kurmalarında grup oyunlarının önemli bir etken olduğunu ortaya koymuştur (akt: Mangır ve Aktaş, 1993:17).

İşbirlikli oyunlar etkili bir çoklu model yaklaşımıdır. Çoklu model yapısı stratejileri yürütmek için fikir veren kapsamlı bir başvuru. Bu bir model olarak insanların deneyimlerini çok yönlü içeren yaratmayla ilişkili aracılık için hizmet eder.

Keat (1979; 1990) aşağıda, insanın yedi işlevinin baş harflerini HELPING olarak adlandırmıştır.

- Health (sağlık)
- Emotions (duygular)
- Learning (öğrenme)
- Personal relationships (insan ilişkileri)
- Imaginary (hayal gücü)
- Need to know (öğrenme ihtiyacı)
- Guidance of behaviours (davranışların şekillenmesi) (Carlson, 1999).

İşbirlikli oyuna katılımı çocuklarda birçok farklı olumlu deneyimler ortaya çıkarmaktadır. İşbirlikli oyunlar kapsamlıdır, grup ve bireysel düzeyde de etkilidir. Bunun

gibi işbirlikli oyunlar öğrenme yollarının her türündeki etkisinde, gelişimsel kılavuz ve fikir vermek için temel bir araç olabilir (Carlson, 1999:232).

Sutton, Ford (1933), Liebermann, Wallach, Kogan (1965) ve Smilansky (1968) yaptıkları çalışmalarda; oyun oynayarak yetişen çocukların, oynamadan yetişen çocuklara göre, sosyal yönden daha aktif, yaratma güçlerinin daha fazla, kelime hazinelerinin daha zengin, konuşmalarının daha düzgün olduğunu kanıtlamışlardır (Saracho, 1998:265). Orlick (1976,1978a,1978b,1979), oyunların fiziksel ortamıyla beraber çocukların sosyal yaşamına etkisini araştırmıştır. Birçok oyun çocukların oyundaki amacı gerçekleştirebilmesi için iş birliği içerisine girmesine yönelik tasarlanmıştır. Araştırma sonucunda ilkokul çocuklarında iş birliği içerisinde oynanan oyunlar çocukların arasında iletişim becerisini geliştirmiştir. (Orlick, 1981:427).

İşbirlikçi oyunların bu yararlarının yanında başka avantajı herkesin oyunda olduğu ve herkesin oyun oynamayı isteyebileceği bir atmosferi sağlamasıdır. Bu noktada önemli olan takım seçimini veya öğrencilerin beraber gruplanmasının yapılmasıdır. Takım seçiminde son seçilen veya seçilmeyen çocuklar zarar görebilir olduğu genel bir davranış şeklidir. Bunu ortadan kaldırmak için, rastgele takım seçimi, arkadaşları eşit bölme, kızlar ve erkekler olarak ayırma veya daha atletik becerilere sahip olan birkaç öğrenci olarak ayrılabilir. Bunu öğrencilere bir beceri gibi öğretirsek, öğrenciler neden bazı öğrencilerin bundan zarar görebileceklerini anlayacaklardır. Eğer bunu öğrencilere erken yaşta verebilirsek belki de ileriki yıllardaki çocukluklarında daha empatik olma alışkanlığı kazanabilirler. Oyuna katılmamayı tercih eden oyuncular olduğunda oyuncuları oyuna katmak için yeni bir davette bulunulur. Eğer oyuncular oynamayı hala reddediyorlarsa, onlara aktif gözlemcilik rolüyle çözüm yolu arayabilirsiniz. Bu sayede oynamamayı tercih eden oyuncuları da temizlemiş olursunuz (Carlson, 1999). Son zamanlarda yapılan bir araştırmaya göre iyi tasarlanmış bir grup oyunları programı sayesinde ana sınıfı çocukları arasında serbest oyun zamanlarında bu oyunları oynarken iş birliği davranışını olumlu yönde geliştirebilirler (Orlick, 1981:427).

Orlick'e göre işbirlikli oyunlar, kalabalık gruplarla oynanabilir, fiziksel olarak çeşitliliğe uygundur. Her hangi biri nerede isterse oynayabilir. Kuralların sıkı sıkıya

takibi gerekmez, kişi duruma uygun olarak kuralları esnetebilir. Özellikle ihtiyaç duyulan bir top ya da oyun sahası yoktur (Orlick, 2006:2).

Pangrazzi'ye (2007) göre, eğer oyunlar öğretmene ve öğrencilere anlamlı gelmiyorsa oyunlar analiz edilmeli ve ihtiyaçlara göre uyarlanmalıdır. Morris ve Stehil (1999) oyunların yapısıyla ilgilenirsek belki öğrencilerimize daha yararlı olabilen oyunlar analiz edilerek bir yöntem sağlanabilir. Çünkü ocukların oyun sürecini nasıl yaşıyacaklarını ve oyuna neler eklenip nelerin çıkarıldığını bilmeleri gerekmektedir. Bunun için işbirlikli oyunlarda aşağıdaki düzenlemeler yapılabilir.

1. Koşacakları mesafeleri artırarak ya da azaltarak değiştirin.
2. Hareketlerin anlamlarını (Koşam yerine galop veya yürüme yerine zıplayarak yürüme gibi...) değiştirin.
3. Oyunları bir ya da daha fazla partnerle oynayın. Partnerler sanki tek bir vcutmuş gibi hareket edebilir ya da rol yapabilirler.
4. Basit ebeleme oyunlarının ebeleme şekillerini değiştirin. Örneğin, vücudunun herhangi bir yerine dokunup ebelemek yerine sadece sırtından ebelemek gibi.
5. Hedefler yapın ya da oyun alanını daha büyük veya daha küçük olarak sınırlayın.
6. Oyuncu sayılarını zorla artırarak oyun sınırlarını daha büyük ya da daha küçük olarak eşitlendirin.
7. Oyunun oynandığı alanın şeklini değiştirin. Örneğin karede oynanıyorsa o oyunu çemberde oynatın.
8. Oyunda skora ulaşmak için gerekli olan gereklilikleri değiştirin. Örneğin on pas yapılarak alınan bir sayıyı yirmi pas olarak değiştirin (Pangrazzi 2007:538).

Gallahue'ya göre işbirlikli oyunlar aktiviteleri genellikle grup öncelikleri, grup halinde problem çözme ve sorumluluk aktiviteleri olarak sınıflandırılırlar.

Grup birlikteliği, verilen bir görevi başarmak için işbirlikli çalışmanın merkezindedir. Örneğin, grup halinde oturma, grup halinde kalkma, gibi aktiviteler hem

çocuklar hem de yetişkinlerde popülerdir. Katılımcılar bir diğerrinin arkasına yaklaşarak sıraya girer ve bir işaretle hep beraber yere otururlar ve kalkarlar.

Grup halinde problem çözme aktiviteleri, grup birliktelikleri ile benzerdir. Ancak burada aktiviteler katılımcıların öğretmen tarafından ortaya çıkarılan problemi olası alternatif çözümlerle yaratıcı problem çözmelerinin bir ögesini içerir. Örneğin grubun bir üyesini ellerine dokunmadan taşınılmasını söyleme ve grubun da o üyenin ellerine dokunmadan taşıyacak yollar bulması gibi. Problemin çözümü için olası farklı çözümlerin tümü işbirlikli çalışma grubu tarafından çıkarılarak çözüme ulaşılır.

Sorumluluk aktiviteleri, bir tehlike unsuru olan meydan okumanın üstesinden gelmek için katılımcıların işbirlikli çalışmalarına ihtiyaç duyulan aktivitelerdir. Bu aktivitelerde gruplar birbirlerine karşı yarışır ve gruptaki herkesin bir sorumluluğu/görevi vardır. Böylece grup üyelerinin hepsi aktif olmak ve takımını gereken yere taşımak zorunda kalır. Sorumluluk aktiviteleri yapılırken risk unsurlarını da içerir. Bu aktiviteler çok dikkatli belirlenmeli, gereken önlemler alınmalı ve sadece en yakın danışmandan alınan onay ile kullanılmalıdır (Gallahue, 1996:170).

2.1.7. Sosyal Beceri

İnsan biyo-kültürel ve sosyal bir varlıktır. Bu tanıma bakıldığında yaşayan kültürel olarak yetişen çevresinden etkilenerek öğrenen ve çevresiyle etkileşim kuran, günlük hayatta diğer insanlarla sürekli iletişim ve dayanışma içinde olan, sosyal bir varlıktır. Bu iletişim ve etkileşimi sağlamak için ise insanlar hakkında genel belirli bilgi ve iletişim becerisi gerekmektedir.

Birey için, başkalarının olumlu tepkiler vermesine yol açabilecek ve olumsuz tepkileri önleyebilecek becerilere sahip olmak önemlidir. İnsan, başkalarıyla etkileşimi mümkün kılacak sosyal açıdan kabul edilebilir olan davranışlara sahip olmak ister. Bu beceriler genel olarak sosyal beceri olarak adlandırılmaktadır. Ancak sosyal becerileri oluşturan bileşenlerin neler olduğu konusunda ortak bir anlayış yoktur (Yüksel, 2004:2).

Sosyal beceriler birçok kişi tarafından farklı şekilde algılanmış, farklı şekilde tanımlanmış ama özünde sosyalliği barındıran insan ilişkileri içinde yer alan öğeleri içermektedir. Çeşitli kişiler tarafından sosyal beceriler hakkında yapılmış tanımlar aşağıda verilmiştir.

Hersen ve Eisler (1976) sosyal becerileri, bireylerin tabii çevrelerinde; okul, ev ve işte başkalarıyla başarılı bir şekilde etkileşimde bulunma yeteneği olarak tanımlamaktadırlar (Ekinci, 2006:10)

Libermen ve diğerleri'ne göre (1986), sosyal beceriler, toplum içinde yaşamak ve yeterli düzeyde kaliteli bir yaşam için gerekli olan bilişsel, sözel olan ve sözel olmayan kişiler arası davranışlardır (Ekinci, 2006:3)

Howing ve diğerleri (1990) ise, sosyal becerileri, bireylerin sosyal ortamda yeterli bir şekilde davranabilmelerini sağlayan, gülümsemek, etkileşimi başlatmak, problem çözme becerilerini kullanabilmek gibi belirli yetenekler olarak tanımlamıştır (Ekinci, 2006:6).

Marlove (1986), sosyal becerileri; kişiler arası ilişkilerde, kişinin kendisi dahil insanların duygu, düşünce ve davranışlarını anlama ve bu anlayışa uygun davranma yeteneği, olarak tanımlamıştır (Yüksel, 2004:3)

La Greca (1993) sosyal becerileri, olumlu sosyal etkileşimlerin başlamasına ve devam etmesine katkıda bulunan olumlu sosyal davranışlar olarak tanımlamaktadır (Ekinci, 2006:6).

Sosyal beceri ve yeterlik konusundaki araştırmalar 1920'li yıllarda Thorndike tarafından Sosyal Zeka'nın tanımlanması ve ölçülmesi çalışmaları ile birlikte başlamıştır. Ancak bu çalışmalar sosyal zekanın ölçülmesindeki güçlükler ve genel zekadan sosyal zekayı ayırmanın güç olması nedeniyle engellenmiştir. Bunun nedeni sosyal zeka ile ilgili geleneksel tanımlardır. Bu tanımlarda zeka, sosyal durumu ve sosyal davranışı anlama ve okuma becerisi olarak görülür (Yüksel, 1997:2). Bandura, sosyal bilişsel kuram ile yeteneklerin gelişimi ve eylemlerin düzenlenmesini ele alan çok yönlü bir yapı ortaya koymaktadır. Sosyal bilişsel kuram, yerleşmiş bilişsel, sosyal ve davranışsal becerilerin düzenleyicisi olarak işleyen bir dizi etkeni kapsar. Bir yetenek,

ancak iyi yönetildiği takdirde verimli olabilir. Birçok yetenek çok uzun bir dönemden sonra geliştirilir. Daha karmaşık olanlar içinse, farklı alt beceriler edinilmeli, bu beceriler bütünleştirilmeli ve hiyerarşik olarak düzenlenmelidir. Kişilerin kendilerine benzeyen insanları görmesi ve değerlendirmesi, yeterlik duygusunu artırmasının yanı sıra, onların yeteneklerinin farkına varmalarını sağlar. Diğer insanların yapabildiklerini görmek, performanslarını arttırmak için yeteneklerinin farkına varmalarını sağlar (Schunk, 1991:207).

Riggio (1989), sosyal becerileri genel zekanın bileşkesi anahtar kavramı olan sözel akıl yürütmeyi de içeren ve öğrenilebilir bir özellik olarak tanımlamıştır (akt: Yüksel, 1997:2).

Riggio'ya göre (1986), sosyal beceriler farklı kuramlar açısından ele alınsa bile kuramsal bakış açısından belirli bir tutarlılık vardır. Çoğu sosyal beceri araştırmacısı, temel bilgiyi gönderme ve alma becerilerinin sosyal becerilerde anahtar rolü olduğu konusunda anlaşmaya varmışlardır. Son çalışmalarda sosyal beceriler için temel teşkil edecek iletişim becerileri ve kişiler arası beceriler üzerinde durulmuştur. Araştırmacılar sözel olmayan iletişim becerilerini de ölçmeye çalışmışlar ve sözsüz mesajlarla iletişimin sözsüz sosyal becerilerde önemli olduğunu vurgulamışlardır (Riggio ve diğ. 2007:30).

Sosyal becerilerin anlamı üzerine yıllardan beri çok şeyler söylenmiş ve sosyal becerilerin çeşitli tanımları yapılmıştır. Ancak en genel anlamıyla **sosyal beceriler**; kişiler arası ilişkilerde sosyal bilgiyi alma, çözümleme ve uygun tepkilerde bulunma, hedefe yönelik ve sosyal bağlama göre değişen; hem gözlenebilen hem de gözlenemeyen bilişsel ve duyuşsal öğeleri içeren ve öğrenilebilir davranışlardır (Yüksel, 2004:3).

Bacanlı'ya göre (2000), sosyal beceriler, toplumsal bir varlık olan insanın en önemli becerileri olup, insanlar bu beceriler sayesinde bir arada yaşayabilmekte ve toplumsal düzen bu sayede işlemektedir. Ayrıca bireyin ruh sağlığını diğer insanlarla sağlıklı ilişkiler kurmaya bağlı olduğu düşünülürse sosyal beceriler ruh sağlığı için de yararlıdır (Ekinci, 2006:10). Görüldüğü gibi sosyal becerilerin bireyin çevresi ve toplumla olan ilişkilerinde olan yeri büyüktür.

Genç'e (2005) göre, gelişim dönemi özelliklerine göre birey, özellikle okul öncesi ve ilköğretim birinci kademedeki başkalarının keşfi ile birlikte onlarla geçinme ve iyi ilişkiler kurma amacıyla sosyal becerilere ihtiyaç duymaktadır. Toplumsal düzen, insanların sosyal becerileri sayesinde sağlanabileceğinden bu becerilere sahip birey sayısının fazla olmasının önemi daha iyi anlaşılmaktadır. Toplumsal düzen bir yana, birey olarak insanın ruh sağlığı onun diğer bireylerle sağlıklı ilişkiler kurmasına bağlı olduğundan sosyal beceriler bireyin ruh sağlığı için büyük önem taşımaktadır (Kalafat, 2006:19).

Yukarıdaki tanımların ortak noktasına bakıldığında, sosyal becerilerin bireyin toplum içinde sağlıklı ilişkiler kurmasında ve bunları devam ettirebilmesinde oldukça önemli olduğu, aynı zamanda olumlu tepki almasını sağladığı ve olumsuz tepki almasını engellediği görülmektedir.

Cartledge ve Milburn (1983), sosyal beceri tanımlarının çoğunda şu öğelerin ortak olduğunu belirtmektedirler:

1. Başkalarının olumlu tepkiler vermesine yol açacak ve olumsuz tepkileri engelleyecek, başkalarıyla etkileşimi mümkün kılacak, sosyal olarak kabul edilebilir olan öğrenilmiş davranışlar olarak sosyal beceriler.
2. Çevrede etki bırakan, hedefe yönelik davranışlar olarak sosyal beceriler.
3. Duruma özgü ve sosyal içeriğe göre değişen sosyal beceriler.
4. Hem belirli gözlenebilen davranışlar, hem de gözlenemeyen bilişsel ve duyuşsal öğeler içeren davranışlar olarak sosyal beceriler.

Michelson ve ark. (1981) ise sosyal beceri tanımlarında altı ortak noktanın bulunduğunu belirtmektedirler:

1. Öğrenme ile kazanılır,
2. Sözel ve sözel olmayan özel davranışlardan oluşur,
3. Davranışı başlatmada etkilidir,
4. Diğerlerinden gelen olumlu pekiştireci artırır,
5. Karşılıklı ilişkilerde gerekli zamanlamaya ve etkileşmeye dayalı davranışlardır,

6. Diğerlerinin sosyal statüsü, cinsiyeti, yaşı gibi faktörlerden etkilenir (akt: Yüksel 2004:4).

Sosyal beceriler bir bütün olarak ele alındığı gibi daha fazla detaylandırılarak alt boyutlara ayrılmış ve sözü edilen alt boyutlar açıklamaları ile birlikte aşağıda verilmiştir.

2.7.1. Sosyal Becerinin Alt Boyutları

Sosyal beceriyi çok boyutlu bir kavram olarak ele alan Riggio' ya (1986) göre bu boyutlar duygusal anlatımcılık, duygusal duyarlılık, duygusal kontrol, sosyal anlatımcılık, sosyal duyarlılık, sosyal kontroldür.

Riggio (1986) bu boyutları şu şekilde tanımlamaktadır:

1. Duyuşsal Anlatımcılık: Duyuşsal anlatımcılık, sözel olmayan ipuçlarını algılama ile duygularını uygun bir şekilde ifade etme becerisini içerir. Bu becerilere sahip bireyler enerjik ve oldukça neşelidirler.

2. Duyuşsal Duyarlılık: Duyuşsal duyarlılık, bireyin başkalarından gelen sözel olmayan ipuçlarını alabilme ve bunları çözebilme becerilerini kapsar. Bu becerilere sahip bireyler, başkalarından gelecek sözel olmayan iletilere karşı ilgili ve dikkatlidirler ve başkalarının duygusal durumlarını oldukça kolay anlayabilirler.

3. Duyuşsal Kontrol: Duyuşsal kontrol, bireyin hem sözel olmayan hem de duygusal göstergeleri kontrol edebilmesi ve düzenleyebilmesidir. Bu becerilere sahip bireyler, duygularını kontrol edebilirler, gerektiğinde dışa vurup gerektiğinde gizleyebilirler.

4. Sosyal Anlatımcılık: Sosyal anlatımcılık, sözel ifade ve sosyal etkileşimde bulunabilme becerilerine içerir. Bu becerilere sahip bireyler dışadönük ve dost canlısıdır.

5. Sosyal Duyarlılık: Sosyal duyarlılık, uygun sosyal davranış normları ile ilgili bilgiye sahip olmayı ve sözel iletişimi anlayabilmeyi kapsar. Sosyal olarak duyarlı

bireyler, hem başkalarına karşı kendi davranışları, hem de başkalarının kendilerine karşı davranışları konusunda dikkatli ve özenlidirler.

6. Sosyal Kontrol: Sosyal kontrol, kendini sosyal olarak ortaya koyma ve ifade etme becerilerini içerir. Sosyal kontrol düzeyi yüksek bireyler, sosyal olarak uyumlu ve kendilerine güvenlidirler ve farklı sosyal rolleri kolaylıkla oynayabilirler (Riggio ve diğ. 2007:31).

2.1.8. Tutum

2.1.8.1. Tutumun Tanımı

Tutum günlük hayatta birçok alanda kullanılmaktadır. Günlük dilde “inanç”, “görüş” ve “tutum” kelimeleri birbiriyle karıştırılarak, bazen de biri diğerinin yerine geçmek üzere kullanılır. Tutumlar üzerindeki araştırmalar ilerledikçe, tutum kavramı daha keskin bir anlam kazanmış, tanımında da değişiklikler olmuştur (Hünük, 2006:11). Buna göre tutuma ilişkin tanımlar aşağıda verilmiştir.

Allport’a (1935) göre tutum, “yaşantı ve deneyimler sonucu oluşan, ilgili olduğu bütün obje ve durumlara karşı bireyin davranışları üzerinde yönlendirici ya da dinamik bir etkileme gücüne sahip duygusal ve zihinsel hazırlık durumudur” (Tavşancıl, 2002:65).

Krech, Richard ve Crutchfield’e (1980) göre tutum, bireyin kendi algı dünyasının bir yönü ile motivasyon, heyecan, idrak ve öğrenme süreçlerinin devamlı bir organizasyonudur. Hilgard, Atkinson ve Atkinson’a (1971) göre tutum bazı nesnelere, kavramlara ve durumlara karşı yaklaşmakla ya da uzaklaşmakla birlikte, bunlara karşı belirli bir davranış göstermeye hazır olmayı da ifade eder. Franzoi’a (2003) göre tutum, bireyin bir nesneyi olumlu ya da olumsuz değerlendirmesidir (akt: Güllü:2007,10).

Özetle bilişsel, duygusal ve davranışsal bir dizge olarak tutum, bireyin dünya hakkındaki sürekli ya da geçici varsayımlarını, diğer insanlardan beklentilerini, kendine benzer insanlarla değişik olanlar arasındaki farklılıkları; değer ve bakış açılarını, neyin doğru neyin yanlış olduğuna ve neye yaklaşılması neden kaçınılması gerektiğine ilişkin duygu ve inançlarını içerir. Bireyin bazı tutumları benlik bilinci kavramı içine neleri soktuğunu, neleri dışarıda bıraktığını, bazıları ise nelerden (aile, aile dışı biçimsel gruplar, okul, siyasi parti, din, ideoloji gibi) etkilendiğini gösterir (Tolan, ve diğ., 1985:260).

2.1.8.2. Tutumun Özellikleri

Tutum kavramının kendine has çeşitli özellikleri vardır. Tutum kavramını daha iyi anlamak ve tutumu diğer kavramlarla karıştırmadan kullanmak için bu özellikleri iyi bilmek gerekir. Tutumun özellikleri aşağıdaki gibi sıralanabilir (akt: Güllü, 2007:15-16):

- Tutumlar bireyseldir (Usal ve Kusluvan, 1999). Tutum kavramının sosyal psikolojide gelişiminin başlarında Faris (1928) kamusal tutumları bireysel tutumlardan ayırt etmişse de bugün için böyle bir ayırım yapılmamakta ve tutumlar bireysel olarak ele alınıp ölçülmektedir (Kağıtçıbaşı, 2005:102). Yani tutumlar bireysel bir özellik taşırlar.

- Tutumlar bir nesneye (insan, grup, yer, fikir, eşya, durum, yiyecek vb. olabilir) karşı belirli bir tepkide, davranışta bulunmaya hazır olusu göstermektedirler (Sakallı, 2001). Yani tutum, gözlenebilen ve ortaya konan bir davranış değil, davranışa hazırlayıcı bir eğilimdir (Kağıtçıbaşı, 2005:105).

- Tutumlar doğuştan gelmez. Tutumlar, belli nesne, kişi, grup ya da olaylarla ilişkili olarak oluşturulur ya da öğrenilir (Serif ve Serif, 1996).

- Tutumların; bilişsel, duygusal ve davranışsal olmak üzere üç ögesi vardır (Bernstein, 1994; Lindgren, 1973; Penner, 1978).

- Tutumlar doğrudan doğruya gözlenemez, ancak bir bireyin yaptıklarından çıkarsana bilinir (Morgan, 2000).

- İnsan- obje ilişkisinde, tutumların belirlediği bir yanlılık ortaya çıkar. Birey bir objeye ilişkin bir tutum oluşturduktan sonra, ona yansız bakamaz (Tavsancıl, 2002:71).

- Tutumların durağan olma özelliği vardır. İnsanlar belli bir yönde sahip oldukları tutumları kolay kolay değiştirmek istemezler (Sakallı, 2001). Ancak tutumların değişmesi zor olsa da yine de değişebilir. Güçlü olan tutumlar, zayıf olan tutumlara göre daha durağandır (Kenrick, Neuberg and Cialdini, 2005).

- Tutumlar, birey ve obje arasındaki ilişkide bir düzenlilik olmasını sağlarlar. Öğrenme süreci içinde derece derece biçimlendiğinden, insanın çevresini anlamasına da yardımcı olurlar (Tavsancıl, 2002:71).

- Tutumlar olumlu ya da olumsuz davranışlara yol açabilir (Tavsancıl,2002:72).

2.1.8.3. Tutumların Oluşması

İnsanlar tutumlara sahip olarak doğmazlar, tutumları sonradan öğrenirler. Peki, insanlar belli konular, objeler ya da kişiler hakkındaki tutumlarını nasıl oluştururlar? Bu sorunun tek bir cevabı yoktur. Bazı tutumlar insanların kendi deneyimlerine dayanırken, bazıları başka kaynaklardan elde edilir (Kagıtçıbaşı, 2005:119).

Oskamp (1977), bireyin tutumlarının oluşmasına etki edebilecek kaynakları genel olarak belirleyerek şu şekilde sınıflandırmıştır (akt: Güllü, 2007:19):

- Ailenin (Ana-Baba) etkisi,
- Çevrenin (akran grupları, akrabalar, öğretmenler...) etkisi,
- Direkt kişisel deneyimleri, kişilerin tutumlarının oluşumuna etki eder.

2.2. LİTERATÜR TARAMA

Bu bölümde, oyunlarla, sosyal becerilerle ve beden eğitimi ve spora karşı tutumla ilgili yurt içi ve yurt dışında yapılmış çalışmalara yer verilmiştir.

2.2.1. Oyunlarla İlgili Yapılmış Çalışmalar

Bu bölümde oyunlarla ilgili yapılmış yurt içi ve yurt dışı çalışmalar yer verilmiştir.

2.2.1.1. Oyunlarla ilgili Yurtdışında Yapılan Çalışmalar

Ringgenberg (1998) yaptığı çalışmada, sınıf etkileşiminde işbirlikçi oyunların etkisini araştırmıştır. Çalışmaya 16 bayan ve 38 erkek olmak üzere toplam 54 denek katılmıştır. Deneklerin yaş ortalaması 21.3 bulunmuştur. Veri toplama araçları olarak bowling puanlarının topladığı bir ölçek ve Grup Ortamı Anketi (Group Environment Questionnaire) uygulanmıştır. Çalışmanın öntestini oluşturan bowling puanları t-test ile analiz edilmiş ve anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Daha sonra denekler yönergeleri almışlar ve 4 basamakta çengel top savurma tekniğini öğrenmiş ve bowling genel hedeflerini belirlemişlerdir. Denekler bowlingden temel alınan Round Robin Turnuvası için 2 eşit takıma bölünmüşlerdir. Bowling son test puanları tek yönlü ANOVA tekniğiyle analiz edilmiş ve deneysel grubun bowling puanlarında gelişim görülmüştür. Anket uygulanması bireysel olarak gruba çekme girişimi, bireysel olarak gruba çekme görevi, grupla kaynaşma görevi ve grupla kaynaşma girişimi olarak 4 alt boyutta MANOVA ile analiz edilmiş ve anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Cinsiyete göre grup ortamı düzeylerinde de fark bulunamamıştır. Sonuç olarak işbirlikli oyunların deneklerin beraber çalıştıklarında becerileri öğrenmeyi ve bowling puanlarında artış

sağlamada etkili olduğunu söyleyebiliriz, ancak denekler arasındaki gruplaşma hissini artırmadığını söylemek mümkün olabilir.

Saracho (1998) yaptığı çalışmada; Bilişsel Stilli Oyunları temel alarak okul öncesi çocuklarda sosyalleşmenin etmenlerini incelemiştir. Çocuklar bilişsel stillerle ve oyunlarla değerlendirilmişlerdir. Deney için oyunun farklı formlarıyla 2 grup oluşturulmuştur Çalışmaya okul öncesinden 3-5 yaşları arasında 1276 çocuk katılım göstermiştir. Deneklerin belirlenmesinde faktör analizi kullanılmıştır. Bu gruplardan birisi birlikte işbirlikli oyunlar oynarken, diğerleri ise yarışmacı oyunlar oynamışlardır. İşbirlikli oyun oynayan çocuk grubu diğer gruba göre oyun içinde takım sorumluluğuna sahip olmuş, oyunların sosyal aktivite boyutuyla daha fazla içli dışlı olmuş, sosyal oyun alanlarını daha fazla seçmiş ve birliktelik gerektiren oyunlarla da daha fazla ilgilendikleri görülmüştür.

Bay-Hintz ve arkadaşları (1994) yaptıkları çalışmada, işbirlikçi oyunların ve bireysel yarışmacı oyunların çocukların davranışlarına etkilerini incelemiştir. Davranışlar, saldırgan ve işbirlikli davranışlar olarak tanımlanmıştır. Saldırgan davranışlar bir insan ya da nesneye karşı yıkıcı veya incitici sözlü ve fiziksel hareketleri içermektedir. İşbirlikçi davranışlar ise paylaşmayı, yardımlaşmayı, başka çocuklarla bir görevi tamamlamayı, ortak bir hedefte beraber çalışmayı ve cesaretlendirmeyi sağlamak gibi davranışları içermektedir. Çalışmada 70 çocuk 50 günün üzerinde bir süreyle işbirlikçi ve bireysel yarışmacı oyunlara katılmışlardır. Bireysel yarışmacı oyunlar, çocukların birbirlerine karşı yarıştıkları ve sadece bir kazananın olduğu oyun tarzını içeriyordu. İşbirlikçi oyunlar ise kazanma odaklı olmayan ve çocukları işbirliği yapmaya iten oyun tarzını içeriyordu. Sonuç olarak bireysel yarışmacı oyunlar süresince saldırgan davranışlarda artış olduğu, işbirlikli oyunlar süresinde ise bu davranışlarda azalma olduğu görülmüştür. Yine bu sonuçlara göre işbirlikçi davranışlar, işbirlikli oyunlarla gelişim, bireysel yarışmacı oyunlarla zayıflama göstermiştir.

Orlick ve diğerleri (1978) yaptıkları çalışmada işbirlikçi oyun programıyla çocukların işbirlikçi davranışlarının geliştirilip geliştirilmediğini araştırmışlardır. Çalışmaya 4 anaokulu sınıfı katılmıştır. Çocuklara 18 hafta boyunca işbirlikli veya

geleneksel oyunlar işlenmiş ve işbirlikçi sosyal etkileşim üzerine çalışma sonrasında gözlem yoluyla datalar toplanmıştır. Araştırma bulguları, işbirlikçi oyun programı uygulamalarının, anaokulu sınıflarındaki işbirliğinin tekrarlanma oranını artırabileceğini göstermiştir.

Orlick (1981), grup oyunları ile mutlu toplumlar isimli yaptığı çalışmada; 5 yaşındaki çocukların işbirlikli yapıda hazırlanmış olan program ile oyun oynadıklarında bunun *paylaşma* ve *mutluluk* üzerindeki etkilerini araştırmıştır. Denekler iki farklı okulda deney ve kontrol grupları olmak üzere 4 ayrı yarım günlük anaokulu grubundan oluşmaktadır. Denek gruplarına program, aynı öğretmen tarafından uygulanmıştır. Deney grubuna işbirlikli oyun, kontrol grubuna ise geleneksel oyun programı uygulanmıştır. Sonuçlara bakıldığında; işbirlikli oyun programının geleneksel oyun programına kıyasla paylaşma düzeyinde gözle görülür bir artışa yol açtığı görülmüştür. Mutluluk boyutunda ise okul dışında her oyun oynandığında tüm gruplarda artış gözlenmiştir.

2.2.1.2 Oyunlarla ilgili Yurtiçinde Yapılan Çalışmalar

Bu bölümde beden eğitimi alanında eğitsel oyunlar ile ilgili yeterli araştırma olmadığı için oyunların diğer derslerdeki etkileri ile ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

Özdenk (2007) yaptığı çalışmada 6 yaş grubu öğrencilerinin psikomotor gelişimlerinin sağlanmasında oyunun yerini ve önemini araştırmıştır. Araştırmanın evrenini 2005-2006 eğitim-öğretim yılında Elazığ il merkezindeki bağımsız anaokullarında bulunan altı yaş grubu öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini Elazığ il merkezindeki Fırat anaokulunda bulunan 46 altı yaş grubu çocuk oluşturmaktadır. Araştırmada öntest-sontest kontrol gruplu model kullanılmıştır. Öntest ve sontestde motor performans testi uygulanmıştır. Deney grubuna 1 saatlik seanslarla toplam 30 seans oyun oynatılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde iki grup arasındaki farkın t testi ve Kolmogorov-Smirnov testi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular şöyle özetlenebilir:

- Belirlenmiş olan oyunların deney grubunun denge, top tutma, top atma, sıçrama, yerden top alma ve koşu becerilerini olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir.

- Erkek çocukların koşu becerileri hariç diğer becerilerinin oyun yoluyla geliştirilebileceği belirlenmiştir.

- Kız çocuklarının denge ve çabukluk becerileri hariç diğer becerilerinin oyun yoluyla geliştirilebileceği belirlenmiştir.

Tural (2005) yaptığı çalışmada; İlköğretim matematik öğretiminde oyun ve etkinliklerle öğretimin, geleneksel öğretime göre, öğrencilerin erişileri ve matematik dersine ilişkin tutumları üzerindeki etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmada "Kontrol Gruplu Öntest–Sontest Model" kullanılmıştır. Araştırmanın deney evresi 2004–2005 öğretim yılı bahar döneminde beş hafta boyunca İlköğretim 3. sınıflarında "ritmik saymalar, doğal sayılar, toplama, çıkarma, çarpma ve Bölme" konularında uygulanmıştır. Denencelerin sınanması için gerekli olan veriler "Erişi Testi" ve "Matematik Dersi Tutum Ölçeği" ile elde edilmiştir. Verilerin analizinde aritmetik ortalama, Standart sapma ve t-testi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre, "Oyun ve Etkinliklerle Öğretim" in uygulandığı deney grubu ile "Geleneksel Öğretim" in uygulandığı kontrol grubunun erişi düzeyleri ve matematik dersine ilişkin tutumları arasında, deney grubu lehine anlamlı farklar bulunmuştur.

Pehlivan (1997) tarafından yapılan araştırmada; örnek olay ve oyun yoluyla öğretimin sosyal bilgiler dersinde öğrenme düzeyine etkisi incelenmiştir. Araştırma geleneksel öğretim, örnek olay yoluyla öğretim ve oyun yoluyla öğretim olmak üzere üç grup üzerinde yürütülmüştür. Araştırma denekleri, bir ilkokuldaki 4. sınıf öğrencileri arasından seçilmiştir. Deney–1 grubunda konu oyun yoluyla, diğer deney–2 grubunda ise örnek olay yöntemi ile işlenmiştir. Üçüncü grup ise kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Deney–1 grubunda oyun tekniği olarak kart oyunları, drama, rol yapma kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, toplam, bilgi ve kavrama düzeyleri erişimlerinde geleneksel yöntem ile örnek olay yöntemi (deney–2) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Oyun grubu (deney–1) ile geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubu arasında ve oyun yöntemi ile örnek olay yönteminin

uygulandığı grup arasında, oyun grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Araştırmanın sonuçları, oyunla öğretim yönteminin, sosyal bilgiler dersinde geleneksel yöntem ve örnek olay yönteminden daha etkili olduğunu ortaya koymaktadır.

Ercanlı (1997) tarafından yapılan araştırmada; İlköğretim okullarının 4. sınıflarında fen bilgisi dersi “Dünyamız ve Gökyüzü” ünitesinin öğretilmesinde oyun ve modellerin etkisi belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre;

- Oyunlar ve modellerle ders anlatımı başarıyı olumlu yönde etkilemektedir.
- Yeni metotlara yer verildikçe derslerdeki başarı artmaktadır.
- Kız öğrenciler erkek öğrencilere göre daha başarılıdır.
- Eve ödev götürmeyen öğrenciler diğer öğrencilere göre daha başarılıdır.
- Ebeveynlerin eğitim düzeyi arttıkça öğrencilerin başarıları da artmaktadır.
- Başkasından yardım alan öğrenciler, tek başına çalışan öğrencilere göre daha başarılı olmaktadır.
- Sosyo-ekonomik durumu düşük olan aileler okulda başarıya önem vermektedir.
- Düzenli ders çalışan öğrenciler ara sıra ders çalışan öğrencilere göre daha başarılıdır.
- Oyun ve dramatizasyon, konuların kalıcı ve eğlenceli öğrenilmesini sağladığı belirlenmiştir.

Koçkar ve arkadaşları (2004) yaptıkları çalışmada geleneksel çocuk oyunlarının yöresel niteliklerini ortaya koymayı ayrıca, derlenen çocuk oyunlarının eğitimsel değerini incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Veri toplama yöntemi olarak gözlem ve yapılandırılmamış görüşme tekniği kullanılmış ve alanda derleme yapılmıştır. Derlenen çocuk oyunları; çocukların sosyal ve psiko-motor

gelişimleri açısından değerlendirilmiştir. Sonuçlar ise maddeler halinde aşağıda verilmiştir:

1. Araştırmaya konu olan grup oyunlarının çocukların psiko-motor gelişimlerine; atlama, zıplama, koçma, tutma, tırmanma, atma, kavrama, vücut koordinasyonu sağlama, eğilme, dönme, yön bulma, denge, binme, taşıma gibi etkinliklerle olumlu etkide bulunduğu görülmektedir.

2. Çocukların doğal ortamda oynamış oldukları oyunlar, onların sosyal gelişimlerine; kural bilinci ve kurallara uyma, grup dinamiği edinme, gruba ait olma, grup kararı alma, ödül ve ceza kavramlarını öğrenme, iyilik ve kötülük kavramlarını öğrenme, korunma ve kollama gibi kavramların kazanılmasında olumlu etkide bulunduğu görülmektedir.

2.2.2. Sosyal Beceri ve Eğitimi ile İlgili Yapılan Çalışmalar

Bu bölümde sosyal becerilerle ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılmış çalışmalara yer verilmiştir.

2.2.2.1 Sosyal Beceri ve Eğitimi ile İlgili Yurtdışına Yapılan Çalışmalar

Sergin ve arkadaşları (2007) yaptıkları çalışmada; sosyal becerilerin, fiziksel sağlığın stresle başa çıkmadaki rolünü araştırmışlardır. Araştırmadaki varsayımlar olarak; depresyon belirtilerinin azaltılması ve hayattaki memnuniyet, sosyal becerilerin iki göstergesi olduğu, sosyal becerilerin stresin azaltılmasıyla da ilgili olduğu ve stresin azaltılması hipotezi sosyal beceri ve huzuru açıklamak için ortaya atılmıştır. Ölçme araçları olarak; depresyon düzeyini ölçmek için Radloff'un 1977 yılında geliştirdiği Depresyon Ölçeği, stresi ölçmek için Cohen ve arkadaşlarının 1983 yılında geliştirdiği Algılanılmış Stres Ölçeği, sosyal becerileri ölçmek için Riggio tarafından geliştirilen

(1986) Sosyal Beceri Envanteri ve hayat memnuniyetini ölçmek amacıyla da Diener ve arkadaşlarının geliştirdiği (1985) Hayatla Memnuniyet Ölçeği kullanılmıştır. Bu varsayımlar yaşları ortalama 21 olan toplam 500 öğrenci üzerinde test edilmiştir. Sonuçlara göre stres hayatımızda ne kadar az olursa sosyal becerin, ruh sağlığımıza ve hayattan aldığımız tada etkisi o kadar yüksek olmaktadır.

Kathleen ve ark. (2003) yaptığı çalışmada, öğretmenlerin çalıştıkları alan ve sınıf düzeyi ile birlikte demografik yapılarına bağlı olarak, öğrencilerden bekledikleri davranışları tanımlamışlardır. Çalışma sonucunda öğretmenlerin sosyal becerileri sınıf başarısı için temel olarak gördükleri ortaya koyulmuştur. İlkokul I. ve II. kademe öğretmenleri, işbirliği ve kendini kontrol ile ilgili becerileri sınıf başarısı için temel olarak almaktadırlar. Hakkını arama davranışı, temel olarak bu dönemde daha önemsiz bulunmuştur. Sınıf öğretmenleri ve branş öğretmenleri hakkını savunma ve kontrol becerilerinde de benzer sonuçlar ifade etmişlerdir. Fakat sınıf öğretmenleri başarı için işbirlikçi çalışmayı, özel eğitim öğretmenlerine göre daha önemli görmektedirler.

Kimmel (2002), “Bilişsel Olarak Yetenekli 4. ve 5. sınıf Çocuklarda Sosyal Becerileri Geliştirme” isimli doktora çalışmasında bilişsel olarak yetenekli fakat sosyal açıdan yetersizlikleri olan 4. ve 5. sınıf öğrencileri üzerinde bir sosyal beceri programı çalışması yapmıştır. Bu programın amacı, deneyimlerden ve fırsatlardan yararlanamayan ve yalnızlık çeken, izole edilmişlik duygusu yasayan bireylerin çalışma sonunda bazı sosyal becerileri kazanmasını sağlamaktır. Program öncesinde katılımcılara, program, ders planı, çocukların, sorumluluk, empati, kendini kontrol, açıklama, problemleri dışsallaştırma, arkadaşlara ulaşabilme ve kışkırtıcı duyguları kontrol etme ile ilgili olan öğretim stratejilerini tanımlamıştır. Bu özellikler, programdan sonra tekrar kontrol edilmiştir. Program sonrası beklenen bütün hedefler sağlanmıştır. Proje sonucunda öğrenciler, kendi davranışlarının sorumluluğunu kabul etmiş, kendi duygularını yeniden yapılandırmış, olumsuz yanlarını kabul etmiş, diğer insanların hissettiklerini anlamış ve kavga etmeden diğer insanlarla tartışmayı öğrenmiştir. Empati beklenen bütün alanlarda ilerleme sağlandığını belirtmiştir.

Powless ve Eliot (2002), Amerika’da risk altındaki gruplara yönelik olarak hazırladıkları sosyal beceri programını, toplam 100 anaokulu öğrencisinden oluşan gruba, uygulamışlardır. Çalışma sonucunda yapılan ölçümler verilen eğitimin istendik sosyal davranışların (yardımlaşma, işbirliği, hoşgörü, empati) görülmesinde etkili olduğunu göstermiştir.

Elliot (2001) ilk ve ortaokul öğrencilerine sosyal becerilerin akademik bakımdan değerini gösteren bir çalışma yapmıştır. Olumlu okul çevresi edinme ve öğrenmeyi kolaylaştırmakta sosyal becerilerin rolünü incelemiştir. Çalışma bu eğitimden deney grubu olarak seçilen sınıftaki öğrencilerin olumlu etkilendiği yönünde bilgi vermektedir (Akt: Yıldırım, 2006).

Kramer ve Radey (1997) yaptıkları araştırmada, çocuklardan oluşan küçük gruplara (n=21) yardımsever kardeş davranışları hakkında eğitim vermek için sosyal beceri eğitiminin doğrudan kullanıldığı kardeşlik ilişkilerini geliştirmeye yönelik yeni bir yaklaşımı değerlendirmişlerdir. Sosyal beceri eğitimi sonunda deney grubundaki değişiklik kontrol grubuyla (n=21) karşılaştırılmıştır. Deney grubundaki çocuklardaki değişiklik anne ve babadan alınan geri bildirimlerle ilişkilendirilmiş ve ortaya çıkan sonuçlar: (1) artan sıcakkanlılık; (2) rakipliğin azalması; (3) saldırganlık ve rekabet düzeyinde tutarlılık; (4) daha az sayıda kardeş sorunları ; (5) kardeşler arasındaki statü/güç farklılığının azalması olarak tespit edilmiştir. Deney grubuna verilen sosyal beceri eğitiminin küçük yastaki çocuklara olumlu yönde katkı sağladığı tespit edilmiştir.

Chung ve Watkins (1995), Hong Kong’lu öğrencilerin ihtiyaçlarına uyarladıkları sosyal beceri eğitim programını ilkokula devam eden 60 öğrenciye 8 oturumluk bir süre boyunca uygulamışlardır. Sözel ve sözel olmayan becerileri, düşünceyi aktarma becerileri, davranışsal metodlar, problem çözme becerileri, gevşeme becerileri ve atılganlık becerilerinin kullanıldığı program sonunda verilen eğitimin yararlı olduğu, öğrencilerin benlik saygılarını geliştirmede etkili olduğu saptanmıştır. Eğitim verilen öğrencilerin sosyal ilişkilerinde olumlu değişimler olduğu gözlenmiştir. (Akt: Hasdemir, 2005)

Reed (1994), depresyon ve sosyal beceri arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmada, sosyal beceri eğitiminin, erkekler için istenen amaçları gerçekleştirebildiği fakat kızlar için bu çalışmanın aynı ölçüde başarılı olmadığını bulmuştur. Bunun sebebinin ise kızların ve erkeklerin ergenlik dönemindeki sosyal ilişkilerindeki farklılaşmadan kaynaklanmış olabileceği açıklanmıştır. Bu dönemde erkek davranışlarının değişimi, sosyal yargı, kişilerarası beceriler ve kendilik değerleri kavramları içinde, akademik başarı ve sosyal statünün gelişmesine öncülük eder. Erkek davranışlarındaki bu değişimin çoğunluğu akran ve yetişkinlerin her ikisinden alınan geribildirimlerle şekillenmektedir. Bu yüzden erkekler sosyal statülerini kişisel ilişkilerini kullanarak geliştirmişlerdir. Bunun tersine kızlar, daha az yapılandırılmış ve daha tutarsız bir durum gösterdiğini belirtmektedir. Onların, ergenlik sırasındaki en büyük amaçları kişiler arası ilişkileri geliştirmek ve cinsel kimlikleri ve fiziksel görünümüyle barışık olmaktır. Sosyal program uygulanan kızların bu olgunlaşma sırasında elbiseleri ile ilgili, kendine çeki düzen vermekle ilgili ve fiziksel durumuyla ilgili problemler yasadıkları görülmüştür. Aynı zamanda kızlar istenilen amaca ulaşmak için alay edebilmekte ve çıkma davranışlarını, iletişim memnuniyetsizliğinin bir yolu olarak veya arzulanan amaçları elde etmek için kullanmaktadırlar. Reed, bu yüzden verilecek eğitimin kadın ve erkeklerin davranış kalıplarına uygun olarak farklı içeriğe sahip olması gerektiğini belirtmiştir (Akt: Kalafat, 2006).

Sosyal becerileri kapsayan sosyal davranışlar ile fiziksel çekicilik arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla Hope ve Mindel (1994), bir araştırma yapmışlardır. Çekingenliği yenmek amacıyla geliştirilen bir kursa katılan 36 kız ve 28 erkekten oluşan 64 hazırlık öğrencisiyle yürütülen bu çalışmada; karşı cinsle etkileşimi belirlemek için 8 videoteyp kullanılmıştır. Kayıt cihazlarından 4'ü karşı cinsle etkileşimi belirlemede diğer 4'ü ise atılğan davranışı belirlemede kullanılmıştır. Ayrıca fiziksel çekicilik ve sosyal beceriler ölçekleri kullanılmıştır. Yapılan kayıtlar incelendiğinde aynı cinsin bulunduğu ortamlarda kızların sözel ve sözel olmayan mesajları değerlendirildiğinde daha az çekici bulunmuştur. Çalışma sonunda fiziksel çekiciliğin sosyal becerileri yüksek olan grupta etkili olduğu, fakat düşük sosyal becerili deneklerde ise etkili olmadığı bulunmuştur.

Argyle ve Luo (1990), 63 yetişkin üzerinde sosyal beceriler ve mutluluk arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Bu anlamda mutluluk, dışadönüklük, sosyal yeterlik ve iş birliği boyutları ölçülmüştür. Araştırmada sosyal yeterlilik ve dışadönüklük, mutluluk ile olumlu yönde ilişkili iken, işbirliği ile mutluluk arasında ise olumlu bir ilişki bulunamamıştır. (Akt: Çilingir, 2006)

Jupp ve Griffiths (1990), çekingen ergenlerde iki sosyal beceri eğitimi programının karşılaştırdıkları çalışmada, sosyal beceri eğitiminin benlik saygısına etkisini incelemişlerdir. Ön-test son-test kontrol gruplu desenin kullanıldığı bu çalışmada eğitim yüksek okuluna devam eden öğrenciler arasından kız ve erkek öğrencilerden oluşan 30 öğrenci seçilmiştir. Öğrencilerden 20'si sosyometrik seçim ve öğretmen değerlendirmesine göre seçilmiştir. Diğer 10 öğrenci ise sosyal yönden oldukça yetersiz öğrenciler arasından seçilmiştir. Ayrıca benlik saygısını ölçmek amacıyla Piers-Haris Benlik Kavramı Ölçeği kullanılmıştır. Seçilen bu öğrenciler tesadüfî olarak 2 deney ve 1 kontrol grubundan oluşan 10'ar kişilik gruplara ayrılmışlardır. Birinci gruba sosyal becerilerle ilgili grup tartışmalarının yer aldığı geleneksel grup tartışması, ikinci gruba ise sosyal yetersizlik hissedilen durumlarla ilgili rol oyunları içeren bir program uygulanmıştır. Kontrol grubuna ise herhangi bir işlem yapılmamıştır. Haftada 1,5 saatten oluşan 13 haftalık uygulama sonunda tekrar öğretmen gözlemleri ve benlik saygısı puanları değerlendirilmiştir. Çalışmada tek yönlü varyans analizi yapılmış ve rol oyununu içeren uygulamanın yapıldığı grupta ve geleneksel tartışma grubunda sosyal davranışlarda gelişmeler olduğu gözlenmiştir. Çalışmanın sonunda rol oyunu grubundaki öğrencilerin benlik saygılarında olumlu yönde bir değişme olduğu saptanmıştır.

Riggio ve arkadaşları (1990), yaptıkları çalışmada, sosyal beceri ile benlik saygısı arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırmada, sosyal beceri ya da yeterliliği çok boyutlu bir yapı olarak ölçen Sosyal Beceri Envanteri puanları ile benlik saygısı, sosyal kaygı, denetim odağı, yalnızlık ve psikolojik yönden iyi olma arasındaki ilişkiye bakılmıştır. 121 üniversite öğrencisi bu yapıları ölçen araçları doldurmuştur. Analiz sonuçlarına göre sosyal beceri puanı ile Janis-Field Benlik saygısı puanı arasında .57,

Coopersmith Benlik Saygısı Envanter Puanı arasında .26 korelasyon katsayısı bulunmuştur. Öte yandan Sosyal Beceri Envanteri toplam puanı ile -.52, Kalabalık Kaygı Envanteri puanı arasında -.51, UCLA Yalnızlık Envanteri puanı arasında -.28 korelasyon katsayıları bulunmuştur (Akt: Yüksel, 1997).

Weissberg ve Elias (1990), 5 ve 8. sınıf öğrencilerinde sosyal yeterliliği pekiştirme amaçlı olarak bir program uygulamışlardır. Uygulanan programın yarattığı değişiklikleri ortaya koyma amaçlı olarak deney ve kontrol grupları oluşturulmuştur. Deney grubuna hazırlanan program, kontrol grubuna ise normal ders programı uygulanmıştır. Gruplar arası kıyaslamalar bağımsız gözlemler ve öğrenci ve öğretmen raporlarıyla yapılmıştır. Sonuç olarak, deney grubunun sorun çözme becerilerinde artış, arkadaşlarıyla daha fazla kaynaşma, daha iyi dürtü kontrolü, davranışlarda düzelme, kişiler arası etkililik, popüleritede gelişme, kaygıyla daha iyi başa çıkma ve anlaşmazlık çözümünde beceri kazandıkları gözlenmiştir (Akt: Salman, 2005).

Vaughn ve Lancelotta (1990) , az kabul gören lise öğrencilerine kişiler arası sosyal beceri eğitimi programı uygulamışlardır. Eğitim programı 25 dakikadan oluşan ve haftada iki kez uygulanan 18 oturumdan oluşmuştur. Araştırmada iki deney grubu ve bir kontrol grubu olmak üzere üç ayrı grup kullanılmıştır. İki deney grubundan birincisinde oyun aktivitelerine yer verilirken, ikincisinde sosyal beceri eğitim programı uygulanmış ve kontrol grubuyla ise herhangi bir çalışma yapılmamıştır. Araştırma sonuçlarına göre sosyal beceri eğitiminin etkililiği ortaya konmuştur.

Verduyn ve arkadaşları (1990), yaptıkları çalışmada sosyal etkileşimdeki güçlükleri belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmada yaşları 10-13 arasında olan toplam 365 öğrenciye bir tarama çalışması yapılmıştır. Taramadan sonra deney ve kontrol grubu olmak üzere toplam 34 öğrenci ile sosyal beceri eğitiminin çocukların davranışlarına ve sosyal durumlarına etkisi araştırılmıştır. Deney grubuna uygulanan 12 haftalık grup çalışmasının ardından bu gruptaki çocukların sosyal etkinliklerinde, kendilerine olan güvenlerinde artma, davranış problemlerinde ise azalma olduğu görülmüştür.

Riggio ve diğerleri (1989), araştırmalarında 171 lise öğrencisi (96 kadın-75 erkek) üzerinde sosyal beceriler ve empati arasındaki ilişki incelemiştir. Bulgulara göre, empati ile sosyal beceriler arasında olumlu bir ilişki bulunmaktadır. Sosyal beceri envanterinin Duyuşsal Duyarlılık ve Sosyal Duyarlılık alt ölçekleri ile empati arasında yine olumlu yönde bir ilişki görülmüştür. Cinsiyet farklılıkları açısından da kadınlarda duyuşsal empati boyutunun daha yüksek olduğu saptanmıştır (Akt:Yıldırım, 2006).

Clements ve Avery (1984) çekingen bireyler için sosyal beceri eğitim programı geliştirmişler. Bu program 12 kişilik bir grupta (6 kız, 6 erkek) 9 hafta süresince uygulamışlardır.12 kişilik diğer bir grup ise kontrol grubuna seçilmiştir. Eğitim öncesinde ve sonrasında sosyal kaygı, bilişsel kendini değerlendirme ve sosyal ortamlarda kendini algılama ölçekleri verilmiştir. Araştırma bulgularında, deney grubunun kontrol grubuna göre olumlu yönde önemli derecede farklılık gösterdiği belirtilmiştir. Eğitim sonucunda a) sosyal kaygıda azalma b) negatif değerlendirmede azalma c) sosyal ortamlarda kendini aktif olarak algılamada ise artma görülmüştür. (Akt. Yıldırım, 2006)

2.2.2.2 Sosyal Beceri ve Eğitimi ile İlgili Yurtiçinde Yapılan Çalışmalar

Özcep (2007) yaptığı çalışmada beden eğitimi ve sınıf öğretmenlerinin sosyal beceri düzeylerini branş, cinsiyet ve deneyim değişkenlerine göre farklılaşp farklılaşmadığının belirlenmesini amaçlamıştır. Çalışmaya 31 bayan ve 55 erkek toplam 86 beden eğitimi ve 31 bayan 55 erkek toplam 86 sınıf öğretmeni katılmıştır. Veriler, Riggio (1986) tarafından geliştirilen ve Yüksel (1998) tarafından Türkçeye uyarlanan “ Sosyal Beceri Envanteri” ile toplanmıştır. Verilerin çözümlenmesinde tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve ilişkisiz örneklemeler için ise iki faktörlü ANOVA teknikleri kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre beden eğitimi ve sınıf öğretmenlerinin sosyal beceri düzeyleri duyuşsal anlatımcılık, duyuşsal duyarlılık, sosyal anlatımcılık ve toplam sosyal beceri puanında istatistiksel anlamda beden eğitimi öğretmenleri lehine fark gösterirken, sosyal beceri puanlarının cinsiyet ve cinsiyet x

branş değişkenlerine göre değişmediği bulunmuştur. Sınıf öğretmenlerinin mesleki deneyimlerine göre duyuşsal anlatımcılık alt boyutunda fark bulunurken, diğer alt boyutlarda ise fark bulunamamıştır. Ayrıca beden eğitimi öğretmenlerinin sosyal beceri düzeylerinin meslek deneyimi ile arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Karahan ve arkadaşları (2007) yaptıkları çalışmada, üniversite öğrencilerinin stresle başa çıkma tarzlarının, sosyal beceri düzeylerine ve mutluluk algılarına göre anlamlı düzeyde değişip değişmediği incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini Küme Örnekleme Yöntemi kullanılarak belirlenmiş olup örneklem toplam 1276 öğrenciden oluşmaktadır. Öğrencilerin stresle başa çıkma tarzları, Şahin ve Durak (1995) tarafından Türkiye uyarlaması yapılan Stresle Başa Çıkma Tarzları Ölçeği ile, sosyal beceri düzeyleri ise Türkiye uyarlaması Yüksel (1998) tarafından yapılan Sosyal Beceri Envanteri ile ölçülmüştür. Araştırmada ayrıca öğrencilerin kendilerini mutlu hissedip hissetmediklerini belirlemek amacıyla Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Verilerin analizinde tek yönlü varyans analizi, t-testi ve LSD testi teknikleri kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgular; sosyal beceri düzeyi düşük olan öğrencilerle kendini genel olarak mutsuz hisseden öğrencilerin stresle başa çıkmada çaresiz yaklaşımı daha çok kullandıklarını göstermektedir. Sosyal beceri düzeyi yüksek olan öğrencilerle kendini genel olarak mutlu hisseden öğrencilerin stresle başa çıkmada kendine güvenli yaklaşımı daha çok kullandıkları saptanmıştır. Araştırmada ayrıca kendini mutlu hisseden öğrencilerin sosyal beceri düzeylerinin, kendini mutsuz hisseden öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Sonuç olarak sosyal beceri düzeyi düşük olan ve kendini mutsuz hisseden öğrencilerin, stresle başa çıkmada kendilerini daha güçsüz ve çaresiz hissettikleri ve psikolojik yardıma daha çok ihtiyaç duydukları ileri sürülebilir.

Çilingir (2006), yaptığı çalışmada fen lisesi ve genel lise öğrencilerinin sosyal becerileri ve problem çözme becerilerinin karşılaştırılması amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini fen lisesi ve genel liseden toplam 400 öğrenci oluşturmaktadır. Veriler, Riggio (1986) tarafından geliştirilen ve Yüksel (1998) tarafından Türkçeye uyarlanan “ Sosyal Beceri Envanteri” ile toplanmıştır. Araştırmanın bulguları şu şekilde

özetlenebilir: fen lisesi öğrencileri ile genel lise öğrencilerinin problem çözme becerileri arasında farklılaşma gözlenmemiştir. Fen lisesi ile genel lise öğrencilerinin sosyal beceri ölçeği toplam puanı duyuşsal anlatımcılık, duyuşsal kontrol, sosyal anlatımcılık ve sosyal kontrol boyutları arasında farklılaşma gözlemlenmemiştir. Lise öğrencilerinin cinsiyet, kardeş sayısı, ailenin kaçınıcı çocuğı olma durumu ve ailenin sosyo-ekonomik durumları açısından problem çözmelerinde farklılıklar gözlenmemiştir. Lise öğrencilerinin cinsiyet farklılığı açısından sosyal becerilerinde farklılaşma gözlemlenmiştir. Sosyal Beceri ölçeğinin duyuşsal kontrol boyutunda ise erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre sözel olmayan mesajları, duyguları düzenleme ve kontrol etme becerisi açısından daha yetkin oldukları gözlemlenmiştir. Lise öğrencilerinin kardeş sayıları açısından sosyal becerilerinde farklılaşma gözlemlenmemiştir. Lise öğrencilerinin ailenin kaçınıcı çocuğı olma durumu açısından sosyal becerilerinde farklılaşma olmadığı gözlemlenmiştir. Lise öğrencilerinin ailenin sosyo-ekonomik durumu açısından sosyal becerilerinde fark olduğu gözlemlenmiştir. Sosyal beceri ölçeği duyuşsal kontrol ve sosyal duyarlılık boyutunda öğrencilerin ailenin sosyo-ekonomik durumlarına göre aralarında fark olmadığı gözlemlenmiştir.

Kalafat (2006), yaptığı araştırmada, üniversite öğrencilerinin beden memnuniyeti ve sosyal becerilerinin sınıf düzeyine, cinsiyete ve üniversiteye giriş puan türüne göre bir farklılık gösterip göstermediğı, böyle bir farklılık varsa bu farklılığı oluşturan sebeplerin neler olduğu ortaya konulmaya çalışılmıştır. Araştırma, tarama (survey) modeli ile yapılmıştır. Toplam 1054 üniversite öğrencisine Yüksel (2004) tarafından Türkçeye uyarlanan “Sosyal Beceri Anketi” ve Gökdoğan (1988) tarafından Türkçeye uyarlanan ve araştırmacı tarafından üniversite öğrencileri için geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılan “Beden Bölgelerinden ve Özelliklerinden Memnuniyet Ölçeğı” uygulanmıştır. Veriler, frekans, t testi, tek yönlü anova testi ve tukey testleriyle analiz edilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, beden memnuniyetinin genel olarak erkeklerde kızlara göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Kızların ise genel sosyal beceri düzeyleri erkeklere oranla daha yüksek düzeyde çıkmıştır. Sadece duyuşsal kontrol alt ölçeğinde yer alan özellikleri bakımından erkekler, kızlara göre daha yüksek puanlar elde etmişlerdir. Araştırma

sonuçlarına baktığımızda üniversite öğrencilerinin beden memnuniyet düzeyleri ile sosyal beceri düzeyleri arasında anlamlı bir farkın olmadığı görülmüştür.

Vural (2006), yaptığı çalışmada geliştirilen aile katılımlı sosyal beceri eğitimi programı ile ailelerden destek alan bir yaklaşımla okul öncesi eğitim almakta olan 6 yaş grubu çocukların temel sosyal becerilerinin desteklemeyi ve geliştirmeyi amaçlamıştır. Araştırmanın modeli öntest-sontest kontrol gruplu deneysel desen olarak belirlenmiştir. İlgili desen uyarınca, deney ve kontrol grupları belirlendikten sonra her iki grubun öğretmenleri tarafından, Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği, Okul Öncesi Çocuklar için Psikolojik Gözlem Formu doldurulmuş, çocukların ailelerine ise Aile Katılım Ölçeği ve kişisel bilgi formu uygulanmıştır. Deney Grubundaki çocuklara sekiz hafta süresince toplam 43 aktiviteden oluşan “Aile Katılımlı Sosyal Beceri Eğitimi” uygulanmıştır. Kontrol grubunda günlük eğitim öğretim aktivitelerine herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır. Sekiz haftalık program uygulamasının sonunda deney ve kontrol gruplarına aynı ölçekler son test olarak tekrar uygulanmış ve toplanan veriler analiz edilerek değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda:

- Aile Katılımlı Sosyal Beceri Eğitimi Programı uygulanan grupta yer alan çocukların Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeğinin; Kişiler Arası İlişkiler, Sözel Açıklama Becerileri, Dinleme Becerileri ve Kendini Kontrol Etme becerileri alt ölçeklerinden aldıkları son-test puanların kontrol grubunda yer alan çocukların aynı ölçekten aldıkları son-test puanlarına göre anlamlı derecede artış gösterdiği görülmüştür. Deney grubunda yer alan çocukların ön test-son test puanlarının karşılaştırılması sonucunda ölçeğin her boyutu için anlamlı fark elde edilmiştir. Ayrıca kontrol grubunda yer alan çocukların ön test-son test puanlarının karşılaştırılmasından elde edilen sonuca göre ölçeğin Kendini Kontrol Etme becerileri alt boyutunda anlamlı fark bulunurken diğer üç boyutta anlamlı farka rastlanmamıştır.

- Aile Katılımlı Sosyal Beceri Eğitimi Programı uygulanan grupta yer alan çocukların Psikolojik Gözlem Formunun, Psikososyal Gelişim alt boyutundan aldıkları son-test puanlarının kontrol grubunda yer alan çocukların aynı ölçekten aldıkları son-test puanlarına göre anlamlı derecede artış gösterdiği, yönünde sonuçlar elde edilmiştir.

Deney grubunda yer alan çocukların formdan aldıkları ön test-son test puanlarının karşılaştırılması sonucunda anlamlı fark elde edilmiştir.

Yıldırım (2006), yaptığı çalışmada, utangaçlık düzeyi yüksek olan lise 2. sınıf öğrencilerine verilen gruba sosyal beceri eğitiminin öğrencilerin utangaçlık düzeylerini azaltıp azaltmayacağını incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini, Lise 10. sınıf öğrencilerinden utangaçlık düzeyi yüksek olan 24 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmada, utangaçlık düzeyi, ilk kez Cheek (1990) tarafından geliştirilen 13 maddelik “Shyness Scale”in Güngör (2001) tarafından Türkçe’ye uyarlama ve geliştirme çalışmaları yapılan “Utangaçlık Ölçeği (UÖ)” ile belirlenmiştir. Araştırmada deney grubuna, araştırmacı tarafından geliştirilen sosyal beceri eğitimi programı uygulanırken; kontrol grubuna hiçbir etkinlik yapılmamıştır. Deney ve kontrol grubunun utangaçlık düzeyleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını test etmek için Mann-Whitney U-testi, grupları kendi içlerinde karşılaştırmak için ise Wilcoxon işaretli-sıralar testi kullanılmıştır. Analizler sonunda, sosyal beceri eğitiminin (SBE) gruba katılan öğrencilerin utangaçlık düzeylerinde anlamlı bir azalma sağladığı bulunmuştur. Deney grubundaki öğrencilerin utangaçlık düzeylerinde gözlenen azalma yönündeki farklılığın uygulanan sosyal beceri eğitimi programından kaynaklandığını göstermiştir.

Çalışkan ve Deryakulu’nun (2005) yaptıkları araştırmanın amacı, grup yapısının (kız, erkek ya da karma gruplarda çalışmanın), sosyal beceri düzeyinin ve etkileşim sıklığının öğrencilerin bilgisayar destekli ortaklaşa öğrenme (BDOÖ) etkinliklerindeki bireysel ve grup görev başarıları üzerindeki etkilerini incelemektir. Tek faktörlü gruplar arası deneysel desendeki çalışma, ilköğretim 7. ve 8. sınıf öğrencisi 54 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Veriler, öğrencilerin bireysel ve grup raporları, e-posta, sohbet, forum gibi BDOÖ araçlarının kayıtları ve araştırmada öğrencilerin sosyal beceri düzeylerini belirlemek üzere Kocayörük (2000) tarafından geliştirilen Sosyal Beceri Ölçeği (SBÖ) kullanılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde tek faktörlü ANOVA, ilişkisiz t-testi, ikili ve kısmi korelasyon, Kruskal Wallis testi ve çoklu doğrusal regresyon analizi kullanılmıştır. Sonuçlar, grup yapısına göre öğrencilerin bireysel ya da grup görev başarılarının anlamlı biçimde farklılaşmadığını; etkileşim sıklığının öğrencilerin bireysel

görev başarılarının anlamlı bir yordayıcısı olduğunu; sosyal beceri düzeyinin ise, anlamlı bir yordayıcı olmadığını göstermiştir.

Akfırat (2004) yaptığı çalışmada, yaratıcı drama yöntemi ile hazırlanan sosyal beceri eğitimi programının, işitme engellilerin sosyal becerilerinin gelişimine etkisini araştırmayı amaçlamıştır. Araştırmada öntest-sontest kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Deneysel çalışmalarda önemli bir karıştırıcı değişken olan “Hawthorne etkisi”nin kontrol edilmesi önemlidir ve bu etkiyi kontrol etmek için plasebo kontrol grubu kullanılmıştır. İşitme Engelliler Okulu'ndan seçilen araştırma grubu, 10-12 yaşlarındaki (10 kız, 10 erkek) 4., 5. ve 6. sınıfa devam eden işitme engellilerden oluşmuştur. Deney ve kontrol grupları oluşturulurken cinsiyete göre yansız atama yolu seçilmiş, 10 öğrenci deney, 10 öğrenci kontrol grubuna atanmıştır. Bu araştırma için gerekli olan verilerin toplanmasında Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği (SBDÖ) kullanılmıştır ve ölçek Akçam Mete ve Avcıoğlu (1999) tarafından geliştirilmiştir. Deney grubuna drama yöntemi ile hazırlanan sosyal beceri eğitimi programı uygulanırken, kontrol grubundaki deneklerle, deney grubuyla çalışma süresine eş değerde drama dışında etkinlikler yapılmıştır. Ölçek öğretmenler tarafından, uygulamanın bitiminden bir hafta ve 3,5 ay sonra verilerin analizi için tekrar cevaplandırılmıştır. Verilerin analizinde, tek yönlü kovaryans analizi, ilişkili örneklemeler için t testi kullanılmıştır. Veri analizleri sonucunda yaratıcı drama yöntemi ile hazırlanan sosyal beceri eğitimi programının 10-12 yaş işitme engellilerin, “İlk tanıştığı kişilere kendisini tanıtır” ve “Kendisine yardım edildiğinde teşekkür eder” becerilerini öğrenmelerinde etkili olduğu, izleme çalışmasında da bu etkinin sürdüğü tespit edilmiştir.

Deniz (2003), yaptığı çalışmada üniversite öğrencilerinin sosyal beceri düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesini amaçlamıştır. Çalışmaya Selçuk Üniversitesinden rastgele seçilmiş olan 486 öğrenci katılmıştır. Araştırmada sosyal beceri düzeyi belirlemek amacı ile Riggio tarafından geliştirilen ve Yüksel (1997) tarafından Türkçe'ye uyarlanan “Sosyal Beceri Envanteri” kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre; kız ve erkek öğrencilerin sosyal beceri duyuşsal anlatımcılık, duyuşsal

duyarlık, duyuşsal kontrol, sosyal kontrol ve sosyal beceri toplam puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir farklılaşmanın olduğu bulunmuştur. Sınıf değişkeni açısından bakıldığında duyuşsal anlatımcılık ve sosyal duyarlık alt ölçeklerinde anlamlı bir farklılaşmanın olduğu bulunurken; duyuşsal duyarlık, duyuşsal kontrol, sosyal anlatımcılık, sosyal kontrol ve sosyal beceri toplam puan açısından anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı gözlenmiştir. Dördüncü sınıfların duyuşsal anlatımcılık puan ortalamaları birinci sınıflardan daha yüksektir. Birinci sınıfların sosyal duyarlık alt ölçek puan ortalamaları da dördüncü sınıf öğrencilerinden anlamlı düzeyde yüksektir. Üniversite öğrencilerinin sosyal beceri duyuşsal anlatımcılık ve duyuşsal kontrol alt ölçekleri puan ortalamaları üniversiteye giriş puan türü açısından önemli düzeyde farklılaşma gösterirken; sosyal beceri duyuşsal duyarlık, sosyal anlatımcılık, sosyal duyarlık, sosyal kontrol ve toplam sosyal beceri puan ortalamaları üniversiteye giriş puan türü açısından anlamlı düzeyde farklılık göstermediği bulunmuştur.

Kalkan ve Sardoğan'ın (2003) yaptıkları çalışmanın amacı, "İnsan İlişkileri Becerilerine" dayalı bir eğitim programının grup üyelerinin sosyal beceri düzeylerine olan etkisini araştırmaktır. Araştırmanın yönteminde, araştırmanın deney ve kontrol grubu toplam 70 kişiden oluşmaktadır. Araştırmada kontrol gruplu öntest ve sontest modeli kullanılmıştır. Deney ve kontrol gruplarına Riggio 1989 tarafından geliştirilen ve Yüksel tarafından geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılan "Sosyal Beceri Envanteri" öntest ve sontest olarak uygulanmıştır. Araştırmanın sonuçları genel olarak insan ilişkileri beceri eğitiminin grup üyelerinin sosyal beceri düzeylerini olumlu yönde etkilediğini göstermiştir ($p<.01$). Benzer şekilde, insan ilişkileri beceri eğitiminin, duyuşsal anlatımcılık, duyuşsal duyarlık, duyuşsal kontrol ve sosyal anlatımcılık düzeyleri üzerinde etkili olduğu gözlenmiştir ($p<.01$). Ancak, insan ilişkileri beceri eğitimi, sosyal becerinin diğer alt boyutları olan, sosyal duyarlık ve sosyal kontrol düzeyleri üzerinde etkili olmamıştır ($p<.01$). Sonuç olarak, sosyal beceri düzeyi düşük bireylere gerekli psikolojik destek verilmelidir (Karakuş, 2006:84).

Uzbaş (2003) yaptığı çalışmada öğrencilerin sosyal beceri ve okul uyumları ile depresyon düzeyleri arasındaki ilişkileri incelemektedir. Araştırma sonuçları, öğrencilerin sosyal beceri düzeylerinin, sosyo-ekonomik düzey ve kardeş sıralamasına göre anlamlı bir farklılık gösterdiğini belirtmektedir. Öğrencilerin gerek sosyal beceri ve okul uyumları, gerekse depresyon düzeyleri ile akademik başarıları arasında anlamlı ilişkiler olduğu araştırma bulgularıyla ortaya konmuştur.

Deniz (2002) yılında “Üniversite Öğrencilerinin Karar Verme Stratejilerine Sosyal Beceri Düzeylerinin TA-Baskın Ben Durumları ve Bazı Özlük Niteliklerine Göre Karsılaştırmalı Olarak İncelenmesi” isimli çalışmasında öğrencilerin, sosyal beceri düzeyleri ve karar verme stratejileri üzerinde etkili olan bazı değişkenleri incelemiştir. Araştırma bulgularına göre, üniversite öğrencilerinin sosyal beceri duyuşsal anlatımcılık, duyuşsal duyarlılık, duyuşsal kontrol, sosyal anlatımcılık, sosyal duyarlılık ve sosyal kontrol alt ölçek puanlarının baskın ben durumlarına göre farklılaştığını göstermektedir. Araştırma sonuçlarına göre, üniversite öğrencilerinin sosyal beceri düzeyleri genel ortalamalarının ve alt ölçeklerinin genel ortalamalarının, sınıf düzeyi, cinsiyet ve üniversiteye giriş puan türüne göre anlamlı şekilde değiştiği görülmektedir.

Altunbaş (2002) yaptığı çalışmada, üniversite öğrencilerinin sosyal etkinliklere katılma durumu ve sosyal beceri düzeylerine göre sosyal destek algı düzeylerinde farklılaşma olup olmadığını araştırmıştır. Bu amaçla 2001-2002 eğitim-öğretim yılında Anadolu, Ankara, Hacettepe ve Uludağ Üniversitelerinde öğrenim gören 454 öğrenci, araştırma grubunu oluşturmuştur. Araştırmada; öğrencilerin aileden ve arkadaşlardan algılanan sosyal destek düzeyleri Eskin (1993) tarafından Türkçe’ye uyarlanan "Aile ve Arkadaşlardan Algılanan Sosyal Destek Ölçeği", sosyal beceri düzeyleri Yüksel (1998) tarafından Türkçe’ye uyarlanan "Sosyal Beceri Envanteri" ve sosyodemografik özellikleri de araştırmacı tarafından geliştirilen Kişisel Bilgi Formu ile toplanmıştır. Araştırma sonuçları incelendiğinde, kız öğrencilerin aileden ve arkadaşlardan algılanan sosyal destek düzeyleri, erkek öğrencilere göre anlamlı derecede yüksek görünmektedir. Diğer bir bulguda ise yurttan kalan öğrencilerin hem sadece arkadaşlardan algılanan sosyal destek, hem de aileden ve arkadaşlardan algılanan toplam sosyal destek düzeyleri diğer

ikamet durumunda olan öğrencilere göre daha yüksek bulunmuştur. Araştırma sonucunda, yüksek sosyal beceriye sahip olan öğrenciler düşük ve orta düzey sosyal beceriye sahip olan öğrencilere göre daha fazla aileden ve arkadaşlarından sosyal destek algıladıkları ortaya çıkmıştır.

Avcıoğlu (2001), “İşitme Engelli Çocuklara Sosyal Becerilerin Öğretilmesinde İşbirlikçi Öğrenme Yaklaşımı ile Sunulan Öğretim Programının Etkililiğinin İncelenmesi” konulu doktora tez çalışmasında, işbirlikçi öğrenme yaklaşımına dayalı olarak hazırlanan sosyal beceri öğretim programının, işitme engelli öğrencilerin temel sosyal beceriler, ilişkiyi başlatma ve sürdürme becerileri ve grupla bir işi yürütme becerilerini öğrenmelerinde ve bu becerileri genelledebilmelerinde etkili olup olmadığını ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırmacı, yöntem olarak tek denekli araştırma yöntemlerinden denekler arası çoklu yoklama modelini kullanmıştır. Araştırmanın örneklemini özel eğitim sınıfına devam eden işitme engelli dokuz öğrenci ile normal sınıflara devam eden işitme engelli olmayan yirmi yedi öğrenci olmak üzere toplam otuz altı öğrencidir. Araştırmacı tarafından geliştirilen işbirlikçi öğrenmeye dayalı sosyal beceri öğretim programı uygulanmıştır. Araştırmada Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, işbirlikçi öğrenme yöntemi doğrultusunda geliştirilmiş olan sosyal beceri öğretim programının toplam dokuz işitme engelli öğrencinin hedef sosyal becerileri öğrenmelerinde ve bu becerileri genellemelerinde etkili olduğu belirlenmiştir.

Uzamaz’ın (2000) sosyal beceri eğitiminin ergenlerin kişiler arası ilişki düzeylerine etkisini incelediği araştırmasında ise 14 kişiden oluşan deney grubuna her biri 90 dakikadan oluşan 9 oturumluk eğitim programı uygulanmış, kontrol grubuna ise herhangi bir eğitim uygulanmamıştır. Araştırma bulgularına göre sosyal beceri eğitimi alan öğrencilerin kişiler arası ilişkilerinde olumlu gelişmeler kaydedilmiştir.

Şahin (1999) yaptığı çalışmada yurt dışı yaşantı tecrübesinin öğrencilerin sosyal beceri düzeyine etkisini incelemiştir. Araştırmada sosyal beceri düzeyi belirlemek amacı ile Riggio tarafından geliştirilen ve Yüksel (1997) tarafından Türkçe’ye uyarlanan “Sosyal beceri envanteri” kullanılmıştır. Yurt dışı yaşantısı geçiren öğrencilerin sosyal

beceri düzeylerinin sosyal becerinin alt alanlarından duyuşsal anlatımcılık, sosyal duyarlılık, sosyal kontrol düzeyleri bakımından yurt dışı yaşantısı geçirmeyenlere oranla daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Buna rağmen, yurt dışı yaşantısı geçiren ve geçirmeyen öğrencilerin duyuşsal duyarlılık, duyuşsal kontrol ve sosyal anlatımcılık bakımından ise sosyal beceri düzeyleri arasında önemli bir fark bulunmamıştır.

Kaf (1999), hayat bilgisi dersinde bazı sosyal becerilerin kazandırılmasında yaratıcı drama yönteminin etkisini incelemek amacıyla; ilköğretim üçüncü sınıf öğrencilerinden oluşan 50 öğrenci ile çalışmıştır. Deney grubuna 19 öğrenci, düz anlatım yönteminin kullanıldığı gruba 17 öğrenci ve kontrol grubuna da 15 öğrenci alınmıştır. Deney grubuna hayat bilgisi dersi kapsamında “Köyü Tanıyalım” ünitesinde selam verme, çevreyi koruma ve paylaşma işbirliği sosyal becerilerinin kazandırılmasında drama yöntemiyle ilgili bir program uygulamıştır. Diğer gruba düz anlatım yöntemi uygulanmış, kontrol grubuna ise hiçbir işlem yapılmamıştır. Ölçme aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen sosyal beceriler gözlem formu ve kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Araştırmanın sonunda Hayat Bilgisi dersinde selam verme ve paylaşma işbirliği becerilerini kazandırmada yaratıcı drama yönteminin etkili olduğu çevreyi koruma sosyal becerisini kazandırmada ise etkisinin olmadığı saptanmıştır.

Çakıl (1998), grupla sosyal beceri eğitiminin üniversite öğrencilerinin yalnızlık düzeyleri üzerindeki kısa ve uzun süreli etkilerini incelemiştir. 13’ü deney, 12’si kontrol gurubu olmak üzere, 25 üniversite öğrencisi üzerinde yaptığı araştırmada, deney grubuna 10 haftalık sosyal beceri eğitimi programı uygulamıştır. Öğrencilerin yalnızlık düzeyleri, UCLA Yalnızlık Ölçeği ile belirlenmiştir. Yapılan çalışma sonucunda, grupla sosyal beceri eğitiminin bitiminde ve üç aylık izleme dönemi sonunda, deney grubundaki öğrencilerin yalnızlıklarında kontrol grubundaki öğrencilere kıyasla anlamlı düzeyde bir azalma görülmüştür.

Yüksel (1998), Gazi Eğitim Fakültesi Öğretmenlik Meslek Bilgisi sertifika programına devam eden üç yüz öğrenci üzerinde yaptığı araştırmada öğrencilerin sosyal beceri düzeylerini sosyo-ekonomik düzey değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını araştırmıştır. Araştırmada sosyal beceri düzeyi belirlemek amacı ile Riggio tarafından

geliştirilen ve Yüksel (1997) tarafından Türkçe'ye uyarlanan “Sosyal beceri envanteri” kullanılmıştır. Elde edilen verilerin analizinde “t” testi ve “tek yönlü varyans analizi” kullanılmıştır. Analiz sonucunda sosyo-ekonomik düzey ile sosyal beceri arasında bir ilişki bulunamamıştır.

Yüksel (1997), tarafından yapılan bir başka araştırmada, üniversite öğrencilerine verilen sosyal beceri eğitiminin öğrencilerin sosyal beceri düzeylerine etkisi incelenmiştir. Araştırma 33 deney ve 33 kontrol grubu olmak üzere toplam 66 öğrenci üzerinde yapılmıştır. Deney grubundaki öğrencilere 9 haftalık sosyal beceri eğitimi verilmiştir. Öğrencilerin sosyal beceri düzeyleri araştırmacı tarafından Türkçe'ye uyarlanan Riggio'nun Sosyal Beceri Envanteri ile ölçülmüştür. Elde edilen bulgular sosyal beceri eğitiminin, öğrencilerin sosyal beceri düzeylerini olumlu yönde etkilediğini göstermiştir. Benzer şekilde, sosyal beceri eğitiminin, sosyal becerinin bir alt boyutu olarak, duyuşsal duyarlılık düzeyi üzerinde etkili olduğu görülmüştür. Ancak sosyal beceri eğitimi, sosyal becerinin diğer alt boyutu olan; duyuşsal anlatımcılık, duyuşsal kontrol, sosyal anlatımcılık, sosyal duyarlılık ve sosyal kontrol düzeyleri üzerinde etkili olmadığı görülmüştür. Bu sonuç, kısmen eğitim süresinin kısa ve alıştırmaların yetersiz olması ile açıklanmıştır.

Uysal (1996), anaokuluna devam eden 5-6 yaş grubu çocuklarda yaratıcı drama çalışmalarının sosyal gelişim alanına etkilerini araştırmıştır. Uysal, çalışmasında daha önce drama eğitimi almadığı belirlenen 48 çocukla çalışmıştır. Çocuklar 24'er kişilik gruplara ayrılarak deney ve kontrol grupları oluşturulmuştur. Deney grubuna 12 haftalık yaratıcı drama programı uygulanmıştır. Uygulama öncesi ve sonrasında deney ve kontrol gruplarında yer alan her çocuk için öğretmenler tarafından Portage Erken Çocukluk Dönemi Eğitim Programı Kontrol listesinin 61-72 ayda sosyal gelişime ait gözlem formu doldurulmuştur. Verilerin değerlendirilmesi sonucunda deney grubundaki çocukların sosyal gelişim alanına dramının olumlu katkıda bulunduğu görülmüştür.

Aydın (1985), sosyal başarı eğitimi ile sosyal beceri eğitiminin çocuklarda öğrenilmiş çaresizlik davranışının ortadan kaldırılmasına etkisini araştırmıştır. Araştırmadan çeşitli ilkokulların 4 ve 5. sınıflarında okuyan 233 kız ve 239 erkek

öğrenciden oluşan toplam 472 deneğe öğrenilmiş çaresizlik ölçeği ve sosyometrik test uygulanmıştır. 472 denek arasında çaresizlik puanı yüksek (çaresiz), sosyometrik puanı düşük (başarısız) 30 (15 kız, 15 erkek) denek puan sırasına göre seçilmiştir. Seçilen bu 30 denek, beceri eğitimi, başarı eğitimi ve kontrol grubu olmak üzere 10 kişiden oluşan üç gruba ayrılmıştır. On oturumluk eğitim sonunda son test uygulanmış ve sonuçlar sosyal beceri eğitiminin öğrenilmiş çaresizliğe özgü yükleme biçimini ortadan kaldırmada ve arkadaş ilişkilerinde başarıyı arttırmada, sosyal başarı eğitiminden daha etkili olduğunu göstermiştir.

2.2.3. Tutumla İlgili Yapılmış Çalışmalar

Aşağıda tutumla ilişkili olabileceği düşünülen yurt içinde ve yurt dışındaki çalışmalar verilmiştir.

2.2.3.1 Tutumla İlgili Yurtdışına Yapılan Çalışmalar

Forrester ve arkadaşlarının (2006) yaptıkları çalışmada, öğrencilerin mezun olduktan sonraki sağlık aktiviteleri ve spora karşı tutumları incelenmek istenmiştir. 718 üniversite öğrencisi arasında yapılan araştırmada katılım, memnuniyet, katılımcılığın yararları ve sporların yararlarıyla mezun olduktan sonraki sağlık aktivitelerinin arasındaki ilişki analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda genci yaşlısı insanlar düzenli fiziksel aktivite yapmanın bilincinde oldukları halde düzenli spor yapmayanların oranı yüksek bulunmuştur. Ayrıca spor yapmaya kadınlar, kampus sakinleri, mezun olanlar daha az istekli oldukları belirlenmiştir.

Flintoff ve Scraton (2001) yaptıkları niteliksel çalışmada genç bayanların beden eğitimi ve fiziksel aktiviteye katılıma yönelik olan algı ve tutumlarını incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırma için 15 yaşındaki 21 genç kızla grup ve bireysel olarak görüşmeler yapılarak kız öğrencilerin okul içi ve okul dışındaki fiziksel aktiviteye

katılım amacını, doğasını ve deneyimlerini incelemeyi amaçlamışlardır. Ayrıca, genç bayanların fiziksel aktiviteye katılımlarında ne kadar bilinçli seçimler yaptıklarını incelemişlerdir. Sonuçlar göstermiştir ki, her ne kadar farklı kızların bireysel seçimlerinde niteliksel farklar ortaya çıksa da, birçoğu kendi cinsleri ile anlaşma yapmışlardır. Kızların beden eğitimi aktivitelerinden kaçtıklarına dair olan yaygın kanının aksine, bu çalışmada kızlar okul dışındaki fiziksel aktiviteye katılım konusunda oldukça yüksek bir dağılım göstermişler ve kendilerini “aktif” olarak tanımlamışlardır. Ayrıca egzersizin sağlık açısından önemi hakkındaki çağdaş söylemlerden olumlu yönde etkilendikleri görülmüştür.

Luke ve Cope (1999), ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin beden ve sağlık eğitimine yönelik olan tutumlarını incelemiş (N=1807) ve birçok öğrencinin beden ve sağlık eğitimini seçerken kız ve erkek öğrencilerin 9. sınıftan 13. sınıfa doğru çarpıcı bir şekilde azaldığını görmüştür. Öğrencilerin beden ve sağlık eğitimi dersini seçmemeleri, programın bir bölümünden hoşlanmadıklarını (%64), spordan hoşlanmadıklarını (%42), eğlenmediklerini (%40) ve öğretmenden hoşlanmadıklarını (%39) göstermiştir. Fakat dersi bırakan öğrencilerin %80'i beden ve sağlık eğitimi dersini eğer program ve öğretmende değişiklik sağlanırsa tekrar alacaklarını ifade etmişlerdir. Görülüyor ki, bu iki faktör, öğretmen davranışı ve program içeriği, öğrencilerin beden eğitimine yönelik tutumlarında diğer faktörlere oranla ana etkiyi yaratmaktadır.

Krouscas (1999), yaptığı çalışmada ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin beden eğitimi programına ilişkin tutumlarını incelemeyi ve öğrencilerinin beden eğitimine karşı olumlu ya da olumsuz tutumlarını ortaya çıkaran programın değişik etkilerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmaya 348 ilköğretim ikinci kademe öğrencisi katılmıştır. Bulgular göstermiştir ki; beden eğitimine ilişkin olumlu tutumlar altıncı sınıftan sekizinci sınıfa doğru düşüş göstermiştir. Beden eğitimine ilişkin olarak öğrencinin olumlu ya da olumsuz tutuma sahip olmasındaki ana kategoriler program içeriği, sınıf atmosferi, öğretmen davranışı, kıyafet değiştirme ve kendinin farkında oluşudur.

Stewart ve Green (1991) yaptıkları çalışmada, sosyo-ekonomik düzeyi düşük öğrencilerin beden eğitimi dersi hakkındaki tutumlarını incelemişleridir. Araştırmacılar, sosyo-ekonomik düzeyi düşük bölgedeki 2 liseden ve iki ortaokuldan seçilen 7. ve 12. sınıflar arası 1049 erkek (%49) ve 1081 kızı (%51) araştırmaya dahil etmişlerdir. Beden eğitimi ile ilgili 32'si olumlu, 34'ü olumsuz toplam 66 ifadeden oluşan anket uygulanmış ve bu anket fitnes gelişimi, yetenek gelişimi, bilişsel ve sosyal gelişim ile ilgili ifadeler içermiştir. Araştırma sonuçlarına göre, ortaokul ve lisede öğrenim gören kız ve erkek öğrencilerin verdikleri cevaplar benzerlik göstermektedir. Her iki grup tarafından beden eğitimindeki gelişim sıraya konulduğunda ilk üç önceliği fitnes, yetenek ve sosyal bilgi edinimleri almaktadır.

2.2.3.2 Tutumla ilgili Yurtiçinde Yapılan Çalışmalar

Alparslan (2008) yaptığı çalışmada, ortaöğretim öğrencilerinin beden eğitimi öğretmenlerinin sergilediği öğretim davranışlarına ilişkin algıları ve öğrencilerin bu derse karşı geliştirdikleri tutumları incelemeyi amaçlamıştır. Çalışmanın örneklemini meslek lisesi niteliğinde olmayan ortaöğretim kurumlarında öğrenimlerini sürdüren ve beden eğitimi dersi alan 9. 10. ve 11. sınıfta okuyan toplam 697 öğrenci oluşturmuştur. Öğrencilere, Beden Eğitimi Öğretmen Davranışları Gözlem Formu ve Beden Eğitimi Dersi Tutum Ölçeği ölçme araçları olarak uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarında öğretmen davranışlarını algılama boyutunda kız öğrenciler erkek öğrencilere göre öğretmen davranışlarını daha olumlu karşıladığını göstermektedir. Araştırmaya katılan öğrencilerin Beden Eğitimi dersine karşı olan tutum puanlarının cinsiyete göre anlamlı bir fark göstermediği belirlenmiştir. Öğrencilerin sınıf düzeyi yükseldikçe, beden eğitimi dersine ilişkin tutumlarının azaldığı sonucuna ulaşılmıştır. Yine öğrencilerin beden eğitimi dersine karşı olan tutum ölçeği puanlarının öğrencilerin lisanslı sporcu olup olmama durumlarına göre lisanslı öğrencilerin, lisansız öğrencilere göre beden eğitimi dersine karşı olan tutumları daha yüksektir.

Görücü'nün (2007) yaptığı çalışmanın amacı, ilköğretim 7. sınıf beden eğitimi öğretiminde, işbirliğine dayalı öğrenim destekli çoklu zeka kuramı uygulamalarının öğrencilerin performanslarına, derse ilişkin tutumlarına ve öğrendikleri bilgilerin kalıcılığına etkisini belirlemektir. Deneysel olarak gerçekleştirilen araştırma, 2005-2006 öğretim yılının birinci yarıyılında, Selçuklu ilçesinde bulunan Özel Konya Esentepe İlköğretim Okulu'nda birbirine denk iki sınıfta öğrenim gören toplam 34 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Sınıfların denklikleri, öğretmenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen bilgiler ve bir önceki yıla ait ders notları ile belirlenmiştir. Bu sınıflar deney ve kontrol grubu olarak atanmıştır. Araştırmada deney grubundaki öğrencilere işbirliğine dayalı öğrenim yöntemi (takımoyun- turnuva) etkinlikleri ve çoklu zeka kuramı uygulamalarından oluşan 16 saatlik bir eğitim programı uygulanırken, kontrol grubu öğrencilerine de geleneksel öğretimle yine 16 saatlik bir eğitim programı uygulanmıştır. Araştırmada veri toplamak amacıyla öğrencilere, devinışsel alan gözlem formu ve beden eğitimi tutum ölçeği uygulanmıştır. Ölçekler öğrencilere araştırmanın başında öntest, araştırma sonunda sontest olarak uygulanmıştır. Araştırmadan 8 hafta sonra da gözlem formu, öğrencilere kalıcılık testi olarak uygulanmıştır. Araştırmadan elde edilen verilerin çözümlenmesinde t testi kullanılmıştır. Araştırma sonunda aşağıdaki bulgular elde edilmiştir: 1. İşbirliğine dayalı öğrenim destekli çoklu zeka kuramı uygulamalarının gerçekleştirildiği deney grubu ile geleneksel eğitimin uygulandığı kontrol grubunun öntest-sontest sonuçlarına göre, öğrencilerin voleybol temel becerileri arasında anlamlı fark bulunamamıştır. 2. İşbirliğine dayalı öğrenim destekli çoklu zeka kuramı uygulamalarının gerçekleştirildiği deney grubu ile geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubu arasında, öğrencilerin kalıcılık düzeylerini ölçmek için yapılan test sonucunda anlamlı fark bulunamamıştır. 3. İşbirliğine dayalı öğrenim destekli çoklu zeka kuramı uygulamalarının gerçekleştirildiği deney grubu ile geleneksel eğitimin uygulandığı kontrol grubunun öntest-sontest sonuçlarına göre, öğrencilerin beden eğitimi dersine yönelik tutumları arasında, deney grubu lehine anlamlı fark elde edilmiştir.

Güllü (2007) yaptığı araştırmada ortaöğretim öğrencilerinin beden eğitimi dersine ilişkin tutumlarının araştırılmasını amaçlamıştır. Araştırma grubunu, genel lisede öğrenim gören 1200 öğrenci ile 4 meslekî ve teknik lisede öğrenim gören 300 öğrenci olmak üzere toplam 1500 öğrenci oluşturmaktadır. Öğrenciler 9., 10. ve 11. sınıflarda rastgele seçilmişlerdir. Araştırmada veri toplama aracı olarak üç bölümden oluşan anket formu kullanılmıştır. *Anket formunun birinci bölümü*, öğrencilerin kişisel bilgi ve özelliklerini içeren 14 sorudan; *ikinci bölümü*, Beden Eğitimi Dersi Tutum Ölçeği'nden; *üçüncü bölümü* ise beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki ve kişisel özelliklerini içeren 10 sorudan meydana gelmiştir. Anketin ikinci bölümünü oluşturan Beden Eğitimi Dersi Tutum Ölçeği, 600 öğrenciye uygulanarak geliştirilmiştir.

Araştırma sonucunda;

1) Ortaöğretim öğrencilerinin beden eğitimi dersine ilişkin tutumlarının olumlu olduğu bulunmuştur.

2) Ortaöğretim öğrencilerinin cinsiyetlerine, sınıflarına, okul türlerine, ebeveynlerinin eğitim düzeylerine, üniversite hazırlık kurlarına gitme durumlarına, boş zamanlarında egzersiz ve spor yapma sıklıklarına ve bir kulüpte spor yapmalarına göre beden eğitimi dersine ilişkin tutumları arasında anlamlı düzeyde fark bulunmuştur.

3) Ortaöğretim öğrencilerinin yaşlarına, kardeş sayılarına, ebeveynlerinin hayatta olma durumlarına, ebeveynlerinin mesleklerine ve ailelerinin aylık ortalama gelirlerine göre beden eğitimi dersine ilişkin tutumları arasında anlamlı düzeyde fark bulunamamıştır.

4) Ortaöğretim öğrencilerinin beden eğitimi öğretmenlerinin kişisel ve mesleki özelliklerine göre beden eğitimi dersine ilişkin tutumları arasında anlamlı düzeyde farklar bulunmuştur.

Altay ve Özdemir (2006) yaptıkları çalışmada, ilköğretim okullarında öğrenim gören 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin beden eğitimi dersine ilişkin tutumlarını ölçmüşlerdir. Yapılan çalışmada Öğrenci tutumlarının ölçülmesi için Demirhan ve Altay (2001) tarafından geliştirilen, Beden Eğitimi ve Spor Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Çalışma sonrasında öğrencilerin beden eğitimi dersine karşı tutumlarının olumlu olduğu, kız öğrencilerin tutum puanlarının erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu ve sınıf düzeyi yükseldikçe tutum puanlarında bir azalma olduğu bulunmuştur.

Holoğlu (2006) yaptığı araştırmada, Bursa, Kocaeli, Bingöl, Sivas illerinde ilköğretim ikinci kademedeki öğrenim gören kız öğrencilerin beden eğitimi ve spor dersine ilişkin tutumlarını saptamayı amaçlamıştır. Araştırma evrenini bu dört ildeki ilköğretim 2. kademedeki kız öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmaya, bu gruptan örneklem olarak rastgele örnekleme yöntemi ile seçilen 9 ilköğretim okulundan 6.sınıf; 394, 7.sınıf; 388, 8.sınıf; 323 olmak üzere toplam 1105 kız öğrenci katılmıştır. Öğrenci tutumlarının ölçülmesi için Demirhan ve Altay (2001) tarafından geliştirilen, Beden Eğitimi ve Spor Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Kız öğrencilerin tutum ölçek puanları çeşitli değişkenlere göre (iller, sınıflar, okullar, hizmet bölgeleri, doğum yerleri, anne-baba eğitim düzeyi, beden eğitimi öğretmeni cinsiyeti, uzun süredir yaşanılan yer) Kruskal Wallis ve Mann Whitney U testi sonuçlarına göre değerlendirilmiştir. Kız öğrencilerin tutum ölçek puanları ile iller, okullar, hizmet bölgeleri, doğum yerleri, anne-baba eğitim düzeyleri ve uzun süredir yaşadıkları yer değişkenleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Hünük (2006) yaptığı çalışmada Ankara ili Merkez İlçelerindeki devlet okullarında öğrenim gören ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin sınıf düzeyi, cinsiyeti, öğretmenlerinin cinsiyeti ve spora aktif katılımları (lisanslı sporcu olup-olmama) açısından beden eğitimi dersine ilişkin tutumlarını karşılaştırmayı amaçlamıştır. Araştırmaya, örneklem olarak rasgele örnekleme yöntemi ile seçilen, 22 ilköğretim okulu 6. sınıfta öğrenim gören 180 kız ve 199 erkek; ilköğretim 7. sınıfta öğrenim gören toplam 246 kız ve 155 erkek; ilköğretim 8. sınıfta öğrenim gören toplam 212 kız ve 268 erkek olmak üzere toplam 1260 öğrenci gönüllü olarak katılmıştır. Öğrenci tutumlarının ölçülmesi için Sherrill ve Toulmin'in (1977) geliştirdiği, Özer ve Aktop (2003) tarafından Türkçe'ye adaptasyonu gerçekleştirilen "Çocuklar İçin Beden Eğitimi Dersi Tutum Ölçeği" (BEDTÖ) kullanılmıştır. Öğrencilerin tutum puanları arasındaki fark İki Faktörlü ANOVA ile hesaplanmış ve sonuçlar göstermiştir ki: Araştırmaya katılan ilköğretim 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin tutum puanları ortalamaları üzerine yapılan analiz sonucunda, öğrencilerin sınıf düzeyleri açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmüştür. Sonuçlar, öğrenci cinsiyeti açısından

incelendiğinde erkekler lehine istatistiksel olarak bir fark görülmüştür. Aynı zamanda çalışmanın sonuçları, spora aktif katılım açısından incelendiğinde sporcu lisansına sahip olanlar lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ($p<0.05$). Ve ayrıca sınıf x lisans durumu göz önüne alındığında da yine istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmüştür. ($p<0.05$). Son olarak, sınıf x cinsiyet x öğretmenin cinsiyeti söz konusu olduğunda istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ($p<0.05$). Sonuç olarak, sınıf düzeyi yükseldikçe tutum azalmaktadır; aynı zamanda erkek öğrencilerin ve spora aktif olarak katılanların tutum puanları daha yüksektir. Bu sonuçlardan hareketle sınıf düzeyi, cinsiyet ve aktif spor yapmanın beden eğitime ilişkin tutumu etkilediği söylenebilir.

Sönmez (2006) yaptığı çalışmada; lise öğrencilerinin beden eğitimi dersinin genel amaçlarının gerçekleşmesi düzeyine ilişkin görüşlerini almayı amaçlamıştır. Araştırmanın evreni üç farklı devlet lisesinde öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Normallik sınavına göre, normal dağılım gösteren veriler için parametrik testlerden One – Way ANOVA, normal dağılım göstermeyen veriler için nonparametrik testlerden Kruskal Wallis H testi kullanılmıştır. Cinsiyetlerin değişkenler bakımından karşılaştırılmasında Mann-Whitney U testi kullanılmıştır. İstatistik analiz sonucunda beden eğitimi dersi genel amaçları konusunda liselerde öğrenim gören kız ve erkek öğrencilerin görüş ve düşünceleri arasında ve liselerdeki Türkçe-matematik, sosyal bilimler, fen bilimleri ve spor bölümlerinde öğrenim gören öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Sonuç olarak araştırmaya katılan liselerde öğrenim gören öğrencilerin beden eğitimi dersi genel amaçlarından Amaç 2, 3, 4, 5, 6 ve 9 için verilen cevaplara bakıldığında erkek öğrencilerin ortalama değerleri kız öğrencilerin ortalama değerlerine göre daha olumlu olduğu belirlenmiştir. Devlet liselerinde farklı bölümlerde öğrenim gören öğrenciler arasında beden eğitimi dersi genel amaçlarından Amaç 7, 10 ve 13 için spor bölümü ortalama değerleri, Türkçe-matematik ve fen bilimleri bölümleri ortalama değerlerine, Amaç 14 için Türkçe-matematik, sosyal bilimler, spor bölümleri ortalama değerleri, fen bilimleri bölümü ortalama değerlerine göre daha olumlu olduğu gözlenmiştir. Devlet liselerinde bölümlerde öğrenim gören öğrenciler arasında beden eğitimi dersi genel amaçlarından Amaç 4 için Spor Bölümü

ortalama değerleri, Türkçe-matematik bölümü ortalama değerlerine, Amaç 5 ve 6 için spor bölümü ortalama değerleri, Türkçe-matematik ve fen bilimleri bölümleri ortalama değerlerine göre daha olumlu olduğu belirlenmiştir. Devlet liselerinde bölümlerde öğrenim gören öğrenciler arasında beden eğitimi dersi genel amaçlarından Amaç 1 ve 17 için spor bölümü ortalama değerleri, Türkçe-matematik ve fen bilimleri bölümleri ortalama değerlerine göre daha olumlu olduğu gözlenmiştir.

Kangalgil ve arkadaşlarının (2004) yaptığı çalışmada Ankara'nın merkez ilçelerinde ilköğretim, lise ve niversite düzeyinde öğrenim gören öğrencilerden spor yapan ve yapmayan kız ve erkek öğrencilerin beden eğitimi ve spora ilişkin tutumlarını saptama ve karşılaştırma amaçlanmıştır. Araştırmaya toplam 2630 ğrenci (İlköğretim okulu 8. sınıfta öğrenim gören 376 kız ve 415 erkek; lise 1. sınıfta öğrenim gören 321 kız ve 322 erkek; niversite öğrenim gören ve seçmeli beden eğitimi dersi alan 235 kız ve 207 erkek, ilköğretim okullarında öğrenim gören ve spor yapan 112 kız ve 128 erkek; lisede öğrenim gören ve spor yapan 84 kız ve 178 erkek; Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf ğretmeliği Bölümünde ğrenim gören ve beden eğitimi dersi alan 150 kız ve 102 erkek) katılmıştır. Öğrenci tutumlarının ölçülmesi için Demirhan ve Altay (2001) tarafından geliştirilen, Beden Eğitimi ve Spor Tutum leği kullanılmıştır. Verilerin analizinde bağımsız gruplar için iki faktörlü varyans analizi (Two-Way Anova) kullanılmıştır. Hesaplanan değerlerin anlamlılık düzeyi 0,05 olarak alınmış, farkın hangi gruptan kaynaklandığını bulmak için Tukey Testinden yararlanılmıştır. Araştırma bulgularına göre, tüm grupların tutum puanları ortalaması oldukça yüksek bulunmuş, öğrencilerin cinsiyetlerine ve öğrenim düzeylerine göre gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur ($p<0.05$).

Koca ve Demirhan (2004) yaptıkları çalışmada, cinsiyet ve spora katılım açısından lise ğrencilerinin beden eğitimi dersine ilişkin tutumlarını ölçmeyi amaçlamışlardır. Bu amaç doğrultusunda yapılan araştırmaya 440'ı sporcu, 427'si ise sporcu olmayan toplam 867 lise ğrencisi katılmıştır. Öğrenci tutumlarının ölçülmesi için Demirhan ve Altay (1999) tarafından geliştirilen 24 maddelik tutum leğinden yararlanılmıştır. Araştırma bulgularına göre, sporcu katılımcıların sporcu olmayan lise

öğrencilerine göre tutumlarının önemli derecede yüksek olduğu, öğrenci düzeyi yükseldikçe kız öğrencilerin tutum puanlarında düşüş, erkek öğrencilerin tutum puanlarında ise yükselme göze çarpmaktadır ortaya çıkmıştır.

Şişko ve Demirhan (2002) yaptıkları çalışmada, ilköğretim okulları ve liselerde öğrenim gören kız ve erkek öğrencilerin beden eğitimi ve spor dersine ilişkin tutumlarını incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmaya, 11 ilköğretim okulunda öğrenim gören 523 kız ve 607 erkek, 10 lisede öğrenim gören 453 kız ve 189 erkek olmak üzere toplam 2072 öğrenci katılmıştır. Öğrenci tutumlarının ölçülmesi için Demirhan ve Altay (1999) tarafından geliştirilen 24 maddelik tutum ölçeğinden yararlanılmıştır. Verilerin çözümlemesinde Tek Yönlü Varyans Analizinden yararlanılmış, hata payı 0.05 alınmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, ortalamalara bakıldığında, ilköğretimde öğrenim gören kız öğrencilerin tutum puanlarının lise birinci sınıfta azaldığı, erkeklerin tutum puanlarının ise yükseldiği bulunmuştur.

BÖLÜM III

MATERIAL VE YÖNTEM

Bu çalışma hem nitel, hem de nicel bir çalışmadır. Bu sebepten dolayı bu bölümde nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin içerikleri ve başlıkları farklılık gösterdiğinden nicel ve nitel araştırma yöntemlerinden ayrı ayrı bahsedilmiştir.

3.1. Nicel Araştırma Yöntemi

Bu bölümde çalışmanın modeli, çalışma evreni ve örnekleme, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin çözümlenmesi yer almaktadır.

3.1.1. Çalışma Modeli

Çalışmanın nicel kısmı, deneysel bir çalışma olup, deney kontrol gruplu ön test-son test modeli araştırmanın modelini oluşturmaktadır.

Bu modelde yansız atama ile oluşturulmuş iki grup bulunur. Bunlardan biri deney diğeri de kontrol grubu olarak kullanılır. Her iki grupta deney öncesi ve deney sonrası ölçmeler yapılır. Modelin simgesel görünümü aşağıdadır (Karasar, 2000:97).

G1	R	O _{1.1}	X	O _{1.2}
G2	R	O _{2.1}		O _{2.2}

Modelde ön-testlerin bulunması, grupların deney öncesi benzerlik derecelerinin bilinmesine ve sontest sonuçlarının buna göre ne düzeye geldiğinin belirlenmesine yardımcı olur.

Bu modelde “X”in ne ölçüde etkili olduğuna karar vermek için ön-test ve sontest ölçme sonuçları birlikte kullanılır. Bu amaçla:

- Ön-test puanlarını “birlikte değişen” olarak kullanıp, sontest puanlarını “birlikte değişkenlik çözümlemesi,
- Önce ön-test puanları ($O_{1.1}$, $O_{2.1}$) karşılaştırılır, arada istatistiksel açılan önemli bir farklılık yoksa, yalnızca sontest puanları ($O_{1.2}$, $O_{2.2}$) kullanılarak ortalamalar arası fark sınanır.

3.1.2 Çalışma Grubu

Çalışmanın evrenini 2007-2008 öğretim yılında Bolu İli Merkez İlçede bulunan bir ortaöğretim okulunun 9. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışmanın evreninde toplam 193 öğrenci bulunmaktadır. Bunların 154’ü (%79,8) kız 39’u (%20,2) ise erkek öğrencilerden oluşmaktadır. Okulda bulunan 9. sınıf öğrencilerinden deney ve kontrol grupları oluşturulurken, aynı düzeyde bulunan 7 şubeye Sosyal Beceri Envanteri ve Beden Eğitimi ve Sporda Tutum Ölçeği uygulanmış ve şubeler arasındaki fark olup olmadığı tek yönlü varyans analizi ile karşılaştırılmış ve sonuçları Tablo 1’de vermiştir.

Çalışmanın örneklemini (katılımcılarını) ise aynı öğretim kurumunda aynı yıl öğrenim görmekte olan ve birbiriyle denk iki 9. sınıf (deney ve kontrol grubu) oluşturmuştur. Deney grubunda 28 öğrenci bulunmaktadır. Bunlardan 22’si (%78,6) kız, 6’sı (%21,4) ise erkek öğrencidir. Kontrol grubunda ise 26 öğrenci bulunmaktadır. Bunlardan 23’ü (%88,5) kız, 3’ü (%11,5) ise erkek öğrencidir.

Tablo1: 9. Sınıfların Beden Eğitimi Ve Spor Derslerine Yönelik Tutum Puanlarının Karşılaştırılması

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	p
Tutum Puanı	Gruplararası	2,543	6	,424	,969	,448
	Gruplariçi	74,342	170	,437		
	Toplam	76,884	176			

Tablo 1'e bakıldığında, Beden Eğitimi ve Spor dersine yönelik tutum ölçeğini alan 7 sınıfın, toplam tutum puanları karşılaştırıldığında istatistiksel açıdan manidar farklılık bulunmamıştır [$F_{(6-170)} = .969$, $p > 0.05$]. Bu sonuca göre tutum ölçeğinin verildiği 7 sınıfın birbirine benzer oldukları söylenebilir.

Deney ve kontrol gruplarını denkleştirmek için, 9. sınıflara verilen Sosyal Beceri Envanterinden elde edilen ön-test sonuçlarına tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmış ve sonuçları aşağıda verilmiştir.

Tablo 2: 9. sınıfların Sosyal Beceri Düzeylerinin Alt boyut ve Toplam Puanlarının Karşılaştırılması

Alt Boyutlar	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	p
Duyuşsal Anlatımcılık	Gruplararası	,880	6	,147	,758	,604
	Gruplariçi	34,291	172	,194		
	Toplam	34,171	178			
Duyuşsal Duyarlılık	Gruplararası	3,884	6	,641	1,417	,211
	Gruplariçi	77,764	172	,452		
	Toplam	81,608	178			
Duyuşsal Kontrol	Gruplararası	2,669	6	,445	2,305	,036*
	Gruplariçi	33,192	172	,193		
	Toplam	35,860	178			
Sosyal Anlatımcılık	Gruplararası	3,374	6	,562	1,433	,205
	Gruplariçi	67,515	172	,393		
	Toplam	70,889	178			
Sosyal Duyarlılık	Gruplararası	2,305	6	,384	1,199	,309
	Gruplariçi	55,089	172	,320		
	Toplam	57,394	178			
Sosyal Kontrol	Gruplararası	1,091	6	,182	,613	,720
	Gruplariçi	51,005	172	,297		

	Toplam	52,096	178			
Toplam Sosyal Beceri	Gruplararası	1,065	6	,177	1,743	,114
	Gruplariçi	17,505	172	,102		
	Toplam	18,570	178			

*p < 0.05

Tablo 2'ye bakıldığında sadece Duyuşsal Kontrol alt boyutunda gruplar arasında istatistiksel açıdan manidar fark bulunmuştur [$F_{(6-172)} = 2.305$, $p < 0.05$], diğer alt boyutlar ve toplam puanda manidar farklılıklar bulunmamıştır ($p > 0.05$).

Duyuşsal Kontrol alt boyutundaki farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu bulabilmek için TUKEY HSD Testi yapılmış ve sonuçları Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3: Duyuşsal Kontrol Alt Boyutundan Elde Edilen Puanların Karşılaştırılması

ORTALAMA FARKLARI				
Şube (I)	Gruplar (J)	(I - J)	STANDART HATA	p
4	1	,11111	,12030	,968
	2	,24444	,12435	,440
	3	,15397	,13126	,903
	5	,09012	,12324	,990
	6	,39372*	,12818	,039*
	7	,03016	,12220	1,000

*p>0.05

Tablo 3'e göre, 9. sınıflar arasındaki şubelerden sadece 4. ve 6. şubeler arasında istatistiksel açıdan manidar fark çıkmıştır ($p < 0.05$). Bu nedenle çalışma örneklemini

oluştururken bu iki şube araştırmadan çıkartılmıştır. Geriye kalan 5 şubeden birisinin de sınavla okula alınmış olduğundan diğer şubeler ile fark yaratabileceği düşünülmüş ve şube sayısı 4'e düşürülmüştür. Kalan şubeler arasındaki seçimde sınıf mevcutları ve bayan erkek öğrenci benzerliği dikkate alınmış ve mevcutları en benzer olan 5. ve 7. şubeler, rastgele deney ve kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Deney ve kontrol grupları arasında Sosyal Beceri ve Beden Eğitimi Ve Spora Yönelik Tutumları arasında fark olup olmadığına bakmak için ise bağımsız gruplar t testi uygulanmış ve sonuçları Tablo 4 ve 5'te verilmiştir.

Tablo 4: Deney ve Kontrol Gruplarının Tutum Puanlarının Karşılaştırması.

ALT BOYUTLAR	SINIF	N	– X	Ss	Sd	t	p
Tutum	DENEY	27	3,75	,62	52	-,963	,340
	KONTROL	27	3,90	,58			

Tablo 5: Deney ve Kontrol Gruplarının Sosyal Beceri Envanteri Puanlarının Karşılaştırması.

ALT BOYUTLAR	SINIF	N	– X	Ss	Sd	t	p
Duyuşsal Anlatımcılık	DENEY	27	2,88	,40	53	-1,093	,279
	KONTROL	28	3,00	,42			
Duyuşsal Duyarlılık	DENEY	27	3,39	,65	53	,259	,797
	KONTROL	28	3,35	,64			
Duyuşsal Kontrol	DENEY	27	2,92	,38	53	-,540	,592
	KONTROL	28	2,98	,44			
Sosyal Anlatımcılık	DENEY	27	3,32	,59	53	,543	,590
	KONTROL	28	3,24	,58			
Sosyal Duyarlılık	DENEY	27	3,38	,49	53	,756	,453
	KONTROL	28	3,28	,46			
Sosyal	DENEY	27	3,19	,56	53	,118	,907

Kontrol	KONTROL	28	3,17	,44			
Toplam	DENEY	27	3,18	,25	53	,144	,886
	KONTROL	28	3,17	,28			

Tablo 4 ve 5'e bakıldığında deney ve kontrol grupları arasında sosyal beceri ($t = .144$, $p > 0.05$) ve beden eğitimi ve spora yönelik tutum puanları ($t = -.963$, $p > 0.05$) açısından istatistiksel olarak manidar bir fark bulunmamıştır. Bu sonuca göre, bu iki grubun araştırmada çalışılacak konular bakımından birbirine denk olduğu ve araştırmanın bu iki grup üzerinde yürütülmesinin uygun olduğu söylenebilir. Bu sonuca göre; deney grubunda 28 öğrenci bulunmaktadır. Bunlardan 22'si (%78,6) kız, 6'sı (%21,4) ise erkek öğrencidir. Kontrol grubunda ise 26 öğrenci bulunmaktadır. Bunlardan 23'ü (%88,5) kız, 3'ü (%11,5) ise erkek öğrencidir.

3.1.3 Veri Toplama Araçları

Araştırmada nicel verileri toplamak amacıyla Sosyal Beceri Envanteri (SBE) ve Beden Eğitimi ve Spor Tutum Ölçeği (BESTÖ) kullanılmıştır.

3.1.3.1 Sosyal Beceri Envanteri (SBE)

Sosyal Beceri Envanteri 1986 yılında Riggio tarafından geliştirilmiş ve 1989 yılında yeniden revize edilerek bugünkü şeklini almış bir ölçme aracıdır. SBE temel sosyal becerileri ölçmek amacıyla küçük çapta hazırlanmış kendini tanımlama türünden bir araçtır. Başlangıçta kişilik ve sosyal psikoloji araştırmaları için geliştirilmiştir. SBE sosyal becerileri altı ayrı alt boyutta ölçmektedir. Bunlar; 1. Duyuşsal anlatımcılık, 2. Duyuşsal duyarlılık, 3. Duyuşsal kontrol, 4. Sosyal anlatımcılık, 5. Sosyal duyarlılık, 6. Sosyal kontrol'dür. Ayrıca sosyal becerilerin tümünü kapsayan global sosyal beceri seviyesini toplam olarak hesaplamaktadır. Ölçekte toplam olarak 90 madde bulunmaktadır (Yüksel, 2004:8-9).

Tablo 6: SBE'nin alt ölçekleri ve madde numaraları.

Alt boyutlar	Madde numaraları
1. Duyuşsal anlatımcılık	1, 7, 13, 19, 25, 31, 37, 43, 49, 55, 61, 67, 73, 79, 85
2. Duyuşsal duyarlılık	2, 8, 14, 20, 26, 32, 38, 44, 50, 56, 62, 68, 74, 80, 86
3. Duyuşsal kontrol	3, 9, 15, 21, 27, 33, 39, 45, 51, 57, 63, 69, 75, 81, 87
4. Sosyal anlatımcılık	4, 10, 16, 22, 28, 34, 40, 46, 52, 58, 64, 70, 76, 82, 88
5. Sosyal duyarlılık	5, 11, 17, 23, 29, 35, 41, 47, 53, 59, 65, 71, 77, 83, 89
6. Sosyal kontrol	6, 12, 18, 24, 30, 36, 42, 48, 54, 60, 66, 72, 78, 84, 90

Yukarıdaki ölçeklerin her biri 15 maddeden oluşmaktadır. Envanterdeki maddelere beşli Likert tipi cevaplama anahtarı hazırlanmıştır. Anahtarda en düşük puan 1, en yüksek puan ise 5'tir. Bir kişi envanterin bütününden toplam puan olarak en düşük 90, en yüksek ise 450 puan alabilir. Alt ölçeklerden ise en az 15, en çok ise 75 puan alabilmektedir.

SBE'de bulunan 90 maddenin 32 tanesi ters puanlanmaktadır. Envanterdeki 58 maddelik puanlama şekli 5 4 3 2 1 şeklinde yapılmalıdır. Bunların dışında 32 madde ise 1 2 3 4 5 olarak puanlandırılmalıdır.

Tablo 7: SBE'de tersten puanlanacak maddeler.

Tersten puanlanacak maddeler
1, 3, 5, 9, 10, 15, 17, 18, 21, 24, 25, 30, 36, 37, 39, 41, 43, 48, 49, 54, 56, 60, 64, 66, 67, 69, 72, 73, 76, 81, 84, 85

Sosyal Beceri Envanterinin yurt dışında yapılan geçerlik ve güvenirlik çalışmaları Riggio (1986, 1989) tarafından gerçekleştirilmiştir. SBE'nin güvenirliği testin tekrarı ve iç tutarlılık yöntemleriyle ayrı ayrı hesaplamıştır. Ölçeğin bütününden elde edilen puanlara ilişkin güvenirlik katsayısı $r = .94$ olarak bulunmuştur. Alt ölçeklerden elde edilen puanlar ise $r = .81$ ile $r = .96$ arasında değişmektedir.

Sosyal Beceri Envanterinin Türkçe'ye uyarlama çalışmaları Yüksel (1998) tarafından gerçekleştirilmiştir. SBE Psikolojik Danışma ve Rehberlik alanından üç kişi tarafından ayrı ayrı olarak Türkçeye çevrilmiş, sonra bu çeviriler araştırmacı tarafından karşılaştırılmış ve uyuşmazlıklar gerek tartışma yoluyla gerekse İngilizce bilen başka uzman kişilere danışılarak giderilmiştir. Yapılan çevirilerde büyük bir farklılığın olmadığı; alandan ve İngilizce'yi kullanma deneyimi olan kişiler tarafından Türkçe çevirisinin orijinal İngilizce metinle eş değerde olduğu kabul edilmiştir.

Sosyal beceri envanteri yetişkinlere yönelik bir ölçek olup ölçeğin uygulanabilir alt sınırı olarak Ortaöğretim birinci sınıf (15 yaş) olarak belirlenmiştir

Sosyal Beceri Envanterinin Türkiye için güvenilirliği test-tekrar ve iç tutarlık yöntemleriyle ayrı ayrı hesaplanmıştır. Testin tekrarı yöntemiyle bulunan toplam puana ilişkin güvenirlik katsayısı tüm ölçek için $r = .92$ olarak bulunmuştur. Alt ölçeklerden elde edilen güvenirlik katsayıları ise $r = .80$ ile $r = .89$ arasında değişmektedir (Yüksel, 2004:31-32).

3.1.3.2 Beden Eğitimi ve Spor Tutum Ölçeği (BESTÖ)

Öğrencilerin beden eğitimi ve spor dersine yönelik tutumlarını belirlemek amacı ile Demirhan ve Altay (2001) tarafından geliştirilen Beden Eğitimi ve Sporda Tutum Ölçeği (BESTÖ) kullanılmıştır. Likert tipi olarak geliştirilen bu ölçekte 12 olumlu ve 12 olumsuz olmak üzere toplam 24 madde vardır. Bu maddelere ilişkin bilgiler tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8 : Beden Eğitimi ve Spor Tutum Ölçeğinin Olumlu ve Olumsuz Maddeleri

Maddeler	Madde Numaraları
Olumlu Maddeler	6, 7, 9, 10, 12, 14, 15, 16, 17, 18, 21, 23
Olumsuz Maddeler	1, 2, 3, 4, 5, 8, 11, 13, 19, 20, 22, 24

Ölçekten alınabilecek en düşük puan 24, en yüksek puan ise 120'dir. Ölçek 5'li Likert tipi bir ölçektir. Ölçeğin puanlamasında olumlu maddeler; 5- tamamen katılıyorum, 4- katılıyorum, 3-kararsızım, 2- katılmıyorum, 1-tamamen katılmıyorum şeklinde, olumsuz maddeler ise 1- tamamen katılıyorum, 2- katılıyorum, 3-kararsızım, 4- katılmıyorum, 5-tamamen katılmıyorum şeklinde değerlendirilmiştir.

Ölçeğin güvenirliğini belirlemek için Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı hesaplanmış ve $\alpha=0.93$, Ölçüt geçerliliği katsayısı da 0.83 olarak hesaplanmıştır.

3.1.4 İşlem Süreci

Araştırmada veri toplamak amacıyla yapılan işlemler aşağıda sırasıyla listelenmiştir.

1. 2007-2008 öğretim yılının güz döneminin ilk haftasında İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden araştırmanın izni alınmıştır.
2. Araştırma izni alındıktan sonra çalışmanın yapılacağı okulun müdürü araştırma izniyle beraber araştırmadan haberdar edilmiştir.
3. 9. sınıfların listeleri alındı ve yeterli sayıda ölçme aracı çoğaltıldı.
4. Sosyal Beceri Envanteri ve Beden Eğitimi ve Sporda Tutum Ölçeği okuldaki tüm 9. sınıflara ön-test olarak uygulanmıştır.
5. Elde edilen ön-test puanları üzerinden gerekli istatistiksel işlemler yapılarak, deney ve kontrol grupları belirlenmiştir.
6. Deney ve kontrol grupları belirlendikten sonra 12 hafta boyunca deney grubuna haftada 2'şer ders saati işbirlikli oyunlar adı altında oyunlar yurt dışındaki kitaplardan tercüme edilerek ve günlük planlar haline getirilerek uygulanmıştır. Kontrol grubu ise Milli Eğitimin yıllık planı doğrultusunda işlenen konularla Beden Eğitimi dersleri yürütülmüştür. Günlük planlar alan uzmanları tarafından tek tek kontrol edilmiş gerekli olan eklemeler yapılmış ve düzeltilmiştir.

7. Ders süreci sonunda deney ve kontrol gruplarına Sosyal Beceri Envanteri ve Beden Eğitimi ve Sporda Tutum Ölçeği son-test olarak uygulanmıştır.

3.1.5 Verilerin Çözümlemesi

Sosyal Beceri Envanteri ve Beden Eğitimi ve Sporda Tutum Ölçeğinden elde edilen veriler bilgisayar ortamında SPSS 15.0 paket programı kullanılarak çözümlenmiştir. Deney ve kontrol gruplarını oluşturmak için bağımsız gruplar t testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve Tukey HSD testi yapılmıştır. Deney ve kontrol gruplarının, Tutum, Sosyal Beceri Envanterinin 6 alt boyutunda ve toplam puanda benzer olup olmadığına bakmak için ise bağımsız gruplar t-test kullanılmıştır.

Deney ve kontrol gruplarının Sosyal Becerilerin alt boyutlarının, toplam sosyal beceri ve toplam tutum öntest ve son-test puanlarının normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek için Kolmogorov-Smirnov Z testi uygulanmıştır.

Deney grubunu oluşturan öğrencilerin öntest-son-test sosyal beceri, tutum puanları arasında manidar fark olup olmadığını belirlemek ve kontrol grubunu oluşturan öğrencilerin öntest-son-test sosyal beceri, tutum puanları arasında manidar fark olup olmadığını belirlemek için bağımlı gruplar t testi uygulanmıştır.

Deney ve kontrol grubunu oluşturan öğrencilerin öntest-son-test sosyal beceri alt boyutlarında, toplam puanları ve tutum puanları arasında farkların farklı olup olmadığını belirlemek için bağımsız gruplar t testi uygulanmıştır ($p < 0.05$). Araştırmada anlamlılık düzeyi 0,05 olarak belirlenmiştir.

3.2. ÇALIŞMANIN NİTEL ARAŞTIRMA YÖNETİMİ

3.2.1 Araştırmanın Modeli

Araştırmada, Ortaöğretim 9 sınıflarında, Beden Eğitimi dersinde, işbirlikli oyunların öğrencilerin sosyal beceri düzeylerine ve Beden Eğitimi dersine yönelik tutumlarına etkisini incelemek için niteliksel araştırma teknikleri de kullanılmıştır. Araştırmada nitel veri toplamayla ilgili olarak, “gözlem” ve “katılımcı görüşlerini toplama” yöntemi seçilmiştir.

Araştırma deneysel bir çalışma olup, araştırmada kullanılan gözlem metodu, oniki haftalık ders ortamında, uygulanan program etkinlikleri, öğrenci davranışları, katılımcıların ders yaşantıları, ders ortamı; sınıf, spor salonu, bahçe gibi tesisler ve katılımcı grupların etkileşimlerini oluşturan davranışlarını ayrıntılı olarak tanımlamak amacıyla kullanılmıştır. Bu gözlem çalışmaları, davranışın gerçekleştiği ders ortamında yapılmış ve her durumda araştırmacının ortama katıldığı “katılımlı” gözlem denilen yöntemle gerçekleştirilmiştir. Ayrıca öğrencilerin her ders başında ve sonunda veya sadece sonunda yazılı olarak düşünceleri “günlük” şeklinde alınmış, tüm uygulamalar video kayıt yöntemi ile kayıt edilmiştir. Bailey’e (1982) göre, araştırmacı herhangi bir ortamda oluşan bir davranışa ilişkin ayrıntılı, kapsamlı ve zamana yayılmış bir resim elde etmek istiyorsa, “gözlem” yöntemini kullanabilir.

Nitel araştırma tekniklerinin kullanılmasının sebebi duyuşsal alan ölçümlerinin değerlendirilmesinde etkili olabileceği düşünülmektedir. Nitel araştırma modelinin tercih edilmesinin diğer bir nedeni ise, katılımcıların görüşlerinin alınacağı 12 haftalık uygulama sürecinde gözlemlerinin detaylı yapılabilme olanağı bulunmasıdır.

Ayrıca literatür taramalarında ülkemizde, özellikle işbirlikli oyunlara yönelik yapılan çalışmaya rastlanılmamış olunması ve yapılan çalışmanın bir ilk olacağını düşünülmesi sonucunda araştırmanın orijinalliği ve alandaki önemini göz önüne alarak araştırmaya, nitel boyutunda katılması düşünülmüştür.

Araştırmada uygulanan gözlem yöntemi ve öğrenci görüşlerini yazılı günlük şeklinde alma, 12 haftalık işbirlikli oyunlarla işlenen beden eğitimi dersini uygulama ortamında öğrencilerin derse ve işbirlikçi oyunlara bakış açılarını, okula, öğretmenlere ve beden eğitimi dersine karşı tutumlarını ayrıntılı olarak tanımlamak amacıyla yapılmıştır.

3.2.2 Katılımcılar

Çalışmanın evrenini 2007-2008 öğretim yılında Bolu İli Merkez İlçede bulunan bir ortaöğretim okulunun 9. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışmanın evreninde toplam 193 öğrenci bulunmaktadır. Bunların 154'ü (%79,8) kız 39'u (%20,2) ise erkek öğrencilerden oluşmaktadır.

Çalışmada 9. sınıflara yönelik bir yaş grubu olmasının nedeni Piaget'e göre (1954), kurallı oyunları çocuk en iyi 8 yaşından sonra uygular demektir. Kurallı oyunları uygulayabilmek bilişsel gelişimle paralellik gösterir. Hareketli oyunlar da yaş ilerledikçe kurallara bağlanır (Özdoğan, 2004:122). Bundan dolayı işbirlikli oyunlar belli bir yaş düzeyi üzerine uygulanmaktadır. Ayrıca Yüksel'in (1998) Türkçeye uyarladığı Sosyal Beceri Envanterinin uygulama alt yaş sınırı 9. sınıf öğrencileri olduğu için ve 10. ve 11. sınıflar düzeyinde beden eğitimi dersi yapılmadığından dolayı 9. sınıf düzeyi evren olarak seçilmiştir.

Çalışmanın örneklemini (katılımcılarını) ise aynı öğretim kurumunda aynı yıl öğrenim görmekte olan iki 9. sınıf deney ve kontrol grubu oluşturmuştur. Deney grubunda 27 öğrenci bulunmaktadır. Bunlardan 22'si (%81,48) kız, 5'i (%18,52) ise erkek öğrencidir. Kontrol grubunda ise 26 öğrenci bulunmaktadır. Bunlardan 23'ü (%88,5) kız, 3'ü (%11,5) ise erkek öğrencidir.

Araştırmada uygulamaya katılan deney grubu öğrencilerinin, genel profillerini çıkarmak için araştırmacı tarafından bilgi formu hazırlanmış ve öğrencilere dönem sonunda rehberlik dersinde dağıtılarak bilgiler alınıp toplanmıştır. Bilgi formunda katılımcıların; yaş, kardeş sayısı, anne-baba eğitim durumu, aile geliri, kiminle yaşadığı

gibi sorular sorulmuştur. Araştırmaya katılan katılımcıların profilleri genel olarak Tablo 9’da gösterilmiştir.

Tablo 9: Deney Grubu Öğrencilerinin Demografik Özellikleri

DEMOGRAFİK ÖZELLİKLER	DURUM	f	%
YAŞ	14	1	3,7
	15	23	85,2
	16	3	11,1
KARDEŞ SAYISI	Tek çocuk	3	11,1
	2 kardeş	10	37,1
	3 kardeş	9	33,3
	4 kardeş	5	18,6
ANNE TAHSİL DURUMU	İlkokul	17	62,9
	Ortaokul	9	33,3
	Lise	1	3,8
BABA TAHSİL DURUMU	İlkokul	13	48,2
	Ortaokul	6	22,22
	Lise	8	29,6
AİLENİN ORTALAMA AYLIK GELİRİ	500-1000	14	51,9
	1000-2000	10	37
	2000 VE ÜZERİ	3	11,1
KİMİNLE YAŞADIĞI	ANNE- BABA	25	92,6
	DEDE- BABANE	1	3,7
	ARKADAŞ- YURT	1	3,7

Tablo 9’da ortaya çıkan öğrencilerin demografik özelliklerinde genellikle iki-üç çocuklu ailelerin çocukları oldukları, anne ve baba tahsil durumlarının büyük

çoğunluğuyla ilkokul mezunu olarak saptandığını, gelir düzeylerinin ise orta ve alt gelir düzeyinde olduğu ve çocukların da büyük bir çoğunluğunun aileleriyle yaşadıklarını söyleyebiliriz.

3.2.3. Alan ve Uygulama Ortamı

Araştırma uygulaması için Bolu ilinde bulunan meslek lisesi seçilmiştir. Okul şehir merkezinde olup, okulda okuyan öğrencilerin genel bir çoğunluğu çevre köylerden gelmektedir. Çocukların okula ulaşımı genellikle servislerle ve belediye otobüsleriyle sağlanmaktadır. Okulda sınıf mevcutları 25-30 kişilik sınıflar halinde tutulmaktadır. Okuldaki kız ve erkek oranlarına bakıldığında kız öğrencilerin erkeklere göre büyük bir çoğunlukta olduğu görülmektedir. (öğrencilerin 154'ü (%79,8) kız, 39'u (%20,2) ise erkek öğrenci)

Uygulama 12 haftalık sürede haftada 2 kez araştırmacı liderliğinde ve öğretmenlerin beden eğitimi öğretmenleri kontrolünde haftada 2 saat deney grubuyla önceden hazırlanmış olan işbirlikli oyunları içeren ders planı, 2 saat kontrol grubu ile mevcut yıllık beden eğitimi ders planına göre hazırlanan günlük planlar beden eğitimi derslerinde kullanılarak yapılmıştır.

Okulun spor salonu, sınıflar, okulun bahçesi ve spor salonunun yanındaki boş alan ders yapılan alanlar olarak uygulama esnasında oluşan durumlara göre seçilmiştir. Uygulamaya başlanılan zamanda salonun parke zemini tadilata girmiş ve yeni parkeler bir ay süresince döşenmiştir. Bundan dolayı dersler bahçede ya da spor salonunun yanındaki boşlukta hava yağışlı olduğu zamanlarda da salonun yan kısmındaki boşluk alanda yapılmıştır. Bundan dolayı uygulamalardaki oyunların kuralları öğrencilerin adaptasyon düzeylerine, oyun alanının durumuna, hava durumuna ve malzeme durumuna göre değişiklik gösterilebilecek esnek kurallarla oluşturulmuştur.

Kontrol grubuna ilişkin olarak ise yine aynı ders alanı koşullarında 12 hafta boyunca Milli Eğitim'in ortaöğretim 9. sınıflar yıllık planına göre hazırlanan günlük planlar doğrultusunda dersler işlenmiştir.

3.2.4. Veri Toplama Yöntemi

Araştırmada, Ortaöğretim 9 sınıflarında, Beden Eğitimi dersinde, işbirlikli oyunların öğrencilerin sosyal beceri düzeylerine ve Beden Eğitimi dersine yönelik tutumlarına etkisini incelemek için niteliksel araştırma teknikleri kullanılmıştır. Araştırmada veri toplamayla ilgili olarak, “gözlem” ve “katılımcı görüşlerini toplama” yöntemleri seçilmiştir.

Araştırmacı, katılımcıların doğal davranışlarını gözlemlemeyi, uygulama süresince aynı ortamda, araştırmacının katılımlı gözlem ile ayrıntılı tanımlama yapmayı, bunun yanı sıra çalıştığı konuya ilişkin yapılan tüm etkinliklerin ve yaşamın içine girerek, bir parçası olmayı hedeflemiştir. Elde edilen verilerin toplam sayıları Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10: Elde Edilen Nitel Araştırma Verilerinin Toplam Sayıları

VERİ TOPLAMA ŞEKLİ	MİKTARI
Öğrenci Görüşleri	Deney grubu öğrencilerinin, ders öncesi ve ders sonrası veya sadece ders sonrasında alınan, derse ve oyunlara ilişkin görüşleri, toplam 90 A4 sayfa
Öğretmen Günlükleri	1. Deney grubu hakkındaki öğretmen görüşlerini içeren günlük toplam 6 A4 sayfa 2. Kontrol grubu hakkındaki öğretmen görüşlerini içeren günlük toplam 5 A4 sayfa
Video Kaydı	Deney grubu öğrencilerinin ders esnasında oyun oynarken görüntülerinin alındığı video kayıtları, toplam 2 DVD disk (800 dk).
Öğrenci Bilgi Formu	Öğrencilerinin demografik özelliklerini içeren öğrenci bilgi formları deney ve kontrol grubu olmak üzere toplam 27 A4 sayfa.

3.2.4.1. Gözlem

Araştırmada kullanılan gözlem metodu, 12 haftalık 80'er dakikalık ders ortamında, uygulanan program etkinlikleri, katılımcıların ders yaşantıları, ders ortamı, sınıftaki oyun gruplarının etkileşimlerini ayrıntılı olarak tanımlamak amacıyla kullanılmıştır. Bu gözlem çalışmaları, davranışın gerçekleştiği doğal ortamlarda yapılmış ve lider/öğretmen olarak araştırmacının ortama katıldığı “katılımlı” gözlem yöntemi ile gerçekleştirilmiştir.

Bailey’e (1982) göre, araştırmacı herhangi bir ortamda oluşan bir davranışa ilişkin ayrıntılı, kapsamlı ve zamana yayılmış bir resim elde etmek istiyorsa, “gözlem” yöntemini kullanabilir. Gözlem türlerine ilişkin olarak, araştırmacının, yapıya yönelik iki temel boyut üzerinde düşünmesi gereklidir. Bunlar:

1. Gözlemin gerçekleşeceği ortam ya da çevrenin yapısı (doğal veya yapay).
2. Araştırmanın geçtiği ortama ilişkin araştırmacının aldığı yapısal kararlardır. (Yıldırım ve Şimşek, 2000: 125-126).

3.2.4.1.1. Gözlem Boyutları

Araştırmada, gözlem boyutları, 12 haftalık işbirlikli oyunları içeren beden eğitimi programı, ders ortamının ve etkinliklerin, çok yönlü olarak gözlenmesine olanak verecek biçimde belirlenmiştir. Bu gözlem boyutları, aşağıda verilmiştir.

1. Ders ortamının ve fiziksel şartların tanımlanması (Sıcaklık, zeminin elverişliliği, temel ders kuralları, okulun konumu, ders ve etkinliklerin yapıldığı alan vb.)

2. Uygulama gruplarının biçimsel yapısının gözlenmesi (gruplarda bulunan kişi sayısı, kız erkek dağılımı vb.) ve grup içi görev paylaşımı (kamera çekimi, oyun malzemelerinin hazırlanması ve toplanması, oyun gruplarının oluşturulması vb.)

2. Gruplar arası ve kişisel iletişimin gözlemlenmesi:

- a) Öğretmen ile öğrenci,
- b) Öğrenci-Öğrenci,
- c) Grup- Grup
- d) Grup-öğrenci
- e) Grup içi iletişim

3. Ortamda oluşturulan etkinliklerin gözlenmesi:

- a) Oyunlar: İşbirlikli oyunlar
- b) Ders içindeki oyunlar için grup oluşumu esnasında

c) Ders sonunda (Öğrencilerin kendi görüşlerini yazarken, dersi bitirirken)

4. Tesislerin ve derste kullanılacak mevcut materyal olanaklarının değerlendirilmesi

5. Gözlem zorluklarının ve deneyimlerinin gözlemlenmesi

3.2.4.1.2. Gözlem Kayıt Araçları

a. Gözlemci kayıt araçları: Araştırmada, uygulama süresince gözlemler araştırmacı tarafından her ders sonrasında günlük olarak kaydedilmiş, her ders süreci kamerayla kayda alınmıştır.

b. Öğrenci görüş notları: Deney grubu ile yapılan ders süreci içerisinde, her dersin sonunda katılımcıların o güne ait görüşleri ve değerlendirmeleri, gruba ait başarı ya da işbirliği süreçleri gibi değişkenler katılımcılar tarafından kağıda aktarılmış ve araştırmacı tarafından arşivlenmiştir. Katılımcılarla yapılan değerlendirmede kendilerini rahat ifade edebilmeleri için yazacakları ifadenin sadece araştırma amacıyla olduğu ve ders notlarına, yazdıkları olumlu ya da olumsuz hiç bir şeyin değerlendirmeye etki etmeyeceği söylenmiştir.

3.2.4.2. Araştırmacının Rolü

Araştırmacı, beden eğitimi öğretmenliği bölümü mezunu olup, direkt olarak araştırmanın uygulamasını eğitmenliğini ve gözlemine yapan kişidir. Bu nedenle araştırmanın hangi boyutlara geldiğini gören, gözlemleyen ve ders ortamının da lider konumundadır. Nitel araştırmacı bizzat alanda zaman harcayan, deneklerle doğrudan görüşen ve gerektiğinde deneklerin deneyimlerini yaşayan, alanda kazandığı perspektifi ve deneyimleri toplanan verilerin analizinde kullanan kişidir. Veri kaynaklarına yakın olma, ilgili bireylerle konuşma, gözlemler yapma, ilgili dokümanları inceleme, araştırılan

konuyu yakından tanıma ve anlama nitel araştırmada oldukça önemli bir yer tutar. Bu yönüyle nitel araştırmacı, araştırma sürecinin doğal bir parçası haline gelir ve zaman zaman bir veri toplama aracı işlevi görür (Yıldırım ve Şimşek, 99).

3.2.5. Uygulama

Araştırma, çalışma ortamının aralıksız ve rahat bir ortamda yapılabilmesi amacıyla salonu olan bir ortaöğretim kurumu olarak seçilmiştir. Uygulama esnasında okulun malzeme ve materyallerinden kullanılmıştır. Ayrıca her ders öncesinde derste oynatılacak oyuna göre ihtiyaç duyulan malzeme ve materyalin okulda olup olmadığına bakılmış ve eksikler araştırmacı tarafından temin edilmiştir. Çalışmada yapılan ders uygulaması haftada 40’ar dakikadan 2 ders deney ve 2 ders kontrol grubu olmak üzere toplamda 4 ders saati olarak uygulanmıştır. Uygulama esnasında salon bir aylık tadilata girdiğinden ve 29 Ekim çalışmaları olduğundan dolayı dersler okul bahçesinde, salon yanındaki boşlukta ve sınıf ortamında yapılmak durumunda kalmıştır. Pangrazzi’ye göre eğer oyunlar öğretmene ve öğrencilere anlamlı gelmiyorsa oyunlar analiz edilmeli ve ihtiyaçlara göre uyarlanmalıdır.(Pangrazzi 2007:538). Buna göre oyunlar öğrencilerin, ders ananlının, havanın, derste kullanılacak malzeme ve materyalin durumuna göre analiz edilmiş ve göre kuralları değiştirilmiştir.

Hafta hafta oynatılan oyunlar, katılımcı sayıları ders yapılan yer ve kullanılan malzemeler aşağıda Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo11: Çalışmanın uygulama safhasında oynatılan oyunlar ve detayları

HAF TA LAR	OYUNLAR	KATILIMCI SAYISI	YER	KULLANILAN MALZEMELER
1. hafta	1. Kale fethi oyununu 2. Takım kovalamacası oyununu 3. 9 top oyununu	SINIF MEV.: 27 KATILIM: 23	SALON	20 adet tenis topu ve alan belirleyiciler, cimmastik minderleri, alan belirleyici işaretler, takım ayırıcı yelekler.
2. hafta	1. Battaniye voleybolu oyununu 2. Ejderha avı oyununu 3. Kıvraklık yarışı oyununu	SINIF MEV.: 27 KATILIM: 20	SALON	21 adet tenis topu ve alan belirleyiciler, cimmastik minderleri, alan belirleyici işaretler, takım ayırıcı yelekler.
3. hafta	1. Hemen çık oyununu 2. Ejderin kuyruğu oyununu 3. Süper kaplumbağa oyununu	SINIF MEV.: 27 KATILIM: 27	BAHÇE	Gazete kağıdı, pinpon topu, slalom çubukları, kaşık, huniler, Engeller, eski battaniye veya benzer malzeme, göz bandı.
4. hafta	1. Aslan ve inek oyununu 2. Beraber oturalım oyununu 3. Limonata oyununu	SINIF MEV.: 27 KATILIM: 23	SALON	Göz kapama bandı, çan.
5. hafta	1. Beyzbol pas oyununu 2. Balık ağı oyununu 3. Tek bacak oyununu	SINIF MEV.: 27 KATILIM: 25	SALON	İp, balonlar.
6. hafta	1. Körler ve dilsizler oyununu 2. Örümcek ağı oyununu 3. Bahçedeki yılan oyununu	SINIF MEV.: 27 KATILIM: 25	BAHÇE	İp, göz bağlama bandı.
7. hafta	1. Kütük geçişi oyununu 2. Şekilli ebelemece oyununu 3. Büyük tırtıl oyununu	SINIF MEV.: 27 KATILIM: 25	BAHÇE	Düdük, göz bağlama bandı, denge tahtası.
8. hafta	1. İşbirlikli birleşme oyununu 2. İple beraber kalk oyununu 3. Büyük sıçrayış oyununu	SINIF MEV.: 27 KATILIM: 24	BAHÇE	İp, step tahtaları
9. hafta	1. Sessiz fotoğraf oyununu 2. Tekerlek oyununu 3. Tahta gibi sert oyununu	SINIF MEV.: 27 KATILIM: 20	BAHÇE	Voleybol topu
10. hafta	1. Sıkıysa kalk oyununu 2. Yaslan ki yıkılsın oyununu 3. Örümcek ağı oyununu	SINIF MEV.: 27 KATILIM: 24	SALON	Halkalar, cimmastik minderleri, ip, hentbol kalesi.
11. hafta	1. Halkanın içinden geç oyununu 2. Balonla ebelemece oyununu 3. Yere basmadan ilerle oyununu	SINIF MEV.: 27 KATILIM: 27	SALON	Cimmastik minderleri, halkalar, step tahtaları, balonlar.
12. hafta	1. Sen benim gözüm, ben senin kolunum oyununu 2. Sallan Tarzan oyununu 3. Çarpılmadan geç oyununu	SINIF MEV.: 27 KATILIM: 27	SALON	İp, cimmastik minderleri, göz bağlama bandı, balonlar, toplar.

Öğrenciler, ders zili çaldıktan sonra soyunma odalarına girmişler ve 10 dk. sonra derse hazır bir şekilde sıraya geçerek dersin başlamasını beklemişlerdir. Uygulama esnasındaki programı gösteren örnek ders planı aşağıdaki tablo12’de verilmiştir.

Tablo 12: Derslerde uygulanan günlük ders planından bir örnek

ÖĞRETME-ÖĞRENME ETKİNLİKLERİ			
1. DERSE GİRİŞ VE ÖN ISINMA			
Selamlamanın ve yoklamanın yapılması. Öğrencilere “Bugünkü dersimizde Eğitsel oyunlar oynayacağız” diyerek dersin konusundan öğrencilerin haberdar edilmeleri. Öğretmenin öğrencilere bu derste arkadaşlarınızla işbirliği yaparak oyunlar içinde belli hedefler geliştirecek aynı zamanda beraber kazanıp beraber kaybetmeyi öğreneceksiniz diyerek öğrencilerin dersin hedeflerinden haberdar edilmesi Öğretmenin öğrencilere “dersimiz sürekli olarak oyunla geçecek ne kadar istekli ve azimli olursanız o kadar daha fazla oyun oynayabiliriz” diyerek öğrencilerin güdülenmesi. Daha sonra öğrencilerin kendilerini bugün nasıl hissettikleri ve beden eğitimi dersi hakkında neler hissettiklerinin sorulması ve kağıda yazmalarının istenmesi. Bir öğrencinin görevlendirilip kamera çekimini yapmasının istenmesi			
Öğrencilerin salonda 5 tur ısınma koşusu yapmaları ve esnetme hareketlerini yapmaları.			
2. ESAS DEVRE			
NO	OYUN ADI ve AMACI	OYUN AÇIKLAMASI	ŞEKİLLER
1	ASLAN VE İNEK Aktivite Seviyesi:2 Yaş seviyesi: 6+	AÇIKLAMA: İki gözleri kapalı dairenin ortasında yer alır. Birisi yerel bir avcı, diğeri de onun avıdır. Geri kalan oyuncular onları güvenli bir biçimde dairenin içinde tutarlar. Avcı boynunda duran çanla hareket eden avını eliyle yakalamaya çalışır.	

	Bölge: Salon Grup kişi sayısı: 6+ Amaç: <i>Ebe ortadaki çan takan kişiyi yakalamaya çalışır.</i> Gerekli malzemeler: Göz kapama bandı, çan.	Konuşmak yasaktır. Avcı ava dokunursa av yakalanmış sayılır. Av yakalandıktan sonra daire içinden rastgele seçilen kişilerden yine biri ebe olur ve aynı şekilde oyun devam eder... (eğer oyunun zamanında ya da formatında değişiklik gerekirse aşağıdaki şekillerde zorlaştırılabilir ya da değiştirilebilir) ÇEŞİTLEMELER: 1. Bazen avcı ses çıkarır ve av da buna cevap vermek zorundadır. 2. Ortadaki ebe ve yakalanan sayısı	
2	BERABER OTURALIM Aktivite Seviyesi:2 Yaş seviyesi: 8+ Bölge: Salon Grup kişi sayısı: 8+	AÇIKLAMA: Sınıf bir daire oluşturur. Dairedekiler, birbirlerinin kollarından ya da omuzlarından tutunurlar. Liderin komutuyla beraber, grup halinde düşmeden oturlar ve kalkarlar. Düşen oyundan elenmiş olur. (eğer oyunun zamanında ya da formatında değişiklik gerekirse aşağıdaki şekillerde zorlaştırılabilir ya da değiştirilebilir) ÇEŞİTLEMELER: 1. Daha büyük grup kurulabilir	

	Amaç: <i>Grup olarak dairedekiler aynı anda oturup kalkmaya çalışır.</i>	2. El ele tutuşan insanlar bir yanındakinin elini tutmayabilir. 3. Dairedekilerin yanındakilerin farklı uzuvlarından tutup daha fazla zorlanmaları sağlanılabilir.	
3	LİMONATA Aktivite Seviyesi:2 Yaş seviyesi: 4+ Bölge: Salon Grup kişi sayısı: 8+ Amaç: <i>sorunun yanıtın bilen takım diğer takımdan olabildiğince adam yakalamaya çalışır.</i>	AÇIKLAMA: Ortada yüz yüze bakan 5 metre mesafeli iki takım ve bunların 10 ar metre arkalarında güvenli bölgeleri vardır. Kurayla bir takım aralarında belirledikleri bir rolü oynamaya karar verir (astronotlar, futbolcular, öğretmenler,...). Rol kararlaştırıldıktan sonra bu rolü oynarlar. (roller grup içinde istenilen kişi sayısı kadar kişiyle oynatılabilir.) Karşı takımdan birisi doğru cevabı bulduğunda rolü oynayan takım güvenli bölgeye doğru kaçır. Ebelenen kişi takım değiştirir. OYUN ÇEŞİTLEMELERİ: ✓ Doğadan olaylar veya daha farklı şeyler eklenilebilir. ✓ Takımlar çoğaltılıp turnuva şeklinde oynatılabilir.	

4	<i>YUKARIDAN VE ETRAFINDAN</i> Aktivite Seviyesi:2 Yaş seviyesi: 5+ Bölge: Salon Grup kişi sayısı: 10+ <i>Amaç: gruplar önlerinde oluşturulan engellerden geçmeye çalışırlar</i>	AÇIKLAMA: Çocuklar çeşitli büyüklüklerdeki gruplara bölünürler. Her grup kendi insan engelini oluşturur. Engeller oluşuktan sonra oyuncular engele doğru yaklaşırlar. Engele geldiklerinde engeldekiler engeli nasıl geçebileceklerini oyunculara söylerler. Engele gelecek grup kalmadığında son insan engeli bozulup oyuncu haline gelir ve engellere giren grup ta engelleri tamamladığında bir engel haline gelir (birdirbir düzeni gibi). Bu böyle saatlerce devam edebilir. OYUN ÇEŞİTLEMELERİ: 1.İnsansız engeller konulabilir. 2. Konuşmadan engeller geçirilebilir. 3. Engellerdeki insan sayısı artırılabilir. 4.Engeller geçilirken top sürme gibi beceriler eklenilebilir.	
DEĞERLENDİRME Öğrenciler U düzeninde toplanırlar. Öğretmen oyunların performanslarından kısaca bahsederek grup genelinden oyunlara ve dersin geneline ilişkin görüşleri sözlü olarak alır. Ayrıca tekrar kâğıtlar dağıtılarak “oyunlardan sonra kendilerini nasıl hissettikleri, oyunlarda nereleri beğendiklerini ya da nereleri beğenmediklerini hangi oyunun onlara göre en güzel olduğunu gerekçeleriyle yazmalarının ve beden eğitimi dersi			

hakkında neler düşündüklerinin” sorulması ve kâğıda yazmalarının istenmesi.
DERSİ BİTİRİŞ ve SOĞUMA Öğrenciler 1 tur jog ve 5 dk esnetme sonrasında tek sıraya geçerler. Öğretmen dersi bitirir ve öğrenciler soyunma odalarına giderler.

3.9.1. Verilerin Kodlanması

İçerik analizi yönteminde, temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Betimsel analizde özetlenen ve yorumlanan veriler, içerik analizinde daha derin bir işleme tabi tutulur ve betimsel bir yaklaşımla fark edilemeyen kavram ve temalar bu analiz sonucu keşfedilebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2000: 163).

Verilerin içerik analizinde araştırmacı “genel bir çerçeve içinde kodlama” biçimini kullanırken verilerin analizinden önce genel bir kavramsal yapı oluşturarak, genel kategoriler ya da temalar belirlenmiş ve bu temalar altında yer alabilecek olan daha ayrıntılı kodlar listeye dahil edilmiş ve analiz süresince kodlar gerektiğinde değiştirilmiş ve geliştirilmiştir.

Bu araştırmada verilerin kodlanması araştırmacı ve beden eğitimi ve spor alanında akademik çalışma yapan bir uzman tarafından yapılmıştır. Kodlama sonunda iki kişinin sonuçları karşılaştırılmış, ortak ve örtüşen sonuçlar temalarına göre sınıflandırılmıştır.

Nitel verilerin çözümlenmesinde, görüşme formunda yer alan sorulara verilen yanıtlar değerlendirilmek üzere önce, görüşme yapılan katılımcılar alfabetik harf ve numaralarla (**K1: Katılımcı 1, K2: Katılımcı 2 şeklinde gibi**) kodlanmıştır. Aşağıda

deney grubundan alınan ifadelerin kodlanması ve bu kodlamaların alt temalara ve ana temalara dönüştürülme şeklini gösteren bir örnek verilmiştir.

Araştırmada kullanılan kodlama listesi örneği tablo13 'de verilmiştir.

3.9.2.Temaların Bulunması

Tablo 13: Araştırmada Kullanılan Örnek Kodlama Listesi

İFADELER	KODLAR	ALT TEMALAR	ANA TEMA
(K1) Bir sorun olduğunda grupla çözerim. (K3) Sorunları grupla daha iyi çözerim. Çünkü sorunlar paylaşıldıkça azalır ama herkesin sizi aynı ciddiyette dinlemesi lazım. (K6) Bir grupla çalışmak daha iyi ben grupla çalışmak isterim. (K7) Bir sorunum olduğunda kendimle çözmem. Hep arkadaşlarımla ve ailemle birlikte çözerim. Grup olarak her zaman sorunum çözülüyor. (K8) Bu sorun ortaya çıktığında tabii ki de grup olarak daha iyi çözeriz. (K9) Grupla iyi çözerim. Çünkü birlikten kuvvet doğar. (K16) Bir sorun çıktığında en rahat grupla çözerim. (K17) Grupla daha iyi	- Sorunları grupla daha iyi çözme - Sorunları paylaşılarak azaltma - Sorunları çevredeki insanlarla paylaşma - Birlikten kuvvet doğması - Sorun çok önemliyse grupla çözme - Sorunların ayrıntılarını grup halinde daha iyi görme	- Çevre ile etkileşim sonucunda problemlerin etkilerini azaltarak ve detaylarını görerek daha kolay çözülmesi	- Takım çalışması tercihi

çözerim. (K20) Grupla çözerim ama kendimle olan sorunlarımı eğer çok önemli değilse kendim hallederim. (K26) Bir sorun olduğunda grup olduğu zaman daha iyi çözebiliriz. Çünkü kendimiz düşündüğümüzde bir şeyler atlayabiliriz. Arkadaşlarımızın düşüncelerini de alırsak daha iyi olur.			
(K2) Sorunum olduğunda genellikle kendim çözmeye çalışırım. Arkadaşların fikrini de alırım. Her şey kendimde başlayıp kendimde bitiyor. O yüzden daha kolay oluyor çözmesi. (K13) Benim bir derdim olduğunda ilk önce kendim çözmeye çalışırım. Eğer çözemezsem grupla çözmeye çalışırım. (K14) Bir konuyu ben kendimde çözerim ama tabi grup olarak grubun fikirlerini alabiliriz. (K18) Ben sorunları genelde kendim çözerim. Ama grupla çalışmak ve sorun çözmek çok hoşuma gider. Çözemeyeceğim sorunları grupla çözmeyi tercih ederim.	- Sorunları kendi başına çözme - Sorunlara karşı gruplarında fikrini alma	- Bireysel çalışmanın öncelikli seçilmesi ancak çevreden çözüm bulunamadığında yardım isteme	- İlk etapta bireysel daha sonra takım çalışması tercihi

(K5) Kendim çözerim sorunu. (K15) Kendim daha iyi çözerim sorunları. (K23) Bir şeyi çözmeyi kendim tercih ediyorum.(K25) Bir şeyi halletmede kendim halletmeyi tercih ederim.	- Sorunları kendi başına çözme	- Sorunları kendi kendine çözme isteği	-Bireysel çalışma tercihi

3.10. Geçerlik ve Güvenirlik

Bilimsel araştırmanın en önemli ölçütlerinden biri olarak kabul edilir. “Geçerlik” ve “güvenirlik” bu açıdan araştırmalarda en yaygın olarak kullanılan iki ölçüttür. Bir araştırmada toplanan bilgiler geçerli ise aynı türden başka bir araştırmada aynı olmasa bile benzer bilgileri elde etme olasılığı yüksektir. Bu nedenle nitel araştırmada geçerlik konusu güvenilirlik konusuna göre öncelik kazanmakta ve daha çok önem arz etmektedir. Araştırma sonuçlarının inandırıcılığı açısından önemli olmakla birlikte, güvenilirlik konusunun nitel araştırma için farklı bir anlamı vardır (Yıldırım ve Şimşek, 2000: 76-80).

3.10.1.Geçerlik

Araştırmada, araştırmacı 12 haftalık uygulama süresince “esneklik” ilkesini uygulamıştır. Gerekli durumlarda gözlem ve uygulama süreleri, uygulama alanları, oynatılan oyunların kuralları ile ilgili değişiklikler, dersin en verimli geçirileceğine inanılan ortama göre (örneğin: salonun tadilata girmesi ile bahçeye çıkma, oyun

kurallarının grubun özelliğine göre yumuşatılması ya da katı hale getirilmesi gibi...) düzenlenmiştir. Bunların yanı sıra, elde edilen bilgileri teyit etmek amacıyla, farklı veri toplama yöntemi olarak, kamera çekimi kullanılmıştır. Araştırma alanına olan yakınlık, araştırmacının katılımcı olması, araştırmanın 12 hafta gibi uzun bir sürede olması, yüz yüze olan etkinlikler, doğrudan ve olayın gerçekleştiği ortam içinde bilgi toplama ve elde edilen bulguların teyit edilebilmesi için video kayıtların tekrar izlenebilmesi gibi etkenler, bu çalışmanın geçerliğini oluşturmayı sağlamıştır.

Geçerlik konusunda araştırmacının “esnek” olması ilkesi nitel araştırmada geçerlik konusunda önemli avantajlar ortaya koyar. Araştırmacı araştırma sürecinde gerekli gördüğü takdirde, yeni stratejilere başvurabilir, elde ettiği bilgileri teyit etmek amacıyla farklı veri toplama yöntemleri kullanabilir. Tüm bu özellikler araştırmacının iç geçerlilik konusunda duyarlı olmasını ve gerekirse buna yönelik ek önlemler almasını gerektirmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2000).

İç Geçerlik: Elde edilen bulguların ve sonuçların doğruluğunu konu edinir. Araştırmanın geçerliği konusunda, Miles ve Huberman’ın (1994) önerdiği bazı özellikler araştırma süresince göz önünde bulundurulmalıdır. Bu araştırmada iç geçerlik için göz önünde bulundurulan özellikler şunlardır;

1. Araştırma bulguları, verilerin elde edildiği ortam dikkate alındığında anlamlıdır ve bu ortama bağlı olarak tanımlanmıştır.

2. Bulgular kendi içinde tutarlıdır ve anlamlıdır. Ortaya çıkan kavramlar anlamlı bir bütün oluşturmaktadır.

3. Araştırmada elde edilen bulgular, ders ortamı, yapılan aktiviteler ve katılımcıların normal ders yaşantılarından farklı bir oyun deneyimi yaşamaları ve bu deneyimlerin ders ortamında rahat gözlenebilmesi, duygu ve düşüncelerin aynı ortamda yazılı ve sözlü olarak alınması gibi farklı veri toplama yöntemleri kullanılarak teyit edilmiştir. Farklı yöntemlere göre elde edilen bulgular anlamlı bir bütün oluşturmaktadır.

4. Açık olmayan olgular ve olaylar belirlenmiştir.

5. Araştırmanın bulgularından yola çıkarak yapılan tahminler ve genellemeler elde edilen verilerle tutarlıdır.

Dış Geçerlik: Araştırma sonuçlarının genellenebilirliğine ilişkindir. Sosyal olayların değişkenliği nedeniyle nitel araştırmaların genellenebilirliği zayıftır. Ancak bir dereceye kadar araştırma benzer ortamlara ve durumlara genellenebilir. Bu genellemeler ilkeler kurallar biçiminde değil, deneyimler ve örnekler biçimindedir. Dış geçerlikle ilgili araştırma üzerinde, Miles ve Huberman'ın (1994) belirttiği özellikler göz önüne alınmalıdır. Bunlar;

1. Araştırma örnekleme, ortamın ve süreçlerin özellikleri başka örneklemlerle karşılaştırma yapabilecek düzeyde ayrıntılı olarak tanımlanmıştır.
2. Araştırma sonuçları araştırma soruları ile tutarlıdır.
3. Araştırmacı, bulguların başka araştırmalarda test edilebilmesi için gerekli açıklamaları yapmıştır.
4. Araştırma bulguları benzer ders ortamlarında ve beden eğitiminde deneyimli kişilerin yardımıyla kolaylıkla test edilebilir.

3.10.2.Güvenirlilik

İnsan davranışlarının değişkenliği ve karmaşık yapısı, insan davranışını konu edinen bir araştırmanın aynen tekrarını güçleştirmektedir. Ancak nitel araştırmalarda güvenirliğe yönelik bazı önlemler vardır. Araştırmacının araştırma sürecinde kendi konumunu açık hale getirmesi, araştırmada veri kaynağı olan bireylerin açık şekilde tanımlanması, araştırma sürecinde oluşan sosyal olayların ve süreçlerin tanımlanması, elde edilen verilerin analizinde kullanılan kavramsal çerçevenin ve varsayımların tanımlanması, veri toplama ve analiz yöntemlerinin ayrıntılı olarak açıklanması, bu önlemler arasındadır (Yıldırım ve Şimşek, 1999).

Dış Güvenirlik: Araştırmacının araştırmada izlediği aşamaları ayrıntılı ve açık şekilde raporlaştırması, dış güvenirlik açısından önem taşımaktadır. Araştırmanın dış güvenirliği konusunda, Miles ve Huberman'ın (1994) önerdiği özellikler, araştırmada göz önünde bulundurulmuştur. Bunlar şu şekilde belirtilebilir;

1. Araştırmacı, araştırmanın yöntemlerini ve aşamalarını açık şekilde tanımlamıştır.
2. Veri toplama, işleme, analiz etme, yorumlama ve sonuçlara ulaşma konularında gerekli açıklamalar ayrıntılı olarak yapılmıştır.
3. Sonuçlar, ortaya konan verilerle açık bir biçimde ilişkilendirilmiştir.
4. Araştırmacının izlediği yöntemler ve süreçler konusunda, kayıtların (örneklem seçimi, gözlem notları vb.) kapsamı açık şekilde tanımlanmıştır.
5. Araştırmada farklı görüşler ve alternatif açıklamalar dikkate alınmıştır.
6. Araştırmanın ham verileri, başkaları tarafından incelenebilecek biçimde saklanmıştır.

İç Güvenirlik: Araştırmacı, araştırmaya yaklaşımını ve araştırmanın çeşitli aşamalarında yaptığı kontrolleri açık şekilde tanımlamalıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2000). Araştırmanın, iç güvenirliğine yönelik yine Miles ve Huberman'ın (1994) önerdiği özellikler, bu araştırmada göz önüne alınmıştır. Bunlar şu şekilde belirtilmiştir;

1. Araştırma soruları, açık şekilde ifade edilmiştir.
2. Araştırmacının, araştırma sürecindeki kendi konumu, katılımcı gözlemci olarak açık bir biçimde tanımlanmıştır.
3. Araştırmanın sonuçları, verilerle uyum içindedir.
4. Araştırmanın temel perspektifi ve araştırmaya yaklaşımı, açık bir biçimde tanımlanmıştır.
5. Veriler, araştırma sorularının gerektirdiği biçimde ayrıntılı ve amaca uygun bir biçimde toplanmıştır.
6. Verilerin analizinde, önyargılar, yanlış anlaşılmalara, gerçek dışı veriler gözden geçirilmiş ve buna göre geçerli olmayan veriler ayıklanmıştır.

Çeşitleme

Nitel araştırmada geçerliğin ve güvenilirliğin sağlanmasında kullanılan önemli ölçütlerden biri “çeşitleme” dir. Çeşitleme, araştırma sorusuna yönelik olarak toplanan verilerin farklı yöntemlerle elde edilmesi ve bu şekilde elde edilen bulguların inandırıcılığının test edilmesi için kullanılır (Yıldırım ve Şimşek, 2000).

Denzin’e göre, araştırmada “çeşitleme” (triangulation) ölçütü kullanılarak, farklı etkinliklerden ve ortamlardan gözlem, video, fotoğraf çekimi, günlük yazımı ve grup tartışmaları gibi farklı yöntemlerle, araştırmada ortaya çıkabilecek önyargıların ve yanlış anlamaların önüne geçilebilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2000).

Bu araştırmada, çeşitleme ölçütü olarak;

- araştırmacının katılımcı olarak gözlem yapması ve alan notu elde etmesi,
- katılımcılardan günlük notların yazılı olarak toplanması
- kamera ile kayıt çekimi kullanılmıştır.

Araştırmada kullanılan çeşitleme ölçütü, araştırma sonucu elde edilecek sonuçların, farklı boyutlardan değerlendirilmesini ve anlam kazandırılmasını sağlamıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde çalışmanın probleminin ve alt problemlerinin çözümü için toplanan verilerin frekanslarının normal dağılım gösterip göstermediği saptanmış, elde edilen verilerin analizleri yapılmış ve bulgular tablolar halinde gösterilip yorumlanmıştır.

4.1 NİCEL VERİLERE AİT BULGULAR

4.1.1 Verilerin Normalliğinin Test Edilmesi

Deney ve kontrol gruplarının Sosyal Becerilerin alt boyutlarının, toplam sosyal beceri ve toplam tutum öntest ve sontest puanlarının normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek için Kolmogorov-Smirnov Z testi uygulanmış ve sonuçlara göre puanların normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir. [(Duyuşsal anlatımcılık öntest $p>0.05$), (Duyuşsal duyarlılık öntest $p>0.05$), (Duyuşsal kontrol öntest $p>0.05$), (Sosyal anlatımcılık öntest $p>0.05$), (Sosyal duyarlılık öntest $p>0.05$), (Soysal kontrol öntest $p>0.05$), (Toplam Sosyal Beceri öntest $p>0.05$), (Toplam Tutum öntest $p>0.05$)], [(Duyuşsal anlatımcılık sontest $p>0.05$), (Duyuşsal duyarlılık sontest $p>0.05$), (Duyuşsal kontrol sontest $p>0.05$), (Sosyal anlatımcılık sontest $p>0.05$), (Sosyal duyarlılık sontest $p>0.05$), (Sosyal kontrol sontest $p>0.05$), (Toplam Sosyal Beceri sontest $p>0.05$), (Toplam Tutum sontest $p>0.05$)].

Analiz sonucuna göre Sosyal Becerilerin alt boyutlarının, toplam sosyal beceri ve toplam tutum öntest ve sontest puanlarının normal dağılım gösterdikleri görülmüştür ($p > 0,05$). Bu nedenle alt problemlere ilişkin veri analizleri için parametrik testler kullanılmıştır.

4.1.2 Alt Problem 1

Araştırmanın birinci alt problemini “İşbirlikli oyunlarla ders işleyen deney grubu öğrencilerinin öntest-sontest sosyal beceri puanları arasında manidar fark var mıdır?” sorusu oluşturmaktadır.

Deney grubunu oluşturan öğrencilerin öntest-sontest sosyal beceri puanları arasında manidar fark olup olmadığını belirlemek için bağımlı gruplar t testi uygulanmış ve bu alt probleme ilişkin bulgular Tablo 14’de verilmiştir.

Tablo 14: Deney Grubu Öğrencilerinin Öntest-Sontest Sosyal Beceri Puanlarının Karşılaştırılması.

Alt Boyutlar	Ölçüm	N	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	p
Duyuşsal anlatımcılık	Öntest	27	39,519	8,497	26	-2,688	,012*
	Sontest	27	44,852	6,965			
Duyuşsal duyarlılık	Öntest	27	47,259	9,367	26	-1,357	,186
	Sontest	27	49,593	10,577			
Duyuşsal kontrol	Öntest	27	46,556	9,645	26	1,446	,160
	Sontest	27	43,519	7,165			
Sosyal anlatımcılık	Öntest	27	45,519	9,329	26	-,453	,655
	Sontest	27	46,296	7,436			
Sosyal duyarlılık	Öntest	27	44,963	7,552	26	-2,459	,021*
	Sontest	27	49,148	7,994			
Sosyal kontrol	Öntest	27	41,000	8,237	26	-3,512	,002*
	Sontest	27	49,185	8,298			

Toplam	Öntest	27	264,815	43,023	26	-2,376	,025*
	Sontest	27	282,593	27,433			

*p<0,05

Tablo 14'e göre deney grubunun duyuşsal anlatımcılık [$t_{(26)} = -2.688$, $p < 0.05$], sosyal duyarlılık [$t_{(26)} = -2.459$, $p < 0.05$], sosyal kontrol [$t_{(26)} = -3.512$, $p < 0.05$] alt boyutlarında ve toplam puanda [$t_{(26)} = -2.376$, $p < 0.05$] öntest-sontest puanları arasında istatistiksel açıdan manidar fark bulunurken, duyuşsal duyarlılık [$t_{(26)} = -1.357$, $p > 0.05$], duyuşsal kontrol [$t_{(26)} = 1.446$, $p > 0.05$], sosyal anlatımcılık [$t_{(26)} = -.453$, $p > 0.05$] alt boyutlarında istatistiksel açıdan manidar farka rastlanmamıştır.

Duyuşsal anlatımcılık alt boyutunun sontest aritmetik ortalaması ($\bar{X} = 44.85 \pm 6.97$), öntest aritmetik ortalamasına ($\bar{X} = 39.52 \pm 8.50$) göre daha yüksektir. Sosyal duyarlılık alt boyutunun sontest aritmetik ortalaması ($\bar{X} = 49.148 \pm 8.00$), öntest aritmetik ortalamasına ($\bar{X} = 44.963 \pm 7.55$) göre daha olumludur. Sosyal kontrol alt boyutunun sontest aritmetik ortalaması ($\bar{X} = 49.185 \pm 8.30$), öntest aritmetik ortalamasına ($\bar{X} = 41.000 \pm 8.24$) göre daha olumludur. Sosyal beceri toplam sontest aritmetik ortalaması ($\bar{X} = 282.593 \pm 27.43$), öntest aritmetik ortalamasına ($\bar{X} = 264,815 \pm 43.02$) göre daha olumludur. Bu sonuçlara göre, işbirlikli oyunlar ile beden eğitimi dersi işleyen deney grubundaki öğrencilerin duyuşsal anlatımcılık, sosyal duyarlılık, sosyal kontrol alt boyutlarında ve toplam sosyal becerilerindeki puanların son test lehine manidar düzeyde arttığı söylenilebilir. Bir başka değişle işbirlikli oyunlar öğrencilerin duyuşsal anlatımcılık, sosyal duyarlılık, sosyal kontrol alt boyutlarının ve toplam sosyal beceri puanlarının önemli düzeyde artmasında etkili olmuştur.

Duyuşsal duyarlılık alt boyutunun sontest aritmetik ortalaması ($\bar{X} = 49.593 \pm 10.58$), öntest aritmetik ortalamasına ($\bar{X} = 47.259 \pm 9.37$) göre daha olumludur. Sosyal anlatımcılık alt boyutunun sontest aritmetik ortalaması ($\bar{X} = 46,296 \pm 7.44$), öntest aritmetik ortalamasına ($\bar{X} = 45.519 \pm 9.33$) göre daha olumludur. Bu sonuçlara göre, işbirlikli oyunlar ile beden eğitimi dersi işleyen grubun duyuşsal duyarlılık ve sosyal anlatımcılık alt boyutlarında son test lehine bir artış olduğu

söylenilebilir ancak, bu artış istatistiksel açıdan manidar değildir. Bir başka değişle işbirlikli oyunlar öğrencilerin duyuşsal duyarlılık ve sosyal anlatımcılık puanlarının artışına manidar düzeyde etki etmemiştir.

Sadece duyuşsal kontrol alt boyutunun sontest aritmetik ortalaması ($\bar{X}=43.519\pm7.17$), öntest aritmetik ortalamasına ($\bar{X}=46.556\pm9.65$) göre daha düşüktür. Bu sonuca göre, işbirlikli oyunların duyuşsal kontrol alt boyutuna olumsuz olarak etki ettiği söylenilebilir. Bir başka değişle deney grubunun işbirlikli oyunlarla ders işleminin duyuşsal kontrol alt boyutunda bir gerilemeye yol açtığı söylenilebilir.

4.1.3 Alt Problem 2

Araştırmanın ikinci alt problemini “*Mevcut programla ders işleyen kontrol grubu öğrencilerinin öntest-sontest sosyal beceri puanları arasında manidar fark var mıdır?*” sorusu oluşturmaktadır.

Kontrol grubunu oluşturan öğrencilerin öntest-sontest sosyal beceri puanları arasında manidar fark olup olmadığını belirlemek için bağımlı gruplar t testi uygulanmış ve bu alt probleme ilişkin bulgular Tablo 15’de verilmiştir.

Tablo 15: Kontrol Grubu Öğrencilerinin Öntest-Sontest Sosyal Beceri Puanlarının Karşılaştırılması.

Alt Boyutlar	Ölçüm	N	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	p
Duyuşsal anlatımcılık	Öntest	25	40,760	7,965	24	-1,330	,196
	Sontest	25	43,560	6,475			
Duyuşsal duyarlılık	Öntest	25	48,160	10,086	24	-,904	,375
	Sontest	25	49,680	8,260			
Duyuşsal kontrol	Öntest	25	46,320	10,535	24	2,246	,034*
	Sontest	25	41,440	6,266			

Sosyal anlatımcılık	Öntest	25	45,840	8,783	24	-,281	,781
	Sontest	25	46,400	8,456			
Sosyal duyarlılık	Öntest	25	46,080	9,460	24	-3,640	,001*
	Sontest	25	53,840	7,652			
Sosyal kontrol	Öntest	25	43,640	9,626	24	-1,330	,196
	Sontest	25	47,160	7,888			
Toplam	Öntest	25	270,800	47,668	24	-1,270	,216
	Sontest	25	282,080	22,320			

*p<0,05

Tablo 15'e göre, kontrol grubunun duyuşsal anlatımcılık [$t_{(24)} = -1.330$, $p > 0.05$], duyuşsal duyarlılık [$t_{(24)} = -.904$, $p > 0.05$], sosyal anlatımcılık [$t_{(24)} = -.281$, $p > 0.05$], sosyal kontrol [$t_{(24)} = -1.330$, $p > 0.05$] alt boyutlarında ve toplam puanda [$t_{(24)} = -1.270$, $p > 0.05$] istatistiksel açıdan manidar fark bulunmazken, duyuşsal kontrol [$t_{(24)} = 2.246$, $p < 0.05$] ve sosyal duyarlılık [$t_{(24)} = -3.640$, $p < 0.01$] alt boyutlarında ise istatistiksel açıdan manidar farklılık bulunmuştur.

Duyuşsal anlatımcılık alt boyutunun sontest aritmetik ortalaması ($\bar{X} = 43.560 \pm 6.48$), öntest aritmetik ortalamasına ($\bar{X} = 40.760 \pm 7.97$) göre; duyuşsal duyarlılık alt boyutunun sontest aritmetik ortalaması ($\bar{X} = 49.680 \pm 8.26$), öntest aritmetik ortalamasına ($\bar{X} = 48.160 \pm 10.08$) göre; sosyal anlatımcılık alt boyutunun sontest aritmetik ortalaması ($\bar{X} = 46.400 \pm 8.46$), öntest aritmetik ortalamasına ($\bar{X} = 45.840 \pm 8.78$) göre; sosyal kontrol alt boyutunun sontest aritmetik ortalaması ($\bar{X} = 47.160 \pm 7.89$), öntest aritmetik ortalamasına ($\bar{X} = 43.640 \pm 9.63$) göre ve sosyal beceri toplam sontest aritmetik ortalaması ($\bar{X} = 282.080 \pm 22.32$), toplam öntest aritmetik ortalamasına ($\bar{X} = 270.800 \pm 47.67$) göre manidar düzeyde olmamakla birlikte bu sonuçlara göre, geleneksel yöntem ile beden eğitimi dersi işleyen kontrol grubunun duyuşsal anlatımcılık, duyuşsal duyarlılık, sosyal anlatımcılık, sosyal kontrol, alt boyutlarında ve sosyal beceri toplam puanda son test lehine bir artış olduğu söylenilebilir ancak, bu artış

istatistiksel açıdan manidar değildir. Bir başka değişle geleneksel yöntem öğrencilerin duyuşsal anlatımcılık, duyuşsal duyarlılık, sosyal anlatımcılık, sosyal kontrol, alt boyutlarının ve sosyal beceri toplam puanlarının artışına yeterli düzeyde etki etmemiştir.

Sosyal duyarlılık alt boyutunun sontest aritmetik ortalaması ($\bar{X}=53.840\pm7.65$), öntest aritmetik ortalamasına ($\bar{X}=46,080\pm9.46$) göre daha olumludur. Bu sonuca göre, geleneksel yöntem ile beden eğitimi dersi işleyen kontrol grubundaki öğrencilerin sosyal duyarlılık alt boyutunda son test lehine manidar düzeyde arttığı söylenilebilir. Bir başka değişle geleneksel yöntem öğrencilerin sosyal duyarlılık alt boyut puanlarının önemli düzeyde artmasında etkili olmuştur.

Ancak duyuşsal kontrol alt boyutunun sontest aritmetik ortalaması ($\bar{X}=41,440\pm6.27$), öntest aritmetik ortalamasından ($\bar{X}=46,320\pm10.54$) manidar düzeyde daha düşüktür. Bu sonuca göre, geleneksel yöntemin öğrencilerin duyuşsal kontrol özelliklerine olumsuz olarak etki ettiği söylenilebilir. Bir başka değişle kontrol grubunun geleneksel yöntemle ders işleminin duyuşsal kontrol alt boyutunda manidar düzeyde gerilemeye yol açtığı söylenilebilir. Beden eğitimi dersinde geleneksel anlayışın uygulanması öğrencilerin, belli başlı duyguları yetenekli bir şekilde birleştirme ve bu duyguları bir maske altında gizleme (Yüksel 2004; 10) gibi özellikleri içeren duyuşsal kontrol alt boyutunda manidar düzeyde azalmaya neden olduğu söylenebilir.

4.1.4 Alt Problem 3

Araştırmanın üçüncü alt problemini “*İşbirlikli oyunlarla ders işleyen deney grubu öğrencilerinin beden eğitimi dersine yönelik öntest-sontest tutum puanları arasında manidar fark var mıdır?*” sorusu oluşturmaktadır.

Deney grubunu oluşturan öğrencilerin beden eğitimi dersine karşı öntest-sontest beden eğitimi dersine karşı tutum puanları arasında manidar fark olup olmadığını belirlemek için bağımlı gruplar t testi uygulanmış ve bu alt probleme ilişkin bulgular Tablo 16’da verilmiştir.

Tablo 16: Deney Grubu Öğrencilerinin Öntest-Sontest Tutum Puanlarının Karşılaştırılması.

	Ölçüm	N	$\bar{X}$	Ss	Sd	T	P
Tutum	Öntest	27	93,852	13,578	26	-,667	,510
	Sontest	27	95,963	14,717			

Tablo 16'ya göre, işbirlikli oyunlarla ders işleyen deney grubunun öntest-sontest tutum puanları arasında manidar farklılık görülmemektedir [$t_{(26)} = -.667$, $p > 0.05$]. Deney grubunun tutum sontest aritmetik ortalaması ($\bar{X} = 95,963 \pm 14.72$) iken, öntest aritmetik ortalaması ($\bar{X} = 93,852 \pm 13.58$)'dir. Bu sonuçlara göre, işbirlikli oyunlar ile beden eğitimi dersi işleyen grubun tutum puanlarında son test lehine bir artış olduğu söylenilebilir ancak, bu artış istatistiksel açıdan manidar değildir. Bir başka değişle işbirlikli oyunlar öğrencilerin tutum puanlarının artışına yeterli düzeyde etki etmemiştir.

4.1.5 Alt Problem 4

Araştırmanın dördüncü alt problemini “ *Mevcut programla ders işleyen kontrol grubu öğrencilerinin beden eğitimi dersine yönelik öntest-sontest tutum puanları arasında manidar fark var mıdır?* ” sorusu oluşturmaktadır.

Kontrol grubunu oluşturan öğrencilerin öntest-sontest tutum puanları arasında manidar fark olup olmadığını belirlemek için bağımlı gruplar t testi uygulanmış ve bu alt probleme ilişkin bulgular Tablo 17’de verilmiştir.

Tablo 17: Kontrol Grubu Öğrencilerinin Öntest-Sontest Tutum Puanlarının Karşılaştırılması.

	Ölçüm	N	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	P
Tutum	Öntest	27	90,960	14,993	24	-,533	,599
	Sontest	27	92,880	17,150			

Tablo 17'ye göre, geleneksel yöntemle ders işleyen kontrol grubunun öntest-sontest tutum puanları arasında manidar farklılık görülmemektedir [$t_{(26)} = -.533$, $p > 0.05$]. Deney grubunun tutum sontest aritmetik ortalaması ($\bar{X} = 92,880 \pm 17,15$), öntest aritmetik ortalamasına ($\bar{X} = 90,960 \pm 14,99$) göre daha olumludur. Bu sonuçlara göre, geleneksel yöntem ile beden eğitimi dersi işleyen kontrol grubunun tutum puanlarında son test lehine bir artış olduğu söylenilebilir ancak, bu artış istatistiksel açıdan manidar değildir. Bir başka deyişle geleneksel yöntem, öğrencilerin tutum puanlarının artışına yeterli düzeyde etki etmemiştir.

4.1.6 Alt Problem 5

Araştırmanın beşinci alt problemini “Deney ve kontrol gruplarını oluşturan öğrencilerin öntest-sontest sosyal beceri puanlarının farkları arasında manidar fark var mıdır?” sorusu oluşturmaktadır.

Deney ve kontrol grubunu oluşturan öğrencilerin sosyal beceri alt boyutlarından ve ölçeğin toplamından elde ettikleri puanları arasında manidar farklılık olup olmadığını belirlemek için bağımsız gruplar t testi uygulanmış ve bu alt probleme ilişkin bulgular Tablo 18’de verilmiştir.

Tablo 18: Deney ve Kontrol Gruplarını Oluşturan Öğrencilerin Sosyal Beceri Puanlarının Karşılaştırılması.

Alt Boyutlar	Gruplar	N	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	P
Duyuşsal anlatımcılık	Deney	27	5,333	10,311	50	-,876	,385
	Kontrol	25	2,800	10,524			
Duyuşsal duyarlılık	Deney	27	2,333	8,936	50	-,337	,737
	Kontrol	25	1,520	8,407			
Duyuşsal	Deney	27	-3,037	10,914	50	-,610	,545

kontrol	Kontrol	25	-4,880	10,864			
Sosyal anlatımcılık	Deney	27	,778	8,928	50	-,083	,934
	Kontrol	25	,560	9,971			
Sosyal duyarlılık	Deney	27	4,185	8,845	50	1,320	,193
	Kontrol	25	7,760	10,659			
Sosyal kontrol	Deney	27	8,185	12,112	50	-1,327	,190
	Kontrol	25	3,520	13,232			
Toplam	Deney	27	17,778	38,872	50	-563	,576
	Kontrol	25	11,280	44,395			

Deney grubu öğrencilerinin işbirlikçi oyunlarla işlenen dersler sonrasında duyuşsal anlatımcılık alt boyutunda kontrol grubuna göre manidar bir fark bulunmamıştır [$t_{(50)} = -.876$, $p=0.385$]. Deney grubunun duyuşsal anlatımcılık alt boyutuna ait aritmetik ortalaması ($\bar{x}=5,333\pm10,311$), kontrol grubunun duyuşsal anlatımcılık alt boyutuna ait aritmetik ortalamasına ($\bar{x}=2,800\pm10,524$) göre daha olumludur. Ancak bu bulgu, deney grubuna uygulanan işbirlikçi oyunların sosyal becerilerin duyuşsal anlatımcılık alt boyutunu geliştirmede önemli bir etkiye sahip olmadığını göstermektedir ($p>0.05$).

Deney grubu öğrencilerinin İşbirlikçi oyunlarla işlenen dersler sonrasında duyuşsal duyarlılık alt boyutunda kontrol grubuna göre manidar bir fark bulunmamıştır [$t_{(50)} = -.337$, $p=0.737$]. Deney grubunun duyuşsal duyarlılık alt boyutuna ait aritmetik ortalaması ($\bar{x}=2,333\pm8,936$), kontrol grubunun duyuşsal duyarlılık alt boyutuna ait aritmetik ortalamasına ($\bar{x}=1,520\pm8,407$) göre daha olumludur. Ancak bu bulgu, deney grubuna uygulanan işbirlikçi oyunların sosyal becerilerin duyuşsal duyarlılık alt boyutunu geliştirmede önemli bir etkiye sahip olmadığını göstermektedir ($p>0.05$).

Deney grubu öğrencilerinin işbirlikçi oyunlarla işlenen dersler sonrasında duyuşsal kontrol alt boyutunda kontrol grubuna göre manidar bir fark bulunmamıştır [$t_{(50)} = -.610$, $p=0.545$]. Deney grubunun duyuşsal kontrol alt boyutuna ait aritmetik

ortalaması ($\bar{x} = -3,037 \pm 10,914$), kontrol grubunun duyuşsal kontrol alt boyutuna ait aritmetik ortalamasına ($\bar{x} = -4,880 \pm 10,864$) göre daha olumsuzdur. Bu bulgu, deney grubuna uygulanan işbirlikçi oyunların sosyal becerilerin duyuşsal kontrol alt boyutunu geliştirmede önemli bir etkiye sahip olmadığını göstermektedir ($p > 0.05$).

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin sosyal anlatımcılık puanları karşılaştırıldığında iki grup arasında manidar bir fark bulunmamıştır [$t_{(50)} = -.083$, $p = 0.934$]. Deney grubunun sosyal anlatımcılık alt boyutuna ait aritmetik ortalaması ($\bar{x} = 7,778 \pm 8,928$), kontrol grubunun sosyal anlatımcılık alt boyutuna ait aritmetik ortalamasına ($\bar{x} = 5,560 \pm 9,971$) göre daha olumludur. Ancak bu bulgu, deney grubuna uygulanan işbirlikçi oyunların sosyal becerilerin sosyal anlatımcılık alt boyutunu geliştirmede önemli bir etkiye sahip olmadığını göstermektedir ($p > 0.05$).

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin sosyal kontrol puanları karşılaştırıldığında iki grup arasında manidar bir fark bulunmamıştır [$t_{(50)} = 1.320$, $p = 0.193$]. Deney grubunun sosyal duyarlılık alt boyutuna ait aritmetik ortalaması ($\bar{x} = 4,185 \pm 8,845$), kontrol grubunun sosyal duyarlılık alt boyutuna ait aritmetik ortalamasına ($\bar{x} = 7,760 \pm 10,659$) göre daha olumsuzdur. Bu bulgu, deney grubuna uygulanan işbirlikçi oyunların sosyal becerilerin sosyal duyarlılık alt boyutunu geliştirmede önemli bir etkiye sahip olmadığını göstermektedir ($p > 0.05$).

Deney grubu öğrencilerinin İşbirlikçi oyunlarla işlenen dersler sonrasında sosyal kontrol alt boyutunda kontrol grubuna göre manidar bir fark bulunmamıştır [$t_{(50)} = 1.327$, $p = 0.190$]. Deney grubunun sosyal kontrol alt boyutuna ait aritmetik ortalaması ($\bar{x} = 8,185 \pm 12,112$), kontrol grubunun sosyal kontrol alt boyutuna ait aritmetik ortalamasına ($\bar{x} = 3,520 \pm 13,232$) göre daha olumludur. Ancak bu bulgu, deney grubuna uygulanan işbirlikçi oyunların sosyal becerilerin sosyal kontrol alt boyutunu geliştirmede önemli bir etkiye sahip olmadığını göstermektedir ($p > 0.05$).

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin toplam sosyal beceri puanları karşılaştırıldığında iki grup arasında manidar bir fark bulunmamıştır [$t_{(50)} = -.563$, $p = 0.576$]. Deney grubunun sosyal beceri puanlarının aritmetik ortalaması

($\bar{X}=17,778\pm38,872$), kontrol grubunun sosyal beceri puanlarının aritmetik ortalamasına ($\bar{X}=11,280\pm44,395$) göre daha olumludur. Ancak bu bulgu, deney grubuna uygulanan işbirlikçi oyunların sosyal becerilerini geliştirmede önemli bir etkiye sahip olmadığını göstermektedir ($p>0.05$).

4.1.7 Alt Problem 6

Araştırmanın altıncı alt problemini “*Deney ve kontrol gruplarını oluşturan öğrencilerin tutum puanlarının öntest-sontest farkları arasında manidar fark var mıdır?*” sorusu oluşturmaktadır.

Deney ve kontrol grubunu oluşturan öğrencilerin beden eğitimi dersine yönelik tutum puanları arasında fark olup olmadığını belirlemek için bağımsız gruplar t testi uygulanmış ve bu alt probleme ilişkin bulgular Tablo 19’da verilmiştir

Tablo 19: Deney ve Kontrol Gruplarının Öğrencilerinin Sontest Tutum Puanlarının Karşılaştırılması.

Alt Boyutlar	SINIF	N	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	P
Tutum	Deney	27	2,111	16,439	50	-,040	,968
	Kontrol	25	1,920	18,007			

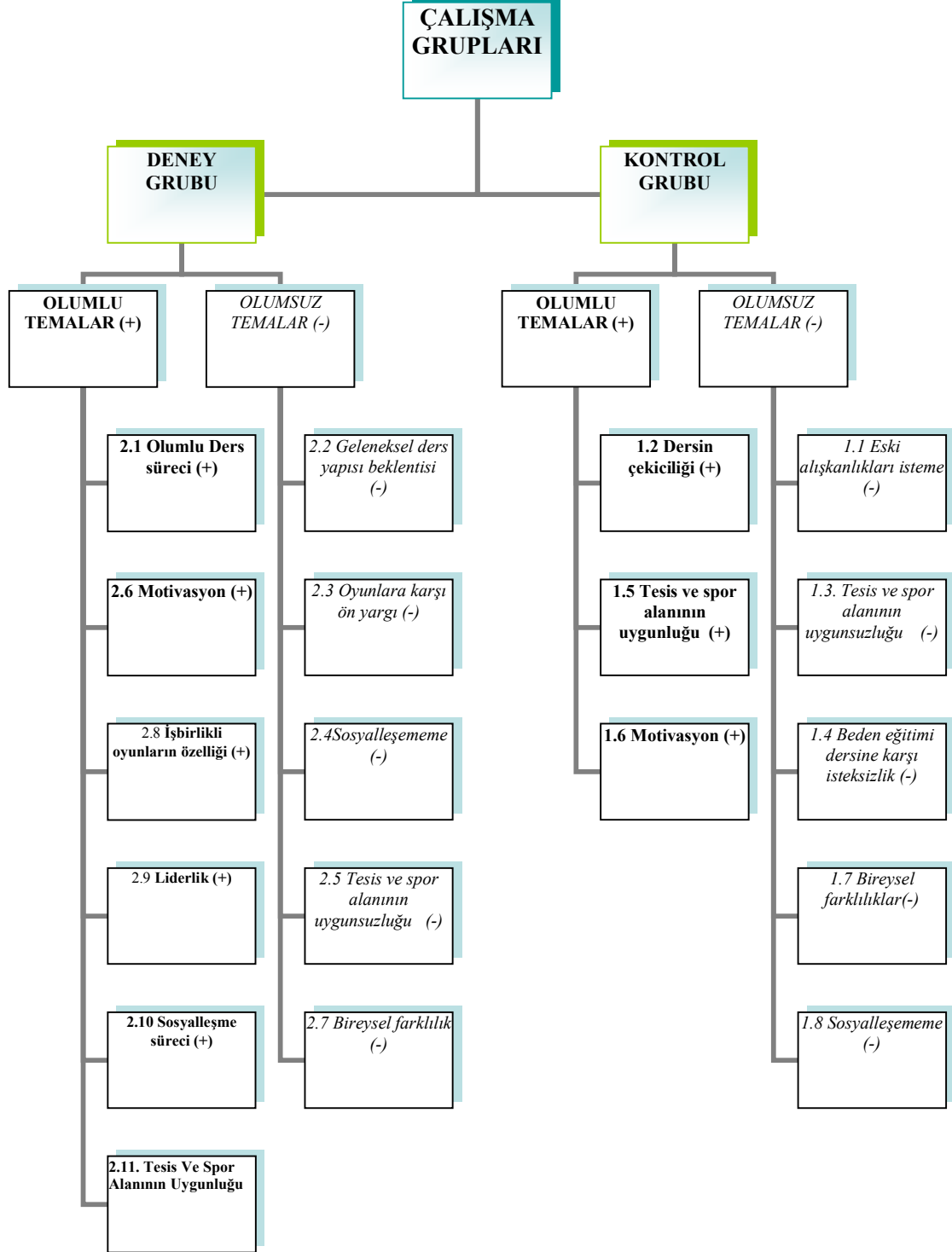
Deney grubu öğrencilerinin işbirlikçi oyunlarla işlenen dersler sonrasında beden eğitime yönelik tutumlarında kontrol grubuna göre manidar bir artış bulunmamıştır [$t_{(50)}= -.040$, $p=0.968$]. Deney grubunun tutum puanlarının aritmetik ortalaması ($\bar{X}=2,111\pm16,439$), kontrol grubunun tutum puanlarının aritmetik ortalamasına ($\bar{X}=1,920\pm18,007$) göre daha olumludur. Ancak bu bulgu, deney grubuna uygulanan işbirlikçi oyunların öğrencilerin beden eğitime yönelik tutumlarını geliştirmede önemli bir etkiye sahip olmadığını göstermektedir.

4.2 Nitel Verilere Ait Bulgular

Bu bölümde araştırma sonuçlarına ait nitel boyuttaki bulgulara yer verilmiştir. Bulgular deney grubuna ait öğrenci ifadelerinden, deney grubu öğrencilerinin gözlemlerinden çıkarılan temalar ve alt temalar olarak tanımlanmış ve tablolastırılmıştır.

Bütün süreç içerisinde gözlemci notlarından çıkarılan deney ve kontrol grubu adına oluşan bütün temalar tablo 20’de verilmiştir.

Tablo 20: Öğretmenin Deney ve Kontrol Gruplarının Gözlem Sonucu Ortaya Çıkan Temaların Şemalaştırılması



4.2.1. Deney grubu öğrenci ifadelerine ait kodlamalarla oluşturulan temalar ve alt temalar

Yapılan çalışmada öğrencilerden ilk üç ders öncesinde ve her ders sonrasında alınan ifadeler kodlanmış, kodlamalar sonrasında alt temalar belirlenmiş ve alt temalar ortak ana temalarda birleştirilmiş ve tablo haline getirilmiştir. Böylece oluşturulan tabloda bulunan ifadelerinden çıkan süreç başlangıcındaki ve sonundaki temaları karşılaştırarak ve yorumlayarak öğrencilerin süreç içerisinde düşüncelerini ve davranışlarını ortaya çıkarmak mümkün olabilir. Öğrenci görüşlerinin kodlanması ile oluşturulmuş temalar ve alt temalar Tablo 21’de verilmiştir.

Tablo 21: Deney Grubundan Alınan Öğrenci Görüşlerinden Ortaya Çıkan Ana Tema ve Bunları Oluşturan Alt Temalar

Ana tema	1.1. Beden Eğitimi Dersinin Özelliği / Yapısı	
Alt temalar	- Dersin çekiciliği - Derse karşı isteklilik - Derste eğlenme - Dersten zevk alma - Dersi eğlenceli bulma - Dersi rahatlatıcı bulma	
Ana tema	2. Motivasyon	
	2.1. Olumlu	2.1.Olumsuz
Alt temalar	- Beden eğitimi dersinde yapılan çeşitli etkinlikler - Beden eğitimi dersinin fiziksel ve ruhsal faydaları - Beden Eğitimi dersinin gerekli olduğunu düşünme	- Dersin öğrencilere itici gelmesi
Ana tema	3. Tesis ve Spor Alanının Uygunsuzluğu	
Alt temalar	- Soğuk ortam - Dersin sabah saatlerinde olması - Sabah ve soğukta işlenen dersin iticiliği	
Ana tema	4. İşlenen Dersten Farklı Beklenti	
Alt temalar	- Derste voleybol oynama isteği - Derste futbol ve basketbol oynama isteği	

Ana tema	5. Sosyal Olma İsteği
Alt temalar	- İnsanlarla iç içe olmayı sevme - Vücut teması gerektiren oyunlardan zevk alma - İnsanları kırmama isteği - Toplu şekilde hareket etmeyi gerektiren oyunların zor ama buna rağmen güzel olması
Ana tema	6. Oyunlarla İşlenen Beden Eğitimi Dersinin Motivasyon Sağlaması
Alt temalar	- Oyunlardan zevk alma - Yeni oyun merakı - Güne pozitif başlangıç - Oyunlarla eğlenip stres atma - Oyunlarla mutlu olma - Oyun çeşitliliği - Oyunların çekiciliği - Oyunlar sayesinde dersin çekici hale gelmesi - Oyunlar sayesinde akıcı ders yapma - Oyunlarla aktif hale gelip yorgun düşme - Dersin eğlenceli olacağına inanma ve dersteki eğlenceli havanın devamını isteme - Oyunların öğrencilerin beklentileri dahilinde olması - Grup oyunlarının çekiciliği - Grup oyunlarının beğenilmesi - Oyunların dışarıdan güzel görünmesi - Oyunların oyunculara birlikte karar alabilme yeteneği kazandırması sağlaması - Oyunların, katılımcıları motive ederek imkansız görülen bazı kavramaların üstesinden gelebilme ve doğru lideri seçebilme yeteneği vermesi - Oyunlardan dolayı dersin sevilir, tercih edilir ve sabırsızlıkla beklenir olması
Ana tema	7. Oyun Sonrası Motivasyonun Değişimi
Alt temalar	- ilk etapta oluşan olumsuz ön yargının oyunlarla birlikte olumlu hal alması - Oyunlarla eğlenme ve dolayısıyla beden eğitimi dersini sevme - Soğuğa rağmen oyunlarla beraber dersten zevk alma
Ana tema	8. Bireysel Farklılıklar
Alt temalar	- Arkadaşlardan memnun olmama - Beden eğitimi dersine karşı ön yargı - Koşmayı sevmeme - Oyunu çocuksu ve sıkıcı bulma - Boyuyla dalga geçildiğini zanneden öğrencinin oyunları oynamaması - Dışarıda ders yapmayı istememe - Diğer oyunları bu haftakinden daha çok sevme - Oyunların çeşitli sebeplerle beğenmeme - Dönem başındaki olumsuz tutumun değişmemesi - Oynanan oyunların güzel olması ancak hiç bir etkisinin olmadığına inanılması
Ana tema	9. Etkili Liderlik

Alt temalar	- Liderin varlığına duyulan ihtiyaç - Liderin ön plana çıkması - Lider isteme ve sevme - Lidere bağlılık - Lider yönetimiyle oyunlara katılma isteği - Lidere şükran sunma - Liderden çözüm bekleme - Lidere uyum - Liderden ayrılmayı istememe - Oyunlarda zihinsel ve fiziksel olarak görev ve güç dağılımı yapılması	
Ana tema	10. Derste Oyunların Dışında Başka Bir Şey Yapmama İsteği	
Alt temalar	- Yazı yazılan beden eğitimi dersine olumsuz bakış - Oyun dışında vakit geçirmeyi istememe - Oyun oynama isteği	
Ana tema	11. İçsel Motivasyon	
	11.1. Olumlu	11.2. Olumsuz
Alt temalar	- Pozitif hissetme - Enerjik hissetme - Huzurlu hissetme - Arkadaşlık	- Negatif hissetme - Hastalık - Sinirlilik - Oyunları beğenmeme - Hiç bir şey yapmamayı isteme - Başka dersin sınavı olduğu için oyun oynamayı istememek
Ana tema	12. Oyunların Olumlu Zamanlaması	
Alt temalar	- Sabahları oynanan oyunların dinç olmaya yardımcı olması	
Ana tema	13. Klasik Yöntemdeki Olumsuzluklar	
Alt temalar	- Tören çalışmaları sevmeme - Törendeki yürüyüşleri sevmeme	
Ana tema	14. Öğrenilen Oyunları Farklı Ortamlara Taşıma	
Alt temalar	- Derste öğrenilen oyunları değişik ortamlarda da oynama isteği	
Ana tema	15. Farklı Oyun İsteği	
Alt temalar	- Farklı ya da daha önce oynamamış oyunları derste görme isteği	
Ana tema	16. Takım Çalışması Tercihi	
Alt temalar	- Çevre ile etkileşim sonucunda problemlerin etkilerini azaltarak ve detaylarını görerek daha kolay çözülmesi	

Ana tema	17. - İlk Etapta Bireysel Daha Sonra Takım Çalışması Tercihi	
Alt temalar	- Bireysel çalışmanın öncelikli seçilmesi ancak çevreden çözüm bulunamadığında yardım isteme	
Ana tema	18. Bireysel Çalışma Tercihi	
Alt temalar	- Sorunları kendi kendine çözme isteği	
Ana tema	19. Takım Çalışması	
	19.1. Olumlu	19.2. Olumsuz
Alt temalar	- Grup çalışması - Grupla isteklilik - Grupla birliktelik - Grupla çözüm için oluşan farklı fikirler - Grupla çalışma ortamı - Grupla çalışmanın eğlenceli oluşu - Grupla çalışmanın eğitici olması - Oyunlar da herkesle anlaşabilme ve oyunların hepsini beğenme - Grup halinde oynanılan oyunların arkadaşlıklara olan olumlu etkisi - Oyunlarda çıkan problemlerin grup içi ortak kararlarla çözümlenebilmesi - Oyunlarda ortaya konan fikirlerden doğru olanın seçilebilmesi - Oyunlarda grupların planlama yapabilmeleri - Oyunlarda katılımcıların hızlı, azimli, pratik ve birlik içersinde hareket etmeleri - Oyunlarda ortaya konan fikirlerin hızlıca kararlarla sonuçlandırılıp uygulamaya geçilmesi - Oyunlarda işbirliğinin sağlanması - Oyunların katılımcılar arasında hem birbirleri adına hem de kendileri adına farklı bir bakış açısı getirmiş olması	- Grup içi anlaşmazlık - Grup arkadaşlarını beğenmeme - Grup başarısızlığı - Oyunlarda sorun yaşanması - Oyunlarda yaşanan sorunların genellikle bazı katılımcıların bazı konulardan kaynaklanan beceriksizliğinden kaynaklanması - Oyunlarda birlik halinde hareket edilememesi
Ana tema	20. Süreç Yaşantısı	
	20.1 Olumlu	20.2 Nötr
Alt temalar	- Başlangıçta seilmeyen beden eğitimi dersinin süreç içerisinde oynanılan oyunlarla öğrenciler tarafından sevilen bir ders haline gelmesi	- Beden eğitimi dersine karşı olan olumlu tutumun değişmemesi

Yukarıda oluşturulan temaların ders süreci içerisindeki hafta hafta, ders öncesi ve sonrası olmak üzere oluşum yerleri süreç yorumlaması amacıyla tablolastırılmış ve oluşturulan tablo 22’de verilmiştir.

Tablo 22: Deney Grubundaki Öğrencilerin Ders Öncesi ve Ders Sonrasındaki İfadelerinin Kodlama Tablosu (1)

1. HAFTA		2. HAFTA		3. HAFTA		4. HAFTA	5. HAFTA
DERS ÖNCESİ	DERS SONRASI	DERS ÖNCESİ	DERS SONRASI	DERS ÖNCESİ	DERS SONRASI	DERS SONRASI	DERS SONRASI
1.Beden Eğitimi dersinin özelliği ve yapısı(+)	6. Oyunlarla İşlenen Beden Eğitimi Dersinin Motivasyon Sağlaması (+)	1.Beden Eğitimi dersinin özelliği ve yapısı(+)	6. Oyunlarla İşlenen Beden Eğitimi Dersinin Motivasyon Sağlaması (+)	15. Farklı oyun isteği(+)	6. Oyunlarla İşlenen Beden Eğitimi Dersinin Motivasyon Sağlaması (+)	16. Takım çalışması tercihi(+)	19.1Takım çalışması (Olumlu) (+)
	2.1.Motivasyon (+)	10. Derste Oyunların Dışında Başka Bir Şey Yapma İsteği	12. Oyunların Olumlu Zamanlaması (+)	6. Oyunlarla İşlenen Beden Eğitimi Dersinin Motivasyon Sağlaması (+)		6. Oyunlarla İşlenen Beden Eğitimi Dersinin Motivasyon Sağlaması (+)	
		11.1 İçsel motivasyon (olumlu) (+)		5. Sosyal Olma İsteği(+)		9. Etkili Liderlik(+)	
		11.2 İçsel motivasyon (olumsuz) (-)		4. İşlenen Dersten Farklı Beklenti(-)		17. - İlk etapta bireysel daha sonra takım	
5. Sosyal olma isteği(+)	9. Etkili liderlik (+)	14. Öğrenilen oyunları farklı ortamlara taşıma (+)	9. Etkili liderlik (+)	5. Sosyal Olma İsteği(+)	5. Sosyal olma isteği(+)	8. Bireysel farklılıklar (-)	6. Oyunlarla İşlenen Beden Eğitimi Dersinin Motivasyon Sağlaması (+)
4. İşlenen dersten farklı beklenti (-)		4. İşlenen Dersten Farklı Beklenti (-)	4. İşlenen Dersten Farklı Beklenti (-)	13. Klasik	11.2		

3. Tesis ve Spor Alanının uygunsuzluğu (-)			Yöntemdeki Olumsuzluklar (-)	içsel motivasyon (olumsuz)(-)		çalışması tercihi	
2.1.2 Motivasyon (Olumsuz)(-)	8. Bireysel farklılıklar (-)	3. Tesis ve Spor Alanının uygunsuzluğu (-)	8. Bireysel Farklılıklar (-)		4. İşlenen Dersten Farklı Beklenti(-)	18. Bireysel çalışma tercihi	9. Etkili Liderlik(+)

Tablo 22: Deney Grubundaki öğrencilerin Ders Öncesi ve Ders Sonrasındaki İfadelerinin Kodlama Tablosu (2)

6. HAFTA	7. HAFTA	8. HAFTA	9. HAFTA	10. HAFTA	11. HAFTA	12. HAFTA
DERS SONRASI	DERS SONRASI	DERS SONRASI	DERS SONRASI	DERS SONRASI	DERS SONRASI	DERS SONRASI
6. Oyunlarla İşlenen Beden Eğitimi Dersinin Motivasyon Sağlaması(+)	20.1 Süreç yaşantısı (olumlu) (+)	6. Oyunlarla İşlenen Beden Eğitimi Dersinin Motivasyon Sağlaması (+)	6. Oyunlarla İşlenen Beden Eğitimi Dersinin Motivasyon Sağlaması(+)	6. Oyunlarla İşlenen Beden Eğitimi Dersinin Motivasyon Sağlaması (+)	19.1Takım çalışması (Olumlu) (+)	19.1Takım çalışması (Olumlu) (+)
19.1Takım çalışması (Olumlu) (+)						
5. Sosyal Olma İsteği(+)	19.1. Takım çalışması (olumlu) (+)	19.1Takım çalışması (Olumlu) (+)		9. Etkili Liderlik(+)	6. Oyunlarla İşlenen Beden Eğitimi Dersinin Motivasyon Sağlaması(+)	6. Oyunlarla İşlenen Beden Eğitimi Dersinin Motivasyon Sağlaması(+)
7. Oyun Sonrası Motivasyonun Değişimi(+)	9. Etkili Liderlik(+)	Etkili liderlik ve lidere bağlılık (+)	9. Etkili Liderlik(+)	19.1Takım çalışması (Olumlu) (+)	9. Etkili Liderlik(+)	
9. Etkili	20.3 Süreç yaşantısı (nötr) (+)					9. Etkili

Liderlik(+)					Liderlik(+)
3. Tesis ve Spor Alanının uygunsuzluğu (-)				19.2. Takım Çalışması (olumsuz) (-)	
19.2. Takım çalışması (Olumsuz) (-)	8. Bireysel Farklılıklar		8. Bireysel Farklılıklar(-)	19.2. Takım Çalışması (olumsuz) (-)	

Süreç içerisindeki temaların oluşumu incelendiğinde öğrencilerin ilk derste, derse karşı beklentilerinin farklı olduğunu, oyun oynamaya karşı bir önyargıları olduğunu ancak daha sonra oynatılan oyunlarla birlikte hem derse hem de oyunlara karşı pozitif yönde motivasyon kazandıklarını görmekteyiz.

Oynatılan oyunlarla birlikte öğrencilerde davranışsal ve tutum yönünde birçok olumlu ve olumsuz tema oluştuğunu görmek mümkündür. Ancak, süreç incelendiğinde başlarda görülen negatif temaların süreç sonlarına doğru azaldığını ve son safhalarda sadece takım çalışması temasına dair olumsuz düşüncelerinin olduğunu görmekteyiz. Bu olumsuzluk da birlik içinde bulunan her grupta oluşabileceği düşünüldüğünde sürecin bir parçası olarak yorumlanabilir ve süreç sonucunda oynatılan işbirlikli oyunlarla öğrencilerin pozitif davranışlar kazandıklarını söylemek mümkün olabilir. Öğrencilerin kazandıkları, *Oyunlarla İşlenen Beden Eğitimi Dersinin Motivasyon Sağlaması, Takım çalışması, Etkili Liderlik, Süreç yaşantısı* temaları ağırlıklı olan olumlu temalar olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu temalarla birlikte diğer olumlu temalara da bakıldığında öğrencilerin beden eğitimine karşı olumlu tutum geliştirdikleri, takım çalışması süreci yaşadıkları, liderliğin ön plana çıktığını, öğrencilerin sürekli iletişim içinde bulunup sosyallik gösterdiklerini, oyunlardan zevk aldıklarını, sürekli farklı ve güzel oyunlar oynamak istediklerini ve kazandıkları olumlu motivasyonun sürekli olarak üst düzeyde tutulduğunu söylemek mümkün olabilir.

Tablo 21 incelendiğinde “*bireysel farklılıklar*” teması da göze çarpmaktadır. Bireysel farklılıklar teması bulunduğu haftalarda, olumlu ifade veren öğrencilerin büyük çoğunluğun dışında kalan az sayıdaki öğrenci ya da öğrencilerin verdikleri olumsuz

ifadeleri temsil etmektedir (tablo 21). Bu nedenle tema “*olumsuz (-)*” olarak gösterilmiş ve adını “*bireysel farklılıklar*” olarak almıştır.

Öğrencilerin ifadelerinden çıkarılan temaların içerisinde “ *Tesis ve Spor Alanının Uygunsuzluğu (-)*” teması göze çarpmaktadır. Bu tema öğrencilerin ders yapılan spor salonu ve bahçe ortamlarına ait gördükleri ya da hissettikleri olumsuzluklarla oluşturulmuştur. Bu temanın bulunduğu haftalara bakıldığında öğrenciler bu olumsuz temayla birlikte oyunlardan keyif aldıklarını ve oyunların kendilerine olumlu şeyler kattığını gösteren ifadelerin kullanıldığı olumlu temaları da kullanmışlardır. Bu da öğrencilerin oynadıkları işbirlikli oyunlarla birlikte oluşan olumsuzluklara rağmen genel itibarıyla derse karşı olumlu baktıklarını söylemek mümkün olabilir.

Bütün süreç içerisinde öğrenci ifadelerinden çıkarılan temaların tümünün görülmesi adına bütün temalar ders öncesi ve sonrası olmak üzere 2’ye bölünmüş ve bölünmeden sonra da olumlu, olumsuz ve nötr temalar olmak üzere de kendi içlerinde 3’e ayrılmıştır. Bahsi geçen bilgiler tablo 22’de verilmiştir. Bu tablo sadece ders öncesi ve ders sonrasında oluşan temaları incelemek amacıyla oluşturulmuştur.

Tablo 23: Deney Grubu Öğrencilerinden Alınan İfadeler Sonucunda Ortaya Çıkan Temalar

DENEY GRUBU ÖĞRENCİLERİNDEN ALINAN İFADELER SONUCUNDA ORTAYA ÇIKAN TEMALAR			
DERS ÖNCESİ		DERS SONRASI	
OLUMLU	OLUMSUZ	OLUMLU	OLUMSUZ
1. Beden Eğitimi dersinin özelliği ve yapısı	4. İşlenen dersten farklı beklenti	5. Sosyal olma isteği(+)	8. Bireysel farklılıklar (-)
2.1. Motivasyon (olumlu)	3. Tesis ve Spor Alanının uygunsuzluğu	6. Oyunlarla İşlenen Beden Eğitimi Dersinin Motivasyon Sağlaması	13. Klasik Yöntemdeki Olumsuzluklar(-)
5. Sosyal olma isteği		7. Oyun sonrası motivasyonun değişimi (+)	
6. Oyunlarla İşlenen Beden Eğitimi Dersinin Motivasyon Sağlaması	2.2. Motivasyon (Olumsuz) (-)	9. Etkili liderlik (+)	3. Tesis ve Spor Alanının uygunsuzluğu(-)
		12. Oyunların Olumlu Zamanlaması	
10. Derste Oyunların Dışında Başka Bir Şey Yapmama İsteği	11.2 içsel motivasyon (olumsuz)(-)	14. Öğrenilen oyunları farklı ortamlara taşıma	19.2. Takım Çalışması (olumsuz) (-)
11.1 İçsel motivasyon (olumlu)		15. Farklı oyun isteği(+)	
15. Farklı oyun isteği		16. Takım çalışması tercihi(+)	
		19.1 Takım çalışması (Olumlu) (+)	
		20. Süreç yaşantısı	
NÖTR TEMALAR			
17. - İlk etapta bireysel daha sonra takım çalışması tercihi			
18. Bireysel çalışma tercihi			
20. Süreç yaşantısı			

4.2.2. Deney ve kontrol grubu öğrencilerine ait gözlemci notlarından kodlamalarla oluşturulan temalar ve alt temalar

Yapılan çalışmada gözlemci tarafından her ders sonrasında deney ve kontrol grubuna dair alınan notlar kodlanmış, kodlamalar sonrasında alt temalar oluşturulmuştur. Alt temalar ortak ana temalarda birleştirilmiş ve tablo haline getirilmiştir. Böylece oluşturulan tabloda bulunan temalar süreç başlangıcında ve sonunda temalar karşılaştırılarak ve yorumlanarak deney ve kontrol grubu öğrencilerinin süreç içerisinde düşüncelerinin, davranışlarının ve tutumlarının ne yönlü ilerlediğini görmek mümkün olabilir. Ayrıca her iki grup temaları karşılaştırılarak ders süreci ile davranış ve tutumların ne yönlü gelişim gösterdiğini yorumlamak mümkün olabilir. Gözlemci notlarının kodlanması ile oluşturulmuş deney ve kontrol grubuna ait temalar ve alt temalar Tablo 24 ve Tablo 25’de verilmiştir.

Tablo 24:Gözlemci Notlarıyla Kodlanan Kontrol Grubu Ana Tema ve Alt Temaları

1. KONTROL GRUBU ANA TEMALARI
1.1. ESKİ ALIŞKANLIKLARI İSTEME
1.1.1 Futbol, voleybol vs. oynama isteği 1.1.2 Derste serbest kalma isteği 1.1.3 Teorik dersin beden eğitimi dersiyle bağdaştırılamaması
1.2. DERSİN ÇEKİCİLİĞİ
1.2.1 Öğrencilerin derstekeyifli tavırları
1.3. TESİS VE SPOR ALANININ UYGUNLUSUZĞU
1.3.1 Olumsuz hava koşulları 29 Ekim çalışmaları ile çakışma 1.3.2 Uygulamalı ders yapacak ortam yokluğu 1.3.3 Bahçede dersin yapılması: zeminin ıslak ve havanın soğuk oluşu 1.3.4 Ders yapılan alanın dar olması
1.4. BEDEN EĞİTİMİ DERSİNE KARŞI İSTEKSİZLİK
1.4.1 Derstekeyifli aktivitelere katılımdaki isteksizlik
1.5. TESİS VE SPOR ALANININ UYGUNLUĞU
1.5.1 Ders yapılacak alanın ve ortam sıcaklığının elverişli oluşu
1.6. MOTİVASYON

1.6.1 Derste sınıf içi turnuva olduğundan dolayı öğrencilerin derse karşı istekli hale gelmesi
1.7. BİREYSEL FARKLILIKLAR
1.7.1 Öğrencinin fazla kilolarından dolayı alınganlık göstermesi
1.8. SOSYALLEŞEMEME
1.8.1 Hem takım hem de rakip takım arkadaşlarıyla müsabakada ve sonrasında anlaşamama, tartışma, münakaşa etme

Tablo 25:Gözlemci Notlarıyla Kodlanan Deney Grubu Ana Tema ve Alt Temaları

2. DENEY GRUBU ANA TEMALARI
2.1. OLUMLU DERS SÜRECİ
2.1.1. Oyunların sonunda olumsuz ön yargının kalkması
2.1.2. Eski alışkanlıkları istemedeki azalış
2.1.3. Soyunma odalarının soğuk oluşu
2.1.4. Olumsuz ortama rağmen oyunlardan zevk alma
2.2. GELENEKSEL DERS YAPISI BEKLENTİSİ
2.2.1. Futbol, voleybol vs. oynama isteği
2.3. OYUNLARA KARŞI ÖN YARGI
2.3.1. Oyunlara başlamadan oyunlara karşı olan isteksizlik
2.4. SOSYALLEŞEMEME
2.4.1. Oyun içinde yardımlaşmanın gözlemlenmemesi
2.5. MOTİVASYON
2.5.1. Oyunları beğenme ve oynama isteği
2.5.2. Oyunların çekiciliği
2.5.3. Oyunlardan zevk alma
2.5.4. Hasta olmaya rağmen oyun oynama isteği ve oyunların çekiciliği
2.6. TESİS VE SPOR ALANININ UYGUNSUZLUĞU
2.6.1. Ders ortamının soğuk oluşu
2.6.2. Zeminin ıslak oluşu ve havanın soğuk oluşu
2.7. BİREYSEL FARKLILIK
2.7.1. Boy kısalığından dolayı alınganlık gösterme
2.8. İŞBİRLİKLİ OYUN ETKİLERİ
2.8.1. Oyun ortamında oluşan sorunlara karşı strateji geliştirebilme
2.8.2. Sosyalleşme
2.8.3. Olumlu yardımlaşma süreci ve problem çözebilme
2.8.4. İşbirlikli oyunların ders ortamına verdiği rahatlık
2.8.5. İşbirliği
2.9. LİDERLİK

2.9.1. Öğretmene olan sevgi ve bağlılık
2.9.2. Olumsuzluklara rağmen liderin isteklerini yerine getirme
2.10. SOSYALLEŞME SÜRECİ
2.10.1. Büyük bir münakaşanın ardından öğrencilerin arkadaşlarının da yardımıyla kolayca sakinleşip derse dönmeleri
2.10.2. Sorunlu öğrencinin süreç içinde arkadaşlarına uyum sağlaması
2.11. TESİS VE SPOR ALANININ UYGUNLUĞU
2.11.1. Ders yapılacak alanın ve ortam sıcaklığının elverişli oluşu
2.12 OYUNLARIN ÇEKİCİLİĞİ
2.12.1.Oyunları beğenme
2.12.2. Oyunlarla İletişimin ve temasın hoşla gitmesi

Yukarıda bulunan alt temalar ve temaların süreç içerisindeki oluşum sırasını görmek amacıyla deney ve kontrol grubuna ait temalar hafta hafta karşılaştırmalı olarak tablo 26 ve 27’de verilmiştir.

Tablo 26: Öğretmenin Deney ve Kontrol Grubu Gözlemlerinden Çıkan Ana Temalar (1)

GRUPLAR	1. HAFTA	2. HAFTA	3. HAFTA	4. HAFTA	5. HAFTA	6. HAFTA
KONTROL	1.1. Eski alışkanlıkları isteme (-)	1.3. Tesis ve spor alanının uygunlusuzluğu (-)	1.1. Eski alışkanlıkları isteme (-)	1.1. Eski alışkanlıkları isteme (-)	Ölçme ve değerlendirme haftası	1.3. Tesis ve spor alanının uygunlusuzluğu (-)
	1.2. Dersin çekiciliği (+)		1.4. Beden eğitimi dersine karşı isteksizlik (-)			Teorik dersin beden eğitimi dersiyle bağdaştırılması
DENEY	2.1 Olumlu Ders süreci (+)	2.5 Motivasyon (+)	2.6 Tesis ve spor alanının uygunlusuzluğu (-)	2.1 Ders süreci (+)	2.5 Motivasyon (+)	2.5 Motivasyon (+)
	2.2 Geleneksel ders yapısı beklentisi (-)	2.6 Tesis ve spor alanının uygunlusuzluğu (-)		2.8 İşbirlikli oyun etkileri (+)		
	2.3 Oyunlara karşı ön yargı (-)	2.7. Bireysel farklılık (-)	2.2 Geleneksel ders yapısı beklentisi (-)	2.6 Tesis ve spor alanının uygunlusuzluğu (-)	2.8 İşbirlikli oyun etkileri (+)	2.9 Liderlik (+)
	2.4 Sosyalleşememe (-)					2.6 Tesis ve spor alanının uygunlusuzluğu (-)

Tablo 27: Öğretmenin Deney ve Kontrol Grubu Gözlemlerinden Çıkan Ana Temalar (2)

GRUPLAR	7. HAFTA	8. HAFTA	9. HAFTA	10. HAFTA	11. HAFTA	12. HAFTA
KONTROL	1.4. Beden eğitimi dersine karşı isteksizlik (-)	1.3. Tesis ve spor alanının uygunsuzluğu (-)	1.5. Tesis ve spor alanının uygunluğu (+)	Ölçme ve değerlendirme haftası	1.5. Tesis ve spor alanının uygunluğu (+)	1.6. Motivasyon (+)
	1.3. Tesis ve spor alanının uygunsuzluğu (-)	1.4. Beden eğitimi dersine karşı isteksizlik (-)	1.4. Beden eğitimi dersine karşı isteksizlik (-)		1.1. Eski alışkanlıkları isteme (-)	1.7. Bireysel farklılıklar
						1.8 Sosyalleşeme (-)
DENEY	2.8 İşbirlikli oyun etkileri (+)	2.5 Motivasyon (+)	2.9 Liderlik (+)	2.8 İşbirlikli oyunların etkileri (+)	2.5 Motivasyon (+)	2.8 İşbirlikli oyunların etkileri (+)
	2.1 Olumlu ders süreci (+)			2.5 Motivasyon (+)		
	2.9 Liderlik (+)	2.10. Sosyalleşme süreci (+)	2.10 Sosyalleşme süreci (+)	2.6 Tesis ve spor alanının uygunsuzluğu (-)	2.11 Tesis ve spor alanının uygunluğu (+)	

Tablo 26 ve 27’de kontrol grubuna ait temalar incelendiğinde başlangıçta derse karşı olan beklentilerin yüksek olduğunu ve dersten zevk aldıklarını görmek mümkün. Ancak daha sonra süreç içerisinde öğrencilerin derse karşı olan beklentilerinin farklı olduğunu, derste serbest kalıp, futbol, basketbol vs. gibi oyunlar oynama isteği içinde oldukları görülmektedir. Bu da öğrencilerin mevcut program dahilinde işlenen derse karşı olumsuz motivasyon geliştirdiklerini söyleyebiliriz. Ancak son derste, öğrenciler arası yaptırılan turnuva ile öğrencilerin motivasyonlarında artış olduğu söylenilebilir. Yine tabloya bakarak ilk haftalarda görülen olumsuz ders ortamının ilerleyen haftalarda olumlu hale gelip ideal ders yapma ortamı oluştuğunu söyleyebiliriz. Son olarak ise gözlemcinin son haftada öğrencilerin davranışlarına ilişkin sosyalleşememe teması göze çarpmaktadır.

Tablo 26 ve 27’de deney grubuna ait temalar gözlemlendiğinde ise, olumlu başlayan ders sürecinin yanında derse karşı olan beklentilerin farklı olduğu göze çarpmaktadır. Bu durumun ilk haftalarda devam ettiği ancak sürecin ilerleyen zamanlarında bunun yavaş yavaş kaybolduğunu söyleyebiliriz. Öğrencilerin süreç içerisinde derse karşı olumlu motive olduklarını, işbirlikli oyunlarla derste rahatladıklarını, problem çözme süreci yaşayıp oluşan sorunlara karşı grup halinde strateji geliştirebildiklerini söyleyebiliriz. Yine tabloya bakıldığında göze çarpan temalardan bir tanesi de liderliktir. Öğrencilerin oynadıkları oyunlarla öğretmene karşı bağlılık gösterdiklerini ve lidere ihtiyaç duyduklarını söyleyebiliriz. Son haftalara bakıldığında ise 10. haftada deney grubunda olumsuz ders ortamına rağmen öğrencilerin dersten keyif aldıklarını da söyleyebiliriz.

Süreç olarak her iki grup karşılaştırıldığında, farklı olarak işbirlikli oyunlarla ders işleyen deney grubunda daha ağırlıklı olarak derse karşı artan olumlu motivasyon, problem çözme süreci, işbirliği, sosyalleşme süreci olmasına karşın, kontrol grubunda derse karşı olan olumlu motivasyonda azalma yaşandığını söylemek mümkün olabilir.

BÖLÜM V

TARTIŞMA VE SONUÇLAR

Bu bölümde araştırmaya ait bulgular hem nitel bulgularla hem nicel bulgularla tartışılmıştır.

5.1. TARTIŞMA

Alt Problem 1. İşbirlikli oyunlarla ders işleyen deney grubu öğrencilerinin öntest-sontest sosyal beceri puanları arasında manidar fark var mıdır?

Araştırma sonuçlarına göre duyuşsal anlatımcılık alt boyutunun sontest aritmetik ortalaması öntest aritmetik ortalamasına göre manidar düzeyde daha yüksektir (Tablo14). Riggio Duyuşsal anlatımcılık (DA) alt ölçeğini, bireylerin sözel olmayan iletişim becerilerini, özellikle duyuşsal mesajları gönderme becerileri olarak tanımlamıştır (Riggio ve diğ. 2007:31). Çalışmanın uygulama safhasında oynatılan, konuşma yasaklı kendini ifade edici, mimik ve beden hareketlerinin kullanıldığı, sözel olmayan davranışları içeren oyunların (Örneğin; Müthiş kaplumbağa, Aslan ve İnek, Limonata oyunları gibi...) deney grubunun kendi içinde bu alt boyutu geliştirmeye yardımcı olduğu söylenilebilir.

Araştırmanın nicel boyutuna ait bu bulguları destekler nitelikte olan nitel araştırma boyutuna ait öğrenci ifadelerinden çıkarılan temalar ve alt temalar aşağıda verilmiştir (Tablo 21).

Sosyal Olma İsteği

- Vücut teması gerektiren oyunlardan zevk alma
- Toplu şekilde hareket etmeyi gerektiren oyunların zor ama buna rağmen güzel olması

- İnsanlarla iç içe olmayı sevmek

Etkili Liderlik

- Liderden ayrılmayı istememe
- Lider isteme ve sevmek
- Lidere bağlılık
- Lidere uyum

İçsel Motivasyon (olumlu)

- Pozitif hissetme
- Enerjik hissetme
- Huzurlu hissetme

Takım Çalışması Tercih

- Çevre ile etkileşim sonucunda problemlerin etkilerini azaltarak ve detaylarını görerek daha kolay çözülmesi

Takım çalışması

- Grup halinde oynanılan oyunların arkadaşlıklara olan olumlu etkisi
- Oyunlarda ortaya konan fikirlerden doğru olanın seçilebilmesi
- Oyunların katılımcılar arasında hem birbirleri adına hem de kendileri adına farklı bir bakış açısı getirmiş olması
- Oyunlarda ortaya konan fikirlerin hızlıca kararlar sonuçlandırılıp uygulamaya geçilmesi

Nitel temaları oluşturan alt temalar incelendiğinde nicel boyuta ait duyuşsal anlatımcılık bulgularıyla örtüştüğünü, böylece araştırmanın bu bulgularının her iki boyutla da desteklendiğini söylemek mümkün olabilir.

Deney grubunda sosyal duyarlılık alt boyutunun son test aritmetik ortalaması ($\bar{X}=49.148\pm8.00$), öntest aritmetik ortalamasına ($\bar{X}=44.963\pm7.55$) göre manidar düzeyde daha olumludur (Tablo14). Riggio'ya göre Sosyal duyarlılık (SD) alt ölçeği başkalarının sözel mesajlarını çözümleme becerilerini ölçmektedir (Riggio ve diğ. 2007:31). Çalışmada deney grubuna uygulanan işbirlikli oyunların özelliklerinde bulunan ve karşılıklı iletişim görev paylaşımı, problem çözme davranışları, empati gibi gerekli beceriler, öğrencilerin sosyal becerilerine ait sosyal duyarlılık özelliklerinde işbirlikli oyunların gelişim gösterdiği söylenilebilir.

Araştırmanın nicel boyutuna ait sosyal duyarlılık bulgularını destekler nitelikte olan nitel araştırma boyutuna ait öğrenci ifadelerinden çıkarılan temalar ve alt temalar aşağıda verilmiştir (Tablo 21).

Sosyal Olma İsteği

- İnsanlarla iç içe olmayı sevmek
- İnsanları kırmama isteği

Oyunlarla İşlenen Beden Eğitimi Dersinin Motivasyon Sağlaması

- Oyunların oyunculara birlikte karar alabilme yeteneği kazandırması sağlanması
- Oyunların, katılımcıları motive ederek imkânsız görülen bazı kavramaların

üstesinden gelebilme ve doğru lideri seçebilme yeteneği vermesi

İçsel Motivasyon (olumlu)

- Arkadaşlık

Takım Çalışması Tercihi

- Çevre ile etkileşim sonucunda problemlerin etkilerini azaltarak ve detaylarını

görerek daha kolay çözülmesi

Takım çalışması

- Grupta çözüm için oluşan farklı fikirler
- Grupta çalışma ortamı
- Grupla çalışmanın eğlenceli oluşu
- Grupla çalışmanın eğitici olması

- Oyunlar da herkesle anlaşabilme ve oyunların hepsini beğenme
- Grup halinde oynanılan oyunların arkadaşlıklara olan olumlu etkisi
- Oyunlarda çıkan problemlerin grup içi ortak kararlarla çözümlenebilmesi
- Oyunlarda ortaya konan fikirlerden doğru olanın seçilebilmesi
- Oyunlarda grupların planlama yapabilmeleri
- Oyunlarda katılımcıların hızlı, azimli, pratik ve birlik içerisinde hareket etmeleri
- Oyunlarda ortaya konan fikirlerin hızlıca kararlar sonuçlandırılıp uygulamaya geçilmesi
- Oyunlarda işbirliğinin sağlanması
- Oyunların katılımcılar arasında hem birbirleri adına hem de kendileri adına farklı bir bakış açısı getirmiş olması

Nitel temaları oluşturan alt temalar incelendiğinde nicel boyuta ait sosyal duyarlılık bulgularıyla örtüştüğünü, böylece araştırmanın bu bulgularının her iki boyutla da desteklendiğini söylemek mümkün olabilir.

Bu bulgular Saracho (1998), Bay-Hintz ve ark. (1994), Orlick ve diğ. (1978), Koçkar ve arkadaşları (2004), Kimmel (2002), Weissberg ve Elias (1990) ve Uzamaz (2000)'ın yaptıkları çalışmalar bu bulguları destekler niteliktedir.

Saracho (1998) 3-5 yaşları arasındaki çocuklarla işbirlikli oyunlarla bireysel oyunları karşılaştırdığı çalışmasında, işbirlikli oyun oynayan çocukların oyunların sosyal aktivite boyutuyla daha fazla ilgilendikleri görülmüştür. Sosyal aktivitelerin de karşılıklı iletişim becerileri gerektirdiğinden araştırmanın bu bulgusuyla paralellik gösterdiğini söyleyebiliriz. Bay-Hintz ve arkadaşlarının (1994) 11-14 yaş arasındaki çocuklarda yaptıkları çalışmada işbirlikçi oyunların ve bireysel yarışmacı oyunların çocukların davranışlarına etkilerini incelemişler ve çalışma sonunda karşılıklı iletişimi ve yardımlaşmayı gerektiren işbirlikçi davranışların, işbirlikli oyunlarla gelişim gösterdiği görülmüştür. Orlick ve diğerlerinin (1978) anaokuluna yaptıkları çalışmada işbirlikçi oyun programıyla çocukların işbirlikçi davranışlarının geliştirilip geliştirilmediğini 18

haftalık bir çalışma sonucu araştırmışlar ve işbirlikçi oyun programı uygulamalarının (yardımlaşma, takım çalışması ve iletişim becerilerini içeren) işbirliğinin tekrarlanma oranını artırabileceğini göstermiştir. Koçkar ve arkadaşları (2004) , çocukların doğal ortamda oynamış oldukları oyunlar, onların sosyal gelişimlerine grup dinamiği edinme, gruba ait olma, grup kararı alma gibi kavramların kazanılmasında olumlu etkide bulunduğunu saptamışlardır. Tüm bu davranışlar da karşılıklı olarak kendini ifade ve anlayış becerileri içerdiğinden, yapılan araştırmanın bulguları destekler nitelikte olabileceği düşünülmüştür.

Yapılan literatür taramasında sosyal beceri eğitiminin çocukların ve gençlerin sosyal beceri düzeylerine etkisi ile ilgili çalışma bulgularını destekleyen araştırmalara da ulaşılmıştır. Örneğin; Kimmel (2002), “Bilişsel Olarak Yetenekli 4. ve 5. Sınıf Çocuklarda Sosyal Becerileri Geliştirme” isimli çalışmasında bilişsel olarak yetenekli fakat sosyal açıdan yetersizlikleri olan 4. ve 5. sınıf öğrencileri üzerinde bir sosyal beceri programı çalışması yapmıştır. Proje sonucunda öğrenciler kavga etmeden diğer insanlarla tartışmayı öğrenmiştir. Weissberg ve Elias (1990), 5 ve 8. sınıf öğrencilerinde sosyal yeterliliği pekiştirme amaçlı olarak bir program uygulamışlar ve sonuç olarak: deney grubunun arkadaşlarıyla daha fazla kaynaşma, kişiler arası etkililik, popüleritede gelişme, ve anlaşmazlık çözümünde beceri kazandıkları gözlenmiştir. Uzamaz (2000), yaptığı araştırmada sosyal beceri eğitimi programının lise öğrencilerinin kişiler arası ilişkiler düzeyine etkisini incelemiştir. Sosyal beceri eğitimin lise öğrencilerinin kişiler arası ilişkiler düzeyine olumlu yönde etkiye sahip olduğu bulunmuştur. Kalkan ve Sardoğan’ın (2003) yaptıkları çalışmanın amacı, insan ilişkileri becerilerine dayalı bir eğitim programının grup üyelerinin sosyal beceri düzeylerine olan etkisini incelemişler ve sonuç olarak çalışmada, süreç sonrasında duyuşsal anlatımcılık boyutunda gelişim görülürken, sosyal duyarlılık boyutunda gelişme görülmemiştir.

Araştırmada deney grubunun öntest-sontest puanlarının duyuşsal anlatımcılık ve sosyal duyarlılık ile ilgili bulguları elde edilen bulguları Yüksel’in (1997) yaptığı çalışma ile desteklenmemektedir. Yükselin yaptığı çalışmada üniversite öğrencilerine verilen sosyal beceri eğitiminin öğrencilerin sosyal beceri düzeylerine etkisi incelenmiş

ve araştırma sonucunda duyuşsal anlatımcılık, sosyal duyarlılık düzeyleri üzerinde etkili olmadığı görülmüştür. İki araştırma bulgularının farklı olmasının nedenleri arasında farklı programların uygulanması olabilir.

Sosyal beceri düzeyinin bir alt boyutu olan sosyal kontrol alt boyutunda son test aritmetik ortalaması ($\bar{x}=49.185\pm8.30$), öntest aritmetik ortalamasına ($\bar{x}=41.000\pm8.24$) göre manidar düzeyde daha yüksektir (Tablo14). Sosyal kontrol (SK) alt ölçeği sosyal rol oynama ve bireyin sosyal olarak kendini ortaya koyma becerilerini ölçmektedir. Sosyal kontrol becerisi sosyal etkileşim esnasında gerçekleşen iletişim içeriğinin kontrolü ve yönlendirilmesi konusunda da bireylere yardımcı olmaktadır. SK alt ölçeği cana yakınlık tutarlılık, girişkenlik, özgürlük, gruba bağlılık ve rahat karakter özellikleri ile ilişkilidir. SK yüksek bireyler ilişkilerde aktif ve öz güvene sahiptirler (Riggio ve diğ. 2007:31).

Araştırmanın nitel temaları oluşturan alt temalar incelendiğinde, nicel boyuta ait sosyal kontrol bulgularıyla örtüştüğünü, böylece araştırmanın bu bulgularının her iki boyutla da desteklendiğini söylemek mümkün olabilir (Tablo 21).

Oyunlarla İşlenen Beden Eğitimi Dersinin Motivasyon Sağlaması

- Oyunların oyunculara birlikte karar alabilme yeteneği kazandırması sağlaması
- Oyunların, katılımcıları motive ederek imkansız görülen bazı kavramaların üstesinden gelebilme ve doğru lideri seçebilme yeteneği vermesi

Oyun Sonrası Motivasyonun Değişimi

- Soğuğa rağmen oyunlarla beraber dersten zevk alma

Etkili Liderlik

- Liderin ön plana çıkması
- Oyunlarda zihinsel ve fiziksel olarak görev ve güç dağılımı yapılması

Takım Çalışması Tercihi

- Çevre ile etkileşim sonucunda problemlerin etkilerini azaltarak ve detaylarını görerek daha kolay çözülmesi

Takım çalışması (olumlu)

- Oyunların katılımcılar arasında hem birbirleri adına hem de kendileri adına farklı bir bakış açısı getirmiş olması

Nitel temaları oluşturan alt temalar incelendiğinde nicel boyuta ait sosyal kontrol bulgularıyla örtüştüğünü, böylece araştırmanın bu bulgularının her iki boyutla da desteklendiğini söylemek mümkün olabilir.

Sosyal beceri toplam sontest aritmetik ortalaması ($\bar{X}=282.593\pm27.43$), öntest aritmetik ortalamasına ($\bar{X}=264,815\pm43.02$) göre manidar düzeyde daha olumludur. (Tablo14). Bu sonuca göre deney grubundaki öğrencilerin uygulama esnasında oynadıkları işbirlikli oyunların, öğrencilerin sosyal becerilerini geliştirmeye manidar düzeyde etkisinin olduğunu söyleyebiliriz.

Tablo 21'e göre, bu bulgularla ilişkili olabileceği düşünülen öğrencilerin ifadelerinin kodlanmasıyla oluşturulan temalar ve alt temalar aşağıda verilmiştir.

Sosyal Olma İsteği

- İnsanlarla iç içe olmayı sevme
- Vücut teması gerektiren oyunlardan zevk alma
- İnsanları kırmama isteği
- Toplu şekilde hareket etmeyi gerektiren oyunların zor ama buna rağmen güzel olması

Oyunlarla İşlenen Beden Eğitimi Dersinin Motivasyon Sağlaması

- Oyunlarla mutlu olma
- Grup oyunlarının beğenilmesi
- Oyunların oyunculara birlikte karar alabilme yeteneği kazandırması sağlaması
- Oyunların, katılımcıları motive ederek imkansız görülen bazı kavramaların üstesinden gelebilme ve doğru lideri seçebilme yeteneği vermesi

Oyun Sonrası Motivasyonun Değişimi

- Soğuğa rağmen oyunlarla beraber dersten zevk alma

Etkili Liderlik

- Liderin varlığına duyulan ihtiyaç
- Liderin ön plana çıkması

- Lider isteme ve sevmeye
- Lider yönetimiyle oyunlara katılma isteği
- Liderden çözüm bekleme
- Lidere uyum
- Oyunlarda zihinsel ve fiziksel olarak görev ve güç dağılımı yapılması

Takım Çalışması Tercihi

- Çevre ile etkileşim sonucunda problemlerin etkilerini azaltarak ve detaylarını görerek daha kolay çözülmesi

İlk etapta bireysel daha sonra takım çalışması tercihi

- Bireysel çalışmanın öncelikli seçilmesi ancak çevreden çözüm bulunamadığında yardım isteme

Takım çalışması (olumlu)

- Grup çalışması
- Grupla isteklilik
- Grupla birliktelik
- Grupla çözüm için oluşan farklı fikirler
- Grupla çalışma ortamı
- Grupla çalışmanın eğlenceli oluşu
- Grupla çalışmanın eğitici olması
- Oyunlar da herkesle anlaşılabilir ve oyunların hepsini beğenme
- Grup halinde oynanılan oyunların arkadaşlıklara olan olumlu etkisi
- Oyunlarda çıkan problemlerin grup içi ortak kararlar ile çözümlenebilmesi
- Oyunlarda ortaya konan fikirlerden doğru olanın seçilebilmesi
- Oyunlarda grupların planlama yapabilmeleri
- Oyunlarda katılımcıların hızlı, azimli, pratik ve birlik içerisinde hareket etmeleri
- Oyunlarda ortaya konan fikirlerin hızlıca kararlar ile sonuçlandırılıp uygulamaya geçilmesi
- Oyunlarda işbirliğinin sağlanması

- Oyunların katılımcılar arasında hem birbirleri adına hem de kendileri adına farklı bir bakış açısı getirmiş olması.

Nitel temaları oluşturan alt temalar incelendiğinde nicel boyuta ait sosyal beceri bulgularıyla örtüştüğünü, böylece araştırmanın bu bulgularının her iki boyutla da desteklendiğini söylemek mümkün olabilir.

Bu bulgular Koçkar ve arkadaşları (2004), Kimmel (2002), Chung ve Watkins (1995), Jupp ve Griffiths (1990), Weissberg ve Elias (1990)'ın yaptıkları çalışmalar ile paralellik göstermektedir. Araştırmada elde edilen bu bulgu, Koçkar ve arkadaşları (2004), yaptıkları çalışmada çocukların doğal ortamda oynamış oldukları oyunların, onların sosyal gelişimlerine, grup dinamiği edinme, gruba ait olma, grup kararı alma gibi kavramların kazanılmasında olumlu etkide bulunduğu görülmektedir. Tüm bu davranışlar da gruba bağlılık becerisini içerdiğinden bu bulguları destekler nitelikte olabileceği düşünülmüştür.

Yapılan literatür taramasında sosyal kontrol alt boyutuna ait bulguyu destekler nitelikte olduğu düşünülen sosyal beceri eğitimi temelli çalışmalara da ulaşılmıştır.

Örneğin; Kimmel (2002), “Bilişsel Olarak Yetenekli 4. ve 5. Sınıf Çocuklarda Sosyal Becerileri Geliştirme” isimli çalışmasında bilişsel olarak yetenekli fakat sosyal açıdan yetersizlikleri olan 4. ve 5. sınıf öğrencileri üzerinde bir sosyal beceri programı çalışması yapmıştır. Proje sonucunda öğrenciler, kendi davranışlarının sorumluluğunu kabul etmiş, kendi duygularını yeniden yapılandırmış, olumsuz yanlarını kabul etmiştir. Bu davranışlar da sosyal kontrol alt boyut davranışlarıyla benzeştiğinden dolayı bu bulguyu destekler nitelikte olduğu söylenilebilir.

Ayrıca, yapılan literatür taramasında sosyal beceri eğitiminin çocukların ve gençlerin sosyal beceri düzeylerine etkisi ile ilgili çalışma bulgularını destekleyen araştırmalar aşağıda verilmiştir.

Chung ve Watkins (1995), ihtiyaçlarına uyarladıkları sosyal beceri eğitim programını ilkokula devam eden 60 öğrenciye 8 oturumluk bir süre boyunca uygulamışlardır. Araştırma sonucunda atılganlık becerilerinin kullanıldığı program sonunda verilen eğitimin yararlı olduğu, öğrencilerin benlik saygılarını geliştirmede

etkili olduğu saptanmıştır. Jupp ve Griffiths (1990), çekingen ergenlerde iki sosyal beceri eğitimi programının karşılaştırdıkları çalışmada, sosyal beceri eğitiminin benlik saygısına etkisini incelemişler ve çalışmanın sonunda rol oyunu grubundaki öğrencilerin benlik saygılarında olumlu yönde bir değişme olduğu saptanmıştır. Weissberg ve Elias (1990), 5 ve 8. sınıf öğrencilerinde sosyal yeterliliği pekiştirme amaçlı olarak bir program uygulamışlardır. Sonuç olarak arkadaşlarıyla daha fazla kaynaşma daha iyi dürtü kontrolü, davranışlarda düzelme, kişiler arası etkililik, popüleritede gelişme gözlemlenmiştir.

Bu bulguyu desteklemeyen nitelikte olarak Yüksel (1997), tarafından yapılan çalışma göze çarpmaktadır.

Yüksel (1997), tarafından yapılan araştırmada, üniversite öğrencilerinden 66 öğrenci üzerinde 9 haftalık sosyal beceri eğitiminin öğrencilerin sosyal beceri düzeylerine etkisi incelenmiştir. Araştırma sosyal becerinin diğer alt boyutu olan; sosyal kontrol üzerinde etkili olmadığı görülmüştür. İki çalışma bulguları arasındaki farklılığın sebebi çalışma süreleri ve uygulanan programın farklı olması sayılabilir.

Duyuşsal duyarlılık ve sosyal anlatımcılık alt boyutlarının son test aritmetik ortalaması öntest aritmetik ortalamasına göre daha olumlu olmasına rağmen manidar farklılık bulunamamıştır (Tablo 14).

Duyuşsal duyarlılık, (DD) alt ölçeği başkalarının sözel olmayan mesajlarını alma ve çözümleme becerilerini içeren ve sempatik, duyarlı, iddiacı, gruba bağlı, gergin, açık atılgan ve özgür bireyler olarak tanımlanmaktadır. Sosyal anlatımcılık (SA) alt ölçeği ise sözel anlatımcılığı ve bireylerin birbirleriyle sosyal iletişim kurma ve iletişime katılma becerilerini ölçmektedir. SA puanı yüksek olmak, dışa dönük, duygusal olarak tutarlı, gruba ve gözü pek birey olmayı işaret etmektedir (Akt. Riggio ve diğ. 2007:31).

Araştırmada elde edilen bu bulgu Ringgenberg (1998), Vaughn ve Lancelotta (1990), Çalışkan ve Deryakulu'nun (2005), Yüksel (1997) tarafından yapılan çalışmalarla da desteklenmektedir. Ringgenberg (1998) yaptığı çalışmada, yaş ortalaması 21.3 toplam 54 deneğe sınıf etkileşiminde işbirlikçi oyunların etkisini araştırmıştır. Araştırma sonucunda denekler arasındaki gruplaşma hissini artırmadığı

belirlenmiştir. Çalışkan ve Deryakulu'nun (2005) yaptıkları araştırmanın amacı, grup yapısının sosyal beceri düzeyinin ve etkileşim sıklığının öğrencilerin bilgisayar destekli ortaklaşa öğrenme etkinliklerindeki bireysel ve grup görev başarıları üzerindeki etkilerini incelemektir. Grup yapısına göre sosyal beceri düzeyinin ise, anlamlı bir yordayıcı olmadığını göstermiştir. Yüksel (1997), tarafından yapılan çalışmada, üniversite öğrencilerinden 66 öğrenci üzerinde 9 haftalık sosyal beceri eğitiminin öğrencilerin sosyal beceri düzeylerine etkisi incelenmiştir. Araştırmada sosyal beceri eğitiminin, sosyal becerinin diğer bir alt boyutu olan; sosyal kontrol düzeyleri üzerinde etkili olmadığı görülmüştür.

Çalışmanın nitel boyutuna ait, öğrenci ifadelerinden çıkarılan alt temalar ve temalarla oluşturulan nicel bulgular ise aşağıda verilmiştir (tablo 21).

Oyunlarla İşlenen Beden Eğitimi Dersinin Motivasyon Sağlaması

- Oyunların oyunculara birlikte karar alabilme yeteneği kazandırması sağlanması
- Oyunların, katılımcıları motive ederek imkansız görülen bazı kavramaların

üstesinden gelebilme ve doğru lideri seçebilme yeteneği vermesi

- Grup oyunlarının beğenilmesi

Oyun Sonrası Motivasyonun Değişimi

- Soğuğa rağmen oyunlarla beraber dersten zevk alma

Etkili Liderlik

- Liderin varlığına duyulan ihtiyaç
- Lidere uyum
- Lidere bağlılık
- Lider yönetimiyle oyunlara katılma isteği

Takım Çalışması Tercihi

- Çevre ile etkileşim sonucunda problemlerin etkilerini azaltarak ve detaylarını

görerek daha kolay çözülmesi

Takım çalışması(olumlu)

- Grup çalışması
- Grupta isteklilik

- Grupta birliktelik
- Grupta çözüm için oluşan farklı fikirler
- Grupta çalışma ortamı
- Grupla çalışmanın eğlenceli oluşu
- Grupla çalışmanın eğitici olması
- Oyunlar da herkesle anlaşabilme ve oyunların hepsini beğenme
- Grup halinde oynanılan oyunların arkadaşlıklara olan olumlu etkisi
- Oyunlarda çıkan problemlerin grup içi ortak kararlarla çözümlenebilmesi
- Oyunlarda ortaya konan fikirlerden doğru olanın seçilebilmesi
- Oyunlarda grupların planlama yapabilmeleri
- Oyunlarda katılımcıların hızlı, azimli, pratik ve birlik içerisinde hareket etmeleri
- Oyunlarda ortaya konan fikirlerin hızlıca kararla sonuçlandırılıp uygulamaya geçilmesi
- Oyunlarda işbirliğinin sağlanması
- Oyunların katılımcılar arasında hem birbirleri adına hem de kendileri adına farklı bir bakış açısı getirmiş olması

Yukarıda belirtilen temalar ve alt temalar tamamen öğrencilerin süreç içerisinde ders öncesi ve sonrasında alınmış kendi ifadelerinden oluşturulmuştur. Nitel araştırma bulgularıyla nicel araştırma bulguları birlikte ele alındığında ise sonuç olarak ortaya zıtlık çıkmaktadır. Hangisinin daha baskın olduğunu belirlememizde bize yardımcı olacak olan eğitim süreci içerisinde deneklerin hislerinin ne olduğu ise ve sürecin başında ve sonunda alınan testler arasındaki farktan daha ziyade süreç içerisindeki gelişime ve hissedilenlere bakarak nitel araştırma bulgularının daha baskın olduğunu söyleyebiliriz.

Yapılan literatür taramasında Orlick ve diğerleri (1978), Orlick (1981), Koçkar ve arkadaşları (2004) 'nın yaptıkları çalışmalar, nicel bulguyu desteklemeyen ancak nitel bulguyu destekleyen niteliktedir. Orlick ve diğerleri (1978) yaptıkları çalışmada

işbirlikçi oyun programıyla çocukların işbirlikçi davranışlarının geliştirilip geliştirilmediğini araştırmışlardır. Çalışma bulguları işbirlikçi oyun programı uygulamalarının, anaokulu sınıflarındaki (yardımlaşma, takım çalışması ve iletişim) işbirliğinin tekrarlanma oranını artırabileceğini göstermiştir. Orlick (1981), grup oyunları ile mutlu toplumlar isimli yaptığı çalışmada; 5 yaşındaki çocukların işbirlikli yapıda hazırlanmış olan program ile oyun oynadıklarında bunun *paylaşma* ve *mutluluk* üzerindeki etkilerini araştırmıştır. Sonuçlara bakıldığında; işbirlikli oyun programının geleneksel oyun programına kıyasla paylaşma düzeyinde gözle görülür bir artışa yol açtığı görülmüştür. Koçkar ve arkadaşları (2004) yaptıkları çalışmada geleneksel çocuk oyunlarının yöresel niteliklerini ortaya koymayı ayrıca, derlenen çocuk oyunlarının eğitimsel değerini incelemeyi amaçlamıştır. Sonuçlar ise çocukların doğal ortamda oynamış oldukları oyunlar, onların sosyal gelişimlerine; grup dinamiği edinme, gruba ait olma, grup kararı alma, gibi kavramların kazanılmasında olumlu etkide bulunduğu görülmektedir.

Çalışmada, sadece duyuşsal kontrol alt boyutunun son test aritmetik ortalaması ($\bar{X}=43.519\pm7.17$), ön test aritmetik ortalamasına ($\bar{X}=46.556\pm9.65$) göre daha düşüktür (Tablo 14). Bu sonuca göre, işbirlikli oyunların duyuşsal kontrol alt boyutuna olumsuz olarak etki ettiği söylenilebilir. Bir başka değişle, deney grubunun işbirlikli oyunlarla ders işleminin duyuşsal kontrol alt boyutunda gerilemeye yol açtığı söylenilebilir.

Duyuşsal kontrol, duyuşsal ve sözel olmayan iletişimin ayarlanması ve kontrol edilebilmesidir. Duyuşsal kontrollü bireylerin kendilerini kontrolleri ve öz saygıları yüksektir. Hissettikleri duygusal durumları maskelemek için birbirleri ile zıt duygusal durumları kullanabilirler. Üzüntülerini gizlemek için yapmacık, neşeli bir yüz ifadesine bürünebilirler ya da şaka yapıldığında hiçbir şeyleri yokmuş gibi davranabilirler (Riggio ve diğ. 2007:31).

İşbirlikli oyunda temel amaç, topluca organize olarak belirli bir sonuca ulaşmaktır. İşbirlikli oyunun en belirgin özelliği, çocukların hareketlerinde ve düşüncelerinde tek kişi olmadıklarını kabul etmeleri ve bu gerçeğe bağlı kalarak

oyuncaklarını, duygularını, düşüncelerini ve rollerini paylaşmalarıdır (Ellialtıoğlu, 2005:35). Yani öğrenciler süreç içinde yaşadıkları olumlu ya da zıt duyguları olduğu gibi yaşaması ve dışarıya yansıtması beklenir. Ayrıca beden eğitimi dersinin yapısı gereği, öğrencilerin rahatlama ve kendilerini rahatça ifade edebilme amaçlarını kapsadığı düşünüldüğünde, deney grubuna oynatılan oyunların ve beden eğitimi dersinin bu özellikleri, bu alt boyuttaki gerilemenin sebebi olabilir.

Bu alt boyutla ilgili olabileceği düşünülen nitel araştırmaya ait öğrenci ifadelerinden elde edilen, bu bulguyu destekler nitelikte olabileceği düşünülmüş temalar ve alt temalar aşağıda verilmiştir (tablo 21).

Beden Eğitimi Dersinin Özelliği / Yapısı

- Dersin çekiciliği
- Derse karşı isteklilik
- Derste eğlenme
- Dersten zevk alma
- Dersi eğlenceli bulma

Motivasyon (olumlu)

- Beden eğitimi dersinde yapılan çeşitli etkinlikler

Oyunlarla İşlenen Beden Eğitimi Dersinin Motivasyon Sağlaması

- Oyunlarla eğlenip stres atma
- Oyunların oyunculara birlikte karar alabilme yeteneği kazandırması sağlaması

Oyun Sonrası Motivasyonun Değişimi

- ilk etapta oluşan olumsuz ön yargının oyunlarla birlikte olumlu hal alması

Bireysel Farklılıklar

- Arkadaşlardan memnun olmama
- Beden eğitimi dersine karşı ön yargı
- Koşmayı sevmeme
- Oyunu çocuksu ve sıkıcı bulma
- Boyuyla dalga geçildiğini zanneden öğrencinin oyunları oynamaması
- Dışarıda ders yapmayı istememe

- Diğer oyunları bu haftakinden daha çok sevmeme
- Oyunları çeşitli sebeplerle beğenmeme
- Dönem başındaki olumsuz tutumun değişmemesi
- Oynanan oyunların güzel olması ancak hiç bir etkisinin olmadığına inanılması

Bireysel farklılıklar hariç diğer temalara bakıldığında öğrenciler beden eğitimi dersini eğlenceli, rahatlatıcı, zevk aldıkları, stres attıkları ve kendilerini rahatça ifade edebildiklerini söylemişlerdir. Bireysel farklılıklar temasına bakıldığında ise öğrencilerin süreç içerisinde dönem dönem diğer arkadaşlarının aksine olumsuz ifadeler kullandığını görmekteyiz. Bu öğrencilerin içlerindeki yaşadıkları olumsuzlukları olduğu gibi dışarı yansıttıklarını anlamına gelebilir. Bu da bu alt boyuta ait olan olumsuzlukları saklama, maskeleye gibi özelliklere uymamaktadır. Bütün ifadeler ve nicel bulgulara bakıldığında bu alt boyuttaki gerilemenin mantıklı olabileceği söylenilebilir.

Yapılan literatür taramasında çalışma bulgularına paralellik gösteren araştırmalar aşağıda bulunmaktadır. Örneğin, Çilingir (2006), yaptığı çalışmada fen lisesi ve genel lise öğrencilerinin sosyal becerileri ve problem çözme becerilerinin karşılaştırılması amaçlamıştır. Fen lisesi ile genel lise öğrencilerinin duyuşsal kontrol boyutları arasında farklılaşma gözlemlenmemiştir. Yüksel (1997), tarafından yapılan araştırmada, üniversite öğrencilerine verilen sosyal beceri eğitiminin öğrencilerin sosyal beceri düzeylerine etkisi incelenmiştir. Elde edilen bulgular sosyal beceri eğitiminin, üniversite öğrencilerinin duyuşsal kontrol düzeyleri üzerinde etkili olmadığı görülmüştür.

Yapılan literatür taramasında elde edilen bulguyla paralellik göstermeyen çalışmalarda bulunmaktadır. Kalkan ve Sardoğan'ın (2003) yaptıkları çalışmanın amacı, İnsan İlişkileri Becerilerine dayalı bir eğitim programının grup üyelerinin sosyal beceri düzeylerine olan etkisini araştırmaktır. Sonuç olarak programın, duyuşsal kontrol alt boyutu üzerinde etkili olduğu gözlenmiştir. İki çalışma bulguları arasında fark olmasının nedenleri arasında grubun yaş seviyelerinin farklı oluşu, uygulanan programın ve sürelerinin farklı oluşu olabilir.

Alt Problem 2. Mevcut programla ders işleyen kontrol grubu öğrencilerinin öntest-sontest sosyal beceri puanları arasında manidar fark var mıdır?

İkinci alt problemi çözümlmek için yapılan istatistiksel işlemler sonucunda, duyuşsal anlatımcılık, duyuşsal duyarlılık, sosyal anlatımcılık, sosyal kontrol alt boyutları ve sosyal beceri toplam puan sontest aritmetik ortalamaları öntest aritmetik ortalamalarına göre daha olumludur (Tablo 15). Bu sonuçlara göre, geleneksel yöntem ile beden eğitimi dersi işleyen kontrol grubunun duyuşsal anlatımcılık, duyuşsal duyarlılık, sosyal anlatımcılık, sosyal kontrol, alt boyutlarında ve sosyal beceri toplam puanda son test lehine bir artış olduğu söylenilebilir ancak, bu artış istatistiksel açıdan manidar değildir. Bir başka değişle beden eğitimi dersinde geleneksel yöntemin uygulanması öğrencilerin duyuşsal anlatımcılık, duyuşsal duyarlılık, sosyal anlatımcılık, sosyal kontrol, alt boyutlarının ve sosyal beceri toplam puanlarının artışına yeterli düzeyde etki etmemiştir ve genel bir anlamla öğrencilerin sosyal becerilerinde de bir gelişim göstermemiştir.

Yapılan literatür taramasında bu bulgularla birebir örtüşen çalışma sonuçları bulunamadığından, çalışmada elde edilen bulgular, Sergin ve arkadaşları (2007) Argyle ve Luo (1990) ve Karahan ve arkadaşları (2007) tarafından yapılan çalışmalarla benzerlik gösterebileceği düşünülerek desteklenmeye çalışılmıştır.

Sergin ve arkadaşları (2007) yaptıkları çalışmada; sosyal becerilerin, fiziksel sağlığın stresle başa çıkmadaki rolünü araştırmışlardır. Sonuçlara göre stres hayatımızda ne kadar az olursa sosyal becerilerin, ruh sağlığımıza ve hayattan aldığımız tada etkisi o kadar yüksek olmaktadır. Argyle ve Luo (1990) sosyal beceriler ve mutluluk arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Bu anlamda mutluluk, dışadönüklük, sosyal yeterlik ve is birliği boyutları ölçülmüştür. Araştırmada sosyal yeterlilik ve dışadönüklük, mutluluk ile olumlu yönde ilişkili olduğu görülmüştür. Bu sonuca bakarak Araştırma bulgularındaki olumsuzluk, öğrencilerin derste yeteri kadar mutlu olamamaları ile ilişkilendirilebilir. Karahan ve arkadaşları (2007) yaptıkları çalışmada, üniversite öğrencilerinin stresle başa çıkma tarzlarının, sosyal beceri düzeylerine ve mutluluk algılarına göre anlamlı düzeyde

değişip değişmediği incelenmiştir. Araştırmada kendini mutlu hisseden öğrencilerin sosyal beceri düzeylerinin, kendini mutsuz hisseden öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Sonuç olarak sosyal beceri düzeyi düşük olan ve kendini mutsuz hisseden öğrencilerin, stresle başa çıkmada kendilerini daha güçsüz ve çaresiz hissettikleri ileri sürülebilir. Yukarıdaki araştırmalarla kontrol grubuna ait gözlemci notları karşılaştırıldığında öğrencilerin eski beden eğitimi derslerindeki serbestlik ve alışkanlıklarını isteyişleri, beden eğitimi derslerinde yapılan 29 ekim tören çalışmaları, ders ortamının uygunsuzluğu ve yıllık plana göre yapılan ders planına dair yapılan aktivitelerdeki isteksizlik, kontrol grubunun beden eğitimi dersinde rahatlayamadıklarını gösteren temalar (Tablo 24) olarak söylenebilir. Araştırma sonucunu bulgularla kesiştirdiğimizde, yukarıda bahsedilen alt boyutlarda ve sosyal becerilerde bir gelişim gösterememelerinin sebebi olarak, öğrencilerin beden eğitimi dersinde rahatlayamadıkları, öğrencilerin kendilerini rahat hissedemedikleri ve beden eğitimi dersinin beklentilerini karşılayamadığından dolayı olabileceği söylenebilir.

Ayrıca nicel bulguların öğrencilerin dersteki yaşantıları uygulayıcı tarafından gözlemlenmiş ve kayda alınmıştır. Nitel araştırma bulguları olarak da gözlemci kayıtlarından çıkarılan temalar ve alt temalar aşağıda verilmiştir (tablo 24).

Eski Alışkanlıkları İsteme

- Futbol, voleybol vs. oynama isteği
- Derste serbest kalma isteği
- Teorik dersin beden eğitimi dersiyle bağdaştırılamaması

Tesis Ve Spor Alanının Uygunlusuzğu

- Olumsuz hava koşulları 29 Ekim çalışmaları ile çakışma
- Uygulamalı ders yapacak ortam yokluğu
- Bahçede dersin yapılması: zeminin ıslak ve havanın soğuk oluşu

Beden Eğitimi Dersine Karşı İsteksizlik

- Dersteki aktivitelere katılımdaki isteksizlik

Sosyalleşememe

- Hem takım hem de rakip takım arkadaşlarıyla müsabakada ve sonrasında anlaşamama, tartışma, münakaşa etme

Yukarıdaki araştırma sonuçları ve gözlemci temaları ve alt temaları kesiştirildiğinde kontrol grubunun sosyal becerilerinin gelişmemesinin nedeninin bu grupta uygulanan yöntemden ve programın içeriğinden kaynaklandığı söylenilebilir.

Kontrol grubunda sosyal duyarlılık alt boyutunun son test aritmetik ortalaması, öntest aritmetik ortalamasına göre manidar düzeyde daha olumludur (Tablo 15). Bu sonuca göre, geleneksel yöntem ile beden eğitimi dersi işleyen kontrol grubundaki öğrencilerin sosyal duyarlılık alt boyutunda son test lehine manidar düzeyde arttığı söylenilebilir.

Ayrıca bu bulguyu destekler nitelikte olabilecek, nitel araştırma bulguları olarak gözlemci kayıtlarından çıkarılan alt temalar ve temalar da aşağıda verilmiştir (Tablo 24).

Dersin Çekiciliği

- Öğrencilerin derste ki keyifli tavırları

Motivasyon

- Derste sınıf içi turnuva olduğundan dolayı öğrencilerin derse karşı istekli hale gelmesi

Yapılan literatür taramasında Weissberg ve Elias (1990)'ın 5 ve 8. sınıf öğrencilerinde sosyal yeterliliği pekiştirme amaçlı olarak bir program olarak uyguladıkları çalışma, beden eğitimi dersinin içeriğinde bulunan kişiler arası iletişimin sonuçlarını gösteren ve yapılan nitel ve nicel çalışma bulgularını destekleyen çalışma olarak gösterilebilir. Sonuç olarak: deney grubunun arkadaşlarıyla daha fazla kaynaşma, davranışlarda düzelme, kişiler arası etkililik, popüleritede gelişme kazandıkları gözlenmiştir. Bu çalışmanın, çalışma bulgularıyla paralellik göstermesinin nedeni de beden eğitimi dersinin kendi doğasında olan, ders esnasındaki kişiler arası iletişim ve kendini ifade etme becerilerinin olduğu söylenilebilir.

Yapılan literatür çalışmasında ortaya çıkan bulguyu Kalkan ve Sardoğan'ın (2003) yaptıkları çalışma desteklemektedir. Çalışmanın amacı, İnsan İlişkileri Becerilerine dayalı bir eğitim programının grup üyelerinin sosyal beceri düzeylerine olan etkisini araştırmaktır. Araştırmanın sonuçlarına göre uygulanan eğitim programı sosyal duyarlılık düzeyleri üzerinde etkili olmamıştır. Çalışma bulgularının bu çalışmayla, paralellik göstermeme sebebi öğrencilerin arasında iki çalışmanın farklı derslerde ve farklı sınıf düzeylerinde uygulanmış olması olabilir.

Duyuşsal kontrol alt boyutunun son test aritmetik ortalaması, ön test aritmetik ortalamasından manidar düzeyde daha düşüktür (Tablo 15). Bu sonuca göre, kontrol grubunun geleneksel yöntemle ders işleminin duyuşsal kontrol alt boyutunda manidar düzeyde gerilemeye yol açtığı söylenilebilir. Öğrencilerin belli başlı duyguları yetenekli bir şekilde birleştirme ve bu duyguları bir maske altında gizleme (Yüksel 2004; 10) gibi özellikleri içeren duyuşsal kontrol alt boyutu, beden eğitimi dersinin amaçlarından biri olan rahatlama ve kendilerini rahatça ifade edebilme amaçları ile zıt düştüğü düşünüldüğünde ön test ve son test ortalamaları arasındaki azalmanın doğal olabileceği söylenebilir.

Yapılan literatür taramasında çalışma bulgularına paralellik gösteren araştırmalar bulunduğu belirlenmiştir. Çilingir (2006), yaptığı çalışmada fen lisesi ve genel lise öğrencilerinin sosyal becerileri ve problem çözme becerilerinin karşılaştırılması amaçlamıştır. Fen lisesi ile genel lise öğrencilerinin duyuşsal kontrol boyutları arasında farklılaşma gözlemlenmemiştir. Yüksel (1997), tarafından yapılan araştırmada, üniversite öğrencilerine verilen sosyal beceri eğitiminin öğrencilerin sosyal beceri düzeylerine etkisi incelenmiştir. Elde edilen bulgular sosyal beceri eğitiminin, öğrencilerin duyuşsal kontrol düzeyleri üzerinde etkili olmadığı görülmüştür.

Yapılan literatür taramasında elde edilen bu bulguyu desteklemeyen çalışmalar bulunmaktadır. Kalkan ve Sardoğan'ın (2003) yaptıkları çalışmanın amacı, İnsan İlişkileri Becerilerine dayalı bir eğitim programının grup üyelerinin sosyal beceri düzeylerine olan etkisini araştırmaktır. Sonuç olarak programın, duyuşsal kontrol alt

boyutu üzerinde etkili olduğu gözlenmiştir. Bu çalışmada elde edilen bulgu ile farklı olmasının nedenleri arasında çalışmaların farklı derslerde yapıyor olması sayılabilir.

Alt Problem 3. İşbirlikli oyunlarla ders işleyen deney grubu öğrencilerinin beden eğitimi dersine yönelik öntest-sontest tutum puanları arasında manidar fark var mıdır?

İşbirlikli oyunlarla ders işleyen deney grubunun öntest-sontest tutum puanlarının ortalamalarında son test lehine farklılık görülmektedir. Ancak bu fark istatistiksel açıdan manidar değildir. (Tablo 16). Bu sonuca göre, işbirlikli oyunlar ile beden eğitimi dersi işleyen grubun tutum puanlarında son test lehine bir artış olduğu söylenilebilir ancak, bu artış istatistiksel açıdan manidar değildir. Bir başka değişle işbirlikli oyunlar öğrencilerin beden eğitimi dersine yönelik tutumlarında yeterince yükselmeye neden olmadığı belirlenmiştir. Ancak çalışmanın nitel bulgularına bakıldığında ise bu bulgunun tam tersi yönünde bulgulara ulaşılmıştır.

Çalışmanın nitel kısmına ait öğrenci ifadelerinden elde edilen temalar ve alt temalar aşağıda verilmiştir (tablo 22).

Beden Eğitimi Dersinin Özelliği / Yapısı

- Dersin çekiciliği
- Derse karşı isteklilik
- Oyunlardan dolayı dersin sevilir, tercih edilir ve sabırsızlıkla beklenir olması
- Derste eğlenme
- Dersten zevk alma
- Dersi eğlenceli bulma

Motivasyon (olumlu)

- Beden eğitimi dersinde yapılan çeşitli etkinlikler
- Beden eğitimi dersinin fiziksel ve ruhsal faydaları
- Beden Eğitimi dersinin gerekli olduğunu düşünme

Sosyal Olma İsteği

- Toplu şekilde hareket etmeyi gerektiren oyunların zor ama buna rağmen güzel olması

Oyunlarla İşlenen Beden Eğitimi Dersinin Motivasyon Sağlaması

- Oyunlardan zevk alma
- Yeni oyun merakı
- Güne pozitif başlangıç
- Oyunlarla eğlenip stres atma
- Oyunlarla mutlu olma
- Oyun çeşitliliği
- Oyunların çekiciliği
- Oyunlar sayesinde dersin çekici hale gelmesi
- Oyunlar sayesinde akıcı ders yapma
- Oyunlarla aktif hale gelip yorgun düşme
- Dersin eğlenceli olacağına inanma ve dersteki eğlenceli havanın devamını

isteme

- Oyunların öğrencilerin beklentileri dahilinde olması
- Grup oyunlarının çekiciliği
- Grup oyunlarının beğenilmesi
- Oyunların dışarıdan güzel görünmesi
- Oyunların oyunculara birlikte karar alabilme yeteneği kazandırması sağlaması
- Oyunların, katılımcıları motive ederek imkansız görülen bazı kavramaların

üstesinden gelebilme ve doğru lideri seçebilme yeteneği vermesi

Oyun Sonrası Motivasyonun Değişimi

- ilk etapta oluşan olumsuz ön yargının oyunlarla birlikte olumlu hal alması
- Oyunlarla eğlenme ve dolayısıyla beden eğitimi dersini sevmeye
- Soğuğa rağmen oyunlarla beraber dersten zevk alma

Derste Oyunların Dışında Başka Bir Şey Yapmama İsteği

- Yazı yazılan beden eğitimi dersine olumsuz bakış
- Oyun dışında vakit geçirmeyi istememe

- Oyun oynama isteği

Oyunların Olumlu Zamanlaması

- Sabahları oynanan oyunların dinç olmaya yardımcı olması

Öğrenilen Oyunları Farklı Ortamlara Taşıma

- Derste öğrenilen oyunları değişik ortamlarda da oynama isteği

Farklı Oyun İsteği

- Farklı ya da daha önce oynanamamış oyunları derste görme isteği

Takım çalışması (olumlu)

- Grupta isteklilik
- Grupta birliktelik
- Grupla çalışmanın eğlenceli oluşu
- Oyunlar da herkesle anlaşabilme ve oyunların hepsini beğenme
- Grup halinde oynanılan oyunların arkadaşlıklara olan olumlu etkisi

Süreç yaşantısı (olumlu)

- Başlangıçta sevilmeyen beden eğitimi dersinin süreç içerisinde oynanılan oyunlarla öğrenciler tarafından sevilen bir ders haline gelmesi

Süreç yaşantısı (nötr)

- Beden eğitimi dersine karşı olan olumlu tutumun değişmemesi

Yukarıda verilen tüm alt temalar ve temalara bakıldığında öğrencilerin süreç içerisinde kendilerinde geliştirdikleri beden eğitimi dersine karşı geliştirdikleri tutumun olumlu olduğunu söylemek mümkün olabilir.

Yapılan literatür taramasında araştırmanın bu alt problemindeki nicel bulgularını desteklemeyen ancak nitel bulgularını destekleyen çalışmalara ulaşılmıştır. Görücü'nün (2007) yaptığı çalışmadaki amacı, ilköğretim 7. sınıf beden eğitimi öğretiminde, işbirliğine dayalı öğrenim destekli çoklu zeka kuramı uygulamalarının öğrencilerin performanslarına, derse ilişkin tutumlarına ve öğrendikleri bilgilerin kalıcılığına etkisine bakmış ve araştırma sonunda İşbirliğine dayalı öğrenim destekli çoklu zeka kuramı uygulamalarının gerçekleştirildiği deney grubu ile geleneksel

eğitimin uygulandığı kontrol grubunun öntest-sontest sonuçlarına göre, öğrencilerin beden eğitimi dersine yönelik tutumları arasında, deney grubu lehine manidar fark elde edilmiştir. Güllü (2007) yaptığı araştırmada ortaöğretim öğrencilerinin beden eğitimi dersine ilişkin tutumlarının araştırmış ve ortaöğretim öğrencilerinin beden eğitimi dersine ilişkin tutumlarının olumlu olduğunu bulmuştur. Yapılan çalışma ile daha önce yapılan çalışmaların bulgularının birbiriyle farklılık göstermesinin nedenleri arasında öğrencilerin verilen anketlere tam olarak duygularını aktarmamaları sayılabilir.

Alt Problem 4. Mevcut programla ders işleyen kontrol grubu öğrencilerinin beden eğitimi dersine yönelik öntest-sontest tutum puanları arasında manidar fark var mıdır?

Kontrol grubunun tutum sontest aritmetik ortalaması ($\bar{x}=92,880\pm17,15$), öntest aritmetik ortalamasına ($\bar{x}=90.960\pm14,99$) göre daha olumludur (Tablo 17). Ancak bu fark manidar değildir. Bu sonuçlara göre, geleneksel yöntem ile beden eğitimi dersi işleyen kontrol grubunun tutum puanlarında son test lehine bir artış olduğu söylenilebilir ancak, bu artış istatistiksel açıdan manidar değildir. Bir başka değişle geleneksel yöntem, öğrencilerin beden eğitimi dersine karşı tutum puanlarının artışına yeterli düzeyde etki etmemiştir.

Mevcut programla ders işleyen kontrol grubuna ait gözlem notlarından çıkarılan temalar ve alt temalar aşağıda verilmiştir (tablo 24).

Eski Alışkanlıkları İsteme

- Futbol, voleybol vs. Oynama isteği
- Derste serbest kalma isteği
- Teorik dersin beden eğitimi dersiyle bağdaştırılamaması

Tesis Ve Spor Alanının Uygunlusuzluğu

- Olumsuz hava koşulları 29 ekim çalışmaları ile çakışma
- Uygulamalı ders yapacak ortam yokluğu
- Bahçede dersin yapılması: zeminin ıslak ve havanın soğuk oluşu

Beden Eğitimi Dersine Karşı İsteksizlik

- Dersteki aktivitelere katılımdaki isteksizlik

Sosyalleşememe

- Hem takım hem de rakip takım arkadaşlarıyla müsabakada ve sonrasında anlaşamama, tartışma, münakaşa etme

Nitel bulgulara ait tema ve alt temalara bakıldığında, mevcut programla ders işleyen öğrencilerin beden eğitimi dersine karşı tutumlarının değişmemesinin sebebi olarak mevcut programla işlenen beden eğitimi dersinin içeriği ve kullanılan geleneksel yöntemler (Ders işlemede kullanılan komut yöntemi, düzen alıştırmaları, her hafta birbirine benzeyen program gibi...) gösterilebilir. Bu durumun nedeni olarak da öğrencilerin bu süreç içerisinde beden eğitimi dersinden beklentilerinin karşılanamadığı ve çeşitli sebeplerle derste mutsuz oldukları şeklinde yorumlanabilir.

Yapılan literatür taramasında bu bulguyu destekler nitelikte olan benzer çalışma sonuçları bulunmuştur. Forrester ve arkadaşlarının (2006) yaptıkları çalışmada, öğrencilerin mezun olduktan sonraki sağlık aktiviteleri ve spora karşı tutumları incelenmek istenmiştir. Çalışma sonunda katılımcıların düzenli fiziksel aktivite yapmanın bilincinde oldukları halde düzenli spor yapmayanların oranı yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu da kişilerin beden eğitimi ve spora karşı tutumunun olumlu olmayabileceği anlamına gelebilir.

Yine yapılan literatür taramasında öğrencilerin beden eğitimi dersine karşı tutumlarını sınıf düzeyine göre karşılaştıran araştırmalar bulunmuş ve sonuçlar özet olarak aşağıda verilmiştir. Krouscas (1999), yaptığı çalışmada ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin beden eğitimi programına ilişkin tutumlarını incelemeyi ve öğrencilerinin beden eğitimine karşı olumlu ya da olumsuz tutumlarını ortaya çıkaran programın değişik etkilerini belirlemeyi amaçlamıştır. Bulgular göstermiştir ki; beden eğitimine ilişkin olumlu tutumlar altıncı sınıftan sekizinci sınıfa doğru düşüş göstermiştir. Altay ve Özdemir (2006)'ın ilköğretim okullarında öğrenim gören 4. ve 5. sınıf ve Alparslan (2008)'in lise 9. 10. ve 11. sınıf düzeyinde yaptıkları çalışmada, öğrencilerinin beden eğitimi dersine ilişkin tutumlarının olumlu olduğu, sınıf düzeyi yükseldikçe tutum puanlarında bir azalma olduğu bulunmuştur. Yapılan bu çalışmaların sonuçlarına bakıldığında beden eğitimi

öğretimi sürecinin ilerleyen yıllara göre öğrencilerde olumsuz tutum oluşturduğunu, bu çalışmada da deney grubunun 9. sınıflar düzeyinde olması ve deney grubuna uygulanan programın ile bir dönemlik bir süreci kapsaması nedeni ile nicel bulgularda yeterli tutumun gelişmediği tespit edilmiş, ancak nitel verilerin bu durumun tersini gösterdiği belirlenmiştir.

Yine yapılan literatür taramasında bu bulguyu desteklemeyen çalışmalar aşağıda verilmiştir. Flintoff ve Scraton (2001) yaptıkları niteliksel çalışmada genç bayanların beden eğitimi ve fiziksel aktiviteye katılıma yönelik olan algı ve tutumlarını incelemeyi amaçlamışlardır. Sonuçlar göstermiştir ki, kızların beden eğitimi aktivitelerinden kaçtıklarına dair olan yaygın kanının aksine, bu çalışmada kızlar okul dışındaki fiziksel aktiviteye katılım konusunda oldukça yüksek bir dağılım göstermişler ve kendilerini “aktif” olarak tanımlamışlardır. Güllü (2007) yaptığı araştırmada ortaöğretim öğrencilerinin beden eğitimi dersine ilişkin tutumlarının araştırılmasını amaçlamıştır. Araştırma sonucunda, ortaöğretim öğrencilerinin beden eğitimi dersine ilişkin tutumlarının olumlu olduğu bulunmuştur. Bunun sebebi yukarıda nitel araştırma bulgularının sonuçları olarak gösterilen temalarda da görüldüğü üzere, oluşan olumsuz temalara dayandırılabilir, beden eğitimi dersinde kullanılan ders programı içeriği (düzen alıştırma, tören çalışmaları gibi...) ve ders işleme yöntemi (Komut yöntemi) gibi sebepler tutumun olumlu yönde gelişmesine engel olan sebepler olmuş olabilir.

Alt Problem 5. Deney ve kontrol gruplarını oluşturan öğrencilerin öntest-sontest sosyal beceri puanlarının farkları arasında manidar fark var mıdır?

Deney ve kontrol grubunu oluşturan öğrencilerin sosyal beceri puanları karşılaştırıldığında, hiçbir alt boyutta ve toplam sosyal beceri puanları arasında manidar fark bulunmamıştır (Tablo 18).

Yapılan literatür taramasında bu bulguyu destekler nitelikte olabilecek çalışma ya da çalışmalara rastlanılmamıştır. Bundan dolayı bu bulguya benzer olarak nitelendirilebilir olabilecek işbirlikli oyunların bireysel yarışmacı oyunlarla karşılaştırıldığı ve sosyal beceri eğitiminin değerlendirildiği ancak bulguyu

desteklemeyen çalışmalara yer verilmiştir. Ringgenberg (1998) yaptığı çalışmada, sınıf etkileşiminde işbirlikçi oyunların etkisini araştırmıştır. Anket uygulanması bireysel olarak gruba çekme girişimi, bireysel olarak gruba çekme görevi, grupla kaynaşma görevi ve grupla kaynaşma girişimi olarak analiz edilmiş ve anlamlı bir farklılık bulunamamış ve sonuç olarak işbirlikli oyunların denekler arasındaki gruplaşma hissini artırmadığını söylemek mümkün olabilir. Saracho (1998) yaptığı çalışmada; Bilişsel Stilli Oyunları temel alarak okul öncesi çocuklarda sosyalleşmenin etmenlerini incelemiştir. Bu gruplardan birisi birlikte işbirlikli oyunlar oynarken, diğerleri ise yarışmacı oyunlar oynamışlardır. İşbirlikli oyun oynayan çocuk grubu diğer gruba göre oyun içinde takım sorumluluğuna sahip olmuş, oyunların sosyal aktivite boyutuyla daha fazla içli dışlı olmuş, sosyal oyun alanlarını daha fazla seçmiş ve birliktelik gerektiren oyunlarla da daha fazla ilgilendikleri görülmüştür. Bay-Hintz ve arkadaşları (1994) yaptıkları çalışmada, işbirlikçi oyunların ve bireysel yarışmacı oyunların çocukların davranışlarına etkilerini incelemişlerdir. Sonuç olarak bireysel yarışmacı oyunlar süresince saldırgan davranışlarda artış olduğu, işbirlikli oyunlar süresinde ise bu davranışlarda azalma olduğu görülmüştür. Yine bu sonuçlara göre karşılıklı iletişimi ve yardımlaşmayı gerektiren işbirlikçi davranışlar, işbirlikli oyunlarla gelişim, bireysel yarışmacı oyunlarla zayıflama göstermiştir. Weissberg ve Elias (1990), 5 ve 8. sınıf öğrencilerinde sosyal yeterliliği pekiştirme amaçlı olarak bir program uygulamışlardır. Sonuç olarak: deney grubunun sorun çözme becerilerinde artış, arkadaşlarıyla daha fazla kaynaşma, daha iyi dürtü kontrolü, davranışlarda düzelme, kişiler arası etkililik, popüleritede gelişme, kaygıyla daha iyi basa çıkma ve anlaşmazlık çözümünde beceri kazandıkları gözlenmiştir. Vaughn ve Lancelotta (1990) , az kabul gören lise öğrencilerine kişiler arası sosyal beceri eğitimi programı uygulamışlardır. Araştırma sonuçlarına göre sosyal beceri eğitiminin etkililiği ortaya konmuştur.

Araştırmanın nicel bulgularına bakıldığında deney grubunun kontrol grubuna göre manidar düzeyde farklılık göstermediği görülmektedir (Tablo 18). Yapılan nitel araştırma bulgularında da gözlemciye ait günlüklerin kodlanması ile ortaya çıkan kontrol ve deney grubuna ait temalar ve alt temaların tümü Ayrıca sadece deney grubundan

alınan öğrenci ifadelerinden çıkarılan temalar ve alt temalar tablo 21,23 ve 24’te verilmiştir.

Bütün bu tablolardaki temalar ve alt temalar incelenerek her iki grup karşılaştırıldığında ve sadece deney grubunun kendi içindeki gelişimi incelendiğinde, deney grubunun, kontrol grubuna göre sosyal becerilere ve alt boyutlarına ait davranışlara daha yakın davranışlar gösterdiğini söylemek mümkün olabilir. Başka bir deyişle sosyal beceri içeren davranışların kontrol grubuna göre deney grubunun lehine farklılık gösterdiğini söylemek mümkün olabilir.

Alt Problem 6. Deney ve kontrol gruplarını oluşturan öğrencilerin tutum puanlarının öntest-sontest farkları arasında manidar fark var mıdır?

Deney grubu öğrencilerinin işbirlikçi oyunlarla işlenen dersler sonrasında beden eğitimi dersine yönelik tutumlarında kontrol grubuna göre manidar bir artış bulunmamıştır (Tablo 19). Deney grubunun tutum puanlarının aritmetik ortalaması, kontrol grubunun tutum puanlarının aritmetik ortalamasına göre daha olumludur. Ancak bu bulgu, deney grubuna uygulanan işbirlikçi oyunların öğrencilerin beden eğitimi dersine yönelik tutumlarını geliştirmede önemli bir etkiye sahip olmadığını göstermektedir.

Yapılan literatür taramasında bu bulguyu destekler nitelikte herhangi bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Ayrıca araştırmanın nitel boyutunda da bu bulgulara tam zıtlık gösteren veriler elde edilmiş ve nitel bulgulara ait teme ve alt temalar daha önce verilmiştir (tablo 20).

Ayrıca öğrencilerin derse karşı olan tutumlarının yorumlanması için bütün ders süreci içerisindeki yaşantılarından çıkarılan temalar derse karşı tutumlarına etki edebileceği düşünülerek gözlemci tarafından oluşturulmuş deney ve kontrol grubuna ait temalar ve alt temalar da daha öce verilmiştir (tablo 23 ve 24).

Nicel bulguların tam tersine deney grubu öğrencilerden araştırmanın uygulama aşamasını 7. haftasında elde edilen görüşlerden birkaçı aşağıda verilmiştir. “(K4) Beden

dersini hiç sevmemiştir. Ama bu sene çok seviyorum çok güzel geçiyor. (K5) Dönem başında keşke beden eğitimi dersi olmasın deyip duruyordum. Ama siz geldiğinizden beri rahatlıkla beden eğitimi dersine giriyorum. (K10) Dönemin başında beden dersini gereksiz bir şekilde buluyordum. Bedenliklerimi giymeden gelmek istiyordum ve şuanda beden eğitimi dersini çok seviyorum ve yaptığımız etkinlikler çok hoşuma gidiyor (K17) Dönemin başında beden eğitimi dersleri biraz sıkıcıydı ama şu anda çok eğlenceli geçiyor. Arkadaşlarla, grup içinde daha iyi oluyor. (K18) Dönem başında beden eğitimi dersini pek sevmiyordum. Sıkıcı geliyordu. Şu anda dersleri çok seviyorum çok eğlenceli geçiyor. Ben ilk defa beden eğitimi dersini çok seviyorum. (K23) Dönem başında zor olduğunu düşünürdüm ama düşündüğüm gibi çıkmadı. Dönem sonuna doğru güzel olarak bitecek insallah.” Bunlar ve bunlara benzer ifadeler bu haftada toplam 20 öğrenci tarafından söylenmiştir.

Deney ve kontrol grubuna ait temalar, alt temalar ve öğrenci ifadeleri incelendiğinde deney grubunun kontrol grubuna göre süreç içerisinde beden eğitimi dersine karşı daha fazla olumlu tutum geliştirdiğini söylemek mümkün olabilir.

Yapılan literatür taramasında araştırmanın nicel bulgularını desteklemeyen ancak nitel bulgularını destekleyen çalışmalara ulaşılmıştır. Görücü'nün (2007) yaptığı çalışmadaki amacı, ilköğretim 7. sınıf beden eğitimi öğretiminde, işbirliğine dayalı öğrenim destekli çoklu zeka kuramı uygulamalarının öğrencilerin performanslarına, derse ilişkin tutumlarına ve öğrendikleri bilgilerin kalıcılığına etkisini belirlemektir. İşbirliğine dayalı öğrenim destekli çoklu zeka kuramı uygulamalarının gerçekleştirildiği deney grubu ile geleneksel eğitimin uygulandığı kontrol grubunun öntest-sontest sonuçlarına göre, öğrencilerin beden eğitimi dersine yönelik tutumları arasında, deney grubu lehine anlamlı fark elde edilmiştir. Tural (2005) yaptığı çalışmada; İlköğretim matematik öğretiminde oyun ve etkinliklerle öğretimin, geleneksel öğretime göre, öğrencilerin erişimleri ve matematik dersine ilişkin tutumları üzerindeki etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre, "Oyun ve Etkinliklerle Öğretim" in uygulandığı deney grubu ile "Geleneksel Öğretim" in

uygulandığı kontrol grubunun erişim düzeyleri ve matematik dersine ilişkin tutumları arasında, deney grubu lehine anlamlı farklar bulunmuştur.

5.2. SONUÇLAR

Bolu Merkez İlçe’de bir ortaöğretim kurumunun 9. sınıf öğrencilerine Beden Eğitimi dersinde oynatılan işbirlikli oyunların, öğrencilerin sosyal beceri düzeylerine ve Beden Eğitimi dersine yönelik tutumlarına etkisinin araştırıldığı bu çalışmanın sonuçları aşağıda verilmiştir.

Nicel Bulgular:

1. İşbirlikli oyunlarla beden eğitimi dersi işleyen deney grubunun sosyal becerilere ait alt boyutlar ve toplam sosyal beceri puanlarının öntest ve sontest sonuçları karşılaştırıldığında, duyuşsal anlatımcılık, sosyal duyarlılık, sosyal kontrol alt boyutlarında ve toplam puanda istatistiksel açıdan manidar fark bulunurken, duyuşsal duyarlılık, duyuşsal kontrol, sosyal anlatımcılık alt boyutlarında istatistiksel açıdan manidar farka rastlanmamıştır.

2. Mevcut programla ve geleneksel yöntem kullanılarak beden eğitimi dersi işleyen kontrol grubunun sosyal becerilere ait alt boyutlar ve toplam sosyal beceri puanlarının öntest ve sontest sonuçları karşılaştırıldığında, duyuşsal anlatımcılık, duyuşsal duyarlılık, sosyal anlatımcılık, sosyal kontrol alt boyutlarında ve toplam puanda istatistiksel açıdan manidar fark bulunmazken, duyuşsal kontrol alt boyutunda gerilemeye yönelik ve sosyal duyarlılık alt boyutlarında ise gelişime yönelik olarak istatistiksel açıdan manidar farklılık bulunmuştur.

3. İşbirlikli oyunlarla ders işleyen deney grubundaki öğrencilerin öntest-sontest tutum puanları arasında manidar farklılık görülmemektedir.

4. Geleneksel yöntemle ders işleyen kontrol grubundaki öğrencilerin öntest-sontest tutum puanları arasında manidar farklılık görülmemektedir

5. İşbirlikli oyunlarla ders işleyen deney grubunun sosyal beceri düzeyleri , mevcut programla ders işleyen kontrol grubuyla karşılaştırıldığında, tüm alt boyutlarda ve toplam sosyal beceri puanları düzeylerinde istatistiksel açıdan manidar bir farklılık bulunamamıştır.

6. Deney grubu öğrencilerinin işbirlikçi oyunlarla işlenen dersler sonrasında beden eğitime yönelik tutumlarında kontrol grubuna göre istatistiksel açıdan manidar bir farklılık bulunmamıştır.

Nitel bulgular:

1. İfadelerden çıkarılan ana temalar ve bunlara ait alt temalar incelendiğinde deney grubu öğrencilerinin ders süreci sonunda olumlu tutum geliştirdiklerini, ders süreci içerisinde davranışlarında olumlu yönde gelişim gösterdiklerini, beden eğitimi dersine ve işbirlikli oyunlara karşı görüşlerinin pozitif yönde olduğunu söylemek mümkün olabilir.

2. Gözlemci notlarından elde edilen temalarla deney ve kontrol grubu karşılaştırıldığında deney grubunun sosyal becerilere daha yakın davranışlar gösterdiklerini ve beden eğitimi dersine karşı daha olumlu tutum geliştirdiklerini söylemek mümkün olabilir.

BÖLÜM VI

ÖNERİLER

Araştırma sonuçlarına yönelik geliştirilen öneriler aşağıda sunulmuştur:

1. Araştırma daha farklı alanlarda eğitim veren ortaöğretim kurumlarında (Fen Lisesi, Lise gibi) ve farklı sınıf düzeylerinde uygulanabilir.

2. İçeriği tamamen işbirlikli oyun olmayan ancak işbirlikli oyunları da kapsayan eğitim programları hazırlanarak uygulanıp sosyal becerilere ve beden eğitimi dersine karşı tutuma etkisine bakılabilir.

3. İlköğretim düzeyinde işbirlikli oyunların çocukların sosyal becerilerine olan etkileri araştırılabilir.

Çalışma yapacak araştırmacılara öneriler aşağıda sunulmuştur:

1. Öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeyleri belirlenerek en üst sosyo-ekonomik sınıflar ile en düşük sosyo-ekonomik düzeydeki sınıflar karşılaştırılarak işbirlikli oyunların sosyal becerilerindeki gelişimlerine bakılabilir.

2. Okullarda akranları ile sorunlar yaşayan, yalnızlık, içe kapanıklık sorunları olan çocuklar üzerinde işbirlikli oyunların etkilerine bakılabilir.

3. Farklı branş derslerine uyarlanarak işbirlikli oyunların erişiyeye, öğrenilen bilgilerin kalıcılığına, derse karşı tutumuna dair çalışma yapılabilir.

4. Yapılacak diğer çalışmalarda da derse ilişkin tutumlar ölçülürken daha sağlıklı sonucu almak için, tutum ölçeği ile birlikte nitel çalışma sonuçlarına da bakılabilir.

5. Bireysel yarışma oyunları işbirlikli oyunlarla karşılaştırılabilir. Her ikisinin sosyal becerilere ve beden eğitimi dersine karşı tutuma etkilerine bakılabilir.

KAYNAKÇA

AKANDERE, M., **Eğitici Okul Oyunları**. Ankara: Nobel yayın-dağıtım, 2004.

AKFIRAT, F., Ö., **Yaratıcı Dramanın İşitme Engellilerin Sosyal Becerilerinin Gelişimine Etkisi**, Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara, 2004.

ALPAR, R.. **Spor Bilimlerinde Uygulamalı İstatistik**. Ankara: Nobel yayın dağıtım, 2001.

ALPARSLAN, S., **Ortaöğretim Öğrencilerinin Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Sergilediği Öğretim Davranışlarına İlişkin Algıları Ve Öğrencilerin Bu Derse Karşı Geliştirdikleri Tutumları**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu, 2008.

ALTAY, F. ve ÖZDEMİR, Z.. “Ankara İli Merkez İlçelerinde İlköğretim Birinci Kademesinde Öğrenim Gören 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Beden Eğitimi ve Spor Dersine İlişkin Tutumlarının Karşılaştırılması”. **9. Uluslararası Spor Bilimleri Kongresi**. 3-5 Kasım, Muğla Üniversitesi, Muğla, 2006.

ALTUNBAŞ, G., **Üniversite Öğrencilerinin Sosyal Destek Düzeylerinin Bazı Kişisel Özellikleri Ve Sosyal Beceri Düzeyleri İle İlişkisi**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir, 2002.

ANGİE, D., W., CARLSON, A., L., “Group Work with Preschool Children: Effect on Emotional Awareness and Behavior” **The Journal For Specialists In Group Work**, Sayı: 33 Numara: 2008, ss:3-21

ARACI, H., **Öğretmen ve Öğrenciler İçin Okullarda Beden Eğitimi**. Ankara: Nobel yayın dağıtım, 2006

ARAL, N., GÜRSOY, F., KÖKSAL, A., **Okul Öncesi Eğitiminde Oyun**. Ankara: YA-PA yayın, 2001.

AVCIOĞLU, H., **İşitme Engelli Çocuklara Sosyal Becerilerin Öğretilmesinde İşbirlikçi Öğrenme Yaklaşımı İle Sunulan Öğretim Programının Etkililiğinin İncelenmesi**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Özel Eğitim Anabilim Dalı, Ankara, 2001.

AVŞANCIL, E., **Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi**. Ankara: Nobel yayın evi, 2002.

AYDIN, A., G., **Sosyal Başarı Eğitimi ile Sosyal Beceri Eğitiminin Çocuklarda Öğrenilmiş Çaresizlik Davranışının Ortadan Kaldırılmasına Etkisi**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara, 1985.

BAILEY, K., D., **Methods of Social Research**. Newyork: The Free Pres, 1982.

BALEY, F., A., C., S., M., JAMES, A., FIELD, DAVID, A., **Spor Education**. (Çev: Yahya Doğar). Malatya: 1997.

BARNET, A., L., “The Playful Child: Measurement of a Disposition to Play” *Play&Culture*, Sayı:4, 1991 ss:51-74

BAŞARAN, İ., E., **Eğitim Psikolojisi**. Ankara: Kadioğlu Matbaası, 1991.

BAY-HİNİTZ AK, PETERSON RF, QUİLİTCH HR. “Cooperative Games: A Way To Modify Aggressive And Cooperative Behaviors İn Young Children”. *Journal Applicational Behaviours Analysis* Sayı:17 Numara: 3, 1994, ss:435-446.

BİNBAŞIOĞLU, C., **Öğrenme Psikolojisi**. Ankara: Alkım Yayınları, 1990.

BORATOW, P., R., **100 Soruda Türk Folkloru**. II. Baskı, İstanbul: 2006.

BUCHER C., A., WUEST, D., A., **Foundations of Physical Education and Sport**. 13. Baskı, The McGraw-Hill Companies, 1999.

BUCHER, A., C., ve KARETCEL, M., **Manegement of Physical Education and Sport**, 1993.

BUCHER, C., A., KOENIG, C., R., **Method and Material For Secondary School Physical Education**. The C.V. Mossey Company, 1983.

CARLSON, Matthew, J. "A Pathway To Improving Health", **Professional School Counselling**, cilt:2, sayı:3, 1999, ss: 230-237.

ÇAKIL, N., **Grupla Sosyal Beceri Eğitiminin Üniversite Öğrencilerinin Yalnızlık Düzeylerine Etkisi**, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara, 1998.

ÇALIŞKAN, E., DERYAKULU, D., "Bilgisayar Destekli Ortaklaşa Öğrenmede Grup Yapısı, Sosyal Beceri ve Etkileşim Sıklığının Görev Başarısına Etkisi" **Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**, Cilt: 38, Sayı: 2, 2005, ss: 49-68

ÇİLİNGİR, A., **Fen Lisesi ile Genel Lise Öğrencilerinin Sosyal Beceri ve Problem Çözme Becerilerinin Karşılaştırılması**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Erzurum, 2006.

ÇOBAN, B., NACAR, E., **İlköğretim I. Kademedeki Eğitsel Oyunlar**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, 2006.

DEMİRHAN, G., **Spor Eğitiminin Temelleri**. Ankara: Bağırhan yayınevi, 2006.

DENİZ, M., E., "Üniversite Öğrencilerinin Sosyal Beceri Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi" **Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi** Sayı: 9, Numara:28, 2003, ss: 501-522

DENİZ, M., E., **Üniversite Öğrencilerinin Karar Verme Stratejileri ve Sosyal Beceri Düzeylerinin TA-Baskın Ben Durumları ve Bazı Özlük Niteliklerine Göre Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya, 2002.

DOĞANAY, J., **Ana sınıflarına devam eden çocukların ebeveynlerinin çocuk oyun ve oyuncaklarının incelenmesi**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara, 1998.

DÖNMEZ, B., Necate. **Oyun Kitabı**. İstanbul: Esin yayınevi, 1992.

EKİNCİ, Y.. **İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Sosyal Beceri Düzeylerine Göre Öğretmenlerin İş Doyumu ve İş Stresinin Karşılaştırılması**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Gaziantep, 2006.

ELLİALTIOĞLU, Fahriye. **Okul Öncesi Eğitimde Oyun ve Oyun Örnekleri**. YA-PA yayın, 2005.

ERCANLI, D., **İlköğretim Okullarının 4. Sınıflarında Dünyamız ve Gökyüzü Ünitesinin Öğretilmesinde Oyun ve Modellerin Başarıya Etkisi**. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul, 1997.

ERTÜRK, S., **Eğitimde Program Geliştirme**, Ankara: Meteksan Yayınları, (1972).

FLINTOFF, A., SCRATON, S., “Stepping Into Active Leisure? Young Women’s Perceptions of Active Lifestyles and Their Experiences of School Physical Education”. **Sport, Education and Society**, 2001, Sayı: 6, Numara: 1, ss: 5-21.

FORRESTER, S., CHRISTOPHER, A., BARCELONA B., “Student Attitudes Toward Sports and Fitness Activities After Graduation” **Recreational Sports Journal**, Cilt: 30, 2006, ss:87-99.

GÖRÜCÜ, A., **İlköğretim 7. Sınıf Beden Eğitimi Derslerinde İşbirliğine Dayalı Öğrenim Destekli Çoklu Zeka Kuramı Uygulamalarının Öğrencilerin Performans, Tutum ve Öğrenilenlerin Kalıcılığına Etkisi**, Yayınlanmamış Doktora Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı. 2007, Konya.

GRİNESKİ, S., **Beden Eğitiminde İşbirliğiyle Öğrenme**. (çev: Selim Yeniçeri). İstanbul: Beyaz Yayınları, 2002.

GÜLLÜ, M., **Ortaöğretim Öğrencilerinin Beden Eğitimi Dersine İlişkin Tutumlarının Araştırılması**, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, 2007.

GÜNEŞ, Ahmet. **Okullarda Beden Eğitimi ve Oyun Öğretimi**. Ankara: Pegem A yayınevi, 2001.

GÜNIŞIK, E., **Yayınlanmamış Beden Eğitimi Ders Notları**. İstanbul, 1976.

HASDEMİR, A., **Sosyal Beceri Eğitiminin Lise Öğrencilerinin Utangaçlık Düzeylerine Etkisi**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2005, Ankara.

HAZAR, M., **Beden Eğitimi ve Sporda Oyunla Eğitim**. Ankara: Tutibay yayınları, 2006.

HOLOĞLU, G., O., **İlköğretim 2. Kademedede Öğrenim Gören Kız Öğrencilerin Beden Eğitimi Dersine Karşı Tutumları**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Bursa, 2006.

HOPE, D.,A., MENDEL, J.,A., “Global Social Skills Ratings Measures of Social Behavior or Phsysical Attractiveness”, **Behavior Research Theraphy**, Sayı: 32, Numara: 4, 1994, ss: 463-469.

<http://www.kayram.net/edergi/04/cocukoyunlari.doc>, 2008.

http://en.wikipedia.org/wiki/Cooperative_game. 2007.

<http://orgm.meb.gov.tr/OzelEgitimProgramlar/meslekiegitimmerkprog/bedenegitimi.2007>

<http://suleymanyasar.sistum.com/siteler/ortak/index.php?bicim=yazi&id=23035&mod=goster>, 2008.

<http://ttkb.meb.gov.tr/indir/ttkb/programlar/lise/BedenEgitimi1.pdf>, 2007

http://ttkb.meb.gov.tr/ogretmen/modules.php?name=downloads&d_op=viewdownload&lid=38&tttitle=Beden_E%C3%83%E2%80%9E%C3%85%C2%B8itimi, 2007.

<http://www.aof.edu.tr/kitap/EHSM/1024/unite12.pdf>, 2007.

http://www.egitimilanlari.com/default.asp?pg=makale_goster&makale_id=3632, 2008.

<http://www.sporbilim.com/index.php?s=icerik&katid=83&id=148>, 2007.

<http://yapa->

kadikoy.com/content/file/megep/megep11/oyun%20etkinlikleri2.pdf, 2008.

<http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/sayi76/sayi76/t%FCrker%20kurt.pdf>.2007.

HÜNÜK, D., **Ankara İli Merkez İlçelerindeki İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Beden Eğitimi Dersine İlişkin Tutumlarının Sınıf Düzeyi, Öğrenci Cinsiyeti, Öğretmen Cinsiyeti Ve Spora Aktif Katılım Açısından Karşılaştırılması**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Spor Bilimleri ve Teknolojisi Programı, Ankara, 2006.

JUPP, J.,J., GRIFFITHS, M., D., “Self Concept Changes in Shy, Socially Isolated Adolescents Following Social Skills Training Emphasizing Role Plays”. **Australian Psychologist**. Sayı: 25, Numara:2, 1990, ss: 47-58.

KAF, O., **Hayat Bilgisi Dersinde Bazı Sosyal Becerilerin Kazandırılmasında Yaratıcı Drama Yönteminin etkisi**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Adana, 1999.

KAĞITÇIBAŞI, Ç., **Yeni İnsan ve İnsanlar**. Onuncu Basım, İstanbul: Evrim Yayınevi, 2005.

KALAFAT, T., **Üniversite Öğrencilerinin Beden Memnuniyet Düzeyleri İle Sosyal Beceri Düzeyleri Arasındaki İlişkinin Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretimleri Bilim Dalı, Çanakkale, 2006.

KANGALGİL, M., HÜNÜK, D., DEMİRHAN, G., “Spor Yapan Ve Yapmayan Öğrencilerin Beden Eğitimi Ve Spora İlişkin Tutumları” Hacettepe Üniversitesi Spor Bilimleri ve Teknolojisi Yüksekokulu, 2004.
<http://www.bilalcoban.com/index.php?id=dokuman&ilsem=oku&yer=2&kat=14&no=115>, 2008.

KARA, S., **Özel İlköğretim Okulu Müdürlerinin Sosyal Beceri Yeterlik Düzeyleri**. Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul, 2000.

KARAHAN T., F., DİCLE A., N., EPLİKOÇ H., “Üniversite Öğrencilerinin Stresle Başa çıkma Tarzlarının Sosyal Beceri Düzeylerine ve Mutluluk Algılarına Göre İncelenmesi” **Ankara University, Journal of Faculty of Educational Sciences**, sayı: 40, Numara: 2, 2007, ss:41-61

KARAKUŞ, F., **Ergenlerde Algılanan Duygusal İstismar İle Sosyal Beceri Arasındaki İlişki**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Rehberlik Ve Psikolojik Danışma Bilim Dalı, İstanbul, 2006.

KARASAR, N., **Bilimsel Araştırma Yöntemleri**. Nobel Yayınevi. Ankara: 2005.

KATHLEEN, L., L., GIVNER, C.,C., ve PIERSON, R.,M., “Teacher Expectations of Student Behaviour: Which Skills Necessary for Success in Elementary School Classrooms.” **The Journal of Special Education**. Sayı: 38, Numara: 2, 2003, ss: 104–110.

KESKE, G., **İlköğretim Okullarında Görev Yapan Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Kullandıkları Öğretim Yöntemleri ve Karşılaştıkları Sorunlar (Gaziantep İli Örneği)**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Beden Eğitimi Ana Bilim Dalı. Adana. 2007.

KIMMEL, S., “ Improving The Social Skills of Fourth and Fifth Grade Cognitively Gifted Students.” Yayınlanmamış Doktora Tezi, Florida University , Florida. 2002.

KOCA, C., DEMİRHAN, G.. An Examination Of High School Students’ Attitudes Toward Physical Education With Regard To Sex And Sport Participation. **Perceptual And Motor Skills**. Cilt: 98, Numara: 3, ss:754-758, 2004.

KOÇKAR, M., T., GİRMEN, P., ANILAN, H., ÖZTÜRK, A., “Geleneksel Çocuk Oyunlarının Eğitimsel Değeri”, 2004. [www2.ogu.edu.tr/~mtkockar/cocukoyunlari. htm](http://www2.ogu.edu.tr/~mtkockar/cocukoyunlari.htm).2008

KRAMER, L., RADEY C., “Improving Sibling Relationship Among Young Children: A Social Skills Training Model”. **Family Relations**, Sayı: 46, Numara: 3, 1997, ss: 237-246

KROUSCAS, J., A., “Middle School Students Attitudes Toward a Physical Education Program.” Doctoral dissertation, Virginia Polytechnic Institute and State University, Virginia.1999.<http://www.scholar.lib.vt.edu/theses/available/etd-052099-171214/unrestricted/DISS.PDF>. (erişim2008/06)

LUKE, M., COPE, D., “Student Attitudes Toward Teacher Behavior and Program Content in School Physical Education”. **The Physical Educator**. Sayı: 51, Cilt: 2, 1999, ss: 76-84.

LUMPKIN, A., **Physical Education and Sport: A Contemporary Introduction**. Saint Louis: Times Mirror/Mosby College Publishing, 1990.

M.E.B. “Beden Eğitimi Dersi Öğretim Programı ve Klavuzu, Ankara”, 2007.

MANGIR, M., AKTAŞ, Y., “Çocuğun Gelişiminde Oyunun Önemi”. **Yasadıkça Eğitim Dergisi**, Sayı:26, ss:14-18.

METZLER, M., W., **Instructional Models for Physical Education**. Human Kinetics. 2000.

MILES, M., B., HUBERMAN, A., M., **Qualitative Data Analysis**. London: Sage Publication, 1994.

MİRZEOĞLU, D., (Editör: Nevzat Mirzeoğlu), **Spor Bilimlerine Giriş**. Ankara: Spor yayınevi, 2003.

ORLICK, T., D., **Cooperative Games and Sports Joyful Activities for Everyone**. Human Kinetics, 2006.

ORLICK, T., D., “Positive Socialization via Cooperative Games”. **Developmental Psychology**, Sayı:17 Numara: 4, 1981, ss:426-429.

ORLICK, T., D., MCNALLY, J., O’HARA, T., “Cooperative Games: Systematic Analysis and Cooperative Impact.”, 1978.

<http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=s3h&AN=SPH40474&site=ehost-live>, 2007.

ÖZÇEP, C., **İlköğretimde Görev Yapan Beden Eğitimi ve Sınıf Öğretmenlerinin Sosyal Beceri Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından Karşılaştırılması**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2007, Bolu.

ÖZDENK, Ç., **6 Yaş Grubu Öğrencilerinin Psikomotor Gelişimlerinin Sağlanmasında Oyunun Yeri ve Önemi**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Elazığ, 2007.

ÖZDOĞAN, B., **Çocuk ve Oyun**. Ankara: Anı Yayıncılık, 2004.

ÖZLEK, S., **Lise Öğrencilerinin Sosyal Beceri Düzeylerini Yordayan Bazı Değişkenler**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara, 2004.

ÖZTÜRK, Ü., **Orta Dereceli Okullarda Beden Eğitimi**. İstanbul: Güven Matbaası, 1982.

PANGRAZZI, R., P., **Dynamic Physical Education For Elementary School Children**. San Francisco: Pearson Education Inc., 2007.

PEHLİVAN, H., **Oyun ve Öğrenme**. Ankara: Anı Yayıncılık, 2005.

PEHLİVAN, H., **Örnek Olay ve Oyun Yoluyla Öğretimin Sosyal Bilgiler Dersinde Öğrenme Düzeyine Etkisi**. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara, 1997.

POWLESS, L., D., ELIOT, N., S., “Assignment of Social Skills of Native American Preschoolers: Teachers and Parent Rating”. **University of Winscon**, Madison-U.S.A., 2002.

POYRAZ, H., **Okul Öncesi Dönemde Oyun ve Oyuncak**. II. Baskı, Ankara: anı yayıncılık, 2003.

RİGGİO, R., E., PEREZ, J., E., KOPELOWİCZ, A., “Social Skill İmbalances İn Mood Disorders And Schizophrenia”. **Personality and Individual Differences** Sayı: 42, 2007, ss: 27–36.

RİNGGENBERG, S., W., (1998) “The Effects of Cooperative Games on Classroom Cohesion”, <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=s3h&AN=SPHS-161872&site=ehost-live>, 2007.

ŞAHİN, C., **Yurt Dışı Yaşantısı Geçiren ve Geçirmeyen Anadolu Lisesi Öğrencilerinin Sosyal Beceri Düzeyleri**. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara, 1999.

SALMAN, G., **İşbirlikli Öğrenmenin Hayat Bilgisi Dersinde Sosyal Beceriler Erişi ve Hatırda Tutma Üzerindeki Etkileri**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir, 2005.

SARACHO, O., N., “Socialization Factors in The Cognitive Style and Play of Young Children”. **International Journal of Education and Research**. Cilt:3 Numara: 29, 1998, ss:263-276.

SEL, R., **Beden Eğitimi Oyun ve Öğretimi**. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi, 1993

SENEMOĞLU, N., **Gelişim Öğrenme ve Öğretim**. Ankara: Gazi Kitabevi, 2005.

SERGIN, C., HANZAL, A., DONNERSTEIN, C., MELİSSA, T., DOMSCHKE, T., J., “Social Skills, Psychological Well-Being, And The Mediating Role Of Perceived Stres” **Anxiety, Stress, & Coping, ROUTLEDGE**. Sayı: 20, Numara: 3, 2007, ss: 321-329.

Schunk, D., H., “Self-Efficacy and Academic Motivation”. **Educational Psychologist**, Cilt:26, Sayı: 3 ve 4, 1991, ss: 207-231.

SÖNMEZ, Ö., **Lise Öğrencilerinin Beden Eğitimi Dersinin Genel Amaçlarının Gerçekleşmesi Düzeyine İlişkin Görüşleri**. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, 2006.

SPOR Ansiklopedisi. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları, 2005.

STEWART, M., J., GREEN, S., R., “Secondary Student Attitudes Toward Physical Education”. **The Physical Educator**, Sayı: 48, Cilt: 2, 1991, ss: 51-58.

ŞİŞKO, M., DEMİRHAN G., “İlköğretim Okulları ve Liselerde Öğrenim Gören Kız ve Erkek Öğrencilerin Beden Eğitimi ve Spor Dersine İlişkin Tutumları”. **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 2002, Sayı: 23, ss: 205-210.

TAMER, K., PULUR, A., **Beden Eğitimi Sporda Öğretim Yöntemleri.** Ankara: Ada Matbaacılık, 2001.

TAŞLI, F., **İlköğretimde İngilizce Öğretiminde Oyun Tekniğinin Erişkiye Etkisi.** Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Niğde Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde, 2003.

TAVSANCIL, E., **Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi.** Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, 2002.

TOLAN, B., İSEN, G., BATMAZ, V., **Sosyal Psikoloji I. (Ben ve Toplum).** Ankara: Teori Yayınları, 1985.

TOPKAYA, İ., **Oyun eden Eğitimi ve Spor Öğretiminin Eğitsel Temelleri.** İstanbul: Hayat Yayınları, 2004.

TURAL, H., **İlköğretim Matematik Öğretiminde Oyun ve Etkinliklerle Öğretimin Erişi Ve Tutuma Etkisi.** Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir, 2005.

TURNER, C., E., SELERY, C., M., SMITH, S., L., **Okul Sağlığı ve Sağlık Eğitimi.** Çev: Yusuf Tunca, İstanbul: Milli Eğitim Basımevi, 1971.

UYSAL, M., **Anaokuluna Giden 5-6 Yas Grubu Çocuklarda Yaratıcı Drama Çalışmalarının Sosyal Gelişim Alanına Etkisinin İncelenmesi.** Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara, 1996.

UZAMAZ, F., **Sosyal Beceri Eğitiminin Ergenlerin Kişiler Arası İlişki Düzeylerine Etkisi.** Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Adana, 2000.

UZBAŞ, A., **İlköğretim 4. ve 5. Sınıflarda Okuyan Öğrencilerin Sosyal Becerileri ve Okul Uyumu ile Depresyon Düzeyleri Arasındaki ilişkinin incelenmesi.** Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2003, İzmir.

VAUGHN, S., LANCELOTTA, G., “Teaching Interpersonal Social Skills to Poorly Accepted Students: Peer-Pairing Versus Non-Peer-Pairing”. **Journal of School Psychology**. Sayı: 28, 1990, ss:181-188.

Verduyn, C.,M., Lord, W., Forrest G.,C., “Social Skills Training in Schools an Evaluation Study” **Journal of Adolescence**, 13, 1990: 3-6

Vural, D., E., **Okul Öncesi Eğitim Programındaki Duyuşsal ve Sosyal Becerilere Yönelik Hedeflere Uygun Olarak Hazırlanan Aile Katılımlı Sosyal Beceri Eğitimi Programının Çocuklarda Sosyal Becerilerin Gelişimine Etkisi.** Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İlköğretim Ana Bilim Dalı, İzmir, 2006.

YALÇIN, H., F., **Beden Eğitimi Öğretmeni El kitabı**, Ankara: Gazi Üniversitesi Yayınları, 1995.

YAWKEY, T., D., FOX, F, “Results and İmplications of Parental Needs Assessment of the 1979 Cycle of the Pennsylvania State University” Teachers Corrp. Projects in Rural Appalachian Children and Youth. West Virginia Enstitüsü. 1980.

YILDIRAN, İ., YETİM, A., “Ortaöğretimde Beden Eğitimi Derslerinin Öncelikli Amaçları Üzerine Bir Araştırma”. G.Ü. Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi, 1996, Numara:1 ss: 3-37

YILDIRIM, A., ŞİMŞEK, H., **Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri.** Ankara: Seçkin Yayınevi, 1999.

YILDIRIM, M., **Sosyal Beceri Eğitiminin Lise 2. Sınıf Öğrencilerinin Utangaçlık Düzeylerine Etkisi.** Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Ana Bilim Dalı. Ankara, 2006.

YÖRÜKOĞLU, A., **Çocuk Ruh Sağlığı**. Ankara: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, 1990.

YÜKSEL, G., “Öğretmen Adayı Öğrencilerinin Sosyal Beceri Düzeylerinin Bazı Değişkenler açısından Yordanması”. **Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 1998, Cilt: 19, Numara: 2, ss: 97-109.

YÜKSEL, G., **Sosyal beceri Eğitiminin Üniversite Öğrencilerinin Sosyal Beceri Düzeyine Etkisi**. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitimi Bilimleri Enstitüsü, Ankara, 1997.

YÜKSEL, G., **Sosyal Beceri Envanteri El Kitabı**. Ankara: Asil yay. dağ., 2004

EKLER

1. Sosyal Beceri Envanteri
2. Beden Eğitimi ve Spor Tutum Ölçeği
3. Oynatılan Oyunlar Tablosu
4. Deney Grubuna Ait Günlük Plan Örnekleri
5. Demografik Özellik Tablosu
6. Milli Eğitim Bakanlığı İzni
7. Deney grubuna oynatılan oyunların örnek fotoğrafları ve resimdeki oynanan oyunun oynandığı haftaki öğrenci ifadeleri
8. Öğrenci İfadeleri
9. Özgeçmiş

EK-1:

Adı soyadı:
Tarih:

Sınıf:

No:

AÇIKLAMA

1. Bu envanter sizin, sosyal beceri düzeylerinizin belirlenmesi amacıyla verilmektedir. Envanterde 90 madde ve bu maddelerin karşısında bulunan maddeleri size uygun olup olmama derecesine göre maddelerinden birisini işaretleyiniz.
2. Dolduracağınız bu anket sadece araştırma amacı ile uygulanıyor olup, tamamen gizli tutulacaktır. Lütfen adınızı, soyadınızı, numaranızı ve sınıfınızı yazınız. Katkılarınız için teşekkürler.

SIRA NO	İ F A D E	Tamamen benim gibi	Oldukça benim gibi	Benim gibi	Biraz benim gibi	Hiç benim gibi değil
1.	Üzüntülü ve mutsuz olduğum zaman başkalarının bunu anlaması zordur.	5	4	3	2	1
2.	İnsanlar konuşurken onların hareketlerini izlemeye de onları dinlediğim kadar zaman ayırıyorum.	5	4	3	2	1
3.	Sevmediğim insanlara karşı olan duygularımı ne kadar saklamaya çalışsam da onlar sevmediğimi anlarlar.	5	4	3	2	1
4.	Arkadaşların bir araya geldiği eğlence toplantıları düzenlemekten hoşlanırım.	5	4	3	2	1
5.	Başkaları tarafından eleştirilmek ve azarlanmak beni pek rahatsız etmez.	5	4	3	2	1
6.	Genç-yaşlı, zengin ve yoksul her türlü insanla birlikte kendimi rahat hissedirim.	5	4	3	2	1
7.	Pek çok insandan daha hızlı konuşurum.	5	4	3	2	1
8.	Çok az insan benim kadar duyarlı ve anlayışlıdır.	5	4	3	2	1
9.	Komik bir hikaye anlattığımda ya da şaka yaptığımda çoğunlukla kendimi gülmekten alıkoyamam.	5	4	3	2	1
10.	İnsanların beni iyice tanımaları çok zaman alır.	5	4	3	2	1
11.	Benim zevk ve üzüntümün en büyük kaynağı diğer insanlardır.	5	4	3	2	1
12.	Bir grup arkadaşım ile birlikte olduğum zaman genellikle grubun	5	4	3	2	1

	sözcüsü olurum.					
13.	Mutsuz olduğum zaman çevremdekileri de mutsuz etme eğilimim vardır.	5	4	3	2	1
14.	Toplantılarda herhangi birisi bana ilgi duyduğunda bunu hemen fark ederim.	5	4	3	2	1
15.	İnsanlar sıkıldığını yüz ifademden hemen anlarlar.	5	4	3	2	1
16.	Sosyal olmaktan hoşlanırım.	5	4	3	2	1
17.	Politik bir tartışmada, tartışan kişileri gözlemek ve be görüşlerini analiz etmekten ziyade tartışmada bizzat yer almayı tercih ederim.	5	4	3	2	1
18.	Kişisel bir şey hakkında konuşurken karşımdakilerin yüzüne bakmakta bazen zorluk çekerim.	5	4	3	2	1
19.	Bakışlarımın anlamlı olduğu söylenir.	5	4	3	2	1
20.	İnsan davranışlarının nedenlerini öğrenmek ilgimi çeker.	5	4	3	2	1
21.	Duygularımı kontrol etmekte çok başarılıyım.	5	4	3	2	1
22.	Çok sayıda insanla bir arada çalışmayı gerektiren işleri tercih ederim.	5	4	3	2	1
23.	Çevremdeki insanların psikolojik durumundan büyük ölçüde etkilenirim.	5	4	3	2	1
24.	Önceden hazırlanmış bir konuşmayı yapmakta çok başarılı değilim.	5	4	3	2	1
25.	Başka insanlara dokunmaktan genellikle rahatsız olurum.	5	4	3	2	1
26.	Başkalarıyla olan ilişkilerini izleyerek bir insanın karakterini kolayca anlayabilirim.	5	4	3	2	1
27.	Gerçek hislerimi hemen hemen herkesten gizleyebilirim.	5	4	3	2	1
28.	Arkadaşların bir araya geldiği eğlence toplantılarına her zaman katılırım.	5	4	3	2	1
29.	Bazı ortamlarda doğru şeyleri yaptığımdan ya da söylediğimden endişe ederim.	5	4	3	2	1
30.	Kalabalık bir insan grubu önünde konuşmak benim için çok zordur.	5	4	3	2	1
31.	Sık sık yüksek sesle gülerim.	5	4	3	2	1
32.	Ne kadar saklamaya çalışsalar da insanların gerçek düşüncelerini genellikle bilirim.	5	4	3	2	1
33.	Arkadaşlarım beni güldürmeye ve gülümsetmeye çalışsalar bile ciddiyetimi koruyabilirim.	5	4	3	2	1
34.	Kendimi yabancılara tanıtırken ilk adımı genellikle ben atarım.	5	4	3	2	1
35.	Bazen başkalarının bana söylediklerini çok kişisel olarak alıyorum.	5	4	3	2	1
36.	Bir grup içinde olduğum zaman konuşacağım şeyleri seçmekte güçlük çekiyorum.	5	4	3	2	1
37.	Arkadaşlarıma ve aileme onların beni nasıl kızdırdıklarını veya üzdüklerini anlatmakta bazen güçlük çekiyorum.	5	4	3	2	1
38.	Bir insanla ilk karşılaşmamdan sonra onun karakterini tam olarak anlayabilirim.	5	4	3	2	1
39.	Duygularımı kontrol etmek benim için oldukça zordur.	5	4	3	2	1
40.	Karşılıklı konuşmalarda genellikle ilk adımı ben atarım.	5	4	3	2	1
41.	Hareketlerim hakkında başkalarının ne düşündükleri benim için fazla önem taşımaz.	5	4	3	2	1
42.	Grup tartışmalarını yönetmekte genellikle çok başarılıyım.	5	4	3	2	1
43.	Yüz ifadem genellikle tarafsızdır.	5	4	3	2	1

44.	Hayatımdaki en büyük zevklerden biri diğer insanlarla birlikte olmaktır.	5	4	3	2	1
45.	Üzgün olsam bile soğukkanlılığımı korumakta oldukça başarılıyım.	5	4	3	2	1
46.	Bir hikaye anlatırken genellikle konunun anlaşılması için pek çok el-kol hareketi yaparım.	5	4	3	2	1
47.	Genellikle insanlara söylediklerimin yanlış anlaşılacağından kaygılanırım.	5	4	3	2	1
48.	Genellikle sosyal düzeyi benimkinden farklı olan insanlarla birlikte bulunmaktan rahatsız olurum.	5	4	3	2	1
49.	Kızgınlığımı çok seyrek gösteririm.	5	4	3	2	1
50.	Kendilerini olduğundan farklı gösterenleri , karşılaştığım ilk andan itibaren hemen tespit ederim.	5	4	3	2	1
51.	Grupla birlikteyken genellikle davranışlarımı ve fikirlerimi grupta adapte ederim.	5	4	3	2	1
52.	Tartışmalarda konuşmaların büyük kısmını ben üstlenirim.	5	4	3	2	1
53.	Büyürken ailem daima iyi davranışların önemini vurgulamıştır.	5	4	3	2	1
54.	Arkadaşların bir araya geldiği eğlence toplantılarında başkalarıyla kaynaşmakta pek başarılı değilim.	5	4	3	2	1
55.	Arkadaşlarımla konuşurken onlara sık sık dokunurum.	5	4	3	2	1
56.	Başka insanların sorunlarını bana anlatmalarından nefret ederim.	5	4	3	2	1
57.	Sinirli olduğum zaman bu durumu başkalarından çok iyi bir şekilde saklayabilirim.	5	4	3	2	1
58.	Toplantılarda çok çeşitli insanlarla konuşmaktan hoşlanırım.	5	4	3	2	1
59.	Herhangi birinin bana gülümsemesinden veya surat asmasından çok etkilenirim.	5	4	3	2	1
60.	Bir çok önemli kişinin katıldığı toplantılarda kendimi dışlanmış gibi hissedirim.	5	4	3	2	1
61.	Durgun geçen bir toplantıyı neşelendirebilirim.	5	4	3	2	1
62.	Üzüntülü filmlerden bazen ağlarım.	5	4	3	2	1
63.	Sosyal etkinliklerde hiç eğlenmesem bile kendimi çok iyi vakit geçiriyormuş gibi gösterebilirim.	5	4	3	2	1
64.	Kendimi yalnız biri olarak görüyorum.	5	4	3	2	1
65.	Eleştiriye karşı çok duyarlıyım.	5	4	3	2	1
66.	Farklı özgeçmişe sahip insanların çevremde rahatsız olduklarını ara sıra fark etmişimdir.	5	4	3	2	1
67.	İlgi odağı olmaktan nefret ederim.	5	4	3	2	1
68.	Üzüntülü bir insanı, rahatlatmak için kolaylıkla dokunup kucaklayabilirim.	5	4	3	2	1
69.	Güçlü bir duygumu pek saklayamam.	5	4	3	2	1
70.	Kalabalık toplantılara katılmaktan ve yeni insanlarla tanışmaktan zevk alıyorum.	5	4	3	2	1
71.	Başka insanların beni sevmesine çok önem veririm.	5	4	3	2	1
72.	Bir yabancı ile konuşmaya başlarken bazen yanlış şeyler söyleyebilirim.	5	4	3	2	1
73.	Duygu ve heyecanlarımı çok seyrek gösteririm.	5	4	3	2	1
74.	Başka insanları seyretmek için saatler harcarım.	5	4	3	2	1

75.	Gerçekten kendimi mutlu hissediyorken bile kolaylıkla üzgünmüş gibi gösterebilirim.	5	4	3	2	1
76.	Tanımadığım birileri benimle konuşmadıkça onlarla konuşmam mümkün değildir.	5	4	3	2	1
77.	Eğer bir başkasının bana baktığı düşüncesine kapılırsam huzursuz olurum.	5	4	3	2	1
78.	Gruplarda genellikle lider olarak seçilirim.	5	4	3	2	1
79.	Arkadaşlarım bazen bana çok konuştuğumu söylerler.	5	4	3	2	1
80.	Çoğunlukla duyarlı ve anlayışlı bir insan olduğum söylenir.	5	4	3	2	1
81.	Duygularımı saklamaya çalışsam bile insanlar bunu her zaman anlayabilirler.	5	4	3	2	1
82.	Arkadaşların bir araya geldiği toplantılarda toplantının yıldızı olma eğilimindeyim.	5	4	3	2	1
83.	Başkalarının üzerinde bıraktığı etki ile genellikle meşgul olurum.	5	4	3	2	1
84.	Sosyal ortamlarda genellikle kendimi beceriksiz bulurum.	5	4	3	2	1
85.	Kızgın olduğum zaman asla bağırıp çağırmam.	5	4	3	2	1
86.	Arkadaşlarım kızgın ve sinirli oldukları zaman sakinleştirmem için beni ararlar.	5	4	3	2	1
87.	Bir önceki dakika mutlu ve bir sonraki dakika üzgün görünmeyi kolaylıkla başarabilirim.	5	4	3	2	1
88.	Herhangi bir konu üzerinde saatlerce konuşabilirim.	5	4	3	2	1
89.	Sık sık başkalarının benim hakkımda ne düşündükleriyle meşgul olurum.	5	4	3	2	1
90.	Her türlü sosyal ortama kolayca uyum sağlayabilirim.	5	4	3	2	1

EK-2:

Adı soyadı:
Tarih:

Sınıf:

No:

AÇIKLAMA: Aşağıda sizlerin beden eğitimi ve spora ilişkin görüşlerinizi ifade eden cümlelere yer verilmiştir. Her cümleyi dikkatlice okuyarak sizin için hangi düzeyde bir anlam ifade ediyorsa bu durumu aşağıdaki ölçütlere göre cümlemin karşısındaki kutucuğu karalayarak belirtiniz. Anket üzerine adınızı, soyadınızı, sınıfınızı ve numaranızı yazınız. Anket soruları sadece araştırma amaçlı kullanılacaktır ve sonuçları gizli tutulacaktır. Zaman ayırdığınız için teşekkür ederiz.

- (5) Tamamen katılıyorum
(4) Katılıyorum
(3) Kararsızım
(2) Katılmıyorum
(1) Tamamen katılmıyorum

MADDELER	1	2	3	4	5
1. Beden eğitimi ve spor derslerinde hep korku hissine kapılırım.					
2. Beden eğitimi ve spor etkinliklerinde çok sıkılırım.					
3. Beden eğitimi ve spor etkinliklerine katılmaktan daima çekinirim.					
4. Beden eğitimi ve spor dersinde başarılı olmak için çaba sarfetmem.					
5. Beden eğitimi ve spor dersine diğer dersler gibi zorunlu olduğu için katılırım.					
6. Beden eğitimi ve sporla ilgili konuşmak zevklidir.					
7. Beden eğitimi ve spordan çok zevk aldığım için dersi özlemle beklerim.					
8. Beden eğitimi dersinde ön plana çıkmaktan sakınırım.					
9. Beden eğitimi dersinde işbirliği duygularım gelişir.					
10. Beden eğitimi ve spor dersi sağlıklı ve temiz olmayı öğretir.					
11. Gelecekteki öğrencilik yaşantımda beden eğitimi ve spor dersi almak istemem.					
12. Beden eğitimi ve spor etkinliklerinin insanın sağlıklı gelişmesine katkı sağladığına inanırım.					
13. Okul ders programlarına beden eğitimi ve spor dersi koymak gerekli					

değildir.					
14. Beden eğitimi ve spor uğraşının gelecek yaşamımda önemli yarar sağlayacağına inanırım.					
15. Okul ders programlarının her yılında beden eğitimi ve spor olmalıdır.					
16. Beden eğitimi ve spor etkinliklerini katılmak beni dinlendirir.					
17. Beden eğitimi ve sporla ilgili etkinliklerin dürüstlük ve demokratikyaşam davranışları kazandırdığına inanırım.					
18. Egzersiz ve spor yaparak serbest zamanların daha iyi değerlendirildiğine inanırım.					
19. Beden eğitimi ve spor etkinlikleri ile uğraşmanın zaman kaybı olduğuna inanırım.					
20. Serbest zamanlarımda egzersiz ve spor yapmak içimden gelmez.					
21. Beden eğitimi ve spor etkinliklerine önemli bir zamanımı ayırırım.					
22. Beden eğitimi ve sporla ilgili hiçbir şeye ilgi duymam.					
23. Beden eğitimi ve spor etkinlikleri her zaman ilgimi çeker.					
24. Beden eğitimi ve spor etkinliklerine katılmayı başkalarına önermem.					

EK-3:**OYNATILAN OYUNLAR TABLOSU**

HAFTALAR	OYUNLAR	KATILIMCI SAYISI	YER	KULLANILAN MALZEMELER
1. hafta	1. Kale fethi oyununu 2. Takım kovalamacası oyununu 3. 9 top oyununu	SINIF MEV.: 28 KATILIM: 23	SALON	20 adet tenis topu ve alan belirleyiciler, cimnastik minderleri, alan belirleyici işaretler, takım ayırıcı yelekler.
2. hafta	1. Battaniye voleybolu oyununu 2. Ejderha avı oyununu 3. Kıvraklık yarışı oyununu	SINIF MEV.: 28 KATILIM: 20	SALON	21 adet tenis topu ve alan belirleyiciler, cimnastik minderleri, alan belirleyici işaretler, takım ayırıcı yelekler.
3. hafta	1. Hemen çık oyununu 2. Ejderin kuyruğu oyununu 3. Süper kaplumbağa oyununu	SINIF MEV.: 27 KATILIM: 27	BAHÇE	Gazete kağıdı, pinpon topu, slalom çubukları, kaşık, huniler, Engeller, eski battaniye veya benzer malzeme, göz bandı.
4. hafta	1. Aslan ve inek oyununu 2. Beraber oturalım oyununu 3. Limonata oyununu	SINIF MEV.: 27 KATILIM: 23	SALON	Göz kapama bandı, çan.
5. hafta	1. Beyzbol pas oyununu 2. Balık ağı oyununu 3. Tek bacak oyununu	SINIF MEV.: 27 KATILIM: 25	SALON	İp, balonlar.
6. hafta	1. Körler ve dilsizler oyununu 2. Örümcek ağı oyununu 3. Bahçedeki yılan oyununu	SINIF MEV.: 27 KATILIM: 25	BAHÇE	İp, göz bağlama bandı.
7. hafta	1. Kütük geçişi oyununu 2. Şekilli ebelemece oyununu 3. Büyük tırtıl oyununu	SINIF MEV.: 27 KATILIM: 25	BAHÇE	Düdük, göz bağlama bandı, denge tahtası.
8. hafta	1. İşbirlikli birleşme oyununu 2. İple beraber kalk oyununu 3. Büyük sıçrayış oyununu	SINIF MEV.: 27 KATILIM: 24	BAHÇE	İp, step tahtaları
9. hafta	1. Sessiz fotoğraf oyununu 2. Tekerlek oyununu 3. Tahta gibi sert oyununu	SINIF MEV.: 27 KATILIM: 20	BAHÇE	Voleybol topu
10. hafta	1. Sıkıysa kalk oyununu 2. Yaslan ki yıkılsın oyununu 3. Örümcek ağı oyununu	SINIF MEV.: 27 KATILIM: 24	SALON	Halkalar, cimnastik minderleri, ip, hentbol kalesi.
11. hafta	1. Halkanın içinden geç oyununu 2. Balonla ebelemece oyununu 3. Yere basmadan ilerle oyununu	SINIF MEV.: 27 KATILIM: 27	SALON	Cimnastik minderleri, halkalar, step tahtaları, balonlar.
12. hafta	1. Sen benim gözüm, ben senin kolunum oyununu 2. Sallan Tarzan oyununu 3. Çarpılmadan geç oyununu	SINIF MEV.: 27 KATILIM: 27	SALON	İp, cimnastik minderleri, göz bağlama bandı, balonlar, toplar.

EK-4: DENEY GRUBUNA AİT GÜNLÜK PLAN ÖRNEKLERİ

ÖĞRETME-ÖĞRENME ETKİNLİKLERİ			
1. DERSE GİRİŞ VE ÖN ISINMA			
Selamlamanın ve yoklamanın yapılması. Öğrencilere “Bugünkü dersimizde Eğitsel oyunlar oynayacağız” diyerek dersin konusundan öğrencilerin haberdar edilmeleri. Öğretmenin öğrencilere bu derste arkadaşlarınızla işbirliği yaparak oyunlar içinde belli hedefler geliştirecek aynı zamanda beraber kazanıp beraber kaybetmeyi öğreneceksiniz diyerek öğrencilerin dersin hedeflerinden haberdar edilmesi Öğretmenin öğrencilere “dersimiz sürekli olarak oyunla geçecek ne kadar istekli ve azimli olursanız o kadar daha fazla oyun oynayabiliriz” diyerek öğrencilerin güdülenmesi. Daha sonra öğrencilerin kendilerini bugün nasıl hissettikleri ve beden eğitimi dersi hakkında neler hissettiklerinin sorulması ve kağıda yazmalarının istenmesi. Bir öğrencinin görevlendirilip kamera çekimini yapmasının istenmesi Öğrencilerin salonda 5 tur ısınma koşusu yapmaları ve esnetme hareketlerini yapmaları.			
2. ESAS DEVRE			
NO	OYUN ADI ve AMACI	OYUN AÇIKLAMASI	ŞEKİLLER
1	ASLAN VE İNEK Aktivite Seviyesi:2 Yaş seviyesi: 6+ Bölge: Salon	AÇIKLAMA: İki gözleri kapalı dairenin ortasında yer alır. Birisi yerel bir avcı, diğeri de onun avıdır. Geri kalan oyuncular onları güvenli bir biçimde dairenin içinde tutarlar. Avcı boynunda duran çanla hareket eden avını eliyle yakalamaya çalışır. Konuşmak yasaktır. Avcı ava dokunursa av yakalanmış sayılır. Av yakalandıktan sonra daire içinden	

	Grup kişi sayısı: 6+ Amaç: <i>Ebe ortadaki çan takan kişiyi yakalamaya çalışır.</i> Gerekli malzemeler: Göz kapama bandı, çan.	rastgele seçilen kişilerden yine biri ebe olur ve aynı şekilde oyun devam eder... (eğer oyunun zamanında ya da formatında değişiklik gerekirse aşağıdaki şekillerde zorlaştırılabilir ya da değiştirilebilir) ÇEŞİTLEMELER: 3. Bazen avcı ses çıkarır ve av da buna cevap vermek zorundadır. 4. Ortadaki ebe ve yakalanan sayısı	
2	BERABER OTURALIM Aktivite Seviyesi:2 Yaş seviyesi: 8+ Bölge: Salon Grup kişi sayısı: 8+ Amaç: <i>Grup olarak dairedtekiler</i>	AÇIKLAMA: Sınıf bir daire oluşturur. Dairedtekiler, birbirlerinin kollarından ya da omuzlarından tutunurlar. Liderin komutuyla beraber, grup halinde düşmeden otururlar ve kalkarlar. Düşen oyundan elenmiş olur. (eğer oyunun zamanında ya da formatında değişiklik gerekirse aşağıdaki şekillerde zorlaştırılabilir ya da değiştirilebilir) ÇEŞİTLEMELER: 4. Daha büyük grup kurulabilir 5. El ele tutuşan insanlar bir yanındakinin elini tutmayabilir.	

	<i>aynı anda oturup kalkmaya çalışır.</i>	6. Dairedekilerin yanındakilerin farklı uzuvlarından tutup daha fazla zorlanmaları sağlanılabilir.	
3	LİMONATA Aktivite Seviyesi:2 Yaş seviyesi: 4+ Bölge: Salon Grup kişi sayısı: 8+ Amaç: sorunun yanıtın bilen takım diğer takımdan olabildiğince adam yakalamaya çalışır.	AÇIKLAMA: Ortada yüz yüze bakan 5 metre mesafeli iki takım ve bunların 10 ar metre arkalarında güvenli bölgeleri vardır. Kurayla bir takım aralarında belirledikleri bir rolü oynamaya karar verir (astronotlar, futbolcular, öğretmenler,...). Rol kararlaştırıldıktan sonra bu rolü oynarlar. (roller grup içinde istenilen kişi sayısı kadar kişiyle oynatılabilir.) Karşı takımdan birisi doğru cevabı bulduğunda rolü oynayan takım güvenli bölgeye doğru kaçır. Ebelenen kişi takım değiştirir. OYUN ÇEŞİTLEMELERİ: ✓ Doğadan olaylar veya daha farklı şeyler eklenilebilir. ✓ Takımlar çoğaltılıp turnuva şeklinde oynatılabilir.	

4	<i>YUKARIDAN VE ETRAFINDAN</i> Aktivite Seviyesi:2 Yaş seviyesi: 5+ Bölge: Salon Grup kişi sayısı: 10+ <i>Amaç: gruplar önlerinde oluşturulan engellerden geçmeye çalışırlar</i>	AÇIKLAMA: Çocuklar çeşitli büyüklüklerdeki gruplara bölünürler. Her grup kendi insan engelini oluşturur. Engeller oluşuktan sonra oyuncular engele doğru yaklaşırlar. Engele geldiklerinde engeldekiler engeli nasıl geçebileceklerini oyunculara söylerler. Engele gelecek grup kalmadığında son insan engeli bozulup oyuncu haline gelir ve engellere giren grup ta engelleri tamamladığında bir engel haline gelir (birdirbir düzeni gibi). Bu böyle saatlerce devam edebilir. OYUN ÇEŞİTLEMELERİ: 5.İnsansız engeller konulabilir. 6. Konuşmadan engeller geçirilebilir. 7. Engellerdeki insan sayısı artırılabilir. 8.Engeller geçilirken top sürme gibi beceriler eklenilebilir.	
DEĞERLENDİRME Öğrenciler U düzeninde toplanırlar. Öğretmen oyunların performanslarından kısaca bahsederek grup genelinden oyunlara ve dersin geneline ilişkin görüşleri sözlü olarak alır. Ayrıca tekrar kâğıtlar dağıtılarak “oyunlardan sonra kendilerini nasıl hissettikleri, oyunlarda nereleri beğendiklerini ya da nereleri beğenmediklerini hangi oyunun onlara göre en güzel olduğunu gerekçeleriyle yazmalarının ve beden eğitimi dersi			

hakkında neler düşündüklerinin” sorulması ve kâğıda yazmalarının istenmesi.
DERSİ BİTİRİŞ ve SOĞUMA Öğrenciler 1 tur jog ve 5 dk esnetme sonrasında tek sıraya geçerler. Öğretmen dersi bitirir ve öğrenciler soyunma odalarına giderler.

ÖĞRETME-ÖĞRENME ETKİNLİKLERİ			
1. DERSE GİRİŞ VE ÖN ISINMA			
Selamlamanın ve yoklamanın yapılması. Öğrencilere “Bugünkü dersimizde Eğitsel oyunlar oynayacağız” diyerek dersin konusundan öğrencilerin haberdar edilmeleri. Öğretmenin öğrencilere bu derste arkadaşlarınızla işbirliği yaparak oyunlar içinde belli hedefler geliştirecek aynı zamanda beraber kazanıp beraber kaybetmeyi öğreneceksiniz diyerek öğrencilerin dersin hedeflerinden haberdar edilmesi Öğretmenin öğrencilere “dersimiz sürekli olarak oyunla geçecek ne kadar istekli ve azimli olursanız o kadar daha fazla oyun oynayabiliriz” diyerek öğrencilerin güdülenmesi. Daha sonra öğrencilerin kendilerini bugün nasıl hissettikleri ve beden eğitimi dersi hakkında neler hissettiklerinin sorulması ve kâğıda yazmalarının istenmesi. Bir öğrencinin görevlendirilip kamera çekimini yapmasının istenmesi Öğrencilerin salonda 5 tur ısınma koşusu yapmaları ve			
2. ESAS DEVRE			
no	OYUN ADI ve AMACI	OYUN AÇIKLAMASI	ŞEKİLLER

BATTANIYE VOLEYBOLU Oyun düzeyi: 1 Yaş düzeyi: 8+ Bölge: Salon Grup kişi sayısı: 6+ Amaç: <i>Herkes battaniyeyi aynı anda gerdirerek topu havaya sıçratarak istedikleri yere atmaya çalışırlar.</i> Gerekli malzemeler: Battaniye veya benzeri malzeme, voleybol topu ya da plastik hafif top	AÇIKLAMA: Oyuncular Battaniyenin kenarlarından tutarlar. Battaniyeye bir top koyulur ve işbirliğiyle battaniyeyi gererek topu havaya doğru fırlatırlar ve tekrar tutmaya çalışırlar. (eğer oyun zamanında ya da formatında değişiklik gerekirse aşağıdaki şekillerde zorlaştırılabilir ya da değiştirilebilir) ÇEŞİTLEMELER: 1. Kumsal topu ya da voleybol topu kullanılabilir. 2. Battaniye boyutu değiştirilebilir. 3. Oyun sınırlarını büyütülebilir ya da küçültülebilir. 4. Topu her iki grup arasında geçiş yaptırabilirsiniz. 5. File kullanıp voleybol gibi de oynatabilirsiniz.	
EJDERHA AVI Oyun düzeyi: 1 Yaş düzeyi: 5+ Bölge: Salon Grup kişi sayısı: 7+ Amaç: <i>Kendi takımındaki herkesi ebeleyerek</i>	AÇIKLAMA: Herkes el ele tutuşarak büyük bir daire oluşturur. Bu dairede 2 kişi Ejderha olarak seçilir. Birisi ejderhanın başını diğeri de kuyruk kısmını oluşturur. Ejderha daire içine alınır ve çemberi oluşturanlar sünger topla ejderhanın kuyruğunu vurmaya çalışırlar. Hiçbir oyuncu topu 3 saniyeden fazla elinde tutamaz. Kuyruğu vuran kişi kuyruk olmaya hak kazanır. (eğer zaman fazla gelir ya da oyun formatında değişiklik gerekirse aşağıdaki şekillerde zorlaştırılabilir ya	

	<i>ve kendi de ebelenmeden sona kalan takım olmak</i> Gerekli malzemeler: Sünger ya da plastik toplar	da değiştirilebilir) ÇEŞİTLEMELER: 1.Daha fazla ejderha oluşturulabilir. 2.Oyun içinde en az 2 top kullanılabilir. 3.Çeşitli daire boyutları oluşturulabilir. 4.Ejderhanın kuyruğu daha uzun olabilir	
	KIVRAKLIK YARIŞI Oyun düzeyi: 1 Yaş düzeyi: 10+ Bölge: Salon Grup kişi sayısı: 6+ Amaç: Söylenilen sayıya sahip oyuncunun arkasından grup halinde en çabuk geçebilme Gerekli malzemeler: Malzemeye gerek yoktur.	AÇIKLAMA: Sınıf en az 2 gruba bölünür. Bölünen 2 grupta her takımda bireyler 1 den başlayarak grup sayısına kadar sayılarla isimlendirilirler. Oyuncular belli bir düzlemde yan yana el ele tutşarak sıralanırlar. Lider herhangi bir sayıyı söylediği zaman o sayıyla isimlendirilen oyuncu biraz yana doğru açılır ve grubun diğer bütün üyeleri ellerini ayırmadan doğan boşluktan geçmeye çalışırlar. Geçiş ilk bitiren grup oyunu kazanmış olur. (eğer zaman fazla gelir ya da oyun formatında değişiklik gerekirse aşağıdaki şekillerde zorlaştırılabilir ya da değiştirilebilir) ÇEŞİTLEMELER: 1. Takım sayısı artırılabilir. 2. kişi sayısı artırılabilir. 3. oyun içinde 2 sayı birden söylenilebilir.	
10-15 dk 29 ekim için yürüyüş alıştırmaları.			
DEĞERLENDİRME Öğrenciler U düzeninde toplanırlar. Öğretmen oyunların performanslarından kısaca bahsederek grup genelinden oyunlara ve dersin geneline ilişkin görüşleri sözlü olarak alır. Ayrıca tekrar kağıtlar dağıtılarak “oyunlardan sonra kendilerini nasıl hissettikleri ve beden eğitimi dersi hakkında neler düşündüklerinin” sorulması ve kağıda			

yazmalarının istenmesi.

DERSİ BİTİRİŞ ve SOĞUMA

Öğrenciler 1 tur jog ve 5 dk esnetme sonrasında tek sıraya geçerler. Öğretmen dersi bitirir ve öğrenciler soyunma odalarına giderler.

EK:5**DEMOGRAFİK ÖZELLİK TABLOSU**

Adı Soyadı:

No:

Sınıfı:

Aşağıda verilen tablo sizin hakkınızdaki demografik özelliklere ulaşmak amacıyla hazırlanmış olup bilgiler tamamen gizli tutulacaktır. Size karşılık gelen bilginin karşısındaki sütunun karşısına çarpı atınız. Teşekkürler.

DEMOGRAFİK ÖZELLİKLER	DURUM	
YAŞ	14 ve altı	
	15	
	16 ve üstü	
KARDEŞ SAYISI	Tek çocuk	
	2 kardeş	
	3 kardeş	
	4 kardeş ve üzeri	
ANNE TAHSİL DURUMU	İlkokul	
	Ortaokul	
	Lise	
	Ön lisans ve üzeri	
BABA TAHSİL DURUMU	İlkokul	
	Ortaokul	
	Lise	
	Ön lisans ve üzeri	
AİLENİN ORTALAMA AYLIK GELİRİ	500-1000	
	1000-2000	
	2000 ve üzeri	
KİMİNLE YAŞADIĞI	Anne-Baba	
	Dede-Babane	
	Arkadaş-Yurt- Diğer	

EK:6

EK:7

**DENEY GRUBUNA OYNATILAN OYUNLARIN ÖRNEK
FOTOGRAFLARI VE RESİMDEKİ OYNANAN OYUNUN OYNANDIĞI
HAFTAKİ ÖĞRENCİ İFADELERİ**

Ejderin kuyruğu



(K1) Ejderin kuyruğu da çok güzel lideri takip etmek çok güzel karanlıkta olmak. (K6) Ejderin kuyruğu da çok güzeldi. (K7) 3. oyun denge isteyen bir oyundu. Çok hoştu. (K8) Ejderin kuyruğu da güzeldi. (K16) 3. oyunu da beğendim (K18) Özellikle en son oynadığımız harikaydı. (K20) Son oyunda hepsi çok güzeldi.

Hemen çık oyununu

Başlangıç



Sonuç



(K1) Hemen çık oyunu süperdi. (K4) En önce oynadığımız oyun çok güzeldi (hemen çık). (K15) Step tahtasıyla oynadığımız oyunu daha çok beğendim (hemen çık). (K16) İlk oyunu çok beğendim (hemen çık). (K21) Güzel oyun hemen çık.

Büyük sıçrayış**Başlangıç****Sonuç**

(K1) Benden eğitimi çok güzel geçti. Bugün oyun oynarken çok güzel ve zevkliydi. Eğlenceli bugün kendimi oyun oynarken çok güzel hissettim. (K3) Çok eğlenceliydi. (K4) Bazı oyunlar tehlikeli ama çok daha keyifli oluyor şimdiye kadar oynadığımı oyunlarda hepsi çok güzel. Hep böyle olsun. (K5) Hepsi yine her zamanki

gibi çok güzeldi. (K6)Geçen haftaki oyunlardan daha güzeldi. Haftaya da oynayalım çok
eğlendim. (K7) Oyunları çok beğendim.

EK-8:

ÖĞRENCİ İFADELERİ

EK:9

ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Adı, Soyadı: Osman GÜLAY
Doğum Yeri, Tarihi: Bolu / 31.12.1984
Cinsiyet: Erkek
Askerlik Durumu: Tecilli
Adres: Beşkavaklar Mah. Mesken Sit. Blok :2 No:2 Merkez/BOLU
Tel/GSM 0374 270 44 61 / 0555 682 16 49
E-mail: gulayosman@gmail.com

EĞİTİM BİLGİLERİ

2005-2008 ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
 Sosyal Bilimler Enstitüsü
 Beden Eğitimi Öğretmenliği Anabilimdalı Yüksek Lisans (Tezli)
2001-2005 ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
 Beden Eğitimi ve Spor Yüksek Okulu
 Beden Eğitimi Öğretmenliği Bölümü

İŞ DENEYİMİ

2008-Halen	Kemer Kayak Klübü İçmekan Kayak Pisti Kayak Antrenörlüğü
2005-2008	Tennis Clinic Tenis Klübü Tenis Antrenörlüğü
2004-2005	A.İ.B.Ü TENİS KLÜBÜ Tenis Antrenörlüğü
2004-halen	Faal Futbol Hakemliği (İL)

DİĞER BİLGİLER

Bilgisayar Bilgisi : Microsoft Office Programları

Yabancı Dil : İngilizce (orta) (MEB intermediate sertifikası 70)

Aldığı Sertifikalar : Enka tenis klübü tenis sertifikası, ATK gelişim semineri sertifikası, Fitness Turk gelişim semineri sertifikası, A.İ.B.Ü. Drama Topluluğu drama eğitimi sertifikası,

Sosyal Aktiviteler: TFFHGD Bolu şubesi derneği Üyesi.

Branşlar: Tenis, Futbol, Kayak, Havalı tabanca atıcılığı.