



T.C.
ERZİNCAN BİNALI YILDIRIM ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNDE EĞİTSEL
OYUNLARIN SOSYAL-DUYGUSAL ÖĞRENME,
EMPATİK EĞİLİM VE AKRAN ZORBALIĞI ÜZERİNE
ETKİSİNİN İNCELENMESİ

Çağlanur NARTER

Danışman: Doç. Dr. Yasemin ÇAKMAK YILDIZHAN

BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR
ANABİLİM DALI

ERZİNCAN

Haziran 2025

Her Hakkı Saklıdır.

**T.C.
ERZİNCAN BİNALİ YILDIRIM ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNDE EĞİTSEL OYUNLARIN
SOSYAL-DUYGUSAL ÖĞRENME, EMPATİK EĞİLİM VE
AKRAN ZORBALIĞI ÜZERİNE ETKİSİNİN İNCELENMESİ**

Çağlanur NARTER

Danışman: Doç. Dr. Yasemin ÇAKMAK YILDIZHAN

**BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR
ANABİLİM DALI**

**ERZİNCAN
Haziran 2025
Her Hakkı Saklıdır.**



T.C
ERZİNCAN BİNALİ YILDIRIM ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEZ KABUL VE ONAY



Bilimsel Etiğe Uygunluk

“Ortaokul Öğrencilerinde Eğitsel Oyunların Sosyal Duygusal Öğrenme, Empatik Eğilim ve Akran Zorbalığı Üzerine Etkisinin İncelenmesi” isimli “Yüksek Lisans/ Doktora” tezim tarafımca intihal tespit programı ile incelenmiştir. Buna göre tezimde bilimsel etik ihlali ve intihal olarak nitelendirilebilecek herhangi bir durum olmadığını taahhüt ederim.

Bu çalışmadaki tüm bilgilerin, akademik ve etik kurallara uygun bir biçimde elde edildiğini; aynı zamanda bu kural ve davranışların gerektirdiğı gibi, bu çalışmanın özünde olmayan tüm materyal ve sonuçları tam olarak aktardığımı ve referans gösterdiğimi beyan ederim. 17/06/2025

(İmza)

Çağlanur NARTER

ÖZET

Yüksek Lisans Tezi

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNDE EĞİTSEL OYUNLARIN SOSYAL DUYGUSAL ÖĞRENME, EMPATİK EĞİLİM VE AKRAN ZORBALIĞI ÜZERİNE ETKİSİNİN İNCELENMESİ

Çağlanur NARTER

Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi
Sağlık Bilimleri Enstitüsü
Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı

Danışman: Doç. Dr. Yasemin ÇAKMAK YILDIZHAN

Amaç: Çocuk ve ergenlerin sosyal-duygusal gelişim süreçlerinin desteklenmesi ile okullarda giderek yaygınlaşan zorbalık davranışlarının önlenmesine yönelik bütüncül ve sürdürülebilir müdahale yaklaşımlarına duyulan ihtiyacın artması bağlamında, bu araştırmanın amacı; ortaokul öğrencilerine yönelik uygulanan eğitsel oyun temelli bir müdahale programının sosyal-duygusal öğrenme (SDÖ), empati düzeyleri ve akran zorbalığı davranışları üzerindeki etkisini incelemektir.

Materyal ve Metot: Araştırmada ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Çalışma grubu, 6., 7. ve 8. sınıflarda öğrenim gören toplam 151 öğrenciden oluşmakta olup, bunların 84'ü deney grubunu, 67'si kontrol grubunu oluşturmuştur. Deney grubuna, 14 haftalık eğitsel oyun programı uygulanmıştır. Araştırmada veri toplamak amacıyla sosyal-duygusal öğrenme ölçeği, empatik eğilim ölçeği ve akran zorbalığı davranışlarına ilişkin ölçme aracı kullanılmıştır. Elde edilen veriler SPSS 26.0 programı ile analiz edilmiş; normallik varsayımının sağlanması üzerine grup içi karşılaştırmalar için bağımlı gruplar t-testi, grup karşılaştırmaları için bağımsız gruplar t-testi kullanılmıştır.

Bulgular: Araştırma, deney grubundaki öğrencilerin sosyal-duygusal öğrenme düzeylerinde, özellikle öz farkındalık, öz yönetim ve ilişki kurma becerileri alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde artış olduğu, ancak, sorumlu karar verme ve sosyal farkındalık alt boyutlarında anlamlı bir gelişim olmadığı tespit edilmiştir. Bununla birlikte, öğrencilerin empatik eğilim ve bilişsel empati düzeylerinde anlamlı düzeyde artış olduğu görülmektedir. Ayrıca, sözel, duygusal ve fiziksel zorbalık davranışlarında müdahale sonrasında istatistiksel olarak anlamlı azalmalar meydana gelmiştir.

Sonuç: Elde edilen bulgular, eğitsel oyun temelli müdahalelerin ergen bireylerin sosyal-duygusal yeterliklerini geliştirme, empatik eğilimlerini artırma ve akran zorbalığına yönelik olumsuz davranışları azaltma noktasında etkili bir yöntem olduğunu ortaya koymaktadır. Bu sonuçlar, okullarda uygulanan fiziksel etkinlik temelli programların öğrencilerin gelişim alanlarına çok yönlü ve bütüncül katkılar sağlayabileceğine işaret etmektedir.

2025, 111 Sayfa

Anahtar Kelimeler: Akran Zorbalığı, Eğitsel Oyun, Empatik Eğilim, Sosyal Duygusal Öğrenme

ABSTRACT

MSc Thesis

THE EFFECT OF EDUCATIONAL GAMES ON SOCIAL EMOTIONAL LEARNING, EMPATHIC TENDENCY AND PEER BULLYING IN SECONDARY SCHOOL STUDENTS

Çağlanur NARTER

Erzincan Binali Yıldırım University
Health Sciences Institute
Physical Education and Sports Department

Supervisor: Assoc. Dr. Yasemin ÇAKMAK YILDIZHAN

Aim: In the context of the growing need for holistic and sustainable intervention approaches to support the social-emotional development of children and adolescents and to prevent the increasingly prevalent issue of bullying in schools, the aim of this study is to examine the effects of an educational game-based intervention program on middle school students' social-emotional learning (SEL), empathy levels, and bullying behaviors.

Material and Method: A quasi-experimental pretest–posttest control group design was employed in the study. The sample consisted of a total of 151 middle school students from 6th, 7th, and 8th grades, with 84 students assigned to the experimental group and 67 to the control group. A 14-week educational game-based intervention program was implemented with the experimental group. Data were collected using the Social-Emotional Learning Scale, the Empathic Tendency Scale, and a peer bullying behavior assessment tool. The collected data were analyzed using SPSS 26.0 software. Following the confirmation of normality assumptions, paired samples t-test was conducted for within-group comparisons, and independent samples t-test was used for between-group comparisons.

Results: The findings revealed that students in the experimental group demonstrated statistically significant improvements in their overall social-emotional learning levels, particularly in the sub-dimensions of self-awareness, self-management, and relationship skills ($p < .05$). However, no statistically significant changes were observed in the domains of responsible decision-making and social awareness ($p > .05$). Additionally, a significant increase was found in both empathic tendencies and cognitive empathy levels among the participants ($p < .05$). Furthermore, verbal, emotional, and physical bullying behaviors significantly decreased following the intervention ($p < .05$).

Conclusion: The findings of the study indicate that educational game-based interventions are an effective approach for enhancing adolescents' social-emotional competencies, fostering empathic tendencies, and reducing negative peer bullying behaviors. These results suggest that physical activity-based programs implemented in schools can provide comprehensive and multidimensional contributions to various areas of student development.

2025, 111 Pages

Keywords: Peer Bullying, Educational Game, Empathic Tendency, Social Emotional Learning, Peer Bullying.

TEŞEKKÜR

Tez çalışmam boyunca bana rehberlik eden, bilgi ve deneyimlerini benimle paylaşarak bu süreci başarıyla tamamlamamda büyük katkıları olan değerli danışman hocam Doç. Dr. Yasemin ÇAKMAK YILDIZHAN 'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Ayrıca, çalışmalarından faydalandığım Dr. Öğr. Üyesi Ahmet Yavuz MALLI ve Dr. Öğr. Üyesi Emrah SEÇER'e çok teşekkür ederim. Anket kısmında bana yardımcı olan ve katkı sağlayan tüm Erzincan Yunus Emre Ortaokulu öğrencilerine teşekkür ederim. Onların desteği olmadan bu çalışmayı gerçekleştirmek mümkün olmazdı.

Çağlanur NARTER
Haziran, 2025

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
Tez Kabul ve Onay	i
Bilimsel Etiğe Uygunluk.....	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT.....	iv
TEŞEKKÜR	v
İÇİNDEKİLER.....	vi
ŞEKİLLER LİSTESİ	viii
TABLolar LİSTESİ	ix
SİMGELER ve KISALTMALAR.....	x
1.GİRİŞ	1
2. GENEL BİLGİLER.....	5
2.1. Sosyal Duygusal Öğrenme ve Tanımı.....	5
2.2. Sosyal Duygusal Öğrenmenin Önemi	7
2.3. Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri	10
2.3.1. Problem Çözme Becerileri	12
2.3.2. İletişim Becerileri	12
2.3.3. Kendilik Değerlerini Artıran Beceriler.....	13
2.3.4. Stresle Başa Çıkma Becerileri	14
2.2. Empati ve Tanımı	14
2.2.1. Empatinin Önemi.....	16
2.2.2. Empatik Eğilim ve Empatik Beceri	18
2.2.3. Empatinin Bileşenleri	19
2.2.4. Empatinin Aşamalı Olarak Sınıflandırılması	20
2.3. Akran Zorbalığı ve Tanımı.....	22
2.3.1. Zorbalığın Özellikleri	23
2.3.1. Zorbalığın Nedenleri	24
2.3.3. Zorbalığın Sınıflandırılması	25
2.3.4. Akran Zorbalığının Gruplandırılması.....	26
2.3.5. Akran Zorbalığının Sonuçları.....	28
2.4. Oyun.....	29
2.4.1. Oyunun Özellikleri	30

2.4.2. Oyunun Eğitsel Boyutu ve Amacı	31
2.5. Eğitsel Oyun.....	33
2.5.1. Eğitsel Oyunun Özellikleri	33
2.5.2. Eğitsel Oyunun Önemi ve Faydaları	34
2.5.3. Eğitsel Oyunların Sınıflandırılması.....	34
2.5.4. Eğitsel Oyunların Çocuğun Gelişimine Olan Etkileri	36
3. MATERYAL VE METOT.....	38
3.1. Araştırma Yöntemi.....	38
3.2. Çalışma Grubu	39
3.3. Veri Toplama Araçları	40
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu	40
3.3.2. Sosyal-Duygusal Öğrenme Ölçeği	40
3.3.3. KA-Sİ Empatik Eğilim Ölçeği Ergen Formu	40
3.3.4. Ergen Akran İlişkileri Ölçeği Zorba Formu	41
3.4. Uygulama	42
3.5. Oyun Programı.....	42
3.6. Verilerin Analizi.....	45
4. BULGULAR.....	48
5. TARTIŞMA.....	64
6. SONUÇ VE ÖNERİLER	76
KAYNAKLAR	78
Ek 1. Veri Toplama Araçları.....	95
Sosyal ve Duygusal Öğrenme Ölçeği	96
KA-Sİ Empatik Eğilim Ergen Ölçeği Formu	97
Ergen Akran İlişkileri Ölçeği Zorba Formu	98
Ek 2. Etik Kurul İzni.....	99
ÖZGEÇMİŞ	

ŞEKİLLER LİSTESİ

Sayfa

Şekil 4.1.	Kontrol Grubunun Sosyal-Duygusal Öğrenme Değerlerine Ait Ön Test-Son Test Ortalamalarının Karşılaştırılması (Grup İçi).....	49
Şekil 4.2.	Deney Grubunun Sosyal-Duygusal Öğrenme Değerlerine Ait Ön Test-Son Test Ortalamalarının Karşılaştırılması (Grup İçi).....	50
Şekil 4.3.	Deney ve Kontrol Gruplarının Sosyal-Duygusal Öğrenme Değerlerine Ait Ön Test Ortalamalarının Karşılaştırılması (Gruplar Arası)	52
Şekil 4.4.	Deney ve Kontrol Gruplarının Sosyal-Duygusal Öğrenme Değerlerine Ait Son Test Ortalamalarının Karşılaştırılması (Gruplar Arası).....	53
Şekil 4.5.	Kontrol Grubunun Empatik Eğilimlerine Ait Ön Test-Son Test Ortalamalarının Karşılaştırılması(Grupİçi).....	54
Şekil 4.6.	Deney Grubunun Empatik Eğilimlerine Ait Ön Test-Son Test Ortalamalarının Karşılaştırılması (Grup İçi).....	55
Şekil 4.7.	Deney ve Kontrol Gruplarının Empatik Eğilimlerine Ait Ön Test Ortalamalarının Karşılaştırılması (Gruplar Arası)	56
Şekil 4.8.	Deney ve Kontrol Gruplarının Empatik Eğilimlerine Ait Son Test Ortalamalarının Karşılaştırılması (Gruplar Arası).....	57
Şekil 4.9.	Kontrol Grubunun Ergen Akran Zorbalıklarına Ait Ön Test-Son Test Ortalamalarının Karşılaştırılması (Grup İçi).....	59
Şekil 4.10.	Deney Grubunun Ergen Akran Zorbalıklarına Ait Ön Test-Son Test Ortalamalarının Karşılaştırılması (Grup İçi).....	60
Şekil 4.11.	Deney ve Kontrol Gruplarının Ergen Akran Zorbalığına Ait Ön Test Sıra Ortalamalarının Karşılaştırılması (Gruplar Arası)	62
Şekil 4.12.	Deney ve Kontrol Gruplarının Ergen Akran Zorbalığına Ait Son Test Sıra Ortalamalarının Karşılaştırılması (Gruplar Arası)	63

TABLÖLER LİSTESİ

	Sayfa
Tablo 2.1. Eğitsel Oyunların Sınıflandırılması	35
Tablo 3.1. Araştırma Yol Haritası.....	38
Tablo 3.2. Katılımcıların Demografik Özellikleri.....	39
Tablo 3.3. Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayıları	42
Tablo 3.4. Deney ve Kontrol Gruplarının Kİ-SA Empatik Eğilim Ölçeği Ergen Formu, Sosyal-Duygusal Öğrenme Ölçeği ve Ergen Akran İlişkileri Ölçeği Zorba Formu Değerlerine Ait Normallik Analizi Sonuçları	46
Tablo 4.1. Kontrol Grubunun Sosyal-Duygusal Öğrenme Değerlerinin Ön Test-Son Test Karşılaştırılması.....	48
Tablo 4.2. Deney Grubunun Sosyal-Duygusal Öğrenme Değerlerinin Ön Test-Son Test Karşılaştırılması	49
Tablo 4.3. Deney-Kontrol Gruplarının Sosyal Duygusal Öğrenme Değerlerinin Ön Test Karşılaştırılması	51
Tablo 4.4. Deney-Kontrol Gruplarının Sosyal Duygusal Öğrenme Değerlerinin Son Test Karşılaştırılması	52
Tablo 4.5. Kontrol Grubunun Empatik Eğilim Değerlerinin Ön Test-Son Test Karşılaştırılması	54
Tablo 4.6. Deney Grubunun Empatik Değerlerinin Ön Test-Son Test Karşılaştırılması	55
Tablo 4.7. Deney-Kontrol Gruplarının Empatik Eğilim Değerlerinin Ön Test Karşılaştırılması	56
Tablo 4.8. Deney-Kontrol Gruplarının Empatik Eğilim Değerlerinin Son Test Karşılaştırılması	57
Tablo 4.9. Kontrol Grubunun Ergen Akran Zorbalığı Değerlerinin Ön Test-Son Test Karşılaştırılması	58
Tablo 4.10. Deney Grubunun Ergen Akran Zorbalığı Değerlerinin Ön Test-Son Test Karşılaştırılması	59
Tablo 4.11. Deney ve Kontrol Gruplarının Ergen Akran Zorbalığı Ön Test Sıra Ortalamalarının Karşılaştırılması.....	61
Tablo 4.12. Deney ve Kontrol Gruplarının Ergen Akran Zorbalığı Son Test Sıra Ortalamalarının Karşılaştırılması.....	62

SİMGELER ve KISALTMALAR

Simgeler

$\square$	Güvenirlilik Katsayısı
R	Korelasyon Katsayısı
$\pm$	Standart Sapma
$\%$	Yüzde

Kısaltmalar

Ark	Arkadaşları
CASEL	Collaborative for Academic Social-Emotional Learning
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
Min	Minimum
Max	Maximum
n	Frekans
Ort	Ortalama
SDÖ	Sosyal Duygusal Öğrenme
SPSS	Statistical Package for the Social Sciences
ss	Sayfa Sayı

1.GİRİŞ

Günümüzde hareket, her yaş grubu için önemli bir ihtiyaç olmakla birlikte, çocuklar açısından çok daha büyük bir öneme sahiptir. Yapılan araştırmalar, insan doğasının hareket etmeye yatkın olduğunu ve insan bedeninin hareket temelinde yapılandığını ortaya koymaktadır (Turan ve ark., 2015).

Oyun, pek çok bilimsel disiplin tarafından araştırılan ve insanların çeşitli amaçlarla gerçekleştirdiği, çoğunlukla keyif verici bir etkinlik olarak kabul edilmektedir. Çocukların gelişim süreçlerinde oyun, doğal bir ihtiyaç ve etkili bir öğrenme fırsatı olarak öne çıkmaktadır (Piaget, 1962; Vygotsky, 1978). Oyun sırasında çocuklar yalnızca zaman geçirmez; farklı duyguları deneyimleyerek eğlenir ve bu süreçten tatmin olurlar (Fisher, 1992). Oyun, çocuk için yalnızca keyif alınan bir etkinlik değil, aynı zamanda yaratıcı düşünme becerilerinin gelişmesine katkı sağlayan bir ortamdır (Bodrova ve Leong, 2003). Çocuklar oynarken karşılaştıkları kazanma ve kaybetme durumları, onların duygusal farkındalık ve başa çıkma becerilerini destekler (Denham, 2003). Bu süreç, çocukların duygusal olarak olgunlaşmasına ve sosyal ilişkilerde daha sağlıklı tepkiler geliştirmesine yardımcı olur. Oyun ortamı, çocukların hem bilişsel hem de fiziksel olarak aktif olduğu ve öğrenmenin doğal bir parçası haline geldiği bir alandır. Ayrıca çocuklar oyun yoluyla paylaşmayı, birlikte hareket etmeyi, toplumsal kuralları kabul etmeyi ve adil olmayı öğrenirler (Pellegrini, 2009). Tüm bu kazanımlar, çocukların sosyal hayata uyum sağlamalarında önemli bir temel oluşturur.

Oyunların etkili bir öğretim aracı olabilmesi ve istenilen davranışları gösterebilmesi için dikkatli bir şekilde planlanması gerekmektedir. Bu, oyuna eğitici bir işlev kazandırır ve istenmeyen davranışların oluşması engellenebilir. Öğrenciye oyun yoluyla kazandırılmak istenen davranışsal durumlar oluşturularak öğrencinin zihinsel, duygusal ve kinestetik alanları desteklenir ve ancak bu şekilde çocuklar için doğal bir aktivite olarak kabul edilen oyun, eğitici nitelik kazanabilir (Izgar, 2020).

Eğitsel oyunlar, öğrencilere iş birliği yapmayı, paylaşmayı, başkalarının düşüncelerine saygı duymayı, yardımlaşmayı, kurallara uymayı, kişisel haklarını korumayı ve arkadaşlık kurmayı öğretirken bu tür sosyal becerilerin davranışa dönüşmesini destekler. Eğitsel oyunlar, öğrencilerin problem çözme becerilerini, yaratıcılıklarını, güdülenme düzeylerini, okula karşı sevgilerini ve özgüvenlerini artırarak gelişimlerine katkı sağlayan etkili öğrenme ortamları yaratmaktadır (Coşkun ve ark., 2012; Bayırtepe ve Tüzün, 2007; Karamustafaoğlu ve Kaya, 2013; Önen ve ark., 2012). Eğitsel oyunlar, eğitimin her alanında etkili bir yöntem olarak önemli katkılar sunmaktadır. Okullarda ise bu oyunlar, öğrencilere yaparak ve yaşayarak öğrenme fırsatı sağlayarak derslerin daha verimli ve etkili geçmesine yardımcı olmaktadır. Bu süreç, öğrencilerin kalıcı öğrenmeler geliştirmelerine ve akademik başarılarını artırmalarına katkıda bulunur (Akandere, 2013).

Eğitim programlarında sporun sadece fiziksel faaliyetler olarak düşünülmemesi gerekir. Aynı zamanda çocukların ve gençlerin sosyal, duygusal öğrenmelerine de katkı sağlamaktadır. Sporun psiko-sosyal gelişim üzerindeki etkilerinden biri olan sosyal becerilerin kazanılması ve geliştirilmesi önem taşımaktadır. Bu sosyal beceriler dürüstlük, hoşgörü, adalet, dayanışma, yardımseverlik gibi değerlerle karşımıza çıkmaktadır. Sosyal duygusal öğrenme süreci; empati duygusu, destekleyici ilişkiler, duyguları kontrol etme, başarıyı sağlayacak bilgi, beceri ve tutumlara sahip olarak da tanımlanmaktadır (Niu ve Niemi, 2020).

Eğitimciler, eğlenceli ve eğitici etkinlikleri planlı ve programlı bir şekilde eğitim sistemine entegre edebilirlerse, bireyselleşmeye doğru giden bir toplum yapısında öğrencilerin sosyalleşmesini sağlama imkânı bulabilirler. Bu sayede, çocukların oyun oynarken eğitilmesi ve aynı zamanda birlik ve beraberlik içinde, ortak paydalarda buluşabilen bir toplumun oluşturulması mümkün hale gelir. Bu süreç, öğrencilerin hem bireysel gelişimlerini hem de toplumsal sorumluluklarını pekiştiren önemli bir adım olacaktır. Çünkü oyun; çocuğun dil, motor, sosyal, duygusal, fiziksel, kişisel ve zihinsel becerilerini kendi istekleriyle geliştirebildiği en önemli fırsattır. Aynı zamanda, çocuk için en doğal ortam oyun oynadığı zamandır; bu dönemde çocuk aktif olarak öğrenmeye katılır ve çevresini keşfeder. Oyun, çocuğa keşfetme, araştırma ve gözlem yapma, yeni beceriler geliştirme ve başarısızlık korkusu olmadan yeni ve farklı roller üstlenme fırsatı sunar. Aynı zamanda oyun sürecinde çocuklar, paylaşma, yardımlaşma, çevreyle olumlu

ilişkiler kurma, kurallara uyma, başkalarının haklarına saygı gösterme ve sorumluluk alma gibi temel toplumsal değerleri öğrenirler. Bu deneyimler, çocuğun sosyal becerilerini ve duygusal gelişimini güçlendirirken, toplumsal uyumunu da artırır (Mangır ve Aktaş, 1993).

Okul başarısında, arkadaşlık ilişkilerinde veya günlük yaşantılarda sosyal beceri davranışlarına sahip olmak oldukça önemlidir. Okulların amaçlarından biri de çocukları hayata hazırlamaktır. Bu açıdan bakıldığında, sosyal duygusal becerileri kazandırmak okulların görevlerinden biri olarak kabul edilebilir. Böylece, çevresiyle etkili iletişim kurabilen, kendini ifade edebilen, çevresine duyarlı kişilerin yetişmesi sağlanabilir (Deniz, 2015).

İletişim, insanlar için en temel kavramlardan biridir. Bireyler, yaşamlarını sürdürebilmek için sürekli olarak iletişim kurmak zorundadırlar (Dökmen, 2005). İletişimin temelinde ise karşıdaki kişiyi doğru anlamak ve aynı şekilde kendini doğru şekilde aktarabilmek yer almaktadır (Çakır, 2016). Bireyler, çevreleriyle sürekli iletişim halinde olmalıdır. Etkili ve doğru bir iletişim kurabilmek için ise empati kurmak çok önemlidir. Empatik beceri, bireylerin sağlıklı ilişkiler kurabilmesi için sahip olması gereken en önemli özelliklerden biridir. Empati, iletişimde yaşanan çatışmaları engelleyerek, bireyler arasındaki iletişimi daha verimli hale getirmektedir (Gökler, 2009). Zorbalık söz konusu olduğunda, empati eksikliğinin zorbalığı artırıcı bir etkisi olduğuna dair çeşitli çalışmalar bulunmaktadır (Jolliffe ve Farrington, 2006; Mitsopoulou ve Giovazolias, 2015; Kokkinos ve Kipritsi, 2012; Zych ve ark., 2019). Ahlaki uzaklaşma eğiliminin azaltılmasına yönelik çalışmalarla birlikte empatiyi geliştirmenin ve olumlu sosyal davranışları artırmanın, akran zorbalığı ve siber zorbalığın önlenmesinde önemli koruyucu faktörler olduğu değerlendirilmektedir (Wachs, 2012). Oyun ile birlikte çocuklar, bedensel, ruhsal ve sosyal olarak gelişirler. Bu sebeple çocuklara erken yaşlardan itibaren farklı oyunlar oynatarak farklı yaşam becerileri kazandırılmalıdır (Özer ve ark., 2006).

Oyun, çocuk için içsel motivasyonla şekillenen bir etkinliktir. Bu süreçte, sonuca ulaşmaktan ziyade sürecin kendisi daha önemlidir. Bu nedenle, çocuğun oyun sırasında hangi becerileri kazandığı, ne gibi gelişimler gösterdiği ve öğrenme sürecinde nasıl bir ilerleme kaydettiği büyük bir öneme sahiptir. Oyun sırasında çocuğun ruh hali de büyük bir önem taşır. Oyun, yaratıcı, dinamik ve esnek bir ortam sunarak çocuğun aktif bir

şekilde katılımını teşvik eder. Oyun, bilişsel, fiziksel ve duygusal katılımı teşvik eder ve oyuncular üzerinde olumlu bir etki oluşturur. Bu nedenle eğitim kurumlarında, doğal bir iletişim ve etkileşim aracı olarak eğitsel oyunlara olan ilgi giderek artmıştır. Eğitsel oyunun eğitimdeki gerekliliği anlaşılmakla kalmayıp, aynı zamanda bilimsel araştırmalarda bir araç veya yöntem olarak kullanılmaya başlanması, eğitsel oyunların çok yönlü gelişim üzerindeki etkilerinin fark edilmesi ve yapılan araştırmalarla bu oyunların öneminin kavranması gibi sebepler, eğitsel oyunlara olan ilgiyi her geçen gün artırmaktadır. Günümüz eğitim sisteminde öğrencilerin yalnızca akademik başarıları değil, aynı zamanda sosyal-duygusal gelişimleri de büyük önem taşımaktadır. Sosyal-duygusal öğrenme becerileri, bireyin öz farkındalık kazanması, duygularını yönetebilmesi, başkalarının duygularını anlayabilmesi, sağlıklı ilişkiler kurabilmesi ve sorumlu kararlar alabilmesi gibi yaşam boyu gerekli olan yetkinlikleri kapsamaktadır. Ancak teknolojinin yaygınlaşması ile birlikte sosyal ortamlara katılımın isteğinin azalması çocukların bu becerileri doğal yollarla geliştirme fırsatlarını önemli ölçüde kısıtlamaktadır. Bu nedenle eğitim ortamlarında sosyal-duygusal becerileri destekleyici, etkileşime dayalı, yapılandırılmış etkinliklere olan ihtiyaç giderek artmaktadır. Eğitsel oyunlar hem fiziksel aktivite hem de pedagojik içerik taşıması bakımından öğrencilerin bilişsel, duyuşsal, sosyal ve psikomotor alanlarını bir arada geliştirebilen önemli bir araç olarak öne çıkmaktadır.

Öte yandan, okul ortamlarında sıklıkla karşılaşılan sorunlardan biri olan akran zorbalığı, öğrencilerin psikolojik iyi oluşunu ve okul iklimini olumsuz etkileyen ciddi bir problemdir. Bu bağlamda, empatik eğilim gibi koruyucu sosyal-duygusal becerilerin geliştirilmesi, zorbalık davranışlarının önlenmesinde önemli bir rol oynayabilir. Eğitsel oyun temelli müdahaleler, öğrencilerin empati becerilerini artırarak zorbalığa yönelik farkındalıklarını geliştirmekte ve bu davranışlarla başa çıkmalarını kolaylaştırmaktadır. Bu çalışma, eğitsel oyunların ortaokul öğrencilerinin sosyal-duygusal öğrenme düzeyleri, empatik eğilimleri ve akran zorbalığı davranışları üzerindeki etkilerini bütüncül biçimde inceleyerek, hem alan yazında sınırlı sayıda bulunan bu tür çok değişkenli araştırmalara katkı sağlamayı hem de uygulayıcılar için somut ve işlevsel öneriler sunmayı amaçlamaktadır.

2. GENEL BİLGİLER

2.1. Sosyal Duygusal Öğrenme ve Tanımı

Uzun yıllar boyunca eğitim dünyasının paydaşları, çocukların eğitimi sırasında sosyal ve duygusal gelişimlerinin önemli olduğunu bilselerde akademik performans kaygılarının öncelikli olması nedeniyle müfredatı şekillendiren en önemli etken olarak akademik performans varlığını sürdürmüştür (Patrikakou, 2005). Değişen toplum yapısı, teknoloji yaşamı ve iş yaşamının gereksinimleri doğrultusunda, öğrencileri riskli davranışlardan korumak amacıyla sosyal duygusal kaynakların ele alınma gerekliliği artmış ve bu nedenle sosyal duygusal becerilere verilen önem giderek daha fazla artmaktadır (Lopes ve Salovey, 2004). Okullar ve ebeveynler, dünyadaki güncel beklentilerden dolayı çocuklarına saygıdeğer bir statü kazandırmak için öncelikle akademik başarılarına odaklanmışlardır. Zaman içerisinde yapılan akademik çalışmalarda, düşük başarı gösteren öğrencilere ait problemlerde artış gözlenmiş ve bu durum sosyal duygusal öğrenme (SDÖ) uzmanlarının dikkatini çekmiştir (Schaps, 2010). Son yirmi yıl, duygusal, sosyal ve ahlaki eğitimin hareketlendiği bir dönem olmuştur. 1980'lerden itibaren değerler eğitimi, ahlaki eğitim ve duyuşsal eğitim gibi yaklaşımlar, sosyal duygusal gelişimi hızlandırmıştır. Çocuk ve gençlerin yaşadığı sorunların artması ve psikoloji alanındaki kuramsal bilgilerin çoğalmasıyla birlikte 1990'lı yıllardan sonra okullarda sosyal duygusal eğitime verilen önem daha da artmıştır (McKenzie, 2004).

Sosyal duygusal öğrenme kavramının, günümüzde bilinen anlamıyla eğitim alanında ilk kez yer bulması, 1994 yılında Collaborative for Academic Social Emotional Learning (CASEL) adlı kuruluşun kurulmasıyla gerçekleşmiştir (Cohen, 1999; Çapan, 2006). CASEL, eğitimcileri, araştırmacıları, eğitim politikacılarını, toplum önderlerini, aileleri ve öğrencileri kapsayan geniş kapsamlı bir eğitsel ve toplumsal dönüşüm hareketini temsil etmektedir (Elias ve ark., 1997). Bu doğrultuda, birçok ülkedeki eğitim kurumları tarafından tanınması ve sosyal-duygusal öğrenme alanındaki çalışmalara ev sahipliği yapması açısından CASEL, bu kavramın dünya genelinde yayılmasında önemli bir rol oynamaktadır. Ayrıntılı olarak incelendiğinde, Gardner'ın (1983), insan zekâsını

birçok beceri alanının bileşimi olarak tanımladığı Çoklu Zekâ Kuramı kapsamında yer alan sosyal zekâ ile sosyal duygusal öğrenme çerçevesinde tanımlanan öz farkındalık, sosyal farkındalık ve ilişki kurma gibi beceriler arasında benzerlikler olduğu görülmektedir.

Sosyal duygusal öğrenme; bireyin duygularını tanıması, dürtülerini denetleyebilmesi, çevresine değer vermesi, sağlıklı ilişkiler kurması, sorumluluk sahibi davranışlar sergilemesi, etik ve doğru kararlar alabilmesi ile olumsuz tutum ve davranışlardan uzak durma sürecidir (Zins ve Elias, 2006). Reicher (2010), sosyal duygusal öğrenmeyi, bireyin kişisel ve kişiler arası sorun çözme becerilerini edinmesini ve sosyalleşmesini içeren bir süreç olarak tanımlamıştır. Sosyal duygusal öğrenme yapısı, özellikle bireylerin psikolojik iyi oluşunu ve sosyal işlevselliğini geliştirmeyi hedefleyen, akademik olmayan beceriler ya da ‘‘insan becerileri’’ olarak da adlandırılan kavramları da kapsamaktadır (Goleman, 1995).

Sosyal ve duygusal öğrenme, bireyin değişim ve gelişim süreçlerine uyum sağlama, günlük problemleri çözme, ilişkiler kurma ve öğrenme gibi hayati görevleri etkili bir şekilde yürütebilmesi için, yaşamındaki sosyal ve duygusal durumları anlama, yönetme ve ifade etme yeterliliğidir. Sosyal duygusal öğrenme; kendinin farkında, duygularını kontrol etme, işbirliği içinde çalışma ve hem kendini hem diğer insanları önemsemeyi sağlar. Sosyal duygusal öğrenme, çocuklar ve yetişkinlerin sosyal ve duygusal yeterliliklerini kazanabilmeleri için gerekli olan değerleri, becerileri ve durumsal anlayışları geliştirme sürecidir (CASEL, 2003; Nowick, 2002).

Elias ve bu çalışmayı destekleyen meslektaşları, sosyal duygusal öğrenmeyi; kişilerarası iletişim, problem çözme, öğrenme ve gelişim görevlerine uyum sağlamak gibi yaşam görevlerini başarıyla yerine getirmek ve bireyin sosyal ve duygusal yönlerini anlama, ifade etme ve yönetme becerisi olarak tanımlamışlardır (Romasz ve ark., 2004). Zamanla sosyal duygusal öğrenmenin tanımı hem kavramsal netlik hem de içerik açısından daha kapsamlı hale gelmiştir. 2004 yılında yapılan bir çalışmada, sosyal duygusal öğrenme; bireylerin önemli yaşam görevlerini yerine getirebilmek için düşünmeleri, hissetmeleri ve harekete geçmeleri süreci olarak tanımlanmıştır (Young, 2014; Zins ve ark., 2014). Bir başka tanıma göre ise sosyal duygusal öğrenme; olumlu hedefler belirleyip bunlara ulaşma, duyguları tanıyıp yönetme, başkalarının düşünce ve duygularına değer verme,

sağlıklı ilişkiler kurma ve sürdürebilme, sorumlu kararlar alma ve kişiler arası durumları yapıcı şekilde yönetmeye yönelik temel yeterliliklerin kazanılması sürecidir (Durlak ve ark., 2011; Young, 2014). CASEL'e göre, bireyin kendisi, başkaları ve okula yönelik geliştirdiği tutumlar; olumlu sosyal davranışlar, daha az davranışsal sorun, daha düşük duygusal sıkıntı düzeyi ve yüksek akademik başarı gibi sonuçlarla sosyal duygusal öğrenme programları arasında ilişki bulunmaktadır. Bu programların temel amacı, öğrenci ile okul arasındaki bağı güçlendirmektir. Öğrencilerin yeni akademik becerileri öğrenmeleri için, kendilerini güvende, bağlanmış ve motivasyonlu hissetmeleri gerekmektedir (CASEL, 2013; Pikul, 2015).

Bu bilgiler ışığında, sosyal-duygusal öğrenmenin, bireyin kendisi ve çevresiyle ilgili farkındalığını artırarak duygularını etkili bir şekilde yönetmesini sağladığı ve bireyin bir sosyal yapıya ait olabilmesi ile bu yapıda yerini koruyabilmesinde önemli bir rol oynadığı sonucuna varılmaktadır.

2.2. Sosyal Duygusal Öğrenmenin Önemi

Çocuğun gelişimindeki en temel aşamalardan birisi sosyalleşme sürecidir. Çocuk dünyaya gözünü açtığı andan itibaren toplum ile uyumlu hale gelmesi arzu edilir. Bireyin içinde bulunduğu fiziksel ve sosyal çevreye uyum sağlayabilmesi, sağlıklı, mutlu ve başarılı bir yaşam sürdürebilmesi açısından oldukça önemlidir. Sosyalleşme ise bireyin, bir grubun davranışlarını, inançlarını ve değerlerini benimseyerek o grubun işlevsel bir üyesi haline gelmesini sağlayan süreç olarak tanımlanabilir (Baran, 2011; Driscoll ve Nagel, 2008). Duygusal gelişim ise, bireylerin iç ya da dış dünyadan gelen etkilerle herhangi bir durumun ona hoş gelip gelmeme hali olarak tanımlanabilir. Gelişimin birbiri ile iç içe olduğu düşünüldüğünde duygusal gelişim, çocuğun duygularının farkında olması, kendini bilmesi, yeterlilik ve yetersizliklerini anlaması, duygularını doğru şekilde söyleyebilmesi ve kontrol edebilmesi anlamına gelmektedir. Kişinin yaşına uygun sosyal duygusal gelişim gerçekleştirmesi toplumun etkin üyesi olabilmesi için gereklidir (Baran, 2009).

Bireyin kendini gerçekleştirmesine olanak tanıyan ve bu süreci destekleyen birçok beceri bulunmaktadır. Bunlardan en önemlilerinden biri sosyal duygusal becerilerdir. Bu beceriler, bireyin kendini uygun şekilde ifade etmesini, sosyal yaşam döngüsüne uyum

sağlamasını, karşılaştığı sorunlara çözüm üretebilmesini ve stresle başa çıkabilmesini sağlar. Bireylerin küçük yaştan itibaren hem akademik hem de hayatın diğer alanlarında başarılı olabilmesi için, ilk olarak aile ortamında, ardından eğitim ortamlarında bu becerilerin geliştirilmesi ve güçlendirilmesi gerekmektedir (Yılmaz, 2014).

Öğrenme, sosyal bir süreç olarak değerlendirilmektedir ve çoğunlukla okullarda gerçekleşir. Bu süreçte öğrenciler, ailelerinden aldıkları destekle öğretmenleri ve arkadaşlarıyla iş birliği yaparak öğrenmeyi deneyimlerler. Duygular, öğrenme sürecinde aktif bir rol oynadığında, öğrencilerin öğrenmesi kolaylaşmakta ve bu durum akademik başarılarının artmasına katkı sağlamaktadır. Tüm bu olumlu etkiler, sosyal ve duygusal faktörlerin ne denli önemli olduğunu ve sosyal-duygusal öğrenme bileşenlerinin eğitim sürecine dahil edilmesinin gerekliliğini ortaya koymaktadır (Zins ve ark., 2004).

Okul başarısında, arkadaşlık ilişkilerinde veya günlük yaşantılarda sosyal beceri davranışlarına sahip olmak oldukça önemlidir. Okulların amaçlarından biri de çocukları hayata hazırlamaktır. Bu açıdan bakıldığında, sosyal duygusal becerileri kazandırmak okulların görevlerinden biri olarak kabul edilmelidir. Böylece, çevresiyle etkili iletişim kurabilen, kendini ifade edebilen, çevresine duyarlı kişilerin yetişmesi sağlanabilir (Deniz, 2015).

"Sosyal-duygusal öğrenme becerisi, öğrencilere güvenli, tehdit unsuru içermeyen ve başarılarını destekleyen sağlıklı öğrenme ortamları sunarak, onların duygu ve düşüncelerini tanımalarını, kendilerine ve çevrelerine saygılı, mücadeleci bireyler olmalarını sağlamaktadır. Bu süreç, aynı zamanda öğrencilerin olumlu rol modelleri görmelerini de kolaylaştırmaktadır (Zins ve ark., 2007). Bireyin sorumluluk alması, doğru kararlar vermesi, başarısızlıkla başa çıkması ve kendi motivasyonunu artırması gibi becerileri kazanmasında; sosyal ve duygusal öğrenme, duyguları yönetmenin ve olumlu ilişkiler kurmanın yanı sıra önemli bir rol oynar (Soylu, 2007).

Bununla birlikte aileler, eğitimciler, öğrenciler ve toplumun geniş bir kesimi, okulların öğrencilerin sosyal-duygusal becerilerini geliştirecek uygulamalara yer vermeleri gerektiği görüşündedir. Araştırmalar ise, okullarda karşılaşılan sosyal-duygusal problemlerin çözülmesinin, bu becerileri geliştirecek uygulamalarla mümkün olduğunu

ortaya koymaktadır (Coryn ve ark., 2009; Greenberg ve ark., 2003; Metlife, 2002; Public Agenda, 1994, 1997, 2002; Rose ve Gallup, 2000; Zins ve ark., 2004).

Sosyal-duygusal öğrenme becerisini geliştirmenin pek çok olumlu katkısı bulunmaktadır. Bunlar arasında akademik başarıda artış, fiziksel sağlıklarının korunması, ergenlik döneminin getirdiği sorunlarla başa çıkabilme, örnek bir birey olabilme, istenilen çalışma arkadaşı olabilme, hayat boyu başarı, riskli davranışlardan korunma, insan ilişkilerini geliştirme, şiddet ve madde kullanımını azaltma ve daha mutlu olma gibi faydalar sayılabilir (Elias, 1997; Zins ve Elias, 2006). Çoğunlukla eğitimciler ve politikacılar akademik performans ve başarı için sosyal ve duygusal yeterliliklerin çok önemli olduğu keşfedilmektedir. Dolayısıyla çocukların sosyal ve duygusal gelişimleri için yöntem ve uygulamalara dikkatlerini çevirmektedirler (Ragozzino, 2003).

Sosyal duygusal öğrenme ile ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde, bu becerinin etkisinin yadsınamayacak kadar güçlü olduğu görülmektedir. Sosyal duygusal öğrenme öğrencinin akademik performansını etkiler ve öğretim sürecinin sonunda, çocuğun uzun vadeli birikimini şekillendirir. Bunlara ek olarak öğrencinin grup içinde deneyimleyerek kalıcı bir şekilde öğrenmesine destek olur ve konuyu anlamasında derin bir algı yaratır. Bu etkiler, öğrencinin derse katılımını artırırken, öğrenmeyi engelleyecek veya erteleyecek davranışların ortaya çıkmasını da engeller. Tüm bu etkenler incelendiğinde sosyal duygusal öğrenme okuldaki eğitimi etkileşimle destekleyerek bu süreçte öğrenciye de öğretmene de yol gösterir ve yardımcı olur (CASEL, 2010).

Gelişim dönemindeki ergenler sosyal ve duygusal yardıma daha fazla ihtiyaç duyarlar. Bu evrede pozitif ve negatif duyguları yoğun bir şekilde yaşarlar. Bu evrede ihtiyaç duydukları yardımı yaşamlarını sürdürdükleri sosyal çevre ve okuldan karşılarlar (Greenberg ve ark., 2017). SDÖ programları ergenlerin ailelerinden uzaklaştıkları bu evrede yaşadıkları sorunlara çözüm üretme konusunda yardımcı rol oynarlar (Yeager, 2017). Bu nedenle okulların öğrencileri bilgiyi üreten bireyler olarak yetiştirmesinin yanında aynı zamanda çok yönlü gelişim sağlayabilecekleri birçok uygulama fırsatını içinde barındıran ve yaşamın zorluklarıyla baş etmeyi öğrenecekleri ortamları sunan yerler olmalıdır (Fredericks, 2003).

Sosyal duygusal öğrenme becerilerinin okul, ev ve toplumsal yaşama dâhil edilerek yaygınlaştırılması, daha sağlıklı ve sorumlu bireyler yetişmesine katkı sağlayacaktır. SDÖ becerileri gelişmiş öğrencilerin, okulda ve okul dışında şiddet, zorbalık, madde kullanımı gibi riskli davranışlara yönelecekleri değil; aksine daha sağlıklı insan ilişkileri kuran, kendine güvenen ve problemlerle başa çıkabilen bireyler olacakları düşünülmektedir (Körler, 2011).

2.3. Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri

Sağlıklı bir birey olmanın temel koşullarından biri, sağlıklı ebeveynlere sahip olmaktır. Ebeveynlerin, çocuklarının duygularını anlaması, empatik bir yaklaşım sergilemesi ve onlara güven duygusu aşılaması, çocukların sağlıklı bir geleceğe adım atmalarını sağlar. Çocuklar, sosyalleşmeye başlamadan önce ailelerinin yanında sosyal ve duygusal becerilerinin temelini atarlar. Bu nedenle ailenin bu süreçteki rolü oldukça kritik bir öneme sahiptir. SDÖ becerilerine geçmeden önce, duygusal ve sosyal becerilerin ne kadar önemli olduğunu vurgulamak faydalı olacaktır. Bu beceriler, çocukların sağlıklı ilişkiler kurmalarını, kendilerini ve başkalarını anlamalarını ve çeşitli sosyal durumlarla başa çıkmalarını sağlar. Bu nedenle, ailelerin çocuklarına bu becerileri kazandırma sürecindeki katkıları büyüktür.

Goleman (1995), bazı duygusal becerilerin arkadaşlık ilişkileri ve sosyal çevre ile geliştiğini belirtmiş ancak duyguları farkına varılması ve kontrolü, empatik yaklaşım ve kişilerarası ilişkilerde duygular ile baş etme yöntemleri gibi en temel duygusal becerileri ailenin yanında geliştirdiklerini ifade etmiştir. Washington Üniversitesi'nde yapılan bir araştırmada duyguları ile yeterince baş eden bir grup ile başa çıkamayanların aile durumları incelenmiş, duygusal becerileri gelişmiş olan bireylerin anne ve babalarının onlarla daha ilgili oldukları ve onlara daha fazla sevgi gösterdikleri belirlenmiştir.

Bireylerin çevresiyle etkileşime geçmesini ve sağlıklı iletişim kurabilmesini sağlayan sosyal beceriler ise, bir bireyin çevresi tarafından kabul edilip edilmemelerinde önemli rol oynayan beceriler olarak düşünülmektedir. Ataş ve ark. (2016), sosyal becerileri eksik olan bireylerin sosyal çevresi tarafından oldukça zor kabullenildiğini ve hatta çoğu zaman dışlanmaya maruz kaldıklarını, uzun süreli ilişki kurmakta zorluk yaşadıklarını ifade etmiştir.

Sosyal duygusal öğrenme alanı farklı disiplinlerden araştırmacıların ilgisini çekmiş ve farklı kavramlar ortaya çıkmıştır. Dolayısıyla literatüre bakıldığında sosyal duygusal öğrenme becerileri ile ilgili farklı sınıflandırmalar da mevcuttur. Elksnin ve Elksnin (2006), sosyal duygusal öğrenme becerilerini altı ana sınıfa ayırmışlardır: kişilerarası davranışlar, akranlara yönelik sosyal beceriler, öğretmen tarafından onaylanan sosyal beceriler, kendine yönelik davranışlar, özgüven becerileri ve iletişim becerileri. Cohen (1999), sosyal duygusal becerileri, bireyin kendi yaşantısının farkında olmasına yönelik beceriler ve başkalarının yaşantısının farkında olmasına yönelik beceriler olarak iki ana kategoriye ayırmıştır. Payton ve ark. (2000), sosyal duygusal becerilerin; duyguların düzenlenmesi, liderlik ve işbirlikçi tutum geliştirme, sorumluluk taşıma, yaratıcı ve etkili sorun çözme becerilerine sahip olma gibi boyutlara sahip olduğunu vurgulamıştır. Norris (2003), sosyal duygusal öğrenme becerilerinin tutum ve davranışları iyileştirdiğini, bilişsel gelişime katkı sağladığını belirtmiş ve sağlıklı sosyal ilişkiler kurma becerilerinin, bireysel iyi oluş ve akademik başarı üzerindeki olumlu etkilerini vurgulamıştır.

Literature sosyal duygusal öğrenme becerilerine ilişkin farklı sınıflandırmalar yapıldığı görülmektedir. Ancak genel olarak beceriler “problem çözme, iletişim, stresle başa çıkma ve kendilik değerini artıran beceriler” olmak üzere dört alt boyuttan oluşmaktadır (Pasi, 2001). Literatüre bakıldığında ise Kabakçı ve Owen (2010)’ın ilköğretim öğrencileri ile yapmış olduğu “Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği Geliştirme Çalışması” nda ve Kocakulah ve Ad (2015)’in çalışmasında da sosyal duygusal öğrenme becerilerini “problem çözme, iletişim, stresle başa çıkma ve kendilik değerini artıran beceriler” olmak üzere dört alt boyutta incelemişlerdir. Dolayısıyla mevcut araştırmada sosyal duygusal öğrenme becerileri, çocuk ve ergen grup üzerinde aynı alt boyutları doğrulayan bu 4 boyut üzerinden incelenmiştir.

Korkut (2004), sosyal duygusal öğrenmeyi dört temel becerinin bir araya geldiği nokta olarak ifade etmiş ve bu dört temel beceriyi de problem çözme becerileri, iletişim becerileri, kendilik değerini artıran beceriler ve stresle başa çıkma beceri şeklinde belirlemiştir.

2.3.1. Problem Çözme Becerileri

Sosyal duygusal öğrenme yaklaşımında, problem çözme becerileri en çok vurgulanan becerilerden biridir. Problem çözme ve karar verme becerisi, sosyal duygusal eğitimin temel kavramlarından biri olarak öne çıkmaktadır (Cohen, 2001).

Günlük yaşamda, aşılması gereken güçlükler, problemler ve engellerle karşılaşılır ve bu zorlukların üstesinden gelmek için çeşitli problem çözme yolları denenir. Problem, bireyin daha önce geliştirdiği hazır tepkilerle çözemediği durumları ifade ederken; çözüm ise bu durumlara yönelik çeşitli seçenekler arasından uygun olanı seçme sürecidir. Problem çözme, yalnızca geçmiş deneyimlere dayalı hazır bilgi ve kuralların uygulanmasıyla sınırlı kalmayan, bunun ötesine geçerek yeni ve yaratıcı çözüm yollarının geliştirilmesini içeren bilişsel bir süreç olarak tanımlanmaktadır (Korkut, 2002).

Problem çözme becerisi, bireyin karşılaştığı sorunlara yönelik mantıklı, etkili ve uygulanabilir çözüm yolları geliştirmesini ve bu çözümler aracılığıyla sağlıklı ve hedefe yönelik sonuçlar elde etmesini kapsar. Bu beceri, çatışma durumlarına uzlaşmacı bir tutumla yaklaşmayı ve akılcı çözüm stratejileri geliştirmeyi içeren tutum ve davranışların bütünüdür. Bu çerçevede, problem çözme becerileri, çatışma çözme ve karar verme becerileri gibi diğer becerilerle yakından ilişkilidir (Kabakçı, 2006).

Problem çözme becerisi, kişinin çeşitli durumlar veya olaylar karşısında ve zaman içinde diğer bireylerle etkileşimlerinde sosyal yeterlilik kazandıran, duygularını denetleyip düzenleyerek net bir şekilde düşünmesini sağlayan inanç, beceri, bilgi ve tutumlar bütünü olarak tanımlanabilir (Elias ve Butler, 1999).

2.3.2. İletişim Becerileri

Sosyal duygusal öğrenmenin temelini oluşturacak bir diğer önemli beceri ise iletişim becerisidir. İletişim becerisi, bireyin sözlü ya da sözsüz iletişim süreçlerinde duruma uygun ifadeleri seçebilmesi, karşısındaki kişinin ilettiği mesajı doğru biçimde algılayarak buna uygun tepkiler verebilmesi, karşılıklı anlayış geliştirebilmesi ve duygu ile düşüncelerini etkili biçimde ifade edebilmesi süreci olarak tanımlanmaktadır (Yılmaz, 2014).

İletişim kurma becerisi, bireyin iletişimi başlatma ve sürdürebilme yeterliliğinin yanı sıra, duygu ve düşüncelerini sözlü ya da sözsüz yollarla açık ve anlaşılır biçimde ifade edebilme yetisini kapsamaktadır. Bu beceri, etkin dinleme, karşılıklı paylaşıma dayalı iş birliği geliştirme, bireyler arası ihtiyaçların dikkate alınması, gerektiğinde yardım talebinde bulunma ya da sınır koyarak “hayır” diyebilme gibi sosyal yetkinlikleri içeren çok yönlü bir süreçtir (Kabakçı, 2006). Kendine güvenen bir beden duruşu sergileme, karşıdaki kişiyle doğrudan göz teması kurma, duygu ve düşünceler ile kendini net bir şekilde ifade etme, ortalama bir ses tonu kullanma, karşıdaki kişiye geri dönütler vererek etkili bir şekilde dinleme etkili iletişim becerilerinin göstergesidir (Bencivenga ve Elias, 2003; Elias ve Tobias, 1996; Payton ve ark., 2000).

İletişim, ilk insanın varoluşundan bu yana önemini giderek artırarak süregelen ve insanla yakından ilişkili bir durumdur. Bu nedenle, toplumsal bir çevrede varlığını sürdüren bir bireyin başarılı bir sosyal beceriye sahip olabilmesi için, kişiler arası iletişimi nasıl kurması gerektiğini iyi bilmesi büyük önem taşır (Özdayı ve Uğurlu, 2015).

2.3.3. Kendilik Değerlerini Artıran Beceriler

Kendilik değeri, benliğin yargılayıcı ve değerlendirici yönüyle, çevresinden aldığı geri bildirimler, başarı duygusu ve yeterliliğinin farkında olması ile gelişen ve devam eden, kabul ve değerlilik duygusunu içeren bir benlik kavramıdır (Korkut, 2011).

Kendilik değeri, kişinin benlik algısıyla doğrudan ilişkilidir. Kendimiz hakkında geliştirdiğimiz düşünce ve yargılar, başkalarının bizimle ilgili değerlendirmelerine ilişkin farkındalığımızı artırır. Kendimize dair olumlu ya da olumsuz düşünceler, erken çocukluk döneminde anne ve baba tutumlarıyla doğrudan bağlantılıdır (Yılmaz, 2014). Kendilik değeri, çok yönlü bir kavram olup, bireylerin kendileriyle ilgili yetenek, ilgi, beceri, görünüş, tutum ve davranışlarına dair algılarından oluşur (Kabakçı, 2006).

Bireyin kendilik değeri, sosyal yaşam içerisindeki deneyimleri ve aldığı geri bildirimler doğrultusunda şekillenmekte ve gelişmektedir. Bu bağlamda, sağlıklı bir bireyin sosyal çevresiyle kurduğu uyum da önemli bir göstergedir. Son yıllarda, yalnızca bilişsel gelişimi esas alan okul temelli eğitim anlayışının bireyleri yaşamın tüm yönlerine yeterince hazırlayamadığı görülmüş; bu nedenle eğitsel süreçlerde sosyal, duygusal ve

toplumsal becerilerin kazandırılmasına yönelik yaklaşımlar ön plana çıkmıştır (Çapan ve Korkut, 2017).

2.3.4. Stresle Başa Çıkma Becerileri

Stres günlük yaşamın bir parçası olup, her yaştan her kesimden insanın sıklıkla ifade ettiği bir kavramdır. Stres tanımlandığında psikolojik açıdan, bireye özgü ve ruhsal bütünlüğü zorlayıcı bir durum olarak ifade edilebilir. Strese ilişkin tanımlar yapılırken, stresi tetikleyen durumlar ve bu durumlara ilişkin ortaya koyulan tepkiler değerlendirerek yapılmıştır. Stres, içsel yada dışsal etkilere kaynaklanan, alışılmış olmayan uyarıcıların yarattığı, zihinsel, duygusal, psikolojik ve motor tepkilerin görülmesine neden olan durumlardır. Yine bir başka tanımda şu şekildedir. Bireyin düşünce süreçlerinde ve duygu durumlarında, çevresel koşullarda ortaya çıkan olumsuzluklarla başedebilme gücünü tehdit eden gerilim durumu olarak ifade edilmiştir (Aydın ve İmamoğlu, 2001).

Stres, bireyin kendisini tehdit, risk veya baskı altında hissettiğinde ortaya çıkan zihinsel, duygusal, fiziksel ve davranışsal tepkilerin bütünüdür. Bu tepkilerin çevresine uygun ve sağlıklı bir biçimde ifade edilebilmesi, bireyin stresle başa çıkma becerisinin ne kadar gelişmiş olduğuna bağlıdır (Yılmaz, 2014). DuPont (1998)'a göre, stresle baş etme becerisi, yıkıcı ve olumsuz tutumlara yol açan dürtülerin kontrol altına alınması anlamına gelir. Bu durum, bireyin duygusal öz düzenlemesiyle ilgili olup, stres karşısında hislerine dair düşüncelerini değerlendirmesiyle paralellik gösterir (Kabakçı, 2006).

2.2. Empati ve Tanımı

İnsan sosyal bir varlıktır. Bu yüzden bütün hayatı boyunca başka insanlar ile iletişim kurma ihtiyacı duyacaktır. Bu ihtiyaç doğrultusunda iletişim kurmak isteyen birey duygu, düşünce ve taleplerini karşısındaki kişiye iletme ve anlaşılma ister (Gürtunca, 2013).

Türkçe sözlükte empati kavramı; “duygudaşlık”, “eşduyum” ve “duyumsama” gibi ifadelerle tanımlanmaktadır. Ancak hem akademik literatürde hem de günlük kullanımda, bu kavramı ifade etmek için genellikle doğrudan “empati” teriminin tercih edildiği görülmektedir (Yıkı, 2020). Alman bilim adamı Theodor Lipps tarafından ilk kez 1897 yılında çağdaş anlamıyla ele alınan empati kavramı, yaklaşık bir yüzyıl boyunca birçok bilim insanı ve araştırmacı tarafından farklı boyutlarıyla incelenmiştir (Filiz, 2009).

Empatinin tarihsel gelişimine bakıldığında, Theodor Lipps'in *Estetik* adlı eserinde geçen "einfühlung" teriminin, empatinin günümüzdeki anlamıyla kullanılmasında önemli bir rol oynadığı söylenebilir. Lipps, empatiyi bireyin taklit yoluyla karşısındaki kişiyi anlamlandırması olarak tanımlamıştır. Bu tanıma karşılık olarak, 1909 yılında Titchener "empathia" kavramını kullanmıştır. Bu kavram, İngilizceye "empathy" olarak geçmiştir. "empathia" teriminin anlamı, "em" ve "pathia" kelimelerinin birleşimiyle "içine" ve "algılama" anlamlarını taşıdığını ifade etmiştir. Bu yönüyle, empatiyi içsel bir algılama süreci olarak tanımlamak mümkündür. Ayrıca, Titchener içsel algılamanın, karşımızdaki kişilerin duygularının tamamen bilinemeyeceğini de vurgulamaktadır. Son zamanlarda ise empati, "karşımızdakinin duygularını öğrenmek" şeklinde bilişsel bir yönüyle ve "sosyal zihni bağlılık" olarak sosyo bilişsel boyutuyla incelenmeye çalışılmaktadır (Dökmen, 2005). 1950'li yıllara kadar empatinin bilişsel yönü ön planda tutularak tanımlar yapılmıştır. 1960'lara gelindiğinde ise empatinin bilişsel boyutuna duyuşsal bir boyut da eklenmiştir. Empatinin duyuşsal boyutuna göre, karşımızdaki kişiyi anlamak, onun duygularını fark etmek ve bu duyguları analiz edebilmek gereklidir. 1970'lerde ise üçüncü aşamaya ulaşılmıştır. Bu dönemde empati, bir bireyin başka bir kişinin duygusunu anlaması ve onu iletmesi süreci olarak tanımlanmıştır (Ural, 2010). İlk zamanlarda empati kavramı tanımlanırken kişinin karşısında olan nesneye, bir sanat eserinde kendisini bulması, o eserin içinde olduğunu gibi hissetmesi ve anlaması olarak açıklanmıştır. Daha sonraki empati ile ilgili yapılan tanımlamalarda nesnenin yanında, insanların algılaması sırasında empatinin çıkabileceği kabullenilmiştir (Akçakoyun ve ark., 2010).

Empatinin bugünkü anlamda kullanılmaya başlanması, Carl Rogers'in çalışmalarıyla olmuştur. Rogers, empatiyi; kişinin etkileşimde bulunduğu bireyin ruh haline bürünerek, durumu onun gözüyle görmesi, o bireyin duygularını ve davranışlarını doğru bir şekilde kabul etmesi ve bu tavrını ona iletmesi süreci olarak tanımlamıştır (Akkoyun, 1982). Empati beceresi olan bireyler, diğer insanların duygu ve düşüncelerini anlayabildikleri gibi karşısındaki insanların söylediklerini de iyi dinlemektedirler (Kılıç ve ark., 2007).

Empati, bireyin bir başkasının duygu, düşünce ve yaşantılarını içselleştirerek onun perspektifinden deneyimleyebilme yetisi, bu deneyime yönelik farkındalık ve duyarlılık geliştirebilme kapasitesi olarak tanımlanmaktadır (Bernhardt ve Signer, 2012). Dökmen,

(2015) ise empatiyi, bireyin kendisini karşısındaki kişinin yerine koyarak onun duygu ve düşüncelerini doğru biçimde anlamaya çalışması süreci olarak açıklamış; bu süreçte anlama doğruluğunun önemine özellikle dikkat çekmiştir.

Hoffman empatiyi, bireyin kendisinden çok karşıdakinin durumuna uyacak duygusal tepki şeklinde açıklamıştır (Hoffman, 1987). Davis' in tanımlamasında da, başka birinin görünen deneyimlere verilen reaksiyonlardır (Davis, 1983). Yılmaz ise; başka bireyin duygularını deneyimlemeksizin, hissetme becerisidir diye açıklamıştır (Yılmaz, 2013). Empati hakkında araştırma yapan bazı yazarlara göre bir kişinin duygu ve düşüncelerini anlama olarak tanımlarken, başka araştırmacılarda empatiyi hissetmek yoluyla açıklamaktadır (Barnett, 1987).

Empati, en genel tanımıyla, insanın kendisini karşıdaki kişinin yerinde varsayarak o kişinin duygularını anlaması olarak tanımlanabilir. Bu durum hem bilişsel hem de duyuşsal bir deneyimdir. İnsan, kendisini karşısındaki kişinin durumunda hissederek, kendi yaşadığı benzer durumları anımsar. Bu tanımdan anlaşılacağı üzere empati, duyguları da içinde barındıran vazgeçilmez bir özelliktir. İnsanlar arasındaki ilişkilerin temeli olarak kabul edilen empati, bu duygulardan mahrum olmak, duygulardan yoksun kalmak olarak düşünülebilir (Lupton, 2002).

2.2.1. Empatinin Önemi

İletişimin temelini oluşturan empati, günümüzde insanlar arasındaki ilişkilerin giderek daha gelişigüzel ve bencil bir şekilde yaşandığı bir ortamda sürekli olarak önem kazanmaktadır. Empati, iletişimde temel bir süreç olarak öne çıkmakta ve empatiye sahip bireyler, diğer insanlarla sağlıklı bir iletişim kurabilmektedir. Empati kurulan birey, duygularına ve düşüncelerine değer verildiğini ve anlaşıldığını hissettiğinde, empati kuran kişiye farklı bir perspektiften yaklaşır ve bu süreç olumlu bir şekilde ilerler. Duygu ve düşünce paylaşımı olarak nitelendirilen empatik yaklaşım, iletişimin ve ilişkilerin düzenlenmesinde ve güvenli bir şekilde sürdürülmesinde giderek daha fazla önem kazanmaktadır (Ersanlı, 1993).

Günümüz insanının en büyük problemlerinden biri, iletişim kurduğu kişiler tarafından anlaşılmamaktır. Anlaşıldığını fark eden kişi, rahatlar ve huzura kavuşur. Bu da şeffaf bir şekilde kendini ifade etme yeteneğini kullanmasına olanak tanır. Ancak hayatın içinde

karşılaşılan iç ve dış etmenler, kişinin yaratıcılığını engellemektedir. Çağdaş dünyanın ortaya çıkardığı iletişim problemleri, yalnızlık ve ötekileşme gibi sorunlara karşı en etkili çözüm, insanların birbirlerini anlamaya çalışmalarıdır. İnsanların birbirlerini anlamasını kolaylaştıran en etkili yöntem, bireyin kendisini iletişimde bulunduğu kişinin yerine koyarak, onun duygularını ve düşüncelerini anlamaya çalışması, yani empati yaparak anlamaya gayret etmesidir. Hayatın her alanında empati kurma alışkanlığı, insanların kaynaşmasını ve iletişimi güçlendirmesini sağlayan önemli bir özelliktir. Kişiler, kendileriyle empati kurulduklarında, muhatapları tarafından anlaşıldıklarını ve değer verdiklerini hissederek. İletişime geçtiğimiz kişiler tarafından anlaşılma bizi mutlu edip rahatlatır (Dökmen, 2002).

Empati kavramı üzerine yürütülen çalışmalarda empatinin, kolaylıkla ifade etme konusunda yeterli olma, bulunduğu sosyal çevreye duyarlı olma, yardımsever olma ve prososyal davranış sergileme becerilerini artırırken, saldırganlık gibi zararlı davranışları düşürdüğü görülmüştür (Ersoy ve Köşger, 2016). Çocuklar ne kadar empatik ve şefkatli bir ortamda yetiştirilirse, olumsuz davranışlarının azalacağı ve empatik becerilerinin artmasıyla birlikte, iletişim çatışmalarına girmeden hem kendileriyle hem de çevreleriyle barışık, sosyal bakımdan olumlu ilişkiler kurabilecekleri görülmektedir (Ünal, 2007).

Empatik anlayış kişilerarası alanda gerçekleşir. Kişilerarası etkileşimler, bilgi ve karşılıklı duyguların transferini içerir ve bunun sonucunda karşılıklı geri bildirim süreci gelişir ve karşılıklı anlayış düzeyi yükselir. Empati, bireylerin başkalarını anlamalarına yardımcı olur. Empati becerisi yüksek olan kişiler birbirlerini kolay ve etkili bir şekilde anlayabilirler. Empati, bireylerin birbirlerinin duygularına açılmasını ve olumlu kişilerarası ilişkileri sürdürmelerini sağlar (Kışlak ve Çabukça, 2002). Son olarak yüksek empati ilişkileri olan bireylerin aile hayatı, akademik hayatı ve iş yaşamlarında yüksek başarı elde ettiği ifade edilmektedir (Durakoğlu ve Gökçearslan, 2010).

Empati, çok boyutlu yapısı nedeniyle çeşitli perspektiflerden ele alınması gereken karmaşık bir kavramdır. Kişilerarası ilişkilerde gelişen empatik anlayış, geniş bir bakış açısıyla değerlendirildiğinde toplumsal gelişimi de olumlu yönde etkileyebilmektedir. İnternet üzerinde 2004 yılından günümüze yapılan aramalara ilişkin veriler, empati kavramına yönelik ilginin zaman içinde belirgin şekilde arttığını göstermektedir (Google

Trends, 2021). Modern çağda, gündelik yaşamın giderek sanal ortamlara taşınmasıyla birlikte empatik anlayışa duyulan gereksinim de önemli ölçüde artmaktadır.

Empati kavramını empatik beceri ve empatik eğilim olarak ikiye ayırmak tanımlamayı kolaylaştıracaktır. Empatik beceri karşımızdaki kişinin duygularını anladığımız ve hissettiğimizi karşımızdakine aktarmak ve hissettirmekle ilgiliyken, Empatik eğilim ise karşımızdaki kişinin duygu ve yaşantısını anlama ve hissetme kapasitesidir. Empatik eğilimi duygusal ve bilişsel empati olarak açıklayabiliriz. Duygusal empati karşımızdaki kişinin duygularını derinden hissederek o kişiyle bağ kurmaktır. Bilişsel empati karşımızda ki kişinin duygularını daha önceden yaşamamış olsak bile o kişinin hislerini anlayabilme kabiliyetidir (Guttman, 2001).

2.2.2. Empatik Eğilim ve Empatik Beceri

Empati kavramı literatüre bakıldığında iki boyutta tanımlanmıştır. Bunlar; empatik eğilim ve empatik beceri boyutlarıdır. Empatik eğilim için doğuştan gelen bir özellik olduğu ve kişiliğin bir parçası olduğu söylenmekle birlikte bireyin gündelik hayatta empati kurma kapasitesi olarak tanımlanmaktadır (Çelik ve Çağdaş, 2010).

Kişilik özelliklerinden kaynaklanan bu eğilim, sosyal duyarlılık biçiminde tanımlanabilir. Yüksek empatik eğilime sahip bireylerin olumlu sosyal davranışlarda bulunurken, olumsuz davranışlardan kaçındıkları belirtilmektedir. 755 ilköğretim öğrencisi üzerinde yapılan bir araştırmada ise, empatik eğilim düzeyi düşük olan öğrencilerin saldırganlık seviyelerinin yüksek olduğu ve empatik eğilimi yüksek olan öğrencilerin ise problem çözme süreçlerinde daha başarılı oldukları gözlemlenmiştir (Rehber, 2007).

Empatik eğilim, danışanın duygularını anlama, duygusal yaşantılarından etkilenme yeteneği ve yardım etme isteğini kapsar. Empatik eğilim, yardım etme düzeyini belirler ve bu eğilimin kazanılması uzun bir süreç gerektirir (Günel, 2014). Empatik eğilim, tüm bunların bir parçası olmakla beraber aslında empatinin duygusal boyutunu bize ifade etmektedir ve kişilerin empati yapma konusu ndaki potansiyellerini anlatmaktadır (Mete, 2005).

Rogers (1983) ise, empatik eğilimi bireylerin sosyal duyarlılık becerilerini artırması yönüyle ele almaktadır. Empatik eğilim becerileri yüksek olan bireylerin sosyal duyarlılık

özelliği gelişmiş bireyler olduğu, bu nedenle karşılarındaki kişilere karşı daha duyarlı olabileceklerini belirtmiştir. Empatik eğilim ile duygusal becerileri gelişen bireyler yaşantısında daha kolay problem çözme, yasadıkları yeni durumlara kolay uyum sağlama kısacası olağan problemleri kaşısında daha güçlü bir duruş sergilemesini sağlamaktadır (Öz, 1992).

Empatik beceri doğuştan itibaren bireyde var olan ve bireyin yaşantısı ile zaman içerisinde gelişim gösterebilen bir kavramdır (Altınoluk, 2014). Bu gelişimin bilişsel ve duygusal alanların eğitimi ile birlikte olabileceği belirtilmiştir (Günel, 2014). Empatik beceri, empatik eğilimin aksine empatinin bilişsel ve duygusal alanlarının ikisini de içermektedir. Empatik beceride bireylerin empatik eğilimde bulunma ve empatiye yönelik iletişim kurma konusunda çok önemli bir yöne sahip olmakla birlikte empatik eğilimden empatinin bilişsel alanlarında kapsamıyla ayrılmaktadır (Cengiz, 2008).

Kaya ve Siyez (2010), karşımızdaki kişiyi anlayıp onu anladığımızı karşımızdakine hissettirmeyi empatik beceri olarak adlandırırken, karşımızdaki kişinin hislerini anlayıp onun hissettiği gibi hisler edinmeyi de empatik eğilim olarak adlandırmıştır. Bu kapsamda empatik eğilim ile empatik beceri arasında kuvvetli bir ilişki olduğu ve bu becerilerin yükselmesi ile odaklanma, dinleme, anlama, başarı ve sosyal konularda duyarlı olma konusunda faydalı olacağı varsayılmaktadır.

2.2.3. Empatinin Bileşenleri

Empati kavramının tanımlarındaki farklılıklar, empatiyi neyin oluşturduğuna yönelik farklı yaklaşımlardan kaynaklanmaktadır. Bazı araştırmacılar empatinin bilişsel yönlerinin daha önemli olduğunu söylerken, diğerleri duygusal bileşeni vurgulamaktadır. Ayrıca empatinin temel bileşenlerine (bilişsel ve duygusal) ek olarak sahip olduğu farklı yaklaşımlar da vardır (Beyleroğlu, 2017). Mesela, (Hoffman, 1978) empatinin duygusal, bilişsel ve motivasyonel (motivasyon) olarak üç bileşen olduğunu varsaymaktadır. Ancak çoğunlukla empati duygusal ve bilişsel bileşenlerden oluşmaktadır. Ayrıca bilişsel empati, duygusal empatinin ön koşulu olarak bilinmektedir. Empatinin bileşenlerini; bilişsel perspektif alma (ne düşündüğünü fark etme), algısal perspektif alma (bakış açısını fark etme) ve duygusal perspektif alma (ne yaşadığını tanıma) olarak üç ögeye ayırır.

Günümüzde empatinin dört ana bileşenden oluştuğu düşünülmektedir (Eroğlu, 1995). Bu unsurlar şu şekilde ifade edilebilir:

a) *Bilişsel Empati*: Empati bilişsel açıdan diğerinin niyetlerini, gereksinimlerini, fikirlerini, hislerini anlamaktan meydana gelen bir eylemdir.

b) *Duygusal Empati*: Empatinin bu bileşeni, diğer insanların duygularına duyarlılık gösterme ve bu duyguları paylaşabilme yetisini ifade eder. Eğer empati kavramı içerisinde duygusal bileşen yer almazsa, empati yalnızca başkalarının yaşamlarını tanımlama becerisiyle sınırlı kalır. Bu nedenle, duygusal yön, empati açısından son derece önemlidir (Yılmaz, 2003).

c) *Bildirişimsel Empati*: Bu bileşen, empati kapsamında edinilen duygusal ve bilişsel unsurların karşıdaki bireye doğru ve etkili biçimde aktarılmasını içerir. Bu yönüyle empati, bireyin karşıdaki kişinin duygu ve düşüncelerini doğru biçimde algılayabilme ve bunları uygun şekilde ifade edebilme becerisidir (Öner, 2001).

d) *Algısal Empati*: Algısal empati karşıdaki bireyle iletişim halindeyken tecrübe edilen unsurları kapsamaktadır. Bu bağlamda, karşıdaki bireyin ses tonu, sözleri, mimikleri ve zamanlama gibi unsurları 'algısal empati' kapsamında değerlendirilmektedir. Bu unsurlar doğru biçimde anlaşılmadığında, bireyin bilişsel ve duygusal ifadeleri tam olarak kavranamaz. Ancak bu öğelerin doğru algılanması, yaşantısal geri bildirim sürecine geçilebilmesini mümkün kılar (Öner, 2001).

Empati, algılama, hissetme, duygulanma ve düşünme gibi çok boyutlu unsurları içermesi nedeniyle karmaşık bir yapıya sahiptir. Bu doğrultuda, empatik sürecin sağlıklı ve etkili bir şekilde gerçekleşebilmesi, empati bileşenlerinin bütüncül bir şekilde yerine getirilmesine bağlıdır.

2.2.4. Empatinin Aşamalı Olarak Sınıflandırılması

Empatik beceri ve eğilimlerin ölçülmesine yönelik çalışmalar genellikle, farklı durumlar karşısında sergilenen empatik tepkilerin kalite sırasına göre organize edildiği belirli tepki dizilerine dayanmaktadır. Bu empatik tepki sıralamaları, en düşük kaliteden en yüksek kaliteye doğru basamaklandırılmış tepkilerden oluşmaktadır. Literatürde sınırlı sayıda olmakla birlikte, Carkhuff ve Truax ile Hammond ve ark. tarafından geliştirilen empati

basamakları en çok bilinen ve kullanılan modeller arasında yer almaktadır. Ayrıca, bu tür sıralamalar ve diğer kuramsal yaklaşımlar temel alınarak oluşturulmuş birçok ölçme aracına da yabancı literatürde rastlanmaktadır (Dökmen, 1997).

Empatinin 3 temel basamağı vardır (Dökmen, 2015). Bunlar; “onlar aşaması”, “ben aşaması” ve “sen aşaması” olarak adlandırılmıştır:

Onlar Basamağı: Bu basamakta empatik tepki veren bireyin, kendisine aktarılan problemler üzerinde düşünmediği, sorun sahibinin duygu ve düşüncelerine duyarsız kaldığı, hatta kendi duygu ve düşüncelerini dahi ifade etmediği gözlemlenir. Sorunun muhatabı olan birey geri bildirimde bulunurken ortamda olmayan üçüncü kişiler yani toplum adına yaptığı ifade edilir.

Ben Basamağı: Bu aşamadaki birey, empatik anlayış geliştirmek yerine benmerkezci bir yaklaşım benimseyerek, karşısındaki kişinin duygularını anlamaya çalışmaktan ziyade onu eleştirme ya da doğrudan çözüm önerileri sunarak akıl verme eğilimindedir. Hatta bazı durumlarda kişilerin sorunlarıyla ilgilenmeyip kendi sorunlarını anlatırlar.

Sen Basamağı: Bu basamakta, önceki iki basamaktan farklı olarak empatik tepki veren birey, karşısındaki kişinin yerine kendini koyarak olaylara onun bakış açısıyla yaklaşır. Bu aşamada birey ne kendi düşüncelerini ne de başka kişilerin fikirlerini dile getirir; yalnızca muhatabının duygu ve düşüncelerine odaklanır. Doğrudan karşısındakinin duygu ve düşüncelerine odaklanır ve hislerini anlar (Dökmen, 1998). Dökmen (1998), bu 3 temel basamağı 10 basamağa ayırmıştır. Bunlar:

1. Başkalarının sorunları karşısında onların nasıl hissettiğini anlama.
2. Eleştiri yapma: Dinleyicilerin, sorun sahibini kendi bakış açılarından değerlendirmesi.
3. Akıl verme: Karşıdaki bireylere yapılması gerekenleri söyleme.
4. Teşhis koyma: Sorunlara yönelik yargılar geliştirme, örneğin “fazla kafana takıyorsun” demek.
5. “Bende de var”: Kişinin benzer sorunları yaşadığını paylaşması.
6. “Benim duygularım”: Kendi duygularını sözlü veya davranışsal olarak ifade etme (örneğin “mutlu oldum”, “üzgünüm”).

7. Destekleme: Karşıdaki kişiye destek olduğunu ifade etme.
8. Soruna odaklanma: Anlatılan sorunu detaylıca inceleyip ilgili sorular sorma.
9. Tekrarlama: Dinlenen konuları yansıtmak.
10. Derin duyguları anlama: Empatinin en verimli aşaması olup, kişinin kendini karşıdaki bireyin yerine koyarak tüm duygu ve düşüncelerini fark etmesi ve bunları yansıtmak.

2.3. Akran Zorbalığı ve Tanımı

Zorbalık kavramı ilk defa 1960'ların sonlarında ve 1970'lerin başında İsveç'te ortaya çıkmaya başlanmıştır. Daha sonra zorbalık kavramı İskandinav ülkelerine yayılmaya başlamıştır. Norveç'te 1982 yılında gerçekleşen olayda 10-14 yaşlarındaki üç çocuk akran zorbalığı sonucunda intihar etmiştir. Bu olay medyada büyük ses getirmiştir. Bu durum Norveç eğitim kurumları içerisinde zorbalığa karşı ulusal çapta kampanya başlatılmasına yol açmıştır. 1990'ların başlarından itibaren ise Japonya, İngiltere, Kanada, Avustralya ve ABD gibi ülkelerde zorbalık dikkat çeken bir konu olarak araştırılmaya başlanmıştır (Bulgurcu, 2011).

Zorbalıkla ilgili ilk araştırmalar Olweus tarafından 1970'li yıllarda karşımıza çıkmaktadır. Olweus (1993)'a göre zorbalık, "Bir ya da birden çok kişinin kendilerinden daha zayıf birilerine tekrarlı bir biçimde yaptıkları olumsuz davranışlardır" (Pişkin ve Ayas, 2011).

Akran zorbalığının yalnızca sergilenen tutum ve davranışlar bağlamında değil, aynı zamanda gerçekleştiği mekânlar açısından da ele alınması, konuya farklı bir bakış açısı kazandırmaktadır. Zorbalık eylemleri sadece okul ortamıyla sınırlı kalmamakta; okul ile ev arasındaki yol güzergâhında, parklar gibi kamusal alanlarda ve öğrencilerin etkileşimde bulunduğu diğer sosyal ortamlarda da meydana gelebilmektedir. Diğer yandan, okul içindeki mekânlarda zorbalığa daha sık rastlanmaktadır. Sınıfta, kantinde, okul bahçesinde, oyun alanlarında, spor salonlarında ve okulun diğer bütün birimlerinde meydana gelebilmektedir (Harris ve Petrie, 2003).

Akran zorbalığı ile ilgili ilk bilgiler Dan Olweus'tan alsak da güncel bir tanım yapmak gerekir. Akran zorbalığı aralarında güç dengesizliği bulunan bir kişi ya da grup tarafından

yine bir kişi ya da gruba amaçlı ve sürekli olacak şekilde zarar verici saldırgan davranışlarda bulunarak karşı tarafı fiziksel ve psikolojik açıdan yıpratmak ve yıldırmaktır (Mercan ve Yükselen, 2022).

Olweus (1993), akran zorbalığını tanımlarken, bu olgunun belirli özellikler taşıyan sistematik saldırganlık ve şiddet davranışlarını içermesi gerektiğini vurgulamaktadır. Bir davranışın zorbalık olarak değerdendirilebilmesi için tekrarlı olarak yapılması ve taraflar arasında güç dengesizliğinin olması gerektiğini belirtmektedir. Zorbalık, yalnızca fiziksel zarar verme davranışlarını değil; aynı zamanda kırııcı ifadeler kullanma, küfür etme, hakaret ve tehdit içeren sözler sarf etme, aşağılayıcı jest ve mimiklerde bulunma, bireyi arkadaş grubundan dışlama, dedikodu yayma ve kişisel sırları ifşa ederek bireye psikolojik zarar verme gibi çeşitli sözel ve sosyal saldırganlık biçimlerini de kapsamaktadır (Cowie ve Jennifer, 2008; Olweus, 1996; Sanders, 2004).

Akran zorbalığına ilişkin literatürdeki tanımlar değerdendirildiğinde, araştırmacılar arasında bu kavramın tam tanımı konusunda bir fikir birliği olmadığı gözlemlenmektedir. Ancak, yapılan tüm tanımlarda, zorbalığın fiziksel ve psikolojik boyutları bulunduğu konusunda ortak bir anlayış bulunmaktadır (Koç, 2006). Benzer olarak akran zorbalığında güç dengesizliği olduğu fikrinde de ortak düşündükleri görölmektedir. Akran zorbalığına; fiziksel, duygusal ve sosyal açıdan güçsüz, karşılık verme kapasitesi olmayan öğrenciler maruz kalmaktadır.

Zorbalığın türü olan “Akran Zorbalığı”, kavram olarak uzun zamandır var olup 2000’li yıllardan itibaren ölkemizde de dikkat çeken bir kavramdır. Akran zorbalığı, cinsiyet, ırk, din veya yetenek gibi faktörler üzerinden, yaşça ya da fiziksel olarak daha güçsüz olan çocuk ve gençlerin, diğer yaşıtları tarafından kasıtlı ve tekrarlanan bir biçimde fiziksel, sözel, cinsel veya duygusal olarak olumsuz davranışlara maruz kalması olarak tanımlanmaktadır (Çınkır, 2003).

2.3.1. Zorbalığın Özellikleri

Zorbalık, genellikle kasıtlı ve sistematik biçimde gerçekteştirilen, bireylere fiziksel, zihinsel, sosyal ya da psikolojik zarar verme amacı güden sözlü veya davranışsal eylemler bütünü olarak tanımlanmaktadır (Alper, 2008). Bu tür davranışlar, tekil bir olaydan ziyade, belirli zaman aralıklarında tekrarlanan ve mağdur üzerinde sürekli bir etki yaratan

bir süreci ifade eder. Zorbalık, bireysel düzeyde olduğu gibi grup dinamikleri içerisinde de ortaya çıkabilir; benzer şekilde, mağdurlar da bu tür davranışlara bireysel olarak ya da bir grubun parçası olarak maruz kalabilir. Literatürde, mağdurun zorbalığa karşı kendini fiziksel veya zihinsel açıdan yeterince koruyamayacak durumda olması, bu davranış biçiminin belirleyici unsurlarından biri olarak değerlendirilmektedir. Zorba bireylerin, bu eylemler sonucunda çeşitli çıkarlar elde ettikleri ya da mağdurun aşağılanması ve acı çekmesi gibi durumları haz verici buldukları ifade edilmektedir (Banks, 1997). Bu bağlamda zorbalık, yalnızca bireylerarası bir çatışma değil, aynı zamanda gücün kötüye kullanımı yoluyla sürdürülen bir toplumsal tahakküm biçimi olarak da değerlendirilebilir.

2.3.1. Zorbalığın Nedenleri

Carter ve Stewin (1999), Espelage ve Swearer (2003)'e göre zorbalığa katkıda bulunan birçok değişken bulunmaktadır. Bu değişkenler;

- Basında şiddet gösterimleri, cinsiyet rolleri ve sosyal öğrenme deneyimleri gibi etkenler
- Ekonomik açıdan durumu iyi olan ve olmayan sınıflaması, toplumsal çözülme gibi etmenler,
- Beklenti içine girilmesi, düzene uyulması ve disiplin biçimi gibi okul kültürüyle ilgili etmenler,
- Aile içerisinde şiddet olaylarının yaşanması, istismar edilme ve ihmal etme gibi ailesel faktörler,
- Anne ve babalar, eğitimciler, öğrenciler ve akran topluluklarına katılma gibi ilişkisel faktörler,
- Sosyal sorun çözme becerileri, kalıtsal ve gelişimsel nitelikler gibi bireysel faktörlerdir (Bulgurcu, 2011).

Aile içi tutarsızlığın olduğu, saldırgan davranışlara karşı toleranslı olan anne-baba arasındaki uyumsuzluklar var olan saldırganlık tutumlarını pekiştirmektedir (Atalay, 2010). Bunların dışında yapılan çalışmalarda da aile ortamında yaşanan olumsuzluklardan etkilenerek çocukların çevresine karşı olumsuz tutum oluşturdıkları ve başka kişiler üzerinde de otorite oluşturma gibi güdülerin zorba davranışların nedeni olabileceği ifade edilmiştir (Dölek, 2002).

Kişisel nedenler olarak da Hoover ve Oliver (1992)'ın araştırmasında mağdur durumunda olmanın sebeplerini kız ve erkek olarak ayırarak öncelik sırasına göre açıklamıştır: Erkek öğrencilerde gruba uyum sağlayamaması, fiziksel bakımdan güçsüz olması, anlaşması güç bir mizacının olması, sosyalleşmekte sorun yaşaması, çevresinde arkadaşının olmaması ve giysileri olarak sıralanırken kız öğrencilerde ise gruba uyum sağlayamaması, kendisinin güzel olmadığını düşünmesi, fazla duygusallığı, fazla kilo sahibi olması ve akademik başarısının arkadaşlarından yüksek olması olarak sıralanmaktadır (Düzgün, 2020).

2.3.3. Zorbalığın Sınıflandırılması

Dışlama, alay etme, taciz gibi çeşitli sosyal etkileşim biçimleri, zorbalığın farklı türleri arasında yer almaktadır. Literatürde yapılan araştırmalara bakıldığında zorbalığın çeşitli türleri olduğu görülmektedir. Olweus'a göre akran zorbalığı ikiye ayrılmaktadır: dolaylı ve doğrudan. Doğrudan akran zorbalığı, kurbanı açık bir şekilde yapılan saldırılardır. Dolaylı uygulanan saldırganlık ise, kurban olan kişinin bile isteye yalnızlaştırılması ve dışlanması söz konusudur (Polat ve Külcü, 2015). Hawker ve Boulton (2000), zorbalık türlerini fiziksel, sözel, ilişkisel, dolaylı ve genel olarak 5 kategoriye ayırmışlardır.

1. *Fiziksel zorbalık*; kurbanı kızdırmak, vurmak, iteklemek, tekmelemek vb.
2. *Sözel zorbalık*; kişiyi kızdırmak, alay etmek, kötü söz söylemek, lakap takmak vb.
3. *İlişkisel zorbalık*; cevap vermemek, onunla konuşmamak, kişinin varlığını reddetmek vb.
4. *Dolaylı zorbalık*; kurbanı çirkin notlar göndermek, onun hakkında kötü dedikodular çıkarmak, kurbanın arkasından konuşmak vb.
5. *Genel zorbalık*; kurbanla uğraşmak, ona kötü davranmak, kurbanın duygularını incitmek, kurbanın saldırganlığa maruz kalmasını sağlamak ve kötü duruma düşürmek şeklinde ifade etmiştir.

Pişkin ve Ayas (2005), ergenler üzerinde yaptıkları araştırmaların sonucunda türlerine göre zorbalık türlerine cinsel zorbalığı da eklemişlerdir. Pişkin (2005), sınıflandırmış olduğu bu beş zorbalık türüne cinsel zorbalığı da dahil etmiştir. Cinsel zorbalık, birini istemediği halde cinsel amaçla öpme, temasta bulunma veya bunları yapmaya çalışma, cinsel içerik barındıran şakalar yapma davranışlarını da içermektedir.

Mynard ve Joseph (2000), akran zorbalığını dört boyutta ele almışlardır. Bu boyutlar; fiziksel zorbalık, sözel zorbalık, ilişkisel zorbalık (sosyal manipölasyon), kişisel eşyalara saldırı şeklindedir. Fiziksel zorbalık; kişiyi itme, çekme vurma vb., sözel zorbalık; kişiye hakaret etme, dalga geçme, aşağılama vb., ilişkisel zorbalık; kişinin arkadaş ilişkilerine zarar vermek, kurbanı zarar vermek için sosyal çevresini yönlendirmek vb., kişisel eşyalara saldırı; kişinin kullandığı eşyaları kırma, yırtma vb. davranışlar göstermek olarak tanımlanmıştır. Korkmaz (2016), fiziksel, sözel, duygusal, cinsel ve teknolojinin gelişmesiyle yeni bir zorbalık türü olarak siber zorbalığı dahil etmiştir.

2.3.4. Akran Zorbalığının Gruplandırılması

Literatürde akran zorbalığı ile ilgili olarak öğrencilerin gruplanması zorba, kurban ve zorba-kurban şeklinde olmaktadır. Yapılan çalışmalar doğrultusunda farklı zorbalık durumundaki (zorba, kurban, zorba-kurban, izleyici) öğrencilerin davranışsal nitelikleri farklılık göstermekte ve yapılan birçok tanımlamalarla bu özellikler belirtilmektedir (Duy ve Yıldız, 2014).

2.3.4.1. Zorba Öğrencilerin Özellikleri

Yapılan çalışmalarda zorbaca davranışlar sergileyen çocuklar, çoğunlukla fiziksel olarak kuvvetli, saldırgan, başkalarının duygularını düşünme ve iletişim kurma yeterlilikleri gelişmemiş, düzene uyum sağlamayan, endişe düzeyi düşük, güçlü olduğunu düşünen, çok fazla yalan söyleyebilen, özgüveni yüksek olan, girişken, etrafına karşı duyarsız, dikkatler üzerinde olsun isteyen ve çevresindeki insanlara acı çektirmekten hoşlanan çocuklardır (Koç, 2006).

Zorbaca davranışlarda bulunan bireyler kurbanı sürekli bir şekilde sözel, duygusal veya fiziksel olarak eleştirme, dışlama ve tacizde bulunma gibi incitici hareketlerde bulunarak kuvvetli olduğunu gösterme, başkalarını kontrol altına alma yatkınlığı gösterebilmektedir. Bireyler sergiledikleri zorba hareketlerini açıklarken kullandıkları savunma mekanizmaları ise kurbanların onları tahrik ettikleri şeklindedir (Keskin, 2010).

2.3.4.2. Mağdur Öğrencilerin Özellikleri

Kurban öğrenciler zorba öğrencilere göre fiziksel açıdan zayıf, utangaç, koruyucu bir aileden gelen, çekingen, dışadönük olmayan, aileleri ile iletişimi iyi olan, kaygılı, aktif

olmayan, iletişim kurma yeterlilikleri zayıf, obsesif hareketler sergileyen, çevresine uyum gösterememe gibi endişeleri bulunan, kolay boyun eğen, kendine olan saygısı düşük, bilişsel beceri konusunda kendilerinin yetersiz olduğunu ve zorba davranışları hakkettiğini düşünen çocuklardır (Koç, 2006).

Sürekli kaygı yaşadıkları için endişeli bir ruh haline sahiptirler. Genellikle güvensiz ve içine kapanık bireylerdir. Zorba davranışa maruz kalan kurbanlar, çoğunlukla düşük özsaygıya sahip bireylerdir. Kurban öğrenciler, zorbalık yapan öğrenci ile baş başa kaldıklarında savunacak gücü kendilerinde bulamazlar (Ergün, 2015).

2.3.4.3. Zorba/Mağdur Öğrencilerin Özellikleri

Bazı zamanlar zorbaca davranışlar sergilerken bazı zamanlarda da zorbaca davranışlara maruz kalan öğrenci veya öğrenci topluluklarına denir (Pişkin, 2002). Bu gruptaki bireyler hem zorbalığa maruz kalanların göstermiş olduğu duygusal problemleri, hem de saldırgan davranışları sergileyenlerin göstermiş olduğu davranış problemleri görülmektedir. Hatta sadece saldırganlık yapan ya da sadece zorbaca davranışlara maruz kalan bireylerden daha fazla davranış ve duygu açısından problem çıkardıkları tespit edilmiştir (Alikashioglu ve Ercan, 2007).

Schwartz (2000) tarafından bildirildiğine göre zorba/kurbanlar ile zorbalar karşılaştırıldığında; zorbaların saldırgan davranışlar gerçekleştirmelerinin altında yatan sebepler, daha fazla kuvvet ve beğeni kazanmak, baskın olmaktır. Zorba-kurbanların ise, saldırgan davranışlara veya ihtimaline karşı tepki olarak zorbalık yaptıklarıdır. İçinde bulundukları fazla stres ve hayal kırıklığı kavgada yenilmelerine ve daha çok zorba davranışlarına maruz kalmalarına neden olmaktadır (Demirezen, 2020).

2.3.4.4. İzleyici Öğrencilerin Özellikleri

Zorbalığa karışmadan seyirci rolünü üstlenmiş öğrencilerdir. Genel olarak kurban ile kendisi arasında benzerlikler olması sebebiyle kendisinin de zorbalığa uğramasından çekinerek mağdura yardım etmemektedir. Zorbalığı engellemeye çalışan öğrenciler ise sevdikleri arkadaşlarını korumak amacıyla yapmaktadırlar (Salmivalli, 1999). İzleyici rolündeki çocukların özellikleri:

- Akranlarına göre daha az sosyaldirler.
- Enerjileri daha düşüktür.
- Akran ilişkilerinde koruyucu değillerdir.
- Kararlılık ve iletişimleri daha düşüktür.
- Genellikle kızlardan oluşur.
- Bu gruptaki çocuklar diğer gruptakilere göre daha az sinirlidir.
- İzleyici çocuklar daha az yalnızlık duygusu yaşarlar.
- İzleyici çocukların okul başarıları daha yüksektir (Erk, 2019).

İzleyicilerde akran zorbalığı ile ilgili farkındalık ve bilgilendirme yapılırsa, zorbalığı önlemede önemli bir etkiye sahip olunur. Bu nedenle bu grup oldukça önemlidir (Erk, 2019).

2.3.5. Akran Zorbalığının Sonuçları

Zorbalığın kurbanlar üzerindeki olumsuz etkileri dört ana başlık altında toplanabilir. İlk olarak, düşük psikolojik sağlık söz konusu olup, bu durum genel mutsuzluk, düşük benlik saygısı, üzüntü ve kızgınlık, kendine güvenin azalması ve öğrenme güçlüğü gibi sonuçlar doğurur. İkinci olarak, zorbalık kurbanları zayıf sosyal uyum sergileyebilir; yalnızlık hissi, okula gitme isteksizliği ve içe kapanma gibi sorunlar yaşanabilir. Üçüncü başlık, psikolojik bunalmayı içerir; bu da yüksek derecede endişe, depresyon ve intihar eğilimleri ile kendini gösterir. Son olarak, fiziksel rahatsızlıklar ortaya çıkabilir; grip, kulak enfeksiyonları, baş ağrısı, boğaz ağrıları, iştahsızlık, baş dönmesi, sinüzit, astım, öksürük, karın ağrısı, ishal, görme bozukluğu, kalp çarpıntısı, kusma ve mide ağrıları gibi pek çok fiziksel belirti zorbalık kurbanlarını etkileyebilir. Bu etkiler, zorbalığın kurbanlar üzerindeki kapsamlı ve derinlemesine olumsuz sonuçlarını göstermektedir (Rigby, 2003).

Zorbalığın gelişimsel olarak sonuçlarına bakıldığında, zorbalık davranışı sergileyenlerin dışsallaştırma sorunları yaşadığı, mağdurun ise çoğunlukla içselleştirme sorunları yaşadığı rapor edilmektedir. Dışsallaştırma sorunları, genellikle anti-sosyal davranışlar, zarar verici madde kullanımı ve dışsallaştırma bozuklukları gibi olguları içerir. İçselleştirme sorunları ise; depresyon, anksiyete ve endişe hissi, yalnızlık, post-travmatik stres bozukluğu semptomları ve çaresizlik hissi, somatik belirtiler, düşük yaşam doyumu,

kendine zarar verme, intihar düşüncesi ve girişimi gibi durumları içermektedir (Carter, 2017).

Kendini geliştirmesi gereken gençlerin kendilerini geliştirmek yerine kaba kuvvete başvurmaları, karşılarındaki bireye karşı üstünlük sağlama çabaları artış göstermektedir. Bunun yanı sıra zorbalığa maruz bırakılan kişiler, zorba kadar baskın olmadıkları için mağdur durumuna düşmekte böylelikle zorbanın fikirleri ve düşünceleri zorla kabul ettirilmektedir. Eğer bu fikir veya davranışlar mağdur tarafından kabul edilmese zorba tarafından psikolojik ve fiziksel şiddete uğramakta bunun sonucunda birey iletişim kurmakta geri planda kalmakta ve kendine güvensizlik duygusu yaşamaktadır. Birey tarafından yaşanan bu olumsuz durumlar bireyin hayattan keyif almamasına kadar gidebilmektedir. Zorbalık sadece okul sınırları içinde değil günlük yaşamımızın içinde de karşımıza çıkan bir sorundur. Oysa geleceği şekillendirecek olan gençlerin birbirlerine saygılı, çözüm odaklı ve mutlu olan bireylerden oluşması için zorba davranışların önüne geçmek bir zorunluluk olmuştur. Yaşanan zorbalıklara müdahale edilmediğinde bir sonraki nesil bir önceki nesli örnek alacak, zorbalık gittikçe büyüyen ve çözüme kavuşturulmamış bir sorun olmaya devam edecektir (Smokowski ve Kopasz, 2005).

2.4. Oyun

Oyunun kökeni, insanlık tarihinin başlangıcına kadar uzanmaktadır. İlk insan toplulukları, yaşam deneyimlerini ve günlük faaliyetlerini taklit yoluyla sonraki kuşaklara aktarmışlardır. Benzer biçimde çocuklar da çevrelerindeki yetişkinleri ve diğer canlıları gözlemleyip taklit ederek kendilerine özgü davranış kalıpları geliştirmiştir. Bu özgün davranış örüntüleri zaman içerisinde nesilden nesile aktarılmış ve böylece oyun kavramının oluşumuna zemin hazırlamıştır (Yalçın ve ark., 2018).

Piaget, çocuk oyunlarını yüksek derecede sosyal etkileşim içeren bir faaliyet olarak değerlendirmiş ve oyunu, çocuklar açısından sosyal davranışların sergilendiği ve sosyal becerilerin edinildiği önemli bir öğrenme ortamı olarak tanımlamıştır (Pehlivan, 2012).

Oyun, çocuğun insan açısından önemli olan toplumsal ve ahlaki değerleri edindiği bir ortamdır. Oyun, belli bir hedefe dönük olarak, fiziksel ve zihinsel yeteneklerle yeri ve zamanı belli, kendisine özgü kuralları belirlenmiş, sosyal uyumun, zekâ ve becerinin

gelişimine katkıda bulunan, bunlarla beraber eğlendiren faaliyetlerdir (Çoban, 2006). Oyunun, çocukların sağlıklı büyüme ve gelişimi için son derece önemli olduğu belirtilmektedir. Zengin bir zihinsel uyarıcı ortam sağlayarak, çocukların zihinsel kapasitesinin yüksek olmasına, sağlıklı bir duygu durumuna ve tutarlı bir kişilik gelişimine katkı sağlamaktadır. Bu bağlamda, oyun ortamı, çocukların temel gelişim süreçlerini şekillendiren önemli bir faktördür (Çelik ve Şahin, 2013). Ayrıca, çocukların gelişim dönemlerinde sıklıkla gözlenen benmerkezci tutumların, oyun süreci aracılığıyla azalabileceği ifade edilmektedir. Bu süreçte çocuklar, başkalarının duygu ve düşüncelerini anlamaya başlayarak empati becerilerini geliştirebilir, toplumsal kuralları daha kolay içselleştirebilir ve oyun yoluyla kurdukları arkadaşlık ilişkileri sayesinde toplumsallaşma sürecine daha sağlıklı bir şekilde dahil olabilirler (MEB, 2014).

Çocuğun sağlıklı ve olumlu yönde bir gelişim süreci geçirebilmesi için doğru beslenme-sevgi- ilgi ne kadar gerekli ise hayatı tanıma aracı olan oyun da o denli öneme sahiptir. Bu nedenle kaynaklarda oyun ile ilgili yapılan tanımların fazla olması ne denli önemli olduğunu göstermektedir (Altun, 2013).

2.4.1. Oyunun Özellikleri

Çocuk oyunla yaşadığı yer olan dünyayı anlamak, yaşamdaki işleyişi ve ilişkileri öğrenmek adına oyun oynamaktadır. Oyun çocuklar için dünyada ortak bir iletişim şeklidir. Çocuklara deneyim yaşatarak öğreten bir araçtır oyun (Kuzgun, 2006).

Oyun, insanın doğumundan başlayarak zaman içerisinde şekil değiştirse de varlığını sürdüren bir aktivitedir. Hayatı oyun yoluyla tanıma ve öğrenmeye başlayan insanın yaşam dürtüsüdür (Koç, 2021). Oyun, çocuklar açısından yalnızca boş zamanları değerlendirmeye yönelik bir etkinlik değil; aynı zamanda kişilik rollerinin prova edildiği, yaşam deneyimlerinin kazanıldığı çok yönlü bir süreçtir. Çocuklar oyuna yalnızca mutlu olmak ya da vakit geçirmek için değil, aynı zamanda öğrenmek ve gelişmek amacıyla ihtiyaç duyarlar. Doğal bir eğlenme ve öğrenme ortamı sunan oyunlar, çocukların soyut kavramları, karmaşık olay ve durumları anlamalarını kolaylaştıran temel araçlardır. Ayrıca, oyun yoluyla yaratıcı düşünme ve duyuşsal alan becerilerinin gelişimi desteklenmekte, çocukların ilk deneyimlerini kazanmalarına olanak sağlanmaktadır (Varışoğlu ve ark., 2013; Yıldırım, 2012).

Oyun bir hedef doğrultusunda fiziksel kabiliyet ve yetenek gerektiren, bunun yanında belirli yer ve zaman standartları ölçüsünde, kurallar çerçevesinde oynanan; zekâ, sosyallik ve beceri gibi faktörleri geliştiren, bunların yanında eğlendiren bir etkinliktir (Çoban ve Nacar, 2006). Oyun, çocuğun gelişimi açısından önemli bir yere sahip olması eğitim-öğretim ortamlarında da kullanılabilmesi düşüncesini güçlendirmiştir. Çünkü oyun temelli öğrenme ortamları, karşılaşılan sorunları çözmeyi gerektiren olayları daha çok ilgi uyandıran ve eğlenceli bir öğrenme deneyimiyle sunma gücüne sahiptir (Lester ve ark., 2014).

Oyunun yaşamdaki yeri oldukça önemlidir bu açıdan bakıldığında, faydası ve birey üzerindeki etkisi de toplumda etkileşimleri olumlu yönde etkilemekte olduğu görülmektedir. Ayrıca kalıcı izli öğrenmelerin oluşmasında da hayli fayda sağladığı görülmektedir. Bu kalıcı izli öğrenmeleri de keyifli bir şekilde ilettiği için genel olarak eğitimlerde kullanılmaktadır. Eğitsel oyunlar, çocukların öğrendiği kavramların pekiştirilmesini ve öğrenci için çokça beğenilen bir alanda pratik yapılmasına olanak tanıyan keyifli bir öğretim metodudur (Bayat ve ark., 2014; Güler, 2011).

2.4.2. Oyunun Eğitsel Boyutu ve Amacı

Bir oyunun planlanma sürecinde, oyunun içeriği ve uygulanacak etkinliklerin türü ile niteliği detaylı bir şekilde belirlenmelidir. Bu aşamada dikkat edilmesi gereken temel noktalar şunlardır:

Eğitsel Amaç ve Oyun Değeri: Oyun sırasında ve sonunda öğrencilerin hangi fizyolojik, psikolojik ve sosyal kazanımlara ulaşmasının hedeflendiği net bir şekilde belirlenmelidir. Oyun planlaması yapılırken, bu hedefler doğrultusunda yapılandırılmış bir program oluşturulması büyük önem taşır.

Katılımcıların Gelişim Düzeyi: Oyunlara katılacak çocukların yaş grupları, yaşlarına uygun gelişimsel özellikleri, kapasiteleri ve cinsiyetleri mutlaka göz önünde bulundurulmalıdır. Oyun, katılımcıların bu özelliklerine uygun şekilde tasarlanmalıdır.

Oyun Alanı: Oyun için seçilecek mekânın uygunluğu, oyunun niteliğine göre dikkatlice değerlendirilmelidir. Oyunun iç mekânda mı yoksa açık alanda mı

oyunacağı, iklim koşulları ve günün hangi saatinde daha verimli bir şekilde uygulanabileceği gibi faktörler planlamaya dahil edilmelidir.

Oyun Materyalleri: Planlanan oyunda kullanılacak araç, gereç ve diğer materyaller önceden belirlenmelidir. Kullanılacak malzemelerin temin edilebilir olması ve yedek seçeneklerin düşünülmesi süreci kolaylaştıracaktır.

Oyun Süresi: Oyun süresi belirlenirken çocukların fiziksel dayanıklılıkları, dikkat süreleri ve ilgilerini ne kadar süre koruyabilecekleri dikkate alınmalıdır. Ayrıca oyunun konusunun önemi de sürenin belirlenmesinde etkili bir faktördür (Hazar, 1996).

Oyun çocuğa başarılı bir şekilde aktarıldıktan sonra, artık etkin bir şekilde yönetilmesi gerekmektedir. Oyun, belirlenen süreye göre bölümlere ayrılmalı ve her hareket için belirli bir süre tanınmalıdır. Oyun sürecinde öğrenciler üzerinde yapılan detaylı gözlemler, eğitim sürecinin ilerleyen aşamalarında daha sağlıklı kararlar alınmasını sağlar. Bu gözlemler sonucunda elde edilen kısa notlar, öğrencilerin bireysel gelişimlerinin etkili biçimde takip edilmesine ve planlanmasına olanak tanımaktadır (Hazar, 1996; Özmen, 1999).

Oyun öncesinde, potansiyel sorunlar mutlaka ortadan kaldırılmalı ve çocukların güvenliği tam anlamıyla sağlanmalıdır. Öğrencilere oyun tanıtılırken, kurallar, ödüller ve cezalar net bir şekilde açıklanmalı; aynı zamanda rekabetin kontrol altında tutulması ile sağlıklı bir yarış ortamı oluşturulmalıdır. Kurallara uyulmaması kesinlikle kabul edilmemeli ve oyun, süreci en iyi kavrayan öğrencilerle başlatılmalıdır (Hazar, 1996).

Oyun, çocuk için içten güdümlü bir etkinliktir ve burada süreç daha önemli bir rol oynar. Bu nedenle, çocuğun oyun süreci boyunca hangi kazanımlara ulaştığına özenle dikkat edilmelidir. Oyun esnasında çocuğun ruh hali de önemsenmelidir. Oyun, yaratıcı, dinamik ve esnek bir ortam sunarak çocuğu aktif olmaya teşvik eder. Aynı zamanda, bilişsel, fiziksel ve duygusal katılımı destekler. Oyuncular üzerinde olumlu bir etki yaratır. Oyunun oynandığı mekân oyunun seviyesini ve kalitesini belirler. Oyuna katılanlar ve oyuncu davranışları, kullanılan araç gereçler oyun için önemlidir.

2.5. Eğitsel Oyun

İnsanlarda büyüme ve gelişim, doğumdan önce başlayıp ömür boyu süren ve çeşitli evrelerde birbirlerinden farklılaşan bir süreçtir. Bu süreçte bireyin gelişimine katkıda bulunmak için oyunlar, gelişim dönemlerine uygun olarak planlanmalıdır. Eğitsel oyun, belirlenen eğitsel hedeflere ulaşmak için öğrencinin veya çocuğun seviyesini, sayısını, oynanacak alanı, oyunun süresini, kullanılacak materyalleri ve oyun süresini önceden planlamayı ve uygulamayı ifade eder (Özen ve ark., 2018).

Öğretim etkinliklerinin hedeflenen öğrenme düzeyine ulaşabilmesi için farklı yöntem ve tekniklerin kullanılması gerekmektedir. Tüm öğrenciler için tek bir öğretim yönteminin etkili olacağını varsaymak doğru değildir. Bu nedenle, öğretmenin öğrencilerin zekâ alanları ile işlenecek konunun özelliklerine göre çeşitli öğretim yöntem ve tekniklerini uygulayabilmesi önem taşımaktadır. Öğrencilerin kavrayışını kolaylaştırmanın ve öğrenilen konuyu onların günlük yaşantılarıyla ilişkilendirmenin etkili yollarından biri eğitsel oyunlardır. Özellikle ilköğretim çağındaki çocuklar için oyun, yaşam deneyimlerinin vazgeçilmez bir parçasıdır. Öğretilen içeriğin öğrencilerin yaşamlarına entegre edilmesi, öğrenmenin kalıcılığını artırmakta ve derse yönelik olumlu tutumların gelişmesini desteklemektedir. Bu bağlamda, oyunların dersle bütünleşerek öğrencilere sunulması, ilginin artmasına ve öğrenme sürecinin kolaylaşmasına katkı sağlamaktadır; böylece hedeflenen davranışların kazanımı da kolaylaşmaktadır (Hazar, 2006). Eğitsel oyunlar, öğrenme motivasyonunu artırmak amacıyla ödül kavramını içerirken, öğrenme sürecinde geri bildirim ve etkileşimi sağlayan kapsamlı sistemler olarak tanımlanmaktadır (Dodlinger, 2007).

Eğitsel oyunlarda iki amaç bulunmaktadır: Oyuncunun amacı ve öğreticinin amacı. Oyuncu, oyunun zevk vermesi ve oyunun çekiciliği içerisinde kazanma güdüsüyle hareket eder; öğretici ise bireylere bu güdülenme içerisinde bazı temel özellikleri kazandırmayı ve geliştirmeyi amaçlamaktadır (Aracı, 2001).

2.5.1. Eğitsel Oyunun Özellikleri

- Öğrenci merkezlidir.
- Oyunun belli bir amacı (hedefe yönelik) bulunmaktadır.
- Belli bir kuralı vardır.

- Motive edicidir.
- Ortam neşeli, ekifli ve rahat olmalıdır.
- Oyun öğrencilerin gelişim seviyesine uygun olmalıdır.
- Oyun kuralları sınıftaki herkesin katılımına olanak sağlamalıdır.
- Oyun kuralları açık ve net bir şekilde anlatılmalıdır.
- Oyunlarda kazanan-kaybeden içeren yarışmalar düzenlenmelidir.
- Farklı seviyedekiler bireyler için aynı başarının gerçekleştirilmesine olanak sağlanmalıdır.
- Öğretmen oyunda danışman olmalı ve ihtiyaç duyulursa hakemlik yapmalıdır (Dönmez, 2000).

2.5.2. Eğitsel Oyunun Önemi ve Faydaları

Eğitsel oyunların amacı öğrencilerin derslerini ilgi çekici ve daha keyifli bir hale getirerek birbirleri ile etkileşim kurmasını sağlamak ve zihinsel faaliyetlerini geliştirmektir. Öğretmen oyunun çocuk üzerindeki etkisinden yola çıkarak öğrencilere vermek istediklerini eğlenceli bir şekilde kazandırma amacındadır ve bunu eğitsel oyun aracılığıyla sağlar. Eğitsel oyunlarla desteklenen öğretimde öğrenci, aktif bir duruma geçip yaparak ve yaşayarak öğrenim gerçekleştirir (Çangır, 2008).

Dönmez (2000)' e göre eğitsel oyunun faydaları şu şekildedir:

- Neşeli ve rahat hareket edebilecekleri ortam sunarak, dersin monoton geçmemesini sağlar.
- Sosyalleştirir. Konular daha ilgi çekici hale gelir.
- Çok yönlü gelişim sağlar.
- Kavram bilgisi artar, problem çözme ve strateji geliştirme, yaratıcılık, empati duygusu gibi becerileri geliştir.
- Kurallara uymayı, yeni bir kural koymayı, kurallara uyulmadığında verilen karara saygı göstermeyi, katlanmayı ve bedel ödemeyi öğrenir.

2.5.3. Eğitsel Oyunların Sınıflandırılması

Eğitsel oyunların birçok farklı şekilde sınıflandırılması yapılmıştır. Bu durum eğitsel oyunların çok yönlü ve geniş çaplı olmasından kaynaklanmıştır. Genel olarak

bakıldığında; uygulanış biçimlerine göre (karakterine göre) ve oynanma ya da oynatılma amaçlarına göre olmak üzere iki gruba ayrılır (Aracı, 1998). Eğitsel oyunların sınıflandırılması farklı şekillerde yapılmıştır. Genel olarak ise eğitsel oyunlar oynama ve oynatılma amacına göre sınıflandırılmıştır.

Tablo 2.1. Eğitsel Oyunların Sınıflandırılması

EĞİTSEL OYUNLARIN SINIFLANDIRILMASI					
Taklit Oyunları		Mücadele Oyunları		Sportif Oyunlar	
Yaş Gruplarına Göre	Oyun Alanlarına Göre	Oyuncu Sayılarına Göre	Oyun Düzenlerine Göre	Oyun Araç Gereçlerine Göre	Oyunun Amacına Göre
-Okul Öncesi (0- 6 yaş)	-Sınıf Oyunları	-Bireysel Oyunlar	-Çizgide Oynanan	-Araçlı Oyunlar	Eğlence Amaçlı
-Temel Eğitim (6-14 yaş)	-Salon Oyunları	-İkili Oyunlar	-Çemberde Oynanan	-Araçsız Oyunlar	-Eğitim Amaçlı
Yetişkinlik (18 yaş +)	-Bahçe Oyunları	-Takım Oyunları	-Dağınık Düzendeki Oynanan		-Beden Eğitimi Dersinde
-Yaşlılık (45 yaş +)	-Kış Oyunları				-Spor Eğitiminde
	-Su Oyunları				-Sağlık Amaçlı
					*Duygusal
					*Fiziksel

Eğitsel oyunlar, oynatılma amaçlarına göre üç ana kategoriye ayrılır: eğlence amaçlı, eğitim amaçlı ve sağlık amaçlı oyunlar.

1. *Eğlence amaçlı eğitsel oyunlar:* Bu tür oyunların temel amacı, katılımcıların hoş vakit geçirmesi ve eğlenmesidir. Aynı zamanda kuvvet, hız, denge, zeka, dikkat ve koordinasyon gibi fiziksel ve zihinsel özelliklerin gelişimine katkıda bulunan oyunlar da bu gruba dahildir.

2. *Eğitim amaçlı eğitsel oyunlar*: Eğitim amaçlı oyunlarda, oyun bir araç olarak kullanılarak bireylerin çeşitli yeteneklerinin geliştirilmesi hedeflenir. Bu oyunlar, fiziksel becerilerin gelişimini desteklemenin yanı sıra, antrenmanlarda ısınma ve dinlenme süreçlerinde rahatlama sağlar; antrenmanın ana evresinde ise performans, teknik ve taktik gelişime katkıda bulunur.
3. *Sağlık amaçlı eğitsel oyunlar*: Psikolojik ve fizyolojik rahatlama sağlamanın yanında, özellikle el, kol ve bacak gibi zayıf kas gruplarının güçlendirilmesine yönelik uygulamalardır. Bu oyunlar hem sağlık amaçlı kullanılır hem de kişilerin kondisyonlarını artırmak amacıyla tercih edilir (Timurkaan ve ark., 2013).

2.5.4. Eğitsel Oyunların Çocuğun Gelişimine Olan Etkileri

2.5.4.1. Fiziksel ve motor gelişim üzerine etkileri

Fiziksel gelişim; boy ve kilo oranının artışı, dişlerin çıkması ve gelişmesini, iskelet, kas, sinir sistemlerinin gelişimi ve duyu organlarının gelişmesini kapsar (Yalçınkaya, 2002).

Çocuktaki motor gelişim, öğrenmesi, büyümesi ve gelişmesiyle ilgilidir. Oyun, başlıca motor yetenekler olan güç, dikkat, hız, eş güdüm (koordinasyon) ve esnekliğin gelişmesi için ideal ortam oluşturur (Uskan ve Bozkuş, 2019). “Psikomotor gelişim; fiziki büyüme ve gelişimle birlikte beyin ve omurilik gelişimi sonucu organizmanın hareketlilik kazanmasıdır” (Akandere, 2006). Çocuklardaki psikomotor yönden gelişimlerinin ve başarılı olmalarının benlik gelişimine pozitif yönde etkilediğini belirtmiştir (Dönmez, 1992).

2.5.4.2. Dil Gelişimi Üzerine Olan Etkileri

Eğitsel oyunlar, çocukların dil gelişimini destekleyen etkili öğrenme araçlarından biridir. Oyunlar sırasında çocuklar, iletişim kurar, kendilerini ifade eder ve sosyal etkileşimlere girerler. Taşpınar (2012), eğitsel oyunların öğrencilerin iletişim becerilerini, kendini ifade etme yetilerini, dikkat ve strateji geliştirme kapasitelerini artırdığını belirtmiştir. Araştırmada, eğitsel oyunlar aracılığıyla çocukların anlama, anlatma ve dönüt verme gibi dil becerilerini daha etkin kullandıkları; dili anlamlı bağlamlar içerisinde deneyimleyerek kelime dağarcıklarını ve dil bilgisel yapılarını geliştirdikleri vurgulanmaktadır. Eğitsel oyun ortamı, çocuklara dili doğal ve canlı bir şekilde kullanma fırsatı sunduğu için dil gelişiminde kalıcı etkiler yaratmaktadır.

2.5.4.3. Duygusal ve Sosyal Gelişimine Olan Etkileri

Çocuk oyun içinde nasıl bir etkileşim kurarsa sosyal yönü de ona göre şekillenmektedir. Geleneksel aile bireyleri arasında yetişen çocuklar çok fazla üzerine düşülmesi, koruyucu tedbirlerin alınması, beklentinin büyük tutulması gibi sebeplerle üzerlerinde baskı hissederler. Oyun ortamında ise kurduğu iyi ilişkiler sayesinde bu baskıdan kurtulabilir, böylece özgür bir şekilde kendini gerçekleştirme ve ifade etme olanağı bulurlar (Sevinç, 2004). Oyunun çocuk için duygusal boyutuna önemli etkileri vardır. Oyun esnasında yaşamış olduğu durumlar karşısında harekete geçen duygularını kontrol altında tutmayı öğrenir. Çevresindekilerin ona sürekli ilgi göstermesinden kurtulur. Yani benmerkezcilikten ayrılır. Bazı problemlerinden uzaklaşarak oyun yöntemi ile duygusal problemlerini ortaya çıkartır. Sevinç ve beğenme duygusu yaşar. Kendine olan güveni artar. Güzel ve estetik açıdan bakabilme özelliği gelişir. İhtiyaç duyduğu sevgiyi karşılar (Çoban ve Nacar, 2008).

2.5.4.4. Zihinsel Gelişimine Olan Etkileri

Her oyunun zihinsel bir yönü olduğundan dolayı oyunlar çocukların zihin gelişimlerinde önemli bir yere sahiptir. Oyun ile birlikte çocuklar, keşfederek öğrenmeyi, nesneleri tanımayı, onların görevlerini, mantık yürütmeyi, sebep-sonuç ilişkisi kurmayı, seçim yapmayı, dikkat toplamayı, kendini bir hedefe yöneltmeyi, düşünme, sıralama, algılama, sınıflama, analiz yapmayı, sentez yapmayı değerlendirme, problem çözme gibi zihinsel süreçlerin işleyişinin hızlanmasını, ağırlık, şekil, renk, boyut, hacim, zaman, mekân, soğuk, sıcak gibi birçok kavramları öğrenir (Uskan ve Bozkuş, 2019).

3. MATERYAL VE METOT

3.1. Araştırma Yöntemi

Araştırma, ön test – son test kontrol gruplu yarı deneysel modelde yürütülmüştür (Büyüköztürk, 2022). Nicel araştırma yöntemleri kapsamında yer alan bu model farklı yöntem, teknik, eğitim programı gibi uygulamaya dayalı bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkenler üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla sıklıkla kullanılmaktadır (Büyüköztürk ve ark., 2020). Eğitim kurumları, spor kulüpleri gibi farklı özelliklere sahip bireyleri içerisinde barındıran kurumlar, kuruluşlar vb. grupları seçkisiz bir şekilde oluşturmak oldukça zordur. Nitekim eğitim kurumlarında yapılan çalışmalar genellikle sınıf bazlı yürütülebildiğinden ötürü yarı deneysel modelin tercih edildiği görülmektedir (Büyüköztürk ve ark., 2020).

Tablo 3.1. Araştırma Yol Haritası

Gruplar	Ön Test	İşlem	Son Test
Deney	KA-Sİ Empatik Eğilim Ölçeği Ergen Formu Sosyal-Duygusal Öğrenme Ölçeği Ergen Akran İlişkileri Ölçeği Zorba Formu	Eğitsel Oyun	KA-Sİ Empatik Eğilim Ölçeği Ergen Formu Sosyal-Duygusal Öğrenme Ölçeği Ergen Akran İlişkileri Ölçeği Zorba Formu
Kontrol	KA-Sİ Empatik Eğilim Ölçeği Ergen Formu Sosyal-Duygusal Öğrenme Ölçeği Ergen Akran İlişkileri Ölçeği Zorba Formu	-	KA-Sİ Empatik Eğilim Ölçeği Ergen Formu Sosyal-Duygusal Öğrenme Ölçeği Ergen Akran İlişkileri Ölçeği Zorba Formu

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, Erzincan ilinde yer alan Yunus Emre Ortaokulu'nda öğrenim görmekte olan 6., 7. ve 8. sınıf düzeylerindeki öğrenciler oluşturmaktadır. Her sınıf düzeyinde ikişer şube bulunmakta olup, deney ve kontrol gruplarının belirlenmesinde seçkisiz atama yöntemi kullanılmıştır. Bu doğrultuda her sınıf düzeyinde bir şube deney grubu, diğer bir şube ise kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Araştırmaya başlangıçta 90'ı deney, 70'i kontrol grubunda olmak üzere toplam 160 öğrenci dahil edilmiştir. Ancak araştırma sürecinde deney grubundan 6, kontrol grubundan ise 3 öğrenci çeşitli nedenlerle (tayin, nakil, sağlık problemleri, vefat vb.) çalışmadan ayrılmıştır. Bu nedenle araştırma, 84 deney ve 67 kontrol grubu öğrencisi olmak üzere toplam 151 öğrenci ile tamamlanmıştır.

Deney grubuna, sosyal-duygusal öğrenmeyi desteklemeye yönelik olarak yapılandırılmış eğitsel oyun temelli müdahale programı uygulanırken; kontrol grubu öğrencileri mevcut öğretim programı kapsamında derslerine müfredat dışı herhangi bir müdahale veya oyun etkinliği olmaksızın devam etmişlerdir. Araştırma gruplarına ilişkin demografik bilgiler Tablo 3'te sunulmaktadır.

Tablo 3.2. Katılımcıların Demografik Özellikleri

		DENEY		KONTROL	
Değişken	Grup	Frekans (n)	Yüzde (%)	Frekans (n)	Yüzde (%)
Sınıf	6. Sınıf	32	38.1	22	32.8
	7. Sınıf	26	31.0	24	35.8
	8. Sınıf	26	31.0	21	31.3
Cinsiyet	Kız	42	50.0	37	55.2
	Erkek	42	50.0	30	44.8
Gelir	Orta	44	52.4	30	44.8
Durumu	İyi	40	47.6	37	55.2
Sizin	Sıklıkla	4	4.8	5	7.5
Uyguladığınız	Arasıra	7	8.3	3	4.5
Şiddet Sıklığı	Nadiren	15	17.9	10	14.9
	Hiç	58	69.0	49	73.1
Size	Sıklıkla	3	3.6	4	6.0
Uygulanan	Arasıra	19	22.6	8	11.9
Şiddet Sıklığı	Nadiren	15	17.9	18	26.9
	Hiç	47	56.0	37	55.2
Kardeş	1	13	15.5	9	13.4
Sayınız	2	32	38.1	35	52.2
	3 ve üzeri	39	46.4	23	34.3
		Min-Max	Ort-Ss	Min-Max	Ort-Ss
YAŞ		11-15	12.45-1.046	11-15	12.57-0.941

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veri toplamak amacıyla “Kişisel Bilgi Formu”, “KA-Sİ Empatik Eğilim Ölçeği Ergen Formu”, “Sosyal-Duygusal Öğrenme Ölçeği” ve “Ergen Akran İlişkileri Ölçeği Zorba Formu” kullanılmıştır.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmada, araştırmacı tarafından çocuklara yönelik farklı değişkenleri belirlemek için hazırlanan Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Kişisel Bilgi Formu araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyetini, yaşını, sınıfını, kardeş sayısını, ailenin ekonomik durumunu, anne-baba medeni hali, anne-baba hayatta olma durumu, öğrencinin zorbalık uygulayıp uygulamadığı ve zorbalığa maruz kalıp kalmadığını belirlemeye yönelik soruları içermektedir.

3.3.2. Sosyal-Duygusal Öğrenme Ölçeği

Sosyal-Duygusal Öğrenme Ölçeği, Totan (2018) tarafından ergenlerin sosyal ve duygusal öğrenme becerilerini ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçek, 5’li Likert tipi formatında hazırlanmış olup 23 maddeden ve beş alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçek puanları 23 ile 115 arasında değişmekte ve ters puanlanan madde içermemektedir. Katılımcılar, maddeleri (1) “Hiç doğru değil” ile (5) “Tamamen doğru” arasında derecelendirirler. Ölçekten yüksek puan alınması, sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin yüksek olduğunu göstermektedir. Beş alt boyutun Cronbach alfa katsayıları sırasıyla; öz farkındalık için .76, sosyal farkındalık için .70, öz yönetim için .73, ilişki kurma becerileri için .74, sorumlu karar verme için ise .83 olarak belirlenmiş olup, toplam ölçeğin güvenilirliği .92’dir. Mevcut araştırmada ise ölçeğin Cronbach alfa değerleri yeniden hesaplanmış ve toplam ölçek için .925; öz farkındalık için .764, sosyal farkındalık için .696, öz yönetim için .665, ilişki kurma becerileri için .712 ve sorumlu karar verme için .730 olarak bulunmuştur (Tablo 3.4).

3.3.3. KA-Sİ Empatik Eğilim Ölçeği Ergen Formu

Kaya ve Siyez (2010) tarafından ergenlerin empatik eğilimlerini ölçmek amacıyla geliştirilen KA-Sİ Empatik Eğilim Ölçeği Ergen Formu, 17 maddeden ve iki alt boyuttan oluşmaktadır: bilişsel empati ve duygusal empati. Bu alt boyutların toplamı, bireylerin

genel empati düzeyini yansıtan toplam empati puanını ortaya koymaktadır. Ölçek, (1) “Bana hiç uygun değil” ile (5) “Bana tamamen uygun” arasında değişen 5’li Likert tipi derecelendirme sistemi kullanmaktadır. Alınan yüksek puanlar, empatik eğilimin artışı göstermektedir. Ölçeğin geçerliliği kapsamında açıklayıcı faktör analizi yapılmış ve iki faktörlü yapı ortaya konmuştur; ardından doğrulayıcı faktör analiziyle bu yapı test edilmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi sonuçları, iki faktörlü yapının iyi bir modele uygun olduğunu göstermiştir. Ölçeğin iç tutarlılık güvenirliği Cronbach alfa ile .87 olarak bulunmuş; bilişsel ve duygusal empati alt boyutları için ise sırasıyla .82 değerleri tespit edilmiştir. Mevcut çalışmada da ölçeğin Cronbach alfa güvenirlik katsayıları yeniden hesaplanmış; toplam için .871, bilişsel empati alt boyutu için .760 ve duygusal empati alt boyutu için .842 olarak belirlenmiştir (Tablo 3.4).

3.3.4. Ergen Akran İlişkileri Ölçeği Zorba Formu

Ergenlerin zorbalık eğilimlerini belirlemek amacıyla kullanılan bu ölçek, ortaokul ve lise öğrencilerinin zorba davranışlara yönelme düzeylerini ölçmektedir. Ergen Akran İlişkileri Ölçeği, Parada (2000) tarafından ergenlerde zorbalık eğilimlerini tespit etmek üzere geliştirilmiş olup, Seçer (2014) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçek, zorba ve mağdur olmak üzere iki ayrı formdan oluşmakla birlikte, bu çalışmada zorba formu kullanılmıştır. Türkçeye uyarlama sürecinde yapılan geçerlik ve güvenirlik analizleri sonucunda, zorba formunun 18 maddeden ve sözel, duygusal ile fiziksel zorbalık olmak üzere üç alt boyuttan oluştuğu ve toplam varyansın %65,6’sını açıkladığı belirlenmiştir. Ölçekte yer alan maddelere verilen yanıtlar 6’lı Likert tipi derecelendirme ile toplanmakta; “1” asla, “2” bazen, “3” ayda bir ya da iki kere, “4” haftada bir, “5” haftada birkaç kere ve “6” her gün anlamına gelmektedir. Ölçeğin iç tutarlılık katsayısı, zorba formu için .91, mağdur formu için ise .92 olarak tespit edilmiştir. Elde edilen bu bulgular, Ergen Akran İlişkileri Ölçeği’nin zorba ve mağdur formlarının Türk kültüründe geçerli ve güvenilir bir ölçüm aracı olduğunu göstermektedir. Bu çalışmada da ölçeğin Cronbach alfa güvenirlik katsayıları yeniden hesaplanmış ve toplam için .882, sözel zorbalık alt boyutu için .754, duygusal zorbalık alt boyutu için .706, fiziksel zorbalık alt boyutu için ise .817 olarak belirlenmiştir (Tablo 3.4).

Tablo 3.3. Cronbach Alpha Güvenirlilik Katsayıları

	Geliştiren	Ön test	Son Test
Duygusal Empati		.814	.842
Bilişsel Empati		.737	.760
Kİ-SA Empatik Eğilim Ölçeği		.868	.871
Ergen Formu			
Öz Farkındalık		.668	.764
Sosyal Farkındalık		.597	.696
Öz Yönetim		.580	.665
İlişki Kurma Becerileri		.640	.712
Sorumlu Şekilde Karar Verme		.606	.730
Sosyal-Duygusal Öğrenme Ölçeği		.887	.925
Sözel Zorbalık		.786	.754
Duygusal Zorbalık		.748	.706
Fiziksel Zorbalık		.838	.817
Ergen Akran İlişkileri Ölçeği		.913	.882
Zorba Formu			

3.4. Uygulama

Uygulanan eğitsel oyun programının, empatik eğilim, sosyal-duygusal öğrenme ve akran zorbalığı üzerine etkilerini belirlemek için deney ve kontrol grubu oluşturulmuştur. Çalışma öncesinde hazırlanan “Eğitsel Oyun Programı” deney grubuna 14 hafta boyunca haftada 2 saat olmak üzere uygulanmıştır. Deney ve kontrol grubu katılımcıların uygulama başlamadan önce ön test sonuçları, uygulama sonunda ise son test sonuçları alınmıştır. Bu iki test sonuçlarındaki değişimler gözlemlenmiştir. Ayrıca deney ve kontrol grubu öğrencilerin ön-son test sonuçlarına göre aralarındaki fark gözlemlenmiştir

3.5. Oyun Programı

Bu araştırmada kullanılan eğitsel oyunlar, ortaokul öğrencilerinin gelişimsel özellikleri, bilişsel düzeyleri ve sosyal-duygusal ihtiyaçları dikkate alınarak özenle seçilmiş ve yapılandırılmıştır. Oyunların seçimindeki temel amaç; öğrencilerin sosyal-duygusal öğrenme becerilerini desteklemek, empatik eğilim düzeylerini artırmak ve akran zorbalığına yönelme davranışlarını azaltmaya katkı sağlamaktır. Bu süreçte oyunların belirlenmesi ve uyarlanması, yükseköğretim kurumlarında “Eğitsel Oyunlar” dersini yürüten iki alan uzmanı ve bir gelişim-öğrenme psikolojisi uzmanının yer aldığı danışman ekip tarafından gerçekleştirilmiştir.

Öncelikle, ilgili yaş grubuna uygun olduğu literatür ve uygulama temelli ölçütlerle belirlenmiş toplam 85 eğitsel oyun değerlendirmeye alınmış; yaşa uygunluk, gelişimsel katkı potansiyeli ve müdahale programının hedefleriyle uyumluluk gibi kriterler doğrultusunda bu oyunlar arasından 52'si uygulamaya dahil edilmiştir. Oyunların tekrar sıklığı ve oynanma süresi ise öğrencilerin ilgi düzeyleri ve ders saatlerindeki çevresel koşullar (örneğin hava durumu gibi) dikkate alınarak esnek bir şekilde planlanmıştır. Bu esneklik, uygulamanın öğrenciler için hem motive edici hem de gelişimsel olarak etkili olmasını sağlamaya yönelik bir yaklaşım olarak benimsenmiştir.



14 HAFTALIK EĞİTSEL OYUN PROGRAMI

	OYUNLAR	AMAÇ	SAAT	YER
1.HAFTA	ELSİZ OYUNU ÇOK TOP KORUNAN KALE	DİKKAT, SOSYAL BECERİ, ALGILAMA, KARAR VERME AKRAN İLİŞKİLERİ	HAFTADA İKİ SAAT	OKUL BAHÇESİ
2.HAFTA	TOPLAR ÇEMBERE KUŞLAR KAFESE AVCI TOPU	SOSYAL BECERİ, ALGILAMA, KARAR VERME AKRAN İLİŞKİLERİ	HAFTADA İKİ SAAT	OKUL BAHÇESİ
3.HAFTA	KOVALA VE TUT SAHAYI BOŞALT FARE KAPANI	SOSYAL-DUYGUSAL BECERİ-EMPATİ YAPMA ALGI	HAFTADA İKİ SAAT	OKUL BAHÇESİ
4.HAFTA	EBELEMENCE KIRKAYAK SEK SEK	KİŞİLER ARASI UYUM EMPATİ DUYGUSAL GELİŞİM	HAFTADA İKİ SAAT	OKUL BAHÇESİ
5.HAFTA	ÇEMBER SAVAŞI İSTOP ÖRÜMCEK AĞI	SOSYAL BECERİ, ALGILAMA, KARAR VERME AKRAN İLİŞKİLERİ	HAFTADA İKİ SAAT	OKUL BAHÇESİ
6.HAFTA	EŞİNİ BUL İP ALTINDAN GEÇ KALELİ YAKAN TOP	SOSYAL BECERİ KİŞİLER ARASI UYUM EMPATİ	HAFTADA İKİ SAAT	OKUL BAHÇESİ
7.HAFTA	BALIK AĞI BULMACA OYUNU ELSİZ OYUNU	AKRAN İLİŞKİLERİ ALGI BECERİSİ KARAR VERME	HAFTADA İKİ SAAT	OKUL BAHÇESİ
8.HAFTA	LANGIRT SATRANÇ TOP SÜRME YARIŞI	DİKKAT VE ALGI DUYGUSAL GELİŞİM SOSYAL BECERİ	HAFTADA İKİ SAAT	OKUL BAHÇESİ
9.HAFTA	TAKLİT ET BENİ DOKUN-KURTAR ÇİZGİDE VOLEYBOL	SOSYAL BECERİ EMPATİ KARAR VERME	HAFTADA İKİ SAAT	OKUL BAHÇESİ
10.HAFTA	SESSİZ SİNEMA İP ALTINDAN GEÇ MAYIN TARLASI	SOSYAL-DUYGUSAL BECERİ EMPATİ YAPMA ALGI	HAFTADA İKİ SAAT	OKUL BAHÇESİ
11.HAFTA	KÖREBE KUYRUĞUNU KORU HUNİ KAPMA	DİKKAT, SOSYAL BECERİ, ALGILAMA, KARAR VERME AKRAN İLİŞKİLERİ	HAFTADA İKİ SAAT	OKUL BAHÇESİ
12.HAFTA	KÖŞE TOPU TEK DÜDÜK ÇİFT DÜDÜK AÇ KAPIYI BEZİRGÂN BAŞI	SOSYAL-DUYGUSAL BECERİ EMPATİ YAPMA ALGI	HAFTADA İKİ SAAT	OKUL BAHÇESİ
13.HAFTA	HAREKETLİ TAVŞANCIK MENDİL KAPMACA UÇMACA OYUNU	DİKKAT, SOSYAL BECERİ, ALGILAMA, KARAR VERME AKRAN İLİŞKİLERİ	HAFTADA İKİ SAAT	OKUL BAHÇESİ
14. HAFTA	EŞ YAKALAMA TOP YAĞMURU ÇUVAL YARIŞI	DİKKAT, SOSYAL BECERİ, ALGILAMA, KARAR VERME, AKRAN İLİŞKİLERİ	HAFTADA İKİ SAAT	OKUL BAHÇESİ

3.6. Verilerin Analizi

Veriler analiz edilmeden önce uç/aykırı değer analizlerine tabi tutulmuştur. Daha sonra araştırma gruplarına (deney-kontrol) ait demografik özellikler (frekans, yüzde, minimum, maksimum) tespit edilmek için tanımlayıcı analizler yapılarak gruplara dağılımları belirlenmiştir. Sonrasında parametrik testlerin uygunlukları ve varsayımları test edilerek her grupta (deney ve kontrol) en az 30 katılımcı/eleman olması varsayımının da sağlandığı belirlenmiştir (Can, 2019). Sonrasında deney ve kontrol gruplarına ait tüm uygulama ve ölçümlere ait ayrı ayrı olarak skewness (çarpıklık) ve kurtosis (basıklık) değerleri ve varyansların homojenliği (Levene Test) sonuçları incelenerek uygulanacak analizlere karar verilmiştir. KA-Sİ Empatik Eğilim Ölçeği Ergen Formu ve Sosyal Duygusal Öğrenme Ölçeğinde hem ön testler hem de son testlerde parametrik testlerin varsayımları yerine getirildiğinden grup içi (ön test-son test) karşılaştırmalarında paired samples t test (bağımlı gruplar t test), gruplar arası (deney-kontrol) karşılaştırmalarda independent samples t test (bağımsız gruplar t testi) uygulanmıştır. Fakat Ergen Akran İlişkileri Ölçeği Zorba Formu'da parametrik testlerin varsayımlarından çarpıklık ve basıklık katsayılarını uygun aralıklarda yer almamasından dolayı grup içi (ön test-son test) karşılaştırmalarında wilcoxon sıralı işaretler testi (Wilcoxon Signed Ranks Test), gruplar arası (deney-kontrol) karşılaştırmalarda Man Whitney U Testi uygulanmıştır. Araştırmadaki bütün analizler SPSS 25.0 programı ile yapılmış, değişkenler %95 güven düzeyinde incelenmiştir. Ölçek formlarına ait normallik analizleri Tablo 3.5'te verilmiştir.

Tablo 3.4. Deney ve Kontrol Gruplarının Kİ-SA Empatik Eğilim Ölçeği Ergen Formu, Sosyal-Duygusal Öğrenme Ölçeği ve Ergen Akran İlişkileri Ölçeği Zorba Formu Değerlerine Ait Normallik Analizi Sonuçları

		DENEY		KONTROL		
		Değişken	Skewness	Kurtosis	Skewness	Kurtosis
ÖN TESTLER	Empatik Eğilim	Duygusal Empati	-.675	-.117	-.277	-.529
		Bilişsel Empati	-.424	.350	-.273	-.843
		Ölçek Genel	-.766	.343	-.181	-.799
		Öz Farkındalık	-.599	.587	-.553	-.067
	Sosyal-Duygusal Öğrenme	Sosyal Farkındalık	-1.018	1.871	-.505	-.591
		Öz Yönetim	-.314	.130	-.827	.492
		İlişki Kurma Becerileri	-.693	.630	-.435	-.059
		Sorumlu Şekilde Karar Verme	-.428	-.328	-.539	-.266
	Ergen Akran İlişkileri	Ölçek Genel	-.752	1.838	-.525	.028
		Sözel Zorbalık	2.010	4.806	1.916	3.618
		Duygusal Zorbalık	2.531	6.770	1.644	2.350
		Fiziksel Zorbalık	2.365	4.856	2.238	4.449
	Empatik Eğilim	Ölçek Genel	2.406	5.651	1.983	3.431
		Duygusal Empati	-.481	-.517	-.225	-.525
		Bilişsel Empati	-.502	-.120	-.556	-.626
		Ölçek Genel	-.522	-.397	-.173	.007
	Sosyal-Duygusal Öğrenme	Öz Farkındalık	-1.093	1.818	-.412	.266
		Sosyal Farkındalık	-.969	.905	.000	-.995
Öz Yönetim		-.970	1.518	-.225	.201	
İlişki Kurma Becerileri		-1.058	1.778	-.325	-.141	
SON TESTLER	Ergen Akran İlişkileri	Sorumlu Şekilde Karar Verme	-1.021	1.523	-.469	-.382
		Ölçek Genel	-1.234	2.705	.120	-.583
		Sözel Zorbalık	2.310	6.857	.799	.004
		Duygusal Zorbalık	3.522	15.142	2.426	6.938
	Empatik Eğilim	Fiziksel Zorbalık	3.757	17.018	2.993	11.441
		Ölçek Genel	3.621	16.245	1.744	4.064

Çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) katsayılarının ± 3 aralığında olması, verilerin normal dağılım gösterdiğinin bir göstergesi olarak kabul edilmektedir (Kalaycı, 2018). Tablo incelendiğinde, KA-Sİ Empatik Eğilim Ölçeği Ergen Formu ile Sosyal Duygusal Öğrenme Ölçeği'nin çarpıklık ve basıklık değerlerinin bu kabul edilen sınırlar içinde olduğu; dolayısıyla bu veriler için parametrik testlerin kullanılmasının uygun olduğu görülmektedir. Buna karşın, Ergen Akran İlişkileri Ölçeği Zorba Formu'nda ise çarpıklık ve basıklık katsayılarının belirtilen aralıkların dışında kaldığı ve bu nedenle verilerin analizinde non-parametrik testlerin tercih edilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.



4. BULGULAR

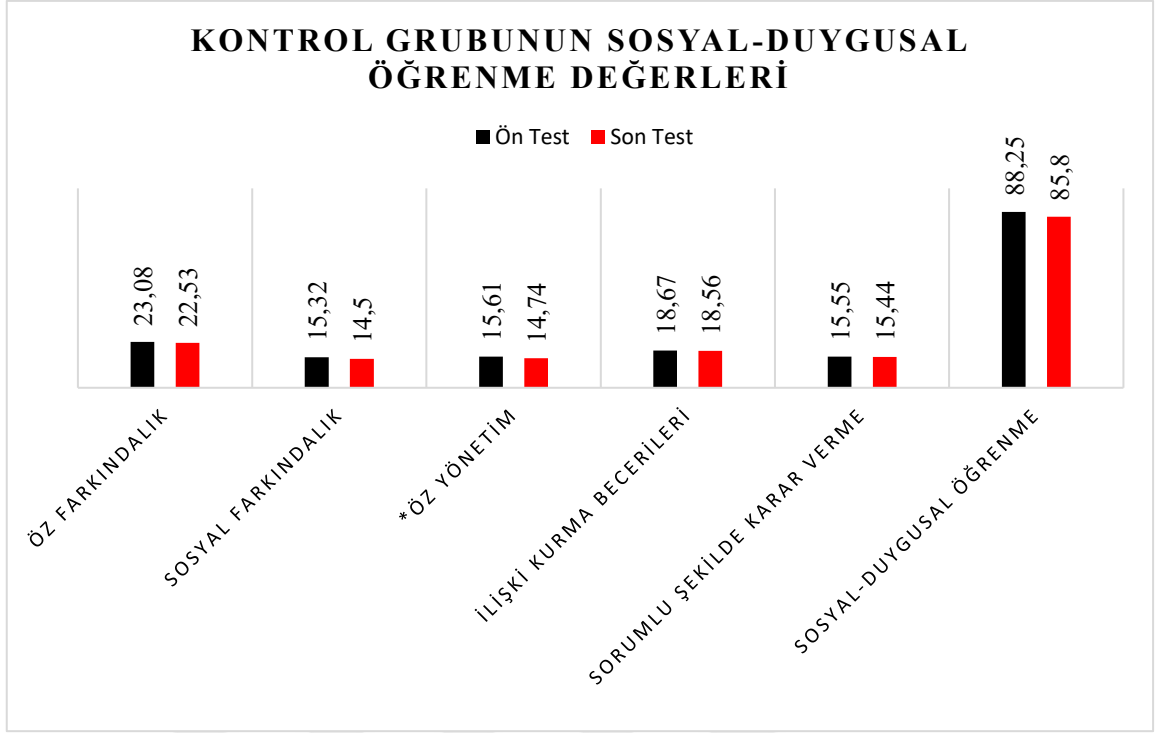
Sosyal-Duygusal Öğrenme Değişkenine Ait Elde Edilen Bulgular

Tablo 4.1. Kontrol Grubunun Sosyal-Duygusal Öğrenme Değerlerinin Ön Test-Son Test Karşılaştırılması

Kontrol Grubu (n:67)				
Sosyal Duygusal Öğrenme	Ön Test $\bar{x} \pm SS$	Son Test $\bar{x} \pm SS$	t	P
Öz Farkındalık	23.08 $\pm$ 4.07	22.53 $\pm$ 4.32	.964	.339
Sosyal Farkındalık	15.32 $\pm$ 3.11	14.50 $\pm$ 3.20	1.794	.077
Öz Yönetim	15.61 $\pm$ 2.95	14.74 $\pm$ 2.74	2.262	.027*
İlişki Kurma Becerileri	18.67 $\pm$ 3.73	18.56 $\pm$ 3.73	.201	.841
Sorumlu Şekilde Karar Verme	15.55 $\pm$ 2.67	15.44 $\pm$ 3.03	.273	.785
Ölçek Genel	88.25 $\pm$ 13.84	85.80 $\pm$ 13.83	1.392	.169

* $p < .05$

Araştırmada kontrol grubu öğrencilerinin sosyal-duygusal öğrenme düzeyi ve alt boyutlarının ön test - son test ortalamalarının karşılaştırılması amacıyla analiz sonuçlarına göre kontrol grubunun öz yönetim ($t=2.262$, $p<.05$) alt boyutunda ön test ortalamalarının son test ortalamalarından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür. Öz farkındalık ($t=.964$, $p>.05$), sosyal farkındalık ($t=1.794$, $p>.05$), ilişki kurma becerileri ($t=.201$, $p>.05$), sorumlu şekilde karar verme ($t=.273$, $p>.05$) alt boyutları ve ölçek genelinde ($t=1.392$, $p>.05$) ise ölçümler arasında anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir.



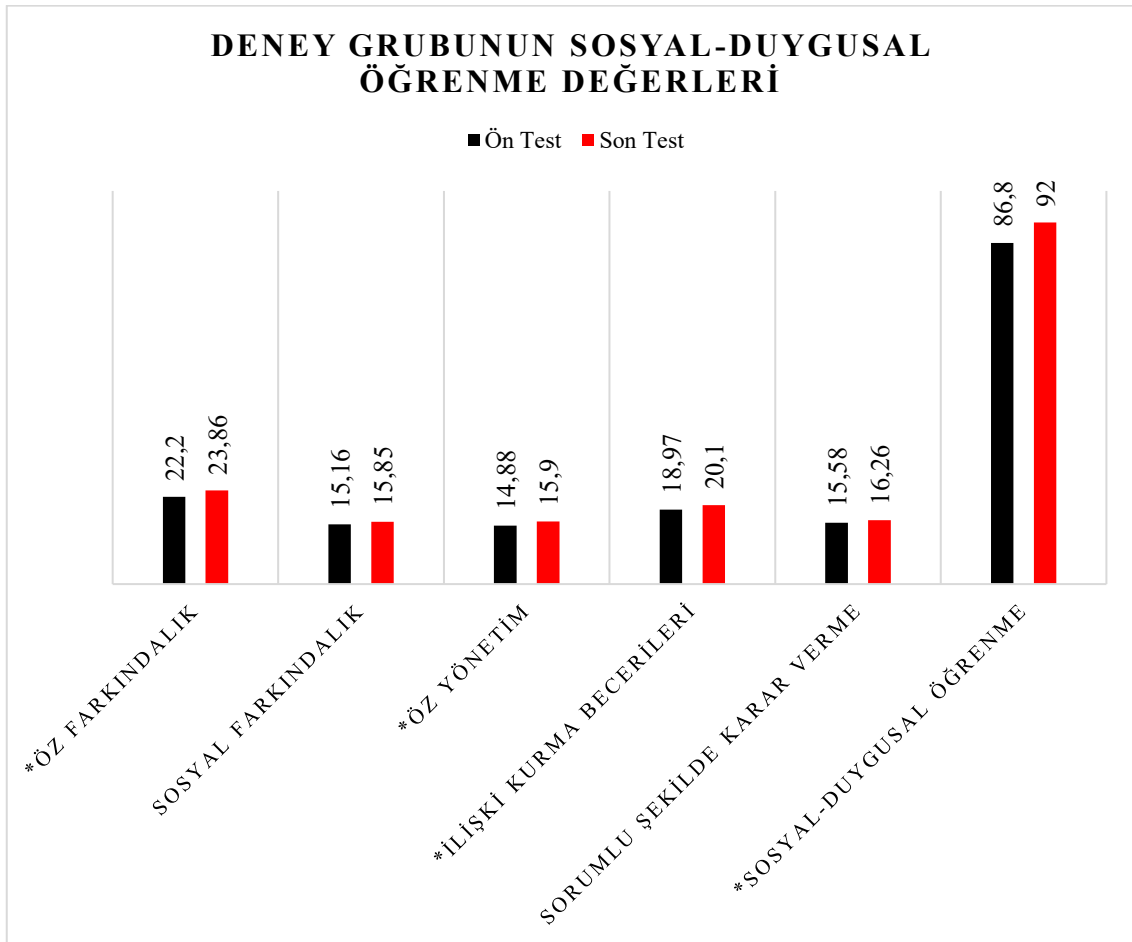
Şekil 4.1. Kontrol Grubunun Sosyal-Duygusal Öğrenme Değerlerine Ait Ön Test-Son Test Ortalamalarının Karşılaştırılması (Grup İçi)

Tablo 4.2. Deney Grubunun Sosyal-Duygusal Öğrenme Değerlerinin Ön Test-Son Test Karşılaştırılması

Deney Grubu (n:84)				
Sosyal-Duygusal Öğrenme	Ön Test $\bar{x} \pm SS$	Son Test $\bar{x} \pm SS$	t	P
Öz Farkındalık	22.20±4.45	23.86±4.73	-2.872	.005*
Sosyal Farkındalık	15.16±2.99	15.85±3.45	-1.905	.060
Öz Yönetim	14.88±2.86	15.90±3.19	-2.648	.010*
İlişki Kurma Becerileri	18.97±3.58	20.10±4.00	-2.482	.015*
Sorumlu Şekilde Karar Verme	15.58±2.94	16.26±3.20	-1.722	.089
Ölçek Genel	86.80±13.83	92.00±16.97	-2.892	.005*

* $p < .05$

Araştırmada deney grubu öğrencilerinin sosyal-duygusal öğrenme düzeyi ve alt boyutlarının ön test - son test ortalamalarının karşılaştırılması bağımlı gruplar t testi uygulanmıştır. Yapılan analiz sonucunda öz farkındalık ($t=-2.872$, $p<.05$), öz yönetim ($t=-2.648$, $p<.05$) ve ilişki kurma becerileri ($t=-2.482$, $p<.05$) alt boyutları ve ölçek genelinde ($t=-2.892$, $p<.05$) son test ortalamaları lehine istatistiksel olarak anlamlı artışlar olduğu tespit edilmiştir. Fakat sosyal farkındalık ($t=-1.905$, $p>.05$) ve sorumlu şekilde karar verme alt boyutlarında ($t=-1.722$, $p>.05$) ölçümler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür.



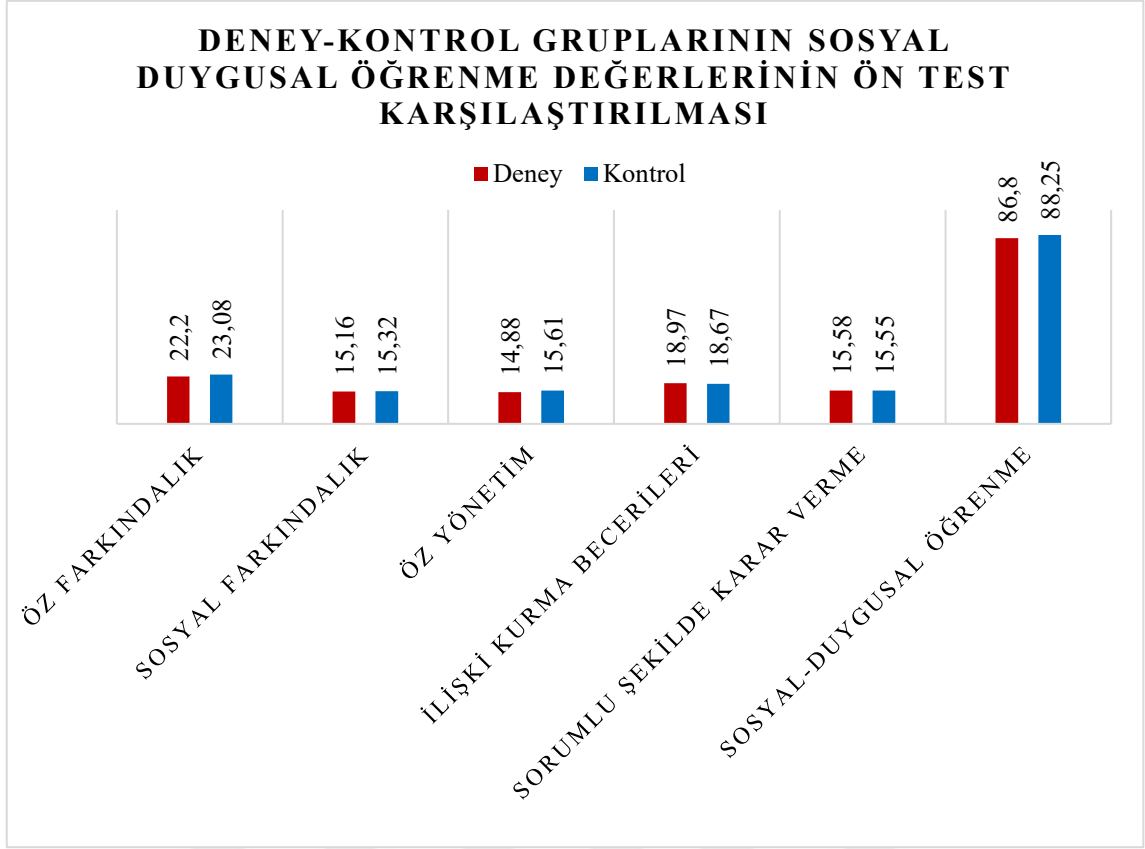
Şekil 4.2. Deney Grubunun Sosyal-Duygusal Öğrenme Değerlerine Ait Ön Test-Son Test Ortalamalarının Karşılaştırılması (Grup İçi)

Tablo 4.3. Deney-Kontrol Gruplarının Sosyal Duygusal Öğrenme Değerlerinin Ön Test Karşılaştırılması

	Deney Grubu	Kontrol Grubu	t	p
	(n:84)	(n:67)		
Sosyal-Duygusal Öğrenme	$\bar{x} \pm SS$	$\bar{x} \pm SS$		
Öz Farkındalık	22.20±4.45	23.08±4.07	-1.263	.208
Sosyal Farkındalık	15.16±2.99	15.32±3.11	-.324	.747
Öz Yönetim	14.88±2.86	15.61±2.95	-1.534	.127
İlişki Kurma Becerileri	18.97±3.58	18.67±3.73	.509	.611
Sorumlu Şekilde Karar Verme	15.58±2.94	15.55±2.67	.067	.947
Ölçek Genel	86.80±13.83	88.25±13.84	-.637	.525

* $p < .05$

Araştırmada deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin sosyal-duygusal öğrenme düzeyleri ve alt boyutlarının ön test ortalamalarını karşılaştırılmak amacıyla bağımsız gruplar t testi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda ölçek geneli ve bütün alt boyutlarında grupların ön test ortalamalarının istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermediği sonucuna ulaşılmıştır ($p > .05$).



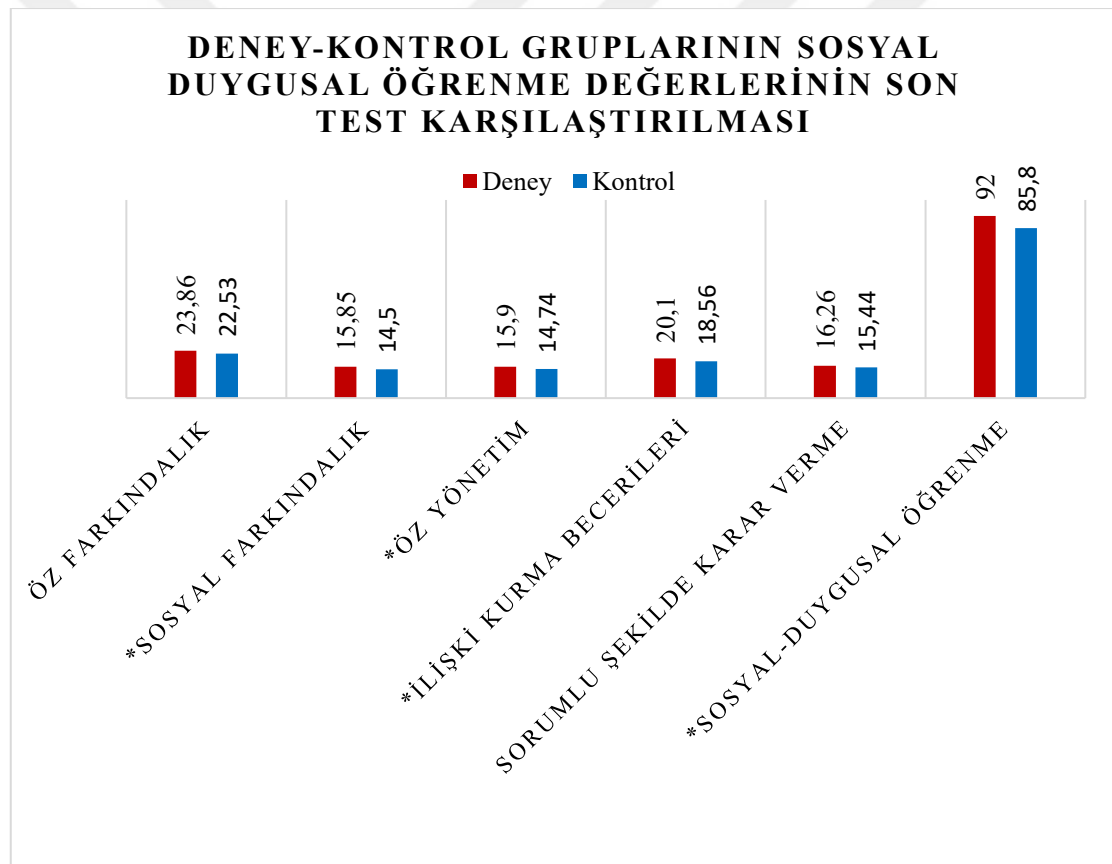
Şekil 4.3. Deney ve Kontrol Gruplarının Sosyal-Duygusal Öğrenme Değerlerine Ait Ön Test Ortalamalarının Karşılaştırılması (Gruplar Arası)

Tablo 4.4. Deney-Kontrol Gruplarının Sosyal Duygusal Öğrenme Değerlerinin Son Test Karşılaştırılması

	Deney Grubu	Kontrol Grubu	t	p
Sosyal-Duygusal Öğrenme	(n:84) $\bar{x} \pm SS$	(n:67) $\bar{x} \pm SS$		
Öz Farkındalık	23.86±4.73	22.53±4.32	1.783	.077
Sosyal Farkındalık	15.85±3.45	14.50±3.20	2.460	.015*
Öz Yönetim	15.90±3.19	14.74±2.74	2.355	.020*
İlişki Kurma Becerileri	20.10±4.00	18.56±3.73	2.418	.017*
Sorumlu Şekilde Karar Verme	16.26±3.20	15.44±3.03	1.588	.114
Ölçek Genel	92.00±16.97	85.80±13.83	2.414	.017*

* $p < .05$

Araştırmada deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin sosyal-duygusal öğrenme düzeyi ve alt boyutlarının karşılaştırılması amacıyla yapılan analiz sonuçlarına göre; deney grubu sosyal farkındalık (X: 15.85) ortalamaların kontrol grubu (X: 14.74) ortalamalarından, deney grubu öz yönetim (X: 15.90) ortalamalarının kontrol grubu (X: 14.74) ortalamalarından, deney grubu ilişki kurma becerisi (X: 20.10) ortalamalarının kontrol grubu (X: 18.56) ortalamalarından ve ölçek genelinde deney grubu (X: 92.00) ortalamalarının kontrol grubu (X: 85.80) ortalamalarından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksek ortalamalara sahip olduğu belirlenmiştir ($p < .05$). Öz farkındalık ve sorumlu şekilde karar verme boyutlarında ise grupların son test ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı tespit edilmiştir ($p > .05$).



Şekil 4.4. Deney ve Kontrol Gruplarının Sosyal-Duygusal Öğrenme Değerlerine Ait Son Test Ortalamalarının Karşılaştırılması (Gruplar Arası)

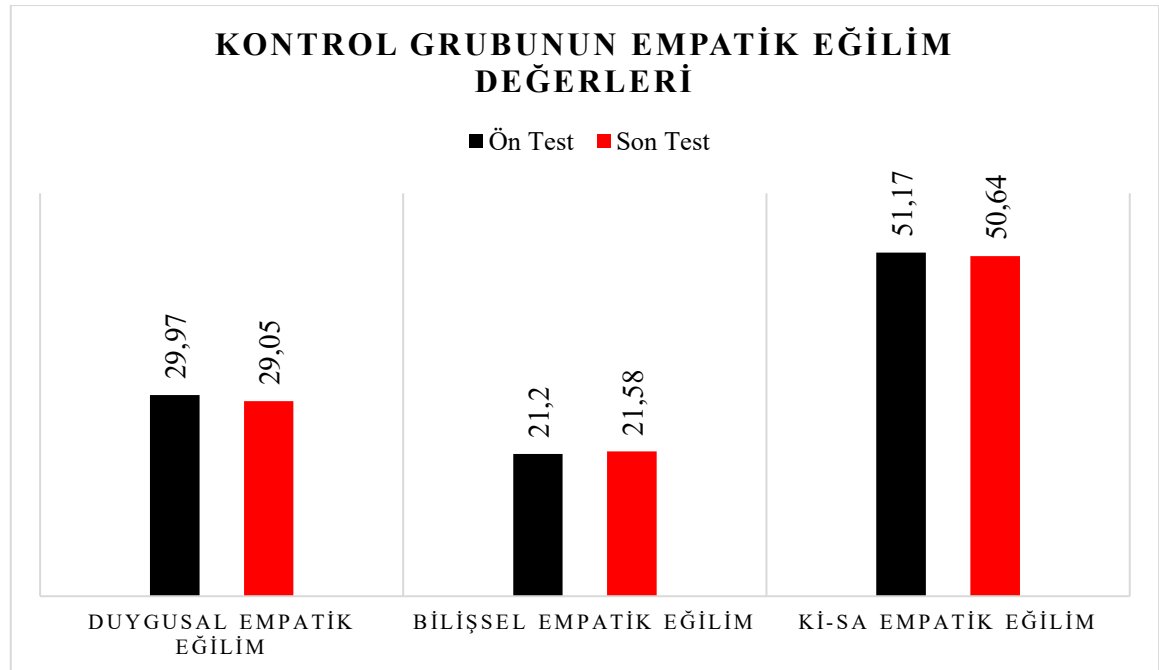
Empatik Eğilim Değişkenine Ait Elde Edilen Bulgular

Tablo 4.5. Kontrol Grubunun Empatik Eğilim Değerlerinin Ön Test-Son Test Karşılaştırılması

Kontrol Grubu (n:67)				
Empatik Eğilim	Ön Test	Son Test	t	p
	$\bar{x} \pm Ss$	$\bar{x} \pm Ss$		
Duygusal Empatik Eğilim	29.97±5.70	29.05±6.10	-1.213	.229
Bilişsel Empatik Eğilim	21.20±4.36	21.58±3.93	-.745	.459
Ölçek Genel	51.17±9.17	50.64±8.22	.535	.594

* $p < .05$

Araştırmada kontrol grubu öğrencilerinin empatik eğilimleri ve alt boyutlarının ön test - son test ortalamalarının karşılaştırılması amacıyla yapılan bağımlı gruplar t testi (paired samples t testi) sonucunda ölçek geneli ve alt boyutlarının ön test ve son test ortalamalarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir ($p > .05$).



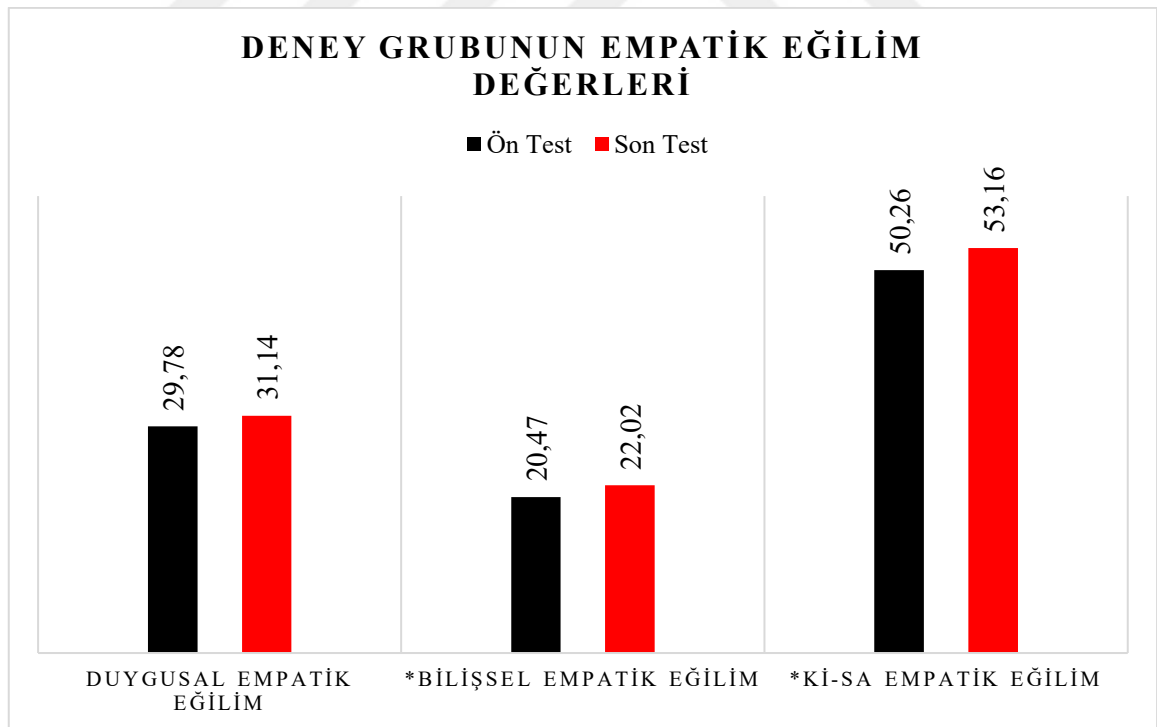
Şekil 4.5. Kontrol Grubunun Empatik Eğilimlerine Ait Ön Test-Son Test Ortalamalarının Karşılaştırılması (Grupİçi)

Tablo 4.6. Deney Grubunun Empatik Değerlerinin Ön Test-Son Test Karşılaştırılması

Deney Grubu (n:84)				
	Ön Test	Son Test	t	p
Empatik Eğilim	$\bar{x} \pm Ss$	$\bar{x} \pm Ss$		
Duygusal Empatik Eğilim	29.78±6.52	31.14±6.48	-1.856	.067
Bilişsel Empatik Eğilim	20.47±4.32	22.02±4.28	-2.803	.006*
Ölçek Genel	50.26±10.06	53.16±10.11	-2.451	.016*

* $p < .05$

Araştırmada deney grubu öğrencilerinin empatik eğilimleri ve alt boyutlarının ön test - son test ortalamalarını karşılaştırılmak için bağımlı gruplar t testi yapılmıştır. Analiz sonucunda, bilişsel empati ($t = -2.803$, $p < .05$) ve ölçek genelinde ($t = -2.451$, $p < .05$) son test ortalamalarının ön test ortalamalarından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksek olduğu tespit edilmiştir. Duygusal empati alt boyutunda ise ($t = -1.856$, $p > .05$) ölçümler arasında istatistiksel olarak bir fark olmadığı belirlenmiştir.

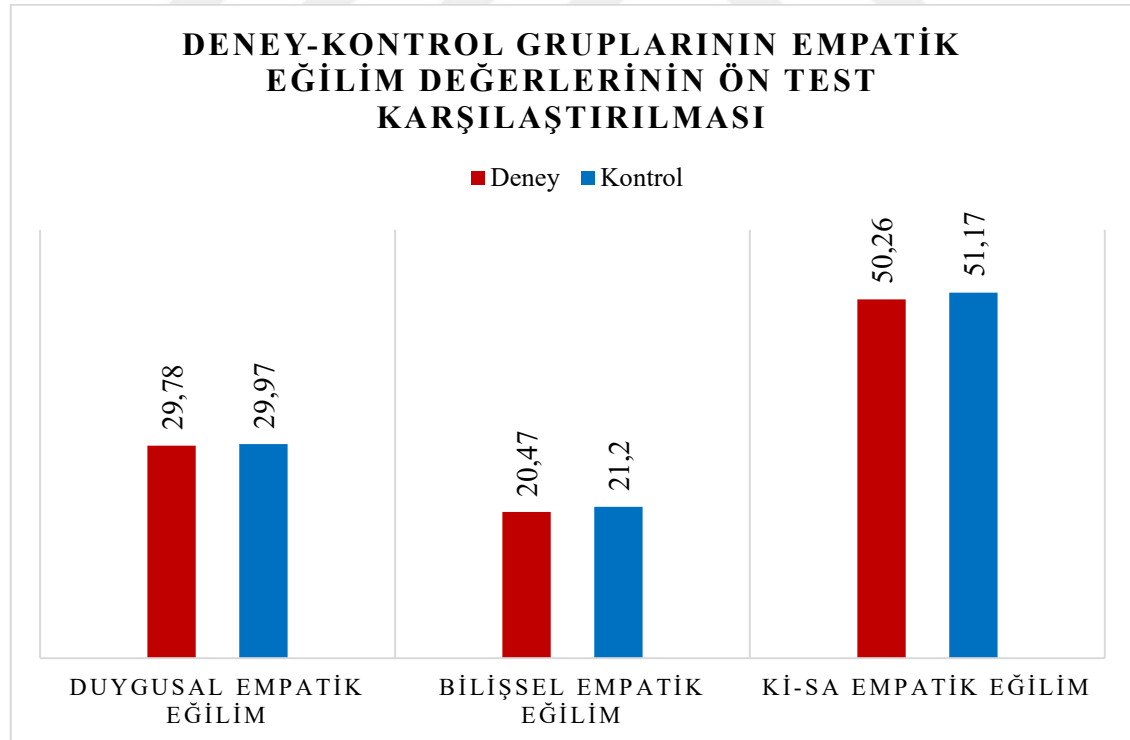
**Şekil 4.6.** Deney Grubunun Empatik Eğilimlerine Ait Ön Test-Son Test Ortalamalarının Karşılaştırılması (Grup İçi)

Tablo 4.7. Deney-Kontrol Gruplarının Empatik Eğilim Değerlerinin Ön Test Karşılaştırılması

	Deney (n:84)	Grubu Kontrol (n:67)	Grubu t	p
Empatik Eğilim	$\bar{x} \pm Ss$	$\bar{x} \pm Ss$		
Duygusal Empatik Eğilim	29.78±6.52	29.97±5.70	-.182	.856
Bilişsel Empatik Eğilim	20.47±4.32	21.20±4.36	-1.030	.305
Ölçek Genel	50.26±10.06	51.17±9.17	-.578	.564

* $p < .05$

Araştırmada deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin empatik eğilim alt boyutları ve toplamı ön testlerini karşılaştırmak amacıyla bağımsız gruplar t testi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda alt boyutlar ve empatik eğilim geneli ön test sonuçlarında gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir ($p > .05$).



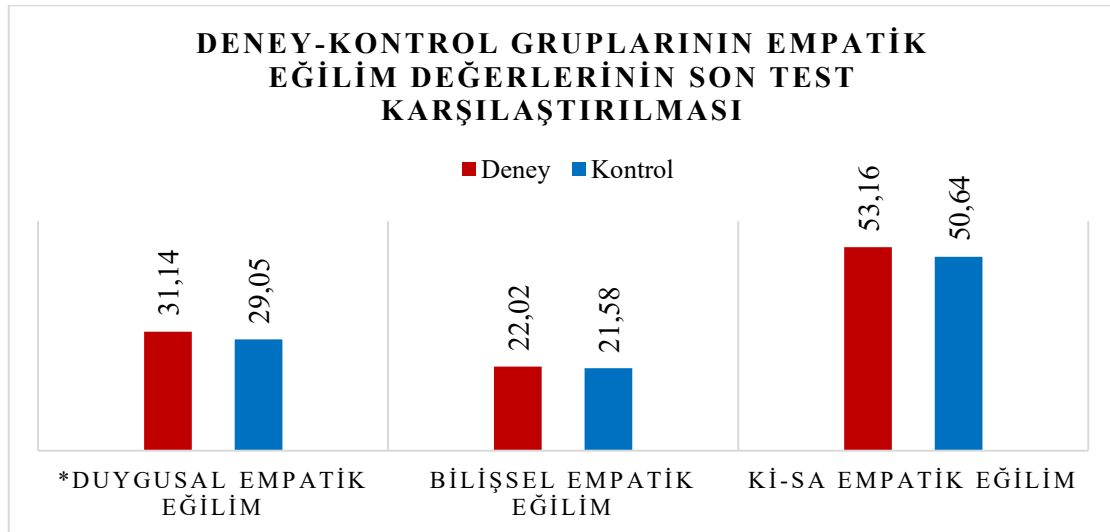
Şekil 4.7. Deney ve Kontrol Gruplarının Empatik Eğilimlerine Ait Ön Test Ortalamalarının Karşılaştırılması (Gruplar Arası)

Tablo 4.8. Deney-Kontrol Gruplarının Empatik Eğilim Değerlerinin Son Test Karşılaştırılması

	Deney Grubu	Kontrol Grubu	t	p
	(n:84)	(n:67)		
Empatik Eğilim	$\bar{x} \pm Ss$	$\bar{x} \pm Ss$		
Duygusal Empatik Eğilim	31.14±6.48	29.05±6.10	2.012	.046*
Bilişsel Empatik Eğilim	22.02±4.28	21.58±3.93	.652	.515
Ölçek Genel	53.16±10.11	50.64±8.22	1.653	.100

* $p < .05$

Araştırmada deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin empatik eğilim düzeyleri ve alt boyutlarının son test ortalamalarının karşılaştırılması amacıyla yapılan bağımsız gruplar t testi sonucunda deney grubunun duygusal empatik eğilim alt boyutu ortalamalarının (X:31.14) kontrol grubunun duygusal empatik eğilim ortalamalarından (X:29.05) istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksek olduğu tespit edilmiştir ($t=2.012$, $p<.05$). Ölçek genelinde ($t=1.653$, $p>.05$) ve bilişsel empatik eğilim ($t=.652$, $p>.05$) alt boyutu son test ortalamalarında ise gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir.



Şekil 4.8. Deney ve Kontrol Gruplarının Empatik Eğilimlerine Ait Son Test Ortalamalarının Karşılaştırılması (Gruplar Arası)

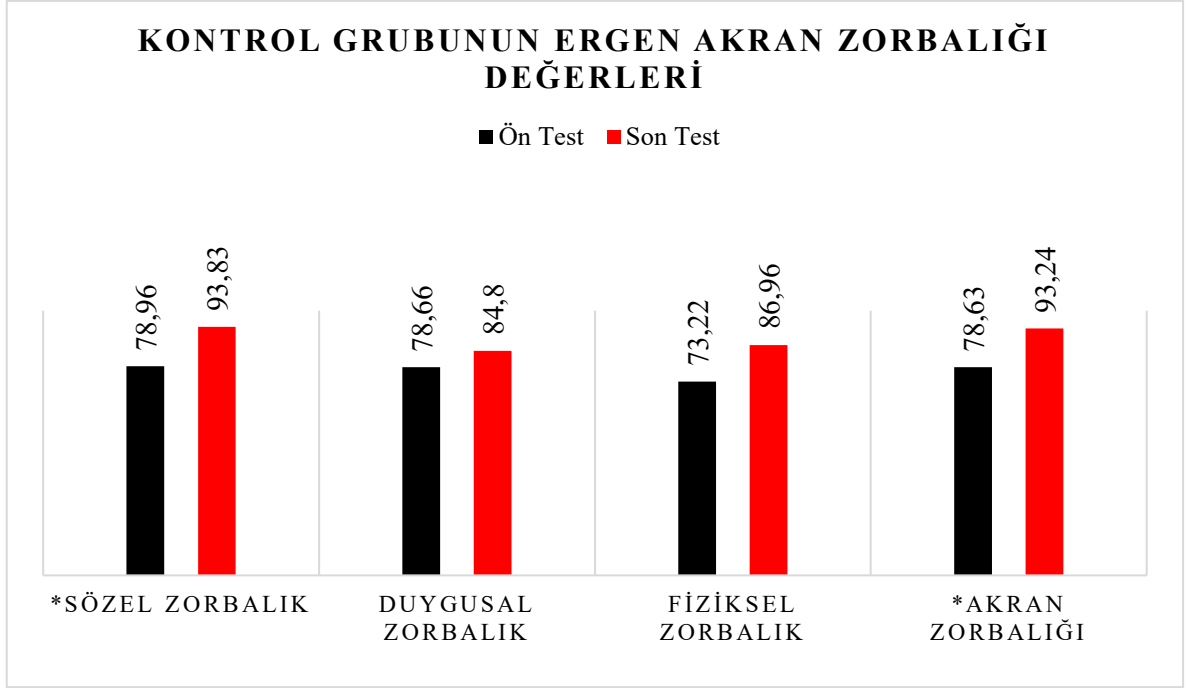
Ergen Akran Zorbalığı Değişkenine Ait Elde Edilen Bulgular

Tablo 4.9. Kontrol Grubunun Ergen Akran Zorbalığı Değerlerinin Ön Test-Son Test Karşılaştırılması

Kontrol Grubu (n: 67)								
Ergen Akran Zorbalığı	Ön Test			Son Test			Z	p
	Ort.	Min-Max	Medyan	Ort.	Min-Max	Medyan		
Sözel Zorbalık	78.96	6.00-26.00	9.00	93.83	6.00-23.00	10.00	-2.004	.045*
Duygusal Zorbalık	78.66	6.00-18.00	7.00	84.80	6.00-25.00	7.00	-.396	.692
Fiziksel Zorbalık	73.22	6.00-25.00	6.00	86.96	6.00-32.00	7.00	-1.733	.083
Ölçek Genel	78.63	18.00-61.00	24.00	93.24	18.00-71.00	26.00	-1.691	.091

* $p < .05$

Araştırmada kontrol grubu grubu öğrencilerinin akran zorbalığı ve alt boyutlarının ön test-son testlerinin ortalamalarını karşılaştırmak amacıyla wilcoxon testi uygulamıştır. Test sonucunda sözel zorbalık alt boyutunda ($Z = -2.004$, $p < .05$) son test ortalamalarının ön test ortalamalarından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksek olduğu tespit edilmiştir. Duygusal zorbalık alt boyutu ($Z = -.396$, $p > .05$), fiziksel zorbalık alt boyutu ($Z = -1.733$, $p > .05$) ve ölçek genelinde ($Z = -1.691$, $p > .05$) ise ölçümler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür.



Şekil 4.9. Kontrol Grubunun Ergen Akran Zorbalıklarına Ait Ön Test-Son Test Ortalamalarının Karşılaştırılması (Grup İçi)

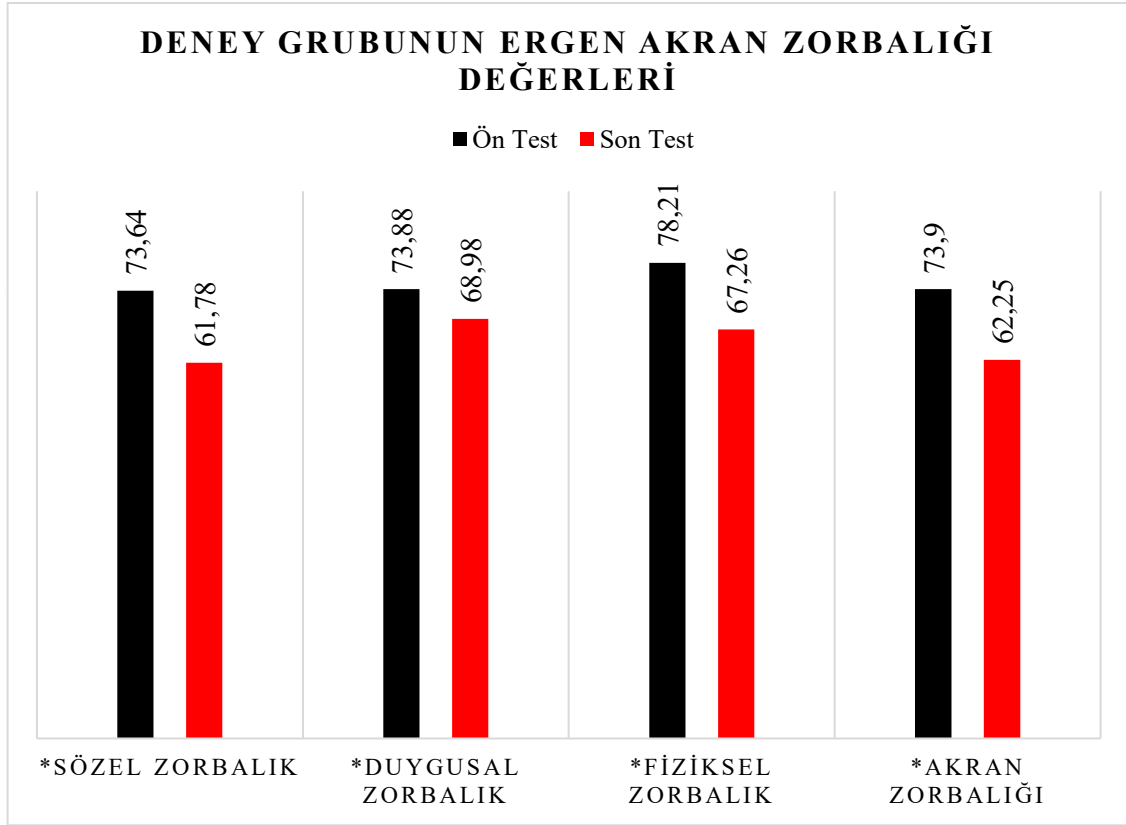
Tablo 4.10. Deney Grubunun Ergen Akran Zorbalığı Değerlerinin Ön Test-Son Test Karşılaştırılması

Deney Grubu (n: 84)								
Ergen Akran Zorbalığı	Ön Test			Son Test			Z	p
	Sıra Ort.	Min-Max	Medyan	Sıra Ort.	Min-Max	Medyan		
Sözel Zorbalık	73.64	6.00-29.00	8.00	61.78	6.00-21.00	8.00	-2.055	.040*
Duygusal Zorbalık	73.88	6.00-29.00	7.00	68.98	6.00-23.00	7.00	-2.147	.032*
Fiziksel Zorbalık	78.21	6.00-24.00	6.50	67.26	6.00-22.00	6.00	-2.716	.007*
Ölçek Genel	73.90	18.00-61.00	24.00	62.25	18.00-66.00	21.00	-2.786	.005*

* $p < .05$

Araştırmada deney grubu grubu öğrencilerinin ergen akran zorbalığı genel ve alt boyutlarının ön test - son test ortalamalarını karşılaştırmak amacıyla wilcoxon testi uygulamıştır. Test sonucunda sözel zorbalık alt boyutu ($Z = -2.055$, $p < .05$), duygusal

zorbalık alt boyutu ($Z=-2.147$, $p<.05$), fiziksel zorbalık alt boyutu ($Z=-2.716$, $p<.05$) ve ölçek genelinde ($Z=-2.786$, $p<.05$) ön test sıra ortalamalarından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksek olduğu belirlenmiştir ($p<.05$). Akran zorbalığı formundan alınan ortalamaların azalması durumunun pozitif bir durum olduğu bu nedenle de uygulanan eğitsel oyunların deney grubu öğrencilerinde zorbalığı azalttığı söylenebilir.



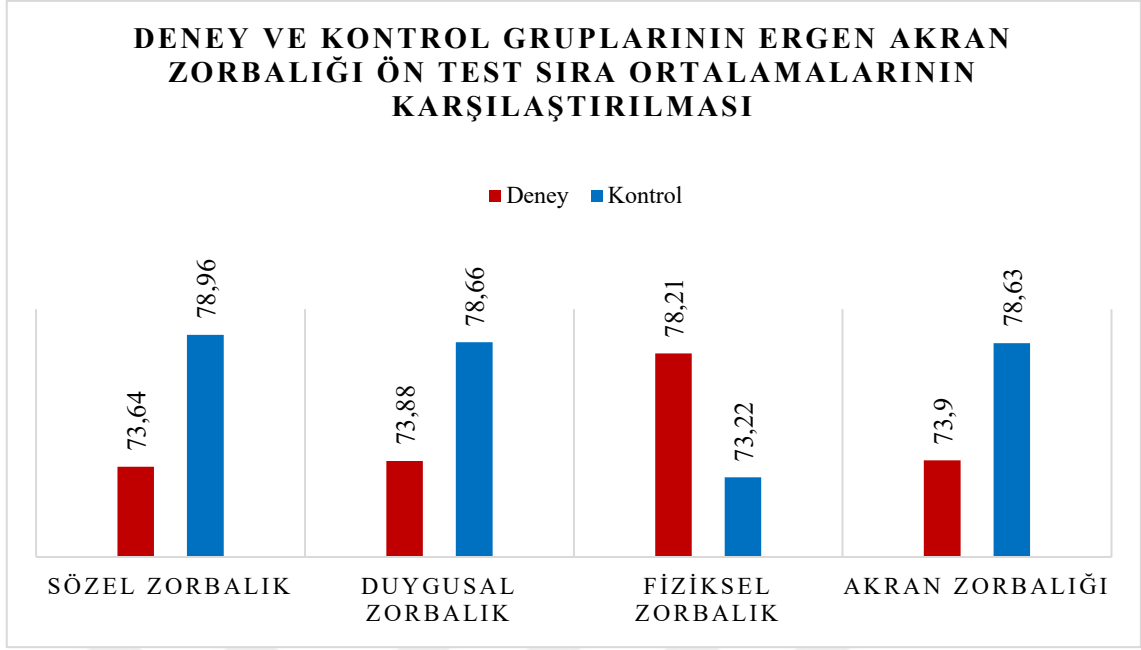
Şekil 4.10. Deney Grubunun Ergen Akran Zorbalıklarına Ait Ön Test-Son Test Ortalamalarının Karşılaştırılması (Grup İçi)

Tablo 4.11. Deney ve Kontrol Gruplarının Ergen Akran Zorbalığı Ön Test Sıra Ortalamalarının Karşılaştırılması

Ergen Akran Zorbalığı	Ön Test							
	Deney Grubu (n:84)			Kontrol Grubu (n:67)			U	p
	Sıra Ort.	Min-Max	Medyan	Sıra Ort.	Min-Max	Medyan		
Sözel Zorbalık	73.64	6.00-29.00	8.00	78.96	6.00-26.00	9.00	2616.00	.454
Duygusal Zorbalık	73.88	6.00-29.00	7.00	78.66	6.00-18.00	7.00	2635.00	.486
Fiziksel Zorbalık	78.21	6.00-24.00	6.50	73.22	6.00-25.00	6.00	2628.00	.448
Ölçek Genel	73.90	18.00-61.00	24.00	78.63	18.00-61.00	24.00	2638.00	.508

* $p < .05$

Araştırmada deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin akran zorbalıkları ve alt boyutlarının ön test sıra ortalamalarının karşılaştırılması amacıyla man whitney u analizi uygulanmıştır. Analiz sonucunda alt boyutlar ve ölçek genelinde grupların ön test sıra ortalamalarının istatistiksel olarak farklılaşmadığı belirlenmiştir ($p > .05$).



Şekil 4.11. Deney ve Kontrol Gruplarının Ergen Akran Zorbalığına Ait Ön Test Sıra Ortalamalarının Karşılaştırılması (Gruplar Arası)

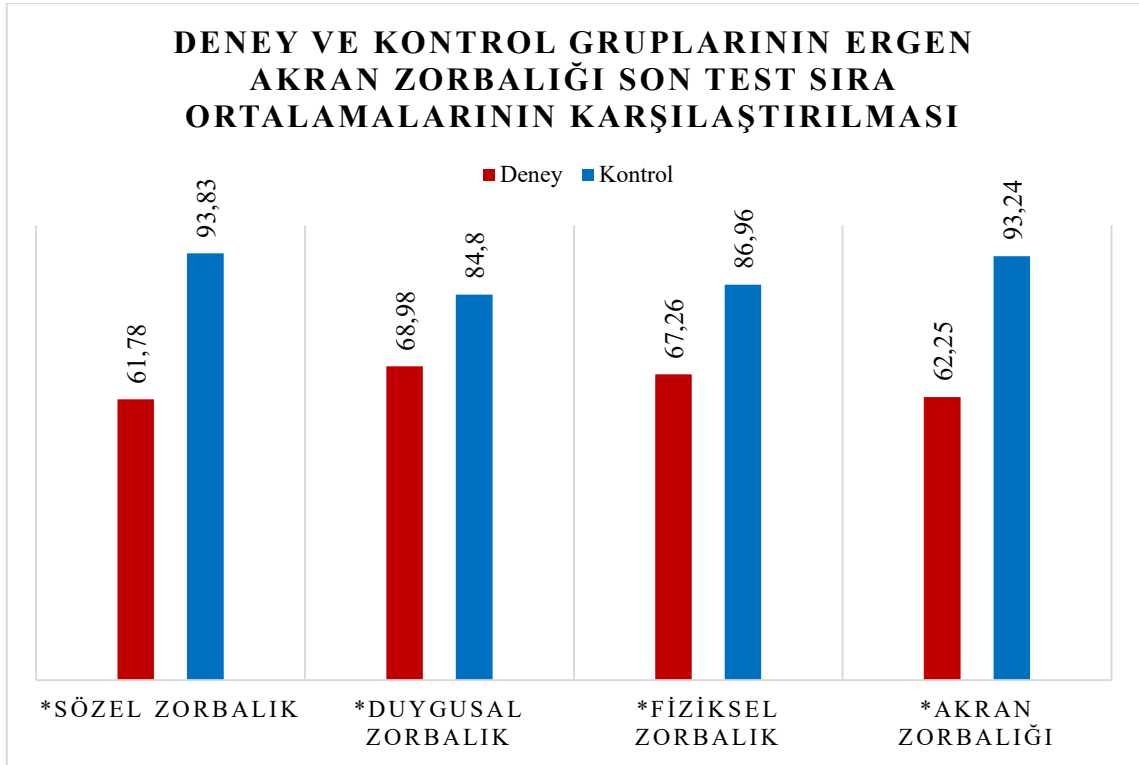
Tablo 4.12. Deney ve Kontrol Gruplarının Ergen Akran Zorbalığı Son Test Sıra Ortalamalarının Karşılaştırılması

Son Test								
Ergen Akran Zorbalığı	Deney Grubu (n:107)			Kontrol Grubu (n:96)			U	p
	Sıra Ort.	Min-Max	Medyan	Sıra Ort.	Min-Max	Medyan		
Sözel Zorbalık	61.78	6.00-21.00	8.00	93.83	6.00-23.00	10.00	1619.500	.00*
Duygusal Zorbalık	68.98	6.00-23.00	7.00	84.80	6.00-25.00	7.00	2224.50	.021*
Fiziksel Zorbalık	67.26	6.00-22.00	6.00	86.96	6.00-32.00	7.00	2079.50	.00*
Ölçek Genel	62.25	18.00-66.00	21.00	93.24	18.00-71.00	26.00	1659.00	.00*

* $p < .05$

Araştırmada deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin akran zorbalıkları ve alt boyutlarının son test sıra ortalamalarının karşılaştırılması amacıyla man whitney u analizi

sonucunda bütün alt boyutlar ve ölçek genelinde kontrol grubunun son test sıra ortalamalarının, deney grubunun son test sıra ortalamalarından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksek olduğu tespit edilmiştir ($p<.05$). Akran zorbalık ölçeğinden alınacak sıra ortalamasının düşüklüğünün öğrencilerin zorbalık davranışı gösterme eğilimlerinde azalmayı gösterdiği göz önüne alınırsa uygulanan eğitsel oyun programının deney grubunda zorbalık davranışını azalttığı söylenebilir.



Şekil 4.12. Deney ve Kontrol Gruplarının Ergen Akran Zorbalığına Ait Son Test Sıra Ortalamalarının Karşılaştırılması (Gruplar Arası)

5. TARTIŞMA

Bu bölümde araştırmadan elde edilen sonuçlar literatürle desteklenerek tartışılmıştır.

Sosyal ve Duygusal Öğrenme Düzeyine İlişkin Bulgu Sonuçları

Araştırmada kontrol grubu öğrencilerinin sosyal-duygusal öğrenme düzeyi ve alt boyutlarının ön test - son test ortalamalarının karşılaştırılması amacıyla yapılan analiz sonuçlarına göre kontrol grubunun öz yönetim ($t=2.262$, $p<.05$) alt boyutunda ön test ortalamalarının son test ortalamalarından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür. Öz farkındalık ($t=.964$, $p>.05$), sosyal farkındalık ($t=1.794$, $p>.05$), ilişki kurma becerileri ($t=.201$, $p>.05$), sorumlu şekilde karar verme ($t=.273$, $p>.05$) alt boyutları ve ölçek genelinde ($t=1.392$, $p>.05$) ise ölçümler arasında anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir. Arıkan (2020), sosyal duygusal öğrenme programı ile desteklenen eğitsel oyunların spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin sosyal duygusal öğrenme becerilerine etkisi ile ilgili yaptığı çalışmasında kontrol grubunun son test ortalamalarında öz yönetim ve sosyal farkındalık alt boyutlarında ön test ortalamalarına göre az oranda düşüş olduğu görülmektedir. Kalaycı, (2023) tarafından sosyal hizmet öğrencileriyle gerçekleştirilen çalışmada, spor ve grup çalışmasının sosyal duygusal öğrenme becerilerine etkisi incelenmiştir. Sosyal-duygusal öğrenmeye yönelik yapılan müdahale çalışmaları (örneğin CASEL temelli uygulamalar), müdahale almayan gruplarda anlamlı gelişim olmadığını ve hatta stres dönemlerinde gerileme yaşanabileceğini göstermektedir (Durlak ve ark., 2011). Bu çalışma kapsamında, kontrol grubunun öz yönetim alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmamış olsa da, puan ortalamalarında bir düşüş gözlemlenmiştir. Yapılan çalışmalar, öz yönetim boyutunda, kontrol gruplarında gerileme gözlemlenmesi, doğrudan bir müdahale olmamasına rağmen dışsal faktörlerin etkili olabileceğine, sınav dönemi, okul içi veya sınıf içi dinamiklerin farklılığı ve COVID-19 sonrası sosyal uyum sürecinde yaşanan sıkıntılara bağlanabilir.

Araştırmada deney grubu öğrencilerinin sosyal duygusal öğrenme düzeyi ve alt boyutlarının ön test - son test ortalamalarının karşılaştırılması bağımlı gruplar t testi uygulanmıştır. Yapılan analiz sonucunda öz farkındalık ($t=-2.872$, $p<.05$), öz yönetim ($t=-2.648$, $p<.05$) ve ilişki kurma becerileri ($t=-2.482$, $p<.05$) alt boyutları ve ölçek genelinde ($t=-2.892$, $p<.05$) son test ortalamaları lehine istatistiksel olarak anlamlı artışlar olduğu tespit edilmiştir. Fakat sosyal farkındalık ($t=-1.905$, $p>.05$) ve sorumlu şekilde karar verme alt boyutlarında ($t=-1.722$, $p>.05$) ölçümler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Annesi ve ark. (2016), 9 ila 12 yaş arası çocuklarda gönüllü olarak gerçekleştirilen Youth Fit 4 Life adlı yapılandırılmış okul sonrası fiziksel aktivite programı ile sosyal bilişsel gelişimlerini incelediği çalışmasında, 12 hafta sonunda deney grubu öğrencilerinin sosyal bilişsel gelişmelerinin kontrol grubundan anlamlı derecede yüksek olduğu tespit edilmiştir. Goh ve ark. (2022), 4. ve 6. sınıf Kanadalı çocuklarla yaptığı çalışmada, okul öncesi fiziksel aktivite programına katılmayan kontrol grubundaki öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme puanları aynı kalırken, okul tabanlı fiziksel aktivite programlarına katılan öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme puanlarında artı olduğu görülmüştür. Arıkan (2020), sosyal duygusal öğrenme programı ile desteklenen eğitsel oyunların spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin sosyal duygusal öğrenme becerilerine etkisi ile ilgili yaptığı çalışmasında deney grubundaki öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme becerilerinde artış olduğu tespit edilmiştir. Butzer ve ark., (2016) yaptığı çalışmada, öğrencilere uygulamış oldukları okul temelli yoga programının uygulamaya katılan öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme becerilerinin, uygulamaya katılmayan öğrencilerden daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Gülhan (2012), 10-12 yaş grubu öğrencilerde beden eğitimi dersine ilaveten 10 hafta süreyle, haftada en az beş farklı eğitsel oyun uygulamasının öğrencilerin sosyal beceri düzeylerine etkisinin olup olmadığını incelemiş, uygulamaya katılan öğrencilerin lehine sosyal beceri seviyelerinde anlamlı artış olduğu belirlemiştir. Güler (2021), eğitsel oyunların öz farkındalık, öz yönetim ve ilişki kurma becerilerinde belirgin bir gelişim sağladığını ortaya koymuştur. Yapılan çalışmalar eğitsel oyun ve fiziksel aktivite temelli müdahale programlarının çocukların sosyal duygusal öğrenme becerileri üzerinde anlamlı etkiye sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Ancak, sosyal farkındalık ve sorumlu karar verme alt boyutunda anlamlı bir farklılık gözlemlenmemiş olması, eğitsel oyun temelli programların duyuşsal ve sosyal yönleri desteklemede başarılı olduğunu, fakat bilişsel

karmaşıklık gerektiren değerlendirme ve karar verme gibi üst düzey süreçlerde ekstra yapılandırılmış rehberliğe ve öğretimsel desteklere ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir. Bu durum, Korkmaz ve Özdemir (2022)'in bulgularıyla örtüşmekte ve karar verme becerisinin gelişimi için daha derinlemesine rehberlik, zaman ve bilişsel yapılandırma gerektiğini ortaya koymaktadır. Durlak ve ark., (2011) yaptığı çalışmada, sosyal ve duygusal öğrenme programlarının öğrencilerin karar verme becerileri üzerindeki etkilerini incelemiş, belirli becerilerin, özellikle sorumlu karar verme becerisinin bazı programlarda beklenen seviyeye ulaşmadığı görülmüştür.

Araştırmada deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin sosyal duygusal öğrenme düzeyleri ve alt boyutlarının ön test ortalamalarını karşılaştırılmak amacıyla bağımsız gruplar t testi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda ölçek geneli ve bütün alt boyutlarında grupların ön test ortalamalarının istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlara göre kontrol ve deney grubunun sosyal duygusal öğrenme düzeyleri incelendiğinde istatistiksel olarak homojen bir yapıya sahip olduğu söylenebilir. Kalaycı, (2023) tarafından sosyal hizmet öğrencileriyle gerçekleştirilen çalışmada, spor ve grup çalışmasının sosyal duygusal öğrenme becerilerine etkisi incelenmiş olup, uygulama öncesi deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin sosyal duygusal öğrenme düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişki olmadığı belirlenmiştir. Eğitsel oyunların sosyal duygusal öğrenme becerileri üzerindeki etkisini inceleyen ve deney ile kontrol gruplarının ön test puanlarının benzerliğini gösteren bir başka çalışma Arıkan, (2020) tarafından gerçekleştirilmiştir. Bu araştırmada, üniversite öğrencilerine yönelik SDÖ programı ile desteklenen eğitsel oyunların etkisi değerlendirilmiştir. Çalışmada, deney ve kontrol gruplarının ön test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu bulgu, sosyal duygusal öğrenme süreçlerinin yapılandırılmış bir eğitim olmadan genellikle kendiliğinden gelişmediğini gösteren çalışmalarla uyumludur. Nitekim, Luo ve ark., (2020) tarafından gerçekleştirilen meta-analiz çalışmasında, okul öncesi dönemde uygulanan yapılandırılmış sosyal duygusal öğrenme müdahalelerinin, öğrencilerin sosyal ve duygusal yeterlikleri üzerinde anlamlı düzeyde etkili olduğu vurgulanmıştır. Araştırmada, yapılandırılmamış ortamlarda bu becerilerin kendiliğinden gelişmediği, belirli bir plan ve hedefe dayalı programlara ihtiyaç duyulduğu belirtilmiştir. Wigelsworth ve ark. (2022), ilkökul düzeyinde yürüttüğü geniş çaplı derleme çalışmasında da bütüncül ve yapılandırılmış sosyal duygusal öğrenme

yaklaşımlarının öğrencilerde daha yüksek düzeyde sosyal duygusal beceri gelişimi sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgu, eğitim ortamlarında bu becerilerin rastlantısal değil, planlı uygulamalarla desteklenmesi gerektiğini bir kez daha göstermektedir. Son olarak, Aksoy ve Gresham (2024), okul öncesi dönemde sosyal duygusal becerilerin gelişiminde kanıta dayalı müdahalelerin önemine dikkat çekmiş ve bu tür becerilerin doğal yollarla değil, yapılandırılmış programlarla etkili biçimde öğretilbildiğini vurgulamıştır.

Araştırmada deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin sosyal-duygusal öğrenme düzeyi ve alt boyutlarının son test ortalamalarının karşılaştırılması amacıyla yapılan analiz sonuçlarına göre; araştırmada deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin sosyal-duygusal öğrenme düzeyi ve alt boyutlarının karşılaştırılması amacıyla yapılan analiz sonuçlarına göre; deney grubu sosyal farkındalık (X: 15.85) ortalamaların kontrol grubu (X: 14.74) ortalamalarından, deney grubu öz yönetim (X: 15.90) ortalamalarının kontrol grubu (X: 14.74) ortalamalarından, deney grubu ilişki kurma becerisi (X: 20.10) ortalamalarının kontrol grubu (X: 18.56) ortalamalarından ve ölçek genelinde deney grubu (X: 92.00) ortalamalarının kontrol grubu (X: 85.80) ortalamalarından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksek ortalamalara sahip olduğu belirlenmiştir ($p < .05$). Öz farkındalık ve sorumlu şekilde karar verme boyutlarında ise grupların son test ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı tespit edilmiştir ($p > .05$). Deney grubundaki öğrencilerin, kontrol grubuna kıyasla sosyal-duygusal öğrenme ölçeği genel puanlarında ve alt boyutlarında (sosyal farkındalık, öz yönetim ve ilişki kurma) istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksek puanlara sahip oldukları belirlenmiştir. Bu bulgu, son yıllarda yapılan pek çok çalışmayla da örtüşmektedir. Örneğin Arıkan (2020), sosyal duygusal öğrenme modeliyle desteklenen eğitsel oyunların üniversite öğrencilerinde sosyal duygusal öğrenme becerilerini anlamlı ölçüde artırdığını ortaya koymuştur. Goh (2023), okul öncesi fiziksel aktivite programının ortaokul öğrencilerinin sosyal ve duygusal öğrenmesi ve enerji seviyeleri üzerindeki etkisini incelediği çalışmasında, haftada 3 gün 8 hafta boyunca yapılan uygulama sonunda beden eğitimi öğretmenleri tarafından uygulanan programa katılan öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme düzeylerinin %14 ($p < .001$) oranında iyileştiği tespit edilmiştir. Liu ve ark. (2023), fiziksel egzersizin üniversite öğrencilerinin sosyal-duygusal yeterlilik ile ilgili çalışmasında düzenli fiziksel egzersiz sosyal-duygusal yeterliliği olumlu yönde yordadığı

belirlenmiştir. Benzer şekilde, Cop ve Kablan (2018), Türkiye’de yapılan eğitsel oyun temelli araştırmaları incelemiş ve bu oyunların öğrencilerin bilişsel gelişimlerinin yanı sıra duyuşsal ve sosyal becerilerini de desteklediğini belirtmiştir. Ayrıca, Öztürk, (2022) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, fiziksel aktivite ve sosyal destek ile sosyal-duygusal öğrenme becerileri arasındaki pozitif ilişki olduğu, özellikle grup oyunları ve fiziksel etkileşim içeren etkinliklerin öğrencilerin sosyal ilişkiler kurmasına, empati yapmasına ve grup içinde sorumluluk almasına katkı sunduğu ifade edilmektedir. Genel olarak araştırmanın bu sonucu, fiziksel aktivite ve eğitsel oyun temelli müdahalelerin öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme becerilerini anlamlı düzeyde geliştirdiğini ortaya koymakta; elde edilen bulgular, literatürde fiziksel etkinliklerin sosyal duygusal yeterlikler üzerindeki olumlu etkisini vurgulayan önceki araştırmalarla tutarlılık göstermektedir. Eğitim ortamlarında fiziksel aktivite ve eğitsel oyun temelli programların sistematik şekilde entegre edilmesi, öğrencilerin sosyal duygusal yeterliliklerini de geliştirmede stratejik bir araç olarak değerlendirilmelidir.

Empatik Eğilim Değişkenine Ait Elde Edilen Bulgu Sonuçları

Araştırmada kontrol grubu öğrencilerinin empatik eğilimleri ve alt boyutlarının ön test - son test ortalamalarının karşılaştırılması amacıyla yapılan bağımlı gruplar t testi (paired samples t testi) sonucunda ölçek geneli ve alt boyutlarının ön test ve son test ortalamalarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir ($p>.05$). Bu çalışmada kontrol grubunda empatik eğilim düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir. Bu bulgu, empatik becerilerin kendiliğinden gelişiminin sınırlı olabileceğini, yapılandırılmamış doğal çevrelerin bu tür sosyal-duygusal becerilerin gelişimini her zaman desteklemediğini göstermektedir. Her ne kadar empatik eğilim aile, okul ve sosyal çevre gibi doğal ortamlarda da gelişebilme potansiyeline sahip olsa da, bu gelişimin etkili olabilmesi için belirli koşulların sağlanması gerekmektedir. Literatürde ebeveynlerin duygusal modelleme davranışlarının (Eisenberg ve Fabes 1998), öğretmenlerin destekleyici sınıf iklimi oluşturmalarının (Zins ve ark., 2004) ve olumlu akran etkileşimlerinin (Wentzel, 2010) empati gelişimini desteklediği vurgulanmaktadır. Ancak bu faktörlerin varlığı her birey için eşit düzeyde garanti edilemez. Bu nedenle, özellikle ergenlik döneminde empati gibi sosyal-duygusal becerilerin gelişimi açısından yapılandırılmış, rehberli ve hedefe yönelik müdahaleler önem taşımaktadır. Durlak ve

ark., (2011) kapsamlı meta-analizinde, empatik eğilimlerin ve diğer sosyal-duygusal becerilerin gelişiminin en etkili biçimde planlı eğitim programları yoluyla sağlandığı ortaya konmuştur.

Araştırmada deney grubu öğrencilerinin empatik eğilimleri ve alt boyutlarının ön test - son test ortalamalarını karşılaştırılmak için bağımlı gruplar t testi yapılmıştır. Analiz sonucunda, duygusal empati alt boyutunda ($t=-1.856$, $p>.05$) ölçümler arasında istatistiksel olarak bir fark olmadığı, bilişsel empati ($t=-2.803$, $p<.05$) ve ölçek genelinde ($t=-2.451$, $p<.05$) son test ortalamalarının ön test ortalamalarından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgu, deney grubuna uygulanan eğitsel oyunların empati becerilerini geliştirme konusunda etkili olduğunu, öğrencilerin bilişsel empati düzeylerinde ve ölçek genelinde anlamlı bir artış sağladığını ortaya koymaktadır. Efek (2022), ortaokul öğrencileriyle gerçekleştirdiği çalışmada 12 haftalık düzenli fiziksel aktivite programının öğrencilerin empati düzeylerini artırdığını tespit etmiştir. Yiğiter ve Ustaoglu (2013), 41 kadın yüksekokul öğrencisi ile yaptığı çalışmada, haftada iki kez iki saatlik oturumlarla uygulanan 12 haftalık yüzme eğitim programının öğrencilerin empati becerilerini anlamlı derece artırdığı belirlenmiştir. Yine Yiğiter (2013), 60 üniversite öğrencisi ile yaptığı çalışmada 10 haftalık düzenli rekreasyon aktivitelerinin öğrencilerin empati becerilerini anlamlı derecede artırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Alkan ve Selvi (2022), 9-15 yaş görme engelli öğrencilerle ilgili yaptığı çalışmada, eğitsel oyun oynatılan deney grubunun empatik eğilim düzeyleri yüksek olduğu; yine benzer şekilde Slimi ve arkadaşları (2023), kilolu ergen kadınlarla 7 haftalık basketbol eğitimi sonucunda empatik eğilimlerinin geliştiği; Köroğlu ve Yiğiter (2023), sekiz haftalık tenis eğitiminin öğrencilerin empati düzeylerini artırdığı belirlenmiştir. Özbalta (2018), ortaöğretim öğrencileri ile yaptığı araştırmada, spor yapan öğrencilerin empatik eğilim ve iletişim becerilerinin, spor yapmayan akranlarına göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu; Arslan ve Balçıkınlı (2019), çocuk sporcularla gerçekleştirdikleri çalışmada, düzenli spor yapan çocukların empati düzeylerinin yüksek olduğunu ve bu etkinliklerin empatik düşünme becerilerini geliştirdiği; Shima ve ark., (2021), sağlıklı genç yetişkinlerle yaptıkları araştırmada, yüksek fiziksel aktivite düzeyine sahip bireylerin duygusal empati skorlarının daha yüksek olduğu; Sarıbuğday, (2022) tarafından yapılan çalışmada, spor yapan yüksekokul öğrencilerinin empatik eğilim düzeylerinin daha yüksek olduğu; Wan ve ark., (2021) tarafından gerçekleştirilen

çalışmada ise, fiziksel aktivitelere katılımın, ortaokul öğrencilerinin olumlu sosyal davranışları üzerinde anlamlı ve pozitif bir etkisi olduğu ve Ghaheri ve ark., (2021) yaptığı çalışmada çocuklarda motor koordinasyon becerileri ile bilişsel ve duyuşsal empati yeteneği arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Bu araştırmanın sonuçları deney grubuna uygulanan eğitsel oyunların empatik eğilimlerin geliştirilmesinde önemli bir etkiye sahip olduğunu ortaya koymuştur. Bu bulgu, literatürde yer alan önceki çalışmalarla uyumludur. Ancak, duygusal empati alt boyutunda anlamlı bir değişim gözlenmemiştir.

Araştırmada deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin empatik eğilim alt boyutları ve toplamı ön testlerini karşılaştırmak amacıyla bağımsız gruplar t testi yapılmıştır. Bu araştırmanın sonuçlarına göre, deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin empatik eğilim alt boyutları ve toplamı ön test sonuçları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p>.05$). Bu bulgu, her iki grubun empatik eğilim düzeylerinin başlangıçta benzer olduğunu ve başlangıç koşullarının homojen olduğunu göstermektedir. Literatürde de benzer şekilde, eğitsel oyun ve spor temelli müdahalelerin uygulandığı çalışmalarda, deney ve kontrol gruplarının başlangıçta empatik eğilim düzeyleri açısından anlamlı bir fark olmadığı vurgulanmıştır (Efek, 2022; Gözler ve ark., 2020). Bu sonuç, araştırma sürecinde kullanılan yöntemlerin başlangıçta gruplar arasında karşılaştırılabilir olduğunu ve ilerleyen aşamalarda yapılan müdahalelerin etkisinin daha güvenilir bir şekilde değerlendirilebilmesi için temel oluşturduğunu göstermektedir.

Araştırmada deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin empatik eğilim düzeyleri ve alt boyutlarının son test ortalamalarının karşılaştırılması amacıyla yapılan bağımsız gruplar t testi sonucunda deney grubunun duygusal empatik eğilim alt boyutu ortalamalarının ($X:31.14$) kontrol grubunun duygusal empatik eğilim ortalamalarından ($X:29.05$) istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksek olduğu tespit edilmiştir ($t=2.012$, $p<.05$). Ölçek genelinde ($t=1.653$, $p>.05$) ve bilişsel empatik eğilim ($t=.652$, $p>.05$) alt boyutu son test ortalamalarında ise gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir. Efek (2022), 12 haftalık fiziksel aktivite programının ortaokul öğrencilerinin empati becerisi düzeyine etkisi ile ilgili çalışmasında deney ve kontrol gruplarının empati düzeylerinin son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. Garcia ve ark. (2015), spor eğitimi modeli uygulanan İspanyol ilk ve

ortaokul öğrencilerinin empati düzeylerini incelemiş; yapılan ön test ve son test karşılaştırmaları sonucunda, spor eğitimi modelinin empati davranışları üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etki yaratmadığını rapor etmişlerdir ve araştırmacılar, öğrencilerin farklı roller üstlenmelerinin ve bu sayede empati becerilerini geliştirmelerinin teşvik edilmesini önermişlerdir. Kırımoğlu ve ark., (2016)'da yaptığı çalışmada, spora katılan ve spora katılmayan üniversite öğrencilerinin empati davranışları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Araştırmada deney grubunun duygusal empati düzeyinin kontrol grubuna kıyasla istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksek olduğu, duygusal empatinin bilişsel empatiye kıyasla eğitsel oyunlar yoluyla daha kolay geliştirilebildiğini ortaya koymakta ve literatürle örtüşmektedir. Erken çocukluktan ergenliğe kadar yapılan gelişimsel incelemeler, başlangıçta duygusal empatinin baskın olduğunu, yaklaşık 4.7–6.9 yaş aralığında duygusal ve bilişsel empati düzeylerinin dengelendiğini ve bu dönemden sonra bilişsel empatinin gelişiminin öne çıkmaya başladığını göstermektedir. Bu durum, bilişsel empatinin daha geç geliştiğini ortaya koymaktadır (Zahn-Waxler ve ark., 1992; Van der Graaff ve ark., 2014). Nörogelişimsel açıdan değerlendirildiğinde, bilişsel empati üst düzey bilişsel kontrol sistemleri (özellikle prefrontal korteks) ile ilişkilidir. Bu sistemlerin ergenlik dönemine kadar tam anlamıyla işlevsel hale gelmediği bilinmektedir. Bu nedenle, bilişsel empatinin gelişimi de bu nörobiyolojik olgunlaşma sürecine paralel olarak daha geç gerçekleşmektedir (Decety ve Michalska, 2010).

Ergen Akran Zorbalığı Değişkenine Ait Elde Edilen Bulgu Sonuçları

Araştırmada kontrol grubu grubu öğrencilerinin akran zorbalığı ve alt boyutlarının ön test-son testlerinin ortalamalarını karşılaştırmak amacıyla wilcoxon testi sonucunda, sözel zorbalık alt boyutunda ($Z=-2.004$, $p<.05$) son test ortalamalarının ön test ortalamalarından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksek olduğu, duygusal zorbalık alt boyutu ($Z=-.396$, $p>.05$), fiziksel zorbalık alt boyutu ($Z=-1.733$, $p>.05$) ve ölçek genelinde ($Z=-1.691$, $p>.05$) ise ölçümler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Olweus Programı'nın Almanca versiyonuyla yapılan bir uygulamada kontrol gruplarında sözel ve fiziksel zorbalık düzeylerinde anlamlı bir değişim gözlenmemiştir. Yazarlar, bu sonucu program süresinin kısa olmasına ve katılım yükümlülüklerinin zayıflığına bağlamaktadır (Smith ve ark., 2004). Fraguas ve ark.,

(2021) tarafından gerçekleştirilen kapsamlı bir meta-analizde, okul temelli zorbalık müdahalelerinin zorbalık ve mağduriyet üzerindeki etkileri incelenmiş ve kontrol gruplarında anlamlı bir değişimin yaşanmadığı rapor edilmiştir. Kontrol grubu öğrencilerinin sözel zorbalık düzeylerindeki artış, öğrencilerin okul ortamındaki sosyal dinamiklerine, akran ilişkilerine veya zorbalıkla ilgili farkındalıklarının arttığına, öğrencilerin akran zorbalığına dair duygu ve düşüncelerinin herhangi bir müdahale olmadan zamanla değişmiş olabileceğini gösteriyor olabilir. Nitekim Polat ve Tümkaya, (2010) tarafından yapılan çalışmada, akran zorbalığını önlemeye yönelik geliştirilen grupla psikolojik danışma programının etkililiği değerlendirilmiş ve oyun temelli grup etkinliklerine katılmayan kontrol grubundaki öğrencilerin özellikle sözel zorbalık davranışlarında artış yaşadığı belirlenmiştir. Balyan ve Akgün, (2021) tarafından ortaokul öğrencileriyle yapılan çalışmada, spor temelli sosyal beceri eğitimi uygulanmayan kontrol grubunda zaman içinde fiziksel zorbalık davranışlarında azalma görülmediği, hatta bazı alt gruplarda artış gözlemlendiği rapor edilmiştir.

Araştırmada deney grubu öğrencilerinin ergen akran zorbalığı genel ve alt boyutlarının ön test- son test sıra ortalamalarını (mean rank) karşılaştırmak amacıyla wilcoxon testi uygulamıştır. Test sonucunda sözel zorbalık alt boyutu ($Z=-2.055$, $p<.05$), duygusal zorbalık alt boyutu ($Z=-2.147$, $p<.05$), fiziksel zorbalık alt boyutu ($Z=-2.716$, $p<.05$) ve ölçek genelinde ($Z=-2.786$, $p<.05$) ön test sıra ortalamalarından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksek olduğu belirlenmiştir ($p<.05$). Deney grubu öğrencilerinin ergen akran zorbalığına yönelik algılarında ve tutumlarında, eğitsel oyun temelli müdahale sonrasında anlamlı bir iyileşme olduğu, deney grubundaki öğrencilerin ergen akran zorbalığı ölçeğinin sözel, duygusal ve fiziksel zorbalık alt boyutları ile genel puanlarına ait son test sıra ortalamalarının, ön test sıra ortalamalarına göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde düşük olduğu bulunmuştur. Bu sonuç, uygulanan eğitsel oyun temelli müdahale programının ergenlerin zorbalıkla başa çıkma becerilerini artırdığı ve akran zorbalığına yönelik davranışlarında olumlu yönde bir değişim sağladığını göstermektedir. Ersoy ve Türkoğlu, (2021) tarafından yapılan bir çalışmada, eğitsel oyunlarla desteklenen sosyal-duygusal öğrenme programının öğrencilerde zorbalık davranışlarının azalmasına ve sosyal farkındalık düzeylerinin artmasına katkı sağladığı bulunmuştur. Benzer şekilde, Yılmaz ve ark. (2019), gerçekleştirdiği araştırmada, iş birliğine dayalı oyunların yer aldığı bir etkinlik programının ilkökul öğrencilerinde empati ve hoşgörü düzeyini artırdığı ve

özellikle sözel ve duygusal zorbalık davranışlarını azaltmada etkili olduğu vurgulanmıştır. Benítez-Sillero ve ark. (2020), beden eğitimi derslerinde zorbalığı önlemeye yönelik çalışmasında 12-19 yaş arası 764 öğrenciyi ile 439'u deney grubu, 325'i ise kontrol grubu ile 6 haftadan oluşan bir müdahale programı hazırlanmış ve araştırma sonucunda deney grubunda zorbalık mağduriyeti ve zorbalık saldırganlığı kontrol grubuna kıyasla anlamlı düzeyde azalmıştır. Oliveira ve ark. (2017), beden eğitimi derslerinde uygulanan iş birliğine dayalı oyunların etkisini inceledikleri çalışmada, iş birliğine dayalı oyunların öğrenciler arasındaki zorbalık davranışlarını azaltmada önemli bir rol oynadığı bulunmuştur. Bejerot ve ark., (2010), çalışmasında beden eğitimi derslerindeki zayıf performansın zorba kurbanı olma riskiyle ilişkili olduğu incelenmiş, araştırma, deney ve kontrol gruplarının karşılaştırılmasıyla, beden eğitimi derslerinde düşük performans gösteren çocukların, zorbalık ve mağduriyet yaşama olasılıklarının daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Bu bağlamda, araştırma bulguları, eğitsel oyunların zorbalık davranışlarının önlenmesinde etkili bir müdahale yöntemi olduğunu ortaya koyan literatürle örtüşmektedir. Bu bulgu, yapılandırılmış ve etkileşimli müdahale programlarının ergenlerin zorbalıkla ilgili tutum ve davranışlarını olumlu yönde etkileyebileceğini göstermektedir.

Araştırmada deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin akran zorbalıkları ve alt boyutlarının ön test sıra ortalamalarının karşılaştırılması amacıyla man whitney u analizi uygulanmıştır. Analiz sonucunda alt boyutlar ve ölçek genelinde grupların ön test sıra ortalamalarının istatistiksel olarak farklılaşmadığı belirlenmiştir ($p>.05$). Başlangıç düzeylerinde anlamlı bir farklılığın olmaması, uygulanan eğitsel oyun temelli müdahalenin etkilerinin daha sağlıklı bir biçimde izlenebilmesine olanak tanımıştır. Bu durum, deneysel sürece ilişkin bulguların yalnızca müdahalenin etkisine atfedilmesi konusunda güçlü bir dayanak oluşturmaktadır (Shadish ve ark., 2002). Ayrıca, ön testte kontrol grubunun bazı alt boyutlarda deney grubuna göre daha yüksek sıra ortalamalarına sahip olması, okul ortamındaki sosyal yapıların veya arkadaşlık ağlarının akran zorbalığı davranışlarını besleyen faktörler olabileceğine işaret etmektedir. Nitekim Sullivan ve ark. (2003), zorbalığın yalnızca bireysel eğilimlerle değil, sosyal bağlamla ve akran ilişkileriyle de şekillendiğini vurgulamaktadır. Bu bağlamda, sadece bireye yönelik değil, grup dinamiklerini hedef alan müdahalelerin geliştirilmesinin daha kalıcı sonuçlar doğurabileceği söylenebilir. Kontrol grubundaki öğrencilerin daha yüksek akran zorbalığı

seviyeleri, olası sosyal yapıların ve dinamiklerin bu öğrenciler için daha olumsuz bir atmosfer yarattığını gösteriyor olabilir. Diğer taraftan, Smith ve Sharp (1994), akran zorbalığının, bireylerin sosyal becerileri ile doğrudan ilişkili olduğunu ve sosyal becerilerin geliştirilmesiyle zorbalığın azalabileceğini savunmaktadır.

Araştırmada deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin akran zorbalıkları ve alt boyutlarının son test sıra ortalamalarının karşılaştırılması amacıyla man whitney u analizi sonucunda bütün alt boyutlar ve ölçek genelinde kontrol grubunun son test sıra ortalamalarının, deney grubunun son test sıra ortalamalarından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksek olduğu tespit edilmiştir ($p<.05$). Deney grubu öğrencilerinin sözel, duygusal, fiziksel ve genel zorbalık düzeylerinde gözlemlenen azalma, eğitsel oyun uygulamasının bu tür olumsuz davranışların farkındalığını artırarak, öğrencilerin zorbalığa karşı daha duyarlı hale gelmelerine yardımcı olduğunu gösteriyor olabilir. Bu tür oyunlar, öğrencilerin birbirleriyle sağlıklı iletişim kurmalarını ve sorunları barışçıl yollarla çözmelerini teşvik edebilir. Bu bulgular, literatürde yer alan çeşitli çalışmalarla da desteklenmektedir. Alp ve Ergül, (2018) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada, ilköğretim çağındaki şiddet eğilimli ergenlerin saldırgan davranışlarına fiziksel aktivite ve sportif oyunların etkisi incelenmiş ve bu tür etkinliklerin saldırgan davranışları azaltmada etkili olduğu bulunmuştur. Benzer şekilde, Kuvat, (2021) tarafından yapılan bir araştırmada, spor yapan ortaokul öğrencilerinin sporcu kimliği ile akran zorbalığı eğilimleri arasındaki ilişki incelenmiş ve sporcu kimliğinin akran zorbalığını %19 oranında azaltıcı bir etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Zhou ve ark. (2025), çocuk ve ergenler arasında zorbalık davranışlarını azaltmada spor temelli müdahalelerin etkinliğine ilişkin kanıtları sentezlemeyi amaçladığı araştırmasında, incelediği yirmi bir makale ile spor temelli müdahalelerin zorbalık davranışını, mağduriyeti ve genel saldırganlığı önemli ölçüde azalttığını ortaya koydu. Hormazabal-Aguayo ve ark., (2019), 170 5. sınıf öğrenci ile gerçekleştirdikleri çalışmada 8 hafta süre ile okul öncesi öğrencilere fiziksel aktivite programı uyguladılar ve 8 hafta sonunda fiziksel zorbalığa uğrama ve sözel zorbalığa uğrama olasılığında anlamlı bir düşüş olduğu belirlendi. Tüm bu bulgular birlikte değerlendirildiğinde, eğitsel oyunların ve fiziksel aktivite temelli müdahalelerin, ergenlerin zorbalıkla ilişkili olumsuz davranışlarını azaltmada etkili olduğu söylenebilir. Ancak bazı çalışmalarda eğitsel oyunların ya da spor temelli programların her zaman zorbalık davranışlarını azaltmada etkili olmadığı

belirlenmektedir. Örneğin, müdahale süresi yetersiz olduğunda ya da uygulayıcı nitelikleri ve okul iklimi gibi bağlamsal faktörler kontrol altına alınmadığında, etkiler gözlemlenmeyebilir (Smith ve ark., 2004).



6. SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırma sonuçları incelendiğinde uygulanan 14 hafta eğitsel oyunlar programının sosyal-duygusal öğrenme düzeyi ve alt boyutlarında (öz farkındalık, öz yönetim ve ilişki kurma becerileri) etkili olduğu ve sosyal-duygusal öğrenme düzeyini ve alt boyutlarını (sosyal farkındalık ve sorumlu şekilde karar verme) geliştirdiği bulunmuştur. Bununla birlikte sosyal farkındalık ve sorumlu şekilde karar verme alt boyutunda anlamlı bir gelişim belirlenmemiştir.

Araştırma sonuçları incelendiğinde uygulanan 14 hafta eğitsel oyunlar programının empatik eğilim ve alt boyutunda (bilişsel empati) etkili olduğu ve empatik eğilim ve alt boyutunu (bilişsel empati) geliştirdiği bulunmuştur.

Araştırma sonuçları incelendiğinde uygulanan 14 hafta eğitsel oyunlar programının akran zorbalığı ve alt boyutlarında (sözel zorbalık, duygusal zorbalık ve fiziksel zorbalık) etkili olduğu ve akran zorbalığı ve alt boyutlarını (sözel zorbalık, duygusal zorbalık ve fiziksel zorbalık) azalttığı olumlu yönde geliştirdiği bulunmuştur.

Bu sonuçlardan yola çıkarak eğitici, eğlendirici ve öğretici özelliği olan eğitsel oyunların, öz farkındalık, sosyal farkındalık, öz yönetim ve ilişki kurma becerileri gibi sosyal-duygusal öğrenmenin temel bileşenlerini anlamlı biçimde geliştirdiğini; duygusal ve bilişsel empati boyutlarını güçlendirdiğini ve aynı zamanda sözel, duygusal ve fiziksel zorbalık düzeylerini belirgin şekilde azalttığını göstermektedir. Bu sonuçla birlikte eğitsel oyunların 6,7 ve 8. sınıf öğrencilerinin “gelişim bir bütündür” ilkesinden yola çıkarak bilişsel, duyuşsal, sosyal ve psikomotor gelişim alanlarına bütüncül katkılar sunduğu söylenebilir.

Araştırma sonucunda aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

- Eğitsel oyunların, tüm derslerle ilişkilendirilecek şekilde planlanarak Millî Eğitim Bakanlığı'nın müfredat planlamasına yapılandırılmış biçimde entegre edilmesi önerilmektedir

- Zorbalığı önlemeye yönelik rehberlik programlarında eğitsel oyunlara daha fazla yer verilmeli ve bu oyunlar empati becerilerinin gelişimini destekleyen araçlar olarak yapılandırılması önerilmektedir.
- Eğitsel oyunların ile öğrenciler arası ilişkilerin güçlendirmesi, olumlu okul iklimin oluşturulması ve akran zorbalığı gibi olumsuz davranışların önüne geçilmesi göz önünde bulundurularak sadece ders içinde değil, teneffüsler, kulüp saatleri ve sosyal etkinliklerde de desteklenmesi önerilmektedir.
- Öğretmenlerde eğitsel oyunların amacı, yapısı ve sosyal-duygusal etkileri hakkında farkındalık oluşturmak amacı ile hizmet içi eğitim programlarına empatik eğilim, sosyal-duygusal öğrenme ve eğitsel oyun uygulamalarına yönelik eğitimler verilmelidir.
- Ailelerin çocuklarını daha fazla fiziksel etkinlik ve eğitsel oyunlara yönlendirmesi için seminerler, rehberlik faaliyetleri ve işbirlikçi aile katılım programları aracılığıyla bilinçlendirme çalışmaları yapılması önerilmektedir.

KAYNAKLAR

- Akandere, M. (2006). *Eğitici okul oyunları* (3. baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Akandere, M. (2013). *Eğitici okul oyunları* (4. baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Akçakoyun, F., Çalışkan, E., ve Karlı, H. (2010). Dövüş ve takım sporcularının empati düzeylerinin karşılaştırılması. *Türkiye Kick Boks Federasyonu Spor Bilimleri Dergisi*, 3(2), 37–47.
- Akkoyun, F. (1982). Empatik anlayış üzerine. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 23(2), 63–70.
- Aksoy, P., and Gresham, F. M. (2024). Evidence-based social-emotional learning intervention programs for preschool children: An important key to development and learning. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, 11(3), 201–217.
- Alikaşifoğlu, M., ve Ercan, O. (2007). Çocuk çağında zorbalık/kabadayılık davranışları: Hekimler açısından anlamı (derleme). *Türk Pediatri Arşivi*, 42(1).
- Alkan, İ., ve Selvi, H. (2022). Görme engelli öğrencilerle yapılan eğitsel oyun uygulamalarının empatik eğilim düzeylerine etkisi. *BESSED: Beden Eğitimi, Spor, Sağlık ve Efor Dergisi*, 6(2), 1–9.
- Alp, H., ve Ergül, M. (2018). The effect of physical activity and sports games on aggressive behaviors of adolescents. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 18(3), 621–640.
- Altınoluk, H. (2014). *Hemşirelerde/ebelerde empatik eğilim ve becerilerin değerlendirilmesi (Denizli Servergazi Hastanesi örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Altun, M. (2013). *Düzenli eğitsel oyun oynayan 11-12 yaş grubu çocuklarda problem çözme becerisinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Ankara: Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı.
- Annesi, J. J., Smith, A. E., and Tennant, G. A. (2016). Effects of the Youth Fit For Life physical activity program on body mass index and other health outcomes in children in after-school care. *Journal of Sport and Health Science*, 5(4), 484–490.
- Aracı, H. (1998). *Beden eğitimi ve oyun öğretimi*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Aracı, H. (2001). *Okullarda beden eğitimi*. İstanbul: Nobel Yayın.
- Arıkan Fidan, N. (2020). Sosyal-duygusal öğrenme modeli uyarlanmış spor eğitimi modelinin öz yeterlik ve beden eğitimi dersine yönelik tutuma etkisi. *Journal of Social, Humanities and Administrative Sciences*, 6, 59–69.
- Arıkan, N. (2020). Sosyal-duygusal öğrenme programı ile desteklenen eğitsel oyunların üniversite öğrencilerinin sosyal-duygusal öğrenme becerilerine etkisi. *Social Sciences Studies Journal*, 6(54), 195–203.
- Arslan, H., ve Balçıkınlı, G. S. (2019). Çocuk ve ergenlerde spor yoluyla arkadaşlığın geliştirilmesi. *Psikanaliz Defterleri*, 10, 208–220.

- Atalay, A. (2010). *Akran zorbalığı gösterme ve akran zorbalığına maruz kalmanın cinsiyet, yaş, sosyoekonomik düzey, anne-baba tutumları, arkadaş ilişkileri ve benlik saygısı ile ilişkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Dicle Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ataş, A. T., Efeçinar, H. İ., ve Tatar, A. (2016). Sosyal beceri değerlendirme ölçeği'nin geliştirilmesi ve psikometrik özelliklerinin incelenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 6(46), 71–85.
- Aydın, B., ve İmamoğlu, S. (2001). Stresle başa çıkma becerisi geliştirmeye yönelik grup çalışması. *Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 14, 41–52.
- Balyan, F., ve Akgün, F. (2021). Ortaokul öğrencilerinde spor temelli sosyal beceri eğitiminin zorbalık davranışlarına etkisi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 17(1), 25–40.
- Banks, R. (1997). *Bullying in schools* (ERIC Document Reproduction Service No. ED407154).
- Baran, G. (2009). Duygusal gelişim. In Y. Fazlıoğlu (Ed.), *Erken çocukluk gelişimi ve eğitimi* (pp. 101–117). İstanbul: Kriter Yayınları.
- Baran, G. (2011). Sosyal gelişim. In N. Aral & G. Baran (Eds.), *Çocuk gelişimi* (pp. 193–222). İstanbul: Ya-Pa Yayın A.Ş.
- Barnett, M. (1987). Çocuklarda empati ve ilgili tepkiler. In *Empati ve gelişimi* (pp. 146–162).
- Bayat, S., Kılıçaslan, H., ve Şentürk, Ş. (2014). Fen ve teknoloji dersinde eğitsel oyunların yedinci sınıf öğrencilerinin akademik başarısına etkisinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 204–216.
- Bayırtepe, E., ve Tüzün, H. (2007). Oyun-tabanlı öğrenme ortamlarının öğrencilerin bilgisayar dersindeki başarıları ve öz-yeterlik algıları üzerine etkileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 41–54.
- Bejerot, S., Edgar, J., and Humble, M. B. (2011). Poor performance in physical education – A risk factor for bully victimization: A case-control study. *Acta Paediatrica*, 100(3), 413–419. <https://doi.org/10.1111/j.1651-2227.2010.02016.x>
- Bencivenga, A., and Elias, C. M. (2003). Leading schools of excellence in academics, character, and social-emotional development. *NASSP Bulletin*, 87(637), 60–72.
- Benítez-Sillero, J. D., Martín-Albo, J., Núñez, J. L., and Moreno-Murcia, J. A. (2020). Effects of a physical education-based program on bullying in adolescents. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(10), 3652.
- Bernhardt, B. C., & Singer, T. (2012). The neural basis of empathy. *Annual Review of Neuroscience*, 35, 1–23.
- Beyleroğlu, G. (2017). *Eleştirel düşünme ve empati: Eğitim ve spor alanı*. Ankara: Efil Yayınevi.

- Bodrova, E., and Leong, D. J. (2003). *Tools of the mind: The Vygotskian approach to early childhood education* (2nd ed.). Merrill Prentice Hall.
- Bulgurcu, S. (2011). *İstanbul ilinde bir ilköğretim okulunda 6-8. sınıflarda akran zorbalığı sıklığının araştırılması* (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Butzer, B., Bury, D., Telles, S., and Khalsa, S. B. S. (2016). Implementing yoga within the school curriculum: A scientific rationale for improving social-emotional learning and positive student outcomes. *Journal of Children's Services*, 11(1), 3–24.
- Büyüköztürk, Ş. (2022). *Deneyisel desenler: Öntest-sontest kontrol grubu, desen ve veri analizi* (7. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (28. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Can, A. (2019). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi* (8. baskı). Ankara: Pegem Akademi. <https://doi.org/10.14527/9786053644484>
- CASEL. (2003). *An Education Leader's Guide to Evidence-Based Social and Emotional Learning (SEL) Programs*. Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (CASEL).
- CASEL. (2010). *SEL & Academics*. Retrieved May 12, 2013.
- CASEL. (2013). *An Education Leader's Guide to Evidence-Based Social and Emotional Learning (SEL) Programs*. Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (CASEL).
- Cengiz, S. (2008). Hemşirelerde empatik eğilim ve iş doyumu ilişkisi (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Cohen, J. (1999). Social and emotional learning past and present: A psychoeducational dialogue. In J. Cohen (Ed.), *Educating minds and hearts* (pp. 1–23). New York & London: Teachers College, Columbia University.
- Cohen, J. (2001). Social and emotional education: Core concepts and practices. In J. Cohen (Ed.), *Caring classrooms, intelligent schools: The social emotional education of young children* (pp. 3–29). Teacher College Press, New York.
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL). (2005). *Safe and sound: An educational leader's guide to evidence-based social and emotional learning (SEL) programs*. Chicago, IL: Author.
- Cop, M. R., ve Kablan, Z. (2018). Türkiye’de eğitsel oyunlarla ilgili yapılmış çalışmaların analizi. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 1(1), 52–71.
- Coryn, C., Spybrook, J. K., Evergreen, S. D., and Blinkiewicz, M. (2009). Development and evaluation of social-emotional learning scale. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 27(4), 303–315.
- Coşkun, H., Akarsu, B., ve Kariper, A. (2012). Bilim öyküleri içeren eğitsel oyunların fen ve teknoloji dersindeki öğrencilerin akademik başarılarına etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 93–109.

- Cowie, H., and Jennifer, D. (2008). *New perspectives on bullying*. Maidenhead, England: Open University Press.
- Çakır, Ö. (2016). *Etkili iletişim ve empati*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Çangır, M. (2008). İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi derslerinde eğitsel oyun yönteminin uygulanma durumu: Tuzla örneği (Yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Çapan, B. E. (2006). *Sosyal ve duygusal öğrenme becerileri ile yalnızlık düzeyi arasındaki ilişki* (Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi). YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Çapan, B. E., ve Korkut, F. (2017). Çocukların kendilik değerini geliştirmede kendilik değeri geliştirme programı ve sosyal ve duygusal eğitim programının etkililiği. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 16, 757–762.
- Çelik, A., ve Şahin, M. (2013). Spor ve çocuk gelişimi. *International Journal of Social Social Science*, 6(1), 467–478.
- Çelik, E., ve Çağdaş, A. (2010). Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin empatik eğilimlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23, 23–38.
- Çinkır, Ş., ve Karaman-Kepenekçi, Y. (2003). Öğrenciler arası zorbalık. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 34, 236–253.
- Çoban, B. (2006). *Orta öğretimde ve üniversitelerde eğitsel oyunlar*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Çoban, B., ve Nacar, E. (2006). *İlköğretim 1. kademedeki eğitsel oyunlar*. Ankara: Nobel Basımevi.
- Çoban, B., ve Nacar, E. (2008). *İlköğretim 2. kademe eğitsel oyunlar* (2. baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Çoban, B., ve Naçar, E. (2015). *Ortaokullarda eğitsel oyunlar*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Davis, M. H. (1983). Measuring individual differences in empathy: Evidence for a multidimensional approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44(1), 113–126.
- Decety, J., and Michalska, K. J. (2010). Neurodevelopmental changes in the circuits underlying empathy and sympathy from childhood to adulthood. *Developmental Science*, 13(6), 886–899.
- Demirezen, İ. K. (2020). Spora katılan ve katılmayan lise öğrencilerinde okula yönelik tutum ve akran zorbalığına maruz kalma düzeylerinin incelenmesi: Aksaray ili örneği (Yüksek lisans tezi, Mersin Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü). Mersin Üniversitesi.
- Denham, S. A., Blair, K. A., DeMulder, E., Levitas, J., Sawyer, K., Auerbach-Major, S., and Queenan, P. (2003). Preschool emotional competence: Pathway to social competence? *Child Development*, 74(1), 238–256.

- Deniz, M. E. (2015). Kişisel rehberlik. In M. E. Deniz & A. Erözkan (Eds.), *Psikolojik danışma ve rehberlik* (pp. 120–145). Maya Akademi.
- Dodlinger, M. J. (2007). Eğitici video oyun tasarımı: Bir gözden geçirme literatür. *Uygulamalı Eğitim Teknolojileri Dergisi*, 4(1), 21–31.
- Dökmen, Ü. (1997). İletişim çatışmaları ve empati (14. basım). Sistem Yayıncılık.
- Dökmen, Ü. (1998). Empati kurma becerisi ile sosyometrik statü arasındaki ilişki. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 20(2), 155–190.
- Dökmen, Ü. (2002). İletişim çatışmaları ve empati (18. basım). Sistem Yayıncılık.
- Dökmen, Ü. (2005). İletişim çatışmaları ve empati (19. basım). Sistem Yayıncılık.
- Dökmen, Ü. (2005). *Sosyal psikoloji: Klasik ve güncel yaklaşımlar* (9. baskı). İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Dökmen, Ü. (2015). *Sanatta ve günlük yaşamda iletişim çatışmaları ve empati* (53. basım). İstanbul: Remzi Yayınevi.
- Dölek, N. (2002). Öğrencilerde zorbaca davranışların araştırılması ve bir önleyici program modeli (Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul).
- Dönmez, N. B. (1992). *Oyun kitabı*. İstanbul: Esin Yayınevi.
- Dönmez, N. B. (2000). *Üniversite çocuk gelişimi ve eğitimi bölümü ve kız meslek lisesi öğrencileri için oyun kitabı*. İstanbul: Esin Yayınevi.
- Driscoll, A., and Nagel, N. G. (2008). *Early childhood education: Birth-eight* (4th ed.). USA: Pearson Education.
- Durakoğlu, A., ve Gökçearslan, Ş. (2010). Lise öğrencilerinin empatik eğilim düzeylerinin çeşitli değişkenlerle ilişkisi. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 5(3), 354–364.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., and Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405–432.
- Duy, B., ve Yıldız, M. (2015). Farklı zorbalık konumunda olmak empatik eğilim ve yaşam doyumu bağlamında bir fark yaratır mı? *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(3), 31–47.
- Düzgün, İ. (2020). *Ortaokula devam eden çocukların sosyodemografik özellikleri ile akran zorbalığı davranışı arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul).
- Efek, E. (2022). 12 haftalık fiziksel aktivite programının ortaokul öğrencilerinin empati becerisi düzeyine etkisi. *Akdeniz Spor Bilimleri Dergisi*, 5(1), 41–50.
- Eisenberg, N. and Fabes, R. A. (1998). Emotion, regulation, and the development of social competence. In M. S. Clark (Ed.), *Review of Personality and Social Psychology: Vol. 14, Emotion and social behavior* (ss. 119–150). Newbury Park, CA: Sage.

- Elias, M. J. (1997). *Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators*. Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Elias, M. J., and Butler, L. B. (1999). Social decision making and problem solving: Essential skills for interpersonal and academic success. In J. Cohen (Ed.), *Educating minds and hearts: Social emotional learning and the passage into adolescence* (pp. 129–141). New York: Teachers College Press.
- Elias, M. J., and Tobias, S. E. (1996). Social problem solving: Interventions in the schools. *Guilford Press*.
- Elias, M. J., Weissberg, R., and Brien, U. M. (2006). Transformative leadership for social emotional learning. *PL, Student Services*, 10-13.
- Elias, M. J., Zins, J. E., Weissberg, R. P., Frey, K. S., Greenberg, M. T., Haynes, N. M., ... and Shriver, T. P. (1997). *Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Elksnin, L. K., and Elksnin, N. (2006). *Teaching social-emotional skills at school and home*. Denver: Love Publishing Company.
- Ergün, N. (2015). *Erken ergenlerde okul, aile ve demografik değişkenlere göre akran zorbalığının incelenmesi* (Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara).
- Erk, A. B. (2019). *Akran zorbalığı*. İstanbul: Ekinoks Yayınları.
- Eroğlu, N. (1995). Empatik eğilimi düzeyleri farklı annelerin çocuklarının uyum ve başarı düzeyleri. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- Ersanlı, K. (1993). İnsan ilişkilerinde empatik yaklaşımın yeri ve önemi. *Eğitim Dergisi*, 5, 70–72.
- Ersoy, E., ve Köşger, F. (2016). Empati: Tanımı ve önemi. *Osmangazi Tıp Dergisi*, 38, 1–7.
- Ersoy, E., ve Türkoğlu, B. (2021). Eğitsel oyunlarla desteklenen sosyal-duygusal öğrenme programının ilkökul öğrencilerinin sosyal farkındalık düzeylerine ve zorbalık davranışlarına etkisi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 514–534.
- Filiz, A. (2009). *Farklı lise türlerindeki öğrencilerin empatik eğilimleri ve saldırganlık düzeylerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul).
- Fisher, E. P. (1992). The impact of play on development: A meta-analysis. *Play & Culture*, 5(2), 159–181.
- Fraguas, D., Díaz-Caneja, C. M., Ayora, M., Durán-Cutilla, M., Abregu-Crespo, R., et al. (2021). Assessment of school anti-bullying interventions: A meta-analysis of randomized clinical trials. *JAMA Pediatrics*, 175(1), 44–55.
- Fredericks, L. (2003). Making the case for social and emotional learning and service-learning. *Education Commission of the States' Publications*, 4-1.

- Garcia-Lopez, L. M. and Gutierrez, D. (2015). The effects of a sport education season on empathy and assertiveness. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 20(1), 1–16.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Ghaheri, A., et al. (2021). The relationship between motor coordination skills and cognitive and emotional empathy in children. *Child Development Research*, 15(4), 456–467.
- Goh, T. (2023). The impact of a preschool physical activity program on middle school students' social and emotional learning and energy levels. *Journal of School Health*, 93(4), 245–253.
- Goh, T. L., Leong, C. H., Fede, M., and Ciotto, C. (2022). Before-school physical activity program's impact on social and emotional learning. *Journal of School Health*, 92(7), 674–680.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. New York: Bantam Books.
- GoogleTrends.(2021 GoogleTrends.(<https://trends.google.com/trends/explore?date=all&q=empathy>(Erişim Tarihi: 2021).
- Gökler, B. (2009). *Empati ve iletişim becerileri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Gözler, A., Turan, B. N., ve Turan, M. (2020). Çocuk oyunlarının ilkokul öğrencilerinin sosyal beceri düzeylerine etkisi. *Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 14(2), 186–201.
- Greenberg, M. T. (2003). School-based prevention: Promoting positive social development through social and emotional learning. *American Psychologist*, 58(6/7), 466–474.
- Greenberg, M. T., Domitrovich, C. E., Weissberg, R. P., and Durlak, J. A. (2017). Social and emotional learning as a public health approach to education. *The Future of Children*, 27(1), 13–32.
- Guttman, H. A. (2001). Empathy in families of women with borderline personality disorder, anorexia nervosa, and a control group. *Family Process*, Fall, 2000. Family Process, Inc.
- Güler, B. (2021). Eğitsel oyunların sosyal-duygusal öğrenme becerilerine etkisi: Öz farkındalık, sosyal farkındalık, öz yönetim, ilişki kurma ve sorumlu karar verme becerileri üzerine bir inceleme. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(2), 123–145.
- Güler, T. (2011). 6. sınıf fen ve teknoloji dersinde “Hücre ve Organelleri” konusunun eğitsel oyun yöntemiyle öğretilmesinin öğrencilerin akademik başarısına etkisi (Yüksek lisans tezi, YÖK Ulusal Tez Merkezi, Tez No. 299762).
- Gülhan, G. (2012). 10–12 yaş grubu ilköğretim öğrencilerinin sosyal beceri düzeyleri üzerine eğitsel oyunların etkisi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara).
- Günel, İ. (2014). Gençlik ve Spor Bakanlığı’nın taşra teşkilatlarında görev yapan il müdürlükleri ve şube müdürlerinin empati becerilerinin belirlenmesi

(Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Dumlupınar Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Kütahya).

- Gürtunca, A. (2013). *Çocuklar ve ergenler için empati ölçeği Türkiye geçerlik ve güvenirlik çalışması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Arel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Psikoloji Programı, İstanbul).
- Harris, S., and Petrie, G. F. (2003). *Bullying: The bullies, the victims, the bystander*. Oxford, UK: The Scarecrow Press.
- Hawker, D. S. J. and Boulton, M. J. (2000). Twenty years' research on peer victimization and psychosocial maladjustment: A meta-analytic review of cross-sectional studies. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41(4), 441–455.
- Hazar, M. (1996). *Beden eğitimi ve sporda oyunla eğitim*. Ankara: Tutibay Yayınları.
- Hazar, M. (2006). *Beden eğitimi ve sporda oyunla eğitim*. Ankara: Tutibay Limitet Şirketi Yayınları.
- Hoffman, M. L. (1978). *Developmental synthesis of affect and cognition and its implications for altruistic motivation*. *Developmental Psychology*, 14(5), 607–622.
- Hoffman, M. L. (1987). The contribution of empathy to justice and moral judgment. *Empathy and its development*, 2(5), 47–80.
- Hormazábal-Aguayo, I., et al. (2019). Effects of a physical activity program on bullying victimization and aggression in schoolchildren. *Journal of School Health*, 89(9), 706–714.
- Izgar, G. (2020). Eğitsel oyunların öğrencilerin değer kazanımlarına etkisi: Bir durum çalışması. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 18(40), 207–241.
- İlhan-Alper, S. (2008). *İlköğretimde zorbalık* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa).
- Jolliffe, D., and Farrington, D. P. (2006). Examining the relationship between low empathy and bullying. *Aggressive Behavior*, 32(6), 540–550.
- Kabakçı, Ö. (2006). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme becerileri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kabakçı, Ö. F., ve Korkut Owen, F. (2010). Sosyal duygusal öğrenme becerileri ölçeği geliştirme çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 35(157), 153–166.
- Kalaycı, E. (2023). *Sosyal hizmet öğrencilerinde sosyal-duygusal öğrenme becerilerine sporun ve grup çalışmasının etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Kalaycı, Ş. (2018). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri* (8. baskı). Ankara: Asil Yayıncılık.
- Karamustafaoğlu, O., ve Kaya, M. (2013). Eğitsel oyunlarla “Yansıma ve Aynalar” konusunun öğretimi: Yansımali koşu örneği. *Araştırma Temelli Etkinlik Dergisi*, 3(2), 41–49.

- Kaya, A., ve Siyez, D. M. (2010). KA-Sİ çocuk ve ergenler için empatik eğilim ölçeği: Geliştirilmesi, geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 35(156), 110–125.
- Keskin, T. (2010). *İlköğretim öğrencilerinde zorbalık ve benlik saygısı ilişkisi* (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kılıç, S., Doğan, S., ve Demiral, Ö. (2007). Kurumların başarısında duygusal zekânın rolü ve önemi. *Yönetim ve Ekonomi: Celal Bayar Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 14(1), 209–230.
- Kırımoğlu, H., Gezer, E., Deveci, A., ve Gülle, M. (2016). Üniversite öğrencilerinin cinsiyet ve spor eğitimi alma durumlarına göre saldırganlık ve empatik eğilim düzeylerinin incelenmesi. *Journal of Human Sciences*, 13(3), 5623–5635.
- Kışlak, Ş. T., ve Çabukça, F. (2002). Empati ve demografik değişkenlerin evlilik uyumu ile ilişkisi. *Aile ve Toplum Eğitim-Kültür ve Araştırma Dergisi*, 2(5), 35–42.
- Kocakulah, M. S., ve Ad, A. (2015). Ortaokul öğrencilerinin sosyal duygusal öğrenme becerileri ile akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 241–247.
- Koç, M. (2006). *İlköğretim öğrencilerinde akran zorbalığı ve benlik saygısı ilişkisi* (Yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Koç, V. (2021). *Beden eğitiminde eğitsel oyunlar* [Makale]. *Çocuk Hakları ve Eğitimi Dergisi*, 1(1), 68–79.
- Koç, Z. (2006). *Lise öğrencilerinin zorbalık düzeylerinin yordanması* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kokkinos, C. M., and Kipritsi, E. (2012). The relationship between bullying, victimization, trait emotional intelligence, self-efficacy and empathy among preadolescents. *Social Psychology of Education*, 15(1), 41–58.
- Korkmaz, A. (2016). Siber zorbalık davranışları sergileme ve siber zorbalığa maruz kalma durumlarının karşılaştırılması. *TRT Akademi*, 1(2), 620–639.
- Korkmaz, H., ve Özdemir, M. (2022). Eğitsel oyun temelli müdahale programlarının çocukların sosyal-duygusal öğrenme becerileri üzerindeki etkisi: Özellikle sorumlu karar verme becerisi üzerine bir değerlendirme. *Eğitim ve Psikoloji Dergisi*, 15(3), 78–92.
- Korkut, F. (2002). Lise öğrencilerinin problem çözme becerileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 177–184.
- Korkut, F. (2004). Sosyal duygusal öğrenme ve sosyal duygusal öğrenme becerileri. *Eğitim ve Bilim*, 29(131), 65–70.
- Korkut, O. F. (2011). *Okul temelli önleyici rehberlik ve psikolojik danışma* (3. baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Körler, Y. (2011). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin çeşitli değişkenler açısından yalnızlık düzeyleri ve yalnızlık ile sosyal duygusal öğrenme becerileri arasındaki ilişkiler* (Yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

- Köroğlu, M., ve Yiğiter, K. (2023). Üniversite tenis derslerinin öğrencilerin psikolojik iyi oluşları, özgüvenleri ve empati düzeyleri üzerindeki etkisi. *Yalova Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi*, 2(2), 172–194.
- Kuvat, N. (2021). The relationship between sports identity and bullying tendencies in middle school students. *Journal of Youth Studies*, 24(3), 345–360.
- Kuzgun, Y. (2006). İlköğretimde rehberlik. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, s. (8).
- Lester, J. C., Spires, H. A., Nietfeld, J. L., Minogue, J., Mott, B. W., and Lobene, E. V. (2014). Designing game-based learning environments for elementary science education: A narrative-centered learning perspective. *Information Sciences*, 264, 4–18.
- Liu, Y., Zhang, L., and Wang, J. (2023). Regular physical exercise as a predictor of university students' social-emotional competence. *Journal of American College Health*, 71(2), 123–130.
- Lopes, P. L., and Salovey, P. (2004). Toward a broader education: Social, emotional and practical skills. In Zins, J. E., Weissberg, R. P., Wang, M. C., & Walberg, H. J. (Eds.), *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* (Pp. [Sayfa aralığı]). New York: Teachers College Press.
- Luo, Y., Murano, D., and Lipnevich, A. A. (2020). A meta-analytic review of preschool social and emotional learning interventions. *Review of Educational Research*, 90(2), 227–263.
- Lupton, D. (2002). *Duygusal yaşantı* (M. Cem, Çev.). İstanbul: Ayrıntı Yayınları. (Orijinal eser yayımlanma yılı: 1998)
- Mangır, M., ve Aktaş, Y. (1993). Çocuğun gelişiminde oyunun önemi. *Yaşadıkça Eğitim Dergisi*, 26, 14–18.
- McKenzie, S. (2004). *Social sustainability: Towards some definitions*. Hawke Research Institute Working Paper Series, 27.
- Mercan, H., ve Yükselen, A. (2022). 60-72 aylık çocukların öz düzenleme becerileri ile zorbalıkla baş etme stratejilerinin incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 20(2), 587–609.
- Mete, S., ve Gerçek, E. (2005). PDO yönetimiyle eğitim gören hemşirelik öğrencilerinin empatik eğilim ve becerilerinin incelenmesi. *Cumhuriyet Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi*, 9(2), [sayfa numarası eksik].
- Metlife. (2002). *The MetLife survey of the American teacher 2002—Student life: School, home, and community*. New York: Author.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2014). *Çocuk gelişimi ve eğitimi: Oyun etkinliği-1*. http://ismek.ist/files/ismekOrg/file/2014_hbo_program_modulleri/Oyunetkinlikleri_1.pdf
- Mitsopoulou, E., and Giovazolias, T. (2015). Personality traits, empathy and bullying behavior: A meta-analytic approach. *Aggression and Violent Behavior*, 21, 61–72.

- Mynard, H., and Joseph, S. (2000). Development of the multidimensional peer-victimization scale. *Aggressive Behavior*, 26(2), 169–178.
- Niu, S. J., and Niemi, H. (2020). *Teachers support of students' social-emotional and self-management skills using a solution-focused Skillful-Class method. The European Journal of Social & Behavioural Sciences*, XXVII (3), 3095–3113.
- Norris, J. A. (2003). Looking at classroom management through a social and emotional learning lens. *Theory Into Practice*, 42(4), 313–318.
- Nowick, B. (2002). *Building learning communities with character: How to integrate academic, social and emotional learning*. Alexandria, VA: Association for Supervision.
- Oliveira, L. S., De Oliveira, W. R. F., De Carvalho Filho, J. J., Borges, C. J., De Oliveira, G. L., De Oliveira, T. A. P., Da Silva, V. F., and Valentim-Silva, J. R. (2017). Cooperative games as a pedagogical strategy for decreasing bullying in physical education: Notable changes in behavior. *Journal of Physical Education and Sport*, 17(3), 1054–1060. <https://doi.org/10.7752/jpes.2017.03162>
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Oxford: Blackwell.
- Olweus, D. (1996). Bullying at school: Knowledge base and an effective intervention programme. In C. F. Watts & N. E. J. Jones (Eds.), *Bullying in schools* (pp. 8–27). [Yayıncı bilgisi eksik].
- Önen, F., Demir, S., ve Şahin, F. (2012). Fen öğretmen adaylarının oyunlara ilişkin görüşleri ve hazırladıkları oyunların değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(3), 299–318.
- Öner, N. (2001). Farklı cinsiyet rol yönelimli kız ve erkek üniversite öğrencilerinin empatik beceri düzeylerinin karşılaştırılması (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Ankara.
- Öz, F. (1992). Hemşirelerin empatik iletişim becerisi ve eğilimine eğitimin etkisi (Yayınlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özbalta, M. (2018). *Spor yapan ve yapmayan ortaöğretim öğrencilerinin iletişim becerileri ile empatik eğilim düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Özdayı, N., ve Uğurlu, F. M. (2015). Futbol hakemlerinin duygusal zekâ ve iletişim beceri düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uluslararası Spor Egzersiz ve Antrenman Bilimi Dergisi*, 1, 31–39.
- Özen, G., Akçınar, S., Güllü, M., Meriç, F., Uğraş, S., ve Çoban, D. (2018). *Eğitsel oyunlar ders kitabı* (2. baskı). Ankara: MEB Yayınları.
- Özen, H., Yılmaz, M., ve Arslan, M. (2012). *Eğitsel oyunların sınıflandırılması*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

- Özer, D., ve arkadaşları. (2006). Oyunun çocuk gelişimi üzerine etkileri. *Fırat Üniversitesi Doğu Araştırmaları Dergisi*, 4(3), 54–57.
- Özmen, Ö. (1999). *Çağdaş sporda eğitim üçgeni*. Ankara: Bağırhan Yayinevi.
- Öztürk, İ. (2022). Lise öğrencilerinin fiziksel aktivitelerde sosyal destek algıları ile sosyal duygusal öğrenme becerileri. *Eğitimde Sosyal Duygusal Beceriler Dergisi*, 18(3), 67–83.
- Parada, R. H. (2000). *Adolescent Peer Relations Instrument: A theoretical and empirical basis for the measurement of participant roles in bullying and victimization of adolescence* (Yayımlanmamış doktora tezi). University of Western Sydney.
- Pasi, R. J. (2001). *Higher expectations: Promoting social emotional learning and academic achievement in your school*. New York: Teacher College Press.
- Patrikakou, E. N., and Anderson, A. R. (Eds.). (2005). *School-family partnerships for children's success*. New York: Teachers College Press.
- Payton, J. W., Wardlaw, D. M., Graczyk, P. A., Bloodworth, M. R., Tompsett, C. J., and Weissberg, R. P. (2000). Social and emotional learning: A framework for promoting mental health and reducing risk behaviors in children and youth. *Journal of School Health*, 70(5), 179–185.
- Pehlivan, H. (2012). *Oyun ve öğrenme* (3. baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Pellegrini, A. D. (2009). *The role of play in human development*. Oxford University Press.
- Piaget, J. (1962). *Play, dreams, and imitation in childhood*. Norton.
- Pikul, M. (2015). *Social-emotional learning and school connectedness: An alternative education approach* (Yüksek lisans tezi). Miami University, OhioLINK Electronic Theses and Dissertations Center.
- Pikul, M. A. (2015). *Changes in the social and emotional wellness of students after participation in a mentoring program* (Doktora tezi). Concordia University.
- Pişkin, M. (2002). Okul zorbalığı: Tanımı, türleri, ilişkili olduğu faktörler ve alınabilecek önlemler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 2(2), 531–562.
- Pişkin, M. (2005). Okulda Akran Zorbalığı. Ankara Valiliği İl Milli Eğitim Müdürlüğü Özel Eğitim Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Bölümü “Okullarda Şiddet” Paneli. Ankara, 12.
- Pişkin, M. ve Ayas, T. (2005). Lise öğrencileri arasında yaşanan akran zorbalığı olgusunun okul türü bakımından karşılaştırılması. VIII. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi, 21–23
- Pişkin, M., ve Ayas, T. (2011). Akran zorbalığı ölçeği: Çocuk formu. *Akademik Bakış Dergisi*, 23, 44–66.
- Polat, O. D., ve Tümkaya, S. (2010). Akran zorbalığını önlemeye yönelik geliştirilen grupla psikolojik danışma programının etkililiği. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(3), 287–302.

- Polat-Külcü, D. (2015). *Çocuklarda akran zorbalığı ve benlik saygısının incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Mersin Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- Public Agenda. (1994). *First things first: What Americans expect from the public schools*. New York: Author.
- Public Agenda. (1997). *Getting by: What American teenagers really think about their schools*. New York: Author.
- Public Agenda. (2002). *A lot easier said than done: Parents talk about raising children in today's America*. New York: Author.
- Ragozzino, K., Resnik, H., Utne-O'Brien, M., and Weissberg, R. P. (2003). *Promoting academic achievement through social and emotional learning*. Chicago: Horizons.
- Rehber, E. (2007). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin empatik eğilim düzeylerine göre çatışma çözme davranışlarının incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Reicher, H. (2010). Building inclusive education on social and emotional learning: Challenges and perspectives—a review. *International Journal of Inclusive Education*, 14(3), 213–246.
- Rigby, K. (2003). Consequence of bullying in schools. *Canadian Journal of Psychiatry*, 48(9), 583–590.
- Rigby, K., Smith, P. K., and Pepler, D. (2004). Working to prevent school bullying: Key issues. In P. K. Smith, D. Pepler, & K. Rigby (Eds.), *Bullying in schools: How successful can interventions be?* (Pp. 1–12). Cambridge University Press.
- Romasz, T. E., Kantor, J. H., and Elias, M. J. (2004). Implementation and evaluation of urban school-wide social emotional learning programs. *Evaluation and Program Planning*, 27(1), 89–103.
- Rose, L. C., and Gallup, A. M. (2000). Of the public's attitudes towards the public schools. *The 32nd Annual Phi Delta Kappa/Gallup Poll*, 82, 41–58.
- Salmivalli, C. (1999). Okul zorbalığına katılımcı rolü yaklaşımı: Müdahaleler için çıkarımlar. *Ergenlik Dergisi*, 22(4), 453–459.
- Sanders, C. E. (2004). *Bullying: Implications for the classroom*. San Diego, CA: Academic Press.
- Sarıbuğday, U. (2022). Spor yapan üniversite öğrencilerinin empatik eğilim düzeylerinin incelenmesi. *Spor Bilimleri Dergisi*, 34(2), 89–98.
- Schaps, E. (2010). How a changing society changes SEL. *Better: Evidence-Based Education*, Winter, 20–21.
- Seçer, İ. (2014). Ergen Akran İlişkileri Ölçeği Zorba ve Kurban Formunun Türkçeye Uyarlanması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. International Counseling and Education Conference (ICEC-2013), İstanbul, Türkiye.
- Sevinç, M. (2004). *Erken çocukluk gelişimi ve eğitiminde oyun*. İstanbul: Morpa Yayınları.

- Shadish, W. R., Cook, T. D., and Campbell, D. T. (2002). *Experimental and quasi-experimental designs for generalized causal inference*. Houghton Mifflin.
- Shima, T., Jesmin, S., Nakao, H., Tai, K., Shimofure, T., Arai, Y., Kiyama, K., and Onizawa, Y. (2021). *Association between self-reported empathy and level of physical activity in healthy young adults*. The Journal of Physical Fitness and Sports Medicine, 10(1), 45–49. <https://doi.org/10.7600/jpfsm.10.45>
- Slimi, O., Marsigliante, S., Ciardo, V., Bahloul, M., Selmi, O., Jebabli, N., et al. (2023). The effects of adapted physical education sessions on the empathy of female students with overweight. *Frontiers in Psychology*, 14, 1170446.
- Smith, P. K., and Sharp, S. (1994). *School bullying: Insights and perspectives*. Routledge.
- Smith, P. K., Pepler, D., and Rigby, K. (Eds.). (2004). *Bullying in schools: How successful can interventions be?* Cambridge University Press.
- Smokowski, P. R. and Kopasz, K. H. (2005). *Bullying in School: An Overview of Types, Effects, Family Characteristics, and Intervention Strategies*. *Children & Schools*, 27(2), 101–110.
- Soylu, A. (2007). *Fırat Üniversitesi öğrencilerinin sosyal ve duygusal öğrenme becerileri* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi, Elâzığ.
- Sullivan, K., Cleary, M., and Sullivan, G. (2003). *Bullying in secondary schools: What it is and what we can do about it*. Routledge.
- Taşpınar, M. (2012). Eğitsel oyunların etkileri ve iletişimsel süreçlere katkısı. *Journal of Education Research*, 3(2), 240-245.
- Timurkaan, S., Yılmaz, M., ve Arslan, M. (2013). Eğitsel oyunların sınıflandırılması. *Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları*.
- Turan, Z., Köse, F., ve Çamlıyer, H. (2015). İlköğretim birinci devre çocuklarının temel hareket becerilerinin geliştirilmesinde ritim ve müzik eğitiminin ilişkisi. *Uluslararası Multidisipliner Akademik Araştırmalar Dergisi*, 2(1), 26-31.
- Ural, S. N. (2010). *İlköğretim öğrencilerinin demokratik tutum ve empatik eğilim düzeylerine sosyal bilgiler dersinin etkisi* [Yayın türü bilinmiyor]. Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya
- Uskan, M., ve Bozkuş, T. (2019). Eğitsel oyunların çocuk gelişimi üzerindeki etkisi. *Uluslararası Spor Bilimleri Dergisi*, 3(1), 25-39.
- Ünal, F. (2007). Çocuklarda empatinin gelişimi: Empatinin gelişiminde anne-baba tutumlarının etkisi. *Milli Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 36(176), 134–148.
- Van der Graaff, J., Branje, S. J. T., De Wied, M., Hastings, P. D., and Meeus, W. H. J. (2014). *Prosocial development in adolescence: Gender differences in the relations with empathy*. *Journal of Youth and Adolescence*, 43(3), 307–320.
- Van der Graaff, J., Branje, S., De Wied, M., Hawk, S., Van Lier, P., and Meeus, W. (2014). Perspective taking and empathic concern in adolescence: Gender differences in developmental changes. *Developmental Psychology*, 50(3), 881–888.

- Varışoğlu, B., Şeref, İ., Gedik, M., ve Yılmaz, İ. (2013). Türkçe dersinde uygulanan eğitsel oyunlara yönelik tutum ölçeği: Geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11, 1059–1081.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Wachs, S. (2012). Moral disengagement and emotional and social difficulties in bullying and cyberbullying: Differences by participant role. *Journal of Psychology*, 146(6), 1–15.
- Wan, Y., Zhao, Y., and Song, X. (2021). The impact of physical activity participation on positive social behaviors in middle school students. *Journal of Adolescence*, 89, 12–20.
- Wentzel, K. R., Russell, S. and Baker, S. (2010). Social supports from teachers and peers as predictors of academic and social motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 35, 193–202.
- Wigelsworth, M., Verity, L., Mason, C., Qualter, P., and Humphrey, N. (2022). Social and emotional learning in primary schools: A review of the current state of evidence. *British Journal of Educational Psychology*, 92(3), 898–924.
- Yalçın, K. Y., Demirdağ, M., ve Kazak, Ö. O. (t.y.). *MEB Ortaöğretim Spor Lisesi Eğitsel Oyunlar Ders Kitabı* (s. 21–22).
- Yalçınkaya, M. (2002). *Okul öncesinde hareket eğitimi ve oyun*. İstanbul: Yapa Yayınları.
- Yeager, D. S. (2017). Social and emotional learning programs for adolescents. *Future of Children*, 27(1), 73–94.
- Yıkılmış, S. (2020). Empati dili. *Türk Dili*, (826), 92–101.
- Yıldırım, G. (2012). *Oyunlarla kavram eğitimi etkinlik örnekleri* [Öğretmen ve aile el kitabı]. Anı Yayıncılık.
- Yıldırım, N. (2012). *Yabancı dil öğretiminde eğitsel oyunlar aracılığıyla mobil öğrenme* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi, Elâzığ.
- Yılmaz, A. (2003). *Empati eğitim programının ilköğretim öğrencilerinin empatik becerilerine etkisi* (Doktora tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yılmaz, A., Aksoy, A. B., ve Diken, İ. H. (2019). İlkokul öğrencilerinin empati ve hoşgörü düzeylerine iş birliğine dayalı oyun temelli müdahale programının etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 44(199), 281–300.
- Yılmaz, F. (2014). *Ortaokul 6., 7., 8. sınıf öğrencilerinin algılanan ebeveyn tutumları ile sosyal duygusal öğrenme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Arel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yılmaz, H. (2018). *Oyun temelli öğrenme ve gelişim*. Ankara: Pegem Akademi.

- Yılmaz, S. (2013). *Spor yapan ve yapmayan ortaöğretim öğrencilerinin empatik eğilimleri ile saldırganlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yiğiter, K. (2013). Rekreasyon aktivitelerinin üniversite öğrencilerinin empatik eğilim düzeylerine etkisi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6(27), 113–120.
- Yiğiter, K., ve Ustaoglu, E. (2013). Yüksekokul öğrencilerinin empatik eğilim düzeylerinin incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6(27), 105–112.
- Young, E. L. (2014). Social and emotional learning: Key to career readiness. In E. L. Young (Ed.), *Social and emotional learning: A critical guide* (pp. 1–14). New York: Routledge.
- Zahn-Waxler, C., Radke-Yarrow, M., Wagner, E., and Chapman, M. (1992). *Development of empathic concern. Developmental Psychology*, 28(1), 126–136.
- Zhou, Z., Saibon, J. B., and Khairani, A. Z. (2025). Sport-based interventions to mitigate bullying behaviors among children and adolescents: A systematic review. *Heliyon*, 11(9), 1–12.
- Zins, J. E., and Elias, M. J. (2006). Social and emotional learning. In G. G. Bear & K. M. Minke (Eds.), *Children's Needs III* (pp. 1–13). Bethesda, MD: National Association of School Psychologists.
- Zins, J. E., Bloodworth, M. R., Weissberg, R. P., and Walberg, H. J. (2004). The scientific base linking social and emotional learning to school success. In J. E. Zins, R. P. Weissberg, M. C. Wang, & H. J. Walberg (Eds.), *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* (pp. 3–22). New York: Teachers College Press.
- Zins, J. E., Payton, J. W., Weissberg, R. P., and Utne O'Brien, M. (2007). Social and emotional learning for successful school performance. In J. Ciarrochi & J. D. Mayer (Eds.), *Emotional intelligence: Knowns and unknowns* (pp. 376–395). New York: Nova Science Publishers.
- Zych, I., Farrington, D. P., Llorent, V. J., and Ttofi, M. M. (2019). Protective factors against bullying and cyberbullying: A systematic review of meta-analyses. *Aggression and Violent Behavior*, 45, 4–19.



EKLER

Ek 1. Veri Toplama Araçları

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

1- Cinsiyetiniz: ☐ Kız ☐ Erkek

2- Yaşınız:

3- Sınıfınız: ☐ 6.Sınıf ☐ 7. Sınıf ☐ 8. Sınıf

4- Kardeş Sayınız:

5- Ailenizin ekonomik durumu nasıl? ☐ İyi ☐ Orta ☐ Kötü

6- Anne babanın durumu: ☐ Evli ☐ Bekar

7- Anne: ☐ Yaşıyor ☐ Vefat etmiş

8- Baba: ☐ Yaşıyor ☐ Vefat etmiş

9- Okulda-herhangi bir yerde akran zorbalığı- şiddeti uyguluyor musunuz?

☐ Sıklıkla ☐ Arasıra ☐ Nadiren ☐ Hiç

10- Okulda-herhangi bir yerde akran zorbalığına- şiddetine maruz kalıyor musunuz?

☐ Sıklıkla ☐ Arasıra ☐ Nadiren ☐ Hiç

Sosyal ve Duygusal Öğrenme Ölçeği

	Değerli öğrenci, Aşağıda sizinle ilgili sorular yer almaktadır. Sorularda size göre doğru olan yanıt neyse onun karşısına X işaretini koymanız beklenmektedir. Tüm öğrencilerin verdikleri yanıtlar toplanarak değerlendirilecektir. Lütfen adınızı yazmayın. Katkılarınız için teşekkür ederiz.	Hiç doğru değil	Doğru değil	Kısmen doğru	Doğru	Tamamen doğru
1.	Duygusal değişimlerimi fark ederek o an duygularımın bana ne hissettirdiğini anlarım	☐	☐	☐	☐	☐
2.	Farklılıklarımızın bizleri değerli kıldığına inanırım	☐	☐	☐	☐	☐
3.	Öfkemle sevicimi kontrol altında tutarım	☐	☐	☐	☐	☐
4.	Birileriyle aramda sorun olduğunda, bunu o kişiyle konuşurum	☐	☐	☐	☐	☐
5.	Bir sorunu çözdüğümü düşündüğümde verdiğim kararlarımın sonucunu değerlendiririm	☐	☐	☐	☐	☐
6.	Bir işe başlamadan önce o işi bitirip bitiremeyeceğimi düşünürüm	☐	☐	☐	☐	☐
7.	Başkalarının duygularındaki değişikliği anlayarak, kendimi onun duygularına göre ayarlarım	☐	☐	☐	☐	☐
8.	Zor bir durumla karşılaştığımda üstesinden gelmeye çalışırım.	☐	☐	☐	☐	☐
9.	İnsanlarla ilişkiler kurar ve bu ilişkileri sürdürmeye çabalarım.	☐	☐	☐	☐	☐
10.	Bir sorunu çözmek için farklı yolları deneyerek başarıya ulaşmaya çabalarım.	☐	☐	☐	☐	☐
11.	Çevremde yardıma ihtiyacı olan birisi olduğunda onu fark ederim.	☐	☐	☐	☐	☐
12.	Öğretici olan her yeniliğe dikkat ederim.	☐	☐	☐	☐	☐
13.	Bana düşen görevleri planlayarak zamanında yaparım.	☐	☐	☐	☐	☐
14.	Bir sorunla karşılaştığımda o sorunu anlayarak değerlendirmeye çalışırım.	☐	☐	☐	☐	☐
15.	İşini çok iyi yapan biri hemen dikkatimi çeker	☐	☐	☐	☐	☐
16.	Beni zora sokacak davranışları yapmamı isteyenleri reddederim	☐	☐	☐	☐	☐
17.	Davranışlarımı ve düşüncelerimi değerlendirerek, kendim hakkında fikir sahibi olurum.	☐	☐	☐	☐	☐
18.	Başkalarının görüşleri benim için önemlidir.	☐	☐	☐	☐	☐
19.	Belirlediğim hedeflerime ulaşmak için adım adım ilerlerim.	☐	☐	☐	☐	☐
20.	Birileriyle sorun yaşadığımda, her iki tarafında kazanacağı çözümler bulurum.	☐	☐	☐	☐	☐
21.	Bir sorunu çözerken benim ve başkalarının haklarını dikkate alırım.	☐	☐	☐	☐	☐
22.	Başkalarının inançları benim için önemlidir.	☐	☐	☐	☐	☐
23.	Çok zorlandığımda çekinmeden başkalarından yardım isterim.	☐	☐	☐	☐	☐

KA-Sİ Empatik Eğilim Ergen Ölçeği Formu

	AÇIKLAMA: Sevgili öğrenciler aşağıda bazı durumlara ilişkin düşünceler ifade eden cümleler bulunmaktadır. Lütfen her cümleyi dikkatlice okuyarak o durumun size ne kadar uyduğunu düşünün ve kararınıza en uygun seçeneğin içine çarpı koyarak düşüncenizi belirtin. Cevaplarınızın kimseyle paylaşılmayacağından emin olun. Bu anketin sizin okul çalışmalarınızla bir ilgisi yoktur. Sizden düşüncelerinizi içten bir şekilde ifade etmeniz beklenmektedir. Lütfen tüm soruları cevaplamaya çalışın.	Bana hiç uygun değil	Bana biraz uygun	Bana oldukça uygun	Bana tamamen uygun
1.	Karşımda acı çeken birini gördüğümde aynı acıyı ben de hissederim.	1	2	3	4
2.	Sıkıntısı olan arkadaşlarım konuşmak için önce benim yanıma gelirler.	1	2	3	4
3.	Bir arkadaşım öğretmen tarafından azarlandığında üzülürüm.	1	2	3	4
4.	Arkadaşları tarafından dışlanan birini gördüğümde üzülürüm.	1	2	3	4
5.	Karşımdaki kişiyi uzun süre dikkatle dinleyebilirim.	1	2	3	4
6.	Bir arkadaşım başından geçen üzücü bir olay anlattığında ben de kendimi üzgün hissederim.	1	2	3	4
7.	Arkadaşlarımın canını sıkan bir şeyler olduğunda onlar söylemeseler de hal ve hareketlerinden anlarım.	1	2	3	4
8.	Arkadaşlarımı anlama konusunda başarılı olduğuma inanıyorum.	1	2	3	4
9.	Karşımda ağlayan birini gördüğümde benim de gözlerim dolar.	1	2	3	4
10.	Arkadaşlarım benimle konuştuktan sonra kendilerini iyi hissettiklerini söylerler.	1	2	3	4
11.	Bir arkadaşım bir başarısından dolayı ödül aldığındaki onun sevincini ben de hissederim.	1	2	3	4
12.	Arkadaşlarım sorunlarını benimle rahatlıkla paylaşırlar.	1	2	3	4
13.	Bir arkadaşım haksızlığa uğradığında üzülürüm.	1	2	3	4
14.	Üzgün ve morali bozuk bir arkadaşımı gördüğümde benim de moralim bozulur.	1	2	3	4
15.	Bir arkadaşımın sorununu anlamak için onu sonuna kadar dinlerim.	1	2	3	4
16.	Televizyonda ya da sinemada üzücü şeyler seyrettiğimde ben de üzülürüm.	1	2	3	4
17.	Canı yanmış bir hayvan gördüğümde üzülürüm.	1	2	3	4

Ergen Akran İlişkileri Ölçeği Zorba Formu

Okul yaşamınızda aşağıda belirtilen ifadeleri bir öğrenciye (ya da öğrencilere) ne sıklıkla yapmaktasınız? Sizin cevabınıza en uygun olan sayıyı işaretleyiniz.

	Geçen yıldan bu yana...	Asla	Bazen	Ayda bir Ya da iki	Haftada bir	Haftada Birkaç	Her gün
1.	Bazı arkadaşlarıma hoşlarına gitmeyecek şeyler söyledim.	1	2	3	4	5	6
2.	Bazı arkadaşlarımı ittim ve dövmekle tehdit ettim.	1	2	3	4	5	6
3.	Bazı arkadaşlarıma kötü sözler söyledim.	1	2	3	4	5	6
4.	Samimi olduğum arkadaşlarımla diğer arkadaşlarımla arasını bozmaya çalıştım.	1	2	3	4	5	6
5.	Bazı arkadaşlarımla hakkında hoşlarına gitmeyecek şakalar yaptım	1	2	3	4	5	6
6.	Bazı arkadaşlarıma koridorlarda yanımdan geçerken bilerek çarptım	1	2	3	4	5	6
7.	Bazı arkadaşlarıma kötü söz söyleyerek sataştım	1	2	3	4	5	6
8.	Bazı arkadaşlarımla başını belaya sokmak için diğer öğrencilerle aralarını bozmaya çalıştım.	1	2	3	4	5	6
9.	Bazı arkadaşlarımla bilerek kavga çıkarmaya çalıştım	1	2	3	4	5	6
10.	Bazı arkadaşlarıma dış görünüşleriyle ilgili hoşlarına gitmeyen şeyler söyledim	1	2	3	4	5	6
11.	Bazı arkadaşlarımla hakkında gerçek olmayan söylentiler çıkardım.	1	2	3	4	5	6
12.	Bazı arkadaşlarıma isteyerek fiziksel zarar verdim.	1	2	3	4	5	6
13.	Samimi olduğum arkadaşlarımla bazı öğrencilerle arkadaşlık kurmasını engellemeye çalıştım	1	2	3	4	5	6
14.	Bazı arkadaşlarıma hoşlarına gitmeyecek lakaplar taktım	1	2	3	4	5	6
15.	Bazı öğrencilere zarar vermek için bir şeyler fırlattım	1	2	3	4	5	6
16.	Bazı öğrencileri dövmekle tehdit ettim.	1	2	3	4	5	6
17.	Bazı arkadaşlarımla bilerek oyun ve aktivitelerin dışında bırakmaya çalıştım.	1	2	3	4	5	6
18.	Bazı arkadaşlarımla olumsuz tavırlarımla kendimden uzak tutmaya çalıştım.	1	2	3	4	5	6

Ek 2. Etik Kurul İzni



T.C
ERZİNCAN BİNALİ YILDIRIM ÜNİVERSİTESİ
İNSAN ARAŞTIRMALARI SAĞLIK VE SPOR BİLİMLERİ
ETİK KURULU KARARI

Etik Kurul Toplantı Tarihi	01/12/2023
Protokol No	11/15
Araştırma Başlığı	Ortaokul Öğrencilerinde Eğitsel Oyunların Sosyal-Duygusal Öğrenme, Empatik Eğilim ve Akran Zorbalığı Üzerine Etkisinin İncelenmesi
Araştırma Türü	Nicel-Yarı deneysel araştırma
Araştırmacılar	Çağlanur NARTER (Sorumlu Araştırmacı) Doç. Dr. Yasemin ÇAKMAN YILDIZHAN (Danışman)
Karar	Başvuru dosyanıza ait araştırmanız etik açıdan uygun bulunmuştur.
Açıklama: 1. Etik Kurul Onayı, uygulama ve/veya veri toplama için araştırmacının ilgili kurum veya kuruluşlardan izin alma sorumluluğunu ortadan kaldırmaz. 2. Kurul üyelerine ait araştırma önerileri görüşülürken, ilgili yönerge gereğince, öneri sahibi üye görüşmelere katılmamış ve oy kullanmamıştır.	

e-imzalıdır

Doç. Dr. Mehmet YAZICI
İnsan Araştırmaları Sağlık ve Spor Bilimleri
Etik Kurul Başkanı

ÖZGEÇMİŞ

Çağlanur Narter, 19** yılında Adıyaman’ doğdu. 2008 yılında Adnan Menderes Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Beden Eğitimi Öğretmenliği bölümüne bölüm birincisi olarak girdi. 2013 yılında Gaziantep iline Beden Eğitimi Öğretmeni olarak atandı. 2022 yılında Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü'nde yüksek lisans eğitimine başladı. Hâlen Ankara’da Beden Eğitimi Öğretmeni olarak görevine devam etmektedir.

