

**LİSANSLI U18 BASKETBOLCULARIN SOSYAL DUYGUSAL
ÖĞRENME DÜZEYLERİ İLE AKADEMİK BAŞARI
DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ (ANKARA İLİ ÖRNEĞİ)**

Ahmet Uğur Güven

**YÜKSEK LİSANS
BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ÖĞRETMENLİĞİ ANABİLİM DALI**

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

AĞUSTOS, 2019

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren 6 ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : Ahmet Uğur
Soyadı : GÜVEN
Bölümü : Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği
İmza :
Teslim tarihi :

TEZİN

Türkçe Adı : Lisanslı U18 Basketbolcuların Sosyal Duygusal Öğrenme Düzeyleri
İle Akademik Başarı Düzeylerinin İncelenmesi (Ankara İli Örneği)

İngilizce Adı : Investigation Of Social Emotional Learning Levels And Academic
Success Levels Of Licensed U18 Basketball Players (Example of Ankara)

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı : Ahmet Uğur GÜVEN

İmza :

JURİ ONAY SAYFASI

Ahmet Uğur GÜVEN tarafından hazırlanan “Lisanslı U18 Basketbolcuların Sosyal Duygusal Öğrenme Düzeyleri İle Akademik Başarı Düzeylerinin İncelenmesi: Ankara İli Örneği” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği / oy çokluğu ile Gazi Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Anabilim Dalı’nda Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Doç. Dr. Ulviye BİLGİN

Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Ana Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi

Başkan: Doç. Dr. Funda KOÇAK

Spor Yönetim Bilimleri Anabilim Dalı, Ankara Üniversitesi

Üye: Doç. Dr. İlyas OKAN

Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Ana Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi

Tez Savunma Tarihi: 02.08.2019.

Bu tezin Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Anabilim Dalı’nda Yüksek Lisans tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Selma YEL

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

TEŞEKKÜR

Tez çalışmamın her aşamasında bilgi ve tecrübelerini benimle paylaşan saygıdeğer danışmanım Doç. Dr. Ulviye BİLGİN'e teşekkürü borç bilirim. Çalışma sırasında anlayış ve sabırla yardımını esirgemeyen hayat arkadaşım Merve SARIOĞLU ile can dostum Hüseyin Atakan GÜÇÖĞLU'na ve çalışmada istatistik konusunda katkılarıyla rehberlik ederek beni yalnız bırakmadığı için Dr. Tebessüm AYYILDIZ DURHAN'a teşekkür ederim. Ayrıca akademik hayatımda her zaman destekçim olduğunu hissettiğim arkadaşlarım ve aileme minnettarım.

**LİSANS LI U18 BASKETBOLCULARIN SOSYAL DUYGUSAL
ÖĞRENME DÜZEYLERİ İLE AKADEMİK BAŞARI
DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ (ANKARA İLİ ÖRNEĞİ)**

(Yüksek Lisans Tezi)

Ahmet Uğur Güven

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Ağustos 2019

ÖZ

Türkiye’de öğrencilerin eğitim yaşamlarında önemli yere sahip olan merkezi sınavlar nedeniyle, ailelerin çoğu zaman çocuklarını spordan uzaklaştırdıkları gözlemlenmektedir. Ancak düzenli fiziksel aktivitenin çocuklarda ve gençlerde sosyal duygusal öğrenme becerilerine katkıda bulunduğu literatürde belirtilmektedir. Bundan dolayı bu araştırmanın amacı; U18 kategorisinde lisanslı basketbol oynayan sporcuların sosyal duygusal öğrenme becerileri ile akademik başarı düzeylerinin incelenmesidir. Araştırmaya Türkiye Basketbol Federasyonu bünyesinde 2018-2019 yılında düzenlenen Genç Erkekler (1.Küme) ve Genç kadınlar Yerel Ligi’nde müsabakalara katılan 24 takımdan toplam 238 sporcu gönüllü olarak katılmıştır. Araştırmanın amacına yönelik lisanslı olarak spor yapmayan 238 sedanter öğrenci kontrol grubu olarak araştırmaya dahil edilmiştir. Araştırmada, katılımcıların

demografik özelliklerini betimleyici sorular içeren “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır. Ayrıca akademik başarı durumunun belirlenmesi için katılımcıların not ortalamalarına ilişkin sorulara da bu bölümde yer verilmiştir. Katılımcıların sosyal duygusal öğrenme becerileri düzeylerini ölçmek için “Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği (SDÖBÖ)” kullanılmıştır. SDÖBÖ (2010) Kabakçı ve Korkut-Owen tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin iletişim becerileri, problem çözme becerileri, stresle başa çıkma becerileri, kendilik değerini arttıran beceriler olmak üzere dört alt boyutu bulunmaktadır. Verilerin analizi için SPSS 23 programı kullanılarak betimleyici istatistikler, T-Testi ve MANOVA Testi kullanılmıştır. Araştırmanın bulgularında; katılımcıların lisanslı spor yapma durumları ile sosyal duygusal öğrenme becerileri arasındaki T-Testi sonuçlarına göre sosyal duygusal öğrenme becerileri toplam puanların ve alt boyut puanlarının tamamında sporcu katılımcıların lehine istatistiksel olarak anlamlı ilişki bulunmuştur. Ayrıca MANOVA sonuçlarına bakıldığında, katılımcılardan sporcu kadınların sporcu erkeklere ve sedanter kadınlara göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek sosyal duygusal öğrenme beceri düzeyine sahip olduğu tespit edilmiştir. Katılımcıların lisanslı spor yapma durumu ile not ortalaması değişkenleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür. Seçilen örneklem grubundaki sporcuların, yoğun antrenman sayısı ve maç sayısına sahip, sporu meslek edinmek üzere performans boyutunda yaptıkları için akademik başarı puanlarıyla üstünlük sağlama çabalarının olmadığı şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca yardımcı eğitim alma sıklıkları incelendiğinde, sedanter katılımcıların oranlarının (%65,97) sporculara (%44,54) göre daha yüksek olmasının bu bulguya katkı sağladığı düşünülmektedir. Araştırmada ikamet, okul türü, yardımcı eğitim alma durumu, aile gelir düzeyi, anne ve baba eğitim düzeyi değişkenlerinde ise istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa rastlanılmamıştır. Sonuç olarak çalışma; öğrencilerin spora aktif katılım göstermelerinin, sosyal duygusal öğrenme becerilerine pozitif katkı sağladığını ve akademik başarılarıyla doğrudan ilişkili olmadığını göstermiştir. Hayatlarına aktif sporu katan öğrencilerin, akademik başarı olarak diğer öğrencilerin gerisinde olmadığı ve sporun yaşamlarında önemli yer tutan sosyal duygusal öğrenme becerilerine olumlu katkılar sağladığı araştırma sonucunda ortaya konulmuştur.

Anahtar Kelimeler : Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri, Akademik Başarı, Fiziksel Aktivite, Spora Katılım, Basketbol.
Sayfa Adedi : 88
Danışman : Doç. Dr. Ulviye BİLGİN

**INVESTIGATION OF SOCIAL EMOTIONAL LEARNING LEVELS
AND ACADEMIC SUCCESS LEVELS OF LICENSED U18
BASKETBALL PLAYERS (EXAMPLE OF ANKARA)**

(M.S Thesis)

Ahmet Uğur Güven

GAZİ UNIVERSITY

GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES

August 2019

ABSTRACT

Due to the centralized exams that students have an important place in the educational life in Turkey, it is observed that families often take their children away from the sport. However, it is stated in the literature that regular physical activity contributes to social emotional learning skills in children and adolescents. Therefore, the purpose of this study; The aim of this course is to investigate the social emotional learning skills and academic achievement levels of the basketball players who are licensed in the U18 category. The 238 volunteer athletes and 24 teams which are attend to competitions in Young Men (1. Classman), local league in 2018-2019 in behalf of Turkey Basketball Federation participated the study. For the purpose of the study, 238 sedentary students who did not play sports as licensed were included in the study as the control group. In the study, “Personal Information Form” which includes questions describing the demographic characteristics of the participants was used.

In addition, questions about the grade point averages of the participants are given in this section to determine their academic success. In order to measure the levels of social emotional learning skills of the participants, “Social Emotional Learning Skills Scale SELSS” was used. Turkish version of SDÖBÖ (2010) was developed by Kabakçı and Korkut-Owen. The scale has four sub-dimensions: communication skills, problem-solving skills, coping with stress skills, and skills that increase self-value. Descriptive statistics, T-Test and MANOVA Tests were used for data analysis using SPSS 23 program. In the findings of the research; According to the results of the T-Test between the participants' active sports and social emotional learning skills, a statistically significant relationship was found in favor of the athlete participants in all of the total scores and sub-dimension scores of social emotional learning skills. In addition, when the results of MANOVA were examined, it was found that athletes women from the participants had statistically significantly higher social emotional learning skills than athletes men and sedentary women. It was observed that there was no statistically significant difference between the participants' active sports status and grade point variables. It can be interpreted that the athletes in the selected sample group do not have an effort to gain superiority with their academic success points because they have intensive training and number of matches and perform the sport in the performance dimension in order to acquire a profession. In addition, when the frequency of receiving auxiliary education is examined, it is thought that the ratio of sedentary participants (65.97%) is higher than that of athletes (44.54%) contributes to this finding. In the study, no statistically significant difference was found in the variables place of area, type of school, status of receiving auxiliary education, family income level, and mother and father education level. As a result, the study; Active participation of the students in sport contributes positively to social emotional learning skills and does not change their academic achievement levels. It can be stated that students who add active sports to their lives are not lagging behind other students in terms of academic achievement, but will contribute positively to social and emotional learning skills, which play an important role in their lives with sports.

Key Words : Social Emotional Learning Skills, Academic Achievement, Physical Activity, Participation In Sports, Basketball.

Page Number : 88

Supervisor : Assist.Prof.Dr. Ulviye BİLGİN

İÇİNDEKİLER

TABLolar LİSTESİ.....	xii
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xiv
SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ	xv
BÖLÜM I	1
GİRİŞ.....	1
Problem Durumu	1
Araştırmanın Önemi.....	5
Araştırmanın Amacı	6
Araştırma Soruları.....	7
Araştırmanın Sınırlılıkları	7
Araştırmanın Varsayımları.....	8
BÖLÜM II.....	9
KURAMSAL ÇERÇEVE	9
Sosyal Duygusal Öğrenme.....	9
Sosyal Duygusal Öğrenme Kavramının Ortaya Çıkışı.....	9
Sosyal Duygusal Öğrenmenin Tanımı.....	11
Sosyal Duygusal Öğrenme Programı	12
Sosyal Duygusal Öğrenmenin Yararları.....	13
Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri	15

Akademik Başarı.....	21
Akademik Başarının Değerlendirilmesi.....	21
Akademik Başarıyı Etkileyen Faktörler	22
Fiziksel Aktivite.....	23
Fiziksel Aktivitenin Zihinsel Gelişime Katkısı	23
Basketbol Hakkında Bilgiler	24
Basketbolun Tarihçesi	24
Ülkemizde Basketbolun Tarihsel Gelişimi.....	25
Basketbolda Performans Boyutları	27
Elit Sporcuların Sahip Olması Gereken Psikolojik Özellikler	28
BÖLÜM III	31
YÖNTEM.....	31
Araştırmanın Modeli	31
Araştırmanın Evren ve Örneklemi.....	31
Verilerin Toplanması.....	33
Veri Toplama Aracı	33
Verilerin Analizi ve Değerlendirme	35
BÖLÜM IV	36
BULGULAR VE YORUM	36
BÖLÜM V	56
TARTIŞMA VE SONUÇ	56
KAYNAKLAR.....	66
EKLER	83
EK 1. Kişisel Bilgi Formu.....	84
EK 2. Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği (SDÖBÖ).....	85

EK 3. SDÖBÖ Kullanım İzni.....	86
EK 4. T.C. Ankara Valiliği Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzni.....	87
EK 5. Türkiye Basketbol Federasyonu Araştırma İzni.....	88

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. Araştırmaya Dahil Edilen Takımlar	32
Tablo 2. Araştırmaya Dahil Edilen Okullar	32
Tablo 3. Ölçek Maddelerinin Alt Boyutlara Dağılımı	34
Tablo 4. Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeğine Yönelik Basıklık, Çarpıklık Değerleri ve Normallik Testi Sonuçları	35
Tablo 5. Katılımcıların Lisanslı Spor Yapma Durumu Sıklık ve Yüzdelik Dağılımı.....	36
Tablo 6. Katılımcılara İlişkin Demografik Değişkenlerin Sıklık ve Yüzdelik Dağılımları ..	37
Tablo 7. Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeğine İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	39
Tablo 8. Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği İle Lisanslı Sporcu Olma Değişkeni Arasındaki T-Testi Sonuçları	40
Tablo 9. Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği Lisanslı Spor Yapma Durumu ve Cinsiyet Değişkeni Arasındaki Manova Testi Sonuçları	41
Tablo 10. Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği Lisanslı Spor Yapma Durumu ve İkamet Edilen İlçe Değişkeni Arasındaki Manova Testi Sonuçları	42
Tablo 11. Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği Lisanslı Spor Yapma Durumu ve Okul Türü Değişkeni Arasındaki Manova Testi Sonuçları	44

Tablo 12. <i>Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği Lisanslı Spor Yapma Durumu ve Yardımcı Eğitim Alma Değişkeni Arasındaki Manova Testi Sonuçları</i>	46
Tablo 13. <i>Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği Lisanslı Spor Yapma Durumu ve Aile Gelir Düzeyi Değişkeni Arasındaki Manova Testi Sonuçları</i>	47
Tablo 14. <i>Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği Lisanslı Spor Yapma Durumu ve Anne Eğitim Düzeyi Değişkeni Arasındaki Manova Testi Sonuçları</i>	48
Tablo 15. <i>Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği Lisanslı Spor Yapma Durumu ve Baba Eğitim Düzeyi Değişkeni Arasındaki Manova Testi Sonuçları</i>	50
Tablo 16. <i>Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği Lisanslı Spor Yapma Durumu ve Kardeş Sayısı Değişkeni Arasındaki Manova Testi Sonuçları</i>	52
Tablo 17. <i>Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği Lisanslı Spor Yapma Durumu ve Not Ortalaması Değişkeni Arasındaki Manova Testi Sonuçları</i>	54

ŞEKİLLER LİSTESİ

<i>Şekil 1.</i> Basketbol Performans Boyutları	27
--	----

SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

BKİ	Beden Kitle İndeksi
CASEL	Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
SDÖ	Sosyal Duygusal Öğrenme
SDÖB	Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri
SDÖBÖ	Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği
TBF	Türkiye Basketbol Federasyonu

BÖLÜM I

GİRİŞ

Problem Durumu

Çocuk gelişiminde en önemli unsurlardan birisi sosyalleşmedir. Doğumdan itibaren bireylerin topluma uyumlu olması ve sosyalleşmesi beklenmektedir. Sosyalleşme, bireylerin, özellikle de çocukların, belirli bir grubun işlevsel üyeleri haline geldikleri ve grubun öteki üyelerinin değerlerini, davranışlarını ve inançlarını kazandıkları bir etkileşim sürecidir. İnsanın içinde bulunduğu fiziksel ve sosyal çevreye uyum sağlayabilmesi sağlıklı, mutlu ve başarılı bir hayat sürebilmesi için oldukça önemlidir (Baran, 2011; Driscoll & Nagel, 2008; Gander & Gardiner, 2007).

Toplumun etkin bir üyesi olabilmek için insanın yaşına göre sosyal duygusal gelişimini gerçekleştirmesi gerekmektedir (Baran, 2009). Sosyal duygusal öğrenme (SDÖ), kendinin ve diğerlerinin duygularını tanıma, ihtiyaçlarına karşı duyarlı olma, duyguları ifade etme ve yönetme, güçlü ve zayıf yönlerini tanıma, etkili iletişim kurma ve sürdürme gibi yaşam görevlerini sürdürmek için ihtiyaç duyulan becerileri geliştirme süreci olarak tanımlanmaktadır (Elias, 2003). Sosyal duygusal öğrenme becerileri (SDÖB) ise, diğerleri ile işbirliği yapma, etkili öğrenme, iş yaşamı, toplumsal yaşam ve aile yaşamı gibi alanlarda başarı için önemli rol oynayan ve akademik başarıyı destekleyen (problem çözme, stresle

başı çıkma, iletişim ve benlik saygısı gibi) yetenekler bütünüdür (Elias, O'Brien, & Weissberg, 2006).

Sosyal ve duygusal öğrenme eski bir kavram olmamakla birlikte oldukça önemli bir alandır. Sosyal duygusal öğrenmenin yararları genel anlamda riskli davranışları azaltması ve koruyucu yeterlilikleri arttırması açısından incelenmektedir. Bunun yanında sosyal duygusal öğrenmenin yararları akademik başarı, okula devam, öğrenme kapasitesi, öğretmen öğrenci ilişkileri, eğitim standartlarına etkisi yönünden de ele alınmaktadır. Öğrenci başarısını arttırmak için öğrenmeye ilişkin engellerin ifade edilmesi gerektiği, öğretmenlerin uzun zamandır farkında oldukları ve araştırma sonuçlarıyla da desteklenen bir durumdur. Bu bağlamda sosyal duygusal öğrenme becerileri gelişmiş öğrenciler akademik olarak ortalamanın üstünde olma eğilimindedirler (Ragozzino, Resnik, O'brien, & Weissberg, 2003).

Ayrıca kişilik gelişimi üzerine yapılan bazı çalışmalarda, spora aktif olarak katılım göstermenin fiziksel etkileriyle birlikte psikolojik ve sosyal gelişim süreçlerine doğrudan ve olumlu bir etkisinin olduğu görülmektedir (Kroger, 2007). Çocuklar okul çağına geldikten sonra yapılarında hızlı bir değişim gözlenir. Özellikle 11–13 yaşlarında çocuklar hızlı büyüdükleri ve kuvvet özelliği gelişmeden önce vücut ağırlıklarına göre güçsüz olurlar. Erkek ve kız çocukların boylarında 11 yaşına kadar fazla fark gözlenmez. 12 yaşına geldiklerinde kızlar erkeklerden biraz daha uzun olsalar bile; 13 yaşından sonra ise uzama durumu erkeklerin lehine döner ve genel olarak erkeklerin daha uzun olmaları gözlenir. Kızlar 9–12 yaşlarında, erkekler ise 11–14 yaşlarında gözle görülür derecede kilo alırlar. Kızlar genellikle 11 yaşlarında kiloca erkeklere göre daha ağır olurlar. 15 yaşından sonra ise kızların kilolarında azalma olurken; erkekler kızlardan kiloca fazlalaşmaya başlarlar (Zorba, 2006).

Dünya genelindeki ekonomik büyüme ve teknolojik gelişmeler ile insanların yaşam standartları yükselmiş olsa da bağlı olarak hareketsizlik epidemisi ortaya çıkmıştır. Hareketsiz yaşam ile birlikte tip 2 diyabet, kardiyovasküler hastalıklar, çarpıntı, kanser,

akciğer hastalıkları, safra kesesi hastalıkları ve böbrek rahatsızlıkları gibi dejeneratif hastalıklara yol açan obeziteye neden olmaktadır (Abadie ve Brown, 2010). Aşırı kiloluluk ve obezite, yetersiz fiziksel aktiviteye bağlı olarak gelişen hastalıkların başında gelmektedir. Son yıllarda bilimsel çalışmalarda ulaşılan sonuçlar çocuk ve adolesanların günlük aktivite düzeylerinin azalmasına bağlı olarak obezitenin önceki yıllara göre ciddi oranda artış gösterdiği görülmektedir. Çocuklarda ve gençlerde sıklıkla görülen televizyon izleme, bilgisayar başında geçirilen süre gibi davranışlar ile Beden Kitle İndeksi (BKİ) arasında oldukça yüksek bir ilişkinin olduğu gözlemlenmektedir (Özer, 2010).

Düzenli fiziksel aktivite çocukların ve adolesanlarda kemik, kas ve eklemlerin sağlıklı gelişimini, vücut ağırlığının kontrol edilmesini, yağ kütlesinin azalmasını, kalp ve akciğer fonksiyonlarının güçlenmesini sağlamanın yanı sıra bireylerin gelişmiş hareket becerileri ile sosyal beceriler kazanmalarını ve depresyon gibi mental hastalıklardan uzak durmalarını sağlamaktadır (Özer, 2010).

Erken çocukluk döneminde var olan hareketliliğin okul çağında organize spor aktiviteleri ve düzenli egzersizlere dönüştürülebilmesi, fiziksel aktivite alışkanlığının kazanılmasına önemli katkıda bulunmaktadır (Brown ve Blanton, 2002). Organize spor aktiviteleri sırasında arkadaşları ile işbirliği içinde olan, sorumluluklarını yerine getiren, kurallar çerçevesinde hareket edebilen ve fiziksel yeteneklerinin farkına varan çocuklar, topluma ve okul hayatına daha iyi adapte olabilmektedirler. Bu nedenle aktif olan çocuklar fiziksel aktivitenin stresi azaltıcı, ruh halini iyileştirici ve rahatlatıcı etkisine de bağlı olarak akademik olarak daha başarılı olabilmektedirler (Brown & Blanton, 2002).

Günümüzde bir ihtiyaç olarak görülmesi gereken fiziksel aktivitenin, yetişkinlik ve yaşlılık dönemlerinde olumlu etkilerinin görülebilmesi için de ilk çocukluk ya da adolesan dönemden itibaren düzenli olarak fiziksel aktivite yapıyor olmasının önemi büyüktür (Bek, 2008). Ancak, özellikle küçük yaşlarda başlanması gereken etkinlikler için çocuklar gerekli bilince kendisi ulaşamaz. Bilinçli olarak spora başlanan yaşlarda, çocuktan sorumlu kurum

ve bireylerin bilinçli olarak sorumluluklarını yerine getirmeleri gerekir (Doğan & Moralı, 1998).

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), genel amaçlarında da yer verdiği üzere beden eğitimi ve spor dersleri ve çeşitli spor organizasyonları aracılığıyla fiziksel aktivite ihtiyacını gidermeye çalışmaktadır. Ancak bu konuda en önemli görev ailelere düşmektedir. Son yıllarda ailelerin spor konusunda bilinçlenmesi ile birlikte, çocukların okul dışındaki spor faaliyetlerine katılımlarında artış olduğu gözlemlenmektedir. Özellikle salon sporlarından olan basketbola ilginin ciddi bir şekilde arttığı gözlemlenmektedir. Bunda; basketbolda son yıllarda milli takım ve kulüpler düzeyinde elde edilen başarılarının etkisi büyüktür. Ayrıca, bir takım sporu olan basketbol; buz hokeyinden sonra en süratli oyun olarak kabul edilmektedir. Hız, kuvvet, dayanıklılık, özel ve genel becerinin yanında zihinsel yetenek isteyen ve gelişimini destekleyen bir spordur (Urartu, 2006).

Öte yandan ülkemizde öğrencilerin eğitim yaşamlarında merkezi sınavlar önemli bir yere sahiptir. Gelecekte iyi bir yaşam planlayanlar, hedeflerine iyi bir meslek seçerek ulaşabileceklerinin, iyi bir meslek sahibi olmanın da iyi bir üniversite eğitimiyle gerçekleşebileceğinin farkındadırlar. İyi üniversitenin yolu da iyi bir lise eğitiminden geçmektedir (Ocak, Akgül, ve Yıldız, 2010).

Yoğun ders yükünün yanı sıra yapılan merkezi sınav hazırlığı sırasında, sporun çocuk üzerinde zaman ve enerji yönünden olumsuz etkilerinin olduğu kanısında olan ebeveynler gözlemlenmiştir. Özellikle lisenin son yıllarındaki çocuklar, ailelerinin akademik gelecek kaygısı sebebiyle spordan uzaklaştırılabilmektedir. Ebeveynlerin akademik kaygısı doğal bir durum olarak kabul edilebilir. Ancak çocukların spora katılım ile birlikte deşarj olabileceği, zihinsel gelişimini sağlayabileceği, sosyalleşebileceği ve birçok duyguyu (kazanmak, kaybetmek, stres vb.) yaşayabileceği ve seçkin kurumlarda eğitim bursu şansı kazanabileceği göz ardı edilmemelidir. Bu çalışmada ulaşılabilecek sonuçların özellikle ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin ve velilerinin beden eğitimi dersi ile

diğer fiziksel aktivite programlarına yönelik tutumlarına etki edebileceği düşünülmüştür. Sporun doğru zaman planlaması ile sosyal duygusal öğrenme becerilerine olumlu etkisiyle beraber akademik başarıya da yardımcı olabileceği bilincinin oluşturulması hedeflenmiştir. Bu araştırmanın problem cümlesi ise, “18 yaş lise öğrencilerinin lisanslı basketbolcu olma durumlarına göre sosyal duygusal öğrenme becerileri ve akademik başarı düzeyleri farklılık gösterir mi?” şeklindedir.

Araştırmanın Önemi

Geniş aile kavramının yerini çekirdek aile kavramına bıraktığı, mahalle kültürünün tamamen yok olmaya başladığı, teknolojinin insan hayatında vazgeçilmez bir unsur olduğu günümüz dünyasında, çocukların sporla erken yaşlarda tanışması ve spor kültürünü edinmesi çok zor hale gelmiştir. Teknolojik yaşamın getirdiği hareketsizlik, yoğun kentleşme ile hareket alanlarının daralması, hareketsiz yaşam sonucu ortaya çıkan hastalıklar, oyun kavramının dijital olarak algılanması ve yetersiz fiziksel aktivite alanları gibi faktörler sporun önemini daha da arttırmaktadır.

Özellikle 20.yüzyılda endüstrileşme ve teknolojideki büyük gelişim ile birlikte insanların yaşam koşulları farklılaşmıştır. Bu farklılaşma bir gelişim olarak görülse de; ülkelerin morbidite ve mortalite profilinde değişiklikleri beraberinde getirmiştir (Montoye, 2000). Yaşam tarzındaki hareketsizleşme durumu, kardiyovasküler hastalıklar, diyabet, obezite, bazı kanser türleri ve kas iskelet problemleri gibi hastalıkların gelişmesine ve hızla artmasına neden olmaktadır (Beunen vd., 2005). Bu nedenle, fiziksel aktivite düzeyleri düşük bireylerin fiziksel aktiviteye yönlendirilmesinin sağlanması, toplum sağlığı açısından büyük önem arz etmektedir (Öztürk, Avcı ve Ataman, 2003).

Öte yandan fiziksel aktivitelerden özellikle takım sporlarının sosyalleşmek adına büyük pay sahibi olduğu bilinmektedir. Ergenlik öncesi ve ergenlik dönemi sırasında çocukların sosyalleşmesi önemli bir gerekliliktir. Özellikle takım sporları bu bağlamda çocuklara birlik,

beraberlik ve dayanışma içinde sosyalleşme imkanı sağlamaktadır. Zaten katılan müsabakalar bile karşı takım oyuncularıyla, hakemlerle, seyircilerle etkileşim sağlanmasını gerektirdiğinden başlıbaşına bir sosyalleşme örneğidir. Müsabakalar, sosyalleşmenin yanı sıra becerilerini sergileme durumundan ötürü birey için bir özgüven kaynağıdır.

Sosyalleşmenin öneminin yanı sıra çocukların kötü alışkanlıklardan uzak durması adına doğru arkadaş ve sosyal ortam seçimi de önemlidir. Bu bağlamda spor ile sosyal ortamını oluşturmuş olan bireylerin kötü alışkanlıklardan uzak durduğu gözlemlenmiştir. Hatta sporun bu yönü, pek çok ebeveynin çocuklarını sporla neden olduğu gözlemlenmiştir.

Genç yaşta spora yönlendirmede büyük etken olan aileler, çocuklarının özellikle lise sürecinde akademik yoğunluk sebebiyle sporu saf dışı bırakmaktadırlar. Dışardan bakıldığında mevcut eğitim sisteminin de ders yükünü diğer sosyal ve sportif faaliyetlere zaman ayırmayı zorlaştıracak kadar yoğun olduğu görülmektedir. Yani bir bakıma sistem çocukları ve velileri sportif faaliyetlerden uzaklaştırmasını istemektedir. Bu durumun aksine, spora lisanslı katılım sağlayan öğrencilerin diğerlerine göre SDÖB düzeyi olarak üstün oldukları ve bu doğrultuda da akademik olarak negatif bir etide kalmadıkları düşünülmektedir.

Bu doğrultuda yapılacak olan araştırma ile lisanslı olarak basketbol oynayanların lisanslı spor yapmayanlara göre SDÖB ile ilişkili olarak akademik başarı düzeyleri arasında bir farklılık olup olmadığı ortaya çıkartılacaktır. Elde edilecek sonuçlar ile SDÖ becerilerinin önemi ve ebeveynlerin spora yaklaşımına ilişkin önerilerde bulunulabilecektir.

Araştırmanın Amacı

Araştırmanın temel amacı; lisanslı olarak spor yapan U18 basketbolcuların SDÖB ve akademik başarı düzeylerinin incelenmesidir.

Araştırma Soruları

Alt problemler bağlamında aşağıda yer alan sorulara cevap aranmıştır.

1. Öğrencilerin spor yapma durumlarına göre sosyal duygusal öğrenme düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
2. Öğrencilerin spor yapma durumlarına göre iletişim becerisi düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
3. Öğrencilerin spor yapma durumlarına göre problem çözme becerisi düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
4. Öğrencilerin spor yapma durumlarına göre stresle başa çıkma becerisi düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
5. Öğrencilerin spor yapma durumlarına göre kendilik değerini arttıran beceri düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
6. Öğrencilerin spor yapma durumlarına göre akademik başarı düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
7. Öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme ve akademik başarı düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
8. Öğrencilerin demografik özelliklerine göre sosyal duygusal öğrenme ve akademik başarı düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırma Ankara ili ile sınırlıdır. Araştırmaya, Türkiye Basketbol Federasyonu (TBF) bünyesinde, 2018-2019 yılında düzenlenen Genç Erkekler (1.Küme) ve Genç Kadınlar Yerel Ligi'nde müsabakalara katılan toplam 24 takımın (14 Erkek Takım, 10 Kadın Takım,) oyuncularını ile sınırlıdır.

TBF bünyesinde düzenlenen bu ligler içerisinde U17 yaş kategorisi bulunmamaktadır. 17 yaşındaki sporcular Gençler kategorisinde 18 yaşındaki sporcularla karma olarak aynı ligde oynayabilmektedir. Ayrıca U-16 (Yıldız Kategorisi) kategorisinde yer alan oyuncular kulüplerin insiyatifiyle U-18 maçlarında katılabilmektedir. Bu doğrultuda genç kategorisinde maçlara katılan 15 ve 16 yaşındaki lise öğrencilerinin araştırmaya dahil edilmesi gerekliliği düşünülmüştür. Ancak 15 yaşındaki öğrencilerin ortaöğretimin ilk yılında olmalarından kaynaklı farklı sosyal ortama uyum sağlama sürecinde olduklarından araştırmaya dahil edilmemiştir. Dolayısıyla yıldız kategorisinde olup U18 Genç liginde oynatılmış 16 yaş grubu sporcular çalışmaya dahil edilmiştir ($\bar{X}16,96 \pm 0,76$). Araştırmaya üç yıldan daha az lisanslı olarak basketbol oynamış olanlar dahil edilmemiştir.

Araştırmanın Varsayımları

Bu çalışma ile ilgili varsayımlar aşağıdaki gibidir:

1. Araştırmanın örneklem grubunun evreni temsil edebilecek niteliklere sahip olduğu,
2. Çalışmada izlenen yöntemin araştırmanın amacına uygun olduğu,
3. Uygulanan ölçeklerde katılımcıların soruları okuyarak ve isteyerek cevapladıkları varsayılmıştır.

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE

Sosyal Duygusal Öğrenme

Sosyal Duygusal Öğrenme Kavramının Ortaya Çıkışı

SDÖ alanı, duygular ve zekanın başarı ve mutlulukla ilişkisine ait yeni bir anlayıştan ortaya çıkmıştır (Stern, 1999). Eğitimciler, geçmişten günümüze öğrencilerin sosyal duygusal gelişiminin önemini kabul etseler bile, okul müfredatlarının düzenlenmeleri sırasında akademik performansı geliştirmeye çalışmışlardır (Patrikakou, 2005). İlerleyen zamanlarda öğrencileri riskli kabul gören davranış ve tutumlardan korumak için sosyal duygusal kaynakların ele alınma ihtiyacı, değişen toplum ile teknoloji ilişkisi ile iş yaşamındaki gereksinimlere bağlı olarak, sosyal duygusal becerilere verilen önem artmıştır (Lopes & Salovey, 2004). Çocuk ve gençlerin yaşadığı sorunlarda artış görülmesi ve psikoloji alanında ilgili kuramsal bilgi artışı eğitim alanındaki gelişmelerle de ilişkili olarak okullarda sosyal duygusal eğitim 1990’lardan sonra giderek önem kazanmıştır (McKenzie, 2004). Bunlara bağlı olarak, sosyal, duygusal ve akademik öğrenme adıyla yeni bir kavramın tanımlanmasının yolunu açmıştır (Zins, Bloodworth, Walberg & Weissberg, 2004). Sosyal duygusal öğrenme kavramına, güncel bilinen anlamı ile eğitim alanında yer verilmesi 1994 yılında Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning’in (CASEL) kurulması

ile olmuştur (Cohen,1999; Çapan, 2006). Goleman tarafından 1994 yılında kurulmuştur. Eğitimcilere, araştırmacılara ve ilgili kurumlara okul temelli SDÖ'ye ilişkin kuramsal destek verir (CASEL, 2005). CASEL eğitimciler, araştırmacılar, eğitim politikacıları, toplumsal liderleri, aileler ve öğrencileri içine alan kapsamlı bir eğitsel ve toplumsal dönüşüm eylemini ifade etmektedir (Elias vd. 1997). Ayrıca CASEL SDÖ'yü hem kuramsal hem de uygulamalı olarak en üst düzeyde geliştirmeye çalışan ve okul öncesinden, yüksekokula kadar SDÖ'ye önem verilmesinin gereğini göstermeye çalışan bilimsel bir organizasyondur (Greenberg, Weissberg, O'Brien & Zins, 2003; O'Brein, Weissberg & Munro, 2005). Bu doğrultuda, dünyanın çeşitli ülkelerinde farklı eğitim kurumlarınca tanınması ve SDÖ alanındaki çalışmalara ev sahipliği yapması bakımından, CASEL SDÖ kavramının dünyaya yayılmasında önemli pay sahibidir.

Ayrıca, Çoklu Zeka (1983) ve Duygusal Zeka (1995) gibi çeşitli öğrenme kuramları sosyal duygusal öğrenme kavramının ortaya çıkmasında rol oynamıştır (Cohen, 1999). Ayrıntılı olarak incelendiğinde, Gardner (1983) tarafından ortaya atılan ve insan zekasının pek çok beceri alanının bileşimi olduğunu ifade eden Çoklu Zeka Kuramı kapsamında tanımlanan sosyal zeka, içe dönük-öze dönük zeka ile sosyal duygusal öğrenme kapsamında tanımlanan öz farkındalık, sosyal farkındalık ve ilişki gibi beceriler arasında benzerliklerin olduğu görülmektedir. Örneğin, Çoklu Zeka Kuramı'nın iletişim kurma, empati kurma ve insan davranışlarını neden-sonuç ilişkisi bakımından inceleme kapasitesi olarak tanımlanan sosyal zeka alt boyutu ile sosyal duygusal öğrenme kapsamında, bireylerle iletişim ve empati kurma doğadaki diğer canlı ve tabiat varlıklarını anlama ve koruma ve bunun yanı sıra çevresinde yaşanan sosyal olaylara duyarlılık gösterme kapasitesi olarak tanımlanan sosyal farkındalık becerisi benzerlik göstermektedir. Ancak, sosyal duygusal öğrenme bireylerle iletişim ve empati kurma yeteneklerinin yanında doğadaki diğer canlı ve tabiat varlıklarını anlama, koruma ve çevresinde yaşanan sosyal olaylara duyarlılık gösterme kapasitesini içerdiğinden sosyal zeka kapsamında tanımlanan becerilerden daha geniş kapsamlı olduğu görülmektedir. Benzer şekilde, Goleman'ın (1995) Duygusal Zeka Kuramı ile sosyal duygusal öğrenme

arasında benzerliklerin olduğu anlaşılmaktadır. Örneğin, Duygusal Zeka kapsamında tanımlanan dürtü kontrolü becerisi ile sosyal duygusal öğrenmenin özyönetim becerisi benzerlik göstermektedir. Bununla beraber, sosyal duygusal öğrenme kavramı her ne kadar çoklu zeka ve duygusal zeka ile ilgili çalışmaları dikkate alsa da bir bireyin kendisinin ve başkalarının iyiliğini düşünerek yapıcı ve saygılı kararlar vermesini ifade eden etkili karar alma becerisini içermesi bakımından her iki kuramdan farklılık göstermektedir.

SDÖ'ye yönelik çalışmalar arttıkça akademik konular sosyal duygusal konularla birlikte ele alınmaya başlamıştır. Örneğin, çalışma alışkanlıklarıyla bir SDÖ becerisi olan problem çözme becerisi birlikte ele alınabilmektedir. Edebiyat dersindeki bir konuda öğrencilerin, karakterler arasındaki probleme karşı çözüm geliştirebilmeleri problem çözme becerilerini kullanmaları ile mümkündür. Etkili öğretim uygulamaları ile alan değerlendirilebilir (Zins vd., 2004). Okullar; öğrencilerin hareket ihtiyaçlarına saygı duyarak, yaratıcılıklarını ortaya çıkartmalarına önayak olarak, okul kurallarının belirlenmesi ve uygulanmasında rol oynamalarına fırsat tanıyarak, mazeretsiz devamsızlık, madde kullanımı ve okul içi ya da dışı şiddet gösterimi konularında net tavır göstererek, kişiye uygun standartlar ve akademik hedefler koyarak, onları okul içi sosyal etkinliklere katılmalarına teşvik ederek SDÖ sürecine yardımcı olabilirler. Okulların bu tarz yaklaşımlarının öğrencilere olumlu etkileriyle SDÖ'nün eğitim kurumlarında daha fazla yer aldığı görülmektedir (Elias, 2001).

Sosyal Duygusal Öğrenmenin Tanımı

SDÖ, çocukların öğrenmede daha etkin hale gelmesini sağlamak amacıyla sosyal duygusal becerilerin gelişimini sağlamaya yönelik bir kavramdır (Benson, 2006; Boyd, Barnett, Bodrova, Leong ve Gomby, 2005; Catalano vd. 2002; Eliot, 1997; Guerra ve Bradshaw, 2008; Weissberg vd. 2003). SDÖ, bireylerin hayat boyunca önemli yaşam görevlerini başarılı bir şekilde yerine getirebilmeleri, kişisel ve sosyal ihtiyaçlarını karşılayabilmeleri ve toplumda üretken rol almaları için kendi duygu, düşünce ve davranışlarını bütünleştirme

sürecidir. Bu süreç temel becerilerin kazanımı üzerinden işler (McCombs, 2004). Birçok araştırmacı bu temel becerileri kendi duygularının farkında olma, duygularını yönetme, problem çözme, ilişki kurma ve empati kurma becerileri ile açıklamışlardır (Cohen, Onunaku, Clothier ve Poppe, 2005; Kabakçı ve Korkut-Owen, 2010; National Center for Mental Health Promotion and Youth Violence Prevention, 2010; Waltz, 2013; Zins ve Elias, 2008; Zins vd. 2004).

Örnek olarak; Zins ve Elias (2008) sosyal duygusal öğrenmeyi, duygularının farkında olma duygularını yönetme, etkili problem çözme ve başkaları ile pozitif ilişkiler kurma kapasitesi; davranış, biliş ve duyguların bileşimi olarak tanımlamaktadır. Cohen, Onunaku, Clothier ve Poppe (2005) ise sosyal duygusal öğrenmeyi pozitif ve negatif tüm duyguları deneyimleme olarak açıklamışlardır. Bu doğrultuda sosyal duygusal öğrenme çocukların ve gençlerin öğrenmeyi destekleyici pozitif davranışlar ve sosyal ilişkiler edinmesini ve geliştirmesini içeren ve akademik başarı ve etkili okul çevresini destekleyen bir süreç olarak tanımlanmaktadır (National Center for Mental Health Promotion and Youth Violence Prevention, 2010; Zins vd. 2004). Waltz (2013) sosyal duygusal öğrenmenin, çocukların özgüven, güven ve empati kapasitelerinin yanı sıra etkili dil kullanımı ve bilişsel meraklarını kapsadığını vurgulayarak güçlü sosyal duygusal gelişimin, akademik, duygusal ve sosyal başarının göstergesi olduğunu belirtmiştir. Bu tanımlara ek olarak, Korkut-Owen (2010) sosyal duygusal öğrenmeyi, çocuk ve gençlerin tüm yaşamları boyunca sosyal, duygusal ve akademik beceri ve nitelik kazanmaları süreci olarak tanımlarken; sosyal duygusal açıdan yeterli olmanın sağlıklı ve mutlu bireyler olmanın koşulu olduğunu belirtmişlerdir.

Sosyal Duygusal Öğrenme Programı

Öğrencileri hem okuldaki hem de okul dışındaki yaşantılarını desteklemek amacıyla çeşitli sosyal duygusal öğrenme programları geliştirilmiştir. Geliştirilen bu programlar, okulların, hükümetlerin, eğitim kurumlarının ve araştırmacıların sosyal duygusal öğrenmenin olumlu

çıktılarını keşfetmelerine bağılı olarak, gelişimsel ve sosyal psikoloji üzerine kurulmuştur (Cahan, 2006). Araştırmalar, okul öncesinden ortaöğretime kadar olan tüm sınıf düzeylerinde, problemli davranışların azalmasında, aktif katılımın sağlanması ve akademik başarının artmasında sosyal duygusal öğrenme programlarının etkili olduğunu göstermektedir (Diekstra, 2008; Greenberg, Weissberg, O'Brien, Zins, Fredericks, Resnik ve Elias, 2003; Weissberg, Kumpfer ve Seligman, 2003; Wilson, Gottfredson ve Najaka, 2001; Zins vd. 2004). Eğitim kurumları geliştirilen SDÖ programlarının uygulandığı en önemli merkezlerdir. SDÖ programları okullarda uygulanabilir olmakla beraber okullarda uygulanmasını sağlamak hedeflenmelidir (Dilworth, Mokruve ve Elias, 2002).

Dwyer ve Osher'in (2000) geliştirdiği modele göre, SDÖ, örgün öğretim veren okullarda 3 düzeyde uygulanabilir. Bunlar; tüm okul personelini içine alan müdahaleler, belirli sınıflara yönelik müdahaleler ve madde bağımlılığı gibi özel problemleri olan öğrencileri hedefleyen daha küçük kapsamlı müdahaleler (Tellegen, Maher ve Pesce, 2003). Shriver ve Weissberg'e göre (2005) en iyi SDÖ programları çocuklarla beraber onların öğretmenleri, ebeveynleri ve okul yöneticilerini içine alan programlardır. Bu programlar aracılığıyla öğrencilere; çeteleşmelerde bulunmamaları gibi anlamlı kararlar almak veya madde kullanımı gibi istenmeyen davranışlarda bulunma durumlarını reddetmeye yönelik bilgi ve becerileri edinme fırsatı verilir. Bu nedenle; ailelerin ve okulların, sosyal, duygusal ve akademik konulardaki ilgilerinin artması ve gelişmesi ile birlikte özellikle erken çocukluk dönemi başta olmak üzere tüm okul yaşantısı boyunca sosyal duygusal öğrenme programları önemli bir hale gelmiştir (CASEL, 2008).

Sosyal Duygusal Öğrenmenin Yararları

Günümüz toplumlarında çocuklar sosyal, duygusal ve akademik gelişimlerini etkileyecek sayısız olumsuz durumla yüz yüze gelmektedir (Zins ve Elias, 2008). Ancak, öğrencilerin psikolojik refahlarını sağlamak her ne kadar okullarda dikkate alınan öncelikli konulardan

olsa da; okulların temel işlevi öğrencilerin akademik başarılarını sağlamaktır (Cohen, 1999). Araştırmalar, sosyal duygusal öğrenme programlarının çocukların duygusal refahının sağlanmasına ek olarak bilişsel gelişimlerine de katkıda bulunduğunu göstermektedir (National Scientific Council on the Developing Child, 2007). Öğrencilerin sosyal duygusal becerilerinin geliştirilmesi amacıyla eğitim almaları nitelikli bir yaşam sürmelerini desteklediği gibi okul başarılarını da arttırmaktadır (Zins ve Elias, 2008). Başarılı okullar, çocuklara okuma-yazma, matematik, fen, tarih, yabancı dil, sanat ve benzeri akademik alanlarda uzmanlık sağlamaktadır (Greenberg vd. 2003). Bununla beraber, aileler, eğitimciler, öğrenciler ve geniş bir toplumsal tabaka okulların öğrencilerin sosyal duygusal becerilerini geliştirecek uygulamalara da yer vermesi gerektiği görüşündedir (Coryn vd. 2009; Greenberg vd. 2003; Metlife, 2002; Public Agenda, 1994, 1997, 2002; Rose ve Gallup, 2000; Zins vd. 2004b). Çünkü araştırmalar, okullarda sıklıkla karşılaşılan sosyal duygusal problemlerin çözümünün sosyal duygusal becerilerini geliştirecek uygulamalarla mümkün olduğuna işaret etmektedir (Greenberg vd. 2003; Zins vd. 2004b). Bu bağlamda çeşitli araştırmalar incelendiğinde, sosyal duygusal öğrenme programlarının çocukların sosyal duygusal becerilerini geliştirdiği kadar istenmeyen davranışların önlenmesi, okula uyum, okulu, arkadaşlarını ve öğretmenlerini sevmeye ve akademik başarının artması hususlarında da öğrencileri desteklediği anlaşılmaktadır (Adelman ve Taylor, 2000; Greenberg vd. 2003; Payton vd. 2008).

Araştırmacılar sosyal duygusal becerilerinin okul yaşamında öğrenme-öğretme sürecini etkilediğini ve sosyal duygusal öğrenmenin öğrenme öğretme sürecinin merkezinde yer aldığını belirtmektedir (Cefai, Ferrario, Cavioni, Carter ve Grech, 2014; Elias, 2006; Zins, 2004). Bu doğrultuda, çocuğun yaşantısında yolunda gitmeyen sosyal duygusal problemleri çözülmeden öğrenme-öğretme sürecinin etkili olarak yönetilmesinin zor olacağı düşünülmektedir. Araştırmacılar sosyal duygusal öğrenme becerilerinin ve bu becerilerin gelişimine katkı sağlayan sosyal duygusal öğrenme programlarının öğrencilerin akademik başarısını arttırdığını vurgulamaktadır (Barbara, 2004; Cohen, 2006; Davis, Solberg, Baca

ve Gore, 2014;Denham ve Brown, 2010; Elias, 2003; Elias, 2006; Greenberg vd. 2003; Hamilton, 2013; Humphrey, Kalambouka, Bolton, Lendrum, Wigelsworth, Lennie ve Farrell, 2008; Linares, Rosbruch, Stern, Edwards, Walker, Abikoff ve Alvir, 2005; Rivers ve Brackett, 2010). Bu doğrultuda, öğrencilerin yalnız bilişsel gelişimine odaklanarak akademik başarının sağlanamayacağı ve akademik başarının artmasında çocukların sosyal duygusal becerilerinin de önemli yeri olduğu birçok araştırmacı tarafından belirtilmektedir (Greenberg vd. 2003; Payton vd. 2008; IELDS, 2013). Öğrencilerin okula uyum sağlamaları pek çok duruma etki etmektedir. Çocuklar SDÖ becerilerini geliştirmesi durumunda okul ortamında olumlu bir öğrenme yapısı oluşturur (Bencivenga ve Elias, 2003).

Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri

Sosyal duygusal becerilerin hangi becerilerden oluştuğu konusunda fikir birliği yoktur. SDÖ programları çeşitli becerileri öğretmektedir ve araştırmacılar çeşitli gruplamalar yapmışlardır. DuPont da (1998) sosyal duygusal yeterlilikleri temelde şu şekilde gruplamıştır; Stresle başa çıkma, problem çözme ve karar verme, iletişim, kendilik değeri. Cohen (1999) sosyal duygusal becerileri iki temel alanda incelemiştir. Bunlar; kendi yaşantısını fark etmeye yönelik yeterlilikler ve başkasının yaşantısını fark etmeye yönelik yeterliliklerdir. CASEL'e göre (2005) SDÖ programları içeriği beş beceriden oluşmaktadır. Bunlar; öz farkındalık, öz yönetim, sosyal farkındalık, iletişim becerileri, karar vermedir. Elksnin ve Elksnin (2006) sosyal duygusal becerileri 6 alanda değerlendirmiştir. Bunlar kişilerarası davranışlar, akranlara ilişkin sosyal beceriler, öğretmenin onayladığı sosyal beceriler, kendine ilişkin davranışlar, iletişim becerileri, güvengenlik becerileridir. Marlow, Bloss ve Bloss (2000) ise, duygusal, bilişsel ve davranışsal olmak üzere üç grupta sınıflandırmışlardır. Başka bir sınıflamaya göre; Kişisel yeterlilik, kişilerarası yeterlilik, sosyal etkileşim, etkili karar verme başlıklarıyla ele alınmıştır (Payton vd. 2000; Pasi, 2001).

Bu yapılmış sınıflamalardan birden çok becerinin SDÖ becerileri başlığı altında toplanarak komplike bir kavram olduğu anlaşılmaktadır. Yapılan sınıflamalarda SDÖ becerilerinin dört temel başlık altında incelendiği görülmektedir. Bu beceriler şöyledir; problem çözme becerileri, iletişim becerileri kendilik değerini arttıran beceriler ve stresle başa çıkma becerileridir. Birçok araştırmada bu dört beceri üzerinde yoğunlaşıldığı görülmektedir. Bu bağlamda; Problem çözme, iletişim, kendilik değeri, stresle başa çıkma becerileri SDÖ becerilerini oluşturmaktadır. Korkut (2004) bu temel dört beceri sınıflamasını yaptığı çalışmalarda ortaya koymuştur. Sözü edilen dört beceri alanına aşağıda değinilmiştir.

Problem Çözme Becerileri

Problem çözme becerileri, çeşitli problemlerde olumlu bilgiye dayalı çözümler geliştirme, uygulama ve değerlendirme kapasitesidir (Payton ve diğ., 2000). Problem çözme becerileri okul başarısının ikincil göstergesi olarak değerlendirilir (Brown ve diğ., 2004). En temel SDÖ becerilerinden biri olarak görülen problem çözme becerileri ortaokula ve liseye geçişte okula uyum açısından çok önemlidir (Taylor, Liang, Tracy ve Williams, 2002; Yananer Eroğlu ve Bilge, 2001). Ayrıca, problem çözme becerileri gelişmiş çocuklar duygusal çatışma yaşadıklarında şiddet içeren davranışlara daha az başvururlar (Cierpka, 2003). Problem çözme becerileri gelişimsel bir beceri olmakla beraber erken yaşlarda kazanımı önemlidir (Sandy ve Boardman, 2000).

İletişim Becerileri

Temel SDÖ becerilerin birisidir. Anlamli iletişim kurma becerisi konuşmayı başlatma ve sürdürme ile kendi duygu ve düşüncelerini hem sözel hem de sözel olmayan net bir şekilde ifade etmek olarak tanımlanabilir. İletişim becerisi aktif dinleme, karşılıklı paylaşıma dayalı işbirliği, her iki tarafın gereksinimlerini dikkate alma, gerektiğinde hayır deme ve yardım aramayı içeren bir sürece dayanır (Payton ve diğ., 2000). Etkili iletişim becerisine aynı

zamanda beden dili, göz kontağı, dilin kullanımı, konuşmayı başlatma- sürdürme, eleştiri alma-verme, ses tonunu ayarlama eşlik eder (Elias ve Butler, 1999). Ayrıca iletişim becerisi doğru ve açık iletişim kurma, duygularını ifade etme, etkili dinleme, dinlediği kişinin ifadelerini yansıtma, anlamadığı sorunun netleştirilmesini isteme, özetleme yapma becerilerini içerir (Patti ve Lantieri, 1999). Farklı yazarlar farklı ayrımlardan söz etseler de etkili iletişim becerisi beş ögeden oluşmaktadır. Bunlar (Elias ve Tobias, 1996; Elias, Arnold ve Hussey, 2003; Payton ve diğ., 2000):

- a) Beden Duruşu: Dik, kendine güvenen ama kibirli olmayan bir tarzıdır;
- b) Göz teması: Karşıdakinin doğrudan gözlerine bakma ve açık iletişim kurma anlamına gelir;
- c) Uygun bir içerik kullanarak kendini ifade etme: Uygun bir dil ile gerçekten ne hissettiğini söylemeyi içerir;
- d) Ses tonu: Ne bağırarak ne de fısıldayan; sakın bir ses tonu kullanma becerisidir;
- e) Etkili dinleme: Etkili dinleme, karşıdaki kişinin anlaşıldığını ifade etmek üzere o kişiye sözel ve sözel olmayan şekilde dikkatini verme kapasitesidir.

Sözü edilen bu becerilerin, güvengen davranışın öğelerine ve sosyal becerilerin sözsüz ve motor öğelerine benzer olduğu dikkati çekmektedir (Bacanlı, 1999). Sözel olmayan iletişim becerileri iletişim becerisinin asıl öğelerindendir. Elksnin ve Elksnin iletişim becerileri kapsamında öğrenilmesi gereken yeterlilikleri belirlemişlerdir. İlk yeterlilik kelime içermeyen, anlamlı seslerin öğrenilmesidir. Bu davranışlara ses tonu, konuşma oranı, konuşmadaki vurgu ve değişiklikler, sözel olmayan ses örüntüleri dahildir. Örneğin “mmmm” ifadesi veya sesin duyguları yansıtma şekli, ses tonu ve kelimelerin birbirine uyumu, cümlede vurgu yapılan kelimeye göre anlamın değişmesi gibi noktalar üzerinde durulur. Diğer bir yeterlilik ise yüz ifadeleri ve göz kontağının anlaşılmasıdır. Bu, yüz ifadesini okuma anlamındadır ve yüzün alın ve gözler, burun ve yanaklar ile ağız bölgesi

olmak üzere üç alanım anlamayı içermektedir. Yüz alanları ve kişinin farkında olmadan takındığı yüz ifadesini anlama öğretilabilir bir yeterliliktir. Son yeterlilik duruş ve jestler alanıdır. Duruş ve jestler, duyguları yansıttığı için kazanılması gereken önemli bir yeterlilik olarak görülmektedir. İletişimde karşıdakinin kullandığı sözel olmayan iletişim öğeleri iletişim sürecini kolaylaştırmaktadır (Shure ve Glaser, 2001). Sözel olmayan iletişim becerileri, sözel olmayan ipuçları, ses tonu, çeşitli ses örüntüleri, konuşma oranı, konuşmada vurgu ve değişim, yüz ifadeleri, kişilerarası mesafe ve fiziki temas, beden duruşu ve jestleri fark etme ve kullanmayı içerir (Elksnin ve Elksnin, 2006). Sözel olmayan iletişim becerileri duyguları kontrol etmeyi ve karşıdakinin duygularını anlamayı da kolaylaştırır (Elias ve Butler, 1999) Etkili iletişim kurma becerisinin temelde sözel ve sözel olmayan iletişim becerilerini kullanmayı içerdiği anlaşılmaktadır. İletişim becerileri iletişim becerilerini geliştirmeye yönelik programlarla (Deniz, 2003; DuPont, 1998; Hawkins, Smith ve Catalano, 2004; Uamaz, 2000) arttırılabilir.

Kendilik Değerini Arttıran Beceriler

Güçlü kendilik değeri ve sağlam karar verme becerilerinin eksikliği özellikle madde kullanımı ve cinsel aktivite alanlarında akran baskısına maruz kalma ile sonuçlanabilmektedir (Romasz, Kantor ve Elias, 2004). Kendilik değeri çok boyutlu bir kavramdır ki insanların kendileri hakkındaki duygu tutum bilgi, yetenek, beceri ve görünüşleriyle ilgili algılarından oluşur (Haynes ve Comer, 1990). Yapıcı kendilik duygusu, kişinin kendi güçlü ve zayıf yönlerini doğru bir şekilde algılaması ve günlük yaşamda karşılaştığı zorluklarla kendine güvenen, iyimser bir tarzda başa çıkma kapasitesi olarak tanımlanmaktadır (Payyon ve diğ., 2000). Kendilik değeri, kendini düzenleme, karar verme, problem çözme ve baş etme becerileriyle alakalıdır (Payton vd., 2000; Pasi, 2001). Yüksek kendilik değeri mutluluk duygusunu, sosyal kabulü ve başarıyı arttırırken düşük kendilik değeri başarısızlığa yol açmaktadır (Susla, 1994). Ayrıca düşük kendilik değerinin

çocuklarda düşük performansa da (Mc.Whirter ve Voltan-Acar, 2005) yol açtığına değinilmektedir. Bir anlamda kendilik değeri kişinin kendiyle ilgili alandır ve okul ile iş yaşamında vazgeçilmez becerilerden biridir (Packer ve Brainard, 2003; Elksnin ve Elksnin, 2006). Kendilik değeri alanındaki beceriler belirlenmiştir (Elias, 1994; Liff, 2003; Pasi, 1997; Payton ve diğ. 2000). Bunlar:

- a) Kendinin ve diğerlerinin farkında olmak;
- b) Kendi duygularını farketme ve yönetmek;
- c) Kendi olumlu özelliklerini, güçlü yanlarını takdir etmek;
- d) Olumlu benlik imajına sahip olmak;
- e) İlgi ve ihtiyaçlarının farkında olmak ve ifade etmek;

Kendilik değeri açısından önemli olan öz farkındalık, duyguları anlama ve ifade etme ile ilgilidir. Kişinin kendi duygu ve düşüncelerine dikkat etmesini gerektirir. Zor duyguları ifade etmek bu duyguları düzenlemek için önemli olduğundan öğrenciler duygularının tetikleyicilerinin ve yaşadıkları duygunun ne olduğunu bilmelidirler. İlgi ve ihtiyaçlarını açıkça ifade etmek ancak bu şekilde mümkün olur ve ilgi ve ihtiyaçlarının farkında olan ve onları açıklama yeteneğine sahip öğrenciler daha avantajlıdır (Liff, 2003). Kendinin ve başkalarının duygularını anlamak duygusal gelişimin göstergesidir ve sosyal durumlarda etkili olmak için gereklidir (Bruno, England ve Chambliss, 2002; Elksnin ve Elksnin, 2003). İstek ve ihtiyaçlarını fark etme ve dile getirmede duygularını düzenleme önemlidir. Özellikle kendilik değerine ilişkin olumlu davranma inancı, akademik öz yeterlik, mutluluk duygulan, doyum ve fiziksel görünüm, popülerlik duygusu alanlarında artış olmuştur. SDÖ programının uygulandığı bir müdahaleyi alan çocuklara toplam kendilik değeri puanında da yükselme olmaktadır (Bogenç, 1998; Cohen, 2001; Dilworth, Mokrue ve Elias, 2002). Kendilik değerinin SDÖ programları aracılığıyla riskli davranışları önlemek amacıyla artırılması gerekmektedir.

Stresle Başa Çıkma Becerileri

Çocuk ve gençler günümüzde strese yol açan daha zor yaşam şartlarıyla karşı karşıyadırlar. Strese bağlı olarak ortaya çıkabilen kişiler arası şiddet, AIDS, ergen gebeliği ve madde bağımlılığı gibi konular hemen hemen bütün gençler için risk oluşturmaktadır (Zins ve Wagner, 1997). Bu gereklilikle öğrencilerin stres yaşadığı bir durumda stresle başa çıkma becerilerini kullanması gerekmektedir (Elias, 2004; Ross, Powell ve Elias, 2002). Öğrenciler stresle başa çıkabildiklerinde, hem okul hem de genel yaşam performansları artacağından SDÖ yaklaşımında öğrencilerin stresle daha iyi baş edebilme kapasitelerinin güçlendirilmesi ve geliştirilmesi vurgulanır (Zins ve Wagner, 1997). Öğrencilerin günümüz şartlarına kendi gelişim dönemlerinin ihtiyaçlarına uygun bir şekilde uyum sağlayabilmesi için stresle başa çıkma davranışlarını kazanması gerekmektedir.

Stresle başa çıkmanın farklı tanımları vardır. DuPont'a göre stresle baş etme becerisi yıkıcı davranışları başlatan dürtüleri kontrol edebilmektir. Bu durum kendini duygusal olarak düzenlemekle de ilgilidir ve nasıl hissettiğine ilişkin bilgiyi stres durumunda değerlendirmeyi içerir. Böylece stresli uyaranları kontrol etmeyi öğrenmekle mümkün olabilir (Bruno, England ve Chambliss, 2002). Bir anlamda stresle başa çıkma davranışları sakin kalma davranışları ile ilişkilidir (Cohen, Ettinger ve O'Donnell, 2003; Elias ve Butler, 1999). Sakin kalma becerisi ise Elias ve Butler (1999) tarafından dört temel adımda ele alınmıştır:

1. Kendine dur de (durmanı söyle);
2. İçinden "Sakin ol" de;
3. İki uzun derin nefesle nefes alışını yavaşlat;
4. Kontrolü sağladığın için kendini öv.

Stresli durumlarda sakın kalabilmek önemli bir beceridir. Sakın kalma, kendiyle konuşma, nefesini kontrol etme, hayal etme, hareket etmeden önce düşünmeyi içeren bir beceridir (Cohen, Ettinger ve O'Donnell, 2003). Sakın kalma becerisi stresle başa çıkma becerisi için kazanılması gerekli yeterliliklerin en başında gelmektedir.

Akademik Başarı

Akademik başarı, bireyin psiko-motor ve duyuşsal gelişiminin dışında kalan, bütün program alanlarındaki davranış değişimlerini ifade eder. Daha geniş anlamıyla bilgi ve beceriler gibi bilişsel (cognitive) davranışların etkin olduğu amaçları olduğu kadar; ilgiler, kişilik ve tutumlar gibi bilişsel olmayan davranışların belirlediği amaçları da içerebilmektedir. Eğitimde başarı söz konusu olduğunda derslerde geliştirilen performansla öğretmenlerce takdir edilen notlarla, test puanlarıyla ya da her ikisi ile belirlenen beceriler veya kazanılan bilgilerin ifadesi olan akademik başarı kastedilmektedir (Gürdal, 2011).

Akademik Başarının Değerlendirilmesi

Günümüzde kullanılan ölçme ve değerlendirme yöntemlerine bakıldığında öğrenci başarısının değerlendirilmesinde yaygın olarak sonucun ya da ürünün ölçüldüğü ve bireyin başarısının grup içerisindeki yeri olarak (norm dayanaklı değerlendirme) ifade edildiği bir sistemin kullanıldığı görülmektedir. Böyle bir sistemde bireyin kendini tanıması ve gelişimi hakkında bilgi sahibi olmasını sağlayacak bilgi ve belgeler yer almamakta ya da yetersiz kalmaktadır. Akademik başarının göstergesi olarak da her dersten öğrencilere verilen notlar gösterilmektedir. Notlar genellikle uygulanan yazılı sınav sonuçları ve öğretmenin kanaatine göre verilmektedir. Öğretmenin kanaati ise genellikle öğretmenin öğrenci hakkındaki görüşü, izlenimi ve düşünceleriyle sınırlı kalmaktadır (Özkan, 2004).

Bireylerin gelişimi ile birlikte sürekli değişmekte olan ve öğrencilerde gelişmesi beklenen kazanımlar çok boyutludur. Bu çok boyutluluk nedeniyle bireyler hakkında bilgi edinme yollarının, uygulanan sınavlar dışında değişik değerlendirme araç ve yöntemleriyle çeşitlendirilmesi, zenginleştirilmesi, öğrencilerin süreçteki gelişimlerinin izlenmesi ve yönlendirilmesi gerekmektedir. Bu doğrultuda özellikle 1990 yılından bu yana öğrenci merkezli birçok farklı kaynaktan elde edilen bilgilere dayalı olarak yapılan değerlendirme anlayışı önem kazanmış ve çeşitli yöntemler (performans değerlendirme, portfolyo değerlendirme, vb) ve araçları (rubrik, kontrol listeleri, tutum ölçekleri, puanlama yönergeleri, vb) kullanılmaya başlanmıştır (Sönmez, 2006).

Akademik Başarıyı Etkileyen Faktörler

Öğrencilerin akademik başarılarını arttıran veya azaltan çok sayıda etken vardır. Bireylerin belirli işlevleri öğrenmeye hazır oluşlarını, öğrenme sürecindeki gelişimlerini ve ulaşabilecekleri en son sınırları etkileyen etkenler beş kategoriye ayrılabilir:

1. Bilişsel (zihinsel) yetenekler (Cognitive abilities) ve ilgili özellikler
2. Psikomotor yetenekler (Psychomotor abilities)
3. Duyuşsal özellikler (Affective characteristics)
4. Aile ve sosyo-ekonomik durum ile ilgili özellikler
5. Cinsiyet ile ilgili özellikler.

Ergenlik dönemindeki bireylerin yetenekleri, öğrenme ve düşünme tarzları, akademik motivasyonları ve ilgileri birbirinden farklıdır. Öğrenme seviyesi ile paralel olarak akademik başarı çok sayıda faktörle ilişkilidir. Akademik başarının zeka ile pozitif yönde ilişkili olduğu kabul edilmektedir. Yapılan bazı çalışmalar ergenlerin akademik başarı durumlarının

zekanın yanı sıra, yetenek, kişilik, ailesel nitelikleri, annenin ve babanın öğrenim durumu, ailenin ortalama aylık geliri, annenin çalışması, aile içi ilişkiler, ailenin öğrencinin derslerdeki başarısı ile ilgisi genellikle ergeni anlama derecesi, ergene olan güveni gibi çok sayıda faktör tarafından etkilendiğini ortaya koymaktadır. Toplumsal açıdan bir trajedi yaratan düşük başarı ile ilişki gösteren etkenler arasında anne ve babanın ilgisizliği, kişilik uyumsuzlukları, kültürel yoksunluk, ergenlerin benimseyebileceği ya da kabul gördüğü toplumsal bir grubun olmayışı sayılabilir (Gürdal, 2011).

Fiziksel Aktivite

Fiziksel aktivite iskelet kaslarının kasılması sonucunda üretilen, bazal düzeyin üzerinde enerji harcamayı gerektiren bedensel hareketler olarak tanımlanabilir (Caspersen, Powell, ve Christenson, 1985; Özer, 2010).

Fiziksel Aktivitenin Zihinsel Gelişime Katkısı

Fiziksel aktivite düzeyi ile bilişsel performans arasında herhangi bir ilişki olup olmadığı yıllardır birçok insanın merak duygusunu uyandırmaktadır. Bu duruma duyarsız kalmayan bilim insanları fiziksel aktivite, fiziksel uygunluk, egzersiz, beden eğitimi ve spor dersine katılım ile akademik başarı arasındaki ilişkiyi değerlendirmek için çok sayıda çalışma yapmışlardır.

Düzenli olarak beden eğitimi derslerine katılan ve egzersiz yapan öğrenciler derslerine daha iyi yoğunlaşma sağlayabilmektedirler. Egzersiz özellikle gelir düzeyi düşük insanların yaşadığı bölgelerde öğrenci devamsızlığının temel nedeni olan astım semptomlarının azalmasına yardımcı olmaktadır. Düzenli egzersiz okul performansında düşüşe neden olan stres ve depresyon gibi problemleri azaltarak; benlik saygısını arttırmaktadır. Son yıllarda

yapılan çalışmalarda egzersizin olayların daha iyi idrak edilmesi, ruh halinin düzenlenmesi ve yeni hücrelerin üretilmesi ile bağlantılı olduğu sonucu bulunmuştur (Shelton, 2009).

Sibley ve Etnier (2003) okul çağındaki çocuklarda fiziksel aktivite ile bilişsel performansın yedi kategorisi (algısal beceriler, zeka katsayısı, başarı, sözel testler, matematik testleri, gelişimsel düzey ve akademik hazır oluş) arasında pozitif ilişki olduğu sonucuna ulaşılan 44 çalışmanın meta analizini gerçekleştirmişlerdir. Yapılan çalışma tüm tasarım türlerinin ve farklı fiziksel aktivite programlarının bilişsel fonksiyonlar üzerinde olumlu yönde katkılarının olduğunu ortaya koymuştur.

Fiziksel aktivite fizyolojik sağlıkla olduğu kadar zihinsel sağlıkla da ilişkilidir. Kan dolaşımını hızlandıran fiziksel aktivite beyne giden kan akışını arttırarak norepinefrin ve endorfin hormonlarının seviyelerini yükseltir (Taras, 2005). Fiziksel aktivite sırasında öğrenmeyi stimüle eden (uyaran) gerekli alanlara yönelik kan akışının artışı ile beynin aktif hale geldiğini belirten Blakemore (2003); öğrencilerin beyincik, hafıza, mekansal algılama, dikkat, sözel olmayan işaretler ve karar verme yeteneği arasında pozitif ilişkilerin olduğunu belirtmiştir.

Basketbol Hakkında Bilgiler

Basketbolun Tarihçesi

Basketbol, ABD'nin Massachusetts eyaletinde, Springfield Genç Hristiyan Erkekler Birliği (YMCA) Eğitim Okulunda beden eğitimi öğretmeni olan Kanadalı Dr. James Naismith tarafından 1892' de icat edilmiştir. Atlet ve beyzbolculara kış antrenmanı yaptırmak amacıyla geliştirilmiştir. Oyun kurallarına göre 7 kişilik iki takım arasında oynamakla beraber takımlar en az beş en fazla dokuzar kişilik olmasına izin veriliyordu. Oyun sırasında yapılan sayılar 3 puan, faul atışlarında yapılanlarsa 2 puan sayılıyordu. Oyunun nizami süresi yirmi dakikalık üç devreden oluşmaktaydı. Oyunda hedef kullanılan topun karşılıklı olarak

3 metre yükseklikte bulunan sepetlerin içine atmaktı. Bu yüzden Dr. Naismith bu oyuna "sepet topu" anlamına gelen "Basket Ball-Basketbol" adını verdi (Urartu, 2006). Basketbol daha sonraları Dr. James Naismith tarafından kurallara son şekli verilmek üzere kendi öğrencileri üstünde çalışmış ve 13 madde içinde oyunun tüm esaslarını toplamıştır. Oyun Amerika’ da ilk olarak 20 Ocak 1892 tarihinde oynanmıştır. Basketbol Avrupa’ da ilk kez 1893 yılında Paris’ te oynandığı görülmüş. Ancak basketbolun Avrupa’ ya tam olarak yerleşme süreci Birinci Dünya Savaş’ ı için gelen Amerikan askerleri aracılığı ile olmuştur (Sevim, 1997).

FIBA, 1932 yılında Cenevre’de kurucu üyeler olan Arjantin, Çekoslovakya, Yunanistan, İtalya, Letonya, Portekiz, Romanya ve İsviçre öncülüğünde kurulmuştur. İki yıl sonra Uluslararası Olimpiyat Komitesi tarafından tanınmıştır. Dr. James Naismith, 1936 Berlin yaz Olimpiyatları sürecinde federasyon tarafından Onursal Başkan olarak seçilmiştir. FIBA, 1950 yılından bu yana erkekler Dünya Şampiyonası’nı, 1953’ten bu yana da Kadınlar Dünya Şampiyonası’nı düzenlemektedir. Her iki etkinlik de Yaz Olimpiyatları ile dönüşümlü olarak dört yılda bir gerçekleştirilmektedir. 1989 yılında FIBA kapısını ABD’nin NBA oyuncularını gibi profesyonellerin katılımına da açmıştır. Bu kararla birlikte “Fédération Internationale de Basketball Amateur” adını “Fédération Internationale de Basketball” olarak değiştirmiş, ancak FIBA kısaltmasını korumuştur. FIBA, uluslararası basketbol kurallarını, kullanılacak ekipmanlar ve mekanların özelliklerini belirler, sporcuların ülkeler arası transferlerini denetler ve uluslararası hakemlerin programlarını kontrol eder. 213 ulusal basketbol federasyonu FIBA üyesidir. 1989 yılından itibaren FIBA Afrika, Amerika, Asya, Avrupa ve Okyanusya olmak üzere beş bölgeye ayrılmıştır (Morpa, 2001).

Ülkemizde Basketbolun Tarihsel Gelişimi

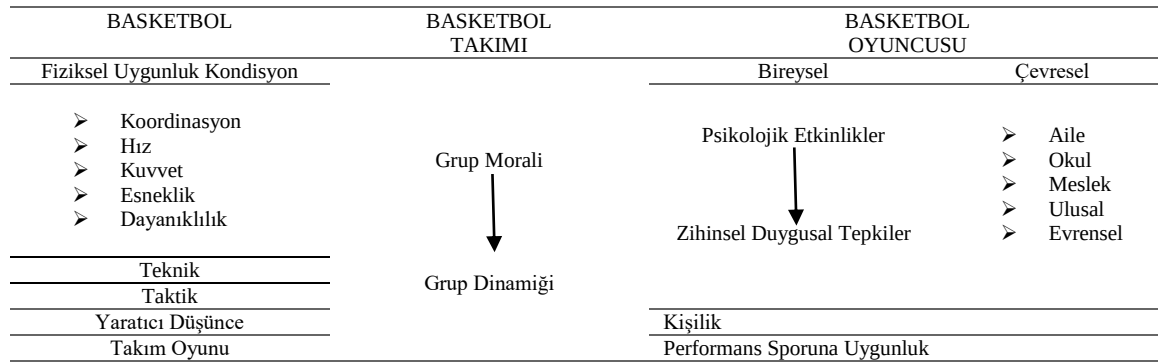
Resmi kayıtlara göre ülkemizde basketbol ilk kez 1904 yılında, İstanbul’da, Robert Kolej Spor Salonu’nda (Dodge Gymnasium) oynanmıştır. Ülkemizdeki temelleri ABD’li bir beden eğitimi öğretmeni öncülüğünde Robert Kolej çatısı altında atılan bu sporun tanınması ve

yayılması ise sonraki yıllarda Galatasaray Lisesi beden eğitimi öğretmeni Ahmet Robenson'un çabalarıyla gerçekleşmiştir. Türk sporcuların ilk basketbol maçı yapma teşebbüsü de yine Ahmet Robenson'un 1911 yılında Galatasaray Lisesi öğrencilerini örgütlemesiyle gerçekleşmiş, ancak meydana gelen sakatlıkların çokluğu nedeniyle bu girişim yarıda kalmıştır. 1913 yılında Fenerbahçe Spor Kulübü'nün basketbol branşında faaliyet gösterdiğine dair bazı kayıtlar bulunmaktadır. Yine Sarı-Lacivertli kulübün çatısı altında 1919 yılında Amerikalı bir öğretmen nezaretinde yapılan çalışmalar, ilk ciddi teşebbüs olarak kabul edilebilir. 1920 yılında Genç Hristiyanlar Birliği (YMCA) teşkilatının Türkiye'de temsilcilik açması ile basketbol sporu daha bilinçli yapılmaya ve daha geniş kitlelere ulaşmaya başlarken, bunun sonucunda da ülkemizdeki ilk ciddi basketbol karşılaşması 4 Nisan 1921 tarihinde Cağaloğlu Öğretmen Okulu bahçesinde Amerikalılar ile Türkler arasında oynanmıştır. Bu tarihi maç, 18-14 skorla Amerika takımı lehine sonuçlanmıştır. 1920'li yılların ilk yarısında ülkemizdeki ilk basketbol sahaları; Bebek, Üsküdar, Balmumcu ve Beykoz'da açılmış, bu dönemde İstanbul Lisesi, Mühendis Fakültesi, Galatasaray, Kabataş ve Vefa Liselerinde de basketbol oynayanların sayısı hızla artmıştır. 1923 yılında, ilk spor teşkilatımız olan Türkiye İdman Cemiyetleri İttifakı'nın kurulmasıyla spor karşılaşmalarında resmi organizasyonlar başlamıştır. Ancak, basketbol sporunun tam olarak tanınmıyor ve dolayısıyla da bu kuruluşun öncelikli branşları arasında yer almıyor olması nedeniyle, ilk yıllarda düzenli lig faaliyetleri organize edilmemiştir. Takip eden dönemde; Kurtuluş, Beyoğluspor, Barkhoba, Maccabi, Protkeba, İtalyan Kartal ve Galatasaray basketbol dalında ilk ve ciddi faaliyet gösteren kulüpler olmuşlardır. 1925'te İstanbul Basketbol Mıntıkası kurulurken, 1927'de ise İstanbul Basketbol Şampiyonası organize edilmeye başlanmıştır. İlk yıllarda İstanbul basketbolunda azınlık takımları etkin olmuş, 1933 yılında Galatasaray, Beşiktaş, Fenerbahçe, İstanbulspor ve Hilal takımlarının dahil olduğu alternatif bir lig kurulmuştur. Basketbol Federasyonu'nun resmi faaliyetleri 1934 yılında kurulan Spor Oyunları Federasyonu bünyesinde başlamıştır. İlk federasyon başkanı Prof. Süreyya Genca olmuştur. Uzun bir süre voleybol ve hentbol branşları ile aynı

çatı altında yönetilen basketbol, faaliyetlerin artması ve popüler bir hal alması nedeniyle 1 Mart 1959 yılında kurulan Türkiye Basketbol Federasyonu (TBF) ile müstakil bir yönetime kavuşmuştur. Kurumun ilk başkanlık görevini ise, Türk sporunun duayen isimlerinden olan ve TBF'nin kuruluş çalışmalarında önemli bir rol oynayan merhum Turgut Atakol üstlenmiştir. Türkiye Basketbol Federasyonu'nun başkanları 33 yıl boyunca atama yolu ile göreve gelmişlerdir. İlk kez 1992 yılında merhum Osman Solakoğlu'nun istifası ile boşalan başkanlık görevi için zamanın Spordan Sorumlu Devlet Bakanı tarafından yarı resmi bir seçim yapılmış ve Federasyon başkanı kulüplerin oyları ile seçilmiştir. Özerklik konusuna ciddi şekilde eğilen 59. Hükümet döneminde ise 15 Mayıs 2004 Cumartesi günü Resmi Gazete'de yayınlanan karar ile ilk adım atılmıştır. Basketbol Federasyonu 5 Ocak 2005 tarihinde Ankara' da ilk genel kurulunu yaparak özerk yapıya kavuşmuştur (Türkiye Basketbol Federasyonu, 2019).

Basketbolda Performans Boyutları

Takım sporu olarak basketbol Dünya' da buz hokeyinden sonra en süratli oyun olarak kabul edilmektedir. Hız, kuvvet, dayanıklılık, özel ve genel becerinin yanında zihinsel yetenek isteyen komple bir spordur (Urartu, 2006).



Şekil 1. Basketbol performans boyutları (Erbaş, 2000).

Basketbolda başarı, performans boyutlarına bütünsel bir yaklaşımla elde edilir ve üstün performans ancak bu şekilde gerçekleşebilir. Bu boyutlar içerisinde de psikolojik durum

oldukça önemlidir. Basketbolcunun oynayacağı maça zihinsel, duygusal tepkileri, var olan potansiyellerini kullanmaları üzerinde etkilidir. Başer'e göre basketbolda performansın boyutları Şekil 1'de verilmiştir (Erbaş, 2000).

Elit Sporcuların Sahip Olması Gereken Psikolojik Özellikler

Spor psikologları sporcuların sportif performanslarını artırmak için psikolojik beceri antrenmanları programlamaktadır. Uzun yıllardan beri spor psikologları daha verimli programlar oluşturabilmek için elit sporcuların hangi psikolojik özelliklere sahip olması gerektiğini araştırmaktadır (Greenleaf, Gould ve Dieffenbach, 2001; Durand ve Salmela, 2002). Bu araştırmacılardan Krane ve Williams (2010) tarafından, olimpiyatlara hazırlanan atletler için elit sporcularda olması gereken psikolojik özellikler 11 maddeden oluşan bir şablonla öne sürülmüştür (Krane ve Williams, 2010). Bu çalışmaya dayanarak, Cox (2012), alan yazın incelemeleri ve titiz bir çalışma neticesinde, elit sporcuların sahip olması gereken psikolojik özellikleri şu 11 maddede toplamıştır:

1. Yaptığı spor branşına bağlı olarak uygun kişilik özellikleri,
2. Başarı ve başarısızlığın kontrol edilebilir bir iç odağa sahip olması,
3. Nihai başarıda yüksek kendine güven ve inanç,
4. İçsel motivasyon,
5. Sportif başarı için hedef yönelimine ilişkin güçlü hakimiyet,
6. Mevcut göreve olan tam konsantrasyon,
7. Duygu ve uyarılmayı kontrol etme yeteneği,
8. Karşılaşılan zorluklarla güçlü başa-çıkabilme becerileri,

9. Zor hedefler koymak ve bunları başarabilmek için planlar formüle edebilme yeteneği,
10. Güven ve motivasyon kazanmak için kendi kendine konuşma, hayal etme, kendini denetleme ve diğer psikolojik metotları kullanabilme yeteneği,
11. Zihinsel dayanıklılık (Cox, 2012).

Zihinsel dayanıklılık temeli sağlam olan atletik özelliklerin ve ya üst düzey fiziksel durumun yerine geçemez ancak diğer etmenlerde eşitlik oluğunda (teknik, taktik) zihinsel dayanıklılık çalışmaları yapan performansçı ya da takım başarılı olacaktır (Loehr, 1995). Dahası zihinsel dayanıklılık şampiyon performansçılar yetiştirilmesinde önemlidir (Norris, 1999).

Sporda, yüksek seviyede zihinsel dayanıklılığın sportif başarı (Sheard, 2013), zorlu durumlara karşı daha fazla mücadele edebilme (Kaiseler, Polman ve Nicholls, 2009) ve yüksek ağrı toleransı (Crust ve Clough, 2005) ile ilişkili olduğuna dair bulgular görülmektedir. Zihinsel olarak dayanıklı sporcular yüksek düzeyde rekabetçi, kararlı, kendi kendini motive eden, baskı yaratan durumlarda konsantrasyonu koruyabilen ve bu durum ile etkili baş edebilen, artarak zorlaşan durumlara karşı direnç gösterme ve başarısızlıklardan sonra bile kendine olan inancını yüksek düzeyde koruyabilen bireyler olma eğilimindedirler (Crust ve Clough, 2011).

Jones ve arkadaşlarına (2007) göre zihinsel dayanıklılığın özellerini (hedef belirleme, baskı, stres, başarısızlığı idare etme) konuma göre kullanım yapısını sırasıyla tanımlamışlardır. Bunlar;

1. Yarışma öncesi (ör. hedef belirleme)
2. Yarışma sırasında (ör. baskı ve stres ile baş etme)
3. Yarışma sonrasında (ör. başarısızlığı idare etme), olarak açıklamışlardır.

Zihinsel dayanıklılık yapısı ikiye ayrılmıştır. Birinci kısım genel zihinsel dayanıklılıktır. Genel zihinsel dayanıklılık spor ortamında rakiple yarışmak, antrenman gibi unsurlarla zihinsel olarak başa çıkmayı ifade eder. Zihinsel dayanıklılığın ikinci kısmı özel zihinsel dayanıklılıktır. Özel zihinsel dayanıklılık, rakipten daha iyi odaklanmayı, kendine güveni, baskı altında kendini kontrol edebilme gibi becerileri sürdürebilmeyi sağlayan iki yönüyle doğal olarak sahip olunan ve geliştirilebilen bir psikolojik beceri olarak belirtilmiştir.

Genellikle duyguların spor arenasında önemli bir rol oynadığı kabul edilirken (D'Urso, Petrosso ve Robazza, 2002) sportif performans üzerinde bu rolün kesin doğası hala yeterince araştırılmamıştır. Duygu ifadesinin spor alanında oldukça yaygın ve tüm sporlarda performansın önemli bir yönü olduğunu tartışılmaktadır (Vallerand, 1983) Örneğin, rekabetçi ortamlardayken duyguları yönetme yetersizliği öfke veya saldırganlık gibi uygunsuz patlamalarına yol açabilir ve sporcular kuraldışı çıkabilecek bu hareketlerden dolayı cezalandırılıp yarışmadan çıkartılabilir. Etkin bir şekilde duygularını yönetebilenler ise duygularını motivasyon üretime yönlendirebilir. Bu nedenle sporcuların, bu duyguları tanıma, uygun bir şekilde ifade etme ve etkili bir şekilde yönetmeyi öğrenmesi önemlidir (Botterill ve Brown, 2002).

Bar-On (2005) duygusal zekayı; bireyin çevresinden gelen baskı ve taleplere başarılı şekilde mücadele edebilmesi için bireye yardımcı bulunacak, kişisel, duygusal ve sosyal yeterlilik ve becerilerin tamamı olarak tanımlamıştır. Takım sporları üzerine yapılmış çalışmalarda kriket takımlarında (Crombie, Lombard ve Noakes, 2009), hokey takımlarında (Perlini ve Halverson, 2006) ve beyzbol takımlarında (Zizzi, Deaner ve Hirschhorn, 2003) yüksek duygusal zeka puanlarına sahip takımların daha yüksek performansa sahip oldukları belirtilmiştir (Boroujeni, Mirheydari, Kaviri ve Shahhosseini, 2012).

BÖLÜM III

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada, mevcut durumu ortaya koymayı amaçlayan betimsel taramaya yönelik bir model kullanılmıştır.

Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu, var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesneleri herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez (Karasar, 1994).

Araştırmanın Evren ve Örneklemi

Ankara Gençler kategorisinde 2018-2019 sezonunda erkeklerde 1.Küme ve 2.Küme kategorisi olmak üzere iki kategori mevcuttur. Genç kadınlarda ise tek küme oluşturulmuştur. Örneklem seçiminde; kadın takımların tamamı alınırken, erkeklerde amaçlı örnekleme yöntemiyle 1. Küme kategorisinde yer alan takımlar dahil edilmiştir. Genç Erkeklerde 1. Küme kategorisinde yer alan takımların seçilmesinin nedeni şöyledir; bu kategoride yer alan takım sporcuları 2. Küme kategorisinde yer alan takım sporcularına göre daha seçkin oyuncular olarak kabul görmektedir. Yani daha fazla sportif beceriye (fiziksel ve zihinsel), antrenman sayısına, spor geçmişine sahip oldukları öngörülmektedir. Bu amaçla

yapılmış örneklem seçiminin araştırmada daha net veriler elde edilmesinde yarar sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu araştırmanın evrenini, TBF bünyesinde 2018-2019 yılında Ankara ilinde düzenlenen U18 Genç basketbol liglerinde müsabakalara katılan 24 takımda lisanslı olarak yer alan bütün basketbolcular oluşturmıştır. Evrenin tamamını oluşturan 10 kadın takımdan 99 sporcu, 14 erkek takımdan 139 sporcu olmak üzere toplam 238 sporcu araştırmaya gönüllü olarak katılmıştır. Araştırmaya katılan sporcuların yaş ortalamaları $\bar{X}16,96 \pm 0,76$ olarak belirlenmiştir. Araştırmaya dahil edilen takımlar Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1

Araştırmaya Dahil Edilen Takımlar

<i>Genç Erkekler</i>	<i>Genç Kadınlar</i>
Karşıyaka SK	Kahraman Kazan Bld. SK
Orman GSK	Botaş SK
Türk Telekom GSK	Ormanspor
Çağdaş Batı İht. SK	Nesibe Aydın GSK
Hacettepe Üniv.	Altınel SK
Başkent Karşıyaka	Diba SK
Ted Ank. Kolejliler	Odtü SK
Odtü SK	Çankaya Üniversitesi SK
Yeni Mamak GSK	Zirve SK
Ank. Mavi Birlik	Çağdaş Batı İhtisas SK
Ank. Anadolu Bask.	
Çankaya Üniv.	
Etimesgut Bel.	
Söğütsen Seramik	

Basketbol oyuncularına uygulanan ölçek sonuçlarından çıkan okullara göre okulların yoğunluk gösterdiği ilçeler belirlenmiştir ve o ilçelerdeki çeşitli okullarda öğrenim gören, lisanslı olarak spor yapmayan öğrencilerden karşılaştırma grubu (sedanter grup) oluşturulmuştur. Araştırmaya dahil edilen takımlar Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 2

Araştırmaya Dahil Edilen Okullar

<i>Çankaya İlçesi</i>		<i>Yenimahalle İlçesi</i>	
<i>Özel Okul</i>	<i>Devlet Okulu</i>	<i>Özel Okul</i>	<i>Devlet Okulu</i>
Özel Fatoş Abla Koleji	Ömer Seyfettin Anadolu Lisesi	Özel Mektebim Okulları Batıkent Kampüsü	Gazi Anadolu Lisesi
Ankara Özel Tevfik Fikret Okulları			

Verilerin Toplanması

Bu çalışmada, “Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği (SDÖBÖ)” ölçeği ve “Kişisel Bilgi Formu” örneklem grubuna uygulanmıştır. Anket uygulaması takımlara araştırmacı tarafından sporculara spor salonlarında sedanterlere ise sınıf ortamında uygulanmıştır. Katılımcılara araştırmanın amacıyla ilgili gerekli açıklamalar yapılmış, ölçme araçları dağıtıldıktan sonra ölçekleri doğru bir şekilde cevaplandırmaları sağlanmıştır. Ölçek uygulaması sırasında öğrencilerden aydınlatılmış onamlar alınmıştır. Örneklem grubuna ulaşmak ve ölçeğin uygulanması için gerekli bilgi ve izinler resmi yollarla TBF’den ve ile Ankara Valiliği Milli Eğitim Müdürlüğü’nden alınmıştır (Ek 4 ve Ek 5). Kulüp antrenörleri ve okul idarecileri yapılan araştırma hakkında sözlü olarak bilgilendirilmiştir ve TBF ile Ankara Valiliği Milli Eğitim Müdürlüğü izinlerinin bir örneği verilmiştir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmanın bağımsız değişkenleri hakkında veri toplamak için araştırmacı tarafından geliştirilen cinsiyet, yaş, boy, kilo, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, kardeş sayısı, okuduğu okul, okulunun türü, yardımcı eğitim alma durumu, ailenin aylık ortalama geliri, lisanslı spor yapma durumu, ait odasının var olma durumu gibi bazı demografik özellikleri ile yaşantılarını betimleyici sorular içeren “Kişisel Bilgi Formu” katılımcılara yöneltilmiştir. Ayrıca akademik başarı durumunun belirlenmesi için katılımcıların not ortalamalarına ilişkin sorulara da bu bölümde yer verilmiştir.

Bu çalışmada, sosyal duygusal öğrenme becerileri düzeylerini ölçmek için “Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği (SDÖBÖ)” kullanılmıştır. SDÖBÖ, öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme becerilerini ölçmek amacıyla Kabakçı (2006) tarafından geliştirilmiştir. SDÖBÖ, sosyal duygusal öğrenme yaklaşımına (Cohen, 1999; Elias ve diğ., 1997; Pasi, 2001) göre hazırlanmıştır. SDÖBÖ, 40 maddelik Likert tipi bir ölçektir. Öğrencilerden ölçekte yer alan her bir durumun kendisine ne kadar uyduğunu 1-4 arasında dereceleyerek göstermeleri

istenmektedir. Maddelere verilen tepkiler, 4=Bana Tamamen Uygun, 3=Bana Oldukça Uygun, 2=Bana Pek Uygun Değil, 1=Bana Hiç Uygun Değil şeklinde derecelendirilmektedir. Ölçek toplam puan ve 4 alt puan vermektedir. Ölçekten alınabilecek en düşük toplam puan 40, en yüksek toplam puan 160'tır. Ölçekten düşük puan alınması, SDÖ becerileri yönünden yetersizliği, yüksek puan alınması SDÖ becerileri açısından yeterliliği ifade etmektedir. Ölçek hem bireysel hem grup olarak uygulanabilmekte olup cevaplama süresi yaklaşık 15 dakikadır.

Ayrıca ölçeğin dört alt boyutu vardır. Alt boyutlar ve soru dağılımı Tablo 3'te yer almaktadır.

Tablo 3

Ölçek Maddelerinin Alt Boyutlara Dağılımı ve Güvenirlik Katsayıları

<i>Alt Boyut</i>	<i>Yönelik Maddeler</i>	<i>Toplam Madde Sayısı</i>
İletişim becerileri	1, 9, 14, 17, 22, 28, 37, 32, 31	9
Problem çözme becerileri	6, 7, 10, 11, 12, 16, 23, 25, 29, 30, 35	11
Stresle başa çıkma becerileri	2,3,5,13,18,19,21,26,27,34	10
Kendilik değerini arttıran beceriler	4,8,15,20,24,33,36,38,39,40	10
<i>Toplam</i>		<i>40</i>

SDÖBÖ'ün güvenirliliğinin belirlenmesi amacıyla Cronbach's Alpha katsayısı hesaplanmıştır. Cronbach's Alpha katsayısı iletişim becerileri için 0.70, problem çözme becerileri için 0.81, stresle başa çıkma becerileri için 0.71, kendilik değerini arttıran beceriler için 0.88 olarak hesaplanmıştır. Cronbach Alpha katsayısı (Cronbach Alpha değeri) ölçeğin tamamı için 0,91 olarak saptanmıştır. Bu değer ölçeğin yüksek derecede güvenilir olduğunu göstermektedir (Şencan, 2005).

Toplanan veriler üzerinde normallik testleri yapılmıştır (Tablo 4). Sonuçlarda normal dağılım gözlenmiştir ve uygun istatistiki yöntemler buna göre belirlenerek kullanılmıştır.

Tablo 4

Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeğine Yönelik Basıklık, Çarpıklık Değerleri ve Normallik Testi Sonuçları

N=476				
	Skewness	Kurtosis	Kolmogorov-Smirnov	Shaphiro-Wilk
İletişim becerileri	-,286	-,311	,062	,983
Problem çözme becerileri	-,381	,071	,066	,991
Stresle başa çıkma becerileri	,023	-,297	,115	,917
Kendilik değerini arttıran beceriler	-1,163	1,093	,087	,978
Toplam	-,558	,381	,090	,980

Verilerin Analizi ve Değerlendirme

Verilerin toplanması, işlenmesi tamamlandıktan sonra eksik ve hatalı doldurulan cevaplar değerlendirmeden çıkarılmıştır. Ek olarak sınırlılıklarda bulunan maddelere uygun olmayan cevaplar da değerlendirmeye alınmamıştır. Araştırmada elde edilen veriler “Statistical Package for Social Sciences (SPSS) for Windows 23” programı kullanılarak analiz edilmiştir. Ayrıca verilerin anlamlı bir farklılık gösterme durumunu belirlemeye yönelik olarak T-Testi ve MANOVA Testi kullanılmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın bölümünde, verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Elde edilen bulgulara dayalı olarak açıklamalar ve yorumlar yapılmıştır.

Tablo 5

Katılımcıların Lisanslı Spor Yapma Durumu Sıklık ve Yüzdelik Dağılımı

	N=(476)		
	<i>Değişken</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
<i>Lisanslı Spor Yapma Durumu</i>	Sporcu	238	50,0
	Sedanter	238	50,0

Tablo 5'te araştırmaya dahil edilen öğrencilerin toplam sayısı 476'dır. Toplam sayının %50'si (238 katılımcı) lisanslı basketbolcu olarak araştırma yapılan gruptur. Geriye kalan %50'si ise 238 katılımcı sedanter (lisanslı spor yapmayan) katılımcılardır.

Tablo 6

Katılımcılara İlişkin Demografik Değişkenlerin Sıklık ve Yüzdelik Dağılımları

<i>Değişken</i>	N=(476)				<i>%</i>
		<i>Sporcu (N=238)</i>	<i>Sedanter (N=238)</i>	<i>Toplam</i>	
<i>Cinsiyet</i>	Kadın	99	95	194	40,8
	Erkek	139	143	282	59,2
<i>İkamet Ettiği İlçe</i>	Çankaya	145	102	247	51,9
	Yenimahalle	39	66	105	22,1
	Diğer	54	70	124	26,1
<i>Okulunun Bulunduğu İlçe</i>	Çankaya	166	130	296	62,2
	Yenimahalle	38	108	146	30,7
	Diğer	34	-	34	7,1
<i>Okul Türü</i>	Devlet	51	127	178	37,4
	Özel	187	111	298	62,6
<i>Yardımcı Eğitim Alma Durumu</i>	Evet	106 (%44,54)	157 (%65,97)	263	55,3
	Hayır	132 (%55,46)	81 (%34,03)	213	44,7
<i>Aile Gelir Düzeyi</i>	1606₺ - 2999₺	12	28	40	8,4
	3000₺ - 4499₺	30	46	76	16,0
	4500₺ - 5999₺	56	70	126	26,5
	6000₺ ve üzeri	140	94	234	49,2
<i>Anne Eğitim Düzeyi</i>	Ortaokul ve altı	26	42	68	14,3
	Lise	56	76	132	27,7
	Üniversite	118	105	223	46,8
	Yüksek Lisans	18	8	26	5,5
	Doktora	20	7	27	5,7
<i>Baba Eğitim Düzeyi</i>	Ortaokul ve altı	10	29	39	8,2
	Lise	55	60	115	24,2
	Üniversite	115	119	234	49,2
	Yüksek lisans	37	22	59	12,4
	Doktora	21	8	29	6,1
<i>Spor Yaşı</i>	3 yıldan az	-	238	238	50,0
	3	27	-	27	5,7
	4	33	-	33	6,9
	5	34	-	34	7,1
	6	43	-	43	9,0
	7	40	-	40	8,4
	8	35	-	35	7,4
	9	26	-	26	5,5
<i>Ailede Başka Lisanslı Sporcu Olma Durumu</i>	Evet	117 (%49,2)	64 (%26,9)	181	38,2
	Hayır	121 (%50,8)	174 (%73,1)	295	61,9
<i>Kardeş Sayısı</i>	Kardeşim yok	46	30	76	16,0
	1-2	171	192	363	76,3
	3 ve üzeri	21	16	37	7,8
<i>Kendine Ait Oda</i>	Evet	224	209	433	91,0
	Hayır	14	29	43	9,0
<i>Not Ortalaması</i>	55-69 - Orta	8	14	22	4,6
	70-84 - İyi	92	59	151	31,7
	85-100 - Pekiyi	138	165	303	63,7

Tablo 6’da cinsiyet değişkenine göre sporcularda 139 erkek ve 99 kadın katılımcı, sedanterlerde 95 kadın ve 143 erkek katılımcı çalışmaya dahil olmuşlardır. Öğrencilerin

sosyal duygusal becerilerinin gelişiminde etken olabileceği düşünülmüş olan öğrencinin ikamet ettiği ilçe dağılımında Çankaya (%51,9) ve Yenimahalle (%22,1) ilçelerinin ön planda olduğu görülmüştür. Öğrencilerin okullarının bulunduğu ilçelere bakıldığında Çankaya (%62,2) ilçesinde yoğunluk görülmüştür. Araştırmaya katılan öğrencilerin okudukları okul türlerinde ise özel okulların (%62,6) çoğunlukta olduğu görülmüştür. Öğrencilerin yardımcı eğitim alma durumu değişkenine bakıldığında sedanter katılımcıların 157 puan (%65,9) ile 106 puan (%44,5) alan sporculara göre üstünlüğünün söz konusu olduğu görülmüştür. Aile gelir düzeyi olarak katılımcıların ankette en üst basamak olarak belirlenen 6000₺ ve üzeri seçeneğinde büyük çoğunluk (%49,2) gösterdiği gözlemlenmiştir. Anne ve baba eğitim düzeylerine bakıldığında üniversite mezunu olma durumlarının çoğunlukta olduğu görülmüşken, anne eğitim düzeyinde ortaokul ve altı yoğunluğunun erkeklerden daha fazla olduğu gözlemlenmiştir. Spor yaşı değişkenine bakıldığında, sınırlıklarda yer verilen en az 3 yıl lisanslı sporcu olma durumuna erişemeyen sedanterler katılımcıların %50 oranıyla kontrol grubunu oluştururken, sporcular 3 ila 9 yıl aralığında spor yaşı varlığı görülmüştür. Ailede başka lisanslı sporcu olma durumu değişkenine bakıldığında sporcuların sedanterlerden daha yüksek puana sahip olduğu gözlemlenmemiştir. Katılımcıların kardeş sayısı dağılımında bir ya da iki kardeşinin bulunması seçeneği üstünlük (%76,3) göstermiştir. Ayrıca katılımcıların %91 gibi büyük çoğunluğunun kendisine ait odasının olduğu görülmüştür. Not ortalaması değişkeninde MEB'in eski beşlik not sistemine göre sınıflandırıldığında %63,7 ile Pekiyi (85-100 puan) seçeneğinde yoğunluk görülmüştür.

Tablo 7

Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeğine İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

N=476								
	<i>Sporcu Min.</i>	<i>Sedanter Min.</i>	<i>Sporcu Max.</i>	<i>Sedanter Max.</i>	<i>Sporcu $\bar{X}$</i>	<i>Sedanter $\bar{X}$</i>	<i>Sporcu ss</i>	<i>Sedanter ss</i>
<i>Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri</i>	105,00	64,00	156,00	145,00	130,64	111,50	10,53	15,52
<i>İletişim Becerileri</i>	21,00	15,00	36,00	35,00	30,52	26,37	3,30	3,57
<i>Problem Çözme Becerileri</i>	26,00	14,00	44,00	41,00	36,56	31,91	4,10	5,01
<i>Stresle Başa Çıkma Becerileri</i>	16,00	11,00	38,00	38,00	28,88	23,41	4,24	4,57
<i>Kendilik Değerini Arttıran Beceriler</i>	24,00	10,00	40,00	40,00	34,66	29,80	3,71	6,12

Sosyal duygusal öğrenme becerileri ortalamaları değerlendirildiğinde toplam puanlarda sporcu katılımcılar için 130,64 ($\pm 10,53$) iken sedanter katılımcılar için 111,50 ($\pm 15,52$) olduğu belirlenmiştir. Buna göre sporcuların sosyal duygusal öğrenme becerilerine yönelik ortalama değerlerinin sedanter katılımcılara oranla daha yüksek olduğu saptanmıştır. İletişim becerilerinde sporcuların ortalama değerlerin 2,02 puan üzerinde yine sedanterlerin 1,37 puan üzerinde olduğu aynı şekilde problem çözme becerilerinde sporcular ortalama değerlerin 1,56 puan üzerinde ve sedanterler 4,41 puan üzerinde ortalamalar elde etmişken, stresle başa çıkma becerilerine bakıldığında sporcular ortalama puanın 1,88 puan üzerinde iken, sedanter katılımcıların 1,09 puan ortalamasının altında stresle başa çıkma becerileri puanı sergiledikleri görülmüştür. Kendilik değerini arttıran becerilere bakıldığında ise sporcuların ortalama puanların 2,66 puan üzerinde değerler elde ettiği, bunun yanı sıra sedanterlerin 4,80 puan ortalama değerlerin üzerine puanlar elde ettiği belirlenmiştir. Buna göre iletişim becerilerinde ve stresle başa çıkma becerilerinde sporcuların sedanterlere göre daha yüksek ortalamalar elde ettiği, bunun yanı sıra problem çözme becerileri ve kendilik değerini arttıran beceriler alt boyutlarında sedanter katılımcılar sporcu katılımcılara oranla daha yüksek alt boyut ortalamaları sergiledikleri ortaya koyulmuştur.

Tablo 8

Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği İle Lisanslı Sporcu Olma Değişkeni Arasındaki T-Testi Sonuçları

	Lisanslı Spor Yapma Durumu	N	$\bar{X}$	ss	t	p
<i>Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri</i>	Sporcu	238	130,64	10,53	15,74	0,00*
	Sedanter	238	111,50	15,52		
<i>İletişim Becerileri</i>	Sporcu	238	30,52	3,30	13,15	0,00*
	Sedanter	238	26,37	3,57		
<i>Problem Çözme Becerileri</i>	Sporcu	238	36,56	4,10	11,08	0,00*
	Sedanter	238	31,91	5,01		
<i>Stresle Başa Çıkma Becerileri</i>	Sporcu	238	28,88	4,24	13,51	0,00*
	Sedanter	238	23,41	4,57		
<i>Kendilik Değerini Arttıran Beceriler</i>	Sporcu	238	34,66	3,71	10,48	0,00*
	Sedanter	238	29,80	6,12		

*p<0,05

Katılımcıların lisanslı spor yapma durumları ile sosyal duygusal öğrenme becerileri arasındaki bağımsız örneklem T testi sonuçlarına göre toplam puanlar ve alt boyutlar ile katılımcıların spor yapma durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişki bulunmaktadır ($p<0,05$). Elde edilen bulgulara bakıldığında lisanslı spor yapan grubun toplam puanlarda ve alt boyut puanlarının tümünde sedanter gruba oranla daha yüksek bir sosyal duygusal öğrenme becerisine sahip olduğu gözlemlenmiştir.

Tablo 9

Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği Lisanslı Spor Yapma Durumu ve Cinsiyet Değişkeni Arasındaki Manova Testi Sonuçları

	Lisanslı Spor Yapma Durumu	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	ss	F	p
<i>Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri</i>	Sporcu	Kadın	99	132,30	9,81	4,22	0,04*
		Erkek	139	129,46	10,89		
		Toplam	238	130,64	10,53		
	Sedanter	Kadın	95	110,15	17,94		
		Erkek	143	112,39	13,66		
		Toplam	238	111,50	15,52		
	Toplam	Kadın	194	121,45	18,13		
		Erkek	282	120,80	15,02		
		Toplam	476	121,07	16,35		
<i>İletişim Becerileri</i>	Sporcu	Kadın	99	31,16	3,06	2,16	0,14
		Erkek	139	30,07	3,39		
		Toplam	238	30,52	3,30		
	Sedanter	Kadın	95	26,46	3,61		
		Erkek	143	26,31	3,55		
		Toplam	238	26,37	3,57		
	Toplam	Kadın	194	28,86	4,08		
		Erkek	282	28,16	3,95		
		Toplam	476	28,44	4,01		
<i>Problem Çözme Becerileri</i>	Sporcu	Kadın	99	37,45	3,95	7,68	0,00*
		Erkek	139	35,93	4,10		
		Toplam	238	36,56	4,10		
	Sedanter	Kadın	95	31,41	5,12		
		Erkek	143	32,24	4,93		
		Toplam	238	31,91	5,01		
	Toplam	Kadın	194	34,49	5,46		
		Erkek	282	34,06	4,89		
		Toplam	476	34,23	5,13		
<i>Stresle Başa Çıkma Becerileri</i>	Sporcu	Kadın	99	29,30	3,99	0,00	0,99
		Erkek	139	28,58	4,41		
		Toplam	238	28,88	4,24		
	Sedanter	Kadın	95	23,84	5,75		
		Erkek	143	23,12	3,57		
		Toplam	238	23,41	4,57		
	Toplam	Kadın	194	26,62	5,63		
		Erkek	282	25,81	4,84		
		Toplam	476	26,14	5,19		
<i>Kendilik Değerini Arttıran Beceriler</i>	Sporcu	Kadın	99	34,38	3,45	3,61	0,05
		Erkek	139	34,80	3,89		
		Toplam	238	34,66	3,71		
	Sedanter	Kadın	95	28,44	6,63		
		Erkek	143	30,70	5,59		
		Toplam	238	29,80	6,12		
	Toplam	Kadın	194	31,47	6,03		
		Erkek	282	32,75	5,25		
		Toplam	476	32,23	5,61		

*p<0,05

Katılımcıların sosyal duygusal öğrenme becerileri ile lisanslı spor yapma durumu ve cinsiyet arasında yapılan analizler sonucu toplam puanlar ve problem çözme becerileri alt boyutunda anlamlı farklılıklar elde edilmiştir. Buna göre; katılımcılardan sporcu kadınların sporcu

erkeklere göre daha yüksek sosyal duygusal öğrenme becerisi geliştirdiği, aynı zamanda sedanter erkeklerin de sedanter kadınlara oranla daha yüksek sosyal duygusal öğrenme becerisi geliştirdiği söylenebilir. Ancak tüm gruplara bakıldığında sporcu kadınların en yüksek ortalamayı elde ettiği görülmektedir. Problem çözme becerilerine bakıldığında ise hem sporcu hem sedanter kadınların problem çözme becerilerine yönelik ortalamalarının hem sporcu hem sedanter olan erkek katılımcılara oranla daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Tablo 10

Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği Lisanslı Spor Yapma Durumu ve İkamet Edilen İlçe Değişkeni Arasındaki Manova Testi Sonuçları

	Lisanslı Spor Yapma Durumu	İkamet Edilen İlçe	N	$\bar{X}$	ss	F	p
<i>Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri</i>	Sporcu	Çankaya	145	131,54	9,69	2,0	0,13
		Yenimahalle	39	128,51	12,36		
		Diğer	54	129,75	11,15		
		Toplam	238	130,64	10,53		
	Sedanter	Çankaya	102	110,21	15,90		
		Yenimahalle	66	113,36	14,72		
		Diğer	70	111,61	15,72		
		Toplam	238	111,50	15,52		
	Toplam	Çankaya	247	122,73	16,41		
		Yenimahalle	105	118,99	15,66		
		Diğer	124	119,51	16,51		
		Toplam	476	121,07	16,35		
<i>İletişim Becerileri</i>	Sporcu	Çankaya	145	30,70	3,24	0,90	0,40
		Yenimahalle	39	29,64	3,28		
		Diğer	54	30,68	3,42		
		Toplam	238	30,52	3,30		
	Sedanter	Çankaya	102	26,28	3,77		
		Yenimahalle	66	26,33	3,58		
		Diğer	70	26,54	3,29		
		Toplam	238	26,37	3,57		
	Toplam	Çankaya	247	28,87	4,09		
		Yenimahalle	105	27,56	3,81		
		Diğer	124	28,34	3,92		
		Toplam	476	28,44	4,01		
<i>Problem Çözme Becerileri</i>	Sporcu	Çankaya	145	36,63	4,08	0,47	0,62
		Yenimahalle	39	36,46	4,42		
		Diğer	54	36,46	3,97		
		Toplam	238	36,56	4,10		
	Sedanter	Çankaya	102	31,54	4,94		
		Yenimahalle	66	32,37	4,94		
		Diğer	70	32,00	5,21		
		Toplam	238	31,91	5,01		
	Toplam	Çankaya	247	34,53	5,10		
		Yenimahalle	105	33,89	5,13		
		Diğer	124	33,94	5,19		
		Toplam	476	34,23	5,13		
<i>Sırsız Başa Çıkma Becerileri</i>	Sporcu	Çankaya	145	29,40	4,04	3,80	0,02*
		Yenimahalle	39	27,84	4,66		
		Diğer	54	28,22	4,32		
	Sedanter	Çankaya	102	22,90	4,63		
		Yenimahalle	66	22,90	4,63		
		Diğer	70	22,90	4,63		

		Yenimahalle	66	23,84	4,22		
		Diğer	70	23,74	4,79		
		Toplam	238	23,41	4,57		
	Toplam	Çankaya	247	26,72	5,35		
		Yenimahalle	105	25,33	4,78		
		Diğer	124	25,69	5,09		
		Toplam	476	26,14	5,19		
<i>Kendilik Değerini Arttıran Beceriler</i>	Sporcu	Çankaya	145	34,80	3,61	0,84	0,43
		Yenimahalle	39	34,56	3,92		
		Diğer	54	34,38	3,88		
		Toplam	238	34,66	3,71		
	Sedanter	Çankaya	102	29,48	6,50		
		Yenimahalle	66	30,80	5,95		
		Diğer	70	29,32	5,65		
		Toplam	238	29,80	6,12		
	Toplam	Çankaya	247	32,60	5,64		
		Yenimahalle	105	32,20	5,58		
		Diğer	124	31,53	5,54		
		Toplam	476	32,23	5,61		

*p<0,05

Stresle başa çıkma becerileri alt boyutu ile lisanslı spor yapma ve ikamet değişkeni arasındaki MANOVA testi sonuçlarına göre sporculardan Çankaya ilçesinde ikamet edenlerin, sedanterlerde ise Yenimahalle ilçesinde ikamet edenlerin diğer ikamet bölgelerine göre daha yüksek stresle başa çıkabilme ortalaması sergiledikleri gözlemlenmiştir.

Tablo 11

Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği Lisanslı Spor Yapma Durumu ve Okul Türü Değişkeni Arasındaki Manova Testi Sonuçları

			Lisanslı Spor Yapma Durumu	Okul Türü	N	$\bar{X}$	ss	F	p
<i>Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri</i>	Sporcu	Devlet			51	128,68	10,39	0,04	0,83
				Özel	187	131,17	10,53		
				Toplam	238	130,64	10,53		
	Sedanter	Devlet			127	110,60	15,50		
				Özel	111	112,52	15,53		
				Toplam	238	111,50	15,52		
	Toplam	Devlet			178	115,78	16,40		
				Özel	298	124,22	15,50		
				Toplam	476	121,07	16,35		
<i>İletişim Becerileri</i>	Sporcu	Devlet			51	30,54	2,97	0,84	0,35
				Özel	187	30,51	3,39		
				Toplam	238	30,52	3,30		
	Sedanter	Devlet			127	26,08	3,74		
				Özel	111	26,70	3,35		
				Toplam	238	26,37	3,57		
	Toplam	Devlet			178	27,36	4,07		
				Özel	298	29,09	3,84		
				Toplam	476	28,44	4,01		
<i>Problem Çözme Becerileri</i>	Sporcu	Devlet			51	36,27	4,23	0,08	0,77
				Özel	187	36,64	4,07		
				Toplam	238	36,56	4,10		
	Sedanter	Devlet			127	31,61	5,25		
				Özel	111	32,25	4,72		
				Toplam	238	31,91	5,01		
	Toplam	Devlet			178	32,94	5,40		
				Özel	298	35,01	4,81		
				Toplam	476	34,23	5,13		
<i>Stresle Basa Çıkma Becerileri</i>	Sporcu	Devlet			51	27,80	4,88	0,95	0,33
				Özel	187	29,17	4,02		
				Toplam	238	28,88	4,24		
	Sedanter	Devlet			127	23,18	4,18		
				Özel	111	23,67	4,99		
				Toplam	238	23,41	4,57		
	Toplam	Devlet			178	24,50	4,85		
				Özel	298	27,12	5,14		
				Toplam	476	26,14	5,19		
<i>Kendilik Beceriler</i>	Sporcu	Devlet			51	34,05	3,72	0,34	0,55
				Özel	187	34,83	3,70		
				Toplam	238	34,66	3,71		
	Sedanter	Devlet			127	29,72	6,01		
				Özel	111	29,89	6,26		
				Toplam	238	29,80	6,12		
	Toplam	Devlet			178	30,96	5,78		
				Özel	298	32,99	5,37		
				Toplam	476	32,23	5,61		

*p<0,05

Tablo 10 incelendiğinde katılımcıların lisanslı spor yapma durumu ve okul türü değişkeni ile sosyal duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği arasında yapılan MANOVA testi sonuçlarına göre, katılımcıların lisanslı spor yapma durumu ve okul türü değişkeni birlikte

değerlendirildiğinde sosyal duygusal öğrenme becerileri ile arasında anlamlı farklılık bulunamadığı saptanmıştır. Ancak istatistiksel olarak anlamlı düzeyde olmamasına karşın, toplam sosyal duygusal öğrenme becerileri puanları incelendiğinde hem sporcu hem sedanter katılımcılar arasından özel okula giden katılımcıların sosyal duygusal öğrenme beceri puanlarının devlet okuluna giden katılımcılara oranla daha yüksek olduğu söylenebilir.

Tablo 12

Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği Lisanslı Spor Yapma Durumu ve Yardımcı Eğitim Alma Değişkeni Arasındaki Manova Testi Sonuçları

	Lisanslı Spor Yapma Durumu	Yardımcı Eğitim Alma Durumu	N	$\bar{X}$	ss	F	p
<i>Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri</i>	Sporcu	Evet	106	130,33	10,38	0,96	0,32
		Hayır	132	130,89	10,68		
		Toplam	238	130,64	10,53		
	Sedanter	Evet	157	110,47	15,42		
		Hayır	81	113,49	15,61		
		Toplam	238	111,50	15,52		
	Toplam	Evet	263	118,47	16,73		
		Hayır	213	124,27	15,30		
		Toplam	476	121,07	16,35		
<i>İletişim Becerileri</i>	Sporcu	Evet	106	30,56	3,048	0,46	0,49
		Hayır	132	30,49	3,50		
		Toplam	238	30,52	3,30		
	Sedanter	Evet	157	26,24	3,72		
		Hayır	81	26,61	3,27		
		Toplam	238	26,37	3,57		
	Toplam	Evet	263	27,98	4,06		
		Hayır	213	29,01	3,89		
		Toplam	476	28,44	4,01		
<i>Problem Çözme Becerileri</i>	Sporcu	Evet	106	36,24	4,03	0,20	0,64
		Hayır	132	36,82	4,15		
		Toplam	238	36,56	4,10		
	Sedanter	Evet	157	31,57	4,87		
		Hayır	81	32,55	5,24		
		Toplam	238	31,91	5,01		
	Toplam	Evet	263	33,46	5,09		
		Hayır	213	35,20	5,03		
		Toplam	476	34,23	5,13		
<i>Stresle Basa Çıkma Becerileri</i>	Sporcu	Evet	106	28,73	4,26	1,00	0,31
		Hayır	132	29,00	4,24		
		Toplam	238	28,88	4,24		
	Sedanter	Evet	157	23,03	4,53		
		Hayır	81	24,13	4,59		
		Toplam	238	23,41	4,57		
	Toplam	Evet	263	25,33	5,23		
		Hayır	213	27,15	4,97		
		Toplam	476	26,14	5,19		
<i>Kendilik Değerini Arttıran Beceriler</i>	Sporcu	Evet	106	34,78	3,71	0,67	0,41
		Hayır	132	34,57	3,73		
		Toplam	238	34,66	3,71		
	Sedanter	Evet	157	29,60	6,22		
		Hayır	81	30,18	5,93		
		Toplam	238	29,80	6,12		
	Toplam	Evet	263	31,69	5,91		
		Hayır	213	32,90	5,14		
		Toplam	476	32,23	5,61		

*p<0,05

Katılımcıların lisanslı spor yapma durumu ve yardımcı eğitim alma durumu değişkeni ile sosyal duygusal öğrenme becerileri arasında yapılan MANOVA testi sonuçlarına

bakıldığında, lisanslı spor yapma durumları ve yardımcı eğitim alma durumu değişkeni ile sosyal duygusal öğrenme becerileri arasında anlamlı farklılık bulunmadığı saptanmıştır.

Tablo 13

Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği Lisanslı Spor Yapma Durumu ve Aile Gelir Düzeyi Değişkeni Arasındaki Manova Testi Sonuçları

	Lisanslı Spor Yapma Durumu	Aile Gelir Düzeyi	N	$\bar{X}$	ss	F	p
<i>Sosyal duygusal öğrenme becerileri</i>	Sporcu	1606₺ - 2999₺	12	128,58	9,12	0,74	0,52
		3000₺ - 4499₺	30	127,60	7,94		
		4500₺ - 5999₺	56	131,07	11,18		
		6000₺ ve üzeri	140	131,30	10,81		
		Toplam	238	130,64	10,53		
	Sedanter	1606₺ - 2999₺	28	112,96	17,83		
		3000₺ - 4499₺	46	110,56	12,54		
		4500₺ - 5999₺	70	109,51	15,52		
		6000₺ ve üzeri	94	113,00	16,13		
		Toplam	238	111,50	15,52		
	Toplam	1606₺ - 2999₺	40	117,65	17,21		
		3000₺ - 4499₺	76	117,28	13,74		
		4500₺ - 5999₺	126	119,09	17,42		
		6000₺ ve üzeri	234	123,94	15,95		
		Toplam	476	121,07	16,35		
<i>İletişim becerileri</i>	Sporcu	1606₺ - 2999₺	12	30,91	2,71	0,10	0,95
		3000₺ - 4499₺	30	30,13	2,48		
		4500₺ - 5999₺	56	30,44	3,69		
		6000₺ ve üzeri	140	30,60	3,35		
		Toplam	238	30,52	3,30		
	Sedanter	1606₺ - 2999₺	28	26,50	3,98		
		3000₺ - 4499₺	46	25,91	2,70		
		4500₺ - 5999₺	70	26,20	3,76		
		6000₺ ve üzeri	94	26,69	3,69		
		Toplam	238	26,37	3,57		
	Toplam	1606₺ - 2999₺	40	27,82	4,15		
		3000₺ - 4499₺	76	27,57	3,33		
		4500₺ - 5999₺	126	28,08	4,28		
		6000₺ ve üzeri	234	29,03	3,98		
		Toplam	476	28,44	4,01		
<i>Problem çözme becerileri</i>	Sporcu	1606₺ - 2999₺	12	35,50	4,92	0,63	0,59
		3000₺ - 4499₺	30	36,63	3,81		
		4500₺ - 5999₺	56	36,78	3,80		
		6000₺ ve üzeri	140	36,55	4,23		
		Toplam	238	36,56	4,10		
	Sedanter	1606₺ - 2999₺	28	32,35	5,63		
		3000₺ - 4499₺	46	31,91	5,73		
		4500₺ - 5999₺	70	31,38	4,51		
		6000₺ ve üzeri	94	32,17	4,85		
		Toplam	238	31,91	5,01		
	Toplam	1606₺ - 2999₺	40	33,30	5,56		
		3000₺ - 4499₺	76	33,77	5,54		
		4500₺ - 5999₺	126	33,78	4,98		
		6000₺ ve üzeri	234	34,79	4,97		
		Toplam	476	34,23	5,13		
<i>Stresle Basa Çıkma Becerileri</i>	Sporcu	1606₺ - 2999₺	12	29,08	5,80	0,93	0,42
		3000₺ - 4499₺	30	26,83	4,03		
		4500₺ - 5999₺	56	28,85	4,15		

		6000₺ ve üzeri	140	29,31	4,09		
		Toplam	238	28,88	4,24		
	Sedanter	1606₺ - 2999₺	28	24,96	4,52		
		3000₺ - 4499₺	46	22,41	4,22		
		4500₺ - 5999₺	70	22,61	4,17		
		6000₺ ve üzeri	94	24,03	4,87		
		Toplam	238	23,41	4,57		
	Toplam	1606₺ - 2999₺	40	26,20	5,22		
		3000₺ - 4499₺	76	24,15	4,66		
		4500₺ - 5999₺	126	25,38	5,18		
		6000₺ ve üzeri	234	27,19	5,12		
		Toplam	476	26,14	5,19		
Kendilik değerini arttıran beceriler	Sporcu	1606₺ - 2999₺	12	33,08	1,67	0,68	0,56
		3000₺ - 4499₺	30	34,00	3,30		
		4500₺ - 5999₺	56	34,98	3,75		
		6000₺ ve üzeri	140	34,82	3,88		
		Toplam	238	34,66	3,71		
	Sedanter	1606₺ - 2999₺	28	29,14	6,49		
		3000₺ - 4499₺	46	30,32	4,32		
		4500₺ - 5999₺	70	29,31	6,73		
		6000₺ ve üzeri	94	30,10	6,32		
		Toplam	238	29,80	6,12		
	Toplam	1606₺ - 2999₺	40	30,32	5,77		
		3000₺ - 4499₺	76	31,77	4,32		
		4500₺ - 5999₺	126	31,83	6,26		
		6000₺ ve üzeri	234	32,92	5,50		
		Toplam	476	32,23	5,61		

*p<0,05

Katılımcıların lisanslı spor yapma durumu ve aile gelir düzeyi değişkeni ile sosyal duygusal öğrenme becerileri arasında yapılan MANOVA testi sonuçlarına bakıldığında, lisanslı spor yapma durumları ve aile gelir düzeyi değişkeni ile sosyal duygusal öğrenme becerileri arasında anlamlı farklılık bulunmadığı saptanmıştır.

Tablo 14

Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği Lisanslı Spor Yapma Durumu ve Anne Eğitim Düzeyi Değişkeni Arasındaki Manova Testi Sonuçları

	Lisanslı Spor Yapma Durumu	Anne Eğitim Düzeyi	N	$\bar{X}$	ss	F	p
<i>Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri</i>	Sporcu	Ortaokul ve altı	26	129,65	11,14	0,56	0,68
		Lise	56	129,23	9,84		
		Üniversite	118	132,32	10,55		
		Yüksek lisans	18	129,00	10,11		
		Doktora	20	127,45	11,15		
		Toplam	238	130,64	10,53		
	Sedanter	Ortaokul ve altı	42	108,38	16,38		
		Lise	76	111,77	15,65		
		Üniversite	105	112,37	14,84		
		Yüksek lisans	8	111,37	17,44		
		Doktora	7	114,28	18,73		
		Toplam	238	111,50	15,52		
	Toplam	Ortaokul ve altı	68	116,51	17,86		
		Lise	132	119,18	15,99		

			Üniversite	223	122,92	16,17		
			Yüksek lisans	26	123,57	14,95		
			Doktora	27	124,03	14,37		
			Toplam	476	121,01	16,35		
İletişim Becerileri	Sporcu	Ortaokul ve altı	26	30,84	3,47	1,58	0,17	
		Lise	56	29,91	3,04			
		Üniversite	118	31,00	3,16			
		Yüksek lisans	18	29,55	3,77			
		Doktora	20	29,90	3,87			
	Toplam	238	30,52	3,30				
	Sedanter	Ortaokul ve altı	42	25,19	3,83			
		Lise	76	26,57	3,46			
		Üniversite	105	26,65	3,45			
		Yüksek lisans	8	26,87	3,68			
		Doktora	7	26,42	4,35			
	Toplam	238	26,37	3,57				
	Toplam	Ortaokul ve altı	68	27,35	4,60			
		Lise	132	27,99	3,67			
		Üniversite	223	28,95	3,94			
		Yüksek lisans	26	28,73	3,88			
		Doktora	27	29,00	4,21			
	Toplam	476	28,44	4,01				
Problem Çözme Becerileri	Sporcu	Ortaokul ve altı	26	36,53	4,46	0,52	0,71	
		Lise	56	36,41	4,18			
		Üniversite	118	36,92	3,88			
		Yüksek lisans	18	36,33	4,43			
		Doktora	20	35,15	4,43			
	Toplam	238	36,56	4,10				
	Sedanter	Ortaokul ve altı	42	30,76	5,84			
		Lise	76	31,89	4,82			
		Üniversite	105	32,41	4,66			
		Yüksek lisans	8	31,00	6,27			
		Doktora	7	32,42	5,50			
	Toplam	238	31,91	5,01				
	Toplam	Ortaokul ve altı	68	32,97	6,02			
		Lise	132	33,81	5,06			
		Üniversite	223	34,80	4,81			
		Yüksek lisans	26	34,69	5,54			
		Doktora	27	34,44	4,78			
	Toplam	476	34,23	5,13				
Stresle Basa Çıkma Becerileri	Sporcu	Ortaokul ve altı	26	27,80	4,80	0,67	0,60	
		Lise	56	28,33	4,17			
		Üniversite	118	29,35	4,32			
		Yüksek lisans	18	28,05	2,91			
		Doktora	20	29,75	3,99			
	Toplam	238	28,88	4,24				
	Sedanter	Ortaokul ve altı	42	23,64	4,49			
		Lise	76	23,11	4,36			
		Üniversite	105	23,42	4,77			
		Yüksek lisans	8	24,12	4,32			
		Doktora	7	24,14	5,52			
	Toplam	238	23,41	4,57				
	Toplam	Ortaokul ve altı	68	25,23	5,01			
		Lise	132	25,33	4,99			
		Üniversite	223	26,56	5,41			
		Yüksek lisans	26	26,84	3,80			
		Doktora	27	28,29	4,99			
	Toplam	476	26,14	5,19				

<i>Kendilik Değerini Arttıran Beceriler</i>	Sporcu	Ortaokul ve altı	26	34,46	3,56	0,88	0,47
		Lise	56	34,57	3,56		
		Üniversite	118	35,04	3,55		
		Yüksek lisans	18	35,05	4,20		
		Doktora	20	32,65	4,45		
		Toplam	238	34,66	3,71		
	Sedanter	Ortaokul ve altı	42	28,78	6,31		
		Lise	76	30,18	5,67		
		Üniversite	105	29,86	6,36		
		Yüksek lisans	8	29,37	6,43		
		Doktora	7	31,28	6,49		
		Toplam	238	29,80	6,12		
	Toplam	Ortaokul ve altı	68	30,95	6,07		
		Lise	132	32,04	5,34		
		Üniversite	223	32,60	5,68		
		Yüksek lisans	26	33,30	5,54		
		Doktora	27	32,29	4,95		
		Toplam	476	32,23	5,61		

*p<0,05

Katılımcıların lisanslı spor yapma durumu ve anne eğitim düzeyi değişkeni ile sosyal duygusal öğrenme becerileri arasında yapılan MANOVA testi sonuçlarına bakıldığında, lisanslı spor yapma durumları ve anne eğitim düzeyi değişkeni ile sosyal duygusal öğrenme becerileri arasında anlamlı farklılık bulunmadığı saptanmıştır.

Tablo 15

Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği Lisanslı Spor Yapma Durumu ve Baba Eğitim Düzeyi Değişkeni Arasındaki Manova Testi Sonuçları

	Lisanslı Spor Yapma Durumu	Baba Eğitim Düzeyi	N	$\bar{X}$	ss	F	p
<i>Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri</i>	Sporcu	Orta Okul	10	132,60	7,48	2,21	0,06
		Lise	55	127,85	9,21		
		Üniversite	115	130,71	10,89		
		Yüksek Lisans	37	134,59	10,84		
		Doktora	21	129,66	10,91		
		Toplam	238	130,64	10,53		
	Sedanter	Orta Okul	29	111,82	18,31		
		Lise	60	111,85	13,08		
		Üniversite	119	112,36	15,36		
		Yüksek Lisans	22	106,09	18,98		
		Doktora	8	109,62	14,15		
		Toplam	238	111,50	15,52		
	Toplam	Orta Okul	39	117,15	18,56		
		Lise	115	119,50	13,90		
		Üniversite	234	121,38	16,18		
<i>İletişim Becerileri</i>	Sporcu	Orta Okul	10	30,70	2,49	0,99	0,41
		Lise	55	30,70	2,49		
		Üniversite	115	30,70	2,49		
		Yüksek Lisans	37	30,70	2,49		
		Doktora	21	30,70	2,49		

			Lise	55	30,18	2,86		
			Üniversite	115	30,56	3,42		
			Yüksek Lisans	37	31,10	3,22		
			Doktora	21	30,09	4,19		
			Toplam	238	30,52	3,30		
	Sedanler		Orta Okul	29	26,31	4,34		
			Lise	60	26,55	3,03		
			Üniversite	119	26,48	3,50		
			Yüksek Lisans	22	25,31	4,14		
			Doktora	8	26,50	4,07		
			Toplam	238	26,37	3,57		
	Toplam		Orta Okul	39	27,43	4,37		
			Lise	115	28,28	3,45		
			Üniversite	234	28,49	4,01		
			Yüksek Lisans	59	28,94	4,54		
			Doktora	29	29,10	4,40		
			Toplam	476	28,44	4,01		
Problem Becerileri	Çözme	Sporcu	Orta Okul	10	38,50	3,74	1,21	0,30
			Lise	55	35,67	4,31		
			Üniversite	115	36,70	3,85		
			Yüksek Lisans	37	37,72	4,16		
			Doktora	21	35,19	4,31		
			Toplam	238	36,56	4,10		
	Sedanler		Orta Okul	29	31,82	5,47		
			Lise	60	31,73	4,47		
			Üniversite	119	32,31	4,93		
			Yüksek Lisans	22	31,22	6,28		
			Doktora	8	29,50	4,69		
			Toplam	238	31,91	5,01		
	Toplam		Orta Okul	39	33,53	5,83		
			Lise	115	33,61	4,80		
			Üniversite	234	34,47	4,94		
			Yüksek Lisans	59	35,30	5,92		
			Doktora	29	33,62	5,05		
			Toplam	476	34,23	5,13		
Stresle Basa Becerileri	Çıkma	Sporcu	Orta Okul	10	28,80	5,26	1,35	0,24
			Lise	55	27,89	3,68		
			Üniversite	115	28,66	4,33		
			Yüksek Lisans	37	30,45	4,08		
			Doktora	21	29,90	4,33		
			Toplam	238	28,88	4,24		
	Sedanler		Orta Okul	29	24,41	5,46		
			Lise	60	23,08	4,40		
			Üniversite	119	23,44	4,45		
			Yüksek Lisans	22	22,59	4,59		
			Doktora	8	24,00	4,47		
			Toplam	238	23,41	4,57		
	Toplam		Orta Okul	39	25,53	5,68		
			Lise	115	25,38	4,72		
			Üniversite	234	26,01	5,10		
			Yüksek Lisans	59	27,52	5,72		
			Doktora	29	28,27	5,06		
			Toplam	476	26,14	5,19		

<i>Kendilik Arttıran Beceriler</i>	<i>Değerini</i>	Sporcu	Orta Okul	10	34,60	1,57	2,10	0,07
			Lise	55	34,10	3,44		
			Üniversite	115	34,77	3,68		
			Yüksek Lisans	37	35,29	4,11		
			Doktora	21	34,47	4,57		
			Toplam	238	34,66	3,71		
		Sedanter	Orta Okul	29	29,27	6,92		
			Lise	60	30,48	4,93		
			Üniversite	119	30,12	6,15		
			Yüksek Lisans	22	26,95	7,63		
			Doktora	8	29,62	5,09		
			Toplam	238	29,80	6,12		
		Toplam	Orta Okul	39	30,64	6,44		
			Lise	115	32,21	4,63		
			Üniversite	234	32,41	5,58		
			Yüksek Lisans	59	32,18	6,93		
			Doktora	29	33,13	5,13		
			Toplam	476	32,23	5,61		

*p<0,05

Katılımcıların lisanslı spor yapma durumu ve baba eğitim düzeyi değişkeni ile sosyal duygusal öğrenme becerileri arasında yapılan MANOVA testi sonuçlarına bakıldığında, lisanslı spor yapma durumları ve baba eğitim düzeyi değişkeni ile sosyal duygusal öğrenme becerileri arasında anlamlı farklılık bulunmadığı saptanmıştır.

Tablo 16

Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği Lisanslı Spor Yapma Durumu ve Kardeş Sayısı Değişkeni Arasındaki Manova Testi Sonuçları

	Lisanslı Spor Yapma Durumu	Kardeş Sayısı	N	$\bar{X}$	ss	F	p
<i>Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri</i>	Sporcu	Yok	46	132,71	9,53	0,09	0,90
		1-2	171	130,57	10,80		
		3 ve üzeri	21	126,61	9,57		
		Toplam	238	130,64	10,53		
	Sedanter	Yok	30	114,86	13,47		
		1-2	192	111,26	15,81		
		3 ve üzeri	16	108,06	15,35		
		Toplam	238	111,50	15,52		
	Toplam	Yok	76	125,67	14,20		
		1-2	363	120,36	16,73		
<i>İletişim Becerileri</i>		3 ve üzeri	37	118,59	15,36	0,23	0,78
		Toplam	476	121,07	16,35		
	Sporcu	Yok	46	31,41	2,51		
		1-2	171	30,30	3,45		
		3 ve üzeri	21	30,38	3,38		
		Toplam	238	30,52	3,30		

	Sedanter	Yok	30	27,50	3,11		
		1-2	192	26,26	3,64		
		3 ve üzeri	16	25,56	3,20		
	Toplam		238	26,37	3,57		
	Toplam	Yok	76	29,86	3,35		
		1-2	363	28,16	4,08		
		3 ve üzeri	37	28,29	4,06		
	Toplam		476	28,44	4,01		
<i>Problem Çözme Becerileri</i>	Sporcu	Yok	46	37,47	3,40	0,03	0,96
		1-2	171	36,50	4,25		
		3 ve üzeri	21	35,04	3,89		
	Toplam		238	36,56	4,10		
	Sedanter	Yok	30	32,60	4,25		
		1-2	192	31,91	5,11		
		3 ve üzeri	16	30,62	5,13		
	Toplam		238	31,91	5,01		
	Toplam	Yok	76	35,55	4,44		
		1-2	363	34,07	5,25		
		3 ve üzeri	37	33,13	4,93		
	Toplam		476	34,23	5,13		
<i>Stresle Basa Çıkma Becerileri</i>	Sporcu	Yok	46	28,82	4,42	1,45	0,23
		1-2	171	29,07	4,08		
		3 ve üzeri	21	27,42	5,05		
	Toplam		238	28,88	4,24		
	Sedanter	Yok	30	24,43	4,90		
		1-2	192	23,23	4,56		
		3 ve üzeri	16	23,56	4,09		
	Toplam		238	23,41	4,57		
	Toplam	Yok	76	27,09	5,07		
		1-2	363	25,98	5,22		
		3 ve üzeri	37	25,75	4,99		
	Toplam		476	26,14	5,19		
<i>Kendilik Değerini Arttıran Beceriler</i>	Sporcu	Yok	46	35,00	3,64	0,07	0,92
		1-2	171	34,69	3,75		
		3 ve üzeri	21	33,76	3,60		
	Toplam		238	34,66	3,71		
	Sedanter	Yok	30	30,33	5,55		
		1-2	192	29,84	6,15		
		3 ve üzeri	16	28,31	6,78		
	Toplam		238	29,80	6,12		
	Toplam	Yok	76	33,15	5,01		
		1-2	363	32,12	5,70		
		3 ve üzeri	37	31,40	5,82		
	Toplam		476	32,23	5,61		

*p<0,05

Katılımcıların lisanslı spor yapma durumu ve kardeş sayısı değişkeni ile sosyal duygusal öğrenme becerileri arasında yapılan MANOVA testi sonuçlarına bakıldığında, lisanslı spor yapma durumları ve kardeş sayısı değişkeni ile sosyal duygusal öğrenme becerileri arasında anlamlı farklılık bulunmadığı saptanmıştır.

Tablo 17

Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği Lisanslı Spor Yapma Durumu ve Not Ortalaması Değişkeni Arasındaki Manova Testi Sonuçları

	Lisanslı Spor Yapma Durumu	Not ortalaması	N	$\bar{X}$	ss	F	p
<i>Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri</i>	Sporcu	55-69 (Orta)	8	126,12	14,92	0,52	0,59
		70-84 (İyi)	92	130,22	10,66		
		85-100 (Pekiyi)	138	131,18	10,17		
		Toplam	238	130,64	10,53		
	Sedanter	55-69 (Orta)	14	110,35	11,65		
		70-84 (İyi)	59	109,25	16,71		
		85-100 (Pekiyi)	165	112,40	15,35		
		Toplam	238	111,50	15,52		
	Toplam	55-69 (Orta)	22	116,09	14,78		
		70-84 (İyi)	151	122,033	16,80		
		85-100 (Pekiyi)	303	120,95	16,21		
		Toplam	476	121,07	16,35		
<i>İletişim Becerileri</i>	Sporcu	55-69 (Orta)	8	29,12	4,35	0,86	0,42
		70-84 (İyi)	92	30,45	3,41		
		85-100 (Pekiyi)	138	30,65	3,16		
		Toplam	238	30,52	3,30		
	Sedanter	55-69 (Orta)	14	25,92	3,29		
		70-84 (İyi)	59	25,67	3,94		
		85-100 (Pekiyi)	165	26,66	3,44		
		Toplam	238	26,37	3,57		
	Toplam	55-69 (Orta)	22	27,09	3,93		
		70-84 (İyi)	151	28,58	4,30		
		85-100 (Pekiyi)	303	28,47	3,86		
		Toplam	476	28,44	4,01		
<i>Problem Çözme Becerileri</i>	Sporcu	55-69 (Orta)	8	36,37	5,26	0,15	0,85
		70-84 (İyi)	92	36,08	4,26		
		85-100 (Pekiyi)	138	36,89	3,91		
		Toplam	238	36,56	4,10		
	Sedanter	55-69 (Orta)	14	30,78	4,07		
		70-84 (İyi)	59	31,62	5,68		
		85-100 (Pekiyi)	165	32,10	4,84		
		Toplam	238	31,91	5,01		
	Toplam	55-69 (Orta)	22	32,81	5,20		
		70-84 (İyi)	151	34,34	5,31		
		85-100 (Pekiyi)	303	34,29	5,03		
		Toplam	476	34,23	5,13		
<i>Stresle Başa Çıkma Becerileri</i>	Sporcu	55-69 (Orta)	8	27,00	4,44	0,34	0,70

<i>Kendilik Değerini Arttıran Beceriler</i>		70-84 (İyi)	92	29,02	4,25	1,45	0,23
		85-100 (Pekiyi)	138	28,89	4,23		
		Toplam	238	28,88	4,24		
	Sedanter	55-69 (Orta)	14	23,07	2,99		
		70-84 (İyi)	59	23,35	4,15		
		85-100 (Pekiyi)	165	23,46	4,84		
		Toplam	238	23,41	4,57		
	Toplam	55-69 (Orta)	22	24,50	3,98		
		70-84 (İyi)	151	26,80	5,03		
		85-100 (Pekiyi)	303	25,93	5,31		
		Toplam	476	26,14	5,19		
	Sporcu	55-69 (Orta)	8	33,62	4,10		
		70-84 (İyi)	92	34,66	3,57		
		85-100 (Pekiyi)	138	34,73	3,80		
		Toplam	238	34,66	3,71		
	Sedanter	55-69 (Orta)	14	30,57	4,81		
		70-84 (İyi)	59	28,59	6,64		
		85-100 (Pekiyi)	165	30,16	5,99		
		Toplam	238	29,80	6,12		
	Toplam	55-69 (Orta)	22	31,68	4,71		
		70-84 (İyi)	151	32,29	5,80		
		85-100 (Pekiyi)	303	126,12	14,92		
		Toplam	476	130,22	10,66		

*p<0,05

Katılımcıların lisanslı spor yapma durumu ve not ortalaması değişkeni ile sosyal duygusal öğrenme becerileri arasında yapılan MANOVA testi sonuçlarına bakıldığında, lisanslı spor yapma durumları ve not ortalaması değişkeni ile sosyal duygusal öğrenme becerileri arasında anlamlı farklılık bulunmadığı saptanmıştır.

BÖLÜM V

TARTIŞMA VE SONUÇ

Araştırmanın bu bölümünde, sporcuların sosyal duygusal öğrenme düzeyleri ile not ortalamalarıyla ilişkisi olabileceği düşünülen cinsiyet, okuduğu okulun türü, anne-baba eğitim düzeyleri, ailenin aylık ortalama geliri, ikamet edilen ilçe, yardımcı eğitim alma durumu, kendine ait oda, kardeş sayısı gibi değişkenlere ilişkin sonuçlara ve yorumlarla birlikte önerilere yer verilmiştir.

Katılımcıların lisanslı spor yapma durumları ile sosyal duygusal öğrenme becerileri toplam puanları ve tüm alt boyutların puanları incelendiğinde istatistiksel olarak anlamlı ilişki tespit edilmiştir (Tablo 7). Elde edilen sonuçlarda lisanslı spor yapan grubun toplam puanlarda ve alt boyut puanlarının tümünde sedanter gruba oranla daha yüksek bir sosyal duygusal öğrenme becerisine sahip olduğu gözlemlenmiştir. İlgili literatür incelendiğinde lisanslı sporcular özelinde sosyal duygusal öğrenme becerileri üzerine yapılan araştırmaya rastlanmamıştır. Ancak, Kuyulu (2015) çalışmasında spor lisesi ve anadolu lisesi öğrencilerinin sosyal duygusal öğrenme düzeylerini incelemiş ve spor lisesi öğrencilerinin anadolu lisesi öğrencilerine göre daha yüksek sosyal duygusal öğrenme düzeyine sahip olduklarını ortaya koymuştur. Buna neden olarak da fiziksel aktivite ders saatlerinin spor liselerinde daha fazla olmasına bağlamıştır. Açak ve Taşçı (2019) beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencileri üzerinde sosyal beceri düzeylerini çeşitli değişkenler açısından

incelemek amacıyla yapmış olduğu araştırmada, farklı spor branşlarındaki sporcuların bireysel veya takım sporcusu olma durumuna göre takım sporcularının bireysel sporculardan daha yüksek sosyal beceri düzeyine sahip oldukları sonucunu ortaya koymuştur. Bu  alışmalar, yapılan araştırmanın sonuçlarıyla paralellik göstermektedir.

Katılımcıların sosyal duygusal öğrenme becerileri ile lisanslı spor yapma durumu ve cinsiyet arasında toplam puanlar ve problem çözme becerileri alt boyutunda anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir (Tablo 8). Katılımcılardan sporcu kadınların sporcu erkeklere göre daha yüksek sosyal duygusal öğrenme becerisine sahip olduğu belirlenmiştir. Akcalan (2016)  alışmasında kız öğrencilerin sosyal ve duygusal öğrenme becerilerinin erkek öğrencilerden yüksek olduğu sonucunu bulmuştur. Başka bir çalışmada da İşeri (2016) lise  ğrencilerinin duygusal zeka düzeyleri ile sosyal duygusal öğrenme becerileri arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında kadın lise  ğrencilerinin erkek lise öğrencilerinden daha yüksek sosyal duygusal öğrenme puanlarına sahip olduğu sonucunu ortaya koymuştur. Literatür bulguları yapılan çalışma sonuçlarıyla paralellik göstererek desteklemektedir.

Katılımcıların okudukları okulun türü değerlendirildiğinde; sosyal duygusal öğrenme becerileri ile arasında anlamlı farklılık bulunamadığı gözlenmiştir (Tablo 10). Ancak istatistiksel olarak anlamlı düzeyde olmasa da, toplam sosyal duygusal öğrenme becerileri puanları incelendiğinde hem sporcu hem sedanter katılımcılar arasından özel okula giden katılımcıların sosyal duygusal öğrenme beceri puanlarının toplamında ve bütün alt boyutlarında devlet okuluna giden katılımcılara oranla daha yüksek olduğu söylenebilir. Özellikle iletişim becerileri ve kendilik değerini arttıran becerilerdeki sayısal farklılığın belirgin olduğu görülmektedir. Anlamlı bir fark ortaya çıkmaması özel okullarda ve devlet okullarında beden eğitimi dersi sayısının aynı oluşuyla ve derslerin içerik olarak benzer düzeyde olup işlenmesi ile ilişkilendirilebilir. İlgili literatür incelendiğinde devlet okulları ile özel okullar arasında bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Katılımcıların hem anne hem de baba eğitim düzeyi değişkenine bakıldığında sosyal duygusal öğrenme becerilerine göre anlamlı bir fark saptanmamıştır (Tablo 13 ve 14).

Merter'in (2013) ortaokul öğrencileri üzerinde yaptığı çalışmasında, sosyal duygusal öğrenme becerileri toplam puanlar ve tüm alt boyutların toplam puanı ile anne ve babanın eğitim düzeyi değişkeniyle anlamlı bir fark bulunamamıştır. Bu bulgular araştırmanın sonucuyla paralellik göstermektedir. Ancak, ilgili literatür incelendiğinde anne ve babaların eğitim düzeylerinin çocukların kaygı düzeylerine etki ederek dolaylı olarak çocuklarının sosyal duygusal öğrenme becerilerinde etki yaratabileceği vurgulamakta olan çalışmalar da mevcuttur (Alisinanoğlu ve Ulutaş, 2003; Çakmak ve Hevedanlı, 2005).

Katılımcıların lisanslı spor yapma durumu ve aile gelir düzeyi değişkeni ile sosyal duygusal öğrenme becerileri arasında genel olarak sporcular yönünde fark görülse bile istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır (Tablo 12). Şenol (2015), Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği ile Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği bölümlerinde öğrenim gören üniversite öğrencileri üzerinde yaptığı çalışmada, aile gelir düzeyi değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığını ortaya koymuştur. Bu bulgular araştırmanın sonucuyla paralellik göstermektedir. Ancak farklı olarak Kuyulu (2015) yaptığı çalışma sonucunda gelir düzeyinin artmasıyla sosyal duygusal öğrenme becerilerinde artış olduğunu ifade etmiştir.

Katılımcıların ikamet ettikleri ilçe değişkeni üzerine yapılan test sonuçlarına göre stresle başa çıkma becerileri alt boyutunda Çankaya ilçesinde ikamet edenlerin, diğer ikamet edilen ilçelere göre daha yüksek stresle başa çıkabilme ortalaması ($\bar{X}29,40 \pm 4,04$) sergiledikleri gözlemlenmiştir (Tablo 9). Bu Çankaya ilçesinde yaşamının yüz ölçümü, nüfus yoğunluğu, ulaşım, geçmişte yaşanmış çok sayıda terör olayları, eylem ve toplanma alanlarının merkezi olması gibi faktörler ile diğer ilçelere göre farklı olmasına bağlanabilir. İlgili literatür incelendiğinde herhangi bir çalışmada ilçeler arası karşılaştırma yapıldığına rastlanmamıştır. İlçeler arasında farklılık olup olmadığına bakılmasının sebebi ise, özellikle büyük şehirlerin kendi içerisinde farklı sosyoekonomik yapıları barındırmasının çalışma sonuçlarında farklılık yaratabileceği düşüncesinde olunmasıdır.

Katılımcıların lisanslı spor yapma durumu ve yardımcı eğitim alma durumu değişkeni ile sosyal duygusal öğrenme becerileri arasında yapılan istatistiksel analiz sonuçlarına bakıldığında, değişkenler arasında anlamlı farklılık tespit edilmemiştir (Tablo 11). İlgili literatür incelendiğinde yardımcı eğitim alma durumunu araştıran çalışmaya rastlanmamıştır.

Katılımcıların kardeş sayısı değişkenine göre sosyal duygusal öğrenme becerilerinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür (Tablo 15). Merter (2013) ve Kuyulu (2015) ortaya koydukları çalışmalarında, yapılan araştırmada elde edilen sonuçları destekler yönde istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşmışlardır.

Katılımcıların lisanslı spor yapma durumu ve not ortalaması değişkeni arasında yapılan istatistiksel analiz sonuçlarına bakıldığında; anlamlı farklılık bulunmadığı gözlemlenmiştir (Tablo 16). Ancak bu konu üzerine yapılmış birçok araştırma ağırlıklı olarak düzenli fiziksel aktivite ile akademik başarı arasında pozitif yönde bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Yapılan bu çalışmada literatürün genelinin aksine bir sonuç çıkmasına sebep olarak; spor yapma durumunun altyapı kategorilerinde seçkin sayılabilecek basketbolcuların örneklem olarak seçilmesinden kaynaklanmış olabileceği düşünülmektedir. Yani yoğun antrenman sayısı ve maç sayısına sahip, sporu meslek edinmek üzere performans boyutunda yapan katılımcıların akademik başarı puanlarıyla üstünlük sağlamamaları normal karşılanabilir. Performans sporcusu olarak nitelendirebileceğimiz bu katılımcıların sedanter katılımcılara göre yardımcı eğitim alma sıklıklarının sedanter katılımcılara göre daha az olması da (sporcular %44,54 iken sedanterler %65,97) çalışma sonucunu desteklediğini göstermektedir.

Sigfusdottir, Kristjansson, ve Allegrante (2007) çalışmalarında, fiziksel aktivite ile akademik performans arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. İzlanda'da 9. ve 10. Sınıf öğrencisi 5810 gönüllü adolesan çalışmaya katılmıştır. Fiziksel aktivite düzeylerinin belirlenmesi için kapsamlı bir anketten yararlanılmıştır. Akademik performans belirlenmesi aşamasında ise

İzlandaca, İngilizce, Danca ve Matematik derslerine ilişkin notlarından yararlanılmıştır. Çalışmada devamsızlık, aile eğitim durumu ve cinsiyet değişkenlerine göre yapılan değerlendirme sonucunda fiziksel aktivite ile akademik performans arasında zayıf da olsa pozitif yönde bir ilişki olduğu ortaya koyulmuştur.

Stevens, To, Stevenson, ve Lochbaum (2008); okul dışı fiziksel aktivitenin akademik başarı ile ilişkisinin olup olmadığını araştırdıkları çalışmalarında; toplam 6423 (3256 kadın, 3167 erkek) gönüllü üzerinde çalışmışlardır. Akademik başarının belirlenmesinde matematik ve okuma becerisi üzerine verilmiş puanların ortalamaları kullanılmıştır. Çalışma analizleriyle birlikte, beden eğitimi dersine katılım ile matematik ve okuma becerisi puan ortalamaları arasında herhangi bir ilişki bulunamazken, okul dışı fiziksel aktivite ile hem matematik hem de okuma becerisi puan ortalamaları arasında istatistiki olarak anlamlı pozitif ilişki olduğunu ortaya koymuşlardır.

Fox ve arkadaşları (2010) yapmış oldukları çalışmalarında; fiziksel aktivite programlarına ve sportif faaliyetlere katılımın akademik başarı ile ilişkisinin olup olmadığını araştırmışlardır. Çalışmalarına 11-18 yaş aralığındaki %50.3 kadın %49.7 erkek olmak üzere toplam 4746 gönüllü ortaokul ve lise öğrencisi katılmıştır. Araştırma sonucunda, ortaokul öğrencilerinde fiziksel aktivite ile yüksek not ortalaması arasında pozitif bir ilişkinin olduğu belirtilirken; sportif faaliyetlere katılım ile yüksek not ortalaması arasında herhangi bir ilişkiye rastlamadıklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca; liseli kadın öğrencilerde hem fiziksel aktivite hem de spora katılım ile yüksek not ortalaması arasında pozitif ve anlamlı ilişki olduğunu vurgulamışlardır. Liseli erkek öğrencilerde, sadece spora katılımın yüksek not ortalaması ile ilişkinin pozitif yönde ve anlamlı düzeyde olduğunu tespit etmişlerdir.

Morales ve arkadaşları (2011) çalışmalarında, fiziksel aktivite ile akademik başarı arasında ilişki olup olmadığını araştırdıkları çalışmalarında; İspanya'nın Barcelona kentinde öğrenim gören gönüllü toplam 284 (158 kadın, 126 erkek) ortaokul öğrencisini denek olarak kullanmışlardır. Öğrencilerin fiziksel aktivite düzeylerinin belirlenmesinde Uluslararası

Fiziksel Aktivite Anketi Kısa Formu (The International Physical Activity Questionnaire Short Form [IPAQ]) kullanılmıştır. Akademik başarı ölçütü olarak ise, okul not sisteminden elde edilen toplam 10 dersin not ortalamalarını almışlardır . Çalışma sonucunda fiziksel aktivite ile akademik performans arasında doğrusal bir ilişki olduğunu belirtmişlerdir.

Hashim, Freddy, ve Rosmatunisah'ın (2012) çalışmalarında, egzersiz alışkanlığı, kaygı, depresyon ve stres ile akademik başarı arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Çalışmalarına Malezya'da üç farklı okulda öğrenim gören 13-14 yaş grubu 258 kadın, 492 erkek olmak üzere toplam 750 öğrenci katılmıştır. Öğrencilerin egzersiz alışkanlıklarını, kaygı, depresyon ve stres düzeylerini belirlemek için yazılı ölçeklerden yararlanmışlardır. Akademik başarı ölçütü olarak; 8 farklı dersten yılın yarısında yapılan sınavlardan aldıkları notlar kullanılmıştır. Çalışma sonunda düzenli egzersizin stres, depresyon ve kaygıdan kaynaklanan olumsuzlukların azalmasını sağlayarak öğrencilerin akademik başarılarına olumlu yönde katkı sağladığını tespit etmişlerdir.

Vazou, Mamalaki, Papanastasiou ve Sioumala (2012) yapmış oldukları çalışmalarında fiziksel aktivite düzeyinin akademik başarıya etkisinin olup olmadığını araştırmışlardır. Çalışmalarına 4-6. Sınıflarda öğrenim gören 83 kadın ve 64 erkek olmak üzere 147 gönüllü öğrenci katılmıştır. araştırma sonucunda fiziksel aktivitenin öğrencilerin akademik başarılarının artışına olumlu katkılar sağladığı bildirmişlerdir.

Çalışmanın bu bölümünde fiziksel aktivite ile akademik başarı arasındaki ilişkiyi meta-analiz yöntemiyle değerlendiren çalışmaların özlerine yer verilmiştir. Meta-analiz, analizlerin analizi olarak tanımlanabilir. Belirli bir konuda yapılmış birbirinden bağımsız çalışmaların sonuçlarının birleştirilmesiyle derlenmiş geniş bir bulgu kümesinin istatistiksel analizidir (Glass, 1978).

Nelson ve Gordon-Larson (2006) öğrencilerin fiziksel aktivite düzeyleri ile akademik performans ilişkisini değerlendirmek amacıyla yaptıkları çalışmalarında Amerika Birleşik

Devletleri’nde yapılmış Ulusal Uzun vadeli Adolesan Sağlığı Çalışması (National Longitudinal Study of Adolescent Health - Add Health) verilerinden yararlanmışlardır. Çalışma analiz sonuçlarına göre, beden eğitimi derslerine katılım gösterme, okul takımlarında yer alma durumu ve ailesiyle sportif aktivitelere katılım sağlayan adolesanların akranlarına göre matematik ve İngilizce derslerinde başarı durumlarının anlamlı düzeyde fark gösterdiği ortaya koyulmuştur.

Trost (2008) gençlerin fiziksel uygunluk, fiziksel aktivite ve beden eğitimi dersine katılımı ile akademik performans ilişkisini değerlendirmek için yapılan araştırmaları analiz etmiştir. Beden eğitimi ve diğer okul içi sportif aktivitelere katılan öğrencilerin akademik performansları üzerinde olumsuz bir etkisinin olmadığı sonucuna ulaşırken, okul dışı fiziksel aktivite programlarına katılan öğrencilerin akademik performanslarında artış olduğu ortaya koyulmuştur.

Trudeau ve Shepharda (2008) öğrencilerin beden eğitimi dersine, okulun fiziksel aktivite programlarına, okul içi boş zaman aktivitelerine ve spor faaliyetlerine katılım gösterme durumlarıyla akademik performans ve bazı değişkenlerle ilişkisini değerlendirmeyi amaçlamışlardır. Araştırmacılar, Medline (1966-2007), Psycinfo (1974-2007), scholar.google.com ve Eric veri tabanlarını gözden geçirmişlerdir. Sonuç olarak fiziksel aktivite ve ders dışı fiziksel aktivite katılımı ile akademik performans arasında olumsuz bir etki olmadığı görülmüştür. Çalışmada kesitsel gözlemlere dayanarak fiziksel aktivite ile akademik performans arasında olumlu bir ilişki bulunmuş ve fiziksel aktivitenin konsantrasyon, hafıza gelişimi ve sınıf içi davranışlara olumlu katkılar sağladığı ortaya koyulmuştur.

Fedewa ve Ahn (2011) yaptıkları kapsamlı analiz çalışmasında 1947-2009 yıllarında yapılmış 59 çalışmayı inceleyerek fiziksel aktivite ile akademik başarı arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçlamışlardır. Çalışma sonucunda fiziksel aktivitenin çocukların bilişsel

faaliyetlerine olumlu yönde katkı sağladığı görülürken özellikle aerobik aktivitelere katılımın daha da etkili olduğu ortaya koyulmuştur.

Signh ve arkadaşları (2012) fiziksel aktivite ile akademik başarı arasındaki ilişkiyi değerlendirmek amacıyla PubMed, PsycINFO, Cochrane Central, Sportdiscus veri tabanlarında 1990-2010 yılları arasındaki 14 çalışmayı analiz etmişlerdir. Analiz sonucunda fiziksel aktivite ile akademik başarı arasında pozitif bir ilişki olduğunu ortaya koymuşlardır.

Literatürde yer alan birçok çalışmada çocuk ve adolesanlarda fiziksel aktivite ile akademik başarı arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu ortaya koyulmuş olmasına karşın; fiziksel aktivite ile akademik başarı arasında ilişki olmadığını veya var olan ilişkinin önemsiz boyutlarda olduğunu ortaya koyan, yapılan bu çalışmayla paralellik gösteren bazı çalışmalar da yer almaktadır.

Stathakos (1997); lise öğrencilerinin fiziksel aktivite düzeyleri ile akademik başarıları arasında ilişki olup olmadığını araştırdığı bir çalışmada; Kanada'nın Toronto eyaletinde düşük ve orta üzeri gelir düzeyine sahip ailelerin 11-12 ve 13. Sınıf öğrencisi toplam 126 (61 kadın, 66 erkek) öğrenciyi çalışmasına dahil etmiştir. Fiziksel aktivite düzeyleri ve akademik başarıları anket yöntemiyle belirlenmiştir. Çalışma sonucunda fiziksel aktivitenin akademik başarıya olumsuz etki etmediği belirtilmiştir.

Yu ve arkadaşları (2006) çalışmalarında öğrencilerin fiziksel aktivite düzeyleri ile akademik başarı, özsaygı düzeyleri ve okuldaki davranışları arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Çalışmaya adolesan dönem öncesindeki 8-12 yaş grubundaki 333 Çinli çocuk katılmıştır. Öğrencilerin özsaygı düzeyleri Fiziksel Öz-Bildirim Anketi (Physical Self-Description Questionnaire [PSDQ]) ile belirlenirken, fiziksel aktivite düzeyleri ise Çocuklar için Fiziksel Aktivite Anketi (Physical Activity Questionnaire for Children [PAQ-C]) ile belirlenmiştir. Çalışma sonuçlarında okulda olumlu davranışlar sergileyen öğrencilerin diğer öğrencilere göre akademik başarı düzeylerinin daha yüksek olduğu belirtilmiştir. Ancak fiziksel aktivite

değişkeninin akademik başarı ve okuldaki davranış ile ilişkisi olmayan bağımsız bir değişken olduğunu ifade etmişlerdir.

Coe ve arkadaşları (2006) beden eğitimi dersine ve diğer fiziksel aktivite programlarına katılımın akademik başarıya etkisini araştırmışlardır. Çalışmaya ABD'nin Michigan eyaletindeki bir devlet okulunda öğrenim gören 214 6.sınıf öğrencisi gönüllü olarak katılmıştır. Çalışmanın yöntemi gereğince, öğrenciler ilk olarak dört gruptan birine rastgele olarak yerleştirilmişlerdir. Bir sonraki aşamada da oluşturulan iki gruptan birine yerleştirilmişlerdir. Gruplardaki öğrenciler beden eğitimi dersini rastgele ilk veya ikinci dönem almışlardır. Gruplarda yer alan öğrenciler beden eğitimi dersini rastgele olarak 1.veya 2.dönem almışlardır. Beden eğitimi dersini almadıkları dönemde sanat ve müzik dersi almışlardır. Çalışmaya katılan öğrencilerin beden eğitimi, sanat ve müzik derslerine eşit sürede katılmaları yapılmıştır. Öğrencilere dönemin başında, ortasında ve sonunda Fiziksel Uygunluk Öğretim Süreci Gözlem Sistemi (System for Observation of Fitness Instruction Time [SOFIT]) uygulanmıştır. Öğrencilerin akademik başarılarının belirlenmesi için harf şeklindeki notları sayısal verilere dönüştürülmüş puanları ve Terra-Nova Akademik Başarı Ölçeği (Terra-Nova Academic Achievement Scale) uygulamasından elde edilmiş veriler kullanılmıştır. Çalışma analizleri sonucunda fiziksel aktivitenin öğrencilerin notları ve Terra-Nova Akademik Başarı Ölçeği'nden elde edilen puanları ile ilişkisinin olmadığı belirtilmiştir.

Keeley ve Fox (2009) fiziksel uygunluk ve fiziksel aktivite ile akademik başarı düzeyi arasındaki ilişkiyi değerlendirmek amacıyla 2009 yılına kadar yayımlanmış çalışmalarını incelemişlerdir. Araştırmalarında fiziksel aktivite ve fiziksel uygunluk ile bilişsel fonksiyonlar arasında bir ilişki olmadığını belirtmişlerdir.

Araştırma sonuçlarına dayalı öneriler ve ileride yapılabilecek araştırmalara yönelik öneriler aşağıda belirtilmiştir.

Araştırma sonuçlarına dayalı öneriler:

- MEB ve öğretmen yetiştiren kurumlar Sosyal Duygusal Öğrenme konusunda hem öğretmen hem de öğrencileri geliştirmeye yönelik adımlar atabilir.
- Antrenörler, sporcularının sadece fiziksel gelişimleri üzerine değil SDÖB üzerine gelişimleri için neler yapabilecekleri konusunda kendilerini geliştirebilirler.
- Öğrencilerin spora aktif katılım göstermelerinin SDÖB pozitif katkı sağladığı ve akademik başarı düzeylerine olumsuz etki etmediği konusunda veliler bilinçlendirilmelidir. Bu bilinçlendirme ancak öğrenci, okul, aile ve antrenörlerin koordineli şekilde çalışmasıyla mümkün olacaktır.

İleride yapılabilecek araştırmalara yönelik öneriler:

- Bu araştırma Ankara ili ile sınırlıdır. Daha sonra yapılacak araştırmalar başka illerde yapılabilir.
- Bu araştırma U18 yaş üzerinde yapılmıştır. Farklı yaş grupları üzerinde, temsil gücü yüksek örneklemeler üzerinde yapılarak sonuçların genellenebilirliğini arttırabilecektir.
- Bu araştırma Basketbol branşındaki sporcularla sınırlıdır. Farklı takım sporlarında ya da bireysel sporlarda lisanslı sporcularda yapılabilir.

KAYNAKLAR

- Açak, M., Taşçı, M. (2019). Beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin sosyal beceri düzeylerinin incelenmesi. *Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 21(2), 20-28.
- Adelman, H., & Taylor, L. (2000). Moving prevention from the fringes into the fabric of school improvement. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 11(1), 7-26.
- Akcalan, M. (2016). *Yaşam Boyu Öğrenme İle Sosyal ve Duygusal Öğrenme Arasındaki İlişkilerin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Alisinanoğlu, F., & Ulutaş, İ. (2003). Çocukların kaygı düzeyleri ile annelerinin kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 28(128), 65-71.
- Bacanlı, H. (1999). *Sosyal beceri eğitimi*. Ankara: Nobel.
- Baran, G. (2009). Duygusal gelişim. Y. Fazlıoğlu (Ed.), *Erken çocukluk gelişimi ve eğitimi* içinde (s. 101-117). İstanbul: Kriter.
- Baran, G. (2011). Sosyal gelişim. N. Aral & G. Baran (Ed.), *Çocuk gelişimi* içinde (s. 193-222). İstanbul: Ya-Pa.
- Barbara, L. (2004). The learner-centered psychological principles: A framework for balancing academic achievement and Social-Emotional Learning outcomes. *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?*. (s. 23-26), New York: Teachers College.

- Barnett, B. J., Bodrova, W. S., Leong, E. & Gomby, D. (2005). Promoting children's social and emotional development through preschool. New Brunswick, NJ: National Institute for Early Education Research, Rutgers University. <http://nieer.org/wp-content/uploads/2017/02/report7.pdf> adresinden 18.03.2019 tarihinde edinilmiştir.
- Bar-On, R. (2005). The Bar-On model of emotional-social intelligence. *Psicothema*, 18(1), 13-25.
- Bek, N. (2008). *Fiziksel aktivite ve sağlığımız*, Ankara: Klasmat, <https://sbu.saglik.gov.tr/Ekutuphane/kitaplar/t43.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Bencivenga, A. S. ve Elias, M. J. (2003). Leading schools of excellence in academics, character, and Social-Emotional development. *Nassp Bulletin*, 87(637), 60-72.
- Benson, P. L. (2006). *All kids are our kids: What communities must do to raise caring and responsible children and adolescents (2nd ed)*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Blakemore, C. L. (2003). Movement is essential to learning. *Journal of Physical Education* 74(9), 22-25.
- Bogenç, A. (1998). *Grupla psikolojik danışmanın suçlu gençlerin kendine saygı düzeylerine etkisi*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Boroujeni, S. T., Mirheydari, S. B., Kaviri, Z. and Shahhosseini, S. (2012). The survey of relationship and comparison: emotional intelligence, competitive anxiety and mental toughness female super league basketball players. *Social and Behavioral Science*, 46, 1440-1444.
- Botterill, C. and Brown, M. (2002). Emotions and perspective in sport. *International Journal of Sport Psychology*, 33(1), 38-60.
- Brown, D., & Blanton, C. (2002). Physical activity, sports participation, and suicidal behavior among college students. *Medicine & Science in Sports & Exercise*, 34(7), 1087-1096.
- Brown, J. L., Roderick, T., Lantieri, L., & Aber, J. L. (2004). The resolving conflict creatively program: A school-based social and emotional learning program. In JE.

- Zins, RP. Weissberg, MC. Wang, & HJ. Walberg (Eds.), *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* (pp. 151-169). New York: Teachers College Press.
- Bruno, K., England, E. & Chambliss, C. (2002). *Sel programs for elementary school students: A pilot study*, Ursinus College.
- Cahan, E. (2006). Toward a socially relevant science: Notes on the history of child development. In B. Beatty, E. D. Cahan, & J. Grant (Eds.), *When science encounters the child: Education, parenting and child welfare in 20th-century America*. New York: Teachers College.
- Casel, (2005). *Safe and sound an educational leader's guide to evidence-based social and emotional learning (sel) programs*, Illinois Edition.
- Caspersen, C. J., Powell, K.E., & Christenson, G.M. (1985). Physical activity, exercise, and physical fitness: Definitions and distinctions for health-related research. *Public Health Reports*, 100(2), 126-131.
- Catalano, R. F., Berglund, M. L., Ryan, J. A. M., Lonczak, H. S., & Hawkins, J. D. (2002). Positive youth development in the United States: Research findings on evaluations of positive youth development programs. *Prevention & Treatment*, 5 Article 15.
- Cefai, C., Ferrario, E., Cavioni, V., Carter A. & Grech, T. (2014) Circle time for social and emotional learning in primary school. *Pastoral Care in Education*, 32(2), 116-130.
- Cierpka, M. F. (2003). A social-emotional learning program. *Psychotherapeut*, 48(4), 247-254.
- Coe, D., Pivarnik, J.M., Womack, C.J., Reeves, M.J., & Malina, R.M. (2006). Effect of physical education and activity levels on academic achievement in children. *Medicine & Science in Sports & Exercise*, 38(8), 1515-1519.
- Cohen, J. (1999). Social and Emotional Learning Past and Present A Psychoeducational Dialogue, In J. Cohen (Ed.), *Educating Minds and Hearts Social Emotional Learning and the Passage into Adolescence* (s. 3-23). New York: Teachers College.

- Cohen, J. (2001). Social and emotional education: Core concepts and practices, In Cohen, J. (Ed.), *Caring classrooms intelligent schools the social emotional education of young children* (pp. 3-29), New York: Teachers College.
- Cohen, J. (2006). Social, emotional, ethical and academic education: Creating a climate for learning, participation in democracy, and well-being. *Harvard Educational Review*, 76(2), 201-237.
- Cohen, J., Onunaku, N., Clothier, S. & Poppe, J. (2005). *Helping young children succeed*, Early Childhood, Research and Policy Report.
- Cohen, M., Ettinger, B. & O'Donnell, T. (2003). The children's institute model for building the cosial-emotional skills of students in special education: A schoolwide approach. In Elias M. J., Arnold, H. ve Hussey C. S. (Eds.). *EQ + IQ= Best leadership practices for caring and succesful schools*. California: Corvin Pres, Inc.
- Coryn, C., Spybrook, J. K., H. Evergreen, S. D. & Blinkiewicz, M. (2009). Development and evaluation of social-emotional learning scale. *Journal of Pyshcoeducational Assessment*, 27(4), 283-295.
- Cox, R. H. (2012). Psychological skills training. R. H. Cox içinde, *Sport Psychology. Concepts and Applications. 7th ed.* (s. 297). New York: McGraw-Hill.
- Crombie, D., Lombard, C. and Noakes, T. (2009). Emotional intelligence scores predict team sports performance in a national cricket competition. *International Journal of Sports Science & Coaching*, 4(2), 209-224.
- Crust, L., & Clough, P. J. (2005). Relationship between mental toughness and physical endurance. *Perceptual & Motor Skills*, 100(1), 192-194.
- Crust, L., & Clough, P. J. (2011). Developing mental toughness: from research to practice. *Journal of Sport Psychology in Action*, 2(1), 21-32.
- Çakmak, Ö., & Hevedanlı, M. (2005). Eğitim Ve Fen-Edebiyat Fakülteleri Biyoloji Bölümü Öğrencilerinin Kaygı Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler*, 14(14), 115-127.

- Çapan, B., & Owen, K. (2017). Çocukların Kendilik Değerini Geliştirmede Kendilik Değeri Geliştirme Programı Ve Sosyal Ve Duygusal Eğitim Programının Etkililiği. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 62(16), 756-769.
- Çiçek, S., Koçak, S., & Kirazcı, S. (2002) Beden eğitimi derslerinde çeşitli öğretmen ve öğrenci davranışlarının öğrencilerin derse katılımlarındaki önemi ve sergileme sıklığı. *Gazi Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri*, 7 (4), 25-37.
- Davis, A., Solberg V. C., Baca C. & Gore T. H. (2014). Use of Social Emotional Learning Skills to predict future academic success and progress toward graduation. *Journal of Education for Students Placed at Risk (JESPAR)*, 19(3-4), 169-182.
- Denham, S. A. & Brown, C. (2010). “Plays nice with others”: Social–Emotional Learning and academic success. *Early Education and Development*, 21(5), 652-680.
- Deniz, İ. (2003), *İletişim becerileri eğitiminin ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin iletişim becerisi düzeylerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Diekstra, R. F. W. (2008, April). *Effectiveness of school-based social and emotional education programmes worldwide*. In social and emotional education: an international analysis, Spain.
- Dieter, V. (1998). *Spor sosyolojisi* (A. Atalay, Çev.). İstanbul: Alkım.
- Dilworth, J. E., Mokrue, K. & Elias, M. J. (2002). The Efficacy of A Video-Based Teamwork-Building Series With Urban Elementary School Students A Pilot Investigation. *Journal of School Psychology*, 40(4), 329-346.
- Doğan, B., & Moralı, S. (1998). Üniversite öğretim elemanlarının sporla ilgili tutumları ile yaşam ve iş doyum düzeylerinin spor yapma alışkanlıkları ile incelenmesi, *Celal Bayar Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 13(1), 16-27. <http://dergipark.gov.tr/cbubesbd/issue/32220/357751> sayfasından erişilmiştir
- Driscoll, A. & Nagel, N.G. (2008). *Early childhood education, birth-eight*. USA: Pearson Education.

- Dupont, N. C. (2000). *Update on emotional competency: Helping to prepare our youth to become effective adults*, Cranston: Rhode Island State Dept. Of Mental Health, Retardation and Hospitals.
- Elias, J. M., Arnold, H. Ve Hussey, S. H. (2003). EQ, IQ, and effective learning and citizenship. In Elias M. J., Arnold, H. ve Hussey C. S. (Eds.). *EQ + IQ= Best leadership practices for caring and succesful schools* (s. 3-10). California: Corvin Pres, Inc.
- Elias, M. & Butler, L. B. (1999). *Social decision making and problem solving. Educating Minds and Hearts* (Ed Jonathan Cohen). New York: Teachers College.
- Elias, M. J. (1994). It's my turn. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 5(4), 381-387.
- Elias, M. J. (2001). Prepare Children for Tests of Life, not A Life of Tests. *Education Week*, 21(4), 146-154.
- Elias, M. J. (2003). Academic and Social-Emotional Learning. *International Academy of Education (IAE) Educational Practices Series-11*.
- Elias, M. J., & Tobias, S. E. (1996). *Social problem solving: Interventions in the schools*. New York: The Guilford Press.
- Elias, M. J., O'Brien, M. U. & Weissberg, R. (2006). Transformative Leadership for Social-Emotional Learning. *Principal Leadership*, 7(4), 10-13.
- Elias, M. J., Zins, J. E., Weissberg, R. P., Frey, K. S., Greenberg, M. T., Haynes, N. M., Kessler, R., Schwab-Stone, M. E., & Shriver, T. P., (1997). *Promoting Social and Emotional Learning – Guidelines for Educators*, Virginia :ASCD.
- Elksnin, L. K. & Elksnin N. (2003). Fostering social-emotional learning in the classroom. *Education*, 124(1), 63-76.
- Elksnin, L. K. & Elksnin N. (2004). The Social-emotional Side of Learning Disabilities. *Learning Disability Quareterly*, 27(1), 3-8.

- Elksnin, L. K. & Elksnin N. (2006). *Teaching social-emotional skills at school and home*. Denver: Love Publishing Company.
- Elliot, S. N. (1997). The responsive classroom approach: Its effectiveness and acceptability in promoting social and academic competence. Year one a three study. University of Wisconsin-Madison.
- Erbaş, M. (2000). *Türkiye basketbol II. ligindeki oyuncuların bazı kişisel değişkenlerin durumluk kaygı üzerine etkileri ve durumluk kaygının takım içi ilişkilerine etkisinin araştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Eroğlu, Ç. Y. ve Bilge, F. (2001). *Sınıfta rehberlik etkinlikleri*, Ankara: Nobel.
- Fedewa, A., & Ahn, S. (2011). The effects of physical activity and physical fitness on children's achievement and cognitive outcomes: A meta-analysis. *Research Quarterly for Exercise & Sport*, 82(3), 521-535.
- Fox, C. K., Barr-Anderson, D., Neumark-Sztainer, D., & Wall, M. (2010). Physical activity and sports team participation: Associations with academic outcomes in middle school and high school students. *Journal of School Health*, 80(1), 31–37.
- Gander, M. J. & Gardiner, H. W. (2007). *Çocuk ve ergen gelişimi*, (A. Dönmez, H. N. Çelen & B. Onur, Çev.). Ankara: İmge.
- Glass, G. (1978). Primary, secondary, and meta-analysis of research. *Educational Researcher*. 10(5), 3–8.
- Goleman, D. (1995). *Duygusal zeka neden IQ'dan daha önemlidir*. İstanbul: Varlık.
- Greenberg, M. T., Weissberg, R. P., O'Brein, M. U., Zins, J. E., Fredericks, L., Resnik H., Elias, M. J., (2003). Enhancing School-Based Prevention and Youth Development Through Coordinated Social, Emotional, and Academic Learning. *American Psychologist*, 58(6), 466-474.

- Greenleaf, C., Gould, D. and Dieffenbach, K. (2001). Factors influencing Olympic performance: Interviews with Atlanta and Nagano U.S. Olympians. *Journal of Applied Sport Psychology*, 13(2): 154-84.
- Guerra, N. G., & Bradshaw, C. P. (2008). Linking the prevention of problem behaviors and positive youth development: Core competencies for positive youth development and risk prevention. *New Directions for Child and Adolescent Development*, (17)1, 122.
- Gürdal, M. (2011). *Duygusal zeka ile akademik başarı arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- Hamilton, P. L. (2013). It's not all about academic achievement: supporting the social and emotional needs of migrant worker children, *Pastoral Care in Education*, 31(2), 173-190.
- Hashim, H.A., Freddy, G., & Rosmatunisah, A. (2012). Relationships between negative affect and academic achievement among secondary school students: The mediating effects of habituated exercise. *Journal of Physical Activity & Health*, 9(7), 1012-1019.
- Hawkins, J. D., Smith, B. H., & Catalano, R. F. (2004). Social development and social and emotional learning. 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. 135-150). New York, NY, US: Teachers College.
- Humphrey, N., Kalamvouka, A., Bolton, J., Lendrum, A., Wigelsworth, M., Lennie, C., & Farrell, P. (2008). Primary Social and Emotional Aspects of Learning (SEAL): Evaluation of small group work. *Manchester: School of Education: University of Manchester*.
- İşeri, İ. (2016) *Lise Öğrencilerinin Duygusal Zeka Düzeyleri İle Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.

- Jones, G., Hanton, S. and Connaughton, D. (2007). A framework of mental toughness in world' s best performers. *The Sport Psychologist*, 21(2), 243-264.
- Kabakçı, Ö. F. & Korkut-Owen, F. (2010). Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği Geliştirme Çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 35(157), 152-166.
- Kabakçı, Ö. F., & Korkut, F. (2010). 6-8. Sınıftaki öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme becerilerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 33(148), 77–86.
- Kaiseler, M., Polman, R. & Nicholls, A. (2009). Mental toughness, stress, stress appraisal, coping and coping effectiveness in sport. *Personality and Individual Differences*, 47(7), 728-733.
- Karasar N. (1994). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara, Nobel.
- Keeley, T.J.H., & Fox, K.R. (2009). The impact of physical activity and fitness on academic achievement and cognitive performance in children. *International Review of Sport & Exercise Psychology*, 2(2), 198-214.
- Krane, V. and Williams, J. M. (2010). Psychological charecteristics of peak performance. V. Krane, & J. M. Williams içinde, *Applied Sport Psychology: Personal Growth Peak Performance 6 th ed.* (pp. 169-220). Boston: McGraw-Hill.
- Kroger, J. (2007). *Identity development: Adolescence through adulthood*. USA: Sage.
- Kuyulu, İ. (2015). *Spor lisesi ve anadolu liselerinde öğrenim gören ortaöğretim öğrencilerinin sosyal duygusal öğrenme düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Sütçü İmam Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- Liff, S. B. (2003). Social and emotional intelligence: Application for developmental education. *Journal of Developmental Education*, 26(3), 28-34.
- Linares, L. O., Rosbruch, N., Stern, M. B., Edwards, M. E., Walker, G., Abikoff, H. B., & Alvir, J. M. J. (2005). Developing cognitive, social, emotional competencies to enhance academic learning. *Psychology in the Schools*, 42(4), 405-417.
- Loehr, J. E. (1995). *The new toughness training for sports*. New York: Plume.

- Lopes, P. N. & Salovey P. (2004). Toward A Broader Education: Social, Emotional, and Practical Skills, In J. E. Zins, R. P. Weissberg, M. C. Wang, H. J. alberg (Eds.), *Building Academic Success on Social and Emotional Learning What Does the Research Say?*. (s. 89-93). New York: Teachers College.
- Marlow, L., Bloss, K. Ve Bloss, D. (2000). Promoting Social and Emotional competence through teacher/counselor collaboration, *Education*, 120(4), 668-674.
- Mc. Whirter, J. & Voltan-Acar N. (2005). *Çocukla İletişim*. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- McCombs B. L. (2004). The Learner-Centered Psychological Principles: A Framework for Balancing Academic Achievement and Social-Emotional Learning Outcomes, 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. 23-29), New York: Teachers College.
- Mckenzie, M. (2004). Seeing the spectrum: North American approaches to emotional, social, and moral education. *The Educational Forum*, 69(1), 79-90.
- Memiş, U. A. & Yıldırım, İ. (2008). Çocukluk ve ergenlikteki fiziksel aktivite deneyimleri ile yetişkinlikteki fiziksel aktivite düzeyi arasındaki ilişki. *Gazi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 13(1), 13-32.
- Merter K. (2013). *Ortaokul öğrencilerinin sosyal duygusal öğrenme becerileri ve benlik saygısı arasındaki ilişkinin incelenmesi (Maltepe ilçesi örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Metlife (2002). The metlife survey of the american teacher 2002-student life: school, home, and community. New York: Author.
- Montoye, H. J. (2000) Introduction: evaluation of some measurements of physical activity and energy expenditure, *Med. Sci. Sport. Exerc.*, 32(9), 439-441.

- Morales, J., Gomis, M., Pelicer-Chenol, M., Garcaa-Masa, X., Gamez, A., & Gonzajlez, L. (2011). Relation between physical activity and academic performance in 3rd- year secondary education students. *Perceptual & Motor Skills*, 113(2), 539-546.
- Morpa , S. (2001). *Basketbol*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- National Scientific Council on the Developing Child (2007). The science of early childhood development: closing the gap between what we know and what we do. Cambridge, MA: Harvard University.
- Nelson, M., & Gordon-Larson, P. (2006). Physical activity and sedentary behavior patterns are associated with selected adolescent health risk behaviors. *Pediatrics*, 117(4), 1281-1290.
- Norris, E. K. (1999). *Epistemologies of champions: A discursive analysis of champions' retrospective attributions; looking back and looking within*. Michigan: Michigan University, Microfilms International.
- O'Brien, M. U., Weissberg, R. P., Munro, S. B., (2005). Reimagining Education: In our Dream, Social and Emotional Learning- or SEL - Is A Household Term. *Green Money Journal*, (14)2, 351-373.
- Ocak, G., Akgül, A., & Yıldız, S. Ş. (2010) İlköğretim öğrencilerinin ortaöğretime geçiş sistemine (OGES) yönelik görüşleri (Afyonkarahisar örneği). *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 37-55.
- Özer, M. K. (2010). *Fiziksel uygunluk (3. Baskı)*. Ankara: Nobel.
- Özkan, S. (2004). İlköğretim okulları öğrencilerinin akademik başarılarının değerlendirilmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 75-86.
- Öztürk, M., Avcı, S. ve Ataman, B.H. (2003). İstanbul Üniversitesi öğretim elemanlarının unvanlarına ve meslek gruplarına göre fiziksel aktivite düzeylerinin incelenmesi [Özel Sayı]. *İstanbul Üniversitesi Spor Bilim Dergisi*, 11(3), 183-187.
- Pasi, R. J. (1997). Initiating a program in social emotional education. *Nassp Bulletin*, 80(621), 100-105.

- Pasi, R. J. (2001). *Higher expectations promoting social emotional learning and academic achievement in your school*, New York: Teachers College.
- Patrikakou, E. N. (2005). School-Family Partnerships: Enhancing the Academic, Social and Emotional Learning of Children, Patrikakou EN, Weissberg R. P , Redding S. ve Walberg H. J. (Eds.), *School-Family Partnerships for Children's Success*. New York: Teachers College.
- Patti, J. & Lantieri, L. (1999). Waging peace in our schools social and emotional learning through conflict resolution. In Cohen, J. (Ed.), *Educating minds and hearts social emotional learning and the passage into adolescence* (pp. 126-136). New York: Teachers College.
- Payton, J. W., Wardlaw, D. M., Graczyk, P. A., Bloodworth, M. R., Tompsett, C. J & Weissberg, R. P. (2000). Social and Emotional Learning: A framework for promoting mental health and reducing risk behavior in children and youth. *Journal of School Health*, 70(5), 179–185.
- Payton, J. W., Wardlaw, D. M., Graczyk, P. A., Bloodworth, M. R., Tompsett, C. J & Weissberg, R. P. (2000). Social and emotional learning: A framework for promoting mental health and reducing risk behavior in children and youth. *Journal of School Health*, 70(5), 179–185.
- Payton, J., Weissberg, R.P., Durlak, J.A., Dymnicki, A.B., Taylor, R.D., Schellinger, K.B., & Pachan, M. (2008). *The positive impact of Social and Emotional Learning for kindergarten to eighth-grade students: Findings from three scientific reviews*. <https://www.casel.org/wp-content/uploads/2016/08/PDF-4-the-positive-impact-of-social-and-emotional-learning-for-kindergarten-to-eighth-grade-students-executive-summary.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Perlini, A. H. and Halverson, T. R. (2006). Emotional intelligence in the national hockey league. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 38(2), 109-119.

- 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., O'brien, M. U., & Weissberg, R. (2003). Promoting academic achievement through social and emotional learning. *Educational Horizons*, 81(4), 169-171.
- Rivers S. E. & Brackett, M. A. (2010). Achieving Standards in the English Language Arts (and More) Using The RULER Approach to Social and Emotional Learning, *Reading & Writing Quarterly*, 27(1-2), 75-100.
- Romasz, T. E., Kantor, J. H. ve 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. & Gallup, A. M. (2000). Of the Public's Attitudes Towards the Public Schools. The 32nd Annual Phi Delta Kappa/Gallup Poll, 82(1), 41-58.
- Sandy, S. V. & Boardman, S. K. (2000). The peaceful kids conflict resolution program. *The International Journal of Conflict Management*, 11(4), 337-357.
- Sevim, Y. (1997). *Basketbol Teknik-Taktik-Antrenman*. Ankara: Tutibay.
- Sheard, M. (2013). Mental Toughness: *The Mindset Behind Sporting Achievement. Second Edition*. Hove, East Sussex: Routledge.
- Shelton, S. (2009). Mind games: Let's PLAY with the evolving association between physical activity and academic achievement. *Virginia Journal*, 30(1), 4-7.
- Shriver, T. P. ve Weissberg R. P. (2005, August 16). No Emotion Left Behind. *New York Times*. <https://www.nytimes.com/2005/08/16/opinion/no-emotion-left-behind.html> sayfasından erişilmiştir.

- Shure, M. B. & Glaser, A. (2001). I Can Problem Solve (ICPS): A cognitive approach to the prevention of early high-risk behaviors. In Cohen J. (Ed.), *Caring classrooms intelligent schools the social emotional education of young children* (pp. 122-139). New York: Teachers College Press.
- Sibley, B. A., & Etnier, J. L. (2003). The relationship between physical activity and cognition in children: A meta-analysis. *Pediatric Exercise Science*, 15(3), 243-256.
- Sigfusdottir, I. D., Kristjansson, A. L., & Allegrante, J. P. (2007). Health behaviour and academic achievement in Icelandic school children. *Health Education Research*, 22(1), 70-80.
- Singh, A., Uijtdewilligen, L., Twisk, J., Van Mechelen, W., & Chinapaw, M. (2012). Physical activity and performance at school: A systematic review of the literature including a methodological quality assessment. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, 166(1), 49-55.
- Sönmez, G. (2006). Akademik başarının belirlenmesinde yaşanan sorunlar. *Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 34-42.
- Stathakos, J. (1997). *The relationship between physical activity and academic achievement in senior secondary school students*. Yüksek Lisans Tezi, University of Toronto, Toronto.
- Stern, R. (1999). Hormone-driven Kids: A Call For Social and Emotional Learning In The Middle School Years. *Voices From the Middle*, 7(1), 3-8.
- Stevens, T.A., To, Y., Stevenson, S.J., & Lochbaum, M.R. (2008). The importance of physical activity and physical education in the prediction of academic achievement. *Journal of Sport Behavior*, 31(4), 368-388.
- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenilirlik ve geçerlilik*. Ankara: Seçkin.
- Taras, H. (2005). Physical activity and student performance at school. *Journal of School Health*, 75(6), 214-218.

- Taylor, C. A., Liang, B., Tracy, A. J., Williams, L. M. & Seigle, P. (2002). Gender differences in middle school adjustment, physical fighting and social skills: evaluation of a social competency program. *The Journal of Primary Prevention*, 23(2), 259-272.
- Telleen, S., Maher, S. & Pesce R. C. (2003). Building Community Connections For Youth to Reduce Vileness. *Psychology in the School*, 10(5), 549-563.
- Trost, S.G. (2008). Physical education, physical activity and academic performance in youth. *Chronicle of Kinesiology & Physical Education in Higher Education*, 19(3), 33-40.
- Trudeau, F., & Shephard, R.J. (2008). Physical education, school physical activity, school sports and academic performance. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 5(1), 10.
- Türkiye Basketbol Federasyonu (2018). *Ülkemizde basketbol*. <http://www.tbf.org.tr/content-cross?p=tbf/tarihce/ulkemizde-basketbol> sayfasından erişilmiştir.
- Urartu, Ü. (2006). *Basketbol teknik, taktik, kondisyon*. İstanbul: İnkilap.
- Uzamaz, F. (2000). *Sosyal beceri eğitiminin ergenlerin kişilerarası ilişki düzeylerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Vanhees, L., Lefevre, J., Philippaerts, R., Martens, M., Huygens, W., Troosters, T., & Beunen, G. (2005). How to assess physical activity? How to assess physical fitness?, *European Journal of Cardiovascular Prevention and Rehabilitation*, 12(2), 102-114.
- Vazou, S., Gavrilou, P., Mamalaki, E., Papanastasiou, A., & Sioumala, N. (2012). Does integrating physical activity in the elementary school classroom influence academic motivation?. *International Journal of Sport & Exercise Psychology*, 10(4), 251-263.
- Weissberg, R. P., Kumpfer, K., & Seligman, M. E. P. (2003). Prevention that works for children and youth: An introduction. *American Psychologist*, 58(6-7), 425-432.
- Weissberg, R. P., Resnik, H., Payton, J. & O'Brien, M. U. (2003). Evaluating social and emotional learning programs. *Educational Leadership*, 60(6).

- Wilson, D.B., Gottfredson, D.C. & Najaka, S.S. (2001). School-based prevention of problem behaviors: A meta-analysis. *Journal of Quantitative Criminology*, 17(3), 247-272.
- Yılmaz F. (2014). *Ortaokul 6.7.8. Sınıf Öğrencilerinin Algılanan Ebeveyn Tutumları ile Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. İstanbul Arel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Psikoloji Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- Yu, C. W., Chan, S., Cheng, F., Sung, R. T., & Hau, K. (2006). Are physical activity and academic performance compatible? Academic achievement, conduct, physical activity and self-esteem of Hong Kong Chinese primary school children. *Educational Studies*, 32(4), 331-341.
- Zins J. E. & Elias M. J. (2008). "Social and emotional learning: promoting the development of all students". *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 17 (2), 233-255.
- Zins, J. E. & Wagner, D. I. (1997). Educating children and youth for psychological competence. In Illback, R. J. Ve Cobb, C. T. (Eds.), *Integrated services for children and families: Opportunities for psychological practice*. (pp. 137-156), Washington, DC: American Psychological Association.
- Zins, J. E. (Ed.). (2004). *Building academic success on Social and Emotional Learning: What does the research say?*. New York: Teachers College.
- Zins, J. E., Bloodworth M. R., Weissberg R. P., 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.
- Zins, J. E., Walberg, H. & Weissberg, R. P. (2004). Getting to the heart of school reform: Social and Emotional Learning for academic success. *Communique*, 33(3), 35.

- Zins, J. E., Weissberg, R. P., Wang, M. C., & Walberg, H. J. (Eds.). (2004). *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?*. New York: Teachers College.
- Zizzi, S. J., Deaner, H. R. and Hirschhorn, D. K. (2003). The relationship between emotional intelligence and performance among college baseball players. *Journal of Applied Sport Psychology*, 15(3), 262-269.
- Zorba, E. (2006). *Vücut yapısı ölçüm yöntemleri ve şişmanlıkla başa çıkma (1.Baskı)*. İstanbul: Morpa.

EKLER

EK 1. Kişisel Bilgi Formu

1. Doğum Yılı:

2. Boy: Kilo:

3. Cinsiyet: () 1. Erkek () 2. Kadın

4. İkamet ettiğiniz ilçe: () 1. Çankaya () 2. Yenimahalle () 3. Sincan () 4. Keçiören 5. Diğer
(belirtiniz.....)

5. Okul:

7. Okuduğunuz okulun türü : () 1. Devlet okulu () 2. Özel Okul

8. Okul not ortalamanız:

9. Ortaöğretim (Lise) süresince derslerinize yardımcı eğitim aldınız mı? (Dersane, Özel ders vb.)

() Evet () Hayır

12. Ailenin aylık ortalama geliri:

13. Annenizin öğrenim düzeyi:

() Okur-yazar değil () İlkokul () Ortaokul () Lise () Üniversite () Yüksek Lisans () Doktora

14. Babanızın öğrenim düzeyi:

() Okur-yazar değil () İlkokul () Ortaokul () Lise () Üniversite () Yüksek Lisans () Doktora

15. Şimdiye kadar okul dışında lisanslı olarak spor yaptınız mı?

() Evet (Branş:.....) () Hayır

16. Ailede sizin dışınızda lisanslı olarak spor yapan veya yapmış birisi var mı?

() Evet (Branş:.....) () Hayır

17. Kaç kardeşe sahipsiniz?

18. Kendinize ait odanız var mı: () Evet () Hayır

EK 2. Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği

Alınan izin gereğince (EK 3); ölçek maddelerinin tamamı paylaşılmamıştır. Bu doğrultuda ölçeğin alt boyutlarına ikişer örnek olacak şekilde ölçek maddelerine aşağıda yer verilmiştir. Ölçek maddelerinin ilgili olduğu alt boyutların tamamı Tablo 3'te yer almaktadır.

Aşağıda bazı ifadeler yer almaktadır. Her sorunun karşısında bulunan;

(1) Hiç Uygun Değil, (2) Biraz Uygun, (3) Oldukça Uygun, (4) Tamamen Uygun anlamına gelmektedir.

Lütfen her ifadeye mutlaka *TEK* yanıt veriniz ve kesinlikle *BOŞ* bırakmayınız. Siz öğrencilerin gönüllü olarak katıldığınız bu çalışmada aşağıdaki soru ve ifadelere vereceği objektif cevaplar, yapılan araştırmanın başarısı açısından önemlidir. Verdiğiniz cevaplar çalışmanın amacı dışında kullanılmayacaktır. *Lütfen soruları dikkatli okuduktan sonra size en uygun gelen seçeneği (X) ile işaretleyiniz.* Göstereceğiniz ilgi ve katkılar için şimdiden teşekkürler eder, derslerinizde başarılar dilerim.

(1)Hiç uygun değil (2)Biraz uygun (3) Oldukça uygun (4) Tamamen uygun

MADDELER	DEĞERLENDİRME
1 Birisiyle konuşurken gözlerine bakarım	(1) (2) (3) (4)
3 Arkadaşlarım benimle alay ederse görmezden gelebilirim	(1) (2) (3) (4)
7 Problemini çözeceğim zaman, önce problemle ilgili bilgi toplamaya çalışırım	(1) (2) (3) (4)
8 Kendime güvenirim	(1) (2) (3) (4)
31 Birisini dinlerken onun ne hissettiğini anlamaya çalışırım	(1) (2) (3) (4)
34 Gergin olduğumda kendimi sakinleştirebilirim	(1) (2) (3) (4)
35 Bir konuda başarısız olursam, aynısını tekrar yaşamamak için bu olaydan ders çıkarırım	(1) (2) (3) (4)
40 Hatalarım, eksiklerim olsa da değerli bir insanım	(1) (2) (3) (4)

EK 3. SDÖBÖ Kullanım İzni

Ölçek Kullanım İzni

1 1



Ahmet Uğur Güven
18.12.2017 Pzt 13:40

...

Merhabalar,

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Anabilim Dalı öğrencisiyim. Y yapmak istediğim spor ile SDÖ çerçevesindeki tez araştırmamda Eğitim Bilim,2010 35(157) kaynağından edindiğim Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği'nizi kullanmak için izninizi istiyorum. Saygılarımla.

Ahmet Uğur GÜVEN



ömer faruk kabakçı <omerfaruk79@gmail.com>
26.12.2017 Sal 10:29
Siz; Prof. Dr. Fidan Korkut Owen; Fidan KORKUT

↩ ↪ → ...



SDÖBÖ (1).pdf
109 KB

Merhaba,

Ölçek, maddeleri tamamını herhangi bir yerde yayınlamadan kullanılması için ektedir. Çalışma sonuçlarından haberdar ederseniz seviniriz. Ayrıca aşağıdaki kaynak ölçeğin kuramsal temellerini içeriyor. İyi çalışmalar.

https://www.nobelkitap.com/kitap_9161_okul-temelli-onleyici-rehberlik-ve-psikolojik-danisma.html

2017-12-18 13:39 GMT+03:00 Ahmet Uğur Güven <ahmetugurguven@hotmail.com>:

Merhabalar,

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Anabilim Dalı öğrencisiyim. Y yapmak istediğim spor ile SDÖ çerçevesindeki tez araştırmamda Eğitim Bilim,2010 35(157) kaynağından edindiğim Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği'nizi kullanmak için izninizi istiyorum. Saygılarımla.

Ahmet Uğur GÜVEN

EK 4. T.C. Ankara Valiliği Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzni



T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 14588481-605.99-E.7329772
Konu : Araştırma izni

10.04.2019

GAZİ ÜNİVERSİTESİNE
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü)

İlgi: a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 2017/25 nolu Genelgesi.
b) 19.03.2019 Tarihli ve E. 9698 sayılı yazınız.

Enstitünüz, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Anabilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Ahmet Uğur GÜVEN'in "**17-18 Yaş Lisanslı Basketbolcuların Sosyal Duygusal Öğrenme Düzeyleri ile Akademik Başarı Düzeylerinin İncelenmesi**" konulu tez çalışması kapsamında uygulama yapma talebi Müdürlüğümüzce uygun görülmüş ve uygulamanın yapılacağı İlçe Milli Eğitim Müdürlüklerine bilgi verilmiştir.

Uygulama formunun (2 sayfa) araştırmacı tarafından uygulama yapılacak sayıda çoğaltılması ve çalışmanın bitiminde bir örneğinin (cd ortamında) Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Şubesine gönderilmesini rica ederim.

Turan AKPINAR
Vali a.
Milli Eğitim Müdürü

Güvenli Elektronik
Aslı ile Aynı
11/04/2019

Mahmut ÖZDEMİR

Adres: Alparslan Türkeş cad. Emniyet Mah.4/A
Yenimahalle ANKARA
Elektronik Ağ: ankara.meb.gov.tr
e-posta: istatistik06@meb.gov.tr

Bilgi için: Ayşe ARDA

Tel: 0 (312) 212 36 00
Faks: 0 (312) 221 02 16



Scanned with
CamScanner

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden a181-586a-39c6-a873-6afd kodu ile teyit edilebilir.

EK 5. Türkiye Basketbol Federasyonu Araştırma İzni



TBF Binası
10. Yıl Caddesi 34020
Zeytinburnu - İstanbul,
Türkiye
T: (212) 414 77 00
F: (212) 679 74 30
www.tbf.org.tr

Sayı : GS -2019/ 0359
Konu : Sportif Amaçlı Çalışma Hk.(Ahmet Uğur Güven)
Tarih : 05/04/2019

T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'ne

İlgi: 29.01.2018 tarih ve E.3935 sayılı yazınız.

İlgili yazınıza istinaden; Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Ana Bilim Dalı, Doktora öğrencisi Ahmet Uğur Güven' in " 17-18 Yaş Lisanslı Basketbolcuların Sosyal Duygusal Öğrenme Düzeyleri İle Akademik Başarı Düzeylerinin İncelenmesi" konulu tez çalışması yapılması uygundur.

Bilgilerinize sunarız.

Saygılarımızla.


Serpül ŞENGÜN
Genel Sekreter


E.E.