T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

DOKTORA TEZİ

# OKUL SPORLARINA KATILAN ÖĞRENCİLERİN SOSYAL DUYGUSAL ÖĞRENMELERİ İLE TEMEL DEMOKRATİK DEĞER DÜZEYLERİNİN NCELENMESİ

METİN TAN

BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ANABİLİM DALI

KASIM 2021

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

Gazi

1926

# OKUL SPORLARINA KATILAN ÖĞRENCİLERİN SOSYAL DUYGUSAL ÖĞRENMELERİ İLE TEMEL DEMOKRATİK DEĞER DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ

**Metin TAN**

**DOKTORA TEZİ**

**BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ANABİLİM DALI**

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ**

**SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**KASIM 2021**

Metin TAN tarafından hazırlanan **"**OKUL SPORLARINA KATILAN ÖĞRENCİLERİN SOSYAL DUYGUSAL ÖĞRENMELERİ İLE TEMEL DEMOKRATİK DEĞER DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ**"** adlı tez çalışması aşağıdaki jüri **t**arafından OY BİRLİĞİ /OY ÇOKLUĞU ile Gazi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalında DOKTORA TEZİ olarak kabul edilmiştir.

**Danışman:** Prof. Dr. Filiz Fatma ÇOLAKOĞLU
Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi ……..…….

Tez Savunma Tarihi: 17/11/2021

Jüri üyeleri tarafından DOKTORA tezi olarak uygun görülmüş olan bu tez Gazi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulu kararı ile onaylanmıştır.

Prof. Dr. Adviye Gülçin SAĞDIÇOĞLU CELEP
Sağlık Bilimleri Enstitüsü Müdürü

Metin TAN tarafından hazırlanan "OKUL SPORLARINA KATILAN ÖĞRENCİLERİN SOSYAL DUYGUSAL ÖĞRENMELERİ İLE TEMEL DEMOKRATİK DEĞER DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ" adlı tez çalışması aşağıdaki jüri **t**arafından OY BİRLİĞİ /OY ÇOKLUĞU ile Gazi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalında DOKTORA TEZİ olarak kabul edilmiştir.

**Başkan:** Prof. Dr. Tekin ÇOLAKOĞLU

Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi

Bu tezin, kapsam ve kalite olarak Doktora Tezi olduğunu onaylıyorum/onaylamıyorum ……

Tez Savunma Tarihi: 17/11/2021

Jüri üyeleri tarafından DOKTORA tezi olarak uygun görülmüş olan bu tez Gazi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulu kararı ile onaylanmıştır.

Prof. Dr. Adviye Gülçin SAĞDIÇOĞLU CELEP

Sağlık Bilimleri Enstitüsü Müdürü

Metin TAN tarafından hazırlanan "OKUL SPORLARINA KATILAN ÖĞRENCİLERİN SOSYAL DUYGUSAL ÖĞRENMELERİ İLE TEMEL DEMOKRATİK DEĞER DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ" adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından OY BİRLİĞİ /OY ÇOKLUĞU ile Gazi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalında DOKTORA TEZİ olarak kabul edilmiştir.

**Üye:** Prof. Dr. Baki YILMAZ

Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı, Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversit

Bu tezin, kapsam ve kalite olarak Doktora Tezi olduğunu onaylıyorum/onaylamıyorum ……

Tez Savunma Tarihi: 17/11/2021

Jüri üyeleri tarafından DOKTORA tezi olarak uygun görülmüş olan bu tez Gazi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulu kararı ile onaylanmıştır.

Prof. Dr. Adviye Gülçin SAĞDIÇOĞLU CELEP

Sağlık Bilimleri Enstitüsü Müdürü

Metin TAN tarafından hazırlanan "OKUL SPORLARINA KATILAN ÖĞRENCİLERİN SOSYAL DUYGUSAL ÖĞRENMELERİ İLE TEMEL DEMOKRATİK DEĞER DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ" adlı tez çalışması aşağıdaki jüri **t**arafından OY BİRLİĞİ /OY ÇOKLUĞU ile Gazi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalında DOKTORA TEZİ olarak kabul edilmiştir.

**Üye:** Prof. Dr. Ekrem Levent İLHAN

Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi

Bu tezin, kapsam ve kalite olarak Doktora Tezi olduğunu onaylıyorum/onaylamıyorum ……

Tez Savunma Tarihi: 17/11/2021

Jüri üyeleri tarafından DOKTORA tezi olarak uygun görülmüş olan bu tez Gazi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulu kararı ile onaylanmıştır.

Prof. Dr. Adviye Gülçin SAĞDIÇOĞLU CELEP

Sağlık Bilimleri Enstitüsü Müdürü

Metin TAN tarafından hazırlanan "OKUL SPORLARINA KATILAN ÖĞRENCİLERİN SOSYAL DUYGUSAL ÖĞRENMELERİ İLE TEMEL DEMOKRATİK DEĞER DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ" adlı tez çalışması aşağıdaki jüri **t**arafından OY BİRLİĞİ /OY ÇOKLUĞU ile Gazi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalında DOKTORA TEZİ olarak kabul edilmiştir.

**Üye:** Doç. Dr. Ülviye BİLGİN

Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi

Bu tezin, kapsam ve kalite olarak Doktora Tezi olduğunu onaylıyorum/onaylamıyorum ……

Tez Savunma Tarihi: 17/11/2021

Jüri üyeleri tarafından DOKTORA tezi olarak uygun görülmüş olan bu tez Gazi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulu kararı ile onaylanmıştır.

Prof. Dr. Adviye Gülçin SAĞDIÇOĞLU CELEP

Sağlık Bilimleri Enstitüsü Müdürü

Metin TAN tarafından hazırlanan "OKUL SPORLARINA KATILAN ÖĞRENCİLERİN SOSYAL DUYGUSAL ÖĞRENMELERİ İLE TEMEL DEMOKRATİK DEĞER DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ" adlı tez çalışması aşağıdaki jüri **t**arafından OY BİRLİĞİ /OY ÇOKLUĞU ile Gazi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalında DOKTORA TEZİ olarak kabul edilmiştir.

**Üye:** Doç. Dr. Gamze ERİKOĞLU ÖRER

Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı, Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi

Bu tezin, kapsam ve kalite olarak Doktora Tezi olduğunu onaylıyorum/onaylamıyorum ……..…….

Tez Savunma Tarihi: 17/11/2021

Jüri üyeleri tarafından DOKTORA tezi olarak uygun görülmüş olan bu tez Gazi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulu kararı ile onaylanmıştır.

Prof. Dr. Adviye Gülçin SAĞDIÇOĞLU CELEP

Sağlık Bilimleri Enstitüsü Müdürü

# ETİK BEYAN

Gazi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Tez Yazım Kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmasında;

- Tez içinde sunduğum verileri, bilgileri ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- Tez çalışmasında yararlandığım eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi,
- Kullanılan verilerde herhangi bir değişiklik yapmadığımı,
- Bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu,

bildirir, aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim.

Metin TAN

17.11.2021

OKUL SPORLARINA KATILAN ÖĞRENCİLERİN SOSYAL DUYGUSAL ÖĞRENMELERİ İLE TEMEL DEMOKRATİK DEĞER DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ

(Doktora Tezi)

Metin TAN

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

2021

# ÖZET

Bu çalışmada düzenli spor yapan ve yapmayan ortaokul öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme becerileri ile temel demokratik değer düzeyleri arasındaki ilişkiyi ortaya koyarak çeşitli değişkenler açısından derinlemesine incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın örneklemini Gaziantep ilinde 7 ve 8. sınıfa devam eden 379'u (%50,53) kadın, 371'i (%49,46) erkek olmak üzere toplam 750 ortaokul öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmada öğrencilerin demografik özelliklerini belirlemek için oluşturulan 16 madde, sosyal duygusal öğrenme becerilerini belirlemek amacı ile 20 madde, temel demokratik değer düzeylerini belirlemek için 34 madde sorulmuştur. Verilerin değerlendirilmesinde Kruskal-Wallis H testi ve gurup içi anlamlılığı tespit etmek için Mann-Whitney U testi uygulanmıştır. Öğrencilerin cinsiyetlerine göre dağılımları incelendiğinde, spor yapan öğrencilerin %43,7 kadın %56,3 erkek öğrenci iken spor yapmayan öğrencilerin %57,3 kadın %42,7 erkek öğrencidir. Araştırma sonucunda spor yapan-yapmayan kadın ve erkek öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme becerileri ve temel demokratik değer düzeyleri incelendiğinde spor yapanlar lehine istatiksel olarak anlamlı farklılıklar ortaya çıkmıştır($p<0.05$). Spor yapan-yapmayan öğrencilerin sınıf düzeylerine göre sosyal duygusal öğrenme becerileri ve temel demokratik değer düzeyleri incelendiğinde istatiksel olarak spor yapanlar lehine anlamlı farklılıklar ortaya çıkmıştır ($p<0.05$). Bu araştırma ile spor yapan öğrencilerin işbirliği içerisinde sürekli etkileşimde olduklarından genel tutumları olumlu etkilenirken sosyal duygusal öğrenme ölçeği alt boyutları olan görev tanımlama, akran ilişkileri, özdüzenleme ve temel demokratik değer ölçeği alt boyutu olan işbirliği, özgüven, farklılıklara saygı, adil olma düzeylerini artırdığını ve sosyal duygusal öğrenme ile temel demoratik değerleri arasında pozitif ilişkinin olduğu sonucuna varılmıştır.

Bilim Kodu :1301

Anahtar Kelimeler : Okul Sporları, Sosyal Duygusal Öğrenme, Temel demokratik değerler

Sayfa adedi :156

Danışman : Prof. Dr. Filiz Fatma ÇOLAKOĞLU

INVESTIGATION OF THE SOCIAL EMOTIONAL LEARNING AND BASIC DEMOCRATIC VALUE LEVELS OF STUDENTS PARTICIPATING IN SCHOOL SPORTS

(Ph. D. Thesis)

Metin TAN

GAZI UNIVERSITY

GRADUATE SCHOOL OF HEALTH SCIENCES

2021

## ABSTRACT

In this study, it is aimed to examine the relationship between social emotional learning skills and basic democratic values levels of secondary school students who do and do not do sports regularly, in terms of various variables. The sample of the study consists of 750 secondary school students, 379 (50.53%) female and 371 (49.46% male) 7th and 8th grade students in Gaziantep. In the study, 16 items were asked to determine the demographic characteristics of the students, 20 items were asked to determine their social emotional learning skills, and 34 items were asked to determine their basic democratic value levels. In the evaluation of the data, Kruskal-Wallis H test and Mann-Whitney U test were used to determine the significance within the group. When the distribution of the students according to their gender is analyzed, 43.7% of the students who do sports are females and 56.3% are male students, while 57.3% of the students who do not do sports are females and 42.7% are male students. As a result of the research, when the social emotional learning skills and basic democratic value levels of female and male students who do or do not do sports are examined, statistically significant differences have been found in favor of those who do sports ($p<0.05$). When the social emotional learning skills and basic democratic value levels of the students who do or do not do sports were examined according to their grade levels, statistically significant differences have been found in favor of those who do sports ($p<0.05$). In this research, the general attitudes of the students who do sports are constantly interacting in cooperation are positively affected. Moreover, both levels of sub-dimensions of social emotional learning scale like task definition, peer relations, self-regulation and levels of sub-dimension of basic democratic value scale like cooperation, self-confidence, respect for differences, and fairness have increased. It has been concluded that there is a positive relationship between social emotional learning and basic democratic values.

Science Code : 1301

Key Words : School Sports, Social Emotional Learning, Basic democratic values

Page Number :156

Supervisor : Prof. Dr. Filiz Fatma ÇOLAKOĞLU

# TEŞEKKÜR

Doktora eğitimim boyunca ilimlerinden faydalandığım, her türlü desteğini esirgemeyen, ayrıca insani ve ahlaki değerleri ile bana rehber olan, tecrübelerinden yararlanırken göstermiş olduğu hoşgörü ve sabırdan dolayı değerli danışman hocam Sayın Prof. Dr. Filiz Fatma ÇOLAKOĞLU'na, Gaziantep ilinde ortaokul kademesinde çalışan anketlerin uygulanmasında yardımcı olan beden eğitimi öğretmenlerine, bu süreçte manevi desteğini esirgemeyen, her başım sıkıştığında fikirleri ile yolumu aydınlatan kadim dostlarım İsrafil YAŞIN ve Eyüp AKIL'a, her zorlukta bana destek olan, en zor zamanlarımda manevi destek sağlayan biricik eşim Melek BURGAZ TAN'a, ve "Baba ne zaman bitecek bu tezin, bir an önce bitsede beraber oyun oynasak" diyerek bana sitemde bulunan aynı zamanda tezimi bitirmem için motive eden canım oğullarım Metehan Eymen TAN ve Melih Alperen TAN'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

# İÇİNDEKİLER

**Sayfa**

ÖZET ..... i
ABSTRACT ..... ii
TEŞEKKÜR ..... iii
İÇİNDEKİLER ..... iv
ÇİZELGELER LİSTESİ ..... iv
SİMGELER VE KISALTMALAR ..... iv
1. GİRİŞ ..... 1
2. GENEL BİLGİLER ..... 11
2.1. Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri ile ilgili Kuramsal Açıklamalar ..... 11
2.1.1. Sosyal duygusal öğrenmenin tanımı ..... 11
2.1.2. Sosyal duygusal öğrenmenin tarihi ..... 12
2.1.3. Sosyal duygusal öğrenme becerileri ..... 14
2.1.4. Sosyal duygusal öğrenmenin önemi ..... 19
2.1.5. Sosyal duygusal öğrenme ile ilgili araştırmalar ..... 21
2.2. Temel Demokratik Değerlerle İlgili Kuramsal Açıklamalar ..... 24
2.2.1. Temel demokratik değerlerin tanımı ..... 24
2.2.2. Temel demokratik değerlerin tarihi ..... 26
2.2.3. Temel demokratik değerler ..... 29
2.2.4. Temel demokratik değerlerin önemi ..... 36
2.2.5. Temel demokratik değerlerle ile ilgili araştırmalar ..... 50
3. GEREÇ VE YÖNTEM ..... 53
3.1. Araştırmanın Modeli ..... 53
3.2. Araştırmaya Katılan Grubun Özellikleri ..... 53
3.3. Örneklem Büyüklüğünün Hesaplanması ..... 53
3.4. Verilerin Toplanması ..... 54
3.5. Veri Toplama Araçları ..... 54
3.5.1. Kişisel bilgi formu ..... 55
3.5.2. Temel demokratik değerler ölçeği (TDDÖ) ..... 55
3.5.3. Sosyal duygusal öğrenme ölçeği (SDÖÖ) ..... 57
3.6. İstatiksel Analiz ..... 58
4. BULGULAR ..... 59
5. TARTIŞMA ..... 105
6. SONUÇ VE ÖNERİLER ..... 125

**Sayfa**

KAYNAKLAR ..... 131
EKLER ..... 149
Ek-1 ..... 150
Ek-2. ..... 151
Ek-3. ..... 152
Ek-4. ..... 153
Ek-5 ..... 154
ÖZGEÇMİŞ ..... 155

# ÇİZELGELERİN LİSTESi

**Çizelge** **Sayfa**

Çizelge 4. 1. Spor yapan ve yapmayan ortaokul öğrencilerin demografik özelliklerine ilişkin frekans ve yüzde dağılımları ..... 59

Çizelge 4. 2. SDÖÖ alt boyutlarına ilişkin normallik testi sonuçları ..... 60

Çizelge 4. 3. TDDÖ alt boyutlarına ilişkin normallik testi sonuçları ..... 61

Çizelge 4. 4. SDÖÖ ve TDDÖ alt boyutlarına ilişkin güvenilirlik test sonuçları ..... 61

Çizelge 4.5. Spor yapan ve yapmayan öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre SDÖÖ Mann Whitney-U testi sonuçları ..... 62

Çizelge 4.6. Kadın öğrencilerin spor yapma değişkenine göre SDÖÖ Mann Whitney-U testi sonuçları ..... 62

Çizelge 4.7. Erkek öğrencilerin spor yapma değişkenine göre SDÖÖ Mann Whitney-U testi sonuçları ..... 63

Çizelge 4.8. 8. sınıf öğrencilerin spor yapma değişkeninen göre SDÖÖ Mann Whitney-U testi sonuçları ..... 63

Çizelge 4.9. 7. sınıf öğrencilerin spor yapma değişkenine göre SDÖÖ Mann Whitney-U testi sonuçları ..... 64

Çizelge 4.10. Spor yapmayan öğrencilerin sınıf değişkenine göre SDÖÖ Mann Whitney-U testi sonuçları ..... 64

Çizelge 4.11. Spor yapan öğrencilerin sınıf değişkenine göre SDÖÖ Mann Whitney-U testi sonuçları ..... 65

Çizelge 4.12. Okul türü ortaokul olan öğrencilerin spor yapma değişkenine göre SDÖÖ Mann Whitney-U testi sonuçları ..... 65

Çizelge 4.13. Okul türü imam-hatip olan öğrencilerin spor yapma değişkenine göre SDÖÖ Mann Whitney-U testi sonuçları ..... 66

Çizelge 4.14. Spor yapan öğrencilerin okul türü değişkenine göre SDÖÖ Mann Whitney U testi sonuçları ..... 66

Çizelge 4.15. Spor yapmayan öğrencilerin okul türü değikenine göre SDÖÖ Mann Whitney-U testi sonuçları ..... 67

Çizelge 4.16. Spor yapan öğrencilerin kardeş sayısı değişkenine göre SDÖÖ Kruskal Wallis test sonuçları ..... 67

Çizelge 4.17. Spor yapan öğrencilerin kardeş sayısı değişkenine göre SDÖÖ toplamı ve görev tanımlama alt boyutuna ilşikin Mann Whitney-U testi sonuçları ..... 68

**Çizelge** **Sayfa**

Çizelge 4.18. Spor yapmayan öğrencilerin kardeş sayısı değişkenine göre SDÖÖ Kruskal Wallis test sonuçları ..... 69

Çizelge 4.19. Spor yapan öğrencilerin baba eğitim durumu değişkenine göre SDÖÖ Mann Whitney-U test sonuçları ..... 69

Çizelge 4.20. Spor yapmayan öğrencilerin baba eğitim durumu değişkenine göre SDÖÖ Mann Whitney-U test sonuçları ..... 70

Çizelge 4.21. Spor yapan öğrencilerin anne eğitim durumu değişkenine göre SDÖÖ Mann Whitney-U test sonuçları ..... 70

Çizelge 4.22. Spor yapmayan öğrencilerin anne eğitim durumu değişkenine göre SDÖÖ Mann Whitney-U test sonuçları ..... 71

Çizelge 4.23. Spor yapan ve yapmayan öğrencilerin aile gelir durumu değişkenine göre SDÖÖ Mann Whitney-U test sonuçları ..... 71

Çizelge 4.24. Spor yapan öğrencilerin aile gelir durumu değişkenine göre SDÖÖ Kruskal Wallis test sonuçları ..... 72

Çizelge 4.25. Spor yapan öğrencilerin aile gelir durumu değişkenine göre SDÖÖ toplamı Mann Whitney-U sonuçları ..... 72

Çizelge 4.26. Spor yapan ve yapmayan öğrencilerin düzenli olarak spor yapma değişkenine göre SDÖÖ Mann Whitney-U testi sonuçları ..... 73

Çizelge 4.27. Spor yapan ve yapmayan öğrencilerin hangi düzeyde spor yaptıkları değişkenine göre SDÖÖ Kruskal Wallis Test Sonuçları ..... 73

Çizelge 4.28. Öğrencilerin hangi düzeyde spor yaptıkları değişkenine göre SDÖÖ Mann Whitney-U sonuçları ..... 74

Çizelge 4.29. Spor yapan ve yapmayan öğrencilerin haftada kaç saat spor yaptıkları değişkenine göre SDÖÖ Kruskal Wallis test sonuçları ..... 75

Çizelge 4.30. Öğrencilerin haftada kaç saat spor yaptıkları değişkenine göre SDÖÖ Mann Whitney-U sonuçları ..... 75

Çizelge 4.31. Spor yapan öğrencilerin takım ya da bireysel spor yapma değişkenine göre SDÖÖ Mann Whitney-U test sonuçları ..... 76

Çizelge 4.32. Spor yapan öğrencilerin ailesinde lisanslı sporcu olma değişkenine göre SDÖÖ Mann Whitney-U test sonuçları ..... 76

Çizelge 4.33. Öğrencilerin beden eğitimi öğretmeninin cinsiyet değişkenine göre SDÖÖ Mann Whitney-U test sonuçları ..... 77

Çizelge 4.34. Spor yapan öğrencilerin beden eğitimi öğretmeni cinsiyet değişkenine göre SDÖÖ Mann Whitney-U test sonuçları ..... 77

**Çizelge** **Sayfa**

Çizelge 4.35. Öğrencilerin spor yapma yılı değişkenine göre SDÖÖ Kruskal Wallis test sonuçları ..... 78

Çizelge 4. 36. Öğrencilerin spor yapma yılı değişkenine göre SDÖÖ Mann Whitney-U testi sonuçları ..... 79

Çizelge 4.37. Öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre TDDÖ Mann Whitney-U testi sonuçları ..... 80

Çizelge 4.38. Kadın öğrencilerin spor yapma değişkenine göre TDDÖ Mann Whitney-U testi sonuçları ..... 81

Çizelge 4.39. Erkek öğrencilerin spor yapma değişkenine göre TDDÖ Mann Whitney-U testi sonuçları ..... 81

Çizelge 4.40. 8. sınıf öğrencilerin spor yapma değişkeninen göre TDDÖ Mann Whitney-U testi sonuçları ..... 82

Çizelge 4.41. 7. sınıf öğrencilerin spor yapma değişkenine göre TDDÖ Mann Whitney-U testi sonuçları ..... 82

Çizelge 4.42. Spor yapmayan öğrencilerin sınıf değişkenine göre TDDÖ Mann Whitney-U testi sonuçları ..... 83

Çizelge 4.43. Spor yapan öğrencilerin sınıf değişkenine göre TDDÖ Mann Whitney-U testi sonuçları ..... 83

Çizelge 4.44. Okul türü ortaokul olan öğrencilerin spor yapma değişkenine göre TDDÖ Mann Whitney-U testi sonuçları ..... 84

Çizelge 4.45. Okul türü imam-hatip olan öğrencilerin spor yapma değişkenine göre TDDÖ Mann Whitney-U testi sonuçları ..... 84

Çizelge 4.46. Spor yapan öğrencilerin okul türü değişkenine göre TDDÖ Mann Whitney-U testi sonuçları ..... 85

Çizelge 4.47. Spor yapmayan öğrencilerin okul türü değikenine göre TDDÖ Mann Whitney-U testi sonuçları ..... 85

Çizelge 4.48. Spor yapan öğrencilerin kardeş sayısı değişkenine göre TDDÖ Kruskal Wallis test sonuçları ..... 86

Çizelge 4.49. Spor yapmayan öğrencilerin kardeş değişkenine göre TDDÖ Kruskal Wallis test sonuçları ..... 86

Çizelge 4.50. TDDÖ'nün işbirliği alt boyutunda ortaya çıkan farkın hangi gruptan kaynaklandığını tespit etmek amacıyla yapılan Mann Whitney-U testi sonucu ..... 87

Çizelge 4.51. Spor yapan öğrencilerin baba eğitim durumu değişkenine göre TDDÖ Mann Whitney-U test sonuçları ..... 87

**Çizelge** **Sayfa**

Çizelge 4.52. Spor yapmayan öğrencilerin baba eğitim durumu değişkenine göre TDDÖ Mann Whitney-U test sonuçları ..... 88

Çizelge 4.53. Spor yapan öğrencilerin anne eğitim durumu değişkenine göre TDDÖ Mann Whitney-U test sonuçları ..... 88

Çizelge 4.54. Spor yapmayan öğrencilerin anne eğitim durumu değişkenine göre TDDÖ Mann Whitney-U test sonuçları ..... 89

Çizelge 4.55. Öğrencilerin aile gelir durumu değişkenine göre TDDÖ Mann Whitney-U test sonuçları ..... 90

Çizelge 4.56. Spor yapan öğrencilerin aile gelir durumu değişkenine göre TDDÖ Kruskal Wallis test sonuçları ..... 91

Çizelge 4.57. Spor yapan öğrencilerin aile gelir durumu değişkenine göre İşbirliği Özgüven Adil Olma ve TDDÖ toplamı Mann Whitney-U testi sonuçları ..... 92

Çizelge 4.58. Öğrencilerin düzenli olarak spor yapma değişkenine göre TDDÖ Mann Whitney-U testi sonuçları ..... 93

Çizelge 4.59. Öğrencilerin hangi düzeyde spor yaptıkları değişkenine göre TDDÖ Kruskal Wallis test sonuçları ..... 94

Çizelge 4.60. Öğrencilerin hangi düzeyde spor yaptıkları değişkenine göre TDDÖ Mann Whitney-U test sonuçları ..... 95

Çizelge 4.61. Öğrencilerin haftada kaç saat spor yaptıkları değişkenine göre TDDÖ Kruskal Wallis test sonuçları ..... 96

Çizelge 4.62. Öğrencilerin haftada kaç saat spor yaptıkları değişkenine göre TDDÖ Mann Whitney-U test sonuçları ..... 97

Çizelge 4.63. Spor yapan öğrencilerin takım ya da bireysel spor yapma değişkenine göre TDDÖ Mann Whitney-U test sonuçları ..... 98

Çizelge 4.64. Spor yapan öğrencilerin ailesinde lisanslı sporcu olma değişkenine göre TDDÖ Mann Whitney-U test sonuçları ..... 98

Çizelge 4.65. Öğrencilerin beden eğitimi öğretmenin cinsiyet değişkenine göre TDDÖ mann whitney-u test sonuçları ..... 99

Çizelge 4.66. Spor yapan öğrencilerin beden eğitimi öğretmeni cinsiyet değişkenine göre TDDÖ Mann Whitney-U test sonuçları ..... 99

Çizelge 4.67. Öğrencilerin spor yapma yılı değişkenine göre TDDÖ Kruskal Wallis test sonuçları ..... 100

Çizelge 4.68. Öğrencilerin spor yapma yılı değişkenine göre TDDÖ Mann Whitney-U testi sonuçları ..... 101

**Çizelge** **Sayfa**

Çizelge 4.69. 7 ve 8. sınıf öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme ölçeği ile temel demokratik değer ölçeğinin korelasyon analizi ..... 103

# KISALTMALAR

Bu çalışmada kullanılmış kısaltmalar, açıklamaları ile birlikte aşağıda sunulmuştur.

| **Kısaltmalar** | **Açıklamalar** |
|---|---|
| **IOC** | Uluslararası olimpiyat komitesi |
| **MEB** | Milli eğitim bakanlığı |
| **SDÖ** | Sosyal duygusal öğrenme |
| **SDÖÖ** | Sosyal duygusal öğrenme ölçeği |
| **SO** | Sıra ortalaması |
| **ST** | Sıra toplamı |
| **TDD** | Temel demokratik değerler |
| **TDDÖ** | Temel demokratik değerler ölçeği |

# 1. GİRİŞ

Bu bölümde araştırma konusu olarak ele alınan problem durumuna, araştırmanın amacına, araştırmanın önemine, varsayımlara, sınırlıklara ilişkin bilgilere ve tanımlara yer verilmiştir.

Problem Durumu

Bilim ve teknolojinin hızlı bir şekilde ilerlemesi ile ortaya çıkan gelişim ve değişime paralel olarak birey ve toplumun ihtiyaçlarıda değişmiştir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018a: 4). İnsanlar da bu değişim ve gelişime uyum sağlamaya çalışırlar (Çepikkurt, 2018:3). İnsan yaşamının her döneminde bireyin sosyal ve duygusal düzeyinin gelişmiş olması, yaşam kalitesini belirlemede önemlidir. Sosyal ve duygusal becerilerini geliştiren birey sosyal problemlerini çözmede, kendi duygularını anlama ve çevresiyle etkileşim gibi birçok alanda yeterli hale gelebilir. Bireyi sadece akademik başarı ve davranış yönetimi ile sınırlamanın, ideal öğrenme ortamları için eksik olacağı ileri sürülmüştür (Zins, 2001; Zins, Weissberg, Wang ve Walberg, 2004: 3-6; Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor ve Schellinger, 2011). Sosyal duygusal gelişim, bireyin kendi duygularının farkına varıp kontrol edebilmesi bu duygularını ifade edebilmesi, kendisiyle barışık, çevresine uyum sağlayabilmesidir. Sosyal ve duygusal beceriler hayat boyu gelişmektedir (Saarni, 2001). Dolayısıyla bireyin fiziksel ve ruhsal sağlığına zararı olan birçok riskli ve zararlı tutumun sosyal ve duygusal yeterlilik bakımından bir anlamı vardır (Ögel, vd., 2004).

Yapılan çalışmalar sosyal-duygusal zekânın (EQ), bilişsel zekâda (IQ) olduğu kadar kalıtıma bağlı olmadığını ve yapılacak eğitimle geliştirilebileceğini göstermektedir (Kırtıl, 2009:100). Sosyal ve duygusal becerilerin kazandırılmasında aile çok önemlidir. Aileden sonra en önemli kurum okuldur. Çocuğun büyümesi ve gelişimi ile beraber öğretmen ve arkadaşlarından doğal olarak etkilenmektedir. Okul, öğrencilerin yeni bilgiler öğrendiği, yeni deneyimler edindiği, sosyal-duygusal becerilerini geliştirdiği alanlardır. Eğitimcilerin ve ailelerin amacı, öğrencilerin sadece akademik başarısını artırmak değil, aynı zamanda sosyal-duygusal beceriler boyutuylada sağlıklı bireyler olarak yetişmesini sağlamaktır (Kulaksızoğlu, 2001: 96). Ulaşılması zor bir hedef olan “herkes için başarı” için çaba gösteren birçok eğitim oluşumu, sosyal-duygusal öğrenmenin (SDÖ) eğitim sürecindeki “eksik parça” olduğunu belirtmiştir. İnsanın öncelikle sosyal ve duygusal canlı olduğunu ve

bu yönününe dikkat etmeyen herhangi bir eğitim sistemi ve sosyal yapının sağlıklı vatandaşlar yetiştirilmesinde başarılı olamayacağını iddia etmiştir (Elias vd., 1997: 1-2).

Ülkemizde ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında yapılan araştırmalarda sosyal ve duygusal özelliklerin yeteri kadar geliştirilmemesinden kaynaklı olarak gençlerin, günlük hayatta şiddet eğilimli olmaları, alkol, sigara ve uyuşturucu kullanımının ortaöğretimde ilköğretimden üç kat daha fazla olması gibi sonuçlar, eğitim alanında çalışanların, medya ve sivil toplum kuruluşları ve toplumun tamamının dikkatini çekmektedir (Ögel vd., 2004). Çocukların sosyal duygusal becerileri öğrenmesi olumlu hayat becerileri edinmesine katkı sağlamaktadır. Sosyal duygusal becerileri yeteri kadar gelişmemiş çocuklar çoğunlukla okul ortamında disiplin sorunları yaşamakta ve ileriye dönük akademik başarıları riske girmektedir (Schultz, Rirchardson, Barber ve Wilcox, 2011; Blum ve Libbey, 2004; Ögel vd., 2004).

Toplum içinde her bir öğrenci sadece aileleri için değil gelecekteki işgücü ve toplumun bir üyesi olarak dünyanın her yerinde değer taşımaktadır (Elias, 2003: 3). Ergen bireyler fizyolojik ve psikolojik değişimleri ile baş ederken sosyal ilişkilerini de geliştirmek zorundadırlar (Balcıoğlu, 2003: 33). Bu nedenle de ergenlik çağındaki öğrencilerin birçok problemini çözmede sosyal ve duygusal öğrenme yaklaşımı değer taşımaktadır. Yapılan bilimsel çalışmalar ile bireyin akademik ve sosyal başarısını sağlayan faktörler arasında sosyal duygusal zekanın etkisinin önemli olduğunu ortaya konmuştur (Durlak vd., 2011; Elias vd., 1997; Patrikakou, Weissberg, Redding ve Walberg, 2005: 6). SDÖ kavramının, eğitimdeki eksikliğinin fark edilmesinden sonra konu ile ilgili yapılan çalışma ve uygulamalar, öğrencilerin akademik başarılarını ve gelişimlerini sekteye uğratan risk faktörlerinin farkına varıp, önlemler alınması ile öğrencilere okullarda akademik başarılarından çok daha fazlasını ifade etmesine yanıt olarak, akademik başarı ile beraber sosyal duygusal beceri düzeylerini geliştirmeye yönelik son yıllarda uygulanan eğitim programlarında önemli bir artış olmuştur (Arıkan, 2020; Durlak vd., 2011; Kabakçı ve Korkut, 2008).

Günümüz toplumlarında teknolojik gelişmelerin etkisi ile geleneksel aile yapısındaki bozulmalar ve değişimler (örneğin boşanmaların artması, ekonomik sıkıntılar, ölüm gibi nedenlerle ailelerin dağılması), özellikle medya ve kitle iletişim araçlarındaki var olan kimi programların çocukları ve gençleri olumsuz olarak etkilemesi, gençler arasında istenilmeyen

davranışlar, önyargı, kötü dil /argo kullanımı alkol, uyuşturucu madde bağımlılığı, sorumsuz cinsel davranışlar gibi toplum tarafından kabul edilen genel ahlak kaidelerine uymama ve bireyin sorumluluk bilincinde eksiklik, dürüst davranmama gibi problemli davranışlar göstermesi, okul ve ebeveynlerin değerler eğitimi konusunda daha dikkatli olmasını gerektirmekte, değerlerin öğrenci tarafından uygulanıp benimsenmesinin önemini gündeme taşımaktadır (İşcan, 2007: 77). Zamanla eğitimde ortaya çıkan yeni gelişmeler tüm dünyada demokratik değerlerin öneminin tekrar gözden geçirilmesine neden olmuştur (Ulusoy ve Dilmaç, 2015: 45). Eğitimde, yeterli akademik bilgiye sahip, istenilen akademik bilgi ile donatılmış birey yetiştirmenin ötesinde, evrensel değerleri özümsemiş istenilen karakter özelliklerine sahip bireyler yetiştirmek asıl amaç olmalıdır (İşcan, 2007: 77). Demokratik değer ve becerilerin eğitim sürecinin temeli olması gerektiği düşüncesi ile ilgili ilk olarak John Dewey tarafından 1916'da yayınlanan "Demokrasi ve Eğitim" adlı eserinde konu edinmiştir (Özpolat, 2010). Değerler bireyin tutum ve davranışlarını biçimlendirmede önemli bir paya sahiptir (MEB, 2017a: 9).

Bir toplumda demokrasinin hayata geçirilebilmesi için bireylerin demokratik bir eğitim-öğretim sürecinden geçmesi gerekir. Demokratik bir toplum olabilmek için, demokratik bir eğitim şarttır. Demokratik bir siyasi sistemde eğitimin amaçlarından biride, topumun içinde yaşayan her bir bireyin köklü demokrasi düşüncesini benimseyerek, davranış ve düşünce biçiminde gösterebilmesini sağlamaktır (Hotaman, 2010). Demokratik toplumlar eşitlik ve adaletle birlikte demokratik yönetim biçiminin eğitimini ihmal etmemelidir. Demokrasilerin devamlılığını sağlayan en önemli kaynak okuldur, böylece çocuklar yaşadıkları toplumun bir üyesi olmayı öğrenirler (Prachagool ve Nuangchalerm, 2019). Demokratik eğitimde öğrenciler öğrenmenin her aşamasına aktif olarak katılırlar. Demokratik eğitimde ayrıca öğrenciler değerlerin sosyal boyutları ile birlikte tutum, beceri ve davranış becerilerini edinimi sürecinde öğrendiklerini okul dışındaki sosyal yaşamda uygulama imkânı bulurlar (Chang, 2005: 41).

Demokratik değerler, bireyin sosyal yaşam içerisinde karşılaştığı olaylar, olgular ve birbiriyle ilişkilerinde nasıl davranacağını belirleyen çok önemli bir unsurdur (Uluçınar, 2012: 3). Temel demokratik değerler demokratik toplumlarda yeni yetişen her bir bireyin sahip olması istenilen temel değerlerdir. Bu erdem ve değerlerin kazandırılması demokratik ülkelerin dünyayı küresel bir anlayışla değerlendirebilen vatandaşlar yetiştirmesine de yardımcı olacaktır. Temel demokratik değerlerin herkes tarafından okul eğitiminin temel bir

parçası olması gerektiği savunulur (Doganay, Seggie ve Caner, 2012; Gökçe, 2014: 1; Özpolat, 2010). Temel demokratik değerlerin kalıcı hale gelmesi için bireye uygulama fırsatı vermek gerekir (Davis, 2010: 9).

Spor bireyden başlayarak toplumun kültür oluşumunu etkilemekte ve biçimlendirmektedir. Sporun değişim ve dönüşüm işlevi nedeniyle, toplumsal kültürün çok önemli bir ögesidir (Güven,1999: 6). Birey yaşadığı topluma eğitim süreci içerisinde uyum sağlar ve yaşadığı deneyimlerle geliştirir. Okulda beden eğitimi ve spor etkinliklerine katılan öğrenci duygu yoğunluğu ile birlikte, bir gruba ait olma, çevresi tarafından kabul edilme, sevme, sevilme gibi toplumsal bir tecrübe yaşar. Bu tür etkinliklere katılan öğrenci sağlıklı, sosyal ve duygusal gelişim sağlar ve yaşanabilecek yalnızlık bunalımlarını toplumsal iletişim ile önlemiş olur. Birey ve toplum ilişkilerinin olumlu bir şekilde geliştirilmesi ve devam etmesi için sportif ve bedensel faaliyetler önemli bir etkendir (Aracı, 2006: 25; Doğan, 2015:64). Spor aracılığı ile birçok kazanım elde eden birey toplum kurallarına ve yasalara uyan, demokratik yaşamın gerektirdiği tutum ve davranışları gösteren, çevresi ile işbirliği yapabilen, kazananı takdir eden, kaybetmeyi kabullenen, haksızlık karşısında haklının yanında olan, bilinçli bir toplum meydana getirir (Çöndü, 1999:19).

Spordaki tutum, her zaman iyi, güzel ve olumluya yönelik adım atmaktır. Başka insanlarla çekişmek, onlara üstünlük taslamak değil, bireyin kendi sınırlarının farkında olması, kendini geliştirme çabasında olması ve kendine üstünlük sağlama gayretindeki bir tavırdır (Erdemli, 2021: 339). Sporu yaşam şekli haline getirmiş bireyler toplumun değerlerine daha fazla önem vermektedir (Güven, 1992). Bütün bu özellikler insana ilk olarak kendini, sonra çevresindeki insanları tanıyabilme olanağını yoğun yaşantılar sürecinde kazandırır. Spor yoğun yaşantılar için en güzel örneklerden biridir. Spor etkinliklerine katılan birey kendi yeteneklerinin farkına varıp başkalarının yeteneklerini tanımayı, eşit koşullarda mücadele etmeyi, yenilgiyi kabullenmeyi, kazananı takdir etmeyi, kazandığı zaman mütevazı bir tavır sergilemeyi, çevresinde ihtiyacı olanlara yardım etmeyi, zamanını ve emeğini etkili bir şekilde kullanmayı ve kurallara uymayı öğrenir (Öztürk, 1998: 18-19).

Beden eğitimi ve spor etkinliklerinin bireyin toplumsallaşma sürecinde olumlu etkilerini araştıran, hatta yaşadığı topluma uyum sorunu yaşayan bireylerde iyileştirici etkilerini ortaya koyan birçok sayıda çalışma bulunmaktadır (Alpaslan, 2012; Uzuner ve Karagün, 2014; Işık, 2016: 50; Yaşın, Tan, Çolakoglu ve Şahin, 2020; Tan, Yaşın, Çolakoğlu ve Şahin 2020;

Çelik, Esentürk ve İlhan, 2020; Çiftci, Tolukan ve Yılmaz, 2021). Sosyal duygusal öğrenme becerileri ve temel demokratik değer kazanımlarının ortaokul öğrencileri için önemli olmasına rağmen yapılan literatür taramasında hem sosyal duygusal öğrenme hemde temel demokratik değer çalışmalarının genellikle öğretmen adaylarıyla, ilkokul öğretmenleriyle, okul idarecileriyle ve örtük program hakkında yapıldığı görülmüştür. Spor alanında yapılacak bu çalışma ile bu eksikliğin giderilmesine ve ileride eğitim alanında sosyal duygusal öğrenme (SDÖ) ve temel demokratik değerler (TDD) hakkında yapılacak çalışmalara da katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, spor yapan ve yapmayan ortaokul öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme düzeyleri ile temel demokratik değerleri arasındaki ilişkiyi ortaya koyarak çeşitli değişkenler açısından incelenmesidir.

Gaziantep İl Merkezinde Millî Eğitim Bakanlığına bağlı devlet okullarında öğrenim gören öğrenciler üzerinde spor yapmanın sosyal duygusal öğrenme düzeyleri ve temel demokratik değerler üzerine etkisi var mıdır? Bu kapsamda araştırmanın alt problemleri olarak aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır.

Bu kapsamda araştırmanın alt amaçları olarak aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır.

1. Spor yapan ve yapmayan ortaokul öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre, sosyal duygusal öğrenme düzeyleri arasında farklılık var mıdır?

2. Spor yapan ve yapmayan ortaokul öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre, temel demokratik değerleri arasında farklılık var mıdır?

3. Spor yapan ve yapmayan ortaokul öğrencilerin sınıf değişkenine göre, sosyal duygusal öğrenme düzeyleri farklılaşmakta mıdır?

4. Spor yapan ve yapmayan ortaokul öğrencilerin sınıf değişkenine göre, temel demokratik değer düzeyleri arasında farklılık var mıdır?

5. Spor yapan ve yapmayan ortaokul öğrencilerin okul değişkenine göre, sosyal duygusal öğrenme düzeylerinde farklılık var mıdır?

6. Spor yapan ve yapmayan ortaokul öğrencilerin okul değişkenine göre, temel demokratik değer düzeyleri arasında farklılık var mıdır?

7. Spor yapan ve yapmayan ortaokul öğrencilerin kardeş değişkenine göre, sosyal duygusal öğrenme düzeyi farklılaşmakta mıdır?

8. Spor yapan ve yapmayan ortaokul öğrencilerin kardeş değişkenine göre, temel demokratik değer düzeyi farklılaşmakta mıdır?

9. Spor yapan ve yapmayan ortaokul öğrencilerin anne-baba eğitim değişkenine göre, sosyal duygusal öğrenme düzeyleri farklılaşmakta mıdır?

10. Spor yapan ve yapmayan ortaokul öğrencilerin anne-baba eğitim değişkenine göre, temel demokratik değer düzeyleri farklılaşmakta mıdır?

11. Spor yapan ve yapmayan ortaokul öğrencilerin aile gelir değişkenine göre, göre sosyal duygusal öğrenme düzeyleri farklılaşmakta mıdır?

12. Spor yapan ve yapmayan ortaokul öğrencilerin gelir değişkenine göre, temel demokratik değer düzeyleri farklılaşmakta mıdır?

13. Spor yapan ve yapmayan ortaokul öğrencilerin düzenli olarak spor yapma değişkenine göre, sosyal duygusal öğrenme düzeyleri farklılaşmakta mıdır?

14. Spor yapan ve yapmayan ortaokul öğrencilerin düzenli olarak spor yapma değişkenine göre, temel demokratik değer düzeyleri arasında farklılık var mıdır?

15. Spor yapan ve yapmayan ortaokul öğrencilerin spor yapma değişkenine göre, sosyal duygusal öğrenme düzeyleri farklılaşmakta mıdır?

16. Spor yapan ve yapmayan ortaokul öğrencilerin spor yapma değişkenine göre, temel demokratik değer düzeyleri arasında farklılık var mıdır?

17. Spor yapan ve yapmayan ortaokul öğrencilerin haftada yaptığı antrenman süresi değişkenine göre, sosyal duygusal öğrenme düzeyleri farklılaşmakta mıdır?

18. Spor yapan ve yapmayan ortaokul öğrencilerin haftada yaptığı antrenman süresi değişkenine göre, temel demokratik değer düzeyleri farklılaşmakta mıdır?

19. Spor yapan ve yapmayan ortaokul öğrencilerin yaptıkları spor branşı değişkenine göre, sosyal duygusal öğrenme düzeyleri farklılaşmakta mıdır?

20. Spor yapan ve yapmayan ortaokul öğrencilerin yaptıkları spor branşı değişkenine göre, temel demokratik değer düzeyleri farklılaşmakta mıdır?

21. Spor yapan ve yapmayan ortaokul öğrencilerin spor yapma yılı değişkenine göre, sosyal duygusal öğrenme düzeyleri farklılaşmakta mıdır?

22. Spor yapan ve yapmayan ortaokul öğrencilerin spor yapma yılı değişkenine göre, temel demokratik değer düzeyleri farklılaşmakta mıdır?

23. Spor yapan ve yapmayan ortaokul öğrencilerin ailede lisanslı sporcu olma değişkenine göre, sosyal duygusal öğrenme düzeyleri farklılaşmakta mıdır?

24. Spor yapan ve yapmayan ortaokul öğrencilerin ailede lisanslı sporcu olma değişkenine göre, temel demokratik değer düzeyleri farklılaşmakta mıdır?

25. Spor yapan ve yapmayan ortaokul öğrencilerin beden eğitimi öğretmenin cinsiyet değişkenine göre, sosyal duygusal öğrenme düzeyleri farklılaşmakta mıdır?

26. Spor yapan ve yapmayan ortaokul öğrencilerin beden eğitimi öğretmeninin cinsiyet değişkenine göre, temel demokratik değer düzeyleri farklılaşmakta mıdır?

27. 7 ve 8. sınıf öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme becerileri ile temel demokratik değer düzeyleri arasında bir korelasyon var mıdır?

Araştırmanın Önemi

Sosyal ve duygusal öğrenme becerileri öğrencilerin ihtiyaçları doğrultusunda birçok açıdan farkındalık oluşturmasını, düzenleme becerileri kazandırmasını, sosyal ilişkilerini ve duygularını anlamasını onları yönetme stratejilerini öğreterek yaşamlarındaki başarılarını artırarak devam etmeyi öğretmektedir. Bazı bireyler SDÖ için bir destek almadan kalıtımsal olarak olarak var olan beceriler ile bu gelişimsel gereksinmeleri karşılayabilmekte fakat bazı bireyler bu gereksinmeleri geliştirebilmeleri için desteklenmeleri gerekmektedir (Norris, 2003). Okullar çocukların eğitiminden sorumlu bir kurum olarak onları geleceğe hazırlamayı da gelişimlerini çok yönlü destekleyeceklerinide kabul etmiş sayılırlar (Elias, 2003: 11). Okulların akademik başarıyı artırmakla beraber öğrencileri her zaman öğrenmeye istekli, bireysel sorumluluklarının yerine getiren, çevresi ile sağlıklı iletişim kuran, çevresine duyarlı ve yaşadığı topluma fayda sağlayabilen vatandaşlar olarak yetiştirmek gibi hedefleri vardır (Greenberg vd., 2003). Günümüzde öğrenciler SDÖ gelişimi ile akademik gelişimlerini birçok yönden olumsuz etkileyecek durumla mücedele etmeyi öğrenirler (Zins ve Elias, 2006). SDÖ öğrencilerin tutum, davranış, biliş becerilerini geliştirerek hem okullarında başarılı olmalarını hemde gelecek yaşamlarına hazır hale gelmelerini amaçlar. Öğrencilerin sosyal ilişkilerini geliştirmesi, bireysel iyi oluşlarını daha olumlu bir noktaya taşıyarak, sağlıklı davranışlar sergilemelerine ve akademik başarılarını artırmalarını sağlamaktadır (Magee ve Perkins, 2010; Norris, 2003; Durlak, v.d. 2011 Zins, Bloodworth, Weissberg ve Walberg, 2007). Sosyal ve duygusal öğrenmenin akademik ve iş hayatında başarılı olmasını desteklemekle birlikte, aile ve sosyal çevresi ilede olumlu ilişkiler kurmasına, bu ilişkilerini sağlıklı bir şekilde geliştirmesine katkı sağlayan yönleride bulunmaktadır (Elias ve Weissberg, 2000).

İlgili literatür tarandığında Türkiye'de sosyal duygusal öğrenme ile yüksek lisans ve doktora seviyesinde birçok çalışma yapılmış olmasına rağmen sosyal duygusal öğrenmenin sporla ilişkini ortaya koyacak sınırlı sayıda çalışma bulunmaktadır. Temel demokratik değerler ortaokul öğrencileri için önemli olmasına rağmen yapılan literatür taramasında temel demokratik değerler çalışmalarının genellikle öğretmen adaylarıyla, ilkokul öğretmenleriyle, okul idarecileriyle ve örtük program hakkında yapıldığı görülmüştür. Spor yapan ve spor yapmayan ortaokul öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme ile temel demokratik değer düzeyleri ve arasında ilişki merak konusu olmakla birlikte detaylı olarak incelenecektir. Bu konuda doktora tezi düzeyinde araştırmalar yapılması, ileride yapılacak

olan çalışmaların bu doğrultuda yapılandırılması ve desteklenmesi için faydalı olacağı, araştırmadan elde edilen verilerin spor yapan ve spor yapmayan ortaokul öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme ve temel demokratik değerlerinin belirlenmesi ile yeni fikir ve öneriler vermesi açısından katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Varsayımlar

Araştırma sırasında uygulanan ölçeklere öğrencilerin verdiği cevapların, içtenlikle ve samimi olarak yanıtladığı varsayılmaktadır.

Araştırmada yer alan örneklem grubunun evreni temsil ettiği ve evrenin görüşlerini yansıttığı varsayılmaktadır. Veri toplama araçları güvenilir ve geçerlidir.

Sınırlılıklar

Araştırma 2019/2020 öğretim yılı ile sınırlandırılmıştır. Bu araştırmada Gaziantep İl Merkezinde MEB'e bağlı ortaokullarda spor yapan ve yapmayan 7 ve 8. sınıf öğrencilerin görüşleri dikkate alınmıştır. Araştırmada sosyal duygusal öğrenme düzeyleri "sosyal duygusal öğrenme ölçeği" ve temel demokratik değer düzeyleri "temel demokratik değerler ölçeği" nin ölçtüğü puanlarla sınırlıdır.

Yapılan literatür taraması sonucu ortaokullarda düzenli spor yapmanın sosyal duygusal öğrenme ve temel demokratik değer düzeyine etkisini araştıran başka bir çalışmaya rastlanılmadığı için araştırmanın tartışması kendi içerisinde yapılacaktır.

Araştırma kapsamında kullanılan yöntem ve veri toplama araçları ilgili araştırma sorusuna en uygun yanıtı bulmak amacıyla seçilmiştir.

Tanımlar

*Sosyal Duygusal Öğrenme: "*SDÖ, eğitim ve insani gelişmenin ayrılmaz bir parçasıdır. SDÖ, tüm gençlerin ve yetişkinlerin sağlıklı kimlikler geliştirmek, duyguları yönetmek ve kişisel ve kolektif hedeflere ulaşmak, başkaları için empati hissetmek ve göstermek, destekleyici ilişkiler kurmak ve sürdürmek için bilgi, beceri ve tutumları edindikleri ve uyguladıkları sorumlu ve özenli kararlar aldıkları süreçtir." (The Collaborative for

Academic, Social, and Emotional Learning [CASEL], 2020). Sosyal duygusal öğrenme bir anlamda çocuk ve gençlerin okul ve iş yaşamında başarılı olmak için gerekli sosyal duygusal becerileri kazanmalarıdır (CASEL, 2003).

*Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri:* **"**Sosyal duygusal öğrenme sürecinde bireyin kazanması gereken problem çözme, stresle başa çıkma, iletişim ve kendilik değeri gibi temel becerilerden oluşur" (Kabakçı, 2006:18). "Öz farkındalık, öz yönetim, sosyal farkındalık, iletişim becerileri ve karar verme becerileridir" (CASEL, 2003).

*Demokrasi:* Bir yönetim şekli olarak demokrasi, "halkın halk tarafından halk için yönetilmesi demektir" (Yeşil, 2002:2). Sözlük anlamı olarak demokrasi; "halkın egemenliğine dayanan yönetim şeklidir" (Türk Dil Kurumu [TDK], 1992:192).

*Değer kavramı:* İlgili alan yazın incelendiğinde değer kavramının çok sayıda tanımına rastlanmaktadır. Bu bölümde bu tanımlamalardan faydalanarak değer kavramı açıklanmaya çalışılacaktır.

TDK (2020), değer kavramını; "bir şeyin önemini belirlemeye yarayan soyut ölçü, bir şeyin değdiği karşılık, kıymet" olarak tanımlamaktadır.

*Değer:* **"**Bireylerin herhangi bir kişi, varlık, olay, durum vb. karşısında ortaya koyduğu duyarlılıklarıdır" (Yaman, 2012:17).

*Değerler Eğitimi:* "Bireyin doğuştan getirdiği en iyi tarafı ortaya çıkarmak, kişiliğinin her yönüyle gelişmesini sağlamak, insanın mükemmelliğe ulaşmasına yardımcı olmak, bireyi ve toplumu kötü ahlaktan korumak ve kurtarmak bunun yanında iyi ahlakla donatmak ve devamını sağlamaktır" (Aydın ve Gürler, 2014:15).

*Temel Demokratik Değerler: "*Demokratik değerler, demokratik yönetimin temel ilkelerine atıfta bulunur ve demokratik ve demokratik olmayan süreçlerin ayırımına izin verir. Temel demokratik değerlerin özünü bu anlayış oluşturur" (Gafoor, 2015).

# 2. GENEL BİLGİLER

Bu bölümde araştırmanın problemi ile ilgili kuramsal temeller yer almaktadır.

## 2.1. Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri ile ilgili Kuramsal Açıklamalar

### 2.1.1. Sosyal duygusal öğrenmenin tanımı

Çoğunlukla müfredata dayalı programlar olarak değerlendirilen SDÖ, çok farklı yollarla okul programlarının içerisinde yer almaktadır. Eğitim programlarının içerisinde SDÖ'yü, sosyal beceri kazanımı olarak, problem çözme veya karakter eğitimi olarak, sağlık problemleri veya farklı bağımlılıklardan korunma veya ahlak eğitimi (ethics) olarak ele alınmaktadır (Fredericks, 2003: 4). SDÖ birçok beceri alanının bir araya gelerek oluşturduğu beceriler bütünü olarak değerlendirilmektedir (Kabakçı ve Korkut, 2008). SDÖ bireyin akademik çevresindeki sosyal ilişkileri, hayat içerisindeki günlük problemlerini çözme, büyüme ve gelişime sürecine uyum sağlama gibi yaşam görevlerini başarılı bir şekilde yönetmesi amacıyla bireyin yaşamını sosyal ve duygusal açılardan anlamaya, yönetme ve ifade etme gibi beceriler bütünüdür (Elias, Bruene-Butler, Blum ve Schuyler, 1997). Sosyal-duygusal öğrenmeyi Elias'da (2003) bireyin kendi duygularını tanıma, çevresindeki problemlere karşı duyarlı olma, duyguları ifade etme ve olumlu olarak yönetebilme, güçlü ve geliştirilebilir yönlerini tanıma, çevresi ile etkili iletişim kurma ve olumlu şekilde sürdürebilme gibi yaşam görevlerini devam ettirmek için gerekli olan becerileri geliştirme ve davranış, biliş ve duyguların bütünü olarak tanımlamaktadır.

Sosyal duygusal öğrenme, bireyin yaşamın içerisinde karşılaştıkları problemleri başarılı bir şekilde çözebilmeleri, sosyal ve duygusal gereksinimlerini karşılayabilmeleri ve yaşadığı topluma katkı sağlayarak, kendi duygu, düşünce ve davranışlarını geliştirme sürecidir (Lopes ve Salovey, 2004: 28-29). Bireyin düşüncelerini, hislerini ve davranışlarını kullanarak hayatını devam ettirirken karşılaştığı güçlükler karşısında başarılı olmasını sağlayacak becerilerin güçlendirilme süreci olarakta görülmektedir (Zins, Payton, Weissberg ve Utne-O'Brien, 2007). Sosyal ve duygusal öğrenme; bireylerin bilgisini artıran beceri, tutum ve davranışlarını pozitif olarak geliştiren ve çevresi ile olumlu ilişki kurmasını sağlayan çalışmalarını verimli ve etik bir şekilde sürdürmesine yardımcı olan farklı boyutlarda öğrenmeleri içerir. Bu beceriler; duygularının farkına varıp yönetebilme,

empati yapabilme, arkadaşlık ilişkilerini geliştirebilme, sosyal çevresi ile işbirliği yapabilme, farklı düşüncelere saygılı sosyal yaşam içerisindeki problemlere yapıcı ve barışçıl çözümler bulmayı içerir (Zins vd., 2004: 4-6; Weissberg, Durlak, Domitrovich ve Gullotta, 2015: 6).

Norris'e (2003) göre sosyal duygusal öğrenme, çevresi ile etkileşim halinde olan bireyin sosyal ve duygusal yönlerinin farkına varmayı, düzenlemeyi ve kendisi ifade etmeyi öğreten bir eğitilebilir beceriler bütünüdür. Bu sayede bireyler yaşamlarını daha başarılı bir şekilde devam ettirebilirler. Sosyal duygusal öğrenme, olumlu sosyal ilişkiler, bireysel iyilik durumu ve akademik başarıyı artırmak için tasarlanmış beceriler bütünüdür.

Sosyal duygusal öğrenmeyi, bireyin duygularını farkına varması ve yönetilmesi için ihtiyacı olan becerilerin edinilme süreci, sosyal çevresi için endişelenme ve empati yapabilme, aldığı kararların sorumluluğunu alabilme, çevresi ile olumsuz davranışlardan kaçınırken olumlu ilişkiler kurabilme ve problemlerini çözebilme ve ahlaki ve sorumlu davranışlar sergilemesi olarak tanımlamıştır (Payton, vd., 2008: 6; Zins ve Elias, 2006). Benzer şekilde, Reicher (2010) sosyal duygusal öğrenmeyi, bireyin kişisel ve kişilerarası problem çözme yeteneklerini öğrenme ve çevresi ile ilişkilerini geliştirme süreci olarak tanımlamıştır. Sosyal duygusal öğrenme başka bir ifade ile insanların okul ve çalışma hayatında başarıya ulaşmak için gerekli olan sosyal duygusal becerileri edinmesi olarak tanımlanmıştır (CASEL, 2005: 2). Kabakçı ve Korkut-Owen (2010) sosyal-duygusal öğrenmeyi, bireyin hayatı boyunca sosyal, duygusal ve akademik beceri ve nitelik edinme süreci olduğunu vurgularken; sosyal-duygusal yönlerinin gelişmiş olması sağlıklı ve mutlu bir insan olmanın gerekliliği olduğunu belirtmiştir.

Araştırmacıların sosyal duygusal öğrenmenin farklı farklı boyutlarını vurguladıkları ve sosyal duygusal öğrenmenin farklı becerilerini tanımladıkları görülmüştür.

### 2.1.2. Sosyal duygusal öğrenmenin tarihi

İnsan, tarihi süreç içerisinde çok boyutlu açılardan, kendini araştırmaya devam etmektedir. İlk çağlarda insan karşılaştığı problemlere karşı yaşamın içerisinde kendi kendine çözmeye çalışırken, bilim ve teknolojideki gelişmelerle birlikte yeni çözümler geliştirmek zorunda kalmıştır. Bilimin gelişmesi ile insan, davranışsal, bilişsel, sosyal, duygusal bir canlı olarak geniş bir açıdan incelenmektedir (Ulaşan, 2018: 48).

Gardner'in (1983) yaptığı çalışmalarla, sosyal ve duygusal beceriler alanındaki araştırmacılara öncülük etmiştir (Beceren, 2012: 64). ABD'de 1990'lardan sonra eyaletlerdeki eğitim kurumlarının ingilizce, matematik ve fen bilimleri derslerindeki akademik başarı düzeylerine göre sıralanması başarı düzeyleri düşük olan öğrencilere ait sorunların artmasıyla SDÖ eğitim bilimcilerinin ilgisini çekmeye başlamıştır (Schaps, 2010). Salovey ve Mayer ilk olarak duygusal zeka kavramını (1990) destekleyen çalışmalar yapmışlardır (Göl-Güven, 2021: 29). Bu şekilde sosyal duygusal öğrenme kavramının oluşması ve kavrama ilgili araştırma bulguları artmıştır (Zins, vd., 2004). Bu konuda yapılan araştırmaların çogalması, Goleman"ın (1995) *Duygusal zekâ: Neden IQ'den daha önemlidir* (Emotionalintelligence: Why it can matter more than IQ) isimli kitabı kaleme alması, eğitim camiasına yeni bir bakış açısı oluşturmuş yeni araştırmalara zemin hazırlamıştır. Goleman, bu eseriyle beyin temelli yapılan araştırmaların öğrenmeye olan katkısını inceleyerek yalnızca IQ'nun öğrencinin sınıftaki veya çevresindeki sosyal yaşamda başarısını açıklamada eksik olduğunu vurgulamıştır (Göl-Güven, 2021: 29; Norris, 2003).

Popüler olan "Duygusal Zekâ" teoremine temel oluşturmuş ve kavrama bazı sosyal tamamlayıcı kavramlar eklenmiştir. SDÖ'yü, Daniel Goleman farklı disiplinlerden faydalanarak Duygusal Zekâ isimli kitabını yayınlaması öğrencilerin eğitim süreci boyunca sosyal, duygusal ve akademik gelişimlerinin birlikte desteklenmesi gerektiği düşüncesi ile başladığıda kabul edilebilir (Ulutaş ve Ömeroğlu, 2019: 11). Daha sonra Daniel Goleman başkanlığında Chicago Illinois Üniversitesi'nde kurulan CASEL (Collaborative for Academic Social Emotional Learning) tarafından sosyal duygusal öğrenme kavramı resmi olarak ilk defa, 1994 yılında kullanılmıştır. Ortaya çıkan bu kavram, eğitimcilere ve bu konuda çalışma yapan bilim adamlarına akademik hedefler ile birlikte öğrencilerin sosyal duygusal gereksinimlerinin düzenli bir şekilde bir program içerisinde kazandırılması için bir çerçeve olarak ortaya konmuştur (CASEL, 2021). Sosyal duygusal zekânın eğitim bilimciler tarafından yapılan araştırmalar ile etkisinin fark edilmesi ile okullarda da uygulamaya geçmesi, çocukların ve yetişkinlerin yaşamın tüm alanlarında olumlu yönde etkileri görülmüştür. Böylelikle SDÖ'nün okul öncesi dönemden başlayarak yükseköğretime kadar eğitimin tüm safhalarında hızlı bir şekilde uygulanmış ve geliştirilmiştir (Zins, Payton, Weissberg ve Utne O'Brien, 2007).

Türkiye'de yapılmış çalışmalar ile birlikte SDÖ'in etkilerini ortaya koyacak yeni çalışmalar yapılmakta, ölçme aracı geliştirme, davranış belirleme ve diğer ülkelerden farklılıklarımızı

ortaya koyan eğitim programı geliştirilmesi gibi farkı basamak ve alanlarda uygulamalar yapılmaktadır. (Kandır ve Alpan, 2008; Turanlı, 2009; Kabakçı ve Korkut Owen, 2010; Kabakçı ve Totan 2013; Yukay Yüksel, 2013; Elcik, 2015; Kuyulu 2015; Öztürk, 2017; Aygün, 2017; Işık, 2019; Güven, 2019; Mutlu, 2020; Arıkan, 2020)

Ülkemizde öğrencilerin sosyal-duygusal becerilerini geliştirmek için hazırlanan ilk program olan Duygusal ve Sosyal Gelişim Dersi öğretim programı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından kabul edilerek 2012 yılında yürürlüğe girmiştir. Bu program ülkemizde sosyal-duygusal öğrenmeyle alakalı çalışmalara öncülük etmesi bakımından önemli olmakla birlikte; üstün zekalı ve üstün yetenekli öğrencilerin sosyal-duygusal becerilerini artırmaya yöneliktir (TTKB, 2012). TUSİAD' ın (2019) "Sosyal duygusal öğrenme becerileri yeni sanayi devriminin eşiğinde iş ve yaşam yetkinliklerinin anahtarı" isimli raporundada, iş yaşamında sosyal duygusal öğrenmenin iş yaşamı için ne kadar öneminli olduğunu ön plana çıkarmıştır. Ülkemizde sosyal duygusal öğrenmenin sadece eğitimcilerin değil, iş yaşamınında dikkatini çektiği iş yaşamına yeni başlayacak insanlarda akademik yetkinliklerinin yanında sosyal duygusal öğrenme becerilerini kazanmış bireylerin arandığı anlaşılmaktadır.

### 2.1.3. Sosyal duygusal öğrenme becerileri

SDÖ becerileri ile ilgili temel bilgilerin ortaya çıkışı ve uygulamalara temel oluşturmasında "sistem teorileri, öğrenme teorileri, çocuk gelişim teorileri, bilgi işleme teorileri, sosyal-bilişsel teoriler, farklı duygular teorisi, bağlanma teorisi, davranış değişikliği teorisi" birçok teorinin etkisi olmakla birlikte özellikle öğrenme teorilerinin katkısı büyüktür (Göl-Güven, 2021: 36). Araştırmacılar, bireyin ihtiyaçlarını ve okulların bu ihtiyaçları karşılamadaki yetersizlikleri belirten kavramsal bir çerçeve ile sosyal duygusal öğrenme kavramını ortaya atmışlardır (Greenberg, vd., 2003). Okulda eğitim sürecinde duygular ve öğrenmeyi birbirinden ayırmanın mümkün olmadığı gibi yaşamın farklı alanlarındada bunu yapmak imkânsızdır (Fredericks, 2003: 6). Okullarda ortaya çıkan öğrenci kaynaklı birçok problemin nedeninin öğrencilerin SDÖ'den yoksun olmalarıyla açıklanabilir (Türnüklü, 2004). Son zamanlarda yapılan çalışmalar ışığında karar verme, problem çözme ve iletişim becerilerini geliştirme gibi öğrencilerin farklı bireysel becerilerini geliştirmenin, okullarda ortaya çıkabilecek riskli davranışların azaltacağı düşünülmektedir (Elias ve Weissberg, 2000).

Eğitim sürecinde uygulanan SDÖ'nün, öğrencileri nasıl etkilediğini ve değiştirdiğini inceleyen araştırmalar; SDÖ becerilerini geliştiren öğrencilerin akademik başarılarını yükselttiği, fiziksel sağlıklarını koruduğu, ergenlikte ortaya çıkan birçok problemin rahatlıkla üstesinden geldiği, eğitim sürecinden sonrada sorumluluklarını yerine getiren bir yurtttaş, iş yaşamı tarafından istenilen becerileri kendisinde barındıran biri olmalarını sağladığı, yaşamın tüm aşamalarında başarılı olmalarına katkı sağladığı, sosyal ilişkilerini geliştirdiği, olumsuz davranışlardan kaçınmalarına yardım ettiği, şiddet eğilimlerini ve zararlı madde kullanımını azalttığı ve bireyin daha mutlu bir hayat yaşamasına destek olduğu yönündedir (Durlak, v.d. 2011; Elias ve diğerler, 1997:1-2; Zins ve Elias, 2006: 1).

SDÖ, yi öz-farkındalık (self-awarness), öz-yönetim (self-management), sosyal farkındalık (social-awarness), sorumluluğunu alarak karar verme (responsible decision making) ve ilişki yönetimi (relation ship management) olmak üzere beş başlık altında sınıfladırmıştır (Elias, O'Brien, Weissberg 2006: 10; Zins, Bloodworth, Weissberg ve Walberg 2004; Teresa Borowskı, 2019).

Burke'de (2002) sosyal-duygusal becerilerin, bireylerin yaşam kalitesini artırdığını, daha sağlıklı ve mutlu bir yaşama sahip olmasını yardımcı olduğunu, bireylerin kendisinin ve çevresindeki sosyal yaşam hakkında farkındalığının artmasını sağladığını, sorumluluklarının bilincinde olmasını, hayatın içerisinde aldığı sorumlulukların bilincinde olmasını, sosyal yaşam içerisindeki ilişkilerini geliştirdiğini, hedeflerine ulaşmak için atılacak adımları planlı bir şekilde atması ve problem çözme becerilerini geliştirebilmesi için gerekli olduğunu ifade etmiştir.

SDÖ becerilerini bazı bireyler çevresinden bir destek almadan doğal olarak bu gelişimsel becerileri başarabilmektedirler, ancak bazılarının bu beceriler için çevresinden destek almaları gerekmektedir. Sosyal ve duygusal öğrenme ihtiyaçları ve becerileri öğrencilere farkındalık, düzenleme becerileri, çevresi ile ilişkilerini geliştirme, kendi duygularını tanıma ve yönetme stratejilerini öğreterek bireye yaşamını başarılı bir şekilde devam ettirmesini sağlar (Norris, 2003).

Zins ve Elias, (2006) sosyal-duygusal becerileri; bireyin kendini tanıması, duygularını kontrol edebilmesi, sosyal çevresine karşı empati geliştirmesi, problemler karşısında etik ve

ahlaki kararlar verebilme süreci olduğunu, sosyal çevresi ile olumlu ilişkiler geliştirme ve olumsuz sonuçları olacak ilişkilerin farkına varıp uzak durması olarak ifade etmişlerdir.

Kabakçı ve Korkut Owen'da (2010), SDÖ'nin duygusal zekâ, karakter eğitimi, çoklu zekâ kuramı, yaşam becerileri yaklaşımı, sosyal beceri ve sosyal öğrenme olarak altı başlık altında sınıflandırmıştır.

Kabakçı (2006: 14) SDÖ becerilerini, sosyal ve duygusal öğrenme süresi boyunca bireyin kazanması istenilen iletişim becerileri, problem çözme becerileri, stresle mücadele etme becerileri ve kendilik değerini yükseltme becerilerinin bir araya gelmesi ile oluşan temel becerilerin tamamı olarak tanımlamıştır.

Cohen (1999: 11-12), sosyal duygusal öğrenme becerilerini iki beceri alanında incelemiştir. Bu beceriler kendi yaşantısındaki duygularının farkına varma becerileri ve çevresindeki sosyal yaşam içerisindeki ilişkileri fark etme becerileri olarak belirlemiştir.

Korkut (2004), SDÖB'nin; problem çözme becerileri, iletişim becerileri, kendilik değerini arttıran beceriler ve stresle başa çıkma becerileri olmak üzere dört temel beceri başlığı olarak belirlemiştir. SDÖ'yü bu dört temel becerinin bir araya gelmesi ile oluşan bir beceri olarak değerlendirmektedir (Kabakçı ve Korkut Owen, 2010).

Elias'da (2004) sosyal duygusal öğrenme becerilerini kendinin ve diğerlerinin duygularını fark etme, dinleme ve iletişim kurma, diğerlerinin bakış açısını anlama, problem çözme, karar verme ve planlama olarak sınıflandırmıştır.

Yapılan birçok SDÖ becerileri sınıflamasında, dört temel beceri ön plana çıkmaktadır. Bu beceriler; problem çözme becerileri, iletişim becerileri, kendilik değerini arttıran beceriler ve stresle başa çıkma becerileridir (Elias, 2001, 2006; Korkut, 2004; Zins ve diğ., 2004).

CASEL'e göre (2005, 2003, 2020) sosyal duygusal öğrenme becerilerini, öz farkındalık, öz yönetim, sosyal farkındalık, iletişim becerileri ve verdiği kararların sorumluluğunu alabilme olarak belirlemiştir. SDÖ temelde beş bileşenin geliştirilmesine yöneliktir.

Bunlar: *"Öz-farkındalık (Self-awareness)*: Duyguların fark edilmesiyle ortaya çıkarak, bireyin kendi yeteneklerini gerçekçi değerlendirmesine ve özgüven duygusunun gelişmesine yardım etmektedir.

*Sosyal farkındalık (Social awareness)*: Başkalarının duygularının anlaşılmasıyla ortaya çıkarak, başkalarının bakış açılarını anlamayı, değerlendirmeyi ve olumlu bir biçimde grup içinde çalışabilmeye yardım eder.

*Öz-yönetim (Self-management):* Yapılması gereken görevleri zorlaştırmak yerine, onları kolaylaştırmada duyguların kullanılmasına dayanmaktadır. Hedefleri ertelemek yerine, onlara ulaşmaya çalışmaktan zevk almayı ve başarısızlıklarla yüzleşmeye dayanmaktadır.

*İlişki kurma becerileri (Relation shipskills):* Etkili ilişkilerde duyguları kullanabilmeyle ilgilidir. Yerleşmiş ve korunmuş sağlığa, işbirliği yapmaya, çatışmaları müzakere yaparak çözmeye ve ihtiyaç duyulduğunda yardım istemeye dayanmaktadır.

*Sorumlu bir şekilde karar verebilme:* Risk faktörlerini doğru bir biçimde değerlendirmeyle ilgilidir. Karar verme süreci, alternatiflerle birlikte birçok yolu değerlendirmeye, başkalarına saygı duymaya ve kişisel sorumlulukları almaya dayanmaktadır."

SDÖ ile ilgili alanyazın incelendiğinde, sosyal duygusal öğrenme becerilerinin hangi becerilerin bir araya gelerek oluştuğuna dair araştırmacıların ortak bir fikri bulunmamaktadır. Geliştirilmesi gereken beceriler üzerinde araştırmacılar tarafından farklı farklı becerilerin ön plana çıkarıldığı görülmektedir (Akbulut, 2016: 2). Kuşkusuz SDÖ becerileri ile donatılmış nitelikli bir toplum için yetiştirmeyi hedeflediği insan modeli olması gereken, her biri özel bir anlam ve önem taşıyan becerilerdir. Ancak bu araştırmanın sınırlılığı çerçevesinde, ayrıntılı ve derinlemesine bilgi toplamak amaç edinildiğinden, bu becerilerin tamamı yerine, Coryn ve diğerleri (2009) tarafından geliştirilen ve Arslan ve Akın (2013) tarafından Türkçeye uyarlanan SDÖÖ her biri bir bireyin ayrı bir yönünü temsil eden görev tanımlama, akran ilişkileri, öz düzenleme becerileri incelemenin konusu olmuştur.

Görev tanımlama:

Sosyal ve duygusal öğrenme, öğrencilerin günlük yaşam içerisinde karşılaştığı sorunları çözmelerine yardımcı olan biliş ve duygu ve davranışları beraber kullanabilmelerine yardımcı olur (Elias, 2003; Zins ve diğerleri, 2007; Durlak ve Weissberg, 2010).

Görev tanımlama bilincide SDÖ'den biri olarak kabul edilir. Öğrencilerin duygu ve becerilerilerinin farkında olup sosyal ve duygusal öğrenme becerileri ile bunları yönetmek, sosyal yaşamını çevreleyen bireyleri ciddiye almak, olumlu kararlar almak için, etik ve sorumlu davranma ve olumsuz davranışların farkına varıp bu davranışlardan kaçınarak ilişkiler kurmak gibi beceriler edinir (Zins ve Elias, 2006).

Akran ilişkileri:

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

Akran ilişkileri araştırıldığında, yaşa bağlı olarak akran ilişkilerinin farklı özelliklerin ön plana çıktığı görülmektedir. Çocukluk devresindeki akran ilişkilerine genel olarak incelendiğinde, çocuğun içinde büyüdüğü sosyal çevrede (akran ilişkileri, sınıf kuralları vb.), çocuğun kişisel özellikleri (sosyal becerileri, saldırganlık, iletişim vb.) ve çevresi ile etkileşimleri akran ilişkilerinin yapısını belirlemektedir (Song, 2006: 7). Ergenler okulda ya da yaşadığı çevrede vaktini genellikle akranlarıyla geçirmektedir. Akranlarla beraber hareket etme ve aynı davranışları seçme eğilimi göstermektedirler. Olumlu akran ilişkileri çocuğun gelişimini destekleyici bir rol oynarken olumsuz olması halinde saldırganlık, şiddet ve zorbalık gibi davranışların ortaya çıkmasına neden olabilir (Spriggs, Lannotti, Nansel ve Haynie, 2007).

Öz düzenleme:

Pintrich (2000: 452) tarafından "öğrencilerin, kendi öğrenme hedeflerini belirledikleri, bilişlerini, motivasyonlarını ve davranışlarını düzenlemeye çalıştıkları, hedefleri ve çevrelerindeki bağlamsal özellikler tarafından yönlendirilip sınırlandırıldıkları, aktif ve yapıcı bir süreç" olarak tanımlanan özdüzenleme; Zimmerman (2000: 14) tarafından, "akademik amaçlara ulaşmak için ortaya çıkan duygu, düşünce ve eylemler bütünü" olarak

tanımlamıştır. Kauffman'a (2004) göre ise öz-düzenleme, öğrenenin karmaşık öğrenme etkinliklerini kontrol etmeye ve yönetmeye yönelik çabası"dır.

### 2.1.4. Sosyal duygusal öğrenmenin önemi

Aileler çocuklarını başarı güdüsüne ve yeteneğine sahip olan, arkadaşlarıyla ve çevresindeki yetişkinlerle olumlu ilişkiler kuran, büyüme ve gelişmeye adapte olan, akran, aile, okul ve çevresindeki sosyal gruplarla işbirliği yapabilen, kararlarının sorumluğunu alabilen, sağlığına dikkat eden, riskli davranışlar kaçınabilen bireyler olarak yetişmesini isterler (Payton, vd., 2000). Geçtiğimiz yıllarda yapılan araştırma sonuçlarına göre sosyal ve duygusal öğrenme becerilerini geliştirmeye yönelik uygulanan programlar öğrencilerin akademik başarısını artırmakta ve duygusal gelişimini olumlu bir şekilde sürdürmesine yardımcı olmaktadır (Patrikakou, 2005; Durlak ve Weissberg, 2010; Durlak, v.d. 2011). Sosyal ve duygusal becerileri yeteri kadar geliştiremeyen bireylerle yeterli olan bireyler karşılaştırıldığında ise şiddet davranışları arttığı, üç kat daha fazla alkol, sigara ve madde kullanımı olduğuna dair bulgular gözlemlenmiştir (Ögel, vd., 2004; Ögel, Eke, Erdoğan Taner ve Erol, 2005). Çocukların riskli davranışları yapmalarını ve bu tarz ortamlardan uzak durmalarını sağlamak için sosyal duygusal becerilerin güçlendirilmesi gereksinimi, hızla değişen toplum ve teknolojik gelişmelerle birlikte gelen yenilikler ile iş yaşamının ihtiyaçlarına karşılamak için, sosyal duygusal becerilere duyulan gereksinim zamanla artmaktadır (Lopes ve Salovey, 2004; TUSİAD, 2019: 17-18).

Sosyal duygusal öğrenme becerileri, çocukların duygularını anlama ve kontrol edebilmeyi sağlayan, yeni arkadaşlık edinme ve sosyal çevresinde karşılaştığı problemlerin çözümünde diğer insanların haklarınada saygı göstererek çözmeye çalışan, ahlaki ve güvenli kararlar almasını sağlayan ve yaşadığı çevreye yapıcı katkı sunabilen becerileri içermektedir (Elias, vd., 1997; CASEL, 2005; Zins ve Elias, 2006). SDÖ'nün eğitimciler tarafından geliştirilmesi ve okulların ve ailelerin bu becerileri çocuklara kazandırmaları önemli görevlerindendir. Erken çocukluk dönemi içinde sağlıklı bir vücuda sahip olma, fiziksel gelişim, iletişim ve dil gelişimiyle bilişsel gelişim, çocukların sosyal ve duygusal gelişimin bir göstergesidir. Bu gelişim evrelerinin sağlıklı bir şekilde geçirilmesi, çocukların sosyal yaşamda karşılaştığı sorunları, ergenlikte yapılan hataları ve yaşamın çeşitli alanlarındaki sorunların üstesinden gelmesine yardımcı olmakla beraber gelecekteki yaşamlarını da olumlu olarak etkilemektedir (Cohen, Onunaku, Clothier ve Poppe, 2005).

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

Sosyal bir süreç olarak değerlendirilen öğrenme, okullarda gerçekleşmektedir. Bu süreçte öğrenciler aileden gerekli desteği alarak öğretmenleri, arkadaşları ile yapacakları çalışmalarda işbirliği yaparak öğrenme gerçekleşmektedir. Duygular öğrenme sürecinde aktif rol oynadığı zaman, öğrencilerin öğrenmesini daha kolay hale getirerek akademik başarısını arttırmaya yardımcı olmaktadır. Bu olumlu katkılar sosyal ve duygusal faktörlerin ne kadar önemli olduğunu, sosyal ve duygusal öğrenme bileşenlerinin eğitim sürecinde kullanılması gerektiğini göstermektedir (Zins, Walberg ve Weissberg, 2004). Geçtiğimiz yıllarda yapılan araştırma sonuçları göstermektedir ki SDÖ becerilerini geliştirmeye yönelik programlar, öğrencilerin okula uyum, okul arkadaşlarını ve öğretmenlerini sevmesine akademik başarılarını yükseltmesine katkı sağlarken, duygusal gelişiminin desteklenmesinde yardımcı olmakta ve istenmeyen davranışların görülme sıklığını da azaltmaktadır. Bu şekilde insan hayatının daha nitelikli hale gelmesini sağladığını göstermekle birlikte bireyin yaşamının tamamında bu becerileri kullandığı vurgulamaktadır (Zins, vd., 2007; Durlak ve Weissberg, 2010; Cohen, 1999; Elias, 2006). Sosyal ve duygusal öğrenme becerileri okul ortamlarındaki kaynakların etkin kullanılmasına sağlayarak, okulların kısıtlı maddi imkânlarını daha kullanışlı hale getirmektedir (Haslam, 2010). Sosyal ve duygusal öğrenme, öğrencinin akademik başarısını artırmakla birlikte, ailesi ve arkadaşlarıyla sağlıklı ilişkiler kurabilmesi ve sürdürebilmesi için çok önemlidir. Öğrencilerin sosyal-duygusal öğrenme ihtiyaçlarını karşılamak için hazırlanan programların onların sorumluluk sahibi, bilgili ve sosyal çevresindeki insanların ihtiyaçlarına daha duyarlı bireyler olmalarına yardımcı olmaktadır (Elias ve Weissberg, 2000).

SDÖ öğrencilerin bilişlerini, duygularını ve davranışlarını farkına varıp bir arada kullanmayı öğrenmelerine destek olarak, gelişimsel görevlerini yerine getirmelerine yardımcı olduğu

böylece öğrencilerin sosyal çevresine duyarlı gelişimsel beceriler edindiklerini, okuldaki yaşam tecrübelerinden haz aldıklarını, motivasyonlarının yükseldiğini, güvenli, destekleyici öğrenme ortamının oluştuğunu belirtmektedirler (Zins vd., 2007). Bu nedenle SDÖ okuldaki tüm alanlarda uygulanabilmesi çok yönlü olarak okul başarısını artırabilmek için kritik değer taşımaktadır (Norris, 2003; Durlak, v.d. 2011).

Okullarda öğrencilerin yaşamlarının her aşamasında yararlanabilecekleri akılcı ve yaratıcı beceriler kazanmaları, doğru becerileri model alarak ve bunları uygulama alanları ve fırsatları bulduğu etkinliklerde geri bildirim alabilecekleri imkânlar ve eğitim yaşamın diğer alanlarındada bu becerileri uygulamaya yönelik imkânlar sağlanmalıdır (Elias ve Weissberg, 2000; Fredericks, 2003: 14; Kabakçı ve Korkut Owen, 2010). Çocukların akademik başarıları ile beraber sosyal ve duygusal gelişimlerinin geliştirilmesi önemli ve gerekli görülmektedir (Elias vd., 2006). Sosyal-duygusal beceriler çevremizdeki sosyal yaşamla olan iletişimimizi kolaylaştırması açısından bireyin yaşamında önemli bir yere sahiptir (Lopes, Salovey ve Straus, 2003). Ancak ülkemizde son yıllarda sosyal ve duygusal öğrenmeye yönelik yapılan araştırmasayısında artış olsa bile oldukça sınırlıdır (Türnüklü, 2004). Sosyal duygusal öğrenme becerilerinin öğrencilere kazanılmasının bir aracı olarak sosyal duygusal öğrenme programlarının okullarda uygulanan programlarla birlikte uyum içerisinde kazandırılması gerekmektedir (Hoagwood ve Johnson, 2003; Strein, Hoagwood ve Cohn, 2003). Bu nedenle ülkemizde uygulanan eğitim programlarının içerisinde öğrencilerin sosyal ve duygusal öğrenme becerilerini geliştirmek için uygulanacak etkinliklere ihtiyaç duyulmaktadır (Totan, 2011).

### 2.1.5. Sosyal duygusal öğrenme ile ilgili araştırmalar

**Mutlu (2020),** 6, 7 ve 8. sınıf 354 ortaokul öğrencisinin saldırganlık düzeyi ile zorbalık davranışları arasındaki ilişkide, sosyal duygusal öğrenme becerilerinin düzenleyici rolü üzerine yapmış oldukları çalışma sonucunda, sosyal duygusal öğrenme becerileri alt becerilerinden kendilik değerini artıran beceriler ile saldırganlık düzeyi etkileşiminin kız çocuklarının zorbalık eğilimleri üzerinde düzenleyici bir etkisi olduğu bulunmuştur.

**Işık (2019),** okul türlerine göre 9. sınıf öğrencilerin sosyal ve duygusal öğrenme becerileri üzerindeki etkisini incelemişler, okul türleri arasında iletişim Becerisi, Problem Çözme

Becerisi, Stres ile Başa Çıkma Becerisi arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur.

**Öztürk (2017),** 11-14 yaş grubu ergenlerin, algılanan ana–baba tutumları ile sosyal-duygusal öğrenme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemişler, korucuyu-istekçi ana baba tutumlarının öğrencilerin sosyal ve duygusal öğrenme becerilerini diğer ana baba tutumlarından daha fazla etkilediği görülmektedir.

**Akbulut Kılıçoğlu (2016)**, dışavurumcu temelli SDÖB grup çalışmasında eğitimine yatılı okulda devam eden tek ebeveynli çocukların SDÖB ve çok boyutlu yaşam doyumu düzeylerini üzerindeki etkisini incelemiştir. Aratırmaya Darüşşafakada ortaokulunda eğitim gören 301 ortaokulu öğrenci katılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, dışavurumcu SDÖB grup çalışmasına katılan öğrencilerin SDÖB ve çokboyutlu yaşam doyumu düzeylerinde anlamlı derecede artış olduğu bulunmuştur.

**Kuyulu (2015),** Spor ve Anadolu lisesi öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme düzeyleri üzerine yapmış oldukları çalışmada, okul, şehir, cinsiyet, anne eğitim durumu, anne meslek, baba eğitim durumu, baba meslek, okul başarı durumu, boş zaman faaliyetleri, ikamet yeri, aile gelir düzeyi ve aile desteği gibi değişkenlerde anlamlı farklılık bulunmuştur.

**Elcik (2015),** üstün yetenekli öğrencilerin çevresinden algıladıkları sosyal destek düzeyi ile sosyal-duygusal becerileri arasındaki ilişkiyi incelemişler. Üstün yetenekli öğrencilerin aileden algıladıkları sosyal destek düzeyi arttıkça, sosyal-duygusal becerileri arttığı, aralarında pozitif yönlü doğrusal bir ilişki olduğu bulunmuştur.

**Akcaalan (2016),** yaşam boyu öğrenme ile SDÖ arasında 200 erkek 390 kız olmak üzere toplam 590 üniversite öğrencisi ile çeşitli değişkenlere göre yapılan incelemede farklılık olup olmadığı incelemiştir. Yaşam boyu öğrenme ile cinsiyete değişkenine göre anlamlı bir farklılık tespit edilmemesine rağmen SDÖ açısından kadın öğrencilerin erkek öğrencilere göre ortalamalarının daha yüksek düzeyde oldukları tespit edilmiştir.

**Taylor, Oberle, Durlak ve Weissberg, (2017),** Bu meta-analiz araştırmada, 97.406 anaokulundan lise öğrencisine 82 okul temelli, evrensel sosyal ve duygusal öğrenme (SEL)

müdahalesini incelemiştir. Araştırma sonucunda (müdahaleden 6 ay ila 18 yıl sonra toplanan), SEL'nin pozitif gençlik gelişimini artırdığını göstermektedir.

**Martinsone (2016),** geliştirdiği SDÖ programını, Letonya"da bulunan 39 okulda görevli 630 öğretmene uygulanmıştır. Programın uygulanması sonucunda sosyal-duygusal öğrenme ilkeleri tüm okullarda ortak yaklaşım olarak kabul edilmiş; öğretmenler her düzeyde ders yönetimi için materyal seçme ve sosyal duygusal konularda oldukça tecrübe edinmiş; düzenli öğretmen eğitimleri gerçekleştirilmiş.

**Durlak, vd., (2011),** yaptıkları meta analiz çalışmasında, evrensel sosyal duygusal öğrenme programlarını içeren 270,034 okul öncesi dönem çocuklarının ve ortaöğretim öğrencilerin katıldığı okul tabanlı sosyal duygusal öğrenme programlarının etkisini içeren bulguları sunmuşlardır. Araştırmada kontrol grubuna göre, sosyal duygusal öğrenme programlarına katılan deney grubu çocuklarının, sosyal duygusal becerilerinde, tutumlarında, davranışlarında ve akademik becerilerinde anlamlı bir artış görülmüştür.

**Lendrum, Humprey ve Wigelsworth (2013),** Sosyal ve duygusal Öğrenme Bakış Açısı (Social and Emotional Aspects of Learning, SEAL), İngiltere"de 2007 yılında başlatılmış ve ortaokul öğrencileri için geliştirilmiş ve uygulanmakta olan, kişisel ve sosyal gelişim, duygusal okuryazarlık, duygusal zekâ, sosyal ve duygusal yeterlik ve sosyal, duygusal ve davranışsal becerileri kapsayan bir çalışmadır. SEAL programından çıkarılan dersler, tüm öğrenciler arasında zihinsel sağlığı olumlu teşvik eden eğitim ortamlarını en iyi nasıl yaratabileceğimize dair yeni bir ilgi uyandırmalı sonucuna ulaşılmıştır.

**Gueldner ve Merrell (2011),** çalışmalarında Güçlü Çocuklar: Sosyal Duygusal Öğrenme Programı'nın ilköğretim öğrencilerin sosyal duygusal davranış bilgisine ve içe yönelim problem davranışlarının azaltılması üzerindeki etkisini incelemiştir.

**Jones, Brown ve Aber (2010),** 630'u deney grubunu, 554'ü kontrol grubunu dokuz deney ve dokuz kontrol grubu olmak üzere toplam 1184 öğrencinin 4Rs (Okuma, Yazma, Saygı ve Çözümü) Programı'nın çocukların sosyal, duygusal, davranışsal ve akademik becerileri incelenmiştir. Bu araştırma okul tabanlı sosyal duygusal öğrenme programlarının çocukların sosyal duygusal gelişimleri üzerinde olumlu etkisi olduğunu göstermiştir.

**Kahn, Bailey ve Jonesü (2019),** Bu araştırmada sosyal, duygusal ve bilişsel beceriler geliştirmenin ne anlama geldiğini tanımlayarak, özellikle gençlik sporları bağlamında ve koçların gençlerle yaptıkları işlerde bu uygulamaların, gençlere nasıl entegre edebileceği araştırılmıştır. Esas olarak sosyal, duygusal ve bilişsel yetkinliklerin geliştirilmesi ve bu becerilerin ve yetkinlikler spor ortamlarında edinilebilir ve uygulanabilir olduğu vurgulanmıştır.

**Menestrel ve Perkins (2007),** Bu meta-analiz araştırmada organize gençlik sporlarına katılımın yararlarını ve dezavantajlarını incelemekte ve spor programı oluştururken bir gençlik gelişimi yaklaşımını tanımlamaktadır. Yazarlar, spor katılımının fiziksel, sosyo-duygusal ve bilişsel faydaları hakkında bilinenleri özetlemektedir.

## 2.2. Temel Demokratik Değerlerle İlgili Kuramsal Açıklamalar

### 2.2.1. Temel demokratik değerlerin tanımı

İlk defa Znaniecki tarafından sosyal bilimler alanında kullanılan değer kavramı latince "kıymetli olmak" veya "güçlü olmak" anlamlarına gelen "valere" kökünden türetilmiştir (Özensel, 2003; Aydın, 2003; Altınkurt ve Karaköse, 2009). Değer kavramı antropoloji, sosyoloji, psikoloji gibi farklı disiplinlerde sosyal araştırmalarda ele alınmış önemli kavramlardan biridir (Devrani, 2010). Toplumsal yapıyı oluşturan kurumların tamamının ekonomi, siyaset, aile, hukuk, eğitim, din gibi temel kurumların tamamının kendine has değerleri vardır. Bu kurumların işleyişini birbirinden ayrı düşünemediğimiz gibi, değerleri de birbirinden farklı olarak düşünmek doğru değildir (Özensel, 2003). Değer kavramının çok farklı disiplinlere konu olmuş olması bu kavramın tanımının yapılmasını oldukça güçleştirmektedir. Araştırma konusu olarak değer kavramını inceleyen bilim dalları bu kavramla ilgili kendi bilim dalını ilgilendiren yönünü seçmiş ve incelemiş, kendi bilim dalını ilgilendirmeyen boyutlarını ise göz ardı etmiştir. Bu sebepten dolayı da genel olarak kabul edilebilecek ortak bir tanımı yoktur (Güngör, 1993:41).

Schwartz ve Bilsky'e (1987,1990) göre, değer kavramını, "Fikir ve inançlardır, amaç ve davranışlarla ilişkilidirler, durum ötesidirler, davranış ve olayların seçim ve değişimine kılavuzluk ederler ve taşıdıkları öneme göre sıralanırlar" (akt. Mehmedoğlu, 2006:135).

Schwartz (1992), değer kavramını, “Bireyin davranışları ile biyolojik, sosyal etkileşim veya sosyal kurumlarla olan ihtiyaçlarını düzenlemede rehber olarak kullandığı zihinsel temsiller” olarak tanımlamıştır.

Sarı (2005), değeri kavramını, “Sosyal yaşantımızda davranışlarımızı belirleyen ölçüt” olarak açıklamıştır.

TDK (2020) değeri kavramını, “Bir millete ait maddi ve manevi öğelerin tamamı” olarak açıklamıştır.

Güngör (1993: 27) değer kavramını, “Bir şeyin arzu edilebilir veya edilemez olduğu hakkındaki inanç” olarak açıklamıştır.

Kuçuradi (2018: 26) Değer kavramını, “Bir şeyin kendi alanı veya benzerleri arasındaki yeri” olarak tanımlamıştır.

Dökmen (2002: 279) değer kavramını, “Kişilerin kendileri ve başkaları için anlamlı buldukları eylemler/davranışlar ve bu eylemleri üreten şemalar” olduğunu belirtmektedir.

Tezcan (1974: 14) değer kavramını; “Değerlerin kültür ve topluma anlam ve önem veren davranış ölçütleri” olduğunu ifade etmiştir.

Özensel (2003) değer kavramını, “Bir toplumun sosyo-kültürel unsurlarına anlam kazandıran en önemli kriter” olarak ifade etmiştir.

Halstead ve Taylor (2000) değer kavramını, “Bireylerin davranışlarına rehberlik eden ve eylemlerinin iyi ya da istenilen olarak yargılandığı temel inanç ve ilkeler” olarak kabul etmiştir.

İnsanların çevresindeki olaylar karşısından nasıl davranışlar sergileyeceğini belirleyen çok farklı etkenler vardır. Değerler bu önemli etkenlerden birisidir. Değerlerin davranışa şekil vermesinde, tutumlarının nasıl olması gerektiğinin belirlenmesinde, fikirlerin ve normların oluşmasında, çok önemli yeri olduğu farklı disiplinler tarafından kabul edilmektedir.

Değerler, toplumun tüm yaşam alanlarına yayılmış ve sosyal ilişkileri belirlemektedir. İnsanların gündelik yaşam ilişkilerinde olumlu veya olumsuz davranışların, neredeyse tamamı bir değer yargısına dayanmaktadır (Ersoy, 2018).

Demokratik değerler ise, demokrasinin yaşam alanları üzerinde, onun yaşama, insana, olaylara bakış açısını gösteren tarafını ifade eder. Demokratik değerlerin herkes tarafından kabul edilen bir tanımı olmamasına karşın insan haklarına saygı duyan, eşitlikten yana olan, özgürlükleri koruyan, katılımcı bir tavır sergileyen, uzlaşma taraftarı olan, serbest tartışma ortamını destekleyen, şeffaflığı savunan, hoşgörülü, çoğulculuk kültürünü benimseyen, farklılıklara saygı duyan, hukuk devleti ve sosyal devleti destekleyen, şiddetten kaçınan, eleştirel düşünme ve ifade özgürlüğü olarak tanımlanabilir (Büyükkaragöz, 1989: 26-155; Uysal, 1984: 1; Rainer ve Guyton, 1999; akt.Yeşil 2002: 5-6).

### 2.2.2. Temel demokratik değerlerin tarihi

Modern demokrasi, 18. Yüzyılın ikinci yarısında Amerikan (1776) ve Fransız (1789) siyasi devrimlerinin bir sonucu olarak doğmuştur. 1787 yılında yazılan Birleşik Devletler Anayasasında mülkiyet sahibi olanlar yalnızca oy hakkını kullanabilir ibaresi ile sınırlı olmasına rağmen o zamana kadar teorik olarak var olan demokrasiyi ilk uygulandığı sistem olarak kurmuştur. Fransız Devrimi de devlet yönetimin "halkın egemenliğine" dayanması gibi daha uç noktadaki fikirleri ortaya çıkarmıştır. Halkın egemen olması anlayışı Rousseau'nun "genel irade" fikrinden ortaya çıkmakta ve milli kolektif çıkarların bir çeşidi anlamını taşımaktaydı (Durdu, 2016). Demokrasinin gelişimi tarihsel süreç boyunca farklı şekillerde kendisini göstermiştir. 18. Yüzyıldan önce demokrasi fikri, toplum ile özdeşleşmekteydi. Fakat 18. Yüzyıldan itibaren demokrasi yavaş yavaş özne fikrine evrilerek daha bireysel bir zeminde kendisini göstermeye başlamıştır (Touraine, 2002:358-359).

Demokratik eğitim kavramını ciddi anlamda ilk olarak kaleme alan Rousseau ve Dewey'dir. Rousseau 18. Yüzyıldaki ortaya çıkan romantik eğitim akımının öncülerinden ve bu eğitimlerin işlerlik kazanması için vatandaşların tamamının eğitilmesi gerektiğini söylemiştir. Rousseau'ya göre toplumun tüm bireyleri yönetime dâhil olursa o toplumda doğru ve tam bir demokrasi uygulanmış olacaktır. Demokratik eğitim kavramının diğer bir önemli temsilcisi, herkes tarafından bilinen Amerikalı filozof ve eğitimci John Dewey ilk

olarak 1916 yılında yayınlanan “Demokrasi ve Eğitim” isimli kitabında ele almıştır. Kitabında demokrasinin eğitimi ve politikayı nasıl etkisi olduğunu ve bunun önemine dikkat çekmiştir. Ona göre toplumdaki sosyal hayatın devam edebilmesi için demokrasi temel araçtır. Demokrasi için gerekli olan düzenlemeler ancak eğitim aracılığıyla sağlanabilir (Theofana, 2010:7).

Değerler eğitimi tarihi incelendiğinde 1920’li yıllarda Amerika’da yapıldığı ilk olarak “karakter eğitimi” adı altındaki çalışmalarda ortaya çıktığı görülür. Değerler eğitimi ile ilgili yapılan araştırmalar 1970’li yıllardan sonra artmıştır. Kendisine değerler eğitimini çalışma alanı olarak belirleyen birçok bilim adamının yaptığı araştırmalar sonucu ortaya çıkan yayın ve çalışmalarda Rokeach, Schwartz, Simon, How, Raths, Harmin, Kirschenbaum, Kohlberg gibi isimler ön plana çıkmaktadır. 1990’lı yıllara gelindiğinde toplumsal ve ahlakî değerlerin önemi azalırken, bireysel uyum değerlerine daha fazla önem verilmiştir. Bu dönemin bir sonucu olarak ortaya çıkan birçok toplumsal sorun tekrar değerler ve ahlak eğitimini ön plana çıkarmıştır. Aileler, eğitim uzmanları ve toplum önderleri bireyden başlayarak toplumu olumsuz etkileyen gelişmeleri dikkate alarak okullarda ahlak ve değerler eğitiminin, eğitimin bir parçası olması gerektiğini tekrar vurgulamaya başlamışlardır (Demircioğlu ve Tokdemir, 2008:73; Elbir ve Balcı, 2013).

Çağın getirdiği teknolojik gelişimle beraber değerler eğitiminin yaşamı anlamlı kılan öğretilerinden uzun süre eksik kalan genç nesillerin, bireysel haz merkezli bir yaşama yönlendirilmeleri, şiddet, akran zorbalığı, zararlı maddelere bağımlılık, cinsel yozlaşma gibi bir çok toplumsal yapıyı tehdit eden durumlar başta ABD ile beraber birçok batılı ülkede eğitim bilimciler tarafından değerlerin yeniden ela alınmasına ve yeni bir bakış açısıyla gözden geçirilmesi sonucunu doğurmuştur (Lickona, 1991: akt: Kaymakcan ve Meydan, 2011: 28).

Demokratik sistemlerin temelinde, “öteki”ne saygı esastır, toplumda herkes eşittir ve bütün özgürlükler toplumda yaşayan insanlara eşit bir şekilde dağıtılmıştır. Bu durumu Touraine (1997: 201) “Demokrasi benim kendi yöreciliğimi, ekinimin, dilimin, beğenilerimin, yasaklamalarımın yöreciliğini tanımamı, aynı zamanda da araçsal ussallık davranışlarına katılmamı ve aynı ikiliği, aynı bütünleştirme çabasını ötekilerde de tanımamı gerektirir” şeklinde vurgulamaktadır. Demokrasi, demokratik değerlere sahip olan, düşüncelerini demokratik değerlere göre şekillendiren, demokratik davranış

şekillerini özümsemiş insanlar istemektedir (Yeşil, 2003). Çünkü bir ülkede yaşayan insanlarının tutumlarının davranışlarının demokratiklik düzeyi ile, o ülkedeki demokrasinin tüm alanlarda uygulanma seviyesi arasında çok yakın bir ilişki vardır. Bu ilişki eğitim sistemini yakından ilgilendirmektedir (Bülbül, 1989:149). Çok farklı değerlerin olmasına karşın özellikle demokratik değerlerin bireylere eğitim aracılığıyla kazandırılmaya çalışılmasındaki ana sebep hem siyasal sistem için gerekli olması hem de toplumsal yapıyı bir arada tutan unsurların gelişimine katkıda bulunmaktadır. Demokratik değerleri benimseyen bir birey, demokrasilerin güçlü kalması, karar alma süreçlerinin aktif çalışması ve etkin katılım yönünden çok önemlidir. Temel demokratik değerleri öğrencilerin öğrenciler tarafından öğrenilip benimsenmesini sağlayacak olan eğitim kurumlarının demokratik bir yönetimle yönetilip yönetilmemesi ile yakından ilişkilidir (Akın ve Özdemir, 2009).

Türkiye'de demokratik toplum yapısını güçlendirmek için demokratik eğitime geçiş süreci sürekli geciktirilen bir konu olmuştur. Bununla beraber, demokrasinin uluslararası ölçekte bir değerler dizisi durumuna gelmesi, ulusal kamuoyunda da demokrasiyi toplumsal ve siyasal huzurun çözüm yolu olarak düşünen çevrelerin baskısı ile okullardaki eğitim sürecine zaman zaman demokrasi eğitimi içerikleri eklendiği görülür. Bu bağlamda, 1960'lı yıllarda eğitim programlarında yapılan köklü müfredat reformu ve bunu müteakip, demokrasi tarihi, kültürü ve nasıl uygulanması gerektiğini öğretmeyi amaçlayan bazı konular birçok dersin öğretim programına yansıtılmıştır (Özpolat, 2010). 1973'te yürürlüğe konan 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'nun 11. Maddesinde **"***Demokrasi eğitimi***"** eğitimin temel ilkelerinden biri olarak tanımlanmış ve 14 temel ilkeden 8. Madde, "demokrasi eğitimi"ni içermektedir. Toplumda yaşayan her vatandaşa kazandırılmak istenen "demokrasi bilinci" özgür ve demokratik toplumsal yapının temelini oluşturur.

Türkiye'de de demokratik değerlerin öneminin daha iyi anlaşılması için Milli Eğitim Bakanlığı'nca 28-29 Mayıs 2010'da İstanbul'da "Değerler Eğitimi Uluslararası Konferansı" tertip edilmiştir. Dönemin Milli Eğitim Bakanı Nimet Baş, konferansta eğitim sisteminde yeni bir felsefenin tartışılacağını bildirerek, insanlığın geleceğinin daha iyi bir noktaya taşınması için iyimserliğin zayıfladığı bir süreçten geçildiğini söylemiştir. Bu süreçte manevi gelişimin, maddi gelişimin gerisinde olması dünya üzerinde ciddi kaygı verici bir gelişme görüldüğünü, bu nedenlerden dolayı değerler eğitimi ile ilgili yapılan konuşmalara kamuoyu tarafından ilginin artarak devam ettiğini söylemiştir (Izgar, 2013: 36).

### 2.2.3. Temel demokratik değerler

Demokrasi kavramı ilk olarak Antik Yunan'da kullanıldığı bilinmektedir ve Yunanca "demos" (halk) ve "kratos" (iktidar) kelimelerinin biraraya gelmesinden oluşmaktadır. Bu haliyle demokrasi, "halkın iktidarı" anlamına gelmektedir (Tanilli, 1982:19). Ertürk (1981:20), demokrasi bir yönetim (hükümet) biçimi olmakla beraber, yaşam felsefesi ve yaşam şekli olduğunu belirtmektedir. Bunun için demokrasi, işlerlik yönünden insanoğlunun yaygın olarak kullandığı bir sistemdir. Daha kapsamlı bir tanımlamayla, demokrasi, "genel ve eşit oy hakkı, belirli aralıklarla (düzenli olarak) yapılan, gizli oy ve açık sayım ilkesine dayanan seçim mekanizmasıyla siyasal iktidarın değiştirilme olanağının ve dolayısıyla da muhalefetin (yani düşünce, ifade ve örgütlenme özgürlüklerinin) kurumlaştığı bir siyasal sistemdir" (Köker, 2010:13).

Demokratik sistemin sürdürülebilir olması için, çoğulculuk, toplumda yaşayan tüm bireylerin özgürlüklerinin korunması, akılcılık, yurttaşlık bilincinin özümsenmesi, çoklu seçim ve halk egemenliğinin sürekli olarak sürdürülmesi gibi ana özelliklerini koruması, devam ettirilmesi ve geliştirmesi gerekmektedir (Yıldırım, 2017:13). Demokratik değerlerin toplumda yaşayan bireyler tarafından benimsenmesi, bir bütün olarak demokrasi dinamiklerine fayda sağlaması, demokratik değerler bakımından önemlidir. Çünkü demokratik değerleri özümsemiş vatandaşların bu değerleri yaşamlarının her alanında davranış olarak yansıtmaları, toplumun yapısını güçlendirmenin yanında, toplumun düşünce şeklini ve değerlerini de etkileyecektir (Çırak, 2019a). Lipson'a (1999:18) göre, demokratik devlet yönetiminin koruyan ve devamlılığını sağlayan, onun eşsiz bir karaktere sahip olması ve diğer sistemlerden ayrılmasını saglayan, özgürlük ve eşitlik gibi değerleridir.

Medville (1992) de demokrasinin sağlıklı bir şekilde sürdürülmesi, toplumda yaşayan her bireyin demokrasinin değerlerini ne düzeyde benimseyip uyguladıklarına bağlıdır. Demokratik değerler, demokrasinin yaşam alanlarında görülmesi ve uygulanabilmesi için bireylerin benimsemesi ve uygulaması gereken temel değerlerdir. Fakat bu değerlerin ne olduğu ile ilgili bir fikir tam olarak oluşmamıştır. Bunun sebebi demokratik değer kavramının çok farklı alanları kapsıyor olmasından kaynaklanmaktadır (Yılmaz, 2011).

Değer kavramı tarihsel süreç içerisinde sosyal bilimler alanında araştırma konularının başında gelmiş fakat felsefeden psikolojiye, sosyolojiden dini bilimlere kadar her bilim dalı

değerleri kendi açısından yorumlamış ve adlandırmıştır. Farklı disiplinlerdeki uzmanlar, değer kavramına kendi alanlarına göre anlamlar yüklemişlerdir. Bununla birlikte, toplumsal özellikleri yansıtan geleneklerini, göreneklerini ve kültürel bağlamda tarihsel süreç ile ortaya çıkan birikimleri korumak, gelecek nesillere aktarmak için oldukça önemlidir (Çırak, 2019a). Teknolojik gelişmelere paralel olarak insanların refah seviyesininin artması ile modernleşme sürecinin gündelik yaşamımızı ve sosyal ilişkilerimizi yeniden şekillendirmiş, değer konusu bu değişim ve dönüşüm ile birlikte tekrar tartışma alanı haline gelmiştir (Topçuoğlu ve Aksan, 2019). Değerler, bir toplumun çoğunluğu tarafından kabul görmüş, toplumun devamlılığını ve işlerliğini sağlayan, o toplumun bir üyesi olan insanlara tutum, davranış ve eylemlerinde iyi-kötü, doğru-yanlış, kabul edilebilir-kabul edilemez gibi toplumsal sınırlar koyan kurallar ve inançlar bütünüdür (Yıldırım, 2017:13). Değerler bireyin duygu, düşünce ve davranış yönüyle yakından ilgilidir. Sosyal bilimciler bireyin davranışlarını açıklamada değerlerin çok önemli bir yeri olduğunu ifade etmektedir (Kağıtçıbaşı ve Kuşdil, 2000). Güngör (1993:96) değerleri altı başlık altında toplamıştır. Bunları; ahlaki, teorik, iktisadi, siyasi, sosyal ve estetik (dini) değerler olarak sınıflandırmaktadır. Bu sınıflandırmalardan biride şüphesiz ki demokratik değerlerdir. Demokrasi, günümüzde dünya genelinde geçerliliği olan bir sistemdir ve onun geçerliliğini artıran en önemli faktör, onun değerleridir. Fakat demokratik değerlerin neler olduğu konusunda bilim adamları tarafından kabul edilmiş bir liste yoktur. Çünkü demokratik her ülke ve demokrasiyi uygulayan sistemler, kendi toplumunun özelliklerine uygun olarak demokrasiye işlerlik kazandırmaktadır. Bu nedenden demokratik değerler ülkeden ülkeye farklılaşa bilmektedir. Lakin demokrasinin üzerinde ortak kabul edilen değerleri de mevcuttur. Bu değerler; özgürlük, çoğulculuk, çok seçenekli seçim, katılma, tartışma, uzlaşma, hoşgörü, insan haklarına saygı, eşitlik, farklılaşma, açıklık ve belirginlik gibi değerlerdir (Yılmaz, 2011).

Demokrasinin devamlılığı için gerekli olan demokratik değerler, demokrasinin yaşama, insana, olaylara ve genel olarak bireyin çevresindeki tüm varlıklara bakış açısını yansıtan tarafını ifade eder. Demokratik değerlerin tam bir listesini çıkarmak mümkün değildir. Ancak ilgili alan yazında insan haklarına saygı, eşitlik, özgürlük, katılma, uzlaşma, serbest tartışma ortamı, açıklık, hoşgörü, çoğulculuk, farklılaşma, hukuk devleti, sosyal devlet, şiddetten kaçınma, eleştirel düşünme ve ifade etme özgürlüğü gibi değerler üzerinde fikir birliği olduğu görülmektedir (Yeşil ve Aydın, 2007; Yeşil,2002:5).

Dolayısıyla siyasal bir sistem olarak var olan demokrasinin varlığı, işlerliği ve devamlılığı için, demokratik değerlere ihtiyaç vardır. Toplumu oluşturan bireylerin eğitim sürecinde temel demokratik değerlerin, toplumun ihtiyaç duyduğu insan tipine uygun olarak, demokratik yöntemlerle verilmesi gerekmektedir.

1739 sayılı Türk Milli Eğitimin Genel Amaçlarında bu durum şöyle ifade edilmektedir (MEB, 1973): "*Türk Milli Eğitiminin genel amacı, Türk milletinin bütün fertlerini,*

*1.Atatürk inkılâp ve ilkelerine ve Anayasada ifadesini bulan Atatürk milliyetçiliğine bağlı; Türk milletinin milli, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren; ailesini vatanını, milletini seven ve daima yüceltmeye çalışan, insan haklarına ve Anayasanın başlangıcındaki temel ilkelere dayanan demokratik, laik ve sosyal bir hukuk devleti olan Türkiye Cumhuriyeti'ne karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış haline getirmiş yurttaşlar olarak yetiştirmek;*

*2.Beden, zihin, ahlak, ruh ve duygu bakımlarından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüse değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan; yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmek;*

*3.İlgi, istidat ve kabiliyetlerini geliştirerek gerekli bilgi, beceri, davranışlar ve birlikte iş görme alışkanlığı kazandırmak suretiyle hayata hazırlamak ve onların, kendilerini mutlu kılacak ve toplumun mutluluğuna katkıda bulunacak bir meslek sahibi olmalarını sağlamak;*

*Böylece bir yandan Türk vatandaşlarının ve Türk toplumunun refah ve mutluluğunu artırmak; öte yandan milli birlik ve bütünlük içinde iktisadi, sosyal ve kültürel kalkınmayı desteklemek ve hızlandırmak ve nihayet Türk milletini çağdaş uygarlığın yapıcı, yaratıcı, seçkin bir ortağı yapmaktır."* Türk Milli Eğitiminin genel amaçları incelendiğinde, demokratik tutum ve değerlere atıfta bulunulduğu görülmektedir (MEB, 1973).

Görüldüğü gibi değerler eğitimi adı altında birçok değer karşımıza çıkmaktadır. Okullarda öğrencilere öğretilen ve sahip olunması gereken değerler arasında şüphesiz demokratik değerler önemli bir yer tutmaktadır (Çırak, 2019a). Kuşkusuz demokratik değerlerle donatılmış nitelikli bir toplum için yetiştirmeyi hedeflediği insan modeli olması gereken, her

biri özel bir anlam ve önem taşıyan birçok temel demokratik değerler vardır. Ancak bu araştırmanın sınırlılığı çerçevesinde, ayrıntılı ve derinlemesine bilgi toplamak amaç edinildiğinden, temel demokratik değerlerin tamamının yerine, Uygun ve Engin (2014) tarafından demokratik değerlere ilişkin alan yazın taraması geliştirilen temel demokratik değerler ölçeği ile ilgili alan yazın incelenerek, ortaokul seviyesinde demokratik değerler içerisinde yer alması gereken 4 boyut belirlenmiştir. Bu dört boyut "farklılıklara saygı", "adil olma", "özgüven" ve "işbirliği" incelemenin konusu olmuştur.

İşbirliği

Demokratik eğitimin gerçekleşmesi için eğitim ortamı demokrasinin temel ilkelerine göre düzenlenmektedir. Bu eğitim sürecinde öğrenciye karar verme, kendi planlarını yapabilme, kendini disipline etmeyi öğrenme, değerlendirme, çevresi ile uyumlu olma, ortak görevleri işbirlikliği içinde yerine getirme gibi çalışmalarında rehberlik eder (Oğuz, 2011). Demokratik bir vatandaş olmak için sadece hoşgörülü ve saygılı olmayı öğrenmek veya dinlemeyi, tartışmayı öğrenmek yeterli değildir. Demokratik bir vatandaşlık için çevresinden olumlu şekilde etkilenmekle beraber çevresi ile nasıl işbirliği yapacağını öğrenmek, yaşadığı anlaşmazlıkları şiddet olmadan çözmek, birinin hareketini diğeriyle düzenlemesi veya iletişimde olduğu sosyal çevresini nasıl ikna edileceğini öğrenmesi gerekir (Carleheden, 2006).

İşbirlikçi öğrenme, öğrencileri çalışabilecekleri küçük gruplar şeklinde ve problemin çözümünde veya ortak bir görevi tamamlanması için ortak bir amaç doğrultusunda birbirine yardımcı olarak birbirlerinin öğrenmesine yardımcı olarak bir konuyu öğrenmeyi sağlama süreci olarak tanımlanabilir (Açıkgöz, 2005: 125; Aydın, 2010: 12). Öğrenme ortamlarının işbirliği temelinde düzenlenmesi ile öğrencilerin bir amaç doğrultusunda beraber çalışmaya cesaretlendirmek başarı için katılım sağlayan tüm öğrencilerin gayretlerini bir araya getirmesi gerekmektedir. İşbirliğine dayalı bir eğitim ortamı oluşturmak için demokratik değerlerin hâkim olduğu bir ortamın oluşturulması öğrencinin işbirlikçi görev amaç ve ödül yapıları ile aktif bir yol izlemesi ile karakterize edilir (Arends, 2012: 360 -363). Akran grubu ile yapılan çalışmalar sonucunda çocuklar işbirliğine dayalı çalışmayı öğrenirler. Çocuklar "doğru" olanı çevresindeki akranları ve yetişkinlerden aldıkları onay ile öğrenirler. Onlar arkadaşlarının ilgisini kazanma; çevresine iyilik yapma ve arkadaşlık ilişkisinin karşılıklı devam ettiği düşüncesini benimserler. İşbirlikli öğrenmenin

uygulandığı sınıflarda çocuklar hak ve adalet kavramlarını daha iyi anlarlar (Vessels,1998: 63). Bununla birlikte öğrenciler akran ilişkileri boyutuyla işbirliğinin nasıl olması gerektiğini ve karşılıklı saygı anlayışını benimserler. İşbirliği ile öğrenmenin yaygın olarak kullanıldığı gruplarda sosyal ve kişiler arası ilişkilerdeki beceriler ve beraber çalışmanın gereği olarak öğrenciler doğrudan öğrenmektedir (Sünbül, 2007: 243). Beden Eğitimi ve Spor Dersi Öğretim Programı kazanımları arasında olan işbirliği "Sporda takım hedeflerine ulaşmak için iş birliği yapar" ibaresi ile yer almaktadır (MEB, 2018a).

Buradan hareketle yoğun işbirliği gerektiren takım sporlarında bireyin geçirdiği yaşantılar işbirliğini öğrenebilecekleri bir öğrenme ortamı sağlamaktadır. Böylece öğrenciler, işbirliği ile öğrenme gerçekleştirilen gruplarda geçirdikleri yaşantılar sonucunda grup içinde çalışma, birbirleri ile yardımlaşma, daha iyi olanı takdir etme, yapılan çalışmalarda sorumluluk alma, saygı duyma, sevgi hissetme ve güven duyma, fedakârlık etme gibi becerileri kazanmakta, değer sistemlerinin oluşmasına yardımcı olmakta, gelecekteki iş ve aile yaşamına hazırlanmaktadırlar (Büyükkaragöz ve Çivi, 1999: 127). Bu açıdan değerlendirildiğinde işbirliğine dayalı öğretim, temel demokratik değerlerin eğitiminde etkili bir yöntem olabilir.

Farklılıklara saygı

Tracey (1996)' e göre kişinin diğer insanların farklılıklarını kabul etmesi, bu farklılıklara karşı saygılı ve hoşgörülü olması; ayrıca diğer insanları saygı ile dinlemesi, onların düşüncelerini anlamaya çalışmasını içeren değer saygı değeri olarak isimlendirilir. Hoşgörü ve kabullenme değerlerinide kapsar. Küreselleşme, modernleşme ve bilişim teknolojilerinin gelişimine paralel olarak uluslararası boyutta toplumları etkileyebilecek yeni tehditler veya fırsatlar ortaya çıkmaktadır. Ülkemizde tarihsel süreç içerisinde birçok uygarlığa ev sahipliği yapmıştır. Bunun sonucu olarak çeşitli kültürler, düşünce, inanç, etnik köken, yaşam tarzını devam ettirtmektedir. Ülkemizin birlikteliğini korumak adına, söz konusu farklılıklarımızı bir zenginlik olarak görüp anlamlı bir bütünlüğün devam ettirilebilmesi için millî birlik ve bütünlüğümüz açısından farklılıklara saygı bir zorunluluktur. (Özpolat, 2010). Saygı, insanların duygu, düşünce, inanç gibi daha birçok açıdan hoşlanmadığımız yönleri olmasına rağmen onlara iyi davranmamızı, toplumların bir arada yaşamasının temeli olan emniyetin sağlanması için otorite ve mülkiyeti kabul etmemiz anlamını taşımaktadır (Lickona, 1991: 43-44). Saygı aracılığı

ile insan, tüm canlıların kendisi gibi haklara sahip olduğunu anlar ve çevresine karşı dürüst, nazik ve düşünceli davranır (Kirschenbaum,1995: 21).

Veugelers'e göre (2000) öğretmenler, öğrencilerin akademik başarılarını artırmanın yanında, pedagojik görevlerinin bir gereği olarak diğer değerlerle birlikte kendine saygı duygusunu geliştirmeli, kültürel farklılıklarını göz önünde bulundurarak onların görüşlerine saygı göstermelidirler. Demokratik eğitim bireyden başlamak üzere toplumlarımızın ve dünyamızın yaşamlarının sağlıklı bir şekilde devam edebilmesi için öğrenciler farklı dinlerden farklı sosyo ekonomik düzeyden farklı kültürel ve politik yönelimler, ırklar ve etnik kökenler ve cinsiyetler, sağlam ve saygılı bir öğrenme ortamında bir araya getirildiğinde, daha iyi anlamayı kolaylaştırarak onları geliştirmek için doğru fikirler oluşturmasına yardımcı olur. (Sardoc, 2018). Bu şekilde farklılıklar bir ayrışma aracı değil, öğrencinin kendini geliştirmesi açısısndan bir fırsat olur.

Demokratik eğitimin amaçlarından biri, öğrencilerde düşünme ve düşüncelerini özgürce, düzgün şekilde ifade etme ve başkalarının düşüncelerine saygı göstererek kendini ifade edebilme yeteneklerini geliştirmektir (Yeşil, 2003). Belirlenen değerlerin insanlar tarafından kazanılması ve bu değerleri benimseyerek davranışlarında sergilemesi, o toplumda yaşayan insanların birbirleriyle olan münasebetlerinede olumlu yönde yansıyarak toplumu daha iyi bir noktaya taşıyacaktır. İnsanlar arasındaki ilişkilerde değerlere önem verilmesi bu değerlerin özelliklerine uygun biçimde davranılmasına özen gösterilmesi, toplumda süreç içerisinde ortaya çıkan rahatsız edici birtakım bozulmaların da engellenmesine yardım edecektir (İşcan, 2007: 74,75). Oyun, spor, dans gibi daha birçok spor etkinlikleri ile çocuk sadece fiziksel olarak gelişmez aynı zamanda spor etkinlikleri aracılığı ile diğer çocuklarında farklılıklarını tanıyıp saygılı olmayı öğrenir (Çamlıyer ve Çamlıyer, 2001:31). Bunlarla beraber sporun içinde farklılıklara saygı değeri olimpizmin hedefleri arasındadır. Sporu toplumların arasındaki ilişkilerde uyumlu gelişime katkı sunmak, insanlığa saygının korunmasına yönelik atılacak adımlarla barışçıl bir toplumun oluşmasına katkı sağlamak için bir araç olarak kullanır (International Olympic Committee, 2007: 11).

Özgüven

Özgüven bireyin başarılı olmadaki becerisi ya da kendi kendine yeterliliğin genel duygu halidir (Mahoney ve Chapman, 2004). Bireyin kendini sevebilmesi için kendini tanıması

gerekir. Bireysel özelliklerinin farkına varan birey, bu özellikleri doğrultusunda kendisini geliştirebilecek, kendi karakter yapısını inşa edebilecektir. Kendi karakterlerini geliştiren kendisiyle barışık olan kişi çevresiylede sağlıklı ilişkiler kurar, Kendi değerinin farkında olan birey çevresindeki diğer insanlarında değerleri bilir ve sosyal çevresinede karşı saygıyla yaklaşır (Sarı, 2016: 23). Kendi yeteneklerini geliştiren birey sosyal çevresi tarafından kabul edilmesi ve kendisine hoşgörülü davranılması, kendine olan güvenini artırır böylece zaman içerisinde hoş karşılanmayan olumsuz davranışları bırakarak, kendine ait değerler sistemi oluşturmaya başlar (Dökmen, 1988: 173).

Özgüven bireyin kendi değerinin farkında olma, kendisine saygıyla, sevgiyle ve dürüt bir şekilde davranabilme, yeteneği olarak tanımlanabilir. Davranışların önemli belirleyicilerinden biri olarak özgüven, bireyin kendi ile barışık bir yaşam sürmesi, kendini ve çevresindeki olayları kontrol edebileceği inancı, kendini benliğini sevmesi, yaşam mücadelesinde yeterli olduğunu düşünmesi, kendini tanıması ile değerinin farkına varması, kendisinin iyi ve iyi olmayan yönlerini bilmesi ve bunu kabullenmesi ile ilgili bir kavramdır (Eldeleklioğlu, 2004).

MEB'in yönetmeliğinde bu yönetmeliğin amacının; "her tür ve seviyedeki resmî ve özel örgün ve hayat boyu öğrenme kurumlarında; öğretim programlarının yanında öğrenci ve kursiyerlerde özgüven ve sorumluluk duygusu geliştirmeye, yeni ilgi alanları oluşturmaya, millî, manevî, ahlaki, insanî ve kültürel değerleri kazandırmaya yönelik bilimsel, sosyal, kültürel, sanatsal ve sportif alanlarda öğrenci kulübü ve toplum hizmeti kapsamındaki sosyal etkinlikler ile kamu kurum ve kuruluşları, uluslararası kuruluşlar ve sivil toplum kuruluşları tarafından eğitim kurumlarında yapılacak sosyal etkinliklerin usul ve esaslarını düzenlemektir" (MEB, 2017b) ifadesi ile sportif ve diğer etkinliklerle özgüven duygusunun geliştirilebilceği konusuna atıfta bulunmuştur.

Adil olma

Toplumsal açıdan ahlaki değerlerin yeni nesillere aktarılması ve alışkanlıklar oluşturacak şekilde benimsetilmesi toplumun devamlılığını sağlayabilmesi için gereklidir. Bu ahlaki değerlerin içinde adalet değeride öğretilip benimsetilmesi gereken önemli bir değerdir (Akbaş, 2008). Öyle ki, toplumu var eden ve toplumun istikrarlı bir şekilde gelişimine yardımcı olan dinamiklerin kıymetlendirilmesi olarak görülmektedir.

Önemli bir değer olarak adil olmak; bireyin hak ettiği şekilde muameleyle

değerlendirilmesini ifade eder. “Adil olma değeri”, her durumda adil davranmayı, her şartta doğruluktan ayrılmamayı ifade eder. Sosyal değerlerin bir boyutu olarak ele alınan adil olma değeri, bireyin davranışlarında adaletli olmayı ve çevresindeki insanlara eşit düzeyde saygı göstermeyi merkeze alır (Haynes, 2002: 123). Adil olma değeri bireyin ön yargıdan uzak, somut kanıtlar doğrultusunda kararlar almayı ve bu kararlara göre eylemlerde bulunmayı içermektedir. Amerika Eğitim Bakanlığı yayınlarında adaletlilik değerini ‘Oyunu kurallarına göre oynamak’ olarak tanımlamaktadır (Delattre, E., ve Delattre, A. 2005: 3). Bu ifade ile bireyin kurallara göre hareket etmesi ile adil davranışlar sergileyeceği anlaşılmaktadır.

Uluslararası Olimpiyat Komitesi; Irk, din, siyaset, cinsiyet veya herhangi bir nedenle hangi ülke ya da kişi olduğu fark etmeksizin ayrımcılığa maruz bırakılması Olimpiyat Hareketinin felsefesine uymadığını belirtmiştir (IOC, 2007: 11). Beden Eğitimi ve Spor Dersi Öğretim Programı kazanımları arasında “Adil oyun anlayışına uygun davranmayı alışkanlık hâline getirir” (MEB, 2018a: 2) ifadesi ile adil olma değerine atıfta bulunmuştur.

### 2.2.4. Temel demokratik değerlerin önemi

Her toplumun sahip olduğu kendine has değerleri vardır. Bu değerlerin bazıları evrenselken bazıları ise belirli bir toplumla sınırlı, sadece o toplumun önemseyip kendi kuşaklarına aktardığı değerlerdir. Bu açıdan değerlerin varlığı hem özel hem de genel anlamda toplumların gelecektede var olabilmeleri için çok önemli olduğu bilinmektedir (Yıldırım, 2017: 15-16). Özellikle çocukluk çağından başlamak üzere değerler ve dünya görüşü yavaş yavaş oluşmaya başlamaktadır. Formel ve informel sosyal yapılarla birlikte okul ve ailenin bireysel dünya görüşü, değerler ve yargıların oluşmasına yardımcı olmaktadır (İçli, 2002: 95).

Toplumun devamlılığının sürdürülebilmesi için temel olarak belirlenen değerleri benimsemiş ve bu değerleri yaşamının her alanında yansıtabilen, bu değerlerle tutarlı bir biçimde tavırlar, davranışlar sergileyen bireyleri geleceğe hazırlamak aile, toplum, okul ve çevrenin görevleri arasındadır (İşcan, 2007: 75; Keskin, 2008: 16; Doğanay ve Sarı, 2004).

Günümüzde hızlı bir şekilde değişen ve gelişen teknoloji insanların dünya görüşlerinde ve inançlarında bazı değişikliklere sebep olması ile birlikte, insanların inanç ve görüşleride teknolojik gelişmeler üzerinde etkisi olduğu kaçınılmazdır. Teknolojinin değişim ve gelişim hızı, sosyal gelişmeden daha hızlı olduğunda bazı insani değerlerin kaybolduğu

görülmektedir (Güngör, 1995: 197). Yeni nesiller değerlerden yoksun bir şekilde yetiştirilirlerse, şiddet, terör, kargaşa artarken toplumda aldatma, dolandırıcılık çoğalır, cinsel saldırı, insan haklarına saygısızlık, adaletsizlik sonucunda toplumun temellerini sarsan davranışlar meydana gelebilir. Bu durum bir toplumu beraber yaşamasını sağlayan değerlerin yok olmasına neden olur. Bunun için hem bireyin sağlıklı bir yaşam sürdürmesi için, hem de toplumun devamlılığının sağlanması için değerler büyük önem arz etmektedir (Yıldırım, 2019: 31).

Temel insani özelliklerimizi belirleyen değerlerimiz, hayat boyu karşı karşıya kaldığımız sorunlar karşısında eyleme geçmemizi, üstesinden gelmemizi sağlayan kudretin ve gücün kaynağıdır (MEB, 2018a: 5). Değerler, toplum içerisinde yaşamını devam ettiren bireyin davranışlarında hangi ölçütler içerisinde olması gerektiğini belirleyerek, bireylerin davranışlarının sınırlarını belirlemektedir. Bunun için değerler, "bireylerin yaşamına yön vermekte, bireylerin kritik durum ve olaylardaki tercihlerini göstermekte, hangi davranışların iyi, doğru, arzulanan ya da istendik olduğunu belirtmekte, davranışlarını yönlendirmekte, kararlarına kılavuzluk etmektedir" (Yılmaz, 2011). Bir toplumun geleceğini belirleyen, değerlerine bağlı ve bu değerleri hareket ve eylemlerinde gösteren insanların varlığına bağlı olduğu herkes tarafından kabul edilmektedir. Bunun için eğitim sistemimiz her bir bireye ahlaki temelli kararlar alabilme ve aldığı kararlar doğrultusunda eylem ve hareket edebilme yeterliliğini kazandırma amacıyla çalışmalar yapar. Eğitim sisteminin tek amacı bazı bilgi, beceri ve davranışları kazandıran akademik başarısı yüksek bireyler, yetiştirmek değildir. Akademik açıdan başarılı bireyler yetiştirmenin yanında temel değerleri benimsemiş ve bu değerleri yaşamının her aşamasında sergileyen bireyler yetiştirmek temel görevidir. Eğitim süreci gelecek nesillerin değerlerini, alışkanlıklarını ve davranışlarını etkileyebilmelidir (MEB, 2018b: 5). Değerlerin birey ve toplum açısından önemi ve işlevi, yapı ve özellikleri göz önüne alındığında değerler eğitimi zorunlu bir hal almaktadır. Hem bireyin davranışsal özellikleri hem de her toplum ya da demokratik sistemin varlığını koruma ve devam ettirme arzusu ile birlikte (Yeşil ve Aydın, 2007) demokratik yaşamı tehdit eden zararlı politik sistemlerin dışlanması için değerler eğitimi gereklidir (Puolimatka,1997). Sağlıklı nesiller yetiştirmek ve bunun sonucu olarak sağlıklı bir toplum oluşturmak isteniyorsa değerler öğretiminin gerçekleştirilmesi bir zorunluluktur (Halstead ve Taylor, 1996: 70-71).

Hotaman'a (2010) göre demokratik eğitim; "demokrasinin ilke ve kurallarının, insan hak ve özgürlüklerinin eğitim programlarında açık ya da örtük hedeflere dönüştürülüp, öğrenme yaşantıları yoluyla toplumun genç bireylerine kazandırıldığı eğitimdir". Demokratik değerlerin birey tarafından benimsenmesi, yaşadığı toplumla bir bütün halinde demokrasinin sürdürülmesine katkıda bulunması, demokratik değerlerin sürekliliği açısından önemlidir. Çünkü demokratik değerleri sindirmiş vatandaşların bu değerleri yaşamlarının her alanında davranış haline getirmeleri, toplum dinamiklerini sağlamlaştırmakla beraber, toplumun fikir yapısını ve değerlerini de etkileyecektir (Çırak, 2019b). Demokrasinin toplumda yaygın olarak görülebilmesi için, demokratik yollarla düşünebilen, demokratik bilgiyi davranışa dönüştürmüş ve en önemlisi demokrasiyi içselleştirmiş insanlar ister (Yeşil, 2003; Hotaman, 2010). Demokratik değerleri benimsemiş bireylerin yaşadığı bir toplumda demokrasiler her zaman daha güçlü hale gelmiştir. Günümüzde demokrasinin devamlılığı, ancak demokrasiyi besleyen bir demokratik değerler eğitimi ile güçlü ve sürdürülebilir olabileceği, demokratik değer kuramcıları tarafından kabul edilen bir hakikattir (Ulusoy, Dilmaç, 2015: 43)

Bu sebeplerden dolayı demokratik toplumsal düzende eğitim aracılığı ile öğrencilere verilecek demokratik değerlerle, bireyin toplumsal yapıya etkin bir şekilde katılması, demokrasinin güçlenmesi için oldukça önemlidir. Demokrasi insanlar tarafından yüzyıllar boyunca geliştirilerek bu günlere gelmiş bir yaşam biçimi, insanların vazgeçemediği bir sistemdir. Çünkü bu sistem tarihsel süreç içerisinde, demokrasi için önemli değerleri oluşturarak bir değerler sistemi haline gelmiştir. Demokrasi ve demokratik değerler devamlılığı için kuramsal ve uygulamalı dersler ve bu derslerin demokratik bir şekilde işlenilmesinde kullanılan yöntemlerle yeni nesillere aktarılabilir (Hotaman, 2010).

Ailede değer eğitimi:

Çocuğun ilk toplumsal çevresini ailenin oluşturmasından dolayı çocuğun değerleri üzerinde çok büyük etkisi vardır (Tezcan, 2018: 43). Çocuğun yaşamında en önemli kişi, doğal olarak annedir. Modern toplumlarda geniş aileler yerini çekirdek ailelere bırakmaktadır ve çocuğun ilk sosyal çevresini anne ve baba ve kardeşten oluşmakta iken geniş aile ortamlarında, amcaları, halaları, teyzeleri devreye girer. Ailenin yaşam şekli, çocuğu derin olarak etkiler (Tezcan, 2012: 53). Whitbeck ve Gecas (1988) ebeveyn-çocuk arasındaki değer edindirme süreçlerini inceledikleri çalışmada, ailenin çocuğun değer edindirme sürecinde etkisinin yüksek olduğunu bulmuşlardır. Çocuğun değerleri kazanma sürecinde aile tek kaynak olmasa bile, temel kaynaktır (İşcan, 2007: 70). White ve White

ve Matawie'in (2004) yaptığı çalışmada, çocuğun değer edinme sürecinde, ailenin benimsediği değerlerin çocuğun değerlerini ergenliğin son dönemlerine kadar büyük oranda etkilediğini bulmuşlardır. Aile çocuğunun beslenmesini, her türlü tehlikeden korunmasını, fiziksel ihtiyaçlarını, sevgi ve güven gibi duygusal ihtiyaçlarını yerine getiren bir mekanızmadır. Aile bunlarla beraber çocukları yetiştirme şekli ile ve çocuğa karşı tutumlarıyla çocuğun kişiliğinin şekillenmesinin yanında, toplumsal değerler sistemini çocuk tarafından benimsemesini sağlayarak sosyalleşme sürecinide desteklemektedir (Aydın 2003, 2005:24; Sağlam, 2019: 21)

Ailenin çocuk yetiştirme tarzı, çocuğun birçok yönü ile beraber sosyalleşmesini etkilemektedir. Ailenin çocuğu yetiştirme sürecinde demokratik ve eşitlikçi bir tutum sergilemesi, baskıcı ve otoriter davranması veya koruyucu bir tavır sergilemesi çocukların kişiliklerininde bu yaklaşımlara göre şekillenmesine neden olmaktadır. Demokratik ve eşitlikçi bir aile ortamında yetişen çocuklar; özgüveni yüksek ve diğer aile ortamında yetişen çocuklara göre daha sosyal olmaktadırlar (Kulaksızoğlu, 2001:83-84). Demokratik ebeveynlikte, anne baba çocuklarına karşı daha sıcak ve ilgili, sabırlı ve duyarlı bir şekilde yaklaşır, aile içinde alınacak kararlarda ailenin bir üyesi olarak çocuklarının görüşlerini alırlar. Ayrıca bu tür anne babalar, çocuklarından beklentilerinin neler olduğunu belirtirler, çocukların fikirlerini ifade ettiği görüşmeler yapar ve çocukları için sınırlar, kurallar belirlerler. Demokratik aile ortamında yetişen, çocukların ebeveyn değerlerini benimsemeleri sağlanabilir. Ayrıca demokratik ebeveynlik çocukların, aile değerlerine katılma motivasyonunu artırır; çünkü yapıcı bir ebeveyn-çocuk ilişkisi vardır (İşcan, 2007: 70; Tezcan, 2018: 44). Dolayısıyla aileler, demokratik ebeveynliğin bir sonucu olarak değerler eğitiminin etkililiğini artıracak bu bir yöntem olduğu hakkında bilgilendirilmelidir.

Bir bireyin değerleri öğrenip benimsemesi için en uygun zaman ve mekân ailesi ve çocukluğudur. Fakat çocukların ailede istenilen değerleri kazanabilmesi için ilk olarak ailenin ilgili değerleri benimseyip, bu değerleri özümsemesi ve çocuklarına aktaracak düzeyde bu değerler hakkında bilinçli olması gerekir. Değerler eğitiminin ebeveyn tarafından etkili şekilde uygulanabilmesi için ebeveynlerin birbiriyle uyum içerisinde hareket etmesi, karşılıklı olarak önceliklerin doğru şekilde tespit edilmesi, iletişimin açık ve anlaşılır bir biçimde yürütülmesi, kendileriyle ve çocuklarıyla kaliteli zaman geçirmeleri, kısacası her değer için örnek rol model olunması gerekir. Ebeveynlerin bilinçli ve sağlıklı olması sağlıklı bir toplumun geleceğinin teminatıdır (Yaman, 2012: 81-

83; Aydın, Gürler 2014: 31).

Okulda değer eğitimi

Teknolojinin gelişimi ile beraber dünyamızın hızlı değişimi geniş ailelerin birey üzerindeki etkisini azaltırken aynı zamanda toplumsal kültür ve insani değerleri gençlere aktarılmasını sağlayan yerel rol modellerin fonksiyonu gittikçe azalmıştır. Öyle ki çekirdek aileye geçiş, iş yaşamına katılan kadın sayısının artması, doğası gereği bilginin devamlı olarak genişlemesi, genç insanların çağın gereği olarak belli süreç ve zaman içinde belli eğitimden geçme beklentileri ve öğrencinin değerler sistemini istenmedik şekilde etkileyen ve giderek etkisini artıran çevresel faktörler öğrencinin değerler sistemini öğrenmesi ve benimsemesi için okulun sorumluluğu artırmıştır (Kaymakcan ve Meydan, 2011). Çocukların ilk olarak temel değerleri öğrenmesi anne ve babaların görevi iken daha sonraki eğitim sürecinde eğitimcilerin görevidir (Kurtdede Fidan, 2009).

Okul, değerler eğitiminin öğretilmesi için öğrenciler üzerinde etkisi en güçlü olan kurumdur (Hofmann-Towfigh, 2007). Okullar, ailede öğrenilen değerlerin pekiştirilmesinin yanında yeni bazı değerlerin kazanılacağı çeşitli uygulamalarla daha da pekiştirileceği ortamlardır (Hökelekli ve Gündüz, 2007). Okullarda değerler eğitimi birbirini tamamlayan farklı farklı bir dizi etkinlik şeklinde olmalıdır. Okulda değerler eğitimini sadece bir ders veya programla verilmesi mümkün değildir. Okulda oluşturulan okul kültürü, formal ve informal birçok eğitim programları gibi birçok faktör değerler eğitiminin parçalarıdır (Keskin, 2008: 37). Eğitim, toplumun idealleri doğrultusunda hem evrensel hemde o toplumun kültürüne has geleneksel değerler sistemini yeni nesillere iletmede çok önemli rol oynamaktadır. Eğitim, bireyin içinde doğup büyüdüğü toplumun millî, manevi ve kültürel değerleri ve bu değerlere yönelik davranışlar edinmesini kapsayan bir süreçtir (MEB, 2017). Bireylerin istenilen değerleri fark etmesi, bunlardan kendisine yeni değerler oluşturması, oluşturduğu bu değerleri özümsemesi ve kendi kişiliğini bunlara göre oluşturması öncelikle eğitimle gerçekleşir (Yeşil ve Aydın, 2007). Eğitim sisteminin ana hedeflerinden biri, toplumun var olan ortak değerlerini genç nesillere aktarmak ve bireylere belirlenen değerleri öğretmektir. Aynı zamanda, zaman içinde değişen değerlerin yerine daha uygun değerler koymak ve değerlerin devamlılığını sağlamaktır (Hökelekli, 2011: 288). Değerler eğitimi, doğrudan veya dolaylı olarak her zaman, okullarda ve okul sistemlerinde var olmuştur. “Okulun değerler eğitimi hususunda; toplumda mevcut olan çeşitli değerlerle daha fazla karşılaşmasını sağlayarak çocukların hâlihazırda geliştirmeye başladığı değerleri oluşturmak

ve bunları tamamlamak; çocukların gelişmekte olan kendi değerlerini anlamalarına ve uygulamalarına yardımcı olmak üzere iki rolü vardır" (Halstead ve Taylor, 2000). Okul ortamında öğretilenler her zaman planlı olarak gerçekleşmez. Çocuklar okulda öğrenmeyi amaçladıkları veya farkında olmadıkları birçok şeyi gözler. Bilinçli veya bilinçsiz öğrendikleri her şey çocukların iyi, kötü, doğru ve yanlış algısına bir yaklaşım geliştirmelerine katkıda bulunur. Çocuklar okul ortamında yaşanan olayları ve öğretmenleri gözlemleyerek de değerleri öğrenirler (Aydın ve Gürler (2014: 47-49). Okulun öğretim için bu çok yönlü özelliği değerler eğitimi için birçok olanak sunmaktadır. Çünkü okul sistematik ve planlı olarak yeni nesillere değerler eğitiminin öğretilebileceği ve benimsetilebileceği en önemli toplumsal kurumdur. Okullar toplumun değerlerini yansıtmakta ve çocuklar aracılığı ile somutlaştırmaktadır (Halstead, 1996: 11).

Milli eğitim sistemimizin temel amacı değerlerimiz ve yetkinliklerle bütünleşmiş bilgi, beceri ve davranışlara sahip bireyler yetiştirmektir. Bilgi, beceri ve davranışlar öğretim programlarıyla kazandırılmaya çalışılırken değerlerimiz ve yetkinlikler bu bilgi, beceri ve davranışların arasındaki bütünlüğü kuran bağlantı ve ufuk işlevi görmektedir. Değerlerimiz toplumumuzun millî ve manevi kaynaklarından damıtılarak dünden bugüne ulaşmış ve yarınlarımıza aktaracağımız öz mirasımızdır (MEB, 2018b: 4).. Okuldaki sosyal yaşantının ve okulun kültürel ortamının, toplumun kazandırılmasını istediği değerlerin çocuklara benimsetilmesinde önemli etkileri olduğunu vurgulamaktadır (Sarı, 2007: 64). Yetkinlikler ise bu mirasın hayata ve insanlık ailesine katılmasını ve katkı vermesini sağlayan eylemsel bütünlüklerimizdir. Bu yönüyle değerlerimiz ve yetkinlikler birbirinden ayrılmaz bir şekilde teori-pratik bütünlüğünde ki asli parçamızı oluşturur. Güncellik içinde öğrenme öğretme süreçleriyle kazandırmaya çalıştığımız bilgi, beceri ve davranışlar ise bizi biz yapan değerlerimizin ve yetkinliklerin günün şartları içinde görünürlük kazanma araç ve platformlarıdır; günün şartları içinde değişiklik gösterebilir yapısıyla arızîdir ve bu sebeple de sürekli gözden geçirmelerle güncellenir, yenilenir" olarak ifade etmiştir (MEB, 2018b: 4).

Okullardaki değerler eğitimi ile eşitlik, adalet, özgürlük gibi daha birçok demokratik fikirlerin yeni nesillerde yeşertildiği yerler olduğundan, eğitim toplumların geleceği için, bilhassa da demokratik toplumlar için çok önemlidir (Topkaya ve Yavuz, 2011). Değerler demokrasinin devamlılığını sağlarken ve eğitim sistemlerini güçlendirir. Bir başka ifade ile politik sistemin demokratik seviyesi vatandaşların demokratik değerlere verdiği destekle

eşdeğerdir. Demokratik değerlerin desteklenmesi, geliştirilmesi ve yeni nesillere aktarılması okullar aracılığıyla olur (Gafoor, 2015).

Bir toplumda demokrasinin varlığını demokratik bir eğitim-öğretim aşamasından geçen insanların oluşturduğu bir toplumda sürdürebilir. Bir toplumun demokratik olabilmesinin temel koşulu, demokratik değerler eğitim sürecinde benimsetilmesi ile olur. Demokratik bir siyasi sistem içinde eğitimin görevlerinden biri, öğrencilerde fikir düzeyinde köklü demokrasi anlayışını geliştirerek, yaşamın her alanında demokratik yaşam tarzının doğal bir davranış ve düşünce şekli haline getirmektir (Hotaman, 2010). Değerler eğitimine, eğitim kurumlarında okul öncesinden başlamak üzere yaygın eğitim dahil olduğu eğitim öğretimin her kademesinde, derslerin tamamında ve okul kültürünün bir parçası olarak yer verilmeli ve bu konu ile alakalı öğretmen, öğrenci, aile ve çevre ile sıkı bir iş birliğine gidilmeli, farkındalığın artırılabilmesi için kitle iletişim araçlarının etkinliğinden faydalanılma, bunun için gerekli düzenlemeler yapılmalıdır (MEB, 2014). Demokrasi ilk olarak demokratik değerlere sahip, düşüncesini demokratik bir zemine düşünebilen, demokrasiyi davranış şekli haline getirmiş ve en önemlisi demokrasiyi özümsemiş insanlar ister. (Yeşil, 2002: 47).

*Değerler eğitiminde öğretmenin rolü*

İnsanlık tarihi boyunca öğretmenlik saygın meslek olarak, toplumsal değerleri yeni nesillere aktaran, bilgi ile bilgiye ulaşmaya çalışanlar arasında bir köprü görevi görmüştür. Öğretmenler, kendilerinden başlayarak, öğrencilere ve uzun dönemli etkileri bakımından düşünüldüğünde tüm topluma becerilerin ve değerlerin kazandırılması aşamasında çeşitli sorumluluklar üstlenmektedir. Modern toplumlarda öğretmenler eğitim ve öğretimi gerçekleştirmenin yanında, öğrencilere ve içinde yaşadığı topluma örnek gösterilen insanlardır (MEB, 2017a: 1). Öğretmenlerin görevi öğrencileri akademik olarak yetiştirmenin yanında; yaşadıkları toplumların geleceklerini kurma görev ve sorumluluğuda vardır. Bundan dolayı öğretmenler toplumların mimarları olarak da ifade edilebilir (Sekhar ve Emmaniel, 2012). Öğretmenler, değerler eğitiminin topluma kazandırılması konusunda bütün mesleklerin içinde sorumluluğu en yüksek meslek gurubudur. Bu sorumluluklar yeni nesillerin toplumla uyumunu sağlamaya ve onları toplumun değerlerine göre yetiştirmekle ilgilidir (Kennedy, 2005).

Çocuklar okula başlamaları ile birlikte, öğretmenlerin çocuk üzerindeki etkisi başlar. Öyle

ki çocukların demokratik tutum ve davranışları kazanmasında çoğu zaman ebeveynlerden daha etkin olabilmektedir (Yeşil, 2002: 118). Akran gurupları bireyin davranışları ve karakteri üzerinde etkiside kaçınılmazdır. Öğretmen sınıf ortamında inisiyatif alıp demokratik erdemleri destekleyen bir akran ortamı oluşturarak da bireyin değer öğrenimine katkı sağlayacaktır (Lickon, 1997). Öğretmenlerin sahip olduğu değerler bütünü bireysel olduğu kadar toplumun genelini ilgilendiren bir meseledir (Butroyd, 1997). Okul ortamında öğrenci kendisi ya da grup olarak kendilerinden yapılması istenilenleri anlamaya çalışır ve yaşadığı toplumun bir üyesi olmaya başlar. Değerlerin öğretilip benimsetilme görevi eğitimcilere veya öğretmenlere düşmektedir. Öğretmenlerin aldıkları sorumluluk, davranış ve kişilik özellikleriyle, gösterdikleri çözüm yolları ile öğrencilerine ilk örnek olacak kişi öğretmenlerdir (Özkalp, 1987: 82-83). Öğretmen örgün eğitim kurumlarının en önemli unsurudur. Bu sebeple öğretmenlerin demokratik toplum anlayışına sahip olmakla beraber, değerler, davranışlar ve tutumlar konusunda bilgili olmak bu bilgi ve anlayışıda sınıf ortamında uygulaması gerekir aksi takdirde sadece demokrasi hakkında yaşam alanlarında uygulanmayan saf bilgi bir işe yaramaz (Ravitc, 1991).

Öğretmenlerin öğrencilerine değer kazandırma sürecinde, olumlu rol model olduğu demokratik bir sınıf ortamı ve örtük programın uygulandığı okul ortamı oluşturulması çok önemlidir. Öğretmen öğrencilerin dünyasında önemli bir rol modeldir. Öğretmenin sınıf ortamında ve sosyal yaşam alanlarında tutum ve davranışları öğrenciler tarafından dikkatli bir şekilde takip edilir. Öğretmen, öğrencileri seven, her türlü olumsuz durumda korumaya çalışan onların iyiliği için çaba sarfeden otorite figürüdür. Bu nedenle öğrenciler için öğretmenleri iyi bir rol modeldir. Öğretmenin tutum ve davranışları, öğrencilere karşılaştıkları olaylarda nasıl davranılması gerektiği konusunda yol gösterir (Çubukçu, Çetintaş, Satı, Şeker ve Yanlık, 2012).

Değerler eğitimi örtük programın alanı içerisinde yer almaktadır. Kazandırılmak istenen değerler öğrencilere tek tek anlatılmasa bile öğrenciler tarafından okulda öğrenmenin bir parçası olarak algılayarak kabul edilmiş olur. Örtük programın planlayıcısı eğitim bilimciler ve uygulayıcısı olan öğretmenlerin bu programa ilgili düzenlemeleri açık ve dikkatli bir biçimde planlamaları ve uygulamaları çok önemlidir. Bunun için örtük program uygulanmasının başarılı olabilmesi için öğretmenin yeterliliğinin çok önemli olduğu düşünülür. (Kelly, 2004:5).

*Beden eğitimi öğretmeni ve değerler*

Eğitim sistemlerinin bu temel görevleri etkin bir şekilde yerine getirebilmesi, sistemin en önemli unsuru olan öğretmenlerin niteliğine bağlıdır. Bu nedenle bir ülkede nitelikli bir nesil yetiştirmenin yolu, ilk olarak öğretmen niteliklerini kapsamlı bir şekilde geliştirmekten geçmektedir. Eğitimin başlatıcısı, geliştiricisi ve uygulayıcısı olan öğretmenler eğitim sisteminin en hayati öğesi olduğu için, toplumların gündeminde nitelikli öğretmen yetiştirme çabası ve kaygısı her zaman çok önemlidir. Eğitim alanında yapılacak her fiili değişim, eğitimin uygulayıcısı olan öğretmenlerin elinde yeniden biçimlenerek anlam kazanmaktadır. Dolayısıyla eğitimin niteliğini belirleyen ve etki eden en önemli etkiyi öğretmenler yapmaktadır (MEB, 2017a: 1-2). Beden eğitimi öğretmenleri okullarda her kademedeki öğrenci ile çok kolay iletişim kurabilecek ayrıcalığa sahiptir. Derslerde rahat bir kıyafet olan eşofman içinde olmaları, birlikte öğrencinin yaş düzeyine uygun oyun oynama imkanına sahip olmaları, antrenman ve müsabakalara katılmak için okul dışında da birlikte vakit geçirebilmeleri, seyahat etmeleri, yemek yemeleri, hep beraber yaşanan coşkudan sonra üzüntü ve sevinci paylaşabilmeleri sebebiyle öğrenci kendisine daha yakın hissetmekte kolaylıkla güven bağı oluşmaktadır. Beden eğitimi öğretmenin her hareketini öğrencilerin takip etmesinden dolayı iyi bir rol model olabilmektedir. Bu nedenle değerler eğitiminin etkin bir şekilde öğretilmesi, uygulanması ve benimsetilmesi konusunda öğrenciler üzerinde beden eğitimi öğretmenlerinin etkinliği daha fazladır (Kuter ve Kuter, 2012).

*Beden eğitimi ve spor ile değerler eğitimi*

Tarihi süreç içerisinde insanın var olmasıyla bir eylem alanı olarak gelişen sporun 21. yy.'da değeri daha iyi anlaşılacaktır. Çünkü spor insanın bireysel olarak eğlenmesinin yanında fiziksel ve ruhsal anlamda da güçlenerek, günlük yaşamın getirdiği olumsuzluklardan kurtulmasına, yaşadığı toplum ile bütünleşmesine, gelişme, olgunlaşma, mükemmelleşme duygu ve bilincinin oluşmasına sağlar. Bireyin özgün ve özgür yaşamasına katkı sağlamasının yanında hoşgörü ve mücadele azmini artırarak aydınlanmasına, demokratik tutum ve davranışları kazandırarakta yaşadığı topluma katkı sağlar (Erdemli, 2021: 166). Değerler eğitiminin içeriği; toplumsal yapının temelini oluşturan "milli, manevi, sosyal, ahlaki ve kültürel değerlerden olan yardımlaşma, dayanışma, hoşgörü, misafirperverlik, vatanseverlik, doğruluk, iyilik, temizlik, çalışkanlık, dürüstlük, sevgi, saygı, duyarlı olma, adil olma, paylaşımcı olma" gibi değerlerle alakalı öğrenci yeterliliklerinin arttırılması ve

öğrencilerin davranışlarına yansımasının sağlanmasıdır. İnsanın özünde var olan ve spor sayesinde keşfettiği, geliştirdiği bu erdemleri yaşantısının her alanına yansıtır. Bu bakımdan spor değerler eğitimi öğretiminde ve uygulanmasında önemli bir araçtır (Kuter ve Kuter, 2012). Bunlarla beraber hoşgörü, sorumluluk, dayanışma bilinci, adalet, uzlaşma, katılım sağlama gibi demokratik değerlerin öğrenilmesi ve benimsenmesi ile davranışlara yansımasının en etkili yolu uygulamadan geçmektedir. Tutumlar ve davranışlar önce rol model olan kişide gözlenip daha sonra tatbik ortamı sağlanarak bireylere kazandırılabilir (Lister, 1982).

Beden Eğitimi ve Spor Dersi Öğretim Programı'nın amacı; " Beden eğitimi ve spor yoluyla iletişim becerileri, iş birliği, adil oyun (fairplay), sosyal sorumluluk, liderlik, doğaya saygı ve farklılıklara saygı özelliklerini geliştirir ". Bütün bu özellikler insana kendisinden başlayarak, çevresini tanıyabilme olanağını yakalayabileceği yoğun duygusal yaşantılar sayesinde kazanılabilir. Spor bu yaşantıların tecrübe edilebileceği en güzel örneklerinden biridir. Sporun doğası gereği birey kendi yeteneklerini fark edip başkalarının yeteneklerini tanıma imkanı bulur, eşit koşullarda yarışmayı, kurallara uymayı, kazandığı zaman alçakgönüllü olabilmeyi, yenildiği zaman yenilgiyi kabullenerek kazananı takdir edebilmeyi, bencil olmamayı, doğayla ve zamanla mücadele ederek zamanını ve emeğini en ekonomik şekilde kullanmayı öğrenir (Öztürk, 1998: 79). Beden eğitimi öğretmenleri bu öğretileri en etkili şekilde öğretebilecek kişi beden eğitimi dersi ise uygulama alanı konumdadırlar. Beden Eğitimi derslerinin amacı Milli Eğitim Temel Kanunu ve Türk Milli Eğitimin temel amaçları doğrultusunda; "öğrencilerin gelişim özellikleri de göz önünde tutularak, onların kişisel ve toplumsal yönden sağlıklı, mutlu, iyi ahlaklı ve dengeli bir kişilik sahibi, yapıcı, yaratıcı ve üretken, Milli kültür değerlerini ve demokratik hayatın temel ilkelerini benimsemiş fertler olarak yetiştirilmesi olarak belirlenmiştir" (Kuter ve Kuter, 2012).

Beden eğitimi dersi fiziksel katılım gerektiren bu sayede fiziksel gelişmeyi destekleyen tek ders olması ile beraber öğrencilerin zihinsel ve duyuşsal becerilerinin gelişiminede katkı sağlayan önemli derstir. Öğrencinin gelişimine çok boyutlu katkı sunan beden eğitimi dersi, öğrencilere birçok değerin doğal bir süreç içerisinde kazandırıldığı ve daha birçok değerin kazandırılabileceği çok önemli bir derstir (Yıldız ve Güven, 2013).

Sportif değerler olarak; “işbirliği, özdisiplin, sportif erdem, duygu kontrolü, takım çalışması, benlik saygısı, özgüven, dayanışma, arkadaşlık, saygı, yardımlaşma, çaba gösterme, mükemmellik, ayrımcılık yapmama, dahil etme, adalet ve eğlence gibi değerler” söylenebilir. Çocuklar ve gençler örgün ve yaygın eğitim aracılığı ile sosyal öğrenme imkanları sayesinde bu değerleri öğrenirler ve yaşamlarında kullanmaya başlarlar. Sportif değerler spor kültürünün ayrılmaz bir parçasıdır. Bu bağlamda ailelere ve öğrencilere spor kültürünün kazandırılması yaygınlaştırılması sırasında sporun bireyin fiziksel gelişimine katkısının yanında bütünsel gelişimi tamamlama açısındanda önemi olduğu, sportif değerlerin de bunun bir parçası olduğu uygun bir şekilde aktarılması sağlanmalıdır (Demirhan, 2014).

Öğrenmede disiplinler arası bir yaklaşımın benimsenmesi, öğrencilerin çeşitli konu alanlarının gerçek yaşamda birbirleriyle nasıl da iç içe olduklarını anlamalarına yardımcı olur. Öğrenme konusunda disiplinler arası bir yaklaşım benimsediğimizde spor eğitimi heyecan verici olanaklar sağlayabilir (Kuter ve Kuter, 2012).

Değerler eğitimini yalnızca okul sınırları içinde kazandırmaya çalışmak yeteri kadar verimli değildir. Bununla beraber öğrencilerin, değer öğrenim sürecinde aktif olduğunda öğrenmenin daha kalıcı olduğu bilinmektedir (Thornberg, 2006). Okullarda demokrasi eğitiminin öğrenciler tarafından öğrenmesi, benimsemesi ve yaşamında uygulaması hedefleniyorsa, eğitim ortamları öğrencilerin öğrendikleri değerleri deneyimleyecekleri ortamlar oluşturmalıdır (Zencirci, 2003: 39). Bu noktada beden eğitimi dersi ön plana çıkmaktadır. Öğrenciler bir yandan eğlenirken, diğer yandan mücadeleyi etmeyi, hırslı davranmayı, içine kapanmamayı, sosyal olmayı, aynı duyguları paylaşabilmeyi, öznelci olmayı, çevresi ile işbirlikçi olmayı, takımın bir parçası olmayı gibi daha birçok kişilik özelliklerini ve değer yargılarını bir voleybol turnuvasında veya futbol müsabakasında öğrenebilirler (Yıldırım, 2019: 74). Fakat doğal ve işleyen süreçle birlikte hareket etme kabiliyeti, yardımlaşma bilinci, bir amaç uğruna ortaklaşa iş yapmak, belli kurallar içinde organize olma, cesaretli olma, dostluklar kurma, temizliğe dikkat etme, rakibe saygılı olma, takdir ve teşekkür edebilme, hata yaptığında özür dileyebilme, olaylar karşısında sabırlı davranabilme, çevresine karşı hoşgörü olabilme ve çalışmalarında gayretli olma gibi değerleri öğrenciler bu etkinlikler sayesinde öğrenmektedir. Bunların her birisi çocuklara teorik olarak öğretilen ve daha sonra uygulaması istenilen davranış ve değerler değildir. Okul dışında yapılan etkinlikler aracılığı ile farklı öğrenme alanlarında

gerçekleştirilen bu etkinlikler sayesinde değerler eğitimine katkı sağlamaktadır. Buradan hareketle öğrencileri ilgi gösterdiği ve yapmaktan zevk aldığı oyun, hareket, beden eğitimi ve spor etkinlikleri, değerler eğitimi öğretilmesi benimsetilmesi, uygulanması içinde önemli bir araç olarak kullanılabilir (Bozkurt, 2017: 6; Kuter ve Kuter, 2012).

Çevrede değer eğitimi:

Değer, "bir sosyal grubun veya toplumun kendi varlık, işleyiş ve devamını sağlamak ve sürdürmek için üyelerinin çoğunluğu tarafından doğru ve gerekli oldukları kabul edilen; onların ortak duygu, düşünce, amaç ve menfaatini yansıtan genelleştirilmiş temel ahlaki ilke ve inançlara denir" (Kızılçelik ve Erjem, 1994: 99). Toplum tarafından benimsenen ve devamlılığı istenen değerlerin yeni nesillere aktarılması gerekmektedir. Bu değerlerin yeni nesillere aktarılma yöntemlerinden biride, sosyalleşme (toplumsallaşma) sürecidir. Sosyalleşme süreci, toplumun benimsediği değerlerin toplumun yeni yetişen bireylerine aktarılmasını gerçekleştirerek, genç bireylerin içinde yaşadıkları toplumsal hayatın bir parçası olmasını sağlamaktadır. Bu yönüyle düşünüldüğünde sosyalleşme, en yalın haliyle "çocuğun eğitimi" demektir (Tezcan, 1999:39).

Değer oluşumunda etkili olan ögelerden birisi de çevredir (Tuğral, 2005: 32). Bireyin içinde yaşadığı sosyal çevresinin hem kişisel gelişimi hem de eğitimi üzerinde etkisi büyüktür. Birey doğum öncesinden başlayarak yaşam boyu yaşadığı çevreden etkilenmeye devam etmektedir (Senemoğlu, 2012: 10). Başka bir ifadeyle, sosyalleşme, "bireyin *toplumun kültürünü öğrenme ve içselleştirme* sürecidir" (Bozkurt, 2011:111). Birey sosyalleşme sürecinde, toplumun ortaklaşa benimsediğı sosyal kuralları, beklenti ve isteklerini, toplumsal kurumlara nasıl katılabileceğini ve toplum tarafından kabul görmüş değer sistemlerini, davranış ve disiplin şekillerini, ideallerini bireye aşılar (Özkalp, 1987: 73; Tezcan, 1999: 42). Bireyin yaşadığı bu sürece bir nevi sosyalleşme de denilebilir. Öyle ki sosyalleşme, bireyin belirli bir grubun veya toplumun değerlerini, normlarını ve doğru kabul edilen davranışlarını öğrenmesi ve o gruba ya da topluma uyum sağlama süreci olarak görülmektedir (Jacobsen, 2001: 352).

Demokratik bir toplumu meyadana getiren bireylerden insan haklarına saygılı, uzlaşmacı, hoşgörülü, bilimsel, açık görüşlü, eleştirel ve sorgulayıcı, sevgi, saygı ve güven gibi değerleri benimsemiş ve sorumluluk bilinci ile hareket eden yaşadığı topluma katılımcı bireyler olması beklenir. Belirtilen bu özellikler demokratik bir topumun varlığı ve

demokrasinin devamlılığını sürdürebilmesi bakımından önemlidir (Tahiroğlu ve Aktepe, 2015). Toplumsal değerler aracılığı ile bireylerin ortak tutum ve davranışlar sergilemeleri sağlanır, böylelikle toplumsal çatışmalar azalır ve toplumun huzuru ve devamlılığı sağlanır (Winter, Newton ve Kirkpatrick, 1998).

Olimpizm ve değerler:

Pierre de Coubertin, 1892'de yaptığı çalışmalar sonucu Paris'te Olimpiyat Oyunlarının tekrar başlaması fikrini duyurmuştur. Fakat o zamanlar antik Olimpiyat Oyunlarını tekrar canlandırma fikrine insanlardan yeterince destek bulmasa da, vazgeçmeyen Coubert, ısrarlı çalışmaları sonucu 1894 yılında amacına ulaşmış, 79 ülkeden gelen, spor alanında uzman kişilerin katılımıyla yapılan uluslararası toplantıda, Uluslararası Olimpiyat Komitesi 23 Haziran 1894'te kurulmuştur. Modern çağın ilk Olimpiyat Oyunları 6 Nisan 1896'da Atina'da başladı ve Olimpiyat Hareketi ilk kurulduğu andan beri sürekli büyümeye devam etti (Mirzeoğlu, 2017: 16). Modern olimpizm felsefesini oluşturan ve Olimpiyatların kurucusu olan Baron Pierre de Coubertin, dünyaya şöyle seslenmiştir: "Savaşların ortadan kalkacağını söyleyenlere ütopist diyoruz. Bazıları harp ihtimallerinin azaldığından bahsediyorlar. Bunu da ben ütopya görmüyorum. Telgraf, telefon, ilmi araştırmalar ve beynelminel sergiler, kongreler, diplomatik girişimlerden, anlaşmalardan daha fazla sulhe yardımcı oluyorlar. Ümit ediyorum ki atletizm bunun daha fazlasını yapacaktır. Sportif temaslar, yaşlı Avrupa'nın örf ve adetleri arasına girerse, sulh yeni ve büyük bir destek bulmuş olacaktır. Bana yardım edin, kadim Olimpik Oyunları yaşatalım." (Kuter ve Kuter, 2012).

Coubertin, öncülüğünü yaptığı hareketin sadece bir sportif etkinlik buluşmasından sınırlı olmadığını bizzat kendisinin kavramlaştırdığı olimpizm ile felsefi, sosyal ve sportif anlamlar taşıdığını açıklamıştı. Spor aracılığı ile, uyumlu, saygın, barışçı, "ideal insan" yetiştirme amacına yönelik bir yaşam felsefesi olan olimpizm üç temel unsurdan oluşmaktaydı: Spor aracılığı ile, fiziksel ve ruhsal gelişimini sağlıklı şekilde tamamlamış, kişisel eksikliklerini gidererek mükemmelleşmiş insanı yetiştirmeyi amaçlayan "olimpik ideal"; mükemmel insanın yetiştirilmesi için bir araç olan sporu, dünya genelinde yaygınlaştırmakla sorumlu "olimpik hareket" ve spor sayesinde mükemmelleşmiş sporcuların gelişmiş performanslarını sergiledikleri ve "rol-model" bir birey olarak insanlığa sunuldukları "olimpiyat oyunları" (Yıldıran, 2014).

Uluslararası Olimpiyat Komitesi (IOC) düzenlemiş olduğu Olimpik eğitim hazırlanmış Olimpiyat Eğitim Programlarını (OEP) insanlığa ulaştırmak için çaba harcamaktadır. Bu programlarda spor organizasyonunun kazanılmasını istediği "insani değerler – barış, sosyal adalet, fairplay, insan hakları, eğitim, ırk ve din konularında eşitlik ve hoşgörü, kadın haklarının gelişmesi, çocukları koruma" gibi IOC' nin kuruluşundan beri insanlar tarafından öğrenilmesini istediği temel ilkelerdir. IOC' nin kazanılmasını beklediği fairplay' i yaşamlarının her alanında uygulamayı anlamaları, mükemmellik için emek göstermeleri, mutlu olmak için çaba harcamaları, beden ve zihin arasında dengeli bir durum oluşturmaları, başkalarına saygı göstermeleri ve böylelikle bireylerin kabullenme ve farklılıklara saygı duymalarını, yaşadıkları çevrede barışı korumaları ve devamlılığını sağlamak için çaba göstermelidir (Sithole G. 2006). Olimpik eğitim çocukluk çağından başlamak üzere insanın çok yönlü gelişimini amaçlayan disiplinler arası bir alandır. Olimpik eğitim sporu ve olimpiyatları bir aracı olarak kullanarak insanlığın ihtiyacı olan saygı, dayanışma, performans, barış, sağlık, fair-play, dürüstlük, eşitlik gibi değerlerin eğitimi olarak ifade edilmektedir (Güzel ve Özbey, 2009; Kuter ve Kuter, 2012).

Olimpizm 21. Yüzyılda insanlığın barış ve huzur içinde yaşaması için vazgeçilmez yaşam biçimi oluşturmaktadır. Olimpizm sporu toplumların barış içinde yaşaması, insan onurunu, insan olmasından kaynaklı olarak korumayı hedefleyen, tüm insanların dengeli bir şekilde gelişmesi için kullanmayı amaçlamıştır (Doğan, 2015: 256 ). Olimpik Kültür doğası gereği dünya kültürlerini bir çatı altında görmek ister. Bu nedenden dolayı hangi dil konuşması, hangi dine inandığı, hangi kültürde yetiştiği, hangi ırka mensup olduğu, hangi ulustan olduğunun hiçbir önemi yoktur. Önemli olan dünyanın farklı coğrafyalarından gelen farklı kültürlerin aynı zamanda, yan yana, beraber var oldukları bir kültürdür. Olimpiyatlar ilke ve anlayışında Olimpik Ülkü doğrultusunda hareket etmek esastır. Bu hareketten yola çıkarak Evrensel Hoşgörü ve Evrensel Barış filizlenme imkanı bulur. Olimpiyatların özünde her insan diğerini "insan" olarak görmek, tüm insanları kabullenmek ve bu düşünceyi benimsemek zorundadır (Erdemli, 2021: 414-416).

Ülkemizde Olimpizm felsefesinin önemini ve Olimpik hareketin gerekliliği ile ilgili ilk direktifleri veren Mustafa Kemal Atatürk olmuş, Cumhuriyetin ilanını müteakip gençliğe hitabında; "Türk gençliği yalnızca galip gelmek amacı ile spor yapmamalıdır. Hedefimiz her yaştaki Türk'ün beden hareketleriyle vücudunu geliştirmesi olmalıdır, çünkü beden sağlığı, ruh ve kafa sağlığının önemli bir şartıdır. Spor sadece fiziki bir üstünlüğe sahip

olmak için yapılmaz. Ahlaklı, faziletli, mantıklı ve anlayışlı olmak, bir sporcuda bulunması gereken vazgeçilmez hususlardır. Bu kalitelerden mahrum olan, fiziki gücü üstün bir sporcu, zeki bir atletin yanında daima hüsrana uğrar. Ben zeki, kabiliyetli ve disiplinli sporcuyu severim." İfadelerini kullanmıştır.

### 2.2.5. Temel demokratik değerlerle ile ilgili araştırmalar

**Yıldırım (2019),** 2017-2018 öğretim yılında Bursa ili İnegöl ilçesindeki iki devlet okulunda öğrenim gören altıncı sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Eğitim süresince farklı etkinliklerden etkilendikleri, uygulanan etkinliklerin öğrencilerin farklı yönlerine hitap ettiği, yürütülen çalışmaların öğrenciler üzerinde bilişsel, duyuşsal ve davranışsal boyutta etkili olduğu elde edilen sonuçlar arasındadır.

**Çırak (2019b),** 2016-2017 eğitim öğretim yılında, Adana ilindeki Seyhan, Yüreğir, Çukurova ve Sarıçam ilçelerinden 15 farklı okuldan 435 6.sınıf öğrencilerin temel demokratik değerlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmiş, araştırmanın nitel sonuçlarına göre; öğrenciler demokrasinin tanımını açıklayabilmekte ve demokratik değerlerin toplumlar için neden önemli olduğuna dair çeşitli açıklamalar yapılmıştır.

**Engin (2014),** Çalışma, 2013–2014 öğretim yılı birinci döneminde İzmir ili Konak ilçesinde yer alan bir devlet okulunda 13 haftalık süre içerisinde sürdürülmüştür. 7. Sınıf düzeyinde Türkçe ve Beden Eğitimi öğretim programları ile bütünleştirilerek hazırlanan değerler eğitimi programının; öğrencilerin değerlerle ilgili bilişsel davranışları, duyuşsal özellikleri ve değer gösterme düzeyleri üzerinde etkililiğini belirlemek amaçlanmıştır.

**Izgar ve Beyhan (2013),** Araştırma 2011-2012 eğitim-öğretim yılında Konya il merkezinde bulunan Meram Ayşe Sönmez İlköğretim Okulu 8. Sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. 10 hafta boyunca ders saatleri dışında deney grubuna "Değerler Eğitimi Programı" uygulanmıştır. Kontrol grubu ise mevcut öğrenimlerinde devam etmiştir. Uygulanan değerler eğitimi programı ilköğretim 8. Sınıf öğrencilerin demokratik tutum ve davranışlarını değiştirmiştir.

**Sarı (2007),** 2004 – 2005 öğretim yılında Adana ili merkez ilçelerindeki ilköğretim okullarında görev yapan tüm öğretmenlerle bu okullarda öğrenim gören 17 ilköğretim okulundan 2254 öğrenci ve 428 öretmenden veri toplanmış. Okuldaki örtük programın

öğrencilerin temel demokratik değerleri kazanmaları bakımından önemli bir işleve sahip olduğunu sonucuna varılmıştır.

**Aslan (2019),** 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Elazığ ili sınırları içindeki ortaokullarda öğrenim gören toplam 440 ortaokul öğrenci ile yapılan araştırma sonuçları, ortaokul öğrencilerin temel demokratik değerler ölçeğine göre "yüksek" bir katılım düzeyine sahip olduklarını ortaya koymuştur. Okulların cinsiyet, sınıf düzeyi, akademik başarısı ve sosyo-ekonomik düzeyleri açısından temel demokratik değerlerin boyutlarında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir.

**Leichsenring (2010),** yapılan araştırmada değerler eğitimi uygulamasında Avustralya Federal Hükümeti tarafından kullanılan yaklaşımlar ve Avustralya çapındaki okullar tarafından kullanılan değer temelli eğitim uygulanması üzerinde durulmuştur. Sonuç olarak; başarılı bir değerler eğitimi yapılabilmesi için okul müdürleri, okul personeli, öğretmenler, öğrenciler ve veliler geniş bir topluluk ile irtibat halinde bulunulması gerektiği vurgulanmıştır.

**Lamberta (2004),** araştırma için belirlediği öğrencilerden seçtiği 8 deney ve 8 kontrol grubu olmak üzere toplam 16 öğrenci ile çalışma yapmıştır. Deney grubuna 4 oturumluk değerler eğitimi programı uygulanmıştır. Elde edilen bulgulara bakıldığında, özgürlük değerinde anlamlı bir bulgu elde edilmiştir.

**Knowles (2015),** yaptığı çalışmada Güney Kore'de eğitim gören sekizinci sınıf öğrencileriyle Asya değerleri ile demokratik değer ve vatandaşlık ilişkisini araştırmıştır. Elde edilen bulgulara göre Asya değerleri ile demokratik değer ve davranışlar arasında pozitif bir ilişki olduğu görülmüştür.

**Blake (2011),** tarafından yapılan çalışmada değer temelli terimler ile okul misyonu ve öğrenci başarısı arasındaki ilişkinin gücünü belirlemek amaçlanmıştır. İyi ifade edilmiş okul misyonunun, okul başarısına katkı sağladığı fakat tek başına kesin başarı sağladığının ifade edilemeyeceği belirtilmiştir.

**Holt, Martin, Hayden, Nee (2011),** tarafından yapılan çalışmada, "demokratik ilkeler" Şartı'nı kullanarak Daha Güvenli Okulları teşvik etmeyi amaçlayan Avrupa çapında bir

projeyi tartışmaktadır. Özellikle, şiddet (olmayan) ve demokratik değerler arasında doğrudan bir ilişki olduğu varsayımını sorgular ve okullar gibi doğası gereği demokratik olmayan kurumlarda demokratik ilkeleri teşvik etmenin mümkün olup olmadığını sorgulanmıştır.

# 3. GEREÇ VE YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde; araştırmanın modeli, evren ve örneklem, araştırmada kullanılan ölçme araçları, verilerin toplanması ve verilerin analizine ilişkin açıklamalar sunulacaktır.

## 3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma tarama modelinde betimsel bir araştırmadır. Ortaokul öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme becerileri ile temel demokratik değer düzeyleri tarama yöntemiyle tespit edilmesi amaçlanmaktadır. Tarama modeli geçmişte ya da halen devam eden bir durumu, olduğu şekliyle tespit etmek için uygulanan bir araştırma modelidir. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi şartları içinde ve olduğu şekliyle tanımlanmaya çalışılır. Onları, herhangi bir şekilde farklı gösterme veya etki etme çabası gösterilmez. Öğrenilmek istenen bilgi vardır ve oradadır. Önemli olan istenilen bilgiyi araştırma metodlarına uygun bir şekilde gözleyip belirleyebilmektir (Karasar, 2016: 109).

## 3.2. Araştırmaya Katılan Grubun Özellikleri

Bu araştırmanın evreni 2019-2020 eğitim-öğretim yılında Gaziantep İli merkez ilçelerinde MEB'e bağlı devlet okullarında öğrenim gören yıldız gruplarında okul sporlarına katılan 7-8. sınıf ortaokul öğrencilerinden oluşmaktadır. Örneklem grubunu ise yıldız kategorisinde okul sporlarında gruplarda başarılı olan sporcu öğrenciler gönüllü olarak katılmıştır. Spor yapan ve yapmayan ortaokul öğrencilerin sosyal duygusal öğrenmeleri ile temel demokratik değer düzeyleri arasında farklılık varmıdır? sorusunun cevabını bulabilmek için, guruplarda başarılı olan okulların spor yapmayan gönüllü öğrencilerde kontrol grubunu oluşmaktadır.

## 3.3. Örneklem Büyüklüğünün Hesaplanması

Bu araştırmanın evrenini 2019-2020 eğitim-öğretim Gaziantep Gençlik Spor Il Müdürlüğünün verilerine göre 13-15 yaş arası farklı spor branşında yıldız kategorisinde okullar sporlarına katılan 4673 öğrenciden, gruplardan çıkmış 1139 öğrenci oluşturmuştur. Örneklemini ise, Gaziantep ilinde en az iki yıldır okul takımında veya kulüpte spor yapan 13-15 yaş arası (7-8. sınıf) yıldız kategorisinde okullar arası farklı spor branşında okul sporlarına katılan ve gruplardan çıkan gönüllü 371 öğrenci oluşturmaktadır. Kontrol

gurubunu ise guruplarda başarılı olan okulların spor yapmayan gönüllü (7-8. sınıf) 379 öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırma toplamda 379'ü kadın, 371'i erkek olmak üzere toplam 750 öğrenci ile yapılmıştır.

### 3.4. Verilerin Toplanması

Örneklem gurubuna ölçeğin uygulanması için Gazi Üniversitesi bilimsel ve eğitim amaçlı (Sayı: 91610558-302.08.01) etik kurul raporu ve Gaziantep Valiliği İl Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli izinler alınmıştır (Ek-2). Belirlenen süre içerisinde öğrencilere, araştırmacı tarafından ulaşılarak, anket uygulaması yapılmıştır. Okul idarecileri, beden eğitimi öğretmenlerine yapılan araştırma hakkında gerekli bilgilendirmeler yazılı ve sözlü olarak yapılmış, Gaziantep Valiliği İl Milli Eğitim Müdürlüğü araştırma izinlerinin bir nüshası verilmiştir. Bu çalışmada "Sosyal Duygusal Öğrenme Ölçeği", "Temel Demokratik Değerler Ölçeği" ve "Kişisel Bilgi Formu" örneklem grubuna uygulanmıştır. Anket uygulaması düzenli spor yapan yapmayan öğrencilere beden eğitimi öğretmenleri ve araştırmacı tarafından beden eğitimi ders saatinde spor salonunda veya sınıf ortamında denk koşullarda uygulanmıştır. Öğrencilere araştırmanın amacıyla ilgili aydınlatıcı gerekli bilgilendirmeler yapılmıştır. Tam bir motivasyon ve odaklanma ile kendilerine uygun cevabı işaretlemeleri istenmiştir. Ölçek uygulaması esnasında öğrencilerden aydınlatılmış onamlar alınmıştır.

### 3.5. Veri Toplama Araçları

Bu başlık altında, araştırmanın katılımcılarından demografik bilgilerin elde edilmesi adına araştırmacı tarafından kişisel bilgi formu düzenlenmiştir. Ortaokul öğrencilerin temel demokratik değerlerini incelemek amacıyla Uygun ve Engin'in (2014) "Temel Demokratik Değerler Ölçeği (TMDÖ)" ile Sosyal Duygusal Öğrenme değerlerini ise, Coryn ve diğerleri (2009) tarafından geliştirilen ve Arslan ve Akın (2013) tarafından Türkçeye uyarlanan ve Türkçe geçerlilik güvenirliliği yapılan "Sosyal Duygusal Öğrenme Ölçeği (SDÖÖ)" kullanılmıştır

### 3.5.1. Kişisel bilgi formu

Kişisel bilgi formu, ortaokul öğrencileri hakkında bilgi toplamak için hazırlanmıştır. Geliştirilen Kişisel Bilgi Formu 16 maddeden oluşturulmuştur. Kişisel Bilgi Formunda yer verilen maddeler belirlenirken cinsiyet, yaş, okul türü, aileye ilişkin bilgiler, sosyo-ekonomik durumlarını ölçmeye yönelik etki edecek faktörler dikkate alınmıştır.

### 3.5.2. Temel demokratik değerler ölçeği (TDDÖ)

Temel demokratik değerler ölçeği Uygun ve Engin (2014) tarafından, temel demokratik değerlere ilişkin ortaokul öğrencilerine yönelik geliştirilmiş bir ölçme aracıdır. Ölçek geliştirme aşamasında ortaokul kademesinde ki öğrencilerin sahip olması beklenen temel demokratik değerlerle alakalı alan yazın taraması yapılmıştır. İlgili alan yazın incelenerek, ortaokul seviyesinde demokratik değerler içerisinde yer alması gereken 4 boyut belirlenmiştir. "farklılıklara saygı", "adil olma" boyutlarına yönelik 15, "özgüven" boyutuna ilişkin 14 ve "işbirliği" boyutuna ilişkin 13 madde olmak üzere toplam 57 madde oluşturulmuştur. Ölçek geliştirme çalışmalarının ardından 57 maddelik bir deneme formu oluşturulmuştur. Oluşturulan bu deneme formu 721 ortaokul kademesindeki öğrencilere uygulanmış ve geçerli kabul edilen 637 öğrencinin cevabı dikkate alınmıştır.

Uygun ve Engin (2014) "Ölçeğin yapı geçerliliğini ortaya koymak ve maddelerin faktör yüklerini belirleyerek boyutlandırabilmek amacıyla faktör analizi yapılmış. Faktör analizine başlamadan önce verilerin uygunluğunu saptamak üzere Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) katsayısı ve Barlett Sphericity testi hesaplanmıştır. KMO değeri .843 bulunmuş ve Barlett testi sonucu ise (÷2=4147.97 p=0.000) anlamlı çıkmıştır".

Uygun ve Engin (2014) "AFA sonucunda ölçeğin özdeğeri 1'den büyük 4 faktör altında toplandığı görmüştür. Bu dört faktörün açıkladığı toplam varyans %33,84'tür. Faktör yükü 30'un altında olan maddeler çıkarılarak analiz tekrarlanmış ve faktör sayısı alan yazın dikkate alınarak araştırmanın amacı kapsamında dört ile sınırlandırmıştır".

Ölçeğin 34 maddesinin güvenirliği için Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır. "işbirliği" alt boyutu için iç tutarlılık katsayısı .77, "özgüven" alt boyutu için .69, "farklılıklara saygı" boyutu için .63 ve "adil olma" alt boyutu için .56 hesaplanmıştır. Ölçeğin "adil olma" alt boyutun ait güvenirlik katsayısının kabul edilebilir

aralıkta olduğu, diğer alt boyutların tamamının güvenirlik katsayılarının yüksek olduğu ve tüm ölçeğin güvenirlik katsayısının çok yüksek olduğu görülmektedir (Uygun ve Engin, 2014).

Ölçeği oluşturan maddelerde İşbirliği "1,5,6,10,14,17,20,25,27,29,", Özgüven "8,11,19,21,26,28,31 32,33", Farklılıklara saygı "2,3,7,15,22,23,30,34", "Adil olma "4,9,12,13,16,18,24," ifadelerinden oluşurken "3,4,7,12,18,21,24,30" ifadeleri olumsuz işlev görmektedir. Demokratik değerler ölçeği dört boyuttan oluşan bir ölçme aracıdır. "İşbirliği" alt boyutunda 10 madde yer almaktadır. "İşbirliği" alt boyutundan elde edilebilecek en yüksek puan 50 en düşük puan 10'dur. "Özgüven" alt boyutunda 9 madde vardır. "Özgüven alt boyutundan alınabilecek en yüksek puan 45 en düşük puan 9'dur. "Farklılıklara Saygı" alt boyutunda 8 madde vardır. "Farklılıklara Saygı" alt boyutundan alınabilecek en yüksek puan 40, en düşük puan ise 8'dir. "Adil Olma" boyutunda ise 7 madde vardır ve "adil olma" alt boyutundan alınabilecek en yüksek puan 35, en düşük puan ise 7'dir. Her bir olumlu madde için alınabilecek en yüksek puan 5, en düşük puan ise 1'dir. Ölçekte yer alan 8 madde olumsuz ifadeler içerdiğinden ters yönde puanlanmaktadır. Her cümle için cevap seçenekleri beşli likert ölçeğine uygun olarak düzenlenmiş olup katılımcılar kendilerine uygun olan ifadeleri işaretleyerek cevaplandırmıştır. İfadeler;

1. Kesinlikle Katılmıyorum
2. Katılmıyorum
3. Kararsızım
4. Katılıyorum
5. Kesinlikle Katılıyorum şeklinde belirtmişlerdir.

İfadelerin puanlamaları; 1-1,79 arası "Kesinlikle Katılmıyorum", 1,80-2,59 arası "Katılmıyorum", 2,60-3,39 arası "Kararsızım", 3,40-4,19 arası "Katılıyorum", 4,20-5,00 arası ise "Kesinlikle Katılıyorum" şeklinde belirlenmiştir. Ölçekte olumlu ve olumsuz sorular bulunmaktadır. Ölçekten alınan puanlar öğrencilerin temel demokratik değerlerini yansıtmaktadır.

Bu araştırmada, ölçek toplamına ilişkin ölçeğin normal dağılıma ($P>0,05$ normal – $P<0,05$ normal olmayan) uygun olup olmadığını belirlemek adına yapılan One Simple Kolmogorov-Simirnov Testi sonucu $p<0,05$ normal dağılım göstermediği bulunmuştur. Ölçek toplamına

ilişkin Cronbach's Alpha değeri ,85 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin alt boyutları için Cronbach's Alpha değerleri ise "İşbirliği" alt boyutu için iç tutarlılık katsayısı .65, "özgüven" alt boyutu için .70, "farklılıklara saygı" boyutu için .70 ve "adil olma" alt boyutu için .75 hesaplanmıştır. Ölçeğin tamamının güvenirlik katsayılarının yüksek olduğu ve tüm ölçeğin güvenirlik katsayısının yüksek olduğu görülmektedir

### 3.5.3. Sosyal duygusal öğrenme ölçeği (SDÖÖ)

Araştırma verilerinin toplanması aşamasında öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme becerilerini belirlemek için Coryn ve diğerleri (2009) tarafından geliştirilen ve Arslan ve Akın (2013) tarafından Türkçe geçerlilik güvenirliliği çalışmaları yapılarak Türkçeye uyarlanan ve "Sosyal Duygusal Öğrenme Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçeğin Türkçeye uyarlanması aşamasında araştırmanın örneklemini ilköğretim kademsine devam eden 300 öğrenciden oluşmaktadır. Ayrıca ölçeğin test-tekrar test uygulaması için bu gruptan 100 öğrenciye ölçek üç hafta arayla tekrar uygulanmıştır. Dilsel eşdeğerlik çalışmasını için 60 İngilizce öğretmeni ile çalışma yürütülmüştür. Arslan ve Akın (2013) tarafından yapılan çalışmada ölçeğin "iç tutarlılık güvenirlik katsayısı. 90, test-tekrar test güvenirlik katsayısı ise. 71" olarak tespit edilmiştir. Ölçek 5'li likert tipinde olup 1-6 soruları "Görev Tanımlama", 7-13 soruları "Akran ilişkileri" ve 14-20 soruları "Öz-Düzenleme" boyutlarını belirtmektedir. "5'li likert tipi bir ölçme aracı olan SDÖÖ'nün faktör yükleri. 41ile .71 arasında sıralanmaktadır".

Ölçeğin "iç tutarlılık güvenirlik katsayıları alt boyutlar için .76 ile .87 arasında, test-tekrar test güvenirlik katsayıları ise .72 ile .82 arasında değişmektedir". Her alt boyuttan alınan puanların yüksek çıkması öğrencinin sosyal duygusal öğrenme becerilerine sahip olduğunu göstermektedir. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 100 iken en düşük puan 20'dir. Ölçekte ters puanlanan bir madde bulunmamaktadır (Arslan ve Akın, 2013).

Bu araştırmada, ölçek toplamına ilişkin ölçeğin normal dağılıma (P>0,05 normal – P<0,05 normal olmayan) uygun olup olmadığını belirlemek adına One Simple Kolmogorov-Simirnov Testi uygulanmış ve sonuç p<0,05 normal dağılım göstermediği bulunmuştur. Ölçek toplamına ilişkin Cronbach's Alpha değeri ,87 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin alt boyutları için Cronbach's Alpha değerleri ise "Görev Tanımlama" alt boyutu için iç tutarlılık katsayısı .77, "Akran ilişkileri" alt boyutu için .77, "Öz-Düzenleme" boyutu için .74 hesaplanmıştır.

### 3.6. İstatiksel Analiz

Araştırmanın amacında yer alan alt problemlere uygun olarak toplanan veriler SPSS istatistik paket programına girilerek analiz edilmiştir. Verilerin analizinde faydalanılacak ölçeklerin normal dağılıma (P>0,05 normal – P<0,05 normal olmayan) uygun olup olmadığını belirlemek adına Kolmogorov-Smirnov (K-S) ve Shapiro-Wilk (S-W) testleri uygulanmıştır. Alt problemlerdeki bağımsız değişkenlere göre sosyal duygusal öğrenmeleri ve temel demokratik değer düzeylerinin belirlenmesinde kullanılacak olan ölçeklerden alınan puanlar normal dağılım göstermediği için iki grup arasındaki karşılaştırmaları Mann Withney U testi, ikiden fazla grup için Kruskal Wallis testi kullanılmıştır. Sosyal duygusal öğrenme ölçeği ile temel demokratik değerler ölçeği arasında da korelasyon analizi yapılmıştır.

# 4. BULGULAR

Bu bölümde veri toplama araçlarından elde edilen verilerin çözümlenmesi sonucunda frekans, yüzde ve tanımlama düzeyi ortalama değerleri ile bulgular, alt problemler sırasına göre verilmiştir.

Çizelge 4. 1. Spor yapan ve yapmayan ortaokul öğrencilerin demografik özelliklerine ilişkin frekans ve yüzde dağılımları

| Degişkenler | Kategoriler | n | Spor Yapan Öğrenciler | | Spor Yapmayan Öğrenciler | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | *F* | % | *F* | % |
| **Cinsiyet** | **Kadın** | 379 | 162 | 43,7 | 217 | 57,3 |
| | **Erkek** | 371 | 209 | 56,3 | 162 | 42,7 |
| **Öğrenim Gördüğü sınıf** | **7** | 331 | 177 | 47,7 | 154 | 40,6 |
| | **8** | 419 | 194 | 52,3 | 225 | 59,4 |
| **Okul Türü** | **Ortaokul** | 552 | 252 | 67,9 | 300 | 79,2 |
| | **İmam Hatip** | 198 | 119 | 32,1 | 79 | 20,8 |
| **Kardeş Sayısı** | **0-1** | 16 | 8 | 2,2 | 8 | 2,1 |
| | **2-4** | 591 | 288 | 77,6 | 303 | 79,9 |
| | **5 ve daha fazla** | 143 | 75 | 20,2 | 68 | 18,0 |
| **Baba Eğitim Durumu** | **Lise ve Altı** | 621 | 298 | 80,3 | 323 | 85,2 |
| | **Lisans ve Üstü** | 129 | 73 | 19,7 | 56 | 14,8 |
| **Anne Eğitim Durumu** | **Lise ve Altı** | 662 | 321 | 86,5 | 341 | 90,0 |
| | **Lisans ve Üstü** | 88 | 50 | 13,5 | 38 | 10,0 |
| **Algılanan Gelir Durumu** | **3000 TL Altı** | 437 | 207 | 55,8 | 230 | 60,7 |
| | **3001-5000 TL Arası** | 189 | 96 | 25,9 | 93 | 24,5 |
| | **5001 ve üzeri** | 124 | 68 | 18,4 | 56 | 14,8 |
| **Düzenli Spor Yapma Durumu** | **Evet** | 371 | 371 | 100 | - | - |
| | **Hayır** | 379 | - | - | 379 | 100 |
| **Ailede Lisanslı Sporcu Olma Durumu** | **Evet** | 236 | 150 | 40,4 | 86 | 22,7 |
| | **Hayır** | 514 | 221 | 59,6 | 293 | 77,3 |
| **Beden Eğitimi Öğretmeninin Cinsiyet Durumu** | **Kadın** | 69 | 43 | 11,6 | 29 | 7,7 |
| | **Erkek** | 678 | 328 | 88,4 | 350 | 92,3 |
| | **Toplam** | 750 | 371 | 100 | 379 | 100 |

Çizelge 4.1. incelendiğinde araştırma kapsamında düzenli spor yapan ve spor yapmayan 750 öğrenciye ulaşılmıştır ve demografik özelliklerine ait frekans ve yüzde dağılımları verilmiştir. Öğrencilerin cinsiyetlerine göre dağılımları incelendiğinde, spor yapan öğrencilerin %43,7'si kadın %56,3'ü erkek öğrenci iken spor yapmayan öğrencilerin %57,3'ü kadın %42,7'si erkek öğrencidir. Öğrenim gördüğü sınıfa göre incelendiğinde, spor yapan öğrencilerin %47,7'si 7. sınıf iken %52,3'ü 8. sınıf, spor yapmayan öğrencilerin %40,6'si 7. sınıf %59,4'ü 8. sınıftır. Öğrencilerin okul türüne göre incelendiğinde, spor

yapan öğrencilerin %67,9'u ortaokul, %32,1'i ise imam hatip ortaokulu, spor yapmayan öğrencilerin %79,2'si ortaokul %20,8'i imam hatip ortaokuluna gitmektedir. Öğrencilerin kardeş sayısına göre incelendiğinde, spor yapan öğrencilerin kardeş sayısı 0-1 arası olan %2,2, 2-4 arası olan %77,6 5 ve üzeri %20,2 iken spor yapmayan öğrencilerin kardeş sayısı 0-1 arası olan %2,1 2-4 arası olan %79,9 5 ve üzeri olan %18,0 dir. Öğrencilerin baba eğitim durumlarına göre dağılımları incelendiğinde, spor yapan öğrencilerin %80,3'ü lise ve altından mezun, %19,7'si ise lisans ve üstü mezun iken spor yapmayan öğrencilerin %85,2'si lise ve altı mezun %14,8'i lisans ve üstü mezun oldukları elde edilmiştir. Öğrencilerin anne eğitim durumlarına göre dağılımları incelendiğinde, spor yapan öğrencilerin %86,5'i lise ve altından mezun, %13,5'i lisans ve üstü mezun iken spor yapmayan öğrencilerin %90'ı lise ve altı mezun, %10'u lisans ve üstü mezun olarak tespit edilmiştir. Aile gelir durumuna göre incelendiğinde spor yapan öğrencilerin %55,8'i 3000 tl altı, %25,9'u 3001-5000 tl arası, %18,4'ü ise 5001tl ve üzeri gelire sahip iken, spor yapmayan öğrencilerin %60,7'si 3000 tl altı %24,5'i 3001-5000 tl arası, %14,8'si ise 5001tl ve üzeri gelire sahip oldukları görülmektedir.

Öğrencilerin düzenli eğzersiz yapma durumuna göre incelendiğinde düzenli egzersiz yapan 371 öğrenci egzersiz yapmayan 379 öğrencidir. Öğrencilerin ailede lisanslı sporcu olma durumlarına göre dağılımları incelendiğinde, spor yapan öğrencilerde ailesinde lisanslı sporcu olan %40,4 lisanslı sporcu olamayan %59,6 iken spor yapmayan öğrencilerde ailede lisanslı sporcu olan %22,7 lisanslı sporcu olmayan %77,3 tür. Öğrencilerin beden eğitim öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre dağılımları incelendiğinde, spor yapan öğrencilerin beden eğitimi öğretmeni kadın olan %11,6 beden eğitimi öğretmeni erkek olan %88,4 iken spor yapmayan öğrencilerin beden eğitimi öğretmeni kadın olan %7,7 beden eğitimi öğretmeni erkek olan %92,3 tür.

Çizelge 4. 2. SDÖÖ alt boyutlarına ilişkin normallik testi sonuçları

| **Boyutlar** | | **K-S** | | **S-W** | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | **n** | **İstatistik** | **p** | **İstatistik** | **p** | **Çarpıklık** | **Basıklık** |
| **Görev Tanımlama** | 750 | ,080 | ,000* | ,972 | ,000 | -,528 | ,528 |
| **Akran İlişki** | 750 | ,100 | ,000* | ,943 | ,000 | -,953 | 1,323 |
| **Özdüzenleme** | 750 | ,098 | ,000* | ,947 | ,000 | -,906 | 1,511 |

***p<0,05**

Çizelge 4.2. incelendiğinde SDÖÖ aldıkları puanların dağılımlarının normallik varsayımı analiz edildiğinde KolmogorovSmirnov (K-S) ve Shapiro-Wilk (S-W) testlerine ilişkin istatistiklerin p<,05'e göre anlamlı olduğu, ölçeklerden alınan puanların normal dağılım göstermeyerek normallik varsayımını karşılamadığı görülmektedir.

Çizelge 4. 3. TDDÖ alt boyutlarına ilişkin normallik testi sonuçları

| Boyutlar | | K-S | | S-W | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | n | İstatistik | p | İstatistik | p | Çarpıklık | Basıklık |
| **İşbirliği** | 750 | ,099 | ,020* | ,938 | ,000 | -,976 | 1,387 |
| **Özgüven** | 750 | ,069 | ,000* | ,956 | ,000 | -,810 | 1,213 |
| **Farklılıklara Saygı** | 750 | ,076 | ,000* | ,986 | ,000 | -,376 | ,135 |
| **Adil Olma** | 750 | ,095 | ,000* | ,979 | ,000 | -,435 | -,138 |

***p<0,05**

Çizelge 4.3. incelendiğinde TDDÖ aldıkları puanların dağılımlarının normallik varsayımı analiz edildiğinde KolmogorovSmirnov (K-S) ve Shapiro-Wilk (S-W) testlerine ilişkin istatistiklerin p<,05'e göre anlamlı olduğu, ölçeklerden alınan puanların normal dağılım göstermeyerek normallik varsayımını karşılamadığı tespit edilmiştir.

Çizelge 4. 4. SDÖÖ ve TDDÖ alt boyutlarına ilişkin güvenilirlik test sonuçları

| | Cronbach's Alpha | Madde Sayısı |
|---|---|---|
| **SDÖÖ Toplam** | ,87 | 20 |
| **Görev Tanımlama** | ,77 | 6 |
| **Akaran İlişkileri** | ,77 | 7 |
| **Özdüzenleme** | ,74 | 7 |
| **TDDÖ Toplam** | ,85 | 34 |
| **İşbirliği** | ,65 | 10 |
| **Özgüven** | ,70 | 9 |
| **Farklılıklara Saygı** | ,70 | 8 |
| **Adil Olma** | ,75 | 5 |

Çizelge 4.4. incelendiğinde Sosyal Duygusal Öğrenme Ölçeği (SDÖÖ) Cronbach Alfa değeri (,87) iken alt boyutları Cronbach Alfa değerleri Görev Tanımlama (,77) Akran İlişkileri (,77) ve Özdüzenleme (,74) Temel Demokratik Değerler Ölçeği Cronbach Alfa değeri (,85) iken alt boyutları Cronbach Alfa değeri İşbirliği (,65) Özgüven (,70) Farklılıklara Saygı (,70) ve Adil Olma (,75) olarak tespit edilmiştir. Bu sonuçlardan hareketle veri toplama araçlarının çalışma için güvenilir ölçme yaptığı söylenebilir.

Çizelge 4.5. Spor yapan ve yapmayan öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre SDÖÖ Mann Whitney-U testi sonuçları

| | Alt Boyutlar | Değişken | n 750 | X̄ ± Ss | Medyan | SO | ST | Z | p |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| SDÖÖ | Görev tanımlama | Kadın | 379 | 3,68±,678 | 3,66 | 358,24 | 135772 | -2,212 | **,027*** |
| | | Erkek | 371 | 3,77±,73 | 3,83 | 393,13 | 145853 | | |
| | Akran ilişkileri | Kadın | 379 | 4,01±,65 | 4,14 | 386,17 | 146359,5 | -1,367 | ,172 |
| | | Erkek | 371 | 3,94±,69 | 4,00 | 364,60 | 135265,5 | | |
| | Özdüzenleme | Kadın | 379 | 4,01±,62 | 4,00 | 379,10 | 143678 | -,461 | ,645 |
| | | Erkek | 371 | 3,99±,66 | 4,00 | 371,82 | 137947 | | |
| | SDÖÖ Toplam | Kadın | 379 | 78,25±11,14 | 79,00 | 371,98 | 140982 | -,449 | ,653 |
| | | Erkek | 371 | 78,19±12,24 | 80,00 | 379,09 | 140643 | | |

***p<,05** Not: Her iki grup için değerler 20 ve üzeri olduğundan U istatistiği yerine Z İstatistiği verilmiştir.

Çizelge 4.5. incelendiğinde öğrencilerin cinsiyetlerine göre sosyal duygusal öğrenme ölçeği (SDÖÖ) alt boyutlarında; görev tanımlama (z=-2,212 p=,027<,05) istatistiksel olarak erkek öğrencilerin lehine anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir. Akran ilişkileri (z=-1367, p=,172>,05), özdüzenleme (z=-,461, p=,645>,05) alt boyutları ve SDÖÖ'nin geneline ilişkin (z=-,449, p=,653>,05) ortalamaları kadınların lehine yüksek olmasına rağmen istatistiksel açıdan anlamlı bir fark elde edilmemiştir.

Çizelge 4.6. Kadın öğrencilerin spor yapma değişkenine göre SDÖÖ Mann Whitney-U testi sonuçları

| | Alt Boyutlar | Değişken | n 379 | X̄ ± Ss | Medyan | SO | ST | Z | p |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| SDÖÖ | Görev tanımlama | Spor Yapan | 162 | 4,00±,59 | 4,00 | 243,22 | 39401 | -8,198 | **,000*** |
| | | Spor Yapmayan | 217 | 3,44±,63 | 3,50 | 150,27 | 32609 | | |
| | Akran ilişkileri | Spor Yapan | 162 | 4,28±,52 | 4,28 | 238,38 | 38617 | -7,449 | **,000*** |
| | | Spor Yapmayan | 217 | 3,80±,66 | 3,85 | 153,88 | 33393 | | |
| | Özdüzenleme | Spor Yapan | 162 | 4,29±,52 | 4,35 | 243,50 | 39447 | -8,240 | **,000*** |
| | | Spor Yapmayan | 217 | 3,79±,61 | 3,85 | 150,06 | 32563 | | |
| | SDÖÖ Toplam | Spor Yapan | 162 | 84,08±9,25 | 84,00 | 252,69 | 40935 | -9,630 | **,000*** |
| | | Spor Yapmayan | 217 | 73,89±10,43 | 75,00 | 143,20 | 31075 | | |

***p<0,05**

Çizelge 4.6. incelendiğinde kadın öğrencilerin spor yapma durumlarına göre SDÖÖ alt boyutları olan; görev tanımlama (z=-8,198 p=,000<,05), akran ilişkileri (z=-7,449 p=,000<,05), özdüzenleme (z=-8,240 p=,000<,05) ve SDÖÖ'nin geneline ilişkin (z=-9,630 p=,000<,05) spor yapanların lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir.

Çizelge 4.7. Erkek öğrencilerin spor yapma değişkenine göre SDÖÖ Mann Whitney-U testi sonuçları

| | Alt Boyutlar | Değişken | n 371 | X̄ ± Ss | Medyan | SO | ST | Z | p |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| SDÖÖ | Görev tanımlama | Spor Yapan | 209 | 4,07±,58 | 4,16 | 229,18 | 47898,5 | 12,273 | ,000* |
| | | Spor Yapmayan | 162 | 3,39±,74 | 3,50 | 130,29 | 21107,5 | | |
| | Akran ilişkileri | Spor Yapan | 209 | 4,17±,53 | 4,28 | 220,49 | 46081,5 | -9,945 | ,000* |
| | | Spor Yapmayan | 162 | 3,64±,75 | 3,71 | 141,51 | 22924,5 | | |
| | Özdüzenleme | Spor Yapan | 209 | 4,22±,52 | 4,14 | 222,72 | 46548 | -10,921 | ,000* |
| | | Spor Yapmayan | 162 | 3,96±,718 | 3,71 | 138,63 | 22458 | | |
| | SDÖÖ Toplam | Spor Yapan | 209 | 83,18±9,05 | 83,00 | 229,74 | 48015 | -13,084 | ,000* |
| | | Spor Yapmayan | 162 | 71,77±12,83 | 73,00 | 129,57 | 20991 | | |

***p<0,05**

Çizelge 4.7. incelendiğinde erkek öğrencilerin spor yapma durumlarına göre SDÖÖ alt boyutları olan; görev tanımlama (z=-12,273 p=,000<,05), akran ilişkileri (z=-9,945 p=,000<,05), özdüzenleme (z=-10,921p=,000<,05) ve SDÖÖ'nin geneline ilişkin (z=-13,084 p=,000<,05) ortalamalar spor yapanların lehine yüksek olduğu ve istatistiksel açıdan da anlamlı farklılık olduğu görülmektedir.

Çizelge 4.8. 8. sınıf öğrencilerin spor yapma değişkenine göre SDÖÖ Mann Whitney-U testi sonuçları

| | Alt Boyutlar | Değişken | n 419 | X̄ ± Ss | Medyan | SO | ST | Z | p |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| SDÖÖ | Görev tanımlama | Spor Yapan | 194 | 3,99±,60 | 4,00 | 261,37 | 50705,5 | -8,086 | ,000* |
| | | Spor Yapmayan | 225 | 3,46±,66 | 3,50 | 165,71 | 37284,5 | | |
| | Akran ilişkileri | Spor Yapan | 194 | 4,18±,53 | 4,28 | 248,43 | 48194,5 | -6,048 | ,000* |
| | | Spor Yapmayan | 225 | 3,78±,71 | 3,85 | 176,87 | 39795,5 | | |
| | Özdüzenleme | Spor Yapan | 194 | 4,23±,53 | 4,28 | 250,28 | 48555 | -6,342 | ,000* |
| | | Spor Yapmayan | 225 | 3,82±,67 | 3,85 | 175,27 | 39435 | | |
| | SDÖÖ Toplam | Spor Yapan | 194 | 82,89±8,94 | 83,00 | 261,78 | 50786 | -8,132 | ,000* |
| | | Spor Yapmayan | 225 | 74,04±11,71 | 76,00 | 165,35 | 37204 | | |

***P<0,05**

Çizelge 4.8. incelendiğinde 8. sınıf öğrencilerin spor yapma durumlarına göre SDÖÖ alt boyutları olan; görev tanımlama (z=-8,086 p=,000<,05), akran ilişkileri (z=-6,048 p=,000<,05), özdüzenleme (z=-6,342 p=,000<,05) ve SDÖÖ'nin geneline ilişkin (z=-8,132 p=,000<,05) istatistiksel olarak spor yapanlar ile yapmayanlar arasında spor yapanların lehine anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir.

Çizelge 4.9. 7. sınıf öğrencilerin spor yapma değişkenine göre SDÖÖ Mann Whitney-U testi sonuçları

| | Alt Boyutlar | Değişken | n 331 | X̄ ± Ss | Medyan | SO | ST | Z | P |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| SDÖÖ | Görev tanımlama | Spor Yapan | 177 | 4,09±,57 | 4,16 | 211,10 | 37365,5 | -9,221 | **,000*** |
| | | Spor Yapmayan | 154 | 3,36±,70 | 3,50 | 11,16 | 17580,5 | | |
| | Akran ilişkileri | Spor Yapan | 177 | 4,25±,54 | 4,42 | 205,87 | 36439 | -8,149 | **,000*** |
| | | Spor Yapmayan | 154 | 3,66±,69 | 3,85 | 120,18 | 18507 | | |
| | Özdüzenleme | Spor Yapan | 177 | 4,27±,51 | 4,28 | 211,74 | 37478,5 | -9,349 | **,000*** |
| | | Spor Yapmayan | 154 | 3,65±,62 | 3,71 | 113,43 | 17467,5 | | |
| | SDÖÖ Toplam | Spor Yapan | 177 | 84,32±9,31 | 85,00 | 217,23 | 38449,5 | -10,446 | **,000*** |
| | | Spor Yapmayan | 154 | 71,44±11,16 | 73,00 | 107,12 | 16496,50 | | |

***p<0,05**

Çizelge 4.9. incelendiğinde 7. sınıf öğrencilerin spor yapma durumlarına göre SDÖÖ alt boyutları olan; görev tanımlama (z=-9,221 p=,000<,05), akran ilişkileri (z=-8,149 p=,000<,05), özdüzenleme (z=-9,349 p=,000<,05) ve SDÖÖ'nin geneline ilişkin (z=-10,446 p=,000<,05) spor yapan öğrencilerin ortalamaları yapmayanlara göre daha yüksek olduğu ve istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur.

Çizelge 4.10. Spor yapmayan öğrencilerin sınıf değişkenine göre SDÖÖ Mann Whitney-U testi sonuçları

| | Alt Boyutlar | Değişken | n 379 | X̄ ± Ss | Medyan | SO | ST | Z | p |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| SDÖÖ | Görev tanımlama | 7.Sınıf | 154 | 3,36±,70 | 3,50 | 182,73 | 28141 | -1,072 | ,284 |
| | | 8. Sınıf | 225 | 3,46±,66 | 3,50 | 194,97 | 43869 | | |
| | Akran ilişkileri | 7.Sınıf | 154 | 3,66±,69 | 3,85 | 178,97 | 27561,5 | -1,625 | ,104 |
| | | 8. Sınıf | 225 | 3,78±,71 | 3,85 | 197,55 | 44448,5 | | |
| | Özdüzenleme | 7.Sınıf | 154 | 3,65±62 | 3,71 | 168,87 | 26006 | -3,117 | **,002*** |
| | | 8. Sınıf | 225 | 3,82±,67 | 3,85 | 204,46 | 46004 | | |
| | SDÖÖ Toplam | 7.Sınıf | 154 | 71,44±11,16 | 73,00 | 174,70 | 26903,5 | -2,251 | **,024*** |
| | | 8. Sınıf | 225 | 74,04±11,71 | 76,00 | 200,47 | 45106,5 | | |

***p<0,05**

Çizelge 4.10. incelendiğinde spor yapmayan öğrencilerin sınıf durumlarına göre SDÖÖ alt boyutlarında; görev tanımlama (z=-1,072 p=,284>,05), akran ilişkilerinde (z=-1,625 p=,104>,05) 8. sınıf öğrencilerin ortalamalarının 7. sınıfa göre yüksek olmasına rağmen istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Özdüzenleme alt boyutu (z=-3,117 p=,002<,05) ve SDÖÖ'nin geneline ilişkin (z=-2,251 p=,024<,05) 8. sınıf öğrencilerin ortalamaları 7. sınıfa göre yüksek olduğu ve istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir.

Çizelge 4.11. Spor yapan öğrencilerin sınıf değişkenine göre SDÖÖ Mann Whitney-U testi sonuçları

| | Alt Boyutlar | Değişken | n 371 | X̄ ± Ss | Medyan | SO | ST | Z | p |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| SDÖÖ | Görev tanımlama | 7.Sınıf | 177 | 4,09±,57 | 4,16 | 194,81 | 34481,5 | -1,518 | ,129 |
| | | 8. Sınıf | 194 | 3,99±,60 | 4,00 | 177,96 | 34524,5 | | |
| | Akran ilişkileri | 7.Sınıf | 177 | 4,25±,54 | 4,42 | 195,04 | 34522 | -1,557 | ,119 |
| | | 8. Sınıf | 194 | 4,18±,53 | 4,28 | 177,75 | 34484 | | |
| | Özdüzenleme | 7.Sınıf | 177 | 4,27±,51 | 4,28 | 191,68 | 33927 | -,978 | ,328 |
| | | 8. Sınıf | 194 | 4,23±,53 | 4,28 | 180,82 | 35079 | | |
| | SDÖÖ Toplam | 7.Sınıf | 177 | 84,32±9,31 | 85,00 | 196,97 | 34863,5 | -1,883 | ,060 |
| | | 8. Sınıf | 194 | 82,89±8,94 | 83,00 | 175,99 | 34142,5 | | |

***p<0,05**

Çizelge 4.11. incelendiğinde spor yapan öğrencilerin sınıf durumlarına göre SDÖÖ alt boyutları olan; görev tanımlama (z=-1,518 p=,129>,05), akran ilişkilerinde (z=-1,557 p=,119>,05), özdüzenleme (z=-,978 p=,328>,05) ve SDÖÖ'nin geneline ilişkin (z=-1,883 p=,060>,05) istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur.

Çizelge 4.12. Okul türü ortaokul olan öğrencilerin spor yapma değişkenine göre SDÖÖ Mann Whitney-U testi sonuçları

| | Alt Boyutlar | Değişken | n 552 | X̄ ± Ss | Medyan | SO | ST | Z | p |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| SDÖÖ | Görev tanımlama | Spor Yapan | 252 | 3,99±,60 | 4,00 | 342,94 | 86420 | -8,996 | **,000*** |
| | | Spor Yapmayan | 300 | 3,47±,68 | 3,50 | 220,69 | 66208 | | |
| | Akran ilişkileri | Spor Yapan | 252 | 4,17±,56 | 4,28 | 328,29 | 82728 | -7,010 | **,000*** |
| | | Spor Yapmayan | 300 | 3,76±,70 | 3,85 | 233,00 | 69900 | | |
| | Özdüzenleme | Spor Yapan | 252 | 4,22±,52 | 4,28 | 334,10 | 84193,5 | -7,802 | **,000*** |
| | | Spor Yapmayan | 300 | 3,81±,66 | 3,85 | 228,12 | 68434,5 | | |
| | SDÖÖ Toplam | Spor Yapan | 252 | 82,77±9,31 | 83,00 | 346,85 | 87405 | -9,502 | **,000*** |
| | | Spor Yapmayan | 300 | 73,92±,11,56 | 75,00 | 217,41 | 65223 | | |

***p<0,05**

Çizelge 4.12. incelendiğinde okul türü ortaokul olan öğrencilerin spor yapma değişkenine göre SDÖÖ alt boyutlarında; görev tanımlama (z=-8,996 p=,000<,05), akran ilişkileri (z=-7,010 p=,000<,05), özdüzenleme (z=-7,802 p=,000<,05) ve SDÖÖ'nin geneline ilişkin (z=9,502 p=,000<,05) istatistiksel olarak spor yapanların lehine anlamlı bir fark elde edilmiştir.

Çizelge 4.13. Okul türü imam-hatip olan öğrencilerin spor yapma değişkenine göre SDÖÖ Mann Whitney-U testi sonuçları

| | Alt Boyutlar | Değişken | n 552 | X̄ ± Ss | Medyan | SO | ST | Z | p |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| SDÖÖ | Görev tanımlama | Spor Yapan | 119 | 4,14±,53 | 4,33 | 127,87 | 15216 | -8,576 | ,000* |
| | | Spor Yapmayan | 79 | 3,23±,63 | 3,33 | 56,77 | 4485 | | |
| | Akran ilişkileri | Spor Yapan | 119 | 4,33±,45 | 4,42 | 123,23 | 14664 | -7,177 | ,000* |
| | | Spor Yapmayan | 79 | 3,61±,73 | 3,71 | 63,76 | 5037 | | |
| | Özdüzenleme | Spor Yapan | 119 | 4,30±,51 | 4,28 | 126,76 | 15085 | -8,240 | ,000* |
| | | Spor Yapmayan | 79 | 3,52±,59 | 3,71 | 58,43 | 4616 | | |
| | SDÖÖ Toplam | Spor Yapan | 119 | 85,26±8,55 | 86,00 | 130,25 | 15500 | -9,272 | ,000* |
| | | Spor Yapmayan | 79 | 69,43±10,85 | 72,00 | 53,18 | 4201 | | |

***p<0,05**

Çizelge 4.13. İncelendiğinde okul türü imamhatip olan öğrencilerin spor yapma değişkenine göre SDÖÖ alt boyutları olan; görev tanımlama (z=-8,576 p=,000<,05), akran ilişkileri (z=-7,177 p=,000<,05), özdüzenleme (z=-8,240 p=,000<,05) ve SDÖÖ'nin geneline ilişkin (z=9,272 p=,000<,05) spor yapan öğrenciler lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur.

Çizelge 4.14. Spor yapan öğrencilerin okul türü değişkenine göre SDÖÖ Mann Whitney U testi sonuçları

| | Alt Boyutlar | Değişken | n 371 | X̄ ± Ss | Medyan | SO | ST | Z | p |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| SDÖÖ | Görev tanımlama | Ortaokul | 252 | 3,99±,60 | 4,00 | 177,64 | 44766 | -2,193 | ,028* |
| | | İ.H.Ortaokulu | 119 | 4,14±,53 | 4,33 | 203,70 | 24240 | | |
| | Akran ilişkileri | Ortaokul | 252 | 4,17±,56 | 4,28 | 176,12 | 44382 | -2,593 | ,010* |
| | | İ.H.Ortaokulu | 119 | 4,33±45 | 4,42 | 206,92 | 24624 | | |
| | Özdüzenleme | Ortaokul | 252 | 4,22± ,52 | 4,28 | 180,61 | 45512,5 | -1,416 | ,157 |
| | | İ.H.Ortaokulu | 119 | 4,30±,51 | 4,28 | 197,42 | 23493,5 | | |
| | SDÖÖ Toplam | Ortaokul | 252 | 82,77±9,31 | 83,00 | 175,58 | 44245,5 | -2,726 | ,006* |
| | | İ.H.Ortaokulu | 119 | 85,26±8,55 | 86,00 | 208,07 | 24760,5 | | |

***p<0,05**

Çizelge 4.14. incelendiğinde spor yapan öğrencilerin okul türü değişkenine göre SDÖÖ alt boyutları olan; görev tanımlama (z=-2,193 p=,028<,05), akran ilişkileri (z=-2,593 p=,010<,05) ve SDÖÖ'nin geneline ilişkin (z=-2,726 p=,006<,05) istatistiksel olarak imam hatip ortaokul öğrencilerin lehine anlamlı bir fark bulunmuşken, özdüzenleme (z=-1,416 p=,157>,05) altboyutunda da imam hatip ortaokulu öğrencilerin ortalamaları ortaokul öğrencilerine göre yüksek olmasına rağmen istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Çizelge 4.15. Spor yapmayan öğrencilerin okul türü değikenine göre SDÖÖ Mann Whitney-U testi sonuçları

| | Alt Boyutlar | Değişken | n 379 | X̄ ± Ss | Medyan | SO | ST | Z | p |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| SDÖÖ | Görev tanımlama | Ortaokul | 300 | 3,43±,68 | 3,50 | 198,37 | 59510,5 | -2,907 | **,004*** |
| | | İ.H.Ortaokulu | 79 | 3,23±,63 | 3,33 | 158,22 | 12499,5 | | |
| | Akran ilişkileri | Ortaokul | 300 | 3,76±,70 | 3,85 | 194,86 | 58456,5 | -1,685 | ,092 |
| | | İ.H.Ortaokulu | 79 | 3,61±,73 | 3,71 | 171,56 | 13553,5 | | |
| | Özdüzenleme | Ortaokul | 300 | 3,81±,66 | 3,85 | 201,06 | 60319 | -3,845 | **,000*** |
| | | İ.H.Ortaokulu | 79 | 3,52±,59 | 3,71 | 147,99 | 11691 | | |
| | SDÖÖ Toplam | Ortaokul | 300 | 73,92±11,56 | 75,00 | 199,54 | 59862,5 | -3,306 | **,001*** |
| | | İ.H.Ortaokulu | 79 | 69,43±10,85 | 72,00 | 153,77 | 12,147,5 | | |

***p<0,05**

Çizelge 4.15. incelendiğinde spor yapmayan öğrencilerin okul türü değişkenine göre SDÖÖ alt boyutlarında; görev tanımlama (z=-2,907 p=,004<,05) özdüzenleme alt boyutunda (z=-3,845 p=,000<,05) ve SDÖÖ'nin geneline ilişkin (z=-3,306 p=,001<,05) ortaokul öğrencilerin lehine istatistiksel olarak imam-hatip öğrencilerine göre anlamlı bir fark olduğu bulunmuş, akran ilişkileri alt boyutunda (z=-1,685 p=,092>,05) ise ortaokul öğrencilerin ortalamalarının imam-hatip ortaokulu öğrencilerine göre yüksek olmasına rağmen istatistiksel açıdan anlamlı bir fark elde edilmemiştir.

Çizelge 4.16. Spor yapan öğrencilerin kardeş sayısı değişkenine göre SDÖÖ Kruskal Wallis test sonuçları

| | Alt Boyutlar | Değişken | n 371 | X̄ ± Ss | Medyan | SO | $X^2$ | df | P |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| SDÖÖ | Görev Tanımlama | 0—1 | 8 | 3,79±,72 | 3,91 | 142,69 | 12,843 | 2 | **,002*** |
| | | 2-4 | 288 | 4,10±,57 | 4,16 | 196,65 | | | |
| | | 5 ve daha fazla | 75 | 3,84±,58 | 3,83 | 149,71 | | | |
| | Akran İlişkileri | 0—1 | 8 | 4,23±,45 | 4,28 | 180,81 | 5,789 | 2 | ,055 |
| | | 2-4 | 288 | 4,25±,52 | 4,28 | 192,99 | | | |
| | | 5 ve daha fazla | 75 | 4,08±,56 | 4,14 | 159,73 | | | |
| | Özdüzenleme | 0—1 | 8 | 4,12±,40 | 4,07 | 150,63 | 2,618 | 2 | ,270 |
| | | 2-4 | 288 | 4,27±,52 | 4,28 | 190,53 | | | |
| | | 5 ve daha fazla | 75 | 4,18±,53 | 4,28 | 172,37 | | | |
| | SDÖÖ Toplam | 0—1 | 8 | 81,25±9,73 | 82,50 | 157,06 | 7,889 | 2 | **,019*** |
| | | 2-4 | 288 | 84,31±9,02 | 84,00 | 194,39 | | | |
| | | 5 ve daha fazla | 75 | 80,97±9,12 | 81,00 | 156,87 | | | |

***p<0,05**

Çizelge 4.16. incelendiğinde spor yapan öğrencilerin kardeş sayısı değişkenine göre SDÖÖ alt boyutları Kruskal Wallis-H testi sonuçlarına göre; görev tanımlama ($X^2$=12,843, p= ,002<,05) ve SDÖÖ toplamında ($X^2$=7,889, p= ,019<,05) anlamlı bir fark tespit edilmişken, akran ilişkileri ($X^2$=,5,789, p= ,055>,05) ve özdüzenleme alt boyutlarında ($X^2$=2,618, p=,270>,05), anlamlı bir fark elde edilmemiştir.

Çizelge 4.17. Spor yapan öğrencilerin kardeş sayısı değişkenine göre SDÖÖ toplamı ve görev tanımlama alt boyutuna ilşikin Mann Whitney-U testi sonuçları

| | Alt Boyut | Değişken | n 371 | X̄ ± Ss | Medyan | SO | ST | Z | p |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| SDÖÖ | Görev Tanımlama | 0-1arası | 8 | 3,79±,72 | 3,91 | 107,69 | 861,5 | -1,373 | ,170 |
| | | 2-4 arası | 288 | 4,10±57 | 4,16 | 149,63 | 43094,5 | | |
| | | 0-1 arası | 8 | 3,79±,72 | 3,91 | 39,50 | 316 | -,310 | ,756 |
| | | 5 ve üzeri | 75 | 3,84±,58 | 3,83 | 42,27 | 3170 | | |
| | | 2-4 arası ile | 288 | 4,10±,57 | 4,16 | 191,52 | 55158 | -3,402 | **,001*** |
| | | 5 ve üzeri | 75 | 3,84±,58 | 3,83 | 145,44 | 10908 | | |
| SDÖÖ | SDÖÖ Toplam | 0-1arası | 8 | 81,25±9,73 | 82,50 | 119,88 | 959 | -,960 | ,337 |
| | | 2-4 arası | 288 | 84,31±9,02 | 84,00 | 149,30 | 42,997 | | |
| | | 0-1 arası | 8 | 81,25±9,73 | 82,50 | 41,69 | 333,5 | -,039 | ,969 |
| | | 5 ve üzeri | 75 | 80,97±,9,12 | 81,00 | 42,03 | 3152,5 | | |
| | | 2-4arası ile | 288 | 84,31±9,02 | 84,00 | 189,59 | 54603 | -2,704 | **,007*** |
| | | 5 ve üzeri | 75 | 80,97±9,12 | 81,00 | 152,84 | 11463 | | |

***p<0,05**

Çizelge 4.17 incelendiğinde çizelge 16'da spor yapan ortaokul öğrencilerin kardeş sayısı değişkenine göre yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucu görev tanımlama boyutunda ve SDÖÖ'nin geneline ilişkin ortaya çıkan farkın hangi gruptan kaynaklandığını tespit etmek amacıyla yapılan Mann Whitney-U testi sonuçlarına göre; görev tanımlama alt boyutunda 0-1 ile 2-4 kardeşi olan öğrenciler arasında (z=-1,373 p=,170>,05), 0-1 ile 5 ve üzeri kardeşi olan öğrenciler arasında (z=-,310, p=,756>,05) istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmemiştir. 2-4 ile 5 ve üzeri kardeşi olan öğrenciler arasında (z=-3,402, p=,001<,05) istatistiksel olarak anlamlı bir fark elde edilmiş olup, 2-4 kardeşe sahip öğrencilerin ortalamaları 5 ve üzeri olanlara göre yüksektir. SDÖÖ toplamı kardeş sayısı değişkenine göre incelendiğinde 0-1 ile 2-4 kardeşi olan öğrenciler arasında (z=-,960, p=,337>,05) ve 0-1 ile 5 ve üzeri kardeşi olan öğrenciler arasında (z=-,039, p=,969>,05) istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. 2-4 ile 5 ve üzeri kardeşi olan öğrenciler arasında 2-4 kardeşe sahip olanların lehine (z=-2,704, p=,007<,05) istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur.

Çizelge 4.18. Spor yapmayan öğrencilerin kardeş sayısı değişkenine göre SDÖÖ Kruskal Wallis test sonuçları

| | Alt Boyutlar | Değişken | n 379 | X̄ ± Ss | Medyan | SO | X² | df | p |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| SDÖÖ | Görev Tanımlama | 0—1 | 8 | 3,39±1,01 | 3,16 | 181,25 | 5,166 | 2 | ,076 |
| | | 2-4 | 303 | 3,46±,66 | 3,00 | 196,26 | | | |
| | | 5 ve daha fazla | 68 | 3,23±,69 | 2,83 | 163,13 | | | |
| | Akran İlişkileri | 0—1 | 8 | 3,42±,54 | 3,21 | 122,44 | 3,650 | 2 | ,161 |
| | | 2-4 | 303 | 3,76±,69 | 3,42 | 193,41 | | | |
| | | 5 ve daha fazla | 68 | 3,67±,76 | 3,14 | 182,76 | | | |
| | Özdüzenleme | 0—1 | 8 | 3,85±1,00 | 3,78 | 207,69 | ,628 | 2 | ,731 |
| | | 2-4 | 303 | 3,76±,64 | 3,42 | 191,34 | | | |
| | | 5 ve daha fazla | 68 | 3,67±,67 | 3,28 | 181,93 | | | |
| | SDÖÖ Toplam | 0—1 | 8 | 71,37±15,19 | 66,50 | 171,13 | 2,044 | 2 | ,360 |
| | | 2-4 | 303 | 73,49±11,42 | 67,00 | 194,02 | | | |
| | | 5 ve daha fazla | 68 | 70,89±11,57 | 66,00 | 174,30 | | | |

***p<0,05**

Çizelge 4.18. incelendiğinde spor yapmayan öğrencilerin kardeş sayısı değişkenine göre yapılan SDÖÖ alt boyutları Kruskal Wallis-H testi sonuçları; görev tanımlama ($X^2$=5,166, p= ,076>,05), akran ilişkileri ($X^2$=3,650, p= ,161>,05), özdüzenleme ($X^2$=,628, p=,731>,05) ve SDÖÖ toplamında ($X^2$=2,044, p=,360>,05) istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür.

Çizelge 4.19. Spor yapan öğrencilerin baba eğitim durumu değişkenine göre SDÖÖ Mann Whitney-U test sonuçları

| | Alt Boyutlar | Değişken | n 371 | X̄ ± Ss | Medyan | SO | ST | Z | p |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| SDÖÖ | Görev tanımlama | Lise ve altı | 298 | 4,01±,60 | 4,00 | 180,68 | 53844 | -1,937 | ,053 |
| | | Lisans ve üstü | 73 | 4,15±,52 | 4,33 | 207,70 | 15162 | | |
| | Akran ilişkileri | Lise ve altı | 68 | 4,23±,53 | 4,28 | 187,43 | 55855 | -,522 | ,602 |
| | | Lisans ve üstü | 8 | 4,18±,56 | 4,28 | 180,15 | 13151 | | |
| | Özdüzenleme | Lise ve altı | 303 | 4,24±,53 | 4,28 | 183,94 | 54813,5 | -,751 | ,453 |
| | | Lisans ve üstü | 68 | 4,30±,49 | 4,42 | 194,42 | 14192,5 | | |
| | SDÖÖ Toplam | Lise ve altı | 8 | 83,39±,9,23 | 83,00 | 183,49 | 54680 | -,912 | ,362 |
| | | Lisans ve üstü | 303 | 84,32±8,77 | 86,00 | 196,25 | 14326 | | |

***p<0,05**

Çizelge 4.19. incelendiğinde spor yapan öğrencilerin baba eğitim durumlarına göre SDÖÖ toplamı ve alt boyutları Mann Whitney-U test sonuçları incelendiğinde; görev tanımlama (z=-1,937 p=,053>,05), akran ilişkileri (z=-,522 p=,602>,05), özdüzenleme (z=-,751 p=,453>,05) alt boyutları ve SDÖÖ toplamında (z=-,912 p=,362>,05) istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur.

Çizelge 4.20. Spor yapmayan öğrencilerin baba eğitim durumu değişkenine göre SDÖÖ Mann Whitney-U test sonuçları

| | Alt Boyutlar | Değişken | n 379 | X̄ ± Ss | Medyan | SO | ST | Z | p |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| SDÖÖ | Görev tanımlama | Lise ve altı | 323 | 3,40±,68 | 3,50 | 186,63 | 60281,5 | -1,443 | ,149 |
| | | Lisans ve üstü | 56 | 3,55±,65 | 3,66 | 209,44 | 11728,5 | | |
| | Akran ilişkileri | Lise ve altı | 323 | 3,71±,,71 | 3,85 | 185,87 | 60036,5 | -1,766 | ,077 |
| | | Lisans ve üstü | 56 | 3,89±,68 | 4,07 | 213,81 | 11973,5 | | |
| | Özdüzenleme | Lise ve altı | 323 | 3,73±,66 | 3,85 | 186,81 | 60340,5 | -1,365 | ,172 |
| | | Lisans ve üstü | 56 | 3,84±,63 | 4,00 | 208,38 | 11669,5 | | |
| | SDÖÖ Toplam | Lise ve altı | 323 | 72,55±11,52 | 74,00 | 185,89 | 60044 | -1,753 | ,080 |
| | | Lisans ve üstü | 56 | 75,50±11,50 | 7,00 | 213,68 | 11966 | | |

***P<0,05**

Çizelge 4.20. spor yapmayan öğrencilerin baba eğitim durumlarına göre SDÖÖ toplamı alt boyutları olan; görev tanımlama (z=-1,443 p=,149>,05), akran ilişkileri (z=-1,766 p=,077>,05), özdüzenleme (z=-1,365 p=,172>,05) alt boyutlarında ve SDÖÖ toplamında (z=-1,753 p=,080>,05) istatistiksel olarak anlamlı bir fark elde edilmemiştir.

Çizelge 4.21. Spor yapan öğrencilerin anne eğitim durumu değişkenine göre SDÖÖ Mann Whitney-U test sonuçları

| | Alt Boyutlar | Değişken | n 371 | X̄ ± Ss | Medyan | SO | ST | Z | p |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| SDÖÖ | Görev tanımlama | Lise ve altı | 321 | 4,01±,58 | 4,00 | 181,50 | 58260,5 | -2,058 | **,040*** |
| | | Lisans ve üstü | 50 | 4,20±,58 | 4,25 | 214,91 | 10745,5 | | |
| | Akran ilişkileri | Lise ve altı | 321 | 4,21±,53 | 4,28 | 183,71 | 58969,5 | -1,048 | ,294 |
| | | Lisans ve üstü | 50 | 4,28±,55 | 4,42 | 200,73 | 10036,5 | | |
| | Özdüzenleme | Lise ve altı | 321 | 4,23±,52 | 4,28 | 183,02 | 58751 | -1,359 | ,174 |
| | | Lisans ve üstü | 50 | 4,34±,49 | 4,42 | 205,10 | 10255 | | |
| | SDÖÖ Toplam | Lise ve altı | 321 | 83,26±9,14 | 83,00 | 182,08 | 58447 | -1,786 | ,074 |
| | | Lisans ve üstü | 50 | 85,56±8,93 | 87,50 | 211,18 | 10559 | | |

***p<0,05**

Çizelge 4.21. spor yapan öğrencilerin anne eğitim durumlarına göre SDÖÖ alt boyutları ve toplamı Mann Whitney-U test sonuçları incelendiğinde; görev tanımlama alt boyutunda (z=-2,058 p=,040<,05) anne eğitim durumu lisans ve üstü olanlar lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuşken, akran ilişkileri (z=-1,048 p=,294>,05), özdüzenleme (z=-1,359 p=,174>,05) alt boyutları ve SDÖÖ toplamında (z=-1,786 p=,074>,05) ortalamalarının anne eğitim durumu lisans ve üstü olanlar lehine yüksek olmasına rağmen istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmemiştir.

Çizelge 4.22. Spor yapmayan öğrencilerin anne eğitim durumu değişkenine göre SDÖÖ Mann Whitney-U test sonuçları

| | Alt Boyutlar | Değişken | n 379 | X̄ ± Ss | Medyan | SO | ST | Z | p |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| SDÖÖ | Görev tanımlama | Lise ve altı | 341 | 3,38±,68 | 3,50 | 184,32 | 62854,5 | -3,031 | ,002* |
| | | Lisans ve üstü | 38 | 3,75±,59 | 3,66 | 240,93 | 9155,5 | | |
| | Akran ilişkileri | Lise ve altı | 341 | 3,70±,72 | 3,85 | 185,82 | 63363 | -2,233 | ,026* |
| | | Lisans ve üstü | 38 | 4,00±,53 | 4,00 | 277,55 | 8647 | | |
| | Özdüzenleme | Lise ve altı | 341 | 3,72±,65 | 3,85 | 184,83 | 63026,5 | -2,763 | ,006* |
| | | Lisans ve üstü | 38 | 4,01±,68 | 4,00 | 236,41 | 8983,5 | | |
| | SDÖÖ Toplam | Lise ve altı | 341 | 72,35±11,55 | 74,00 | 183,88 | 62704 | -3,258 | ,001* |
| | | Lisans ve üstü | 38 | 78,65±9,97 | 79,50 | 244,89 | 9306 | | |

***P<0,05**

Çizelge 4.22. spor yapmayan öğrencilerin anne eğitim durumlarına göre SDÖÖ alt boyutları ve Mann Whitney-U test sonuçları incelendiğinde; görev tanımlama (z=-3,031, p=,002<,05), akran ilişkileri (z=-2,233, p=,026<,05), özdüzenleme (z=-2,763, p=,006<,05) ve SDÖÖ toplamında (z=-3,258, p=,001<,05) istatistiksel olarak anne eğitim durumu lisans ve üstü olanlar lehine anlamlı bir fark elde edilmiştir.

Çizelge 4.23. Spor yapan ve yapmayan öğrencilerin aile gelir durumu değişkenine göre SDÖÖ Mann Whitney-U test sonuçları

| | Alt Boyutlar | Aile Gelir | Değişken | n 750 | X̄ ± Ss | Medyan | SO | ST | Z | p |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Görev tanımlama | 3000 tl altı | Spor Yapan | 207 | 3,98±,60 | 4,00 | 277,38 | 57418 | -9,191 | ,000* |
| | | | Spor Yapmayan | 230 | 3,35±,69 | 3,33 | 166,46 | 38285 | | |
| | | 3001-5000 tl arası | Spor Yapan | 96 | 4,11±,57 | 4,16 | 124,10 | 11913,5 | -7,459 | ,000* |
| | | | Spor Yapmayan | 93 | 3,40±,65 | 3,50 | 64,96 | 6041,5 | | |
| | | 5001 tl ve üzeri | Spor Yapan | 68 | 4,10±,54 | 4,16 | 72,34 | 4919 | -3,378 | ,001* |
| | | | Spor Yapmayan | 56 | 3,73±,59 | 3,66 | 50,55 | 2831 | | |
| SDÖÖ | Akran ilişkileri | 3000 tl altı | Spor Yapan | 207 | 4,16±,55 | 4,28 | 266,69 | 55204 | -7,506 | ,000* |
| | | | Spor Yapmayan | 230 | 3,62±,70 | 3,70 | 176,08 | 40499 | | |
| | | 3001-5000 tl arası | Spor Yapan | 96 | 4,30±,52 | 4,28 | 118,19 | 11346 | -5,941 | ,000* |
| | | | Spor Yapmayan | 93 | 3,75±,73 | 3,85 | 71,06 | 6609 | | |
| | | 5001 tl ve üzeri | Spor Yapan | 68 | 4,26±,49 | 4,28 | 70,36 | 4784 | -2,693 | ,007* |
| | | | Spor Yapmayan | 56 | 3,96±,63 | 4,00 | 52,96 | 2965 | | |
| | Özdüzenleme | 3000 tl altı | Spor Yapan | 207 | 4,22±,51 | 4,28 | 270,31 | 55955 | -8,083 | ,000* |
| | | | Spor Yapmayan | 230 | 3,73±,67 | 3,85 | 172,82 | 39748 | | |
| | | 3001-5000 tl arası | Spor Yapan | 96 | 4,28±,56 | 4,28 | 120,34 | 11553 | -6,490 | ,000* |
| | | | Spor Yapmayan | 93 | 3,70±,64 | 3,71 | 68,84 | 6402 | | |
| | | 5001 tl ve üzeri | Spor Yapan | 68 | 4,29±,48 | 4,42 | 72,32 | 4917,5 | -3,363 | ,001* |
| | | | Spor Yapmayan | 56 | 3,93±,62 | 4,00 | 50,58 | 2832,5 | | |
| | SDÖÖ Toplamı | 3000 tl altı | Spor Yapan | 207 | 82,64±9,11 | 83,00 | 281,34 | 58237,5 | -9,794 | ,000* |
| | | | Spor Yapmayan | 230 | 71,98±11,46 | 73,00 | 162,89 | 37465,5 | | |
| | | 3001-5000 tl arası | Spor Yapan | 96 | 84,87±9,56 | 85,00 | 125,63 | 12060,5 | -7,826 | ,000* |
| | | | Spor Yapmayan | 93 | 72,63±11,60 | 74,00 | 63,38 | 5894,5 | | |
| | | 5001 tl ve üzeri | Spor Yapan | 68 | 84,58±8,37 | 84,00 | 73,30 | 4984,5 | -3,690 | ,000* |
| | | | Spor Yapmayan | 56 | 77,69±10,82 | 77,00 | 49,38 | 2765,5 | | |

***p<0,05**

Çizelge 4.23. incelendiğinde spor yapan ve yapmayan öğrencilerin aile gelir durumu değişkenine göre SDÖÖ alt boyutları Mann Whitney-U test sonuçları; görev tanımlama 3000 tl altı ile (z=-9,191, p=,000<,05), 3001-5000 tl arası (z=-7,459, p=,000<,05), 5001 tl ve üzeri (z=-3,378, p=,001<,05), akran ilişkileri 3000 tl altı (z=-7,506, p=,000<,05), 3001-5000 tl arası (z=-5,941, p=,000<,05), 5001 tl ve üzeri (z=-2,693, p=,007<,05), özdüzenleme 3000 tl altı ile (z=-8,083, p=,000<,05), 3001-5000 tl arası (z=-6,490, p=,000<,05), 5001 tl ve üzeri (z=-3,363, p=,001<,05) ve SDÖÖ toplamında 3000 tl altı ile (z=-9,794, p=,000<,05), 3001-5000 tl arası (z=-7,826, p=,000<,05), 5001 tl ve üzeri (z=-3,690, p=,000<,05) istatistiksel olarak spor yapan öğrenciler lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.

Çizelge 4.24. Spor yapan öğrencilerin aile gelir durumu değişkenine göre SDÖÖ Kruskal Wallis test sonuçları

| | Alt Boyutlar | Değişken | n 371 | X̄ ± Ss | Medyan | SO | X² | df | p |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| SDÖÖ | Görev Tanımlama | 3000 tl altı | 207 | 3,98±,60 | 4,00 | 175,69 | 4,542 | 2 | ,103 |
| | | 3001-5000 arası | 96 | 4,11±,57 | 4,16 | 201,98 | | | |
| | | 5000 ve üzeri | 68 | 4,10±,54 | 4,16 | 194,82 | | | |
| | Akran İlişkileri | 3000 tl altı | 207 | 4,16±,55 | 4,28 | 175,70 | 4,924 | 2 | ,085 |
| | | 3001-5000 arası | 96 | 4,30±,52 | 4,28 | 204,29 | | | |
| | | 5000 ve üzeri | 68 | 4,26±,49 | 4,28 | 191,54 | | | |
| | Özdüzenleme | 3000 tl altı | 207 | 4,22±,51 | 4,28 | 178,72 | 2,190 | 2 | ,334 |
| | | 3001-5000 arası | 96 | 4,28±,56 | 4,28 | 196,06 | | | |
| | | 5000 ve üzeri | 68 | 4,29±,48 | 4,42 | 193,96 | | | |
| | SDÖÖ Toplam | 3000 tl altı | 207 | 86,64±9,11 | 83,00 | 173,87 | 6,384 | 2 | **,041*** |
| | | 3001-5000 arası | 96 | 84,87±9,56 | 85,00 | 205,70 | | | |
| | | 5000 ve üzeri | 68 | 84,58±8,37 | 84,00 | 195,10 | | | |

***P<0,05**

Çizelge 4.24. incelendiğinde spor yapan öğrencilerin aile gelir durumu değişkenine göre yapılan SDÖÖ alt boyutları Kruskal Wallis-H testi sonuçlarına göre; görev tanımlama ($X^2$=4,542, p= ,103>,05), akran ilişkileri ($X^2$=4,924, p= ,085>,05) ve özdüzenleme alt boyutunda ($X^2$=2,190, p=,334>,05) istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmemiştir. SDÖÖ toplamında ($X^2$=6,384, p=,041<,05) istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmüştür.

Çizelge 4.25. Spor yapan öğrencilerin aile gelir durumu değişkenine göre SDÖÖ toplamı Mann Whitney-U sonuçları

| Alt Boyut | Değişken | n 371 | X̄ ± Ss | Medyan | SO | ST | Z | p |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| SDÖÖ Toplamı | 3000 tl altı | 207 | 82,64±9,11 | 83,00 | 143,78 | 29763 | -2,399 | **,016*** |
| | 3001-5000 tl arası | 96 | 84,87±9,56 | 85,00 | 169,72 | 16293 | | |
| | 3000 tl altı | 207 | 82,64±9,11 | 83,00 | 134,09 | 27757 | -1,423 | ,155 |
| | 5001 ve üzeri | 68 | 84,58±,8,37 | 84,00 | 149,90 | 10193 | | |
| | 3001-5000 arası | 96 | 82,64±9,11 | 84,00 | 84,48 | 8110 | -,635 | ,526 |
| | 5001 ve üzeri | 68 | 84,58±8,37 | 85,00 | 79,71 | 5420 | | |

***p<0,05**

Çizelge 4.25. incelendiğinde çizelge 24'de spor yapan öğrencilerin aile gelir durumu değişkenine göre Kruskal Wallis-H testi sonucu SDÖÖ toplamında ortaya çıkan farkın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U testi sonucu; 3000 tl altı ile 3001-5000 tl arası aile geliri olan öğrencilerin (Z=-2,399 p=,016<,05) 3001-5000 tl arası olanlar lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark elde edilmiştir. 3000 tl altı ile 5001 tl ve üzeri aile geliri olan öğrencilerin (Z=-1,423, p=,155>,05) ve 3001-5000 tl ile 5001 tl üzeri aile geliri olan olan öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmemiştir.

Çizelge 4.26. Spor yapan ve yapmayan öğrencilerin düzenli olarak spor yapma değişkenine göre SDÖÖ Mann Whitney-U testi sonuçları

| | Alt Boyutlar | Değişken | n 750 | X̄ ± Ss | Medyan | SO | ST | Z | p |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| SDÖÖ | Görev tanımlama | Evet | 371 | 4,04±,59 | 4,50 | 473,35 | 175614,5 | -12,273 | ,000* |
| | | Hayır | 379 | 3,42±,68 | 3,83 | 279,71 | 106010,5 | | |
| | Akran ilişkileri | Evet | 371 | 4,22±,53 | 4,57 | 454,81 | 168736 | -9,945 | ,000* |
| | | Hayır | 379 | 3,73±,70 | 4,289 | 297,86 | 112889 | | |
| | Özdüzenleme | Evet | 371 | 4,25±,52 | 4,71 | 462,57 | 171615 | -10,92 | ,000* |
| | | Hayır | 379 | 3,75±,66 | 4,14 | 290,26 | 110010 | | |
| | SDÖÖ Toplam | Evet | 371 | 83,57±,9,14 | 90,00 | 480,07 | 178105,5 | -13,084 | ,000* |
| | | Hayır | 379 | 72,98±,11,55 | 80,00 | 273,14 | 103519,5 | | |

***p<0,05**

Çizelge 4.26. incelendiğinde öğrencilerin spor yapma durumlarına göre SDÖÖ alt boyutları ve ölçek toplamı Mann Whitney-U Testi sonuçlarına göre; görev tanımlama (z=-12,273 p=,000<,05), akran ilişkileri (z=-9,945 p=,000<,05), özdüzenleme (z=-10,921 p=,000<,05) ve SDÖÖ toplamında (z=-13,084 p=,000<,05) spor yapanların lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmüştür.

Çizelge 4.27. Spor yapan ve yapmayan öğrencilerin hangi düzeyde spor yaptıkları değişkenine göre SDÖÖ Kruskal Wallis Test Sonuçları

| | Alt Boyutlar | Değişken | n 750 | X̄ ± Ss | Medyan | SO | $X^2$ | df | p |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| SDÖÖ | Görev Tanımlama | Spor yapmıyorum | 379 | 3,42±,69 | 3,50 | 280,06 | 138,13 | 2 | ,000* |
| | | Okul Takımında | 258 | 3,98±,61 | 4,00 | 453,43 | | | |
| | | Kulüpte | 113 | 4,10±,53 | 4,16 | 490,04 | | | |
| | Akran İlişkileri | Spor yapmıyorum | 379 | 3,72±,71 | 3,85 | 294,21 | 99,40 | 2 | ,000* |
| | | Okul Takımında | 258 | 4,23±,51 | 4,28 | 457,57 | | | |
| | | Kulüpte | 113 | 4,16±,57 | 4,28 | 434,77 | | | |
| | Özdüzenleme | Spor yapmıyorum | 379 | 3,74±,66 | 3,85 | 288288,46 | 113,02 | 2 | ,000* |
| | | Okul Takımında | 258 | 4,23±,53 | 4,28 | 455,00 | | | |
| | | Kulüpte | 113 | 4,25±,49 | 4,28 | 459,38 | | | |
| | SDÖÖ Toplam | Spor yapmıyorum | 379 | 72,81±,11,72 | 74,00 | 271,25 | 161,40 | 2 | ,000* |
| | | Okul Takımında | 258 | 83,12±9,22 | 83,00 | 469,97 | | | |
| | | Kulüpte | 113 | 83,55±8,99 | 84,00 | 477,80 | | | |

***P<0,05**

Çizelge 4.27. incelendiğinde spor yapan ve yapmayan öğrencilerin hangi düzeyde spor yaptıkları değişkenine göre SDÖÖ alt boyutları Kruskal Wallis-H testi sonuçları; görev tanımlama ($X^2$=138,13 p= ,000<,05), akran ilişkileri ($X^2$=99,40 p= ,000<,05), özdüzenleme ($X^2$=113,02 p= ,000<,05) ve SDÖÖ toplamında ($X^2$=161,40 p= ,000<,05) istatistiksel olarak anlamlı bir fark elde edilmiştir.

Çizelge 4.28. Öğrencilerin hangi düzeyde spor yaptıkları değişkenine göre SDÖÖ Mann Whitney-U sonuçları

| | Alt Boyutlar | Değişken | N 750 | X̄ ± Ss | Medyan | SO | ST | Z | p |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Görev tanımlama | Spor Yapmayan | 379 | 3,42±,69 | 3,50 | 255,02 | 92063,5 | -10,063 | **,000*** |
| | | Okul Takımında | 258 | 3,98±,61 | 4,00 | 402,68 | 111139,5 | | |
| | | Spor Yapmayan | 379 | 3,42±,69 | 3,50 | 206,04 | 74380,5 | -8,962 | **,000*** |
| | | Kulüpte | 113 | 4,10±,53 | 4,16 | 338,00 | 38194,5 | | |
| | | Okul Takımında | 258 | 3,98±,61 | 4,00 | 189,25 | 52233,5 | -1,582 | ,114 |
| | | Kulüpte | 113 | 4,10±,53 | 4,16 | 209,04 | 23621,5 | | |
| SDÖÖ | Akran ilişkileri | Spor Yapmayan | 379 | 3,72±,71 | 3,85 | 258,46 | 93303,5 | -9,520 | **,000*** |
| | | Okul Takımında | 258 | 4,23±,51 | 4,28 | 398,19 | 109899,5 | | |
| | | Spor Yapmayan | 379 | 3,72±,71 | 3,85 | 216,75 | 78246 | -5,909 | **,000*** |
| | | Kulüpte | 113 | 4,16±,57 | 4,28 | 303,80 | 34329 | | |
| | | Okul Takımında | 258 | 4,23±,51 | 4,28 | 197,88 | 54614,5 | -,792 | ,428 |
| | | Kulüpte | 113 | 4,16±,57 | 4,28 | 187,97 | 21240,5 | | |
| | Özdüzenleme | Spor Yapmayan | 379 | 3,74±,66 | 3,85 | 257,87 | 93092 | -9,615 | **,000*** |
| | | Okul Takımında | 258 | 4,23±,53 | 4,28 | 398,95 | 110111 | | |
| | | Spor Yapmayan | 379 | 3,74±,66 | 3,85 | 211,59 | 76383,5 | -7,384 | **,000*** |
| | | Kulüpte | 113 | 4,25±49 | 4,28 | 320,28 | 36191,5 | | |
| | | Okul Takımında | 258 | 4,23±,53 | 4,28 | 194,55 | 53696 | -,124 | ,902 |
| | | Kulüpte | 113 | 4,25±49 | 4,28 | 196,10 | 22159 | | |
| | SDÖÖ Toplamı | Spor Yapmayan | 379 | 72,81±11,72 | 74,00 | 245,38 | 88583 | -11,552 | **,000*** |
| | | Okul Takımında | 258 | 83,12±,9,22 | 83,00 | 415,29 | 114620 | | |
| | | Spor Yapmayan | 379 | 72,81±11,72 | 74,00 | 206,87 | 74680,5 | -8,705 | **,000*** |
| | | Kulüpte | 113 | 83,55±8,99 | 84,00 | 335,35 | 37894,5 | | |
| | | Okul Takımında | 258 | 83,12±,9,22 | 83,00 | 193,18 | 53317 | -,500 | ,617 |
| | | Kulüpte | 113 | 83,55±8,99 | 84,00 | 199,45 | 22538 | | |

***p<0,05**

Çizelge 4.28. incelendiğinde çizelge 27'de hangi düzeyde spor yaptıkları değişkenine göre yapılan *Kruskal Wallis Test* sonuçlarına göre SDÖÖ alt boyutları ve ölçek toplamında istatiksel olarak elde edilen anlamlı farkın hangi guruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla *Mann Whitney-U* testi yapılmıştır. SDÖÖ tüm alt boyutlarında, kulüpte ve okul takımında spor yapan öğrencilerin ortalamaları spor yapmayanlara göre yüksek ve istatistiksel açıdan anlamlı farklılık olduğu görülmüştür (p<,05).

Çizelge 4.29. Spor yapan ve yapmayan öğrencilerin haftada kaç saat spor yaptıkları değişkenine göre SDÖÖ Kruskal Wallis test sonuçları

| | Alt Boyutlar | Değişken | n 750 | X̄ ± Ss | Medyan | SO | X² | df | p |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| SDÖÖ | Görev Tanımlama | 59 dakikadan az | 379 | 3,43±,69 | 3,50 | 483,13 | 135,75 | 2 | ,000* |
| | | 1-5 saat arası | 121 | 3,92±,61 | 4,00 | 432,33 | | | |
| | | 5 saatten fazla | 250 | 4,06±,58 | 4,16 | 480,86 | | | |
| | Akran İlişkileri | 59 dakikadan az | 379 | 3,73±,71 | 3,85 | 298,75 | 92,883 | 2 | ,000* |
| | | 1-5 saat arası | 121 | 4,14±,55 | 4,14 | 426,49 | | | |
| | | 5 saatten fazla | 250 | 4,23±,52 | 4,28 | 461,04 | | | |
| | Özdüzenleme | 59 dakikadan az | 379 | 3,76±,67 | 3,85 | 295295,11 | 100,00 | 2 | ,000* |
| | | 1-5 saat arası | 121 | 4,19±,54 | 4,28 | 442,05 | | | |
| | | 5 saatten fazla | 250 | 4,24±,52 | 4,28 | 458,11 | | | |
| | SDÖÖ Toplam | 59 dakikadan az | 379 | 73,10±11,79 | 75,00 | 276,90 | 151,46 | 2 | ,000* |
| | | 1-5 saat arası | 121 | 81,91±9,73 | 81,00 | 446,07 | | | |
| | | 5 saatten fazla | 250 | 93,78±8,91 | 84,00 | 482,70 | | | |

***p<0,05**

Çizelge 4.29. incelendiğinde spor yapan ve yapmayan öğrencilerin haftada kaç saat spor yaptıkları değişkenine göre yapılan SDÖÖ alt boyutları Kruskal Wallis-H testi sonuçları; görev tanımlama ($X^2$=135,75 p=,000<,05), akran ilişkileri ($X^2$=92,883 p= ,000<,05), özdüzenleme ($X^2$=100,00 p= ,000<,05) ve SDÖÖ toplamında ($X^2$=151,46 p=,000<,05) istatistiksel olarak anlamlı bir fark elde edilmiştir.

Çizelge 4.30. Öğrencilerin haftada kaç saat spor yaptıkları değişkenine göre SDÖÖ Mann Whitney-U sonuçları

| | Alt Boyutlar | Değişken | n 750 | X̄ ± Ss | Medyan | SO | ST | Z | p |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Görev tanımlama | 59 dakikadan az | 379 | 3,43±,69 | 3,50 | 223,40 | 81989 | -6,987 | ,000* |
| | | 1-5 saat arası | 121 | 3,92±,61 | 4,00 | 325,27 | 43261 | | |
| | | 59 dakikadan az | 379 | 3,43±,69 | 3,50 | 243,73 | 89448,5 | -11,050 | ,000* |
| | | 5 saatten fazla | 250 | 4,06±,58 | 4,16 | 404,82 | 101204,5 | | |
| | | 1-5 saat arası | 121 | 3,92±,61 | 4,00 | 174,06 | 23149,5 | -2,323 | ,020* |
| | | 5 saatten fazla | 250 | 4,06±,58 | 4,16 | 201,55 | 50386,5 | | |
| SDÖÖ | Akran ilişkileri | 59 dakikadan az | 379 | 3,73±,71 | 3,85 | 227,28 | 83411,5 | -5,984 | ,000* |
| | | 1-5 saat arası | 121 | 4,14±,55 | 4,14 | 314,58 | 41838,5 | | |
| | | 59 dakikadan az | 379 | 3,73±,71 | 3,85 | 255,47 | 93757,5 | -9,060 | ,000* |
| | | 5 saatten fazla | 250 | 4,23±,52 | 4,28 | 387,58 | 96895,5 | | |
| | | 1-5 saat arası | 121 | 4,14±,55 | 4,14 | 178,91 | 23795,5 | -1,694 | ,090 |
| | | 5 saatten fazla | 250 | 4,23±,52 | 4,28 | 198,96 | 49740,5 | | |
| | Özdüzenleme | 59 dakikadan az | 379 | 3,76±,67 | 3,85 | 224,05 | 82228 | -6,820 | ,000* |
| | | 1-5 saat arası | 121 | 4,19±,54 | 4,28 | 323,47 | 43022 | | |
| | | 59 dakikadan az | 379 | 3,76±,67 | 3,85 | 255,05 | 93605 | -9,134 | ,000* |
| | | 5 saatten fazla | 250 | 4,24±,52 | 4,28 | 388,19 | 97048 | | |
| | | 1-5 saat arası | 121 | 4,19±,54 | 4,28 | 185,57 | 24681 | -,832 | ,405 |
| | | 5 saatten fazla | 250 | 4,24±,52 | 4,28 | 195,42 | 48855 | | |
| | SDÖÖ Toplamı | 59 dakikadan az | 379 | 73,10±11,79 | 75,00 | 219,75 | 80649,5 | -7,909 | ,000* |
| | | 1-5 saat arası | 121 | 81,91±9,73 | 81,00 | 335,34 | 44600,5 | | |
| | | 59 dakikadan az | 379 | 73,10±11,79 | 75,00 | 241,15 | 88502 | -11,460 | ,000* |
| | | 5 saatten fazla | 250 | 93,78±8,91 | 84,00 | 408,60 | 102151 | | |
| | | 1-5 saat arası | 121 | 81,91±9,73 | 81,00 | 177,73 | 23638 | -1,841 | ,066 |
| | | 5 saatten fazla | 250 | 93,78±8,91 | 84,00 | 199,59 | 49898 | | |

***p<0,05**

Çizelge 4.30. incelendiğinde çizelge 29'da öğrencilerin haftada kaç saat spor yaptıkları değişkenine göre yapılan *Kruskal Wallis Test* sonuçlarının SDÖÖ alt boyutları ve ölçek toplamında istatiksel olarak elde edilen anlamlı farkın hangi guruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla *Mann Whitney-U* testi yapılmıştır. SDÖÖ'nin tüm alt boyutlarında, 1-5 saat arası ile 5 saatten fazla spor yapanların ortalamaları 59 dakikadan az yapanlara göre yüksek olduğu ve anlamlı farklılık oldu tespit edilmiştir (p<0,05). Görev tanımlama alt boyutunda ise, (1-5 saat arası ile 5 saatten fazla) spor yapan öğrenciler arasında (z=-2,323 p=,020<,05) 5 saatten fazla spor yapanların lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur.

Çizelge 4.31. Spor yapan öğrencilerin takım ya da bireysel spor yapma değişkenine göre SDÖÖ Mann Whitney-U test sonuçları

| | Alt Boyutlar | Değişken | n 371 | X̄ ± Ss | Medyan | SO | ST | Z | p |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| SDÖÖ | Görev tanımlama | Takım Sporu | 269 | 4,07±57 | 4,16 | 192,31 | 51731 | -1,848 | ,065 |
| | | Bireysel Spor | 102 | 3,95±,61 | 4,00 | 169,36 | 17275 | | |
| | Akran ilişkileri | Takım Sporu | 269 | 4,21±51 | 4,28 | 183,44 | 49346 | -,749 | ,454 |
| | | Bireysel Spor | 102 | 4,23±,59 | 4,28 | 192,75 | 19660 | | |
| | Özdüzenleme | Takım Sporu | 269 | 4,26±,50 | 4,28 | 187,42 | 50415,5 | -,415 | ,678 |
| | | Bireysel Spor | 102 | 4,22±,57 | 4,28 | 182,26 | 18590,5 | | |
| | SDÖÖ Toplam | Takım Sporu | 269 | 83,83±8,72 | 83,00 | 187,77 | 50511 | -,518 | ,605 |
| | | Bireysel Spor | 102 | 8289±,10,15 | 84,00 | 181,32 | 18495 | | |

***p<0,05**

Çizelge 4.31. incelendiğinde spor yapan öğrencileri takım sporu ya da bireysel spor yapma durumlarına göre incelendiğinde SDÖÖ alt boyutları olan; görev tanımlama (z=-1,848 p=,065>,05), akran ilişkileri (z=-,749 p=,454>,05), özdüzenleme (z=-,415 p=,678>,05) ve SDÖÖ'nin geneline ilişkin (z=-518 p=,605>,05) istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür.

Çizelge 4.32. Spor yapan öğrencilerin ailesinde lisanslı sporcu olma değişkenine göre SDÖÖ Mann Whitney-U test sonuçları

| | Alt Boyutlar | Değişken | n 371 | X̄ ± Ss | Medyan | SO | ST | Z | p |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| SDÖÖ | Görev tanımlama | Evet | 150 | 4,02±,59 | 4,00 | 183,61 | 27541 | -,356 | ,722 |
| | | Hayır | 221 | 4,05±,58 | 4,16 | 187,62 | 41465 | | |
| | Akran ilişkileri | Evet | 150 | 4,22±,56 | 4,28 | 188,80 | 28320,5 | -,416 | ,677 |
| | | Hayır | 221 | 4,22±,52 | 4,28 | 184,10 | 40685,5 | | |
| | Özdüzenleme | Evet | 150 | 4,23±,54 | 4,28 | 183,34 | 27501 | -,395 | ,693 |
| | | Hayır | 221 | 4,26±,51 | 4,28 | 187,81 | 41505 | | |
| | SDÖÖ Toplam | Evet | 150 | 83,34±,9,45 | 83,00 | 186,10 | 27914,5 | -,014 | -989 |
| | | Hayır | 221 | 83,73±8,94 | 84,00 | 185,93 | 41091,5 | | |

***p<0,05**

Çizelge 4.32. incelendiğinde spor yapan öğrencilerin ailesinde lisanslı sporcu olma durumlarına göre SDÖÖ alt boyutları olan; görev tanımlama (z=-,356 p=,722>,05), akran ilişkileri (z=-,416 p=,677>,05), özdüzenleme (z=-,395 p=,693>,05) ve SDÖÖ'nin geneline ilişkin (z=-,014 p=-989>,05) istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Çizelge 4.33. Öğrencilerin beden eğitimi öğretmeninin cinsiyet değişkenine göre SDÖÖ Mann Whitney-U test sonuçları

| | Alt Boyutlar | Değişken | n 750 | X̄ ± Ss | Medyan | SO | ST | Z | p |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| SDÖÖ | Görev tanımlama | Kadın | 72 | 3,79±,61 | 3,83 | 390,93 | 28147 | -,637 | ,524 |
| | | Erkek | 678 | 3,72±,71 | 3,83 | 373,86 | 253478 | | |
| | Akran ilişkileri | Kadın | 72 | 4,05±,66 | 4,14 | 406,03 | 29234,5 | -1,261 | ,207 |
| | | Erkek | 678 | 3,96±,67 | 4,00 | 372,26 | 252390,5 | | |
| | Özdüzenleme | Kadın | 72 | 4,01±,58 | 4,00 | 380,23 | 27376,5 | -,195 | ,845 |
| | | Erkek | 678 | 3,99±,65 | 4,00 | 375,00 | 254248,5 | | |
| | SDÖÖ Toplam | Kadın | 72 | 79,20±,11,12 | 80,00 | 397,63 | 28629,5 | -,912 | ,362 |
| | | Erkek | 678 | 78,12±11,75 | 79,00 | 373,15 | 252995,5 | | |

***p<0,05**

Çizelge 4.33. Öğrencilerin beden eğitimi öğretmeninin cinsiyet değişkenine göre SDÖÖ alt boyutları olan; görev tanımlama (z=-,637 p=,524>,05), akran ilişkileri (z=-1,261 p=,207>,05), özdüzenleme (z=-,195 p=,845>,05) kadın öğretmen ortalamaları erkek öğretmenlere göre yüksek olmasına rağmen istatistiksel açıdan anlamlı bir fark tespit edilmemiştir. SDÖÖ toplamında (z=-,912 p=-,362>,05) istatistiksel açıdan anlamlı bir fark elde edilmemiştir.

Çizelge 4.34. Spor yapan öğrencilerin beden eğitimi öğretmeni cinsiyet değişkenine göre SDÖÖ Mann Whitney-U test sonuçları

| | Alt Boyutlar | Değişken | n 371 | X̄ ± Ss | Medyan | SO | ST | Z | p |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| SDÖÖ | Görev tanımlama | Kadın | 43 | 3,96±,47 | 4,00 | 165,98 | 7137 | -1,308 | ,191 |
| | | Erkek | 328 | 4,05±,60 | 4,16 | 188,63 | 61869 | | |
| | Akran ilişkileri | Kadın | 43 | 4,23±,54 | 4,28 | 192,56 | 8280 | -,428 | ,669 |
| | | Erkek | 328 | 4,22±,53 | 4,28 | 185,14 | 60726 | | |
| | Özdüzenleme | Kadın | 43 | 4,14±,50 | 4,28 | 162,91 | 7005 | -1,508 | ,132 |
| | | Erkek | 328 | 4,26±,52 | 4,28 | 189,03 | 62001 | | |
| | SDÖÖ Toplam | Kadın | 43 | 82,44±8,90 | 83,00 | 175,07 | 7528 | -,711 | ,477 |
| | | Erkek | 328 | 83,72± 9,17 | 84,00 | 187,43 | 61478 | | |

***p<0,05**

Çizelge 4.34. incelendiğinde spor yapan öğrencilerin beden eğitimi öğretmeninin cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde SDÖÖ alt boyutları olan; görev tanımlama (z=--1,308 p=,191>,05), akran ilişkileri (z=-,428 p=,669>,05), özdüzenleme (z=-1,508 p=,132>,05) ve SDÖÖ'nin geneline ilişkin (z=-,711 p=-,477>,05) istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmemiştir.

Çizelge 4.35. Öğrencilerin spor yapma yılı değişkenine göre SDÖÖ Kruskal Wallis test sonuçları

| | Alt Boyutlar | Değişken | n 750 | X̄ ± Ss | Medyan | SO | $X^2$ | df | p |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| SDÖÖ | Görev Tanımlama | Spor Yapmıyorum | 379 | 3,42±69 | 3,50 | 280,64 | 135,38 | 3 | ,000* |
| | | 1-12 Ay Arası | 33 | 3,84±,57 | 3,83 | 412,09 | | | |
| | | 1-4 Yıl arası | 283 | 4,02±,58 | 4,00 | 465,56 | | | |
| | | 4 Yıl ve üzeri | 55 | 4,07±,67 | 4,16 | 491,24 | | | |
| | Akran İlişkileri | Spor Yapmıyorum | 379 | 3,72±,71 | 3,85 | 294,60 | 97,526 | 3 | ,000* |
| | | 1-12 Ay Arası | 33 | 4,08±,62 | 4,14 | 410,54 | | | |
| | | 1-4 Yıl arası | 283 | 4,23±, 51 | 4,28 | 454,84 | | | |
| | | 4 Yıl ve üzeri | 55 | 4,20±,56 | 4,28 | 457,37 | | | |
| | Özdüzenleme | Spor Yapmıyorum | 379 | 3,74±,66 | 3,85 | 287,63 | 114,01 | 3 | ,000* |
| | | 1-12 Ay Arası | 33 | 4,20±,53 | 4,28 | 438,67 | | | |
| | | 1-4 Yıl arası | 283 | 4,23±,51 | 4,28 | 453,07 | | | |
| | | 4 Yıl ve üzeri | 55 | 4,26±,60 | 4,28 | 483,52 | | | |
| | SDÖÖ Toplam | Spor Yapmıyorum | 379 | 72,79±11,73 | 74,00 | 271,30 | 160,93 | 3 | ,000* |
| | | 1-12 Ay Arası | 33 | 81,10±,9,30 | 81,00 | 426,04 | | | |
| | | 1-4 Yıl arası | 283 | 83,43±,8,89 | 83,00 | 473,59 | | | |
| | | 4 Yıl ve üzeri | 55 | 83,76±10,59 | 85,00 | 496,60 | | | |

***p<0,05**

Çizelge 4.35. incelendiğinde öğrencilerin spor yapma yılı değişkenine göre SDÖÖ alt boyutları Kruskal Wallis-H testi sonuçları; görev tanımlama ($X^2$=135,38 p=,000<,05), akran ilişkileri ($X^2$=97,526 p=,000<,05), özdüzenleme ($X^2$=114,01 p= ,000<,05) ve SDÖÖ toplamında ($X^2$=160,93 p=,000<,05) istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmüştür.

Çizelge 4. 36. Öğrencilerin spor yapma yılı değişkenine göre SDÖÖ Mann Whitney-U testi sonuçları

| | Alt Boyutlar | Değişken | n 750 | X̄ ± Ss | Medyan | SO | ST | Z | p |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Görev tanımlama | Spor Yapmıyorum | 379 | 3,42±69 | 3,50 | 195,99 | 69969 | -4,578 | ,000* |
| | | 1-12 Aya Arası | 33 | 3,84±,57 | 3,83 | 274,71 | 15109 | | |
| | | Spor Yapmıyorum | 379 | 3,42±69 | 3,50 | 251,30 | 89713,5 | -10,664 | ,000* |
| | | 1-4 Yıl arası | 283 | 4,02±,58 | 4,00 | 407,80 | 115406,5 | | |
| | | Spor Yapmıyorum | 379 | 3,42±69 | 3,50 | 191,35 | 68311 | -6,599 | ,000* |
| | | 4 Yıl ve üzeri | 55 | 4,07±,67 | 4,16 | 304,85 | 16767 | | |
| | | 1-12 Aya Arası | 33 | 3,84±,57 | 3,83 | 145,10 | 7980,5 | -2,032 | ,042* |
| | | 1-4 Yıl arası | 283 | 4,02±,58 | 4,00 | 174,24 | 49310 | | |
| | | 1-12 Aya Arası | 33 | 3,84±,57 | 3,83 | 48,28 | 2655,5 | -2,385 | ,017* |
| | | 4 Yıl ve üzeri | 55 | 4,07±,67 | 4,16 | 67,72 | 3449,5 | | |
| | | 1-4 Yıl arası | 283 | 4,02±,58 | 4,00 | 167,52 | 47409,5 | -,846 | ,397 |
| | | 4 Yıl ve üzeri | 55 | 4,07±,67 | 4,16 | 179,66 | 9881,5 | | |
| SDÖÖ | Akran ilişkileri | Spor Yapmıyorum | 379 | 3,72±,71 | 3,85 | 198,16 | 70744,5 | -3,628 | ,000* |
| | | 1-12 Aya Arası | 33 | 4,08±,62 | 4,14 | 260,61 | 14333,5 | | |
| | | Spor Yapmıyorum | 379 | 3,72±,71 | 3,85 | 260,04 | 92832,5 | -9,315 | ,000* |
| | | 1-4 Yıl arası | 283 | 4,23±, 51 | 4,28 | 396,78 | 112287,5 | | |
| | | Spor Yapmıyorum | 379 | 3,72±,71 | 3,85 | 194,40 | 69401 | -5,267 | ,000* |
| | | 4 Yıl ve üzeri | 55 | 4,20±,56 | 4,28 | 285,04 | 15677 | | |
| | | 1-12 Aya Arası | 33 | 4,08±,62 | 4,14 | 153,38 | 8436 | -1,342 | ,180 |
| | | 1-4 Yıl arası | 283 | 4,23±, 51 | 4,28 | 172,63 | 48855 | | |
| | | 1-12 Aya Arası | 33 | 4,08±,62 | 4,14 | 52,55 | 2890 | -,976 | ,329 |
| | | 4 Yıl ve üzeri | 55 | 4,20±,56 | 4,28 | 58,45 | 3215 | | |
| | | 1-4 Yıl arası | 283 | 4,23±, 51 | 4,28 | 169,43 | 47949,5 | -,029 | ,977 |
| | | 4 Yıl ve üzeri | 55 | 4,20±,56 | 4,28 | 169,85 | 9341,5 | | |
| | Özdüzenleme | Spor Yapmıyorum | 379 | 3,74±,66 | 3,85 | 195,57 | 69817,5 | -4,763 | ,000* |
| | | 1-12 Aya Arası | 33 | 4,20±,53 | 4,28 | 277,46 | 15260,5 | | |
| | | Spor Yapmıyorum | 379 | 3,74±,66 | 3,85 | 257,72 | 92005,5 | -9,677 | ,000* |
| | | 1-4 Yıl arası | 283 | 4,23±,51 | 4,28 | 399,70 | 113114,5 | | |
| | | Spor Yapmıyorum | 379 | 3,74±,66 | 3,85 | 192,35 | 68667,5 | -6,165 | ,000* |
| | | 4 Yıl ve üzeri | 55 | 4,26±,60 | 4,28 | 298,37 | 16410,5 | | |
| | | 1-12 Aya Arası | 33 | 4,20±,53 | 4,28 | 164,75 | 9061 | -,396 | ,692 |
| | | 1-4 Yıl arası | 283 | 4,23±,51 | 4,28 | 170,42 | 48230 | | |
| | | 1-12 Aya Arası | 33 | 4,20±,53 | 4,28 | 52,46 | 2,885,5 | -1,003 | ,316 |
| | | 4 Yıl ve üzeri | 55 | 4,26±,60 | 4,28 | 58,54 | 3219,5 | | |
| | | 1-4 Yıl arası | 283 | 4,23±,51 | 4,28 | 166,95 | 47247,5 | -1,092 | ,275 |
| | | 4 Yıl ve üzeri | 55 | 4,26±,60 | 4,28 | 182,61 | 10043,5 | | |
| | SDÖÖ Toplamı | Spor Yapmıyorum | 379 | 72,79±11,73 | 74,00 | 195,05 | 69633,5 | -4,974 | ,000* |
| | | 1-12 Aya Arası | 33 | 81,10±,9,30 | 81,00 | 280,81 | 15444,5 | | |
| | | Spor Yapmıyorum | 379 | 72,79±11,73 | 74,00 | 244,30 | 87215 | -11,716 | ,000* |
| | | 1-4 Yıl arası | 283 | 83,43±,8,89 | 83,00 | 416,63 | 117905 | | |
| | | Spor Yapmıyorum | 379 | 72,79±11,73 | 74,00 | 189,95 | 67810,5 | -7,193 | ,000* |
| | | 4 Yıl ve üzeri | 55 | 83,76±10,59 | 85,00 | 313,95 | 17267,5 | | |
| | | 1-12 Aya Arası | 33 | 81,10±,9,30 | 81,00 | 150,90 | 8299,5 | -1,544 | ,123 |
| | | 1-4 Yıl arası | 283 | 83,43±,8,89 | 83,00 | 173,11 | 48991,5 | | |
| | | 1-12 Aya Arası | 33 | 81,10±,9,30 | 81,00 | 50,33 | 2768 | -1,703 | ,089 |
| | | 4 Yıl ve üzeri | 55 | 83,76±10,59 | 85,00 | 60,67 | 3337 | | |
| | | 1-4 Yıl arası | 283 | 83,43±,8,89 | 83,00 | 167,85 | 47502,5 | -,703 | ,482* |
| | | 4 Yıl ve üzeri | 55 | 83,76±10,59 | 85,00 | 177,97 | 9788,5 | | |

***p<0,05**

Çizelge 4.36. incelendiğinde çizelge 35'de öğrencilerin spor yaptıkları yıl değişkenine göre yapılan *Kruskal Wallis Test* sonuçlarının SDÖÖ alt boyutları ve ölçek toplamında istatiksel olarak elde edilen anlamlı farkın hangi guruplar arasında anlamlı olduğunu belirlemek amacıyla *Mann Whitney-U* testi yapılmıştır. SDÖÖ alt boyutları olan; görev tanımlama alt

boyutunda spor yapmıyorum ile1-12 ay arası spor yapan öğrenciler arasında (z=-4,578 p=,000<,05), spor yapmıyorum ile1-4 yıl arası spor yapan öğrenciler arasında (z=10,664 p=,000<,05), spor yapmıyorum ile 4 yıl üzeri spor yapan öğrenciler arasında (z=-6,599 p=,000<,05), 1-12 ay arası ile 1-4 yıl arası spor yapan öğrenciler arasında (z=-2,032 p=,042<,05), 1-12 ay arası ile 4 yıl üzeri spor yapan öğrenciler arasında (z=-2,385 p=,017<,05) spor yapma yılı yüksek olan öğrenciler lehine istatiksel olarak anlamlı bir fark elde edilmiştir. Akran ilişkileri alt boyutunda spor yapmıyorum ile1-12 ay arası spor yapan öğrenciler arasında (z=-3,628 p=,000<,05), spor yapmıyorum ile1-4 yıl arası spor yapan öğrenciler arasında (z=-9,315p=,000<,05) ve spor yapmıyorum ile 4 yıl üzeri spor yapan öğrenciler arasında (z=-5,267 p=,000<,05) spor yapma yılı yüksek olan öğrenciler lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Özdüzenleme alt boyutunda spor yapmıyorum ile1-12 ay arası spor yapan öğrenciler arasında (z=-4,763 p=,000<,05), spor yapmıyorum ile 1-4 yıl arası spor yapan öğrenciler arasında (z=-9,677 p=,000<,05), spor yapmıyorum ile 4 yıl üzeri spor yapan öğrenciler arasında (z=-6,165 p=,000<,05) istatiksel olarak anlamlı bir fark görülmüştür. SDÖÖ'nin toplamına ilişkin spor yapmıyorum ile1-12 ay arası spor yapan öğrenciler arasında (z=-4,974 p=,000<,05), spor yapmıyorum ile 1-4 yıl arası spor yapan öğrenciler arasında (z=-11,716 p=,000<,05) ve spor yapmıyorum ile 4 yıl üzeri spor yapan öğrenciler arasında (z=-7,193 p=,000<,05) ve 1-4 yıl ile 4 yıl üzeri spor yapan öğrenciler arasında spor yapma yılı yüksek olan öğrenciler lehine istatiksel olarak anlamlı bir fark elde edilmiştir.

Çizelge 4.37. Öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre TDDÖ Mann Whitney-U testi sonuçları

| | Alt Boyutlar | Değişken | n 750 | X̄ ± Ss | Medyan | SO | ST | Z | p |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| TDDÖ | **İşbirliği** | **Kadın** | 379 | 4,13±,59 | 4,20 | 386,49 | 146480 | -1,406 | ,160 |
| | | **Erkek** | 371 | 4,05±,68 | 4,10 | 364,27 | 135145 | | |
| | **Özgüven** | **Kadın** | 379 | 4,05±,60 | 4,11 | 382,35 | 144910 | -,876 | ,381 |
| | | **Erkek** | 371 | 4,00±,63 | 4,00 | 368,50 | 136715 | | |
| | **Farklılıklara saygı** | **Kadın** | 379 | 3,90±,53 | 4,00 | 411,49 | 155954 | -4,610 | **,000*** |
| | | **Erkek** | 371 | 3,73±,55 | 3,75 | 338,73 | 125670 | | |
| | **Adil olma** | **Kadın** | 379 | 3,89±,61 | 4,00 | 405,22 | 153577 | -3,807 | **,000*** |
| | | **Erkek** | 371 | 3,72±,60 | 3,85 | 345,14 | 128048 | | |
| | **TDDÖ Toplam** | **Kadın** | 379 | 136,35±14,66 | 138,00 | 399,75 | 151503,5 | -3,098 | **,002*** |
| | | **Erkek** | 371 | 132,56±17,15 | 133,00 | 350,73 | 130121,5 | | |

***p<,05** Not: Her iki grup için değerler 20 ve üzeri olduğundan U istatistiği yerine Z İstatistiği verilmiştir.

Çizelge 4.37. incelendiğinde öğrencilerin cinsiyetlerine göre temel demokratik değerler ölçeği (TDDÖ) alt boyutlarında; işbirliği (z=-1,406, p=,160>,05), özgüven (z=-876, p=,381>,05) ortalamaları kadınların lehine yüksek olmasına rağmen istatistiksel açıdan

anlamlı bir fark elde edilmemişken, farklılıklara saygı (z=-4,610 p=,000<,05), adil olma (z=-3,807 p=,000<,05) alt boyutlarında ve TDDÖ'nin geneline ilişkin (z=-3,098 p=,002>,05) istatistiksel olarak kadınlar lehine anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir.

Çizelge 4.38. Kadın öğrencilerin spor yapma değişkenine göre TDDÖ Mann Whitney-U testi sonuçları

| | Alt Boyutlar | Değişken | n 379 | X̄ ± Ss | Medyan | SO | ST | Z | p |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| TDDÖ | **İşbirliği** | **Spor Yapan** | 162 | 4,43±,41 | 4,50 | 248,89 | 40319,5 | -9,057 | **,000*** |
| | | **Spor Yapmayan** | 217 | 3,91±,60 | 4,00 | 146,04 | 31690,5 | | |
| | **Özgüven** | **Spor Yapan** | 162 | 4,29±,52 | 4,33 | 236,29 | 38278,5 | -7,120 | **,000*** |
| | | **Spor Yapmayan** | 217 | 3,87±,60 | 3,88 | 155,44 | 33731,5 | | |
| | **Farklılıklara saygı** | **Spor Yapan** | 162 | 4,10±,44 | 4,12 | 229,20 | 37130,5 | -6,036 | **,000*** |
| | | **Spor Yapmayan** | 217 | 3,76±,55 | 3,75 | 160,74 | 34879,5 | | |
| | **Adil olma** | **Spor Yapan** | 162 | 4,08±,55 | 4,14 | 224,91 | 36435 | -5,375 | **,000*** |
| | | **Spor Yapmayan** | 217 | 3,75±,61 | 3,71 | 163,94 | 35575 | | |
| | **TDDÖ Toplam** | **Spor Yapan** | 162 | 144,37±11,46 | 146,00 | 254,59 | 41243,5 | -9,920 | **,000*** |
| | | **Spor Yapmayan** | 217 | 130,37±13,93 | 131,00 | 141,78 | 30766,5 | | |

***p<0,05**

Çizelge 4.38 incelendiğinde kadın öğrencilerin spor yapma durumlarına göre TDDÖ alt boyutları olan; işbirliği (z=-9,057, p=,000<,05), özgüven (z=-7,120 p=,000<,05), farklılklara saygı (z=-6,036 p=,000<,05), adil olma (z=-5,375 p=,000<,05) ve TDDÖ'nin geneline ilişkin (z=-9,920 p=,000<,05) istatistiksel olarak spor yapan kadın öğrenciler lehine anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur.

Çizelge 4.39. Erkek öğrencilerin spor yapma değişkenine göre TDDÖ Mann Whitney-U testi sonuçları

| | Alt Boyutlar | Değişken | n 371 | X̄ ± Ss | Medyan | SO | ST | Z | p |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| TDDÖ | **İşbirliği** | **Spor Yapan** | 209 | 4,29±,55 | 4,40 | 224,17 | 46851 | 11,583 | **,000*** |
| | | **Spor Yapmayan** | 162 | 3,74±,71 | 3,90 | 136,76 | 22154,5 | | |
| | **Özgüven** | **Spor Yapan** | 209 | 4,22±,52 | 433 | 222,65 | 46534 | -10,085 | **,000*** |
| | | **Spor Yapmayan** | 162 | 3,72±,66 | 3,77 | 138,72 | 22472 | | |
| | **Farklılıklara saygı** | **Spor Yapan** | 209 | 3,89±,51 | 4,00 | 217,88 | 45536 | -8,095 | **,000*** |
| | | **Spor Yapmayan** | 162 | 3,52±,52 | 3,50 | 144,88 | 23470 | | |
| | **Adil olma** | **Spor Yapan** | 209 | 3,89±,55 | 4,00 | 214,05 | 44736 | -7,206 | **,000*** |
| | | **Spor Yapmayan** | 162 | 3,51±,60 | 3,42 | 149,81 | 24270 | | |
| | **TDDÖ Toplam** | **Spor Yapan** | 209 | 139,40±14,20 | 140,00 | 229,33 | 47930,5 | -12,537 | **,000*** |
| | | **Spor Yapmayan** | 162 | 123,74±16,63 | 125,00 | 130,10 | 21075,5 | | |

***p<0,05**

Çizelge 4.39. incelendiğinde erkek öğrencilerin spor yapma durumlarına göre TDDÖ'nin alt boyutlarında; işbirliği (z=-11,583, p=,000<,05), özgüven (z=-10,085 p=,000<,05), farklılıklara saygı (z=-8,095 p=,000<,05), adil olma (z=-7,206 p=,000<,05) ve TDDÖ'nin geneline ilişkin (z=-12,537 p=,000<,05) ortalamalar spor yapanların lehine yüksek olduğu ve istatistiksel açıdan da anlamlı farklılık olduğu görülmüştür.

Çizelge 4.40. 8. sınıf öğrencilerin spor yapma değişkeninen göre TDDÖ Mann Whitney-U testi sonuçları

| | Alt Boyutlar | Değişken | n 419 | X̄ ± Ss | Medyan | SO | ST | Z | p |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| TDDÖ | İşbirliği | Spor Yapan | 194 | 4,32±,47 | 4,40 | 257,02 | 49861 | -7,390 | ,000* |
| | | Spor Yapmayan | 225 | 3,87±,68 | 3,90 | 169,46 | 38129 | | |
| | Özgüven | Spor Yapan | 194 | 4,20±,53 | 4,33 | 248,49 | 48206,5 | -6,051 | ,000* |
| | | Spor Yapmayan | 225 | 3,82±,66 | 3,88 | 176,82 | 39783,5 | | |
| | Farklılıklara saygı | Spor Yapan | 194 | 3,97±,476 | 4,00 | 243,62 | 47262,5 | -5,292 | ,000* |
| | | Spor Yapmayan | 225 | 3,68±,57 | 3,75 | 181,01 | 40727,5 | | |
| | Adil olma | Spor Yapan | 194 | 3,95±,54 | 4,00 | 237,76 | 46126 | -4,371 | ,000* |
| | | Spor Yapmayan | 225 | 3,67±,64 | 3,71 | 186,06 | 41864 | | |
| | TDDÖ Toplam | Spor Yapan | 194 | 140,53±13,02 | 142,50 | 260,25 | 50488 | -7,889 | ,000* |
| | | Spor Yapmayan | 225 | 128,36±16,52 | 131,00 | 166,68 | 37502 | | |

***p<0,05**

Çizelge 4.40. incelendiğinde 8. sınıf öğrencilerin spor yapma durumlarına göre TDDÖ alt boyutları olan; işbirliği (z=-7,390 p=,000<,05), özgüven (z=-6,051 p=,000<,05), farklılıklara saygı (z=-5,292 p=,000<,05), adil olma (z=-4,371 p=,000<,05) ve TDDÖ'nin geneline ilişkin (z=-7,889 p=,000<,05) istatistiksel olarak spor yapanların lehine anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur.

Çizelge 4.41. 7. sınıf öğrencilerin spor yapma değişkenine göre TDDÖ Mann Whitney-U testi sonuçları

| | Alt Boyutlar | Değişken | n 331 | X̄ ± Ss | Medyan | SO | ST | Z | p |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| TDDÖ | İşbirliği | Spor Yapan | 177 | 4,38±,53 | 4,50 | 210,39 | 37239,5 | -9,066 | ,000* |
| | | Spor Yapmayan | 154 | 3,79±,61 | 3,90 | 114,98 | 17706,5 | | |
| | Özgüven | Spor Yapan | 177 | 4,31±,50 | 4,33 | 206,48 | 36547 | -8,266 | ,000* |
| | | Spor Yapmayan | 154 | 3,78±,59 | 3,88 | 119,47 | 18399 | | |
| | Farklılıklara saygı | Spor Yapan | 177 | 3,99±,51 | 4,12 | 196,13 | 34715,5 | -6,157 | ,000* |
| | | Spor Yapmayan | 154 | 3,62±,53 | 3,62 | 131,37 | 20230,5 | | |
| | Adil olma | Spor Yapan | 177 | 4,00±,58 | 4,14 | 194,54 | 34433 | -5,831 | ,000* |
| | | Spor Yapmayan | 154 | 3,61±,59 | 3,71 | 133,20 | 20513 | | |
| | TDDÖ Toplam | Spor Yapan | 177 | 142,71±13,52 | 146,00 | 214,29 | 37929,5 | -9,845 | ,000* |
| | | Spor Yapmayan | 154 | 126,33±13,77 | 127,00 | 110,5 | 17016,5 | | |

***p<0,05**

Çizelge 4.41. incelendiğinde 7. sınıf öğrencilerin spor yapma değişkenine göre TDDÖ alt boyutları olan; işbirliği (z=-9,066 p=,000<,05), özgüven (z=-8,266 p=,000<,05), farklılklara saygı (z=-6,157 p=,000<,05), adil olma (z=-5,831 p=,000<,05) ve TDDÖ'nin geneline ilişkin (z=-9,845 p=,000<,05) spor yapan öğrencilerin ortalamaları yapmayanlara göre daha yüksek olduğu görülmüş ve istatistiksel olarak anlamlı bir fark elde edilmiştir.

Çizelge 4.42. Spor yapmayan öğrencilerin sınıf değişkenine göre TDDÖ Mann Whitney-U testi sonuçları

| | Alt Boyutlar | Değişken | n 379 | X̄ ± Ss | Medyan | SO | ST | Z | p |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| TDDÖ | İşbirliği | 7.Sınıf | 154 | 3,79±,61 | 3,90 | 181,08 | 27887 | -1,313 | ,189 |
| | | 8. Sınıf | 225 | 3,87±,68 | 3,90 | 196,10 | 44123 | | |
| | Özgüven | 7.Sınıf | 154 | 3,78±,59 | 3,88 | 183,98 | 28333,5 | -,886 | ,376 |
| | | 8. Sınıf | 225 | 3,82±,66 | 3,88 | 194,12 | 43676,5 | | |
| | Farklılıklara saygı | 7.Sınıf | 154 | 3,62±,53 | 3,62 | 180,99 | 27872 | -1,329 | ,184 |
| | | 8. Sınıf | 225 | 3,68±,57 | 3,75 | 196,17 | 44138 | | |
| | Adil olma | 7.Sınıf | 154 | 3,61±,59 | 3,71 | 182,14 | 28049 | -1,159 | ,247 |
| | | 8. Sınıf | 225 | 3,67±,64 | 3,71 | 195,38 | 43960 | | |
| | TDDÖ Toplam | 7.Sınıf | 154 | 126,33±13,77 | 127,00 | 177,57 | 27345,5 | -1,828 | ,068 |
| | | 8. Sınıf | 225 | 128,36±1652 | 131,00 | 198,51 | 44664,5 | | |

***p<0,05**

Çizelge 4.42. incelendiğinde spor yapmayan öğrencilerin sınıf değişkenine göre TDDÖ alt boyutları olan; işbirliği (z=-1,313 p=,189>,05), özgüven (z=-886 p=,376>,05), farklılklara saygı (z=-1,329 p=,184>,05), adil olma (z=-1,159 p=,247>,05) ve TDDÖ'nin geneline ilişkin (z=-1,828 p=,068>,05) 8. sınıf öğrencilerin ortalamaları 7. sınıfa göre yüksek olduğu fakat istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür.

Çizelge 4.43. Spor yapan öğrencilerin sınıf değişkenine göre TDDÖ Mann Whitney-U testi sonuçları

| | Alt Boyutlar | Değişken | n 371 | X̄ ± Ss | Medyan | SO | ST | Z | p |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| TDDÖ | İşbirliği | 7.Sınıf | 177 | 4,38±,53 | 4,50 | 195,58 | 34617,5 | -1,648 | ,099 |
| | | 8. Sınıf | 194 | 4,32±,47 | 4,40 | 177,26 | 34388,5 | | |
| | Özgüven | 7.Sınıf | 177 | 4,31±,50 | 4,33 | 197,18 | 34900,5 | -1,923 | ,055 |
| | | 8. Sınıf | 194 | 4,20±,53 | 4,33 | 175,80 | 34105,5 | | |
| | Farklılıklara saygı | 7.Sınıf | 177 | 3,99±,51 | 4,12 | 190,34 | 33690 | -,747 | ,455 |
| | | 8. Sınıf | 194 | 3,97±,47 | 4,00 | 182,04 | 35316 | | |
| | Adil olma | 7.Sınıf | 177 | 4,00±,58 | 4,14 | 193,01 | 34162 | -1,206 | ,228 |
| | | 8. Sınıf | 194 | 3,95±54 | 4,00 | 179,61 | 34844 | | |
| | TDDÖ Toplam | 7.Sınıf | 177 | 142,71±13,52 | 146,00 | 197,12 | 34891 | -1,909 | ,056 |
| | | 8. Sınıf | 194 | 140,53±13,02 | 142,50 | 175,85 | 34115 | | |

***p<0,05**

Çizelge 4.43. incelendiğinde spor yapan 7 ve 8. sınıf öğrencilerin sınıf durumlarına göre TDDÖ alt boyutları olan; işbirliği (z=-1,648 p=,099>,05), özgüven (z=-1,923 p=,055>,05), farklılklara saygı (z=-,747 p=,455>,05), adil olma (z=-1,206 p=,228>,05) ve TDDÖ'nin geneline ilişkin (z=-1,909 p=,056>,05) istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur.

Çizelge 4.44. Okul türü ortaokul olan öğrencilerin spor yapma değişkenine göre TDDÖ Mann Whitney-U testi sonuçları

| | Alt Boyutlar | Değişken | n 331 | X̄ ± Ss | Medyan | SO | ST | Z | p |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| TDDÖ | İşbirliği | Spor Yapan | 252 | 4,31±,52 | 4,40 | 338,86 | 85392 | -8,433 | ,000* |
| | | Spor Yapmayan | 300 | 3,88±,64 | 3,90 | 224,12 | 67236 | | |
| | Özgüven | Spor Yapan | 252 | 4,21±,53 | 4,33 | 329,06 | 82924 | -7,109 | ,000* |
| | | Spor Yapmayan | 300 | 3,84±,62 | 3,88 | 232,35 | 69704 | | |
| | Farklılıklara saygı | Spor Yapan | 252 | 3,95±,49 | 4,00 | 324,11 | 81675,5 | -6,445 | ,000* |
| | | Spor Yapmayan | 300 | 3,65±,54 | 3,62 | 236,51 | 70952,5 | | |
| | Adil olma | Spor Yapan | 252 | 3,90±,55 | 4,00 | 314,34 | 79212,5 | -5,123 | ,000* |
| | | Spor Yapmayan | 300 | 3,63±,61 | 3,71 | 244,72 | 73415,5 | | |
| | TDDÖ Toplam | Spor Yapan | 252 | 140,00±13,66 | 142,00 | 343,02 | 86440,5 | -8,983 | ,000* |
| | | Spor Yapmayan | 300 | 128,14±,15,49 | 130,00 | 220,63 | 66187,5 | | |

***p<0,05**

Çizelge 4.44. incelendiğinde okul türü ortaokul olan öğrencilerin spor yapma değişkenine göre TDDÖ'nin alt boyutları olan; işbirliği (z=-8,433 p=,000<,05), özgüven (z=-7,109 p=,000<,05), farklılklara saygı (z=-6,445 p=,000<,05), adil olma (z=-5,123 p=,000<,05) ve TDDÖ'nin geneline ilişkin (z=-8,983 p=,000<,05) istatistiksel olarak spor yapanların lehine anlamlı bir fark elde edilmiştir.

Çizelge 4.45. Okul türü imam-hatip olan öğrencilerin spor yapma değişkenine göre TDDÖ Mann Whitney-U testi sonuçları

| | Alt Boyutlar | Değişken | n 198 | X̄ ± Ss | Medyan | SO | ST | Z | p |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| DDÖ | İşbirliği | Spor Yapan | 119 | 4,43±,46 | 4,50 | 126,88 | 15098,5 | -8,265 | ,000* |
| | | Spor Yapmayan | 79 | 3,66±,66 | 3,80 | 58,26 | 4602,5 | | |
| | Özgüven | Spor Yapan | 119 | 4,34±,48 | 4,44 | 123,58 | 14705,5 | -7,270 | ,000* |
| | | Spor Yapmayan | 79 | 3,67±,64 | 3,66 | 63,23 | 4995,5 | | |
| | Farklılıklara saygı | Spor Yapan | 119 | 4,05±,49 | 4,12 | 113,58 | 13515,5 | -4,254 | ,000* |
| | | Spor Yapmayan | 79 | 3,69±,60 | 3,75 | 78,30 | 6185,50 | | |
| | Adil olma | Spor Yapan | 119 | 4,13±,54 | 4,28 | 114,63 | 13641,5 | -4,575 | ,000* |
| | | Spor Yapmayan | 79 | 3,70±,65 | 3,71 | 76,70 | 6059,5 | | |
| | TDDÖ Toplam | Spor Yapan | 119 | 144,89±,11,84 | 147,00 | 128,42 | 15282,5 | -8,720 | ,000* |
| | | Spor Yapmayan | 79 | 125,22±15,28 | 127,00 | 55,98 | 4418,5 | | |

***p<0,05**

Çizelge 4.45. incelendiğinde okul türü imam hatip ortaokulu olan öğrencilerin spor yapma değişkenine göre incelendiğinde TDDÖ alt boyutlarında; işbirliği (z=-8,265 p=,000<,05), özgüven (z=-7,270 p=,000<,05), farklılklara saygı (z=-4,254 p=,000<,05), adil olma (z=-4,575 p=,000<,05) ve TDDÖ'nin geneline ilişkin (z=-8,720 p=,000<,05) spor yapan öğrenciler lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmüştür.

Çizelge 4.46. Spor yapan öğrencilerin okul türü değişkenine göre TDDÖ Mann Whitney-U testi sonuçları

| | Alt Boyutlar | Değişken | n 371 | X̄ ± Ss | Medyan | SO | ST | Z | p |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| TDDÖ | **İşbirliği** | **Ortaokul** | 252 | 4,31±,52 | 4,40 | 177,79 | 44803,5 | -2,151 | **,031*** |
| | | **İ.H. Ortaokulu** | 119 | 4,43±,46 | 4,50 | 203,38 | 24202,5 | | |
| | **Özgüven** | **Ortaokul** | 252 | 4,21±,53 | 4,33 | 176,65 | 44516 | -2,450 | **,014*** |
| | | **İ.H. Ortaokulu** | 119 | 4,34±,48 | 4,44 | 205,80 | 24490 | | |
| | **Farklılıklara saygı** | **Ortaokul** | 252 | 3,95±,49 | 4,00 | 178,21 | 44909,5 | -2,042 | **,041*** |
| | | **İ.H. Ortaokulu** | 119 | 4,05±,49 | 4,12 | 202,49 | 24096,5 | | |
| | **Adil olma** | **Ortaokul** | 252 | 3,90±,55 | 4,00 | 171,91 | 43320,5 | -3,696 | **,000*** |
| | | **İ.H. Ortaokulu** | 119 | 4,13±,54 | 4,28 | 215,84 | 25685,5 | | |
| | **TDDÖ Toplam** | **Ortaokul** | 252 | 140,00±13,66 | 142,00 | 172,43 | 43451,5 | -3,549 | **,000*** |
| | | **İ.H. Ortaokulu** | 119 | 144,89±11,84 | 147,00 | 214,74 | 25554,5 | | |

***p<0,05**

Çizelge 4.46. incelendiğinde spor yapan öğrencilerin okul türü değişkenine göre TDDÖ alt boyutlarında; işbirliği (z=-2,151 p=,031<,05), özgüven (z=-2,450 p=,014<,05), farklılıklara saygı (z=-2,042 p=,041<,05), adil olma (z=-3,696 p=,000<,05) ve TDDÖ'nin geneline ilişkin (z=-3,549 p=,000<,05) istatistiksel olarak imam hatip ortaokul öğrencilerin lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.

Çizelge 4.47. Spor yapmayan öğrencilerin okul türü değişkenine göre TDDÖ Mann Whitney-U testi sonuçları

| | Alt Boyutlar | Değişken | n 379 | X̄ ± Ss | Medyan | SO | ST | Z | p |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| TDDÖ | **İşbirliği** | Ortaokul | 300 | 3,88±,64 | 3,90 | 197,12 | 59136 | -2,470 | **,014*** |
| | | İ.H.Ortaokulu | 79 | 3,66±,66 | 3,80 | 162,96 | 12,874 | | |
| | **Özgüven** | Ortaokul | 300 | 3,84±,62 | 3,88 | 196,73 | 59,020 | -2,336 | **,019*** |
| | | İ.H.Ortaokulu | 79 | 3,67±,64 | 3,66 | 164,43 | 12,990 | | |
| | **Farklılıklara saygı** | Ortaokul | 300 | 3,65±,54 | 3,62 | 187,80 | 56340,5 | -,763 | ,445 |
| | | İ.H.Ortaokulu | 79 | 3,69±,60 | 3,75 | 198,35 | 15669,5 | | |
| | **Adil olma** | Ortaokul | 300 | 3,63±,61 | 3,71 | 188,05 | 56415 | -,677 | ,498 |
| | | İ.H.Ortaokulu | 79 | 3,70±,65 | 3,71 | 197,41 | 15595 | | |
| | **TDDÖ Toplam** | Ortaokul | 300 | 128,14±,15,49 | 130,00 | 194,73 | 58418,5 | -1,168 | ,101 |
| | | İ.H.Ortaokulu | 79 | 125,22±15,28 | 127,00 | 172,04 | 13591,5 | | |

***p<0,05**

Çizelge 4.47. incelendiğinde ortaokullar ile imam hatip ortaokullarıınn arasında spor yapmayan öğrencilerin okul değişkenine göre TDDÖ alt boyutlarında; işbirliği (z=-2,470 p=,014<,05) ve özgüven (z=-2,336 p=,019<,05) ortaokul öğrencilerin lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu bulunmuşken, farklılklara saygı (z=-,763 p=,445>,05), adil olma (z=-,677 p=,498>,05) alt boyutunda imam-hatip ortaokulu öğrencilerin ortalamalarının ortaokul öğrencilerine göre yüksek olmasına rağmen istatistiksel açıdan anlamlı bir fark elde edilmemiştir.

Çizelge 4.48. Spor yapan öğrencilerin kardeş sayısı değişkenine göre TDDÖ Kruskal Wallis test sonuçları

| | Alt Boyutlar | Değişken | n 371 | X̄ ± Ss | Medyan | SO | $X^2$ | df | p |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| TDDÖ | İşbirliğ | 0—1 | 8 | 4,33±47 | 4,40 | 177,56 | 4,80 | 2 | ,091 |
| | | 2-4 | 288 | 4,38±,49 | 4,50 | 192,43 | | | |
| | | 5 ve daha fazla | 75 | 4,24±,52 | 4,20 | 162,21 | | | |
| | Özgüven | 0—1 | 8 | 4,40±,42 | 4,50 | 214,38 | ,579 | 2 | ,749 |
| | | 2-4 | 288 | 4,24±,52 | 4,33 | 185,20 | | | |
| | | 5 ve daha fazla | 75 | 4,25±,51 | 4,33 | 186,04 | | | |
| | Farklılıklara Saygı | 0—1 | 8 | 3,98±,60 | 4,06 | 191,13 | 2,763 | 2 | ,251 |
| | | 2-4 | 288 | 4,00±50 | 4,00 | 190,63 | | | |
| | | 5 ve daha fazla | 75 | 3,90±,46 | 3,87 | 167,67 | | | |
| | Adil Olma | 0—1 | 8 | 4,08±,45 | 4,00 | 198,13 | 3,343 | 2 | ,188 |
| | | 2-4 | 288 | 3,99±,58 | 4,14 | 190,88 | | | |
| | | 5 ve daha fazla | 75 | 3,91±,47 | 4,00 | 165,95 | | | |
| | TDDÖ Toplam | 0—1 | 8 | 143,5±1268 | 142,50 | 194,25 | 2,926 | 2 | ,231 |
| | | 2-4 | 288 | 142,09±,13,47 | 144,00 | 190,69 | | | |
| | | 5 ve daha fazla | 75 | 139,37±12,56 | 142,00 | 167,11 | | | |

***p<0,05**

Çizelge 4.48. incelendiğinde spor yapan öğrencileri kardeş sayısı değişkenine göre yapılan TDDÖ alt boyutlarında Kruskal Wallis-H testi sonuçları; işbirliği ($X^2$=4,80, p= ,091>,05), özgüven ($X^2$=,579, p= ,749>,05), farklılara saygı ($X^2$=2,763, p= ,251>,05) ve TDDÖ toplamında ($X^2$=2,926, p= ,231>,05) istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmemiştir.

Çizelge 4.49. Spor yapmayan öğrencilerin kardeş değişkenine göre TDDÖ Kruskal Wallis test sonuçları

| | Alt Boyutlar | Değişken | n 379 | X̄ ± Ss | Medyan | SO | $X^2$ | df | p |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| TDDÖ | İşbirliği | 0—1 | 8 | 3,50±,,37 | 3,12 | 108,50 | 9,246 | 2 | **0,10*** |
| | | 2-4 | 303 | 3,88±,64 | 3,60 | 197,59 | | | |
| | | 5 ve daha fazla | 68 | 3,67±,69 | 3,32 | 165,76 | | | |
| | Özgüven | 0—1 | 8 | 4,06±,59 | 3,50 | 233,63 | 4,019 | 2 | ,134 |
| | | 2-4 | 303 | 3,83±,64 | 3,44 | 193,49 | | | |
| | | 5 ve daha fazla | 68 | 3,69±,57 | 3,36 | 169,30 | | | |
| | Farklılıklara Saygı | 0-1 | 8 | 3,48±,44 | 3,09 | 152,44 | 1,403 | 2 | ,496 |
| | | 2-4 | 303 | 3,67±,54 | 3,37 | 192,59 | | | |
| | | 5 ve daha fazla | 68 | 3,61±,60 | 3,28 | 182,89 | | | |
| | Adil Olma | 0—1 | 8 | 3,37±,80 | 2,64 | 156,69 | 1,048 | 2 | ,592 |
| | | 2-4 | 303 | 3,65±,60 | 3,28 | 189,28 | | | |
| | | 5 ve daha fazla | 68 | 3,67±,67 | 3,17 | 197,15 | | | |
| | TDDÖ Toplam | 0—1 | 8 | 123,125±10,90 | 119,25 | 146,06 | 4,456 | 2 | ,108 |
| | | 2-4 | 303 | 128,29±15,32 | 120,00 | 195,72 | | | |
| | | 5 ve daha fazla | 68 | 124,69±16,34 | 113,25 | 169,68 | | | |

***p<0,05**

Çizelge 4.49. incelendiğinde spor yapmayan öğrencileri kardeş sayısı değişkenine göre yapılan TDDÖ alt boyutları Kruskal Wallis-H testi sonuçları; işbirliği ($X^2$=9,246, p= ,010<,05), alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir fark elde edilmişken özgüven ($X^2$=4,019, p= ,134>,05), farklılara saygı ($X^2$=1,403, p= ,496>,05), adil olma ($X^2$=1,048, p= ,592>,05) alt

boyutlarında ve TDDÖ toplamında ($X^2$=4,456, p= ,108>,05) istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür.

Çizelge 4.50. TDDÖ'nün işbirliği alt boyutunda ortaya çıkan farkın hangi gruptan kaynaklandığını tespit etmek amacıyla yapılan Mann Whitney-U testi sonucu

| | Alt Boyut | Değişken | n 379 | X̄ ± Ss | Medyan | SO | ST | Z | p |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| TDDÖ | İş Birliği | 0-1arası | 8 | 3,50±,37 | 3,55 | 84,13 | 673,00 | -2,295 | ,022* |
| | | 2-4 arası | 303 | 3,88±,64 | 3,90 | 157,90 | 47843 | | |
| | | 01- arası | 8 | 3,50±,37 | 3,55 | 28,88 | 231,00 | -1,306 | ,192 |
| | | 5 ve üzeri | 68 | 3,67±,69 | 3,80 | 39,63 | 2695,00 | | |
| | | 2-4 arası | 303 | 3,88±,64 | 3,90 | 191,69 | 58083,5 | -2,163 | ,031* |
| | | 5 ve üzeri | 68 | 3,67±,69 | 3,80 | 160,63 | 10922,5 | | |

***p<0,05**

Çizelge 4.50. incelendiğinde spor yapmayan öğrencilerin kardeş sayısı değişkenine göre Kruskal Wallis-H testi sonucu Çizelge 46'da TDDÖ'nün işbirliği alt boyutunda ortaya çıkan farkın hangi gruptan kaynaklandığını tespit etmek amacıyla yapılan Mann Whitney-U testi sonucu kardeş sayısı değişkenine göre; 0-1 ile 2-4 kardeşi olan öğrenciler arasında (U=-2,295, p=,022<,05) istatistiksel olarak 2-4 kardeşi olan öğrenciler lehine anlamlı bir fark görülmüşken, 0-1 ile 5 ve üzeri kardeşi olan öğrenciler arasında (z=-1,306, p=,192>,05) istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı fakat 2-4 ile 5 ve üzeri kardeşi olan öğrenciler arasında (z=-2,163, p=,031<,05) istatistiksel olarak 2-4 kardeşi olan öğrenciler lehine anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur.

Çizelge 4.51. Spor yapan öğrencilerin baba eğitim durumu değişkenine göre TDDÖ Mann Whitney-U test sonuçları

| | Alt Boyutlar | Değişken | n 371 | X̄ ± Ss | Medyan | SO | ST | Z | p |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| TDDÖ | İşbirliği | Lise ve altı | 298 | 4,34±,49 | 4,40 | 182,21 | 54299 | -1,379 | ,168 |
| | | Lisans ve üstü | 73 | 4,40±,55 | 4,50 | 201,47 | 14707 | | |
| | Özgüven | Lise ve altı | 298 | 4,24±,52 | 4,33 | 183,46 | 54671,5 | -,924 | ,356 |
| | | Lisans ve üstü | 73 | 4,30±,49 | 4,33 | 196,36 | 14334,5 | | |
| | Farklılıklara saygı | Lise ve altı | 298 | 3,97±,49 | 4,00 | 183,96 | 54821 | -742 | ,458 |
| | | Lisans ve üstü | 73 | 4,02±,51 | 4,00 | 194,32 | 14185 | | |
| | Adil olma | Lise ve altı | 298 | 3,97±,55 | 4,00 | 186,02 | 55433 | -,006 | ,995 |
| | | Lisans ve üstü | 73 | 3,96±,58 | 4,00 | 185,93 | 13573 | | |
| | TDDÖ Toplam | Lise ve altı | 298 | 141,28±13,45 | 144,00 | 183,93 | 54812 | -,750 | ,453 |
| | | Lisans ve üstü | 73 | 142,73±12,61 | 145,00 | 194,44 | 14194 | | |

***p<0,05**

Çizelge 4.51. incelendiğinde spor yapan öğrencilerin baba eğitim durumu değişkenine göre yapılan TDDÖ alt boyutları Mann Whitney-U testi sonuçları; işbirliği (z=-1,379, p= ,168>,05), özgüven (z=,924, p= ,356>,05), farklılara saygı (z=-742, p= ,458>,05), adil

olma (z=-006, p= ,995>,05) ve TDDÖ toplamında (z=,750, p= ,453>,05) istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür.

Çizelge 4.52. Spor yapmayan öğrencilerin baba eğitim durumu değişkenine göre TDDÖ Mann Whitney-U test sonuçları

| | Alt Boyutlar | Değişken | n 379 | X̄ ± Ss | Medyan | SO | ST | Z | p |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| TDDÖ | İşbirliği | Lise ve altı | 323 | 3,83±,,65 | 3,90 | 190,65 | 61579,5 | -,277 | ,782 |
| | | Lisans ve üstü | 56 | 3,83±,66 | 3,90 | 186,26 | 10430,5 | | |
| | Özgüven | Lise ve altı | 323 | 3,81±,62 | 3,88 | 190,39 | 61496,5 | -,167 | ,867 |
| | | Lisans ve üstü | 56 | 3,78±,68 | 3,88 | 187,74 | 10513,5 | | |
| | Farklılıklara saygı | Lise ve altı | 323 | 3,63±,53 | 3,62 | 184,76 | 59677,5 | -2,242 | **,025*** |
| | | Lisans ve üstü | 56 | 3,79±,64 | 3,87 | 220,22 | 12332,5 | | |
| | Adil olma | Lise ve altı | 323 | 3,66±,59 | 3,71 | 190,75 | 61611 | -,319 | ,750 |
| | | Lisans ve üstü | 56 | 3,58±,76 | 3,71 | 185,70 | 10399 | | |
| | TDDÖ Toplam | Lise ve altı | 323 | 127,46±15,24 | 129,00 | 188,95 | 61032 | -,447 | ,655 |
| | | Lisans ve üstü | 56 | 127,98±16,92 | 130,00 | 196,04 | 10978 | | |

***p<0,05**

Çizelge 4.52. incelendiğinde düzenli spor yapmayan öğrencilerin baba eğitim durumu değişkenine göre yapılan TDDÖ alt boyutları ve ölçeğin toplamına göre; işbirliği (z=-,277, p=,782>,05), özgüven (z=-,167, p=,867>,05) istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemişken farklılılara saygı (z=-2,242, p=,025<,05) istatistiksel olarak baba eğitim durumu lisans ve üstü olan öğrenciler lehine anlamlı bir fark bulunmuştur, adil olma alt boyutu (z=-,319, p=,750>,05) ve TDDÖ toplamında (z=,750, p=,453>,05) ise istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmemiştir.

Çizelge 4.53. Spor yapan öğrencilerin anne eğitim durumu değişkenine göre TDDÖ Mann Whitney-U test sonuçları

| | Alt Boyutlar | Değişken | n 371 | X̄ ± Ss | Medyan | SO | ST | Z | p |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| TDDÖ | İşbirliği | Lise ve altı | 321 | 4,33±,50 | 4,40 | 180,43 | 57918 | -2,542 | **0,11*** |
| | | Lisans ve üstü | 50 | 4,51±,45 | 4,60 | 221,76 | 11088 | | |
| | Özgüven | Lise ve altı | 321 | 4,23±,53 | 4,33 | 181,21 | 58167 | -2,187 | **,029*** |
| | | Lisans ve üstü | 50 | 4,40±,44 | 4,44 | 216,78 | 10839 | | |
| | Farklılıklara saygı | Lise ve altı | 321 | 3,97±,49 | 4,00 | 182,27 | 58508 | -1,704 | ,088 |
| | | Lisans ve üstü | 50 | 4,08±,51 | 4,12 | 187,71 | 60253,5 | | |
| | Adil olma | Lise ve altı | 321 | 3,98±,56 | 4,00 | 175,05 | 8752,5 | -,779 | ,436 |
| | | Lisans ve üstü | 50 | 3,92±,56 | 4,00 | 181,43 | 58237,5 | | |
| | TDDÖ Toplam | Lise ve altı | 321 | 141,06±13,40 | 143,00 | 181,43 | 58237,5 | -2,083 | **,037*** |
| | | Lisans ve üstü | 50 | 144,84±12,171 | 148,00 | 215,37 | 10768,5 | | |

***p<0,05**

Çizelge 4.53. incelendiğinde düzenli spor yapan öğrencileri anne eğitim durumu değişkenine göre yapılan TDDÖ ve alt boyutları Mann Whitney-U testi sonuçları incelendiğinde; işbirliği (z=-2,542, p=0,11<,05), özgüven (z=-2,187, p=0,29<,05) anne eğitim durumu lisans ve üstü olanlar lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark elde

edilmişken, farklılılara saygı (z=-1,704, p=,088>,05), ve adil olma alt boyutunda (z=-,779, p=,436>,05) ortalamalarının anne eğitim durumu lisans ve üstü olanlar lehine yüksek olmasına rağmen istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. TDDÖ toplamında (z=,750, p=,453>,05) anne eğitim durumu lisans ve üstü olanlar lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmüştür.

Çizelge 4.54. Spor yapmayan öğrencilerin anne eğitim durumu değişkenine göre TDDÖ Mann Whitney-U test sonuçları

| | Alt Boyutlar | Değişken | n 379 | X̄ ± Ss | Medyan | SO | ST | Z | p |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| TDDÖ | İşbirliği | Lise ve altı | 341 | 3,83±,66 | 3,90 | 190,69 | 52026 | -,369 | ,712 |
| | | Lisans ve üstü | 38 | 3,86±,56 | 3,80 | 183,79 | 6984 | | |
| | Özgüven | Lise ve altı | 341 | 3,80±,63 | 3,77 | 188,90 | 64415,5 | -586 | ,558 |
| | | Lisans ve üstü | 38 | 3,88±,63 | 3,88 | 199,86 | 7594,5 | | |
| | Farklılıklara saygı | Lise ve altı | 341 | 3,64±,55 | 3,62 | 187,44 | 63917,5 | -1,366 | ,172 |
| | | Lisans ve üstü | 38 | 3,97±,55 | 3,75 | 212,96 | 8092,5 | | |
| | Adil olma | Lise ve altı | 341 | 3,66±,60 | 3,71 | 192,20 | 65541,5 | -1,176 | ,240 |
| | | Lisans ve üstü | 38 | 3,50±,74 | 3,50 | 170,22 | 6468,5 | | |
| | TDDÖ Toplam | Lise ve altı | 341 | 127,43±15,65 | 129,00 | 189,56 | 64641,5 | -,232 | ,817 |
| | | Lisans ve üstü | 38 | 128,50±13,94 | 130,00 | 193,91 | 7368,5 | | |

***p<0,05**

Çizelge 4.54. spor yapmayan öğrencilerin anne eğitim durumu değişkenine göre yapılan TDDÖ alt boyutları ve ölçek toplamı Mann Whitney-U testi sonuçları incelendiğinde; işbirliği (z=-,369, p=,712>05), özgüven (z=-,586, p=,558>,05), farklılılara saygı (z=-1,366, p=,172>,05), adil olma (z=-,1,176, p=,240>,05) ve TDDÖ toplamında (z=-,232, p=,817>,05) istatistiksel olarak anlamlı bir fark elde edilmemiştir.

Çizelge 4.55. Öğrencilerin aile gelir durumu değişkenine göre TDDÖ Mann Whitney-U test sonuçları

| | Alt Boyutlar | Aile Gelir | Değişken | n 750 | X̄ ± Ss | Medyan | SO | ST | Z | p |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | İşbirliği | 3000 tl altı | Spor Yapan | 207 | 4,30±,48 | 4,30 | 273,35 | 56583 | -8,550 | ,000* |
| | | | Spor Yapmayan | 230 | 3,81±,62 | 3,90 | 170,09 | 39120 | | |
| | | 3001-5000 tl arası | Spor Yapan | 96 | 4,44±,45 | 4,50 | 120,92 | 11608 | -6,630 | ,000* |
| | | | Spor Yapmayan | 93 | 3,83±,71 | 3,90 | 68,25 | 6347 | | |
| | | 5001 ve üzeri | Spor Yapan | 68 | 4,38±,60 | 4,50 | 73,87 | 5023 | -3,890 | ,000* |
| | | | Spor Yapmayan | 56 | 3,94±,68 | 3,95 | 48,70 | 2727 | | |
| TDDÖ | Özgüven | 3000 tl altı | Spor Yapan | 207 | 4,19±,51 | 4,22 | 265,51 | 54961,5 | -7,317 | ,000* |
| | | | Spor Yapmayan | 230 | 3,78±,60 | 3,77 | 177,14 | 40741,5 | | |
| | | 3001-5000 tl arası | Spor Yapan | 96 | 4,32±,57 | 4,44 | 120,28 | 11547 | -6,467 | ,000* |
| | | | Spor Yapmayan | 93 | 3,73±,67 | 3,77 | 68,90 | 6408 | | |
| | | 5001 ve üzeri | Spor Yapan | 68 | 4,34±,46 | 4,66 | 69,78 | 4745 | -2,492 | ,013* |
| | | | Spor Yapmayan | 56 | 4,05±,63 | 4,11 | 53,66 | 3005 | | |
| | Farklılıklara Saygı | 3000 tl altı | Spor Yapan | 207 | 3,94±,48 | 4,00 | 256,11 | 53015 | -5,843 | ,000* |
| | | | Spor Yapmayan | 230 | 3,63±,55 | 3,62 | 185,60 | 42688 | | |
| | | 3001-5000 tl arası | Spor Yapan | 96 | 4,04±,47 | 4,12 | 113,20 | 10867,5 | -4,661 | ,000* |
| | | | Spor Yapmayan | 93 | 3,65±,57 | 3,62 | 76,21 | 7087,5 | | |
| | | 5001 ve üzeri | Spor Yapan | 68 | 4,03±,56 | 4,12 | 7123 | 4843,5 | -2,989 | ,003* |
| | | | Spor Yapmayan | 56 | 3,76±,53 | 3,75 | 51,90 | 2906,5 | | |
| | Adil Olma | 3000 tl altı | Spor Yapan | 207 | 3,93±,55 | 4,00 | 251,78 | 52118 | -5,161 | ,000* |
| | | | Spor Yapmayan | 230 | 3,64±,57 | 3,71 | 189,50 | 43585 | | |
| | | 3001-5000 tl arası | Spor Yapan | 96 | 4,07±,55 | 4,14 | 113,19 | 10866,5 | -4,659 | ,000* |
| | | | Spor Yapmayan | 93 | 3,64±,68 | 3,71 | 76,22 | 7088,5 | | |
| | | 5001 ve üzeri | Spor Yapan | 68 | 3,96±,57 | 4,00 | 68,41 | 4652 | -2,024 | ,043* |
| | | | Spor Yapmayan | 56 | 3,70±,68 | 3,78 | 55,32 | 3098 | | |
| | TDDÖ Toplamı | 3000 tl altı | Spor Yapan | 207 | 139,87±13,29 | 141,00 | 275,60 | 57049 | -8,890 | ,000* |
| | | | Spor Yapmayan | 230 | 126,78±14,78 | 129,00 | 168,06 | 38654 | | |
| | | 3001-5000 tl arası | Spor Yapan | 96 | 144,21±12,55 | 146,00 | 125,08 | 12008 | -7,684 | ,000* |
| | | | Spor Yapmayan | 93 | 126,73±17,03 | 127,00 | 63,95 | 5947 | | |
| | | 5001 ve üzeri | Spor Yapan | 68 | 143,00±13,72 | 145,00 | 74,91 | 5094 | -4,239 | ,000* |
| | | | Spor Yapmayan | 56 | 131,98±15,06 | 131,50 | 47,43 | 2656 | | |

***p<0,05**

Çizelge 4.55. incelendiğinde öğrencilerin aile gelir durumu değişkenine göre TDDÖ alt boyutları ve ölçek toplamı Mann Whitney-U test sonuçları; işbirliği 3000 tl altı (z=-8,550, p=,000<,05), 3001-5000 tl arası (z=-6,630, p=,000<,05), 5001 tl ve üzeri (z=-3,890, p=,000<,05), özgüven 3000 tl altı (z=-7,317, p=,000<,05), 3001-5000 tl arası (z=-6,467, p=,000<,05), 5001 tl ve üzeri (z=-2,492, p=,013<,05), farklılıklara saygı 3000 tl altı (z=-5,843, p=,000<,05), 3001-5000 tl arası (z=-4,661, p=,000<,05), 5001 tl ve üzeri (z=-2,989, p=,003<,05), adil olma 3000 tl altı (z=-5,161, p=,000<,05), 3001-5000 tl arası (z=-4,659, p=,000<,05), 5001 tl ve üzeri (z=-2,024, p=,043<,05) ve TDDÖ toplamında 3000 tl altı (z=-8,890, p=,000<,05), 3001-5000 tl arası (z=-7,684, p=,000<,05), 5001 tl ve üzeri (z=-4,239, p=,000<,05) istatistiksel olarak spor yapanların lehine anlamlı bir fark tespit edilmiştir.

Çizelge 4.56. Spor yapan öğrencilerin aile gelir durumu değişkenine göre TDDÖ Kruskal Wallis test sonuçları

| | Alt Boyutlar | Değişken | n 371 | X̄ ± SS | Medyan | SO | $X^2$ | df | p |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| TDDÖ | **İşbirliği** | **3000 tl altı** | 207 | 4,30±,48 | 4,30 | 172,33 | 7,679 | 2 | **,022*** |
| | | **3001-5000 arası** | 96 | 4,44±,45 | 4,50 | 204,36 | | | |
| | | **5001 ve üzeri** | 68 | 4,38±,60 | 4,50 | 201,71 | | | |
| | **Özgüven** | **3000 tl altı** | 207 | 4,19±,51 | 4,22 | 172,07 | 8,001 | 2 | **,018*** |
| | | **3001-5000 arası** | 96 | 4,32±,57 | 4,44 | 205,38 | | | |
| | | **5001 ve üzeri** | 68 | 4,34±,46 | 4,33 | 201,04 | | | |
| | **Farklılıklara Saygı** | **3000 tl altı** | 207 | 3,94±,48 | 4,00 | 175,68 | 4,369 | 2 | ,113 |
| | | **3001-5000 arası** | 96 | 4,04±,47 | 4,12 | 198,50 | | | |
| | | **5001 ve üzeri** | 68 | 4,03±,56 | 4,12 | 199,76 | | | |
| | **Adil Olma** | **3000 tl altı** | 207 | 3,93±,55 | 4,00 | 176,52 | 6,197 | 2 | **,045*** |
| | | **3001-5000 arası** | 96 | 4,07±,55 | 4,14 | 209,10 | | | |
| | | **5001 ve üzeri** | 68 | 3,96±,57 | 4,00 | 182,24 | | | |
| | **TDDÖ Toplam** | **3000 tl altı** | 207 | 139,87±13,29 | 141,00 | 170,93 | 9,585 | 2 | **,008*** |
| | | **3001-5000 arası** | 96 | 144,21±12,55 | 146,00 | 209,08 | | | |
| | | **5001 ve üzeri** | 68 | 143,00±13,72 | 145,00 | 199,29 | | | |

***p<0,05**

Çizelge 4.56. incelendiğinde spor yapan öğrencilerin aile gelir durumu değişkenine göre yapılan TDDÖ alt boyutları Kruskal Wallis-H testi sonuçları; işbirliği ($X^2$=7,679, p= ,022<,05), özgüven ($X^2$=8,001, p= ,018<,05), alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir fark elde edilmişken farklılara saygı ($X^2$=4,369, p=,113>,05) alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmemiştir. Adil olma alt boyutunda ($X^2$=6,197, p=,045<,05) ve TDDÖ toplamında ($X^2$=9,585, p=,008<,05) istatistiksel olarak anlamlı bir fark elde edilmiştir.

Çizelge 4.57. Spor yapan öğrencilerin aile gelir durumu değişkenine göre İşbirliği Özgüven Adil Olma ve TDDÖ toplamı Mann Whitney-U testi sonuçları

| | Alt Boyut | Değişken | n 371 | X̄ ± Ss | Medyan | SO | ST | Z | p |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| TDDÖ | İşbirliği | 3000 tl altı | 207 | 4,30±,86 | 4,30 | 143,66 | 29738 | -2,439 | **,015*** |
| | | 3001-5000 tl arası | 96 | 4,44±45 | 4,50 | 169,98 | 16318 | | |
| | | 3000 tl altı | 207 | 4,30±,86 | 4,30 | 132,66 | 27461,5 | -1,946 | ,052 |
| | | 5001 ve üzeri | 68 | 4,38±,60 | 4,50 | 154,24 | 10488,5 | | |
| | | 3001-5000 arası | 96 | 4,44±45 | 4,50 | 82,88 | 7956,5 | -,122 | ,903 |
| | | 5001 ve üzeri | 68 | 4,38±,60 | 4,50 | 81,96 | 5573,5 | | |
| | Özgüven | 3000 tl altı | 207 | 4,19±,51 | 4,22 | 143,46 | 29696,5 | -2,497 | **,013*** |
| | | 3001-5000 tl arası | 96 | 4,32±57 | 4,44 | 170,41 | 16359,5 | | |
| | | 3000 tl altı | 207 | 4,19±,51 | 4,22 | 132,61 | 27451 | -1,964 | **0,49*** |
| | | 5001 ve üzeri | 68 | 4,34±,46 | 4,33 | 154,40 | 10499 | | |
| | | 3001-5000 arası | 96 | 4,32±57 | 4,44 | 83,46 | 8012,5 | -,310 | ,757 |
| | | 5001 tl ve üzeri | 68 | 4,34±,46 | 4,33 | 81,14 | 5517,5 | | |
| | Adil olma | 3000 tl altı | 207 | 3,93±,55 | 4,00 | 143,55 | 29714,5 | -2,474 | **,013*** |
| | | 3001-5000 tl arası | 96 | 4,07±,55 | 4,14 | 170,22 | 16341,5 | | |
| | | 3000 tl altı | 207 | 3,93±,55 | 4,00 | 136,97 | 28353,5 | -,375 | ,708 |
| | | 5001 ve üzeri | 68 | 3,96±,57 | 4,00 | 141,13 | 9596,5 | | |
| | | 3001-5000 arası | 96 | 4,07±,55 | 4,14 | 87,38 | 8388 | -1,570 | ,117 |
| | | 5001 ve üzeri | 68 | 3,96±,57 | 4,00 | 75,62 | 5142 | | |
| | TDDÖ Toplamı | 3000 tl altı | 207 | 139,87±13,29 | 141,00 | 142,07 | 29409,5 | -2,897 | **,004*** |
| | | 3001-5000 tl arası | 96 | 144,21±12,55 | 146,00 | 173,40 | 16646,5 | | |
| | | 3000 tl altı | 207 | 139,87±13,29 | 141,00 | 132,86 | 27501 | -1,872 | ,061 |
| | | 5001 tl ve üzeri | 68 | 143,00±13,72 | 145,00 | 153,66 | 10499 | | |
| | | 3001-5000 arası | 96 | 144,21±12,55 | 146,00 | 84,18 | 8081 | -,538 | ,591 |
| | | 5001 tl ve üzeri | 68 | 143,00±13,72 | 145,00 | 80,13 | 5449 | | |

***p<0,05**

Çizelge 4.57. incelendiğinde çizelge 56'da spor yapan öğrencilerin aile gelir durumu değişkenine göre Kruskal Wallis-H testi sonucu ortaya çıkan farkın hangi gruptan kaynaklandığını tespit etmek amacıyla yapılan Mann Whitney-U testi sonucu; işbirliği alt boyutunda 3000tl altı ile 3001-5000 tl arası aile geliri olan öğrenciler arasında (Z=-2,439 p=,015<,05) aile gelir durumu 3001-5000 tl arası olanlar lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark elde edilmiştir. 3000 tl altı ile 5001 tl ve üzeri aile geliri olan öğrenciler (Z=-1,946, p=,052>,05) ve 3001-5000 tl ile 5001 tl üzeri aile geliri olan olan öğrenciler arasında (Z=-,122, p=,903>,05) istatistiksel olarak anlamlı bir fark elde edilmemiştir. Özgüven alt boyutunda 3000tl altı ile 3001-5000 tl arası aile geliri olan öğrenciler arasında (Z=-2,497 p=,013<,05) 3001-5000 tl arası aile geliri olan öğrenciler lehine ve 3000 tl altı ile 5001 tl ve üzeri aile geliri olan öğrenciler (Z=-1,964, p=,049<,05) arasında 5001 tl üzeri aile geliri olan olan öğrenciler lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark elde edilmiştir. 3001-5000 tl ile 5001 tl üzeri aile geliri olan olan öğrenciler arasında (Z=-,310, p=,757>,05) istatistiksel olarak anlamlı bir fark elde edilmemiştir. Adil olma alt boyutunda 3000tl altı ile 3001-5000 tl arası aile geliri olan öğrenciler arasında (Z=-2,474 p=,013<,05) 3001-5000 tl arası aile geliri olan öğrenciler lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark elde edilmiştir. 3000 tl altı

ile 5001 tl ve üzeri aile geliri olan öğrenciler (Z=-,375, p=,708>,05) ve 3001-5000 tl ile 5001 tl üzeri aile geliri olan olan öğrenciler arasında (Z=-1,570, p=,117>,05) istatistiksel olarak anlamlı bir fark elde edilmemiştir. TDDÖ toplamında 3000tl altı ile 3001-5000 tl arası aile geliri olan öğrenciler arasında (Z=-2,897 p=,004<,05) 3001-5000 tl arası aile geliri olan öğrenciler lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark elde edilmiştir. 3000 tl altı ile 5001 tl ve üzeri aile geliri olan öğrenciler (Z=-1,872, p=,061>,05) ve 3001-5000 tl ile 5001 tl üzeri aile geliri olan olan öğrenciler arasında (Z=-,538, p=,591>,05) istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemiştir.

Çizelge 4.58. Öğrencilerin düzenli olarak spor yapma değişkenine göre TDDÖ Mann Whitney-U testi sonuçları

| | Alt Boyutlar | Değişken | n 750 | X̄ ± Ss | Medyan | SO | ST | Z | p |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| TDDÖ | İşbirliği | Evet | 371 | 4,35±,50 | 4,70 | 467,97 | 73615,5 | -11,583 | **,000*** |
| | | Hayır | 379 | 3,83±,65 | 4,20 | 284,99 | 108009,5 | | |
| | Özgüven | Evet | 371 | 4,25±,52 | 4,66 | 456,01 | 169179 | -10,085 | **,000*** |
| | | Hayır | 379 | 3,81±,63 | 4,22 | 296,69 | 112446 | | |
| | Farklılıklara saygı | Evet | 371 | 3,98±,49 | 4,37 | 440,07 | 163265 | -8,095 | **,000*** |
| | | Hayır | 379 | 3,66±,55 | 4,00 | 312,30 | 118360 | | |
| | Adil olma | Evet | 371 | 3,97±,56 | 4,42 | 432,96 | 160630 | -7,206 | **,000*** |
| | | Hayır | 379 | 3,65±,62 | 4,14 | 319,25 | 120995 | | |
| | TDDÖ Toplam | Evet | 371 | 141,57±,13,29 | 152,00 | 475,73 | 176494 | -12,537 | **,000*** |
| | | Hayır | 379 | 127,53±,15,47 | 138,00 | 277,39 | 105131 | | |

***p<0,05**

Çizelge 4.58. incelendiğinde öğrencilerin spor yapma durumlarına göre TDDÖ alt boyutları Mann Whitney-U Testi Sonuçları; işbirliği (z=-11,583, p=,000<,05), özgüven (z=-10,085 p=,000<,05), farklılklara saygı (z=-8,095 p=,000<,05), adil olma alt boyutunda (z=-7,206 p=,000<,05) ve TDDÖ toplamında (z=-12,537 p=,000<,05) spor yapanların lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur.

Çizelge 4.59. Öğrencilerin hangi düzeyde spor yaptıkları değişkenine göre TDDÖ Kruskal Wallis test sonuçları

| | Alt Boyutlar | Değişken | n 750 | X̄ ± Ss | Medyan | SO | X² | df | p |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| TDDÖ | İşbirliğ | Spor yapmıyorum | 379 | **3,83±,66** | 3,90 | 284,34 | 123,87 | 2 | **,000*** |
| | | Okul Takımında | 258 | **4,34±,50** | 4,40 | 463,59 | | | |
| | | Kulüpte | 113 | **4,31±,54** | 4,40 | 451,60 | | | |
| | Özgüven | Spor yapmıyorum | 379 | **3,80±,64** | 3,77 | 295,29 | 97,97 | 2 | **,000*** |
| | | Okul Takımında | 258 | **4,21±,53** | 4,33 | 439,39 | | | |
| | | Kulüpte | 113 | **4,30±,49** | 4,33 | 475,70 | | | |
| | Farklılıklara Saygı | Spor yapmıyorum | 379 | **3,66±,56** | 3,62 | 313,42 | 57,51 | 2 | **,000*** |
| | | Okul Takımında | 258 | **3,97±,51** | 4,00 | 435,09 | | | |
| | | Kulüpte | 113 | **3,94±,46** | 4,00 | 428,29 | | | |
| | Adil Olma | Spor yapmıyorum | 379 | **3,64±,62** | 3,71 | 316,46 | 61,30 | 2 | **,000*** |
| | | Okul Takımında | 258 | **4,01±,57** | 4,14 | 451,72 | | | |
| | | Kulüpte | 113 | **3,84±,53** | 3,85 | 377,95 | | | |
| | TDDÖ Toplam | Spor yapmıyorum | 379 | **127,39±,15,63** | 129,00 | 276,41 | 146,16 | 2 | **,000*** |
| | | Okul Takımında | 258 | **141,30±13,62** | 133,00 | 472,37 | | | |
| | | Kulüpte | 113 | **140,44±12,95** | 141,00 | 455,46 | | | |

***p<0,05**

Çizelge 4.59. incelendiğinde öğrencilerin hangi düzeyde spor yaptıkları değişkenine göre yapılan TDDÖ alt boyutları Kruskal Wallis-H testi sonuçları; işbirliği ($X^2$=123,87 p= ,000<,05), özgüven ($X^2$=97,97 p= ,000<,05), farklılara saygı ($X^2$=57,51 p= ,000<,05), adil olma ($X^2$=61,30 p= ,000<,05) ve TDDÖ toplamında ($X^2$=146,16 p= ,000<,05) istatistiksel olarak anlamlı bir fark elde edilmiştir.

Çizelge 4.60. Öğrencilerin hangi düzeyde spor yaptıkları değişkenine göre TDDÖ Mann Whitney-U test sonuçları

| | Alt Boyutlar | Değişken | n 750 | X̄ ± Ss | Medyan | SO | ST | Z | p |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | İşbirliği | Spor Yapmayan | 379 | 3,83±,66 | 3,90 | 252,92 | 91302,5 | -10,381 | **,000*** |
| | | Okul Takımında | 258 | 4,34±,50 | 4,40 | 405,44 | 111900,5 | | |
| | | Spor Yapmayan | 379 | 3,83±,66 | 3,90 | 212,42 | 76683,5 | -7,137 | **,000*** |
| | | Kulüpte | 113 | 4,31±,54 | 4,40 | 317,62 | 35891,5 | | |
| | | Okul Takımında | 258 | 4,34±,50 | 4,40 | 196,65 | 54275 | -,453 | ,650 |
| | | Kulüpte | 113 | 4,31±,54 | 4,40 | 190,97 | 21580 | | |
| TDDÖ | Özgüven | Spor Yapmayan | 379 | 3,80±,64 | 3,77 | 265,44 | 95824 | -8,414 | **,000*** |
| | | Okul Takımında | 258 | 4,21±,53 | 4,33 | 389,05 | 107379 | | |
| | | Spor Yapmayan | 379 | 3,80±,64 | 3,77 | 210,85 | 76117 | -7,583 | **,000*** |
| | | Kulüpte | 113 | 4,30±,49 | 4,33 | 322,64 | 36458 | | |
| | | Okul Takımında | 258 | 4,21±,53 | 4,33 | 188,83 | 52118 | -1,695 | ,090 |
| | | Kulüpte | 113 | 4,30±,49 | 4,33 | 210,06 | 23737 | | |
| | Farklılıklara Saygı | Spor Yapmayan | 379 | 3,66±,56 | 3,62 | 274,62 | 99138 | -6,978 | **,000*** |
| | | Okul Takımında | 258 | 3,970±,51 | 4,00 | 377,05 | 104065 | | |
| | | Spor Yapmayan | 379 | 3,66±,56 | 3,62 | 219,80 | 79347 | -5,042 | **,000*** |
| | | Kulüpte | 113 | 3,94±,46 | 4,00 | 294,05 | 33228 | | |
| | | Okul Takımında | 258 | 3,970±,51 | 4,00 | 196,54 | 54245,5 | -,424 | ,672 |
| | | Kulüpte | 113 | 3,94±,46 | 4,00 | 191,23 | 21609,5 | | |
| | Adil Olma | Spor Yapmayan | 379 | 3,64±,62 | 3,71 | 270,01 | 97474,5 | -7,704 | **,000*** |
| | | Okul Takımında | 258 | 4,01±,57 | 4,14 | 383,07 | 105728,5 | | |
| | | Spor Yapmayan | 379 | 3,64±,62 | 3,71 | 227,45 | 82109,5 | -2,863 | **,004*** |
| | | Kulüpte | 113 | 3,84±,53 | 3,85 | 269,61 | 30465,5 | | |
| | | Okul Takımında | 258 | 4,01±,57 | 4,14 | 207,14 | 57171 | -3,340 | **,001*** |
| | | Kulüpte | 113 | 3,84±,53 | 3,85 | 165,35 | 18684 | | |
| | TDDÖ Toplamı | Spor Yapmayan | 379 | 127,39± | 129,00 | 247,21 | 89244 | -11,262 | **,000*** |
| | | Okul Takımında | 258 | 141,30±13,62 | 144,00 | 412,89 | 113959 | | |
| | | Spor Yapmayan | 379 | 127,39± | 129,00 | 210,19 | 75880 | -7,759 | **,000*** |
| | | Kulüpte | 113 | 140,44±12,96 | 141,00 | 324,73 | 36695 | | |
| | | Okul Takımında | 258 | 141,30±13,62 | 144,00 | 197,98 | 54642 | -,817 | ,414 |
| | | Kulüpte | 113 | 140,44±12,96 | 141,00 | 187,73 | 21213 | | |

***p<0,05**

Çizelge 4.60. incelendiğinde çizelge 59'da öğrencilerin hangi düzeyde spor yaptıkları değişkenine göre yapılan *Kruskal Wallis Test* sonuçlarına göre TDDÖ alt boyutları ve ölçek toplamında istatiksel olarak elde edilen anlamlı farkın hangi guruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla *Mann Whitney-U* testi yapılmıştır. TDDÖ'nin tüm alt boyutlarında, kulüpte ve okul takımında spor yapan öğrencilerin ortalamaları spor yapmayanlara göre yüksek ve istatistiksel açıdan anlamlı farklılık olduğu görülmüştür(p<,05).

Çizelge 4.61. Öğrencilerin haftada kaç saat spor yaptıkları değişkenine göre TDDÖ Kruskal Wallis test sonuçları

| | Alt Boyutlar | Değişken | n 750 | X̄ ± Ss | Medyan | SO | $X^2$ | df | p |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| TDDÖ | **İşbirliğ** | **59 dakikadan az** | 379 | 3,84±,66 | 3,90 | 285,69 | 124,37 | 2 | **,000*** |
| | | **1-5 saat arası** | 121 | 4,31±,53 | 4,40 | 451,02 | | | |
| | | **5 saatten fazla** | 250 | 4,35±,50 | 4,40 | 467,17 | | | |
| | **Özgüven** | **59 dakikadan az** | 379 | 3,81±,64 | 3,88 | 300,27 | 86,965 | 2 | **,000*** |
| | | **1-5 saat arası** | 121 | 4,21±,55 | 4,33 | 445,28 | | | |
| | | **5 saatten fazla** | 250 | 4,24±,51 | 4,33 | 448,82 | | | |
| | **Farklılıklara Saygı** | **59 dakikadan az** | 379 | 3,66±,55 | 3,62 | 315,38 | 55,879 | 2 | **,000*** |
| | | **1-5 saat arası** | 121 | 3,99±,53 | 4,00 | 440,77 | | | |
| | | **5 saatten fazla** | 250 | 3,95±,47 | 4,00 | 429,04 | | | |
| | **Adil Olma** | **59 dakikadan az** | 379 | 3,65±,62 | 3,71 | 319,27 | 48,763 | 2 | **,000*** |
| | | **1-5 saat arası** | 121 | 3,94±,55 | 4,00 | 424,94 | | | |
| | | **5 saatten fazla** | 250 | 3,97±,57 | 4,00 | 431,75 | | | |
| | **TDDÖ Toplam** | **59 dakikadan az** | 379 | 127,66±15,68 | 130,00 | 280,23 | 139,092 | 2 | **,000*** |
| | | **1-5 saat arası** | 121 | 140,63±14,30 | 143,00 | 463,27 | | | |
| | | **5 saatten fazla** | 250 | 141,20±13,04 | 143,00 | 468,66 | | | |

***p<0,05**

Çizelge 4.61. incelendiğinde öğrencilerin haftada kaç saat spor yaptıkları değişkenine göre yapılan TDDÖ alt boyutları Kruskal Wallis-H testi sonuçları; işbirliği ($X^2$=124,37 p= ,000<,05), özgüven ($X^2$=86,965 p= ,000<,05), farklılara saygı ($X^2$=55,879 p= ,000<,05), adil olma ($X^2$=48,763 p= ,000<,05), ve TDDÖ toplamında ($X^2$=139,092 p= ,000<,05) istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur.

Çizelge 4.62. Öğrencilerin haftada kaç saat spor yaptıkları değişkenine göre TDDÖ Mann Whitney-U test sonuçları

| | Alt Boyutlar | Değişken | n 750 | X̄ ± Ss | Medyan | SO | ST | Z | p |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| TDDÖ | İşbirliği | 59 dakikadan az | 379 | 3,84±,66 | 3,90 | 221,39 | 81249 | -7,496 | ,000* |
| | | 1-5 saat arası | 121 | 4,31±,53 | 4,40 | 330,83 | 44001 | | |
| | | 59 dakikadan az | 379 | 3,84±,66 | 3,90 | 248,30 | 91126,5 | -10,264 | ,000* |
| | | 5 saatten fazla | 250 | 4,35±,50 | 4,40 | 398,11 | 99526,5 | | |
| | | 1-5 saat arası | 121 | 4,31±,53 | 4,40 | 187,19 | 24896 | -,622 | ,534 |
| | | 5 saatten fazla | 250 | 4,35±,50 | 4,40 | 194,56 | 48640 | | |
| | Özgüven | 59 dakikadan az | 379 | 3,81±,64 | 3,88 | 224,45 | 82374 | -6,708 | ,000* |
| | | 1-5 saat arası | 121 | 4,21±,55 | 4,33 | 322,38 | 42876 | | |
| | | 59 dakikadan az | 379 | 3,81±,64 | 3,88 | 259,82 | 95352,5 | -8,317 | ,000* |
| | | 5 saatten fazla | 250 | 4,24±,51 | 4,33 | 381,20 | 95300,5 | | |
| | | 1-5 saat arası | 121 | 4,21±,55 | 4,33 | 189,90 | 25257 | -,271 | ,786 |
| | | 5 saatten fazla | 250 | 4,24±,51 | 4,33 | 193,12 | 48279 | | |
| | Farklılıklara Saygı | 59 dakikadan az | 379 | 3,66±,55 | 3,62 | 229,10 | 84080,5 | -5,514 | ,000* |
| | | 1-5 saat arası | 121 | 3,99±,53 | 4,00 | 309,55 | 41169,5 | | |
| | | 59 dakikadan az | 379 | 3,66±,55 | 3,62 | 270,28 | 99191 | -6,555 | ,000* |
| | | 5 saatten fazla | 250 | 3,95±,47 | 4,00 | 365,85 | 91462 | | |
| | | 1-5 saat arası | 121 | 3,99±,53 | 4,00 | 198,22 | 26363,5 | -,805 | ,421 |
| | | 5 saatten fazla | 250 | 3,95±,47 | 4,00 | 188,69 | 47172,5 | | |
| | Adil Olma | 59 dakikadan az | 379 | 3,65±,62 | 3,71 | 231,43 | 84935,5 | -4,915 | ,000* |
| | | 1-5 saat arası | 121 | 3,94±,55 | 4,00 | 303,12 | 40314,5 | | |
| | | 59 dakikadan az | 379 | 3,65±,62 | 3,71 | 271,83 | 99763 | -6,291 | ,000* |
| | | 5 saatten fazla | 250 | 3,97±,57 | 4,00 | 363,56 | 90890 | | |
| | | 1-5 saat arası | 121 | 3,94±,55 | 4,00 | 188,82 | 25113 | -,412 | ,681 |
| | | 5 saatten fazla | 250 | 3,97±,57 | 4,00 | 193,69 | 48423 | | |
| | TDDÖ Toplamı | 59 dakikadan az | 379 | 127,66±15,68 | 130,00 | 218,35 | 80136 | -8,266 | ,000* |
| | | 1-5 saat arası | 121 | 140,63±14,30 | 143,00 | 339,20 | 45114 | | |
| | | 59 dakikadan az | 379 | 127,66±15,68 | 130,00 | 245,87 | 90235,5 | -10,660 | ,000* |
| | | 5 saatten fazla | 250 | 141,20±13,04 | 143,00 | 401,67 | 100417,5 | | |
| | | 1-5 saat arası | 121 | 140,63±14,30 | 143,00 | 191,07 | 25412,5 | -,120 | ,905 |
| | | 5 saatten fazla | 250 | 141,20±13,04 | 143,00 | 192,49 | 48123,5 | | |

***p<0,05**

Çizelge 4.62. incelendiğinde çizelge 61'de öğrencilerin haftada kaç saat spor yaptıkları değişkenine göre yapılan Kruskal Wallis Test sonucunda TDDÖ toplamında ve alt boyutlarında istatiksel olarak elde edilen anlamlı farkın hangi guruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Mann Whitney-U testi yapılmıştır. TDDÖ'nin toplamında tüm alt boyutlarında, 1-5 saat arası ile 5 saatten fazla spor yapanların ortalamaları 59 dakikadan az yapanlara göre yüksek olduğu ve anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir (p<0,05).

Çizelge 4.63. Spor yapan öğrencilerin takım ya da bireysel spor yapma değişkenine göre TDDÖ Mann Whitney-U test sonuçları

| | Alt Boyutlar | Değişken | n 371 | X̄ ± Ss | Medyan | SO | ST | Z | p |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| TDDÖ | İşbirliği | Takım Sporu | 269 | 4,35±,50 | 4,50 | 185,90 | 50006 | -,030 | ,976 |
| | | Bireysel Spor | 102 | 4,35±,50 | 4,40 | 186,27 | 19000 | | |
| | Özgüven | Takım Sporu | 269 | 4,27±,49 | 4,33 | 188,78 | 50780,5 | -,811 | ,417 |
| | | Bireysel Spor | 102 | 4,20±,58 | 4,33 | 178,68 | 18225,5 | | |
| | Farklılıklara saygı | Takım Sporu | 269 | 3,98±,49 | 4,00 | 184,90 | 49737,5 | -,323 | ,747 |
| | | Bireysel Spor | 102 | 3,99±51 | 4,00 | 188,91 | 19268,5 | | |
| | Adil olma | Takım Sporu | 269 | 3,95±,55 | 4,00 | 181,88 | 48925 | -1,207 | ,228 |
| | | Bireysel Spor | 102 | 4,02±,58 | 4,14 | 196,87 | 20081 | | |
| | TDDÖ Toplam | Takım Sporu | 269 | 141,56±13,08 | 144,00 | 185,93 | 50015,5 | -,020 | ,984 |
| | | Bireysel Spor | 102 | 141,58±13,89 | 142,00 | 186,18 | 18990,5 | | |

***P<0,05**

Çizelge 4.63. incelendiğinde spor yapan öğrencilerin takım sporu ya da bireysel spor yapma durumlarına göre TDDÖ alt boyutları Mann Whitney-U testi sonuçları; işbirliği (z=-,0,30, p=,976>,05), özgüven (z=-,811, p=,417>,05), farklılılara saygı (z=-,323, p=,747>,05), adil olma (z=-1,207, p=,228>,05) ve TDDÖ toplamında (z=,020, p=,984>,05) istatistiksel olarak anlamlı bir fark elde edilmemiştir.

Çizelge 4.64. Spor yapan öğrencilerin ailesinde lisanslı sporcu olma değişkenine göre TDDÖ Mann Whitney-U test sonuçları

| | Alt Boyutlar | Değişken | n 371 | X̄ ± Ss | Medyan | SO | ST | Z | p |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| TDDÖ | İşbirliği | Evet | 150 | 4,37±,52 | 4,50 | 192,78 | 28917,5 | -1,006 | ,314 |
| | | Hayır | 221 | 4,34±,49 | 4,40 | 181,40 | 40088,5 | | |
| | Özgüven | Evet | 269 | 4,32±,52 | 4,44 | 203,09 | 30463 | -2,535 | **,011*** |
| | | Hayır | 102 | 4,20±,51 | 4,33 | 174,40 | 38543 | | |
| | Farklılıklara saygı | Evet | 269 | 3,98±,47 | 4,00 | 181,76 | 27263,5 | -,630 | ,529 |
| | | Hayır | 102 | 3,98±,51 | 4,00 | 188,88 | 41742,5 | | |
| | Adil olma | Evet | 269 | 4,01±,50 | 4,00 | 188,76 | 28314 | -,410 | ,682 |
| | | Hayır | 102 | 3,95±,59 | 4,00 | 184,13 | 40692 | | |
| | TDDÖ Toplam | Evet | 269 | 142,68±13,04 | 145,00 | 195,54 | 29331,5 | -1,413 | ,158 |
| | | Hayır | 102 | 140,81±13,43 | 142,00 | 179,52 | 39674,5 | | |

***p<0,05**

Çizelge 4.64. incelendiğinde spor yapan öğrencilerin ailesinde lisanslı sporcu olma durumlarına göre incelendiğinde TDDÖ ve alt boyutları Mann Whitney-U testi sonuçları; işbirliği (z=-1,006, p=,314>,05) istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmemişken, özgüven (z=-2,535, p=,011<,05) alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir fark elde edilmiştir. Farklılılara saygı (z=-,630, p=,529>,05), adil olma (z=-,410, p=,682>,05) ve TDDÖ toplamında (z=-1,413, p=,158>,05) istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Çizelge 4.65. Öğrencilerin beden eğitimi öğretmenin cinsiyet değişkenine göre TDDÖ Mann Whitney-U test sonuçları

| | Alt Boyutlar | Değişken | n 750 | X̄ ± Ss | Medyan | SO | ST | Z | p |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| TDDÖ | İşbirliği | Kadın | 72 | 4,13±,66 | 4,25 | 395,46 | 28473 | -,823 | ,410 |
| | | Erkek | 678 | 4,09±63 | 4,10 | 373,38 | 253152 | | |
| | Özgüven | Kadın | 72 | 4,08±,64 | 4,11 | 402,41 | 28973,5 | -1,110 | ,267 |
| | | Erkek | 678 | 4,02±,62 | 4,11 | 372,64 | 252651,5 | | |
| | Farklılıklara saygı | Kadın | 72 | 3,83±,54 | 3,87 | 386,81 | 27850,5 | -,467 | ,640 |
| | | Erkek | 678 | 3,81±,55 | 3,87 | 374,30 | 253774,5 | | |
| | Adil olma | Kadın | 72 | 3,75±57 | 3,78 | 351,47 | 25306 | -,992 | ,321 |
| | | Erkek | 678 | 3,81±,61 | 3,85 | 378,05 | 256319 | | |
| | TDDÖ Toplam | Kadın | 72 | 135,13±16,58 | 138,50 | 393,42 | 28326 | -,738 | ,460 |
| | | Erkek | 678 | 134,41±16,00 | 136,00 | 373,60 | 253299 | | |

***p<0,05**

Çizelge 4.65. incelendiğinde öğrencilerin beden eğitimi öğretmeninin cinsiyet değişkenine göre TDDÖ ve alt boyutları Mann Whitney-U testi sonuçları; işbirliği (z=-,823, p=,410>,05), özgüven (z=-1,110, p=,267>,05), farklılılara saygı (z=-,467, p=,640>,05) ortalamalarının kadın beden eğitimi öğretmenlerinin lehine yüksek olamsına rağmen anlamlı bir fark elde edilmemiştir. Adil olma (z=-,992, p=,321>,05) ve temel demokratik değerler ölçeği toplamında (z=-,738, p=,460>,05) istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemiştir.

Çizelge 4.66. Spor yapan öğrencilerin beden eğitimi öğretmeni cinsiyet değişkenine göre TDDÖ Mann Whitney-U test sonuçları

| | Alt Boyutlar | Değişken | n 371 | X̄ ± SS | Medyan | SO | ST | Z | p |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| TDDÖ | İşbirliği | Kadın | 43 | 4,21±,56 | 4,30 | 157,93 | 6868,5 | -1,713 | ,087 |
| | | Erkek | 328 | 4,37±49 | 4,50 | 187,32 | 61440,5 | | |
| | Özgüven | Kadın | 43 | 4,20±,52 | 4,33 | 175,94 | 7565,5 | -,656 | ,512 |
| | | Erkek | 328 | 4,26±52 | 4,33 | 187,32 | 61440,5 | | |
| | Farklılıklara saygı | Kadın | 43 | 3,88±,52 | 3,87 | 167,07 | 7184 | -1,235 | ,217 |
| | | Erkek | 328 | 3,99±49 | 4,00 | 188,48 | 61822 | | |
| | Adil olma | Kadın | 43 | 3,82±,50 | 3,85 | 152,94 | 6576,5 | -2,157 | **,031*** |
| | | Erkek | 328 | 3,99±,56 | 4,00 | 190,33 | 62429,5 | | |
| | TDDÖ Toplam | Kadın | 43 | 137,90±13,94 | 140,00 | 156,65 | 6736 | -1,909 | ,056 |
| | | Erkek | 328 | 142,05±13,15 | 145,00 | 189,95 | 62270 | | |

***p<0,05**

Çizelge 4.66. incelendiğinde spor yapan öğrencilerin beden eğitimi öğretmeninin cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde TDDÖ'nin alt boyutları Mann Whitney-U testi sonuçları; işbirliği (z=-1,713, p=,087>,05), özgüven (z=-,656, p=,512>,05), farklılılara saygı (z=-1,235, p=,217>,05) ve TDDÖ toplamında (z=-1,909, p=,056>,05) istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemişken adil olma alt boyutunda (z=-2,157, p=,**031**<,05) istaistiksel olarak erkek beden eğitimi öğretmenleri lehine anlamlı bir fark elde edilmiştir.

Çizelge 4.67. Öğrencilerin spor yapma yılı değişkenine göre TDDÖ Kruskal Wallis test sonuçları

| | Alt Boyutlar | Değişken | n 750 | X̄ ± Ss | Medyan | SO | $X^2$ | df | p |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| TDDÖ | İşbirliği | Spor Yapmıyorum | 379 | 3,83±,66 | 3,90 | 284,29 | 123,76 | 3 | ,000* |
| | | 1-12 Aya Arası | 33 | 4,22±,50 | 4,20 | 414,82 | | | |
| | | 1-4 Yıl arası | 283 | 4,35±,49 | 4,40 | 464,43 | | | |
| | | 4 Yıl ve üzeri | 55 | 4,32±,61 | 4,40 | 670,65 | | | |
| | Özgüven | Spor Yapmıyorum | 379 | 3,80±,64 | 3,77 | 297,10 | 94,36 | 3 | ,000* |
| | | 1-12 Aya Arası | 33 | 4,09±,50 | 4,11 | 387,24 | | | |
| | | 1-4 Yıl arası | 283 | 4,25±,49 | 4,33 | 455,67 | | | |
| | | 4 Yıl ve üzeri | 55 | 4,22±,68 | 4,44 | 460,13 | | | |
| | Farklılıklara Saygı | Spor Yapmıyorum | 379 | 3,66±,56 | 3,62 | 313,20 | 59,91 | 3 | ,000* |
| | | 1-12 Aya Arası | 33 | 3,95±,46 | 4,00 | 418,32 | | | |
| | | 1-4 Yıl arası | 283 | 3,99±,49 | 4,00 | 443,37 | | | |
| | | 4 Yıl ve üzeri | 55 | 3,86±,49 | 3,87 | 387,83 | | | |
| | Adil Olma | Spor Yapmıyorum | 379 | 3,64±,62 | 3,71 | 316,96 | 54,63 | 3 | ,000* |
| | | 1-12 Aya Arası | 33 | 3,85±,57 | 3,85 | 389,70 | | | |
| | | 1-4 Yıl arası | 283 | 4,00±,54 | 4,00 | 443,28 | | | |
| | | 4 Yıl ve üzeri | 55 | 3,86±,62 | 4,00 | 392,56 | | | |
| | TDDÖ Toplam | Spor Yapmıyorum | 379 | 127,41±15,71 | 129,00 | 277,16 | 144,79 | 3 | ,000* |
| | | 1-12 Aya Arası | 33 | 137,67±13,27 | 139,00 | 412,57 | | | |
| | | 1-4 Yıl arası | 283 | 141,85±12,61 | 144,00 | 477,50 | | | |
| | | 4 Yıl ve üzeri | 55 | 139,27±,16,98 | 143,00 | 451,91 | | | |

***p<0,05**

Çizelge 4.67. incelendiğinde öğrencilerin kaç yıldır spor yaptıkları değişkenine göre yapılan TDDÖ'nin alt boyutları Kruskal Wallis-H testi sonuçları; işbirliği ($X^2$=123,76 p= ,000<,05), özgüven ($X^2$=94,36 p=,000<,05), farklılara saygı ($X^2$=55,879 p=,000<,05), adil olma ($X^2$=54,63 p=,000<,05), ve TDDÖ toplamında ($X^2$=144,79 p= ,000<,05) istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmiştir.

Çizelge 4.68. Öğrencilerin spor yapma yılı değişkenine göre TDDÖ Mann Whitney-U testi sonuçları

| | Alt Boyutlar | Değişken | n 750 | X̄ ± Ss | Medyan | SO | ST | Z | p |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | İşbirliği | Spor Yapmıyorum | 379 | 3,83±,66 | 3,90 | 196,14 | 70021,5 | -4,508 | **,000*** |
| | | 1-12 Aya Arası | 33 | 4,22±,50 | 4,20 | 273,75 | 15056,5 | | |
| | | Spor Yapmıyorum | 379 | 3,83±,66 | 3,90 | 252,98 | 90313,5 | -10,391 | **,000*** |
| | | 1-4 Yıl arası | 283 | 4,35±,49 | 4,40 | 405,68 | 114806,5 | | |
| | | Spor Yapmıyorum | 379 | 3,83±,66 | 3,90 | 193,17 | 68962,5 | -5,797 | **,000*** |
| | | 4 Yıl ve üzeri | 55 | 4,32±,61 | 4,40 | 293,01 | 16115,5 | | |
| | | 1-12 Aya Arası | 33 | 4,22±,50 | 4,20 | 146,81 | 8074,5 | -1,887 | ,059 |
| | | 1-4 Yıl arası | 283 | 4,35±,49 | 4,40 | 173,91 | 49216,5 | | |
| | | 1-12 Aya Arası | 33 | 4,22±,50 | 4,20 | 50,25 | 2764 | -1,730 | ,084 |
| | | 4 Yıl ve üzeri | 55 | 4,32±,61 | 4,40 | 60,75 | 3341 | | |
| | | 1-4 Yıl arası | 283 | 4,35±,49 | 4,40 | 168,84 | 47781,5 | -,283 | ,777 |
| | | 4 Yıl ve üzeri | 55 | 4,32±,61 | 4,40 | 172,90 | 9509,5 | | |
| TDDÖ | Özgüven | Spor Yapmıyorum | 379 | 3,80±,64 | 3,77 | 199,37 | 71174,5 | -3,103 | **,002*** |
| | | 1-12 Aya Arası | 33 | 4,09±,50 | 4,11 | 252,79 | 13903,5 | | |
| | | Spor Yapmıyorum | 379 | 3,80±,64 | 3,77 | 260,56 | 93021 | -9,226 | **,000*** |
| | | 1-4 Yıl arası | 283 | 4,25±,49 | 4,33 | 396,11 | 112099 | | |
| | | Spor Yapmıyorum | 379 | 3,80±,64 | 3,77 | 195,17 | 69675,5 | -4,929 | **,000*** |
| | | 4 Yıl ve üzeri | 55 | 4,22±,68 | 4,44 | 280,05 | 15402,5 | | |
| | | 1-12 Aya Arası | 33 | 4,09±,50 | 4,11 | 140,64 | 7735 | -2,400 | **,016*** |
| | | 1-4 Yıl arası | 283 | 4,25±,49 | 4,33 | 175,11 | 49556 | | |
| | | 1-12 Aya Arası | 33 | 4,09±,50 | 4,11 | 49,81 | 2739,5 | -1,876 | ,061 |
| | | 4 Yıl ve üzeri | 55 | 4,22±,68 | 4,44 | 61,19 | 3365,5 | | |
| | | 1-4 Yıl arası | 283 | 4,25±,49 | 4,33 | 168,45 | 47672 | -,448 | ,654 |
| | | 4 Yıl ve üzeri | 55 | 4,22±,68 | 4,44 | 174,89 | 9619 | | |
| | Farklılıklara Saygı | Spor Yapmıyorum | 379 | 3,66±,56 | 3,62 | 198,64 | 70915 | -3,421 | **,001*** |
| | | 1-12 Aya Arası | 33 | 3,95±,46 | 4,00 | 257,51 | 14163 | | |
| | | Spor Yapmıyorum | 379 | 3,66±,56 | 3,62 | 271,79 | 97027,5 | -7,504 | **,000*** |
| | | 1-4 Yıl arası | 283 | 3,99±,49 | 4,00 | 381,95 | 108092 | | |
| | | Spor Yapmıyorum | 379 | 3,66±,56 | 3,62 | 200,78 | 71677 | -2,492 | **,013*** |
| | | 4 Yıl ve üzeri | 55 | 3,86±,49 | 3,87 | 243,65 | 13401 | | |
| | | 1-12 Aya Arası | 33 | 3,95±,46 | 4,00 | 158,91 | 8740 | -,881 | ,378 |
| | | 1-4 Yıl arası | 283 | 3,99±,49 | 4,00 | 171,56 | 48551 | | |
| | | 1-12 Aya Arası | 33 | 3,95±,46 | 4,00 | 57,90 | 3184,5 | -,792 | ,428 |
| | | 4 Yıl ve üzeri | 55 | 3,86±,49 | 3,87 | 53,10 | 2929,5 | | |
| | | 1-4 Yıl arası | 283 | 3,99±,49 | 4,00 | 173,86 | 49202 | -1,866 | ,062 |
| | | 4 Yıl ve üzeri | 55 | 3,86±,49 | 3,87 | 147,07 | 8089 | | |
| | Adil Olma | Spor Yapmıyorum | 379 | 3,64±,62 | 3,71 | 201,11 | 71794,5 | -2,349 | **,019*** |
| | | 1-12 Aya Arası | 33 | 3,85±,57 | 3,85 | 241,52 | 13283,5 | | |
| | | Spor Yapmıyorum | 379 | 3,64±,62 | 3,71 | 272,90 | 97426 | -7,334 | **,000*** |
| | | 1-4 Yıl arası | 283 | 4,00±,54 | 4,00 | 380,54 | 107694 | | |
| | | Spor Yapmıyorum | 379 | 3,64±,62 | 3,71 | 200,95 | 71738,5 | -2,417 | **,016*** |
| | | 4 Yıl ve üzeri | 55 | 3,86±,62 | 4,00 | 242,54 | 13339,5 | | |
| | | 1-12 Aya Arası | 33 | 3,85±,57 | 3,85 | 148,75 | 8181,5 | -1,727 | ,084 |
| | | 1-4 Yıl arası | 283 | 4,00±,54 | 4,00 | 173,53 | 49109,5 | | |
| | | 1-12 Aya Arası | 33 | 3,85±,57 | 3,85 | 55,43 | 3048,5 | -,024 | ,981 |
| | | 4 Yıl ve üzeri | 55 | 3,86±,62 | 4,00 | 55,57 | 3056,5 | | |
| | | 1-4 Yıl arası | 283 | 4,00±,54 | 4,00 | 173,20 | 49016 | -1,585 | ,113 |
| | | 4 Yıl ve üzeri | 55 | 3,86±,62 | 4,00 | 150,45 | 8275 | | |

Çizelge 4.68. (devam) Öğrencilerin spor yapma yılı değişkenine göre TDDÖ Mann Whitney-U testi sonuçları

| Alt Boyutlar | Değişken | n 750 | X̄ ± Ss | Medyan | SO | ST | Z | p |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| TDDÖ Toplamı | **Spor Yapmıyorum** | 379 | 127,41±15,71 | 129,00 | 196,06 | 69993 | -4,536 | **,000*** |
| | **1-12 Aya Arası** | 33 | 137,67±13,27 | 139,00 | 274,27 | 15085 | | |
| | **Spor Yapmıyorum** | 379 | 127,41±15,71 | 129,00 | 245,16 | 87522 | -11,580 | **,000*** |
| | **1-4 Yıl arası** | 283 | 141,85±12,61 | 144,00 | 415,54 | 117598 | | |
| | **Spor Yapmıyorum** | 379 | 127,41±15,71 | 129,00 | 193,94 | 69237 | -5,456 | **,000*** |
| | **4 Yıl ve üzeri** | 55 | 139,27±,16,98 | 143,00 | 288,02 | 15841 | | |
| | **1-12 Aya Arası** | 33 | 137,67±13,27 | 139,00 | 142,05 | 7812,5 | -2,278 | **,023*** |
| | **1-4 Yıl arası** | 283 | 141,85±12,61 | 144,00 | 174,84 | 49478,5 | | |
| | **1-12 Aya Arası** | 33 | 137,67±13,27 | 139,00 | 52,25 | 2874 | -1,068 | ,286 |
| | **4 Yıl ve üzeri** | 55 | 139,27±,16,98 | 143,00 | 58,75 | 3231 | | |
| | **1-4 Yıl arası** | 283 | 141,85±12,61 | 144,00 | 171,12 | 48428 | -,693 | ,488 |
| | **4 Yıl ve üzeri** | 55 | 139,27±,16,98 | 143,00 | 161,15 | 8863 | | |

***P<0,05**

Çizelge 4.68. incelendiğinde çizelge 67'de öğrencilerin spor yaptıkları yıl değişkenine göre yapılan Kruskal Wallis Test sonuçlarının TDDÖ'nin alt boyutları ve ölçek toplamında istatiksel olarak elde edilen anlamlı farkın hangi guruplar arasında anlamlı olduğunu belirlemek amacıyla Mann Whitney-U testi yapılmıştır. TDDÖ'nin alt boyutları olan; işbirliği alt boyutunda spor yapmıyorum ile1-12 ay arası spor yapan öğrenciler arasında (z=-4,578 p=,000<,05), spor yapmıyorum ile 1-4 yıl arası spor yapan öğrenciler arasında (z=10,391 p=,000<,05), spor yapmıyorum ile 4 yıl üzeri spor yapan öğrenciler arasında (z=-5,797 p=,000<,05) spor yapma yılı yüksek olan öğrenciler lehine istatiksel olarak anlamlı bir fark elde edilmişken, 1-12 ay arası ile 1-4 yıl arası spor yapan öğrenciler arasında (z=-1,887 p=,059>,05), 1-12 ay arası ile 4 yıl üzeri spor yapan öğrenciler arasında (z=-1,730 p=,084>,05) ve 1-4 yıl arası ile 4 yıl üzeri spor yapan öğrenciler arasında (z=-,283 p=,777>,05) istatistiksel olarak anlamlı bir fark elde edilmemiştir. Özgüven alt boyutunda spor yapmıyorum ile 1-12 ay arası spor yapan öğrenciler arasında (z=-3,103 p=,002<,05), spor yapmıyorum ile 1-4 yıl arası spor yapan öğrenciler arasında (z=-9,226 p=,000<,05), spor yapmıyorum ile 4 yıl üzeri spor yapan öğrenciler arasında (z=-4,929 p=,000<,05) ve 1-12 ay arası ile 1-4 yıl arası spor yapan öğrenciler arasında (z=-2,400 p=,016<,05) spor yapma yılı yüksek olan öğrenciler lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Farklılıklara saygı alt boyutunda spor yapmıyorum-1-12 ay arası spor yapan öğrenciler arasında (z=-3,421 p=,001<,05), (spor yapmıyorum-1-4 yıl arası spor yapan öğrenciler arasında (z=-7,504 p=,000<,05) ve (spor yapmıyorum ile 4 yıl üzeri spor yapan öğrenciler arasında (z=-2,492 p=,013<,05) spor yapma yılı yüksek olan öğrenciler lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Adil olma alt boyutunda spor yapmıyorum ile 1-12

ay arası spor yapan öğrenciler arasında (z=-2,349 p=,019<,05), spor yapmıyorum ile 1-4 yıl arası spor yapan öğrenciler arasında (z=-7,334 p=,000<,05) ve spor yapmıyorum ile 4 yıl üzeri spor yapan öğrenciler arasında (z=-2,417 p=,016<,05) spor yapma yılı yüksek olan öğrenciler lehine istatistiksel açıdan anlamlı bir fark tespit edilmiştir. TDDÖ'nin toplamına ilişkin spor yapmıyorum ile 1-12 ay arası spor yapan öğrenciler arasında (z=-4,536 p=,000<,05), spor yapmıyorum ile 1-4 yıl arası spor yapan öğrenciler arasında (z=-11,580 p=,000<,05), spor yapmıyorum ile 4 yıl üzeri spor yapan öğrenciler arasında (z=-5,456 p=,000<,05) ve 1-12 ay arası ile 1-4 yıl arası spor yapan öğrenciler arasında (z=-2,278 p=,023<,05) spor yapma yılı yüksek olan öğrenciler lehine anlamlı bir fark elde edilmiştir.

Çizelge 4.69. 7 ve 8. sınıf öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme ölçeği ile temel demokratik değer ölçeğinin korelasyon analizi

| | **GT** | **Aİ** | **ÖD** | **SDÖÖT** | **İ** | **Ö** | **FS** | **AO** | **TDDÖT** |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **GT** | 1,000 | ,562** | ,617** | ,847** | ,553** | ,536** | ,355** | ,303** | ,591** |
| **Aİ** | | 1,000 | ,579** | ,834** | ,598** | ,500** | ,412** | ,338** | ,620** |
| **ÖD** | | | 1,000 | ,849** | ,576** | ,571** | ,394** | ,369** | ,639** |
| **SDÖÖ** | | | | 1,000 | ,674** | ,625** | ,451** | ,387** | ,721** |
| **İ** | | | | | 1,000 | ,566** | ,501** | ,390** | ,834** |
| **Ö** | | | | | | 1,000 | ,377** | ,333** | ,767** |
| **FS** | | | | | | | 1,000 | ,429** | ,726** |
| **AO** | | | | | | | | 1,000 | ,662** |
| **TDDÖ** | | | | | | | | | 1,000 |

**** p<0,01**

(GT: Görev Tanımlama, Aİ: Akran İlişkileri, ÖD: Öz Düzenleme, SDÖÖT: Sosyal Duygusal Öğrenme Ölçeği Toplamı, İ: İşbirliği, Ö: Özgüven, FS: Farklılıklara Saygı, AO: Adil Olma, TDDÖT: Temel Demokratik Değerler Ölçeği Toplamı)

Çizelge 4.69. incelendiğinde SDÖ alt boyutları olan görev tanımlama, akran ilişkileri, özdüzenleme ve SDÖÖ'nin toplamı ile TDDÖ'nin alt boyutları olan işbirliği, özgüven, farklılıklara saygı, adil olma ve TDDÖ'nin toplamı arasında pozitif ilişkinin olduğu; akran ilişkileri ile özdüzenleme, SDÖÖ'nin toplamı, işbirliği, özgüven, farklılıklara saygı, adil olma ve TDDÖ'nin toplamı ile pozitif ilişkinin olduğu; özdüzenleme ile SDÖÖ toplamı, işbirliği, özgüven, farklılıklara saygı, adil olma ve TDDÖ'nin toplamı ile pozitif ilişkinin olduğu; SDÖÖ'nin toplamı ile işbirliği, özgüven, farklılıklara saygı, adil olma ve TDDÖ'nin toplamı ile pozitif ilişkinin olduğu; işbirliği ile özgüven, farklılıklara saygı, adil olma ve

TDDÖ’nin toplamı ile pozitif ilişkinin olduğu; özgüven ile farklılıklara saygı, adil olma ve TDDÖ’nin ile pozitif ilişkinin olduğu; farklılıklara saygı ile adil olma ve TDDÖ’nin toplamı ile pozitif ilişkinin olduğu; adil olma ve TDDÖ’nin toplamı ile pozitif ilişkinin olduğu görülmüştür.

# 5. TARTIŞMA

Bu bölümde, öğrencilerin cinsiyeti, sınıfı, okul türü, kardeş sayısı, baba eğitim durumu, anne eğitim durumu, ailenin geliri, düzenli olarak spor yapma durumu, nerede spor yaptığı, spora ayırdığı haftalık zaman, takım sporu veya bireysel spor yapma durumu, spor yapma yılı, ailede lisanslı sporcu olma durumu, beden eğitimi öğretmeninin cinsiyet durumuna ait bulgulara, elde edilen sonuçlara ve önerilere yer verilmiştir.

Düzenli spor yapan öğrencilerin %43,7 kadın, %56,3'ü erkek; spor yapmayan öğrencilerin %57,3'ü kadın, %42,7'sı erkek olmak üzere toplam 750 öğrencinin gönüllü katılımı ile gerçekleştirilmiştir.

Literatürü incelediğimizde, değişik alanlarda sosyal duygusal öğrenme ve temel demokratik değerleri araştıran çalışmalara rastlamamıza rağmen sportif anlamda inceleyen ve ortaokul öğrencilerin spor yapma durumlarına göre karşılaştıran araştırmalara rastlayamadığımız için çalışma bulgularımızı benzer araştırma bulguları ile karşılaştırma yapamadık fakat sosyal duygusal öğrenme ve temel demokratik değerleri farklı açılardan araştıran çalışma sonuçları ile ilişkilendirmeye çalıştık.

Araştırmamızda (Bkz. Çizelge 4.5) öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre sosyal duygusal öğrenme ölçeği alt boyutları olan; görev tanımlama alt boyutunda erkekler lehine anlamlı bir fark olduğu, akran ilişkileri, özdüzenleme alt boyutu ve SDÖÖ'nin geneline ilişkin anlamlı bir fark olmadığı ortalamalarının kadınlar lehine yüksek olduğu görülmüştür. Görev tanımlama ortalamasının erkeklerde yüksek olmasını, akran ilişkileri, özdüzenleme ve ölçek toplamında kadınların ortalamalarının yüksek olmasını cinsiyet özelliklerinden kaynaklanmış olabileceğini söyleyebiliriz. Avşar'ın (2018:333) 10-12 yaş gurubu illkokul ve ortaokul öğrencilerinden oluşan 862 öğrenci ile Arslan ve Akın (2013) tarafından Türkçeye uyarlanan SDÖÖ ile yapmış olduğu çalışmada cinsiyete göre SDÖÖ alt boyutu olan akran ilişkileri, öz düzenleme ve ölçek toplamı ortalamalarında kadınlar lehine anlamlı bir fark tespit edilmişken sosyal duygusal öğrenmenin görev tanımlama alt boyutu arasında anlamlı fark elde etmemişlerdir. Avşar'ın (2018:333) çalışmasıyla sosyal duygusal öğrenme ölçeği alt boyutu olan görev tanımlama, akran ilişkileri, özdüzenleme ve ölçek toplamında çalışmamız farklılık göstermektedir. Bu farklılık çalışma guruplarının yaş farklılıklarından kaynaklanmış olabilir. İşeri'nin (2016:72) 399 erkek 249 kadın olmak üzere 648 lise öğrencisi ile Arslan ve Akın (2013) tarafından Türkçeye uyarlanan SDÖÖ ile yapmış olduğu

çalışmada sosyal duygusal öğrenme açısından lisede öğrenim gören kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. İşeri'nin (2016:72), çalışması ile çalışma sonuçlarımız paralellik göstermektedir. Durualp'in (2014) yaptığı çalışmada Kabakçı (2006) tarafından geliştirilen SDÖÖ ile 6-8. sınıflardan oluşan 3698 erkek 3417 kadın toplam 7115 öğrenci ile yaptığı çalışmada sosyal duygusal öğrenme açısından kadın öğrencilerin erkek öğrencilere göre sosyal duygusal öğrenme düzeylerinin daha yüksek olduğunu tespit etmişlerdir. Çalışmamızda Durualp'in (2014) çalışması ile benzer sonuçlar elde edilmiştir.

Kabakçı ve Korkut'un (2008) Kabakçı (2006) tarafından geliştirilen SDÖBÖ ile 6-8 sınıflardan oluşan 431 öğrenci ile yaptığı çalışmada sosyal duygusal öğrenme düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre kadın öğrencilerin toplam puan ortalamalarının erkeklere göre daha yüksek olduğunu tespit etmişlerdir. Kabakçı ve Korkut'un (2008) sonuçları ile bizim çalışma sonuçlarımız benzerlikler göstermektedir. Kabakçı ve Totan'ın (2013) 368 (185 kadın 183 erkek) ortaokul öğrencisi ile Kabakçı (2006) tarafından geliştirilen SDÖÖ kullanarak yapmış olduğu çalışmada sosyal duygusal öğrenme düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre kadın öğrencilerin toplam puan ortalamlarının erkeklere göre önemli düzeyde daha yüksek olduğunu ifade etmişlerdir. Kabakçı ve Totan'ın (2013) sonuçları ile bizim çalışma sonuçlarımız benzerlikler göstermektedir. Akcaalan'ın (2016:78) 200 erkek 390 kız olmak üzere çeşitli lisans programlarında eğitim gören toplam 590 üniversite öğrencisi ile yapmış olduğu çalışmada sosyal duygusal öğrenme düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre kadın öğrencilerin toplam puan ortalamalarının erkeklere göre daha yüksek olduğunu ifade etmişlerdir. Akcaalan'ın (2016:78) çalışma sonuçları ile çalışma sonuçlarımız paralellik göstermektedir. Aksoy (2020)'un fen lisesi ve sosyal bilimler lisesinde öğrenim gören 195 öğrenci ile Totan (2018) tarafından geliştirilen SDÖÖ ile yaptığı çalışmada SDÖÖ ve alt boyutlarında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark elde etmemesine rağmen ortalamalarının kızlar lehine yüksek olduğunu ifade etmişlerdir. Aksoy (2020)'un çalışması yaptığımız çalışma ile paralellik göstermektedir. Melikoğlu'nun (2020:35) 10 farklı okuldan 792 ortaokul öğrencisi ile Kabakçı ve Korkut Owen (2010) tarafından geliştirilen sosyal duygusal öğrenme becerileri ölçeği ile yapmış olduğu çalışmada cinsiyet değişkenine göre sosyal duygusal öğrenme düzeylerinde anlamlı bir fark tespit etmemişlerdir. Çalışmamızla Melikoğlu'nun (2020:35) yapmış olduğu çalışma ile paralellik göstermemektedir. Bu farklılığın farklı ölçek kullanmaktan kaynaklandığını söyleyebiliriz. Kuo, Casillas, ve Allen (2019)'in 3281 7-9 sınıflar arası öğrenci ile yapmış olduğu çalışmada sosyal duygusal öğrenme düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre kadın

öğrencilerin toplam puan ortalamlarının erkeklere göre daha yüksek olduğunu tespit etmişlerdir. Kuo, Casillas, ve Allen'in (2019) çalışması yaptığımız çalışma ile paralellik göstermektedir.

Araştırma bulguları kapsamında (Bkz. Çizelge 4.6) kadın öğrencilerin spor yapma durumlarına göre SDÖÖ alt boyutlarında; görev tanımlama, akran ilişkileri, özdüzenleme ve SDÖÖ'nin geneline ilişkin spor yapan kadın öğrenciler lehine anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Bu anlamlı farklılığın, sporun kadın öğrenciler üzerinde olumlu etkisi sonucu olduğunu söyleyebiliriz. Afacan'ın (2019) ifadesi ile oyun bireyin özdisiplinini geliştirir. Aynı zamanda toplumsal bir olay olmasından dolayı bireyin duygusal, bilişsel ve sosyal olarak gelişmesine katkı sağlamaktadır (Afacan, 2019: 190). Afacan'ın (2019: 190) ifadeleri ile çalışma sonuçları paralellik göstermektedir.

Araştırma bulguları incelendiğinde (Bkz. Çizelge 4.7) erkek öğrencilerin spor yapma durumlarına göre SDÖÖ'nin alt boyutlarında; görev tanımlama, akran ilişkileri, özdüzenleme ve SDÖÖ'nin geneline ilişkin spor yapan erkek öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Ortaya çıkan anlamlı farklılığın, sporun erkek öğrencilere olumlu etkisinden kaynaklandığını söyleyebiliriz. Doğan, (2015: 67) sporun bireyin sağlıklı bir şekilde büyümesine ve gelişmesine katkı sağladığını, yaşıtları ve diğer insanlarla ilişkilerini olumlu yönde etkilediğini ve eğitim-öğretim başarılarını destekleyerek sosyalleşmesine katkıda bulunduğunu ifade etmişlerdir. Doğan'ın (2015: 67) ifadeleri ile çalışma sonuçlarımız örtüşmektedir.

Araştırmamızda 8. sınıf öğrencilerin (Bkz. Çizelge 4.8) spor yapma durumlarına göre SDÖÖ'nin alt boyutları olan; görev tanımlama, akran ilişkileri, özdüzenleme ve SDÖÖ'nin geneline ilişkin spor yapanlar ile yapmayanlar arasında spor yapanlar lehine anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Sporun 8. sınıf öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme becerilerini geliştirdiğini söyleyebiliriz.

Araştırma bulguları kapsamında (Bkz. Çizelge 4.9) 7. sınıf öğrencilerin spor yapma durumlarına göre SDÖÖ alt boyutları olan; görev tanımlama, akran ilişkileri, özdüzenleme ve SDÖÖ'nin geneline ilişkin spor yapan öğrencilerin ortalamaları yapmayanlara göre daha yüksek olduğu görülmüş ve istatistiksel olarak anlamlı bir fark elde edilmiştir. Spor yapan 7. sınıf öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme becerilerini geliştirdiğini söyleyebiliriz.

Araştırma bulguları kapsamında (Bkz. Çizelge 4.10) spor yapmayan öğrencilerin sınıf durumlarına göre SDÖÖ alt boyutları olan; görev tanımlama, akran ilişkileri alt boyutunda 8. sınıf öğrencilerin ortalamalarının 7. sınıfa göre yüksek olmasına rağmen istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir, özdüzenleme alt boyutu ve SDÖÖ'nün genelinde 8. sınıf öğrencilerin ortalamaları 7. sınıfa göre yüksek olduğu ve istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Kabakçı ve Korkut (2008)'un yapmış olduğu çalışmada sosyal duygusal öğrenme düzeylerinin sınıf değişkenine göre sınıf düzeyi yükseldikçe sosyal duygusal öğrenme düzeylerinin düştüğünü tespit etmişlerdir. Çalışmamızla Kabakçı ve Korkut'un (2008) yapmış olduğu çalışmanın sınıf düzeyine göre SDÖB'nin paralellik göstermemesini kullanılan ölçeklerin farklı olmasından kaynaklandığını söyleyebiliriz. Melikoğlu'nun (2020:35) yapmış olduğu çalışmada sınıf değişkenine göre sosyal duygusal öğrenme düzeylerinde anlamlı bir fark tespit etmemişlerdir. Araştırma sonuçlarımız, Melikoğlu'nun (2020:35) yapmış olduğu çalışma ile paralellik göstermemektedir. Bu farklılığın farklı ölçek kullanmaktan kaynaklandığını söyleyebiliriz.

Araştırma bulguları kapsamında (Bkz. Çizelge 4.11) spor yapan öğrencilerin sınıf durumlarına göre SDÖÖ alt boyutlarında; görev tanımlama, akran ilişkileri, özdüzenleme ve SDÖÖ'nin genelinde anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur. Spor yapan öğrenciler arasında sınıf farklılıkları olsa bile sosyal duygusal öğrenme becerilerini spor yaparak geliştirdikleri bu sebepten dolay da sınıflar arasında fark olmadığını söyleyebiliriz.

Araştırma bulguları neticesinde (Bkz. Çizelge 4.12) okul türü ortaokul olan öğrencilerin spor yapma değişkenine göre SDÖÖ alt boyutlarında; görev tanımlama, akran ilişkileri, özdüzenleme ve SDÖÖ'nin geneline ilişkin spor yapan öğrenciler lehine anlamlı bir fark elde edilmiştir. Okul türü ortaokul olan okullarda sporun öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme becerilerini olumlu etkilediğini söyleyebiliriz.

Araştırma bulguları sonucuna göre (Bkz. Çizelge 4.13) okul türü imamhatip ortaokulu olan öğrencilerin spor yapma değişkenine göre SDÖÖ alt boyutlarında; görev tanımlama, akran ilişkileri, özdüzenleme ve SDÖÖ'nin geneline ilişkin spor yapan öğrenciler lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Okul türü imamhatip olan okullarda spor yapan öğrenciler lehine anlamlı sonuç çıkmasını sporun öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme becerilerini olumlu etkilediğini söyleyebiliriz.

Araştırma bulguları neticesinde (Bkz. Çizelge 4.14) spor yapan öğrencilerin okul türü değişkenine göre SDÖÖ alt boyutları olan; görev tanımlama, akran ilişkilerinde ve s SDÖÖ'nin geneline ilişkin imam hatip ortaokulu öğrencileri lehine anlamlı bir fark görülmüşken, özdüzenleme alt boyutunda imam hatip ortaokulu öğrencilerin ortalamaları ortaokul öğrencilerine göre yüksek olmasına rağmen istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Sosyal duygusal öğrenme ölçeği alt boyutlarında; görev tanımlama, akran ilişkilerinde ve SDÖÖ'nin geneline ilişkin imam hatip ortaokulu öğrencileri lehine anlamlı bir farkın imam hatip öğrencilerin ortaokullardan farklı olarak aldıkları birçok dini eğitim içerikli dersin sosyal duygusal öğrenme becerileri üzerinde olumlu etki yaptığını söyleyebiliriz.

Araştırma bulguları kapsamında (Bkz. Çizelge 4.15) ortaokullar ile imam hatip ortaokulların arasında spor yapmayan öğrencilerin okul türü değişkenine göre SDÖÖ alt boyutları olan ; görev tanımlama, özdüzenleme alt boyutunda ve SDÖÖ'nin geneline ilişkin ortaokullar lehine anlamlı bir fark tespit edilmişken, akran ilişkileri alt boyutunda ise ortaokul öğrencilerin ortalamalarının imam-hatip ortaokulu öğrencilerine göre yüksek olmasına rağmen istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmamıştır. Melikoğlu (2020:35)'nun yapmış olduğu çalışmada ortaokullar ile imam hatip ortaokulların arasında sosyal duygusal öğrenme düzeylerinde anlamlı bir fark tespit etmemişlerdir. Melikoğlu'nun (2020:35) yapmış olduğu çalışma sonuçları çalışmamızla benzerlik göstermemektedir. Kullanılan ölçeğin farklı olmasından kaynaklanmış olabileceğini söyleyebiliriz.

Araştırma bulguları kapsamında (Bkz. Çizelge 4.16) spor yapan öğrencilerin kardeş sayısı değişkenine göre SDÖÖ alt boyutları; görev tanımlama ve SDÖÖ toplamında anlamlı bir fark tespit edilmişken, akran ilişkileri ve özdüzenleme alt boyutlarında anlamlı bir fark tespit edilmemiştir.

Araştırma bulguları neticesinde (Bkz. Çizelge 17) SDÖÖ'nin geneline ilişkin ve görev tanımlama alt boyutunda (Bkz.Çizelge 4.16) ortaya çıkan farkın hangi gruptan kaynaklandığını tespit etmek amacıyla yapılan incelemede; görev tanımlama alt boyutunda 2-4 kardeşi olan ile 5 ve üzeri kardeşi olan öğrenciler arasında 2-4 arası kardeş sayısı olan öğrenciler lehine anlamlı bir fark tespit edilmiştir. SDÖÖ toplamına ilişkin kardeş sayısı değişkenine göre incelendiğinde 2-4 kardeşi olan ile 5 ve üzeri kardeşi olan öğrenciler arasında 2-4 arası kardeşe sahip olan öğrenciler lehine anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Kardeş sayısı 5 ve üzeri olan öğrencilerden ziyade 2-4 kardeşi olan öğrencilerin sosyal

duygusal öğrenme ölçeği toplamında ve görev tanımlama alt boyutunda olumlu yönde etkilendiğini söyleyebiliriz.

Araştırmamıza katılan (Bkz. Çizelge 4.18) spor yapmayan öğrencilerin kardeş sayısı değişkenine göre SDÖÖ alt boyutları olan; görev tanımlama, akran ilişkileri, özdüzenleme ve SDÖÖ toplamında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Avşar (2018:333)'ın yapmış olduğu çalışmada SDÖÖ alt boyutları olan görev tanımlama ve öz düzenleme becerileri öğrencilerin sahip oldukları kardeş sayılarına göre farklılık göstermemekteyken akran ilişkileri alt boyutunda öğrencilerin kardeş sayılarına göre ve SDÖÖ toplamında kardeşi olmayan öğrenciler lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu ifade etmişlerdir. Bu sonuçlar, çalışmamızda SDÖÖ alt boyutları olan görev tanımlama ve öz düzenleme becerileri ile paralellik gösterirken akran ilişkileri ve SDÖÖ toplamında çalışmamızla örtüşmemektedir. Bu farklılık çalışma guruplarının yaşlarının farklı olmasından kaynaklanmış olabilir. Öztürk (2017:71)'ün 11-14 yaş gurubu 5-8 sınıflardan oluşan 314 öğrenci ile Kabakçı ve Owen, (2010)'in tarafından geliştirilen Sosyal ve Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği (SDÖBÖ) kullanılarak yapılan çalışmada çocukların sosyal duıygusal öğrenme düzeylerinin kardeş sayısı değişkenine göre farklılaşmadığını ifade etmiştir. Öztürk (2017:71)'ün çalışması ile çalışmamız paralellik göstermektedir.

Araştırma bulguları kapsamında (Bkz. Çizelge 4.19) spor yapan öğrencilerin baba eğitim durumlarına göre SDÖÖ toplamı ve alt boyutları incelendiğinde; görev tanımlama, akran ilişkileri, özdüzenleme alt boyutları ve SDÖÖ toplamında anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur. Spor yapan öğrencilerin baba eğitim durumlarının sosyal duygusal öğrenme düzeylerine etkisinin olmadığını söyleyebiliriz. Güven (2019: 57) yapmış olduğu çalışmada baba eğitim düzeyini sosyal duygusal öğrenme becerilerine bir etkisinin olmadığı sonucuna ulaşmıştır yaptığımız çalışma ile paralellik göstermektedir.

Araştırma bulguları kapsamında (Bkz. Çizelge 20) spor yapmayan öğrencilerin baba eğitim durumlarına göre SDÖÖ alt boyutları ve ölçek toplamı incelendiğinde; görev tanımlama, akran ilişkileri, özdüzenleme alt boyutlarında ve SDÖÖ toplamında anlamlı bir fark görülmemiştir. Spor yapmayan öğrencilerin baba eğitim durumlarının sosyal duygusal öğrenme becerileri üzerinde anlamlı bir etkisi olmasa bile ortalamalarının lisans üstü olan öğrenciler lehine olduğu ve SDÖ düzeylerini olumlu etkilediğini söyleyebiliriz. Öztürk (2017:61)'ün yapmış olduğu çalışmada da çocukların sosyal duıygusal öğrenme

düzeylerinin baba eğitim değişkenine göre farklılaşmadığını tespit etmiştir. Öztürk (2017:61)'ün çalışma sonuçları ile çalışmamız paralellik göstermektekdir.

Araştırmamızda (Bkz. Çizelge 4.21) spor yapan öğrencilerin anne eğitim durumlarına göre SDÖÖ alt boyutları incelendiğinde; görev tanımlama alt boyutunda anne eğitim değişkeni lisans ve üstü olan öğrenciler lehine anlamlı bir fark elde edilmişken, akran ilişkileri, özdüzenleme alt boyutları ve SDÖÖ toplamında ortalamaların anne eğitim durumu lisans ve üstü olan öğrenciler lehine yüksek olmasına rağmen istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemiştir. Bu sonuçlardan hareketle spor yapan öğrencilerin anne eğitim düzeyinin öğrencilerin SDÖB'ne pozitif bir etkisinin olduğunu söyleyebiliriz.

Araştırma bulguları neticesinde (Bkz. Çizelge 4.22) spor yapmayan öğrencilerin anne eğitim durumlarına göre SDÖÖ alt boyutları incelendiğinde; görev tanımlama, akran ilişkileri, özdüzenleme ve SDÖÖ toplamında anne eğitim değişkeni lisans ve üstü olan öğrenciler lehine anlamlı bir fark elde edilmiştir. Çalışmamızın sonucundan hareketle anne eğitim düzeyinin öğrencilerin SDÖÖ ve alt boyutları üzerinde olumlu etkisi olduğunu söyleyebiliriz. Güven (2019: 57) yapmış olduğu çalışmada anne eğitim düzeyini sosyal duygusal öğrenme becerilerine bir etkisinin olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Öztürk (2017:63)'ün 11-14 yaş gurubu 5-8 sınıflardan oluşan 314 öğrenci ile Kabakçı ve Owen, (2010)'in tarafından geliştirilen Sosyal ve Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği (SDÖBÖ) kullanılarak yapılan çalışmada çocukların sosyal duıygusal öğrenme düzeylerinin anne eğitim değişkenine göre farklılaşmadığını tespit etmişlerdir. Güven (2019:57) ve Öztürk (2017:63)'ün çalışması ile çalışmamız farklılık göstermektedir. Öztürk (2017:63) ve Güven (2019:57) çalışma sonuçlarının çalışmamızla farklı bir sonuç çıkması farklı ölçek kullanılmasından kaynaklanmış olabilir.

Araştırma bulguları kapsamında (Bkz. Çizelge 4.23) spor yapan ve yapmayan öğrencilerin aile gelir durumu değişkenine göre SDÖÖ alt boyutlarında; görev tanımlama 3000 tl altı, 3001-5000 tl arası, 5001 tl ve üzeri, akran ilişkileri 3000 tl altı, 3001-5000 tl arası, 5001 tl ve üzeri, özdüzenleme 3000 tl altı ile, 3001-5000 tl arası, 5001 tl ve üzeri ve SDÖÖ toplamında 3000 tl altı, 3001-5000 tl arası, 5001 tl ve üzeri aile gelir düzeyi olan öğrencilerin spor yapan öğrenciler lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Çalışmamızın sonucundan hareketle aile gelir düzeyi aynı olmasına rağmen sporun SDÖÖ ve alt boyutları olan görev tanımlama, akran ilişkileri, özdüzenleme becerilerini artırdığını söyleyebiliriz.

Araştırmamızda (Bkz. Çizelge 4.24) spor yapan öğrencilerin aile gelir durumu değişkenine göre yapılan SDÖÖ alt boyutlarında; görev tanımlama, akran ilişkileri, özdüzenleme anlamlı bir fark tespit edilmemişken SDÖÖ toplamında istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmiştir.

Araştırmamızda (Bkz. Çizelge 4.25) spor yapan öğrencilerin aile gelir durumu değişkenine göre SDÖÖ toplamında (Bkz. Çizelge 24) ortaya çıkan farkın hangi gruptan kaynaklandığı belirlemek için (Bkz. Çizelge 25) incelendiğinde; 3000 tl altı ile 3001-5000 tl arası aile geliri olan öğrenciler arasında 3001-5000 tl arası geliri aile geliri olan öğrenciler lehine anlamlı bir fark elde edilmiştir.

Araştırmamızda (Bkz. Çizelge 4.26) öğrencilerin spor yapma durumlarına göre SDÖÖ alt boyutlarına göre; görev tanımlama, akran ilişkileri, özdüzenleme ve SDÖÖ toplamında spor yapan öğrenciler lehine anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Güven (2019: 56) yapmış olduğu çalışmada 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. Yıldız, ve Çetin (2018) çalışmasında spor yapan birey sporun bir getirisi olarak birçok insanla tanışma imkanı bulmakta, farklı insanlarla aynı sosyal ortamı paylaşmaktadır bu sayede çevresindekilerle iletişim, gruba ait olma, bireysel özelliklerini tanıma ve neler yapabileceğini fark etme, kazanma-kaybetme gibi birçok farklı duyguyu yaşamasına, kendini doğru şekilde ifade etme, kendine güvenme gibi becerileri de spor yaparken doğrudan yada dolaylı öğrenme olanakları bulacaklarını ifade etmişlerdir. Güven (2019) ve Yıldız ve Çetin (2018) çalışma sonuçları çalışmamızda ortaya çıkan sonucu desteklemektedir. Bu sonuçlardan hareketle düzenli spor yapmanın sosyal duygusal öğrenbe becerilerini artırdığını söyleyebiliriz.

Araştırma bulguları kapsamında (Bkz. Çizelge 4.27) öğrencilerin hangi düzeyde spor yaptıkları değişkenine göre SDÖÖ alt boyutları olan; görev tanımlama, akran ilişkileri, özdüzenleme ve SDÖÖ toplamında anlamlı bir fark bulunmuştur.

Araştırma bulguları kapsamında (Bkz. Çizelge 4.28) öğrencilerin hangi düzeyde spor yaptıkları değişkenine göre yapılan SDÖÖ alt boyutları ve ölçek toplamında istatiksel olarak (Bkz.Çizelge 27) elde edilen anlamlı farkın hangi guruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan incelemede; SDÖÖ tüm alt boyutlarında, kulüpte ve okul takımında spor yapan öğrencilerin ortalamaları spor yapmayanlara göre yüksek ve istatistiksel açıdan anlamlı farklılık olduğu bulunmuştur ($p<,05$). Avşar (2018:335)'ın yapmış olduğu çalışmaya

göre beden eğitimi dersi dışında fiziksel aktivite yapma sıklığı değişkeninde bulunan, beden eğitimi dersi dışında her gün fiziksel aktivitelere katılan öğrenciler sosyal duygusal öğrenmeyi olumlu şekilde etkilediğini ifade etmişlerdir ($p<0,05$). Sağın ve Akbuğa (2019)'nın Bozgün ve Baytemir (2019) tarafından Türkçeye uyarlanan "Sosyal Duygusal ve Ahlaki Gelişim Ölçeğinin" (SDAGO) ile 579 ortaokul öğrencisi ile yaptığı çalışmada, okul takımında yer alan öğrencilerle yer almayan öğrenciler arasında sosyal duygusal öğrenme düzeyleri arasında okul takımında yer alan öğrenciler lehine anlamlı bir fark bulmuşlardır. Avşar (2018:335)'ın, Sağın ve Akbuğa (2019)'nın çalışma sonucu ile çalışmamızın sonucu paralellik göstermektedir.

Araştırma bulguları neticesinde (Bkz. Çizelge 4.29) öğrencilerin haftada kaç saat spor yaptıkları değişkenine göre yapılan SDÖÖ alt boyutları sonuçlarına göre; görev tanımlama, akran ilişkileri, özdüzenleme ve SDÖÖ toplamında anlamlı bir fark görülmüştür.

Araştırma bulguları neticesinde (Bkz. Çizelge 4.30) öğrencilerin haftada kaç saat spor yaptıkları değişkenine göre SDÖÖ alt boyutları ve ölçek toplamında istatiksel olarak (Bkz. Çizelge 29) elde edilen anlamlı farkın hangi guruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan incelemede; SDÖÖ'nin tüm alt boyutlarında, 1-5 saat arası ile 5 saatten fazla spor yapanların ortalamaları 59 dakikadan az yapanlara göre yüksek olduğu ve anlamlı farklı oldu tespit edilmiştir ($p<0,05$). Görev tanımlama alt boyutunda ise, (1-5 saat arası ile 5 saatten fazla) spor yapan öğrenciler arasında 5 saatten fazla spor yapanların lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Avşar (2018:335)'ın yapmış olduğu çalışmaya göre ders dışında fiziksel aktivite yapmayan öğrenciler ile 1 gün 2-3 gün ve 4-5 gün ve her gün fiziksel aktiviteye katılan öğrenciler arasında SDÖÖ ve alt boyutlarında anlamlı farklılıklar tespit etmişlerdir. Buradan hareketle fiziksel aktivite zamanı arttıkça sosyal duygusal öğrenme becerilerinin arttığını söyleyebiliriz.

Araştırma bulguları kapsamında (Bkz. Çizelge 4.31) spor yapan öğrencilerin takım sporu ya da bireysel spor yapma değişkenine göre SDÖÖ alt boyutları incelendiğinde; görev tanımlama, akran ilişkileri, özdüzenleme ve SDÖÖ'nün geneline ilişkin anlamlı bir fark görülmemiştir. Avşar'ın (2018:334) yapmış olduğu çalışmaya göre bireysel sporlara katılan öğrencilerin takım sporlarına katılan öğrencilere göre sosyal duygusal öğrenme ölçeği ve alt boyutlarında anlamlı bir fark tespit etmemişlerdir. Çalışmamızla paralellik göstermektedir. Öğrencinin takım sporu ya da bireysel spor yapması arasında sosyal duygusal öğrenme becerileri üzerinde farklılık oluşturmamaktadır diyebiliriz. Açak ve Taşçı (2019) beden

eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencileri ile sosyal beceri düzeylerini farklı değişkenler açısından yapmış olduğu araştırmada, çeşitli spor branşlarındaki sporcuların bireysel veya takım sporcusu olma durumuna göre karşılaştırmasında takım sporcularının bireysel sporculardan daha yüksek sosyal beceri düzeyine sahip oldukları sonucunu ortaya koymuştur. Bu çalışmalar, yapılan araştırmanın sonuçlarıyla paralellik göstermemektedir bizim çalışmamızla olan farklılığın yaş guruplarından kaynaklandığını söyleyebiliriz.

Araştırmamızda (Bkz. Çizelge 4.32) spor yapan öğrencilerin ailesinde lisanslı sporcu olma durumlarına göre SDÖÖ alt boyutlarında; görev tanımlama, akran ilişkileri, özdüzenleme ve SDÖÖ'nün geneline ilişkin istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Her ne kadar ailede lisanslı bir sporcunun varlığı öğrenciye rol model olması açısından önemli iken öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme becerilerine yansıması olmadığını söyleyebiliriz.

Araştırmamızda (Bkz. Çizelge 4.33) spor yapan ve yapmayan öğrencilerin beden eğitimi öğretmenin cinsiyet değişkenine göre SDÖÖ alt boyutlarında; görev tanımlama, akran ilişkileri, özdüzenleme ve SDÖÖ toplamında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Fakat ortalamalarının kadın öğretmenler lehine yüksek olduğu, kadın öğretmenlerin empati kurmak, sorumluluk bilincinin yüksek olması, daha duygusal olmaları gibi cinsiyet özelliklerini öğrencilere aktarmasından kaynaklanmış olabilir.

Araştırma bulguları neticesinde (Bkz. Çizelge 4.34) spor yapan öğrencilerin beden eğitimi öğretmeninin cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde, SDÖÖ alt boyutlarında; görev tanımlama, akran ilişkileri, özdüzenleme ve SDÖÖ'nün geneline ilişkin anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Araştırmamızda (Bkz. Çizelge 4.35) öğrencilerin spor yapma yılı değişkenine göre yapılan SDÖÖ alt boyutları; görev tanımlama, akran ilişkileri, özdüzenleme ve SDÖÖ toplamında anlamlı bir fark elde edilmiştir.

Araştırmamızda (Bkz. Çizelge 4.36) öğrencilerin spor yapma yılı değişkenine göre (Bkz. Çizelge 4.35) SDÖÖ alt boyutları ve ölçek toplamında istatistiksel olarak elde edilen anlamlı farkın hangi guruplar arasında anlamlı olduğunu belirlemek amacıyla yapılan incelemede SDÖÖ alt boyutları olan; görev tanımlama alt boyutunda spor yapmıyorum ile 1-12 ay arası spor yapan öğrenciler arasında, spor yapmıyorum ile 1-4 yıl arası spor yapan öğrenciler arasında, spor yapmıyorum ile 4 yıl üzeri spor yapan öğrenciler arasında, 1-12 ay arası ile 1-4 yıl arası spor yapan öğrenciler arasında, 1-12 ay arası ile 4 yıl üzeri spor yapan öğrenciler

arasında daha fazla ay-yıl spor yapanlar lehine anlamlı bir fark elde edilmiştir. Akran ilişkileri alt boyutunda spor yapmıyorum ile 1-12 ay arası spor yapan öğrenciler, 1-4 yıl arası spor yapan öğrenciler ve 4 yıl üzeri spor yapan öğrenciler arasında daha fazla ay-yıl spor yapanlar lehine anlamlı bir fark elde edilmiştir. Özdüzenleme alt boyutunda spor yapmıyorum ile 1-12 ay arası spor yapan öğrenciler, 1-4 yıl arası spor yapan öğrenciler ve 4 yıl üzeri spor yapan öğrenciler arasında daha fazla ay-yıl spor yapanlar lehine anlamlı bir fark elde edilmiştir. SDÖÖ'nin toplamına ilişkin spor yapmıyorum ile 1-12 ay arası spor yapan öğrenciler, 1-4 yıl arası spor yapan öğrenciler ve 4 yıl üzeri spor yapan öğrenciler arasında daha fazla ay-yıl spor yapanlar lehine anlamlı bir fark elde edilmiştir. Spor yapma yılı arttıkça öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme becerileri arttığını söyleyebiliriz. Sporun birey üzerinde birçok etkisi vardır. Kendini tanıma, sınırlılıklarının farkına varma, sorumluluk alma, bir gruba dâhil olma, çevresine karşı saygılı davranma, hoşgörülü olma, yarışmada kazanma-kaybetme gibi çok farklı duyguları tecrübe etme, işbirliği yapma ve çevresindeki insanlarla iletişimini güçlendirme, kendini ifade etme ve kendine olan güvenini geliştirme gibi olumlu sosyal etkileri vardır (Yıldız ve Çetin, 2018). Birey bu becerileri iyi öğrenip kalıcı hale getirmesi için tahmin edileceği üzere spor yapma yılı önem kazanmaktadır. Yıldız ve Çetin''in (2018) ifadeleri ile çalışmamız paralellik göstermektedir.

Araştırmamızda (Bkz. Çizelge 4.37) öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre TDDÖ alt boyutlarında; işbirliği, özgüven, anlamlı bir fark elde edilmemişken, farklılıklara saygı, adil olma, alt boyutlarında ve TDDÖ'nün geneline ilişkin kadınlar lehine anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir. Kadınlar erkeklere göre empati yapma yetenekleri, fedakarlıkta bulunmaları, duygudaşlık yapmaları, çevresindeki olaylara karşı daha duyarlı olmaları ve özveride bulunmaları gibi daha birçok yönden erkeklerden farklılık göstermektedir (Balcıoğlu 2003: 18). Balcıoğlu'nun ifadeleri ile çalışmamızın sonucu paralellik göstermektedir. Kadınların ortalamalarının yüksek olması cinsiyet özelliklerinden kaynaklanmış olabilir.

Araştırma bulguları kapsamında (Bkz. Çizelge 4.38) kadın öğrencilerin spor yapma değişkenine göre TDDÖ alt boyutları olan; işbirliği, özgüven, farklılıklara saygı, adil olma ve TDDÖ'nün geneline ilişkin spor yapan kadın öğrenciler lehine anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir. Balcıoğlu antrenmanlar sayesinde bireyin olumlu kişilik geliştirdiğini, kendine olan saygısı artırdığını, bireysel beceri ve yeteneklerinin farkına vardığını ve özgüvenlerini geliştirdiğini ifade etmiştir (Balcıoğlu 2003: 40). Balcıoğlu'nun ifadeleri ile çalışmamızın sonucu paralellik göstermektedir.

Araştırma bulguları neticesinde (Bkz. Çizelge 4.39) erkek öğrencilerin spor yapma değişkenine göre TDDÖ alt boyutları olan; işbirliği, özgüven, farklılıklara saygı, adil olma ve TDDÖ'nün geneline ilişkin ortalamalar spor yapanlar lehine yüksek olduğu ve istatistiksel açıdan da anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Spor sayesinde erkek öğrencilerin temel demokratik değer düzeylerinin arttığını söyleyebiliriz.

Araştırmamızda (Bkz. Çizelge 4. 40) 8. sınıf öğrencilerin spor yapma değişkenine göre TDDÖ alt boyutları olan; işbirliği, özgüven, farklılıklara saygı, adil olma ve TDDÖ'nün geneline ilişkin spor yapan öğrenciler lehine anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur. Sınıf seviyesi aynı olmasına rağmen spor yapan 8. sınıf öğrencilerin temel demokratik değer düzeylerini yükseldiğini söyleyebiliriz.

Araştırma bulguları kapsamında (Bkz. Çizelge 4. 41) 7. sınıf öğrencilerin spor yapma değişkenine göre TDDÖ alt boyutları olan; işbirliği, özgüven, farklılıklara saygı, adil olma ve TDDÖ'nün geneline ilişkin spor yapan öğrenciler lehine anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Sınıf seviyesi aynı olmasına rağmen spor yapan 7. sınıf öğrencilerin temel demokratik değer düzeylerini yükseldiğini söyleyebiliriz. Balcıoğlu (2003: 40) spor yapan bireylerin öfke, kıskançlık gibi duyguları düzenleyerek toplumsal olarak istenilen olumlu davranışları sergilediği ve işbirliği, paylaşımda bulunmayı çevresindekilerle ilişkilerini nasıl düzenleyeceğini öğrenme için imkan bulduğunu söylemiştir. Çalışmamızın sonucu ile Balcıoğlu'nun (2003: 40) ifadeleri paralellik göstermektedir.

Araştırma bulguları kapsamında (Bkz. Çizelge 4. 42) spor yapmayan öğrencilerin sınıf değişkenine göre TDDÖ alt boyutları olan; işbirliği, özgüven, farklılıklara saygı, adil olma ve TDDÖ'nün geneline ilişkin anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Sedanter öğrencilerin 7. sınıftan 8. sınıfa geçseler dahi temel demokratik değer düzeyleri arasında bir farklılık olmadığı sınıf değişkeninin temel demokratik değerleri etkilemediği söylenebilir.

Araştırma bulguları neticesinde (Bkz. Çizelge 4. 43) spor yapan öğrencilerin sınıf değişkenine göre incelendiğinde TDDÖ alt boyutları olan; işbirliği, özgüven, farklılıklara saygı, adil olma ve TDDÖ'nün geneline ilişkin anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur.

Araştırmamızda (Bkz. Çizelge 4. 44) okul türü ortaokulu olan öğrencilerin spor yapma değişkenine göre incelendiğinde TDDÖ alt boyutları olan; işbirliği, özgüven, farklılklara saygı, adil olma ve TDDÖ'nün geneline ilişkin spor yapan öğrenciler lehine anlamlı bir fark

elde edilmiştir. Spor yapmanın ortaokul öğrencilerin temel demokratik değer düzeylerini artırdığını söyleyebiliriz.

Araştırmamızda (Bkz. Çizelge 4. 45) okul türü imam hatip ortaokulu olan öğrencilerin spor yapma değişkenine göre incelendiğinde TDDÖ alt boyutları olan; işbirliği, özgüven, farklılıklara saygı, adil olma ve TDDÖ'nün geneline ilişkin spor yapan öğrenciler lehine anlamlı bir fark elde edilmiştir. Spor yapan imam hatip öğrencilerin sedanter öğrencilere göre temel demokratik değer düzeylerini artırdığını söyleyebiliriz.

Araştırma bulguları neticesinde (Bkz. Çizelge 4. 46) spor yapan öğrencilerin okul türü değişkenine göre TDDÖ alt boyutları olan; işbirliği, özgüven, farklılıklara saygı, adil olma ve TDDÖ'nün geneline ilişkin imam hatip ortaokulu öğrencileri lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Göksu (2018) 2016-2017 Eğitim-Öğretim yılında 8965 öğrenci ile nitel araştırma yöntemi kullanarak yaptığı çalışmada İHO öğrencilerin okulun temsil ettiği misyon açısından değerler eğitimi yönünden sorumlu hissettiklerini öğrencilerin açıklamalarında daha fazla dini değerleri dile getirdikleri ve mistik kavramlar kullandıklarını ifade etmişlerdir. Çalışma sonuçlarımız Göksu'nun (2018) çalışması ile paralellik göstermektedir.

Araştırma bulguları kapsamında (Bkz. Çizelge 4. 47) spor yapmayan öğrencilerin okul türü değişkenine göre TDDÖ alt boyutları olan; işbirliği ve özgüven ortaokullar lehine anlamlı bir fark tespit edilmişken farklılıklara saygı, adil olma ve TDDÖ'nün geneline ilişkin anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. İşbirliği ve özgüven alt boyutunun ortaokullar lehine yüksek olması sosyal aktivite etkinliklerini içeren seçmeli derslerin ortaokullarda daha fazla seçilmesinden kaynaklanmış olabilir.

Araştırmamıza katılan (Bkz. Çizelge 4. 48) spor yapan öğrencilerin kardeş sayısı değişkenine göre TDDÖ alt boyutları olan; işbirliği, özgüven, farklılıklara saygı ve TDDÖ toplamında anlamlı bir fark tespit edilmemiştir. Spor yapan öğrenciler arasında temel demokratik değer düzeyleri üzerinde kardeş sayısı değişkenin anlamlı bir etkisi yoktur diyebiliriz.

Araştırma bulguları kapsamında (Bkz. Çizelge 4. 49) spor yapmayan öğrencileri kardeş sayısı değişkenine göre TDDÖ alt boyutları olan; işbirliği alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir fark elde edilmişken özgüven, farklılara saygı, adil olma alt boyutlarında ve TDDÖ toplamında istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmemiştir.

Araştırma bulguları neticesinde (Bkz. Çizelge 4. 50) spor yapmayan öğrencilerin kardeş sayısı değişkenine göre işbirliği alt boyutunda (Bkz. Çizelge 49) ortaya çıkan farkın hangi gruptan kaynaklandığını tespit etmek için için yapılan incelemede; 0-1 ile 2-4 kardeşi olan öğrenciler arasında 2-4 arası kardeş sayısı olan öğrenciler lehine anlamlı bir görülmüşken, 0-1 ile 5 ve üzeri kardeşi olan öğrenciler arasında anlamlı bir fark görülmemiştir. 2-4 ile 5 ve üzeri kardeşi olan öğrenciler arasında 2-4 arası kardeş sayısı olan öğrenciler lehine anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Kardeş sayısının işbirliği becerileri üzerinde etkisi olduğunu, 2-4 kardeşe sahip öğrencilerin 0-1 arası ile 5 ve üzeri kardeşi olan öğrencilere göre işbirliği alt boyutunun daha iyi geliştirdiklerini söyleyebiliriz.

Araştırmamızda (Bkz. Çizelge 4. 51) spor yapan öğrencilerin baba eğitim durumu değişkenine göre TDDÖ alt boyutları olan; işbirliği, özgüven, farklılara saygı, adil olma ve TDDÖ toplamında anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur. Spor yapan öğrenciler arasında baba eğitim durumunda anlamlı bir farklılık görülmese de TDDÖ alt boyutlarında ve ölçek toplamında ortalamalarının baba eğitim durumu lisans ve üstü olanlar lehine ortalamalarının yüksek olduğu spor yapan öğrencilerin baba eğitim durumunun temel demokratik değer düzeylerini etkilediğini söyleyebiliriz.

Araştırma bulguları kapsamında (Bkz. Çizelge 4. 52) spor yapmayan öğrencilerin baba eğitim durumu değişkenine göre TDDÖ alt boyutları olan; işbirliği, özgüven anlamlı bir fark tespit edilmemişken farklılıklara saygı alt boyutunda baba eğitim düzeyi lisans ve üstü olan öğrenciler lehine anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Adil olma alt boyutu ve temel demokratik değerler ölçeği toplamında anlamlı bir fark tespit edilmemiştir. Spor yapmayan öğrencilerin baba eğitim durumlarının farklılıklara saygı dışındaki TDDÖ alt boyutları üzerinde anlamlı bir etkisi yoktur diyebiliriz.

Araştırmamızda spor yapan öğrencilerin (Bkz. Çizelge 4. 53) anne eğitim durumu değişkenine göre yapılan temel demokratik değerler ölçeği ve alt boyutları incelendiğinde; işbirliği, özgüven alt boyutlarında anne eğitim değişkeni lisans ve üstü olan öğrenciler lehine anlamlı bir fark elde edilmişken, farklılılara saygı ve adil olma alt boyutunda anlamlı bir fark elde edilmemiştir. TDDÖ toplamında anne eğitim değişkeni lisans ve üstü olan öğrenciler lehine anlamlı bir fark elde edilmiştir. Farklılıklara saygı ve adil olma alt boyutları ortalamalarının anne eğitim durumları lisans ve üstü olan öğrenciler lehine yüksek olduğunu, buradan hareketle spor yapan öğrencilerin annne eğitim durumunun TDDÖ toplamında ve alt boyutlarında etkisi olduğunu söyleyebiliriz. Birçok araştırmada annelerin daha fazla

duygusal temasta olduklarını ve çocukları ile duygusal konuşmalar yapmaktan çekinmediklerini göstermektedir (Göl-Güven 2021: 63). Doğası gereği eğitimli annelerin bu konuda çocuklarını daha iyi anladıklarını ve onların temel demokratik değerlerini daha olumlu etkilediğini söyleyebiliriz. Buradan hareketle Göl-Güven'nin (2021: 63) ifadeleri ile çalışmamız paralellik göstermektedir.

Araştırma bulguları neticesinde (Bkz. Çizelge 4. 54) spor yapmayan öğrencilerin anne eğitim durumu değişkenine göre yapılan TDDÖ alt boyutları incelendiğinde; işbirliği, özgüven, farklılıklara saygı, adil olma ve TDDÖ toplamında anlamlı bir fark elde edilmemiştir. Fakat işbirliği, özgüven, farklılıklara saygı ve ölçek toplamında ortalamaların anne eğitim düzeyi lisans ve üstü olan öğrenciler lehine yüksek olduğunu ve anne eğitim durumunun öğrencilerin temel demokratik değer düzeyleri üzerinde olumlu etkisi olduğunu söyleyebiliriz.

Araştırma bulguları kapsamında (Bkz. Çizelge 4. 55) düzenli spor yapan ve yapmayan öğrencilerin aile gelir durumu değişkenine göre TDDÖ alt boyutları sonuçları; işbirliği 3000 tl altı, 3001-5000 tl arası, 5001 tl ve üzeri, özgüven 3000 tl altı, 3001-5000 tl arası, 5001 tl ve üzeri, farklılıklara saygı 3000 tl altı, 3001-5000 tl arası, 5001 tl ve üzeri, adil olma 3000 tl altı, 3001-5000 tl arası, 5001 tl ve üzeri ve TDDÖ toplamında 3000 tl altı, 3001-5000 tl arası, 5001 tl ve üzeri spor yapan öğrenciler lehine anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Aynı aile gelir düzeyi sahip spor yapan öğrencilerin spor yapmayanlara göre temel demokratik değer becerilerini geliştirdiğini söyleyebiliriz. Toplumun bir arada kalmasını sağlayan "milli, manevi, sosyal, ahlaki ve kültürel değerlerden olan yardımlaşma, dayanışma, hoşgörü, misafirperverlik, vatanseverlik, doğruluk, iyilik, temizlik, çalışkanlık, dürüstlük, sevgi, saygı, duyarlı olma, adil olma, paylaşımcı olma" gibi becerileri kazanması ve kişilik haline getirmesi çok önemlidir. İnsanın yaratılış gereği doğasında var olan ve spor aracılığı ile keşfettiği, geliştirdiği bu becerileri kişilik haline getirir. Bu bakımdan spor değerler eğitimi öğretiminde ve uygulanmasında önemli bir araçtır (Kuter ve Kuter, 2012). Kuter ve Kuter'in (2012) ifadeleri ile çalışmamız paralellik göstermektedir.

Araştırma bulguları neticesinde (Bkz. Çizelge 4. 56) spor yapan öğrencilerin aile gelir durumu değişkenine göre yapılan TDDÖ alt boyutları incelendiğinde; işbirliği, özgüven, adil olma ve TDDÖ toplamında 3000tl altı ile 3001-5000 tl arası ve 5001 tl üzeri geliri olan öğrenciler lehine anlamlı bir fark elde edilmiştir. Aile gelirinin TDDÖ alt boyutu olan farklılıklara saygı alt boyutu dışındaki alt boyutlar üzerinde etkisi olduğunu söyleyebiliriz.

Araştırma bulguları neticesinde (Bkz. Çizelge 4.57) spor yapan öğrencilerin aile gelir durumu değişkenine göre ortaya çıkan farkın hangi gruptan kaynaklandığı incelendiğinde; işbirliği, özgüven, adil olma ve TDDÖ toplamında 3000tl altı ile 3001-5000 tl arası aile geliri olan öğrenciler arasında 3001-5000 tl arası aile geliri olan ve özgüven alt boyutunda 3000tl altı ile 5001 tl üzeri geliri olan öğrenciler arasında 5001 tl geliri olan öğrenciler lehine anlamlı bir fark elde edilmiştir. Aile gelirinin 3000 tl altında olması öğrencilerin temel demokratik değerleri ölçeği toplamını ve farklılıklara saygı dışındaki alt boyutları olan işbirliği, özgüven ve adil olma alt boyutunu olumsuz etkilediğini söyleyebiliriz.

Araştırmamızda öğrencilerin (Bkz. Çizelge 4. 58) düzenli spor yapma değişkenine göre TDDÖ alt boyutları olan; işbirliği, özgüven, farklılıklara saygı, adil olma alt boyutunda ve TDDÖ toplamında spor yapan öğrenciler lehine anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Spor bir eğitim aracı olarak kullanıldığında bireyin çoklu gelişimine katkı sağladığı bilinmektedir. Sportif oyunlara bir takımın üyesi olarak katılması çocuklarda çevresine karşı yardımsever olmasını, işbirliği içerisinde hareket etmesini, takım arkadaşlarına ve oyun düzenine saygılı olma gibi becerileri geliştirmektedir (Öztürk, 1998: 51). Öztürk'ün ifadeleri ile çalışma sonuçlarımız paralellik göstermektedir. Buradan hareketle spor yapmanın bireyin temel demokratik değerleri üzerinde olumlu etkisi olduğunu söyleyebiliriz.

Araştırmamızda spor yapan ve yapmayan öğrencilerin (Bkz. Çizelge 4. 59) hangi düzeyde spor yaptıkları değişkenine göre yapılan TDDÖ alt boyutları sonuçları; işbirliği, özgüven, farklılara saygı, adil olma ve TDDÖ toplamında anlamlı bir fark elde edilmiştir. Öğrencinin hangi düzeyde spor yaptığı temel demokratik değerleri üzerinde etkisi olduğunu söyleyebiliriz.

Araştırmamızda spor yapan ve yapmayan öğrencilerin (Bkz. Çizelge 4.60) hangi düzeyde spor yaptıkları değişkenine göre yapılan TDDÖ'nün alt boyutları ve ölçek toplamında (Bkz. Çizelge 59) elde edilen anlamlı farkın hangi guruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan incelemede TDDÖ tüm alt boyutlarında, kulüpte ve okul takımında spor yapan öğrencilerin ortalamaları spor yapmayanlara göre yüksek ve istatistiksel açıdan anlamlı farklılık olduğu elde edilmiştir. Öğrencinin okul takımında ya da kulüpte spor yapması fark etmeksizin spor yapmayan öğrencilere göre temel demokratik değer düzeylerini artırdığı söyleyebiliriz.

Araştırmamızda spor yapan ve yapmayan öğrencilerin (Bkz. Çizelge 4. 61) haftada kaç saat spor yaptıkları değişkenine göre yapılan TDDÖ alt boyutları sonuçlarına göre; işbirliği, özgüven, farklılara saygı, adil olma ve TDDÖ toplamında anlamlı bir fark elde edilmiştir. Öğrencilerin haftada kaç saat spor yaptıklarının temel demokratik değerleri üzerinde etkisi olduğunu söyleyebiliriz.

Araştırmamızda spor yapan ve yapmayan öğrencilerin (Bkz. Çizelge 4. 62) haftada kaç saat spor yaptıkları değişkenine göre yapılan TDDÖ alt boyutları ve ölçek toplamında istatiksel olarak (Bkz. Çizelge 61) elde edilen anlamlı farkın hangi guruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan incelemede; TDDÖ'nün tüm alt boyutlarında, 1-5 saat arası ile 5 saatten fazla spor yapanların ortalamaları 59 dakikadan az yapanlara göre yüksek olduğu ve anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir ($p<0,05$). Öğrencilerin haftalık spor yapma saatinin temel demokratik değer düzeyleri üzerinde olumlu etkisinin olduğunu söyleyebiliriz.

Araştırma bulguları kapsamında (Bkz. Çizelge 4. 63) spor yapan öğrencilerin takım sporu ya da bireysel spor yapma değişkenine göre TDDÖ alt boyutları incelendiğinde; işbirliği, özgüven, farklılıklara saygı, adil olma ve TDDÖ toplamında anlamlı bir fark elde edilmemiştir. Öğrencilerin takım sporu ya da bireysel spor yapmaları temel demokratik değer düzeyleri üzerinde bir fark oluşturmadığını, temel demokratik değer düzeylerini birbirine yakın düzeyde etkilediğini söyleyebiliriz.

Araştırmamızda spor yapan öğrencilerin (Bkz. Çizelge 4. 64) ailesinde lisanslı sporcu olma değişkenine göre TDDÖ ve alt boyutları incelendiğinde; işbirliği istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır, özgüven alt boyutunda ailesinde lisanslı sporcu olan öğrenciler lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Farklılıklara saygı, adil olma ve temel demokratik değerler ölçeği toplamında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Ailesinde lisans sporcu olmasının özgüven alt boyutu dışındaki temel demokratik değerleri üzerinde etkisi olmadığını söyleyebiliriz.

Araştırmamızda spor yapan ve yapmayan öğrencilerin (Bkz. Çizelge 4. 65) beden eğitimi öğretmeninin cinsiyet değişkenine göre TDDÖ ve alt boyutları incelendiğinde; işbirliği, özgüven, farklılıklara saygı, adil olma ve TDDÖ toplamında anlamlı bir fark tespit edilmemiştir. Fakat ortalamalarının işbirliği, özgüven, farklılıklara saygı ve TDDÖ toplamında kadınlar lehine yüksek olduğunu öğrencilerin beden eğitimi öğretmenlerinin kadın olması sosyal temel demokratik değerleri üzerinde olumlu etkisi olduğunu

söyleyebiliriz. Göl-Güven kadınların ve erkeklerin duygusal durumlar karşısında hissettikleri arasında farklılık olabileceğini ifade etmiştir (Göl-Güven 2021: 63). Göl-Güven'in ifadeleri çalışma sonuçlarımızı destekler niteliktedir.

Araştırma bulguları neticesinde (Bkz. Çizelge 4. 66) spor yapan öğrencilerin beden eğitimi öğretmeninin cinsiyet değişkenine göre TDDÖ alt boyutları incelendiğinde; işbirliği, özgüven, farklılılara saygı ve TDDÖ toplamında istatistiksel olarak anlamlı bir fark elde edilmemişken, adil olma alt boyutunda beden eğitimi öğretmeni cinsiyeti erkek olan öğrenciler lehine anlamlı bir fark elde edilmiştir. Sonucun erkek beden eğitimi öğretmenleri lehine çıkmasının nedeni kadın beden eğitimi öğretmenlerinin değişken sayısının yeterli olamamasından kaynaklanmış olabilir.

Araştırmamızda spor yapan ve yapmayan ortaokul öğrencilerin (Bkz. Çizelge 4. 67) spor yapma yılı değişkenine göre yapılan TDDÖ alt boyutları sonuçları; işbirliği, özgüven, farklılara saygı, adil olma ve TDDÖ toplamında istatistiksel olarak anlamlı bir fark elde edilmiştir. Bu sonuçtan hareketle spor yapma yılının öğrencilerin temel demokratik değer düzeylerinde etkili olduğunu söyleyebiliriz.

Araştırma bulguları kapsamında (Bkz. Çizelge 4. 68) öğrencilerin spor yapma yılı değişkenine değişkenine göre yapılan TDDÖ alt boyutları ve ölçek toplamında istatiksel olarak elde edilen anlamlı farkın hangi guruplar arasında anlamlı olduğunu belirlemek amacıyla yapılan incelemede; işbirliği alt boyutunda spor yapmıyorum ile 1-12 ay arası spor yapan öğrenciler arasında, spor yapmıyorum ile 1-4 yıl arası spor yapan öğrenciler arasında, spor yapmıyorum ile 4 yıl üzeri spor yapan öğrenciler arasında anlamlı bir fark elde edilmiştir. Özgüven alt boyutunda spor yapmıyorum ile 1-12 ay arası spor yapan öğrenciler arasında, spor yapmıyorum ile 1-4 yıl arası spor yapan öğrenciler arasında, spor yapmıyorum ile 4 yıl üzeri spor yapan öğrenciler arasında ve 1-12 ay arası ile 1-4 yıl arası spor yapan öğrenciler arasında anlamlı bir fark elde edilmiştir. Farklılıklara saygı alt boyutunda spor yapmıyorum ile 1-12 ay arası spor yapan öğrenciler arasında, spor yapmıyorum ile 1-4 yıl arası spor yapan öğrenciler arasında ve spor yapmıyorum ile 4 yıl üzeri spor yapan öğrenciler arasında anlamlı bir fark elde edilmiştir. Adil olma alt boyutunda spor yapmıyorum ile 1-12 ay arası spor yapan öğrenciler arasında, spor yapmıyorum ile 1-4 yıl arası spor yapan öğrenciler arasında ve spor yapmıyorum ile 4 yıl üzeri spor yapan öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark elde edilmiştir. Temel Demokratik Değerler Ölçeği'nin toplamına ilişkin spor yapmıyorum ile 1-12 ay arası spor yapan öğrenciler arasında, spor

yapmıyorum ile 1-4 yıl arası spor yapan öğrenciler arasında, spor yapmıyorum ile 4 yıl üzeri spor yapan öğrenciler arasında ve 1-12 ay arası ile 1-4 yıl arası spor yapan öğrenciler arasında anlamlı bir fark elde edilmiştir. Çalışma yılı artınca temel demokratik değer düzeyelerinin de arttığını söyleyebiliriz. Yaman (2012: 18) ifadelerinde değer eğitiminde sözlü olarak değer eğitiminden ziyade uygun ortamlarda göstermek ve uygulamaları için fırsat vermek ve süreç içerisinde davranışa dönüştürülmesi gerektiğini belirtmiştir. Çalışma sonuçlarımızla Yaman'ın (2012: 18) ifadeleri örtüşmektedir.

Araştırma bulguları kapsamında (Bkz. Çizelge 4. 69) görev tanımlama ile akran ilişkileri, özdüzenleme, SDÖÖ toplamı, işbirliği, özgüven, farklılıklara saygı, adil olma ve TDDÖ toplamı ile pozitif ilişkinin olduğu; akran ilişkileri ile özdüzenleme, SDÖÖ toplamı, işbirliği, özgüven, farklılıklara saygı, adil olma ve TDDÖ toplamı ile pozitif ilişkinin olduğu; özdüzenleme ile SDÖÖ toplamı, işbirliği, özgüven, farklılıklara saygı, adil olma ve TDDÖ toplamı ile pozitif ilişkinin olduğu; SDÖÖ toplamı ile işbirliği, özgüven, farklılıklara saygı, adil olma ve TDDÖ toplamı ile pozitif ilişkinin olduğu; işbirliği ile özgüven, farklılıklara saygı, adil olma ve TDDÖ toplamı ile pozitif ilişkinin olduğu; özgüven ile farklılıklara saygı, adil olma ve TDDÖ toplamı ile pozitif ilişkinin olduğu; farklılıklara saygı ile adil olma ve TDDÖ toplamı ile pozitif ilişkinin olduğu; adil olma ve TDDÖ toplamı ile pozitif ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. Spor fiziki gelişimin yanında insanın, zihinsel ve sosyal becerilerinide geliştirerek bireylerin yaşam kalitelerini yükselterek devam etmelerine katkı sağlamaktadır (Doğu, Örer 2016; Yazıcıoğlu, Pekel, Kamiş, ve İlhan, 2020; ve Bilgin, 2019; Erdoğan, İpekoğlu, Çolakoğlu, Zorba, ve Çolakoğlu, 2016). Bu şekilde fiziksel etkinlikler daha sağlıklı bir yaşam, rekreatif, bireyin kendine olan inancını artırma ve güvenme, güçlü bir birey, bireyler arası ilişkileri geliştirici ve hareketli bir yaşam tarzı sürdürmeye yönelik yapılmaktadır (Aracı, 1999: 1). Aracı'nın (1999) ifadelerinden sporun sadece fiziki olarak değil çok yönlü gelişim sağladığını anlamaktayız, bu açıdan çalışmamızın sonucu ile paralellik gösterdiğini söyleyebiliriz.

Sonuç olarak, 21. yüzyıl yeterliliklerine sahip bireyler yetiştirme hedefimizi gerçekleştirmek için çocukların akademik yönden yeterliliklere sahip olmasının yanında fiziksel gelişimini göz önünde bulunduran, sosyal duygusal becerilerin gelişimine önem veren ve temel demokratik değerleri içselleştirme ve uygulama fırsatı sunan bütünleşik bir eğitimi hayata geçirmekle gerçekleştirebiliriz. Eğitim programlarının içerisinde ilk olarak öğrencilerde istenilmeyen davranışları önleme ve müdahale için yer bulan sosyal duygusal öğrenme becerileri ve temel demokratik değer kazanımları zamanla farklı programlar aracılığı ile okul

atmosferine yansıyacak şekilde genelleştirerek bu bilgi ve beceriler tüm öğrencilere kazandırılmaya çalışılmıştır. Fakat öğrencilere kazandırılmak istenen bu bilgi ve beceriler yeteri kadar uygulama alanı bulamamaktadır. Çalışmamızdan hareketle öğrencilerin düzenli yaptıkları antrenmanlar ile okul içi ve okul dışında yapılan spor müsabakaları sayesinde öğrenilen bilgi ve becerilerin uygulama alanı bulmasına olanak tanıyarak SDÖÖ alt boyutları olan görev tanımlama, akran ilişkileri, özdüzenleme ve TDDÖ alt boyutları olan işbirliği, özgüven, farklılıklara saygı ve adil olma' da sosyal duygusal öğrenme becerilerini ve temel demokratik değer düzeylerini artırdığı söyleyebiliriz.

# 6. SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmamızda spor yapan ve yapmayan öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme düzeyleri ve temel demokratik değer düzeyleri incelenmiş olup aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

1. Öğrencileri cinsiyet değişkenine göre kadın ve erkek öğrenciler arasında sosyal duygusal öğrenme ölçeği alt boyutu olan görev tanımlamada (Bkz. Çizelge 4. 5) erkekler lehine ve temel demokratik değer ölçeği alt boyutu olan (Bkz. Çizelge 4. 37) farklılıklara saygı, adil olma ve ve temel demokratik değerler ölçeği toplamında kadınlar lehine anlamlı farklılıklar olduğu cinsiyet değişkeninin sosyal duygusal öğrenme ölçeği alt boyutu olan görev tanımlamada ve temel demokratik değerler ölçeği alt boyutu olan farklılıklara saygı, adil olma ve ölçek toplamı üzerinde etkisi olduğunu söyleyebiliriz ($p<0.05$). Spor yapan kadın öğrenciler ile spor yapmayan kadın öğrenciler spor yapan erkek öğrenciler ile spor yapmayan erkek öğrenciler arasında sosyal duygusal öğrenme ölçeği (Bkz. Çizelge 4. 6) ve temel demokratik değer ölçeği (Bkz. Çizelge 4. 38) alt boyutlarında ve ölçeklerin genelinde spor yapan kadın ve erkek öğrenciler lehine anlamlı sonuçlar çıktığını sporun kadın ve erkek öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme düzeyleri ve temel demokratik değer düzeyleri üzerinde olumlu etkisi olduğunu söyleyebiliriz ($p<0.05$).

2. Spor yapmayan öğrencilerin sınıf değişkenine göre incelendiğinde; sosyal duygusal öğrenme ölçeği (Bkz. Çizelge 4. 10) alt boyutu olan görev tanımlama ve akran ilişkilerinde anlamlı bir sonuç çıkmamasına rağmen 8. sınıfların ortalamalarının yüksek olduğu, özdüzenleme ve sosyal duygusal öğrenme ölçeği toplamında 8.sınıflar lehine anlamlı bir sonuç çıkmıştır, temel demokratik değerler ölçeğin alt boyutları ve toplamında (Bkz. Çizelge 4. 42) 8. sınıfların ortalamalarının yüksek olmasına rağmen anlamlı bir sonuç çıkmamıştır ($p>0.05$). Spor yapan öğrencilerin sınıf değişkenine göre sosyal duygusal öğrenme ölçeği (Bkz. Çizelge 4. 11) ve temel demokratik değerler ölçeği (Bkz. Çizelge 4. 43) alt boyutlarında ve toplamında anlamlı bir sonuç çıkmamıştır.Fakat spor yapan ve yapmayan öğrenciler 7 ve 8. sınıf düzeylerinde karşılaştırıldığında, (Bkz. Çizelge 4. 8), (Bkz. Çizelge 4. 9) sosyal duygusal öğrenme ölçeği alt boyutları ve toplamında ve temel demokratik değerler ölçeği (Bkz. Çizelge 4. 40), (Bkz. Çizelge 4. 41) alt boyutları ve ölçek toplamında spor yapan öğrenciler lehine anlamlı sonuçlar çıkmıştır ($p<0.05$). Spor yapmanın sınıf bazında sosyal duygusal öğrenme düzeyleri ve temel demokratik değer düzeylerini artırdığını sonucuna ulaşılmıştır.

3. Öğrencileri okul değişkenine göre incelendiğinde spor yapmayan imam hatip ortaokulu ve ortaokullar arasında sosyal duygusal öğrenme ölçeği alt boyutları (Bkz. Çizelge

4. 15) olan görev tanımlama, özdüzenleme ve temel demokratik değerler ölçeği alt boyutları (Bkz. Çizelge 4. 47) olan işbirliği, özgüven alt boyutunda ortaokullar lehine anlamlı sonuç tespit edilmiştir ($p<0.05$). Okul değişkeninin sosyal duygusal öğrenme ölçeği alt boyutu olan görev tanımlama, özdüzenleme ve ölçek toplamında ve temel demokratik değerler ölçeği alt boyutu olan işbirliği ve özgüven alt boyutunda farklı etkisinin olduğu söylenebilir ($p<0.05$). Ortaokul ve imam hatip ortaokullarındaki öğrenciler spor yapan ve yapmayan olarak değerlendirildiğinde ortaokullarda ve imam hatip ortaokullarında hem sosyal duygusal öğrenme ölçeği (Bkz. Çizelge 4. 12), (Bkz. Çizelge 4. 13) ve alt boyutlarında hem de temel demokratik değerler ölçeği (Bkz. Çizelge 4. 44), (Bkz. Çizelge 4. 45) ve alt boyutlarında spor yapanlar lehine anlamlı sonuç tespit edilmiştir ($p<0.05$). Spor yapmanın ortaokullarda ve imam hatip ortaokullarında sosyal duygusal öğrenme düzeylerini ve temel demokratik değer düzeylerini artırdığını sonucuna ulaşılmıştır.

4. Spor yapmayan öğrenciler sosyal duygusal öğrenme düzeyleri kardeş sayısı değişkenine göre incelendiğinde (Bkz. Çizelge 4. 18) kardeş sayısı değişmesine rağmen anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Spor yapan öğrencilerin kardeş sayısı değişkenine göre sosyal duygusal öğrenme ölçeği alt boyutu olan (Bkz. Çizelge 4. 16) görev tanımlama alt boyutunda ve sosyal duygusal öğrenme ölçeği toplamında anlamlı farklılıklar olduğu bu anlamlı farklılığın ise görev tanımlama alt boyutunda ve sosyal duygusal öğrenme ölçeği toplamında (Bkz. Çizelge 4. 17) 2-4 arası kardeş sayısı olan öğrenciler ile 5 ve üzeri kardeş sayısı olan öğrenciler arasında 2-4 kardeş sayısı olan öğrenciler lehine olduğunu düzenli spor yapan ve kardeş sayısı 2-4 olan öğrenciler görev tanımlama alt boyutu ve sosyal duygusal öğrenme ölçeği toplamında lehine anlamlı bir fark olduğunu spor yapan öğrenciler arasında kardeş sayısı değişkeninin sosyal duygusal öğrenme ölçeği toplamında ve görev tanımlama alt boyutları üzerinde etkisi olduğunu söyleyebiliriz ($p<0.05$). Spor yapmayan öğrencilerin temel demokratik değer düzeyleri incelendiğinde (Bkz. Çizelge 4. 49) ise işbirliği alt boyutunda 2-4 kardeş sayısı olan öğrencilerin 0-1 arası ve 5 ve üzeri kardeş sayısı olan öğrenciler lehine anlamlı sonuç tespit edilmiştir ($p<0.05$), spor yapan öğrencilerin TDDÖ alt boyutları ve toplamında (Bkz. Çizelge 4. 48) kardeş sayısı değişkenine göre anlamlı bir fark olmadığını, spor yapan öğrencilerde kardeş sayısı değişkeninin temel demokratik değer düzeylerini etkilemediğini söyleyebiliriz.

5. Spor yapan (Bkz. Çizelge 4. 19) ve yapmayan (Bkz. Çizelge 4. 20) ortaokulu öğrencileri baba eğitimi değişkenine göre incelendiğinde, öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme düzeylerinde anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir ($p>0.05$). Temel demokratik değer ölçeği alt boyutlarında ise spor yapan öğrencilerde (Bkz. Çizelge 4. 51) anlamlı bir

fark tespit edilmemişken spor yapmayan öğrencilerde (Bkz. Çizelge 4. 52) TDDÖ farklılıklara saygı alt boyutunda baba eğitim düzeyi lisans ve üstü olan öğrencilerin lehine anlamlı fark tespit edilmiştir ($p<0.05$). Spor yapmayan öğrencilerde TDDÖ farklılıklara saygı alt boyutunda oluşan anlamlı farkın spor yapan öğrencilerde oluşmadığı spor yapmanın TDDÖ farklılıklara saygı alt boyutu üzerinde olumlu bir etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

6. Spor yapan öğrencilerin anne eğitimi değişkenine göre incelendiğinde (Bkz. Çizelge 4. 21) sosyal duygusal öğrenme ölçeği görev tanımlama alt boyutunda anne eğitim düzeyi lisans ve üstü olan öğrenciler lehine anlamlı bir sonuç çıkmıştır ($p<0.05$). Spor yapmayan öğrencilerin anne eğitim düzeyine göre incelendiğinde (Bkz. Çizelge 4. 22) sosyal duygusal öğrenme ölçeği toplamında ve alt boyutlarında anne eğitim düzeyi lisans ve üstü öğrenciler lehine anlamlı sonuç çıkmıştır ($p<0.05$). Spor yapmayan öğrencilerin anne eğitim değişkeninde lisans ve üstü olan öğrenciler lehine oluşan sosyal duygusal öğrenme düzeylerindeki farkın spor yapan öğrencilerde görülmediği anne eğitimi ile beraber spor yapmanın sosyal duygusal öğrenme düzeylerini yükselttiği sonucuna ulaşılmıştır. Spor yapmayan öğrencilerin anne eğitim değişkenine göre (Bkz. Çizelge 4. 54) temel demokratik değerlerinde anlamlı bir farklılık görülmemişken, spor yapan öğrencilerin anne eğitimi değişkenine göre (Bkz. Çizelge 4. 53) temel demokratik değerler ölçeği işbirliği, özgüven alt boyutunda ve ölçek toplamında anne eğitim düzeyi lisans ve üstü olan öğrenciler lehine anlamlı sonuç çıkmıştır ($p<0.05$). Anne eğitim düzeyi ile beraber spor yapmak öğrencinin temel demokratik değer düzeyini yükselttiği sonucuna ulaşılmıştır.

7. Öğrencilerin aile gelir değişkenine göre incelendiğinde (Bkz. Çizelge 4. 23) aynı gelir düzeyine sahip spor yapan ve yapmayan öğrenciler karşılaştırıldığında sosyal duygusal öğrenme düzeylerinde ve temel demokratik değerler düzeyinde spor yapanlar lehine anlamlı sonuçlar tespit edilmiştir ($p<0.05$). Spor yapan öğrenciler içinde aile gelir durumuna göre karşılaştırıldığında (Bkz. Çizelge 4. 23); SDÖÖ toplamında ve TDDÖ toplamında ve alt boyutlarında anlamlı (Bkz. Çizelge 4. 57) farklılık oluşturduğunu tespit edilmiştir. Aile gelir değişkenini genel olarak değerlendirdiğimizde spor yapan öğrencilerin aile geliri düzeylerinin SDÖÖ toplamı üzerinde ve TDDÖ toplamı ve alt boyutları üzerinde etkisi olduğunu (Bkz. Çizelge 4. 55) söyleyebiliriz.

8. Öğrencilerin düzenli spor yapma değişkenine göre öğrenciler incelendiğinde sosyal duygusal öğrenme becerileri (Bkz. Çizelge 4. 26) ve temel demokratik değer düzeyleri (Bkz. Çizelge 4. 58) spor yapan öğrenciler lehine ölçek alt boyutlarında ve ölçek toplamında anlamlı sonuçlar tespit edilmiştir ($p<0.05$). Düzenli spor yapmanın öğrencilerin sosyal

duygusal öğrenme düzeylerinin ve temel demokratik değer düzeylerini yükselttiğini söyleyebiliriz.

9. Öğrencilerin hangi düzeyde spor yaptıkları değişkenine göre incelendiğinde okul takımında ve kulüpte düzenli spor yapan öğrenciler lehine spor yapmayanlara göre sosyal duygusal öğrenme becerileri (Bkz. Çizelge 4. 27) ve temel demokratik değer düzeylerinde (Bkz. Çizelge 4. 59) anlamlı sonuçlar tespit edilmiştir ($p<0.05$). Fakat okul takımında veya kulüpte düzenli spor yapan öğrenciler arasında sadece temel demokratik değerler ölçeği alt boyutu olan adil olma alt boyutunda (Bkz. Çizelge 4. 60) okul takımında olan öğrenciler lehine anlamlı bir fark olduğunu buda kulüpte düzenli spor yapan öğrencilerin daha fazla kazanma odaklı olmasından kaynaklandığını söyleyebiliriz.

10. Öğrencilerin haftada kaç saat spor yaptıkları değişkenine göre incelendiğinde (Bkz. Çizelge 4. 30) ; haftada 59 dakikadan az spor yapan öğrencilerle 1-5 saat arası ve 5 saatten fazla spor yapan öğrenciler arasında 1-5 saat arası ve 5 saatten fazla spor yapan öğrencilerin lehine sosyal duygusal öğrenme ölçeği ve alt boyutlarında anlamlı sonuç çıkması bize 1-5 saat arası ve 5 saatten fazla spor yaparak sosyal duygusal öğrenme becerilerimizi arttırabiliceğimiz söyleyebiliriz. Aynı zamanda 1-5 saat arası ve 5 saatten fazla spor yapan öğrenciler arasında 5 saatten fazla spor yapan öğrenciler lehine görev tanımlama alt boyutunda anlamlı çıkması haftalık spor yapma saati yükseldikçe görev tanımlama alt boyutu düzeylerininde olumlu şekilde arttığını söyleyebiliririz ($p>0.05$). Temel demokratik değerler ölçeği alt boyutlarında ve ölçek toplamında ise haftada 59 dakikadan az spor yapan öğrencilerle 1-5 saat arası ve 5 saatten fazla spor yapan öğrenciler arasında 1-5 saat arası ve 5 saatten fazla düzenli spor yapanlar öğrenciler lehine anlamlı sonuç çıkmıştır fakat 1-5 saat arası ve 5 saatten fazla düzenli spor yapan öğrenciler arasında temel demokratik değerler ölçeği alt boyutları ölçek toplamında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir ($p>0.05$). Buradan hareketli temel demokratik değer düzeylerini haftada 1-5 saat arası veya 5 saatten fazla spor yaparak olumlu şekilde yükseltilebileceğini söyleyebilirz.

11. Spor yapan ortaokul öğrencilerin takım sporu ya da bireysel spor yapma değişkenine göre incelendiğinde (Bkz. Çizelge 4. 31); sosyal duygusal öğrenme düzeyleri ve temel demokratik değer düzeylerin (Bkz. Çizelge 4. 63) anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir ($p>0.05$). Spor yapmanın hem takım sporu yapan hem de bireysel spor yapan öğrencilerin benzer şekilde sosyal duygusal öğrenme düzeylerini ve temel demokratik değer düzeylerini yükselttiğini söyleyebiliriz.

12. Spor yapan ortaokul öğrencilerin ailede lisanslı sporcu olma değişkenine göre incelendiğinde (Bkz. Çizelge 4. 32) sosyal duygusal öğrenme düzeylerinde ve anlamlı bir

farklılık olmadığı tespit edilmiştir ($p>0.05$). Temel demokratik değer ölçeğinde ise (Bkz. Çizelge 4. 64) temel demokratik değerler ölçeği özgüven alt boyutunda anlamlı farklılık olduğunu tespit edilmiştir ($p<0.05$). Spor yapan öğrencilerin ailede lisanslı sporcu olması sosyal duygusal öğrenme düzeylerinde ve temel demokratik değer ölçeği özgüven alt boyutunun pozitif olarak etkilediğini söyleyebiliriz.

13. Öğrencilerin beden eğitimi öğretmeninin cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde (Bkz. Çizelge 4. 33) sosyal duygusal öğrenme düzeylerinde ve temel demokratik değer düzeylerinde (Bkz. Çizelge 4. 65) anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($p>0.05$). Sosyal duygusal öğrenme alt boyutları olan görev tanımlama, akran ilişkileri, özdüzenleme ve temel demokratik değerler ölçeği alt boyutları olan işbirliği, özgüven, farklılıklara saygı ve temel demokratik değerler ölçeği toplamında ortalamaların kadın beden eğitimi öğretmenler lehine yüksek olduğu kadın beden eğitimi öğretmenlerinin sosyal duygusal öğrenme düzeyleri ve temel demokratik değerler üzerinde olumlu etkileri olduğunu söyleyebiliriz. Spor yapan öğrencilerde ise, beden eğitimi öğretmeninin cinsiyeti sosyal duygusal öğrenme düzeyinde ve temel demokratik değer ölçeği alt boyutları olan işbirliği, özgüven, farklılıklara saygı ve temel demokratik değerler ölçeği toplamında anlamlı bir farklılık olmadığını fakat temel demokratik değerler ölçeği adil olma alt boyutunda beden eğitimi öğretmeni cinsiyeti erkek olmasının öğrencilerin adil olma değerini yükselttiğini söyleyebiliriz.

14. Spor yapan ortaokul öğrencilerin spor yapma yılı değişkenine göre incelendiğinde (Bkz. Çizelge 4. 36) spor yapmayan öğrencilerle 1-12 ay arası, 1-4 yıl arası ve 4 yıl ve üzeri spor yapan öğrenciler arasında sosyal duygusal öğrenme düzeyleri ve temel demokratik değer düzeyleri (Bkz. Çizelge 4. 67) arasında anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir ($p<0.05$). Spor yapma yılının artması sosyal duygusal öğrenme ve temel demokratik değer düzeylerini olumlu etkilediğini söyleyebiliriz.

15. Sosyal duygusal öğrenme ve temel demokratik değer ölçekleri korelasyon sonuçlarına göre (Bkz. Çizelge 4. 69) sosyal duygusal öğrenme ölçeği alt boyutları olan görev tanımlama, akran ilişkileri, öz düzenleme ve ölçek toplamı ile temel demokratik değerler ölçeği alt boyutları olan işbirliği, özgüven, farklılıklara saygı, adil olma ve ölçek toplamında pozitif yönlü bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir ($p<0.05$). Sosyal duygusal öğrenme düzeyleri arttıkça temel demokratik değer düzeylerinin de pozitif yönlü arttığını söyleyebiliriz.

## Öneriler:

Bu çalışmada spor yapan ve yapamayan ortaokul öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme düzeyleri ve temele demokratik değer düzeyleri arasındaki ilişki araştırılmıştır ve ilerleyen zamanlarda bu konu ile ilgili çalışma yapmak isteyen araştırmacılara yardımcı olması için şu önerilerde bulunulmuştur.

1. Araştırma farklı branşlarda elit seviyedeki sporcular arasında yapılabilir.
2. Araştırma farklı yaştaki sporcu gurupları ile yapılabilir.
3. Okul sporlarına katılan öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme düzeyleri ve temel demokratik değer düzeyini yükselttiğini bu durumun çocukların akademik anlamda başarılarını artırdığını, düzenli spor yapmanın öğrencilerin akademik başarılarına bir engel değil, aksine olumlu katkı sağladığına yönelik öğrenci ve velilere yönelik seminerler verilerek toplumdaki düzenli spor yapmaya karşı önyargılı yaklaşım değiştirilebilir.
4. Beden eğitimi öğretmenlerine yönelik sosyal duygusal öğrenme ve temel demokratik değerler konusunda hizmet içi eğitimlere yer verilebilir.
5. Beden eğitimi ve spor dersi müfredatında sosyal duygusal öğrenme ve temel demokratik değerlere yönelik kazanımların sayısı arttırılabilir.
6. Milli Eğitim Bakanlığı eğitim-öğretim müfredat programlarında beden eğitimi ve spor ders saatlerinin arttırılması ile öğrencilerin düzenli spor yapma alışkanlıklarının geliştirilmesi sonucu sosyal duygusal öğrenme düzeyleri ile temel demokratik değer düzeylerini artıracak imkanlar sunularak yaşam kalitelerinde olumlu değişlikler için katkı sağlanabilir.
7. Ebeveynlere düzenli spor yapmanın birçok katkısının yanında çocuk üzerindeki sosyal duygusal öğrenme ve temel demokratik değer düzeylerini artırdığı bu kazanımlarının hayatının her aşamasında başarılı bir insan olmasında katkı sağlayacağına yönelik veli seminerleri düzenlenerek toplumda spora karşı bilinçlenme sağlanabilir.
8. Beden eğitimi derslerinde, antrenmanlarda, müsabakalarda, yazılı ve görsel medyada sosyal duygusal öğrenme becerileri ve temel demokratik değer becerilerini özendirici programlar ve eğitimler yapılabilir.

# KAYNAKLAR


Açıkgöz, K. (2005). *Aktif öğrenme.* İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları, 125.

Açak, M., Taşçı, M. (2019). Beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerin sosyal beceri düzeylerinin incelenmesi. *Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 21(2), 20-28.

Afacan, E. (2019). *Spor Felsefesi.* Ankara: Akademisyen Kitabevi, 190.

Akbaş, O. (2008). Değer eğitimi akımlarına genel bir bakış. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 6 (16), 9-27.

Akbulut K, N. (2016). *Tek ebeveynli ergenlerin sosyal-duygusal öğrenme becerilerini geliştirmeye yönelik dışavurumcu temelli grup çalışmasının etkililiğinin sınanması.* Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul, 2.

Akçaalan, M. (2016). *Yaşam boyu öğrenme ile sosyal duygusal öğrenme arasında ilişkilerin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi,* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.

Akın, U. ve Özdemir, M. (2009). Öğretmen adaylarının demokratik değerlerinin çeşitli değişkenler açısından İncelenmesi: Eğitim bilimleri fakültesi örneği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi,* Cilt 42, Sayı 2, 183-198

Aksoy, Ö. N. (2020). Ergenlerin sosyal duygusal öğrenme düzeylerinin incelenmesi. *İnsan ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(1), 576-590.

Alpaslan, A. H. (2012). Ergen ruh sağlığı ve spor. *Kocatepe Tıp Dergisi*, 13(3), 181-185.

Altınkurt, Yahya ve Karaköse, Turgut (2009). Okul yöneticilerinin ve il milli eğitim müdürlüğü çalışanlarının değerlere göre yönetim ile ilgili görüşlerinin incelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 7(17), 49-67.

Aracı, H. (2006). *19 Mayıs gösterileri: Tüm toplu gösteriler, kareograflar, jimnastik hareketleri için rehberdir*. (2. Basım) Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, 25.

Aracı, H. (1999). *Okullarda beden eğitimi.* Ankara: Bağırgan Yayınevi, 1.

Arends, R. I. (2012). Learn to teach (Ninth Edition). New York: McGraw-Hill, 360-363.

Arıkan, F. N. (2020). Sosyal-Duygusal öğrenme modeli uyarlanmış spor eğitimi modelinin öz yeterlik ve beden eğitimi dersine yönelik tutuma etkisi. *Journal of Social, Humanities and Administrative Sciences*, Cilt.6, Sayı 23, 184-190,

Arslan, S., Akın, A. (2013). Social emotional learning scale: The study of validity and reliability. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 23-34.

Aslan, S. (2019). An analysis of secondary school students' views regarding basic democratic values in terms of several variables. *European Journal of Educational Research*, 8(2), 491-500.

Atıcı, M., ve Bilgin, U. (2019). Thesis of effects of modified core exercise studies in alzheimer’s patients over 55 years of age on depression, daily life activities and some physical fitness values 55 yaş üstü alzheimer hastalarında modifiye core egzersiz

çalışmalarının; depresyon, günlük yaşam aktiviteleri ve bazı fiziksel uygunluk değerlerine etkisinin incelenmesi. *Journal of Human Sciences,* 16(1), 301-314.

Avşar, Y. (2018). *10-12 Yaş grubu öğrencilerin bireysel değişkenleri, beden eğitimi, oyun ve spor katılımlarına göre sosyal duygusal öğrenme becerileri ve cesaretleri.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül University, 333-335.

Aydın, M. Z. (2005). *Ailede çocuğun ahlak eğitimi.* Istanbul: Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları, 24.

Aydın, M. Z. ve Gürler, Ş. A. (2014). *Okulda değerler eğitimi.* Ankara (4.Basım) Nobel Yayınları, 31.

Aydın, Mehmet Zeki (2010). Okulda çalışan herkesin görevi olarak değerler eğitimi. http://www.mehmetzekiaydin.com/kaptan/dimg/27743305252306528917 2010-22.pdf. html Erişim Tarihi: 28.12.2020.

Aydın, Mustafa (2003). *Gençliğin değer algısı:* Konya örneği. *Değerler Eğitimi Dergisi,* 1(3), 121-144.

Aygün, H.E (2017). *Sosyal duygusal öğrenme programlarının sosyal duygusal öğrenme becerilerinin gelişimine, akademik başarı ve sınıf iklimine etkisi,* Yayınlanmamış Doktora Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.

Balcıoğlu, İ. (2003). *Sporun sosyolojisi ve psikolojisi.* (1. Baskı). İstanbul: Hayat yayınclılık, 18-40.

Beceren, E. (2012). *Duygusal ve sosyal zekâmız.* İstanbul: Postiga Yayınları, 24.

Blake, N. L. (2011). *Lack of school values leave children behind: a study of the impact school mission statements have on academic achievement.* Unpublished PhD Thesis, Cappella University, Mineapolis.

Blum, R.W. and Libbey, H.P. (2004). School connectedness — strengthening the health and education outcomes for teenagers. *Journal of School Health,* 74 (4), 229-299.

Bozkurt, E. (2017). *Çocuk oyunları ile değerler eğitimi.* Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, 6.

Bozkurt, Veysel (2011). *Değişen dünyada sosyoloji.* (6. Baskı). Bursa: Ekin Yayınevi, 111.

Burke, R.W. (2002). Social and emotional education in the classroom. *Kappa Delta Pi Record*, 38 (3), 108-111.

Butroyd, B. (1997). Are the values of secondary school teachers really in decline?. *Educational Review*, 49(3), 251-258

Bülbül, S. (1989). *Demokrasi eğitiminde öneriler (Panel II). Demokrasi için eğitim,* Ankara: TED Yayınları, 149.

Büyükkaragöz, S. (1989). *Türkiye'de demokrasi eğitimi ve eğitim programları.* Türk Demokrasi Vakfı Yayınları, Ankara, 26.

Büyükkaragöz, S. ve Çivi, C (1999). *Genel öğretim metotları öğretimde planlama uygulama.* (10. Baskı). İstanbul: Beta Yayınları, 127.

Carleheden, M. (2006). Towards democratic foundations: a Habermasian perspective on the politics of education. *Journal of Curriculum Studies*, 38(5), 521-543.

Chang, Y.H. (2005). *The pedagogical content knowledge of teacher educators: A case study in a democratic teacher preparation program.* Unpublished doctoral dissertation. University of Ohio.

Cohen, J. (1999). *Education minds and hearts social emotional learning and the passage into adolescence.* New York: Teacher College Press, 11-12.

Cohen, J., Onunaku, N., Clothier, S. and Poppe, J. (2005). *Helping young children succeed: Strategies to promote early childhood social and emotional development.* (Research and Policy Report). Washington, D.C.: National Conference of State Legislatures.

Coryn, C. L., Spybrook, J. K., Evergreen, S. D. and Blinkiewicz, M. (2009). Development and evaluation of the social-emotional learning scale. *Journal of Psychoeducational Assessment,* 27(4), 283-295.

Çamlıyer, H., ve Çamlıyer, H. (2001). *Eğitim bütünlüğü içinde çocuk hareket eğitimi ve oyun.* Manisa: Emek Matbaacılık, 31.

Çepikkurt, F. (2018). *Sporda mükemmeliyetçilik ve nedensel yüklenmeler.* İstanbul: Atlas Akademik Basın Yayın, 3.

Çelik, O. B., Esentürk, O., ve İlhan, L. (2020). Sporcularla sedanter bireylerin olumlu düşünme becerileri üzerine bir karşılaştırma. *Ulusal Spor Bilimleri Dergisi,* 4(1), 50-58.

Çiftci, M. C., Tolukan, E., ve Yılmaz, B. (2021). Sporcuların zihinsel antrenman becerileri ile sürekli sportif öz güven düzeyleri arasındaki ilişki. *Gazi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 26(1), 151-162.

Çırak, A. (2019'a) Demokratik değerler, demokratik eğitim ve sosyal bilgiler eğitimi ilişkisi. *Uluslararası Güncel Eğitim Araştırmaları Dergisi,* 5(1), 1-18.

Çırak, A. (2019b) Ortaokul altıncı sınıf öğrencilerin temel demokratik değerlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, (12), 91-107.

Çöndü, A. (1999). *Beden eğitimi ve sporda özel öğretim yöntemleri.* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, 19.

Çubukçu, Z., Özenbaş, D. E., Çetintaş, N., Satı, D. ve Şeker, Y. Ü. (2012). Yönetici, öğretmen, öğrenci ve veli gözünde öğretmenin sahip olması gereken değerler. *Pagem Eğitim ve Öğretim Dergisi* 2(1), 25-38.

Davis, M. (2010). *Practicing in democracy in the NCLB Elementary classroom.* Unpublished master's thesis, Domanician University of California, San Rafael, CA.

Delattre, E., and Delattre, A. (2005). *Helping your child become a responsible citizen.* Revised. US Department of Education, 3.

Demircioğlu, İ. H., ve Tokdemir, M. A. (2008). Değerlerin oluşturulma sürecinde tarih eğitimi: Amaç, işlev ve içerik. *Değerler Eğitimi Dergisi,* 6(15), 69-88.

Demirhan, G. (2014). Sportif değerler ve eğitimi. *Toplum ve Hekim*, 29(5), 351-355.

Devrani, T. Korkmaz (2010). Kişisel değerlerin kuramsal yapısı ve pazarlamadaki uygulamaları. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 5(1), 49-70.

Doğan, O. (2015). *Spor psikolojisi.* (3.Baskı). Ankara: Detay Yayıncılık, 64-256.

Doğanay, A., Seggie, F. N. ve Caner, H. A. (2012). A sample roject on values education: European values education roject. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 2(3), 73-86.

Doğanay, A., ve Sarı, M. (2004). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerine temel demokratik değerlerin kazandırılma düzeyi ve bu değerlerin kazandırılması sürecinde açık ve örtük programın etkilerinin karşılaştırılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 10(39), 356-383.

Doğu, G. A., ve Örer, G. E. Halk Oyunları Çalışmalarının Kız Çocuklarda Reaksiyon Zamanı Üzerine Etkisi, *Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi,* 2016, 3(3),41-47

Dökmen, Ü. (1988). Empatinin yeni bir modele dayanılarak ölçülmesi ve psikodrama ile geliştirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 21(1), 155-190.

Dökmen, Ü. (2002). *Evrenle uyumlaşma sürecinde varolmak gelişmek uzlaşmak.* (5.Baskı). İstanbul, Sistem Yayıncılık ve Mat. San. Tic. A.Ş., 279.

Durdu, Z. (2016). Türkiye'de demokrasi söylemi ve radikal demokrasi olanağı. *Sosyoloji Dergisi, (1.ozel)*, 75-88.

Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D. and Schellinger, K. B. (2011). The Impact of Enhancing Students‟ Social And Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions. *Child Development*, 82, 405– 432.

Durlak, J. ve Weissberg, R. (2010). Social and emotional learning programs that work. İçinde R. Slavin (Ed.). Better: Evidence-based education. Social-emotional learning, 2(2), 4-5, York: Institute for Effective Education, University of York.

Durualp, E. (2014). Ergenlerin sosyal duygusal öğrenme becerilerinin cinsiyet ve sınıfa göre incelenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, Number: 26, p. 13-25, Summer II 2014

Elbir, B., ve Bağcı, C. (2013). Değerler eğitimi üzerine yapılmış lisansüstü düzeyindeki çalışmaların değerlendirilmesi. *Electronic Turkish Studies*, 8(1).

Elcik, F. (2015). *Üstün yetenekli öğrencilerin çevresinden algıladıkları sosyal destek düzeyi ile sosyal-duygusal becerileri arasındaki ilişki,* Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dumlupınar Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Kütahya.

Eldeleklioğlu, J. (2004), Çocuklarda özgüven gelişimi, *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 24, Sayı 2, s.111-121.

Elias M. J. (2006). *The connection between academic and social-emotional learning*, In M. J. Elias, H. Arnold (Eds.), The Educator's Guide to Emotional Intelligence and Academic Achievement, 35-51, Corwin Press, Thousand Oaks,

Elias, M. J. (2001). Prepare children for the tests of life, Not A Life Of Tests. Education Week, 21, 4.

Elias, M. J. (2003). Academic and social-emotional learning (Vol. 11). Brussels, Belgium: *International Academy of Education*, 3-11.

Elias, M. J. and Weissberg, R. P. (2000). Primary prevention: Educational approaches to enhance social and emotional learning. *Journal of School Health*, 70(5), 186-190.

Elias, M. J., Bruene-Butler, L., Blum, L. Ve Schuyler, T. (1997). How to launch a social and emotional learning program. *Social and Emotional Learning*, 54(8), 15-19.

Elias, M. J., O'Brien, M. U. and Weissberg, R. P. (2006). Transformative leadership for social-emotional learning. The social-emotional skills necessary for success in school and in life can be taught and reinforced in school. National Association of School Psychologists (NASP), Student Service. https://www.yumpu.com/en/document/read/11368550/transformative-leadership-for-social-emotional-learning-national- erişim tarihi: 25.04.2021

Elias, M.J. (2004). *Strategies to infuse social and emotional learning into academics*. In J. Zins, R. Weissberg, M. Wang ve H. Walberg (Eds.), *Building academic success on social and emotional learning* (113-134). New York: Teachers College Press.

Elias, M.J., Zins, J.E., Weissberg, R.P., Frey, K.S., Greenberg, M.T., Haynes, N.M., Kessler, R., Schwab-Stone. and Shriver, T.P. (1997). *Promoting social and emotional learning: Guidelines For Educators.* Alexandria, VA: Association For Supervision And Curriculum Development (ASCD).

Engin, G. (2014). *Türkçe ve beden eğitimi öğretim programları ile bütünleştirilmiş değerler eğitimi programının etkililiği,* Yayımlanmamış Doktora Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.

Erdemli, A. (2021). *Spor yapan insan.* (2. Basım). İstanbul: E Yayınları, 166-416.

Ersoy, E. (2018). Sosyolojide değerler ve değer araştırmaları. *Journal Of International Social Research*, 11(56).

Ertürk, S. (1981). *Diktacı tutum ve demokrasi* (3. Baskı). Ankara: Saydam Matbaacılık, 20.

Fredericks, L. (2003). *Making the case for social and emotional learning and service-learning.* Colorado: Education Commission of the States' Publications, 4-14.

Gafoor, K.A. (2015). Validation of scale of commitment to democratic values among secondary students. *Guru Journal of Behavioral and Social Sciences*, Vol. 3, No.1, 361- 373

Gökçe, F. (2014). *Değişme sürecinde devlet ve eğitim.* (6. Baskı). Ankara: Pegem Akademi, 1.

Göl-Güven, M. (Editör). (2021). *Çocuklukta sosyal ve duygusal öğrenme.* İstanbul: Yeni İnsan Yayınevi, 29-63.

Greenberg, M. T., Domitrovich, C. E., Weissberg, R. P. and Durlak, J. A. (2017). Social and emotional learning as a public health approach to education. The Future of Children, 27(1), 13-32.

Greenberg, M. T.; Weissberg, R. P.; O'Brien, M. U.; Zins, J. E.; Fredericks, L. and Resnik, H.(2003). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning. *American Psychologist*, 58, 466-474.

Gueldner, B., and Merrell, K. (2011). Evaluation of a social-emotional learning program in conjunction with the exploratory application of performance feedback incorporating motivational interviewing techniques. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 21(1), 1-27.

Güngör, E. (1993). *Değerler psikolojisi.* Amsterdam: Hollanda Türk Akademisyenler Birliği Vakfı Yayınları, 27-96.

Güngör, E. (1995). *Ahlak psikolojisi ve sosyal ahlak.* İstanbul: Ötüken Yayınları, 195.

Güven, A, U. (2019). *Lisanslı U18 basketbolcuların sosyal duygusal öğrenme düzeyleri ile akademik başarı düzeylerinin incelenmesi (Ankara ili örneği)*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Güven, Ö. (1999). *Türklerde spor kültürü* (2. Baskı). Ankara: Atatürk Kültür Merkezi Yayınları, 6.

Güven, Ö. (1992). Spor Anlayışımız ve Sporun Sosyo-Ekonomik İşlevi, *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8 (1), 35.

Güzel, P. ve Özbey, S. (2009). Overwiev to olympic education programmes: "IOC 46th international sesion for young participants, Olympia". *Journal of Human Sciences*, 6(1), 886-898.

Göksu, M. Z. (2018). İ*mam hatip ortaokulları ile diğer devlet ortaokullarının değerler eğitimi açısından karşılaştırılması (Erzincan ili örneği).* Doktora Tezi, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Rize.

Göksu, İ. (2016). Lise öğrencilerin duygusal zeka düzeyleri ile sosyal duygusal öğrenme becerileri arasındaki ilişkilerin incelenmesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.

Halstead, J. M. (1996). *Values in education and education in values.* (Halstead ve Taylor ed.), Values and values education in schools. London, Washington, D.C.: The Falmer Press, 11.

Halstead, J. M. ve Taylor, M. J., (2000). "Learning and teaching about values: A Review of Recent Research", *Cambridge Journal of Education*, 30(2): 169- 202

Haslam, J. (2010). Bring evidence into the classroom. İçinde R. Slavin (Ed.). Better: Evidence-based education. Social-emotional learning, 2(2), 22-23, York: Instute for Effective Education, University of York.

Haynes, F. (2002). *Eğitimde etik.* Akbaş Kunt, S. (Çeviri). İstanbul: Ayrıntı Yayınları, 123.

Hoagwood, K., and Johnson, J. (2003). School psychology: A public health framework: I. From evidence-based practices to evidence-based policies. *Journal of School Psychology*, 41(1), 3-21.

Hofmann-Towfigh, N. (2007). Do students' values change in different types of schools?. *Journal of Moral Education, 36*(4), 453-473.

Holt, A., Martin, D., Hayden, C. and Nee, C. (2011). Schooled in democracy? Promoting democratic values as a whole-school approach to violence prevention. Crime Prevention and Community Safety, 13(3), 205-217.

Hotaman, D. (2010). Demokratik eğitim: demokratik bir eğitim programı. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 3 (1), 29-42

Hökelekli, H. (2011). *Değerler psikolojisi ve eğitimi* (1. baskı). İstanbul, Timaş Yayınları, 288.

Hökelekli, H. ve Gündüz, G. (2007). *Üstün yetenekli çocukların değer yönelimleri ve eğitimleri.* R. Kaymakcan ve diğerleri (Ed.), Değerler ve eğitimi uluslararası sempozyumu, (ss. 371-396). İstanbul: DEM Yayınları

International Olympic Committee. (2007, Temmuz 7). Olympic Charter. https://stillmed.olympic.org/Documents/Olympic%20Charter/Olympic_Charter_through_time/2007-Olympic_Charter.pdf erişim tarihi: 31/12/2020

Işık, F. (2016). *Sporun otizm spektrum bozukluğu tanılı çocuklara ve ailelerine etkisi konusunda ebeveynlerinin görüşlerinin değerlendirilmesi,* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gelişim Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Işık, G.E. (2019). *The effect of type of school on socıal and emotıonal learnıng skılls of 9. grade students,* Publişhed Master's Thesis, Yeditepe Universıty, Instıtute of Educational, İstanbul

Izgar, G. (2013). *İlköğretim okulu 8. sınıf öğrencilerine uygulanan değerler eğitimi programının demokratik tutum ve davranışlarına etkisi.* Yayınlanmamış Doktora Tezi, Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Izgar, G., ve Beyhan, Ö. (2015). Değerler eğitimi programının ilköğretim okulu 8. sınıf öğrencilerin demokratik tutum ve davranışlarına etkisi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 13(29), 439-470.

İçli, Gönül, (2002). *Sosyolojiye giriş.* Ankara: Anı Yayıncılık, 95.

İşcan, C.D. (2007). *İlköğretim düzeyin de değerler eğitimi programının etkililiği*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara

Jacobsen, D. I. (2001). Higher education as an arena for political socialization: Myth or reality? *Scandinavian Political Studies*, 24 (4), 351 – 369.

Jones, S. M., Brown, J. L., Hoglund, W. L., and Aber, J. L. (2010). A school-randomized clinical trial of an integrated social–emotional learning and literacy intervention:

Impacts after 1 school year. *Journal Of Consulting And Clinical Psychology*, 78(6), 829.

Kabakçı, Ö. F. ve Totan, T. (2013). Sosyal ve duygusal öğrenme becerilerinin çok boyutlu yaşam doyumuna ve umuda etkisi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 6(1), 40-61.

Kabakçı, Ö. F. ve Korkut, F. (2008). 6-8. Sınıftaki öğrencilerin sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 33(148), 77-86

Kabakçı, Ö. M. ve Korkut Owen, F. (2010). Sosyal duygusal öğrenme becerileri ölçeği geliştirme çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 35(157), 152-166.

Kabakçı, Ö.F. (2006). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerin sosyal-duygusal öğrenme becerileri,* Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Kağıtçıbaşı, Ç., ve Kuşdil, M. E. (2000). Türk öğretmenlerin değer yönelimleri ve Schwartz değer kuramı. *Türk Psikoloji Dergisi*, 15(45), 59-76.

Kahn, J., Bailey, R., and Jones, S. (2019). *Coaching social & emotional skills in youth sports.* Aspen Institute.

Kandır, A., ve Alpan, Y. (2008). Application of the infant-toddler social & emotional assessment tool (Itsea) at various socio-economical levels. *Turkish Education Science Journal*, 6(1), 41-61.

Kaner, S. (2002). Akran ilişkileri ölçeği ve akran sapması ölçeği geliştirme çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 33, (1): 77-89

Karasar, N. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemi.* Ankara: Nobel, 109.

Kauffman, D. F. (2004). Self-regulated learning in web-based environments: Instructional tools designed to facilitate cognitive strategy use, metacognitive processing, and motivational beliefs. *Journal Of Educational Computing Research*, 30(1-2), 139-161.

Kaymakcan, R., ve Meydan, H. (2011). Din kültürü ve ahlak bilgisi programları ve öğretmenlerine göre değerler eğitimi. *Journal of Values Education*, 9(21).

Kelly, A. V. (2004). *The Curriculum.*London: (First published) London: Sage Publications Limited, 5.

Kennedy, K. J. (2005). Rethinking teachers' professional responsibilities: Towards a civic professionalism. *International Journal of Citizenship and Teacher Education*, 1 (1), 3-15.

Keskin, Y. (2008). *Türkiye'de sosyal bilgiler öğretim programlarında değerler eğitimi: tarihsel gelişim, 1998 ve 2004 programlarının etkililiğinin araştırılması,* Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul

Kırtıl, S. (2009). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerin duygusal zeka düzeyleri ile yaşam doyumu düzeylerinin incelenmesi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Kızılçelik, S. ve Erjem, Y. (1994). *Açıklamalı sosyoloji terimleri sözlüğü*. Ankara: Atilla Kitabevi, 99.

Kirschenbaum, H. (1995). 100 Ways to enhance values and morality in schools and youth settings. Allyn & Bacon/Simon & Schuster Educational Group, 160 Gould Street, Needham Heights, MA 02194-2310., 95.

Knowles, T.R. (2015). Asian values and democratic citizenship: Exploring attitudes among South Korean eighth graders using data from the ICCS *Asian Regional Module. Asian Pacific Journal of Education*, 191-212

Korkut, F. (2004). *Okul temelli önleyici rehberlik ve psikolojik danışma.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Köker, Levent. (2010). *Modernleşme kemalizm ve demokrasi.* (12. Baskı). İstanbul: İletişim Yayınları, 13.

Kuçuradi, İ. (2018). *İnsan ve değerleri.* (7. Baskı) Türkiye Felsefe Kurumu, Ankara: Şen Matbaa, 26.

Kulaksızoğlu, A. (2001). *Ergenlik psikolojisi.* (4. Baskı) İstanbul: Remzi Kitabevi, 84-96.

Kuo, Y. L., Casillas, A., and Allen, J. (2019). Examining moderating effects of social emotional learning factors on achievement gains. Technical Brief, 1748, 1-12.

Kurtdede Fidan, N. (2009). Öğretmen adaylarının değer öğretimine ilişkin görüşleri. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*,2 (2), 1-18.

Kuter, F. Ö., ve Kuter, M. (2012). Beden eğitimi ve spor yoluyla değerler eğitimi. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi:* Teori ve Uygulama, (6), 75-94.

Kuyulu, İ. (2015). *Spor lisesi ve anadolu liselerinde öğrenim gören ortaöğretim öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi,* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Kahramanmaraş.

Lamberta, G. C. (2004). *A values education ıntervention through therapeıtic recreation for adolescants in a psychiatric setting.* Doctoral Thesis, Walden University, Washington.

Le Menestrel, S., and Perkins, D. F. (2007). An overview of how sports, out-of-school time, and youth well-being can and do intersect. *New Directions For Youth Development*, 2007(115), 13-25.

Leichsenring, A. (2010). *Values-based education in schools in the 2000s: The Australian experience.* Unpublished master's thesis, Queensland Unıversıty Of Technology.

Lendrum, A., Humprey, N. Ve Wigelsworth, M. (2013). Social and emotional aspects of learning (SEAL) for secondary schools: ımplementation difficulties and their ımplications for school-based mental health promotion. *Child and Adolescent Mental Health*, 18(3), 158–164.

Lıster, Ian (1982). Issues in teaching and learning about hu-man rights, *General Education*, Volume: 36, pp: 8-13

Lickona, T. (1991). *Educating for character. How schools can teach respect and responsibility.* New York: Bantam Books, 43-44.

Lickona, T. (1997). The teacher's role in character education. *Journal of Education*, 179(2), 63-80.

Lipson, Leslie (1999). "*Demokrasinin felsefesi* (Çev: Mustafa Erdoğan)". (Ed. Atilla Yayla). *Sosyal ve Siyasal Teori.* (2. Basım). Ankara: Siyasal Kitabevi, 18.

Lopes, P. N., Salovey, P., and Straus, R. (2003). Emotional intelligence, personality, and the perceived quality of social relationships. Personality and individual Differences, 35(3), 641-658.

Lopes, P.N. and Salovey, P. (2004). *Toward a broader education: Social, emotional and practical skills.* In J.E. Zins, R.P.; Weissberg, M.C. Wang ve H.J. Walberg, Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?, 2-22. New York, NY: Teachers College Press.

Magee, N. and Perkins, D. (2010). *Implementing a SEL programme*. İçinde R. Slavin (Ed.). Better: Evidence-based education. Social-emotional learning, 2(2), 10-11, York: Institute for Effective Education, University of York.

Mahoney, M. J., and Benjamin, P. Chapman (2004). *Psychological skills training in sport.* University of North Texas, Denton, Texas, USA.

Martinsone, B. (2016). Social emotional learning: Implementation of sustainability-oriented program in latvia. Journal of Teacher Education For Sustainability, 18(1), 57-68.

Medville, A. (1992). Democracy in the elementary classroom: A curriculum for interdependence, *ESR Journal Educating For Democracy*, 78 – 90.

Melikoğlu, M. (2020). *Ortaokul öğrencilerin problem çözme becerileri ile sosyal uyum becerileri ve sosyal duygusal öğrenme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi,* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.

Mehmedoğlu, A. (2006). İlâhiyat fakültesi öğrencilerin değer yönelimleri ve dindarlık-değer ilişkisi (MÜ İlâhiyat Fakültesi örneği). *Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, (30), 133-167.

Milli Eğitim Bakanlığı, M.E.B. (1973). Milli Eğitim Temel Kanunu, Ankara

Milli Eğitim Bakanlığı, (2014). Millî eğitim şûrası kararları. http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_12/10095332_19_sura.pdf erişim tarihi: 31/12/2020

Milli Eğitim Bakanlığı, (2017a). Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri, Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü, Ankara http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/11115355_ÖĞRETMENLİK_MESLEĞİ_GENEL_YETERLİKLERİ.pdf, erişim tarihi:31/12/2020

Milli Eğitim Bakanlığı, (2017b). MEB Eğitim Kurumları Sosyal Etkinlikler Yönetmeliği. Resmî Gazete Tarihi: 08.06.2017 Resmî Gazete Sayısı: 30090

Milli Eğitim Bakanlığı, (2018a). Beden eğitimi ve spor eğitim programı. (Ortaokul 5-6-7 ve 8. Sınıflar). Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı. https://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/2018120201950145-BEDEN%20EGITIMI%20VE%20SPOR%20OGRETIM%20PROGRAM%202018.pdf erişim tarihi: 31/12/2020

Milli Eğitim Bakanlığı, (2018b). Sosyal bilgiler dersi öğretim programı. (İlkokul ve Ortaokul 4,5,6 ve 7. Sınıflar) Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı. https://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/201812103847686-SOSYAL%20B%C4%B0LG%C4%B0LER%20%C3%96%C4%9ERET%C4%B0M%20PROGRAMI%20.pdf erişim tarihi: 31/12/2020

Mirzeoğlu, N. (2017). *Spor bilimlerine giriş.* Anakara: Spor Yayınevi ve Kitabevi

Mutlu, Ü. (2020). *Saldırganlık düzeyi ve zorbalık arasındaki ilişkide sosyal duygusal öğrenme becerilerinin düzenleyici rolü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi,* Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Norris J. Looking At Classroom Management Through A Social and Emotional Learning Lens. *Theory Into Practice* 2003; 42 (4): 313-318.

Oğuz, A. (2011). Öğretmen adaylarının demokratik değerleri ile öğretme ve öğrenme anlayışları. *Değerler Eğitimi Dergisi*, Cilt 9, 139-160

Ögel, K., Çorapçıoğlu, A., Sır, A., Tamar, M., Tot, Ş., Doğan, O., Uğuz, Ş., Yenilmez, Ç., Bilici, M., Tamar, D. ve Liman, O., (2004). Dokuz ilde ilk ve ortaöğretim öğrencilerinde tütün, alkol ve madde kullanım yaygınlığı. *Türk Psikiyatri Dergisi,* 15, 2, 112-118.

Ögel, K., Eke, C. Y., Erdoğan, N., Taner, S. ve Erol, B. (2005). *İstanbul'da gençler arasında cinsellik araştırması raporu.* İstanbul: Yeniden Yayın.

Özensel, Ertan (2003). Sosyolojik bir olgu olarak değer. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(3): 217-239.

Özkalp, Enver (1987). *Sosyolojiye giriş dersleri.* Eskişehir: T. C. Anadolu Üniversitesi Eğitim, Sağlık ve Bilimsel Araştırma Çalışmaları Vakfı Yayınları, 82-83.

Özpolat, A. (2010). Bir toplumsal değişme paradigması olarak demokrasinin eğitime yansımaları: Demokratik Eğitim. *Milli Eğitim Dergisi*, 40(185), 365-381.

Öztürk, F.(1998). *Toplumsal boyutlarıyla spor.* Ankara: Bağırgan Yayımevi, 18-19.

Öztürk, İ. (2017). *11-14 Yaş grubu ergenlerin algılanan ana–baba tutumları ile sosyal-duygusal öğrenme becerileri arasındaki ilişkilerin incelenmesi,* Yüksek Lisans Tezi, Nişan Taşı Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Patrikakou, E. (2005). *School family partnership: Enhancing the academic, social emotional learning of children.,* In E.N. Patrikakou, R.P. Weissberg, S. Redding and H.J. Walberg (Eds.) School-family partnership for children success, Tearcher College, 6.

Payton, J. W., Wardlaw, D. M., Graczyk, P. A., Bloodworth, M. R., Tompsett, C. J. and Weissberg, R. P. (2000). Social and emotional learning: A framework for promoting

mental health and reducing risk behaviours 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. and Schellinger, K.B. (2008). T*he positive impact of social and emotional learning for kindergarten to eighth-grade students: Findings from three scientific reviews.* Chicago: Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning.

Pintrich, P. R., (2000). *The role of orientation in self-regulated learning.* In M., Boekaerts ve P.R., Pintrich (Eds.), Handbook of Self-Regulation,13-39, San Diego, CA: Academic Pres.

Prachagool, V., and Nuangchalerm, P. (2019). Investigating the rojec of science: An empirical report on the teacher development program in Thailand. *Jurnal Pendidikan IPA Indonesia*, 8(1), 32-38.

Puolimatka, T. (1997). The problem of democratic values education. *Journal of Philosophy*, Vol.31, No. 3, 461-476

Rainer, J., and Guyton, E. (1999). Democratic practices in teacher education and the elementary classroom. *Teaching and Teacher Education*, 15(1), 121-132.

Ravitch, D. (1991). A Culture in common. Educational Leadership, 49(4), 8-11.

Reicher, H. (2010). Building inclusive education on social and emotional learning: challenges and perspectives-a review. International Journal of Inclusive Education, 14(3), 213-246

Saarni, C. (2001). Cognition, context and goals: Significant components in social emotional efffectiveness. Social Development, 10(1), 125-127.

Sağın, A. E., ve Akbuğa, T. (2019). Lisanslı spor yapan öğrencilerle yapmayan öğrencilerin bazı değişkenler açısından sosyal-duygusal ve ahlaki gelişim düzeyleri. *Journal of Global Sport and Education Research*, 2(1), 35-44.

Sağlam, H. İ. (2019). *Karakter ve değer.* Ankara: Eğitim Pegem Akademi, 21.

Sardoc, M. (2018). Democratic education at 30: An interview with Dr. Amy Gutmann. *Theory and Research in Education*, 16(2), 244-252.

Sarı, E. (2016). *Çocuklarda özgüven gelişimi: Özgüven, basitçe tanımlamak gerekirse, insanın kendisine yapabileceklerine duyduğu güven ve kendisini sevme kapasitesidir.* Antalya: (Vol. 28). Net Medya Yayıncılık, 23.

Sarı, E., (2005). Öğretmen adaylarının değer tercihleri: Giresun Eğitim Fakültesi Örneği. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 3(10): 73–88.

Sarı, M (2007). *Demokratik değerlerin kazanımı sürecinde örtük program: düşük ve yüksek "Okul Yaşam Kalitesi" ne sahip iki ilköğretim okulunda nitel bir çalışma,* Yayınlanmamış Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü, Adana.

Schaps, E. (2010). How a changing society changes SEL. İçinde R. Slavin (Ed.). Better: Evidence-based education. Social-emotional learning, 2(2), 20-21, York: Institute for Effective Education, University of York.

Schultz, B.L.; Richardson, R.C.; Barber, C.R. and Wilcox, D. (2011). A preschool pilot study of connecting with others: lessons for teaching social and emotional competence. *Early Childhood Educatıın Journal*. 39, 143-148

Schwartz, S. H. (1992). Universals in the content and structure of values: theorotical advances and empirical tests in 20 countries. Advances in Experimental Social Psychology. 25, 1-65. New York: Academic Pres.

Sekhar, S. and Emmaniel, R. (2012). Impart value – based education. International Journal of Academic Research in Progressive Educationand Development, 1 (1), 355-362.

Senemoğlu, N. (2012). *Gelişim öğrenme ve öğretme kuramdan uygulamaya.* Ankara: Pegem Akademi, 10.

Sithole G., (2006). *The Endavors of the IOC for the Promotion of Olympic Education Programmes in Developing Countries,* Presentation to the 8th Session of the International Olympic Academy, Olympia.

Song, S. Y. (2006). *The role of protective peers and positive peer relationships in scholl bullying: How can peers help ?* Unpublished Doctoral Thesis. University of Nebraska, Nebraska.

Spriggs, A. L., Iannotti, R. J., Nansel, T. R., & Haynie, D. L. (2007). Adolescent bullying involvement and perceived family, peer and school relations: Commonalities and differences across race/ethnicity. *Journal of Adolescent Health*, 41(3), 283-293.

Strein, W., Hoagwood, K., and Cohn, A. (2003). School psychology: A public health perspective: I. Prevention, populations, and systems change. *Journal of School Psychology*, 41(1), 23-38.

Suveren Erdoğan, C., Er, F., İpekoğlu, G., Çolakoğlu, T., Zorba, E. ve Çolakoğlu, F. F. (2016). Farklı denge egzersizlerinin voleybolcularda statik ve dinamik denge performansı üzerine etkileri. *Spor ve Performans Araştırmaları Dergisi,* 8 (1), 11-18.

Sünbül, A. M. (2007). *Ögretim ilke ve yontemleri.* Konya: Cizgi Kitabevi, 243.

Tahiroğlu, M. ve Aktepe, V. (2015). Değerler eğitimi yaklaşımlarına göre geliştirilen etkinliklerin demokratik algı ve davranışlar üzerine etkisi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, Cilt 12, No.36, 309-345

Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (2012). Duygusal ve sosyal gelişim dersi öğretim programı, https://www.pekiyi.com/dokumanlar/summary/18-mufredat-programlari/9069-duygusal-ve-sosyal-gelisim-dersi-1-8-siniflar-ogretim-programi-2012.html 24.04.2021 tarihinde erişilmiştir.

Tanilli, Server. (1982). *Devlet ve demokrasi.* (3. Baskı). İstanbul: Say Kitap Pazarlama, 19.

Tan, M., Yaşın, I., Çolakoğlu, F. F., ve Şahin, M. (2020). The effect of sport on perceived social support andfuture attitudes. *African Educational Research Journal* Vol. 8(4), pp. 822-830.

Taylor, R. D., Oberle, E., Durlak, J. A. and Weissberg, R. P. (2017). Promoting positive youth development through school-based social and emotional learning interventions: A meta-analysis of follow-up effects. Child Development, 88(4), 1156-1171.

Teresa Borowskı, M.A. (2019). Framework for systemic social and emotional learning. https://CASEL.org/what-is-sel/ adresinden 25.04.2021 tarihinde erişildi.

Tezcan, M. (2018). *Değerler eğitimi: Sosyolojik yaklaşım.* Ankara: Anı Yayıncılık, 44.

Tezcan, Mahmut (1974). *Türklerle ilgili stereotipler (Kalıp Yargılar) ve türk değerleri üzerine bir deneme.* Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.

Tezcan, Mahmut (1999). *Eğitim sosyolojisi.* (12. Baskı). Ankara: Şafak Matbaacılık, 39.

Tezcan, Mahmut (2012). *Sosyolojiye giriş.* (7. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık, 53.

The Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning. (2021). History. https://casel.org/history/ adresinden 09.05.2021 tarihinde erişilmiştir.

The Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (2020, Aralık 15). CASEL Is updating the most widely recognized definition of social-emotional learning. here's why. https://www.the74million.org/article/niemi-casel-is-updating-the-most-widely-recognized-definition-of-social-emotional-learning-heres-why/ adresinden 10.01.2020 tarihinde erişildi.

The Collaborative for Academic, Social, Emotional Learning. (2003, Mart). Safe and sound: an educational leader's guide to evidence-based social and emotional learning (SEL) programs. Chicago, IL: Author. https://casel.org/wp-content/uploads/2016/06/safe-and-sound.pdf. adresinden 01.10.2020 tarihinde erişildi.

Theofano, M. (2010). *Democratic education in Sweden: A study of democratic values in Swedish elementary schools.* Unpublished master dissertation. University of Lund, Sweden.

Thornberg, R. (2006). Hushing as a moral dilemma in the classroom. *Journal of Moral Education*, 35 (1), 89–104.

Topçuoğlu, A., ve Aksan, G. Üniversite gençliğinin değerleri: 20 Yıl Sonra Ne Değişti?. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi,* 11(18), 2241-2274.

Topkaya, Z. E. ve Yavuz, A. (2011). Democratic values and teacher self-efficacy perceptions: A case of pre-service english language teachers in Turkey. Australian *Journal of Teacher Education*, Volume 36, 32-48

Totan, T. (2011). *Problem çözme becerileri eğitim programının ilköğretim 6. Sınıf öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme becerileri üzerine etkisi,* Yayınlanmamış doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Touraine, Alain (1997). *Demokrasi nedir?* (Çev: Olcay Kunal). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları, 201.

Touraine, Alain (2002). *Modernliğin eleştirisi.* (Çev: Hülya Tufan). (4. Baskı). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları, 358-359.

Tracey, P.(1996). Paul Tracey' s your character counts. 28.12.20 tarihinde http://paultracey.org/documents/YCCteachermaterials.pdf adresinden erişildi

Tuğral S. (2005): *Kur'an'da değerler sistemi, Yayınlanmamış Doktora Tezi*, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara

Turanlı, A. S. (2009). Students' perceptions of teachers' behaviors of social-emotional support and students' satisfaction with the classroom atmosphere. *Eurasian Journal of Educational Research*, 35(1), 129-146.

TUSİAD (2019). Sosyal duygusal öğrenme becerileri. Yeni sanayi devriminde iş ve yaşam etkinliklerinin anahtarı, (TÜSİAD- T/2019-11/609) İstanbul: Netcopy Center Özel Baskı Çözümleri.file:///C:/Users/metin/OneDrive/Masa%C3%BCst%C3%BC/sosyal-ve-duygusal-ogrenme-becerileri.pdf

Türk Dil Kurumu Sözlüğü, Değer, www.tdk.gov.tr, 04 Ekim 2020.

Türk Dil Kurumu. (1992). *Türkçe Sözlük* (II Cilt), Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları

Türnüklü, A. (2004). Okullarda sosyal ve duygusal öğrenme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 37(10), 136-152.

Ulaşan, H. (2018). *Çözüm odaklı yaklaşıma dayalı psikoeğitim programının sosyal duygusal öğrenme becerilerine etkisi,* Yayınlanmamış Doktora Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Uluçınar, U. (2012). *Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin demokratik değerlerini yordama düzeyi,* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Ulusoy, K. ve Dilmaç, B. (2015). *Değerler eğitimi.* (3.Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları, 43-45.

Ulutaş, İ. ve Ömeroğlu, E. (2019) *Erken çocukluk döneminde duygusal zeka.* Ankara: Pegem Akademi, 11.

Uygun, S., ve Engin, G. (2014). Temel demokratik değerler ölçeği: bir ölçek geliştirme çalışması. *Electronic Turkish Studies*, 9(5).

Uysal, B. (1984). *Siyasal katılma ve katılma davranışına ailenin etkisi.* Ankara: Todaie Yayınları, 1.

Uzuner, M. E., ve Karagün, E. (2014). Rekreatif amaçlı spor yapan bireylerin yalnızlık düzeylerinin incelenmesi. *Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (27), 107-120.

Vessels, G. G. (1998). *Character and community development:* A school planning and teacher training handbook. Westport: Praeger Publishers, 63.

Veugelers, W. (2000). Different ways of teaching values. *Educational Review*. 52(1) 38-46.

Weissberg, R. P., Durlak, J. A., Domitrovich, C. E., and Gullotta, T. P. (2015). Social and emotional learning: Past, present, and future. Erişim tarihi: 07.05.2021 https://www.casel.org/wp-content/uploads/2016/06/Social-and-emotional-learning-Past-present-and-future.pdf

Whitbeck, L. B. and Gecas, V. (1988). Value attributions and value transmission bet-ween parents and children. *Journal of Marriage and the Family*, 50, 829-840

White, F.A. and Matawie, K.M. (2004). Parental morality and family processes as predictors of adolescent morality. *Journal of Child & Family Studies*, 13 (2), 219.

Winter, P. A., Newton, R. M. and Kirkpatrick, R. L. (1998). The influence of work values on teacher selection decisions: the effects of principal values, teacher values, and principal-teacher value interactions. *Teaching and Teacher Education*, 14 (4), 385-400.

Yaman, E. (2012). *Değerler eğitimi: eğitimde yeni ufuklar.* Ankara. (2. Basım). Akçağ Yayınları, 17-83.

Yaşın, I., Tan, M., Colakoglu, F. F., ve Şahin, M. (2020). Investigation of the Problem Solving and Excellence Levels of the Secondary School Students Who Do Sports and Does Not. *Asian Journal of Education and Training*, *6*(3), 499-504.

Yazıcıoğlu, H. , Pekel, A. Ö. , Kamiş, O. & İlhan, L. (2020). Görme engelli çocuklar, yaşam kalitesi ve spor . *Aksaray University Journal of Sport and Health Researches* , 1 (1) , 35-53

Yeager, D. S. (2017). Social and emotional learning programs for adolescents. *Future of Children*, 27(1), 73-94.

Yesil, R., ve Aydin, D. (2007). Demokratik degerlerin egitiminde yöntem ve zamanlama. *Türkiye Sosyal Arastirmalar Dergisi*, 11(2), 65-84.

Yeşil, R. (2002). *Okul ve ailede insan hakları ve demokrasi eğitimi.* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, 2,118.

Yeşil, R. (2003). Demokratik eğitim ortamının insan hakları temeli. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2): s.45-54

Yıldıran, İ. (2014). Antikiteden moderniteye olimpiyat oyunları: idealler ve gerçekler, hece (*Batı medeniyeti Özel Sayısı*), 18 (210-212): 555-570.

Yıldırım, M; (2017). *Üniversite gençliğinin demokratik değerler karşı tutumları. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi,* Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyaloji Ana Bilim Dalı, Sivas.

Yıldırım, Y. (2019). *Okul dışı etkinlik temelli değerler eğitimi programının öğrencilerin etkin vatandaşlık değerlerine etkisi,* Yayınlanmamış Doktora Tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.

Yıldız, Ö., ve Güven, Ö. (2013) Beden eğitimi dersi öğrenci değer yönelimi ölçme aracının geliştirilmesi. *International Journal Of Eurasia Social Sciences*, (11), 28-42.

Yıldız, E., ve Çetin, Z. (2018). Sporun psiko-motor gelişim ve sosyal gelişime etkisi. *Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal*, *5*(2), 54-66.

Yılmaz, K. (2011). Öğretmen adaylarının demokratik değerler ile öğrenci kontrol ideolojilerine ilişkin görüşleri arasındaki ilişki. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(2), 297-315.

Yukay Yuksel, M. (2013). An ınvestigation of social behaviors of primary school children in terms of their grade, learning disability and ıntelligence potential. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 13(2), 781-793.

Zencirci, İ. (2003). *İlköğretim okullarında yönetimin demokratiklik düzeyinin katılım özgürlük ve özerklik boyutları açısından değerlendirilmesi*, Yayınlanmamış Doktora tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A Social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. Pintrich, and M. Zeidner (Eds.), SelfRegulation: Theory, Research, and Applications (13-39). San Diego, CA: Academic Press.

Zins, J. E. and Elias, M. J. (2006). *Social and emotional learning*. İçinde G. G. Bear ve K. M. Minke (Ed.). Children's Needs III. National Association of School Psychologist, 1-13.

Zins, J. E., Bloodworth, M. R., Weissberg, R. P., and Walberg, H. J. (2007). The scientific base linking social and emotional learning to school success. *Journal of educational and psychological consultation*, 17(2-3), 191-210.

Zins, J. E., Payton, J. W., Weissberg, R. P. and Utne O'Brien, M. (2007). *Social and emotional learning for successful school performance*. İçinde G. Matthews, M. Zeidner ve R. D. Roberts (Eds.). *Emotional intelligence*: Knows and unknowns (syf. 376–395). New York: Oxford University Press.

Zins, J. E., Walberg, H. and Weissberg, R. (2004). Getting to the heart of school reform. Social and emotional learning for academic success. Communique, 33(3), 35.

Zins, J.E. (2001). Examining opportunities and challenges for school-based prevention and promotion: Social and emotional learning as an exemplar. *Journal of Primary Prevention* 21, 441-6.

Zins, J; Bloodworth, M.R; Weissberg, R.P. and Walberg, H.C. (2004). *The scientific base linking social and emotional learning to school success*. In J.E. Zins, R.P.; Weissberg, M.C. Wang ve H.J. Walberg, *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say*?, 2-22. New York, NY: Teachers College Press.

# EKLER

# Ek-1. Etik Kurul Raporu

**Evrak Tarih ve Sayısı: 23.07.2020-E.78168**

**T.C.**
**GAZİ ÜNİVERSİTESİ**
**Ölçme Değerlendirme Etik Alt Çalışma Grubu**

Sayı : 91610558-302.08.01-
Konu : Bilimsel ve Eğitim Amaçlı

**SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE**

İlgi : 24.03.2020 tarih ve E.44414 sayılı yazı

İlgi yazınız ile göndermiş olduğunuz, Enstitünüz Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı **Doktora Öğrencisi Metin TAN'ın, Prof.Dr. Filiz Fatma ÇOLAKOĞLU'nun** danışmanlığında yürüttüğü ***"Okul Sporları Müsabakalarına Katılan Ortaokul Öğrencilerinin Sosyal Duygusal Öğrenmeleri ile Temel Demokratik Değer Düzeylerinin İncelenmesi"*** adlı tez çalışması ile ilgili konu Kurulumuzun **07.04.2020** tarih ve **04** sayılı toplantısında görüşülmüş olup,

İlgilinin çalışmasının, yapılması planlanan yerlerden izin alınması koşuluyla yapılmasında etik açıdan bir sakınca bulunmadığına oybirliği ile karar verilmiş ve karara ilişkin imza listesi ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

**e-imzalıdır**
**Prof. Dr. İsmail KARAKAYA**
**Kurul Başkanı**

Araştırma Kod No: 2020-365

Ek: 1 Liste

## Ek-2. Valilik Oluru

T.C.
GAZİANTEP VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 34659092-605.01-E.6018315 31/03/2020
Konu : Araştırma İzin Talebi
( Metin TAN)

VALİLİK MAKAMINA

İlgi: Gazi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsünün 02.03.2020 tarihli ve 7737 sayılı yazısı.

Gazi Üniversitesi Sağlık Bilimler Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı doktora öğrencisi Metin TAN'ın "Prof. Dr. Fatma Filiz ÇOLAKOĞLU danışmanlığında yürüteceği "Okul Sporları Müsabakalarına Katılan Ortaokul Öğrencilerinin Sosyal Duygusal Öğrenmeleri İle Temel Demokratik Değer Düzeylerinin incelenmesi" konulu anket uygulama isteği kapsamında, İlimiz Şehitkamil ve Şahinbey İlçesinde bulunan ekli listede isimleri belirtilen okullarda öğrenim gören öğrencilere yönelik okul idaresinin gözetiminde ve bilgisi dahilinde araştırma çalışma isteği, ilgi yazıda belirtilmektedir.

Bu kapsamda Gazi Üniversitesi Sağlık Bilimler Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı doktora öğrencisi Metin TAN'ın "Prof. Dr. Fatma Filiz ÇOLAKOĞLU danışmanlığında yürüteceği" anket uygulama isteği, Bakanlığımız Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21.01.2020 tarihli ve 2020/2 sayılı genelgesi kapsamında değerlendirilmiş olup; araştırmacının, araştırmasının bitiminden itibaren 15 gün içerisinde araştırma sonuçlarını 2 kopya halinde CD içerisinde Müdürlüğümüze bildirmesi şartıyla, İlimiz Şehitkamil ve Şahinbey İlçesinde bulunan ekli listede isimleri belirtilen okullarda öğrenim gören öğrencilere yönelik okul idaresinin gözetiminde ve bilgisi dahilinde anket uygulama isteği eğitim öğretimi aksatmayacak şekilde gönüllülük esasına göre uygulanması, Müdürlüğümüz Ar-Ge bürosu bünyesinde oluşturulan komisyonun uygunluk raporu doğrultusunda uygun mütalaa edilmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde; Olurlarınıza arz ederim.

Yasin TEPE
İl Milli Eğitim Müdürü

OLUR
31/03/2020

Rızvan EROĞLU
Vali a.
Vali Yardımcısı

Adres: İncili Pınar Mah Yeni Hükumet Konağı Gaziantep Valiliği
İl Milli Eğitim Müdürlüğü 5. kat no 530
Elektronik Ağ: www.gaziantepmeb.gov.tr
e-posta: gaziantepmem@meb.gov.tr

Bilgi için: Müd Yrd. M. Ali TİRYAKİOĞLU Sadullah AYYILDIZ
VHKİDah 4450
Tel: 0 (342) 231 10 58
Faks: 0 (342) 232 24 10

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. https://evraksorgu.meb.gov.tr adresinden 3bdd-e07c-3d96-802c-e869 kodu ile teyit edilebilir.

# Ek-3. Sosyal Duygusal Öğrenme Ölçeği

| **Sevgili Öğrenci!** Aşağıda Sosyal duygusal öğrenmeye yönelik maddeler bulunmaktadır. Maddeleri okuduktan sonra maddelerin sağ tarafında bulunan ve katılma derecenizi belirten ifadelerden birini seçip işaretleyiniz.<br>Her sorunun karşınında bulunan**; (1) Kesinlikle Katılmıyorum (2) Katılmıyorum (3) Kararsızım (4) Katılıyorum (5) Kesinlikle Katılıyorum** anlamına gelmektedir. Vermiş olduğunuz içten doğru cevaplar ile boş madde bırakmamakta göstereceğiniz özen, araştırma açısından çok önemlidir. Katılımlarınız için çok teşekkür ederim… | | **Kesinlikle katılmıyorum** | **Katılmıyorum** | **Kararsızım** | **Katılıyorum** | **Kesinlikle katılıyorum** |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **1** | Mutluluk, üzüntü, kızgınlık veya hayal kırıklığı gibi duygular yaşamama neden olan durumları anlayabilirim. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| **2** | Duygularımı aşırı sinirlenmeden, heyecanlanmadan veya bağırmadan soğukkanlılıkla ifade edebilirim. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| **3** | İlgilerimi ailem ve öğretmenlerimle rahatlıkla paylaşabilirim. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| **4** | Okulumun, ailemin ve yakınlarımın akademik başarıma nasıl katkıda bulunabileceklerini bilebilirim. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| **5** | Bir amaca ulaşmak için nelere ihtiyacım olduğunu bilebilirim. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| **6** | Bir amacıma ulaşmak için sergilediğim gelişimi takip edebilirim. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| **7** | Diğerlerinin bana yönelik duygularını anlayabilirim. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| **8** | Kültürel farklılıkları anlayabilirim. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| **9** | Benden farklı olan insanlarla grup içinde uyumlu bir biçimde çalışabilirim. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| **10** | Arkadaş edinme ve arkadaşlığı sürdürme yöntemlerini bilirim. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| **11** | Grup içinde verimli bir biçimde çalışabilmek için gerekli yolları bilebilirim. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| **12** | Arkadaşlarım arasında yaşanılan problemlerin nedenlerini anlayabilirim. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| **13** | Arkadaşlarım arasında yaşanılan problemleri yapıcı bir biçimde çözebilirim. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| **14** | Kendi davranışlarımdan sorumlu olduğumun farkındayım. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| **15** | Okuldaki kuralların gerekli olduğunun farkındayım. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| **16** | Bazı durumların başıma ne tür problemler açacağını başıma gelmeden önce anlayabilirim. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| **17** | Başımı sıkıntıya sokmamak için insanlara hayır diyebilir veya çeşitli önlemler alabilirim. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| **18** | Okulda yaşadığım problemlere çözüm yolları bulabilirim. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| **19** | Özel problemlerimle ilgili farklı çözüm yolları bulabilirim. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| **20** | Okuluma katkıda bulunabilirim. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

# Ek-4. Temel Demokratik Değerler Ölçeği

| **Sevgili Öğrenci!** Aşağıda Temel Demokratik Değerlere yönelik maddeler bulunmaktadır. Maddeleri okuduktan sonra maddelerin sağ tarafında bulunan ve katılma derecenizi belirten ifadelerden birini seçip işaretleyiniz. Vermiş olduğunuz içten doğru cevaplar ile cevapsız madde bırakmamakta göstereceğiniz özen, araştırma açısından çok önemlidir. Katılımlarınız için çok teşekkür ederim. | | **Kesinlikle Katılmıyorum** | **Katılmıyorum** | **Kararsızım** | **Katılıyorum** | **Kesinlikle katılıyorum** |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **1** | Başkalarıyla çalışmaktan hoşlanırım. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| **2** | Benim gibi düşünmeyene saygı duyarım. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| **3** | Büyükler küçüklerden iyi düşünür. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| **4** | Zarar görülecek durumlarda sevmediğim kişileri öne çıkarırım | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| **5** | Farklı özellikteki arkadaşlarımla çalışmaktan zevk alırım. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| **6** | Geliştirmem gereken özelliklerimin farkındayım. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| **7** | Kızların, erkeklerin yaptıkları işleri yapamayacağını düşünürüm. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| **8** | Kendime güvenirim. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| **9** | Haksızlık karşısında tepkimi göstermekten çekinmem. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| **10** | Arkadaşlarımla uyumlu çalışmayı önemserim. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| **11** | Karşılaştığım problemlerle başa çıkabilirim | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| **12** | Güçlü olanın haklı olduğunu savunurum. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| **13** | Herkese layık olduğu şekilde davranırım. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| **14** | Çalışma için arkadaşlarımla ortak karar alabilirim. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| **15** | Fiziksel farklılığı zenginlik olarak görürüm. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| **16** | Yapılan haksızlığın düzeltilmesi için uğraşırım. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| **17** | Ekip ruhuyla hareket ederim. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| **18** | Samimi olduğum kişinin haklı olduğunu düşünürüm. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| **19** | Saygı görmeyi hak ettiğime inanırım. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| **20** | Çalışırken farklı düşünceleri önemserim. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| **21** | Dış görünüşümden rahatsız olurum. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| **22** | Karşımdaki kişinin düşüncesine katılmasam bile dinlerim. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| **23** | Bireylere cinsiyet ayrımı yapmadan saygı duyarım. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| **24** | Fayda görülecek durumlarda kendimi ön plana çıkarırım. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| **25** | Planlamaya uymaya gayret gösteririm. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| **26** | Başarılı olabileceğime inanırım. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| **27** | Dayanışmanın önemli olduğunu düşünürüm. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| **28** | Toplum içinde kendimi rahat hissederim. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| **29** | Grup oyunlarından zevk alırım. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| **30** | Arkadaşlarıma lakap takarım. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| **31** | Fikirlerimi savunabilirim. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| **32** | Sevilmeye değer olduğumu düşünürüm. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| **33** | Olumlu özelliklerimin farkındayım. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| **34** | Bireylerin tercihlerine saygı duyarım. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

## Ek-5. Kişisel Bilgi Formu

| |
|---|
| **Okul adı:** |
| **1. Cinsiyetiniz? ( ) Kız ( ) Erkek** |
| **2. Sınıfınız ( ) 7. Sınıf ( ) 8. Sınıf** |
| **3. Okul türünüz? ( ) Ortaokul ( ) İmam Hatip Ortaokulu ( ) Özel Ortaokul (Kolej)** |
| **4. Kaç kardeşsiniz (Kendinizi de Sayarak Yazın) ?…….....** |
| **5. Babanızın eğitim durumu nedir? ( ) Okuryazar değil ( ) İlkokul ( ) Ortaokul ( ) Lise ( ) Üniversite ve Üstü** |
| **6. Annenizin eğitim durumu nedir? ( ) Okuryazar değil ( ) İlkokul ( ) Ortaokul ( ) Lise ( ) Üniversite ve Üstü** |
| **7. Babanızın mesleği nedir? ( ) Memur ( )Esnaf ( ) Çiftçi ( ) İşçi ( ) Serbest Meslek ( ) Emekli ( ) Diğer** |
| **8. Annenizin mesleği nedir? ( )Ev hanımı ( )Memur ( ) Esnaf ( ) (Çiftçi ( ) İşçi ( )Serbest Meslek ( )Emekli ( )Diğer** |
| **9. Ailenizin ortalama aylık geliri ne kadardır?<br>( ) 1000 TL altı ( ) 1001-3000 TL ( ) 3001-5000 TL ( ) 5001-7000 TL ( ) 7001 TL ve üzeri** |
| **10. Düzenli olarak spor yapıyor musunuz? ( ) Evet ( ) Hayır** |
| **11. Hangi düzeyde spor yapıyor sunuz? ( ) Spor yapmıyorum ( ) Kendi kendime spor yapıyorum<br>( ) Okul takımında spor yapıyorum ( ) Kulüpte lisanslı olarak spor yapıyorum** |
| **12. Düzenli olarak haftada kaç saatinizi spora ayırıyor sunuz? ……** |
| **13. Hangi sporu yapıyor sunuz? ( ) Basketbol ( ) Futbol ( ) Voleybol ( )Hentbol ( ) Masa Tenisi ( ) Tenis ( ) Badminton<br>( ) Dart ( ) Okçuluk ( ) Atıcılık ( ) Atletizm ( ) Dövüş Sporları ( ) Diğer?…….....** |
| **14. Kaç yıldır spor yapıyor sunuz?<br>( ) Spor yapmıyorum ( ) 1-12 Ay arası ( ) 1-2 yıl arası ( ) 3-4 yıl arası ( ) 5-6 yıl ve daha fazla** |
| **15. Ailenizde lisanslı sporcu var mı? ( ) Evet ( ) Hayır** |
| **16. Beden eğitimi öğretmeninin cinsiyeti nedir? ( ) Kadın ( ) Erkek** |

# ÖZGEÇMİŞ

**Kişisel Bilgiler**

Soyadı, adı : Metin TAN

Uyruğu : T.C.

Doğum tarihi ve yeri

Medeni hali

Telefon

e-mail

**Eğitim**

| **Derece** | **Eğitim Birimi** | **Mezuniyet tarihi** |
|---|---|---|
| Doktora | Gazi Üniversitesi | Devam Ediyor |
| Yüksek Lisans | Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi | 2016 |
| Lisans | Cumhuriyet Üniversitesi | 2005 |

**İş Deneyimi**

| **Yıl** | **Yer** | **Görev** |
|---|---|---|
| 2006- devam ediyor | Milli Eğitim Bakanlığı | Beden Eğitimi Öğretmeni |

**Yabancı Dil**

İngilizce

## Yayınlar

| | |
|---|---|
| Uluslararası Makale | Tan, M., Yaşın, İ., Çolakoğlu, F. F., & Şahin, M. The effect of sport on perceived social support and future attitudes. African Educational Research Journal.Vol. 8(4), pp. 822-830, November 2020 |
| Uluslararası Makale | Yasin, I., Tan, M., Colakoglu, F. F., & Sahin, M. (2020). Investigation of the Problem Solving and Excellence Levels of the Secondary School Students Who Do Sports and Does Not. Asian Journal of Education and Training, 6(3), 499-504. |
| Uluslararası Makale | Y. Gür, S. Gençay, Ö. A. Gençay, E. Gür, ve M. Tan, "İşitme Engelli Bireylerin Sportif Faaliyetlere Katılım Seviyelerine Göre İletişim Becerilerinin Karşılaştırılması," Journal Of Internatıonal Multıdıscıplınary Academıc Researches, vol. 3, no. 1, pp. 11–18, Jan. 2016. |
| Ulusal Makale | Ö. A. Gençay, E. Gür, S. Gençay, Y. Gür, M. Tan, and E. GENÇAY, "Zeka Oyunlarının 12 15 Yaş Aralığındaki Çocukların Saldırganlık Davranışlarına Etkisi," Spor Eğitim Dergisi, vol. 3, no. 1, pp. 36–43, Jan. 2019. |
| Tam Metin Bildiri | Tan, M., Yaşın, İ., Çolakoğlu, F.F., Çolakoğlu, T. (02-06/10/2019), *Takım Sporu Yapan Lisanslı 11-14 Yaş Arası Öğrencilerin Problem Çözme ve Mükemmeliyetçilik Düzeylerinin İncelenmesi.*5 Th International EurasianCongress On Natural Nutrition, Healthy Life AndSport: Ankara. DOI NO:978-605-69778-0-0 |
| Bildiri | Yaşın, İ., Tan, M., Çolakoğlu, F.F., Çolakoğlu, T. (13-16/11/2019), *Spor Sosyal Destek Algısını Etkiler Mi?*17. Uluslararası Spor Bilimleri Kongresi: Antalya. |
| Bildiri | Yaşın, İ., Tan, M., Çolakoğlu, F.F., Çolakoğlu, T. (13-16/11/2019), *Sporun Geleceğe Yönelik Tutumlar Üzerine Etkisi.*17. Uluslararası Spor Bilimleri Kongresi: Antalya. |
| Bildiri | Tan, M., Yaşın, İ., Çolakoğlu, F.F., Çolakoğlu, T. (13-16/11/2019), *11-14 Yaş Hedef Sporcularının Problem Çözme ve Mükemmelliyetçilik Düzeylerinin İncelenmesi.*17. Uluslararası Spor Bilimleri Kongresi: Antalya. |
| Bildiri | Tan, M., Yaşın, İ., Çolakoğlu, F.F., Çolakoğlu, T. (13-16/11/2019), *11-14 Yaş Raket Sporcularının Problem Çözme ve Mükemmelliyetçilik Düzeylerinin İncelenmesi.*17. Uluslararası Spor Bilimleri Kongresi: Antalya. |
| Bildiri | Güven, Ö., Tan, M., "Aşırtmalı Aba Güreşinde Aba ve Bir Aba Ustası Olarak Ahmet Özbek", 4-6 Nisan 2019 tarihleri arasında Gaziantep Üniversitesi tarafından Gaziantep'te düzenlenen "3. Uluslararası Sanat ve Estetik Sempozyumu"nda bildiri olarak sunulmuştur. |
| Bildiri | Güven, Ö., Tan, M., "Aba Güreşinin Terimleri ve Deyimleri", 4-6 Nisan 2019 tarihleri arasında Gaziantep Üniversitesi tarafından Gaziantep'te düzenlenen "3. Uluslararası Sanat ve Estetik Sempozyumu"nda bildiri olarak sunulmuştur. |
| Bildiri | Gençay, Ö.A., Gür, Y., Gençay, S., Gür, E., Tan, M., (15.11.2018 -18.11.2018 ) , Zeka Oyunlarının 12-15 Yaş Aralığındaki Çocukların Saldırganlık Davranışlarına Etkisi Yayın Yeri:3. uluslararası Avrasya spor, Eğitim ve toplum kongresi , 2018 |
| Bildiri | M. Tan and Ö. A. Gençay, "Determınıng The Physıcal Psychologıcal And Economıcal Effects On Chıldren S Partıcıpatıon In Any Sports," presented at the The 10th International Conference In Physical Education, Sports And Physical Therapy , 2016. |