

Beden Eğitimi ve Spor Eğitiminde Sosyal Sorumluluk Programları ve Türkiye'deki Yeri

Social Responsibility Programs in Physical Education and Sport Education and Their Positions in Turkey

¹Bijen FİLİZ

¹Afyon Kocatepe Üniversitesi, Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu

Yazışma Adresi

Corresponding Address:

Dr. Öğr. Üyesi Bijen FİLİZ

ORCID: 0000-0001-5863-3861

Afyon Kocatepe Üniversitesi, Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu

E-posta: bijenfiliz@aku.edu.tr

Geliş Tarihi (Received): 13.02.2018

Kabul Tarihi (Accepted): 17.04.2019

ÖZ

Bu çalışmada, beden eğitimi ve spor eğitiminde kullanılan sosyal sorumluluk programları araştırılmış; Türkiye'de hangi programların kullanıldığını belirlemek için yapılan araştırmalar incelenmiş ve bu programlarla ilgili mevcut durum ortaya konmuştur. Ayrıca, bu çalışmada araştırmacılara, öğretmenlere, program yapıcılara ve yöneticilere beden eğitimi ve spor eğitiminde kullanılan sosyal sorumluluk programları hakkında farkındalık kazandırılmak istenmiştir. Çalışmada literatür tarama yöntemi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, Türkiye'de beden eğitimi ve spor eğitiminde sosyal sorumluluk programlarıyla ilgili az sayıda çalışmaya rastlanılmış; Bireysel ve Sosyal Sorumluluk, Spor Eğitimi, Akran Öğretimi ve İşbirliğine Dayalı Öğrenme modellerine dayalı programların kullanıldığı tespit edilmiştir. Bu araştırma, öğrencilere sosyal sorumluluk davranışlarının kazandırılması için beden eğitimi ve spor eğitiminde çeşitli programların kullanılabilceğini göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Sosyal sorumluluk, Öğretim modeli, Öğretim programı, Beden eğitimi ve spor

ABSTRACT

In this study, social responsibility programs used for physical education and sport education were investigated, the researches performed to determine which programs had been used in Turkey were reviewed, and the current situation related to these programs was demonstrated. In addition, in this study it was aimed to raise awareness about social responsibility programs used in physical education and sport education for researchers, teachers, programmers and managers. Literature search method was used in the study. As a result, a few research was found, which was related to social responsibility programs for physical education and sport education in Turkey and it was determined that learning model-based programs based on Personal and Social Responsibility, Sport Education, Peer Teaching and Cooperative Learning were used. This research shows that various programs can be used in physical education and sport education to bring social responsibility behaviors to students.

Key Words: Social responsibility, Curriculum model, Teaching program, Physical education and sport

GİRİŞ

Sorumluluk, kişinin toplumda değer ve önem görmesi açısından yaşamının her alanında yerine getirmesi gereken önemli bir görevdir. Sorumluluğun, erken çocukluk döneminden başlayarak, çocuğun yaşına, cinsiyetine ve gelişim düzeyine uygun olarak görevlerini yerine getirmesi (Yavuzer, 1987); seçimler yapması ve bu seçimlerin sonucunu ve etkilerini kabullenmesi (Yalom, 2001); kişinin kendisine ve başkalarına özen ve bakım göstermesi, yükümlülüklerini yerine getirmesi, toplumsal sürece katılması, acıları dindirmeye çalışması ve daha iyi bir dünya için çaba harcaması (Taylı, 2004) şeklinde değişik tanımları yapılmıştır. Bu tanımların ortak noktası, kişinin sorumluluklarını kabul edip görevlerini yerine getirmesi olarak görülebilir.

Sosyal sorumluluk, daha önce herhangi bir kişisel bağ olmadan toplumdaki her kesim insanın refahına yönelik bir ilgi, kişisel ve toplumsal değerlerle beslenen bir davranış biçimi (Hopkins, 2000) şeklinde ifade edilmektedir. Sosyal sorumluluk kavramında toplum, çevre ve ilişkiler ön plana çıkmaktadır. Sosyal sorumluluğun gelişmesi için öncelikle bireysel sorumluluğun geliştirilmesi, sorumlulukların geliştirilmesi için ise bireylerin istekli olması gereklidir (Hellison, 2014).

Bilgiç (2003), sorumluluk alma becerilerini ev ortamında geliştirmeyen çocukların üzerine düşen görevleri yerine getirmek istemeyen, sürekli başkalarına yük olan, hatalarında hep başkalarını suçlayan davranış yapılarına sahip olduklarını; kendi duygu ve düşüncelerinin arkasında durmayan, kendine ve başkalarına karşı olan görevlerini yerine getirmeyen kişiler olduklarını belirtir. Rotter (1996), sorumluluktan kaçan kişilerin daha az başarılı olduklarını, politik olarak daha az aktif olduklarını, daha az hayal gücüne sahip olduklarını, daha fazla hayal kırıklığı yaşadıklarını ve daha kuruntulu olduklarını söylemektedir. Bu bağlamda bireysel ve sosyal sorumluluk, bireyde çocukluk aşamasında ailedeki tutum ve becerilerle ortaya çıkmaya başlar ve yaşayarak öğrenilir.

Okul, sorumluluk davranışlarını kazandırmada aileden sonra gelen en önemli kurumdur. Ayrıca, aileden gelen çeşitli eksiklik ve yanlışlıkları da düzelterek eğitimin tamamlayıcısı ve devamı durumundadır. Bu nedenle, okul ve öğretmenin sorumlulukları çok büyüktür (Tozlu, 1997). Okulda sosyal sorumlu davranış gelişimi, sadece bireysel olarak değil, bütün okul topluluğu için faydalıdır. Öğrencilerin okul ortamında birbirlerine karşı saygı ve önem göstermeleri, sorunları ve çatışmaları barışçıl yollarla çözmede, şiddet, zorbalık ve taciz olaylarının önemli ölçüde azalmasında etkili olmaktadır. Araştırmalar zorbalık davranışları sergileyen çocukların sınıfta ilgisiz olma eğiliminde olduklarını ve zayıf sosyal etkileşimde bulduklarını göstermiştir (Cho ve diğ., 2009). Ayrıca çocukluk döneminde sergilenen zorbalık davranışı, ergenliğin sonunda ve erişkinlikten sonra “bir suçlu olma”nın en belirleyici faktörü olabilmektedir (Wasserman ve diğ., 2003). Bunun yanı sıra zorba öğrenciler ve mağdurları, akranlarına göre daha düşük bir akademik başarıya sahip olmaktadır (Nansel ve diğ., 2001). Bu bulgular, sosyal davranış değişiklikleri ile okul ortamının iyileştirilmesinin önemini vurgular.

Öğrenciler, empati kurma, problem çözme, saygı gösterme, karar alma, sorumluluk alma, iletişim kurma, duygularını yönetme gibi davranışları; öğretmen, ebeveyn veya sınıf arkadaşı gibi uygun bir modeli gözlemleyerek öğrenebilirler. Öğrenme ortamı içinde öğrencilerin hedeflenen sosyal davranış değişikliğini göstermesi için tekrarlı uygulama yapması, öğretmen tarafından düzeltici geribildirimler alması ve çeşitli öğrenme deneyimleri edinmesi gerekir (Ciotto ve Gagnon, 2018). Bu bağlamda, öğrencilerin zayıf sosyal etkileşim, düşük akademik başarı, zorbalık gibi olumsuz davranışlar sergilemesinin önlenmesi ve hedeflenen bireysel-sosyal sorumluluk davranışlarını geliştirmesi için okullarda bir takım sosyal sorumluluk programları uygulanmaktadır. İlgili literatürde bu programların önemi vurgulanmakta ve bu programlar uzun yıllardır bedensel eğitimi ve spor eğitiminde uygulanmaktadır (Hellison, 2011). Bu çalışmada bedensel eğitimi ve spor eğitiminde kullanılan sosyal sorumluluk programları araştırılmış, Türkiye’de kullanılan sosyal sorumluluk

programları tespit edilmiş ve bu programlarla ilgili araştırmacılara, öğretmenlere, program yapıcılara ve yöneticilere farkındalık kazandırılmak istenmiştir. Dolayısıyla bu çalışmanın amacı, Türkiye’de beden eğitimi ve spor eğitiminde kullanılan sosyal sorumluluk programlarını tespit etmek ve ilgili kişilere bu programlar ve kazanımları ile ilgili farkındalık kazandırmaktır.

Beden Eğitimi ve Spor Eğitiminde Sosyal Sorumluluk Programları

Türkiye’de Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) Ortaokul 5-8. Sınıflar Beden Eğitimi ve Spor Dersi Öğretim Programında (2017) “Öğretmenler öğrencilerin dersin kazanımlarına ulaşmaları için en uygun modeli (doğrudan, bireyselleştirilmiş, iş birliğine dayanan, spor eğitimi, akran, araştırma, taktik oyun, kişisel ve sosyal sorumluluk modelleri), strateji (sunuş, buluş, araştırma/inceleme vb.) ve yöntemleri/stilleri (komut, alıştırma, eşli çalışma, kendini denetleme, katılım, yönlendirilmiş buluş, problem çözme, öğrencinin tasarımı, öğrencinin başlatması, kendi kendine öğrenme) kullanmalıdırlar” ifadesi yer almaktadır. Bu ifadeye göre beden eğitimi ve spor dersi öğretim programında, sorumluluk tabanlı olan bireysel ve sosyal sorumluluk modeli, işbirliğine dayalı öğrenme ve spor eğitimi modelinin önerildiği görülmektedir.

Beden eğitimi ve spor literatüründe, bu üç modele ek olarak çeşitli sosyal sorumluluk programlarının kullanıldığı görülmektedir. Literatüre göre sosyal sorumluluk programları aşağıda incelenmiştir:

Bireysel ve Sosyal Sorumluluk Modeli

Bireysel ve Sosyal Sorumluluk Modeli (BSSM), çocuklarda olumlu sosyal davranışları destekleyen sorumluluk tabanlı bir programdır. Çevresel olumsuz koşullarda yaşayan risk altındaki bireylerin yaşam becerilerini geliştirme yeteneğine sahiptir (Hellison, 2011). BSSM’nin genel amacı, katılımcıların bireysel ve sosyal sorumluluk değerlerini içselleştirmeleri için değerleri sırayla kendi inanç sistemlerinin bir parçası haline getirmeleri, daha sonrasında da akran grupları içinde spor salonundan sınıfa, evlerine, kendi topluluklarına aktarım yapmalarınıdır (Hellison, 2011; Hellison ve Walsh, 2002). BSSM programı beş seviyede aktarılmaktadır (Hellison, 2011):

- Başkalarının hak ve duygularına saygı gösterme (örneğin kendini kontrol, dahil olma hakkı, çatışmaların barışçıl çözümü hakkı)

- Çaba gösterme/katılım (örneğin öz motivasyon, yeni görevleri keşfetme, sebat etme)

- Kendini yönlendirme (örneğin görevde bağımsızlık, akran baskısına direnme)

- Başkalarına yardım etme/liderlik (örneğin önemseme, empati, duyarlılık)

- Aktarım (örneğin program dışına değerleri aktarma)

Seviyelerin ilk ikisi, başkalarının hak ve duygularına saygı gösterme, katılım ve çaba göstermedir, bu değerler sosyal sorumluluk davranışlarını geliştirir. Öğrenciler kendini kontrol etme, başkalarının haklarına saygı gösterme ve bir hedefe ulaşmada çatışmaların barışçıl çözümünü sergilemek için çaba göstermelidir. Diğer iki seviye, kendini yönlendirme, başkalarına yardım etmek ve liderlik yapmaktır, bu değerler bireysel sorumluluk davranışlarını geliştirmeye odaklanır. Kendini yönlendirme, öğrencilerin kendileri üzerinde çalışmalarını, kendileri için hedef belirlemelerini ve görevi tamamlamada akran baskısına karşı direnç göstermelerini gerektirir. Programın beşinci seviyesinde, öğrenilen bireysel ve sosyal sorumluluk değerlerinin BSSM dışındaki alanlara aktarılması hedeflenir. Yani beden eğitimi ve spor dışındaki bir ortamda bireysel ve sosyal sorumluluk davranışlarının gösterilmesi amaçlanır (Hellison, 2011; Hellison ve Walsh, 2002).

Hellison’a (1996) göre modelin başarısı için gerekli olan bireysel ve sosyal sorumluluğun çeşitli yönleri vardır. Bu yönler şunlardır: (1) Öğretmen-öğrenci ilişkisi, (2) Uyum sağlama, (3) Öğrencileri yetkilendirme ve (4) Aktarım. Bu

temalar, öğretmenin öğrencilerine yavaş yavaş kendileri ve sınıfları için sorumluluk almaya izin vermesini ve öğrencileri ile saygılı ve güvene dayalı ilişkiler geliştirmesinin önemini vurgular (Hellison, 2011; Hellison ve Walsh, 2002).

BSSM günlük ders formatı beş esnek unsurdan oluşur: (1) Yakın iletişim zamanı, (2) Farkındalık konuşması, (3) Fiziksel aktivite, (4) Grup toplantısı, (5) Yansıtma zamanı. Her unsur bir ya da daha fazla konuya hitap etmeyi amaçlar ve tamamı programdaki seviyelerin rolünü sağlamlaştırmayı amaç edinir. Tartışmaları çocuklar yürütür, bu yüzden kendi deneyimlerinden anlamlar oluşturmaları için fırsatları olur (Hellison, 2011; Hellison ve Walsh, 2002).

Yapılan çalışmalarda, BSSM'nin yardımlaşma ve başkalarına saygı gösterme, kişilerarası ilişkiler kurma, takım çalışması, liderlik yapma, çatışmaları çözme ve olumlu sosyal davranışları geliştirme yönünde etkili olduğu tespit edilmiştir (Escarti ve diğ., 2010; Hellison ve Walsh, 2002; Lee ve Martinek, 2009).

Spor Eğitimi Modeli

Spor Eğitimi Modelinin (SEM) ana hedefi, bir dönem uzunluğunda spor sezonu boyunca sporcuları uzman ve spor okur-yazarı olarak geliştirmektir. Spor okur-yazarlığı kültürüne sahip olan sporcular, oyunun geleneksel değerlerini, adil olan ve olmayan arasındaki farkları anlarlar (Siedentop, 1994).

SEM'de öğrenciler gruplara ayrılır ve spor sezonuna katılırlar. Sezonun süresi, genellikle geleneksel beden eğitimi ünitelerinden iki ya da üç kat daha uzundur. Öğrenciler benzer yetenekte olan başka sınıf arkadaşları ile bir takım olup oyun oynar ve pratik yaparlar. Sezon sonunda bir yarışma programı gerçekleştirilir. Sezon esnasında, öğrenciler antrenörlük, yöneticilik, hakemlik ve skor tutucu gibi çeşitli roller alırlar (Siedentop, 1994).

Modelin öncelikli odak noktası, kurallar bilgisi, spor kültürü, bireysel sorumluluk ve spor becerilerini geliştirmek amacıyla kişisel becerileri geliştirmektir. Çünkü beden eğitimi ve takım sporlarında sosyal sorumluluk yönleri, ortak hedefleri elde etmek için bir grup içinde etkin bir çalışma, takıma bağlılık ve takım çalışması, nazikçe kazanmayı-kaybetmeyi öğrenme ve adil oyun gibi beklenen sonuçları elde etmeyi içerir (Siedentop, 1994).

Siedentop (1994) tarafından listelenen sosyal sorumlulukla ilgili hedefler şunlardır: Sorumlu liderlik sağlamak, etkin bir şekilde hedeflere ulaşmak için bir grup içinde çalışmak ve spor meseleleri konularında mantıklı kararlar almayı öğrenmek, modelin uzun vadeli etkileri olarak daha kapsamlı spor yapmak ve adil oyun davranışlarını geliştirmek için katılımın önündeki engelleri ortadan kaldırmaktır.

Bu modelin kullanıldığı araştırmalarda, güven gelişimi, iletişim becerileri, adil oyun davranışları ve olumlu duygularda ve takım çalışmasında artış gözlenmiş, takım içinde oluşan olumlu davranışların sebebinin kişinin kendi yeteneğine bağlı olduğu belirlenmiştir (Hastie, 1996; LMcPhail ve diğ., 2004; O'Donovan ve diğ., 2010).

Barış için Spor Modeli

SEM'de sosyal sorumluluk stratejilerinin eksikliğini tanımlayan Ennis (1999), SEM'i adapte ederek "Barış için Spor" modelini oluşturmuştur. Barış için Spor modeli, şiddet, küfür ve cinsel taciz gibi sorunları çözmek için geliştirilmiştir. SEM'e ek olarak, barışçıl uyuşmazlık görüşmeleri, bireysel ve sosyal sorumluluk, endişe ve önemseme stratejilerinin ele alınması amaçlanmıştır. Barış için Spor modeli de, spor sezonu formatında (7-9 hafta süren sezon öncesi, yarışma sezonu ve sezon sonrası), takımların sezon başında kurulması ve sezon sonuna kadar başarmayı hedeflemesine dayanan bir modeldir. Öğrenciler, skor tutucu, istatistikçi ve hakem olarak rolleri düzenli sırayla alırlar. Etkinlikler esnasında sosyal sorumluluk, takım ve sınıf arkadaşları için güvenli ve kapsamlı bir ortam yaratmak amacıyla öğrencilere verilir. Daha yetenekli öğrenciler, öğretmenlerin teşviki ile daha az yetenekli takım arkadaşlarını katılmaya ve denemeye devam etmeye teşvik ederler (Ennis, 1999).

Barış için Spor, SEM'in çerçevesini genişleterek uyuşmazlık anlaşması (Noddings, 1992), başkalarını önemseme ve endişeyi programa ekler (Girard ve Koch, 1996). Girard ve Koch (1996) tarafından belirtildiği gibi öğretmenler, işbirlikli

anlaşma, arabuluculuk, uzlaşma, gerçeği bulma ve fikir birliği yapma gibi alternatif uyuşmazlık çözüm stratejileri ve anlaşmaları etkinlikler esnasında uygulamaları için teşvik edilir. Öğrencilere çatışmayı analiz etme yolları, çatışmaya yol açan sözleri, iletişimi geliştirmenin yolları, öfke yönetimi ve fikir birliği oluşturma yolları öğretilir. Ennis (1999), Barış için Spor modelinde özellikle kızlarda, beden eğitiminde genel katılımın iyileştirilebilir olduğunu tespit etmiştir. Bu durumun, model tarafından oluşturulan kısmen işbirlikli, kapsayıcı ve saygılı bir ortam olması nedeniyle oluştuğunu belirtmiştir. Modelde dostlukların ve güçlü duyguların gelişmesinin eğilimleri de vurgulanmıştır (Ennis ve diğ., 1999).

Akran Öğretimi Modeli

Metzler'e (2011) göre beden eğitimi öğretiminde kullanılan modellerden birisi akran öğretimi modelidir. Akran öğretimi, öğrencilerin akranları arasındaki olumlu sosyal etkileşimi arttırmak için sıklıkla kullanılan modellerden biridir ve iki şekilde uygulanmaktadır. Birincisi aynı ya da farklı yaştaki öğrencilerin düşük yetenekteki ya da küçük yaştaki çocuklara yardım etmesi için akran destek eğitimi verilmesi şeklindedir (Houston-Wilson ve diğ., 1997). Tüm sınıfı kapsayan akran öğretimi modelinde ise öğrencilerin birbirlerine karşılıklı öğretim sunması söz konusudur. Bu düzenlemede öğrencilerin eşleştirilmesi, değiştirilmesi, birlikte çalışma süreleri, hangi etkinliklerde kimlerin bir arada çalışacağı gibi konulara karar verilmesi gerekir (Barfield ve diğ., 1998).

Akran öğretiminde öğreticinin konuyu akranına anlatırken tekrar ettiği ve daha iyi öğrendiği, öğretme süreci hakkında duygu ve düşüncelerini paylaşma fırsatı bularak öğrenme hakkındaki görüş ve bilgilerini arttırdığı vurgulanmaktadır (Carpenter ve diğ., 1999). Ayrıca, akran öğretiminin akademik becerilerin öğretimi, sosyal davranışların kazanımı, benlik saygısı, okula ilişkin tutum geliştirme, başkalarına güven duyma, sorumluluk geliştirme, motor beceri düzeyini artırma ve sınıf içi disiplinde önemli yararları olduğu belirtilmektedir (Calhoon ve Fuchs, 2003; Iserbyt ve diğ., 2011).

İşbirliğine Dayalı Öğrenme Modeli

İşbirliğine Dayalı Öğrenme (İDÖ), öğrencilerin sosyal becerilerini geliştirmeyi ve akademik başarılarını arttırmayı amaçlamaktadır (Cohen, 1994). İDÖ'nün geliştirilmiş yapısal özellikleri, "SEM ve Barış için Spor" da kullanılan karşılaştırmalar gibi, takım üyelerinin rollerini ve sorumluluklarını atamak, küçük takımlar oluşturmak ve spor birimlerini genişletmek olarak tanımlanmıştır (Barrett, 2005; Dyson, 2001). Bir grup çalışmasının işbirlikli öğrenme olabilmesi için ekiplerin oluşturulması, olumlu dayanışma, bireysel sorumluluk ve işbirliği becerisi koşullarının yerine getirilmesi gerekmektedir (Grineski, 1996).

İDÖ'de öğrenciler görevleri tamamlamak için takım arkadaşları ile uyum içinde çalışmak zorundadır, bu nedenle sosyal becerilerde öğrenciler başarılı olabilmek için iletişim kurmayı öğrenmeli ve takım çalışması deneyimi kazanmalıdır (Dyson, 2001). Öğrencilere tüm grubun öğrenmesi tamamlanıncaya kadar kendilerini sorumlu hissetmeleri gerektiği bildirilmektedir (Grineski, 1996).

İDÖ'de gruplar sık sık değiştirilir, her değişimde grupların heterojen olmasına dikkat edilir. Öğretmen farklı yöntemlerle sürekli yeni gruplar oluşturur. Oluşturulan bu grupların hepsi aynı konu üzerinde çalışırlar, bireyin başarısından çok grubun başarısı ön plandadır, bu sebeple birbirlerinin öğrenmelerine yardım etmektedirler. Öğrencilere yazıcı, sözcü, malzemeci, denetleyici gibi görevler verilmektedir. Fakat öğrenciler tüm görevleri bilmelidirler. Her grupta bir lider grubu yönetir, öğretmen ise bütün öğrencilerin ve grupların yönetimini üstlenir (Açıkgöz, 1992).

İlköğretim beden eğitimi sınıfında İDÖ ile ilgili araştırmalarda, takım çalışması, işbirliği, iletişim kurma, teşvik etme, empati kurma ve saygıda iyileşmeler olduğu tespit edilmiştir (Dyson, 2001; Goudas ve Magotsiou, 2009).

Sporcu Geliştirme Liderlik Eğitimi Programı

Lakes ve Hoyt (2004), bir dövüş sanatı-tabanlı sporcu geliştirme yoluyla liderlik eğitiminin (SGLE) etkisine bakmışlar ve sosyal davranış ve sınıf kurallarında oldukça gelişmeler olduğunu tespit etmişlerdir. SGLE programı, Moo Gong

Ryu’nun (barış stili koruyucusu) Kore dövüş sanatından türetilmiştir. Bu programın amacı, öğrencilerde fiziksel uygunluk ve mental durumun geliştirilmesidir. Bu programla öğrenciler, tekmeler, yumruklar, bloklar, germe, nefes ve gevşeme tekniklerini öğrenmektedirler. Kendi ilerlemesi ve kendini izleme prensiplerini öğrencilerin kendilerine sormaları için üç soru yöneltilir: (a) Neredeyim? (b) Ne yapıyorum? (c) Ne yapıyor olmalıyım? Bu soruları sorduktan sonra öğrenciler düşüncelerini ve davranışlarını düzenlemeleri için teşvik edilmektedir. Ayrıca, öğrencilerin spor salonu dışındaki hayatlarının yanı sıra, kendi davranışlarının sorumluluğunu da almaları vurgulanmaktadır (Lakes ve Hoyt, 2004).

Olimpik Eğitim Programı ve Adil Oyun Programı

Hassandra ve diğerlerinin (2007) yaptığı bir çalışmada, 2001 yılından itibaren adil oyun davranışlarını öğretmek amacıyla Yunanistan beden eğitimi öğretim programında “Olimpik Eğitim Programı” ile “Adil Oyun Programı” nı birleştirerek bir program hazırlamışlardır. Program, gösteri yapma, sözel pekiştirme, ödül verme ve diyalog kurma gibi stratejilerin öğretiminde ve adil oyun davranışlarının güçlendirilmesinde kullanılmıştır. Öğretim programı ile Olimpik Eğitim Programı birleştirildikten sonra adil oyun davranışlarında artış olduğu ve iki ay sonraki gözlemde de adil oyun davranışlarının devam ettiği gözlenmiştir. Program, kısa vadeli uygulamalar için uygun görülmüştür (Hassandra ve diğ., 2007).

Sosyal Duygusal Öğrenme Modeli

Sosyal Duygusal Öğrenme (SDÖ), çocukların ve yetişkinlerin, duyguları tanımayı ve kontrol etmeyi, başkalarının duygularına farkındalık geliştirmeyi, saygı duymayı, olumlu ilişkiler kurmayı, kararlarda sorumluluk almayı ve zorlayıcı durumlar ile başa çıkmayı içeren bilgi, beceri ve tutumların tümüne sahip olması olarak açıklanmaktadır (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning [CASEL] 2012; Denham ve Weissberg, 2004; Elias, 2006; Zins ve Elias, 2006). Yapılan araştırmalar, öğrencilerin okula daha fazla katılım göstermesi (Kwon ve diğ., 2012) ve daha fazla akademik başarı göstermesi için daha fazla sosyal-duygusal yeterliliğe sahip olmaları gerektiğini göstermiştir (Malecki ve Elliot, 2002).

SDÖ aracılığıyla hedeflenen sosyal-duygusal yeterlikler; karar verme sorumluluğu, ilişki becerileri, öz yönetim, sosyal farkındalık ve öz farkındalıktır (CASEL, 2012; Zins ve diğ., 2004). Amerika Birleşik Devletleri’nde birçok devlet okulunda, genel eğitimde SDÖ programı uygulanmaktadır, fakat Sağlık ve Beden Eğitimi (SBE) alanında henüz yeteri kadar kullanılmamaktadır. Beden eğitimi derslerinde ve genel eğitimde SDÖ programı uygulanırken bu beş hedef ön plana alınır ve sosyal-duygusal yeterliklerin geliştirilmesi yönünde her okulun kendi şartlarına göre etkinlikler geliştirilir (Ang, 2015). Örneğin bu beş hedef Colorado’nun beden eğitimi dersi “sosyal ve duygusal sağlık” standart 3 kazanımı ile uyum sağlamaktadır. Öğretmenler, öğrencilerin sosyal-duygusal yeterliklerini geliştirmelerine yardımcı olmak için beden eğitimi derslerinde “herkes yukarı, makine dükkânı ve robot laboratuvarı” gibi etkinlikler yaptırılmaktadırlar. Bu bağlamda, Türkiye’de de beden eğitimi derslerinde SDÖ programı uyarlanarak öğrencilerin sosyal-duygusal yeterliklerinin gelişimine katkı sağlanabilir.

Yapılan araştırmalarda SDÖ programlarının sonucunda, sakinleşme, kendini kontrol etme, paylaşma, yardımlaşma, övgüde bulunma, işbirliği içinde olabilme ve sosyal ilişkileri güçlendirme gibi üst sosyal becerilerin geliştiği bildirilmiştir (Elias ve diğ., 2008; Kam ve diğ., 2004).

Sosyal Sorumluluk Programlarının Türkiye’deki Yeri

Yapılan inceleme sonucunda, Türkiye’de beden eğitimi ve spor alanında sosyal sorumluluk programlarıyla ilgili çalışmaların az sayıda olduğu ve bu yaklaşımlardan BSSM, SEM, Akran Öğretimi ve İDÖ’nün kullanıldığı tespit edilmiştir. Konuyla ilgili yapılan çalışmalar aşağıda incelenmiştir:

Doğu ve Altay (2010), 10. sınıfta öğrenim gören 20 öğrenci ile on hafta boyunca, farklı dans adımlarını kullanarak ritim elemanlarını fark etmeleri, bireysel veya küçük gruplar halinde hareket yapılarını çözme ve değerlendirmede SEM'in ritim becerilerinin gelişimi üzerine etkisini öğrenme amaçlı bir çalışma yapmışlardır. Sonuç olarak, öğrencilerin SEM'de dans eğitimi ritim becerileri gelişiminde (parmak vuruşu, el vuruşu, ayak vuruşu, yürüme, aerobik 1 ve aerobik 2) anlamlı farklılığa ulaşılmıştır. Çalışmadan 15 gün sonra yapılan kalıcılık testinde aritmetik ortalamaların yükseldiği, bu becerilerin unutulmadığı tespit edilmiştir. SEM'in dans ve ritim becerileri gelişimi konusunda etkisi olduğu, geliştirilen becerilerin unutulmadığı ortaya konmuştur.

Çelen (2012) doktora tez çalışmasında SEM'i kullanmış, bu modelle işlenen voleybol derslerinin öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor erişim düzeylerine olan etkisine bakmıştır. Sonuç olarak; deney ve kontrol grubu öğrencilerinin bilişsel ve duyuşsal alana ait erişim düzeyleri arasında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark elde edilirken, psikomotor alana ait becerilerin tümündeki erişim düzeyleri arasında kontrol grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar elde edilmiştir. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin oyun performansı bileşenlerinden olan beceri uygulaması bileşenine ait psikomotor erişim puanları arasında kontrol grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark elde edilmiştir. Ayrıca, karar verme, ayarlama ve oyun performansı bileşenlerine ait bilişsel ve duyuşsal erişim puanları arasında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark elde edilmiştir. Oyuna katılım bileşenine ait erişim puanları arasında ise iki grup arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark elde edilmemiştir. Ayrıca, SEM ile voleybol derslerini işleyen deney grubundaki öğrencilerin oyunculuk dışında aldıkları görevler ve uygulanan model ile ilgili görüşlerinin çoğunlukla olumlu olduğu belirlenmiştir.

Doydu ve diğerlerinin (2013) ikinci kademe ilköğretim öğrencileri üzerinde yürütülen ve 16 hafta süren çalışmasında, SEM doğrultusunda işlenen ders dışı futbol eğitimi çalışmalarının öğrencilerin beden eğitimi ve spora yönelik olan tutumlarına etkisi incelenmiştir. Araştırma sonucunda, kontrol ve deney grubunda bulunan öğrencilerin tutum son test puanları karşılaştırıldığında iki grup arasında da istatistiksel olarak anlamlı bir fark elde edilmemiştir. Hem geleneksel öğretim yaklaşımı hem de SEM öğrencilerin tutumlarının gelişimi üzerinde olumlu etkiler yaratmamıştır.

Doydu ve Çoknaz (2013) yaptıkları çalışmada, SEM'in 16 haftalık ders dışı futbol eğitimi çalışmalarına katılan deney ve kontrol grubu öğrencilerinin bilişsel, psikomotor ve oyun performansı alanlardaki gelişimine etkililiğini incelemişlerdir. Bilişsel alan erişim düzeyleri karşılaştırıldığında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Psikomotor alanı oluşturan top sürme becerisi dışındaki şut ve pas becerisi erişim düzeyleri arasında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Aynı zamanda oyun performansı bileşenlerinden karar verme bileşeninin dışındaki beceri performansı, destekleme ve oyun performansı bileşenlerine ait erişim puanları arasında deney grubu lehine bir fark elde edilmiştir.

Koyuncuoğlu (2015) yaptığı deneysel doktora çalışmasında, SEM ile işlenen cimnastik derslerinin öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor erişim düzeylerine olan etkisini incelemiştir. Bahar dönemi boyunca üniversitede cimnastik dersi alan 40 deney grubu öğrencisine SEM, 40 kontrol grubu öğrencisine de doğrudan öğretim modeli uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, her iki modelde de öğrencilerin cimnastik dersine ait bilgilerinde ve bilişsel alana ilişkin öğrenmelerinde artış sağlanmıştır. SEM, öğrencilerin cimnastik dersine karşı tutumlarının geliştirilmesinde ve cimnastiğe ait becerilerin öğrenilmesinde ve geliştirilmesinde doğrudan öğretim modeline göre daha etkili olmuştur.

Oğuzhan ve Hünük (2018) yaptıkları çalışmada, SEM ile özel ihtiyaç sahibi öğrencilerin deneyimlerini incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmada eylem araştırması yöntemi kullanılmıştır. Araştırma kapsamında, 6. sınıfta öğrenim gören 12 öğrenci ile 16 hafta boyunca SEM mini voleybol mevsimi gerçekleştirilmiştir. Verilerin toplanması, öğretmenin yansıtıcı günlüğü, uzmanla haftalık tartışmalar, öğrencilerle yapılan iki odak grup görüşmesi ve voleybol becerileri

gözlem formlarını içermektedir. Sonuç olarak, takımında özel ihtiyaçları olan öğrencilere yetenek ve ilgi alanlarına göre aktif roller veren SEM'in, sınıflara, motivasyona ve sosyalleşmeye aktif katılımlarını teşvik ettiği belirlenmiştir.

Arun ve diğ. (2010) çalışmalarında, voleybol oyun öğretiminde doğrudan öğretim ve akran öğretim yaklaşımı ile beceri öğrenimi uygulanan grupların erişileri arasındaki farkı araştırmayı amaçlamışlardır. Üniversitede seçmeli voleybol dersini alan 34 üniversite öğrencisi ile altı haftalık ders içerisinde akran öğretim ve doğrudan öğretim modelleri kullanılarak beden eğitimi dersi işlenmiştir. Araştırma sonucunda, grubun voleybola ait bilişsel alan ön test ve son test sonuçları arasında bulunan anlamlı fark bulunmuştur. Akran öğretimine ait bilişsel alan ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir fark bulunmamış, devinişsel alan ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Doğrudan Öğretim yaklaşımı uygulanan grubun devinişsel alanda öğrencilerin parmak pas ve manşet beceri ön test ve son test puanları sonucunda anlamlı derecede fark bulunmuştur. Grupların devinişsel alan manşet erişileri arasında fark bulunmazken, parmak pas erişileri arasında anlamlılık düzeyinde bir fark bulunmuştur. Sonuç olarak, akran ve doğrudan öğretim modeli uygulanan her iki grubunda bilgi ve beceri yönünden gelişim gösterdikleri ifade edilmiştir.

Mirzeoğlu ve diğ. (2014), farklı öğretim yeterliğine ve beceri düzeyine sahip olan öğrencilerle yürütülen akran öğretim modelinin voleybol dersindeki akademik öğrenme zamanına etkisini belirlenmesini ve bu modelin etkilerini voleybol becerilerini öğrenme açısından karşılaştırmasını incelemiştir. Çalışmaya Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulunda öğrenim görmekte olup zorunlu voleybol dersi alan 22 öğrenci katılmıştır. Araştırmada her iki gruptaki öğrencilerin voleybolu oluşturan tüm becerilerde son test puanları lehine anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Ancak her iki grupta bulunan öğrencilerin standartlaştırılmış manşet pas, tenis servis ve smaç testleri ve gözlem formları erişisi karşılaştırıldığında iki grup arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. İki grubun gözlem formları kullanılarak belirlenen voleybola ait manşet pas, tenis servis ve smaç becerileri erişisi testi puanlarında da iki grup arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür.

Mirzeoğlu ve Özcan (2015) çalışmalarında, 24 beden eğitimi öğretmenini aday ile akran öğretimi ile işlenen Okul Deneyimi dersinde öğreten ve öğrenen öğrencilerin kazanımlarını ve görüşlerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Çalışma sonucunda, akran öğretimi öğrenen öğrencilerde öğretmenlik becerilerini geliştirme, meslek ile ilgili eksikleri giderme, öğrencilerle etkili iletişim kurma yollarını anlama şeklinde mesleki kazanımlar sağladığı tespit edilmiştir. Öğreten öğrenciler için ise beden eğitimi derslerinde uygulamanın ve pekiştirme kullanmanın önemini anlama, planlı çalışmanın önemini kavrama, sınıf yönetimi becerilerini geliştirme, meslekleri ile ilgili araştırma yapma fırsatı yaratma, öğretmenin görev ve sorumluluklarını daha iyi anlama ve mesleklerine saygı duygusunu geliştirmeye katkı sağladığı belirlenmiştir.

Atlı ve diğ. (2017) yaptıkları deneysel çalışmada, beden eğitimi ve spor derslerinde uygulanan akran öğretimi modeli ve fiziksel etkinlik kartları uygulamalarına ilişkin öğrenci görüşlerini incelemiştir. Araştırmada altıncı sınıflar arasından bir şube yansız atama ile seçilmiş ve sekiz hafta boyunca beden eğitimi ve spor dersi fiziksel etkinlik kartları kullanılarak akran öğretim modeli ile işlenmiştir. Araştırmada çalışma konusu ile ilgili öğreten ve öğrenen öğrenci görüşlerini belirlemek için odak grup görüşmesi, günlükler ve öğrenci görüş formları kullanılmıştır. Çalışma sonucunda, fiziksel etkinlik kartlarının öğrenciler için uygun bir yardımcı araç olduğu ve akran öğretim modelinin iyi desenlendiği takdirde ortaokul öğrencileri için uygun bir öğretim modeli olduğu sonucuna varmışlardır.

Tunçel (2006) doktora tezi araştırmasında, işbirliğine dayalı öğrenmenin, 7. sınıf öğrencilerinin beden eğitimi dersindeki beden eğitimi başarısına, sosyal becerilerine ve bilişsel süreçlerine etkileri ve bu etkilerin öğrenci cinsiyetiyle ilişkilerini incelemiştir. Çalışma sonucunda, öğrencilerin beden eğitimi başarısını arttırmada, sosyal becerilerinde ve bilişsel süreçlerinde işbirliğine dayalı öğrenmenin alıştırmaya göre daha etkili olduğunu tespit etmiştir.

İşbirliğine dayalı öğrenmenin erkek öğrencilerin beden eğitimi başarısında kız öğrencilere göre daha olumlu etkiye sahip olduğunu; kız ve erkek öğrencilerin sosyal becerilerini ve bilişsel süreçlerini aynı düzeyde geliştirdiğini belirlemiştir.

Görücü ve Yetim (2009) yaptıkları deneysel çalışmada, 7. sınıfta öğrenim gören öğrenciler üzerinde, beden eğitimi derslerinde işbirliğine dayalı öğrenim destekli çoklu zekâ kuramı uygulamalarının kullanıldığı deney grubu ile geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubu arasında öğrenilen bilgilerin kalıcılığı puanları açısından anlamlı bir farkın olup olmadığını araştırmışlardır. Araştırma bulguları, işbirliğine dayalı öğrenim destekli çoklu zekâ kuramı uygulamaları ile geleneksel öğretim arasında öğrenilenlerin kalıcılığı bakımından bir farklılığın olmadığını ortaya koymuştur.

Güneş ve Çoknaz (2010), beden eğitimi dersi cimnastik ünitesinde kullanılan işbirliğine dayalı öğrenme yönteminin, öğrencilerin erişti düzeylerine etkisini belirlemek amacıyla bir çalışma yapmışlardır. Araştırmada işbirlikli deney grubu ve geleneksel kontrol grubunun her ikisinin de bilişsel ve psikomotor alanda kendi içinde anlamlı düzeyde gelişim göstermiştir.

Kiremitçi ve Doğan (2010), işbirliğine dayalı öğrenme yöntemiyle düzenlenen dans eğitiminin öğrencilerin problem çözme becerilerinin gelişimine olan etkisini incelemiştir. Beden eğitimi derslerinde işbirliği ile öğrenme yöntemi ile düzenlenmiş dans eğitimi alan öğrencilerin problem çözme becerilerinin gelişimlerinde geleneksel yöntemler ile dans eğitimi alan öğrencilere göre artış olduğu ve bu farkın anlamlı olduğu tespit edilmiştir.

Altınkök'ün (2014) yaptığı çalışmada, 12 haftalık işbirliğine dayalı öğrenme yöntemi uygulanan beden eğitimi programının, 9–10 yaş grubu çocukların problem çözme becerileri gelişimine etkisini incelemiştir. Analizler sonucunda, plânlı ve uzun süreli uygulanan işbirliği ile öğretim yöntemine dayalı beden eğitimi programının çocukların problem çözme becerisini anlamlı düzeyde geliştirebileceği belirlenmiştir.

Bulca'nın (2013) araştırmasında, 7. sınıf öğrencisi olan toplam 60 öğrenci üzerinde, ders sonrası, 8 hafta boyunca, haftada iki gün, 45'er dakikalık ders dışı etkinlik olarak BSSM kapsamında fiziksel uygunluk konusu işlenmiştir. Araştırma sonucunda, BSSM'nin ortaokul öğrencilerinin öz yeterlilik ve sorumluluk duygusu gelişimine etkisi olduğunu göstermiştir.

Keske'nin (2015) doktora tezi araştırmasında, beden eğitimi dersinde 9. sınıf düzeyinde seçili duyuşsal özelliklerin kazandırılmasında BSSM kullanıldığında sürecin nasıl işlediğini ve öğrencilerin seçili adil oyuna yönelik davranışlarındaki değişimi araştırmayı amaçlamıştır. İçerik analizi sonucunda, öğrencilerin BSSM'nin tüm seviyelerinde olumlu davranış değişiklikleri ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin model uygulaması sonunda öğrendiklerini ders dışına veya okul dışına transfer ettikleri belirlenmiştir. Öğrencilerin seçili adil oyun davranışlarında ise model uygulama süreci sonunda olumlu gelişmeler sağlanmıştır.

Keske ve Gürsel (2017) çalışmalarında, beden eğitimi dersinde frizbi becerilerinin BSSM'nin hümanistik prensipleri ile nasıl işlendiğini ortaya koymayı amaçlamışlardır. Araştırmada Hellison'un (2011) model temaları analitik çerçeve olarak kullanılmış ve bulgular BSSM'nin dört hümanistik prensibi ile bütünleştirilerek sunulmuştur. Elde edilen bulgulara göre, sekiz haftalık BSSM ile işlenen frizbi konusunda öğretmenin beden eğitimi dersi içeriğini (frizbi teknikleri gibi) ve hümanistik değerleri (diğerlerine saygı gibi) herhangi birinin önceliği olmadan birleştirdiği, öğretmen öğrenci ilişkisinin model boyunca oluşturulduğu, öğretmenin öğrencileri yetkilendirdiği ve model uygulaması sonunda öğrencilerin derste öğrendiklerini ders dışına veya okul dışına transfer ettikleri belirlenmiştir.

Filiz (2016) doktora tezi araştırmasında, 10. sınıfta öğrenim gören toplam 55 lise öğrencisi üzerinde BSSM'nin etkililiğini araştırmıştır. Çalışmada, deney grubundaki öğrencilere 16 derslik BSSM programı uygulanırken, kontrol grubundaki öğrencilerle mevcut öğretim programına devam edilmiştir. Sonuç olarak, deney grubu öğrencilerinin son-test ve kalıcılık testi toplam puanlarında anlamlı bir şekilde artış olduğu, kontrol grubu öğrencilerinin toplam puanlarında ise

düşüş olduğu gözlenmiştir. İçerik analizi sonucu, sorumluluk davranışlarının kazanımına ilişkin kanıtlar ortaya koymuştur. Öğrencilerin sorumluluk davranışlarını spor salonu dışına aktardıkları belirlenmiştir. Ayrıca, sorumluluk davranışlarının spor salonu dışına aktarımında ve teşvik edilmesinde veli işbirliğinin olumlu yönde katkıları olduğu tespit edilmiştir.

Filiz (2019) yaptığı çalışmada, Spor dersinde BSSM kullanılarak öğrencilere liderlik davranışının kazandırılmasını ve modelin öğrencilere liderlik davranışını kazandırmadaki etkililiğinin incelenmesini amaçlamıştır. Çalışmada deney grubundaki öğrencilere sekiz hafta boyunca BSSM’nin sorumluluk davranışlarını kazandırmaya yönelik olarak hazırlanan liderlik programı uygulanmıştır. Öğrencilere akran koçluğu ve işbirlikli etkinlikler yaptırılmış; başkalarına yardım etme, empati kurma, takım liderliği yapma davranışları sergilemeleri için fırsatlar sağlanmıştır. Çalışma sonucunda, öğrencilerin liderlik özelliklerinde farkındalık kazanmaları sağlanmış ve liderlik davranışlarında artışlar olduğu gözlenmiştir. Sonuç olarak, Spor Lisesindeki öğrencilere liderlik davranışlarının kazandırılmasında 16 derslik BSSM programı etkili olmuştur.

İncelenen çalışmalarda, sorumluluk programı uygulamalarından genelde olumlu sonuçlar elde edildiği görülmüştür. Bu çalışmalarda genellikle BSSM programı sonuçlarına göre öğrencilerin sosyal sorumluluk davranışlarında gelişmeler olduğu tespit edilmiştir.

TARTIŞMA

Sorumluluk duygusunun kazandırılması ailede başlayıp okul yıllarında devam eden önemli bir süreçtir. Okul yaşantısı boyunca sorumluluk duygusunun kazandırılmasında öğretmenlere önemli görevler düşmektedir. Öğretmenlerin belirli bir disiplinle ve koyduğu kurallar çerçevesinde öğrencilere sorumluluk eğitimi vermesi bir süreci gerektirir. Çok kolay kazanılmayan sorumluluk duygusu aile tarafından da desteklendiğinde davranışların kalıcılığı anlamında önemli bir adım atılmış olur.

Beden eğitimi ve spor eğitiminde sorumluluk davranışlarının kazandırılmasına yönelik “bireysel ve sosyal sorumluluk, spor eğitimi, akran öğretimi, barış için spor, işbirliğine dayalı öğrenme, olimpiik eğitim ve adil oyun programı, sporcu geliştirme liderlik eğitimi programı ve sosyal duygusal öğrenme” gibi modeller kullanılmaktadır. Yabancı literatürde bu modellerle ilgili oldukça fazla çalışmanın yapıldığı görülmektedir.

Türkiye’de beden eğitimi ve spor eğitiminde sosyal sorumluluk programlarıyla ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde, az sayıda BSSM, SEM, Akran Öğretimi ve İDÖ ile ilgili araştırmalara rastlanılmıştır. Yapılan çoğu çalışmanın da BSSM modeli hariç, sosyal sorumluluk davranışlarını kazandırmaya yönelik sonuçları içermediği görülmektedir. Hâlbuki beden eğitimi ve spor dersi öğrencilere “problem çözme, çaba gösterme, karar verme, sorumluluk alma, başkalarına saygı gösterme, yardımlaşma, liderlik, akran koçluğu, güven duyma, kendini kontrol etme, kendini yönlendirme, takım çalışması, takım oluşturma, adil oyun, sportmenlik” gibi sorumluluk davranışlarını kazandırmada değerli olan bir derstir (Hellison, 2011; Romance ve diğ., 1986). Gelişen ve değişen dünyada ahlaki değerlerin, gelenek-göreneklerin giderek yozlaştırılması ile bireylerde ortaya çıkan saygısızlık, umursamazlık, bencillik gibi davranış bozuklukları sonucu; karakter eğitimi, ahlak eğitimi, değerler eğitimi gibi kavramlarla ülkemizde yaklaşık 15 yıldır gündemde olan sorumluluk duygusunun (değerlerin) öğrencilere kazandırılması sosyal sorumluluk programları ile mümkündür. Bu bağlamda, öğretmenlerin, araştırmacıların bu tür programlardan haberdar edilmesi, farkındalık kazandırılması, bu alanda daha çok çalışmalar yapılması mevcut sorunların çözümünün bir başlangıcı olabilir.

Ülkemizde beden eğitimi ve spor derslerinde en yaygın kullanılan model, öğretmenin gösterdiği, öğrencinin uyguladığı ve öğretmenin geribildirim verdiği doğrudan öğretim modelidir. Amerika Birleşik Devletleri, Yeni Zelanda,

Kanada, İspanya gibi ülkelerin takip edip kullandığı diğer öğretim modelleri ülkemizde henüz beden eğitimi öğretmenleri tarafından neredeyse hiç kullanılmamaktadır; fakat araştırmacılar tarafından yavaş yavaş Türk literatürüne kazandırılmaya başlanmıştır. İlgili literatürde özellikle BSSM ve SEM'in beden eğitimi ve spor derslerinde, okul sonrası programlarda, spor kulüplerinde, yaz kamplarında vb. kullanılmasının, öğrencilerin sosyal sorumluluk davranışlarında gelişim sağlayacağı yönünde olumlu sonuçları bildirilmektedir (Hellison, 2011; Siedentop, 1994). Ayrıca, SDÖ'nün beş hedefinin beden eğitimi ve spor eğitimine uyarlanabileceği ve yapılacak etkinlikler sonucunda öğrencilerin hem akademik hem de sosyal sorumluluk davranışlarında gelişmeler olacağı vurgulanmaktadır (Ang, 2015).

Bu çalışmada beden eğitimi ve spor eğitiminde öğrencilere sorumluluk davranışlarını kazandırmak ve geliştirmek için kullanılan sosyal sorumluluk programları incelenmiş, bu programların ülkemizdeki kullanımlarıyla ilgili durum tespiti yapılmıştır. Çalışma sonucunda bu modellerin ülkemizde az sayıda kullanıldığı gözlenmiş ve konuyla ilgili araştırmacılara, öğretmenlere, program yapıcılara ve yöneticilere farkındalık kazandırılmak istenmiştir.

Bu çalışmada sadece beden eğitimi ve spor eğitiminde kullanılan sosyal sorumluluk programlarına odaklanılmıştır. Beden eğitimi ve spor eğitiminde kullanılan çeşitli model ve yöntemler bulunmaktadır; bunlar araştırma dışında tutulmuştur. Ayrıca, sosyal sorumluluk programları ile ilgili kısa bilgiler verilmiş, programların nasıl uygulanacağı ile ilgili bilgilere yer verilmemiştir. Literatür taramasında bahsedilen sosyal sorumluluk programları ile ilgili Türkiye'de yapılan ve yayınlarına ulaşılan araştırmalara yer verilmiş, dünyada yapılan çalışmalar konu dışı bırakılmıştır.

ÖNERİLER

- Üniversitelerde beden eğitimi öğretmenliği alanında eğitim alan öğretmen adaylarına öğretim model ve yöntemlerin uygulamalı olarak öğretilmesi ve derslerin deneyim kazanmaya yönelik işlenmesi önemlidir.
- Beden eğitimi öğretmenlerine sosyal sorumluluk programları hakkında teorik ve uygulamalı olarak gelişim seminerleri verilebilir.
- MEB'e bağlı okullarda beden eğitimi ve spor yoluyla sosyal sorumluluk projeleri hazırlanabilir, okullarda pilot uygulamalar yapılarak sosyal sorumluluk programlarının daha yaygın olarak kullanılması sağlanabilir.
- Alanla ilgili daha çok yazılı kaynak oluşturularak öğretmenlerin, araştırmacıların ve öğrencilerin konu hakkındaki kaynaklara ulaşmaları ve bilgilerini arttırmaları sağlanabilir.
- Öğretmenlerin doğrudan eğitim modeli dışındaki diğer modelleri de kullanmaları için akademisyenler tarafından örneklendirilmiş çeşitli programlar hazırlanabilir ve bu programlar beden eğitimi ve spor dersi öğretim programlarına dahil edilebilir.

KAYNAKLAR

1. **Açıkgöz KÜ.** (1992). *İşbirlikli, Öğrenme, Kuram, Araştırma, Uygulama*. Malatya: Uğurel Matbaası.
2. **Altınkök M.** (2014). İşbirliği ile öğretim yöntemine dayalı beden eğitimi derslerinin 9–10 yaş grubu çocukların problem çözme becerisi gelişimine etkisinin araştırılması. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 101-109.
3. **Ang SC.** (2015). *Developing Social and Emotional Learning in Physical Education: The Contextualised Appropriation of Sport Education*. Thesis, Doctor of Philosophy (PhD). University of Waikato, Hamilton, New Zealand. 5 February 2018, <https://hdl.handle.net/10289/10518>.
4. **Arun NC, Altay F, Çelenk B.** (2010). *11. Uluslararası Spor Bilimleri Kongresi: Voleybol oyununun öğretiminde doğrudan öğretim ve akran öğretimi yaklaşımlarının erişime etkisi*. Antalya: Akdeniz Üniversitesi.
5. **Atlı K, Mirzeoğlu AD, Erkut O.** (2017). *4. Uluslararası Balkan Spor Bilimleri Kongresi: Akran öğretim modeli ile fiziksel etkinlik kartları uygulamalarına ilişkin öğrenci görüşleri*. Bursa: Uludağ Üniversitesi.
6. **Barfield JP, Hannigan-Downs S, Lieberman LJ.** (1998). Implementing peer tutor strategies for practitioners. *Physical Educator*, 55(4), 211-220.

7. **Barrett T.** (2005). Effects of cooperative learning on the performance of sixth-grade physical education students. *Journal of Teaching in Physical Education*, 24, 88-102.
8. **Bilgiç N.** (2003). *Sorumluluk Eğitimi*. Ankara: Mamak Rehberlik Araştırma Merkezi.
9. **Bulca Y.** (2013). *55th ICHPER SD Anniversary World Congress 6 Exposition: The effects of TPSR model on middle school students' self efficacy and responsibility*. İstanbul.
10. **Calhoon MB, Fuchs L.** (2003). The effects of peer-assisted learning strategies and curriculum-based measurement on the mathematics performance of secondary students with disabilities. *Remedial & Special Education*, 24(4), 235-245.
11. **Carpenter CD, Bloom LA, Boat MB.** (1999). Guidelines for special educators: Achieving socially valid outcome. *Intervention in School and Clinic*, 34(3), 143-149.
12. **Cho JI, Hendrickson JM, Mock DR.** (2009). Bullying status and behavior patterns of preadolescents with behavioral disorders. *Education and Treatment of Children*, 32(4), 655-671.
13. **Ciotto CM, Gagnon AG.** (2018) Promoting social and emotional learning in physical education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 89(4), 27-33. doi: 10.1080/07303084.2018.1430625
14. **Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning.** (2012). 2013 CASEL Guide: Effective Social and Emotional Learning Programs. Preschool and Elementary School Edition. 09 February 2018, <http://cdpsdocs.state.co.us/safeschools/Resources/CASEL%20Collaborative%20for%20Academic%20Social%20Emotional%20Learning/CASEL%20Guide%20to%20Effective%20SEL%20Programs%202013.pdf>
15. **Çelen A.** (2012). Spor Eğitimi Modeli ile İşlenen Voleybol Derslerinin Öğrencilerin Bilişsel, Duyuşsal ve Psikomotor Erişi Düzeylerine Etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
16. **Cohen EG.** (1994). Restructuring the classroom: Conditions for productive small groups. *Review of Educational Research*, 64, 1-35.
17. **Denham SA, Weissberg RP.** (2004). Social-emotional learning in early childhood: What we know and where to go from here. (E Chesebrough, P King, TP Gullotta, M Bloom, Eds.). *A Blueprint for the Promotion of Prosocial Behavior in Early Childhood* (s. 13-50). New York: Kluwer Academic/ Plenum Publishers. 13 Mart 2017, [http:// www.case.org](http://www.case.org).
18. **Doğu S, Altay F.** (2010). *11. Uluslararası Spor Bilimleri Kongresi: Dans eğitiminde spor eğitimi modelinin ritim becerileri gelişimine etkisi*. Antalya: Akdeniz Üniversitesi.
19. **Doşdu İ, Çelen A, Çoknaz H.** (2013). Spor eğitimi modelinin öğrencilerin beden eğitimi ve spora karşı tutumuna etkisi. *E-İnternational Journal of Educational Research*, (4)2, 99-110.
20. **Doşdu İ, Çoknaz H.** (2013). İlköğretim II. kademe ders dışı futbol çalışmasında uygulanan spor eğitimi modelinin öğrencilerin bilişsel, psikomotor ve oyun performansı erişim düzeylerine etkisi. *International Journal of Human Sciences*, (10)1, 925-958.
21. **Dyson B.** (2001). Cooperative Learning in an elementary school physical education program. *Journal of Teaching in Physical Education*, 21, 128-144.
22. **Elias MJ.** (2006). The connection between academic and social-emotional learning. (MJ. Elias, H. Arnold, Ed.). *The Educator's Guide to Emotional Intelligence and Academic Achievement Social-Emotional Learning in the Classroom* (s. 4-14). Thousand Oaks, CA: Corwin Press. 13 Mart 2017, [http:// www.case.org](http://www.case.org).
23. **Ennis C.** (1999). Creating a culturally relevant curriculum for disengaged girls. *Sport, Education and Society*, 4(1), 31-49.
24. **Ennis C, Solomon M, Satina B, Loftus S, Mensch J, McCauley M.** (1999). Creating a sense of family in urban schools using the Sport for Peace curriculum. *Research Quarterly for Sport and Exercise*, 70, 273-285.
25. **Escarti A, Gutierrez M, Pascual C, Llopis R.** (2010). Implementation of the personal and social responsibility model to improve self-efficacy during physical education classes for primary school children. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 10(3), 387-402.
26. **Filiz B.** (2016). Bireysel ve Sosyal Sorumluluk Modelinin Sorumluluk Davranışlarının Kazandırılmasında Kullanılması: TVF Spor Lisesi Örneği. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi. Spor Bilimleri Fakültesi.
27. **Filiz B.** (2019). Using personal and social responsibility model for gaining leadership behavior in students. *European Journal of Educational Research*, 8(1), 157-168. doi: 10.12973/eu-jer.8.1.157
28. **Girard K, Koch SJ.** (1996). *Conflict Resolution in the Schools: A Manual for Educators*. San Francisco: Jossey-Bass.
29. **Goudas M, Magotsiou E.** (2009). The effects of a cooperative physical education program on student's social skills. *Journal of Applied Sport Psychology*, 21, 356-364.
30. **Görücü A, Yetim AA.** (2009). İşbirliğine dayalı öğrenim destekli çoklu zekâ kuramı uygulamalarının ilköğretim beden eğitimi derslerindeki öğrenilen bilgilerin kalıcılığına etkisi. *Selçuk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilim Dergisi*, (2)11, 26-32.
31. **Grineski S.** (1996). *Cooperative Learning In Physical Education*. Champaign, IL: Human Kinetics.
32. **Güneş B, Çoknaz H.** (2010). Beden eğitimi dersi cimnastik ünitesinde işbirliğine dayalı öğrenmenin öğrencilerin erişim düzeylerine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)*, 39, 207-219.

33. **Hassandra M, Goudas M, Hatzigeorgiadis A, Theodorakis Y.** (2007). A fair play intervention program in school olympic education. *European Journal of Psychology of Education*, 22(2), 99-114.
34. **Hastie PA.** (1996). Student role involvement during a unit of sport education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 16, 88-103.
35. **Hellison D.** (1996). Teaching personal and social responsibility in physical education. (SJ Silverman, CD Ennis, Ed.). *Student Learning in Physical Education: Applying Research to Enhance Instruction* (p.241-254). Champaign, IL: Human Kinetics.
36. **Hellison D.** (2011). *Teaching Responsibility Through Physical Activity* (3rd Edition). Champaign, IL: Human Kinetics.
37. **Hellison D.** (2014). *Fiziksel Aktivite Yoluyla Bireysel ve Sosyal Sorumluluk Öğretimi* (B Filiz, Çev. Ed.). Ankara: Nobel Akademi.
38. **Hellison D, Walsh D.** (2002). Responsibility- based youth programs evaluation: Investigating the investigations. *Quest*, 54, 292-307.
39. **Hopkins S.** (2000). Effects of Short-Term Service Ministry Trips on The Development of Social Responsibility in College Students. Unpublished Doctoral Thesis. George Fox University, Newberg.
40. **Houston-Wilson C, Liberman L, Kasser S, Horton M.** (1997). Peer-tutoring: A plan for instructing students of all abilities. *The Journal of Physical Education*. 68(6), 39-44.
41. **Iserbyt P, Madou B, Vergauwen L, Behets D.** (2011). Effect of peer mediated instruction with task cards on motor skill acquisition in tennis. *Journal of Teaching in Physical Education*, 30, 31-50.
42. **Kam CM, Greenberg MT, Kusché CA.** (2004) Sustained effects of the PATHS curriculum on the social and psychological adjustment of children in special education. *Journal of emotional and behavioral disorders*, 12(2), 66-78.
43. **Keske AG.** (2015). Beden Eğitimi Dersinde Bireysel ve Sosyal Sorumluluk Modeli Uygulaması: Bir Eylem Araştırması. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi. Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
44. **Keske AG, Gürsel F.** (2017). *6. Beden Eğitimi ve Spor Öğretiminde Yeni ve Yaratıcı Yaklaşımlar Sempozyumu: Orta öğretimde hümanistik felsefe ile bireysel ve sosyal sorumluluk modeli.* Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Mehmet Akif Ersoy Salonu.
45. **Kiremitçi O, Doğan B.** (2010). İşbirlikli öğrenme yöntemi ile düzenlenmiş dans eğitiminin öğrencilerin problem çözme becerilerinin gelişimine etkisi. *E-Journal of New World Sciences Academy*, (5)3, 178-186.
46. **Koyuncuoğlu K.** (2015). Spor Eğitimi Modeli ile İşlenen Cimnastik Derslerinin Öğrencilerin Bilişsel, Duyuşsal ve Psikomotor Erişi Düzeylerine Etkisi. Yayımlanmış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
47. **Kwon K, Kim EM, Sheridan SM.** (2012). A contextual approach to social skills assessment in the peer group: Who is the best judge? *School Psychology Quarterly*, 27, 121-133. doi:10.1037/a0028696.
48. **Lakes KD, Hoyt WT.** (2004). Promoting self-regulation through school-based martial arts training. *Applied Developmental Psychology*, 25, 283-302.
49. **Lee O, Martinek T.** (2009). Navigating two cultures: an investigation of cultures of a responsibility-based physical activity program and school. *Research Quarterly for Exercise & Sport*, 80(2), 230-240.
50. **LMacPhail A, Kirk D, Kinchin G.** (2004). Sport education: Promoting team affiliation through physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 23, 106-122.
51. **Malecki CK, Elliot SN.** (2002). Children's social behaviors as predictors of academic achievement: A longitudinal analysis. *School Psychology Quarterly*, 17, 1-23. doi:10.1521/scpq.17.1.1.19902.
52. **Metzler M.** (2011). *Instructional Models for Physical Education*. (3rd ed.). Scottsdale, AZ: Holcomb Hathaway.
53. **Milli Eğitim Bakanlığı** (2017). **Ortaokul 5-8. sınıflar beden eğitimi ve spor dersi öğretim programı.** Ankara.
54. **Mirzeoğlu AD, Munusturlar S, Çelen A.** (2014). Akran öğretimi modelinin akademik öğrenme zamanına ve voleybol becerilerinin öğrenimine etkisi. *Hacettepe Journal of Sport Sciences*, 25(4), 184-202.
55. **Mirzeoğlu AD, Özcan G.** (2015). Akran öğretimiyle işlenen okul deneyimi dersi hakkında öğrenci görüşleri ve kazanımları. *Sport Sciences (NWSASPS)*, 2B0101, 10(4), 16-33.
56. **Nansel TR, Overpeck M, Pilla RS, Ruan WJ, Simons-Morton B, Scheidt P.** (2001). Bullying behaviors among US youth: Prevalence and association with psychosocial adjustment. *Journal of the American Medical Association*, 285(16), 2094-2100.
57. **Noddings N.** (1992). *The Challenge to Care in Schools: An Alternative Approach to Education*. New York: Teachers College Press.
58. **O'Donovan TM, MacPhail A, Kirk D.** (2010). Active citizenship through sport education. *Education*, 38(2), 203-215.
59. **Romance TJ, Weiss MR, Bockoven J.** (1986). A program to promote moral development through elementary school physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 5, 126-136.
60. **Rotter JB.** (1966). Generalized expectancies for internal versus external locus of control of reinforcement. *Psychological Monographs*, 80, 56 -67.
61. **Siedentop D.** (1994). *Sport Education: Quality PE Through Positive Sport Experiences*. Champaign, IL: Human Kinetics.
62. **Taylı A.** (2006). Akran Yardımcılığı Uygulaması Aracılığıyla Lise Öğrencilerinde Kişisel ve Sosyal Sorumluluğun Arttırılması. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
63. **Tozlu N.** (1997). *Eğitim Felsefesi*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

64. **Tunçel Z.** (2006). İşbirlikli Öğrenmenin Beden Eğitimi Başarısı, Bilişsel Süreçler ve Sosyal Davranışlar Üzerindeki Etkileri. Yayımlanmış Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
65. **Wasserman GA, Keenan K, Tremblay RE, Coie JD, Herrenkohl TI, Loeber R, ve diğ.** (2003). *Risk and Protective Factors of Child Delinquency*. Rockville, MD: Office of Juvenile Justice and Delinquency Program.
66. **Yalom I.** (2001). *Varoluşçu Psikoterapi*. (Zî Babayiğit, Çev.). (3. Baskı). İstanbul: Kabalıcı Yayınevi.
67. **Yavuzer H.** (1987). *Çocuk Eğitimi El Kitabı*. (6. Baskı). İstanbul: Remzi Kitapevi.
68. **Zins JE, Elias ME.** (2006). *Children's Needs III*. (GG Bear, KM Minke, Ed.). (p. 1-13). National Association of School Psychologists.
69. **Zins JE, Weissberg R, Wang MC, Walberg HJ.** (2004). *Building Academic Success on Social and Emotional Learning: What Does The Research Say?* New York: Columbia University Teachers College Press.