

Boş Zamanlarında Egzersiz Yapan ve Yapmayan Bireylerin Sosyal Duygusal Öğrenme Becerilerinin Analizi*

Analysis of Social Emotional Learning Skills of Individuals Who Exercise and do not Exercise in Their Leisure

Tebessüm AYYILDIZ DURHAN** ID

Ecem TÜRKMEN*** ID

Serkan COŐKUN**** ID

Beyza Merve AKGÜL***** ID

Öz

Araştırma kapsamında boş zamanlarında egzersiz yapan ve yapmayan bireylerin sosyal duygusal öğrenme becerilerinin karşılaştırılması amaçlanmıştır. Bu doğrultuda çalışmaya Ankara ilinde iki özel spor salonunda egzersiz yapan (% 46,7) ve yapmayan (%53,3), 118'i erkek 92'si kadın katılımcı dahil olurken, veriler demografik soru formu ve "Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri" ölçeği ile elde edilmiştir. Verilerin analizinde tanımlayıcı istatistikler, bağımsız örneklem T testi ve tek yönlü varyans analizi ANOVA, MANOVA ve post hoc testleri kullanılmıştır. Bu araştırma için SDÖB'ne dair iç tutarlılık katsayısı .97 olarak belirlenmiştir. Katılımcıların sosyal duygusal öğrenme becerilerinin toplam puanlarda ortalama değerlerde olduğu (3,10±0,354), en yüksek alt boyut ortalamasının kendilik değerini arttıran beceriler alt boyutunda (3,25±0,58) yer aldığı, en düşük alt boyut ortalamasının ise stresle başa çıkma becerileri (2,75 ±0,66) alt boyutunda yer aldığı belirlenmiştir. Elde edilen bulgular incelendiğinde katılımcıların egzersiz yapma durumuna göre sosyal duygusal öğrenme becerilerinin farklılaştığı belirlenmiştir. Aynı zamanda yaş ve öğrenim durumu değişkenlerinin sosyal duygusal öğrenme becerilerini istatistiksel olarak anlamlı düzeyde değiştirdiği belirlenmiştir. Egzersiz yapan erkek katılımcıların ve yine egzersiz yapan ön lisans mezunlarının daha yüksek SDÖB sergilediği saptanmıştır. Sonuç olarak özellikle egzersiz yapma durumunun sosyal duygusal öğrenme becerilerini farklılaştırdığı söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Boş zaman, egzersiz, sosyal duygusal öğrenme, beceri

* 19. Uluslararası Spor Bilimleri kongresinde sözel bildiri olarak sunulmuştur. 11-14 Kasım 2021. Antalya – Türkiye

** Doç. Dr. Gazi Üniversitesi, Spor Bilimleri Fakóltesi, tebessum@gazi.edu.tr, ORCID: 0000-0003-2747-6933

*** Arř. Gör. Gazi Üniversitesi, Spor Bilimleri Fakóltesi, ecemturkmen@gazi.edu.tr, 0000-0003-0059-2037

**** Lisans Öğrencisi, serkann.csknn@gmail.com, ORCID: 0000-0002-0340-7952

***** Prof. Dr. Gazi Üniversitesi, Spor Bilimleri Fakóltesi, bmakgul@gazi.edu.tr, ORCID: 0000-0003-2950-4221

Abstract

Within the scope of the research, it was aimed to compare the social-emotional learning skills of individuals who exercise and do not exercise in their leisure time. In this direction, 118 male and 92 female participants, 118 men and 92 women, who exercised (46.7%) and did not exercise (53.3%) in two private gyms in Ankara were included in the study. The data was obtained with "Social Emotional Learning Skills" scale. Descriptive statistics, independent sample T test and one-way analysis of variance ANOVA, MANOVA and post hoc tests were used in the analysis of the data. For this study, the internal consistency coefficient of the SELS was determined as .97. The participants' social-emotional learning skills were average in total scores (3.10 ± 0.354), the highest sub-dimension average was in the skills that increase self-esteem sub-dimension (3.25 ± 0.58), and the lowest sub-dimension average was coping with stress skills (2.75 ± 0.66) sub-dimension. When the findings were examined, it was determined that the social emotional learning skills of the participants differed according to their exercise status. At the same time, it was determined that the variables of age and educational status changed the social emotional learning skills at a statistically significant level. It has been determined that male participants who exercise and associate degree graduates who exercise again show higher SELS. As a result, it can be said that especially the state of exercise differentiates social-emotional learning skills.

Keywords: Leisure, exercise, social emotional learning, skill

GİRİŞ

İnsanoğlunun kazanabileceği en önemli becerilerden birisi olarak görülen öğrenme; bireyin çevresi ile olan etkileşimi sonucunda duyu, düşünce, inanç ve davranışında veya bir davranışı yapabilmesi için sahip olduğu kapasitesindeki değişim olarak ifade edilmektedir (Duman, 2015; Schunk, 2014). Sosyal bir olgu olarak insan doğduğu andan itibaren çevresi ile olan etkileşiminin sonucu olarak öğrenmeye ve kendini keşfetmeye başlar. Eğitim, kişisel gelişiminin ayrılmaz bir parçası olarak görülmekte, sosyal duygusal öğrenme (SDÖ) ise eğitimin ve kişisel gelişimin ayrılmaz bir parçası olarak görülmektedir. SDÖ tüm gençler ve yetişkinler için davranışların ve duyguların kombinasyonunu hedeflemektedir (Zins ve Elias, 2006).

Duyguları yönetebilmek, empati duygusuna sahip olmak, destekleyici ilişkiler kurmak, başarıyı getirecek olan bilgi, beceri ve tutumlara sahip olmak SDÖ süreci olarak tanımlanmaktadır (Niemi, 2020). SDÖ süreci içerisinde beş temel yetkinlik öğretilir, uygulanır ve pekiştirilir. Bunlar; öz farkındalık, öz yönetim, sosyal farkındalık, ilişki becerileri ve sorumlu karar almadır. Öz farkındalık, bireyin kendini tanıması ve hem kendisinin hem de diğerlerinin sahip olduğu güçlü yönleri bilmesidir. Bununla beraber öz yönetim ise belirlediği hedefine yönelik dürtü kontrolü, stres yönetimi ve motivasyonu olarak tanımlanmaktadır. Sosyal farkındalık, diğer insanlara karşı sahip olduğu bakış açısı, saygısı ve empati duygusu olarak ifade edilirken, ilişki becerileri, iş birliği yapabilme, yardım isteme ve yardımcı olma noktasında açık bir vizyona sahip olmak olarak aktarılmaktadır. Kazandırılan son yetkinlik olan sorumlu karar alma ise kararların değerlendirilmesi ve sunulması noktasında sahip olunması gereken etik değerler olarak ifade edilmektedir (Durlak ve diğ., 2007).

Sosyal duygusal öğrenme okul veya iş hayatında hissedilen sorumluluk ve stres duygusu, gelecek kaygısı, alkol veya uyuşturucu bağımlılığı, suç eğilimi gibi durumları önlediği kadar bu durumlara karşı koruyucu nitelikte olacak becerilerin kazanılmasını da sağlamaktadır (Elias, Zins, Weissberg ve

diğ., 1997; Kabakçı ve Korkut, 2008; Zins ve Elias, 2006) Bu bağlamda SDÖ'nin önemi, öğrenmenin birçok unsuru ile olan ilişkisidir. Bilişsel olarak kabul edilen düşünme ve öğrenme etkinliklerinin başarılı bir şekilde gerçekleştirilmesi için gerekli olan ise bireyin sahip olmasının beklendiği sosyal ve duygusal becerilerdir (Elias ve diğ., 1997:3). Bu becerilere sahip olmak hem çocuklar hem de yetişkinler için günlük hayatta karşılarına çıkan olaylara karşı sorumluluk alabilmesini ve üstesinden gelerek kendini yeterli hissetmesini, kurulan ikili ilişkilerin sağlam olmasını ve kendilerini bir birey olarak değerli hissetmelerini sağlamaktadır (Jones, McGarrah ve Kahn, 2019). Sosyal duygusal öğrenme becerileri problem çözme, kendilik değerini arttırma, stresle başa çıkma ve iletişim becerileri olarak dört boyuttan oluşmaktadır.

1. Problem çözme becerisi, ortaya çıkan problemi fark etme, çözüm yolları üretme, çözüm için karar alabilme ve uygulayabilme becerisi.
2. Kendinlik değerini arttıran beceriler, benlik bilinci olarak tanımlanan bu beceri, bireyin olayları anlama ve uygun olacak tepkileri verebilme becerisidir.
3. Stresle başa çıkma becerisi, strese neden olan durumların ortadan kaldırılması ve yaşam kalitesinin artırılması için sahip olunması gereken beceridir
4. İletişim becerisi, bireyin çevresindeki kişilerle kurduğu ilişkilerin yeterliliğini artan veya azaltan, karşılıklı etkileşimin anahtarı olarak görülen beceridir (Furtuna, 2018; Güven, 2019; Vatansever Bayraktar ve Yılmaz, 2016).

Elias ve diğerlerinin (1997) sorguladığı iki önemli soru bulunmaktadır. Sorulardan ilki “Sosyal ve duygusal beceriler olmadan insan başarılı olabilir mi?” ikinci soru ise “SDÖ becerilerini ele almadan gerçek akademik ve kişisel başarıya ulaşmak mümkün mü?”. 1997 yılında sorulmuş bu soruların cevapları yapılmış dönemin çalışmaları ile SDÖ öğrenme becerileri olmadan başarının mümkün olamayacağı yönünde olmuştur. Literatürde çocuklar, gençler ve yetişkinler için SDÖ becerileri olan problem çözme, kendilik değeri, stresle başa çıkma ve iletişim becerilerinin kazanımının ne kadar önemli olduğu ve akademik başarı için eğitim sistemi içerisindeki gerekliliği tekrar tekrar gözler önüne serilmiştir (Aksoy, 2020; Davis ve diğ., Korkut ve Kabakçı, 2010; Sarıkoç ve Kaplan, 2017; Şahin Taşkın ve Esen Aygün, 2017; Owens ve Browne, 2021; Paolini, 2020). Hızlı bir değişim içinde olan teknolojik gelişmelerle birlikte ihtiyaçlarda değişim göstermekte ve bununla beraber karşılaşılan sorunlar artmakta ve sorunlarla baş etmek için sahip olunması gereken sosyal duygusal öğrenme becerileri daha çok ön plana çıkmaktadır.

Yaşanan teknolojik gelişmelerin etkisini gösterdiği bir diğer alan ise boş zaman alanında yaşanan değişim ve gelişimlerdir. Sanayi devrimi ile başlayıp günümüze kadar gelen süreçte teknolojik gelişmeler ile birlikte bireylerin boş zamanlarında ki artış olumlu olarak görülse de zaman içerisinde bireyin yalnızlaştığı görülmektedir. Boş zaman kavramının temeli ise aslında bunun tam tersi olan sosyalleşme, eğlenme ve etkili iletişim kurmaktır (Turel, 2019). Boş zamanlarını etkili bir şekilde değerlendiren bireylerde kişisel gelişimlerinde olumlu yönde değişimler olduğu (Aydın ve Özel, 2017; Yüncü, 2013), akademik ve iş hayatındaki başarısının arttığı (Akyüz ve Türkmen, 2016;

Akandere, Özyalvaç ve Duman, 2010; Prados ve Muñoz, 2019), stres düzeylerinde ölçülebilir düzeyde iyileşmelerin olduğu (Kim ve Brown, 2018; Iwasaki, Zuzanek ve Mannel, 2001) görölmektedir.

Sahip olduğu hayatı en iyi şartlarla yaşamayı öğrenmesi, her bireyin kendi adına gerçekleştirdiği en büyük keşfidir. Doğduğu andan itibaren öğrenen ve keşfeden insanoğlu kendi özgür iradesi ile katılmayı tercih ettiği her boş zaman aktivitesinin sonucu olarak aslında yeni bir şey öğrenip gelişimini devam ettirmektedir. Yaşanan kişisel gelişim süreci bir bütün olarak ele alındığında sosyal duygusal öğrenme becerilerinin öğrenilmesinin payı ise bilişsel, duyuşsal ve davranışsal bütünlüğün kurulmasına yardımcı olduğu noktada ortaya çıkmaktadır (Zins diğ., 2004). Zins ve Elias (2006)'e göre bireylerin bu süreçler içerisinde karşılaştıkları durumlarla baş etmelerinde sosyal duygusal öğrenme becerileri önemli bir paya sahiptir ve aynı zamanda başarıya ulaşabilmek için önemli bir değer olarak görülmesi gerekmektedir. Bu noktalardan bakılarak değerlendirildiğinde sosyal duygusal öğrenme becerileri ve boş zaman arasındaki ilişkide ikisi içinde ortak olan bireyin sonucunda hissettiği yeterlilik hissi, stresten uzaklaşma, sağlıklı ve mutlu olma durumudur (Atesca-Amestoy ve diğ., 2016; Merter, 2013; Schmiedeberg ve Schröder, 2017; Trainor ve diğ., 2010).

Boş zamanlarda aktif ve pasif katılımla gerçekleştirilen birçok rekreasyonel etkinlik bulunmaktadır. Bu geniş yelpazenin içinde en popüler olarak öne çıkan ise sportif etkinliklerdir. Sadece seyirci olarak sportif bir rekreasyon etkinliğinin içinde olunabileceği gibi aktif olarak katılım gösterebilecek çok farklı spor etkinlikleri bulunmaktadır (Karaküçük ve Akgül, 2016). Yoğun çalışma temposu, akademik kaygı, monoton bir hayat ve çevresel olarak ortaya çıkan olumsuz birçok faktör sonucunda bireyler boş zamanlarında beden ve ruh sağlıklarına tekrar kavuşabilmeyi amaçlamaktadırlar. Bu noktada da boş zamanlarda düzenli egzersiz yapmanın önemi ortaya çıkmaktadır (Erdoğan ve Bahadır, 2019).

Alan yazın incelendiğinde sportif boş zaman etkinliklerine amatör ve profesyonel olarak katılım gösteren bireylerin sosyal duygusal öğrenme becerilerinin düzeyleri ve bu etkinliklere katılımın bu beceriler üzerine etkilerinin incelendiği çalışmalar olduğu görölmüştür. Farklı bir bakış açısı ortaya koymak amacıyla mevcut çalışma içerisinde boş zamanlarında egzersiz yapmayan bireylerinde sosyal duygusal öğrenme beceri düzeylerinin belirlenmesi hedeflenmektedir. Bu bağlamda çalışmanın genel amacı ise boş zamanlarında egzersiz yapan ve yapmayan bireyler arasındaki sosyal duygusal öğrenme becerilerinin karşılaştırılmasının yapılmasıdır.

YÖNTEM

Araştırmanın modeli

Çalışma nicel yöntemden yararlanarak hazırlanmış ve tarama modeli kullanılmıştır. Bu araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden genel tarama modellerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Bu model, birden fazla değişken arasında birlikte değişimin varlığını ortaya çıkarmayı amaçlayan tarama yaklaşımına denir. İlişkisel tarama modelinde, araştırmada kullanılan değişkenlerin birlikte

değişip değişmediği; herhangi bir değişim olduğu tespit edilirse bunun nasıl gerçekleştiği anlaşılmaya çalışılır (Karasar, 2011).

Çalışma grubu

Araştırmaya Ankara'da iki özel spor salonunda boş zamanlarında egzersiz yapan ve yapmayan 210 katılımcıdan dahil olmuştur. Araştırmada çalışma grubu örneklemin problemle ilgili olarak belirlenen niteliklere sahip kişiler, olaylar, nesnelere ya da durumlardan oluşturulması yoluyla amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi ile elde edilmiştir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2012). Araştırmada veriler yüz yüze toplanmış, veri toplama formu olarak demografik sorulardan ve boş zamanlarında egzersiz yapan ve yapmayan katılımcıların sosyal duygusal öğrenme becerilerinin analiz edilmesi adına aşağıda yer alan ölçüm aracından yararlanılmıştır.

Sosyal duygusal öğrenme becerileri ölçeği

Boş zamanlarında egzersiz yapan ve yapmayan bireylerin sosyal duygusal öğrenme becerilerinin incelenmesi adına 40 madde 4 alt boyuttan oluşan "Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği" kullanılmıştır. Kabakçı ve Owen (2010) tarafından geliştirilen ölçüm aracı Problem çözme becerileri 11 madde, kendilik değerini artıran beceriler 10 madde, stresle başa çıkma becerileri 10 madde ve iletişim becerileri 9 madde ile ölçülmektedir. Maddeler (4) "Bana Tamamen Uygun", (3) "Bana Oldukça Uygun", (2) "Bana Pek Uygun Değil", (1) "Bana Hiç Uygun Değil" şeklinde derecelendirilebilmektedir.

Ölçek hesaplanırken en düşük 40 en yüksek 160 puan alınabilmektedir. Ölçek puanının yüksek olması sosyal duygusal öğrenme becerisinin yeterli olduğunu ölçek puanının düşük olması sosyal duygusal öğrenme becerisinin yeterli olmadığı göstermektedir. Bu çalışma için toplam iç güvenirlik katsayısı .97 olarak belirlenmiştir.

Verilerin analizi

Verilerin homojen dağılıp dağılmadığının belirlenmesi üzere basıklık çarpıklık değerleri test edilmiş, verilerin normal dağılım gösterdiği belirlendiğinden parametrik testler uygulanmıştır. Verilerin analizinde tanımlayıcı istatistikler, bağımsız örneklem T testi ve tek yönlü varyans analizi ANOVA, çok değişkenli varyans analizi MANOVA ve post hoc testleri kullanılmıştır

BULGULAR

Tablo 1. Katılımcılara ilişkin demografik değişkenlerin sıklık ve yüzelik dağılımları.

Değişken (N=210)	f	%
Boş zamanlarında egzersiz		
Yapan	98	46,7
Yapmayan	112	53,3
Yaş		
26 yaş altı	69	32,9
26-35 yaş arası	75	35,7
36 yaş ve üzeri	66	31,4
Cinsiyet		
Erkek	118	56,2
Kadın	92	43,8
Eğitim		
Lise ve altı	61	29,0
Ön lisans	20	9,5
Lisans	103	49,0
Lisansüstü	26	12,4

Çalışmada örnekleme grubunu %53,3 ile boş zamanlarında egzersiz yapmayan bireyler oluştururken, katılımcıların %46,7'si boş zamanlarında egzersiz yaptığını ifade etmiştir. Katılımcıların çoğunluğunun 26-35 yaş arasında olduğu (%35,7), çoğunluğunun erkek katılımcılardan oluştuğu (%56,2) ve çoğunlukla lisans mezunu olduğu (%49,0) belirlenmiştir.

Tablo 2. Sosyal duygusal öğrenme becerileri düzeyi yönelik aritmetik ortalama, standart sapma ve normallik dağılımları

	Min.	Max.	\bar{x}	ss	Skewness	Kurtosis
SDÖB Düzeyi	1,80	4,00	3,10	0,54	-0,11	-0,34
Problem çözüme becerileri	2,00	4,00	3,24	0,55	-0,18	-0,54
Kendilik değerini arttıran beceriler	1,60	4,00	3,25	0,58	-0,51	-0,20
Stresle başa çıkma becerileri	1,30	4,00	2,75	0,66	0,16	-0,43
İletişim becerileri	1,78	4,00	3,15	0,56	-0,16	-0,51

Katılımcıların sosyal duygusal öğrenme becerilerinin toplam puanlarda ortalama değerlerde olduğu ($3,10 \pm 0,354$), en yüksek alt boyut ortalamasının kendilik değerini arttıran beceriler alt boyutunda ($3,25 \pm 0,58$) yer aldığı, en düşük alt boyut ortalamasının ise stresle başa çıkma becerileri ($2,75 \pm 0,66$) alt boyutunda yer aldığı belirlenmiştir. Verilerin basıklık çarpıklık değerlerinin normal dağıldığını gösterdiği belirlenmiştir (Tabachnick ve Fidell, 2013).

Tablo 3. Sosyal duygusal öğrenme becerileri düzeyi ile yaş değişkeni arasındaki tek yönlü varyans analizi Anova test bulguları

Değişken	n	\bar{x}	ss	F	p
SDÖB Düzeyi					
26 yaş altı ²	69	3,00	0,45	3,203	0,043*
26-35 yaş arası ¹	75	3,22	0,49		
36 yaş ve üzeri	66	3,07	0,65		
Toplam	210	3,10	0,54		
Problem çözme becerileri					
26 yaş altı ²	69	3,11	0,48	4,197	0,016*
26-35 yaş arası ¹	75	3,37	0,49		
36 yaş ve üzeri	66	3,21	0,63		
Toplam	210	3,24	0,55		
Kendilik değerini arttıran beceriler					
26 yaş altı	69	3,17	0,52	1,495	0,227
26-35 yaş arası	75	3,33	0,55		
36 yaş ve üzeri	66	3,23	0,66		
Toplam	210	3,25	0,58		
Stresle başa çıkma becerileri					
26 yaş altı	69	2,64	0,53	2,157	0,118
26-35 yaş arası	75	2,87	0,65		
36 yaş ve üzeri	66	2,73	0,76		
Toplam	210	2,75	0,66		
İletişim becerileri					
26 yaş altı ²	69	3,06	0,49	3,883	0,022*
26-35 yaş arası ¹	75	3,29	0,49		
36 yaş ve üzeri	66	3,08	0,67		
Toplam	210	3,15	0,56		

*p<0,05

Katılımcıların sosyal duygusal öğrenme beceri düzeyleri ile yaş değişkeni arasında yapılan tek yönlü varyans analizi ANOVA bulgularına göre, katılımcıların sosyal duygusal öğrenme becerileri toplam puanlarının, problem çözme becerilerinin ve iletişim becerilerinin yaşa göre farklılaştığı görülmektedir. Elde edilen anlamlı farklılıklar incelendiğinde; 26 ila 35 yaş arası tüm anlamlı farklılıklarda 26 yaş altına oranla daha yüksek sosyal duygusal öğrenme becerisi sergilediği belirlenmiştir.

Tablo 4. Sosyal duygusal öğrenme becerileri düzeyi ile yaş ve boş zamanlarında egzersiz yapma değişkeni arasındaki Manova test bulguları

Değişken	n	\bar{x}	ss	F	p
SDÖB Düzeyi					
Egzersiz Yapan					
26 yaş altı	28	3,24	0,37	1,174	0,311

26-35 yaş arası	43	3,47	0,47		
36 yaş ve üzeri	27	3,45	0,51		
Toplam	98	3,40	0,46		
Egzersiz Yapmayan					
26 yaş altı	41	2,83	0,43		
26-35 yaş arası	32	2,88	0,26		
36 yaş ve üzeri	39	2,80	0,60		
Toplam	112	2,84	0,46		
Toplam					
26 yaş altı	69	3,00	0,45		
26-35 yaş arası	75	3,22	0,49		
36 yaş ve üzeri	66	3,07	0,65		
Toplam	210	3,10	0,54		
Problem Çözme Becerileri					
Egzersiz Yapan					
26 yaş altı	28	3,33	0,46	1,309	0,272
26-35 yaş arası	43	3,64	0,43		
36 yaş ve üzeri	27	3,51	0,51		
Toplam	98	3,52	0,48		
Egzersiz Yapmayan					
26 yaş altı	41	2,96	0,44		
26-35 yaş arası	32	3,01	0,31		
36 yaş ve üzeri	39	3,01	0,63		
Toplam	112	2,99	0,48		
Toplam					
26 yaş altı	69	3,11	0,48		
26-35 yaş arası	75	3,37	0,49		
36 yaş ve üzeri	66	3,21	0,63		
Toplam	210	3,24	,55		
Kendilik Değerini Arttıran Beceriler					
Egzersiz Yapan					
26 yaş altı	28	3,45	0,44	0,278	0,757
26-35 yaş arası	43	3,55	0,56		
36 yaş ve üzeri	27	3,59	0,49		
Toplam	98	3,53	0,51		
Egzersiz Yapmayan					
26 yaş altı	41	2,98	0,48		
26-35 yaş arası	32	3,04	0,40		
36 yaş ve üzeri	39	2,98	0,65		
Toplam	112	3,00	0,52		
Toplam					
26 yaş altı	69	3,17	0,52		
26-35 yaş arası	75	3,33	0,55		
36 yaş ve üzeri	66	3,23	0,66		

Toplam	210	3,25	0,58		
Stresle Başa Çıkma Becerileri					
Egzersiz Yapan					
26 yaş altı	28	2,85	0,47	2,636	0,074
26-35 yaş arası	43	3,14	0,68		
36 yaş ve üzeri	27	3,21	0,61		
Toplam	98	3,08	0,62		
Egzersiz Yapmayan					
26 yaş altı	41	2,50	0,53		
26-35 yaş arası	32	2,50	0,38		
36 yaş ve üzeri	39	2,41	0,67		
Toplam	112	2,47	0,55		
Toplam					
26 yaş altı	69	2,64	0,53		
26-35 yaş arası	75	2,87	0,65		
36 yaş ve üzeri	66	2,73	0,76		
Toplam	210	2,75	0,66		
İletişim Becerileri					
Egzersiz Yapan					
26 yaş altı	28	3,32	0,42	0,994	0,372
26-35 yaş arası	43	3,52	0,48		
36 yaş ve üzeri	27	3,48	0,54		
Toplam	98	3,45	0,48		
Egzersiz Yapmayan					
26 yaş altı	41	2,88	0,45		
26-35 yaş arası	32	2,99	0,30		
36 yaş ve üzeri	39	2,80	0,62		
Toplam	112	2,88	0,49		
Toplam					
26 yaş altı	69	3,06	0,49		
26-35 yaş arası	75	3,29	0,49		
36 yaş ve üzeri	66	3,08	0,67		
Toplam	210	3,15	0,56		

*p<0,05

Katılımcıların boş zamanlarında egzersiz yapıp yapmama değişkeni ve yaş gruplarının birlikte ele alındığı SDÖB düzeyini farklılaştırma durumunun incelendiği Tablo 4 bulguları boş zamanlarında egzersiz yapan ve yapmayan katılımcıların yaş gruplarının ve egzersiz yapma durumlarının SDÖB düzeyini anlamlı biçimde farklılaştırmadığını ortaya koymaktadır.

Tablo 5. Sosyal duygusal öğrenme becerileri düzeyi ile cinsiyet değişkeni arasındaki bağımsız örneklem t test bulguları

Değişken	n	\bar{x}	ss	t	p
SDÖB Düzeyi					
Erkek	118	3,06	0,57	-1,193	0,234
Kadın	92	3,15	0,49		
Problem Çözme Becerileri					
Erkek	118	3,22	0,59	-0,317	0,751
Kadın	92	3,25	0,49		
Kendilik Değerini Arttıran Beceriler					
Erkek	118	3,21	0,61	-0,1997	0,320
Kadın	92	3,29	0,53		
Stresle Başa Çıkma Becerileri					
Erkek	118	2,69	0,68	-1,662	0,098
Kadın	92	2,84	0,61		
İletişim Becerileri					
Erkek	118	3,10	0,58	-1,428	0,155
Kadın	92	3,21	0,52		

*p<0,05

Sosyal duygusal öğrenme becerilerinin cinsiyet ile karşılaştırılmasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunamamıştır, ancak anlamlı fark olmamasına karşın kadınların erkeklere oranla daha yüksek sosyal duygusal öğrenme becerileri geliştirdiği belirlenmiştir.

Tablo 6. Sosyal duygusal öğrenme becerileri düzeyi ile cinsiyet ve boş zamanlarında egzersiz yapma değişkeni arasındaki Manova test bulguları

Değişken	n	\bar{x}	ss	F	p
SDÖB Düzeyi					
Egzersiz Yapan					
Erkek	56	3,40	0,48	2,381	0,124
Kadın	42	3,39	0,45		
Toplam	98	3,40	0,46		
Egzersiz Yapmayan					
Erkek	62	2,75	0,47		
Kadın	50	2,94	0,42		
Toplam	112	2,84	0,46		
Toplam					
Erkek	118	3,06	0,57		
Kadın	92	3,15	0,49		
Toplam	210	3,10	0,54		
Problem Çözme Becerileri					
Egzersiz Yapan					
Erkek	56	3,57	0,47	4,388	0,037*
Kadın	42	3,45	0,48		

Toplam	98	3,52	0,48		
Egzersiz Yapmayan					
Erkek	62	2,92	0,51		
Kadın	50	3,08	0,43		
Toplam	112	2,99	0,48		
Toplam					
Erkek	118	3,22	0,59		
Kadın	92	3,25	0,49		
Toplam	210	3,24	0,55		
Kendilik Değerini Arttıran Beceriler					
Egzersiz Yapan					
Erkek	56	3,52	0,56	0,418	0,519
Kadın	42	3,56	0,44		
Toplam	98	3,53	0,51		
Egzersiz Yapmayan					
Erkek	62	2,94	0,53		
Kadın	50	3,07	0,51		
Toplam	112	3,00	0,52		
Toplam					
Erkek	118	3,21	0,61		
Kadın	92	3,29	0,53		
Toplam	210	3,25	0,58		
Stresle Başa Çıkma Becerileri					
Egzersiz Yapan					
Erkek	56	3,06	0,61	1,912	0,168
Kadın	42	3,10	0,64		
Toplam	98	3,08	0,62		
Egzersiz Yapmayan					
Erkek	62	2,35	0,56		
Kadın	50	2,62	0,50		
Toplam	112	2,47	0,55		
Toplam					
Erkek	118	2,69	0,68		
Kadın	92	2,84	0,61		
Toplam	210	2,75	0,66		
İletişim Becerileri					
Egzersiz Yapan					
Erkek	56	3,45	0,50	1,977	0,161
Kadın	42	3,47	0,46		
Toplam	98	3,45	0,48		
Egzersiz Yapmayan					
Erkek	62	2,79	0,48		
Kadın	50	3,00	0,48		
Toplam	112	2,88	0,49		
Toplam					

Erkek	118	3,10	0,58
Kadın	92	3,21	0,52
Toplam	210	3,15	0,56

*p<0,05

Katılımcıların boş zamanlarında egzersiz yapma durumları ve cinsiyet değişkeninin SDÖB'ni farklılaştırma durumlarının belirlendiği analiz bulguları, boş zamanlarında egzersiz yapan erkek katılımcıların problem çözme becerilerinin egzersiz yapan kadınlara ve aynı zamanda egzersiz yapmayan erkek ve kadınlara nazaran daha yüksek SDÖB ortaya koyduğunu göstermektedir (F=4,388; p=0,037).

Tablo 7. Sosyal duygusal öğrenme becerileri düzeyi ile eğitim değişkeni arasındaki tek yönlü varyans analizi Anova test bulguları

Eğitim	n	\bar{x}	ss	F	p
SDÖB Düzeyi					
Lise ve altı ⁴	61	2,80	0,52	22,654	0,000*
Önlisans ³	20	3,07	0,53		
Lisans ²	103	3,13	0,44		
Lisansüstü ¹	26	3,71	0,38		
Toplam	210	3,10	0,54		
Problem Çözme Becerileri					
Lise ve altı ⁴	61	2,95	0,54	19,000	0,000*
Önlisans ³	20	3,17	0,50		
Lisans ²	103	3,27	0,48		
Lisansüstü ¹	26	3,81	0,34		
Toplam	210	3,24	0,55		
Kendilik Değerini Arttıran Beceriler					
Lise ve altı ⁴	61	2,98	0,58	15,922	0,000*
Önlisans ³	20	3,22	0,52		
Lisans ²	103	3,26	0,53		
Lisansüstü ¹	26	3,84	0,35		
Toplam	210	3,25	0,58		
Stresle Başa Çıkma Becerileri					
Lise ve altı ⁴	61	2,42	0,61	18,109	0,000*
Önlisans ³	20	2,76	0,65		
Lisans ²	103	2,77	0,55		
Lisansüstü ¹	26	3,44	0,62		
Toplam	210	2,75	0,66		
İletişim Becerileri					
Lise ve altı ⁴	61	2,83	0,54	21,369	0,000*
Önlisans ³	20	3,13	0,55		
Lisans ²	103	3,19	0,48		
Lisansüstü ¹	26	3,75	0,39		
Toplam	210	3,15	0,56		

*p<0,05 1>2>3>4

Tablo 7 incelendiğinde katılımcıların öğrenim düzeyi ile sosyal duygusal öğrenme becerileri arasındaki fark belirlenmiştir. Katılımcıların öğrenim düzeyinin sosyal duygusal öğrenme becerilerini tümüyle farklılaştırdığı gözlemlenmektedir. Ortaya çıkan tüm anlamlı farklılıklarda grup içi karşılaştırmalar post hoc testleriyle analiz edilmiş, sonuç olarak lisansüstü eğitim düzeyine sahip olan katılımcıların tüm eğitim düzeylerine oranla daha yüksek sosyal duygusal öğrenme becerisi sergilediği belirlenmiştir. Dolayısıyla elde edilen bulgular ışığında öğrenim düzeyi arttıkça sosyal duygusal öğrenme becerileri de paralel olarak artmaktadır denilebilir.

Katılımcıların boş zamanlarında egzersiz yapma durumları ve öğrenim durumlarının SDÖB'ni birlikte farklılaştırma durumlarının incelendiği MANOVA bulguları stresle başa çıkma becerilerinin anlamlı düzeyde farklılaştığını göstermektedir. İlgili bulguya göre katılımcılardan boş zamanlarında egzersiz yapan ve ön lisans mezunu olanlarının stresle başa çıkma becerilerinin diğer katılımcılara nazaran daha yüksek olduğu saptanmıştır ($F=3,216$; $p=0,024$).

Tablo 8. Sosyal duygusal öğrenme becerileri düzeyi ile egzersiz yapma değişkeni arasındaki bağımsız örneklem t test bulguları

Egzersiz Yapma Durumu	n	\bar{x}	ss	t	p
SDÖB Düzeyi					
Evet	98	3,40	0,46	8,667	0,000*
Hayır	112	2,84	0,46		
Problem Çözme Becerileri					
Evet	98	3,52	0,48	7,858	0,000*
Hayır	112	2,99	0,48		
Kendilik Değerini Arttıran Beceriler					
Evet	98	3,53	0,51	7,477	0,000*
Hayır	112	3,00	0,52		
Stresle Başa Çıkma Becerileri					
Evet	98	3,08	0,62	7,493	0,000*
Hayır	112	2,47	0,55		
İletişim Becerileri					
Evet	98	3,45	0,48	8,457	0,000*
Hayır	112	2,88	0,49		

* $p<0,05$

Katılımcıların boş zamanlarında egzersiz yapma durumlarına göre sosyal duygusal öğrenme becerilerinin karşılaştırıldığı bağımsız örneklem t testi bulguları, sosyal duygusal öğrenme becerilerinin boş zamanlarda egzersiz yapma durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaştığını ortaya koymaktadır. Elde edilen bulgular tüm anlamlı farklılıkların egzersiz yapanların lehine geliştiğini göstermektedir. Dolayısıyla mevcut örneklem grubunda yer alan, boş zamanlarında egzersiz yapan bireylerin sosyal duygusal öğrenme becerilerinin boş zamanlarında egzersiz yapmayanlara oranla oldukça yüksek olduğunu ifade edilebilir.

TARTIşMA VE SONUÇ

Bu çalışmada boş zamanlarında egzersiz yapan ve yapmayan bireylerin sosyal duygusal öğrenme becerilerinin karşılaştırılması amaçlanmıştır. Elde edilen veriler; katılımcıların cinsiyet, yaş, eğitim ve egzersiz yapma değişkenleri açısından bulgulara aktarılmıştır. Araştırma bulgularında, katılımcıların sosyal duygusal öğrenme becerilerinin toplam puanlarda ortalama değerlerde olduğu (3,10±0,354), en yüksek alt boyut ortalamasının kendilik değerini arttıran beceriler alt boyutunda (3,25±0,58) yer aldığı, en düşük alt boyut ortalamasının ise stresle başa çıkma becerileri (2,75 ±0,66) alt boyutunda yer aldığı belirlenmiştir. Bu durumda bireylerin sosyal duygusal öğrenme becerilerinin artırılması yönünde uygulamalara ihtiyaç duyulduğu söylenebilir. Çeşitli boş zaman etkinlik programlarının bu yönde dizayn edilmesi, bireylerin sosyal duygusal öğrenme becerilerine olumlu katkı sağlayabilir. Bu doğrultuda Westrich ve Pope'un (2018) açık alan boş zaman aktivitelerinden biri olan kampçılığın çocukların sosyal duygusal öğrenme becerileri üzerine etkilerinin incelendikleri çalışmaya 2015 yılında Kuzey Kaliforniya'daki üç çocuk yaz kampı dâhil edilmiştir. Üç kampa iki yaz dönemi boyunca katılım gösteren kampçı, danışman ve ebeveynlerden toplanan 10.000 anket ve yapılan gözlemlerin sonucu olarak; oluşturulan kamp ortamının sosyal duygusal öğrenme becerilerinin gelişimi açısından pozitif katkılarının olduğu görülmüştür. Dolayısıyla çeşitli boş zaman etkinlik plan ve programlamaları sosyal duygusal öğrenme becerilerinin artırılması yönünde etken parametreler arasında değerlendirilebilir. Benzer şekilde, Kayalar'ın (2016) Erzincan ilinde bulunan ilkokul ve ortaokullarda görev yapan 14 öğretmen ile görüşme yoluyla gerçekleştirdiği çalışmasında, okul sonrası programlarının ve yaz programlarının sosyal duygusal öğrenme becerilerine olan faydalarının neler olduğunu öğretmen görüşlerine göre belirlemek istemiştir. Öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda öğrencilerin okuldan sonraki boş zamanlarında katılım gösterebilecekleri okul sonrası programlar, gençlik merkezleri ve gençlik kulüpleri ile oluşturulan programlar ve yaz programlarının çocukların sosyal duygusal öğrenme becerilerinin gelişiminde önemli bir paya sahip olduğu sonucuna varılmıştır.

Yaş değişkenine ilişkin ANOVA sonuçları incelendiğinde, katılımcıların sosyal duygusal öğrenme becerileri toplam puanlarının, problem çözme becerilerinin ve iletişim becerilerinin yaşa göre farklılaştığı görülmektedir. Elde edilen anlamlı farklılıklar incelendiğinde; 26 ila 35 yaş arası tüm anlamlı farklılıklarda 26 yaş altına oranla daha yüksek sosyal duygusal öğrenme becerisi sergilediği belirlenmiştir. Bu sonuca paralel olarak "Sosyal Duygusal Öğrenme Ölçeği" kullanılarak Bozkurt, Yükçü ve diğerleri (2021) tarafından gerçekleştirilmiş olan çalışmada, ölçekten alınan toplam puanlarda da yaşa göre anlamlı bir farklılığın olduğu görülmüştür. Bununla birlikte, boş zamanlarında egzersiz yapan ve yapmayan katılımcıların yaş gruplarının ve egzersiz yapma durumlarının sosyal duygusal öğrenme becerileri düzeyini anlamlı biçimde farklılaştırmadığını ortaya koymaktadır. Erken yaşta spora başlayan bireyler üzerinde yapılan bir araştırmaya göre; ilköğretim 6-14 yaş, orta öğretim 15-18 yaş ve yükseköğretimde spora başlayanlar incelenmiş ve yetişkinlerin düzenli olarak yaptıkları egzersizle, sosyal öğrenme ve spor faaliyetlerinin sosyal yetkinlik beklentisi ile ilişkisi ortaya koyulmuştur (Hoffstetter ve diğerleri, 1990). Bu sonuç mevcut çalışmanın sonucuyla örtüşmemektedir. Çalışma örneklemindeki katılımcıların çoğunluğunun 26-35 yaş arasında olması (%35,7) sebebiyle, bu şekilde bulgulara ulaşılmış olunabilir.

Araştırmanın diğer bulgularında sosyal duygusal öğrenme becerilerinin cinsiyet ile karşılaştırılmasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunamamıştır. Çalışmadan elde edilen bu sonucun, günümüzde bireylerin yetiştirilmesinde benzer süreçlerin yaşanması ve cinsiyetlere bağlı katı görüşlerin giderek azalmasından kaynaklandığı sanılmaktadır. Mevcut çalışmanın sonuçlarıyla örtüşen birçok çalışma olduğu gibi (Yıldız ve Kahraman, 2021; Songül, 2019; Toraman, 2018); farklı bulgular ortaya koyan araştırmalar da bulunmaktadır (Durualp, 2014; İşeri, 2016). Örneklemelerin farklı olmasından kaynaklı olarak değişik sonuçların olabileceği düşünülebilir. Diğer taraftan, boş zamanlarında egzersiz yapan erkek katılımcıların diğer katılımcılara nazaran daha yüksek SDÖB ortaya koyduğunu göstermektedir ($F=4,388$; $p=0,037$). Bu durumun, katılımcıların egzersiz yapma sayesinde elde ettikleri olumlu kazanımların etkisini ortaya koyduğundan kaynaklandığını bahsedebiliriz. Bu sonucu destekleyen birçok araştırmaya rastlanılmaktadır (Hekim, 2016; Kılıç ve Arslan, 2018; Şahan, 2008; Yurt, 2019). Literatürde bireylerin sosyal hayatı içerisinde, psiko-sosyal yönden gelişimini destekleyerek bunu artırmasına destek olan unsurların başında sporun bulunduğu belirtilmektedir (Küçük ve Koç, 2004).

Eğitim değişkenine ilişkin ANOVA sonuçları incelendiğinde, lisansüstü eğitim düzeyine sahip olan katılımcıların tüm eğitim düzeylerine oranla daha yüksek sosyal duygusal öğrenme becerisi sergilediği belirlenmiştir. Dolayısıyla elde edilen bulgular ışığında öğrenim düzeyi arttıkça sosyal duygusal öğrenme becerileri de paralel olarak artmaktadır denilebilir. Alanyazında bireylerin sosyal duygusal öğrenme becerilerinin, akademik başarıyı da arttırdığı belirtilmektedir (Taylor ve diğ., 2002). Yapılan bir çok çalışma (Elbertson ve diğ., 2010; Esen-Aygün ve Şahin-Taşkın, 2017; Pasi, 2001; Pena, 2000; Wooley ve Rubin, 2006) okul ortamında ve dışında yapılan uğraşların, bireylerin sosyal öğrenme becerilerini artmasında önemli bir role olduğunu ifade etmektedir. Bu durum bize uzun yıllar eğitim alan bireylerin sosyal öğrenme becerilerinin daha fazla olduğunu belirtebilir. Nitelikli çalışma bulgularıyla benzerlik gösteren sonuçların görüldüğü Durualp'in (2014) çalışmasında sınıf düzeylerine göre sosyal duygusal öğrenme becerileri puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Katılımcıların boş zamanlarında egzersiz yapma durumları ve öğrenim durumlarının SDÖB'ni birlikte farklılaştırma durumlarının incelendiği MANOVA bulgularına göre ise katılımcılardan boş zamanlarında egzersiz yapan ve ön lisans mezunu olanlarının stresle başa çıkma becerilerinin diğer katılımcılara nazaran daha yüksek olduğu saptanmıştır ($F=3,216$; $p=0,024$). Boş zaman faaliyetleri bireylerin stres düzeylerini eksiltip, enerjilerini yeniden sağlanmasıyla kişilerin stresle başa çıkma süreçlerinde etkili bir araçtır (Letho ve diğerleri, 2014). Yapılan bir araştırmada sportif boş zaman faaliyetlerine katılan bireylerin stres düzeylerinin azaldığı belirtilmiştir (Ho, 2018). Kılıç ve Arslan (2018), spor yapan gençlerin yanıtlarından yola çıkarak sporun sosyalleşmeye etkileri ve etkilerden çıkan ortak sonuçlardan birinin de stres ve gerginliklerden kurtulma olduğunu söylemişlerdir.

Araştırmada son olarak katılımcıların boş zamanlarında egzersiz yapma durumlarına göre sosyal duygusal öğrenme becerilerinin karşılaştırıldığı bağımsız örneklem t testi bulguları, sosyal duygusal öğrenme becerilerinin boş zamanlarda egzersiz yapma durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaştığını ortaya koymaktadır. Elde edilen bulgular tüm anlamlı farklılıkların egzersiz yapanların lehine geliştiğini göstermektedir. Alan yazına bakıldığında, benzer sonuçlar içeren araştırmalara

rastlanmaktadır. Yıldırım (2011) lisanslı olarak takım sporu ve bireysel spor yapan ile spor yapmayan ortaöğretim öğrencilerinin sosyal beceri düzeylerinin karşılaştırılmasını araştırdığı çalışmasında, sosyal beceri bakımından spor yapanların lehine fark olduğu ortaya konulmuştur. Benzer şekilde, Çetin ve Kuru (2009) ise üniversite öğrencilerinin sosyal beceri düzeyleri ile ilgili çalışmalarında, öğrencilerin yapmış oldukları takım sporlarının sosyal beceri toplam puanları ve alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma olduğunu belirtmişlerdir. Nitekim, “Spor, hem yarışma, zevk, sağlık, estetik, eğlence, oyun, reklam, propaganda, meslek, bilim, boş zamanları değerlendirme aracı, hem de kişi ve toplumlararası ilişkileri düzenleyen bir olgudur” (Voigt, 1998).

Sonuç olarak özellikle egzersiz yapma durumunun sosyal duygusal öğrenme becerilerini farklılaştırdığı söylenebilir. Boş zamanlarda yapılan egzersiz gibi faaliyetlerin bireylerin sosyalleşmesine ve süreç içinde sosyal duygusal öğrenme becerisi edinmesine yardımcı olması söz konusudur. Gelecekte yapılacak araştırmaların farklı boş zaman etkinliklerine odaklanarak sosyal duygusal öğrenme becerilerini geliştirmek ve incelemek yönüyle ortaya koyması önerilmektedir.

Çıkar Çatışması: Yazarlar, makalede ele alınan konu veya materyallerle ilgili olarak bir finansal veya finansal olmayan kuruluşla herhangi bir çıkar çatışması olmadığını beyan etmektedir.

Araştırmacıların katkı oranı beyanı: 1. Yazar % 40, 2. Yazar %30, 3. Yazar %20, 4. Yazar %10 katkı sağlamıştır.

KAYNAKÇA

- Aftab, R., Çelik, İ., & Sarıçam, H. (2015). Facebook addiction and social emotional learning skills. *Ozean Journal of Social Science*, 8(2), 108-120.
- Akandere, M., Özyalvaç, N. T., & Duman, S. (2010). Ortaöğretim Öğrencilerinin Beden Eğitimi Dersine Yönelik Tutumları İle Akademik Başarı Motivasyonlarının İncelenmesi Konya Anadolu Lisesi Örneği. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 24(1), 1-10.
- Aksoy, Ö.N. (2020). Ergenlerin Sosyal Duygusal Öğrenme Düzeylerinin İncelenmesi. *İnsan ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(1), 576-590.
- Akyüz, H., & Türkmen, M. (2016). Üniversite öğrencilerinin boş zaman faaliyetlerine yönelik tutumlarının incelenmesi: Bartın üniversitesi örneği. *International Journal of Sport Culture and Science*, 4(Special Issue 1), 340-357.
- Ateca-Amestoy, V., Gerstenblüth, M., Mussio, I., & Rossi, M. (2016). How do cultural activities influence happiness? Investigating the relationship between self-reported well-being and leisure. *Estudios Económicos (México, DF)*, 31(2), 217-234.
- Aydin, C., & Özel, Ç. H. (2017). A ve B kişilik tiplerinin boş zaman davranışlarının kıyaslanması. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(2), 21-41.
- Bozkurt Yükçü, Ş., İzoglu Tok, A., Güngör, İ., Işık Uslu, A., Taştekin, E., & Demircioğlu, H. (2021). Ön ergenlik döneminde sosyal duygusal öğrenme becerileri, akran algıları ve ebeveyn tutum algılarının incelenmesi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(53), 431-451.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.A., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri (11. Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi.

- Çetin, M.Ç. & Kuru, M. (2009). Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Öğrencilerinin Sosyal Beceri Düzeylerinin Belirlenmesi. *Selçuk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilim Dergisi*, 11(1), 1-8.
- Davis, A., Solberg, V. S., de Baca, C., & Gore, T. H. (2014). Use of social emotional learning skills to predict future academic success and progress toward graduation. *Journal of Education for Students Placed at Risk (JESPAR)*, 19(3-4), 169-182.
- Demir, M.,Y. (2014). *Öğrenme Teorileri*. içinde (ss. 1-27). Şahin, M. (Ed.) Öğrenme: Giriş, Sorunlar ve Tarihsel Bakış Açıları. Ankara: Nobel Yayın.
- Duman, B. (2015). *Neden beyin temelli öğrenme?* Ankara: Pegem Akademi.
- Durlak, J. A., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., Weissberg, R. P., Schellinger, K. B., Dubois, D., & O'brien, M. U. (2007). *Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL)*. Chicago. Erişim Adresi: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/summary?doi=10.1.1.379.4965>
- Durualp, E. (2014). Ergenlerin sosyal duygusal öğrenme becerilerinin cinsiyet ve sınıfa göre incelenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*. 26, 13-25.
- Elbertson, N. A., Brackett, M. A., & Weissberg, R. P. (2010). *School-based social and emotional learning (SEL) programming: Current perspectives*. In Second international handbook of educational change (pp. 1017-1032). Springer Netherlands.
- Elias, M., J., Zins J.,E., Weissberg, R., G., Frey, K., S., Greenberg, M., T., Haynes, N., M., Kessler, R., Schwab-Stone, M. & Shriver, T., P. (1997). *Promoting social and emotional learning, guidelines for educators*. E-books.Virginia USA: ASCD.
- Erdoğan, Ç. H., & Bahadır, Z. (2019). Egzersiz yapan bireylerin boş zaman etkinliklerine katılım motivasyonlarını etkileyen faktörlerin incelenmesi. *Spor ve Performans Araştırmaları Dergisi*, 10(1), 56-68.
- Furtuna, S. (2018). 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Empatik Eğilimleri İle Sosyal Duygusal Öğrenme Becerilerinin Zihin Kuramını Yordaması. Yüksek Lisans Tezi, Toros Üniversitesi. Mersin.
- Güven, A., U. (2019). *Lisanslı U18 Basketbolcuların Sosyal Duygusal Öğrenme Düzeyleri ile Akademik başarı Düzeylerinin İncelenmesi (Ankara İli Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi. Ankara.
- Hekim, M. (2016). Çocuklarda beden eğitimi, spor ve oyun etkinliklerine katılımın kemik gelişimi üzerine etkilerinin değerlendirilmesi. *Gümüşhane Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 5(2), 66-71.
- Ho, T.S. (2018). An Exploration of Relationship Among Leisure Involvement, Leisure Benefits, Quality of Life and Training Effects of Collegiate Athletes. *The International Journal of Organizational Innovation*, 10(4), 327-344.
- Hoffstetter, C.R., Hovell, M.F., Sallis, J.F. (1990). Social Learning Correlates of Exercise Self-efficacy. Early Experiences With Physical Activity. *Social Science and Medicine*, 31, 1169-1176.
- Iwasaki, Y., Zuzanek, J., & Mannell, R. (2001). Social support, self-esteem, and sense of mastery as mediators of the relationships among physically active leisure, stress and health. *Leisure/Loisir*, 26(3-4), 257-287.
- İşeri, İ. (2016). *Lise öğrencilerinin duygusal zeka düzeyleri ile sosyal duygusal öğrenme becerileri arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi, Adapazarı.
- Jones, S. M., McGarrah, M. W., & Kahn, J. (2019). Social and emotional learning: A principled science of human development in context. *Educational Psychologist*, 54(3), 129-143.
- Kabakçı, Ö. F. & Owen, F. K. (2010). Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği Geliştirme Çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 35(157), 153-166.
- Kabakçı, Ö. F., & Korkut, F. (2010). 6-8. Sınıftaki öğrencilerin sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 33(148), 77-86.
- Karaküçük, S. & Akgül, B. M. (2016). *Ekorekasyon*. Ankara. Gazi Kitabevi.

- Kayalar, F. (2016). Views of teachers on the benefits of after-school programs and summer programs in terms of social emotional learning. *Merit Research Journal of Education and Review*, 4(2), 6-13.
- Kılıç, M., Arslan, A. (2018). Parçalanmış aileye mensup lise öğrencilerinin sosyalleşmesinde sporun etkisi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(66), 505-517.
- Kim, J. H., & Brown, S. L. (2018). The associations between leisure, stress, and health behavior among university students. *American Journal of Health Education*, 49(6), 375-383.
- Letho, X.Y., Park, O., Fu, X. & Lee, G. (2014). Student Life Stress and Leisure Participation. *Annals of Leisure Research*, 17(2), 200-217.
- Melikoğlu, M. (2020). *Ortaokul öğrencilerinin problem çözme becerileri ile sosyal uyum becerileri ve sosyal duygusal öğrenme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Maltepe Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Merter, K.(2013). *Ortaokul öğrencilerinin sosyal duygusal öğrenme becerileri ve benlik algısı arasındaki ilişkinin incelenmesi (Maltepe İlçesi Örneği)*.Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Niemi, K. (2020). CASEL is updating the most widely recognized definition of social-emotional learning. Here's why.). Erişim Adresi: <https://www.the74million.org/article/niemi-casel-is-updating-the-most-widely-recognized-definition-of-social-emotional-learning-heres-why/>
- Owens, M. H., & Browne, L. P. (2021). Camp Counselor as a Role Model for Social-Emotional Learning Skills in Camp. *Journal of Outdoor Recreation, Education, and Leadership*, 13(1), 8-22.
- Paolini, A. C. (2020). Social Emotional Learning: Key to Career Readiness. *Anatolian Journal of Education*, 5(1), 125-134.
- Pasi, R, J. (2001). *Higher expectations: promoting social emotional learning and academic achievement in your school*. New York: Teachers College Press.
- Pena, D. C. (2000). Parent involvement: Influencing factors and implications. *The Journal of Educational Research*, 94, 42-58.
- Prados, M. Á. H., & Muñoz, J. S. Á. (2019). Family leisure and academic achievement. Perception of the families. *Italian journal of educational research*, 12(23), 86-105.
- Richmond, D., Sibthorp, J., & Bialeschki, M. D. (2020). Employer perceptions of seasonal summer camp employment. In *American Camp Association National Research Forum Book of Abstracts* (pp. 99-102).
- Sarıkoç, G., & Kaplan, M. (2017). Hemşirelik öğrencilerinin sosyal duygusal öğrenme becerileri, mesleki benlik saygısı ve akademik branş memnuniyetleri arasındaki ilişki. *Florence Nightingale Hemşirelik Dergisi*, 25(3), 201-208.
- Schmiedeberg, C., & Schröder, J. (2017). Leisure activities and life satisfaction: An analysis with German panel data. *Applied Research in Quality of Life*, 12(1), 137-151.
- Songül, Ö. (2019). Bağlanma stillerinin ergenlik dönemi sosyal duygusal öğrenme becerileri üzerine etkisi. Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi. Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Şahan, H. (2008). Üniversite öğrencilerinin sosyalleşme sürecinde spor aktivitelerinin rolü. *KMU İİBF Dergisi*, 10(15), 260-278.
- Şahin Taşkın, Ç., & Esen Aygün, H. (2017). 3. Ve 4. Sınıf öğrencilerinin sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Journal of Theoray and Practice in Education*, 13(3), 430-454.
- Taylor, C. A., Liang, B., Tracy, A. J., Williams, L. M., & Seigle, P. (2002). Gender differences in middle school adjustment, physical fighting, and social skills: Evaluation of a social competency program. *The Journal of Primary Prevention*, 23, 259-272.

- Toraman, Ç. (2018). *Kars ilinde Aile ve Sosyal Politikalar İl Müdürlüğüne bağlı çocuk evlerinde kalan ergenlerin psikolojik dayanıklılık, öz yeterlilik ve sosyal duygusal öğrenme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Üsküdar Üniversitesi, İstanbul.
- Trainor, S., Delfabbro, P., Anderson, S., & Winefield, A. (2010). Leisure activities and adolescent psychological well-being. *Journal of adolescence*, 33(1), 173-186.
- Turel, O. (2019). Potential'dark sides' of leisure technology use in youth. *Communications of the ACM*, 62(3), 24-27.
- Usaklı, H., & Ekici, K. (2018). Schools and social emotional learning. *European Journal of Education Studies*, 4(1), 69-80.
- Vatansever Bayraktar, H., & Yılmaz, K. Ö. (2016). Sınıf öğretmenlerinin çatışma çözme becerileri ile stresle başa çıkma becerileri arasındaki ilişki. *Electronic Turkish Studies*, 11(3), 2333-2354.
- Voigt, Dieter, (1998). *Spor Sosyolojisi*. (Çev: Ayşe Atalay), İstanbul: Alkım Yay.
- Westrich, L. & Pope, D. (2018, 18 Mart). Summer Camp: A unique environment for social and emotional learning. Erişim Adresi: <https://www.acacamps.org/news-publications/blogs/research-360/summer-camp-unique-environment-social-emotional-learning>
- Wooley, S. F., & Rubin, M. A. (2006). Physical Health, Social-Emotional Skills, and Academic Success Are Inseparable. *The educator's guide to emotional intelligence and academic achievement: social-emotional learning in the classroom*, 62.
- Yıldırım, S. (2011). *Lisanslı Olarak Takım Sporü Ve Bireysel Spor Yapan İle Spor Yapmayan Ortaöğretim Öğrencilerinin Sosyal Beceri Düzeylerinin Karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Yıldız, A. & Karaman, S. (2021). Ortaokul Öğrencilerinde Psikolojik Dayanıklılık, Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri ve Yaşam Doyumu Arasındaki İlişki. *Okul Psikolojik Danışmanlığı Dergisi*, 4(2), 23-60.
- Yurt İİ. (2019). Beden eğitimi ve spor dersinin ortaokul öğrencilerinin sosyalleşmelerine etkisine ilişkin veli görüşleri. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum*, 8(23), 297-312.
- Yüncü, D. (2013). *Rekreasyon yönetimi*. Argan, M. (Ed.). içinde (ss. 2-27). Boş Zaman ve Rekreasyon: Kavram ve Özellikler. Anadolu Üniversitesi. Eskişehir.
- Zins, J. E., & Elias, M. J. (2006). *Social and emotional learning*. In G. G. Bear & K. M. Minke (Eds.), *Children's needs III: Development, prevention, and intervention* (pp. 1-13). Bethesda, MD: National Association of School Psychologists.
- Zins, J. E., Walberg, H. & Weissberg, R. (2004). Getting to the heart of school reform. Social and Emotional Learning for academic success. *Communique*, 33(3), 35.