

**T.C.
SAKARYA UYGULAMALI BİLİMLER ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ**

**BEDEN EĞİTİMİ DERSİNDE YAPILANDIRMACI ÖĞRETİM
YAKLAŞIMININ ORTAÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN DEĞER
YÖNELİMLERİNE ETKİSİ**

DOKTORA TEZİ

VEDAT ULUIŞIK

**Enstitü Anabilim Dalı : BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR
ÖĞRETMENLİĞİ**

Tez Danışmanı : Doç. Dr. Gülten HERGÜNER

Ocak 2019

T.C.
SAKARYA UYGULAMALI BİLİMLER ÜNİVERSİTESİ
LİSANÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

BEDEN EĞİTİMİ DERSİNDE YAPILANDIRMACI ÖĞRETİM
YAKLAŞIMININ ORTAÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN
DEĞER YÖNELİMLERİNE ETKİSİ

DOKTORA TEZİ

VEDAT ULUIŞIK

Enstitü Anabilim Dalı : BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR
ÖĞRETMENLİĞİ

Bu tez 14.07.2019 tarihinde aşağıdaki jüri tarafından
oybirliği/oyçokluğu ile kabul edilmiştir.

Doç. Dr.
Sevgi COŞKUN
KESKİN
Jüri Başkanı

Doç. Dr.
Gülten HERGÜNER
Üye

Doç. Dr.
Mahmut ZENGİN
Üye

Doç. Dr.
Çetin YAMAN
Üye

Doç. Dr.
İhsan SARI
Üye

EİLDİRİM

Hazırladığım tezin tamamen kendi çalışmam olduğuna, akademik ve etik kuralları gözeterek çalıştığımı ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt ederim.



Vedat ULUŞIK

ÖN SÖZ

Bilgiye ulaşmanın çok kolay hale geldiği günümüzde, artık bilgiye ulaşmaktan çok bilgiyi doğru kullanmak daha önemli hale gelmiştir. Baş döndürücü bir hızla ilerleyen bu bilgi ve teknoloji çağı, her alanda pek çok faydanın yanında olumsuzlukları da beraberinde getirmektedir. İşte bu olumsuzlukları bertaraf edecek, insanları doğru davranışa götürecektir, ulusal ve uluslar arası tüm toplumları bir arada, huzur ve mutluluk içinde yaşatacak yegane olgu eğitimidir. Theodore Roosevelt'in *'Bir insanı ahlaken eğitmeden sadece zihnen eğitmek topluma bir bela kazandırmaktır.'* sözü eğitimin önemini ortaya koymaktadır. Ancak bu gerçeğe rağmen üzücü bir şekilde eğitim-öğretimin çoğunlukla öğretim kısmına odaklanılmış ve *'Eğitim'* kısmı yıllarca ihmal edilmiştir. Son yıllarda ortaya çıkan kültürel yozlaşma ile eğitimin önemi çok net bir şekilde ortaya çıkmıştır. Bu kültürel yozlaşmadan medya, sanat, siyaset ve spor da nasibini almıştır. Sporda da karşımıza çıkan bu sorunun çözümü elbette yine eğitimidir. Gelecek nesilleri insani değerlere sahip bireyler olarak görmek istiyorsak eğitim programları ve bu programların duyuşsal hedefleri daha çok önem arz etmektedir. Neredeyse tüm ülkelerin eğitim programları içinde kendine yer bulan beden eğitimi ve spor dersi bu anlamda çok önemlidir. Çünkü beden eğitiminin özü aynı zamanda karakter ve değerler eğitimidir.

İşte bu duygularla hazırlanmış bu çalışmada öncelikle benim için bir danışman hocadan daha fazlası olan ve aynı zamanda, lisans eğitimimde de öğretmenliğimi yapan saygıdeğer danışmanım Doç. Dr. Gülten HERGÜNER'e, sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum. Ayrıca tez izleme komitemde yer alan ve şahsım adına bilime yeni bir bakış açısı kazandıran Doç. Dr. Sevgi COŞKUN KESKİN'e, tez izleme sürecinde pozitif yaklaşımıyla her zaman bana destek olan Doç. Dr. İhsan SARI'ya teşekkürlerimi sunarım. Tez savunmamda önemli katkılarıyla tezimi güçlendiren değerli hocalarım Prof. Dr. Çetin YAMAN'a ve Doç. Dr. Mahmut ZENGİN'e de çok teşekkür ederim. Ayrıca bu süreçte katkılarından dolayı değerli kardeşim Ahmet DÖNMEZ'e teşekkür ederim. Bunun yanında tüm Sakarya Üniversitesi çalışanlarına, Burdur USO Anadolu Lisesi, idareci, öğretmen, öğrenci ve çalışanlarına teşekkür ederim. Bu zorlu süreçte ihmal etmek zorunda kaldığım beni yetiştiren değerli anneme, babama, eşime, oğullarım Ali Emir ULUIŞIK ve Eren Alp ULUIŞIK'a ayrıca teşekkür ederim.

ÖZET

BEDEN EĞİTİMİ DERSİNDE YAPILANDIRMACI ÖĞRETİM YAKLAŞIMININ ORTAÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN DEĞER YÖNELİMLERİNE ETKİSİ

Uluşık, Vedat

Doktora Tezi, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Anabilim Dalı

Danışman: Doç. Dr. Gülten HERGÜNER

Ocak, 2019 xvii+213 Sayfa

Bu araştırmanın amacı, ortaöğretim öğrencilerinin beden eğitimi dersindeki yapılandırmacı öğretim yaklaşımı algıları ve insani değer yönelimlerini belirleyerek bu ikisi arasındaki ilişkiyi incelemek ve öğrencilerin insani değer yönelimlerinin nedenleri üzerine fikir edinmektir. Karma yöntemin kullanıldığı bu çalışmada karma yöntem desenlerinden yakınsayan paralel desen yöntemi kullanılmıştır. Bu karma yöntem deseninde nicel ve nitel aşamalar aynı anda uygulanmış ve ayrı ayrı çözümlenmiştir. Araştırmanın nicel boyutunun evrenini Burdur il merkezindeki farklı okul türlerinde eğitim gören 9-12. sınıf ortaöğretim öğrencileri oluşturmaktadır. Örneklem grubunda ise bu öğrenciler arasından kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemi ile seçilen 1354 ortaöğretim öğrencisi yer almaktadır. Nicel bölüm için veri toplama işlemi anket soruları ile gerçekleştirilecektir. Anket üç bölümden oluşmaktadır: Birinci bölümde öğrenciler ile ilgili demografik bilgiler yer almaktadır. İkinci bölümde Dilmaç B. tarafından geliştirilen ‘İnsani Değerler Ölçeği (İDÖ)’, üçüncü bölümde ise Ağbuğa B. tarafından geliştirilen ‘Öğrencilere Yönelik Beden Eğitimi Dersi Yapılandırmacı Öğretim Yaklaşımı Ölçeği (ÖY-YÖYÖ)’ kullanılmıştır. Nicel yöntem ile elde edilen verilerin analizinde SPSS programı kullanılmıştır. Ölçeklerin güvenilirlik testleri yapılmış tüm alt boyutlarda güvenilir olduğu bulunmuştur. Ölçek alt boyutlarına ilişkin verilere hipotez testleri uygulanmadan önce verilerin normal dağılıp dağılmadığına ilişkin test uygulanmış ve verilerin normal dağılım göstermediği tespit edilmiştir. Bu sebeple hipotez testleri için non-parametrik testler seçilmiştir. İki ölçek arasındaki ilişkiyi belirlemek için de korelasyon testi yapılmıştır. Araştırmanın nitel bölümü için durum (Örnek olay) yöntemi tercih edilmiştir. Bunun için 9-12. sınıf öğrencilerinden hem spor yapan hem

de spor yapmayan öğrenciler; spor yapanlar arasından da bireysel ve takım sporu yapan öğrenciler maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemiyle çalışma grubuna dahil edilmiştir. Buna ek olarak kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemi kullanılmış ve nitel bölüm için katılımcılar araştırmacının beden eğitimi öğretmeni olarak çalıştığı okuldan seçilmiştir. Bu çalışmada yapılandırılmış görüşme tekniklerinden biri olan standartlaştırılmış açık uçlu görüşme tekniği kullanılarak örnek olay soruları hazırlanmış ve toplamda 23 öğrenci ile görüşülmüştür. Nitel yöntemle elde edilen verilerin önce betimsel analizi daha sonra içerik analizi yapılmıştır. İçerik analizi sonucu elde edilen temalar nicel verilerden elde edilen sonuçlarla ilişkilendirilerek yorumlanmıştır. Tüm bu çalışmalar sonucunda katılımcı öğrencilerin İDÖ ölçeği sorumluluk insani değeri ile ÖY-YÖYÖ ölçeği oyunlar/beceriler algısı düzeyleri arasında pozitif ve orta düzeyde anlamlı bir ilişkinin varlığı tespit edilmiştir. Katılımcı öğrencilerin İDÖ ölçeği dostluk/arkadaşlık, barışçıl olma, saygı, dürüstlük ve hoşgörü insani değerleri ile ÖY-YÖYÖ ölçeği oyunlar/beceriler, kişisel ilgi ve sosyal iş birliği algısı düzeyleri arasında pozitif ve düşük düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Nitel analiz sonucunda ise, katılımcı öğrencilerin genel olarak günlük hayatta sahip oldukları değerlerin, spor ortamlarında aynı düzeyde olmadığı ve katılımcıların değer hiyerarşilerinin birbirlerinden farklı olduğu saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Beden Eğitimi ve Spor, Değerler Eğitimi, Yapılandırıcı Öğretim Yaklaşımı, Karma Yöntem

ABSTRACT

THE EFFECT OF CONSTRUCT İVİST TEACHING APPROACH IN PHYSICAL EDUCATION LESSON UPON THE VALUE ORİENTATION OF SECONDARY SCHOOL STUDENTS

Uluşık, Vedat

Phd Thesis, Department of Physical Education and Sport Teaching

Supervisor: Assoc. Dr. Gülten HERGÜNER

January, 2019 xvii+213 Page

The aim of this research is to determine the constructivist teaching approaches in the physical education course of secondary education students and to determine the human value orientations, to examine the relationship between the two and to get an idea about the reasons of the students' human value orientations. In this study using mixed method, convergent parallel pattern method is used. In this mixed method design, quantitative and qualitative stages were applied simultaneously and analyzed separately. The universe of the quantitative dimension of the study is 9-12. grade of high school students in Burdur City Centre consist of different types of school. In the sample group, there were 1354 secondary school students selected among the students by easy-to-reach status sampling method. The data collection process for the quantitative section will be carried out with survey questions. The questionnaire consists of three parts. In the first part, demographic information is given about students. In the second part, the Human Values Scale (HVS) developed by Dilmaç B. was used. In the third part, Constructivist Teaching Approach Scale for Students (CTAS-FS)-which was developed by Ağbuğa B., was used. SPSS program was used to analyze the data obtained by the quantitative method. The reliability of the scales was found to be reliable in all sub-dimensions. Before the hypothesis tests were applied to the data related to the scale sub-dimensions, the test was performed to determine whether the data were distributed normally and the data did not show normal distribution. For this reason, non-parametric tests were selected for hypothesis testing. Correlation test was used to determine the relationship between the two scales. For the qualitative part of the study, the case method was preferred. For this 9th-12th grade students both doing sports and not doing sports, also the

students doing individual and team sports among the students doing sports are included in the study group with maximum diversity sampling group. In addition, an easily accessible state sampling method was used and participants were selected from the school where the researcher was a physical education teacher. In this study, case study questions were prepared by using the standardized open-ended interview technique which is one of the structured interview techniques and totally 23 students were interviewed. Firstly descriptive analysis then content analysis of the data obtained by qualitative method was performed. Themes obtained as a result of content analysis are interpreted in relation to the results obtained from quantitative data. As a result of all these studies, it was determined that there was a positive and moderately significant relationship between the participant students' HVS scale responsibility humanitarian value and the CTAS-FS scale level of plays/skills perception level of the scale. A positive and low level significant relationship was found between the participants' HVS scale friendship/companionship, peacefulness, respect, honesty and tolerance human values, and the CTAS-FS scale level of play/skills, personal attention and social cooperation perception. As a result of the qualitative analysis, it was determined that the values of the students in their daily life in general were not the same in the sporting environments and the value hierarchies of the participants were different from each other.

Keywords: Physical Education and Sports, Values Education, Constructivist Teaching Approach, Mixed Method

Değerli evlatlarım,

Ali Emir ULUIŞIK ve Eren Alp ULUIŞIK'a ithaf olunur...



İÇİNDEKİLER

BİLDİRİM	iii
ÖN SÖZ	iv
ÖZET.....	v
ABSTRACT.....	vii
İÇİNDEKİLER	x
TABLolar LİSTESİ.....	xiii
ŞEKİLLER LİSTESİ	xvi
DİYALOGlar LİSTESİ.....	xvii
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ	1
1.1 PROBLEM CÜMLESİ	6
1.2 ALT PROBLEMLER	6
1.3 VARSAYIMLAR	8
1.4 SINIRLILIKLAR.....	8
1.5 TANIMLAR.....	9
1.6 KISALTMALAR	10
BÖLÜM II.....	11
ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ.....	11
2.1 DEĞER NEDİR?	11
2.2 DEĞER SINIFLANDIRMALARI	12
2.3 DEĞERLER EĞİTİMİ.....	20
2.4 OKULLARDA DEĞERLER EĞİTİMİ.....	22
2.5 DEĞER EĞİTİMİ YAKLAŞIMLARI.....	25
2.5.1 Değerlerin Doğrudan Öğretimi Yaklaşımı.....	25
2.5.2 Değerleri Belirginleştirme Yaklaşımı	28
2.5.3 Değer Analiz Yaklaşımı	30
2.5.4 Bütüncül Yaklaşım: Kohlberg'in Adil Topluluk Okulları	33
2.5.5 Değerler Eğitiminde Gizilgüç: Örtük Programı	35
2.5.6.Karakter Eğitimi.....	37

2.6 BEDEN EĞİTİMİ VE SPORDA DEĞERLER EĞİTİMİ.....	39
2.6.1 Beden Eğitiminde Değerler Eğitimi.....	49
2.6.2 Spor ve Onunla İlişkili Değerler	52
2.6.3 Beden Eğitimi ve Spor Tartışması	55
2.2 YAPILANDIRMACI ÖĞRETİM YAKLAŞIMI	57
2.2.1 Yapılandırmacı Öğretim Yaklaşımı Tarihiçesi	59
2.2.2 Milli Eğitim Bakanlığında Yapılandırmacı Öğretim Yaklaşımı.....	60
2.2.3 Beden Eğitimi ve Spor Dersinde Yapılandırmacı Öğretim Yaklaşımı	61
BÖLÜM III	65
YÖNTEM.....	65
3.1 ARAŞTIRMANIN MODELİ	65
3.2 EVREN, ÖRNEKLEM VE ÇALIŞMA GRUBU	66
3.2.1 Nicel Boyutta Evren ve Örneklem	66
3.2.2 Nitel Boyutta Çalışma Grubu.....	66
3.3 VERİ TOPLAMA ARAÇLARI.....	67
3.3.1 Nicel Verilerin Toplanması.....	67
3.3.2 Nitel Veri Aracı ve Toplanması	72
3.4 VERİLERİN ANALİZİ	75
3.4.1 Nicel Verilerin Analizi	75
3.4.2 Nitel Verilerin Analizi	77
BÖLÜM IV	79
BULGULAR.....	79
4.1 NİCEL ÖLÇME ARAÇLARINDAN ELDE EDİLEN VERİLERE İLİŞKİN BULGULAR.....	79
4.2 NİTEL VERİLERDEN ELDE EDİLEN BULGULAR.....	106
4.2.1 Dürüstlük Değeri Örnek Olay Soru ve Analizleri.....	106
4.2.2 Saygı Değeri Örnek Olay Soru ve Analizleri.....	117
4.2.3. Barışçıl Olma Değeri Örnek Olay Soru ve Analizleri	119
4.2.4. Sorumluluk Değeri Örnek Olay Soru ve Analizleri.....	127
4.2.5 Hoşgörü Değeri Örnek Olay Soru ve Analizleri	132
4.2.6 Dostluk/Arkadaşlık Değeri Örnek Olay Soru ve Analizleri	137
BÖLÜM V	147

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER.....	147
5.1 TARTIŞMA	147
5.2 SONUÇ	159
5.3 ÖNERİLER.....	170
5.3.1 Araştırma Sonuçlarına Dayalı Öneriler.....	170
5.3.2 İleride Yapılabilecek Araştırmalara Yönelik Öneriler	172
KAYNAKÇA	173
EKLER.....	200
EK-1: KİŞİSEL BİLGİ FORMU	200
EK-2: ÖĞRENCİLERE YÖNELİK YAPILANDIRMACI ÖĞRETİM YAKLAŞIMI ÖLÇEĞİ.....	202
EK-3: İNSANİ DEĞERLER ÖLÇEĞİ.....	204
EK-4: GÖRÜŞMEDE KULLANILAN ÖRNEK OLAY SORULARI	205
EK-5: 2017-2018 EĞİTİM-ÖĞRETİM YILINDA ÇALIŞMANIN NİCEL KISMININ ÖRNEKLEMİNİ OLUŞTURAN OKULLAR LİSTESİ.....	207
EK-6: ARAŞTIRMANIN NİTEL ÇALIŞMA GRUBUNUN KODLAMASI VE ÖZELLİKLERİ	208
EK-7: ARAŞTIRMANIN NİTEL ÇALIŞMA GRUBUYLA YAPILAN GÖRÜŞME DETAYLARI.....	210
EK-8 ETİK KURULU ARAŞTIRMA İZİN BELGESİ	211
EK-9: MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI ARAŞTIRMA İZİN BELGESİ.....	212
EK-10: ÖZGEÇMİŞ VE İLETİŞİM BİLGİSİ.....	213

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1: Schwartz'ın Değer Sınıflamasına Göre Ana Grup Değerler, Temel Değer Tipleri, Açıklamalar ve Alt Değerler	15
Tablo 2. 12-16 Yaş Arası Futbol ve Tenis Oyuncuları Tarafından Spontane Olarak İfade Edilen Değerler	44
Tablo 3. İngiltere'deki Ergen Sporcuların Değer Ortalamalarının Sıralaması	45
Tablo 4. Lee'nin Temsilci Maddelerinin Onun Değerlerinden Faydalanılarak Geliştirilmesi ve Bunların Schwartz'ın Değer Türleri İçindeki Yeri.....	47
Tablo 5. İnsani Değerler Ölçeği Alt Boyutları.....	68
Tablo 6. Yapılandırmacı Yaklaşım Ölçeği Alt Boyutları	71
Tablo 7. Ölçek Puanlarına İlişkin Güvenilirlik Analizi Sonuçları.....	76
Tablo 8. One Sample Kolmogorov-Smirnov Testi Sonuçları.....	76
Tablo 9. Katılımcıların Temel Demografik Bilgilerine İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler.....	79
Tablo 10. Katılımcıların Eğitimleri ve Beden Eğitimi Öğretmenleri İle İlgili Bilgilerine İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler	80
Tablo 11. Katılımcıların Spor ile İlgili Bilgilerine İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler ..	81
Tablo 12. Katılımcıların Yapılandırmacı Öğretim Yaklaşımı Ölçeğine Yönelik Algılarına İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler	81
Tablo 13. Katılımcıların Yapılandırmacı Öğretim Yaklaşımı Ölçeğine Yönelik Algılarının Eğitim Gördükleri Okul Türlerine Göre Karşılaştırılması	82
Tablo 14. Katılımcıların Yapılandırmacı Öğretim Yaklaşımı Ölçeğine Yönelik Algılarının Cinsiyetlerine Göre Karşılaştırılması	83
Tablo 15. Katılımcıların Yapılandırmacı Öğretim Yaklaşımı Ölçeğine Yönelik Algılarının Yaş Gruplarına Göre Karşılaştırılması	84
Tablo 16. Katılımcıların Yapılandırmacı Öğretim Yaklaşımı Ölçeğine Yönelik Algılarının Sınıf Düzeylerine Göre Karşılaştırılması	85
Tablo 17. Katılımcıların Yapılandırmacı Öğretim Yaklaşımı Ölçeğine Yönelik Algılarının Haftalık Beden Eğitimi Dersi Alma Süresine Göre Karşılaştırılması	85
Tablo 18. Katılımcıların Yapılandırmacı Öğretim Yaklaşımı Ölçeğine Yönelik Algılarının Okullarında Spor Salonu Olması Durumuna Göre Karşılaştırılması	86
Tablo 19. Katılımcıların Yapılandırmacı Öğretim Yaklaşımı Ölçeğine Yönelik Algılarının Okullarının Bahçesinde Spor Yapacak Yeterli Alan Olması Durumuna Göre Karşılaştırılması	87
Tablo 20. Katılımcıların Yapılandırmacı Yaklaşım Yönelik Algılarının Okullarında Spor Yapacak Yeterli Spor Malzemesi (Top, File, Minder vb.) Olması Durumuna Göre Karşılaştırılması	87
Tablo 21. Katılımcıların Yapılandırmacı Öğretim Yaklaşımı Ölçeğine Yönelik Algılarının Spor ve Egzersiz Yapma Durumuna Göre Karşılaştırılması	88
Tablo 22. Katılımcıların Yapılandırmacı Öğretim Yaklaşımı Ölçeğine Yönelik Algılarının Yaptıkları Spor Türüne Göre Karşılaştırılması	88

Tablo 23. Katılımcıların Yapılandırmacı Öğretim Yaklaşımı Ölçeğine Yönelik Görüşlerinin Katılımcıların Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Cinsiyetlerine Göre Karşılaştırılması	89
Tablo 24. Katılımcıların Yapılandırmacı Öğretim Yaklaşımı Ölçeğine Yönelik Görüşlerinin Katılımcıların Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Mesleki Kıdemlerine Göre Karşılaştırılması	89
Tablo 25. Katılımcıların Yapılandırmacı Öğretim Yaklaşımı Ölçeğine Yönelik Algılarının Katılımcıların Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Eğitim Düzeylerine Göre Karşılaştırılması	91
Tablo 26. Katılımcıların İnsani Değerlere Sahip Olma Düzeylerine İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler	91
Tablo 27. Katılımcıların İnsani Değerler Ölçeği Alt Boyut Puanlarının Eğitim Gördükleri Okul Türlerine Göre Karşılaştırılması	92
Tablo 28. Katılımcıların İnsani Değerler Ölçeği Alt Boyut Puanlarının Cinsiyetlerine Göre Karşılaştırılması	94
Tablo 29. Katılımcıların İnsani Değerler Ölçeği Alt Boyut Puanlarının Yaş Gruplarına Göre Karşılaştırılması	95
Tablo 30. Katılımcıların İnsani Değerler Ölçeği Alt Boyut Puanlarının Sınıf Düzeylerine Göre Karşılaştırılması	96
Tablo 31. Katılımcıların İnsani Değerler Ölçeği Alt Boyut Puanlarının Haftalık Beden Eğitimi Dersi Alma Süresine Göre Karşılaştırılması	97
Tablo 32. Katılımcıların İnsani Değerler Ölçeği Alt Boyut Puanlarının Okullarında Spor Salonu Olması Durumuna Göre Karşılaştırılması	98
Tablo 33. Katılımcıların İnsani Değerler Ölçeği Alt Boyut Puanlarının Okullarının Bahçesinde Spor Yapacak Yeterli Alan Olması Durumuna Göre Karşılaştırılması ..	99
Tablo 34. Katılımcıların İnsani Değerler Ölçeği Alt Boyut Puanlarının Okullarında Spor Yapacak Yeterli Spor Malzemesi (Top, File, Minder vb) Olması Durumuna Göre Karşılaştırılması	100
Tablo 35. Katılımcıların İnsani Değerler Ölçeği Alt Boyut Puanlarının Spor ve Egzersiz Yapma Durumuna Göre Karşılaştırılması	100
Tablo 36. Katılımcıların İnsani Değerler Ölçeği Alt Boyut Puanlarının Yaptıkları Spor Türüne Göre Karşılaştırılması	101
Tablo 37. Katılımcıların İnsani Değerler Ölçeği Alt Boyut Puanlarının Katılımcıların Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Cinsiyetlerine Göre Karşılaştırılması	102
Tablo 38. Katılımcıların İnsani Değerler Ölçeği Alt Boyut Puanlarının Katılımcıların Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Mesleki Kıdemlerine Göre Karşılaştırılması	103
Tablo 39. Katılımcıların İnsani Değerler Ölçeği Alt Boyut Puanlarının Katılımcıların Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Eğitim Düzeylerine Göre Karşılaştırılması	104
Tablo 40. Katılımcıların Yapılandırmacı Yaklaşım Algıları İle İnsani Değerleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi	105
Tablo 41. Dürüstlük Değeri Boyutunda Hazırlanmış 9 No.lu Örnek Olay Sorusuna İlişkin Bulgular	107

Tablo 42. Dürüstlük Değeri Boyutunda Hazırlanmış 3 No.lu Örnek Olay Sorusuna İlişkin Bulgular	109
Tablo 43. Saygı Değeri Boyutunda Hazırlanmış 1 No.lu Örnek Olay Sorusuna İlişkin Bulgular.....	117
Tablo 44. Barışçıl Olma ve Saygı Değeri Boyutunda Hazırlanmış 4 No.lu Örnek Olay Sorusuna İlişkin Bulgular	120
Tablo 45. Barışçıl Olma, Saygı ve Hoşgörü Değeri Boyutlarında Hazırlanmış 8 No.lu Örnek Olay Sorusuna İlişkin Bulgular	124
Tablo 46. Sorumluluk Değeri Boyutunda Hazırlanmış 2 No.lu Örnek Olay Sorusuna İlişkin Bulgular	128
Tablo 47. Sorumluluk Değeri Boyutlarında Hazırlanmış 10 No.lu Örnek Olay Sorusuna İlişkin Bulgular.....	130
Tablo 48. Hoşgörü Değeri Boyutunda Hazırlanmış 5 No.lu Örnek Olay sorusuna İlişkin Bulgular	133
Tablo 49. Dostluk/Arkadaşlık Değeri Boyutunda Hazırlanmış 7 No.lu Örnek Olay Sorusuna İlişkin Bulgular.....	138
Tablo 50. Dostluk/Arkadaşlık Değeri Boyutunda Hazırlanmış 6 No.lu Örnek Olay Sorusuna İlişkin Bulgular.....	142

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Değerler Arasındaki İlişkileri Gösteren Yapısal Model	16
Şekil 2. Rokeach Değer Sınıflaması	17
Şekil 3. Kohlberg'in Ahlaki Gelişim İlkeleri ve Basamakları	33
Şekil 4. Schwartz'ın (1992) Değer Yapısında Altyapı Spor Değerlerinin Olası Konumu.....	48



DİYALOGLAR LİSTESİ

Diyalog 1. Dürüstlük Değeri Örnek Olay Sorusu Üzerine -1	107
Diyalog 2. Dürüstlük Değeri Örnek Olay Sorusu Üzerine -2	108
Diyalog 3. Dürüstlük Değeri Örnek Olay Sorusu Üzerine -3	110
Diyalog 4. Dürüstlük Değeri Örnek Olay Sorusu Üzerine -4	112
Diyalog 5. Saygı Değeri Örnek Olay Sorusu Üzerine -1	118
Diyalog 6. Saygı Değeri Örnek Olay Sorusu Üzerine -2	118
Diyalog 7. Barışçıl Olma ve Saygı Değeri Örnek Olay Sorusu Üzerine -1	121
Diyalog 8. Barışçıl Olma ve Saygı Değeri Örnek Olay Sorusu Üzerine -2	122
Diyalog 9. Barışçıl Olma, Saygı ve Hoşgörü Değeri Örnek Olay Sorusu Üzerine-1	125
Diyalog 10. Barışçıl Olma, Saygı ve Hoşgörü Değeri Örnek Olay Sorusu Üzerine-2	125
Diyalog 11. Sorumluluk Değeri Örnek Olay Sorusu Üzerine-1	129
Diyalog 12. Sorumluluk Değeri Örnek Olay Sorusu Üzerine -1	131
Diyalog 13. Hoşgörü Değeri Örnek Olay Sorusu Üzerine -1	134
Diyalog 14. Hoşgörü Değeri Örnek Olay Sorusu Üzerine -2	135
Diyalog 15. Dostluk/Arkadaşlık Değeri Örnek Olay Sorusu Üzerine -1	139
Diyalog 16. Dostluk/Arkadaşlık Değeri Örnek Olay Sorusu Üzerine -2	140
Diyalog 17. Dostluk/Arkadaşlık Değeri Örnek Olay Sorusu Üzerine -3	141
Diyalog 18. Dostluk/Arkadaşlık Değeri Örnek Olay Sorusu Üzerine -4	143
Diyalog 19. Dostluk/Arkadaşlık Değeri Örnek Olay Sorusu Üzerine -5	144
Diyalog 20. Dostluk/Arkadaşlık Değeri Örnek Olay Sorusu Üzerine -6	145

BÖLÜM I

GİRİŞ

Günümüzde yaşanan olumsuz bireysel ve toplumsal olaylar eğitim yöntemleri ve eğitimin niteliği üzerinde tekrar sorgulamaya gidilmesine sebep olmaktadır. Belki de yıllarca bilinçli olmasa da eğitim-öğretim kavramlarından eğitim kısmının bir kenara bırakılarak öğretim kısmı üzerine yoğunlaştırılmış bir sistem ortaya çıkmıştır. Sistemin içinde yer alan bütün öğeler de maalesef için öğretim kısmına odaklanmak zorunda kalmıştır. Bir öğrenci velisi çocuğundan derslerinde başarılı olmasını istemekte, bir öğretmen öğrencisinin sınavda aldığı puanın yüksek olmasını beklemekte, sistem öğrencilerin duyuşsal, sosyal ve psikomotor becerilerini hiçe sayarak sadece zihinsel becerilerini göz önüne alarak sınavda en çok doğru cevabı veren en iyi üniversitelere yerleştirmektedir. Tabi ki zihinsel becerilerin önemi büyüktür ve bu yadsınamaz. Ancak daha çok eğitim kapsamına giren duyuşsal becerilerin göz ardı edilmesi birey ve toplumumuz üzerinde tamiri imkansız ya da tamiri çok zor tahribatlar yaratmaktadır. Örneğin, bir spor müsabakasında şiddete başvuran bir taraftarın profili incelendiğinde lisans mezunu, sosyo-ekonomik düzeyi yüksek bir meslek grubuna mensup bir bireyle karşılaşmaktadır. Bu örneğe benzer nitelikte pek çok vaka vardır. Buradan da kişilerin zihinsel becerilerini geliştirmekte ve akademik anlamda başarıya ulaştığımız, fakat duyuşsal ve sosyal becerilerde yani insani ve ahlaki değerleri aktarmakta ise sıkıntıların olduğu gerçeğini görülmektedir.

Biraz geç kalınmış olsa da gelinen nokta; eğitimin, öğretimden önce gelmesi gerektiği ve günümüzde eğitimin öneminin daha da artmış olduğu gerçeğinin herkes tarafından kabul edildiğini göstermektedir. Program geliştiren ve uygulayan makamlar da bu gerçeği görmüş olmalı ki 2023 Eğitim Vizyonu belgesinde “2023 Eğitim Vizyonu’nun temel amacı; çağın ve geleceğin becerileriyle donanmış ve bu donanımı insanlık hayrına sarf edebilen, bilime sevdalı, kültüre meraklı ve duyarlı, nitelikli, ahlaklı

bireyler yetiştirmektedir.” denilmektedir (WEB-1, 2018). Ahlaklı bireyler yetiştirmek ve sahip olduğu donanımı insanlık hayrına sarf edebilen bireyler yetiştirmek ifadeleri eğitime ve duyuşsal hedeflere işaret etmektedir. Bu açıdan yeniden eğitime ve insani değerlere odaklanması eğitimciler açısından umut ışığı niteliği taşımaktadır ve öğretmenlere yeni süreçte kuracakları eğitim ortamlarında bu belge kılavuzluk edecektir. 2023 Eğitimde Vizyon belgesinde *”Eğitimde başarının yegâne ölçüsü ders notları, sınav sonuçları, zekâ testleri ve mezuniyet sonrası edinilen mesleklerin maaşlarından ibaret olamaz.”* ifadesi aslında günümüzde eğitim denince aklımıza ilk gelen yanlış algılara işaret etmektedir ve belki de mevcut eğitim sistemine bir teşhis niteliği taşımaktadır. Ardından getirilen *“Bugünden başlayarak 21. Yüzyıl Talim ve Terbiye Modelimiz ile 2023 Eğitim Vizyonu’nun temel hedefi, ahlak telakkisine dayalı ve insanı merkeze konumlandıran bir varlık ve bilgi anlayışına hayat vermektir.”* şeklinde belirtilen hedef bir tedavi hüviyetindedir.

Yaşadığımız zamanın bilgi çağı olması ve teknolojinin çok hızlı ilerlemesi bazı olumsuzlukları ortaya çıkarmaktadır. Bu olumsuzluklardan biri de değerlerimizin yozlaşmasıdır. Fakat şunu da göz ardı etmemeliyiz ki gençlerimiz çok fazla olumsuz uyarana maruz kalmaktadır (Doğanay, 2006). Geçmişle kıyaslandığında maruz kalınan olumsuz uyarıların çokluğu değerler eğitiminin önemini artırmakta ve daha fazla çaba sarf etmemiz gerekliliğini doğurmaktadır. Evet, hep belirtildiği üzere bilgi çağında yaşıyoruz. Bilgiye erişmek çok kolay ama erişilen bu bilgiler doğru mu? Ya da iyi yönde mi kullanılıyor yoksa kötü yönde mi? İşte bize edindiğimiz bilgiyi doğru yönde kullanılabilecek, bizi doğru davranışa götüreceği olan sahip olduğumuz değerlerdir ve bu değerlere sahip olmanın yolu da değerler eğitimidir.

Değer denince farklı disiplinlerde farklı anlamlar ortaya çıkmaktadır. Sosyal bilimlerde de belki onlarca değer tanımına ulaşmak mümkündür. Ancak sosyal bilimlerdeki bütün değer tanımlarından yola çıkarak operasyonel bir değer tanımı yapacak olursak, ‘Kişiyi doğru davranışa götüren tercihler’ denilebilir belki de. Peki, kişiyi doğru davranışa ulaştıracak süreç nasıl olmalı? Hangi yöntemler kullanılarak kişide doğru davranış biçimleri oluşturulabilir? Türkiye’de milyonlarca, dünyada 6 milyar civarında insan olduğunu düşündüğümüzde, farklı düşünen ve farklı karakteristik özelliklere sahip milyonlarca birey görülecektir. Dolayısıyla böyle bir çeşitlilik içerisinde birbirinden

farklı doğrulara ve önceliklere sahip insanların olması kaçınılmazdır. Zaten insanın yaratılışından, dini tabir ile fitratından kaynaklanan bu farklılıklar olmasaydı insanoğlu programlanmış robotlardan farksız olurdu. Böyle bir çeşitliliğin bir arada yaşayabilmesi için geçmişte adına töre dediğimiz yazısız kurallar, modern toplumlarda ise kanun ve yasalar gibi yazılı kurallar üretilmiştir. Fakat iç içe girmiş ve bazen birbirinin yerine kullandığımız, adına değer, ahlak, etik dediğimiz insanı daha iyiye, daha güzele, insan onuruna layık her türlü doğru davranışa taşıyan bazı özellikler ve öncelikler vardır. Biraz daha açacak olursak yasalarda yazılı olmayan ama toplumların bir arada sağlıklı bir şekilde yaşamasını sağlayan, toplumun çok büyük bir kesiminin üzerinde uzlaşma sağladığı ortak doğrulara ihtiyaç vardır. İster adına evrensel ahlak ilkeleri, ister etik değerler, isterse karakter diyelim, insan onuruna yakışan her türlü doğru davranış birer değerdir.

Toplumsal yaşamda siyaset, eğitim, sağlık gibi birçok alanda etkili olan değerler spor alanında da fazlasıyla etkilidir. Sporun günümüzde profesyonel hale gelmesi ile birlikte spor endüstrisinin büyümesi, bahis gelirleri ve naklen yayın gelirleri ile birlikte bu pazarın giderek bir dev haline gelmesi ve hızla büyümeye devam etmesi değer problemlerini artırmış, sporu amatör ruhundan uzaklaştırmış, adeta vahşi bir arena haline getirmiştir. Öyle ki bu vahşi ortam sporcu sağlığını hiçe saymakta, sporcuları daha fazla ödül ve para kazanma adına insan onuruna yakışmayacak durum ve davranışlara sürüklemektedir. Her ne kadar başta futbol olmak üzere sporun her çeşidinde '*Fair Play (adil oyun)*', '*Respect (saygı)*' vb. kavramlar ile kampanyalar yürütülse de bu kavramların altını doldurmadan bu olumsuz durumlara karşı başarılı olmanın pek mümkün olmadığı görülmektedir. Çünkü dünyanın birçok ülkesinde ve ülkemizde gördüğümüz kadarıyla halen çoğu sporcu doping kullanımı nedeniyle ceza almakta, bahis ve şike olaylarına karışmakta ve spor müsabakalarında görmek istemediğimiz saha ve tribün olayları devam etmektedir. Tabi sporun tepesinde görülen olumsuz olaylar alt tarafta mı sirayet ediyor ya da altta iyi yetiştiremediğimiz için mi profesyonel sporcularda ve izleyicilerde olumsuz davranışlar ortaya çıkıyor onu irdelemek gerekmektedir. Ama şu bir gerçek ki öğrencileri spora yönlendirmek, öğrencilerde bir spor kültürü oluşturmak, öğrencileri zararlı alışkanlıklardan uzaklaştırmak amacıyla yapılan bir okul sporları müsabakasında dahi küfür, şiddet gibi

olumsuz, spor ahlakına yakışmayacak davranışlarla karşılaşmaktadır. İşin temeline indiğimizde bu olumsuz davranışlar Milli Eğitim Temel Kanunu ve Talim Terbiye Kurulunun 2009 yılında yayımladığı Beden Eğitimi ve Spor Dersi Programı'nın içeriğinde yer alan ve öğrencilere kazandırılmak istenen temel değerlerle çelişmektedir. Öyleyse programda yer alan değerlerin öğretilmesi ile ilgili sıkıntılar olduğu bir gerçektir.

Aslında değerler eğitimi konusunda bütün yükü eğitim kurumlarına yüklemek yanlış bir bakış açısıdır. Bu nedenle sosyal toplumu oluşturan bütün unsurlarla birlikte toplum eksenli yürütülmesi gereken değerler eğitimi çalışmalarını dar bir kalıba sığdırmak doğru değildir. Değerler eğitimi ülkemizde insanı ve toplumu ele alan her kuruluş tarafından ele alınmalı ve bu kurum ve kuruluşlar ile buralarda çalışan bireyler bunu kendilerine bir vazife olarak görmelidirler (Yaman, 2016).

2003 yılından itibaren geliştirilen öğretim programlarında Milli Eğitim Bakanlığı değerler eğitimine yer vermiştir. 2010-2011 eğitim-öğretim yılının ilk haftası itibari ile de Bakanlık, tüm resmi ve özel eğitim kurumlarında tüm sınıf ve şubelerini kapsayacak şekilde değerler eğitimi hedefiyle etkinlikler yapılmasını isteyen bir genelge hazırlamıştır (Kuter ve Kuter-Öztürk, 2012). Bu kapsamda okullarımızda değerler eğitimi çalışmaları devam etmektedir. Fakat bu çalışmalar daha çok ortak genel bir çalışmadan ziyade öğretmen ve idarecilerin bireysel kapasite ve yetenekleri ile yürütülmektedir. Ortaöğretimdeki derslerin öğretim programlarının hemen hemen hepsinde öğrencilere kazandırılmak istenen değerlere yer verilmiştir. Bu öğretim programlarından birisi de beden eğitimi öğretim programıdır. Fakat bu değerleri öğrencilere nasıl aktaracağımız konusunda yardımcı olacak çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Değerlerin öğrencilere aktarımı konusunda beden eğitimi dersi ve bu ders ile bağlantılı olarak spor faaliyetleri çok önemlidir. 2010-2011 eğitim-öğretim yılında okullara gönderilen genelgedeki örnek faaliyetlerden biri olarak "Bir spor karşılaşmasında oyuncuların ve seyircilerin centilmence davranışlarının ön plana çıkarılması" çalışması da vardır. Beden eğitimi dersi öğrencilerin sadece fiziksel gelişimini amaçlayan tek boyutlu bir ders değildir. Beden eğitimi diğer disiplinler ile yakından ilişkilidir. Ayrıca Ortaöğretim Beden Eğitimi Ders Programı'nda da belirtildiği üzere öğrencilerin bilişsel, duygusal ve sosyal gelişimini de amaçlayan bir

derstir. “*Dayanışma, hoşgörü, sevgi, saygı, vatanseverlik, estetik, barış, millî, manevi ve evrensel değerlere duyarlı olma, kişisel ve sosyal değerlere önem verme, sorumluluk, centilmenlik*” gibi değerler Ortaöğretim Beden Eğitimi Ders Programı’nda öğrencilere kazandırılacak değerler olarak yer almıştır. Tabi bu değerlerin aktarımı sırasında nasıl bir yol izleneceği konusu akla gelen ilk soru olmaktadır. Bu değer aktarımı konusunda ise yapılandırmacı öğretim yaklaşımı yararlanabileceğimiz en kapsamlı ve güncel öğretim yaklaşımlarından birisi olarak öne çıkmaktadır.

2023 Eğitim Vizyonu Belgesi’nde ortaöğretimde ders çizelgelerine bağlı olarak ders saatlerinin azaltılacağı ve öğrencilerin ilgi, yetenek ve mizaçlarına uygun esnek, modüler bir program ve ders çizelgesi yapısına geçileceği ayrıca vurgulanmaktadır. Dikkat çeken bir başka nokta da okul/mahalle spor kulüpleriyle iş birliği yapılarak ilgili spor dalında yetenekli olan öğrencilerin öğleden sonra antrenmanlara katılımı ve eğitimler için gereken düzenlemelerin yapılacağı belirtilmesidir. Bu da gösteriyor ki odak noktası insan olan 2023 Eğitim Vizyonu çerçevesinde beden eğitimi ve spor dersi ve okullardaki ders dışı sportif etkinlikler hak ettiği değere kavuşacaktır.

Bu gelişmeler ve bilgiler ışığında bu araştırmada amaçlanan ortaöğretim beden eğitimi ders programının öğrencilerin fiziksel gelişimi dışındaki bilişsel, duygusal ve sosyal gelişimi hakkındaki içeriğe dikkat çekerek eğitim programlarında yer alan değerlere vurgu yapmaktır. Değerlerin aktarımı konusunda en güncel program olan ve MEB tarafından kullanımı desteklenen ve beden eğitimi dersinde de uygulanan yapılandırmacı öğretim yaklaşımı konusundaki öğrenci algıları belirlenmeye çalışılmıştır. Ayrıca bu değerlerin ne ölçüde öğrencilere aktarıldığını nicel anlamda ölçmek için öğrencilerin insani değer yönelimlerine bakılmıştır. Aynı zamanda bu çalışmanın nitel bölümü ile de beden eğitimi ve spor dersleri ile ders dışı sportif faaliyetler sırasında, öğrencilerin dürüstlük, saygı, sorumluluk, hoşgörü, barışçıl olma, dostluk/arkadaşlık değer kazanımları ve bu kazanımlarını nasıl sergilediklerini betimlemek amaçlanmıştır.

1.1 PROBLEM CÜMLESİ

Ortaöğretimde beden eğitimi dersinde uygulanan yapılandırmacı öğretim yaklaşımının öğrencilerin insani değer yönelimlerine etkisi var mıdır?

Ortaöğretim öğrencileri beden eğitimi ve spor dersi ile ders dışı sportif faaliyetler sırasında bazı değer kazanımlarını nasıl sergilemektedirler?

1.2 ALT PROBLEMLER

- 1- Ortaöğretim öğrencilerinin yapılandırmacı öğretim yaklaşımına yönelik algıları okul türüne göre değişmekte midir?
- 2- Ortaöğretim öğrencilerinin yapılandırmacı öğretim yaklaşımına yönelik algıları cinsiyete göre değişmekte midir?
- 3-Ortaöğretim öğrencilerinin yapılandırmacı öğretim yaklaşımına yönelik algıları yaşa göre değişmekte midir?
- 4-Ortaöğretim öğrencilerinin yapılandırmacı öğretim yaklaşımına yönelik algıları sınıf düzeyine göre değişmekte midir?
- 5-Ortaöğretim öğrencilerinin yapılandırmacı öğretim yaklaşımına yönelik algıları okuldaki spor malzemelerinin varlığına göre değişmekte midir?
- 6-Ortaöğretim öğrencilerinin yapılandırmacı öğretim yaklaşımına yönelik algıları okuldaki spor tesislerinin (saha, salon, vb.) varlığına göre değişmekte midir?
- 7-Ortaöğretim öğrencilerinin yapılandırmacı öğretim yaklaşımına yönelik algıları gördükleri beden eğitimi ders saatine göre değişmekte midir?
- 8-Ortaöğretim öğrencilerinin yapılandırmacı öğretim yaklaşımına yönelik algıları spor yapma durumlarına göre değişmekte midir?
- 9-Ortaöğretim öğrencilerinin yapılandırmacı öğretim yaklaşımına yönelik algıları yaptıkları spor türüne (takım-bireysel) göre değişmekte midir?

10-Ortaöğretim öğrencilerinin yapılandırmacı öğretim yaklaşımına yönelik algıları beden eğitimi öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre değişmekte midir?

11-Ortaöğretim öğrencilerinin yapılandırmacı öğretim yaklaşımına yönelik algıları beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki kıdemlerine göre değişmekte midir?

12-Ortaöğretim öğrencilerinin yapılandırmacı öğretim yaklaşımına yönelik algılarının beden eğitimi öğretmenlerinin eğitim düzeylerine göre değişmekte midir?

13-Ortaöğretim öğrencilerinin insani değer yönelimleri öğrenim gördükleri okul türüne göre değişmekte midir?

14-Ortaöğretim öğrencilerinin insani değer yönelimleri cinsiyete göre değişmekte midir?

15-Ortaöğretim öğrencilerinin insani değer yönelimleri yaşa göre değişmekte midir?

16-Ortaöğretim öğrencilerinin insani değer yönelimleri sınıf düzeyine göre değişmekte midir?

17-Ortaöğretim öğrencilerinin insani değer yönelimleri okuldaki spor malzemelerinin varlığına göre değişmekte midir?

18-Ortaöğretim öğrencilerinin insani değer yönelimleri okuldaki spor tesislerinin (saha, salon, vb.) varlığına göre değişmekte midir?

19-Ortaöğretim öğrencilerinin insani değer yönelimleri gördükleri beden eğitimi ders saati sayısına göre değişmekte midir?

20-Ortaöğretim öğrencilerinin insani değer yönelimleri spor yapma durumlarına göre değişmekte midir?

21-Ortaöğretim öğrencilerinin insani değer yönelimleri yaptıkları spor türüne (takım-bireysel) göre değişmekte midir?

22-Ortaöğretim öğrencilerinin insani değer yönelimleri beden eğitimi öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre değişmekte midir?

23-Ortaöğretim öğrencilerinin insani değer yönelimleri beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki kıdemlerine göre değişmekte midir?

24-Ortaöğretim öğrencilerinin insani değer yönelimleri beden eğitimi öğretmenlerinin eğitim düzeylerine göre değişmekte midir?

25-Ortaöğretimde beden eğitimi dersinde uygulanan yapılandırmacı öğretim yaklaşımının öğrencilerin insani değer yönelimlerine etkisi var mıdır?

26-Ortaöğretim öğrencileri, beden eğitimi ve spor dersi ile ders dışı sportif faaliyetler sırasında yaşanan değişik durumlarda bazı değer kazanımlarını nasıl sergilemektedirler?

1.3 VARSAYIMLAR

Bu çalışmanın uygulanmasıyla ilişkili temel varsayımlar aşağıda maddeler halinde belirtilmiştir:

- Araştırmaya katılan ortaöğretim öğrencilerinin uygulanan ölçme araçlarındaki soruları samimi, içten ve doğru olacak şekilde cevapladıkları varsayılmıştır.
- Araştırmaya katılan ortaöğretim öğrencilerinin çalışma evrenini temsil edecek sayıda olduğu varsayılmıştır.
- Araştırma kapsamında anket formlarını dolduran ve mülakata katılan ortaöğretim öğrencilerinin çalışmalara gönüllü olarak katıldıkları varsayılmıştır.

1.4 SINIRLILIKLAR

Araştırmanın genel yapısıyla ilgili ya da araştırmacı tarafından bu araştırma için getirilen başlıca sınırlılıklar aşağıda ifade edilmiştir:

- Araştırma Burdur il merkezindeki ortaöğretim öğrencileri ile sınırlıdır. Bu sebeple farklı illerde uygulanacak benzer çalışmalarda farklı sonuçlar elde edilebilir.

- Araştırmanın örneklem grubuna mazisi henüz çok yeni olan ve ders programında beden eğitimi dersi yer almayan temel liseler dahil edilmemiştir. Temel liseler araştırmaya dahil edildiği takdirde farklı sonuçlara ulaşmak mümkün olabilir.
- Araştırma katılımcıların “Öğrencilere Yönelik Beden Eğitimi Dersi Yapılandırmacı Öğretim Yaklaşımı Ölçeği” ve “İnsani Değerler Ölçeği” soruları ile görüşme sorularına vermiş oldukları cevaplar ile sınırlandırılmıştır.
- Araştırmanın nitel bölümü araştırmaya katılan 23 katılımcı ile sınırlıdır. Farklı katılımcılar ile farklı sonuçlara ulaşılabilir.
- Araştırmanın nitel bölümü araştırma için hazırlanan 10 adet örnek olay sorusu ile sınırlıdır. Farklı örnek olaylar ile farklı bulgulara ulaşılabilir.

1.5 TANIMLAR

Değer: İnsan onuruna yakışır, insanı doğru davranışa götüren tercihler.

Beden eğitimi: Beden eğitimi ifadesi “*Vücudu güçlendirmek ve sağlığı korumak amacıyla araçlı veya araçsız hareketler yapma*” şeklinde ifade edilmiştir (WEB-2, 2018).

Spor: Hergüner tarafından “*çeşitli amaçlarla, farklı alanlar kullanılarak, ferdi veya takım halinde, araçlı veya araçsız yapılan, planlı çalışmayı ve kurallara uymayı gerektiren, ağırlık, metre, zaman ölçü birimleri ve sayı ile değerlendirilen, mental ve fiziki rekabete dayalı, performans arttırıcı, sosyalleştirici ve eğitici psiko-motor faaliyetlerdir*” şeklinde ifade edilmiştir. (Hergüner, Bar ve Yaman, 2016: 155-168).

Yapılandırmacı Yaklaşım: Yeni gelen bilginin mevcut şema ya da modelde özümlemesiyle ve böylece var olan şema ya da modellerin yeniden yapılandırarak yeni bilgi ya da yaşantının uyum sağlaması yoluyla öğretim şeklidir (Selley, 1999).

1.6 KISALTMALAR

MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
İDÖ	: İnsani Değerler Ölçeği
ÖY-YÖYÖ	: Öğrencilere Yönelik Yapılandırmacı Öğretim Yaklaşımı Ölçeği
Akt	: Aktaran
Bkz	: Bakınız
Çev	: Çeviri



BÖLÜM II

ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ

2.1 DEĞER NEDİR?

Günümüzde artık sosyoloji, psikoloji, tıp bilimleri ve işletme gibi alanlarda incelenen değer kavramı, ilk olarak felsefe bilimi içinde ve ahlak kuralları ile bağlantılı olarak ele alınmıştır. Rokeach'ın 1973 yılında ortaya koyduğu değer teorisi ve geliştirdiği Rokeach Değer Ölçeği, yaygın olarak bilinse de, ondan çok daha önce 1937 yılında Allport tarafından araştırma konusu olarak alınmıştır. Schwartz'ın 1992 yılında geliştirdiği Değer Ölçeği ile çok daha bilinir hale gelen bir kavram olmuştur. (Baloğlu ve Balgalmış, 2005). Son asra bakıldığında, yapılan çalışmalarda değerler, temel sorunlardan biri olarak göze çarpmakta ve sosyal bilimler alanında önemli araştırma konularından biri olarak karşımıza çıkmaktadır (Ulusoy ve Dilmaç, 2012).

Değer kavramı, bireylerin kendileri için ve çevresindeki kişiler için anlamlı buldukları davranışları üreten şemalardır. Örneğin, bireyin yardım etme davranışı eğer bireyin kendisi ve başkaları için bir anlam ifade ediyorsa, yardım etme davranışının ve bu davranışı ortaya çıkaran şemanın o kişi için bir değer olduğu ifade edilmiştir (Dökmen, 2004). Cevizci (2002) ise değeri kurumsal bir yönelimden çok pratik bir yönelim olarak ele almıştır ve değer söz konusu olduğunda orada mutlaka nesnelliğin var olduğunu ifade etmiştir. Ona göre, değer her zaman olanla olması gereken ayrımını vurgular.

Erdem (2003) değeri kişinin hangi durumlarda neye göre tepkide bulunacağı konusunda, kişiye yön veren etken niteliğinde olan ve hem bireysel hem de toplumsal hayatın intizam içerisinde işlerliğini korumasını sağlayan kabuller olarak tarif etmiştir (Erdem, 2003). Değer, kişinin çevreye ve çevrenin kendisi üzerinde olan etkisine karşı, kendi tepkisini oluşturmasını sağlayan ve kişiye rehberlik eden bir

mekanizmadır (Bulut, 2011). Toplumdaki ödül ve cezanın temeli değerlerdir ve toplumdaki en güçlü kontrol mekanizmasıdır. Bireylerde neyin yasaklanacağını ya da neyin ödüllendirilip, cezalandırılacağını değerler belirler. Değerlerin kişiler üzerindeki baskı etkisi o kadar büyüktür ki bazen kişiler o değerlere uymak zorunda kalırlar. Değerlerini kaybetmeye başlayan bir toplum, en güçlü sosyal kontrol aracını da kaybetmeye mahkumdur. Değerler bir toplumu ayakta tutan dinamiklerin başında gelmektedir (Akbaş, 2010; Fichter, 2006).

Değer eğitimi ile amaçlanan bireyin toplumsal ve evrensel değerlerin farkında olması ve buna göre hareket etmesidir. Son yıllarda eğitimin en önemli işlevlerinden biri olan bireyin topluma uyumunu sağlama konusunda bir farkındalık olduğu gözlenmektedir. Kirshenbaum (1995) değer eğitiminin amacını kişinin kendi duygu, inanç ve davranışlarının farkına varması, eleştirel ve yaratıcı düşünmesi, iletişim ve sosyal becerilerini geliştirmek olarak açıklamıştır (Kirschenbaum, 1995). Değer eğitimi sayesinde kişi değerlerine uygun bir kimlik geliştirebilecektir. Lickona, toplumların kişilerden beklentilerini, kendine, çevresine ve mülkiyete saygı duyan, sorumlu, dürüst, güvenilir, yardımsever, sadık bireyler olmak olduğunu ifade etmektedir (Lickona, 1991).

Literatür incelendiğinde son yıllarda değerler ile ilgili çalışmaların arttığı görülmektedir. Ancak bu çalışmalar genellikle değer tanımlamalarına ve değer sınıflandırmalarına odaklanmaktadır. Bu çalışmaların, toplumca belirlenen önemli değerlerin, öğrencilere nasıl aktarılacağı konularını içeren çalışmalara yönlmesi daha isabetli bir seçim olacaktır (Silcock ve Duncan, 2001).

2.2 DEĞER SINIFLANDIRMALARI

Değer tanımlarını incelediğimizde farklı tanımların karşımıza çıkması gibi değerlerin sınıflandırılması noktasında da farklı sınıflandırmalar ile karşılaşmaktayız. Günümüze kadar farklı sınıflandırmalar yapılmıştır. Değerler konusunu ilk sınıflayanlardan biri Spranger olmuştur. Spranger'e göre değerler altı kısma ayrılır ve insanın gösterdiği

davranışların her biri bu altı kısımdan birine ait olabilmektedir. Spranger tarafından oluşturulan bu gruplar şunlardır:

Bilimsel Değer: Gerçeği öğrenmeye, bilgiye, muhakemeye ve eleştirel düşünmeye önem verir. Bilimsel değerleri olan insan deneysel, eleştirici ve entelektüeldir.

Ekonomik Değer: Parasal amaçları ve ona ulaşan araçları içerir. Yararlı ve pratik olana önem verir. Ekonomik değerlerin hayatta önemsenmesi gerektiğini belirtir.

Estetik Değer: Deneyimler, tercihler ve kabulleri içerir. Simetriye ve uyuma önem verir. Sanatın toplum için olduğu fikri önemlidir.

Sosyal Değer: Toplumsal ve bireysel ilişkiler ve toplum-insan arasındaki ilişkilerdeki eğilimleri kapsar. Başkalarını sevme, başkalarına yardım etme ve bencil olmamak önemlidir. En yüksek değer insan sevgisidir. Bencillik yoktur, kibarlık ve sempatiklik söz konusudur.

Politik Değer: Güç, yetkinlik, liderlik gibi kuvvet kavramıyla ilgili değerleri kapsar. En tepede kişisel güç, etki ve şöhret vardır. Asıl olan güçtür.

Dini Değer: Dünya ve evren hakkındaki genel inançlara dair değerleri içerir. Evreni bir bütün olarak algılar ve kendisini onun bütünlüğüne bağlar. Din uğruna dünyevi hazzardan uzak olmak zorunluluktur (Spranger, 1928; akt: Güngör, 2000).

Güngör, ahlaki değerleri de bunlara eklemiştir. Ona göre ahlaki değerler; dürüst, doğru olma gibi değerlerdir. Güngör, yukarıda bahsedilen bu değerlerin insanların hayatında da önemli olduğunu; onların kendi hayatlarını ve çevrelerindeki insanların hayatlarını da bu şekilde yönlendirmek istediklerini ifade etmiştir (Güngör, 2000).

Literatürde en çok karşımıza çıkan değer sınıflandırmalarından biri Schwartz'a aittir. Schwartz değerleri 10 gruba ayırmıştır. Schwartz tarafından sınıflandırılan değerler şu şekildedir:

Güç (Power): Toplumsal konum, insanlar ve kaynaklar üzerinde denetim gücü (Sosyal güç sahibi olmak, otorite sahibi olmak, zengin olmak, toplumdaki görüntümü koruyabilmek ve insanlar tarafından benimsenmek).

Başarı (Achievement): Toplumsal standartları temel alan kişisel başarı yönelimi (Başarılı olmak, yetkin olmak, hırslı olmak, sözü geçen biri olmak ve zeki olmak).

Hazcılık (Hedonism): Bireysel zevke, hazza yönelim (Zevk, hayattan tat almak)

Uyarılım (Stimulation): Heyecan ve yenilik arayışı (Cesur olmak, değişen bir hayat yaşamak).

Öz yönelim (Self-direction): Düşünce ve eylemde bağımsızlık (Yaratıcı olmak, merak duyabilmek, özgür olmak, kendi amaçlarını seçebilmek, bağımsız olmak ve kendisine saygısı olmak).

Evrenselcilik (Universalism): Anlayışlılık, hoşgörü ve tüm insanların ve tüm doğanın iyiliğini istemek (Açık fikirli olmak, erdemli olmak, toplumsal adalet, eşitlik, dünyada barış istemek, güzelliklerle dolu bir dünya, doğayla bütünlük içinde olmak, çevreyi korumak ve iç uyum).

İyilikseverlik (Benevolence): Kişinin yakın çevresindeki kişilerin iyiliğini gözetme (Yardımsever olmak, dürüst olmak, bağışlayıcı olmak, sadık olmak, sorumluluk sahibi olmak, gerçek arkadaşlık, olgun sevgi, manevi bir hayat ve anlamlı bir hayat).

Geleneksellik (Tradition): Kültürel ya da dinsel töre ve fikirlere saygı ve bağlılık (Alçakgönüllü olmak, dindar olmak, hayatın verdiklerini kabullenmek, geleneklere saygılı olmak, ılımlı olmak ve dünyevi işlerden el ayak çekmek).

Uyma (Conformity): Başkalarına zarar verebilecek ve toplumsal beklentilere aykırı olabilecek dürtü ve eylemlerin sınırlanması (Kibarlık, itaatkâr olmak, anne- babaya ve yaşlılara değer vermek ve kendini denetleyebilmek).

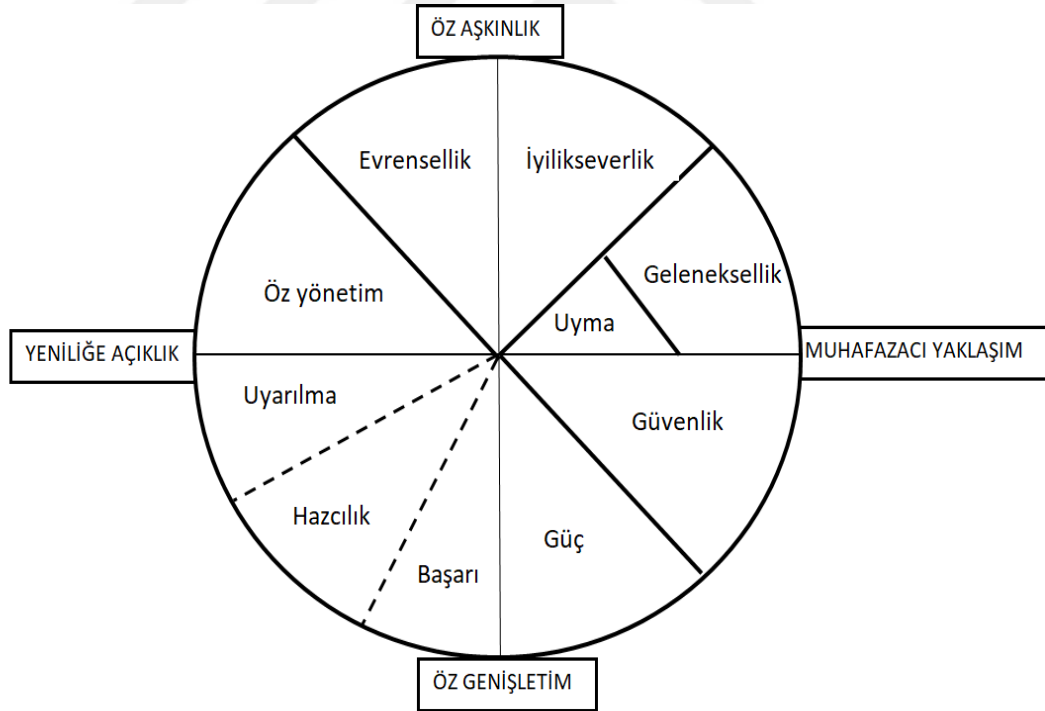
Güvenlik (Security): Toplumdaki var olan ilişkilerin ve kişinin huzuru ve sürekliliği (Ulusal güvenlik, toplumsal düzenin sürmesini istemek, temiz olmak, aile güvenliği, iyiliğe iyilikle karşılık vermek, bağlılık duygusu ve sağlıklı olmak) (Schwartz, 1992; akt: Kuşdil ve Kağıtçıbaşı, 2000: 61-62).

Tablo 1: Schwartz'ın Değer Sınıflamasına Göre Ana Grup Değerler, Temel Değer Tipleri, Açıklamalar ve Alt Değerler (Küçük, 2016)

	Değer tipleri	Açıklama	Alt Değerler
Değişme/Yeniliğe Açıklık	GÜÇ	Sosyal konum ve prestij, insanlar ve kaynaklar üzerinde denetim veya kontrol gücü	Sosyal güç sahibi olmak, zengin olmak, toplumdaki sosyal görüntüsünü koruyabilmek, insanlar tarafından benimsenmek, Otorite sahibi olmak
	BAŞARI	Sosyal standartları temel alan kişilerin başarı yöntemi	Başarılı olmak, yetkin olmak, hırslı olmak, sözü geçen biri olmak, zeki olmak
Kendini Geliştirme (Özgenişletim)	HAZCILIK	Zevk ve duyguların kişisel ödüllendirilmesi	Zevk, hayattan tat almak, Cinsellik, İsteklerine düşkün olmak
	UYARILIM	Heyecan, hayata meydan okuma ve yenilik arayışı	Cesur olmak, değişken bir hayat yaşamak, heyecanlı bir yaşantı sahibi olmak
	ÖZYÖNELİM	Bağımsız düşünce ve eylem tercihi, keşif ve inceleme	Yaratıcı olmak, merak duyabilmek, özgür olmak, kendi amaçlarını seçebilmek, bağımsız olmak, kendine saygısı olmak
Kendini Aşma (Özaşkınlık)	EVRENSELÇİLİK	Anlayışlı, takdir edici ve hoşgörülü olma, insanların ve tabiatın iyiliğini gözetme	Açık fikirli olmak, erdemli olmak, toplumsal adalet, eşitlik, barış içinde bir dünya istemek, güzelliklerle dolu bir dünya, doğayla bütünlük içinde olmak, çevreyi korumak, iç uyum
	İYİLİKSEVERLİK	Kişisel temas içinde bulunan kimselerin iyiliğini gözetme, geliştirme ve koruma	Yardımsız olmak, dürüst olmak, bağışlayıcı olmak, sadık olmak, sorumluluk sahibi olmak, Gerçek arkadaşlık, olgun sevgi, manevi bir hayat, anlamlı bir haya
Muhafazakârlık	GELENEK	Dinin ya da geleneksel kültürün bir takım adet ve fikirlerini kabul etme, bağlanma ve saygı gösterme	Alçak gönüllü olmak, dindar olmak, hayatın bana verdiklerini kabullenmek, geleneklere saygılı olmak, ılımlı olmak, dünyevi işlerden el-ayak çekmek
	UYMA	Toplumsal norm ve beklentileri ihlal etme, başkalarını rahatsız etme ya da kırma-yaralama gibi fiillere elverişli dürtü ve eğilimlerin sınırlandırılması	Kibar olmak, itaatkâr olmak, ana- babaya ve yaşlılara değer vermek, kendini denetleyebilmek

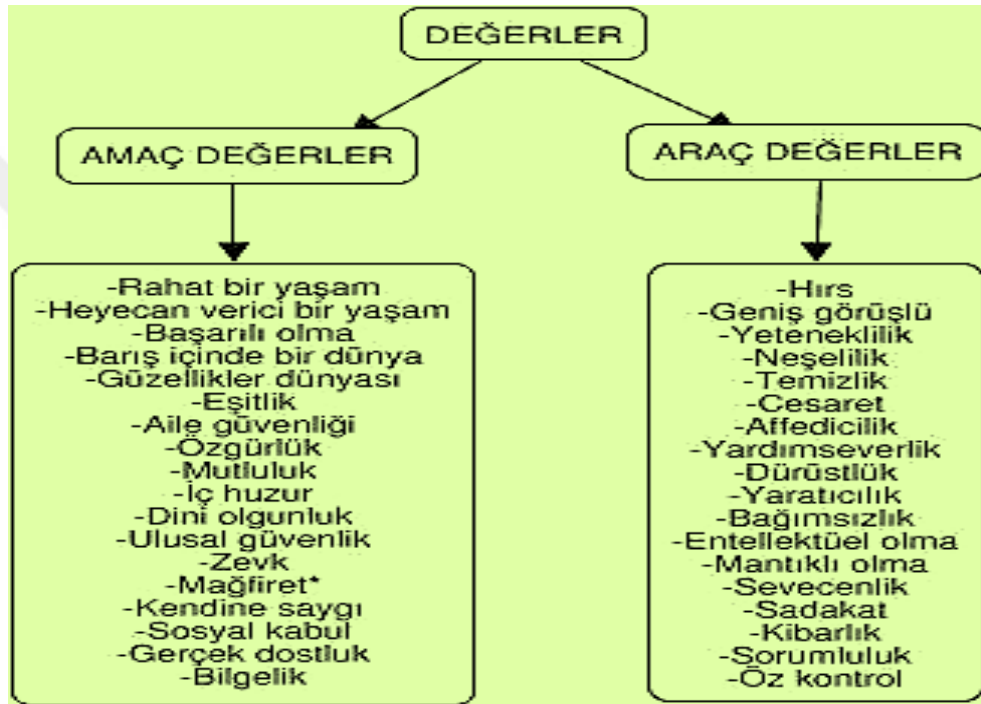
*Küçük 2016'dan alınmıştır

Değerler birbirine zıt olan iki grup altında toplanmıştır. Bu grupların ilki Yenilikçilik-Muhafazakarlık zıt kutupları, ikincisi de Kendini Aşma-Kendini Geliştirme zıt kutuplarıdır. İlk grup içerisindeki Yeniliğe Açıklık kutbunda: bireysel yenilik arayışı, bağımsız düşünme ve davranma yönelimini içeren özyönelim ve uyarılma yer alırken, Muhafazakarlık kutbunda ise: bireysel isteklerin toplumsal normlara ve geleneklere göre sınırlanması, bireysel ve toplumsal istikrarın korunması yönelimini içeren güvenlik, uyuma ve gelenek değer başlıkları yer almaktadır. İkinci grupta yer alan Kendini Aşma kutbunda: yakın ilişkide bulunan kişiler, dış gruptaki kişiler ile doğanın esenliği yönelimini ifade eden iyilikseverlik ve evrenselcilik değer başlıkları yer almaktadır. Kendini Geliştirme kutbunda ise, bireysel başarı ve baskınlık güdüsünü yönlendiren güç ve başarı değer tipleri yer almaktadır. Hazcılık değer tipi ise: hem Yeniliğe Açıklık hem de Kendini Geliştirme kutuplarında ortak değer olarak kendine yer bulur (Ateş Bozdoğan, 2013: 19-21).



Şekil 1. Değerler Arasındaki İlişkileri Gösteren Yapısal Model (Schwartz, 2006)

Schwartz, çalışmalarından birinde değerleri özsel ve araçsal değerler olarak ahlak felsefesinde ikiye ayırmıştır. Buna göre bir amaç için herhangi bir araç kullanılmayan kendisi için istenen şeylere özsel değer; özsel değerlere erişmek için araç olarak kullanılan değerlere ise araçsal değerler denir. Benze şekilde Rokeach da değerleri ahlak felsefesindeki gibi amaç değerler ve araç değerler olarak ele almıştır (Rokeach, 1973; akt: Tokdemir, 2007: 25).



Şekil 2. Rokeach Değer Sınıflaması

* Çeviri: Kuşdil ve Kağıtçıbaşı

Amaç değerler, kişisel değerler ile sosyal değerleri içermektedir ve tercih edilen hedefler durumundadırlar. Amaç değerlerin özelliği, kişi merkezli ya da toplum merkezli olması ve öze dönük ya da kişilerarası olmasıdır. Aile güvenliği, barış içinde bir dünya, başarılı olma, bilgelik, dini olgunluk, eşitlik, gerçek dostluk, güzellikler dünyası, heyecan verici bir yaşam, iç huzur, kendine saygı, mutluluk, gerçek dostluk, özgürlük, rahat bir yaşam, sosyal kabul, ulusal güvenlik, zevk gibi değerler amaç değerler olarak ifade edilirler. Araçsal değerler ise ahlaki değerler ve yeterlik değerleridir. Bağımsız olma, bağışlayıcı, cesaretli, dürüst, entelektüel, geniş görüşlü,

hırslı, itaatkâr, kendini kontrol eden, kibar, kendine hakim, mantıklı, neşeli, sevecen, sorumluluk sahibi, temiz, yardımsever, kibar olma değerleri araç değerler olarak görülürler ve bunlar tercih edilen davranış kalıplarıdır. Ahlaki değerler, davranış şekillerini ortaya koyar, varoluş durumlarıyla ilgili olan değerleri kapsamaz. Araç değerleri kişiseldirler ve kendini gerçekleştirme ve yeterlik değerleri olarak görülürler (İşcan, 2007: 23).

Prencipe ve Helwig tarafından yapılan değer sınıflandırmasında değerler altı gruba ayrılmıştır. Bu değerler şunlardır:

Doğrudan ahlaki değerlerdir çünkü başkalarının refahı, adalet ve haklarını içerir.

Hem başkalarının refahı ya da haklarını içeren hem de bireysel kişilik veya karakter özelliklerini kapsayan ahlaki karakter değerleridir.

Başkalarının refah ve hakları için doğru sonuçlar gözetmese de bazen bireyler ve kültürel değer sistemleri tarafından kişisel erdem olarak belirlenen karakter özellikleri ile ilgili ahlaki olmayan karakter değerleridir.

Politika içerisinde adalet ve doğruluk için demokratik değerler gibi potansiyel anlamlara sahip değerlerle ilgili siyasi ve ahlaki değerlerdir.

Vatan sevgisi ve vatanseverlik gibi diğer politik değerleri içeren geleneksel politik değerlerdir.

Tezcan, Türk değerlerini aile, eğitsel, ekonomik, dinsel, siyasi ve boş zamanlar değerleri olmak üzere altı gruba ayırmaktadır. Bununla birlikte, Türk değerlerini olumlu ve olumsuz olmak üzere de ikiye ayırmaktadır. Tezcan'a göre kahramanlık, yurtseverlik, mertlik, dindarlık, kanaatkârlık, tutumluluk, toprağa bağlılık, konukseverlik, saygı-hürmet, hayırseverlik, hoşgörülülük, namus, şerefli olma, ciddilik ve ağırbaşlılık, alçakgönüllülük ve iç temizlik Türklerin olumlu değerleridir (Prencipe ve Helwig, 2002; akt: Tezcan, 2003).

Değerler Lickona tarafından ahlaki değerler ve ahlaki olmayan değerler olarak ikiye ayrılmıştır. Bireye yapması gerekenleri söyleyen dürüstlük, sorumluluk ve doğruluk gibi ahlaki değerler, zorunluluk anlamı taşımaktadırlar. Kişi sözünde durma, borçlarını ödeme, çocukları ile ilgilenme, diğer insanlarla ilişkilerinde adil olma gibi eylemler için

istekli olmasa bile kendini zorunlu hisseder. Ahlaki olmayan değerler için bu gibi bir zorunluluktan bahsedilemez. Ahlaki olmayan değerler bireyin yapmaya istekli olduğu ve yapmaktan zevk aldığı değerleri kapsar. Mesela bir birey kişisel olarak klasik müzik dinlemeye veya iyi hikâyeler okumaya değer verebilir. Ancak bunları sürekli yapma zorunluluğu yoktur (Lickona, 1991: 38).

Carl Rogers değerleri 3 kategori altında toplamaktadır.

İşlevsel (faal) değerler: Bireyin bir nesneyi diğerine tercih etmesini mümkün kılar.

Tasarlanan (hayal edilen) değerler: Temsili bir nesne, ideal veya iyi olan için kişinin tercihleridir.

Objektif değerler: Gerçekte olsa bile arzu edilir olması tasarlanmaksızın, objektif olarak tercih edilen değerlerdir (Rogers, 1969; akt: Keskin, 2008: 9).

Nelson ise değer sınıflamasını aşağıdaki gibi yapmaktadır:

Kişisel değerler: Kişiyeye özgü değerlerdir ve birey arkadaşlarını, grubu veya genel sosyal değerleri dikkate almaksızın bu değerlere bağlanma eğilimindedir.

Grup değerleri: Gruba özgü değerlerdir. Söz konusu grup, bir aile, bir dini grup, bir siyasi grup, bir kulüp veya organizasyon veya bir etnik grup olabilir.

Sosyal değerler: Üzerinde fikir birliği sağlanmış, toplumun çok büyük bir kesimi tarafından paylaşılan değerlerdir. Sosyal değerler toplumu şekillendirir, tanımlar ve o toplumun yapısındaki etkisi büyüktür (Naylor ve Diem 1987; akt: Keskin, 2008: 10).

Türk kültürüne özgü bir değer sınıflaması yapmayı amaçlayan Özen (2015) tarafından bir çalışma yapılmıştır. 6 değer tipine ulaşılan bu çalışmada üç kuşak annelerin çocuklarında görmek istedikleri değerlerden yola çıkarak değerleri kategorize edilmiştir. Bu değerler; Toplumsal, Geleneksel, Bireysel, Kariyer/Bilimsel, Demokratik ve Ekonomik değer tipleridir. Özen'in çalışması sonucunda üç kuşak anneler tarafından en çok önemsenen, üzerinde fikir birliğine varılan ilk on değer olarak; saygılı olma, dürüst olma, inançlı olma, çalışkan olma, ahlaklı olma, aileye bağlı olma, insanları sevme, başarılı olma, statü sahibi olma ve yardımsever olma değerleri bulunmuştur.

Ülkemizde nadir olarak yapılan değer sınıflandırmalarından biri Keskin (2016a) tarafından yapılmıştır. Keskin'in çalışmasının amacı da Türkiye'ye özel bir değer

sınıflaması yapmaktır. Spranger değer sınıflamasının esas alındığı bu çalışmada Spranger'ın sınıflamasına ek olarak Güngör'ün ahlaki değerler kategorisi ve Keskin tarafından evrensel değerler kategorisi eklenmiştir. Keskin tarafından tüm ilköğretim programlarını incelemiş ve bu programlarda bulunan 63 değer tespit etmiştir. İlköğretimde çalışan 30 sınıf ve sosyal bilgiler öğretmeninden bu 63 değeri 7 kategori altına sınıflandırması istenmiştir. Çalışma sonucunda öğretmenlerin değerleri çoğunlukla doğru yerleştirdiği görülmüştür. Keskin (2016a) bu çalışmanın sonuçlarından yola çıkarak Türkiye'ye özgü bir değer sınıflamasının yapılabileceğini önerisini sunmuştur.

2.3 DEĞERLER EĞİTİMİ

Eğitim en bilindik ifadeyle bireyin davranışında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istedik değişme meydana getirme süreci olarak tanımlanmaktadır (Ertürk, 1997). Daha geniş anlamıyla eğitim insanda var olan bütün yetenek ve eğilimleri dikkate alarak belirli bir amaca göre insanları yetiştirmek ve geliştirmek demektir (Aydın, 2008). Eğitimin amaçlarını incelediğimizde, bu amaçlardan ilki ve de en önemlisi olarak toplumun değer yargılarını bir sonraki nesle aktarmak olduğunu söylemek mümkündür. Bu durum formal ya da informal yollarla gerçekleşebilir. Aile kanalıyla informal, okul kanalıyla formal olarak yapılan bu eğitimin hangisinin daha önemli olduğu kimi zaman tartışılabilir, her iki kurum da değer eğitiminde çok önemlidir (Keskin 2016b). Bu tanımlardan hareketle diyebiliriz ki değerler eğitimin temel amacı aslında insan onuruna yakışır temel insani değerlerin bireylere aktarılmasıdır.

Değerler eğitiminin iki amacı vardır. Bunlar insanların daha karakterli bir hayat sürmesini ve hayatlarından memnun kalmasını sağlamaktır. Gençlerin değer geliştirmelerine yardımcı olan değerler eğitimi onların tatmin edici bir hayat kurmasına da yardım eder (Akbaş, 2008: 32).

İlk olarak, öğrencilerin günlük hayata yansıtma özellikle zorlandıkları değerlerle ilgili faaliyetlerini buna adalet değerleri de dahil olmak üzere, öz-denetim ve özgüven değerlerini içeren sevgi, saygı ve sabır değerlerini sağlamak gerekmektedir. Ayrıca,

bireyin değerlerini yorumlaması ve bunları günlük yaşamda doğru bir şekilde yansıtması için duygusal becerilere yönelik faaliyetler tasarlanmalıdır. Değer eğitimi için okul, aile, evre ve birey işbirliğine dayalı faaliyetler düzenlenmelidir (Coşkun Keskin, 2012).

Değerler eğitimi insanlık tarihinden beri hem aileler hem de toplum tarafından çocuklara aktarılmaya çalışılmıştır. Genellikle de millî ve dini değerlerin aktarılması boyutuna daha fazla önem verilmiştir. Amerika Birleşik Devletleri'nde ilk olarak yirminci yüzyılın başlarında okullardaki ğretim programlarında öğretilmeye başlanmıştır. Önceleri kendini kontrol, iyi huy, şefkat, sportmenlik, kendine güven, inanç, güvenilirlik, doğruluk, sanatkrlık ve takım çalışması gibi değerler belirlenmiş ve bu değerlerden uygun olanlar karakter eğitimi programı kapsamında okullar tarafından uygulamaya konulmuştur (Kirschenbaum, 1995).

Değer eğitimi bireylere saygı, sevgi, sorumluluk, erdem, cesaret, inanç, azim, adalet ve bireysel disiplin gibi çok önemli ahlk ve medeni değerleri kazandırmayı hedeflemektedir. Değerler eğitimindeki asıl amaç, bütün insanlığın ortaklaşa sahip olduğu evrensel değerlere vurgu yapmaktır. Bu kapsamda iyi karakter örnekleri sergileyen, ahlk değerlere sahip, sorumluluk duygusu içinde hareket eden vatandaşlar ortaya çıkarmaktır. Öbür yandan, değerler eğitiminin uzak hedefi ise toplumda büyük bir problem haline gelen ahlaki konularda ve etik ile akademik konularda yardımcı olmaktır. Bu sayede dünya daha güvenilir ve daha yaşanabilir hale gelebilir (Altan, 2011: 55).

Değerler eğitimi evde başlar ve okulda üstüne koyarak devam eder. Bu yüzden ailenin özellikleri ve öğretmenlerin özellikleri, model alarak öğrenmenin gerçekleştiği çocukluk ağı için çok önemlidir. Ancak son yıllarda çalışan annelerin sayısı artmakta ve bu yüzden çocuklar erken yaşta aileden uzak kalmaktadırlar. Bunun sonucunda da çocuklar kreşte ya da bakıcı ile daha çok zaman geçirmekte dirler. Teknolojik gelişmeler sebebiyle de medyanın bireyler üzerindeki etkisinin artmakta, tablet, cep telefonu ve bilgisayar kullanımı da artmaktadır. Bu da, değerlerin kazanımı konusunda olumsuz etkilere sebep olmaktadır. Bu baş döndürücü değişim ve dönüşüm içerisinde toplumda istenen bireylerin yetiştirilebilmesi için değerler eğitiminin önemi her geçen gün daha da artmaktadır.

Yukarıda değerler eğitiminin öncelikli olarak ailede başlayan ve okulda devam eden bir süreç olduğunu belirtmiştik. Ancak farkında olmadan toplum ve çevreden de edinilmektedir. Türkiye’de değerler eğitimi çalışmaları olması gerekenden daha geç başladığı için maalesef etkin programlar henüz oluşturulmamıştır ve bu nedenle problemlerle karşılaşmaktadır. Bu problemlerin çözümünde eğitimciler, bireylerin kendi değerlerine saygı duyarak ülkemizin ortak değer olarak kabul ettiği değerleri ön plana çıkartarak, sahip olduğu değer eğitimi yaklaşımları teorik bilgilerinin ötesinde beceri haline getirmeleri gerekmektedir. Bu noktada, öğrencilere değer eğitimi konusunda ne yapmaları gerektiğini söyleyen değil, yapılması gerekeni yapan okul iklimi ve ortamlarının oluşturulması gerekmektedir. Bu ortamlar oluşturulabildiği takdirde şüphesiz değer eğitimi süreci çok daha güzel işleyecektir. Okullarımızda en başta öğretmenler aracılığıyla gerçekleştirilen değerler eğitimi sürecinde, öğrencilerin ilgisi sürekli olarak canlı tutulmalıdır. Konunun içeriğine göre farklı yöntemler kullanılmalı, değerler örnek etkinlikler yoluyla pekiştirilmelidir. Değerler eğitiminde en önemli noktalardan biri model alınan öğretmenlerin örnek davranışlar sergilemeleridir. Ayrıca öğrencilerin yaş, beceri, yetenek ve buldukları çevrenin dikkate alınması da dikkat edilmesi gereken noktalardan biridir (Aktepe, 2010: 77, Tillman, 2000; Aktepe ve Tahiroğlu 2016).

2.4 OKULLARDA DEĞERLER EĞİTİMİ

Aslında toplum eksenli yürütülmesi ve çok yönlü çalışılması gereken değerler eğitimi kavramını dar bir kalıba sığdırmak doğru değildir. Değerler eğitimi dünyada ve Türkiye’de insanı ilgilendiren her kurum ve kuruluş tarafından ele alınmalı ve bu kurum ve kuruluşlar ile bireyler bunu kendilerine bir vazife olarak görmelidirler (Yaman, 2016). Bu kurumlar içerisinde de tabii ki en önce okullar gelmektedir. Okulların üzerine düşen bu sorumluluk sadece fahri değil kanun ve yönetmelikler ile de resmi olarak ifade edilmiştir. Bu resmi zorunluluk ile beraber okullarda dersler ile beraber değerler eğitimi çalışmaları sürdürülmektedir. Öğretim programlarında öğrencilere kazandırılmak istenen değerler yer almaktadır. Bir bireyi eğitmenin nihai hedefi ona iyi bir meslek ya

da kariyer kazandırmak değildir. Zaten okulların da temel sorumluluğu çocuğu iyi bir insan olarak yetiştirmektir (Thomas, 1991; akt: Okudan, 2010: 13).

Değerler eğitiminin tarihine baktığımızda değerlerin eğitim-öğretimin bir parçası olması gerektiği düşüncesi genel kabul gören bir fikirdir. Bu sebeple değerlerin kazandırılmasında eğitim sisteminin uygulayıcısı konumundaki okulların önemi hayli fazladır (Aladağ, 2012).

Daha önce belirtildiği gibi değerler eğitimi aslında ailede başlamaktadır. Ancak okulla beraber devam etmektedir. Evde yeterince sosyalleşemeyen çocukların artmasıyla ahlak ve değerler eğitimi büyük oranda okulun sorumluluğu altına girmiştir (Covell ve Howe, 2001: 29). Okullar, yeni gelen neslin değerlerini, alışkanlıklarını ve sosyal davranışlarını etkileyebilme gücüne sahiptirler. Çağımızın getirdiği olumsuz etkiler karşısında okullar, öğrencilerinin doğru tercihler yapabilmesi için seçenekler sunabilmeli ve bununla beraber bu tercihleri yapabilme stratejilerini ve amaçlarını onlara verebilmelidirler (Ekşi, 2003: 81). Ancak, değerler eğitimi, sadece okullarda verilen dersler ile sınırlı olmamalıdır. Bir bakıma bütün toplum, bütün okul ve her birey; bu okulun hem öğretmeni hem de öğrencisi durumundadır. Hangi davranışın iyi hangi davranışın kötü olduğu ancak eğitim sayesinde öğrenilebilir. Ahlak, doğru eylemler için doğru değerleri elde etmekle öğrenilir. Eğer eğitimi bir bina olarak düşünürsek değerler de bu binanın tuğlalarıdır (Aydın, 2008: 6).

Değerler sistemi okuldaki bireyler arasındaki ilişkileri, sosyal etkileşim şekillerini, iletişim modellerini, öğrenme ortamını ve fiziki çevreyi kapsamaktadır. Bununla birlikte değerler eğitimi öğretmenlerin beklenti ve tutumlarını, çatışma çözme yollarını, disiplin kurallarını, ırkçılık ve şiddet karşıtı politikaları, yönetim tarzlarını, okulun varlık felsefesini ve amaçlarını da içine alan bir terimdir (Halstead ve Taylor, 2000).

Günümüzde toplumlar kitle iletişim araçlarının etkisi altında endüstri toplumundan bilgi toplumuna, ulusaldan küresel ekonomiye, merkezden yerel yönetime geçiş çabası içinde, bireysel özgürlük ile toplumsal sorumluluk bağlantısını kurmaya çalışmaktadır. Ancak bu devrede toplumlarda kavram kargaşası, din, dil, milliyet gibi temel toplumsal kurumların, mezhep, tarikat, etnik köken, gelenek, görenek, töre gibi alt kültür yapılarının karşı çıkmasına, etkinlik kazanmasına yol açmıştır. Bu durum ülkenin kültür

ve sosyal alanında çatlamalara ve gerginliklere sebep olmuştur. Birlik ve beraberlik tehdit altına girmiştir. Yine de insanlık, gayeler, beklentiler, değerler sisteminden oluşan evrensel bir arayış aşamasındadır (Balciöglü, 2009: 150-51).

Okulların genel atmosferi, öğretmenlerin disiplin beklentileri gibi yapılar da değer gelişimine katkı sunmaktadır. Böylece doğrudan dersler yoluyla olmasa bile, örtük bir program ile değer öğretimi gerçekleşmiş olur. Birey bir topluma üyedir ve o toplum içerisinde yaşadığı tecrübeler yoluyla bazı bilgi, beceri ve duygular kazanır. Bunun sonucunda da hem kendi hem de toplum için doğru ve yanlışları öğrenir. Burada öğrendikleri bireyin hayatına yön verir ve ulaştığı iyiliği hem kendisi hem de başkaları için istemeye başlar. Böylece hayatın anlamını yakalar ve o değerlerin toplumu mutluluğa götüreceği düşüncesi hakim olur (Akbaş, 2007: 679).

Okulun temel görevi, öğrencilerin hem bilişsel hem de sosyal yönden gelişmelerini sağlamak, kendilerine, ailelerine, içerisinde yaşadıkları topluma faydalı, hoş görülü, paylaşımcı, erdemli, işbirlikçi, dürüst, merhametli, sorumluluk bilincine sahip, adil ve mutlu bireyler olarak yetiştirmektir. Bu değerler öğrencilere eğitim programları ile açık olarak ya da örtük program vasıtası ile kapalı olarak aktarılmaktadır (Göldağ, 2015).

Okullarda değerler eğitimi konusunda yapılan çalışmalara baktığımızda, değer eğitimine yönelik öğretmen asistanlığı programı, akran danışmanlığı ve toplum hizmeti programı, ahlak eğitimi programları dikkat çekmektedir. Bu çalışmalarla çocukların çevresine karşı duyarlı olmasına, önyargısız yaklaşmasına, hoşgörülü olmasına, yardım etmesine, saygılı olmasına, sorunları iletişim yoluyla çözmeyi uygulayacak ortamlar oluşturmasına çalışılmaktadır. Okullarda uygulanan değerler eğitimi çalışmaları, ahlak eğitimi, karakter eğitimi, etik değerler eğitimi olarak da adlandırılmaktadır (Aydın ve Gürler, 2014).

Okullarda aile ortamında edinilen değerler pekiştirilir ve sonrasında yeni değerler kazandırılır. Okulda da, değerler ailede olduğu gibi yaşantının bir parçası haline getirilmelidir. Kazandırılmak istenen değerlerin bütün okul çatısı altında kabul gören, benimsenen ve yaşanan değerler olması, bunların sosyal öğrenme yoluyla ve doğal bir süreçte edinilmesini kolaylaştırmaktadır. Değer gelişiminde olumlu etkisi olan okullar incelendiğinde, sorumlu bir şekilde davranmayı cesaretlendiren, düzenli bir okul

görüntüsü veren ve açık bir şekilde uygulanan açık kurallara sahip okullar olduğu görülmüştür (Hökelekli ve Gündüz, 2007).

2.5 DEĞER EĞİTİMİ YAKLAŞIMLARI

Değer eğitimi konusunda çalışma yapmış araştırmacıların değerlerin öğretimi konusunda farklı yaklaşımlar ortaya koydukları görülmektedir. Bu farklı yaklaşım modellerini; Değerlerin doğrudan öğretim yaklaşımı, Değerleri belirginleştirme yaklaşımı, Değer analiz yaklaşımı, Bütüncül yaklaşım, Kohlberg'in adil topluluk okulları, Değerler eğitiminde gizilgüç-örtük programı ve Karakter eğitimi yaklaşımları oluşturmaktadır (Ulusoy ve Dilmaç, 2016).

2.5.1 Değerlerin Doğrudan Öğretimi Yaklaşımı

En sık kullanılan yöntemlerden biri olmakla birlikte öğretmen merkezli bir yaklaşımdır. Bu yaklaşımda anlatım, gösteriler, alıştırmalar-tekrar yapma, didaktik soru sorma gibi yöntemler kullanılmaktadır. Doğrudan öğretim stratejileri tümdengelimci bir yapıdadır ve bilginin verilmesinde etkilidir. Bu yaklaşımda yapısı gereği önce kural ve genellemeler sunulur, daha sonra da verilen örnekler ile bu kural ve genellemeler desteklenir (Taşpınar ve Atıcı, 2002).

Doğrudan öğretim yaklaşımında öğrenciler için hazırlanan materyallerin hazırlanmasında ve aşama aşama öğrenciye sunulmasında öğretmen etkin roledir. Öğrencilere kazandırılacak hedefler ve bu hedeflere ulaşmak için yapılan etkinliklere ayrılan süre önceden belirlenmiştir. Öğrencilerin performansları izlenir ve onlara anında dönüt verilerek yönlendirme yapılır. Bu yaklaşımda öğrenci katılımının önemi büyüktür (Senemoğlu, 1997). Bu öğretim yaklaşımı okullarda özellikle ahlaki değerleri aktarmada çokça kullanılmaktadır. Doğrudan öğretim yaklaşımında okul çağındaki bireylere öğretmenler ve yetişkinler tarafından tutumlar ve değerler, evde, okulda ve medya tarafından doğrudan öğretilerek, bu bireylerin davranışlarını yeniden yapılandırmak, görev ve sorumluluklarını yerine getiren bireyler yetiştirmek hedeflenmektedir (Gaikwad, 2004; Edwards, 1996).

Doğrudan öğretim yaklaşımının, bireyin başkalarıyla olumlu sosyal ilişkiler başlatmasında ve bu ilişkileri geliştirmesinde, bireyin çeşitli ortamların davranışsal talep ve beklentileriyle etkili şekilde başa çıkabilmesinde ve bireyin gereksinimlerini, isteklerini, arzularını, tercihlerini uygun iletişim ilişkisi içinde iletmesini ve karşılmasını sağladığı ifade edilmiştir (Swaggart ve Gagnon, 1995). Doğrudan öğretim yaklaşımında öğretmenler tarafından öğrencilerin seviyelerinin tanınması, onları değer eğitiminde yönlendirmesi ve öğrencilerdeki doğru davranışları ortaya çıkartmalarının önemli olduğu belirtilmiştir (Revell ve Arthur, 2007). Bu yüzden öğretmenin etkisi burada görüldüğünden daha fazladır. Veugers öğretmenlerin değerleri verirken öğrenci-öğretmen arasındaki iletişim ve öğretmenlerin bu değerleri ifade ediş tarzının çok önemli olduğunu belirtmiştir (Veugers, 2000). Değerlerin doğrudan öğretimi yaklaşımında asıl amaç, öğrencilerin özünde olan ve toplumun kültüründe olan değerleri içselleştirmesidir. Bu fikri savunan bazı yazarlar bu yaklaşımdaki empatik düşünme (Estes ve Vásquez- Levy, 2001), eleştirel düşünme (Elkind ve Sweet, 1997) gibi birtakım yöntemlerin çok etkili olduğunu vurgulamaktadırlar (Schuitema, Dam ve Veugers, 2008: 72).

Bu öğretim yaklaşımında erişkinlerin, sahip oldukları ahlaki değerleri çocuklarına, onların iyi huylar kazanmalarını sağlayacak şekilde doğrudan bir öğretim metoduyla aktarmaları gerekmektedir (Halstead ve Taylor, 2000). Bu yaklaşımın nihai amacı büyüklerin sahip oldukları sürekli ve belirli değerleri genç bireylere aktarmaktır. (Demirel, 2009). Genç bireylerin kazandığı bu değerler aile üyelerinin değer yargılarıyla paralellik gösteriyorsa değerlere uyum kolay hale gelecektir. (Welton ve Mallan, 1981; akt: Dilmaç, 2007). Buna sebep olarak da çocukların değer anlayışlarının doğumdan sonraki çocukluk çağında gelişmesi düşünülmektedir (Buzelli, 1992).

Değerlerin doğrudan öğretimi yaklaşımında iki yöntem vardır. Birincisi telkin yoluyla öğretim yöntemi diğer yöntem ise, davranış değiştirme yöntemidir (Dilmaç, 2016).

a. Telkin yaklaşım yöntemi

Telkin yaklaşımı değer eğitiminin geleneksel yaklaşımıdır ve bir şeyi gerektiği kadar söylemek, onu bellekte tutmak ve öğüt vermek anlamına gelir (Kirschebaum, 1992). Telkin yaklaşımının temelinde, büyüklerin çocuklara ahlaki değerleri doğrudan öğretmesi ve

çocuklara iyi bir insanın sahip olacağı davranışları kazandırma sorumluluğu vardır (Halstead ve Taylor, 2000: 181). Persons toplumun değerlerinin bireylerin değerlerine göre belirlenmesi gerektiğini belirtmiştir. Bu sebeple bireylere değerlerin telkin yoluyla kazandırılması gerektiğini savunulur. Bu görüşü benimsemeyen bazı uzmanların bile özgürlük, adalet, insanın saygınlığı ve kendini keşfetme gibi birtakım değerleri telkin yoluyla bireylere aktarmak istedikleri görülmüştür (Huitt, 2004; akt: Kurtulmuş, 2009: 25).

Superka tarafından değer eğitiminde kullanılan doğrudan öğretim yaklaşımının telkin yaklaşım için basamaklamalı bir model geliştirilmiştir. Bu modelin basamakları şöyledir:

- Telkin yaklaşımı olabilecek değerleri belirleme
- Değer seviyelerini belirleme
- Davranışsal hedef belirleme
- Uygun yöntemleri seçme
- Yöntemleri uygulama
- Sonuçları değerlendirme (Superka, 1976; akt: Whitney, 1986).

Bu yaklaşımda da tarihsel ve kurgusal hikâyelerden yararlanılabilir. Hikayelerin anlatılması, öğrencilerin ahlaki görev ve sorumluluklarıyla ilgili bilinçlenmelerini sağlamaktadır (Akbaş, 2004). Öğrencilere; pekiştireç verme, keşfetme, canlandırma ve modeller aracılığıyla değerler kazandırılır (Fernandes, 1999: 5). Bununla beraber olumlu-olumsuz pekiştirme, seçenekleri organize etme, veriler sağlama, oyunlar ve benzetimler ve buluş yolu stratejilerinin ve yöntemlerinin değer öğretiminde kullanılabilir (İşcan, 2007: 34).

Telkin yaklaşımında olumsuz diyebileceğimiz taraflardan birisi ise bu yaklaşımının öğretmenler tarafından kullanıldığında her zaman olumlu sonuç alınamamasıdır. Buna sebep olarak öğretmenlerin öğrencilerle yeterince zaman geçirmemeleri ve öğrencilerin yetişme şartlarının öğretmenler tarafından yeterince bilinmemesi görülmektedir (Akbaş, 2004).

b. Davranış değiştirme yöntemi

Davranışçı yaklaşımın önemli kuramcılarında birisi olan, Skinner tarafından edimsel koşullanmadan esinlenerek bireylerin davranışlarını değiştirmek ve şekillendirmek için kullanılan bir yöntemdir (Wattenberg, 1977; akt: Dilmaç, 2016: 71).

Öğretilmesi istenilen değerler tutarlı bir davranış göstermesi için bireye beş basamak işlem uygulanır. Bu beş basamak ayrıntılı olarak şöyledir:

- Amacın belirlenmesi: Kişi tartışmalarda başkalarını dinlemeli ve onların görüşlerini alaya almadan onlara saygı gösterebilmelidir.
- Ölçütün belirlenmesi: Başkalarına saygı tüm tartışmalarda gösterilmelidir.
- Yöntem seçme: Pozitif davranışı pekiştirme için övgü, negatif davranışı engelleme adına tartışmadan çekinilmelidir.
- Yöntemi uygulama: Bu yöntem kişiye anlatılmalı ve davranışın durumuna göre kişi övülmeli veya tartışmadan çekilmelidir.
- Değerlendirme veya gerektiğinde tekrar: Davranıştaki gelişme gözlenmeli ve gerekliyse bu işlemi tekrar edilmeli (Sarı, 2007: 61).

Buradan hareketle, sınıf yönetiminde davranış değiştirme yönteminin etkin bir biçimde kullanılmasının gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Bu sebeple öğretmenlerin istenmeyen davranışlarla başa çıkmada kullandıkları davranış değiştirme stratejilerinin neler olduğunu belirlemeleri çok önemli hale gelmektedir (Ergün, 2013).

2.5.2 Değerleri Belirginleştirme Yaklaşımı

Raths'ın ortaya attığı ve John Dewey' in öğrencilerin günlük yaşamla ilgili ciddi düşünceleri ve sorumluluk kazanmaları ile bunları yaparken de sadece akademik konularla ilgili olan değerleri değil bütün değerlerini kendileri seçmeleri gerektiğini savunan bir yaklaşımdır (Harmin ve Gallagher, 1994: 84).

Bu yaklaşımda birey kendine ait istek, inanç, düşünce, seçiminin farkında olduğu ve bu yaklaşım değerlerin içeriğinden çok değerlerin oluşma süreciyle ilgilendiği belirtilmiştir. Birey kendi kararını alır ve aldığı kararı kendisi uygulama yoluna gider. Gerekli açıklamalar sadece rehberlik amaçlı yapılmaktadır. Seçim hakkı bireyin kendisindedir (Baydar, 2009: 28). Değerleri belirginleştirme yaklaşımına göre

öğrenciler, yaşamlarındaki değerleri seçerken bağımsız olarak kendileri tercih yaparlar. Burada dikkat edilmesi gereken husus değerlerin doğrudan öğretimi yaklaşımının aksine öğretmenlerin karar almada pasif olmaları gerektiği, yani sadece öğrencilerin kendi değerleri belirlemeleri sürecinde onlara rehberlik etmeleri gerektiğidir (Ekşi, 2003).

Değerleri belirginleştirme yaklaşımında inançlarımıza ve değerlerimize göre yaptığımız davranışlar kendini göstermektedir. Bu yaklaşımda değerlerin belirlenmesi süresince sabit bir bakış açısı yerine hareketli bir bakış açısının tercih edilmesi gerektiği ifade edilmiştir (Simon, Leland ve Kirschenbaum 1972: 3). Bu yaklaşım değerlerin birey tarafından kabullemesinde insanların kullandığı süreçlerin test etmesinde kullandıkları birtakım basamakları önermektedir. Bu basamaklar bir insanın doğru olarak gördüğü değerlerin altında yatan birtakım başka değerleri tanımasını sağlayan araçlardır. Simon'un (1972) ifade ettiğine göre bu basamaklar şunlardır:

A. Seçme

- Özgürce değerlerin seçimi için cesaretlendirme.
- Değerleri belirginleştirilirken alternatif seçenekler oluşturulurken bireye yardımcı olmak.
- Belirginleştirilen alternatiflerin her birinin değerlendirilmesinde bireye yardımcı olmak
- Ödüllendirme
- Değerin seçimle ilgili olarak mutlu ve tatmin olma süreci.
- Seçilen değer başkaları tarafından onaylanması için fırsat verme.
- Davranma
- Seçilen değerlerle yaşanan değer yargıları arasında tutarlı davranmayı özendirme.
- Seçilen değerler doğrultusunda oluşan davranışların sonradan tekrar göstermeleri için bireylere yardımcı olmak (Green, 1975: 157).

Değerleri belirginleştirme yaklaşımı sadece belirli değerlerin kazanımını amaçlamaz. Bu yaklaşımın asıl hedefi bireylerin yukarıda bahsedilen yedi süreci benimsemelerine yardımcı olmaktadır (Simon ve diğerleri, 1972: 20). Aron bu yaklaşımda yapılmak istenenin bireylere belirli değerleri kazandırmaktan daha çok onların düşünmelerini

geliştirmek olduğunu ifade etmiştir (Aron, 1977: 515). Ayrıca belirginleştirme yaklaşımında rol oynama, uyarılma oyunları, ahlaki sorular, zorunlu seçimler ve değerlerin ortaya çıkarılması gibi etkinlikler kullanılabilir. Bunlara ek olarak değerler oylaması, değerlerin derecelendirilmesi, dizi düzenlemeleri, kesinlikle katılıyorum/kesinlikle katılmıyorum, bitmemiş cümleler, otobiyografik sorular, provokatif sorular, başlığı olmayan resimler, şifreli kâğıtlar, alıntılar gibi farklı yöntemler de kullanılmaktadır (Bacanlı, 2006).

Belirginleştirme yaklaşımını destekleyen bazı görüşler vardır. Bunlardan biri hümanist anlayıştır ki, bu belirginleştirme yaklaşımının ve insan sevgisinin özünü oluşturmaktadır. Hümanist anlayışa göre çocukların kendileri için düşünmeleri, özerk olmaları, üretken kararlar almaları aynı zamanda da ahlaki değerlerde farkındalık kazanmaları beklenmektedir. Bununla beraber kibar, düşünceli olmaları, sosyal bilinci ve adalet kavramını güçlendiren birtakım değerlere sahip olmaları istenmektedir (Kurtz, 1972; akt: Arcus, 1980: 165).

Birçok yaklaşımda olduğu gibi bu yaklaşımın da desteklenen tarafları olduğu gibi olumsuz taraflarının da olduğu varsayılmaktadır. Bu yaklaşımın olumsuz taraflarından biri bireylerin seçtikleri bazı değerlerin diğer insanlara zarar veriyor olmasıdır. Schulte ve Teal belirginleştirme yaklaşımının bazı durumlarda değere uyum sağlamakta baskıcı bir araç olduğunu ve dolayısıyla değerlerin gelişimini sağlamaktan daha çok onun değer için engelleyici bir faktör olduğunu ifade etmektedirler (Schulte ve Teal, 1975). Harmin ve Gallager belirginleştirme yaklaşımının değer kazandırmada etkisinin olduğunu ancak bu etkinin seviyesinin yeterli olmadığını dile getirmişlerdir. Onlar öğretmenlerin bu değerleri kazandırmada işlevlerinin daha büyük olduğu ve öğretmenlerin de bunları öğrenmeleri gerektiğini belirtmişlerdir (Harmin ve Gallager, 1994: 85).

2.5.3 Değer Analiz Yaklaşımı

Değer analiz yaklaşımı Amerikan Sosyal Bilgiler Ulusal Kurulu tarafından geliştirilen, akılcı ve bilimsel düşünmeyi ön planda tutan bir yaklaşımdır (Huitt, 2004). Değer analizi yaklaşımı öğrencilerin öğrenme etkinliklerinin hedeflerini ya da karşılaştıkları bir problemi çözdüklerinde, karşılarına çıkan durumlar hakkında olumlu veya olumsuz

bilgi topladıkları bir problem çözme yöntemidir. İnsanlara kendilerinin sahip oldukları değerlerin ve diğer insanların değerlerini anlayabilmeleri için yardım etmenin bir yoludur.

Öğrencilere değer meseleleriyle ilgili mantıksal ilişkiler kurmalarını ve bilimsel araştırma tekniklerini kullanmalarını sağlamak bu yaklaşımın amacıdır. Bu amaca göre bu yaklaşımda kullanılan süreç sekiz aşamalıdır (Welton ve Mallan, 1999; Akt: Dilmaç, 2016: 74-75).

- Değer sorunu belirleme
- Karşılaşılan değer sorununu açığa kavuşturma
- Sorun hakkında bilgi ve kanıtlar toplama
- Bilgi ve kanıtların uygunluğunu ve doğruluğunu değerlendirme
- Olası çözüm yollarını belirleme
- Çözüm yollarının her birinin olası doğrularını belirleme ve değerlendirme
- Seçenekler arasından birini seçme
- Seçilen öneri doğrultusunda davranımda bulunma.

Değer analizi yaklaşımının uygulanmasında üç ana prensip vardır. Bu prensipler şunlardır:

- Öğrencilerin mantıklı bir değer yargısı mekanizması geliştirmelerine yardımcı olunmalıdır.
- Öğrencilerin istenen eğilimleri ve becerileri geliştirmelerine yardımcı olunmalıdır.
- Öğrencilere gruptaki diğer üyelerle ve kendileriyle bir değer çatışması yaşadıkları zaman bunu nasıl çözülebileceği öğretilmelidir (Coombs ve Meux, 1971).

Değer analiz yaklaşımı, değer kararlarını ve değerler yeterliliğini temele almaktadır (Naylor ve Diem, 1987; akt: Dilmaç, 2007: 39). Değer kararları gerçekte ilgili kararlar veya kişisel düşünceler değildir. Değerlerle ilgili kararlarda sonuca ulaşılması için çocuklara fırsat durumlarının oluşturulması ve öğrencilere bazı becerilen kazandırılması gerekmektedir (Schug ve Beery, 1992). Bu yaklaşım değer sorunlarını dikkatli ve seçici bir tarzda irdeleyerek öğrencinin gelişimine katkı sağlamaktadır (Suh ve Traiger, 2003:

724). Öğrenciler bu yaklaşımda karşılaştıkları değer sorunlarını bilimsel düşünme ile çözmeyi amaç edinirler. Böyle bir durum gerçek bir problem ya da yapay bir problem olabilir (Fernandes, 1999: 5).

Değer analiz yaklaşımının temel değerlerin öğretiminde etkili olduğu söylenmektedir. Birey mantığını düşünme süreci içerisindeki her bir basamağı sonuca odaklanarak atar. Bu sebeple davranışların sonucu bu yaklaşımda çok önemlidir. Çünkü davranışın sonucuna göre değer iyi veya kötü olduğuna karar verilir (Mikulics, 1998). Bir örnek vermek gerekirse; ‘İnsanlar hiçbir şekilde hırsızlık yapmamalıdır’ gibi dogmalar bu yaklaşımda kabul edilmeyip davranışın sonucuna göre karar verilmektedir.

Değer analizi yaklaşımında kavramsallaştırma, yorumlama, inceleme, genelleme, uygulama ve değerlendirmeyi kapsayan eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme ile doğrudan alakalıdır (Thomas, 1992: 110). Eleştirel düşünme değerleri daha iyi anlamak için onları analiz etme yetkinliği ile ilgilenir. Yani bilişsel süreçlerle ilgilenir. Öğrencilerin eleştirel düşünceleri için gerekli olan becerilerini sunar. Kennedy, eleştirel düşünmenin kişinin varsayımları tanımlamasında ve kişinin kendisi ile ilgili bilgi edinmesine katkı sağladığına inanmaktadır. Bu becerilerin yanında açık görüşlü olma, başkalarına karşı kibar olma, objektif olma, doğruyu savunma eğilimleri de çok önemlidir. Eleştirel düşünme değerlere direk ulaşmaz, eleştirel düşünme değerlere ulaşmak için sadece birer araçtır. Eleştirel düşünmede öğretmenin değerleri açıklama ya da öğrencilere değerleri aşılama düşüncesi yoktur (Kennedy, 1991; akt: Veugelers, 2000: 38). Eleştirel düşünmenin iki olumsuz tarafı vardır: Biri bilişsel süreçlerin her zaman uygulamaya geçmemesidir (Veugelers, 2000: 38). Diğeri ise öğretmenler kendileri için önemli gördükleri değerleri öğrencilere açıkça ifade etmemesidir. Öğrenciler kendileri değerlere ulaşırlar ve bu nedenle öğrencilerin iyi veya kötü hakkında fikir sahibi olmaları zorlaşacaktır (Sockett, 1992: 38-39). Değer analizi çoğu kez destek gören bir yaklaşım olmakla beraber analiz süreci içerisinde sürekli mantıksal düşüncenin kullanılması ve sürecin uzun olmasından dolayı da eleştirilmektedir (Sunal ve Haas, 2002: 183).

2.5.4 Bütüncül Yaklaşım: Kohlberg'in Adil Topluluk Okulları

Sosyal öğrenme teorisi açısından ahlak, öğrenilmiş alışkanlıklar, tutumlar, diğer alışkanlıklardan ayırt edilemeyen değerlerden oluşur. Genellikle burada kendini kontrol, özgeci (prososyal) davranışlar, nefis hâkimiyeti ve temel empati yeteneği söz konusu edilir. İnsanın öğrendiği, sosyal çevresine ve bu çevre tarafından etkili olan pekiştirme mekanizmalarına bağlıdır. Bu nedenle de ahlaki davranış da kültüre bağımlı olarak anlaşılır (Kohlberg, 1986).



Şekil 3. Kohlberg'in Ahlaki Gelişim İlkeleri ve Basamakları

Şekil 3'te verilen Kohlberg'in bilişsel-ahlak gelişimi teorisi, ahlaki düşünmenin evrensel basamaklarının gelişimine odaklanmaktadır. Teoride, kişilerarası ilişkilerdeki çatışma durumları ile ilişkili olarak farklı düşünme biçimleri söz konusu edilmiştir. Bu düşünme biçimlerinin, farklı kişilerin birbirleriyle rekabet eden ahlaki taleplerinin ve haklarının temsil edildiği herhangi bir ikilem durumunda kanıtlanabilecekleri savunulmuştur. Farklı düşünme biçimleri, Kohlberg'in ahlaki gelişim teorisinde farklı

düzyey ve basamaklarla ifade edilmektedir. Ahlaki düşünmenin her bir basamağı, farklı çatışma durumlarında uygulanabilen, kendi içinde bağımsız ve tutarlı adalet teorisini temsil etmektedir. Ahlaki düşünmenin farklı düzeylerinde toplam üç düzey ve her düzeyde ikişer basamaktan altı basamak vardır. İlk önce maddî ve kendi davranışlarının yarar getirici sonuçlarının kollanmasına odaklanılır. Sonra kişiler arası ve toplumsal beklentilerle özdeşleştirilir ve nihayet kişilerin kendi ahlaki prensiplerini kullandıkları bir düzyeye ulaşılır (Colby ve Kohlberg, 1986, akt: Çiftçi, 2003).

Kohlberg tarafından öne sürülen adil topluluk okulları, öğrencilerin adaletli olabilmeleri için, aktif rolleri üstlenen okulların varlığı temeline dayanmaktadır (Kohlberg, 1971: 89). Bu yaklaşımda eleştirel düşünme, ahlaki karar verme ve ahlaki muhakeme gibi özellikle bilişsel beceriler ön plana çıkmaktadır (Schuitema ve diğerleri, 2008: 72). Kohlberg özellikle mantıksal işlevlerde ahlaki gelişim görevlerinin bireysel süreçler aracılığıyla ahlak muhakemelerin ruhsal gelişim düzeylerinde bir artışın olacağını ifade etmektedir (Griffin, 1976: 197).

Kohlberg'in hedefi, okullardaki otoriter yapıyı demokratik karar verme topluluklarına dönüştürmek olmuştur. Kohlberg ilk olarak öğrencilerin ahlaki yargı seviyelerini geliştirmeyi istemiştir. Diğer bir deyişle Kohlberg öğrencilerin, öğretmenlerin ve yöneticilerin işbirliği sağlanmasıyla herkes için adil olan kurallar ve prosedürlerle dolu bir topluluk oluşturmak istemiştir. Adil Topluluk Okulları yaklaşımı bireylerin ahlaki muhakeme seviyesini Kohlberg'in 6. düzeyindeki gelenek ötesi seviyeye ulaştırmak için kullanılan bir değer öğretimi yaklaşımıdır (Howard-Hamilton, 1995: 120). Adil topluluk okulları yaklaşımı hareketi merkez ilke olarak kişisel karar vermenin ötesine gitmiştir (Fritz, Osera ve D'Alessandro, 2008: 396). Reimer adil bir topluluk okulu yaklaşımında aşağıdaki koşullarla sağlanması gerektiğini belirtmiştir (Reimer, 1983; akt: Howard-Hamilton, 1995: 121).

- Öğrencilerin ilgisi sürekli canlı tutulmalı.
- Açık, esnek ve prosedürle düzenlenmiş bir yapı olmalı.
- Tartışılan meselenin aleyhinde ve lehinde olanlar tartışabilsin diye mesele açıkça belirtilmeli.

- Öğrenciler, öğretmenler ve idareciler birbirlerinin kişisel alanlarına girmeden kendi nedenlerini açıklayarak tartışmayı sürdürmelidirler.
- Herkes toplulukta kararlarını açıkça ifade edebilmeli ve azınlık olan fikirler kalabalık olan çoğunluk tarafından eleştirilmemelidir.
- Demokrasiye ve adalete dayalı bir toplum oluşturulmalıdır.
- Herkese sorumluluklar verilmelidir.
- Dürüst bir atmosfer yaratılmalıdır.
- Sosyal etkileşim sağlanmalı ve sosyal yasalar konulmalıdır.
- Grup olarak ahlak seviyesi yükseltilmelidir.
- Bireylerin bireysel ahlaki kararları ve davranışları desteklenmelidir.

Adil topluluk okullarında öğrenme fırsatları (ahlaki ikilem tartışmaları, sınıf görüşmeleri ve tartışmalar) çok kolay bir şekilde konu temelli çalışmalara, durum analizleri ve proje odaklı gibi yöntemlerle artırılabilir (Fritz ve diğerleri, 2008: 405). Adil topluluk okullarında değer öğretimi için en sık kullanılan yöntem ahlaki ikilem durumlarıdır. Ahlaki ikilem durumları sonu açık tartışmaları ve analizlerin varlığını kapsamaktadır. Öğretmen yönlendirme yapmaz ve sadece aracı rolündedir. Çünkü herhangi bir yönlendirme olmaksızın öğrencilerin kendi kararlarını kendileri vermeleri ve bunları açıkça ifade edebilmeleri gerekmektedir. Ayrıca öğrencilere başka öğrencilerin duymak için fırsatlar tanınır. Öğretmenler sadece onların muhakeme seviyelerini ortaya çıkartır, doğru cevabı söylemez yönlendirme yapmaz veya onları azarlamaz (Paisley ve Hubbard, 1994).

2.5.5 Değerler Eğitiminde Gizilgüç: Örtük Programı

Örtük kavramının anlamı ile ilgili olarak, değer kavramı gibi tam olarak ne anlamda olduğuna dair ortak bir görüşe varılmamıştır. Jackson (1968) örtük programı okul tarafından üstü kapalı olarak iletilen resmi olmayan beklentiler olarak tanımlamıştır., Gordon (1982) kasıtlı olmayan mesajlar veya çıktılar olarak, Martin ise (1976), açıkça belirtilmemesine rağmen özellikle öğrenilmiş olan öğrenme ürünleri veya çıktıların birçoğu olarak, Dewey (Dewey, 1938), sevilen veya sevilmeyen kalıcı kazanılmış davranışları öğrenmenin yolu olarak ve öğrenmenin ahlaki kapsamı veya onaylanmayan

kurallar olarak, Illich (1978), okulun eğitim sisteminden kaynaklanan üstü kapalı mesajlar olarak, Carr ve London ise, kapitalist toplumun şu anki sınıf yapısının devamını sürdüren sınıflar idaresinin yararına olan değerlerin, davranışların ve belirli becerilerin öğretilmesi olarak tanımlamışlardır (Illich, 1978; akt: Carr ve Landon, 1999: 21-22). Örtük program için okul çevresinin, programının ve politikasının okulun amaçlarını uygulanırken bilinçli olarak organize etme işlemi ifadesini kullanabiliriz. Örtük program okulların akademik çıktıları üzerinde büyük oranda etkisi olan ancak akademik olmayan her şeyi kapsamaktadır. Değerleri, davranışları, inançları ve okuldaki bireylerin birbirleriyle olan davranış biçimlerini kapsamaktadır. Kısaca okulun yaşama biçimi yani okulun ta kendisidir. Örtük program resmi programın dışı vurulmuş hali olarak düşünülür (Sarı ve Doğanay, 2009: 926). Örtük program tanımlanmamış ve bazen de bilinçsiz olarak kazanılan bilgi, değer ve okullardaki, sınıflardaki öğrenme sürecinin bir kısmı olan inançları ele almaktadır (Horn, 2003). Örtük program, ders dışı etkinlikleri de içine alan çok geniş bir kavramdır. Genelde program geliştirme uzmanları okullarda okutulan derslerin programını hazırlama çabalarına önem vermekte, ancak ders dışı etkinlikler için herhangi bir program çalışması yapmamaktadırlar. Özellikle de bireylerin sosyal sanatsal ve sportif faaliyetler gibi yaratıcılıklarını artırıcı etkinliklerin düzenlenmesine ilişkin program düzenlemelerine yeterince yer ve zaman ayırmamaktadırlar (Demirel, 2004).

Okullarda bulunan örtük program, resmi program gibi faktörlerin açık ve net olmadığı programdır. Literatürde bu programa örtük program, gizli program, saklı program ya da yazılı olmayan program gibi isimler verilmektedir. Bu program yazılı olmayan informal bir programdır. Fakat öğrenciler üzerindeki etkisi resmi programdan daha fazladır (Yüksel, 2004). Çünkü kuralları öğrenmek için kuralları telkin etmekten çok, öğrencilerin yönetici ve öğretmenlerin davranışlarından bunu çıkardıklarında onlara daha etkili olmaktadır (Cemiloğlu, 2006). Örtük program uygulanma sürecinde okul çevresi ve öğretmen tarafından da değer öğretiminin desteklendiği ifade edilmektedir (Purpel ve Ryan, 1976; akt: Walkington, 2000). Bu konuda yapılan araştırmalara göre, okul kültürü hem değerlerin kazanılmasında çok önemlidir, hem de genel olarak okulun etkililiğinde önemli bir faktördür. Okullarda gelecek nesillere aktarılmak istenen değerlerin kazandırılmasında, anlamlı etkiye sahip en önemli iki öğenin okulun ortamı

ve değerler sistemi olduğu düşünülürken, okuldaki değer öğretiminin, okul yaşamı boyunca her an yapılan bir şey olduğu ve bunun öğretmen ile öğrenci arasındaki günlük etkileşimlere etkiye bulunduğu belirtilmiştir. Okuldaki planlanmamış yani informal deneyimlerin oluşturduğu örtük programın öğrencilerin değerlerinin şekillendirilmesinde öneminin çok olduğu belirtilmiştir (Sarı, 2007: 65).

2.5.6.Karakter Eğitimi

Karakter eğitimi bazı kaynaklara göre değer eğitimi yaklaşımlarından biri olarak ele alınmaktadır (Dilmaç, 2016: 79-82). Karakter kelimesinin kökeni Yunanca bir kelimedir ve “işlemek”, “oymak” anlamına gelmektedir. Bu anlamdan yola çıkan O’Sullivan, karakter kelimesini bizim davranışlarımızı şekillendiren işlenmiş özellikler olarak ifade etmiştir (O’Sullivan, 2004: 98). Bu özellikler pekiştirilmiş, kişiye özgü bireysel özelliklerdir. Bulach ise karakter kavramını bir insanın diğer insanlarla ve kendisiyle olan ilişkisindeki kişisel davranışlarına yön veren içsel inanç veya davranış olarak belirtmiştir (Bulach, 2002: 79). Berkowitz ve Bier karakteri ahlaki bir etmen olarak bireyin hareket etmesine imkân sağlayan ve onu motive eden bazı karışık psikolojik özellikler olarak tanımlamışlardır. Bunlar empati, ilgi, vicdan, ahlaki muhakeme, ahlaki değerler, ahlaki kimlik, bakış açısı, kızgınlık, ahlaki duyarlılık vb. özelliklerdir. Karakter Eğitim Ortaklığı Kurumu da karakteri etik değerleri anlama, bu değerleri önemseme ve bu değerlere göre hareket etme olarak tanımlamaktadır. Lickona ve Davidson’a (2005) göre karakter hem ahlaki özellikler hem de davranışların mükemmele ulaşmasında etkili olan psikolojik özellikler olarak tanımlanmaktadır (Berkowitz ve Hoppe, 2009: 132).

Karakter Eğitimi Murphy (1998) erdemleri uygulama, önemseme ve onları anlama eğitimi olarak ifade etmiştir. Lickona (1991) ise iyi karakterin iyiyi bilme, iyiyi isteme ve iyiyi uygulama kavramlarını içerdiğini söylemiştir (Wilhelm ve Firmin, 2008: 185). Milson ve Mehlig (2002) ise karakteri öğrencilerin anlayış düzeylerinin, sorumlulukların ve temel ahlaki değerlere göre davranışları için eğilimlerindeki yükseliş olarak tanımlamıştır (Wilhelm ve Firmin, 2008: 187). Karakter Eğitimi okullardaki öğrencilerin yeterlilikleri ile beraber ahlaki motivasyonlarını artırmak için

uygulanan bir eğitimidir (Berkowitz ve Hoppe, 2009: 132). Karakter eğitimi toplum ve birey için iyi olan değerleri geliştirmek için verilen çaba olarak yorumlanmıştır. Eğitimin, öğretmenler tarafından öğrencilere verilen bilinçli çabaları da içine aldığı ifade edilmektedir (Winton, 2010: 353). Williams, Yanchar ve Jensen, karakter eğitiminin öğrencilerin kendi aralarında iletişim halindeyken ve öğretmenleriyle etkileşime girerken, dersi tartışırken, dersi keşfederken verilebileceğini belirtmiştir (Williams, Yanchar ve Jensen, 2003: 24).

Karakter Eğitiminin üç temel yaklaşımı vardır. Bunlar geleneksel yaklaşım, ilgi temelli yaklaşım ve gelişimsel yaklaşımdır. Bu yaklaşımlar şu şekildedir (Winton: 2010: 353);

- Geleneksel Yaklaşım: Evrensel değerlerin var olduğu ve öğrencilere de bu değerlerin önemini anlatıldığı yaklaşımdır. Bu yaklaşımda doğrudan öğretim, öğretmenin model olması ve edebiyattaki ahlaki erdemleri betimleyen kahramanları yöntem olarak kullanılır. Bu yaklaşım karakter eğitiminde en çok kullanılan yaklaşımdır.
- Bilişsel Gelişim Temelli Yaklaşım: Bu yaklaşım Dewey, Kohlberg ve Piaget tarafından öne sürülen fikirlerden uyarlanarak ortaya çıkmıştır. Bu bilim adamları eleştirel düşünceyi, deneysel yöntemi, gelişimsel süreçlerin önemini ve değerlerin zamanla değişebileceğini vurgulamışlardır. Bu yaklaşımı savunanlar öğrencilerin karakterlerinin; demokratik karar verme süreçlerine katılarak, problem çözerek, ahlaki ikilemleri tartışarak ve diğer insanlarla işbirliği içinde çalışarak gelişebileceklerini öne sürmüşlerdir. Bu yaklaşımı eleştirenler ise bu yaklaşımın içeriğe çok yoğunlaştığını; bu şekilde de yetişkinlerin ve toplumun değerlerinin yozlaştığını söylemişlerdir.
- İlgi Temelli Yaklaşım: Bu yaklaşımda da bilişsel gelişim temelli yaklaşım gibi içeriğin çok önemli olduğunu ve bireyler üzerinde geleneksel yaklaşıma odaklanmanın yanlış olduğu belirtilmektedir. Bu yaklaşım diğer iki yaklaşımdan farklı olarak ahlaki ilişki bakış açısına sahiptir. İlgi Temelli yaklaşımının temelinde karaktere ilgiyi temel alarak bireyle iletişime girme görüşü yatmaktadır. Noddings (2013) okulların insan ilişkilerinde ilgiye sahip olmasını ve okullarda iyi ve istenen bir hava oluşturulması gerektiğini belirtmiştir. Ahlak eğitiminin öğrencilerle iletişimi iyi olan öğretmenler tarafından, öğretmenlerin

öğrencilerle yakından ilgili olmasıyla en iyi şekilde uygulanması gerektiği belirtilmiştir.

2.6 BEDEN EĞİTİMİ VE SPORDA DEĞERLER EĞİTİMİ

Beden eğitimi ifadesi “*Vücudu güçlendirmek ve sağlığı korumak amacıyla araçlı veya araçsız hareketler yapma*” olarak tanımlanmaktadır (WEB-2, 2018). Spor ise “*Bedeni veya zihni geliştirmek amacıyla kişisel veya toplu olarak gerçekleştirilen, bazı kurallara göre uygulanan hareketlerin tümü*” şeklinde ifade edilmektedir (WEB-3, 2018). Her ne kadar bu tanımlarda sadece devinışsel ve bilişsel gelişimler ifade edilmiş olsa da beden eğitimi ve spor bireylerin duyuşsal olarak da gelişmelerine önemli katkı sağlamaktadır.

Tarihi insanlık tarihine kadar dayanan beden eğitimi ilk çağlardan beri insan bedenini istenilen hedefler doğrultusunda geliştirmeyi amaçlamıştır. Başka bir ifadeyle beden eğitimi kişinin fiziksel aktivitelere katılması suretiyle davranışlarında, istendik bir şekilde, beden eğitiminin amaçlarına uygun olarak bedensel, duygusal, zihinsel ve sosyal değişim ve gelişimi oluşturma sürecidir (Tamer ve Pulur, 2001).

Eğitimin, insanın beden sağlığını ile becerilerini geliştirmeye yönelik dalına denir beden eğitimi denir ve insanın zihinsel eğitime olduğu kadar bedensel eğitime de ihtiyacının olduğu düşüncesine dayanır. Yunanlı filozof Platon’un “*Gerçek müzisyen ve sanatçı, müzikle jimnastiği en doğru oranlarda birleştirebilen kişidir*” sözleri, Eski Yunan’da beden eğitime verilen önemi ortaya koyan bir tanımlamadır (Aras, 2015). Eğitim konusunda filozoflardan olan ilkçağ Yunan düşünürlerinden Eflatun, eğitimi açıklarken “*beden ve ruha elverişli olduğu mükemmelliği kazandırmak*”, başka bir ifadeyle *insanda beden ve ruh güzelliğini gerçekleştirmektir*” demektedir. Montaigne de, beden ve ruh bütünlüğünden hareketle eğitimdeki amacın bireyleri tek yönlü yetiştirmek olmayıp, bireylerin çok yönlü ve koordineli olarak geliştirilmesinin gerektiğini ifade etmiştir (Yaka, 1991). 18. ve 19. yüzyılda yaşamış olan ünlü Alman filozof ve eğitimci Herbart, “*öğretimin eğitsel olması gerekir, sadece bilen insan tehlikelidir*” sözüyle aynı bütünlüğe dikkat çekmektedir. Bütün bu düşünceler göz önüne alındığında, beden eğitiminin insanın kişiliğini bularak doğru bir çizgide ilerlemesini ve sosyalleşmesini sağlamada önemli bir rolü olduğu açıktır (Dalkıran ve Tuncel, 2007: 38).

Beden eğitimi bireylere bilgi ve yetenekleri kazandırmakla ve bireyleri daha kaliteli hale getirmekle kalmaz aynı zamanda da toplumsal çevrenin değişmesini hızlandırır. Yarışmayı, mücadele etmeyi, ortak hareket edebilmeyi ve koordineli hareket edebilmeyi sağlar. Büyüme çağındaki çocukların fiziksel ve zihinsel gelişimlerinde etkilidir. Onların iyi birer karakter sahibi olmalarına yardımcıdır ve bireyin bütün olarak gelişmesine katkı sunar (Aracı, 1999).

Beden eğitimi, ahlak ve kişiliğin gelişimi, liderlik eğitimi, kurallara uyma, başkalarının haklarına saygı duyma, kazanma ve kaybetme duygularını olgunlukla karşılama, işbirliği ve yardımlaşma gibi davranışların öğrenilmesinde kişiye yardımcı olmaktadır. Buna ek olarak bireyin kendine uyum sağlamasına, yani kendini kabul etmesine, bir anlamda kendini tanımasına sonraki aşamada gruba uyarak sosyal bir çevre kazanmasına, kendini gerçekleştirme, sosyal sorumluluk almasına, saldırgan davranışlardan kaçınarak, onun yerine yararlı işlere yönelmesine ve topluma faydalı birer vatandaş olarak yetişmesine katkıda bulunmaktadır (Kalemoğlu, 2011).

Davidson ve Moran-Miller tarafından beden eğitimi ve spor yoluyla karakter eğitimi, ahlak gelişimi, yurttaşlık gelişimi ve sosyal gelişimin ortaya çıkarıldığı ifade edilmiştir (Davidson ve Moran-Miller, 2005; akt: Pehlivan ve Ada, 2011). Bailey ise spor tercihlerimizin olduğumuz kişiliklere göre yapıldığını, sporun karakterimizi ortaya koyan basamaklardan birini oluşturduğunu, kişinin kibar, şefkatli, zalim ya da kindar olabileceğini ima etmektedir. Bunun belirleyicisi olarak da karakterimizi tamamlayan derin ahlaki yatkınlıklarımız, sahip olduğumuz değerlerimiz ve kötü alışkanlıklarımız olduğunu söylemektedir (Bailey, 1975; akt: Jones, 2005). Tercihlerin, kişinin kendi eğilimlerine göre aldığı kararlar olması nedeniyle Arnold, (1984) sporun özgürlük ve eşitliği içinde barındırdığı, kendine özgü kuralları olan ve herkes için geçerliliği olan, spora kişilerin kendi istekleri ile girdiklerini ve bunun sonucunda spor yoluyla sorumluluk ve özsaygı kabulünü oluşturduklarını belirtmektedir. Bunlara ek olarak kişiler spora katılım ile engelleri aşmak, kendi kontrolünü geliştirmek, takım arkadaşları ile işbirliği ve arkadaşlarına ve rakibe saygı, dürüstlük, fair play, şefkat gibi erdemlerle davranmayı öğrenirler (Arnold, 1984; akt: Jang, 2013).

Beden eğitimi ve spor ya da sportif/fiziksel etkinlikler karakter ve ahlak kavramlarının yanında değer kavramını da etkilemektedir. Değerler ulaşılmak istenen hedef nokta

konumundadır. Ahlak ve karakter inşa ederken aslında verilmek istenen veya ulaşılmak istenen değerlerdir. Beden eğitiminin pozitif değer inşa etme de çok önemli etkileri vardır. Öğretmenler bu derslerin çevresiyle işbirliği yapan, çevresine saygı duyan, bireylerin uyum içinde yaşamalarını teşvik ettiğini ve spora katılımın istenilen etkiyi yaratmaktan uzak bireysellik, düşmanlarına ve rakiplarına karşı saygısızlık ve her koşulda zafer kazanma gibi olumsuz tutumların asimile olmasına yol açtığını belirtmektedirler (Freire ve Miranda, 2014). Kleiber ve Roberts'e (1981) göre ise spor takım arkadaşları ile işbirliği, konuyu tartışma ve ahlak çatışmalarına çözümler sunmayı öğrenmek, adalet, sportmenlik, takım sadakati, takım çalışması, sorumluluk ve itaat gibi erdemleri öğretmek için bir araç olarak kabul görmektedir.

Değerlerin insanın kişisel gelişimi, mutluluğu ve kendini gerçekleştirmesindeki önemi aşikardır. Bu amaçlar için insana değer kazandırabilecek insanın değer sistemini güçlendirecek yollardan birisi de beden eğitimi ve spordur. Beden eğitimi ve sporun insana değer kazandırmadaki faydası literatürde mevcuttur. Ancak değerlerin beden eğitimi ve spor içerisinde tanımlanan yeri sportmenlik, fair play gibi kavramlar ile de açıklanmaya çalışılmaktadır. Fair play Türkçeye sportif erdem, adil oyun ve dürüst oyun olarak çevrilmiştir. Fair Playin anlamı aslında tüm bunların üstünde kişisel çıkarları ve hırsları bir kenara koyarak hayatta üstün insan ruhunu ortaya koymaktır. Sportmenlik ise *“kaybetmeyi kabullenebilen ya da şikâyet etmeden mağlup olabilen, kural dışı davranışlarla kazanmayan ve rakibine iyilik, cömertlik ve nezakete davranan kişi”* olarak da yapılır. Bu kavramlar her ne kadar beden eğitimi ve spor içerisinde var olan değerleri içersede tam olarak kapsama konusunda soru işaretleri oluşturmaktadırlar. Beden eğitimi ve sporda değerler deyince, içinde biraz spor felsefesi, biraz spora katılım güdüsü, fair play (sportif erdem), sportmenlik, spor ahlakı barındıran geniş bir yelpaze akla gelmelidir.

Fair play veya ona karşılık gelen sportmenlik tanımı, sporda üstün gelmek için uğraş verirken adalet, eşitlik, iyilikseverlik ve edepli olmak ile nitelendirilen bir davranış modelini ifade etmek için ortaya çıkmıştır. Fair playi tanımlayan davranış biçimi; genel tutum ve değerlerin açıkça gösterilmesi olarak nitelendirilebilir. Fair play ve sportmenlik, İngilizce kökenli terimler olup diğer dillere yaygın bir şekilde uyarlanmıştır. Bununla beraber kavramın gerek sporcular açısından ne anlama geldiği

gerekse onların psikolojik durumlarla olan ilişkisi ve temsil ettiği düşünölen davranışlar her zaman net değildir. İnançlar, tutumlar ve bilhassa değerler ve bunların davranışlara etkileri üzerine yapılan teorik tartışmalar kavramların anlamlarına ışık tutabilir. Genel olarak inançlar, nesnelere ve olaylar hakkındaki biliş veya algıları; tutumlar algıya verilen duygusal tepkileri (ne kadar iyi veya kötü olduğu); değerler ise inancın öneminin değerlendirilmesini (ne kadar önemli olduğu) ifade eder (Lee ve Cockman, 1995).

Zaten tartışmalı olan beden eğitimi ve sporda değerler ile neyin kastedildiğini en başından anlamak önemlidir. Beden eğitimi ve sporun algılanan değeri, değeri kimin verdiğine ve beklenen sonuçlara göre farklılaşmaktadır. Çocukların ve gençlerin raporlanan değerleri ile herhangi bir inceleme öncesinde; beden eğitimi ve spor imkanlarının sunulmasıyla geldiğı iddia edilen değerlerin, çeşitli paydaşların merceğinden göröldüğü hususu önemlidir. Bu paydaşlar şunlardır: Akademisyenler, karar alıcılar, hükümet ve kamuoyu. Bunun yanında temsili demokrasilerde bile asgari düzeyde olsa da çocuklar ve ebeveynleri de beden eğitimi ve spor altyapıları içerisinde karar alma süreçlerine katılmaktadırlar (Devine ve Telfer, 2013).

Değerlere olan felsefi ilgi nelerin bir değeri olduğunu ve nelerin değerli olduğunu açıklamaya çalışan girişimleri içermektedir. Bu da iyinin doğasına ilişkin kaygılar ile yakından ilgilidir. Kendisi iyi ya da değerli olan içsel değer ile iyi ya da değerli şeylere neden olan dışsal değeri birbirinden ayırt etmek gerekir. Dışsal değere sahip olduğı düşünölen şey, hedefe yönelik davranıştır ve ilişkisel ve araçsal bir değere sahiptir. İçsel değerin ise tam aksine kendi içinde bir amacı olduğı düşünölür ve yaratılıştan gelen bir değere ve özünde iyiliklere sahiptir. Frankena (1973) kendi özünde iyi olan değerlerin üstün değerler olarak kabul edildiğini ileri sürmüştür. Bu bakımdan doğurduğı değerine bağılı olan değerler yani dışsal değerler daha az 'iyi' sayılırlar. Filozoflar içsel değeri evrensel anlamda dikkate alma eğilimindedirler (Devine ve Telfer 2013). Wriht (2004), üç temel içsel değeri hakikat, ahlak ve mutluluk olarak tanımlamıştır. Mutluluk ise beden eğitimindeki en önemli değer olarak kabul edilmektedir. Kretchmar (1994), sporda birinci içsel değerleri sıralamış, keyif (kişisel olarak vücut bulmuş bilgelik) ilk sırada yer almış, onu beceri (uygulamalı bilgelik) yakından izlemiştir. Üçüncü sırada bilgi (teorik) ve son sırada da sağlık (aksine, o sağlığın en önemli dışsal değer olduğunu

düşünmektedir) yer almıştır. Yukarıdaki araştırmacılar için hem beden eğitimi hem de spor için birincil değer keyiftir.

Beden eğitimi ve spora dışsal değer vermek, değerli olarak kabul edilen başka bir şey üretmek için beden eğitimi ve sporu araç olarak kullanmak anlamına gelir. Hükümetler ve politikaları belirleyenler için bunlar eğitimsel kazanım, sağlık (hastalık durumunda maliyeti azaltmak), yenilenme, sosyal katılım, sosyal kontrol, istihdam, ekonomik büyüme disiplini, vatan ve millet sevgisi ya da ideoloji (örneğin şunlara alıştırarak: rekabet, kazanma ve kaybetme ya da egemen erkeklik) olabilmektedir. Bireyler için algılanan dışsal değerler şunlar olabilir: para, şöhret, ünlü olma, madalya, zindelik, kilo kaybı ya da görünüm. Yukarıdaki belirtilen nedenlerden dolayı sporun değeri ve spor deneyimleri aracılığıyla bildirilen değerler karmaşıktır. Sporun gerçek amacı dışındaki farklı anlamlarla spora ve fiziksel aktivitelere katılan kişiler, tartışmalı bir noktadadırlar. Bu nedenle her seviyede katılım gösterenler için spor, beden eğitimi ya da fiziksel aktivite, tutum ve değerlerin şekillenmesinde sosyal politika için önemli bir araçtır (Devine ve Telfer, 2013).

Değer kavramının doğası yeterince anlaşılammamaktadır. Son olarak Schwartz değer setleri arasında bir dizi çatışma olduğunu ileri sürmektedir. Bu tür bir çatışma Evrensellik/İyilikseverlik ile Güç/Başarı arasındadır (Schwartz, 1992: 35). Sporda ise bu çatışma fair play ve sportmenliğin rekabet gerekleri ile rekabetçi başarının (kazanmak) rekabet gerekleri açısından ifade edilebilmektedir.

Rokeach'ın etkisine rağmen, sporda onun yaklaşımı kullanılarak çok az çalışma yapılmıştır. Bu nadir çalışmalardan birinde Simmons ve Dickinson (1986) tarafından değerleri ölçmek için bir araç geliştirmiştir. Çalışmada gerekçe sunmak adına Rokeach'ın çalışmalarından faydalanılırken, ölçek oluşturma sırasında değerlerin hedef kitleden ya da herhangi bir teorik yapıdan alınmadığı görülmektedir. Ölçek 14 madde ve 5 faktörden oluşmaktadır. Bunlar başarı, keyifli bir ortamda egzersiz yapma, sosyalleşme, sağlıklı olma ve kişisel tatmindir. Lee (1977) araştırmasında ağırlıklı olarak rekabetçi başarı ile ilgilenen kolej sporcularının, tam da beklendiği gibi yetkinlik değerlerini ahlaki değerlerden üstün tuttuğunu ortaya çıkarmıştır. Değerlerin davranış organizasyonunun temelinde olduğu ileri sürüldüğünden, sporda davranışlarıyla ilgili kararlar alan genç sporcular arasında değerlerin belirlenmesi süreçlerini anlamak birinci

derecede öneme sahiptir. Bu sebeple Lee ve Cockman (1995) İngiltere’de çeşitli okullardan 12-16 yaş arası tenisçi ve futbolculardan bir katılımcı grup oluşturmuştur. Gruba çalışmacılar tarafından, deneğin yaptığı sporda meydana gelebilecek ve denekte bir ahlaki ikileme yol açabilecek iki varsayımsal durumun yarı yapılandırılmış tartışma ortamı hazırlanmıştır. Çalışma sonucunda deneklerden elde edilen 18 değer belirlenmiştir. Önem sırasına göre (en çok tekrarlanandan en az tekrarlanana) belirlenmiştir.

Tablo 2. 12-16 Yaş Arası Futbol ve Tenis Oyuncuları Tarafından Spontane Olarak İfade Edilen Değerler

Değer	Açıklayıcısı
1.Başarı	Oyunda kişisel veya toplu olarak başarılı olmak
2.Merhamet	Diğer insanlarla ilgili kaygı duymak
3.Yoldaşlık	Oyunda benzer ilgileri olan arkadaşlarla beraber olmak
4.Uyum	Takımdaki diğer insanların beklentilerine uymak
5.İşine Bağlılık	Kişinin her zaman en iyisini ortaya koyması ve birini hayal kırıklığına uğratmamak
6.Anlaşmanın Sürdürülmesi (Anlaşma Sağlamak)	Oyunun kurallarına bağlı kalmak ve oyunun ruhuna uygun oynamak
7.Keyif	Memnuniyet ve keyif duygularını yaşamak
8.Dürüstlük	Müsabakalarda/kararlarda haksız kazanç sağlamaya izin vermemek
9.İyi Oyun (Heyecan)	Sonuç ne olursa olsun müsabakanın keyfini çıkarmak; genellikle oyuncular arasında dengeyi sağlar
10.Sağlık ve Zindelik	Aktiviteler sonucunda sağlıklı olmak ve performansını artırmak için zindeleşmek
11.İtaat	Cezalandırılmaktan, dışarıda tutulmaktan, oyundan atılmaktan veya oyundan alınmaktan kaçınmak
12.Toplumsal İmaj	Başkalarının onayını kazanmak
13.Sportmenlik	İyi yaradılıшта olmak, iyi ve kötüyü bir arada kabul etmek, rakibe karşı olumlu davranışlar sergilemek ve yenilgiyi kabullenmek
14.Kendine Gerçekleştirme	Aktiviteleri kendi iyiliği ve beraberinde üstün duygular için yaşamak
15.Beceri Sergileme	Oyunun becerilerini iyi bir şekilde sergileyebilme
16.Takım Uyumu	Başka birisi için ve takım performansı uğruna bir şeyler yapmak
17.Hoşgörü	Kişiler arası farklılıklara rağmen başkaları ile iyi geçinebilmek
18.Kazanma	Yarışmada, üstün olduğunu göstermek

*Lee ve Cockman (1995) çeviri: Gürpınar, (2016)

Yukarıdaki tabloda verilen değerler Lee ve Cockman (1995) tarafından inanç, tutum ve değer anahtar kavramlarının fair play ile olan ilişkisini anlatan bir makalede ortaya konmuştur. Spordaki ahlaki ikilemlerin tartışılması yoluyla, spordaki değerleri doğrudan bir şekilde genç yarışmacılardan elde edilen bu çalışmanın ekolojik

geçerliliğinin olduğu kabul edilmektedir. Bu çalışmada insani değerleri ölçen genel ölçeklerde eksik olan spora özgü değerleri (sportmenlik, iyi oyun vb.) tanımlamaktadır. Daha sonra Lee (1997) bu değerleri başka bir çalışmada önem sırasına göre (en çok tekrarlanandan en az tekrarlanana) tekrar değerlendirmiştir.

Değerlerin durum ötesi niteliği onun tüm yaşam koşullarında davranışları yönlendirdiğini gösterir ve önem bakımından farklılık gösterdiği görüşü onların önem bakımından sıralanabildiği anlamı taşır. Günlük yaşamda değerler, dünya barışı için bir istek, kişisel kurtuluş ya da dürüstlük olarak ifade edilebilir. Sporda ise, sadece kazanma ve iyi oynama gibi başarı kriterleri içermez, aynı zamanda aktivite sırasındaki etkileşimin kalitesi ile ilgili olan fair play, sportmenlik, dostluk ve hoşgörü de içerir (Lee, Whitehead ve Balchin, 2000). Bu sebeple Lee ve arkadaşları bir çalışmada 12-15 yaş arasındaki futbol, rugby ve netboldan oluşan üç takım sporu, tenis, badminton ve atletizm olmak üzere üç bireysel spor yapan ergen sporcuların hakim değer sistemlerini belirlemek için bir çalışma yapmışlardır. Yapılan bu çalışma sonucunda elde edilen ergen sporcuların değer ortalamaları ve önem sırası aşağıda verilmiştir.

Tablo 3. İngiltere'deki Ergen Sporcuların Değer Ortalamalarının Sıralaması

Sıra	Değer Etiketi	Madde	Ort.	SS
1	Keyif	Kendi kendime eğlenirim ve tadını çıkarırım	4.22	1.02
2	Kişisel başarı	Performansımı geliştiririm	4.04	1.02
3	Sportmenlik	İyi sportmenlik sergilerim	3.90	1.07
4	Anlaşmanın sürdürülmesi	Her zaman düzgün bir biçimde oynarım	3.89	1.11
5	Dürüst olmak	Dürüst olmaya çalışırım	3.73	1.18
6	Merhamet	İhtiyacı olduğunda insanlara yardım ederim	3.68	1.12
7	Hoşgörü	Başkalarının zaafılarını kabul ederim	3.67	1.09
8	Beceri sergileme	Becerileri ve teknikleri iyi bir şekilde sergilerim	3.59	1.15
9	İtaat	Bana söyleneni yaparım	3.58	1.24
10	Takım uyumu	Birlik olmayı sağlarım	3.50	1.22
11	İşine bağlılık	İnsanların güvenini boşa çıkarmam	3.47	1.11
12	Heyecan	Bu heyecan verici bir yarışmadır	3.22	1.38
13	Sağlık ve zindelik	Zinde olmak için spor yaparım	3.20	1.46
14	Kendini gerçekleştirme	Oynarken kendimden geçerim veya gerçek anlamda iyi hissederim	3.04	1.45
15	Toplumsal imaj	Başkalarına iyi imaj sergilerim	2.94	1.38
16	Yoldaşlık	Ben arkadaşlarımla birşeyler yaparım	2.00	1.65
17	Uyum	Herkesi uyarım	1.86	1.64
18	Kazanma	Başkalarından daha iyi olduğumu gösterebilirim	1.27	1.75

*(Lee ve ark. 2000, Çeviri Gürpınar, 2016)

Yukarıdaki tabloyu incelediğimizde Lee ve arkadaşlarının çalışması sonucunda genç sporcuların değer sistemlerinde en önemli şeyin onların yaptıkları spordan keyif almaları olduğu görülmektedir. İkinci sırada başarı değeri gelmekte ve en son sırada da kazanma değeri gelmektedir. Burada çıkan sonuca dikkat edildiğinde beden eğitiminin temel felsefesine ve sporun herkes için spor yaklaşımına uygun bir sonuca ulaşıldığı görülmektedir.

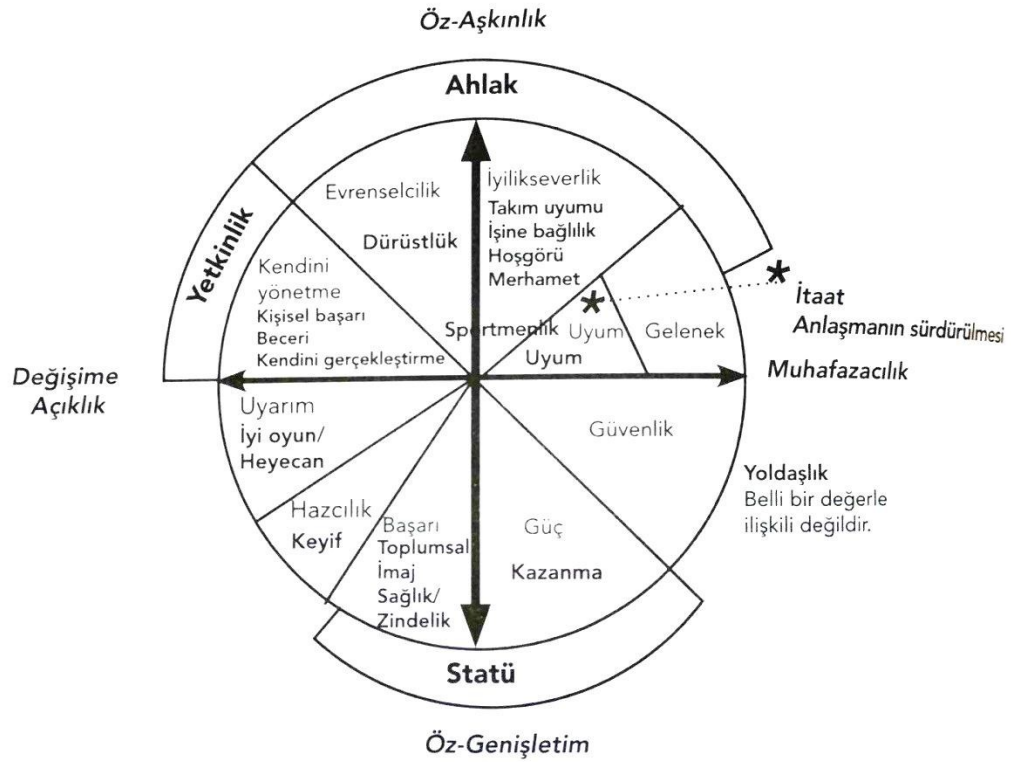
Değer teorisi, temel değer sistemlerini yansıttığından, bu teori spor da dahil olmak üzere hayatın diğer alanlarına da uyarlanabilmektedir. Spora özgü değerler, spor alanındaki temel değerlerin belirli ifadeleri olarak görülebilir. Değerlerin genel yapısı içine spora özgü değerleri konumlandırmakla rekabetçi sporların doğasındaki temel bir değer çatışması daha iyi anlaşılabilir. Spordaki değerlerin daha net nalaşılabilmesi için Bardi ve Schwartz (2013) tarafından Lee ve Cockman'ın (1995) ortaya koyduğu spora özgü bazı anahtar değerler, Schwartz değer teorisinin içine konumlandırılmıştır.

Tablo 4. Lee'nin Temsilci Maddelerinin Onun Değerlerinden Faydalanılarak Geliştirilmesi ve Bunların Schwartz'ın Değer Türleri İçindeki Yeri

Değer	Lee ve Cockman (1995)		Lee ve diğerleri, (2000)		Schwartz Değeri
	Tanımlayıcı	İlk Temsilci Madde	Son Temsilci Madde		
Başarı (kişsel başarı)	Oyunda kişsel veya toplu olarak başarılı olmak	Yapabildiğim en iyi performansımı ortaya koyarım	Performansımı geliştiririm		Kendi kendini yönetme
Şefkat (merhamet)	Diğer insanlarla ilgili kaygı duymak	Yaptığım spordaki ve çevremdeki insanlarla ilgilenirim	İhtiyacı olduğunda insanlara yardım ederim		İyilikseverlik
Yoldaşlık	Oyunda benzer ilgileri olan arkadaşlarla beraber olmak.	Ben arkadaşlarımla oradayım.	Ben arkadaşlarımla birşeyler yaparım		Belirli değil
Uyum	Takımdaki diğer insanların beklentilerine uygun olmak	Gruba uymaya çalışırım	Herkesi uyarım		Uyum
İşine bağlı	Kişinin her zaman en iyisini ortaya koyması ve birini hayal kırıklığına uğratmamak	Oynarken ve yarışırken güvenilirimdir ve %100'ümü veririm	İnsanların güvenini boşa çıkarmam		İyilikseverlik
Anlaşmanın sürdürülmesi (anlaşma sağlamak)	Oyunun kurallarına bağlı kalmak ve oyunun ruhuna uygun oynamak	Oyunun ya da müsabakanın tadını kaçırmam	Her zaman düzgün bir biçimde oynarım		Uyum
Keyif	Memnuniyet ve keyif duygularını yaşamak	Kendi kendime eğlenirim ve tadını çıkarırım	Kendi kendime eğlenirim ve tadını çıkarırım		Hazcılık
Dürüstlük	Müsabakalarda/kararlarda haksız avantaj sağlamaya izin vermemek	Dürüstüm ve hile yapmam	Dürüst olmaya çalışırım		Evrenselcilik
İyi oyun (heyecan)	Sonuç ne olursa olsun müsabakanın keyfini çıkarmak, bu genellikle oyuncular arasında bir denge sağlar	Sıkı bir oyunum, yarışım ya da müsabakam vardır	Bu heyecan verici bir yarışmadır		Uyum
Sağlık ve zindelik	Aktiviteler sonucunda sağlıklı olmak ve performansını artırmak için zindeleşmek	Spor yoluyla sağlıklı ve zinde olurum	Zinde olmak için spor yaparım		Başarı
İtaat	Cezalandırılmaktan, dışarıda tutulmaktan, oyundan atılmaktan veya oyundan alınmaktan kaçınmak	Bana söyleneni yaparım	Bana söyleneni yaparım		Uyum
Toplumsal imaj	Başkalarının onayını kazanmak	İyi görünümlüm	Başkalarına iyi imaj sergilerim		Başarı
Sportmenlik	İyi yaratılıştta olmak, iyi ve kötüyü bir arada kabul etmek, rakibe karşı olumlu davranışlar sergilemek ve yenilgiyi kabullenmek	Terbiyeliyim, sportmenim ve yenilgiyi kabullenirim	İyi sportmenlik sergilerim		Evrenselcilik İyilikseverlik Uyum
Kendini gerçekleştirme	Aktiviteleri kendi iyiliği ve beraberindeki üstün duygular için yaşamak	Oynarken kendimden geçerim veya gerçek anlamda iyi hissederim	Oynarken kendimden geçerim veya gerçek anlamda iyi hissederim		Kendi kendini yönetme Hazcılık
Beceri sergileme	Oyunun becerilerini iyi bir şekilde sergileme	Beceri ve teknikleri iyi bir şekilde sergilerim	Beceri ve teknikleri iyi bir şekilde sergilerim		Kendi kendini
Takım uyumu	Başka birisi için ve takım performansı uğruna birşeyler yapmak	İşler zorlaştığında takımı ayağa kaldırım	Birlik olmayı sağlarım		İyilikseverlik
Hoşgörü	Kişilerarası farklılıklara rağmen başkaları ile iyi geçinebilmek	O insanları sevmesem bile yaptığım sporda onlarla iyi geçinmeye çalışırım	Başkalarının zaaflarını kabul ederim		İyilikseverlik
Kazanma	Yarışmada üstünlük göstermek	Kazanırım ya da birisini yenerim	Başkalarından daha iyi olduğumu gösterebilirim		Güç

*Lee'nin değerlerinin Schwartz'ın temel değerleri içine sınıflandırılması Anat Bardi tarafından yapılmıştır.

Yukarıda Schwartz (1992) değer teorisinin temel özellikleri ve spora özgü değerlerin bu değer teorisindeki olası yerleri verilmektedir. Temel değerlerin doğası ve onların evrenselliği, spordaki değerler gibi özel içerikli değerlerin değer teorisinin yapısı ve içeriğinde yer alabileceğini ve temel motivasyonlar açısından anlaşılabilir olduğu anlamına gelmektedir. Temel değerler ve onların değişimi ile ilgili teori ve bilgiyi kullanarak, beden eğitimi ve sporda rekabet durumlarındaki ortak bir çatışmanın, temel değerlerdeki kendi kökenlerini göstererek daha iyi anlaşılacağı gösterilmiştir (Bardi ve Schwartz, 2013).



Şekil 4. Schwartz'ın (1992) Değer Yapısında Altyapı Spor Değerlerinin Olası Konumu

*Whitehead ve ark. (2013), çeviri Gürpınar, (2016:206)

Diyagramdaki yerleşim, altyapı sporundaki değerlerin küresel olarak bilinen insani değerlerin belirli örnekleri olduğunu farz etmektedir. Bardi ve Schwartz (2013) tarafından tanımlanan Schwartz'ın (1992) değer yapısı, motivasyonel içeriğe dayalı

temel değerlerin dairesel sürekliliğini göstermektedir. Altyapı sporlarında değerler ölçeğine ait değerler koyu ve italik olarak Schwartz değer halkasına ve altyapı sporları değer ölçeği-2 değerleri de çevresine yerleştirilmiştir. Deneysel olarak henüz doğrulanmamış olmasına rağmen, tanımlayıcı ve temsilci maddelerine göre, altyapı sporları değerler ölçeği değerlerininin (18) yerleşimi Bardi tarafından yapılan ve Tablo 4'te verilen değerlerin yerleşimleri ile uyumludur. Alt yapı sporlarında değerler ölçeği değer sistemlerini değerlendirmektedir, altyapı sporlarında değer ölçeği-2 ise değer yapısını keşfetmeye yöneliktir ve ahlak, yetkinlik ve statü değerlerinin kavramsal olarak alakalı olduğu çalışmalar için uygundur (Whitehead ve diğerleri, 2013).

Her ne kadar buraya kadar olan bölümde, beden eğitimi ve spor kavramlarını birlikte değerlendirmiş olsak da, birbiriyle iç içe geçmiş, artık birbirini tamamlayan bu kavramları profesyonel sporun varlığı ve doğurduğu sonuçları itibariyle literatürde var olan ve birbirinden ayrılan taraflarına dikkat çekmek bir zorunluluk oluşturmaktadır.

2.6.1 Beden Eğitiminde Değerler Eğitimi

Günümüzde beden eğitimi çocukların eğitiminde artık zorunlu bir bileşen halini almıştır. Beden eğitiminin en belirgin konumu çoğunlukla organların ikili eğitimi ve rekabete alıştırmaya konusunda dışsal olarak değerli olmasıdır. Rekabetçi spor yanı sıra nedeniyle beden eğitimi kapsayıcı olmaktan ziyade zorlayıcıdır. Beden eğitiminin içsel değerinin yapısı ise hareket etmekten zevk alma ve ahlaki değer gibi birbiriyle çekişen iki rakipten dolayı tartışmalıdır. Bununla beraber Lee'nin (2004) kavramsallaştırdığı gibi beden eğitimi büyük ölçüde eşitlikçi bir süreç yönelimine sahiptir.

Beden eğitiminin karşı karşıya kaldığı güncel sorunlar şu şekilde tanımlanabilir. Beden eğitimi nedir ve neden değerlidir? Onun zorunlu doğası göz önüne alındığında, hem kızlar hem de erkekler için anlamlı ve de uygun mudur? Tarihsel ve coğrafi olarak kavramsallaştırılmış hakim pozisyonları var olmasına rağmen, bu sorulardan herhangi birine ilişkin görüşlerde fikir birliğinin olmadığını söylemek doğru olacaktır. Pringle'ye göre beden eğitiminin amaçları ve sonuçları hakkındaki tartışmalar devam etmektedir. Modern çağda bu tartışmanın ilişkili olduğu çeşitli konular şunlardır. Beden eğitimi ve rekabetçi sporlar arasındaki ilişkiler, Beden eğitimi ile sağlık/anti obezite aktiviteleri

arasındaki ilişkiler, beden eğitiminin cinsiyet etkisi, içsel bilginin kötüye kullanımı ve daha geniş kapsamlı olarak, geç kapitalizm çağında olan beden eğitiminin uygunluğu (Pringle, 2010: 119).

Hardman ve Marshall (2005) dünya genelinde yaptıkları araştırmada ülkelerin büyük bir çoğunluğunun okullarda beden eğitimi için yasal zorunlulukların olduğunu belirlemişlerdir. Yalnızca çok az sayıda ülkede, özellikle Afrika ve Ortadoğu ülkelerinde beden eğitimi zorunlu değildir ve özellikle kızlar bu dersten mahrum bırakılmış olabilir. İlköğretimdeki (%77) ve ortaöğretimdeki (%79) beden eğitimi müfredatı içeriğinde oyunlar, atletizm ve cimnastiğin egemen olduğu rekabetçi bir spor söylemine doğru bir eğilim vardır. Böyle olunca da sağlanan ve sunulan programın anlamı, önemi ve kalitesi ile ilgili sorunları ortaya çıkarmaktadır.

Kirk (2011), son yüzyıl içinde İngiltere'deki devlet okulu öğrencileri için beden eğitimine bir bakış açısı sunmaktadır. İsveç askeri tatbikatından ve eğitimsel cimnastikten, spor tabanlı modellere olan ilerlemeyi özetlemektedir. Bununla beraber daha önceden cinsiyetleri ayırarak eğitim vermiş bu kurumların, karma eğitim programlarına yönelik genel eğilimden hatta sunulan aktivite çeşitliliğinin sürekli genişlemesinden bahsetmiştir. Beden eğitiminin tezahüründeki değişimlere dayanak oluşturan bu değerler, genellikle aşırı uçlar olarak algılanmıştır. 1900'lü yılların başında, erkek işçi sınıfları için egzersizleri ve bedensel eğitimleri merkez alan dışsal olarak değerli 'disiplin' ve organların bedensel eğitimi (hem savaş hem de iş için) ile 1950'lerdeki içsel olarak değerli, çocuk merkezli, Laban etkisinde, bütünsel veya şekillendirilmiş eğitimsel jimnastik hareketi yan yana konulmuştur. Bu beden eğitimine bağlı değerlerin nasıl geliştirildiğini anlamak için esastır.

Beden eğitiminin çağdaş konumunu incelerken Pringle (2010: 119) beden eğitiminin baskın gerekçelerinin araçsal ve gelişimsel hedeflere dayandığını belirtmiştir. Bu yanı sıra beden eğitimi dünyada çağdaş eğitimde önemli bir rol oynamaktadır. Toplumsal ve ahlaki zorlukları ile gençleri yaşama hazırlamada beden eğitimi programlarının benlik saygısını geliştiren ve stresle başa çıkmayı öğreten bir rolü olduğunu ileri sürmektedir. Pringle (2010: 125) eğitim içinde beden eğitiminin rolünü meşrulaştırmaya ya da güvence altına almaya dair girişimlerin, genellikle sosyal açıdan sorumlu, sağlıklı,

aktif ve son derece bilgili bireylerin yetiştirilmesi gibi daha geniş toplumsal hedeflere ulaşma amacıyla ilişkili olduğunu savunmaktadır.

Penney, Clarke ve Kinchin, (2002: 15) beden eğitiminin uluslararası düzeyde sporun geniş dünyasıyla sıkıca bağlantılı olduğunu ve daha spesifik olarak, beden eğitiminin spora devamlı bir katılım için önemli bir temel olarak kabul edildiğini iddia etmektedir. İngiltere'ye ilişkin olarak da okul sporu, beden eğitiminin merkezi yönetim düzeyinde göze çarpan yükselişiyle ilgili açıklamanın bir parçası olarak beden eğitiminin rolünün yeniden tanımlanmasını doğurmaktadır. Öyle ki bütünsel okul gelişimi, toplumsal kalkınma ve öğrenciler arasında davranış ve tutum değişikliğini etkileme gibi geniş eğitim hedeflerine ulaşmada beden eğitiminin önemli bir rol oynadığı görülmektedir (Houlihan ve Green, 2006: 82).

Müfredatlardaki beden eğitiminin önemi ile ilgili dışsal gerekçelerin hakimiyetine rağmen onun içsel değeri ile ilgili kapsamlı bir literatür mevcuttur. Beden eğitimi için olan bu farklı gerekçeleri anlamak rekabet gerektiren bir oyun oynarkenki değer sistemlerini belirlemeye yardımcı olmaktadır. Bu konuda Kretchmar (1994: 121) spor, dans ve oyunlar ne zaman diğer değerlerin çalışması için yapılırsa eğitmenlerin aldıkları riskler bu aktivitelerin havasını söndürür, işin cazibesini bir ölçüde azaltır ve oyunları daha az keyifli hale getirir demektedir. Onlar spor ortamında bulunabilen özgürlük, keşif, oyun, eğlence ve birçok amaca son verirler. Burrows (2005), Morgan (2006), Hawkins (2008), Booth (2009), Rintala (2009), Pringle (2010), Smith (2011) ve Wright (2004: 149) oyun, keyif ve anlam gibi içsel değerlerin üstünlüğünün son zamanlardaki savunucuları olmuşlardır. Bu araştırmacılar beden eğitimindeki üç ayrı içsel değer kaynağını “*doğruluk yükümlülüğü, ahlaki değerler ve mutluluk arzusu*” olarak tanımlamışlardır.

Sonuç olarak politika yapıcılar ve siyasetçiler öncelikli olarak algılanan dışsal yararları veya sonuçları sebebiyle beden eğitimi ile ilgilenirken, bu görüşün aksine birçok beden eğitimi akademisyeni konuyu, çocuklarda şekillendirilmiş kişilik ve birey olma argümanı ile onun içsel değerine dayanan kapsamı açısından ele almaktadır. Bu içsel değerlerin doğası, hareket keyfi ve ahlaki değer olarak kavramsallaştırabilme eğilimi gösterir. Bu iki niteliğe tanınan ağırlığa bağlı olarak, farklı hareket etkinlikleri önceliği olacaktır. Ek olarak, “*anlam*” birey olma ile bağlantılıdır ve daha hassas çoklu

“anlamları” olmalıdır. Hareket zevki veya mutluluk, birincil içsel değer olarak kabul edilirse ve anlamlar geleneksel olarak hem erkek hem de kadın fiziksel kültürünü içerecek şekilde demokratikleşirse beden eğitiminin konusu spordan çok daha geniştir. Bunun aksine beden eğitiminin birinci içsel değeri ahlaki gelişim olarak kabul edilirse ve anlamı öncelikle erkek bedensel kültürü ile ilişkilendirilirse, o zaman da rekabetçi spor öne çıkacaktır (Whitehead ve diğerleri, 2013: 20).

2.6.2 Spor ve Onunla İlişkili Değerler

Mevcut literatüre göz atıldığında birçok farklı spor tanımı ile karşılaşmaktadır. Bu tanımlardan birinde, Hergüner (2015) sporu “*çeşitli amaçlarla, farklı alanlar kullanılarak, ferdi veya takım halinde, araçlı veya araçsız yapılan; planlı çalışmayı ve kurallara uymayı gerektiren; ağırlık, metre, zaman ölçü birimleri ve sayı ile değerlendirilen; mental ve fiziki rekabete dayalı, performans arttırıcı, sosyalleştirici ve eğitici psiko-motor faaliyetlerdir*” şeklinde tanımlamaktadırlar (Hergüner ve diğerleri 2016: 155-168).

Sporun kendi içsel yararı ve içsel değeri ile ilgi çektiği düşünülmektedir. Bunun sonucunda da bazı sorular ortaya çıkmaktadır. Devine'nin (2012: 5) belirttiği gibi, sporla ne demek istiyoruz ya da spor gibi bir şeye bağımsız ilgi olduğu veya başka şekilde sporun insanların ilgisini çektiği düşünülebilir mi? Eğer sporun (sürekli belirtsek de) kendisine ait yararları olduğunu düşünüyorsak bunlar nedir ve biz bunlara değer vermeli miyiz?

Coalter (2007) sporun değeri ile ilgili tartışmalı görüşleri ve sporun “*iyi bir şey*” olduğuna dair yaygın görüşü anlamak istiyorsak sporun anlamını ve doğasını irdelemek gerektiğini belirtmektedir. Bunu yapmak için de “*spor için spor*”, “*sürekli olarak spor*” ve “*herkes için spor*” gibi üç farklı kavram üzerinde durmuştur. Kısa bir şekilde bu kavramların anlamlarına bakacak olursak “*spor için spor*” kendi içinde bir amaçla spora katılım anlamına gelirken, “*sürekli olarak spor*” daha büyük sosyal hedeflere ulaşmak için sporun kullanımı, “*herkes için spor*” ise en geniş anlamıyla popüler bir hareket kültürü anlamı taşımaktadır (Eichberg, 2009: 446). Eichberg bu üç spor biçimini

şöyle özetlemiştir: “*Rekabet ve başarı için spor*”, “*Disiplin ve bütünleşme için spor*” ve “*birleşme ve ilişki kurmak için spor*”.

Buradan yola çıkarak spor yönetim organları ve spor kulüplerinin “*spor için spor*” anlayışını, devlet kurumlarının “*sürekli olarak spor*” anlayışını, beden eğitiminin de “*popüler hareket kültürü*” anlayışını benimsedikleri kabul edilebilir. Bu üç farklı spor formu ile beden eğitimi içeriklerinin sınırları arasında, üçünden birine ayrıcalık tanıma girişimleri (genellikle “spor için spor”) çoğu zaman olduğu gibidir. Dolayısıyla her üç spor biçimindeki hem örtülü hem de açık değerleri incelemek önemlidir (Whitehead ve diğerleri, 2013: 22).

“*Spor için spor*” genel olarak spor felsefesi literatüründeki geleneksel muhafazakar bir spor görüşüne başvurma eğilimindedir ve genellikle mükemmellekle ilgili, oyununun nasıl oynanması gerektiği ile ilgili ve rekabetçi sporda kazanmakla ilgili kurala tabi bir faaliyet olarak ifade edilmektedir (Abad, 2010: 27). Bu spor kavramı, spor kulüplerinin ve spora özgü kulüplerin yönetim organlarında belirgin olma eğilimindedir. Coakley (1998: 19) bu spor modelinin üzerinde durmuş ve özellikle yüksek derecede fiziksel efor içeren veya kişisel keyif veya ödül ile motive olan bireyler tarafından nispeten karmaşık fiziksel becerilerin kullanımını içeren, kurumsallaşmış rekabetçi faaliyetler olarak tanımlanan, sporun içsel ve dışsal değerlerine atıfta bulunmuştur. Burada değer sistemi, kavramsal olarak içselin (kişisel zevk ve ahlaki gelişim) ve dışsalın (performans hiyerarşileri ve kazanmak) bir kombinasyonudur. Bununla beraber dışsal değer, bu etkinlikler için gerekli olarak kabul edildiğine dikkat edilmelidir. Spora olan katılımın artmasında bazı ulusal yönetim organlarının bir rolü vardır ancak bunların birçoğu için kendi var oluş nedeni, maçları kazanmak ve performans sporcuları yetiştirmek olmuştur. Daha sonra genel olarak, ulusal yönetim organlarının ve spor kulüplerinin spora katılım aktiviteleri, halk sporu ile ilgili olarak, sporun iyiliği için olma eğiliminde olmuştur. Bu da iki alternatif kavram yerine performans basamağının temeli olan spor için spor kavramına atıfta bulunmuştur. Sonuç olarak ulusal yönetim organları ve spor kulüpleri de bu spor hizmeti sunma zincirinin bir parçası konumundadırlar (Collins, 2010: 374).

“*Sürekli olarak spor*” (doğası gereği toplum için değerli), genellikle Coalter ve arkadaşlarının rekreasyonel refah dedikleri ve onun bir parçası olan sosyal demokrat refahtaki sporun yerine atıfta bulunmaktadır. Bu durumuyla daha yaygın ve aşamalı

olarak düzenlenmiş içsel değeri olması gereken sosyal bir “iyi” olarak kabul edilebilir (eşitlik anlamında “*sürekli olarak spor*”, “*herkes için sporun*” erken bir biçimidir). Bu yüzden sosyal katılımı ve toplumsal kontrolü sağlamak için araçsal olarak dışsal değere sahip bir vasıta olarak görülebilir. Zaten tarihsel olarak spordaki kamu yatırımları ikili bir amaç taşımaktadır. Bunlardan biri yurttaşlığın ve sosyal hakların genişletilmesi diğeri de sosyal konuları geniş bir yelpazede ele almak için sporu kullanmaktır. Yirmi birinci yüzyılın başında baskın olan “sürekli olarak spor” sosyal katılım ve sosyal kontrol sağlama eğilimindedir (Coalter, 2007: 23). Loland’ın (2004: 112) ifadesine göre araçsalcılığın belirli bir sağduyulu çekiciliği vardır. “*Spor neye yarar?*” gibi sorulara hazır ve somut yanıtlar sağlar. Bununla birlikte araçsalcı görüşler siyasi açıdan tarafsız olarak ve evrensel değerlerin ideal katmanı olarak sporun idealist kavramlarını sorgular ve bu görüşler spor liderleri ve politikacıların geleneksel söylemlerinde çok karşılaşılan bir durumdur (Loland, 2004: 112). Loland ayrıca, “sürekli olarak spor” politikalarının, spor içeren sosyal programlar arasından ekonomik ve sosyal fayda içeren geniş bir menüyü vurgulama eğiliminde olduğunu söylemektedir. Örneğin; sosyal uyum, sağlığın iyileştirilmesi, yaşam boyu öğrenmenin teşvik edilmesi, sosyal dışlanma ile mücadele ve ekonomik, fiziksel ve sosyal olarak yenilenmeye yardım (Loland, 2004: 369).

“*Herkes için spor*” (doğası gereği insan için değerli) sosyal felsefesini spor için spordan ayıran büyük bir uçurum vardır ve bunun sebebi her bireyin spor ile olan ilişkisinin evrensel olarak tanımlanması gerektiğidir (McDonald, 1995: 73). Hatta daha ayrıntılı bir şekilde rekreasyon, serbest zaman, oyun, sağlıklı yaşam aktiviteleri ve resmi organize sporlar için “*herkes için spor*”daki spor teriminin belirli bir anlamı olmadığını detaylı bir şekilde açıklamaktadır. Benzer şekilde Kretchmar (1994) birçok hareket içeren aktiviteler için spor terimini daha geniş ve daha genel olarak kullanmıştır. Yani “*spor, dans, egzersiz, maç ve oyun*” gibi insan hareketlerinin kasıtlı ve amaçlı beş farklı biçimine odaklanmıştır.

Eichberg’in (2009) “Hareket Eden İnsanların Felsefesi” adlı çalışması diğer spor ve buna dayanarak yine onun bedensel demokrasi olarak tanımladığı herkes için spor felsefesini özetlemektedir. Daha açık ifadeyle “birkaç kişi için, spordan popüler kitlelerin yaptığı vücut kültür uygulamalarına geçiş yapmak, başarı mitolojisindeki sporun geleneksel dar odağının üstesinden gelmede dürüstlikle ilgili kuralcı ahlak

felsefesini aşmada spor felsefesine yardımcı olabilecektir.” demektedir (Eichberg, 2009: 116). Eichberg sporun daha geniş boyutunu savunmakta ve sporun büyük parçaları göz önüne alındığında, “herkes için spor” olarak adlandırılan sporun rekabetçi olmadığını ve klasik modern spordan ziyade jimnastik, dans, açık hava aktiviteleri ile gezinti ve oyunlardan oluştuğunu belirtmiştir. Dolayısıyla herkes için spor insanların kendi iyiliği için hareket etmekten keyif alma ile ilgili içsel değer olarak ya da sağlık, mutluluk için spor yapma olarak nitelendirilebilir (Devine, 2012: 8).

Aslında sporun değeri hangi spor yaklaşımını tercih ettiğiniz ile ilgilidir. Lee'nin çalışması sporda baskın yaklaşım olan “spor için spor” yaklaşımını eleştirmektedir. Bu sebeple neden beden eğitimi ile karşıtlık gösterdiği de anlaşılmaktadır. Öte yandan eğer “spor için spor” eğitimi, “herkes için spor” ve hatta “sürekli olarak spor” kavramlarını kapsasaydı değer aralığı bu kadar büyük olmayabilirdi (Lee, 2004). Lee deneysel olarak göstermiştir ki sporda belirlediği 18 değer arasından çocuklar içsel iyiliklerden keyfi 1. sırada, kişisel başarıyı 2. sırada ve başarıyı 3. sırada; sportmenliği sıralarken dışsal iyiliklerden kazanmayı 18. ve son sırada konumlandırmaktadırlar. Buradan yola çıkarak Coalter eğer araştırmalar politikaları belirlemek için ise o zaman yeterli koşullar sorusunu araştırmanın gerekliliğini vurgulamıştır. Bu soru “Hangi spor, hangi koşulda hangi katılımcıyı nasıl etkiler?” sorusudur. Bu sebeple içsel değer ve bedensel demokrasi üzerindeki vurgusu ile herkes için sporun evrensel formda tercih edilebileceği iddia edilebilir (Coalter, 2007: 7). Benzer bir şekilde Devine (2013) IOC'nin açıkladığı insan hakları için spor hedefinin herkes için gerçekleşmesi ve bunun sonucunda demokratik ve sportif hesap verilebilirlik için rekabetçi yapısı ön planda olan spor için spordan daha çok herkes için spor politikası gerektiğini ileri sürmektedir.

2.6.3 Beden Eğitimi ve Spor Tartışması

Beden eğitimi ve spordaki değerleri incelerken sporun felsefesine girmek ve beden eğitimi ve spor kavramlarına vurgu yapmak, konunun daha net anlaşılabilmesi için zorunluluk arz etmektedir. Çünkü beden eğitimi ile spor kavramları artık o kadar iç içe geçmiş ve birbirlerini tamamlar niteliktedir ki öğrenciler, veliler, hatta eğiticiler ve politika uygulayıcılar da bu kavram kargaşası içerisinde beden eğitimi ve spora doğru

bakış noktasında hata yapabilmektedirler. Bu noktada yapılması gereken ise beden eğitiminin öncelikle doğru tanımının hafızalara doğru yerleştirilmesi ve beden eğitimi tanımının yanına eklediğimiz spor kavramının hangi yönünün ele alındığının net bir şekilde bilinmesi gerekmektedir. Yani beden eğitiminin yanına eklediğimiz “spor” teriminin anlamı, sporun kazanmaya odaklı, rekabetçi olan yapısı değil, tam aksine sporun oyun, eğlence ve bireysel olarak keyif alınan, sporun içsel değerinin ön planda tutulduğu yönü olduğu özellikle vurgulanmalıdır.

Beden eğitimi içerisindeki hareket etmekten zevk alma ile ilgili içsel değerlerin önceliğini savunan analizler anlaşılır bir şekilde beden eğitimi ileride “sporlaşmasından” endişe duymaktadırlar. Beden eğitimindeki “herkes için spor” yerine “spor için spor” anlamına gelen spora ayrıcalık tanıma mantığı beden eğitimi mesleği içinde devam eden bir söylemdir. Sporlaşmaya doğru olan hareket ya da sendeleme sporda algılanan içsel değerlerin yani ahlaki gelişim ve keyif veya daha büyük olasılıkla algılanan dışsal değerlerin yani yetenek seçimi, disiplin, rekabet ve sporun kendisi uğruna bir sonucu olabilir (Devine ve Telfer, 2013). Ahlaki gelişim kavramının bir örneği de spor eğitimi kavramıdır. Buradaki en büyük sonuç sert oynamak, dürüstçe oynamak, rakibini onore etmek ve yarışma bittiğinde, bittiğini kabul etmektir. Önemli olan kimin ya da hangi takımın kazandığı değil, dürüst ve onurlu bir şekilde müsabakada yer almaktır (Siedentop, 1994: 13). Kirk (2006: 255) doğal olarak zevkli ve özünde tatmin edici olan aktiviteler yaşanmaya çalışılıyorsa spor aktiviteleri için olası bir gelecek olduğunu savunduğu halde ahlaki gelişim düşüncesini kullanmış ve sporu ahlaki uygulama olarak sürdürme zorluğunun üstesinden gelmek için okul beden eğitiminin iyi bir konumda olduğu sonucuna varmıştır (Kirk, 2006: 263).

Beden eğitiminin rekabetçi spor ya da spor için spor şeklinde algılanıp bu yönde yürütülmesi hususunda literatürde ciddi endişeler yer almaktadır. Kay (2003: 8) beden eğitiminde öğrenci merkezli bir mantığı içeren beden eğitimi öğretmenliğinden ziyade beceri tabanlı, performans geliştirici beden eğitimi öğretmenliği yerine “antrenörlük” yapıldığını ileri sürmektedir. Capel (2000), Houlihan (2000), Mountakis (2002), Penney (1998 ve 2000), Penney ve Chandler (2000) gibi birçok yazar Wright (2004) tarafından örnek gösterilmiş ve “Eğer rekabetçi oyunlar beden eğitiminin odak noktası olsaydı, tüm yönleriyle bunu adaletli bir şekilde yapmakta başarısız olurlardı.” demektedir. Daha

sonra Wright (2004: 139). Capel'e (2000) atıfta bulunarak "Beden eğitimi, yeteneği ve isteğine bakılmaksızın her öğrencinin yararına olmalıdır ve bu nedenle, spora yapılan vurgu ve bu vurguyla rekabetçi başarıya yapılan vurgu, tüm katılımcıların katılımını teşvik etmekten çok birkaç elit sporcu için kullanılan sınırlı kaynaklara sebep olabilir." şeklinde konuyu özetlemektedir.

Lee (2004) beden eğitimi ve spor arasındaki değerlerin çatışma potansiyelini "*spor için spor*" aracılığıyla tespit etmiştir. Bir öğretmen olarak, evrenselci bir süreç yönlendirmesiyle, tüm öğrencilerin kendilerini meşgul edecekleri ve yetişkin olduklarında uğraşacakları bir aktivite bulmalarında onlara yardım etmektir, diye tanımlamaktadır. Bu yönelimden farklı olarak antrenör olarak bu durum bireyin yetenek olarak seçildiği zamandan sporcu olarak seçildiği zamana kadar onlara yardım etmektir, diye tanımlanmaktadır (Lee, 2004: 7). Schwartz'ın (1992) değerler yapısını ve içeriğini uyarlarken ve bunları spor için uyarlarken (spor için spor olarak) beden eğitimi değerlerinin başkaları için endişe etmek ile daha çok uyumlu olduğunu savunurken spor değerlerinin kişinin kendi çıkarları ile daha uyumlu olduğunu iddia etmiştir. Başkaları için endişe etme temel yönelimleri, yardımseverlik ve evrensellik ile sonuçlanırken, kişinin kendi çıkarları ise başarı, güç ve statü ile sonuçlanmaktadır. Lee tarafından bu kadar net bir şekilde ifade edilen çatallaşma spor ve beden eğitimi arasındaki çıkar çatışmasında beden eğitimi, sporun "*herkes için spor*" tarafından ziyade "*spor için spor*" tarafıyla karşılaştırdığını ortaya koymaktadır. Bu durum bir taraftan da uzmanlar tarafından ve aslında antrenörler tarafından beden eğitiminin sunulmasına ilişkin kritik konulara işaret etmektedir. Beden eğitimi ve spor arasındaki bu dikkatli ayrım bazı spor ve antrenörlük pedagojisi metinlerinde kendini hala yer bulmaktadır. Bir eğitim ortamında profesyonelce eğitilmiş beden eğitmeninin rolü nettir (Armour, 2011).

2.2 YAPILANDIRMACI ÖĞRETİM YAKLAŞIMI

İngilizce olarak "*Constructivism*" diye tanımlanan kavram Türkçede yapılandırmacılık, yapılanma, zihinde yapılanma, yapısalcılık, oluşturmacılık, yapılandırmacılık, bütünlleştiricilik gibi farklı isimlerle karşımıza çıkmaktadır. Türkiye'deki kaynaklarda yapılandırmacılık, yapısalcılık, yapıcılık, oluşturmacılık, yapılandırıcılık, kurmacılık,

bütünleştiricilik gibi farklı isimlerle kullanılmıştır (Bağcı ve Kılıç, 2001; Bay, 2008; Köseoğlu ve Kavak, 2001; Demirel, 2004; Yaşar, 1998; Deryakulu, 2001; Asan ve Güneş, 2000; Gürol, 2002).

Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına göre, öğrenme anne karnında başlamaktadır. Birey, okula gelinceye kadar birçok bilgi ve beceriyi öğrenir. Öğrencinin zihni boş bir kutu ya da doldurulacak bir kova değildir. Bu nedenle öğrencinin okul öncesinde ailesinden ve çevresinden öğrendikleri yani, ön bilgileri dikkate alınır. Çünkü yeni bilgiler ön bilgilere ve zihinsel yapıya dayalı olarak anlamlandırılır. Öğrenciler okula kendi bilgi birikimleri ve zihinsel yapılarıyla gelirler. Öğrencilerin zihinsel yapıları gelişmiş olabileceği gibi yetersiz de olabilir. Önemli olan, öğrenme sürecinde öğrencinin yeni bilgilerle daha önceden var olan ön bilgileri arasında bağ kurarak zihinsel yapısını geliştirmesidir. Bunun için düşünme, anlama, sorgulama, sorun çözme, değerlendirme gibi etkinlikler yapılır. Bunlar yeni bilgileri zihinde aktif bir biçimde yapılandırmaya, ön bilgileri zenginleştirmeye ve zihinsel yapıyı geliştirmeye yardım eder. Bu süreçte tartışma, görüşleri paylaşma, işbirlikli öğrenme, grup çalışması gibi etkinliklere de ağırlık verilmelidir (Yeşilyaprak, 2006).

Geleneksel yaklaşımın uygulandığı öğrenme-öğretme ortamlarına bakıldığında öğretmenin bilgiyi aktarmakla görevli olduğu, öğrenenin pasif alıcı ve aktarılanı ezberleyen birey olduğu, öğrenmenin ödül ve ceza gibi etkenlerle gerçekleştirilmeye çalışıldığı, kişisel görüşleri açıklamaya izin verilmeyen bir sınıf ortamı yaratıldığı görülmektedir (Arslan, 2007; Deryakulu, 2001). Geleneksel yaklaşımın neden olduğu sıkıntılardan kurtulmak ve çağın gereksinimlerine uygun bireyler yetiştirmek düşüncesi ile Milli Eğitim Bakanlığı 2005-2006 eğitim-öğretim yılından itibaren ülke genelindeki tüm okullarda yeni eğitim-öğretim programları geliştirmiştir. Bu programlarda yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının temel alındığı vurgulanmıştır (Arslan, 2007).

Yapılandırmacı öğrenmede temel olarak; önceki öğrenmelerle yeni öğrenmeler arasında bilgiyi araştırma, yorumlama ve analiz etme süreçleri vardır. Demirel (2004) yapılandırmacılığın bilgi ve öğrenme ile ilgili olduğunu, öğretimle ilgili bir yönünün bulunmadığını ifade eder.

Özden, (2010) yapılandırmacı kuramı bir zihinsel süreç olarak belirtmiştir. Yapılandırmacı öğrenmede öğrenme sonuçlarını davranışsal yaklaşımda olduğu önceden tahmin edilemediği için öğretimin kontrol edici değil, teşvik edici özelliği söz konusudur. Yapısalcı yaklaşım önceki bilgilerle yeni bilgiler arasında birtakım köprülerin kurulması ile gerçekleşir. Bundan dolayı öğrencilerin önceki yaşantıları, yeni bilgilerin öğrenilmesinde köprü görevi görür (Limon, 2001). Yapılandırmacılık bilginin yeniden oluşturulması, geliştirilmesi ve yorumlanması ve farklı bakış açılarının sergilendiği öğrenme ortamlarında işbirlikçi bilgi kazanımı süreci olarak da söylenebilir (Lâçin, 2008; Turgut, 2001). Yapılandırmacı öğrenmede bireylerin daha fazla sorumluluk almaları gerekir. Bu da onların aktif olmaları anlamına gelir (Arslan, 2007). Bundan ötürü yapılandırmacı eğitim ortamlarında, bireylerin çevreleriyle daha fazla etkileşim içinde olmalarını sağlayacak işbirlikli öğrenme, probleme dayalı öğrenme, aktif öğrenme gibi yöntemleri işe koşulur (Yaşar, 1998). Buradaki amaç, problem çözmeyi ön plana almak, öğrencinin tam öğrenmeye istekli hale gelmesini sağlamaktır (Özerbaş, 2007).

2.2.1 Yapılandırmacı Öğretim Yaklaşımı Tarihçesi

Yapılandırmacı anlayış 20. yüzyılın başlarından itibaren eğitim uygulamalarında görülmeye başlamıştır. John Dewey ve William James kendi düşünceleri ile birlikte ilk yapısalcı kavramları ortaya çıkarmışlardır. Ancak kuramın esas doğuşu, yirminci yüzyılın ikinci yarısında Piaget, Vygotsky gibi araştırmacıların çalışmaları ile gerçekleşmiştir. Günümüzde çoğu gelişmiş ülkenin eğitiminde yapılandırmacı yaklaşım uygulanmaktadır. Bu yaklaşımda öğretmen merkezli yerine öğrenci merkezli eğitim ön plana alınmakta ve öğrencinin davranışları yerine zihinsel becerilerini geliştirmeye ağırlık verilmektedir. Eğitim süreçlerinde tek yönlü düşünmenin yerine çok yönlü düşünme ve sorgulama, düz mantığın yerine sarmal mantık üzerinde durulmaktadır. Bu yaklaşımla birlikte öğrenme ve eğitimin tanımı, ilkeleri, öğretim programı, ölçme ve değerlendirme, sınıf yönetimi, öğretmenin rolleri, okul yönetimi, denetim ve rehberlik anlayışında önemli değişimler olmuştur (Açıkgöz-Ün, 2004).

Yapılandırmacılık, bireyin kendi kendine öğrenmesi değil, bireyin öğretmen rehberliğinde kendi kendine öğrenmesidir (Bilir, 2008). Yapılandırmacı yaklaşıma göre, bilgiyi yapılandırma gereksinimi kişinin çevresi ile etkileşimi esnasında geçirdiği yaşantılardan anlam çıkarmaya çalışırken ortaya çıkar (Sabancı, 2008). Yapılandırmacı yaklaşım bir yandan öğrencilerin sınıftaki deneyimlerinin gerçek yaşantıları ile bağlantı olmalarını sağlarken diğer yandan öğrencilerin kendileri, okul arkadaşları ve öğretmenleri ile olan ilişkilerini düzenleyip “toplum farkındalığı” duygusunu da kazandırır (Stinson, 1998).

2.2.2 Milli Eğitim Bakanlığında Yapılandırmacı Öğretim Yaklaşımı

Bir toplumun varmak istediği nokta uzak hedefler olarak ifade edilir. 1739 Sayılı Türk Milli Eğitim Temel Kanunu'nun 2. maddesinin son fıkrasında, Türk Milli Eğitiminin “uzak hedefi” şöyle belirtilmektedir. “Bir yandan Türk vatandaşlarının ve Türk toplumunun refah ve mutluluğunu artırarak; öte yandan milli birlik ve bütünlük içinde ekonomik, sosyal ve kültürel kalkınmayı desteklemek ve hızlandırmak ve nihayet Türk ulusunun çağdaş uygarlığın yapıcı, yaratıcı, seçkin bir ortağı yapmaktır”. Buradan hareketle geniş anlamda düşündüğümüzde Türk toplumunun amacı kendini gerçekleştirmiş bireyler yetiştirmektir. Bu uzak hedefler doğrultusunda eğitimde genel hedefler belirlenmektedir. Genel hedefler; uzak hedefin kapsamının daha ayrıntılı bir şekilde ifade edilmesi, insan nitelikleri açısından biraz daha ayrıntılandırılması ile elde edilen hedeflerdir. Uzak hedefin bir bakıma yorumu gibidir.

Ulusal eğitime karar vericilerin eğitimin genel hedeflerini belirledikten sonra, değişik eğitim düzeylerinin ve okulların genel hedefleri belirlenir. İlköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretimin bu hedefleri Milli Eğitim Temel Kanunu'nda ayrı ayrı verilmiştir. Örneğin, ortaöğretim alt başlığının 28-2. maddesinde, “Öğrencileri çeşitli program ve okullarla ilgi, istidat ve kabiliyetleri ölçüsünde ve doğrultusunda yükseköğretime veya hem mesleğe hem de yükseköğretime veya hayata ve iş alanlarına hazırlamak” olarak ifade edilmiştir. Bu anlamda bir okuldaki (ilköğretim, ortaöğretim, yükseköğretim) hangi konu alanı ve derslerde ne tür hedeflerin gerçekleştirileceği, bunun için öngörülen öğrenci kazanımlarının neler olacağını bilmesi önemlidir (WEB-4, 2017).

Toplumun varmak istediği uzak hedeflere ve genel hedeflere ulaşmak için eğitim kurumlarında çeşitli öğrenme kuramları baz alınarak öğretim programları uygulanmıştır. Sosyal bilimlerde her şeyi en iyi açıklayan ve yüzde yüz doğrudur diyebileceğimiz tek bir kuram yoktur aslında. İnsan öğrenmesi ile ilgili farklı kuramlar ve farklı varsayımlar sonucunda bu yüzyılda önemli değişimler meydana gelmiştir. Yüzyılın başlarında davranışçılığın hakimiyeti ve sonra reddediliş; bilişselciliğin yükselmesi yaşanmıştır. Sonrasında ise bilişselcilikten yapılandırmacılığa doğru bir değişim olmuştur. Türk eğitim sisteminde de dünyadaki bu değişime paralel olarak bu yönde bir değişim gerçekleşmiştir (Çelik, 2006).

Bu kapsamda Türk milli eğitim sisteminde köklü bir değişiklik yapılarak 2005-2006 eğitim-öğretim yılından itibaren, ilköğretim 1.-5. sınıflarında uygulanmak üzere, yapılandırmacı öğretim yaklaşımı modeline geçilmiştir. Yeni modelde “*yapılandırmacı yaklaşım*”, “*öğrenci merkezli öğretim*”, “*çoklu zeka kuramı*”, “*aktif öğrenme*” gibi kavramlara dikkat çekilmiştir (Çelik, 2006). Bu kavramlar ışığında halen uygulanmakta olan bu model, öğrenci ilgi ve ihtiyaçlarını dikkate alarak, yaparak yaşayarak kendi kendilerine öğrenmelerine imkan sağlayarak, öğretmenlerin rehber durumunda olduğu şekliyle sürdürülmektedir.

Eğitimciler hedefler olarak belirlenen insan niteliklerinin belli ölçütlere göre sınıflandırmışlardır. Hedeflerin üç boyutlu olarak yapılan ayrımı 1950-60’lı yıllara dayanan Bloom, Guilford, Gardner, Taba vb. pek çok eğitimci farklı türden hedef alanlarını sınıflamışlardır. Bloom taksonomisi olarak da anılan Bloom’un sınıflandırmasının temel özelliği, öğretmene “*Öğretimin sonunda öğrencide ne tür değişiklik olacaktır?*” sorusuna cevap bulmada yardımcı olmasıdır. Bloom’un sınıflamasında üç ana alan bulunmaktadır. Bunlar: A. Bilişsel Alan, B. Duyuşsal Alan, C. Devinişsel (Psiko-Motor) Alan.

2.2.3 Beden Eğitimi ve Spor Dersinde Yapılandırmacı Öğretim Yaklaşımı

Psiko-motor sözcüğünün Türkçede “*devimsel, devinsel, devinişsel, devinimsel*” gibi Türk akademisyenler tarafından kullanılan bazı farklı ifadelerine rastlamaktayız. Devinişsel hedefler zihin-kas koordinasyonunu gerektiren etkinliklerle ilgili özellikleri

ifade eder. Piko-motor yeterlilikler zihin ve kasların ortak çalışması sonucu ortaya çıkan özelliklerdir. Beden eğitimi, resim, müzik, iş-teknik, yazı derslerinde öğrencilere kazandırılmak istenen becerilerin çoğunluğu psiko-motor becerilerdir. Bunun yanında sosyal bilgiler dersinde “*harita yapmak, kroki, plan çizmek*”, sosyoloji dersinde “*olay incelemesi*” gibi kazanımlar edinmek zihin ve kas koordinasyonu becerisi gerektirir. İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin kalem tutma, çizgi çalışması yapma, parmak kaldırarak söz isteme, kitabı belli bir mesafeden okuma gibi yeterlilik ve beceriler piko-motor alanın kapsamı içindedir. Ayrıca, yürümek, konuşmak, yazmak gibi günlük hayatımızda sürekli kullandığımız beceriler; dans etmek, gitar çalmak, futbol oynamak gibi uzmanlık gerektiren beceriler de psiko-motor beceriler içerisindedir. Elizabeth Simpson psiko-motor alanı yedi basamağa ayırmış ve bu basamakların bazılarını da kendi içinde alt düzeylere bölerek bir sınıflandırma yapmıştır.

Bu alanlar şunlardır:

1. Algılama,
2. Kurulu,
3. Kılavuzlanmış Faaliyet,
4. Mekanizma,
5. Karmaşık Dışa Vuruk Faaliyet,
6. Uyum,
7. Yaratma.

Beden eğitimi derslerinin öğretiminde, yapılandırmacı yaklaşım yeni bir anlayış olarak karşımıza çıkmaktadır. Özellikle son yıllardaki farklı öğrenme ve öğretme yaklaşımların arasından yapılandırmacı yaklaşım teorisi bilgi, anlam ve öğrenme arasındaki bağlantıları açıklamak için yaygın olarak kullanılmaktadır (Azzarito ve Ennis, 2003). Yapılandırmacı yaklaşım, öğretmen-öğrenci ve öğrenci-öğrenci etkileşimlerinde değişimlere neden olmuştur (Balım, Kesercioğlu, Evrekli ve İnel, 2009). Yapılandırmacı yaklaşımda bilgi öğrenci tarafından yapılanmaktadır ve öğrenciler kendi öğrenmelerinden sorumludurlar (Brooks ve Brooks, 1993). Yapılandırmacı öğrenme ortamının temel ögesi öğrenendir ancak yapılandırmacı öğretmenler, öğrencilerinin

özgür düşüncelerini, birbirleri ile uygun iletişim kurmalarını, dersleri öğrencilerin varsayımlarını çeşitlendirecek şekilde düzenlemelerini, işbirliğini teşvik etmelerini, öğrenenlerin fikir ve sorularını açıkça ifade edecekleri öğrenme ortamları sağlamak durumundadır (Brooks ve Brooks, 1999). Dolayısı ile sanılanın aksine öğretmenin rol ve sorumlulukları geleneksel yaklaşıma göre daha da artmıştır (Yapıcı, 2007). Bu noktadan bakıldığında yapılandırmacı yaklaşım, beden eğitimi ve spor dersinin öğretiminde en uygun öğretim yaklaşımı olarak öne çıkmaktadır.

Literatürde karşımıza çıkan araştırmalar öğrencilerin beden eğitimi derslerindeki sosyal katılımlarının öğrenmeyi artırıcı etkileri olduğunu göstermektedir (Cothran ve Ennis, 1999; Ennis, 1999; Fernandez- Balboa, 1997; Mosston, 1966). Bu çalışmalar, öğrencilerin sosyal katılımlarını vurgulayan bir öğrenme ortamı ile kişisel ve sosyal gelişimleri arasında bir bağlantının var olduğunu ortaya çıkarmıştır. Cothran ve Ennis (1999)'e göre eğitim, izole edilmiş bir yapı değil; beden eğitimi derslerine katılımı sayesinde öğrencilerin sınıftaki arkadaşlarıyla, öğretmenleriyle, okulla ve hatta buldukları toplumla duygusal ve kişisel bağlantıları oluşturan temel bir unsurdur. Yapılandırmacı yaklaşım teorisi içinde öğretmenlerin rolünün yeni öğretim uygulamalarını anlamada önemli bir temeli oluşturmaktadır (Rovegno, 1998).

Öğrenciyi öğretimin merkezinde konumlandıran yapılandırmacı yaklaşımda öğretmen doğrudan öğrenciye bilgiyi sunmak yerine, öğrencinin bilgiyi bulmasına rehberlik etmektedir. Bu nedenle yapılandırmacı yaklaşım beden eğitimi ve spor dersinin doğasına çok uygun bir öğretim yaklaşımıdır. Çünkü beden eğitimi ve spor dersinde öğrenci aktif rol almak durumundadır. Beden eğitimi ve spor derslerinde öğrenciler bir beceriyi öğrenmek için o beceriyi uygulamak zorundadırlar. Bu da onları istemeseler bile aktif duruma geçirmektedir. Bu yönüyle değerlendirdiğimizde beden eğitimi ve spor dersinde uygulanacak öğretim yaklaşımı olarak yapılandırmacı öğretim yaklaşımı mükemmel bir şekilde uyum sağlamaktadır. Yapılandırmacı yaklaşımda öğrencinin önceki öğrenmelerini yeni öğreneceği konularla ilişkilendirmesi, güncel yaşamda işine yarayacak bilgilerin kazandırılması amaçlanmaktadır. Beden eğitimi ve spor dersinde de basamaklama yöntemi kullanılmakta ve bilgi ve beceriler basitten karmaşığa, kolaydan zora ilkesiyle öğretilmektedir. Bu yönüyle de yapılandırmacı öğretim ile uygunluğu göze çarpmaktadır.

Türk eğitim sistemine dahil okullarda, beden eğitimi ve spor derslerinde de yapılandırmacı öğrenme anlayışına uyumlu öğretim programları uygulanmaktadır. Bu nedenle okullarda uygulanan beden eğitimi dersi programları da yapılandırmacı yaklaşımına uygun olarak hazırlanmaktadır.



BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1 ARAŞTIRMANIN MODELİ

Bu araştırma, ortaöğretim öğrencilerinin insani değer yönelimlerinin belirlenerek yapılandırmacı öğretim yaklaşımı bağlamında değerlendirilmesini ve yarı yapılandırılmış örnek olay soruları ile de dürüstlük, saygı, barışçıl olma, sorumluluk, hoşgörü ve dostluk/arkadaşlık değerlerini nitel verilerle açıklamayı amaçlayan nicel ve nitel yöntemlerin bir arada kullanıldığı karma yöntem modeli ile hazırlanmış bir çalışmadır. Karma yöntem modelinde desen olarak ise yakınsayan paralel desen kullanılmıştır.

Karma yöntem, araştırma problemlerini incelemek için nicel (kapalı uçlu) ve nitel verilerden (açık uçlu) toplanarak iki veri setinin birbiriyle bütünleştirildiği ve daha sonra bu iki veri setinin bütünleştirmenin avantajlarını kullanarak sonuçların çıkarıldığı, sağlık, sosyal ve davranış bilimleri alanında kullanılan bir araştırma yöntemi olarak tanımlanmaktadır. Bu yaklaşımın temel varsayımı, araştırmanın istatistikî eğilimleri (nicel veriler), öyküler ve kişisel deneyimler ile (nitel veriler) birleştirilmesi sayesinde araştırma problemini daha iyi anlamak mümkün olacaktır. Bu yöntemlerden birini tek başına kullanmak yerine ikisini birlikte kullanmak daha fazla avantaj sağlayacaktır. Karma yöntem araştırmalarının en zor tarafı veri setlerini birleştirmektir. Veri setlerinin nerede ve nasıl birleştirileceği ile ilgili, üç tane temel desen ve bu temel desenler üzerine kurgulanan üç gelişmiş desen bulunmaktadır (Creswell, 2017). Bu çalışmada kullanılan temel desen ise bu üç temel desenden biri olan yakınsayan paralel desendir. Bu desende nicel ve nitel aşamalar eş zamanlı olarak uygulanır. Hem nicel hem de nitel yöntemler eşit önceliklidir. Nicel ve nitel verilerin çözümlemesi ayrı ayrı yapılır ve sonra birlikte yorumlanır. Nitel araştırma deseni olarak da durum çalışması yapılmıştır. Durum çalışmasında bir ya da birkaç durumun temel özellikleri derinlemesine araştırılır.

Yani bir durumla ilgili faktörler (ortam, bireyler, olaylar, süreçler, vb.) bütüncül bir yaklaşımla değerlendirilir ve ilgili durumu nasıl etkileyerek bu durumdan nasıl etkilendikleri üzerine odaklanılır (Yıldırım ve Şimşek, 2016: 73).

3.2 EVREN, ÖRNEKLEM VE ÇALIŞMA GRUBU

3.2.1 Nicel Boyutta Evren ve Örneklem

Çalışmanın nicel boyutunda evrenini 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Burdur il merkezindeki ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören toplam 6180 öğrenci oluşturmaktadır. Örneklem grubu ise, Burdur il merkezindeki 15 farklı ortaöğretim kurumunun 9 ve 12. sınıflarında öğrenim gören öğrencileri içerisinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemiyle tespit edilerek seçilen öğrencilerden oluşmaktadır. Burdur il merkezinde eğitim-öğretim hizmeti veren bu 15 okuldan her sınıf düzeyinden birer şube çalışmaya alınmıştır. Araştırmanın nicel kısmı için toplamda 1633 öğrenciye anket uygulaması yapılmıştır. Fakat 279 tane anket formu hatalı ya da eksik doldurulduğu için elenmiş ve 1354 anket formu değerlendirmeye alınmıştır.

3.2.2 Nitel Boyutta Çalışma Grubu

Araştırmanın nitel boyutunda çalışma grubunun belirlenmesi için öncelikle maksimum çeşitleme yöntemi kullanılmıştır. Bunun için her farklı veri kaynağına ulaşabilmek amacıyla okulunda ya da kulüpte lisanslı spor yapan, lisanslı değil ama düzenli spor yapan ve hiç spor yapmayan öğrenciler belirlenmiştir. Yine bu çeşitliliği artırmak adına 9, 10, 11 ve 12. sınıflardan farklı sınıf düzeylerinde, farklı cinsiyetlerde ve spor yapan öğrenciler arasından hem bireysel hem de takım sporu yapan farklı branşlarda (voleybol, futbol, kick-box, atletizm vb) öğrenciler, çalışma grubuna dahil edilmiştir.

Bir başka yöntem olan kolay ulaşılabilir durum örnekleme yine bu çalışmada kullanılan amaçlı örnekleme yöntemlerinden biridir. Bu yöntemin belirlenmesindeki ana gaye bu yöntemin de zaten amacı olduğu şekilde en yakındaki katılımcılara ulaşmaktır. Böylelikle araştırma daha hızlı ve pratik bir şekilde ilerleyebilmektedir.

Araştırmanın nitel boyutu için durumların derinlemesine çalışılmasına imkan veren bazı amaçlı örnekleme yöntemleri kullanılmıştır. Bu yöntemler birçok durumda olgu ve olayların keşfedilmesinde ve sonrasında açıklanmasında çok yararlıdır (Patton, 1987). Bu araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme ve kolay ulaşılabilir durum örnekleme birlikte kullanılan iki yöntemdir. Kullanılan yöntemlerden biri olan maksimum çeşitlilik örneklemesinde amaç görece olarak küçük bir örneklem oluşturmak ve bu örnekleme çalışılan probleme taraf olabilecek bireylerin çeşitliliğini maksimum derecede yansıtmaktır. Bu yöntemle, örnekleme dahil her durumun kendine özgü boyutlarının ayrıntılı bir biçimde tanımlanması ve büyük ölçüde farklı özellik gösteren durumlar arasında ortaya çıkabilecek ortak temalar ve bunların değerlerinin ortaya çıkarılması sağlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2016: 119-120). Bu sebeple araştırmanın nitel kısmı için seçilen çalışma grubunu oluşturan 23 öğrenci bu ilgilere ışığında belirlenmiştir.

3.3 VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Verilerin toplanmasında hem nitel veri toplama teknikleri hem de nicel veri toplama teknikleri birlikte kullanılmıştır. Nicel verilerin toplanmasında kişisel bilgi formu ve ölçeklerin yer aldığı anket formu, nitel verilerin toplanmasında ise yarı yapılandırılmış olarak hazırlanan örnek olay soruları ile görüşme (interview, mülakat) tekniği kullanılmıştır.

3.3.1 Nicel Verilerin Toplanması

Öğrencilere uygulanan anket formu “*demografik bilgiler*”, “*insani değerler ölçeği*” ve “*öğrencilere yönelik yapılandırmacı öğretim yaklaşımı ölçeği*” olmak üzere üç bölümden oluşmaktadır.

Anket formlarının belirtilen ilde ve okullarda uygulanabilmesi için Mili Eğitim Bakanlığında gerekli izinler alınarak belirlenen okullarda anket formları uygulanmıştır. Anket formları okullara gidilerek sınıflarda gerekli açıklamalar yapıldıktan sonra bizzat araştırmacı tarafından uygulanmıştır.

3.3.1.1 Kişisel bilgi formu

Araştırmacı tarafından hazırlanan formda, ortaöğretim öğrencilerine ait ilgili demografik bilgilerin yanı sıra; öğrencilerin okullarının sportif açıdan (spor malzemesi, saha vb.) yeterliliğini belirlemeye yönelik sorular, beden eğitimi öğretmenleri hakkında ve spor ile ilişkili bazı değişkenleri içeren sorular yer almaktadır (bkz ek:1).

3.3.1.2 İnsani değerler ölçeği

Bu çalışmada veri toplama araçlarından biri olarak kullanılan “İnsani Değerler Ölçeği” Dilmaç (2007) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek toplamda 42 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte 6 alt boyut bulunmaktadır. Bu alt boyutların sorumluluk boyutunda 7, dostluk/arkadaşlık boyutunda 7, barışçıl olma boyutunda 7, saygı boyutunda 7, dürüstlük boyutunda 7 ve hoşgörü boyutunda 7 madde yer almaktadır.

Tablo 5. İnsani Değerler Ölçeği Alt Boyutları

Alt boyut 1	Alt boyut 2	Alt boyut 3	Alt boyut 4	Alt boyut 5	Alt boyut 6
1	2	3	4	5	6
7	8	9	10	11	12
13	14	15	16	17	18
19	20	21	22	23	24
25	26	27	28	29	30
31	32	33	34	35	36
37	38	39	40	41	42

Araştırmada kullanılan insani değerler ölçeğinde 1, 7, 13, 19, 25, 31 ve 37 numaralı maddeler alt boyut 1’i (sorumluluk), oluşturmaktadır. 2, 8, 14, 20, 26, 32 ve 38 numaralı maddeler alt boyut 2’yi (dostluk / arkadaşlık), 3, 9, 15, 21, 27, 33 ve 39 numaralı maddeler ise alt boyut 3’ü (barışçıl olma) oluşturmaktadır. 4, 10, 16, 22, 28, 34, 40 numaralı maddeler alt boyut 4’ü (saygı), 5, 11, 17, 23, 29, 35 ve 41 numaralı maddeler alt boyut 5’i (dürüstlük), 6, 12, 18, 24, 30, 36 ve 42 numaralı maddeler alt boyut 6’yi (hoşgörü) oluşturmaktadır.

3.3.1.2.1 Geçerlilik ve güvenilirlik

Ölçek toplam 42 madde ve 6 alt boyuttan oluşmaktadır. “*Sorumluluk*” adı verilen alt boyut yedi maddeden oluşmaktadır. Bu maddelerin faktör yük değerleri .53 ile .77 arasındadır ve toplam varyansın %16,09 ile açıklanmaktadır. İkinci alt boyut olan “*Dostluk/Arkadaşlık*” değeri yine yedi maddeden oluşmaktadır ve toplam varyansın %5,60’lık kısmını oluşturmaktadır. Maddelerin faktör yükleri .51 ile .79 arasında değişmektedir. “*Barışçıl Olma*” adı verilen bir diğer alt boyutta ise varyansa %3.87 katkı sağlanmakta ve yedi maddede, maddelerin faktör yük değerleri .46 ile .74 arasında olduğu bulunmuştur. Bir diğer alt boyut olan “*Saygı*” değerinde varyansa %3.30 katkı sağlamaktadır ve yine yedi maddeden oluşmaktadır. Saygı alt boyutunun maddelerinin faktör yük değerleri .36 ile .69 arasındadır. Beşinci alt boyut olan “*Dürüstlük*” değeri toplam varyansa %2.99 katkı sağlamaktadır. Yedi maddeli bu alt boyutun, madde faktör yük değerleri .45 ile .83 arasındadır. “*Hoşgörü*” alt boyutunda varyansa %2.63’lük bir katkı söz konusudur. Yine yedi maddeli bu alt boyutun madde faktör yükleri ise .36 ile .72 arasında değişmektedir.

İDÖ’nün güvenilirlik çalışması için iç tutarlılık katsayıları (Cronbach Alpha) hesaplanmıştır. “*Sorumluluk*” alt ölçeğinin .73, “*Dostluk/Arkadaşlık*” alt ölçeğinin .69, “*Barışçıl Olma*” alt ölçeğinin .65, “*Saygı*” alt ölçeğinin .67, “*Dürüstlük*” alt ölçeğinin .69, “*Hoşgörü*” alt ölçeğinin .70 ve 42 maddelik tüm ölçek için iç tutarlılık katsayısının ise .92 bulunmuştur.

İnsani değerler ölçeğinin kararlılık anlamındaki güvenilirliği için İDÖ, 150 ortaöğretim öğrencisine 20 gün ara ile iki kez uygulanarak test-tekrar test yöntemiyle güvenilirlik katsayıları hesaplanmıştır. Bu kararlılık katsayıları “*Sorumluluk*” için .73, “*Dostluk/Arkadaşlık*” için .91, “*Barışçıl Olma*” için .80, “*Saygı*” için .88, “*Dürüstlük*” için .75, “*Hoşgörü*” için .79 olarak bulunmuştur. Ölçeğin tümü için kararlılık katsayısı .87 tespit edilmiştir.

3.3.1.3 Öğrencilere yönelik yapılandırmacı öğretim yaklaşımı ölçeği

Araştırmada lise öğrencileri için hazırlanmış olan “*sosyal işbirliği*” , “*kişisel ilgi*” ve “*oyunlar/beceriler*” alt boyutlarını içeren 25 maddelik “*Öğrencilere Yönelik*

Yapılandırmacı Öğretim Yaklaşım Ölçeği (ÖY-YÖYÖ)” kullanılmıştır. Bu ölçeğin maddeleri Chen ve arkadaşları tarafından 2000 yılında beden eğitimi öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşıma yönelik görüşlerini almak için geliştirdikleri ölçekten alınan maddelerden alınarak Ağbuğa (2010) tarafından oluşturulmuştur. Ölçeğin orijinalinde 37 madde yer almaktadır ve yine 5’li liket tipinde hazırlanmış bir ölçektir. Orijinal ölçekte üç alt boyuta ek olarak dans/beceriler adı ile dördüncü bir alt boyut yer almaktadır. Ölçeğin orijinalinde yer alan dans/beceriler alt boyutu beden eğitimi ve spor alanında uzmanlaşmış akademisyenlerin görüşü sonucunda ölçekten çıkartılmıştır. Bunun sebeplerinden biri Chen ve arkadaşlarının yaptıkları ölçeğin Amerikan eğitim sisteminde önemli ölçüde yer alan dans ve cimnastik dersleri üzerinde yoğunlaşması ve Türk milli eğitim sisteminde de yer alan ancak beden eğitimi öğretmenleri tarafından yeterli derecede işlenilmediği düşünülen bu derslerin ölçek maddelerinde bulunmasıdır. Bu sebeple sadece Türk milli eğitim sistemine uygun olan 25 maddelik üç alt boyut (*kişisel ilgi, sosyal işbirliği ve oyunlar/beceriler*) ele alınmış ve yeniden yapılandırılmıştır. *Sosyal işbirliği* öğrencilerin birbirleri ile etkileşimlerini ve arkadaşları ile olan sosyal işbirliğini değerlendirmek üzere belirlenen sekiz ifadeden oluşmaktadır. Bu ifadelere “*Öğretmenimiz, bir beceriyi kazanırken farklı yöntemleri keşfetmemiz için düşüncelerimizi arkadaşlarımızla paylaşmaya cesaretlendirir.*” ve “*Öğretmenimiz, hatalı yaptığımız bir beceriyi düzeltirken düşüncelerimizi arkadaşlarımızla paylaşmaya cesaretlendirir.*” cümleleri örnek olarak gösterilebilir. *Kişisel ilgi* alt boyutu ise öğrencilerin ilgi alanlarının dikkate alınması ve öğrencilerin daha iyi bir şekilde derse güdülenmesini ifade eder. Kişisel ilgiyi değerlendirmek üzere belirlenen dokuz ifadeye örnek olarak “*Öğretmenimiz, hayatımızda olan deneyimleri, örnekleri/benzetmeleri kullanarak dersi işler.*”, “*Öğretmenimiz, ders boyunca yaptığımız fiziksel aktiviteler hakkında sorular sormamız için bizi cesaretlendirir.*” soruları verilebilir. *Oyunlar/beceriler* alt boyutu öğrencilerin ön öğrenmelerini dikkate alarak onları oyunlarda cesaretlendirmek ve onların maksimum performansını sergilemesini sağlamayı ifade etmektedir. *Oyunlar/beceriler* alt boyutunu değerlendirmek için “*Öğretmenimiz, yeni bir beceriyi uygularken daha önce elde ettiğimiz becerilerimizi kullanmamız için bizi cesaretlendirir.*” ve “*Öğretmenimiz, öğrenmede karşılaştığımız zorlukları giderebilmek için bizim beceri seviyemizi mümkün olduğunca göz önünde bulundurur.*” soruları örnek olarak gösterilebilir.

Tablo 6. Yapılandırmacı Yaklaşım Ölçeği Alt Boyutları

Alt boyut 1	Alt boyut 2	Alt boyut 3
1	9	18
2	10	19
3	11	20
4	12	21
5	13	22
6	14	23
7	15	24
8	16	25
	17	

Araştırmada kullanılan yapılandırmacı yaklaşım ölçeğinde 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8 numaralı maddeler alt boyut 1'i (oyunlar / beceriler) oluşturmaktadır. 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16 ve 17 numaralı maddeler alt boyut 2'yi (kişisel ilgi) ve 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24 ve 25 numaralı maddeler alt boyut 3'ü (sosyal iş birliği) oluşturmaktadır.

3.3.1.3.1 Geçerlilik ve güvenilirlik

Ölçek geliştirme sırasında Ağbuğa ilk olarak alt boyutlar oluşturulurken beden eğitimi ve spor alanında uzman akademisyenlerin görüşüne başvurmuştur. Akademisyen görüşleri sonucunda orijinal alt boyutta yer alan dans/beceriler alt boyutu ve bu alt boyut ile ilişkili sorular, Türk milli eğitim sisteminde beden eğitimi ve spor derslerinde yeterince uygulanmadığı gerekçesiyle ölçeğin Türkçe uyarlamasında yer almamıştır. İkinci olarak yapılandırmacı tarafından çevirisi yapılan bu ölçek mesleki tecrübesi 3-20 yıl arası değişen 36 beden eğitimi ve spor öğretmenine gösterilmiş ve soruların ortaöğretim öğrencileri için anlaşılır olduğu teyid edilmiştir. Araştırmacı daha sonra 44 öğrenciden oluşan bir sınıfa pilot çalışma olarak bu ölçeği vermiş, onlardan ölçeği doldurmalarını istemiş ve sonra ortaöğretim öğrencilerine soruların anlaşılır olup olmadığı sormuştur. Ortaöğretim öğrencileri ise soruların anlaşılır olduğunu ifade etmişlerdir. Sonrasında ölçeğin yapılan geçerlilik ve güvenilirlik çalışmasında iç tutarlılığını belirlemede kullanılan Cronbach Alfa değerleri ölçeğin geneli için 0.90; kişisel ilgi alt boyutu için 0.80, sosyal işbirliği alt boyutu için 0.80 ve oyunlar/beceriler alt boyutu için 0.80 olarak hesaplanmıştır (Ağbuğa, 2010).

3.3.2 Nitel Veri Aracı ve Toplanması

Bu çalışmada nitel veri toplama yöntemi olarak görüşme yöntemi kullanılmıştır. Görüşme sırasında öğrencilere sorulmak üzere önceden 10 adet örnek olay sorusu hazırlanmıştır. 23 katılımcı öğrenci ile görüşme yapılarak sorular öğrencilere yöneltilmiştir. Görüşmeler dışarıdan kimsenin rahatsız edemeyeceği sessiz bir ortamda gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler sırasında her katılımcının örnek olay sorusunu iyice anladığına emin olunarak görüşmeye devam edilmiştir. Bu görüşmeler toplamda 7 farklı günde 4+4+5+3+2+2 gruplar halinde 15 güne yayılarak tamamlanmıştır (bkz. EK-7). Katılımcı öğrenciler ile yapılan görüşmeler sesli kayıt altına alınmıştır. Toplam kayıt süresi 194 dakika 44 saniye olarak gerçekleşmiştir (bkz. EK-7). Daha sonra bu sesli kayıtlar yazıya dökme yoluyla metne dönüştürülmüştür. Sesli kayıtlar metne dönüştürülürken konuşma dili kullanılmıştır. Metinde geçen diyaloglarda yer alan öğretmen ve öğrenciler kodlanarak verilmiştir. Kodlarda öğrencilerin ad ve soyadlarının baş harfleri kullanılmıştır ve iki isimli öğrencilerin her iki ismi de kodlamada yer almıştır. Öğrencilerin cinsiyetlerinin fark edilebilmesi için ise ad ve soyadlarının ilk harflerinin önüne erkek için E, kız için K getirilerek kodlama oluşturulmuştur. Sonrasında görüşme kayıtları yazıya dökülmüştür. Örneğin adı Ali Eren soyadı Uluişik olan bir erkek öğrenci EAEU şeklinde kodlanmıştır. Görüşmeyi yapan öğretmen ise AÖ yani araştırmacı öğretmen olarak kodlanmıştır. Görüşmede yer alan katılımcı öğrencilerin ayrıntıları ek-6'da verilmiştir.

Görüşme sosyal bilimlerde ve özellikle de sosyolojide en sık kullanılan araştırma yöntemlerinden biridir. “Hemen hemen sosyolojik yöntemle eş anlamlı kullanılır hale gelmiştir.” (Chadwick, Bahr ve Albreth, 1984: 102).

Görüşme tekniği sözlü iletişim yoluyla veri toplama (soruşturma) tekniğidir. Genel olarak, görüşmenin üç temel amacı vardır.

Bunlar:

- a. İşbirliği sağlamak ya da sürdürmek
- b. Sağaltım (tedavi kendine güveni artırmak) ile
- c. Araştırma verisi toplamaktır (Karasar, 2013).

Görüşme önceden belirlenmiş ciddi bir amaç için yapılan, soru sorma ve yanıtlama tarzına dayalı karşılıklı ve etkileşimli bir iletişimdir (Stewart ve Cash, 1985: 7). Patton'a göre görüşmenin amacı, bireyin iç dünyasına girmek ve onun bakış açısını anlamaktır (Patton, 187). Görüşme yoluyla, deneyimler, tutumlar, düşünceler, niyetler, yorumlar ve zihinsel algılar ve tepkiler gibi gözlenemeyeni anlamaya çalışırız. Bu süreçte sorulan sorulara karşı tarafın rahat, dürüst ve doğru bir şekilde tepkide bulunmasını sağlamak görüşmecinin temel görevidir. Görüşme türlerinden biri olan yapılandırılmış görüşmede amaç görüşülen bireylerin verdikleri bilgiler arasındaki paralelliği ve farklılığı saptamak ve buna göre karşılaştırmalar yapmaktır (Brannigan, 1985).

3.3.2.1 Örnek olay soruları

Bu çalışmada, örnek olay sorularının hazırlanması sırasında öncelikle öğrencilerin insani değer yönelimlerinin nicel yöntemle belirlenmesi amacıyla kullanılan İnsani Değer Ölçeğinin alt boyutları olan sorumluluk, dostluk/arkadaşlık, barışçıl olma, saygı, dürüstlük, hoşgörü gibi değerler temel alınmıştır. Öğrencilerin beden eğitimi ve spor derslerinde ya da okul ve okul dışındaki diğer sportif faaliyetler sırasında karşılaşılabilecekleri durumlar göz önüne alınarak ve beden eğitimi ve spor alanında uzman akademisyenlerin de görüş ve önerilerine göre 10 adet örnek olay sorusu hazırlanmıştır. Bu sorulardan 3 ve 9. sorular dürüstlük değeri boyutunda, 6. 1 ve 7. sorular dostluk/arkadaşlık değeri boyutunda, 2 ve 10. sorular sorumluluk değeri boyutunda ve 5. soru hoşgörü boyutunda hazırlanmıştır. 1. soru saygı ve hoşgörü, 4. soru barışçıl olma ve saygı 8. soru da barışçıl olma, saygı ve hoşgörü değerlerini içermektedir (bkz. Ek-4).

Örnek olay sorularının hazırlanması ve görüşme sırasında uygulanacak görüşme yöntemi olarak standartlaştırılmış açık uçlu görüşme yöntemi belirlenmiştir. Bu görüşme yönteminde sorular dikkatlice yazılır ve belirli bir sıraya konur ve görüşülen her bireye bu sorular aynı tarzda ve sırada sorulur (Patton, 1987: 112). Bu yöntem bazı insanlardan daha yoğun ve çok, bazı insanlardan ise daha az sistematik ve yüzeysel bilgi edinilmesine yol açabilecek olan görüşmeci yanlılığını ve öznelliğini azaltır. Bu anlamda bu yöntem bir araştırmada birden fazla görüşmecinin kullanılacağı durumlarda

etkili bir biçimde uygulanabilir. Aynı şekilde yanıtlarda görüşmecilerin becerileri, yanlılıkları veya öznelliklerinden kaynaklanabilecek farklılıkları da azaltır. Bu yöntem bazı durumlarda anlık tavır ve esnekliği önemli ölçüde sınırlamaktadır. Ancak aynı soruların sistematik bir sıra içinde bütün katılımcılara aynı şekilde sorulması yoluyla görüşmeci etkisini ve öznel yargıları en aza indirdiği için, bu yaklaşım yoluyla elde edilen verilerin karşılaştırılması ve analizi daha kolaydır (Yıldırım ve Şimşek, 2016: 132).

3.3.2.2 Nitel verilerin güvenilirliği

Bu araştırmada nitel kısmın güvenilirliğini artırmak amacıyla, öncelikle nitel kısma dahil olacak öğrencilerin seçiminde maksimum çeşitleme yöntemi kullanılmıştır. Bunun için farklı sınıflardan, hem aktif spor yapanlar hem spor yapmayanlar, spor yapanlar içerisinde de farklı branşlarda spor yapan her iki cinsiyetten öğrenciler görüşmeye alınmıştır. Buradaki amaç farklı bakış açılarına, farklı anlamlara, farklı göstergelere ve kaynaklara ulaşarak veri çeşitliliğini sağlamaktır. Yine bu çalışmada güvenilirliği artırmak amacıyla bu araştırmaya katılan 23 öğrencinin görüşme kayıtları yazılı doküman haline dönüştürülmüş ve kendilerine görüşme kayıtları okutturulmuştur. Katılımcılar görüşme kayıtları ile yazılı dokümanların örtüştüğüne dair yazılı metinlerin sonuna imza atmışlardır. Böylelikle katılımcılar tarafından onlardan alınan verilerin teyidi sağlanmıştır.

Nitel araştırmalarda özellikle güvenilirlik konusunda nicel araştırmalarda olduğu gibi yaygın olarak kullanılan tanımlar, yöntemler ve testler yoktur. Ancak nitel araştırmalarda da gerek geçerlilik gerekse güvenilirlik ile ilgili bazı önlemler vardır. Bu önlemler nicel araştırmalardaki önlemlerden önemli ölçüde farklıdır. Nitel araştırmalarda araştırılan olgu veya olayın niteliği ön plana çıkarken, nicel araştırmalarda ise bu olay veya olguların sayısal özellikleri önem kazanmaktadır. Nitel araştırmalarda geçerlilik araştırmacının araştırdığı olguyu, olduğu gibi ve olabildiğince tarafsız gözlemesi anlamına gelmektedir (Kirk ve Miller, 1986). Araştırılan olgu ve olay hakkında bütüncül bir resim oluşturulabilmesi için araştırmacının elde ettiği verileri ve

ulaştığı sonuçları teyit etmesine yardımcı olacak çeşitleme, katılımcı teyidi, meslektaş teyidi, vb. ek yöntemlerin kullanılması gerekir.

Bu araştırmada soruların hazırlanması ve görüşmelerin amaca uygun ve bire bir yapılması noktasında araştırmacının on dört yıllık tecrübeli bir beden eğitimi öğretmeni olduğunun belirtilmesi çalışmanın güvenilirliği açısından önemli görülmüştür. Çünkü öğrencilere hazırlanan ve sorulan örnek olaylarının benzerlerini hem beden eğitimi dersinde hem ders dışı sportif faaliyetler sırasında daha önce defalarca araştırmacı yaşamıştır. Dolayısıyla araştırmacı katılımcıların örnek olaydaki benzer durumlarını ve o andaki ruh hallerini çok kez gözleme fırsatı bulmuştur. Ayrıca örnek olay soruları beden eğitimi ve spor alanında uzman akademisyenler ve tecrübeli beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin görüş ve önerileri doğrultusunda hazırlanmış ve teyit edilmiştir. Bütün bu çalışmalar nitel verilerin toplanmasında ve analiz edilmesinde bu araştırmanın güvenilirliğini artırmakta ve araştırmayı güçlü hale getirmektedir.

Nitel bir araştırmada dış güvenirliliğin sağlanması için öncelikle araştırmacı araştırma sürecinde katılımcı gözlemci ya da çalışılan durumla ilgili ön deneyimler gibi konularda konumunu net olarak ifade etmelidir. Araştırmacının kendi konumunu açık bir şekilde ifade etmesi aynı konuda çalışacak diğer araştırmacılara ne tür roller üstlenmeleri gerektiği konusunda katkı sağlar (Le Compte ve Goetz, 1982: 31-60).

3.4 VERİLERİN ANALİZİ

3.4.1 Nicel Verilerin Analizi

Elde edilen verilerin analizinde SPSS programı kullanılmıştır. Katılımcıların ölçeklerden elde ettikleri puanlar analiz edilmeden önce verilerin güvenilir olup olmadığı incelenmiştir.

Tablo 7. Ölçek Puanlarına İlişkin Güvenilirlik Analizi Sonuçları

Ölçek	Alt boyut	Madde sayısı	Cronbach's Alpha
Yapılandırmacı Öğretim Yaklaşımı	Oyunlar / beceriler	8	,917
	Kişisel ilgi	9	,941
	Sosyal iş birliği	8	,936
İnsani Değerler	Sorumluluk	7	,607
	Dostluk / Arkadaşlık	7	,743
	Barışçıl olma	7	,617
	Saygı	7	,675
	Dürüstlük	7	,720
	Hoşgörü	7	,613

Tablo incelendiğinde, yapılandırmacı öğretim yaklaşımı ölçeğinin oyunlar/beceriler, kişisel ilgi ve sosyal iş birliği alt boyutlarının yüksek düzeyde güvenilir olduğu, insani değerler algısı ölçeğinin sorumluluk, dostluk/arkadaşlık, barışçıl olma, saygı, dürüstlük ve hoşgörü alt boyutlarının ise orta düzeyde güvenilir olduğu görülmektedir.

Yapılan güvenilirlik analizi sonucunda tüm alt boyutların analiz için uygun olduğu sonucuna varılmıştır. Ölçek alt boyutlarına ilişkin verilere hipotez testleri uygulanmadan önce verilerin normal dağılıma uygun olup olmadığı One Sample Kkolmogorov-Smirnov testi kullanılarak incelenmiştir.

Tablo 8. One Sample Kolmogorov-Smirnov Testi Sonuçları

Ölçekler	Alt boyutlar	Statistic	p
Yapılandırmacı öğretim yaklaşımı	Oyunlar / beceriler	,099	,000
	Kişisel ilgi	,102	,000
	Sosyal işbirliği	,104	,000
İnsani değerler	Sorumluluk	,077	,000
	Dostluk / Arkadaşlık	,098	,000
	Barışçıl olma	,056	,000
	Saygı	,089	,000
	Dürüstlük	,083	,000
	Hoşgörü	,075	,000

Tablo incelendiğinde, her iki ölçeğin de tüm alt boyutlarına ilişkin verilerin normal dağılım göstermediği tespit edilmiştir ($p < 0,05$).

Araştırmada kullanılan her iki ölçeğe ilişkin alt boyutların verileri normal dağılım göstermediğinden dolayı hipotez testleri non-parametrik testlerden seçilmiştir.

Katılımcıların cinsiyeti, beden eğitimi öğretmenlerinin cinsiyeti, okullarında spor salonu olması durumu, okullarında spor yapacak yeterli alan olması durumu, okullarında yeterli spor malzemesi olması durumu, yaptıkları spor ve egzersiz türü ve eğitim düzeyine göre ölçek alt boyutlarına ilişkin verilerin karşılaştırılmasında MannWhitney U testi kullanılmıştır. Katılımcıların eğitim gördükleri okul türü, yaş gruplarına, haftalık aldıkları beden eğitimi ders saatine, spor ve egzersiz yapma durumlarına ve beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki kıdemine göre ölçek alt boyutlarına ilişkin verilerin karşılaştırılmasında ise Kruskal Wallis H testi kullanılmıştır. Kruskal Wallis H testi sonucunda grupların arasında anlamlı farklılık çıkması durumunda farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Her iki ölçeğe ilişkin verilerin birbirleri arasındaki ilişkinin incelenmesinde ise Spearman Korelasyon Analizi Kullanılmıştır.

3.4.2 Nitel Verilerin Analizi

Bu çalışmada nitel verilerden önce kodlar (kavramlar) oluşturulmuştur. Daha sonra bu kodlar ayrıntılı olarak incelenmiş, karşılaştırmalar yapılmış ve ulaşılmak istenen değerler ile ilgili ilişkilendirmeler yapılmıştır. Toplanan veriler tümevarımcı bir analiz yapılarak önemli kavramlar, boyutlar saptanmıştır. Ortaya çıkan anlama göre kodlar elde edilen verilerden oluşturulmuştur. Kodlar bir araya getirilerek incelenmiş ve temalar bulunmuştur. Yapılan bu tematik kodlama ile daha genel olgular elde edilmiştir. Oluşturulan kodlar ve temalar sayesinde ortaöğretim öğrencilerinin dürüstlük, saygı, barışçıl olma, sorumluluk, hoşgörü ve dostluk/arkadaşlık değerleri belirlenmeye çalışılmış ve bunlar önce açıklayıcı ve yorumsuz bir şekilde sunulmuştur. Sonrasında ise araştırma boyunca yaşanan deneyimler, araştırma öncesindeki mesleki tecrübe ve meslektaşların deneyimlerine de başvurularak elde edilen veriler araştırmacı tarafından yorumlanmıştır.

Nitel verilerin analizi konusunda literatürde farklı kavramlar ve yaklaşımlar yer almaktadır. Bütün bu yaklaşımların ortak noktası ise verilerin betimlenmesine ve temaların ortaya çıkarılmasına verilen önemdir. Bununla birlikte araştırmacıların yorumları ve ortaya çıkan temaların anlamlı bir biçimde ilişkilendirilmesi de ön plana

çıkılmaktadır. Her ne kadar literatür farklı veri analiz yaklaşımları ortaya koyuyorsa da, yapılan analizin derinliğine göre veri analizini iki grupta incelemek mümkündür. Bunlar Strauss ve Corbin'in (1990) önerdiği iki analiz süreci olan betimsel analiz ve içerik analizidir. Betimsel analiz, içerik analizine göre daha yüzeyseldir ve daha çok araştırmanın kavramsal yapısının önceden açık bir şekilde belirlendiği araştırmalarda kullanılır. İçerik analizi ise toplanan verilerin derinlemesine analizini gerektirir ve önceden belirgin olmayan temaların ve boyutların ortaya çıkarılmasına olanak tanır (Yıldırım ve Şimşek, 2016: 239).

İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Betimsel analizde özetlenen ve yorumlanan veriler, içerik analizinde daha derin bir işleme tabi tutulur ve betimsel bir yaklaşımla fark edilemeyen kavram ve temalar bu analiz sonucu keşfedilebilir. Keşfedilen bu kavramlar bizi temalara götürür ve temalar sayesinde olguları daha iyi düzenleyebilir ve daha anlaşılır hale getirebiliriz (Yıldırım ve Şimşek, 2016: 242).

BÖLÜM IV

BULGULAR

4.1 NİCEL ÖLÇME ARAÇLARINDAN ELDE EDİLEN VERİLERE İLİŞKİN BULGULAR

Tablo 9. Katılımcıların Temel Demografik Bilgilerine İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler

Değişkenler	Alt değişkenler	f	%
Cinsiyet	Kadın	715	52,8
	Erkek	639	47,2
Yaş grupları	14	221	16,3
	15	351	25,9
	16	343	25,3
	17	333	24,6
	17+	106	7,8
Sınıf düzeyleri	9	346	25,6
	10	459	33,9
	11	281	20,8
	12	268	19,8

Katılımcıların %52,8'i kadın, %47,2'si erkeklerden oluşmaktadır. Araştırmaya katılanların %16,3'ü 14 yaşında, %25,9'u 15 yaşında, %25,3'ü 16 yaşında, %24,6'sı 17 yaşında, %7,8'i ise 17+ yaşındadır. Katılımcıların %25,6'sı 9.sınıf, %33,9'u 10.sınıf, %20,8'i 11.sınıf ve %19,8'i 12.sınıf öğrencisidir.

Tablo 10. Katılımcıların Eğitimleri ve Beden Eğitimi Öğretmenleri İle İlgili Bilgilerine İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler

Değişkenler	Alt değişkenler	f	%
Eğitim görülen okul türü	Anadolu Lisesi	484	35,7
	Özel Anadolu Lisesi	75	5,5
	Fen Lisesi	85	6,3
	Sosyal Bilimler Lisesi	112	8,3
	Spor Lisesi	97	7,2
	Anadolu İmam Hatip Lisesi	82	6,1
	Güzel Sanatlar Lisesi	46	3,4
	Mesleki ve Teknik A. L. (Endüstri M. L.)	97	7,2
	Mesleki ve Teknik A. L. (Kız M. L.)	135	10,0
	Mesleki ve Teknik A. L. (Ticaret M. L.)	82	6,1
	Mesleki ve Teknik A. L. (Sağlık Meslek L.)	59	4,4
Haftalık aldıkları beden eğitimi ders saati	2 saat zorunlu	462	34,1
	1 saat zorunlu	426	31,5
	Dersi almıyorum	112	8,3
	2 saat zorunlu + 2 saat seçmeli	216	16,0
	2 saat zorunlu+ 1 saat seçmeli	18	1,3
	Diğer	120	8,9
Beden eğitimi öğretmeni cinsiyeti	Kadın	424	31,3
	Erkek	930	68,7
Beden eğitimi öğretmeni mesleki kıdemi	0-5 yıl	35	2,6
	6-10 yıl	73	5,4
	11-15 yıl	400	29,5
	16-20 yıl	574	42,4
	21-25 yıl	156	11,5
	25+ yıl	116	8,6
Beden eğitimi öğretmeni eğitim düzeyi	Lisans	814	60,1
	Lisansüstü	540	39,9

Katılımcıların büyük çoğunluğu (%35,7) Anadolu Lisesi'nde eğitim görmektedir. Araştırmaya katılanların %34,1'i 2 saat zorunlu, %31,5'i 1 saat zorunlu, %16'sı 2 saat zorunlu + 2 saat seçmeli, % 1,3'ü 2 saat zorunlu + 1 saat, %8,9'u diğer saatlerde beden eğitimi dersi almakta ve %8,3'ü dersi almamaktadır. Diğer saatlerde beden eğitimi dersi alan öğrenciler spor lisesi öğrencileridir ve en az 6 saat olmak üzere, haftada 6 saat ve üzeri beden eğitimi dersi almaktadırlar. Katılımcıların %31,3'ünün beden eğitimi öğretmeni kadın, %68,7'sinin beden eğitimi öğretmeni ise erkektir. Katılımcıların büyük çoğunluğunun beden eğitimi öğretmeni 11-15 yıl (%29,5) ve 16-20 yıllık (%42,4) mesleki kıdeme sahiptir. Araştırmaya katılanların %60,1'inin beden eğitimi öğretmenliği lisans mezunu, %39,9'unun beden eğitimi öğretmenliği lisansüstü eğitim mezunudur.

Tablo 11. Katılımcıların Spor ile İlgili Bilgilerine İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler

Değişkenler	Alt değişkenler	f	%
Okulda spor salonu var mı?	Evet	362	26,7
	Hayır	992	73,3
Okulda spor yapacak yeterli alan var mı?	Evet	987	72,9
	Hayır	367	27,1
Okulda yeterli spor malzemesi var mı?	Evet	1167	86,2
	Hayır	187	13,8
Spor ve egzersiz yapma durumu	Hayır	547	40,4
	Lisanslı sporcu	512	37,8
	Egzersiz yapan	295	21,8
Spor ve egzersiz türü	Takım Sporları	539	66,8
	Bireysel Sporlar	268	33,2

Katılımcıların %26,7'sinin okulunda spor salonu bulunmakta, %72,9'unun okulunda spor yapacak yeterli alan bulunmakta, %86,2'sinin okulunda spor yapacak yeterli malzeme bulunmaktadır. Araştırmaya katılanların %40,4'ü spor ve egzersiz yapmazken, %37,8'i okulda ya da kulüpte veya her ikisinde lisanslı olarak spor yapmakta ve %21,8'i egzersiz yapmaktadır. Lisanslı olarak spor yapan ve egzersiz yapan katılımcıların %66,8'i takım sporları yaparken, %33,2'si bireysel sporlar yapmaktadır.

Tablo 12. Katılımcıların Yapılandırmacı Öğretim Yaklaşımı Ölçeğine Yönelik Algılarına İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler

Alt boyutlar	N	X	Ss
Oyunlar / beceriler	1354	3,58	1,103
Kişisel ilgi	1354	3,53	1,162
Sosyal işbirliği	1354	3,54	1,159

Tablo incelendiğinde, katılımcıların yapılandırmacı yaklaşım algılarından tüm alt boyutlarda, yani oyunlar/beceriler, kişisel ilgi ve sosyal işbirliği algılarının orta düzeyin üzerinde olduğu görülmektedir.

Tablo 13. Katılımcıların Yapılandırmacı Öğretim Yaklaşımı Ölçeğine Yönelik Algılarının Eğitim Gördükleri Okul Türlerine Göre Karşılaştırılması

Alt boyutlar	Okul türü	N	X	Ss	Sıra ort.	x ²	p	Gruplar arası farklar
Oyunlar / beceriler	Anadolu	559	3,53	1,168	667,47	96,087	,000	1<3, 1<4, 1>6, 1>7, 2<3, 2>6, 2>7, 3>5, 3>6, 3>7, 4>5, 4>6, 4>7, 5>6, 5>7, 6<7
	Fen	85	3,77	1,045	742,38			
	Sosyal Bilimler	112	4,19	,892	899,46			
	Spor	97	4,11	,788	855,54			
	Anadolu İmam Hatip	82	3,70	1,033	713,29			
	Güzel Sanatlar	46	2,96	1,017	453,72			
Kişisel ilgi	Mesleki ve Teknik Anadolu	373	3,34	1,037	584,53	90,601	,000	1<3, 1<4, 1>6, 1>7, 2<3, 2>6, 2>7, 3>5, 3>6, 3>7, 4>5, 4>6, 4>7, 5>6, 5>7, 6<7
	Anadolu	559	3,48	1,230	670,23			
	Fen	85	3,70	1,112	731,59			
	Sosyal Bilimler	112	4,15	,926	894,98			
	Spor	97	4,06	,815	846,92			
	Anadolu İmam Hatip	82	3,61	1,008	694,40			
Sosyal iş birliği	Güzel Sanatlar	46	2,76	1,195	432,73	72,574	,000	1<3, 1<4, 1>6, 2<3, 2>6, 2>7, 3>5, 3>6, 3>7, 4>5, 4>6, 4>7, 5>6, 5>7
	Mesleki ve Teknik Anadolu	373	3,30	1,102	593,18			
	Anadolu	559	3,45	1,238	656,33			
	Fen	85	3,73	1,084	736,42			
	Sosyal Bilimler	112	4,15	,906	890,85			
	Spor	97	4,00	,890	822,55			
Sosyal iş birliği	Anadolu İmam Hatip	82	3,69	1,028	715,59	72,574	,000	1<3, 1<4, 1>6, 2<3, 2>6, 2>7, 3>5, 3>6, 3>7, 4>5, 4>6, 4>7, 5>6, 5>7
	Güzel Sanatlar	46	3,05	1,111	503,33			
	Mesleki ve Teknik Anadolu	373	3,36	1,112	607,12			
	Anadolu	559	3,45	1,238	656,33			
	Fen	85	3,73	1,084	736,42			
	Sosyal Bilimler	112	4,15	,906	890,85			

Tablo incelendiğinde, katılımcıların eğitim gördükleri okul türüne göre oyunlar/beceriler algısı, kişisel ilgi algısı ve sosyal iş birliği algısının istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir ($p<0,05$). Oyunlar/beceriler algısında ve kişisel ilgi algısında Sosyal Bilimler lisesinde eğitim gören katılımcıların algı düzeyi Anadolu, Fen, Anadolu İmam Hatip, Güzel Sanatlar, Mesleki ve Teknik Anadolu liselerinde eğitim gören katılımcılardan anlamlı düzeyde daha yüksek düzeydedir ($p<0,05$). Spor lisesinde eğitim gören katılımcıların algı düzeyi Anadolu, Anadolu İmam Hatip, Güzel Sanatlar, Mesleki ve Teknik Anadolu liselerinde eğitim gören katılımcılardan anlamlı düzeyde daha yüksektir ($p<0,05$). Anadolu İmam Hatip lisesinde eğitim gören katılımcıların algısı, Güzel Sanatlar, Mesleki ve Teknik Anadolu liselerinde eğitim gören katılımcılardan anlamlı düzeyde daha yüksektir ($p<0,05$). Anadolu ve Fen liselerinde eğitim gören katılımcıların algısı Güzel Sanatlar ile Mesleki ve Teknik Anadolu liselerinde eğitim gören katılımcılardan anlamlı düzeyde daha

yüksek, Mesleki ve Teknik Anadolu lisesinde eğitim gören katılımcıların algısı ise Güzel Sanatlar lisesinde eğitim gören katılımcılardan daha yüksektir. Sosyal iş birliği algısında Sosyal Bilimler lisesinde eğitim gören katılımcıların algı düzeyi Anadolu, Fen, Anadolu İmam Hatip, Güzel Sanatlar, Mesleki ve Teknik Anadolu liselerinde eğitim gören katılımcılardan anlamlı düzeyde daha yüksektir ($p<0,05$). Spor lisesinde eğitim gören katılımcıların algı düzeyi Anadolu, Anadolu İmam Hatip, Güzel Sanatlar, Mesleki ve Teknik Anadolu liselerinde eğitim gören katılımcılardan anlamlı düzeyde daha yüksektir ($p<0,05$). Anadolu İmam Hatip lisesinde eğitim gören katılımcıların algısı Güzel Sanatlar, Mesleki ve Teknik Anadolu liselerinde eğitim gören katılımcılardan anlamlı düzeyde daha yüksektir ($p<0,05$). Fen lisesinde eğitim gören katılımcıların algısı Güzel Sanatlar ile Mesleki ve Teknik Anadolu liselerinde eğitim gören katılımcılardan anlamlı düzeyde daha yüksek ve Anadolu lisesinde eğitim gören katılımcıların algısı Güzel Sanatlar lisesinde eğitim gören katılımcılardan daha yüksektir.

Tablo 14. Katılımcıların Yapılandırmacı Öğretim Yaklaşımı Ölçeğine Yönelik Algılarının Cinsiyetlerine Göre Karşılaştırılması

Alt boyutlar	Cinsiyet	N	X	Ss	Sıra ort.	Sıra top.	U	p
Oyunlar / beceriler	Kadın	715	3,58	1,133	679,19	485622,5	227232,5	,866
	Erkek	639	3,59	1,070	675,61	431712,5		
Kişisel ilgi	Kadın	715	3,50	1,239	675,28	482822,0	226852,0	,824
	Erkek	639	3,55	1,069	679,99	434513,0		
Sosyal iş birliği	Kadın	715	3,52	1,229	676,67	483822,0	227852,0	,934
	Erkek	639	3,57	1,076	678,42	433513,0		

Tablo incelendiğinde, katılımcıların cinsiyetlerine göre oyunlar/beceriler, kişisel ilgi ve sosyal iş birliği algılarının istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir ($p>0,05$).

Tablo 15. Katılımcıların Yapılandırıcı Öğretim Yaklaşımı Ölçeğine Yönelik Algılarının Yaş Gruplarına Göre Karşılaştırılması

Alt boyutlar	Yaş grubu	N	X	Ss	Sıra ort.	χ^2	p	Gruplar arası farklar
Oyunlar / beceriler	14	221	3,48	1,059	632,26	10,118	,038	1<2, 1<5, 2>4
	15	351	3,71	1,027	719,55			
	16	343	3,53	1,182	666,65			
	17	333	3,53	1,117	657,57			
	17+	106	3,73	1,095	730,33			
Kişisel ilgi	14	221	3,43	1,110	637,77	8,752	,068	-
	15	351	3,66	1,125	722,90			
	16	343	3,49	1,248	673,83			
	17	333	3,47	1,113	652,77			
	17+	106	3,56	1,229	699,58			
Sosyal iş birliği	14	221	3,54	1,097	669,55	6,621	,157	-
	15	351	3,66	1,141	718,70			
	16	343	3,42	1,233	644,02			
	17	333	3,54	1,125	672,00			
	17+	106	3,55	1,186	683,25			

Tablo incelendiğinde, katılımcıların yaş gruplarına göre kişisel ilgi ve sosyal iş birliği algılarının istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı ($p>0,05$), oyunlar/beceriler algılarının ise yaş gruplarına göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir ($p<0,05$). Oyunlar/beceriler algısında, 15 yaş ve 17+ yaş grubundaki katılımcıların algısı 14 yaş grubundakilerden anlamlı düzeyde daha yüksek, 15 yaş grubundaki katılımcıların algısı aynı zamanda 17 yaş grubundaki katılımcılardan anlamlı düzeyde daha yüksektir ($p<0,05$).

Tablo 16. Katılımcıların Yapılandırıcı Öğretim Yaklaşımı Ölçeğine Yönelik Algılarının Sınıf Düzeylerine Göre Karşılaştırılması

Alt boyutlar	Sınıf düzeyi	N	X	Ss	Sıra ort.	χ^2	p
Oyunlar / beceriler	9	346	3,56	1,041	664,08	2,803	,423
	10	459	3,64	1,124	699,96		
	11	281	3,59	1,101	678,59		
	12	268	3,51	1,147	655,22		
Kişisel ilgi	9	346	3,53	1,138	674,21	3,825	,281
	10	459	3,56	1,180	692,68		
	11	281	3,59	1,121	693,60		
	12	268	3,40	1,200	638,87		
Sosyal iş birliği	9	346	3,59	1,150	692,70	1,087	,780
	10	459	3,54	1,172	677,00		
	11	281	3,55	1,145	676,62		
	12	268	3,49	1,167	659,67		

Tablo incelendiğinde, katılımcıların eğitim gördükleri sınıf düzeylerine göre oyunlar/beceriler, kişisel ilgi ve sosyal iş birliği algılarının istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir ($p>0,05$).

Tablo 17. Katılımcıların Yapılandırıcı Öğretim Yaklaşımı Ölçeğine Yönelik Algılarının Haftalık Beden Eğitimi Dersi Alma Süresine Göre Karşılaştırılması

Alt boyutlar	Ders süresi (saat)	N	X	Ss	Sıra ort.	χ^2	p	Gruplar arası farklar
Oyunlar / beceriler	2 zorunlu	462	3,38	1,176	612,33	40,475	,000	1<2, 1<3, 1<4, 1<6, 2<4, 2<6, 4>5, 5<6
	1 zorunlu	426	3,59	1,005	671,25			
	Ders almıyor	112	3,61	1,225	704,05			
	2 zorunlu + 2 seçmeli	216	3,77	1,082	748,14			
	2 zorunlu + 1 seçmeli	18	3,17	,960	513,78			
	Diğer	120	4,01	,881	823,23			
Kişisel ilgi	2 zorunlu	462	3,35	1,257	625,38	31,623	,000	1<4, 1<6, 2<4, 2<6, 3<6, 4>5, 5<6
	1 zorunlu	426	3,54	1,046	670,71			
	Ders almıyor	112	3,53	1,262	690,26			
	2 zorunlu + 2 seçmeli	216	3,68	1,136	730,63			
	2 zorunlu + 1 seçmeli	18	3,00	1,321	512,25			
	Diğer	120	3,97	,916	819,49			
Sosyal iş birliği	2 zorunlu	462	3,37	1,245	629,73	20,999	,001	1<4, 1<6, 2<6, 5<6
	1 zorunlu	426	3,57	1,084	677,37			
	Ders almıyor	112	3,57	1,251	695,64			
	2 zorunlu + 2 seçmeli	216	3,68	1,090	718,22			
	2 zorunlu + 1 seçmeli	18	3,17	1,307	560,03			
	Diğer	120	3,90	,961	789,25			

Tablo incelendiğinde, katılımcıların haftalık aldıkları beden eğitimi ders saatine göre oyunlar/beceriler, kişisel ilgi ve sosyal iş birliği algılarının istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir ($p<0,05$). Oyunlar/beceriler algısında, 1 saat zorunlu ders alan, ders almayan, 2 saat zorunlu + 2 saat seçmeli ders alan ve diğer saatlerde ders alan katılımcıların algısının 2 saat zorunlu ders alan katılımcılardan anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmektedir ($p<0,05$). 2 saat zorunlu + 2 saat seçmeli ders alan ve diğer saatlerde ders alan katılımcıların algısının ise 1 saat zorunlu ders alan ve 2 saat zorunlu +1 saat seçmeli ders alan katılımcıların algısından anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmektedir ($p<0,05$). Kişisel ilgi algısında 2 saat zorunlu +2 saat seçmeli ders alan katılımcılar ile diğer saatlerde ders alan katılımcıların algısının 2 saat zorunlu ders alan katılımcılar ile 2 saat zorunlu +1 saat seçmeli ders alan katılımcılardan anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmektedir ($p<0,05$). Diğer saatlerde ders alan katılımcıların algısının ders almayan katılımcıların algısından anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmektedir ($p<0,05$). Sosyal iş birliği algısında 2 saat zorunlu +2 saat seçmeli ders alan katılımcıların algısının 2 saat zorunlu ders alan katılımcılardan anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmektedir ($p<0,05$). Ve diğer saatlerde ders alan katılımcıların algısının 2 saat zorunlu ders alan, 1 saat zorunlu ders alan, 2 saat zorunlu +1 saat seçmeli ders alan katılımcılardan anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmektedir ($p<0,05$).

Tablo 18. Katılımcıların Yapılandırmacı Öğretim Yaklaşımı Ölçeğine Yönelik Algılarının Okullarında Spor Salonu Olması Durumuna Göre Karşılaştırılması

Alt boyutlar	Salon var mı	N	X	Ss	Sıra ort.	Sıra top.	U	p
Oyunlar / beceriler	Evet	362	3,73	1,062	728,63	263764,0	161043,0	,004
	Hayır	992	3,53	1,113	658,84	653571,0		
Kişisel ilgi	Evet	362	3,70	1,075	732,58	265195,5	159611,5	,002
	Hayır	992	3,46	1,186	657,40	652139,5		
Sosyal iş birliği	Evet	362	3,73	1,084	735,07	266096,5	158710,5	,001
	Hayır	992	3,48	1,179	656,49	651238,5		

Tablo incelendiğinde, katılımcıların okullarında spor salonu olup olmaması durumuna göre oyunlar/beceriler, kişisel ilgi ve sosyal iş birliği algılarının istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir ($p<0,05$). Okullarında spor salonu olan

katılımcıların oyunlar/beceriler algısı, kişisel ilgi algısı ve sosyal iş birliği algısının okullarında spor salonu olmayan katılımcılara göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 19. Katılımcıların Yapılandırıcı Öğretim Yaklaşımı Ölçeğine Yönelik Algılarının Okullarının Bahçesinde Spor Yapacak Yeterli Alan Olması Durumuna Göre Karşılaştırılması

Alt boyutlar	Yeterli alan var mı	N	X	Ss	Sıra ort.	Sıra top.	U	p
Oyunlar / beceriler	Evet	987	3,73	1,072	729,20	719717,5	130089,5	,000
	Hayır	367	3,19	1,093	538,47	197617,5		
Kişisel ilgi	Evet	987	3,67	1,120	727,15	717693,5	132113,5	,000
	Hayır	367	3,12	1,180	543,98	199641,5		
Sosyal iş birliği	Evet	987	3,69	1,123	728,30	718835,0	130972,0	,000
	Hayır	367	3,14	1,159	540,87	198500,0		

Tablo incelendiğinde, katılımcıların okullarının bahçelerinde spor yapacak alan olup olmaması durumuna göre oyunlar/beceriler, kişisel ilgi ve sosyal iş birliği algılarının istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir ($p<0,05$). Okullarının bahçelerinde spor yapacak olan katılımcıların oyunlar/beceriler algısı, kişisel ilgi algısı ve sosyal iş birliği algısının okullarının bahçelerinde spor yapacak alan olmayan katılımcılara göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 20. Katılımcıların Yapılandırıcı Yaklaşım Yönelik Algılarının Okullarında Spor Yapacak Yeterli Spor Malzemesi (Top, File, Minder vb.) Olması Durumuna Göre Karşılaştırılması

Alt boyutlar	Yeterli malzeme var mı	N	X	Ss	Sıra ort.	Sıra top.	U	p
Oyunlar / beceriler	Evet	1167	3,63	1,085	693,58	809409,5	90347,5	,000
	Hayır	187	3,28	1,168	577,14	107925,5		
Kişisel ilgi	Evet	1167	3,57	1,147	693,44	809246,0	90511,0	,000
	Hayır	187	3,22	1,209	578,02	108089,0		
Sosyal iş birliği	Evet	1167	3,60	1,138	694,25	810191,5	89565,5	,000
	Hayır	187	3,20	1,236	572,96	107143,5		

Tablo incelendiğinde, katılımcıların okullarında yeterli malzeme olup olmaması durumuna göre oyunlar/beceriler, kişisel ilgi ve sosyal iş birliği algılarının istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir ($p<0,05$). Okullarında yeterince spor

malzemesi olan katılımcıların oyunlar/beceriler algısı, kişisel ilgi algısı ve sosyal iş birliği algısının okullarında yeterince spor malzemesi olmayan katılımcılara göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 21. Katılımcıların Yapılandırıcı Öğretim Yaklaşımı Ölçeğine Yönelik Algılarının Spor ve Egzersiz Yapma Durumuna Göre Karşılaştırılması

Alt boyutlar	Spor / egzersiz durumu	N	X	Ss	Sıra ort.	x ²	p	Gruplar arası farklar
Oyunlar / beceriler	Hayır	547	3,53	1,095	659,26	9,066	,011	1<2, 2>3
	Lisanslı sporcu	512	3,70	1,071	717,58			
	Egzersiz yapan	295	3,47	1,156	641,76			
Kişisel ilgi	Hayır	547	3,45	1,180	652,07	11,829	,003	1<2, 2>3
	Lisanslı sporcu	512	3,67	1,115	724,09			
	Egzersiz yapan	295	3,42	1,186	643,78			
Sosyal iş birliği	Hayır	547	3,46	1,183	649,75	12,770	,002	1<2, 2>3
	Lisanslı sporcu	512	3,69	1,121	726,03			
	Egzersiz yapan	295	3,45	1,156	644,73			

Tablo incelendiğinde, katılımcıların spor ve egzersiz yapması durumuna göre oyunlar/beceriler, kişisel ilgi ve sosyal iş birliği algılarının istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir ($p<0,05$). Lisanslı olarak spor yapan katılımcıların oyunlar/beceriler algısı, kişisel ilgi algısı ve sosyal iş birliği algısının spor yapmayan ve egzersiz yapan katılımcılardan anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmektedir ($p<0,05$).

Tablo 22. Katılımcıların Yapılandırıcı Öğretim Yaklaşımı Ölçeğine Yönelik Algılarının Yaptıkları Spor Türüne Göre Karşılaştırılması

Alt boyutlar	Spor türü	N	X	Ss	Sıra ort.	Sıra top.	U	p
Oyunlar / beceriler	Takım Sporları	539	3,65	1,081	408,68	220278,0	69704,0	,418
	Bireysel Sporlar	268	3,55	1,160	394,59	105750,0		
Kişisel ilgi	Takım Sporları	539	3,64	1,101	412,95	222582,0	67400,0	,121
	Bireysel Sporlar	268	3,46	1,228	385,99	103446,0		
Sosyal iş birliği	Takım Sporları	539	3,67	1,083	414,38	223350,0	66632,0	,072
	Bireysel Sporlar	268	3,47	1,236	383,13	102678,0		

Tablo incelendiğinde, lisanslı olarak spor yapan katılımcılar ile egzersiz yapan katılımcılarda, katılımcıların yaptıkları spor ve egzersiz türüne göre oyunlar/beceriler, kişisel ilgi ve sosyal iş birliği algılarının istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir ($p>0,05$).

Tablo 23. Katılımcıların Yapılandırıcı Öğretim Yaklaşımı Ölçeğine Yönelik Görüşlerinin Katılımcıların Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Cinsiyetlerine Göre Karşılaştırılması

Alt boyutlar	Cinsiyet	N	X	Ss	Sıra ort.	Sıra top.	U	p
Oyunlar / beceriler	Kadın	424	3,56	1,127	673,16	285420,0	195320,0	,782
	Erkek	930	3,59	1,092	679,48	631915,0		
Kişisel ilgi	Kadın	424	3,44	1,268	657,87	278937,0	188837,0	,211
	Erkek	930	3,56	1,109	686,45	638398,0		
Sosyal iş birliği	Kadın	424	3,46	1,275	661,83	280614,0	190514,0	,318
	Erkek	930	3,58	1,101	684,65	636721,0		

Tablo incelendiğinde, katılımcıların beden eğitimi öğretmenlerinin cinsiyetine göre oyunlar/beceriler, kişisel ilgi ve sosyal iş birliği algılarının istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir ($p>0,05$).

Tablo 24. Katılımcıların Yapılandırıcı Öğretim Yaklaşımı Ölçeğine Yönelik Görüşlerinin Katılımcıların Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Mesleki Kıdemlerine Göre Karşılaştırılması

Alt boyutlar	Mesleki kıdem	N	X	Ss	Sıra ort.	χ^2	p	Gruplar arası farklar
Oyunlar / beceriler	0-5 yıl	35	3,08	,970	484,70	129,982	,000	1<3, 1<4, 1<5, 1>6, 2<3, 2<5, 2>6, 3>4, 3>6, 4<5, 4>6, 5>6
	6-10 yıl	73	3,44	1,304	649,48			
	11-15 yıl	400	3,87	,962	774,20			
	16-20 yıl	574	3,51	1,087	649,46			
	21-25 yıl	156	3,96	1,047	819,29			
	25+ yıl	116	2,68	,983	367,93			
Kişisel ilgi	0-5 yıl	35	2,76	1,086	423,41	137,250	,000	1<2, 1<3, 1<4, 1<5, 2<3, 2<5, 2>6, 3>4, 3<5, 3>6, 4<5, 4>6, 5>6
	6-10 yıl	73	3,37	1,263	637,50			
	11-15 yıl	400	3,85	,978	778,28			
	16-20 yıl	574	3,43	1,149	641,62			
	21-25 yıl	156	3,98	1,063	840,43			
	25+ yıl	116	2,61	1,176	390,24			
Sosyal iş birliği	0-5 yıl	35	3,02	1,372	525,90	124,517	,000	1<3, 1<5, 2<3, 2<5, 2>6, 3>4, 3<5, 3>6, 4<5, 4>6, 5>6
	6-10 yıl	73	3,42	1,229	642,38			
	11-15 yıl	400	3,87	,974	778,31			
	16-20 yıl	574	3,42	1,160	634,00			
	21-25 yıl	156	3,98	1,087	836,30			
	25+ yıl	116	2,69	1,092	399,38			

Tablo incelendiğinde, katılımcıların beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki kıdemlerine göre oyunlar/beceriler, kişisel ilgi ve sosyal iş birliği algılarının istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir ($p<0,05$). Oyunlar/beceriler algısında, öğretmenin mesleki kıdemi 25 yıldan düşük olan katılımcıların algısının öğretmenin mesleki kıdemi 25+ yıl olan katılımcılardan istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmektedir ($p<0,05$). Beden eğitimi öğretmenin mesleki kıdemi 11-15 yıl, 16-20 yıl ve 21-25 yıl olan katılımcıların algısının öğretmenin mesleki kıdemi 0-5 yıl olan katılımcılardan anlamlı düzeyde daha yüksektir ($p<0,05$). Beden eğitimi öğretmenin mesleki kıdemi 11-15 yıl olan ve 21-25 yıl olan katılımcıların algısının öğretmenin mesleki kıdemi 6-10 yıl olan ve 16-20 yıl olan katılımcılardan anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmektedir ($p<0,05$). Kişisel ilgi algısında, beden eğitimi öğretmenin mesleki kıdemi 6-10 yıl, 11-15 yıl, 16-20 yıl ve 21-25 yıl olan katılımcıların algısının öğretmenin mesleki kıdemi 0-5 yıl olan katılımcılardan anlamlı düzeyde daha yüksektir ($p<0,05$). Beden eğitimi öğretmenin mesleki kıdemi 21-25 yıl olan katılımcıların algısının, öğretmenin mesleki kıdemi 6-10 yıl, 11-15 yıl, 16-20 yıl ve 25+ yıl olan katılımcılardan anlamlı düzeyde daha yüksektir ($p<0,05$). Beden eğitimi öğretmenin mesleki kıdemi 6-10 yıl, 11-15 yıl ve 16-20 yıl olan katılımcıların algısının, öğretmenin mesleki kıdemi 25+ yıl olan katılımcılardan anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmektedir ($p<0,05$). Beden eğitimi öğretmenin mesleki kıdemi 11-15 yıl olan katılımcıların algısının, öğretmenin mesleki kıdemi 6-10 yıl ve 16-20 yıl olan katılımcılardan anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmektedir ($p<0,05$). Sosyal iş birliği algısında ise beden eğitimi öğretmenin mesleki kıdemi 21-25 yıl olan katılımcıların algısının, öğretmenin mesleki kıdemi 0-5 yıl, 6-10 yıl, 11-15 yıl, 16-20 yıl ve 25+ yıl olan katılımcıların algısından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmektedir ($p<0,05$). Beden eğitimi öğretmenin mesleki kıdemi 11-15 yıl olan katılımcıların algısı, öğretmenin mesleki kıdemi 0-5 yıl, 6-10 yıl, 16-20 yıl ve 25+ yıl olan katılımcıların algısından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksektir ($p<0,05$). Beden eğitimi öğretmenin mesleki kıdemi 6-10 yıl olan katılımcıların algısının, öğretmenin mesleki kıdemi 25+ yıl olan katılımcıların algısından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmektedir ($p<0,05$).

Tablo 25. Katılımcıların Yapılandırıcı Öğretim Yaklaşımı Ölçeğine Yönelik Algılarının Katılımcıların Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Eğitim Düzeylerine Göre Karşılaştırılması

Alt boyutlar	Eğitim düzeyi	N	X	Ss	Sıra ort.	Sıra top.	U	p
Oyunlar / beceriler	Lisans	814	3,43	1,135	624,62	508439,5	176734,5	,000
	Lisansüstü	540	3,81	1,010	757,21	408895,5		
Kişisel ilgi	Lisans	814	3,35	1,198	620,67	505227,5	173522,5	,000
	Lisansüstü	540	3,79	1,052	763,16	412107,5		
Sosyal iş birliği	Lisans	814	3,38	1,194	623,19	507280,5	175575,5	,000
	Lisansüstü	540	3,80	1,057	759,36	410054,5		

Tablo incelendiğinde, katılımcıların beden eğitimi öğretmenlerinin eğitim durumuna göre oyunlar/beceriler, kişisel ilgi ve sosyal iş birliği algılarının istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir ($p<0,05$). Beden eğitimi öğretmeni lisansüstü eğitim mezunu olan katılımcıların oyunlar/beceriler algısı, kişisel ilgi algısı ve sosyal iş birliği algısının beden eğitimi öğretmeni lisans mezunu olan katılımcılara göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmektedir ($p<0,05$).

Tablo 26. Katılımcıların İnsani Değerlere Sahip Olma Düzeylerine İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler

Alt boyutlar	N	X	Ss
Sorumluluk	1354	26,49	4,633
Dostluk / Arkadaşlık	1354	27,79	5,116
Barışçıl olma	1354	25,31	4,860
Saygı	1354	26,66	4,970
Dürüstlük	1354	25,40	4,134
Hoşgörü	1354	23,55	4,644

Tablo incelendiğinde, katılımcıların sorumluluk, dostluk/arkadaşlık, barışçıl olma, saygı, dürüstlük ve hoşgörü insani değerlerine orta düzeyin üzerinde sahip olduğu görülmektedir.

Tablo 27. Katılımcıların İnsani Değerler Ölçeği Alt Boyut Puanlarının Eğitim Gördükleri Okul Türlerine Göre Karşılaştırılması

Alt boyutlar	Okul türü	N	X	Ss	Sıra ort.	χ^2	p	Gruplar arası farklar
Sorumluluk	Anadolu	559	26,81	4,229	700,91	17,628	,007	1>2, 1<4, 2<4, 2<7, 4>5, 4>6, 4>7
	Fen	85	26,04	3,825	604,14			
	Sosyal Bilimler	112	26,36	3,820	642,88			
	Spor	97	27,92	4,525	792,85			
	Anadolu İmam Hatip	82	25,98	4,999	642,88			
	Güzel Sanatlar	46	24,98	6,403	608,89			
Mesleki ve Teknik Anadolu	373	26,10	5,164	655,60				
Dostluk / Arkadaşlık	Anadolu	559	28,39	4,823	720,35	24,567	,000	1>2, 1>5, 1>6, 1>7, 2<4, 3>5, 4>5, 4>6, 4>7
	Fen	85	27,49	4,314	630,01			
	Sosyal Bilimler	112	27,84	4,703	669,26			
	Spor	97	28,75	5,017	755,24			
	Anadolu İmam Hatip	82	26,35	5,184	560,02			
	Güzel Sanatlar	46	25,96	6,769	590,09			
Mesleki ve Teknik Anadolu	373	27,24	5,445	642,96				
Barışçıl olma	Anadolu	559	25,60	4,615	699,56	18,897	,004	1>6, 2<3, 2<4, 3>6, 4>6, 4>7, 6<7
	Fen	85	24,72	4,772	616,38			
	Sosyal Bilimler	112	25,65	4,291	718,57			
	Spor	97	26,33	4,972	751,88			
	Anadolu İmam Hatip	82	24,70	5,877	648,63			
	Güzel Sanatlar	46	23,17	5,225	510,55			
Mesleki ve Teknik Anadolu	373	25,04	4,989	653,62				
Saygı	Anadolu	559	27,07	4,684	705,55	16,788	,010	1>2, 1>5, 2<4, 2<7, 4>5, 4>6, 4>7
	Fen	85	26,01	4,539	600,58			
	Sosyal Bilimler	112	26,46	4,480	662,17			
	Spor	97	27,84	4,875	771,79			
	Anadolu İmam Hatip	82	25,78	5,176	609,13			
	Güzel Sanatlar	46	25,39	6,396	618,90			
Mesleki ve Teknik Anadolu	373	26,32	5,306	655,32				
Dürüstlük	Anadolu	559	25,62	3,803	698,96	17,274	,008	1>6, 1>7, 2>6, 3>6, 4>6, 4>7, 5>6, 6<7
	Fen	85	25,35	3,753	652,79			
	Sosyal Bilimler	112	25,35	2,766	671,32			
	Spor	97	26,48	4,265	750,08			
	Anadolu İmam Hatip	82	25,61	5,028	724,35			
	Güzel Sanatlar	46	23,35	4,753	516,98			
Mesleki ve Teknik Anadolu	373	25,02	4,585	643,44				
Hoşgörü	Anadolu	559	23,52	4,359	674,81	23,498	,001	1<4, 2<4, 2>7, 3<5, 4>6, 4>7, 5>6
	Fen	85	23,53	3,942	674,79			
	Sosyal Bilimler	112	22,79	3,928	610,73			
	Spor	97	25,54	5,124	821,06			
	Anadolu İmam Hatip	82	24,45	4,947	753,55			
	Güzel Sanatlar	46	21,91	4,930	573,73			
Mesleki ve Teknik Anadolu	373	23,32	5,002	660,94				

Tablo incelendiğinde, sorumluluk, dostluk/arkadaşlık, barışçıl olma, saygı, dürüstlük ve hoşgörü insani değerlerine sahip olma düzeylerinin eğitim gördükleri okul türüne göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir ($p<0,05$). Sorumluluk insani değerinde, Anadolu lisesi ile Mesleki ve Teknik Anadolu lisesinde eğitim gören katılımcıların bu değere sahip olma düzeyi, Fen lisesinde eğitim gören katılımcılardan

anlamli düzeyde daha yuaksektir ($p<0,05$). Spor lisesinde eğitim goren katılımcıların sorumluluk düzeyi Anadolu, Fen, Anadolu İmam Hatip, Güzel Sanatlar ile Mesleki ve Teknik Anadolu liselerinde eğitim goren katılımcılardan anlamli düzeyde daha yuaksektir ($p<0,05$). Dostluk/arkadaşlık insani değerinde, Anadolu lisesi ile Spor lisesinde eğitim goren katılımcıların bu değere sahip olma düzeyi Fen, Anadolu İmam Hatip, Güzel Sanatlar ile Mesleki ve Teknik Anadolu liselerinde eğitim goren katılımcılardan anlamli düzeyde daha yuaksektir ($p<0,05$). Sosyal Bilimler lisesinde eğitim goren katılımcıların bu değere sahip olma düzeyi ise Anadolu İmam Hatip lisesinde eğitim goren katılımcılardan anlamli düzeyde daha yuaksektir ($p<0,05$). Barışçıl olma insani değerinde, Anadolu, Sosyal Bilimler, Spor, Mesleki ve Teknik Anadolu liselerinde eğitim goren katılımcıların bu değere sahip olma düzeyi Güzel Sanatlar lisesinde eğitim goren katılımcılardan anlamli düzeyde daha yuaksektir ($p<0,05$). Sosyal Bilimler ve Spor liselerinde eğitim goren katılımcıların bu değere sahip olma düzeyi ise Fen lisesinde eğitim goren katılımcılardan anlamli düzeyde daha yuaksektir ($p<0,05$). Spor lisesinde eğitim goren katılımcıların bu değere sahip olma düzeyi de Mesleki ve Teknik Anadolu lisesinde eğitim goren katılımcılardan anlamli düzeyde daha yuaksektir ($p<0,05$). Saygı insani değerinde, Anadolu, Spor, Mesleki ve Teknik Anadolu liselerinde eğitim goren katılımcıların bu değere sahip olma düzeyi Fen lisesinde eğitim goren katılımcılardan anlamli düzeyde daha yuaksektir ($p<0,05$). Spor lisesinde eğitim goren katılımcıların bu değere sahip olma düzeyi ise Anadolu İmam Hatip, Güzel Sanatlar, Mesleki ve Teknik Anadolu liselerinde eğitim goren katılımcılardan anlamli düzeyde daha yuaksektir ($p<0,05$). Anadolu lisesinde eğitim goren katılımcıların bu değere sahip olma düzeyi de Anadolu İmam Hatip lisesinde eğitim goren katılımcılardan anlamli düzeyde daha yuaksektir ($p<0,05$). Dürüstlük insani değerinde Anadolu lisesi ve Spor lisesinde eğitim goren katılımcıların bu değere sahip olma düzeyi Güzel Sanatlar ile Mesleki ve Teknik Anadolu liselerinde eğitim goren katılımcılardan anlamli düzeyde daha yuaksektir ($p<0,05$). Fen, Sosyal Bilimler, Anadolu İmam Hatip ile Mesleki ve Teknik Anadolu liselerinde eğitim goren katılımcıların bu değere sahip olma düzeyi Güzel Sanatlar lisesinde eğitim goren katılımcılardan anlamli düzeyde daha yuaksektir ($p<0,05$). Hoşgörü insani değerinde, Spor lisesinde eğitim goren katılımcıların bu değere sahip olma düzeyi Anadolu, Fen, Güzel Sanatlar ile Mesleki ve Teknik Anadolu liselerinde eğitim goren katılımcılardan anlamli düzeyde daha

yüksektir ($p<0,05$). Anadolu İmam Hatip lisesinde eğitim gören katılımcıların bu değere sahip olma düzeyi ise Sosyal Bilimler ve Güzel Sanatlar liselerinde eğitim gören katılımcılardan anlamlı düzeyde daha yüksektir ($p<0,05$). Fen lisesinde eğitim gören katılımcıların bu değere sahip olma düzeyi de Mesleki ve Teknik Anadolu lisesinde eğitim gören katılımcılardan anlamlı düzeyde daha yüksektir.

Tablo 28. Katılımcıların İnsani Değerler Ölçeği Alt Boyut Puanlarının Cinsiyetlerine Göre Karşılaştırılması

Alt boyutlar	Cinsiyet	N	X	Ss	Sıra ort.	Sıra top.	U	p
Sorumluluk	Kadın	715	26,79	4,423	702,70	502433,0	210422,0	,012
	Erkek	639	26,16	4,838	649,30	414902,0		
Dostluk / Arkadaşlık	Kadın	715	28,27	4,977	716,67	512417,5	200437,5	,000
	Erkek	639	27,25	5,220	633,67	404917,5		
Barışçıl olma	Kadın	715	25,72	4,576	710,87	508274,0	204581,0	,001
	Erkek	639	24,85	5,125	640,16	409061,0		
Saygı	Kadın	715	26,95	4,833	697,45	498677,5	214177,5	,047
	Erkek	639	26,34	5,103	655,18	418657,5		
Dürüstlük	Kadın	715	25,33	3,886	671,27	479961,0	223991,0	,534
	Erkek	639	25,47	4,397	684,47	437374,0		
Hoşgörü	Kadın	715	23,25	4,428	654,90	468250,0	212280,0	,024
	Erkek	639	23,89	4,855	702,79	449085,0		

Tablo incelendiğinde, katılımcıların cinsiyetlerine göre dürüstlük insani değerine sahip olma seviyelerinin istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir ($p>0,05$). Sorumluluk, dostluk/arkadaşlık, barışçıl olma ve saygı değerlerine kadın katılımcıların istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha fazla sahip olduğu ($p<0,05$), erkek katılımcıların da hoşgörü değerine istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha fazla sahip olduğu ($p<0,05$) görülmektedir.

Tablo 29. Katılımcıların İnsani Değerler Ölçeği Alt Boyut Puanlarının Yaş Gruplarına Göre Karşılaştırılması

Alt boyutlar	Yaş grubu	N	X	Ss	Sıra ort.	χ^2	p
Sorumluluk	14	221	26,40	4,586	669,47	2,567	,633
	15	351	26,57	4,425	677,80		
	16	343	26,24	4,887	659,78		
	17	333	26,83	4,514	704,93		
	17+	106	26,21	4,931	664,44		
Dostluk / Arkadaşlık	14	221	27,47	5,257	655,11	2,600	,627
	15	351	27,93	4,909	684,42		
	16	343	28,05	5,048	696,52		
	17	333	27,83	5,018	677,21		
	17+	106	27,03	5,945	640,63		
Barışçıl olma	14	221	25,52	4,898	693,65	,702	,951
	15	351	25,33	4,692	680,95		
	16	343	25,31	4,906	671,99		
	17	333	25,26	4,875	674,29		
	17+	106	24,94	5,191	660,32		
Saygı	14	221	26,68	4,926	677,70	1,306	,860
	15	351	26,64	4,751	671,04		
	16	343	26,56	5,030	665,97		
	17	333	26,84	5,055	697,69		
	17+	106	26,53	5,365	672,36		
Dürüstlük	14	221	25,19	4,286	645,45	2,458	,652
	15	351	25,34	3,895	672,06		
	16	343	25,47	4,331	688,79		
	17	333	25,53	4,009	684,31		
	17+	106	25,35	4,371	704,40		
Hoşgörü	14	221	23,52	4,656	671,37	3,426	,489
	15	351	23,43	4,422	675,33		
	16	343	23,82	4,926	705,60		
	17	333	23,56	4,594	669,37		
	17+	106	23,13	4,590	632,09		

Tablo incelendiğinde, katılımcıların yaş gruplarına göre sorumluluk, dostluk/arkadaşlık, barışçıl olma, saygı, dürüstlük, hoşgörü insani değerine sahip olma seviyelerinin istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı ($p>0,05$) görülmektedir.

Tablo 30. Katılımcıların İnsani Değerler Ölçeği Alt Boyut Puanlarının Sınıf Düzeylerine Göre Karşılaştırılması

Alt boyutlar	Sınıf düzeyi	N	X	Ss	Sıra ort.	χ^2	p	Gruplar arası farklar
Sorumluluk	9	346	26,10	4,812	649,78	6,214	,102	-
	10	459	26,57	4,516	676,27			
	11	281	26,90	4,908	725,20			
	12	268	26,46	4,267	665,38			
Dostluk / Arkadaşlık	9	346	27,41	5,438	656,85	2,723	,436	-
	10	459	28,18	4,752	699,40			
	11	281	27,85	5,090	679,61			
	12	268	27,56	5,295	664,45			
Barışçıl olma	9	346	25,19	4,851	672,45	,641	,887	-
	10	459	25,46	4,877	685,17			
	11	281	25,43	4,819	684,15			
	12	268	25,08	4,901	663,92			
Saygı	9	346	26,47	4,998	662,91	1,515	,679	-
	10	459	26,72	4,831	677,51			
	11	281	26,91	5,026	700,55			
	12	268	26,56	5,120	672,14			
Dürüstlük	9	346	25,03	4,219	637,36	5,397	,145	-
	10	459	25,46	4,118	685,31			
	11	281	25,69	4,244	704,67			
	12	268	25,46	3,922	687,46			
Hoşgörü	9	346	23,02	4,567	630,80	15,338	,002	1<2, 1<3, 2>4, 3>4
	10	459	23,93	4,695	716,87			
	11	281	23,96	4,676	712,69			
	12	268	23,17	4,546	633,46			

Tablo incelendiğinde, katılımcıların eğitim gördükleri sınıf düzeylerine göre sorumluluk, dostluk / arkadaşlık, barışçıl olma, saygı, dürüstlük insani değerine sahip olma seviyelerinin istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı ($p>0,05$), hoşgörü insani değerine sahip olma düzeylerinin ise istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı ($p<0,05$) görülmektedir. 10.sınıf ve 11.sınıfta bulunan katılımcıların hoşgörü insani değerine sahip olma düzeyi 9.sınıf ve 12.sınıftaki katılımcılardan istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksektir ($p<0,05$).

Tablo 31. Katılımcıların İnsani Değerler Ölçeği Alt Boyut Puanlarının Haftalık Beden Eğitimi Dersi Alma Süresine Göre Karşılaştırılması

Alt boyutlar	Ders süresi (saat)	N	X	Ss	Sıra ort.	χ^2	p	Gruplar arası farklar
Sorumluluk	2 zorunlu	462	26,54	4,660	685,59	12,749	,026	1<6, 2<6, 3<6, 4<6
	1 sorunlu	426	26,05	4,761	645,23			
	Ders almıyor	112	26,29	4,622	655,59			
	2 zorunlu + 2 seçmeli	216	26,61	4,405	671,83			
	2 zorunlu + 1 seçmeli	18	28,06	3,244	824,97			
	Diğer	120	27,68	4,465	769,43			
Dostluk / Arkadaşlık	2 zorunlu	462	27,80	5,367	686,91	15,065	,010	2<4, 2<6, 3<4, 3<6
	1 zorunlu	426	27,44	5,003	644,09			
	Ders almıyor	112	26,92	5,512	612,25			
	2 zorunlu + 2 seçmeli	216	28,40	4,663	717,91			
	2 zorunlu + 1 seçmeli	18	27,28	3,357	595,00			
	Diğer	120	28,81	4,949	760,42			
Barışçıl olma	2 zorunlu	462	25,57	4,949	704,07	12,647	,027	1<2, 2<6, 3<6, 4<6
	1 zorunlu	426	24,88	4,642	642,53			
	Ders almıyor	112	25,09	5,061	649,08			
	2 zorunlu + 2 seçmeli	216	25,09	4,971	657,11			
	2 zorunlu + 1 seçmeli	18	25,28	4,612	668,28			
	Diğer	120	26,42	4,778	763,97			
Saygı	2 zorunlu	462	26,61	5,064	675,20	14,185	,014	1<6, 2<6, 3<6, 4<6, 5<6
	1 zorunlu	426	26,37	4,906	652,36			
	Ders almıyor	112	26,21	5,003	640,30			
	2 zorunlu + 2 seçmeli	216	26,83	5,019	693,28			
	2 zorunlu + 1 seçmeli	18	26,28	4,026	606,50			
	Diğer	120	28,09	4,653	792,57			
Dürüstlük	2 zorunlu	462	25,44	4,177	677,54	7,578	,181	-
	1 zorunlu	426	25,07	4,221	655,94			
	Ders almıyor	112	25,88	4,202	715,27			
	2 zorunlu + 2 seçmeli	216	25,34	3,893	676,28			
	2 zorunlu + 1 seçmeli	18	23,83	3,666	545,44			
	Diğer	120	26,31	3,940	740,65			
Hoşgörü	2 zorunlu	462	23,67	4,644	689,36	13,064	,023	1>2, 1<6, 2<6, 3<6, 4<6
	1 zorunlu	426	22,96	4,497	635,34			
	Ders almıyor	112	23,72	4,838	669,63			
	2 zorunlu + 2 seçmeli	216	23,60	4,590	683,47			
	2 zorunlu + 1 seçmeli	18	23,83	3,777	697,39			
	Diğer	120	24,93	4,925	775,12			

Tablo incelendiğinde, katılımcıların haftalık aldıkları beden eğitimi ders saatine göre, dürüstlük insani değerine sahip olma seviyelerinin, istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir ($p>0,05$). Ancak sorumluluk, dostluk/arkadaşlık, barışçıl olma, saygı ve hoşgörü insani değerlerine sahip olma düzeylerinin ise haftalık aldıkları beden eğitimi ders saatine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı ($p<0,05$) görülmektedir. Sorumluluk ile barışçıl olma insani değerlerinde, diğer saatlerde beden

eğitimi dersi alan katılımcıların bu iki değere 2 saat zorunlu ders alan, 1 saat zorunlu ders alan, ders almayan, 2 saat zorunlu + 2 saat seçmeli ders alan katılımcılardan istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha fazla sahip olduğu görülmektedir ($p<0,05$). Dostluk / arkadaşlık insani değerinde, 2 saat zorunlu + 2 saat seçmeli dersi alan ve diğer saatlerde dersi alan katılımcıların bu insani değeri 1 saat zorunlu ders alan ve ders almayan katılımcılardan istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha fazla sahip olduğu görülmektedir ($p<0,05$). Saygı insani değerine, diğer saatlerde (6 saat ve üzeri) beden eğitimi dersi alan katılımcıların, bu değere 2 saat zorunlu ders alan, 1 saat zorunlu ders alan, beden eğitimi dersi almayan, 2 saat zorunlu + 2 saat seçmeli ders alan, 2 saat zorunlu +1 saat seçmeli dersi alan katılımcılardan istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha fazla sahip olduğu görülmektedir ($p<0,05$). Hoşgörü insani değerinde, diğer saatlerde (6 saat ve üzeri) beden eğitimi dersi alan katılımcıların bu değere 2 saat zorunlu ders alan, 1 saat zorunlu ders alan, ders almayan, 2 saat zorunlu + 2 saat seçmeli ders alan katılımcılardan istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha fazla sahip olduğu görülmektedir ($p<0,05$). Hoşgörü değerine bir de 2 saat zorunlu ders alan katılımcıların 1 saat zorunlu ders alan katılımcılardan daha fazla sahip olduğu ($p<0,05$) görülmektedir.

Tablo 32. Katılımcıların İnsani Değerler lęeđi Alt Boyut Puanlarının Okullarında Spor Salonu Olması Durumuna Göre Karşılaştırılması

Alt boyutlar	Salon var mı	N	X	Ss	Sıra ort.	Sıra top.	U	p
Sorumluluk	Evet	362	26,72	4,534	684,74	247875,5	176931,5	,680
	Hayır	992	26,41	4,668	674,86	669459,5		
Dostluk / Arkadaşlık	Evet	362	27,74	5,082	670,32	242656,5	176953,5	,683
	Hayır	992	27,81	5,131	680,12	674678,5		
Barışçıl olma	Evet	362	25,31	4,903	667,18	241519,0	175816,0	,557
	Hayır	992	25,31	4,847	681,27	675816,0		
Saygı	Evet	362	26,81	5,039	683,63	247475,5	177331,5	,727
	Hayır	992	26,61	4,945	675,26	669859,5		
Dürüstlük	Evet	362	25,67	4,333	687,04	248709,0	176098,0	,586
	Hayır	992	25,30	4,057	674,02	668626,0		
Hoşgörü	Evet	362	24,08	4,813	707,01	255937,0	168870,0	,093
	Hayır	992	23,36	4,568	666,73	661398,0		

Tablo incelendiğinde, katılımcıların okullarında spor salonu olup olmaması durumuna göre sorumluluk, dostluk / arkadaşlık, barışçıl olma, saygı, dürüstlük, hoşgörü insani

değerine sahip olma seviyelerinin istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı ($p>0,05$) görülmektedir.

Tablo 33. Katılımcıların İnsani Değerler Ölçeği Alt Boyut Puanlarının Okullarının Bahçesinde Spor Yapacak Yeterli Alan Olması Durumuna Göre Karşılaştırılması

Alt boyutlar	Yeterli alan var mı	N	X	Ss	Sıra ort.	Sıra top.	U	p
Sorumluluk	Evet	987	26,62	4,527	685,17	676259,5	173547,5	,236
	Hayır	367	26,16	4,897	656,88	241075,5		
Dostluk / Arkadaşlık	Evet	987	27,80	5,050	676,09	667304,0	179726,0	,828
	Hayır	367	27,76	5,298	681,28	250031,0		
Barışçıl olma	Evet	987	25,40	4,814	684,37	675474,0	174333,0	,288
	Hayır	367	25,07	4,980	659,02	241861,0		
Saygı	Evet	987	26,82	4,901	689,71	680748,0	169059,0	,059
	Hayır	367	26,25	5,132	644,65	236587,0		
Dürüstlük	Evet	987	25,53	4,133	691,52	682534,5	167272,5	,030
	Hayır	367	25,04	4,122	639,78	234800,5		
Hoşgörü	Evet	987	23,73	4,596	689,95	680984,0	168823,0	,054
	Hayır	367	23,07	4,742	644,01	236351,0		

Tablo incelendiğinde, katılımcıların okullarının bahçelerinde spor yapacak yeterli alan olması durumuna göre sorumluluk, dostluk/arkadaşlık, barışçıl olma, saygı ve hoşgörü insani değerlerine sahip olma seviyelerinin istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir ($p>0,05$). Dürüstlük insani değerine okullarında spor yapacak yeterli alan bulunan katılımcıların istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha fazla sahip olduğu görülmektedir ($p<0,05$).

Tablo 34. Katılımcıların İnsani Değerler Ölçeği Alt Boyut Puanlarının Okullarında Spor Yapacak Yeterli Spor Malzemesi (Top, File, Minder vb) Olması Durumuna Göre Karşılaştırılması

Alt boyutlar	Yeterli malzeme var mı	N	X	Ss	Sıra ort.	Sıra top.	U	p
Sorumluluk	Evet	1167	26,50	4,640	678,75	792103,5	107653,5	,768
	Hayır	187	26,47	4,599	669,69	125231,5		
Dostluk / Arkadaşlık	Evet	1167	27,83	5,113	680,74	794419,0	105338,0	,446
	Hayır	187	27,53	5,141	657,30	122916,0		
Barışçıl olma	Evet	1167	25,28	4,772	674,83	787524,5	105996,5	,529
	Hayır	187	25,49	5,391	694,17	129810,5		
Saygı	Evet	1167	26,71	4,956	681,80	795660,5	104096,5	,311
	Hayır	187	26,38	5,059	650,67	121674,5		
Dürüstlük	Evet	1167	25,40	4,092	680,97	794687,5	105069,5	,414
	Hayır	187	25,36	4,399	655,87	122647,5		
Hoşgörü	Evet	1167	23,51	4,588	674,29	786896,0	105368,0	,449
	Hayır	187	23,79	4,984	697,53	130439,0		

Tablo incelendiğinde, katılımcıların okullarında yeterli spor malzemesi olup olmaması durumuna göre sorumluluk, dostluk/arkadaşlık, barışçıl olma, saygı, dürüstlük, hoşgörü insani değerine sahip olma seviyelerinin istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir ($p>0,05$).

Tablo 35. Katılımcıların İnsani Değerler Ölçeği Alt Boyut Puanlarının Spor ve Egzersiz Yapma Durumuna Göre Karşılaştırılması

Alt boyutlar	Spor / egzersiz durumu	N	X	Ss	Sıra ort.	χ^2	p	Gruplar arası farklar
Sorumluluk	Hayır	547	26,22	4,565	653,35	5,200	,074	-
	Lisanslı sporcu	512	26,82	4,742	707,39			
	Egzersiz yapan	295	26,45	4,546	670,41			
Dostluk / Arkadaşlık	Hayır	547	27,69	4,992	665,37	1,562	,458	-
	Lisanslı sporcu	512	27,96	5,187	694,29			
	Egzersiz yapan	295	27,67	5,229	670,85			
Barışçıl olma	Hayır	547	25,33	4,645	676,23	,141	,932	-
	Lisanslı sporcu	512	25,36	5,005	682,14			
	Egzersiz yapan	295	25,18	5,008	671,81			
Saygı	Hayır	547	26,32	5,058	649,63	6,318	,042	1<2
	Lisanslı sporcu	512	27,07	4,907	709,73			
	Egzersiz yapan	295	26,60	4,878	673,25			
Dürüstlük	Hayır	547	25,33	3,939	678,75	,775	,679	-
	Lisanslı sporcu	512	25,57	4,236	685,76			
	Egzersiz yapan	295	25,23	4,310	660,84			
Hoşgörü	Hayır	547	23,27	4,333	656,53	3,279	,194	-
	Lisanslı sporcu	512	23,83	4,882	699,96			
	Egzersiz yapan	295	23,59	4,763	677,40			

Tablo incelendiğinde, katılımcıların lisanslı spor yapma, spor yapmama ve egzersiz yapma durumlarına göre sorumluluk, dostluk/arkadaşlık, barışçıl olma, dürüstlük ve hoşgörü insani değerlerine sahip olma seviyelerinin istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir ($p>0,05$). Saygı insani değerine sahip olma düzeylerinin ise lisanslı spor yapma ve egzersiz yapma durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir ($p<0,05$). Lisanslı olarak spor yapan katılımcıların saygı insani değerine sahip olma düzeyi spor yapmayan katılımcılardan istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksektir ($p<0,05$).

Tablo 36. Katılımcıların İnsani Değerler Ölçeği Alt Boyut Puanlarının Yaptıkları Spor Türüne Göre Karşılaştırılması

Alt boyutlar	Spor türü	N	X	Ss	Sıra ort.	Sıra top.	U	p
Sorumluluk	Takım Sporları	539	26,85	4,627	411,99	222062,0	67920,0	,166
	Bireysel Sporlar	268	26,36	4,751	387,93	103966,0		
Dostluk / Arkadaşlık	Takım Sporları	539	28,06	5,203	414,36	223339,5	66642,5	,073
	Bireysel Sporlar	268	27,44	5,181	383,17	102688,5		
Barışçıl olma	Takım Sporları	539	25,50	5,055	413,27	222753,0	67229,0	,108
	Bireysel Sporlar	268	24,88	4,881	385,35	103275,0		
Saygı	Takım Sporları	539	27,29	4,839	422,53	227743,0	62239,0	,001
	Bireysel Sporlar	268	26,10	4,927	366,74	98285,0		
Dürüstlük	Takım Sporları	539	25,62	4,322	413,01	222611,0	67371,0	,118
	Bireysel Sporlar	268	25,09	4,127	385,88	103417,0		
Hoşgörü	Takım Sporları	539	23,95	4,841	413,47	222862,5	67119,5	,101
	Bireysel Sporlar	268	23,32	4,811	384,95	103165,5		

Tablo incelendiğinde, lisanslı olarak spor yapan ve egzersiz yapan katılımcılarda, katılımcıların yaptıkları spor türüne göre sorumluluk, dostluk/arkadaşlık, barışçıl olma, dürüstlük, hoşgörü insani değerlerine sahip olma seviyelerinin istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir ($p>0,05$). Saygı insani değerine ise takım sporu yapan katılımcıların istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha fazla sahip olduğu görülmektedir ($p<0,05$).

Tablo 37. Katılımcıların İnsani Değerler Ölçeği Alt Boyut Puanlarının Katılımcıların Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Cinsiyetlerine Göre Karşılaştırılması

Alt boyutlar	Cinsiyet	N	X	Ss	Sıra ort.	Sıra top.	U	p
Sorumluluk	Kadın	424	26,57	4,665	685,92	290830,5	193589,5	,592
	Erkek	930	26,46	4,620	673,66	626504,5		
Dostluk / Arkadaşlık	Kadın	424	28,24	5,066	714,94	303134,0	181286,0	,017
	Erkek	930	27,58	5,129	660,43	614201,0		
Barışçıl olma	Kadın	424	25,51	4,915	692,94	293806,0	190614,0	,326
	Erkek	930	25,22	4,835	670,46	623529,0		
Saygı	Kadın	424	26,65	5,170	679,59	288145,5	196274,5	,894
	Erkek	930	26,67	4,878	676,55	629189,5		
Dürüstlük	Kadın	424	25,34	3,974	670,86	284446,5	194346,5	,672
	Erkek	930	25,42	4,207	680,53	632888,5		
Hoşgörü	Kadın	424	23,28	4,590	660,74	280154,5	190054,5	,286
	Erkek	930	23,68	4,666	685,14	637180,5		

Tablo incelendiğinde, katılımcıların beden eğitimi öğretmenlerinin cinsiyetine göre katılımcıların sorumluluk, barışçıl olma, saygı, dürüstlük, hoşgörü insani değerlerine sahip olma seviyelerinin istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir ($p>0,05$). Ancak dostluk/arkadaşlık insani değerine beden eğitimi öğretmeni kadın olan katılımcıların istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha fazla sahip olduğu görülmektedir ($p<0,05$).

Tablo 38. Katılımcıların İnsani Değerler Ölçeği Alt Boyut Puanlarının Katılımcıların Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Mesleki Kıdemlerine Göre Karşılaştırılması

Alt boyutlar	Mesleki kıdem	N	X	Ss	Sıra ort.	χ^2	p	Gruplar arası farklar
Sorumluluk	0-5 yıl	35	27,14	3,751	737,50	7,511	,185	-
	6-10 yıl	73	26,44	4,758	675,14			
	11-15 yıl	400	26,47	4,329	668,21			
	16-20 yıl	574	26,36	4,732	663,19			
	21-25 yıl	156	27,17	4,843	751,12			
	25+ yıl	116	26,18	5,005	664,70			
Dostluk / Arkadaşlık	0-5 yıl	35	29,23	3,781	772,94	15,990	,007	1>2, 2<5, 2<6, 3<5, 3<6, 4<5, 4<6
	6-10 yıl	73	27,10	5,223	619,59			
	11-15 yıl	400	27,56	4,987	654,20			
	16-20 yıl	574	27,61	5,073	660,29			
	21-25 yıl	156	28,57	5,328	752,08			
	25+ yıl	116	28,42	5,603	750,36			
Barışçıl olma	0-5 yıl	35	25,69	3,644	709,09	4,033	,545	-
	6-10 yıl	73	24,95	4,793	645,06			
	11-15 yıl	400	25,35	4,666	682,85			
	16-20 yıl	574	25,33	5,023	678,46			
	21-25 yıl	156	25,65	5,148	708,59			
	25+ yıl	116	24,72	4,688	623,39			
Saygı	0-5 yıl	35	28,37	4,400	824,27	12,967	,024	1>3, 1>4, 1>6, 4<5
	6-10 yıl	73	26,64	5,037	677,79			
	11-15 yıl	400	26,73	4,672	679,66			
	16-20 yıl	574	26,36	5,031	649,08			
	21-25 yıl	156	27,42	5,136	746,96			
	25+ yıl	116	26,41	5,420	672,76			
Dürüstlük	0-5 yıl	35	25,43	2,682	679,06	7,532	,184	-
	6-10 yıl	73	25,89	4,122	726,20			
	11-15 yıl	400	25,23	3,773	658,39			
	16-20 yıl	574	25,47	4,258	681,00			
	21-25 yıl	156	25,83	4,773	731,78			
	25+ yıl	116	24,69	4,106	621,98			
Hoşgörü	0-5 yıl	35	21,26	3,799	496,61	17,527	,004	1<2, 1<3, 1<4, 1<5, 3<5, 5>6
	6-10 yıl	73	24,23	4,502	725,29			
	11-15 yıl	400	23,53	4,320	667,84			
	16-20 yıl	574	23,57	4,862	682,02			
	21-25 yıl	156	24,44	4,703	750,93			
	25+ yıl	116	22,60	4,532	614,22			

Tablo incelendiğinde, katılımcıların beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki kıdemine göre katılımcıların sorumluluk, barışçıl olma, dürüstlük insani değerlerine sahip olma seviyelerinin istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir ($p>0,05$). Ancak dostluk/arkadaşlık, saygı ve hoşgörü insani değerine sahip olma düzeyinin katılımcıların beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki kıdemine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir ($p<0,05$).

Dostluk/arkadaşlık insani değerinde, beden eğitimi öğretmeninin mesleki kıdemi 0-5 yıl, 21-25 yıl ve 25+ yıl olan katılımcıların bu değere beden eğitimi öğretmeninin mesleki kıdemi 6-10 yıl olan katılımcılardan istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha fazla sahip olduğu görülmektedir ($p<0,05$). Beden eğitimi öğretmeninin mesleki kıdemi 21-25 yıl ve 25+ yıl olan katılımcıların bu değere beden eğitimi öğretmeninin mesleki kıdemi 11-15 yıl ve 16-20 yıl olan katılımcılardan istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha fazla sahip olduğu görülmektedir ($p<0,05$). Saygı insani değerinde, beden eğitimi öğretmeninin mesleki kıdemi 0-5 yıl olan katılımcıların bu değere öğretmeninin mesleki kıdemi 11-15 yıl, 16-20 yıl ve 25+ yıl olan katılımcılardan istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha fazla sahip olduğu görülmektedir ($p<0,05$). Beden eğitimi öğretmeninin mesleki kıdemi 21-25 yıl olan katılımcıların ise bu değere öğretmeninin mesleki kıdemi 16-20 yıl olan katılımcılardan istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha fazla sahip olduğu görülmektedir ($p<0,05$). Hoşgörü insani değerinde, öğretmeninin mesleki kıdemi 6-10 yıl, 11-15 yıl, 16-20 yıl ve 21-25 yıl olan katılımcıların bu değere öğretmeninin mesleki kıdemi 0-5 yıl olan katılımcılardan istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha fazla sahip olduğu görülmektedir ($p<0,05$). Beden eğitimi öğretmeninin mesleki kıdemi 21-25 yıl olan katılımcıların bu değere, öğretmeninin mesleki kıdemi 11-15 yıl ve 25+ yıl olan katılımcılardan istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha fazla sahip olduğu görülmektedir ($p<0,05$).

Tablo 39. Katılımcıların İnsani Değerler Ölçeği Alt Boyut Puanlarının Katılımcıların Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Eğitim Düzeylerine Göre Karşılaştırılması

Alt boyutlar	Eğitim düzeyi	N	X	Ss	Sıra ort.	Sıra top.	U	p
Sorumluluk	Lisans	814	26,36	4,551	662,85	539558,0	207853,0	,090
	Lisansüstü	540	26,69	4,751	699,59	377777,0		
Dostluk / Arkadaşlık	Lisans	814	27,81	5,051	677,45	551445,0	219740,0	,995
	Lisansüstü	540	27,76	5,217	677,57	365890,0		
Barışçıl olma	Lisans	814	25,21	4,866	671,15	546320,0	214615,0	,463
	Lisansüstü	540	25,45	4,853	687,06	371015,0		
Saygı	Lisans	814	26,56	4,998	667,90	543667,5	211962,5	,266
	Lisansüstü	540	26,83	4,927	691,98	373667,5		
Dürüstlük	Lisans	814	25,28	4,037	669,07	544623,0	212918,0	,328
	Lisansüstü	540	25,57	4,275	690,21	372712,0		
Hoşgörü	Lisans	814	23,17	4,615	645,99	525832,0	194127,0	,000
	Lisansüstü	540	24,12	4,634	725,01	391503,0		

Tablo incelendiğinde, katılımcıların beden eğitimi öğretmenlerinin eğitim düzeyine göre sorumluluk, dostluk/arkadaşlık, barışçıl olma, saygı, dürüstlük insani değerlerine sahip olma seviyelerinin istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir ($p>0,05$). Ancak hoşgörü insani değerine, beden eğitimi öğretmeni lisansüstü eğitim mezunu olan katılımcıların istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha fazla sahip olduğu görülmektedir ($p<0,05$).

Tablo 40. Katılımcıların Yapılandırıcı Yaklaşım Algıları İle İnsani Değerleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

		Oyunlar / beceriler	Kişisel ilgi	Sosyal iş birliği
Sorumluluk	r	,344**	,344**	,327**
	p	,000	,000	,000
	N	1354	1354	1354
Dostluk / Arkadaşlık	r	,261**	,245**	,243**
	p	,000	,000	,000
	N	1354	1354	1354
Barışçıl olma	r	,219**	,205**	,233**
	p	,000	,000	,000
	N	1354	1354	1354
Saygı	r	,292**	,286**	,298**
	p	,000	,000	,000
	N	1354	1354	1354
Dürüstlük	r	,236**	,245**	,242**
	p	,000	,000	,000
	N	1354	1354	1354
Hoşgörü	r	,214**	,202**	,227**
	p	,000	,000	,000
	N	1354	1354	1354

Tablo incelendiğinde, katılımcıların sorumluluk insani değeri ile oyunlar/beceriler algısı düzeyleri arasında pozitif ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunduğu görülmektedir. Katılımcıların dostluk/arkadaşlık, barışçıl olma, saygı, dürüstlük ve hoşgörü insani değerleri ile oyunlar/beceriler, kişisel ilgi ve sosyal iş birliği algısı düzeyleri arasında pozitif ve düşük düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.

4.2 NİTEL VERİLERDEN ELDE EDİLEN BULGULAR

Araştırmamızın nitel bölümünde katılımcılardan elde edilen veriler incelendiğinde önce betimsel bir analiz yapma gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Katılımcıların dürüstlük, saygı, barışçıl olma, sorumluluk, hoşgörü ve dostluk/arkadaşlık değerlerini belirlemeye yönelik 10 adet örnek olay sorusunun içerik analizi tablolar altında yapılmıştır. Bazı örnek olay soruları birden çok değeri ele alacak şekilde hazırlanmıştır.

4.2.1 Dürüstlük Değeri Örnek Olay Soru ve Analizleri

Dürüstlük değeri, beden eğitimi dersinde yer alan önemli değerlerden birisidir. Dürüstlük değeri ile ilgili iki örnek olay sorusu ele alınmıştır. İlk olarak aşağıdaki örnek olayın analizi yapılmıştır: *Beden eğitimi dersinde kullanılan spor malzemelerinden birisine istemeyerek zarar verdin. Örneğin voleybol topuna ayağınla çok sert vurdun ve top sivri bir cisme gelerek patladı ama bunu senden başka gören olmadı. Sizi voleybol topuna ayakla vurulmaması konusunda sürekli uyarın beden eğitimi öğretmeniniz sınıfı bir araya topladı ve topu kimin patlattığını sordu. Kimin yaptığının söylenmediği takdirde bütün sınıfa ceza vereceğini belirtti. Bu durumda ne yaparsın?* Bu örnek olay doğrultusunda yapılan analizler Tablo 41’de sunulmuştur.

Tablo 41. Dürüstlük Değeri Boyutunda Hazırlanmış 9 No.lu Örnek Olay Sorusuna İlişkin Bulgular

Tema	No	Kod	f	Toplam
Dürüst Davranış Sergileme	1	İlk anda söyledim	21	40
	2	Benim yüzümden başkasının ceza almasını istemem	6	
	3	Söylemezsem vicdanen rahatsız olurum	5	
	4	Topun yenisini alırdım	4	
	5	Kendi hatamın cezasını kendim çekerim	2	
	6	Yalancı durumuna düşmek istemem	1	
	7	O topta herkesin hakkı var	1	
Dürüst Olmayan Davranış Sergileme	1	Babam kızar diye ilk anda söylemezdim	1	2
	2	Nasıl da kimse bilmiyor, sınıfa ceza olmayacaksa söylemem	1	

Tablo 41’de dürüstlük değeri boyutuyla ilgili hazırlanmış yukarıdaki 9 No.lu örnek olay sorusuna verilen cevaplar incelendiğinde katılımcı grubun büyük çoğunluğu (21) ilk anda söylerim diyerek “*Dürüst davranış sergileme*” eğiliminde olduklarını göstermişlerdir. 2 katılımcı ilk anda söylemeyeceklerini, fakat sınıfa ceza verildiği takdirde söylerim diyerek “*Dürüst olmayan davranış sergileme*” eğiliminde olduklarını ortaya koymuşlardır. Katılımcıların cevapları incelendiğinde, bazı katılımcıların “*k2:Benim yüzümden başkasının ceza almasını istemem.*”, “*k3:Söylemezsem vicdanen rahatsız olurum.*”, “*k4:Topun yenisini alırdım.*”, “*k5:Kendi hatamın cezasını kendim çekerim.*” şeklindeki söylemleri, Rokeach’ın amaç değerler içinde belirttiği “*İç Huzur*” değerine işaret etmektedir (bkz. Şekil 2). Dürüst olmayan davranış sergileme eğiliminde olan ve ilk anda söylemem ama sınıfa ceza verilecekse söylerim diyen katılımcılardan EMT “*k1:Babam kızar diye söylemezdim.*” diyerek kendi gerekçesini ortaya koymuştur. EBÇ ise “*k2:Nasıl da kimse bilmiyor, sınıfa ceza olmayacaksa söylemem.*” ifadesini kullanmaktadır.

Diyalog 1. Dürüstlük Değeri Örnek Olay Sorusu Üzerine -1

(1)AÖ: -Beden eğitimi dersinde kullanılan spor malzemelerinden birisine istemeyerek zarar verdin. Örneğin voleybol topuna ayağınla çok sert vurdun ve top sivri bir cisme gelerek patladı ama bunu senden başka gören olmadı. Sizi voleybol topuna ayakla vurulmaması konusunda sürekli uyararak beden eğitimi öğretmeniniz sınıfı bir araya topladı ve topu kimin patlattığını sordu. Kimin

yaptığının söylenmediği takdirde bütün sınıfa ceza vereceğini belirtti. Bu durumda ne yaparsın?

(2)**EFA:** - Hocam hani bütün sınıfa ceza verilecek olursa ben çıkarım hani ben yaptım diye. Çünkü diğerlerinin hakkına girmek istemem benim yüzümden.

(3)**AÖ:-**Tamam. Peki öğretmen sınıfa ceza vereceğini söylemedi sadece sınıfa sordu. O zaman ne yaparsın?

(4)**EFA:** - Bir şey yapmayacağını bilirim yani kızmayacağını falan cevap veririm şey yapmam yani.

(5)**AÖ:-** Belki de kızacak.

(6)**EFA:** - Olsun ya yine söylerim hocam içim rahat etmez yani vicdan azabı sonuçta herkesin hakkı var o topta. [25.05.2018]

Yukarıdaki diyalogda EFA'nın "s7:Herkesin hakkı var o topta." söylemi dikkat çekmektedir ve Schwartz değer teorisine göre "evrenselcilik" değerine işaret etmektedir (Tablo 1).

Diyalog 2. Dürüstlük Değeri Örnek Olay Sorusu Üzerine -2

(1)**AÖ:** -Beden eğitimi dersinde kullanılan spor malzemelerinden birisine istemeyerek zarar verdin. Örneğin voleybol topuna ayağınla çok sert vurdun ve top sivri bir cisme gelerek patladı ama bunu senden başka gören olmadı. Sizi voleybol topuna ayakla vurulmaması konusunda sürekli uyarın beden eğitimi öğretmeniniz sınıfı bir araya topladı ve topu kimin patlattığını sordu. Kimin yaptığının söylenmediği takdirde bütün sınıfa ceza vereceğini belirtti. Bu durumda ne yaparsın?

(2)**EHK:** - Hocam voleybol topu dediğimiz şey 10 liralık şey yani 10 lira için tüm sınıfı yakmak ya da kendimi yalancı duruma düşürmektense bir tane voleybol topu almayı tercih ederim yani.

(3)**AÖ:-** Ama kimse görmedi senin yaptığını yalancı durumuna düşürmezsin herhalde o durumda kimse görmediyse?

(4)**EHK:** - İç vicdan...[17.05.2018]

EHK ile gerçekleşen yukarıdaki diyalog incelendiğinde katılımcının topun maddi değerine vurgu yapması, maddi değerinin yüksek olması durumunda katılımcının değer yargılarının değişebileceği anlamı taşımaktadır. Bu durum ile ilgili detaylı açıklama diyalog 4'ün altında verilmiştir.

Dürüstlük değeri ile ilgili hazırlanmış bir diğer örnek olay sorusu katılımcılara aktarılmıştır. Örnek olay: "Bir spor müsabakasının son anları oynanıyor. Örneğin

futbol branşında final maçı oynanıyor ve kazanan takım şampiyon olarak kupa kazanacak. Sen bu maçta oynuyorsun ve rakip ceza sahası içinde top sana geldi. Sen rakibi geçmek isterken ayağın çime takılarak yere düştün ve hakem penaltı verdi. Rakibin sana hiçbir müdahalesi yok ama sen penaltıyı atıp takımına kupayı kazandırabilirsin ve maçın kahramanı olabilirsin. Bu durumda ne yaparsın? Duruma verilen yanıtlar Tablo 42’de analiz edilmiştir.

Tablo 42. Dürüstlük Değeri Boyutunda Hazırlanmış 3 No.lu Örnek Olay Sorusuna İlişkin Bulgular

Tema	No	Kod	f	Toplam	
Dürüst Davranış Sergileme	1	Kullanmam	8	15	
	2	Hakeme kendim düştüğümü söyledim	7		
	3	Penaltıyı dışarı vururum	3		
	4	Vicdanen rahatsız olurum	2		
	5	Ben dürüstlükten yanayım	1		
	6	Sporda hile olmaz	1		
Dürüst Olmayan Davranış Sergileme	<i>Tavrundan Rahatsız Değil</i>	1	Penaltıyı kullanırım	15	55
		2	Atmazsam taraftar ve takım arkadaşlarımla baskısı olur	6	
		3	Hakemin kararı	5	
		4	Hakem hatasıdır	4	
		5	Sonunda kupayı kazanmak var	1	
		6	Şampiyonluğu isterdim	1	
		7	Penaltıyı zaten iptal ettiremiyoruz	1	
		8	Maçlarda herkes kendini yere atıyor	1	
		9	Takımımı düşünmek zorundayım	1	
<i>Tavrundan Rahatsız</i>	1	Penaltıyı atardım ama kötü hissederdim	11	20	
	2	Atardım ama maç sonunda vicdan azabı duyardım	4		
	3	O psikolojiyle kullanılır	3		
	4	Aslında kullanmamam gerekir	1		
	5	Hakka girmiş oluruz ama futbolda herkes birbirinin hakkına giriyor	1		

Tablo 42’ye göre yukarıdaki örnek olay karşısında katılımcı grubun yarıdan fazlasının “k1:Penaltıyı kullanırım.” (15), diyerek “Dürüst olmayan davranış sergileme” eğiliminde oldukları görülmektedir. 8 katılımcının ise “k1:Kullanmam.” diye yanıtlayarak “dürüst davranış sergileme” eğiliminde oldukları görülmektedir. Dürüst davranış sergileme eğiliminde olan katılımcılar çoğunlukla “k1:Kullanmam.” ve “k2:Hakeme kendim düştüğümü söylerim.” ifadelerini kullanmışlardır. KGU ve

EBÇ'nin "k4:Vicdanen rahatsız olurum." söylemi Rokeach'ın amaç değerler içerisindeki "İç huzur" değerine denk gelmektedir (bkz. Şekil 2). Dürüst davranış sergileme eğiliminde olan katılımcılardan KDO'nun "k5:Ben dürüstlükten yanayım.", söylemi Rokeach'ın araç değerlerinden "dürüstlük" (bkz. Şekil 2), Schwartz'ın "evrenselcilik" (bkz. Tablo 1) ve Lee ve Cockman'ın ortaya koyduğu spora özgü değerlerden "dürüstlük" değerine (bkz. Tablo 2) işaret etmektedir. KHK'nın "k6:Sporda hile olmaz." söylemi Lee ve Cockman'a göre kendini gerçekleştirmiş sporcu söylemidir (bkz. Tablo 2). Katılımcıların çoğunluğu "dürüst olmayan davranış sergileme" eğilimindedirler, ancak bu grup kendi içinde ikiye ayrılmaktadır. Dürüst olmayan davranış sergileme eğiliminde olan katılımcılardan bir grubun bu "tavrından rahatsız değil", bir grubun ise bu "tavrından rahatsız" olduğu ortaya çıkmaktadır. Tavrından rahatsız olmayan katılımcılar en çok "k2: Atmazsam taraftar ve takım arkadaşlarımdan baskısı olur." ifadesini kullanmışlardır. Bunun yanında "k3:Hakemin kararıdır.", "k4:Hakem hatasıdır." gibi söylemler, sıkça kullanılan söylemlerdir. Dürüst davranış sergilemediğinde rahatsızlık duyacağını belirten katılımcılardan KDMÇ ile gerçekleşen diyalog aşağıda verilmiştir.

Diyalog 3. Dürüstlük Değeri Örnek Olay Sorusu Üzerine -3

- (1)AÖ:-Bir spor müsabakasının son anları oynanıyor. Örneğin futbol branşında final maçı oynanıyor ve kazanan takım şampiyon olarak kupa kazanacak. Sen bu maçta oynuyorsun ve rakip ceza sahası içinde top sana geldi. Sen rakibi geçmek isterken ayağın çime takılarak yere düştün ve hakem penaltı verdi. Rakibin sana hiçbir müdahalesi yok ama sen penaltıyı atıp takımına kupayı kazandırabilirsin ve maçın kahramanı olabilirsin. Bu durumda ne yaparsın?
- (2)KDMÇ:- Dürüst olmak gerekirse hani o anki maç psikolojisiyle illaki kullanılır ama yani normal dışardan baktığımızda kullanmamamız gerekir.
- (3)AÖ:- Kullanmamak doğru diyorsun ama kullandım diyorsun. Neden?
- (4)KDMÇ:- Kupayı aaa almalı, hani bir şeyin ucuna kadar gelmişsin belki hak ederek belki hak etmeyerek alacağız ama hani o kadar çabanın da boşa gitmemesi gerektiğini düşünüyor olabilirim şu an
- (5)AÖ:- Peki haksız bir şekilde bir kupa kazanmak rahatsız eder mi kişiyi?
- (6)KDMÇ:-Eder
- (7)AÖ:- Eder ama gene de yapardım diyorsun öyle mi?
- (8)KDMÇ:- Yani o maç sırasında yapardım. [17.05.2018]

Katılımcılardan DMÇ ile yapılan görüşme diyalogu incelendiğinde KDMÇ'nin soruya cevap verirken dürüst davranacağını, ama maç sırasında o dürüst davranışı sergilemeyeceğini ifade ettiğini ve bir paradoks oluşturduğu görülmektedir. KDMÇ net bir ifadeyle *“k4:Aslında kullanmamam gerekir.”* diyerek yapılması gerekenin ne olduğunu söylemektedir. Burada katılımcının yapılması gereken doğru davranışı bildiği, ama bunu gerçekleştirmeyeceğini açıkça belirttiği görülmektedir. Tablo 40'taki söylemleri ve bu diyalog incelendiğinde şu söylenebilir: Katılımcıların bir kısmı yaptıkları hareketin yanlış olduğunu bile bile yine de yanlış olduğunu bildikleri eylemi gerçekleştirme eğilimindedirler. Burada ortaya çıkan durum toplumsal olarak yaşadığımız kültürel yozlaşmaya işaret etmektedir ve araştırmacıları ortaya çıkan bu durumun nedenleri üzerinde düşünmeye sevk etmektedir. Sosyal bilimlerde bir sonucun nedeni çoğu zaman birden çok ve birbirinden bağımsız çok farklı faktörleri bağlı gelişebilmektedir. Doğru davranışın ne olduğunun bilindiği halde davranışa dönüşmemesine sebep olabilecek bazı faktörler aşağıda verilmiştir.

Yıldıran'a göre günümüzde kural ihlalleri artık normal kabul edilmektedir. Üstelik bu durum artık profesyonel spora özgü bir durum da değildir. Artık kulüpler, gençlerin sosyalleşmelerine katkı sağlayan kurum olma özelliğini kaybetmektedirler. Pilz'in araştırmasına göre, gençlerin kulüplerde aktif spor yapma süreleri arttıkça, kural ihlalleri, faullü oynama, kendine ve takımına haksız avantaj sağlama çabalarını arttırdığı ve bunların *“akıllı bir taktik”* olarak değerlendirmeye başladıkları ortaya çıkmıştır. Bu anlayışın okul sporları için de geçerli olduğunu, Alman milli futbol oyuncusu Paul Breitner, şu şekilde ifade etmiştir: *“Gerek okul öğrencileri, gerekse profesyonel lig oyuncularını için geçerli olmak üzere, şurası açıktır ki; rakibin bir gol atmasına meydan vermemek için, onu her türlü araçla engellemek, eğer sportmence yollarla yapılamıyorsa, bunu mutlak bir faulle yapmak gerekir. Bir serbest vuruş, her zaman bir gole tercih edilir.”* (Yıldıran, 2004: 12).

Sportmenlikte rakiple işbirliği vardır ve yarışmanın amacı da sporcuların becerilerinin karşılaştırılmasıdır. Katılımcılar aynı zamanda kendilerine ve takımlarına haksız kazanç sağlayan hakem hatalarını kabul etmek ya da kabul etmemek durumuna karar vermek zorunda kalırlar. Çünkü bu kararlar hakem hatasından daha çok bizim kararlarımız ile ilgilidir (Simon, 1991; akt: Gürpınar, 2009).

Normal hayatta haksız kazanç elde etmek ne kadar kötü bir durum ise sporda haksız kazanç elde etmek de aynı derecede kötü bir durumdur. Hatta sporun temel prensipleriyle çelişen bu durum belki de “daha kötü bir durum” olarak değerlendirilmesi gereken bir durumdur. Ancak aşağıdaki diyalogda da görüleceği üzere sporda haksız kazanç elde etmenin katılımcılar tarafından normal bir durum olarak algılandığı anlaşılmaktadır.

Diyalog 4. Dürüstlük Değeri Örnek Olay Sorusu Üzerine -4

(1)**AÖ:**-Bir spor müsabakasının son anları oynanıyor. Örneğin futbol branşında final maçı oynanıyor ve kazanan takım şampiyon olarak kupa kazanacak. Sen bu maçta oynuyorsun ve rakip ceza sahası içinde top sana geldi. Sen rakibi geçmek isterken ayağın çime takılarak yere düştün ve hakem penaltı verdi. Rakibin sana hiçbir müdahalesi yok ama sen penaltıyı atıp takımına kupayı kazandırabilirsin ve maçın kahramanı olabilirsin. Bu durumda ne yaparsın?

(1)**EMT:** - İtiraz etmem verdiyse atarım.

(2)**AÖ:**-Penaltıyı kullanırdım diyorsun öyle mi?

(3) **EMT:** - Aynen.

(4)**AÖ:**-Peki haksız yere kazandığın penaltıyla maçı kazanmak nasıl hissettirir?

(5)**EMT:** -Hocam kötü hissettirir tabi hakka girmiş oluyoruz ama futbolda herkes birbirini hakkına giriyor.

(6)**AÖ:**-Sence gerçek maçlarda hakeme gidip de penaltı değildi ben kendim düştüm diyen oyuncu çıkar mı?

(7)**EMT:** -Milyonda bir. Çok nadir.

(8)**AÖ:**-Neden çok nadir çıkar?

(9)**EMT:** -Çünkü penaltı gol yüzdesi yüksek olduğu için. Korner olsa söylüyorlar mesela kornerlerde. Penaltıyı yani insan söylemiyor takım daha önde geliyor yani.

(10)**AÖ:**-İkisi de aynı şey aslında ha kornerde haksız kazanç elde etmişsin ha kornerde değil mi?

(11)**EMT:** - Aynı ama işte öyle düşünmüyorlar. [30.05.2018]

Diyalog incelendiğinde, EMT'nin doğruyu söylemediği takdirde başkasının hakkını yiyeceğini düşündüğü, fakat futbolda herkesin bunu yaptığı ve bunun sıradan hale geldiğini belirttiği görülmektedir. EMT'nin “Korner olsa söylüyorlar mesela kornerlerde.” ifadesi olayın başka bir boyutu ortaya koymaktadır. Burada penaltılarda gol yüzdesinin yüksek olmasından dolayı doğrunun söylenmediği, fakat köşe vuruşu ve taç atışlarının, penaltı kadar önemli olmadığı için doğrunun söylendiği vurgulanmıştır. Gerek bu söylem, gerekse tablo 41'in altında 9 No.lu örnek olay sorusuna verilen cevapları irdelerken karşılaşılan EHK'nin “Hocam voleybol topu dediğimiz şey 10

liralık şey yani 10 lira için tüm sınıfı yakmak ya da kendimi yalancı duruma düşürmektense, bir tane voleybol topu almayı tercih ederim yani.” ifadesi değer yargılarını etkileyen faktörleri ortaya çıkarmaktadır. Yani sonunda elde edilen şeyin kıymeti dürüstlüğü etkileyen unsurlardan birisi olarak öne çıkmaktadır. Başka bir ifadeyle ödül büyüdükçe ahlak ve statü değerleri çatışmaya başlamaktadır. Konuyu biraz daha açacak olursak Schwartz’ın öz-aşkılık (ahlak değerleri) iyilikseverlik değeri içerisinde yer alan dürüstlük değeri ile öz-genişletim (statü değerleri) içerisinde yer alan başarı değeri ile çatışma haline girecektir (bkz. Şekil 1 ve Tablo 1). Böyle bir durumda kişinin değerlere verdiği önem sırası devreye girecektir. Kişi için hangi değere daha çok önem veriliyorsa kişi o değere göre hareket edecektir.

Yukarıdaki durumu başka bir görüşe göre değerlendirecek olursak, Hodgkinson (1983) değerleri tanımlarken “*güdüleyici bir güçle arzu edilenlere ilişkin kavramlar*” diyerek değerlerin eyleme neden olduğu imasında bulunmaktadır. Malloy (2003) “*Eğer bir değer bir eyleme sebep olmazsa, o değere değer verilmediği sonucu çıkarılabilir.*” ifadesini kullanmaktadır. Örneğin adil oyuna değer veriyorsam gerçekten adil bir şekilde oynamak zorundayım. Bu değerler esas olarak kabul edilirler ve Malloy esas değerleri durum ne olursa olsun uyulan değerler olarak tanımlamaktadır (akt: Şahin, 2018: 49). Yani bir futbol maçı için önemi daha az olan basit bir korner ya da taç atışında “*dürüst*” davranış sergileyip, önemi daha fazla olan penaltı atışında aynı “*dürüst*” davranış sergilenmemesi o değerlerin tam olarak benimsenmediği anlamı taşımaktadır. Aynı şekilde dürüst davranış sergileme eğilimini elde edilecek ve kaybedilecek şeylerin maddi olarak yüksek ya da düşük kıymete sahip olma durumuna göre değişiyorsa, yine o değerlerin tam olarak benimsenmediği anlamı çıkarılmaktadır.

Ahlak, sosyal bilimlerde değişik biçimlerde tanımlanmıştır. Bu tanımlarından biri, bir toplumun üyeleri için öncelikli anlam taşıyan değerler, kurallar ve davranışlardır. Sportif eylemlerin tümü de aslında doğrudan doğruya ahlakla ilgilidir. Sporda özellikle de takım sporlarında diğer insanlarla ilişki içinde olunur. Ahlak, severek ve isteyerek iyi davranışları yapma, kötü davranışlardan sakınma alışkanlığıdır (Çağrıçı, 1981). Bu tanımdan yola çıkarak spor ve ahlakın birbiriyle örtüştüğünü söylemek mümkündür. Çünkü spor da insanların hem beden hem de ruhen dengeli bir kişilik yapısı oluşturmaları amacına hizmet etmektedir (Hesapçıoğlu, 1994: 8).

Diyalog 4’de karşılaşılan durumlardan biri sporda haksız kazanç elde etmenin normal ve sıradan bir durum olarak görülmesiydi. 9 No.lu örnek olay sorusunda neredeyse katılımcı grubun tamamı dürüst davranış sergileme eğiliminde iken 3 No’lu örnek olay sorusunda ise bir spor müsabakası esnasında dürüst davranış sergileme eğilimi neredeyse katılımcı grubun üçte birine düşmektedir. Bu sonuca benzer şekilde Shields ve Bredemeier (1995, 2007) yaptıkları bir çalışmada 12 yaş üstü çocuklarda ikilemler için ahlaki muhakeme seviyelerinin sporda günlük yaşamdakinden daha düşük olduğunu bulmuşlardır. Ayrıca benmerkezciliğin kesintili spor ortamında meşrulaştığı ve kural ihlalleri ile ilgili kararların hakemlere devredilebileceği “*oyun muhakemesi*” teorisini öne sürmüşlerdir. Sporda, yapısal gelişim yaklaşımı spor, karakter ve ahlak çalışmaları için Shields ve Bredemeier tarafından benimsenmiştir. Sporda yaygın olarak kullanılan “*yapısal gelişim teorileri*”, Piaget (1972) tarafından gösterildiği gibi ahlaki gelişimin bilişsel gelişimden sonra geldiği ilkesine dayanmaktadır.

Spora özgü değerler açısından bakıldığında Lee ve Cockman’ın (1995) çalışmasında genç bir futbolcu dürüstlük değeri yerine kazanma değerini tercih etmesini şu sözlerle ifade etmiştir: “*Kazanmayı garanti altına almak için faul yaptım.*” Bu eylem kurallarına göre oynamak ve oyunu bozmamak antlaşmasının üstü kapalı bir ihlalidir ve böylece rakibe haksızlık yapılmış olur. Buradaki sporcu hiçbir çatışma yaşamamış olabilir, çünkü o güç ve başarıyı evrensellik değerlerine tercih etmektedir (Bkz. Tablo 1 ve Şekil 4). Ancak her iki değer de onun için önemli olsaydı sorusunun cevabını yapılan bu çalışmada görmek mümkün. Dürüst tavır sergilemeyip, ancak bu tavrından rahatsız olan katılımcılarımız tam da bu gruba işaret etmektedir. Verdikleri karar bu katılımcıları rahatsız etmekte çünkü her iki kararda da kendilerinin önem verdikleri değerlerinden birini ihlal etmiş olmaktadır. Bu gibi durumlarla sürekli karşılaşmak dayanılmaz bir durum olabilir. Bu memnuniyetsiz durumlardan kaçınmak için bir müddet sonra karşıt değerlerden birine daha fazla önem atfetmesi ve diğer değerlerin önemini azaltması olası bir durum olacaktır.

Temel değerlerin doğası ve onların evrenselliği, spordaki değerler gibi özel içerikli değerlerin değer teorisinin yapısı ve içeriğinde yer alabileceği temel motivasyonlar açısından anlaşılabilir bir durumdur. Temel değerler ve onların değişimi ile ilgili teori ve pratiği kullanarak, beden eğitimi ve sporda rekabet durumlarındaki ortak bir

çatışmanın, temel değerlerdeki kendi kökenlerini göstererek daha iyi anlaşılabilceği vurgulanmıştır. Özellikle kazanma ve dürüstlük arasındaki çatışma yaklaşımı, kazanmanın evrensellik ve daha sonra da dürüstlük değerleri ile çatışma içinde olan kendini geliştirme değerlerinden kaynaklanmaktadır. Kendini yönetme değerleri olumlu sosyal değerlere uyumlu olduğundan onların beden eğitimi ve sporda çatışma ve etik olmayan davranışlara sebep olması etik değildir (Bardi ve Schwartz, 2013).

Günlük hayattakine göre sporda ahlaki muhakeme seviyesinin düşmesinin sebeplerinden biri, bir spor müsabakasında haksız yere elde edilen bir penaltıyla ya da golle medya ve toplum tarafından sadece kazanılan kupanın ve başarının ön plana çıkartılması ve hatta o oyuncunun genellikle kazandırdığı maç ya da kupa dolayısıyla övgü almasıdır. Böyle durumlarda spor medyası ve taraftarlık duygusu ile hareket eden toplum, dürüst olmayan davranışı ya görmezden gelmekte ya da çok cılız tepkiler göstermektedir. Bu da spor müsabakalarında haksız kazanç elde etmeyi sıradan bir durum olarak görmeye sebep olmaktadır. Beden eğitimi ve sporun tanımı ve ruhuna aykırı olan bu durum değerler eğitimi noktasında öğrencilere verilmesi hedeflenen duyuşsal hedeflere tezat bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır.

Beden eğitimi ve sporun ahlaki gelişim üzerine olumlu etkileri bilinirken, burada olumsuz etkisi göze çarpmaktadır. Bunun sebeplerinden biri son yıllarda dünyada meydana gelen ekonomik, sosyal, siyasal ve kültürel değişmelerden sporun da fazlasıyla etkilenmiş olmasıdır. Maalesef günümüzde fair play tanımına uygun spor paydaşları (sporcu, antrenör, yönetici, spor yazarı, seyirci, taraftar vb.) yok denecek kadar azdır. Hem takım sporlarında hem de bireysel sporlarda spor etkinlikleri içerisinde yer alan sporcu ya da seyirci herkes kazanmaya motive edilmiş durumdadır (Şahin, 2015). Sürekli kazanma odaklı yaklaşım ise spor paydaşlarını fair playe aykırı davranışlara sürüklemektedir. Başarı ve kazanma odaklı yaklaşım en güçlü motivasyon olunca ve bunu destekleyen güçlerin de etkisiyle (izleyici, basın, yönetici, profesyonellik, vb.) sporcu, bilinçsizce ve gereğinden fazla övülen ve modellenen, ama aslında sporun ruhuna aykırı hareket ederek sportif erdemini de en büyük yok edicisi olan "*sportif hirs*"a kapılmaktadır. Böylece sporcu insani değerlerin yok edicisi durumuna düşmektedir. Oysa sporda başarı, yeteneğin genelleştirilmesi ile mümkündür (Erdemli 1996; Katkat, 2005).

Bu durumun ülkemiz adına açığa çıkardığı bir başka acı gerçek de spor kültürü ve bilincinin henüz tam anlamıyla yerleşmediği gerçeğidir. Spor kültürü deyince ilk aklı gelen her zaman çok sayıda kişinin spor yapması ya da sporda elde edilen başarılar olmuştur. Ancak spor kültürü deyince spora bütüncül bir bakış sergilenmeli ve sporun amatör ruhu, eğlence tarafı ve felsefi temelleri gözardı edilmemelidir. Özeleştirme yapmaktır gerekirse tesisleşme anlamında ülke olarak yakaladığımız seviye spor kültürü anlamında yakalanabilmiş durumda değildir. Bu gerçekleşen sportif müsabakaların oyundan çok sonuç odaklı takip edilmesinde de görülmektedir. Bunun sonucu olarak da saha içi ve saha dışı olumsuz olaylar daha sık yaşanmaktadır. Bu durum ülke olarak sporun “*sürekli olarak spor*” felsefesiyle yürütüldüğünü göstermektedir.

Coalter (2007) sporun anlamını irdelerken üç farklı kavram üzerinde düşünülmesi gerektiğini belirtmiştir. Bunlar “*spor için spor*”, “*sürekli olarak spor*” ve “*herkes için spor*” kavramlarıdır. Bu kavramlar içerisinde “*sürekli olarak spor*” kavramı (doğası gereği toplum için değerli), genellikle Coalter ve arkadaşlarının (1988: 10) rekreasyonel refah dedikleri ve onun bir parçası olan sosyal demokrat refahtaki sporun yerine atıfta bulunmaktadır. Sürekli olarak spor, herkes için sporun erken bir biçimidir. Alternatif bir biçimde bu durum, sosyal katılımı (zorunlu olmamakla birlikte zorunlu içerme) ya da aslında, toplumsal kontrolü (sosyal güvenlik programı ya da zorlayıcı bir “*sürekli olarak spor*”) sağlamak için araçsal olarak dışsal değere sahip bir vasıta olarak görülebilir. Coalter’in (2007: 23) ortaya koyduğu gibi, tarihsel olarak, spordaki kamu yatırımları iki amaç taşımaktadır. Bunlardan biri yurttaşlığın ve sosyal hakların genişletilmesi için sporu kullanmak ve diğeri sosyal konuları geniş bir yelpazede ele almak için sporu kullanmaktır. Yirmibirinci yüzyılın başında yaygın olan “*sürekli olarak spor*” sosyal katılım ve sosyal kontrol sağlama eğilimindedir. Loland’a (2004: 112) göre araçsalcılığın belirli bir sağduyulu çekiciliği vardır ve “Spor neye yarar?” gibi sorulara hazır ve somut yanıtlar sağlar. Ayrıca araçsalcı görüşler siyasi açıdan tarafsız olarak ve evrensel değerlerin ideal katmanı olarak sporun idealist kavramlarını sorgular. Bu görüşler spor liderleri ve politikacıların geleneksel söylemlerinde alışılmamış değildir.

4.2.2 Saygı Değeri Örnek Olay Soru ve Analizleri

Saygı değeri hem günlük yaşamımızda hem de sporda olumlu kişilik gelişimi açısından önemli bir değerdir. Farklılıklara saygı noktasında hoşgörü ve barışçıl olma değerleri ile de yakından ilişkilidir. Bu bağlamda bir adet örnek olay hazırlanmış öğrenciler ile paylaşılmıştır: “*Beden eğitimi dersinde bir eğitsel oyun sırasında boy, kilo ve yetenek bakımından daha yetersiz bir arkadaşınız ile eş olduğunuzda ne düşünürsün?*” Tablo 43’te katılımcıların cevapları analiz edilmiştir.

Tablo 43. Saygı Değeri Boyutunda Hazırlanmış 1 No.lu Örnek Olay Sorusuna İlişkin Bulgular

Tema	No	Kod	f	Toplam
Olumlu Yaklaşım	1	Eksiğini gidermeye/tamamlamaya çalışırım.	5	23
	2	Moral veririm.	4	
	3	Yardımcı olurum.	3	
	4	Uyumlu olmaya çalışırım	2	
	5	Etkileşime girerim	2	
	6	Kendimden daha iyi bir performans beklerim.	2	
	7	Kendimi üstün görmem	1	
	8	Kendime çok iş düşeceğini düşünürüm.	1	
	9	Sadece kendimi düşünür ve kendi yapabileceğim şekilde hareket ederim.	1	
	10	Kendimi o kişi gibi görürüm.	1	
	11	Ayrımcılık yapmam.	1	
Olumsuz Yaklaşım	1	Kaybedeceğimi düşünürüm.	5	13
	2	Daha güçlü birisiyle eş olmak isterdim.	5	
	3	Kendimi kötü hissederim.	2	
	4	Üzülürüm.	1	

Tablo 43’e göre katılımcılar verilen örnek olay sorusu karşısında “eş olmak isterim” (13), “eş olmak istemem” (7) ve “kararsızım” (3) cevaplarını vermişlerdir. Öte yandan bu durum karşısından olumlu ve olumsuz yaklaşım sergileyerek çeşitli söylemlerde bulunmuşlardır. Olumlu yaklaşım sergileyenler “*k1:Eksiğini gidermeye/tamamlamaya çalışırım.*” ifadesiyle alçakgönüllü davranma ve yardımseverlik değerlerini taşıdıklarını göstermektedirler. Bunun yanında, merhametli olma; “*k2:Moral veririm.*”, yardımsever olma “*k3:Yardımcı olurum.*”; barışçıl olma “*k4:Uyumlu olmaya çalışırım.*”; alçak gönüllü davranma “*k7:Kendimi üstün görmem.*” gibi değerleri sergilemişlerdir. Öte yandan “*k10:Kendimi o kişi gibi görürüm.*” söylemiyle de karsındaki bireyi anlamak için empati yapabileceklerini vurgulamışlardır. Olumsuz

yaklaşım sergileyenler ise kendilerini kötü hissetme duygularına rağmen kaybetme korkusu nedeniyle güçlü biriyle eş olmayı tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Olumsuz yaklaşım sergileyen katılımcıların söylemleri incelendiğinde bunun başlıca nedenlerinden biri olarak katılımcıların kazanmayı ön planda tutmalarının olduğu görülmektedir. Öyle ki KAA, KDO, EME, EAA ve KKO gibi katılımcılar soruya “k1:Kaybedeceğimi düşünürüm.” diye cevap vermişlerdir. Bunun yanında KAA, KFM, KSÖ, EAA, ETU soruya “k2:Daha güçlü biriyle eş olmak isterdim.” diye cevap vermiştir. Bu söylem Schwartz’a göre katılımcıların öz-genişletim (statü değerleri) içerisinde yer alan güç ve başarıyı tercih ettikleri anlamına gelmektedir (bkz. Şekil 1). Lee ve Cockman’a göre “Oyunda kişisel veya toplu olarak başarılı olmak” amacıyla kazanma değerine işaret etmektedir (bkz.Tablo 2).

Aşağıda olumlu yaklaşım sergileyeceğini belirten katılımcıların diyaloglarından örnekler verilmiştir.

Diyalog 5. Saygı Değeri Örnek Olay Sorusu Üzerine -1

- (1)**AÖ:***Beden eğitimi dersinde bir eğitsel oyun sırasında boy, kilo ve yetenek bakımından daha yetersiz bir arkadaşınız ile eş olduğunuzda ne düşünürsün?*
(2)**EYA:** *-Oyun içinde kendimden daha büyük bir performans beklerim. Yeterli olması için uğraşırım.*
(3)**AÖ:** *-Yani yetersiz olduğunu bildiğin bir arkadaşınla eş olmak nasıl bir duygu oluşturur sende?*
(4)**EYA:** *-Hayır başka bir eş istemem hocam. Onunla devam etmek isterim.[23.05.2018]*

Diyalog 6. Saygı Değeri Örnek Olay Sorusu Üzerine -2

- (1)**AÖ:***-Beden eğitimi dersinde bir eğitsel oyun sırasında boy, kilo ve yetenek bakımından daha yetersiz bir arkadaşınız ile eş olduğunuzda ne düşünürsün?*
(2)**KZC:** *- İu. Bişey düşünmem çünkü herkes iyi olmak zorunda değil sonuçta.*
(3)**AÖ:** *-Yani o arkadaşın senin eşin oldu aynı takımında yer aldınız. Nasıl hissedersin böyle bir durumda?*
(4)**KZC:** *- Kötü hissetmem. Onu da cesaretlendiririm. [24.05.2018]*

EYA ve KZC'nin görüşme diyalogunu ve olumlu yaklaşım gösteren katılımcıların söylemleri incelendiğinde, katılımcıların yarısından fazlasının farklılıklara saygı

noktasında belli bir seviyede olduklarını söylemek mümkündür. EYA'nın “*Oyun içinde kendimden daha büyük bir performans beklerim.*” söylemi spora özgü değerlerden “*işine bağlılık, başarı, merhamet, yoldaşlık, beceri sergileme, hoşgörü ve kendini gerçekleştirmek*” gibi birçok değeri içinde barındırmaktadır (bkz. Tablo 2).

4.2.3. Barışçıl Olma Değeri Örnek Olay Soru ve Analizleri

Barışçıl olma değeri beden eğitimi ve sporda özellikle üstünde durulması gereken değerlerden bir tanesidir. Çünkü sürekli olarak aslında yan yana gelmemesi gereken “*sporda şiddet*” kelimeleri hafızalarımıza kazınmaktadır. Bu sebeple barışçıl olma değeri beden eğitimi ve spor açısından çok önemlidir ve rakibe saygı konusunda saygı değeri ile ve kazanana saygı gösterme ve kaybetmeyi kabullenme noktasında hoşgörü değeri ile de yakından ilişkilidir.

Bu konuda iki adet örnek olay hazırlanmış olup, örnek olaylardan biri şu şekildedir: “*Diyelim ki okul takımını ile (basketbol olsun) Türkiye şampiyonu oldun. Dünya liseler arası basketbol şampiyonasına katıldınız. Şampiyonada ülkenin siyasal olarak problem yaşadığı (düşman olarak gördüğü) ülkenin takımına gergin geçen bir maç sonunda yenildiniz. Maç bitiminde rakibin kupayı kaldırırken ne hissedersin?*” Tablo 44’de duruma verilen cevapların analizi görülmektedir.

Tablo 44. Barışçıl Olma ve Saygı Değeri Boyutunda Hazırlanmış 4 No.lu Örnek Olay Sorusuna İlişkin Bulgular

Tema	No	Kod	f	Toplam
Kazanana Saygı Gösterme	1	Üzülürüm	12	32
	2	Kötü hissederim	7	
	3	Yendilerse hak etmişlerdir	4	
	4	Ağlardım	1	
	5	Mecburen tebrik ederim	1	
	6	Moralim bozulur	1	
	7	Maçlar fair play çerçevesinde oynanıyor.	1	
	8	Bu sadece bir maç	1	
	9	Sporun kuralı gereği illaki tebrik edilir	1	
	10	Bir daha ki sefere kazanmak için daha çok çalışırım	1	
	11	Hırslanırım	1	
	13	Aleyhimize kullanırlar	1	
	Kaybetmeyi Kabullememe	1	Kötü hissederim	
2		Dışından tebrik ederim	1	
3		Üzülürüm	1	
4		Yıkım olur benim için	1	
Barışçıl Olmayan Tutum	1	Öfkelenirim	5	10
	2	Nefret duyarım	1	
	3	Haksız yere kazandıysa kızabilirim	1	
	4	Kavga bile çıkabilir	1	
	5	Düşman ülke olduğu için tebrik etmem	1	
	6	Takım arkadaşlarıma bağırırım	1	

Katılımcıların 4 No.lu örnek olay sorusuna verdikleri cevaplar incelediğinde katılımcı grubun dörtte üçünün (18) maç sonunda rakibi tebrik edeceğini ifade ettiği görülmektedir. Katılımcı grubun yaklaşık çeyreği (5) rakibi tebrik etmeyeceğini belirtmiştir. Söylemler analiz edildiğinde katılımcıların büyük çoğunluğunun maç sonunda “*kazanana saygı gösterme*” eğiliminde olduğu görülmektedir. Bu, katılımcı grubun çoğunluğunun “*sportmenlik*” değerine sahip olduğunu göstermektedir (bkz. Tablo 2). Katılımcıların bir kısmı ise “*kaybetmeyi kabullenmeme*” ve bunların bir kısmı da “*barışçıl olmayan tutum*” sergileme eğilimindedirler. Katılımcıların birçoğu maç sonunda “*k2 ve k1:Kötü hissederim.*” , “*k1 ve k3:Üzülürüm*” gibi ifadeler kullanmışlardır. Kötü hissederim ve üzülürüm diyerek aynı söylemde bulunan katılımcıların bazıları “*kazanana saygı gösterme*” eğilimi gösterirken bazıları ise “*kaybetmeyi kabullenmeme*” eğilimi gösterebilmektedirler. Katılımcıların aynı duyguyu yaşayıp farklı tepkiler vermeleri farklı değerleri benimsemelerinden kaynaklanmaktadır. Kaybedilmiş bir maç ve kupa sonrası üzülme ve kötü hissetme tabii ki de en normal duygulardandır. Ancak bu olumsuz duyguları yaşarken bile, o duyguları kontrol ederek,

kazanan rakibi tebrik edebilen katılımcı grubun yaklaşık dörtte üçünün, spora özgü değerlerden “*sportmenlik*” değerine sahip olduğunu göstermektedir.

Sportmence davranmak, duyguları kontrol etmek ya da baskı altında tutmak anlamı taşımamaktadır. Bir sporcu ya da spor seyircisi en mutlu olduğu anda bile bu mutluluğun bilincinde olmalı ve bunu kontrollü bir şekilde yaşamalıdır. Böylelikle sporcular ve seyirciler heyecan verici uyarınları bastırmadan da, onları olumlu olarak yaşayabilir, sevincini kontrol altında tutup, ölçülü bir şekilde sevinebilirler. Bu sayede duygularının eylem güdüsü olarak etki etmelerini engellemiş olur (Baumann, 1994).

Bütün bunlara rağmen sportif müsabakalarda maç sonundaki fizyolojik ve psikolojik yorgunluk ile beraber rakibe tebrik oranının yukarıda çıkan orandan daha düşük çıkabileceği gerçeğini kabul etmek gerekir. Nitekim katılımcı grup içerisindeki “*barışçıl olmayan tutum*” sergileme eğilimindeki katılımcıların “*k1: Öfkelenirim.*”, “*k2:Nefret duyuyorum.*”, “*k3:Haksız yere kazandıysa kızabilirim.*”, “*k4:Kavga bile çıkabilir.*”, “*k5:Düşman ülke olduğu için tebrik etmem.*”, “*k6:Takım arkadaşlarıma bağırırım.*” söylemleri bu yargıyı destekler nitelikteki söylemlerdir. Bu söylemler aynı zamanda sporun ruhuna aykırı, sporculuk ile bağdaşmayan söylemlerdir.

Aşağıda EMT ve KGU ile gerçekleştirilen görüşmedeki, farklı bakış açılarını ortaya koyan diyaloglar verilmiştir.

Diyalog 7. Barışçıl Olma ve Saygı Değeri Örnek Olay Sorusu Üzerine -1

(1)**AÖ:** -*Diyelim ki okul takımı ile (basketbol olsun) Türkiye şampiyonu oldun. Dünya liseler arası basketbol şampiyonasına katıldınız. Şampiyonada ülkenin siyasal olarak problem yaşadığı(düşman olarak gördüğü) ülkenin takımına gergin geçen bir maç sonunda yenildiniz. Maç bitiminde rakibin kupayı kaldırırken ne hissedersin?*

(2)**EMT:** - *Yani sinir... Sinirlenirim. Kavga bile çıkabilir yani kendimi iyi hissetmem. Baya kötü hissedirim.*

(3)**AÖ:**-*Peki rakibi tebrik eder misin?*

(4)**EMT:** - *Yani belli olmaz. Büyük ihtimalle etmem.*

(5)**AÖ:**-*Neden?*

(6)**EMT:** - *Çünkü düşmanız yani.*

(7)**AÖ:**- *Ama sonuçta bu bir spor müsabakası ve maç bitmiş.*

(8)**EMT:** - *Bilmiyorum yani etmem diye düşünüyorum. [30.05.2018]*

Diyalog 8. Barışçıl Olma ve Saygı Değeri Örnek Olay Sorusu Üzerine -2

(1)**AÖ:** -*Diyelim ki okul takımı ile (basketbol olsun) Türkiye şampiyonu oldun. Dünya liseler arası basketbol şampiyonasına katıldınız. Şampiyonada ülkenin siyasal olarak problem yaşadığı(düşman olarak gördüğü) ülkenin takımına gergin geçen bir maç sonunda yenildiniz. Maç bitiminde rakibin kupayı kaldırırken ne hissedersin?*

(2)**KGU:** - *Tabii öncelikle çok morali bozulur ama ne kadar düşman bir ülke gibi gözükseniz de sonuçta bu fair play çerçevesinde oynanıyor. Sen ne kadar hani siyasi olarak kötü olsan da sonuçta bu bir maç ve tabii ki üzüleceğim ve ama tabii tebrik etmekten de kaçınmam.*

(3)**AÖ:**- *Rakibi tebrik ederdin mi diyorsun?*

(4)**KGU:**- *Hı hı. [23.05.2018]*

EMT ve KGU ile gerçekleşen diyaloglar incelendiğinde bir spor müsabakasında katılımcılardan birbirine zıt iki bakış açısını görmek mümkündür. Bir katılımcı maçı kaybetmeyi bir kavga sebebi olarak görebilirken, diğer katılımcı sonuçta bir maç ifadesiyle, bunun kabullenilebilir bir durum olduğunu söyleyerek kendi bakışını ortaya koymuştur. Burada katılımcıların bakış açılarıyla, birbirine taban tabana zıt spora yüklenen iki farklı anlam görülebilmektedir. KGU'nun "*sonuçta bu bir maç*" söylemini değerlendirdiğimizde Lee ve Cockman'ın ortaya koyduğu spora özgü değerlerden "*keyif, sportmenlik ve kendini gerçekleştirme*" değerlerini görebilmekteyiz (bkz. Tablo 2). Tabii bu sonucun çıkmasında katılımcıların karakteristik özelliklerinin ve ilgi alanlarının farklı olmasının ve burada bakılmayan milli değerleri benimseme düzeylerinin de etkili olabileceği söylenebilir.

Barışçıl olmayan tutumlar aynı zamanda sportmenlik kavramına da ters düşen tutumlardır. Sportmenlik, sporcuları sporun ruhuna uygun hareket etmeleridir. Türkmen ve Varol (2015) sportmenliğin tanımını, "*kaybedebilen ya da şikâyet etmeden mağlup olabilen, kural dışı davranışlarla kazanmayan ve rakibine iyilik, cömertlik ve nezaketle davranan kişi*" olarak yapmışlardır. Uluslararası Sportmenlik Birliğinin belirlediği sekiz adet sportmenlik ilkesi şunlardır;

1. Kurallara uyun.
2. Takım arkadaşlarınıza bağlı kalın
3. Kendinizi zinde tutun
4. Öfkenizi kontrol edin
5. Oyununuzu şiddetten uzak tutun

6. Kazandığınızda övünmeyin

7. Mağlubiyette yıkılmayın

8. Sağlıklı bir vücut için sağlam ruhlu ve açık fikirli olun (Keating, 2001; akt.: Gürpınar, 2009).

Her ne kadar sporculukla ve sporun ruhuyla bağdaşmayan durumlar olsa da, spor müsabakalarında bazı olumsuz davranışların sergilendiği görülmektedir. Bir sporcunun bizzat kendisinden başlayan kural dışı hareketleri faul yapmak, centilmenlik dışı kaba kuvvete başvurmak, doping yapmak, şike yapmak ve müsabakanın sonucunu etkileyici hilelere başvurmaktır. Bunların içinde seyircilerin olumsuz davranışları da girmektedir (Duran, 2003).

Ancak şu unutulmamalıdır ki okul beden eğitimi dersleri ve ders dışı sportif faaliyetler bu noktada çok önemlidir. Çünkü okul beden eğitimi dersleri ve okullar arası karşılaşmalar, fair playe yarar davranışların kazandırılması ve sergilenmesinde uygun ortamlar olarak karşımıza çıkmaktadır. 19. yüzyılda İngiltere’de olduğu gibi, okullardaki beden eğitimi dersleri ve sportif etkinlikleri, çocuklar ve gençlerin karakter kazanmalarını sağlamak için bir araç olarak kullanılmalıdır. Bunun yanında öğrencilerin günlük yaşama transfer edebilecekleri uygun davranış şekilleri öğretmenler tarafından bilinçli olarak uygulatılmalı ve tekrar ettirilmelidir (Yıldıran, 2002). Bütün bunlara rağmen yine de spor barış sembolü sayılarak, sportmenlik, fair play, spor ahlakı gibi kavramlar fazla yüceltilmemeli, holiganlık olgusu karşısında, ulusal sporcu potansiyeli güvenlik önlemi almadan kontrolsüz bırakılmamalıdır. Her zaman için sporda ontolojik anlamda kazanma ve kaybetmenin varlığı unutulmamalıdır (Erkal, Güven ve Ayan, 1998).

Barışçıl olma değeri ile ilgili olarak içinde saygı ve hoşgörü değerlerini de barındıran diğer örnek olayımız şu şekildedir: *“Okulunuzda sınıflar arası futbol turnuvası yapılıyor. Okulda en nefret ettiğin öğrencinin sınıfı ile senin sınıfın final maçında karşılaşılıyor. İkiniz de kendi takımlarınızın kaptanısınız. Rakip takım sizden çok daha iyi oynayarak maçı kazandı ve şampiyon oldu. Senin kızdığın oyuncu maç sonunda yanına geldi ve elini uzatarak ‘Sizi tebrik ederim. Ama maçı hak eden kazandı.’ dedi. Bu durumda nasıl davranırdın?”* Örnek olayın analizi Tablo 45’te verilmiştir.

Tablo 45. Barışçıl Olma, Saygı ve Hoşgörü Değeri Boyutlarında Hazırlanmış 8 No.lu Örnek Olay Sorusuna İlişkin Bulgular

Tema	No	Kod	f	Toplam	
Kazanana Saygı Gösterme	<i>Rakibe</i>	1	Tebrik ederim	20	24
	<i>Koşulsuz Saygı Gösterme</i>	2	Kaybettiysen zaten onlar hak etmiştir	3	
		3	Düşmanca tavır sergilemem	1	
		1	Eğer imalı şekilde söylerse kızarım	8	34
		2	Rakibin jest ve mimikleri önemli	1	
		3	Ukala bir tavırla söylerse kavga çıkar	1	
Kaybetmeyi Kabullememe	1	Tebrik etmem	2	2	
Barışçıl Olmayan Tutum	1	Olay çıkabilir	2	7	
	2	Sözlü bir tepkim olur	2		
	3	Sözlü olarak karşılık verirdim	1		
	4	Elimi uzatmam	1		
	5	Ukala bir tavırla söylerse kavga çıkar	1		

Tablo 45’te, katılımcılara yukarıda verilen örnek olay sorusu ile ilgili bulgular yer almaktadır. Katılımcıların 8 No.lu örnek olay sorusuna verdiği cevaplar incelendiğinde çok yüksek oranda “*Ben de onu tebrik ederim.*” (21) yanıtının olduğu görülmektedir. 23 katılımcıdan sadece 2 katılımcı rakibi tebrik etmeyeceğini belirtmiştir. Bu katılımcı grup içerisinde büyük bir çoğunluk tarafından “*sportmenlik*” değerinin benimsendiği anlaşılmaktadır. Ancak bu grup kendi içinde ikiye ayrılmaktadır. Bir grup “*rakibe koşulsuz bir şekilde saygı gösterme*” eğiliminde iken, diğer grup “*rakibin tavrına göre saygı gösterme*” eğilimindedir. Rakibe koşulsuz saygı göstereceğini belirten katılımcılardan EYA, KGU ve EAA “*k2:Kaybettiysen zaten onlar hak etmiştir.*” söyleminde bulunmaktadırlar. Bu söylemden yola çıkarak rakibe koşulsuz bir şekilde saygı gösterecek katılımcıların tam manasıyla “*sportmenlik*” değerine sahip olduklarını söylemek mümkündür. Rakibin tavrına göre saygı göstereceğini ifade eden katılımcılardan KDMÇ, KEY, EBT, KAA, KFM, KHK, EHF ve EMT ise “*k1:Eğer imalı bir şekilde söylerse kızarım.*” söylemleriyle rakibin tavrının önemli olduğunu ifade etmişlerdir. Aynı şekilde EHK “*k2:Rakibin jest ve mimikleri önemli.*” söyleminde bulunmuştur. Bu söylemler dikkate alındığında, daha önce de belirtildiği üzere, esas değerlerden olmadığı, yani durum ne olursa olsun o değeri gösterme yolu seçmediği için bu değer taşınmadığı anlamı ortaya çıkabilmektedir. Çünkü burada değer

gösterilmesi katılımcılar tarafından bir koşula bağlanmıştır. Başka bir bakışa göre değerlendirdiğimizde ise katılımcılar için “*sportmenlik*” değeri önem açısından daha alt sıralardadır.

Aşağıda EFA ile gerçekleşen görüşme diyalogu verilmiştir.

Diyalog 9. Barışçıl Olma, Saygı ve Hoşgörü Değeri Örnek Olay Sorusu Üzerine-1

(1)**AÖ:** -Okulunuzda sınıflar arası futbol turnuvası yapılıyor. Okulda en nefret ettiğin öğrencinin sınıfı ile senin sınıfın final maçında karşılaşılıyor. İkiniz de kendi takımlarınızın kaptanısınız. Rakip takım sizden çok daha iyi oynayarak maçı kazandı ve şampiyon oldu. Senin kızdığın oyuncu maç sonunda yanına geldi ve elini uzatarak ‘Sizi tebrik ederim. Ama maçı hak eden kazandı.’ dedi. Bu durumda nasıl davranırdın?

(2)**EFA:** - Hocam elini uzattıysa havada bırakmam. En azından tebrik ederim ben de. Ne kadar sinir olsam bile sporculuk bence bunu gerektirir. [25.05.2018]

EFA ile gerçekleşen yukarıdaki diyalog incelendiğinde “*Sporculuk bence bunu gerektirir.*” söylemi bu katılımcının, Lee ve Cockman’ın ortaya koyduğu spora özgü değerlerin neredeyse hepsine sahip olduğu izlenimi uyandırmaktadır (bkz. Tablo 2).

Aşağıda KAA’nın görüşme diyaloguna yer verilmiştir.

Diyalog 10. Barışçıl Olma, Saygı ve Hoşgörü Değeri Örnek Olay Sorusu Üzerine-2

(1)**AÖ:** -Okulunuzda sınıflar arası futbol turnuvası yapılıyor. Okulda en nefret ettiğin öğrencinin sınıfı ile senin sınıfın final maçında karşılaşılıyor. İkiniz de kendi takımlarınızın kaptanısınız. Rakip takım sizden çok daha iyi oynayarak maçı kazandı ve şampiyon oldu. Senin kızdığın oyuncu maç sonunda yanına geldi ve elini uzatarak ‘Sizi tebrik ederim. Ama maçı hak eden kazandı.’ dedi. Bu durumda nasıl davranırdın?

(2)**KAA:** - Yani bende elimi uzatırım ama lafta sokarım yani.

(3)**AÖ:** -Sen de onu tebrik eder misin?

(4)**KAA:** - Ederdim ama diğer kelimeyi ettikten sonra laf da sokardım yani.

(5)**AÖ:** - Hangi kelimeyi?

(6)**KAA:** - Maçı hak eden kazandı dediğinde.

(7)**AÖ:** - Ama gerçekten üstün oynadılar, gerçekten maçı hak ettiler ve kazandılar sizden üstün oynadılar.

(8)**KAA:** - Ama o anın şeyiyle insan sindiremez yani.

(9)**AÖ:** -Ama sonuçta bu bir oyun. Oyunda bir taraf daha iyi oynayarak maçı kazanabilir, bir taraf da kaybeder. Bu her zaman böyledir, bir taraf kazanır bir taraf da kaybeder.

(10)**KAA:** - Öyle ama herkese göre kendisi daha iyidir. [18.05.2018]

KAA'nın, “*Öyle ama herkese göre kendisi daha iyidir.*” söylemi müsabaka ortamında olmasa bile, olaylara objektif bakamayacağını ortaya koymaktadır. Kaldı ki yoğun bir performans sergileme ortamında ve sonrasında, vücutta meydana gelen fizyolojik etkiler sebebiyle sağlıklı karar verme yetisi azalacaktır. Bu söylem ve diyaloglar göz önüne alındığında daha önce öne sürülen “*Sportif müsabakalarda maç sonundaki fizyolojik ve psikolojik yorgunluk ile beraber rakibe tebrik oranının burada çıkan orandan daha düşük çıkacağı gerçeğini kabul etmek gerekir.*” yargısının katılımcılar tarafından da teyit edildiği söylenebilir.

Tablo 45'i incelediğimizde EMÇ ve EHF'nin “*k2:Sözlü bir tepkim olur.*”, KGÖ'nün “*k4:Elimi uzatmam.*” söylemleri barışçıl olmayan tutumlarını ortaya koymaktadır. Öte yandan EMT'nin “*k5:Ukala bir tavırla söylerse kavga çıkar.*” söylemi olayı bir adım daha ileri taşımaktadır. Söylemlerden de anlaşılacağı üzere spor müsabakalarında kaybetmeyi kabullenmeme ve barışçıl olmayan tutumlar saldırgan davranışlara da dönüşebilmektedir. Spor ortamında sporcuların sergilediği saldırgan davranışların nedenleri çeşitli olmakla birlikte bunlardan bazıları aşağıdaki gibidir:

- Eğer sporcu ve takımı kaybediyorsa,
- Hakemlerin kötü bir müsabaka yönettikleriyle ilgili bir algı oluşmuşsa
- Şaşırmışlarsa,
- Herhangi bir fiziksel temas ya da sakatlanma sonucunda fiziksel olarak acı çekiliyorsa,
- Eğer sporcu kapasitesinin altında performan sergiliyorsa (Tiryaki, 2000: 159).

Kendisinin yeterli olmadığına inandığı veya başka bir sebepten dolayı geri çevirdiği bir rol, müsabaka veya fonksiyon gibi bir duruma zorlanan bir oyuncunun tepkisi iki şekildedir. Bunlar kaçış veya saldırdır. Kaçış ya cezalandırılır ya da başkalarının toplumsal açıdan dikkate alınmamaya sebep olur. Aslında saldırı davranışı da ceza tehdidi altındadır, ancak toplumsal karalama tehlikesi çok düşük olması sebebiyle, bu yola çok sık olarak başvurulur (Baumann, 1994: 175). Saldırıya sebep olan öfke, hiddet ve kızgınlık duygularının nedenleri içerisinde, spor seyircisinin de rolü büyüktür (İkizler ve Karagözlü, 1997: 82).

Her platformda sporun temelinde sportmenlik olduğu iddia edilse de, sporun paydaşlarının sportif ortamlarda sergiledikleri birçok davranış sportmenlik içermez. Sporun taraflarının sportif ortamda (sporcu, antrenör, yönetici, hakem, seyirci vb.) belli bir düzen içinde, dürüst, ahlaklı, erdemli, saygılı ve hoşgörölü davranması herkesin titizlikle üzerinde durması gereken hassas bir konudur (Dolaşır, 2006).

Spor artamlarında kaybetmeyi kabullenmeme, kazanana saygı göstermeme hoşgörüsüzlüğü bir çeşidi olarak ifade edilebilir. Ayrıca kazananı tebrik etmeme ve yenilgi sonrası sergilenen barışıl olmayan tutumlar, rakibe saygı konusundaki eksiklikleri gün yüzüne çıkarmaktadır.

4.2.4. Sorumluluk Değeri Örnek Olay Soru ve Analizleri

Beden eğitiminde ve her tür sporda, buna profesyonel sporu da katarak söyleyebiliriz ki belli bir disiplin söz konusudur. Bir yerde disiplinden söz edebilmek için orada kişilerin üzerine düşen sorumlulukları yerine getirmeleri gerekmektedir. Hem beden eğitimi için hem de spor için sorumluluk geliştirici yanından söz edebiliriz. Hatta profesyonel sporda uzun vadede başarılı olmuş sporcular ele alındığında antrenman saatleri, beslenme, dinlenme saatlerinin düzenli bir şekilde olduğu ve sporcuların üzerine düşen bu sorumluluğu yerine getirerek bu düzene uyduğu görölmektedir. Bu sebeple sporun kişilerin sorumluluğunu geliştirmede önemli katkısı vardır. Sorumluluk değeri ile ilgili olarak iki adet örnek olay çalışmada yer almaktadır. Bunlardan biri şu şekildedir: *“Beden eğitimi dersinde ders bittikten sonra ya da okul dağıldıktan sonra okulun spor malzemelerinin dışarıda kaldığını gördün ve okuldan en son ayrılan kişi de sensin. Bu durumda ne yaparsın?”* Verilen örnek olayla ilgili analiz Tablo 46’da verilmiştir.

Tablo 46. Sorumluluk Değeri Boyutunda Hazırlanmış 2 No.lu Örnek Olay Sorusuna İlişkin Bulgular

Tema	No	Kod	f	Toplam
Sorumlu Davranış Sergileme	1	Uygun bir yere bırakırım	18	29
	2	Okul açık değilse yanıma alır okul açılınca getiririm	3	
	3	Gene biz oynayacağımız için toplarım	2	
	4	Öğretmene ulaşıyorum	2	
	5	Okulun malı ben de kullanıyorum	1	
	6	Acele bir durumum yoksa içeri bırakırım	1	
	7	Evimiz gibi düşünürsek evdeki malzemeyi dışarda bırakmayız	1	
	8	Yukarı çıkmam, en yakın yere koyarım	1	
Sorumluluk Hissetmeme	1	Almam	2	3
	2	Ben bırakmadığım için almam	1	

Bu örnek olay karşısında katılımcı grubun 21'inin, yani büyük çoğunluğunun "Topu içeriye alırım." diyerek "sorumlu davranış sergileme" eğiliminde oldukları görülmektedir. Sadece 2 katılımcının ise "Almam." diyerek cevapladığı ve sorumluluk hissetmeme eğiliminde oldukları görülmektedir. Sorumlu davranış sergileme eğiliminde olan katılımcılar en çok "k1:Uygun bir yere bırakırım." söylemini kullanmışlardır. Rokeach tarafından araç değerler içerisinde gösterilen sorumluluk değeri Schwartz tarafından iyilikseverlik değeri içinde ele alınmıştır (bkz. Tablo 1 ve Şekil 2). Sorumluluk değeri spor içinde değerlendirildiğinde ise "işine bağlılık, uyum, itaat ve kendini gerçekleştirme" değerleri içinde konumlandırabiliriz (Tablo 2). Sorumluluk hissetmeme eğiliminde olan katılımcılardan EEK "k2:Ben bırakmadığım için almam." söylemiyle neden sorumluluk hissetmediğini belirtmiştir.

Sorumluluk değeri, Civelek (2006: 21) tarafından "Kurallara uyma, kavrama gücünü kullanma, başkalarına ve onların mülklerine saygı ve özen gösterme" olarak tanımlanmaktadır. Sorumluluk çocuğun doğduğu ilk an başlar ve çocuğun edindiği ilk izlenimler ile gelişerek kişinin kendisini başkalarıyla paylaşması ve kendisinden bazı ödünler vermesi ile şekillenir (Altınköprü, 2004). Bu tanımdan yola çıktığımızda kendinden ödün vermesi gerekliliğinin önemli bir noktaya vurgu yaptığını söyleyebiliriz. Çünkü EEK'nin "k2:Ben bırakmadığım için almam." söylemi kişi üzerindeki sorumluluğu ortadan kaldırmamaktadır. Kişi bireysel sorumluluklarının, yanında sosyal sorumluluklarla da yükümlüdür. Bu nedenle gerektiğinde kendisinden

ödün vererek, ortak yaşam alanlarındaki sosyal sorumluluklarını yerine getirmelidir. Sorumluluk Yavuzer (2000) tarafından kişinin erken çocukluk döneminden başlamak suretiyle çocuğun yaşına, cinsiyetine ve gelişim düzeyine uygun olacak şekilde üzerine düşen yükümlülüklerini yerine getirmesi olarak ifade edilmiştir. Eğitimin önemli hedeflerinden birisi de kişilerde sorumluluk bilincinin geliştirilmesini sağlamaktır. Bu yüzden okul, sorumluluk davranışlarını kazandırmada eğitimin devamı ve tamamlayıcısı olarak aileden sonra gelen en önemli kurumdur. Akyüz'e (1991) göre okul, doğal bir kurum değil, tam aksine belli amaçları gerçekleştirmek üzerine düzenlenmiş sosyal bir kurumdur. Yani okul zaten bu değerleri formal bir şekilde vermek için kurulmuş planlı ve örgütlü bir kurumdur. Bununla birlikte okulun, aileden kaynaklanan çeşitli yanlış ve eksiklikleri düzeltme görevi de vardır. Bu yüzden okullara ve okullardaki öğretmenlere büyük iş düşmektedir (Tozlu, 1997).

Diyalog 11. Sorumluluk Değeri Örnek Olay Sorusu Üzerine-1

- (1)AÖ: -*Beden eğitimi dersinde ders bittikten sonra ya da okul dağıldıktan sonra okulun spor malzemelerinin dışarıda kaldığını gördün ve okuldan en son ayrılan kişi de sensin. Bu durumda ne yaparsın?*
- (2)KDMÇ: -*Bırakabileceğim bir yere bırakırım.*
- (3)AÖ: -*Peki sence senden başka malzemeleri toplayan olur mu?*
- (4)KDMÇ: -*Yani empati kurarsak zaten sanmıyorum yapacakların.ı*
- (5)AÖ: -*Herkes toplar mı diyorsun ya da toplamaz mı diyorsun?*
- (6)KDMÇ: -*Bence toplamazlar çünkü herkes hocam kendini düşünüyor.*
- (7)AÖ: -*Peki sende kendini düşünür müsün böyle bir durumda?*
- (8)KDMÇ: -*Gerçi şöyle bir şey hocam sonuçta burda biz kullanıyoruz yine malzemeleri de bizim malzememiz sonuçta burası evimiz gibi düşünürsek evdeki malzemeyi dışarıda bırakmayız. [17.05.2018]*

KDMÇ ile gerçekleşen yukarıdaki diyalogta “Evimiz gibi düşünürsek evdeki malzemeyi dışarda bırakmayız.” söylemi incelendiğinde, evde yani aile ortamında kazandığı sorumluluk bilincini okul ortamına uyarladığı görülmektedir. Köknel'e (1977) göre okullar, bireylerin aile dışında sorumluluk kazanma süreci ile ilk karşılaştığı mekanlardan biridir. Bireylerin yaşadığı toplum içerisinde saygınlık elde edebilmesi, değerli bir varlık olarak kabul görmesi ve yaşadığı toplumda sosyal kabul görebilmesi için sorumluluk olgusu çok önemlidir. Sorumluluk üzerine KDMÇ ile yapılan

görüşmedeki diyalogda geçen yukarıdaki söylem yapılması gerekeni çok güzel ifade eden bir söylem olarak dikkat çekmektedir.

Sorumluluk değeri ile ilgili diğer örnek olay şu şekildedir. “*Senin de yer aldığın okul takımı antrenmanları sonunda genellikle beden eğitimi öğretmenin belirlediği bir kişi malzemeleri toplayarak yerine koyuyor. Yine bir antrenman sırasında öğretmenin acil işi çıktı ve kimseyi görevlendirmeden antrenmandan ayrıldı. Antrenman sonunda diğer tüm arkadaşların mazeret belirterek erken çıkmaları gerektiğini ve malzemeleri toplamak için kalamayacaklarını söylediler. Fakat biliyorsun ki bazı arkadaşların malzemeleri toplamamak için gerçek olamayan bir mazeret belirttiler. Senin ise herhangi bir işin yok ve malzemeleri toplamak için yeterli zamanın var. Bu durumda ne yaparsın?*” Tablo 47’de örnek olayın analizi yapılmıştır.

Tablo 47. Sorumluluk Değeri Boyutlarında Hazırlanmış 10 No.lu Örnek Olay Sorusuna İlişkin Bulgular

Tema	No	Kod	f	Toplam
Sorumlu Davranış Sergileme	1	Malzemeleri toplarım	22	27
	2	O malzemeleri biz kullanacağız	1	
	3	Bir kereliğine yaparım	1	
	4	Sona kalan dona kalır	1	
	5	Okulun malzemesinin kaybolmasını istemem	1	
	6	Arkadaşlarıma söylene söylene yaparım	1	
Sorumluluk Hissetmeme	1	Onlar yapmıyorsa ben niye yapayım	1	1

Tablo 47’de katılımcıların 23 katılımcıdan neredeyse tamamına yakını (22) malzemeleri toplarım diye cevap vererek “*sorumlu davranış sergileme*” eğiliminde olduklarını göstermişlerdir. Sadece 1 katılımcı toplamam diye cevap vermiştir. “*Sorumluluk hissetmeme*” eğiliminde olan bu katılımcı (KGU) “*k1:Onlar yapmıyorsa ben niye yapayım!*” söylemiyle fikrini ortaya koymaktadır. 10 No.lu örnek olay sorusu ile bir önceki sorumluluk değeri boyutundaki 2 No.lu örnek olay sorusunda çok benzer bir sonuç ortaya çıkmıştır. Aynı alt boyuttaki benzer sorularda benzer sonuçların elde edilmesi bu sorular açısından değerlendirildiğinde soruların güvenilirliğini artıran bir unsur olarak göze çarpmaktadır.

Her ne kadar sorumluluk değeri boyutunda hazırlanmış 2 ve 10 No.lu örnek olay sorusundan elde edilen bulgular sonucunda katılımcılar çok yüksek oranda “sorumluluk” değerine sahip olarak bulunmuş olsalar da, bu oranın gerçeği tam olarak yansıtmadığı düşünölmektedir. Çünkü gerek araştırmacı olarak mesleki tecrübemiz ile yaptığımız gözlemler, gerekse meslektaşlar ile yapılan görüşmelerden elde edilen bilgiler, öğrencilerin yapılması gerekenin farkında olduğu fakat yapılması gerekeni uygulama noktasında ise aynı düzeyde olmadıklarını ortaya koymaktadır. Nitekim Tablo 46’daki EEK’nin “Ben bırakmadım ki ben alayım!” söylemi ve KGU’nun Tablo 47’de ve aşağıdaki diyalogda geçen “Onlar yapmıyorsa ben neden yapayım!” söylemi birebir örtüşmektedir. Bu söylemler araştırmacı olarak kendi gözlemlerimizde, hem de meslektaşlarımızın gözlemlerinde en sık karşılaşılan söylem ve durumdur.

Diyalog 12. Sorumluluk Değeri Örnek Olay Sorusu Üzerine -1

(1)AÖ: -*Senin de yer aldığın okul takımı antrenmanları sonunda genellikle beden eğitimi öğretmeninin belirlediği bir kişi malzemeleri toplayarak yerine koyuyor. Yine bir antrenman sırasında öğretmenin acil işi çıktı ve kimseyi görevlendirmeden antrenmandan ayrıldı. Antrenman sonunda diğer tüm arkadaşların mazeret belirterek erken çıkmaları gerektiğini ve malzemeleri toplamak için kalamayacaklarını söylediler. Fakat biliyorsun ki bazı arkadaşların malzemeleri toplamamak için gerçek olamayan bir mazeret belirttiler. Senin ise herhangi bir işin yok ve malzemeleri toplamak için yeterli zamanın var. Bu durumda ne yaparsın?*

(2)KGU: - *Ya arkadaşlarımla yaptığım hani gerçek olmayan mazeret belirtmeleri... Acaba... Ben de şöyle yapabilirdim. Onlar yapmıyorsa ben neden yapayım derdim. Bu da biraz bencilce bir düşünce ama ben de heralde toplamazdım.*

(3)AÖ:-*Toplamazdım diyorsun öyle mi?*

(4)KGU:- *Başkasının toplamasını beklerdim yani...[23.05.2018]*

Diyalog 12 incelendiğinde katılımcı öğrenci arkadaşlarının tavrını aslında onaylamamakta, hatta kendi davranışının da bencilce olduğunu ifade etmektedir. Ama buna rağmen doğru olmadığını bildiği davranışa yönelmektedir. Burada kendinden ödün vererek sergilemesi gereken sosyal davranışı göstermemektedir.

Beden eğitimi ve spor dersi, bir öğrenme sonucu olarak bireysel ve sosyal sorumluluk gelişiminde çok önemli olan bir derstir. Bunun yanında takım çalışması, adil oyun,

sportmen davranış ve saygı gibi olumlu karakter özelliklerinin geliştirilmesi, fiziksel aktivite ve spora katılımın sonuçları için eğitimler tarafından son derece değerli kabul edilmektedir. (Wandzilak, Carroll ve Ansorge, 1988; Romance, Weiss ve Bockoven, 1986; Hellison, 2011; Hassandra, Goudas, Hatzigeorgiadis ve Theodorakis, 2005).

Okullarda eğitim verilirken öğrencilerde sorumluluk duygusunun yaşatılması ve kazandırılması hedeflenir. Beden eğitimi dersleri ve ders dışı sportif faaliyetler de sorumluluk duygusunu öğrencilere aktarmada büyük öneme sahiptir. Beden eğitimi dersleri için, ya da okul takımı antrenmanları için okula öğrencilerin okul kıyafeti dışında, eşofman ve spor ayakkabı getirmeleri, okulun spor malzemelerini korumaları bile onların sorumluluk değeri kazanmalarında önemli bir rol oynamaktadır.

4.2.5 Hoşgörü Değeri Örnek Olay Soru ve Analizleri

Hoşgörü değeri kişilerin toplum içerisinde bir arada huzur içinde yaşayabilmelerini etkileyen ve kişiler arası ilişkilerde öne çıkan bir değerdir. Bu değer spor içerisinde de aynı derecede kendine yer bulmaktadır. Bir antrenörün hata yapan oyuncusuna, takım kaptanının hata yapan takım arkadaşına ve bir beden eğitimi öğretmenin hata yapan öğrencisine yaklaşımı, onlardaki hoşgörü gelişimi açısından önem arz etmektedir.

Hoşgörü değeri ile ilgili olarak bir tane örnek olay vardır ve şu şekildedir: *“Beden eğitimi dersinde eğitsel oyun oynanıyor. Öğretmen iki takım yapıyor ve bu iki takım birbiriyle yarışıyor, yarışma başa baş ilerlerken sınıf içerisinde çok samimi olmadığı ve pek hoşlanmadığı bir takım arkadaşın topu elinden geçiriyor ve onun hatasıyla takımın oyunu kaybediyor. Bu durumda arkadaşına tepkin nasıl olur?”* Tablo 48’de örnek olay ile ilgili analiz yer almaktadır.

Tablo 48. Hoşgörü Değeri Boyutunda Hazırlanmış 5 No.lu Örnek Olay sorusuna İlişkin Bulgular

Tema	No	Kod	f	Toplam
Hoşgörü Gösterme	1	Olumsuz bir tepkim olmaz	5	9
	2	Sonuçta bir oyun	2	
	3	Takım olarak kaybetmişizdir	1	
	4	Herkesin yeteneği farklıdır	1	
Hoşgürsüz Tavrı Sergileme	1	Kızarıyorum	12	22
	2	Bağırırım	5	
	3	Sitem ederim	1	
	4	Dikkatli olmasını söylerim	1	
	5	Aşırı Tepki verirdim	1	
	6	Bir dahakine daha iyi olmasını söylerdim	1	
	7	Oyundan çıkmasını söylerim	1	
Hata Yapan Kişiye Göre Tavrı Sergileme	1	Yakın arkadaşım olursa kızmam	6	11
	2	Daha az kızardım	3	
	3	Gülerdim	1	
	4	Daha çok kızardım	1	

Tablo 48 incelendiğinde katılımcıların yaklaşık dörtte üçünün (17) “*hoşgürsüz tavrı sergileme*” eğiliminde oldukları ve arkadaşına tepki göstereceğini ifade ettiği görülmektedir. Katılımcı grubun yaklaşık dörtte birine tekabül eden 6 katılımcı ise “*hoşgörü gösterme*” eğiliminde olup arkadaşına tepki göstermeyeceğini belirtmiştir. Schwartz hoşgörüü “*evrensellik*” değeri içinde konumlandırırken Rokeach amaç değerler içerisinde “*mağfiret*” olarak yer vermiştir (bkz. Tablo 1 ve Şekil 2). Hoşgörü gösterme eğiliminde olan katılımcılardan KEY ve EAA “*k2:Sonuçta bir oyun.*” söyleminde bulunmuşlardır ve bu söylem sporun “*keyif ve kendini gerçekleştirme*” değerlerine işaret etmektedir (bkz. Tablo 2). KGU “*k4:Herkesin yeteneği farklıdır.*” söylemiyle, Lee ve Cockman’ın tarif ettiği “*hoşgörü*” (*Kişiler arası farklılıklara rağmen başkaları ile iyi geçinebilmek*) değerine sahip olduğunu kanıtlamaktadır (bkz. Tablo 2). Herkesin aynı yeteneğe sahip olmadığını ve başarısızlık durumunda hoşgörülü olacağını net bir şekilde ifade etmiştir. Aynı zamanda bu söylemler, katılımcıların beden eğitimi ve sporda arzulanan içsel değere sahip olduklarını göstermektedir. Öyle ki Kretchmar’ın (1994: 230) belirttiği “*Bir aktivitenin kendisinden keyif alınabiliyorsa bu aktivite içsel değere sahiptir.*” ifadesi yargımızı destekler niteliktedir. EHK ise “*k3:Takım olarak kaybetmişizdir.*” diyerek sorumluluğun takımda olması gerektiğini belirtmiştir.

Tablo 48’de hoşgörüsüz tavır sergileme eğilimindeki katılımcılarda en çok “k1:Kızırım.” söyleminin olduğu görülmektedir. Bunun yanında “k2:Bağırırım.” söylemi de hayli fazladır. KSÖ “k5:Aşırı tepki verirdim.”, KHK ise “k7:Oyundan çıkmasını söylerim.” diyerek hoşgörüsüz tavır sergileme eğiliminde olduklarını ortaya koymuşlardır.

Tablo 48’deki genel kanıya bakıldığında katılımcıların dörtte üçünün bu konuda diğer arkadaşına hoşgörüsüz tavır sergileyeceği görülmektedir ki hayli yüksek olan bu oranın nedenlerinden biri aşağıdaki diyalogda ortaya çıkmaktadır.

Diyalog 13. Hoşgörü Değeri Örnek Olay Sorusu Üzerine -1

(1)AÖ:-*Beden eğitimi dersinde eğitsel oyun oynanıyor, öğretmen iki takım yapıyor ve bu iki takım birbiriyle yarışıyor, yarışma başa baş ilerlerken sınıf içerisinde çok samimi olmadığın ve pek hoşlanmadığın bir takım arkadaşın topu elinden geçiriyor ve onun hatasıyla takımın oyunu kaybediyor. Bu durumda arkadaşına tepkin nasıl olur?*

(2)KDMÇ:- *İlk başta hani ister istemez tepki verilebilir ama sakın kalmaya çalışırdım.*

(3)AÖ:- *Nasıl bir tepki verirdin peki?*

(4)KDMÇ:- *İster istemez bağırırdım yani niye böyle yaptın ama onun yerinde ben de olabilirdim yani.*

(5)AÖ:- *Peki arkadaşın ne hissederdi sen bağırıdıktan sonra?*

(6)KDMÇ:- *Kötü hisseder çünkü yani ne olursa olsun benim yüzümden kaybedilen yarışlarda da böyle şeyler oluyor. [17.05.2018]*

Yukarıda KDMÇ İle olan görüşme diyalogu incelendiğinde KDMÇ’nin daha önce kendisinin maruz kaldığı davranışı, başkasına sergileyeceğini ifade ettiği görülmektedir. Geçmiş yaşantılarda maruz kalınan ve sosyal çevrenin içinde bulunulan hoşgörüsüz ortam kişilerin de hoşgörüsüz olmasına sebep olabilmektedir. Literatür incelendiğinde hoşgörü kavramı ile ilgili birçok tanıma rastlanmaktadır. Bunlardan birinde hoşgörü “bir başkasının dil, din, cinsiyet, inanç ve tutum gibi farklılıklarından rahatsız olmama durumu” olarak ifade edilmektedir (Akarsu, 1990; Cevizci, 2010). İnsanlar hoşgörüyü aile, çevre ve okul gibi ortamlarda öğrenirler. Siyasal yönetim biçimleri, aile yönetim biçimlerini de etkilemektedir. Bu sebeple çocuklar toplumda uygulanan yönetim biçimini içselleştirerek büyürler. Bu etkiler sonucunda da hoşgörü ve hoşgörüsüzlüğü çocuklar

deneyimleyerek öğrenirler (Başaran, 1995). Çocukla ahlaki kuralları genellikle yetişkinlerden, yani doğup büyüdüğü ve içinde yaşadığı toplumdan direk olarak alır. Bu yüzden çocuğun sosyal çevresi, yani aileler ve öğretmenler çok hassas davranmalı ve örnek davranışlar sergilemelidirler (Mercin, 2005). Bu örnek davranışlar öğretmen ve tüm okul personeli için geçerlidir ve sınıf ortamı ile sınırlı kalmamalıdır.

Özellikle beden eğitimi ve spor öğretmenleri okul içi ve okul dışındaki tüm sosyal ve sportif faaliyetlerde yer almaktadırlar. Dolayısıyla bu kadar göz önünde olan beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin hal, hareket ve tavırları öğrenciler tarafından çokça model alınmaktadır. Bu sosyal sorumlulukları nedeniyle beden eğitimi öğretmenleri davranışlarında her zaman dikkatli olmalıdırlar. Gardner bu konuda “*Öğretmenler için en önemlisi ne öğrettikleri değil, insan olarak nasıl bir örnek teşkil ettikleridir. Dersler unutulduktan sonra akılda kalan budur. Öğretmen olmak anne baba olmak gibidir. İstedığınız kadar sözler verin ya da destek olun, eğer siz o değerleri bünyenizde taşıyorsanız, hepsi anlamsız kalır.*” demektedir (Gardner, 1997; Akt. Selçuk, 2018).

Bu örnek olaya verilen cevaplar incelendiğinde katılımcıların bazen hata yapan kişiye göre tavır aldıkları görülmektedir. Katılımcıların neden hata yapana göre tavır sergileyeceklerine dair fikir edinilebilecek bir diyalog aşağıda verilmiştir.

Diyalog 14. Hoşgörü Değeri Örnek Olay Sorusu Üzerine -2

(1)**AÖ:**-*Beden eğitimi dersinde eğitsel oyun oynanıyor, öğretmen iki takım yapıyor ve bu iki takım birbiriyle yarışıyor, yarışma başa baş ilerlerken sınıf içerisinde çok samimi olmadığın ve pek hoşlanmadığın bir takım arkadaşın topu elinden kaçırıyor ve onun hatasıyla takımın oyunu kaybediyor. Bu durumda arkadaşına tepkin nasıl olur?*

(2)**EMT:** - *Bunu çok yaşıyorum hocam halı sahada falan çok kızarım yani bağırırım.*

(3)**AÖ:**-*Neden?*

(4)**EMT:** - *Bilmiyorum ki hocam yenilmeyi hazmedemiyorum.*

(5)**AÖ:**-*Peki bu sevmediğin değil de çok samimi olduğun yakın olduğun bir arkadaşın olursa tepkin nasıl olur?*

(6)**EMT:** - *Ona da kızıyorum da ona biraz daha şey olarak kızıyorum.*

(7)**AÖ:**- *Daha mı az kızılıyorsun yani?*

(8)**EMT:** - *Aynen.*

(9)**AÖ:**- *Nasıl yani?*

(10)**EMT:** - *Mesela bağıırıyorsam diğerine buna bağıırmadan söylerim.*

(11)**AÖ:**- *Neden?*

(12)**EMT:**-*İçimdeki duygudan dolayı yani. [30.05.2018]*

Yukarıda EMT'nin diyalogu olduğu gibi verilmiştir. Diyalog incelendiğinde “*Mesela bağıırıyorsam diğetine, buna bağıırmadan söylerim.*” ifadesi yakın arkadaş olunması durumunda daha hoşgörülü davranılacağını ortaya koymaktadır. Tablo 48'deki sonuçlar ve diyalog incelendiğinde şu söylenebilir ki hata yapan kişi ile olan yakınlık hoşgörü gösterme eğilimini etkileyen faktörlerden biridir. Whitehead (2011) tarafından yapılan ve gençler için önemli spor değerlerinin belirlendiği bir araştırmada spora özgü 18 değerden frekans yani ifade edilme sıklığı bakımından en son sırada yer alan hoşgörü değeri, önem bakımından ise daha üst sıralarda (7. sırada) kendine yer bulmuştur. Bu durum aynı zamanda sık sık karıştırılan değerler ile katılım güdeleri arasındaki önemli ayrımı da göstermektedir. İnsanlar hoşgörülü olmak, dürüst olmak ya da kurallara göre oynamak için yarışmaya katılmaya motive değildirler, ancak katıldıkları zaman bu araçsal değerler onlar için önemlidir. Kepenkçi (2004) tarafından hoşgörü, kişinin bir başkasına empati göstermesi ve ona belli bir sınır içerisinde kusurluluk hakkı vermesi olarak ifade edilmiştir. Bu çalışmadaki bulgulara göre ise katılımcılar kendilerine daha yakın olan kişilere kusurluluk hakkı tanırken, diğerlerine aynı hakkı tanımamaktadırlar.

Öğrenciler çevrenin etkisiyle ya da bazen farkında olmadan akranlarına karşı alaycı tavırlar sergilemekte veya onları görmezden gelmektedirler. Öğrenciler bunun çoğunlukla farkında olmasa da bu da bir türlü hoşgürsüzlük biçimidir. Bu konuda öğrencilerin farkındalık düzeyi artırılmalı ve hoşgörü kavramı üzerinde daha fazla durulmalıdır. Öğrencilerin kendilerini ve başkalarını anlamalarına yardımcı olacak, başkalarına karşı saygı duymayı geliştirecek oyunlar, sosyal ve sportif etkinlikler daha çok düzenlenmelidir. Öğretmenler öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve beklentilerini çok iyi tanımalı, onların kişisel özelliklerini iyi analiz etmeli ve bu bilgilerden yararlanarak öğrenme ortamlarını yeniden düzenlemelidir. Öğretmenler değerli bir birey olarak öğrencilerinin ve de çevresindekilerin kişiliğine saygı göstermelidir (Levent, 2011).

Beden eğitimi ve spor öğretmenlerine bu konuda fazlaca iş düşmektedir. Çünkü beden eğitimi öğretmenleri sosyal ve sportif faaliyetler sebebiyle öğrenciler ile daha fazla etkileşime girerek, onlarla daha fazla zaman geçirmektedirler. Örneğin antrenman ve maçlar sebebiyle spor salonu, futbol sahası, yüzme havuzu vb. spor alanlarında törenler sebebiyle farklı sosyal alanlarda öğrenciler ile birlikte bulunabilmektedirler. Ayrıca okul müsabakaları sebebiyle öğrenciler ile il dışı seyahat etmektedirler. Bu sebeple

öğrencileri daha iyi tanıyarak onların olumlu kişilik özellikleri geliştirmelerinde daha etkin rol oynamaktadırlar.

4.2.6 Dostluk/Arkadaşlık Değeri Örnek Olay Soru ve Analizleri

Sporun sosyalleşmeye olan katkısı bilinen ve sıkça dile getirilen bir durumdur. Sosyalleşme yeni sosyal çevre ve yeni arkadaşlıklar edinme yoluyla gerçekleşir. Yapılan sporun türüne göre sporun sosyalleşmeye olan katkısı daha da artabilmektedir. Özellikle de takım sporları arkadaşlık değeri üzerine çok katkı sağlamaktadır. Çünkü takımı oluşturan bireyler antrenmen ve müsabakalar sebebiyle yeni arkadaşlar edinmekte ve birbirleriyle daha fazla zaman geçirmektedirler. Müsabakalar için birlikte yolculuk yapmakta ve kamp dönemlerinde zamanın çoğunu birlikte geçirmektedirler. Böylece dostluk/arkadaşlık değerine verilen önem de artmaktadır.

Katılımcılar için dostluk/arkadaşlık değerini içeren iki adet örnek olay hazırlanmıştır. Bunlardan biri aşağıda verilmiştir.

“Beden eğitimi dersinde öğretmen sınıfı iki gruba ayırdı ve yarışma yaptırıyor. Öğretmen gruplardan birer kişiyi kaptan yaptı senin grubundan da seni kaptan yaptı ve kaptanlara rakip takımdan birer tane transfer yapma hakkı verdi. Sınıfta en samimi olduğun arkadaşın diğer grupta yer aldı ve senin kaptan olduğun gruba gelmeyi çok istiyor. Ancak arkadaşının fiziksel olarak pek yeterli ve yetenekli değil. Biliyorsun ki arkadaşını takımına aldığın takdirde yarışmayı senin takımın kaybedecek. Bu durumda ne yaparsın?” Tablo 49 örnek olay sorusunun analizlerini içermektedir.

Tablo 49. Dostluk/Arkadaşlık Değeri Boyutunda Hazırlanmış 7 No.lu Örnek Olay Sorusuna İlişkin Bulgular

Tema	No	Kod	f	Toplam	
Takımını Düşünme	1	Takımımı düşünmek zorundayım	10	12	
	2	Takım arkadaşlarıma sorar ve ortak karar alırdık	2		
Kendini Düşünme	<i>Başarı Odaklı</i>	1	Diğer takımdaki en güçlü kişiyi alırdım	9	10
		2	Benim için kazanmak daha önemli	1	
	<i>Ödül Odaklı</i>	1	Ödül önemli bir şey değilse arkadaşımı alırım	3	4
		2	Kazanacağımız ödülün büyüklüğüne bağlı	1	
Arkadaşını düşünme	1	Arkadaşımı alırdım	6	7	
(Diğerkamlık)	2	Arkadaşlık daha önemli benim için	1		

Tablo incelendiğinde katılımcıların yaklaşık üçte ikisinin (15) “*takımını düşünme*” ya da “*kendini düşünme*” eğiliminde oldukları ve arkadaşını takımına almayacağını ifade ettiği görülmektedir. 1 kişi kararsız olduğunu belirtmiş, katılımcıların yaklaşık üçte birini oluşturan 7 kişi de arkadaşını takımına alacağını belirtmiştir ve “*arkadaşını düşünme*” (diğerkamlık) eğiliminde oldukları görülmektedir. Diğerkamlık Rokeach’a göre amaç değerlerdendir ve “*gerçek dostluk*” olarak ifade edilmiştir (bkz. Şekil 2). Schwartz ise dostluk/arkadaşlık değerini “*iyilikseverlik*” değeri altında tanımlamıştır (bkz. Tablo 1). Spor içerisinde değerlendirdiğimizde ise Lee ve Cockman’ın “*yoldaşlık*” değeriyle bağdaştığını görmekteyiz (bkz. Tablo 2). Ancak Bardi, Lee’nin ortaya koyduğu spora özgü değerleri Schwartz değer şeması içine konumlandırırken “*yoldaşlık*” değerini belli bir değerle ilişkili değil diyerek dışarda bırakmıştır (bkz. Şekil 4).

Arkadaşını düşünme eğilimi gösteren katılımcılar en çok “*k1:Arkadaşımı takımıma alırdım.*” ifadesini kullanmışlardır. EFA “*k2:Arkadaşlık daha önemli benim için.*” söylemi ile bir diğerkamlık örneği göstermektedir ve sportif açıdan “*yoldaşlık*” değeri örneği göstermektedir (Bkz. Tablo3). Takımını düşünme eğilimi gösteren katılımcılardan, EHK, KDMÇ, EEK., KAA, KFM, EYA, KSÖ, KGU, EMÇ ve EMT, “*k1:Takımımı düşünmek zorundayım.*” diyerek, KZC ve KGÖ ise “*k2:Takım arkadaşlarıma sorar ve ortak karar alırdık.*” söylemiyle “*uyum*” (*takımdaki diğer insanların beklentilerine uygun olmak*) değerine işaret etmektedirler (bkz. Tablo 3).

Kendini düşünme eğilimi gösteren katılımcılar ise kendi içinde iki gruba ayrılmaktadır. Grubun biri “başarı odaklı” kendini düşünme eğilimi gösterirken diğeri “ödül odaklı” olarak kendini düşünme eğilimi göstermektedir. Başarı odaklı kendini düşünen grup içerisinde “k1:Diğer takımdaki en güçlü kişiyi alırdım.” (f9) en çok ifade edilen söylemdir. KDMÇ ise “k2:Benim için kazanmak daha önemli.” söyleminde bulunmaktadır. Ödül odaklı kendini düşünme eğilimi gösteren katılımcılardan EBT, KHK ve EHF ise “k1:Ödül önemli bir şey değilse arkadaşımı alırım.” söylemiyle ödüle göre hareket edeceklerini belirtmişlerdir. Hem başarı odaklı hem de ödül odaklı söylemleri değerlendirdiğimizde “kazanma” ve “başarı” değerinin ön plana çıktığı görülmektedir.

Aslında burada Schwartz’ın ortaya koyduğu değer çatışmalarını ve Lee ve arkadaşlarının öne sürdüğü değerlerin kişiye özgü önem sırasının varlığını görmekteyiz. Statü değerlerinden olan “başarı” ve “güç (kazanma)” değeri ile ahlak değerlerinden olan “uyum” ve “yoldaşlık” değerlerinin çatışması net bir şekilde görülmektedir (bkz. Şekil 4). Aynı zamanda katılımcıların sahip olduğu değerlerin önem sırası da ortaya çıkmaktadır. Bazı katılımcılar için “gerçek dostluk, diğerkamlık” değeri daha önemliyken, bazı katılımcılar için “uyum ve takım uyumu” değeri daha önemli bir hal almıştır. Bir kısım katılımcı için de “kazanma ve başarı” değeri daha fazla önem arz etmektedir.

Aşağıda EBT ile gerçekleşen diyaloga yer verilmiştir.

Diyalog 15. Dostluk/Arkadaşlık Değeri Örnek Olay Sorusu Üzerine -1

(1)AÖ:-Beden eğitimi dersinde öğretmen sınıfı iki gruba ayırdı ve yarışma yaptırıyor. Öğretmen gruplardan birer kişiyi kaptan yaptı senin grubundan da seni kaptan yaptı ve kaptanlara rakip takımdan birer tane transfer yapma hakkı verdi. Sınıfta en samimi olduğun arkadaşın diğer grupta yer aldı ve senin kaptan olduğun gruba gelmeyi çok istiyor. Ancak arkadaşının fiziksel olarak pek yeterli ve yetenekli değil. Biliyorsun ki arkadaşını takımına aldığı takdirde yarışmayı senin takımın kaybedecek. Bu durumda ne yaparsın?

(2)EBT:-Eğer ödül yüksek bir şey ise kalsın. Ödül falan yoksa nasıl olsa oyun bittikten sonra o ödülü beraber kullanırız.

(3)AÖ:-Yani böyle bir durumda arkadaşını kendi takımına alır mıydın?

(4)EBT:- Alırdım da. Yani ödül büyük bir şey olursa almam. Nasıl olsa oyun bittikten sonra o ödülü beraber kullanırız.

(5)**AÖ**:- Ödüle göre diyorsun yani. Ama bunda bir ödül yok, oyun bu sadece kazanmak ve kaybetmek var.

(6)**EBT**:- Sıkıntı yok.

(7)**AÖ**:- Arkadaşımı mı alırdın, ya da daha güçlü birini mi alırdın?

(8)**EBT**:-Arkadaşımı alırdım. [18.05.2018]

Ödül odaklı olarak kendini düşünme eğilimi sergileyen katılımcılar içerisinde yer alan yukarıdaki diyalogun sahibi EBT arkadaşını takımına alıp almama konusunda kazanacağı ödülün büyüklüğüne bağlı olarak karar vereceğini ifade etmektedir. Arkadaşını takımına alacağını belirten katılımcılardan KHK ve EHF ise “*k1:Ödül önemli bir şey değil ise arkadaşımı alırdım.*” ifadesini kullanmaktadırlar. Bu ifadelerden hareketle denilebilir ki, sonucunda elde edilecek ödül veya cezaların kıymeti arkadaşlık/dostluk değerine verilen önemi de etkileyebilmektedir. Aynı yargıya dürüstlük değeri boyutunda da ulaşıldığı düşünülürse, sonucunda ulaşılabilecek şeylerin maddi kıymetleri değer yargılarını etkiliyorsa, yani kişi için her durumda aynı öneme sahip değilse aslında o değere sahip olunmadığı ya da o değerın daha az öneme sahip olduğu anlamı ortaya çıkmaktadır.

Aşağıda konuyla ilgili iki diyaloga yer verilmiştir.

Diyalog 16. Dostluk/Arkadaşlık Değeri Örnek Olay Sorusu Üzerine -2

(1)**AÖ**:-*Beden eğitimi dersinde öğretmen sınıfı iki gruba ayırdı ve yarışma yaptırıyor. Öğretmen gruplardan birer kişiyi kaptan yaptı senin grubundan da seni kaptan yaptı ve kaptanlara rakip takımdan birer tane transfer yapma hakkı verdi. Sınıfta en samimi olduğun arkadaşın diğer grupta yer aldı ve senin kaptan olduğun gruba gelmeyi çok istiyor. Ancak arkadaşının fiziksel olarak pek yeterli ve yetenekli değil. Biliyorsun ki arkadaşını takımına aldığın takdirde yarışmayı senin takımın kaybedecek. Bu durumda ne yaparsın?*

(2)**KFM**:- *Hocam arkadaşım yetersiz ise onu almak istemem Ne kadar seviyor olsam da. Çünkü sonuçta takımın geleceği söz konusu. Ama sonra tartıştık heralde.*

(3)**AÖ**:-*Böyle bir durumda arkadaşın nasıl hisseder sence?*

(4)**KFM**:- *Arkadaşım çok üzülür hocam beni istemiyormuş gibi düşünür.*

(5)**AÖ**:- *Peki o arkadaşının yerinde sen olsaydın ne hissederdin?*

(6)**KFM**:- *Hocam ben de çok üzülürdüm. [23.05.2018]*

Diyalog 17. Dostluk/Arkadaşlık Değeri Örnek Olay Sorusu Üzerine -3

(1)**AÖ:**-Beden eğitimi dersinde öğretmen sınıfı iki gruba ayırdı ve yarışma yaptırıyor. Öğretmen gruplardan birer kişiyi kaptan yaptı senin grubundan da seni kaptan yaptı ve kaptanlara rakip takımdan birer tane transfer yapma hakkı verdi. Sınıfta en samimi olduğun arkadaşın diğer grupta yer aldı ve senin kaptan olduğun gruba gelmeyi çok istiyor. Ancak arkadaşının fiziksel olarak pek yeterli ve yetenekli değil. Biliyorsun ki arkadaşını takımına aldığın takdirde yarışmayı senin takımın kaybedecek. Bu durumda ne yaparsın?

(2)**EHK:** - Karşı takımdaki en güçlü kişiyi alırım arkadaşım olsa bile. Olmasa da olsa da o ben takımın menfaatlerini düşünmek zorundayım bireysel menfaatler önemli değil.

(3)**AÖ:**- Yani arkadaşımın yerine başka güçlü bir kişiye alırdım mı diyorsun?

(4)**EHK:**- Aynen.

(5)**AÖ:**-Neden?

(6)**EHK:** - Neden? Çünkü takım oyunu diye birşey var yani takım oyununda bir halka bile eksik olsa o halka tamamlanamaz, kopan zinciri ortası kopuk olsak iki parçasını birleştiremez.

(7)**AÖ:**- Peki bu durumda arkadaşının duyguları nasıl olur?

(8)**EHK:**-Arkadaşımın duyguları yani şans yani onun seçmiş gitmiş yani yapıcak birşey yok zaten yani takım oyunu. Yani mesela birimiz ben Beşiktaşlı olarak Fenerbahçe'de oynamak gibi bir şey o da. O zorunluluk yani. [17.05.2018]

KFM ve EHK ile olan yukardaki diyaloglar ve tablo incelediğinde katılımcıların bu kadar yüksek oranda arkadaşının iyi hissetmeyeceğini düşünebiliyor olması aslında empatik düşünme becerisine sahip olduklarını ortaya koymaktadır. Empati, Dökmen (2002: 135) tarafından “Bir insanın, başka bir insana ait duygu ve düşünceleri doğru olarak anlama çabası” şeklinde tanımlanmıştır. Burada katılımcıların arkadaşlarının duygularını doğru bir biçimde anladıkları, fakat farklı gerekçeler ortaya koyarak bunu davranışa dönüştürmedikleri görülmektedir.

Dostluk arkadaşlık değeri ile ilgili diğer örnek olay şu şekildedir:

“Hangi takımı tutuyorsun?

.....

Diyelim ki tuttuğun takım tarihi bir başarı elde etti ve Şampiyonlar Ligi final oynayacak en yakın arkadaşın da seninle aynı takımı tutuyor ve birlikte takımınızın final maçını izlemek için çok önceden planlar yaptınız. Fakat final maçı için sadece 1 adet bilet alabildiniz. Arkadaşının da bu maçı en az senin kadar çok izlemek istediğini biliyorsun. Bu durumda ne yaparsın?” Tablo 50’de konuyla ilgili analizlere yer verilmiştir.

Tablo 50. Dostluk/Arkadaşlık Değeri Boyutunda Hazırlanmış 6 No.lu Örnek Olay Sorusuna İlişkin Bulgular

Tema	No	Kod	f	Toplam
Kendini	1	Kendim giderim	3	
Düşünme	2	Bileti aramızda açık artırma yaparız	1	5
(Bencil Yaklaşım)	3	En iyi arkadaşım da benim gitmem için ısrar eder	1	
Arkadaşını				
Düşünme	1	Arkadaşımın gitmesi beni daha çok mutlu eder	5	5
(Diğerkamlık)				
	1	Bileti başka birine hediye ederdim	3	
	2	Bileti verdiğimde giderse üzülürüm	3	
Arkadaşlığı	3	Birlikte televizyondan izleriz	2	
Ortaklık Gibi	4	Bilet ortada kalmasın isterim	2	
Görme	5	Kibarlık olsun diye git derim	1	14
(Karşılıklı Çıkar	6	Bileti verdiğimde giderse onunla bir daha konuşmam	1	
İlişkisi)	7	Bileti arkadaşına vererek onu denemiş olurum	1	
	8	Bileti ona verince aramız daha iyi olur	1	
Kendini	1	Ben de onunla gidemediğim için üzülürdüm	2	
Arkadaşının	2	Ben tek başıma gidersem arkadaşım üzülür	1	
Yerine Koyma	3	O gidemiyorsa ben de gitmem	1	5
(Empatik	4	Arkadaşım gidemeseydi çok üzülürdü	1	
Yaklaşım)				

Yukarıdaki 6 No.lu örnek olay tabloya göre incenlediğinde katılımcıların yaklaşık beşte birinin “kendini düşünme (bencil yaklaşım)” eğiliminde olduğunu ve maça kendim giderim (4), beşte ikisinin bileti arkadaşına veririm (9) diyerek “arkadaşını düşünme (diğerkamlık)” eğilimi gösterdiği görülmektedir. Katılımcı grubun beşte ikisinin (9) de ikimizde gitmeyiz diyerek “arkadaşlığı ortaklık gibi görme (karşılıklı çıkar ilişkisi)” eğiliminde olduğu görülmektedir. Sadece 1 katılımcının da bileti veririm ama gitmesini istemem dediği görülmektedir. Kendini düşünme eğilimi gösteren katılımcılardan EME, KGU, ve EMÇ “k1:Kendim giderim.”, EBC ise “k2:Bileti aramızda açık artırma yaparız.” ifadesini kullanmıştır. EME, “k3:En iyi arkadaşım zaten benim gitmem için ısrar ederdi.” söylemiyle maça neden kendisinin gideceğine açıklama getirmiştir. Arkadaşına düşünme (diğerkamlık) eğilimi gösteren katılımcılardan KSÖ, KGÖ, EHF, EMT ve ETU “k1:Arkadaşımın gitmesi beni daha çok mutlu eder.” söyleminde bulunmuşlardır. Burada katılımcı grubun beşte iki civarında diğerkamlık değerini benimsedikleri görülmektedir. Diğerkamlık kültürümüzde var olan, ancak günümüzde kaybolmaya yüz tutmuş geleneksel değerlerimizden biridir. Bazen empati kavramıyla karıştırılsa da, empatiden farklı olarak diğerkamlık başkalarını kendinden daha çok

düşünme anlamı taşımaktadır Yaman, 2016). Günümüzde çoğunlukla her istediği yerine getirilmiş ve ben merkezci olarak yetiştirilen bireyler göz önüne alındığında katılımcı öğrencilerden diğerkamlik değeri taşıyan öğrencilerin varlığı olumlu bir durum olarak görülmektedir.

Arkadaşlığı ortaklık gibi görme eğiliminde olan katılımcıların “*k1:Bileti başka birine hediye ederdim.*”, “*k2:Bileti verdiğimde giderse üzülürüm.*”, “*k3: Birlikte televizyondan izleriz.*”, “*k4:Bilet ortada kalmasın isterim.*” söylemleri dikkat çekmektedir. KKO farklı bir bakış açısıyla yaklaşmış “*s8:Bileti ona verince aramız daha iyi olur.*” söyleminde bulunmuştur. Bu aynı zamanda Schwartz’ın “*güç*” değerine işaret etmektedir. Çünkü güç değerinin temelinde toplumdaki sosyal görüntüsünü koruyabilmek ve insanlar tarafından benimsenmek yatmaktadır (bkz. Tablo 1).

Kendini arkadaşının yerine koyma (empatik yaklaşım) eğiliminde olan katılımcılardan KFM empati yaparak “*k4:Arkadaşım gidemeseydi çok üzülürdü.*” demiştir. EEK “*k2:Ben tek başıma gidersem arkadaşım üzülür.*”, KDMÇ ise “*k3:O gidemiyorsa ben de gitmem.*” söyleminde bulunmuştur. Söylemler incelendiğinde katılımcıların arkadaşlarının duygularını doğru bir biçimde anlama çabalarını görülmektedir. Adler’e göre empati, “*Başkasının gözleriyle görme, başkasının kulaklarıyla işitme ve başkasının işittiklerini hissetmedir.*” (Lieber, 1995; Akt: Coşkun-Keskin, 2016). Empati psikolojik bir kavram gibi görünse de eğitimdeki yeri çok önemlidir. Empatik düşünme becerisine sahip bireyler modern toplumda daha etkili iletişim kurabilmektedirler (Coşkun-Keskin 2016).

Aşağıda bileti arkadaşına vereceğini, fakat gitmesini istemediğini belirten katılımcının görüşme diyalogu verilmiştir.

Diyalog 18. Dostluk/Arkadaşlık Değeri Örnek Olay Sorusu Üzerine -4

(1)**AÖ:**-- *Hangi takımı tutuyorsun?*

(2)**KDO:** *Galatasaray*

(1)**AÖ:**-- *Diyelim ki tuttuğun takım tarihi bir başarı elde etti ve Şampiyonlar Ligi final oynayacak en yakın arkadaşın da seninle aynı takımı tutuyor ve birlikte takımınızın final maçını izlemek için çok önceden planlar yaptınız. Fakat final maçı için sadece 1 adet bilet alabildiniz. Arkadaşının da bu maçı en az senin kadar çok izlemek istediğini biliyorsun. Bu durumda ne yaparsın?*

- (3)**KDO:** -*Ya sen git ya da ikimiz de gitmeyelim derim.*
(4)**AÖ:**-*Ben gideyim diye düşünmezsin yani öyle mi?*
(5)**KDO:** -*Cık.*
(6)**AÖ:**-*Peki arkadaşına verdin bileti ve arkadaşın gitti ne hissedersin?*
(7)**KDO:** - *Bu durumda üzülürüm.*
(8)**AÖ:**- *Üzülürsün öyle mi?*
(9)**KDO:** - *Hıhı.*
(10)**AÖ:**- *Ama sen git diyorsun ona. Bu durumda gidebilir?*
(11)**KDO:** - *Yani kibarlık olsun diye git derim.*
(12)**AÖ:**- *Gerçekte içimden gelerek demem diyorsun öyle mi?*
(13)**KDO:** - *hı hı. [18.05.2018]*

KDO yukardaki diyalogda da görüldüğü gibi “k5:Kibarlık olsun diye git derim.” söylemiyle neden bileti verdiği halde gitmesini istemediğini ifade etmiştir. Bu söylem Rokeach’ın araç değerler içerisinde yer verdiği “kibarlık” değerini işaret etmektedir (bkz. Şekil 2).

Diyalog 19. Dostluk/Arkadaşlık Değeri Örnek Olay Sorusu Üzerine -5

- (1)**AÖ:**-- *Hangi takımı tutuyorsun?*
(2)**EYA:** *Fenerbahçe*
(3)**AÖ:**-- *Diyelim ki tuttuğun takım tarihi bir başarı elde etti ve Şampiyonlar Ligi final oynayacak en yakın arkadaşın da seninle aynı takımı tutuyor ve birlikte takımınızın final maçını izlemek için çok önceden planlar yaptınız. Fakat final maçı için sadece 1 adet bilet alabildiniz. Arkadaşının da bu maçı en az senin kadar çok izlemek istediğini biliyorsun. Bu durumda ne yaparsın?*
(4)**EYA:** -*Arkadaşıma versem arkadaşım da gitmez ben gidemediğim için o yüzden başkasına veririz.*
(5)**AÖ:** -*İkimiz de maça gitmeyiz diyorsun öyle mi?*
(6)**EYA:**- *İkimiz de gitmeyiz hocam.*
(7)**AÖ:**- *Peki arkadaşına verip onun gitmesini ister misin?*
(8)**EYA:**- *İsterim tabi o gitsin de ama.*
(9)**AÖ:**- *Peki arkadaşına verdin bileti arkadaşın da maça gitti ne hissedersin?*
(10)**EYA:**- *O arkadaşım değilmiş demek ki hocam.*
(11)**AÖ:**- *Ama zaten gitmesi için veriyorsun bileti?*
(12)**EYA:**- *Hocam tamam gitmesi için veriyorum ama sonuçta bu bir denemedir ya. O da benim için aynı şeyi düşünmesi lazım sonuç olarak. Ben veririm o da bana verir, ben gidersem ayıp etmiş olurum ama. [23.05.2018]*

Kendini düşünme (bencil yaklaşım) eğiliminde olan EYA ile gerçekleşen diyalogda görüldüğü üzere “k7:Bileti arkadaşına vererek onu denemiş olurum.” söylemiyle bileti neden arkadaşına vereceğini açıklamaktadır.

Diyalog 20. Dostluk/Arkadaşlık Değeri Örnek Olay Sorusu Üzerine -6

(1)**AÖ:**-- *Hangi takımı tutuyorsun?*

(2)**KEY:** *Beşiktaş.*

(3)**AÖ:**-- *Diyelim ki tuttuğun takım tarihi bir başarı elde etti ve Şampiyonlar Ligi final oynayacak en yakın arkadaşın da seninle aynı takımı tutuyor ve birlikte takımının final maçını izlemek için çok önceden planlar yaptınız. Fakat final maçı için sadece 1 adet bilet alabildiniz. Arkadaşının da bu maçı en az senin kadar çok izlemek istediğini biliyorsun. Bu durumda ne yaparsın?*

(4)**KEY:**-- *İçimden his git derdi sen git onu gönderme derdi ama onla birlikte planladığımız için hani ben de gitmezdim. O gider miydi bilmiyorum ama gitmezdi herhalde birlikte bir yerde izlerdik maçı.*

(5)**AÖ:**--*Peki sen bileti ona verir miydin gitmesi için?*

(6)**KEY:**-- *Düşündüğümde verirdim herhalde. Çünkü Hamdi'nin yani arkadaşımın da geri vereceğini biliyordum hani. Geri verir di yani Hamdi gitmezdi.*

(7)**AÖ:**-- *Peki verdin ve arkadaşın kabul etti gitmek istedi?*

(8) **KEY:** - *O zaman onunla konuşmam bir daha.*

(9)**AÖ:**-- *Ne düşünüyorsun?*

(10)**KEY:**-- *Konuşmam hocam bi daha hani benim yaptığım şeyi onun da yapmasını isterdim hani sen git al.*

(11)**AÖ:**-- *O zaman karşılıklı bir beklenti olmuyor mu yani karşılıklı çıkar ilişkisine dönmüyor mu bu?*

(12)**KEY:**-- *Dönüyor da. Ama şimdi o da gitmek istiyor ben de gitmek istiyorum ama*

(13)**AÖ:**-- *Arkadaşlar birbiri için fedakarlık yapabilir mi?*

(14)**KEY:**-- *Yapar. Ben de yapardım*

(15)**AÖ:**-- *Peki senin bileti ona vermiş olman ve onun gitmesi senin fedakarlık yapmış olman olmuyor mu?*

(16)**KEY:**-- *Aynen*

(17)**AÖ:**-- *E yapardım diyorsun, yapmıyorsun ama.*

(18)**KEY:**-- *Giderse kızmam ama gitmez heralde hocam Hamdi de?*

(19)**AÖ:**-- *Kızardım dedin ama ilk önce.*

(20)**KEY:**-- *Birazcık kızardım ya Hamdi'ye. [17.05.2018]*

Yukarıdaki diyalog incelendiğinde KEY bir adım daha ileri giderek “*k6:Bileti verdiğimde giderse, onunla bir daha konuşmam.*” söyleminde bulunmaktadır. 6 No.lu örnek olay sorusundaki söylemler ve diyaloglar dikkatle incelendiğinde arkadaşlık/dostluk değeri için birbirinden taban tabana zıt görüşlerin varlığı görülmektedir. Örneğin bir kısım öğrenci “*Arkadaşımın gitmesi beni daha çok mutlu eder.*” diyerek “*diğerkamlık*” değeri gösterebilirken bir kısım öğrenci ikisinin de gitmemesinin gerektiğini ya da kendisinin gitmesi gerektiğini ifade etmektedir. Bu noktada katılımcıların yaşı, kişiliği, ilgi alanları, ailesi, çevre, kültür ve bazı demografik

etkenler çok çeşitli bulguların elde edilmesinde rol oynayan faktörler arasında gösterilebilir.



BÖLÜM V

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1 TARTIŞMA

Yerli ve yabancı literatür incelendiğinde bu çalışmada kullanılan karma yöntemle yapılmış ve nicel kısımda kullanılan ölçeklerin bir arada kullanıldığı çalışmaya rastlanmamıştır. Fakat sadece nicel yöntemle yapılmış ve bu çalışmada kullanılan ölçeklerin ya da benzer ölçeklerin kullanıldığı değerler eğitimi çalışmaları ve yapılandırmacı yaklaşım çalışmaları mevcuttur. Ya da sadece nitel boyutta yapılmış çalışmalarla karşılaşılmaktadır. Bu bölümde, benzer ölçeklerle yapılmış ve o ölçeklerle ulaşılan sonuçlara ve sadece nitel boyutta yapılmış çalışmalara da yer verilmiştir. Ayrıca beden eğitimi ve sporda değerler konusuyla benzer içerikli sportmenlik ve fair play kavramlarının temel alındığı çalışmalar yer almaktadır. Bu çalışmaların ortaöğretim öğrencileri ya da onların yaş gruplarına denk gelen çalışmaların olmasına özen gösterilmiştir.

Literatüre göz atıldığında lise öğrencileri ve liselerde derse giren öğretmenlerin yapılandırmacı öğretim yaklaşımı algıları hakkında önemli bilgiler vermektedir. Genel olarak ortaöğretim öğrencilerinin geleneksel öğretim yöntemleri ile işlenen derslere göre yapılandırmacı öğretim yaklaşımı ile işlenen derslerde daha başarılı oldukları ve bu yaklaşımı olumlu buldukları belirtilmiştir. Fakat bazı gerekçelerle öğretmenlerin bu yaklaşıma başvurmadıkları vurgulanmıştır. Genellikle veli, öğrenci ve öğretmenlerin sınav başarısı eksenli hareket etmeleri yapılandırmacı öğretim yaklaşımının uygulanmasındaki zorlukları ortaya çıkarmıştır (Atasay ve Akdeniz, 2007; Kızılabdullah, 2008). Bir çalışmada ise öğretmenlerin yapılandırmacı öğretim yaklaşımı ile ilgili düşünceleri değerlendirilmiş ve yaklaşıma olan olumlu düşüncelerine rağmen

uygulamada aynı düzeyde olmadıkları bulunmuştur (Karadağ, Deniz, Korkmaz ve Deniz, 2008).

Bu çalışmada katılımcıların yapılandırmacı yaklaşıma yönelik algıları sınıf düzeylerine göre incelendiğinde katılımcıların eğitim gördükleri sınıf düzeylerine göre oyunlar/beceriler, kişisel ilgi ve sosyal iş birliği algılarının istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Ardıç (2015) tarafından yapılan “*Ortaöğretim Öğrencilerinin Yapılandırmacı Öğrenme Ortamlarına Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi (Ümraniye ilçesi örneği)*” adlı çalışmada farklı bir ölçek kullanılmıştır. Bu çalışmada 11. sınıfların ölçeğin tüm alt boyutlarında ortalama değerleri daha yüksek olarak bulunmuştur ve buna sebep olarak 11. sınıflara derse giren öğretmenlerin yapılandırmacı öğretim yaklaşımını daha iyi uyguladığı düşünülmüştür. Yine aynı çalışmada 12. sınıfların ölçekten elde edilen ortalama değerleri diğer sınıflardan daha düşük bulunmuş ve bunun sebebi olarak da üniversite sınavına girecek olan bu öğrencilerin, sadece bazı derslere yoğunlaşmaları ve ilgi duymalarından kaynaklandığı ele alınmıştır.

Yapılan bir çalışmada yapılandırmacı öğretim tasarımı uygulamasının genel anlamda hem öğrenciler hem de öğretmenler üzerinde olumlu bir etki oluşturduğu saptanmıştır (Altun ve Büyükduman, 2007). Bukova ve Alkan’ın (2004) yaptıkları çalışmada yapılandırmacı yaklaşımla hazırladıkları öğrenme etkinliklerinin öğrencilerin başarı düzeylerinde, günlük yaşamla ilişkilendirme ve modelleme becerilerinde olumlu etkilerinin olduğunu belirlemişlerdir. Tarafımızca yapılan bu çalışmada dikkat çeken nokta ise beden eğitimi öğretmeni lisansüstü eğitim mezunu olan ortaöğretim öğrencilerinin, beden eğitimi öğretmeni lisans mezunu olan ortaöğretim öğrencilerine göre yapılandırmacı öğretim yaklaşımı algıları daha yüksek bulunmuş olmasıdır. Ayrıca haftada 6 saat ve daha fazla beden eğitimi dersi alan spor lisesi öğrencileri, okul türleri içerisinde yapılandırmacı öğretim yaklaşımı algısı düzeylerinde en yüksek ortalamaya sahip iki okul türünden biri olarak göze batmaktadır.

Bu çalışmada katılımcılar İDÖ ölçeğinin alt boyutlarından dostluk/arkadaşlık alt boyutunda en yüksek, hoşgörü alt boyutunda da en düşük puanı elde etmişlerdir. Katılımcıların yaşları göz önüne alındığında dostluk/arkadaşlık alt boyutunda daha yüksek puan ortalaması elde etmeleri beklenen bir durum olarak düşünülmektedir.

Ortaöğretim öğrencileri üzerinde yapılan başka bir çalışmada öğrencilerin insani değerleri benimseme seviyeleri, ölçeğinin genel ortalamasında ve sorumluluk, dostluk, barış, saygı, hoşgörü ve dürüstlük alt boyutlarında “çoğunlukla” düzeyinde bulunmuştur. Ancak “dürüstlük” alt boyutunda ise “ara sıra” düzeyinde olduğu bulunmuştur. Başka bir ifadeyle, öğrencilerin dürüstlük boyutundaki davranışları daha düşük düzeyde benimsedikleri ve gösterdikleri belirlenmiştir (Akgül, 2013).

Bu çalışmada cinsiyet değişkeni açısından yapılan karşılaştırmalarda kız ve erkek öğrencilerin insani değer düzeylerinin farklılık gösterdiği bulunmuştur. Katılımcıların cinsiyetlerine göre dürüstlük insani değerine sahip olma seviyelerinin istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı ancak sorumluluk, dostluk/arkadaşlık, barışçıl olma ve saygı değerlerine kadın katılımcıların istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha fazla sahip olduğu bulunmuştur. Erkek katılımcıların da hoşgörü değerine istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha fazla sahip olduğu belirlenmiştir. Ortaöğretim öğrencileri üzerinde yapılan Akgül’ün (2013) çalışmasında kız öğrencilerin sorumluluk, dostluk-arkadaşlık, barışçıl olma, saygı, hoşgörü ve dürüstlük gibi insani değerleri benimseme düzeyleri erkek öğrencilerden daha yüksek düzeyde bulunmuştur. Benzer çalışmalara bakıldığında okul ortamında değerler eğitimi konusundaki öğrenci görüşlerinin incelendiği bir çalışmada cinsiyete göre anlamlı farklılık tespit edilmiştir (Aktepe ve Yalçınkaya 2016). Aktepe ve Yalçınkaya çalışmalarında cinsiyetin belirleyici bir rolünün olduğunu belirlemişlerdir. Kızların erkek öğrencilere göre okulda değerler eğitimine daha olumlu yaklaştıkları bulunmuştur. Başka bazı araştırmalarda bu çalışmanın aksine kız öğrencilerin hoşgörü eğilimlerinin erkek öğrencilerden yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir (Çalışkan ve Sağlam, 2012; Coşkun ve Yıldırım, 2009; Kaya, Akıllı ve Sezek, 2009).

Akandere, Baştuğ ve Güler (2009) yaptıkları çalışmada, spor yapan öğrencilerin spor yapmayan öğrencilere göre daha yüksek ahlaki yargı düzeyine sahip olduğunu belirlemiştir. Aynı çalışmada spor yapan kadın öğrencilerin erkek öğrencilerin ahlaki yargı düzeylerinin yüksek olduğu bulunmuştur. Katılımcılar tarafından hoşgörünün “*ahlaklı olmak*” olarak da algılandığı ifade edilmiştir.

Balçıkkanlı ve Yıldırım’ın (2011) “*Profesyonel Futbolcuların Sportmenlik Yönelimleri Ve Empatik Eğilim Düzeyleri*” ile ilgili çalışmalarında, profesyonel futbolcuların empati

becerilerinin gelişimine bağlı olarak sportmen davranışlarında da paralel bir artış olacağını bildirmişlerdir. Genç futbolcular üzerinde yapılan bir araştırmada kadın futbolcuların sportmenlik değerlerine erkek sporculardan daha fazla sahip oldukları bulunmuştur (Miller, Roberts ve Ommundsen, 2004). Spor yapan ve yapmayan lise öğrencileri üzerinde yapılan bir araştırmada da kadın öğrencilerin ahlaki muhakeme düzeyleri erkek öğrencilerden daha yüksek bulunmuştur. Aynı araştırmada spor yapan öğrencilerin sosyal muhakeme düzeyi spor yapmayan öğrencilere göre daha yüksek bulunurken spor yapmayan öğrencilerin ahlaki muhakeme düzeyi de spor yapan öğrencilerden daha yüksek bulunmuştur (Satcher, 2006). Benzer bir çalışmada erkek lise öğrencilerinin, kadın lise öğrencilerine göre daha fazla sportmen olmayan tavır sergileme eğiliminde oldukları bulunmuştur (Kaye ve Ward, 2010). Ahlaki gelişim düzeyinde kadın sporcu öğrenciler lehine bir fark Mouraditaou, Goutza ve Chatzopoulos (2007) tarafından yapılan bir çalışmada da tespit edilmiştir.

Yapılan başka bir çalışmada, düzenli spor yapan ve düzenli olarak herhangi bir spor yapmayan erkek ortaöğretim öğrencilerinin kendilerine ve çevrelerine karşı hoşgörülü davranmalarında herhangi bir fark bulunmamıştır. Ancak spor yapan kadın öğrencilerin, spor yapmayan kadın öğrencilere göre kendilerine ve çevrelerine karşı daha hoşgörülü olduğu ifade edilmiştir (Türkmen ve Varol, 2015).

Yapılan bu çalışmada ortaöğretim öğrencilerinin insani değer algılarının sadece hoşgörü alt boyutunda 9 ve 12. sınıflarda diğer sınıflardan daha yüksek bulunmuş diğer alt boyutlarda ise herhangi bir farklılık tespit edilememiştir. Kayır, (2011) tarafından yapılan ve ortaöğretim öğrencilerinin değer algılarının incelendiği bir çalışmada ise 9 ve 12. sınıfların değer algıları karşılaştırılmış ve dostluk değeri haricindeki ölçülen diğer değerlerin öğrenim görülen sınıfa göre farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Yapılan bu çalışmada 12. sınıf öğrencilerinin dostluk değerinin puan ortalaması, 9. sınıf öğrencilerinin dostluk değeri puan ortalamasından anlamlı derecede daha yüksek olarak bulunmuştur.

Schwartz'ın "*Değer Yönelimleri Ölçeği*" kullanılarak, ortaöğretim öğrencilerinin değer yönelimlerinin bazı değişkenlere göre incelendiği Türkiye'de yapılmış çalışmalardan bazıları şunlardır. Fen ve İmam Hatip lisesi öğrencilerinin değer yönelimlerine cinsiyet değişkenine göre bakıldığında erkek öğrencilerin güç değeri kadın öğrencilerin ise

iyilikseverlik değeri yönelimleri daha yüksek bulunmuştur. Aynı çalışmada sınıf değişkenine göre ise 12. sınıf öğrencilerin güç değeri düzeyi diğer sınıflardan daha yüksek bulunmuştur (Altun 2015). Başka bir çalışmada ortaöğretimdeki kadın öğrencilerin başarı, özyönelim, iyilikseverlik, evrenselcilik güvenlik ve uyma değerlerine erkeklerden daha fazla değer verdiği bulunmuştur. Erkek ortaöğretim öğrencilerinin ise güç, hazcılık, güvenlik ve uyarılım değerine kadın öğrencilerden daha fazla önem verdiği bulunmuştur (Yağcı, 2006). Yağcı çalışmasında İmam Hatip Lisesi öğrencilerinin iyilikseverlik değerinin diğer liselerdeki öğrencilerden daha yüksek olduğunu belirlemiştir. Ayrıca sınıf değişkeninin de öğrencilerin değer yönelimlerinde etkili olduğunu iddia etmiştir. Buna göre 9. sınıf öğrencilerinin gelenek değerine, 10. sınıf öğrencilerinin, başarı, uyarılım, özyönelim, evrenselcilik, iyilikseverlik, uyma ve güvenlik değerlerine ve 11. sınıf öğrencilerinin ise, hazcılık değerine diğer sınıf öğrencilerinden daha çok önem verdikleri bulunmuştur. Araştırmanın yapıldığı tarih itibari ile Türkiye’de öğrenciler için ortaöğrenim süresi 3 yıl olduğu için araştırma sonuçlarında 12. sınıflara ait bir sonuç bulunmamaktadır. Ateş Bozdoğan (2013) Anadolu Öğretmen Lisesi öğrencileri ile yaptığı çalışmada erkeklerin güç değerine kadın öğrencilerden daha çok, kadın öğrencilerin de evrensellik değerine erkek öğrencilerden daha çok yöneldiğini belirlemiştir. Ortaöğretim öğrencileri üzerinde yapılan başka bir çalışmada erkek öğrencilerin en çok özyönelim, evrenselcilik ve uyarılım değerine, kadın öğrencilerin ise en çok evrenselcilik, özyönelim ve güvenlik değerlerine sahip olduğu bulunmuştur. Hem kadın öğrencilerde hem erkek öğrencilerde evrenselcilik, özyönelim ve güvenlik değerleri en son sırada yer almaktadır (Sesli, 2014). Sesli ayrıca okul türleri değişkenine göre yaptığı incelemede Meslek Lisesinde okuyan öğrencilerin en çok evrenselcilik, özyönelim ve uyarılım değerlerini sahip olduğunu, Anadolu Lisesinde okuyan öğrencilerin ise en çok evrenselcilik, özyönelim ve güvenlik değerlerine sahip olduğunu belirlemiştir. Sınıf değişkenine göre ise 9. sınıfların en düşük güç ve geleneksellik-uyma değerlerini, en yüksek ise evrenselcilik, özyönelim ve başarı değerlerini benmsedikleri bulunmuştur. 12. sınıfların ise en çok özyönelim, evrenselcilik ve güvenlik değerlerini, en az ise güç ve geleneksellik-uyma değerlerini benimsedikleri ifade edilmektedir. Schwartz değer ölçeği ile ortaöğretim öğrencileri üzerinde yapılan çalışmalara genel olarak bakıldığında ise kadın öğrencilerin en çok; evrensellik ve iyilikseverlik değerleri yüksek bulunurken, erkek öğrencilerin en

çok güç ve hazcılık değer düzeyleri yüksek bulunmuştur. Sınıf düzeylerine baktığımızda ise öğrencilerin öğrenim gördükleri alt sınıflarda gelenek ve başarı değer tiplerine yönelirken, son sınıflara doğru güç ve güvenlik değer tiplerine yöneldikleri görülmektedir (Küçük, 2016).

Sportmenlik kavramı üzerine yapılan bazı çalışmalara göz atıldığında, Karafil, Atay, Ulaş ve Melek (2017) yapmış oldukları çalışmada lisanslı spor yapma değişkenine göre öğrencilerin beden eğitimi dersi sportmenlik davranışlarının değerlendirmişlerdir. Çalışmadaki bulgulara göre lisanslı spor yapan öğrencilerin beden eğitimi dersi sportmenlik davranışı puan ortalamalarının lisanslı spor yapmayan öğrencilere göre önemli derecede yüksek olduğu sonucuna varmışlardır. Diğer bir çalışmada ise Saygılı, Atay, Eraslan ve Hekim, (2015) spor yapan öğrencilerin hem olumlu kişilik özellikleri olarak hem de akademik başarı açısından spor yapmayan öğrencilere göre daha olumlu davranışlar sergiledikleri sonucuna ulaşmışlardır. Bu araştırmaların aksine Kartal ve İnan (2018) Spor Lisesi öğrencilerinin beden eğitimi dersi sportmenlik davranışlarında lisanslı olan öğrenciler ile lisanslı olarak spor yapmayan öğrenciler arasında bir fark olmadığını belirtmişlerdir.

Koh, Camiré, Regina, ve Soon (2017) yaptıkları çalışmalarında, antrenör ve öğretmenler için hazırlanan fiziksel eğitim ve spor derslerine entegre edilen bütünlük, esneklik, bağlılık ve saygı değerlerini içeren programı değerlendirmeye çalışmışlardır. Araştırma sonucunda öğretmen ve antrenörler değerler eğitimi programı aracılığıyla, değerleri öğretim noktasında kendilerini daha donanımlı hissettiklerini ve sporculara değerleri kazandırma noktasında daha istekli olduklarını belirtmişlerdir.

Sporda hoşgörü ile ilgili yapılan bir çalışmada sporcular hoşgörüyle fair play/centilmenlik, rakibe saygı, hataları alttan almak, anlayışlı olma, ahlaklı olmak, iyi niyetli yaklaşma ve sevgi olarak tanımlamışlardır. Yine bu çalışmada az da olsa bir kısım sporcunun hoşgörü kavramını; disiplin, sinirlenmeme, kardeşlik, adalet, empati, şiddeti azaltmak, dürüstlük, barış, yardımlaşma, sabır, paylaşım, terbiye, güler yüz ve özveri olarak algıladıkları araştırmacılar tarafından tespit edilmiştir. Çalışmada ulaşılan sonuca göre sporcuların büyük çoğunluğunun sporda hoşgörüyle, fair play/centilmenlik olarak algıladıkları tespit edilmiştir (Mavi ve Tuncel, 2012).

Lee ve diğeri (2000) tarafından yapılan bir çalışmada genç sporcuların sahip olduğu değerlerin öncelik sırasına bakılmıştır. İngiltere’de ergen sporcuların değer ortalamaları incelendiğinde belirlenen 18 değer içerisinde keyif değeri ilk sırada yer almıştır. Kişisel başarı değeri 2. sırada, sportmenlik değeri de 3. sırada yer almıştır. En son sırada ise kazanma değerinin olduğu bulunmuştur. Bu sonuç genç sporcular için en önemli şeyin onların yaptıkları spordan keyif almaları olduğunu göstermiştir. Benzer bir durum gençlerin spor yapma nedenleriyle ilgili Amerika, Kanada ve Avustralya’daki araştırmalarda “*eğlencenin diğer güdülerden üstün olması*” sonucuyla da uyumludur (Gould, Feltz ve Weiss, 1985; Kolt ve diğeri, 1999). Bazı araştırmalar spora katılımı ilgili çocukların farklı başarı hedefleri olduğunu göstermektedir. Bu hedeflerin başında da keyif yer almaktadır. Örneğin beceri sergilemeyi seven bir çocuk müsabaka sonucu nasıl olursa olsun oynadığı iyi oyundan dolayı keyif duyacaktır. Aynı zamanda spora katılım için velisinin onayını bekleyen bir kişi müsabakada iyi oynamasa bile müsabaka bitiminde velisinin övgüsünün keyfini çıkarabilir (Roberts, 1993). Ancak katılım motivasyonu ile ilgili çalışmalar odak ve içerik anlamında değer çalışmalarından farklıdır. Katılım motivasyonu ile ilgili çalışmalar genellikle fayda değerleriyle alakadar olurken değer çalışmaları ise daha geniş bir alanda davranışı seçme ve değerlendirme kriterine odaklanır. Bu yüzden katılım motivasyonu çalışmaları merhamet, hoşgörü ve fair play konularıyla ilgilenmez.

Literatürü incelediğimizde spora ahlaki gelişim üzerine faydalarının yanında bazı farklı görüşleri de görmekteyiz. Örneğin spor için sporun içsel değerleri genellikle iki yönlü olarak kabul edilir. Bunlar yarışma yoluyla kişisel keyif ve ahlaki gelişimdir (fair play, eşit şartlar sağlamak, kazanmak ve kaybetmek, mükemmellik kavramları ile ilgili olarak). Kişisel keyif ile ilgili olarak, Schneider ve Butcher (2001: 35) birçok katılımcı için spor aktivitelerinin, özünde ödüllendirici olduğunu ileri sürmektedir. Bu aktiviteler zevk hissi vermekte ve eğlenceli, faydalı ve değerli deneyimler sunmaktadır. Ancak, deneysel kanıtlar sporun kişisel zevk olmasının hiçbir şekilde evrensel olmadığını ve aynı zamanda, ahlak gelişiminin spor yapanlar için “iyi” bir ayrıcalık olmadığını göstermektedir ve bu sebeple, spor aracılığı ile ahlak gelişiminin genellikle kanıtlarla desteklenmediğini iddia etmektedirler (Collins ve Kay, 2003; Coalter, 2007).

Değerler hayatımıza yön veren ilkelerdir ve evrenseldirler. Bu sebeple spora katılımı da yönlendirmelidirler. Bazı sporcular için rekabete dayanan başarı değerli olabilir. Başka sporcular için ise beceri ya da dostluk değerli olabilir. Ancak değerler kavramı ve değerlerin rolü spor psikolojisi içerisinde geniş bir şekilde araştırılmamıştır ve fair play çalışmalarında değerleri temel kavram olarak kullanan çalışma sayısı oldukça azdır (Lee ve Cock, 1989; Shields ve Bredemier, 1995).

Başarı ve fair play ilişkisini Erdemli (1996) tanımlarken sportif erdemın sporcunun kendi egemenliğine dayandığını ifade etmektedir. Özbilinç ve ahlak değerleri üzerinde durarak bu değerlerin önemine vurgu yapmaktadır. Sadece sporcu olmanın bile spor içerisinde bir başarı ölçüsü olarak kabul göreceğini söylemektedir. Sporun bir yaşama biçimi olduğunu ve spocu ve sportmen olmanın bir insanda başarıdan önce gelmesi gerektiğini savunmaktadır. Küçük yaşta başlayan spor eğitiminin insanın yaşantısını tamamladığını ve geliştirdiğini ve başarısını sporun özüne göre gelişmesini sağladığını ifade etmektedir. Bu sayede bir genç hem kendisini, sınırlarını, gücünü bilecek ve geliştirecek, hem de sportif başarı uğruna spor ahlakını göz ardı edemeyecektir. Bu nedenle *“Spor yapay olarak aşılmasına karşın gerçek bir eylemdir. Spor hareketleri kendi anlamlarıyla birlikte insan yapımıdır.”* diye belirtmektedir (Erdemli, 1996).

Başarı yönelimleri, farklı psikolojik ve davranışsal sorunlara yol açabilen düzenleyici yapılarıdır (Duda ve Whitehead, 1998). Aslında, birleşik hedef-inanç faktörleri okul ve spor ortamlarında genellenmektedir ve başarı içeriklerinin nasıl çalıştığı ile ilgili kişisel teorilerin bileşenleridir (Duda ve Nicholls, 1992). Bu yaklaşım sporun amacı hakkındaki önceki inançları ve bunun sonucundaki sosyal tutumları içermektedir. Bu aynı zamanda ahlaki bir içeriğe de sahiptir. Zihin kazanma ile meşgul olduğunda, adalet, dürüstlük ve başkalarının refahı gibi konularda endişe etmeme gibi durumlar beraberinde gelecektir (Nicholls, 1989).

Başarı yönelimleri ile ilgili başka bir değerlendirmede, görev yöneliminin yüksek ahlaki işleyişle, olumlu sosyal tutumlarla ve sportmenlikle ilişkili olduğu sonucuna varılmış ve sporun amacının ustalık geliştirmek olduğu belirtilmiştir. Yani görev yönelimi, yetkinlik değerlerinin olumlu sosyal tutumlar üzerindeki etkisine aracılık etmelidir. Buna karşılık ego yönelimi saldırganlığın onaylanması, yetersiz sportmenlik, etenek ve aldatmanın başarıya neden olması inancı ile ilgilidir ve sporun amacı sosyal statü kazanmaktır. Bu

nedenle görev yönelimi statü değerlerinin antisosyal tutumlara olan etkisine aracılık etmelidir. Bununla birlikte ahlaki değerlerin hiçbir başarı ögesi olmadığından, başarı yönelimlerinin ahlaki değerlerin sosyal tutumlara olan etkisine aracılık etmesi beklenmemektedir (Biddle, Wang, Kavussanu ve Spray 2003).

Litvanya’da Sukys (2010), Kavussanu ve Boardley’in (2009) geliştirdiği ölçeği kullanarak yaptığı çalışmada ahlak değerlerinin takım arkadaşına ve rakibe karşı yapılan olumlu sosyal davranışlarla pozitif şekilde ilişkili olduğunu ve rakibe karşı yapılan antisosyal davranışlarla negatif şekilde ilişkili olduğunu bulmuştur. Vatali ise (2011) Yunanistan’da beden eğitimi öğrencileri ile yaptığı çalışmada değerlerin görev içerikli ve ego içerikli motivasyonel iklimlerle ilişkili olduğunu bulmuştur.

Sportdaki değerler ile ilgili bazı kültürlerarası farklılıkları belirlemek için değişik ülkelerin ele alındığı çalışmalar yapılmıştır. Fisher ve Schwartz (2011) tarafından 60’tan fazla ülkede yapılan çalışmaya göre ulusların kendi içlerindeki değerlerin diğer uluslar ile aralarında olana göre daha fazla varyasyon gösterdiği bulunmuştur. Bu çalışmada kültürel farklılıkların ne kadar önemli olduğu ortaya konmuştur. Başka bir çalışmada ulaşılan sonuca göre dünyada, başarı üzerine içsel bir bakış açısı gösteren yetkinlik değerlerine, kişiler arası bakış açısını gösteren statü değerlerinden daha yüksek derecede öncelik verildiği vurgulanmıştır (Whitehead ve Gonçalves, 2013). Spordaki değerler ile ilgili ilk çalışmalardan birini yapan Webb’in (1969; Akt: Whitehead ve Gonçalves, 2013) ortaya koyduğu terimler ile açıklamak gerekirse *“İyi oynamak, kazanmaktan çok daha önemli olan dürüstçe oynamaktan, biraz daha değerlidir.”* Değerler kişisel önemin hiyerarşilerinde var olmaktadır. Daha açık bir ifadeyle bazı insanlar için statü dürüstlükten önemliyken, başka biri için dürüstlükten statüden önemlidir. Yani kişisel hiyerarşide bir değer ne kadar önemliyse, o değer insanın hayatını yönlendirmesi daha muhtemeldir (Bardive Schwartz, 2013). Birçok çalışma değerlerin algıları, hedefleri, tutumları ve davranışları yordadığını göstermektedir (Bardi, Calogero ve Mullen, 2008; Maio, 2010; Roccas ve Sagiv, 2010).

Sporda etik tutumlar ve ahlaki karar alma ile ilgili birçok çalışma yapılmıştır. Bu çalışmalar göz önüne alındığında sporun ahlaki gelişim üzerine etkisi konusunda tartışmalı bir ortam ortaya çıkmıştır. Shields ve Bredemier (1995) sporun ahlaki gelişime olumlu etkisine dair araştırmalara şüpheyle yaklaşmıştır. Fair play ilkelerinin

ihlali ile ilgili ilk çalışmalar genellikle tutum çalışmaları olarak gerçekleştirilmiştir. Kuzey Amerika'daki bu çalışmaların sonuçları araçsal tutumların daha yaygın olarak, yaşlı sporcular ve rekabetçi başarı ile ilişkili olduğunu, erkeklerde kadınlardan yüksek olduğunu ve daha çok katılımla ilişkili olduğunu göstermektedir (Blair, 1985; Goodger ve Jackson, 1985; Maloney ve Petrie, 1972; akt; Whitehead ve diğerleri, 2013).

Ahlaki karar alma tutumları ile ilgili yapılan bir ölçek geliştirme çalışmasında altyapıdaki sporcular içerisinde adilce kazanmayı korumada kadın sporcular erkek sporculardan daha yüksek puan elde etmişlerdir. Hileyi benimseme ve yarışmaseverliği benimsemekte ise erkek sporcular kadın sporculardan daha yüksek puan elde etmişlerdir. Yaş değişkenine göre değerlendirme yapıldığında ise yaşı büyük olan sporcuların, hileyi benimseme ve yarışmaseverliği benimsemek puanları daha yüksek bulunmuştur. Aynı çalışmada takım sporu yapan sporcuların hileyi benimseme ve yarışmaseverliği benimseme puanları bireysel spor yapanlara göre daha yüksek bulunmuştur (Lee, Whitehead ve Ntoumanis, 2007).

Ahlaki gelişim veya karakter gelişiminin spora katılım yoluyla başarılabilmesine dair psikolojik bir mekanizma var olabilir. Eğer spor ahlaki gelişimin bir faktörü ise, antrenörler, öğretmenler ve ebeveynler statü değerlerinden ziyade ahlak ve yetkinlik değerlerini teşvik etmelidirler. Bu durum, önemli başkaları tarafından yapılan olumlu modelleme ile, hem sporda ahlaki ikilemler anlayışının hem de öz-refranslı başarı değerlendirmeleri yapmanın önemini teşvik edilmesiyle başarılabilir. Yetkinlik değerlerine başarı yönelimleri aracılık ettiği için bu teşvik, görev içeren koşulların oluşturulması ve ego içeren koşulların azaltılmasıyla gerçekleştirilebilir (Lee, Whitehead, Ntoumanis ve Hatzigeorgiadis, 2008).

Spor yoluyla barış ile ilgili değerlerin çocuklara öğretilmesi için 2001 yılında Barış İçin Futbol Projesi başlatılmıştır. Bu projede 11 ve 14 yaş arasındaki 1000 Arap ve Yahudi çocuğun katıldığı bu projede çatışmayı önlemek ve birlikte yaşamayı teşvik etmek için futbolu bir araç olarak kullanmak amaçlanmıştır. 2004 yılında pragmatik ve eğitimsel nedenlerle, antrenörlere rehber olması için, futbol ve toplum ilişkileri faaliyetlerini bütünleştiren özel bir futbol antrenörlük el kitabı yazılmıştır. Bu kitap antrenörlere futbol yoluyla barış inşa ederken teşvik değerlerini öğretmek için rehberlik sunan özel bir müfredat programıdır. Bu program saygı, sorumluluk, eşitlik ve katılım, güven ve

tarafsızlık değerleri üzerine odaklanmaktadır (Lambert, 2006). Futbol, her ne kadar etik dışı olaylar ile sıkça anılsa da kişisel, sosyal ve ahlaki değerlerin aktarılmasında uygun bir aktivite olarak pek çok avantaja sahiptir. Futbol öncelikle evrensel olarak popüler bir oyundur. “*Halkın oyunu*” olarak markalaşmıştır ve milliyet, cinsiyet, sosyal ve sınıf ayrımlarını ortadan kaldıran dünyanın en ilgi çeken oyunudur (Ben-Porat ve Ben-Porat, 2004).

Bardi ve Goodwin (2011) değerleri değiştirmek için en basit yolun ikna etmek olduğunu, ancak bu methodun sıklıkla başarısızlıkla sonuçlandığını ifade etmişlerdir. Alternatif yöntem olarak değerlerin ortamdaki ipuçları tarafından otomatik olarak aktif hale getirilebildiğini belirtmişlerdir. Örneğin sloganlar ve diğer sembollerle arzu edilen değerlere uygulanan ipuçları aktive edilebilmektedir. Ayrıca bir grup veya önemli bir kişi ile özdeşleşmenin, yani antrenör, takım arkadaşı ya da ünlü birisi ile özdeşleşmenin, o grup tarafından belirli değerleri ortaya çıkaran davranışlar sergilendiğinde, bunun değer değişikliği için kolaylaştırıcı bir durum olabileceğini ileri sürmüşlerdir. Bu durum aynı zamanda antrenörlerin dürüstlük ve başkalarına saygı gibi istendik davranışları sergiledikleri “*Barış İçin Futbol*” programında da kullanılmıştır. Duda ve Balaguer (2007) spor ortamında başkaları tarafından yaratılan iklim ile ilgili bulgular elde etmişlerdir. Değerler ve motivasyon kalitesi arasındaki ilişkiyi gösteren bu bulgular, daha çok görev yönelimli ve bağımsızlığı destekleyen bir spor ortamı yaratılırsa, sporun en uygun değerlerin ve kişisel gelişimin teşvik edildiği bir araç olarak kabul edilebileceği belirtilmiştir.

Schwartz ve Bardi (1997) insanların değerlerini kendi çevreleri tarafından desteklenme ihtimallerine adapte ettiklerini ileri sürmüşlerdir. Birçok değer için, belli bir değer arayışı olumlu sonuçlara yol açtığında değerlerin öneminin artması olasıdır. Değer arayışı olumsuz sonuçlara yol açtığında ise değerlerin öneminin azalması olasıdır. Mesela dürüstçe oynamak onay ve övgü aldığı anda, bunun öneminin artması muhtemeldir. Ancak dürüstçe oynamak aynı zamanda bir insanın kazanmak gibi arzu edilen bir sonuca ulaşma ihtimalini azaltıyorsa eğer, bunun öneminin azalması doğaldır (Whitehead ve diğerleri, 2013).

Okulun birçok görevinin yanında bir görevi de bireyi toplumsallaştırmaktır. Bunun için okul müsabakaları çok önem arz etmektedir. Çünkü okul içi müsabakalarda, her

öğrencinin oyun kurallarına uyma mecburiyeti vardır ve bu sebeple kendi çıkarlarına göre davranma veya arkadaşına zarar verme gibi durumlarla karşılaşınca, ahlaki açıdan eylem çatışmaları yaşamaktadır. Önemli bir eylem çatışmasına girer. İyi bir eğitim ile bu durumun üstesinden gelinebilir. Bu eğitim içerisinde beden eğitimi dersleri çok önemlidir. Çünkü beden eğitimi dersleri kurallara uyma davranışını pekiştirmede en etkili derslerin başında gelmektedir. Bu sebeple beden eğitimi öğretmenin sorumluluğu da artmaktadır (Meinberg, 1991). Sosyal öğrenme kuramı (Bandura, 1977) ve önceki değer araştırmaları (Knafo ve Scwartz, 2003; Rokeach, 1973) çocukluk dönemindeki etkileşimler ve deneyimlerin okul çağındaki çocukların önemli başkalarının değerlerini benimsemelerine sebep olabileceğini ortaya koymuşlardır. Ancak beden eğitimi ve spor için bu konu yeterince incelenmemiştir. Öğrencilerin kendi değerleri ile öğretmenlerinde algıladıkları değerler ve öğretmenlerin gerçek değerleri ile güçlü ilişkiler vardır. Hem devlet okullarında (Quick, 2010) hem de özel okullarda (Swain, 2006) yaptırılan sporun, öğrencilerin ve öğretmenlerin değerlerinin uyumu için yeterli olduğu düşünülmektedir. Özel ve devlet okullarında eğitim gören genç spor katılımcılarının değer sistemlerinin karşılaştırıldığı ve onların beden eğitimi öğretmenlerinde algıladıkları değerlerin belirlendiği bir çalışma yapılmıştır. Bu çalışmada devlet okulunda eğitim gören çocukların uyum ve yoldaşlık değerlerine özel okulda eğitim gören çocuklardan daha fazla değer verdiği ve özel okulda eğitim gören çocukların ise kendini gerçekleştirme, kişisel başarı heyecan, sportmenlik ile beceri sergileme değerlerine devlet okulunda eğitim gören çocuklardan daha fazla değer verdiği bulunmuştur. Keyif ve yoldaşlık değerlerine öğrenciler, beden eğitimi öğretmenlerinde algıladıklarından daha fazla değer vermişlerdir. Beden eğitimi öğretmenlerinin ise toplumsal imaj, kişisel başarı, itaat, sportmenlik, beceri sergileme ve anlaşmanın sürdürülmesi değerlerine kendilerinden daha fazla değer verdiğini algılamışlardır. Özel okullarda eğitim gören öğrencilerin, beden eğitimi öğretmenlerinde kişisel başarı değerini daha fazla algıladıkları belirlenmiştir. Devlet okullarında eğitim gören öğrenciler ise beden eğitimi öğretmenlerinin işine bağlılık, merhamet ve hoşgörü değerlerine daha fazla değer verdiğini algılamışlardır (Freeman, Leslie, Leger ve Williams, 2013).

Literatürdeki spor ile ilgili yapılan ahlak gelişimi, tutum, katılım motivasyonu, karakter eğitimi, değer eğitimi, sportmenlik, fair play çalışmalarından çıkarabilecek sonuç, sporun ahlaki gelişim ve değer gelişimi üzerine etkisi konusunda hala tartışmaların var olduğudur. Ancak bütün bu çalışmalar sonucunda beden eğitiminin temel alındığı ve sporda statü değerlerinden daha çok ahlaki değerlere öncelik verildiği takdirde sporun ahlaki gelişime ve değer gelişimine olumlu katkı sağlayabileceğini söylemek mümkündür.

5.2 SONUÇ

Bütün eğitim tanımları incelendiğinde, toplumların eğitim faaliyetlerine bakıldığında ortak noktanın dürüst, sorumluluk sahibi, yardımsever, çevresine duyarlı, küçükleri ve büyükleri ile sevgi ve saygı çerçevesi içerisinde ilişki kuran, başkasının haklarına saygılı, vatanını ve milletini seven bireyler yetiştirmek olduğu görülmektedir. Profesyonel sporu ayrı tutacak olursak beden eğitimi ve spor dersinin amacı ile toplumların eğitim faaliyetlerinin amacı birbiriyle tam manasıyla örtüşmektedir. Çünkü beden eğitimi ve spor eğitiminin amacı, spor yapan bireylerde amaçlı olarak kendi spor yaşantıları yolu ile davranışlarında, sporsal etkinlikler aracılığıyla toplumsal yaşamda istendik yönde dönüşümler amaçlayan, bireysel ve toplumsal değişim süreci olarak bilinmektedir (Şahin, 2018: 113). Spor yapan insan bütün olarak gelişir. Öyle ki Erdemli (2016: 176) “*Spor yapan insan varlık yapısıyla bio-psiko-sosyal bir bütünlüktür. Onu yalnızca beden olarak ya da tinsel yanıyla birlikte incelemek eksik olur. O aynı zamanda toplumsal bir olgudur ve özel bir kültürdür. Bir kültür olarak spor beden kültüründen başlar olimpik kültüre doğru gelişir.*” sözleriyle insan-spor ilişkisine ışık tutmaktadır. Bu yüzdendir ki özellikle gelişmiş ülkeler ve gelişmekte olan ülkelerin eğitim müfredatlarında beden eğitimi ve spor dersi hatırı sayılır şekilde yerini almaktadır. Beden eğitimi ve spor dersinin herkesin ilk aklına geldiği şekliyle yani devinışsel faydalarının yanında bilişsel ve özellikle duyuşsal faydalarının hala eğitim camiasında bile hak ettiği şekliyle ilgi görmediği aşikardır. Her ne kadar literatürde beden eğitimi ve sporun duyuşsal ve bilişsel faydaları önemli derecede ele alınsa da

bunu tabana yayarak, öğrencilere, velilere hatta eğitimciler ve eğitim yöneticilerine iyi bir şekilde anlatılması gerekliliği elzemdir. Buradan hareketle toplumların eğitim hedefleri ve beden eğitimi ve sporun hedefleri doğrultusunda beden eğitimi dersinde uygulanan yapılandırmacı öğretim yaklaşımı konusunda öğrenci algıları nasıldır? Ortaöğretim öğrencilerinin insani değer yönelimleri ne düzeydedir? Ortaöğretim beden eğitimi dersinde uygulanan yapılandırmacı öğretim yaklaşımı öğrenci algılarının öğrencilerin insani değer yönelimlerini nasıl etkilediği ve nitel boyutta öğrencilerin dürüstlük, saygı, hoşgörü, barışçıl olma, sorumluluk ve arkadaşlık/dostluk insani değerlerini etkileyen faktörlerin nedenleri üzerine cevap aranan bu çalışmada aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

Bu çalışmada katılımcıların beden eğitimi dersi yapılandırmacı öğretim yaklaşımı algılarının tüm alt boyutlarda yani oyunlar/beceriler, kişisel ilgi ve sosyal işbirliği algılarının orta düzeyin üzerinde olduğu görülmüştür.

Katılımcıların insani değerlere sahip olma düzeyleri incelendiğinde ise sorumluluk, dostluk/arkadaşlık, barışçıl olma, saygı, dürüstlük ve hoşgörü insani değerlerine orta düzeyin üzerinde sahip oldukları görülmektedir. Ölçeğin alt boyutlarına göz atıldığında katılımcılar en yüksek puan ortalamasını dostluk/arkadaşlık, en düşük puan ortalamasını da hoşgörü alt boyutundan elde etmişlerdir.

Katılımcıların yapılandırmacı öğretim yaklaşımı algıları, eğitim gördükleri okul türüne göre incelendiğinde tüm alt boyutlarda istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmüştür. İncelemede farklı meslek liseleri “*meslek lisesi*” adı altında tek bir grupta incelenmiştir. Yapılandırmacı öğretim yaklaşımı algısı en yüksek olan okullar her üç alt boyutta da sosyal bilimler lisesi ve spor lisesi olmuştur. Yapılandırmacı öğretim yaklaşımı algısı en düşük okullar ise her üç alt boyutta da meslek lisesi ve güzel sanatlar lisesi olmuştur. Katılımcıların insani değerlere sahip olma düzeylerinin, eğitim gördükleri okul türüne göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmüştür. Okul türlerinin kendi arasındaki farklılıklar bulgular kısmında ayrıntılı olarak verilmiştir. Burada dikkat çekici nokta ise katılımcılar içerisinde tüm alt boyutlarda en yüksek puan ortalamasına sahip okul türünün spor lisesi olmasıdır. Yine tüm alt boyutlarda en düşük puan ortalamasına sahip okul türü de güzel sanatlar lisesi olmuştur.

Katılımcıların yapılandırmacı yaklaşıma yönelik algıları cinsiyetlerine göre incelendiğinde katılımcıların ölçeğin tüm alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı bulunmuştur. Cinsiyet değişkeni açısından yapılan karşılaştırmalarda kız ve erkek öğrencilerin insani değerleri benimseme ve bu değerlere uygun davranışlar gösterme düzeylerinin istatistiksel olarak farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Alt boyutlara bakıldığında katılımcıların cinsiyetlerine göre dürüstlük insani değerine sahip olma seviyelerinin istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı ancak sorumluluk, dostluk/arkadaşlık, barışçıl olma ve saygı değerlerine kadın katılımcıların istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha fazla sahip olduğu bulunmuştur. Erkek katılımcıların da hoşgörü değerine istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha fazla sahip olduğu belirlenmiştir. Katılımcıların yapılandırmacı yaklaşıma yönelik algıları yaş gruplarına göre incelendiğinde, katılımcıların yaş gruplarına göre kişisel ilgi ve sosyal iş birliği algılarının istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Oyunlar/beceriler algılarının ise yaş gruplarına göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir. Oyunlar/beceriler algısında, 15 yaş ve 17+ yaş grubundaki katılımcıların algısı 14 yaş grubundakilerden anlamlı düzeyde daha yüksek, 15 yaş grubundaki katılımcıların algısı aynı zamanda 17 yaş grubundaki katılımcılardan anlamlı düzeyde daha yüksektir. Burada 14 yaşındaki katılımcıların henüz ergenlik dönemini tamamlamamış olmaları, bu sebeple beden gelişimlerinin bu dönemde devam etmesi ve değişimlerin hızlı ve yoğun olmasının etkili olabileceği düşünülmektedir. Bu yaş grubunda bu dönemde olumsuz beden algılarının oluşabileceği, hızlı ve yoğun gelişime paralel olarak bazı koordinasyon bozukluklarının oluşabileceği ve bu nedenle oyunlar ve beceriler alt boyutunda diğer yaş gruplarına göre farklı olduğu düşünülmektedir. Bu çalışmada katılımcıların insani değerler ölçeği alt boyut puanları yaş gruplarına göre incelendiğinde ise alt boyutlar arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı bulunmuştur.

Katılımcıların yapılandırmacı yaklaşıma yönelik algıları sınıf düzeylerine göre incelendiğinde katılımcıların eğitim gördükleri sınıf düzeylerine göre oyunlar/beceriler, kişisel ilgi ve sosyal iş birliği algılarının istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı bulunmuştur. Katılımcıların insani değerler ölçeği alt boyut puanları sınıf düzeylerine göre karşılaştırıldığında ise katılımcıların eğitim gördükleri sınıf

düzelelerine göre sorumluluk, dostluk/arkadaşlık, barışçıl olma, saygı, dürüstlük insani değereine sahip olma seviyelerinin istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı, ancak hoşgörü insani değereine sahip olma düzeylerinin ise istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmüştür. 10.sınıf ve 11.sınıfta bulunan katılımcıların hoşgörü insani değereine sahip olma düzeyi 9.sınıf ve 12.sınıftaki katılımcılardan istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek bulunmuştur. 9. sınıf öğrencilerinin lise hayatına yeni başlamaları ve dolayısıyla yeni arkadaşlıklar kurmaya çalışmaları onları çevrelerine karşı daha hoşgörülü hale getirebileceği bu sonucun çıkmasına sebep olarak düşünülebilir. 12. sınıflarda ise artık onların ortaöğrenimin sonuna gelmeleri, büyüyen yaşları ile birlikte olgunlaşmaları ve artık sorumluluk alan bireyler haline gelmeleri, onları çevresine daha hoşgörülü hale getirebileceği bu sonucun çıkmasındaki etkenlerden olabileceği düşünülmektedir.

Katılımcıların yapılandırmacı yaklaşıma yönelik algıları haftalık beden eğitimi dersi alma süresine göre incelendiğinde katılımcıların haftalık aldıkları beden eğitimi ders saatine göre oyunlar/beceriler, kişisel ilgi ve sosyal iş birliği olmak üzere üç alt boyutta da algılarının istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı bulunmuştur. Katılımcıların yapılandırmacı öğretim yaklaşımı algılarında en yüksek ortalama yine diğer ders saatinde ders alan, yani spor liselerinde yer alıp haftada en az 6 saat beden eğitimi ve spor dersi alan katılımcılara aittir. Katılımcıların insani değerler ölçeği alt boyut puanları haftalık beden eğitimi dersi alma süresine göre bakıldığında ise katılımcıların haftalık aldıkları beden eğitimi ders saatine göre dürüstlük insani değereine sahip olma seviyelerinin istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmüştür. Dürüstlük alt boyutu dışındaki sorumluluk, dostluk/arkadaşlık, barışçıl olma, saygı ve hoşgörü insani değerlerine sahip olma düzeylerinin ise haftalık aldıkları beden eğitimi ders saatine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı bulunmuştur. Burada en dikkat çekici durum diğer saatlerinde beden eğitimi ve spor dersi alan katılımcıların 6 alt boyutta da en yüksek puanı elde etmiş olmalarıdır. Buradaki diğer ders saatinden kasıt spor liselerinde uygulanan ders saati sayısıdır. Çünkü spor liselerinde her sınıf düzeyinde haftalık beden eğitimi ve spor dersi en az 6 saatten başlamaktadır. 6 saatten fazla uygulanan beden eğitimi ve spor dersinin

katılımcıların değer yönelimlerine ciddi anlamda etkisinin olabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Katılımcıların yapılandırmacı yaklaşıma yönelik algıları, okullarında spor salonu olması durumuna göre karşılaştırıldığında, okullarında spor salonu olan katılımcıların oyunlar/beceriler algısı, kişisel ilgi algısı ve sosyal iş birliği algısının okullarında spor salonu olmayan katılımcılara göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. Bu sonuca göre okullarda spor salonu bulunmasının öğrencilerin yapılandırmacı yaklaşıma yönelik algılarını yükselttiği bunun da eğitime pozitif yansımalarının olacağı söylenebilir. Katılımcıların beden eğitimi dersindeki yapılandırmacı öğretim yaklaşımı algılarını etkileyen okulda spor salonu varlığının insani değer yönelimlerine ise bir etkisinin olmadığı tespit edilmiştir.

Katılımcıların yapılandırmacı yaklaşıma yönelik algıları okullarının bahçesinde spor yapacak yeterli alan olması durumuna göre incelendiğinde, okullarının bahçelerinde spor yapacak alan bulunan katılımcıların algılarının her üç alt boyutta da okullarının bahçelerinde spor yapacak alan olmayan katılımcılara göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. Spor salonu olan okullarda öğrenim gören öğrencilerin yapılandırmacı öğretim yaklaşımı algılarının yüksek olması gibi bahçesinde spor alanı bulunan okullarda öğrenim gören öğrencilerin de yapılandırmacı öğretim yaklaşımı algılarının olmayanlara oranla yüksek olması okullardaki fiziki yetersizliklerin eğitimin niteliğini etkilediği gerçeğini ortaya çıkarmaktadır. Katılımcıların insani değerler ölçeği alt boyut puanları, okullarının bahçesinde spor yapacak yeterli alan olması durumuna göre karşılaştırıldığında ise sadece dürüstlük insani değerinde okullarında spor yapacak yeterli alan bulunan katılımcıların istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha fazla sahip olduğu görülmektedir. Diğer alt boyutlarda herhangi farklılık tespit edilmemiştir.

Katılımcıların yapılandırmacı yaklaşıma yönelik algıları, okullarında spor yapacak yeterli spor malzemesi (top, file, minder vb.) olması durumuna göre karşılaştırıldığında, katılımcıların okullarında yeterli spor malzemesi bulunan katılımcıların tüm alt boyutlardaki algılarının okullarında yeterince spor malzemesi olmayan katılımcılara göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Katılımcıların insani değerler ölçeği alt boyut puanları, okullarında spor yapacak yeterli spor malzemesi (top, file, minder vb.) olması

durumuna göre karşılaştırıldığında ise tüm alt boyutlarda insani değerlere sahip olma düzeylerinin istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmüştür.

Katılımcıların yapılandırmacı yaklaşıma yönelik algıları, spor ve egzersiz yapma durumuna göre karşılaştırıldığında tüm alt boyutlarda lisanslı spor yapan ve egzersiz yapan katılımcıların spor yapmayan katılımcılara göre yapılandırmacı öğretim yaklaşım puanlarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Katılımcıların insani değerler ölçeği alt boyut puanları, spor ve egzersiz yapma durumuna göre incelendiğinde, 5 alt boyutta anlamlı farklılık bulunmazken, sadece saygı alt boyutunda lisanslı olarak spor yapan katılımcıların, saygı insani değerine sahip olma düzeyi spor yapmayan katılımcılardan istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek bulunmuştur. Bu sonuçtan hareketle spor yapan öğrencilerin sürekli müsabakalara çıkması sebebiyle rakiplerine olan saygılarının geliştiği ve bu sebeple insani değerlerin saygı alt boyutunda daha yüksek bir düzeyde puan almış olabileceklerini söylemek mümkündür.

Katılımcıların yapılandırmacı yaklaşıma yönelik algıları, yaptıkları spor türüne göre, yani bireysel ya da takım sporu yapma durumlarına göre incelendiğinde tüm alt boyutlarda anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir. Katılımcıların insani değerler ölçeği alt boyut puanları, yaptıkları spor türüne göre incelendiğinde ise yine 5 alt boyutta bir farklılık tespit edilememiştir. Ancak takım sporu yapan katılımcıların saygı değerine anlamlı düzeyde daha fazla sahip olduğu bulunmuştur. Takım sporu yapan sporcularda bu değerlerin gelişmesinde, takım içinde kurdukları ilişkilerin etkili olduğu düşünülmektedir. Bu sayede hem takım içindeki arkadaşlarına hem de rakiplere olan saygılarının geliştiği varsayılmaktadır.

Katılımcıların yapılandırmacı yaklaşıma yönelik görüşleri, katılımcıların beden eğitimi öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre incelendiğinde, katılımcıların yapılandırmacı öğretim yaklaşımı algılarının anlamlı farklılık oluşturmadığı görülmüştür. Katılımcıların insani değerler ölçeği alt boyut puanları, katılımcıların beden eğitimi öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre karşılaştırıldığında ise 5 alt boyutta anlamlı farklılık bulunmazken, dostluk/arkadaşlık insani değerine, beden eğitimi öğretmeni kadın olan katılımcıların istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha fazla sahip olduğu görülmüştür. Okullarda beden eğitimi öğretmenleri öğrenciler ile hep yakın ilişkiler içerisindeyler. Erkek beden eğitimi öğretmenleri daha disiplinli bir tavır sergilerken kadın beden eğitimi

öğretmenleri daha yumuşak mizaçlıdırlar. Çıkan sonucun bununla ilişkili olabileceği düşünülmektedir.

Katılımcıların yapılandırmacı yaklaşıma yönelik görüşleri, katılımcıların beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki kıdemlerine göre incelendiğinde, katılımcıların beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki kıdemlerine göre oyunlar/beceriler, kişisel ilgi ve sosyal iş birliği algılarının istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmüştür. Burada dikkat çeken en önemli durum, katılımcıların beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki kıdemi 0-5 yıl ve 25+ yıl olan katılımcıların tüm alt boyutlarda, mesleki kıdemi 6-10, 11-15, 16-20, 21-25 olan gruplar içerisinde en düşük puanları alan gruplar olmalarıdır. Burada mesleki kıdemi 0-5 yıl olan grubun henüz mesleğinin başında olması ve tecrübesizliklerinin olabileceğini vurgulamak gerekir. Mesleki kıdemi 25+ yıl olan grubun ise artık mesleğinin son demlerini yaşadığını ve bir bıkkınlık durumunun oluşmuş olabileceğini göz ardı edilmemelidir. Katılımcıların insani değerler ölçeği alt boyut puanları, katılımcıların beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki kıdemlerine göre incelendiğinde ise katılımcıların beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki kıdemine göre, sorumluluk, barışçıl olma, dürüstlük insani değerlerine sahip olma seviyelerinin istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmüştür. Ancak dostluk/arkadaşlık, saygı ve hoşgörü insani değerine sahip olma düzeyinin ise katılımcıların beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki kıdemi göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı tespit edilmiştir. Gruplar arasındaki farklılıklar Tablo 36'nın altında ayrıntılı olarak verilmiştir.

Katılımcıların yapılandırmacı yaklaşıma yönelik algıları, katılımcıların beden eğitimi öğretmenlerinin eğitim düzeylerine göre karşılaştırıldığında, beden eğitimi öğretmeni lisansüstü eğitim mezunu olan katılımcıların tüm alt boyutlardaki algılarının, beden eğitimi öğretmeni lisans mezunu olan katılımcılara göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmüştür. Burada şunu söylemek mümkündür ki beden eğitimi öğretmenin eğitim düzeyi arttıkça niteliği de artmaktadır ve bu da öğrencilerin yapılandırmacı öğretim yaklaşımı algılarına yansımaktadır. Katılımcıların insani değerler ölçeği alt boyut puanları, katılımcıların beden eğitimi öğretmenlerinin eğitim düzeylerine göre incelendiğinde ise beş alt boyutta insani değerlerine sahip olma seviyelerinin istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir. Ancak hoşgörü

insani değerine beden eğitimi retmeni lisansüstü eğitim mezunu olan katılımcıların istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha fazla sahip olduğu bulunmuştur.

Katılımcıların yapılandırmacı yaklaşım algıları ile insani değer algıları arasındaki ilişki incelendiğinde, katılımcıların sorumluluk insani değeri ile oyunlar/beceriler algısı düzeyleri arasında pozitif ve orta düzeyde anlamlı bir ilişkinin varlığı tespit edilmiştir. Katılımcıların dostluk/arkadaşlık, barışçıl olma, saygı, dürüstlük ve hoşgörü insani değerleri ile oyunlar/beceriler, kişisel ilgi ve sosyal iş birliği algısı düzeyleri arasında pozitif ve düşük düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.

Saygı değeri boyutu ele alındığında elde edilen veriler ışığında, bu aynı zamanda hoşgörü değeri ile de açıklanabilecek bir durum olmakla birlikte, katılımcıların farklılıklara saygı noktasında istenen seviyede olmadıkları, söylenebilir. Çünkü hoşgörü değeri kişilerarası farklılıklara rağmen başkaları ile iyi geçinebilmek ve başkalarının zaaflarını kabul etmek anlamı taşımaktadır. Katılımcılar, farklılıklara saygı konusunda beklenen seviyede olmasa da sportif anlamda genel olarak rakibe saygı ve kazanana saygı bağlamında daha bilinçli oldukları yani sportmenlik değerine sahip oldukları görülmüştür.

Katılımcılardan elde edilen bulgulara göre, katılımcıların neredeyse tamamına yakınının sorumluluk değerine sahip olduğu görülmektedir. Bu sonuç yapılan gözlemler ve meslektaşlarımızdan elde edilen bilgilerle çelişmektedir. Çünkü yapılan gözlem ve meslektaşlarımızdan edinilen bilgiler sonucunda, öğrencilerin sorumluluk değerine bu kadar yüksek oranda sahip olmadığı düşünülmektedir. Ancak bu çalışmada elde edilen bulgulara göre katılımcıların yüksek oranda sorumluluk değerine sahip olduğu bulunmuştur.

Katılımcı gruptan elde edilen bulgular sonucunda katılımcıların yaklaşık dörtte lk bir kısmının, barışçıl olma değerine sahip olduğu görülmektedir. Bu Lee ve Cockman'ın ortaya koyduğu spora özgü değerler içerisinde yer alan sportmenlik ve anlaşmanın sürdürülmesi değerlerine sahip oldukları anlamı taşımaktadır. Ancak katılımcıların geri kalan kısmının bazen sportif müsabakalarda, özellikle fizyolojik yorgunlukla beraber gelişen psikolojik etkenlere bağlı olarak barışçıl olmayan tutum sergileme eğiliminde bulunabilecekleri sonucuna ulaşılmıştır.

Dostluk/arkadaşlık değerinde ise katılımcılar arasındaki birbirine zıt, çok farklı eğilimlerin olduğu görülmüştür. Katılımcılar arasında kendini düşünme (bencil yaklaşım) eğilimi sergileyen katılımcılar olduğu gibi, arkadaşını düşünme (diğerkamlık) eğilimi sergileyen katılımcılar da hayli fazladır. Burada katılımcılardaki değer çatışmaları da ortaya çıkmaktadır. Kendini düşünme eğilimi olan katılımcılar da başarı odaklı ya da ödül odaklı olarak (bkz. Tablo 48) da bu eğilimi gösterebilmektedirler. Burada Schwartz'ın değer teorisine göre başarı ve güç değeri ile iyilikseverlik değerinin çatışması görülmektedir. Bunun yanında katılımcıların neredeyse yarısının dostluk/arkadaşlık kavramını karşılıklı bir çıkar ilişkisi şeklinde gördüğü anlaşılmaktadır. Elde edilecek ödül ya da cezaların kıymeti de katılımcıların dostluk/arkadaşlık değerine verdiği önemi etkileyebilmektedir (bkz. diyalog 15). Bu çıkarımdan da o değeri aslında tam olarak içselleştirmedikleri ya da daha az önem verdikleri ortaya çıkmaktadır.

Katılımcılardan elde edilen bulgular ışığında katılımcıların dörtte üçünün hata yapan kişiye karşı hoşgörüsüz tavır sergileme eğiliminde olduğu bulunmuştur. Saygı boyutundaki farklılıklara saygı konusunda da benzer bir durum ortaya çıkmıştır. Araştırmanın nicel boyutunda da katılımcılar arasında en düşük puan ortalaması hoşgörü değerinde bulunmuştur. Araştırmanın nitel boyutunda, bunun sebeplerinden biri olarak katılımcıların geçmiş yaşantılarında hoşgörüsüz bir tavra maruz kaldığı ve bunun neticesinde kendisinin de hoşgörüsüz bir tavır sergileme eğiliminde olduğu tespit edilmiştir. Bununla beraber hata yapan kişinin, katılımcılarla olan yakınlık derecesinin de katılımcıların hoşgörü gösterme eğilimini etkilediği bulunmuştur. Hoşgörü düzeyinin düşük olmasının sebeplerinden biri olarak da sportif müsabakalarda sporcuların kazanma değerini daha ön planda tutmalarından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Dürüstlük değeri boyutunda katılımcılardan elde edilen bulgular incelendiğinde farklı sonuçlar ortaya çıkmıştır. Örneğin katılımcılar günlük hayatta okul içerisinde karşılaşılacak bir durum karşısında çok yüksek oranda dürüst tavır sergileme eğiliminde iken (bkz. tablo 39), bir sportif müsabaka esnasında ise aynı oranda dürüst tavır sergileme eğiliminde olmayacakları (bkz. Tablo 40) ortaya çıkmıştır. Bunun sebebi olarak da katılımcıların sportif müsabakalarda dürüst olmayan tavır sergilemenin çok sıradan ve normal bir davranış olarak algılanmasından kaynaklandığı tespit edilmiştir.

Katılımcıların söylemlerinden ulaşılan bir başka tespit de, sonunda elde edilecek şeylerin kıymetinin katılımcıların dürüst davranış sergileme eğilimlerini etkileyen bir unsur olduğudur. Yani ahlak ve statü değerlerinin çatışması burada da karşılaşılan bir durumdur. Biraz daha açacak olursak “*kazanma*” ve “*başarı*” değeri ile “*iyilikseverlik*” değerinin birbirine üstünük kurma mücadelesi burada yine kendini göstermektedir.

Bu çalışmada ulaşılan sonuçlara göre nicel bölümde katılımcıların dürüstlük değeri algıları orta düzeyin üzerinde tespit edilmiştir. Ancak araştırmanın nitel kısmında ise katılımcıların günlük hayatta yüksek oranda gösterdikleri dürüstlük değerini bir spor müsabakası sırasında çok düşük düzeyde gösterecekleri sonucuna ulaşılmıştır. Bunun en büyük sebebi olarak da katılımcıların kazanma ve başarı odaklı düşünmeleri ve antrenörlerin, taraftarın, yöneticilerin ve medyanın dürüstçe elde edilmeyen başarıya olan abartılı övgüsünün olduğu düşünülmektedir.

Saygı değerini ele alındığında ise nicel kısımda katılımcıların ortalamasının üstünde puan aldıkları görülmektedir. Nicel kısımda dikkat çeken bulgulardan birisi lisanslı spor yapan katılımcıların, lisanslı spor yapmayan ve hiç spor yapmayan katılımcılara göre anlamlı derecede daha yüksek puan elde etmeleridir. Buna ek olarak takım sporu yapan katılımcılar, bireysel spor yapan katılımcılara göre anlamlı derecede daha yüksek puan düzeyine sahiptirler. Bu da spor yapmanın rakibe saygıyı geliştirdiğini ve bununla birlikte takım sporu yapmanın da rakibe ve takım arkadaşlarına saygıyı geliştirdiğini söylemek mümkündür. Araştırmanın nitel kısmında katılımcılardan elde edilen bulgulara göre ise farklılıklara saygı konusunda yeterli düzeyde olmadığı ancak sporda rakibe saygı konusunda oldukça iyi durumda oldukları tespit edilmiştir.

Araştırmanın nicel kısmında katılımcıların barışçıl olma değeri ortalamasının üstünde tespit edilmiştir. Kadın katılımcılarda erkek katılımcılara göre anlamlı derecede daha yüksek düzeyde bulunmuştur. Spor yapma durumu ve yaptığı spor türüne göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Nitel kısımda ise katılımcıların yaklaşık dörtte üçünün barışçıl olma değerini sergilediği, ancak kalan kısmının ise bir sportif müsabaka esnasında gelişebilecek olaylar neticesinde barışçıl olmayan tutum ve davranışlar sergileyebileceği görülmektedir.

Katılımcıların dostluk/arkadaşlık değerine sahip olma düzeyi araştırmanın nicel kısmında değerlendirildiğinde orta düzeyin üzerinde olduğu görülmektedir. Kadın katılımcıların dostluk/arkadaşlık değeri düzeyi erkek katılımcılara göre anlamlı derecede daha yüksek düzeydedir. Bunun yanında beden eğitimi öğretmeni kadın olan katılımcıların dostluk arkadaşlık değeri düzeyi beden eğitimi öğretmeni erkek olan katılımcılara göre anlamlı derecede daha yüksek bulunmuştur. Nitel kısımda ise dostluk/arkadaşlık değeri ile ilgili olarak birbirinden çok farklı bakış açıları göze çarpmaktadır. Katılımcılar arasında arkadaşını daha çok düşünme (diğerkamlık), sadece kendini düşünme (bencil yaklaşım) gibi birbirine zıt düşünceleri ve kazanma ve başarı odaklı düşünceler ve değer çatışmaları göze çarpmaktadır.

Sorumluluk değeri özelinde değerlendirdiğimizde ise araştırmanın nicel kısmında katılımcıların orta düzeyin üzerinde bir puana sahip oldukları görülmektedir. Kadın katılımcıların sorumluluk değeri puanı erkek katılımcılara göre anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Araştırmanın nitel kısmında ise katılımcıların çok yüksek oranda sorumluluk değerine sahip oldukları görülmektedir. Ancak araştırmacı olarak kendi gözlemlerimiz ve meslektaşlarımızın gözlemlerinden elde edilen bilgiler ışığında çıkan bu sonucun var olandan çok yüksek olduğu düşünülmektedir.

Araştırmanın nicel kısmında, her ne kadar anlamlı bir farklılık tespit edilmemiş olsa da katılımcıların en düşük puan ortalamasına hoşgörü değerinde sahip oldukları görülmektedir. Erkek katılımcılar ise kadın katılımcılara göre hoşgörü değerine anlamlı derecede daha fazla düzeyde sahiptirler. Araştırmanın nitel kısmında da katılımcıların yaklaşık dörtte üçünün bir hata karşısında hoşgörüsüz bir tavır sergiledikleri görülmektedir. Yine burada da hoşgörü değeri ile başarı ve kazanma değeri ile olan değer çatışmaları göze çarpmaktadır. Bunun yanında hata yapan kişiye olan yakınlık da katılımcıların hoşgörü düzeyini etkileyen faktörlerden biri olarak öne çıkmaktadır.

Beden eğitimi ve sporun değerler üzerine etkisi açısından bu çalışmanın hem nicel hem de nitel verilerinden elde edilen sonuçları ve literatürde karşılaşılan ahlaki gelişim, sportmenlik, fair play (sportif erdem) vb. ile ilgili çalışmalar da incelendiğinde şöyle bir durum ortaya çıkmaktadır. Birçok kaynakta belirtildiği üzere beden eğitimi ve spor duyuşsal gelişim üzerinde çok etkilidir. Yani beden eğitimi ve spor bireye değer kazandırmada etkili bir yöntem olarak kullanılabilir. Ancak bu birçok farklı faktörle

ilişkilidir. Bu faktörlerden biri rol-model konumundaki beden eğitimi öğretmenleri, antrenörler ve medyatik etkisi sebebiyle profesyonel sporcuların nitelikleridir. Daha da açıklayıcı bir ifadeyle bu kişilerin değerleri ne kadar benimsedikleri ve uyguladıklarının önemli olmasıdır. Bir diğer faktör beden eğitimi ve spor programlarının doğru bir şekilde uygulanmasıdır. Yani beden eğitimi ve sporun rekabetçi ve kazanma odaklı yapısı yerine, keyifle oynamasını ve bireyin kendini gerçekleştirmesini, kendine değer katmasını ve değer kazanmanın maç kazanmasından önemli olduğunu, sağlıklı yaşam alışkanlığı edinmesini ön plana alan yanına önem verilmesidir. Bir başka faktör, sporun paydaşlarının, özellikle spor medyası başta olmak üzere, beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin, antrenörlerin, akademisyenlerin ve sporcuların bu değerleri benimsemesi ve her ne sebeple olursa olsun olumsuz durumlar karşısında bahane üretmeden ortak tepkilerin oluşturulmasının önemidir.

5.3 ÖNERİLER

5.3.1 Araştırma Sonuçlarına Dayalı Öneriler

Bu çalışmada okullarında spor salonu olan katılımcıların yapılandırmacı öğretim yaklaşımı algılarının alt boyutları incelendiğinde tüm alt boyutlarda yani oyunlar/beceriler algısı, kişisel ilgi algısı ve sosyal iş birliği algısının okullarında spor salonu olmayan katılımcılara göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Buradan hareketle denilebilir ki okullarda spor salonunun olması elzemdir. Bu bağlamda yeni yapılan okullara spor salonu zorunluluğu getirilmelidir. Böylece eğitimin kalitesini de artırmak mümkün olabilecektir.

Araştırmanın nitel boyutunda elde edilen bulgulara göre hoşgörüsüz tavra maruz kalan bireylerin de başkalarına hoşgörüsüz davranabilecekleri tespit edilmiştir. Bu nedenle öğretmen ve idarecilerin okullarda hoşgörülü tavır sergilemelerinin öğrencilerin de hoşgörülü tavır sergilemelerine katkıda bulunacağı açıktır. Hatta bu konuda okul içerisinde en çok sevilen ve rol-model alınan öğretmenler arasında yer alan beden eğitimi öğretmenlerinin derslerde ve diğer sportif faaliyetlerde daha hoşgörülü tavır sergilemeleri öğrencilerin de hoşgörü değerini artırabilir.

Beden eğitimi öğretmenleri en çok rol-model alınan öğretmenlerden olmaları sebebiyle, sadece hoşgörü değeri için değil, saygı, sorumluluk, dürüstlük, barışçıl olma ve dostluk/arkadaşlık ve diğer değerler için de beden eğitimi ve spor derslerinde ve diğer sportif faaliyetlerde daha dikkatli davranarak insani değerlere sahip olmada öğrencilere katkı sağlayabilirler.

Spor, beden eğitimi, fiziksel aktivite ve profesyonel spor gibi, bütün bu kavram kargaşası içerisinde, beden eğitimi ve spor öğretmenleri, beden eğitimi ve spor derslerini ve ders dışı sportif faaliyetlerini kazanma ve başarı odaklı yürütmemelidirler. Bunun yerine, beden eğitimi ve sporun keyif, oyun ve eğlence yönünü ön planda tutarak, öğrencilerin karakter/değer kazanmaları için uğraşabilir ve onların kendilerini gerçekleştirmelerine katkı sağlayacak, sağlıklı yaşam alışkanlıkları edindirecek eğitim ortamları oluşturabilirler.

Yapılan bazı çalışmalar öğretmenler ve antrenörlerin katıldıkları değerler eğitimi programı sayesinde, değerleri öğretim noktasında kendilerini daha donanımlı hissettiklerini ve sporculara değerleri kazandırma noktasında daha istekli olduklarını belirtmişlerdir. Buradan hareketle beden eğitimi öğretmenleri ve antrenörler için değerler eğitimi ile ilgili daha fazla eğitici programlar, hizmet içi eğitimler, seminerler düzenlenebilir. Yeni yetişen öğretmen adayları için de lisans programlarına “Değerler Eğitimi” zorunlu ya da seçmeli ders olarak koyulabilir.

Özellikle medyanın toplumsal bilinç oluşturmadaki etkisi inkar edilemez. Spordaki olumsuzlukları göz önüne getirmek yerine, Beden eğitimi ve sporun olumlu kazanımlarını, kişiye kattığı değerleri ve toplumsal barış, milli ruh ve toplumsal değerlerin oluşmasındaki rolü üzerine programlar, söyleşiler tasarlanabilir. Ayrıca başarılı ve rol model olacak sporcu, antrenör ya da beden eğitimi öğretmenin çalışma prensipleri, günlük okul ve aile yaşamları, kısaca hayatları film olarak gösterilebilir bu da hem spora teşvik hem de genç sporculara, antrenör ve öğretmenlere motivasyon açısından önemli olabilir.

5.3.2 İleride Yapılabilecek Araştırmalara Yönelik Öneriler

Öncelikle araştırmacılar tarafından, beden eğitimi ve sporun gerçek amacının, yani felsefesinin öğrenciler, veliler, eğitimciler ve hatta politikacılar tarafından doğru anlaşılacak çalışmalar literatüre kazandırılabilir.

Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin en çok rol-model alınan öğretmenlerden olmaları sebebiyle, beden eğitimi öğretmenlerinin değer algıları ve tutumları, bunların öğrenciler üzerine olan etkileri araştırılabilir.

Günlük hayattaki sahip olunan değerlerin spor ortamlarına aktarılmasındaki olumsuz durum literatürde mevcuttur. Bu olumsuz durumun nedenleri üzerine çalışmalar yapılabilir.

Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin ve antrenörlerin değer hiyerarşileri ve öğrencilerinin sahip olduğu değer hiyerarşileri arasındaki ilişki üzerine çalışmalar yapılabilir.

Sporcuların sahip oldukları bireysel değerler ile spor ortamlarında karşılaştıkları pozisyonlardaki değer çatışmalarının tespit edilmesi, takım ve bireysel sporlar açısından ilişkilendirilmesi, değer çatışması ile başetme yöntemleri araştırılabilir.

KAYNAKÇA

- Abad, D. (2010). Sportsmanship. *Sport, Ethics and Philosophy*, 4(1), 27-41.
- Açıkgöz-Ün, K. (2004). *Aktif Öğrenme (6. Baskı)*. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- Ağbuğa, B. (2010). Öğrencilere Yönelik Yapılandırmacı Öğretim Yaklaşımı Ölçeği: Bir Geçerlilik ve Güvenirlilik Çalışması. *Spor Bilimleri Dergisi Hacettepe J. of Sport Sciences 2010*, 21 (3), 103–109.
- Akandere, M., Baştuğ, G. ve Güler, D. (2009). Orta Öğretim Kurumlarında Spora Katılımın Çocuğun Ahlaki Gelişimine Etkisi. *Niğde Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 3(1).
- Akarsu, B. (1990). *Felsefe Sözlüğü*. İstanbul: İnkılap Yayınevi.
- Akbaş, O. (28-29 Mayıs 2010). Toplumsal Güven Bağlamında Eğitim Programındaki Değerler. *Değerler Eğitimi Uluslararası Konferansı. Değerler Eğitimi Konferans Bildirileri*.
- Akbaş, O. (2004). *Türk Milli Eğitim Sisteminin Duyuşsal Amaçlarının İlköğretim II. Kademedeki Gerçekleşme Derecesinin Değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akbaş, O. (2007). Türk Milli Eğitim Sisteminin Duyuşsal Amaçlarının(Değerlerinin) İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinde Gerçekleşme Derecesinin Değerlendirilmesi. *Değerler ve Eğitimi Uluslararası Sempozyumu*. Edt. R. Kaymakcan ve diğerleri. İstanbul: Dem Yayınları.
- Akbaş, O. (2008). Değer Eğitimi Akımlarına Genel Bir Bakış. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 6(16), 9-27.
- Akgül, T. (2013). *Ortaöğretim Öğrencilerinin Okul İklimine İlişkin Alguları İle İnsani Değerleri Benimseme Düzeyleri Arasındaki İlişki*. Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi.
- Aktepe, V. (2010). *İlköğretim 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde, Yardımseverlik' Değerinin Etkinlik Temelli Öğretimi ve Öğrencilerin Tutumlarına Etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Aktepe, V. ve Tahiroğlu, M. (2016). Değerler Eğitimi Yaklaşımları ve Etkinlik Örnekleri. *International Journal of Social Science Sayı: 42*, S.361-384, Kış III 2016.
- Aktepe, V. ve Yalçınkaya, E. (2016). Okul Ortamında Değerler Eğitiminin Öğrenci Görüşlerine Göre Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD) Cilt 17, Sayı 2*, Ağustos 2016, Sayfa 113-131.
- Akyüz, H. (1991) *Eğitim Sosyolojisinin Temel Kavram ve Alanları Üzerine Bir Araştırma*. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Aladağ, S. (2012). İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretiminde Değer Eğitimi Yaklaşımlarının Öğrencilerin Sorumluluk Değerini Bilişsel Düzeyde Kazanmalarına Etkisi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, 16 (1)*, 123-146.
- Altan, M. Z. (2011). Çoklu Zekâ Kuramı ve Değerler Eğitimi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, Cilt: 1, Sayı: 4, 55.
- Altun, S. ve Büyükduman, İ. (2007). Yapılandırmacı Öğretim Tasarımı Uygulamasına İlişkin Öğrenci ve Öğretmen Görüşlerine İlişkin Bir Örnek Çalışma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 7(1), 30-39.
- Altun, R. (2015). “Fen Lisesi ve İmam Hatip Lisesi Öğrencilerinin Değer Yönelimleri (Samsun Örneği)”. *Gaziosmanpaşa Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, Sayı:2. S. 195-224.
- Altınköprü, T. (2004). *Çocuğun Başarısı Nasıl Sağlanır*, İstanbul: Hayat.
- Aracı, H. (1999). *Okullarda Beden Eğitimi*. Ankara: Bağırgan Yayınevi.
- Arcus, M. E. (1980). Value reasoning: An approach to values education. *Family Relations*, 29 (2), 163- 171.
- Armour, K. (Ed.). (2011). *Sport pedagogy: An Introduction for Coaching and Teaching*. Prentice Hall.
- Aron, I. E. (1977). Moral Philosophy and Moral Education: A critique of Kohlberg's Theory. *The School Review*, 85 (2), 197- 217.

- Arslan, R. (1979). *Beden Eğitimi Bilgileri*, Bımaş Mat.Ltd.Şti., Ankara,
- Arslan, M. (2007). Constructivist Approaches İn Education. *Journal of Faculty of Educational Sciences*, 40, 41-61.
- Ardıç, Ü. (2015). *Ortaöğretim Öğrencilerinin Yapılandırmacı Öğrenme Ortamlarına Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi (Ümraniye İlçesi Örneği)*. Yeditepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Yönetimi Ve Denetimi Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi.
- Asan, A. ve Güneş, G. (2000). Oluşturmacı Öğrenme Yaklaşımına Göre Hazırlanmış Bir Ünite Etkinliği. *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı: 147.
- Atasay, S. ve Akdeniz, A. R. (2006). Yapılandırmacı Öğrenme Kuramına Uygun Geliştirilen Çalışma Yapraklarının Uygulama Sürecinin Değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 170, 157-175.
- Ateş Bozdoğan, F. (2013). *Anadolu Öğretmen Lisesi Öğrencilerinin Değer Yönelimlerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi (Ankara İli Örneği)*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara: Gazi Üniversitesi EBE.
- Aydın, A. Z. ve Akyol-Gürler, Ş. (2014). *Okulda Değerler Eğitimi Yöntemler-Etkinlikler-Kaynaklar*. Ankara. Nobel Yayıncılık, 4. Baskı, s. 46.
- Aydın, M. Z. (2008). *Okulda Ahlak Eğitimi ve Ahlak Öğretiminde Örnek Olay İncelemesi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Azzarito, L. ve Ennis C. D. (2003). Sense Of Connection: Toward Social Constructivist Physical Education. *Sport, Education And Society*, 8, 179–198.
- Bacanlı, H. (2006). *Duyuşsal Davranış Eğitimi* (3. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Bağcı-Kılıç, G. (2001). Oluşturmacı Fen Öğretimi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(1). S, 7-22.
- Balçıkıanlı, S. G. ve Yıldırın, İ. (2011). Profesyonel Futbolcular Sportmenlik Yönelimleri ve Empatik Eğilim Düzeyleri, *Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 9(2): 49-56.

- Balcioğlu, İ. (2009). *Şiddet ve Toplum*. İstanbul: Bilge Yayınları.
- Balim, A. G., Kesercioğlu T, Evrekli E. ve İnel D. (2009). Constructivist Approach Opinion Scale For Pre-Service Science Teachers: A Study Of Validity And Reliability. *Inonu University Journal Of The Faculty Of Education*, 10, 79-92.
- Baloğlu, M. ve Balgalmiş, E. (2005). *İlköğretim ve Ortaöğretim Yöneticilerinin Öz-Değerlerinin Betimlenmesi: Tokat İli Örneği*. Değerler Eğitimi Dergisi, 10 (2). 19-31.
- Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. New York: General Learning Press.
- Bardi, A. ve Schwartz, S. H. (2013). How was the value structure underlie value conflict? Chapter 8, Whitehead, J., Telfer, H., ve Lambert, J. (Eds.). (2013). *Values in youth sport and physical education*. Routledge.
- Bardi, A., Calogero, R. M., ve Mullen, B. (2008). A New Archival Approach to the Study of Values and Value--Behavior Relations: Validation of the Value Lexicon. *Journal of Applied Psychology*, 93(3), 483-497.
- Bardi, A., ve Goodwin, R. (2011). The Dual Route to Value Change: Individual Processes and Cultural Moderators. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 42(2), 271-287.
- Başaran, İ. E. (1995). *Hoşgörü ve Eğitim. İ. Pehlivan (Yay. Haz.) Hoşgörü ve Eğitim Toplantısı (47-56)*. Ankara: UNESCO Türkiye Milli Komisyonu ve Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Ortak Yayını.
- Bay, E. (2008). *Öğretmen Eğitiminde Yapılandırmacı Program Uygulamalarının Etkililiğinin Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Baydar, P. (2009). *İlköğretim Beşinci Sınıf Sosyal Bilgiler Programında Belirlenen Değerlerin Kazanım Düzeyleri ve Bu Süreçte Yaşanılan Sorunların Değerlendirilmesi*. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.
- Baumann, S. (1994). *Uygulamalı Spor Psikolojisi*. Çev: İkişler. C.H .. Özcan, A.O.), Alfa Basın Yayın Dağıtım, İstanbul.

- Ben-Porat, G., ve Ben-Porat, A. (2004). (Un) Bounded Soccer: Globalization and Localization of the Game in Israel. *International Review for the Sociology of Sport*, 39(4), 421-436.
- Berkowitz, M. W. ve Hoppe, M. A. (2009). Character Education and Gifted Children. *High Ability Studies*, 20 (2), 131- 142.
- Biddle, S., Wang, C. J., Kavussanu, M., ve Spray, C. (2003). Correlates of Achievement Goal Orientations in Physical Activity: A Systematic Review of Research. *European Journal of Sport Science*, 3(5), 1-20.
- Bilir, P. (2008). Yeni Beden Eğitimi Öğretim Programı ve Köy Enstitülerinde Beden Eğitimi Derslerinin Yapılandırmacı Öğretim Yaklaşımı Açısından Değerlendirilmesi. *Spormetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 6, 145-150.
- Booth, D. (2009). Politics and Pleasure: The Philosophy of Physical Education Revisited. *Quest*, 61(2), 133-153.
- Brannigan, G. G. (1985). *The Research Interview*. In A. Tolor (Ed.) Effective Interviewing. Springfield, IL: Charles C. Thomas Pub.
- Brooks J. G. ve Brooks M. G.. (1993). *In Search For Understanding The Case For Constructivist Classrooms*. Alexandria, Virginia: Ascd.
- Brooks M. G. ve Brooks J. G. (1999). The Courage to be Constructivist. *Educational Leadership*, 57, 18-24.
- Bukova Güzel, E. ve Alkan, H. (09-11 Eylül 2004). Matematik Öğretiminde, Geliştirilen Öğrenme Etkinlikleri ile Yapılandırmacı Yaklaşımın Örneklenmesi. *VI. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi*, Marmara Üniversitesi, 9-11 Eylül 2004, İstanbul, 671- 677.
- Bulach, C. R. (2002). Implementing A Character Education Curriculum and Assessing Its Impact On Student Behavior. *The Clearing House*, 76 (2), 79- 83.
- Bulut, S. (2011). *Atasözlerinin Değerler Eğitimindeki Yeri*. Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, Türkçe Eğitimi Bilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi.

- Burrows, L. (2005). Do the 'Right' Thing: Chewing the Fat in Physical Education. *Journal of Physical Education New Zealand*, 33(1).7-16.
- Buzzelli, C. A. (1992). Young Children's Moral Understanding: Learning About Right And Wrong. *Young Children*, 47 (6), 47- 53.
- Capel, S. (2000). Physical Education and Sport. *Issues in Physical Education*, 131-143.
- Carr, D. ve Landon, J. (1999). Teachers and Schools as Agencies of Values Education: Reflections on Teachers' Perceptions Part Two: The Hidden Curriculum. *Journal of Beliefs & Values*, 20 (1), 21- 29.
- Cemiloğlu, M. (2006). Eğitim Bilimi Açısından Örtük Program ve Halk Anlatılarının Örtük Program Bağlamında Değerlendirilmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakóltesi Dergisi*, 19(2).
- Cevizci, A. (2010). *Felsefe Sözlüğü*. İstanbul: Paradigma Yayınları.
- Chadwick, B. A., Bahr, H. M. ve Albrecht, S. L. (1984). *Social Science Research Methods*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Chen W, Burry-StockJa, Rovegno I. (2000). Self- Evaluation Of Expertise İn Teaching Elementary Physical Education From Constructivist Perspectives. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 14, 25-45.
- Civelek, B. (2006). Çocuklara Sorumluluk Bilinci Kazandırmak. *Çocuk Çocuk Aylık Anne Baba Eğitimci Dergisi*, 58, 20–22.
- Coakley, J. (1998). *Sport in Society: Issues and Controversies*. Boston, MA MCGraw-Hill.
- Coalter, F., Long, J. ve Duffield, B. (1988). Recreational Welfare. the Rationale for Public Leisure Policy. *Recreational Welfare. the Rationale for Public Leisure Policy*.
- Coalter, F. (2007). *A Wider Social Role for Sport: Who's Keeping the Score?*. Routledge.
- Collins, M. F. ve Kay, T.(2003) *Sport and Social Exclusion*. London Routledge.

- Collins, M. (2010). From 'Sport for Good'to 'Sport for Sport's Sake'–Not A Good Move for Sports Development in England?. *International journal of sport policy*, 2(3), 367-379.
- Coombs, J. R. ve Meux, M. (1971). Teaching Strategies for Values Analysis. (Editör: Lawrence E. Metcalf). Values Education: Rationale, Strategies and Procedures. Washington: *National Council for the Social Studies*, 29- 74.
- Coşkun-Keskin, S. (2012). What Does" Value" Evoke for Children? A Detection Study as to Transferring Values to Daily Life. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 12(2), 1506-1512.
- Coşkun-Keskin, S. (2016). *Sosyal Bigiler Eğitimi*. Editör Dusun Dilek. 1. Baskı Haziran, 2016. Ankara. Pegem Akademi.
- Coşkun, Y. ve Yıldırım, A. (2009). Üniversite Öğrencilerinin Değer Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*. Haziran 2009. Cilt:V1, Sayı:I, 311-328.
- Cothran J ve Ennis Cd. (1999). Alone in a Crowd: Meeting Students' Needs for Relevance and Connection in Urban High School Physical Education, *Journal of Teaching in Physical Education*,18, 234–247.
- Covell K. ve Howe R. B. (2001). Moral Education through the3 Rs: Rights, Respect and Responsibility, *Journal of Moral Education*, 30(1), 29-41.
- Creswell, J. W. (2014). *A Concise İntroduction to Mixed Methods Research*. Sage Publications. Çev. Ed. (M. Özbilir). 1. Baskı. Ankara: Pegem Akademi.
- Çağrı, M. (1981). *Ahlakımız*, İstanbul: Er-tu Matbaası.
- Çalışkan, H. ve Sağlam, H.İ. (2012). Hoşgörü Eğilim Ölçeğinin Geliştirilmesi ve İlköğretim Öğrencilerinin Hoşgörü Eğilimlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, [Ek Özel Sayı], Bahar*, 1431-1446.
- Çelik, F. (2006). Türk Eğitim Sisteminde Hedefler ve Hedef Belirlemede Yeni Yönelimler. *Burdur Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(11), 1-15.

- Çiftçi, N. (2003). Kohlberg'in Bilişsel Ahlak Gelişimi Teorisi: Ahlak ve Demokrasi Eğitimi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(1), 43-77.
- Dalkıran, O. ve Tuncel, F. (2007). Ortaöğretim Kurumlarında Beden Eğitimi Dersinin Seçmeli Ders Olarak İşlenmesinin Öğrenciler Gözüyle Değerlendirilmesi. *Journal of Physical Education and Sports Science Sports Meters*, 37-42.
- Demirel, Ö. (2004). *Kuramdan Uygulamaya: Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demirel, M. (2009). A Review of Elementary Education Curricula in Turkey: Values and Values Education. *World Applied Sciences Journal*, 7 (5), 670- 678.
- Deryakulu, D. (2001). *Yapıcı Öğrenme*, Şimşek, A. (Ed.), Sınıfta Demokrasi.
- Devine, C. (2013). London 2012 Olympic Legacy: A Big Sporting Society?. *International Journal Of Sport Policy And Politics*, 5(2), 257-279.
- Devine, C. ve Telfer, H. (2013). Why Are Sport and Physical Education Valuable? Values, Sport, and Physical Education. *Values in Youth Sport and Physical Education*, 13-33. Çeviri: Gürpınar, 2016.
- Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. New York, Macmillan press.
- Dilmaç, B. (2007). *Bir Grup Fen Lisesi Öğrencisine Verilen İnsani Değerler Eğitiminin İnsani Değerler Ölçeği ile Sınanması*, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi.
- Dilmaç, B. ve Ulusoy, K. (2012). *Değerler Eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Dilmaç, B. (2016). *Değerler Eğitimi*. 4. Baskı, Şubat 2016 Ankara. Pegem A Yayıncılık. S,70-72
- Doğan, İ. (2015). *Beden Eğitimi Dersinin Öğrenciye Kazandırdığı Değerlerin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Beden Eğitimi Ve Spor Öğretmenliği Anabilim Dalı. Doktora Tezi.
- Doğanay, A. (2006). *Değerler Eğitimi*. (Ed. C. Öztürk). *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi Yapılandırmacı Bir Yaklaşım*. Ankara: Pegem:A Yayıncılık.

- Dolaşır, S. (2006). *Antrenörlük Etiği ve İlkeleri*, Gazi Kitapevi, Ankara.
- Dökmen, Ü. (2002). *İletişim Çatışmaları ve Empati*. 18. Baskı. Sistem Yayıncılık: Ankara.
- Dökmen, Ü. (2004). *Evrenle Uyumlaşma Sürecinde Varolmak, Gelişmek, Uzlaşmak*. İstanbul. Sisten Yayıncılık. 13. Basım.
- Duda, J. L., ve Whitehead, J. (1998). Measurement of Goal Perspectives in the Physical Domain. *Advances in Sport and Exercise Psychology Measurement*, 21, 48.
- Duda, J. L., ve Nicholls, J. G. (1992). Dimensions of Achievement Motivation in Schoolwork And Sport. *Journal of Educational Psychology*, 84, 290-9.
- Duda, J. L., ve Balaguer, I. (2007). Coach-Created Motivational Climate. In Lavalee, D. and Jowett, S. (eds) *Social Psychology of Sport*. Champaign, IL: Human Kinetics, pp.117-138
- Duran, N. (2003). *Kültür Uygarlık ve Spor*. 1. Baskı. Antalya: Hatay'a Hizmet Vakfı Yayını.
- Edwards, J. (1996). *Planning for Values Education in The School Curriculum*. JM Halstead and MJ Taylor (Eds.), 167-179.
- Eichberg, H. (2009). Bodily Democracy: Towards A Philosophy of Sport for All. *Sport Ethics and Philosophy*, 3(3), 441-461.
- Ekşi, H. (2003). Temel İnsani Değerlerin Kazandırılmasında Bir Yaklaşım: Karakter Eğitimi Programları. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1 (1), 79- 96.
- Elkind, D. H. ve Sweet, F. (1997). The Socratic Approach to Character Education. *Educational Leadership*, 54 (8), 56- 59.
- Ennis, C. D. (1999). Creating a Culturally Relevant Curriculum for Disengaged Girls. *Sport, Education and Society*, 4(1), 31-49.
- Erdem, A. R. (2003). Üniversite Kültüründe Önemli Bir Unsur: Değerler. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1 (4), 55-72.
- Erdemli, A. (2016). *Temel Sorunlarıyla Spor Felsefesi*. E Yayınları. İstanbul. 3. Basım. Haziran 2016. S. 176

- Erdemli, A. (1996). *İnsan, Spor ve Olimpizm*. Sarmal Yayınevi, İstanbul.
- Ergün, S. (2013). *Ergenlere Verilen Değerler Eğitiminin Öz Düzenleme Stratejileri Üzerindeki Etkisinin Sınanması*. Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programı ve Öğretim Bilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi.
- Erkal, E., Güven, Ö. ve Ayan, D., (1998). *Sosyolojik Açından Spor*, Der Yayınları, 3. Basım, İstanbul.
- Erkol, A. (2015). *Bilecik İlinde Bulunan 7-12. Sınıf Öğrencilerinin Beden Eğitimi Dersine Yönelik Tutum ve Davranışlarının Değerler Eğitimi Açısından İncelenmesi*. Dumlupınar Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi.
- Ertürk, S. (1997). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Meteksan A.Ş.
- Estes, T. H. ve Vásquez-Levy, D. (2001). Literature As A Source of Information and Values. *Phi Delta Kappan*, 82 (7), 507- 512.
- Fernandes, L. (1999). Value personalisation: A Base for Value Education, *3th International Conference on Teacher Education*, Israel.
- Fernandez-Balboa J. M. (1997). *Knowledge Base In Physical Education Teacher Education: A Proposal Or A New Era*. *Quest*, 49, 161–181.
- Fichter, J. (2006). *Sosyoloji Nedir?* (Çev. Nilgün Çelebi). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Fischer, R., ve Schwartz, S. (2011). Whence Differences in Value Priorities? Individual, Cultural, or Artifactual Sources. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 42(7), 1127-1144.
- Freeman, P., Leslie, A., Leger, H., ve Williams, C. (2013). How Important Are the Values of Significant Others? The Influence of Physical Education Teachers' Values and Types of School on Youth Sport Values. In *Values in Youth Sport and Physical Education* (pp. 198-210). Routledge.

- Freire, E. D. S. ve Miranda, M. L. D. J. (2014). The Production of Knowledge About The Building of Values in Physical Education at School: Methods, Methodology and Epistemology. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 19(1), 35-47.
- Frankena, W. K. (1973). *Ethics* (2nd edn). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Wood Hall
- Fritz, K., Osera, W. A. ve D'Alessandro, H. A. (2008). The Just Community Approach to Moral Education: System Change or Individual Change. *Journal of Moral Education*, 37 (3), 395- 415.
- Gaikwad, P. (2004). Curriculum, Pedagogy, and Values:Revealing the Invisible. *Adventist International Institute of Advanced Studies*. Vol.7. (2). 5-16.
- Gibbons, S.L. ve Ebbeck, V. (1997) The Effect of Different Teaching Strategies on the Moral Development of Physical Education Students. *Journal of Teaching in Physical Education*, 17, 85-98.
- Gordon, D. (1982). The Concept of The Hidden Curriculum. *Journal of Philosophy of Education*. 16, 187-198.
- Göldağ, B. (2015). *Orta Öğretim Kurumlarında Okul Kültürü Yoluyla Değerler Eğitimi (Malatya İli Örneği)*. Doktora Tezi. İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Malatya.
- Görgüt, İ. (2015). *Ortaokullarda Görev Yapan Beden Eğitimi ve Diğer Branş Öğretmenlerinin Ahlak, Karakter ve Değerler Eğitime İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi*. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Gould, D., Feltz, D., ve Weiss, M. (1985). Motives for Participating in Competitive Youth Swimming. *International Journal of Sport Psychology*.
- Green, K. (1975). Values Clarification Theory in ESL and Bilingual Education. *TESOL Quarterly*, 9 (2), 155- 164.
- Griffin, R. (1976). Worries About Values Clarification. *Peabody Journal of Education*, 53 (3), 194- 200.

- Güngör, E. (2000). *Değerler Psikolojisi Üzerine Araştırmalar*. İstanbul: Ötüken Yayınları.
- Gürol, M. (2002). Aktif Öğrenmeyi Temel Alan Oluşturmacı Öğrenme Tasarımının Uygulanması ve Başarıya Etkisi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, S. 170.
- Gürpınar, B. (2009). *Basketbol ve Futbol Hakemlerinin Karşılaştıkları Sportmenlik Dışı Davranışlar ve Bu Davranışların Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yayımlanmış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Halstead, J. M. ve Taylor, M. J. (2000). Learning and Teaching About Values: A Review of Recent Research. *Cambridge Journal Of Education*, 30 (2). 169-202.
- Hardman, K. ve Marshall, J. (2-3 December 2005). Update On The State And Status Of Physical Education World-Wide. *2nd World Summit on Physical Education, Magglingen, Switzerland, 2-3 December 2005*.
- Harmin, M. ve Gallagher, W. (1994). Designing Curriculum for Valuing and Moral Perspectives. *Peabody Journal of Education*, 69 (4), 80- 90.
- Hassandra, M., Goudas, M., Hatzigeorgiadis, A. ve Theodorakis, Y. (2007) A Fair Play Intervention Program in School Olympic Education. *European Journal of Psychology of Education*, 22 (2), 99-114.
- Hawkins, A. (2008). Pragmatism, Purpose, and Play: Struggle for The Soul of Physical Education. *Quest*, 60(3), 345-356.
- Hergüner, G., Bar, M. ve Yaman, M. S. (2016). Beden Eğitimi ve Spor Etkinliklerine Katılan Ortaokul Öğrencilerinin Aile, Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerden Beklentilerinin Belirlenmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, Cilt 13, Sayı 1, ss: 155-168.
- Hesapçıoğlu, M. (1994). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Beta Basım Yayın, İstanbul, s.8.
- Hellison, D. R. (2011). *Teaching Personal and Social Responsibility Through Physical Activity*. Champaign, IL: Human Kinetics.

- Horn, R. A. (2003). Developing a Critical Awareness of the Hidden Curriculum Through Media Literacy. *The Clearing House*, 76 (6), 298- 300.
- Howard- Hamilton, M. F. (1995). A Just and Democratic Community Approach to Moral Education: Developing Voices of Reason And Responsibility. *Elementary School Guidance & Counseling*, 30 (2), 118- 130.
- Houlihan, B. (2000). Sporting Excellence, Schools and Sports Development: the Politics of Crowded Policy Spaces. *European Physical Education Review*, 6(2), 171-193.
- Houlihan, B. ve Green, M. (2006). The Changing Status of School Sport and Physical Education: Explaining Policy Change. *Sport, Education and Society*, 11(1), 73- 92.
- Hökelekli, H. ve Gündüz, T. (2007). *Üstün Yetenekli Çocukların Değer Yönelimleri ve Eğilimleri*. Değerler ve Eğitimi Sempozyumu. Edt. R. Kaymakcan ve Diğerleri. İstanbul: DEM Yayınları. S.389.
- Huitt, W. (2004). Moral and Character Development. *Educational Psychology Interactive*, 110.
- İkizler, H. C. ve Karagözoğlu, C. (1997). *Sporda Başarının Psikolojisi*, Alfa Basım Yayım Dağıtım, İstanbul.
- İşcan, C. D. (2007). *İlköğretim Düzeyinde Değerler Eğitimi Programının Etkililiği*. Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Jackson, P. (1968). *Life in Classrooms*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Jang, C. Y. (2013). *Development and Validation of The Sport Character Scale*. Doctorate, The University of Utah, USA.
- Jones, C. (2005). Character, Virtue and Physical Education. *European Physical Education Review*, 1(2), 139-151.

- Kalemoğlu, Y. (2011). *Türkiye ve İngiltere'deki İlköğretim Beden Eğitimi Dersi Öğretim Programlarının Öğretmen Görüşlerine Göre Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi*. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Karadağ, E., Deniz, S., Korkmaz, T. ve Deniz, G. (2008).Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı: sınıf öğretmenleri görüşleri kapsamında bir araştırma. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2). 383-402.
- Karafil, A.,Y., Atay, E., Ulaş, M. ve Melek, C. (2017). ‘‘Spora Katılımın Beden Eğitimi Dersi Sportmenlik Davranışları Üzerine Etkisinin Araştırılması’’, *CBÜ Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 12(2): 1-11.
- Karasar, N. (2013). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kartal, M. ve İnan, H. (2018). Spor Lisesi Öğrencilerinin Beden Eğitimi Dersi Sportmenlik Davranışlarının İncelenmesi: Adıyaman İli Örneği. *Social Sciences Studies Journal*. 4 (3).
- Katkat, D. (2005). Türk Yazılı Spor Basınında Futbol ve Fair Play. *Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, C.
- Kavussanu, M., ve Boardley, I. D. (2009). The Prosocial and Antisocial Behavior in Sport Scale. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 31(1), 97-117.
- Kay, W. (2003). Physical education, RIP?. *British Journal of Teaching Physical Education*, 34(4), 6-10.
- Kaya, E., Akıllı, M. ve Sezek, F. (2009). Lise Öğrencilerinin Çevreye Karşı Tutumlarının Cinsiyet Açısından İncelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9 (18), ss. 43-54.
- Kaye, M. P. ve Ward, K. P. (2010). Participant-Related Differences in High School Athletes' Moral Behavior. *Athletic Insight*, 12(1), 1-17.
- Kayır, G. (2011). *Ortaöğretim Öğrencilerinin Değer Algılarının İncelenmesi: Eskişehir İli Örneği*. Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

- Kepekçi, Y. K. (2004). Sınıf öğretmenlerine göre hoşgörü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 10(2), 250-265.
- Keskin, Y. (2016a). Değer Sınıflaması Üzerine Aksiyonel Bir Deneme. *Electronic Turkish Studies*, 11(3), 1485-1510.
- Keskin, Y. (2016b). *Sosyal Bilgiler Eğitimi*. Ed. D. Dilek. 1.Baskı. Haziran, 2016. Ankara.
- Keskin, Y. (2008). *Türkiye’de Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarında Değerler Eğitimi: Tarihsel Gelişim, 1998 ve 2004 Programlarının Etkililiğinin Araştırılması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Kızılabdullah, Y. (2008). *Yapılandırmacılık Yaklaşımının İlköğretim Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi Dersinin Amaçlarının Gerçekleşmesine Etkisi*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe Ve Din Bilimleri (Din Eğitimi) Anabilim Dalı. Ankara.
- Kirk, D. (2006). Sport Education, Critical Pedagogy, and Learning Theory: Toward an Intrinsic Justification for Physical Education and Youth Sport. *Quest*, 58(2), 255-264.
- Kirk, D. (2011). *Children Learning in Physical Education: a Historical Overview*. In Armour, K. (Ed.) *Sport Pedagogy: An Introduction for Teaching and Coaching*. London: Prentice Hall.
- Kirk, J. ve Miller, M. L. (1986). *Reliability and Validity in Qualitative Research*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Kirschenbaum, H. (1992). A Comprehensive Model for Value Education and Moral Howard Education. *Phi Delta Kappa*, 73 (10), 771- 776.
- Kirschenbaum, H. (1995). *100 Ways to Enhance Values and Morality in Schools and Youth Settings*. Massachusetts: A Longwood Professional Book, Pearson Education.
- Kleiber, D. A., ve Roberts, G. G. (1981). The Effects Of Sport Experience In The Development of Social Character: An Exploratory Investigation. *Journal of Sport Psychology*, 3(2), 114-122.

- Knafo, A., ve Schwartz, S. H. (2003). Parenting and Adolescents' Accuracy in Perceiving Parental Values. *Child development*, 74(2), 595-611.
- Koh, K. T., Camiré, M., Lim Regina, S. H. ve Soon, W. S. (2017). Implementation of a Values Training Program in Physical Education and Sport: a Follow-Up Study. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 22(2), 197-211.
- Kohlberg, L. (1971). Stages of Moral Development as a Basis for Moral Education. (Editörler: Clive Beck, Brian S. Crittenden & Edmund V. Sullivan). Moral Education: Interdisciplinary Approaches. *Toronto: University of Toronto Press*, 23- 92.
- Kohlberg, L. (1986). *Lawrence Kohlberg, Consensus and Controversy*. Routledge.
- Kolt, G., Kirby, R., Bar-Eli, M., Blumenstein, B., Chadha, N.K., Liu, J. ve Kerr, G. (1999). A Crosscultural Investigation of Reasons for Participation in Gymnastics. *International Journal of Sport Psychology*, 30, 381-398.
- Köknel, Ö. (1977). *Yaşambilimsel Çözümlemede Davranış*. İstanbul: Bozok.
- Köseoğlu, F. ve Kavak, N. (2001). Fen Öğretiminde Yapılandırmacı Yaklaşım. *G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt: 21, Sayı:1, S:139-148*.
- Kretchmar, R. S. (1994). *Practical Philosophy of Sport*. Champaign, IL:Human Kinetics.
- Kuçuradi, I. (1995). Hoşgörü: Kavramı ve Sınırları. B. Onur. *Hoşgörü ve Eğitim*.
- Kurtulmuş, M. (2009). *İlköğretim 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Değerlerin Kazandırılmasında Kullanılan Değer Analizi Yaklaşımının Etkililiğinin Belirlenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Hatay.
- Kuşdil, M. E. , Kağıtçıbaşı, Ç. (2000). Türk Öğretmenlerinin Değer Yönelimleri ve Schwartz Değer Kuramı. *Türk Psikoloji Dergisi*, 15 (45), 59- 76.
- Kuter, M. ve Kuter Öztürk F. (2012). Beden Eğitimi ve Spor Yoluyla Değerler Eğitimi. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama. Cilt: 3 Sayı: 6 Güz 2012, s.75-94*

- Küçük, N. (2016). Schwatz'ın "Değer Yönelimleri Ölçeği" İle Türkiye'deki Öğrenciler Üzerine Yapılmış Olan Bazı Araştırma Bulgularının Değerlendirilmesi. *Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler E-Dergisi*.
- Laçın, Ö. (2008). Yapılandırmacılık (Constructivism).
- Lambert, J. (2006). The Football for Peace Coaching Manual: a Values-Based Approach to Coaching Sport in a Divided Society. *Football for Peace*, 13-33.
- Le Compte, M.D. & Goetz, J.P. (1982). Problems of reliability and Validity in Ethnographic Research. *Review of Educational Research*, 52, 31-60.
- Lee, M. J. (1977). *Expressed Values of Football Players, Intramural Football Players and Non-Football Players*. Eugene, OR: Microform Publications.
- Lee, M. J. (1997). Values Foundations of Ethical Decisions İn Children's Sport. In A. Tomlinson and S.Fleming (Eds) *Ethics, Sport And Leisure: Crises and Critiques*. Aachen: Meyer and Meyer (First Published İn 1995 By Chelsea School Research Centre, University Of Brighton, *As CSRC Topic Report 5*). S.55-77
- Lee, M. J. ve Cock, C. (1989). Review of Literature on Fairplay with Special Reference to Children's Sport. London: Sports Council Research Unit.
- Lee, M. J. ve Cockman, M. (1995). Values in Children's Sport: Spontaneously Expressed Values Among Young Athletes. *International Review for the Sociology of Sport*, 30(3-4), 337-350.
- Lee, M. J., Whitehead, J. ve Balchin, N. (2000). The measurement of values in youth sport: Development of the Youth Sport Values Questionnaire. *Journal of sport and Exercise Psychology*, 22(4), 307-326.
- Lee, M. J., Whitehead, J., ve Ntoumanis, N. (2007). Development of the Attitudes to Moral Decision-Making in Youth Sport Questionnaire (AMDYSQ). *Psychology of Sport and Exercise*, 8(3), 369-392.
- Lee, M. J., Whitehead, J., Ntoumanis, N., ve Hatzigeorgiadis, A. (2008). Relationships Among Values, Achievement Orientations, and Attitudes in Youth Sport. *Journal Of Sport And Exercise Psychology*, 30(5), 588-610.

- Levent, B. (2011). *Sınıf Öğretmenlerinin Kişilik Özelliklerinin İletişim Becerilerine Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Konya.
- Lickona, T. ve Davidson, M. (2005). *Smart and Good High Schools: Integrating Ethics and Excellence for Success in School, Work, and Beyond*. Washington DC: Character Education Partnership.
- Lickona, T. (1991). An integrated Approach to Character Development in the Elementary School Classroom. *Moral, Character, and Civic Education in the Elementary School*, 67-83.
- Limon, M. (2001). On The Cognitive Conflict as an Instructional Strategy for Conceptual Changes: a Critical Appraisal. *Learning And Instruction*, 36 (4-5). 357-380.
- Loland, S. (2004). Normative Theories of Sport: a Critical Review. *Journal of the Philosophy of Sport*, 31(2), 111-121.
- Maio, G. R. (2010). Mental Representations of Social Values. In *Advances in Experimental Social Psychology (Vol. 42, pp. 1-43)*. Academic Press.
- Martin, J. R. (1976). What Should We Do With a Hidden Curriculum When We Find One? *Curriculum Inquiry*, 6, 131-151.
- Mavi, S. ve Tuncel-Dolaşır S. (2012). Sporcuların ‘Sporda Hoşgörü’ Kavramına İlişkin Algıları. *Spormetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 2012, X (4) 125-129.
- Meinberg, E. (1991). *Die Moral in Sport*, Meyer und Meyer Verlag, Aachen.
- Mercin, L. (2005). Piaget ve Kohlberg’in Ahlak (Moral) Gelişim Kuramlarının Özellikleri ve Karşılaştırılması. *Sosyal Bilimler Araştırma Dergisi*, 5, 73-86.
- Mikulics, M. P. (1998). *A Systematic Classification of Approaches in Values /Ethics /Moral/ Character Education*, PhD Thesis, United States International University, USA.

- Miller, B. W., Roberts, G. C. ve Ommundsen, Y. (2004). Effect of Motivational Climate on Sportpersonship Among Competitive Youth Male and Female Football Players. *Scandinavian Journal of Medicine and Science in Sports*, 14(3), 193-202.
- Milson, A. J. ve Mehlig, L. M. (2002). Elementary School Teachers' Sense of Efficacy For Character Education. *Journal of Educational Research*, 96 (1), 47- 53.
- Morgan, W. J. (2006). Philosophy and Physical Education. In Kirk, D., O'Sullivan M. and Mac-donald, D., (eds) *The Handbook of Physical Education*, Thousand Oaks, CA:Sage.
- Mosston M. (1966) *Teaching Physical Education*. Columbus, Oh, Merrill.
- Mountakis, C. (2001). Differences Between Physical Education and Top-Level Sport' *European Physical Education Review* 3(1), 21-32
- Mouratidou, K., Goutza, S. ve Chatzopoulos, D. (2007). Physical Education and Moral Development: An Intervention Programme to Promote Moral Reasoning Through Physical Education in High School Students. *European Physical Education Review*, 13(1), 41-56.
- Murphy, M. (1998). *Character Education in America's Blue Ribbon Schools*. Lancaster, PA: Technomic Publishers.
- Nicholls, J. G. (1989). *The Competitive Ethos and Democratic Education*. Harvard University Press.
- Noddings, N. (2013). *Caring: A relational Approach to Ethics And Moral Education*. Univ of California Press.
- Okudan, A. Y. (2010). *Eğitim Yöneticilerinin Değerler Eğitiminin Önemi Etkileri ve Uygulamalar Hakkındaki Görüşleri*. Yüksek Lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- O'Sullivan, S. (2004). Books to live by: Using Children's Literature for Character Education, *The Reading Teacher*, 57 (7), 640- 645.

- Özen, R. (2015). *Türk Toplumundaki Üç Kuşak Annelerin Çocuklarında Olmasını İstedikleri Değerler ve Değer Sınıflaması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Özden, Y. (2010). *Öğrenme ve Öğretme*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Özerbaş, M. A. (2007). Yapılandırmacı Öğrenme Ortamının Öğrencilerin Akademik Başarılarına ve Kalıcılığına Etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi Güz*, 5(4). 609-635.
- Öztürk, M. (2014). *Yapılandırmacı Eğitim Kuramının Felsefi Temelleri*. İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Felsefe Anabilim Dalı, Doktora Tezi.
- Paisley, P. O. ve Hubbard, G. T. (1994). *Developing School Counseling Programs: from Theory to Practice*. Alexandria, VA: American Counseling Association.
- Patton, M.Q. (1987). *How to Use Qualitative Methods in Evaluation*. Newbury Park, CA: Sage.
- Pehlivan, Z. ve Ada, E. N. D. (2011). Kişilik Gelişim için Beden Eğitimi Ders Uygulamaları. Ulusal Beden Eğitimi ve Spor Öğrt. Kongresi, *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Özel Sayı*, 83-95.
- Pehlivan, Z., (2004). Fair Play Kavramının Geliştirilmesinde Okul Sporunun Yeri ve Önemi. *Spormetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 2, 49-53.
- Penney, D. (1998). Positioning and Defining Physical Education, Sport and Health in the Curriculum. *European Physical Education Review*, 4(2), 117-126.
- Penney, D. (2000). Physical Education, Sporting Excellence and Educational Excellence. *European Physical Education Review*, 6(2), 135-150.
- Penney, D. ve Chandler, T. (2000). Physical Education: What future (s)?: *Sport, Education and Society*, 5(1), 71-87.
- Penney, D., Clarke, G. ve Kinchin, G. (2002). Developing Physical Education as A'connective Specialism': is Sport Education the Answer?: *Sport, Education and Society*, 7(1), 55-64.

- Piaget, J. (1972). The Moral Judgment of The Child. London: Macmillan, Excerpted in Social Psychology: Experimentation. Theory, Research (ed. W.S. Shakian). Scranton. PA: Intext, pp,604-7
- Pringle, R. (2010). Finding Pleasure in Physical Education: a Critical Examination of the Educative Value of Positive Movement Affects. *Quest*, 62(2), 119-134.
- Quick, S., Simon, A. ve Thornton, A. (2010). PE and Sport Survey.
- Revell, L. ve Arthur, J. (2007). Character Education in Schools and The Education of Teachers. *Journal of Moral Education*, 36 (1), 79- 92.
- Rintala, J. (2009). It's all About the-İng. *Quest*, 61(3), 278-288.
- Roberts, G. C. (1993). Motivation in Sport: Understanding and Enhancing the Motivation and Achievement of Children. *Handbook Of Research On Sport Psychology*, 405-420.
- Roccas, S. ve Sagiv, L. (2010). Personal Values and Behavior: Taking the Cultural Context İnto Account. *Social and Personality Psychology Compass*, 4(1), 30-41.
- Rokeach, M. (1973). *The Nature of Human Values*. Free press.
- Romance, T.J., Weiss, M.R. ve Bockoven, J. (1986) A Program to Promote Moral Development Through Elementary School Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 5 (2).
- Rovegno I. (1998). The Development of in-Service Teachers' Knowledge of A Constructivist Approach to Physical Education: Teaching Beyond Activities. *Research Quarterly For Exercise and Sport*, 69, 147-162.
- Sabancı, A. (2008). *Yapılandırmacı Yaklaşımına Göre Sınıf Yönetimi*, (Ç Mustafa, Ed.), Sınıf Yönetiminin Temelleri. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sarı, M. (2007). *Demokratik Değerlerin Kazanımı Sürecinde Örtük Program: Düşük ve Yüksek "Okul Yaşam Kalitesi" ne Sahip İki İlköğretim Okulunda Nitel Bir Çalışma*, Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

- Sarı, M. ve Doğanay, D. (2009). Hidden Curriculum on Gaining the Value Of Respect for Human Dignity: A Qualitative Study in Two Elementary Schools İn Adana. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 9 (2), 925- 940.
- Satcher, N. D. (2006). Social and Moral Reasoning of High School Athletes and Non-Athletes. https://aquila.usm.edu/theses_dissertations/773.
- Saygılı, G., Atay, E., Eraslan, M. ve Hekim, M. (2015). ‘‘Düzenli Olarak Spor Yapan Ve Yapmayan Öğrencilerin Kişilik Özellikleri İle Akademik Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi’’ , *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(1): 161-170.
- Schneider, A. J., ve Butcher, R. (2001). An Ethical Analysis of Drug Testing. *Doping in Elite Sport: the Politics of Drugs in the Olympic Movement*. Champaign-Urbana, IL: Human Kinetics, 129-52.
- Schug, M. C. ve Beery, R. (1992). *Teaching Social Studies in the Elementary School Issues and Practices*. USA: Waveland Press.
- Schuitema, J., Dam, G. E. ve Veugelers, W. (2008). Teaching strategies for moral education: A review. *Journal of Curriculum Studies*, 40 (1), 69- 89.
- Schulte, J. M. ve Teal, S. M. (1975). The Moral Person. *Theory into Practice*, 14 (4), 224- 235.
- Schwartz, S. H. (1992). Universals in the Content and Structure of Values: Theoretical Advances and Empirical Tests in 20 Countries. In *Advances in experimental social psychology* (Vol. 25, pp. 1-65). Academic Press.
- Schwartz, S. H. (2006). A Theory of Cultural Value Orientations: Explication and Applications. *Comparative Sociology*, 5(2), 137-182.
- Schwartz, S. H., ve Bardi, A. (1997). Influences of Adaptation to Communist Rule on Value Priorities in Eastern Europe. *Political psychology*, 18(2), 385-410.
- Selçuk, Z. (2018). *Eğitim Psikolojisi*. Nobel Yayınevi.
- Selley, N. 1999. *The Art of Constructivist in the Primary School a Guide for Students and Teachers*. London: David Fulton Publishers.
- Senemoğlu, N. (1997). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim*. Ankara: Spot Matbaacılık.

- Sesli, Ç. (2014). *Ortaöğretim Öğrencilerinin Özerklik Düzeyleri ile Değer Yönelimleri ve Kendini Ayarlama Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Erciyes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Kayseri.
- Shields, D. L. L. ve Bredemeier, B. J. L. (1995). *Character Development and Physical Activity*. Human Kinetics Publishers.
- Shields, D. L. ve Bredemeier, B. L. (2007). Advances in Sport Morality Research. *Handbook of sport psychology*, 662-684.
- Siedentop, D. (1994). *Sport Education: Quality PE Through Positive Sport Experiences*. Human Kinetics Publishers.
- Silcock, P., Duncan, D. (2001). Values Acquisition and Values Education: Some Proposals. *British Journal of Educational Studies*, 49 (3), 242-243.
- Simmons, D. D., ve Dickinson, R. V. (1986). Measurement of Values Expression in Sports And Athletics. *Perceptual and Motor Skills*, 62(2), 651-658.
- Simon, S. B., Howe, L. W. ve Kirschenbaum, H. (1972). *Values Clarification: A Handbook of Practical Strategies for Teachers and Students*. New York: Hart.
- Smith, W. (2011). An Alternative to Kirk's İdea of The İdea and A Future for Physical Education. *Asia-Pacific Journal of Health, Sport and Physical Education*, 2(2), 23-33.
- Sockett, H. (1992). The Moral Aspects of the Curriculum. (Editör: P.W. Jackson). *Handbook of Research on Curriculum: A Project of the American Educational Research Association*. New York: Macmillan, 543- 569.
- Stewart, C.J. ve Cash, W. B. (1985). *Interviewing: Principles and practices* (4th ed.) Dubuque, IO: Wm. C. Brown Pub.
- Stinson Sw. (1998). *Curriculum and The Morality of Aesthetics*. *Journal of Curriculum Theorizing*, 63, 66–83.
- Strauss, A. ve Corbin, J. (1990). *Basics of Qualitative Research*. Sage Publications.

- Swain, J. (2006). The Role of Sport in the Construction of Masculinities in An English Independent Junior School. *Sport, Education and Society*, 11(4), 317-335.
- Sunal, C. S. ve Haas, M. E. (2002). *Social Studies for the Elementary and Middle Grades a Constructivist Approach*. Boston: Allyn and Bacon.
- Suh, B. K. ve Traiger, J. (1999). Teaching Values Through Elementary Social Studies and Literature Curriculum. *Education*, 119 (4), 723- 727.
- Sukys, S. (2010). Adaptation and Validation of The Prosocial and Antisocial Behavior in Sport Scale and Youth Sport Values Questionnaire For Lithuanians. *LKKA*, 17(2), 104.
- Swaggart, B. L. ve Gagnon, E. (1995). Using Social Stories to Teach Social and Behavioral Skills to Children with Autism. *Focus on Autistic behavior*, 10 (1), 1- 16.
- Şahin, M. (2015). *Spor Ahlakı ve Sorunları*. Evrensel Basım Yayın.
- Şahin, M. (2018). *Sporda Etik Değer*. Ankara. Spor Yayınevi ve Kitabevi. S. 49 ve 113.
- Tamer, K. ve Pulur, A. (2001). *Beden Eğitimi ve Sporda Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Ada Matbaacılık.
- Taşpınar, M. ve Atıcı, B. (2002). Öğretim, Model, Strateji, Yöntem ve Becerileri/Teknikleri: Kavramsal Boyut. *Eğitim Araştırmaları*, 2, (8). 207-215
- Tezcan, M. (2003). Gizli Müfredat: Eğitim Sosyolojisi Açısından Bir Kavram Çözümlemesi. *Türk Eğitim Bilimleri*, 1 (1), 53- 59.
- Thomas, R. S. (1992). *Values Education Discourse: A Classification of Exemplars*, Doktora Tezi, University of Maryland, USA.
- Tillman, D. (2000). *8-14 Yaş Grubu Öğrencileri İçin Yaşayan Değerler Eğitimi Etkinlikleri* (Çeviri editörü: Vedat Aktepe). Konya: Eğitim Yayınevi.
- Tiryaki, Ş. (2000). *Spor Psikolojisi: Kavramlar, Kuramlar ve Uygulama*, Eylül Kitap ve Yayınevi, Ankara.

- Tokdemir, M. A. (2007). *Tarih Öğretmenlerinin Değerler ve Değer Eğitimi Hakkındaki Görüşleri*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.
- Tozlu, N. (1997). *Eğitim Felsefesi*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Turgut, H. (2001). *Fen Bilgisi Öğretiminde Yapılandırmacı Öğretim Yaklaşımı İle Modellendirilmiş Etkinliklerin Öğrencide Kavramsal Gelişime Ve Başarıya Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Türkmen, M. ve Varol, S. (2015). Beden Eğitimi ve Spor Dersinin Ortaokul Öğrencileri Üzerinde Sportmenlik Davranışı Oluşturma Etkisinin Belirlenmesi:(Bartın İl Örneği). *Uluslararası Güncel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 42-64.
- Ulusoy, K. ve Dilmaç, B. (2016). *Değerler Eğitimi*. Ankara: Pegem-A Yayıncılık.
4. Baskı, s.68-82.
- Vatali, D. (2011). Relationship Among Values And Motivational Climate In Physical Education Students. Paper Presented at the *3rd International Conference of The Psychological Society of Northern Greece*.
- Veugelaers, W. (2000). Different Ways of Teaching Values. *Educational Review*, 52(1), 37- 46.
- Walkington, H. (2004). Geography, Values Education and Citizenship. *Teaching Values and Citizenship Across the Curriculum*. (Ed. Richard Bailey). London: Kogan Page
- Wandzilak, T., Carroll, T. ve Ansorge, C.J. (1988) Values Development Through Physical Activity: Promoting Sportsmanlike Behaviors, Perceptions, and Moral Reasoning. *Journal of Teaching in Physical Education*, 8 (1), 13-22.
- WEB1, (2018) .http://2023vizyonu.meb.gov.tr/doc/2023_EGITIM_VIZYONU.pdf.
2023 Eğitim Vizyonu. Erişim Tarihi:05/12/2018 Saati:17:53.
- WEB2, (2018). [http:// www.tdk.gov.tr/ index.php?option=com _gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.5bd1612edda782.23971956](http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.5bd1612edda782.23971956) Tük Dil Kurumu. Erişim tarihi. 25/10/2018 saat:11:39.

- WEB3, (2018). http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.5c0eb17d111c07.10079504 Tük Dil Kurumu. Erişim tarihi. 25/10/2018 saat:11:45.
- WEB4, (2017). Http://Mevzuat.Meb.Gov.Tr/Html/Temkanun_0/Temelkanun_0.Html 'Milli Eğitim Temel Kanunu. Erişim Tarihi:13/01/2017 Saati:15:10
- Whitehead, J. (2011). Understanding Fair Play in Youth Sport Through Children's Values and Attitudes: Some Insights of Martin Lee. *Physical education matters*, 6(1), 23-24.
- Whitehead, J., Telfer, H., ve Lambert, J. (Eds.). (2013). *Values in Youth Sport and Physical Education*. Routledge. (çev. Gürpınar, B.)
- Whitehead, J., ve Gonçalves, C. E. (2013). Are Sport Values Similar in Other Nations. *Values in Youth Sport and Physical Education*, 104-118.
- Whitney, I. B. (1986). *The Status of Values Education in The Middle and Junior High Schools of Tennessee*. Yayınlanmış Doktora Tezi, Tennessee State University. USA
- Wilhelm, G. M. ve Firmin, M. W. (2008). Character Education: Christian Education Perspectives. *Journal of Research on Christian Education*, 17 (2), 182- 198.
- Williams, D. D. , Yanchar, S. C. ve Jensen, L. C. (2003). Character Education in a Public High School: A Multi-Year Inquiry into Unified Studies. *Journal of Moral Education*, 32 (1), 3- 33.
- Winton, S. (2010). Character Education, New Media, and Political Spectacle. *Journal of Education Policy*, 25 (3), 349- 367.
- Wright, L. J. (2004). Preserving the Value of Happiness in Primary School Physical Education. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 9(2), 149-163.
- Yağcı, H. (2006). *Ortaöğretim Öğrencilerinin Değer Yönelimleri Üzerine Karşılaştırmalı Bir Araştırma (Zeytinburnu Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.

- Yaka, A. (19-21 Aralık 1991). Eğitimde Bütünlük Kavramı Açısından Okullarda Beden Eğitimi ve Sporun Önemi. *1. Eğitim Kurumlarında Beden Eğitimi ve Spor Sempozyumu*, 19-21 Aralık. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Yaman, E. (2016) *Değerler Eğitimi, Eğitimde Yeni Ufuklar*. Ankara 2016. Akçağ Yayınları. S. 39.
- Yapıcı M. (2007). *Yapılandırmacılık ve Sınıf*. 03 Kasım 2010, [Http://Www.Universite-Toplum.Org/](http://www.universite-toplum.org/)
- Yaşar, Ş. (1998). Yapısalcı Kuram ve Öğrenme Öğretme Süreci. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, C. 8, S. 1-2, , S. 31. 39.
- Yavuzer, H. (2000). *Çocuk Eğitimi El Kitabı*, İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yeşilyaprak, B. (2006).*Eğitim Psikolojisi*, Ankara: Pegem-A Yayıncılık.
- Yıldıran, İ. (27-29 Ekim 2002). “Fair Play Kapsamı, Türkiye’deki Görünümü ve Geliştirme Perspektifleri” *7. Uluslar arası Spor Bilimleri Kongresi*, 27-29 Ekim 2002 Antalya.
- Yıldıran, İ. (2004). Fair Play: Kapsamı, Türkiye’deki Görünümü ve Geliştirme Perspektifleri, *Gazi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 4 : 3-16.
- Yıldırım A. ve Şimşek H. (2016). *Sosyal Bililerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ekim 2016. Ankara. Seçkin Yayıncılık Onuncu Baskı. S. 132.
- Yüksel, S. (2004). *Örtük Program: Eğitimde Saklı Uygulamalar*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Yüksel, G. (2012). *İlköğretim Öğretmenlerinin Karakter Eğitimi Yetkinlik İnançları İle Ahlaki Olgunluk Düzeyleri Arasındaki İlişki*. Yüksek Lisans Tezi, Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

EKLER

EK-1: KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Anket Formu

Değerli Öğrenci;

Bu anket çalışması, Beden Eğitimi Dersinde Yapılandırmacı Öğretim Yaklaşımının Ortaöğretim Öğrencilerinin Değer Yönelimlerine Etkisi'ni tespit etmek amacıyla hazırlanmıştır. Sorulara, size en yakın olan cevabı verebilirsiniz.

Bu çalışmaya yapmış olduğunuz değerli katkılarınızdan dolayı teşekkür ederiz.

Vedat ULUIŞIK

Beden Eğitimi ve Spor Öğretmeni

Kişisel Bilgiler

1- Cinsiyet : 1-() Kadın 2-() Erkek

2- Yaş: 1-()13 2-() 14 3-() 15 4-() 16 5-() 17 6-() 18 ve üstü

3- Sınıf: 1-() 9. Sınıf 2-() 10. Sınıf 3-() 11. Sınıf 4-() 12. Sınıf

4- Öğrenim Gördüğünüz Okul Türü:

1-() Anadolu Lisesi 2-() Özel Anadolu Lisesi 3-() Fen Lisesi 4-() Sosyal Bilimler Lisesi 5-() Spor Lisesi

6-() Anadolu İmam Hatip Lisesi 7-() Güzel Sanatlar Lisesi 8-() Mesleki ve Teknik A. L. (Endüstri M. L.)

9-() Mesleki ve Teknik A. L. (Kız M. L.) 10-() Mesleki ve Teknik A. L. (Ticaret M. L.)

11-() Mesleki ve Teknik A. L. (Sağlık Meslek L.) 12-() Diğer(Yazınız)

.....

5-Haftada kaç saat beden eğitimi dersi alıyorsunuz?

1-() 2 saat zorunlu 2-() 1 saat zorunlu 3-() Hiç beden eğitimi dersi almıyorum

4-() 2 saat zorunlu + 2 saat seçmeli 5-() 2 saat zorunlu + 1 saat seçmeli 6- Diğer(Yazınız).....

6-Okulunuzda kapalı spor salonu var mı? 1-() Evet 2-() Hayır

7-Okulunuz bahçesinde spor yapabilmek için yeterli spor alanları var mı?

1-() Evet 2-() Hayır

8-Okulunuzda spor yapabilmek için yeterli spor malzemesi(top, file, minder vb.) var mı?

1-() Evet 2-() Hayır

9- Herhangi bir spor branşıyla düzenli olarak ilgileniyor musunuz?

1-() Hayır, spor yapmıyorum. 2-() Evet, okul takımında lisanslı sporcuyum.

3-() Evet, bir kulüpte lisanslı sporcuyum. 4-() Evet, hem okul takımında hem de bir kulüpte lisanslı sporcuyum.

5-() Evet, lisanslı değilim ama düzenli spor yapıyorum.(Haftada en az 3 gün 1'er saat)

6-() Diğer(Yazınız).....

10- Eğer Spor yapıyorsanız ne tür bir spor yapıyorsunuz?

1-()Takım Sporları(Futbol, basketbol vb.) 2-() Bireysel Sporlar(atletizm, jimnastik, yüzme, Tekvando vb.)

11 – Şu anda dersinize giren beden eğitimi öğretmeninizin cinsiyeti nedir? 1-()

Kadın 2-() Erkek

12 – Beden eğitimi öğretmeninizin mesleğindeki kıdem yılı nedir?

1-() 0-5 Yıl 2-() 6-10 Yıl 3-() 11-15 yıl 4-() 16-20 Yıl 5-() 21-25 Yıl 6-() 26 ve üstü

13- Beden eğitimi öğretmeninizin eğitim durumu nedir?

1-() Lisans Mezunu

2-() Yüksek Lisans Mezunu

3-() Doktora Mezunu

EK-2: ÖĞRENCİLERE YÖNELİK YAPILANDIRMACI ÖĞRETİM YAKLAŞIMI ÖLÇEĞİ

Ölçekte doğru ya da yanlış cevap yoktur. Bu nedenle herkes farklı cevaplar verebilir. Önemli olan sizin kendi görüşlerinizi doğru olarak ifade etmenizdir. Gerçekten nasıl hissediyorsanız onu en iyi tanımlayan yanıt seçeneğine (X) işareti koyunuz. Lütfen bütün ifadeleri cevaplayınız. Bize ayırdığınız zaman ve katkılarımız için teşekkür ederiz.		<u>H</u> icbir zaman	<u>B</u> azen	<u>S</u> ık Sık	<u>G</u> enellikle	<u>H</u> er Zaman
1	Beden Eğitimi Derslerimizde; Öğretmenimiz oynayacağımız oyunların hazırlanmasında etkin bir şekilde katılmamıza fırsat tanır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
2	Beden Eğitimi Derslerimizde; Öğretmenimiz farklı oyunları oynarken, oyunlarda becerilerimizi sergilememiz için bizi cesaretlendirir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
3	Beden Eğitimi Derslerimizde; Öğretmenimiz bir spor becerisini daha iyi yapabilmemiz için temel öğretim ipuçlarını kullanmamızı cesaretlendirir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
4	Beden Eğitimi Derslerimizde; Öğretmenimiz ders boyunca yaptığımız fiziksel aktiviteler hakkında sorular sormamız için bizi cesaretlendirir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
5	Beden Eğitimi Derslerimizde; Öğretmenimiz yaptığımız hareketlerin değerlendirilmesine aktif olarak katılmamızı ister.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
6	Beden Eğitimi Derslerimizde; Öğretmenimiz bizim hayatımızda olan deneyimleri, örnekleri/benzetmeleri kullanarak dersi işler.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
7	Beden Eğitimi Derslerimizde; Öğretmenimiz hareket kavramı anlayışımızı, öğrendiğimiz/öğreneceğimiz yeni konularla bütünleştirir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
8	Beden Eğitimi Derslerimizde; Öğretim ipuçları bizim ön bilgimiz ile ve/veya yaşam deneyimlerimiz ile ilgilidir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
9	Beden Eğitimi Derslerimizde; Öğretmenimiz ders esnasında ya da öncesinde öğrendiğimiz bilgileri ve deneyimleri oynayacağımız oyunları hazırlamada kullanmamız için bizi cesaretlendirir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
10	Beden Eğitimi Derslerimizde; Öğretmenimiz bizi, yeni bir beceriyi yaparken daha önceki elde ettiğimiz becerilerimizi kullanmamız için cesaretlendirir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
11	Beden Eğitimi Derslerimizde; Öğretmenimiz öğrenme zorluğunu gidermek için mümkün olduğunca bizim beceri seviyemizi göz önünde bulundurur.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
12	Beden Eğitimi Derslerimizde; Öğretmenimiz yeteneklerimizi pekiştirmek için bize çok çeşitli öğrenme seçenekleri sunar ve biz bu seçeneklerden istediğimizi seçebiliriz.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
13	Beden Eğitimi Derslerimizde; Öğretmenimiz bizi oyunları değiştirmede/yeniden tasarlamada kendi fikirlerimizi arkadaşlarımızla paylaşmamız için cesaretlendirir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
14	Beden Eğitimi Derslerimizde; Öğretmenimiz bizi basketbol/futbol oyunları oluşturmada kendi düşüncelerimizi arkadaşlarımızla paylaşmamız için cesaretlendirir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
15	Beden Eğitimi Derslerimizde; Öğretmenimiz bizi bir beceriyi yapmada farklı yöntemleri keşfetmemiz için fikirlerimizi arkadaşlarımızla paylaşmaya cesaretlendirir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
16	Beden Eğitimi Derslerimizde; Öğretmenimiz oynayacağımız oyunların hazırlanmasında etkin bir şekilde katılmamıza fırsat tanır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
17	Beden Eğitimi Derslerimizde; Öğretmenimiz bizi eksik yaptığımız bir beceriyi düzeltirken beceriyi daha iyi yapmamızda fikirlerimizi arkadaşlarımızla paylaşmaya cesaretlendirir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
18	Beden Eğitimi Derslerimizde; Öğretmenimiz ve biz fikirlerimizi birlikte tartışarak dersimizdeki kuralları ve beklentileri oluştururuz.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
19	Beden Eğitimi Derslerimizde; Öğretmenimiz ve biz dersimizdeki diğer öğrencilerin yanlışlarını kabul	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

	etmesinde önemli olan beklentileri/kuralları oluştururuz.					
20	Beden Eğitimi Derslerimizde; Öğretmenimiz, sınıf arkadaşlarımızla problemler yaşadığımızda problemin çözümünde oynadığımız rolü gözden geçirmemizi ve birbirimizle işbirliği içinde ne kadar iyi olduğumuzu düşünmemizi sağlar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
21	Beden Eğitimi Derslerimizde; Öğretmenimiz, kültürel altyapımızı temel alarak kendi oyun stratejilerimizi/kurallarımızı oluşturmada bizi cesaretlendirir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
22	Beden Eğitimi Derslerimizde; Öğretmenimiz kendi oluşturduğumuz oyunlarda meydana gelen sorunların düzeltilmesi üzerinde durur.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
23	Beden Eğitimi Derslerimizde; Öğretmenimiz kendi oluşturduğumuz oyunlar ile ilgili olan sorunların çözümünü araştırmada rehberlik eder.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
24	Beden Eğitimi Derslerimizde; Öğretmenimiz bir beceriyi yaptırırken performanslarımızı nasıl arttırabileceğimizi tanımlamada rehberlik eder.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
25	Beden Eğitimi Derslerimizde; Öğretmenimiz bize bir beceriyi yaptırmak için çeşitli yolları keşfetmemizde kendi düşüncelerimizi kullanmaya teşvik eder.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

EK-3: İNSANİ DEĞERLER ÖLÇEĞİ

Ölçekte doğru ya da yanlış cevap yoktur. Bu nedenle herkes farklı cevaplar verebilir. Önemli olan sizin kendi görüşlerinizi doğru olarak ifade etmenizdir. Gerçekten nasıl hissediyorsanız onu en iyi tanımlayan yanıt seçeneğine (X) işareti koyunuz. Lütfen bütün ifadeleri cevaplayınız. Bize ayırdığınız zaman ve katkılarınız için teşekkür ederiz		Hicbir Zaman	Nadiren	Ara Sıra	Sık Sık	Her Zaman
1	Yaptıklarımın sorumluluğunu alırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
2	Dostlarımla aramda güçlü bağlar vardır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
3	Yeryüzündeki bütün insanlarla barışık yaşamayı tercih ederim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
4	İnsanlarla ilişkilerimde saygılıyım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
5	Sonuçları ne olursa olsun doğruları söylemekten kaçınmam.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
6	Çevremdeki insanların “ufak tefek” hatalarını görmezden gelirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
7	Okulda verilen görevleri zorunlu kalmadıkça almam.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
8	Dostluğa çok önem veririm.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
9	Sorunlarımı şiddetle değil güzel yollarla çözerim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
10	Dünyadaki her insanın eşit olduğuna inanıyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
11	Dostlarımla işim düştüğü zaman görüşürüm.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
12	Arkadaşlarımın dertlerini dinlemekten kaçınmam.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
13	Üstesinden geleceğime inandığım sorumluluklardan kaçınmam.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
14	Kötü anlarımda arkadaşlarımın yanımda olmasını isterim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
15	İsteklerimi gerçekleştirirken toplumdaki insanları göz önünde bulunduram.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
16	Başkalarına saygılı olma açısından çevreme örnek olmaya çalışırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
17	İnsanlara yardım ederken karşılık beklemem.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
18	Hatalı davranan arkadaşşıma karşı anlayışlı davranmam.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
19	Yapacağıma inandığım görevleri üstlenip zamanında yerine getirmeye çalışırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
20	Dostlarımı her zaman yanımda görmek isterim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
21	Şiddet içerikli programları izlemem.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
22	Herkesin görüşünü kabul edebilirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
23	Hak ederek kazandığım para beni mutlu eder.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
24	İnsanlardan uzak durmanın gerekliliğine inanırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
25	Okulda verilen görevleri gönüllü olarak alırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
26	Karşılaştığım zorlukların üstesinden arkadaşlarımla sayesinde gelirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
27	Tartışmaları konuşarak çözmeye çalışırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
28	Arkadaşlarımı yalan söylememeleri konusunda sürekli uyarırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
29	Sonucun kötü olacağını bilsem doğruları söylemem.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
30	İnsanların dış görünüşlerine (asla) değer vermem.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
31	Arkadaşlarımı sorumluluklarını yerine getirmeleri konusunda sürekli uyarırım	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
32	Arkadaşlarım için yapamayacağım hiçbir şey yoktur.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
33	Dünyada meydana gelen savaşlar beni huzursuz eder.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
34	Çevremdeki insanlara, başkalarına saygı göstermenin önemli olduğunu söylerim	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
35	Arkadaşlarımla ilişkilerimin bozulması pahasına bile dürüst davranmaya çalışırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
36	Bana karşı yapılan her yanlış affederim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
37	Okulda ve okul dışında sorumluluk alanıma giren işlerden kaçmam.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
38	Dostlarım için elimden gelen her şeyi yaparım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
39	İnsanlarla olan problemlerimi konuşarak halledebileceğime inanırım	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
40	Hayatımda her zaman başkalarına saygıyı ön planda tutarım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
41	Her şeyi her yerde söylemek doğru değildir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
42	Arkadaşlarımın yapmış olduğu hataları hoş karşılamam	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

EK-4: GÖRÜŞMEDE KULLANILAN ÖRNEK OLAY SORULARI

1-Beden eğitimi dersinde bir eğitsel oyun sırasında boy, kilo ve yetenek bakımından daha yetersiz bir arkadaşınız ile eş olduğunuzda ne düşünürsün?(**SAYGI-HOŞGÖRÜ**)

2-Beden eğitimi dersinde ders bittikten sonra ya da okul dağıldıktan sonra okulun spor malzemelerinin dışarıda kaldığını gördün ve okuldan en son ayrılan kişi de sensin. Bu durumda ne yaparsın?(**SORUMLULUK**)

3-Bir spor müsabakasının son anları oynanıyor. Örneğin futbol branşında final maçı oynanıyor ve kazanan takım şampiyon olarak kupa kazanacak. Sen bu maçta oynuyorsun ve rakip ceza sahası içinde top sana geldi. Sen rakibi geçmek isterken ayağın çime takılarak yere düştün ve hakem penaltı verdi. Rakibin sana hiçbir müdahalesi yok ama sen penaltıyı atıp takımına kupayı kazandırabilirsin ve maçın kahramanı olabilirsin. Bu durumda ne yaparsın? (**DÜRÜSTLÜK**)

4- Diyelim ki okul takımını ile (basketbol olsun) Türkiye şampiyonu oldun. Dünya liseler arası basketbol şampiyonasına katıldınız. Şampiyonada ülkenin siyasal olarak problem yaşadığı(düşman olarak gördüğü) ülkenin takımına gergin geçen bir maç sonunda yenildiniz. Maç bitiminde rakibin kupayı kaldırırken ne hissedersin?(**BARIŞÇIL OLMA-SAYGI**)

5-Beden eğitimi dersinde eğitsel oyun oynanıyor. Öğretmen iki takım yapıyor ve bu iki takım birbiri ile yarışıyor. Yarışma başa baş ilerlerken sınıf içerisinde çok samimi olmadığını ve pek hoşlanmadığın bir takım arkadaşın topu elinden kaçırıyor ve onun hatası ile takımın oyunu kaybediyor. Arkadaşına tepkin nasıl olur?(**HOŞGÖRÜ**)

6-Hangi takımını tutuyorsun?(cevap:Fenerbahçe olsun). Diyelim ki tuttuğun takım tarihi bir başarı elde etti ve şampiyonlar ligi finali oynayacak. En yakın arkadaşın da seninle aynı takımını tutuyor ve birlikte takımınızın final maçını izlemek için çok önceden planlar yaptınız. Fakat final maçı için sadece bir adet bilet alabildiniz. Arkadaşının da bu maçı en az senin kadar çok istediğini biliyorsun. Bu durumda ne yaparsın? (**DOSTLUK / ARKADAŞLIK**).

7-Beden eğitimi dersinde öğretmen sınıfı iki gruba ayırdı ve yarışma yaptırıyor. Öğretmen gruplardan birer kişiyi kaptan yaptı. Senin grubundan da seni kaptan yaptı ve kaptanlara rakip takımdan birer tane transfer yapma hakkı verdi. Sınıfta en samimi olduğun arkadaşın diğer grupta yer aldı ve senin kaptan olduğun gruba gelmeyi çok istiyor. Ancak arkadaşın fiziksel olarak pek yeterli ve de yetenekli değil. Biliyorsun ki arkadaşını takımına aldığın takdirde yarışmayı senin grubun kaybedecek. Bu durumda ne yaparsın? (**DOSTLUK/ ARKADAŞLIK**)

8-Okulunuzda sınıflar arası futbol turnuvası yapılıyor. Okulda en nefret ettiğin öğrencinin sınıfı ile senin sınıfın final maçında karşılaşılıyor. İkiniz de kendi

takımlarınızın kaptanısınız. Rakip takım sizden çok daha iyi oynayarak maçı kazandı ve şampiyon oldu. Senin kızdığın oyuncu maç sonunda yanına geldi ve elini uzatarak ‘Sizi tebrik ederim. Ama maçı hak eden kazandı’ dedi. Bu durumda nasıl davranırdın?(**BARIŞÇIL OLMA, SAYGI, HOŞGÖRÜ**)

9-Beden eğitimi dersinde kullanılan spor malzemelerinden birisine istemeyerek zarar verdin. Örneğin voleybol topuna ayağınla çok sert vurdun ve top sivri bir cisme gelerek patladı ama bunu senden başka gören olmadı. Sizi voleybol topuna ayakla vurulmaması konusunda sürekli uyararak beden eğitimi öğretmeniniz sınıfı bir araya topladı ve topu kimin patlattığını sordu. Kimin yaptığının söylenmediği takdirde bütün sınıfa ceza vereceğini belirtti. Bu durumda ne yaparsın?(**DÜRÜSTLÜK**)

10-Senin de yer aldığın okul takımı antrenmanları sonunda genellikle beden eğitimi öğretmenin belirlediği bir kişi malzemeleri toplayarak yerine koyuyor. Yine bir antrenman sırasında öğretmenin acil işi çıktı ve kimseyi görevlendirmeden antrenmandan ayrıldı. Antrenman sonunda diğer tüm arkadaşların mazeret belirterek erken çıkmaları gerektiğini ve malzemeleri toplamak için kalamayacaklarını söylediler. Fakat biliyorsun ki bazı arkadaşların malzemeleri toplamamak için gerçek olmayan bir mazeret belirttiler. Senin ise herhangi bir işin yok ve malzemeleri toplamak için yeterli zamanın var. Bu durumda ne yaparsın? (**SORUMLULUK**).

EK-5: 2017-2018 EĞİTİM-ÖĞRETİM YILINDA ÇALIŞMANIN NİCEL KISMININ ÖRNEKLEMİNİ OLUŞTURAN OKULLAR LİSTESİ

- 1-15 Temmuz Şehitler Anadolu Lisesi,
- 2-Göller Yöresi Anadolu Lisesi,
- 3-Ercan Akın Fen Lisesi, Burdur Güzel Sanatlar Lisesi,
- 4-Burdur Lisesi, İbn-i Sina Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi,
- 5-Mehmet Uzal Sosyal Bilimler Lisesi,
- 6-Burdur Uso Anadolu Lisesi,
- 7-Cumhuriyet Anadolu Lisesi,
- 8- Burdur Anadolu İmam Hatip Lisesi,
- 9-Emekvler Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi,
- 10-Çayboyu Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi,
- 11-Burdur Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi,
- 12-Burdur Spor Lisesi
- 13-Bahçeşehir Koleji Özel Anadolu Lisesi
- 14-Burdur Güzel Sanatlar Lisesi
- 15-Burdur Lisesi

EK-6: ARAŞTIRMANIN NİTEL .. ÇALIŞMA GRUBUNUN KODLAMASI VE ÖZELLİKLERİ

Kodlama, ad ve soyadın ilk harfleri, iki isim varsa tüm isimlerinin baş harfleri ve cinsiyetlerinin simgesi Kız (K) ve Erkek (E) olarak ad ve soyadın önüne getirilmesiyle oluşturulmuştur.

Araştırmamızın nitel kısmı için yapılan görüşmede farklı yaşlarda farklı sınıflardan ve farklı spor türlerinden 12 erkek 11 öğrenci yer almıştır.

- 1- E.H.K. : 2001 doğumlu. 11. sınıfa gidiyor. Okul takımında lisanslı hentbol oynuyor.
- 2- K.D.M.Ç : 2001 doğumlu. 11. sınıfa gidiyor. Okul takımında lisanslı bocce oynuyor.
- 3- K.E.Y. : 2000 doğumlu. Okul takımında ve kulüp takımında lisanslı futbol oynuyor. Hem okul takımında hem de kulüp takımında takım kaptanı. Ayrıca başka bir kulüpte lisanslı basketbol oynuyor. Sporu çok seviyor. Sosyal olarak çok aktif.
- 4- E.E.K. : 2001 doğumlu 11. sınıfa gidiyor. Okul takımında lisanslı olarak basketbol oynuyor.
- 5- E.B.T. : 2001 doğumlu 11. sınıfa gidiyor. Herhangi bir sporla ilgilenmiyor ve düzenli olarak spor yapmıyor.
- 6- K.A.A. : 2002 doğumlu 10. sınıfa gidiyor. Okul takımında ve kulüp takımında lisanslı olarak futbol oynuyor.
- 7- K.D.O. : 2002 doğumlu 10. sınıfa gidiyor. Okul takımında ve kulüp takımında lisanslı olarak futbol oynuyor.
- 8- E.M.E. : 2002 doğumlu. 9. sınıfa gidiyor. Okul takımında lisanslı olarak basketbol oynuyor.
- 9- K.F.M. : 2002 doğumlu. 10. sınıfa gidiyor. Okul takımında ve kulüp takımında lisanslı olarak futbol oynuyor.
- 10- E.Y.A. :2001 doğumlu. 11. sınıfa gidiyor. Okul takımında lisanslı olarak hentbol oynuyor.

- 11- K.S.Ö. : 2001 doğumlu. 11. sınıfa gidiyor. Okul takımında lisanslı olarak voleybol oynuyor.
- 12- K.G.U. : 2001 doğumlu. 11. sınıfa gidiyor. Okul takımında lisanslı olarak atletizm yapıyor. Uzun mesafe koşucusu.
- 13- E.A.A. : 2000 doğumlu. 11. sınıfa gidiyor. Okul takımında ve kulüp takımında lisanslı futbol oynuyor.
- 14- K.Z.C. : 2000 doğumlu. 12. sınıfa gidiyor. Kulüp takımında lisanslı futbol oynuyor.
- 15- K.G.Ö. : 2000 doğumlu. 12. sınıfa gidiyor. Herhangi bir sporla ilgilenmiyor. Düzenli olarak yürüyüş yapıyor.
- 16- E.M.Ç. : 2001 doğumlu. 10. sınıfa gidiyor. Lisanslı olarak spor yapmıyor. Futbol oynamayı seviyor.
- 17- K.H.K. : 2000 doğumlu. 11. sınıfa gidiyor. Hem okul takımında hem de kulüp takımında bocce oynuyor. Branşında çok iyi ve milli takım seçmelerine katılacak.
- 18- E.F.A. : 2001 doğumlu. 11. sınıfa gidiyor. Okul takımında lisanslı masa tenisi oynuyor.
- 19- E.H.F. : 2000 doğumlu 12. sınıfa gidiyor. Lisanslı olarak spor yapmıyor. Halk oyunları ekibinde yer alıyor.
- 20- E.M.T. : 2002 doğumlu 10. sınıfa gidiyor. Kulüp takımında lisanslı olarak futbol oynuyor.
- 21- E.T.U. :2002 doğumlu. 9. sınıfa gidiyor. Okul takımında lisanslı olarak hentbol ve kulüp takımında lisanslı olarak basketbol oynuyor.
- 22- E.B.Ç. : 2002 doğumlu 10.sınıfa gidiyor. Okul takımında lisanslı olarak hentbol oynuyor.
- 23- K.K.O. : 2002 doğumlu 9. sınıfa gidiyor. Okul takımında lisanslı olarak futbol oynuyor.

EK-7: ARAŞTIRMANIN NİTEL ÇALIŞMA GRUBUYLA YAPILAN GÖRÜŞME DETAYLARI

No	Görüşülen kişi	Görüşme Tarihi	Görüşme Saati	Görüşme Süresi (Dk.)
1	E.H.K.	17 Mayıs2018 Perşembe	10:57	09:28
2	K.D.M.Ç	17 Mayıs2018 Perşembe	11:12	09:46
3	K.E.Y.	17 Mayıs2018 Perşembe	11:26	09:03
4	E.E.K.	17 Mayıs2018 Perşembe	11:42	09:41
5	E.B.T.	18 Mayıs2018 Cuma	09:33	07:53
6	K.A.A.	18 Mayıs2018 Cuma	09:45	08:01
7	K.D.O.	18 Mayıs2018 Cuma	10:01	08:44
8	E.M.E.	18 Mayıs2018 Cuma	10:15	08:57
9	K.F.M.	23 Mayıs2018 Çarşamba	14:50	08:32
10	E.Y.A.	23 Mayıs2018 Çarşamba	15:02	09:09
11	K.S.Ö.	23 Mayıs2018 Çarşamba	15:16	08:49
12	K.G.U.	23 Mayıs2018 Çarşamba	15:27	12:09
13	E.A.A.	23 Mayıs2018 Çarşamba	15:45	08:16
14	K.Z.C.	24 Mayıs2018 Perşembe	10:55	08:42
15	K.G.Ö.	24 Mayıs2018 Perşembe	11:07	07:43
16	E.M.Ç.	24 Mayıs 2018Perşembe	11:21	06:45
17	K.H.K.	25 Mayıs 2018 Cuma	09:31	08:24
18	E.F.A.	25 Mayıs 2018 Cuma	09:44	08:13
19	K.K.O.	25 Mayıs 2018 Cuma	09:59	09:46
20	E.M.T.	30 Mayıs 2018 Çarşamba	14:55	08:38
21	E.T.U.	30 Mayıs 2018 Çarşamba	15:15	08:41
22	E.B.Ç.	31 Mayıs 2018 Perşembe	11:03	06:57
23	E.H.F.	31 Mayıs 2018 Perşembe	11:20	07:07
TOPLAM		7 GÜN		194,44 Dk

EK-8 ETİK KURULU ARAŞTIRMA İZİN BELGESİ

26/10/2017-E.16650



T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Etik Kurulu

Sayı : 61923333/044/
Konu : 75/01 Vedat ULUIŞIK

Vedat ULUIŞIK

Üniversitemiz Etik Kurulu Başkanlığının 25.10.2017 tarihli ve 75 sayılı toplantısında alınan "1" nolu karar örneği ekte sunulmuştur.
Bilgilerinizi rica ederim.

Prof.Dr. Haluk SELVİ
Etik Kurulu Başkanı

1- Vedat ULUIŞIK'ın "Ortaöğretim Öğrencilerinin Beden Eğitimi Dersinde Deney Yönelimlerinin Yapılandırma Öğretim Yaklaşımı Açısından Değerlendirilmesi" başlıklı çalışması görüşmeye açıldı.

Yapılan görüşmeler sonunda; Vedat ULUIŞIK'ın "Ortaöğretim Öğrencilerinin Beden Eğitimi Dersinde Deney Yönelimlerinin Yapılandırma Öğretim Yaklaşımı Açısından Değerlendirilmesi" başlıklı çalışmasının Etik açıdan uygun olduğuna oy birliği ile karar verilmiştir.

Belgeyi Doğrulamak için : <http://193.140.253.232/enviaion.Sorgule/BelgeDogrulama.aspx?V=25NU44528>

Etik Kurulu Başkanlığı Kampüsü 54157 Sordivan SAKARYA / KEP Adresi:
sakaryauniversitesi@h01.kcp.tr
Tcl:0264 295 50 00 Faks:0264 295 50 31
E-Posta: iletisim@sakarya.edu.tr Elektronik Ađ: www.sakarya.edu.tr



Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. Maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

EK-9: MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI ARAŞTIRMA İZİN BELGESİ



T.C.
BURDUR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 39958266-604.01.01-E.16196526

09/10/2017

Konu : Anket İzni (Vedat ULUIŞIK)

VALİLİK MAKAMINA

Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Anabilim Dalı Doktora Programı Öğrencisi Vedat ULUIŞIK'ın "Ortaöğretim Öğrencilerinin Beden Eğitimi Dersinde Değer Yönelimlerinin Yapılandırılmacı Öğretim Yaklaşımı Açısından Değerlendirilmesi" konulu tez çalışmasına esas olmak üzere il merkezindeki ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilere anket uygulamak istemesi ile ilgili Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'nün 02.10.2017 tarihli ve 14688 sayılı yazısı ve ekleri ilişikte sunulmuştur.

Yukarıda adı geçen anketin, Bakanlığımız Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 2012/13 sayılı Genelgesi doğrultusunda eğitim öğretimi aksatmayacak şekilde Merkez ilçe ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilere uygulamasını uygun görüşle Olurlarınıza arz ederim.

Mahmut BAYRAM
İl Millî Eğitim Müdürü

O L U R
.../10/2017

Hayri SANDIKÇI
Vali a.
Vali Yardımcısı

EKİ:
Yazı örneği ve eki (15 sayfa)

Burdur Valiliği İl Millî Eğitim Müdürlüğü
Şekerevler Mh.Topraklık Cad.No:3
15100 BURDUR

Ayrıntılı bilgi: N.BOZDEMİR VHKİ
Telefon : (0248) 233 11 19-26 12
Faks : (0248) 233 13 43

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 8a9b-19d6-3364-9c0f-e5b6 kodu ile teyit edilebilir.

EK-10: ÖZGEÇMİŞ VE İLETİŞİM BİLGİSİ

Vedat ULUIŞIK, 1982 yılında Burdur’da doğdu. Ortaokul ve lise öğrenimini tamamladığı Burdur Anadolu İmam Hatip Lisesi’nden 2000 yılında mezun oldu. Aynı yıl başladığı Sakarya Üniversitesi, Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümü’nden 2004 yılında mezun oldu. 2015 Yılında Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Beden Eğitimi ve Spor Öğretimi Yüksek Lisans Programı’nda yüksek lisansını tamamladı. 2017 Yılında Atatürk Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Sosyal Hizmet Lisans Programı’nı tamamladı. Milli Eğitim Bakanlığında 2004 Yılından itibaren beden eğitimi öğretmeni olarak çalışmaktadır ve ilköğretim, ortaokul ve lise gibi Milli Eğitimin beden eğitimi ders programı bulunan her kademesinde görev almıştır. Askerliğini yedek subay öğretmen olarak ifa etmiş, Milli Eğitim Bakanlığında zorunlu hizmetini tamamlamış ve halen bir Anadolu Lisesinde beden eğitimi öğretmeni olarak görevine devam etmektedir.

Eposta: vedat151515@gmail.com