



**BASKETBOL OYNAYAN FARKLI EĞİTİM KADEMELERİNDEKİ  
ÖĞRENCİLERİN SPOR ORTAMINDAKİ EMPATİ BECERİLERİ  
İLE FAIR PLAY DAVRANIŞLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ**

**OĞuz Bozdemir**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ  
BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI**

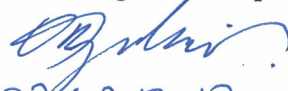
**GAZİ ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**HAZİRAN, 2017**

## TELİF HAKKI ve TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren on iki (12) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

### YAZARIN

Adı : Oğuz  
Soyadı : BOZDEMİR  
Bölümü : Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği  
İmza :   
Teslim tarihi : 07/07/2017

### TEZİN

Türkçe Adı : Basketbol Oynayan Farklı Eğitim Kademelerindeki Öğrencilerin Spor Ortamındaki Empati Becerileri İle Fair Play Davranışları Arasındaki İlişki

İngilizce Adı : A Study On The Relationship Between Empathy Skills and Fair Play Behaviours of Basketball Player Students at Different Educational Levels

## ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uydugumu, yararlandigim tum kaynaklari kaynak gosterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttigimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı : Oğuz BOZDEMİR

İmza

: 

## JÜRİ ONAY SAYFASI

Oğuz BOZDEMİR tarafından hazırlanan “Basketbol Oynayan Farklı Eğitim Kademelerindeki Öğrencilerin Spor Ortamındaki Empati Becerileri ile Fair Play Davranışları Arasındaki İlişki” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği / ~~oy çokluğu~~ ile Gazi Üniversitesi Beden Eğitim ve Spor Öğretmenliği Anabilim Dalı’nda Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

**Danışman:** Prof. Dr. İbrahim YILDIRAN

Beden Eğitim ve Spor Öğretmenliği Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi

Üye : Doç. Dr. Gülfem SEZEN BALÇIKANLI

Beden Eğitim ve Spor Öğretmenliği Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi

Üye : Doç. Dr. Baki YILMAZ

Spor Bilimleri Anabilim Dalı, Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi

Tez Savunma Tarihi: 07/06/2017

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

Prof. Dr. Ülkü ESER ÜNALDI

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

## TEŞEKKÜR

Bu çalışmada, basketbol oynayan farklı eğitim kademelerindeki öğrencilerin spor ortamındaki empati becerileri ile fair play davranışları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olup olmadığı ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Tezim elinizdedir, dolayısıyla, onunla ilgili söylenecek söz bu kadardır. Ama bazı teşekkürlerimi ifade etmeden geçmek istemiyorum. Bunların başında Prof. Dr. İbrahim YILDIRAN geliyor. Çalışmanın planlanmasından bitimine kadar geçen sürede akademik ve manevi desteklerini esirgemeyen sevgili hocam ve danışmanım Sayın Prof. Dr. İbrahim YILDIRAN'a şükranlarımı arz ediyorum. Anketlerin analizlerinde ve yorumlanmasında desteğini esirgemeyen Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Ölçme Değerlendirme Anabilim Dalı Başkanı Doç. Dr. Hüseyin YOLCU'ya ve deneyimlerinden sürekli faydalandığım Kastamonu Üniversitesi Beden Eğitimi Spor Yüksek Okulu Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Anabilim Dalı Başkanı Yrd. Doç. Dr. Tolga ESKİ'ye, ders ve tez yazım süresince desteklerini esirgemeyen İlçe Milli Eğitim Müdürüm Ahmet YALÇINKAYA'ya, anlayışı, desteği ve fedakârlığıyla her an yanımda olan eşim Yasemin BOZDEMİR'e, varlığıyla dünyamı aydınlatan, ona ayırmam gereken zamanı kısmama izin verdiği için biricik oğlum Yusuf Ilgaz'a, ayrıca Kastamonu'da görev yapan Beden Eğitimi Öğretmeni ve antrenör arkadaşlarıma, ankete katılan tüm öğrencilere, öğrencilerime ve burada adını saymadığım dostlarıma beni yüreklendirmeleri ve destekleri için teşekkürlerimi sunuyorum.

**BASKETBOL OYNAYAN FARKLI EĞİTİM KADEMELERİNDEKİ  
ÖĞRENCİLERİN SPOR ORTAMINDAKİ EMPATİ BECERİLERİ  
İLE FAIR PLAY DAVRANIŞLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ  
(Yüksek Lisans Tezi)**

**Oğuz BOZDEMİR**  
**GAZİ ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**  
**Haziran, 2017**

**ÖZ**

Basketbol oynayan farklı eğitim kademelerindeki öğrencilerin spor ortamındaki empati becerileri ile fair play davranışları arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmanın örneklem grubunu 2013-2014 Eğitim-Öğretim yılında Kastamonu Merkez ile Azdavay, Tosya ilçelerinde bulunan dokuz ortaokul, on bir lise ve dokuz kulüp basketbol takımında oynayan 140'ı kız, 242'si erkek toplam 382 sporcu oluşturmaktadır. İlişkisel tarama modelinin kullanıldığı çalışmanın amacı, basketbol oynayan farklı eğitim kademelerindeki öğrencilerin spor ortamındaki empati becerileri ile fair play davranışları arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını ortaya koymaktır. Veri toplamak için Kişisel Bilgi Formu, Erkuş ve Yakupoğlu tarafından geliştirilen "Spor Ortamında Empati Ölçeği" ayrıca Efe'nin 2006 yılında Okullararası Yarışmalara Katılan İlköğretim Öğrencilerinin Fair Play Davranışlarını Sergileme Sıklıkları başlıklı çalışmasında kullanmış olduğu anket, araştırmacı tarafından basketbola uyarlanarak kullanılmıştır. Veri toplama araçları, katılımcılara araştırmacı tarafından uygulanmış ve toplanmıştır. Toplanan veriler SPSS 17.00 paket programı ile analiz edilmiştir. Tek Örneklem Kolmogorov Smirnov Testi kullanılarak verilerin normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir. Normal dağılım gösteren verilere T Testi ve One Way Anova testi, empati becerileri ile fair play davranışları arasındaki ilişkiyi ortaya koymak için de Pearson Korelasyon Analizi uygulanmıştır. Araştırma bulgularına göre, basketbol oynayan öğrencilerin cinsiyet, okul türü, lise türü, sınıf düzeyi, annenin eğitim durumu, okul takımında oynadığı yıl, kulüp takımında oynayıp oynamadığı, kulüp takımında oynadığı yıl ile spor ortamında empati beceri düzeyi arasında anlamlı farklılık bulunurken; diğer değişkenlerin spor ortamında empati beceri düzeyinde farklılaşmaya neden olmadığı görülmüştür. Basketbol oynayan öğrencilerin okul türü, lise türü, sınıf düzeyi, okul takımında oynadığı yıl, kulüp takımında oynadığı yıl, ailesinde basketbol oynayan kişilerin olup olmadığı ile fair play davranışlarını gerçekleştirme düzeyi

arasında anlamlı farklılık bulunurken; diğer değişkenlerin fair play davranışlarını gerçekleştirme düzeyinde farklılaşmaya neden olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Sonuç olarak, basketbol oynayan öğrencilerin spor ortamındaki empati becerileri ile fair play davranışları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir.



Anahtar Kelimeler : Basketbol, Eğitim, Empati, Fair Play  
Sayfa Adedi : 127  
Danışman : Prof. Dr. İbrahim YILDIRAN



**A STUDY ON THE RELATIONSHIP BETWEEN EMPATHY SKILLS  
AND FAIR PLAY BEHAVIOURS OF BASKETBALL PLAYER  
STUDENTS AT DIFFERENT EDUCATIONAL LEVELS**

**(Master's Thesis)**

**Oğuz BOZDEMİR**

**GAZI UNIVERSITY**

**GRADUATE SCHOOL OF EDUCATION SCIENCES**

**June, 2017**

**ABSTRACT**

Horizons of a relationship between fair play behaviors with empathy skills of basketball playing students in different levels of study in sports atmosphere study has been constructed using the sampling domain of 382 number of students 140 of which is female and 242 is male which belongs to the competitors of interschool matches between 9 secondary and 11 high school students and 9 team players of a basketball club of central Kastamonu city, Azdavay and Tosya counties in 2013-2014 academic year and also member teams of basketball league, organized by Youngster Services and Sports City Managements between Azdavay, Merkez, and Tosya towns, players of nine secondary school, eleven high school and eleven amateur sports club teams. Aim of the study, which is constructed using relational scanning model, is to clarify if there's a notable relationship between fair play behaviors and empathy skills of students in sports atmosphere at different academic degrees of secondary and high school. Additionally, differentiation of assorted of variables in perception of behaviors of basketball playing students in different levels of education has been investigated. For this purpose, a Personal Information Form, "Empathy Scale in Sports Atmosphere" which has been developed by Erkus and Yakupoglu, and also "Fair Play Scale" which has been developed by Efe and Yildiran and

adopted to basketball sport by the researcher has been applied to 382 number of students collect data. Data collection tools has been applied to participants and gathered back by the researcher. Collected data has been analyzed by SPSS 17.00 software tool. Normal distribution compliancy of collected data has been tested using One Sample Kolmogorov Smirnov Test and verified that normal distribution characteristics are shown. One Way Anova test has been applied to data showing normal distribution characteristics. Pearson Correlation Analysis has also been utilized. According to the findings of our research, while person's gender, type of school studied, type of high school studied, academic grade (class), mother's educational level, being or not being a player of a school team, period of being a school team player has a notable difference in empathy skill levels; other variables has been found to have no effect on their levels of empathy skills in sports atmosphere. Besides, type of school studied, type of high school studied, academic grade, period of being a school team player, period of being a club team player, presence of basketball players in their family of a basketball player student has found to have a meaningful difference in fair play behaviors, other variables has found to have no effect on realization level of fair play behaviors. It has been concluded that there is a positive relationship between empathy skills and fair play behaviors of basketball playing students.

Key Terms : Basketball, Education, Empathy, Fair Play  
Number of Pages : 127  
Advisor : Prof. Dr. Ibrahim YILDIRAN

## İÇİNDEKİLER

<b>ÖZ.....</b>	<b>vi</b>
<b>ABSTRACT.....</b>	<b>viii</b>
<b>TABLolar LİSTESİ.....</b>	<b>xv</b>
<b>BÖLÜM I.....</b>	<b>1</b>
<b>GİRİŞ .....</b>	<b>1</b>
<b>1.1. Problem Durumu.....</b>	<b>1</b>
<b>1.2. Araştırmanın Amacı.....</b>	<b>1</b>
<b>1.2.1. Alt Problemler.....</b>	<b>2</b>
<b>1.3. Araştırmanın Önemi.....</b>	<b>2</b>
<b>1.4. Sayıtlar.....</b>	<b>3</b>
<b>1.5. Sınırlılıklar.....</b>	<b>3</b>
<b>1.6. Tanımlar.....</b>	<b>3</b>
<b>1.6.1. Eğitim.....</b>	<b>3</b>
<b>1.6.2. Ortaokul.....</b>	<b>4</b>
<b>1.6.3. Lise.....</b>	<b>4</b>
<b>1.6.4. Empati.....</b>	<b>4</b>
<b>1.6.5. Fair Play.....</b>	<b>4</b>

<b>BÖLÜM II.....</b>	<b>5</b>
<b>İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....</b>	<b>5</b>
<b>BÖLÜM III.....</b>	<b>11</b>
<b>KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....</b>	<b>11</b>
<b>3.1. Basketbol.....</b>	<b>11</b>
<b>3.1.1. Basketbolun Tarihçesi.....</b>	<b>12</b>
<b>3.1.2. Türkiye’de Basketbol.....</b>	<b>13</b>
<b>3.1.3. Basketbol Oyun Kurallarında Faul.....</b>	<b>17</b>
<b>3.1.3.1. Fauller.....</b>	<b>17</b>
<b>3.1.3.2. Kişisel Faul.....</b>	<b>17</b>
<b>3.1.3.3. Sportmenlik Dışı Faul.....</b>	<b>17</b>
<b>3.1.3.4. Diskalifiye Edici Faul.....</b>	<b>18</b>
<b>3.1.3.5. Teknik Faul.....</b>	<b>18</b>
<b>3.1.3.6. Şiddet.....</b>	<b>19</b>
<b>3.2. Eğitim.....</b>	<b>19</b>
<b>3.2.1. Psiko-Motor Gelişimdeki Etkileri.....</b>	<b>20</b>
<b>3.2.2. Bilişsel Gelişimdeki Etkileri.....</b>	<b>20</b>
<b>3.2.3. Duyuşsal ve Toplumsal Gelişimdeki Rolü.....</b>	<b>21</b>
<b>3.2.4. Ortaokul Öğrencilerinin Gelişim Dönemi Özellikleri.....</b>	<b>22</b>
<b>3.2.4.1. Beşinci ve Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Gelişim Dönemi</b>	
<b>Özellikleri.....</b>	<b>22</b>
<b>3.2.4.2. Yedinci ve Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Gelişim Dönemi</b>	
<b>Özellikleri.....</b>	<b>26</b>
<b>3.2.4.3. Lise Öğrencilerinin Gelişim Dönemi Özellikleri.....</b>	<b>29</b>
<b>3.2.5. Ahlak.....</b>	<b>34</b>
<b>3.2.5.1. Psikanalitik Yaklaşım.....</b>	<b>35</b>
<b>3.2.5.2. Davranışçı ve Sosyal Yaklaşımlar.....</b>	<b>36</b>
<b>3.2.5.3. Bilişsel Yaklaşım.....</b>	<b>36</b>

<b>3.2.5.4. John Dewey'in Ahlak Gelişimi Kuramı.....</b>	<b>37</b>
3.2.5.4.1. Ahlak ve Gelenek Öncesi Düzey.....	37
3.2.5.4.2. Geleneksel Düzey.....	37
3.2.5.4.3. Özerk Düzey.....	37
<b>3.2.5.5. Piaget'in Ahlaki Gelişim Kuramı.....</b>	<b>37</b>
3.2.5.5.1. Bağımlı Ahlak Dönemi.....	37
3.2.5.5.2. Bağımsız Ahlak Dönemi.....	38
<b>3.2.5.6. Kohlberg'in Ahlak Gelişim Kuramı.....</b>	<b>38</b>
3.2.5.6.1. Gelenek Öncesi Düzey.....	40
3.2.5.6.1.1. İtaat ve Ceza Eğilimi.....	40
3.2.5.6.1.2. Bireycilik ve Çıkarıcı Amaçlar Eğilimi.....	41
3.2.5.6.2. Geleneksel Düzey.....	41
3.2.5.6.2.1. İyi Çocuk ya da Kişiler Arası Uyum Eğilimi.....	42
3.2.5.6.2.2. Toplumsal Yasa ve Düzen Eğilimi.....	42
3.2.5.6.3. Gelenek Sonrası Düzey.....	43
3.2.5.6.3.1. Sosyal Sözleşme, Yararlılık ve Bireyin Hakları Eğilimi.....	43
3.2.5.6.3.2. Evrensel Ahlak İlkeleri Eğilimi.....	43
<b>3.3. Empati.....</b>	<b>44</b>
<b>3.3.1. Empatinin Tanımı ve Tarihçesi.....</b>	<b>44</b>
<b>3.3.2. Empatinin Kuramsal Açıklaması.....</b>	<b>46</b>
3.3.2.1. Ben Merkezilik ve Empati.....	46
3.3.2.2. Empati Kurma ve Yardımlaşma.....	47
<b>3.3.3. Duygusal – Bilişsel Empati.....</b>	<b>48</b>
<b>3.3.4. Çocuklarda Empati Eğitimi.....</b>	<b>49</b>
<b>3.3.5. Empati ve Spor.....</b>	<b>50</b>
<b>3.4. Fair Play.....</b>	<b>51</b>
<b>3.4.1. Fair Play'in Tanımı.....</b>	<b>51</b>
<b>3.4.2. Fair Play'in Tarihçesi.....</b>	<b>52</b>
<b>3.4.3. Fair Play'in Türkiye'de ki Gelişimi.....</b>	<b>53</b>

3.4.4. Fair Play'in İnsani ve Toplumsal Boyutu.....	54
3.4.5. Fair Play ve Beden Eğitimi.....	56
3.4.6. Fair Play ve Basketbol.....	57
<b>BÖLÜM IV.....</b>	<b>59</b>
<b>YÖNTEM.....</b>	<b>59</b>
4.1. Araştırmanın Modeli.....	59
4.2. Evren ve Örneklem.....	59
4.2.1. Evren.....	59
4.2.2. Örneklem.....	59
4.3. Ölçme Araçları.....	60
4.4. Ölçüm Güvenirliği.....	60
4.5. Verilerin Toplanması.....	62
4.6. Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması.....	62
<b>BÖLÜM V.....</b>	<b>65</b>
<b>BULGULAR .....</b>	<b>65</b>
5.1. Basketbol Oynayan Öğrencilerin Sporda Duygusal Empati ve Sporda Bilişsel Empati Davranışlarını Gerçekleştirme Düzeylerine İlişkin Bulgular.....	67
5.2. Basketbol Oynayan Öğrencilerin Demografik Değişkenler Açısından Spor Ortamındaki Empati Becerileri Düzeylerine İlişkin Bulgular.....	72
5.3. Öğrencilerin Karşılaşma Öncesinde, Karşılaşma Esnasında, Karşılaşma Sonrasında, Genel Olarak Bir Karşılaşmada Fair Play Davranışlarını Gerçekleştirme Düzeylerine İlişkin Bulgular.....	79
5.4. Basketbol Oynayan Öğrencilerin Demografik Değişkenler Açısından Spor Ortamındaki Empati Becerileri Düzeylerine İlişkin Bulgular.....	86
5.5. Basketbol Oynayan Öğrencilerin Spor Ortamındaki Empati Becerileri ile Fair Play Davranışları Arasındaki İlişki Düzeyine Ait Bulgular.....	95

<b>BÖLÜM VI.....</b>	<b>97</b>
<b>TARTIŞMA ve SONUÇ.....</b>	<b>97</b>
<b>KAYNAKLAR.....</b>	<b>117</b>
<b>EKLER.....</b>	<b>125</b>
<b>Ek 1. Kişisel Bilgiler Ölçeği.....</b>	<b>126</b>
<b>Ek 2. Spor Ortamında Empati Ölçeği.....</b>	<b>127</b>
<b>Ek 3. Fair Play Ölçeği.....</b>	<b>128</b>
<b>Ek 4. Özgeçmiş.....</b>	<b>129</b>

## TABLolar LİSTESİ

Tablo 1. <i>Morse' un Empati Bileşenleri</i> .....	49
Tablo 2. <i>Spor Ortamında Empati Ölçeğinin Güvenirlik ve Geçerlik Tablosu</i> .....	61
Tablo 3. <i>Fair Play Ölçeğinin Güvenirlik ve Geçerlik Tablosu</i> .....	61
Tablo 4. <i>Basketbol Oynayan Öğrencilerin Özellikleri</i> .....	65
Tablo 5. <i>Basketbol Oynayan Öğrencilerin Spor Ortamındaki Empati Becerilerine İlişkin Görüşlerinin Ölçeğinin Alt Boyutlarına Göre Ortalama ve Standart Sapma Puanları</i> .....	68
Tablo 6. <i>Basketbol Oynayan Öğrencilerin Duygusal Empati Alt Boyutuna Ait Frekans, Yüzde ve Tanımlama Düzeyi Ortalama Değerleri</i> .....	68
Tablo 7. <i>Basketbol Oynayan Öğrencilerin Bilişsel Empati Alt Boyutuna Ait Frekans, Yüzde ve Tanımlama Düzeyi Ortalama Değerleri</i> .....	70
Tablo 8. <i>Basketbol Oynayan Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Spor Ortamındaki Empati Beceri Düzeylerine İlişkin t Testi Sonuçları</i> .....	73
Tablo 9. <i>Basketbol Oynayan Öğrencilerin Devam Ettikleri Okul Türüne Göre Spor Ortamındaki Empati Beceri Düzeylerine İlişkin t Testi Sonuçları</i> .....	73
Tablo 10. <i>Basketbol Oynayan Öğrencilerin Devam Ettikleri Lise Türlerine Göre Spor Ortamındaki Empati Beceri Düzeylerine İlişkin Tek Yönlü ANOVA Sonuçları</i> .....	74
Tablo 11. <i>Basketbol Oynayan Öğrencilerin Kaçınıcı Sınıfa Devam Ettiklerine Göre Spor Ortamındaki Empati Beceri Düzeylerine İlişkin Tek Yönlü ANOVA Sonuçları</i> .....	75
Tablo 12. <i>Basketbol Oynayan Öğrencilerin Annelerinin Eğitim Durumlarına Göre Spor Ortamındaki Empati Beceri Düzeylerine İlişkin Tek Yönlü ANOVA Sonuçları</i> .....	75
Tablo 13. <i>Basketbol Oynayan Öğrencilerin Babalarının Eğitim Durumlarına Göre Spor Ortamındaki Empati Beceri Düzeylerine İlişkin Tek Yönlü ANOVA Sonuçları</i> .....	76
Tablo 14. <i>Basketbol Oynayan Öğrencilerin Okul Takımında Oynadıkları Sürelere Göre Spor Ortamındaki Empati Beceri Düzeylerine İlişkin Tek Yönlü ANOVA Sonuçları</i> .....	77



Tablo 15. Basketbol Oynayan Öğrencilerin Kulüp Takımında Oynayıp Oynamadığına Göre Spor Ortamındaki Empati Beceri Düzeylerine İlişkin t Testi Sonuçları .....	77
Tablo 16. Basketbol Oynayan Öğrencilerin Kulüp Takımında Oynadıkları Sürelere Göre Spor Ortamındaki Empati Beceri Düzeylerine İlişkin Tek Yönlü ANOVA Sonuçları.....	78
Tablo 17. Basketbol Oynayan Öğrencilerin Ailesinde Kendisinden Başka Basketbol Oynayan Olup Olmadığına Göre Spor Ortamındaki Empati Beceri Düzeylerine İlişkin t Testi Sonuçları .....	79
Tablo 18. Basketbol Oynayan Öğrencilerin Fair Play Davranışlarını Sergileme Düzeylerine İlişkin Görüşlerinin Ölçeğin Boyutlarına Göre Ortalama ve Standart Sapma Puanları .....	80
Tablo 19. Basketbol Oynayan Öğrencilerin Karşılaşma Öncesi Fair Play Alt Boyutuna Ait Frekans, Yüzde ve Tanımlama Düzeyi Ortalama Değerleri .....	80
Tablo 20. Basketbol Oynayan Öğrencilerin Karşılaşma Esnası Fair Play Alt Boyutuna Ait Frekans, Yüzde ve Tanımlama Düzeyi Ortalama Değerleri .....	82
Tablo 21. Basketbol Oynayan Öğrencilerin Karşılaşma Sonrası Fair Play Alt Boyutuna Ait Frekans, Yüzde ve Tanımlama Düzeyi Ortalama Değerleri .....	84
Tablo 22. Basketbol Oynayan Öğrencilerin Genel Olarak Bir Karşılaşmada Fair Play Alt Boyutuna Ait Frekans, Yüzde ve Tanımlama Düzeyi Ortalama Değerleri.....	85
Tablo 23. Basketbol Oynayan Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Fair Play Davranışlarını Sergileme Düzeylerine İlişkin t Testi Sonuçları .....	86
Tablo 24. Basketbol Oynayan Öğrencilerin Devam Ettikleri Okul Türüne Göre Fair Play Davranışlarını Sergileme Düzeylerine İlişkin t Testi Sonuçları .....	87
Tablo 25. Basketbol Oynayan Öğrencilerin Devam Ettikleri Lise Türlerine Göre Fair Play Davranışlarını Sergileme Düzeylerine İlişkin Tek Yönlü ANOVA Sonuçları .....	88
Tablo 26. Basketbol Oynayan Öğrencilerin Kaçınıcı Sınıfa Devam Ettiklerine Göre Fair Play Davranışlarını Sergileme Düzeylerine İlişkin Tek Yönlü ANOVA Sonuçları.....	89
Tablo 27. Basketbol Oynayan Öğrencilerin Annelerinin Eğitim Durumlarına Göre Fair Play Davranışlarını Sergileme Düzeylerine İlişkin Tek Yönlü ANOVA Sonuçları.....	90

Tablo 28. <i>Basketbol Oynayan Öğrencilerin Babalarının Eğitim Durumlarına Göre Fair Play Davranışlarını Sergileme Düzeylerine İlişkin Tek Yönlü ANOVA Sonuçları</i> .....	91
Tablo 29. <i>Basketbol Oynayan Öğrencilerin Okul Takımında Oynadıkları Sürelere Göre Fair Play Davranışlarını Sergileme Düzeylerine İlişkin Tek Yönlü ANOVA Sonuçları</i> .....	92
Tablo 30. <i>Basketbol Oynayan Öğrencilerin Kulüp Takımında Oynayıp Oynamadığına Göre Fair Play Davranışlarını Sergileme Düzeylerine İlişkin t Testi Sonuçları</i> ....	93
Tablo 31. <i>Basketbol Oynayan Öğrencilerin Kulüp Takımında Oynadıkları Sürelere Göre Fair Play Davranışlarını Sergileme Düzeylerine İlişkin Tek Yönlü ANOVA Sonuçları</i> .....	93
Tablo 32. <i>Basketbol Oynayan Öğrencilerin Ailesinde Kendisinden Başka Basketbol Oynayan Olup Olmadığına Göre Fair Play Davranışlarını Sergileme Düzeylerine İlişkin t Testi Sonuçları</i> .....	94
Tablo 33. <i>Spor Ortamındaki Empati Becerileri ile Fair Play Davranışları Arasındaki Korelasyon</i> .....	95

# BÖLÜM I

## GİRİŞ

Bu bölümde problem durumu, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, varsayımları, sınırlılıkları ve tanımlar alt başlıkları yer almaktadır.

### 1.1. Problem Durumu

Araştırmanın problemi, basketbol oynayan farklı eğitim kademelerindeki öğrencilerin spor ortamındaki empati becerileri ile fair play davranışları arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığı ve basketbol oynayan farklı eğitim kademelerindeki öğrencilerin spor ortamındaki empati becerileri ile fair play davranışları arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığıdır.

### 1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada, basketbol oynayan farklı eğitim kademelerindeki öğrencilerin spor ortamındaki empati becerileri ile fair play davranışları arasında fark olup olmadığının incelenmesi amaçlanmıştır. Ayrıca araştırmada, spor ortamındaki empati becerileri ile fair play davranışlarını sergilemelerinde etkili olduğu düşünülen; cinsiyet, okul türü, sınıf düzeyi, annenin eğitim durumu, babanın eğitim durumu, okul takımında oynadığı süre, kulüp takımında oynayıp oynamadığı, oynuyorsa kulüp takımında oynadığı süre, ailesinde basketbol oynayan kişilerin olup olmadığı gibi değişkenler açısından incelenmiştir. Çalışmada, basketbol oynayan farklı eğitim kademelerindeki öğrencilerin empatik becerilerinin ve fair play davranışlarını ne düzeyde sergiledikleri ele alınmıştır. Araştırmanın amacına ulaşılabilmesi için aşağıdaki problemlere yanıt aranacaktır.

### 1.2.1. Alt Problemler

1. Öğrencilerin sporda duygusal empati ve sporda bilişsel empati davranışlarını gerçekleştirme düzeyleri farklılık göstermekte midir?
2. Öğrencilerin demografik değişkenler (cinsiyet, okul türü, lise türü, sınıf düzeyi, annenin eğitim durumu, babanın eğitim durumu, okul takımında oynadığı süre, kulüp takımında oynayıp oynamadığı, oynuyorsa kulüp takımında oynadığı süre, ailesinde basketbol oynayan kişilerin olup olmadığı) açısından spor ortamındaki empati becerileri anlamlı düzeyde değişmekte midir?
3. Öğrencilerin karşılaşma öncesinde, karşılaşma esnasında, karşılaşma sonrasında, genel olarak bir karşılaşmada fair play davranışlarını gerçekleştirme düzeyleri farklılık göstermekte midir?
4. Öğrencilerin demografik değişkenler açısından fair play davranışlarını sergilemeleri anlamlı düzeyde değişmekte midir?
5. Öğrencilerin spor ortamındaki empati becerileri ile fair play davranışları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

### 1.3. Araştırmanın Önemi

Basketbol oynayan öğrencilerden, kendisini karşısındaki kişinin yerine koyarak olaylara onun bakış açısı ile bakması, o kişinin duygularını ve düşüncelerini doğru olarak anlaması, hissetmesi ve bu durumu ona iletmesi (Rogers'tan aktaran Dökmen, 1988), yarışmalar esnasında, güçleşen şartlar altında dahi kurallara sabırla, tutarlı ve bilinçli olarak riayet etmeleri, fırsat eşitliğini bozmamak amacıyla haksız avantajları kabullenmemeleri, rakibin haksız dezavantajlarından yararlanmaya kalkmamaları, rakibi düşman değil, aksine oyunun gerçekleşmesini sağlayan, eşdeğer haklara sahip birey ve partner olarak görmeleri ve değer vermeleri beklenmektedir (Yıldıran, 2004).

Bu çerçevede, çalışmadan elde edilen verilerin ve getirilecek önerilerin basketbol oynayan öğrencilerin sergiledikleri spor ortamındaki empati becerileri ile fair play davranışları konusunda yönlendirici olacağı, bu beceri ve davranışlar arasındaki ilişki yönünün ortaya konularak ilgili alanda yapılacak çalışmalara katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

Basketbol oynayan öğrencilerin empati becerisinden yoksun ve fair play dışı davranışlarda bulunmaya teşvik eden çevresel uyarılar bizzat sporcuların algılamalarıyla ortaya konulmaya çalışılacaktır. Bu sayede gerekli tedbirlerin alınması, beden eğitimi ve spor dersi müfredatına, beden eğitimi öğretmenlerine ve basketbol antrenörlerine düşen sorumlulukların tekrar gözden geçirilmesi mümkün olacaktır.

#### **1.4. Sayıtlar**

Bu araştırmanın varsayımları aşağıda verilmiştir.

- Seçilen örneklem grubunun evreni temsil etmede yeterli olduğu varsayılacaktır.
- Araştırmada kullanılacak ölçeklerin araştırmanın amacına hizmet ettiği varsayılacaktır.
- Araştırmaya katılan deneklerin verilen ölçekleri gerçeklere uygun ve içtenlikle yanıtladıkları varsayılacaktır.
- Araştırmada kullanılan ölçeklerin öğrencilerin spor ortamındaki empati becerileri ile fair play davranışlarını sergileme düzeylerini ölçmede yeterli olduğu varsayılacaktır.

#### **1.5. Sınırlılıklar**

Bu araştırma;

- 2012-2013 Eğitim-Öğretim yılında okul spor faaliyetleri ile mahalli basketbol ligi müsabakalarına katılan, Kastamonu ili merkez ve ilçelerinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ortaokul ve liselerde öğrenim görmekte olan öğrencilerle sınırlıdır.
- Elde edilen bulgular ölçek formundaki ifadelerle sınırlıdır.

#### **1.6. Tanımlar**

##### **1.6.1. Eğitim**

Davranışçı yaklaşıma göre, kişide öğrenme yaşantıları yoluyla istendik davranış değişiklikleri oluşturma sürecidir. Yapılandırmacı yaklaşıma göre ise, yaşantılar yoluyla,

deneyerek, gözlemleyerek, deneme-yanılma yoluyla, kendi bilişsel şemalarını yapılandırma sürecidir (Ertürk, 1975).

### **1.6.2. Ortaokul**

10-14 yaş grubundaki çocukların eğitim-öğretim süresini kapsar.

### **1.6.3. Lise**

Ortaokul ile yükseköğretim kurumları arasında yer alan, lise ve dengi okulları yönetmeyi yüklenmiş olan örgüt.

### **1.6.4. Empati**

Bir kişinin kendisini karşısındaki kişinin yerine koyarak olaylara onun bakış açısı ile bakması, o kişinin duygularını ve düşüncelerini doğru olarak anlaması, hissetmesi ve bu durumu ona iletme sürecidir (Rogers'tan aktaran Dökmen, 1988).

### **1.6.5. Fair Play**

Dürüst oyun olarak ifade edilmekle birlikte, sporcuların yarışmalar esnasında, güçleşen şartlar altında dahi kurallara sabırla, tutarlı ve bilinçli olarak riayet etmeleri, fırsat eşitliğini bozmamak amacıyla haksız avantajları kabullenmemeleri, rakibin haksız dezavantajlarından yararlanmaya kalkmamaları, rakibi düşman değil, aksine oyunun gerçekleşmesini sağlayan, eşdeğer haklara sahip birey ve partner olarak görmeleri ve değer verme çabalarını gösteren tutum ve davranışlardır (Yıldıran, 2004).

## BÖLÜM II

### İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Sezen (2003) tarafından yapılan yüksek lisans çalışmasında, profesyonel ve amatör futbolcuların fair play anlayışları incelenmiştir. Araştırma grubunu, profesyonel ve amatör futbol ligi takımları içerisinde seçilen 4 profesyonel ve 6 amatör futbol kulübünden 100 profesyonel ve 122 amatör futbolcu oluşturmuş. Araştırmada veri toplama aracı olarak toplam 222 futbolcuya anket uygulanmıştır. Anketin birinci bölümünde futbolculara ait kişisel bilgiler bulunmaktadır. İkinci bölümde, futbolcuların eğilimlerini ortaya koymak amacı ile bir dizi ifade verilmiştir. Futbolcular bu ifadelerin yansıttığı görüşün doğru ya da yanlış olduğuna karar vermişler. Son bölümde ise, örnek olaylar verilerek hem örnek olayın değerlendirilmesi hem de bu örnek olaylar karşısında kendi davranışlarının ne olacağına ilişkin veriler toplanmış. Araştırma bulgularına göre, futbolcularda takım menfaatinin önceliği söz konusu olduğunda, profesyonel futbolcular, amatörler oranla fair play'e daha az önem vermektedir. Futbolcuların aldatıcı, yanıltıcı davranışlara yönelik görüşlerine ilişkin bulgularda, profesyonel ve amatör sporcularda birbirine yakın değerler çıkmıştır. Her iki kategorinin de aldatıcı yanıltıcı davranışlara sıcak baktıkları ve bu tür davranışları onayladıkları görülmektedir. Futbolcuların fair play anlayışlarına bakıldığında, amatör futbolcuların fair play kurallarına daha fazla riayet ettikleri buna karşın profesyonel futbolcularda bu oranın daha düşük çıktığı görülmüştür. Futbolcuların fair play'e yönelik somut örnek olayları değerlendirmeleri istendiğinde amatör ve profesyonel futbolcular arasındaki fark daha da belirginleşmektedir. Profesyonel futbolcular, amatörler göre daha yüksek oranlarda kural ihlallerini normal davranışlar olarak görmektedirler. Sportmence olamayan davranışları ise akıllı taktikler olarak değerlendirmektedirler.

Araştırmada elde edilen sonuçlar, profesyonelliğin başarı isteği ile birleşince fair play'i yok ettiği yönündedir. Profesyonel sporcuların amatörler göre daha yüksek bir oranda informal fair play'e uymadıkları görülmüştür. Spor ahlakına uygun olsun ya da olmasın amaç sadece kazanmak olmaktadır. Bu doğrultuda futbolcular, rakiplerini birer düşman

olarak görmekte ve haksız avantajlardan yararlanarak kazanmayı normal bir davranış gibi kabullenmektedir. Profesyonel futbolcular hakeme yakalanmayacaklarına inandıklarında formal fair play kurallarına uymamaktadır. Bu durumda da karşımıza mekanik bir ahlak çıkmaktadır. Amatör futbolcular ise kurallara profesyonel oyunculara göre daha fazla riayet etmektedir. Aynı zamanda, profesyonel futbolcular amatörlere oranla hakemi aldatıcı ve yanıltıcı davranışlara daha çok yönelmektedirler. Bu davranışları akıllıca taktikler olarak benimsedikleri görülmüştür.

Korkmaz, Şahin, Kahraman ve Öztürk (2003) çalışmalarında, Uludağ Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümü öğrencilerinin empatik becerilerini yaşlarına göre karşılaştırmışlardır. Araştırmaya 388 Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümü öğrencisi katılmıştır. Katılımcıların empatik eğilim düzeylerini ölçmek için Dökmen (1988) tarafında geliştirilen “Empatik Eğilim Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda aynı cinsiyetteki öğrenciler kendi yaş grupları arasında değerlendirildiğinde ve öğrencilerin cinsiyet farklılıkları göz önüne alındığında öğrencilerin empatik beceri düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Zekioğlu ve Tatar (2006) çalışmalarında, futbol oynayan üniversite öğrencilerinin empatik becerilerini kişilik özellikleriyle karşılaştırmışlardır. Bu karşılaştırmaları yapılabilmek için Somer, Tatar ve Korkmaz (2002) tarafından geliştirilen Beş Faktör Kişilik Envanteri (5FKE) ile Dökmen (1990) tarafından geliştirilen Empatik Beceri Ölçeği-B Formu (EBÖ-B Formu) ölçme araçları olarak kullanılmıştır. Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu öğrencisi olup futbol oynayan 50 kişilik örneklem grubuyla yürütülen çalışmada sporculardan elde edilen empatik beceri puanları kişilerin söz konusu kişilik testinden aldıkları 17 boyut puanı ve 5 faktör puanı ile karşılaştırılmıştır. Yapılan değerlendirmeler neticesinde EBÖ-B Formu puanları ile 5FKE'nin Hoşgörü, Kurallara Bağlılık, Duyarlılık Boyutları puanları arasında pozitif yönlü, Heyecan Arama ve Duygusal Değişkenlik Boyutları puanları arasında da negatif yönlü; Özdenetim ve Sorumluluk Faktör puanı ile de pozitif yönlü olarak 0.30'un üzerinde “r” değerlerine sahip ve istatistiksel düzeyde anlamlı ilişkiler elde etmişlerdir.

Efe (2006) tarafından yapılan yüksek lisans çalışmasında, voleybol ve futbol branşların da okullararası yarışmalara katılan ilköğretim öğrencilerinin, sporda fair play ilkelerine uyma düzeyleri ve sporda centilmenliği öğrenme kaynakları belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmada veri toplama aracının oluşturulması için İlköğretim Okulları, Lise ve Dengi Okullar Beden Eğitimi Dersi Öğretim Programları'nda ve Beden Eğitimi derslerinde



gerçekleşmesi beklenen amaçlardan biri olarak belirlenen fair play'e yönelik, "Dostça oynama ve yarışma, kazananı takdir etme, kaybetmeyi kabullenme, hile ve haksızlığın karşısında olabilme" amacı esas alınmıştır. Okullararası yarışmalara katılan öğrencilerin karşılaşma öncesi fair play davranışlarını sergileme sıklıkları, cinsiyetlerine, öğretim kademelerine ve branşlarına göre anlamlı farklılık göstermiştir. Okullararası yarışmalara katılan öğrencilerin karşılaşma esnasında takım içerisindeki yardımlaşmalarının üst düzeyde olduğu ve karşılaşma sırasında seyircilerin sözlü sataşmalarından etkilenmedikleri görülmüştür. Karşılaşma öncesinde fair play davranışlarını sergileme sıklıkları, erkek öğrencilerin kız öğrencilere, II. kademe öğrencilerinin I. kademe öğrencilerine, branşı futbol olanların branşı voleybol olanlara göre daha iyi olduğu görülmüştür.

Dorak ve Vurgun (2006) çalışmalarında, takım sporları açısından empati ve takım birlikteliği ilişkisini incelemişlerdir. Yapılan çalışmaya yaşları 15 ile 43 arasında değişen ve basketbol, hentbol, voleybol, futbol branşlarında spor yapan 216 erkek, 189 bayan toplam 405 sporcu katılmıştır. Araştırmada "Spor Ortamında Empati" ve "Takım Birlikteliği" ölçekleri kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçları incelendiğinde takım birlikteliği ile empati arasında doğrusal bir ilişki tespit edilmiştir. Voleybol ve basketbol oynayan sporcuların empati düzeyi hentbol ve futbol oynayan sporculardan daha yüksek bulunmuştur. Voleybol oynayan sporcuların takım birlikteliği, hentbol oynayan sporcuların takım birlikteliğinden daha yüksek çıkmıştır. Ayrıca futbol oynayan sporcuların takım birlikteliği de, hentbol ve basketbol oynayan sporculardan yüksek olduğu görülmüştür. Empati düzeyi bayan sporcularda erkek sporculara göre daha yüksek bulunmuştur. Takım birlikteliği düzeyi deneyimsiz sporcuların deneyimli sporculardan daha yüksek bulunmuştur. Anne eğitim durumları yüksek olan sporcuların empati ve takım birlikteliği düzeyleri anne eğitim durumları daha düşük olan sporcularından yüksek bulunmuştur.

Sezen ve Yıldırım (2007) çalışmalarında, beden eğitimi öğretmenlerinin futbolda fair play'e ilişkin olumlu ve olumsuz davranışlara yaklaşımlarını incelemişlerdir. Veri toplama aracı olarak araştırma grubuna fair play'e ilişkin somut örnek olayların değerlendirilmesinin istendiği bir anket uygulanmıştır. Örnek olaylar futbolda karşılaşmış ya da karşılaşılması muhtemel üçü fair play'e uygun, ikisi fair play'e aykırı davranışlardan oluşmaktadır. Bulgular, beden eğitimi öğretmenlerinin önemli bir bölümünün (%64.7) "kendi yarar ve yargısına ters düşse bile hakemin doğru karar almasına yardımcı olma" davranışını içeren örnek olayı sportmence olmakla birlikte profesyonelce bulmadıklarını ve yaklaşık yarısının benzer olay karşısında aynı şekilde davranmayacaklarını göstermektedir.

“Rakip takımın maruz kalacağı haksız bir durumu gidermek için çaba gösterme” ve “rakibin haksız dezavantajlarından yararlanmaya kalkışmama” davranışlarını içeren örnek olayları “sportmence fakat profesyonelce değil” olarak değerlendiren beden eğitimi öğretmenlerinin oranı %40’a ulaşırken benzer bir durum karşısında aynı şekilde davranmayacaklarını ifade edenlerin oranı da %30’u aşmaktadır. Araştırma grubunun göz ardı edilemeyecek bir oranı (~%37) “hakemi yanılarak haksız avantaj sağlama” ve “rakibin oynama hakkını yanılıcı stratejilerle elinden alma” davranışlarını içeren olumsuz örnek olayları “taktik olarak güzel” bulurken, yine yaklaşık bir oranı da benzer durumlar karşısında aynı şekilde davranacaklarını belirtmektedir. Verilen örnek olaylarda yansıtılan davranışları onaylayıp onaylamama ya da benzer durumlarda aynı şekilde davranıp davranmama oranları, gerek cinsiyet gerekse ferdi veya takım sporcusu olma değişkenlerine göre, herhangi bir farklılık göstermemiştir. Sonuçlar beden eğitimi öğretmenlerinin, fair play’e ilişkin yaklaşımlarının daha çok başarı odaklı olduğu yolundadır. Nitekim okullararası yarışmalarda son yıllarda görülen şiddet olaylarının öğrencilerin de “her ne pahasına olursa olsun kazanmak” prensibi ile motive edildiklerini göstermektedir.

Yılmaz ve Akyel (2008) çalışmalarında, beden eğitimi öğretmen adaylarının empatik eğilim düzeylerini çeşitli değişkenlere göre incelemişlerdir. Bu çalışmada, beden eğitimi öğretmen adaylarının empatik eğilim düzeylerinin, çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amacıyla yapılmış. Araştırmanın örneklemini 2006-2007 eğitim-öğretim yılında Kırşehir Ahi Evran Üniversitesine bağlı Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören 196 öğrenci oluşturmuş. Bu çalışmada veri toplama aracı olarak Dökmen (1988) tarafından geliştirilen “Empatik Eğilim Ölçeği” kullanılmış. Araştırmada sonuç olarak; beden eğitimi öğretmen adaylarının empatik eğilim düzeylerinin yüksek olduğu ve incelenen değişkenler açısından farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

Şirin, Mülazımoğlu, Bektaş ve Erdoğan (2008) çalışmalarında, Ankara’da 2004 ile 2007 yılları arasında il disiplin ceza kuruluna sevk edilen ve cezaları kesinleşen sporcu öğrenci, öğretmen ve idarecilerin mevcut durumlarını incelemek suretiyle analiz etmişlerdir. Yaptıkları bu çalışmada, il disiplin ceza kuruluna sevk edilen ve cezaları kesinleşen 405 sporcu öğrenci, 39 öğretmen ve 10 idarecinin İl Disiplin Kurulu kararları geriye dönük olarak incelenmiştir. Bu araştırmanın veri kaynağını, il disiplin kurulundan alınan belgeler oluşturmuştur. Bu belgeler, nitel araştırma deseninin döküman analizi yöntemi ile

incelenmiş, elde edilen verilerin analizinde nicel araştırmanın istatistiki yönteminden yararlanılmıştır. Yapılan inceleme neticesinde; ceza oranlarının yıllara göre dağılımına bakıldığında sporcu öğrencilerin en fazla ceza aldıkları dönemler 2005-2006 eğitim-öğretim yılı, öğretmenlerinin 2004-2005 eğitim-öğretim yılı, idarecilerin ise 2005-2006 eğitim-öğretim yılı dönemlerinde olduğu, yıldızlar-gençler kategorisinde takım sporlarında ceza oranının bireysel sporlara göre yüksek olduğu, en fazla ceza alınan branşında futbol olduğu ve gençler kategorisinde ceza oranının yıldızlara göre oldukça yüksek olduğu görülmüştür. Bununla birlikte ceza süreleri verilerine bakıldığında en fazla 1 ve 2 maç ceza alındığı, bu cezalardan “ihtar” disiplin cezasını, 9 öğretmen ve 8 okul idarecisi, “müsabaka-faaliyet ve yarışmadan men” disiplin cezasını 123 sporcu öğrenci ve 10 öğretmen, “hak mahrumiyet” disiplin cezasını 268 sporcu öğrenci, 18 öğretmen ve 5 idarecinin aldığı görülmüştür. Bununla birlikte 13 sporcu öğrenci ve 2 öğretmenin de “Müsabaka Faaliyet-Yarışmadan Men” ve “Hak Mahrumiyet” disiplin cezalarını aldığı görülmüştür.

Asma (2008) tarafından yapılan yüksek lisans çalışmasında, okullararası karşılaşmalara katılan sporcu öğrencilerin saldırganlık algıları sosyal-bilişsel öğrenme kuramına göre incelenmiştir. Araştırma için gerekli olan verilerin toplanmasında araştırmanın amacına uygun olarak geliştirilen, kapsam ve görünüş geçerliği için, alan uzmanlarının görüş ve önerileri dikkate alınarak araştırmacı tarafından geliştirilen bir anket uygulanmış. Araştırma sonucuna göre; çevresel birçok etmen sporcuların saldırgan davranmalarına etki edebilmektedir. Bunların başında seyirci, hakem, rakip oyuncular, çevre, spordaki saldırgan davranışların sporun doğası gereği olduğu görüşü, takım arkadaşları ve rol modelleri gelmektedir. Bu sonuçlardan, sporcu saldırganlığının çok boyutlu ve kapsamlı bir olgu olduğu ve bununla mücadelenin de aynı şekilde kapsamlı ve çok boyutlu olarak ele alınması gerektiği sonucuna ulaşılmış.

Sezen (2009) tarafından yapılan doktora çalışmasında, profesyonel futbol oynayan sporcuların fair play’e yönelik davranışları ile empatik eğilim düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Veri toplama aracı olarak, “Kişilerarası Tepkisellik İndeksi” ile “Çok Boyutlu Sportmenlik Yönelimi Ölçeği” kullanılmıştır. Bu araştırmanın bulgularına göre, profesyonel futbolcularda sosyal normlara uyum ile fantezi, empatik düşünce ve perspektif alma; kurallara ve yönetime saygı ile empatik düşünce ve perspektif alma; sporda sorumluluklara bağlılık ile empatik düşünce; rakibe saygı ile fantezi, empatik düşünce ve perspektif alma düzeyleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuş. Futbolcuların

empatik düşünce düzeyi arttıkça sporda sorumluluklara bağlılık, sosyal normlara uyum, kurallara ve yönetime saygı düzeyleri anlamlı olarak artmakta; perspektif alma becerileri arttıkça da sosyal normlara uyum düzeylerinin yükseldiği görülmüştür.

Sortullu (2011) tarafından yapılan yüksek lisans çalışmasında, empati eğitim programının 12 yaş grubu erkek basketbolcularda empati becerileri ve takım birlikteliği üzerine etkisi incelenmiştir. Araştırmada, sporcular hakkında genel bilgileri toplayabilmek amacıyla “kişisel bilgi formu”, sporcuların takım birliktelikleri seviyesini belirlemek için “takım birlikteliği envanteri”, sporcuların spor ortamındaki empatik becerileri düzeylerini belirlemek için “spor ortamında empati ölçeği” ve sporcuların empatik eğilimleri düzeyini belirlemek için “empati eğilim ölçeği” kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlarda, özellikle küçük yaş gruplarında takım içerisindeki bütün sporculara eşit (uzun) süre verilmesinin empatik gelişim ve takım birlikteliği açısından büyük önem taşıdığı ve bu şekilde empatik becerileri geliştirmek için uygulanan 15 haftalık empati eğitiminin sporcuların takım birlikteliği becerileri ve spor ortamında empati becerileri üzerinde olumlu etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

## BÖLÜM III

### KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde araştırmanın problemi ile ilgili kuramsal temeller yer almaktadır.

#### 3.1. Basketbol

Basketbol beşer kişilik iki takımla oynanan bir takım oyunudur. Her iki takım oyuncularının amacı; topu rakip takımın savunduğu çembere sayı yapmak ve rakip takım oyuncularının topa sahip olmasına ya da aynı hedefe ulaşmasına engel olmaktır.

Basketbol rakip temasına açık bir spor olduğundan, mümkün olduğunca kurallarla sınırlandırılmış ve mücadele sırasında aşırı sertliğe engel olmaya çalışılmıştır (Burgul ve Çulha, 1991).

Basketbol oynanmaya başladığı 19. yy'ın sonlarından itibaren insanların ilgisini çekmiş ve hala büyük kitleleri peşinden koşturmaya devam etmektedir.

Basketbol'un bu kadar benimsenmesi ve bütün milletlerin değerlerine uygun oluşu bünyesindeki fiziki, eğitsel, psikolojik ve sosyal değerlerine bağlıdır. Basketbol; dayanıklılık, kuvvet, sürat, beceri ve hareketlilik gibi fizik gücü özelliklerini, çocukluk ve gençlik çağlarından başlayarak planlı ve programlı çalışmalarla istenen bir biçimde geliştirir ve yetişkinlik çağında bu değerleri daha üst düzeye ulaştırır. Teknik ve taktik elementlerin oyun içerisinde ani ve değişen pozisyonlarda uygulama zorunluluğu, koordinasyon, reaksiyon gibi özelliklerin de gelişmesinde büyük bir etkidir. Aynı zamanda organizmanın genel olarak kuvvetlendirilmesi ve fiziksel bozukluklarının giderilmesi için de basketbol etkili bir araçtır (Sevim, 1991).

Basketbolun, oyun niteliği her cins ve yaşa uygun olduğundan bireyin kişilik eğitimi üzerinde olumlu etkisi çoktur. Mücadele isteği, cesaret, bütünlük, işbirliği, doğruluk,

kendine güven gibi özellikleri içerir. Psikolojik ve sosyal davranışlarını olumlu yönde etkileyerek toplum için yararlı bir kişilik kazandırır.

Basketbol oyunu bu değerleri ile okullarımız ve kulüplerimizde çocuklar, gençler ve yetişkinler için eğitim değeri yüksek olan vazgeçilmez bir spor dalı olmaya devam edecektir (Sevim, 1991).

### **3.1.1. Basketbolun Tarihçesi**

Basketbol ilk olarak 1891 yılında, Amerika'nın Massachusetts eyaletinde James Naismith isimli beden eğitimi öğretmeni tarafından Springfield Genç Erkekler Hıristiyan Birliği Eğitim Okulunda oynatılmıştır (Smith, 1996).

Dr. Naismith'in duvarlara asılı sepetlerde oynandığını için "sepet topu" manasına gelen 'Basketbol' adını verdiği bu oyunda amaç, kış aylarında atletlerin ve beyzbol oyuncularının antrenman yapmalarını sağlamaktır. Basketbol ilk zamanlar 7'şer kişilik iki takım arasında, 20 dakikalık üç devre halinde, topun tahtadan yapılmış sepetlerden geçirilmesi şeklinde oynanıyordu (Atabeyoğlu, 1987).

Basketbolun ünü çok kısa bir zamanda artarak bütün okullara, üniversitelere ve hatta semtlerde bulunan cimnastik salonlarına kadar yayılmıştır. Özellikle gençlerde basketbola karşı uyanan istek ve heyecan spor kulüplerini basketbol şubeleri açıp takım kurmaya zorlamış ve böylece basketbol Amerika'nın en popüler sporu haline gelmiştir (Yılmaz, 1994).

Avrupa'da basketbol ilk olarak 1893 yılında Paris'in Treviso sokağındaki eski bir cimnastik salonunda oynanmıştır. Avrupa'da basketbolun yayılmasında, 1. Dünya Savaşı sebebiyle Amerikalı askerlerin büyük etkisi olmuştur. Hızla tanınan ve sevilen basketbol, Avrupa ülkelerinde de en sevilen spor branşları arasında yerini almıştır (Sevim, 1988).

Amerika, 1897 yılında erkekler kategorisinde, ardından 1900 yılında ilk milli basketbol şampiyonasını düzenleyerek basketbolu ülke çapında sevilen bir spor haline getirmiştir (Fox, 1945).

1904 yılında ise Amerikalılar; milli spor olarak benimsedikleri basketbolu, St. Louis olimpiyat oyunlarında basketbol maçları düzenleyerek, olimpiyat oyunlarına katılan bütün ülkelere tanıtmışlardır (Urartu, 1990).

Uluslararası Amatör Basketbol Federasyonu (FIBA), uluslararası karşılaşmalar yönetmek amacıyla, 20 Haziran 1932’de İsviçre, Yunanistan, İtalya, Portekiz, Arjantin, Romanya ve Çekoslovakya basketbol federasyonlarının işbirliği ile İsviçre’nin Cenevre şehrinde oluşturulmuştur. FİBA her dört yılda bir olimpiyat oyunlarının düzenlendiği şehirde toplanarak, basketbolu daha çekici hale getirmek için gerekli kural değişikliklerini yapmaktadır (TBF, 2013).

İlki 1935 yılında düzenlenen Avrupa basketbol şampiyonası, o zamandan bu yana iki yılda bir düzenlenmektedir. Basketbol ilk olarak 1936 yılında Almanya’nın Berlin şehrinde düzenlenen Olimpiyat oyunlarına amatör bir spor dalı olarak eklenmiştir. 1951 yılında tertip edilmeye başlayan erkekler dünya basketbol şampiyonasını 1953’te başlayan kadınlar dünya basketbol şampiyonası takip etmiştir. Olimpiyat Oyunlarına ise basketbol dalında kadınlar ilk kez 1976 yılında katılmışlardır. Avrupa ligi ise 1995–96 sezonunda başlamıştır (Sevim, 1997).

### **3.1.2. Türkiye’de Basketbol**

Basketbol Türkiye’de ilk olarak 1904 yılında İstanbul Robert Kolejinde oynanmıştır. Aynı yıllarda ülkemizde öğretmen olarak görev yapan bir Amerikalı, bu oyunu oynatmak ve yaymak istemiş; ancak öğretmenin görevinden ayrılması ile basketbol oyununu deneme aşamasında bırakmıştır. Daha sonra bir başka deneme 1911 yılında Galatasaray Lisesi’nde görülmüştür. Okulun Beden Eğitimi Öğretmeni olan Ahmet Robenson öğrencilerine basketbolu oynatmıştır. 1913 yılında Fenerbahçe Spor Kulübününün bir basketbol takımı kurduğu, ancak belgelerden Amerikalı bir çalıştırıcı nezaretinde çalışmalara 1919 yılında başladığı anlaşılmaktadır. Ülkemizde resmi olarak ilk basketbol müsabakası 4 Nisan 1921’de Dârülmualimîn-i Âliye Mektebi (Sultan Abdülmecid döneminde 1847’de rüştiyelere erkek öğretmen yetiştirmek üzere açılmış okul) öğrencileri ile İstanbul’daki Amerikalılardan kurulu takım arasında oynanmıştır (Sevim, 1997)

14 Temmuz 1922 yılında sporumuzun ilk resmi teşkilatı olan Türkiye İdman Cemiyetleri İttifakının kurulması ile basketbolda önemli adım atılmış, 1925 yılında da faaliyete geçen İstanbul Basketbol Mintıkası ile Türk basketboluna yeni bir yön verilmiştir. 1927 yılında basketbol maçlarının İstanbul’da başladığı görülmektedir. 1932’de Halkevlerinin kurulmasıyla da basketbol tüm yurda yayılmıştır (Sevim, 1997).

Türkiye İdman Cemiyetleri İttifakı 1933 yılında ilk basketbol resmi ligini düzenlemiştir. Naili Moran ve Feridun Şerifzade'nin çalıştırdığı Galatasaray basketbol takımı ilk yılı şampiyon tamamlamış ve dört yıl boyunca şampiyonluğu kimseye kaptırmamıştır. Uluslararası alandaki ilk basketbol müsabakamız, 24 Haziran 1936'da İstanbul'da Yunanistan'a karşı oynanmıştır. Beyoğlu Halkevi spor salonunda yapılan bu ilk uluslararası müsabakayı Ayyıldızlılar 49-12 gibi açık bir farkla kazanmışlardır. Milli takımımız daha sonra 1936 Berlin Olimpiyatlarına katılmış ancak Mısır ve Şili'ye yenilerek dereceye girememiştir (Urartu, 1990).

İkinci Dünya Savaşı'nın etkisiyle 6-7 yıllık bir duraklama dönemi yaşayan Türk basketbolu 1944 yılında tekrar canlanmaya başlamıştır. Spor Oyunları Federasyonu Başkanlığınca 1946 yılında Türkiye basketbol şampiyonaları yapılmaya başlamıştır. 1946-47 yıllarında Yunanistan ile dış temaslarımız olmuştur (Sevim, 1997).

Milli Olimpiyat Komitemiz, basketbolcularımızın 1948 yılında Londra'da düzenlenen Olimpiyat oyunlarına katılmasını uygun görmeyince dünya basketbolunu yakından tanıma şansından mahrum kalmıştır. İlk defa 1949 yılında Mısır'ın başkenti Kahire'de yapılan 6. Avrupa basketbol şampiyonasına katılma kararı verilmiş, Basketbol Milli takımımız bu turnuvayı 4. sırada tamamlamıştır. 1950-1954 yılları arasında İstanbul'da her yıl yapılmak üzere Uluslararası İstanbul Basketbol Turnuvası tertip edilmiş, 1951 yılında Fransa'nın başkenti Paris'te düzenlenen 7. Avrupa Basketbol Şampiyonasında Milli Takımımız 17 takım arasında 6. olarak büyük bir başarı elde etmiştir. Bu başarıdan sonra altyapı çalışmalarına önem verilmeye başlanmıştır (Sevim, 1997).

13 Aralık 1966 tarihinde yayınlanan 12476 sayılı yönetmelikle, bugün kısaca "Deplasmanlı Basketbol Ligi" adıyla andığımız ligler oynanmaya başlamıştır. 1968-69 sezonundan itibaren Basketbol Federasyonu, deplasmanlı ikinci ligi kurmuştur. Ayrıca 70'li yıllarda bazı özel kuruluşlarında basketbol takımı oluşturmalarıyla Türk basketbolu canlanma dönemine girmiş, 1977 yılında Fransa'da yapılan Avrupa Yıldızlar Basketbol Şampiyonasında Türkiye Avrupa Şampiyonluğunu kazanmıştır (Sevim, 1986).

1980 yılında İzmir'de yapılan İslam oyunlarındaki şampiyonluğunu, 1981 yılında Efe Aydan'ın İspanya'da ilk kez Avrupa karmasında yer alması izlemiş, aynı yıl basketbolcularımız Balkan şampiyonluğunu kazanmıştır. 1981 yılında Deplasmanlı Kadınlar Basketbol ligi karşılaşmaları düzenlenmeye başlamış ve bunu 1982 yılından itibaren de Kadınlar Türkiye Ligi Şampiyonluğunu kazanan takımın Türkiye'yi Avrupa'da temsil etmeye başlaması izlemiştir. Yine 1985 yılında Fransa'da yapılan Dünya Liseler



Basketbol Şampiyonasında Türkiye'yi temsil eden Galatasaray Lisesi, dünya ikincisi olmuştur. 6 Nisan 1985'te ilk kez düzenlenen "Cumhurbaşkanlığı Kupası" karşılaşmasını Play-off şampiyonu olan Galatasaray, lig birincisi Fenerbahçe'yi 85-84 yenerek kazanmıştır (Atabeyoğlu, 1987).

1992 yılında Basketbol Avrupa Şampiyon Kulüpler Kupası Final grubu maçları İstanbul'da oynanmıştır. Aynı yıl basketbol Milli Takımımız Avrupa Şampiyonasında yarı finallerde başarılı olarak, 12 yıl aradan sonra ilk kez finallere yükselmiştir. 1993 yılında ise Efes Pilsen Basketbol Takımı, Avrupa'nın bir numaralı kupası olan Avrupa Kulüpler Kupasında finale kadar çıkmış, 24 Temmuzda Torina'da oynanan ve olaylı geçen final maçını Yunanistan'ın Aris Takımına karşı 50-48 kaybederek kupayı ikincilikle noktalamıştır (TBF, 2013).

Ocak 1996'da oynanan Koraç Kupası çeyrek final serisinde Fenerbahçe'yi, yarı final maçlarında da Bologna'yı eleyen Efes Pilsen finale yükselmiştir. 1993 yılında Avrupa Kulüpler Kupasını çok az bir farkla kaçıran Efes Pilsen, Koraç Kupası Finalinde İtalya'nın Stefanel Milano takımını eleyerek şampiyon olmuştur. Bu aynı zamanda Türk spor tarihinde bir basketbol takımının ulaştığı en büyük başarıdır (Fast Break, 1995).

Son yıllarda kadın basketbolumuzda da kulüpler ve Milli takımlar düzeyinde çok olumlu gelişmeler ve başarılar sağlanmıştır. İtalya Bari Akdeniz Oyunlarında Kadın Milli Takımımız 2. olurken, 2001 Tunus Akdeniz Takımımız 4.lüğünü kazanmıştır. Erkek Milli Takımımız ise en büyük başarılarını "12 Dev Adam" sloganı ile ülkemizdeki Avrupa Şampiyonasında 2.liği elde ederek, 2002 yılında Dünya Şampiyonası'nda da 9. olarak sağlamıştır (Sevim, 2002).

1993 yılından itibaren tüm Avrupa Şampiyonası finallerine katılma hakkını elde eden A Milli Erkek Takımımız, 2001 yılında ülkemizin ev sahipliğinde gerçekleştirilen 32. Avrupa Basketbol Şampiyonası'nda Yugoslavya Milli Takımı ile final oynadı ve gümüş madalya kazanma başarısını gösterdi. 2010 yılında ise yine ülkemizin ev sahipliği yaptığı 16. Dünya Basketbol Şampiyonası'nda Amerika Birleşik Devletleri takımı ile finalde karşı karşıya gelen A Milli Erkek Takımımız gümüş madalya kazanarak dünya ikinciliği unvanını elde etti. 2010 Dünya Şampiyonası'nda kazanılan Dünya ikinciliği derecesi aynı zamanda Türk spor tarihinde takım sporları kategorisinde elde edilen en büyük başarı olarak tarihteki yerini almıştır. 2013 yılının Haziran ayında Mersin'de organize edilen Akdeniz Oyunları'nda ise genç oyunların ağırlıkta olduğu bir kadro ile mücadele eden A Milli

Erkek Takımımız rakiplerine büyük bir üstünlük sağlayarak altın madalya kazanma başarısını gösterdi (TBF, 2013).

2005 yılında organize edilen Kadınlar Avrupa Şampiyonası finallerine ev sahibi ülke kontenjanından direkt katılım hakkı kazanan A Milli Kadın Takımımız, 2007 ve 2009 yıllarında düzenlenen Avrupa Şampiyonası finallerinde de başarıyla mücadele etti. 2011 yılında Polonya’da gerçekleştirilen Kadınlar Avrupa Şampiyonası finallerinde ise fevkalade bir performans sergileyen A Milli Kadın Takımımız finalde Rusya ile karşılaşarak gümüş madalyanın sahibi oldu. 2012 yılında Ankara’da düzenlenen FIBA Kadınlar Olimpiyat Eleme Turnuvası’ndaki üstün performansı neticesinde 2012 Olimpiyat Oyunları’na katılan ve Londra’daki oyunlarda 5.’lik derecesini elde eden A Milli Kadın Takımımız Türk spor tarihine geçen önemli bir başarıya imza attı. Fransa’nın ev sahipliği yaptığı 2013 Avrupa Şampiyonası’nda ise bir kez daha madalya kürsüsünde yer alma başarısını gösteren A Milli Kadın Takımımız, bu kez bronz madalya kazanmıştır (TBF, 2013).

2013 yılında erkek ve kadın Milli Takımlarımız tam 10 farklı kategoride faaliyet göstermekte ve resmi organizasyonlarda mücadele etmiştir. 1 Ağustos 2013 tarihi itibarıyla Ümit Milli Kız Takımımız Samsun’da düzenlenen Avrupa Şampiyonası’nda, Yıldız Erkek Milli Takımımız ise Hollanda’da düzenlenen Avrupa Gençlik Oyunları’nda bronz madalya kazanmışlardır. Son olarak ise, Yıldız Milli Takımımız Letonya’da organize edilen Baltık Kupası’nda, Genç Erkek Milli Takımımız ise yine aynı ülkenin ev sahipliği yaptığı Avrupa Şampiyonası’nda altın madalya kazanma başarısını göstermiştir (TBF, 2014).

Türk basketbolu, organizasyon açısından ise dünya basketbolunun zirvesinde yer almaktadır. 2001-2014 döneminde erkekler ve kadınlar kategorilerindeki kıta şampiyonalarını (2001 Avrupa Şampiyonası ile 2005 Kadınlar Avrupa Şampiyonası) ve dünya şampiyonalarını (2010 FIBA Dünya Şampiyonası ile 2014 FIBA Kadınlar Dünya Şampiyonası) düzenleyerek, dört büyük şampiyonaya ev sahipliği yapma başarısını gösteren Türkiye, her iki kategoride de kıta ve dünya şampiyonalarına ev sahipliği yapan ilk ülke olarak da tarihe geçmiştir (TBF, 2014).

Ülke olarak ev sahipliği yapılan başlıca uluslararası resmi organizasyonlar ise şu şekilde sıralanabilir; 1992 Şampiyon Kulüpler Kupası Final-Four’u, 1993 U16 Avrupa Erkekler Şampiyonası, 1995 FIBA Saporta Kupası Finali, 1996 U20 Avrupa Erkekler Şampiyonası, 1996 FIBA EuroStars, 1998 U18 Avrupa Kızlar Şampiyonası, 2001 Avrupa Erkekler Şampiyonası, 2001 FIBA Avrupa Genel Kurulu, 2003 U16 Avrupa Kızlar Şampiyonası,

2005 Avrupa Kadınlar Şampiyonası, 2006 U20 Avrupa Erkekler Şampiyonası, 2010 Dünya Erkekler Şampiyonası, 2010 FIBA Dünya Genel Kurulu, 2012 Euroleague Erkekler Final-Four, 2012 Euroleague Kadınlar Final-Eight, 2012 FIBA Kadınlar Olimpiyat Eleme Turnuvası, 2013 U20 Avrupa Kadınlar Şampiyonası ve 2014 Dünya Kadınlar Şampiyonası.

### **3.1.3. Basketbol Oyun Kurallarında Faul**

Burada yazılı olan faullerle ilgili oyun kuralları, Türkiye Basketbol Federasyonun 2010 yılında yayımladığı oyun kuralları kitabından alınmıştır.

#### ***3.1.3.1. Fauller***

Bir faul, rakiple kural dışı temas ve/veya sportmenlik dışı davranış konusunda, kuralların ihlal edilmesidir (TBF oyun kuralları, 2010).

#### ***3.1.3.2. Kişisel Faul***

Bir kişisel faul bir oyuncunun rakibine, top ölü veya canlıyken yaptığı temastır. Bir oyuncu elini, kolunu, dirseğini, omzunu, kalçasını, bacağı, dizini veya ayağını uzatarak veya vücudunu ‘anormal’ bir pozisyona getirerek (silindirin dışında) rakibini tutamaz, kapatamaz, itemez, şarj edemez, çelme takamaz veya ilerlemesini engelleyemez veya sertliğe ve şiddete başvuramaz.

#### ***3.1.3.3. Sportmenlik Dışı Faul***

Bir sportmenlik dışı faul, bir hakemin değerlendirmesine göre, kuralların ruhuna ve amacına uygun olmayan şekilde, doğrudan topla olmaya yönelik olmayan temaslı bir oyuncu faulüdür.

Hakemler, bir faulün sportmenlik dışı olup olmadığı değerlendirmesini yaparken, şu prensipleri uygulamalıdır:

- Eğer bir oyuncunun topla oynama yönünde bir çabası yoksa ve temasa neden olursa, bu sportmenlik dışı fauldür.

- Eğer bir oyuncun topla oynama yönünde bir çabası varsa ve aşırı bir temasa (sert faul) neden olursa, bu sportmenlik dışı fauldür.
- Eğer bir savunma oyuncusu hızlı hücumu durdurmaya çalışırken, rakibine karşı arkadan veya yandan temasa neden olursa ve hücum oyuncusu ile rakibin sepeti arasında başka bir rakip yoksa, bu bir sportmenlik dışı fauldür.
- Eğer bir oyuncu, kurallara uygun olarak oynama çabası içindeyken bir faul yaparsa(normal oyun), bu sportmenlik dışı bir faul değildir.

#### ***3.1.3.4. Diskalifiye Edici Faul***

Diskalifiye edici faul, bir oyuncunun, yedek oyuncunun, oyun dışı kalmış oyuncunun, antrenörün, antrenör yardımcısının veya takımın görevlisinin açıkça yapmış olduğu sportmenlik dışı harekettir.

#### ***3.1.3.5. Teknik Faul***

- Oyunun akıcılığını ve güzelliğini korumak için her iki takımın(oyuncular, yedek oyuncular, oyun dışı kalmış oyuncular, antrenörler, antrenör yardımcıları, ve takım görevlileri) maçın hakemleri, masa görevlileri ve varsa, teknik komiser ile tam bir işbirliği içinde olmaları gerekir.
- Takımlar maçı kazanmak için en iyisini yapmaya alıacaklardır, ancak, bu sportmenlik ve dürüst oyun ruhu içinde olmalıdır.
- Bu kuralın ruhuna ve niyetine aykırı olan, işbirliği ve uyumu bozmaya yönelik kasıtlı ve tekrarlanan davranışlar teknik faul olarak değerlendirilmelidir.
- Hakem, uyarı vererek veya oyunun akışıyla direkt ilgisi olmayan ve kasıt unsuru taşımayan önemsiz tepkileri, bu yöndeki davranışlar uyarıdan sonra tekrarlanmadıka, dikkate almayarak teknik faulden kaçınabilir.
- Top canlandıktan sonra daha önceki bir teknik ihlal fark edilirse, oyun durdurularak teknik faul verilecektir.

### 3.1.3.5. Şiddet

Oyun sırasında sportmenlik dışı dürüst oyun ruhuna aykırı saldırgan davranışlar meydana gelebilir. Bir teknik faul, aşağıdaki örneklerle sınırlı olmamakla birlikte, temas içermeyen davranışlarla ilgili fauldür:

- Hakemlerin uyarılarını dikkate almamak,
- Hakemlere, teknik komişere, masa görevlilerine, rakibe veya takım sırasındaki kişilere saygısızca dokunmak,
- Hakemlerle, teknik komişerle, masa görevlileriyle veya rakiple saygısızca iletişim kurmak,
- Seyirciyi rahatsız etmek veya kışkırtmak amacıyla sözlü saldırıda bulunmak veya jest yapmak,
- Rakibi kızdırmak veya ellerini rakibin gözlerinin önünde sallayarak görüşünü engellemek,
- Dirseklerini aşırı derecede sallamak,
- Top sepetten geçtikten sonra, bilerek topa dokunarak veya topun oyuna sokulmasını engelleyerek oyunu geciktirmek,
- Faul izlenimi yaratmak için kendisini yere atarak aldatmak.

## 3.2. Eğitim

Eğitim, bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme sürecidir (Ertürk, 1998). Bu istendik süreç sonunda kişinin sürekli olarak değişmesi, yetersiz durumdan daha yeterli olan hale gelmesi sağlanmaktadır. Bu değişiklikler birbiri ardına sıralanan ve birbiri üzerine biriken öğretim ve öğrenmeler sonucu gerçekleşir (Tamer ve Pulur, 2001).

Eğitim tüm organizmayı ilgilendiren bütünüyle bir zihinsel bedensel ilişki olduğuna göre zihin ve beden bir bütün olarak ele alınmalıdır. Çağdaş eğitim anlayışına uygun olarak, eğitimde amaçların gerçekleşmesi, öğrencinin zihinsel eğitimi yanında fiziksel eğitimi ile mümkündür. Beden eğitimi, genel eğitimin ayrılmaz bir parçasıdır. Amaçlar arasında bir paralellik bulunan her iki eğitim, bir bakıma, birbirini tamamlayıcı nitelik taşır (Tamer, 1988).

Eğitimde fikri yeteneklerin geliştirilmesi kadar fiziki yeteneklerin geliştirilmesine yönelmek; özellikle gelişmiş ülkelerin de üzerinde önemle durdukları bir konudur (MEB, 1993).

Günümüzde toplumların temel amacı, alışkan, üretken sağlıklı ve dinamik insanlar yetiştirmektedir. Bu amacın gerçekleştirilmesinde, beden eğitimi ve sporun yeri çok önemlidir. Eğitim kurumlarında beden eğitimi ve sporun amacı ise, öğrencilerimizin beden, fikir ve ruh sağlığını koruyarak, kendine güveni olan, isabetli karar verebilen, dürüst, kontrollü ve disiplinli insanlar olarak yetişmelerine yardımcı olmak ve mücadele güçlerini geliştirmek, sağlıklı yaşama alışkanlıkları edinmelerini sağlamak, milli birlik ve beraberlik duyguların güçlenmesini sağlamaktır. 1739 sayılı Eğitim Temel Kanununun. Türk Milli Eğitiminin genel amaçları bölümünün ikinci maddesinde “Bir ülkenin kalkınma ve gelişmesinde en önemli faktör olan insanı, gücü mkemmek, fizik kapasitesi yüksek, ruh sağlığı tam, çocukluk yıllarından itibaren istemli bir beden eğitimi ve sporun ömür boyu uygulaması gerektiğine inanmış, bunu alışkanlık haline getirmiş olarak yetiştirmek esastır” açıklaması yer almaktadır. Bu amaca ulaşabilmek için okul öncesi eğitimden başlayarak, eğitimin her kademesinde beden eğitimi etkinliklerinin yeterli düzeyde yer alması gerekir (MEB, 1993).

### **3.2.1. Psiko-Motor (Devinişsel) Gelişimdeki Etkileri**

Psikomotor alanda gelişim, beden eğitiminin temel bakış açısını oluşturur. Beden eğitimi dersleri ile diğer alanlarda da gelişim hedeflene bile, bir beden eğitimi öğretmeninin görevi ğrencilerinin psikomotor gelişimlerine katkıda bulunmaktır. Psikomotor gelişim, genel olarak, vücut kontrolü ile koordinasyonun, başka bir değişle, sinir-kas sistemleri koordinasyonunun geliştirilmesi demektir (Tamer, 1987).

### **3.2.2. Bilişsel Gelişimdeki Etkileri**

Bireyin çevresindeki dünyayı anlama ve öğrenmesini sağlayan, aktif zihinsel faaliyetlerdeki gelişimine bilişsel gelişim adı verilmektedir. Bilişsel gelişim; bebeklikten yetişkinliğe kadar, bireyin çevreyi, dünyayı anlama yollarının daha kompleks ve etkili hale gelmesi sürecidir (Senemoğlu, 1997).

Tamer'e (1988) göre fiziksel etkinliklerin bilişsel gelişime katkıda bulunması şu biçimlerde olur: Fiziksel beceriler öğrencinin beyni ile kasları arasında bir koordinasyon kurmayı düşünebilmesini gerektirir. Beceri öğrenmek, otomatik olmayıp, zihnin uyanık ve hazır olmasını, ayrıca çabayı gerektirir.

Okullarda uygulanan beden eğitimi dersi programları ile öğrencilerin sadece fiziksel ve psikomotor gelişimleri hedeflenmemeli, aynı zamanda onların bilişsel gelişimine de katkıda bulunmalıdır.

### **3.2.3. Duyuşsal ve Toplumsal Gelişmedeki Rolü**

Binbaşıoğlu'na (1990) göre, bireylerin duygusal ve sosyal gelişimi duyuşsal gelişim başlığı altında incelenmektedir. Duygu, bireyin iç ve dış dünyadan etkilenmesi sonucu genel olarak hoşlanma ya da acı duyma biçiminde beliren tepkilerdir. Bu tepkiler korku, kaygı, sevinç, üzüntü gibi çeşitlilik gösterirler.

Bireylerin yaşam boyu diğerleriyle olan ilişkileri, onlara karşı geliştirdikleri duygu ve davranışlar, sosyal gelişim kapsamı içinde yer alırlar. Sosyalleşme, bireyin içinde yetiştiği toplumun değer yargılarına uygun bir davranış geliştirme sürecidir. Bu süreç doğum anında başlar, yaşam boyu devam eder (Özer ve Özer, 1998).

Toplumun kendinden beklenen fonksiyonları yerine getirebilmesi için, onu oluşturan insanların bazı kuralları içselleştirmesi gerekmektedir. Bu kuralların bazıları, bireyin başkaları ile nasıl etkili iletişim kuracağı; başkalarını incitmekten nasıl kaçınacağı, genellikle başkaları ile nasıl iyi geçineceği, diğer bir deyişle, çevresine nasıl etkin bir uyum sağlayacağı ile ilgilidir (Senemoğlu, 1997).

Her beden eğitimi etkinliği toplumsal bir deneyimdir ve çoğunlukla duyguları içerir. Bu tür etkinliklere katılan birey, hareketler aracılığı ile duygularını ifade etme olanağı bulur. Saldırganlık, öfke, utangaçlık, kıskançlık vb. duygularında boşalım sağlar, bunları kontrol etmesini öğrenir (Arıcı, 2001).

Beden eğitimi ve spor etkinlikleriyle öğrencilerin sosyal bir yapıya sahip bir çevre edinmelerine, kendilerini gerçekleştirmelerine yardımcı olunur. Gerek grup ile gerekse kişisel olarak fiziksel etkinliklere katılmanın öğrencilerin bedeninde olduğu kadar kişilik gelişimi üzerinde de yapıcı etkisi vardır. Etkinliklerin demokratik bir ortamda yapılması ile

öğrencide demokratik değerler gelişir. Bu değerler aşağıdaki gibi sıralanabilir (Tamer, 1987):

- Etkinlikler sırasında öğrenciler birlikte çalışmaya yönlendirilir, Öğrencilerin birbiriyle ilişki içerisinde olmaları arkadaşlık duygularının gelişmesine katkıda bulunur,
- Öğrenciler, takım arkadaşları ile işbirliği yaparak birlikte çalışabilme becerisi kazanırlar.

Bilişsel alan; bilginin basit şeklini anımsamaktan bilgiyi sentezleme ve değerlendirmeye kadar olan birçok zihinsel etkinliği kapsamaktadır. Duyuşsal alan; ilgiler, tutumlar, değerler, dikkat, kişilik gelişimi ve güdü gibi özellikleri kapsar. Diğer bir ifade ile var olan bir değer sistemini kabul edip, ona tepki verme isteğine kadar birçok beğeni, nefret, tavır, değer ve inanışlar duyuşsal alana girerler (Molegrano, 1997).

Beden eğitimi derslerinde öğrencilerin duyuşsal alanda da gelişmelerini desteklemeyi amaçlayan bir beden eğitimi öğretmeni, bütün bir yıl boyunca öğretecekleri etkinliklerde öğrencilerin beraber çalışmaları için fırsatlar yaratmalı, böylece onların sosyalleşmelerine ve işbirlikli öğrenmelerine izin vermelidir. Bu tür etkinlikler aynı zamanda öğrencilerin olumlu benlik geliştirmelerine de yardımcı olurlar.

### **3.2.4. Ortaokul Öğrencilerinin Gelişim Dönemi Özellikleri**

#### ***3.2.4.1. Beşinci ve Altıncı Sınıf Öğrencilerin Gelişim Dönemi Özellikleri***

Fiziksel gelişimde genel olarak, bireyin boy uzunluğu ve ağırlığı, iskelet sistemi, kas, sinir sistemi, iç salgı bezleri, sindirim sistemi, kan dolaşımı sistemi ve solunum sistemleri incelenmekte olup fizyolojik gelişme, kalp, solunum, sindirim, sinir ve hormonal sistemler üzerinde daha etkilidir (Binbaşoğlu, 1990). Bu dönem de fizyolojik gelişme yavaşlamış, cinsel gelişme ve hormon dengesinde belli değişimler başlamıştır. Kızlardaki bedensel gelişme erkeklere göre hızlı ve belirgindir. Bu dönemde kızlar boy ve kiloca erkeklerden belirgin şekilde farklıdır (Başer, 1986). 10-12 yaş dönemdeki çocukların fiziksel özelliklerini şu şekilde sıralamak mümkündür:

- Kalp atım hızları dakikada ortalama 90 civarındadır.
- Vücut ağırlıkları 35-55 kg arasında değişmektedir.



- Boy uzunlukları 130-152 cm arasında değişmektedir (Binbaşıoğlu, 1990).

İnce motor koordinasyon oldukça iyidir; bu yüzden nesnelerin evrilip çevrilmesi çoğu çocuk için kolay ve hoştur. Bu dönem çocukları için sanat, el işi ve müzik etkinlikleri popülerdir (Bacanlı, 2005).

Zihinsel gelişim açısından ortaokulun ilk yıllarının (5. ve 6. sınıf) somut işlemler dönemine denk geldiği görülmektedir. Ancak belli bir öğretim kademesine ulaşan öğrencilerin hepsi aynı bilişsel gelişim düzeyinde bulunmamaktadır (Erden ve Akman, 1997).

Somut işlemler döneminde olan öğrenci, gözünün önünde olan işlemleri yapabilir. Soyut kavramlarla ilgili işlemleri henüz gerçekleştiremez. Bu dönem sınıflama becerilerinin kazanıldığı dönemdir. Çocuk çeşitli açılardan sınıflamaların yapılabileceğini bu dönemde anlamaya başlar (Bacanlı, 2005). Piaget'e göre, düşüncenin gelişimine ilişkin dönemlerden somut işlemler dönemindeki çocuklar bilgiyi sistemli ve mantıklı biçimde işleyebilirler, ancak bu bilgi somut biçimde verildiği zaman yapabilirler. Soyut bilgiler verildiğinde ise yetersiz görünürler. Bu çağdaki çocuklar somut bir dönüşümü zihinsel olarak tersine çevirebilir ve belirli bir zamanda bir durumun birçok yönünü ele alabilirler (Gander ve Gardiner, 2004). Gürkan ve Gökçe (1999), 10-12 yaş çocukların zihinsel gelişimleri açısından şu özellikleri gösterdiğini belirtmişlerdir:

- Zihin gücü neredeyse yetişkinlerin ki kadar gelişmiştir,
- Mantıklı ve soyut düşünme yeteneği önceki döneme kıyasla daha ileri düzeydedir,
- Özellikle ilgi duyduğu konularda dikkatini uzun süre yoğunlaştırabilir,
- Zaman ve yer kavramları gelişmiştir,
- Kendi kendine çalışma, öğrenme ve araştırma yapma becerisi kazanmıştır,
- Olayları gerçekçi olarak değerlendirebilir,
- Kelime hazinesi çok gelişmiştir,
- Okuyarak bilgi edinme gücü artmıştır,
- Okuma ile birlikte yazma becerisi de gelişmiştir,
- İlgi alanları oldukça çeşitlenmiş ve genişlemiştir,
- Özel yetenekler belirginleşmeye başlamıştır,
- Meslek seçimi ile ilgilidir.

Kişilik gelişimi deyince ilk akla gelen iki kuram vardır. Bunlardan biri psikolojide önemli bir yer tutan Freud'un psikanaliz kuramı, diğeri ise Erikson'un psiko-sosyal gelişim kuramıdır (Bacanlı, 2005).

Bu dönemdeki çocuklar Freud'un psikanaliz kuramına göre gizil dönemdedir. Bu dönemde anne babası dışında öğretmenleri ve diğeri yetişkinlerle de özdeşim kurmaya başlayan çocuğun ilgisi, sosyal ve entelektüel beceriler edinme üzerine yoğunlaşır. Gizil dönemin başarılı bir biçimde sonuçlanması çocuğun öğrenme ve sosyal beceriler edinme çabalarını kolaylaştırmaktadır. Çocuğun bu ve benzer durumlardaki başarılı deneyimleri ise onda giderek özerklik duyguları geliştirmektedir. Olumlu bir başarı kimliğinin kazanılması, olası başarısızlık durumlarında aşağılık duyguları yaşamadan, çocuğun girişimler başlatabilmesini kolaylaştırmaktadır (Can, 2004). Erikson'un psiko-sosyal gelişim kuramına göre bu dönemdeki çocuklar, özellikle ortaokulun ilk yıllarında akademik beceri ve aktivitelere yönelirler. Bilgi edinmenin yanında okul, çocuğu akran grubuyla karşı karşıya getirir. Böylece sosyalleşmenin özünde olan sosyal karşılaşma gerçekleşmiş olur. Akademik beceri öğrenen, okulda gerekli görevleri yerine getiren ve akranlarıyla mukayese yapan çocuklar yeterlik kazanırlar. Kazanamayanlar aşağılık duygusu geliştirirler. Bu dönemde öğretmenlerin ve akranların çocuklar üzerinde önemli bir etkisi vardır. Çocuğun başarılı olabileceğine ilişkin inanç bu dönemde gelişen önemli özelliklerden birisidir (Özbay, 2004). Çocuk okulda bilgi edinirken, kendisi ile aynı yaşlarda olan diğeri çocuklarla kendini karşılaştırır ve kendisinin çalışkan olup olmadığına karar verir. Her ne kadar genel olarak çocuğun bu şekilde başkaları ile karşılaştırılmaları tavsiye edilmez ise de, gerek öğretmen, gerek anne-baba, gerek tanıdıklar, gerekse çocuğun kendisi başkaları ile karşılaştırma yapar. Bu dönemin diğeri bir özelliği de tembellik durumudur. Bu durum aşağılık duygusunun yoğunluğunu ifade eder. Tembel kişiler, bir kez başaramazlarsa bir daha denemeye kalkışmazlar. Matematik, spor ve sosyal beceri gibi konularda bir kez başaramadığı için yeniden denemeyen ve tembellik eden birçok kişi vardır. Denge durumuna yeterlik denir (Bacanlı, 2005).

Beden eğitimi, oyun ve spor öğretimi, beceri ve performansa dayalı bir yaklaşım gösteriyorsa; çocuklar, kendilerini kötü hissedebilecekler, yerine getiremedikleri beceriler nedeniyle kendilerini yeteneksiz veya başarısız görebileceklerdir (Topkaya, 2004). Gelişim ödevleri, bireyin hayatında belirli bir dönemde başarılması bireyin mutluluğunu sağlayan ve sonraki görevleri başarmasına rehberlik eden, başarılmaması bireyde mutsuzluğa, toplumca onaylanmamaya ve sonraki ödevlerde güçlük çekmeye yol açan bir ödev

şeklinde ifade edilir (Arı ve diğerleri, 1999). Havighurst'e (1972) göre, birey biyolojik olarak içinde bulunduğu döneme ait gelişim ödevlerini yerine getirmeye hazırdır. Ancak, bunun gerçekleşebilmesi için gerekli biyolojik olgunluğun yanında, eğitim ortamı gibi çevresel koşulların da uygunluğu gerekmektedir. Benlik algısının oluşumunda da önemli rol oynayan gelişim ödevlerini yerine getirebilme başarısı, bireyin güvenli, huzurlu ve mutlu olmasını da etkilemektedir. Hareket ve beden eğitimi spor öğretiminin, çocuk ve ergenin gelişim ödevlerini kolayca yerine getirebilmesinde bir araç işlevi görebilmesi; beden eğitimi programlarının çocuğun içinde bulunduğu döneme ilişkin gelişim ödevlerini dikkate alması ile mümkündür (Topkaya, 2004). 10-12 yaş öğrencilerinin bazı gelişim ödevlerini şu şekilde sıralamak mümkündür:

- Akranlarca önem verilen oyunlarda beceri kazanmayı öğrenmek,
- Bedene iyi bakım alışkanlığı kazanmak ve bedensel fonksiyonlara karşı sağlıklı bir tutum geliştirmek,
- Yetişkinlerle kişisel olmayan düzeyde iyi ilişkiler kurabilmek,
- Fiziksel ve toplumsal çevreye çeşitli biçimlerde uyum sağlayabilme yollarını öğrenmek,
- Genel ilkeleri soyut durumlara uygulayabilmeyi öğrenmek,
- Akranlar kümesinin ölçütlerini benimseme ve kendi cinsinden olan yaşlılarıyla özdeşleşmek,
- Küçük kasları ilgilendiren becerilerde ustalık kazanmak,
- Kendine özgü bir değerler sistemi geliştirmeyi öğrenmek,
- Karşı cinse karşı olumlu tutum takınmayı öğrenmek,
- Davranışlarda bağımsızlık kazanmayı öğrenmek (Binbaşoğlu, 1990).
- Cinsiyete uygun rol geliştirmek (Topkaya, 2004).

Bu dönemdeki çocukların gelişimsel özelliklerine göre birçok ilgi ve ihtiyacı olmaktadır. Aracı'ya (2004) göre bu gelişim dönemindeki öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları şunlardır:

- Bir önceki yaş grubuna oranla ilgileri daha gerçekçi bir boyut kazanır,
- Enerji tüketimi üst düzeydedir. Bu nedenle iyi beslenme ve dinlemeye ihtiyaç duyar,

- Grup içindeki faaliyetlerden ve liderlikten hoşlanır,
- Kız ve erkek çocuklar ayrı ayrı oynarlar.
- Yukarıdaki gelişim özelliklerine uygun olarak Aracı (2004) tarafından önerilen beden eğitimi uygulamaları maddeler halinde aşağıdaki gibi özetlenebilir:
- Tüm kas ve eklemler için; hareketlilik, beceriklilik, çabukluk ve denge geliştirici hareketler.
- Ritimli, tempolu ve müzikli hareketler.
- Eğlenceli grup yarışmaları temel spor branşlarının tekniğine yönelik başlangıç çalışmaları ve eğlenceli takım oyun ve yarışmaları.
- Duruş bozukluklarını düzeltici değerdeki çalışmalar ile birleşik ve bağlantılı hareketler.
- Halk oyunları ve danslar.
- Derslerin sonunda öğrencilerin dinlenmelerine ve dış ortama uyum sağlamalarına özen gösterilir.

#### **3.2.4.2. Yedinci ve Sekizinci Sınıf Öğrencilerin Gelişim Dönemi Özellikleri**

12-15 yaş grubu öğrencilerini kapsayan ve ergenlik döneminin başlangıcını ifade eden bu gelişim dönemine puberte(erinlik) dönemi denilmektedir. Cinsiyet açısından bireysel farklılıkların gözlemlendiği ve kişinin cinsiyet özelliklerini kazandığı bu dönem fiziksel gelişim açısından da çok hızlı ve belirgindir (GATA, 2014). Ergenlik dönemine, net çizgilerle ifade edilmemekle birlikte, kızların ortalama 11–13, erkeklerin 13–15 yaşları arasında girdikleri kabul görmektedir (Erden ve Akman, 2006). Fiziksel gelişimin başlamasında ve hızında, cinsiyetler arasında farklılıklar kadar bireysel farklılıklar da etkilidir. Bu dönemdeki öğrencilerde görülen bazı fiziksel değişimleri şu şekilde sıralamak mümkündür:

- Boy ve kilo artışı hızlıdır, Erkeklerde boy uzamasının en çok görüldüğü yaş 12–13 yaşlarıdır. 14 yaşlarına gelindiğinde artış, ortalama 7 cm artar ve son sınırına yaklaşmış olur (Topses, 2004).

- Kız ve erkek çocukların beden yapılarında değişiklikler olmaktadır,
- İç organlarda hızlı gelişmeler olmaktadır,
- Cilt ve saçlarda değişiklikler olmaktadır (Gürkan ve Gökçe, 1999).
- Cinsel olgunlaşma başlamıştır,
- İç salgı bezlerinin faaliyeti artmıştır. Aşırı terleme olur, yüzde ergenlik sivilceleri çıkar,
- Kalp ve dolaşım sistemindeki gelişim normal seyrini sürdürür,
- Kız çocuklarındaki büyüme, erkek çocuklara oranla bir yıl öndedir (Aracı 2004).

Bu yaş dönemi genellikle sağlıklı olarak belirtilirse de, birçok öğrencinin yeme ve uyuma alışkanlıkları zayıftır (Bacanlı, 2005).

Hızlı büyümenin etkisiyle ergende vücut koordinasyonunda yetersizlikler, psiko-motor becerilerde acemilikler gözlenebilir. Anne, baba ve öğretmenler, ergenlik dönemindeki bu özelliğin farkında olarak, ergeni becerisizlikle suçlamamalıdır. Ergenin bu dönemi olumlu atlatabilmesi için enerjisini olumlu bir biçimde kanalize edeceği etkinliklere yönlendirilmelidir. Örneğin spor, müzik, resim gibi, zihin-kas koordinasyonu gerektiren etkinlikleri yapabilmeleri için ergene uygun öğretim-öğrenme ortamları sağlanmalıdır (Senemoğlu, 2002). Zihinsel gelişim açısından 7. - 8. sınıflar ile lise yıllarının soyut işlemler dönemine (12-17 yaş) denk geldiği görülmektedir. Ancak önceden de vurgulandığı gibi, belli bir öğretim kademesine ulaşan öğrencilerin hepsi aynı bilişsel gelişim düzeyinde bulunmamaktadırlar. Bu dönemde öğrenciler, genelleme, tümdengelim, tümevarım gibi zihinsel işlemler yapabilir. Soyut düşünce yetisi geliştiği için, soyut kavramlar kullanılarak, üzerlerinde fikir yürütülür. Bu döneme ulaşan çocuklar düşünce ile oynayabilme becerisini kazanmışlardır. Tartışmalara katılmayı severler, mantık oyunları ile uğraşmaktan hoşlanırlar (Erden ve Akman, 2006). Bu dönemin diğer bir düşünce özelliği de birleştirmeci düşünmedir. Birkaç faktörün birlikte ele alınarak sorunun çözülmesi bu dönemde edinilir. Ayrıca faktörler birbirlerinden bu dönemde soyutlanabilir ve bilimsel sorunlara çözümler aranabilir (Bacanlı, 2005).

Freud, ergenlik dönemini genital dönem olarak adlandırmıştır. Ergenlik yıllarının başlaması ile birlikte başlayan bu dönem genç yetişkinlik yıllarını da içermektedir. Daha önceki evreleri başarı ile atlatarak o dönemlerde kazanılması gereken kişisel özellikleri kişilik yapısına yerleştirebilmiş olmak, bu dönem içinde bireyin kişiliğinin bir yetişkin

kişiliğine doğru gelişebilmesini kolaylaştırır. Bu dönemde aile ile ilişkili çözümlenememiş olan eski karmaşaların tekrar ortaya çıkması muhtemeldir. Gencin bu çatışmaları çözebilmek için yeni girişimler araması bu dönemde yeniden gündeme gelmekte bu da gencin başarılı bir kimlik edinebilmesini kolaylaştırmaktadır. Bu karmaşaların genital dönemde de çözümlenememesi halinde ise gencin olgun bir sevgi ilişkisini gerçekleştirerek, bir yetişkin gibi bağımsız davranışlar sergileyebilmesi güçleşmektedir (Can, 2004). Erikson, ergenlik dönemini insan hayatının en önemli dönemi olarak görmüş ve kuramında oldukça geniş yer vermiştir. Ona göre ergenlik dönemi kişinin kendisine “Ben kimim?” sorusunu sorduğu ve cevap aradığı bir dönemdir. Bu soru, kısmen onun fiziksel ve bilişsel gelişiminden, kısmen de etrafındaki kişilerin ona artık çocuk gibi davranmamalarından ileri gelir. Bedenindeki değişimleri fark eden ergen, “bana ne oluyor?”, “Ben kimim, kim oluyorum?” sorularını sormaya başlar. Ben kimim sorusuna cevap vermeye çalışırken birey kendini çeşitli roller içinde deneyerek karar vermeye çalışacaktır. Bu da özdeşleşme ve taklit mekanizmalarına yol açar. Taklit ise, kişinin ailesi, çevresi veya okulundan veya kitle iletişim araçlarının sunduğu kişileri taklit etmesi anlamına gelir. Kişi bu dönemde başkalarını taklit ederek kendini bulmaya çalışacaktır (Bacanlı, 2005). Bu dönemi başarıyla atlatan kişiler kimlik duygusu edinirken, başarıyla atlatamayanlar rol karmaşasına düşmektedirler. Kimlik arayışı çeşitli şekillerde yaşanır. Kişi bedensel değişimlerin sonucu olarak, akran grubuna yönelerek onlarda da bu değişikliklerin olup olmadığını öğrenmeye çalışır. Bu akran grubuna yönelme, mahremiyet ve güven duygularına önem vermeyi doğurur. Gençlerin ergenlik döneminde yerine getirmesi gereken gelişim ödevleri vardır. Bacanlı'ya (2005) göre bu dönemin öğrencilerinin yapması gereken gelişim ödevleri şunlardır:

- Her iki cins yaşlılarıyla yeni ve daha olgun ilişkilere erişme,
- Erkeksi veya kadınsı sosyal role erişme,
- Bedenini kabul etme ve etkili bir şekilde kullanma,
- Anne, baba ve diğer yetişkinlerden duygusal bağımsızlığa ulaşma,
- Evlilik ve aile hayatına hazırlanma,
- Bir meslek için hazırlanma,
- Bir değerler sistemi ve ahlak sistemi edinme,
- Toplumsal açıdan sorumlu davranışı isteme ve kazanma.

- Öğrencilerin gelişimsel özellikleri onların beklenti ve ihtiyaçlarını belirlemektedir. Akdeniz (1991) ise bu dönemdeki gençlerin ihtiyaçlarını şu şekilde sıralamıştır:
- Aileye bağımlılıktan kurtulmak için bağımsız olma ihtiyacı,
- Karşı cinsle arkadaş olma ihtiyacı,
- Kendi geçimini kazanma ihtiyacı,
- Bir hayat felsefesi ihtiyacı.

Yukarıdaki gelişim özelliklerine uygun olarak Aracı (2004) tarafından önerilen beden eğitimi uygulamaları maddeler halinde aşağıda ki gibi özetlenebilir:

- İyi duruş alışkanlığı kazandırıcı ve omurga arızalarını giderici hareketler yaptırılmalı,
- Bir önceki dönemdeki becerilere ek olarak hafif kuvvet ve dayanıklılık çalışmaları yaptırılmalıdır.
- Halk oyunları, gezi ve izcilik etkinliklerine yer verilmelidir.
- Bilinen hareketler teknik yönden daha da iyileştirilmelidir.
- Yüklenmelerde bireysel gelişim göz önünde bulundurulmalıdır.
- Bu dönemin özellikleri ve bireyler üzerindeki etkileri uygun biçimde açıklanmalıdır.
- Sorumluluk yükleyici görevler verilmeli, başarılarını sergileme imkânı tanınmalıdır.

#### ***3.2.4.3. Lise Öğrencilerinin Gelişim Özellikleri***

Ergenliğin ilk yıllarında boy uzaması oldukça hızlıdır. Cinsel olgunluk tamamlandığında kızlar 15 yaşına dek 2,5 cm, 18 yaşına dek ise 2,25 cm arasında uzayabilir. Erkeklerde 16 yaşından sonra artış azalır. Erkekler yaklaşık 20–22 yaşları arasında yetişkinlik boylarına ulaşırlar (Topses, 2004). Hızlı boy artışının yanında hormonal değişimlerle birlikte vücutta hızlı yağlanmalar meydana gelmektedir. Yağlanmalara bağlı olarak ağırlıkta artışlar görülmekte ve yüzlerde sivilceler oluşmaktadır. Ergenlik döneminde iskelet sisteminde meydana gelen hızlı değişme, hızlı boy artışı, vücudun çeşitli organlarında meydana gelen değişme, ergenlerin vücut koordinasyonunu sağlayamamalarına neden olmaktadır. Bu,

özellikle motor becerilerde kendini göstermektedir (Koç vd., 2001). Ergenlik döneminin sonlarına doğru büyüme hormonlarının miktarı azalmaya başlayarak, yetişkinlikteki düzeylerine gelmektedir. Böylece de biyolojik gelişimdeki hız ergenliğin sonlarına doğru azalarak, durma noktasına ulaşmaktadır (Erden ve Akman, 2006).

Ergenlik, zihinsel gelişim açısından soyut işlemler döneminin başladığı dönem olarak kabul edilir. Piaget'e göre, ergenlerin soyut düşünme yeterliliklerinin ön koşulu nöro-fizyolojik olgunlaşmadır. Beyin hücrelerinin olgunlaşmasının yanında, ergenin yaşantı ya da deney alanının zenginliği, toplumsallaşma süreci ve tüm bunları hem dengeleyen, hem eşgüdümleyen süreçler, bilişsel gelişimin temelini oluştururlar. Ergenliğin son dönemi olarak kabul edilen 17-18 yaşlarında bu süreçlerin olgunlaşma aşamasına girmeleri gerekir (Topses, 2004). Bu dönemde hipotetik koşullara göre düşünebilme yeteneğini de kazanırlar. Örneğin, okullarda münazara yaparken, bulunduğu gruba benimsemediği bir fikri savunma görevi verildiğinde, bu konuda fikir üretip savunabilirler (Senemoğlu, 2002). Bu dönemin başka bir özelliği ise ergenin egosantrizmliği denilen herkesin ona dikkat ettiği gibi bir düşünce biçimi görülür (Bacanlı, 2005). Ben merkezliliği kendini en az iki şekilde gösterir. Birincisi sık rastlanan bir inanç olan "hayalî seyirciler"dir. Ergen diğer insanların düşünce ve tepkilerine aşırı önem verir. Diğer insanların onlarla, kendilerinin kendileri ile ilgilendiği kadar ilgilendiklerini zannederler. Ortaöğretim 9. sınıf düzeyinde bir öğrenci eğer kendini güzel buluyorsa herkesin onun güzelliğiyle ilgilendiğini düşünür. Eğer pek güzel bulmuyorsa herkesin onun çirkinliğiyle ilgilendiğini düşünebilirler (Küçükkaragöz, 2002).

Ortaöğretim çağında Freud'a göre bireyler, kişilik gelişimi olarak genital dönemi yaşamaktadırlar. Genital dönemde bireyin cinsel ilgi odağı, artık kendisi ve ailesi dışındaki bir diğer kişi olmuştur. Bu dönemin kişilik gelişimi Freud'a göre 6-8. sınıf dönemi ile aynı özellikleri göstermektedir (Can, 2004). Ortaöğretim dönemi Erikson'un kimlik-rol karmaşası dönemi içerisinde değerlendirilir. Bu dönemde ki başarısızlık yetişkinlerin rollerini gerçekleştirmedeki güçlüklerle sonuçlanır. Bu dönem içerisindeki en kritik evre 14-16 yaşları arasında geçilen orta ergenlik dönemidir. Orta ergenlik döneminde adolesan ben merkezliyeti yaşar ve ergen başkalarıyla kendisini ilişkilendirmede zorlanır. Çevresinde herkesin kendisi gibi düşünmesi gerektiğine inanır. Ayrıca bu dönemde ben merkezliyetliğin gereği olarak başkalarının bakış açılarını anlamada zorlanır. Son ergenlik dönemine doğru bu özelliklerin olumlu yöne doğru kanalize edilmiş olması beklenir (Özbay, 2004).



Rol karmaşası bu dönemin tehlikesidir. Bu, geçmişteki güçlü kuşkuya dayanıyorsa; örneğin kişinin cinsel kimliğine yönelik kuşkusu gibi açık psikotik ve suç işlemeye götüren ataklar haline gelir. Eğer bu ataklar, doğru tanı konup ele alınırlarsa öteki dönemlere kötü bir etki taşımaz (Erikson, 1984). Ancak, bu dönemi başarıyla atlatan kişiler belirli bir kimlik kazanmaktadırlar. Erikson (1968) “kimlik kazanmayı”, “kimliğe yönelik olumlu bir duyum” olarak tanımlamakta ve Psiko-sosyal olarak, kişinin kendisini iyi hissetmesi ile açıklamaktadır. Başka bir anlatımla kimliğini bulmuş kişinin kendisine, kendi bedenine, nerede olduğuna ve nereye gitmekte olduğuna ilişkin bir güven duygusu vardır ve buna bağlı olarak da kendisini iyi hisseder (Erden ve Akman, 2006). Beden eğitimi ve spor öğretiminin bu döneme özgü yaklaşımları; ergenin kendi bedeninden memnun olmasını sağlamak ve kimlik karmaşası yaşayan gençlere rollerini benimsetecek, kim olduklarından emin olmalarını sağlayacak bir işlevsellik sağlamaktır (Topkaya, 2004). Ortaöğretimde öğretmenler, öğrencilerinin bu sıkıntılı ve bunalımlı dönemlerini başarı ile atlatalmaları için onlara bu konularda rehberlik yapmalıdırlar. Birey, ergenlik döneminde yerine getirmesi gereken gelişim ödevleri vardır. Bu ödevler aşağıda sıralanmıştır (Akdeniz, 1991; Bacanlı, 2005; Binbaşıoğlu, 1990 ve Erden ve Akman, 2006):

- Hızlı değişim gösteren ve oranları değişen organların durumuna, ruhsal bir uyum gösterme,
- Her iki cins yaşlılarıyla yeni ve daha olgun ilişkilere erişme,
- Bir yetişkin kadın ya da erkek sosyal rolünü edinme,
- Yaşlılar dünyasında bir yer edinebilme,
- Bir meslek seçmek ve buna hazırlanma,
- Aileden bağımsızlığını kazanma,
- Yetişkinin toplumsal statüsüne erişme,
- Ailenin gelirlerine yardımcı olmayı öğrenme,
- Evlilik ve aile hayatına hazırlanma,
- Bir meslek için hazırlanma,
- Bir hayat felsefesi oluşturma,
- Toplumsal açıdan sorumlu davranışı isteme ve kazanma.

Harmandar (2004), gençlerin bu dönemdeki ilgi ve ihtiyaçlarını aşağıdaki maddelerle özetlemiştir:

- İyi beslenme ve dinlenmeye gerek duyar.
- Erkekler güçlü, kızlar çekici ve güzel görünme eğilimindedir.
- Kız-erkek karma etkinliklerden hoşlanır.
- Özgür olma ve aile otoritesinden kurtulma çabasındadır.
- Güçlü ve zengin olma çabasındadır.
- Başarısını gösterebileceği fırsatlar verilmelidir.
- Kendine uygun ve tek arkadaş seçmek ister.

Ergenlik; inançların, alışkanlıkların, tutumların, ilgilerin değişebileceği ve aynı zamanda biçimlenebileceği bir dönemdir. Bu nedenle bu öğrencilere sistemli spor yapma alışkanlığı verilmesi gerekmekte, sunulacak beden eğitimi ders programının, öğrenci beklentisi göz önünde bulundurarak çekici etkinlikleri kapsar özellikte olması gerekmektedir (Yıldıran vd., 1996). Yukarıdaki gelişim özelliklerine uygun olarak Aracı (2004) tarafından önerilen beden eğitimi uygulamaları maddeler halinde aşağıda ki gibi özetleyebiliriz:

- Takım oyunları ve yarışmalar düzenlenmelidir.
- Kız- erkek karma oyunlara yer verilmelidir.
- Beceriklilik, hareketlilik, çabukluk ve seviyeye uygun kuvvet ve dayanıklılık alıştırmaları yaptırılmalıdır.
- Halk oyunları, danslar, gezi ve izcilik etkinliklerine yer verilmelidir.
- Spor dallarında tekniğe son verilerek hareketlerde akıcılık sağlanmalıdır.
- İyi duruş alışkanlığı kazandırılmalıdır.
- Yapılan çalışmaların süresi 50-60 dakikayı geçmemelidir.

Farklı cinsiyetteki lise öğrencilerinin beden eğitimi dersinden beklentileri üzerinde yaptıkları araştırmada beden eğitimi dersiyle fiziksel güzellik elde etme, kasların geliştirilmesi, vücudun orantılı görünümü gibi fiziksel görünüme ilişkin amaçların lise öğrencileri için oldukça önemli olduğunu tespit etmişlerdir. Öğrencilerin beden eğitimi dersiyle böyle bir beklenti içinde olması bakımından olumlu, fakat beklentinin yeterince

gerçekleşmemiş olması bakımından da olumsuz bir bulgu olarak kabul edilebilir (Yıldırım vd., 1996). Tamer ve Pulur (2001) beden eğitimi ve spor aktivitelerinde öğrencilerin gelişim durumlarına yönelik dikkat edilecek hususları şu şekilde özetlemiştir:

- Çocukların vücut ölçülerinde çok belirgin olarak görülen farklılıklar nedeniyle, karma (kız-erkek) programlarının uygulandığı ortaokullarda kız ve erkek tarafından hissedilecek utanmaların minimum düzeyde tutulması için program dikkatlice organize edilmelidir. Erkeklerin kısa olmasından dolayı birtakım aktivitelerini (dans-rot vs.) uygulamasında güçlük çekilebilir. Bunun yanında düşük düzeyde organize edilecek yarışmalar, oyunlar, voleybol, badminton gibi aktiviteler daha da uygun olabilir.
- Boy uzunluğunun önemli olduğu aktivitelerde kız ve erkek çocukların gruplar içerisinde dengeli dağılımı sağlanmalıdır.
- Aşırı derecede fazla ve düşük kilolu çocuklar yorgunluk, utangaçlık veya çekingenlik gibi nedenlerle aktivitelere katılmamak için sürekli mazeret belirtirler. Söz konusu kişisel problemlere samimi, anlayışlı yaklaşım öğrencilerin bu tür problemleri aşmak için ilgisini çekecek ve motive edecektir.
- Ergenlik sonrası düşünme kapasitesinin gelişmesine neden olan sinir sistemindeki gelişmelerle birlikte beden eğitimi programı, strateji ve kural öğretimi ve konuyla ilgili fikirlerin oluşturulmasında üst düzeyde hazırlanabilir.
- Genç insanlarda genelde sağlık problemi olmasa da öğrencilerde ortaya çıkan fiziksel yetersizlikler dikkate alınmalıdır. Bunlardan en sık görüleni; görme, işitme, şişmanlık, alerji, ortopedik problemler ve bozukluklardır. Beden eğitimi öğretmeni özellikle öğrencilerde görülebilecek postür bozukluklarının önlenmesinde ve giderilmesinde gerekli tedbirleri almalı ve öğrencileri doğru yönlendirme yapması gerekmektedir.
- Öğrencilerin ruhsal gelişimlerinde önemli yeri olan başarı hissini tatmini için beden eğitimi derslerinde başarılı olmada güçlük çeken öğrenciler için beden eğitimi öğretmenleri, onların bazı aktivite veya spor dallarında başarıyı tadabilmelerini sağlayabilmek amacıyla çeşitli programlar sunmalıdır.
- Öğretmen ders anlatırken ya da açıklamalar yaparken zihinsel becerilerdeki farklılıklardan emin olmalı ve bu farklılıkları dikkate almalıdır. Özellikle lise

yıllarında sunulan konular muhakeme etme ve yargılama gücü gerektirmelidir. Strateji ve oyun kavramı öğretim programının bir parçası olmalı, böylece öğrencilerin beden eğitimi aktivitelerinin bu yönünü daha iyi anlayabilmeleri sağlanmalıdır.

### **3.2.5. Ahlak**

Ahlak, iyiyi kötüden ayırt etmeyi amaçlayan ve belirli yaptırım gücü olan kuralların tümüdür. Ahlak, kültürel değerler ve ideallerle ilgili doğru ve yanlışları ve bunlara uygun olarak nasıl davranılması gerektiğini belirler. Ahlak geniş tabanlı ve nasıl davranılması gerektiğine ilişkin yazılı olmayan standartları içerir. Ahlak kavramına değişik açılardan bakıldığında, çeşitli gruplarda geçerli olan değer yargılarının değişik nitelikler taşıdığı, hatta aynı gruplar içinde de bu değer yargılarının değiştiği görülmektedir. Değişen zaman ve koşullara bağlı olarak, eskiden yasaklanmış davranışlar, zaman içinde teşvik edilen davranışlara dönüşebilmektedir (Aydın, 2002).

Güngör'e göre ahlak; doğruyla yanlışın farkına varmak, buna göre hareket etmek, erdemli davranışlarla onur duygusunu yaşamak ve insanın, davranışları için suçluluk veya utanç duyma yeteneği anlamlarına gelmektedir. Ahlaki davranışın en ayırt edici özelliği, insanların davranış ve düşüncelerinin iyi ve kötü hükümler çerçevesinde ele alınmasıdır (İz, 2009).

Ahlak iyi ve doğru davranışları içeren, insanların uymakla sorumlu oldukları davranışlar ve kurallardır. Hangi davranışın doğru olup olmadığı konusunda kişiden kişiye ve toplumdaki topluma değişen yargılar vardır. Herkesin kendine göre belirlediği bir ahlak anlayışı olduğu gibi, ahlaklı davranış anlayışı tarihin çeşitli dönemlerinde ele alınmış ve değerlendirilmiştir. Ahlakla ilgili genel bir yargının, iyi ve kötünün ne olduğu konusunda herkesin ortak bir görüşü olmamasına rağmen, ahlak ilkelerinin değişmeyen mutlak değerler olduğu anlayışı da kabul görülmektedir (Topbaşı, 2006).

Ahlaki gelişim bireylerin, belirli davranışları doğru ya da yanlış olarak değerlendirmelerini sağlayan ve kendi eylemlerini yönetmelerini sağlayan ilkeleri kazanmaları sürecidir (Onur, 2007). Ahlaki gelişim süreci toplum içerisinde nasıl davranılması gerektiğinin farkında olmadır. Ahlaki gelişimin amacı, doğru yanlış, vicdan, eşitlik gibi evrensel ilkeler doğrultusunda kişinin kendi ahlaki ilkelerini ve doğrularını geliştirmesidir (Marçıl, 2012).

Ahlak gelişimi ile ilgili gerek eğitim alanında gerekse psikoloji alanında çeşitli bilimsel araştırmalar bulunmaktadır. Ahlaki gelişim ile ilgili kuramcılarının görüşleri genel olarak üç başlık altında incelenmiştir. Bunlar: psikanalitik yaklaşım, davranışçı ve sosyal öğrenme yaklaşımları ve bilişsel yaklaşımdır.

### **3.2.5.1. Psikanalitik Yaklaşım**

Kuramla ilgili ilk görüşleri Sigmund Freud'un yaptığı psikanalitik yaklaşım içerisinde Ericson, Sullivan gibi Freud'u takip eden ama daha sonraları önemli ölçüde farklı görüşleri savunan birçok isim yer almaktadır. Çocuğun sosyalleşmesi süreci içerisinde ancak yetişkinlerin müdahalesiyle doğruyu bulabileceklerini ileri sürmektedir. Freud, oluşturduğu yapısal kuramında kişilik ve ahlak gelişimini id, ego ve süper ego ilişkilerindeki denge kavramıyla açıklamaktadır. Kişiliği oluşturan bu üç yapı birbirleriyle daima etkileşim halindedir ve sağlıklı bir kişilik gelişimi bu üç yapının ilişkilerinin dengeli olmasına bağlıdır. Psikanalitik kuramda ahlak gelişimi, suçluluk, utanç ve aşağılık duyguları aracılığıyla cinsel ve saldırgan dürtülerin süper ego ile kontrol edilmesiyle gerçekleşmektedir (Çiftçi, 2008).

Freud'a göre çocuk, kendisine model edindiği kişiler aracılığıyla ahlakı öğrenir. Erkek çocuk için esas model baba, kız çocuk için ise annedir. Böylece ahlakın temeli bir cinsiyet özdeşleşmesinden ibarettir, çocuklar kendi cinsiyetle kendisini özdeşleştirdiği zaman kimin ahlakını model alacağını da öğrenmiş olur. Çocuk böylece anne ve babasının uyduğu kurallara tabi olmaktadır. Bu kurallara aykırı davrandığı takdirde kendi kendini cezalandırmasını öğrenir. Bu ceza daha önce anne ve babası tarafından verilmekteydi; kendi kendini cezalandırmak ise vicdanın devreye girdiğinin bir işaretidir (Çitemel, 2010).

Freud'un ahlaki gelişim kuramı ego ve süper ego ile ilişkilidir. Süper ego kuramda vicdani yönü temsil etmekte ve ahlaki gelişimle paralellik göstermektedir. Süper ego insanı ahlaka, toplum kurallarına ve beklentilerine uygun davranışlar yapmaya zorlar, uygunsuz davranışlardan ise uzak tutmaya çalışır (Ersoy, 1997).

Freud bu kuramda, kişilik ve ahlak gelişiminin temellerinin ilk beş yılda atıldığını ve altı yaşından sonra kuramsal bakımdan önemli başka bir gelişmenin olmadığını vurgulamıştır. Freud, ahlak ve ahlak ile ilgili yargıların süper egonun gelişmesiyle oluştuğunu ileri sürmüştür (Topbaşı, 2006). Freud, ahlaki gelişimin süper egoyla ilişkili olduğunu düşünmüştür.

Psikanalitik kavramlar doğrultusunda ahlak gelişimi açıklayan bir diğer kuramcı da Erik Erikson'dur. Erikson, insan egosunun incelenmesine üç temel katkıda bulunmuştur. Bunlardan birincisi, Freud'un kuramındaki psikoseksüel gelişim evreleriyle paralel, ego gelişiminin psiko-sosyal evreleri olduğunu ileri sürmesidir. Ona göre psiko-sosyal gelişim evreleri içinde birey kendisine ve sosyal dünyasına karşı yeni temel yönelimler geliştirmek zorundaydı. İkincisi, kişilik gelişiminin ergenlikle birlikte bitmediğini aksine bütün yaşam döngüsü boyunca sürdüğü görüşüdür. Üçüncü katkısı ise, evrelerin olumlu ve olumsuz yönlerinin bulunduğunu ileri sürmesidir (Çitemel, 2010).

### **3.2.5.2. Davranışçı ve Sosyal Yaklaşımlar**

Sosyal öğrenme kuramında, çocuğun, ahlak gelişimini etkileyen kültürel normların, doğru veya yanlış değerler olarak içselleştirilmesi önemlidir. Bu yaklaşımda, değerler kişiye göre değişir ve bireyin doğduğu, büyüdüğü, yetiştiği kültürle ilgilidir. Bu yaklaşım, anne babanın sahip olduğu değerlerin aktarılmasıyla içselleştirilmesi sonucu ahlaklılığa ulaşıldığını savunur. Borman ve diğerleri (1993), ebeveynlerin ahlaki özelliklerinin, ergenlerin ahlaki özelliklerini önemli ölçüde tahmin ettiklerini ifade etmişlerdir.

Gözlem, taklit ve model almanın önemini vurgulandığı sosyal öğrenme kuramında, pekiştirme süreçleri ve durumsal çevreci değişkenlerin çözümlenmesi de öğrenme üzerinde etkilidir. Çocuklar, davranışlarına yön veren duygusal, zihinsel ve psikomotor yeterlilik ve özelliklerin çoğunu, yetişkinleri ve ebeveynlerini gözlemleyerek kazanırlar. Çocuk sevgi ve saygı gözlemliyorsa ve bunları taklit ederek pekiştiriliyorsa bu davranışları öğrenir. Şiddet ve saldırganlık gözlemliyorsa bu davranışları taklit etmeye başlar (Parlak, 2011).

### **3.2.5.3. Bilişsel Yaklaşım**

Ahlak gelişimi bilişsel açıdan ele alan kuramcılar ahlak gelişimini, farklılıklarla birbirini izleyen evreler olarak kabul etmişlerdir. Bu kuramlar, ahlak gelişimini bireyin bilişsel gelişimi ile birlikte ele alır. Dolayısıyla, ahlak gelişimi konusundaki çalışmalarda, bireyin zekâsı, yaratıcılığı, düşünme ve problem çözme becerisi gibi bilişsel süreçlerinin de incelenmesi gerekmektedir. Çünkü çocuğun sosyal çevre ile etkileşimi sonucu ahlaki yargı doğar ve bilişsel unsurları da yoğun bir şekilde içerir (Çırak, 2006).

#### **3.2.5.4. John Dewey'in Ahlak Gelişimi Kuramı**

Ahlaki gelişimi zihinsel gelişim ile birlikte ele alan ilk kuramcı ve işlevselcilik yaklaşımının öncülerinden olan Dewey'e göre insan davranışı yapay, bilimsel bir yapı olarak incelenmemeli, organizmanın çevreye uyum sağlama sürecindeki önemi açısından ele alınmalıdır (Yıldız, 2007). Dewey, ahlaki yargı gelişiminde üç dönem olduğunu belirtmiştir:

##### **3.2.5.4.1. Ahlak ve Gelenek Öncesi Düzey**

Biyolojik ve sosyal dürtülerle güdülenen ahlaki davranışları içeren dönemdir.

##### **3.2.5.4.2. Geleneksel Düzey**

Bireyin, içinde bulunduğu grubun değerlerini benimsediği dönemdir.

##### **3.2.5.4.3. Özerk Düzey**

Bireyin davranışlarının, kendi akıl yürütmesi ve karar vermesi ile oluştuğu, bireyin içinde bulunduğu grubun standartlarını eleştirdiği dönemdir (Marçıl, 2012).

#### **3.2.5.5. Piaget'in Ahlaki Gelişim Kuramı**

Piaget'e göre zekâ; çevreyle uyum sağlama süreci iken bilişsel gelişim süreci yaşadığımız çevreyi keşfetme yolunda yeni bir uyum ve denge sürecidir. Bu denge sürecinde de önemli olan hiçbir kesintiye uğranılmamasıdır. Çevre ile ilişkinin kalitesi ve özümleme süreci uyum kurma süreçleriyle gerçekleşmektedir. Sürekli yaşanan tekrarlar gittikçe daha kusursuz bir yapının inşasına yardımcı olmaktadır (Senemoğlu, 2005). Piaget Ahlaki Yargı Gelişimini, bağımlı ahlak dönemi ve bağımsız ahlaki dönemi olmak üzere iki dönem olarak incelemiştir.

##### **3.2.5.5.1. Bağımlı (Heteronomi) Ahlak Dönemi**

Bağımlı ahlak dönemi 4-8 yaş arasında işlem öncesi ve somut işlemler dönemini içermektedir. Bu yaşlardaki çocuklar, yalan söylememek, hırsızlık etmemek gibi emirleri vicdanen hissetmezler ancak bunları bir görev olarak algılar ve yerine getirirler (Aydın,

2003). Okul öncesi çağındaki çocuklar bir olayın doğruluğunu veya yanlışlığını olaydaki eylemin sonucuna göre değerlendirirler (Onur, 2007).

#### *3.2.5.5.2. Bağımsız (Autonomi) Ahlak Dönemi*

Bağımsız ahlak dönemi, ortalama 8-12 yaşları arasını içermesine rağmen, 11-12 yaşları arasındaki çocukları daha çok kapsamaktadır. Bu dönemde çocuk, kendini başkasının yerine koyarak empati yeteneğinin gelişmiş olduğunu hissettirir (Şengün, 2006). Bu yaşlarda çocuklar, Piaget'in bilişsel gelişim dönemlerinden soyut işlemler dönemine doğru ilerlemeye başlamıştır (Güngör, 1981).

Piaget'e göre olgunlaşmaya bağlı olarak çocukların daha oturaklı adalet değerlerine sahip olmaya başladıklarını gözlemlemiştir. Artık çocuk karşısındaki bireyi yargılarken, kişinin içinde bulunduğu durumları göz önüne almaktadır. Kurallarını oluştururken de kendi vicdani değer yargılarını içselleştirmektedir (Şengün, 2006).

#### *3.2.5.6. Kohlberg'in Ahlak Gelişimi Kuramı*

Kohlberg'in ahlak gelişimi kuramında Piaget'in kuramının izlerini görmek mümkündür. Kohlberg de Piaget gibi çocuk ve yetişkinlerin, belirli durumlar karşısında davranışlarını yöneten kuralları nasıl tanımladıklarını incelemiştir. Ancak Kohlberg araştırmasını Piaget'in çocukları oyunlarında gözlerken yaptığı gibi değil de çocuklara ahlaki ikilemleri kapsayan belirli durumlar vererek onlara bu durumlarda nasıl tepkide bulunacaklarını sorarak yürütmüştür (Senemoğlu, 2005).

Kohlberg'in ahlaki gelişim teorisinde, bilinçli ahlaki kararlar bulunmakta ve bu kararlar önemsenmektedir. Ahlakın ilişkili olduğu 3 kavram vardır: Motivasyon, yargı ve davranış ya da eylem. Psikanalitik merkezli teoriler motivasyon üzerinde dururlarken, davranışçı öğrenme teorisyenleri davranışı ele alırlar. Kohlberg'in teorisi, felsefi ve günlük ahlak anlayışının temelinde bulunan ahlaki yargı problemlerini kapsar (Çiftçi, 2008).

Kohlberg, ahlaki düşüncenin üç ayrı düzeyde ve bu düzeylerin altı evresinde oluştuğunu belirtir. Her bir düzey kendisinden önce ve sonraki ile bağlantılıdır. Bu evreler belli bir sıra içerisinde oluşurlar ve bir sonraki evrenin, bir öncekinden nitelik olarak farklı olduğunu ileri sürer. Kohlberg'e göre her bir düzey, çocuk bir sonraki düzeye ilerlemeden önce başlamalı ve özümsemelidir (Aydın, 2003).



Kohlberg, ahlaki yargı ve davranışın hem nedensel olarak hem de kavramsal olarak karşılıklı ilişki içinde olduğuna ve bu ahlaki birlikteliğin de benliğin bilişsel yöneticisi olduğuna inanmıştır (İz, 2009).

Kohlberg'in ahlak yaklaşımı, aşağıdaki bazı niteliksel özellikleri göstermektedir:

Gelişim, herhangi bir evrede sona erebilmektedir. Kohlberg, mahkûmların çoğunlukla ikinci evrede kaldıklarını, yetişkinlerin ise çoğunluğunun dördüncü evrede oldukları, ancak bazılarının beşinci ve altıncı evreye doğru geliştiklerini gözlemiştir.

Gelişim evreleri adım adım birbirini takip eder. Örneğin, ikinci evrenin egoist bireyi, dördüncü evreye atlayamaz. Birey, yavaş yavaş ikinci evrenin egoizminden kurtularak, üçüncü evrede aile ve akran gibi küçük gruplara yönelir, daha sonra dördüncü evreye geçer.

Bireyin ahlaki yargı ve davranışı bazen bir üst ya da alt evreye yoğunlaşmakla birlikte, baskın olarak bir evrede yoğunlaşmaktadır.

Birey, baskın olduğu evre düşüncesinden bir üst düşünceye yöneltilebilir, ancak bir alt evre düşüncesine yöneltilmesi söz konusu değildir. Örneğin, ikinci evrenin egoist bireyi, cezalandırma korkusunun temel olduğu bir alt evreye yöneltilemez, ancak aile, akranlar gibi gruplara bağlılık olan bir üst evreye yöneltilebilir.

Yaş, her zaman gelişimin bir göstergesi değildir. Çünkü bazı gençler ahlaki yargılamada, yetişkinlerden daha yüksek evrelere ulaşabilirler.

Bilişsel gelişim, ahlaki gelişim için gerekli ancak yeterli değildir. Buna örnek olarak 12 yaşından küçük çocukların, ahlaki gelişimin üst evrelerine çıkamamaları verilebilir. Bunun nedeni bu evrelerin, soyut bilişsel yetenekler, özellikle soyut muhakeme yeteneği gerektirmesinden kaynaklanmaktadır (Temel, 1991).

Kohlberg kuramında ahlaki gelişimi gelenek öncesi, geleneksel ve gelenek sonrası olmak üzere üç düzey ve altı evrede incelemiştir. Her bir ahlaki düzey ve evre, farklı sosyal bakış açıları içerir. Farklı ahlaki düzey ve evredeki insanlar, ahlaki ikilemlerle karşılaştıklarında hangi davranış biçiminin doğru olduğu ve neden doğru olduğu konusunda farklı bakış açılarına sahiptirler. Kohlberg'in kuramındaki her düzey kendi içinde iki evreye ayrılmaktadır. Her düzeydeki ikinci evre, birinci evreye göre bir üst basamağı ve gelişmiş bir bakış açısını yansıtmaktadır (Gültekin, 2008).

Kohlberg'in, yaptığı araştırmalardan elde ettiği bulgulara dayalı olarak oluşturduğu ahlaki gelişim teorisi düzeyleri ve evreleri aşağıda açıklanmıştır (Acuner, 2004).

#### *3.2.5.6.1. Birinci Düzey: Gelenek  ncesi Düzey*

Birinci ve ikinci evreyi de kapsayan bu düzeyde çocuklar, toplumsal kurallara ve kültürel değerlere açıktırlar. Bu dönemde ocuk; doğru-yanlış, iyi-kötü davranışı onaylayan kişinin fiziksel gücüne veya davranışla ilgili ödül-ceza ilişkisinin sonucuna göre değerlendirmektedir.

##### *3.2.5.6.1.1. Birinci Evre: İtaat ve Ceza Eğilimi*

Bu evrede davranışın iyi ya da kötü olarak nitelendirilmesi, davranışın sonucuna ve bu davranışa yüklenen anlama bakılmaksızın otoritenin o davranışla ilgili ceza veya ödül davranışı gözlenmesiyle gerçekleşir. ocuk tarafından davranışa yüklenen değer anlaşılmadığından, davranışı sürdürmek veya terk etmek yetişkinin onayına bağlıdır. Hangi davranışların yapılacağı, cezadan kaçınma esasına göre belirlenir. Bu bağlamda korku, çocuğun değerlerini şekillendirir. Bu dönemde çocuğa, uyması gereken kurallara neden uyması gerektiğini aıklanmaktansa sadece kurallara uyması gerektiği ile ilgili mesajların ceza sembolü kullanılarak verilmesi daha etkilidir (Acuner, 2004).

Bu evrede birey benmerkezci olup, kendisini dünyanın merkezine koyar. İy  davranışın anlamı, bireyin istediği ve hoşuna giden davranıştır. Başkalarının da ilgileri ve ihtiyaçları olabileceğini d şunmez. Onların ihtiyaçlarını pek önemsemez. Bu evredeki biri için önemli olan, başının derde girmemesidir. “Yapmamalıyım, çünkü cezalandırılmak istemiyorum” (İz, 2009).

Bu evrede otoriteye, sorgusuz sualsiz zorunlu bir itaat gösterilmektedir. Doğruya ulaşma nedeni sorulduğunda cezadan kaçma ya da otoritenin gücüyle ilgili yanıtlar verilmektedir. Kurallar, otorite tarafından konulmuştur ve bu yüzden kutsal ve dokunulmazdır (ifti, 2003).

### 3.2.5.6.1.2. İkinci Evre: Bireycilik ve Çıkarıcı Amaçlar Eğilimi

Bu evrede birey, çıkarlarını ön plana alarak, kendi ihtiyaçlarını ve ilgilerini tatmin eder. İnsan ilişkilerinde çikara dayalı alışveriş söz konusudur. Bu aşamada belirgin düşünce eşitlik olduğu için, iyilik ya da kötülüklerin karşılıklı eşit paylaşımı ahlak anlayışının temelini oluşturmaktadır. Doğru olan, kurallara gereksinimleri karşıladıkları sürece uymak, ihtiyaca dayalı adil anlaşmalar yapmaktır (Temel, 1991).

Bu evrede çocuk, otoritenin de hata yapabileceğini somut olarak kavramaya başlamaktadır. Böylece, otoritenin daha önce düşündüğü gibi güçlü olmadığını anlamaya başladığında, topluma karşı yeni bir bakış açısı kazanır ve yavaş yavaş kendini diğer insanların yerine koymaya başlar, benmerkezcilikten uzaklaşır. Herkesin kendine özgü çıkarların peşinde olduğunu ve bu farklı çıkarların çelişki yarattığını, bu nedenle de doğrunun ve adaletin göreliliğini fark etmeye başlamaktadır. Ancak, bu evrede düşünce hala somut düzeydedir, birey için doğru olan davranış, o kişiye haz veren davranıştır (Çırak, 2006). Bu dönemlerde kurallara uymayı cezalandırma korkusu değil, ödüllendirme ümidi teşvik etmektedir (Temel, 1991). Herkesin ön planda tuttuğunun kendi çıkarları olduğu ve bunların çatıştığının böylece doğrunun göreceli olduğunun farkında olma dönemidir (Onur, 2007).

### 3.2.5.6.2. İkinci Düzey: Geleneksel Düzey

Bu düzeyde, gelenek öncesi düzeyin bencil bakış açısının yerini, ailenin, grubun ve toplumun bireyden beklediği davranışların, kişinin kendi davranışları kadar değerli ve önemli olduğu görüşü alır. Bu düzeyde birey davranışlarını grubun beklentilerini yerine getirmeye göre değerlendirme eğilimindedir ve gruba değer verme ve ait olmayı içeren gerçek sosyalleşme oluşmaktadır. Bu düzeye geçişte en önemli bilişsel ayırt edici özellik olarak, rol alma ve empati kurma becerilerindeki gelişmedir. Bu becerilerin gelişmesine paralel olarak birey, davranışla ilgili karar verebilmede bazı sosyal sistemlerin gerekli olduğunu düşünmekte ve bunlara ihtiyaç duymaktadır (Acuner, 2004).

### 3.2.5.6.2.1. Üçüncü Evre: İyi Çocuk ya da Kişiler Arası Uyum Eğilimi

Bu evrede iyi davranış; başkalarına yardım etmek, beklentiler ve kurallar doğrultusunda hareket etmektir. Akran gruplarıyla iş birliği gözlenir. Bu evrede çocuk, kahramanlara ve sevilen kişilere hayranlık duymaktadır. Davranışlarda takdir ve onaylanma bekleyen çocuk, bu takdir ve onaylanmayı anne-babadan veya yakın çevreden bulamadığında akran gruplarına yönelmekte ve bu da her zaman toplumun ve ailenin onayladığı gruplar olmamaktadır. Toplumda geçerli olan davranış normlarına uymanın ön plana alındığı gözlenirken, birey ilk kez davranışlarında niyeti göz önünde bulundurur. Bu durum benmerkezciliğin azalması, empatinin gelişmeye başlaması ile açıklanmaktadır. Birey, fiziksel hazdan sosyal onay yolu ile psikolojik hazza doğru geçmektedir. Otoriteye bağımlılık hala sürmekte olduğundan, iyi davranışın neler olduğunu gösteren kalıpsal davranış beklentileri bulunmaktadır. Birey, kendinden beklenen rolleri yerine getirme eğiliminde olduğundan, bazen beklenen rollerle istenilen davranışlar arasından çatışma çıkabilmektedir. Böylesi durumlarda uygun bilişsel çözüm veya bireysel muhakeme devreye girerek duruma uygun bir kural bulmaktadır. Bu aşamada toplumun bütün insanları idare eden ahlaki yasalar olduğuna ilişkin soyut kavramlar gelişmektedir. Toplumun, değerleri ve amaçları açısından çatışan gruplardan oluştuğunun farkına varan birey, insanlara güvensizlikten ve grupların çatışmasından dolayı bir dengesizliğin içine girebilmektedir. Bu çatışmanın çözümlenebilmesi için bireyin, herkesin haklarını koruyan kural ve yasaların olduğu sosyal bir düzenin var olduğu anlayışını kabul etmesi gerekmektedir (Acuner, 2004).

### 3.2.5.6.2.2. Dördüncü Evre: Toplumsal Yasa ve Düzen Eğilimi

Bu evrede tek başına iyi niyetin yeterli olmadığı, yasalara uymanın bir sorumluluk olduğu düşüncesi baskındır. Toplumsal düzenin sürmesi için yasalara mutlak surette uyulmalıdır. Kanunların korunması, bağlı olunan kurum, grup veya topluma katkıda bulunmak ve başkalarının beklentilerine saygı duymak gerekli ve önemlidir. Bu yönde davranmanın gerekçesi, bir bütün olarak toplumun sürekliliğini sağlamak, herkes yaparsa benim yapmam için sebep yok mantığı ile sistemden doğabilecek bozulmalardan sakınmak ve toplumun öngördüğü sorumlulukları yerine getirebilmek için kendini vicdanen sorumlu hissetmektir (Seydoğulları, 2008).

### 3.2.5.6.3. Üçüncü Düzey: Gelenek Sonrası Düzey

Bu düzeydeki kişiler iki nokta üzerinde durmaktadır. İlki yaşam ve özgürlük gibi temel hakların korunmasına yöneliktir. İkincisi ise bu temel haklara bir müdahale olduğunda demokratik yollarla hakların yeniden kazanılmasıyla ilgilidir (Ersoy, 1997). Bu evrede doğru ve yanlış, toplumsal düzeninin yasa ve kuralları ile değil, kişinin kendi vicdanıyla geliştirdiği ahlaki ilkelerle açıklanmaktadır (İz, 2009). Bu düzeyde birey, ahlaki otonomiye geliştirir ve diğerlerinin haklarına saldırmaktan kaçınmaktadır. Bireylerin özgürlüğünün garantisi toplumsal kurallar, hukuk ve düzendir. Birey dördüncü basamaktaki gibi hukuk ve düzenin bir hizmet edeni değil, hukuk ve düzeni kendi özgürlüğüne hizmet eden, kendisinin de özgür iradesi ile inandığı sorumluluk hissettiği toplumsal bir anlaşma olarak görmektedir (Çiftçi, 2008).

#### 3.2.5.6.3.1. Beşinci Evre: Sosyal Sözleşme, Yararlılık ve Bireyin Haklar Eğilimi

Bu evrede doğru, genel olarak haklar ve toplumun üzerinde bütünleştiği standartlar olarak değerlendirilir. Değer ve görüşlerin kişiye özgü olduğu bilinciyle hareket eden birey, toplumdaki yasaların ve sosyalleşmenin ürünü olduğunun farkındalığı ile kanunların demokratik olarak değiştirilebileceği ilkesini benimserken, kanunların toplumsal düzeni korumak, temel yaşama ve özgürlük haklarını güvence altına almak için var oldukları görüşünü benimsemektedir (Acuner, 2004).

Toplumsal faydanın veya bireysel hakların ön planda tutulduğu bu evrede, çoğunluğun hakları değerlidir. Toplumsal kuralların, sistem ve düzen karşısında, bireysel hakların ve özgürlüğün azami garantisini sağladığı için önemli olduğu düşünülmektedir. Kanunlara sıkı sıkıya bağlılık yerine, kamu yararını göz önünde bulunduran yasa ve yükümlülüklerle ilgi vardır (Yıldız, 2007).

#### 3.2.5.6.3.2. Altıncı Evre: Evrensel Ahlak İlkeleri Eğilimi

Bu evre, ahlak gelişiminde çıkılabilecek en üst düzeydir ve ahlaki yargı, evrensel ahlaki ilkelere dayanır. Kişi, eşitlik, adalet, insan hakları gibi evrensel kavramlara dayalı olarak kendi ahlak ilkelerini kendisi oluşturur. Kohlberg'in ortaya koyduğu bu evre çok tartışılmış

ve bu düzeyin çok az insanda gözlemlendiğini ileri sürmüştür. Örneğin, Hz. Muhammed (sav), Gandhi gibi peygamber ve düşünürler ancak bu evreye ulaşmışlardır (Aydın, 2003).

Kohlberg ahlaki akıl yürütmenin gelişimini kolaylaştıran üç tümevarım yöntemi tanımlamaktadır. Bunlardan biri rol alma için fırsattır. Genel olarak, bir bireyin toplumsal gruba ya da kültüre katılımı ne kadar çoksa rol alma fırsatları da o kadar fazla olacaktır; rol alma kişinin kendisini bilinçli olarak bir başkasının yerine koyması demektir. Fakat rol alma yeteneği kendi başına ahlaki düşünmede ilerlemeyi sağlamaz, çünkü kişi başkalarını anlamayı özgeci amaçlar için olduğu kadar kişisel amaçlar için de kullanabilir. Kohlberg, bir çocuğun çevresine ahlaki atmosferi açısından dikkatle bakılması gerektiğini belirtmektedir. Örneğin, çocuk esirgeme yurtları ve ceza evleri, yetimlere ve cezalıları daha yüksek bir gelişim düzeyinden öğrenebilecekleri ya da gözlemleyebilecekleri bir çevre sağlayamaz. Çünkü bu kurumlar 1. ya da 2. evrede işlev görürler (İz, 2009'dan aktarılmıştır). Dolayısıyla, şunu sorabiliriz: "Bir çocuğun sürekli yaşamını sürdürdüğü evi hangi ahlak gelişimi evresindedir? Okulu? Sınıfı?" Kohlberg, çocukların ahlaki akıl yürütmelerinde çelişiklere yol açan durumlarla karşılaşmanın ahlaki akıl yürütme yeteneğinde ilerlemeler sağlayabileceğini vurgulamaktadır. Dolayısıyla çocuklar bilişsel-ahlaki çatışma deneyimi ile karşılaştırılmalıdır. Değerler ve ahlaki sorunlar hakkında tartışılan bir evde anne babalar çocukların ahlaki gelişimine en büyük katkıyı yapmaktadırlar (Onur, 2007).

Kohlberg'e göre ahlak, gelişim süreci değişmez ve evrenseldir. Ahlaki gelişimde evreleri atlama söz konusu değildir. Kişiler evreleri hızlı ya da yavaş geçebilir ancak evreler her zaman hiyerarşik bir sırayla ilerlemektedir (Parlak, 2011).

### **3.3. Empati**

#### **3.3.1. Empatinin Tanımı ve Tarihçesi**

Empati terimi ilk olarak Alman psikolog Theodor Lipps (1897) tarafından "einfühlung" adı altında psikolojiye kazandırılmıştır. Kendinizi nesnelere özdeşleştirme ve onların yerine koyabilme ifadesiyle empatiyi şöyle tanımlamıştır ; "Bir sanat eserini anlamak için kendini o eserin içinde hissetmek gerekir".

Fakat günümüze ışık tutan bilgilerin kaynağı Carl Rogers'ın empati üzerine yaptığı çalışmalardır. Rogers'a (1983) göre empati; "Bir kişinin belli bir duruma ilişkin olarak,

karşısındaki kişinin duygu ve düşüncelerini doğru olarak anlaması, onun hissettiklerini hissetmesi ve bu durumu ona iletmesi sürecidir.

Barett-Lennard (1981) empati kurma becerisini üç adımda ele almıştır (Dökmen, 1988'den aktarılmıştır).

- 1) Her insanın yaşam sürecine, çevresel faktörlerine, eğitimine, ailesine göre algılama biçimi farklılık gösterebilir. Empati kuracak kişi bu durumların etkisinden sıyrılıp karşısındaki kişinin fenomolojik alanına girmesi gerekmektedir. Onun yerine geçip, onun giyindiği sosyal statüyü, bulunduğu durumu, bakış açısını giyinip bir süreliğine onun gibi düşünebilmelidir. Fakat bu durum empati kurulacak kişiye benzemek olarak algılanmamalıdır.
- 2) Empati kurmak için sadece duygu veya düşüncelerini anlamak yeterli gelmeyecektir. Duygusal ve bilişsel olarak adlandırılan iki empatik bileşen vardır. Karşımızdaki kişinin hislerini hissetmeye duygusal, düşündüklerini onun rolüne girerek anlamaya bilişsel empati denir.
- 3) İlk olarak empati kurulacak kişinin gözleri ile baktığımız olaylara ikinci olarak duygusal ve bilişsel yaklaştık fakat onu doğru olarak anladığımızı ifade edemezsek empati kurmuş olamayız. Burada da doğru iletişim kurmak önem kazanmaktadır. Gerek bir söz gerekse samimi bir dokunuş ile onun duygularını anladığımız geribildiriminde bulunmak empatinin üçüncü ve en önemli adımlarından biridir.

Bireyin, karşısındaki kişinin duygularını anlaması, kendini onun yerine koyabilmesi olarak tanımlanabilir. Empati insanlarda bebeklik sürecinden itibaren kazanılan fakat aile ve yaşanılan ortam, eğitim süreçleri ile birlikte, artan veya azalan bir yetidir. Empati becerisini kazanmak bireyler arasında yaşanan iletişim sorunlarını da en aza indirebilir. Günlük yaşamda kişilerarası iletişimin kaçınılmaz olması, empatinin önemini arttırmaktadır (Alpay, 2009).

Empati kurma sürecinde yapılabilecek en önemli davranış karşımızdakini dinlemek, geçmişten ders alabilmek ve karşımızda ki bireyle aramıza saygı çerçevesinde bir sınır oluşturabilmekten geçmektedir.

Saygılı olmak, erdemli insanların taşınması gereken temel özelliklerden biridir. Saygı, insanın kendi kişiliği ile başkalarının kişiliğinin arasındaki sınırı bilip o sınırı aşmaması, kendi aleyhine dahi olsa başkalarının hakkına, hukukuna özen göstermesidir (Türk, 2009).

### 3.3.2. Empatinin Kuramsal Açıklaması

Empatinin kuramsal açıklaması iki alt başlık altında ele alınacaktır.

#### 3.3.2.1. Ben Merkezilik ve Empati

“Ben ne zaman arabayı yıkatsam yağmur yağar” ya da “Ben istersem kesin olmaz” gibi cümleleri kuran insanlar benmerkezci düşünce için iyi birer örnek olabilir. Bu söylemleri açarsak; psikolojide dünyanın kendi eksenini etrafında döndüğünü düşünen olumlu veya olumsuz her türlü olayın kendisinin varoluşu ile ilişkilendiren insanlar benmerkezcidir. Konuşma dilinden de anlaşılacağı üzere cümleye genel olarak “ben” diye başlayıp sürekli kendilerinden bahsetme dürtüsü ile doludurlar. Empatinin tanımında, kendisini karşısındakinin yerine koyabilmek olarak hatırlarsak, empati kurmak benmerkezci kişiler için pek mümkün görünmemektedir (Arsel, 2015).

Ford (1979) yaptığı tanımda empatiyi; “Benmerkezlikten uzak davranış” olarak tanımlamıştır.

Kurdek ve Rodgon’a (1975) göre empati kurulacak kişi ile bağlantı kurabilmeyi üç ana başlıkta ele almışlardır

- 1) Algısal (Diğer bakış açısını fark edebilme).
- 2) Bilişsel (Diğer kişinin ne düşündüğünü fark edebilme).
- 3) Duygusal (Diğer kişinin yaşadığı duyguların neler olduğunu fark edebilme).

Benmerkezci yapıya sahip kişiler, başkalarının bakış açısından değil de olaylara kendi bakış açılarından bakıp değerlendirdikleri için karşısındaki kişinin ne düşündüğünü ve duygusal durumunun ne olduğunu önemsemezler. Empati kurma konusunda da olaylara bütünü ile bakamadıkları için başarılı değildirler. Adler; empatik yaklaşımı, onun gözleriyle görmek, onun kulağıyla duymak, onun kalbiyle hissetmek şeklinde tanımlamaktadır (Şahin, 1997’den aktarılmıştır). Bu pozisyona girebilmek için benmerkezlikten kurtulmuş olmak gerekmektedir. Fiziksel ya da sosyal açıdan benmerkezci olan kişi, kendisini karşısındaki kişinin yerine koymada güçlük çekeceğinden, onunla empati kuramaz (Alver, 1998). Bu konuda başkasının gözlüğünü kullanabilen ve pergelin açısını gerektiği kadar geniş tutabilen bir anlayışa ihtiyaç vardır. Çünkü bu değerleri içselleştirebilmek ve davranışlarımızı bu çerçevede dizayn etmek ciddi bir



fedakârlığı gerektirmektedir. Bu fedakârlık kendimizden, bencilliğimizden taviz verme; bilişsel ve duyuşsal olarak kendimizi aşabilme duyarlılığıdır. Alışkın olduğumuz, öznel penceremizden dünyayı algılama rahatlığını ve alışmışlığını terk ederek, hayatı başkalarının penceresinden okuyabilme fedakârlığıdır (Batar, 2014).

### **3.3.2.2. Empati Kurma ve Yardımlaşma**

Empati konusuyla ilgili literatürde, birçok değerın edinilmesinde empatik düşüncenin pozitif bir etken olduğu vurgulanmaktadır. Yardıma ihtiyacı olduğunu düşündüğümüz birine el uzatırken bu davranışın iki durum ile anlatılabileceği varsayılır. Benmerkezcilik duygusu ağır basan bireylerde, karşısında ki kişi ile bir an için duygusal perspektif kurarak ne hissettiğini düşünüp, kişiyi bu duygusal durumdan kurtarıp, bir bakıma kendi egosunu tatmin etme duygusu ile yapıldığı var sayılır. Mesela birine zarar veren bir çocuğun dikkati verdiği zarara çekilip, kendisini zarar verdiği kişinin yerine koyması yani onunla empati kurması sağlandığı takdirde, bu durumun çocuğun moral gelişimini olumlu yönde etkilediği belirtilmektedir. Başka bir araştırmada ise, empatik eğilim ile yardım etme isteği arasında olumlu bir ilişkinin olduğu belirtilmiştir (Dökmen, 1988). Bir diğer varsayım ise, yardım isteyen kişiye duygusal ve bilişsel olarak bakıp doğru iletişime geçerek empati kurabilen bireylerin yardımlaşmasıdır. Empatik eğilimi yüksek olan kişilerin, ihtiyaç duyulan yardım ister kolay ister zor olsun, yardım etmediği zaman yargılanmayacağını bildiği hâlde, ihtiyacı olan kişiye yardım ettikleri; buna karşın empatik eğilimi düşük olan bireylerin yardım etme isteğinin az olduğu belirlenmiştir. Bu şekildeki davranış eğiliminden, empatik eğilimi yüksek olan bireyin, yardım etme isteğiyle motive edildiği, bu yardımı yaparken, çevresindeki insanların değerlendirmelerine ya da kendi benlik gereksinimini karşılamaya özen göstermediği anlaşılmaktadır (Öz, 1992). Öğrenciler üzerinde yapılan bir alan çalışmasının bulgularına göre ise, çocuklara değer kazandırmada empatik eğilimin olumlu katkısı olduğu görülmüştür (Dereli ve Aypay, 2012). Empati kurarak veya benmerkezci yaklaşımla yardım eden kişinin ruhsal ve toplumsal değerlere uygun davranışta bulunmuş olması hem egosunu hem de ruh sağlığı dürtüsünü besleyecektir.

### 3.3.3. Duygusal – Bilişsel Empati

Empatinin bilişsel boyutunu; düşünce, algı ve kavrama yetenekleri oluşturmaktadır. Ancak, bu boyutun empati için gerekli olmakla birlikte yeterli olmadığı ve empatinin duygusal boyutunun da olduğu vurgulanarak başkasının duygusunu yani ne hissettiğini anlama ve o duyguya uygun karşılık verebilmenin önemi vurgulanmıştır. Empatinin her iki boyutunun da yüksek düzeyde olması durumunda bireyin farkında oluş düzeyi artar ve istenilen düzeyde ilişki kurulur. Başka bir anlatımla, hem bilişsel hem de duygusal empati düzeyinin yüksek olması, karşımızdaki kişiyi anlamamızı olumlu yönde etkiler (Öz, 1998).

Empatinin başkalarının düşüncelerini, bakış açılarını ve duygularını tanımaya ilişkin bilişsel bir yetenek olduğunu savunanların yanında, bireyin duygusunun uygun, ancak onun aynısı olması gerekmeyen bir biçimde algılanması olduğunu düşünenler de vardır (Barnett, 1990). Bu ifadelerden kişinin empati kurabilmesi için karşısındaki kişi ile benzer bir olayı yaşamasının gerekmediği anlaşılmaktadır. Empati, karşıdaki kişinin yerine kendini koyabilme, olaylara onun çerçevesinden bakabilmedir. Empati yapma becerisi yüksek bir bireyin kişilerarası iletişimde başarılı, empati becerisi düşük olan bir bireyin kişilerarası iletişimde başarısız olma ihtimali bulunmaktadır (Pişkin, 1989).

Empati çoğu iletişim problemlerinin doğmasına engel olduğu gibi yaşanan çatışmaların da en az zarar verici biçimde çözümlenmesine imkân sağlamaktadır. İletişimi engelleyen kişilerarası çatışma günümüzde sıkça rastlanılan bir durumdur. İnsanlara genelde olumsuz tutum besleyen, çatışmaya uygun kişilik yapısına sahip kişilerin iletişim çatışmalarına girme eğilimlerinin daha yüksek olduğu, empati kurma düzeylerinin ise daha düşük olabileceği belirtilmektedir (Dökmen, 2004).

Patterson (1974) empatinin dört aşamada, diğer bir ifade ile dört boyutta gerçekleştiğini açıklamaktadır. Birinci aşama; diğer kişinin empati kuran kişi ile iletişim kurması, ikinci aşama; diğer kişi ile iletişim kurulması yolu ile içinde bulunduğu durum ve bilişsel yönün anlaşılması, üçüncü aşama; diğer kişinin iletişim ve davranış özelliklerinin tanımlanması ve dördüncü aşama; diğer kişinin dünyasının ve bakış açısının algılanması olarak tanımlanmaktadır. Son aşamada diğer kişiye ilişkisel bir yaklaşımla anlaşıldığının hissettirilmesi ve gerekiyorsa yardım edilmesi sağlanmaktadır (Gürüz ve Eğinli, 2008).

Buie'ye göre (1981), empatinin gelişebilmesi için iki kişi arasında bir etkileşim olmalı ve bu etkileşimin psikolojik ve kişiler arası yönleri bulunmalıdır. Empati algılama, bilme, hissetme, bir olma, ilişki kurma, deneyimi paylaşmayı içeren bir kişilerarası süreçtir.

Empati kavramının tanımlanmasının güçlüğü psikolojik, bilişsel ve duygusal bileşenlere sahip olmasından gelmektedir.

Bir kişinin, kısaca, kendisini karşısındaki kişinin yerine koyması olarak tanımlanan empati, kişiler arasındaki etkin ve sağlıklı iletişimde önemli bir değişkendir ve genellikle de bilişsel ve duygusal empati olarak iki şekilde ele alınmaktadır (Erkuş, A., Yakupoğlu, S., 2007).

Davis (1983) ise empatiyi, bilişsel ve duyuşsal bir süreç olarak ele almış ve onu yapılar ve ilişkiler seti olarak incelemiştir. Berger'e göre empati bir başkasının duygu ve deneyimlerini paylaşma yeteneği iken, Marguues'a göre ise diğerlerinin iç dünyalarını bilme yeteneğidir. Bu görüşe paralel bir tanımda empati, diğer kişinin mevcut duygusal durumuna ilişkin sinyallerin ve duygusal tepkisinin tanımlanması olarak ifade edilmektedir. Dymond (1949) empatiyi diğer kişinin dünyasını, yapılandırmasını, davranışlarını, hislerini ve düşüncelerini yeniden düzenleme ve hayal etme yoluyla anlamaya çalışmak olarak tanımlamaktadır (Gürüz, D., Eğinli, A. T., 2008). Diğer bir ifade ile empati, başkalarının duygusal durumunu anlama, hislerinin veya beklentilerinin ne olduğunu benzer şekilde hissedebilme ve bu durumları algılamadan kaynaklanan duygusal tepkilerdir (Eisenberg, N., Strayer, J. 1987). Empati kurmak, sosyal anlayışın gelişmesinde önemli bir rol oynamaktadır (Selman vd, 2003).

Tablo 1.

*Morse'un Empati Bileşenleri*

Bileşen	Tanımı
Duygusal	Diğer kişinin içsel hislerinin ya da psikolojik durumunun paylaşılması ve subjektif olarak deneyimleşmesi yeteneği Etik Empati ile diğer kişiye yardım etmek için içsel bir istek duyma
Bilişsel	Diğer kişinin objektif tutumlarından bakış açısının ve hislerinin anlaşılması ve entelektüel özelliklerinin tanımlanması yeteneği
Davranışsal	Diğer kişinin bakış açısının anlaşılmasına yönelik iletişim ile yanıt verilmesi

### 3.3.4. Çocuklarda Empati Eğitimi

Çocuklarda empati eğitimi ilk olarak ailede başlayan okul, arkadaşlık ve çevre faktörleri ile devam eden bir süreçtir. Empati yetisini bir geometri ya da bir coğrafya gibi öğretemeyeceğimiz için çocuklara iyi örnek olmakla başlanması gerekir. Rol model alınan

yetişkin birey kendi davranış biçimleri ile doğrudan bağlantılı olan bu süreçte ilk olarak çocukla empati kurabilmelidir. Duygu ve düşünceler doğru yansıtılmalı, yüz ifadesi, ses tonu ile duygu değişimlerini gözlemlemesi sağlanmalıdır. Üzülmesine, kırılmasına müsaade ederek hayata dair bu duyguların var olduğunu yaşayarak görmesine izin verilmelidir. Dinlemeyi öğretmeli, doğru analiz yapabilmesi sağlanmalı bunun içinde ilk olarak ebeveyn ya da öğretmen olarak sorunlara yaklaşma tarzı ile örnek olunmalıdır. Olaylar karşısında farklı bakış açıları geliştirebilmesi için olumlu veya olumsuz durumlara her açıdan değerlendirebilme yetisi kazandırılmalıdır. Birey davranış analizi yapabilmelidir. Davranışlarının sadece kendisine değil başkalarına da yarar sağlıyor mu düşüncesi ile hareket etmesi gerektiği ve yardımlaşmanın, fedakârlığın, paylaşmanın, başkalarına yapılan iyiliklerin uzun vadede kendisini de mutlu edeceğini, olumlu-olumsuz davranışın çevresini etkileyebileceğini düşünebilen bir birey olması öğretilmelidir (Sortullu, 2011).

### **3.3.5. Empati ve Spor**

Takım sporları açısından kişilerarası iletişimin doğru kurulması, takım içerisinde olumlu eleştiri ve sürekli etkileşim sağlar. Kişilerarası iletişimde kaynak tarafından bilinçli veya bilinçsiz olarak gönderilen iletinin hedef tarafından doğru algılanıp geri dönütlerin gönderilmesi, iletişimin olumlu gerçekleşmesine yol açar. Bu doğrultuda, olumlu iletişim kurmanın en önemli koşullarından biri empati kurma becerisine sahip olmaktır (Sortullu, 2011).

Spor ortamındaki empatik davranışın göstergelerinin, diğer ortamlardaki empatik davranış göstergelerinden farklı olması gerektiği açıktır (Unger, L., Thumhuri, L., 1997). Spor ortamında ve özellikle spor karşılaşmaları sırasında, oyuncuların empatik özelliklerinin spor başarısında etkili olacağı akla uygun bir yaklaşımdır. Özellikle takım sporlarında, oyuncunun kendi takım arkadaşlarına, antrenörüne ve rakip oyunculara ilişkin empatik becerisini kullanması; onların nasıl davranacağını tahmin etmesinde, takım ruhunun oluşmasında ve buna bağlı olarak da takım başarısında önemli bir faktör olabilir. Bu açıdan bakıldığında, spor ortamında empatinin ölçülmesi spor bilimlerine ve özellikle de antrenörlere çok önemli katkılar sağlayabilir (Erkuş, A., Yakupoğlu, S., 2007).

Empati, kişiler arası etkin ve sağlıklı iletişimde önemli bir değişkendir. Borke (1972), empatinin sosyal uyuma katkısı olan temel insan özelliklerinden birisi olduğunu

belirtmektedir. Bu sebeple empatinin yaşamın her alanında olduğu gibi basketbol sporunda da kullanılması kaçınılmazdır.

Spor ortamında ise, özellikle spor karşılaşmaları esnasında; oyuncuların empatik becerilerinin spor branşında etkili olacağı akla uygun bir yaklaşımdır. Özellikle basketbol gibi takım sporlarında oyuncunun kendi takım arkadaşlarına, antrenörüne ve rakip oyunculara ilişkin empatik becerisini kullanması; onların nasıl davranacağını tahmin etmesinde, takım ruhunun oluşmasında ve buna bağlı olarak takım başarısında önemli bir faktör olacaktır (Dorak, F., Vurgun, N., 2006).

Oyuncunun takım arkadaşı ile empati kurması; hem takım ruhunun oluşmasını, hem de oyun içinde takım arkadaşının duygu ve düşüncesini okuyarak ona göre hareket etmesini beraberinde getirecektir. Bir oyuncunun, aynı şekilde, antrenörünün duygu ve davranışlarını okuyabilmesi, oyununda ona göre düzenlemeler yapmasını beraberinde getirir. Ayrıca; karşılaşmalarda, rakibin duygu ve düşüncelerini okuması, ona uygun önlemleri almada ve ona göre hareket etmede önemli bir faktör olacaktır.

### **3.4. Fair Play**

#### **3.4.1. Fair Play'in Tanımı**

Sporun; eğitim aracı olarak görülmesinin yanında, günümüzde toplumun bütün kesimleri tarafından kullanılmakta olduğu görülmektedir. Sporun yapılmaya başladığı ilk çağlardan günümüze verimini arttırmak; spor ahlakı, felsefi ilke ve kurallarına bağlı kalarak mümkün olacaktır (Şahin, 1998).

Spor, barış, hoşgörü, eşitlik, disiplin, erdem, haz, hak, hukuk, mutluluk, sevgi ve saygı gibi insan onuruna yakışır kavramları bünyesinde taşıdığı gibi; hüznün, keder, stres gibi yine insani özellik taşıyan kavramları da içeren bir etkinlik olarak, insanın bütün varlığını etkileyen bir kavram olma niteliğini halen devam ettirmektedir. Fair Play kavramı ise en başta insan onuruna gösterilen saygının ifadesi olarak ortaya çıkmış, sporun her aşamasında ve her türünde hakça ve dürüstçe oyun oynamanın ereksel bir ahlaki ilkesi olarak kendini kabul ettirmiştir (Pehlivan, 2004).

Saygı, bir değerdir. Çocuklara bu değeri kavratmak için spor oldukça önemlidir. Çocukluk dönemi benmerkezci bir dönemdir. Benmerkezcilik, çocukların davranışlarının sonuçlarını düşünmeden, bencilce davranmalarına ve hata yapmalarına neden olur. Çünkü çocuklar

kendilerini nasıl iyi hissederlerse o şekilde davranırlar. Aile, sosyal çevre, alınan eğitim gibi birçok faktör çocukların gelişim süreci boyunca onları etkilemektedir. Eğitimde istendik davranışlardan biri de çocukların saygılı bireyler olmalarını sağlamaktır. Sportif faaliyetlere katılan çocuklar, istendik birçok davranışı, katıldıkları aktivitelerde kazanabilmektedirler. Sportif faaliyetlerde bireylerden beklenen en yaygın davranış şekillerinin genel adı ise fair play olarak adlandırılmaktadır.

Etik davranış her konuda kuralları dürüstlikle ve saygı ile uygulamak demektir. Fair play ise, tüm bunların üstünde kişisel çıkarları ve hırsları bastırarak yaşamda üstün insan ruhunu ortaya koymaktır. Sevgi, dostluk, kardeşlik anlayışı olan fair playin sınırı yoktur. Kısaca sporda centilmenlik anlamına da gelmektedir. Sportif yarışmalarda bireyin kendi egosunu aşarak, özveriyle doğrudan ödün verme becerisidir. Sporu yapanlar da, seyredenler de hareketlerini ahlak kurallarına uygun olarak düzenlemelidir. Bunun için küçük yaştan itibaren fair play davranışının benimsenmesi gerekmektedir (Türkiye Fair Play Konseyi, 2017).

Yıldıran, 20. yüzyıl başlarından itibaren sportif yarışmaların ticarileşmesi, siyasileşmesi ve sportif başarının toplumda aşırı kıymetlendirilmesi ile başlayan sürecin, günümüze kadar, başta performans sporlarında olmak üzere, fair play kapsamındaki temel ahlaki tutum ve davranışların gittikçe önemini yitirmesine ve “ne pahasına olursa olsun kazanma” fikrinin ön plana çıkmasına neden olduğunu belirtmiştir (Yıldıran, 2005).

Erdemli insan yaratmak eğitimin temel amacıdır. Erdemlilik ise, kişinin kendi öz varlığına karşı gösterdiği sorumluluktur. Erdem her bireyin sahip olduğu özel imkânların açılıp gelişmesidir. İnsan için erdemli olmak demek, en çok insan olduğu, insani niteliklerini en fazla geliştirdiği bir duruma ulaşmış olmak demektir (Pehlivan, 2004).

### **3.4.2. Fair Play’in Tarihçesi**

Sporda fair play kavramının tarihsel kökenleri, Antik Çağ Olimpiyat Oyunları, Orta Çağ Şoalye Turnuvaları ve 19.Yüzyıl İngiltere’sinin sosyo-kültürel yapısı; özellikle yatılı kolejlerde (Puplik School), amatör kurallar ve sosyal sınıflar içerisinde bu kavramın kendine bir anlam bulduğu görülmektedir. Günümüzdeki anlamıyla fair play kavramının, genellikle 19. Yüzyılda İngiltere’de ortaya çıktığı ileri sürülmektedir (Yıldıran, 1992).

Tarihçi ve ilahiyatçı olan Thomas Arnold spora karşı özel bir ilgi duymuyor ancak sporu, müdürlüğünü yaptığı Rugby Kolejinde moral eğitim aracı olarak kullanıyordu. Okulunda

huzursuz, şımarık, uyumsuz ve tembel öğrencilerini spor aracılığı ile genç centilmen olarak yetiştirmeyi amaçlıyordu. Bu amaç doğrultusunda öğrencilerin boş zamanlarında spor yapmalarına izin veriyor ve okuldaki öğretmenleri oyunlarda centilmenliğe aykırı davranışların denetlenmesi için görevlendiriyordu (Brase'den aktaran Yıldırım, 1992). Müdür Arnold'un bu tutumu toplumda ve dolayısıyla spor sahalarında fair play kavramının yerleşmesine olumlu ortam hazırlamış, araç olarak görülen spor ve sporda fair play düşüncesi, okullar aracılığı ile zamanla amaç haline geldiği ve sporda centilmenliğin bir ahlak ifadesi olarak övüldüğü görülmüştür (Yıldırım, 1992). Uluslararası Olimpiyat Komitesi ve Ulusal Komiteler spor ortamının bulunduğu her yerde spor ahlakına, insan onuruna aykırı davranışları önlemede fair play kavramını öne çıkarma çabası içerisindeydi.

### **3.4.3. Fair Play'in Türkiye'de ki Gelişimi**

Ülkemizde birinci sınıftan onikinci sınıfa kadar beden eğitimi öğretim programlarının genel amaçlarına baktığımızda; psiko-motor ve bilişsel alana yönelik kazanımların daha fazla olduğunu görmekteyiz (MEB, 2006). Fair play kavramını içine alan duyuşsal alana yönelik kazanımların az da olsa konulmasına rağmen, bunların kazandırılmasına yönelik uygulamaların olmadığı gözlenmektedir. Beden eğitimi dersleri fiziksel uygunluk ve disiplini amaç edinmiş, ders dışı spor etkinlikleri ise yarışma ve bunun doğal sonucu olarak da başarılı olma genel amaç olarak karşımıza çıkmaktadır. Yarışma, sporun özünü oluşturmaktadır fakat, öğrenci ders dışı zamanlarda ilgi duyduğu spor dalına kendi isteği ile katılması, sürekli yarışma duygusunun ön plana çıkartılmasını ve tek amaç olmasını gerektirmez. Okul sporunun amacı da zaten performansa yönelik değildir. Bu nedenle, toplu spor organizasyonları, yürüyüşler, spor şenlikleri, turnuvalar, bayramlar v.b. gibi organizasyonların yapılması, hem çocuk ve gençlerin fiziksel, ruhsal ve toplumsal özelliklerine ve okul sporunun amaçlarına daha uygun, hem de fair play kavramının davranışa dönüştürülmesinde daha etkili eğitim ortamı yaratacaktır.

Spordan ticari ve siyasi beklentilerin 20. yüzyıl boyunca artarak devam etmesi, ahlaki beklentilerin ikinci plana itilmesine neden olmuş ve giderek amatör ruhun güçlenen profesyonellik karşısında gerilemesine neden olmuştur. Bu süreçte, fair play anlayışı, eşit yarışma şartlarının ve fırsat eşitliğinin sağlanması ve korunması, sportif rakibe oyunun gerçekleşmesini sağlayan kendisiyle eşdeğer aktör olarak kıymet verilmesi ve onun fiziksel ve ruhsal dokunulmazlığına saygı gösterilmesi, haksız avantajlardan kaçınılması gibi

yüksek insani kalitelere işaret eden bir düzeyden, sadece kurallara uymanın dahi erdemlilik olarak görüldüğü bir zemine oturtulmuştur (Yıldırım, 2005).

#### **3.4.4. Fair Play'in İnsani ve Toplumsal Boyutu**

İnsani ve toplumsal açıdan incelendiğinde, fair play; insanın kötülüğünü bastırmak değil, insanın tabiatında var olan birinci derecede imkânların yaratıcı bir şekilde kullanılmasını sağlamaktır. Eğer toplum, insanları erdemli yapmak istiyorsa, onları yaratıcı olmaya teşvik etmeli, dolayısıyla yaratıcılığı geliştirecek ortamı hazırlamalıdır. Buradan hareketle, eğitimin genel amaçlarını kapsamına alan fair play; demokratik eğitim anlayışıyla da bağlantılı olduğu anlaşılmaktadır. Çünkü demokratik eğitim bireylerin ilgi, istek ve yeteneklerini ölçüt alan bir anlayışı gerektirmektedir. Diğer yandan, iyilik ve kötülük kararı bir alın yazısı değil, insanın kendisine bırakılmış bir karardır. Bu, insanın kendi mutluluğunu ciddi bir biçimde ele alma yeteneğine ve içinde yaşadığı toplumun ahlaki problemleriyle yüz yüze gelme isteğine bağlıdır. Başka bir anlatımla; kendisi olma ve kendisi için olma cesaretini göstermesiyle orantılıdır (Fromm, 1947). Önce fizyolojik fonksiyonlarla, daha sonra da davranışlarla ilgili daha karmaşık konularda iyiyi kötüden ayırma yeteneğimizin temelleri çocuklukta atılır. Küçük yaşlarda ise karakter yapısı gelişimi tamamlanmamıştır. Çocukların iyi ile kötüyü ayırmasına imkân verecek bir duyguya zamanla, karakter yapılarının gelişmesi ve oturması ise; “iyi” dediğimiz kişi veya davranışlarla karşı karşıya kalmasıyla oluşmaktadır. Çocuğun değer yargıları, hayatındaki önemli kişilerin göstermiş olduğu dostça ya da düşmanca tepkilere göre oluşur. Bu önemli kişiler arasında anne-baba, aile bireyleri, öğretmenler, sporcular, sanatçılar, yazarlar, arkadaşlar gibi kişiler bulunmaktadır (Wolff, 1986).

Spora hangi düzeyde ve biçimde katılırsak katılalım (sporcu, antrenör, yönetici, hakem, seyirci vb.) bir disiplin içerisinde, dürüst, ahlaklı, erdemli, saygılı ve hoşgörülü davranmada herkesin dikkat etmesi gereken konu şu olmalıdır: Kurallar ister yazılı olsun, ister olmasın, doğruluk ve şeref kavramlarının gerekleri yerine getirilmelidir. Bu bağlamda biçimsel ve biçimsel olmayan tarzda ifade edilen fair play kavramını benimsemek ve ona uygun davranışta bulunmak, toplum eğitiminin yanı sıra; sporcuları da olabilecek tehlikelerden koruyacak ve insanlığa şeref kavramını benimsetecektir (Orhun, 1992).

Öğretmenler ve antrenörler kendilerini örnek alınacak birer model olarak görür ve bu yönde davranışlar sergilerlerse, öğrencilerinin sosyal davranışlarını ve kişiliklerini



değiştirebilirler (Wolff, 1986). Bu gerçekten hareketle, ders dışında yapılan sportif etkinliklerde öğretmen davranışları ve hazırlanan sınıf ortamı da öğrencilerin fair play kavramını benimsemeleri ve bu yönde davranış geliştirmelerinde etkili olacaktır. Öğretmenlerin sadece kazanmayı amaç edinmeleri ve öğrencileri bu yönde koşullandırmaları, onların spor ve toplumsal yaşam adına olumsuz davranışlar kazanmalarına neden olmaktadır. Bu bağlamda, özellikle beden eğitimi ve spor öğretmeni, antrenör ve yöneticisi yetiştiren öğretim kurumları, eğitim ve öğretim programlarını spor ahlakı ve felsefesi ilkelerini davranışa dönüştürecek tarzda geliştirmeleri gerekmektedir.

Ödüllendirme sistemi de bu konuda etken faktördür. İlk ve ortaöğretim çağındaki öğrencilerin psiko-sosyal yapıları dikkate alındığında ödüllendirmenin ne denli etkili olduğu anlaşılır. Başarılı olanı ödüllendirirken, centilmen olanı da ödüllendirmek ve öne çıkarmak gerekir. Okul çağı çocuk ve gençlere centilmenlik ödülünün de yarış kazanma kadar önem taşıdığı öğretmenler ve yöneticiler tarafından her fırsatta vurgulanması, yasal düzenlemelerin bu yönde yapılması da ayrıca önem taşımaktadır (Pehlivan, 2004).

Fair play kavramının toplumda benimsenip davranışa dönüştürülmesinde elit sporcuların tutum ve davranışları da etkili olmaktadır. Gençlerin örnek aldıkları bu sporcular spor ve özel yaşamlarında toplumun beklentileri doğrultusunda fair play anlayışına uygun hareket etmek zorundadırlar. Yarışmaların yapıldığı ortamlarda meydana gelen üzücü olayların antrenör, hakem, sporcu ve yöneticilerin spor dışı davranışlarından kaynaklandığı gerçeğini dikkate aldığımızda, fair play kavramının sadece seyirciyi ilgilendirmediği gerçeğinin altını çizmiş oluruz. Spor eğitiminin yoğun bir biçimde yapıldığı spor kulüplerinde her türlü teknik, taktik çalışmalar yapılmasının yanı sıra, oyun kuralları ve sporda centilmenliğe yönelik eğitim çalışmalarının istenen düzeyde yapılmadığını görmekteyiz. Toplumda var olan “mutlaka şampiyon ol; ne olursa olsun kazan” biçimindeki tercihler, fair play düşüncesinden beklentilerin ön plana çıkmasını engellemektedir (Gökçe, 1991).

Spor, insan davranışını olumlu yönde değiştirebilmeli ve eğitimde öğrencilere istedik davranışların kazandırılmasında önemli rol üstlenebilmelidir. Ancak, okul spor müsabakalarında ve alt yapı kulüp müsabakalarında üst düzey performans beklenilmekte, dolayısıyla empati ve fair playden uzak davranışlar sergilenmektedir. Bu nedenle araştırmada, basketbol oynayan farklı eğitim kademelerindeki öğrencilerin spor ortamındaki empati becerileri ile fair play davranışları arasındaki ilişki incelenmiştir.

### 3.4.5. Fair Play ve Beden Eğitimi

Eğitim, hayatımızdaki her şeyin temelini oluşturmaktadır düşüncesinden hareketle, sadece beden eğitimi derslerinde öğrencilere istenilen davranışların kazandırılması mümkün olmadığından, eğitim programlarının; ders dışındaki etkinlikleri de kapsayacak biçimde düzenlenmesi gerekmektedir. Ders dışı etkinlikleri dersin devamı biçiminde organize etmek ve yürütmek ise esas ilkeyi oluşturmaktadır. Bu etkinliklere gönüllü olarak katılan öğrenciyi istenilen yönde eğitmek daha kolay olacağından, program geliştirme uzmanlarının, öğretmen ve yöneticilerin bu fırsatı yerinde ve doğru değerlendirmeleri gerekmektedir. Okullarda verilecek olan eğitimin, fair play kavramını gerçekleştirecek türde olmasına özen gösterilmesi; toplumda hoşgörünün daha kolay yerleşmesini, kurallara uyma ve saygılı olmayı sağlamada en temel işlevi görecektir. Günümüzde, ilk ve ortaöğretim kurumlarında tek amaç olarak algılanan ve işlenen “kazanma duygusu” yöneticiyi, öğretmeni ve sporcu öğrenciyi ahlak dışı davranışlara sürüklemektedir. “Rakibi sakatlar, onun başarısını engeller ve kazanırım” biçiminde ki düşünce, spor dışı amaçlara hizmet etmekte ve bu yönde davranışlar sergilemektedir (Pehlivan, 2004).

Sporda gittikçe artan erdemsiz davranışlar okul beden eğitimi ve spor alanını da olumsuz yönde etkilemiştir. Özellikle 70’li yıllardan sonra, beden eğitimi derslerinin sosyalleştirme yönelimli çerçevesinin fair play’e ilişkin davranışlarını yeterince garanti altına alamadığı anlaşılmıştır. Bu, okul sporunda kural bilincinin geliştirilmesi üzerinden fair play eğitiminin gerçekleştirilmesi fırsatının kullanılmadığı ya da artık en azından önemsenmediği anlamına gelmektedir (Yıldıran, 2005).

Yıldıran’a (2004) göre, beden eğitimi dersleri ve okullar arası spor karşılaşmaları, fair play’e uygun davranışların kazandırılması ve sergilenmesinde uygun bir ortam olarak kullanılmalıdır. 19. yüzyıl İngiltere’si örneğinde olduğu gibi, okul beden eğitimi ve spor etkinlikleri, çocuk ve gençlerin karakter eğitimleri için bir araç konumuna getirilmeli, öğrencilerin günlük hayata transfer edebilecekleri uygun davranış biçimleri öğretmenler tarafından kasıtlı olarak uygulanmalı ve pekiştirilmelidir.

Bu çerçevede, Pehlivan okul sporunun ahlaki ve insani genel amaçlarını şu şekilde özetlemektedir. Çocuk ve gençlerde bedensel, zihinsel, tinsel ve toplumsal sağlık bilincinin uyandırılması ve onlara bu değerlerin kazandırılmasıdır. Bu genel amaç çerçevesinde çocuk ve gençlerde dayanışma ve işbirliği duygusunu geliştirmek, kural bilinci oluşturmak,

paylaşım, adalet, hoşgörü ve yardım severlik gibi insanı değerlerin yanı sıra sporun; insan, doğa ve toplumsal alanlardaki etkisi ve işlevi konularında bilinçlendirmek okul sporunun en önemli eğitim amaçları ve ilkeleri arasındadır (Pehlivan, 2004). Bu genel amaç çerçevesinde öğrencilerde dayanışma ve işbirliği duygusunu geliştirmek, kural bilinci oluşturmak, paylaşım, adalet, hoşgörü ve yardım severlik gibi insani değerlerin yanı sıra sporun; insan, doğa ve toplumsal alanlardaki etkisi ve işlevi konularında bilinçlendirmek okul sporunun en önemli eğitim amaçları ve ilkeleri arasındadır.

Orhun'un ifadesiyle, okul programlarında yer alan ders ve konular bir birinden ayrı gibi görünse de genel amaç olarak yukarıda belirtilen değerleri öğrencilere kazandırmayı hedeflemektedir. Bu nedenle okullardaki beden eğitimi dersleri ve ders dışı sportif faaliyetlerin özel bir önemi ve anlamı bulunmaktadır. Çağdaş okul spor faaliyetleri, çocuk ve gençleri bir yandan spor için eğitirken, diğer yandan da onları sporla eğitmeyi amaçlamaktadır. Bu nedenle okul spor faaliyetleri beden eğitimi derslerinden ayrı olarak, çocuk ve gençler için daha yaşamsal ve toplumsal açıdan işlevsel bir yapıya sahiptir. Çocuk ve gencin bireysel özellikleri ve ilgileri doğrultusunda etkinliklerde bulunması eğitimsel açıdan önemli bir ilkedir. Bundan dolayı okul sporunda yüksek performans gösterme temel bir ilke olmamalıdır (Orhun, 1992).

#### **3.4.6. Fair Play ve Basketbol**

Fair play sporunun, rakibi ile eşit şartlarda bulunması için samimi bir arzu duyması, rakibinin kötü durumundan istifade etmeyi reddetmesi, yazılı kurallar dahilinde rakibine belirli avantajlar sağlaması, bu kurallardan tek taraflı olarak yararlanmaya kalkışmaması demektir. Sporcu aynı zamanda kendi yarar ve yargısına uygun olmasa bile, hakemlerin doğru karar almalarına yardım etmelidir. Sporcudan rakibi yenmenin tek amaç olmadığını bilerek, sadece yazılı olan kurallara değil ahlak kurallarına da uyması beklenmelidir. Sporcular sadece bireysel gelişimlerini sağlayarak kendilerine olan sorumluluklarını yerine getirmiş olacaktır. Oysa ait olduğu takımın bütün üyelerine karşı da sorumludur. Bu sebeple, sporcu takımdaki diğer sporcu arkadaşlarına destek olmalı, onlara cesaret vermeli ve onlar üzerinde olumlu bir etkisi olmalıdır (Pehlivan, 2004).

Ancak Yıldırım'ın da (2002, s. 6) belirttiği gibi mutlak başarıyı öngören ve bu yönde yoğun çaba sarf edilen günümüz yüksek performans sporunda, başarıya ulaşmak zorunlu olarak aldatici, hatta acımasız stratejiler geliştirmek beklentileri karşılamamakla birlikte

hedeften uzaklaşma yönünde gelişim göstermektedir. Bu anlayışın belirgin kriteri, oyun içinde kurallara uygun olmayan davranışları hakeme fark ettirmeden yapmaktadır. Özellikle profesyonel alanda, sporcuların fair play prensiplerine aykırı davranışlara yönelmeleri, bireysel ve toplumsal beklentilerin başarı yoluyla karşılanması çabasıyla kaynaklanmaktadır.

Kural ihlalleri artık normal kabul edilmektedir ve profesyonel spora özgü bir durum olmaktan da çıkmıştır. Kulüpler, gençlerin sosyalleşmelerini sağlayacak kurumlardan biri olma özelliğini kaybetmektedirler. Bu anlayışın okul sporu için de geçerli olduğunu, Alman milli futbol oyuncusu Paul Breitner, yaklaşık çeyrek asır önce şöyle belirtmiştir: “Gerek okul öğrencilerini, 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 mutlaka bir faulle yapmak gerekir. Bir serbest vuruş, her zaman bir gole tercih edilir.” (Yıldıran, 2002).

Nitekim, Lenk ve Pilz (1989), gittikçe artan ticarileşme yanında, politizasyon ve sportif başarının toplumda aşırı kıymetlendirilmesi ile kural ihlallerinin, eğer başarıda rol oynamışsa, tolere edildiğine ve meşruiyet kazandırıldığına işaret etmektedir.

Fair play kavramı sporcu-sporcu ya da hakem-sporcu ikilisini ilgilendiren bir iletişim biçimi değildir. Fair play, spor alanlarında sporcudan hakeme, antrenörden yöneticisine, seyircisinden sahada bulunan tüm unsur ve kişileri doğrudan ilgilendiren bir anlayıştır. “Tuttuğunuz takımı desteklemek en doğal hakkınız iken, rakip olan takıma karşı hakaret etme hakkınız yoktur” düşüncesi en önemli ilkedir.

Spor, insan davranışını olumlu yönde değiştirebilmeli ve eğitimde öğrencilere istendik davranışların kazandırılmasında önemli rol üstlenebilmelidir. Ancak, okul spor müsabakalarında ve alt yapı kulüp müsabakalarında üst düzey performans beklenilmekte, dolayısıyla empati ve fair play’den uzak davranışlar sergilenmektedir. Bu nedenle araştırmada, basketbol oynayan farklı eğitim kademelerindeki öğrencilerin spor ortamındaki empati becerileri ile fair play davranışları arasındaki ilişki incelenmiştir.

## BÖLÜM IV

### YÖNTEM

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

#### 4.1. Araştırmanın Modeli

Basketbol oynayan farklı eğitim kademelerindeki öğrencilerin spor ortamındaki empati becerileri ile fair play davranışları arasındaki ilişkinin incelendiği bu çalışma tarama modelindedir. Karasar'a (2005) göre, geçmişte ya da hala var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarına tarama modeli denir.

#### 4.2. Evren ve Örneklem

##### 4.2.1. Evren

Bu araştırmanın evrenini, Kastamonu ili merkez ve ilçelerindeki ortaokul ve liselerde öğrenim gören, okullar arası basketbol yarışmalarına katılan ortaokul ve lise öğrencileri ile Gençlik Hizmetleri ve Spor İl Müdürlüğü'nce düzenlenen mahalli basketbol ligine katılan kulüp oyuncularını oluşturmaktadır.

##### 4.2.2. Örneklem

Araştırmanın örneklemi ise, Azdavay, Merkez, Tosya ilçelerinde bulunan; Şehit Şerife Bacı Ortaokulu, Orhan Şaik Gökyay Ortaokulu, Merkez Ortaokulu, Özel Firdevs Saka

Ortaokulu, Candaroğulları Ortaokulu, Kuzeykent Ortaokulu, Azdavay 75.Yıl Cumhuriyet Yatılı Bölge Ortaokulu, Atabey Ortaokulu, Mehmet Akif Ersoy Ortaokulu, Prof. Dr. Saime İnal Savi Anadolu Lisesi, Tosya Anadolu Öğretmen Lisesi, Özlem Burma Teknik Endüstri Meslek Lisesi, Abdurrahmanpaşa Anadolu Lisesi, Aytaç Eruz Lisesi, Ticaret Meslek Lisesi, Kuzeykent Anadolu Lisesi, Göl Anadolu Öğretmen Lisesi, Mustafa Kaya Anadolu Lisesi, Teknik ve Endüstri Meslek Lisesi, Fen Lisesi ile Kastamonu Basketbol, Gençlik Spor İl Müdürlüğü, Polisgücü, Karkay, Azdavay Doğuş, Yol Spor, Halk Eğitim Merkezi, Ayyıldız, İl Özel İdaresi spor kulüplerinin 140'ı kız, 242'si erkek toplam 382 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğrencilerin tamamı basketbol sporuyla uğraşmaktadırlar. Bu öğrenciler, 2013-2014 eğitim öğretim yılında Kastamonu İl Milli Eğitim Müdürlüğü ve Kastamonu Gençlik Hizmetleri ve Spor İl Müdürlüğü'nce okul sporları ve mahalli basketbol ligi kapsamında ortaklaşa düzenlenen basketbol müsabakalarına katılan okul ve kulüp oyuncularındır. Araştırma grubunun özelliklerine Tablo 4'te yer verilmiştir.

### **4.3. Ölçme Araçları**

Bu çalışmada verilerin toplanması amacıyla iki adet ölçek kullanılmıştır. Erkuş ve Yakupoğlu tarafından 2001 yılında geliştirilen “Spor Ortamında Empati Ölçeği”(SEM) bir bütün olarak spor ortamındaki empati becerilerini gerçekleştirme düzeyini ölçmektedir. Ölçek “sporda duygusal empati” ve “sporda bilişsel empati” olmak üzere iki ayrı alt boyuttan oluşmaktadır.

Efe tarafından 2006 yılında geliştirilen, araştırmacı tarafından basketbola uyarlanan “Fair Play Ölçeği”(FP) bir bütün olarak fair play davranışlarını ölçmektedir. Ölçek “karşılaşma öncesi fair play”, “karşılaşma esnası fair play”, “karşılaşma sonrası fair play” ve “genel olarak bir karşılaşmada fair play” olmak üzere dört ayrı alt boyuttan oluşmaktadır.

### **4.4. Ölçüm Güvenirliği**

Ölçüm güvenilirliği çalışması yapılan “Spor Ortamında Empati Ölçeği”, iki ayrı alt ölçekten oluştuğundan her bir alt ölçek için de güvenilirlik katsayıları bir iç tutarlık katsayısı olan Cronbach Alfa ile hesaplanmıştır. 1, 5, 7, 9, 11 numaralı sorular “sporda duygusal

empati” alt boyutunu, 2, 3, 4, 6, 8, 10, 12, 13, 14, 15, 16 numaralı sorular ise “sporda bilişsel empati” alt boyutunu ölçmektedir.

Tablo 2.

*Spor Ortamında Empati Ölçeğinin Güvenirlik ve Geçerlik Tablosu*

SEM Ölçeğinin İç Tutarlık Katsayıları	
Sporda Duygusal Empati	.725
Sporda Bilişsel Empati	.792
Toplam Test	.789

Ölçüm güvenilirliği çalışması yapılan “Fair Play Ölçeği”, dört ayrı alt ölçekten oluştuğundan her bir alt ölçek için de güvenilirlik katsayıları bir iç tutarlık katsayısı olan Cronbach Alfa ile hesaplanmıştır. Ön uygulama ölçeği araştırma kapsamına alınmayan 72 kişiye uygulanmıştır. Elde edilen veriler kullanılarak veri toplama aracının ölçüm güvenilirliği çalışmaları yapılmıştır. Ön uygulama ölçeğinde yer alan 32 maddenin iç tutarlılık katsayısına bakılmış ve madde toplam korelasyonu .30’un altında çıkan 11 madde ölçekten çıkarılarak 21 maddeden oluşan asıl uygulama aracı oluşturulmuştur. Asıl uygulama ölçeğinde yer alan maddelerin bölümlere göre dağılımı farklı olmuştur. 1, 2, 3, 4 numaralı sorular “karşılaşma öncesi fair play” alt boyutunu, 5, 6, 7, 11, 12, 13, 14 numaralı sorular “karşılaşma esnası fair play” alt boyutunu, 17, 18, 19, 20, 21 numaralı sorular “karşılaşma sonrası fair play” alt boyutunu, 8, 9, 10, 15, 16 numaralı sorular ise “genel olarak bir karşılaşmada fair play” alt boyutunu ölçmektedir.

Tablo 3.

*Fair Play Ölçeğinin Güvenirlik ve Geçerlik Tablosu*

FP Ölçeğinin İç Tutarlık Katsayıları	
Karşılaşma Öncesi Fair Play	.765
Karşılaşma Esnası Fair Play	.780
Karşılaşma Sonrası Fair Play	.829
Genel Olarak Bir Karşılaşmada Fair Play	.671
Toplam Test	.852

Tablolarda da görüldüğü gibi, spor ortamında empati ölçeğinin ve fair play ölçeğinin iç tutarlık katsayıları kabul edilebilir düzeydedir; dolayısıyla, spor ortamında empati ölçeği ve fair play ölçeği güvenilir bir ölçektir.

#### 4.5. Verilerin Toplanması

Araştırmada bilgi toplama aracı olarak ölçek kullanılmıştır. Ölçek araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Kullanılan ölçek toplam üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm kişisel bilgiler, ikinci bölüm spor ortamında empati ölçeği, üçüncü bölümde ise fair play davranışlarını gerçekleştirme düzeyi ile ilgili katılımcı görüşlerini belirlemeye yönelik dörtlü likert tipi derecelendirilmiş ölçek maddelerine yer verilmiştir. “1- Hiçbir Zaman 2- Bazen 3- Genellikle 4- Her Zaman” seçenekleri sunulmuş, katılımcılardan her bir ifadede kendileri için uygun olan seçeneğe ( X ) işareti koyarak görüşlerini belirtmeleri istenmiştir.

#### 4.6. Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması

Veri toplama araçlarından elde edilen veriler kodlanarak SPSS 17.00 paket programında analiz edilmiştir. Tüm istatistikî analizlerde, anlamlılık düzeyi .05 olarak kabul edilmiştir. Verilerin normal dağılıma uygunluğu Tek Örneklem Kolmogorov Smirnov Testi kullanılarak belirlenmiştir.

Araştırmadaki diğer alt problemlerin analizinde, bir bağımlı değişken üzerinde etkisi araştırılan iki alt kategorili bağımsız değişkenin istatistik analizinde bağımsız gruplar için T-Testi kullanılmıştır. Grupların ortalamaları arasındaki farklılıkları değerlendirmek için Tek Yönlü Varyans Analizi (One Way ANOVA) kullanılmıştır. Gruplar arasında bir farklılık olduğunda ise farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğunu bulabilmek için Scheffe ve Levene testleri kullanılmıştır. Spor ortamındaki empati becerileri ile fair play davranışları arasındaki ilişki Pearson Korelasyon analizi kullanılarak hesaplanmıştır.

Araştırmanın birinci alt problem cümlesi olan “Basketbol oynayan öğrencilerin spor ortamında empati ölçeğinin alt boyutlarına (duygusal empati, bilişsel empati) ilişkin katılım düzeyleri nelerdir?” ve üçüncü alt problem cümleleri olan “basketbol oynayan öğrencilerin fair play ölçeğinin alt boyutlarına (karşılaşma öncesi fair play, karşılaşma esnasında fair play, karşılaşma sonrası fair play, genel olarak bir karşılaşmada fair play) ilişkin katılım düzeyleri nelerdir?” ile ilgili elde edilen veriler basketbol oynayan öğrencilerin bireysel özellikleri, yüzde, frekans ve aritmetik ortalamalardan yararlanılarak çözümlenmiştir.

Araştırmanın ikinci alt problem cümlesi olan “basketbol oynayan öğrencilerin demografik değişkenler (cinsiyet, okul türü, sınıf düzeyi, annenin eğitim durumu, babanın eğitim



durumu, okul takımında oynadığı süre, kulüp takımında oynayıp oynamadığı, oynuyorsa kulüp takımında oynadığı süre, ailesinde basketbol oynayan kişilerin olup olmadığı) açısından spor ortamındaki empati becerileri anlamlı düzeyde değişmekte midir?” ve dördüncü alt problem cümlesi olan “basketbol oynayan öğrencilerin demografik değişkenler açısından fair play davranışlarını sergilemeleri anlamlı düzeyde değişmekte midir?” ile ilgili veriler Tek Yönlü Anova ve T-Testi kullanılarak hesaplanmıştır. Farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak için Scheffe testinden yararlanılmıştır.

Araştırmada basketbol oynayan öğrencilerin spor ortamındaki empati becerileri ile fair play davranışları arasındaki ilişki düzeyini ortaya koyabilmek için Pearson Korelasyon Analizi kullanılmıştır. Büyüköztürk’e (2009) göre; korelasyon katsayısının 1.00 olması, mükemmel pozitif bir ilişkiyi; -1.00 olması, mükemmel negatif bir ilişkiyi; 0.00 olması ilişkinin olmadığını gösterir. Korelasyon katsayısının büyüklük bakımından yorumlanmasında tam olarak ortaklaşılan aralıklar bulunmamakla birlikte kullanılacak katsayının mutlak değer olarak, 0.70 – 1.00 arasında olması yüksek; 0.30 – 0.70 arasında olması, orta; 0.00 – 0.30 arasında olması, düşük düzeyde bir ilişki olarak tanımlanabilir.

Analiz sonucunda elde edilen bulgular araştırmanın alt problemlerine uygun olarak tablollaştırılıp, yorumlanarak ilgili alan yazın ile tartışılmış; bulgular doğrultusunda sonuç ve öneriler geliştirilmiştir.



## BÖLÜM V

### BULGULAR

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

Araştırma örnekleme ilişkin bağımsız değişkenlerin dağılımları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4.

*Basketbol oynayan öğrencilerin özellikleri*

	N	%	
Cinsiyet	Kız	140	36,6
	Erkek	242	63,4
	Toplam	382	100,0
Devam Ettiği Okul Türü	Ortaokul	180	47,1
	Lise	202	52,9
	Toplam	382	100,0
Devam Ettiği Lise Türü	Düz Lise	44	21,6
	Anadolu Lisesi	75	36,9
	Fen Lisesi	13	6,4
	Anadolu Öğretmen Lisesi	22	10,9
	Teknik ve Endüstri Meslek Lisesi	23	11,4
	Ticaret Meslek Lisesi	11	5,4
	İmam Hatip Lisesi	6	3,0
	Anadolu Sağlık Meslek Lisesi	9	4,4
	Toplam	203	100,0
	Devam Ettiği Sınıf	5. Sınıf	47
6. Sınıf		85	22,2
7. Sınıf		24	6,3
8. Sınıf		22	5,8
9. Sınıf		63	16,5
10. Sınıf		60	15,7
11. Sınıf		53	13,9
12. Sınıf		28	7,3
Toplam		382	100,0
Anne Eğitim Durumu		Okur-Yazar	6
	İlkokul	89	23,3
	Ortaokul	74	19,3
	Lise	125	32,7
	Üniversite	82	21,5
	Yüksek Lisans-Doktora	6	1,6
Toplam	382	100,0	

Baba Eğitim Durumu	Okur-Yazar	4	1,0
	İlkokul	36	9,4
	Ortaokul	52	13,6
	Lise	139	36,4
	Üniversite	134	35,1
	Yüksek Lisans-Doktora	17	4,5
	Toplam	382	100,0
Okul Spor Yaşı	1 yıl	184	48,2
	2 yıl	88	23,0
	3 yıl	53	13,9
	4 yıl	23	6,0
	5 yıl ve daha fazlası	34	8,9
	Toplam	382	100,0
Kulüplü mü	Evet	214	56,0
	Hayır	168	44,0
	Toplam	382	100,0
Kulüp Spor Yaşı	1 yıl	58	27,1
	2 yıl	56	26,2
	3 yıl	33	15,4
	4 yıl	24	11,2
	5 yıl ve daha fazlası	43	20,1
	Toplam	214	100,0
Ailesinde Basketbol Oynayan Var mı	Evet	87	22,8
	Hayır	295	77,2
	Toplam	382	100,0

Bu araştırmaya katılan toplam 382 öğrencinin %36,6'sı (140) kız, %63,4'ü (242) erkek öğrencilerden oluşmaktadır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin %47,1'i (180) ortaokulda, %52,9'u (202) ise lisede öğrenim hayatlarına devam etmektedir.

Lisede öğrenime devam eden öğrencilerin, devam ettikleri lise türlerine baktığımızda; öğrencilerin %21,6'sı (44) Düz Liseye, %36,9'u (75) Anadolu Lisesine, %6,4'ü (13) Fen Lisesine, %10,9'u (22) Anadolu Öğretmen Lisesine, %11,4'ü (23) Teknik ve Endüstri Meslek Lisesine, %5,4'ü (11) Ticaret Meslek Lisesine, %3'ü (6) İmam Hatip Lisesine, %4,4'ü (9) Anadolu Sağlık Meslek Lisesine devam ettiği görülmektedir.

Öğrencilerin kaçınıcı sınıfa gittikleri incelendiğinde, öğrencilerin %12,3'ünün (47) 5. sınıfa, %22,2'ünün (85) 6. sınıfa, %6,3'ünün (24) 7. sınıfa, %5,8'inin (22) 8. sınıfa, %16,5'inin (63) 9. sınıfa, %15,7'sinin (60) 10. sınıfa, %13,9'unun (53) 11. sınıfa, %7,3'ünün (28) 12. sınıfa devam ettiği görülmüştür. Burada öğrencilerin liseye geçişte (TEOG) ve üniversiteye geçişte (LYS) sınava giriyor olmalarından dolayı; ortaokulda 8. sınıf (%5,8), lisede ise 12. sınıf (%7,3) öğrenci gruplarının en az olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin anne eğitim düzeyleri incelendiğinde; %1,6'sı okur-yazar, %23,3'ü ilkokul mezunu, %19,3'ü ortaokul mezunu, %32,7'si lise mezunu, %21,5'i üniversite mezunu, %1,6'sının da yüksek lisans-doktora mezunu oldukları görülmektedir.

Baba eğitim düzeyleri incelendiğinde; %1'i okur-yazar, %9,4'ü ilkokul mezunu, %13,6'sı ortaokul mezunu, %36,4'ü lise mezunu, %35,1'i üniversite mezunu, %4,5'ininde yüksek lisans-doktora mezunu oldukları görülmektedir. Anne ve baba eğitim durumları incelendiğinde basketbol oynayan öğrencilerin anne ve babalarının eğitim durumunun oldukça yüksek olduğu görülmektedir.

Okul spor yaşına baktığımızda, %48,2'si 1 yıldır, %23'ü 2 yıldır, %13,9'u 3 yıldır, %6'sı 4 yıldır, %8,9'uda 5 yıl ve daha fazla süredir okul takımlarında oynadıklarını ifade etmişlerdir. Okul takımlarında basketbol oynayan öğrencilerin oynama süresi arttıkça yüzdelerinin azaldıkları görülmektedir.

Örnekleme yer alan öğrencilerin %56'sı (214) herhangi bir spor kulübünde basketbol oynadıklarını, %44'ü (168) ise herhangi bir spor kulübünde basketbol oynamadıklarını ifade etmişlerdir.

Kulüp spor yaşına baktığımızda, %27,1'i 1 yıldır, %26,2'si 2 yıldır, %15,4'ü 3 yıldır, %11,2'si 4 yıldır, %20,1'i de 5 yıl ve daha fazla süredir spor kulübünde basketbol oynadıklarını ifade etmişleridir. Kulüp takımlarında basketbol oynayan öğrencilerin oynama süreleri artmasına rağmen öğrencilerin sayılarında fazla bir düşüş olmadığı, basketbol oynamaya devam ettikleri görülmektedir.

Öğrencilerin ailelerinde kendilerinden başka basketbol oynayan olup olmadığı incelendiğinde, %22,8'inde olduğu, %77,2'sinde ise olmadığı görülmüştür. Buradan %77,2 gibi bir oranla ailelerinde basketbol oynayan olmamasına rağmen, ailelerin bilinçli bir şekilde çocuklarına spor yapma imkânı sağladıkları görülmektedir.

### **5.1. Basketbol Oynayan Öğrencilerin Sporda Duygusal Empati ve Sporda Bilişsel Empati Davranışlarını Gerçekleştirme Düzeylerine İlişkin Bulgular**

Tablo 5'te araştırmaya katılan basketbol oynayan farklı eğitim kademelerindeki öğrencilerin spor ortamındaki empati becerilerine ilişkin görüşlerinin ölçeğin alt boyutlarına göre, aritmetik ortalama ve standart sapma puanlarına ilişkin bilgiler yer almaktadır.

Tablo 5.

*Öğrencilerin Spor Ortamındaki Empati Becerilerine İlişkin Görüşlerinin Ölçeğin Alt Boyutlarına Göre Ortalama ve Standart Sapma Puanları*

SOE ve Alt Boyutları	N	$\bar{X}$	S
Duygusal Empati	382	17,04	2,75
Bilişsel Empati	382	34,03	5,52

p≤0,05

Tablo 5’te görüldüğü gibi, basketbol oynayan farklı eğitim kademelerindeki öğrencilerin spor ortamındaki empati becerileri düzeylerine ilişkin görüşleri üzerinde en yüksek ortalamaya sahip boyut “bilişsel empati” ( $\bar{X}$  =34,03) boyutu iken, en az ortalamaya sahip olan boyutun da “duygusal empati” ( $\bar{X}$  =17,04) boyutu olduğu bulunmuştur.

Basketbol Oynayan Farklı Eğitim Kademelerindeki Öğrencilerin Spor Ortamındaki Empati Beceri Ölçeği’nin “Duygusal Empati” ve “Bilişsel Empati” alt boyutlarına ait frekans, yüzde ve tanımlama düzeyi ortalama değerleri Tablo 6 ve Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 6.

*Duygusal Empati Alt Boyutuna Ait Frekans, Yüzde ve Tanımlama Düzeyi Ortalama Değerleri*

Duygusal Empati	Hiçbir Zaman		Bazen		Genellikle		Her Zaman		$\bar{X}$	S
	f	%	f	%	f	%	f	%		
Maçta arkadaşım sakatlandığında ben de üzülürüm.	6	1,6	50	13,1	99	25,9	227	59,4	3,43	,77
Takım arkadaşlarımdan biri sayı yaptığında, kendim yapmış gibi sevinirim.	10	2,6	30	7,9	92	24,1	250	65,4	3,52	,75
Arkadaşım sayı kaçırdığı zaman, en az onun kadar üzülürüm.	17	4,5	64	16,7	96	25,1	205	53,7	3,28	,89
Takım arkadaşım sakatlandığı zaman, hemen onun yanına giderim.	7	1,8	30	7,8	90	23,6	255	66,8	3,55	,71
Hakem, arkadaşım ceza verdiğinde onun adına üzülürüm.	17	4,5	61	15,9	112	29,3	192	50,3	3,25	,88

Hiçbir zaman (0.00-1.00), Bazen (1.01-2.00), Genellikle (2.01-3.00), Her zaman (3.01-4.00)

Tablo 6’ya göre, “maçta arkadaşım sakatlandığında üzülme” davranışına basketbol oynayan öğrencilerin verdikleri yanıtlar “hiçbir zaman” ve “bazen” seçenekleri birlikte

değerlendirildiğinde %14,7'dir. Bu davranışın kendilerini “genellikle” ve “her zaman” tanımladığını belirten basketbol oynayan öğrencilerin oranı da birlikte ele alındığında %85,3'tür. Basketbol oynayan öğrenciler tanımlama düzeyi ortalamasına göre bu davranışı “her zaman” sergilediklerini belirtmektedir ( $\bar{X}=3,43$ ). “Takım arkadaşlarından biri sayı yaptığında sevinme” davranışının “genellikle” ve “her zaman” olarak tanımlayan basketbol oynayan öğrencilerin oranı %89,5'tir. Bu oranla uyumlu bir şekilde davranışın basketbolcu öğrencileri tanımlama düzeyi de yine “her zaman” seçeneğine denk düşmektedir ( $\bar{X}=3,52$ ). “Arkadaşı sayı kaçırdığı zaman üzülmeye” davranışını içeren ifadeyi basketbol oynayan öğrenciler büyük oranda (%78,8) “genellikle” ve “her zaman” şeklinde değerlendirirken, %21,2'lik bir oranı da beni “hiçbir zaman” ve “bazen” tanımlıyor yönünde değerlendirmektedir. Bu davranışa ilişkin basketbol oynayan öğrenci görüşleri ortalaması “her zaman” seçeneğinde yoğunlaşmaktadır ( $\bar{X}=3,28$ ). “Takım arkadaşım sakatlandığında hemen yanına giderim” ifadesine basketbol oynayan öğrenciler yüksek oranda %90,4 “genellikle” ve “her zaman” yanıtını vermişlerdir. “Takım arkadaşım sakatlandığında hemen yanına giderim” ifadesine genel ortalamaya göre basketbol oynayan öğrencilerin “her zaman” yanıtını verdikleri görülmüştür ( $\bar{X}=3,55$ ). “Hakem arkadaşına ceza verdiğinde üzülmeye” davranışına %79,6'lık oranla “genellikle” ve “her zaman” yanıtını verdikleri görülmüştür. Bu davranışa ilişkin görüşte “her zaman” seçeneğinin basketbol oynayan öğrencileri tanımladığı belirtilmiştir ( $\bar{X}=3,25$ ).

Basketbol oynayan farklı eğitim kademelerindeki öğrencilerin bilişsel empati alt boyutuna ait frekans, yüzde ve tanımlama düzeyi ortalama değerlerine Tablo 7’de yer verilmiştir.

Tablo 7.  
*Bilişsel Empati Alt Boyutuna Ait Frekans, Yüzde ve Tanımlama Düzeyi Ortalama Değerleri*

Bilişsel Empati	Hiçbir Zaman		Bazen		Genellikle		Her Zaman		$\bar{X}$	S
	f	%	f	%	f	%	f	%		
Antrenörümün el ve göz hareketlerinden benden ne istediğini anlayabilirim.	7	1,8	50	13,1	177	46,3	148	38,7	3,21	,73
Takım arkadaşımın koşu temposuna göre ne yapacağını anlarım.	8	2,1	80	20,9	164	42,9	130	34,1	3,08	,79
Antrenörümün bana bakış tarzından, oyunumdan memnun olup olmadığını çıkarabilirim.	7	1,8	26	6,8	105	27,5	244	63,9	3,53	,70
Rakibin oynadığı alanlara bakarak zayıf ve kuvvetli yönlerini anlayabilirim.	6	1,6	87	22,7	158	41,4	131	34,3	3,08	,79
Oyun sırasında bana baktığımda, benimle ikili oyun oynamak istediğini anlarım.	16	4,2	76	19,9	149	39	141	36,9	3,08	,85
Rakibimin sahadaki duruşuna bakarak ne yapacağını anlarım.	13	3,4	110	28,8	167	43,7	92	24,1	2,88	,80
Rakibin yaptığı savunma ve hücum dizilişlerine göre oyuncularının özelliklerini bilirim.	21	5,5	96	25,1	148	38,7	117	30,7	2,94	,88
Rakibimin pası nereye vereceğini önceden tahmin edebilirim.	13	3,4	87	22,8	204	53,4	78	20,4	2,90	,74
Rakibimin koşu temposuna göre ne yapacağını anlarım.	13	3,4	97	25,4	170	44,5	102	26,7	2,94	,80
Arkadaşımın hangi el ve ayağını kullandığına göre sahanın neresine gideceğini tahmin edebilirim.	17	4,5	80	20,9	138	36,1	147	38,5	3,08	,87
Takım arkadaşımın el ve gözlerinden benden ne istediğini anlayabilirim.	6	1,6	62	16,2	143	37,4	171	44,8	3,25	,78

Hiçbir zaman (0.00-1.00), Bazen (1.01-2.00), Genellikle (2.01-3.00), Her zaman (3.01-4.00)



Tablo 7’de yer alan “Antrenörümün el ve göz hareketlerinden benden ne istediğini anlayabilirim” davranışına basketbol oynayan öğrenci görüşlerinin %15’i “hiçbir zaman” ve “bazen” yönündeyken, bu oran “genellikle” ve “her zaman” seçenekleri birlikte değerlendirildiğinde %85’tir. Bu davranışlar ortalama değer olarak basketbol oynayan öğrenciler tarafından “genellikle” şeklinde değerlendirilmiştir ( $\bar{X}=3,21$ ). Bir diğer madde “Takım arkadaşımın koşu temposuna göre ne yapacağını anlarım” ifadesini içermektedir ve bu davranış basketbol oynayan öğrencileri “genellikle” tanımlamaktadır ( $\bar{X}=3,08$ ). Davranış yüzdeler açısından değerlendirildiğinde “hiçbir zaman” ve “bazen” seçenekleri %23 oranına ulaşırken, “genellikle” ve “her zaman” seçeneklerinde bu oran %77’dir. “Antrenörümün bana bakış tarzından, oyunumdan memnun olup olmadığı çıkarabilirim” davranışına “hiçbir zaman” ve “bazen” diye yanıt verenler grubun %8,6’sını oluştururken, “genellikle” ve “her zaman” diyenler ise grubun %91,4’ünü oluşturmaktadır. Davranışın aldığı ortalama değer ( $\bar{X}=3,53$ ) ile “her zaman” seçeneğine aittir. “Rakibin oynadığı alanlara bakarak zayıf ve kuvvetli yönlerini anlayabilirim” davranışına basketbol oynayan öğrencilerin verdikleri yanıtlar “hiçbir zaman” ve “bazen” birlikte değerlendirildiğinde oran %24,3’tür. Bu davranışın kendilerini “genellikle” ve “her zaman” tanımladığını belirten basketbol oynayan öğrencilerin oranı ise %75,7’dir. Basketbol oynayan öğrencileri tanımlama düzeyi ortalamasına göre bu davranışı “genellikle” sergilediklerini belirtmektedirler ( $\bar{X}=3,08$ ). “Oyun sırasında bana baktığında, benimle ikili oyun oynamak istediğini anlarım” davranışına basketbol oynayan öğrencilerin verdikleri yanıtlar “hiçbir zaman” ve “bazen” birlikte değerlendirildiğinde oran %24,1’dir. Bu davranışın kendilerini “genellikle” ve “her zaman” tanımladığını belirten basketbol oynayan öğrencilerin oranı ise %75,9’dur. Basketbol oynayan öğrencileri tanımlama düzeyi ortalamasına göre bu davranışı “genellikle” sergilediklerini belirtmektedirler ( $\bar{X}=3,08$ ). “Rakibimin sahadaki duruşuna bakarak ne yapacağını anlarım” davranışına basketbol oynayan öğrencilerin verdikleri yanıtlar “hiçbir zaman” ve “bazen” birlikte değerlendirildiğinde oran %32,2’dir. Bu davranışın kendilerini “genellikle” ve “her zaman” tanımladığını belirten basketbol oynayan öğrencilerin oranı ise %67,8’dir. Basketbol oynayan öğrencileri tanımlama düzeyi ortalamasına göre bu davranışı “genellikle” sergilediklerini belirtmektedirler ( $\bar{X}=2,88$ ). “Rakibin yaptığı savunma ve hücum dizilişlerine göre oyuncularının özelliklerini bilirim” davranışına basketbol oynayan öğrencilerin verdikleri yanıtlar “hiçbir zaman” ve “bazen” birlikte değerlendirildiğinde oran %30,6’dır. Bu davranışın kendilerini “genellikle” ve “her zaman” tanımladığını belirten basketbol oynayan öğrencilerin oranı ise %69,4’tür.

Basketbol oynayan öğrencileri tanımlama düzeyi ortalamasına göre bu davranışı “genellikle” sergilediklerini belirtmektedirler ( $\bar{X}=2,94$ ). “Rakibimin pası nereye vereceğini önceden tahmin edebilirim” davranışına basketbol oynayan öğrencilerin verdikleri yanıtlar “hiçbir zaman” ve “ bazen” birlikte değerlendirildiğinde oran %26,2’dir. Bu davranışın kendilerini “genellikle” ve “her zaman” tanımladığını belirten basketbol oynayan öğrencilerin oranı ise %73,8’dir. Basketbol oynayan öğrencileri tanımlama düzeyi ortalamasına göre bu davranışı “genellikle” sergilediklerini belirtmektedirler ( $\bar{X}=2,90$ ). “Rakibimin koşu temposuna göre ne yapacağını anlarım” davranışına basketbol oynayan öğrencilerin verdikleri yanıtlar “hiçbir zaman” ve “ bazen” birlikte değerlendirildiğinde oran %28,8’dir. Bu davranışın kendilerini “genellikle” ve “her zaman” tanımladığını belirten basketbol oynayan öğrencilerin oranı ise %71,2’dir. Basketbol oynayan öğrencileri tanımlama düzeyi ortalamasına göre bu davranışı “genellikle” sergilediklerini belirtmektedirler ( $\bar{X}=2,94$ ). “Arkadaşımın hangi el ve ayağını kullandığına göre sahanın neresine gideceğini tahmin edebilirim” davranışına basketbol oynayan öğrencilerin verdikleri yanıtlar “hiçbir zaman” ve “ bazen” birlikte değerlendirildiğinde oran %25,4’tür. Bu davranışın kendilerini “genellikle” ve “her zaman” tanımladığını belirten basketbol oynayan öğrencilerin oranı ise %74,6’dır. Basketbol oynayan öğrencileri tanımlama düzeyi ortalamasına göre bu davranışı “her zaman” sergilediklerini belirtmektedirler ( $\bar{X}=3,08$ ). “Takım arkadaşımın el ve gözlerinden benden ne istediğini anlayabilirim” ifadesi basketbol oynayan öğrencilerin %1,6’sı tarafından “hiçbir zaman”, %16,2’si tarafından “bazen”, %37,4’ü tarafından “genellikle”, %44,8’i tarafından “her zaman” tanımlıyor şeklinde yanıt vermişlerdir. “Takım arkadaşımın el ve gözlerinden benden ne istediğini anlayabilirim” ifadesinin genel ortalaması incelendiğinde basketbol oynayan öğrencileri “her zaman” tanımladığı sonucuna ulaşılmıştır ( $\bar{X}=3,25$ ).

## **5.2. Basketbol Oynayan Öğrencilerin Demografik Değişkenler Açısından Spor Ortamındaki Empati Becerileri Düzeylerine İlişkin Bulgular**

Basketbol oynayan farklı eğitim kademelerindeki öğrencilerin cinsiyetlerine göre spor ortamındaki empati beceri düzeylerine ilişkin t-testi sonuçlarına Tablo 8’de yer verilmiştir.

Tablo 8.

*Basketbol Oynayan Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Spor Ortamındaki Empati Beceri Düzeylerine İlişkin T-Testi Sonuçları*

Boyutlar	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	sd	t	P
Duygusal Empati	Kız	140	17,650	2,583	380	3,328	,001*
	Erkek	242	16,690	2,789			
Bilişsel Empati	Kız	140	33,921	6,073	380	,310	,757
	Erkek	242	34,103	5,186			

p≤0,05

Tablo 8’de yer alan analiz sonuçları dikkate alındığında basketbol oynayan farklı eğitim kademelerindeki öğrencilerin cinsiyetlerine göre, ölçeğin “bilişsel empati” boyutunda anlamlı bir ilişki olmadığı, “duygusal empati” boyutunda ise anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak için Levene testi uygulanmıştır. Buna göre, “duygusal empati” boyutunda kız öğrencilerin ( $\bar{X}=17,65$ ), erkek öğrencilere ( $\bar{X}=16,69$ ) göre daha yüksek ortalamaya sahip olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgu, kız öğrencilerin empati becerilerinin erkek öğrencilere göre daha yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir.

Basketbol oynayan farklı eğitim kademelerindeki öğrencilerin devam ettikleri okul türlerine göre spor ortamındaki empati beceri düzeylerine ilişkin t-testi sonuçlarına Tablo 9’da yer verilmiştir.

Tablo 9.

*Basketbol Oynayan Öğrencilerin Devam Ettikleri Okul Türüne Göre Spor Ortamındaki Empati Beceri Düzeylerine İlişkin T-Testi Sonuçları*

Boyutlar	Okul Türü	N	$\bar{X}$	S	sd	t	P
Duygusal Empati	Ortaokul	180	17,472	2,628	380	2,913	,004*
	Lise	202	16,658	2,808			
Bilişsel Empati	Ortaokul	180	34,111	6,092	380	,249	,804
	Lise	202	33,970	4,971			

p≤0,05

Tablo 9’da yer alan analiz sonuçları dikkate alındığında basketbol oynayan farklı eğitim kademelerindeki öğrencilerin devam ettikleri okul türlerine göre, ölçeğin “bilişsel empati” boyutunda anlamlı bir ilişki olmadığı, “duygusal empati” boyutunda ise anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak için Levene testi uygulanmıştır. Buna göre, “duygusal empati” boyutunda ortaokul öğrencilerinin ( $\bar{X}=17,472$ ), lise öğrencilerine ( $\bar{X}=16,658$ ) göre ortalamalarının daha yüksek olduğu

tespit edilmiştir. Bu bulgu, ortaokul öğrencilerinin lise öğrencilerine göre empati becerilerinin daha iyi olduğunu göstermektedir.

Basketbol oynayan farklı eğitim kademelerindeki öğrencilerin devam ettikleri lise türlerine göre spor ortamındaki empati beceri düzeylerine ilişkin tek yönlü ANOVA sonuçları Tablo 10'da yer almaktadır.

Tablo 10.  
*Basketbol Oynayan Öğrencilerin Devam Ettikleri Lise Türlerine Göre Spor Ortamındaki Empati Beceri Düzeylerine İlişkin Tek Yönlü ANOVA Sonuçları*

Boyutlar	Kaynağı	KT	sd	KO	F	P	Scheffe
Duygusal Empati	Gruplar arası	139,374	7	19,911			
	Gruplar içi	1447,847	195	7,425	2,682	,011*	4-6
	Toplam	1587,222	202				
Bilişsel Empati	Gruplar arası	396,394	7	56,628			1-2
	Gruplar içi	4587,114	195	23,524	2,407	,022*	1-4
	Toplam	4983,507	202				2-4

p≤0,05

1 (Düz Lise) 2 (Anadolu Lisesi) 3 (Fen Lisesi) 4 (Anadolu Öğretmen Lisesi) 5 (Teknik ve Endüstri Meslek Lisesi) 6 (Ticaret Meslek Lisesi) 7 (İmam Hatip Lisesi) 8 (Anadolu Sağlık Meslek Lisesi)

Tablo 10'da görüldüğü üzere basketbol oynayan farklı eğitim kademelerindeki öğrencilerin devam ettikleri lise türlerine göre spor ortamındaki empati beceri düzeyleri, ölçeğin “duygusal empati” boyutunda [ $F_{(7,195)}=2.68$ ,  $p<.05$ ] ve “bilişsel empati” boyutunda [ $F_{(7,195)}=2.40$ ,  $p<.05$ ] anlamlı bir farklılık göstermektedir. Bu farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğunu ortaya koymak için Scheffe testine bakılmıştır. Buna göre, “duygusal empati” boyutunda Ticaret Meslek Lisesinde öğrenim görmekte olan öğrenciler, Anadolu Öğretmen Lisesinde öğrenim gören öğrencilerden; “bilişsel empati” boyutunda Düz Lisede öğrenim görmekte olan öğrenciler, Anadolu Lisesinde ve Anadolu Öğretmen Anadolu Lisesinde öğrenim gören öğrencilerden; Anadolu Lisesinde öğrenim görmekte olan öğrenciler ise Anadolu Öğretmen Lisesinde öğrenim gören öğrencilerden spor ortamındaki empati becerilerinin daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Basketbol oynayan farklı eğitim kademelerindeki öğrencilerin kaçınıcı sınıfa devam ettiklerine göre spor ortamındaki empati beceri düzeylerine ilişkin tek yönlü ANOVA sonuçları Tablo 11'de yer almaktadır.

Tablo 11.

*Basketbol Oynayan Öğrencilerin Kaçınıcı Sınıfa Devam Ettiklerine Göre Spor Ortamındaki Empati Beceri Düzeylerine İlişkin Tek Yönlü ANOVA Sonuçları*

Boyut	Kaynağı	KT	sd	KO	F	P	Scheffe
Duygusal Empati	Gruplar arası	161,980	7	23,140	3,178	,003*	1-8
	Gruplar içi	2723,350	374	7,282			2-8
	Toplam	2885,330	381				
Bilişsel Empati	Gruplar arası	356,303	7	50,900	1,691	,110	-
	Gruplar içi	11257,184	374	30,099			
	Toplam	11613,487	381				

$p \leq 0,05$

1 (5.sınıf) 2 (6.sınıf) 3 (7.sınıf) 4 (8.sınıf) 5 (9.sınıf) 6 (10.sınıf) 7 (11.sınıf) 8 (12.sınıf)

Tablo 11’de görüldüğü üzere basketbol oynayan farklı eğitim kademelerindeki öğrencilerin kaçınıcı sınıfa devam ettiklerine göre spor ortamındaki empati beceri düzeyleri, ölçeğin “bilişsel empati” [ $F_{(7,374)}=3.17$ ,  $p>.05$ ] boyutunda anlamlı bir farklılaşma görülmemektedir. Ancak “duygusal empati” [ $F_{(7,374)}=1.69$ ,  $p<.05$ ] boyutunda anlamlı bir farklılık görülmektedir. Bu farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğunu ortaya koymak için Scheffe testine bakılmıştır. Buna göre, “duygusal empati” boyutunda 5. sınıfta öğrenim görmekte olan öğrencilerin, 12. sınıfta öğrenim gören öğrencilerden; 6. sınıfta öğrenim görmekte olan öğrencilerin, 12. sınıfta öğrenim gören öğrencilerden spor ortamındaki empati becerilerinin daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Basketbol oynayan farklı eğitim kademelerindeki öğrencilerin annelerinin eğitim durumlarına göre spor ortamındaki empati beceri düzeylerine ilişkin tek yönlü ANOVA sonuçları Tablo 12’de yer almaktadır.

Tablo 12.

*Basketbol Oynayan Öğrencilerin Annelerinin Eğitim Durumlarına Göre Spor Ortamındaki Empati Beceri Düzeylerine İlişkin Tek Yönlü ANOVA Sonuçları*

Boyut	Kaynağı	KT	sd	KO	F	P	Scheffe
Duygusal Empati	Gruplar arası	24,801	5	4,960	,652	,660	-
	Gruplar içi	2860,529	376	7,608			
	Toplam	2885,330	381				
Bilişsel Empati	Gruplar arası	407,366	5	81,473	2,734	,019*	2-4
	Gruplar içi	11206,121	376	29,804			
	Toplam	11613,487	381				

$p \leq 0,05$

1 (okur-yazar) 2 (ilkokul) 3 (ortaokul) 4 (lise) 5 (üniversite) 6 (yüksek lisans-doktora)

Tablo 12’de görüldüğü üzere basketbol oynayan farklı eğitim kademelerindeki öğrencilerin annelerinin eğitim durumlarına göre spor ortamındaki empati beceri düzeyleri, ölçeğin “duygusal empati” boyutunda [ $F_{(5,376)}=.65$ ,  $p>.05$ ] anlamlı bir farklılaşma görülmemekte olup, “bilişsel empati” boyutunda [ $F_{(5,376)}=2.73$ ,  $p<.05$ ] anlamlı bir farklılık göstermektedir. Bu farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğunu ortaya koymak için Scheffe testine bakılmıştır. Buna göre, “duygusal empati” boyutunda annesi lise mezunu olan öğrencilerin, annesi ilkokul mezunu olan öğrencilerden spor ortamındaki empati becerilerinin daha yüksek olduğu bulunmuştur. Ayrıca annesi yüksek lisans-doktora mezunu olan öğrencilerin spor ortamındaki empati becerilerinin en yüksek olduğu bulunmuştur. Elde edilen bu bulgular, annelerin eğitim seviyeleri yükseldikçe öğrencilerin spor ortamındaki empati becerilerinin arttığını göstermektedir.

Basketbol oynayan farklı eğitim kademelerindeki öğrencilerin babalarının eğitim durumlarına göre spor ortamındaki empati beceri düzeylerine ilişkin tek yönlü ANOVA sonuçları Tablo 13’te yer almaktadır.

Tablo 13.

*Basketbol Oynayan Öğrencilerin Babalarının Eğitim Durumlarına Göre Spor Ortamındaki Empati Beceri Düzeylerine İlişkin Tek Yönlü ANOVA Sonuçları*

Boyut	Kaynağı	KT	sd	KO	F	P
Duygusal Empati	Gruplar arası	25,894	5	5,179	,681	,638
	Gruplar içi	2859,436	376	7,605		
	Toplam	2885,330	381			
Bilişsel Empati	Gruplar arası	147,429	5	29,486	,967	,438
	Gruplar içi	11466,058	376	30,495		
	Toplam	11613,487	381			

$p \leq 0,05$

1 (okur-yazar) 2 (ilkokul) 3 (ortaokul) 4 (lise) 5 (üniversite) 6 (yüksek lisans-doktora)

Tablo 13’te görüldüğü üzere basketbol oynayan farklı eğitim kademelerindeki öğrencilerin babalarının eğitim durumlarına göre spor ortamındaki empati beceri düzeyleri, ölçeğin “duygusal empati” boyutunda [ $F_{(5,376)}=.68$ ,  $p>.05$ ] ve “bilişsel empati” boyutunda [ $F_{(5,376)}=.96$ ,  $p>.05$ ] anlamlı bir farklılaşma göstermemektedir.

Basketbol oynayan farklı eğitim kademelerindeki öğrencilerin okul takımında oynadıkları sürelerle göre spor ortamındaki empati beceri düzeylerine ilişkin tek yönlü ANOVA sonuçları Tablo 14’te yer almaktadır.

Tablo 14.

*Basketbol Oynayan Öğrencilerin Okul Takımında Oynadıkları Sürelere Göre Spor Ortamındaki Empati Beceri Düzeylerine İlişkin Tek Yönlü ANOVA Sonuçları*

Boyut	Kaynağı	KT	sd	KO	F	P	Scheffe
Duygusal Empati	Gruplar arası	71,335	4	17,834	2,389	,047*	1-4
	Gruplar içi	2813,995	377	7,464			
	Toplam	2885,330	381				
Bilişsel Empati	Gruplar arası	364,811	4	91,203	3,057	,017*	5-1
	Gruplar içi	11248,676	377	29,837			
	Toplam	11613,487	381				

$p \leq 0,05$

1 (1 yıl)      2 (2 yıl)      3 (3 yıl)      4 (4 yıl)      5 (5 yıl ve daha fazla)

Tablo 14’te görüldüğü üzere basketbol oynayan farklı eğitim kademelerindeki öğrencilerin okul takımında oynadıkları süreye göre spor ortamındaki empati beceri düzeyleri, ölçeğin “duygusal empati” boyutunda [ $F_{(4,377)}=2.38$ ,  $p < .05$ ] ve “bilişsel empati” boyutunda [ $F_{(4,377)}=3.05$ ,  $p < .05$ ] anlamlı bir farklılık göstermektedir. Bu farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğunu ortaya koymak için Scheffe testine bakılmıştır. Buna göre, “duygusal empati” boyutunda okul takımında 1 yıldır basketbol oynayan öğrencilerin, okul takımında 4 yıldır basketbol oynayan öğrencilerden; “bilişsel empati” boyutunda okul takımında 5 yıldır basketbol oynayan öğrencilerin, okul takımında 1 yıldır basketbol oynayan öğrencilerden spor ortamındaki empati becerilerinin daha yüksek olduğu bulunmuştur. Basketbola yeni başlayan öğrencilerin duygusal olarak daha empatik davrandıklarını ancak, bilişsel olarak basketbol oynamaya önceden başlayan öğrencilerin daha empatik olduklarını söyleyebiliriz.

Basketbol oynayan farklı eğitim kademelerindeki öğrencilerin kulüp takımında oynayıp oynamadığına göre spor ortamındaki empati beceri düzeylerine ilişkin t-testi sonuçlarına Tablo 15’te yer verilmiştir.

Tablo 15.

*Basketbol Oynayan Öğrencilerin Kulüp Takımında Oynayıp Oynamadığına Göre Spor Ortamındaki Empati Beceri Düzeylerine İlişkin T-Testi Sonuçları*

Boyutlar	Kulüp	N	$\bar{x}$	S	sd	t	P
Duygusal Empati	Evet	214	17,182	2,657	380	1,125	,261
	Hayır	168	16,863	2,866			
Bilişsel Empati	Evet	214	34,794	5,290	380	3,061	,002*
	Hayır	168	33,071	5,672			

$p \leq 0,05$

Tablo 15’te yer alan analiz sonuçları dikkate alındığında basketbol oynayan farklı eğitim kademelerindeki öğrencilerin kulüp takımında oynayıp oynamadığına göre, ölçeğin “duygusal empati” boyutunda anlamlı farklılık olmadığı, “bilişsel empati” boyutunda ise anlamlı bir farklılaşma olduğu bulunmuştur. Bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak için Levene testi uygulanmıştır. Buna göre, bilişsel empati boyutunda kulüp takımında oynayan öğrencilerin ( $\bar{X}=34,794$ ), oynamayan öğrencilere ( $\bar{X}=33,071$ ) göre ortalamalarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgu, kulüp takımında oynayan öğrencilerin kulüp takımında oynamayan öğrencilere göre empati becerilerinin daha iyi olduğunu göstermektedir. Daha çok maç yapma imkanı bulan öğrencilerin empati becerilerinin geliştiğini söyleyebiliriz.

Basketbol oynayan farklı eğitim kademelerindeki öğrencilerin kulüp takımında oynadıkları süreler göre spor ortamındaki empati beceri düzeylerine ilişkin tek yönlü ANOVA sonuçları Tablo 16’da yer almaktadır.

Tablo 16.

*Basketbol Oynayan Öğrencilerin Kulüp Takımında Oynadıkları Sürelere Göre Spor Ortamındaki Empati Beceri Düzeylerine İlişkin Tek Yönlü ANOVA Sonuçları*

Boyut	Kaynağı	KT	sd	KO	F	P	Scheffe
Duygusal Empati	Gruplar arası	21,561	4	5,390			
	Gruplar içi	1482,332	209	7,092	,760	,552	-
	Toplam	1503,893	213				
Bilişsel Empati	Gruplar arası	393,232	4	98,308			3-2
	Gruplar içi	5567,721	209	26,640	3,690	,006*	5-2
	Toplam	5960,953	213				

$p \leq 0,05$

1 (1 yıl)      2 (2 yıl)      3 (3 yıl)      4 (4 yıl)      5 (5 yıl ve daha fazla)

Tablo 16’da görüldüğü üzere basketbol oynayan farklı eğitim kademelerindeki öğrencilerin kulüp takımında oynadıkları süreye göre spor ortamındaki empati beceri düzeyleri, ölçeğin “duygusal empati” boyutunda [ $F_{(4,209)}=.76$ ,  $p>.05$ ] anlamlı bir farklılaşma göstermemektedir. Ancak ölçeğin “bilişsel empati” boyutunda [ $F_{(4,209)}=3.69$ ,  $p<.05$ ] anlamlı bir farklılık göstermektedir. Bu farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğunu ortaya koymak için Scheffe testine bakılmıştır. Buna göre, “bilişsel empati” boyutunda okul takımında 3 yıldır basketbol oynayan öğrencilerin, okul takımında 2 yıldır basketbol oynayan öğrencilerden; okul takımında 5 yıldır basketbol oynayan öğrencilerinde, okul takımında 2 yıldır basketbol oynayan öğrencilerden spor ortamındaki empati becerilerinin



daha yüksek olduğu bulunmuştur. Buradan basketbol oynamaya önceden başlayan öğrencilerin daha empatik olduklarını söyleyebiliriz.

Basketbol oynayan farklı eğitim kademelerindeki öğrencilerin ailesinde kendisinden başka basketbol oynayan olup olmadığına göre spor ortamındaki empati beceri düzeylerine ilişkin t-testi sonuçlarına Tablo 17’de yer verilmiştir.

Tablo 17.

*Basketbol Oynayan Öğrencilerin Ailesinde Kendisinden Başka Basketbol Oynayan Olup Olmadığına Göre Spor Ortamındaki Empati Beceri Düzeylerine İlişkin T-Testi Sonuçları*

Boyutlar	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	sd	t	P
Duygusal Empati	Evet	87	17,436	2,675	380	1,526	,128
	Hayır	295	16,925	2,767			
Bilişsel Empati	Evet	87	35,034	5,338	380	1,925	,055
	Hayır	295	33,742	5,548			

$p \leq 0,05$

Tablo 17’de yer alan analiz sonuçları dikkate alındığında basketbol oynayan farklı eğitim kademelerindeki öğrencilerin ailesinde kendisinden başka basketbol oynayan olup olmadığına göre, ölçeğin “duygusal empati” ve “bilişsel empati” boyutlarında anlamlı bir farklılık olmadığı bulunmuştur.

### **5.3. Öğrencilerin Karşılaşma Öncesinde, Karşılaşma Esnasında, Karşılaşma Sonrasında, Genel Olarak Bir Karşılaşmada Fair Play Davranışlarını Gerçekleştirme Düzeylerine İlişkin Bulgular**

Tablo 18’de araştırmaya katılan basketbol oynayan farklı eğitim kademelerindeki öğrencilerin fair play davranışlarını sergileme düzeylerine ilgili görüşlerin ölçeğin alt boyutlarına göre, aritmetik ortalama ve standart sapma puanlarına ilişkin bilgiler yer almaktadır.

Tablo 18.

*Basketbol Oynayan Öğrencilerin Fair Play Davranışlarını Sergileme Düzeylerine İlişkin Görüşlerinin Ölçeğin Boyutlarına Göre Ortalama ve Standart Sapma Puanları*

SOE ve Alt Boyutları	N	$\bar{X}$	S
Karşılaşma Öncesi	382	13,43	2,59
Karşılaşma Esnası	382	21,84	4,81
Karşılaşma Sonrası	382	16,28	3,47
Genel Olarak Bir Karşılaşma	382	16,80	3,32

p≤0,05

Tablo 18’de görüldüğü gibi, basketbol oynayan farklı eğitim kademelerindeki öğrencilerin fair play davranışlarını sergileme düzeylerine ilişkin görüşleri üzerinde en yüksek ortalamaya sahip boyut “karşılaşma esnası fair play” ( $\bar{X}=21,84$ ) boyutu iken, en az ortalamaya sahip olan boyutun da “karşılaşma öncesi fair play” ( $\bar{X}=13,43$ ) boyutu olduğu bulunmuştur.

Basketbol Oynayan Farklı Eğitim Kademelerindeki Öğrencilerin Spor Ortamındaki Fair Play Ölçeği’nin “karşılaşma öncesi fair play”, “karşılaşma esnası fair play”, “karşılaşma sonrası fair play” ve “genel olarak bir karşılaşmada fair play” alt boyutlarına ait frekans, yüzde ve tanımlama düzeyi ortalama değerleri Tablo 19, Tablo 20, Tablo 21 ve Tablo 22’de verilmiştir.

Tablo 19.

*Basketbol Oynayan Öğrencilerin Karşılaşma Öncesi Fair Play Alt Boyutuna Ait Frekans, Yüzde ve Tanımlama Düzeyi Ortalama Değerleri*

Karşılaşma Öncesi Fair Play	Hiçbir Zaman		Bazen		Genellikle		Her Zaman		$\bar{X}$	S
	f	%	f	%	f	%	f	%		
	Rakip takım oyuncularına başarılar dilerim.	19	5	31	8,1	98	25,6	234		
Rakip takım antrenörlerine başarılar dilerim.	26	6,7	64	16,8	113	29,6	179	46,9	3,16	,94
Kendi antrenörlerime başarılar dilerim.	18	4,7	26	6,8	49	12,8	289	75,7	3,59	,81
Hakemlere başarılar dilerim.	35	9,1	45	11,8	94	24,6	208	54,5	3,24	,98

Hiçbir zaman (0.00-1.00), Bazen (1.01-2.00), Genellikle (2.01-3.00), Her zaman (3.01-4.00)

Tablo 19'a göre, "Rakip takım oyuncularına başarılar dilerim" davranışına basketbol oynayan öğrencilerin verdikleri yanıtlar "hiçbir zaman" ve "bazen" birlikte değerlendirildiğinde oran %13,1'dir. Bu davranışın kendilerini "genellikle" ve "her zaman" tanımladığını belirten basketbol oynayan öğrencilerin oranı ise %86,9'dur. Basketbol oynayan öğrencileri tanımlama düzeyi ortalamasına göre bu davranışı "her zaman" sergilediklerini belirtmektedirler ( $\bar{X}=3,43$ ). "Rakip takım antrenörlerine başarılar dilerim" ifadesine basketbol oynayan öğrencilerin %6,7'si tarafından "hiçbir zaman", %16,8'i tarafından "bazen", %29,6'sı tarafından "genellikle", %46,9'u tarafından "her zaman" tanımlıyor şeklinde yanıt vermişlerdir. "Rakip takım antrenörlerine başarılar dilerim" ifadesinin genel ortalaması incelendiğinde basketbol oynayan öğrencileri "her zaman" tanımladığı sonucuna ulaşılmıştır ( $\bar{X}=3,16$ ). "Kendi antrenörlerime başarılar dilerim" ifadesine basketbol oynayan öğrencilerin %4,7'si tarafından "hiçbir zaman", %6,8'i tarafından "bazen", %12,8'i tarafından "genellikle", %75,7'si tarafından "her zaman" tanımlıyor şeklinde yanıt vermişlerdir. "Kendi antrenörlerime başarılar dilerim" ifadesinin genel ortalaması incelendiğinde basketbol oynayan öğrencileri "her zaman" tanımladığı sonucuna ulaşılmıştır ( $\bar{X}=3,59$ ). "Hakemlere başarılar dilerim" ifadesine basketbol oynayan öğrencilerin %9,1'i tarafından "hiçbir zaman", %11,8'i tarafından "bazen", %24,6'sı tarafından "genellikle", %54,5'i tarafından "her zaman" tanımlıyor şeklinde yanıt vermişlerdir. "Hakemlere başarılar dilerim" ifadesinin genel ortalaması incelendiğinde basketbol oynayan öğrencileri "her zaman" tanımladığı sonucuna ulaşılmıştır ( $\bar{X}=3,24$ ).

Basketbol oynayan farklı eğitim kademelerindeki öğrencilerin karşılaşma esnası fair play alt boyutuna ait frekans, yüzde ve tanımlama düzeyi ortalama değerlerine Tablo 20'de yer verilmiştir.

Tablo 20.

*Basketbol Oynayan Öğrencilerin Karşılaşma Esnası Fair Play Alt Boyutuna Ait Frekans, Yüzde ve Tanımlama Düzeyi Ortalama Değerleri*

Karşılaşma Esnası Fair Play	Hiçbir Zaman		Bazen		Genellikle		Her Zaman		$\bar{X}$	S
	f	%	f	%	f	%	f	%		
Okulun veya kulübün prestiji için faul yaparım.	70	18,3	71	18,6	95	24,9	146	38,2	2,83	1,12
Rakip takım oyuncularını teknik faul almaları için kötü sözlerle kızdırırım.	33	8,6	18	4,7	72	18,9	259	67,8	3,46	,92
Hakemler üzerinde seyirci baskısı kurabilmek için, hakemlerin verdiği her karara itiraz ederim.	26	6,8	41	10,7	87	22,8	228	59,7	3,35	,92
Faul izlenimi yaratmak için en ufak temasta kendimi yere atarım.	28	7,3	40	10,5	115	30,1	199	52,1	3,27	,92
Rakip takım oyuncusunu kızdırmak için ellerimi gözlerinin önünde sallayarak görüşünü engellerim.	55	14,4	47	12,3	93	24,3	187	49	3,08	1,08
Kolay sayı yememek için hızlı hücumu faulle durdururum.	73	19,1	90	23,5	150	39,3	69	18,1	2,56	,99
Top sepetten geçtikten sonra, bilerek topa dokunarak veya topun oyuna sokulmasını engelleyerek oyunu geciktiririm.	31	8,1	34	8,9	108	28,3	209	54,7	3,30	,93

Hiçbir zaman (0.00-1.00), Bazen (1.01-2.00), Genellikle (2.01-3.00), Her zaman (3.01-4.00)

Tablo 20'ye göre, "Okulun veya kulübün prestiji için faul yaparım" ifadesine basketbol oynayan öğrencilerin %18,3'ü tarafından "hiçbir zaman", %18,6'sı tarafından "bazen", %24,9'u tarafından "genellikle", %38,2'si tarafından "her zaman" tanımlıyor şeklinde yanıt vermişlerdir. "Okulun veya kulübün prestiji için faul yaparım" ifadesinin genel ortalaması incelendiğinde basketbol oynayan öğrencileri "her zaman" tanımladığı sonucuna ulaşılmıştır ( $\bar{X}=2,83$ ). "Rakip takım oyuncularını teknik faul almaları için kötü sözlerle kızdırırım" ifadesine basketbol oynayan öğrencilerin % 8,6'sı tarafından "hiçbir zaman", %4,7'si tarafından "bazen", % 18,9'u tarafından "genellikle" ve büyük bir oranla %67,8'i tarafından "her zaman" tanımlıyor şeklinde yanıt vermişlerdir. "Rakip takım oyuncularını teknik faul almaları için kötü sözlerle kızdırırım" ifadesinin genel ortalaması incelendiğinde basketbol oynayan öğrencileri "her zaman" tanımladığı sonucuna

ulaşmıştır ( $\bar{X}=3,46$ ). “Hakemler üzerinde seyirci baskısı kurabilmek için, hakemlerin verdiği her karara itiraz ederim” diyenlerin oransal dağılımına baktığımız zaman; %6,8’i “hiçbir zaman”, %10,7’si “bazen”, %22,8’i “genellikle” ve %59,7’si ise “her zaman” şeklinde olduğu görülmüştür. Genel ortalama incelendiğinde “her zaman” ifadesinin basketbol oynayan öğrencileri daha çok tanımladığı görülmüştür ( $\bar{X}=3,35$ ). “Faul izlenimi yaratmak için en ufak temasta kendimi yere atarım” davranışına basketbol oynayan öğrenci görüşlerinin %17,8’i “hiçbir zaman” ve “bazen” yönüyle, bu oran “genellikle” ve “her zaman” seçenekleri birlikte değerlendirildiğinde %82,2’dir. Bu davranışlar basketbol oynayan öğrenciler tarafından “her zaman” şeklinde değerlendirilmiştir ( $\bar{X}=3,27$ ). “Rakip takım oyuncusunu kızdırmak için ellerimi gözlerinin önünde sallayarak görüşünü engellerim” davranışına basketbol oynayan öğrencilerin verdikleri yanıtlar “hiçbir zaman” ve “bazen” seçenekleri birlikte değerlendirildiğinde oran %26,7’dir. Bu davranışın kendilerini “genellikle” ve “her zaman” tanımladığını belirten basketbol oynayan öğrencilerin oranı da birlikte ele alındığında %73,3’tür. Basketbol oynayan öğrenciler tanımlama düzeyi ortalamasına göre bu davranışı “her zaman” sergilediklerini belirtmektedir ( $\bar{X}=3,08$ ). “Kolay sayı yememek için hızlı hücumu faulle durdururum” ifadesine basketbol oynayan öğrencilerin %19,1’i tarafından “hiçbir zaman”, %23,5’i tarafından “bazen”, %39,3’ü tarafından “genellikle” ve %18,1’i tarafından “her zaman” tanımlıyor şeklinde yanıt vermişlerdir. “Kolay sayı yememek için hızlı hücumu faulle durdururum” ifadesinin genel ortalaması incelendiğinde basketbol oynayan öğrencileri “genellikle” tanımladığı sonucuna ulaşılmıştır ( $\bar{X}=2,56$ ). Basketbol oynayan öğrenciler “Top sepetten geçtikten sonra, bilerek topa dokunarak veya topun oyuna sokulmasını engelleyerek oyunu geciktiririm” ifadesine “her zaman” demektedirler ( $\bar{X}=3,30$ ). Yüzdesele oranlar değerlendirildiğinde ise, en yüksek oran %54,7 ile “her zaman” seçeneğidir. Bu oranı sırasıyla %28,3’ü “genellikle”, %8,9’u “bazen” ve %8,1’i “hiçbir zaman” seçeneklerinin kendilerini tanımladıklarını ifade etmişlerdir.

Basketbol oynayan farklı eğitim kademelerindeki öğrencilerin karşılaşma sonrası fair play alt boyutuna ait frekans, yüzde ve tanımlama düzeyi ortalama değerlerine Tablo 21’de yer verilmiştir.

Tablo 21.

*Basketbol Oynayan Öğrencilerin Karşılaşma Sonrası Fair Play Alt Boyutuna Ait Frekans, Yüzde ve Tanımlama Düzeyi Ortalama Değerleri*

Karşılaşma Sonrası Fair Play	Hiçbir Zaman		Bazen		Genellikle		Her Zaman		$\bar{X}$	S
	f	%	f	%	f	%	f	%		
Karşılaşmanın sonucu ne olursa olsun, rakip takım oyuncularını kutlarım.	28	7,3	45	11,8	105	27,5	204	53,4	3,27	,93
Karşılaşmanın sonucu ne olursa olsun, takım arkadaşlarımı kutlarım.	10	2,6	30	7,9	71	18,6	271	70,9	3,58	,74
Karşılaşmanın sonucu ne olursa olsun, rakip takım antrenörlerini kutlarım.	36	9,4	77	20,2	95	24,9	174	45,5	3,07	1,01
Karşılaşmanın sonucu ne olursa olsun takım antrenörlerimi kutlarım.	15	3,9	41	10,7	92	24,1	234	61,3	3,43	,83
Hakemlere maçtaki iyi yönetimlerinden dolayı teşekkür ederim.	50	13,1	77	20,1	98	25,7	157	41,1	2,95	1,06

Hiçbir zaman (0.00-1.00), Bazen (1.01-2.00), Genellikle (2.01-3.00), Her zaman (3.01-4.00)

Basketbol oynayan öğrencilerin karşılaşma sonrası fair play alt boyutu bulguları incelendiğinde, “Karşılaşmanın sonucu ne olursa olsun, rakip takım oyuncularını kutlarım” ifadesinin “her zaman” tanımladığı görülmektedir ( $\bar{X}=3,27$ ). Aynı ifade de “hiçbir zaman” ve “bazen” seçenekleri birlikte değerlendirildiğinde oran %19,1, beni “genellikle” seçeneği tanımlıyor diyenlerin oranı %27,5 iken, “her zaman” diyenlerin oranı %53,4’tür. “Karşılaşmanın sonucu ne olursa olsun, takım arkadaşlarımı kutlarım” ifadesi basketbol oynayan öğrenciler tarafından %2,6 oranında “hiçbir zaman”, %7,9 oranında “bazen”, %18,6 oranında “genellikle” ve en yüksek oran olan %70,9 oranında ise “her zaman” şeklinde değerlendirilmiştir. Maddenin ortalama değeri 3,58’dir. “Karşılaşmanın sonucu ne olursa olsun, rakip takım antrenörlerini kutlarım” ifadesine “hiçbir zaman” diyenlerin oranı %3,9’dur. “Bazen” diyenlerin oranı %10,7 iken “genellikle” diyenlerin oranı da %24,1’dir. Burada en yüksek oran %61,3 ile “her zaman” seçeneğini işaretleyen ve ortalama değeri 3,43 olan gruptur. “Hakemlere maçtaki iyi yönetimlerinden dolayı teşekkür ederim” ifadesinde basketbol oynayan öğrencilerin %13,1’i “hiçbir zaman” derken, %20,1’i “bazen”, %25,7’si “genellikle” seçeneklerini işaretlemişlerdir. Burada en yüksek yanıt %41,1 oran ile “her zaman” seçeneğine olmuştur ( $\bar{X}=2,95$ ).

Tablo 22.

*Basketbol Oynayan Öğrencilerin Genel Olarak Bir Karşılaşmada Fair Play Alt Boyutuna Ait Frekans, Yüzde ve Tanımlama Düzeyi Ortalama Değerleri*

Genel Olarak Bir Karşılaşmada Fair Play	Hiçbir Zaman		Bazen		Genellikle		Her Zaman		$\bar{X}$	S
	f	%	f	%	f	%	f	%		
Seyirciyi rahatsız etmek ve kışkırtmak için jest ve mimiklerde bulunurum.	29	7,6	40	10,5	61	15,9	252	66	3,40	,95
Hakemlerin uyarılarını dikkate alman.	20	5,2	32	8,4	72	18,8	258	67,6	3,49	,85
Tüm antrenmanlara katılıp hak ettiğim halde oynatılmıyorsam, takımımın kazanmasını istemem.	23	6	26	6,8	42	11	291	76,2	3,57	,86
Kaybettiğimiz maç için hakemleri suçlarım.	31	8,1	19	5	131	34,3	201	52,6	3,31	,89
Dürüst ve sportmen bir oyuncu olarak maç kaybetmektense, hırçın ve saldırgan bir oyuncu olarak maç kazanmayı tercih ederim.	63	16,5	46	12	92	24,1	181	47,4	3,02	1,12

Hiçbir zaman (0.00-1.00), Bazen (1.01-2.00), Genellikle (2.01-3.00), Her zaman (3.01-4.00)

Tablo 22'ye göre, basketbol oynayan öğrencilerin “genel olarak bir karşılaşmada” alt boyutunda “Seyirciyi rahatsız etmek ve kışkırtmak için jest ve mimiklerde bulunurum” ifadesine %7,6 oranında “hiçbir zaman”, %10,5 oranında “bazen”, %15,9 oranında “genellikle” ve yüksek oranda (%66) “her zaman” yanıtını vermişlerdir. Maddenin ortalama değerine göre, bu ifade basketbol oynayan öğrencileri “her zaman” tanımlamaktadır ( $\bar{X}=3,40$ ). “Hakemlerin uyarılarını dikkate alman” ifadesine basketbol oynayan öğrencilerin %5,2'si “hiçbir zaman”, %8,4'ü “bazen”, %18,8'i “genellikle ve %67,6'sı “her zaman” yanıtını vermişlerdir. İfadenin aldığı ortalama değer 3,49 ile “her zaman” seçeneğine aittir. “Tüm antrenmanlara katılıp hak ettiğim halde oynatılmıyorsam, takımımın kazanmasını istemem” davranışına basketbol oynayan öğrencilerin verdikleri yanıtlar “hiçbir zaman” ve “bazen” seçenekleri birlikte değerlendirildiğinde oran %12,8'dir. Bu davranışın kendilerini “genellikle” ve “her zaman” tanımladığını belirten basketbol oynayan öğrencilerin oranı da birlikte ele alındığında %87,2'dir. Basketbol oynayan öğrenciler tanımlama düzeyi ortalamasına göre bu davranışı “her zaman” sergilediklerini belirtmektedir ( $\bar{X}=3,57$ ). “Kaybettiğimiz maç için hakemleri suçlarım” davranışının “genellikle” ve “her zaman” tanımladığı basketbol oynayan öğrencilerin oranı %86,9'dur. Bu oranla uyumlu bir şekilde davranışın basketbol oynayan öğrencileri

tanımlama düzeyi de yine “her zaman” seçeneğine denk düşmektedir ( $\bar{X}=3,31$ ). “Dürüst ve sportmen bir oyuncu olarak maç kaybetmektense, hırçın ve saldırgan bir oyuncu olarak maç kazanmayı tercih ederim” davranışını içeren ifadeyi basketbol oynayan öğrenciler büyük oranda (%71,5) “genellikle” ve “her zaman” şeklinde değerlendirirken, %28,5’lik bir oranı da beni “hiçbir zaman” ve “bazen” tanımlıyor yönünde değerlendirmektedir. Bu davranışa ilişkin basketbol oynayan öğrenci görüşleri ortalaması “her zaman” seçeneğinde yoğunlaşmaktadır ( $\bar{X}=3,02$ ).

#### 5.4. Basketbol Oynayan Öğrencilerin Demografik Değişkenler Açısından Spor Ortamındaki Empati Becerileri Düzeylerine İlişkin Bulgular

Basketbol oynayan farklı eğitim kademelerindeki öğrencilerin cinsiyetlerine göre fair play davranışlarını sergileme düzeylerine ilişkin t-testi sonuçlarına Tablo 23’te yer verilmiştir.

Tablo 23.

*Basketbol Oynayan Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Fair Play Davranışlarını Sergileme Düzeylerine İlişkin T-Testi Sonuçları*

Boyutlar	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	sd	t	P
Karşılaşma Öncesi Fair Play	Kız	140	13,214	2,651	380	1,261	,208
	Erkek	242	13,562	2,564			
Karşılaşma Esnası Fair Play	Kız	140	21,271	4,955	380	1,785	,075
	Erkek	242	22,181	4,713			
Karşılaşma Sonrası Fair Play	Kız	140	16,400	3,671	380	,479	,632
	Erkek	242	16,223	3,363			
Genel Olarak Bir Karşılaşmada Fair Play	Kız	140	16,728	3,492	380	,323	,747
	Erkek	242	16,843	3,236			

$p \leq 0,05$

Tablo 23’te yer alan analiz sonuçları dikkate alındığında basketbol oynayan farklı eğitim kademelerindeki öğrencilerin cinsiyetlerine göre, ölçeğin “karşılaşma öncesi fair play”, “karşılaşma esnası fair play”, “karşılaşma sonrası fair play” ve “genel olarak bir karşılaşmada fair play” boyutlarında anlamlı bir farklılık olmadığı bulunmuştur.

Basketbol oynayan farklı eğitim kademelerindeki öğrencilerin devam ettikleri okul türüne göre fair play davranışlarını sergileme düzeylerine ilişkin t-testi sonuçlarına Tablo 24’te yer verilmiştir.



Tablo 24.

*Basketbol Oynayan Öğrencilerin Devam Ettikleri Okul Türüne Göre Fair Play Davranışlarını Sergileme Düzeylerine İlişkin T-Testi Sonuçları*

Boyutlar	Okul Türü	N	$\bar{X}$	S	sd	t	P
Karşılaşma Öncesi Fair Play	Ortaokul	180	13,533	2,585	380	,701	,484
	Lise	202	13,346	2,614			
Karşılaşma Esnası Fair Play	Ortaokul	180	23,250	4,255	380	5,577	,000*
	Lise	202	20,599	4,952			
Karşılaşma Sonrası Fair Play	Ortaokul	180	16,816	3,379	380	2,832	,005*
	Lise	202	15,816	3,499			
Genel Olarak Bir Karşılaşmada Fair Play	Ortaokul	180	17,816	2,811	380	5,872	,000*
	Lise	202	15,896	3,494			

$p \leq 0,05$

Tablo 24'te yer alan analiz sonuçları dikkate alındığında basketbol oynayan farklı eğitim kademelerindeki öğrencilerin devam ettikleri okul türüne göre, ölçeğin “karşılaşma öncesi fair play” boyutunda anlamlı bir farklılık olmadığı, “karşılaşma esnası fair play”, “karşılaşma sonrası fair play” ve “genel olarak bir karşılaşmada fair play” boyutlarında anlamlı bir farklılaşma olduğu tespit edilmiştir. Buna göre, “karşılaşma esnası fair play” boyutunda ortaokul öğrencilerinin, lise öğrencilerine göre, “karşılaşma sonrası fair play” boyutunda ortaokul öğrencilerinin, lise öğrencilerine göre, “genel olarak bir karşılaşmada fair play” boyutunda ortaokul öğrencilerinin, lise öğrencilerine göre ortalamalarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgu, öğrencilerin yaşlarının büyümesi ve kazanma isteğinin artması ile sahada fair play davranışlarının ters oranda azaldığını göstermektedir.

Basketbol oynayan farklı eğitim kademelerindeki öğrencilerin devam ettikleri lise türlerine göre fair play davranışlarını sergileme düzeylerine ilişkin tek yönlü ANOVA sonuçları Tablo 25'te yer almaktadır.

Tablo 25.

*Basketbol Oynayan Öğrencilerin Devam Ettikleri Lise Türlerine Göre Fair Play Davranışlarını Sergileme Düzeylerine İlişkin Tek Yönlü ANOVA Sonuçları*

Boyut	Kaynağı	KT	sd	KO	F	P	Scheffe
Karşılaşma Öncesi Fair Play	Gruplar arası	61,223	7	8,746			
	Gruplar içi	1314,324	195	6,740	1,298	,253	-
	Toplam	1375,547	202				
Karşılaşma Esnası Fair Play	Gruplar arası	419,297	7	59,900			5-2
	Gruplar içi	4551,994	195	23,344	2,566	,015*	7-2
	Toplam	4971,291	202				
Karşılaşma Sonrası Fair Play	Gruplar arası	59,854	7	8,551			
	Gruplar içi	2410,265	195	12,360	,692	,679	-
	Toplam	2470,118	202				
Genel Olarak Bir Karşılaşmada Fair Play	Gruplar arası	192,129	7	27,447			
	Gruplar içi	2272,275	195	11,653	2,355	,025*	7-2
	Toplam	2464,404	202				

$p \leq 0,05$

1 (Düz Lise) 2 (Anadolu Lisesi) 3 (Fen Lisesi) 4 (Anadolu Öğretmen Lisesi) 5 (Teknik ve Endüstri Meslek Lisesi) 6 (Ticaret Meslek Lisesi) 7 (İmam Hatip Lisesi) 8 (Anadolu Sağlık Meslek Lisesi)

Tablo 25’te görüldüğü üzere basketbol oynayan farklı eğitim kademelerindeki öğrencilerin devam ettikleri lise türlerine göre fair play davranışlarını sergileme düzeyleri, ölçeğin “karşılaşma öncesi fair play” boyutunda [ $F_{(7,195)}=1.29$ ,  $p > .05$ ] ve “karşılaşma sonrası fair play” boyutunda [ $F_{(7,195)}=.69$ ,  $p > .05$ ] anlamlı bir farklılık göstermemekte olup, “karşılaşma esnası fair play” boyutunda [ $F_{(7,195)}=2.56$ ,  $p < .05$ ] ve “genel olarak bir karşılaşmada fair play” boyutunda [ $F_{(7,195)}=2.35$ ,  $p < .05$ ] anlamlı bir farklılık göstermektedir. Bu farklılaşmaların hangi gruplar arasında olduğunu ortaya koymak için Scheffe testine bakılmıştır. Buna göre, “karşılaşma esnası fair play” boyutunda Teknik ve Endüstri Meslek Lisesinde ve İmam Hatip Lisesinde öğrenim görmekte olan öğrenciler, Anadolu Lisesinde öğrenim gören öğrencilerden; “genel olarak bir karşılaşmada fair play” boyutunda İmam Hatip Lisesinde öğrenim görmekte olan öğrenciler, Teknik ve Endüstri Meslek Lisesinde öğrenim gören öğrencilerden fair play davranışlarını sergileme düzeylerinin daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Basketbol oynayan farklı eğitim kademelerindeki öğrencilerin kaçınıcı sınıfa devam ettiklerine göre fair play davranışlarını sergileme düzeylerine ilişkin tek yönlü ANOVA sonuçları Tablo 26’da yer almaktadır.

Tablo 26.

*Basketbol Oynayan Öğrencilerin Kaçınıcı Sınıfa Devam Ettiklerine Göre Fair Play Davranışlarını Sergileme Düzeylerine İlişkin Tek Yönlü ANOVA Sonuçları*

Boyut	Kaynağı	KT	sd	KO	F	P	Scheffe
Karşılaşma Öncesi Fair Play	Gruplar arası	35,456	7	5,065			
	Gruplar içi	2538,408	374	6,787	,746	,633	-
	Toplam	2573,864	381				
Karşılaşma Esnası Fair Play	Gruplar arası	784,207	7	112,030			1-5, 1-6
	Gruplar içi	8056,987	374	21,543	5,200	,000*	1-7, 1-8
	Toplam	8841,194	381				2-6
Karşılaşma Sonrası Fair Play	Gruplar arası	183,006	7	26,144			2-5
	Gruplar içi	4419,319	374	11,816	2,212	,033*	2-6
	Toplam	4602,325	381				
Genel Olarak Bir Karşılaşmada Fair Play	Gruplar arası	395,593	7	56,513			1-5, 1-6
	Gruplar içi	3825,287	374	10,228	5,525	,000*	1-7, 1-8
	Toplam	4220,880	381				2-6, 3-6

$p \leq 0,05$

1 (5.sınıf) 2 (6.sınıf) 3 (7.sınıf) 4 (8.sınıf) 5 (9.sınıf) 6 (10.sınıf) 7 (11.sınıf) 8 (12.sınıf)

Tablo 26’da görüldüğü üzere basketbol oynayan farklı eğitim kademelerindeki öğrencilerin kaçınıcı sınıfa devam ettiklerine göre fair play davranışlarını sergileme düzeyleri, ölçeğin “karşılaşma öncesi fair play” boyutunda [ $F_{(7,374)}=.74$ ,  $p>.05$ ] anlamlı bir farklılık göstermemekte olup, “karşılaşma esnası fair play” boyutunda [ $F_{(7,374)}=5.20$ ,  $p<.05$ ], “karşılaşma sonrası fair play” boyutunda [ $F_{(7,374)}=2.12$ ,  $p<.05$ ] ve “genel olarak bir karşılaşmada fair play” boyutunda [ $F_{(7,374)}=5.52$ ,  $p<.05$ ] anlamlı bir farklılık göstermektedir. Bu farklılaşmaların hangi gruplar arasında olduğunu ortaya koymak için Scheffe testine bakılmıştır. Buna göre, “karşılaşma esnası fair play” boyutunda 5. sınıfta öğrenim görmekte olan öğrencilerin, 9. Sınıfta, 10. sınıfta, 11. sınıfta ve 12. sınıfta öğrenim gören öğrencilerden; “karşılaşma sonrası fair play” boyutunda 6. sınıfta öğrenim görmekte olan öğrencilerin, 9. sınıfta ve 10. sınıfta öğrenim gören öğrencilerden; “genel olarak bir karşılaşmada fair play” boyutunda 5. sınıfta öğrenim görmekte olan öğrencilerin, 9. sınıfta, 10. sınıfta, 11. sınıfta ve 12. sınıfta öğrenim gören öğrencilerden, 6. sınıfta öğrenim görmekte olan öğrencilerin, 10. sınıfta öğrenim gören öğrencilerden, 7. sınıfta öğrenim görmekte olan öğrencilerin, 10. sınıfta öğrenim gören öğrencilerden fair play davranışlarını sergileme düzeylerinin daha yüksek olduğu bulunmuştur. Analizler incelendiğinde 5. sınıfta ve 6. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin üst sınıfta öğrenim gören öğrencilere göre, ortaokulda öğrenim gören öğrencilerin lisede öğrenim gören öğrencilere göre fair play davranışlarını sergileme düzeyleri daha yüksektir.

Basketbol oynayan farklı eğitim kademelerindeki öğrencilerin annelerinin eğitim durumlarına göre fair play davranışlarını sergileme düzeylerine ilişkin tek yönlü ANOVA sonuçları Tablo 27’de yer almaktadır.

Tablo 27.

*Basketbol Oynayan Öğrencilerin Annelerinin Eğitim Durumlarına Göre Fair Play Davranışlarını Sergileme Düzeylerine İlişkin Tek Yönlü ANOVA Sonuçları*

Boyut	Kaynağı	KT	sd	KO	F	P
Karşılaşma Öncesi Fair Play	Gruplar arası	34,863	5	6,973	1,033	,398
	Gruplar içi	2539,001	376	6,753		
	Toplam	2573,864	381			
Karşılaşma Esnası Fair Play	Gruplar arası	24,522	5	4,904	,209	,959
	Gruplar içi	8816,672	376	23,449		
	Toplam	8841,194	381			
Karşılaşma Sonrası Fair Play	Gruplar arası	65,073	5	13,015	1,079	,372
	Gruplar içi	4537,251	376	12,067		
	Toplam	4602,325	381			
Genel Olarak Bir Karşılaşmada Fair Play	Gruplar arası	38,176	5	7,635	,686	,634
	Gruplar içi	4182,704	376	11,124		
	Toplam	4220,880	381			

$p \leq 0,05$

1 (okur-yazar) 2 (ilkokul) 3 (ortaokul) 4 (lise) 5 (üniversite) 6 (yüksek lisans-doktora)

Tablo 27’de görüldüğü üzere basketbol oynayan farklı eğitim kademelerindeki öğrencilerin annelerinin eğitim durumlarına göre fair play davranışlarını sergileme düzeyleri, ölçeğin “karşılaşma öncesi fair play” boyutunda [ $F_{(5,376)}=1.03$ ,  $p>.05$ ], “karşılaşma esnası fair play” boyutunda [ $F_{(5,376)}=.20$ ,  $p>.05$ ], “karşılaşma sonrası fair play” boyutunda [ $F_{(5,376)}=1.07$ ,  $p>.05$ ] ve “genel olarak bir karşılaşmada fair play” boyutunda [ $F_{(5,376)}=.68$ ,  $p>.05$ ] anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Basketbol oynayan farklı eğitim kademelerindeki öğrencilerin babalarının eğitim durumlarına göre fair play davranışlarını sergileme düzeylerine ilişkin tek yönlü ANOVA sonuçları Tablo 28’de yer almaktadır.

Tablo 28.

*Basketbol Oynayan Öğrencilerin Babalarının Eğitim Durumlarına Göre Fair Play Davranışlarını Sergileme Düzeylerine İlişkin Tek Yönlü ANOVA Sonuçları*

Boyut	Kaynağı	KT	sd	KO	F	P
Karşılaşma Öncesi Fair Play	Gruplar arası	41,468	5	8,294	1,231	,294
	Gruplar içi	2532,396	376	6,735		
	Toplam	2573,864	381			
Karşılaşma Esnası Fair Play	Gruplar arası	102,647	5	20,529	,883	,492
	Gruplar içi	8738,547	376	23,241		
	Toplam	8841,194	381			
Karşılaşma Sonrası Fair Play	Gruplar arası	101,568	5	20,314	1,697	,134
	Gruplar içi	4500,757	376	11,970		
	Toplam	4602,325	381			
Genel Olarak Bir Karşılaşmada Fair Play	Gruplar arası	54,963	5	10,993	,992	,422
	Gruplar içi	4165,917	376	11,080		
	Toplam	4220,880	381			

$p \leq 0,05$

1 (okur-yazar) 2 (ilkokul) 3 (ortaokul) 4 (lise) 5 (üniversite) 6 (yüksek lisans-doktora)

Tablo 28’de görüldüğü üzere basketbol oynayan farklı eğitim kademelerindeki öğrencilerin babalarının eğitim durumlarına göre fair play davranışlarını sergileme düzeyleri, ölçeğin “karşılaşma öncesi fair play” boyutunda [ $F_{(5,376)}=1.23, p>.05$ ], “karşılaşma esnası fair play” boyutunda [ $F_{(5,376)}=.88, p>.05$ ], “karşılaşma sonrası fair play” boyutunda [ $F_{(5,376)}=1.69, p>.05$ ] ve “genel olarak bir karşılaşmada fair play” boyutunda [ $F_{(5,376)}=.99, p>.05$ ] anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Basketbol oynayan farklı eğitim kademelerindeki öğrencilerin okul takımında oynadıkları sürelerle göre fair play davranışlarını sergileme düzeylerine ilişkin tek yönlü ANOVA sonuçları Tablo 29’da yer almaktadır.

Tablo 29.

*Basketbol Oynayan Öğrencilerin Okul Takımında Oynadıkları Yıllara Göre Fair Play Davranışlarını Sergileme Düzeylerine İlişkin Tek Yönlü ANOVA Sonuçları*

Boyut	Kaynağı	KT	sd	KO	F	P*	Scheffe
Karşılaşma Öncesi Fair Play	Gruplar arası	14,546	4	3,636	,536	,710	-
	Gruplar içi	2559,318	377	6,789			
	Toplam	2573,864	381				
Karşılaşma Esnası Fair Play	Gruplar arası	431,271	4	107,818	4,833	,001*	1-3
	Gruplar içi	8409,922	377	22,307			1-5
	Toplam	8841,194	381				
Karşılaşma Sonrası Fair Play	Gruplar arası	29,507	4	7,377	,657	,657	-
	Gruplar içi	4572,817	377	12,129			
	Toplam	4602,325	381				
Genel Olarak Bir Karşılaşmada Fair Play	Gruplar arası	127,915	4	31,979	2,946	,020*	1-5
	Gruplar içi	4092,964	377	10,857			
	Toplam	4220,880	381				

$p \leq 0,05$

1 (1 yıl)      2 (2 yıl)      3 (3 yıl)      4 (4 yıl)      5 (5 yıl ve daha fazla)

Tablo 29’da görüldüğü üzere basketbol oynayan farklı eğitim kademelerindeki öğrencilerin okul takımında oynadıkları yıllara göre fair play davranışlarını sergileme düzeyleri, ölçeğin “karşılaşma öncesi fair play” boyutunda [ $F_{(4,377)}=.53$ ,  $p>.05$ ] ve “karşılaşma sonrası fair play” boyutunda [ $F_{(4,377)}=.65$ ,  $p>.05$ ] anlamlı bir farklılık göstermemekte olup, “karşılaşma esnası fair play” boyutunda [ $F_{(4,377)}=4.83$ ,  $p<.05$ ] ve “genel olarak bir karşılaşmada fair play” boyutunda [ $F_{(4,377)}=2.94$ ,  $p<.05$ ] anlamlı bir farklılık göstermektedir. Bu farklılaşmaların hangi gruplar arasında olduğunu ortaya koymak için Scheffe testine bakılmıştır. Buna göre, “karşılaşma esnası fair play” boyutunda okul takımında 1 yıldır basketbol oynayan öğrencilerin, okul takımında 3 yıldır basketbol oynayan ve 5 yıl ve daha fazla yıldır basketbol oynayan öğrencilerden; “genel olarak bir karşılaşmada fair play” boyutunda 1 yıldır basketbol oynayan öğrencilerin, okul takımında 5 yıl ve daha fazla yıldır basketbol oynayan öğrencilerden fair play davranışlarını sergileme düzeylerinin daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Basketbol oynayan farklı eğitim kademelerindeki öğrencilerin kulüp takımında oynayıp oynamadığına göre fair play davranışlarını sergileme düzeylerine ilişkin t testi sonuçlarına Tablo 30’da yer verilmiştir.

Tablo 30.

*Basketbol Oynayan Öğrencilerin Kulüp Takımında Oynayıp Oynamadığına Göre Fair Play Davranışlarını Sergileme Düzeylerine İlişkin T Testi Sonuçları*

Boyutlar	Kulüp	N	$\bar{X}$	S	sd	t	P
Karşılaşma Öncesi Fair Play	Evet	214	13,635	2,610	380	1,710	,088
	Hayır	168	13,178	2,569			
Karşılaşma Esnası Fair Play	Evet	214	21,654	,342	380	,888	,375
	Hayır	168	22,095	,351			
Karşılaşma Sonrası Fair Play	Evet	214	16,504	3,545	380	1,377	,169
	Hayır	168	16,011	3,374			
Genel Olarak Bir Karşılaşmada Fair Play	Evet	214	16,705	3,294	380	,632	,528
	Hayır	168	16,922	3,376			

$p \leq 0,05$

Tablo 30’da yer alan analiz sonuçları dikkate alındığında basketbol oynayan farklı eğitim kademelerindeki öğrencilerin kulüp takımında oynayıp oynamadığına göre, ölçeğin “karşılaşma öncesi fair play”, “karşılaşma esnası fair play”, “karşılaşma sonrası fair play” ve “genel olarak bir karşılaşmada fair play” boyutlarında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür.

Basketbol oynayan farklı eğitim kademelerindeki öğrencilerin kulüp takımında oynadıkları sürelerle göre fair play davranışlarını sergileme düzeylerine ilişkin tek yönlü ANOVA sonuçları Tablo 31’de yer almaktadır.

Tablo 31.

*Basketbol Oynayan Öğrencilerin Kulüp Takımında Oynadıkları Sürelerle Göre Fair Play Davranışlarını Sergileme Düzeylerine İlişkin Tek Yönlü ANOVA Sonuçları*

Boyut	Kaynağı	KT	sd	KO	F	P	Scheffe
Karşılaşma Öncesi Fair Play	Gruplar arası	6,828	4	1,707			
	Gruplar içi	1444,742	209	6,913	,247	,911	-
	Toplam	1451,570	213				
Karşılaşma Esnası Fair Play	Gruplar arası	304,802	4	76,200			
	Gruplar içi	5057,610	209	24,199	3,149	,015*	1-5
	Toplam	5362,411	213				
Karşılaşma Sonrası Fair Play	Gruplar arası	71,642	4	17,910			
	Gruplar içi	2605,853	209	12,468	1,436	,223	-
	Toplam	2677,495	213				
Genel Olarak Bir Karşılaşmada Fair Play	Gruplar arası	100,286	4	25,071			
	Gruplar içi	2212,167	209	10,585	2,369	,050*	1-5
	Toplam	2312,453	213				

$p \leq 0,05$

1 (1 yıl)      2 (2 yıl)      3 (3 yıl)      4 (4 yıl)      5 (5 yıl ve daha fazla)

Tablo 31’de görüldüğü üzere basketbol oynayan farklı eğitim kademelerindeki öğrencilerin kulüp takımında oynadıkları sürelerle göre fair play davranışlarını sergileme düzeyleri,

ölçeğin “karşılaşma öncesi fair play” boyutunda [ $F_{(4,209)}=.24, p>.05$ ], “karşılaşma sonrası fair play” boyutunda [ $F_{(4,209)}=1.43, p>.05$ ] anlamlı bir farklılık göstermemekte olup, “karşılaşma esnası fair play” boyutunda [ $F_{(4,209)}=3.14, p<.05$ ] ve “genel olarak bir karşılaşmada fair play” boyutunda [ $F_{(4,209)}=2.36, p<.05$ ] anlamlı bir farklılık göstermektedir. Bu farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğunu ortaya koymak için Scheffe testine bakılmıştır. Buna göre, “karşılaşma esnası fair play” boyutunda okul takımında 1 yıldır basketbol oynayan öğrencilerin, okul takımında 5 yıl ve daha fazla yıldır basketbol oynayan öğrencilerden; “genel olarak bir karşılaşmada fair play” boyutunda 1 yıldır basketbol oynayan öğrencilerin, okul takımında 5 yıl ve daha fazla yıldır basketbol oynayan öğrencilerden fair play davranışlarını sergileme düzeylerinin daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Basketbol oynayan farklı eğitim kademelerindeki öğrencilerin ailesinde kendisinden başka basketbol oynayan olup olmadığına göre fair play davranışlarını sergileme düzeylerine ilişkin t testi sonuçlarına Tablo 32’de yer verilmiştir.

Tablo 32.

*Basketbol Oynayan Öğrencilerin Ailesinde Kendisinden Başka Basketbol Oynayan Olup Olmadığına Göre Fair Play Davranışlarını Sergileme Düzeylerine İlişkin T Testi Sonuçları*

Boyutlar	Aile	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	P
Karşılaşma Öncesi Fair Play	Evet	87	14,126	2,095	380	2,852	,005*
	Hayır	295	13,230	2,699			
Karşılaşma Esnası Fair Play	Evet	87	21,793	,602	380	,121	,904
	Hayır	295	21,864	,265			
Karşılaşma Sonrası Fair Play	Evet	87	17,046	3,284	380	2,328	,020*
	Hayır	295	16,064	3,504			
Genel Olarak Bir Karşılaşmada Fair Play	Evet	87	16,931	3,716	380	,414	,679
	Hayır	295	16,762	3,211			

$p \leq 0,05$

Tablo 32’de yer alan analiz sonuçları dikkate alındığında basketbol oynayan farklı eğitim kademelerindeki öğrencilerin ailesinde kendisinden başka basketbol oynayan olup olmadığına göre, ölçeğin “karşılaşma esnası fair play” ve “genel olarak bir karşılaşmada fair play” boyutlarında anlamlı bir farklılık olmadığı, “karşılaşma öncesi fair play” ve “karşılaşma sonrası fair play” boyutlarında ise anlamlı bir farklılaşma olduğu bulunmuştur. Buna göre, “karşılaşma öncesi fair play” boyutunda ailesinde kendisinden başka basketbol oynayan öğrencilerin ( $\bar{X} = 14,126$ ), ailesinde kendisinden başka basketbol oynamayan



öğrencilere ( $\bar{X}=13,23$ ) göre, “karşılaşma sonrası fair play” boyutunda ailesinde kendisinden başka basketbol oynayan öğrencilerin ( $\bar{X}=17,046$ ), ailesinde kendisinden başka basketbol oynamayan öğrencilere ( $\bar{X}=16,064$ ) göre ortalamalarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgu, öğrencilerin saha içerisinde kazanma duygularının üst düzeyde olduğunu ancak bu hırsların ailelerinden gördükleri spor ahlakı gereği sahada kaldığını sayısal olarak ortaya koymuştur.

### 5.5. Basketbol Oynayan Öğrencilerin Spor Ortamındaki Empati Becerileri İle Fair Play Davranışları Arasındaki İlişki Düzeyine Ait Bulgular

Basketbol oynayan farklı eğitim kademelerindeki öğrencilerin spor ortamındaki empati becerileri ile fair play davranışları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını test etmek için Pearson Korelasyon testi uygulanmış ve sonuçları Tablo 33’te verilmiştir.

Tablo 33.

*Spor Ortamındaki Empati Becerileri ile Fair Play Davranışları Arasındaki Korelasyon*

		Empati	Fair Play
Empati	Pearson Correlation	1,000	,293**
	Sig. (2-tailed)		,000
	N	203	382
Fair Play	Pearson Correlation	,293**	1,000
	Sig. (2-tailed)	,000	
	N	382	382

p< .05

Tablo 33 incelendiğinde, basketbol oynayan farklı eğitim kademelerindeki öğrencilerin spor ortamındaki empati becerileri ile fair play davranışları arasındaki ilişki ile ilgili aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır.

Araştırmaya katılan basketbol oynayan farklı eğitim kademelerindeki öğrencilerin spor ortamındaki empati becerileri ile fair play davranışları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir ( $r = .293$ ,  $p < .05$ ). Bu ilişkinin, iki değişken arasındaki toplam varyansın %3’ünü açıkladığı anlaşılmaktadır ( $r^2 = 0.03$ ). Bu bulgular Basketbol oynayan farklı eğitim kademelerindeki öğrencilerin spor ortamındaki empati becerileri ile fair play davranışları arasında doğru orantılı olarak değiştiğini ortaya koymaktadır. Buradan basketbol oynayan farklı eğitim kademelerindeki öğrencilerin spor ortamındaki empati becerileri arttıkça fair play davranışlarını sergileme sıklıklarının da artacağı söylenebilir.



## BÖLÜM VI

### TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu bölümde verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgulara dayalı sonuçlar ele alınmıştır. Bunun yanı sıra, alan yazındaki ilgili araştırma sonuçları ile bu araştırmanın sonuçları karşılaştırılarak ortak ve farklı yönler vurgu yapılmıştır. Ayrıca araştırmanın sonuçları ışığında öneriler sunulmuştur.

Araştırmada basketbol oynayan öğrencilerin spor ortamındaki empati becerileri ile fair play davranışlarının etkisi üzerinde durulmuş; bunların ilişkisi ve ilişkinin yönü ortaya konulmaya çalışılmıştır. Ayrıca hem spor ortamındaki empati beceri düzeyinin hem de fair play davranışlarını gerçekleştirme düzeyinin çeşitli değişkenler açısından farklılaşp farklılaşmadığına bakılmıştır.

Araştırma verileri beş bölümde ele alınmıştır. Birinci bölümde basketbol oynayan öğrencilerin spor ortamındaki empati ölçeğinin alt boyutlarına ilişkin katılım düzeyleri incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin spor ortamındaki empati ölçeğinin alt boyutlarından en fazla “bilişsel empati” alt boyutunda yer alan maddelere, en az düzeyde “duygusal empati” alt boyutundaki maddelere katılım gösterdikleri belirlenmiştir. İkinci bölümde basketbol oynayan öğrencilerin spor ortamındaki empati beceri düzeylerinin çeşitli değişkenlerle (cinsiyet, okul türü, lise türü, sınıf düzeyi, annenin eğitim durumu, babanın eğitim durumu, okul takımında oynadığı süre, kulüp takımında oynayıp oynamadığı, oynuyorsa kulüp takımında oynadığı süre, ailesinde basketbol oynayan kişilerin olup olmadığı) ilişkisine bakılmış ve elde edilen sonuçlara göre cinsiyet, okul türü, lise türü, sınıf düzeyi, annenin eğitim durumu, okul takımında oynadığı süre, kulüp takımında oynayıp oynamadığı, oynuyorsa kulüp takımında oynadığı süre değişkenleri açısından gruplar arasında istatistiksel farklılık bulunurken; babanın eğitim durumu, ailesinde basketbol oynayan kişilerin olup olmadığı değişkenleri açısından gruplar arasında bir farklılaşma olmadığı bulunmuştur. Üçüncü bölümde basketbol oynayan öğrencilerin

fair play ölçeğinin alt boyutlarına ilişkin katılım dñzeyleri incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına gñre öğrencilerin fair play ölçeğinin alt boyutlarından en fazla “karşılaşma esnası fair play” alt boyutunda yer alan maddelere, en az dñzeyde “karşılaşma öncesi fair play” alt boyutundaki maddelere katılım gösterdikleri belirlenmiştir. Drdñncñ blñmde basketbol oynayan öğrencilerin fair play davranışlarını sergileme dñzeylerinin çeşitli değişkenlerle ilişkisine bakılmış ve elde edilen sonuçlara gñre okul tñrñ, lise tñrñ, sınıf dñzeyi, okul takımında oynadığı sñre, kulñp takımında oynadığı sñre, ailesinde basketbol oynayan kişilerin olup olmadığı değişkenleri açısından gruplar arasında istatistiksel farklılık bulunurken; cinsiyet, annenin eğitim durumu, babanın eğitim durumu, kulñp takımında oynayıp oynamadığı değişkenleri açısından gruplar arasında bir farklılaşma olmadığı grñlmñřtir. Beşinci blñmde ise basketbol oynayan öğrencilerin spor ortamındaki empati becerileri ile fair play davranışları arasındaki ilişkiye bakılmıştır. Buna gñre araştırmaya katılan öğrencilerin spor ortamındaki empati becerileri ile fair play davranışları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir.

### **6.1. Basketbol Oynayan đrencilerin Spor Ortamındaki Empati leđinin Alt Boyutlarına İlişkin Katılım Dñzeyleri**

Empati beceri dñzeylerini belirlemeye yönelik kullanılan ölçeğin alt boyutları olan bilişsel empati ve duygusal empati alt boyutlarına ait ifadelerde yer alan davranışlara araştırma grubu tarafından verilen yanıtlar incelendiğinde, basketbol oynayan öğrencilerin spor ortamındaki empati becerileri dñzeylerine ilişkin grñřleri üzerinde en yñksek ortalamaya sahip boyut “bilişsel empati” boyutu iken, en az ortalamaya sahip olan boyutun da “duygusal empati” boyutu olduğu bulunmuştur.

Ölçeğin duygusal empati alt boyutuna ait ifadelere verilen yanıtlar incelendiğinde; “maçta arkadaşı sakatlandığında zñlme” davranışına basketbol oynayan öğrencilerin %59,4’ñ “her zaman” şeklinde yanıt vermişlerdir. Bu orana bakarak, sporcuların takım içinde iyi ilişkiler geliştirdikleri ve sonucunda empati becerilerinin artması ile takım birlikteliği bilincinin oluştuğunu söyleyebiliriz. “Takım arkadaşlarından biri sayı yaptığında sevinme” davranışına basketbol oynayan öğrencilerin %65,4’ñ “her zaman” seçeneğinin kendilerini tanımladığını ifade ederken, “Arkadaşı sayı kaçırdığı zaman zñlme” davranışına %53,7’si “her zaman” yanıtını vermiştir. “Takım arkadaşım sakatlandığında hemen yanına giderim” ifadesine basketbol oynayan öğrenciler yñksek oranda %66,8’i “her zaman” yanıtını vermişlerdir. “Hakem arkadaşına ceza verdiğinde zñlme” davranışına ilişkin

görüŖte %50,3'lük oranla “her zaman” seçeneğinin basketbol oynayan öğrencileri tanımladığı belirtilmiştir. Basketbol sahada beş kiŖi ile oynanan oniki kişilik bir takım oyunudur. Egolar bir kenara bırakılır, arkadaşının sayı yapmasından mutlu olma, sayı kaçırdığında üzülmeme, yapılan sayının arkadaşına değıl takıma katkı verdiğı anlayışı gibi düşünceler takım ruhunu oluşturur. Birbirlerini beğenen, birlikte olmaktan hoşlanan oyuncuların oluşan takımların, bu nitelikten yoksun takımlara oranla daha başarılı olacağı akla en yatkındır. Özellikle takım sporlarında, takımı meydana getiren sporcuların aynı amaca yönelik olmasının temelinde grup dinamiğı yatar. Bir topluluğun grup haline gelebilmesi için aralarında bir etkileşim, duygu ve bilgi alışveriŖi olması gerekir. Takım birlikteliğı bu etkileşimin yarattığı güçtür. Bu etkileşim ne kadar yoğun ise takım birlikteliğı de o derece yüksektir. Buna örnek olarak 1979'da dünya serilerini kazanan Pittsburg Pirates'in (beyzbol takımı), "Biz aileyiz" teması, uzun süre birlikte belli bir hedef için bir arada olma yeteneğine borçlu oldukları başarıyı getirmiştir (Moralı, 1997).

Araştırma grubunun bilişsel empati beceri düzeyleri bu çerçevede incelendiğinde, “Antrenörümün el ve göz hareketlerinden benden ne istediğini anlayabilirim” davranışına basketbol oynayan öğrenci görüşlerinin %46,3 oranında “genellikle” şeklinde değerlendirilmiştir. Bir diğere madde “Takım arkadaşımın koşu temposuna göre ne yapacağını anlarım” ifadesini içermektedir ve bu davranış basketbol oynayan öğrencileri %42,9 oranında “genellikle” tanımlamaktadır. “Antrenörümün bana bakış tarzından, oyunumdan memnun olup olmadığını çıkarabilirim” davranışına “her zaman” diye yanıt verenler grubun %63,9'unu oluşturmaktadır. “Rakibin oynadığı alanlara bakarak zayıf ve kuvvetli yönlerini anlayabilirim” davranışına basketbol oynayan öğrencilerin verdikleri yanıtlar incelendiğinde %41,4'ü “genellikle” yanıtının kendilerini tanımladığını ifade etmiştir. “Arkadaşımın oyun sırasında bana baktığında, benimle ikili oyun oynamak istediğini anlarım” davranışını, kendilerini “genellikle” ve “her zaman” olarak yanıtlarının tanımladığını belirten basketbolcu öğrencilerin oranı ise %75,9'dur. Basketbol oynayan öğrencileri tanımlama düzeyi ortalamasına göre %39'u bu davranışı “genellikle” sergilediklerini belirtmektedirler. Öğrenciler “Rakibimin sahadaki duruşuna bakarak ne yapacağını anlarım” davranışına %43,7 oranında “genellikle” kendilerini tanımladığı yanıtını vermiştir. “Rakibin yaptığı savunma ve hücum dizilişlerine göre oyuncularının özelliklerini bilirim” davranışını %38,7 oranında “genellikle” sergilediklerini belirtmektedirler. “Rakibimin pası nereye vereceğini önceden tahmin edebilirim” davranışını %53,4 oranında “genellikle” sergilediklerini belirtmektedirler. Basketbolcu

öğrencilerin “Rakibimin koşu temposuna göre ne yapacağını anlarım” davranışına %71,2’si “genellikle” ve “her zaman”, “Arkadaşımın hangi el ve ayağını kullandığına göre sahanın neresine gideceğini tahmin edebilirim” davranışına %38,5’i “her zaman”, “Takım arkadaşımın el ve gözlerinden benden ne istediğini anlayabilirim” ifadesine %44,8’i “her zaman” tanımlıyor şeklinde yanıt vermişlerdir.

Bir bireyin kendisini karşısındaki kişinin yerine koyarak olaylara onun bakış açısı ile bakması, o kişinin duygularını ve düşüncelerini doğru olarak anlaması, hissetmesi ve bu durumu ona iletmesi süreci olarak tanımlanan empati (Dökmen, 1988), takım sporları açısından kişilerarası iletişimin doğru kurulması, takım içerisinde olumlu eleştiri ve sürekli etkileşim sağlar. Kişilerarası iletişimde kaynak tarafından bilinçli veya bilinçsiz olarak gönderilen iletinin hedef tarafından doğru algılanıp geri dönütlerin gönderilmesi, iletişimin olumlu gerçekleşmesine yol açar. Bu doğrultuda, olumlu iletişim kurmanın en önemli koşullarından biri empati kurma becerisine sahip olmaktır (Sortullu, 2011). Basketbol oyununun saha içi ve saha dışı unsurları oldukça fazladır. Basketbol oyununda hem antrenörden hem de sporcudan beklenti oldukça yüksektir. Çünkü bu oyunun bir kazananı bir de kaybedeni vardır. Basketbolda rakip potaya sayı yapmak, kendi potana ise sayı yaptırmamak temel amaçtır. Bunları gerçekleştirmek için antrenör takım sporcularına yoğun antrenman programları hazırlar ve uygular. Basketbol antrenmanları sporculara sadece kondisyon kazandırmak için değil, aynı zamanda mental (zihinsel) olarak da hazırlamak için yapılır. Bu antrenmanlarda antrenör bir sonraki maçta karşılaşılabilecek rakip takımın hücum ve savunma oyunlarını, oyuncularının özelliklerini analiz eder ve sporcularını bu veriler ışığında maça hazırlar. Antrenör sporcularından saha içinde antrenmanlarda çalıştıklarını yapmalarını ister ve kenardan sürekli olarak direktifler verir. Bu sebeple oyuncunun kulağı sürekli olarak antrenöründedir. Antrenmanlarda rakip takımda kendi oynadığı pozisyonda oynayan oyuncuyu analiz eder. Kuvvetli ve zayıf yönlerini inceler ve müsabaka esnasında buna göre hücum ve savunma yapar. Karşısındaki oyuncunun ne yapacağını tahmin ederek hep bir adım önünde olmaya çalışır. Bunlara ek olarak hücumda hem kendisini savunan oyuncunun hem de takım arkadaşlarının saha içinde neler yapabileceğini iyi bilmesi gerekir. Takım arkadaşlarının neler yapacağını önceden doğru bir şekilde tahmin edebilmesi ve buna göre oyunu oynaması takım başarısı için oldukça önemlidir. Takım içinde birbirlerini beğenen, birlikte oynamaktan hoşlanan oyuncuların oluştuğu takımların, bu nitelikten yoksun takımlara oranla daha başarılı olacağı doğru bir düşüncedir (Moralı, 1997). Yukarıda saydıklarımızın tamamı ciddi bir empati

becerisi gerektirir. Buradan şunu ifade edebiliriz; basketbol oynayan sporcuların başarılı olabilmeleri için empati yapabilmeleri bir zorunluluktur. Çünkü empati yapamayan bir sporcunun takım oyuncusu olması zor bir ihtimaldir. Basketbol gibi komplike bir sporu yapan oyuncuların; sporcu-sporcu, sporcu-antrenör, sporcu-hakem, sporcu-seyirci iletişimini iyi bilmesi, empati becerisinin yüksek olması hem saha içi hem de saha dışında basketbolun tüm unsurları için (sporcu, antrenör, hakem, yönetici, seyirci vs.) başarı ve mutluluğu getireceği söylenebilir.

Antrenörler antrenman veya oyun süresince sporcularının beceri gelişimi üzerine odaklanarak takımında yer alan her sporcunun sarf ettiği çabayı görmeli ve oyuncular arasında iş birliğini sağlamalıdır. Ayrıca genç yaştaki sporcularında değer öğrenimi ve beceri gelişimi üzerinde durmalıdır (Sage vd., 2007). Çünkü etik davranışlar doğuştan kazanılan davranışlar değildir sonradan öğrenilmektedir hiç kimse bir anda iyi karakterli olamaz ancak doğuştan bu kapasiteye sahiptir. Antrenörler sporcularında her türlü sportif durumda iyi ve kötü arasındaki farkı öğretmelidir bu durum bir antrenörün birinci sorumluluğu olmalıdır. Antrenörler, sporcularında her yaşta karakter gelişimini gerçekleştirebilirler (Sezen, 2009).

## **6.2. Basketbol Oynayan Öğrencilerin Spor Ortamındaki Empati Becerilerinin Çeşitli Değişkenlerle İlişkisi**

Araştırmanın ikinci alt problemi öğrencilerin demografik değişkenler (cinsiyet, okul türü, lise türü, sınıf düzeyi, annenin eğitim durumu, babanın eğitim durumu, okul takımında oynadığı süre, kulüp takımında oynayıp oynamadığı, oynuyorsa kulüp takımında oynadığı süre, ailesinde basketbol oynayan kişilerin olup olmadığı) açısından spor ortamındaki empati becerileri anlamlı düzeyde değişmekte midir?” şeklindedir.

Verilen yanıtlar incelendiğinde basketbol oynayan öğrencilerin cinsiyetlerine göre spor ortamındaki empati beceri düzeylerine ilişkin analiz sonuçları, ölçeğin “bilişsel empati” boyutunda anlamlı bir ilişki olmadığı, “duygusal empati” boyutunda ise anlamlı bir ilişkinin olduğunu ortaya koymaktadır. Buna göre; “duygusal empati” boyutunda kız öğrencilerin, erkek öğrencilere göre ortalamalarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgu, kız öğrencilerin empati becerilerinin erkek öğrencilere göre daha iyi olduğunu göstermektedir. Yaşları 8 ile 16 arasında değişen 1381 Finli erkek ve kız beysbol oyuncusu üzerinde yapılan araştırmada kızların erkeklerden daha duyarlı oldukları (Sezen, 2009’dan aktarılmıştır), farklı yaş grupları ile çalışılmasına karşın, Korkmaz ve arkadaşlarının

(2003) yaptığı araştırmada, 20-22 yaş gurubundaki kız öğrencilerin empatik beceri puanlarının aynı yaş grubundaki erkek öğrencilerden yüksek olduğu, Yılmaz ve Akyel'in (2008) araştırmasında kadınların empatik eğilim puan ortalamasının erkeklerden daha yüksek olduğu, Erkmen'in (2007) beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencileri ile yaptığı çalışmasında da benzer sonuçları vermiştir. Bu bulgu sonuçları, kadınların erkeklere oranla olaylara daha çok duygusal tepki gösterdikleri genel kabulüne de uygundur (Dökmen, 2005).

Basketbol oynayan öğrencilerin devam ettikleri okul türlerine göre, ölçeğin "bilişsel empati" boyutunda anlamlı bir ilişki olmadığı, "duygusal empati" boyutunda ise anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Bu farka göre, "duygusal empati" boyutunda ortaokul öğrencilerinin, lise öğrencilerine göre ortalamalarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgu, ortaokul öğrencilerinin lise öğrencilerine göre empati becerilerinin daha iyi olduğunu göstermektedir. Buradan öğrencilerin yaşları büyüdükçe kazanma isteğinin arttığı aynı zamanda amatörlükten profesyonelliğe doğru ilerledikleri için eğitim kademeleri arasında böyle bir farklılığın olduğu düşünülmektedir.

Basketbol oynayan öğrencilerin devam ettikleri lise türlerine göre spor ortamındaki empati beceri düzeyleri, ölçeğin "duygusal empati" boyutunda ve "bilişsel empati" boyutunda anlamlı bir farklılık göstermektedir. Bu farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğuna bakıldığında, "duygusal empati" boyutunda Ticaret Meslek Lisesinde öğrenim görmekte olan öğrenciler, Anadolu Öğretmen Lisesinde öğrenim gören öğrencilerden; "bilişsel empati" boyutunda; Düz Lisede öğrenim görmekte olan öğrenciler, Anadolu Lisesinde ve Anadolu Öğretmen Anadolu Lisesinde öğrenim gören öğrencilerden; Anadolu Lisesinde öğrenim görmekte olan öğrenciler ise Anadolu Öğretmen Lisesinde öğrenim gören öğrencilerden spor ortamındaki empati becerilerinin daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Basketbol oynayan öğrencilerin kaçınıcı sınıfa devam ettiklerine göre spor ortamındaki empati beceri düzeyleri, "bilişsel empati" boyutunda anlamlı bir farklılaşma görülmemektedir. Ancak "duygusal empati" boyutunda anlamlı bir farklılık görülmektedir. Bu farklılaşma incelendiğinde, 5. ve 6. sınıftaki öğrencilerin 12. sınıftaki öğrencilerden "duygusal empati" boyutunda empati becerilerinin daha yüksek olduğu bulunmuştur. Buradan sınıf düzeyi arttıkça empati becerilerinin azaldığını söyleyebiliriz. Birçok araştırmacıya göre, yarışma sporlarına uzun süre bağlı kalan sporcuların ahlaksal ve etiksel davranışlarında düşüşler meydana gelmektedir. Sportif tecrübe ve empati arasındaki ilişki



hakkında çok az şey bilinmekle beraber, sportif tecrübenin diğerlerine karşı olan empatiyi azalttığı söylenebilir (Sezen, 2009).

Basketbol oynayan öğrencilerin annelerinin eğitim durumlarına göre spor ortamındaki empati beceri düzeyleri değerlendirildiğinde, ölçeğin “duygusal empati” boyutunda anlamlı bir farklılaşma görülmemekte olup, “bilişsel empati” boyutunda anlamlı bir farklılık göstermektedir. Bu farklılaşmaya göre, “duygusal empati” boyutunda annesi lise mezunu olan öğrencilerin, annesi ilkökul mezunu olan öğrencilerden spor ortamındaki empati becerilerinin daha yüksek olduğu bulunmuştur. Ayrıca annesi yüksek lisans-doktora mezunu olan öğrencilerin spor ortamındaki empati becerilerinin en yüksek olduğu bulunmuştur. Elde edilen bu bulgular, annelerin eğitim seviyeleri yükseldikçe öğrencilerin spor ortamındaki empati becerilerinin arttığını göstermektedir.

Basketbol oynayan öğrencilerin babalarının eğitim durumlarına göre spor ortamındaki empati beceri düzeyleri, ölçeğin “duygusal empati” ve “bilişsel empati” boyutlarında anlamlı bir farklılaşma göstermemektedir.

Basketbol oynayan öğrencilerin okul takımında oynadıkları süreye göre spor ortamındaki empati beceri düzeyleri, ölçeğin “duygusal empati” boyutunda ve “bilişsel empati” boyutunda anlamlı bir farklılık göstermektedir. Bu farklılaşmaya göre, “duygusal empati” boyutunda okul takımında 1 yıldır basketbol oynayan öğrencilerin, okul takımında 4 yıldır basketbol oynayan öğrencilerden; “bilişsel empati” boyutunda; okul takımında 5 yıldır basketbol oynayan öğrencilerin ise okul takımında 1 yıldır basketbol oynayan öğrencilerden spor ortamındaki empati becerilerinin daha yüksek olduğu bulunmuştur. Basketbola yeni başlayan öğrencilerin duygusal olarak daha empatik davrandıklarını ancak, bilişsel olarak basketbol oynamaya önceden başlayan öğrencilerin daha empatik olduklarını söyleyebiliriz.

Basketbol oynayan öğrencilerin kulüp takımında oynayıp oynamadığına göre, ölçeğin “duygusal empati” boyutunda anlamlı bir ilişki olmadığı, “bilişsel empati” boyutunda ise anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Bu farka göre, bilişsel empati boyutunda kulüp takımında oynayan öğrencilerin, oynamayan öğrencilere göre ortalamalarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgu, kulüp takımında oynayan öğrencilerin kulüp takımında oynamayan öğrencilere göre empati becerilerinin daha iyi olduğunu göstermektedir.

Basketbol oynayan öğrencilerin kulüp takımında oynadıkları süreye göre spor ortamındaki empati beceri düzeyleri, ölçeğin “duygusal empati” boyutunda anlamlı bir farklılaşma

göstermemektedir. Ancak ölçeğin “bilişsel empati” boyutunda anlamlı bir farklılık göstermektedir. Bu farklılaşmaya göre, “bilişsel empati” boyutunda okul takımında 3 yıldır basketbol oynayan öğrencilerin, okul takımında 2 yıldır basketbol oynayan öğrencilerden; okul takımında 5 yıldır basketbol oynayan öğrencilerinde, okul takımında 2 yıldır basketbol oynayan öğrencilerden spor ortamındaki empati becerilerinin daha yüksek olduğu bulunmuştur. Yılmaz ve Akyel’in (2008) araştırmalarında empatik eğilim puanlarının sporla uğraşma düzeyine ilişkin farklılaşmanın sonucu incelendiğinde en yüksek ortalama değerin profesyonel spor yapan öğrenciler ve en düşük ortalama değerin rekreatif (Dinlendirici, eğlendirici) amaçlı spor yapan öğrenciler olduğu görülmüştür. Sporda başarılı olabilmek için rakibin ve takım arkadaşının ne yapacağını önceden tahmin etmek önemlidir. Bu yüzden sporcuların empatik eğilim ve becerilerinin yüksek olması beklenir (Yılmaz, 2008). Bu açıklamalara dayanarak basketbol oynamaya önceden başlayan öğrencilerin empati becerilerinin daha yüksek olduğunu söyleyebiliriz.

Analiz sonuçlarına göre basketbol oynayan öğrencilerin ailesinde kendisinden başka basketbol oynayan olup olmadığına göre, ölçeğin “duygusal empati” ve “bilişsel empati” boyutlarında anlamlı bir ilişki olmadığı bulunmuştur.

### **6.3. Basketbol Oynayan Öğrencilerin Fair Play Ölçeğinin Alt Boyutlarına İlişkin Katılım Düzeyleri**

Fair play davranışlarını sergileme düzeylerini belirlemeye yönelik kullanılan ölçeğin alt boyutları olan “karşılaşma öncesi fair play”, “karşılaşma esnası fair play”, “karşılaşma sonrası fair play ve “genel olarak bir karşılaşmada fair play” alt boyutlarına ait ifadelerde yer alan davranışlara araştırma grubu tarafından verilen yanıtlar incelendiğinde; basketbol oynayan öğrencilerin fair play davranışlarını sergileme düzeylerine ilişkin görüşleri üzerinde en yüksek ortalamaya sahip boyut “karşılaşma esnası fair play” boyutu iken, en az ortalamaya sahip olan boyutun da “karşılaşma öncesi fair play” boyutu olduğu bulunmuştur. Basketbol altyapısı dediğimiz bu yaş grubu öğrencilerin “karşılaşma esnasında fair play” alt boyutuna katılımlarının yüksek olması iyi bir sonuçtur. Henüz amatör olarak basketbolu oynayan bu yaş grubu öğrencilerin yaşları ilerledikçe ve profesyonelleştikçe kazanma hırsı ile fair play davranışlarından uzaklaşacağı düşünülmektedir. “karşılaşma öncesi fair play” alt boyutuna en düşük katılımı göstermelerinin temelinde müsabaka öncesinde sporcuların hakemlere, rakip takım oyuncularına ve antrenörlerine başarı dilemeleri gerektiğini bilmedikleri düşünülmektedir.

Burada antrenörlere ve beden eğitimi öğretmenlerine büyük görev düşmektedir. Müsabaka başlamadan önce oyuncularının hakemlere, rakip takım oyuncularına ve antrenörlerine başarı dilemeleri gerektiğini ifade ederek bu davranışın gerçekleştirilmesini sağlamalıdır.

Ölçeğin karşılaşma öncesi fair play alt boyutuna ait ifadelere verilen yanıtlar incelendiğinde; “rakip takım oyuncularına başarılar dilerim” davranışına basketbol oynayan öğrencilerin %61,3’ü kendilerini “her zaman” seçeneğinin tanımladığını belirtmişlerdir. Efe’nin (2006) yapmış olduğu çalışmada da “her zaman” seçeneğini işaretleyen öğrencilerin oranı %56,1 olup paralellik göstermektedir. “Rakip takım antrenörlerine başarılar dilerim” ifadesine basketbol oynayan öğrencilerin %46,9’u “her zaman” tanımlıyor şeklinde yanıt vermişlerdir. Efe’nin (2006) yapmış olduğu çalışmada futbol ve voleybol oynayan öğrencilerin bu ifadeye %23 oranında “her zaman” yanıtı verdikleri görülmüştür. Buradan basketbol oynayan öğrencilerin futbol ve voleybol oynayan öğrencilere göre rakip takım antrenörlerine yönelik sergiledikleri fair play davranışlarının daha gelişmiş olduğunu söyleyebiliriz. “Rakip takım antrenörlerine başarılar dilerim” ifadesinin genel ortalaması incelendiğinde basketbol oynayan öğrencileri “her zaman” tanımladığı sonucuna ulaşılmıştır. “Kendi antrenörlerime başarılar dilerim” ifadesine basketbol oynayan öğrencilerin %75,7’si tarafından “her zaman” tanımlıyor şeklinde yanıt vermişlerdir. “Hakemlere başarılar dilerim” ifadesine basketbol oynayan öğrenciler %54,5 oranında “her zaman” tanımlıyor şeklinde yanıt vermişlerdir. “Hakemlere başarılar dilerim” ifadesine Efe’nin (2006) araştırmasında futbol ve voleybol oynayan öğrencilerin vermiş olduğu yanıtlar incelendiğinde %41,7 oranında “her zaman” yanıtı verdikleri ve paralellik gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Oyuncuların, rakip takım oyuncularını ve antrenörlerini bu oyunun birer parçası olarak görmeleri gerekmektedir. Onlar olmadan bu sporun gerçekleşmesi mümkün değildir. Dürüst bir oyuncunun rakip oyuncuyu bir düşman olarak değil, onu oyunun bir parçası, oynanması için bir dost, bir arkadaş olarak görmesi gerekmektedir (Orhun, 1992). Hakemler de bu oyunun sahada kurallar çerçevesinde oynanabilmesi için adalet dağıtan insanlardır. Hakemler taraf tutmadan karşı tarafa da kendi tarafına da objektif olmalıdırlar çünkü, öğrenciler de hakemlerin, bir karşılaşmada fair play’in gerçekleşmesinde çok önemli bir role sahip olduklarını benimseyerek, hakemlerle olan ilişkilerini daha da iyileştirme yönünde çaba gösterebilirler (Ateşoğlu, 1974). Ancak Yıldırım’ın da (2002) belirttiği gibi mutlak başarıyı öngören ve bu yönde yoğun çaba sarf edilen günümüz

yüksek performans sporunda, başarıya ulaşmak zorunlu olarak aldatıcı, hatta acımasız stratejiler geliştirilmesi beklentileri karşılamamakla birlikte hedeften uzaklaşma yönünde gelişim göstermektedir. Bu anlayışın belirgin kriteri, oyun içinde kurallara uygun olmayan davranışları hakeme fark ettirmeden yapmaktadır. Özellikle profesyonel alanda, sporcuların fair play prensiplerine aykırı davranışlara yönelmeleri, bireysel ve toplumsal beklentilerin başarı yoluyla karşılanması çabasıyla kaynaklanmaktadır.

Ölçeğin “karşılaşma esnası fair play” alt boyutuna ait ifadelerle verilen yanıtlar incelendiğinde “okulun veya kulübün prestiji için faul yaparım” ifadesine basketbol oynayan öğrencilerin %38,2’si “her zaman” şeklinde yanıt vermişlerdir. “Rakip takım oyuncularını teknik faul almaları için kötü sözlerle kızdırırım” ifadesine büyük bir oranla %67,8’i tarafından “her zaman” tanımlıyor şeklinde yanıt vermişlerdir. Bu ciddi bir oran olup fair play ruhuyla bağdaşmayan bir davranıştır. Küçük yaşlarda bu tarz davranışları yaptıklarını ifade eden öğrencilerin profesyonel olarak sporla uğraşan insanları örnek aldıklarını ve kamuoyunun genelde fair play dışı davranışlar sergileyen oyuncuları ön plana çıkarmasının bunda etkili olduğunu söyleyebiliriz. “Hakemler üzerinde seyirci baskısı kurabilmek için, hakemlerin verdiği her karara itiraz ederim” diyenlerin oransal dağılımına baktığımız zaman %59,7’sinin “her zaman” şeklinde olduğu görülmüştür. Sahada hakemlerin tarafsız olduğu, kural kitabında ne yazıyorsa adalet adına onu uyguladığı düşüncesinden uzak bir tavırla verilen her karara itiraz doğru bir davranış değildir. Efe’de (2006) yapmış olduğu çalışmada, “Hakemlere iyi yönetimlerinden dolayı teşekkür ederim” maddesinde öğrencilerin sadece %49,2’si bu ifadeyi “her zaman” şeklinde cevaplamıştır. Sezen’in (2009) yapmış olduğu araştırmada ise, “Hakem kararlarına uyarım” maddesine futbolcuların %39,2’si “beni tam olarak tanımlıyor” yönünde görüş belirttikleri görülmektedir. Hakem kararları oyun içerisinde tartışılmayacak bir yapıya sahip olan futbol branşında sporcuların %20’ye yakın oranının “hiç” ve “çok az” seçeneklerini seçmeleri ise maddenin formal bir yapıya sahip olması açısından düşündürücü nitelikte olarak ifade edilmiştir. Buna ek olarak; futbolcuların %14,6’sının kısmen cevabını vermesiyle de davranışlarının o anda var olan duruma göre değişebileceği düşünülmektedir. Oysa müsabakanın oynanmasında en önemli unsur hakemlerdir. Burada sporculara düşen görev; spora karşı, rakiplere, hakemlere ve taraftarlarına karşı saygılı davranarak yarışmaları dostluk çerçevesi içinde sürdürmektir (Ateşoğlu, 1974). Antrenörler ve beden eğitimi öğretmenleri sporcularını bu doğrultuda bilgilendirilmeli ve sporcularının oyunda görev alan herkese karşı daha yüksek oranlarda

fair play kavramına uygun davranışlarda bulunmalarını sağlamalıdır. “Faul izlenimi yaratmak için en ufak temasta kendimi yere atarım” davranışına basketbol oynayan öğrenci görüşlerinin %17,8’i “hiçbir zaman” ve “bazen” yönüyle, bu oran “genellikle” ve “her zaman” seçenekleri birlikte değerlendirildiğinde %82,2’dir. Bu davranışlar basketbol oynayan öğrenciler tarafından “her zaman” şeklinde değerlendirilmiştir. Basketbol temaların yoğun olduğu bir spor dalıdır. Oyun kuralları içerisinde olmak koşuluyla bir takım sertliklere müsaade edilmekle birlikte, sporcu sağlığını korumak adına da Uluslararası Basketbol Federasyonu (FIBA) bir takım tedbirler almaktadır. Bu tedbirler kapsamında sporcu sağlığını korumak ve saha içinde şiddeti önlemek adına son yıllarda hakemler tarafından hücum faulü çok sık çalınmaktadır. Bunu aşırı güç kullanımı olmasa bile takıma adına avantaj sağlamak için kötü niyetli olarak kullanan oyuncuların sayısı giderek artmaktadır. “Rakip takım oyuncusunu kızdırmak için ellerimi gözlerinin önünde sallayarak görüşünü engellerim” davranışına basketbol oynayan öğrencilerin verdikleri yanıtlar incelendiğinde kendilerini “her zaman” tanımladığını belirtenlerin oranı %49’dur. “Kolay sayı yememek için hızlı hücumu faulle durdururum” ifadesine basketbol oynayan öğrencilerin %19,1’i tarafından “hiçbir zaman”, %23,6’sı tarafından “bazen”, %39,3’ü tarafından “genellikle” ve %18,1’i tarafından “her zaman” tanımlıyor şeklinde yanıt vermişlerdir. Buradaki oransal ifadeye baktığımız zaman diğer sorulara verilen yanıtlar gibi bir seçenekte yığılma yerine birbirine yakın bir dağılım görülmektedir. Büyükler kategorisinde ve üst liglerde kolay sayı yememek adına hızlı hücumu faulle kesmek artık sıradanlaşan bir taktik durumuna gelmiştir. Altyapılarda çocukların gelişim dönemleri ile alakalı olarak minik ve küçük takımlarda bu faulü görmek pek mümkün olmamakla birlikte, yıldız ve gençler seviyesinde artık bu fauller sıkça yapılmaktadır. Hatta antrenörlerin antrenmanlarda bunlar üzerine özel antrenmanlar yaptıkları da bilinmektedir. Basketbol oynayan öğrenciler “top sepetten geçtikten sonra, bilerek topa dokunarak veya topun oyuna sokulmasını engelleyerek oyunu geciktiririm” ifadesine en yüksek oran olan %54,7 ile “her zaman” seçeneğini işaretlemişlerdir. Rakip takım oyuncularına hızlı hücum ve neticesinde kolay sayı yaptırmamak için bu yola başvuran oyunculara, yukarıda belirtilen ihlallerin hepsinde hakemlerin bir art niyet görmesi durumunda oyuncuyu teknik faulle cezalandırma yetkileri bulunmaktadır.

Ölçeğin “karşılaşma sonrası fair play” alt boyutuna ait ifadelere verilen yanıtlar incelendiğinde; “karşılaşmanın sonucu ne olursa olsun, rakip takım oyuncularını kutlarım” ifadesine “her zaman” diyenlerin oranı %53,4’tür. Efe’nin (2006) yapmış olduğu çalışmada

da benzer bir sonuç ortaya çıkmıştır (%58,3). Basketbol oynayan öğrenciler ile futbol ve voleybol oynayan öğrenciler müsabaka sonunda rakip takım oyuncusuna benzer derece yakınlık göstermişlerdir. Sezen'in (2009) yapmış olduğu araştırmada ise, profesyonel futbolcuların sosyal normlara uyumları incelenmiş ve "maçı kaybettiği halde rakibi tebrik etme" davranışı araştırma grubunun yarısından fazlasını "tam" ya da "oldukça" tanımladığı (%58,5) sonucuna ulaşılmıştır. Sezen (2009), kazanan rakibi tebrik veya takdir etmek gibi temel bir sosyal davranış biçiminin futbolcuların neredeyse yarısına yakını tarafından sergilenmeyecek olmasını, kaybedilen müsabakanın önem düzeyine göre değişebildiğini ifade etmektedir. "Karşılaşmanın sonucu ne olursa olsun, takım arkadaşlarımı kutlarım" ifadesi basketbol oynayan öğrenciler tarafından en yüksek oran olan %70,9 oranında ise "her zaman" şeklinde değerlendirilmiştir. Kendi takım arkadaşlarına rakip takım oyuncularından daha fazla ilgi gösterdikleri görülmektedir. Futbol ve voleybol oynayan öğrencilerinde aynı soruya %77 oranında "her zaman" yanıtını verdikleri görülmüştür. "Karşılaşmanın sonucu ne olursa olsun, rakip takım antrenörlerini kutlarım" ifadesine basketbol oynayan öğrenciler %61,3 ile "her zaman" yanıtını vermişlerdir. Efe'nin (2006) araştırmasında ise bu soruya futbol ve voleybol oynayan öğrencilerin %23,5'i "her zaman" yanıtını vermişlerdir. Buradan amatör olarak basketbol oynayan öğrencilerin, yine amatör olarak futbol ve voleybol oynayan öğrencilere göre rakip takım antrenörlerine daha sportmen yaklaşımlar içerisinde olduğunu söyleyebiliriz. Sezen'in (2009) profesyonel futbolcular ile yapmış olduğu araştırmada ise, araştırma grubunun "bir yenilgiden sonra rakip takımın antrenörü ile tokalaşırım" ifadesine verdikleri cevapta %30 ile en yüksek oranı "kısmen" tanımlıyor seçeneğinin aldığı görülmüştür. Eğer sonucunda yenilgi varsa maç sonundaki futbolcu davranışı bu doğrultuda değişecektir. Yani futbolcular için genel bir davranıştan değil maçın önemine göre değişen bir tutumdan bahsetmenin doğru olacağı ifade edilmiştir. "Hakemlere maçtaki iyi yönetimlerinden dolayı teşekkür ederim" ifadesinde basketbol oynayan öğrenciler %41,1 oranında "her zaman" yanıtını vermişlerdir. Efe'nin (2006) çalışmasında da benzer bir sonucun olduğu görülmektedir. Hakemlerin sahadaki duruşundan, çaldığı veya çalmadığı düdüğe kadar yaptığı her işi objektif ve kurallar çerçevesinde yapmaya çalıştığı bir gerçektir. Burada antrenör ve beden eğitimi öğretmenlerinin oyuncularına bu fikri aşılımları en doğru davranış olacaktır. Çünkü hakemin her düdüğüne itiraz eden ve hakemlerle sürekli olumsuz iletişim kuran sporcuların pek sevilmediği spor kamuoyundan bilinmektedir. Oyunculara müsabaka sonunda rakip takım antrenörünü, oyuncusunu, maçın hakemlerini, kendi antrenörlerini ve

takım arkadaşlarını maçın sonucu ne olursa olsun tebrik etmenin erdemli bir davranış olduğu anlatılmalı, öğretilmeli ve teşvik edilmelidir.

Ölçeğin genel olarak bir karşılaşmada fair play alt boyutuna ait ifadelerle verilen yanıtlar incelendiğinde; “seyirciyi rahatsız etmek ve kışkırtmak için jest ve mimiklerde bulunurum” ifadesine oyuncular %66 oranında “her zaman” yanıtını vermişlerdir. Henüz kişilik gelişimi oluşmamış öğrencilerin bu soruya verdikleri yanıt çocuklukla ilgilidir. Hem bu seviye de tribünlerin çok da dolmadığı, ayrıca seyirci kitlesini de velilerin oluşturduğu bilinmektedir. Seyirci branşı ne olursa olsun bütün sporların temel unsurudur. Seyircinin olmadığı ya da saldırgan tavırlar sergilediği hiçbir müsabakanın oyuncuların, antrenörlerin, hakemlerin, yöneticilerin hazzetmeyeceği bir durum olduğu düşünülmektedir. “Hakemlerin uyarılarını dikkate almam” ifadesine basketbol oynayan öğrencilerin %67,5’i “her zaman” yanıtını vermişlerdir. Basketbol oynayan sporcular hakemlerin uyarılarını dikkate almadıklarında teknik faul, sportmenlik dışı faul, diskalifiye gibi faullerle cezalandırılacaklarını ve takımına dezavantaj sağlayacaklarını bilmektedirler. “Tüm antrenmanlara katılıp hak ettiğim halde oynatılmıyorsam, takımımın kazanmasını istemem” davranışına basketbol oynayan öğrencilerin verdikleri yanıtlar incelendiğinde %76,2 gibi yüksek bir oranla “her zaman” yanıtını vermişlerdir. Çocukluk dönemi benmerkezci bir dönemdir. Benmerkezcilik, çocukların davranışlarının sonuçlarını düşünmeden, bencilce davranmalarına ve hata yapmalarına neden olur. Çünkü çocuklar kendilerini nasıl iyi hissedersen o şekilde davranırlar. Aile, sosyal çevre, alınan eğitim gibi birçok faktör çocukların gelişim süreci boyunca onları etkilemektedir. Eğitimde istedik davranışlardan biri de çocukların saygılı bireyler olmalarını sağlamaktır. Sportif faaliyetlere katılan çocukların, istedik birçok davranışı sportif etkinlikler aracılığıyla kazanabilecekleri düşünülmektedir. “Kaybettiğimiz maç için hakemleri suçlarımız” davranışının “her zaman” seçeneğinin tanımladığı basketbol oynayan öğrencilerin oranı %52,6’dır. Efe’nin (2006) araştırmasında ise; futbol ve voleybol oynayan öğrencilerin %3,2’si bu soruya “her zaman” yanıtını verdikleri görülmüştür. Basketbol oynayan öğrencilerin futbol ve voleybol oynayan öğrencilere oranla kaybettikleri maç için hakemi daha fazla suçladıkları elde edilen verilerde görülmektedir. Futbol ve voleybol hakemlerine oranla basketbol hakemlerinin maça daha fazla müdahale ettiklerinden kaynaklandığı düşünülmektedir. “Dürüst ve sportmen bir oyuncu olarak maç kaybetmektense, hırçın ve saldırgan bir oyuncu olarak maç kazanmayı tercih ederim” davranışını içeren ifadeyi basketbol oynayan öğrenciler %47,4 “her zaman” tanımlıyor yönünde değerlendirmektedir.

Sporcular maçı kazanmak için hırçın ve saldırgan olmayı doğru bulduklarını ifade etmişlerdir. Çokboyutlu Sportmenlik Yönelimi Ölçeği (MSOS) kullanılarak yapılan araştırmalarda ise ego yönelimi yüksek olan sporcuların sportmenlik yönelimlerinin düşük olduğu görülürken, görev yöneliminin ise ahlaki değerler üzerinde olumlu etkisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Zira profesyonel futbolcuların büyük çoğunluğu kendilerini agresif ve hırslı oyuncu olarak değerlendirmekte ve maç içerisinde yaptıkları olumsuz davranışlarından dolayı maç sonrasında üzüntü duyduklarını söylemektedir. Yine futbolcuların büyük çoğunluğunun üzerinde durduğu nokta gündelik yaşamlarında sakin bir kişiliğe sahip oldukları, ancak maç anının çok farklı olduğu ve davranışlarının maç sırasında değiştiği yönündedir. Yani spor, gündelik hayattan ayrılan ve kendi ahlak değerleri olan bir yapıya sahiptir (Sezen, 2009'dan aktarılmıştır). Yıldırım (2005), 20. yüzyıl başlarından itibaren sportif yarışmaların ticarileşmesi, siyasileşmesi ve sportif başarının toplumda aşırı kıymetlendirilmesi ile başlayan sürecin, günümüze kadar, başta performans sporlarında olmak üzere, fair play kapsamındaki temel ahlaki tutum ve davranışların gittikçe önemini yitirmesine ve “ne pahasına olursa olsun kazanma” fikrinin ön plana çıkmasına neden olduğunu belirtmiştir.

#### **6.4. Basketbol Oynayan Öğrencilerin Fair Play Davranışlarını Sergileme Düzeylerinin Çeşitli Değişkenlerle İlişkisi**

Dördüncü alt problem ise “öğrencilerin demografik değişkenler açısından fair play davranışlarını sergilemeleri anlamlı düzeyde değişmekte midir?” şeklindedir. Verilen yanıtlar incelendiğinde basketbol oynayan öğrencilerin cinsiyetlerine göre ölçeğin “karşılaşma öncesi fair play”, “karşılaşma esnası fair play”, “karşılaşma sonrası fair play” ve “genel olarak bir karşılaşmada fair play” boyutlarında anlamlı bir ilişki olmadığı bulunmuştur.

Bir diğer değişken olan öğrencilerin devam ettikleri okul türüne göre, ölçeğin “karşılaşma öncesi fair play” boyutunda anlamlı bir ilişki olmadığı, “karşılaşma esnası fair play”, “karşılaşma sonrası fair play” ve “genel olarak bir karşılaşmada fair play” boyutlarında anlamlı bir farklılaşma olduğu tespit edilmiştir. Buna göre, “karşılaşma esnası fair play” alt boyutunda, “karşılaşma sonrası fair play” alt boyutunda ve “genel olarak bir karşılaşmada fair play” alt boyutunda ortaokul öğrencilerinin, lise öğrencilerine göre ortalamalarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgu, öğrencilerin yaşlarının büyümesi ve kazanma isteğinin artması ile sahada fair play davranışlarının ters oranda azaldığını



göstermektedir. Yılmaz ve Akyel (2003)'in üniversite öğrencileri üzerinde yaptıkları araştırmalarında sınıf düzeyi arttıkça empatik eğilim puanlarının da arttığı sonucuna ulaşmışlardır. Rogers, empatik becerinin deneyimle geliştiğini ve herhangi bir öğrencinin öğretici ya da danışmanlarla bilişsel ya da yaşantısal eğitimle bu beceriyi öğrenilebileceğini belirtmiştir (Barak, 1990). Ayrıca, empatinin kronolojik ve mental yaşla arttığı da ileri sürülmektedir (Carlozzi ve Liberman, 1983). Çalışmada bu sonucun ortaya çıkmasında, örneklem grubun sporcu öğrencilerden oluşması ve sporla birlikte kazanma isteğinin artmasının etkisi olduğu düşünülmektedir.

Basketbol oynayan öğrencilerin devam ettikleri lise türlerine göre fair play davranışlarını sergileme düzeyleri, ölçeğin “karşılaşma öncesi fair play” alt boyutunda ve “karşılaşma sonrası fair play” alt boyutunda anlamlı bir farklılık göstermemekte olup, “karşılaşma esnası fair play” alt boyutunda ve “genel olarak bir karşılaşmada fair play” alt boyutunda anlamlı bir farklılık göstermektedir. Bu farklılaşmalar incelendiğinde, “karşılaşma esnası fair play” alt boyutunda Teknik ve Endüstri Meslek Lisesinde ve İmam Hatip Lisesinde öğrenim görmekte olan öğrenciler, Anadolu Lisesinde öğrenim gören öğrencilerden; “genel olarak bir karşılaşmada fair play” alt boyutunda İmam Hatip Lisesinde öğrenim görmekte olan öğrenciler, Teknik ve Endüstri Meslek Lisesinde öğrenim gören öğrencilerden fair play davranışlarını sergileme düzeylerinin daha yüksek olduğu bulunmuştur. Ayrıca “karşılaşma esnası fair play” boyutunda ve “genel olarak bir karşılaşmada fair play” boyutunda İmam Hatip Lisesi öğrencilerinin fair play davranışlarını sergileme düzeylerinin en yüksek olduğu bulunmuştur.

Basketbol oynayan öğrencilerin kaçınıcı sınıfa devam ettiklerine göre fair play davranışlarını sergileme düzeyleri, ölçeğin “karşılaşma öncesi fair play” boyutunda anlamlı bir farklılık göstermemekte olup, “karşılaşma esnası fair play” boyutunda, “karşılaşma sonrası fair play” boyutunda ve “genel olarak bir karşılaşmada fair play” boyutunda anlamlı bir farklılık göstermektedir. Bu farklılaşmalar incelendiğinde, “karşılaşma esnası fair play” boyutunda 5. sınıfta öğrenim görmekte olan öğrencilerin, 9. sınıfta, 10. sınıfta, 11. sınıfta ve 12. sınıfta öğrenim gören öğrencilerden; “karşılaşma sonrası fair play” boyutunda 6. sınıfta öğrenim görmekte olan öğrencilerin, 9. sınıfta ve 10. sınıfta öğrenim gören öğrencilerden; “genel olarak bir karşılaşmada fair play” boyutunda 5. sınıfta öğrenim görmekte olan öğrencilerin, 9. sınıfta, 10. sınıfta, 11. sınıfta ve 12. sınıfta öğrenim gören öğrencilerden, 6. sınıfta öğrenim görmekte olan öğrencilerin, 10. sınıfta öğrenim gören öğrencilerden, 7. sınıfta öğrenim görmekte olan öğrencilerin, 10. sınıfta öğrenim gören

öğrencilerden fair play davranışlarını sergileme düzeylerinin daha yüksek olduğu bulunmuştur. Analizler incelendiğinde 5. sınıfta ve 6. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin üst sınıfta öğrenim gören öğrencilere göre, ortaokulda öğrenim gören öğrencilerin lisede öğrenim gören öğrencilere göre fair play davranışlarını sergileme düzeyleri daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Efe'nin (2006) araştırmasında ilköğretim öğrencilerinin fair play davranışlarını sergileme sıklıklarına ilişkin görüşleri, “öğrenim gördükleri sınıf düzeyi” değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği ancak analiz sonuçlarına göre daha alt sınıftaki öğrencilerin üst sınıftaki öğrencilere oranla ortalamalarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buradan sınıf düzeyi arttıkça öğrencilerin fair play davranışlarını sergileme düzeylerinin azaldığını ifade edebiliriz.

Basketbol oynayan öğrencilerin annelerinin ve babalarının eğitim durumlarına göre fair play davranışlarını sergileme düzeyleri, ölçeğin “karşılaşma öncesi fair play” alt boyutunda, “karşılaşma esnası fair play” alt boyutunda, “karşılaşma sonrası fair play” alt boyutunda ve “genel olarak bir karşılaşmada fair play” alt boyutunda anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Efe'nin (2006) yapmış olduğu çalışmada da anne ve baba eğitim durumunun öğrencilerin fair play davranışlarını sergileme düzeylerine etkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Basketbol oynayan öğrencilerin okul takımında oynadıkları sürelerle göre fair play davranışlarını sergileme düzeyleri, ölçeğin “karşılaşma öncesi fair play” alt boyutunda ve “karşılaşma sonrası fair play” alt boyutunda anlamlı bir farklılık göstermemekte olup, “karşılaşma esnası fair play” alt boyutunda ve “genel olarak bir karşılaşmada fair play” alt boyutunda anlamlı bir farklılık göstermektedir. Buna göre okul takımında 1 yıldır basketbol oynayan öğrencilerin, okul takımında 3 yıldır basketbol oynayan ve 5 yıl ve daha fazla yıldır basketbol oynayan öğrencilerden fair play davranışlarını sergileme düzeylerinin daha yüksek olduğu bulunmuştur. Bunda öğrencinin zaman içerisinde basketbol oynamayı öğrenmesi, bunun neticesinde kazanma isteği ve hırslının artmasının etkili olduğu düşünülmektedir.

Basketbol oynayan öğrencilerin kulüp takımında oynayıp oynamadığına göre, ölçeğin “karşılaşma öncesi fair play”, “karşılaşma esnası fair play”, “karşılaşma sonrası fair play” ve “genel olarak bir karşılaşmada fair play” alt boyutlarında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmüştür.

Basketbol oynayan öğrencilerin kulüp takımında oynadıkları sürelerle göre fair play davranışlarını sergileme düzeyleri, ölçeğin “karşılaşma öncesi fair play” alt boyutunda,

“karşılaşma sonrası fair play” alt boyutunda anlamlı bir farklılık göstermemekte olup, “karşılaşma esnası fair play” alt boyutunda ve “genel olarak bir karşılaşmada fair play” alt boyutunda anlamlı bir farklılık göstermektedir. Buna göre, kulüp takımında 1 yıldır basketbol oynayan öğrencilerin, okul takımında 5 yıl ve daha fazla yıldır basketbol oynayan öğrencilerden fair play davranışlarını sergileme düzeylerinin daha yüksek olduğu bulunmuştur. Okul takımında oynama süreleri ile bu çalışma bulguları ve Efe'nin (2006) araştırma bulguları paralellik göstermektedir. Takımda oynama süresi arttıkça fair play davranışlarını sergileme düzeyleri azalmaktadır.

Basketbol oynayan öğrencilerin ailesinde kendisinden başka basketbol oynayan olup olmadığına göre, ölçeğin “karşılaşma esnası fair play” ve “genel olarak bir karşılaşmada fair play” alt boyutlarında anlamlı bir ilişki olmadığı, “karşılaşma öncesi fair play” ve “karşılaşma sonrası fair play” alt boyutlarında ise anlamlı bir farklılaşma olduğu bulunmuştur. Buna göre, “karşılaşma öncesi fair play” alt boyutunda ve “karşılaşma sonrası fair play” alt boyutunda ailesinde kendisinden başka basketbol oynayan öğrencilerin, ailesinde kendisinden başka basketbol oynamayan öğrencilere göre ortalamalarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgu, öğrencilerin saha içerisinde kazanma duygularının üst düzeyde olduğunu ancak bu hırsın ailelerinden gördükleri spor ahlakı gereği sahada kaldığını sayısal olarak ortaya koymuştur.

#### **6.5. Basketbol Oynayan Öğrencilerin Spor Ortamındaki Empati Becerileri İle Fair Play Davranışları Arasındaki İlişki**

Araştırmanın beşinci alt problemi “Öğrencilerin spor ortamındaki empati becerileri ile fair play davranışları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” şeklindedir. Yapılan analiz sonucunda araştırmaya katılan, basketbol oynayan öğrencilerin spor ortamındaki empati becerileri ile fair play davranışları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. Bu ilişkinin, iki değişken arasındaki toplam varyansın %3'ünü açıkladığı anlaşılmaktadır. Bu bulgular basketbol oynayan öğrencilerin spor ortamındaki empati becerileri ile fair play davranışları arasında doğru orantılı olarak değiştiğini ortaya koymaktadır. Buradan, basketbol oynayan öğrencilerin spor ortamındaki empati becerileri arttıkça fair play davranışlarını sergileme sıklıklarının da artacağını söyleyebiliriz.

Empati ve kendilik değerinin aktif spor yapmayla ilişkisinin incelendiği bir araştırmada (Kalliopuska, 1987) empatinin spor etkinliğinde önemli bir değişken olduğu bulunmuştur.

Empatik düzeyi yüksek ve düşük olan Finlandiya'lı beyzbol oyuncularının kendilik değerleri ile narsist eğilimlerinin incelendiği bir başka araştırmada (Kalliopuska, 1992) ise, empatik düzeyi yüksek olan oyuncuların kendilik değerlerinin de yüksek olduğu bulunmuştur (Erkuş ve Yakupoğlu, 2007).

Profesyonel futbolcuların fair play'e yönelik davranışları ile empatik eğilim düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında, sporda sorumluluklara bağlılık boyutu ile empatik düşünce boyutu arasında da pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Futbolcuların rakibe saygı yönelimleri ile empatik düşünce ve perspektif alma düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Kişilerarası Tepkisellik İndeksi'nin alt boyutları ile Çokboyutlu Sportmenlik Yönelimi Ölçeği'nin alt boyutları arasındaki korelasyon genel olarak değerlendirildiğinde ise, futbolcuların empati becerileri ne kadar geliştirilirse fair play davranışların da o derecede artacağı anlaşılmaktadır (Sezen, 2009). Empati, bireylerin ilgi, ihtiyaç ve arzularını başkalarına karşı olan hassasiyetlerini algılamalarına yardımcı olmaktadır. Tüm bu konular, ahlaksal algı ve ahlaksal davranışlarla ilgilidir. Empatik beceriye sahip olan kişiler, olayların ahlaki boyutlarını daha iyi kavrayabilirler (Özmaden, 2004).

Elde edilen bulgular; empati becerisi sporda ahlaki davranışları olumlu yönde etkilediği ve sporculara kazandırılması gereken bir beceri olduğunu göstermektedir. Sporcu, kendisine yapılmasını istemediği bir davranışı başkasına yapmaması gerektiğini bilerek hareket etmeli ve sporun içerisinde kazanmak kadar kaybetmenin de doğal bir olay olduğunun bilincinde olarak sahada yer almalıdır. Ek olarak benzer çalışmalar profesyonel sporculara da tekrarlanmalıdır.

## 6.6. Öneriler

Bu araştırma, hem daha önce yapılmış benzer birçok çalışmanın sonuçlarını desteklemiş, hem de basketbol oynayan öğrencilerin spor ortamındaki empati becerileri ile fair play davranışları arasındaki ilişkiyi gösteren sonuçları ortaya çıkarmıştır. Yapılan bu çalışmanın amaca hizmet edebilmesi için, araştırmadan elde edilen sonuçlara göre şu önerilerde bulunulabilir:

- İlköğretimde ve ortaöğretimde beden eğitimi ve spor dersi müfredatında empati ve fair play davranışlarına yönelik kazanımların sayısı arttırılabilir.

- İlköğretimde ve ortaöğretimde empati ve fair play seçmeli ya da zorunlu ders olarak müfredata eklenebilir.
- Beden eğitimi öğretmeni yetiştiren yüksek okul ve fakülte müfredatlarına empati ve fair play ile ilgili dersler konulabilir.
- İlgili federasyonlarca düzenlenen antrenörlük kurslarında empati ve fair play derslerine yer verilebilir.
- Beden eğitimi derslerinde, antrenmanlarda, müsabakalarda, yazılı ve görsel medyada empati ve fair play davranışlarını özendirici programlar ve eğitimler yapılabilir.
- Beden eğitimi öğretmenleri için empati ve fair playe yönelik hizmetiçi eğitimler verilebilir.
- Sporculara fair play davranışlarını özendirici ödüller verilebilir.
- Yaygın eğitim kurumlarında ailelere yönelik empati eğitimleri verilebilir.



## KAYNAKLAR

- Acuner, H. Y. (2004). *14–18 yaş arası gençlerde ahlaki yargı gelişimi ve ahlak eğitim* Doktora Tezi, On Dokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.
- Akbulut, E. ve Sağlam İ. H. (2010). Sınıf öğretmenlerinin empatik eğilim düzeylerinin incelenmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(2), 1068-1083.
- Alpay, A. (2009). *Okullararası Yakın ilişkilerde bağışlama;bağlanma, benlik saygısı, empati ve kıkançlık değişkenleri yönünden incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Asma, M. (2008). *Okullararası yarışmalara katılan sporcu öğrencilerin saldırganlık algılarının sosyal-bilişsel öğrenme kuramı açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Atabeyoğlu, C. (1987). *Türk basketbol tarihi*. İstanbul: T.S.V
- Arıcı, H. (2001). *Öğretmenler ve öğrenciler için okullarda beden eğitimi*. Ankara: Nobel.
- Aydın, P. (2002). *Yönetmel, mesleki ve örgütsel etik*. Ankara: Pegem A
- Aydın, S. A. (2003). *Ergenlerde stresle başa çıkma tarzları ile cinsiyet ve cinsiyet rolleri arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Asma, M. (2008). *Okullararası yarışmalara katılan sporcu öğrencilerin saldırganlık algılarının sosyal-bilişsel öğrenme kuramı açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Barnett-Lennard. G.T. (1981). The empathy eyele:refinement of a nulear concept. *Journal of Counseling Psychology*, 28, 91-100.
- Barnett, M., Eisenberg, A. N. ve Strayer, J. (Eds). (1990). Empathy and relatedresponses in children empathy and its development, *Cambridge University Press*, 26(4) 147-157, New York.

- Batar, Y. (2014). *Değerler eğitiminde empatik anlayışın rolü. İnsani Değerlerin İnşası Uluslararası Sempozyumu'nda sunulmuş bildiri*, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Borke, H. (1973). The development of empathy in chinese and american children between three and six years of age, a cross-cultural study. *Developmental Psychology*, 9, 102-108.
- Borman, W. C., Hanson, M. A., Oppler, S. H., Pulakos, E. D. ve White, L. A. (1993). The people in organization. *Organizational Management*, 41, 21-30.
- Boixados, M., Cruz, J., Torregrosa, M. ve Valiente, L. (2004). Relationships among motivational climate, satisfaction, perceived ability and fair play attitudes in young soccer players. *Journal of Applied Sport Psychology*, 16(4), 301-317.
- Brase, G. (1967). *Bildung und erziehung in den englischen public schools*. Regensburger.
- Bredemeier, B. J., Shields, D. L. (1986). Moral growth among athletes and non-athletes: A Comparative Analysis. *Journal of Genetic Psychology*, 147, 7-18.
- Burgul, A. ve Çulha, U. (1991). *Basketbol tekniği*. Ankara: Uzman
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem
- Çiftçi, M. (2008). *Disiplin cezası alan ve almayan lise öğrencilerinin ahlaki yargı yetenekleri bilişsel çarpıtmaları ve empatik becerilerinin karşılaştırılması*. Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Çitemel, N. (2010). *Lisansüstü öğrencilerin ahlaki yargı yetenekleri ile psikolojik belirtileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Dilekmen, M. (1999). *Grupla psikolojik danışmanın öğretmen adaylarının demokratik tutum ve empatik beceri düzeylerine etkisi*. Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Dorak, F. ve Vurgun, N. (2006). Takım sporları açısından empati ve takım birlikteliği ilişkisi. *Sportmetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 4(2), 73-77.
- Dökmen, Ü. (1988), Empatinin yeni bir modele dayanılarak ölçülmesi ve psikodrama ile geliştirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 2(1-2), 155-190.



- Dökmen, Ü. (2004). *Sanatta ve günlük yaşamda iletişim çatışmaları ve empati*. İstanbul: Sistem.
- Efe, Z. B. (2006). *Okullararası yarışmalara katılan I. ve II. kademe ilköğretim öğrencilerinin fair play davranışlarını sergileme sıklıkları*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Eisenberg, N. ve Strayer, J. (1987). *Empathy and its development*, Cambridge: Cambridge Universitypres.
- Erdemli, A. (2002). *Temel sorunlarıyla spor felsefesi*, İstanbul: E
- Erikson, E. H. (1984). *İnsanın sekiz çağı*, (B. Üstün & V. Şar, Çev.). Ankara: A. G. E.
- Erkuş, A. ve Yakupoğlu, S. (2001). Spor ortamında empati ölçeği (SEM) geliştirme çalışması. *Spor Bilimleri Dergisi Hacettepe J. Of Sport Sciences*, 12(1), 22-31.
- Ertürk, S. (1998). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Meteksan
- Ersoy, N. M. (1997). *Adalet alanında çalışan ve bu konuda eğitim görenlerin ahlaki gelişim evrelerinin incelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Erzik, Ş. (2004). *Futbolun rantı 250 milyar dolar*. Cumhuriyet Gazetesi, 18.
- FIBA. (2008). *Basketbol oyun kuralları*. İstanbul: FIBA
- FIBA. (2010). *Basketbol oyun kuralları*. İstanbul: FIBA
- Fidan, N. ve Erden, M. (1994). *Eğitime giriş*. Ankara: Alkım
- Fromm, E. (1947). *Erdem ve mutluluk* (A. Yörükkan, Çev.). Ankara: Doğuş
- Gökçe, A. (1991). "Sporda Erdemlik: Fair Play". *Türk-Alman kültür diyalogunda spor ahlaki ve spor felsefesine yeni yaklaşımlar*. İstanbul: Maya
- Gültekin, F. (2008). *Psikoloji, rehberlik ve psikolojik danışma, sosyal hizmet öğrencilerinde üniversite eğitiminin ahlaki yargı yeteneğine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Güngör, E. (1981). *Değerler psikolojisi üzerine araştırma, ahlak psikolojisi, ahlaki değerler ve ahlaki gelişme*. İstanbul: Ötüken
- Gürüz, D. ve Eğinli, A.T. (2008). *İletişim becerileri anlamak anlatmak anlaşmak*. Ankara: Nobel

- Hesapçıoğlu, M. (1994). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. İstanbul: Beta
- İz, B. F. (2009). *Kohlberg'in bilişsel ahlak gelişimi kuramına göre hemşire öğrencilerin ahlaki yargı yeteneklerinin belirlenmesi*. Doktora Tezi, Ege Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Jones, C., Mcnamee, M. (2000). Moral reasoning, moral action, and the moral atmosphere of sport. *Sport, Education and Society*, 5(2), 131-146.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel
- Korkmaz, H., Şahin, E., Kahraman, M., Öztürk, F., (2003). Uludağ üniversitesi eğitim fakültesi beden eğitimi ve spor bölümü öğrencilerinin empatik becerilerinin yaşa göre karşılaştırılması. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 95-103.
- Korkut, F. (2005). Yetişkinlere yönelik iletişim becerileri eğitimi, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 143-149.
- Lemyre P. N., Roberts G. C., Ommundsen, Y. (2002). Achievement goal orientations, perceived ability and sports person ship in youth soccer. *Journal of Applied Sport Psychology*, 14(2), 120-136.
- Lenk, H., Pilz G. A. (1989). *Das prinzip fairness*. Osnabrück.
- Marçıl, B. (2012). *Öğrenci ahlaki açısından cinsiyet farklılıkları: kadınlar daha mı ahlaklıdır?* Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- MEB. (1988). *Lise ve dengi okullar beden eğitimi dersi öğretim programları*, İstanbul: Milli Eğitim
- MEB. (1994). *Eğitim kurumlarında beden eğitimi ve spor II. ulusal sempozyumu*. Ankara: Milli Eğitim
- Mete, S. ve Gerçek, E. (2005). PDÖ yöntemiyle eğitim gören hemşirelik öğrencilerinin empatik eğilim ve becerilerinin incelenmesi, *Cumhuriyet Üniversitesi Hemşirelik Yüksek Okulu Dergisi*. 9(2), 11-17.
- Miller W. B., Roberts C, Ommundsen Y. (2004). Effect of motivational climate on sports person ship among competitive youth male and female football players. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports*, 14, 193-202.

- Molegrano, V. J. (1997). *Designing the physical education curriculum*. Champaign, Human Kinetics.
- Mutlu, B. T. (2006). Oynamak da kabahat (Bülent Bölükbaşı ile yapılan röportaj). *Tamsaha*, 20, 54-56.
- Mutlu, B. T. (2006). Kaybetmekten ders alırım (Hürriyet Gücer ile yapılan röportaj). *Tamsaha*, 20, 62- 64.
- Mutlu, B. T. (2008). Lütfen biraz empati (Gökhan Tokgöz ile yapılan röportaj). *Tamsaha*, 39, 46-48.
- Orhun, A. (1992). *Fair play okul sporunda bir eğitim ilkesidir*. Hacettepe Üniversitesi Spor Bilimleri II. Ulusal Kongresini Bildirileri, Ankara.
- Oxford İngilizce-Türkçe Sözlük, (1985). Oxford University Press: Güneş
- Öz, F. (1998). Son sınıf hemşirelik öğrencilerinin empatik eğilimleri, empatik becerileri ile akademik başarı arasındaki ilişki. *Cumhuriyet Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi*. 2(2), 21-29.
- Öz, F. (1998). Son sınıf hemşirelik öğrencilerinin empatik eğilimleri, empatik becerileri ile akademik başarıları arasındaki ilişki. *Cumhuriyet Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi*. 2(2), 32-38
- Özer, S. ve Özer, K. (1998). *Çocuklarda motor gelişim*. Antalya.
- Özmaden, M. (2004). *Seyircilere göre futbolda saldırganlığı teşvik eden faktörler üzerine bir araştırma*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Parlak, F. (2011). *Ortaöğretim din kültürü ve ahlak bilgisi ders müfredatında ahlak ve değerler eğitimi*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Pehlivan, Z. (2004). Fair play kavramının geliştirilmesinde okul sporunun yeri ve önemi. *Sportre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 2(2), 49-53.
- Pişkin, M. (1991). Empati, kaygı ve çatışma eğilimi arasındaki ilişki. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 22(2), 775-784.
- Rehber, E. (2007). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin empatik eğilim düzeylerine göre çatışma çözme davranışlarının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

- Rogers, C. R. (1951). *Client-centered therapy, its current practices, implications and theory*. Boston: Houghton Mifflin Co.
- Sage, L, Kavussanu, M. (2007). Multiple goal orientations as predictors of moral behavior in youth soccer. *The Sport Psychologist*. 21(4), 417-437.
- Samuel, F. (1945). *Basketbol esasları ve psikoloji* (N. Moran, Çev.). İstanbul: İnkılap
- Selman, R. L., Schultz, L. H. ve LaRusso, M. D. (2003). The assessment of psychosocial maturity in children and adolescents: implications for the evaluation of school-based character education programs, *Journal Of Research In Character Education*. 1, 67-87
- Senemoğlu, N. (1997). *Gelişim, öğrenme ve öğretim: kuramdan uygulamaya*. Ankara: Spot
- Senemoğlu, N. (2005). *Gelişim, öğrenme ve öğretim, kuramdan uygulamaya*, Ankara: Gazi
- Stornes, T., Ommundsen, Y. (2004). Achievement goals, motivational climate and sports person ship: a study of young and ball players. *Scandinavian Journal of Education*. 48(2): 205-221.
- Sevim, M. (1988). *Okullarda basketbol*. İstanbul: M. E. Y
- Sevim, Y. (1991). *Kondisyon antrenmanı*. Ankara: Gazi
- Sevim, Y. (1997). *Basketbol teknik taktik antreman*. Ankara: Nobel
- Sezen, G. (2003). *Profesyonel ve amatör futbolcuların fair play anlayışları üzerine bir araştırma*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Sezen, G. (2009). *Profesyonel futbolcuların fair playe yönelik davranışları ile empatik eğilim düzeyleri arasındaki ilişki*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Sezen, G. ve Yıldırım, İ. (2006). Beden eğitimi öğretmenlerinin futbolda fair play'e ilişkin olumlu ve olumsuz davranışlara yaklaşımlarının incelenmesi. *Spor Yönetimi ve Bilgi Teknolojileri Dergisi*, 2(1). <http://www.academia.edu/1648377> sayfasından erişilmiştir.
- Sezen, G. ve Yıldırım, İ. (2008). İlköğretim ve ortaöğretim öğrencilerinin futbolda fair play çerçevesinde tanımlanmış davranış biçimlerine yaklaşımları. *10. Uluslararası Spor Bilimleri Kongresi Bildirileri*. 595-597.

- Seydooğulları, Ü. S. (2008). *Demokratik ve otoriter ana baba tutumlarının lisede öğrenim gören öğrencilerin ahlaki yargı yeteneğine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Shields, D. L., Lavoie, N. M., Bredemeier, B. J. L. ve Power, F. C., (2007). Predictors of poor sportspersonship in youth sports: personal attitudes and social influences. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 2, 747-762.
- Sortullu, C. (2011). *Empati eğitim programının 12 yaş grubu erkek basketbolcularda empati becerileri ve takım birlikteliği üzerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Şahin, M. (1998). *Spor ahlakı ve sorunları*. İstanbul: Evrensel
- Şahin, M., Akbaba, S. (2010). İlköğretim okullarında zorbacı davranışların azaltılmasına yönelik empati eğitim programının etkisinin araştırılması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(1), 331-342.
- Şengün, M. (2006). Lise son sınıf öğrencilerinin ahlaki düşünce ve yargıları. *Din Bilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, 6(3), 297-316.
- Şirin, E. F., Mülazımoğlu, O., Bektaş, F. ve Erdoğan, M. (2008). 2004-2007 yılları arasında okul sporları disiplin kurulu kararlarının değerlendirilmesi: Ankara İli Örneği. *Spor Yönetimi ve Bilgi Teknolojileri Dergisi*, 3(1), 145-149.
- Tamer, K. (1987). *Beden eğitimi ve oyun öğretimi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi
- Tamer, K., Pulur, A. (2001). *Beden eğitimi ve sporda öğretim yöntemleri*. Ankara: Kozan
- Temel, Z. F. (1991). *Yetiştirme yurdunda ve ailesi yanında kalan 14-18 yaş grubundaki gençlerin cinsiyet rolü kimlikleri ile moral gelişimlerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Topbaşı, F. (2006). *Okul öncesi dönem 6 yaş grubu çocukların törel (ahlâkî) gelişiminde dramının yeri ve önemi*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Tutuk, A., Ali, D., Doğan S. (2002). Hemşirelik öğrencilerinin iletişim becerisi ve empati düzeylerinin belirlenmesi, *Cumhuriyet Üniversitesi Hemşirelik Yüksek Okulu Dergisi*, 6(2), 36-41.

- Türk, İ. (2009). *Değerler eğitiminde saygı*. Yüksek Lisans Tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat.
- Uluç M.: Artık Küsmeyeceğim (Ahmet Dursun ile yapılan röportaj). *Tamsaha* 2007; 34: 30-33.
- Urartu, Ü. (1990). *Basketbol teknik taktik koordinasyon*. İstanbul: İnkılap.
- Wolff, S. (1986). *Problem çocuklar ve tedavi (Çocuk ve Stres)*. (A. Oral & S. Kara, Çev.). İstanbul: Onur
- Yıldıran, İ. (1992). *Sporda fair play kavramının tarihsel boyutları*. Spor Bilimleri II. Ulusal Kongresi Bildirileri. 3, 174-179.
- Yıldıran, İ., Yetim, A., Şenel, Ö. (1996). Farklı cinsiyetlerdeki lise öğrencilerinin beden eğitimi dersinden beklentileri. *Gazi Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 1(1), 53-57.
- Yıldıran, İ. (2002). *Fair play kapsamı, Türkiye'deki görünümü ve geliştirme perspektifleri*. 7. Uluslararası Spor Bilimleri Kongresinde bildirileri. Antalya.
- Yıldıran, İ. (2004). Fair play kapsamı, Türkiye'deki görünümü ve geliştirme perspektifleri. *Gazi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 4(4), 3-16.
- Yıldıran, İ. (2005). Fair play eğitiminde beden eğitiminin rolü. *Gazi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 5(1), 3-16.
- Yıldıran İ, Sezen G. (2006). Beden eğitimi öğretmeni adaylarının sportmenlik ve Profesyonellik arasında ikilem barındıran somut örnek olaylara yaklaşımlarının değerlendirilmesi. *Gazi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 11(3), 3-14.
- Yıldız, A. (2007). *Sokakta Çalışan Çocuklarda Ahlaki ve Dini Duyguların Gelişimi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yılmaz, İ. ve Akyel, Y. (2008). Beden eğitimi öğretmen adaylarının empatik eğilim düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(3), 27-33.
- Yılmaz, E. (1994). *Nasıl basketbolcu olunur*. İstanbul: Hürriyet
- Zekioğlu, A., Tatar, A. (2006). Üniversitede eğitim gören futbolcuların empatik becerilerinin kişilik özellikleriyle karşılaştırılması. *Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 4(4), 135-138.

## **EKLER**



## EK 1. Kişisel Bilgiler Ölçeği

Sevgili sporcu öğrencimiz,

Elinizdeki bu anketle, okullararası ve kulüplerarası basketbol müsabakalarına katılan farklı eğitim kademelerindeki öğrencilerin spor ortamındaki empati becerileri ile Fair Play davranışları arasındaki ilişki incelenecektir. Anketi dikkat ve samimiyetle doldurduğunuz için teşekkür ederim.

Oğuz BOZDEMİR  
GAZİ ÜNİVERSİTESİ  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü  
Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Anabilim Dalı  
Yüksek Lisans Öğrencisi

1. Cinsiyetiniz?

- Kız  Erkek

2. Hangi okul türüne devam ediyorsunuz?

- Ortaokul  Lise

3. Eğer cevabınız “Lise” ise okul türünüzü işaretleyiniz.

- Düz Lise  Anadolu Lisesi  Fen Lisesi  Anadolu Öğretmen Lisesi  
 Teknik ve EML  Ticaret Meslek Lisesi  İHL  Anadolu Sağlık Meslek Lisesi

4. Kaçınıcı sınıfa gidiyorsunuz?

- 5  6  7  8  
 9  10  11  12

5. Annenizin eğitim durumu nedir?

- Okur – Yazar  İlkokul  Ortaokul  Lise  Üniversite  Yüksek Lisans – Doktora

6. Babanızın eğitim durumu nedir?

- Okur – Yazar  İlkokul  Ortaokul  Lise  Üniversite  Yüksek Lisans – Doktora

7. Kaç yıldır okul takımında basketbol oynuyorsunuz?

- 1 yıl  2 yıl  3 yıl  4 yıl  5 yıl ve daha fazlası

8. Okul takımından başka herhangi bir spor kulübünde oynuyor musunuz?

- Evet  Hayır

9. Yukarıdaki soruya cevabınız evet ise; kaç yıldır spor kulübünde oynuyorsunuz?

- 1 yıl  2 yıl  3 yıl  4 yıl  5 yıl ve daha fazlası

10. Ailenizde sizden başka basketbol oynayan var mı?

- Evet  Hayır



## Ek 2. Spor Ortamında Empati Ölçeği (SEM)

Aşağıda oyun ortamında takım arkadaşınız, antrenörünüz ve rakip oyunculara karşı duygu, düşünce ve davranışlarınızı belirleyebilmek amacıyla hazırlanmış 16 ifade bulunmaktadır. Her ifadenin yanında o ifadedeki duygu, düşünce ve davranışı ne sıklıkla yaptığınızı saptamak için “Hiçbir zaman-Bazen-Genellikle-Her zaman” şeklinde 4 kategori bulunmaktadır. Sizden istenen, her ifade için size uygun kategoriye “X” şeklinde işaretlemeniz.

Örneğin,

		Hiçbir zaman	Bazen	Genellikle	Her zaman
	Arkadaşım sayı kaçırdığı zaman, en az onun kadar üzülürüm.	( X )	( )	( )	( )

### LÜTFEN CEVAP VERMEDEN ÖNCE HER BİR MADDEYİ DİKKATLİCE OKUYUNUZ.

Vereceğiniz cevapların samimiyeti ve ciddiyetinden dolayı teşekkür ederiz.

Prof. Dr. İbrahim YILDIRAN  
Oğuz BOZDEMİR  
Yüksek Lisans Öğrencisi

		Hiçbir zaman	Bazen	Genellikle	Her zaman
1-	Maçta arkadaşım sakatlandığında ben de üzülürüm.	( )	( )	( )	( )
2-	Antrenörümün el ve göz hareketlerinden benden ne istediğini anlayabilirim.	( )	( )	( )	( )
3-	Takım arkadaşımın koşu temposuna göre ne yapacağını anlarım.	( )	( )	( )	( )
4-	Antrenörümün bana bakış tarzından, oyunumdan memnun olup olmadığı çıkarabilirim.	( )	( )	( )	( )
5-	Takım arkadaşlarımdan biri sayı yaptığında, kendim yapmış gibi sevinirim.	( )	( )	( )	( )
6-	Rakibin oynadığı alanlara bakarak zayıf ve kuvvetli yönlerini anlayabilirim.	( )	( )	( )	( )
7-	Arkadaşım sayı kaçırdığı zaman, en az onun kadar üzülürüm.	( )	( )	( )	( )
8-	Takım arkadaşım oyun sırasında bana baktığında, benimle ikili oyun oynamak istediğini anlarım.	( )	( )	( )	( )
9-	Takım arkadaşım sakatlandığı zaman, hemen onun yanına giderim.	( )	( )	( )	( )
10-	Rakibimin sahadaki duruşuna bakarak ne yapacağını anlarım.	( )	( )	( )	( )
11-	Hakem, arkadaşıma ceza verdiğinde onun adına üzülürüm.	( )	( )	( )	( )
12-	Rakibin yaptığı savunma ve hücum dizilişlerine göre oyuncularının özelliklerini bilirim.	( )	( )	( )	( )
13-	Rakibimin pası nereye vereceğini önceden tahmin edebilirim.	( )	( )	( )	( )
14-	Rakibimin koşu temposuna göre ne yapacağını anlarım.	( )	( )	( )	( )
15-	Arkadaşımın hangi el ve ayağını kullandığına göre sahanın neresine gideceğini tahmin edebilirim.	( )	( )	( )	( )
16-	Takım arkadaşımın el ve gözlerinden benden ne istediğini anlayabilirim.	( )	( )	( )	( )

### Ek 3. Fair Play Ölçeği (FP)

Bu anketle, okul ve kulüplerarası basketbol yarışmalarına katılan farklı eğitim kademe öğrencilerinin fair play anlayışları üzerinde durularak, oluşan farklılıkların neler olduğu araştırılacaktır. Bu anketle araştırma konusu olan fair play; dürüst ve centilmen oyun, spor ahlakı, kazananı tebrik etme kaybetmeyi kabullenme gibi kavramları içermektedir.

**Sizden istenen, her ifade için size uygun kategoriye “X” şeklinde işaretlemeniz.**

		<b>Hiçbir zaman</b>	<b>Bazen</b>	<b>Genellikle</b>	<b>Her zaman</b>
1-	Rakip takım oyuncularına başarılar dilerim.	( )	( )	( )	( )
2-	Rakip takım antrenörlerine başarılar dilerim.	( )	( )	( )	( )
3-	Kendi antrenörlerime başarılar dilerim.	( )	( )	( )	( )
4-	Hakemlere başarılar dilerim.	( )	( )	( )	( )
5-	Okulun veya kulübün prestiji için faul yaparım.	( )	( )	( )	( )
6-	Rakip takım oyuncularını teknik faul almaları için kötü sözlerle kızdırırım.	( )	( )	( )	( )
7-	Hakemler üzerinde seyirci baskısı kurabilmek için, hakemlerin verdiği her karara itiraz ederim.	( )	( )	( )	( )
8-	Seyirciyi rahatsız etmek ve kışkırtmak için jest ve mimiklerde bulunurum.	( )	( )	( )	( )
9-	Hakemlerin uyarılarını dikkate almam.	( )	( )	( )	( )
10-	Tüm antrenmanlara katılıp hak ettiğim halde oynatılmıyorsam, takımımın kazanmasını istemem.	( )	( )	( )	( )
11-	Faul izlenimi yaratmak için en ufak temasta kendimi yere atarım.	( )	( )	( )	( )
12-	Rakip takım oyuncusunu kızdırmak için ellerimi gözlerinin önünde sallayarak görüşünü engellerim.	( )	( )	( )	( )
13-	Kolay sayı yememek için hızlı hücumu faulle durdururum.	( )	( )	( )	( )
14-	Top sepetten geçtikten sonra, bilerek topa dokunarak veya topun oyuna sokulmasını engelleyerek oyunu geciktiririm.	( )	( )	( )	( )
15-	Kaybettiğimiz maç için hakemleri suçlarım.	( )	( )	( )	( )
16-	Dürüst ve sportmen bir oyuncu olarak maç kaybetmektense, hırçın ve saldırgan bir oyuncu olarak maç kazanmayı tercih ederim.	( )	( )	( )	( )
17-	Karşılaşmanın sonucu ne olursa olsun, rakip takım oyuncularını kutlarım.	( )	( )	( )	( )
18-	Karşılaşmanın sonucu ne olursa olsun, takım arkadaşlarımı kutlarım.	( )	( )	( )	( )
19-	Karşılaşmanın sonucu ne olursa olsun, rakip takım antrenörlerini kutlarım.	( )	( )	( )	( )
20-	Karşılaşmanın sonucu ne olursa olsun takım antrenörlerimi kutlarım.	( )	( )	( )	( )
21-	Hakemlere maçtaki iyi yönetimlerinden dolayı teşekkür ederim.	( )	( )	( )	( )

*Anketimiz bitmiştir.*

*Verdiğiniz cevaplar için teşekkür ederiz.*

## Ek 4. Özgeçmiş



### Kişisel Bilgiler

Soyadı, Adı	BOZDEMİR Oğuz
Uyruğu	T.C.
Doğum tarihi ve yeri	22/07/1982 Ereğli
Medeni hali	Evli
Telefon	0505 537 65 42
E-posta	oguzbozdemir@gmail.com

Eğitim Derecesi	Okul/Program	Mezuniyet Yılı
Lise	Ereğli Lisesi	1999
Üniversite	Gazi Üniversitesi/Sınıf Öğretmenliği	2004
Üniversite	Kastamonu Üniversitesi/Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği	2011
Üniversite	Anadolu Üniversitesi/Kamu Yönetimi	2017
Yüksek Lisans	Gazi Üniversitesi/Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği ABD	2017

İş Deneyimi, Yıl	Çalıştığı Yer	Görev
2004-2007	Kastamonu/Şenpazar	Öğretmen
2007-2009	Kastamonu/Azdavay	Öğretmen
2009-2013	Kastamonu/Azdavay	Şube Müdürü
2013-2015	Ankara/Çankaya	Öğretmen
2015-2016	Ankara/Mamak	Kurucu Müdür
2016-2017	Ankara/Çankaya	Kurucu Müdür

Yabancı Dil	İngilizce
-------------	-----------



*GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR..*