

T.C.
DUMLUPINAR ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

BİLECİK İLİNDE BULUNAN 7 - 12. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN
BEDEN EĞİTİMİ DERSİNE YÖNELİK TUTUM VE
DAVRANIŞLARININ DEĞERLER EĞİTİMİ AÇISINDAN
İNCELENMESİ

Abdulkerim ERKOL

Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı
YÜKSEK LİSANS TEZİ

Kütahya
2015

**T.C.
DUMLUPINAR ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**BİLECİK İLİNDE BULUNAN 7 - 12. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN
BEDEN EĞİTİMİ DERSİNE YÖNELİK TUTUM VE
DAVRANIŞLARININ DEĞERLER EĞİTİMİ AÇISINDAN
İNCELENMESİ**

Abdulkerim ERKOL

**Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı
YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Danışman:
Yrd. Doç. Dr. Baybars Recep EYNUR**

**Kütahya
2015**

ONAY SAYFASI

Dumlupınar Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne;

Abdulkerim ERKOL tarafından hazırlanan “Bilecik İlinde bulunan 7 - 12. Sınıf öğrencilerinin Beden Eğitimi dersine yönelik tutum ve davranışlarının değerler eğitimi açısından incelenmesi” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği / oy çokluğu ile Dumlupınar Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Anabilim Dalı’nda Yüksek Lisans / Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

26.06.2015

İmzalar

Jüri Başkanı: Doç. Dr. Yağmur AKKOYUNLU

D.P.Ü. BESYO Öğretim Üyesi

.....

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Baybars Recep EYNUR

DPÜ BESYO Öğretim Üyesi

.....

Üye: Prof. Dr. Arslan KALKAVAN

K.T.Ü. BESYO Öğretim Üyesi

.....

ONAY

Bu tez Dumlupınar Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki jüri üyeleri tarafından uygun görülmüş ve Enstitü Yönetim Kurulu kararı ile kabul edilmiştir.

Doç. Dr. Figen TAŞER

Sağlık Bilimleri Enstitüsü Müdürü ,

TEŞEKKÜR

“Bilecik İlinde bulunan 7 - 12. Sınıf öğrencilerinin Beden Eğitimi Dersindeki Tutum ve Davranışlarının Değerler Eğitimi Açısından incelenmesi” isimli tez çalışmam sürecinde; bana hayat verip olumlu işler yapma duygusu ile donattığı için Allah’a (C.C.), yardım ve ilgilerinden dolayı tez danışmanım Yrd. Doç. Dr. Baybars Recep EYNUR’a, desteklerinden dolayı Yrd.Doç Dr. İsmail KAYA’ya, çalışmam süresince yardımlarını esirgemeyen meslektaşım Doğan ARDA’ya, dualarıyla beni hiç yalnız bırakmayan anneme, kardeşim İbrahim ERKUL’a, eşim ve çocuklarıma, aileme teşekkürlerimi sunuyorum.

Bu tez herhangi bir kurum tarafından desteklenmemiştir.

ÖZET

ERKOL A. “Bilecik İlinde bulunan 7 - 12. Sınıf öğrencilerinin Beden Eğitimi Dersindeki Tutum ve Davranışlarının Değerler Eğitimi Açısından İncelenmesi (Bilecik İli Örneği). Dumlupınar Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı. Yüksek Lisans Tezi, Kütahya, 2015.” Bu araştırmanın amacı; 7., 8., 9., 10., 11. ve 12. Sınıf öğrencilerinin beden eğitimi dersindeki değer yönelimlerinin belirlenmesidir. Araştırmanın örneklemini, Bilecik Merkez ve Taşra ilçelerinde bulunan, lise ve ortaokul düzeyinde öğrenim gören 7., 8., 9., 10., 11. ve 12. Sınıf öğrencileri arasından, lise düzeyinde öğrenim gören 12269 öğrenci içerisinde 506 ve ortaokul düzeyinde öğrenim gören 5642 öğrenci içerisinde 506 öğrenci rastgele örnekleme tekniği kullanılarak araştırma örneklemini belirlenmiştir.

Araştırmada; Yıldız ve Güven (2013) tarafından geliştirilen, “Beden Eğitimi Dersi Öğrenci Değer Yönelimi Ölçeği” kullanılmıştır. Beden Eğitimi Dersi Değer Yönelimi Ölçeği; “Sportif Erdem”, “Dayanışma”, “Özgüven”, “Duyarlı Olma”, “Sorumluluk” ve “Millî Kültür” olmak üzere toplam altı boyut ve 28 maddeden oluşmaktadır. Geçerlik ve güvenilirlik çalışmasında güvenilirlik katsayısı $\alpha=91,912$ iken yapmış olduğumuz çalışmada da güvenilirlik katsayısı $\alpha=91,915$ bulunmuştur. Araştırmadan elde edilen verilerin değerlendirilmesinde Mann Whitney U ve Kruskal Wallis H testleri sonuçların normal bir dağılıma sahip olmaması nedeni ile kullanılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Beden Eğitimi ve Spor Dersi, Değer Yönelimi, Öğrenci.

ABSTRACT

ERKOL A. "located in Bilecik 7th - 12th grade students in the Physical Education Course Investigation of Attitudes and Behaviors Values Education (Bilecik example). Dumlupınar University Institute of Health Sciences, Department of Physical Education and Sports. Master Thesis, Kütahya, 2015."

The purpose of this study 7th, 8th, 9th, 10th, 11th and 12th grade students to determine their value in the orientation of physical education classes. The sample of the study, found in Bilecik central and provincial towns, attending high school and middle school level, 7th, 8th, 9th, 10th, 11th and 12th class of students, the courses 12269 students at the high school level 506 and secondary-level students studying in 5642 students of 506 students study sample were determined using random sampling technique.

In the study; Stars and Trust (2013) developed by the "Physical Education Student Value Orientation Inventory" is used. Physical Education Value Orientation Inventory, "Erdem Sports", "Solidarity", "confidence", "To Be Aware", "responsibility" and "National Culture" consists of six dimensions and 28 items including. Reliability coefficient $\alpha = 91,912$ the validity and reliability. While the work we have done in internal consistency coefficient $\alpha = 91,915$ was found. In the evaluation of the data obtained from the survey results Mann-Whitney U and Kruskal Wallis H tests were used because of not having a normal distribution. And the to determine for differences from groups, Tukey Test was used. Research; 7th, 8th, 9th, 10th, 11th and 12th grade students in the lower size of the subscales significant differences were detected between groups according to variables. In this study, the effectiveness of the provincial district of Bilecik province and the value orientation of physical education classes was seen in all subscales.

Keywords: Physical Education and Sport Lesson, Count Orientation, Secondary Education, Moral, Moral Development.

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
ONAY SAYFASI	iii
TEŞEKKÜR	iv
ÖZET	v
ABSTRACT	vi
İÇİNDEKİLER	vii
TABLolar DİZİNİ	xiii
ŞEKİLLER DİZİNİ	xiv
GRAFİKLER DİZİNİ	xv
SİMGELER VE KISALTMALAR	xix
1. GİRİŞ	1
1.1. Araştırmanın Önemi.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı	1
1.3. Problem Durumu	2
1.3.1. Alt Problemler.....	3
1.4. Hipotezler	4
1.5. Varsayımlar	5
1.6. Sınırlılıklar	5
2.GENEL BİLGİLER	6
2.1. Eğitim, Beden Eğitimi ve Beden Eğitimi Dersi	6
2.1.1. Eğitim ve Tanımları	6
2.1.1.1. İçerik Tanımları.....	6
2.1.1.2. Süreç Tanımları	7
2.1.2. Beden Eğitimi	8
2.2. Değer Kavramı ve Değerler Eğitimi	8
2.2.1. Değer	8
2.2.1.1. Değer'in Tanımı	8
2.2.1.2. Değer'in Özellikleri	10
2.2.1.3. Değer Kavramı İle İlgili Temel Kavramlar.....	11
2.2.1.3.1. Değer ve Ahlâk	12

2.2.1.3.2. Değer ve Kültür.....	13
2.2.1.3.3. Değer ve İnanç	15
2.2.1.3.4. Değer ve Tutum	16
2.2.1.3.5. Değer ve Norm.....	17
2.2.1.3.5.1. Hukuksal Normlar.....	18
2.2.1.3.5.2. Töresel Normlar (Örf, Adet, Gelenek, Görenek Normları).....	18
2.2.1.3.5.3. Dinsel Normlar.....	19
2.2.1.3.5.4. Ahlâksal Normlar	19
2.2.1.3.6. Değer ve Karakter	19
2.2.1.4. Değerlerin Sınıflandırılması.....	20
2.2.1.5. Değer Teorileri.....	21
2.2.1.5.1. Nelson'a Göre Değer Teorisi	21
2.2.1.5.1.1. Bireysel Değerler	21
2.2.1.5.1.2. Grup Değerleri	22
2.2.1.5.1.3. Sosyal Değerler	22
2.2.1.5.2. Rokeach'a göre Değer Teorisi	22
2.2.1.5.2.1. Temel Değerler	22
2.2.1.5.2.2. Araç Değerler	22
2.2.1.5.3. Spranger' e göre Değer Teorisi	22
2.2.1.5.3.1. Bilimsel Değer	22
2.2.1.5.3.2. Ekonomik Değer	22
2.2.1.5.3.3. Estetik Değer.....	22
2.2.1.5.3.4. Sosyal Değer	23
2.2.1.5.3.5. Politik Değer	23
2.2.1.5.3.6. Dini Değer.....	23
2.2.1.5.4. Schwartz'a göre Değer Teorisi.....	23
2.2.1.5.4.1. Güç (Power)	23
2.2.1.5.4.2. Başarı (Achievement).....	23
2.2.1.5.4.3. Hazcılık (Hedonism)	23
2.2.1.5.4.4. Uyarılım (Stimulation).....	23
2.2.1.5.4.5. Özyönelim (Selfdirection).....	23

2.2.1.5.4.6. Evrenselcilik (Universalizm)	24
2.2.1.5.4.7. İyilikseverlik (Benevolence)	24
2.2.1.5.4.8. Geleneksellik (Tradition)	24
2.2.1.5.4.9. Uyma (conformity).....	24
2.2.1.5.4.10. Güvenlik (security).....	24
2.2.1.5.5. Kahle'ye Göre Değerler	24
2.2.1.5.5.1. Ait Olma Değeri.....	24
2.2.1.5.5.2. Kendine Saygı Duyma Değeri	25
2.2.1.5.5.3. Güvende Olma Değeri.....	25
2.2.1.5.5.4. Hayattan Zevk Alma Değeri	25
2.2.1.5.5.5. Yakın İlişkiler Kurma Değeri.....	25
2.2.1.5.5.6. Başkalarından Saygı Görme Değeri.....	25
2.2.1.5.5.7. Başarılı Olmak	25
2.2.1.5.5.8. Kişisel Gelişim Sağlama Değeri	25
2.2.1.5.6. Allport, Vernon ve Lindzey'e Göre Değerler	26
2.2.1.5.6.1. Estetik Değer.....	26
2.2.1.5.6.2. Teorik Değer	26
2.2.1.5.6.3. Dini Değer.....	26
2.2.1.5.6.4. Siyasi Değer	26
2.2.1.5.6.5. Sosyal Değer	26
2.2.1.5.6.6. Ekonomik Değer	27
2.2.1.5.7. Özlem'e göre Değer Teorisi.....	27
2.2.1.5.8. Gazali'ye Göre Değer Teorisi	27
2.2.2. Değerler Eğitimi.....	28
2.2.2.1. Değerler Eğitiminin Amaçları.....	29
2.2.2.2. Değerler Eğitiminin İlkeleri	34
2.2.2.3. Değerler Eğitimi Yaklaşımları	34
2.2.2.3.1. Değer Gerçekleştirme.....	35
2.2.2.3.2. Değer Açıklama	36
2.2.2.3.3. Değer Analizi	37
2.2.2.3.4. Ahlâkî Muhakeme.....	38
2.2.2.3.5. Karakter Eğitimi.....	40

2.2.2.3.6. Vatandaşlık Eğitimi.....	42
2.2.2.3.7. Ahlâk Eğitimi	43
2.2.2.4. Değerler Eğitiminin İlişkili Olduğu Kurumlar.....	44
2.2.2.4.1. Aile ve Değer	44
2.2.2.4.2. Okul ve Değer	44
2.2.2.4.3. Öğretmen ve Değer	46
2.2.2.4.4. Millî Eğitimde Değerler Eğitimi	47
2.2.2.4.5. Avrupa Birliğinde Değerler Eğitimi.....	48
2.2.2.5. Beden Eğitimi ve Sporda Değer.....	49
2.2.2.6. İlgili Literatür	51
2.2.2.6.1 Yurt İçinde Yapılan İlgili Araştırmalar.....	51
2.2.2.6.2 Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar	53
3. GEREÇ VE YÖNTEM.....	55
3.1. Araştırmanın Modeli	55
3.2. Evren ve Örneklem	56
3.3. Çalışma Grubu	56
3.4. Protokol.....	56
3.5. Veri Toplama Araçları	57
3.5.1. Beden Eğitimi Dersi Öğrenci Değer Yönelimi Ölçme Aracı.....	57
3.6. Verilerin Toplanması, Kodlanması, Bilgisayar Ortamına Aktarılması ve İstatistikî İşlemler.....	58
4. BULGULAR.....	59
4.1. Örneklem Grubuna Dair Bulgular.....	59
4.2. Hipotez 1: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Cinsiyet Değişkenine Göre Değer Yönelim Düzeyleri Sonuçları.....	67
4.3. Hipotez 2: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Spor Yapıp Yapmama Değişkenine Göre Değer Yönelim Düzeyleri Sonuçları.....	74
4.4. Hipotez 3: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Branş Değişkenine Göre Değer Yönelim Düzeyleri Sonuçları.....	81
4.5. Hipotez 4: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Haftada Spor Yapma Sıklığı Değişkenine Göre Değer Yönelimi Düzeyleri Sonuçları.....	88

4.6. Hipotez 5: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Spor Yapma Sıklığı Değişkenine Göre Değer Yönelimi Düzeyleri Sonuçları.....	95
4.7. Hipotez 6: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Sınıf Değişkenine Göre Değer Yönelimi Düzeyleri Sonuçları	102
4.8. Hipotez 7 Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Aile Aylık Gelir Değişkenine Göre Değer Yönelimi Düzeyleri Sonuçları.....	109
5.TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER	116
5.1. Tartışma.....	116
5.1.1. Hipotez .1. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Cinsiyet Değişkenine Göre Değer Yönelim Düzeyleri	116
5.1.2. Hipotez 2: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Spor Yapıp Yapmama Değişkenine Göre Değer Yönelim Düzeyleri	116
5.1.3. Hipotez 3: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Branş Değişkenine Göre Değer Yönelim Düzeyleri	117
5.1.4. Hipotez 4: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Haftada Spor Yapma Sıklığı Değişkenine Göre Değer Yönelimi Düzeyleri	118
5.1.5. Hipotez 5: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Spor Yapma Sıklığı Değişkenine Göre Değer Yönelimi Düzeyleri	120
5.1.6. Hipotez 6: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Sınıf Değişkenine Göre Değer Yönelimi Düzeyleri Sonuçları.....	121
5.1.7. Hipotez. 7 Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Aile Aylık Gelir Değişkenine Göre Değer Yönelimi Düzeyleri Sonuçları.....	121
6.SONUÇ VE ÖNERİLER.....	123
6.1. Sonuç.....	123
6.2. Öneriler	124
KAYNAKÇA	127
EKLER.....	137
Ek-1: Değer Yönelimi Ölçeği 1.Sayfa	137
Ek-2: Değer Yönelimi Ölçeği 2.Sayfa	138
Ek-3: Bilimsel Çalışma İzni	139
Ek-4: Anket İzin Dilekçesi.....	140
Ek-5: Öğrenci Sayıları İçin Dilekçe.....	141

Ek-6: Öğrenci Sayıları 1.....	142
Ek-7: Veri Formu	143
Ek-8: Ölçeğe Dair İstatistikler	144
Ek-9: Örneklemeye Dair İstatistikler	147
Ek-10: Ölçümlere Dair İstatistikler.....	149

TABLolar DİZİNİ**Sayfa**

Tablo 3.1: Bilecik İli Merkez ve Taşra İlçeleri Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımları	56
---	----

ŞEKİLLER DİZİNİ

Sayfa

Şekil 3.1: Araştırma Sürecinin Şematik Gösterimi.....	55
--	----

GRAFİKLER DİZİNİ

Sayfa

Grafik 4.1: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Cinsiyetlerinin Sınıflara Göre Dağılımı	59
Grafik 4.3: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Cinsiyetlerinin İkamet Ettiklere Yere Göre Dağılımları	61
Grafik 4.4: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Cinsiyetlerinin Buldukları İlçeye Göre Dağılımları	62
Grafik 4.5: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Cinsiyetlerinin Spor Yapıp Yapmama Durumlarına Göre Dağılımları	63
Grafik 4.6: Araştırmaya Katılan Öğrencilerinin Cinsiyetlerinin Branşlara Göre Dağılımları	64
Grafik 4.7: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Cinsiyetlerinin Ne Kadar Sıklıkta Spor Yapmalarına Göre Dağılımları.....	65
Grafik 4.8: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Cinsiyetlerinin Kaç Yıldır Spor Yapma Durumlarına Göre Dağılımı.....	66
Grafik 4.9: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Cinsiyet Değişkenine Göre Sportif Erdem Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	67
Grafik 4.10: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Cinsiyet Değişkenine Göre Dayanışma Mann Whitney U Testi Sonuçları	68
Grafik 4.11: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Cinsiyet Değişkenine Göre Duyarlı Olma Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	69
Grafik 4.12: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Cinsiyet Değişkenine Göre Özgüven Mann Whitney U Testi Sonuçları	70
Grafik 4.13: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Cinsiyet Değişkenine Göre Sorumluluk Alma Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	71
Grafik 4.14: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Cinsiyet Değişkenine Göre Millî Kültür Mann Whitney U Testi Sonuçları	72
Grafik 4.15: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Cinsiyet Değişkenine Göre Değer Yönelimi Düzeyleri Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	73
Grafik 4.16: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Spor Yapıp Yapmama Değişkenine Göre Sportif Erdem Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	74

Grafik 4.17: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Spor Yapıp Yapmama Değişkenine Göre Dayanışma Mann Whitney U Testi Sonuçları	75
Grafik 4.18: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Spor Yapıp Yapmama Değişkenine Göre Duyarlı Olma Mann Whitney U Testi Sonuçları	76
Grafik 4.19: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Spor Yapıp Yapmama Değişkenine Göre Özgüven Mann Whitney U Testi Sonuçları	77
Grafik 4.20: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Spor Yapıp Yapmama Değişkenine Göre Sorumluluk Alma Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	78
Grafik 4.21: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Spor Yapıp Yapmama Değişkenine Göre Millî Kültür Mann Whitney U Testi Sonuçları	79
Grafik 4.22: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Spor Yapıp Yapmama Değişkenine Göre Değer Yönelimi Düzeyleri Mann Whitney U Test Sonuçları.....	80
Grafik 4.23: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Branş Değişkenine Göre Sportif Erdem Alt Boyutu Kruskall Wallis H Testi Sonuçları.....	81
Grafik 4.24: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Branş Değişkenine Göre Dayanışma Alt Boyutu Kruskall Wallis H Testi Sonuçları	82
Grafik 4.25: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Branş Değişkenine Göre Duyarlı Olma Kruskall Wallis H Testi Sonuçları	83
Grafik 4.26: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Branş Değişkenine Göre Özgüven Kruskall Wallis H Testi Sonuçları	84
Grafik 4.27: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Branş Değişkenine Göre Sorumluluk Alma Kruskall Wallis H Testi Sonuçları	85
Grafik 4.28: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Branş Değişkenine Göre Millî Kültür Kruskall Wallis H Testi Sonuçları	86
Grafik 4.29: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Branş Değişkenine Göre Değer Yönelimi Kruskall Wallis H Testi Sonuçları	87
Grafik 4.30: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Haftada Spor Yapma Sıklığı Değişkenine Göre Sportif Erdem Kruskall Wallis H Testi Sonuçları.....	88
Grafik 4.31: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Haftada Spor Yapma Sıklığı Değişkenine Göre Dayanışma Kruskall Wallis H Testi Sonuçları	89
Grafik 4.32: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Haftada Spor Yapma Sıklığı Değişkenine Göre Duyarlı Olma Kruskall Wallis H Testi Sonuçları	90

Grafik 4.33: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Haftada Spor Yapma Sıklığı Değişkenine Göre Özgüven Kruskall Wallis H Testi Sonuçları.....	91
Grafik 4.34: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Haftada Spor Yapma Sıklığı Değişkenine Göre Sorumluluk Alma Kruskall Wallis H Testi Sonuçları	92
Grafik 4.35: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Haftada Spor Yapma Sıklığı Değişkenine Göre Millî Kültür Kruskall Wallis H Testi Sonuçları.....	93
Grafik 4.36: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Spor Yapma Sıklığı Değişkenine Göre Değer Yönelimi Düzeyleri Kruskall Wallis H Testi Sonuçları.....	94
Grafik 4.37: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Kaç Yıldır Spor Yaptıkları Değişkenine Göre Sportif Erdem Kruskall Wallis H Testi Sonuçları.....	95
Grafik 4.38: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Kaç Yıldır Spor Yaptıkları Değişkenine Göre Dayanışma Kruskall Wallis H testi Sonuçları.....	96
Grafik 4.39: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Kaç Yıldır Spor Yaptıkları Değişkenine Göre Duyarlı Olma Kruskall Wallis H Testi Sonuçları	97
Grafik 4.40: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Kaç Yıldır Spor Yaptıkları Değişkenine Göre Özgüven Kruskall Wallis H Testi Sonuçları.....	98
Grafik 4.41: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Kaç Yıldır Spor Yaptıkları Değişkenine Göre Sorumluluk Alma Kruskall Wallis H Testi Sonuçları	99
Grafik 4.42: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Kaç Yıldır Spor Yaptıkları Değişkenine Göre Millî Kültür Kruskall Wallis H Testi Sonuçları.....	100
Grafik 4.43: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Kaç Yıldır Spor Yaptıkları Değişkenine Göre Değer Yönelimi Düzeyleri Kruskall Wallis H Testi Sonuçları	101
Grafik 4.44: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Sınıf Değişkenine Göre Sportif Erdem Kruskall Wallis H Testi Sonuçları.....	102
Grafik 4.45: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Sınıf Değişkenine Göre Dayanışma Kruskall Wallis H Testi Sonuçları	103
Grafik 4.46: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Sınıf Değişkenine Göre Duyarlı Olma Alt Boyutu Kruskall Wallis H Testi Sonuçları.....	104

Grafik 4.47: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Sınıf Değişkenine Göre Özgüven Alt Boyutu Kruskall Wallis H Testi Sonuçları.....	105
Grafik 4.48: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Sınıf Değişkenine Göre Sorumluluk Alma Alt Boyutu Kruskall Wallis H Testi Sonuçları.....	106
Grafik 4.49: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Sınıf Değişkenine Göre Millî Kültür Alt Boyutu Kruskall Wallis H Testi Sonuçları	107
Grafik 4.50: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Sınıf Değişkenine Göre Değer Yönelimi Kruskall Wallis H Testi Sonuçları	108
Grafik 4.51: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Aile Aylık Gelir Değişkenine Göre Sportif Erdem Alt Boyutu Kruskall Wallis H Testi Sonuçları.....	109
Grafik 4.52: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Aile Aylık Gelir Değişkenine Göre Dayanışma Alt Boyutu Kruskall Wallis H Testi Sonuçları	110
Grafik 4.53: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Aile Aylık Gelir Değişkenine Göre Duyarlı Olma Alt Boyutu Kruskall Wallis H Testi Sonuçları	111
Grafik 4.54: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Aile Aylık Gelir Değişkenine Göre Özgüven Alt Boyutu Kruskall Wallis H Testi Sonuçları.....	112
Grafik 4.55: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Aile Aylık Gelir Değişkenine Göre Sorumluluk Alma Alt Boyutu Kruskall Wallis H Testi Sonuçları.....	113
Grafik 4.56: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Aile Aylık Gelir Değişkenine Göre Millî Kültür Alt Boyutu Kruskall Wallis H Testi Sonuçları	114
Grafik 4.57: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Aile Aylık Gelir Değişkenine Göre Değer Yönelimi Kruskall Wallis H Testi Sonuçları	115

SİMGELER VE KISALTMALAR

a.g.e.	Adı Geçen Eser
Atl	Atletizm
Bas	Basketbol
bkz.	Bakınız
Fut	Futbol
Gür	Güreş
M.E.B.	Milli Eğitim Bakanlığı
ss.	sayfa sayısı
T.D.K.	Türk Dil Kurumu
Vol	Voleybol
Yap	Spor Yapmayan Öğrenciler

1. GİRİŞ

1.1. Araştırmanın Önemi

Değerler eğitimi yeni bir akademik çalışma ve uygulama alanı gibi algılsa da eğitim sistem ve programlarında ilk çağlardan itibaren formal ya da informal olarak yer almıştır. Buna karşın, değer eğitimi konusunda okulun yanı sıra, aile ve toplumun önemli bir etkisi vardır. İnsanlar dış dünya ile ilk münasebetlerine ailelerinin vasıtası ile başlarlar.

Dış dünyayı bu tanıma süreci içerisinde, aile çocuklarına daima bir şeyler öğreterek topluluk ve aile ruhu içerisinde yaşama tarzına alıştırır. Daha sonra birey aile dışına çıkarak toplum ile karşılaşır. Toplum da bireye bu süreç içerisinde değerlerin aktarımında etkili olur. Bu süreçten sonra okula gelen çocuk için artık değerler eğitiminde farklı bir dönem başlamaktadır.

Çocukların hayatlarının büyük bir bölümü örgün eğitim kurumlarında geçirmektedir. Beden Eğitimi dersinin temel amaçlarından biri çocukları hayata hazırlamak, topluma uygun bireyler olarak yetişmesini sağlamak ve milli değerlerinin farkında olmalarını sağlamaktır. Bu çalışma ile öğrenciler tarafından Beden Eğitimi dersinde öğrencilerin değer yönelimleri belirlenecektir. Öğrencilerden nitel ve nicel olarak toplanacak veriler ile derinlemesine inceleme yapılacak olması, araştırmayı ayrıca önemli kılmaktadır (127).

1.2. Araştırmanın Amacı

Değerler eğitimi bağlamında baktığımızda eğitimin temel amacı, toplumların ve bireylerin kendilerini tanımalarını sağlayarak, mutluluğa ve refaha ulaşmalarıdır. Türk milli eğitiminin genel amaçları arasında bu hedefler açık biçimde yer alır. Türk eğitim sisteminde köklü değişikliğe gidilerek, 2005 yılında yapılandırıcı yaklaşım uygulanmaya başlanmıştır.

Bu çalışmada, “Bilecik İlinde bulunan 7 ila 12. Sınıf öğrencilerinin Beden Eğitimi dersine yönelik tutum ve davranışlarının değerler eğitimi açısından incelenmesi” eğitim ve öğretim konusundaki tutum ve yönelimleri ile dersteki uygulama durumlarını tespit etmek hedeflenmiştir.

Araştırmayla değerler eğitiminin okul programlarında yer alma durumu ile

öğrencilerin beden eğitimi dersine ilişkin algı, görüş, tutum ve yaklaşımlarının ne düzeyde olduğu ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Araştırmanın giriş bölümünde çalışmanın gerekçesini oluşturan problem durumu ile problemler, alt problemler, araştırmanın amacı ve önemi, sınırlılıklar, varsayımlar, tanımlar ve konu alanıyla ilgili yapılmış önceki araştırmalara yer verilmiştir.

Beden Eğitimi dersi örgün eğitim içerisinde, doğru, sistemli ve etkili bir şekilde verildiğinde; bireyin yaratıcılığını geliştirme, yeteneklerini keşfetme ve geliştirme, kendini ifade etme gösterme-kanıtlanma, bilişsel öğrenmelerine yardımcı olma, zihinsel ve kişisel gelişimine katkıda bulunma becerilerinin kazanılmasında önemli bir yer tutmaktadır. Fizyolojik, biyolojik, psikolojik ve sosyal yönden, değişimlerin yoğun olarak yaşandığı özellikle ergenlik döneminde bir takım olumsuz davranışların değiştirilmesi ve yaşanan değerler kaybı giderilmesi konularında beden eğitimi dersinin işlevi önem kazanmaktadır.

Bu araştırmanın temel amacı, ortaokul ve lise düzeyindeki öğrencilerin Beden Eğitimi dersinde değer yönelim düzeylerinin belirlenmesi ve öğrencilerin bazı özelliklerine göre beden eğitimi dersinde değer yönelimlerinin farklılaşp farklılaşmadığının belirlenmesidir.

1.3. Problem Durumu

Değerler, insanın tarih ve kültür varlığı olarak kendini gerçekleştirmesi kadar, insanın ne olduğunun farkına varması bakımından da önem taşımaktadır. Değerlerin; hem eylem, hem de bilgi bakımından insanın varoluş temelini oluşturduğunu söylemek mümkündür (44).

Değerler, ulusal kültürleri koruyan, bir kültürü başka kültürden ayıran ve belli sınırlılıklar içerisinde yaşayan insanların birliğini ve kaynaşmasını sağlamaktadır. Ayrıca değerler, sosyal ilişkilerin geliştirilmesinde ve toplumsal ayrışmanın önlenmesinde önemli görevler üstlenmektedirler. (9).

Bireylerin veya toplumun sahip olduğu ortak değerler, sosyal dayanışmayı meydana getirmekte ve bu dayanışmanın sürekli hale gelmesinde önemli faktörlerden biri olarak karşımıza çıkmaktadır.

Değerler, kişilerin sosyal rollerini seçmelerinde ve bu rollerini gerçekleştirmelerinde rehberlik etmektedirler (105).

Okulda, eğitimin amacına ulaşmasının önündeki en büyük engellerden birisi, istenmeyen öğrenci davranışlarıdır. Dolayısıyla etkili bir okul için, istenmeyen öğrenci davranışları, eğitimin yüzleşmesi gereken öncelikli sorunlardandır. Okulun amaç ve güvenliğini tehdit edip, sınıf yönetimini zorlaştıran istenmeyen öğrenci davranışları, öğretmenler ve öğrenciler için de önemli bir kaygı ve stres kaynaklarıdır (5).

Beden eğitimi ve spor birbirini tamamlayan ve birbirinden ayrı düşünülmemesi gereken kavramlardır. İnsanın beden ve ruh sağlığını geliştirmek ve iradesini güçlü kılmak, beden eğitimi ve sporun temel amaçlarından biri olduğu gibi aynı zamanda ferdin keşfedilmemiş özelliklerini ve yaratıcı yönünü harekete geçiren önemli bir faktördür (34).

Beden eğitimi ve spor etkinliklerinin toplumsallaşmaya olumlu etkilerini ortaya koyan, hatta uyum sorunu yaşayan çocuk ve gençlerdeki iyileştirici etkilerini ortaya koyan çok sayıda araştırma bulunmaktadır.

Bireylerin topluma uyum sürecinde önemli bir rol oynayan değer eğitiminin beden eğitimi öğretim programları ile ne derece verilebildiğinin araştırılması bu anlamda önem kazanmaktadır.

1.3.1. Alt Problemler

Araştırmanın temel problemini, ortaokul ile lise öğrencilerinin beden eğitimi dersinde değer yönelimleri ne düzeydedir, cümlesi oluşturmaktadır. Bu doğrultuda oluşturulan alt problemler şu şekildedir:

Öğrencilerin Beden Eğitimi dersine ilişkin değer yönelimi ölçeğinin alt boyutlarına göre değer yönelimi algıları ne düzeydedir?

Öğrencilerin Beden Eğitimi dersine ilişkin değer yönelimi ölçeğinin alt boyutlarına göre değer yönelimi algıları arasında;

1.Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyetlerine göre değer yönelimleri arasında önemli bir fark var mıdır?

2.Araştırmaya katılan öğrencilerin spor yapıp yapmama durumlarına göre değer yönelimleri arasında önemli bir fark var mıdır?

3.Araştırmaya katılan öğrencilerin branş durumlarına göre değer yönelimleri arasında önemli bir fark var mıdır?

4.Araştırmaya katılan öğrencilerin haftada spor yapma sıklığı durumlarına göre değer yönelimleri arasında önemli bir fark var mıdır?

5.Araştırmaya katılan öğrencilerin kaç yıldır spor yapıyorsunuz durumuna göre değer yönelimleri arasında önemli bir fark var mıdır?

6.Araştırmaya katılan öğrencilerin sınıflarına göre değer yönelimleri arasında önemli bir fark var mıdır?

7.Araştırmaya katılan öğrencilerin ailelerinin aylık gelir durumlarına göre değer yönelimleri arasında önemli bir fark var mıdır?

1.4. Hipotezler

1.Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyetlerine göre değer yönelimleri arasında önemli bir fark yoktur.

2.Araştırmaya katılan öğrencilerin spor yapıp yapmama durumlarına göre değer yönelimleri arasında önemli bir fark yoktur.

3.Araştırmaya katılan öğrencilerin branş durumlarına göre değer yönelimleri arasında önemli bir fark yoktur.

4.Araştırmaya katılan öğrencilerin haftada spor yapma sıklığı durumlarına göre değer yönelimleri arasında önemli bir fark yoktur.

5.Araştırmaya katılan öğrencilerin kaç yıldır spor yapıyorsunuz durumuna göre değer yönelimleri arasında önemli bir fark yoktur.

6.Araştırmaya katılan öğrencilerin sınıflarına göre değer yönelimleri arasında önemli bir fark yoktur.

7.Araştırmaya katılan öğrencilerin ailelerinin aylık gelir durumlarına göre değer yönelimleri arasında önemli bir fark yoktur.

1.5. Varsayımlar

Bu araştırmada;

Araştırmaya katılan öğrencilerin evrenin özelliklerini yansıttığı,araştırmaya katılan öğrencilerin görüşme formu ve anket maddelerine içten cevap verdikleri,

Araştırma süresince kontrol altına alınamayan etkenlerin, tüm öğrencileri benzer şekilde etkilediği,

Beden Eğitimi dersinde değerler eğitimine yeterince yer verilmediği,

Öğrencilerin, araştırmada kullanılan veri toplama aracında yer alan soruları cevaplandırırken kendi duygu ve düşüncelerini yansıttıkları,

Bilecik merkez ve ilçelere bağlı 7 - 12. Sınıflarda bulunan öğrenciler arasından tesadüfi örnekleme yöntemiyle seçilen öğrencilerden elde edilen verilerin tüm öğrencilerin görüşlerini yansıttığı varsayılmıştır.

1.6. Sınırlılıklar

Bu çalışma;Bilecik ilinde öğrenim gören 7.,8.,9.,10.,11. Ve 12. Sınıf öğrenciler ile, araştırmaya katılan öğrenciler, araştırmadan elde edilen verilerden ve araştırma kapsamında taranan kaynaklarla sınırlıdır.

2.GENEL BİLGİLER

2.1. Eğitim, Beden Eğitimi ve Beden Eğitimi Dersi

2.1.1. Eğitim ve Tanımları

Eğitim alanında çalışan her bilim adamının, eğitimle uğraşan her eğitimcinin, her öğretmenin kendine özgü geliştirdiği bir eğitim tanımı vardır. Eğitim alanında yazılmış her kitapta, her yazıda eğitimin değişik biçimde yapılmış tanımlarına rastlanır. Sözlüklerde bile eğitimin değişik tanımları bulunur. Eğitimin, geniş bir alan olması yüzünden değişik yönlerden görülmesi, bu görünüşe göre de değişik tanımlarının yapılması doğaldır. Bu tanımların yanlış olduğu da söylenemez. Değişik kaynaklarca yapılan eğitim tanımları iki kümede toplanabilir: içerik tanımları ve süreç tanımları. Bunlar kısaca aşağıda açıklanmıştır(16).

2.1.1.1. İçerik Tanımları

Bu tür tanımlar eğitimin kime, niçin verileceğini, ona neler kazandıracakını ad vererek gösterirler. Buna bir örnek aşağıdadır:

“Kişinin içinde yaşadığı toplumun olumlu değerlerine göre yeteneklerinin, tutumunun ve öbür davranış biçimlerinin geliştirilmesi sürecidir. Kişilerin toplumsallaştırılması ve en verimli düzeyde kişiliklerinin gelişmesi için seçilmiş ve denetlenmiş bir çevrede yapılan toplumsal bir süreçtir” (16).

“Eğitim yürürlükteki değerlerin, bilgilerin ve hünelerinin yetişen kuşaklara iletilmesi ve kazandırılmasıdır” (90).

Eğitimin bu tanımında, eğitimin yeni kuşaklara verileceği gösterilmekte; eğitimin niçin verileceği "toplum yaşayışında yerlerini almak için" olarak konulmakta; neler verileceği ise "bilgi, beceri ve anlayışlar elde etmek, kişilik geliştirmek" olarak belirtilmektedir. Eğitimin içeriğini belirleyen eğitim tanımları, içerik değiştiğinde yetersiz kalırlar. Yukarıdaki tanım, içeriğini oluşturan yeni kuşaklar yerine, eski kuşaklara eğitim yapıldığında: toplum yaşamında yerini almak için değil de bir sanat dalında eğitim yapıldığında; bilgi, beceri yerine tutum kazandırmak için eğitim yapıldığında geçersiz olur.

İçerik tanımlarının tümünde, yukarıda sayılan, eğitim yapılacak kişi, eğitimin konusu ve eğitimin amacı bulunmayabilir. Bunların bazılarında yalnız bu üç öğeden,

biri olabilir, bazılarında da eğitimin nasıl, nerede, ne zaman yapılacağı da gösterilebilir. Bu yüzden bu eğitim tanımları genel olmaktan çok bir ya da birden çok duruma bağlı özel tanımlardır. Gerekli yerde kullanıldığında bu tür tanımların yol göstericiliği artabilir (16).

2.1.1.2. Süreç Tanımları

Eğitimin oluşumunu anlatan tanımlara süreç tanımları denir. Eğitimin süreci, durumdan duruma kültürden kültüre değişmediği için, bu tür tanımlar daha genel ve soyuttur. Buna bir örnek aşağıdadır:

"Eğitim, önceden saptanmış amaçlara göre insanların davranışlarında belli gelişmeler sağlamaya yarayan planlı etkiler dizgesi"dir (89).

Bu tanımda, içerik tanımlarında olduğu gibi kime, niçin eğitim yapılacağı, hangi konuda eğitileceği bilinmemektedir. Tanımın gösterdiği, eğitimin bir amaç için insanların davranışlarının planlı olarak değiştirilmesi olduğudur. Bu yüzden eğitimin bu tanımı bir süreç anlatmaktadır.

Bu tanım, eğitimin genel ve soyut anlamını vermesi gerekmektedir. Uygun bulunan tanım aşağıdadır:

"Eğitim bireyin davranışında, kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme sürecidir" (36).

Bu tanımda eğitimle değiştirilecek olan bireyin davranışdır. Davranışın değişmesi ancak bireyin kendi yaşantısı yoluyla olabilir. Bireyin davranışını değiştirmenin eğitim olarak adlandırılabilmesi için davranışın istenilerek ve kasıtlı (planlı) değiştirilmesi gerekmektedir. Eğitim, bütün bunların bir zaman akımı içinde yer aldığı bir süreçle oluşur.

Böylece eğitimin niteliğini oluşturan aşağıdaki dört durum ortaya çıkmaktadır.

1. Eğitim, eğitilen kişide istenilen davranışı oluşturma işidir.
2. İnsan bir davranışı ancak yaşayarak kazanabilmektedir.
3. Eğitilende oluşturulacak davranış önceden saptanan eğitim amaçlarına uygun olmak zorundadır.

4. İnsanda davranışın oluşturulabilmesi, planlanmış bir eğitim sürecinden geçmesine bağlıdır (16).

2.1.2. Beden Eğitimi

Beden eğitimi Bedensel hareketlerin belli bir biçimidir. Bedensel hareket yaşamımızın bir parçasıdır, onu biçimlendirir ama ondan da büyük ölçüde etkilenir. Bu etkilenme spor içinde geçerlidir.Çok genel bir anlamıyla hareketimizin bütün bedenimiz gibi bizim yaşamımızı oluşturan bir parçasıdır.

Bunlar hareketimizin geniş anlamıyla ne olduğunu açıklamaya yarayan örneklerdir, birincisi dünyayı anlamamıza yardımcı olur. İkincisi çevremizi gerçek yada sembolik durumların örnekleri algılamamızın bir aracıdır. Ayrıca beden eğitiminin doğru anlamı genç insanlara istekleri doğrultusunda yeni görüşler verecektir. Bu görüşler; sağlam bir yaşam felsefesi olarak yaşamlarına yansıtacaktır ki , bu da ileriki uğraşlarında bir rehber olarak yardımcı olacaktır. (124). Beden eğitimi hareket etmeyi öğrenmek ve hareket yoluyla öğrenmek biçiminde tanımlayabiliriz.

Bir başka deyişle, beden eğitimi, fiziksel hareketlerin planlı bir gelişme doğrultusunda yaşantıya dönüştürülmesi olarak açıklayabiliriz(112)

2.2. Değer Kavramı ve Değerler Eğitimi

2.2.1. Değer

2.2.1.1. Değer'in Tanımı

Değerler yaşamımızı etkileyen yaşamda önem verdiğimiz düşüncelerdir.

TDK değer kavramını “bir şeyin önemini belirlemeye yarayan soyut ölçü, bir şeyin değdiği karşılık, kıymet” olarak tanımlamaktadır(120). TDK sözlüğünde değer kavramına ilişkin “Bir şeyin para ile ölçülebilen karşılığı, kıymet, paha, valör” , “üstün nitelik, meziyet, kıymet” tanımları da yer almaktadır.

Değer kavramı Latince “kıymetli olmak”, “güçlü olmak” anlamlarına gelen “valere” kökünden türemiştir. Her türlü sosyal alan için önemli olan değer, çok farklı disiplinler tarafından ele alınmış, çıkış noktasına bağlı olarak da birbirinden az çok farklı tanımlar ortaya konmuştur.

Değer (İng. value), birçok anlama gelebilir.

Ahlâki açıdan; Bir şeyin önemini belirlemeye yarayan soyut ölçü, bir şeyin değdiği karşılık, kıymet.

Ekonomik açıdan; Bir şeyin para ile ölçülebilen karşılığı, bedel, kıymet, paha, valör.

Değerler Felsefesinde (aksiyoloji); Kişinin isteyen, gereksinim duyan bir varlık olarak nesne ile bağlantısında beliren şey

Matematikte; Bir değişkenin veya bilinmeyen sayı ile anlatımı.

Toplumbilimde; Bir ulusun sahip olduğu sosyal, kültürel, ekonomik ve bilimsel değerlerini kapsayan maddi ve manevi öğelerin bütünü anlamlarına sahiptir.

Bilindiği gibi, değer kavramı, değerlerin yapısı, değerlerin özneliği ya da nesneliği gibi konular ahlâk felsefesinin önemli problemlerindedir.

Ahlâk kavramı salt insanî varlık alanına özgü bir kavramdır. Değer kavramı da öyledir. Yapıp eden bir varlık olarak insanın bütün yapıp-etmeleri mutlaka bir “değer” ile ilgilidir halde değer; “insanın yapıp-etmelerini determine eden ilke ya da ilkeler” olarak tanımlanabilir (27).

Değer nesne ve olayların bir toplum, bir sınıf ya da bir insan bakımından taşıdığı önemi belirleyen niteliği olarak da tanımlanabilir.

Bir toplum, bir sınıf ya da bir insan için önem taşıyan nesne ve olaylar değer tanımı içerisinde yer almaktadır.(21).

Felsefî çevrelerde antikçağdan beri bilinmekle birlikte sosyal bilimlerde kullanımının tarihi eski değildir. (10).

Değer kavramı, öncelikle genel anlamda kişinin nesne ile ilişkisinden doğan nitelik olarak anlaşılır. Bu anlamda değer öznel bir görüş açısından değerlendirilir.

Dolayısıyla da değer kişiden kişiye değişebilmekte, farklı türde değer düzeyleri ortaya konulabilmektedir.Eğitim kurumlarının genel hedefleri incelendiğinde birçoğunun vatansever olma, temiz olma, sağlığına dikkat etme, düzenli olma, adil olma, girişimci olma gibi birçok değer içerdiği görülmektedir. Eğitim kurumları bunlar ve benzeri değerler ile öğrencilere nelerin önemli olduğunu

ve nasıl yaşanılması gerektiği konusunda rehberlik eder (1).

Konuya bu açıdan baktığımızda hangi değerlerin öğretileceği ve nasıl öğretilmesi gerektiği üzerinde çalışmaların yapılması zaruridir.

Dini düşünceye dayalı bir temellendirme bu soruya mutlak olarak aşkıncıdır cevabını verirken, hümanist yaklaşımlar insandır cevabını verecektir. Gerçekte iki düşünceyi de temsil eden bir yaklaşım daha isabetli görünmektedir(12).

Değerlerin kaynağı ile ahlâka ilişkin ve ahlâka ilişkin olmayan değerler üzerine ileri sürülen fikirler bir bütün olarak değerlendirildiğinde kültürel ve sosyolojik bir vakıa olarak ahlâk alanıyla ilgili değerlerden toplumca paylaşılan, ilahi kaynağa dayanan ve insan onurunu koruyan değer nesnelleşerek erdemlere dönüştüğü sonucuna varabiliriz. Bu nedenle değerler aşkın bir mahiyet ima ederler. Aynı zamanda da onlar kendileriyle yaşanan unsurlardır; yaşayan tecrübelerin içinde ve onun tarafından yeniden üretilirler. Değerlerin arka planında kimi zaman ilahi kaynaklı bir inanç sistemi, bazen de insan ürünü olan dünya görüşü veya hayat felsefesi vardır (110).

Erdem kavramında bireyin düşünce, duygu ve davranış boyutlarıyla ahlâki mükemmellik yolunu görürüz. (71).

Değerler eğitiminde aktarılan değerler her zaman ahlâka ilişkin olmayabilir.Ancak karakter eğitiminde erdemlere odaklanılır. Değerler ve eğitime ihtiyaç ve ilginin giderek arttığı günümüzde değerlerin eğitime konu yapılıp yapılmamasından çok hangi değerlerin, hangi hedef doğrultusunda ve hangi yöntemlerle eğitime konu yapılması gerektiği üzerinde durulmalıdır. Bu doğrultuda hangi değerleri, hangi amaçla ve nasıl geliştirmeliyiz/öğretmeliyiz sorularına cevap aramalıyız.. Ahlâki karakterin hangi değerleri ve kişilik boyutlarını barındırdığı, bu boyutların nasıl geliştirilebileceği incelenmelidir(12).

2.2.1.2. Değer'in Özellikleri

Değer kavramı insana özeldir. Çünkü değere sahip olmak, doğrudan düşünme/kavrama yeteneğiyle, varlığı ve hayatı anlamlandırma ile ilgilidir. Söz ve davranışları, olayları ve olguları doğru-yanlış, güzel-çirkin, iyi-kötü, helal-haram şeklinde tanımladığımızda değer ölçülerinden söz etmiş olmaktadır. Bütün bunlar

bizim onları nasıl anlamlandırdığımızı, onları anlamlandırma düzeyimizi ve onlara ilişkin yargımızı göstermektedir.

Değerlerin temel özellikleri şu şekilde sıralanabilir:

Bireyin bilincinde yer alan ve davranışlarını yönlendiren ilkelere.

Bireyler ya da toplum tarafından benimsenen birleştirici olgulardır.

Bireylerin iyiliği için olduğuna ve toplumun ihtiyaçlarını karşıladığına inanılan ölçütlerdir.

Çünkü değer; hayata bakış açımızı ve amaçlarımızı belirleyen, aldığımız kararları etkileyen, inançlarımızı yansıtan ve davranış ölçülerimizi oluşturan bir tercihimizdir. Değerler, şeylerin/tutum ve davranışların/olayların olması gereken şekli hakkında inanç ve tutumlardır. Değerler, bizim için neyin önemli olduğunu içerir. Değerler olmadan ahlâktan söz edilemez.

Ahlâklı birey; kendi değerlerini oluşturmuş, onlara göre tutum ve davranışlarını belirleyen, kendini onlara göre yöneten ve denetleyen özgür, bağımsız kişidir(12).

Kişiliğimizin niteliğini belirleyen; değerlerimizin olup olmaması, varsa onların niteliğidir. Patronumuza/amirimize, en iyi arkadaşımıza, en sevdiğimiz öğretmenimize nasıl davrandığımız, bizim gerçek kişiliğimizi göstermez. Kişiliğimizin/karakterimizin gerçek ölçüsü, davranışlarımızın karşılığında bize hiçbir şey vermeyecek insanlara nasıl davrandığımızdır. Müslüman için en büyük değer, “Allah’ın rızası” olduğundan dolayı (Tevbe, 72.) o, bütün değerlerini bu üst değere göre oluşturacaktır(12).

Değerler bireyin ve toplumun kimliğidir. Bu açıdan değerlerin bireyler tarafından iyi anlamlandırılarak içselleştirilmesi, toplumun geleceğe güvenle bakması ve sosyal hastalıklardan uzak durması için mutlaka gereklidir (12).

2.2.1.3. Değer Kavramı İle İlgili Temel Kavramlar

Değerin ilişkili olduğu ve anlaşılmasını kolaylaştıran bazı kavramlar vardır. Bu kavramlar değer ile bazen aynı anlamda kullanıma yanlına düşülecek kadar birbirine yakın kavramlar olmakla birlikte değerlerin anlamlı hale gelmesine

yardımcı olurlar. Bunlar; ahlâk, kültür, inanç, tutum, norm, karakter ve ihtiyaçlardır.

2.2.1.3.1. Değer ve Ahlâk

Ahlâk, bir toplum içinde kişilerin uymak zorunda oldukları davranış biçimleri ve kuralları olarak tanımlanabilir(119).

Ahlâkın konusu insan davranışlarıdır. Ancak insanın her davranışı değil, iradeli, bilinçli, iyi ve kötü olarak nitelendirilebilecek, toplum içinde uyması gereken kurallara uygun davranışlarıdır.(13).

Ahlâkın üç temel yönü bulunmaktadır; bilişsel, davranışsal ve duygusal. Bilişsel olarak insanlar bir durumda yapılması ya da yapılmaması doğru olan şey hakkında düşünürler. Kavramları, akıl yürütmesi, tutumları ve değerleri ile ahlâkın bu yönünün temeli bilişsel gelişimdedir. Duygusal olarak, insanların neyin doğru neyin yanlış olduğuna ilişkin “duyguları” vardır ve bu duygular da düşüncelerine ve davranışlarına uygun düşebilir ya da düşmeyebilir.

Davranışsal olarak, insanlar kendi akıl yürütmeleri ile tutarlı olabilen ya da olmayabilen biçimlerde davranabilirler(40).

Ahlâk sözcüğü etik kavramından türetilmiştir. Etik daha çok ahlâk ilkelerine ilişkin felsefi çalışma olarak tanımlanabilmektedir. Ahlâk; bir birey ya da grubun belirli eylemlerinin doğruluğunu veya yanlışlığını, eylemi yapanların iyi veya kötü yanlarını ve bu eylemlerin amaçlarına ilişkin olarak insanlığın refahının ve mutluluğunun unsurlarını araştıran, bunları teşvik eden, gerekli tutum ve davranışları açıklayan standartlar, değerler, ilkeler ve kurallardan oluşan bir kavram olarak ifade edilebilmektedir (92).

Böylece herhangi bir çıkarı nedeniyle eylemde bulunan insana, eylemini etik açıdan temellendirmek istediğinde, kendisine argümantasyon stratejileri sunulmuş olmaktadır (97).

Ahlâkın içeriğine bakıldığında bağlayıcı olduğu kabul edilerek belirlenmiş olan norm ve değerlerin soyutlaması olduğu görülmektedir. Bunlar daha çok buyruklar ve yasaklar şeklinde uyarıda ve çağrıda bulunan norm ve değerlerden oluşmaktadır. Her bir grubun ve toplumun ahlâkı ayrı olarak karşımıza çıkmakla birlikte, çeşitli ahlâkları süzerek, buradan kapsamlı bir insanlık ahlâkına ulaşmaya

çalışmanın başarı şansı da bulunmaktadır.

Özgürlük, eşitlik, insan onuru, adalet v.b. birçok temel değer hemen her yerde ahlâkın temelini oluşturmaktadır. Asıl zorluk bu değerlerin farklı yaşam biçimlerine ve kültürlerine aktarılmasında ortaya çıkmaktadır (97).

Ahlâki anlamda doğru, iyi, sorumluluk, özgürlük, yükümlülük gibi kavramların anlamı ve işlevi üzerinde düşünerek, etik yargılar ve değer yargılarının nasıl oluşturulduğu ya da doğrulandığı, ahlâkın doğasının ne olduğu, ahlâki olan ile ahlâki olmayan arasındaki farkın ne olduğu gibi sorular sorarak bu soruların cevaplarını vermeye çalışmaktadır (38).

2.2.1.3.2. Değer ve Kültür

Kültür, çok sayıda anlama sahip bir sözcüktür. Botanikten sosyal ve beşerî bilimlere dek uzanan geniş kapsamlı anlamlar içerir.

Bilim sürekli bir gelişim içinde olduğu için her terim gibi “kültür” de zamanla kullanılmakta olduğu bilim alanında yeni tanımlara kavuşmaktadır. Bu nedenle kültürü, sosyal ve beşerî bilimlerle sınırlı tutmamız daha doğrudur.

Bilindiği gibi kültür, Türkçe 'ye Fransızca'daki “Cultura” kelimesinden geçmiştir. Bir zamanlar dilimizde Ziya Gökalp'in vurgulayarak kullandığı “hars” kelimesiyle ifade edilmiştir. Daha sonra ise bu kelime “kültür” olarak kullanılır olduğu bilinmektedir. Gökalp'in bu noktaya, şu görüşlerinden hareketle vardığı anlaşılmaktadır. “Bir medeniyet müteaddit milletlerin müşterek malıdır. Çünkü her medeniyeti, sahipleri olan müteaddit milletler, müşterek bir hayat yaşayarak vücuda getirmişlerdir. Bu sebeple her medeniyet, mutlaka, beynelmileldir. Fakat her medeniyetin, her millette aldığı hususî şekilleri vardır ki, bunlara (hars-kültür) adı verilir.” (118).

Uygur'a (122, 17) göre kültür, insanın ortaya koyduğu, içinde insanın var olduğu tüm gerçeklik demektir. Öyleyse “kültür” deyiminden insan dünyasını taşıyan, yani insan varlığını gördüğümüz her şey anlaşılabilir. Kültür, doğanın insanlaştırılma biçimi, bu insanlaştırmaya özgü süreç ve verimdir.. Böylesi bir dünyanın anlam-varlığına ilişkin tüm düşünülebilirlikleri içerir ve insanın varoluşunun nasıl ve ne olduğu demektir. “Biz kültür kavramını hem bir imkân

kavramı hem de bir gerçeklik kavramı olarak kullanırız.

Başka bir deyişle kültür kavramı, bir gizilgüç (potansia) kavramı olarak insanının yapabilirliğinin kuramı olduğu kadar, bir edim (actus) kavramı olarak onun şimdiye kadar yaptıklarının da kuramıdır.” (94).

Kültürü, “İsan aklının doğaya kattığı her şeydir. O hâlde kültür, sosyal ve beşerî bilimler için, kimi zaman bir düşünce tarzı, kimi zaman bir davranış, kimi zaman da bir somut varolan şeklinde, ama daima karşımıza çıkan bir kavramdır.” (33), diye tanımlayanlar da vardır.

Kültür sözcüğü dört ayrı anlamda kullanılır.

Bilim alanındaki kültür: Uygarlıktır.

Beşeri alanındaki kültür: Eğitim sürecinin ürünüdür.

Estetik alandaki kültür: Güzel sanatlardır.

Madde (teknolojik) ve biyolojik alanda kültür: Üretme, tarım, ekin, çoğalma ve yetiştirme. Antropolojik terminolojide bazı temel kavramlar karşılığında kullanıldığında kültürün soyut bir sözcük olduğu ve bir toplumun ya da tüm toplumların birikimli uygarlığı olarak da bir içeriği düşünülebilir. Bu açıdan bakıldığında ise kültür, belli bir toplumun kendisi ve bir dizi sosyal süreçlerin bileşkesi olduğu ileri sürülebilir(50).

Tanımlar farklı açılardan yapılsa bile kültür tanımlamalarının tümü için ortak olan bazı tespitler vardır ki, bunların ilki kültürün organik olduğu ve bir anlam taşıdığıdır.. Toplumun ister bir kavrayış olarak isterse bir olgu olarak olmadığı bir yerde kültürden de söz edilemez. O hâlde, bir kimse önce kendisini bir toplumun üyesi olarak (en geniş ve en dar anlamlarıyla) hissedebilmeli, sonra da toplumun içinde kendinin de var olduğunu anlayabilmeli ki, bir kültür olgusundan söz edebilsin (33). Bilindiği gibi Cumhuriyetimizin kuruluşundaki temel felsefe kültür ile ilişkilendirilmiştir(2).

Alman Antropoloji bilgini Thurnwald’ın tanımı daha başkadır. “Kültür, tavırlardan, davranış tarzlarından, örf ve âdetlerden, düşüncelerden, ifade şekillerinden, kıymet biçmelerden, tesislerden ve teşkilattan mürekkep öyle bir sistemdir ki, tarihî bir mahsul olmak üzere teşekkül etmiş, an’aneyeye bağlı bir cemiyet

içinde onun medenî techizatı ve vasıtaları ile karşılıklı tesirler neticesinde meydana çıkmış ve bütün unsurlarının zamanla yekdiğerine kaynaması sayesinde ahenkli bir bütün hâline gelmiştir. Buna mukabil medeniyet ise, birikmiş bir bilgiye ve teknik vasıtalarına sahip olmayı ifade eder.” (118).

2.2.1.3.3. Değer ve İnanç

İnanç, bir düşünceye gönülden bağlı bulunan tanrıya, bir dine inanma, iman etme, itikat olarak tanımlanabilir. Genellikle din kavramı toplumlarda iman etmeyi de beraberinde getirmiştir. Din ve iman kavramına daha sonra inanç da eklenmiştir. Değerlerle inançlar birlikte düşünülmemekte ve aralarında yakın bir bağın olduğu kabule dilmektedir. Ancak, değerler inançlardan ayrılmalıdır. İnançlar, gerçeğin şimdi veya geçmişte nasıl olduğu hakkındaki bilgilerdir. (32).

Bir varlığın psikolojik, sosyal,ahlâki veya estetik açıdan taşıdığı düşünülen yüksek ya da yararlı davranışlar onun niteliğini belirtir (47).

İnsanlar ihtiyaçlarını karşılamak, daha düzeni yaşamak, kişiler arası ilişkileri geliştirmek, bir yere sığınmak, bir güç oluşturmak ve istekleriyle önce dil, bunu takiben din ve inançlarını geliştirmiştir. Din, kişiler ve toplum açısından ele alındığında, bunun güçlü ve toplayıcı sosyal bir kurum olduğu, bu gün laik toplumlarda bile toplumsal yaşayışta, kişiler arası ilişkilerde ve kişinin ruhsal hayatında hala önemli bir kurum olmaya devam ettiği, dinin, kişiye güçlü bir inanç kaynağı oluşturduğu, huzur, güven ve manevi doyum verdiği anlaşılmaktadır.(113).

İnançların kazanılması, yaşanılan sosyal çevre ile yakından ilgili ve tıpkı tutum ve değerlerde olduğu gibi öğrenme sonucu elde edilmektedir. Temelde ise nesiller arası kültürel aktarım bulunmakta ve bu aktarımda aile, grup ve toplum etkili olmaktadır.

Araştırmalar, benzer inançların, kişiler arası dayanışmayı ve iyi bir anlaşma ortamı sağladığını göstermiştir. Yalnız bu ortak inançlarda birleşme olgusu kolay olmamaktadır. Çünkü bunu etkileyen faktörlerin olacağı bilinmeli, bireylerin yeni kazandıklarına, önceden verilenlerin karşısına çıkması, direnme göstermesi söz konusudur. Yetişkin nesille genç nesil arasında inanç farklılıkları oluşacaktır.(86).

2.2.1.3.4. Değer ve Tutum

Kültürümüzü oluşturan parçacıklar incelendiğinde, burada paylaşılan değerlerin, inançların, davranış ve tutumların önemli bir yer tuttuğu görülür.

Bununla birlikte kişilerin değerleri, inançları, tutum ve davranışları değişkenlik gösterebilmektedir.

Tutum, inanç ve değerlerinin bir fonksiyonu veya her hangi bir olaya ve objeye yönelik durumun değerlendirilmesi olarak oluşmaktadır. Örgüt içinde bireyin tutumu aynı özellikleri gösterirken, oluşumu bakımından bazı farklılıkları da bulunmaktadır.

Tutum bir bireye atfedilen ve onun bir psikolojik obje ile ilgili düşünce, duygu ve davranışlarını düzenli bir biçimde oluşturan bir eğilimdir (50).

Duygusal kısım, bir olaya yönelik sınırlılık veya sempatik his durumudur. Üçüncü parça ise çaba olup, davranışa yönelik eylem halidir.. Tutum davranışa tek başına ve doğrudan değil, ortamsal etkenlerle birlikte etki eder. Ortamsal engel kavramı, belirli bir tutumun ne zaman davranışa dönüşüp ne zaman dönüşmeyeceğini anlamamıza yardımcı olur. Belirli bir davranışın görülmesi o davranışın altında yatan tutumun güç derecesiyle, ortam engelinin gücü arasındaki etkileşimin bir sonucu olup aynı zamanda alışkanlık ve beklenti gibi etkenlerin de etkisindedir(96).

Tutum en genel anlamıyla tutulan yol, davranış anlamına gelmektedir. Diğer bir ifade ile tutum bir nesne ya da olayla karşı sürekli olarak aynı biçimde davranmaya neden olan öğrenilmiş eğilim olarak tanımlanabilir.

Bir anlamda da tutum, bir obje ile birey arasında etkileşim sonucu, davranışı hazırlayan bir ön hazırlıktır denilebilir.(29).

Tutum kişinin objelere karşı geliştirdiği bir güdü, yaşantı, düşünce, duygu, inanç, değer ve değer yargılarıyla yakından ilgili olan bir zihinsel hazırlıktır. Ayrıca bu olgu kişiler arası farklılıklar gösterebilmektedir. Bireyin tutumları, ihtiyaçlarını karşılama sırasında, birçok obje ya da durumlarla etkileşim sonucu ortaya çıktığı için sayıları çok fazladır.(104).

Her insan kendi kişisel özellikleri ve kriterleri doğrultusunda ön eğilimler gerçekleştirir ve buna bağlı olarak davranış sergiler. Tutumların bireyin aynı

zamanda toplumsallaşmasını sağlayan bir özelliği de vardır. Tutumlar insanların davranışlarına yön veren konuların başında gelmektedir ve kişilerin grup ya da toplum içinde yer edinmelerine katkı sağlar.(45).

2.2.1.3.5. Değer ve Norm

Norm; sosyoloji, matematik, hukuk, felsefe disiplinleri ile bu disiplinlerin türevi olan alt disiplinlerde kullanım ve anlam alanı olan bir kavramdır. Fransızca kökenli (Fra. norme) olan ve Türk Dil Kurumu Sözlüğünde“Kural olarak benimsenmiş, yerleşmiş ilke veya kanuna uygun durum, düzgü” olarak ifade edilen kavram, sosyoloji sözlüğünde(123),“kural, kanun, kaide” olarak aktarılmaktadır. Kavramın hukuk sözlüğünde(108),“kural, ölçü, kaide; bir hususta geliştirilen standartlar, kurallar”, felsefe ansiklopedisinde ise kavramın “belli bir kurala uygun olan” anlamına geldiği söylenmektedir.

Gerçekten sosyal yaşamda insanların ve grupların, tavır ve hareketleri bazı kurallara ve otoriteyi belirten standartlara göre görülmüştür; bu standart ve kurallara “sosyal norm” adı verilmektedir.

Bu bağlamda sosyal normlar, akılda tutulan ve insanların tavır ve hareketlerine sınırlar koyan örneklerdir. Üyelerin belirli sosyal normlara uygun olarak hareket etmedikleri bir insan toplumu yoktur” (62).

Normlar değerlere dayanır ve onları somutlaştırır. “Toplumun devamının sağlanması toplumun bütün üyelerinin bu normları kabul etmesi ve normlara karşı uygun davranışta bulunmaları gerekir” (24). Aksi takdirde toplum içersinde sıkıntılar oluşacaktır. Örneğin, saygı bir değerdir, saygının unsurlarından olan büyüklere saygı ise bir normdur. Büyüklere saygı gösterilmediğinde ise toplum tarafından, bir takım ceza ve ayıplama gibi yaptırımlarla karşılaşırız. “Genel ve soyut olan değerlere karşılık normlar, yaptırım güçleriyle toplumsal yaşamın belirgin bir unsurunu oluştururlar” (24).

Başlıca norm türlerini şöyle sıralayabilmek mümkündür; “hukuksal normlar”, “töresel normlar (örf, adet, gelenek, görenek normları)”, “dinsel normal”, “ahlâksal normlar”. Bunların yanı sıra “estetik normlar”, “teamüller” de toplumsal norm kategorisinde ele alınabilmektedir(24).

2.2.1.3.5.1. Hukuksal Normlar

Her toplumda, karşı gelinmesi kesinlikle yasaklanmış ve yaptırımları zor kullanılarak da uygulanabilen ve rasyonel bir biçimde örgütlenmiş normlar, hukuk kuralları olarak tanımlanır

Hukuksal normlar, anlam olarak her zaman bir “olması lazım gelen şeyi” ifade ederler; yani, ya belirli bir şeyin yapılmasını emreder, ya belirli bir şeyin yapılmasını yasaklar, ya da belirli bir şeyin yapılmasına izin veya yetki verir. Diğer bir ifadeyle hukuksal normlar daima, emir, yasak, izin veya yetki içeren kurallardır.

Bu emre, yasağa, izne, yetkiye, hukuk dilinde “olması gereken (Sollen)”; hukuk kurallarının bu özelliğine “normatiflik” denir. Bu anlamda bir “olması gereken” içermeyen, yani emir vermeyen, yasak koymayan, izin veya yetki vermeyen bir önerme, normatif nitelikte değildir, dolayısıyla hukuksal norm olamaz.(43).

Belirleyicisi insan olan hukuksal normların emrettiği yahut yasakladığı veyahut izin verdiği şey, yani hukuk kurallarının konusu da daima bir insan davranışdır. Örneğin şu şekilde konusu hayvanlar olan dinsel normlara rastlamak mümkündür “ve eğer, bir öküz bir erkeği yahut bir kadını süserse ve o ölürse, öküz mutlaka taşlanacak ve onun eti yenilmeyecektir”(43).

2.2.1.3.5.2. Töresel Normlar (Örf, Adet, Gelenek, Görenek Normları)

Örf ve adetleri gelenek ve göreneklerle eş anlamlı tutarak töresel normlar başlığı altında toplamak mümkündür. Töresel normların önemli bir bölümü, hukuksal normların, yani yasaların aksine, genellikle meşru, yetkili ve kurumsallaşmış bir otorite tarafından yaratılmaz; kendiliklerinden aşama aşama oluşarak toplum yaşamında güç kazanır, sonra da toplumsal baskının sağladığı yaptırımlarla otoriteye kavuşurlar.Hukuksal normlar gibi koyucusu insan iradesi olan töresel normların, konusu da insan davranışlarıdır.

Geleneksel normlar, toplumun varlığı açısından önemli sayılan ve yaptırımı güçlü olan normlar grubu olarak nitelendirilebilmektedir. İnsanlar, geleneklere itaat etmedikleri durumda toplumun çözüleceği, tehlikeye gireceği düşünülür. Görenekssel normlar ise, toplumca verilen değerler bakımından gelenekler kadar önem taşımayan,

genellikle toplumsal yargı tarafından yapılmasının daha uygun olduğu düşünölen normlardır.(114).

2.2.1.3.5.3. Dinsel Normlar

Beşerî davranış kuralları arasında dinsel normlar önemli bir yer işgal eder. Tanımı üzerinde ittifak olmamakla birlikte, yazarların çoğunluğu tarafından, dinsel normlar, en azından semavi dinler için, Allah c.c. tarafından konulduğuna ve Peygamberler a.s. vasıtasıyla bizlere ulaşmış bulunduğuna inanılan bir takım emir ve yasaklar olarak tanımlanmaktadır.(43).

Diğer taraftan hukuksal normların yaptırımını maddi iken, dinsel normların yaptırımının manevi olduğu söylenmektedir. Bazı yazarlara göre, hukuksal normlar zamanla değişebilir ve çağın ihtiyaçlarına uyum sağlarken; buna karşılık, dinsel kuralları zaman içinde değişmez nitelikli ve duragandırlar; zamanın gereklerine uyum sağlayamazlar.(a.g.e.).

2.2.1.3.5.4. Ahlâksal Normlar

Ahlâksal normlar, insanların gerek kendilerine, gerekse diğer insanlara karşı olan ödevlerini gösteren ve düzenleyen bir takım davranış kurallarıdır. Hukuksal ve dinsel normlar gibi insan davranışlarını düzenleyen ahlâksal normlar, kişisel (insanın kendi nefesine karşı ödevlerini gösteren ahlâk kuralları) ve toplumsal (insanın diğer insanlara karşı olan ödevlerini düzenleyen ahlâk kuralları) olmak üzere ikiye ayrılır. Kişisel ahlâk normlarına “sübjektif ahlâk kuralları”, toplumsal ahlâk normlarına “objektif ahlâk kuralları” da denir(43).

2.2.1.3.6. Değer ve Karakter

Yunanca aslı “caractere” olan karakter kelimesi ayırt edici nitelik, bireyin kendine özgü yapısı, onu başkalarından ayıran temel belirti ve bireyin davranış biçimlerini belirleyen, üstün ana özellik, öz yapı, ıra, seciye (119), anlamlarına gelmektedir.

Aynı manada mimarinin, musikinin karakterinden de bahsedebiliriz. Terbiye edilen insanın karakterinden bahsederek o zaman kelime ikinci bir mana kazanır.

Bu ikinci manaya göre karakter, ruhta iyice yerleşen prensipler vasıtasıyla her irade fiilinin kesin ve muayyen olması üzerine ruhun istikrar kazanmış halidir. Eğer

bu prensipler zamanın ve cemaatin ahlâk kodeksleriyle uygunluk teşkil ederse o zaman karakter ahlâklılık vasfını taşır ki bu aynı zamanda kıymet ifade eden bir kavram olur (60).

Karakter kavramı üzerine yapılan açıklamalar karakterin bireyin değerler sisteminden dışı aksederek görünürlük kazanan; bireye özel; duygu, irade davranış bütünlüğüne sahip ve istikrarlı bir yapı olduğu yönündedir. Karakteri bilişin, duyguların, iradenin ve bir bütün olarak insanın değerler sisteminin belli bir doğrultuda gelişip görünürlük kazanması ve bu durumun süreklilik arz etmesi hali olarak kabul edebiliriz(22).

Yardımsızlık, dürüstlük, cesaret vb. bir karakter özelliği olarak kabul edildiği gibi bu erdemlerin bireyin ruhunda yer etmiş bütünü için karakter ve bu erdemlere sahip kişi için de karakterli nitelmesi kullanılır. Bu kullanım karakter kavramına pratikte olumlu bir anlam yüklemesine neden olsa da karakter mutlak anlamda erdemlerle sınırlı olmayabilir. Zira insan eğitiminin en temel ve hassas yönü onu ahlâki karaktere ulaştırma gayesidir(53).

2.2.1.4. Değerlerin Sınıflandırılması

Değerler, geçmiş yıllarda yapılan araştırmalarda değerleri türlerine göre hiyerarşik olarak gruplandırılarak incelenmiştir. Allport, Vernon ve Lidzey (6), çalışmalarında değerleri; estetik, bilimsel, ekonomik, siyasi, sosyal ve dini değerler olmak üzere altı temel kategoride incelemişlerdir (115). Değerleri ayrıca temel ve aracı değerler olarak sınıflandırdığımız gibi, bu değerler de kendi aralarında bazı hususiyetlerine göre sınıflandırılabilir.

Temel değerler şahsi ve sosyal değerler olarak ikiye ayrılırlar. Temel değerleri sınıflandırmada esas; değerlerin şahsa dönük veya topluma dönük olması ya da şahsa özgü veya şahıslar arası olmasıdır.

Mesela iç huzur, selamet gibi değerler şahsa özgüyken, barış içinde bir dünya, kardeşlik gibi nihai durumlar şahıslar arası bir nitelikte taşırırlar.

Diğer bir şekilde Güngör (47) değerleri altı kategoride toplamıştır. Bu kategorileri; estetik, teorik, iktisadi, siyasi, sosyal ve dini değerler olarak sınıflandırmamız mümkündür.

Ahlâki değerleri de ahlâki değerler ve beceri değerleri olarak ikiye ayırabiliriz. Ahlâki değerler davranış tarzlarına ait olup hedef olan durumları ihtiva etmez.

Genel olarak değerler şu şekilde sınıflandırılabilir.

Teorik (Bilimsel) Değerler; Gerçeğe, bilgiye ve muhakemeye önem verir. Bilimsel değerleri olan insan deneysel, eleştirci, akılcı ve entelektüeldir.

Ekonomik Değerler; Yararlı ve pratik olana önem verir. Ekonomik değerlerin hayatta önemsenmesi gerektiğini belirtir.

Estetik Değerler; Simetri, uyum ve forma önem verir. Birey hayatı olayların bir çeşitliliği olarak görür. Sanatın toplum için zorunluluk olduğunu düşünür.

Sosyal Değerler; Başkalarını sevme, yardım ve bencil olmama esastır. En yüksek değer insan sevgisidir.

Politik Değerler; Her şeyin üstünde kişisel güç, etki ve şöhret vardır. Politik değerler esas olarak güçle ilgilidir

Dini Değerler; Evreni bir bütün olarak kavrar ve kendisini onun bütünlüğüne bağlar. Din uğruna dünyevi hazlar feda edilir

2.2.1.5. Değer Teorileri

Değerler üzerinde yapılan araştırmaları etkili bir biçimde sürdürebilmek için birçok sınıflandırma yapılmıştır.

Bu sınıflamalardan en çok bilinen ve kabul edilenler; Nelson, Rokeach , Spranger ve Schwartz'a ait olanlardır. Bu sınıflandırmalar bireylerin özellikleri ve yaşadıkları toplumlara göre farklılıklar gösterebilmektedir.

Nelson'a göre değerler; üçe ayrılır. (87).

2.2.1.5.1. Nelson'a Göre Değer Teorisi

Nelson'a göre değerler şu şekilde sıralanmaktadır (84).

2.2.1.5.1.1. Bireysel Değerler

Bireysel değerler seçim yapmada ve satın aldığımız ürünlerde, hobileri-mizde olduğu gibi diğer kişisel tercihlerimizle ilişkilidir (84).

2.2.1.5.1.2. Grup Değerleri

Grup değerleri, belirli bir grubun üyeleri tarafından paylaşılan değerlerdir. Bu grup; aile, kulüp, dini ya da politik bir grup olabilir (87).

2.2.1.5.1.3. Sosyal Değerler

Sosyal değerler ise adalet, saygı, farklılık, eşitlik gibi değerlerdir ve bireyin mevcut toplumsal yapı içerisinde varlığını devam ettirmesine yarar (84).

Sosyal değerlerin tanımlanmasında sosyalleşme, sosyal bilinç, norm ve grup ruhu gibi kavramlar kullanılmaktadır .(1).

2.2.1.5.2. Rokeach'a göre Değer Teorisi

Rokeach'a göre değerler aşağıdaki gibi tanımlanmıştır (87).

2.2.1.5.2.1. Temel Değerler

Arzu edilen nihai değerleri içerir. Başarı, özgürce seçim, eşitlik, erdem, vb.

2.2.1.5.2.2. Araç Değerler

Temel değerlere ulaşmak için kullanılacak davranış tarzlarını ifade eder. Cesaret, sorumluluk, gerçeklik, tutku vb. Araç değerler bireylerin arzuladıkları kişilik seviyelerine ulaşmak bakımından diğerlerinden ayrılır.

2.2.1.5.3. Spranger' e göre Değer Teorisi

Spranger değerleri altı temel gruba ayırmıştır (1).

2.2.1.5.3.1. Bilimsel Değer

Gerçeğe, bilgiye, muhakemeye ve eleştirel düşünceye önem verir. Bilimsel değerleri olan insan deneysel, eleştirici, akılcı ve entelektüeldir.

2.2.1.5.3.2. Ekonomik Değer

Yararlı ve pratik olana önem verir. Ekonomik değerlerin hayatta önemsenmesi gerektiğini belirtir.

2.2.1.5.3.3. Estetik Değer

Simetri, uyum ve forma önem verir. Birey hayatı olayların bir çeşitliliği olarak görür. Sanatın toplum için zorunluluk olduğunu düşünür.

2.2.1.5.3.4. Sosyal Değer

Başkalarını sevme, yardım ve bencil olmama esastır.

En yüksek değer insan sevgisidir. Bu insan sevgisini insanlara sunar. Nazik ve sempattir. Bencil değildir.

2.2.1.5.3.5. Politik Değer

Her şeyin üstünde kişisel güç, etki ve şöhret vardır. Esas olarak kuvvetle ilgilidir.

2.2.1.5.3.6. Dini Değer

Evreni bir bütün olarak kavrar ve kendisini onun bütünlüğüne bağlar. Dini uğrunda dünyevi farzları feda eder.

Schwartz değerleri şu şekilde sınıflandırmaktadır (87).

2.2.1.5.4. Schwartz'a göre Değer Teorisi

2.2.1.5.4.1. Güç (Power)

Toplumsal konum, insanlar ve kaynaklar üzerine denetim gücü Sosyal güç sahibi olmak, otorite sahibi olmak, zengin olmak, Toplumdaki görüntünün korunabilmesi (insanlar tarafından benimsenmek).

2.2.1.5.4.2. Başarı (Achievement)

Toplumsal standartları temel alan kişisel başarı yönelimi. Başarılı olmak, Yetkin olmak, Hırslı olmak, Sözü geçen biri olmak, zeki olmak v.b.

2.2.1.5.4.3. Hazcılık (Hedonism)

Bireysel zevke, hazza yönelim. Zevk, hayattan tat almak v.b.

2.2.1.5.4.4. Uyarılım (Stimulation)

Heyecan ve yenilik arayışı. Cesur olmak, değişken bir hayat yaşamak, heyecanlı bir yaşantı sahibi olmak.

2.2.1.5.4.5. Özyönelim (Selfdirection)

Düşünce ve eylemde bağımsızlık. Merak duyabilmek, özgür olmak, kendi amaçlarını seçebilmek ,bağımsız olmak, kendine saygısı olmak.

2.2.1.5.4.6. Evrenselcilik (Universalizm)

Anlayışlılık, hoşgörü, tüm insanların ve doğanın iyiliğini gözetmek, açık fikirli olmak, erdemli olmak, toplumsal adalet, eşitlik, dünyada barış istemek, güzelliklerle dolu bir dünya, doğayla bütünlük içinde olmak, çevreyi korumak.

2.2.1.5.4.7. İyilikseverlik (Benevolence)

Kişinin yakın olduğu kişilerin iyiliğini gözetme ve geliştirme. Yardımsever olmak. dürüst olmak, bağışlayıcı olmak, sadık olmak, sorumluluk sahibi olmak.

2.2.1.5.4.8. Geleneksellik (Tradition)

Kültürel ya da dinsel töre ve fikirlere saygı ve bağlılık. Alçakgönüllü olmak, dindar olmak, hayatın bana verdiklerini kabullenmek, geleneklere saygılı olmak, ılımlı olmak.

2.2.1.5.4.9. Uyma (conformity)

Başkalarına zarar verebilecek ve toplumsal beklentilere aykırı olabilecek dürtü ve eylemlerin sınırlandırılması. Kibarlık, itaatkâr olmak, anne-babaya ve yaşlılara değer vermek, kendini denetleyebilmek.

2.2.1.5.4.10. Güvenlik (security)

Toplumun, var olan ilişkilerin ve kişinin kendisinin huzuru ve sürekliliği. Ulusal güvenlik, toplumsal düzenin sürmesini istemek, temiz olmak, aile güvenliği, iyiliğe karşılık vermek.

2.2.1.5.5. Kahle'ye Göre Değerler

Değerlerin bireysel davranışları anlamada önemli bir etken olduğunu belirten Kahle'ye göre, değerler bireyin tutumlarının gelişmesinde temel oluşturmaktadırlar ve tutumlarda karar verme davranışının oluşmasına yön vermektedir (87).

2.2.1.5.5.1. Ait Olma Değeri

Çevre, aile ve arkadaşlar tarafından ihtiyaç duyulan ve önemsenen birisi olma ihtiyacını açıklamaktadır.

2.2.1.5.5.2. Kendine Saygı Duyma Değeri

Hayat içinde yaptıkları ile gurur duyan ve kendisine güvenen biri olmayı ifade etmektedir.

2.2.1.5.5.3. Güvende Olma Değeri

Bireyin kendini güvende hissetmesini ve karşılaşılabilecek güçlüklerden ve sorunlardan korunma ihtiyacı hissetmesini ifade etmektedir.

2.2.1.5.5.4. Hayattan Zevk Alma Değeri

Bireyin, zevkli ve mutlu bir yaşam sürmesinin önemini vurgulamaktadır.

2.2.1.5.5.5. Yakın İlişkiler Kurma Değeri

Bireyin, çevresindeki arkadaşları ve tanıdıkları ile yakın ilişkiler kurmayı ve çevresinde sevilen birisi olmayı ifade eder.

2.2.1.5.5.6. Başkalarından Saygı Görme Değeri

Bireyin çevresinde ki insanlar tarafından saygı duyulan ve kabul gören birisi olmasını ifade etmektedir.

2.2.1.5.5.7. Başarılı Olmak

Bireyin hayatta arzuladığı her şeye ulaşabilen birisi olma gereksinimini ifade etmektedir.

2.2.1.5.5.8. Kişisel Gelişim Sağlama Değeri

Bireyin, kendisiyle barışık ve yeteneklerini en iyi şekilde kullanan birisi olma ihtiyacını ifade etmektedir. Kahle'nin çalışması üzerine yapılan araştırmalarda bu değerler, içsel odaklı ve dışsal odaklı olmak üzere iki düzeyde incelenmiştir.

İçsel odaklı değerler; kendine saygı duyma, yakın ilişkiler kurma, kişisel gelişim sağlama, hayattan zevk alma ve başarılı olma değerleridir. Dışsal odaklı değerler ise, ait olma duygusu, güvenlik ve başkalarından saygı görme değeridir. Değerler listesinin, kişisel değerleri ölçmekle birlikte bireylerin çevrelerine adapte olmaları ve kişiliklerini tanımlamaları açısından da faydalıdır. Bu açıklamanın ışığında Kahle, içsel odaklı bireylerin, önlerine çıkan problemleri çözmede iç dünyalarının etkisi altında kararlar aldığını belirtmiştir. Dışsal odaklı bireylerin ise,

karşılaştıkları problemleri çözmeye yeteneklerini kullanmadıkları, daha çok kadere olduklarını söylemiştir (102) .

2.2.1.5.6. Allport, Vernon ve Lindzey'e Göre Değerler

Allport, Vernon ve Lindzey altı boyutlu bir değerler sisteminin var olduğu fikrini ortaya atmışlardır. Bu altı değer şu şekilde sıralanmaktadır (6).

2.2.1.5.6.1. Estetik Değer

Bir nesne ya da olayla karşılaşıldığı zaman, nesneye ya da olaya birey tarafından yüklenen estetik özelliklerdir. Şekil ve ahengin baskın olarak hissedildiği değerlerdir. Güzellik, zarafet, uyum, simetri gibi kavramlar estetik değeri yüksek olan bireyler tarafından benimsenen kavramlardır.

2.2.1.5.6.2. Teorik Değer

Bireylerin gözlem, analiz gibi rasyonel teknikler ile bilgi edindiği ve bu bilgilerle kendisine bir değer sistemi oluşturduğu boyuttur. Muhakeme, gözlem, eleştiri ve rasyonel düşünce bu değer kapsamında önemli kavramlardır.

2.2.1.5.6.3. Dini Değer

Bireyin evreni anlamak amacıyla benimsemiş olduğu kutsal ve ahlâki öğeler taşıyan inançlar sistemini ifade etmektedir. Evrenin bütünlüğünü anlamak ve betimlemek bu değeri benimseyen bireyler için önemlidir.

2.2.1.5.6.4. Siyasi Değer

Güç elde etme ve bu gücü başkalarının üzerinde kullanma duygularının ağır bastığı değer boyuttur.

2.2.1.5.6.5. Sosyal Değer

Bu değeri benimseyen bireyler için sevgi, en çok önem verilen ve hayatı şekillendiren kavramdır. Bireyin amacı, gerçek sevgiye ulaşmak ve yakın dostluklar kurmaktır. Nazik, sempatik, özverili olmak sosyal değeri yüksek kişilerde görülen diğer özelliklerdir.

2.2.1.5.6.6. Ekonomik Değer

Maddi anlamda fayda sağlamak anlamındadır. Bireyin öncelikli hedefi, servet edinmek ve diğerlerini geçmektir. Faydacı ve pratik tavırlar önemlidir.

Bu altı değer boyutu bireylerarası farklılıklar göstermektedir. Birisi için daha önemli olan değer bir diğeri için daha önemsiz olabilmektedir. Bireyin önem verdiği bir ya da birkaç değer birlikte onun hayatını belirler ve yön verir. Kişilerin kendileri için seçtikleri veya yoğun olarak önemsedikleri değer boyutu, o kişinin hayattaki amacını oluşturmaktadır (6).

2.2.1.5.7. Özlem'e göre Değer Teorisi

Özlem (90), Felsefe tarihindeki öznel ve nesnel bakış açılarına göre değer sınıflandırmalarını birleştirmiştir.

1. Hazcı (Hedonist) Değerler : (olumlu: haz, olumsuz: acı)
2. Bilgisel Değerler veya Bilgi Değerler (olumlu: doğru, olumsuz: yanlış)
3. Ahlâksal Değerler (olumlu: iyi, olumsuz: kötü)
4. Estetik Değerler (olumlu: güzel, olumsuz: çirkin)
5. Dinsel Değerler (olumlu: sevap, olumsuz: günah)

2.2.1.5.8. Gazali'ye Göre Değer Teorisi

Gazali' ye göre güzel ahlâkın iki şartı vardır. Birincisi kalbin Allah sevgisinden başka her şeyden arındırılması, ikincisi kalbin Allah'ın marifeti ile doldurulmasıdır. Gazalinin ortaya koyduğu marifetullah kavramı bize ahlâk konusundaki zemini daha doğru anlatacaktır. Marifetullah Allah rızasına en uygun hareket anlamına gelmekte olup, ahlâk ile birlikte düşünüldüğünde konunun özü netleşecektir (59).

İnsanın marifetullah gibi bir ideale ulaşabilmesi için öncelikle kendini tanıması gerekmektedir. Nitekim “Kendini tanıyan Rabbini tanır” şeklindeki hadisi şerif buna işaret etmektedir (23).

Gazali erdemleri sınıflandırırken dörde ayırmaktadır ve şu şekilde sıralamıştır:

- (1) İlim kuvveti.
- (2) Gazap kuvveti
- (3) Şehvet kuvveti
- (4) Adalet kuvveti (57).

İlim kuvveti, bundan hikmet doğar ona göre hikmet ise “güzel ahlâkın başıdır”. Ona göre insanın esas amacı din ve akılla birlikte şehvet ve gazap kuvvetini kontrol altında tutmaktır. Adalet kavramı zaten aklın işaret ettiği şeyi yerine getiren güçtür.

2.2.2. Değerler Eğitimi

Değerler Eğitimi, Değerleri öğretmek için açık bir girişim olarak tanımlanabilir. Değerler doğru ve yanlışın ayırt edilmesine yardım eden temel inançlardır. Hayata denge ve anlam katarak, toplumu oluşturan bireylerle birlikte yaşamaya imkân tanırırlar. Değerler doğuştan getirilmeyip, gözlem ve etkileşim sonucunda yaşayarak öğrenilirler. Ahlâki, kültürel, ruhsal, toplumsal ve bireysel alana ilişkin uygun duyarlılık geliştirmeyi ve bunları içselleştirmeyi içerir.

Giderek insancıl yönünü kaybeden ve yalnızlaşan insan; artan suç olayları, şiddet, yolsuzluk, savaş ve adaletsizlikler insana ve eğitimine yeniden değerler boyutlu bakılmasını gerekli kılmıştır.

Bu nedenle çeşitli ülkeler ve uluslararası organizasyonlar son çeyrek yüzyılda, Türkiye’de ise Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) son on yılda değerler ve eğitimi alanında önemli çalışmalar yapmaya başlamıştır .

Yapılan çalışmaların hız kazanmasında küreselleşmenin getirdiği fırsat ve olumsuzluklar ile toplumsal taleplerin eğitime yansımalarına imkân veren demokratik tutumlardaki artışlar etkili olmuştur(116).

Değerler Eğitimi, değerleri öğretmek için açık bir girişim olarak tanımlanabilir. Değerler eğitimi kapsamında ders programlarına konu edilen bazı değerler; Adalet, Gülyüz, Gerçeğe Saygı, Dürüstlük, Öz Eleştiri, Sorumluluk, Onurlu Olmak, İnsana Saygı, Fedakârlık, Yardımlaşma, Sözünde Durmak, Nezaket, Hoşgörü, Cesaret, Sevgi, Diğergamlık, Sadakat, Saygı, Okumak, Sağduyu, Şefkat,

İyilik, Sabır, Merhamet, Çalışkanlık, Kadirşinaslık, Azim ve İyi Niyettir(75).

2.2.2.1. Değerler Eğitiminin Amaçları

-İyi karakterli bireyler yetiştirmek

-Temel değerleri pekiştirmek,

-Çocukların kendilerine ve topluma yararlı olacak temel değerleri psikolojik, bilişsel ve sosyal gelişimlerine uygun olarak kazanmalarını sağlamak,

-Çocukların kazandıkları değerleri davranışla ifade etmeleri yönünde fırsat vermek,

-Karakter ve Değerler Eğitiminin ailede ve okulda paralel bir şekilde işleyişini sağlamaktır.

Okulların bilişsel hedeflerinin yanında vatansever olmak, saygılı olmak, dürüst olmak ve adil olmak gibi birçok duyuşsal hedefi vardır.

Duyuşsal eğitimin sosyal ilişkiler ve kişisel çıkarların bütünleşmesiyle ilgili bilgi, beceri ve değerleri içerdiğini belirtir. Ona göre benlik algısı, değerler, ahlâk, etik, inançlar, sosyal eğilimler, takdir duyguları, beklentiler ve tutumlar duyuşsal eğitim içindedir (14). Okulların görevlerinden biri, okul programında açık olarak belirtilen veya belirtilmeyen değerleri öğretmek, öğrencileri belirlenen kurallar doğrultusunda disipline etmek, onların ahlâkî gelişimine katkıda bulunmak ve karakterini olumlu yönde etkilemektir.

Değerler, toplumu oluşturan bireylere, nelerin önemli olduğunu, nelerin tercih edilmesi gerektiğini ve kısaca nasıl yaşanılması gerektiğini belirtir.

Eğitim kurumlarının genel hedefleri incelendiğinde birçoğunun vatansever olma, temiz olma, sağlığına dikkat etme, düzenli olma, adil olma, yaratıcı olma, girişimci olma gibi birçok değer içerdiği görülmektedir.

Eğitim kurumları bunlar ve benzeri değerler ile öğrencilere nelerin önemli olduğunu ve nasıl yaşanması gerektiği konusunda rehberlik eder. Leming (2008)'e göre okullar var olduğu müddetçe duyuşsal eğitim olacaktır. Çünkü okullar bilginin bilgisizlikten, sosyal düzenin düzensizlikten daha değerli olduğunu öğretirler.

Kerschensteiner (1954) ise insanların oluşturduğu bütün ekiplerin değerler geliştirmesi gerektiğini ifade eder. Karakter eğitimi konusunda birçok çalışması bulunan Lickona (1992) değer eğitiminin demokratik bir toplumun başarısı için temel olduğu görüşündedir. Ona göre demokrasi halkın kendi kendini yönetmesi ise, insanlara önce adil ve özgür bir toplum sağlamalıdır. Bunun anlamı ise insanın en azından “iyi” olmasıdır(14).

Toplumun iyiliğine ve esenliğine yönelik davranışlar kazandırma gibi temel bir amaçla hareket eden eğitim kurumlarının görevlerinden biri geçmişte olduğu gibi günümüzde de değer eğitimidir. Eski ilköğretim programlarında genel hedefler içinde ifade edilmiş olan değerler, yeni ilköğretim programlarının bazılarında programın değerleri başlığı altında ifade edilmiş, bazılarında ise eski programlarda olduğu gibi programın genel hedefleri kısmında yer almıştır.Yeni ilköğretim programlarında yapılandırıcılığın temel yaklaşım olarak kabul edilmesiyle, öğrencinin öğrenme süreci öncesinde edindiği kişisel bilgi, görüş, inanç ve değerlerin öğrenmeyi etkilediği kabul edilmiştir (79).

Değerler eğitiminde, bireyin içerisinde yaşadığı toplumun rolü de son derece önemlidir. Toplum, gayri resmi ilişkilerin ve “ben” duygusunun egemen olduğu, farklılaşma, uzmanlaşma ve işbölümünün geliştiği, sosyal ilişkilerin sözleşmeye göre düzenlendiği, statülerin başarıya göre verildiği sosyal düzen şeklidir (62).

Değerler eğitiminin hedefine ulaşabilmesi için aşağıda belirtilen kriterler göz önünde bulundurulabilir (25).

Bireysel değer sistemleri aydınlanmasında öğrencilere yardım için birçok strateji ve materyalin geliştirilmesi gereklidir.

Yeni fikir ve materyallerin oldukça etkili kullanmaları için onlara birçok tecrübeli eğitimci destek olmalı.

Değer kavramının kurulabilmesi için çeşitli teoriler ve yöntemler geliştirilmeli.

Çeşitli konularda değerlerle ilgili biyografiler derlenmeli.

Değer eğitiminde bir diğerine nasıl daha iyi hizmet yapılacağını öğrenmek için birçok insanla birliktelik sağlanmalı.

Değer eğitimiyle ilgili araştırma hakkında birçok insana bilgi vermeli.

Eğitimci üstlenmiş olduğu rolü gereğince yerine getirmeli.

Bu doğrultuda ifade edilenler dikkate alındığında verilen değer eğitimi başarıya ulaşacaktır.

Ülkemizde, yeni programda eğitim sisteminde kullanılmak üzere değerler listesi oluşturulmuştur. Bu değerler şunlardır:

Adil olma	Özgüven	Toplumsallık
Barış	Özsaygı	Vatanseverlik
Dayanışma	Sabır	Yeniliğe Açıklık
Doğruluk	Saygı	
Dürüstlük	Sevgi	
Hoşgörü	Sorumluluk	
Kültürel Değerleri		
Koruma ve		
Geliştirme(79).		

Adalet: Adalet tarafsızlıkla ilgilidir. Bireylerin, grupların ya da kurumların herkes için doğru olarak yaptıkları şeylerdir. Adalet, başkalarının haklarına saygıyı kabul etmeyi içeren anlayışlı ve adil olma anlamına da gelmektedir (95).

Barış: Sorunları fark etme, çözüm yollarını fark etme, karşılaştığı sorunlarda sorun çözme becerilerini kullanma, milli ve dini bayramları kutlama, toplumsal paylaşımlarlayasama, dayanışma içerisinde olma, benzerlik ve farklılıkların doğal olduğunu bilmedir (77).

Dayanışma: Bir topluluğu oluşturanların duygu, düşünce ve ortak çıkarlarda birbirlerine karşılıklı bağlanması, tesanüt (119).

Doğruluk: Etik davranışların farkında olma, trafikteki doğru ve yanlış davranışları ayırt etme, ilişkilerinde olumlu değerleri gözetme, yanlış davranışların

farkında olma, yanlışlık içermeyen davranışlar sergileme, on yargısız davranmadır (77).

Dürüstlük: Dürüstlük kendimizle ve başkalarıyla doğru sözlü olmayı ifade eder. Dürüst birey aldatmayan, yalan söylemeyen ya da çalmayan kişidir. Dürüst birey başkasına ve kendisine saygı duyar (DeRoche ve diğerleri, (77)).

Hoşgörü: Birinin sahip olduğu başkalarının inanç ve yaşantısını anlamak, saygı duymak ve kabullenme yeteneğidir. Hoşgörü çelişki, bağnazlık ve önyargılarıyla başa çıkma yoludur. Bu kişiler ve gruplar arasında kültürel ve yaşam stillerindeki farklılıklarla ilgilidir (77).

Kültürel Değerleri Koruma ve Geliştirme: Türk Bayrağı'nı ve İstiklal Marşı'nı bir değer olarak kabul etme, milli bayramları kutlama, dini bayramları kutlama, yaşadığı yerleşim birimini bir yuva olarak kabul etme, ülkesini bir yuva olarak kabul etme, cumhuriyetimizi korumak, güçlendirmek ve geliştirmek için çaba gösterme, müzeleri ve tarihi mekânları koruma ve geliştirmedir (77) .

Özgüven: Güçlü ve zayıf yönlerini tanıma, ailesini tanıma ve onlarla işbirliği yapma, kurallara neden gerek duyulduğunu bilme, hatalardan ders çıkarma, gerektiğinde büyüklerinden yardım alma, ailede alınan kararlara katılma, etik davranışların güven artırıcı olduğunu bilme, etkili “hayır” deme, zaman içinde, duygu ve düşüncelerinde meydana gelen değişikliklerle ilgili çıkarımda bulunma, kendisini ve ailesini ilgilendiren kararlarda görüşünü bildirme, haksızlığa uğradığında, bunu sorgulama, doğadaki karşılıklı bağımlılığı kavramadır (77).

Özsaygı: Kendini ve duygularını fark etme, kişisel bakımını yapma, kendi farklılığını fark etme, geçmişini öğrenme, kendisiyle barışık olma, etik değerleri bilme ve hayatında bunlara önem verme, görev ve sorumluluklarını bilme ve yardımlaşma, kuralların gerekliliğini bilme, hata yapabileceğini kabul etme, kişisel eşyalarını özenli kullanma, büyüdükçe değiştiğini fark etme, kendisinin ve arkadaşlarının değerli olduğunu kabul etmedir (77).

Sabır: Oyun oynarken uygun davranışlarda bulunma, eğlenmek için uygun zamanı bekleme, etkili dinleme, isteklerini erteleme, amaç belirleme, hata yapmanın doğal olduğunu kabul etme, duygularını kontrol etmedir (77).

Sevgi: Kendini sevme, ailesini ve akrabalarını sevme, arkadaşlarını ve başkalarını sevme, arkadaşlarıyla ilişkilerinde sevgi duygusunu temel alarak onlarla iyi ilişkiler geliştirme, okulda karşılaştığı kişilere ve durumlara sevgiyle yaklaşma, başkalarıyla farklılıklarının doğal olduğunu kabul etme, milli ve dini bayramlarda sevgi duygusunu açığa vurma, yaşadığı yerleşim birimini ve vatanını sevmedir (77).

Saygı: Bireyin başkaları ve kendine saygı göstermesidir (95).

Sorumluluk: Erken çocukluk dönemlerinden başlayarak çocuğun yaşına, cinsiyetine ve gelişim düzeyine uygun olarak görevlerini yerine getirmesidir (77)

Toplumsallık: Beslenmek için gerekli araç ve gereçleri kullanma, görgü kurallarını uygulama, arkadaş edinme ve onlara duygularını söyleme, kurallara uymanın sonuçlarını kavrama, başkalarının eşyalarını izin alarak kullanma, arkadaşlarıyla oyun oynamak ve eğlenmek için gerekeni yapma, grup bilinci oluşturma ve grubunun çıkarlarını koruma, arkadaşlarına cesaret vermedir (77) .

Vatanseverlik: Halkın refahı ve iyiliği için sorumluluklarını kabul eden insan topluluğunun bir üyesi olma değeri anlamına gelmektedir (95).

Yardımseverlik: Başkalarını gözetmektir. Başkalarına yardım etmek için harcanan çaba ve zamandır. Bunlara çevrenin, hayvanların ve insanların ihtiyaçları da eklenir (95).

Yeniliğe Açıklık: Bilgi edinebilmek için uygun sorular sorma, resimli kaynaklardan yararlanma, geçmişten günümüze olan yenilikleri ve değişiklikleri araştırma, geleceği hayal etme ve tasarlama, yeni fikirler üretme, iş birliği yapma, problem çözme, karar alınırken görüş bildirme ve karar sürecine katılma, amaç belirleme, yenilikleri deneme cesareti gösterme, yenilikleri denemekten zevk alma, teknolojik bir ürün tasarlamadır (77).

Karakter eğitimi öğretmenden idari personele, hizmetliden servis sürücüsüne uzanan, öğrenci ile muhatap olan her bireye çeşitli düzeylerde sorumluluk yükleyen bir çalışmadır. Şüphesiz karakter eğitimine aile katılımının da önemi büyüktür. Okulda öğretmenler seçilen değer üzerinden çalışmalar yaparken ailelerde bu değerleri besleyen girişimlerde bulunabilmelidir. (96).

2.2.2.2. Değerler Eğitiminin İlkeleri

Değer eğitimi, değerleri iyi şahsiyetin temeli olarak ele alır. Etkin bir değerler eğitimi, okulun her düzeyinde temel değerleri yükselten aktif bütünü kapsayan bir yaklaşıma gereksinim duyar. Okul, aile ve toplum şefkatli ve düşünceli bir topluluk olmalıdır. Şahsiyetlerini geliştirebilmek için çocuklar ahlâki hareket edebilecekleri imkânlarla ihtiyaç duyarlar(53).

Değerler eğitimi öğretmen ve öğrenciler arasında ahlâki liderlere ihtiyaç duyar. Değerler eğitiminde okul-aile ve toplum el ele çalışmalıdır. Değerler eğitimi süreci okulun, ailenin karakterini, öğretmenlerin, anne babaların bir eğitimci olarak davranışlarını değerlendirir.

Değerler eğitimi aile ile işbirliğini önemsemelidir.. Değerler eğitimi, “yaşam boyu eğitim” ilkesine uygun olarak anaokulundan başlayıp üniversiteye kadar okul hayatının her kademesinde temel değerleri teşvik eden maksatlı, inisiyatifi ele alan ve kapsamlı bir yaklaşım içerisindedir.

Etkili bir değerler eğitimi, olumlu değerleri kazandırmanın yanında, çocuk ve gençleri kuşatan olumsuz alışkanlıklarını etkisiz kılıcı bir yol izlemelidir. Bu bağlamda popüler kültür ürünlerinin öğrenciler üzerindeki bozucu etkilerini en aza indirebilmek için, bunlara karşı eleştirel ve sorgulayıcı bir bakış açısı kazandırılmalıdır. (53).

2.2.2.3. Değerler Eğitimi Yaklaşımları

Değer eğitimi akımları dışında din eğitimi, etik eğitimi, kanun ilişkili eğitim, eleştirel düşünce, empati geliştirme, işbirliği becerileri, karar verme becerileri, ahlâki muhakeme, yaşam becerileri, cinsellik eğitimi, uyuşturucu eğitimi gibi değer eğitimi uygulamaları vardır.1900’lerin başından itibaren ahlâk eğitiminin amaç ve yöntemleri konusunda çalışmalar yapılmaktadır.

Bu dönem öncesinde de okullarda öğrencinin akademik başarısını artırmak ve vatandaşlık bilincini geliştirmek amacıyla ahlâk eğitimi yapılmıştır. Değer ve ahlâk eğitimi İkinci Dünya Savaşı sonrası geleneksel yöntemlerle devam etmiştir (63).

1960’ın ortalarında ABD’de Sidney Simon ve arkadaşları tarafından geliştirilen değer açıklama yaklaşımı,1970’lerin başlarında Kohlberg ve arkadaşları

tarafından geliştirilen ve uygulanan adil topluluk okulları gibi yaklaşımlar ile telkine dayalı değer öğretimine alternatif öğretim yolları geliştirilmiştir. 1980'lerden sonra vatanseverlik, aile, sorumluluk ve güven gibi geleneksel değerlere dönüş başlamış, 1992 yılında ise Lickona tarafından karakter eğitimi akımına yeniden dikkatler çekilmiştir (63).

ABD'de teorisi ve uygulaması yapılan bu akımlar birçok eğitim sistemini etkilemiştir. Ülkemizde de 1900'lerden itibaren ahlâk eğitimi, karakter eğitimi ve vatandaşlık eğitimi üzerine birçok kuramsal ve uygulamaya yönelik çalışma yapılmıştır. Bireyin kendi duygu, inanç, öncelik ve değerlerinin farkında olmasını ve ahlâki gelişimlerini desteklemeyi amaçlayan yaklaşımlar ise yeni ilköğretim programlarında yer bulmaya başlamıştır(63).

2.2.2.3.1. Değer Gerçekleştirme

Bu yaklaşım bireyin, kendi duygu, inanç, öncelik ve değerlerinin farkında olmasını, güçlü ve zayıf yönlerini bilmesini ve yaşam onuruna sahip olmasını kapsar. Değer sınıflama yaklaşımının popüler olduğu 1960–80 yılları arasında insanlar kendi duygu, inanç ve değerlerinin farkına varsın diye bu yaklaşımlar geniş olarak kullanılmıştır.

Kavram ilk olarak Sidney Simon ve arkadaşları tarafından kullanılmıştır. Bu yaklaşım bireyin değerlerini fark etmesine, karar almasına ve kararını uygulamasına yardım eder. Yaşam becerileri eğitimi olarak da anılır. Değişen dünyada gencin hayat boyu kendisine rehberlik edecek bilgi, beceri ve duyguları öğrenmesine yardım eder (63).

Bu yaklaşımda öğretmenin görevi, öğrencinin yaşamın anlamını bulmasına, kendi değerlerini oluşturmasına ve yaşam becerileri geliştirmesine yardım ederek onun bütün bu durumlarda etkili bir insan olarak başa çıkmasını sağlamaktır. Değer gerçekleştirme akımında bireyin sahip olduğu değerlerin özelliğinden çok, bireylerin değerlerini elde etme yolu üzerinde durulur. Böylece bu yaklaşım, öğrencilerin öncelikli değerlerini (değer tercihlerini) açıkça söylemelerini, bu değerleri yansıtma ve onları yeniden onaylamalarını ya da değerlendirmelerini ve onları günlük yaşamlarına uygulama ve kullanma yollarını araştırır(87).

Değer gerçekleştirme yaklaşımının hedefi, herhangi bir değer grubunun telkin edilmesi değildir. Bireyin değerlerini gerçekleştirmesi için, değer açıklama, değer analizi ve ahlâki muhakeme tekniklerinin kullanılması önem taşımaktadır(87).

2.2.2.3.2. Değer Açıklama

Sidney Simon ve arkadaşları tarafından geliştirilen değer açıklama yaklaşımı, telkine dayalı değer öğretiminin etkisini yitirdiği varsayımından hareketle geliştirilmiştir. 1960'ların sonu ve 1970'li yıllarda özellikle ABD'de etkili olmuştur. Onlara göre genç bireyler veli ve öğretmenlerin dışında, aynı yaş gruplarından, yazılı ve görsel basından, sinemadan ve sanat dünyasının önemli isimlerinden etkilenmeye başlamıştır.

Model sayısının çoğalması karar alma sürecinde gencin bocalamasına, iyiyi seçme sürecini öğrenememesine sebep olmaktadır. Kendi değerlerinin farkına varmayan gençler karar alma sürecinde aynı yaş grubundaki arkadaşlarının ve propagandanın etkisinde kalmaktadır (106).

İnsanlar her gün farklı durumlarla karşılaşır, düşünür, fikir üretir, karar alır ve bunları uygular. Gencin hayatını nasıl yaşayacağı, seçimlerinde ve karar almada nasıl davranacağını belirlemesi ve aklına gelen soruların cevaplarını doğru verebilmesi için kendi değerlerini açıklığa kavuşturması gerekir.(106).

Simon ve arkadaşları özellikle de bu çağın çocuk ve gençlerinin geçmişe nazaran daha çok secimle karşı karşıya kaldıklarını, alternatiflerin çok olmasının onların daha çok karmaşaya, anlaşmazlığa ve değer çatışması yaşamasına neden olduğunu ifade etmişlerdir. Karar alma sürecinde insanlar inançlarını, değerlerini ve tutumlarını kullandıklarından değerleri üzerine düşünmüş, değerlerini açıklığa kavuşturmuş kişilerin karar alma süreci kolaylaştırılabilir. (125).

Değer açıklama yaklaşımı öğrencilere yardım ederek, kendi değer sistemlerini kurmalarına yardımcı olur. Bu yaklaşım değerlerin içeriğinden çok değerlerin oluşma süreciyle ilgilenmiştir (106).

Değer yaklaşımını benimseyen öğretmenler grupla çalışmaya önem verirler. Uygulama sırasında her düşünceye saygı gösterir ve belli değerleri empoze etmeden öğrencilerin değerlerini açığa vurmalarını teşvik ederler (14).

Brimi (20)'ye göre değer açıklama yaklaşımının temelinde, öğretmenlerin kurgusal durumlar sunması, öğrencilerin ise bu durumlarda ortaya konabilecek olası davranışları tartışması ve karar vermesi vardır. Değer açıklama yaklaşımında öğrencilere değer empoze edilmeden, zorlama yapılmadan üç ana basamakta değer kazandırılır (106).

Seçme: Bu basamakta ilk olarak öğrencilerin değerleri özgürce seçmeleri için fırsat verilir. Mevcut seçeneklerden hareketle alternatifler oluşturulur ve her alternatifin olası sonuçları düşünülerek değerlendirme yapılır. Değerlendirme sonunda seçim yapılır.

Ödüllendirme: Bu basamakta öğrencinin, seçtiği değerden tatmin olması ve seçtiği değeri açıkça çevresine iletebilmesi gerekir.

Hareket: Bu basamakta bireyin seçtiği değere uygun davranması beklenir. Bu hareket yaşamının tümünde tutarlı bir şekilde devam edebilmelidir. Basamakların uygulanması ile öğrencilerin değerlerini açıklığa kavuşturması ve kendi yaşantıları yoluyla değerleri içselleştirmeleri sağlanmaya çalışılır. Bu yaklaşım, öğrencinin kişisel (mahrem) alanına girme, öğretmeni bir gelişim danışmanı veya psikiyatristi rolüne büründürme, ahlâki olan ve ahlâki olmayan konuların ayırt edilmesinde başarısızlık ve bütün değerlerin önemini eşit olarak görme gibi konularda eleştirilmiştir.

Karakter eğitimi üzerine çalışmaları olan Lickona (1992) ise bu yaklaşım ile birlikte bireyciliğin okullara girdiğini belirtmiştir. Ona göre bu yaklaşım öğretmenlere, “Öğrencilere değer öğretmeye çalışma, onun yerine öğrencinin kendi değerlerini anlamasına yardımcı old emiştir(47).

2.2.2.3.3. Değer Analizi

Bireyin kendi değerlerini oluşturmasına ve yaşam becerileri geliştirmesine yardım etme amacıyla kullanılan öğretim yaklaşımlarından biri ise değer analizidir. Değer analizi yaklaşımında değer içeren problemler üzerinde duygusal olmadan, akılcı, mantıklı ve sistematik bir şekilde durulur.

Bu yaklaşımda öğrenciler çözüme yönelik görüşler ortaya atar, değerlendirme yapar ve sonuçlara ulaşır (88).

Ryan (1991) bu yaklaşımda öğrencilerin örnek olaylardan hareketle ahlâki düşünme becerisini kazandıklarını ifade eder. Ona göre öğrenciler aynı zamanda bilimsel problem çözme yöntemini sosyal problemlere uygulamayı öğrenirler.

Bu yaklaşım ile öğrenciler, değerlerin neden önemsenmesi ve neden değerlere uygun yaşanması gerektiği konusunda ikna olur. Bu yaklaşımda “başkalarının eşyalarını almamalıyız” şeklinde öğütler verilmek yerine, bulunduğu cüzdanı sahibine iade eden öğrencinin davranışının neden doğru ve dürüst olduğu her yönüyle tartışılır. Bu nedenle öğütler vermektense daha etkilidir(31). Değer analizi bilimsel problem çözme basamaklarıyla benzerlik gösteren yedi aşamada yapılır (125).

1. Problemin tanımlanması.
2. Problemin ve alternatif yolların açıklanması.
3. Her alternatifle ilgili kanıtlar toplayarak sonucun tahmin edilmesi.
4. Kanıtların değerlendirilmesi ve uzun vadeli sonuçların öngörülmesi.
5. Oluşacak durumun yeniden tanımlanması.
6. Her durum için mümkün olan sonucun değerlendirilmesi ve açıklanması.
7. Alternatifler arasından seçme ve uygun hareket için karar alma.

Aşamalar öğrenciler bütün yeterlilikleri kazanana kadar uygulanır. Değer analizinde de birçok basamak öğretmenin soracağı seri sorulara bağlıdır. Grupların küçük olması durumunda, dikkat dağıldığında özetleme yapılırsa, yeterli zaman varsa ve örnek problemin içeriği yeterliyse amacına ulaşması kolaylaşır(125). Değer analizi birçok eğitimci tarafından faydalı görülen ve ilköğretim, lise ve üniversite seviyesinde uygulanabilen bir yaklaşımdır(100).

2.2.2.3.4. Ahlâkî Muhakeme

Akıl ve bilgiye dayalı bir ahlâk görüşü geliştiren Sokrates; erdem ile bilginin bir olduğunu, tüm erdemlerin bilgiden kaynaklandığını ileri sürmüştü (65).

Zekânın bir işlevi olarak muhakeme kişinin yeni durum, engel ve sorunlar karşısında deneyimlerinden ve öğrendiklerinden yararlanarak o an için gerekeni yapması, uyumunu sağlayabilmesi, yeni çözümler bulabilmesi yeteneğidir (66).

Karaktere bakan yönüyle de muhakeme açıklığı yeni durumlara ahlâki ilkeleri uygulamak, onların ahlâkla ilişkisini kurabilmek için açık bir ahlâk zekâsına sahip olmaktır.

Muhakemesinde açıklık olmayan insan alışık olduğu haller dışında tutarlı harekette bulunamaz. Yüksek dereceli bir karakter yüksek bir muhakeme kabiliyeti ister (60).

Muhakeme açıklığı; ahlâki değerleri bilmek, ahlâki ikilem oluşturan durumların farkında olmak, farklı açılardan bakabilmek, ahlâki muhakeme yapabilmek, kendini tanımak ve karar alabilmeyi gerektirir (71).

Muhakemenin açık olması öğrencinin öncelikle ahlâki değerleri bilmesini gerekli kılar. Bu, neyin doğru neyin yanlış olduğuna dair erdemleri öğrenmiş olmayı ifade eder. Öğrenme anlama ile birlikte gerçekleşmelidir (37).

Adil topluluk okulunun temelini adalet, eşitlik ve demokrasi oluşturmaktadır. Bu okulda kararların tümü ahlâki tartışmalar ve katılımlı proje grupları ile alınmıştır. Kohlberg ayrıca öğrencilere ahlâki ikilem içeren hikâyeler vererek onların ahlâki yargılarını ortaya çıkarmıştır. Bu yaklaşımda öğretmenin rolü, ahlâki ikilemlerin bulunduğu örnekler vererek öğrencilerin kendi çıkmazlarını çözmelerine yardım etmektir. Öğretmen bunu yaparken her öğrenciyi ahlâki ikilemle karşılaştırır ve diğer öğrencilerin verilen örnek olayla ilgili söylediklerini duyma fırsatı verir. Bu yaklaşımda amaç öğrencilerin zihnine seçilmiş değerleri yerleştirmek değildir (129).

Öğretmen uygulama sırasında sınıfı gruplara böler ve örnek olayda yapılacak en iyi davranışın ne olduğunu sorar. Çıkmazlar öğrencilerin deneyim ve gelişim seviyelerine göre çözülür. Araştırmalar öğrencilerin görüş belirtme sırasında diğer öğrencilerin tesiri altında kalmadıklarını göstermiştir (101).

Öğrenci değerlendirme yaparken kullandığı dayanaklar bireyin ahlâki gelişimi hakkında bilgi verir. Burada öğrencinin çözümü değil çözüme ulaşma yolu önemlidir (20).

2.2.2.3.5. Karakter Eğitimi

Karakter uzun yıllar toplumlarda önemsenen bir özellik olmuştur. Literatür araştırıldığında karakterin, değerlerin organize edilmiş bütünü (61), insan iradesinin sabit ve devamlı bir hale gelmesi (57) ve insanın alışkanlıklarının hepsi (70) şeklinde tanımlandığı görülmektedir. Kişinin karakteri, özümsemiği değerlere ve alışkanlıklara bağlı olarak kendisine ve topluma faydalı olacağı gibi, hem kendine hem de topluma zarar verecek şekilde de farklılık gösterebilir.

Kanad (57) bu nedenle karakteri ahlâki olan ve olmayan şeklinde iki başlık altında toplamıştır. Davranışları yönlendiren ilkelerin toplumun ve zamanın ahlâki ilkelerine uygun olması ahlâki karakter, bencillik gibi özelliklerin insanın istikrar ve dengesini bozması ise, ahlâki olmayan karakter olarak isimlendirmiştir. Kanad'a göre karakter kelimesini ister ahlâki, ister ahlâk dışı olsun sadece tutarlı hareketler için kullanmak gerekir. Herkes iyi veya kötü anlamda olsun diğerlerinin hareketlerinin tutarlı olmasını ister(65).

Lickona' ya (1992) göre, karakter amaçlı eğitimden geçmiş insan, zeki olduğu kadar karakterli, okur-yazar olduğu kadar nazik, bilgili olduğu kadar erdemlidir. Çünkü iyi vatandaş zekâsını diğer canlıların iyiliği için kullanır. Karakter ancak değerlerle inşa edilebilir. İnsanlar arasında öne çıkan, hayranlık duyulan ve saygı hissedilen insanın özellikleri hep aynıdır. İyi karakterin tanımı aynı zamanda hangi değerlerin öğretilmesi gerektiğinin de cevabıdır. Alçakgönüllü, dürüst, kibar, doğru, sabırlı, saygılı, sorumluluk sahibi ve özlü insanlarr diğer kişiler tarafından karakterli insan olarak nitelendirilmektedir(70).

Gauld ve Gauld (41), toplumda ve okullarda başarı ve karakter olmak üzere iki tür farklı kültür bulunduğunu belirtmektedir. Başarı kültüründe, meslek, ücret, bizim ev, bizim yöre, bizim araba, tatilin nerede geçirileceği ve gösteriş ön planda iken, karakter kültüründe diğerlerine ve topluma hizmet, dürüstlük, cesaret, model olma, güven, azimli olma ve onur daha önemli olmaktadır.

Başarılı bir karakter eğitimi için okullarda ve ailede karakter kültürü öne çıkarılmalıdır. Ryan &Bohlin (101) ise karakter eğitiminin tek bir ders değil okul yaşamının tümünde bulunmasını ve okulların sorumluluk, çok çalışma, onur ve dürüstlük için bir erdemler toplumu ve modeli haline getirilmesi gerektiğini

belirtmiştir. Thomas Lickona'nın (71) *Educating for Character* isimli kitabı karakter eğitimi konusuna yeniden dikkatleri çekmiştir. Lickona (71) Amerikan toplumundan hareketle karakter eğitimine olan ihtiyacı çarpıcı bir şekilde ortaya koymuştur. Bu tespitlerden bazıları şunlardır. ABD'de gençler arasındaki suçluluk Kanada'ya göre 7 kat Japonya'ya göre ise 40 kat daha fazladır. 100.000 genç üzerinde yapılan araştırmada gençlerin yarısının ömründe bir kez hırsızlık yapmış olduğu ortaya çıkmıştır.

Birey Saygı vasıtasıyla, diğerlerinin de kendisi gibi haklara sahip olduğunu anlar ve diğerlerine, dürüst, nazik ve düşünceli davranır (63).

Lickona (71), karakter eğitiminin verilmesi sorumluluğunun sadece okullarda değil bütün toplumda olduğunu belirtmiş ve toplumların sorumluluklarını aşağıdaki şekilde ifade etmiştir.

1. Yalnızca erdemli insanlar özgür ve demokratik hükûmete destek olabilirler.
2. İyi karakter kendiliğinden biçimlenmez. Öğretim surecine destek verilerek ve örnek öğrenme uygulamalarıyla uzun surede gelişir.
3. Çocukta geliştirilmiş iyi karakter ilk olarak ailenin sorumluluğundadır. Sonrasında toplumun, okulun, dini kurumların ve gençlere hizmet veren diğer grupların sorumluluğunda biçimlenir.
4. Vatandaş yetiştirme ancak etkili akademik öğretim ve karakter geliştirmekle mümkün olabilir.
5. Etkili karakter eğitimi ile olumsuz öğrenci davranışları azalır, akademik başarı artar ve gençler sorumluluklarını bilen vatandaşlar olur.

Karakter eğitiminde değer gerçekleştirme yaklaşımlarının tersine öğretmenler model olurlar, öğrencilerin ahlâki karakterlerini geliştirmeye çalışırlar, ahlâki konularda kendi görüş ve düşüncelerini rahatça ve açıkça ifade ederler.

Kısaca hayatta neyin doğru neyin yanlış olduğunu belirtirler (101). Karakter eğitiminde hangi yaklaşımlar kullanılmalıdır? Bu sorunun cevabını vermek için Ekşi (28) literatürü taramış ve aşağıdaki örneklerle ilgili geniş bilgi vermiştir.

Karakter eğitiminde bazı uygulamaların ahlâki muhakemeye, bazılarının ise erdemli davranışların alışkanlık haline gelinceye kadar uygulanmasına vurgu yaptığı (71), bazı uygulamalarda öğrencilerin gelişim düzeylerine uygun edebi ürünler kullanıldığı, ayın değerini ve sınıf etkinliklerini içeren bülten hazırlandığı (problemlerli bir okulda ise, disiplinle ilgili düzenlemelerin gözden geçirildiği, öğrencilere üniforma giyme zorunluluğu getirildiği ve derslerde değer tartışmalarına ve ilgili hikâyelere yer verildiği görülmüştür(66).

2.2.2.3.6. Vatandaşlık Eğitimi

Vatandaşlık eğitimi, ülkenin siyasi ve kanuni sistemine uygun bilgi, tutum, inanç, değer ve davranışları içerir. Geleneksel olarak vatandaşlık eğitimi, sosyal bilgiler, tarih ve coğrafya ders kitapları içinde yer alır ve kanun ilişkili eğitim olarak da geçer (61).

Vatandaşlık eğitimi, milli birlik ve beraberliğin sağlanmasında dayanışmanın önemini vurgular. Ulusal güvenliğin sağlanmasında dayanışma ruhundan hareket edilmektedir. Hukuk kuralları toplumsal yaşamı düzenleyici kurallar koyar ve bu kurallar ile bireyin hatalı davranışını yaptırımlar ile sınırlar. Devlet tarafından düzenlenmiş kurallar bütünü olan hukuk, devlet tarafından okullar vasıtasıyla öğrencilere aktarılır (26).

Bu durumu sağlamak amacıyla vatandaşlık eğitimi okulun görevi haline gelmiştir. Okullar bu görevi yerine getirirken(57) gençlere devletin yapısı, görevleri, kurumları hakkında bilgi vermeli, devleti ve kurumlarını sevdirmeli, gençlerin kalplerini millete bağla malı ve onların devlete karşı görevlerini kolaylıkla yapabilmelerini sağlamak için alışkanlıklar vasıtasıyla iradelerini kuvvetlendirmelidir(57).

Demokrasi kişisel haklarımızın korunmasının en iyi yolu olduğundan herkes, kendinin ve çoğunluğun iyiliği için sorumlu davranmalıdır. Demokratik değerlerin kabulü, anlaşılması ve öğretilmesi ülkenin kanunları vasıtasıyla gerçekleşir. Bu değerler vatanseverliğin ne olduğunun açıklanmasına yardım eder (69).

Ayrıca demokrasi de sadece vatandaşın istendiği şekilde biçimlendirilmesini değil, aynı zamanda diğerleri hakkında düşünmeyi ve eleştirmeyi gerektirir. Vatandaşlık eğitiminde bireyin propagandaya karşı eleştirel düşünmesi ve buna

uygun doğru kararlar alması beklenir (63).

Bütün bunlara ek olarak, vatandaşlık eğitiminin sürekli bir şekilde adaleti, güveni, görev bilincini vurgulaması ve çocukların toplumun ve politik hayatın içinde aktif olarak yer almasını sağlaması gerekir (95).

2.2.2.3.7. Ahlâk Eğitimi

Ahlâk eğitimi yeni bir konu değildir. Tarihin bütün dönemlerinde ve dünyanın her memleketinde bilinir. Platon ahlâk eğitimini okulların görevi olarak görmüş ve aklını kendisine kullandığı kadar diğerinin faydasına kullanabilen vatandaşlar yetiştirmeye çalışmıştır (70).

İnsanlar bir arada yan yana yaşamasaydı ahlâktan söz edilemezdi, çünkü ahlâk insanlar arasındaki ilişkileri düzenlemek için konmuş kurallar bütünüdür. Ahlâki olarak kötü, diğer insanların zararına olacak şekilde davranmadır. Ahlâki olarak iyi davranış ise, başka insanların hoşlanacağı ve insanlar arasında iyi geçinme imkânları oluşturacak olan davranıştır (48).

Ahlâki davranışların hem kendimiz hem de başkaları için en fazla mutluluk sağlayan davranışlar olduğu konusunda bir fikir birliği bulunmaktadır. Hartman, “Değerlerden sıyrılmış, kutsallığını yitirmiş bir dünya da yaşamaya kimse katlanamaz” demektedir(48) .

Güngör, ahlâklı olmayan kişilerin hangi durumda nasıl davranacaklarının önceden kestirilemeyeceğini belirterek, bu insanların her defasında başka türlü davranışta bulunabileceklerini iddia eder.

Ahlâki davranışlarında tutarsızlık içinde olanlar, diğer insanları devamlı kararsızlık ve güvensizlik içinde bırakırlar. Böyle bir toplumda ortak değerler konusunda anlaşmaya varılmamıştır. Toplumlar uyulacak kurallar konusunda ortak bir anlayışa varmadıkça, huzur içinde ve işbirliği halinde yaşayamazlar. Ahlâkın temel problemi iyiliğe ulaşma, kötülükten kaçmadır(39).

Bu nedenle ahlâki mirasın topluma yeni katılan bireylere aktarılmasında hikâyeler, biyografiler, tarihi olaylar kullanılır. Bu yolla bireye ahlâki karakterini güçlendirmek için rehberler sağlanır (101).

Öğrencilerin davranışlarına rehberlik edecek etkili ve canlı ahlâki fikirlerin ancak bütün kurumların, araçların ve okul hayatına ilişkin gereçlerin yardımıyla yapılabileceğini belirtmiştir. Bu tur hayata donuk geniş ahlâk, eğitimi, okul kurallarını, temel değerleri, okul atmosferini, törenleri, kültür-sanat etkinliklerini ve öğretmen davranışlarını içerir(1).

2.2.2.4. Değerler Eğitiminin İlişkili Olduğu Kurumlar

2.2.2.4.1. Aile ve Değer

Toplumsal kurum, belli başlı toplumsal ilgi alanlarını içine alan davranış kalıpları, halk yordamı, töre ve bir tür ‘üst görenek’ olarak görülebilir. Bu çerçevede toplumsal kurum, bir toplumun temel kaygıları ve faaliyetlerini düzenleyen ve toplumsal ihtiyaçlarını (düzen, inanç ve üreme v.s) karşılayan tüm yapısal bileşenlerini karşılamaktadır (72).

Aile, tarih boyunca her toplumda varlığını devam ettirmiş en önemli toplumsal kurumlardan birisidir. Genel olarak aile, nüfusu yenileme, milli kültürü taşıma, çocukları sosyalleştirme, ekonomik, biyolojik ve psikolojik tatmin işlevlerinin yerine getirildiği bir kurumdur” (11).

Toplumların farklılıkları dolayısıyla, toplumların alt birimleri olan kurumlar da farklı şekillerde var olurlar. Buna bağlı olarak da aile ve evlilik kurumları, farklı toplumsal yapılarda nicelik ve nitelik olarak değişik şekillerde ortaya çıkar. Benzer şekilde evlilik türleri ve evlilik aile ilişkileri de toplumdan topluma farklılık göstermiştir(4).

Ülkemizde sanayileşme ve şehirleşmeye paralel Türk aile yapısında bazı değişiklikler yaşanmıştır. Özellikle şehirlerimizde çekirdek aile yapısı hızla çoğalmıştır. Aile ocağında toplum kültürünün çeşitli unsur ve şekilleri işlenerek çocuklara aktarılır. Bu şekilde aile ocağında sosyalleşmeye başlayan çocuk, toplumda kültürün en küçük taşıyıcısıdır. Ayrıca “kültürün en küçük taşıyıcısı ferttir” (18).

2.2.2.4.2. Okul ve Değer

Eğitim kurumları, bireylere yaşadıkları toplumun değerlerini aktararak toplumsallaşmalarını sağlarlar ve bireyleri çağa uygun bilgi ve becerilerle donatma

görevini de üstlenirler. Toplumsal değerlerin çağa uygun, ya da çağın şartlarına göre geçerliliğini yitirmiş değerlerin yerine yeni değerlerin yerleştirilmesini sağlamaya çalışmak modern toplumda eğitime yüklenen birincil görevler arasındadır (48).

Ülkemiz ve gelişmekte olan birçok toplumda “değerler eğitimi” ve bu eğitimimde okulların rolü tartışılmaktadır. Medyanın ve bilgi teknolojilerinin yaygın şekilde kullanıldığı; ulus devletlerin genç nesillere empoze etmeye çalıştığı değerleri zayıflamaktadır. Bu durum ister istemez eğitimde yeni değerlerin kullanımını zorunlu kılmaktadır (91).

Ailede temeli atılan değer eğitiminin pekiştirilmesi, yeni değerlerin kazandırılması ve bu değerlerin birbiriyle uyumlu hale getirilmesi okul sayesinde mümkün olmaktadır. Okulda değerler, eğitim öğretim programının içinde sosyal yaşamın bir parçası olarak verilir. Çağın getirdiği olumsuz durumlar karşısında, öğrencilerine iyi tercihler yapabilmek için seçenekler gösterebilmeli ve aynı zamanda bu tercihleri yapabilme stratejilerini ve amaçlarını sunabilmelidirler (101).

İlkokul dönemindeki çocuklar soyut ilke ve değerleri kavrayabilmeleri için ahlâki sorunları gözlerinde canlandırabilmelidirler. " İnsanlar dürüst olmalı", " Yalan söylememeli", nazik saygılı olmalı" vb. gibi öğütler çocuklarda davranış değişikliğinin ortaya çıkması için yeterli olmamaktadır. Çocukların soyut değer ve ilkeleri kavrayabilmeleri için, onların varlığı ya da yokluğunda karşılaşılabilecek durumları gözlerinde canlandırabilmeleri gerekir. (31).

Okul ortamında farklı sosyal gruplardan gelen bireylerin sahip olduğu farklı ve ortak değerlerin varlığı söz konusudur. Değer yargısı ahlâki bir kavram olmanın ötesinde hayati bir olgudur. Eğitimin öznesi insandır ve değerler de insana özgü niteliklerdir(112).

Kuşkusuz okul hayatının önemli bir objesi olan öğretmenlerin bu konuda yapabilecekleri çok şey vardır.

Değerlerin öğretimini kolaylaştırma da öğretmenler;

1. Öğretilmek istenen değerleri benimsemiş bir model olarak,
2. Sınıf içinde ortak bir sosyal doku oluşturarak,
3. Her öğrenciye sorumluluk vererek,

4. İyi ve kötü sonuçlarıyla davranışların taşıdıkları olumlu ve olumsuz değerleri hissettirerek,

5. Öğrencilere karar verme olanağı tanıyarak,

6. Paylaşım fırsatı vererek,

7. Ortaklaşa çalışmaya teşvik ederek,

8. Tartışma ve paylaşma ortamları oluşturarak, (53).

Bu değerlerde öğrencileri en iyi tanıyan istek ve ihtiyaçlarını en iyi bilen ve aynı zamanda programın uygulayıcıları öğretmenler tarafından öğrencilere öğretilmektedir(91).

2.2.2.4.3. Öğretmen ve Değer

Değerler; kişiler arası etkileşimden, aileden ve diğer toplumsal etkilerden denenerek ve gözlemlenerek öğrenilir. Bu yüzden açık bir şekilde değerlerin metodolojik ve kasıtlı bir biçimde öğretilmesi gerekir (19). Bu gereklilik okullarda, sınıf ortamında değerler eğitiminin yapılmasını zorunlu kılmıştır.

Sınıf ve okul, iyi ya da kötü ahlâkî atmosfer oluşturan bir topluluktur. Öğretmen bu toplulukta ahlâkın uygulanması ve kültürlemede anahtar rol oynar. Öğretmenler konumlarından dolayı, öğrencilerinin değer eğitimleri ile ilgili olumlu kararlar verebilmeleri için onlara yardım etmede elverişli bir duruma sahiptirler (107).

Halstead ve Taylor'a (52) göre; öğretmenler değerler eğitiminin özünü oluşturdukları için, değerleri kendi rollerinin bir bölümü olarak göstermek istemeseler bile; öğrenciler, öğretmenlerinin değer yargılarından mutlaka etkilenirler. Değerler öğretimi aşamasında, aşağıda verilen tavsiyelerin dikkate alınması öğretmenlerden kaynaklanabilecek olumsuz etkilerin en aza indirilmesini sağlayabilir:

- Öğrencinin bilgisi, davranışı ve hisleri üzerine odaklanarak eğitim faaliyetlerini yürütmek,
- Şeref, onur, erdem ile ilgili örnekler kullanarak içerik seçimi ve değerlerin yansıtılmasını cesaretlendirmek,

- Alıntılar, sözler kullanmak,
- Öğrencileri toplumsal hizmetlerde bulunmaya teşvik etmek,
- Öğrencilerin heterojen gruplarda müşterek bir şekilde işbirliği yapmalarını sağlamamak,
- Etik, ahlâkî olmayan ve saygısız davranışları düzeltmek,
- Öğrencileri uğraştıracak özen gerektirecek işlerde ve erdemli davranışlar sergilediklerinde övgü veya takdir yoluyla onları desteklemek,
- Pozitif kişisel örneklerle iyi bir model olmak,
- Öğretmek, vaaz vermemek

Öğretmenin; çalışmak için seçtiği konular, kullandığı metotlar, sınıfı organize etme tarzı, öğrencilere nasıl davrandığı, kendi değerlerini ve değer tercihlerini yansıtır (87).

Bu noktada, öğretmenin, dersi işlerken kullandığı yöntem ve teknikler, istenilen değerlerin, öğrenciler tarafından özümsemesini kolaylaştırabilir. Derslerde değer eğitimi gerçekleştirilirken en çok kullanılacak yöntem ve teknikleri ise: Tartışma temelli yaklaşım ve öğrenci merkezli aktif öğrenme stratejileri ile drama, proje çalışması, uygulamalı aktiviteler, işbirlikli öğrenme, grup çalışması, öğrenciler tarafından yönetilen araştırmalar, eğitimsel oyunlar ve konu günleri olarak sıralayabiliriz(52).

Dilmaç'a göre ise; grupta yapılan etkinlikler sayesinde tüm insanî değerler geliştirilebilir. Örneğin, oyunların, piyeslerin, sanatın, zanaatın, tartışmaların bilmecelerin ve diğer birçok etkinliğin kullanımı bunu sağlayabilir(25).

2.2.2.4.4. Millî Eğitimde Değerler Eğitimi

Millî Eğitim Bakanlığı 2003 yılından itibaren başlayan eğitimde yenileşme hareketi ile öğretim programlarında değerlere açıktan ve sistemli bir şekilde yer vermeye başlamıştır. Bu tarihten sonra hazırlanan din kültürü ve ahlâk bilgisi programları değerleri programın amaçları arasına almış, programın temele aldığı eğitimsel ve din bilimsel yaklaşımlar ile değerlerin içselleştirilmesi arasında ilişki kurmuş, içselleştirilmesi beklenen değerleri listeleyerek konularla ilişkilendirmiş ve

değerler eğitiminde yöntemler önermiştir (78).

Hayat Bilgisi (1-3) ve Sosyal Bilgiler(4-5 ve 6-7)öğretim programları öğrenciye kazandırılması amaçlanan değerleri belirlemiş, bu değerlere ait alt değerleri açıklayarak ders konuları ve kazanımlarla bağlantılarını kurmuştur. Programlar ayrıca değerler eğitiminde yararlanılabilecek çeşitli yaklaşım ve yöntemleri tanıtmaktadır (MEB, 2009a; MEB, 2004a; MEB, 2004b).Türkçe programları (1-5ve 6-8) amaçlarda milli, manevi ve ahlâki değerlere yer vermekte ve kazanım kavramını “öğrenme süreci içerisinde planlanmış ve düzenlenmiş yaşantılarla öğrencide görülmesi beklenen bilgi, beceri, tutum ve değerler” (MEB, 2006b: 11; MEB, 2009: 19) olarak tanımlayarak değerleri eğitimin ölçülebilir çıktılarında birisi olarak konumlandırmaktadır. Fen ve teknoloji Programı’nda (MEB, 2006) dersin amaçları arasında bilim, fen ve teknoloji ile onun insan ve varlıkların yaşamına dair etkilerine ilişkin değerlere temas edilmektedir. Medya okuryazarlığı dersinde 15 değer programın değerleri olarak belirlenmiş ve bu değerlerin kazanım ve etkinliklerle ilişkisi kurulmuştur (75).

2.2.2.4.5. Avrupa Birliğinde Değerler Eğitimi

Avrupa’da değerler ve normlar tartışması, doksanlı yıllarda üye ülkelerde ve yerel düzeyde başlamış ve giderek genişleyerek, nihayet 2004 yılında Hollanda başbakanı Balkanende’nin girişimiyle AB’nin gündemine girmiştir.

2004 yılında dönem başkanı Hollanda, Avrupa’nın temel değerlerini saptamaya çalışmıştır. Hollanda başbakanı Balkanende, bu konferansın açılış konuşmasında “özgürlük, dayanışma ve saygı’nın Avrupalı insanın ve hükümetlerin davranışlarını yönlendirmesi gerektiğini savunmuştur.

Bu konferansta yapılan tartışmalar bir kez daha göstermiştir ki, Avrupa’yı değerler planında tarif etmek kolay gözükmemektedir.

1993 yılında İngiltere’nin o zamanki başbakanı Major, Muhafazakalar’ın bir parti kongresinde “temellere dönüş” (back to basics) kampanyasını başlatmıştır.

Başbakan’a göre geleneksel değerler eskimiş kabul edilerek bir kenara atılmıştır. Şimdi “komşuluk, edep ve nezaket” gibi eski değerlere dönmenin tam zamanıdır.

Temellere dönüş hareketi, basının olaya el atması ve muhafazakar kabine mensuplarının özel yaşamlarını araştırmalara malzeme yapmasıyla birlikte, ortaya çıkarılan skandallar sebebiyle başarısızlıkla sonuçlanmış ve siyaseten muhafazakarlara pahalıya mal olmuştur.

Fransa ve Almanya’da hükümetler düzeyinde bir girişim olmamıştır.

Hükümet politikalarında güvenlik ve suç konularıyla bağlantılı olarak değer ve normlara sık sık atıfta bulunmaktadır.

Fransa, artan suç olaylarını ortadan kaldırmak için kuralları çiğneyenlere karşı halkı sıfır toleransa (tolérance zéro) davet etmiştir.

Almanya’da ise değerler ve normlar meselesi daha çok eğitim alanındaki gelişmeler sebebiyle başlamıştır.

Alman halkına göre eğitimde düzen ve otorite eksikliği nedeniyle gençler, anti-sosyal davranışlar sergilemektedirler.

AB’de değerler ve normlar tartışmasının ardında yatan temel faktörler iki başlık altına toplanabilir. Son onlu yıllarda bir yandan geleneksel değerlerin yıpranmış olması ve bundan boşalan yerlere yeni değerlerin ikame edilememesi

Diğer yandan da göç ve göçmenlik nedeniyle toplumda değerler ve normlar alanında çatışmalı olduğu varsayılan bir çeşitliliğin ortaya çıkmış olmasıdır(96).

2.2.2.5. Beden Eğitimi ve Sporda Değer

Beden eğitimi bireyin gereksinimlerine dayanır. Hareket en temel gereksinim olarak kabul edilir. Fiziksel etkinlik yaşamak için gereklidir.. Beden eğitimi genel eğitimin ayrılmaz bir parçasıdır.

Beden eğitimi serbest zamanların kullanımına ve kültürel gelişime katkıda bulunur,estetik beğeniye ve artistik üretime olanak sağlar. Beden eğitimi duyguların kontrol edilmesine katkıda bulunur. Beden eğitimi, karakter ve kişilik gelişimine katkıda bulunur. Spor, beden eğitimi faaliyetlerini özelleştirerek çeşitli branşlarda somutlaşmış, üst düzeyde yapıldığında fizyolojik, psikolojik, estetik, teknik özellikleri gerekli kılan yarışmaya dayalı ve katı kurallarla çevrili bir etkinliktir.

Görünürdeki en çarpıcı amacı, beden eğitimi ile birlikte taşıdığı eş amaçlar dışında, yarışmak ve kazanmaktır(7).

Beden eğitimi ve spor birbirini tamamlayan ve birbirinden ayrı düşünülmemesi gereken kavramlardır. İnsanın beden ve ruh sağlığını geliştirmek ve iradesini güçlü kılmak, beden eğitimi ve sporun temel amaçlarından biri olduğu gibi aynı zamanda ferdin keşfedilmemiş özelliklerini ve yaratıcı yönünü harekete geçiren önemli bir faktördür (34).

Sporun doğru ve sağlıklı bir spor eğitimi ile toplumda yaygınlaşması sağlanmadıkça, izleyenler de en azından bir sporu düzgünce yapıyor olmadıkça sporda bozulmalar ve özünden uzaklaşmalar kaçınılmazdır.

Spor yalnızca bir beden olayı değil, aynı zamanda bir ahlâk ve bir estetik olayıdır. Spor bütünü bakımından bir yaşama olayıdır ve ancak böyle algılandığı zaman yaşamımızın bütününde yerini alır. Spordaki tutum, hep daha iyiye, daha güzele ve daha olumluya yönelik olmaktadır. Başkalarıyla çekişmek, üstünlük taslamak değil, kendini bilme, kendini aşma ve kendine üstünlük kurma çizgisindeki bir tavidir (31).

Spor herkesçe yapılamadığında ve her branşa dengeli önem verilerek destek sağlanmadıkça toplumun spor yaşamının dengesi de bozulmaktadır. Tek yanlı spor anlayışı, tek yanlı sportif beklentiler; fiziksel, toplumsal, bilimsel ve teknolojik çalışmaların belli sporlara dönük olarak artması sporda olumsuz bir sürecin işlemeye başlamasına yol açmaktadır(28).

Bazı sporlara gereğinden fazla önem verilmesi o sporlarda ilgi ve taleplerin yoğunlaşmasına, yükselmesine, böylece zorlanmalara ve karşılaşmalarda “kabul edilebilir hata “ oranının da yükselmesine yol açmakta, spor giderek sertleşmekte, amacından ve özünden uzaklaşmaktadır.Spor etkinlikleri salt hareketsel anlamda algılanmamalıdır. Bunun için spor-sanat ilişkisi göz ardı edilmemeli kültürel alanda da bir takım organizasyonlar planlanmalıdır. En soylu eylemler bile, bir ideal, bir ülküden yoksun kaldıklarında çürüdükleri için, hepimizin doğru spor bilincine ve spor kültürüne dayanan ama onları da içeren “Olimpik Kültür” için çabalaması gerekmektedir (68).

2.2.2.6. İlgili Literatür

2.2.2.6.1 Yurt İçinde Yapılan İlgili Araştırmalar

Yıldız (2013) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, beden eğitimi dersinde öğrencilerin değer yönelimlerinin belirlenmesi amacıyla Beden Eğitimi Dersi Değer Yönelimi Ölçeği geliştirilmiştir. Tarama modelinde gerçekleştirilen araştırmada, 2012-2013 öğretim yılında Ankara ili merkez ilçelerinde öğrenim gören 663 öğrencinin verileri kullanılmıştır. Ölçeğin geliştirilmesinde görüşme, açık uçlu soru ve literatür taraması sonucunda denemelik maddeler oluşturulmuş, konu alan uzman görüşü alınmış ve öğrencilerle ön görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Düzenlenen maddelere 663 öğrencinin vermiş oldukları cevaplar doğrultusunda açımlayıcı faktör analizi ile doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda 5’li likert tipi derecelendirilmiş ölçeğin sportif erdem, dayanışma, özgüven, duyarlı olma, sorumluluk ve Millî Kültür olmak üzere altı boyutta toplandığı; ölçekte yer alan 28 maddenin iç tutarlık katsayısının 0,919 olduğu; ölçeğin geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu belirlenmiştir.

Büyükkaragöz ve arkadaşları (1996) öğretmenlerin hoşgörü ve demokratik tutumlarını belirlemek maksadıyla yaptıkları çalışma neticesinde; bayan ve erkek ilkokul öğretmenlerinin hoşgörü ve demokrasi konusundaki sergiledikleri tutumlar arasındaki fark bayanlar lehine bulunmuştur. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu "Hoşgörü; insana karşılıksız sevgi, saygı ve anlayış gösterebilmektir" görüşüne katılmışlardır.

Akandere ve arkadaşlarının (2009) yaptıkları çalışma sonucunda; spor yapan öğrencilerin spor yapmayan öğrencilere göre daha yüksek ahlak yargı düzeyine sahip olduğu, spor yapan bayan öğrencilerin ise erkeklere göre ahlaki yargı düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Söz konusu çalışmada da hoşgörünün “ahlaklı olmak” olarak da algılandığı görülmüştür.

Beden eğitimi öğretmenlerinin futbolda fair-play’e ilişkin olumlu ve olumsuz davranışlara yaklaşımlarını belirlemek amacı ile yapılan bir çalışmada elde edilen sonuçlar başarı yolunda kaybedilen değerlerin önemini ortaya çıkarmaktadır.

Oysa ki, ahlaksal davranışların geliştirilmesi ve uygulanmasında beden eğitimi dersleri eşsiz bir konuma sahiptir .

Araştırmada beden eğitimi öğretmenlerine yöneltilen ilk örnek olay, “kendi yarar ve yargısına ters düşse bile, hakemin doğru karar almasına yardımcı olma” davranışını içermektedir. Beden Eğitimi Öğretmenlerinin %64.7’si böyle bir davranışı uygulamanın sportmence olsa bile profesyonelce olmadığı görüşünü desteklemektedir ve yarıya yakını da (%49.3) aynı şekilde davranmayacağı yönünde görüş belirtmektedir. Haksız avantajlardan yararlanmama, hakemin doğru karar almasına yardımcı olma gibi informal fair-play’e yönelik bu davranışların öğrencilere Beden Eğitimi derslerinde öğretilmesi gerekirken, öğretmenlerin büyük bölümünün başarı uğruna bu değerleri göz ardı etmeleri düşündürücüdür. Örnek olaya cinsiyetler açısından bakıldığında erkek öğretmenlerin (%69,1) bayan öğretmenlere (%57,1) nazaran biraz daha yüksek oranda, davranışı profesyonelce bulmadıkları görülmektedir. Branşlara bakıldığında ise, takım sporlarıyla uğraşan öğretmenler, ferdi branşlarla uğraşanlara göre daha yüksek oranda örnek olayı profesyonelce bulmamaktadır. Ayrıca bu çalışma sonucunda; beden eğitimi derslerinde öğrencilere kazandırılması gereken amaçlar arasında paylaşım, yardımlaşma, hoşgörü, işbirliği gibi duyguları geliştirmek yer almaktadır (17).

Şebin ve arkadaşlarının (2010)’nın araştırma sonucuna göre branş ve fair-play’e ilişkin bulgular incelendiğinde, sporcuların oyun kurallarına, hakem kararlarına uyulması gerektiğini, oyun kurallarının kazanmaktan daha önemli olduğunu ve rakibinin sakatlanmaması için gerekirse kazanmaktan vazgeçebileceklerini ifade ettikleri görülmüştür. Kız ve erkek öğrencilerin fair-play’e ilişkin görüşlerinin olumlu yönde olduğu ve hakem kararlarının her zaman doğru olduğuna ilişkin görüşlerle ilgili yüzdelerin düşük olduğu görülmüştür(18).

Balçıkanlı ve Yıldırım (2011)’in profesyonel futbolcuların sportmenlik yönelimleri ve empatik eğilim düzeyleri ile ilgili araştırma sonuçlarından elde edilen bilgiler ışığında, profesyonel futbolcuların empati becerileri ne kadar geliştirilirse sportmen davranışlarında da paralel bir artış olacağı anlaşılmaktadır.

Empati; bireylerin ilgi, ihtiyaç ve arzularını başkalarına karşı olan hassasiyetlerini algılamalarına yardımcı olmaktadır. Tüm bu konular, ahlaki algı ve ahlaki davranışlarla ilgilidir. Empatik beceriye sahip olan kişiler, olayların ahlaki boyutlarını daha iyi kavrayabilirler. Genel bir değerlendirme ile futbolcunun fantezi

becerisi arttıkça sosyal normlara uyum, kurallara ve yönetime saygı ile rakibe saygı düzeyinin de yükseldiği sonucuna ulaşılırken, empatik düşünceye sahip olan futbolcuların rakibe saygı boyutlarında bir yükselme eğilimi, spora katılıma bağlılık, sosyal normlara uyum ile bir de kurallara ve yönetime saygı düzeylerinde anlamlı bir artış olduğu görülmektedir. Perspektif alma becerisi yüksek olan futbolcuların; sosyal normlara uyum, rakibe saygı, sporda sorumluluklara bağlılık, kurallara ve yönetime saygı yönelimlerinin de yüksek olduğu görülmektedir(127).

Spordaki ahlaki davranışları yönlendiren bir çok etkenden birini oluşturan empati becerisi, futbolcularda geliştirilmesi gereken bir özelliktir. Eğer bir sporcunun empati becerisi arttırılabilirse, bu doğrudan onun sportmenlik yönelimini etkileyecektir ve sporcuda gelişen bu özellikler sayesinde birbiriyle etkileşim içinde olan gerek rakip oyuncu, gerek taraftar gerekse hakem üzerindeki etkiler de olumlu yönde olacaktır.

Sporda şiddetin birtakım yansıyan olaylarıyla birlikte spor biliminin emin olduğu bir şey vardır ki; spor ve toplum arasındaki ilişkilerin bilinmeyen bir şekilde çok boyutlu ve birbirine kenetlenmiş olmasıdır.

Sonuç olarak bu çalışma ve diğer alışmalardan da anlaşılacağı gibi hoşgörü anlayışı sporda saygısızlık, anlayışsızlık, kavga, şiddet gibi olumsuzlukların önüne geçilmesinde vazgeçilmez bir gerekliliktir. Bu çalışma ile de sporda hoşgörü denildiğinde sporcular tarafından fair play/centilmenliğin akla geldiği anlaşılmış ve bu da söz konusu gerekliliği destekler niteliktedir. Ayrıca bütün branşlardaki sporculara sporda hoşgörü ve ahlak gibi temeller altında eğitimler verilerek sporcuların bu konuda bilinçlenmeleri sağlanmalıdır(127).

2.2.2.6.2 Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

Weinberg ve Gould'un araştırmalardan edindikleri sonuçlara göre bayanlar; algının gücüne daha kesin inanmakta, günlük hayatlarında ve fiziksel aktivite alanlarında yarışmadan kaçınma yönelimi göstermekte, gücün herkese eşit yayıldığı gruplarda kendilerini daha rahat hissetmekte, sportif faaliyetlerde yardımlaşma ve işbirliğini daha çok önemsemekte, karşısındakine açılmakta erkeklerden çok hem cinslerini tercih etmekte ve bu sebeple de bir bayan çalıştırıcıya daha çok ihtiyaç duymaktadırlar. Erkekler ve bayanların spor tecrübeleri ile alâkalı olarak birçok

düşünceler ileri sürülmüştür. Sözgelimi bayanlar; aşırı duygusal davranmakta ve antrenörlerin ufak yorumlamalarına bile sert tepkiler göstermektedirler.

Coakley (1997) , cinsiyet ayrılıkları yapılan sporda, çok az veya hiç olmadığı durumlarda bile, erkeklerin bayanlara karşı kendilerini fiziksel açıdan daha becerikli algıladıklarını, daha çok risk aldıklarını, daha saldırgan davranışlar gösterdiklerini ve kişisel başarıya daha çok ödül verdiklerini ileri sürmüştür(126).

Gill ve Deeter (1988) , erkeklerin bayanlara göre daha yarışmacı ve daha kazanma eğilimli olduklarını belirtmişlerdir. Williams (1980) , bayan sporcuların, sporcu olmayan bayanlara göre, sporcu olan erkekler ve sporcu olmayan erkeklere göre daha çok benzerlik gösterdiklerini bildirmiştir.

Cogan ve Petrie (1996) , ise aktivite de erkeklerin bayanlara göre daha sert, yarışmacı, aktif ve bağımsız olduklarını göstermişlerdir. Bütün bu araştırmalara dayanak olarak, bayan sporcuların erkek sporculara göre, daha çok stres ve bitmişlik algısı yaşamadıkları, bayanların erkeklerden daha sık ve daha farklı olabilen hedef belirledikleri ,bayanların benlik saygısının, erkeklerden daha çok fiziksel albenilikle ilişkili olduğu ileri sürülmüştür(126).

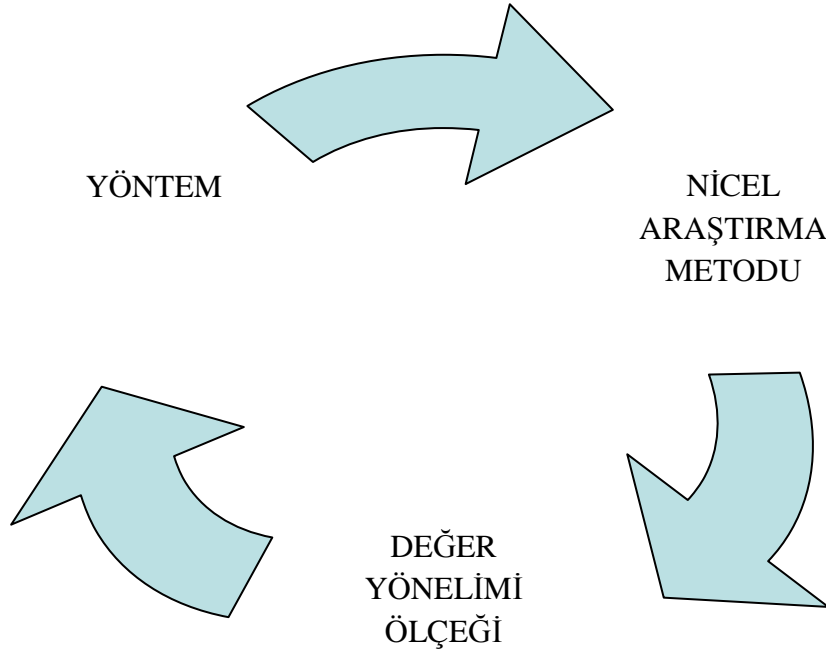
Eccles'a(1991) , göre yetişkinler; spor faaliyetlerinde, ilgili bayanların özelliklerini erkeklerden daha düşük görmekte, erkeklere bayarlardan daha çok fırsat tanımakta, öğretmenler genel eğitim kariyerinde cinsiyet farklılıklarına önem vermemelerine karşın sporda erkekleri bayarlardan daha yetenekli olarak görmektedirler. Bununla birlikte, spor başarılarında erkekler bayarlardan daha çok övgü ve takdir almaktadırlar(126).

3. GEREÇ VE YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada, öğrencilerin beden eğitimi dersinde değer yönelim düzeylerinin tespit edilmesi ve öğrencilerin bazı özelliklerine göre beden eğitimi dersinde değer yönelimlerinin farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç çerçevesinde araştırmanın nicel boyutunda “Değer Yönelimi Ölçeği” kullanılarak var olan durum betimlenmeye çalışılmıştır. Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır.

Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekli ile betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları, herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez. Bilinmek istenen şey vardır ve oradadır. Önemli olan, onu uygun bir biçimde “gözleyip” belirleyebilmektir (87).



Şekil 3.1: Araştırma Sürecinin Şematik Gösterimi

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırma evreni olarak Bilecik İline bağlı İlçelerde (Merkez, Bozüyük, Pazaryeri, Söğüt, Gölpazarı,Osmaneli,İnhisar,Yenipazar) bulunan, lise ve ortaokul düzeyinde öğrenim gören öğrenciler arasından, 2014 yılından itibaren %97,5 güven aralığında ve %2.5 luk hata miktarı göz önünde bulundurularak, lise düzeyinde öğrenim gören 12269 öğrenci içerisinde (temsili öğrenci sayısı=486) 506 öğrenci ve ortaokul düzeyinde öğrenim gören 5642 öğrenci içerisinde (temsili öğrenci sayısı=486) 506 öğrenci seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden amaçlı örnekleme yöntemine bağlı maksimum çeşitlilik örnekleme tekniği kullanılarak araştırma örnekleme belirlenmiştir. Farklı sosyo-ekonomik düzeye sahip bölgelerden okulları seçerek örnekleme bir çeşitlik sağlanmıştır.

Tablo 3.1: Bilecik İli Merkez ve Taşra İlçeleri Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımları

Bilecik İli	Kız	Erkek	Toplam
Ortaokul	2731	2911	5642
Ortaöğretim	8137	9774	17911

3.3. Çalışma Grubu

Anket soruları Bilecik İli genelindeki Lise Ve Ortaokul öğrencileri olmak üzere 12,269 öğrenciden 1012 öğrenciye uygulanmış araştırmaya katılan okullar ve anket uygulanan öğrenci sayıları (bkz.Ek 1) de verilmiştir.

3.4. Protokol

Araştırmanın konusu dahilinde Bilecik ili genelindeki okulların demografik özelliklerinin belirlenmesi için danışmanım ile birlikte gerekli hazırlıklar yapıldı. Öğrencilere uygulanacak ölçek belirlendi. Araştırmanın uygulanacağı yerleşim yerleri Bilecik merkez ilçe,Bozüyük,Pazaryeri,Osmaneli,Gölpazarı,Söğüt,İnhisar ve Yenipazar olmak 8 yerleşim yeri belirlendi ve bu ilçelerde öğrenim gören öğrencilerin sosyo- kültürel, sosyo- ekonomik düzeyleri ile başarı durumları dikkate alınarak, her düzeyde ve her sınıf seviyesindeki öğrenciye anket uygulanmasına karar

verildi. Araştırmanın yapılabilmesi için Dumlupınar Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsünden gerekli izin alındı. Bilecik ilindeki ortaöğretim kurumları ve öğrenci sayılarını öğrenmek ve belirlenen okullarda anket çalışmalarını uygulayabilmek için Bilecik Valiliği ve İl Milli Eğitim Müdürlüğüne Bozüyük Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi aracılığı ile dilekçeler yazılarak gerekli bilgiler ve izinler alındı(bkz.ek1). Anketlerin uygulanacağı okullara gidilerek okul müdürleri ve beden eğitimi öğretmenlerine gerekli izinler ve anketler gösterildi ve çalışma hakkında bilgi verilerek anket uygulaması için uygun olan tarihler belirlendi. Şubat 2015- Mayıs 2015 tarihleri arasında belirlenen ilçe okullarda anketler uygulandı.

Anketler doldurulmaya başlanmadan önce, araştırmanın önemi ve anketin doldurulması hakkında öğrencilere bilgiler verildi, anketleri doğru ve gerçekçi doldurmalarının önemi öğrencilere anlatıldı. Uygulama aşamasında öğrencilere, derslerini aksatmayacak şekilde yeterli süre verildi; anketler en az 10 en fazla 15 dakika içerisinde öğrenciler tarafından teslim edildi. Anketler üzerinde yapılan incelemelerde gelişmiş güzel cevaplanan, ve boş bırakılan 150 anket değerlendirmeye alınmamış, 1162 adet anket değerlendirilmeye alınarak veri girişleri yapılmıştır.

3.5. Veri Toplama Araçları

3.5.1. Beden Eğitimi Dersi Öğrenci Değer Yönelimi Ölçme Aracı

Yıldız ve Güven (2013) tarafından Ankara ili merkez ilçelerinde öğrenim gören ortaokul 7 ve 8. sınıf ile lise 9, 10, 11 ve 12. sınıf öğrencilerinden tesadüfî seçilmiş 663 öğrenciye uygulanmıştır.

“Beden Eğitimi Dersi Öğrenci Değer Yönelimi Ölçeği”nin güvenilirliğe kanıt sağlamak amacıyla yapılan Cronbach-Alpha değeri .919, (Yapmış olduğumuz çalışmada güvenilirlik katsayısı $\alpha = .915$ bulunmuştur). Guttman Split-Half iç tutarlılık katsayısı .850 ve Spearman-Brown iç tutarlılık katsayısı .851 bulunmuştur. Yapmış olduğumuz çalışmada Madde geçerliğine kanıt sağlamak amacıyla yapılan madde toplam korelasyon analizi değerlerinin, .31 ile .58 arasında olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yapı geçerliğine kanıt sağlamak amacıyla da Doğrulayıcı Faktör Analizi uygulanmıştır. Araştırma sonucunda geçerli ve güvenilir olduğu kabul edilen, Beden Eğitimi Dersi Değer Yönelimi Ölçeği’nde, Sportif Erdem(11-17-20-23-25-28.

Maddeler), Dayanışma(2-10-14.maddeler), Özgüven(3-6-24.Maddeler), Duyarlı Olma(8-12-15-19. maddeler), Sorumluluk(4-7-18-22-26. Maddeler) ve Millî Kültür(13-16-21-22. Maddeler) olmak üzere altı boyut altında 28 madde geliştirilmiştir. Sportif erdem alt boyutundan alınabilecek maksimum puan 30 iken minimum alınabilecek puan ise 6 puandır. Dayanışma alt boyutundan alınabilecek maksimum puan 15 iken minimum alınabilecek puan ise 3 puandır. Özgüven alt boyutundan alınabilecek maksimum puan 15 iken minimum alınabilecek puan ise 3 puandır. Duyarlı olma alt boyutundan alınabilecek maksimum puan 20 iken minimum alınabilecek puan ise 4 puandır. Sorumluluk alt boyutundan alınabilecek maksimum puan 25 iken minimum alınabilecek puan ise 5 puandır. Milli Kültür alt boyutundan alınabilecek maksimum puan 20 iken minimum alınabilecek puan ise 4 puandır.

Ölçek formu beşli likert tipinde hazırlanmıştır. Ölçek formunun seçenekleri ve bunların puan ve sınırları, Hiç Katılmıyorum (1 puan), Katılıyorum (2 puan), Orta Derecede Katılıyorum (3 puan), Katılıyorum (4 puan), Tamamen Katılıyorum (5 puan) olarak belirlenmiştir.

3.6. Verilerin Toplanması, Kodlanması, Bilgisayar Ortamına Aktarılması ve İstatistikî İşlemler

Verilerin bilgisayar ortamına aktarılmasında Microsoft Excel tabloları programından faydalanılmıştır. İstatistikî açıdan değerlendirilmesi için Microsoft Excel tabloları programında veri tabloları oluşturulduktan sonra veriler SPSS 22 paket programına aktarılmıştır.

Verilerin istatistiksel olarak çözümlenmesi ve değerlendirilmesi için SPSS 22 paket programından yararlanılmıştır.

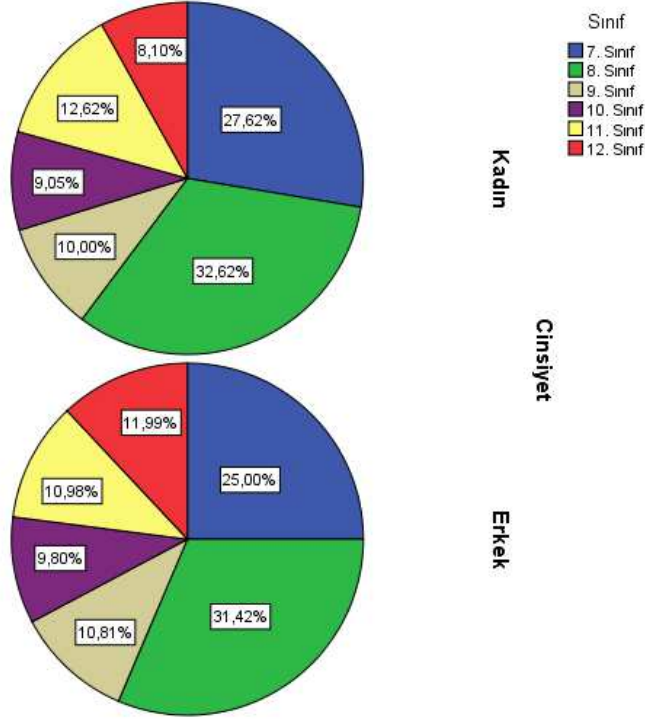
Öncelikle verilerin normal bir dağılıma sahip olup olmadığını belirlemek için Shapiro-Wilk normallik testi uygulandı ve verilerin normal bir dağılıma sahip olmadığı tespit edildi.

Değişkenler arasında anlamlı farklılık bulunup bulunmadığını tespit etmek için $\alpha=0.05$ anlamlılık düzeyinde Mann Whitney U testi ve Kruskal Wallis H testi ile gruplar arasında anlamlı düzeyde bir farklılık olup olmadığını tespit etmek için Tukey HSD uygulandı.

4. BULGULAR

4.1. Örneklem Grubuna Dair Bulgular

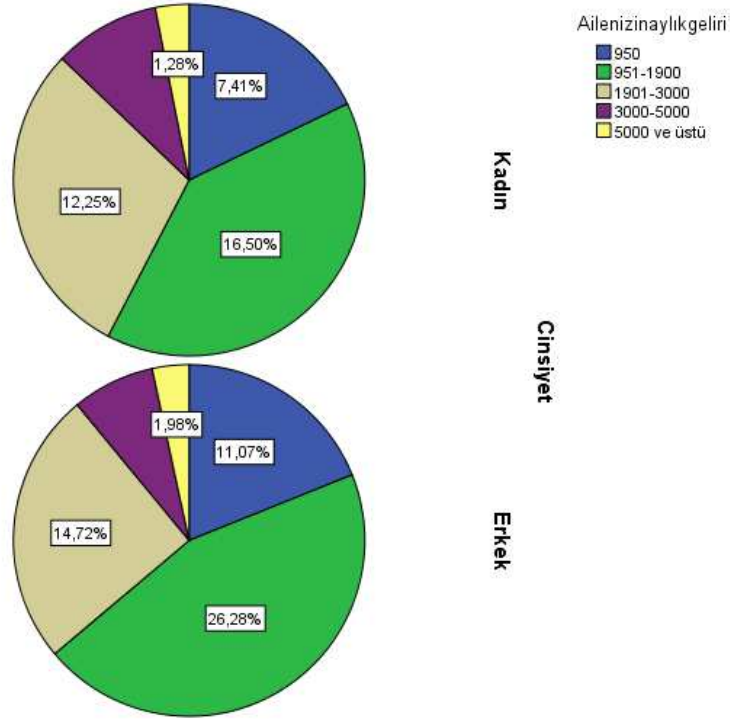
Aşağıdaki grafikte araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyetlerinin sınıflara göre dağılımı verilmiştir.



Grafik 4.1: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Cinsiyetlerinin Sınıflara Göre Dağılımı

Grafik 4.1 incelendiğinde, araştırmaya katılan kadın öğrencilerin %3,36'sının 12. Sınıf, %5,24'ünün 11. Sınıf, %3,75'inin 10. Sınıf, %4,15'inin 9. Sınıf, %13,54'ünün 8. Sınıf, %11,46'sının da 7. Sınıf olduğu; erkek öğrencilerin %7,02'sinin 12. Sınıf, %6,42'sinin 11. Sınıf, %5,73'ünün 10. Sınıf, %6,32'sinin 9. Sınıf, %18,38'inin 8. Sınıf, %14,62'sinin de 7. Sınıf olduğu tespit edilmiştir.

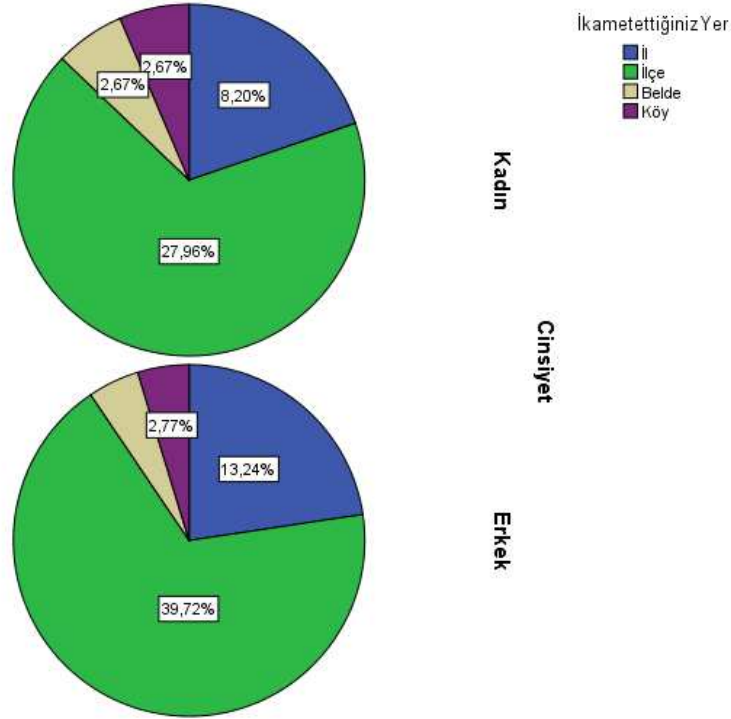
Aşağıdaki grafikte araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyetlerinin aile aylık gelirine göre dağılımları verilmiştir.



Grafik 4.2: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Cinsiyetlerinin Ailelerinin Aylık Gelirine Göre Dağılımları

Grafik 4.2 incelendiğinde, araştırmaya katılan kadın öğrencilerin % 1,28'inin 5000 tl ve üstü, % 4,05'inin 3000-5000 tl, % 12,25'inin 1901-3000 tl, % 16,50'sinin 951-1900 tl, % 7,41'inin 950 tl ve altında aylık gelire sahip olduğu; erkek öğrencilerin % 1,98'inin 5000 tl ve üstü, % 4,45'inin 3000-5000 tl, % 14,72'sinin 1901-3000 tl, % 26,28'inin 951-1900 tl, % 11,07'sinin 950 tl ve altında aylık gelire sahip olduğu tespit edilmiştir.

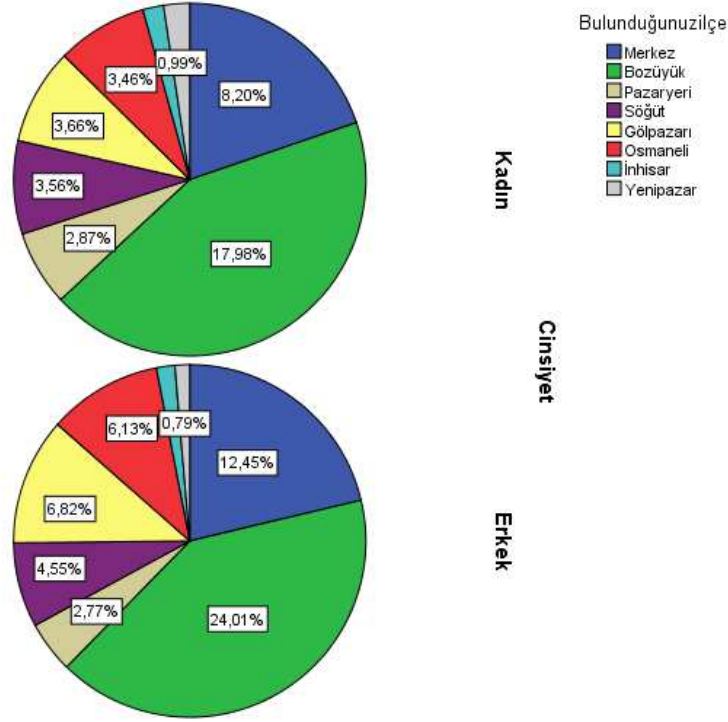
Aşağıdaki grafikte araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyetlerinin ikamet ettikleri yere göre dağılımları verilmiştir.



Grafik 4.3: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Cinsiyetlerinin İkamet Ettiklere Yere Göre Dağılımları

Grafik 4.3 incelendiğinde, araştırmaya katılan kadın öğrencilerin % 2,67'sinin köyde, % 2,67'sinin beldede, % 27,96'sının ilçede, % 8,20'sinin ilde ikamet ettiği; erkek öğrencilerin % 2,77'sinin köyde, % 2,77'sinin beldede, % 39,72'sinin ilçede, % 13,24'ünün ilde ikamet ettiği tespit edilmiştir.

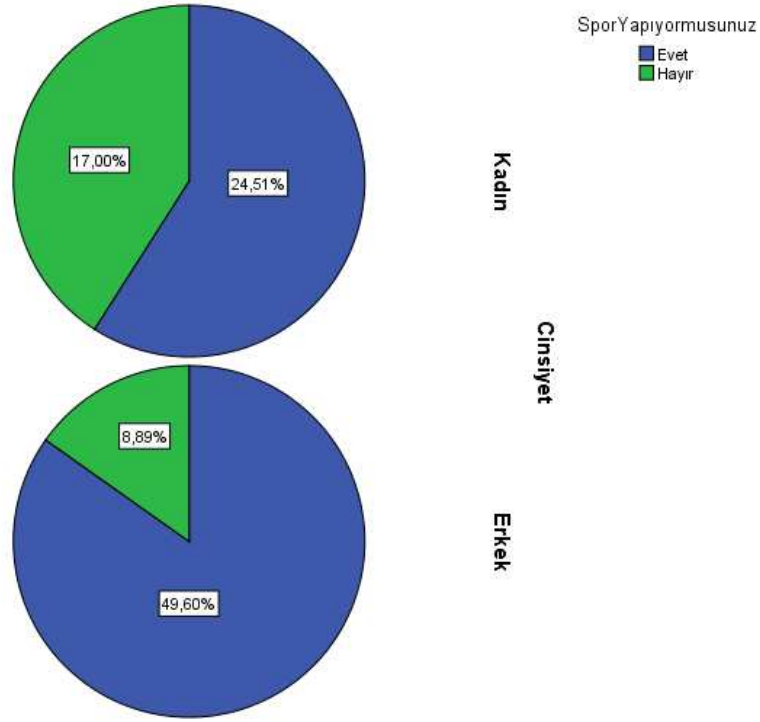
Aşağıdaki grafikte araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyetlerinin buldukları ilçeye göre dağılımları verilmiştir.



Grafik 4.4: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Cinsiyetlerinin Buldukları İlçeye Göre Dağılımları

Grafik 4.4. incelendiğinde, araştırmaya katılan kadın öğrencilerin % 0,99'unun Yenipazar, % 0,79'unun İnhisar, % 3,46'sının Osmaneli, % 3,66'sının Gölpazarı, % 3,56'sının Söğüt, % 2,87'sinin Pazaryeri, % 17,98'inin Bozüyük, % 8,20'sinin de Merkez ilçede olduğu; erkek öğrencilerin % 0,79'unun Yenipazar, % 0,99'unun İnhisar, % 6,13'ünün Osmaneli, % 6,82'sinin Gölpazarı, % 4,55'inin Söğüt, % 2,77'sinin Pazaryeri, % 24,01'inin Bozüyük, % 12,45'inin de Merkez ilçede olduğu tespit edilmiştir.

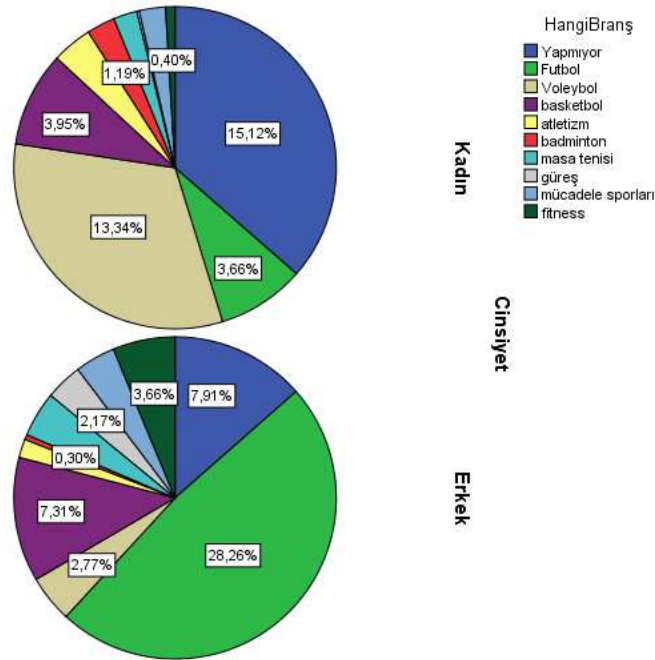
Aşağıdaki grafikte araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyetlerinin spor yapıp yapmama durumlarına göre dağılımları verilmiştir.



Grafik 4.5: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Cinsiyetlerinin Spor Yapıp Yapmama Durumlarına Göre Dağılımları

Grafik 4.5 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin % 17'sinin spor yapmayan kadın, % 24,51'inin spor yapan kadın, % 8,89'unun spor yapmayan erkek, % 49,60'ının spor yapan erkek öğrenci olduğu tespit edilmiştir.

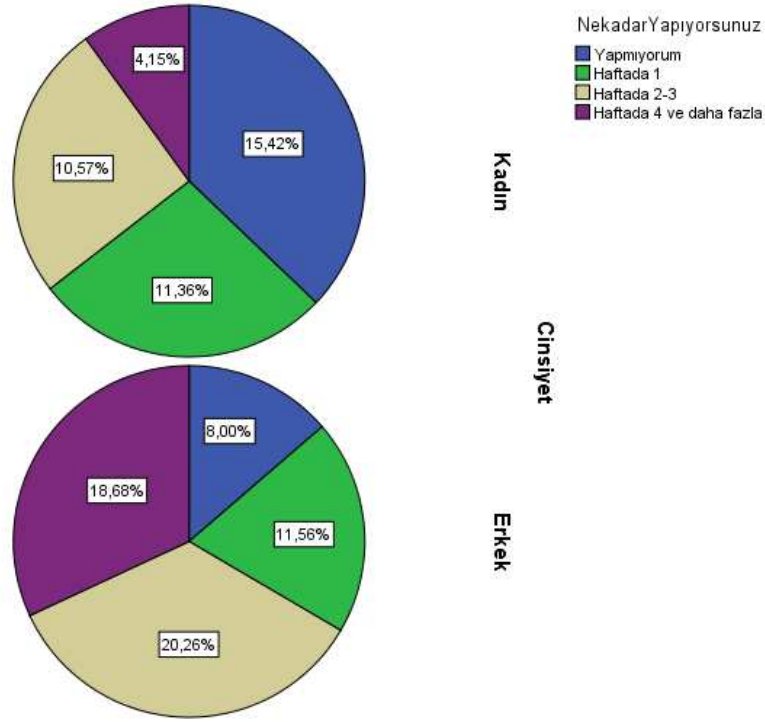
Aşağıdaki grafikte araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyetlerinin branşlarına göre dağılımları verilmiştir.



Grafik 4.6: Araştırmaya Katılan Öğrencilerinin Cinsiyetlerinin Branşlara Göre Dağılımları

Grafik 4.6 incelendiğinde, araştırmaya katılan kadın öğrencilerin % 0,4'ünün fitness, % 1,09'unun mücadele sporları, % 0,10'unun güreş, % 0,99'unun masa tenisi, % 1,19'unun badminton, % 1,68'inin atletizm, % 3,96'sının basketbol, % 13,34'ünün voleybol, % 3,66'sının futbol, % 15,12'sinin spor yapmadığı; erkek öğrencilerin % 3,66'sının fitness, % 2,37'sinin mücadele sporları, % 2,17'sinin güreş, % 2,67'sinin masa tenisi, % 0,30'unun badminton, % 1,09'unun atletizm, % 7,31'inin basketbol, % 2,77'sinin voleybol, % 28,26'sının futbol ve % 7,91'inin spor yapmadığı tespit edilmiştir.

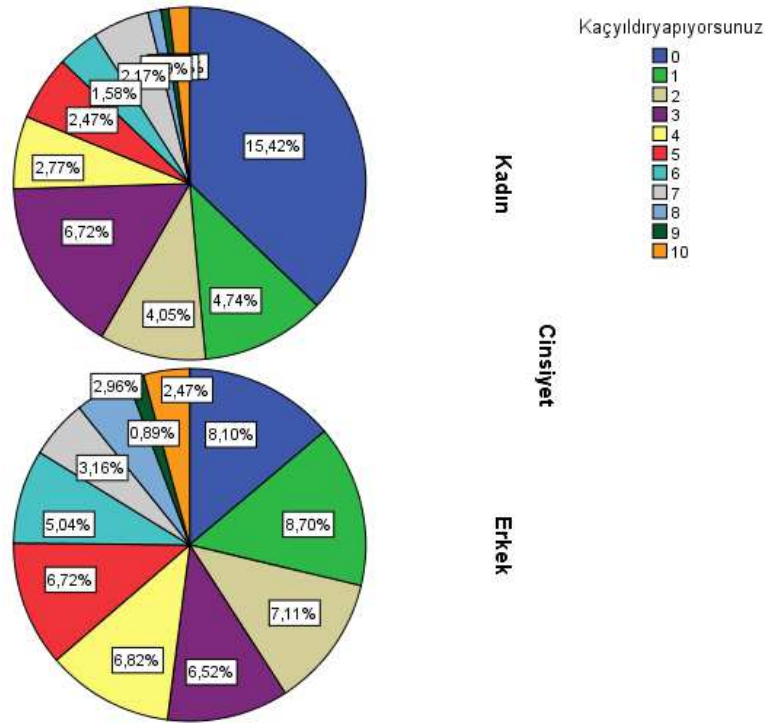
Aşağıdaki grafikte araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyetlerinin ne kadar sıklıkta spor yapmalarına göre dağılımları verilmiştir.



Grafik 4.7: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Cinsiyetlerinin Ne Kadar Sıklıkta Spor Yapmalarına Göre Dağılımları

Grafik 4.7 incelendiğinde, araştırmaya katılan toplam öğrenci içinde kadın öğrencilerin; % 4,15'inin haftada 4 ve daha fazla kere, % 10,58'inin haftada 2-3 kere, % 11,37'sinin haftada 1 kere, % 15,43'ünün de hiç spor yapmadıkları; erkek öğrencilerin % 18,60'ının haftada 4 ve daha fazla kere, % 20,28'inin haftada 2-3 kere, % 11,57'sinin haftada 1 kere ve % 8,01'inin de hiç spor yapmadıkları tespit edilmiştir.

Aşağıdaki grafikte araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyetlerinin ne kadar sıklıkta spor yapmalarına göre dağılımları verilmiştir.

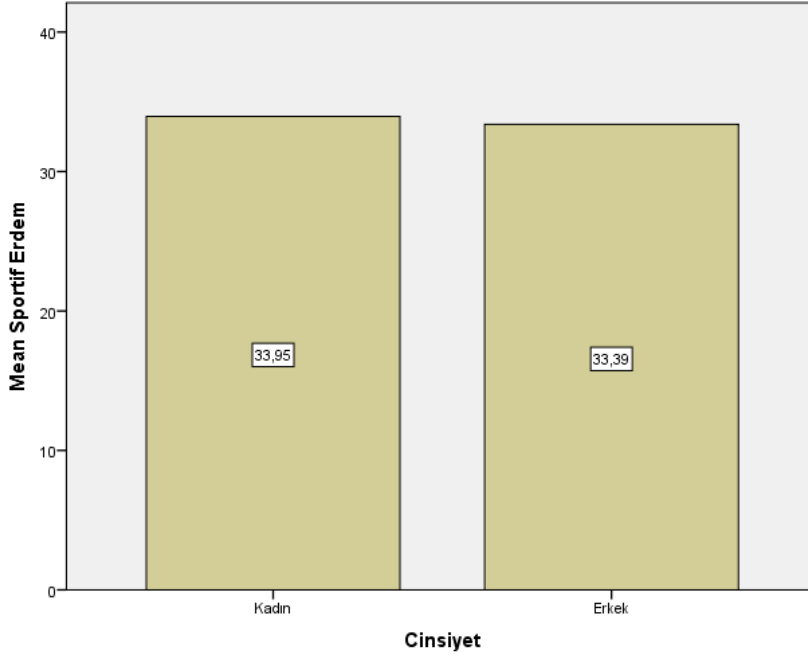


Grafik 4.8: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Cinsiyetlerinin Kaç Yıldır Spor Yapma Durumlarına Göre Dağılımı

Grafik 4.8 incelendiğinde; araştırmaya katılan toplam öğrenci içinde kadın öğrencilerin % 0,79'unun 10 yıldır, % 0,30'unun 9 yıldır, % 0,49'unun 8 yıldır, % 2,17'sinin 7 yıldır, % 1,58'inin 6 yıldır, % 2,47'sinin 5 yıldır, % 2,77'sinin 4 yıldır, % 6,72'sinin 3 yıldır, % 4,05'inin 2 yıldır, % 4,74 'ünün 1 yıldır ve % 15,42'sinin hiç spor yapmadığı; erkek öğrencilerin % 2,47'sinin 10 yıldır, % 0,89'unun 9 yıldır, % 2,96'sının 8 yıldır, % 3,16'sının 7 yıldır, % 5,04'ünün 6 yıldır, % 6,72'sinin 5 yıldır, % 6,82 'sinin 4 yıldır, % 6,52'sinin 3 yıldır, % 7,11'inin 2 yıldır, % 8,70'inin 1 yıldır ve % 8,10'unun da hiç spor yapmadığı tespit edilmiştir.

4.2. Hipotez 1: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Cinsiyet Değişkenine Göre Değer Yönelim Düzeyleri Sonuçları

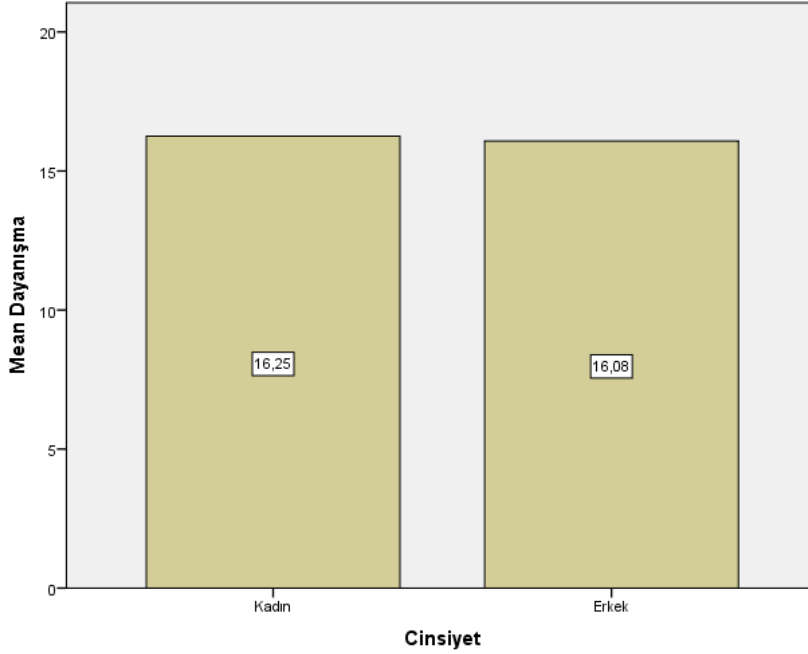
Araştırmanın bu bölümünde araştırmaya katılan öğrencilerin değer yönelimi düzeyleri cinsiyet değişkenine göre incelenmiştir.



Grafik 4.9: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Cinsiyet Değişkenine Göre Sportif Erdem Mann Whitney U Testi Sonuçları

Grafik 4.9 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin, Sportif Erdem alt boyutuna yönelik tutum düzeylerinin, cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde bir farklılık olup olmadığının belirlenmesi amacı ile $\alpha=0,005$ düzeyinde önemlilik anlamlılık derecesinde Mann Whitney U testi uygulandı. Test sonuçlarına göre öğrencilerin Sportif Erdem Alt Boyutuna yönelik tutum düzeyleri, cinsiyetlerine göre anlamlı düzeyde bir farklılık göstermektedir ($U= 118727,500$; $p<0,05$).

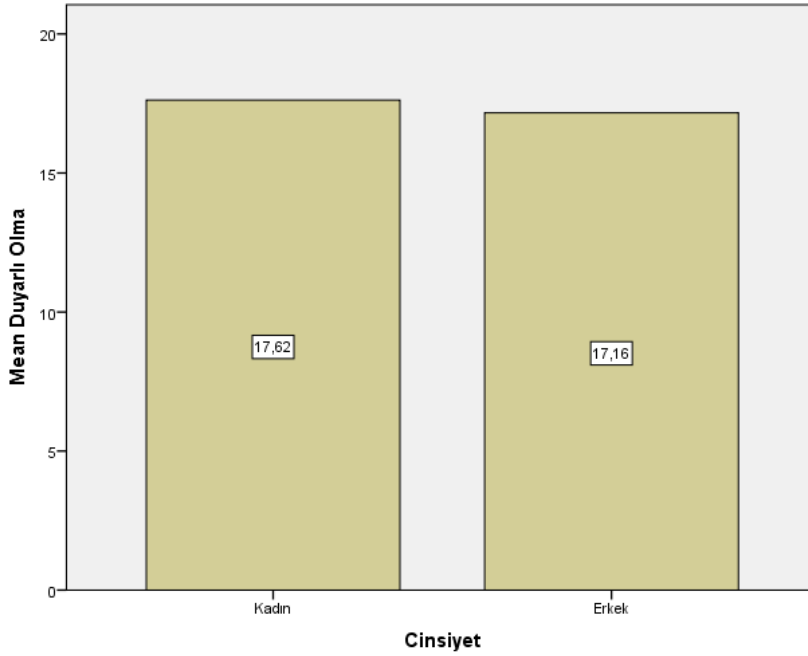
Aşağıdaki grafikte araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre dayanışma düzeyleri arasındaki farklılık incelenmiştir.



Grafik 4.10: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Cinsiyet Değişkenine Göre Dayanışma Mann Whitney U Testi Sonuçları

Grafik 4.10 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin, Dayanışma alt boyutuna yönelik tutum düzeylerinin, cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde bir farklılık olup olmadığının belirlenmesi amacı ile $\alpha=0,005$ düzeyinde önemlilik anlamlılık derecesinde Mann Whitney U testi uygulandı. Test sonuçlarına göre öğrencilerin Dayanışma Alt Boyutuna yönelik tutum düzeyleri, cinsiyetlerine göre anlamlı bir göstermemektedir ($U= 122528;000$ $p>0,05$).

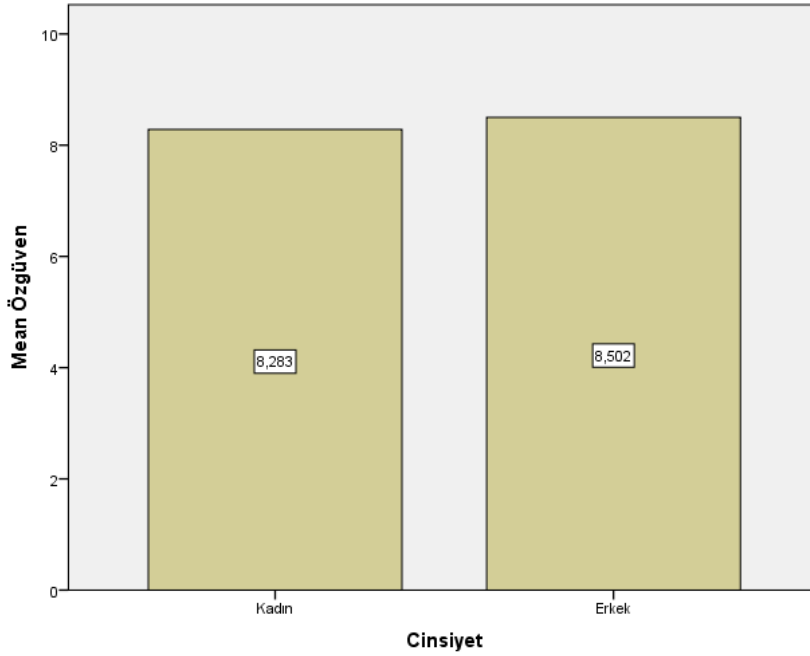
Aşağıdaki grafikte araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre duyarlı olma düzeyleri arasındaki farklılık incelenmiştir.



Grafik 4.11: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Cinsiyet Değişkenine Göre Duyarlı Olma Mann Whitney U Testi Sonuçları

Grafik 4.11 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin, Duyarlı Olma alt boyutuna yönelik tutum düzeylerinin, cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde bir farklılık olup olmadığının belirlenmesi amacı ile $\alpha=0,005$ düzeyinde önemlilik anlamlılık derecesinde Mann Whitney U testi uygulandı. Test sonuçlarına göre öğrencilerin, Duyarlı Olma Alt Boyutuna yönelik tutum düzeyleri, cinsiyetlerine göre anlamlı düzeyde bir farklılık göstermektedir ($U= 113957,000$; $p<0,05$).

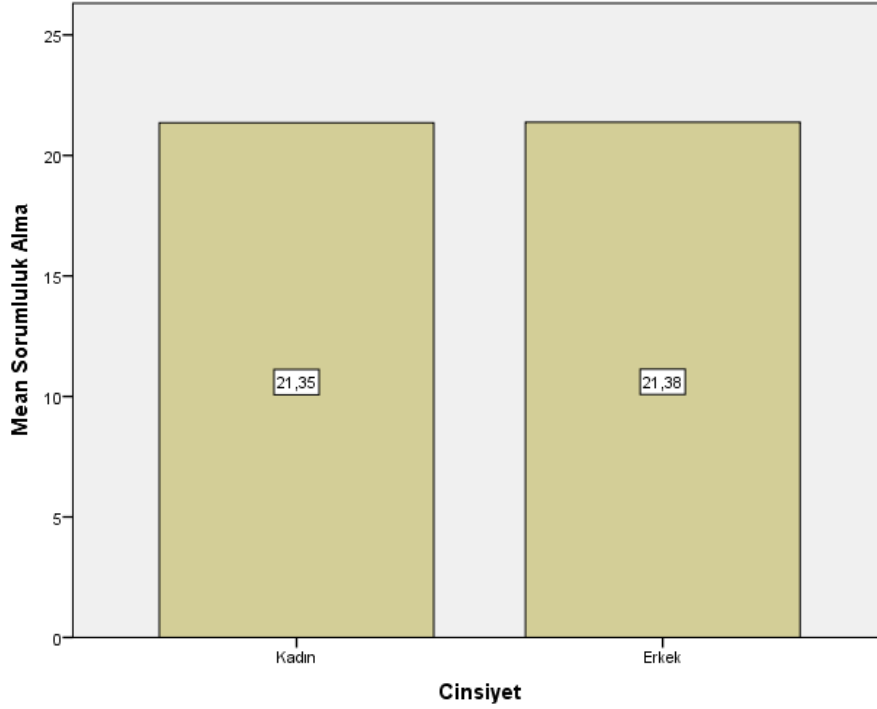
Aşağıdaki grafikte araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre özgüven düzeyleri arasındaki farklılık incelenmiştir.



Grafik 4.12: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Cinsiyet Değişkenine Göre Özgüven Mann Whitney U Testi Sonuçları

Grafik 4.12 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilere, Özgüven alt boyutuna yönelik tutum düzeyleri cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde bir farklılık olup olmadığının belirlenmesi amacı ile $\alpha=0,005$ düzeyinde önemlilik anlamlılık derecesinde Mann Whitney U testi uygulandı. Test sonuçlarına göre öğrencilerin özgüven na yönelik tutum düzeyleri cinsiyetlerine göre anlamlı düzeyde bir farklılık göstermektedir ($U= 112918;500$ $p<0,05$).

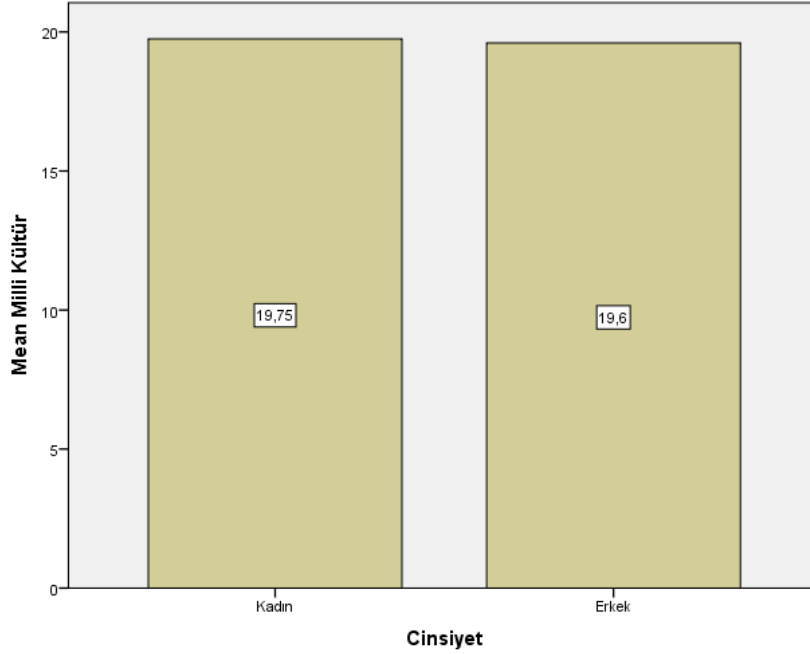
Aşağıdaki grafikte araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre sorumluluk alma düzeyleri arasındaki farklılık incelenmiştir.



Grafik 4.13: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Cinsiyet Değişkenine Göre Sorumluluk Alma Mann Whitney U Testi Sonuçları

Grafik 4.13 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin, Sorumluluk Alma alt boyutuna yönelik tutum düzeyleri arasında cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde bir farklılık olup olmadığının belirlenmesi amacı ile $\alpha=0,005$ düzeyinde önemlilik anlamlılık derecesinde Mann Whitney U testi uygulandı. Test sonuçlarına göre öğrencilerin Sorumluluk Alma Alt Boyutuna yönelik tutum düzeyleri, cinsiyetlerine göre anlamlı düzeyde bir farklılık göstermektedir ($U=120876;500; p<0,05$).

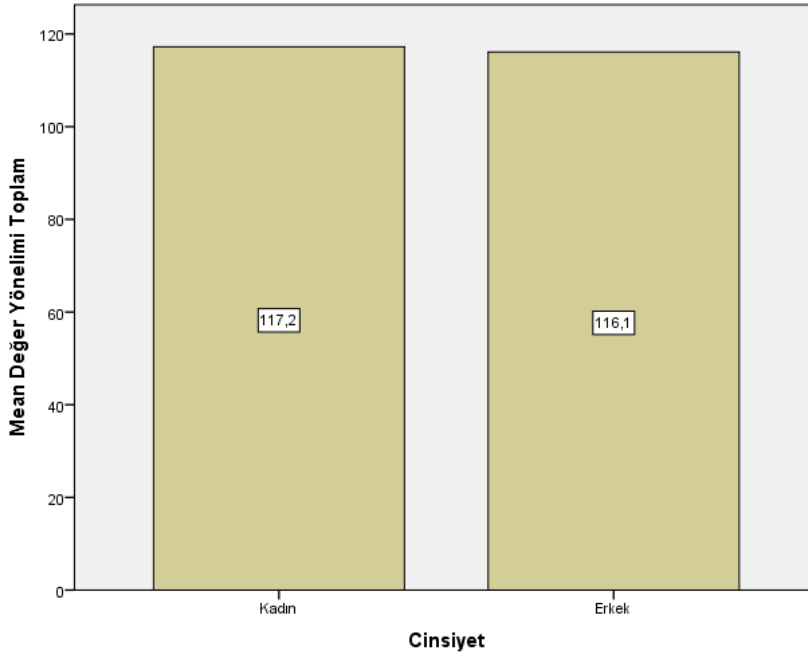
Aşağıdaki grafikte araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre Millî Kültür düzeyleri arasındaki farklılık incelenmiştir.



Grafik 4.14: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Cinsiyet Değişkenine Göre Millî Kültür Mann Whitney U Testi Sonuçları

Grafik 4.14 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin, Milli Kültür alt boyutuna yönelik tutum düzeyleri arasında cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde bir farklılık olup olmadığının belirlenmesi amacı ile $\alpha=0,005$ düzeyinde önemlilik anlamlılık derecesinde Mann Whitney U testi uygulandı. Test sonuçlarına göre öğrencilerin, Milli Kültür na yönelik tutum düzeyleri, cinsiyetlerine göre anlamlı düzeyde bir farklılık göstermemektedir ($U=121737;500$; $p>0,05$).

Aşağıdaki grafikte araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre değer yönelimi düzeyleri arasındaki farklılık incelenmiştir.

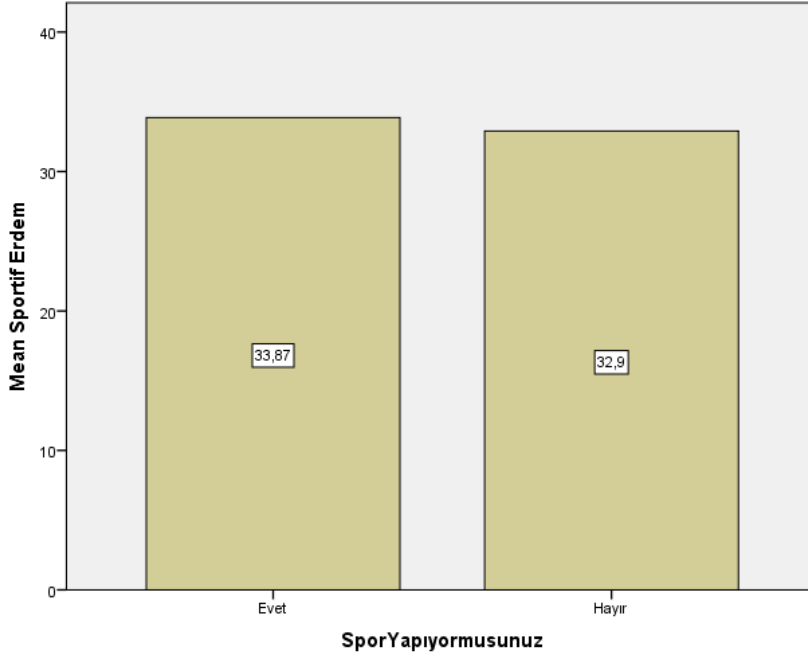


Grafik 4.15: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Cinsiyet Değişkenine Göre Değer Yönelimi Düzeyleri Mann Whitney U Testi Sonuçları

Grafik 4.15 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin, Değer Yönelimi Toplamı alt boyutuna yönelik tutum düzeyleri arasında cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde bir farklılık olup olmadığının belirlenmesi amacı ile $\alpha=0,005$ düzeyinde önemlilik anlamlılık derecesinde Mann Whitney U testi uygulandı. Test sonuçlarına göre, araştırmaya katılan öğrencilerin, değer yönelimi tutum düzeyleri, cinsiyetlerine göre anlamlı düzeyde bir farklılık göstermemektedir ($U=122801;500;p>0,05$).

4.3. Hipotez 2: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Spor Yapıp Yapmama Değişkenine Göre Değer Yönelim Düzeyleri Sonuçları

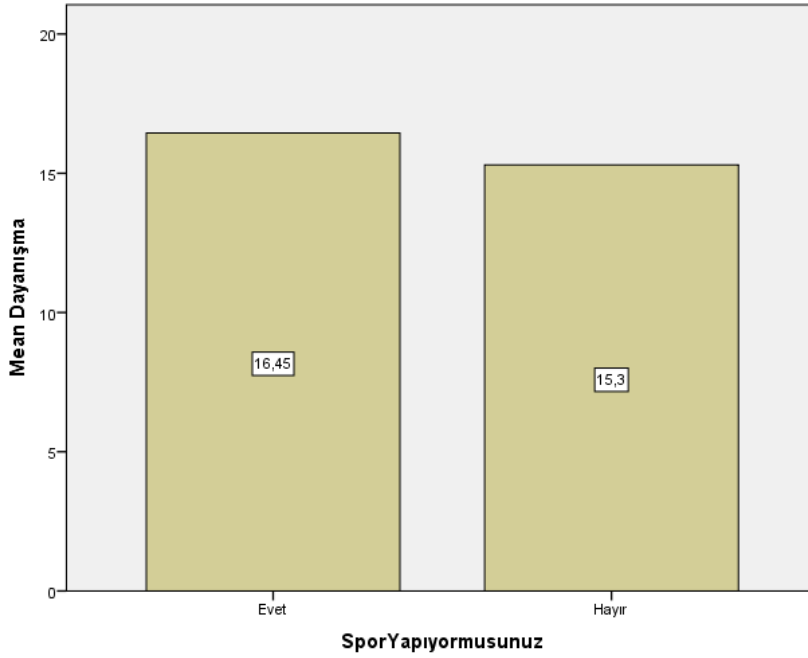
Aşağıdaki grafikte araştırmaya katılan öğrencilerin spor yapıp yapmama değişkenine göre sportif erdem düzeyleri arasındaki farklılık incelenmiştir.



Grafik 4.16: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Spor Yapıp Yapmama Değişkenine Göre Sportif Erdem Mann Whitney U Testi Sonuçları

Grafik 4.16 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin, Sportif Erdem alt boyutuna yönelik tutum düzeyleri arasında spor yapıp yapmama değişkenine göre anlamlı düzeyde bir farklılık olup olmadığının belirlenmesi amacı ile $\alpha=0,005$ düzeyinde önemlilik anlamlılık derecesinde Mann Whitney U testi uygulandı. Test sonuçlarına göre, araştırmaya katılan öğrencilerin, Sportif Erdem na yönelik tutum düzeyleri, spor yapıp yapmama durumlarına göre anlamlı düzeyde bir farklılık göstermektedir ($U= 87018;000 ;p<0,05$).

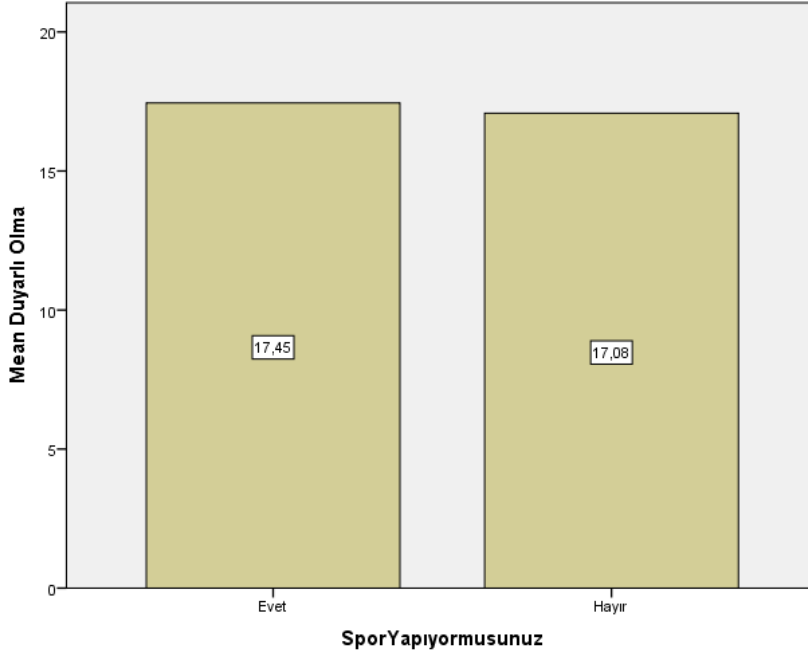
Aşağıdaki grafikte araştırmaya katılan öğrencilerin spor yapıp yapmama değişkenine göre dayanışma düzeyleri arasındaki farklılık incelenmiştir.



Grafik 4.17: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Spor Yapıp Yapmama Değişkenine Göre Dayanışma Mann Whitney U Testi Sonuçları

Grafik 4.17 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin, Dayanışma alt boyutuna yönelik tutum düzeyleri arasında spor yapıp yapmama değişkenine göre anlamlı düzeyde bir farklılık olup olmadığının belirlenmesi amacı ile $\alpha=0,005$ düzeyinde önemlilik anlamlılık derecesinde Mann Whitney U testi uygulandı. Test sonuçlarına göre, araştırmaya katılan öğrencilerin, Dayanışma na yönelik tutum düzeyleri, spor yapıp yapmama değişkenine göre anlamlı düzeyde bir farklılık göstermektedir ($U= 76139,000 ;p<0,05$).

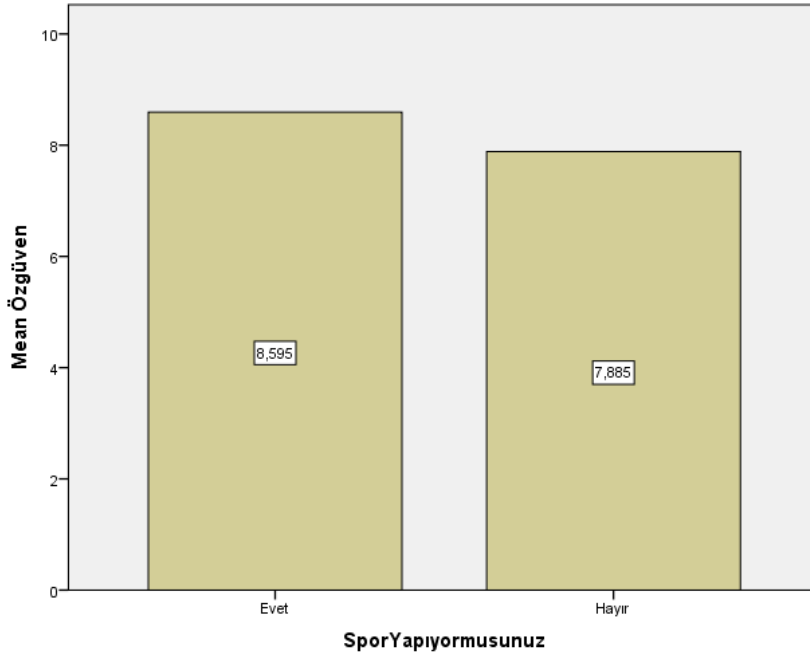
Aşağıdaki grafikte araştırmaya katılan öğrencilerin spor yapıp yapmama değişkenine göre duyarlı olma düzeyleri arasındaki farklılık incelenmiştir.



Grafik 4.18: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Spor Yapıp Yapmama Değişkenine Göre Duyarlı Olma Mann Whitney U Testi Sonuçları

Grafik 4.18 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin, Duyarlı Olma alt boyutuna yönelik tutum düzeyleri arasında spor yapıp yapmama değişkenine göre anlamlı düzeyde bir farklılık olup olmadığının belirlenmesi amacı ile $\alpha=0,005$ düzeyinde önemlilik anlamlılık derecesinde Mann Whitney U testi uygulandı. Test sonuçlarına göre, araştırmaya katılan öğrencilerin, Duyarlı Olma na yönelik tutum düzeyleri, spor yapıp yapmama değişkenine göre anlamlı düzeyde bir farklılık göstermektedir ($U= 90819,500$; $p<0,05$).

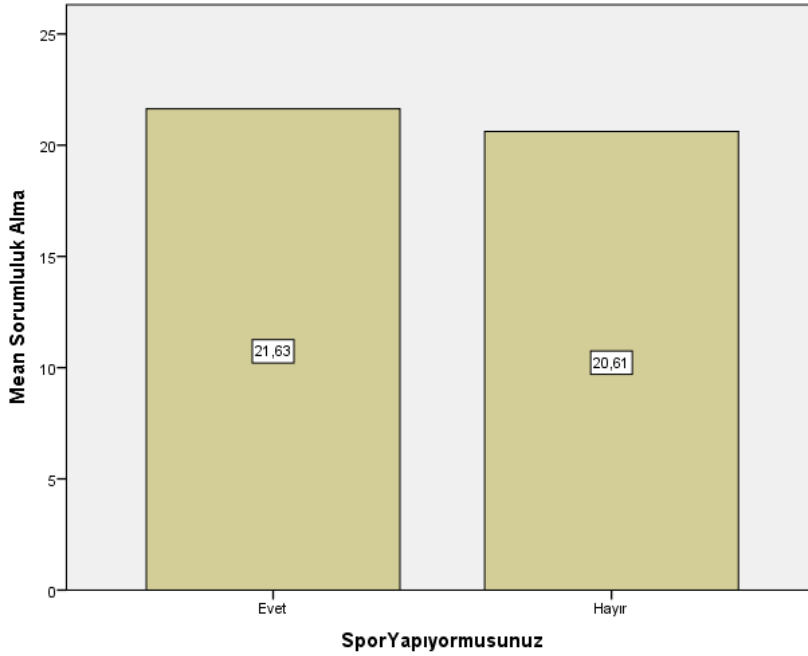
Aşağıdaki grafikte araştırmaya katılan öğrencilerin spor yapıp yapmama değişkenine göre özgüven düzeyleri arasındaki farklılık incelenmiştir.



Grafik 4.19: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Spor Yapıp Yapmama Değişkenine Göre Özgüven Mann Whitney U Testi Sonuçları

Grafik 4.19 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin, Özgüven alt boyutuna yönelik tutum düzeyleri arasında spor yapıp yapmama değişkenine göre anlamlı düzeyde bir farklılık olup olmadığının belirlenmesi amacı ile $\alpha=0,005$ düzeyinde önemlilik anlamlılık derecesinde Mann Whitney U testi uygulandı. Test sonuçlarına göre, araştırmaya katılan öğrencilerin,Özgüven Alt Boyutuna yönelik tutum düzeyleri, cinsiyetlerine göre anlamlı düzeyde bir farklılık göstermektedir ($U=72400,000$; $p<0,05$).

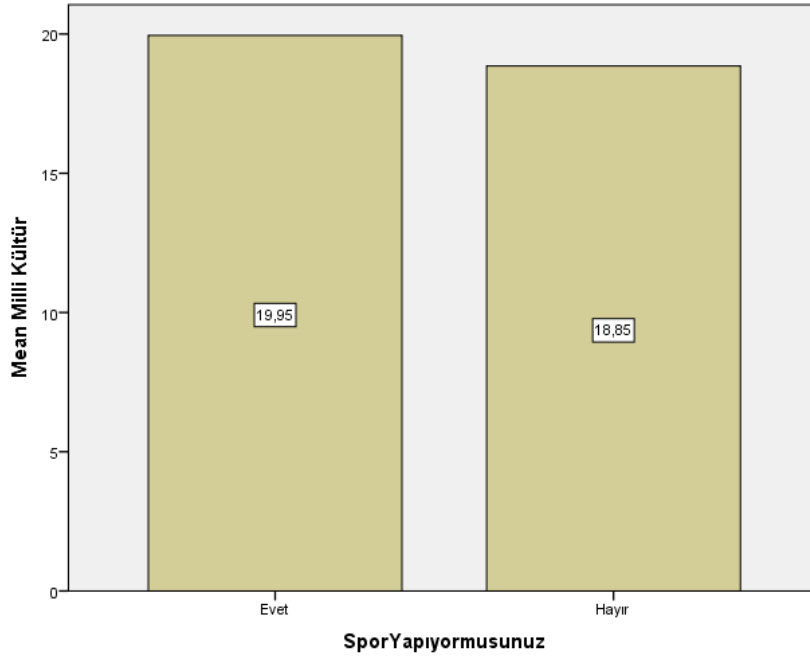
Aşağıdaki grafikte araştırmaya katılan öğrencilerin spor yapıp yapmama değişkenine göre sorumluluk alma düzeyleri arasındaki farklılık incelenmiştir.



Grafik 4.20: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Spor Yapıp Yapmama Değişkenine Göre Sorumluluk Alma Mann Whitney U Testi Sonuçları

Grafik 4.20 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin, Sorumluluk Alma alt boyutuna yönelik tutum düzeyleri arasında spor yapıp yapmama değişkenine göre anlamlı düzeyde bir farklılık olup olmadığının belirlenmesi amacı ile $\alpha=0,005$ düzeyinde önemlilik anlamlılık derecesinde Mann Whitney U testi uygulandı. Test sonuçlarına göre, araştırmaya katılan öğrencilerin, Sorumluluk Alma Alt Boyutuna yönelik tutum düzeyleri, cinsiyetlerine göre anlamlı düzeyde bir farklılık göstermektedir ($U= 79601,000 ;p<0,05$).

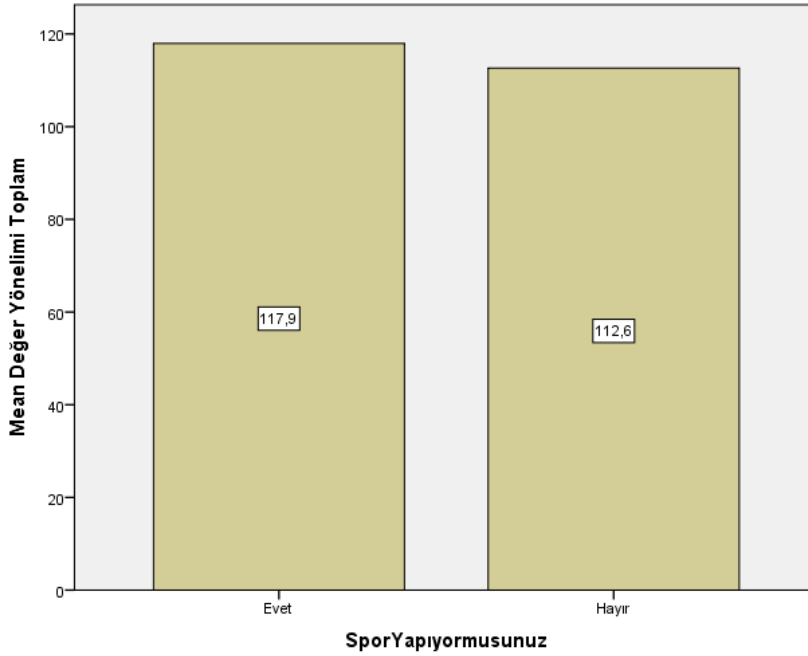
Aşağıdaki grafikte araştırmaya katılan öğrencilerin spor yapıp yapmama değişkenine göre Millî Kültür düzeyleri arasındaki farklılık incelenmiştir.



Grafik 4.21: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Spor Yapıp Yapmama Değişkenine Göre Millî Kültür Mann Whitney U Testi Sonuçları

Grafik 4.21 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin, Milli Kültür alt boyutuna yönelik tutum düzeyleri arasında spor yapıp yapmama değişkenine göre anlamlı düzeyde bir farklılık olup olmadığının belirlenmesi amacı ile $\alpha=0,005$ düzeyinde önemlilik anlamlılık derecesinde Mann Whitney U testi uygulandı. Test sonuçlarına göre, araştırmaya katılan öğrencilerin, Milli Kültür na yönelik tutum düzeyleri, cinsiyetlerine göre anlamlı düzeyde bir farklılık göstermektedir ($U=81391,000$; $p<0,05$).

Aşağıdaki grafikte araştırmaya katılan öğrencilerin spor yapıp yapmama değişkenine göre değer yönelimi düzeyleri arasındaki farklılık incelenmiştir.



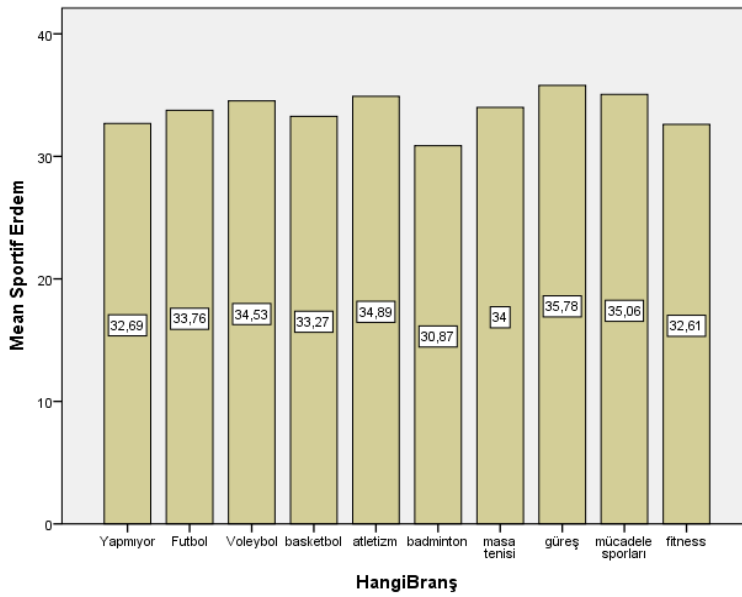
Grafik 4.22: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Spor Yapıp Yapmama Değişkenine Göre Değer Yönelimi Düzeyleri Mann Whitney U Test Sonuçları

Grafik 4.22 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin, Değer Yönelimi Toplamı alt boyutuna yönelik tutum düzeyleri arasında spor yapıp yapmama değişkenine göre anlamlı düzeyde bir farklılık olup olmadığının belirlenmesi amacı ile $\alpha=0,005$ düzeyinde önemlilik anlamlılık derecesinde Mann Whitney U testi uygulandı. Test sonuçlarına göre, araştırmaya katılan öğrencilerin,spor yapıp yapmama değişkenine göre Değer Yönelimine yönelik tutum düzeyleri, cinsiyetlerine göre anlamlı düzeyde bir farklılık göstermektedir ($U= 78834,000$; $p<0,05$).

4.4. Hipotez 3: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Branş Değişkenine Göre Değer Yönelim Düzeyleri Sonuçları

Araştırmanın bu bölümünde araştırmaya katılan öğrencilerin değer yönelimi düzeyleri branş değişkenine göre incelenmiştir.

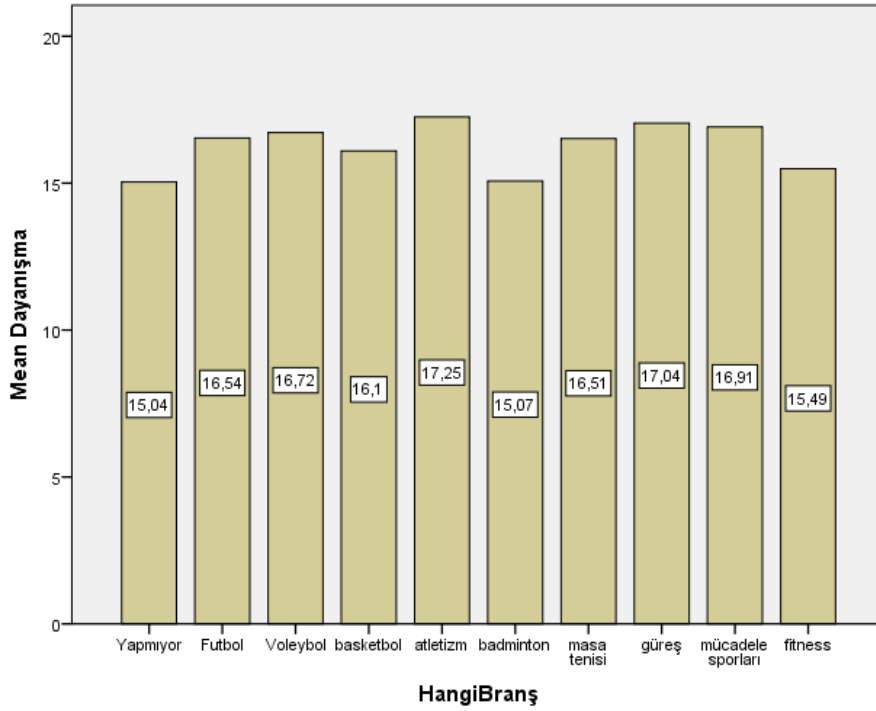
Aşağıdaki grafikte araştırmaya katılan öğrencilerin branş değişkenine göre sportif erdem düzeyleri arasındaki farklılık incelenmiştir.



Grafik 4.23: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Branş Değişkenine Göre Sportif Erdem Alt Boyutu Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Grafik 4.23 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin, Sportif Erdem alt boyutuna yönelik tutum düzeyleri arasında Branş değişkenine göre anlamlı düzeyde bir farklılık olup olmadığının belirlenmesi amacı ile $\alpha=0,005$ düzeyinde önemlilik anlamlılık derecesinde Kruskal Wallis H Testi uygulanmıştır. Öğrencilerin Branş değişkenine göre Sportif Erdem tutum düzeyleri arasında anlamlı düzeyde bir farklılık tespit edilmiştir ($X^2=31,946$; $p<0,05$). Branşlar arasında sportif erdeme yönelik en yüksek tutumu güreş branşındaki öğrenciler gösterirken (Ort=679,28), en düşük tutumu da badminton branşındaki öğrenciler göstermiş (Ort=361,87) olup, spor yapmayanlar ile voleybol grubu, spor yapmayanlar ile güreş grubu ve badminton ile güreş grupları arasında anlamlı düzeyde farklılıklar tespit edilmiştir ($p<0,05$).

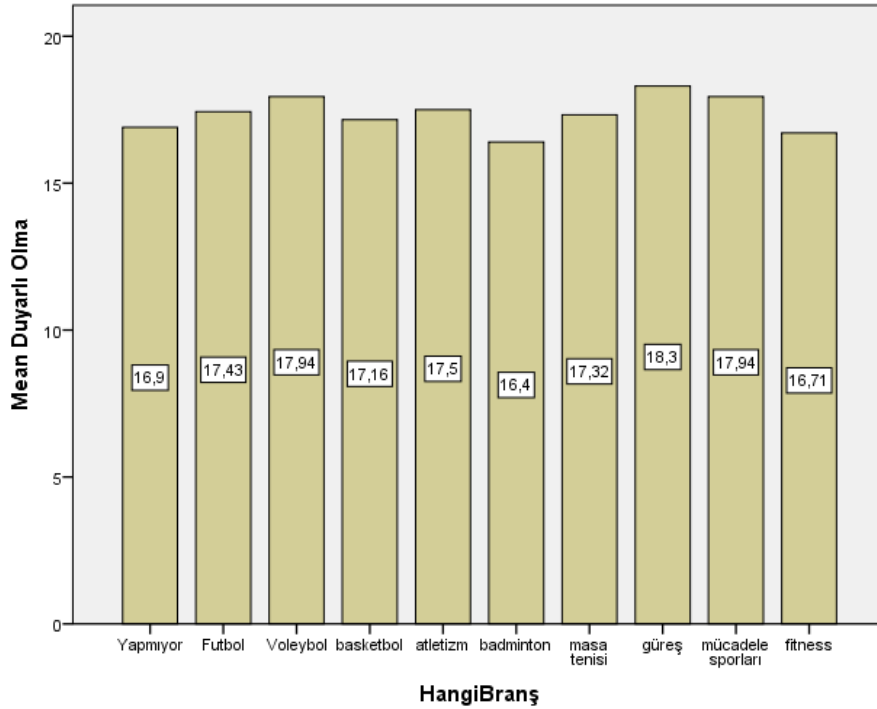
Aşağıdaki grafikte araştırmaya katılan öğrencilerin branş değişkenine göre Dayanışma düzeyleri arasındaki farklılık incelenmiştir.



Grafik 4.24: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Branş Değişkenine Göre Dayanışma Alt Boyutu Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Grafik 4.24 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin, Dayanışma alt boyutuna yönelik tutum düzeyleri arasında Branş değişkenine göre anlamlı düzeyde bir farklılık olup olmadığının belirlenmesi amacı ile $\alpha=0,005$ düzeyinde önemlilik anlamlılık derecesinde Kruskal Wallis H Testi uygulanmıştır. Öğrencilerin Branş değişkenine göre Dayanışma tutum düzeyleri arasında anlamlı düzeyde bir farklılık tespit edilmiştir ($X^2=57,693$; $p<0,05$). Branşlar arasında dayanışmaya yönelik en yüksek tutumu atletizm branşındaki öğrenciler gösterirken (Ort=926,61), en düşük tutumu da herhangi bir branşla uğraşmayan öğrenciler göstermiş (Ort=394,90) olup spor yapmayanlar ile voleybol grubu, spor yapmayanlar ile futbol grubu, spor yapmayanlar ile mücadele sporları grubu ve spor yapmayanlar ile atletizm grupları arasında anlamlı düzeyde farklılıklar tespit edilmiştir ($p<0,05$).

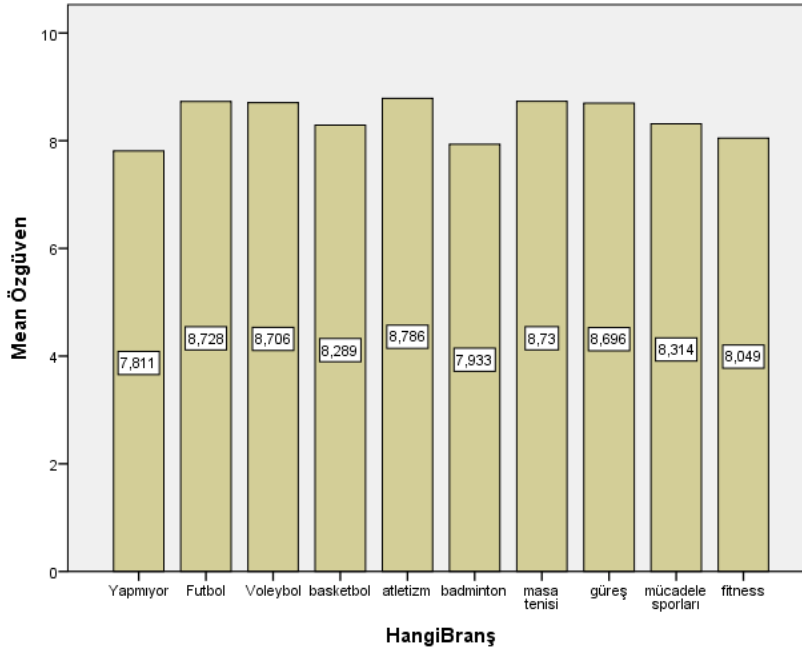
Aşağıdaki grafikte araştırmaya katılan öğrencilerin branş değişkenine göre Duyarlı Olma düzeyleri arasındaki farklılık incelenmiştir.



Grafik 4.25: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Branş Değişkenine Göre Duyarlı Olma Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Grafik 4.25 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin, Duyarlı Olma alt boyutuna yönelik tutum düzeyleri arasında Branş değişkenine göre anlamlı düzeyde bir farklılık olup olmadığının belirlenmesi amacı ile $\alpha=0,005$ düzeyinde önemlilik anlamlılık derecesinde Kruskal Wallis H Testi uygulanmıştır. Öğrencilerin Branş değişkenine göre Duyarlı Olma tutum düzeyleri arasında anlamlı düzeyde bir farklılık tespit edilmiştir ($X^2=23,573$; $p<0,05$). Branşlar arasında duyarlı olmaya yönelik en yüksek tutumu güreş branşındaki öğrenciler gösterirken (Ort=623,96), en düşük tutumu da badminton branşındaki öğrenciler göstermiş (Ort=408,03) olup spor yapmayanlar ile voleybol grupları arasında anlamlı düzeyde farklılıklar tespit edilmiştir ($p<0,05$).

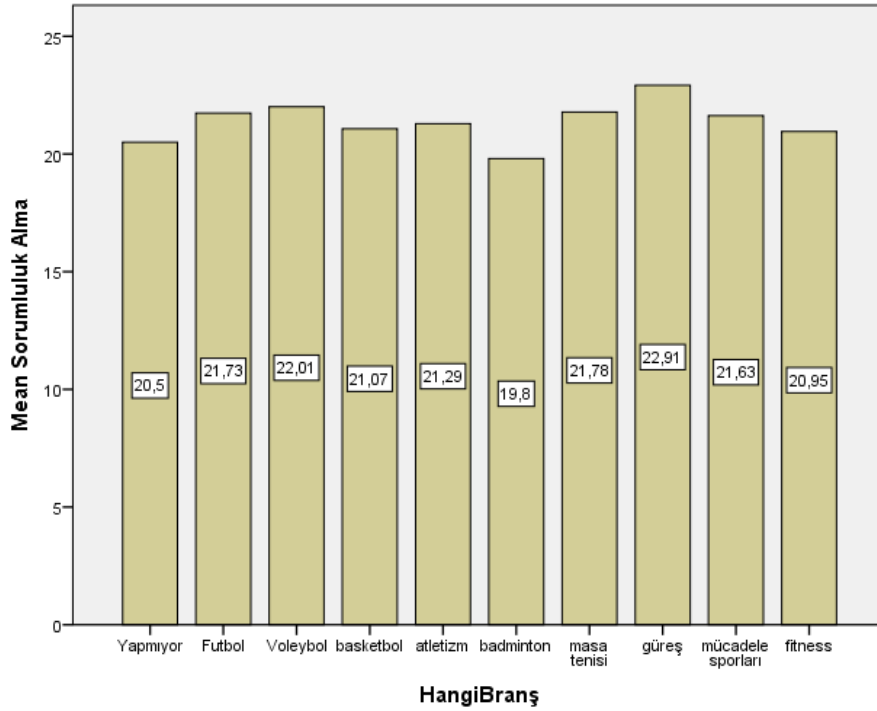
Aşağıdaki grafikte araştırmaya katılan öğrencilerin branş değişkenine göre Özgüven düzeyleri arasındaki farklılık incelenmiştir.



Grafik 4.26: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Branş Değişkenine Göre Özgüven Kruskall Wallis H Testi Sonuçları

Grafik 4.26 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin, Özgüven alt boyutuna yönelik tutum düzeyleri arasında Branş değişkenine göre anlamlı düzeyde bir farklılık olup olmadığının belirlenmesi amacı ile $\alpha=0,005$ düzeyinde önemlilik anlamlılık derecesinde Kruskall Wallis H Testi uygulanmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin Branş değişkenine göre özgüven tutum düzeyleri arasında anlamlı düzeyde bir farklılık tespit edilmiştir ($X^2=69,520$; $p<0,05$). Branşlar arasında özgüvene yönelik en yüksek tutumu güreş branşındaki öğrenciler gösterirken (Ort=630,65), en düşük tutumu da spor yapmayan öğrenciler göstermiş (Ort=384,40) olup spor yapmayanlar ile voleybol, spor yapmayanlar ile basketbol, spor yapmayanlar ile futbol, spor yapmayanlar ile masa tenisi ve spor yapmayanlar ile atletizm grupları arasında anlamlı düzeyde farklılıklar tespit edilmiştir ($p<0,05$).

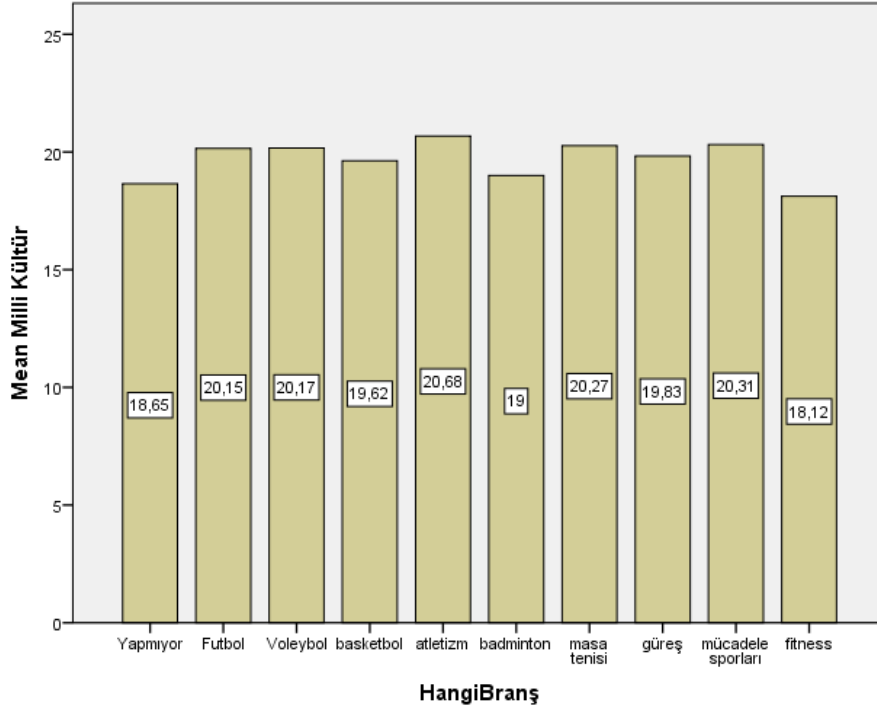
Aşağıdaki grafikte araştırmaya katılan öğrencilerin branş değişkenine göre sorumluluk alma düzeyleri arasındaki farklılık incelenmiştir.



Grafik 4.27: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Branş Değişkenine Göre Sorumluluk Alma Kruskall Wallis H Testi Sonuçları

Grafik 4.27 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin, Sorumluluk Alma alt boyutuna yönelik tutum düzeyleri arasında Branş değişkenine göre anlamlı düzeyde bir farklılık olup olmadığının belirlenmesi amacı ile $\alpha=0,005$ düzeyinde önemlilik anlamlılık derecesinde Kruskall Wallis H Testi uygulanmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin Branş değişkenine göre sorumluluk alma tutum düzeyleri arasında anlamlı düzeyde bir farklılık tespit edilmiştir ($X^2=39,701$; $p<0,05$). Branşlar arasında sorumluluk almaya yönelik en yüksek tutumu güreş branşındaki öğrenciler gösterirken (Ort=701,83), en düşük tutumu da badminton branşındaki öğrenciler göstermiş (Ort=386,13) olup spor yapmayanlar ile voleybol, spor yapmayanlar ile futbol, spor yapmayanlar ile güreş ve badminton ile güreş grupları arasında anlamlı düzeyde farklılıklar tespit edilmiştir ($p<0,05$).

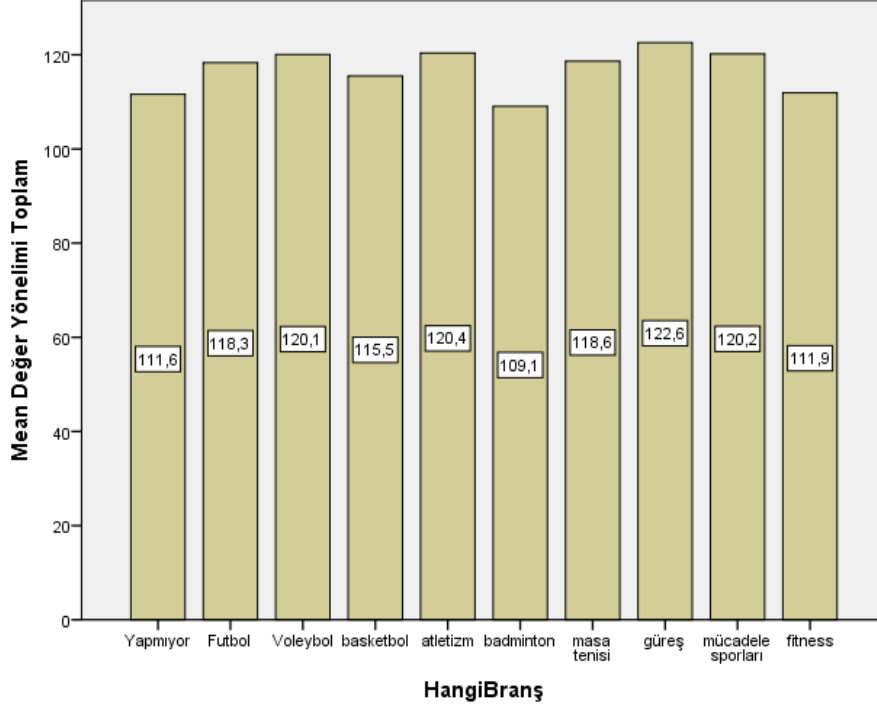
Aşağıdaki grafikte araştırmaya katılan öğrencilerin branş değişkenine göre Millî kültür düzeyleri arasındaki farklılık incelenmiştir.



Grafik 4.28: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Branş Değişkenine Göre Millî Kültür Kruskall Wallis H Testi Sonuçları

Grafik 4.28 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin, Milli Kültür alt boyutuna yönelik tutum düzeyleri arasında Branş değişkenine göre anlamlı düzeyde bir farklılık olup olmadığının belirlenmesi amacı ile $\alpha=0,005$ düzeyinde önemlilik anlamlılık derecesinde Kruskall Wallis H Testi uygulanmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin Branş değişkenine göre Millî kültür tutum düzeyleri arasında anlamlı düzeyde bir farklılık tespit edilmiştir ($X^2=37,265$; $p<0,05$). Branşlar arasında Millî Kültür na yönelik en yüksek tutumu masa tenisi branşındaki öğrenciler gösterirken (Ort=577,68), en düşük tutumu da fitness branşındaki öğrenciler göstermiş (Ort=400,91) olup spor yapmayanlar ile voleybol, spor yapmayanlar ile futbol grupları arasında anlamlı düzeyde farklılıklar tespit edilmiştir ($p<0,05$).

Aşağıdaki grafikte araştırmaya katılan öğrencilerin branş değişkenine göre değer yönelimi düzeyleri arasındaki farklılık incelenmiştir.



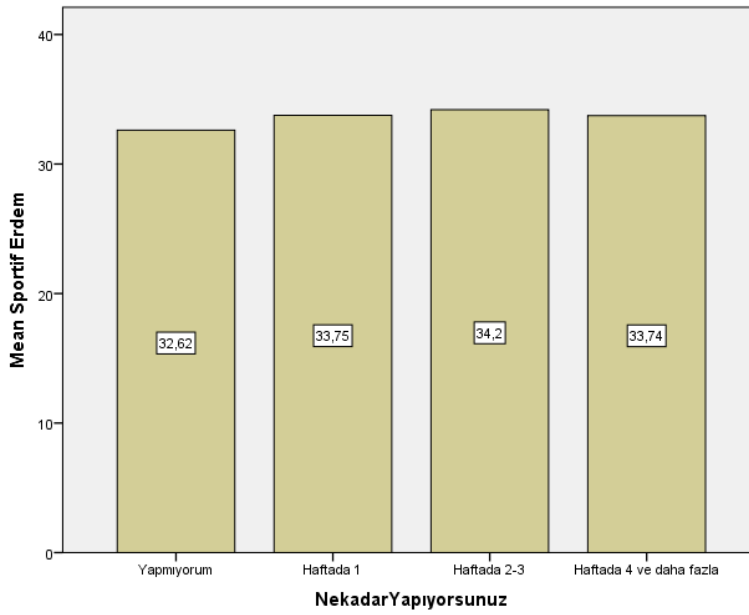
Grafik 4.29: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Branş Değişkenine Göre Değer Yönelimi Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Grafik 4.29 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin, Değer Yönelimi tutum düzeyleri arasında Branş değişkenine göre anlamlı düzeyde bir farklılık olup olmadığının belirlenmesi amacı ile $\alpha=0,005$ düzeyinde önemlilik anlamlılık derecesinde Kruskal Wallis H Testi uygulanmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin Branş değişkenine göre değer yönelimi tutum düzeyleri arasında anlamlı düzeyde bir farklılık tespit edilmiştir ($X^2=49,826$; $p<0,05$). Branşlar arasında değer yönelimine yönelik en yüksek tutumu güreş branşındaki öğrenciler gösterirken (Ort=678,11), en düşük tutumu da spor yapmayan öğrenciler göstermiş (Ort=411,15) olup spor yapmayanlar ile voleybol, spor yapmayanlar ile futbol ve spor yapmayanlar ile güreş grupları arasında anlamlı düzeyde farklılıklar tespit edilmiştir ($p<0,05$).

4.5. Hipotez 4: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Haftada Spor Yapma Sıklığı Değişkenine Göre Değer Yönelimi Düzeyleri Sonuçları

Araştırmanın bu bölümünde araştırmaya katılan öğrencilerin değer yönelimi düzeyleri, spor yapma sıklığı değişkenine göre incelenmiştir.

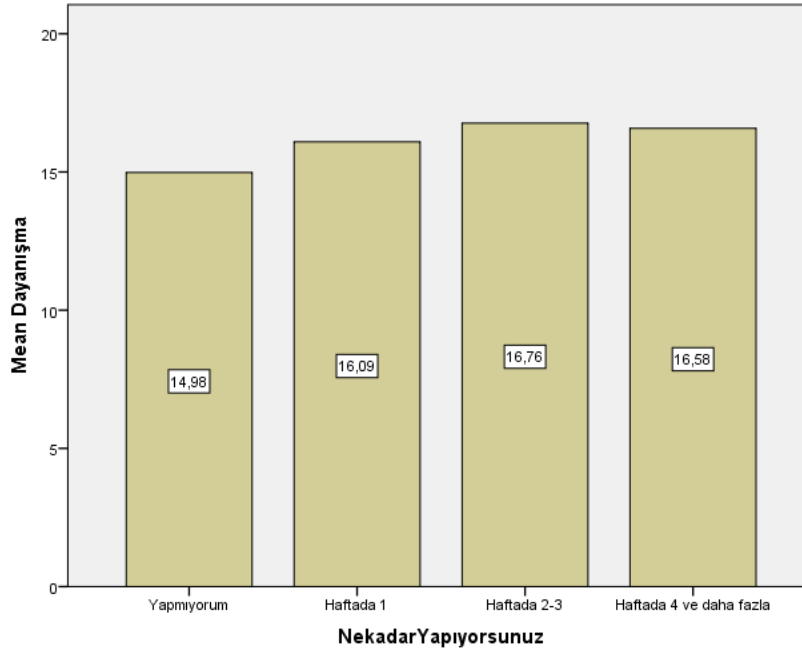
Aşağıdaki grafikte araştırmaya katılan öğrencilerin Haftada spor yapma sıklığı değişkenine göre sportif erdem düzeyleri arasındaki farklılık incelenmiştir.



Grafik 4.30: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Haftada Spor Yapma Sıklığı Değişkenine Göre Sportif Erdem Kruskall Wallis H Testi Sonuçları

Grafik 4.30 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin, Sportif Erdem tutum düzeyleri arasında Haftada Spor Yapma değişkenine göre anlamlı düzeyde bir farklılık olup olmadığının belirlenmesi amacı ile $\alpha=0,005$ düzeyinde önemlilik anlamlılık derecesinde Kruskall Wallis H Testi uygulanmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin Haftada spor yapma sıklığı değişkenine göre sportif erdem Alt Boyutu tutum düzeyleri arasında anlamlı düzeyde bir farklılık tespit edilmiştir ($X^2=13,925$; $p<0,05$). Gruplar arasında sportif erdeme yönelik en yüksek tutumu haftada 2-3 kere spor yapan öğrenciler gösterirken (Ort=543,48), en düşük tutumu da spor yapmayan öğrenciler göstermiş (Ort=411,15) olup spor yapmayanlar ile haftada 2-3 kere spor yapan öğrenci grupları arasında anlamlı düzeyde farklılıklar tespit edilmiştir ($p<0,05$).

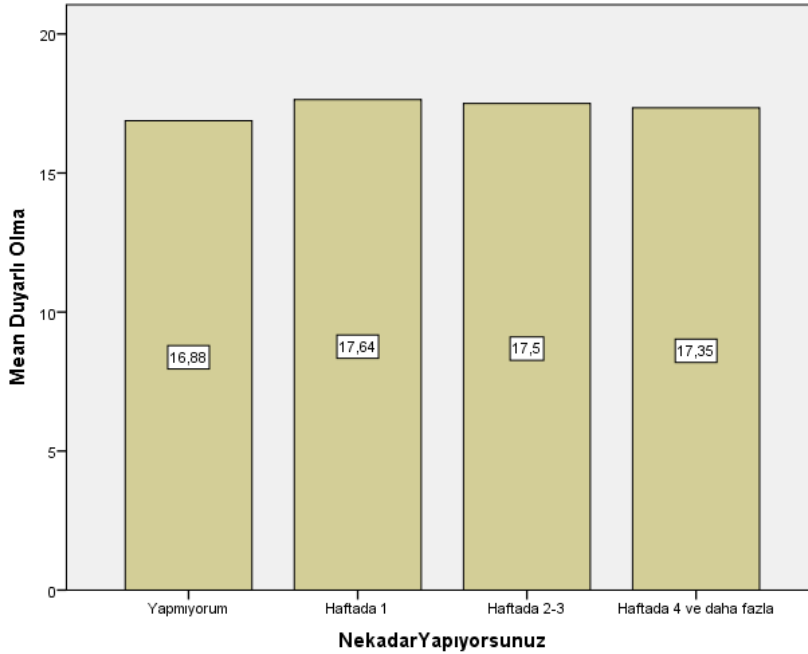
Aşağıdaki grafikte araştırmaya katılan öğrencilerin Haftada spor yapma sıklığı değişkenine göre dayanışma düzeyleri arasındaki farklılık incelenmiştir.



Grafik 4.31: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Haftada Spor Yapma Sıklığı Değişkenine Göre Dayanışma Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Grafik 4.31 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin, Dayanışma tutum düzeyleri arasında Haftada Spor Yapma değişkenine göre anlamlı düzeyde bir farklılık olup olmadığının belirlenmesi amacı ile $\alpha=0,005$ düzeyinde önemlilik anlamlılık derecesinde Kruskal Wallis H Testi uygulanmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin Haftada spor yapma sıklığı değişkenine göre dayanışma Alt Boyutu tutum düzeyleri arasında anlamlı düzeyde bir farklılık tespit edilmiştir ($X^2=55,751$; $p<0,05$). Gruplar arasında dayanışmaya yönelik en yüksek tutumu haftada 2-3 kere spor yapan öğrenciler gösterirken (Ort=566,95), en düşük tutumu da spor yapmayan öğrenciler göstermiş (Ort=392,00) olup spor yapmayanlar ile haftada 2-3 kere spor yapan, spor yapmayanlar ile haftada 1 kere spor yapan, spor yapmayanlar ile haftada 4 ve daha fazla spor yapan ve haftada 1 kere spor yapanlar ile haftada 2-3 kere spor yapan öğrenci grupları arasında anlamlı düzeyde farklılıklar tespit edilmiştir ($p<0,05$).

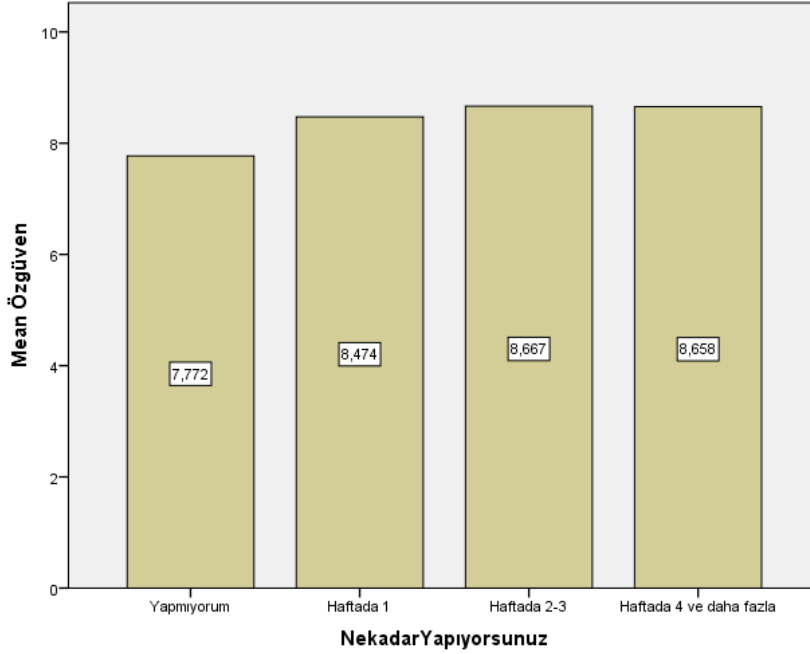
Aşağıdaki grafikte araştırmaya katılan öğrencilerin Haftada spor yapma sıklığı değişkenine göre duyarlı olma düzeyleri arasındaki farklılık incelenmiştir.



Grafik 4.32: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Haftada Spor Yapma Sıklığı Değişkenine Göre Duyarlı Olma Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Grafik 4.32 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin, Duyarlı Olma tutum düzeyleri arasında Haftada Spor Yapma değişkenine göre anlamlı düzeyde bir farklılık olup olmadığının belirlenmesi amacı ile $\alpha=0,005$ düzeyinde önemlilik anlamlılık derecesinde Kruskal Wallis H Testi uygulanmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin Haftada spor yapma sıklığı değişkenine göre dayanışma Alt Boyutu tutum düzeyleri arasında anlamlı düzeyde bir farklılık tespit edilmiştir ($X^2=10,124$; $p<0,05$). Gruplar arasında duyarlı olmaya yönelik en yüksek tutumu haftada 2-3 kere spor yapan öğrenciler gösterirken (Ort=529,07), en düşük tutumu da spor yapmayan öğrenciler göstermiş (Ort=456,59) olup spor yapmayanlar ile haftada 2-3 kere spor yapan öğrenci grupları arasında anlamlı düzeyde farklılıklar tespit edilmiştir ($p<0,05$).

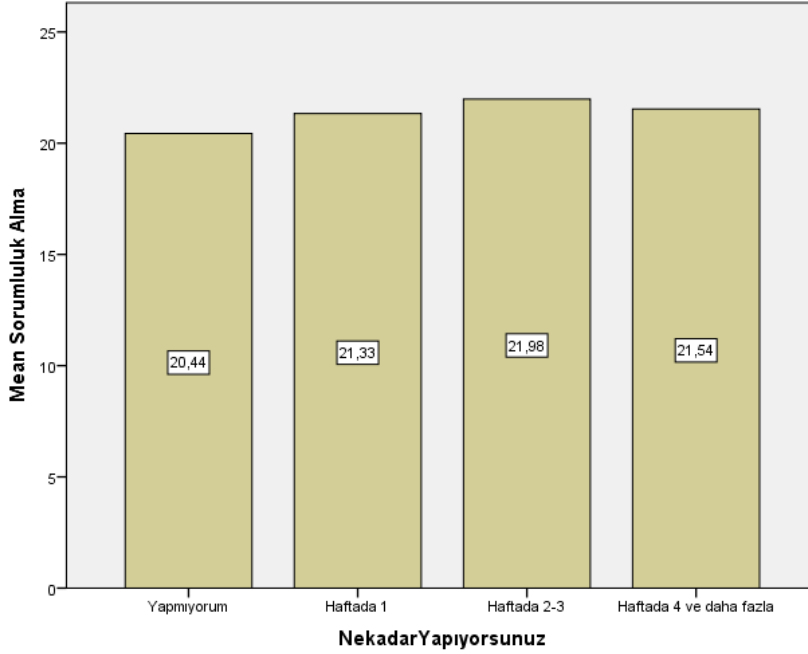
Aşağıdaki grafikte araştırmaya katılan öğrencilerin Haftada spor yapma sıklığı değişkenine göre özgüven düzeyleri arasındaki farklılık incelenmiştir.



Grafik 4.33: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Haftada Spor Yapma Sıklığı Değişkenine Göre Özgüven Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Grafik 4.33 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin, Özgüven tutum düzeyleri arasında Haftada Spor Yapma değişkenine göre anlamlı düzeyde bir farklılık olup olmadığının belirlenmesi amacı ile $\alpha=0,005$ düzeyinde önemlilik anlamlılık derecesinde Kruskal Wallis H Testi uygulanmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin Haftada spor yapma sıklığı değişkenine göre özgüven Alt Boyutu tutum düzeyleri arasında anlamlı düzeyde bir farklılık tespit edilmiştir ($X^2=64,467$; $p<0,05$). Gruplar arasında özgüvene yönelik en yüksek tutumu haftada 2-3 kere spor yapan öğrenciler gösterirken (Ort=561,78), en düşük tutumu da spor yapmayan öğrenciler göstermiş (Ort=381,04) olup spor yapmayanlar ile haftada 2-3 kere spor yapan, spor yapmayanlar ile haftada 1 kere spor yapan, spor yapmayanlar ile haftada 4 ve daha fazla spor yapan öğrenci grupları arasında anlamlı düzeyde farklılıklar tespit edilmiştir ($p<0,05$).

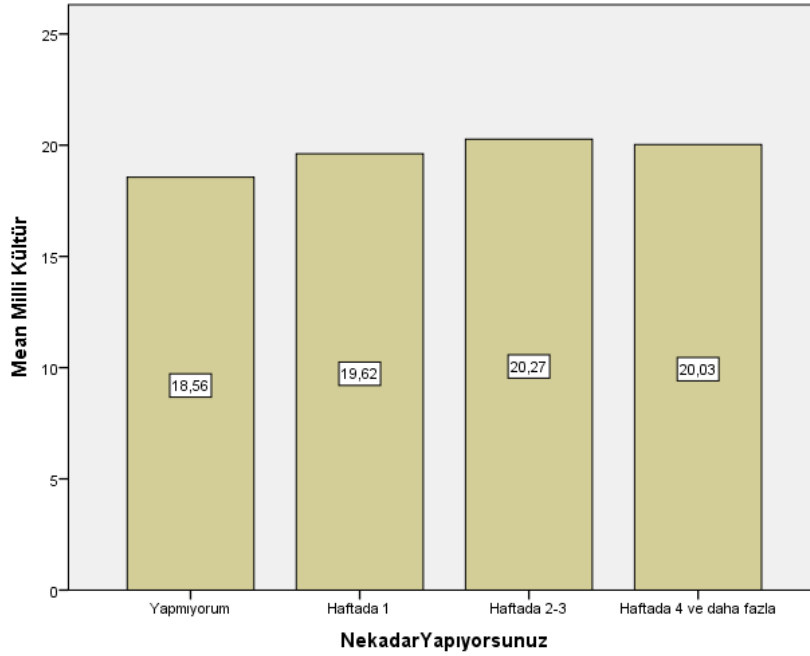
Aşağıdaki grafikte araştırmaya katılan öğrencilerin Haftada spor yapma sıklığı değişkenine göre sorumluluk alma düzeyleri arasındaki farklılık incelenmiştir.



Grafik 4.34: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Haftada Spor Yapma Sıklığı Değişkenine Göre Sorumluluk Alma Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Grafik 4.34 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin, Sorumluluk Alma tutum düzeyleri arasında Haftada Spor Yapma değişkenine göre anlamlı düzeyde bir farklılık olup olmadığının belirlenmesi amacı ile $\alpha=0,005$ düzeyinde önemlilik anlamlılık derecesinde Kruskal Wallis H Testi uygulanmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin Haftada spor yapma sıklığı değişkenine göre sorumluluk alma Alt Boyutu tutum düzeyleri arasında anlamlı düzeyde bir farklılık tespit edilmiştir ($X^2=33,371$; $p<0,05$). Gruplar arasında sorumluluk almaya yönelik en yüksek tutumu haftada 2-3 kere spor yapan öğrenciler gösterirken (Ort=563,04), en düşük tutumu da spor yapmayan öğrenciler göstermiş (Ort=422,32) olup spor yapmayanlar ile haftada 2-3 kere spor yapan, spor yapmayanlar ile haftada 1 kere spor yapan, spor yapmayanlar ile haftada 4 ve daha fazla spor yapan ve haftada 1 kere spor yapanlar ile haftada 2-3 kere spor yapan öğrenci grupları arasında anlamlı düzeyde farklılıklar tespit edilmiştir ($p<0,05$).

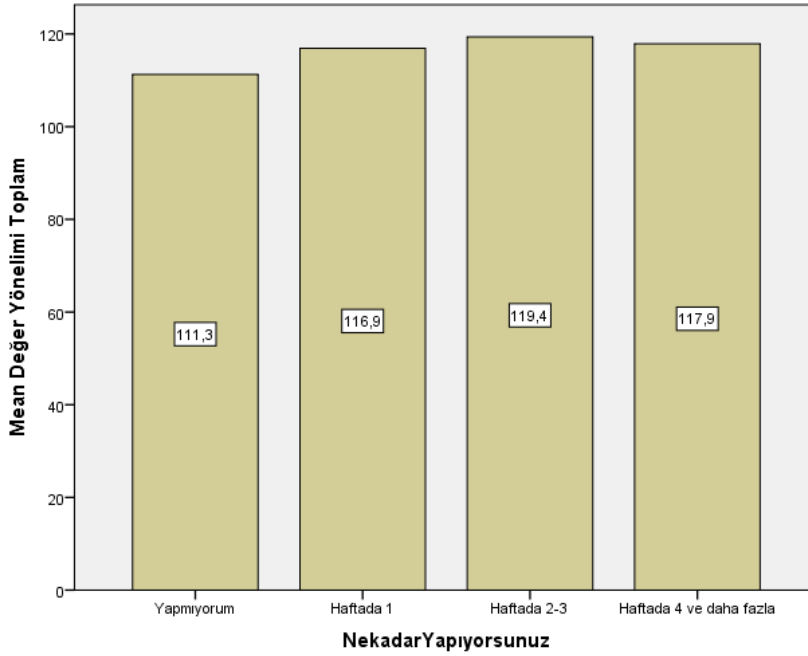
Aşağıdaki grafikte araştırmaya katılan öğrencilerin Haftada spor yapma sıklığı değişkenine göre Millî kültür düzeyleri arasındaki farklılık incelenmiştir.



Grafik 4.35: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Haftada Spor Yapma Sıklığı Değişkenine Göre Millî Kültür Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Grafik 4.35 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin, Milli Kültür tutum düzeyleri arasında Haftada Spor Yapma değişkenine göre anlamlı düzeyde bir farklılık olup olmadığının belirlenmesi amacı ile $\alpha=0,005$ düzeyinde önemlilik anlamlılık derecesinde Kruskal Wallis H Testi uygulanmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin Haftada spor yapma sıklığı değişkenine göre Millî kültür Alt Boyutu tutum düzeyleri arasında anlamlı düzeyde bir farklılık tespit edilmiştir ($X^2=32,947$; $p<0,05$). Gruplar arasında Millî kültüre yönelik en yüksek tutumu haftada 2-3 kere spor yapan öğrenciler gösterirken (Ort=553,04), en düşük tutumu da spor yapmayan öğrenciler göstermiş (Ort=418,76) olup spor yapmayanlar ile haftada 2-3 kere spor yapan, spor yapmayanlar ile haftada 1 kere spor yapan, spor yapmayanlar ile haftada 4 ve daha fazla spor yapan öğrenci grupları arasında anlamlı düzeyde farklılıklar tespit edilmiştir ($p<0,05$).

Aşağıdaki grafikte araştırmaya katılan öğrencilerin spor yapma sıklığı değişkenine göre değer yönelimi düzeyleri arasındaki farklılık incelenmiştir.



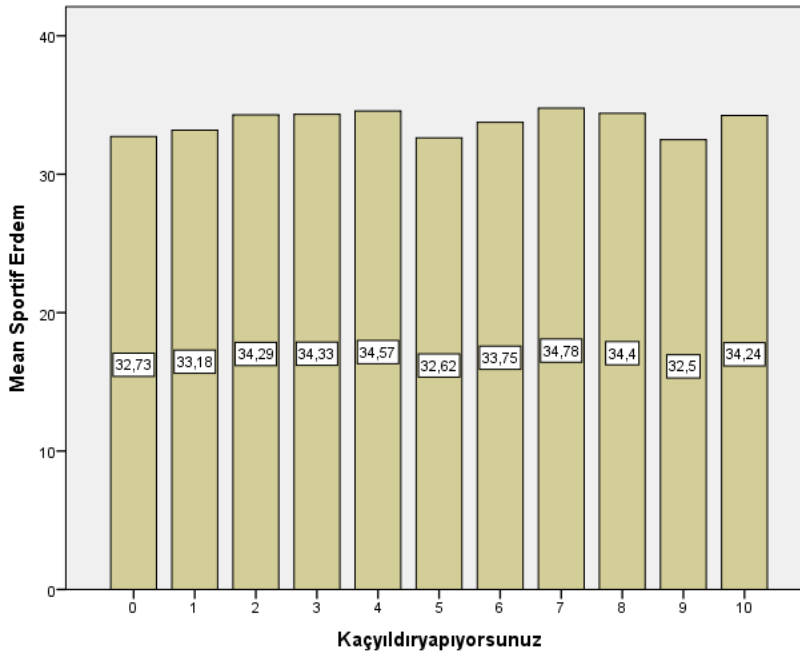
Grafik 4.36: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Spor Yapma Sıklığı Değişkenine Göre Değer Yönelimi Düzeyleri Kruskall Wallis H Testi Sonuçları

Grafik 4.36 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin, Değer Yönelimi tutum düzeyleri arasında Haftada Spor Yapma değişkenine göre anlamlı düzeyde bir farklılık olup olmadığının belirlenmesi amacı ile $\alpha=0,005$ düzeyinde önemlilik anlamlılık derecesinde Kruskall Wallis H Testi uygulanmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin haftada spor yapma sıklığı değişkenine göre değer yönelimi tutum düzeyleri arasında anlamlı düzeyde bir farklılık tespit edilmiştir ($X^2=39,888$; $p<0,05$). Gruplar arasında değer yönelimine yönelik en yüksek tutumu haftada 2-3 kere spor yapan öğrenciler gösterirken (Ort=561,66), en düşük tutumu da spor yapmayan öğrenciler göstermiş (Ort=408,21) olup spor yapmayanlar ile haftada 2-3 kere spor yapan, spor yapmayanlar ile haftada 1 kere spor yapan, spor yapmayanlar ile haftada 4 ve daha fazla spor yapan öğrenci grupları arasında anlamlı düzeyde farklılıklar tespit edilmiştir ($p<0,05$).

4.6. Hipotez 5: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Spor Yapma Sıklığı Değişkenine Göre Değer Yönelimi Düzeyleri Sonuçları

Araştırmanın bu bölümünde araştırmaya katılan öğrencilerin değer yönelimi düzeyleri, araştırmaya katılan öğrencilerin kaç yıldır spor yaptıkları değişkenine göre incelenmiştir.

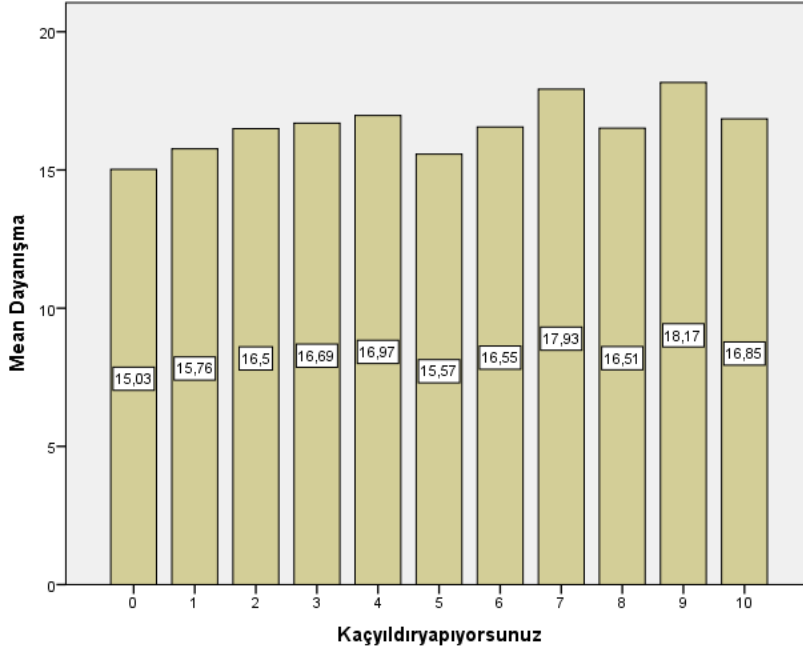
Aşağıdaki grafikte araştırmaya katılan öğrencilerin kaç yıldır spor yaptığı değişkenine göre sportif erdem düzeyleri arasındaki farklılık incelenmiştir.



Grafik 4.37: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Kaç Yıldır Spor Yaptıkları Değişkenine Göre Sportif Erdem Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Grafik 4.37 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin, Sportif Erdem tutum düzeyleri arasında Kaç Yıldır Spor Yaptıkları değişkenine göre anlamlı düzeyde bir farklılık olup olmadığının belirlenmesi amacı ile $\alpha=0,005$ düzeyinde önemlilik anlamlılık derecesinde Kruskal Wallis H Testi uygulanmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin kaç yıldır spor yaptığı değişkenine göre sportif erdem Alt Boyutu tutum düzeyleri arasında anlamlı düzeyde bir farklılık tespit edilmiştir ($X^2=21,939$; $p<0,05$). Gruplar arasında sportif erdeme yönelik en yüksek tutumu 8 yıldır spor yapan öğrenciler gösterirken (Ort=592,16), en düşük tutumu da 5 yıldır spor yapan öğrenciler göstermiştir (Ort=446,68).

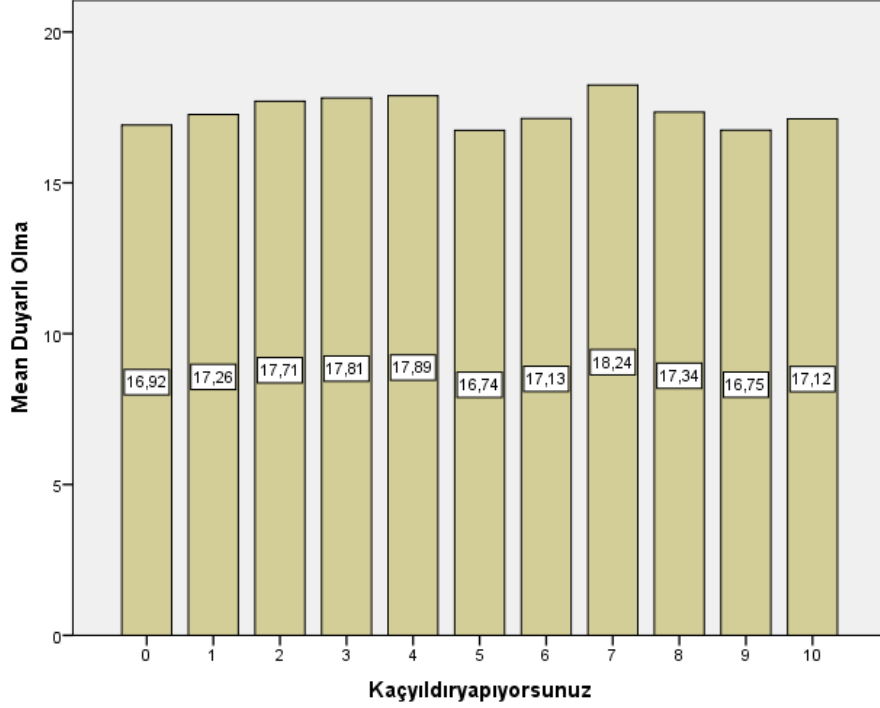
Aşağıdaki grafikte araştırmaya katılan öğrencilerin kaç yıldır spor yaptığı değişkenine göre dayanışma düzeyleri arasındaki farklılık incelenmiştir.



Grafik 4.38: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Kaç Yıldır Spor Yaptıkları Değişkenine Göre Dayanışma Kruskal Wallis H testi Sonuçları

Grafik 4.38 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin, Dayanışma tutum düzeyleri arasında Kaç Yıldır Spor Yaptıkları değişkenine göre anlamlı düzeyde bir farklılık olup olmadığının belirlenmesi amacı ile $\alpha=0,005$ düzeyinde önemlilik anlamlılık derecesinde Kruskal Wallis H Testi uygulanmıştır. Araştırmaya araştırmaya katılan öğrencilerin kaç yıldır spor yaptığı değişkenine göre dayanışma Alt Boyutu tutum düzeyleri arasında anlamlı düzeyde bir farklılık tespit edilmiştir ($X^2=79,704$; $p<0,05$). Gruplar arasında dayanışmaya yönelik en yüksek tutumu 7 yıldır spor yapan öğrenciler gösterirken (Ort=691,28), en düşük tutumu da spor yapmayan öğrenciler göstermiştir (Ort=395,75). Spor yapmayan öğrenciler ile sırasıyla 2,3,4,6,7 ve 10 yıldır spor yapan öğrenci grupları arasında anlamlı düzeyde farklılıklar tespit edilmiştir ($p<0,05$).

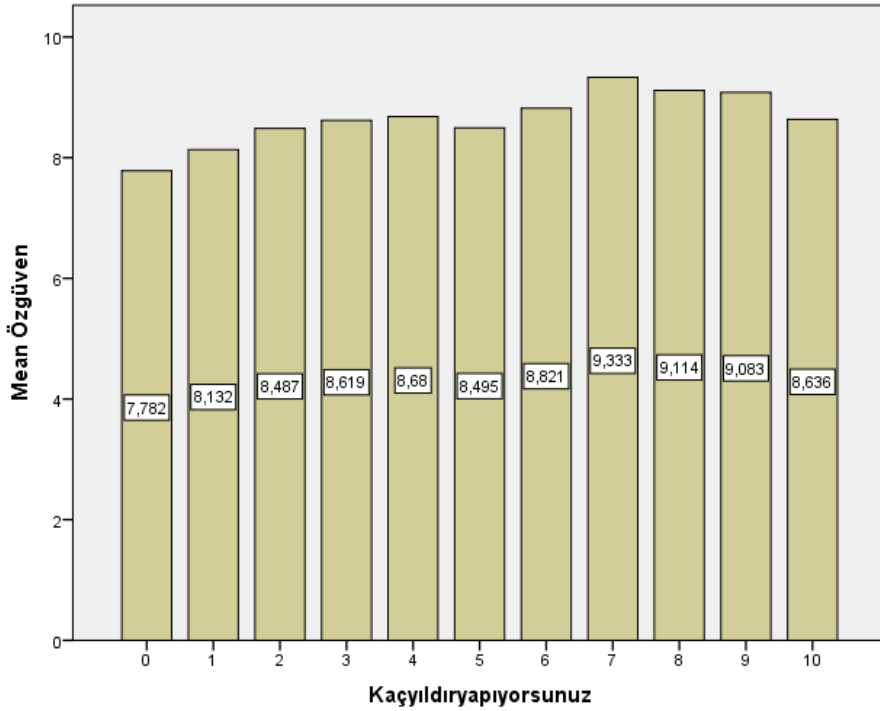
Aşağıdaki grafikte araştırmaya katılan öğrencilerin kaç yıldır spor yaptığı değişkenine göre duyarlı olma düzeyleri arasındaki farklılık incelenmiştir.



Grafik 4.39: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Kaç Yıldır Spor Yaptıkları Değişkenine Göre Duyarlı Olma Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Grafik 4.39 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin, Duyarlı Olma tutum düzeyleri arasında Kaç Yıldır Spor Yaptıkları değişkenine göre anlamlı düzeyde bir farklılık olup olmadığının belirlenmesi amacı ile $\alpha=0,005$ düzeyinde önemlilik anlamlılık derecesinde Kruskal Wallis H Testi uygulanmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin kaç yıldır spor yaptığı değişkenine göre duyarlı olma Alt Boyutu tutum düzeyleri arasında anlamlı düzeyde bir farklılık tespit edilmiştir ($X^2=31,018$; $p<0,05$). Gruplar arasında duyarlı olmaya yönelik en yüksek tutumu 7 yıldır spor yapan öğrenciler gösterirken (Ort=628,85), en düşük tutumu da 5 yıldır spor yapan öğrenciler göstermiştir (Ort=436,23). Spor yapmayan öğrenciler ile 7 yıldır spor yapan öğrenciler ve 5 yıl ile 7 yıldır spor yapan öğrenci grupları arasında anlamlı düzeyde farklılıklar tespit edilmiştir ($p<0,05$).

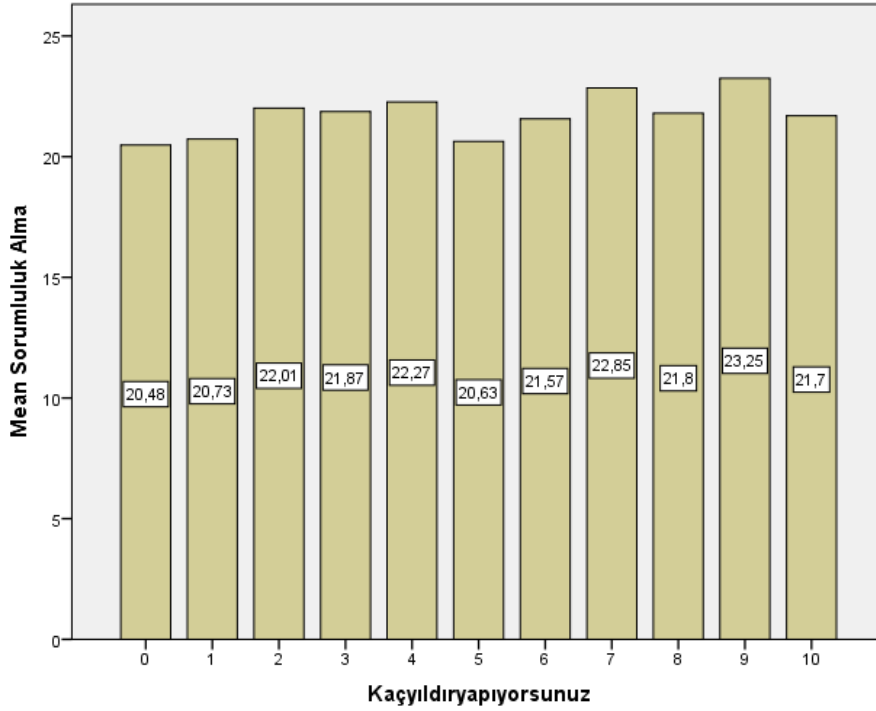
Aşağıdaki grafikte araştırmaya katılan öğrencilerin kaç yıldır spor yaptığı değişkenine göre özgüven düzeyleri arasındaki farklılık incelenmiştir.



Grafik 4.40: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Kaç Yıldır Spor Yaptıkları Değişkenine Göre Özgüven Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Grafik 4.40 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin, Özgüven tutum düzeyleri arasında Kaç Yıldır Spor Yaptıkları değişkenine göre anlamlı düzeyde bir farklılık olup olmadığının belirlenmesi amacı ile $\alpha=0,005$ düzeyinde önemlilik anlamlılık derecesinde Kruskal Wallis H Testi uygulanmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin kaç yıldır spor yaptığı değişkenine göre özgüven Alt Boyutu tutum düzeyleri arasında anlamlı düzeyde bir farklılık tespit edilmiştir ($X^2=96,822$; $p<0,05$). Gruplar arasında özgüvene yönelik en yüksek tutumu 7 yıldır spor yapan öğrenciler gösterirken (Ort=694,61), en düşük tutumu da spor yapmayan öğrenciler göstermiştir (Ort=380,84). Spor yapmayan öğrenciler ile sırasıyla 2,3,4,5,6,7,8 ve 10 yıldır spor yapan öğrenci grupları arasında, 7 yıldır spor yapan öğrenciler ile sırasıyla 1,2,5 yıldır spor yapan öğrenci grupları anlamlı düzeyde farklılıklar tespit edilmiştir ($p<0,05$).

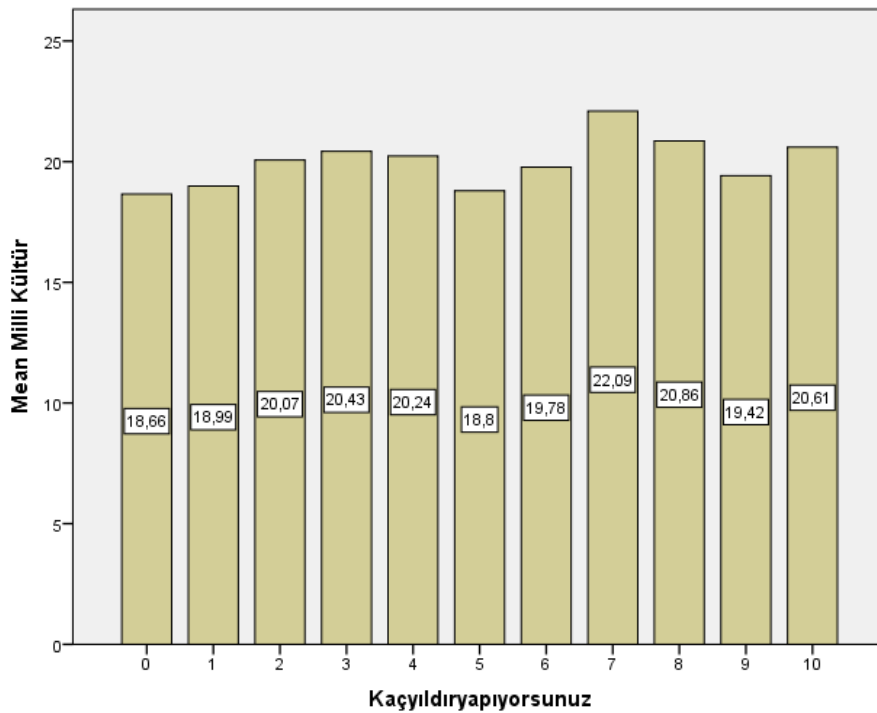
Aşağıdaki grafikte araştırmaya katılan öğrencilerin kaç yıldır spor yaptığı değişkenine göre sorumluluk alma düzeyleri arasındaki farklılık incelenmiştir.



Grafik 4.41: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Kaç Yıldır Spor Yaptıkları Değişkenine Göre Sorumluluk Alma Kruskall Wallis H Testi Sonuçları

Grafik 4.41 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin, Sorumluluk Alma tutum düzeyleri arasında Kaç Yıldır Spor Yaptıkları değişkenine göre anlamlı düzeyde bir farklılık olup olmadığının belirlenmesi amacı ile $\alpha=0,005$ düzeyinde önemlilik anlamlılık derecesinde Kruskall Wallis H Testi uygulanmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin kaç yıldır spor yaptığı değişkenine göre sorumluluk alma Alt Boyutu tutum düzeyleri arasında anlamlı düzeyde bir farklılık tespit edilmiştir ($X^2=50,405$; $p<0,05$). Gruplar arasında sorumluluk almaya yönelik en yüksek tutumu 9 yıldır spor yapan öğrenciler gösterirken (Ort=695,50), en düşük tutumu da spor yapmayan öğrenciler göstermiştir (Ort=423,88). Spor yapmayan öğrenciler ile sırasıyla 2,3,4 ve 7 yıldır spor yapan öğrenci grupları arasında, 7 yıldır spor yapan öğrenciler ile sırasıyla 1,5 yıldır spor yapan öğrenci grupları arasında anlamlı düzeyde farklılıklar tespit edilmiştir ($p<0,05$).

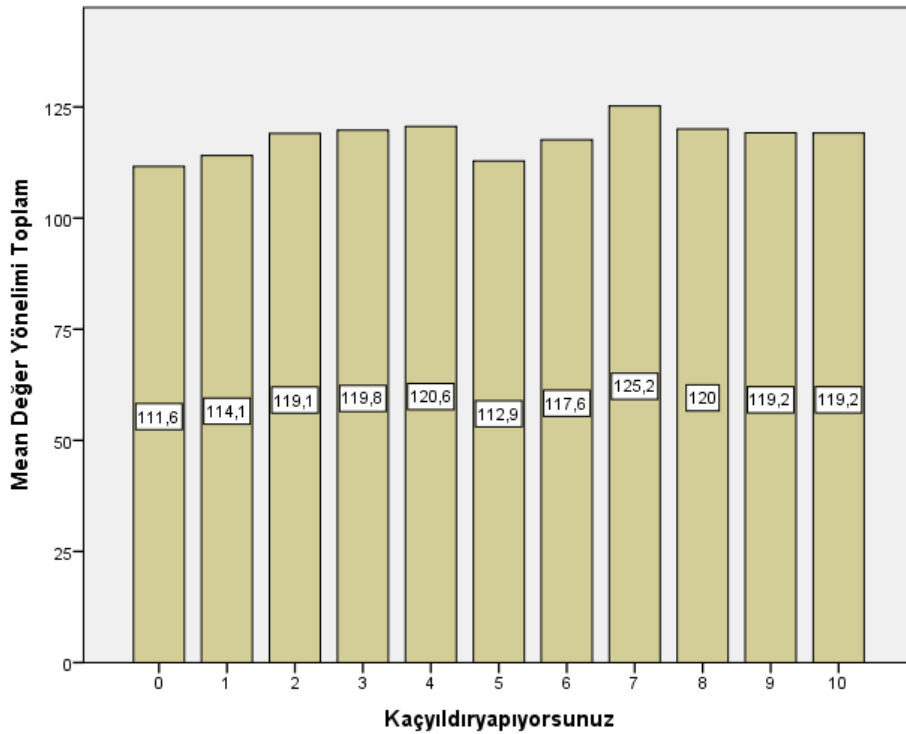
Aşağıdaki grafikte araştırmaya katılan öğrencilerin kaç yıldır spor yaptığı değişkenine göre Millî kültür düzeyleri arasındaki farklılık incelenmiştir.



Grafik 4.42: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Kaç Yıldır Spor Yaptıkları Değişkenine Göre Millî Kültür Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Grafik 4.42 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin, Milli Kültür tutum düzeyleri arasında Kaç Yıldır Spor Yaptıkları değişkenine göre anlamlı düzeyde bir farklılık olup olmadığının belirlenmesi amacı ile $\alpha=0,005$ düzeyinde önemlilik anlamlılık derecesinde Kruskal Wallis H Testi uygulanmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin kaç yıldır spor yaptığı değişkenine göre Millî kültür tutum düzeyleri arasında anlamlı düzeyde bir farklılık tespit edilmiştir ($X^2=65,138$; $p<0,05$). Gruplar arasında Millî kültüre yönelik en yüksek tutumu 7 yıldır spor yapan öğrenciler gösterirken (Ort=704,98), en düşük tutumu da spor yapmayan öğrenciler göstermiştir (Ort=424,12). Spor yapmayan öğrenciler ile sırasıyla 2,3,8 ve 7 yıldır spor yapan öğrenci grupları arasında, 7 yıldır spor yapan öğrenciler ile sırasıyla 1,2,4,5 ve 6 yıldır spor yapan öğrenci grupları arasında anlamlı düzeyde farklılıklar tespit edilmiştir ($p<0,05$).

Aşağıdaki grafikte araştırmaya katılan öğrencilerin kaç yıldır spor yaptığı değişkenine göre değer yönelimi düzeyleri arasındaki farklılık incelenmiştir.



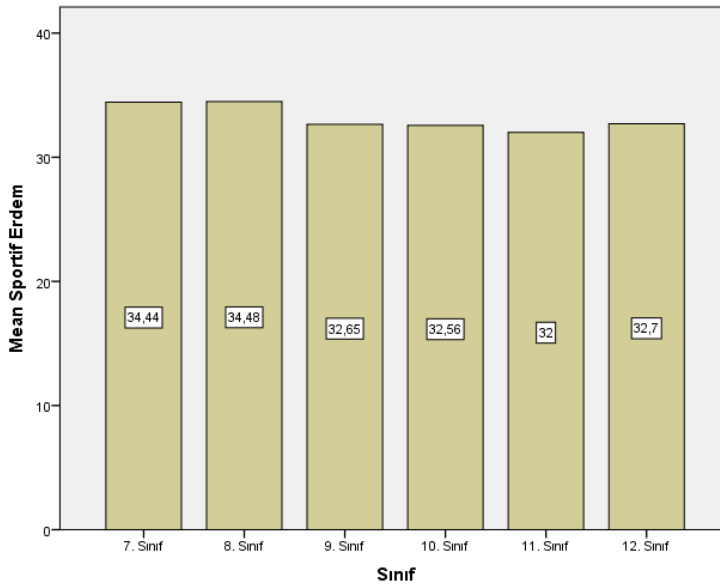
Grafik 4.43: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Kaç Yıldır Spor Yaptıkları Değişkenine Göre Değer Yönelimi Düzeyleri Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Grafik 4.43 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin, Değer yönelimi tutum düzeyleri arasında Kaç Yıldır Spor Yaptıkları değişkenine göre anlamlı düzeyde bir farklılık olup olmadığının belirlenmesi amacı ile $\alpha=0,005$ düzeyinde önemlilik anlamlılık derecesinde Kruskal Wallis H Testi uygulanmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin kaç yıldır spor yaptığı değişkenine göre değer yönelimi tutum düzeyleri arasında anlamlı düzeyde bir farklılık tespit edilmiştir ($X^2=62,635$; $p<0,05$). Gruplar arasında değer yönelimine yönelik en yüksek tutumu 7 yıldır spor yapan öğrenciler gösterirken (Ort=674,82), en düşük tutumu da spor yapmayan öğrenciler göstermiştir (Ort=411,56). Spor yapmayan öğrenciler ile sırasıyla 2,3,4 ve 7 yıldır spor yapan öğrenci grupları arasında, 7 yıldır spor yapan öğrenciler ile sırasıyla 1, ve 5 yıldır spor yapan öğrenci grupları arasında anlamlı düzeyde farklılıklar tespit edilmiştir ($p<0,05$).

4.7. Hipotez 6: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Sınıf Değişkenine Göre Değer Yönelimi Düzeyleri Sonuçları

Araştırmanın bu bölümünde araştırmaya katılan öğrencilerin değer yönelimi düzeyleri, sınıf değişkenine göre incelenmiştir.

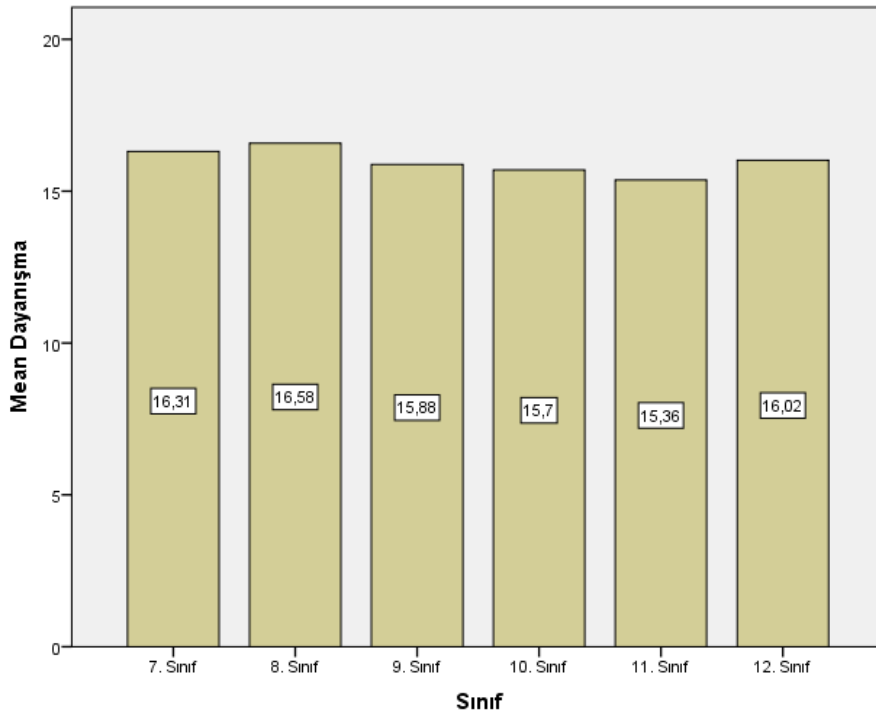
Aşağıdaki grafikte araştırmaya katılan öğrencilerin sınıf değişkenine göre sportif erdem düzeyleri arasındaki farklılık incelenmiştir.



Grafik 4.44: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Sınıf Değişkenine Göre Sportif Erdem Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Grafik 4.44 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin, Sportif Erdem tutum düzeyleri arasında Sınıf değişkenine göre anlamlı düzeyde bir farklılık olup olmadığının belirlenmesi amacı ile $\alpha=0,005$ düzeyinde önemlilik anlamlılık derecesinde Kruskal Wallis H Testi uygulanmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin sınıf değişkenine göre sportif erdem Alt Boyutu tutum düzeyleri arasında anlamlı düzeyde bir farklılık tespit edilmiştir ($X^2=38,801$; $p<0,05$). Gruplar arasında sportif erdeme yönelik en yüksek tutumu 8. Sınıf öğrencileri gösterirken (Ort=560,04), en düşük tutumu da 11. Sınıf öğrencileri göstermiştir (Ort=414,98). Gruplar arasında yapılan karşılaştırmalarda sırasıyla 7. sınıf ile 9. ve 11. sınıflar arasında; 8. sınıf ile sırasıyla 9.,10.,11. ve 12. sınıf öğrencileri arasında anlamlı düzeyde farklılıklar tespit edilmiştir ($p<0,05$).

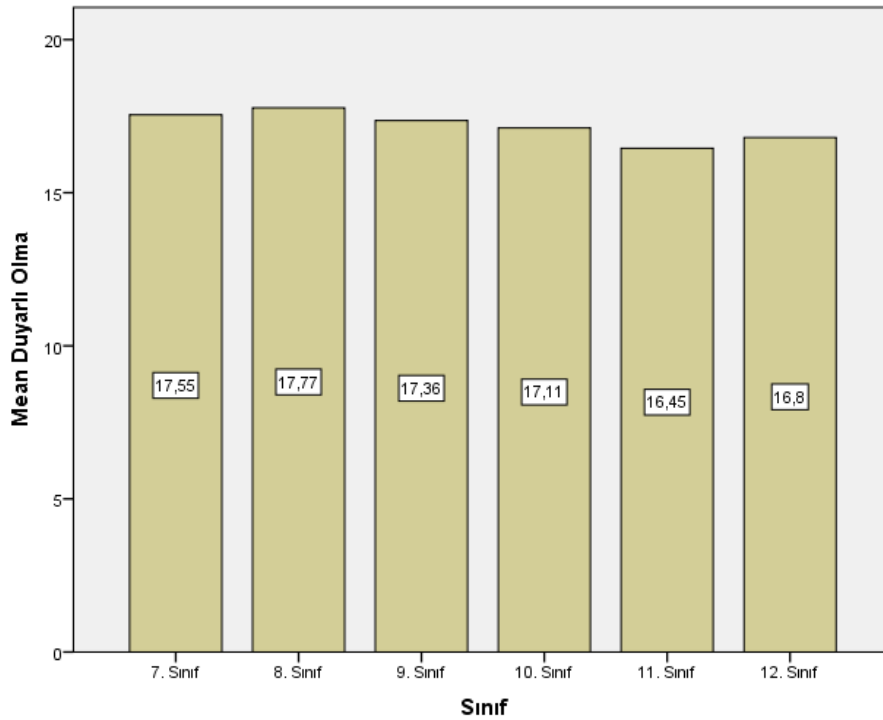
Aşağıdaki grafikte araştırmaya katılan öğrencilerin sınıf değişkenine göre dayanışma düzeyleri arasındaki farklılık incelenmiştir.



Grafik 4.45: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Sınıf Değişkenine Göre Dayanışma Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Grafik 4.45 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin, Dayanışma tutum düzeyleri arasında Sınıf değişkenine göre anlamlı düzeyde bir farklılık olup olmadığının belirlenmesi amacı ile $\alpha=0,005$ düzeyinde önemlilik anlamlılık derecesinde Kruskal Wallis H Testi uygulanmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin sınıf değişkenine göre dayanışma Alt Boyutu tutum düzeyleri arasında anlamlı düzeyde bir farklılık tespit edilmiştir ($X^2=19,568$; $p<0,05$). Gruplar arasında dayanışmaya yönelik en yüksek tutumu 8. Sınıf öğrencileri gösterirken (Ort=554,23), en düşük tutumu da 11. Sınıf öğrencileri göstermiştir (Ort=434,89). Gruplar arasında yapılan karşılaştırmalarda 8. sınıf ile 11. sınıf öğrencileri arasında anlamlı düzeyde farklılıklar tespit edilmiştir ($p<0,05$).

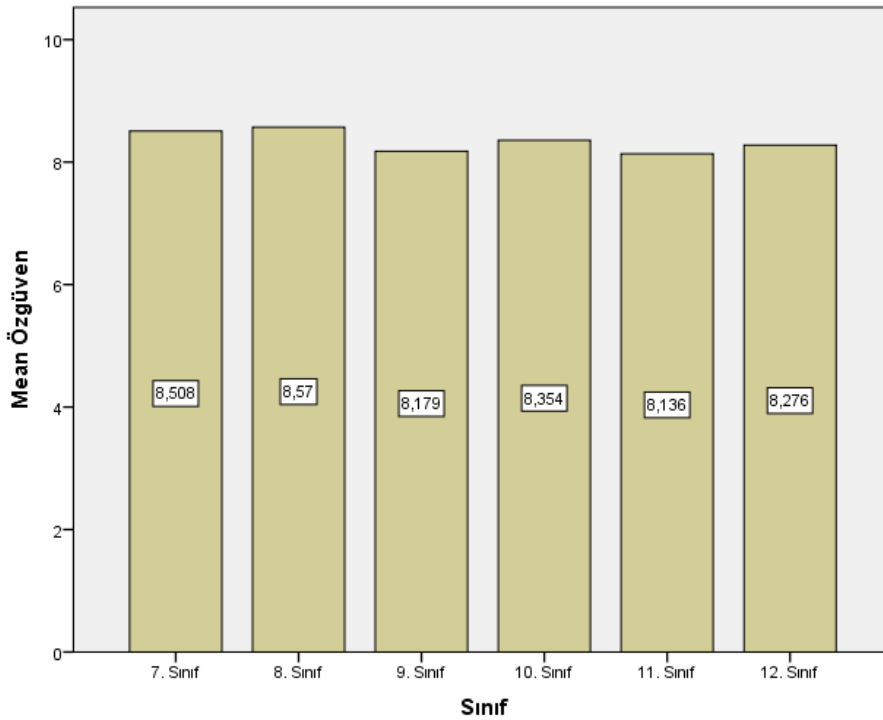
Aşağıdaki grafikte araştırmaya katılan öğrencilerin sınıf değişkenine göre duyarlı olma düzeyleri arasındaki farklılık incelenmiştir.



Grafik 4.46: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Sınıf Değişkenine Göre Duyarlı Olma Alt Boyutu Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Grafik 4.46 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin, Duyarlı Olma tutum düzeyleri arasında Sınıf değişkenine göre anlamlı düzeyde bir farklılık olup olmadığının belirlenmesi amacı ile $\alpha=0,005$ düzeyinde önemlilik anlamlılık derecesinde Kruskal Wallis H Testi uygulanmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin sınıf değişkenine göre duyarlı olma Alt Boyutu tutum düzeyleri arasında anlamlı düzeyde bir farklılık tespit edilmiştir ($X^2=28,631$; $p<0,05$). Gruplar arasında duyarlı olmaya yönelik en yüksek tutumu 8. Sınıf öğrencileri gösterirken (Ort=564,70), en düşük tutumu da 12. Sınıf öğrencileri göstermiştir (Ort=434,42). Gruplar arasında yapılan karşılaştırmalarda 8. sınıf ile sırasıyla 11. ve 12. sınıf öğrencileri arasında anlamlı düzeyde farklılıklar tespit edilmiştir ($p<0,05$).

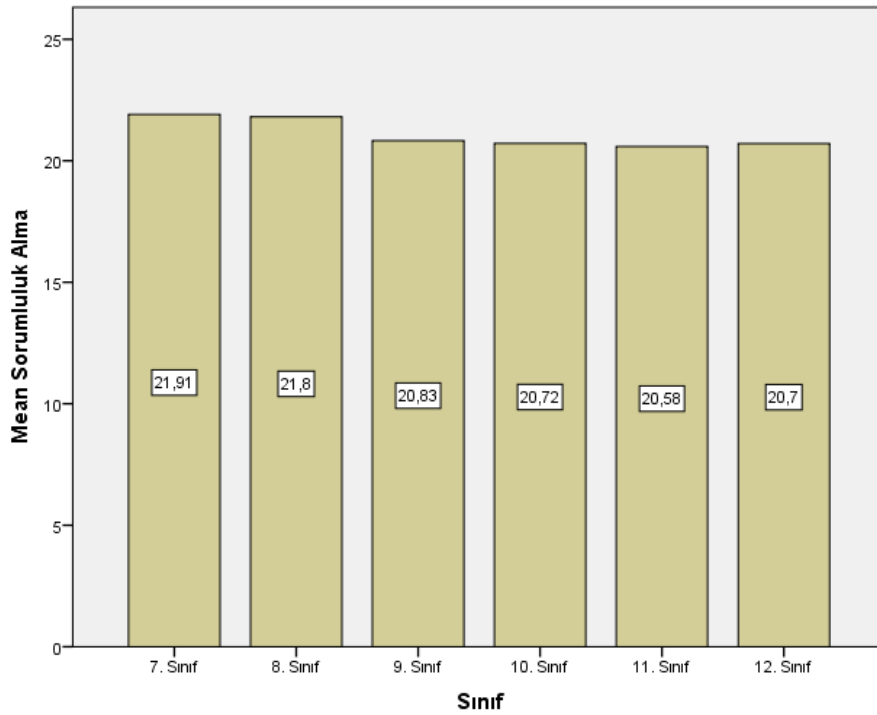
Aşağıdaki grafikte araştırmaya katılan öğrencilerin sınıf değişkenine göre özgüven düzeyleri arasındaki farklılık incelenmiştir.



Grafik 4.47: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Sınıf Değişkenine Göre Özgüven Alt Boyutu Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Grafik 4.47 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin, Özgüven tutum düzeyleri arasında Sınıf değişkenine göre anlamlı düzeyde bir farklılık olup olmadığının belirlenmesi amacı ile $\alpha=0,005$ düzeyinde önemlilik anlamlılık derecesinde Kruskal Wallis H Testi uygulanmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin sınıf değişkenine göre özgüven Alt Boyutu tutum düzeyleri arasında anlamlı düzeyde bir farklılık tespit edilmiştir ($X^2=11,604$; $p<0,05$). Gruplar arasında duyarlı olmaya yönelik en yüksek tutumu 8. Sınıf öğrencileri gösterirken (Ort=539,31), en düşük tutumu da 11. Sınıf öğrencileri göstermiştir (Ort=452,31).

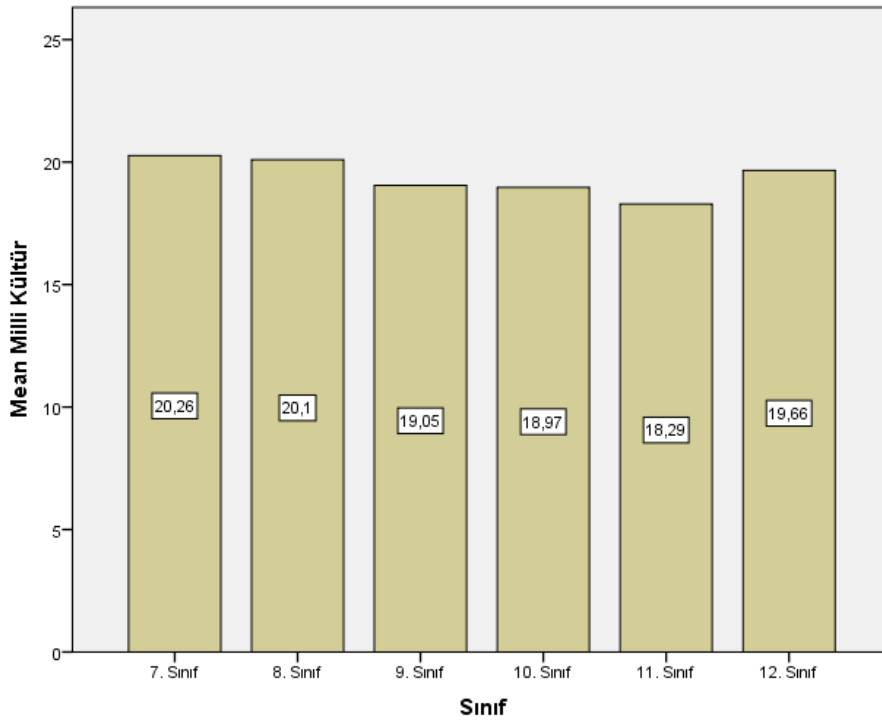
Aşağıdaki grafikte araştırmaya katılan öğrencilerin sınıf değişkenine göre sorumluluk alma düzeyleri arasındaki farklılık incelenmiştir.



Grafik 4.48: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Sınıf Değişkenine Göre Sorumluluk Alma Alt Boyutu Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Grafik 4.48 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin, Sorumluluk Alma tutum düzeyleri arasında Sınıf değişkenine göre anlamlı düzeyde bir farklılık olup olmadığının belirlenmesi amacı ile $\alpha=0,005$ düzeyinde önemlilik anlamlılık derecesinde Kruskal Wallis H Testi uygulanmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin sınıf değişkenine göre sorumluluk alma Alt Boyutu tutum düzeyleri arasında anlamlı düzeyde bir farklılık tespit edilmiştir ($X^2=29,782$; $p<0,05$). Gruplar arasında sorumluluk almaya yönelik en yüksek tutumu 8. Sınıf öğrencileri gösterirken (Ort=550,33), en düşük tutumu da 11. Sınıf öğrencileri göstermiştir (Ort=426,36). Gruplar arasında yapılan karşılaştırmalarda 8. sınıf ile sırasıyla 11. ve 12. sınıf öğrencileri ve 7. Sınıf ile 11. Sınıf öğrencileri arasında anlamlı düzeyde farklılıklar tespit edilmiştir ($p<0,05$).

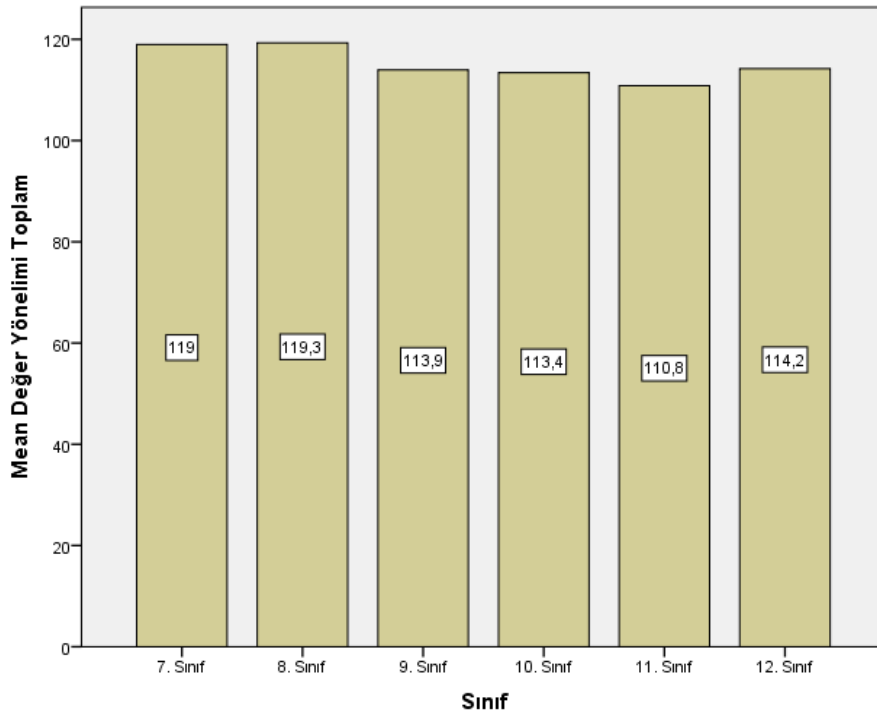
Aşağıdaki grafikte araştırmaya katılan öğrencilerin sınıf değişkenine göre Millî kültür düzeyleri arasındaki farklılık incelenmiştir.



Grafik 4.49: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Sınıf Değişkenine Göre Millî Kültür Alt Boyutu Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Grafik 4.49 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin, Millî Kültür tutum düzeyleri arasında Sınıf değişkenine göre anlamlı düzeyde bir farklılık olup olmadığının belirlenmesi amacı ile $\alpha=0,005$ düzeyinde önemlilik anlamlılık derecesinde Kruskal Wallis H Testi uygulanmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin sınıf değişkenine göre Millî kültür Alt Boyutu tutum düzeyleri arasında anlamlı düzeyde bir farklılık tespit edilmiştir ($X^2=25,950$; $p<0,05$). Gruplar arasında Millî kültüre yönelik en yüksek tutumu 8. Sınıf öğrencileri gösterirken (Ort=543,75), en düşük tutumu da 11. Sınıf öğrencileri göstermiştir (Ort=418,43). Gruplar arasında yapılan karşılaştırmalarda 8. sınıf ile 11. sınıf öğrencileri ve 7. sınıf ile 11. sınıf öğrencileri arasında anlamlı düzeyde farklılıklar tespit edilmiştir ($p<0,05$).

Aşağıdaki grafikte araştırmaya katılan öğrencilerin sınıf değişkenine göre değer yönelimi düzeyleri arasındaki farklılık incelenmiştir.



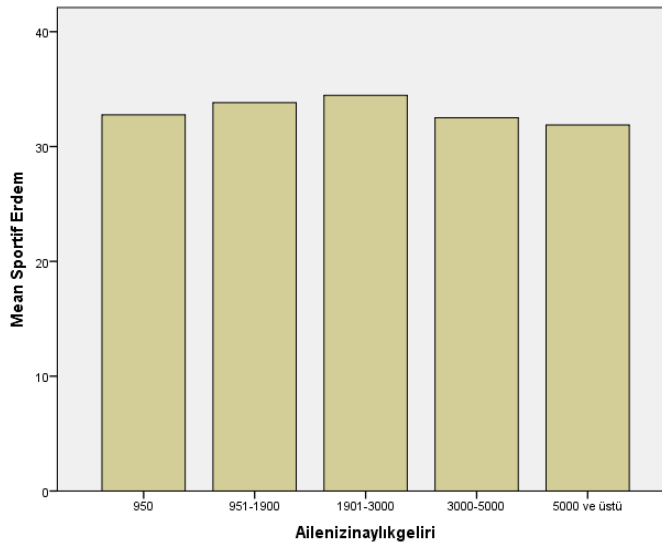
Grafik 4.50: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Sınıf Değişkenine Göre Değer Yönelimi Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Grafik 4.50 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin, Değer Yönelimi tutum düzeyleri arasında Sınıf değişkenine göre anlamlı düzeyde bir farklılık olup olmadığının belirlenmesi amacı ile $\alpha=0,005$ düzeyinde önemlilik anlamlılık derecesinde Kruskal Wallis H Testi uygulanmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin sınıf değişkenine göre değer yönelimi tutum düzeyleri arasında anlamlı düzeyde bir farklılık tespit edilmiştir ($X^2=33,288$; $p<0,05$). Gruplar arasında değer yönelimine yönelik en yüksek tutumu 8. Sınıf öğrencileri gösterirken (Ort=558,91), en düşük tutumu da 11. Sınıf öğrencileri göstermiştir (Ort=413,14). Gruplar arasında yapılan karşılaştırmalarda 8. sınıf ile 11. sınıf öğrencileri; 7. sınıf ile 11. sınıf öğrencileri ve 8.sınıf ile 9.sınıf öğrencileri arasında anlamlı düzeyde farklılıklar tespit edilmiştir ($p<0,05$).

4.8. Hipotez 7 Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Aile Aylık Gelir Değişkenine Göre Değer Yönelimi Düzeyleri Sonuçları

Araştırmanın bu bölümünde araştırmaya katılan öğrencilerin değer yönelimi düzeyleri, araştırmaya katılan öğrencilerin aile aylık gelir değişkenine göre incelenmiştir.

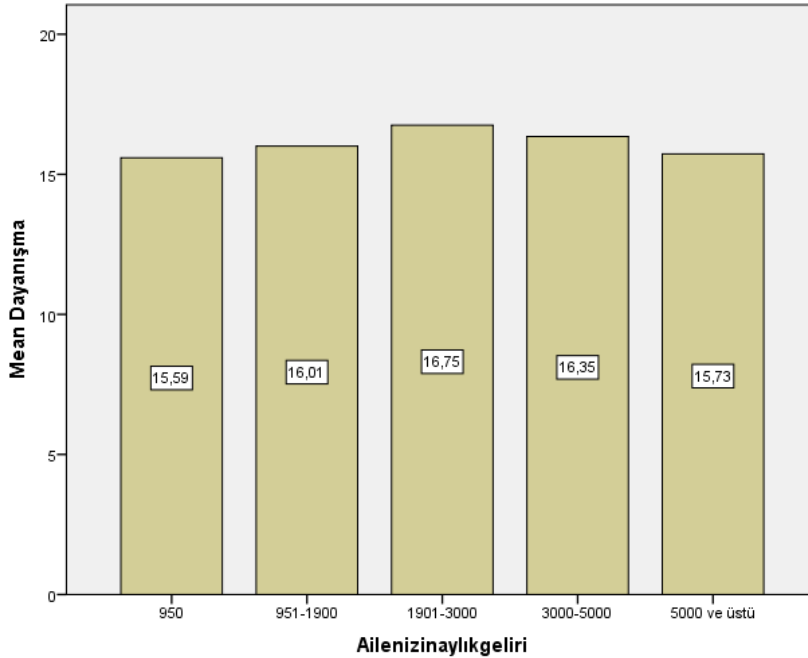
Aşağıdaki grafikte araştırmaya katılan öğrencilerin aile aylık gelir değişkenine göre sportif erdem düzeyleri arasındaki farklılık incelenmiştir.



Grafik 4.51: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Aile Aylık Gelir Değişkenine Göre Sportif Erdem Alt Boyutu Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Grafik 4.51 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin, Sportif Erdem tutum düzeyleri arasında Aile Aylık Geliri değişkenine göre anlamlı düzeyde bir farklılık olup olmadığının belirlenmesi amacı ile $\alpha=0,005$ düzeyinde önemlilik anlamlılık derecesinde Kruskal Wallis H Testi uygulanmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin aile aylık gelir değişkenine göre sportif erdem Alt Boyutu tutum düzeyleri arasında anlamlı düzeyde bir farklılık tespit edilmiştir ($X^2=16,270$; $p<0,05$). Gruplar arasında sportif erdeme yönelik en yüksek tutumu aile aylık geliri 1901-3000 TL arasında olan öğrenciler gösterirken (Ort=551,70), en düşük tutumu da aile aylık geliri 950 TL olan öğrenciler göstermiştir (Ort=413,14). Gruplar arasında yapılan karşılaştırmalarda aile aylık geliri 1901-3000 TL arasında olan öğrenciler ile 950 TL olan öğrenciler arasında anlamlı düzeyde farklılıklar tespit edilmiştir ($p<0,05$).

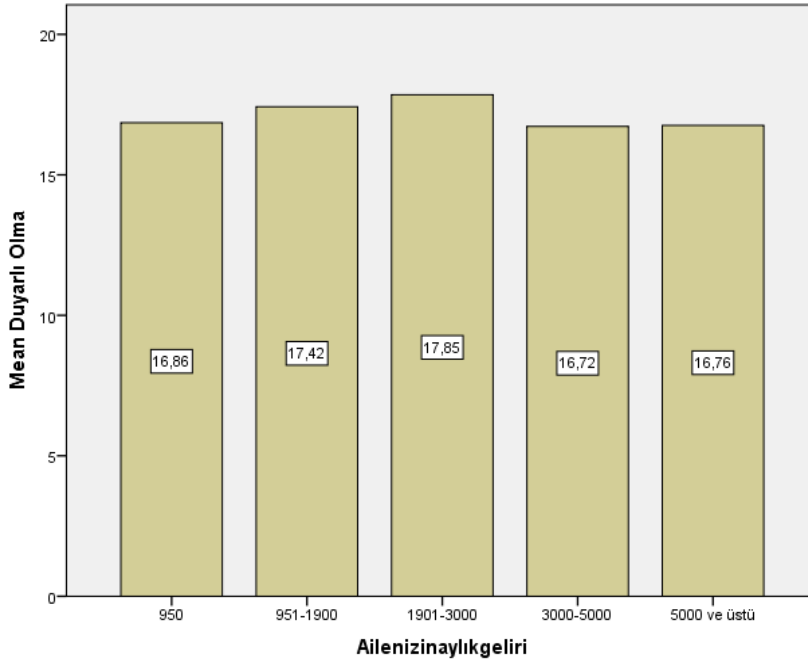
Aşağıdaki grafikte araştırmaya katılan öğrencilerin aile aylık gelir değişkenine göre dayanışma düzeyleri arasındaki farklılık incelenmiştir.



Grafik 4.52: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Aile Aylık Gelir Değişkenine Göre Dayanışma Alt Boyutu Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Grafik 4.52 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin, Dayanışma tutum düzeyleri arasında Aile Aylık Geliri değişkenine göre anlamlı düzeyde bir farklılık olup olmadığının belirlenmesi amacı ile $\alpha=0,005$ düzeyinde önemlilik anlamlılık derecesinde Kruskal Wallis H Testi uygulanmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin aile aylık gelir değişkenine göre dayanışma Alt Boyutu tutum düzeyleri arasında anlamlı düzeyde bir farklılık tespit edilmiştir ($X^2=22,729$; $p<0,05$). Gruplar arasında dayanışmaya yönelik en yüksek tutumu aile aylık geliri 1901-3000 TL arasında olan öğrenciler gösterirken (Ort=570,20), en düşük tutumu da aile aylık geliri 950 TL olan öğrenciler göstermiştir (Ort=448,20). Gruplar arasında yapılan karşılaştırmalarda aile aylık geliri 1901-3000 TL arasında olan öğrenciler ile 950 TL olan öğrenciler ve aile aylık geliri 1901-3000 TL olan öğrenciler ile aile aylık geliri 951-1900 TL arasında olan öğrenciler arasında anlamlı düzeyde farklılıklar tespit edilmiştir ($p<0,05$).

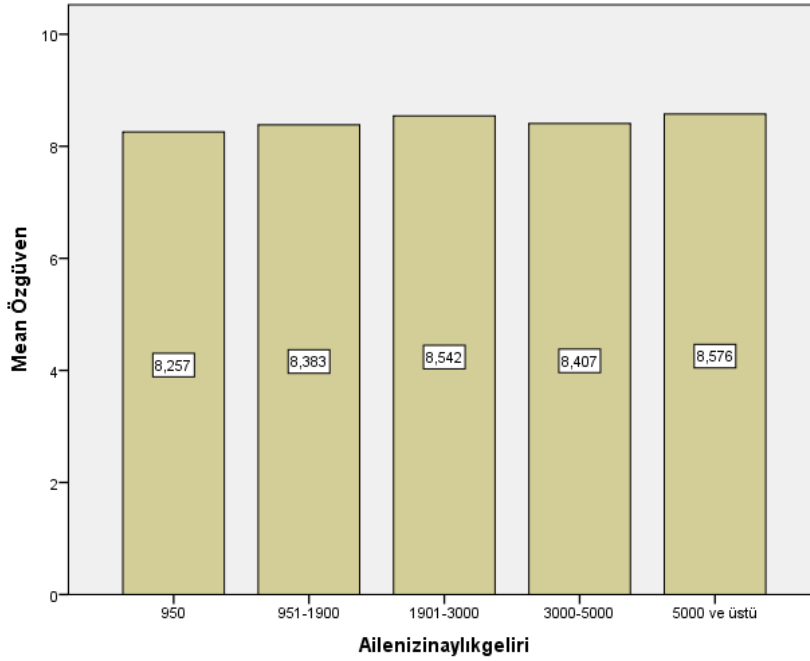
Aşağıdaki grafikte araştırmaya katılan öğrencilerin aile aylık gelir değişkenine göre duyarlı olma düzeyleri arasındaki farklılık incelenmiştir.



Grafik 4.53: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Aile Aylık Gelir Değişkenine Göre Duyarlı Olma Alt Boyutu Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Grafik 4.53 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin, Duyarlı Olma tutum düzeyleri arasında Aile Aylık Geliri değişkenine göre anlamlı düzeyde bir farklılık olup olmadığının belirlenmesi amacı ile $\alpha=0,005$ düzeyinde önemlilik anlamlılık derecesinde Kruskal Wallis H Testi uygulanmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin aile aylık gelir değişkenine göre duyarlı olma Alt Boyutu tutum düzeyleri arasında anlamlı düzeyde bir farklılık tespit edilmiştir ($X^2=33,227$; $p<0,05$). Gruplar arasında duyarlı olmaya yönelik en yüksek tutumu aile aylık geliri 1901-3000 TL arasında olan öğrenciler gösterirken (Ort=571,83), en düşük tutumu da aile aylık geliri 950 TL olan öğrenciler göstermiştir (Ort=429,25). Gruplar arasında yapılan karşılaştırmalarda aile aylık geliri 1901-3000 TL arasında olan öğrenciler ile 950 TL olan öğrenciler; aile aylık geliri 950 TL olan öğrenciler ile aile aylık geliri 951-1900 TL öğrenciler ve aile aylık geliri 1901-3000 TL olan öğrenciler ile aile aylık geliri 3000-5000 TL olan öğrenciler arasında anlamlı düzeyde farklılıklar tespit edilmiştir ($p<0,05$).

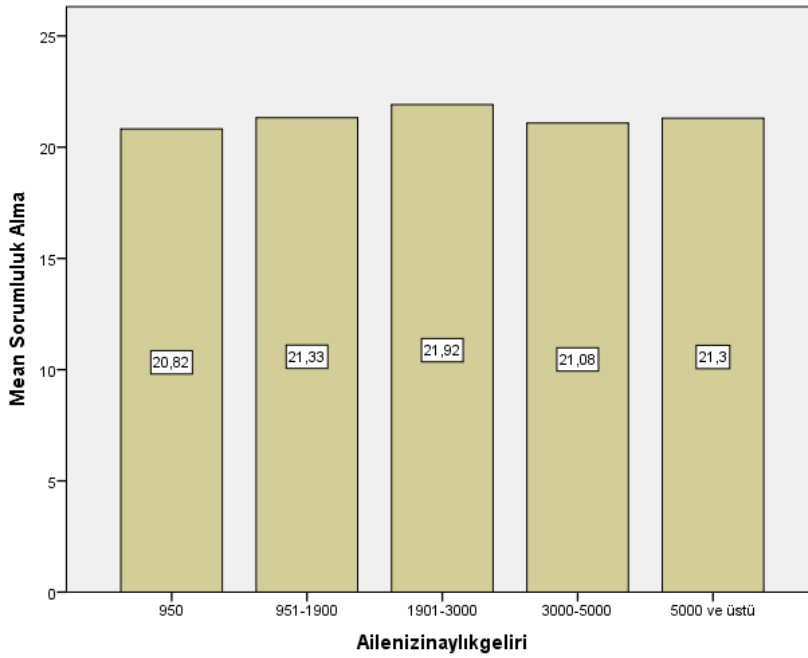
Aşağıdaki grafikte araştırmaya katılan öğrencilerin aile aylık gelir değişkenine göre özgüven düzeyleri arasındaki farklılık incelenmiştir.



Grafik 4.54: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Aile Aylık Gelir Değişkenine Göre Özgüven Alt Boyutu Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Grafik 4.54 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin, Özgüven tutum düzeyleri arasında Aile Aylık Geliri değişkenine göre anlamlı düzeyde bir farklılık olup olmadığının belirlenmesi amacı ile $\alpha=0,005$ düzeyinde önemlilik anlamlılık derecesinde Kruskal Wallis H Testi uygulanmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin aile aylık gelir değişkenine göre özgüven Alt Boyutu tutum düzeyleri arasında anlamlı düzeyde bir farklılık tespit edilmemiştir ($X^2=4,929$; $p>0,05$).

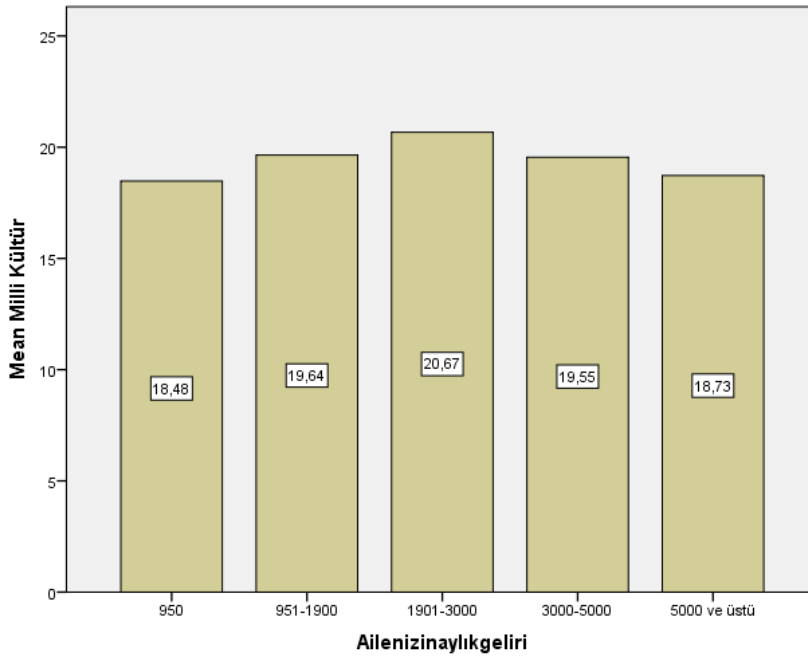
Aşağıdaki grafikte araştırmaya katılan öğrencilerin aile aylık gelir değişkenine göre sorumluluk alma düzeyleri arasındaki farklılık incelenmiştir.



Grafik 4.55: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Aile Aylık Gelir Değişkenine Göre Sorumluluk Alma Alt Boyutu Kruskall Wallis H Testi Sonuçları

Grafik 4.55 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin, Sorumluluk Alma tutum düzeyleri arasında Aile Aylık Geliri değişkenine göre anlamlı düzeyde bir farklılık olup olmadığının belirlenmesi amacı ile $\alpha=0,005$ düzeyinde önemlilik anlamlılık derecesinde Kruskall Wallis H Testi uygulanmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin aile aylık gelir değişkenine göre sorumluluk alma Alt Boyutu tutum düzeyleri arasında anlamlı düzeyde bir farklılık tespit edilmiştir ($X^2=12,896$; $p<0,05$). Gruplar arasında sorumluluk almaya yönelik en yüksek tutumu aile aylık geliri 1901-3000 TL arasında olan öğrenciler gösterirken (Ort=551,19), en düşük tutumu da aile aylık geliri 950 TL olan öğrenciler göstermiştir (Ort=454,63). Gruplar arasında yapılan karşılaştırmalarda aile aylık geliri 1901-3000 TL arasında olan öğrenciler ile 950 TL olan öğrenciler arasında anlamlı düzeyde farklılıklar tespit edilmiştir ($p<0,05$).

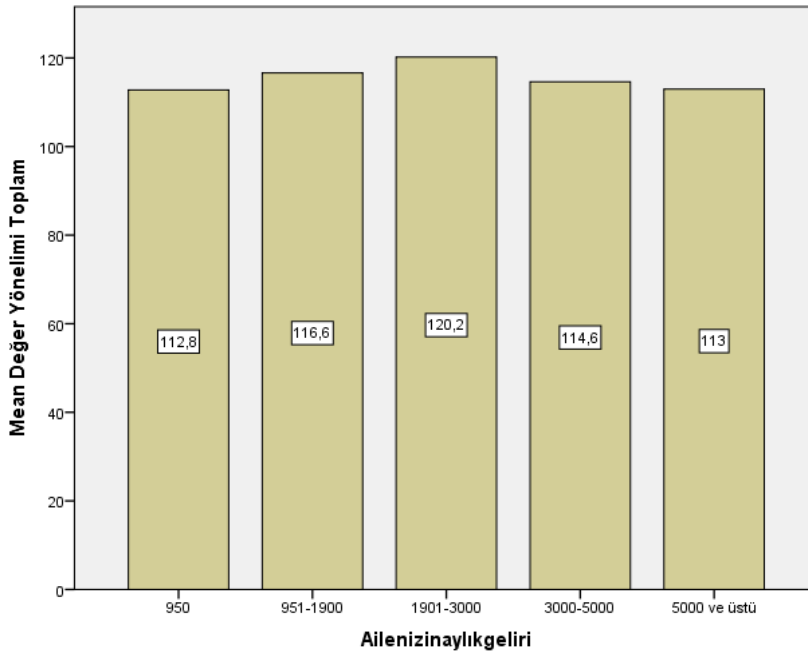
Aşağıdaki grafikte araştırmaya katılan öğrencilerin aile aylık gelir değişkenine göre Millî kültür düzeyleri arasındaki farklılık incelenmiştir.



Grafik 4.56: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Aile Aylık Gelir Değişkenine Göre Millî Kültür Alt Boyutu Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Grafik 4.56 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin, Milli Kültür tutum düzeyleri arasında Aile Aylık Geliri değişkenine göre anlamlı düzeyde bir farklılık olup olmadığının belirlenmesi amacı ile $\alpha=0,005$ düzeyinde önemlilik anlamlılık derecesinde Kruskal Wallis H Testi uygulanmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin aile aylık gelir değişkenine göre Millî kültür Alt Boyutu tutum düzeyleri arasında anlamlı düzeyde bir farklılık tespit edilmiştir ($X^2=31,646$; $p<0,05$). Gruplar arasında Millî kültüre yönelik en yüksek tutumu aile aylık geliri 1901-3000 TL arasında olan öğrenciler gösterirken (Ort=572,62), en düşük tutumu da aile aylık geliri 950 TL olan öğrenciler göstermiştir (Ort=418,90). Gruplar arasında yapılan karşılaştırmalarda aile aylık geliri 1901-3000 TL arasında olan öğrenciler ile 950 TL olan öğrenciler; aile aylık geliri 950 TL olan öğrenciler ile aile aylık geliri 951-1900 TL öğrenciler ve aile aylık geliri 1901-3000 TL olan öğrenciler ile aile aylık geliri 951-1900 TL olan öğrenciler arasında anlamlı düzeyde farklılıklar tespit edilmiştir ($p<0,05$).

Aşağıdaki grafikte araştırmaya katılan öğrencilerin aile aylık gelir değişkenine göre değer yönelimi düzeyleri arasındaki farklılık incelenmiştir.



Grafik 4.57: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Aile Aylık Gelir Değişkenine Göre Değer Yönelimi Kruskall Wallis H Testi Sonuçları

Grafik 4.57 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin, Değer Yönelimi tutum düzeyleri arasında Aile Aylık Geliri değişkenine göre anlamlı düzeyde bir farklılık olup olmadığının belirlenmesi amacı ile $\alpha=0,005$ düzeyinde önemlilik anlamlılık derecesinde Kruskall Wallis H Testi uygulanmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin aile aylık gelir değişkenine göre değer yönelimi tutum düzeyleri arasında anlamlı düzeyde bir farklılık tespit edilmiştir ($X^2=24,474$; $p<0,05$). Gruplar arasında değer yönelimine yönelik en yüksek tutumu aile aylık geliri 1901-3000 TL arasında olan öğrenciler gösterirken (Ort=568,52), en düşük tutumu da aile aylık geliri 950 TL olan öğrenciler göstermiştir (Ort=434,39). Gruplar arasında yapılan karşılaştırmalarda aile aylık geliri 1901-3000 TL arasında olan öğrenciler ile 950 TL olan öğrenciler ve aile aylık geliri 1901-3000 TL olan öğrenciler ile aile aylık geliri 951-1900 TL olan öğrenciler arasında anlamlı düzeyde farklılıklar tespit edilmiştir ($p<0,05$).

5.TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Tartışma

5.1.1. Hipotez .1. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Cinsiyet Değişkenine Göre Değer Yönelim Düzeyleri

Araştırmadan elde edilen bilgiler incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre sportif erdem alt boyutunda kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla algı düzeylerinin daha yüksek olduğu görüldü. Bunun nedeninin spor faaliyetlerindeki kazanma duygusunun kız öğrenciler de, erkek öğrencilere oranla daha az olabilir olması. Araştırma sonuçlarına göre cinsiyet değişkeninin dayanışma,duyarlı olma,özgüven alt boyutlarında erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre algı düzeylerinin daha yüksek olduğu görüldü. Gerek ülkemizdeki toplum içinde yer alan erkek egemenliği duygusunun,gerek erkek tabiatının bunda etkili olduğu düşünülmektedir. Anket sonuçlarına göre Milli kültür ve değer yönelim düzeyleri arasında cinsiyet değişkenine göre kız ve erkek öğrenciler arasında algı farklılıkları tespit edilmedi.

Cinsiyet değişkenine sportif erdem alt boyutu algı düzeyleri literatüre (Şebin,Tozoğlu,Yılmaz,Demirel,Bostancı) göre aynı yni sonuçları vermektedir. Sporcuların Fair Play ile ilgili görüşlerine ilişkin veriler incelendiğinde;kız öğrencilerin %73,6'sının, erkek öğrencilerin %67,2'sinin "kazanmak için her zaman oyun kurallarına uymak gerekir" sorusuna "evet"; cevabını verdikleri görülmektedir ve bu sonuç yapılan ki kare analizine göre de anlamlıdır.

5.1.2. Hipotez 2: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Spor Yapıp Yapmama Değişkenine Göre Değer Yönelim Düzeyleri

Araştırmaya katılan öğrencilerin spor yapıp yapmama değişkenine göre değer yönelim düzeyleri sonuçları incelendiğinde evet cevabı veren öğrencilerin tüm alt boyutlarda hayır cevabı veren öğrencilere göre algı düzeylerinin yüksek olduğunu ortaya çıkarmıştır. Bunun nedeninin spor yapmanın bireye kazandırdığı olumlu davranışlar olduğu ortadadır.

Gelişen teknoloji ile beraber öğrencilerin dikkatlerinin daha çok yazılı ve görsel medyaya kayması,cep telefonu ve bilgisayar aracılığı ile istediği içeriğe

erişmeleri, soyallikten uzaklaşmakla beraber kişiliğinde olması gereken ahlâki erdemleri de elde edememesine sebep olmaktadır. Spor yaparak zamanlarını olumlu bir şekilde geçiren bireylerin ahlâki anlamda kişiliklerine kazandıracakları birçok olumlu tavır ve davranışın olacağı bir gerçektir. Araştırma sonuçları da bunu göstermektedir.

İlgili literatür araştırıldığında karşımıza çıkan sonuçların, çalışmamızla aynı sonuçları verdiği görülmektedir. Sporla uğraşan bireylerin toplumsal değerlere olan bağlılığı üst düzeyde olmaktadır. Ayrıca spor, madalyaların ve kupaların ötesinde, topluma, disiplini, kurallara saygıyı ve sosyal barışa inanmış fertleri kazandırır (Güven, 1992). Yapılan bir araştırmada yüksek sorun çözme yeteneğine sahip beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencilerinin, başarıyı ön planda tuttuğu, para ile statü elde etmek istemediği, paradan daha önemli ve değerli şeylerin olduğunu kavramış olduğu belirlenmiştir (122).

Cins, cinsiyet ve cinsiyet tiplerini ifade eden birçok teoriler öne sürülmüştür. Bu teoriler içinde; psikanaliz, sosyal öğrenme, bilişsel-gelişimsel yaklaşım, cinsiyet tasarımı ve cinsiyetle ilgili özellikler sıralanabilir. Çağdaş feminist görüşler; erkek ve bayan arasındaki farklılaşmanın, kişilerin nasıl davranmalarıyla ilgili kültürel beklentilerden ortaya çıktığını, yaşamın ilk yıllarından başlamak üzere erkek ve bayanların gelişimlerinin farklı yollardan oluşturulduğunu veya planlandığını ileri sürmektedirler(126).

5.1.3. Hipotez 3: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Branş Değişkenine Göre Değer Yönelim Düzeyleri

Araştırma sonuçlarına bakıldığında branş değişkenine göre öğrencilerin değer yönelimleri branşlarına göre farklılıklar göstermektedir. Badminton sporu yapan öğrencilerin sportif erdem algısının spor yapmıyorum diyen öğrenciler dahil olmak üzere diğer branşlardan düşük çıkması oldukça şaşırtıcıdır.

Bu durumun sebebinin Badminton sporunun ülkemizde çokta popüler olmayışı olabilir. Badminton sporunun altyapısının sağlanmamış olması bu sporun öğrenciler tarafından çok kabul edilir olmadığını açıklıyor.

Altyapı eğitimine diğer bir ifade ile “ön yapı”, “temel yapı” diyenler de vardır. Ancak “altyapı eğitimi” anlam yeterliliği ve içeriği bakımından oldukça

yeterli ve ifade etme açısından tatmin edici bir kavramdır. Ayrıca temel yapı ve gelişim yapı çalışmalarını içine alıyor olması bakımından da anlamlı bir kavramı ifade etmektedir. Kimilerine göre ise, altyapı kavramı kentleşme ile ilgili bir ifade olup başka yerlerde özellikle de eğitim alanında kullanılmamalıdır. Kimilerine göre ise, “altyapı” kavramı sosyolojik bir tanımlamanın ifadesidir ve Marksist terminolojide yer alan bir kavram olup, spor temel eğitiminde bu kavram yerine başka kavramlar kullanılmalıdır(125).

Sportif erdem kavramının öğrencilere göre farklılık göstermesinin nedeninin branş farklılıkları olduğu düşünülmektedir. Her branşın kendine özgü bir yöntem ve oyun tarzının olduğu düşünülecek olursa,değer algılarının farklı oluşu yadsınamaz. Ayrıca bireylerin kendine özgü karakterlerinin değer algılarının farklılıkları da,değer algılarını farklılaşmasına sebep olmaktadır diye düşünülmektedir.

5.1.4. Hipotez 4: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Haftada Spor Yapma Sıklığı Değişkenine Göre Değer Yönelimi Düzeyleri

Çalışmaya katılan öğrencilerin haftada spor yapma sıklığına göre değer algıları arasında en düşük tutumu spor yapmayan öğrenciler göstermiştir.

Spor yapmayan öğrencilerin ölçeğin tüm alt boyutlarında en düşük tutumu göstermeleri,sporun ve beden eğitiminin insan ahlâkına kattığı olumlu özelliklerin bir göstergesi olarak düşünülmektedir. Konu ile ilgili yapılan araştırmalar da,çalışmamızla ilgili paralellik göstermektedir.

Akandere ve arkadaşlarının (2009) yaptıkları çalışma sonucunda; spor yapan öğrencilerin spor yapmayan öğrencilere göre daha yüksek ahlak yargı düzeyine sahip olduğu, spor yapan bayan öğrencilerin ise erkeklere göre ahlak yargı düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Söz konusu çalışmada da hoşgörünün “ahlaklı olmak” olarak da algılandığı görülmüştür(127). Spor yapan insanlar, 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 özgü özelliklerden spor yaparak uzaklaşabilmektedir.

Çalışmamızda ayrıca öğrencilerden haftada 1 kez spor yapanların en düşük ikinci tutumu göstermeleri sporun bir planlama ve program dahilinde olması gerektiğini düşündürmekte. Bilinçsizce ve yeteri kadar yapılmayan spor bireye fayda

sağlamak yerine, bedensel ve ruhsal anlamda zarar verecektir.

Ferron ve ark.1999 yapılan çalışmada, 15-20 yaş aralığında bulunan ve her hangi bir spor kulübünde haftanın her günü veya haftada 2-3 kez spor yapan bir grup ergen ile haftada 1 spor yapan ya da hiç spor yapmayan ergenlerin intihar teşebbüsü açısından karşılaştırılmıştır. İntihar teşebbüsünün haftanın her günü veya haftada 2-3 kez spor yapan grupta, az spor yapan ya da hiç yapmayanlara göre daha az görüldüğü tespit edilmiştir.

Düzenli olarak egzersiz yapmak bizi kalp krizi ve inmenin yanı sıra kemik erimesi, şeker hastalığı, kalınbağırsak ve meme kanseri, depresyon ve bunama gibi ciddi birçok kronik hastalıktan koruduğunu gösteren gerçekçi kanıtlar var. Egzersizin hemen her hücremize olumlu etkisi var desek yanlış olmaz. Özellikle kalp ve damar sağlığına doğrudan nasıl etki ettiğini gösteriyor.

Düzenli Egzersiz ve yaşlanma ile ilgili, ABD'nin Kaliforniya eyaletinde yapılan bir araştırmada 6,000 erkek egzersiz yapıp yapmadıklarına göre gruplara ayrıldı ve 6 yıl süreyle izlendi. Tüm sağlık sorunları göz önüne alındıktan sonra en formda olanlar arasında ölenlerin, en az formda olanlara göre 5 kat daha az olduğu görüldü. Düzenli egzersiz yapanların ileri yaşlarda bile uzun yıllar bağımsız yaşayabildikleri biliniyor. Hareketsiz bir yaşam sürenlere göre 7 yıl daha uzun “elden ayaktan düşmeden, ele güne muhtaç olmadan” yaşıyorlar. Şimdi çok moda olan yaşlanmayı geciktirdiği iddia edilen “anti-aging” kürlerinin, destek haplarının, özel merkezlerdeki pahalı programların işe yaradığını gösteren hiçbir kanıt yok. Halbuki düzenli spor, etkinliği kanıtlanmış, para harcamayı gerektirmeyen en doğal “anti-aging” yöntemi. Bugün normal yaşlanma dediğimiz sürecin yarısından çoğunun hareketsiz yaşamın vücudumuzda yol açtığı değişiklikler olduğunu düşünürsek bu gerçek daha iyi anlaşılır. Bu gerçeklerin ışığında ülkemizdeki istatistiklere baktığımızda durumun pek parlak olmadığını anlıyoruz(128).

Düzenli olarak yapılan spor ve egzersizlerin bireylerin bedensel ,ruhsal durumlarına yaptığı katkı sayılamayacak kadar çok olmakla birlikte, spor faaliyetlerinin konularında uzman olan kişiler tarafından öğretilmesi gerektiğini söyleyebiliriz.

Bu şekilde yapılan sporun bireylere vereceği olumlu değer yargıları azımsanmayacak kadar çok olacaktır diye düşünülmektedir. Beden eğitimi derslerinde bilinçli verilecek ve öğrencilerin yeteneklerine göre düzenlenecek sportif faaliyetlerin olumlu değer yargıları oluşturacağı kanaatindeyiz.

5.1.5. Hipotez 5: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Spor Yapma Sıklığı Değişkenine Göre Değer Yönelimi Düzeyleri

Araştırma sonuçlarına bakıldığında; Kaç Yıldır Spor Yapıyorsunuz Değişkenine göre Sportif erdem alt boyutunda 8 yıldır spor yapan öğrenciler en yüksek,. 7 yıldır spor yapan öğrenciler; dayanışma,duyarlı olma,özgüven,milli kültür, değer yönelimi toplamında en yüksek tutumu, 9 yıldır spor yapan öğrenciler; sorumluluk alma alt boyutunda en yüksek tutumu,5 yıldır spor yapan öğrenciler sportif erdem ve duyarlı olma ,yapmıyorum diyen öğrenciler dayanışma,özgüven ,sorumluluk alma, milli kültür,değer yönelimi toplamı alt boyutun da en düşük tutumu göstermişlerdir.Bu da gösteriyor ki spor yapan öğrencilerin doygunluk veya istedikleri şeye ulaşma eşikleri 5 yıl. Bu nedenle 5 sene içerisinde herhangi bir maddi veya manevi kazanım elde edemeyen sporcular zamanla sportif erdem duygusundan yoksun kalıyor, çevrelerine ve içerisinde buldukları duruma karşı duyarlılıklarını kaybediyor. Spor yapmayan öğrenciler ise en düşük tutumu göstermekle bizlere sporun ne kadar faydalı olduğunu gösteriyor. Spor yapmakla bireyler kendi ihtiyaçları olan değerleri kazanabilirler görüşünü doğruluyor.

Araştırmaya katılan öğrencilerin değer yönelimi düzeyleri, öğrencilerin kaç yıldır spor yaptıkları değişkenine göre sonuçları incelendiğinde sekiz yıldır spor yapan öğrencilerin değer yargılarının en yüksek olduğunu görmekteyiz. Buna karşılık spor yapmayan öğrencilerin en düşük tutumu gösterdiklerini araştırma sonuçları vermektedir.

Konu ile ilgili sonucun böyle olması öğrencilerin spor yolu ile değer yargılarının olumlu anlamda gelişmesi için gerekli olan zamanın sekiz yıl olduğunu göstermekte. Bu sonuç spor yolu ile ahlâki yargıların oluşması için gerekli zamanı bize vermektedir. Öğrencilerin ortaokul ve lise yıllarındaki karakter gelişimleri,çevre etkileri,aile ilişkilerinin sonucu etkilediğini düşünmekteyiz.

5.1.6. Hipotez 6: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Sınıf Değişkenine Göre Değer Yönelimi Düzeyleri Sonuçları

Araştırma sonuçlarına bakıldığında da; Sınıf Değişkenine göre Değer Yönelimi Toplamı alt boyutu tutum düzeylerinin tümünde 8.Sınıf öğrencileri en yüksek tutumu, 11. Sınıf öğrencileri en düşük tutumu göstermişlerdir. Bu da gösteriyor ki ortaokul öğrencileri değerler eğitimi konusunda lise öğrencilerine oranla daha olumlu davranışlar gösteriyorlar. Bunun nedeninin gelişim dönemlerinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Lise öğrencilerinin ergenlik dönemlerinin en buhranlı dönemlerinde oluşları en düşük tutumu göstermelerine sebep olmaktadır.

Bu doğrultuda araştırma sonucu, araştırmaya katılan öğrencilerin benzer zihinsel gelişim döneminde olması ve benzer ahlaki yargılamaya sahip olmalarıyla açıklanabilir. Bu bulgu Ilgar (1996), Hatunoğlu (2003), Çırak (2006), Gültekin (2008) tarafından yapılan çalışmalarla paralellik gösterirken; Acuner (2004), İz (2009) tarafından yapılan çalışmalarla paralellik göstermemektedir.

5.1.7. Hipotez. 7 Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Aile Aylık Gelir Değişkenine Göre Değer Yönelimi Düzeyleri Sonuçları

Araştırma sonuçlarına bakıldığında da, ailesinin aylık geliri 1901 TL ile 3000 TL arası olan öğrenciler Ailelerinin Aylık Geliri Değişkenine göre alt boyut tutum düzeylerinin hepsinde en yüksek tutumu göstermişlerdir. Ailesinin aylık geliri 0 TL ile 950 TL arası olan öğrenciler en düşük tutumu göstermişlerdir. Bu da gösteriyor ki; öğrencilerin ekonomik durumlarının hayata bakış açılarının belirlenmesinde önemli bir rolü var. Orta halli bir ailenin çocukları kendilerini daha rahat hissetmekte ve spor yaparken istenilen eğilimi göstermektedirler.

Ailelerinin ekonomik durumları kötü olan öğrenciler ise yaşam şartlarını kötü olması nedeni ile para kazanma telaşı veya ellerin de iyi sayılabilecek şartların olmayışı nedeni ile ilgileri başka alanlara yoğunlaşmak ta diye düşünülmektedir. Buna karşılık ailelerinin geliri 5000 TL ve üstü olan öğrenciler ise tüm alt tutum düzeylerinde de en düşük ikinci tutumu göstermişlerdir. Bu da gösteriyor ki ;ailelerin ekonomik durumu çok iyi olan öğrenciler de kendilerini rahat hissetmeleri nedeni ile değerler eğitimi ile ilgili olumlu çok fazla özellik kazanamıyorlar.

İlgili literatür incelendiğinde; Aile geliri ile çocuğun eğitime katılımı arasındaki ilişki biçimi ve düzeyi ülkelerin eğitim finansman biçimi ve eğitim kademelerine göre farklılık göstermektedir.

Acemoglu and Pischke (2000) ABD’de yaptıkları çalışmada aile gelirinin çocuğun zorunlu öğretim sonrası eğitime katılımında güçlü bir faktör olduğunu belirtmektedirler.

Maitra, (2003), Bangladeş’te eğitim talebi üzerinde kişisel ve ev halkı özelliklerinin etkilerini açıklamaya çalışmıştır. Aile gelirindeki artışın spora katılımında artış sağladığını belirtmektedir.

Christofides, Cirello and Hoy (2001) Kanada’da 1975–1993 yıllarında gelir gruplarına göre eğitime katılım durumlarını incelemiştir. Bu çalışmada yüksek ve düşük gelirli aile çocuklarının yükseköğretime devam durumlarını analiz etmişlerdir. Bu çalışmaya göre; 1975 yılında en zengin aile çocuklarının en yoksul aile çocuklarına göre yüksek öğretime devam etme oranları üç kattan fazla iken 1993 yılında bu oran 1,6 katı fazladır.

Corak, Lipps and Zhao (2003) yaptıkları çalışmada yüksek gelir düzeyine sahip gençlerin üniversiteye devam etme olasılıkları daha yüksektir.

Blanden, Gregg ve Machin (2003) gelir guruplarına göre eğitime katılım eşitsizliklerinin olduğunu belirtmektedirler.

Gylfason and Zoega,(2003) yaptıkları ülkelerarası karşılaştırmada gelir dağılımı ile ortaöğretime kayıt oranları arasında güçlü bir ilişkinin olduğunu belirtmektedirler. Yine Checchi (2003) ortaöğretime kayıt ile gelir dağılımı arasında güçlü bir korelasyonun olduğunu belirtmektedir(129).

6.SONUÇ VE ÖNERİLER

6.1. Sonuç

Bu araştırmada, öğrencilerin beden eğitimi dersinde değer yönelim düzeylerinin tespit edilmesi ve öğrencilerin bazı özelliklerine göre beden eğitimi dersinde değer yönelimlerinin farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda Bilecik ilindeki okullarda öğrenim gören öğrencilerin cevapladıkları anket sonuçlarına göre şu sonuçlara ulaşılmıştır.

1-Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre değer algıları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur($p<0,05$).

Araştırmadan elde edilen bilgiler incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre sportif erdem alt boyutunda kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla algı düzeylerinin daha yüksek olduğu görüldü.

Araştırma sonuçlarına göre cinsiyet değişkeninin dayanışma,duyarlı olma,özgüven alt boyutlarında erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre algı düzeylerinin daha yüksek olduğu görüldü.

2-Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin spor yapıp yapmama değişkenine göre değer algıları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur($p<0,05$).

Araştırma sonuçlarına göre spor yapıp yapmama değişkenine göre değer yönelim düzeyleri sonuçları incelendiğinde evet cevabı veren öğrencilerin tüm alt boyutlarda hayır cevabı veren öğrencilere göre algı düzeylerinin yüksek olduğunu ortaya çıkarmıştır.

3-Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin branş değişkenine göre değer algıları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur($p<0,05$).

Araştırma sonuçlarına bakıldığında branş değişkenine göre öğrencilerin değer yönelimleri branşlarına göre farklılıklar göstermektedir. Spor yapmıyorum diyen öğrencilerin değer algıları diğer branş sporcularına göre daha çıktığı görüldü.

4-Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin spor yapma sıklığı değişkenine göre değer algıları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur($p<0,05$).

Çalışmaya katılan öğrencilerin haftada spor yapma sıklığına göre değer algıları arasında en düşük tutumu spor yapmayan öğrenciler göstermiştir. En yüksek değer algısını haftada 2-3 defa spor yapan öğrencilerin gösterdiği görüldü.

5-Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin spor yapma yılı değişkenine göre değer algıları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur($p<0,05$).

Araştırma sonuçlarına bakıldığında; Kaç Yıldır Spor Yapıyorsunuz Değişkenine göre Sportif erdem alt boyutunda 8 yıldır spor yapan öğrenciler en yüksek,7 yıldır spor yapan öğrenciler; dayanışma,duyarlı olma,özgüven,millî kültür, değer yönelimi toplamında en yüksek tutumu, 9 yıldır spor yapan öğrenciler; sorumluluk alma alt boyutunda en yüksek tutumu,5 yıldır spor yapan öğrenciler sportif erdem ve duyarlı olma ,yapmıyorum diyen öğrenciler dayanışma,özgüven ,sorumluluk alma, millî kültür,değer yönelimi toplamı alt boyutun da en düşük tutumu gösterdikleri görüldü.

6-Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin sınıf değişkenine göre değer algıları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur($p<0,05$).

Araştırma sonuçlarına bakıldığında; Sınıf Değişkenine göre Değer Yönelimi Toplamı alt boyutu tutum düzeylerinin tümünde 8.Sınıf öğrencileri en yüksek tutumu, 11. Sınıf öğrencileri en düşük tutumu gösterdikleri görüldü.

7-Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin aile aylık geliri değişkenine göre değer algıları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur($p<0,05$).

Araştırma sonuçlarına bakıldığında; ailesinin aylık geliri 1901 TL ile 3000 TL arası olan öğrenciler Ailelerinin Aylık Geliri Değişkenine göre alt boyut tutum düzeylerinin hepsinde en yüksek tutumu gösterdikleri, Ailesinin aylık geliri 0 TL ile 950 TL arası olan öğrenciler en düşük tutumu gösterdikleri görüldü.

6.2. Öneriler

Bu çalışma ile öğrencilerin beden eğitimi dersine yönelik değer algılarının bazı değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmeye çalışılması amaçlanmıştır. Çalışma ile ilgili veriler her ne kadar bir fikir edinmemize sebep

olsada, araştırmanın genişletilerek yaş grupları arasında farklı gruplar dahil edilerek birbirleri ile olan ilişkilerindeki değer algıları incelenebilir. Araştırmada kullanılan anketin alt boyutları arasında bireylere göre değer algı düzeyleri teker teker incelenebilir. Araştırma sadece spor yapanlara uygulanabilir. Araştırma spor yapanlar ve yapmayanlar olarak ayrı iki gruba yapılabilir.

1. Araştırmadan elde edilen bulgular ve diğer araştırmalardan tespit edilen bilgiler doğrultusunda aşağıdaki öneriler yapılabilir.
2. Beden Eğitimi ve Spor dersinin etkili biçimde yürütülmesine ilişkin elverişli ortamların oluşturulması için okullardaki imkânları geliştirilmeli ve artırılmalıdır.
3. Erkek öğrencilerin Beden Eğitimi ve spor dersinde değer kazanım düzeylerinin yükseltilmesi için değer eğitimi etkinliklerinde erkek öğrencilere daha çok rol verilmelidir.
4. Beden Eğitimi ve Spor dersinde sadece planlı programlar ile sınırlandırılmamalıdır. Ders dışı sportif etkinliklerle de desteklenmelidir.
5. Beden Eğitimi ve spor dersi değer kazanımları sürecinde öğrencilerin sınıf düzeyleri göz önünde bulundurulmalı ve planlamalar ona göre düzenlenmelidir.
6. Ailelerin eğitim düzeylerinin öğrencilerin değerlere karşı tutumlarını etkileme düzeyini belirlemeye dönük araştırmalar yapılabilir.
7. Ortaokul ve lise düzeyinde farklı örneklem gruplarıyla benzer araştırmalar yapılmalıdır.
8. Benzer çalışmalar özel eğitim kurumlarında da yürütülebilir.
9. Beden eğitimi dersinde ihtiyaç duyulan malzemeler temin edilmeli ve öğrencilerin kullanımına sunulmalıdır.
10. Spor salonu bulunan okullar belirlenerek diğer okulların bu spor salonlarını kullanmaları sağlanmalıdır.
11. Kız öğrencilerin özgüven ve sorumluluk alma değer alt tutumlarının yükseltilmesi için beden eğitimi ders içi ve ders dışı faaliyetlerinde aktif

olarak katılmaları sağlanmalıdır.

12. Köy, belde ve kasaba gibi yerlerdeki öğrenciler için spor programları hazırlanarak spor yapmaları sağlanmalıdır.
13. Gelir düzeyi düşük öğrenciler için gerekli spor malzemeleri temin edilerek spor yolu ile değer kazanmaları sağlanmalıdır.
14. Gelir düzeyi yüksek öğrencilerin sorumluluk alma, duyarlı olma, sportif erdem gibi konularda eğitimleri sağlanmalı ve bu şekilde hayata katılmaları sağlanmalıdır.

KAYNAKÇA

1. Akbaş, O. (2008), *Değerler Eğitimi Dergisi*. Cilt 6, No. 16, 9-27, Aralık ss.19-30
2. Akçora, E. (1989). Atatürkçü Düşüncede Millî Tarih ve Millî Kültür. *Türk Dünyası Tarih Dergisi*. S.3, ss.6-35.
3. Akdoğan, S. (2009). *Beden Eğitimi Öğretmenlerinin İlköğretim Beden Eğitimi Dersi Yeni Öğretim Programı Hakkında Görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimler Enstitüsü. Ankara.
4. Akın, M. H. ve Aydemir, M. A. (2007). Üniversitede Okuyan Kız Öğrencilerin Cinsiyet Rolü Tutumları Bağlamında Aile ve Evlilik Kurumlarına Bakışları (Selçuk Üniversitesi Örneği), *Selçuk Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Edebiyat Dergisi*, Sayı: 18, Konya, s. 43-60.
5. Akpınar, B. and Özdaş, F. (2012), An Analysis of High School Students Misbehaviors and The Punishments Given (The Case Of Diyarbakır Province). *International Journal of Arts and Commerce*, 1 (2), 37-47.
6. Allport, G. W., Vernon, E., Linzey, G. (1960). *A Study of Values* (3rd Edition), Ankara: Milli Eğitim Basımevi. ss. 124-130-133.
7. Aracı H. (2000). *Okullarda Öğretmenler ve Öğrenciler İçin Beden Eğitimi*. Ankara: Başırğan Yayımevi.
8. Aracı, H. (1998). *Okullarda Beden Eğitimi*. Ankara: Montaj Baskı 13.
9. Avcı, N. (2007). *Toplumsal Değerler ve Gençlik*. (1. Baskı). Ankara: Siyasal Kitabevi.
10. Aydın, M. Ş. (2011). Değerler İşlevleri ve Ahlâk. *Eğitime Bakış Dergisi*, Sayı.19, s.39.
11. Aydın, M. (2000). *Kurumlar Sosyolojisi*. 2. Baskı, Ankara: Vadi Yayınları.
12. Aydın, M. Ş. (2011). Değerler ve Din Eğitimi. *Diyanet Dergisi*, Ağustos, Sayı:236.
13. Aydın, M. Z. (2003). *Ahlâk Öğretiminde Örnek Olay İncelemesi Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınları, s.16.

14. Bacanlı, H. (2005). *Duygusal Davranış Eğitimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
15. Barlas, T. (1983). *Toplum Bilimlerine Giriş*. Savaş Yayınları, s.242.
16. Başaran, İ. E. (1978). *Eğitime Giriş*. s. 172, 173, 174. Bimaş Mat
17. Beatty E. S., Kahle L. R., Homer, P., Misra S. (1985), Alternative measurement approaches to consumer values: The list of values and the Rokeach value survey. *Journal of Psychology & Marketing*, c. 2, ss. 181-200.
18. Bilgiseven, A.K. (1990), İslamiyet'in Önerdiği Ferdiyetçi Aile Yapısında Kadın Hakları ve Ülkemizdeki Durum. *I. Aile Şurası Bildirileri*, Ankara: Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu.
19. Bishop, C.Diane, (Edit). (1993). *Report of the Task Force on Values in Education for the State of Arizona*. Arizona Department of Education. Boston: Houghton-Mifflin.
20. Brimi, H. (2008). Academic instructors or moral guides? Moral education in America and teacher's dilemma. *The Clearing House*, 82(3), 125-130.
21. *Büyük Sözlük*. (1945). Ankara: T.D.K Yayınları.
22. Çamdibi, H. M. (1983), *Şahsiyet Terbiyesi ve Gazali*, İstanbul: Han Neşriyat. ss.148.
23. Dikmen, M. (2008). *1001 Hadis*. İstanbul, Cihan Yayınları, ss.117.
24. Dilmaç B. ve Ekşi H. (2007), Temel Tartışmalar ve Temel Yaklaşımlar. *İlköğretmen Eğitimci Dergisi* 14(11): 21-29.
25. Dilmaç B. (2002). *İnsanca Değerler Eğitimi*. Ankara: Nobel Yayınları, ss.4.
26. Doğan, İ. (2002). *Soyoloji: Kuramlar ve Sorunlar*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
27. Doğuhan, M. Y. <http://www.dmy.info/category/ahlak/>. (08.03.2015) tarihinde alınmıştır.
28. Ekşi, H. (2003). Temel İnsani Değerlerin Kazandırılmasında Bir Yaklaşım: Karakter Eğitimi Programları. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(1), 79-96.

29. Enç, M. (1968). *Ruh Bilimleri Terimleri Sözlüğü*. Ankara: Gül Yayınları, s.128.
30. Erdem, M., ve Akman, Y. (1995). *Eğitim Psikolojisi, Gelişim-Öğrenme-Öğretme*. Ankara: Arkadaş Yayınları.
31. Erden, M. ve Akman, Y. (1998). *Gelişim, Öğrenme, Öğretme*. Ankara: Arkadaş Yayınevi. ss.116.
32. Erdoğan, İ. (1986), *Kültürün Yönetim Fonksiyonlarının Uygulamasına Etkisi ve Faktör Analizi İle Bir Araştırma*, İstanbul Ün. İ.Şl. Fak. Yayını, No: 45, s.188.
33. Erdinç, Sıtkı M. (1995), *Kültür Sanat Sanat Kültür*. İstanbul: Çınar Yayınları, ss.19-78.
34. Erkal, M. (1986), *Sosyolojik Açıdan Spor*. Ankara: Milli Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığı Yayınları.
35. Ertuğrul, H. <http://www.ogretmenhatti.com/>. (08.03.2015) tarihinde alınmıştır.
36. Ertürk, S. (1974). *Eğitimde Program Geliştirme*. H.Ü., s.12, Ankara.
37. Fersahoğlu, Y. (1998). *Din Öğretim ve Eğitiminde Duygu Eğitimi*. İstanbul: Marifet Yayınları.
38. Frankena, W. (2007). *Etik*. (Çev: Azmi Aydın), Ankara: İmge Kitabevi, ss.20-21.
39. Fromm, E. (1993), “*Erdem ve Mutluluk. Ahlâk Psikolojisi Üzerine Bir İnceleme*.” (Çev: A. Yorukan). İstanbul: Türkiye İş Bankası Yayınları.
40. Gander, M. ve Gardiner, H. (2001). *Çocuk ve Ergen Gelişimi*. Çev: Bekir Onur, Ankara: İmge Kitabevi, s. 32.
41. Gauld, L. ve Gauld, M. (2002). *The biggest job we'll ever have: the Hyde School program for character-based education and parentin*. New York: Library of Congress Cataloging-in Publication Data.
42. Gazali. (2007). *Ahlâk Kitabı*. İstanbul, İlke Yayıncılık İhya-u Ulumiddin Çevirmen: Ahmet Serdaroğlu Bedir Yayınları.

43. Gözler, K. (2003). *Hukuka Giriş*. Ekin Kitabevi Yayınları, s. 21-50.
44. Günay, M. (2006). Değerler Bağlamında İnsan. *Felsefe Ekibi İnternet Dergisi*, s.5.
45. Güney, S. (2009). *Sosyal Psikoloji*. Ankara: Nobel Yayınları, s.14.
46. Güreş, A. (2014). *Düzenli Egzersiz Kalbinizi Nasıl Etkiler?*. <http://www.aydin denge.com.tr> 2015.
47. Güngör, E. (1993), *Değerler Psikolojisi Üzerinde Araştırmalar*. Amsterdam: Hollanda.
48. Güngör. E. (1995). *Ahlâk Psikolojisi ve Sosyal Ahlâk*. İstanbul: Ötüken Yayınevi. s.23.
49. Güven, Ö. (1992). Spor Anlayışımız ve Sporun Sosyo-Ekonomik İşlevi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*,8 (1), 35.
50. Güvenç, B. (1972). *İnsan ve Kültür: Antropolojiye Giriş*. Türk Sosyal Bilimler Derneği Yayınları, Ankara: Ayyıldız Matbaası.
51. Güvenç, B. (1985). *Kültür Konusu ve Sorunlarımız*. İstanbul: Remzi Kitabevi, ss.95-97-101.
52. Halstead, J. M. ve Taylor, J. M. (2000). Learning and Teaching about Values: a review of recent research. *Cambridge Journal of Education*, Vol. 30, No.2. (169-202).
53. Hökelekli, H. (2011). *Ailede Okulda Toplumda Değerler Psikolojisi*. İstanbul: Timaş.
54. Hökelekli, H. ve Gündüz, T. (2004). Üstün Yetenekli Çocukların Değer Yönelimleri ve Eğitimleri. *Değerler ve Eğitimi Uluslar Arası Sempozyumu*, 26-28 Kasım, (371-396).
55. Hökelekli, H. (2011). *Ailede, Okulda, Toplumda Değerler Psikolojisi ve Eğitimi*. İstanbul: Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları, s.241.
56. İlker, E. G. A. (2010). *Farklı Motivasyonel İklimlere Göre İşlenen Beden Eğitimi Derslerinin Öğrencilerin Başarı Hedefleri, Motivasyonel Stratejileri*

- ve Beden Eğitime İlişkin Tutumları Üzerine Etkisi*. Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
57. Kanad, H. F. (1951). *DeneySEL Pedagoji II*. Ankara: Örnek Matbaası.
58. Kanad, H. F. (1948). *Pedagoji Tarihi*. 4. Basım, Ankara: Milli Eğitim Basımevi, s.136.
59. Kazanç, F. K. (2007). *Gazali Öncesi Ehl-i Sünnet Kelamında Ahlâk Düşüncesi*. Ankara, Ankara Okulu Yayınları. ss.22-157-158-159-258.
60. Kerschenstainer, G. (1977). *Karakter Kavramı ve Terbiyesi*. H. Fikret Kanad (Çev.), Ankara: Milli Eğitim Basımevi, ss.60-65.
61. Kerschensteiner, G. (1954). *Karakter Kavramı ve Karakter Terbiyesi*. H. Fikret Kanad (Çev.), Ankara: Örnek Matbaası. ss.14-15.
62. Kızılçelik S. ve Erjem Y. (1992). *Açıklamalı Sosyoloji Terimler Sözlüğü*. 2. Baskı, Konya: Günay Ofset, ss.305-418.
63. Kirschenbaum, H. (1995). *100 ways to enhance values and morality in schools and youth settings*. Massachusetts: Allyn&Bacon Company.
64. Konter, E. (2007). Antrenörlerin ve Sporcuların Cinsiyetlerine Göre Liderlik Gücü Algıları. *Sportmetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, V (2) 85-90.
65. Köknel, Ö. (2005). *Kaygıdan Mutluluğa Kişilik*. 17. Basım, İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.
66. Köknel, Ö. (2006). *Mutluluğun Kaynağı Ahlâk ve Akıl*. Y. Mehmedoğlu ve A.U. ss.42-118.
67. Kur'an-ı Kerim. *Tevbe Suresi*, Ayet72.
68. Kuter M., Kuter Ö. F. (2012). Beden Eğitimi ve Spor Yoluyla Değerler Eğitimi. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi Teori ve Uygulama Cilt:3 Sayı (No):6 Güz*, s.75-94
69. Leming, J. S. (2008). Researchandpractice in moral andcharactereducation: Looselycoupledphenomena. LarryP. Nucci, DarciaNarvaez (Eds.) *Handbook*

- of Moral and Character Education*. New York and London: Routledge Taylor and Francis Group.
70. Lickona, T. (1992). *Educating for character (How our schools can teach respect and responsibility)*. New York: Bantam Books.
71. Lickona, T. (1991). *Education for character: how school teach respect and responsibility*. New York: Bantam Books ss.51-52-53-56.
72. Marshall, G. (1999), *Sosyoloji Sözlüğü*. (Çev. Osman Akinhay ve Derya Kömürcü), Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.
73. MEB. (2004A). *Sosyal Bilgiler Programı ve Kılavuzu*, (4-5).
74. MEB. (2004B). *Sosyal Bilgiler Programı ve Kılavuzu*. (6-7).
75. MEB. (2007). *İlköğretim Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretim Programı Kılavuzu*.
76. MEB. (2009). *İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Program ve Kılavuzu*. (1-5. Sınıflar), Talim.
77. MEB. (2009A). *İlköğretim 1,2, ve 3. Sınıflar Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu*.
78. MEB. (2010). *İlköğretim (4.5.6.7 ve 8. Sınıflar) Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Öğretim Programı ve Kılavuzu*.
79. MEB. (2010/53), *Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı İlk Ders Genelgesi*.
80. MEB. (2005A). *İlköğretim 1, 2 ve 3. Sınıflar Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu*, Ankara: MEB Yayınları, ss. 43-44-45-46-47.
81. MEB. (2005B). *İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi 4.-5. Sınıf Öğretim Programı ve Kılavuzu*. Ankara: MEB Yayınları.
82. MEB. (2007). *Beden Eğitimi Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzu*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
83. Mehmedoğlu E.D. *Küreselleşme Ahlâk ve Değerler*. İstanbul: Litera Yayınları.

84. Michaelis, U. John (1988), *Social Studies for Children (A Guide to Basic Instruction) (Ninth Edition)*. New Jersey: Prentice Hall Inc. ss.361.
85. *Milli Eğitim Dergisi*. (2004). Sayı 164 Güz, Ankara.
86. Murphy, G. (1987). *Experimental Social Psychology*, New York Harper, s.37.
87. Naylor, D. ve Diem, R. (1987). *Elementary and Middle School Social Studies*. New York: Random House, ss.347-349-350
88. Naylor, D. T. and Diem, R. (1987). *Elementary and Middle School Social Studies*. New York: Random House.
89. Oğuzkan, F. (1993). *Eğitim Terimleri Sözlüğü*. Ankara: Emel Matbaacılık s.46.
90. Ozankaya, Ö. (1982). *Toplum Bilimine Giriş*. Ankara: Sevinç Matbaası. Öğretmen Dizisi, No:163, s.81-299.
91. Önür, N. (2004). Modernleşme Sürecinde Okul, Aile ve Medya Kavşağında Toplumsal Değerler. *Değerler ve Eğitimi Uluslararası Sempozyumu* 26-28 Kasım, (157-176), İstanbul: Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları.
92. Özgener, Ş. (2004). *İş Ahlâkının Temelleri*. Ankara: Nobel Yayınları, s.56.
93. Özlem, D. (1986). *Kültür Bilimleri ve Kültür Felsefesi*. Ankara: Remzi Kitabevi, s.284.
94. Özlem, D. (1986), Değerler Sorununda Nesnelcilik/Mutlakçılık ve Öznellik/ Rölativizm Tartışması Üzerine. *Bilgi ve Değer Sempozyum Bildirileri*. Ankara: Vadi Yayınları, s.156.
95. Öztürk, E. (2009). Hayat Bilgisi Dersinde Değer Eğitimi ve Uygulama Örnekler. *İlköğretim Hayat Bilgisi Öğretimi ve Öğretmen El Kitabı*, ed. Selahattin Öğülmüş, Ankara: Pegem Akademi Yayınları, ss.503-512-522-525.
96. Perese, (2005). *Saygı Yapılandırıcı Yaklaşımla Hazırlanmış 69 Etkinlik*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, s.4.
97. Pieper, A. (1999). *Etiğe Giriş*. Ankara: Ayrıntı Yayınları, ss.20-21 -36-37.

98. Rewell, L. ve Arthur, J. (2007). Character education in schools and the education of teachers. *Journal of Moral Education*, 36(1), 79-92.
99. Rosenberg, M. J., Hovland, C. I. (1960). Cognitive, affective, and behavioral components of attitudes. In C. I. Hovland ve M. J. Rosenberg (Ed.), *Attitude Organization and Change*, New Haven: Yale University Press.
100. Ryan, K. (1991), *Moral and values education*. Arieh Lewy(Ed.). The International Encyelopedia of Curriculum, Advences in Education, Pergaman Pres.
101. Ryan, K., ve E. Bohlin, K. (1999). *Building character in schools*. California:Jossey-Bass Inc.
102. Shao Y. (2002). *An Exploratory Examination of The Impact of Personal Values on Sport Consumption Preferences and Behavior: A Cross-Cultural Study*, UMI Phd Dissertation, USA.
103. Sarıgil, Z. AB Vizyonları ve Türkiye'nin AB Üyeliği. *Liberal Düşünce Dergisi*, s.50 ss.191-201.
104. Silah, M. (2005), *Sosyal Psikoloji Davranış Bilimi*. (2. Baskı). Ankara, Seçkin Yayıncılık, s.309.
105. Silah, M. (2005), *Sosyal Psikoloji Davranış Bilimi*. Ankara: Seçkin Yayınları, s.81.
106. Simon, S. B., Leland, W H., & Kirschenbaum, H. (1972). *Values clarification a handbook of practical strategies for teachers and students*. New York: Hart Publishing Company, Inc.
107. Suh, B. K. ve Traiger, J. (1999). Teaching Values Through Elementary Social Studies And Literature Curricula. *Education*. Summer.Vol. 119 Issue 4. (723–727).
108. Şafak, A. (2002), *Ansiklopedik Hukuk Sözlüğü*. Selin Kitavevi, s. 415.
109. Şebin vd., (2010). Spor Yapan Üniversite Öğrencilerinin Fair Play'e İlişkin Görüşleri. *Journal of Physical Education and Sport Sciences*.

110. Şentürk, H. (2010). Kişilik Gelişiminde Eğitim, Din Ve Değerlerin Rolü. *Eğitime Bakış: Eğitim-Öğretim ve Bilim Araştırma Dergisi*, 6. 18, 50-54.
111. *Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı*. (2009). Sayı: 70.
112. Tamer, K. (1990). *Beden Eğitimi ve Oyun Öğretimi*. Anadolu Üniversitesi AÖF Yayınları No: 101 s.2.
113. Tan, H. (1989). *Psikolojik Danışma ve Rehberlik*. İstanbul, Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları. s.81.
114. Tezcan, M. (1993). *Sosyoloji'ye Giriş: Temel Kavramlar*. TDFO Yayınları, s.189.
115. Topçuoğlu, A. (1999). *Üniversite Gençliğinin Değerleri*. Ankara: Vadi Yayınları.
116. Topkaya, İ. (2013). *Gelişim Psikolojisi Işığında Futbolda Altyapı Eğitimi*. Ankara: Spor Kitabevi ve Yayınevi.
117. Tuncel, D. S ve Mavi, S. (2013). Sporcuların 'Sporda Hoşgörü' Kavramına İlişkin Algıları. *Spormetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, X (4) 125-129.
118. Turhan, M. (1994). *Kültür Değişmeleri (Sosyal Psikoloji Bakımından Bir Teknik)*. Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Vakfı Yayınları, İstanbul, ss.35-36.
119. *T.D.K. Sözlüğü*. Çevrimiçi Adres: <http://www.tdk.gov.tr>.
120. T.D.K. (1983), *Türkçe Sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu.
121. Tomul, E. (2007). Türkiye'de Eğitime Katılım Üzerinde Gelirin Etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* (2) 22.
122. Uygur, N. (1996). *Kültür Kavramı*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
123. Ülgen, H. Z. (1969). *Sosyoloji Sözlüğü*. Talim ve Terbiye Dairesi Yayınları, Sözlük Serisi 1, Milli Eğitim Basımevi, s. 215.
124. Voigt, D. (1999). *Spor Sosyolojisi*. Çev: Ayşe Atalay, S,99, Alkım Yayınları, s.99.

125. Welton, D. A. ve Mallan, J. T. (1999). *Children and Their World*. Boston: Houghton Mifflin Company.
126. *Yeşilay Dergisi*, Bağımlılıklar ve Eğitim. s.946 Kasım ss.18.
127. Yıldırım, K. (2009). Values education experiences of turkish class teachers: Aphenomonological approach. *Eurasian Journal of Educational Research*, 35, 165-184.
128. Yeonshin, K. (2002). *The Impact of Personal Value Structures on Consumer Proenvironmental Attitudes, Behaviors, and Consumerism: A Cross- Cultural Study*, Michigan: UMI Dissertation Publishing, s.25.
129. Yüksel, S. (2005). Kohlberg ve Ahlâk Eğitiminde Örtük Program: Yeni İlköğretim Programlarında Yer Alan Ahlâki Değerleri Kazandırma İçin Bir Acılım. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(2), 329-338.

EKLER

Ek-1: Değer Yönelimi Ölçeği 1.Sayfa

Elinizdeki bu anket beden eğitimi dersine yönelik değer yönelimlerini ölçmek amaçlı ile hazırlanmıştır. Vereceğiniz samimi cevaplarınız tamamen bilimsel amaçlı kullanılacak olup hiçbir şekilde kimlik bilgileriniz istenmemektedir.

Yrd. Doç. Dr. Baybars Recep EYNUR-Abdulkarim ERKOL

1. Cinsiyet : () Kadın () Erkek
2. Spor Yapıyor musunuz? () Evet () Hayır
3. Cevabınız "Evet" ise hangi branşı yapıyorsunuz? () Futbol () Voleybol () Basketbol () Atletizm () Badminton () Hentbol () Masa Tenisi () Güreş () Mücadele Sporları () Fitness
4. Ne Kadar Yapıyorsunuz? () Haftada 1 () Haftada 2-3 () Haftada 4 ve daha fazla
5. Kaç Yıldır Spor Yapıyorsunuz?
6. Sınıf: () 7 () 8 () 9 () 10 () 11 () 12
7. Ailenizin Aylık Geliri: () 950 () 951-1900 () 1900-3000 () 3000-5000 () 5000-ve Üzeri
8. İkamet Ettiğiniz yer: () İl () İlçe () Belde () Köy
9. Bulduğunuz İlçe: () Merkez () Bozüyük () Pazaryeri () Söğüt () Gölpezaı () Osmaneli () Inhisar () Yenipazar

Aşağıda tanımlanan her öge için, sağdaki numaralar arasından değer yönelimi ile ilgili yargınızı en iyi yansıtan numarayı yuvarlak içine alın.

Beden Eğitimi Dersi Değer Yönelimi Ölçeği	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Orta Derecede Katılmıyorum	Tamamen Katılmıyorum	
Beden Eğitimi dersinde araç-gereçleri paylaşıyorum.	1	2	3	4	5
Beden Eğitimi dersinde farklı etkinlikleri yaparken kendime güvenirim.	1	2	3	4	5
Beden eğitimi dersinde üstlendiğim görevlerin sorumluluklarını yerine getiririm.	1	2	3	4	5
Beden eğitimi dersinde verilen farklı görevleri yerine getiririm.	1	2	3	4	5
Beden eğitimi dersinde kullanılan araç-gereçleri amacına uygun bir şekilde kullanarak korurum.	1	2	3	4	5
Beden eğitimi ve spor etkinliklerini fiziksel farklılıkları (Şişman, Zayıf, Uzun, Kısa, Engelli/özürlü vb.) olanlarla da yaparım.	1	2	3	4	5
Beden eğitimi dersinin yapıldığı oyun ve spor alanlarını eşit bir şekilde paylaşıyorum.	1	2	3	4	5
Beden eğitimi ve spor etkinliklerinde başarılı olduğumda duygularımı kontrol ederim.	1	2	3	4	5
Beden eğitimi dersinde çevreye zarar vermemeye özen gösteririm.	1	2	3	4	5
Milli bayramlarda sınıfça ve okulca yapılan beden eğitimi ve spor etkinliklerinin ve törenlerinin önemini bilirim.	1	2	3	4	5
Beden eğitimi ve spor etkinliklerinde takımımın hedeflerine ulaşması için işbirliği içerisinde olurum.	1	2	3	4	5
Beden eğitimi ve spor etkinliklerinde kendimin ve çevremdekilerin güvenliği için önlemler alırım.	1	2	3	4	5
Çevremdekileri Millî bayramlarda düzenlenen etkinliklere katılmaya teşvik ederim.	1	2	3	4	5
Beden eğitimi ve spor etkinliklerinde meydana gelen anlaşmazlıkların çözümünü için çaba gösteririm.	1	2	3	4	5
Beden eğitimi dersinde sağlıklı bir yaşam bilinci kazanırım.	1	2	3	4	5
Beden eğitimi ve spor etkinliklerinde kendimi ve arkadaşlarımı sakatlamamaya özen gösteririm.	1	2	3	4	5
Beden eğitimi ve spor etkinliklerinde başarısız olduğumda duygularımı kontrol ederim.	1	2	3	4	5

Devamı Arka Sayfadadır!!!!

Ek-2: Değer Yönelimi Ölçeği 2.Sayfa

Elinizdeki bu anket beden eğitimi dersine yönelik değer yönelimlerini ölçmek amacı ile hazırlanmıştır. Verdiğiniz samimi cevaplarınız tamamen bilimsel amaçlı kullanılacak olup hiçbir şekilde kimlik bilgileriniz istenmemektedir.

Yrd. Doç. Dr. Baybars Recep EYNUR-Abdülkerim ERKOL

Beden Eğitimi Dersi Değer Yönelimi Ölçeği					
	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Orta Derecede Katılmıyorum	Tamamen Katılmıyorum	
Millî bayramları coşku ile kutlamak için düzenlenen spor etkinlikleri ve halk oyunları gibi gösterilere katılırım	1	2	3	4	5
Beden eğitimi dersinde dengeli ve düzenli beslenme bilinci kazanırım	1	2	3	4	5
Beden eğitimi ve spor etkinliklerinde başarılı olan arkadaşlarımla tebrik ederim.	1	2	3	4	5
Okul içinde sınıflar arası beden eğitimi ve spor organizasyonlarının düzenlenmesinde görev alırım.	1	2	3	4	5
Takımım kazansa da kaybetse de beden eğitimi ve spor etkinliklerine katılmanın önemli olduğunu kabul ederim.	1	2	3	4	5
Beden eğitimi ve spor etkinliklerinde takımımı en iyi şekilde temsil ederim.	1	2	3	4	5
Ülkemin sporda elde ettiği uluslararası başarılarında ortak sevinç ve gurur duyarım	1	2	3	4	5
Beden eğitimi ve spor etkinliklerine katılanlara hoşgörülü davranırım.	1	2	3	4	5
Halkoyunları ve geleneksel oyunlar ile ilgili etkinliklere katılarak kültürel değerlerimi tanırım.	1	2	3	4	5
Beden eğitimi ve spor etkinliklerine katılmama bağırma isteğimi artırır.	1	2	3	4	5
Beden eğitimi dersinde olimpizm kavramını (Dostluk, kardeşlik, mükemmellik, daha iyiye ve güzele ulaşmak, dil, din, ırk ve siyasi görüş ayrımı yapmamak vb.) öğrenirim.	1	2	3	4	5

Ek-3: Bilimsel Çalışma İzni



T.C.
DUMLUPINAR ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ



Sayı :91647215 / 23
Konu : Bilimsel Çalışma İzni Hk.

27 / 02 / 2014

İLGİLİ MAKAMA

Üniversitemiz, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalında Yüksek Lisans Öğrencisi olan *Abdulkerim ERKOL* ' un yürütmekte olduğu "*7 ile 12. Sınıflar Arasındaki Öğrencilerin Beden Eğitimi Dersi Değer Yönelimlerinin Araştırılması (Bilecik İli Örneği)*" konulu Yüksek Lisans Tez çalışması kapsamında; Bilecik İlinde bulunan Okullarda anket uygulanacaktır. Öğrencilere uygulanacak olan anket formu ekte sunulmuştur. Gereğini Bilginize Arz Ederim.


Doç. Dr. Mehmet ACET
Anabilim Dalı Başkanı

Ek-4: Anket İzin Dilekçesi



T.C.
BİLECİK VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 21174680/604/5910072
Konu: Anket Yapılması

02/12/2014

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi: a) Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi.
b) Milli Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 07/03/2012 tarihli ve 2012/13sayılı Genelge.
c) Kütahya İli Dumlupınar Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü'nün 27/02/2014 tarihli ve 91647215/23 sayılı yazı.

İlgi (a) Yönerge ve ilgi (b) yazı gereğince, Kütahya İli Dumlupınar Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Beden Eğitimi ve Spor Anabilim dalında yüksek lisans öğrencisi olan Abdülkerim ERKOL'un "7 ile 12. Sınıflar Arasındaki Öğrencilerin Beden Eğitimi Dersi Yönelimlerinin Araştırılması" konulu Anket çalışması yapmak istediği ilgi (c) yazı ile bildirilmektedir.

Kütahya İli Dumlupınar Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Beden Eğitimi ve Spor Anabilim dalında yüksek lisans öğrencisi olan Abdülkerim ERKOL tarafından ilimiz genelindeki ilköğretim, Ortaöğretim ve Liselerde okullarında eğitim ve öğretimi aksatmamak kaydıyla ve okul müdürlüklerinin sorumluluğunda "7 ile 12. Sınıflar Arasındaki Öğrencilerin Beden Eğitimi Dersi Yönelimlerinin Araştırılması" konulu anket çalışmasının yapılması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde, olurlarınıza arz ederim.

İsmail ALTINKAYNAK
Millî Eğitim Müdürü

O L U R

02/12/2014

Mustafa GÜNEY
Vali a.
Vali Yardımcısı

Güvenli Elektronik İmza:
Aslı ile Aynıdır.
02.../12/2014

Kamil ÖZTÜRK
V.H.K.İ.

Cumhuriyet Mah. Valilik Binası 11100 BİLECİK
http://bilecik.meb.gov.tr
e-posta: sinavlar11@mcb.gov.tr

Bilgi İçin: Bilgi İşlem ve Eğitim Teknolojileri
Şef: İ.ŞAVK-V.H.K.İ.: K.ÖZTÜRK
Tel: 0-228-2121486 (130)
Faks: (0 228) 21239 30

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. http://evraksorgu.meb.gov.tr adresinden 9878-d582-39cd-a032-8305 kodu ile teyit edilebilir.

Ek-5: Öğrenci Sayıları İçin Dilekçe



T.C.
BİLECİK VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 46070087/805/1374783
Konu: Abdulkerim ERKOL

03/04/2014

BOZÜYÜK KAYMAKAMLIĞINA
(İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü)

İlgi : Bozüyük İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü 24/03/2014 tarih ve 64466493-1642 sayılı yazısı.

Bozüyük İçemiz Teknik ve Endüstri Meslek Lisesi Beden Eğitimi Öğretmeni Abdulkerim ERKOL'un dilekçesine istinaden, ilgi yazıda istenen il/ilçelerimize ait kız ve erkek öğrenci sayılarına ilişkin tablo doldurularak ekte gönderilmiştir. Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

İsmail ALTINKAYNAK
Vali a.
Millî Eğitim Müdürü

EK:
1- Öğrenci Bilgi Formu (2sayfa)

Öğrenci Bilgi Formu
03.04.2014
İsmail ONAL
M.H.K.I.

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5 inci maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır

Bilecik İl Millî Eğitim Müdürlüğü
Hükümet Konağı - BİLECİK
Elektronik Ağ: <http://bilecik.meb.gov.tr>

Ayrıntılı Bilgi Strateji Geliştirme Şube Müdürlüğüne
Tlf: (0 228) 212 14 86-122 Faks: (0 228) 212 39 50
strateji11@meb.gov.tr

Ek-6: Öğrenci Sayıları 1

İL	BİLECİK	İL GENELİ TOPLAM				
İLÇE	MERKEZ					
SINIF	7	8	9	10	11	12
KIZ ÖĞRENCİ SAYISI	1413	1318	1605	1310	1255	1236
ERKEK ÖĞRENCİ SAYISI	1472	1439	1883	1505	1266	2209

İL	BİLECİK					
İLÇE	BOZUYÜK					
SINIF	7	8	9	10	11	12
KIZ ÖĞRENCİ SAYISI	545	507	600	484	197	462
ERKEK ÖĞRENCİ SAYISI	590	564	662	622	542	475

İL	BİLECİK					
İLÇE	PAZARYERİ					
SINIF	7	8	9	10	11	12
KIZ ÖĞRENCİ SAYISI	79	73	123	55	89	83
ERKEK ÖĞRENCİ SAYISI	65	83	86	84	63	55

İL	BİLECİK					
İLÇE	SÖĞÜT					
SINIF	7	8	9	10	11	12
KIZ ÖĞRENCİ SAYISI	108	108	130	104	99	86
ERKEK ÖĞRENCİ SAYISI	131	112	154	127	69	96

İL	BİLECİK					
İLÇE	MERKEZ					
SINIF	7	8	9	10	11	12
KIZ ÖĞRENCİ SAYISI	461	431	572	468	436	476
ERKEK ÖĞRENCİ SAYISI	461	440	740	507	471	462

02/04/2014
MME

Ek-8: Ölçeğe Dair İstatistikler

Tests of Normality^{a,b,c,d,e,g,h}

Sportif Erdem	Kolmogorov-Smirnov ^f			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Cinsiyet						
17	,260	2	.			
19	,407	6	,002	,640	6	,001
21	,492	6	,000	,496	6	,000
22	,381	10	,000	,640	10	,000
23	,319	6	,056	,683	6	,004
24	,329	10	,003	,655	10	,000
25	,403	19	,000	,616	19	,000
26	,485	15	,000	,499	15	,000
27	,346	29	,000	,638	29	,000
28	,397	21	,000	,620	21	,000
29	,419	35	,000	,601	35	,000
30	,414	59	,000	,606	59	,000
31	,363	55	,000	,634	55	,000
32	,368	74	,000	,632	74	,000
33	,382	67	,000	,627	67	,000
34	,432	71	,000	,340	71	,000
35	,378	89	,000	,629	89	,000
36	,392	90	,000	,622	90	,000
37	,393	78	,000	,621	78	,000
38	,355	87	,000	,635	87	,000
39	,396	59	,000	,619	59	,000
40	,369	106	,000	,632	106	,000

Tests of Normality^{a,b,d,e}

Dayanışma	Kolmogorov-Smirnov ^c			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Cinsiyet						
7	,367	5	,026	,684	5	,006
9	,360	7	,007	,664	7	,001
10	,470	13	,000	,533	13	,000
11	,456	37	,000	,556	37	,000
12	,418	52	,000	,601	52	,000
13	,347	72	,000	,636	72	,000
14	,430	93	,000	,328	93	,000
15	,368	83	,000	,632	83	,000
16	,377	126	,000	,629	126	,000
17	,342	121	,000	,636	121	,000
18	,358	150	,000	,635	150	,000
19	,424	104	,000	,596	104	,000
20	,397	133	,000	,619	133	,000

Tests of Normality^{a,c}

Duyarlı Olma	Kolmogorov-Smirnov ^b			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Cinsiyet						
7	,441	4	.	,630	4	,001
8	,307	4	.	,729	4	,024
10	,407	6	,002	,640	6	,001
11	,443	14	,000	,576	14	,000
12	,336	22	,000	,640	22	,000
13	,429	25	,000	,590	25	,000
14	,413	45	,000	,606	45	,000
15	,343	67	,000	,636	67	,000
16	,418	112	,000	,602	112	,000
17	,423	130	,000	,597	130	,000
18	,386	164	,000	,329	164	,000
19	,373	208	,000	,631	208	,000
20	,356	200	,000	,635	200	,000

Tests of Normality

	Özğüven	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Cinsiyet	2	,492	6	,000	,496	6	,000
	4	,504	7	,000	,453	7	,000
	5	,362	31	,000	,635	31	,000
	6	,354	72	,000	,635	72	,000
	7	,375	125	,000	,630	125	,000
	8	,351	239	,000	,342	239	,000
	9	,403	211	,000	,615	211	,000
	10	,408	316	,000	,612	316	,000

a. Lilliefors Significance Correction

Tests of Normality^{a,c,d}

	Sorumluluk Alma	Kolmogorov-Smirnov ^b			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Cinsiyet	7	,260	2
	8	,260	2
	10	,441	4	.	,630	4	,001
	13	,353	11	,000	,649	11	,000
	14	,329	10	,003	,655	10	,000
	15	,413	20	,000	,608	20	,000
	16	,372	21	,000	,633	21	,000
	17	,362	44	,000	,634	44	,000
	18	,362	70	,000	,634	70	,000
	19	,350	75	,000	,636	75	,000
	20	,405	83	,000	,613	83	,000
	21	,361	85	,000	,634	85	,000
	22	,442	97	,000	,319	97	,000
	23	,369	135	,000	,632	135	,000
	24	,400	151	,000	,617	151	,000
	25	,388	189	,000	,624	189	,000

a. Cinsiyet is constant when Sorumluluk Alma = 5. It has been omitted.

b. Lilliefors Significance Correction

c. Cinsiyet is constant when Sorumluluk Alma = 9. It has been omitted.

d. Cinsiyet is constant when Sorumluluk Alma = 11. It has been omitted.

Tests of Normality^{a,c,d}

	Milli Kültür	Kolmogorov-Smirnov ^b			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Cinsiyet	7	,360	7	,007	,664	7	,001
	9	,524	10	,000	,366	10	,000
	10	,325	8	,013	,665	8	,001
	11	,380	17	,000	,632	17	,000
	12	,476	18	,000	,520	18	,000
	13	,449	18	,000	,566	18	,000
	14	,442	27	,000	,576	27	,000
	15	,436	45	,000	,583	45	,000
	16	,434	57	,000	,585	57	,000
	17	,355	66	,000	,635	66	,000
	18	,414	73	,000	,606	73	,000
	19	,346	90	,000	,636	90	,000
	20	,353	80	,000	,636	80	,000
	21	,376	116	,000	,629	116	,000
	22	,413	109	,000	,327	109	,000
	23	,394	86	,000	,620	86	,000
	24	,430	71	,000	,590	71	,000
25	,369	106	,000	,632	106	,000	

a. Cinsiyet is constant when Milli Kültür = 5. It has been omitted.

b. Lilliefors Significance Correction

c. Cinsiyet is constant when Milli Kültür = 8. It has been omitted.

d. Cinsiyet is constant when Milli Kültür = 58. It has been omitted.

Tests of Normality^{a,b,c,d,e,f,g,h,i,j,k,l,m,n,o,p,q,r,s,t,u,v,w,x,y}

Cinsiyet	Değer	Yönelimi	Toplam	Kolmogorov-Smirnov ^d			Shapiro-Wilk		
				Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
	66			,385	3	.	,750	3	,000
	77			,260	2	.			
	80			,367	5	,026	,684	5	,006
	81			,260	2	.			
	84			,385	3	.	,750	3	,000
	85			,391	8	,001	,641	8	,000
	86			,356	9	,002	,655	9	,000
	87			,492	6	,000	,496	6	,000
	88			,441	4	.	,630	4	,001
	89			,441	4	.	,630	4	,001
	90			,505	13	,000	,446	13	,000
	93			,360	7	,007	,664	7	,001
	95			,356	9	,002	,655	9	,000
	96			,374	12	,000	,640	12	,000
	97			,391	8	,001	,641	8	,000
	98			,403	19	,000	,616	19	,000
	99			,374	12	,000	,640	12	,000
	100			,473	5	,001	,552	5	,000
	101			,374	12	,000	,640	12	,000
	102			,485	15	,000	,499	15	,000
	104			,385	15	,000	,630	15	,000
	105			,385	15	,000	,630	15	,000
	106			,453	15	,000	,561	15	,000
	107			,352	13	,000	,646	13	,000
	108			,388	25	,000	,625	25	,000
	109			,501	18	,000	,457	18	,000
	110			,401	11	,000	,625	11	,000
	111			,366	27	,000	,634	27	,000
	112			,350	15	,000	,643	15	,000
	113			,401	11	,000	,625	11	,000
	114			,387	20	,000	,626	20	,000
	115			,387	20	,000	,626	20	,000
	116			,411	28	,000	,608	28	,000
	117			,355	28	,000	,637	28	,000
	118			,487	23	,000	,440	23	,000
	119			,348	19	,000	,641	19	,000
	120			,364	29	,000	,635	29	,000
	121			,372	21	,000	,633	21	,000
	122			,443	34	,000	,573	34	,000
	123			,337	28	,000	,639	28	,000
	124			,410	17	,000	,611	17	,000
	125			,439	33	,000	,579	33	,000
	126			,436	42	,000	,582	42	,000
	127			,361	20	,000	,637	20	,000
	128			,406	30	,000	,612	30	,000
	129			,409	25	,000	,610	25	,000
	130			,388	25	,000	,625	25	,000
	131			,347	23	,000	,639	23	,000
	132			,406	30	,000	,612	30	,000
	133			,392	23	,000	,622	23	,000
	134			,358	24	,000	,637	24	,000
	135			,392	13	,000	,628	13	,000
	136			,510	14	,000	,428	14	,000
	137			,363	18	,000	,638	18	,000
	138			,435	7	,000	,600	7	,000
	140			,432	44	,000	,587	44	,000

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	1007	99,5
	Excluded ^a	5	,5
	Total	1012	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,915	28

Ek-9: Örnekleme Dair İstatistikler

Cinsiyet * Sınıf Crosstabulation

			Sınıf					Total	
			7. Sınıf	8. Sınıf	9. Sınıf	10. Sınıf	11. Sınıf		12. Sınıf
Cinsiyet	Kadın	Count	116	137	42	38	53	34	420
		% within Cinsiyet	27,6%	32,6%	10,0%	9,0%	12,6%	8,1%	100,0%
		% within Sınıf	43,9%	42,4%	39,6%	39,6%	44,9%	32,4%	41,5%
	Erkek	Count	148	186	64	58	65	71	592
		% within Cinsiyet	25,0%	31,4%	10,8%	9,8%	11,0%	12,0%	100,0%
		% within Sınıf	56,1%	57,6%	60,4%	60,4%	55,1%	67,6%	58,5%
Total	Count	264	323	106	96	118	105	1012	
	% within Cinsiyet	26,1%	31,9%	10,5%	9,5%	11,7%	10,4%	100,0%	
	% within Sınıf	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% of Total	26,1%	31,9%	10,5%	9,5%	11,7%	10,4%	100,0%	

Cinsiyet * Ailenizinaylıkgeliri Crosstabulation

			Ailenizinaylıkgeliri					Total
			950	951-1900	1901-3000	3000-5000	5000 ve üstü	
Cinsiyet	Kadın	Count	75	167	124	41	13	420
		% within Cinsiyet	17,9%	39,8%	29,5%	9,8%	3,1%	100,0%
		% within Ailenizinaylıkgeliri	40,1%	38,6%	45,4%	47,7%	39,4%	41,5%
	Erkek	Count	112	266	149	45	20	592
		% within Cinsiyet	18,9%	44,9%	25,2%	7,6%	3,4%	100,0%
		% within Ailenizinaylıkgeliri	59,9%	61,4%	54,6%	52,3%	60,6%	58,5%
Total	Count	187	433	273	86	33	1012	
	% within Cinsiyet	18,5%	42,8%	27,0%	8,5%	3,3%	100,0%	
	% within Ailenizinaylıkgeliri	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% of Total	18,5%	42,8%	27,0%	8,5%	3,3%	100,0%	

Cinsiyet * İkametettiğinizYer Crosstabulation

			İkametettiğinizYer				Total
			İl	İlçe	Belde	Köy	
Cinsiyet	Kadın	Count	83	283	27	27	420
		% within Cinsiyet	19,8%	67,4%	6,4%	6,4%	100,0%
		% within İkametettiğinizYer	38,2%	41,3%	49,1%	49,1%	41,5%
	Erkek	Count	134	402	28	28	592
		% within Cinsiyet	22,6%	67,9%	4,7%	4,7%	100,0%
		% within İkametettiğinizYer	61,8%	58,7%	50,9%	50,9%	58,5%
Total	Count	217	685	55	55	1012	
	% within Cinsiyet	21,4%	67,7%	5,4%	5,4%	100,0%	
	% within İkametettiğinizYer	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% of Total	21,4%	67,7%	5,4%	5,4%	100,0%	

Cinsiyet * Bulunduğunuzilçe Crosstabulation

			Bulunduğunuzilçe							Total	
			Merkez	Bozüyük	Pazaryeri	Söğüt	Gölpazar	Osmaneli	İnhisar		Yenipazar
Cinsiyet	Kadın	Count	83	182	29	36	37	35	8	10	420
		% within Cinsiyet	19,8%	43,3%	6,9%	8,6%	8,8%	8,3%	1,9%	2,4%	100,0%
		% within Bulunduğunuzilçe	39,7%	42,8%	50,9%	43,9%	34,9%	36,1%	44,4%	55,6%	41,5%
	Erkek	Count	126	243	28	46	69	62	10	8	592
		% within Cinsiyet	21,3%	41,0%	4,7%	7,8%	11,7%	10,5%	1,7%	1,4%	100,0%
		% within Bulunduğunuzilçe	60,3%	57,2%	49,1%	56,1%	65,1%	63,9%	55,6%	44,4%	58,5%
Total	Count	209	425	57	82	106	97	18	18	1012	
	% within Cinsiyet	20,7%	42,0%	5,6%	8,1%	10,5%	9,6%	1,8%	1,8%	100,0%	
	% within Bulunduğunuzilçe	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% of Total	20,7%	42,0%	5,6%	8,1%	10,5%	9,6%	1,8%	1,8%	100,0%	

Cinsiyet * SporYapıyormusunuz Crosstabulation

			SporYapıyormusunuz		Total
			Evett	Hayır	
Cinsiyet	Kadın	Count	248	172	420
		% within Cinsiyet	59,0%	41,0%	100,0%
		% within SporYapıyormusunuz	33,1%	65,6%	41,5%
		% of Total	24,5%	17,0%	41,5%
	Erkek	Count	502	90	592
		% within Cinsiyet	84,8%	15,2%	100,0%
		% within SporYapıyormusunuz	66,9%	34,4%	58,5%
		% of Total	49,6%	8,9%	58,5%
Total		Count	750	262	1012
		% within Cinsiyet	74,1%	25,9%	100,0%
		% within SporYapıyormusunuz	100,0%	100,0%	100,0%
		% of Total	74,1%	25,9%	100,0%

Cinsiyet * HangiBranş Crosstabulation

			HangiBranş									Total	
			Yapmıyor	Futbol	Voleybol	basketbol	atletizm	badminton	masatenisi	güreş	mücadele sporları		fitness
Cinsiyet	Kadın	Count	153	37	135	40	17	12	10	1	11	4	420
		% within Cinsiyet	36,4%	8,8%	32,1%	9,5%	4,0%	2,9%	2,4%	0,2%	2,6%	1,0%	100,0%
		% within HangiBranş	65,7%	11,5%	82,8%	35,1%	60,7%	80,0%	27,0%	4,3%	31,4%	9,8%	41,5%
		% of Total	15,1%	3,7%	13,3%	4,0%	1,7%	1,2%	1,0%	0,1%	1,1%	0,4%	41,5%
	Erkek	Count	80	286	28	74	11	3	27	22	24	37	592
		% within Cinsiyet	13,5%	48,3%	4,7%	12,5%	1,9%	0,5%	4,6%	3,7%	4,1%	6,3%	100,0%
		% within HangiBranş	34,3%	88,5%	17,2%	64,9%	39,3%	20,0%	73,0%	95,7%	68,6%	90,2%	58,5%
		% of Total	7,9%	28,3%	2,8%	7,3%	1,1%	0,3%	2,7%	2,2%	2,4%	3,7%	58,5%
Total		Count	233	323	163	114	28	15	37	23	35	41	1012
		% within Cinsiyet	23,0%	31,9%	16,1%	11,3%	2,8%	1,5%	3,7%	2,3%	3,5%	4,1%	100,0%
		% within HangiBranş	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% of Total	23,0%	31,9%	16,1%	11,3%	2,8%	1,5%	3,7%	2,3%	3,5%	4,1%	100,0%

Cinsiyet * NekadarYapıyorsunuz Crosstabulation

			NekadarYapıyorsunuz				Total
			Yapmıyorum	Haftada 1	Haftada 2-3	Haftada 4 ve daha fazla	
Cinsiyet	Kadın	Count	156	115	107	42	420
		% within Cinsiyet	37,1%	27,4%	25,5%	10,0%	100,0%
		% within NekadarYapıyorsunuz	65,8%	49,6%	34,3%	18,3%	41,5%
		% of Total	15,4%	11,4%	10,6%	4,2%	41,5%
	Erkek	Count	81	117	205	188	591
		% within Cinsiyet	13,7%	19,8%	34,7%	31,8%	100,0%
		% within NekadarYapıyorsunuz	34,2%	50,4%	65,7%	81,7%	58,5%
		% of Total	8,0%	11,6%	20,3%	18,6%	58,5%
Total		Count	237	232	312	230	1011
		% within Cinsiyet	23,4%	22,9%	30,9%	22,7%	100,0%
		% within NekadarYapıyorsunuz	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% of Total	23,4%	22,9%	30,9%	22,7%	100,0%

Ek-10: Ölçümlere Dair İstatistikler

Descriptive Statistics

	N	Mean	Std. Deviation	Minimum	Maximum
Sportif Erdem	1012	33,62	5,084	10	40
Dayanışma	1012	16,15	3,051	4	43
Duyarlı Olma	1012	17,35	2,771	4	48
Özgüven	1012	8,41	1,521	2	10
Sorumluluk Alma	1012	21,37	3,397	5	25
Milli Kültür	1012	19,67	4,156	5	58
Değer Yönelimi Toplam	1012	116,57	16,585	38	158
Cinsiyet	1012	1,58	,493	1	2

Ranks

	Cinsiyet	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Sportif Erdem	Kadın	420	519,82	218322,50
	Erkek	592	497,05	294255,50
	Total	1012		
Dayanışma	Kadın	420	510,77	214522,00
	Erkek	592	503,47	298056,00
	Total	1012		
Duyarlı Olma	Kadın	420	531,17	223093,00
	Erkek	592	488,99	289485,00
	Total	1012		
Özgüven	Kadın	420	479,35	201328,50
	Erkek	592	525,76	311249,50
	Total	1012		
Sorumluluk Alma	Kadın	420	498,30	209286,50
	Erkek	592	512,32	303291,50
	Total	1012		
Milli Kültür	Kadın	420	512,65	215312,50
	Erkek	592	502,14	297265,50
	Total	1012		
Değer Yönelimi Toplam	Kadın	420	510,12	214248,50
	Erkek	592	503,93	298329,50
	Total	1012		

Test Statistics^a

	Sportif Erdem	Dayanışma	Duyarlı Olma	Özgüven	Sorumluluk Alma	Milli Kültür	Değer Yönelimi Toplam
Mann-Whitney U	118727,500	122528,000	113957,000	112918,500	120876,500	121737,500	122801,500
Wilcoxon W	294255,500	298056,000	289485,000	201328,500	209286,500	297265,500	298329,500
Z	-1,224	-,394	-2,291	-2,561	-,757	-,566	-,332
Asymp. Sig. (2-tailed)	,221	,694	,022	,010	,449	,572	,740

a. Grouping Variable: Cinsiyet

Descriptive Statistics

	N	Mean	Std. Deviation	Minimum	Maximum
Sportif Erdem	1012	33,62	5,084	10	40
Dayanışma	1012	16,15	3,051	4	43
Duyarlı Olma	1012	17,35	2,771	4	48
Özgüven	1012	8,41	1,521	2	10
Sorumluluk Alma	1012	21,37	3,397	5	25
Milli Kültür	1012	19,67	4,156	5	58
Değer Yönelimi Toplam	1012	116,57	16,585	38	158
SporYapıyormusunuz	1012	1,26	,438	1	2

Ranks

	SporYapıyormusunuz	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Sportif Erdem	Evet	750	521,48	391107,00
	Hayır	262	463,63	121471,00
	Total	1012		
Dayanışma	Evet	750	535,98	401986,00
	Hayır	262	422,11	110592,00
	Total	1012		
Duyarlı Olma	Evet	750	516,41	387305,50
	Hayır	262	478,14	125272,50
	Total	1012		
Özgüven	Evet	750	540,97	405725,00
	Hayır	262	407,84	106853,00
	Total	1012		
Sorumluluk Alma	Evet	750	531,36	398523,50
	Hayır	262	435,32	114054,50
	Total	1012		
Milli Kültür	Evet	750	528,98	396734,00
	Hayır	262	442,15	115844,00
	Total	1012		
Değer Yönelimi Toplam	Evet	750	532,39	399290,50
	Hayır	262	432,40	113287,50
	Total	1012		

Test Statistics^a

	Sportif Erdem	Dayanışma	Duyarlı Olma	Özgüven	Sorumluluk Alma	Milli Kültür	Değer Yönelimi Toplam
Mann-Whitney U	87018,000	76139,000	90819,500	72400,000	79601,500	81391,000	78834,500
Wilcoxon W	121471,000	110592,000	125272,500	106853,000	114054,500	115844,000	113287,500
Z	-2,765	-5,463	-1,848	-6,531	-4,614	-4,154	-4,768
Asymp. Sig. (2-tailed)	,006	,000	,065	,000	,000	,000	,000

a. Grouping Variable: SporYapıyormusunuz

Descriptive Statistics

	N	Mean	Std. Deviation	Minimum	Maximum
Sportif Erdem	1012	33,62	5,084	10	40
Dayanışma	1012	16,15	3,051	4	43
Duyarlı Olma	1012	17,35	2,771	4	48
Özgüven	1012	8,41	1,521	2	10
Sorumluluk Alma	1012	21,37	3,397	5	25
Milli Kültür	1012	19,67	4,156	5	58
Değer Yönelimi Toplam	1012	116,57	16,585	38	158
HangiBranş	1012	2,32	2,743	0	10

Ranks

	HangiBranş	N	Mean Rank
Sportif Erdem	Yapmıyor	233	452,58
	Futbol	323	497,88
	Voleybol	163	566,92
	basketbol	114	509,23
	atletizm	28	567,48
	badminton	15	361,87
	masa tenisi	37	546,66
	güreş	23	679,28
	mücadele sporları	35	571,37
	fitness	41	455,74
	Total	1012	
Dayanışma	Yapmıyor	233	394,90
	Futbol	323	540,80
	Voleybol	163	563,75
	basketbol	114	492,73
	atletizm	28	629,61
	badminton	15	449,90
	masa tenisi	37	542,84
	güreş	23	601,63
	mücadele sporları	35	586,60
	fitness	41	463,30
	Total	1012	
Duyarlı Olma	Yapmıyor	233	457,08
	Futbol	323	508,88
	Voleybol	163	566,00
	basketbol	114	517,58
	atletizm	28	513,43
	badminton	15	408,03
	masa tenisi	37	473,81
	güreş	23	623,96
	mücadele sporları	35	567,76
	fitness	41	443,82
	Total	1012	
Özgüven	Yapmıyor	233	384,40
	Futbol	323	556,39
	Voleybol	163	563,93
	basketbol	114	502,40
	atletizm	28	572,70
	badminton	15	444,13
	masa tenisi	37	561,53
	güreş	23	630,65
	mücadele sporları	35	508,37
	fitness	41	447,17
	Total	1012	
Sorumluluk Alma	Yapmıyor	233	424,68
	Futbol	323	525,88
	Voleybol	163	563,40
	basketbol	114	510,89
	atletizm	28	511,50
	badminton	15	386,13
	masa tenisi	37	532,01
	güreş	23	701,83
	mücadele sporları	35	501,86
	fitness	41	492,38
	Total	1012	
Milli Kültür	Yapmıyor	233	423,28
	Futbol	323	539,26
	Voleybol	163	546,68
	basketbol	114	499,82
	atletizm	28	573,05
	badminton	15	494,53
	masa tenisi	37	577,68
	güreş	23	567,74
	mücadele sporları	35	552,94
	fitness	41	400,91
	Total	1012	
Değer Yönelimi Toplam	Yapmıyor	233	411,15
	Futbol	323	527,41
	Voleybol	163	573,46
	basketbol	114	501,96
	atletizm	28	572,79
	badminton	15	406,83
	masa tenisi	37	551,64
	güreş	23	678,11
	mücadele sporları	35	553,50
	fitness	41	444,13
	Total	1012	

Test Statistics^{a,b}

	Sportif Erdem	Dayanışma	Duyarlı Olma	Özgüven	Sorumluluk Alma	Milli Kültür	Değer Yönelimi Toplam
Chi-Square	31,946	57,693	23,503	69,520	39,701	37,265	49,826
df	9	9	9	9	9	9	9
Asymp. Sig.	,000	,000	,005	,000	,000	,000	,000

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: HangiBranş

Descriptive Statistics

	N	Mean	Std. Deviation	Minimum	Maximum
Sportif Erdem	1012	33,62	5,084	10	40
Dayanışma	1012	16,15	3,051	4	43
Duyarlı Olma	1012	17,35	2,771	4	48
Özgüven	1012	8,41	1,521	2	10
Sorumluluk Alma	1012	21,37	3,397	5	25
Milli Kültür	1012	19,67	4,156	5	58
Değer Yönelimi Toplam	1012	116,57	16,585	38	158
NekadarYapıyorsunuz	1012	1,53	1,084	0	3

Ranks

	NekadarYapıyorsunuz	N	Mean Rank
Sportif Erdem	Yapmıyorum	237	450,53
	Haftada 1	232	506,18
	Haftada 2-3	312	543,48
	Haftada 4 ve daha fazla	231	514,30
	Total	1012	
Dayanışma	Yapmıyorum	237	392,00
	Haftada 1	232	498,59
	Haftada 2-3	312	566,95
	Haftada 4 ve daha fazla	231	550,27
	Total	1012	
Duyarlı Olma	Yapmıyorum	237	456,59
	Haftada 1	232	526,63
	Haftada 2-3	312	529,07
	Haftada 4 ve daha fazla	231	506,99
	Total	1012	
Özgüven	Yapmıyorum	237	381,04
	Haftada 1	232	513,77
	Haftada 2-3	312	561,78
	Haftada 4 ve daha fazla	231	553,25
	Total	1012	
Sorumluluk Alma	Yapmıyorum	237	422,32
	Haftada 1	232	495,51
	Haftada 2-3	312	563,04
	Haftada 4 ve daha fazla	231	527,55
	Total	1012	
Milli Kültür	Yapmıyorum	237	418,76
	Haftada 1	232	498,82
	Haftada 2-3	312	553,04
	Haftada 4 ve daha fazla	231	541,37
	Total	1012	
Değer Yönelimi Toplam	Yapmıyorum	237	408,21
	Haftada 1	232	505,99
	Haftada 2-3	312	561,66
	Haftada 4 ve daha fazla	231	533,35
	Total	1012	

Test Statistics^{a,b}

	Sportif Erdem	Dayanışma	Duyarlı Olma	Özgüven	Sorumluluk Alma	Milli Kültür	Değer Yönelimi Toplam
Chi-Square	13,925	55,751	10,124	64,467	33,371	32,947	39,888
df	3	3	3	3	3	3	3
Asymp. Sig.	,003	,000	,018	,000	,000	,000	,000

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: NekadarYapıyorsunuz

Descriptive Statistics

	N	Mean	Std. Deviation	Minimum	Maximum
Sportif Erdem	1012	33,62	5,084	10	40
Dayanışma	1012	16,15	3,051	4	43
Duyarlı Olma	1012	17,35	2,771	4	48
Özgüven	1012	8,41	1,521	2	10
Sorumluluk Alma	1012	21,37	3,397	5	25
Milli Kültür	1012	19,67	4,156	5	58
Değer Yönelimi Toplam	1012	116,57	16,585	38	158
Kaçıldırıyorsunuz	1012	3,08	2,751	0	10

Ranks

	Kaçıldırıyorsunuz	N	Mean Rank
Sportif Erdem	0	238	454,11
	1	136	504,39
	2	113	534,97
	3	134	528,97
	4	97	548,92
	5	93	446,68
	6	67	512,93
	7	54	567,31
	8	35	592,16
	9	12	479,79
	10	33	554,48
Total		1012	
Dayanışma	0	238	395,75
	1	136	473,05
	2	113	543,66
	3	134	552,33
	4	97	585,13
	5	93	451,72
	6	67	548,81
	7	54	691,28
	8	35	568,41
	9	12	529,83
	10	33	590,58
Total		1012	
Duyarlı Olma	0	238	458,95
	1	136	485,36
	2	113	539,72
	3	134	555,10
	4	97	551,75
	5	93	436,23
	6	67	504,26
	7	54	628,85
	8	35	532,33
	9	12	445,54
	10	33	489,65
Total		1012	
Özgüven	0	238	380,84
	1	136	469,35
	2	113	502,64
	3	134	552,74
	4	97	549,22
	5	93	515,73
	6	67	598,41
	7	54	694,61
	8	35	644,70
	9	12	624,38
	10	33	555,92
Total		1012	
Sorumluluk Alma	0	238	423,88
	1	136	473,52
	2	113	540,43
	3	134	537,09
	4	97	567,89
	5	93	460,27
	6	67	533,82
	7	54	645,20
	8	35	548,17
	9	12	695,50
	10	33	552,36
Total		1012	
Milli Kültür	0	238	424,12
	1	136	456,47
	2	113	539,75
	3	134	560,79
	4	97	535,43
	5	93	451,98
	6	67	525,28
	7	54	704,98
	8	35	606,16
	9	12	481,46
	10	33	581,56
Total		1012	
Değer Yönelimi Toplam	0	238	411,56
	1	136	483,26
	2	113	540,72
	3	134	552,05
	4	97	566,53
	5	93	438,25
	6	67	536,81
	7	54	674,82
	8	35	582,01
	9	12	556,63
	10	33	565,44
Total		1012	

Test Statistics^{a,b}

	Sportif Erdem	Dayanışma	Duyarlı Olma	Özgüven	Sorumluluk Alma	Milli Kültür	Değer Yönelimi Toplam
Chi-Square	21,939	79,704	31,018	96,822	50,405	65,138	62,635
df	10	10	10	10	10	10	10
Asymp. Sig.	,015	,000	,001	,000	,000	,000	,000

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Kaçıldırıyorsunuz

Descriptive Statistics

	N	Mean	Std. Deviation	Minimum	Maximum
Sportif Erdem	1012	33,62	5,084	10	40
Dayanışma	1012	16,15	3,051	4	43
Duyarlı Olma	1012	17,35	2,771	4	48
Özgüven	1012	8,41	1,521	2	10
Sorumluluk Alma	1012	21,37	3,397	5	25
Milli Kültür	1012	19,67	4,156	5	58
Değer Yönelimi Toplam	1012	116,57	16,585	38	158
Sınıf	1012	2,80	1,679	1	6

Ranks

	Sınıf	N	Mean Rank
Sportif Erdem	7. Sınıf	264	546,57
	8. Sınıf	323	560,04
	9. Sınıf	106	443,33
	10. Sınıf	96	454,12
	11. Sınıf	118	414,98
	12. Sınıf	105	455,56
	Total	1012	
Dayanışma	7. Sınıf	264	513,93
	8. Sınıf	323	554,23
	9. Sınıf	106	462,55
	10. Sınıf	96	484,72
	11. Sınıf	118	434,89
	12. Sınıf	105	485,75
	Total	1012	
Duyarlı Olma	7. Sınıf	264	514,95
	8. Sınıf	323	564,70
	9. Sınıf	106	479,97
	10. Sınıf	96	483,25
	11. Sınıf	118	435,18
	12. Sınıf	105	434,42
	Total	1012	
Özgüven	7. Sınıf	264	514,52
	8. Sınıf	323	539,31
	9. Sınıf	106	461,92
	10. Sınıf	96	501,72
	11. Sınıf	118	452,31
	12. Sınıf	105	495,69
	Total	1012	
Sorumluluk Alma	7. Sınıf	264	545,19
	8. Sınıf	323	550,33
	9. Sınıf	106	459,33
	10. Sınıf	96	463,24
	11. Sınıf	118	426,36
	12. Sınıf	105	451,62
	Total	1012	
Milli Kültür	7. Sınıf	264	543,34
	8. Sınıf	323	543,75
	9. Sınıf	106	459,61
	10. Sınıf	96	459,43
	11. Sınıf	118	418,43
	12. Sınıf	105	488,61
	Total	1012	
Değer Yönelimi Toplam	7. Sınıf	264	538,06
	8. Sınıf	323	558,91
	9. Sınıf	106	456,46
	10. Sınıf	96	460,28
	11. Sınıf	118	413,14
	12. Sınıf	105	463,63
	Total	1012	

Test Statistics^{a,b}

	Sportif Erdem	Dayanışma	Duyarlı Olma	Özgüven	Sorumluluk Alma	Milli Kültür	Değer Yönelimi Toplam
Chi-Square	38,801	19,568	28,631	11,604	29,782	25,950	33,288
df	5	5	5	5	5	5	5
Asymp. Sig.	,000	,002	,000	,041	,000	,000	,000

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Sınıf

Descriptive Statistics

	N	Mean	Std. Deviation	Minimum	Maximum
Sportif Erdem	1012	33,62	5,084	10	40
Dayanışma	1012	16,15	3,051	4	43
Duyarlı Olma	1012	17,35	2,771	4	48
Özgüven	1012	8,41	1,521	2	10
Sorumluluk Alma	1012	21,37	3,397	5	25
Milli Kültür	1012	19,67	4,156	5	58
Değer Yönelimi Toplam	1012	116,57	16,585	38	158
Ailenizinaylıkgeliri	1012	2,35	,982	1	5

Ranks

	Ailenizinaylıkgeliri	N	Mean Rank
Sportif Erdem	950	187	447,63
	951-1900	433	513,32
	1901-3000	273	551,70
	3000-5000	86	473,35
	5000 ve üstü	33	463,14
	Total	1012	
Dayanışma	950	187	448,20
	951-1900	433	489,88
	1901-3000	273	570,20
	3000-5000	86	525,26
	5000 ve üstü	33	479,11
	Total	1012	
Duyarlı Olma	950	187	429,25
	951-1900	433	515,08
	1901-3000	273	571,83
	3000-5000	86	436,80
	5000 ve üstü	33	472,83
	Total	1012	
Özgüven	950	187	474,11
	951-1900	433	504,47
	1901-3000	273	528,20
	3000-5000	86	500,77
	5000 ve üstü	33	552,02
	Total	1012	
Sorumluluk Alma	950	187	454,63
	951-1900	433	500,29
	1901-3000	273	551,19
	3000-5000	86	500,16
	5000 ve üstü	33	528,71
	Total	1012	
Milli Kültür	950	187	418,90
	951-1900	433	504,33
	1901-3000	273	572,62
	3000-5000	86	512,91
	5000 ve üstü	33	467,61
	Total	1012	
Değer Yönelimi Toplam	950	187	434,39
	951-1900	433	504,43
	1901-3000	273	568,52
	3000-5000	86	490,90
	5000 ve üstü	33	469,89
	Total	1012	

Test Statistics^{a,b}

	Sportif Erdem	Dayanışma	Duyarlı Olma	Özgüven	Sorumluluk Alma	Milli Kültür	Değer Yönelimi Toplam
Chi-Square	16,270	22,729	33,227	4,929	12,896	31,646	24,474
df	4	4	4	4	4	4	4
Asymp. Sig.	,003	,000	,000	,295	,012	,000	,000

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Ailenizinaylıkgeliri

Descriptive Statistics

	N	Mean	Std. Deviation	Minimum	Maximum
Sportif Erdem	1012	33,62	5,084	10	40
Dayanışma	1012	16,15	3,051	4	43
Duyarlı Olma	1012	17,35	2,771	4	48
Özgüven	1012	8,41	1,521	2	10
Sorumluluk Alma	1012	21,37	3,397	5	25
Milli Kültür	1012	19,67	4,156	5	58
Değer Yönelimi Toplam	1012	116,57	16,585	38	158
İkametettiğinizYer	1012	1,95	,696	1	4

Ranks

	İkametettiğinizYer	N	Mean Rank
Sportif Erdem	İl	217	475,66
	İlçe	685	533,01
	Belde	55	421,22
	Köy	55	383,31
	Total	1012	
Dayanışma	İl	217	510,95
	İlçe	685	517,63
	Belde	55	456,60
	Köy	55	400,18
	Total	1012	
Duyarlı Olma	İl	217	490,67
	İlçe	685	525,05
	Belde	55	458,84
	Köy	55	385,62
	Total	1012	
Özgüven	İl	217	485,94
	İlçe	685	524,62
	Belde	55	464,88
	Köy	55	403,60
	Total	1012	
Sorumluluk Alma	İl	217	474,63
	İlçe	685	532,16
	Belde	55	437,31
	Köy	55	381,91
	Total	1012	
Milli Kültür	İl	217	487,52
	İlçe	685	528,17
	Belde	55	482,15
	Köy	55	335,80
	Total	1012	
Değer Yönelimi Toplam	İl	217	484,50
	İlçe	685	529,77
	Belde	55	436,12
	Köy	55	373,80
	Total	1012	

Test Statistics^{a,b}

	Sportif Erdem	Dayanışma	Duyarlı Olma	Özgüven	Sorumluluk Alma	Milli Kültür	Değer Yönelimi Toplam
Chi-Square	22,624	10,048	14,629	12,323	21,259	23,993	20,110
df	3	3	3	3	3	3	3
Asymp. Sig.	,000	,018	,002	,006	,000	,000	,000

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: İkametettiğinizYer

Descriptive Statistics

	N	Mean	Std. Deviation	Minimum	Maximum
Sportif Erdem	1012	33,62	5,084	10	40
Dayanışma	1012	16,15	3,051	4	43
Duyarlı Olma	1012	17,35	2,771	4	48
Özgüven	1012	8,41	1,521	2	10
Sorumluluk Alma	1012	21,37	3,397	5	25
Milli Kültür	1012	19,67	4,156	5	58
Değer Yönelimi Toplam	1012	116,57	16,585	38	158
Bulunduğunuzilçe	1012	2,91	1,825	1	8

Ranks

	Bulunduğunuzilçe	N	Mean Rank
Sportif Erdem	Merkez	209	471,78
	Bozüyük	425	498,93
	Pazaryeri	57	469,39
	Söğüt	82	533,97
	Gölpazarı	106	555,86
	Osmaneli	97	545,96
	İnhisar	18	432,08
	Yenipazar	18	651,86
	Total	1012	
Dayanışma	Merkez	209	517,82
	Bozüyük	425	494,13
	Pazaryeri	57	472,35
	Söğüt	82	566,98
	Gölpazarı	106	510,50
	Osmaneli	97	514,52
	İnhisar	18	381,56
	Yenipazar	18	558,00
	Total	1012	
Duyarlı Olma	Merkez	209	496,12
	Bozüyük	425	496,54
	Pazaryeri	57	468,77
	Söğüt	82	529,55
	Gölpazarı	106	526,26
	Osmaneli	97	532,43
	İnhisar	18	432,69
	Yenipazar	18	694,39
	Total	1012	
Özgüven	Merkez	209	478,65
	Bozüyük	425	503,99
	Pazaryeri	57	468,97
	Söğüt	82	521,92
	Gölpazarı	106	542,80
	Osmaneli	97	553,77
	İnhisar	18	332,31
	Yenipazar	18	643,50
	Total	1012	
Sorumluluk Alma	Merkez	209	476,57
	Bozüyük	425	504,21
	Pazaryeri	57	458,79
	Söğüt	82	544,50
	Gölpazarı	106	542,69
	Osmaneli	97	541,96
	İnhisar	18	376,25
	Yenipazar	18	612,14
	Total	1012	
Milli Kültür	Merkez	209	487,29
	Bozüyük	425	494,37
	Pazaryeri	57	501,78
	Söğüt	82	561,88
	Gölpazarı	106	534,39
	Osmaneli	97	550,79
	İnhisar	18	403,39
	Yenipazar	18	478,86
	Total	1012	
Değer Yönelimi Toplam	Merkez	209	484,98
	Bozüyük	425	496,09
	Pazaryeri	57	454,91
	Söğüt	82	555,09
	Gölpazarı	106	545,02
	Osmaneli	97	548,31
	İnhisar	18	391,33
	Yenipazar	18	607,03
	Total	1012	

Test Statistics^{a,b}

	Sportif Erdem	Dayanışma	Duyarlı Olma	Özgüven	Sorumluluk Alma	Milli Kültür	Değer Yönelimi Toplam
Chi-Square	15,369	9,420	12,359	18,654	14,320	10,259	14,472
df	7	7	7	7	7	7	7
Asymp. Sig.	,032	,224	,089	,009	,046	,174	,043

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Bulunduğunuzilçe