



**TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ANKARA ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**



**BEDEN EĞİTİMİ DERSİNDE BİREYSEL VE SOSYAL
SORUMLULUK MODELİ UYGULAMASI:
BİR EYLEM ARAŞTIRMASI**

Gülay KESKE AKSOY

**SPOR BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
DOKTORA TEZİ**

**DANIŞMAN
Doç. Dr.Ferda GÜRSEL**

2015- ANKARA

**TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ANKARA ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**BEDEN EĞİTİMİ DERSİNDE BİREYSEL VE SOSYAL
SORUMLULUK MODELİ UYGULAMASI:
BİR EYLEM ARAŞTIRMASI**

Gülay KESKE AKSOY

**SPOR BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
DOKTORA TEZİ**

**DANIŞMAN
Doç. Dr. Ferda GÜRSEL**

2015- ANKARA

Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü

Spor Bilimleri Doktora **Programı**

çerçevesinde yürütülmüş olan bu çalışma aşağıdaki jüri tarafından
Doktora **Tezi** olarak kabul edilmiştir.

Tez Savunma Tarihi: 29/06/2015



Doç. Dr. Mustafa Levent İNCE
Orta Doğu Teknik Üniversitesi
Jüri Başkanı



Doç. Dr. Ferda GÜRSEL
Ankara Üniversitesi



Doç. Dr. Perican BAYAR KORUÇ
Ankara Üniversitesi



Doç. Dr. Oğuz ÖZBEK
Ankara Üniversitesi



Doç. Dr. Canan KOCA ARITAN
Hacettepe Üniversitesi

İÇİNDEKİLER

Kabul ve Onay	ii
İçindekiler	iii
Önsöz	vii
Simgeler ve Kısaltmalar	viii
1. GİRİŞ	
1.1. Beden Eğitiminde Duyuşsal Alan	4
1.1.1. Değer ve Eğitimi	4
1.1.2. Değer Çeşitleri	7
1.1.3. Fair Play	8
1.1.4. Spor, Beden Eğitimi ve Sosyal ve Ahlaki Gelişim	14
1.1.5. Ahlak Gelişim Kuramları	17
1.1.5.1.Yapısal Gelişimsel Kuram	18
1.1.6. 21. yy’ da Modeller Yoluyla Değer Eğitimi	23
1.1.7. Bireysel ve Sosyal Sorumluluk Modeli ile Değer Eğitimi	24
1.2. Bireysel ve Sosyal Sorumluluk Modeli	29
1.1.1 Modelin Gerekçeleri	31
1.1.2 Modelin Hedefleri (Sorumluluk Seviyeleri)	32
1.1.2.1 Başkalarının Hak ve Duygularına Saygı	33
1.1.2.2 Katılım ve Çaba	34
1.1.2.3 Öz Yönetim	35
1.1.2.4 Başkalarına Yardım ve Liderlik	36
1.1.2.5 Beden Eğitimi Dışına Transfer	37
1.1.3 Modelin Öğretim Yapısı	38
1.1.4 Temalar	39
1.1.5 Bireysel ve Sosyal Sorumluluk Modeli ve Hümanizm Kuramı	40

1.1.6 Beden Eğitiminde Bireysel ve Sosyal Sorumluluk Modeli ile İlgili Araştırmalar	43
1.2.6.1. Bireysel ve Sosyal Sorumluluk Modeli ile İlgili Nitel Araştırmalar	44
1.2.6.2. Bireysel ve Sosyal Sorumluluk Modeli ile İlgili Nicel Araştırmalar	47
1.2.6.3. Bireysel ve Sosyal Sorumluluk Modeli ile İlgili Karma Yöntem Araştırmalar	47
1.3. Araştırmanın Amacı	48
1.4. Araştırmanın Önemi	48
2 GEREÇ VE YÖNTEM	
2.1 Uygulayıcı Araştırması	51
2.1.1 Eylem Araştırması	53
2.1.1.1 Eylem Araştırmasının Temelleri	54
2.1.1.2 Eylem Araştırması Döngüsü	56
2.2 Araştırma Ortamı	57
2.3 Katılımcılar ve Araştırmacı	58
2.4 Pilot Ders Uygulaması	61
2.5 Araştırmanın Eylem Döngüsü	62
2.6 Odaklanılacak Alanın Belirlenmesi	62
2.7 Verilerin Toplanması	63
2.7.1 Araştırmacı ve Öğrenci Günlükleri	64
2.7.2 Yarı Yapılandırılmış Görüşmeler	65
2.7.3 Video Kayıtları	65
2.7.4 Problem Tarama Anketi	66
2.7.5 Sorumluluk Temelli Eğitim Değerlendirme Aracı	66
2.8 Verilerin Analizi	67
2.9 Araştırmanın Geçerliği ve Güvenirliği	69
2.10 Eylem Planı Geliştirme	71

3	BULGULAR	
3.1	Öğrencilerin BSSM Temel Seviyelerindeki Deneyimlerine İlişkin Bulgular	74
3.1.1	Seviye 1: Başkalarının Hak ve Duygularına Saygı Seviyesindeki Öğrenci Deneyimlerine İlişkin Bulgular	74
3.1.2	Seviye 2: Katılım ve Çaba Seviyesindeki Öğrenci Deneyimlerine İlişkin Bulgular	77
3.1.3	Seviye 3: Özyönetim Seviyesindeki Öğrenci Deneyimlerine İlişkin Bulgular	79
3.1.4	Seviye 4: Başkalarına Yardım ve Liderlik Seviyesindeki Öğrenci Deneyimlerine İlişkin Bulgular	81
3.1.5	Seviye 5: Beden Eğitimi Dışına Transfer Seviyesindeki Öğrenci Deneyimlerine İlişkin Bulgular	83
3.2	Beden Eğitimi Dersinde Frizbi Becerilerinin BSSM’ nin Hürnanistik Prensipleri ile İşlenmesi Sürecine İlişkin Bulgular	83
3.3	Öğrencilerde BSSM Uygulama Süreci ile Fair Play Kavramları ve Davranışlarındaki Değişime İlişkin Bulgular	86
4	TARTIŞMA	96
5	SONUÇ VE ÖNERİLER	106
5.1	SONUÇLAR	106
5.2	ÖNERİLER	107
	ÖZET	109
	SUMMARY	110
	KAYNAKLAR	111
	EKLER	128
	ÖZGEÇMİŞ	153

ÖNSÖZ

İyi bir sportif mücadele ve dürüst oyun fikrini sağlayabilmek için beden eğitiminin ideal bir araç olduğu bilinmektedir. Ancak bu sosyal, duygusal ve ahlaki gelişim sadece spora katılmak ile elde edilemez. Günümüz beden eğitimi öğretim programlarında değerler, iyi karakter gelişimi ve sosyal problemlerin azaltılmasına yardım etmede fiziksel etkinlik ile bütünleştirilen modeller önerilmektedir. Bu bağlamda bu çalışma ile hedeflenen, duyuşsal kazanımların elde edilmesinde Bireysel ve Sosyal Sorumluluk modeli' nin nasıl uygulandığını ve fair play' e yönelik davranışları nasıl değiştirdiğinin gösterilmesidir.

Bu amacın gerçekleşmesinde bilgi ve desteklerini esirgemeyen herkese teşekkür etmek istiyorum.

Doktora öğrenimim süresince görüş ve bilgileriyle bana her zaman destek olan, bu tezi bitirmem için benden emeğini ve yardımlarını esirgemeyen sadece tez danışmanım değil, aynı zamanda yoluma ışık tutan bir rehber olarak gördüğüm değerli hocam Doç. Dr. Ferda Gürsel' e,

Tez İzleme Komitemde yer alan, her istediğimde görüşme talebimi kabul ederek sabırla beni dinleyen, destek olan ve yorumları ile değerli katkılarda bulunan değerli hocam Doç. Dr. Mustafa Levent İNCE' ye,

Tez İzleme Komitemde yer alan mütevazı davranışları ve nezaketi ile örnek aldığım değerli hocam Doç. Dr. Oğuz ÖZBEK' e,

Lisans eğitimimden itibaren bilgi ve tecrübelerini her istediğim anda benimle paylaşan kendime her zaman örnek aldığım çok değerli hocam Prof. Dr. Gıyasettin DEMİRHAN' a,

Tez savunmama katılan ve değerli görüşlerini paylaşan çok değerli hocam Doç. Dr. Canan KOCA ARITAN' a,

Doktora öğrenimine beraber adım attığım ve bu süreçte her daim desteğini gördüğüm, tezimin her aşamasında görüş ve fikirlerini benimle paylaşan değerli arkadaşım Arş. Gör. Özlem ALAGÜL' e,

Tez uygulamasını gerçekleştirdiğim çalışma ortamında bana her zaman aile sıcaklığını hissettiren Gölbaşı Anadolu Sağlık Meslek Lisesi' ndeki değerli idareci ve öğretmen arkadaşlarıma ve tabi ki bu çalışmanın başkahramanları sevgili öğrencilerime,

Hayatımın her aşamasında ilgi ve desteklerini benden esirgemeyen, her türlü zorluğu aşmamda beni her zaman cesaretlendiren, annem, babam ve kardeşlerime,

Bana sonsuz sabır ve anlayış gösteren, bu yoğun çalışma sürecimde pozitif ve iyimser hayat anlayışıyla beni her zaman motive eden, güçlü hissettiren ve sevgisiyle kalbimi dolduran çok değerli eşim Salih AKSOY' a,

Son olarak, hayatımıza katılarak bana dünyanın en güzel duygularını yaşatan, bir gülüşüyle tüm yorgunluğumu unutturan canım kızım Bade' ye sonsuz teşekkürler.

SİMGELER VE KISALTMALAR

BSSM	: Bireysel ve Sosyal Sorumluluk Modeli
MDY	: Modele Dayalı Yaklaşım
ICSSPE	: Uluslararası Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Konseyi
IOC	: Uluslararası Olimpiyat Komitesi
SEM	: Spor Eğitim Modeli
TARE	: Tool for Assessing Responsibility-Based Education- Sorumluluk Temelli Eğitim Değerlendirme Aracı
UNESCO	: Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Kurumu

1. GİRİŞ

Spor, fiziksel aktivite ve beden eğitimi olumlu sosyal ve ahlaki gelişim için uygun araçlar olarak düşünülmektedir. Bu rol, sıklıkla beden eğitimi ve spor bağlamlarında ‘karakter’ gelişimi olarak tanımlanmaktadır. Sağlıklı fiziksel etkinliklere katılımın ‘iyi karakter’ gelişimine yardım edeceğine dair Plato’ya dayanan uzun ve tutarlı bir geçmişi vardır. Plato bu ilişkiyi, *‘fiziksel etkinlik birçok formuyla bireyin davranışlarına rehberlik eden bireyin karakteri ya da ahlaki davranışını içeren erdemlerden oluşan vatandaşlık gelişimini kolaylaştırır’* biçiminde tanımlamıştır (Estes, 2003).

Karakter ve ahlaki gelişim terimleri literatürde genellikle birbirinin yerine kullanılır olmuştur ancak farklı anlamlara sahiptirler. Ahlaki gelişim, *‘psikolojik ve davranışsal süreçlerde ahlaki muhakeme ve olumlu sosyal davranış; karakter ise dürüstlük, sorumluluk, şefkat gibi bireyin sahip olduğu özellik ve erdemler’* şeklinde tanımlanmaktadır (Leming, 2008).

Blasi (2005)’ e göre kişi ahlak gelişimini göstermek için üç özelliğe sahip olmalıdır. Bunlar; ahlaken iyi olanı yapma motivasyon ve arzusu, bencil arzuları kontrol etme iradesi ve ahlaki bağlılık vasıtasıyla dürüstlüktür. Karakter sahibi bir birey ödül ya da cezası ne olursa olsun kendi erdemleri ile uyum içinde hareket eder (Shields ve Bredemeier, 2007). Fiziksel etkinlikler bağlamında bir bireyin karakteri kimse onu izlemiyorken de kurallara uygun ve dürüst davranması ve kaybettiği zamanlarda dahi rakibe ve takım arkadaşlarına gösterdiği şefkat ile ortaya çıkar (Weiss ve Bolter, 2012).

Tüm spor, oyun ve fiziksel aktiviteler ahlak kavramını içerir. Weiss ve Smith (2002) günlük dildeki ifadede ‘sporda ahlak gelişimi’ ifadesinin nadiren kullanıldığını, bunun yerine sporda ahlak ile ilgili tutum ve davranışları tanımlamak için sportmenlik ve fair play kavramlarının kullanıldığını ifade etmişlerdir. Buna göre ‘Sportmenlik, iyi bir performans üzerine rakibi tebrik etme, maçtan sonra tokalaşma gibi spora katılımı ilişkili sosyal norm ve sözleşmeleri’ ifade etmektedir.

Bu davranışlar, oyun sırasında düzenin sağlanmasına ve ‘oyunun ruhunu’ yansıtmaya yardım etmektedir (Weiss, 1987). Oyunun zor bir bölümünde ahlaki davranış ve sportmenlik olmadan oyunu ya da sporu sürdürmek zordur. Bu özellikle amatör düzeyde olan, rekreasyon amaçlı ya da okul sporlarında böyledir. İyi sportmenlik katılımcılar ‘kurallara, hakemlere ve rakiplerine saygı gösterdiğinde, sıra ile yaptığında, öz kontrolünü koruduğunda, mücadeleyi sürdürdüğünde’ gösterilir (Vallerand ve arkadaşları, 1997). Buna karşılık kötü sportmenlik, ‘daha az yetenekli arkadaşıyla alay etme, öfkesini kontrol edememe, avantaj elde etmek için hile yapma, kasıtlı olarak rakibe zarar verme’ eylemleridir (Shields ve ark., 2005). Fair playin tanımındaki tutum ve davranışlar sportmenlik ile ilişkilidir. Dolayısıyla bu çalışmada da zaman zaman bu iki kavram birbirinin yerine kullanılmıştır.

Spor ve fiziksel aktivitenin karakter gelişimine olan inanç günümüz yazarlarının hem iyi karakter gelişimi hem de sosyal problemlerin azaltılmasına yardım etmede potansiyel bir araç olarak fiziksel etkinlik temelli programları savunmaya devam etmesine dayandırılır (Collingwood, 1997; Siedentop, 1991; Tinning, 1993). Yazarlar bu potansiyeli kabul etmekle birlikte bunun sadece fiziksel etkinliğe katılım süreci ile gerçekleşmeyeceğini düşünmektedir. Başarılı olmak için, programlar büyük bir öncelik olarak açıkça olumlu sosyal gelişimi tespit etmeli ve bu olasılığı yükseltmek için dikkatli bir şekilde yapılandırılmalıdır (Salter, 1999; Shields ve Bredemeier, 2001; Tinning, 1993). Bu anlamda yukarıda bahsedilen iyi bir sportif mücadele ve dürüst oyun fikrini sağlayabilmek için beden eğitimi ideal bir araçtır (Laker, 2001). Çünkü spor salonunda yaşam kişisel ve sosyal sorumluluk özelliklerinin gösterilmesi için müdahaleye sınırsız imkan sağlamaktadır. Sadece oyunlarda değil aynı zamanda egzersiz, alıştırma, tartışmalar ve resmi olmayan öğrenci davranışlarında da durum böyledir (Hellison, 2003b).

Bu çalışma beden eğitimi dersinde olumlu sosyal ve ahlaki gelişimi sağlamayı hedefleyen ‘Bireysel ve Sosyal Sorumluluk Modeli’ (BSSM), pedagojik yaklaşımı ile ilgilidir (Hellison, 1996, 2003a, 2003b, 2011). BSSM’nin özellikle, beden eğitimi ve spor bağlamlarında katılanlara daha çok kişisel ve sosyal sorumluluk olmayı öğretmek için kullanıldığı görülmektedir. Bu çalışma ortaöğretim 9. Sınıf beden eğitimi dersinde BSSM uygulamasını incelemektedir. Çalışmada eylem araştırması

çerçevesinde öğrencilerin fair play’ e yönelik davranışlarının geliştirilmesinde BSSM uygulama süreci ele alınmıştır.

BSSM, Don Hellison tarafından risk altındaki ve yetersiz hizmet alan gençlere yardım etmek için geliştirilmiştir. Hellison beden eğitimi ve sporun öğrencilerin kendileri ve başkaları için sorumluluk alma konusunda önemli değerlerin öğretimi için güçlü içerikler olduğunu düşünmektedir (Hellison, 1985, 1996, 2003a, 2003b, 2011).

Hellison’un BSSM’i çalışmalarının çoğu okul dışı kulüpler ve ya davranış sorunu olan öğrenciler için özel olarak oluşturulmuş sınıflarda zorunlu olmayan programlar içinde yer almıştır. Son yıllarda model, beden eğitimi için kullanılabilir bir pedagojik model olarak itibar kazanmış ve zorunlu beden eğitimi programlarında uygulanmaya başlanmıştır.

Bu teze giriş niteliğindeki bu ilk bölümün ardından yukarıda belirtilen genel düşüncelerden hareketle bir sonraki bölümde, beden eğitimi dersindeki öğrenme alanlarından duyuşsal alan kapsamında, beden eğitiminde değer kavramı ve ortaöğretim beden eğitimi dersi öğretim programında öğrenciye kazandırılmak istenen değerlere değinilmiştir. Geçmişte ve günümüzde değerler eğitimi beden eğitimi adına beden eğitiminde yapılanlar tartışılarak, bu değerlerden biri olan Fair play / Sportmenlik kavramı açıklanmıştır. Sonraki bölümde ise, fair play kavramı ile ahlaki gelişim arasındaki ilişkiden yola çıkarak beden eğitimi ile sosyal ve ahlaki gelişim arasındaki ilişki incelenmiştir. Ahlak gelişim kuram ve kuramcılarının sorumluluk çerçevesinde değinilerek, bu teze rehberlik eden ahlaki gelişim kuramı ‘yapısal gelişimsel kuram’ tartışılmıştır. Daha sonra bu çalışmanın merkezinde yer alan Bireysel ve Sosyal Sorumluluk Modeli’nin değerleri kazandırmadaki öneminden bahsedilmiştir. Son bölümde yukarıda bahsedilen bu tezin odak noktası BSSM’ nin gelişim süreci ve tüm özellikleri ayrıntıları ile incelenmiştir. Kişisel büyüme ve öz gelişim içinde tamamen bireysel olarak potansiyel gelişim üzerine odaklanan hümanist bakış açısı ile yoğurulmuş BSSM ile gerçek ve anlamlı öğrenme ortamlarının nasıl yaratılabileceği gösterilmeye çalışılmıştır. Ardından hümanistik

kuram ve BSSM öğretimi arasındaki ilişki tartışılarak, bugüne kadar BSSM hakkında yapılmış araştırma literatürü konusunda bir inceleme sunulmuştur.

1.1. Beden Eğitiminde Duyuşsal Alan

Beden eğitiminde eğitimsel yararlı öğrenme kazanımları fiziksel, bilişsel, sosyal ve duyuşsal alanda toplanmıştır (Bailey ve ark., 2009). 21. yy beden eğitimi anlayışından beklenen gençlerin sadece fiziksel etkinliğe dayalı psikomotor alana yönelik becerileri kazanması değil, aynı zamanda sevgi, saygı, sorumluluk, centilmenlik gibi değerleri kazanmasına yönelik duyuşsal alana da gerekli önemin gösterilmesidir. Dünyada beden eğitimi dersinin içeriğine bakıldığında, öncelikle hareket eğitimi ile birlikte bireyin kişisel ve toplumsal gelişiminin hedeflendiği görülmektedir.

Duyuşsal alan, eğitimde öğrenci deneyimleri üzerine önemli bir etki olarak kabul edilmektedir. Kaliteli öğrenmenin geri planındaki olumlu ilişkiler, eğlenme ve keyif almadaki artış ile kanıtlanır (Rink, 1998; Tinning, 1993). Hellison (1987; s.:41)'nin belirttiği gibi sosyal kazanımlar için dikkatli bir planlama ihtiyacı tartışılırken 'duyuşsal alan, ek olarak diğer alanlardaki öğretimin otomatik sonuçlarını ve duyuşsal yararın uzun sürdüğü varsayımını da yüklenir. 21. yy' da birçok araştırmacı için beden eğitimi dersleri, yaşam için kişileri sosyal, ahlaki sorunlara hazırlama, stresle başa çıkma ve yaşam için gerekli *değerlerin* verilmesinde önemli bir role sahip olarak görülmektedir (Hellison, 2003b, Pringle, 2010). Ancak değer eğitimi kendiliğinden kazanılmaz ve müdahale gereklidir.

1.1.1. Değer ve Eğitimi

Değer kavramı, genel kılavuzlar olarak hareket ilkeleri ve temel inançlar, özellikle iyi ya da arzu edilen olduğuna karar verilen eylemler' dir (Halstead ve Taylor, 2000, s.: 169). Değer kavramı sürekli değeri belirleyen bir özneye ilişkiyi içerir. Değer bu

öznenin bilgi olarak, duygusal, fiziksel ya da hepsi ile ilgili ihtiyaçlarını gideren bir nesne, durum ya da eylem olarak kabul edilir.

Rokeach (1973)' a göre değer, *'kişinin yaşam amacına karşılık bireysel veya sosyal olarak tercih edilen belirli bir davranış biçimi veya yaşam amacına olan daimi bir inanç'* tır. Rokeach aynı dönemde değerler sistemi kavramını ortaya atmış ve değer kavramını, tüm sosyal bilimlerde diğerlerinden daha merkezi bir konuma yerleştirmiştir. Ona göre değerler sistemi; daima önemli olduğu için tercih edilen davranış şekli ya da yaşam amaçları ile ilgili inançların sürekli bir organizasyonudur.

Rokeach (1973) insan değerleri hakkındaki varsayımlardan beş sonuç çıkarmıştır. Bu varsayımlar değer kavramının insan davranışı ile ilgili olan, sosyoloji, psikoloji, eğitim, politika, antropoloji, psikiyatri, ekonomi ve tarih gibi tüm sosyal bilimlerde merkezi bir pozisyonda olduğunu da göstermek için sebepler de sunmaktadır. Buna göre; bir bireyin sahip olduğu toplam değer sayısı nispeten küçüktür, bireyler aynı değerlere farklı düzeylerde sahiptirler, değerler sistemler içinde organize edilir, insan değerlerinin gelişiminde, kültür, toplum, kurumlar ve bireyin kişiliği etkilidir, değerler sonuçları, sosyal bilimlerin ilgi alanı olan her şeyde belirginleşmekte ve gözlemlenmektedir.

Schwartz (2007)' a göre tüm değerlerde ortak kabul edilen bazı özellikler vardır. Buna göre; değerler duygularla bağlanılan inançlardır. Eylemi motive eden arzu edilen hedeflerdir. Değerler, insanların ulaşmak için gayret gösterdikleri arzu edilen hedefleri kapsarlar ve bu hedeflerle ilgilidirler. Değerler, olayların, insanların, davranış biçimlerinin, hareketlerin değerlendirilmesinde ve seçilmesinde rehberlik ederler. Değerler, bir durumun diğerine karşı önem düzeyine göre sıralanır. Değerlerin bu hiyerarşik özelliği de onları normlardan ve tutumlardan ayırt eder. Bazı yazarlar değerlerle tutumları benzer olarak kabul ettikleri gibi, bazı bilim adamları da değerlerle ihtiyaçları eşit kabul etmişlerdir. Örnek olarak Maslow, kendini gerçekleştirme ihtiyacına aynı zamanda en yüksek bir değer kavramı olarak atıfta bulunmuştur. Buradan hareketle Rokeach (1973) bireyin değerlere verdikleri önceliğe bağlı olarak tutum ve davranışlarının farklı olacağını belirtmiştir. Sosyal psikologlar geçen elli yıl içinde tutumların belirlenmesine ve ölçülmesine yönelik

araştırmalarına, değerlerin araştırılması çalışmalarından daha fazla dikkat ve ilgi göstermişlerdir. Rokeach, bunun sebebinin sosyal içerikli davranışların kökeninde tutumların mevcudiyetine olan inançtan kaynaklandığını belirtmektedir. Sosyal psikolojide ‘tutum’ yaygın bir özel uyarana olumlu ya da olumsuz bir şekilde cevap vermeye yatkınlık ya da tutum nesnesi olarak tanımlanır (Fishbein ve Ajzen, 1975). Yine Allport (1968; s.: 59) Amerikan sosyal psikolojisinde, belirgin ve vazgeçilmez bir kavram olarak tutum kavramını ortaya atmıştır. Ona göre tutumlar, daha önceden var olan değerlere bağlıdırlar. Yani değer çalışmaları tutum çalışmalarından ortaya çıkmıştır. Bir bireyin kişiliğinin oluşmasında veya bilişsel sistemi dâhilinde değerler tutumlara göre daha merkezi bir konumdadırlar. İnsanlar her biri belli durumlarda ortaya çıkan pek çok tutuma sahiptir. Fakat birçok durum için genelleşen her biri oldukça soyut çok az değere sahiptirler. Örneğin, adil olma değerine sahip insanlar okulda evde sporda da adil olmaya çalışacaklardır. Ayrıca değerler daima ‘arzulanan’ dır, tutumlar ise hem olumlu hem de olumsuz olabilir. Örneğin birçok genç yarışmacı için arzu edilen hem kazanma hem de adil olma değerlerine sahip olmasıdır. Bu durumda, bir kişinin sahip olduğu değerleri bilmek yeterli değildir. Onların davranış ve kararlarını yöneten, onlar için daha fazla önem taşıyan değerlerin bilinmesi daha yararlıdır (Whitehead ve ark., 2013). Çocukların ve gençlerin beden eğitimi dersleri ile kazandırılmaya çalışılan bu keyif, adalet, heyecan, kazanan, takım uyumu, hoşgörü gibi değerleri transfer etmesi ve bu değerlerin antrenörler, öğretmenler ve akran grubu olanlar ile nasıl bir ilişkisi olduğu önemlidir. Bu noktada beden eğitimi derslerinin eğitsel değeri üzerine tartışmak yerinde görülmektedir. 1950’ lerde beden eğitimi spor tekniği olarak anılmıştır ve 1990’ lara kadar bu durum devam etmiştir. Burada spor tekniği ile açıklanan 40-80 dakikalık derslerde kısa süreli kısa üniteler ve tekrarlı süreçlerle sporlar öğretilmeye çalışılmıştır. Bu tür etkinlikler salonlarda yapılmış ve içerik olarak dans, su sporları, oyun, cimmastik ve salon dışı etkinlikleri kullanılmıştır. Çocukların bu etkinlikleri yapması her seferinde yeniden üniteye giriş yapar gibi gerçekleşmiştir. Siedentop (2002) bu programı A.B.D için çoklu etkinlik müfredat programı diye adlandırmaktadır. Beden eğitimi etik, epistemolojik ve estetik temellere göre eğitsel değerini haklı çıkaracak nedenler verirken gerçekte beden eğitiminin kısacık uygulamaları bunu desteklemediğini belirtilir. Beden eğitimi derslerinin uygulamalı bir ders olması nedeniyle 1960’ lardan itibaren eğitim

felsefecileri bu dersin eğitsel değeri üzerine tartışmalar başlatmışlardır. Eğitim felsefecileri beden eğitiminin değer gelişimi ve beyin fonksiyonları için en çok desteklenmesi gereken okul programı olduğunu iddia etmiştir. 1960' lı yıllarda beden eğitimi yerine oyun kavramına yönelme tartışmaları başlamıştır. Beden eğitimi öğretmenlerinin sadece saygınlık değil eğitsel değer açısından da desteklenmesi gerektiği tartışılmıştır. 1970' lere kadar beden eğitimi bakış açısı hep spora dayalı olması sebebi ile bu dönemde öğrencinin ihtiyaçları göz ardı edilirken, okulun ihtiyaçları hep ön planda tutulmuştur.

Beden eğitimi zengin, geniş ve karmaşık uygulama alanına sahip olması nedeniyle okul yaşında olan genç insanlara eğitsel kazanımları başarıya ulaştırmaya çalışmalıdır (Kirk, 2010).

18. yy. sonu ve 19. yy başlarında İngiltere'de gündeme gelen fair play kavramı, spora ilişkin, fakat sporla sağlanan eğitimin bir ilkesidir (Erdemli, 1996). Fair Play çalışmalarının, etik donanımlara sahip bir genç kuşağın yetiştirilmesine yönelik olarak, ilk ve orta öğretim çağı çocuk ve gençlerinin beden eğitimi derslerinden başlatılması, geleceğin sporcu, antrenör, spor adamı, hakem, yazar ve seyircisinin bu kitle içinden çıkacak olması bakımından önemlidir (Yıldıran, 2004). Dolayısıyla, Sporun etik değerlerine yönelik bilinç oluşturma çabaları kapsamında, özellikle okul beden eğitimi dersleri ve okullar arası karşılaşmaların, Fair Play'e uygun davranışların kazandırılması ve sergilenmesinde uygun bir ortam olarak kullanılmasını gerekli kılmaktadır (Yıldıran, 2005). Beden eğitimi ve sporda değer vermek dışsal olarak değerli olarak kabul edilen bir şeyi araç olarak kullanmak demektir. Bu noktada beden eğitimi ortamlarında kişi için değerlerin ne ifade ettiğini anlamak üzere değer çeşitlerine göz atmakta yarar vardır.

1.1.2. Değer Çeşitleri

Değerlere olan felsefi ilgi 'iyi' nin doğası ile ilgili değerli girişimleri içerir. Bu noktada değer içsel ve dışsal değer olarak ayrı incelenmektedir. 'Dışsal değer' bir son anlamındadır ve ilişkisel ve araçsal bir değere sahiptir. Buna karşın içsel değer

kendi içinde bir son olarak düşünülür, içsel iyiler ve içsel değerlere sahiptir. Frankena (1973) üst düzey değer olmak için hangi değerlerin kendi içinde iyi değer olarak kabul edilebileceğini ortaya koymuştur. Buna göre dışsal değerlerin daha az iyi olduğu kabul edilir. Evrensel anlamda içsel değerler dikkate alınır.

Wright (2004) doğruluk, ahlak ve mutluluk olmak üzere üç içsel değer tanımlar, fakat beden eğitiminde mutluluğu en önemli değer olarak kabul eder. Kretchmar (1994) sporda öncelikli içsel değer olarak keyif alma, ardından beceriyi belirtir. Üçüncü olarak teorik bilgi ve son olarak sağlık en önemli içsel değerler olarak kabul edilir. Beden eğitimi ve sporda bireyler için, algılanan dışsal değerler para, şöhret, ün, madalya, spor, kilo kaybı, ya da görünümüdür (Whitehead ve ark., 2013; s.: 16).

Bu konuda en sık endişeler sıklıkla hileye başvurma, saldırgan ve şiddet davranışları, rakibe ve hakeme saygısızlık olarak kendini gösteren fair play kavramında ortaya çıkmaktadır. Bu tez kapsamında uygulanan model ile fair play kavram ve davranışlarında meydana gelecek değişiklikler bu tezin odağındadır. Dolayısıyla sonraki bölümde fair play kavramının ne olduğu ve tarihsel süreci incelenecektir.

1.1.3. Fair Play

Spor anlayışı ve değer ahlaki fikri sporun kendisi kadar eskidir. Finley ve Pleket (1976) antik çağda spor fikrinin parlak tanımlarını sundular. Bunlar savaşçı bir ruh ile onurlu ve adil davranış ile yakından ilişkiliydi. Olimpik sporcu savaşçı gibi tanrının önünde zafer ve onur için çaba gösterirdi. Performansa göre sporcuların sıralanması fikrinden çok fırsat eşitliği fikri gerekirdi. Günümüzde fırsat eşitliğinin sağlanması sportmenlik düşüncesi ile yakından ilişkili görünmektedir (Wischmann 1962; McIntosh 1979).

‘Fair play’ kavramı giderek yarışmalarda ahlaken doğru ve iyi davranış için standart bir referans olarak gelişmiştir. Bu kavramın günlük dile geçişi 19.yy da

Oxford ve Cambridge üniversitelerinde sportif yaşamın ve aynı zamanda İngiliz devlet okullarında sporun gelişmesiyle olmuştur. İngiliz kolejlerinde kullanılmaya başlanan fair play İngiliz öğrencilerin takım içinde karşı tarafı sayması ve dürüstçe mücadele ederek yenilgiyi soğukkanlılıkla ve olgunlukla karşılamayı öğrenmesini amaçlamıştır. 1972 yılında dünyanın ilk sürekli yayını olan spor dergisinde fair play kavramı düzenli olarak kullanılmaya başlamıştır fakat 19 yy İngiltere’ de “amatör centilmen” fikrinin çağı kabul edilmektedir. Bu dönemde spor sayesinde, genç erkeklere kendi takım ve okullarında fiziksel ve ruhsal doygunluk ve sadakat öğretilmiştir. Uygulamada fair play; kişisel bir erdemden çok resmi kurallar ve kaidelerle ilgiliyken düşüncede ise artan sosyolojik açıklamalara sahiptir. Fair play prensiplerinin sistematik temelleri ise, 19. yy Victoria İngiltere’sinde atılmıştır (Loland, 1989).

‘Fair play’ kavramı yarışmalarda ahlaki açıdan iyi davranış olarak giderek bir standart referans olarak gelişmiştir. Ahlaki norm sistemi Fair Play için sporda ahlaken iyi ya da doğru olan eylemlerin nasıl olması gerektiğini belirlemektedir. Sportmenlik ve oyun kuralları açısından bakıldığında kelime olarak zayıf bir tutarlılık olsa da anlam olarak güçlü bir bağ vardır. Sportmenlik, spor ruhuna uygun olarak nasıl davranılacağını ileri süren erdemli davranışsal eğilimlerini anlatmaktadır. Buna göre İngilizce kökenli Fair Play’in geçmişine bakıldığında ‘Fairness’ kavramı ile karşılaşılmaktadır. ‘Fair’ İngilizcede adil ve tarafsız, düzgün kurallara uygun gibi olumlu anlamlarda kullanılmaktadır. Fairness ise, girilen uğraşta dürüst davranmak, hak gözeterek eylemek, mertçe, insana yakışır biçimde yapmak demektir (Erdemli, 1996).

Fair play, müsabaka sırasında yarışmacıların zorlaşan şartlarda dahi oyunun kurallarına sabırla, tutarlı ve bilinçli olarak uymaları, fırsat eşitliğini bozmamak amacıyla haksız avantajı reddetmeleri, rakibin haksız dezavantajlarından yararlanmaya çalışmamalarını gerektirir. Fair play, oyun kurallarına saygı göstermek, rakibine karşı düşünceli davranmak, dürüstlük, rekabet ve oyundan zevk alma olarak tarif edilir, fakat fair play mükemmel sınırlara sahip bir kavram da değildir (Garcı’a Ferrando, 1990).

Cruz ve ark., (1996) rekabet halindeki spor organizatörlerinin, antrenörlerin ve ailelerin ne pahasına olursa olsun kazanmak için spor oyunlarının sonuçlarını değerlendirdiklerini ve bunun özünde eğlenceli bir olayı işe dönüştürdüğünü ve gençlerin agresif tavırlarını artırdığını vurgulamaktadır. Bu bilgi ışığında, Cruz ve ark., (1996) fair play kavramının ‘kazanma sonuçlarına verilen değeri ölçme, iş ve spor karşılaştırmasında eğlenceye verilen önem ve spor müsabakalarındaki katılım sırasında agresif davranışlar sergilemeye olan bakış açısı’ olmak üzere toplamda üç faktörü içerdiğini belirtmektedir.

Tarihsel olarak, fair play spor müsabakaları ile kazanılan ve daha sonra hayatın diğer alanlarına aktarılan etik davranış için ideal olduğu düşünülmüştür. Bu inanış iki varsayımı beraberinde getirir. Birincisi, dürüst oyunun spor müsabakalarına katılım ile gelişeceği, diğeri ise bu katılım sayesinde geliştirilen asil davranış şeklinin doğal olarak spor ile ilişkili olmayan diğer olaylara da aktarılacağıdır; ancak araştırma sonuçları bu varsayımları her zaman desteklememektedir (Cecchini ve ark., 2005; Conroy, Silva, Newcomer, Walker ve Johnson, 2001; Kavussanu ve Ntoumanis, 2003). Gençler için spor programları özellikle sportmenlik söz konusu olduğunda katılımın vazgeçilmez bir parçasıdır; ancak beden eğitimi öğretmenleri arasında spor katılımcılarının özellikle ahlaki gelişimine odaklanan etkili öğretim stratejilerinin seçilmesi konusunda bir fikir ayrılığı vardır (Romance, Weiss ve Bockoven, 1986). Romance ve ark., (1986) bu süregelen yaklaşımın “sportmenliğin tanımı üzerinde fikir birliğinin olmaması ve ahlaki gelişim araştırmasına rehberlik eden teorik yaklaşımdan yoksun olmasının bir sonucu olduğunu ileri sürmüştür.

Bredemeier, Weiss, Shields ve Cooper (1986), erkek çocuklarının futbol, güreş ve judo gibi fazlaca temas gerektiren sporlara, kız çocuklarının ise soccer (futbol) ve basketbol gibi daha az temasta bulunmayı gerektiren sporlara dahil edildiklerinde olgun davranmadıkları ve daha fazla agresif davranışlar sergilediklerini bulmuşlardır. Bu bulgular gençler arasında daha az temasta bulunmayı içeren sporlara (Conroy ve ark., 2001) ve yaz kamplarındaki erkek çocuklar arasında daha az temasta bulunulan sporlara olan yoğun katılımı açığa çıkaran ve spor müsabakalarındaki agresif davranışları haklı göstermeye olan eğilime cevap veren (Bredemeier, Weiss, Shields ve Cooper, 1987) diğer iki çalışma ile birleştirilmiştir.

Bu bulgular, en azından bazı sporlara fazlaca katılımın ahlak üzerinde zararlı etkileri olduğunu ve sporun karakteri şekillendirdiği inancı üzerinde ciddi anlamda şüpheler oluşturduğunu önermektedir; fakat Shields ve Bredemeier (1995) spor yetenekleri ile ilgili herhangi bir şeyde doğası gereği ahlaki ya da ahlaki olmayan bir şeyin olmadığını fark etmiştir. Spor, kullanılan stratejilere ve eğitim ve öğretimden sorumlu olanlara dayanarak dürüst oyunu öğretir.

Uluslararası Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Konseyi (ICSSPE)' nin fair play deklarasyonu uluslararası olimpiyat komitesi (IOC) ve Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Kurumu (UNESCO) tarafından uygun bulunmuştur (Hahn ve Remans 1988). Burada vurgulanan kurallara uyma, hakemin kararlarına saygı ve rakibe saygıdır. Buna ek olarak fair play yenilgi ile zaferi hoş görüyle karşılama ve oyunda cömertlik ile ilişkilidir. Bu yükümlülükler yarışmacılar, rakipler, veliler, antrenörler, yetkililer, liderler veya taraftarlar kısacası spora katılan herkes için geçerlidir.

Spor felsefesi literatüründe fair play ile ilgili pek çok çalışma mevcuttur. Keating (1964)' e göre sporun kurallarından önce fair playin eşitlik ruhu ve centilmenlik gelir. McIntosh (1979) fair play kavramının felsefi ve tarihsel kökenlerini inceler. Loland (1989) fair play fikrinin kapsamlı ve ayrıntılı bir yorumunu geliştirir. Simon (1991) fair play' i yarışmalar içinde atletik becerilerin sergilenmesinde mükemmellik içinde karşılıklı anlayış ve desteklenen etik ilkelere bağlılık olarak ifade eder. Lenk fair play kavramına 'Resmi Fair Play' yani kurallara uyma ve 'Gayri Resmi Fair Play' yani oyuna, diğer yarışmacılara ve hakeme karşı tutumlarını ifade eden bir ayrım getirmiştir. Buna göre resmi fair-play sadece sporda ahlaki açıdan doğru kabul edilen kurallara uygunluk ve adalet kaidelerini ifade ederken; gayri resmi fair play ahlaken iyi fikirlere bağlı, sporun kendisinin 'içsel iyi' ve değere bağlı görülmesi gereken davranışlarıdır. Oyun içinde rakibe ve hakemlere saygı gerektiren bazı tutumlarla ilgilidir. Resmi fair play fikri sportmenlik ve adalet tartışmalarına, gayri resmi fair play spor müsabakalarını ahlaken iyi kılan tartışmalara hizmet eder (Lenk 1964, 1993; Lenk ve Pilz 1989). Gabler (1998) genel olarak fırsat eşitliği ve rakibe saygı olarak yorumlarken, Tuxill ve Wigmore (1998) fair play düşüncesini 'kişiler için saygı' ve genel etik fikirlerine dayandırmaktadır.

Literatürde fair play davranışları çeşitli çalışmalarda, faul yapma, sportmenlik ve sportmenlikten yoksunluk (Cecchini ve ark., 2007), oyun kurallarını tanıma ve saygı gösterme, rakip ile doğru ilişkiler, herkes için eşit fırsatlar ve koşulları savunma, ne pahasına olursa olsun kazanmadan kaçınma, zafer ve yenilgide onurlu bir tavır, mümkün olduğu kadar bağlılık, kurallara saygı, hakemlere ve onun kararlarına saygı, rakibe saygı, katılan herkese eşit şans tanımak, her zaman öz kontrolü koruma (Gibbons ve ark, 1995), spora katılım yönünde tam bağlılık gösterene saygı, sosyal geleneklere saygı, spora katılan birine karşı negatif yaklaşım değişkenleri ölçülmüştür (Vallerand, 1991, 1994).

Görüldüğü gibi fair play ve sportmenlik yaygın olarak kabul edilmesine rağmen spor katılımcıları ve onlarla ilişkili psikolojik yapıları temsil ettikleri düşünülen davranışlar için anlamı tam olarak açık değildir (Cecchini, 2007).

Siedentop ve ark., (2004)' a göre beden eğitimi ortamlarında fair play içeriği sporlarla ilgili belirli davranışları içerir. Örneğin, kurallara uygun oynama, hakeme saygı gibi fakat aynı zamanda sınıf beklentilerinin yerine getirilmesi, aktif katılım, öğrenme ve katılım için başkalarının haklarına saygı, takım arkadaşlarını destekleme, rakibe takdirlerini ifade etme gibi sorumlu işbirliği davranışları ile de ilgilidir. Bu nedenle bu çalışmada fair play kavramı beden eğitimi derslerinde belirli davranış içeriğine hitap edecektir.

Literatürde fair play kavramında istenilen davranışlara geniş şekilde yer verilmiştir ve Fair play davranışları model çalışmalarında daha düşük seviyede tasvir edilmiştir: a) öğrencinin sorumlu katılımı; aktif katılım ve sınıf beklentilerinin yerine getirilmesi anlamına gelir b) başkalarına saygı gösterme; yıkıcı, saldırgan ve hakaret davranışlarının olmaması anlamına gelir c) iyi bir sporcu olma; rakibin takdir edilmesi, takım arkadaşlarının cesaretlendirilmesi ve desteklenmesi anlamına gelir (Giebink ve McKenzie, 1984; Hellison, 2003b; Patrick ve ark.,1998; Siedentop ve ark., 2004; Siedentop ve Tannehill, 2000; Vidoni, 2002; Vidoni ve Ward, 2004)

Hellison' un BSSM' den etkilenilerek hazırlanan fair play davranış kodları öğretmenlerin geliştirmesi gereken fair play davranışlarının özel bir ifadesidir (Siedentop ve ark., 2004). Buna göre; sorumlu ve tam olarak katılma (zamanında

gelme, sınıf görevleri ve takımın bir parçası olma, istekli katılma) ve en iyi çabanın gösterilmesi (oyarken ve uygularken zoru deneme, takım arkadaşları ile işbirliği yapılması) Hellison'un 2. sorumluluk seviyesinde olduğu gibi kendi kendini motive etmeyi, çaba ve istikrarlılığı kapsar. Böylece öğrenciler öğretmenlerinin gözetiminde olmalarına rağmen kuralları takip ederek ve aktivite bitmeden evvel pes etmeyerek sınıftaki aktivitelere katılmayı öğrenirler (Hellison, 2003b, 2011). Takım arkadaşları ve rakibe saygı gösterilmesi (davranışların daima kontrol edilmesi, başkalarının katılma hakkına destek olma, sorunları barışçıl bir yolla çözmeyi deneme, takım ve takım arkadaşlarını destekleme) ise Hellison'un 1. sorumluluk seviyesi ile yakından ilgilidir. Çünkü BSSM'nin ilk seviyesi oyunlara herkesin katılımına izin veren, öğretmenlerini ve sınıf arkadaşlarını dinleyen, sıra ile konuşan ve diğerleri ile alay etmeme gibi davranışları içeren başkalarının haklarına ve duygularına saygılı olmayı hedefler (Hellison, 2003b, 2011). İyi bir sporcu olma (kurallara uyma, hakeme saygı gösterme, rakibi ve takım arkadaşını takdir etme, hem kazanma hem de kaybetme durumunda iyi bir sporcu olma) yine Hellison'un 1. seviyesinde öz kontrolün sağlanarak başkalarının fikirlerine ve haklarına saygı göstermekle yakından ilgilidir. Yardımcı ol, zararlı olma (takım arkadaşlarını desteklemenin yollarını arama, başkalarını küçümsemekten kaçınma, pozitif etki yaratma, iyi oyun ve zor bir durum için daima takdirini sunma) Hellison'un 4. seviyesi ile yakından ilgilidir, bu seviyede başkalarını önemsemek ve grubun iyiliği için beraber çalışmak vurgulanır. Öğrencilerin kendi araç- gereçlerini ve sınıf arkadaşlarının duygusal, sosyal ve maddi ihtiyaçlarını önemsemeyi öğrenmeleri gerekmektedir.

Siedentop ve ark., (2004) tarafından ortaya konan fair play davranış kodları Hellison'un sorumluluk seviyelerinde öğrencilere kazandırılması hedeflenen davranışlarla paralellik göstermektedir. Hellison'un BSSM' i değerlerin spor aracılığı ile başarılı bir şekilde uygulandığını vurgulamaktadır (Cecchini ve ark., 2003; Hellison, 1995). BSSM sporun sürekli olarak, sosyal etkileşim sonucunda ortaya çıkan problemler meydana getirdiği ve bunun sonucunda ahlak gelişimi çerçevesinde uygulandığında sosyal eğitim için etkili bir araç olabileceği fikrine dayanmaktadır.

BSSM' i gençlerin davranışlarını ve hayatlarını iyileştirecek değerleri spor aracılığı ile geliştirme ihtiyacını vurgulayarak geleneksel sporlar ya da beden eğitimi

modellerinin ötesine geçer (Escartı', Pascual ve Gutierrez, 2005). Bazı yazarlar, bu programı örnek model olarak kabul etmiş ve beden eğitimi ve diğer okul derslerinde müfredat tasarısı olarak uygulamayı seçmiştir (Montero, 2005; Tinning, 1992). Özellikle dünya genelinde beden eğitimi ve sporda fair playin doğası ve ahlaki gelişimi ile ilgili literatür sınırlı görünmektedir (Bredemeier ve Shields, 1993). Fair play, gibi kavramlarla ilişkilendirilen beden eğitimi ve spordaki ahlaki davranışlara yönelik araştırmalar günümüzde spor felsefesinin önemli konuları arasında yer almaktadır. Bu nedenle sonraki bölümde sosyal ve ahlaki gelişimin spor ve beden eğitimi bağlamlarında nasıl meydana geldiği açıklanacaktır.

1.1.4. Spor, Beden Eğitimi ve Sosyal ve Ahlaki Gelişim

Düzenli beden eğitiminin, iyi bir karakter geliştirme, sosyalleşme ve iyi vatandaş olma yolunda öğrenciler üzerindeki rolünün uzun ve tarihi bir geçmişi vardır (Pitter ve Andrews, 1997). Bu bölümde öncelikle, hem tarihsel hem de çağdaş bakış açısıyla bu ilişki incelenmiştir. Hemen ardından ahlaki gelişim kavramını destekleyen teorik çerçeve incelenmiştir.

Beden eğitimi ve ahlaki gelişim göz önüne alındığında, 'karakter' kelimesinin kullanımı ihmal edilmemelidir. Geleneksel olarak bu kelime beden eğitimi ya da spor ortamında ahlaki davranış tartışılırken kullanılır. 'Karakter' ve 'ahlak' bazı yazarlar tarafından birbirinin yerine kullanılabilir terimler olarak kabul edilmiştir (Sage, 1998; Stoll ve Beller, 1998). Bazı yazarlara göre ise karakter, genel ahlaki gelişim kavramının içine yerleştirilir (Soloman, 1997). Hodge (1989) ahlaki muhakemeyi karakterin merkez elementi olarak kabul etmiştir. Bu çalışmanın amaçları doğrultusunda, "karakter" aksi özellikle belirtilmediği sürece "ahlak" ile değiştirilebilir bir kavram olarak kabul edilecektir. İyi karakter ve vatandaşlık için ihtiyaç duyulan inanç, toplumun etkin bir şekilde çalışmasını sağlamak amacıyla uyum seviyesinin yeterli düzeyde olmasını gerektirir. Toplum genellikle birlikte uyum içinde yaşayan ve çalışan vatandaşların varlığını gerektirir. Birçok kişi vatandaşlık hedeflerine ulaşmada beden eğitimi ve spor için bir rol öngörürken,

beden eğitimi öğretmenleri ve antrenörlerin muhafazakar bir yaklaşımla beden eğitimi ve sporun ülkenin baskın gücünü koruyan bir anlamı olmasına izin verdiklerine dair eleştiriler de vardır (Laker, 2000).

Tarihte vatandaşlığın geliştirilmesi ihtiyacındaki inanç birbirleri ile tutarlılık göstermektedir. Sparta'da askeri şehir devleti olmak ve savaş zorluklarının gerektirdiği şartlara her zaman hazır olmak için mükemmel fiziki duruma ihtiyaç duyulmuştur. Sparta toplumu saldırganlık, cesaret, otorite ve uygunluğu kabul etmek için bir isteğine değer vermiştir. Bu niteliklere ulaşabilmek için Sparta aşırı fiziksel aktivite ve rekabete dayalı bir eğitim sistemi geliştirmiştir (Estes, 2003).

Atina şehir devleti vatandaşlarının eğitimde oyun ve fiziksel aktivitenin önemine benzer bir inanç göstermiştir. Atinalılar için eğitim, bireyleri tam olarak çevreleyen askeri görevler için uygun vatandaşları yetiştirmek için düşünülmüştür. Sparta gibi, Atina' da toplumda önemli olan değerleri ve tutumları geliştirmek için bir araç olarak beden eğitimi kullanmıştır (Laker, 2000).

Fiziksel etkinliğin kültürel sosyalleşmede kasıtlı araç olarak kullanımındaki bir başka örneği, İngiltere devlet okul sistemi içine kriket ve rugby futbol gibi oyun ve sporların tanıtılmasıdır (Redman, 1988). Bu oyunlar erkeklerin asi ve disiplinsiz davranışlarını değiştirmek için takım oyunlarının kültürel, sosyal ve ahlaki potansiyellerini gören okul müdürleri tarafından tanıtılmıştır (Estes,2003; Laker, 2000).

Çağdaş dönem açısından bakıldığında 19. yy itibari ile birçok kişi beden eğitiminin diğer müfredat alanlarının sahip olmadığı birçok fırsatı öğrenciye sunduğu konusunda hem fikirdir. Siedentop (1991)' a göre takım sporları kendine güven ve takım oyunu gibi bireysel roller gerektirir. Beden eğitiminde malzeme ve alan genelde paylaşılır. Bu durumlar mevcut öğretmenlere sorumlu davranışlar sunmak için fırsatlar sunar. Takım sporu ve beden eğitime katılım birçok öğrenci için duygusal bir deneyimdir. Rekabet, çatışma, umutsuzluk ve sevinç tümü öğrenciler üzerinde etkilidir ve onlara davranışlarını ve cevaplarını değerlendirebilmek için fırsatlar sağlar.

Spor ve beden eğitiminin iyi karakter gelişimindeki etkisine inanmak görüldüğü kadar basit değildir. Bazılarına göre, otomatik olarak kişinin spor ve beden eğitimi katılımının olumlu sosyal ve ahlaki gelişimine yol açacağı varsayılmaktadır (Greendorfer, 1987; Hodge, 1989; Morris, 1993; Salter, 1999; Tinning, 1993). Spora katılımın duygusal gelişim üzerinde olumlu bir etkisi olduğu varsayımı yaygın olmasına rağmen, gençlerle çalışan beden eğitimi öğretmeni ve diğerlerine göre bu duygusal gelişim sadece spora katılım ile sağlanamaz (Buchanan, 2001).

Shield ve Bredemeier (2003) tarafından yapılan bir çalışmada ABD’ de üniversite ve lise düzeyinde erkek ve kadın basketbolcular ve sporla ilgilenmeyen 50 kişilik bir grubun ahlaki muhakeme seviyeleri incelenmiştir. Buna göre ortaya çıkan iki bulgudan birincisi, sporcu olmayanların ahlaki muhakeme seviyesinin hem gündelik hayatta hem de spora özgü bazı senaryolarda daha olgun bir seviye gösterdiğidir. Diğeri ise; sunulan spor ikilemleri hakkındaki ahlaki muhakemenin görüşülen tüm öğrenciler için günlük hayattaki standart ikilemler hakkındaki muhakemenin altında olmasıdır. Bu bulgudan hareketle, hem sporcular hem de sporcu olmayanların sporu gerçek hayattan "ayrı olarak" düşündüğünü söyleyebiliriz. Bulgular kendi içinde spora katılımın mutlaka olumlu ahlaki gelişmesine neden olmayacağı inancına destek sunmaktadır. Dolayısıyla spor en azından otomatik olarak karakter inşa etmez, sporun ahlaki faydalar sağladığı düşünülürse bunun için bilinçli bir çaba ve planlama gereklidir (Shields ve Bredemeier, 2001).

Bazı yazarlar ise daha da ileri giderek, aslında beden eğitimi ve spora katılımın olumsuz sosyal gelişime neden olabileceğini düşünmüşlerdir (Hartman, 2003; Tinning, 1993). Bu olasılık üzerinde yorum yapan Lakers (2000), spor ve fiziksel etkinliğe katılımın arzulanan kişisel gelişimin yanı sıra zararlı bir potansiyele sahip olduğunu da kabul etmektedir. Beden eğitime katılım potansiyelinin negatif ahlaki gelişime yol açtığı da çok sayıda yazar tarafından kabul edilmiştir (Laker, 2000; Siedentop, 1991; Soloman, 1997).

Görüldüğü gibi spor ve beden eğitime katılımın sonuçları hakkındaki düşünceler yazarların bakış açısına göre farklılaşabilmektedir. Farklı bir dizi faktör

beden eğitiminin ahlaki gelişim üzerinde olumlu, olumsuz veya nötr etkiye sahip olup olmadığını etkiler. Bunlardan en önemlilerinden biri, basit olarak programın açıkça bir beklentisi olup olmadığıdır. Lidor (1998), sporda karakter gelişimi isimli yazısında ‘normal bir beden eğitimi programında karakter geliştirme sürecinin kendiliğinden ortaya çıktığını varsaymanın mümkün olamayacağını, bu beklentinin muhtemelen birçok eğitmenin temel öğretim hatası olduğunu belirtmiştir. Ona göre oyun faaliyetleri ile karakter geliştirilmesi yeterli değildir, bunun için uygun bir öğrenme faaliyetinin oluşturulması gereklidir.

Yukarıdaki tartışmalarda görüldüğü gibi beden eğitimi ve sporun sosyal ve ahlaki gelişime olumlu katkısı katkısı ne basittir ne de otomatik olarak gerçekleşir. Bu olumlu sonuçların sadece katılım yoluyla gerçekleşmesi mümkün görünmemektedir. Bu tür sonuçların özenle tasarlanmış deneyimler yoluyla sağlanan olanaklardan yararlanarak gerçekleşeceğini düşünmek daha olasıdır.

Coakley (1998), sporun sapkın davranışlara bir çare olup olmadığı konusundaki bir tartışmada bu amacın başarıya ulaşması için sporda bazı unsurların gerekli olduğuna inanmıştır. Bunlar: 1) Şiddete başvurmayan bir felsefe, 2) Başkaları ve kendisi için saygı, 3) Kendini kontrol ve fiziksel etkinliğin önemi, 4) Fiziksel becerilerde öz güven, 5) Sorumluluk duygusu’ dur.

Beden eğitimi ve sporun sosyalleşme ve ahlak gelişiminde bir rolü olduğu fikri genel olarak kabul görmüştür. Spor ve beden eğitiminin ahlaki gelişimini etkileme kapasitesine sahip olup olmadığı göz önüne alındığında, ahlak gelişimi üzerine köklü bir teorik çerçeveyi içermesi önemlidir. Sonraki bölümde bu tez kapsamında fair play davranışlarını incelemek için dayandırılan ahlaki gelişim kuramları tartışılacaktır.

1.1.5. Ahlak Gelişim Kuramları

Genel ahlak yapısı içinde yer alan kavramlarda genel olarak, ‘ahlak’, doğru ve yanlış standartlarla ilgili düşünce, duygu ve davranışlar ile ilgili olarak kabul edilebilir. Hodge (1989), sosyal psikoloji literatüründe ahlakı şöyle açıklar: ‘genellikle insan

ilişkilerinde eşitlik adalet, adil olma ve başkalarının fiziksel ve psikolojik refahını önemseme ve sorumluluk etiği gelişimi' dir. Adalet hak ve sorumluluk gibi konular da dahil edilir ve insanın etkileşimleri ile diğer insanlarla olan ilişkilerinde nasıl davranması gerektiği göz önünde bulundurulur (Santrock, 2003).

Fiziksel etkinlik deneyimlerinde ahlaki gelişimin neden ve nasıllarını anlamak için çeşitli kuram ve kavramsal yaklaşımlar yararlı görülmektedir. Bu yaklaşımlardan günümüzde en çok kullanılanlar; *sosyal öğrenme kuramı*, *yapısal gelişimsel kuram* ve *pozitif gençlik gelişim yaklaşımı*dır. Sosyal öğrenme kuramında ahlaki gelişimin kaynağı, önemli ölçüde başkalarının gözlem ve pekiştirmesi yoluyla toplum standartlarının düzenleme ve içselleştirilmesi iken; pozitif gençlik yaklaşımlarında yetişkin önemsemesi ve desteği ile arzu edilen aktiviteye katılım ve yaşam becerilerine transfer etmenin öğrenilmesidir.

Yapısal gelişimsel kuramda ahlaki gelişimin kaynağı ise; kendisi ve başkalarının zarar görmemesi için kötü bir eylemden sakınma ve normların bu şekilde öğrenilmesidir (Weiss ve ark., 2008). Bu kuramlar beden eğitimi alanındaki ahlaki gelişimi incelemek için oldukça uygun olarak gösterilmiştir (Weiss ve Bredemeier, 1990). Sosyal öğrenme kuramcıları ahlaki gelişimi bireylerin davranışlarını sosyal kurallar ve normlar ölçüsünde tanımlarken, yapısal gelişimsel kuramcılar ahlaki gelişimi bireyin en ahlaki ve olgun davranışları çerçevesinde davranmaya yatkınlığı olarak tanımlar (Weiss ve Bredemeier, 1990).

İnsanların nasıl ahlaki bir anlayış geliştirdiği ya da ahlaken doğru ve ya yanlış olan hakkında nasıl açıklama yaptığı ile ilgili kuramcıların kullandığı felsefi paradigmalardan biri olan yapısal gelişimsel kuram bu teze rehberlik etmiştir.

1.1.5.1. Yapısal Gelişimsel Kuram

Yapısal gelişimsel kuramcılar ahlaki başkalarının iyiliği için ilgi ve önemseme ifadesi olarak tanımlarlar. Bireyler, yanlış ve doğru konusunda değerlendirme yapmak için ahlaki bir muhakeme kullanır ve bu yapı bilişsel olgunluk ve toplumsal

deneyimlerle zamanla gelişir. Yapısal gelişimsel yaklaşım, davranışlar ve yeniden organize olmaya izin veren bilişsel süreçler üzerinde ahlaki muhakemenin gelişimine daha fazla önem vermektedir. Bu yaklaşım eylemden çok ahlaki düşünce üzerinde durur ve ahlak inançlarını desteklemek için kullanılan muhakeme ile ilgilenir (Weiss ve ark., 2008).

Birçok kuramcı (Piaget, Kohlberg, Gilligan, Haan ve Rest) yapısal gelişimsel kuramın şekillenmesinde rol oynamıştır. Piaget (1932)' in ahlaki gelişim anlayışı yapısal gelişim kuramına öncülük etmiştir. Piaget yoğun bir şekilde çocukları gözleyerek ve onlarla etik konular hakkında görüşerek oluşturduğu kuram sonucunda ahlakla ilgili çocuklarda iki ayrı basamak önermiştir. İlk basamak tipik olarak 4-7 yaş arasında gerçekleşen 'bağımlı ahlak' tır. Buna göre; okul öncesi dönem de çocuklar kurallara ve otoriteye tek taraflı saygı gösterir, kuralları ve adaleti değişmez ve kendi kontrolü dışında olarak algılar. Çocuk, yetişkinden gelen komutları her ne koşulda olursa olsun kabul eder. Ona göre 'doğru olan' ancak bu taleplerle uygulanır; yanlış ise bunu başaramadığı şeydir. İkinci aşama özerk ahlaktır. Okul çağındaki çocuklar kuralların esnek ve başkaları ile karşılıklı anlaşmaya ulaştıracak şekilde modifiye olabileceğini öğrenirler. Çocuk kuralların ve kanunların insanlar tarafından oluşturulmuş olduğunu bilir. Bu dönemde eylemin sonuçlarının yanı sıra eylemin niyetine dikkat edilir.

Piaget' in çalışmaları üzerine çalışmalar inşa eden Kohlberg' in kuramı ahlaki gelişimin en ayrıntılı kuramlarından biridir (Buchanan, 2001). Kohlberg (1984)' e göre de ahlaki gelişim bilişsel gelişimin bir parçasıdır ve bu süreçte çocuk iyi ve kötü davranışları değerlendirerek ahlaki ikilemleri algılar ve çözer. Kohlberg ahlaki muhakemeye dayanan, ahlaki gelişimi *gelenek öncesi*, *geleneksel* ve *gelenek sonrası dönem* olmak üzere 3 seviyede tanımlar (Hersh ve ark.,1980).

Gelenek öncesi dönem Piaget'in bağımlı ahlak dönemine benzer. Gelenek öncesi dönemde çocuklar benmerkezcidir ve olumsuz sonuçlardan kaçınmaya bağlı olarak ahlaki karar verirler. Ödüller ceza ve dış denetim ile ilgilidir. Bu düzeyde ahlaki karar verme otoritenin gücüne inanç etrafında cezadan kaçınmaya dayanır. *Geleneksel dönemde*, çocuklar toplumsal normlara ve başkalarına odaklı ahlaki karar

verirler. Davranış hem dışsal hem de içsel etkilerden etkilenen orta seviyedir. Bu seviye süresince ahlaki yargıya bir temel olarak bireyin başkalarına güven, değer, sadakat sevecenliğe dayanır. Birey hem kendi gözünde hem de başkasının gözünde iyi bir insan olma ihtiyacındadır ve iyi davranışları destekleyen otorite ve temel kurallar için bir arzu duyar. Ahlaki muhakemenin bu seviyesinde yasalar sabit sosyal görevler ile çelişen aykırı durumlar hariç genelde desteklenir. *Gelenek sonrası muhakeme dönemi* artık diğer insanlar ve toplum standartlarından bağımsız tamamen içselleştirilmiş ahlak seviyesidir. Gelenek sonrası düzeye ulaşmış bireyler herkes için adalet ve evrensel ilkelere dayanan kararlar verirler. Bu seviyede bireylerin fikirlerinde değerlerinde çeşitlilik olabileceğine dair farkındalık gelişir. Toplumda çoğunluğun fikirleri ne olursa olsun bazı değerler ve doğruların sürdürülmesi gerektiğine dair bir inançta vardır. Evrensel ahlak ilkelerinin geçerliliğinde bir inanç, onları korumak için kişisel bir bağlılık ile birlikte geliştirilmiştir. Kohlberg'e göre ahlaki muhakemenin seviyelerinde ilerleme bir dizi adımda gerçekleşir. Bu süreçler ahlaki konulara bilişsel bağlılığın bir sonucu olarak oluşur. Ahlaki gelişimin kavramsallaştırılması hiyerarşik bir süreçtir yani bir bireyin ahlaki yanıtları herhangi bir yaşta içeriksel olarak değişebilir (Noddings, 1992).

Telama (1999) spordan bir örnekle bu seviyeler arasındaki farkı şöyle açıklar: en düşük seviyede (gelenek öncesi ahlak) bir sporcu hakemden alacağı kişisel cezadan kaçınmak için kurallara uyar, buna karşın en üst seviyede (gelenek sonrası ahlak) bir sporcu başkalarına fiziksel olarak zarar vermez, hatta hakem tarafından ve antrenörü tarafından izin verilse de çünkü sporcu prensip olarak bunun yanlış olduğunu düşünür.

Kohlberg (1984)' a göre, bireyler ahlaki ikilemleri çözerken, ahlaki akıl yürütme prensiplerine başvururlar ve bu üç ahlaki gelişim seviyesinde ilerlerler. Kohlberg kişinin ahlaki düzeyinin daha yüksek olması için deneyimler ve sosyal çevrenin merkezde olması gerektiğini savunur. Örneğin öğretmenler ve veliler aynı konularda diğer öğrencilerin bakış açılarını, düşünme zorluklarını, ahlaki konularda tartışmaları kolaylaştırarak gençlerin ahlaki gelişimini arttırabilirler. Akran grubunun ahlak gelişimindeki gücünü açıklayan Power, Higgins ve Kohlberg (1989; s.: 37),

özellikle okullarda sosyal iklimin öğretmen ve okul yöneticisi eliyle değil, akran grubu eliyle daha baskın şekilde oluşturulduğunu ifade etmişlerdir.

Beden eğitimi derslerinin özel içeriği içinde ahlaki gelişimin bazı incelemeleri mevcuttur. Yedi ay boyunca üç sınıflı kapsayan bir çalışmada (Gibbons ve ark., 1995) iki sınıf bütün konular için ahlaki eğitim programı almış, diğer sınıf ise normal beden eğitimi programı almıştır. Ahlaki eğitim programı alan iki sınıf almayan üçüncü sınıfla kıyaslandığında ahlaki muhakeme yapma seviyelerinin daha yüksek olduğu bulunmuştur. Diğer iki çalışmada (Miller, Bredemeier ve Shields, 1997; Soloman, 1997) beden eğitimi temelli ahlaki gelişim programlarına katılan öğrencilerde programların bitiminde ahlaki iyileşme görülmüştür. Hassandra ve ark., (2007) katılımcıların oyun sırasında fair-play davranışları geliştirmeye yardımcı olmak için tasarlanmış bir 10 haftalık müdahale programı uygulamıştır. Dört sınıf deney, dört sınıf kontrol grubu olmak üzere katılımcıların fair play davranışlarını geliştirmek için sosyal öğrenme kuramı ve yapısal gelişimsel kuramın kombinasyonundan oluşan stratejiler kullanmışlardır. Uygulanan fair play eğitim anketi sonucu deney grubunun fair play davranışlarında hipotez yönünde önemli değişiklik görülsede kontrol grubunda hiçbir değişiklik gözlenmemiştir.

Beden eğitiminde öğrenilen sonuçların transfer edilebilirliği göz önüne alındığında, konuyla ilgili araştırmalardan karmaşık sonuçlar ortaya çıkmıştır. Bir çalışmada (Giebink ve McKenzie, 1984) softball temelli bir programda öğrenilen sportmenliğin transfer edilebilirliğine bakılmıştır. Bu araştırmada öğrencilerin softball programı sonunda öğrendiği sportmenlik davranışının diğer bağlamlarda belirgin olmadığı görülmüştür. Diğer bazı çalışmalarda ise beden eğitiminde öğrenilenlerin başka alanlara transfer edilebildiği kabul edilmiştir (Mercier, 1992; Sharpe, Brown ve Crider 1995). Ahlaki muhakeme gelişim üzerine tartışmanın bir yönü de davranış, ahlaki eylem ve ahlaki düşünce arasındaki ilişkinin göz önünde tutulmasıdır (Noddings, 2002; Santrock, 2003). Kohlberg (1984) ahlak temelli kararlar üzerine eylem süreci tartışılırken iki ayrı aşama belirler. İlki ‘dışsal yargı’ yani sadece basitçe kararın ‘doğru ya da yanlış’ olup olmadığı konusunda bir karar olarak ifade edilir. İkincisi ‘sorumluluk yargı’ ilk eylem üzerine karar vermedir (Oser, 1990). Power ve ark. (1989) aşamalar arasındaki ilişkiyi basitçe ‘bir

yüklenmiş yargı belirli bir eylemin ahlaki doğrularının birinci dereceden yargısıdır buna karşın sorumluluk yargı ikinci dereceden doğrunun ne olduğu ile uyum içinde hareket eden yargıdır' şeklinde açıklamıştır.

Kohlberg'in eylemden çok ahlaki düşünce üzerine başlangıç konsantrasyonu ahlak eğitime katılanlardan bazı eleştiriler almıştır. Kohlberg, kendi çalışmaları hakkında bu eleştirileri kabul etmektedir (Oser,1990). Ahlaki eylem ihtiyacının belirlenmesi birçok yazar tarafından gerçek hayat durumlarına yansıtılmıştır (Chu, 1995; Glasser, 1998; Hartshorne ve May, 1938). Hersh ve arkadaşları (1980) akran grubunun gücü ve içeriği gerçek hayat ihtiyacı üzerine birleştirmiş ve öğrencilerin projeler üzerinde birbirleri ile etkileşime ve kendilerine gerçek bir özene ihtiyacı olduğunu söylemiştir. Zihinsel yapılar nadiren toplumun ürünleri değildir. Onlar çocuğun dünya ile etkileşiminin bir ürünüdür.

Varsayımsal ikilemler yerine tartışma için temel olarak gerçek hayatın somut durumları kullanımına yönelik güçlü bir hareket Kohlberg'in felsefesine dayanan 'adil toplum' ya da demokratik eğitimin gelişmesine yol açar. Okullarda gerçek hayat bağlamında böyle gelişimler için ihtiyaç duyulan şartları kurmak gerekir. Bu odaklanma psikologlara safsata olarak adlandırılan somut durumlar sorunu ile başa çıkmak için bir yol sağlar. Üstelik bu sağlandığında ahlaki yargı ve ahlaki eylem arasındaki ilişkinin dengesi daha iyidir (Oser, 1990; s.: 83).

Özetle, yapısal gelişimsel kuramcılar ahlaki akıl, ahlaki muhakemede olgunlaşmaya ve başkalarına ilgi ve önemseme ve adalet prensipleri etrafında döndüğü seviye ve aşamaların gelişimi yoluyla oluştuğuna inanırlar. Birinin ahlaki yargısına katkı sağlayan katkılar kişiler arası faktörler ve bilişsel birleşimden ortaya çıkan ahlaki muhakeme zaman içinde giderek olgunlaşır.

Fair play, sportmenlik, dürüstlük gibi değerlerin öğrencilerde geliştirilmesinde ahlaki gelişim için müdahale edilmesi gerekliliği vurgulanmaktadır. Dolayısıyla bu kavramın kendiliğinden gelişmeyeceği düşünülerek sonraki bölümde özellikle sportif etkinliklerin bu özellikleri vurgulayan model ve yaklaşımlarla öğrencilere nasıl kazandırılacağı tartışılacaktır.

1.1.6. 21.yy. da Model Uygulamaları Yoluyla Değer Eğitimi

Beden eğitiminde modele dayalı yaklaşımlar beden eğitiminde iki problemi ortaya koyar. Beden eğitimi uygulamalı bir alan olduğu için özellikle çocukların yararlı kazanımları edinmelerine fırsat verir ki bunlar duygusal olarak da desteklenmiştir (Bailey, 2009). Bunun gerçekleşmesi için de spor tekniğine dayalı eğitimin ötesine geçilmesi gerekmektedir. Modele dayalı yaklaşımlar (MDY) çok farklı bir beden eğitimi şekli önerir. MDY düşüncesinin temelleri Jewett ve arkadaşları (1995), Metzler (2005), Lund ve Tannehill (2005) tarafından inşa edilmiştir. Bu yazarlardan her biri farklı model, farklı düşünme yolları önerirler. Modeller kazanımların kazanılmasını sağlayabilir ve bunu sağlamak için beden eğitimi derslerinde farklı modeller uygulanmalıdır.

Değerlerin kazandırılmasında özellikle fair play davranışlarının kazanılmasında yarışma esnasında sergilenmesinde spor eğitim modeli önemli bir modeldir. Siedentop'un (1994) spor eğitim modeli ahlaki gelişimin bir örneği olarak en büyük dersin adil oyun oynamak ve yarış bittiğinde bunu kabul ederek rakibi onurlandırmak olduğunu belirtmektedir. Önemli olan bireysel veya takım olarak kimin kazandığı değil, adil ve onurlu olan kısımdır.

Şu anki eğitim programları değerlerin spor aracılığı ile başarılı bir şekilde uygulandığını vurgulamaktadır (Cecchini ve ark., 2003; Hellison, 1995). Bu programlar, sporun sürekli olarak, sosyal etkileşim sonucunda ortaya çıkan problemler meydana getirdiği ve bunun sonucunda ahlak gelişimi çerçevesinde uygulandığında sosyal eğitim için etkili bir araç olabileceği fikrine dayanmaktadır. Tüm bu mevcut eğitim programları içinde, değerlerin kazandırılmasında en başarılı olanı Hellison tarafından geliştirilen bireysel ve sosyal sorumluluk programıdır. Programın değerleri ile ilişkili davranışları öğrenmek ve felsefesini içselleştirmek için katılımcılar daha fazla sorumluluk sahibi kişiler olmalarına yardımcı olacak davranış ve yaklaşımları seviye seviye öğrenirler (Hellison, 2003b).

Değerlerin kazandırılmasında; Bireysel ve sosyal sorumluluk modelinin gücü, öğretmenin duyuşsal kazanımlar üzerine odaklanmak istediği durumlarda bu

gelişimsel basamak ile duyuşsal kazanımları bütünleştirmeyi sağlayarak özel ve sistematik bir yol sunmasıdır. Böyle deneyimlerde öğrenci ile gücü paylaşmak, onlara söz hakkı vermeyi ve seçimlerini önemsemeyi gerektirir (Walsh, 2008).

Kirk (2006), doğal keyifli ve özünde tatmin edici bir deneyim faaliyetlerinde çalışılan spor aktiviteler için olası bir gelecek olarak okul beden eğitiminin iyi bir ahlaki uygulama olarak sürdürülmesini savunmaktadır. Bu tez kapsamında bireysel ve sosyal sorumluluk modeli, sorumluluk değerleri ve fair play'e yönelik duyuşsal kazanımların öğrenciye kazandırılmasında kilit rol oynamıştır.

1.1.7. Bireysel ve Sosyal Sorumluluk Modeli ile Değerler Eğitimi

Davranış üzerine kişisel kriter olarak değerlerin etkisi, sosyal sorumlulukla değer ve değer eğitimi ile diğer yaşam becerilerinin kazandırılması bir dizi müdahale projelerinin odağı olmuştur (Hellison, 2003b). Beden eğitimi programları giderek benlik saygısı gelişimi de dahil olmak üzere ilgili sosyal ve ahlaki sorunlarla yaşam için gençleri hazırlamak ve stresle başa çıkma konusunda bir role sahiptir. Pringle (2010) eleştirel bilgiye sahip bireyler, aktif, sağlıklı, sosyal sorumluluğun üretilmesi gibi sosyal hedefleri başarmak için eğitim içinde beden eğitiminin yerinin güvence altına alınmasını açıklar.

BSSM pozitif değerler üzerine odaklanarak genç insanların bireysel ve sosyal sorumluluk becerilerini üst düzeye çıkarmak için geliştirilmiş bütünsel bir yaklaşımdır. Öyle ki Bireysel ve sosyal sorumluluk modeline göre yaşam becerileri ve değerlerin öğretimi ayrı ayrı değil, fiziksel aktivite içine entegre edilerek verilmelidir (Hellison ve Walsh, 2002).

Değerler yaşam becerilerinin öğretimi içine gömülü olduğundan okulda değerlerin öğretimi ile ilgili ebeveyn ve diğerlerinin bazı kaygılarına rağmen değerlerin öğretimi kaçınılmazdır. Sportif ortamda BSSM gibi değer temelli programlar bu konuda öncü kabul edilir. Aslında, birçok alternatif okul ve gençlik geliştirme temelli programlar açıkça değerlerin önemini kabul etmektedir (Hellison

ve Cutforth, 1997). Hellison (2003b) zorla kabul ettirmeden değerleri öğretebilmenin yollarını bulmak için deneyimleri ve zihni ile mücadele vermiştir. DeCharms (1976) ya göre insanların hayatının merkezinde olmak için onlara yardım etmek gerekir. Ona göre merkez olmanın ahlaki boyutları vardır. Çünkü bu hedeflerimizin sonuçlanması sorumluluk almamızı gerektirir. Karar verme sürecini geliştirmek kontrollü bir forumda bu fikirleri test etmek, bilgi ve inançları paylaşmak için genç insanlara fırsat vermeyi içerir. Çocuklara ve gençlere sorumluluk vermek psikolojik yararlar sağlar. Yaşam becerilerinin öğretimi bütün bir insan olmanın sosyal ve duygusal boyutlarına değinir. Bu ve diğer sebepler için zorluklara rağmen çocuklara yaşam becerilerini öğretmek anlamlıdır. Öğrencilere bireysel ve sosyal sorumluluk alma yardımı onlarla gücün paylaşılması ve karar vermenin yavaş yavaş onlara kaydırılması demektir Bireysel ve sosyal sorumluluk modeli çocukların kafalarının içine girmek demek değildir, çocukların kendi kafalarının içine girmeleri demektir (Hellison, 2003b, s.: 11).

BSSM' de hem öğrencilerin kendisi, hemde başkalarının iyi olması için 5 sorumluluk hedef/ seviye belirlenmiştir. Bunlar: 1) Başkalarının hak ve duygularına saygı, 2) Katılım ve Çaba, 3) Öz yönetim, 4) Başkalarına yardım (önemseme) ve Liderlik, 5) Beden Eğitimi dışına transfer'dir. Bu model uygulanırken fiziksel aktivite ortamlarında kullanılan yapılar ve öğretim stratejileri kullanılırken nihai amaç, bireysel ve sosyal sorumluluk programında öğrenilen yaşam becerilerinin katılımcılar tarafından geleceğe taşınması ve farklı ortamlarda kullanmak için transfer edilmesidir (Hellison, 2011; s.: 35). Şüphesiz bu değerler yoluyla sorumluluk kazandırılması çok kısa bir sürede gerçekleşmeyecektir. Düzenli çoklu aktivite beden eğitimi derslerinin aksine modelin uygulama süresi olarak en az 4 ya da 6 ders olabileceği gibi 12 ders ya da daha fazla olabileceği önerilmektedir (Kirk, 2013). Yapılan çalışmalarda model uygulama sürelerinin genellikle 7-12 hafta (Harvey ve Jewett, 2013) ve 8-26 hafta (Hastie ve ark., 2011) arasında değiştiği görülmüştür.

BSSM, öz saygı, başkalarının doğrularına saygı, kurallara saygı, yardımlaşma, demokratik ve barışçıl olma, çaba gösterme, işbirliği, öz motivasyon, öz yönetim, başkalarının ilgi ve ihtiyaçlarına duyarlılık, empati, sorumluluk fikir ve değerleri ile ifade edilir. Hellison ve Walsh (2002) de sosyal sorumluluk modeli ile ilgili yapılmış

26 araştırmada modelin uygulanması ile ilgili katılımcılarda ortaya çıkan kanıtları; Öz-kontrol, Çaba, Başkalarına yardım, Öz-saygı, Öz-Yönetim, Takım çalışması ve işbirliği, İletişim becerileri, Kişiler arası ilişkiler, Sorumluluk duygusu ve Sportmenliğin gelişimi olarak ortaya koymuşlardır.

Bu çalışmada öğrencilere kazandırılmaya çalışılan değerler beden eğitiminde doğal keyifli ve özünde tatmin edici deneyim faaliyetlerinde çalışılan spor etkinlikleri için olası bir gelecek olarak ‘okul beden eğitimi iyi bir ahlaki uygulama olarak sürdürülmesi’ düşüncesiyle uygulanmıştır. Beden eğitimi dersi, spor kulüpleri gibi rekabete dayalı oyunların oynandığı bir yer olarak kabul edilmesi ile yapılan her şey adil olmak için yetersiz olacaktır (Penney ve Chandler, 2000).

BSSM’ yi desteklemek için gerekçesinin bir parçası okul programlarının birçok aktivitesinin doğal özünden gelmesidir. Takım sporlarında genellikle bir takımın hedefine ulaşmak için kendi bireysel görevlerini yapmak zorunda olan takım üyeleri takım hedefine ulaşmak için birlikte çalışırlar. Takımın tüm üyeleri kendi özel görevlerini tanımak ve takım başarısı için üzerine düşeni yapma konusunda sorumluluk almaktadır (Metzler, 2005). Öyle ki, beden eğitiminde içeriğe bağlı olarak öğrencilere sorumluluk almanın nasıl gerçekleşeceğini öğretmek için fırsatlar sunmak, olumlu kişisel ve sosyal seçimler sunan, kalifiye bir öğretmen rehberliğinde ve güvenli bir ortam içinde gerçekleşebilir. Lund ve Tannehill (2005)’ e göre beden eğitiminde temel sorumluluk içeriği çocuklara sorumluğu öğretmek ve onlara fırsat vermek olmalıdır. Böylece beden eğitiminde yaratılan atmosfer ya da iklim önem kazanmaktadır. Atmosfer, öğrenci ile öğretmen arasında hiyerarşik bir sisteme dayalı ve öğrencinin otoriteyi kabullendiği bir atmosferse sorumluluk genellikle yetiştikine itaat şeklinde görülür. Eğer atmosfer öğrenciyi cesaretlendiren öğrencinin kendisi ve diğerleri için sorumluluk aldığı bir ortam ise işte bireysel ve sosyal sorumluluk böyle bir iklimde geliştirilebilir. Beden eğitimi öğretmenleri bireysel ve sosyal sorumluluk için mümkün olan en uygun ‘eğitsel iklimi’ yaratmalıdır.

Okul eğitim durumunda olumlu seçimler sunulan bu öğrenciler okul dışında benzer olumlu seçimleri nasıl yapacağını öğrenmiş olur (Metzler, 2005). Bu çalışmada öğrencilerin karar vermesinde olumlu fırsatlar sunan BSSM onların

sorumluluk değerlerini kazanarak özellikle duyuşsal alana yönelik bir kazanım olan fair play davranışlarında olumlu değişimler sağlama gerekçesiyle uygulanmıştır.

Shields ve Bredemeier (2007), spora katılım ile ahlaki muhakeme arasında negatif bir ilişki olduğunu fakat doğru şartlar altında olumlu kazanımların sağlanabileceğini belirtmişlerdir. Nitekim bu olumlu sonuçların ortaya çıkması için amaçlı bir öğretim programı ve planlı öğretim stratejileri oluşturulmalıdır (Bailey ve ark., 2009; Gould, Carson ve Blanton, 2013). Programlar verimli bir şekilde aktarıldığında, spor katılımının ergenlerin benlik saygısı, eğitimsel uğraşlar, psikososyal işlevsellik, fair-play, ahlaki akıl ve ergenler arasında istenen davranışları üzerinde olumlu etkileri ile ilişkili olduğu görülmüştür (Harrison ve Narayan, 2003). Bu nedenle üretken vatandaş olmaları ve topluma olumlu katkılar sağlamaları için genç sporcularda sporun yaşam becerileri ve değerlerin gelişimine nasıl katkıda bulunabileceğini izlemek ve değerlendirmek spor yöneticileri, eğitimciler ve politika yapıcılar için önemlidir (Bailey ve ark., 2009). Buna göre, olumlu gelişimsel sonuçlar spor yoluyla elde edilebilir ve böylece açıkça yaşam becerileri ve değerleri öğretmek için spor esastır. Sporun, çocuk ve gençler arasında popüler bir etkinlik olduğu göz önüne alındığında, bu yaşam becerileri ve değerleri öğretmek, okul, iş ve toplum gibi yaşadıkları farklı ortamlarda, başarılı gençlere sağlanabilecek kişisel gelişimi artırmak için hayati bir bağ kurar.

Fair play, sportmenlik ve dürüstlük gibi değerleri ve karakter özelliklerini geliştirmek için sporun nasıl bir potansiyele sahip olduğu birçok kez araştırılmıştır (Gibbons, Ebbeck ve Weiss, 1995; Shields ve Bredemeier, 1995). Siedentop (1994) spor eğitim yaklaşımı ahlaki gelişimin bir örneği olarak en büyük dersin adil oyun oynamak ve yarış bittiğinde bunu kabul ederek rakibi onurlandırmak olduğunu belirtir (Siedentop, 1994). Beden eğitimi programları giderek benlik saygısı gelişimi de dahil olmak üzere ilgili sosyal ve ahlaki sorunlarla yaşam için gençleri hazırlamak ve stresle başa çıkma ile ilgili bir role sahiptir. Pringle (2010) ‘eleştirel bilgiye sahip bireyler, aktif, sağlıklı, sosyal sorumluluğun üretilmesi gibi sosyal hedefleri başarmak için eğitim içinde beden eğitiminin yerinin güvence altına alınmasını’ açıklamaktadır. Kirk (2006) doğal keyifli ve özünde tatmin edici bir deneyim

faaliyetlerinde çalışılan spor etkinlikleri için olası bir gelecek olarak ‘okul beden eğitiminin iyi bir ahlaki uygulama olarak sürdürülmesi’ gerektiğini savunur.

Beden eğitimi ve sporun keyif, adalet, heyecan, kazanan, takım uyum, hoşgörü, uyum gibi değerleri transfer etmesi ve bu değerleri antrenörler, öğretmenler ve akran grubu olanlar ile nasıl bir ilişki içinde olduğu önemlidir. Buradan hareketle beden eğitimi dersinde temel becerilerin ve değerlerin gelişimi uzun bir süreci kapsar. Ortaöğretim Beden Eğitimi Dersi Öğretim Programı’nda dört yılın sonunda öğrencilerin; eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, problem çözme, öz yönetim, Girişimcilik gibi becerilerin yanı sıra Dayanışma, Hoşgörü, Sevgi, Saygı, Kişisel ve sosyal değerlere önem verme, Sorumluluk ve Centilmenlik gibi değerlerini gerçekleştirerek yaşam boyu kullanabilmesi hedeflenmiştir (Meb,2009).

Bu değerlerin öğrencilere kazandırılmasında Bireysel ve Sosyal Sorumluluk Modeli kullanılarak davranış üzerine kişisel kriter olarak değerlerin etkisi, sosyal sorumlulukla değer ve değer eğitimi ile diğer yaşam becerilerinin kazandırılması için oluşturulmuş bir dizi müdahale bu çalışmanın odağını oluşturmuştur (Hellison, 2003b). Bazı yazarlar, bu programı örnek model olarak kabul etmiş ve beden eğitimi ve diğer okul derslerinde müfredat tasarısı olarak uygulamayı seçmiştir (Lund ve Tannehill, 2010; Montero, 2005; Tinning, 1992). Bazı yazarlar ise özellikle risk altında olan gençler ve özel ihtiyaçları olan kişilere yardım etmede oldukça değerli bir alternatif olarak kullanışlı olduğunu vurgulamıştır (Hellison, Martinek, & Cutforth, 1996; Hellison ve ark., 2000; Martinek, Schilling ve Johnson, 2001), bazıları ise bunu ilköğretim ve ortaokul öğrencilerinde başarılı bir şekilde uygulamıştır (Cecchini ve ark., 2003; Escartí ve ark., 2005; Hellison, 1995; Smith, 1990).

BSSM ve diğer modeller Türkiye’de yenilenen beden eğitimi programında, amaç ve uygulama sürecini desteklemek için önerilse de İnce ve Hünük (2010) beden eğitimi öğretmenlerinin halen öğretme merkezli öğretim stillerine değer verdiklerini ve kullandıklarını ortaya koymuşlardır. Betchel ve Q’sullivan (2007) ise modele dayalı öğretimin öğretmenler tarafından kabul edilemediğini ve yıllardır öğretmenler tarafından bir yenilik olarak kaldığını ve bunun nedenlerinin ortaya konması gerektiğini belirtmişlerdir.

Goodyear ve Casey (2015)' ye göre modele dayalı bu yeniliklerin kullanımı uzmanlarla işbirliği içinde yapılacak eylem araştırmaları ile mümkün olacaktır. Bu anlamda çok sayıda pedagojik modeli ve onların kullanımını desteklemek için eylem araştırmaları kullanan Casey (2010)'e göre eylem araştırmasının modele başlama, uygulama ve sürdürme sürecini destekleyen bir metodoloji olduğu söylenebilir (Fullan, 2007; Hargreaves, 1994). Casey' nin (2012, 2010) eylem araştırması ona *uygulayıcı araştırmacı* rolünü benimseyerek, pedagojik modellerin sürekli kullanımını desteklemek için kuram ve uygulamayı birlikte kullanmasına izin vermiştir.

Metzler her modeli diğerinden ayıran birçok özellik olduğunu belirtir. Bunlar yönetsel plan oluşumu, kararlar, operasyonlar, öğrenme etkinlikleri, değerlendirme, öğrenci ve öğretmen için sorumluluk ve rollerin açıklamalarıdır (Metzler, 2011). Sonraki bölümde bu tezin kalbi niteliğindeki Bireysel ve Sosyal Sorumluluk Modeli (BSSM) bu farklılaşan özellikler dikkate alınarak detaylı bir şekilde açıklanacaktır.

1.2. Bireysel ve Sosyal Sorumluluk Modeli

1970' lerde Don Hellison beden eğitimi öğretimini yeniden kavramsallaştırarak gençlerle çalışmış ve hümanistik bir yaklaşım benimsemiştir. Model şu beş ana ilke üzerine kurulmuştur: Büyük hedef olarak herkes kendi potansiyelini hayata geçirmelidir; her birey eşsizdir; bireyler takip ettikleri toplum değerleri üzerinde seçici olmalıdır; kişinin hissettikleri bildiklerinden daha önemlidir; kişinin en iyi nasıl öğrendiğini belirlemede hiç kimse kendisinden daha iyi değildir (Hellison, 1973).

Bireysel ve Sosyal Sorumluluk Modeli (BSSM), Hellison tarafından ilk olarak lise öğrencilerinin isteksiz ve saldırgan davranış problemlerine çözüm sunmak ve onların karakter gelişimine olumlu bir katkı amacı ile ortaya atılmış acemi bir çaba olarak açıklanmaktadır. O zamandan bu yana model Hellison ve onun

meslektaşlarının gençlerle devam eden çalışmaları ile evrimini sürdürmüştür (Hellison, 1973, 1995, 2003b, 2011).

Hellison' un 'Bireysel ve Sosyal Sorumluluk Modeli', öğrencilerin hayatlarının olumlu yönde gelişmesine katkıda bulunabilecek davranışları, spor ve fiziksel aktiviteyi, değerler aracılığıyla öğretmek gerektiğini vurgulamaktadır. Bu model geleneksel sporlar ve beden eğitimin ötesinde spor aracılığı ile gençleri eğitmek ve onların hayatlarını geliştirecek değerleri ve davranışları onlara kazandırmayı hedefleyen bir modeldir (Escartí', Pascual ve Gutierrez, 2005). Modelin en önemli özelliği sınıftaki gençleri katılım için günlük hedefler üzerine odaklamasıdır. Model, kulüpler, organize spor ve fitness merkezleri, okullar, sınıflar dahil olmak üzere farklı ortamlarda uygulanan ve hatta bir okul çapında kabul edilen bir felsefedir. Modelin diğer önemli yönü gençleri kendi karar vermelerinde daha yansıtıcı olmaya cesaretlendirmesi ve onlara kendi fikirlerini, ilgilerini ve duygularını kendi seslerinden ifade etmeyi sağlamasıdır (Watson ve Clocksin, 2013).

Kişisel ve sosyal problemlere katkı sağlamak için öğrencilerin sorumluluk alarak hem kendi gelişimlerini daha iyiye taşımak, hem de başkalarının da iyi olmasına katkı sağladıklarını fark eden Hellison bu noktada hedeflerini ve amaçlarını daha açık bir şekilde ifade ederek bazı müdahale etme stratejileri geliştirmeye ihtiyaç duymuştur. Uygulama hedefleri koymak için bazı spesifik stratejilere ihtiyaç duyan Hellison, 'Bir öğrenci sosyal sorumluluk almaya neden ihtiyaç duyar? Öğrenci sorumluluk almaya nasıl yönelir? gibi sorulara cevap ararken öğrencilerin hayatlarındaki bazı değerleri edindiklerini, değiştirdiklerini ya da reddettiklerini keşfetmiştir. Bu noktadan hareketle hem kişisel hem de sosyal sorumlu olmaya önem vermek isteyen Hellison, bunlarla ilgili bazı değerler belirlemiştir.

Kişisel olarak iyi olma ile ilgili iki değer: Çaba ve Öz-yönetimdir. Sosyal olarak iyi olma ilgili iki değer ise: Başkalarının duygularına ve haklarına saygı ve başkalarını önemseme ve yardım etmedir (Hellison, 2011; s.: 31).

1.2.1. Modelin Gerekçeleri

Bireysel ve sosyal sorumluluk modeli sosyal problemler bakış açısından bakıldığında güçlü bir destek sunmaktadır. Model, günümüz toplumunda gençlerin yüz yüze geldiği birçok risk (uyuşturucu, alkol bağımlılığı, okula devamsızlık vb.) durumları ile bu durumlardan etkilenen gençlere yardım etmek için geliştirilmiştir. Modelin beden eğitiminde kullanılma gerekçesi, öğrencilere sorumluluk almayı öğretmek ve bunu sağlamak için onlara fırsat sunmaktır. Beden eğitimi programları öğrencilere karar verme becerisini öğretmek için düzenli ve anlamlı fırsatlar sunar. Bireysel ve sosyal sorumluluk modeli bu öğrenme fırsatlarını en uygun şekilde kullanmak için bir öğretim planı sağlamaktadır (Metzler, 2005).

Modelin karakter gelişimi açısından gerekçesi, fiziksel aktivite yoluyla kişisel ve sosyal gelişime katkı sağlamaya olan katkısıdır. Fiziksel aktivite eğitim ortamlarında, duygusal, etkileşimli ve çocuklar için çekici olmasından dolayı böyle gelişimler için potansiyel olarak görülmektedir. Spor salonunda yaşam, kişisel ve sosyal sorumluluk özelliklerinin gösterilmesi için müdahaleye sınırsız imkan sağlamaktadır. Geçmişten günümüze beden eğitimine öncülük eden kişiler fiziksel aktivitelere katılımın sonucunda kişisel ve sosyal birçok yarar elde edildiğini sık sık belirtmektedir. Bu model, olumlu gençlik gelişimini sağlamak ve onlara yaşam becerilerini öğretmek için fiziksel etkinliği araç olarak kullanır (Hellison, Cutforth, Kallusky, Martinek, Parker ve Stiehl, 2000). Fiziksel aktivite içinde sorumluluk davranışı ve karakter gelişimi beden eğitimi ve spor programlarının tutarlı bir hedefi olarak belirtilmektedir (Hellison ve Martinek, 2006). Hellison fiziksel etkinliğin karakter gelişimine olan etkisini ‘Spor karakter inşa eder. Koşmak sizin daha iyi hissetmenizi sağlar. Sınıfta adil oynadığınız zaman hayatta da adil oynarsınız’ şeklinde ifade etmektedir (Hellison, 2003b, s.: 11).

Sosyal Problemler Bakış Açısından bakıldığında model son yıllarda gençler arasında yapılan istatistikler ‘okulu bırakma, madde kullanımı ve kaçakçılığı, kurallara uymama, genç gebelikler, çeteleşme, intihar, şiddet, barbarlık’ olaylarının artışına işaret etmektedir. Okullarda öğretmenler suç artışı, şiddet, madde kullanımı yanı sıra depresyon, intihar girişimi ve okul devamsızlığı konuları ile yüz yüze

gelmektedir (Benson, 1997). Bu problemler sadece büyük şehirlerde değil, günümüzde tüm sosyal, etnik ve ekonomik gruplarda ve her çeşit bölgede karşılaşılan durumlardır. BSSM' nin gençlerin bu problemlerine yardım etme çabası, bu problemlerin birçok bölgede görülmesiyle modelin popüleritesinin giderek artmasını sağlamıştır (Metzler, 2005). Model günümüzde tüm sosyo ekonomik sınıflar arasında, spor takımları, akademik sınıflar, beden eğitimi öğrencilerini de içeren fiziksel aktivite katılımcılarının varlığıyla daha farklı bir popülasyona ulaşmıştır (Hellison ve Walsh, 2002). Bu çalışmada diğer bazı çalışmalarda olduğu gibi modelin farklı popülasyonlara uygulamaları mevcut olmakla birlikte genel olarak programın daha zengin ve yaygın açıklamaları genç katılımcılar üzerindeki etkisini incelemek olmuştur (Schilling, Martinek ve Carson, 2007; Walsh, 2008; Wright ve Burton, 2008; Wright, Li, Ding ve Pickering, 2010).

BSSM değerler öğretimi için değerleri ifade edecek öğretim yollarının kullanılmasıyla etkisini göstermektedir. Hellison'a göre öğrencilerin kişisel ve sosyal sorumluluk alması onların karar verme ve öğrencilerle gücün paylaşılması anlamına gelmektedir. Böylece modelin diğer önemli yönü gençlerin karar alma sürecinde daha yansıtıcı olmaları için cesaretlendirmek ve onlara fikirlerini, duygularını ve ilgi duyduklarını açıklamak için söz hakkı vermektir.

1.2.2. Modelin Hedefleri (Sorumluluk Seviyeleri)

Bireysel ve sosyal sorumluluk modeli yaklaşımları katı değildir ve bazı içeriklerden oluşmaktadır. Bu noktada öğrencilerin hem kendileri hem de diğerlerinin iyi olmalarını sağlamak için sorumluluk almalarına yardım edecek beş hedef ya da seviye önerilmektedir. Bu beş hedef öğrencileri daha geniş kapsamlı amaçlar içinden, kişiye özel sorumluluklar ve özel hedeflere yöneltmektedir. Bu hedefler daha çok seviye olarak belirtilir çünkü 1 den 5 e kadarki öğrenme ve öğretme süreçlerini temsil eder.

Bu beş sorumluluk seviyesi yıllar içinde geliştirilerek son halini almıştır. Hellison ve Martinek (2006) ilk hümanistik beden eğitiminde yedi hedef

belirtmişlerdir. Bunlar; kişilik gelişimi, gerilim ve saldırganlığın azaltılması, değer transferi, liderlik, sosyal hareketlilik, sosyometrik (insanları bir araya getirme) ve kendini gerçekleştirme. Kişilik gelişimi, sosyometrik ve değer transferi modelin sonraki çalışmalarda derinlemesine dikkate alınan önemli hedefleri olurken, spor eğitiminde (Siedentop, 1994) ve barış için spor (Ennis ve ark., 1999) da kendini gerçekleştirme gibi yaklaşımlara da odaklanılmıştır.

1978 yılından sonra modelde dört ana hedef sunulmuştur. Bunlardan ikisi kişisel sorumluluk (Öz motivasyon ve öz yönetim) üzerine odaklanırken, diğer ikisi ise sosyal sorumluluk (saygı ve önemseme) üzerine odaklanmıştır. Modelin 2003 yılındaki son şekline ise, beşinci hedef olan bu öğrenilenlerin diğer ortamlara transferi eklenmiştir. Aşağıda bu beş seviye daha ayrıntılı olarak açıklanarak seviyelerin bir öğrencinin bireysel ve sosyal olarak ilerlemesi sürecine olan katkılarından bahsedilecektir.

1.2.2.1. Başkalarının Hak ve Duygularına Saygı

Seviye 1 başkalarının hak ve duygularına saygı duymayı psikolojik ve fiziksel güven ortamını kurmayı, öz- kontrol ve saygı problemi olan öğrencileri bu durumları ile yüz yüze getirmeyi amaçlar. Sınıf bütün öğrencilerin haklarının korunduğu bir topluluktur. Öğrenciler sınıf etkinliklerine iyi şekilde katılamayabilirler veya gelişimi gösteremeyebilirler fakat öğretmenleri veya sınıf arkadaşlarına engel olmayacak yeterli bir kontrol içinde olmalıdırlar ve öz kontrollerini sürekli öğretmen kontrolü olmadan sürdürmelidirler. Bu sorumluluk seviyesinde öğrenciler kendi davranışlarını kontrol edebilir başkalarının öğrenme fırsatını engellemezler. Başkalarının fiziksel ve duygusal güvenliği için hak ve duygularına saygı gösterirler fakat kaliteli bir katılım görülmez. Hellison (2011; s.:35) bu seviyede 3 alt bileşen tanımlar bunlar: *Öz kontrol (sözlü ve fiziksel davranış), sorunlara barışçıl yolla çözüm, herkesin dahil edilme hakkıdır.*

Başkalarının hak ve duygularına saygı duymak, birinin tutum ve davranışlarını kontrol etmesi anlamına gelmektedir. Öz kontrol bir denetime ihtiyaç duymadan iki

temel problem olan öfke ve ağzını kontrol etmek anlamına gelmektedir. Öz kontrol başkasına saygı duymak gibi içsel bir değerle eşleşmeyen dışsal bir davranıştır. Öğrenciler öz kontrolü başkalarının duygu ve ihtiyaçları konusunda daha hassas olmayı gerektiren bencilliğin kontrolü ile başlayabilirler. Öz kontrol başkalarının söylediklerine göre kontrol edilmek değildir.

Seviye 1 de diğer bir bileşen sorunları barışçıl şekilde çözmedir. Bu bileşen çocuklara barışçıl ve demokratik yoldan problemlere çözüm bulma konusunda yardım eder. Üçüncü bileşen ise; herkesin dahil edilme hakkına sahip olduğunun açıkça belirtilmesidir. Bütün katılımcılar, cinsiyet, ırk, etnik köken, ya da cinsiyet tercihlerine bakılmaksızın oyunu hak ederler.

Eğer bir öğrenci bu temel bileşenleri karşılamıyorsa seviye 0 ya da sorumsuz olarak kabul edilir. Bu öğrenciler başkalarının öğrenme fırsatını engelleyen, sözlü ya da fiziksel istismar, ya da hile yapan, bahane üreten, başkalarını ayıplayan, ne yaparsa kendini başarısız hisseden, kişisel sorumlulukları inkar etme eğilimindeki öğrencilerdir. Öğrencinin seviye 0 dan seviye 1' e gelmesi belirgin bir mücadele olabilir fakat sorumluluk seviyelerindeki diğerlerinin ilerlemesini kolaylaştırır (Watson ve Clocksin, 2013; s.: 5).

1.2.2.2. Katılım ve Çaba

Öğrenciler ikinci sorumluluk seviyesinde öğrenmek için aktivitelere tamamen katılırken, başkalarının fırsatları içinde saygı gösterir. Bu öğrenciler yeni şeyler denemeye isteklidir ve çok yetenekli olmasalar da aktiviteyi uygulamaya çalışırlar. Öğrenciler sadece saygı göstermez aynı zamanda sınıf etkinliklerine tamamen katılırlar. Bu öğrenciler öğretmen denetimi altındaki öğretmen merkezli ve uygulama seanslarından olumlu geribildirimden ve öğretim stilinden faydalanırlar. Hellison (2003b) bu seviye için 3 bileşen tanımlar bunlar: *Yeni görevler denemeye istekli olma, öz motivasyon, çabanın keşfi, kişisel başarıyı tanımlamaya başlamadır.*

Seviye 2 nin ilk bileşeni; Öz motivasyondur. Çünkü seviye 2' nin amacı öğrencilerin kendi motivasyonu için sorumluluk almalarına yardım etmektir. Öğrenciler Seviye 2 de görevler sunulan motivasyonel iklimden çok etkilenirler. Öğretmen beceriye başvurma ve uygulama süresince öğrencilerin diğer öğrencilerle işbirliği içinde çalışmasını bekleyebilir. Öğrenciler öğretim sürecindeki rollerini anladıklarında, doğrudan denetim altındaki stillerden daha öğrenci merkezli stillere doğru kademeli kaydırma oluşabilir (Watson ve Clocksin, 2013). Fiziksel aktiviteler sırasında öğrenciye verilen küçük sorumluluklar onların öz motivasyonunu geliştirmeye yardımcıdır. Seviye 2 de Keşif başarının çeşitli bireysel şekillerini içerir. Öğrencilerin başarının çeşitlerini keşfetmeleri onların içsel standartlar geliştirmelerini sağlar Seviye 2 de diğer bileşen göreve karşı ego dur. Görev eğilimli kişi spesifik bir görevde üst düzey gelişim ve başarıyı tanımlamasına karşı ego eğilimli kişi diğerlerine üstün olduğunu kanıtlamak olarak başarıyı tanımlar. Yani görevde başarı öncelikli olarak kişinin kendi çabasına bağlı iken, ego da başarı başkalarının nasıl yaptığına bağlıdır (Hellison, 2011, s.: 38).

1.2.2.3. Özyönetim

Seviye 3 öz yönetimdir ve öğrencilere seviye 2 de kendileri için sorumluluk almayı öğrendikleri derslerin ötesine geçmeye yardım eder. Seviye 3 öğrencilerin yetenek, ilgi ve ihtiyaçlarının farklılığına yansıyan seçimlerini destekler (Hellison, 2011, s.: 38).

Öğrenciler 3. Sorumluluk seviyesinde akranlarına saygı gösterir ve farklı görevler içinde çaba göstermeye ve katılmaya isteklidir. Bu öğrenciler kendi tanımladıkları hedeflere ulaşmak için akranları ile işbirliği içinde bağımsız olarak çalışabilir. Öğrenciler sadece katılım ve saygı göstermezler, sürekli denetim olmadan da çalışabilirler ve kendi beden eğitimleri için plan yapmaya, uygulamaya ve değerlendirmeye başlarlar. Öğrenciler bu seviyede öz-düzenleme ve öğrenci sorumluluğunu destekleyen öğretim stilleri sağlayan fırsatlardan faydalanırlar.

Seviye 3 te ilk basamak, öğretmen gözetimi olmadan çalışmama gibi bağımlı durumdan görevde bağımsızlık durumuna geçmedir. Öğrenci olarak bu seviyeye ulaşıldığında öğretmenin rolü ‘sahnedeki bilgin’ rolünden öğrenciye öğrenci lider olarak öğrenme fırsatları veren, ‘kenardaki rehber’ rolü ile değişir. Akran değerlendirme ve öğretim bölümleri, öğrenciye öz değerlendirme sunma ve hedef oluşturma becerisini geliştirmede öğrenenler seviye 3 tedir. Sonraki basamak öğrencilerin yaşlarına bağlı olarak hedef belirleme sürecinin başlamasıdır. Hedef belirleme prensipleri öğrenci kontrolünde ve gerçekçi olmalıdır. Seviye 3 ayrıca sadece bireylerin ilgilerini değil, ihtiyaçlarını anlamayı da içerir. Bu yönüyle hedefler, öz-standartlar belirleme ve bireyin kendisini geliştirmesi sürecin bir parçasıdır. Birçok öğrenci kendi hedeflerini oluşturmak ve bu hedeflere ulaşmak için plan geliştirme fırsatı bulamamıştır. Öğretmen, öğrencilere kısa süreli performans hedefleri oluşturmak için fırsatlar sağlayarak, hedefin gelişiminde onların deneyimleri üzerine öz değerlendirme ve yansıtma sağlar. Öğrenciler daha sonra bu hedeflere ulaşmak için azimle uzun süreli hedefler oluşturmaya başlayabilir. Bireysel hedef oluşturma becerileri öğrencilerin öğrenme sürecinde daha büyük roller almasıyla grup hedef oluşturmaya transfer edilebilir. Bu öğrenmede öğrenciye, bireysel ve grup etkileşiminde nasıl rol oynadığını görmek ve seviye 3 ün ötesine hareket etmek için motivasyon sağlanır (Watson ve Clocksin, 2013).

1.2.2.4. Başkalarına Yardım ve Liderlik

Seviye 4 öğrencilerde kişiler arası ilişkiler, başkaları için duyarlılık ve hassasiyet gösterme, dışsal bir ödül beklemeksizin topluma katkı sağlama isteği vardır. Seviye 4 dinleme, yargısal ya da dogmatik bir algılama olmaksızın kibirli olmadan sadece diğer kişilere yardım etmeyi, başkalarının barışçıl ve demokratik olarak sorununu çözmeyi gerektirir. Seviye 4 te öğrenciler başkalarının ne hissettiğini anlayarak ve başkalarının bakış açısından bakmayı öğrenirler (Hellison, 2003b; s.: 40).

Seviye 4’ te öğrenme sürecinde, ‘akranlarına yardım etmek için istekli olma’ anahtar noktadır. Bu öğrenciler akranlarını değerlendirme ve öğrenme deneyimlerine

yol göstermek için hazırdırlar. Öğrenciler sadece saygı, katılım, kendi yönlendirdikleri etkinliklere dahil olmayı gerçekleştirmezler aynı zamanda sınıf arkadaşlarına ilgi gösterir ve diğerlerine yardım etmeye istekli olurlar. Ders boyunca liderlik fırsatı için hazırdırlar. Bu farkındalık konuşmaları ya da grup toplantılarında ısınmayı yönetmek, aktiviteyi sonlandırmak ve ya ders süresince daha az yetenekli olan arkadaş ile çalışmak şeklinde olabilir. Seviye 4 davranışı içindeki öğrencinin gelişimi ve desteklenmesi için öğrenci merkezli öğretim stillerine doğru değişime devam edilir. Öğrenciler öğretim için fırsatlar veren karşılıklı öğretim, akran etkileşimi ve yansıtmasından faydalanırlar.

Seviye 4 öğrenenleri başkalarının davranışlarını önemseme ve yardım etme için fırsatlar sunulmasına ihtiyaç duyarlar. Öğretmen bu davranışları teşvik etmek için bu seviyede öğrencilere bazı kontrolleri serbest bırakmak için isteklidir. Akran liderlerin gelişimi öğrenme sürecindeki öğrenenlerin sorumluluklarını arttırır. Bu beden eğitimi dersinin akranların öğrenme sürecinde birbirini desteklediği, öğrenmedeki farklılıklara saygı gösterdiği ve başkalarının davranış ve duygularını anladığı işbirlikçi öğrenme ortamına dönüşmesini sağlar (Watson ve Clocksin, 2013).

1.2.2.5. Beden Eğitimi Dışındaki Hayata Transfer

Seviye 5 diğer dört seviyeye program dışında da başvurulmasıdır. Okulda, oyun alanında, evde, sokakta, öğrencilerin seviyeleri hayatlarının farklı ortamlarına taşınmaları ile ilgilidir (Hellison, 2003b; s.: 34). Beden eğitimciler öğrencilerle bütün etkileşimlerinde sorumlu davranışlar sergileyerek ve grup toplantıları ve farkındalık konuşmalarında transfer sağlayabilirler. Okul dışındaki hayat içine bireysel ve sosyal sorumluluk fikirlerinin entegre edilmesi ve ekstra müfredat aktiviteleri salonun yanı sıra transfer için bir sorumluluk iklimi yaratabilir. Pedagojik stratejiler kullanarak beden eğitimciler öğrencilere sorumluluğu geliştirme ve salon dışındaki hayata bu deneyimleri nasıl yansıtacaklarını öğrenme fırsatı sunar. Bu süreçte ilk basamak öğrenenlerin sorumluluk alma üzerine gelişimsel hazır bulunuşluklarının anlaşılmasıdır.

Seviye 5 öğrencileri beden eğitimindeki öğrenme deneyimleri ile bu kapı ardındakiler arasında bağlantı kurabilirler. Öğretmen deneyimleri ve yansımaları birleştirmek ve bu öğrencilere liderlik fırsatı sağlamanın yollarını aramak ve transfer sağlamak ihtiyacı hisseder. Bu öğrenciler hedef oluşturma, kendi deneyimleri üzerine kendilerini öz değerlendirme ve yansıtma fırsatı sunan öğretim stillerinden yararlanırlar (Watson ve Clocksin, 2013, s.: 15).

1.2.3. Modelin Öğretim Yapısı

BSSM için uygun bir öğrenme ve öğretme ortamı oluşturmada öğretmenlere yardımcı olmak için tasarlanmış beş aşamalı bir yapı mevcuttur. Bu beş aşama:

- 1) *Danışma saati* ya dersin başında ya da dersin sonuna doğru yapılır.
- 2) Oturum bir *farkındalık konuşması* ile başlar.
- 3) *Fiziksel etkinlik* bölümü vardır.
- 4) Dersin sonuna yakın *grup toplantısı* yapılır.
- 5) Ders *yansıma zamanı* ile sona erer.

BSSM çalışmalarında öğretmen-öğrenci işbirliği gerektiği için öğrencilerle birebir görüşmeler yapılmalıdır. Danışma saatinde her bir öğrencinin güçlü ve zayıf yönleri, eşsiz bir birey olması, söz hakkı ve karar verme kapasitesi olduğu bilinerek günlük ders formatında öğrencilerin bu özelliklerinin geliştirilmesine yardım edilir (Hellison, 2003b, s.: 50).

Farkındalık konuşmaları öğrencileri sorumluluk kavramına, kendi kişisel sorumlulukları ve modelin hedef/seviyelerine odaklamak için her oturum başında tamamlanır. Bu süreç oturumun başında kısa bir konuşma içerebilirken, spor salonunda gösterilen sorumluluk seviyeleri posterleri ile öğrencilerin dikkati çekilebilir.

Fiziksel etkinlik öğretmenin sorumluluk gerekliliklerini bütünleştirdiği müfredat konusunu işaret eder. Ders süresince fiziksel aktivite öğretimi ile

sorumluluk öğretimini bütünleştirmek için öğretim stratejileri kullanılır. İşbirlikçi öğrenme faaliyetleri, Spor Eğitimi ve Moston'un öğretim stilleri yelpazesindeki stiller bu amaçla kullanılabilir (Goldberger, 1991). Önemli olan nokta hangi yaklaşım seçilirse seçilsin, sosyal sorumluluk seviyelerinde öğrenciye ilerleme fırsatı sunmasıdır.

Grup toplantısı ders süresinin sonuna yakın düzenlenen ve bir grup olarak sınıfta meydana gelen olayları tartışmak için bir fırsat olarak, öğrencilere verilir. Amaç, öğrencilere kendi bakış açılarını, akranlarının nasıl bir bütün olarak yaptığını ve belki de öğretmenin öğretim ve liderliğinin nasıl olduğunu açıklama fırsatı vermektir. Aynı zamanda sorunlar ortaya koyulabilir, çözüm yolları sunulabilir. Ortaya çıkan sorunları tüm öğrenciler etkileşimle tartışabilirler.

Yansıma zamanı, öğrencilerin son yapacağı etkinliktir. Öğrencilerin kendi tutumlarını, niyetlerini ve davranışlarını seviyelerle bağlantılı olacak şekilde değerlendirmektir. Yansıma zamanında öğrenciler başkalarının haklarına ve duygularına nasıl saygı gösterdiklerini, sınıf etkinliklerindeki güdülenmelerini, başkalarına yaptıkları katkıları, sınıf ortamını daha pozitif hale getirme çabalarını ve tüm bunları program dışında uygulama gibi kendi kendini değerlendirmesi şeklinde tasarlanır (Hellison, 2003b).

1.2.4. Temalar

Temalar, sorumluluk öğretimi için beden eğitiminde kullanılan yapı taşlarıdır. 'Bütünleştirme, Yetkilendirme, Öğretmen öğrenci ilişkisi ve Transfer' olmak üzere dört tema kişisel ve sosyal sorumluluk öğretiminde esastır ve bu temaları BSSM uygulamasında her öğretmenin kullanması gerekir (Hellison, 2003b, 2011). Temalar öğretmenlerin BSSM ile hümanizmi öğretmek için geliştirmeleri gereken bilgi, beceri ve tutum ile ilgilidir. Diğer bir deyişle, modelin hümanizm ile olan bağlantısı aslında öğretimde temalarla kurulmaktadır. Dolayısıyla bu temaların açıklamalarına aşağıda BSSM' nin hümanistik prensipleri içinde yer verilmiştir.

1.2.5. Bireysel ve Sosyal Sorumluluk Modeli ve Hümanizm Kuramı

Sorumluluk modeli sürekli olarak hümanistik paradigma ile ilişkilendirilen ğretim ve öğrenme modeli olarak tanımlanmıştır (Hellison, 2000; Laker, 2000; Stillwell ve Willgoose, 2006). Hümanistik eēitime özgü genellikle iki temel görüş olduēu düşünülmektedir. İlki konunun daha insani şekilde öğretilmesi; ikincisi ise entellektüel olmayanları ya da öğrencilerin duyuşsal yönlerini eēitmektir, yani “kendileri, başkalarını ve başkaları ile ilgili olanları anlayan kişileri geliştirmektedir.” (Patterson, 1973).

Alternatif bir görüşe göre hümanist geleneēin kilit noktası insanların, zgr ve sorumluluk sahibi ahlak temsilcileri olma potansiyeline sahip anlam arayan ve anlam yaratan kişiler olduēudur. Loland için beden eēitiminin gelişim oryantasyonu “Ben kimim? Ne yapabilirim? Biz kimiz? ve “Beraber nelere ulaşabiliriz? gibi varoluşla ilgili sorulara yanıt bulmak için somut içerik önerir. Hümanist görüşe göre varoluşla ilgili soruların odaklaması liberal görüşü çevreleyen tüm argümanları zgr ve sorumluluk sahibi ahlak temsilcilerinin özünü oluşturur. Beden eēitimi yapabileceklerimizi, somutlaştırma ve eylem kısıtlamalarını keşfetmede özel bir role sahiptir (Loland, 2006, s.: 65-66).

Patterson ve Loland tarafından ifade edilen fikirler, BSSM ile ilgilenen kişiler arasında yankı uyandırmıştır. Modelin savunucuları, daha insani yöntemle eēitim vermeye çalıştıklarını ve duyuşsal alan ile ilgilendiklerini savunurlar. Aynı zamanda Loland’ın anlam yaratma ve “zgr ve sorumluluk sahibi ahlak temsilcileri” nin gelişimi hakkındaki yorumları ile hem fikir olmuşlardır. BSSM’ nin temelinde kendisi ve başkalarının evrendeki yerini keşfetme yatar ve bu varoluşla ilgili sorulara pek çok farklı şekil ve baēlamda deēinilir.

Sherrill (1993) hümanizm ve engelli öğrencileri eēitmek arasındaki ilişkiyi açıklarken hümanizmi “kişilerin bütün bir insan olmalarına yardımcı olan (rneēin; insani potansiyelini fark eden ve geliştiren) bir felsefe ve benlik kavramını, başkalarıyla olan ilişkilerini, i motivasyonu ve kişisel sorumluluēu vurgulayan bir yaklaşım” olarak tanımlamıştır. Bu tanım, bireysel ve sosyal sorumluluk modelinin

hedefini tanımlamak için kullanıldığında yersiz olmaz. Buna, BSSM ile ilgilenen, modelin hedeflerinde başarıya ulaşmak için gerekli olan temeller olarak olumlu ve saygılı ilişkileri tanımlayan yazarlar (Cutford, 2000; Hellison, 2003b) tarafından da ayna tutulmuştur. Bu alana verilen önem, başarılı öğrenci-öğretmen ilişkilerinin tanımlanmasında BSSM' nin ana temalarından biri olarak görülmektedir.

Stillwell ve Willgoose (2006, s.: 58)' e göre hümanist model öğrencilerin neleri bilmeleri gerektiğinden çok ne olmaları gerektiğine odaklanır. Özsaygı, kendini gerçekleştirme ve kendini anlama gibi duygusal kavramlar ve işbirliği yapma, karşılıklı ilişkiler ve hoşgörü gibi sosyal kavramlar üzerinde vurgu yapılmıştır.

Sınıfta destekleyici duygusal atmosferin gelişimi ve yeterli duygusal gelişimin güçlendirilmesi hümanist gelenek içerisindeki meşru ve arzu edilen eğitim hedefi olarak görülmektedir. Yeterli duygusal gelişimin güçlendirilmesi kabul edilebilir ve hümanist eğitimin hedeflerinin iyi davranış ve duyguları kapsamaktadır. Sadece düşünebilen insanlara değil aynı zamanda hissedebilen, sadece mantığı ile değil duyguları ile hareket eden insanlara da ihtiyacımız vardır. Diğer insanları anlayan, onları kabul eden ve kendilerine olduğu gibi onlara da saygı duyan insanlara ihtiyacımız vardır. Duygusal kavramlarla ilgili hedeflerin kabul edilmesi, eğitimin doğal bir sonucu olan sosyal gelişimin meşruiyetininin de kabulüdür. Humanist eğitimin temel amacını, *tam fonksiyonlu bireyler* olarak beraberce başarılı bir şekilde yaşayan kişilerin gelişimidir. Bunun daha başarılı bir şekilde gerçekleşebilmesi için hedefler, empatinin, çatışma çözümü becerilerinin ve çevreyle uyum becerilerinin gelişimini dahil eder (Patterson, 1973, s.: 21).

BSSM ve hümanizm arasındaki uyum derecesi, Hellison' un hümanizme olan felsefi bağlılığının uzun süreli olduğu göz önünde bulundurulduğunda şaşırtıcı değildir. Bu istek, akademik kariyerinin ilk yıllarında yayımlanan Hümanist Beden Eğitimi adlı kitabının ilk baskısında gösterilir. Hellison' a göre 'Hümanizm, bütün davranışların üstünde bir meseledir, insanın sosyal ve duygusal iyi olması meselesidir' (Hellison, 1973, p.: 3).

Yukarıda belirtildiği gibi model, hümanizmin sorumluluk modelinin gelişimi üzerinde sahip olduğu etkiyi açıkça gösteren pek çok özelliği sergiler. BSSM öğrenci

merkezli öğrenme ile yakından ilişkilidir ve öğrenciyi öğretme öğrenme sürecinin merkezine yerleştirmeyi amaçlar. Modelin felsefi temelleri, öğrencilerin kendi öğrenme sorumluluklarını alma yeteneklerinin olduğu varsayımına dayanmaktadır. Bu bağlantı, ‘Bütünleştirme, yetkilendirme, öğretmen öğrenci ilişkisi ve transfer’ ile dört ana tema olarak gösterilir (Hellison, 2003b). Bahsedilen hümanistik prensipler BSSM’ de işte bu temel öğretim ilkeleri yani temalar ile kazandırılır. Diğer bir deyişle, temalar öğretmenlere, kişisel ve sosyal sorumluluk gelişimini teşvik etmek için rehber ilkelerdir. Buna göre;

Bütünleştirme, bireysel ve sosyal sorumluluk seviyeleri ile beden eğitimi aktivitelerinin bütünleştirilmesi anlamındadır. Örneğin, öğretmen fiziksel aktivite bilgisi, pedagojik beceriler ve BSSM’ yi birleştirmelidir. Bunun için üç bileşen; fiziksel aktivite bilgisi, fiziksel aktivite ile ilişkili pedagojik beceriler, BSSM konularında yeterli olmak gerekir. Öğretmen fiziksel aktiviteyi öğretmek ya da BSSM nasıl buna bağlanır dersi vermek yerine tüm bu görevleri ortaya koymalıdır. BSSM hedeflerini öğretirken, öğretmenlerin aynı zamanda beden eğitimi içeriğini de öğrencilere öğretmeleri istenecektir. Yani bir yüzme dersine katılan öğrenci (BSSM hedeflerinin yanında) nasıl yüzüldüğünü de öğrenmelidir.

Öğrenciyi yetkilendirme yavaş yavaş öğretmenin gücünün öğrenciye kaydırılması sürecidir. Öğrenciler denetim olmaksızın seçim özgürlüğü ile kendi yollarını bulmak için yetkilendirilmelidir. Hellison (2003b, 2011), öğrencileri yetkilendirmek amacıyla bir strateji ilerlemesi sunmaktadır. İlerleme dört adımdır ve önceki tema (bütünleştirme) ile ilişkilidir. İlk önce, öğrenciler programın hedeflerine ilişkin, kendi sorumluluğunun bilincinde olmalıdır. İkincisi, öğretmen BSSM’ nin birçok zorluğunu öğrencilere sunmalıdır. Üçüncüsü öğrenciler yavaş yavaş kendi tutum ve eylemleri için sorumluluk alarak kendi kararlarını vermelidir. Son olarak grup, kişisel hedefleri ve grubun iyiliği için sorumluluğu nasıl bütünleştireceklerine karar vermelidir. Örneğin grup toplantıları ve yansıma zamanı günlük ders planlarında yapılmalı ve öğrencilere kendi yapmaları gereken görevin sorumluluğunda olmaları sağlanmalıdır. Öğretmen bir eğiticiden ziyade kolaylaştırıcıya dönüşür. Bu tema, özmotivasyon, öz yönetim, öz kontrol gibi terimlerin model süresince neden sık sık bahsedildiğini açıklar.

Bu modelin uygulanmasında *öğretmen öğrenci ilişkisi* başarılı olmak için önemli bir faktördür. Öğretmenlerin öğrencileri ile pozitif ve saygılı ilişkiler kurması ihtiyacı ile ilgilidir. Kurulan bu ilişki etkili bir öğrenme ve öğretme ortamının oluşturulmasında çok önemli bir unsur olarak tespit edilmiştir (Martinek, Hellison ve Walsh, 2004; Siedentop, 1994). Öğretmenler her öğrencinin içsel bir güce sahip olduğunu, güçlü ve zayıf yönleri, duyguları, değerleri, hayalleri ile bir birey olduğunu ve duyulmaya ihtiyacı olan sözleri, fikirleri olduğunu ve kapasitesi olduğunu bilmelidirler (Hellison ve Walsh, 2002).

Transfer muhtemelen yaklaşımın en büyük zorluğudur. Beden Eğitimi derslerinde öğretilen sorumluluk davranışı başka ortamlara (okul, sokak, ev, oyun alanı vb.) aktarmayı öğrenmedir. Hem bir hedef olarak hem de tema olarak BSSM de mevcuttur. Transfer teması, hedef olan transferin nasıl başarılacağını öğretmenin bir rehberidir. Transfer teması öğrencinin günlük yaşamındaki beden eğitimi dersindeki tartışmanın önemini güçlendirmektedir. Bu nedenle, beden eğitimi dersleri öğrencilerin günlük yaşamı ile ilgili bağlantıyı açıklayan tartışmaları içermelidir.

1.2.6. Beden Eğitiminde Bireysel ve Sosyal Sorumluluk Modeli ile İlgili Araştırmalar

Model ve etkinliği üzerine 1973 ten itibaren birçok bilim adamı çalışmalar yapmıştır. Yapılan araştırmalar göstermektedir ki bireysel ve sosyal sorumluluk modeli bireysel ve sosyal sorumluluğu teşvik ederek olumlu bir öğrenme ortamı oluşturarak beden eğitimi ve fiziksel aktivite için pozitif bir katkı sağlamaktadır (Hellison ve Martinek, 2006).

Buna göre BSSM programının uygulanması ve süreç sonundaki değişikliklere yönelik çalışmalar aşağıda üç başlık halinde sunulmuştur.

1.2.6.1. Bireysel ve Sosyal Sorumluluk Modeli ile İlgili Nitel Araştırmalar

Hellison ve Walsh (2002), kendi çalışmalarının bir yorumunda BSSM' nin deneysel destek eksikliği ile ilgili eleştirilere bir cevap olarak, 25 yıla yayılan bireysel ve sosyal sorumluluk modelinin kullanımının geriye dönük nitel analizini yapmışlardır. Araştırmacılar kişisel ve sosyal sorumluluk modeli kullanılan 26 çalışmanın çeşitli toplumlarda etkinliğini destekleyen verileri ve hangi stratejilerin kullanıldığını ortaya koymuşlardır. Araştırma sonunda genel olarak yapılmış çalışmalarda program hedeflerinden öz yönetim, öz saygı, çaba, kendini kontrol alanların da gelişmeler bulunmuştur. Sınıf içinde benlik saygısı, çaba, öz kontrol, alanlarında bireysel ve sosyal sorumluluk hedeflerinin program dışına transfer edilmesi yanında kınama, disipline sevk ve okuldan ayrılma oranlarında azalma kaydedilmiştir. BSSM programına katılımı akran öğretimi olanaklarıyla kişiler arası ilişkilerin gelişimi öz güven ve öz yansıtma gelişimi kaydedilmiştir. Genel olarak, BSSM programına katılanların daha eğlenceli, güvenlik ve ait olma duygularında artış, bir yetişkin ile etkileşim değerindeki takdirde artış kaydedilmiştir.

BSSM ile ilgili yayınlanan ilk çalışmalardan birinde DeBusk ve Hellison (1989), gençlikte suçluluk eğilimi için kişisel ve sosyal sorumluluk modelinin etkilerini vaka çalışması ile araştırmışlardır. Öğretmenleri tarafından davranış problemleri olan ve daha ciddi suça karışmış on dördüncü sınıf erkek öğrenci ile özel bir programda altı hafta boyunca çeşitli spor ve fitness aktiviteleri ile voleybol çalışmaları yapılmıştır. Bulgular erkeklerin duyuşsal davranışlarındaki bazı değişikliklerin yanı sıra öğretmenlerin gençlere yönelik tutumları üzerine de olumlu bir etki sağlamıştır. İki öğretmen özel programa katılan on erkekten beşinde olumlu davranış değişikliği, iki oyun alanı denetmeni ise on erkekten sekizinde özkontrolde olumlu değişiklikler kaydetmiştir. İlk görüşmede 'Senden kim sorumlu' sorusuna çocuklardan sadece birisi kendileri için minimal sorumluluk taşıdığı şeklinde cevap verirken, son görüşmede ise çocukların yarıdan fazlası kendileri ve diğerlerinin çoğu için sorumluluğu kabul etmişlerdir. Başkalarına yardım etme ile ilgili sorulara verilen cevaplar ise son görüşmede daha olumlu cevaplar vermişlerdir. Program sonunda transfer konusunda ise ek stratejilere ihtiyaç olduğu belirtilmiştir.

Model uygulamasında transfer haricinde tüm seviyelerde meydana gelen olumlu etkilere diğer bir örnek çalışma olarak Martinek, Schilling ve Johnson (2001) okuldaki farklı görevler için çaba ile ilişkili hedeflerin uygulanmasında bireysel ve sosyal sorumluluk temelli bir okul sonrası program kullanılmıştır. Yazarlar gençlerin sınıfta kişisel hedeflerini belirlemek için mücadele ettiğini kaydettiler. 16 ortaokul öğrencisi üzerinde yürütülen çalışmada çocuklara (1) kendilerini kontrol etme ve başkalarına saygı duyma, (2) gayret (efor) ve katılım, (3) kendinin yönlendirme ve (4) başkalarına yardım etme davranışlarını geliştirmeye çalışmışlardır. Öğretmen ve rehberlerin günlükleri ve öğrencilerle yapılan görüşmeler sonucunda öğrencilerin öğrenme için ‘çaba’ davranışını sınıf ortamına taşıdıkları görülmüş fakat kişisel hedef belirleme gibi bazı davranışları sınıf ortamına taşımakta zorluk çekmişlerdir.

Modelin tek başına bu davranış ve duygusal etkileri sağladığını gören Hastie ve Buchanan (2000), Hellison’un Bireysel ve Sosyal Sorumluluk Modeli (BSSM) ile Siedentop’un Spor eğitim Modelinin (SEM) bir kombinasyonunu 45 altıncı sınıf erkek öğrenciden oluşan bir gruba Avusturya futbolundan modifiye edilen Xball isimli oyunu 26 derslik sezon süresince uygulamışlardır. Veriler, gözlem, günlük alınan bilgiler ve görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Bulgular, öğrencilerin katılımından üç tema ortaya çıktığını göstermiştir: a) kişisel sorumluluğun kolaylaştırılması, daha yüksek hedeflere ulaşmak ve öz farkındalık kazanmak için öğretmenler öğrencilere fırsat oluşturur, b) Öğrenci yetkilendirme, öğretmen öğrencilere aktif sorunları çözmek ve onların öğrenme görevleri üzerinde kontrol altına almak için fırsat sunar, c) yetkilendirmenin gelişimsel doğası, öğrenciler etkin bir şekilde sorunları çözmek ve sorumluluk geliştirmek için harekete geçer.

SEM ve BSSM kombinasyonu gelişimsel beceri hedefleri, sosyal sorumluluk ve kişisel yetkilendirme yoluyla beden eğitiminde bir öğretim yolu temsil eden Güçlendirilmiş Spor Modelini oluşturmuştur. Farklı bir içerikle sorumluluk modelinin etkilerini incelemek üzere Wright ve Burton (2008), beden eğitimi sınıfına entegre edilen sorumluluk temelli fiziksel aktivite programının uygulanmasını ve kısa dönemdeki sonuçlarını sistematik olarak ortaya çıkarmak amacıyla BSSM ile Tai Chi uygulamasını 23 Afrika kökenli Amerikalı öğrencinin davranışını geliştirmek için kullanmışlardır. Program, öğretim elemanları ve öğrenciler

arasındaki kültürel farklılıklar gibi bazı zorluklar olmasına rağmen olumlu sonuçlar ortaya koymuştur. Nitel yöntem olan araştırmada öğrencilerin üstlenilen faaliyetlere artan bir bağlılık gösterdiği, akranlarına karşı daha saygılı olduğu ve hatta diğer ortamlarda kendi öğrenmesini transfer ettikleri ortaya konmuştur.

Engelli çocukları desteklemek için çeşitli dövüş sanatları kullanarak bir BSSM programı geliştiren Wright ve arkadaşları (2004) engelli çocuklarda bireysel ve sosyal sorumluluk modelinin etkileri üzerine yaptıkları çalışmada müdahale programı sonrasında programa katılan çocuklarda duyu yeteneği ve pozitif duyguların olumlu yönde değiştiğini kaydetmişlerdir. Benlik saygısı ve sosyal etkileşimde artış meydana geldiğini belirtmişlerdir. Yazarlar bu çalışma ile BSSM' nin daha iyi yaşam becerilerini teşvik etmek için etkili bir model olduğu ortaya konmuştur.

Walsh, Ozaeta ve Wright (2010), fiziksel aktivite temelli program içine bütünleştirdikleri i programda 13 (11 erkek ve 2 kız) öğrenci ve 3 (2 öğretmen ve 1 program yöneticisi) yetişkin bireyin okul ortamında çalışmışlardır. BSSM' nin hedefleri olan liderlik ve yardımın yanı sıra, hedef belirleme ve öz yönetim, takım çalışması ve çaba, başkalarının hak ve duygularına saygının transferini desteklemek için hem genç hem de yetişkin katılımcılardan yeterli bulgunun sağlandığını belirtmişlerdir. Onların çalışmasında dikkat çekici bulgu okul ortamına öz yönetim ve hedef belirleme transferini destekleyen kanıtlar olmuştur.

Ahlaki anlamda sportmenliğe bakış açılarının ve davranışların bazı farklı yönlerini incelemeye yönelik çalışmalarında Wandzilak, Carroll ve Ansorge (1988) 10 erkek lise basketbol oyuncusu ile 9 haftalık ahlaki gelişim müdahale programını uygulamıştır. Müdahale, sosyal öğrenme ve yapısal öğrenme stratejilerinin birleştirilmesi ile oluşturulmuştur. Yazarlar, deney grubunda sportmenlik davranışlarında, sportmenliğin algılanışında ve ahlaki gelişimde önemli derecede artış olduğunu ancak kontrol grubunda bir değişiklik olmadığını bildirmişlerdir.

1.2.6.2. Bireysel ve Sosyal Sorumluluk Modeli ile İlgili Nicel Araştırmalar

Ahlaki gelişim ile bağlantılı olarak Gibbons, Ebbeck ve Weiss (1995), beden eğitiminde çocuklar için geliştirilen Çocuklar için fair play programının çocukların ahlaki gelişimi üzerine etkilerini araştırdıkları çalışmada 7 aylık program sonunda deney grubundaki ahlaki gelişimin tüm dizinlerindeki önemli farklılıklar ortaya çıktığını belirtmişlerdir.

Cecchini ve ark., (2007), okul çağındaki gençlerde BSSM' nin fair play ve öz kontrol üzerine etkisini araştırmışlardır. Üç farklı okuldan ikisi deney grubu (deney grubu (n=63) ve deney grubu (n=62) ve biri kontrol grubu (n=61) olmak üzere 10 hafta 1 saatlik futbol programı uygulanmıştır. Bulgular kişisel geribildirim, ertelenmiş memnuniyet, öz düzenleme ve öz kontrolde iyileşme görülmüştür. Deney grubunun sportmenlik ve zevk alma ve kişisel ve sosyal sorumluluk göstergelerinde iyileşme görülürken, kazanmak için sert oyun, faul yapma ve kötü sportmenlikte azalma görülürken, kontrol grubunda anlamlı bir değişiklik gözlenmemiştir.

1.2.6.3. Bireysel ve Sosyal Sorumluluk Modeli ile İlgili Karma Yöntem Araştırmalar

Gordon (2010), yarı deneysel desenli çalışmasında BSSM uygulanan ve uygulanmayan iki sınıf karşılaştırmıştır. Bu araştırmada elde edilen bulgular BSSM uygulanan sınıfın öğrencilerinde, öğretmen ve öğrenciler arasında çok daha iyi ilişkileri geliştirdikleri göstermiştir.

Cutforth ve Puckett (1999), hizmet öğrenimi programları ve sorumluluk programlarının gençlerde öz saygı, kişiler arası iletişim, liderlik becerileri, kişisel sorumluluk becerilerini geliştirmek için etkili programlar olduğunu belirterek kendi uygulamasında yaz spor kampındaki gençlerde başkalarını önemseme, öz güven, kişiler arası iletişim becerileri ve öğrenme isteğinde artış olduğunu ortaya koymuştur.

1.3. Araştırmanın Amacı

Bu eylem araştırmanın amacı, Beden eğitimi dersinde 9. Sınıf düzeyinde seçili duyuşsal özelliklerin kazandırılmasında Bireysel ve Sosyal Sorumluluk modeli (BSSM) kullanıldığında sürecin nasıl işlediğini ve öğrencilerin seçili fair play'e yönelik davranışlarındaki değişimi araştırmaktır.

Bu amaca bağlı olarak şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğrencilerin BSSM temel seviyelerindeki (başkalarının hak ve duygularına saygı, katılım ve çaba, öz-yönetim, başkalarına yardım ve liderlik, beden eğitimi dışına transfer) deneyimleri nasıldır?
2. Beden eğitimi dersinde frizbi becerilerinin BSSM'nin hūmanistik prensipleri ile işlenmesi nasıl olur?
3. Öğrencilerde BSSM uygulama süreci ile fair play kavramları ve davranışlarına yönelik değişim nasıldır?

1.4. Araştırmanın Önemi

Türkiye'de 2009 yılına kadar Türkiye'de orta öğretim beden eğitimi müfredatında geleneksel yaklaşımlar benimsenmekteydi. Bu yaklaşımlarda öğretmenler yöntemleri gereksinimlerine göre seçmek yerine ya en iyi bildiklerinden yararlandılar ya da kolay olanlarını seçtiler. Bu durumda spor dalının öğretimi anlayışında çok fazla devinişsel (psikomotor) alan ağırlıklı ve derslerin antrenörlük anlayışında işlenmesine neden oldu. Böylece öğrencinin duyuşsal özellikleri ihmal edildi. Bu durum, duyuşsal alan davranışlarının da derslerde yeterince öğretilmesi gerektiği gereksinimini beraberinde getirdi (Demirhan ve ark., 2008). 21. yy. gençliğinden, kişisel ve sosyal sorumluluk özellikleri gösteren, problem çözme becerisine sahip, hedefler belirleyebilen ve kişisel ve sosyal değerlerin farkında olarak yetişen gençler olmaları beklenmektedir (Hellison, 2003b, 2011). Bu sayılan özelliklerin beden

eğitimi dersinde tek bir alana yönelik kazanımlarla elde edilmesi beklenemez. Öyle ki Kirk (2010) kapsamlı olarak fiziksel, bilişsel, sosyal ve duyuşsal alanlarda öğrenmeye hitap etmek gerektiğini savunmuştur. Bu çalışmada beden eğitimi ortamlarında öğrencilerin duyuşsal alan davranışlarının geliştirilmesi amacıyla ğretim programında 9. sınıf düzeyindeki tüm duyuşsal alan hedefleri dikkate alınarak hazırlanmış bir program çerçevesinde bir model uygulaması gerçekleştirilmiştir. Duyuşsal alana yönelik kazanımların nasıl kazandırılacağı ve bu süreçte modele dayalı uygulamalarının katkılarını sunması bakımından çalışmanın önemli olduğu düşünülmektedir.

Beden eğitiminde yukarıda bahsedilen dört öğrenme alanındaki öğrenme doğru sosyal, bağlamsal ve pedagojik koşullar sağlandığında gerçekleşebilir (Bailey ve ark., 2009, s.: 16). Yenilenen beden eğitimi programında, amaç ve uygulama sürecini desteklemek için modeller önerilse de çalışmalar öğretmenlerin halen öğreten merkezli ğretim stillerine değer verdiklerini ve kullandıklarını ortaya koymuştur İnce ve Hünük, 2010; Betchel ve Q'sullivan, 2007). Ülkemizde yapılan araştırmalar incelendiğinde, bireysel ve sosyal sorumluluk modelinin orta öğretimde nasıl kullanılacağını gösteren uygulamalı çalışmalar henüz yenidir. Hellison ve arkadaşları, uzatılmış günlük programlar ve yaz kampları gibi genellikle alternatif ortamlarda bu modeli çalışmışlardır (Hellison ve Walsh, 2002). Ancak bu ortamlara öğrenciler kendi istekleriyle katılmaktadır ve ğrenci sayısı da oldukça düşüktür. Bu tez çalışmasında BSSM zorunlu beden eğitimi derslerinde tüm sınıfa uygulanmıştır. Bu çalışmanın okul dayanaklı model uygulanması ve kısa vadeli sonuçlarının açığa çıkarılması ile BSSM literatürünü genişleteceği düşünülmektedir. Öyle ki çalışma ülkemizde beden eğitimi dersinde bireysel ve sosyal sorumluluk modeli (BSSM) ile öğrenme etkinliklerinin nasıl hazırlanacağını ve duyuşsal kazanımların bu model ile sınıflarda nasıl kazandırabileceğini gösteren ilk çalışma olması bakımından da oldukça önemlidir. Yapılan bu araştırmadan elde edilen sonuçların beden eğitimi dersini bireysel ve sosyal sorumluluk modeli yaklaşımına göre işlemek isteyen öğretmenlere yol göstereceği umulmaktadır.

Modele dayalı yeniliklerin kullanımının kalıcılığı uzmanlarla işbirliği içinde yapılacak eylem araştırmaları ile mümkün olacaktır (Goodyear ve Casey, 2015).

Ancak okullarda pedagojik uygulamaların kalıcı olmasını sağlamak için uygulayıcı araştırmacıların uzmanlarla işbirliği içinde pedagojik modellerin nasıl kullandıklarını araştıran çok az çalışma vardır (Casey, 2012; Kirk, 2012). Bu tez çalışması modele dayalı yaklaşımın uzmanlarla işbirliği içinde eylem planlarının hazırlanması ve uygulamasına dayalı bir eylem araştırması olarak bu eksiği kapatması bakımında da önemli görülmektedir.

20. yy. başlarından itibaren sportif yarışmaların ticarileşmesi, siyasileşmesi ve sportif başarının toplumda aşırı değerlenmesi ile başlayan süreç, günümüze kadar, başta yüksek performans sporlarında olmak üzere, fair play kapsamındaki temel ahlaki tutum ve davranışların gittikçe önemini kaybetmesine ve “ne pahasına olursa olsun kazanma” fikrinin ön plana çıkmasına neden olmuştur (Yıldıran, 2005). Clifford ve Feezell (2010) genç yarışmacıların sportmenliği uzun süre devam ettiremediğini ve sporun kendisine ve başkalarına saygıyı yeniden kazanma ihtiyacı içinde olduklarını iddia etmişlerdir. Kaehler (1985), beden eğitimi dersinde ahlak eğitimi üzerine yaptığı araştırmasında, öğrencilerin Fair Play’e teşvik edilmediklerini, Fair Play kavramının anlamı üzerine bilgi ve deneyimlerinin olmadığını, oyun kurallarını ve fair play prensiplerini çiğneyerek dahi olsa, kazandıklarında övüldüklerini belirlemiştir. Araştırmalar, artık okul bağlamlarında Fair Play’e uygun olmayan davranışların düşündürücü artışlar gösterdiğine işaret etmektedir. Bu çalışma BSSM uyguladığında fair play davranışlarının bundan nasıl etkilendiğini araştırması bakımından önemlidir. Araştırmadan elde edilecek sonuçların fair playe yönelik davranışların BSSM yoluyla değiştirilmesi konusunda yol gösterici olacağı düşünülmektedir.

Bu tez çalışmada BSSM uygulaması için seçilen içerik Frizbidir. Bu branş BSSM ile Türkiye’ de orta öğretim düzeyinde ilk kez bu çalışmada uygulanmıştır. Alana yeni bir etkinlik ünitesi kazandırması bakımından da çalışmanın önemli olduğu düşünülmektedir.

2. GEREÇ VE YÖNTEM

Bu bölümde öncelikle nitel bir çalışma olduğu için çalışmanın metodolojisine ardından da çalışma içindeki araştırma sorularına dönüş yapılan yöntem seçimlerine değinilmiştir (Robson, 2002). Burada temel düşünce araştırmacının, bir lise beden eğitimi öğretmeni olmasının yanında ikincil bir rol olarak araştırmacı rolünü üstlenmesidir. Araştırmacının bir öğretmen olarak uygulayıcı olmanın yanında uygulayıcı araştırmacı olma arasındaki geçiş süreci doktora eğitimi ile başlamıştır. Araştırmacının doktora öğrenimi sürecinde bilimsel açıdan geçirdiği evrim, araştırmanın genişliği, zorluğu ve kapsamındaki kayda değer artış, aynı zamanda araştırmacı rolünün de artışına sebep olmuştur. Bu bölümde öncelikle bir yöntem olarak ‘uygulayıcı araştırması’ kavramı ortaya koyulacaktır. Ayrıca bu teze katkı sağlayan araştırma yöntemi olan eylem araştırması tartışıldıktan sonra yöntemler bölümünde, araştırma tasarımı, katılımcılar, pedagojik müdahale ve araştırma soruları keşfetmek için kullanılan birden fazla veri kaynaklarının neler olduğu tartışılacaktır. Ayrıca verilerin nasıl analiz edildiği ve veri güvenilirliğinin nasıl sağlandığı da açıklanacaktır.

2.1. Uygulayıcı araştırması

‘Uygulayıcı araştırma’ teriminin özeti eğitim araştırma yolları, biçimleri, türleri ve amaçlarının geniş bir yelpazede kavramsal ve mantıksal bir şemsiye altında toplanmasıdır. Eğitimsel araştırma yöntemleri ‘eylem araştırması, öğretmen araştırması, bireysel çalışma, anlatı (veya otobiyografik) araştırma, öğretme ve öğrenme bilimi ve araştırma için içerik olarak öğretimin kullanılmasıdır. Uygulayıcı araştırmanın her formunda, uygulayıcının kendisi aynı zamanda araştırmacı rolünü alır. Uygulayıcı araştırmanın birçok formunda öğretmen araştırmacılar kendi varsayımlarını incelemek, sorular oluşturmak, veri toplayarak var olan bilgilerini geliştirmek ve sosyal adalet için araştırmayı kullanıp tüm öğrenciler için eğitim

fırsatı, erişim ve eşitlik sağlamak için çalışırlar (Cochran-Smith ve Lytle, 2007, s.: 25).

Uygulayıcı araştırma için çeşitli yaklaşımlar arasında vurgu ve niyet farklılıkları olmasına rağmen, hepsi için kesişen ortak yönler de mevcuttur. Birincisi; Uygulayıcı araştırmanın her çeşidinde, uygulayıcı aynı zamanda araştırmacıdır. İkincisi; özellikle sosyal ortamlar içinde yaşamak ve/veya özel eğitim içerikleri içinde çalışmak isteyenlerin durum hakkında önemli bilgi ve bakış açıları var olanlar arasında olması ortak varsayımlardandır. Uygulayıcı araştırma çeşitlerinin üçüncü ortak özelliği araştırma için mesleki içerik, sorun ve problemler ortaya çıktığında mesleki konu veya çalışma odağı olarak onun alınmasıdır (Cochran-Smith ve Lytle, 2009).

Son 20 yıldır öğretmen araştırması diğer meslektaşlar, öğretmen adayları ve öğretmenlerin birbiriyle ortak çalışmasında merkezi bir nokta olmuştur. Büyük birkaç kuram ve düşünsel hareketlerin etkisinde olmasına rağmen temelde araştırma diyalektiği ve uygulamasından ziyade belirli bir kuramsal gelenek veya çerçevesinde toplanmıştır. Kuzey Amerika öğretmen araştırma hareketi kabaca aynı dönemde ABD ve İngiltere'de dolaşan birkaç büyük kuramdan etkilenmiştir. 1980' lerde toplumsal değişimin bir formu olarak kavramsallaştırılan öğretmenin araştırmacı rolü üzerine eleştirel ve demokratik sosyal kuram etrafında paylaşılan yazılar üzerinde durulmuştur (Carr ve Kemmis, 1986; Kemmis ve McTaggart, 1988).

Öğretmen araştırması basit bir proje, öğretmen etkinliği ya da öğretmen adaylarının mesleki eğitimlerinin bir parçası değildir. Aksine öğretmen araştırması büyük bir epistemolojik duruş ve öğretim hakkındaki bilginin elde edildiği bir yoldur. Günlük dilde, 'duruş', spor ve dans gibi özellikle ayak pozisyonuna ilişkin, vücut duruşunu tanımlamak ve aynı zamanda entelektüel veya siyasi pozisyonları tanımlamak için kullanılır. Buradaki duruş metaforu, hem yönelimsel ve pozisyonel olarak vücudun fiziksel yerleştirilmesi hem de entelektüel faaliyetler ve entellektüel bakış açıları için kullanılmıştır (Cochran-Smith ve Lytle, 2009).

Bu çalışmada uygulayıcı araştırmanın kullanımı eylem araştırması üzerine odaklanmıştır. Duruş olarak eylem araştırmasında öğretmen ya da aday öğretmenin

anlamı bilgiyi oluşturmak için toplum içinde çalışan, uygulamalarını kafasında canlandırabilen ve kuramsallaştıran, başkalarının araştırma ve kuramını sorgulayan ve yorumlayan kişidir. Eylem araştırması, süreç içerisinde araştırmacı rolü üstlenen öğretmenler tarafından aktif olarak kullanılan ve eğitimin çeşitli konularında sistematik ve bilimsel olarak bilgi elde etme ve uygulamaları geliştirme amacıyla yararlanılan bir yöntem olarak görülmektedir. Bu noktada araştırma prosedürü ile gerçek eylemin bir kombinasyonu olan (Hopkins, 2002, s.: 42) eylem araştırması açıklanacaktır.

2.1.1. Eylem Araştırması

Eylem araştırması öğretmenlerin kendi uygulamalarını, gözlemlerini ya da bir problemi ve bir eylemin olası yönünü incelemeleri için sistematik ve düzenli bir yoldur (Dinkelman, 1997). Eylem araştırması, eylemlerin ve öğretimin niteliğini anlamak ve iyileştirmek için gerçek sınıf veya okul durumunu çalışma süreci olarak tanımlanabilir (Hensen, 1996).

Eylem araştırması, bizzat uygulamanın içinde olan bir uygulayıcının doğrudan kendisinin ya da bir araştırmacıyla birlikte gerçekleştirdiği ve uygulama sürecine ilişkin sorunların ortaya çıkarılması ya da hali hazırda ortaya çıkmış bir sorunu anlamaya ve çözmeye yönelik sistematik veri toplamayı ve analiz etmeyi içeren bir araştırma yaklaşımıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s.: 295).

Reason ve Bradbury (2008, s.: 2) eylem araştırmasına verilen ağırlık hakkında birçok tartışmadan esinlenerek şu tanıımı yapmışlardır: Eylem araştırması değerli insan amaçları peşinde bilerek uygulamada gelişmekle ilgilenen katılımcı bir süreçtir. Daha genel olarak bireysel olarak kişileri ve onların toplumlarını yükselmesine pratik çözümler geliştirme veya sorunları çözmek için başkaları ile katılım, eylem ve yansıma, kuram ve pratiği bir araya getirmek isteme sürecidir. Bu eylem araştırması biçimi sosyal pratik ve uygulamayı değiştirmek için bir anlam olarak teknik bilginin kullanımının ötesinde öğretmen öğrenmesinin bir biçimi olarak görülebilir.

Eylem araştırması bazı temel özelliklere sahiptir. Bu özellikleri şöyle sıralamaktadır (Johnson, 2014, s.: 20-22):

1. Eylem araştırması sistemattiktir.
2. Araştırmaya bir yanıtla başlayamazsınız.
3. Eylem araştırmasının etkili olması için karmaşık ya da ayrıntılı olması gerekmez.
4. Veri toplamaya başlamadan önce araştırmanızı yeterince planlamalısınız.
5. Eylem araştırmaları çeşitli uzunlukta olabilir.
6. Gözlemler düzenli fakat uzun olmamalıdır.
7. Eylem araştırmaları basit ve resmi olmayandan, ayrıntılı ve resmi olana kadar bir aralıkta yer alır.
8. Eylem araştırması bazen kurama gömüktür.
9. Eylem araştırması nicel araştırma değildir.
10. Eylem araştırmalarında nicel yöntemler kullanılabilir fakat sonuçları daha geniş topluluklara genellemede tedbirli olmak gerekir.

Eylem araştırmalarıyla, konu hakkında derinlemesine incelemeler yapılarak, süreç içerisindeki gelişmeler ortaya konulabilmektedir. Eylem araştırmasının eğitim alanındaki en önemli amacı ise, eğitim dünyasında ortaya çıkan gerçekleri sistematik olarak anlamak ve değiştirerek geliştirmeye çalışmaktır (Kuzu, 2009).

Bu bölümde uygulayıcı eylem araştırmasına katılan elementleri netleştirmek için bir çaba olarak eylem araştırmasının ortaya çıkış noktasından başlayarak eylem araştırması çerçevesinde meydana gelen anlayış ve gelişimleri açıklanacaktır.

2.1.1.1. Eylem Araştırmasının Temelleri

Eğitim araştırma biçimi olarak eylem araştırmasının gelişiminin iki ana kahramanı olduğunu görüşü birçok yazar tarafından desteklenmektedir (Chandler ve Torbert, 2003; Elliott, 1991; Zeichner ve Noffke, 2001).

Bu kahramanlar, Lewin ve Collier sosyal psikolog olarak sosyal problemlerin üstesinden gelmek için demokratik bir yaklaşım benimseyen araştırma stratejilerinin kullanılabileceğine inanmışlardır (Noffke, 1997).

Lewin, 1930' lar ve 1940' larda Iowa Üniversitesi'nde psikolog olarak görev yaptı. Virginia' da fabrika işçilerinin verimliliğini artırmak için bir danışman olarak çalışmaya davet edildiğinde problemler üzerine grup tartışmaları anlayışı ve değişim için sağduyu yaklaşımını formüle etmeye başladı. Yaptığı bazı alan deneylerinin ardından değişim için bir otokratik bir yaklaşım yerine, demokratik bir yaklaşımla uygulamayı değiştirme aracı olarak grup kararları ve eylemlerine odaklanmayı dikkate aldı. Amerika'da 1930 ve 1940' larda azınlık işçilerin verimlilik ve benlik saygısının iyileştirilmesi dikkate alınarak Lewin'in çalışmaları genişletildi (Alderman, 1993). Grup tartışması yöntemlerinin grup dinamiğine olan olumlu katkılarını farkeden Lewin için bu tartışmaların asıl değeri kuramsal konulara çözüm üretmekten çok, sosyal ve örgütsel bazı sorunların çözümüne katkı sağlaması olmuştur.

Lewin' in eylem araştırmasının anlaşılabilir formüle edilmeye başladığı sıralarda Amerikan yerli topluluklarında maksimum ölçüde demokrasi sağlamak için çalışan Collier için eylem araştırmasının gelişimi ortaya çıkmış oldu. Lewin' e benzer şekilde 19. ve 20. yy lar boyunca Amerika Birleşik Devletleri'nde azınlık gruplara kendi ekonomik ve sosyal büyüme sağlamak ve Hint topluluklarına eşit haklar sağlanması için çalıştı. Lewin ve Collier çalışmalarında benzer sonuçlara ulaşırsalar da toplumlarda değişimin gerçekleşmesi için eylem araştırması yapılması gibi, Lewin' in tartışmasız eğitimsel eylem araştırmasının gelişiminde daha çok etkisi olmuştur (Neilsen, 2006; Noffke, 1997).

Hodgkinson (1957) ise, eylem araştırmasının doğuşunu ve yüzyılın en ilerici eğitim çalışmalarında yer almasını John Dewey ile gerçekleştirdiğine inanmaktadır. Ünlü çalışmasında Dewey (1929/1984), eğitim amaçlarına hizmet etmiyorsa bulduklarının bir kıymeti olmayacağını belirtirken, eğitim amaçlarının doğrudan fiziksel bilim ile sınırlandırmak yerine, asıl ihtiyaç duyulanan öğretmenlere övgüye değer bir yöntem ya da izlenecek yöntemler sunmak olduğunu belirtmiştir.

1960' larda yenilikçi beşeri bilimler müfredatı ile başlayan sürecin, eğitimde eylem araştırma geliştirmede önemli olduğu ileri sürülmüştür. Bu proje ile Stenhouse araştırmacı olarak öğretmen pedagojik uygulamaları hakkında kişisel yansımaları dayalı kendi pedagojileri geliştirmek arzusunu dile getirme aracı olarak araştırmacı fikrini geliştirdi ve tüm öğretimin araştırma temelli olduğuna ve bunun araştırmacıların değil öğretmenlerin sürdürmesi gerektiğini belirtti. Stenhouse hem öğretmen hem de araştırmacı olmanın kuram ile uygulama bağlantısı kurabilme ve uygulama ile bilgilendirilmiş bir kuram geliştirmeye yardım edeceğini savundu (Elliott, 1983/2007; Stenhouse, 1975).

1970' lerde eylem araştırması Stenhouse ve Elliott tarafından İngiltere' de okula dayalı müfredat geliştirme projeleri aracılığıyla meşru bir eğitim araştırması olarak ortaya çıktı (Elliott, 1983/2007; Noffke, 1997; Somekh ve Zeichner, 2009).

Ford Öğretim Projesi (The Ford Teaching Project), 1980' lerde Elliott tarafından öğretmenlerin karşı karşıya kaldıkları zorlukları benimseyerek bu sorunları çözmek için aranan ve yeniliklerin yasalaştırılması ve keşif yaklaşımlarını benimseyerek ortaya koyduğu bir müfredat geliştirme projesiydi. Ford Öğretim Projesi'nde, Elliott işbirliğinin önemini yeniden vurgulayarak ve yansıma, diyalog ve deneme modeli kullanılarak eylem araştırmasını Lewin'in orijinal kuramı üzerine inşa etti (Alderman, 1993).

Bu öncü çalışmalar sonucunda eylem araştırması hem araştırmacı rolündeki öğretmen olarak hem de grup araştırması yoluyla değişim yaratmak isteyen uygulayıcı merkezli bir metodoloji olarak görülmeye başlamıştır. Sonraki bölümde eylem araştırmasında kullanılan döngüsel yaklaşımlara değinilecektir.

2.1.1.2. Eylem Araştırması Döngüsü

Eylem planı uygulayıcısına eylem araştırmasını araştırılacak uygulama alanı tanımlayan bir yansıtıcı döngüsü olarak göstermektedir (McNiff, 2002). Alan yazın incelendiğinde eylem araştırmasının uygulama süreci ile ilgili birden çok farklı

yaklaşımına rastlanmaktadır. Ancak karşılaşılan bu yaklaşımların ortak noktası, eylem araştırmasının eylemi planlama, planı eyleme geçirme, veri toplama ve çözümleme ile yansıtma süreci şeklinde gerçekleşen döngüsel bir uygulama biçimi olduğudur (Cresswell, 2005; Hendricks, 2006; Johnson, 2002; Mills, 2003).

Lewin (1946, s.: 38) eylem araştırmasını ‘planlama, eylem ve gerçek bulgu’ dan oluşan bir döngü şeklinde ortaya koymaktadır. Lewin’ in eylem araştırmasına başlangıç noktası genel bir sorundur. Eylem araştırması bu sorunları çözmek ve üretilen bilgiyi kullanarak eylemlerini geliştirmek için tekrar devam ettirilecek bir döngü olarak uygulayıcılara sunulmaktadır.

Bu döngülerden herhangi biri çalışmanın amacını gerçekleştirmek için araştırmacıya eylem araştırması projesinde bir çerçeve çizer. Bu araştırma kapsamında araştırmanın amacına yönelik olarak Mills (2003) diyalektik eylem araştırması döngüsü kullanılmıştır. Mills (2003), araştırma sürecinde, sistematik toplantılarla ortaya çıkan sorunların incelenebileceğini, kişilerin konu hakkında bildiklerini ve bu ortaya çıkan sorunları inceleyerek çözüm önerileri ve sonuçları paylaşabileceklerini ve araştırma amacını gerçekleştirmek için yeni bir eylem planının tasarlanabileceğini söylemiştir. Mills (2003) bir eylem araştırmasının yürütülmesinde izlenen süreçleri dört başlık altında toplamıştır. Bunlar; araştırma problemini belirleme, veri toplama, verileri analiz etme ve yorumlama ve bir eylem planı gerçekleştirme biçiminde sıralanmaktadır.

Sonraki bölümde, araştırma ortamı, katılımcılar ve eylem araştırmasındaki uygulamayı gerçekleştiren öğretmenin kendini araştırmada nasıl tanımladığı ile ilgili araştırmacı konumsallığı açıklanacaktır.

2.2. Araştırma Ortamı

Nitel araştırmalar sıklıkla, katılımcıların üzerinde çalışılan konu ve ya sorunu tecrübe ettikleri alandan veri toplarlar (Creswell, 2013: 45). Bu araştırma, 2013-2014 Eğitim öğretim yılında beden eğitimi öğretmeni olan araştırmacının görev yaptığı okul olan,

Ankara ilinde bir Sağlık Meslek Lisesi’ nin 9. sınıf Beden Eğitimi dersinde gerçekleşmiştir. Uygulamanın gerçekleştirildiği okul, 2010-2011 Eğitim-Öğretim yılı, eğitim ve öğretime gündüzlü ve pansiyonlu (130 Kız Öğrenci) Sağlık Meslek Lisesi olarak hizmetini yürütmektedir. Okulda Hemşirelik ve Acil Tıp Teknisyenliği olmak üzere iki alanda 331’i kız, 89’u erkek olmak üzere toplam 420 öğrenci ile eğitim ve öğretim sürdürülmektedir. Okulda tek beden eğitimi öğretmeni vardır. 9. sınıf beden eğitimi dersleri “Ortaöğretim Beden Eğitimi Dersi (9, 10, 11 ve 12. Sınıflar) Öğretim Programı” na göre hazırlanan etkinliklerle sürdürülmektedir. Beden eğitimi dersleri haftada 2 ders saati (80 dk.) dır. Okulda spor salonu mevcut değildir. Derslerin işlenmesi için, sınıf, çok amaçlı salon ve okul binasının karşısında bulunan toprak saha kullanılmıştır.

2.3. Katılımcılar ve Araştırmacı

Öğrenciler: Araştırmada odak katılımcıların belirlenmesinde, amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Genel olarak amaçlı örnekleme yöntemi, yeni bir durumun çalışılmasında ortaya çıkabilecek sorunların belirlenmesinde ve zengin bilgiye sahip durumların araştırılmasında uygun bir yöntemdir (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s.:107). Bu anlamda, amaçlı örnekleme yöntemleri, pek çok durumda, olgu ve olayların keşfedilmesinde ve açıklanmasında yararlı olur. Ölçüt örnekleme ise, önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan bütün durumların çalışılmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2005, s.:112).

Araştırma uygulaması 9. sınıftaki tüm öğrencilerle gerçekleştirilmiştir. Sınıf 30 öğrenciden oluşmaktadır. Bu öğrencilerin 29’u kız, 1’i ise erkektir. Odak öğrencilerin belirlenmesinde “öğretmenin sınıfta uygulamış olduğu münazara ve maçlardaki gözlemleri, rehber öğretmen tarafından uygulanan problem tarama anketi ve rehber öğretmen görüşleri, öğrencilerle fair play davranışlarından hangilerine ne derece katıldıkları ile ilgili olarak yapılan resmi olmayan görüşmelerin sonuçları” kullanılmıştır.

Sınıfta bireysel ve sosyal sorumluluk modelinin uygulamasına ilişkin olarak gerçekleşen tüm olaylar ele alınmıştır. Çalışma bütün sınıfa uygulanmış ve veriler tüm sınıftan toplanmıştır. Ancak sadece odak öğrenciler değerlendirilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşmeler, uygulama bittikten sonra sadece odak öğrencilerle gerçekleştirilmiştir. Alıntı yapılan günlükler ve etkinlik yansımaları ise sadece odak öğrencilere aittir. Çalışmanın bulgularında odak öğrenciler için takma isim kullanılmıştır.

Araştırmacı: Araştırmacı Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda 9 senedir beden eğitimi öğretmeni olarak görev yapmaktadır. Bu süre boyunca birçok seminer, konferans ve çalıştaya katılarak kendi bilgi birikimini arttırmış, öğrendiği model ve yöntemleri kendi uygulamalarında kullanmıştır. Araştırmacı ‘Spor Bilimlerinde Nitel Araştırmalar Çalıştay’ ına katılarak bu çalıştayda nitel araştırma ve özellikleri, nitel araştırma paradigmaları ve bunlara ilişkin temel dönüşümler, nitel araştırmacının duruşu, nitel araştırmada veri analizi, nitel araştırma desenleri, nitel araştırma tasarım süreci, nitel araştırmada geçerlik ve güvenirlik konuları hakkında detaylı bilgi sahibi olmuştur. Ayrıca araştırmacı ‘Beden Eğitiminde Eylem Araştırması: Araştıran Öğretmen’ konulu bir sempozyuma katılmıştır. Bu sempozyumda okul uygulamalarını ve düşüncelerini panel oturumunda dinleyicilerle paylaşmıştır. Araştırmacı doktora eğitimine başladığı dönemde öğretmen olarak görevini sürdürmekte iken bu süreçte doktora eğitiminin bir parçası olarak aldığı derslerde modele dayalı uygulamalar hakkında detaylı bilgi sahibi olmuştur. Katıldığı sempozyumlarda modele dayalı uygulamaları bir öğretmen olarak nasıl kullanabileceği ve öğrenci öğrenmesine bu yolla nasıl katkı sağlayacağını öğrenmiştir. Araştırmacı doktora eğitiminde Seminer çalışması olarak Spor Eğitim modelini sunmuştur. Ayrıca bu modeli kendi okulunda 9. Sınıf öğrencileri ile uygulamış ve modele dayalı uygulama ile ilgili ilk deneyimini böylece yaşamıştır. Yine kendi derslerinde uyguladığı bir çalışmada eylem araştırmasını deneyim edinmiştir (Keske ve ark., 2012).

Beden eğitimi dersinde Bireysel ve Sosyal sorumluluk modeli seviyelerine ilişkin yaptığı pilot çalışma ile araştırmacı beden eğitimindeki öğrenme kazanımlarını Bireysel ve Sosyal Sorumluluk modeli ile kazanılabileceğini

anlamıştır. Öğrenci öğrenmesini geliştirmek için modelin temel unsurlarını nasıl kullanacağını, bir öğretmen olarak modelin kullanımı için gereken durumsal ve bağlamsal gereksinimlere bir anlayış geliştirmiştir (Kemmis ve Smith, 2008). Araştırmacı katıldığı bir sempozyumda BSSM modelinin uygulamasına yönelik güçlendirici ve yavaşlatıcı öğelerin neler olduğu ile ilgili bir poster bildiri sunmuştur (Keske ve Gürsel, 2015). Böylece araştırmacı daha evvelki model uygulama deneyimleri ile uygulama ve teoriyi nasıl bir araya getireceğini anlamıştır.

Araştırmacı okulunda var olan sorunlar ve bu sorunların beden eğitimi dersindeki kaliteli uygulamalarla çözülebileceğine inanmaktadır. Özellikle doktora eğitiminin büyük bir kısmında sportif ortamlarda ve beden eğitimi derslerinde karşılaştığı bazı sorunlara hümanistik bir bakış açısı ile çözüm bulmayı amaçlayan bireysel ve sosyal sorumluluk modeli ile yakından ilgilenmiş ve ilgili yayınları takip ederek model hakkında yeterli bilgi birikimine sahip olmuştur. Ayrıca model ile ilgili Amerika ve Yeni Zelanda’da önemli çalışmaları bulunan araştırmacılarla (Paul Wright ve Bailey Gordon) bir mail ağı kurarak model hakkında merak ettiği ve öğrenmek istediği tüm ayrıntılar ile ilgili anında bilgi sahibi olmuştur.

Araştırmacı ön yargılarının açıklanması okuyucunun, araştırmacının pozisyonunu ve araştırmayı etkileyen herhangi bir eğilimi ya da varsayımı anlaması bakımından önemlidir. Bu nedenle araştırmacı bu bölümde geçmiş deneyimleri, eğilimleri, ön yargıları ve uyumuna ilişkin yorumlar sunarak çalışmanın yaklaşımının ve yorumlarının nasıl şekillendiğini ortaya koymaya çalışmıştır. Buradan hareketle araştırmacının araştırma deneyiminin kendisine ve bu deneyim süresince geliştirilen ilişkilere ve bu ilişkiler ağı içerisinde araştırmacının rolüne eleştirel bir gözle bakmayı gerektiren düşünömsellik (*refleksivite*) kavramı önem kazanmaktadır. Düşünömsellik Binark’a göre (2005, s.: 186–187) araştırmacının hangi soruları neden sorduğunun ve neleri neden, nasıl dışladığının farkında olması şeklinde tanımlanmaktadır.

Araştırmacı, öğretmenlik deneyiminin kendisine getirdiği bilgi birikimi ile öğrenci ilgi ve ihtiyaçlarının ön planda tutulması ve onlardan gelecek yansımalara göre uygulamanın geleceğine şekil vermek gerektiğine inanmıştır. Öğretmenin model

uygulamalarına ilgi ve isteği bu öğrenci merkezli bakış açısını benimsemesiyle ortaya çıkmıştır. Ayrıca araştırmacı bu mesleğin ancak hümanist bir bakış açısına sahip olunarak sürdürülebileceğine inanmaktadır. Çünkü ona göre öğrenciye kazandırılmak istenen tüm bilgi ve beceriler ve aynı zamanda ortaya çıkan problemlerin çözümü öncelikle öğrenciyi anlamakla mümkün olabilir. Dolayısıyla araştırmacının bir öğretmen olarak öğrencilere yakınlığı ve onları anlamak için verdiği çaba bu çalışmada belirgin rol oynamıştır. Araştırmacıya göre öğrencileri anlamak onların yaşantılarını uzaktan gözleyerek değil, onlarla birlikte ve onlara yakın bir konumda olunarak başarılabilir. Bu nedenle araştırmacı ‘içerden bir bakış’ olarak modelin uygulanma sürecinde her türlü gözlem ve deneyimlerini kendi kişisel düşünce ve ön yargılarını bir kenara bırakarak aktarmaya çalışmıştır. Tam bir nesnelliğin başarılması mümkün olamayacağı bilinmekle birlikte önemli olan, probleme ilişkin araştırmacının konumu ve tutumunu açık olarak ortaya koyması, vardığı sonuçlara hangi yol ve yöntemlerle vardığını derinlemesine ve ayrıntılı bir biçimde ortaya koymasındır. Araştırma yönteminde veri toplama sürecinin ayrıntılı olarak sunulması ve bulgular bölümünde elde edilen verilerin sunumunda buna özen göstermiştir.

2.4. Pilot Ders Uygulaması

Araştırmacı BSSM modeli ile ilgili alanyazında detaylı bir araştırma yaptıktan sonra BSSM modelinin farklı seviyelerine uygun ders planları hazırlamış müdahaleyi gerçekleştirmeyeceği başka bir 9. Sınıf ile modelin pilot uygulamasını gerçekleştirmiştir. Araştırmacının gerçekleştirdiği pilot uygulama video ile kayıt edilmiş ve derslerin modele uygun olarak işlenip işlenmediği konusunda, işlenen dersler iki ayrı gözlemci tarafından izlenmiştir. Videodan izlenen dersler *Tool for Assessing Responsibility-Based Education (TARE)* ‘Sorumluluk Temelli Eğitim Değerlendirme Aracı’ (Wright ve Craig, 2011) kullanılarak modelin uygunluğu konusunda değerlendirme yapılmıştır.

2.5. Araştırmanın Eylem Döngüsü

Araştırmacı sorunla ilgili bilgi toplamayı, kaynak taraması yapmayı, bu sorunu çözmek için eylemler geliştirmeyi ve iyileşmeyi sağlamak için bazı basamakların çeşitli zamanlarda tekrarladığını ve ya farklı sıralamayla yaptığını düşündüğü döngüsel bir süreç izlemiştir. Bu süreçte araştırma amaçlarını gerçekleştirmek için Mills (2003)' in 'Bir odak alanı tanımlamak, Veri toplamak, Verileri analiz etmek ve yorumlamak ve bir eylem planı geliştirmek' aşamalarından oluşan eylem araştırma döngüsü izlenmiştir.

2.6. Odaklanılacak Alanın Belirlenmesi

Araştırmada odaklanılan alan öğretmenin kendi uygulama ortamında (bir sınıf ortamı ya da bir örgüt ortamı gibi) uygulayıcıyı rahatsız eden bir durum, geliştirilmesi gereken bir süreç ya da yeni bir yaklaşımı deneme; eylem araştırmalarının olası kaynakları arasında yer alır (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Bu çalışmada odaklanılacak alanın tespit edilmesinde, uygulamanın yapılacağı Sağlık meslek lisesinde var olan genel problemlerin belirlenmesi için okulda görev yapan öğretmenlere yarı yapılandırılmış görüşme formları aracılığı ile ulaşılmıştır. Böylece okulda var olan sorunlar ve duyuşsal bazı ihtiyaçların beden eğitimi dersinde bireysel ve sosyal sorumluluk modeli ile kazandırılması konusunda oluşturulacak planın ana hatları ortaya konmaya çalışılmıştır. Ayrıca okul rehber öğretmeni ile işbirliği yapılarak uygulanan problem tarama anketinden elde edilen veriler ışığında en çok karşılaşılan problemlerin neler olduğu tespit edilmiştir.

Beden eğitimi dersleri açısından bakıldığında araştırmacı güncel spor haberleri konusunda tartışırken öğrencilerin özellikle başkalarının hak ve duygularına saygı konusunda yetersiz olduğunu, birbirlerine saygısız ifadeler, hakaretler ve fair play'e uygun olmayacak davranışlar sergilediklerini gözlemiştir. Sonraki hafta bir münazara yaparak öğrencilerin sorumluluklarını ne derece gösterdiklerine bakmıştır. Burada da öğrencilerin fair play davranışlarını yeterince sergileyemediği görülmüştür. Sınıf içi

tartışmalarda bu durumu gözlemleyerek tespit eden öğretmen, uygulamada fair playe yönelik davranışların nasıl olduğunu görmek için öğrencilere futbol müsabakası yaptırmıştır. Bu müsabakada da öğrencilerin maçı kaybetse de rakibini tebrik etmediklerini, kurallara uymadıklarını, çabucak mücadeleyi bıraktıklarını, yere düşen rakibi kaldırmadıklarını, rakibe saygı duymadıklarını tespit etmiştir. Öğretmen bu tür davranışları sıkça yaşadığı bu sınıfta fair play kavramları ve davranışlarının bilinmesi ve uygulanması ile ilgili problemler olduğunu kesin olarak ortaya koymuştur.

Bunun üzerine çalışma ile ilgili her türlü uygulamayı gerçekleştirebilmek için etik kurul raporu alınmıştır (EK-5). Milli Eğitim Bakanlığından çalışmanın yapılabilmesi, anket, fotoğraf ve görüntülü kayıt için de gerekli izinler alınmıştır (EK-6, EK-7). 9. sınıf öğrencileri ve velilere çalışma hakkında gerekli bilgiler verilerek onlardan da gerekli izinler alınmıştır (EK-3, EK-4). İzinlerin alınması sürecinin ardından alan yazın taraması yapılarak eylem araştırması probleminin daha iyi anlaşılması sağlanmıştır. Alan yazın taramasının amacı kuramsal bir bağlam içinde konunun belirlenerek araştırma, kuram ve sınıf uygulamaları arasında bağlantı kurmaktır (Jonhson, 2014).

Bireysel ve Sosyal sorumluluk modeli ile ilgili kavramsal ve uygulama boyutuna yönelik kaynaklar toplanmış ve 9. Sınıf ders planında yer alan ünite ve konular taranmıştır. Ayrıca uygulamanın yapılacağı okulun tüm eğitim ortam ve olanakları ile fiziki şartları geçerlik komitesi elemanları ile gezilerek modelin uygulanması için en uygun içeriğin bu şartlar altında hangisi olabileceğı belirlenmeye çalışılmıştır.

2.7. Verilerin Toplanması

Eylem araştırmalarında hangi verilerin hangi amaçla toplanacağı, problemin doğasına uygun olarak belirlenir. Eylem araştırmasında veri toplama süreci sistematik olarak ilerler. Gereksinim duyulan veri çeşidine bağlı olarak hem nitel hem de nicel veri toplama tekniklerinden yararlanılabilir (Mills,2003; Yıldırım ve Şimşek, 2005). Kock (1997) eylem araştırması için seçilecek yöntemlerin

araştırmacının yetişmişlik düzeyine ve araştırma konusunun özelliklerine dayandığını, bu durumlara bağlı olarak da eylem araştırmasında hem nitel hem de nicel yöntemlerin kullanılabileceğini belirtmektedir. Bu sayede araştırmacı süreç içerisinde araştırma sorularına yanıt vermede yetersiz kaldığı noktalarda uygun gördüğü araştırma tekniğini kullanma veya yeni araştırma tekniklerini süreçle bütünleştirme olanağına kavuşmuş olur. Eylem araştırmasında birbirinden farklı zaman ve mekanlarda birbirini destekler nitelikte veriler toplanarak veri çeşitlemesine ulaşılmaya çalışılır. Araştırma sürecinde toplanan verilerin analizinde de nitel ve nicel analiz yaklaşımlarından yararlanılabilir (Hendricks, 2006).

Eylem araştırmasında uygulama içinde yer alan bireyler kendi doğal ortamları içinde uygulama sürecini doğrudan gözleyebilme, sürece uygun veri toplama yöntemlerini belirleyebilme, toplanan verilerin analiz sonucunda ortaya çıkan bulgulara göre yeniden veri toplama gibi kararları esnek bir yapı içinde alabilme olanağına sahiptirler. Eylem araştırması süresince araştırmacının veriye yakın olması, süreci yakından tanınması ve yaşaması önemlidir. Uygulayıcının kendisi, aynı zamanda veri toplama aracı olarak işlev görür. Nitel araştırmada vurgulanan ‘araştırmacının katılımcı rolü ve aynı zamanda veri toplama aracı olması’ durumu bu yaklaşımda tam anlamıyla kendini gösterir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Araştırmada öğretmen olan araştırmacı uygulamayı kendisi gerçekleştirerek bizzat sürecin içerisinde bulunmuş kendi ön yargıları ve kişisel varsayımlarından arınmış olarak kendi algı ve yorumlarını da veri olarak kullanmıştır.

Araştırmada veriler; araştırmacı ve öğrenci günlükleri, etkinlik yansımaları, yarı yapılandırılmış bireysel görüşmeler, video kayıtları, problem tarama anketi ve sorumluluk temelli eğitim değerlendirme aracı (TARE) ile toplanmıştır.

2.7.1. Araştırmacı ve öğrenci günlükleri

Araştırma günlüğü araştırmanın tüm bölümleri ile ilgili gözlemlerin ve düşüncelerin kayıt edildiği defterdir ve araştırmanın kronolojik olarak parçalarını bir araya getirmede çok önemli bir kaynaktır (Johnson, 2014, s.: 81). Bu araştırmada öğretmen

araştırmacı işlediği derslerin hemen sonrasında dersindeki gözlemlerini, öğrenciler hakkındaki yorumlarını, düşüncelerini, izlenimlerini günlüğüne not etmiştir. Ayrıca haftalık olarak tez izleme komitesi ile yapmış olduğu görüşmelerin ses kayıtlarını almış ve bu görüşmeleri yazılı hale getirmiştir. Araştırmacı bu görüşmelerden sonra alınan önemli kararları da günlüğüne not etmiştir. Çalışmada, öğretmen dersin son 5 dk'lık bölümünde öğrencilerin dersin işleniş ile ilgili yansımalarını almak ve o ders ile ilgili duygu ve düşüncelerini öğrenmek amacıyla günlük tutturmuştur.

2.7.2. Yarı Yapılandırılmış Görüşmeler

Görüşme nitel araştırmalarda sık kullanılan bir veri toplama aracıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Çalışmada odak öğrencilerle uygulamalar bittikten sonra kendilerinden izin alınarak (EK-1), yarı yapılandırılmış bireysel görüşmeler yapılmış ve BSSM seviyeleri ile bu seviyeler ile ilgili algılarının ne olduğu ve öğrencilerin uygulamaya ilişkin görüşleri alınmaya çalışılmıştır. Bu görüşmeler okulun kütüphane ve laboratuvarında gerçekleştirilmiş ve öğrencilerin verdiği yanıtların objektif olmasını sağlamak amacıyla görüşmeler uygulamayı gerçekleştiren öğretmen tarafından değil, tez komite üyeleri tarafından gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler odak öğrencilerle tek tek gerçekleştirilmiş ve ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir.

2.7.3. Video Kayıtları

Video kayıtları, öğrencilerin sözel olmayan davranışları, ders boyunca oldukları yerleri ve hareketleri, öğretmenin pedagojik teknik ve ya performansı hakkında genel bir bilgi sağlar (Johnson, 2014). Bu çalışmada eylem araştırma sürecinde işlenen tüm dersler kamera ile kayıt edilmiştir. Video kayıtlarının amacı, dersin işlenişinin uygunluğunu belirlemektir. Araştırma verilerinin video kayıtları, bir adet Nikon D3100 dijital video kamera ve kamera ayaklığı kullanılarak yapılmıştır. Bu kayıtlar her ders bitim günü tarih yazılarak bilgisayara kaydedilmiştir.

2.7.4. Problem Tarama Anketi

Araştırma probleminin belirlenmesinde ve okulda var olan problemlerin genel olarak tespit edilmesinde okul rehber öğretmeni tarafından öğrencilere uygulanan ve değerlendirmesi rehber öğretmen tarafından yapılan problem tarama anketlerinin sonuçları kullanılmıştır.

2.7.5. Sorumluluk Temelli Eğitim Değerlendirme Aracı (*Tool for Assessing Responsibility-Based Education: TARE*)

BSSM uygulamasının uygunluğunu değerlendirmek için Wright ve Craig (2011) tarafından geliştirilen ‘Sorumluluk temelli eğitimi değerlendirme aracı’ (TARE) kullanılmıştır. Gözlem aracı ve öğretim sonrası yansıma formunu içeren araç, öğretmenin dokuz sorumluluk temelli öğretim stratejisini kullanım durumunu değerlendirmektedir. Araç, dokuz sorumluluk temelli öğretim stratejisi ‘(S) Saygı Modeli, (DB) Durum beklentileri, Başarı için fırsatlar (B), Sosyal etkileşimi geliştirme (SE), Yönetimsel görevlere atama (Y), (L) Liderlik; Fırsatlar ve söz hakkı verme (F), Ölçme Değerlendirme Rolü (Ö), (Tr) Transfer ile öğretmenlerin uygulanmasını değerlendirmektedir.

Gözlem aracını kullanırken ilk adım tüm ders boyunca öğretmene odaklanmaktır. TARE gözlem aracı üç bölümden oluşturulmuştur.

Birinci bölümde, gözlemcinin her beş dakikalık aralıklarda dokuz ayrı sorumluluk tabanlı öğretim stratejisini gözlemleyerek bunların kullanılıp kullanılmadığını kayıt etmeleri gerekir. Ders süresince her beş dakikalık aralıklarla dokuz sorumluluk temelli öğretim stratejisinin kullanımı için daire içine alınır. Bir dairenin olmaması öğretim strateji gözlenmediğini gösterir. Bu öğretim stratejilerinin bir ders süresince varlığı ve ya yokluğu, her aralık için kaydedilir.

İkinci bölüm, beden eğitimi dersi sonunda tamamlanır. Daha sonra gözlemci, öğretmenin hangi bireysel ve sosyal sorumluluk temalarını kullandığını bütünsel bir

değerlendirmesini yaparak ikinci bölümü doldurur. Gözlemciler ders boyunca sorumluluğa terfi eden öğretmen için bütünsel bir oran sunarlar. Değerlendirme bireysel ve sosyal sorumluluk modelinin temaları olan ‘bütünleştirme, transfer, yetkileri devretme ve öğretmen öğrenci ilişkisi’ ne dayanır.

Son bölüm öğrenci sorumluluğu üzerine odaklanır. Gözlemciler bireysel ve sosyal sorumluluk modelinin beş seviyelerine göre öğrencilerin performans algısını belirtirler. Öğrencilerin, bireysel ve sosyal sorumluluk modelinin, saygı, katılım, çaba, öz-yönelim ve yardım kategorilerine dayanan bireysel ve sosyal sorumluluğun görüntülenen derecesini değerlendirir. Sorumluluk temelli eğitimi değerlendirme aracı öğretim sonrası kişiye, kendi öğretimi ile ilgili öz yansıma da sağlar. İlk bölüm dersin, bağlam, içerik ve hedeflerine kısa bir bakış açısı sağlar. İkinci bölüm dokuz sorumluluk temelli öğretim stratejisini bütünsel bir oranını içerir.

Araştırma da işlenen derslerin, bireysel ve sosyal sorumluluk modeline uygun işlenip işlenmediğinin gözlenerek uygulamanın uygunluğunu belirlemek amacıyla, farklı iki araştırmacı tarafından işlenen dersler videodan izlenerek sorumluluk temelli eğitimi değerlendirme aracına göre değerlendirilmiştir. Buna göre videoya kaydedilen dersler izlenirken görüntü her 5 dk’lık aralıklarla durdurulmuş ve bu süre içerisinde sorumluluk temelli öğretim stratejilerinin varlığı ya da yokluğu gözlemciler tarafından not edilmiştir. Gözlemciler arasında var olan tutarsızlıklar tartışılmıştır. Gözlem aracının tüm kategorilerinde iki araştırmacının gözlemleri arasında paralellik görülmüştür.

2.8. Verilerin Analizi

Eylem araştırmasında asıl amaç etkili değişimler ya da seçimler yapmak için bulguların kullanılmasıdır. Bu amaçla, verilerin toplanması ve analizi doğru ve inandırıcı olmalıdır. Eylem araştırmasında doğruluk, toplanan verinin gözlemlenen gerçeğin oldukça gerçek resminin oluşturulması demektir. Eylem araştırmasında inanırılık ise, güvenilir ve ya inandırıcı olma yeteneği anlamına gelmektedir (Johnson, 2014, s.: 265).

Bu çalışmada verileri toplarken ve analiz ederken Johnson (2014)' da belirtilen doğruluk ve inandırıcılığı aktarmak için önerilen şu ipuçları takip edilmiş verilerin güven içinde kullanılması sağlanmaya çalışılmıştır.

1. Gözlemlerinizi dikkatli ve tam olarak kaydedin.
2. Veri toplama ve analizinin tüm aşamalarını anlatın.
3. Önemli her şeyi kaydettiğinizden ve raporlaştırdığınızdan emin olun
4. Neyi gördüğünüzü betimlerken ve yorumlarken olabildiğince nesnel olun.
5. Yeterli veri kaynağı kullanın.
6. Doğru veri kaynağı türlerini kullanın.
7. Yeterince uzun ve derin bakın.

Verilerin Analizi için öncelikle katılımcılar ile yapılan görüşmelere ait ses dosyalarının transkripsiyonu yapılmış ve oluşturulan metin dosyaları bilgisayar ortamına geçirilmiştir. Çalışmanın amacına göz önüne alındığında Hellison (2011) 'un sorumluluk seviyeleri analitik çerçeve olarak kullanılmıştır. Daha sonra bu analitik çerçeve rehberliğinde kodlama, kategorize etme ve temaları oluşturma sürecine geçilmiştir. Araştırmada daha önceden belirlenmiş kavramlara göre yapılan kodlama kullanılmıştır. Strauss ve Corbin (1998)' e göre araştırmanın temelini oluşturan bir kuram ya da kavramsal çerçevenin olduğu durumlarda kod listesi çıkarmak mümkündür. Bu kod listesi hem temalar, hem de temalar arasında yer alabilecek kavramlar düzeyinde olabilir. Görüşmelerin dökümü, etkinlik yansımaları, öğretmen ve öğrenci günlükleri birden çok kez okunarak seviyeler için anlamlı kodlar çıkarılmıştır. Daha spesifik olarak, her seviye için, tüm verilerin seviyelerle anlamlı bir bağlantısı kurulmuş ve daha sonra BSSM dersleri altı odak katılımcının deneyim ve yanıtlarına odaklanarak açık kodla organize edilmiştir. Kodlar daha sonra sürekli bir seviye içinde ve düzeyleri arasında kodların özelliklerini karşılaştırarak kategoriye ayrılmıştır. Tüm ortaya çıkan kategoriler özellikleri ve boyutları açısından tarif edilmiştir (Glaser ve Strauss, 1967) ve ortaya çıkan temaların tanımlanması için bu kategoriler karşılaştırılmış ve kıyaslanmıştır. Çalışmanın güvenilirliğini artırmak için aşağıda belirtilen çeşitli stratejiler kullanılmıştır (Lincoln ve Guba, 1985).

2.9. Araştırmanın Geçerliği ve Güvenirliği

Bu araştırmada nicel ve nitel araştırma yöntemleri birlikte kullanılmasına rağmen, araştırma süreci ağırlıklı olarak nitel araştırma yöntemleri ile yürütülmüş nicel ölçümlerle desteklenmiştir. Nitel bir araştırmada ‘geçerlik’ bulguların ‘doğruluğunu’ değerlendirme amaçlı bir teşebbüs olup en iyi araştırmacı ve katılımcılar tarafından tanımlanmaktadır. Lincoln ve Guba (1985) bir çalışmanın güvenirliliğini tesis etmek için inandırıcılık, özgünlük, aktarılabilirlik, güvenilebilirlik ve onaylanabilirlik gibi terimleri ‘doğa bilimcilerin değerleri’ olan iç geçerlik, dış geçerlik, güvenirlilik ve objektiflik terimleri yerine kullanmışlar ve bu yeni terimleri işlevsel kılmak için araştırma alanında uzun süreli katılım, üçleme gibi yöntemleri inandırıcılığı sağlamak amacıyla önermişlerdir. Nitel araştırmada geçerlik farklı bir güçtür; çünkü alanda geçirilen sürenin fazla olması detaylı yoğun bir betimleme ve çalışmada araştırmacının katılımcılara yakınlığı ile birlikte çalışmanın değeri ve doğruluğu artmaktadır. Araştırmacı bazı stratejiler kullanarak araştırma geçerliğini sağlamaya çalışmıştır (Creswell, 2013, s.: 250).

Çalışma için kişilerin veya yerlerin bulunması ve erişimin sağlanması ve katılımcılardan etkili veri elde etmek için onlarla bağ kurmak süreç içerisinde önemli bir basamaktır (Creswell, 2013, s.: 147). Araştırmacı uygulamayı kendisi gerçekleştirdiği için sekiz hafta boyunca süreci yakından takip etmiştir. Araştırmacı eylem araştırması süresince alanda geniş bir zaman geçirmiş, öğrencilerle hem ders sırasında, hem ders dışı zamanlarda saatlerce zaman harcamıştır. Bu sayede katılımcılarda güven oluşturmayı başarmıştır. Araştırmacı etkin katılımcı gözlemci rolüyle, öğrencileriyle daha yakın olmuş ve uzun süreli iletişim kurma imkanı bulmuştur. Ayrıca araştırmacı okul ortamında yapılan tüm etkinliklerin videoya kayıt edilmesini sağlayarak her uygulama sonrasında günlük tutmuş ve tüm yaşadıklarını günlüğüne aktarmıştır. Araştırmacı, Bireysel ve sosyal sorumluluk modelinin öğretim sürecinin bir parçası olan ‘*farkındalık konuşmaları*’ bölümü sayesinde sadece ders içinde değil ders sonrasında da öğrencilerle paylaşım içinde olmuştur. Bu sayede, kapsamlı veri toplama imkanı bulmuş, içeriden bir bakış açısı kazandığı için bu alanın problemleri ile yakından ilgilenmiştir. Ayrıca araştırmacı sosyal medya aracılığı ile ‘Sağlık Meslek Ultimate Frizbi’ grubunu oluşturarak uygulamayı yaptığı

sınıfın tüm öğrencileri ile okul sonrası zamanlarda da iletişim kurabilme imkanı bulmuştur. Öğrencilerden çeşitli veri toplama araçları ile elde edilen tüm veriler zamanında kaydedilmiş ve dosyalanmıştır.

Kuşkusuz, nitel araştırmanın bel kemiği birden fazla veri kaynağından yoğun veri toplanmasıdır. Üçleme, araştırmacıların çoklu ve farklı veri kaynaklarını, yöntemleri, araştırmacıları ve kuramları destekleyici kanıtlar oluşturmak için kullanmalarıdır (Creswell, 2013, s.: 251). Bu araştırmada üçleme bağlamında; farklı veri kaynakları ve veri toplama araçları kullanılmış, veriler değişik zamanlarda toplanmış ve verilerin ve bulguların doğruluğu için farklı araştırmacılar süreç içinde rol almıştır. Böylece araştırmada geçerlik ve güvenilirliğin sağlanması için bir takım önlemler alınmaya çalışılmıştır. Araştırmacı, araştırmacı ve öğrenci günlükleri, video kayıtları, yarı yapılandırılmamış bireysel görüşmeler, problem tarama anketi ve her ders sonunda öğrencilerin etkinlik yansımalarından yararlanarak verileri toplamış, veri *üçlemesi* yaparak çalışmasına geçerlik kazandırmaya çalışmıştır. Ayrıca okul rehber öğretmenin de uygulama sonunda odak öğrenciler ile ilgili görüşleri alınarak elde edilen bulgular güçlendirilmeye çalışılmıştır.

Araştırmacı araştırmanın sonuçlarını verileri yeterli düzeyde betimleyerek aktarılabilir hale getirmeye çalışmıştır. Temaları yazarken *doğrudan alıntılar* yaparak, okuyucuların aktarılabilirliğe ilişkin karar vermesini kolaylaştırmaya çalışmıştır.

Odak öğrencilerle yapılan görüşmeler yüksek kalitede ses kayıt cihazına kaydedildikten sonra araştırmacı bu ses kayıtlarını tek tek dinlenerek görüşmeleri Word formatında bilgisayara aktarmıştır. Görüşmelerin çözümleme işlemi tamamlandıktan sonra bu dökümler görüşme yapılan öğrencilerin mail adreslerine gönderilerek katılımcı teyidi alınmıştır.

Nitel araştırmada güvenilirlik kavramı yerine tutarlılık kavramı önerilmektedir (Guba ve Lincoln, 1985). Bu araştırma süreci boyunca kullanılan tüm veri toplama araçlarının hazırlanması, verilerin toplanması ve analizi aşamalarında araştırmanın tutarlılığını sağlayabilmek tez izleme komitesindeki uzmanların görüşlerine başvurmuştur.

Araştırmanın bütün süreçlerinin planlı olarak yürütülmesi ve veri toplama sürecinde toplanan verilerin yansız ve nesnel olması amacıyla da araştırmacı bazı tedbirler almıştır. Araştırmacı, eylem planlarının hazırlanması, uygulama sürecine bu planların yansıtılması, uygulama sonucunda karşılaştığı güçlükler ve eylem planı uygulanırken yaşanan eksikliklerin giderilmesi ve yaşanan sorunların çözümü amacıyla tez danışmanına sıklıkla başvurmuştur. Tez komitesinin önerileri doğrultusunda, eylem planında gerekli değişiklikler yapılarak sürece yansıtılmıştır. Araştırmacı komitedeki öğretim üyelerinden gelen dönütler ve alınan kararlar doğrultusunda eylem planlarını gözden geçirmiş ve gerekli görülen noktalarda değişiklikler yaparak bu değişikliklerin uygulama sürecine doğrudan yansıtılmıştır. Çalışmanın geçerlik ve güvenilirliğinin sağlanabilmesi için veri üçlemesi, katılımcı teyidi (Creswell, 2009) ve uzman görüşü (Patton, 2002) yöntemleri kullanılmıştır.

2.10. Eylem Planı Geliştirme

Araştırmacı verilerin analizi sonuçlarını tez izleme komitesindeki öğretim elemanları ile paylaşmış ve onlarında düşüncelerini alarak her hafta eylem planlarına son şeklini vermiştir. Komite üyeleri araştırmacının model uygulaması konusunda kuramsal olarak bilginin araştırmacı ile paylaşılması, dersin doğru giden yönlerinin paylaşılması, yanlış giden yönlerinin tartışılması anlamında öğretmen için kolaylaştırıcı bir rol oynamışlardır. Uzman tarafından model uygulaması ve bilimsel veri toplama araçlarının niteliği hakkında görüşler alınmıştır. Öğretmen komitede bulunan uzmanların görüşlerini alarak, eylem planlarını hazırlamıştır.

Eylem planları geliştirilirken eğitim aracı olarak Frizbi seçilmiştir. Çünkü Frizbi adil oyunun sorumluluğunu oyuncuya yükleyen bir sportmenlik ruhuna dayanır. Oyuncular anlaşmazlıkları kendileri çözer ve kendi kendilerinin hakemidir. Rekabet seviyesi yüksek oyunlar teşvik edilir, ama bunun rakipler arasındaki karşılıklı saygının, üzerinde anlaşılmış kurallara uymanın ya da oyunun esas zevkinin önüne geçmesine asla izin verilmez. Bu çok önemli prensiplerin korunması sportmenlik dışı davranışların Ultimate sahasından çıkarılmasına yardımcı olur.

Diğer oyunculara sataşmak, saldırgan davranışlar, kavgacı tutumlar, kasıtlı ihlaller ya da bütün diğer “ne pahasına olursa olsun kazanma” ya yönelik hareketler oyunun ruhuna aykırıdır (WFDF, 2015). Bu özellikleri sayesinde Ultimate Frizbi kurallarının BSSM uygulamasına uygunluğu, fair play kavramlarının ve davranışlarının kazandırılmasında etkili bir içerik olması gerekçesiyle kullanılmıştır. Araştırmacı Ultimate Frizbi ile ilgili hazırlanan etkinliklerin uygulama sırası ve uygunluğu konusunda frizbi uzmanı olarak ODTÜ Ultimate frizbi takımı oyuncularını ve takım kaptanının görüşlerini de almıştır. Araştırmacı tüm bu süreç boyunca uzmanlardan aldığı görüşler ve öğrenci yansımalarından aldığı görüşlerle bir sonraki haftanın eylem planını şekillendirmiştir.

3. BULGULAR

Bu tez çalışmasıyla yapılmak istenen 9. Sınıf düzeyinde beden eğitimi dersinde seçili duyuşsal özelliklerin kazandırılmasında Bireysel ve Sosyal Sorumluluk Modeli (BSSM) kullanıldığında sürecin nasıl işlediğini ve öğrencilerin seçili fair play’e yönelik davranışlarındaki değişimi belirlemektir. Daha önce bireysel ve sosyal sorumluluk modeli uygulaması ile ilgili yapılmış çalışmalarda model uygulaması sonunda ‘Öz kontrol gelişimi, çaba gelişimi, başkalarına yardımın gelişmesi, BSSM prensiplerinin öğrenilmesi ve öz saygı gelişimi güçlü kanıtlar olarak ortaya çıkmıştır (Hellison ve Walsh, 2002).

Bu çalışmada, BSSM uygulamasında öğrenci deneyimleri, BSSM’ nin hümanistik prensipleri ve öğrencilerin seçili fair play davranışlarındaki değişimin nasıl olduğu üzerine odaklanılmıştır. Buradan hareketle çalışmaya ilişkin içerik analizi sonucunda elde edilen temalar “Öğrencilerin BSSM Temel Seviyelerindeki Deneyimlerine İlişkin Bulgular, Beden Eğitimi Dersinde Frizbi Becerilerinin BSSM’ nin Hümanistik Prensipleri İle İşlenmesi Sürecine İlişkin Bulgular ve Öğrencilerde BSSM Uygulama Süreci ile Fair Play Kavramları ve Davranışlarındaki Değişime İlişkin Bulgular” olmak üzere 3 başlık halinde sunulmuştur.

Öğrencilerin BSSM temel seviyelerindeki deneyimlerine ilişkin bulgularda öğrencilerin BSSM’nin her bir seviyesi için, 8 hafta süren model çalışması süresince, ne öğrendiklerini ve başarılı olmak için neler düşündükleri açıklanacaktır. İkinci tema olan Frizbi becerilerinin BSSM’ nin hümanistik prensipleri ile işlenmesi sürecine ilişkin bulgularda BSSM’ nin hümanist değerleri olan modelin dört temasında öğrenme sürecinin nasıl gerçekleştiğinden bahsedilecektir. Son tema olan öğrencilerde BSSM uygulama süreci ile fair play kavramları ve davranışlarındaki değişime ilişkin bulgularda öğrencilerin 8 haftalık model uygulama süreci sonunda yapılan etkinliklerle fair play kavramları ve davranışlarının nasıl değiştiği açıklanacaktır.

3.1. Öğrencilerin BSSM Temel Seviyelerindeki Deneyimlerine İlişkin Bulgular

Öğrencinin öğrenmesi üzerine elde edilen veriler, BSSM' nin öğrenciler tarafından anlaşılması üzerine odaklanmıştır. BSSM 6 odak katılımcı ile yürütülmüştür.

Süreç içinde yansımalar ve görüşmeler, öğrenci günlükleri, öğretmen günlüğü, kullanılmıştır. Burada programda başarıya ulaşmaya çalışılırken öğrencilerin kişisel öğrenme ve inanışları arasındaki farklılıkları deneyim olarak kabul edilmiştir. Onların kişisel ve sosyal sorumluluğu öğrenmesinin incelenmesi hakkında program yorumu için iki soru birleştirilmiştir. Öğrencilerin yorumlarının analizinden inanışları ve öğrendikleri konusunda farklılıklar belirlenmiş ve öğrencilerin sosyal sorumluluğu anlamayı geliştirmeleri ile öğrenme arasındaki farkındalıkları rapor edilmiştir.

Bu yorumlar öğrencilerin sadece beden eğitimi dersinde kişisel sorumluluğun farkına varılması değil ama aynı zamanda onların eylemleri ile kişisel ve sosyal sorumluluğu öğrenmeleri ile ilgilidir. Katılımcılar temel kişisel ve sosyal sorumluluk seviyeleri ile ilgili olumlu değişiklikler göstermiştir. Aşağıda her bir seviyelerde meydana gelen değişim ve öğrenci tepkileri açıklanacaktır.

3.1.1. Seviye 1: Başkalarının Hak ve Duygularına Saygı Seviyesindeki Öğrenci Deneyimlerine İlişkin Bulgular

Ünite ve ders planları dökümanlaştırıldığında, ilk ders saygı üzerine odaklanmıştır. Bu dersler esnasında bütün öğrencilere frizbi etkinlikleri ile sorumluluk seviyeleri bütünleştirilerek verilmiştir. Öğretmen seviye 1 de, öğrencilerini kendilerini ifade etmelerinin, farkına varmaları ile ilgili çalışmalar ile tanıştırmıştır, kişisel sorumluluklarını sunmaları ile ilgili fırsatlar sunmuştur. O frizbiyi öğretirken, ders başlarındaki saygı hikayeleri ve dersin sonundaki yansımalarla saygı değerini de pekiştirmeye çalışmıştır.

Buna göre; 8 haftalık BSSM uygulaması sonunda öğrencilerde bazı davranış değişiklikleri kaydedilmiştir. Odak öğrencilerin tamamında “öz kontrol” davranışlarında beden eğitimi dersi ve sınıf ortamlarında olumlu değişimler görülmüştür. BSSM programlarında öz kontrol gelişimi birçok çalışmada da onaylanmıştır (De Busk ve Hellison, 1989; Galvan, 2000; Georgiadis, 1990; Hellison ve Georgiadis, 1992; Herbel ve Parker, 1997; Kahne ve ark., 2001; Kallusky, 2000; Lifka, 1990; Williamson ve Georgiadis, 1992). Bu çalışmaları destekler nitelikte bu tez kapsamında modelin uygulanması sürecinde öğrencilerde öz kontrol konusunda bazı olumlu gelişimler kaydedilmiştir. Öğretmen süreç içerisinde öğrencilerde öz kontrol gelişimi için çeşitli stratejiler uygulamıştır. Odak öğrencilerden bazıları süreç içerisinde öz kontrolünü sağlama konusundaki gelişimi şöyle ifade etmişlerdir:

‘Çevreme karşı saygı ve öz kontrolümü koruyorum. Arkadaşlarım sinirli olduklarında kaba dille tekrar cevap vermiyorum.’ (Gamze ile Görüşme-30.05.2014).

‘Bir sorun olduğunda kendime hakim oluyorum ve sorunu sakince çözmeye çalışıyorum’ (Selin Etkinlik Yansıması)

Öğrenciler öz kontrol gelişimini beden eğitimi dersi dışındaki etkinliklerde de göstermişlerdir. Odak öğrencilerden biri görüşmede bunu şöyle ifade etmektedir:

‘Voleybolda arada sırada yamuk gidiyor. Arkadaş durmadan bunu başıma kakıyor, acayip derecede kötü oluyor. Çok feci derecede üzülüyorum. Bu modelden önce çok sinirleniyordum. Kızlarla kavgalar yapıyorduk. Model sonrası kendimizi kontrol ediyoruz.’ (Deren ile görüşme-30.05.2014).

Odak öğrencilerden bazılarının olumsuz davranışları bir beceri öğrenirken ya da derslerde değil, yarışma ortamlarında kendini göstermiştir. Bu öğrenciler normal yaşantısında öz kontrol sergileyebiliyor iken müsabaka ortamlarında bu durumun değiştiğini ve kendisine hakim olmakta zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Odak öğrencilerden bazılarının maç ortamlarında öz kontrol sağlayamadığına dair ifadeleri şöyledir:

‘Maç esnasında kazanma hırsı oluyor, bu yüzden karşımdakini kırıyorum. Üzülüyorum, karşımdakinin bana olan saygısı azalıyor. Çünkü onlara bağıríyorum.’ (Mine ile Görüşme-30.05.2014).

Diğér bir odak öğrenci ise maç ortamında öz kontrolünü sağlayamadığını şöyle ifade etmiştir:

‘Sevmediğim yönüm maç içinde kendimi kontrol edemiyorum.’ (Selin Günlük-19.03.2014).

8 haftalık model uygulama süreci sonunda bu iki öğrenci de de maç ortamında öz kontrol gelişimi meydana gelmiştir. 8. Hafta yapılan frizbi turnuvasında odak öğrenci Mine kendisindeki değişimi şöyle ifade etmiştir:

‘Arkadaşım atamadığında kibar bir şekilde hatasını söyledim. Dalga geçmedim.’ (Mine ile Görüşme-30.05.2014).

Diğér odak öğrenci Selin ise maç ortamında öz kontrol gelişimini şöyle ifade etmektedir:

‘...o an öz kontrolümü sağlamam gerektiğı aklıma geldi. Kendimi tutabilmek için oyundan çıktım bir şey demedim. Devam etmeseydim gerçekten arkadaşımın kalbini kırabilirdim. İyi ki o an oyundan çıktım.’ (Selin ile Görüşme- 30.05.2014).

Seviye 1 de öğretmen süreç başında öğrencilerin seviyesi ile ilgili öğrencilerde “başkalarına saygı düzeyinde” pozitif yönde bir ilerleme kaydetmiştir. BSSM uygulamasında saygı gelişimi birçok çalışmada onaylanmıştır (Hellison, 1978; Hellison ve Georgiadis, 1992; Lifka, 1990). Bu tez çalışmasında da benzer şekilde öğrencilerin başkalarına olan saygısı olumlu yönde değişim göstermiştir. Odak öğrencilerden biri model uygulaması sonunda yapılan görüşmede saygı konusunda kaydettiğı ilerlemeyi şöyle açıklamıştır:

‘En başta saygı. Saygı her şeyin başı. Önceden anlaşıyordum. Konuşuyordum. Sürekli ağzımdan kötü söz çıkıyordu. Artık öyle değil.’ (Fatma ile Görüşme- 30.05.2014).

Diğer bir odak öğrenci ise saygı konusunda kendisini şöyle ifade etmiştir:

‘Artık başkalarının haklarına daha fazla saygı gösteriyorum’ (Mine Etkinlik Yansıması)

Odak öğrenciler için rehber öğretmenin saygı konusundaki görüşü şöyledir:

‘Bence saygı konusunda bu dönem 10 numaralar.’ (Rehber Öğretmen Görüşme- 09.04.2014).

Öğrencilerin çatışmaları barışçıl bir şekilde çözme davranışlarında olumlu değişiklikler olmuştur. Odak öğrencilerden biri model uygulamasının son haftasında sorunların barışçıl bir şekilde çözülmesi konusunda şu ifadeyi kullanmıştır:

‘Hatalarımı fark edip, düzeltmeye çalışıyorum. Birden fevri davranıp karşımdakini haksız yere kırdıysam gönlünü alıyorum.’ (Gamze Etkinlik Yansıması)

Maç içerisinde de öğrencilerin ortaya çıkan sorunları barışçıl bir şekilde kendileri çözme davranışlarında olumlu değişiklikler kaydedilmiştir. Öğretmen günlüğünde bu durumla ilgili şunları not etmiştir:

‘Maç yaparken Mine ve Selin’ nin içinde olduğu takım diskin sahip olunması ile ilgili bir anlaşmazlığa düştüler, sonra sorunu çözdüler ve anlaşmaya vardılar.’ (Öğretmen Günlüğü-16.04.2014).

3.1.2. Seviye 2: Katılım ve Çaba Seviyesindeki Öğrenci Deneyimlerine İlişkin Bulgular

Seviye 2’ de öğrencilerinin olumlu katılım ve çaba deneyimleri yaşayabilmelerine yardım edecek etkinlikler oluşturulmuştur. Ders planları ve öğretmen günlüklerinde belirtildiği üzere, farkındalık konuşmaları, yansıma zamanı, grup toplantılarında ve etkinliklerde öğrencilerin kendi adımı ile ilerlemesi esas alınarak, öğrencilere farklı zorluklarda etkinlikler sunulmuştur.

Rehber öğretmeninin uyguladığı ankette ilk yapılan uygulamada, *'kendime güvenim yok ve yeni bir şeyi kendi başıma denemekten çekiniyorum'* ifadesini kullanan odak öğrencilerden bazıları model uygulama süreci başladıktan sonraki haftalarda öz motivasyon ve yeni görevler deneme istediğinde olumlu yöndeki değişimi şöyle ifade etmişlerdir:

'Yeni bir atış öğrendim, yapabiliyorum ve mutluyum' (Fatma Günlük- 26.03.2014).

Zor durumlar karşısında pes etme davranışı yerine görevde kalmayı sürdürmek için çaba gösterme davranışında olumlu bazı değişiklikler kaydedilmiştir.

'Bugün çok iyi değildik ama üstesinden geliriz' (Fatma Günlük- 19.03.2014).

'...kendimden örnek vereyim asla pes etmemeyi öğrendim hani başarabileceğimi. O gün atışı yapamamıştım pes etmeye kalkışmıştım ama iyi ki de etmemişim ki başardım.' (Hatice ile Görüşme- 30.05.2014).

'Zor bir durumla karşılaştığımda ilk dönem çok çabuk bırakıyordum. Bu dönem biraz daha ilerlettim bırakmıyorum arkadaşlarımdan yardım alıyorum gerekirse, bu dönem daha çok üstüne gidiyorum.' (Gamze ile Görüşme-30.05.2014).

Sınıfta çaba gösterme davranışlarında da olumlu bir etki sağlanmıştır. Sınıfta çaba gelişimi diğer çalışmalarda da görülmüştür (Martinek ve ark., 1999; Martinek ve ark., 2001). Buna göre öğrenciler beden eğitimi dersinde çaba gösterirken, aynı zamanda bu çabayı farklı derslerde de sürdürmektedirler. Odak öğrencilerden biri görüşmelerde sınıfta çaba gösterme davranışındaki değişimi şöyle ifade etmiştir:

'1. Dönem 2 zayıf üstüne bayağı çabalamam gerektiğini anladım. Bu dönem hiç zayıfım görünmüyor.' (Deren ile Görüşme- 30.05.2014).

'Mesela Matematikten fazla yapamıyorum, o kadar çok soru var ki yapmaya çabalıyorum. Zorlandım ama çalıştığım halde olmuyor ama çabalıyorum' (Fatma ile Görüşme- 30.05.2014).

3.1.3. Seviye 3: Özyönetim Seviyesindeki Öğrenci Deneyimlerine İlişkin Bulgular

Tüm Seviye 3 boyunca, öğrenciler, kendi öğrenme hedeflerini oluşturmak, kendi kişisel planlarını yapmak ve öğretmenin doğrudan gözetimi olmadan bağımsız olarak planlanan öğrenme faaliyetlerini yürütmek için fırsat elde etmişlerdir. Seviye 3 te öğrencilere yardım etmek için görevde bağımsızlık, bireysel plan ve bireysel yetkilendirme stratejileri kullanılmıştır.

Öğretmen model uygulamasının 3. Haftasından itibaren öğrencilerin derste sorumluluk aldığını, dersin başında ortasında ve sonunda neler yapacaklarını bildiklerini ifade etmiştir. Dolayısıyla model uygulaması ile öğrencilerde sorumluluk duygusu gelişmiştir. BSSM uygulamasında sorumluluk gelişimi diğer çalışmalar da da oluşmuştur (Compagnone, 1995; Kallusky, 2000). Bu çalışmada öğrenciler çalışma yapraklarının, yansımaların ve malzemelerin dağıtılmasında öğretmenin söyleyip hatırlatmasını beklemeden ona yardım etmişlerdir.

8 haftalık model uygulama süresince öğrencilerin öz yönetiminde olumlu değişiklikler kaydedilmiştir.

‘Kendime hedefler belirleyerek öz yönetimi kontrol ediyorum.’ (Fatma Günlük-16.04.2014).

Öğretmen günlüğünde öğrencilerin öz yönetimindeki ilerleme ile ilgili şunları not etmiştir:

‘Artık şunun farkındaydılar, ben yetkileri onlara devretmişim ve sorumluluk giderek benden onlara doğru kayıyordu.’ (Öğretmen Günlük- 02.04.2014).

Okul rehber öğretmenin odak öğrencilerin öz yönetimindeki gelişim konusunda düşünceleri şöyledir:

‘Öz yönetim anlamında bu öğrencilerin hepsi olumluya gitmiştir. Bir olgunlaşma ve kendi başına hareket etme becerisi kazanmaları konusunda bu dönem ilerleme olmuştur.’ (Rehber Öğretmen Görüşme- 09.04.2014).

Öğretmen gözetimi olmadan görevde kalma davranışında pozitif yönde bir değişim görülmüştür. Mine günlüğünde öğretmen yönetimi olmadan bu süreci uyguladığını şöyle ifade etmiştir:

‘3. Hafta öğretmenimiz öğretme işine karışmadı, forehand çalıştık. Grup olarak iki yarışma yaptık. Birini kazandık, diğerini kaybettik.’ (Mine Günlük- 26.03.2015).

Öğretmen günlüğünde öğrencilerin kendisi olmadan da görevini yapmayı sürdürdüğünü şöyle ifade etmiştir.

‘Ben başka grupların yanına gittiğimde herkes kendi grubu ile çalışmaya devam ediyor’ (Öğretmen Günlük- 26.03.2014).

Öğrenciler öz yönetim ile birlikte öğretmenin süreçte aktif rol almamasını olumlu olarak değerlendirmiştir. Bu konu ile ilgili Selin’in ifadesi şöyledir:

‘Oyun esnasında hocanın olmaması daha iyi oldu bence, çünkü kendi hatalarımızı gördük ve öğrenmeye çalıştık’ (Selin Günlük-26.03.2014).

Öğrencilerin kendileri için hedef belirleme davranışlarında olumlu değişiklikler kaydedilmiştir. Haftalar ilerledikçe öğrenciler kendilerine frizbi ile ilgili hedefler koymaya başlamıştır.

‘Şimdiki hedefim hammer atışını öğrenmek ve o yolda ilerlemek’ (Selin Günlük- 02.04.2014).

3.1.4. Seviye 4: Başkalarına Yardım ve Liderlik Seviyesindeki Öğrenci Deneyimlerine İlişkin Bulgular

Seviye 4 derslerde tüm öğrencilerin işbirliği, destek, önemseme fırsatı elde etmelerini sağlayacak şekilde tasarlanmıştır. Yine fiziksel etkinlik bölümünde ultimate frizbi sorumluluk içine entegre edilerek öğrencilere sunulmuştur. Öğretmen bu seviyede etkinlik planlarında bireysel çalışmalardan çok grup etkinlikleri ve müsabakalara yer vermiştir.

Öğrencilerde 8 haftalık model uygulamasında başkalarına yardım etme ile ilgili olumlu bazı değişiklikler kaydedilmiştir. Başkalarına yardım davranışındaki artış diğer çalışmalarda da onaylanmıştır (Cutforth, 2000; Cutforth ve Puckett, 1999).

Öğretmen odak öğrencilerden birinin bu seviyesindeki değişimleri günlüğünde şöyle ifade etmiştir:

‘Deren bu hafta eşi ile uyum içinde çalıştı ve her şeyi denedi. Bu hafta sakatlanan arkadaşına koştu, ona yardım etti ve onu teselli etti.’ (Öğretmen Günlük- 02.04.2014).

Odak öğrencilerden biri başkalarına yardım konusundaki durumunu şöyle ifade etmiştir.

‘8. Hafta başkalarına yardım etme konusunda elimden geleni yaptım.’ (Hatice Günlük- 30.04.2014).

Öğrencilerin ders dışında başkalarına yardım etme davranışlarında olumlu yönde değişmiştir. Öğretmen günlüğünde bu durumla ilgili şunları not etmiştir:

‘Bugün Fatma farklı derslerde anlamayan arkadaşlarına yardımcı olduğunu söyledi. Mine’ nin dünkü sınavdan Fatma ile birlikte çalışarak iyi sonuç aldığını paylaştılar’ (Öğretmen Günlük- 16.04.2014).

Odak öğrencilerden biri farklı derslerde de arkadaşlarının öğrenmesine yardımcı olduğunu şöyle ifade etmiştir:

‘Arkadaşımdın tarih konusunda sıkıntısı vardı ona yardımcı oldum, bugün matematik yazılısından önce arkadaşlarımdın sorusu vardı onlardan cevaplayabildiklerimi cevapladım. Anatomide yardımcı oldum.’ (Gamze ile Görüşme- 30.05.2014).

Süreç sonunda odak öğrencilerin bazılarında liderlik davranışlarında artış kaydedilmiştir. Odak öğrencilerden biri günlüğünde bunu şu şekilde ifade etmiştir:

‘Bugün hiç olmadığım kadar iyiydim. Forehand lideriydim. Çok iyi olduğumu düşünüyorum’ (Deren Günlük- 09.04.2014).

3.1.5. Seviye 5: Beden Eğitimi Dışına Transfer Seviyesindeki Öğrenci Deneyimlerine İlişkin Bulgular

Bu sorumluluk seviyesinde öğrencilerin öğrendiği diğer dört seviyeyi okulda, oyun alanında, pansiyonda, sokakta göstermesi için olanak sağlanmaya çalışılmıştır. Öğrencilerin akran öğretimi ile gönüllü olarak çalışması onlardan beklenmiştir.

Odak öğrencilerin hepsi BSSM modeli ile öğrendikleri sorumlulukları farklı alanlara transfer etmişlerdir. BSSM de öğrenilenleri transfer edilmesi ile ilgili çalışmalar mevcuttur (Martinek, Schilling, ve Johnson, 2001; Walsh, Ozaeta ve Wright, 2010; Martinek, McLaughlin ve Schilling, 1999). Bu araştırmaları destekler nitelikte bu çalışmada sorumlulukların ev, diğer dersler, pansiyon gibi farklı alanlara aktarılması gerçekleşmiştir.

Odak öğrenciler modelin ilk seviyesi olan saygıyı kendi aile yaşantısına aktardıklarını şöyle ifade etmişlerdir:

‘Kardeşime sinirli sinirli davranırdım, ama bu sosyal sorumluluk modeli ile saygıyı öğrenince iyi davranmaya başladım.’ (Deren ile Görüşme- 30.05.2014).

Diğer bir odak öğrenci ise başkalarının hak ve duygularına saygılı olmayı pansiyonda şöyle sergilemiştir:

‘Yurt ortamında benim kaldığım odada hemşirelik öğrencileri var sınavlarımız bazen çakışıyor onların olduğunda bizimki olmuyor bizimki olduğunda onların ki olmuyor, saygı açısından gürültü yapmıyoruz. Ders çalışma olanağı sağlıyoruz onlara saygı duyuyoruz (Gamze ile Görüşme- 30.05.2014).

Odak öğrencilerden biri katılım ve çaba konusunda gerçekleştirdiği transferi şöyle ifade etmektedir:

‘Ev içinde artık fikirlerimi daha fazla sunuyorum. Bir şeyi yapamıyorsam artık o şeyi yapmak için çaba gösteriyorum’ (Mine ile Görüşme -30.04.2014).

Odak öğrencilerden biri modelin 4. seviyesini beden eğitimi dersi dışında nasıl kullandığı ile ilgili ise şu deneyimini paylaşmıştır:

‘..ders içinde uyguladığımız şeyleri dışarıya da aktardık bu modelde. Bu iyi etkiledi bizi. Mesela yardım konusunda bizim bir hocamızın kızına frizbi öğrenmesine yardım ettik (Mine ile Görüşme-30.05.2014).

3.2. Beden Eğitimi Dersinde Frizbi Becerilerinin BSSM’ nin Hümanistik Prensipleri ile İşlenmesi Sürecine İlişkin Bulgular

BSSM’nin ilk teması bütünleştirmedir. Bütünleştirme fikri ile anlaşılması gereken öğretmenlerin beden eğitimi dersinde öğretim sürecinde hümanistik değerler ile birlikte bunu gerçekleştirmesidir. Başka bir deyişle öğretmenin beden eğitimi içeriğini (frizbi teknikleri gibi) ve hümanistik değerleri (diğerlerine saygı gibi) herhangi birinin önceliği olmadan birleştirmesidir. Çalışmada öğretmenin dersinde bütünleştirme prensibini yerine getirdiği görülmektedir. Çalışmaya katılan 6 odak öğrencinin BSSM seviyelerine bakıldığında; 8 haftanın sonundaki bitiriş seviyeleri başlangıç seviyelerinin üzerindedir.

Öğrencilerin seviyeler kontrol çizelgesinde belirttikleri “Başlangıç seviyeleri (EK-8); Mine 1. Seviye; Selin 2. Seviye; Hatice 1. Seviye; Gamze 1. Seviye; Fatma

1. Seviye; Deren 1. Seviye iken; Bitiriş seviyeleri (EK-9); Mine 5. Seviye; Selin 5. Seviye; Hatice 4. Seviye; Gamze 5. Seviye; Fatma 5. Seviye; Deren 5. Seviye” dir.

Görüldüğü gibi 6 katılımcıda sekiz haftanın sonunda BSSM seviyelerinde 8 haftalık değer eğitimi ile gelişim göstermiştir.

Bu sekiz haftalık süreçte 6 öğrencinin beceri düzeyleri de gelişim göstermiş ve son hafta mini frizbi turnuvasına katılmışlardır. Yine aşağıda öğrencilerin günlüklerinden alınan alıntılarda bu durum görülmektedir.

‘Bugün maç yaptık, önce kırmızılarla oynadık onları 5-1 yendik, sonra turuncularla oynadık onları da 4-1 yendik.’ (Deren Günlük-30.04.2014).

‘Bugün takımlar halinde maçlar yaptık. Bence çok iyiydi. Mavilerle maç 2-0 bitti ve biz kazandık.’ (Selin Günlük-30.04.2014).

‘Bugün çok zevkliydi. Turnuva yaptık. Turnuvada biz yeşillerdik. Kırmızılar 5-1 yendik. Bu son haftamızdı ben aşama kaydettim ve bloklarımı çok iyi yaptım.’ (Mine Günlük- 30.04.2014).

Öğretmen günlüklerinde de bu durum belirtilmektedir.

‘Bugün Ultimate Frizbi’de backhand tekniğini uygulamaya çalıştık. Bireysel ve sosyal sorumluluk hedefimiz ise katılım ve çaba idi.’ (Öğretmen Günlük-19.03.2014).

BSSM’ nin ikinci teması öğretmen öğrenci ilişkisidir. BSSM’ nin seviyelerinde davranışlar değişmeye başlarken öğrenciler hümanistik yaklaşımın prensiplerinden öğretmen öğrenci ilişkisini deneyimlemektedir. Modele göre her öğrencinin bireysel özellikleri, potansiyeli ve farklılıkları öğrenme sürecinde göz önünde bulundurulmalıdır. Çalışmadaki 6 öğrenci öğretmen öğrenci ilişkisini model boyunca oluşturmuştur.

Görüşmecisi: Bir frizbi öğrenerek, frizbi uygulayarak mı oldu bütün bu işler?

Mine: Bunda hocamızın istikrarıda var, onun bize yardımlarıyla...bize her hafta bu seviyelerle ilgili neler yaptığımızı soruyordu. Bizde anlatıyorduk her hafta. Böyle böyle geliştirerek oldu. ' (Mine ile Görüşme- 30.05.2014).

Yine diğer bir odak öğrenci öğretmen-öğrenci ilişkisine dair şunları söylemiştir:

Görüşmeci: Öğretmenlerin seni önemser mi?

Deren: 'En çok beden eğitimi hocamız Gülay hoca da gördüm, benim bazı hocalarım 8. sınıfta, mesela baktı o kişide bir şey görmüyorsa tamam ya ondan bir şey çıkmaz deyip bırakıyordu, Gülay hoca öyle değildi. ' (Deren ile Görüşme- 30.05.2014).

Hümanistik prensibin üçüncü teması yetkilendirmedir. Öğretmen model süresince öğretme rolünden, kolaylaştırıcı rolüne bürünür. Bu da bu temanın gerçekleşmesini kolaylaştırır. Aşağıda öğrencilerle yapılan görüşmelerden alınan alıntılarda öğrencinin yetkilendirilmesi, onların BSSM değerlerini nasıl gerçekleştirdiklerini göstermiştir.

'Frizbi de o gün hiç hocamız bize karışmadı, oturdu sadece bizi kameraya çekti. Gruplar kurduk. Mesela Backhand forehand hammer, bir grupta üçü de olacak. Onu yaptık. Öğrenmeye çalıştık. ' (Fatma ile Görüşme-30.05.2014).

Diğer bir odak öğrenci ise öğretmenin öğrenme sürecinde kendileri yetkilendirdiğini şöyle açıklıyor:

'O hafta öğretmenimiz bize bıraktı dersi..o konuda oyun bulmaya çalıştım kendi kendime bulduğum oyunlar güzeldi. Yardımcı oldu. ' (Gamze ile Görüşme- 30.05.2014).

Öğretmen günlüğünde çocuklardan günlük tutmalarını isteyeceğini böylece bir sonraki haftanın etkinliklerinde öğrenci görüşlerinin etkisinin olacağını bildirmiştir. Öğretmende günlüğündeki birçok ifadesinde model uygulama sürecinde yetkileri öğrenciye kaydırarak kendisinin kolaylaştırıcı rol oynadığına değinmiştir.

‘Oyun oynarken birbirlerini motive etmeye çalıştılar. Ben sadece aralarda dolaşarak rehberlik ettim.’ (Öğretmen günlük-26.03.2014).

‘Bu hafta yine ben sadece gözlemledim ve dönütler verdim. Onların bana bağımlı durumdan ‘görevde bağımsızlık’ durumuna geçmelerini istiyordum.’ (Öğretmen Günlük- 02.04.2014).

‘Bugün yetkiler onlardaydı...ben bol bol övgü sözleri kullanarak onlara rehberlik ettim.’ (Öğretmen Günlük- 02.04.2014)

Hümanistik prensibin son teması transferdir. Beden Eğitimi derslerinde öğretilen sorumluluk davranışı başka ortamlara aktarmayı öğrenmedir. Bu çalışmada 6 öğrenciden bazıları öğrendiklerini ders dışına taşıırken, bazıları okul dışına da taşımıştır.

‘Salon dışına transfer etme vardı. Ben 4-5 kişiye bu frizbiyi öğreteceğim dedim. Öğrettim. Okul dışından babama ve kardeşime öğrettim diğer üç kişide kuzenlerime öğrettim. Onlarda bayağı güzel oynadılar.’ (Deren ile Görüşme- 30.05.2014).

‘Pansiyonda olduğum için arkadaşlarla eskiden yaptığım hataları yapmıyorum artık daha azalttım. Katılım ve çabam büyük oranda arttı. Son yazılarda görebiliyorum bunu. Öz yönetimim artık ders çalışma konusunda da öz yönetim planladım gittiğimde ders çalışıyorum sabah ders çalışıyorum planlı olarak.’ (Gamze ile Görüşme- 30.05.2014).

3.3. Öğrencilerde BSSM Uygulama Süreci ile Fair Play Kavramları ve Davranışlarındaki Değişime İlişkin Bulgular

Bulguların bu bölümünde öğrencilerin fair play kavramları ve davranışlarındaki değişimin nasıl olduğu açıklanacaktır. Öğretmenin genel olarak 9. sınıf beden eğitimi derslerinde öğrencilerin fair playe ilişkin kavram ve davranışları hakkındaki ilk gözlemleri olumsuzdur. Güncel spor haberleri konuşulurken ve münazara esnasında

sınıfta hep uğultu hakimdir, öğrenciler söz hakkı bile istemeden kendi takımlarını yüksek sesle ve bağırarak savunmuşlardır. Öğretmen sık sık araya girmek zorunda hissetmiş ve bu hararetli tartışmada kendi sesini öğrencilere duyurmakta zorlanmıştır (Video kaydı- 12.12.2013).

Özellikle odak öğrenciler kendi takımlarını savunmak uğruna rakip takım taraftarlarına hakarete varan ifadeler kullanmış ve bunu çok normal olarak kabul etmişlerdir. Öğretmen yapılan müsabakalarda bu öğrencilerin maçı kaybetse de rakibini tebrik etmediklerini, hakeme itiraz ettiklerini, kurallara uymadıklarını, çok çabuk mücadeleyi bıraktıklarını, yere düşen rakibi kaldırmadıklarını, rakibe saygı duymadıklarını gözlemlemiştir (Video kaydı- 18.12.2013).

Model uygulamasına başlamadan önce öğretmenin yaptığı uygulamada öğrenciler futbol maçı yapmışlardır. Ancak bu maç esnasında öğretmenin gözlemleri oyun esnasında *sert bir oyun* anlayışının sergilenmesidir. Öyle ki öğrenciler oyun esnasında yere düşen arkadaşlarını önemsememiş ona yardım etmemişlerdir.

'Hocam ben orda düştüm hiçbirini beni takmadı, maça devam ettiniz, hiç beni tınlamadınız.' (Mine video kaydı-18.12.2013).

Öğrenciler genel anlamda sert bir oyun sergilemişlerdir. Ayrıca maç bitiminde öğretmen öğrencilerinde kesinlikle rakip takım oyuncularını tebrik etme, takdir etme gibi davranışları gözlememiştir (Video Kaydı- 18.12.2013).

Öğretmen öğrencilerinde rakibe ve takım arkadaşlarına saygı duyma ve fairplaye uygun olmayan durumları öğrencileri ile yaptığı münazarada da gözlemiştir. Bu bölümde bulgular iki alt temada toplanmıştır. Bu temalar: 'Hakeme tepkiler ve taraftarım'dır.

1) Hakeme tepkiler:

Öğrenciler genel olarak tartışma esnasında sık sık birbirlerinin sözünü keserek hakem kararlarına tepki göstermiş hatta hakeme direk hakaret etmişlerdir (Video kaydı- 12.12.2013).

2) Taraftarım:

Öğrenciler tartışma esnasında söz almadan, çok yüksek sesle ve aynı anda konuşmuşlar özellikle odak öğrenciler kendi takımlarını hararetli bir şekilde savunmuşlardır.

‘Galatasaraylılar şikeyi ortaya attılar. Galatasaraylılar her şeyde şikenin arkasına sığınıyor. Hemen laf atmaya başlıyorlar, şike olmasaydı neyin arkasına sığınacaklardı çok merak ediyorum.’ (Hatice video kaydı-12.12.2013).

İlk yapılan münazarada öğrenciler takımlar hakkında yapılan yorumların olumsuz olduğunu ve saygısız ifadeler kullanıldığını kabul etmişlerdir.

‘Hocam tartışma argoya gidiyor...diyecek laf bulamıyorum bence bırakalım. Ben GS-FB tartışmalarını sevmiyorum çünkü argo kelimeler kullanılıyor.’ (Mine video kaydı-12.12.2013).

‘Hocam saygı seviyesi yerlerdeydi’ (Deren video kaydı-12.12.2013).

‘Hocam bazen hakaret ettik ama benim için maç ayrı bu artık biter ben yorum yapmayacağım, hatta Kadıköy de yenildiklerinde de ben yorum yapmadım.’ (Hatice video kaydı-12.12.2013).

Öğretmen takımlarla ilgili öğrencilerin yaptığı tartışmalar için şu yorumu yaptı:

‘Arkadaşlar nedense takımlarla ilgili tartışmalarda maalesef hakarete varan sözler duyabiliyoruz’ (1. Münazara Öğretmen görüşü-12.12.2013)

Öğrencilerin fairplay kavramlarının gelişimi 3 aşamada yavaş yavaş gelişmiştir.

1) Rakibime ve hakeme karşı dürüst davranıyorum.

Öğrenciler model uygulaması sonunda fairplay kavramını ‘Rakibe ve hakeme tartışmadan inanmak, hakeme itiraz etmemek, rakibi sözlü fiziksel ve jest ile tahrik

etmemek' şeklinde tanımlamışlardır. Öğrencilerin süreç sonunda yapılan görüşmede fairplay kavramı tanımları şu şekilde olmuştur:

Öğrencilerden bazıları fair play'i dürüst oyun olarak tanımlamaktadır. Deren' e göre fairplay kavramı '*Adil oyun, güvenilir oyun*' demektir. Hatice '*Spor kurallarına uygun davranmak*' olarak tanımlarken, Fatma' ya göre fairplay '*Hakemin yanlış gördüğü ya da görmediği bir şeyi gelip söylemek, yani hakemi kandırmamak*' tır. Sportmenliği rakibe zarar vermemek ve iyi bir kişiliğe sahip olmak ile ilişkilendiren odak öğrencilerden Selin' e göre ise; '*Sportmenlik iyi bir kişiliğe sahip olması, başkalarına oyun sırasında zararı olmayan, iyiliği ve bir yardımı olan bir kişidir.*' Bu öğrenci aynı zamanda fairplay kavramını zor durumda rakibe yardım etme ile de ilişkilendirmiştir. '*Onlarda bizim takımı destekledi. Karşı takımdan biri falan yere düşse hemen yardım ettik*' şeklinde ifade etmiştir. Odak öğrencilerden Gamze ise fair play'i saygı ve empati kurmak olarak tanımlamıştır. Ona göre '*Sportmenlik başkalarının haklarına saygı duymak ve onların yerine kendini koymaktır*' (Yarı yapılandırılmış Görüşmeler- 30.05.2014).

Öğrenciler fairplay 'e uygun olmayan davranışları tanımlarken de için de yine saygı ile ilişkilendirerek rakibe sözlü, fiziksel ve jest ile tahrik etmemek olarak ifade etmişlerdir.

Fatma '*Saha içinde birbirine saygı göstermeyen bazı hareketler yapıyorlar ya. Mesela sahadaki bazı hareketler Melo' nun dil çıkarması*' şeklinde fair play' e uygun olmayan davranışı ifade ederken Gamze rakibe haksızlık yapmak '*Örneğin top oynarken kazanmak uğruna başkasına çelme takabilir, ya da bu gibi şeyler* olarak ifade etmiştir. Bazı odak öğrenciler ise oyunu durdurmak ya da germek gibi davranışları da kötü sportmenlik olarak tanımlamışlardır. Örneğin Selin fairplay'e uygun olmayan davranışı '*Maçlarda birbirimizi mesela karşıımızdaki takımın dikkatini dağıtmak*' şeklinde tanımlamıştır (Yarı yapılandırılmış Görüşmeler- 30.05.2014).

Model uygulamaları sonunda sözlü olarak ifade edilen bu davranışların uygulamaya da geçirildiği görülmüştür. Öğrenciler uygulama sonunda birbirinin hatalarını anlayışla karşılamışlar ve kötü sözler kullanmamışlardır.

‘Oyun esnasında elim arkadaşşıma takıldı kafam elmacık kemiğine değdi ama ben ne de o kötü bir şey söylemedi bu birbirimize saygı gösterdiğimizi gösterir. Anlayışla karşıladık birbirimizi’ (Fatma ile Görüşme- 30.05.2014).

Model uygulama süreci sonunda oyunu durdurmak germek davranışlarının olumlu yönde değiştiği ifade edilmiştir. Süreç sonunda odak öğrencilerden biri ile şu dialog gerçekleşmiştir:

Selin: İlk başta bir şey olsun hemen çabuk tartışırlardı. Bir gerginlik olurdu. Oynadığımız zaman karşıdaki takımı desteklemek değil de dikkatini dağıtıp, oyunu kaybetmelerine neden oluyorduk. Fakat sonra daha iyi olduk.

Görüşmeci: Bu süreç sonunda mı böyle oldu.

Selin: Süreçte yavaş yavaş böyle olmaya başladı. En son maçta da aynı şekilde maç yapmıştık iki takımda, bir tane arkadaşımız karşı takımın dikkatini dağıtmaya çalıştı. Bende onun yanına gidip karşı takımın dikkatini dağıtma! dedim, onu da destekle dedim sonuçta kaybetsek de bir şey olmaz dedim, o anda ben sürekli uyardım (Selin ile Görüşme- 30.05.2014).

Öğrencilerin süreç sonunda rakibe ve takım arkadaşlarına yardım etme davranışlarıda olumlu yönde değişmiştir. Odak öğrencilerden birinin ifadesi şöyledir:

‘Takımda mesela önceden bahsedeyim karşı takımdan biri düşse kaldırmazdık. Bu oyundan sonra bir bizim takımdan bir de onların takımından çarpıştılar. Biz hepimiz başlarına gittik kaldırdık oturttuk’ (Hatice ile Görüşme- 30.05.2014).

2) Yenilsem de yensem de katılım ve çaba gösteriyorum.

Model uygulama süreci sonunda odak öğrencilerden bazıları yenileceğini bilerek mücadeleyi sonuna kadar devam ettirdiğini ifade etmiştir. Örneğin Gamze şu yorumu yapmıştır:

‘Maç yapmıştık, 2. Moladan sonra yenileceğimizi bildiğim halde yine de çok çaba göstermiştim. En iyi çabam buydu sanırım.’ (Gamze ile Görüşme- 30.05.2014).

Model uygulaması sonunda yapılan 2. futbol maçında mücadeleyi sonuna kadar sürdürmüşlerdir

‘Hocam ben öncelikle takımımı tebrik ediyorum. Sonuna kadar çok güzel bir iş çıkardılar.’ (Video Kaydı-14.05.2014).

Odak öğrenciler maçın son dk. sına kadar çabayı sürdürmüşlerdir. Odak öğrencilerden Gamze diğer odak öğrenci Mine için şu yorumu yapmıştır:

‘Hocam Mine’ nin son dakika çabası arttı. Oyunu bırakmaması önemliydi.’

Bazı odak öğrenciler ise hararetli bir şekilde maç tartışmalarında kendi taraftarı oldukları oyuncuların davranışlarını savunmuşlardır. Öğrenciler arasında şu dialoglar gerçekleşmiştir:

Mine: Hocam arkadaş diyor ki Melo kışkırttı Emre’ yi diyor. O zaman Emre de kışkırtmasaydı da oyunda kalsaydı.

Deren: Hocam yani tabi ki..hocam Emre çıkıyor, arkasından adam dil çıkartıyor. Hadi başka bir zaman yapsa tamam anlarım refleks, refleks te.’

Mine: Melonun yerine kendilerini koysunlar, onlar ne yapacaklar, aynı hareketi yapacaklar.’

Hatice: Emre’nin yaptığı hareketler hocam saygısızcaymışya, o zaman melonun dil çıkarması refleks oldu da, Emre’ nin yaptığı hareketler neden refleks olmuyor aceba.’ (Video Kaydı- 09.04.2014).

3) Rakibimi ve kendi takım arkadaşımı önemsiyorum.

Öğrenciler süreç sonunda rakibe ve takım arkadaşlarına empati kurmayı öğrenmişlerdir. Bazı öğrenciler rakibi haklı olduğu durumlarda kendi takım arkadaşlarına karşı savunmuşlar, bazıları ise, fazla oynadım diye yerini takım arkadaşı ile değişmişlerdir.

‘Karşı takımdaki arkadaşım haklı olduğunda kendi takımına onun haklı olduğunu söyledim.’ (Gamze ile Görüşme- 30.05.2014).

8 haftalık model uygulama sonunda yapılan 2. futbol maçında odak öğrenciler takım arkadaşlarını önemsemişlerdir.

Mine sürekli arkadaşlarını motive etmektedir (Video Kaydı- 14.05.2014).

Öğrencilerin fairplay davranışlarını kazanmasında uygulanan içerik olan Frizbi’ nin olumlu katkıları olmuştur. Frizbi sadece bir oyun değil, BSSM seviyelerini öğrencilere kazandırmada etkili bir araç olmuştur. Örneğin; frizbi hakemsiz oynanan bir oyun olduğu için bu sporu oynayan her oyuncu kendi vicdanı ile hareket etmek zorundadır dolayısıyla oynayan oyuncuya kuralları doğru uygulaması anlamında bir sorumluluk yüklemektedir. Oyuncu hata yapmamak için oyun içinde kendi öz kontrolünü sağlamak zorundadır. Odak öğrencilerden biri bunu şöyle ifade ediyor:

‘Önceden sorumluluk hakemdeydi karar verici. Ama frizbide kendimiz veriyoruz ve genellikle hep doğruları söyledik, zaten takım arkadaşımızın demesine bakmadan biz kendimiz onu diyoruz.’ (Mine ile Görüşme- 30.04.2014).

Frizbide hakem oyuncular olduğu için ortaya çıkabilecek anlaşmazlıkların barışçıl bir şekilde çözülmesi konusunda da oyunculara sorumluluk yüklemektedir.

‘...ilk haftalarda maç yapıyorduk yine frizbiyi tuttular, ondan sonra diğer takımdan da biri tuttu ve çekişme oldu. Oradan biri çekince attı, ondan sonra oyunu durdurduk. O ikisi arasında biraz tartışma olurken diğerleri de girdi, ondan sonra kendileri çözdüler.’ (Mine ile Görüşme- 30.04.2014).

Frizbi’ de oyunun yapısı ve ‘oyunun ruhu’ kuralı gereği oyuncular adil oyun sergilemek durumundadır. Odak öğrenciler frizbinin fair play’ e olan katkısını şöyle ifade etmektedir:

‘Biz frizbi de gördük adil olmayı...Oyunun ruhu, biz frizbi de en fazla oyunun ruhunu beğendik.’ (Deren ile Görüşme- 30.04.2014).

‘Başta hakem yok, hakem biziz. Aramızda bir tartışma falan çıktı. Arkadaşımla aynı anda frizbiyi kaptım. O diyor bende, ben diyorum bende baktık anlaşıyoruz. O durumda bir önceki pozisyona geri dönüyoruz’ (Deren ile Görüşme- 30.04.2014).

Diğer odak öğrencilerden biri olan Gamze Frizbi’ de adil olma konusunda şu yorumları yapmıştır:

‘Başkasına faul yaptığımda bunu belli ettim. Bir önceki pozisyona geçtim. Bir arkadaşım düşmüşse ve eğer görmüşsem centilmenlik gereği ayağa kalkmasına yardım ettim.’ (Gamze ile Görüşme- 30.04.2014)

Model uygulamasının son haftalarına yakın bir tarihte yapılan Galatasaray-Fenerbahçe derbisi ile ilgili öğrenciler için ikinci bir tartışma ortamı oluşturulmuştur.

Öğretmenin gözlemi bu defa çok daha olumlu olmuştur. Öğrenciler tartışma esnasında hep söz hakkı isteyerek ve birbirinin sözlerini bölmeden konuşmuşlardır. Öğrenciler takımlarını savunurken ‘saygıyı’ temel unsur kabul etmişlerdir. Hatta öğrenciler saygılı bir şekilde hem kendi takımları hem de rakip takım için yapılan saygısız durumları açıkça ifade etmişlerdir (Video Kaydı- 09.04.2014).

Müsabaka esnasında oyuncuların saygılı olması gerektiğine dair ifadeler kullanmışlardır.

‘Maçta Melonun dil çıkarması bence çok saygısızca bir davranıştı. Yani hiç hoşuma gitmedi gerçekten.’ (Hatice Video Kaydı- 09.04.2014).

Söz hakkı isteyerek, saygıya dair davranışlara örnek vermişlerdir.

‘Hocam bir şey söyleyebilir miyim? Maçtan sonra Volkan Demirel’in bir tane sözü var. Bence buda saygıyı gerçekten gösteriyor. “Tebrik ediyorum. Puan farkını 13’ten 10’a indirdiler. Camiamızdan kimse üzülmesin. 10 kişi ile elimizden geleni yaptık. Saha da adam gibi duran Galatasaraylıları tebrik ederim.” demiş’ (Hatice Video Kaydı- 09.04.2014).

Fatma söz hakkı isteyerek hem kendi takımını hem de rakibi şöyle eleştirmiştir:

'İki takımda suçlu bence, yani biz hak ettik diye orda kaş göz yarması gerekmiyor. Yani nasıl desem bir saygısızlık yapıldıysa, onların saygısızlık yapması gerekmiyordu.' (Fatma Video Kaydı- 09.04.2014).

Kendilerini tahrik etmeye çalışan arkadaşlarına karşı öz kontrol sergilemişlerdir. Arkadaşlarından biri odak öğrencilerden Selin' e sataşmasına rağmen Selin yorum yapmayacağını bildirmiştir.

Frizbi içeriği ile işlenen sekiz haftalık BSSM uygulama süreci sonunda öğrencilerin fairplay kavramlarında belirgin değişimler meydana gelmiştir.

Öğrenciler rakibi takdir etme davranışını kazanmışlardır. Örneğin bu konuda odak öğrencilerden Gamze şu yorumu yapmıştır:

'Kazandığımızda ya da kaybettiğimizde karşı takımı tebrik edebiliyorum önceden etmem gerektiğini biliyordum ama etmiyordum, şimdi edebiliyorum, çabalarını ya da olumlu yönlerini söylüyorum.' (Gamze ile Görüşme- 30.05.2014).

Hatice 2. Maç tartışmasında kendi takımını yenseler de rakip takımı tebrik etmiştir.

'Hocam ben maçı pek izlemedim. Özetini izledim, önemli bir maçı Galatasaraylıları tebrik ediyorum.' (Hatice Video Kaydı- 09.04.2014).

Öğrencilerle yapılan görüşmelerde de süreç sonunda özellikle saygı konusunda önemli değişimler kaydedildiği görülmüştür. 2. Maç tartışması ile ilgili odak öğrencilerden birinin görüşleri şöyle olmuştur:

Deren: Hoca bir konu açtı, karşı takım konuştular, ilk başta çok kötüydü son hafta tekrar yaptık, aynısı olmadı.

Görüşmeci: Değişen neydi?

Deren: Saygıydı, en başta saygıydı. (Deren ile Görüşme-30.05.2014).

8 haftalık model uygulaması sonunda yapılan 2. Futbol maçında yere düşen rakibe saygı göstermişlerdir

‘Mine bir şeyin var mı?’ (Video Kaydı-14.05.2014).

‘Arkadaşlarımız düştüğünde düşüren kişi özür diledi. Çok güzeldi.’ (Video Kaydı- 14.05.2014).

Süreç sonunda yapılan futbol maçı sonunda takım antrenörünün takımı ile ilgili düşüncesi şöyleydi:

‘Birbirlerine karşı hiç saygısızlık yapmadılar. Bu en beğendiğim noktaydı. Ne birbirlerine karşı argo bir kelime kullandılar, ne de maç esnasında birbirlerine bağıldılar, yanlış bir şey yapıldığında birbirlerini güzel bir dille uyardılar.’ (Video Kaydı- 14.05.2014).

8 haftalık model uygulaması sonunda yapılan 2. Futbol maçında odak öğrencilerin birbirlerine ve rakibe çok daha saygılı davranışlar sergiledikleri, maç sonunda rakibi tebrik ettikleri, yere düşen arkadaşlarına yardım ettikleri, hakem kararlarına itiraz etmeden uydukları ve sonuna kadar mücadeleti sürdürdükleri gözlenmiştir (Video Kaydı- 14.05.2014).

4. TARTIŞMA

Beden eğitimi dersleri, yaşam için kişileri sosyal, ahlaki sorunlara hazırlama, stresle başa çıkma ve yaşam için gerekli *değerlerin* verilmesinde önemli bir role sahiptir (Pringle, 2010). Beden eğitimi programları artık gençlerin sadece fiziksel etkinliğe dayalı psikomotor alana yönelik becerileri kazanmasını değil, aynı zamanda sevgi, saygı, sorumluluk, centilmenlik, sportmenlik, dürüstlük gibi değerleri kazanmasına yönelik olması nedeniyle de önem kazanmıştır. Öğretmenlerin, güven yoluyla çocuklar arasında olumlu ilişkiler oluşmasını sağlama ve onların sorumluluk sahibi iyi birer vatandaş olmalarına rehberlik etmekle sorumlulukları vardır. Okulda öğretim programında bireysel ve sosyal sorumluluk (BSSM) modeli çocuklarda bu bahsedilen değerleri kazanmak ve sorumlu davranışları teşvik etmek için tasarlanmış yaklaşımlardan biridir (Hellison, 2003b, 2011).

Bu bölümde tez kapsamındaki üç araştırma sorusu etrafında BSSM’ de önceki çalışmaların bulguları ile desteklendiği bir tartışma sunulacaktır. Bu çalışma ortaöğretim beden eğitimi programında 8 haftalık bir süre içinde uygulanmıştır. Çalışmada üç soruya cevap aranmıştır. İlk soru; BSSM’ nin temel seviyelerindeki (*başkalarının hak ve duygularına saygı, katılım ve çaba, öz-yönetim, başkalarına yardım ve liderlik, beden eğitimi dışına transfer*) öğrenci deneyimlerinin nasıl olduğunu, ikinci soru; frizbi becerilerinin BSSM’ nin hümanistik prensipleri ile nasıl işlendiğini, son soru ise; BSSM uygulama süreci ile öğrencilerin fair play kavram ve davranışlarının nasıl olduğunu keşfetmeye yöneliktir.

Araştırma Sorusu 1: Öğrencilerin BSSM temel seviyelerindeki (başkalarının hak ve duygularına saygı, katılım ve çaba, öz-yönetim, başkalarına yardım ve liderlik, beden eğitimi dışına transfer) öğrenme deneyimleri nasıldır?

Bu çalışmada öğrencilerin kişisel öğrenme ve inanışları arasındaki farklılıkları deneyim olarak kabul edilmiştir. Öğrencinin düşünce ve inanç değişikliklerinin nasıl belirleneceği ve bu potansiyel değişikliklerin nasıl değerlendirileceği karmaşık ve zorlu bir süreçtir (Hellison, 2003a). Hellison (2011)’ un sorumluluk düzeyleri: (1)

başkalarının hak ve duygularını saygı; (2) katılım ve çaba; (3) öz yönetim; (4) başkalarına yardım ve liderlik ve bu ilk dört seviyenin beden eğitimi dışındaki alanlara (5) transferi' dir. Çalışmada sekiz haftalık uygulama süreci ile birlikte öğrencilerin sorumluluk seviyelerini algıladığı ve bu seviyelerdeki deneyimlerinin olumlu olduğu görülmüştür. BSSM çalışmalarının çoğu programa katılanlara ne öğretildiği ve onların ne öğrendiğini tanımlama üzerine gerçekleşmiştir (Hellison, 2000; Hellison ve Walsh, 2002). Literatür, BSSM programına katılan öğrencilerde genel olarak modelin seviyelerinde olumlu bir gelişim olduğunu göstermektedir (Hellison ve Walsh, 2002; Schilling, 2001). Bu gelişim, BSSM programlarında genelde öğrencilerin gönüllü olarak katıldığı kulüp ya da katılımcılardan alınan yorumların analiz edilmesiyle değerlendirilmiştir. Bu çalışmada BSSM okul ortamında hazırlanmış bir programla uygulanmıştır. Bu çalışmayı destekler nitelikte okul ortamında Wright ve Burton (2008) gerçekçi beden eğitimi derslerinde BSSM uygulaması gerçekleştirmiş ve bu araştırma da BSSM' nin öğrenci davranışı üzerinde etkili olduğunu ortaya çıkarmıştır. BSSM' nin başkalarına ilgi ve kişisel büyüme yaratılan olumlu ortamlarda geliştiği söylenebilir (Cutforth ve Puckett, 1999; DeBusk ve Hellison, 1989). Uygun müfredat ile iyi bir program, iyi alışkanlıkları ve yaşam becerilerini geliştirmeye geniş bir yelpazede teşvik eder (Eccles ve Gootman, 2002, s.: 106).

Bu tez çalışmasında elde edilen bulgulara göre; Uygulanan program ile öğrencilerin tümünde saygı düzeyinde olumlu değişiklikler meydana gelmiştir. Wright ve arkadaşları (2004) uyguladıkları BSSM müdahale programında programa katılan öğrencilerde saygı seviyesinde artış kaydetmişlerdir. Bu çalışmada, öğrenciler modelin uygulamasının her haftasında farkındalık konuşmaları bölümünde okul içinde ve dışındaki saygıya ilişkin deneyimlerini arkadaşları ve öğretmenleri ile paylaşmışlardır. Öğrenciler her hafta kendi saygı hikayelerini sınıfta anlatmışlardır. Öğrencilerin söz hakkı alarak bu deneyimlerini paylaşmaları, onları bu yönde teşvik etmiş ve bir sonraki hafta için yeni bir saygı hikayesi anlatmak adına bu davranışlarının olumlu yönde değiştirmelerini sağlamıştır. Öğrenciler ders sonunda yapılan grup toplantı kurallarında saygı ile ilgili kendi değerlendirmelerini sunmuşlar, arkadaşları ile birlikte bu deneyimleri tartışmışlardır. Böylece tartışmalarda söz hakkı alarak konuşmayı, konuşan bir arkadaşının sözünü

kesmemeyi, bir sorun olduğunda onu barışçıl bir yolla çözmeleri gerektiğini, saygısızlık yapmamaları gerektiğini öğrenmişlerdir. Hellison (2011), 5 ila 10 dakika BSSM çalışmalarında katılımcılar için yansıtıcı günlüklerinde zaman harcanmasını önermiştir (örn. De Busk ve Hellison, 1989; Escarti ve ark., 2010; Martinek ve ark., 2001; Walsh, 2008; Walsh ve ark., 2010). Bu tez çalışmasında da benzer şekilde her hafta dersin son 5 dk.’sında öğrenciler günlüklerini yazmış ve saygı ile ilgili duygu ve düşüncelerini, derste bu seviye ile ilgili yaşadıklarını günlüklerine yazmışlardır. Öğrencilerin yazdığı bu günlükler kendileri için saygıyı değerlendirmelerinde yansıma sağlamıştır.

Çalışmada altı odak öğrenciden dördünde derste ve maç ortamlarında “öz kontrol” sergileme açısından ilerleme kaydetmiştir. Öğrenciler özellikle başka arkadaşlarının sözünü kesmeme, hakaret etmeme ve dalga geçmeme konusunda öz kontrol sergilerken, uygulamada haftalar ilerledikçe en zorlu yönü olmasına rağmen maç ortamında da öz kontrol sergileme konusunda gelişim kaydetmişlerdir. Bu bulguyu destekler nitelikte Cecchini ve ark., (2007), Walsh (2008), ve Walsh ve ark., (2010) elde ettiği bulgular da katılımcıların BSSM programı ile öz kontrol gelişimi ve daha saygılı bir şekilde bireylerin eğitildiğini ortaya koymuşlardır. Örneğin, Walsh ve ark., (2010), 13 ilköğretim çağındaki öğrenci üzerinde BSSM ile oluşturulmuş koçluk kulübünün etkisini araştırmış öğrencilerin akranlarına karşı öz kontrol davranışlarında önemli gelişmeler kaydetmiştir. Yine bu çalışmanın bulgularını destekleyecek şekilde, Escarti ve ark., (2010) saygı, öz kontrol konusunda olumlu yönde bir gelişim kaydetmişlerdir. Yine DeBusk ve Hellison (1989)’un çalışması da elde edilen bu bulguyu destekler niteliktedir. Öyle ki yazarlar 6 haftalık bireysel ve sosyal sorumluluk modeli uygulamasında programa katılan on öğrenciden sekizinde öz kontrolde olumlu değişiklikler kaydetmişlerdir.

Öğrencilerin saygıyı ve öz kontrolü nasıl öğrendiği ve gösterdiğinin önemli bir parçasının ‘kullanılan dil’ olduğu düşünülmektedir. Uygun ses tonu kullanarak konuşmak akranlar arasındaki ilişkilerde önemli rol oynar (Reed, McLeod ve McAllister, 1999). Kaba ve tahrik eden ifadeler kullanmak öz kontrolün yitirilmesine ve akabinde saygının yitirilmesine neden olabilir. Bu çalışma sırasında öğrenciler başka bir arkadaşına hakaret etmeme, dalga geçmeme, kaba ve saygısız bir dil

kullanmama konusunda akranlarını sık sık uyarmışlardır. Power, Higgins ve Kohlberg (1989; s.: 37), ahlaki açıdan sağlanacak bu gelişimin akranlar yoluyla daha baskın şekilde oluşacağını belirtmişlerdir. Dolayısıyla akranlarından bu konuda aldıkları dönütler öğrencilerin bu tarz ifadeleri kullanma konusunda kendilerini kontrol etmelerini sağlamıştır.

Hellison (2011, s.: 32)' a göre saygının yanı sıra katılım ve çaba 'sorumluluk gelişiminin başlangıç basamağı' olarak görülür. Bu nedenle çalışmanın ilk haftalarında saygı ile birlikte katılım ve çabaya da yer verilmiştir. BSSM literatüründe çaba gelişimi birçok çalışmada görülmüştür (Compagnone, 1995; Herbel ve Parker, 1997; Wright, 2001). Bu çalışmaları destekler nitelikte bu çalışmada da öğrenciler ders sırasındaki etkinliklere katılma, etkinlikleri tamamlama, zorlansa da bir görevi devam ettirebilme konusunda çaba göstermede olumlu bir ilerleme kaydetmişlerdir. Öğrenciler ders içindeki etkinliklere katılımda; kendi istediği boyutta diski kullanarak, istediği büyüklükteki alanda, istediği etkinliğe katılmışlardır. Model uygulamasında öğrenciler ilk defa Frizbi oyunu ile tanışmışlardır. Frizbinin öğrenciler tarafından çok sevilmesi öğrencilerin derse daha istekli olarak katılmalarına yardım etmiştir. Derste farklı ve sevilen bir içerik kullanmak katılım ve çabayı olumlu yönde etkilemiştir.

Bu çalışmada öğrencilerin öz yönetim seviyesinde olumlu ilerleme kaydettikleri görülmüştür. Buna göre öğrenciler öğretmen olmadan da görevde kalmayı başarmış ve zor durumda da görevi sürdürebilmişlerdir. Hellison (2011)' e göre öz yönetim gösteren bir öğrenci, zaten saygı ile birlikte katılım ve çaba gösteriyordur. Ona göre, öz yönetimde ilk adım öğretmen yönetiminin sınırlarını aşarak öğrencinin kendi ihtiyaçlarına göre, görevde bağımsızlık durumuna geçmeleridir. Bu çalışmada öğrencilerin bağımsız olarak kendi davranışlarını yönetmeleri ve kendi planlarını hayata geçirmeleri üzerine durulmuştur. Bu çalışmada öz yönetim Walsh ve ark., (2010) ve Wright ve ark., (2010) çalışmasına benzer şekilde BSSM programı içine gömülü olarak öğrencilerin bu değeri deneyim edinmesi için dersler yapılandırılmıştır. Bu çalışmada öğrenciler öz yönetim seviyesinde kendi ihtiyaçlarını ve eksik oldukları noktaları tespit etmişler ve bu konuda bireysel planlar hazırlamışlardır. Kendilerine kısa ve uzun vadede hedefler

belirlemişler ve bu hedeflere ulaşmak için öğretmen gözetimi olmadan ders dışında da çalışmalarını sürdürmüşlerdir. Öğrenciler öğretmen yönetimi olmadan bağımsız olarak çalışmayı deneyim edinmişlerdir. Bu deneyim onların Birçok BSSM çalışmasında katılımcılar öz yönetim doğrultusunda gelişim göstermiştir (Gordon, 2010; Hastie ve Buchanan, 2000; Martinek ve ark., 2001; Walsh ve ark., 2010; Wright ve ark., 2010). Bu tez çalışmasındaki bulgular, Walsh ve ark.,(2010) çalışmasına benzer şekilde katılımcıların bağımsız hareket ettiğinin altını çizmektedir. DeBusk ve Hellison (1989) çalışmalarında öğrencilerin kişisel hedef belirlemeye yönelik bazı davranışları sınıf ortamına taşımakta zorluk çektiklerini belirtmişlerdir. Martinek, McLaughlin ve Schilling (1999)' e göre BSSM programı çok az kaynakla katılımcıların hedef belirleme anlayışına yol gösterecek gelecekteki olası kavramları ekleyerek uygulanır. Böylece öğrenciler hedef belirleme anlayışına yönelebilirler.

Öğrenciler 8 haftalık BSSM uygulama sürecinde başkalarına yardım ve liderlik seviyesindeki tüm değerleri elde etme konusunda pozitif bir ilerleme kaydetmişlerdir. Başkalarına yardımın gelişmesi diğer çalışmalarda da onaylanmıştır (Hellison ve Georgiadis, 1992; Wright, 2001). Öğrenciler akran öğrenmesi ile başka bir arkadaşının öğrenmesine yardım etmişlerdir. Ayrıca öğrenciler çeşitli etkinliklerde grup çalışmasına liderlik deneyimi yaşamışlardır. Bu deneyimler öğrencilerin başka arkadaşlarına karşı duyarlı ve hassas davranmasını sağlamıştır. Böylece öğrenciler başka bir arkadaşına karşı kibirli ve yargılayıcı olmadan yardım etme davranışı kazanmışlardır.

Çalışmadan elde edilen bulgular okul ortamında diğer ortamlara önemli yaşam becerilerinin transfer edilme potansiyelini göstermektedir. Spor salonu dışına programın hedeflerinin transferi BSSM' nin daha çok geliştirilmesi gerektiren bir yönüdür (Hellison, 2003; Hellison ve ark., 2000; Hellison ve Walsh, 2002). Martinek, McLaughlin, ve Schilling (1999) program katılımcıları için üniversite kılavuzluğu sağlanarak BSSM hedeflerinin transferini sağlamışlardır. Martinek, Schilling, ve Johnson (2001) BSSM' yi sınıf oyun alanı mahalle gibi diğer ortamlara nasıl transfer edileceğini tanımlamanın üzerine gitmişlerdir. Bu tez kapsamında öğrencilere yansıma zamanında, beden eğitimi kapsamı dışındaki deneyimleri için

potansiyel ve anlayış sağlanan transfer potansiyeli üzerine fırsat verilmiştir. Öğrenciler beden eğitimi derslerinde öğrendikleri sorumluluk hedeflerini ev, okul, pansiyon gibi farklı ortamlarda kullanarak kendi yaşam becerilerine katmışlardır. Escarti ve ark., (2010) çalışmasına benzer şekilde bu çalışması sonunda tüm öğrenciler, sadece beden eğitimi dersinde değil aynı zamanda diğer ortamlara da öğrendiklerini transfer etmişlerdir. Öğretmenler BSSM' nin dört seviyesinin (başkalarının hak ve duygularına saygı, katılım ve çaba, öz yönetim, başkalarına yardım ve liderlik) potansiyel transferini öğrencileri ile konuşmalıdırlar. Bunun katılımcılara öncelikle okul çevresindeki program ile bağlantı kurmak için etkili olacağı düşünülmektedir.

Araştırma Sorusu 2: Beden eğitimi dersinde frizbi becerilerinin BSSM' nin hümanistik prensipleri ile işlenmesi nasıl olur?

Beden eğitiminde öğretmen merkezli yaklaşımlar kabul edilirken, BSSM gibi pedagojik yaklaşımlarla öğrenci merkezli deneyimler yaratılabilir ve beden eğitimi dar ve öğretmen merkezli yaklaşımların ötesine taşınabilir (Kirk, 2010; Metzler, 2011; Tinning, 2010). Bu anlamda modele dayalı yaklaşım kullanmak öğretmenlerin kişisel isteklerini ifade etmek ve uygulamalarını güncellemek için bir ihtiyaç olmasına rağmen günümüzde sadece bir yenilik olarak kalırken, öğretmenler bu alternatifleri uygulamada öğrenme aşamasında kalırlar ve uzun süre devam ettiremezler (Casey, 2012; Goodyear ve Casey, 2015). Böylece öğretmenler alternatif pedagojileri bir yenilik olarak görüp devam ettirmek yerine, öğretmen merkezli yaklaşımları sürdürmeyi tercih ederler (İnce ve Hünük, 2010). Oysa BSSM gibi pedagojik yaklaşımlarla öğrenci merkezli deneyimler yaratılabilir ve beden eğitimi dar ve öğretmen merkezli yaklaşımların ötesine taşınabilir (Kirk, 2010; Metzler, 2011; Tinning, 2010). Diğer bir anlatımla, geleneksel yöntemle ders işlemek hümanistik prensiplerle kırılabılır.

Çalışmanın bulguları öğretmenin frizbi becerilerini öğretirken BSSM' nin hümanistik prensiplerini yerine getirdiğini göstermektedir. Dolayısıyla öğretmen BSSM' nin hümanistik öğrenme prensipleri ile beden eğitiminde meşru öğrenme çıktıları elde etmiştir. Elde edilen bulgular öğretmenin frizbi becerilerini öğretirken BSSM' nin hümanistik prensiplerini yerine getirdiğini göstermektedir.

Görüşmelerde öğrenciler BSSM' nin iki teması olan öğretmen öğrenci ilişkisi ve yetkilendirme ile ilgili örneklerini sunmuşlardır. Bu tez çalışmasında öğretmen sık sık öğrencilerle etkileşim ve iletişim halinde olmuştur. Öğrenci ile etkili bir iletişim kurmak için öğrenciyi önemsemek gerekir. Kallusky (2000) iki farklı okullarda BSSM yürütürken bu sürecin ne kadar zorlu olduğunu ayrıntılı olarak açıklamaktadır. Çalışmada öğrenci ile bir ilişki inşa etmenin zorluğunu yaşayan öğretmenleri gösterilmektedir. Yazar, öğrenciyi bireysel olarak önemsemenin önemini ve her birinin kendilerine özgü özelliklerine saygı duyulması gerektiğini ve her zorluğun farklı algılanabileceğini anlamak gerektiğini söylemiştir.

Öğretmen bu tez çalışması kapsamında BSSM' nin hümanistik prensiplerinden yetkilendirmeyi, dersin farklı bölümlerinde kullanmıştır. Öğrenciler model uygulama sürecinin ilk haftalarında öğretmen yönetiminde çalışırken, modelin 3. Haftasından itibaren yansımalarında ifadeleri 'daha yapıcı eleştiriler' şeklinde farklılaşmaya başlamıştır. Öğrenciler dersin işlenmesi ile ilgili kendi fikirlerini ifade etmeye başlamışlardır. İlerleyen haftalarda ise öğretmen derste, ısınma, oyun, etkinliklerin neler olacağına karar verme konularında da yetkilendirilmişlerdir. Hümanist prensipte bu öğrenme kendi kendini yöneten bir şekilde hayat boyu devam edeceğinden kişisel büyüme ve gelişme için bir temel sağlamaktır (DeCarvalho, 1991). Öğrenciler zaman zaman liderlik görevi alarak, akran öğretimi yaparak, farkındalık konuşmaları ve grup toplantılarında görüşlerini paylaşarak süreç içinde yetkilendirilmişlerdir. Bu bulguyu destekler şekilde Schilling, Martinek ve Tan (2001) gençler için yetkilendirme sürecini şöyle sıralamışlardır: 1) Öğrenciler fikirlerini grup toplantılarında paylaşırlar, 2) Öğrenciler fiziksel aktivite ortamlarında karar verirler, 3) Öğrenciler akran öğretimi ve antrenörlük içinde bulunurlar, 4) Öğrenciler daha küçük çocuklara liderlik rolleri alırlar.

Sheppard ve Mandigo (2009) diğer ortamlara transfer edilebilir karar verme (yaşam beceri) gelişimi ile ilgilenen bir hedef oyunu yararlılığını tartışırken bu tema örneğini sunmuştur. Oyunlarda, öğrencilere onların strateji ve etkinliğini değerlendirmek için şans verilir. Öğretmen, bu çalışmada BSSM ile öğrenilen sorumlulukların yaşam becerisi olarak kullanılması konusunda öğrencileri teşvik ederek, danışma zamanında transfer ile ilgili deneyimlerini sorarak ders ile bağlantı

kurmuştur. Bu nedenle, beden eğitimi dersleri öğrencilerin günlük yaşamı ile ilgili faaliyetleri ve bunlarla dersteki sorumluluklar arasındaki bağlantıyı açıklayan tartışmaları içermelidir.

Araştırma Sorusu 3: Öğrencilerde BSSM uygulama süreci ile fair play kavramları ve davranışlarına yönelik değişim nasıldır?

Bu çalışmadan elde edilen bulgular BSSM uygulamaları sonucu fair play'e yönelik davranışlarda olumlu bir değişim olduğunu göstermektedir. Lidor (1998), 'normal bir beden eğitimi programında karakter geliştirme sürecinin kendiliğinden oluşamayacağını belirtmiştir. Shields ve Bredemeier (2001), sporun en azından otomatik olarak karakter inşa etmeyeceğini söylemiştir. Bu tez çalışmasında fair play davranışları araç olarak frizbi' nin kullanıldığı BSSM modeli ile hazırlanmış bir program çerçevesinde öğrencilere kazandırılmıştır. Fair play' e yönelik bu olumlu değişim, ahlak gelişiminin güçlenmesinin fiziksel aktiviteye katılımın otomatik bir sonucu olmadığı; aksine teorik olarak temellendirilmiş müfredatın sistematik ve organize dağılımının fark yaratmak için gerekli olduğu kuramını desteklemektedir. Bu çalışmanın bulguları beden eğitiminde ahlaki gelişim programlarının olumlu etkisini gösteren diğer çalışmalar tarafından desteklenmektedir Fairplay, sportmenlik ve dürüstlük gibi değerleri ve karakter özelliklerini geliştirmek için sporun nasıl bir potansiyele sahip olduğu birçok kez araştırılmıştır (Gibbons, Ebbeck ve Weiss, 1995; Shields ve Bredemeier, 1995; Miller, Bredemeier ve Shields, 1997; Soloman, 1997; Hassandra ve ark., 2007; Wandzilak ve ark.,1988).

Bu çalışmayı destekler nitelikte Hassandra ve ark., (2007) katılımcıların oyun sırasındaki fair-play davranışları geliştirmeye yardımcı olmak için tasarlanmış 10 haftalık bir müdahale programı uygulamıştır. Katılımcıların fair play davranışlarını geliştirmek için sosyal öğrenme kuramı (Bandura, 1977) ve yapısal gelişimsel kuramın (Kohlberg, 1984) kombinasyonundan oluşan stratejilerin kullanıldığı çalışmada deney grubunun fair play davranışlarında önemli değişiklikler görülürken, kontrol grubunda hiçbir değişiklik gözlenmemiştir. Kohlberg gelen stratejileri ve ahlaki gelişim Bandura'nın modellerinin birleşimi fair play davranış üzerinde olumlu etkiler göstermiştir.

Bu tez çalışmasında öğrencilerin çoğu başlangıçta hakemin vereceği cezadan kaçınmak için kurallara uyarken (gelenek öncesi ahlak) model uygulamasının son haftalarında en üst seviyeye (gelenek sonrası ahlak) ulaşmayı başarmışlar ve bunu prensip haline getirmişlerdir.

Yedi ay boyunca üç sınıfı kapsayan diğer bir çalışmada (Gibbons ve ark., 1995) iki sınıf bütün konular için ahlaki eğitim programı almış, diğer sınıf ise normal beden eğitimi programı almıştır. Ahlaki eğitim programı alan iki sınıf almayan üçüncü sınıfla kıyaslandığında ahlaki muhakeme yapma seviyelerinin daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Rakibe ve hakeme karşı saygı ve dürüst olma davranışında pozitif yönde değişim meydana gelmiştir. Miller, Bredemeier ve Shields, (1997) ve Soloman, (1997) beden eğitimi temelli ahlaki gelişim programlarına katılan öğrencilerde sadece beden eğitimindeki ya da beden eğitimi ve akademik sınıfların her ikisindeki dürüst oyunculuğu vurgulayan aktiviteler yargıda bulunma, akıl, niyet ve davranışlardaki önemli değişikliklerin uygulanması kadar etkilidir. Bu nedenle, beden eğitimi sınıflarında dürüst oyunculuk aktivitelerinin yapılması ahlak dizinlerindeki değişiklikleri etkilemek için yeterlidir

8 haftalık model süreci frizbi içeriği ile öğrencilere uygulanmıştır. Frizbi oyunun ruhu kuralı gereği, oyuncunun dürüst bir oyun sergilemesi beklenir. Dolayısıyla frizbide oyuncu doğal olarak kurallara uyma eğilimi gösterir. Gençlerin fikir ve inançları da ultimate frizbi oyunlarındaki bu bulguları güçlendiren olumlu davranışlarla desteklenmiştir. Aradan sonra hemen oynanan oyunlarda faullerin sayısının düştüğü gözlemlenmiş, sportmenlik içeren davranışlarda ise pozitif yönde değişim olmuştur. Bu tür davranışların azalmasındaki sebep BSSM' nin özellikle saygı ve öz kontrol vurgusu yaparak bu davranışları engelleme etkisinden kaynaklanabilir. Dolayısıyla fair play' e uygun olmayan davranışların azaltılmasında okullarda görev yapan öğretmenler bu tür ahlaki ve sosyal gelişim vurgulayan modelleri tercih etmelidir.

Çalışmanın bulgularına göre öğrenciler fair play' e yönelik davranışları kendi günlük yaşantılarında uyguladılar da maç ortamında öz kontrolü zaman zaman

yitirmişlerdir. Literatür sportmenlik ve spora katılım arasında negatif bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır (Coakley, 1998; Kroll, 1975) Sporcu olmayanların spor yapan akranlarına göre daha sportmence davranışlar sergilediğini gösteren çalışmalar da vardır (Allison, 1981; Bovyer, 1968). Bredemeier ve Shields (1983) sporcuların gerçek hayatta kullandıkları muhakeme ile karşılaştırıldığında, spor ortamlarında daha alt düzeyde muhakeme kullandıklarını belirlemişlerdir. Bu sporcuların günlük hayatta ve spor ortamındaki durumlarda *ayrı* sistemleri faaliyete geçirdiğini göstermektedir.

Bu bulguyu destekler nitelikte Shield ve Bredemeier (2003) tarafından yapılan bir çalışmada sporcu olmayanların ahlaki muhakeme seviyesinin hem gündelik hayatta hem de spora özgü bazı senaryolarda daha olgun bir seviye göstermiştir. Ayrıca sunulan spor ikilemleri hakkındaki ahlaki muhakeme görüşülen tüm öğrenciler için günlük hayattaki standart ikilemler hakkındaki muhakemenin altındadır. Yani spora katılım mutlaka olumlu ahlaki gelişime neden olmaz. Beden eğitimine katılım potansiyelinin negatif ahlaki gelişime yol açtığı da çok sayıda yazar tarafından kabul edilmiştir (Laker, 2000; Siedentop, 1991; Soloman, 1997).

Bulgular öğrencilerin fair playe uygun davranışları kendileri yaşamına katmasına rağmen taraftarı olduğu takımın oyuncusunun fair playe aykırı davranışını normal olarak kabul edebildiklerini hatta savunabildiklerini göstermiştir. Buna göre rekabet içeren bir spor ortamında kazanma ve sportmenlik, fair play ve ahlaki muhakeme arasında sporcunun bir çatışma yaşadığı açıktır. Ancak, taraftarlık söz konusu olduğunda yapısal gelişimsel kuram ahlaki ve modelleme kavramları bir müdahale sürecinde kombine edildiğinde, bu düşünce kalıplarını değiştirmenin mümkün olmadığı görülmektedir.

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Sağlık Meslek Lisesi'nde 9. Sınıf düzeyinde seçili duyuşsal özelliklerin kazandırılmasında Bireysel ve Sosyal Sorumluluk Modeli (BSSM) kullanıldığında sürecin nasıl işlediğini ve öğrencilerin seçili fair play'e yönelik davranışlarındaki değişimi belirlemek amacıyla yapılan bu çalışmanın sonuçları aşağıda maddeler halinde verilmiştir.

5.1. SONUÇLAR

- Bu çalışma değer ve duyuşsal kazanımların nasıl kazandırılacağı konusunda bir kılavuz niteliğindedir. Bu anlamda bu kazanımların frizbi ile verilmesi çok etkili olacaktır.
- Taraftar yada sporculara uygulandığında antrenör yada öğretmen istikrarı sağlandığında çocukların modeli sahiplenmesi kolaylaşacaktır.
- BSSM çocuğun bildiği ama uygulamadığı duyuşsal davranışların (saygı, çaba, özyönetim, yardım gibi) farkına varmasını sağlar.
- Özyönetim seviyesinde öğrenci merkezli aşamaya geçişte uzmanla yapılacak işbirliği bu geçişi kolaylaştırmaktadır.
- BSSM çocuğun kendisi ile ilgili değerleri kazanmasında etkili olurken taraftarı olduğu takımla ilgili düşüncelerinde değişiklik yaratmamaktadır.

5.2. ÖNERİLER

Bu bölümde çalışmanın sonuçları göz önüne alınarak gelecekte yapılacak çalışmalara öneriler sunulmaktadır

- Bu çalışma farklı okul türlerinde ve farklı sınıf düzeylerinde yapılabilir ve farklılıklar ele alınabilir.
- Öğretmenler BSSM’ nin dört seviyesinin (başkalarının hak ve duygularına saygı, katılım ve çaba, öz yönetim, başkalarına yardım ve liderlik) potansiyel transferini öğrencileri ile konuşmalıdırlar. Bunun katılımcılara öncelikle okul çevresindeki program ile bağlantı kurmak için etkili olabilir.
- Frizbi içerik olarak kullanıldığında kuralları gereği oyunculara adil oyun sorumluluğunu yüklemektedir. Frizbi BSSM değerlerinin ve fair play’ in öğrenciye kazandırılmasında çok etkili bir araçtır. Buna benzer çalışmalar yapıldığında fair play davranışları kazandırmak için farklı spor branşlarının kuralları frizbiye benzer şekilde modifiye edilebilir.
- Bu çalışmada davranış değişikliği hızla oluşmuştur, ancak bu değişikliğin kalıcı olup olmadığının belirlenmesi için ek çalışmalara ihtiyaç vardır. Uzun vadeli davranış değişikliklerin oluşması için Sportmenliğe yönelik tutumlara ahlaki muhakemedeki değişikliklerin eşlik etmesi gerekliliği halen kesinlik kazanmamıştır.
- Sportmenlik konusunda bir takım davranışlar düzeltilmeye ihtiyaç duyulduğunda sportmence davranışların kazandırılması, adil oyun davranışlarının geliştirilmesi yönünde kullanılmak istendiğinde bireysel ve sosyal sorumluluk modeli, öğrencinin kendi davranışlarının olumlu yönde değişmesinde çok etkili bir model olarak görülmektedir. Ancak taraftarlık söz konusu olduğunda öğrencilerin taraftarı olduğu takımın sporcusunun fair play’ e uygun olmayan bir davranışının doğru olabileceğini savunabilmektedir. Buradan hareketle taraftar olma ve sportmenliğin ayrı

kavramlar olduğu, bireysel ve sosyal sorumluluk modeli ile işlenen dersler sonunda odak öğrencilerin kendi davranışlarını değiştirdiği ancak taraftarı olduğu takım konusundaki düşünceleri değiştirmede çok etkili olmadığı söylenebilir. Buradan hareketle, Sportmenlik davranışların kazandırılmasında sporcuların taraftarlar açısından çok önemli bir rol modeli olduğu düşünülmektedir.

- BSSM uygulama sürecinde öğrencilerin etkinlik yansımaları, kontrol listeleri gibi ders değerlendirmesine yönelik etkinlikleri sıkılmadan tamamlayabilmeleri için öğrenciler, beden okuryazarlığının gerektirdiği konuşma, dinleme, okuma ve yazma etkinlikleri ile tanıştırılmalıdır.
- Öğretmenler model uygulamalarının etkin ve kalıcı kullanımını sağlamak için üniversitede görevli uzmanlar ile işbirliği yapmalıdır.
- Öğretmenler derslerinde karşılaştıkları problemler için, hem uygulayıcı hem de araştırmacı rolüne sahip oldukları eylem araştırmaları ile çözüm üretebilirler.

ÖZET

Beden Eğitimi Dersinde Bireysel ve Sosyal Sorumluluk Modeli Uygulaması: Bir Eylem Araştırması

Bu araştırmanın amacı, beden eğitimi dersinde 9. Sınıf düzeyinde seçili duyuşsal özelliklerin kazandırılmasında Bireysel ve Sosyal Sorumluluk modeli (BSSM) kullanıldığında sürecin nasıl işlediğini ve öğrencilerin seçili fair play'e yönelik davranışlarındaki değişimi araştırmaktır.

Araştırmanın uygulaması 2013-2014 öğretim yılı bahar döneminde 8 hafta süresince Sağlık Meslek Lisesi 9. sınıfından 30 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada odak katılımcıların belirlenmesinde, amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Buna göre 6 öğrenci odak olarak belirlenmiştir. Seçilen bu sınıfta bireysel ve sosyal sorumluluk modeli ile ilgili uygulamalar tüm sınıfla gerçekleştirilmiş ancak veriler 6 odak öğrenciden toplanmıştır. Nitel araştırma desenlerinden eylem araştırması ile modellenen çalışmada, hem nicel hem de nitel veri toplama araçları kullanılmıştır. Araştırmanın belirlenen amacına ulaşması için gerekli olan veriler, araştırmacı ve öğrenci günlükleri, video kayıtları, bireysel görüşmeler ve her ders sonunda öğrencilerin etkinlik yansımalarından elde edilmiştir. Araştırmada elde edilen nitel verilerin analizinde içerik analizi gerçekleştirilmiştir.

Araştırmaya katılan odak öğrencilerin görüşme, etkinlik yansıması, günlükleri ile öğretmen günlüğü üzerine yapılan içerik analizi sonucunda, öğrencilerin BSSM'nin tüm seviyelerinde olumlu davranış değişiklikleri ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin model uygulaması sonunda öğrendiklerini ders dışına ve ya okul dışına transfer ettikleri belirlenmiştir. Uygulama sonunda BSSM'nin Hümanistik prensiplerinin tümü gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin seçili fair play davranışlarında ise model uygulama süreci sonunda olumlu gelişmeler sağlanmıştır.

Sonuç olarak, BSSM ile işlenen dersler ile öğrenciler kişisel ve sosyal sorumluluklarını öğrenirken bir taraftan da bunu maç ortamlarında fair play davranışları olarak sergilemişlerdir.

Anahtar Kelimeler: beden eğitimi, bireysel ve sosyal sorumluluk modeli, değer, fair play

SUMMARY

The Implementation of Personal and Social Responsibility Model in Physical Education Class: An Action Research

The aim of this study is to examine how Personal and Social Responsibility Models work to teach specified affective characteristics to the 9th grade students and the attitudes of the students against chosen fair play.

The study is applied on 30 students of the 9th grade from Medical Vocational High School for 8 weeks during the spring period of 2013-2014 education term. Criterion sampling method, one of the purposeful sampling methods, is used to determine the focus participants in the research. Accordingly, 6 students are determined as a focus. In this class, all applications related to the personal and responsibility model are performed within the whole class; however the data is collected from 6 students. Both qualitative and quantitative data devices are used in the study which is modelled with the action research from qualitative research designs. The data required for achieving the aim of the study are obtained from examiner and students' diaries, video records, individual interviews and activity reflections of the students received at the end of each class. Content analysis is carried out in the analysis of the qualitative data obtained from the research.

As a result of the content analysis based on the interviews of the focus students participating in the research, activity reflection, diaries along with the teacher diary, positive changes of the attitudes are found out at all levels of personal and social responsibility model. It is determined that students transfer what they learn from model application to the outside of the class and school. All humanistic principles of personal and responsibility model are carried out at the end of the application. Positive changes are acquired in the specified fair play attitudes of the students as a result of modelling application process.

In conclusion, students are not only able to learn personal and social responsibilities through classes of personal and responsibility model but also perform these as fair play attitudes during the games.

Key words: fair play, personal and social responsibility model, physical education, value.

KAYNAKLAR

- ADELMAN, C. (1993). Kurt Lewin and the origins of action research, *Educational Action Research*, **1 (1)**: 7-24.
- ALLISON, M.T. (1981). Sportsmanship: Variations based on sex and degree of competitive experience. In A. Dunleavy, A. Miracle, & C. Rees (Eds.), *Studies in the sociology of sport* (p.: 153-165). Fort Worth: Texas Christian University Press.
- ALLPORT, G.W. (1968). The historical background to modern social psychology. In G. Lindzey and E. Aronson (eds) *The Handbook of Social Psychology*, **1**: 1- 80. Reading, MA: Addison-Wesley.
- BAILEY, R., ARMOUR, K., KIRK, D., JESS, M., PICKUP, I., SANDFORD, R. (2009). The educational benefits claimed for physical education and school sport: An academic review, *Research Papers in Education*, **24 (1)**: 1-27.
- BANDURA, A. (1977). *Social learning theory*. Engelwood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- BANERJEE, M., M. CAPOZZOLI, L. MCSWEENEY, D. S. (1999). Beyond Kappa: A Review of Interrater Agreement Measures. *The Canadian Journal of Statistics/La Revue Canadienne de Statistique* **27(1)**:3-23.
- BECHTEL P.A., O’SULLIVAN M. (2007). Enhancers and inhibitors of teacher change among secondary physical educators. *Journal of Teaching in Physical Education*, **26 (3)**, 221-235.
- BENSON, P.L. (1997). *All kids are our kids: What communities must do to raise caring and responsible children and adolescents*. San Francisco: Jossey-Bass.
- BLASI, A. (2005). Moral character: A psychological approach. In D. Lapsley & F. C. Power (Eds.), *Character psychology and character education*. Notre Dame, IN: University of Notre Dame Press.p.: 67-100.
- BOLTER, N. D., WEISS, M. R. (2012). Coaching for character: Development of the Sportsmanship Coaching Behaviors Scale (SCBS). *Sport, Exercise, and Performance Psychology*, **1**: 73-90.
- BOVYER, G. (1968). Children's concepts of sportsmanship in the fourth, fifth, and sixth grades. *Research Quarterly*, **34**, 282-287.
- BREDEMEIER, B.J.L. AND SHIELDS, D.L.L. (1993). Moral psychology in the context of sport. In Singer, R.N., Murphey, M. and Tennant, L.K. (eds) *Handbook of Research on Sport Psychology*. New York: Macmillan, p.: 587–99.

- BREDEMEIER, B. J., WEISS, M. R., SHIELDS, D. L., COOPER, B. A. B. (1987). The relationship between children's legitimacy judgments and their moral reasoning, aggression tendencies, and sport involvement., *Sociology of Sport Journal*, **4**: 48–60.
- BREDEMEIER, B. J., WEISS, M. R., SHIELDS, D. L., COOPER, B. A. B. (1986). The relationship of sport involvement with children's moral reasoning and aggression tendencies. *Journal of Sport Psychology*, **8**: 304–318.
- BREDEMEIER, B., SHIELDS, D. (1983). The utility of moral stage analysis in the Prediction of athletic aggression. Referred to in D. Shields & B. Bredemeier (1984), Sport and moral growth: A structural development perspective. In W. Straub & J.M. Williams (Eds.), *Cognitive sportpsychology* (p.: 89-101). Lansing, NY: Sport Science Associates.
- BUCHANAN, A. (2001). Contextual challenges to teaching responsibility in a sports camp . *Journal of Teaching in Physical Education*, **20(2)**: 155-182.
- CASEY, A. (2012). 'Models-based practice: great white hope or white elephant?', *Physical Education and Sport Pedagogy*, **19 (1)**, 18-34
- CARR, W., KEMMIS, S. (1986). *Becoming Critical: Education, knowledge and action research*. London: Falmer.
- CASEY, A. (2010). Practitioner research in physical education: Teacher transformation through pedagogical and curricular change. Unpublished doctoral thesis, Leeds Metropolitan University.
- CECCHINI, J.A., JAVIER MONTERO, J., ALONSO, A., IZQUIERDO, M., CONTRERAS, O. (2007). Effects of personal and social responsibility on fair play in sports and self-control in school-aged youths. *European Journal of Sport Science*, December **7(4)**: 203-211.
- CECCHINI, J. A., GONZA'LEZ, C., LO'PEZ PRADO, J., BRUSTAD, R. (2005). Relacio'n del clima motivacional percibido con la orientacio'n de meta, la motivacio'n intrin'seca y las opiniones y conductas de fair play. *Revista Mexicana de Psicología*, **22**: 469-479.
- CECCHINI, J.A., MONTERO, J., PENA, J.V. (2003). Consequences of the intervention programme for developing Hellison's Personal and Social Responsibility on fair-play and self-control behaviors. *Psicothema*, **15 (4)**: 631-637.
- CHANDLER, D., TORBERT, B. (2003). Transforming Inquiry and Action: Interweaving 27 Flavors of Action Research. *Action Research*, **1(2)**, 133-152.
- CHU, M. (1995). The Role of the Coach in the 'Sport Builds Character ' Phenomenon. The New Zealand Coach, Autumn, p.: 15-18.
- CLIFFORD, C., FEEZELL, R. M. (2010). *Sport and Character: Reclaiming the Principles of Sportsmanship*. Windsor, Ontario: Human Kinetics, Inc.
- COAKLEY, J. (1998). *Sport in Society*. Singapore: McGraw-Hill.p.: 164

- COCHRAN-SMITH, M., LYTLE, S. (2009). *Inquiry as stance: Practitioner research for the next generation*. New York: Teachers College Press.
- COCHRAN-SMITH, M., LYTLE, S.L. (2007). Everything's ethics. In A. Campbell, S. Groundwater-Smith (Eds.). *An ethical approach to practitioner research: Dealing with issues and dilemmas in action research*, London: Routledge, p.:24-41
- COCHRAN-SMITH, M., LYTLE, S.L. (1999). Relationships of Knowledge and Practice: Teacher Learning in Communities. *Review of Research in Education*, **24**: 249-305.
- COLLINGWOOD, T. (1997). Providing Physical Fitness Programs to At Risk Youth. *Quest*, **49**(1): 67-83.
- COMPAGNONE, N. (1995). Teaching responsibility to rural elementary youth: Going beyond the at-risk boundaries. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, **66**(8), 58-63.
- CONROY, D. E., SILVA, J. M., NEWCOMER, R. R., WALKER, B. W., JOHNSON, M. S. (2001). Personal and participatory socializers of perceived legitimacy of aggressive behavior in sport. *Aggressive Behavior*, **27**: 405-418.
- CRESWELL, J.W. (2013). Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni (3. Baskıdan Çeviri). (Çeviri Editörleri: M. Bütün & S.B.Demir). Ankara: Siyasal Yayın Dağıtım.
- CRESWELL, J. W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. USA: Sage Publications.
- CRESWELL, J. W. (2005). *Educational research: planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (2nd ed.). Upper Saddle River, New Jersey, Pearson Education, Inc.
- CRUZ, J., CAPDEVILA, L., BOIXADOS, M., PINTANEL, M., ALONSO, C., MIMBRERO, J. (1996). Identificacio'n de conductas, actitudes y valores relacionados con el fairplay en deportistas jo'venes. *Investigaciones en Ciencias del Deporte*, **9**: 37-87.
- CUTFORTH, N. (2000). Towards University-Community Collaboration. D. Hellison, N. Cutforth, J. Kallusky, T. Martinek, M. Parker, J. Stiehl Youth Development and Physical Education, Champaign, IL: Human Kinetics, p.: 51-64.
- CUTFORTH, N., PUCKETT, K. (1999). An investigation into the organization, challenges and impact of an urban apprentice teacher program. *The Urban Review*, **31**: 153-172.
- DEBUSK, M., HELLISON, D. (1989). Implementing a physical education selfresponsibility model for delinquency-prone youth. *Journal of Teaching in Physical Education* **8**(2):104-113.
- DECHARMS, R. (1976). *Enhancing motivation: Change in the classroom*. New York: Irvington.

- DECARVALHO, R. (1991). The humanistic paradigm in education. *The Humanistic Psychologist*, **19**(1), 88-104.
- DEMİRHAN, G., BULCA, Y., ALTAY, F., ŞAHİN, A., ASLAN, A., GÜVEN, B., KANGALGİL, M., HÜNÜK, D., KOCA, C., AÇIKADA, C. (2008). Beden Eğitimi Öğretim Programları ve Programların Yürütülmesine İlişkin Paydaş Görüşlerinin Karşılaştırılması, *Hacettepe Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi*, **19** (3), 157–180.
- DEWEY, J. (1929/1984). The sources of a science of education. In J.A. Boydston (Ed.). *The Later Works*, Vol. 5, 1929-1930: 3-40. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- DINKELMAN, T. (1997). The promise of action research for critically reflective teacher education. *The Teacher Educator*, **32**(4): 250-274.
- DOTY, G. (2001). *Fostering Emotional Intelligence*. Thousand Oaks CA: Corwin Press.
- ECCLES, J., GOOTMAN, J. A. (2002). *Community programs to promote youth development*. Washington, DC: National Academies Press.
- ELLIOTT, J. (2007). Assessing the quality of action research. *Research Papers in Education*, **22** (2): 229–246.
- ELLIOTT, J. (1991). A model of professionalism and its implications for teacher education. *British Educational Research Journal*, **17**(4): 309-318.
- ELLIOTT, J. (1983/2007). A curriculum for the study of human affairs: The contribution of Lawrence Stenhouse. In J. Elliott (Ed.). *Reflecting where the action is: The selected works of John Elliott*, London: Routledge, p.:15-29.
- ENNIS, C. D., SOLMON, M. A., SATINA, B., LOFTUS, S. J., MENSCH, J., MCCAULEY, M. T. (1999). Creating a sense of family in urban schools using the sport for peace curriculum. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, **70**(3): 273-285.
- ESTES, S. (2003). *Physical Education and Educational Sport*. A. Laker *The Future of Physical Education: building a new pedagogy*, London: Routledge, p.: 3-13.
- ERDEMLİ, A. 1996. İnsan, Spor ve Olimpizm.(1. Baskı). İstanbul: Sarmal Yayınevi, s.: 161.
- ESCARTI, A., GUTIERREZ, M., PASCUAL, C., LLOPIS, R. (2010). Implementation of the Personal and Social Responsibility. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, **10**:387-402.
- ESCARTI, A., PASCUAL, C., GUTIERREZ, M. (2005). Responsabilidad personal y social a traves de la educacion fisica y el deporte. Barcelona: GRAO.
- FRANKENA, W. (1973). *Ethics*, 2nd edn. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Wood Hall.
- FINLEY, M.I. AND PLEKET, H.W. (1976). *The Olympic Games: The First Thousand Years*, London: Chatto and Windus, p.: 36.

- FISHBEIN, M., AJZEN, I. (1975). *Belief, Attitude, Intention, and Behavior: An Introduction to Theory and Research*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- FULLAN, M. (2007). *The new meaning of educational change*. London: Routledge.
- GABLER, H. (1998). 'Fairness/Fair Play', in *Lexikon der Ethik im Sport*, Schorndorf: Karl Hoffmann.
- GARCÍA FERRANDO, M. (1990). *Aspectos sociales del deporte. Una reflexión sociológica*. Madrid: Alianza editorial.
- GIBBS, N. (1995). *The EQ Factor*. USA: Time .
- GIBBONS, S., EBBECK, V., WEISS, M. (1995). Fair play for kids: Effects on the moral development of children in physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, **66(3)**: 247-255.
- GIEBINK, M., MCKENZIE, T. (1984). Teaching sportsmanship in physical education and recreation. An analysis of interventions and generalizing effect. *Journal of Teaching in Physical Education*, **4(3)**: 167-177.
- GLASSER, W. (1998). *The Quality School*. New York: HarperPerennial, p.: 45.
- GOLDBERGER, M. (1991). Research on Teaching in Physical-Education - a Commentary on Silverman's Review. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, **62(4)**: 369-373.
- GOODYEAR, VA., CASEY, A. (2015). Innovation with change: developing communities of practice to help teachers move beyond the 'honeymoon' of pedagogical renovation, *Physical Education and Sport Pedagogy*, **20(2)**: 186–203.
- GORDON, B. (2010). An examination of the Responsibility Model in a New Zealand secondary school physical education programme. *Journal of Teaching in Physical Education*, **29(1)**: 21-37.
- GOULD, D., CARSON, S., BLANTON, J. (2013). Coaching Life Skills. In Potrac, P., Gilbert, W., & Denison, J. (eds.) *The Routledge Handbook of Sports Coaching*. New York, NY: Routledge
- GREENDORFER, S. (1987). The social and psycho-social correlates of organised physical activities. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, **58 (7)**:59-64.
- HAHN, E., REMANS, A. (1988). *Promotion of Fair Play*, Brüssel: International Stichting De Backer-Van Ocken vor de Strijd tegen het Gewelt in de Sport.
- HALSTEAD, J. M., TAYLOR, J. M. (2000). Learning and Teaching about Values: a review of recent research. *Cambridge Journal of Education*, **30(2)**: 169-202.
- HARGREAVES, A. (1994). *Changing teachers, changing times: teachers' work and culture in the postmodern age*. London, Cassell.

- HARTMAN, D. (2003). Theorizing Sport as Social Intervention: A View from the Grassroots. *Quest*, **55**(2): 118-140.
- HARRISON, P.A., NARAYAN, G. (2003). Differences in behavior, psychological factors, and environmental factors associated with participation in school sports and other activities in adolescence. *Journal of School Health*, **73**: 113- 120.
- HARTSHORNE, H., MAY, M. S. (1938). Moral studies in the nature of character. New York: Macmillan.
- HASSANDRA, M., GOUDAS, M., HATZIGEORGİADİS, A., THEODORAKIS, Y. (2007). A fair play intervention program in school Olympic education. *European Journal of Psychology of Education*, **22**, 99-114.
- HASTIE, P.A., DE OJEDA, D.M. AND LUQUIN, A.C. (2011). A review of research on sport education: 2004 to the present, *Physical Education & Sport Pedagogy*, **16** (2): 103-132.
- HASTIE, P. A., BUCHANAN, A. M. (2000). Teaching responsibility through sport education: Prospects of a coalition. *Research Quarterly in Exercise and Sport*, **71**: 25-35.
- HELLISON, D. (2011): Teaching responsibility through physical activity (3rd ed.) Champaign, IL: Human Kinetics
- HELLISON, D. (2003a). Student Learning in Physical Education. S. Silverman, C. Ennis . Champaign, IL: Human Kinetics.
- HELLISON, D. (2003b). Teaching Responsibility through Physical Activity. Champaign, IL: Human Kinetics.
- HELLISON, D. (2000). Teaching Responsibility Through Physical Activity: "Experiments of One" in the "Swamp of Practice". *Journal of Physical Education New Zealand*, **33**(3):4-7.
- HELLISON, D. (1996). Student Learning in Physical Education. Applying Research to Enhance Instruction. Teaching Personal and Social Responsibility in Physical Education, Champaign IL: Human Kinetics, p.: 269-286.
- HELLISON, D. (1995). Teaching Responsibility Through Physical Education. Champaign, IL: Human Kinetics.
- HELLISON, D. (1987). Dreaming the possible dream: The rise and triumph of physical education. In J. Massengale (Ed.), Trends toward the future in physical education, Champaign, IL: Human Kinetics, p.: 137-151.
- HELLISON, D. (1985). Goals and strategies for teaching physical education. Champaign, IL: Human Kinetics.
- HELLISON, D. (1978). Beyond balls and bats: Alienated (and other) youth in the gym. Washington, DC: American Alliance for Health, Physical Education, and Recreation.

- HELLISON, D. (1973). Humanistic physical education. Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- HELLISON, D., MARTINEK, T. (2006). Social and individual responsibility programs. In Kirk, D., MacDonald, D., O'Sullivan, M. (2006). The handbook of physical education, Sage, p.: 610-626
- HELLISON, D., WALSH, D. (2002). Responsibility-based youth programs evaluation: Investigating the investigations. *Quest*, **54**: 292-307.
- HELLISON, D., CUTFORTH, N., KALLUSKY, J., MARTINEK, T., PARKER, M., STIEHL, J. (2000). Youth development and physical activity: Linking universities and communities. Champaign, IL: Human Kinetics.
- HELLISON, D., CUTFORTH, N. (1997). Extended day programs for urban children and youth: From theory to practice. In H. Walberg, O. Reyes, & R. Weissberg, Children and youth: interdisciplinary perspectives, Thousand Oaks: Sage, p.: 223-49
- HELLISON, D., MARTINEK, T., CUTFORTH, N. (1996). Beyond violence prevention in inner city physical activity programs. Peace and Conflict: *Journal of Peace Psychology*, **2**: 321-337.
- HELLISON, D., GEORGIADIS, N. (1992). Teaching values through basketball. *Strategies*, **5**: 5-8.
- HENDRICKS, C. (2006). Improving schools through action research: a comprehensive guide for educators. Boston: Pearson Education, Inc.
- HENSEN, K.T. (1996). Teachers as researchers. In J. Sikula (Ed.), Handbook of research on teacher education (2nd ed.), New York: Macmillan p.: 53-66
- HERSH, R., MILLER, J., FEILDING, J. (1980). Models of Moral Education. New York: Longman.
- HERBEL, K., PARKER, M. (1997). Youth, basketball, and responsibility: A fairy tale ending? Presentation at National Convention of the American Alliance of Health, Physical Education, Recreation, & Dance, St. Louis, MO.
- HERSH, R., PAOLITTO, D., REIMER, J. (1979). Promoting Moral Growth. New York: Longman Inc.
- HODGE, K. (1989). Character-building in sport: Fact or fiction. *New Zealand Journal of Sports Medicine*, **17**(2): 23-25.
- HODGKINSON, H.L. (1957). Action research is a critique. *Journal of Educational Sociology*, **31**(4): 137-153.
- HOPKINS, D. (2002). A Teacher's Guide to Classroom Research. Buckingham: Open University Press.

- İNCE, M.L., HÜNÜK, D. (2010): Eğitim Reformu Sürecinde Deneyimli Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Kullandıkları Öğretim Stilleri ve Stillere İlişkin Algıları. *Eğitim ve Bilim*, **35 (157)**:128-139.
- JEWETT, A.E., BAIN, L.L., AND ENNIS, C.D. (1995) The curriculum process in physical education. Dubuque, IA: Brown and Benchmark.
- JOHNSON, A. (2014). Eylem Araştırması El Kitabı, (Çeviri Editörleri: Yıldız Uzuner, Meltem Ökten Anay), Ankara: Anı Yayıncılık
- JOHNSON, A. P. (2002). A short guide to action research. Boston: Allyn&Bacon.
- KALLUSKY, J. (2000). In-School Programs. In Hellison, D. R., Cutford, N., Kallusky, J., Martinek, T., Parker, M., Stiehl, J. (2000). Youth development and physical activity: Linking universities and communities, Champaign, IL: Human Kinetics, s.: 87-114.
- KALLUSKY, J. (1991). A qualitative evaluation of a physical education mentoring program for at-risk children. Unpublished Masters thesis, California State University, Chico, CA.
- KAVUSSANU, M., NTOUMANIS, N. (2003). Participation in sport and moral functioning: Does ego orientation mediate their relationship? *Journal of Sport and Exercise Psychology*, **25**: 501-518.
- KAEHLER, R. (1985). Moral erziehung im Sportunterricht: Untersuchung zur Regelpraxis und zum Regelbewusstsein. Frankfurt.
- KEATING, J. W. (1964) 'Sportmanship as a Moral Category', *Ethics* 75 (October), p.: 25-35.
- KEMMIS, S., MCTAGGART, R. (1988). The action research planner (3rd edition). Geelong, Australia: Deakin University Press.
- KESKE, G., GÜRSEL, F., ALAGÜL, Ö. (2012). Can you gain a healthy nutrition habit by physical literacy? *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, **47 (2012)**:1097-1102.
- KESKE AKSOY, G., GÜRSEL, F. (2015). '9. Sınıflara Frizbi Ünitesinin Bireysel ve Sosyal Sorumluluk Modeli ile işlenmesi sürecinin zorlaştırıcıları ve kolaylaştırıcıları' [poster], V. Beden Eğitimi Öğretiminde Yeni ve Yaratıcı Yaklaşımlar Sempozyumu, Ankara.
- KIRK, D. (2013). Educational Value and Models-Based Practice in Physical Education, *Educational Philosophy and Theory*, **45 (9)**: 973-986.
- KIRK, D. (2012). What is the future for physical education in the 21st century?, in Capel, S. and Whitehead, M. (eds.) *Debates in physical education*. London: Routledge. p.:220-231.
- KIRK, D. (2010). *Physical education futures*. London: Routledge.

- KIRK, D. (2006). Physical Education Futures, inaugural lecture presented at Physical Education Futures Conference, 27-29 June, Leeds Metropolitan University, UK, p.: 255.
- KIRK, D., BURGESS-LIMERICK, R., KISS, M., LAHEY, J., PENNY, D. (1999). Senior Physical Education. Champaign, IL: Human Kinetics.
- KOCK, N.F., MCQUEEN, R.J., SCOTT, J.L. (1997). Can Action Research be Made More Rigorous in a Positivist Sense? The Contribution of an Iterative Approach, *Journal of Systems and Information Technology*, **1(1)**: 1-24.
- KOHLBERG, L. (1984). The psychology of moral development: the nature and validity of moral stages. San Francisco: Harper & Row.
- KRETCHMAR, R. S. (1994) Practical Philosophy of Sport. Champaign, IL: Human Kinetics.
- KROLL, W. (1975). Psychology of sportsmanship. Paper presented at the sport psychology meeting, National Association for Sport and Physical Education, Atlantic City, NJ.
- KUZU, A. (2009). Öğretmen Yetiştirme ve Mesleki Gelişimde Eylem Araştırması, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, **2(6)**: 425-433.
- LAKER, A. (2000). Beyond the Boundaries of Physical Education. London; New York: RoutledgeFalmer, p.: 83.
- LAVE, J., WENGER, E. (1991). Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation. Cambridge: Cambridge University Press.
- LEMING, J. S. (2008). Research and practice in moral and character education: Loosely coupled phenomena. In L. P. Nucci& D. Narvaez (Eds.), Handbook of moral and character education, London: Routledge, p.: 134-157.
- LENK, H. (1993). Fairness und Fair play, in V.Gerhardt and M. Lämmer (eds) Fairness und Fair Play, Sankt Augustin: Academia Verlag.
- LENK, H. (1964). Values, Aims and Reality of the Modern Olympic Games, *Gymnasion***4**: 11-17.
- LENK, H., PILZ, G.A. (1989). Das Prinzip Fairness, Zürich: Edition Interform.
- LICKONA, T. (1991). Educating for Character: how our schools can teach respect and responsibility. New York: Bantom, s.: 44.
- LIDOR, R. (1998). Development of Character Through Sport Activities. *International Journal of Physical Education*, **3**: 86-98.
- LIFF, S. (2003). Social and Emotional Intelligence: Applications for Developmental Education. *Journal of Developmental Education*, **26 (3)**: 28-32.

- LİFKA, R. (1990). Hiding beneath the stairwell: A dropout prevention program for Hispanic youth. *Journal of Physical Education, Recreation, and Dance*, **61**(8), 40-41.
- LOLAND, S. (2006). Morality, Medicine, and Meaning: Towards an Integrated Justification of Physical Education. *Quest*, **58**(1): 60-70.
- LOLAND, S. (1989). Loland, S. (1989) 'Fair play-i idrettskonkurranser-et moralsk normsystem', Doctoral dissertation, Oslo: The Norwegian University for Sport and Physical Education.
- LUND, J., TANNEHILL, D. (2005). Standards-based physical education curriculum development. Sudbury, MA: Jones and Bartlett.
- MARTINEK, T., HELLISON, D., WALSH, D. (2004). Service-Bonded Inquiry Revisited: A Research Model for the Community-Engaged Professor. *Quest*, **56**(4): 397-412.
- MARTINEK, T., SCHILLING, T., JOHNSON, D. (2001). Transferring personal and social responsibility of underserved youth to the classroom. *The Urban Review*, **33**: 29-45.
- MARTINEK, T., MCLAUGHLIN, D., & SCHILLING, T. (1999). Project Effort: teaching responsibility beyond the gym. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, **70**, 59-65.
- MCCARTHY, L., SCHWART, T. (2000). Seductive Illusions: Von Glasersfield and Gergen on Epistemology and Education, USA: University of Chicago Press, p.: 41-85.
- MCINTOSH, P. (1979). Fair Play. Ethics in Sport and Competition, London: Heinemann, p.:12.
- MCINERNEY, P., MCINERNEY, V. (1997). Educational Psychology, Constructing Learning. Sydney: Prentice Hill.
- MCNIFF, J. (2002). Action research for teachers: A practical guide. London: David Fulton Publishers.
- MEB (2009): Ortaöğretim beden eğitimi dersi öğretim programı (9-12. Sınıflar). Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- MERCIER, R. (1992). Teaching Social Skills Through Physical Education. *Journal of Physical Education Recreation and Dance*, **63**(6): 83-87.
- METZLER, M. (2011). Instructional models for physical education. 3rd edn. Arizona: Holcomb Hathway.
- METZLER, M. (2005). Instructional models for physical education. 2nd edn. Arizona: Holcomb, Hathway.
- MILLER, S., BREDEMEIER, J., SHIELDS, L. (1997). Sociomoral Education Through Physical Education With At Risk Children. *Quest*, **49** (1):114-128.

- MILLER, R., JARMAN, B. (1988). Moral and Ethical Character Development. *Journal of Physical Education Recreation and Dance*, **59**(6): 72-78.
- MILLS, G. E. (2003). Action research: a guide for the teacher researcher (2nd ed.), New Jersey: Merrill Prentice Hall.
- MONTERO, J. (2005). Estudio experimental de las influencias del programa de intervención para el desarrollo de la responsabilidad personal y social de Hellison sobre las conductas, actitudes y valores relacionados con el fair play y el autocontrol en escolares. Unpublished doctoral thesis, Universidad de Oviedo, Oviedo.
- MORRIS, D. (1993). Becoming Responsible: What's possible in Physical Education. *Journal of Physical Education Recreation and Dance*, **64** (5): 36-37.
- NIELSEN, E.C. (2006) 'But let us not forget John Collier: commentary on David Bargal's 'Personal and intellectual influences leading to Lewin's paradigm on action research', *Action Research*, **4** (4): 389-399.
- NODDINGS, N. (2002). Educating Moral People. New York: Teachers College Press.
- NODDINGS, N. (1992). The Challenge to Care in Schools. New York: Teachers College Press, p.:22-28
- NOFFKE, S. E. (1997). Professional, personal, and political dimensions of action research. In M. Apple (Ed.). *Review of Research in Education*, **22**: 305-343
- NUCCI, L. (1997) Moral Development and Character Formation [tiger.uic.edu/~MoralEd/articles/nuccimoraldev.html] Erişim Tarihi : 10.02.2015
- NUCCI, L. (1987) Synthesis of research on Moral Development, [tiger.uic.edu/~MoralEd/articles/nuccisynthesis.html] Erişim Tarihi: 10.02. 2015
- OSER, F. (1990). Kohlberg's Educational Legacy. D. Schrader The legacy of Lawrence Kohlberg, San Francisco, CA: Jossey-Bass Inc, p.: 81-87.
- PASCUAL, C., ESCARTÍ, A., LIOPIS, R., GUTÍERREZ, M., MARIN, D. AND WRIGHT, P.M. (2011). Implementation fidelity of a program designed to promote personal and social responsibility through physical education: A comparative case study', *Research Quarterly for Exercise & Sport*, **82** (3): 499-511.
- PATRICK, C. A., WARD, P., CROUCH, D.W. (1998). Effects of holding students accountable for social behaviors during volleyball games in elementary physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, **17**: 143-156.
- PATTERSON, C. (1973). Humanistic Education. Englewood Cliffs, NJ.: Prentice-Hall.
- PATTON, M., Q. (2002). Qualitative research & evaluation methods. Thousand Oaks, Calif.: London : Sage.
- PENNEY, D., CHANDLER, T. (2000). Physical education: What future(s)? *Sport, Education and Society*, **5**: 71-87.

- PETİTPAS, A. J., CORNELIUS, A. E., VAN RAALTE, J. L., JONES, T. (2005). A framework for planning youth sport programs that foster psychosocial development. *The Sport Psychologist*, **19**: 63-80.
- PIAGET, J. (1932). *The Moral Judgement of the Child*. London: Routledge & Kegan Paul LTD.
- PITTER, R., ANDREWS, D. (1997). Serving America's Underserved Youth: Reflections on Sport and Recreation in an Emerging Social Problems Industry. *Quest*, **49(1)**: 85-99.
- POWER, F.C., HIGGINS, A., KOHLBERG, L. (1989). Lawrence Kohlberg's approach to moral education. New York: Columbia University Press, s.: 273.
- PRINGLE, R. (2010). Finding pleasure in physical education: A critical examination of the educative value of positive movement affects. *Quest*, **62**: 119-34.
- REDMAN, G. (1988). *Historical Aspects of Fitness in the Modern World*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- REASON, P., BRADBURY, H. (2001). Inquiry and participation in search of a world worthy of human aspiration. In P. Reason, H. Bradbury (Eds.). *Handbook of Action Research: Participative inquiry and practice*, London: Sage Publications, p.:1-14.
- REED, V.A., MCLEOD, K., MCALLISTER, L. (1999). Importance of selected communication skills for talking with peers and teachers: Adolescents' opinions. *Language, Speech and Hearing Services in Schools*, p.: 32-49.
- RINK, J. (1998). *Teaching Physical Education for Learning*. USA: McGraw-Hill.
- ROBSON, C. (2002). *Real World Research* (2nd ed.). Oxford: Blackwell Publishing.
- ROKEACH, M. (1973). *The Nature of Human Values*. New York: The Free Press.
- ROMANCE, T. J., WEISS, M. R., BOCKOVEN, J. (1986). A program to promote moral development through elementary school physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, **5**: 126- 136.
- SAGE, G. (1998). Does Sport Affect Character Development in Athletes? *Journal of Physical Education Recreation and Dance*, **69(1)**: 15-18.
- SALTER, G. (1999). Unfolding Attitudes and Values in Physical Education: stretching the limits of traditional pedagogy. *Teachers and Curriculum*, **3**: 11-22.
- SANTROCK. (2003). *Adolescence*. Dudenque, IA: McGraw-Hill, p.:382-384.
- SCHILLING, T., MARTINEK, T., CARSON, S. (2007). Developmental processes among youth leaders in an after-school, responsibility-based sport program: Antecedents and barriers to commitment. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, **78**: 48-60.
- SCHILLING, T., MARTINEK, T., TAN, C. (2001). Fostering youth development through empowerment. In B. J. Lomardo, T. J. Caravella-Nadeau, H. Castagno, V. Mancini,

- Sports in the twenty-first century-Alternative for the new millenium, Boston: Pearson, p.: 169-180
- SCHMIDT, R., WRISBERY, C. (2004). Motor Learning and Performance. Champaign, IL: Human Kinetics.
- SCHWARTZ, S.H. (2007) Value orientations: measurement, antecedents and consequences across nations. In R. Jowell, C. Robert, R. Fitzgerald and G. Eva (eds) Measuring Attitudes Cross-Nationally: Lessons from the European Social Survey. London: Sage, p.: 169–203.
- SHARPE, T., BROWN, M., CRIDER, K. (1995). The Effects of a Sportsmanship Curriculum Intervention on Generalised Positive Social Behaviour of Urban Elementary School Students. *Journal of Applied Behaviour Analysis*, **28** (4): 401-416.
- SHEPPARD, J., MANDIGO, J. (2009). PlaySport: teaching life skills for understanding through games. In Hopper, T; Butler, J; Storey, B. (2009) TGjU...simply good pedagogy: Understanding a complex challenge, PHE Canada, p.: 74-85.
- SHERRILL, C. (1993). Adapted Physical Activity, Recreation and Sport. Dubuque, IA: Brown Benchmark.
- SHIELDS, D. L., BREDEMEIER, B. L. (2007). Advances in sport morality research. In G. Tenenbaum, R. C. Eklund (Eds.), *Handbook of sport psychology* (3rd ed.) Hoboken, NJ: Wiley, p.: 662-684.
- SHIELDS, D. L., BREDEMEIER, B. L., LAVOI, N. M., POWER, F. C. (2005). The sport behavior of youth, parents, and coaches: The good, the bad, and the ugly. *Journal of Research in Character Education*, **3**: 43–59.
- SHIELDS, D., & BREDEMEIER, L. (2003). Moral Reasoning in the Context of Sport [tiger.uic.edu/~Inucci/MoralEd/shieldssport.html] Erişim Tarihi: 12.01.2015
- SHIELDS, D., BREDEMEIER, B. (2001). Moral Development and Behaviour in Sport. *Handbook of sports psychology* (2nd ed). New York: John Wiley and Sons, p.: 585-603.
- SHIELDS, D., BREDEMEIER, B. (1995). Character Development and Physical Activity. Champaign, IL: Human Kinetics.
- SIEDENTOP, D. (2002). Content knowledge for physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, **21**: 368–377.
- SIEDENTOP, D. (1994). Sport Education. Champaign, IL: Human Kinetics.
- SIEDENTOP, D. (1991). Developing Teaching Skills in Physical Education. Mountain View, CA: Mayfield, p.:160.
- SIEDENTOP, D., HASTIE, P.A., VAN DER MARS, H. (2004). Complete guide to Sport Education. Leeds: Human Kinetics.

- SIEDENTOP, D., TANNEHILL, D. (2000). Developing teaching skills in physical education. Mountain View: May Publishing Company.
- SIMON, R.L. (1991) Fair Play: Sports, Values, and Society, Boulder: Westview Press.
- SMITH, M. (1990). Enhancing self-responsibility through a humanistic approach to PE. *Bulletin of Physical Education*, **26**: 27-31.
- SOLOMAN, G. (1997). Does Physical Education Affect Character Development in Students? *Journal of Physical Education Recreation and Dance*, **68(9)**: 38-41.
- SOMEKH, B., ZEICHNER, K. (2009). Action research for educational reform: Remodelling action research theories and practices in local contexts. *Educational Action Research*, **17(1)**: 5-21.
- STENHOUSE, L. (1975). An Introduction to Curriculum Research and Development. London: Heinemann.
- STIEHL, J. (1993). Becoming Responsible- Theoretical and practical considerations. *Journal of Physical Education Recreation and Dance*, **64(5)**: 38-45.
- STILLWELL, J., WILLGOOSE, C. (2006). The Physical Education Curriculum. Long Grove, IL: Waveland Press.
- STOLL, S., BELLER, J. (1998). Can character be measured ? *Journal of Physical Education Recreation and Dance*, **69(1)**: 19-24.
- STRAUSS A., CORBIN J. (1998): Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory (2nd ed.). Newbury Park, CA: Sage.
- TELAMA, R. (1999). Moral development. *Psychology for physical educators*, **13**, 321-342. Champaign IL: Human Kinetics.
- TANNEHILL, D., LUND, J. (2005). 'Building a quality physical education program', in: Lund, J. and Tannehill, D. (eds.) Standards-based physical education curriculum development. USA: Jones and Bartlett Publishers, Inc. p.: 17-47.
- TINNING, R. (2010). Pedagogy and human movement. London: Routledge.
- TINNING, R. (1995). The Sport Education Movement: A Phoenix, bandwagon or Hearse for Physical Education? *Australian Council for Health Physical Education and Recreation, Healthy Lifestyles Journal*, **42(2)**: 19-21.
- TINNING, R. (1993). Learning to teach physical education. New York; Sydney: Prentice Hall.
- TINNING, R. (1992). Educació'n Fí'sica: La escuela y sus profesores. Valencia: Universidad de Valencia.

- TUXILL, C., WIGMORE, S. (1998) 'Merely Meat? Respect for Persons in Sport and Games', in M.J.McNamee and S.J.Parry (eds) *Ethics and Sport*, London: E & FN Spon.
- UEBERSAX, J. S. (1992). A review of modeling approaches for the analysis of observer agreement. *Investigative Radiology* **17**: 738-743
- USSHER, B., GIBBES, C. (2002). Vygotsky, *Physical Education and Social Interaction. Journal of Physical Education New Zealand*, **35(1)**: 76-86.
- YILDIRIM, A., ŞİMŞEK, H. (2011). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri (8. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- VALLERAND, R. J., BRIÉRE, N. M., BLANCHARD, C., PROVENCHER, P. (1997). Development and validation of the Multidimensional Sportspersonship Orientations scale. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, **19**: 197- 206.
- VALLERAND, R.J., LOSIER, G. (1994). Self-determined motivation and sportsmanship orientations: An assessment of their temporal relationship. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, **16**: 229-245.
- VALLERAND, R.J. (1991). Une analyse psychosociale de l'esprit sportif [A social psychological analysis of sportsmanship]. In J. Bilard & M. Durand (Eds.), *Sport et psychologie*. Montpellier, France: Édition Revue EPS., p.:289-299.
- VIDONI, C., WARD, P. (2004). Improving Social Skills in Physical Education Classes. Paper presented at College of Education Diversity Conference and Graduate Students Symposium, The Ohio State University, Columbus, OH.
- VIDONI, C. (2002). The effects of teaching personal and social responsibility on students social interactions of eighth-grade physical education students. Unpublished master's thesis, University of Nebraska, Lincoln.
- YILDIRAN, İ. (2004). Fair Play: Kapsamı, Türkiye'deki Görünümü ve Geliştirme Perspektifleri. *Gazi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, **9 (4)**: 3-16.
- YILDIRAN İ. (2005). Fair Play Eğitiminde Beden Eğitiminin Rolü. *Gazi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, **10 (1)**: 3-16.
- WALSH, D. (2008). Helping youth in underserved communities envision possible futures: An extension of the Teaching Personal and Social Responsibility Model. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, **79**: 209-221.
- WALSH, D., OZAETA, J., WRIGHT, P. (2010). Transference of responsibility model goals to the school exploring the impact of coaching club program. *Physical Education & Sport Pedagogy*, **15**: 15-28.
- WANDZILAK, T., CARROLL, T., ANSORGE. C. J. (1988). Values development through physical activity: Promoting sportsmanlike behaviors, perceptions, and moral reasoning. *Journal of Teaching in Physical Education*, **8**: 13-23.

- WATSON, D. CLOCKSIN, B. (2013). Using sport and physical activity to teach personal and social responsibility. Champaign, IL: Human Kinetics.
- WEISS, M. R. (1987). Teaching sportsmanship and values. In V. Seefeldt (Ed.), *Handbook for youth sport coaches*. Reston, VA: American Alliance for Health, Physical Education, Recreation, and Dance.
- WEISS, M. R., SMITH, A. L., STUNTZ, C. P. (2008). Moral development in sport and physical activity: Theory, research, and intervention. In T. S. Horn (Ed.), *Advances in sport psychology* (3rd ed., pp. 187–210). Champaign, IL: Human Kinetics.
- WEISS, M. R., SMITH, A. L. (2002). Moral development in sport and physical activity: Theory, research, and intervention. In T. S. Horn (Ed.), *Advances in sport psychology* (2nd ed.). Champaign, IL: Human Kinetics, p.: 243-280.
- WEISS, M. R., BREDEMEIER, B. J. (1990). Moral development in sport. *Exercise and Sport Sciences Reviews*, **18**: 331–378.
- WERTSCH, J. (1990). The voice of rationality in a sociocultural approach to mind. Cambridge: Cambridge University Press.
- WFDF. (2015). Rules of Play. [<http://www.wfdf.org/>] Erişim Tarihi: 05. 01. 2015
- WHITEHEAD, J., TELFER, H., LAMBERT, J. (2013). Values in Youth Sport and Physical Education. New York: Routledge.
- WRIGHT, L. (2004) Preserving the value of happiness in primary school physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, **9(2)**: 149-63.
- WRIGHT, P.M. (2001). Violence prevention: What can coaches and sport educators do? In B.J. Lombardo, T.J. Caravella-Nadeau, H.S. Castagno, & V.H. Mancini (Eds.), *Sport in the twenty-first century: Alternatives for the new millennium* (p.: 189-202). Boston: Pearson.
- WRIGHT, P. M., CRAIG, M. W. (2011). Tool for assessing responsibility-based education (TARE): Instrument development and reliability testing. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, **15**: 1-16.
- WRIGHT, P. M., LI, W., DING, S., PICKERING, M. (2010). Integrating a personal and social responsibility program into a Lifetime Wellness Course for urban high school students: Assessing implementation and educational outcomes. *Sport Education and Society*, **15**: 277-298.
- WRIGHT, P. M., BURTON, S. (2008). Examining the implementation and immediate outcomes of a Personal-Social Responsibility Model program for urban high school students. *Journal of Teaching in Physical Education*, **27**: 138-154.
- WRIGHT, P. M., WHITE, K., GAEBLER-SPIRA, D. (2004). Exploring the relevance of the personal and social responsibility model in adapted physical activity. *Journal of Teaching in Physical Education*, **23**: 71-87.

ZEICHNER, K., NOFKE, S. (2001). Practitioner research. In V. Richardson (Ed.).
Handbook of research on teaching, Washington, DC: AERA, p.: 298-330

EKLER

EK-1

Görüşme Onay Formu

Tarih:

Merhaba,

Öncelikle yapacağım bu çalışmaya gösterdiğin ilgi ve bana ayırdığın zaman için teşekkür ederim. Bu form, araştırmanın amacını ve senin bir katılımcı olarak haklarını tanımlamayı amaçlamaktadır.

Bu araştırmanın amacı, ‘Beden eğitimi dersinde 9. Sınıf düzeyinde seçili duyuşsal özelliklerin kazandırılmasında Bireysel ve Sosyal Sorumluluk modeli (BSSM) kullanıldığında sürecin nasıl işlediğini ve öğrencilerin seçili fair play’e yönelik davranışlarındaki değişimi’ araştırmaktır.

Araştırmaya gönüllü olarak katılımının ve dile getireceğin görüşlerinin, bu çalışmaya ışık tutacağına inanıyorum. Araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğini sağlamak, ayrıca görüşme sırasında ortaya çıkabilecek olası kesintileri önleyebilmek amacıyla görüşmemizin ses kaydını almak istiyorum. Kayda alınacak bu görüşme, yalnızca bilimsel bir veri olarak bu araştırma için kullanılacak ve bunun dışında hiçbir amaçla kullanılmayacaktır. Senin isteğin doğrultusunda ses kayıtları, veriler yazıldıktan sonra silinebilecek ya da sana teslim edilecektir. İznin olmadığı takdirde, ismin bu araştırmada kullanılmayacak, yerine takma bir isim kullanılabilecektir. İstedığın zaman görüşmeyi kesebilir ve çalışmadan ayrılabilirsin. Bu durumda yaptığımız kayıtları ve yazılan raporları sana teslim edeceğim.

Bu sözleşmeyi okuyup, bu araştırmaya gönüllü olarak katıldığını ve araştırma kapsamında benim sana verdiğim güvenceye ilişkin olarak bu formu imzalamanı rica ediyorum. Araştırmaya katıldığın ve bu sözleşmeyi okuyarak imzaladığın için teşekkür ederim.

Görüşülen Öğrenci:

Görüşmeyi Yapan:

EK-2

Görüşme Soruları

BİREYSEL VE SOSYAL SORUMLULUK SEVİYELERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

Kendisine ve Başkalarına saygı:

1. Sence saygı ne demektir?
2. Öğretmenlerin ve arkadaşların sana hangi yolla, nasıl saygı gösteriyor?
3. Kendini sever misin? Bununla ilgili bir örnek verir misin?
4. Ara sıra insanlar seninle dalga geçer mi? Eğer öyleyse, başkaları seninle dalga geçtiğinde ne hissedersin?
5. İnsanların senden farklı olduğunu hissediyormusun? Neden/ neden değil?
6. Öğretmenlerinin seni önemseydiğini hissediyormusun? Örnek verir misin? Önemseydiğin zaman neler düşünürsün.
7. Sekiz haftalık modelde başkalarının hak ve duygularına saygı konusunda bir şey yaptın mı?

Katılım ve çaba:

1. En iyi çaba sence ne anlama geliyor? En iyi çabanı nasıl gösterirsin. Örnek verebilir misin? (sınıfta ve dışarıda)
2. Sekiz haftalık Bireysel ve sosyal sorumluluk modeli uygulamasında en iyi çabanı nerede gösterdin?
3. Sence hangi durumlarda hak yenir? Nasıl tarif edersin. Sekiz hafta boyunca senin hiç hakkın yendi mi hakkın yendiğinde ne yaparsın?

4. Zor bir şeyle karşılaştığın zaman ne yaparsın? Bırakır mısın? Devam mı edersin?
5. Okulda kurallara uyar mısın? BSSM modelinde Sekiz haftalık programda uyduğun kurallardan bir kaçını söyler misin?
6. BSSM' ne katıldığını düşünüyor musun?

Öz-yönetim:

1. Kendi kendine çalışır mısın?
2. Kendi kendine çalışırken sana ne yardım eder. (Plan yapmak, annen ya da öğretmenin ödev vermeden derslerine çalışıyor musun?) Kendi kendine çalışma konusunda iyi misin?
3. BSSM de kendi kendine çalıştığın bir yer var mıydı? Başarılı oldun mu?
4. Arkadaşınla tartıştığında arayı nasıl bulursun?
5. Bir hata yaptığında kabullenir misin? Hatanı kabul ettiğinde ne hissedersin? Neden? Neden değil?
6. Arkadaşlarının seni cesaretlendirmediyi farz edelim, ne hissedersin? Cesaretlendirdiğinde ne hissedersin?
7. BSSM modeli uygulamasında senin yaptığın ya da sana yapılan bir cesaretlendirme var mıydı?
8. Çok zaman doğru karar aldığını düşünür müsün? Niçin/ niçin değil?
9. Sınıfta öğretmen karar almana izin verir mi?
10. Sekiz haftalık BSSM de kendi kendine kararlar aldın mı?

Liderlik ve Başkalarına Yardım:

1. Liderlik sence ne demektir? Sen bir lider misin? Örnek verir misin?
2. Sekiz haftalık programda hiç liderlik görevi aldın mı?
3. Başkalarına yardım sence ne anlama gelir? Sınıfta akranlarınayardım ettin mi?
4. Sekiz haftalık programda hiç birilerine yardım ettin mi? Örnek verir misin?
5. Bu hafta hiç başkalarına yardım ettin mi? Örnek verir misin?

6. Akranlarına rol modeli olduğunu hissediyor musun? Sence iyi bir rol modeli özellikleri nelerdir?

Öğrenme:

1. Akranlarından bir şey öğrendin mi? Bir örnek verir misin? (Sınıftan)
2. BSSM de hiç birinden bir şey öğrendin mi?
3. BSSM den hoşlandın mı? Bu modelden öğrendiğin 3 şeyi söyler misin?
4. Beden eğitimi öğretmeninin sana sınıfta öğrettiği bir şey söyle. Bu öğrendiğin şey yaşamda sana katkıda bulundu mu?
5. Görgüyü sana kim öğretir? Görgüyü öğrenip öğrendiğini nereden biliyorsun? Örnek verir misin?
6. Görgüyü hayata geçirdiğinde ne tür sonuçlar elde ediyorsun?

BSSM ile ilgili sorular:

1. BSSM modelini sevdin mi? Sen de her hangi bir değişiklik oldu mu? Örnek ver? Öyle değilse ne olmasını beklerdin?
2. Bireysel ve Sosyal sorumluluk modeli ile öğrendiklerinizi diğer alanlara ev, pansiyon ve ya diğer derslerde kullandınız mı?
3. BSSM ile işlenen derslerden sonra ailen ya da arkadaşların sende değişiklik fark etti mi?

Fair Play

1. Sportmenlik(fair play) konusunda ne düşünüyorsun?
2. Sekiz haftalık program sonunda sportmenlik ile ilgili davranışlarında bir değişim hissediyor musun?
3. Sportmenliğin geliştirilmesi konusunda BSSSM kullanılabilir mi? Tavsiye eder misin?

EK-3

Veli Onay Mektubu

Sayın Veli,

Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı'nda doktora öğrenimimi sürdürüyorum. Doktora tezim kapsamında, Beden eğitimi dersinde 9. Sınıf düzeyinde seçili duyuşsal özelliklerin kazandırılmasında Bireysel ve Sosyal Sorumluluk modeli (BSSM) kullanıldığında sürecin nasıl işlediğini ve öğrencilerin seçili fair play'e yönelik davranışlarındaki değişimi araştırmayı amaçlayan bir çalışma yürütüyorum. Bu mektubun sizlere yollanış amacı, sizlere araştırmanın amacını tanıtmak ve öğrencinizin haklarını anlatmaktır.

Çalışmada ilköğretim beden eğitimi dersinin 9. Sınıf düzeyinde duyuşsal kazanımların kazandırılmasında Bireysel ve Sosyal Sorumluluk modeli (BSSM) kullanılacaktır. Böylece Beden eğitimi derslerinde yeni uygulamalar yapılabilecektir. Çalışma kapsamında velisi bulunduğunuz öğrencinin beden eğitimi derslerinde 8 hafta boyunca çeşitli sportif etkinliklerle Bireysel ve Sosyal Sorumluluk Modeli uygulanacaktır. 8 hafta boyunca çalışmanın geçerlik ve güvenilirliğinin sağlanması, veri toplamada daha sağlıklı sonuçların elde edilmesi için öğrencilerin dersleri video ile kayıt edilecektir. Bununla birlikte çalışmamızın yürütülmesinde ve öğrencilerin bakış açılarının sürece katılmasında öğrencilerin görüşleri önemli olduğundan öğrenciler ile görüşmeler yapılacaktır. Bu görüşmeler ve kayıtlar yalnızca bilimsel bir veri olarak bu araştırma için kullanılacak ve bunun dışında hiçbir amaçla kullanılmayacaktır. Öğrencinizin yada sizin isteğiniz doğrultusunda ses kayıtları ve görüntüler, veriler yazıldıktan sonra silinebilecek ya da size teslim edilecektir. İzniniz olmadığı takdirde, öğrencinizin ismi bu araştırmada kullanılmayacak, yerine takma bir isim kullanılabilecektir. Öğrenci istediği zaman görüşmeyi kesebilir ve çalışmadan ayrılabilir. Bu durumda yaptığımız kayıtları ve yazılan raporları size teslim edeceğim. Sizin onayınızın yanında çalışmada gönüllülük esas olduğu için öğrencilerden de gönüllü katılım formu alınacaktır.

Bu sözleşmeyi okuyup, bu araştırmaya velisi bulunduğunuz öğrencinin gönüllü olarak katıldığına ve araştırma kapsamında benim size verdiğim güvenceye ilişkin olarak bu formu imzalamanızı rica ediyorum. Bu sözleşmeyi okuyarak imzaladığınız için teşekkür ederim.

Çalışmaya ya da çocuğunuzun katılımına yönelik daha fazla bilgi için Ankara Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Öğretim üyelerinden Doç. Dr. Ferda Gürsel'den (e-posta: ferz68@gmail.com) bilgi alabilirsiniz.

Teşekkür ederim.

Gülay KESKE AKSOY

Beden Eğt. Öğr.

Gölbaşı Anadolu Sağlık Meslek Lisesi

Tel: 0 505 486 97 13

Yukarıda açıklamasını okuduğum çalışmaya, oğlum/kızım

_____’nin katılımına izin veriyorum. Ebeveynin:

Adı Soyadı:

İmzası:

İmzalanan bu formu lütfen öğrenciniz aracılığı ile araştırmacıya ulaştırın.

Çocuğunuzun katılımı ya da haklarının korunmasına yönelik sorularınız varsa ya da çocuğunuz herhangi bir şekilde risk altında olabileceğine, strese maruz kalacağına inanıyorsanız Ankara Üniversitesi Etik Kuruluna ulaşabilirsiniz.

EK-4

Gönüllü Katılım Formu

Bu Çalışma Gülay KESKE AKSOY tarafından yürütülen doktora tez çalışmasıdır. Çalışmanın amacı Beden eğitimi dersinde 9. Sınıf düzeyinde seçili duyuşsal özelliklerin kazandırılmasında Bireysel ve Sosyal Sorumluluk modeli (BSSM) kullanıldığında sürecin nasıl işlediğini ve öğrencilerin seçili fair play'e yönelik davranışlarındaki değişimi araştırmaktır.

Çalışmaya katılım tamamıyla gönüllülük temelinde olmalıdır. Çalışma boyunca siz istemedikçe kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Çalışmada toplanacak veri toplama araçlarındaki bilgiler tamamıyla gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir; elde edilecek bilgiler bilimsel yayımlarda kullanılacaktır.

Çalışmadaki testler genel olarak kişisel rahatsızlık verecek sorular içermemektedir. Ancak, katılım sırasında sorulardan ya da herhangi bir başka nedenden ötürü kendinizi rahatsız hissederseniz cevaplama işini yarıda bırakmak ya da çalışmadan çıkmakta serbestsiniz. Çalışma boyunca, bu çalışmayla ilgili sorularınız cevaplanacaktır. Bu çalışmaya katıldığınız için şimdiden teşekkür ederiz. Çalışma hakkında daha fazla bilgi almak için Beden Eğitimi öğretim üyelerinden Doç. Dr. Ferda Gürsel (E posta: ferz68@gmail.com) ya da Gülay KESKE AKSOY (E-posta: gulaykeske@gmail.com) ile iletişim kurabilirsiniz.

Bu çalışmaya tamamen gönüllü olarak katılıyorum ve istediğim zaman yarıda kesip çıkabileceğimi biliyorum. Verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlı yayımlarda kullanılmasını kabul ediyorum. (Formu doldurup imzaladıktan sonra uygulayıcıya geri veriniz.)

İsim Soyad

Tarih

imza

...../...../.....

EK-5

Ankara Üniversitesi Etik Kurul Karar Örneği

ANKARA ÜNİVERSİTESİ ETİK KURULU KARAR ÖRNEĞİ

Karar Tarihi : 11/10/2012

Toplantı Sayısı : 135

Karar Sayısı : 601

601-Üniversitemiz Sağlık Bilimleri Enstitüsü doktora öğrencilerinden **Gülşay Keske**'nin "9.Sınıf Öğrencilerinde Duyuşsal Kazanımların Beden Eğitimi Dersinde Kişisel ve Sosyal Sorumluluk Modeli ile Kazandırılması: Bir Eylem Araştırması" başlıklı tez çalışmasına ilişkin 05/10/2012 tarihli "İnsan Üzerinde Yapılan Klinik Dışı Araştırmalar Başvuru Formu" Etik Kurulumuzca incelenmiştir.

Yapılan görüşmeler ve incelemeler sonucunda, **Gülşay Keske**'nin "9.Sınıf Öğrencilerinde Duyuşsal Kazanımların Beden Eğitimi Dersinde Kişisel ve Sosyal Sorumluluk Modeli ile Kazandırılması: Bir Eylem Araştırması" başlıklı doktora tezinde araştırma protokolüne uyulmak koşuluyla uygulanmasının etik açıdan uygun olduğuna oybirliği ile karar verildi.

ASLININ AYRIDIR
11/10/2012



EK-6**Gölbaşı İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü İzin Yazısı**

T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.0.06.20.01-60599/ 808
Konu : Araştırma İzni
Gülşay KESKE

03/01/2013

GÖLBAŞI İLÇE MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi: a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 2012/13 nolu genelgesi.
b) Ankara Üniversitesinin 19.12.2012 tarih ve 7184 sayılı yazısı.

Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı Doktora Öğrencisi Gülşay KESKE'nin **"9. Sınıf Öğrencilerinde Duyuşsal Kazanımların Beden Eğitimi Dersinde Kişisel ve Sosyal Sorumluluk Modeli ile Kazandırılması: Bir Eylem Araştırması"** konulu tezi kapsamında ilçeniz Gölbaşı Anadolu Sağlık Meslek Lisesinde anket uygulama, görüntülü kayıt ve fotoğraf çekimi yapma isteği anket uygulama isteği Müdürlüğümüz Değerlendirme Komisyonunca uygun görülmüştür.

Mühürlü anket örnekleri (2 sayfadan oluşan) araştırmacıya ulaştırılmış olup, uygulama yapılacak sayıda araştırmacı tarafından çoğaltılarak, araştırmanın ilgi (a) genelge çerçevesinde, okul ve kurum yöneticileri uygun gördüğü takdirde gönüllülük esasına göre uygulanmasını rica ederim.


İlhan KOC
Müdür a.
Şube Müdürü

EK-7**Gölbaşı Anadolu Sağlık Meslek Lisesi İzin Yazısı**

T.C.
GÖLBAŞI KAYMAKAMLIĞI
İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü

Bölüm: Program Geliştirme
Sayı: B.08.4.MEM.0.06.51.20.605.99- 350
Konu: Araştırma İzni
Gülşay KESKE

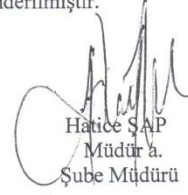
09/01/2013

ANADOLU SAĞLIK MESLEK LİSESİ MÜDÜRLÜĞÜNE
GÖLBAŞI

İlgi: Ankara Valiliğı M.E.M'.nün 03.01.2013 tarih ve 808 sayılı yazısı.

Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı Doktora Öğrencisi Gülşay KESKE'nin "9.sınıf Öğrencilerinde Duygusal Kazanımların Beden Eğitimi Dersinde Kişisel ve Sosyal Sorumluluk Modeli ile Kazandırılması; Bir Eylem Araştırması" konulu tezi ile ilgili yazı yazımız ekinde gönderilmiştir.

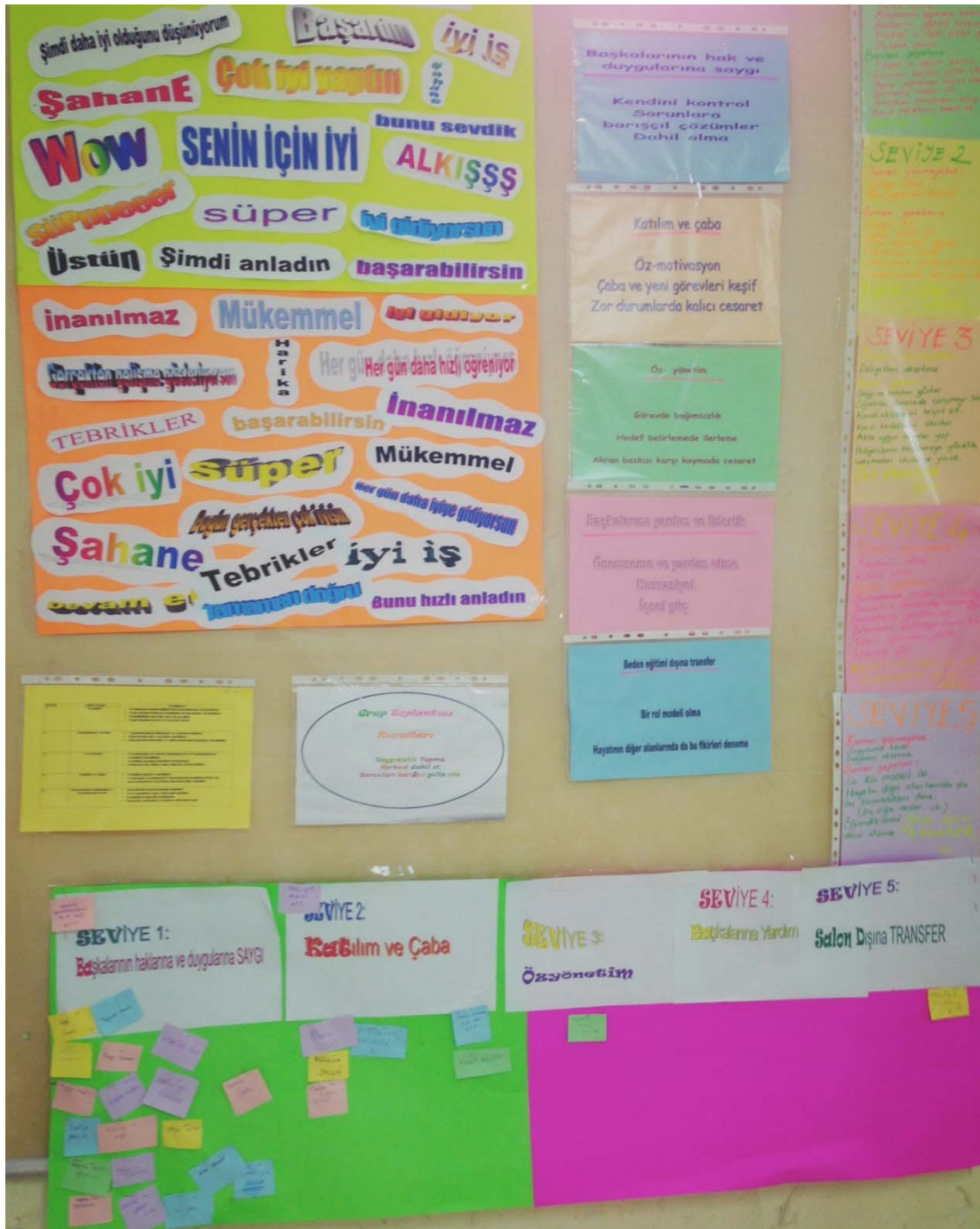
Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.


Hatice ŞAP
Müdür a.
Şube Müdürü

EK:1.İlgi yazı (1.sayfa)

EK-8

İlk Hafta Seviyeler İlan Çizelgesi



EK- 10

SORUMLULUK TEMELLİ EĞİTİM DEĞERLENDİRME ARACI

Tool for Assessing Responsibility-Based Education (TARE)

Öğretim Sonrası Yansına

Gözleyenin Adı: _____ Tarih: _____ Haftanın Günü: Pzt S Crş P C

Başlangıç Tarihi: _____ Bitiş Tarihi: _____

Okul Bilgileri

Okul Adı: _____ Okul İlçe: _____

Yer: Şehir Mahalle Köy Özel

Okul Seviyesi: İlkokul Ortaokul Lise Diğer _____

Öğretmen Bilgileri

Öğretmenin Adı: _____ Öğretmenin Cinsiyeti: _____

Öğretmenin İrki: _____ Öğretmen Beden Eğitimi Sertifikasına Sahip mi?: _____

Öğrenci Bilgileri:

Sınıf Mevcudu: _____ Cinsiyet: Tümü Erkek Tümü Kız Karışık

Özel Eğitim İçeriği: Evet Hayır Emin değilim.

Birinci Bölüm: Gözlenebilen Öğretim Stratejileri

Her 5 dk'lık aralıkta listelenmiş öğretim stratejilerini gözleyin, bu süre içinde gözlemlenen uygun kodu ya da kodları daire içine alın ve öğretim sürecine ait yorumları not edin. Örneğin anahtar durumları, ders konusunu, hangi stratejinin kullanıldığını her aralıkta işaretleyin, gözlem periyodu tamamlandıktan sonra her bir kolonu sayın, çetele tutun.

Zamanaralıkları	Sorumluluktemellistrategiler												Yorumlar
0 – 5	S	DB	B	SE	Y	L	F	Ö	Tr				
5 – 10	S	DB	B	SE	Y	L	F	Ö	Tr				
10 – 15	S	DB	B	SE	Y	L	F	Ö	Tr				
15 – 20	S	DB	B	SE	Y	L	F	Ö	Tr				
20 – 25	S	DB	B	SE	Y	L	F	Ö	Tr				
25 – 30	S	DB	B	SE	Y	L	F	Ö	Tr				
30 – 35	S	DB	B	SE	Y	L	F	Ö	Tr				
35 – 40	S	DB	B	SE	Y	L	F	Ö	Tr				
40 – 45	S	DB	B	SE	Y	L	F	Ö	Tr				
45 – 50	S	DB	B	SE	Y	L	F	Ö	Tr				
50 – 55	S	DB	B	SE	Y	L	F	Ö	Tr				
55 – 60	S	DB	B	SE	Y	L	F	Ö	Tr				
60 – 65	S	DB	B	SE	Y	L	F	Ö	Tr				
65 – 70	S	DB	B	SE	Y	L	F	Ö	Tr				
70 – 75	S	DB	B	SE	Y	L	F	Ö	Tr				
75 – 80	S	DB	B	SE	Y	L	F	Ö	Tr				
Skorlar													

Kodlar: Saygı Modeli (S); Durum Beklentileri (DB); Başarı için Fırsatlar (B); Sosyal Etkileşimi Geliştirme (SE); Yönetimsel Görevlere Atama (Y); Liderlik (L); Fırsatlar ve Söz Hakkı Verme (F); Ölçme Değerlendirme Rolü (Ö); Transfer (Tr).

Sorumluluk Temelli Öğretim Stratejileri:

Rapor edilen zaman periyodu için aşağıda verilen 9 sorumluluk temelli öğretim stratejisinin her birini kullanma oranını belirlemek için bu ölçeği kullanın. Bu stratejiler ile ilgili daha açık açıklamalar sayfanın sonunda bulunabilir. Kendi oranını belirledikten sonra bu oranı kesinleştirmek için bazı yorumlar sunabilirsiniz. Örneğin; kanıt olarak hizmet edecek somut örnekleri verin. Stratejilerin tamamının yapılmadığını fark ettiğinizde gelecek derslerde sahip olduğun yolları belirlemek isteyebilirsiniz.

Öğretim Stratejileri	4-Yaygın olarak	3- SıkSık	2- Arasıra	1- Nadiren	0- Asla	Oran ile ilgili yorumlar
Saygı Modeli	4	3	2	1	0	
Durum Beklentileri	4	3	2	1	0	
Başarı içinFırsatlar	4	3	2	1	0	
Sosyal Etkileşimi Geliştirme	4	3	2	1	0	
Yönetimsel görevlere atama	4	3	2	1	0	

Öğretim Stratejileri, devamı	4- Yayıgın olarak	3- Sık Sık	2- Arasıra	1- Nadiren	0- Asla	Oran ile ilgili yorumlar
Liderlik	4	3	2	1	0	
Fırsatlar ve Söz Hakkı Verme	4	3	2	1	0	
Ölçümde rol verme	4	3	2	1	0	

Yayıgın olarak– Ders içinde öğretmenin kullandığı sözler ve hareketler doğrudan yöneltildi ve kanıtlandı.

Sık Sık – Ders içinde birçok noktada öğretmen hareketleri ve kelimeleri doğrudan yöneltildi ve kanıtlandı.

Ara Sıra – Ders boyunca öğretmenin bazı kelime ve hareketleri hem doğrudan hem de dolaylı olarak bu konuya bağlantılı.

Nadiren – Bu konu büyük ölçüde öğretime entegre edilmemiş fakat belki öğretmenin bazı kelimeleri ve hareketleri ayrı tutulabilir.

Asla – Ders içinde öğretmenin hiçbir kelime ya da hareketi bu konuyu taşımaz.

İkinci Bölüm: Bireysel Sosyal Sorumluluk Temaları:

Rapor edilen zaman periyodu içinde genel temalara başvurma durumunu değerlendirmek için bu ölçeği kullanın. Oranı belirledikten sonra bu oranla ilgili yorumlar yapın. Örneğin; Kanıt olarak hizmet edecek somut örnekler verin. Bu durumda bir temanın çok güçlü olmadığını fark ettiğinizde gelecek dersler için yolunuzu belirlemek isteyebilirsiniz.

Temalar	4-Yaygın olarak	3-Sık sık	2-Arasıra	1-Nadiren	0-Asla	Oran ile ilgili yorumlar
Bütünleştirme: Sorumluluk rolleri ve konuların fiziksel etkinlik içine entegre edildiği durum.	4	3	2	1	0	
Transfer: Yaşam becerileri ve diğer durumlara uygulama durumları	4	3	2	1	0	
Yetkileri Devretme: Öğretmenin sorumluluğu öğrenci ile paylaştığı durum	4	3	2	1	0	
Öğretmen öğrenci ilişkisi: Öğrencilerin bireysel olarak saygıyı hak ettiği, söz hakkı ve fırsatların verilme durumu	4	3	2	1	0	

Yaygın olarak –Tema ders içinde öğretmen hareketleri ve kelimelerini çoklu yollarda sorunsuz doğrudan yöneltti ve kanıtladı.
Sık Sık – Ders içinde birçok noktada öğretmen hareketleri ve kelimeleri bu tema ile doğrudan yöneltildi ve kanıtlandı.
Ara-Sıra – Ders boyunca öğretmenin bazı kelime ve hareketleri hem doğrudan hem de dolaylı olarak bu konuya bağlantılı.
Nadiren – Bu konu büyük ölçüde öğretime entegre edilmemiş fakat belki öğretmenin bazı kelimeleri ve hareketleri ayrı tutulabilir.
Asla – Ders içinde öğretmenin hiçbir kelime ya da hareketi bu konuyu taşımaz ya da sıralamaz.

Üçüncü Bölüm: Öğrenci Sorumluluğu

Gözlem periyodunun ardından ilk sayfa üzerinde içsel kodlama yapılır. Öğrencinin sorumluluğunun genel alanlar için bütün olarak oramı elde edilir. Öğrencinin ders içindeki davranış ve etkileşimi düşünülür ve gözlenir.

Sorumluluk Seviyeleri	4-Yaygın olarak	3-Sık sık	2-Ara sıra	1-Nadiren	0-Asla	Yorumlar
Öz Kontrol: Öğrenci diğerlerine sözlü yada fiziksel olarak zarar vermez; diğerleri ile iyi bir şekilde çalışır; eğer sorun ortaya çıkarsa barışçıl bir yolla sorunları çözer.	4	3	2	1	0	
Katılım: Öğrenci her etkinliği dener ve eğer istenirse farklı roller alır.	4	3	2	1	0	
Çaba: Öğrenci her görevde iyi olmak için kendini zorlar ve başarmaya odaklanır.	4	3	2	1	0	
Öz yönetim: Öğrenci doğrudan öğretmen ya da kontrol eden bir kişi olmadan kendi kendine ya da diğerleri ile çalışır; kötü örnekleri takip etmez ya da akran baskısı görülmez.	4	3	2	1	0	

Sorumluluk temelli üretim stratejilerinin geniş açıklamaları

Aşağıdaki 5 etkili retmen özelliğı hem BSSM hem de diğeri geleneksel yaklaşımlar içindir.

Saygı Modeli (S): retmen saygılı iletişimde modeldir. Tüm grupla ya da tek bir renci ile iletişime katılır. Uygun olan; uygun iletişim ve açıklama gibi, uygun olmayan; topu fırlatma, sinirlerini bozma ya da renciyi utandırma gibi davranışlardır.

Durum beklentileri (DB): retmen açıkça davranış beklentilerini açıklar. Bunlar; güvenlik uygulamaları, prosedürler ve kurallar ya da etiketlerdir.

Başarı için fırsatlar (B): retmen dersi yapılandırır. Tüm rencilerin başarılı katılım ve bireysel farklılıkları önemsenmeksizin katılım için fırsat bulabilmeleridir.

Sosyal etkileşime teşvik etme (SE): retmen pozitif olumlu etkileşimi teşvik ederek etkinlikleri oluşturur. Bunlar işbirliğı içinde renci renci etkileşimi, takım çalışması, problem çözme, karmaşıklıklara çözüm bulma ve sorgulamadır.

Yetkileri devretme (Y): retmen(liderden başka) zel bir etkinlik, program organizasyonunu kolaylaştıran özel sorumluluk ya da görevleri devreder.

Aşağıdaki 4 etkili retmen zelliğı BSSM uygulamasına özeldir.

Liderlik (L): retmen rencileri bir gruba liderlik ya da bir gruptan sorumlu olarak görevlendirebilir. Bunlar; sınıf için gösterme, bir istasyonda liderlik yapma, tüm sınıfa egzersizlerin öğretilmesi ya da liderlik yapılması, ya da takım koluğı olabilir.

Fırsatlar ve söz hakkı verme (F): retmen rencilere programda bir ses verir. Bu grup tartışmalarına katılma, bir grup olarak oy kullanma; bireysel seçimler, rencinin soru sorması, öneriler üretme, fikirleri paylaşma, program ya da ğretmeni değeriendirmez.

Ölçümde Rol Verme (Ö): Öğretmen öğrencilere öğrenen değerlendirmesi içinde bir söz hakkı verir. Bunlar; beceri için öz değerlendirme formu, akran değerlendirme formu, tutum, davranış, vb; hedeflerin oluşturulmasına katılım, öğretmen ve öğrenci arasında onların seviyeleri üzerine ya da sınıftakistüreç üzerine bir anlaşma da olabilir.

Transfer (Tr): Öğretmen doğrudan derslerden öğrenilen sorumluluk ya da hayat becerilerini program ötesine nasıl transfer edileceğini açıklar. Bu şunu ifade eder: okulda sıkı ve azimli çalışma ihtiyacı, toplumda bir lider olmanın önemi, okuldan sonra bir kavgadan kaçınmak için öz kontrolünü korumak, sporda istenilen ne ise onu başarmak için hedef oluşturmak; büyüdüğünde ve iş sahibi olduğunda iyi bir takım oyuncusu olma ihtiyacı; ya da akran baskısından kaçınmak için kendi kendine düşünmenin önemi.

EK- 11

BİREYSEL VE SOSYAL SORUMLULUK MODELİ İLE HAZIRLANAN ETKİNLİK VE KAZANIMLAR

HAFTA	SORUMLULUK SEVİYESİ	KAZANIMLAR	ETKİNLİKLER	ULTIMATE FRİZBİ ETKİNLİKLERİ	SEVİYELERE UYGUN KULLANILACAK STRATEJİLER	SORUMLULUK HEDEFLERİ	ÖLÇME- DEĞERLENDİRME
1	1	Seçili spor dalına özgü kuralları bilir.	ULTIMATE FRİZBE TARİHÇESİ OYUN KURALLARI	ARASTIRMA VE SUNMA (POWER POINT)	Davranış Sözleşmesi Dahil Etme	Sınıf arkadaşlarının haklarına ve duygularına saygılı olma	Davranış Sözleşmesi Davranış Kontrol Listesi Bireysel ve Sosyal Sorumluluk Rubriği Etkinlik Yansıması
2	2	Seçili spor dalına özgü hareket kavramlarını tanıır.	BACKHAND FIRLATMA& YAKALAMA	Eşli fırlatma Yakalama Dairesel ÇalışmaKaptan Disk	Kendi adımı ile meydan okuma Çılgın İstasyon	Yeni görevler deneme,kendi gücünü keşfetme	Paylaşımı araştırmacı belgesi Davranış Kontrol Listesi Etkinlik Yansıması
3	3	Seçili spor dalına özgü hareketleri uygular.	FOREHAND & YAKALAMA	Eşli fırlatma Yakalama Kaptan Disk Frizbi tenis	Görevde Bağmsızlık Övgü Sözləri	Öz yönetim	Davranış Kontrol Listesi Etkinlik Kontrol listesi Etkinlik Yansıması
4	3	Seçili spor dalına özgü kompleks hareketler sergiler.	DISK KONTROL BAŞÜSTÜ&SİÇRAMA	Eşli Fırlatma(Başüstü) Ortada sıçan oyunu 500 oyunu	Bireysel Plan Bireysel Yetkilendirme	Öz yönetim	Bireysel Planlar Öğrenci Performans Değerlendirme
1	4	Seçili spor etkinliklerinde bireysel farklılık olan arkadaşları ile olumlu etkileşime girer.	PIVOT	Pivot Fırlatma Frizbi Futbol	Grup Hedef Belirleme Akran Öğretimi	Başkalarına yardım	Davranış Kontrol Listesi Etkinlik Kontrol listesi
2	4	Seçili spor dalı etkinliklerine katılarak performansını olumlu yönde geliştirmek için çaba harcar.	PASA YOL GÖSTERME&KAT YAPMA	Elmas Dril Zig-zag Dril 5*5 Ultimate	Grup Yetkilendirme Övgü Sözləri	Başkalarına yardım	Davranış Kontrol Listesi Etkinlik yansıması
3	5	Seçili spor etkinliklerinde kendine güven duygusunu geliştirir.	SAVUNMA	5*5 Ultimate Ayna dril Savunma Dril 5*5 Ultimate	Sınıf Liderleri Toplum Gönüllüleri	Rol model Spor salonu dışında öğrendiklerin	Davranış Kontrol Listesi Etkinlik Yansıması
4	5	Seçili spor etkinliklerine katılarak rekabet ve işbirliğine uygun tutum ve davranışlar sergiler.	MINI –TURNUVA	Oyunun Ruhü Ultimate maçları	Sınıf Liderleri Toplum Gönüllüleri	Rol model Spor salonu dışında öğrendiklerin	Davranış Kontrol Listesi Etkinlik Yansıması BSSM Rubriği

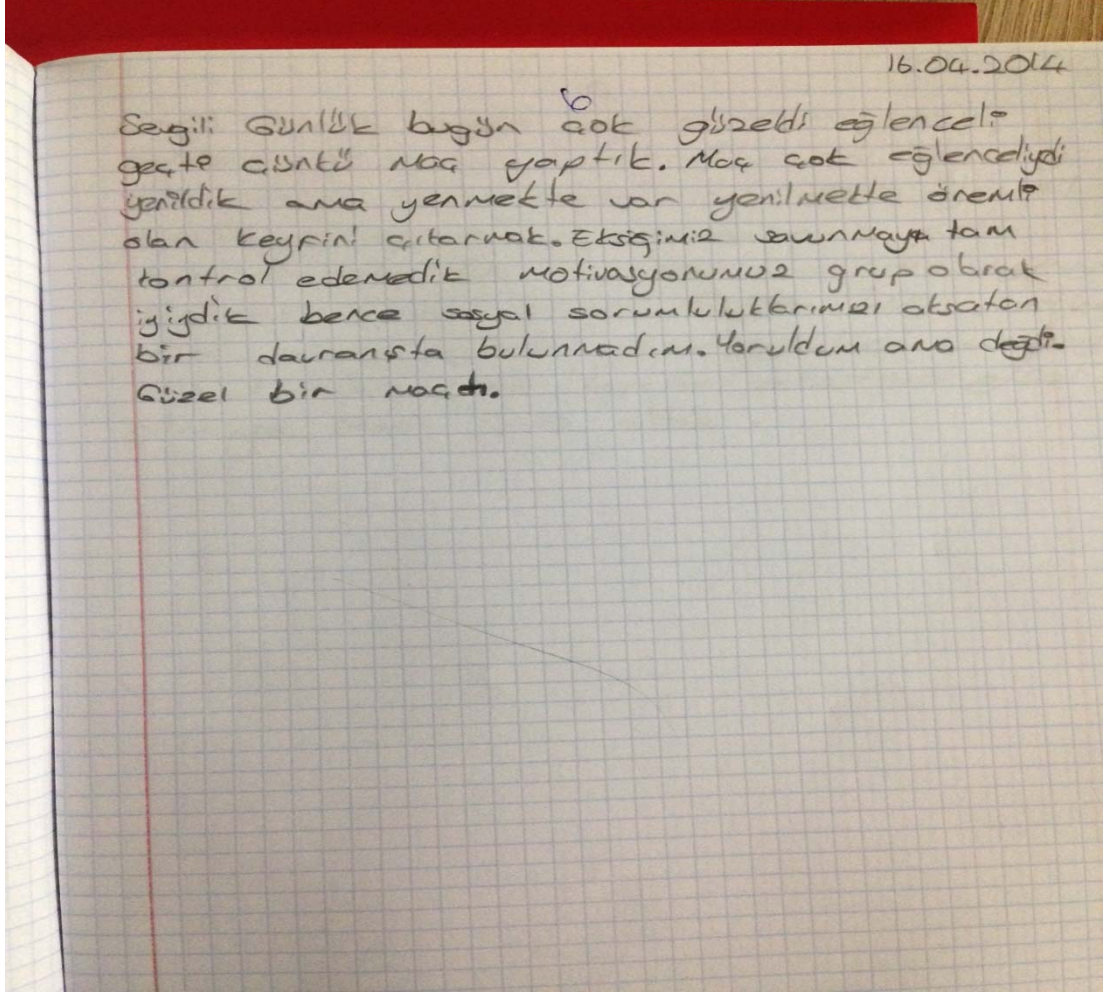
EK-12

Öğretmen Günlüğü

30.04.2014

Bu hafta mini bir turnuva yapacaktık. Gençler final gençler 3.4'lük maçı yapacak. Bireysel ve sosyal sorumluluğun tüm seviyelerine üstüne basa basa vurgulayarak işledik. Derstein bugün son dersiydi. Ben kendi adıma bu deneyim sayesinde özel hayatımda ve okul ortamında bir öğretmen olarak çok şey kazandım. Sosyal sorumluluğu kendi aile hayatıma taşıdım. Kendime bu kadar özümlediğim bu model öğrencilerimde deneyim ettim ve ilk hafta öğrencilerimden bazıları ders dışına fiziksel olarak nasıl transfer ettiğini, basketbolu nasıl öğrendiklerini ve öğrenciler sosyal sorumlulukları nasıl transfer ettiklerini anlattılar.

Bu hafta en zorladığım konu takımın ayırırken nasıl bir yol izlemek gerektiği idi. Bunu yaparken her becerinin gelişimine herde fiziksel olarak uygun olmasına dikkat ettim. Daha önceki liderlik deneyimlerine göre diğer arkadaşları yönlendirmekte ve onlara doğruyu kazandırmakta iyi işler çıkararak loma inandığım liderlerden bazıları takımından çok mutluken bazıları bu konuda takımını denesiz olarak olarak

EK-13**Öğrenci Günlüğü**

EK-14

Etkinlik Yansıması

Adım Soyadım: **[Redacted]** Tarih: 22.06.2014

5. Seviye Davranış Kontrol Listesi

Okulda öğrendiklerimle çevremde rol modeli oldum	Evet	Hayır	Nasıl? Arkadaşıma öğrettim
Öğrendiklerimi evde/pansiyonda denedim	☒	☐	Nasıl? Farklı bir diğer arkadaşlarıma öğrettim
Çevremde sorumluluk almam gerektiğini biliyorum	☒	☐	Nasıl? İnsanlara karşı nasıl olman gerektiğini öğrendim
Öğrendiklerimi okul dışına (ev, diğer dersler, diğer ortamlar vb.) transfer edebiliyorum	☒	☐	Nasıl? Başkalarına yardım ediyorum
Ailem ve arkadaşlarım bendeki değişimi fark ediyor.	☒	☐	Nasıl? Kendimi daha iyi kontrol ediyorum

Akran Öğretim: Başkalarına öğrenmesinde yardım ettim.

3. 2. 1.

Başkalarına öğrenmesinde sorumluluk aldım.

3. 2. 1.

Sosyal Katkı: Çevrene öğrendiklerimle katkı sağladın mı?

3. 2. 1.

Bugün kendiniz hakkında bir yorum yapın: İyi oldumumu düşünüyorum !!

ÖZGEÇMİŞ

1. Kişisel Bilgiler

İsim Gülay
Soyisim KESKE AKSOY
Doğum Yeri Kayseri
Doğum Tarihi 26.04.1982
Uyruğu TC
Medeni Durumu Evli
İletişim Adresi Hürriyet cad. 38/18 Dikmen-ANKARA
Telefon 5054869713
E-posta gulaykeske@gmail.com

2. Eğitim Bilgileri

Derece	Alan	Üniversite	Yıl
Lisans	Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği	Hacettepe Üniversitesi	2005
Yüksek Lisans	Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı	Çukurova Üniversitesi	2007
Doktora	Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı	Ankara üniversitesi	2015

3. Mesleki Denevim Bilgileri:

2011- Gölbaşı Anadolu Sağlık Meslek Lisesi- Ankara, Beden Eğitimi Öğretmeni
 2010-2011 Gölbaşı İlköğretim Okulu- Ankara, Beden Eğitimi Öğretmeni
 2005-2009 Hayriye Osman Külekçi İ.Ö.O-Gaziantep, Beden Eğitimi Öğretmeni

4. Yayınlar:

4.1. Uluslararası bilimsel toplantılarda sunulan ve bildiri kitabında (Proceedings) basılan bildiriler:

Keske, G., Gürsel, F., Alagül, Ö., ‘Can You Gain A Healthy Nutritional Habit By Physical Literacy?’ Cyprus International Conference on Educational Research, Middle East Technical University North Cyprus, 08-10 February 2012.

Alagül, Ö.,Gürsel, F., **Keske, G.,** “Dance Unit With Physical Literacy” Cyprus International Conference on Educational Research, Middle East Technical University North Cyprus, 08-10 February 2012.

4.2. Ulusal bilimsel toplantılarda sunulan ve bildiri kitabında basılan bildiriler:

Keske Aksoy, G., Gürsel, F. ‘9.Sınıflara Frizbi Ünitesinin Bireysel ve Sosyal Sorumluluk Modeli ile işlenmesi sürecinin zorlaştırıcıları ve kolaylaştırıcıları’ *V. Beden Eğitimi Öğretiminde Yeni ve Yaratıcı Yaklaşımlar Sempozyumu*, ODTÜ, Ankara 26-27 Ocak 2015.

Keske, G. ‘Hizmet Öğrenimi Uygulaması’ *III. Beden Eğitimi ve Spor Öğretiminde Yeni ve Yaratıcı Yaklaşımlar Sempozyumu*, ODTÜ, Ankara 21-22 Ocak 2011.

4.3. Ulusal hakemli dergilerde yayınlanan makaleler

Keske Aksoy, G., Gürsel, F. (2015). Modele Dayalı Uygulamada Beden Eğitimi Öğretmenini Güçlendiren ve Yavaşlatan Öğeler (Baskıda).

4.4. Bilimsel Etkinlikler

Keske, G. ‘Lisans Üstü Eğitim Alan Bir Öğretmen Gözüyle ‘Araştıran Öğretmen’: Sosyal ve Ekonomik Haklar Açısından Bir Değerlendirme’ *III. Beden Eğitimi ve Spor Öğretiminde Yeni ve Yaratıcı Yaklaşımlar Sempozyumu*, ODTÜ, Ankara 21-22 Ocak 2011.