



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

Gülay Keske Aksoy ¹, Ferda Gürsel ²

Öz

Öğrencilerin beden eğitimi derslerine katılımı, rekabet, çatışma duygusu, umutsuzluk ve sevinç gibi durumları ders içinde yaşamalarını ve sonrasında kendi tepkilerini değerlendirebilmelerine fırsatlar sağlar. Beden eğitimi ve sporun, sosyalleşme ve ahlak gelişiminde bir rolü olduğu fikri birçok araştırmacı tarafından genel olarak kabul görmüştür. Beden eğitimi ve sporun sosyal ve ahlaki gelişime olumlu katkısı katılımla otomatik olarak gerçekleşmez. Özenle tasarlanmış deneyimler yoluyla sağlanan olanaklardan yararlanarak gerçekleşeceğini düşünmek daha olasıdır. Beden eğitimi dersinde bu değerlerin spor aracılığı ile başarıyla uygulandığı programlardan biri de Hellison'un Bireysel ve sosyal sorumluluk (BSSM) [Teaching personal and social responsibility (TPSR)] modelidir. Bu çalışmanın amacı; 9. sınıf öğrencilerinin adil oyun davranışlarına yönelik ihtiyaçlarının belirlenerek, BSSM müdahale edilmesi ile ortaya çıkabilecek etkileri Kohlberg'in ahlak gelişim kuramı çerçevesinde incelemektir. Araştırma eylem araştırması biçiminde tasarlanmıştır. Verilerin toplanmasında; video kayıtları, öğrenci yansımaları ve yarı yapılandırılmış bireysel görüşmeler kullanılmıştır. Çalışma Ankara'da bir sağlık meslek lisesinin 9. sınıfında öğrenim gören 30 öğrenci ile yürütülmüş ve amaçlı örnekleme yöntemi ile seçilmiş 6 odak öğrenci değerlendirilmiştir. Elde edilen veriler içerik analizi ile analiz edilmiştir. Çalışmanın bulguları 3 tema altında toplanmıştır. Bunlar; (1) Cezadan kaçırım, kendi çıkarıma bakarım (2) Karşılıklı ilişkiler: 'Onlarda bizim takımı destekledi' ve (3) Kendi vicdanımı dinliyorum: Rakibimi önemsiyorum, ona saygı duyuyorum'dur. Elde edilen bulgular, öğrencilerin model uygulaması öncesinde adil oyun tanımları ve davranışlarının Kohlberg'in ahlak gelişim kuramına göre gelenek öncesi ahlak seviyesinde iken, uygulama sonrasında yapılan tanımların ve gösterilen davranışların daha çok geleneksel ve gelenek sonrası seviyede olduğunu ve öğrencilerin adil oyun kavramını içselleştirerek kendi ahlak ilkelerine uygun kararlar alabildiklerini göstermiştir. Sonuç olarak, BSSM çocuğun kendisi ile ilgili değerleri kazanmasında etkili olurken taraftarı olduğu takımın adil oyuna uygun olmayan davranışları ilgili düşüncelerinde değişiklik yaratmamaktadır.

Anahtar Kelimeler

Beden eğitimi
Bireysel ve sosyal sorumluluk
Değer
Adil oyun
Ahlak gelişimi

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 10.02.2017
Kabul Tarihi: 12.04.2017
Elektronik Yayın Tarihi: 06.07.2017

DOI: 10.15390/EB.2017.7149

¹ Ankara Üniversitesi, Spor Bilimleri Fakültesi, Türkiye, gulaykeske@gmail.com

² Ankara Üniversitesi, Spor Bilimleri Fakültesi, Türkiye, ferz68@gmail.com

Giriş

Beden eğitimi dersleri zengin, geniş ve karmaşık uygulama alanına sahip yapısı ile okul çağındaki gençleri sosyal, ahlaki sorunlara hazırlama, stresle başa çıkma, sportif mücadele, dürüst oyun fikri ve yaşam için gerekli değerlerin verilmesinde önemli bir role sahip olarak görülmektedir (Hellison, 2003; Kirk, 2010; Laker, 2001; Pringle, 2010). Spor alanlarının, sadece oyun ortamları ile değil, egzersiz ve alıştırmanın yapıldığı, tartışmaların olduğu resmi olmayan öğrenci davranışları ile de bazı değerlerin kazandırılması ve kişisel ve sosyal sorumluluk özelliklerinin ortaya çıkması için müdahaleye sınırsız imkan sağladığı bilinmektedir (Hellison, 2003). Buna rağmen derslerde duyuşsal alan davranışlarını kazandırmak için gereken önemin yeterince verilmediği görülmektedir.

Oysa Türkiye de 2009 yılında yenilenen ortaöğretim beden eğitimi dersi öğretim programı'nda, gençlerin eleştirel ve yaratıcı düşünme, problem çözme, öz yönetim, girişimcilik gibi becerilerle birlikte dayanışma, hoşgörü, sevgi, saygı, kişisel ve sosyal değerlere önem verme, sorumluluk ve centilmenlik gibi değerleri yaşam boyu kullanmaları beklenmektedir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2009). Ayrıca program gençlerin kişisel ve sosyal sorumluluk özellikleri göstererek, problem çözebilen, hedef belirleyebilen, kişisel ve sosyal değerlerin farkında olarak yetişen gençler olmalarını desteklemektedir (Hellison, 2011). Beden eğitiminde öğrenilen sonuçların transfer edilebilirliği göz önüne alındığında, bu kişisel, sosyal ve ahlaki değerleri beden eğitimi derslerinde öğrenip benimseyen öğrenciler, bu katılım sayesinde geliştirilen asil davranış şeklini doğal olarak spor ile ilişkili olmayan diğer olaylara da aktaracaklardır. Beden eğitimi ortamlarında öğrencilere kazandırılması gereken en önemli ahlaki değerlerden biri de adil oyundur. "Adil oyun" kavramı yarışmalarda ahlaki açıdan iyi davranış olarak giderek bir standart referans olarak kullanılmaktadır. Öyle ki günlük dilde "sporda ahlak gelişimi" ifadesi nadiren kullanılırken, bunun yerine sporda ahlak ile ilgili tutum ve davranışları tanımlamak için sportmenlik ve adil oyun kavramları kullanılmaktadır (Weiss ve Smith, 2002).

Adil oyunun spor müsabakaları ile kazanılan ve daha sonra hayatın diğer alanlarına aktarılan etik davranış için ideal olduğu düşünülmektedir. Araştırmacılar iyi karakter gelişimi ve sosyal problemlerin azaltılmasına yardım etmede potansiyel bir araç olarak fiziksel etkinlik temelli programları savunmaktadırlar (Collingwood, 1997; Siedentop, 1991; Tinning, 1993). Ancak bununla birlikte bunun sadece fiziksel etkinliğe katılım süreci ile gerçekleşmeyeceğini, programların olumlu sosyal gelişimi desteklemek için dikkatli bir şekilde yapılandırılması gerekliliğini ileri sürmektedirler (Salter, 1999; Shields ve Bredemeier, 2001; Tinning, 1993). Lidor (1998), genel bir beden eğitimi programında karakter geliştirme sürecinin kendiliğinden ortaya çıktığını varsaymanın mümkün olmayacağını, oyun faaliyetleri ile karakter geliştirilmesinin yeterli olmayacağını bunun için uygun bir öğrenme faaliyetinin oluşturulması gerektiğini belirtmiştir. Görüldüğü gibi beden eğitimi ve sporun sosyal ve ahlaki gelişime olumlu katkısı ne basittir ne de otomatik olarak gerçekleşir. Bunun için bilinçli bir çaba ve planlama gereklidir (Shields ve Bredemeier, 2001). Şu anki eğitim programlarında 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 düşünülmektedir (Cecchini, Montero ve Pena, 2003; Hellison, 2011). Bu ahlaki değerlerin kazandırılmasında en etkili modellerden biri olan 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 (Walsh, 2008). Ancak maalesef BSSM ve diğer modeller öğretmenler tarafından yıllardır bir yenilik olarak düşünülmekte, halen kabul edilememektedir (Bechtel ve O'Sullivan, 2007).

Şimdiye kadar yapılmış çalışmalara bakıldığında özellikle dünya genelinde beden eğitimi ve sporda adil oyunun doğası ve ahlaki gelişimi ile ilgili alan yazın sınırlı görünmektedir. Buna göre adil oyun davranışları çeşitli çalışmalarda, faul yapma, sportmenlik ve sportmenlikten yoksunluk (Cecchini, Montero, Alonso, Izquierdo ve Contreras, 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, Ebbeck ve Weiss, 1995), spora katılım yönünde tam bağlılık gösterene saygı, sosyal geleneklere saygı, spora katılan birine karşı negatif yaklaşım değişkenleri ile ölçülmüştür (Vallerand, 1991; Vallerand ve Losier, 1994). Modele dayalı yaklaşım kullanılarak değerlerin kazandırılmasında özellikle adil oyun davranışlarının kazanılmasında ve yarışma esnasında sergilenmesinde ise daha çok spor eğitim modeli önemli bir model olarak kullanılmıştır (Siedentop, 1994). Bu çalışmalarda adil oyun davranışları; öğrencinin sorumlu katılımı, başkalarına saygı gösterme, iyi bir sporcu olma (Giebink ve McKenzie, 1984; Hellison, 2003; Patrick, Ward ve Crouch, 1998; Siedentop, Hastie ve Van Der Mars, 2004; Siedentop ve Tannehill, 2000; Vidoni, 2002; Vidoni ve Ward, 2004) şeklinde tasvir edilmiştir.

Çalışmalarda daha çok adil oyun kavramında istenilen davranışlara geniş şekilde yer verilmiştir. Oysa bu davranışların kazandırılması noktasında geleneksel sporlar ya da modellerin ötesine geçen BSSM'nin adil oyuna yönelik davranışlarda nasıl bir değişim meydana getirdiğine ilişkin bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu çalışma ile öğretmenler, beden eğitimi derslerinde adil oyuna yönelik davranışların model uygulaması ile nasıl değiştirilebileceği konusunda fikir edinebilecek ve kendi model uygulamalarına daha kolay yön verebileceklerdir. Bu noktada bu tür çalışmalar ahlaki değerlerin öğrencilere kazandırılması ve onların kazandıkları bu değerleri beden eğitimi dersi dışındaki hayata aktarıp yaşam boyu sürdürmeleri noktasında bir farkındalık sağlamak açısından oldukça önemli görülmektedir. Bu bağlamda bu çalışmanın amacı, 9. sınıf öğrencilerinin adil oyun davranışlarına yönelik ihtiyaçlarının belirlenerek, BSSM müdahale edilmesi ile ortaya çıkabilecek etkileri Kohlberg'in ahlak gelişim kuramı çerçevesinde incelemektir.

Bireysel ve Sosyal Sorumluluk Modeli (BSSM)

Bireysel ve sosyal sorumluluk modeli (BSSM) ilk olarak 1970'lerde lise öğrencilerinin isteksiz ve saldırgan davranış problemlerine çözüm sunmak ve onların karakter gelişimine olumlu bir katkı amacı ile ortaya atılmıştır. BSSM pozitif değerler üzerine odaklanarak genç insanların bireysel ve sosyal sorumluluk becerilerini üst düzeye çıkarmak için geliştirilmiş bütünsel bir yaklaşımdır. Hellison, beden eğitimi ve sporun öğrencilerin kendileri ve başkaları için sorumluluk alma konusunda önemli değerlerin öğretimi için uygun bir ortam olduğunu düşünmektedir. Model öğrencilerin hayatlarının olumlu yönde gelişmesine katkıda bulunabilecek davranışları, spor ve fiziksel etkinliği, değerler aracılığıyla öğretmek gerektiğini vurgulamaktadır. Öyle ki bireysel ve sosyal sorumluluk modeline göre yaşam becerileri ve değerlerin öğretimi ayrı ayrı değil, fiziksel etkinlik içine entegre edilerek verilmelidir (Hellison ve Walsh, 2002). Modelin karakter gelişimi açısından gerekçesi ise fiziksel etkinlik yoluyla kişisel ve sosyal gelişime katkı sağlamasıdır. Fiziksel etkinlik içinde sorumluluk davranışı ve karakter gelişimi beden eğitimi ve spor programlarının tutarlı bir hedefi olarak belirtilmektedir (Hellison ve Martinek, 2006). BSSM programında katılımcıların değerler ile ilişkili davranışları öğrenmek ve felsefesini içselleştirmek için daha fazla sorumluluk sahibi kişiler olmalarına yardımcı olacak davranış ve yaklaşımları seviye seviye öğrenmeleri sağlanır. BSSM'de hem öğrencilerin kendisi, hem de başkalarının iyi olması için 5 sorumluluk hedef/seviye belirlenmiştir. Bunlar: 1) Başkalarının hak ve duygularına saygı, 2) Katılım ve işbirliği, 3) Öz yönetim, 4) Başkalarına yardım ve liderlik, 5) Beden eğitimi dışına transfer'dir (Hellison, 2011).

Kuramsal Çerçeve

Adil oyun gibi ahlaken standart bir referans olarak kabul edilen kavramdaki değişimi ortaya koyarken insanların nasıl ahlaki bir anlayış geliştirdiği ya da ahlaken doğru veya yanlış olan hakkında nasıl açıklama yaptığının bilinmesi gerekir. Bu araştırmada, adil oyuna yönelik davranışların değişimi Kohlberg'in ahlaki gelişim kuramı çerçevesinde incelenmiştir. Kohlberg'e (1984) göre ahlaki gelişim, bilişsel gelişimin bir parçasıdır ve bu süreçte çocuk iyi ve kötü davranışları değerlendirerek ahlaki ikilemleri algılar ve çözer. Adil oyun davranışlarını ifade etmek için Kohlberg'in ahlaki muhakemeye dayanan, *gelenek öncesi*, *geleneksel* ve *gelenek sonrası dönem* seviyeleri kullanılmıştır. *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.

Bu araştırmada öğrencilerin adil oyun davranışlarındaki değişim Kohlberg'in ahlaki gelişim seviyelerindeki ilerleme şeklinde ele alınmıştır. Bu seviyelerde öğrencilerin ahlaki ikilemleri çözerken başvurduğu ahlaki akıl yürütme prensipleri ve bu üç ahlaki gelişim seviyesinde ilerlerken sergilediği davranışlar olarak açıklanmaya çalışılmıştır.

Yöntem

Araştırmanın Modeli: Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden eylem araştırma deseni kullanılmıştır. 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). Eylem araştırması öğretme öğrenme ortamında öğretmen araştırmacılar, okul yöneticileri ve diğer paydaşlar için dikkate değer ve cazip bir seçenektir. Uygulayıcılara eğitim uygulamalarını nasıl geliştirebilecekleri, sınıfta veya okulda karşılaşılabilecekleri önemli sorunları nasıl çözebilecekleri konusunda yeni bilgi ve anlayış sağlar (Mills, 2011). Özellikle eğitimde eylem araştırması, eğitim sürecinin kalitesini anlamak ve geliştirmek için bir okul durumunu inceleme süreci olarak tanımlanabilir (Hensen, 1996). 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 (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Araştırma Alanı: Bu eylem araştırması, beden eğitimi öğretmeni olan araştırmacının görev yaptığı okul olan, Ankara ilinde gündüzlü ve pansiyonlu olarak hizmet veren bir sağlık meslek lisesinin 9. sınıf beden eğitimi dersinde gerçekleşmiştir. Okul '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. 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.

Katılımcılar: Araştırma uygulamasının yapıldığı sınıf 30 öğrenciden oluşmaktadır. Bu öğrencilerin 29'u kız, 1'i ise erkektir. Çalışma bütün sınıfa uygulanmış ve veriler tüm sınıftan toplanmıştır. Ancak belirlenen ölçütleri karşılayan 6 öğrenci odak olarak seçilmiştir ve sadece odak öğrenciler değerlendirilmiştir. 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). 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, 2011). Yarı yapılandırılmış görüşmeler, uygulama bittikten sonra sadece odak öğrencilerle gerçekleştirilmiştir. Alıntı yapılan etkinlik yansımaları ise sadece odak öğrencilere aittir. Çalışmanın bulgularında odak öğrenciler için takma isim kullanılmıştır.

Araştırmacı Duruşu: Araştırmacı Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda 10 senedir beden eğitimi öğretmeni olarak görev yapmaktadır. Araştırmacı kendi derslerinde uyguladığı bir çalışmada eylem araştırmasını deneyim edinmiştir (Keske, Gürsel ve Alagül, 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. Beden eğitimi öğretmenlerini model uygulamasında güçlendiren ve yavaşlatan öğeler ile ilgili başka bir çalışma ile de uygulama ve teoriyi nasıl bir araya getireceğini anlamıştır (Keske Aksoy ve Gürsel, 2015). Araştırmacı okulunda var olan sorunlar ve bu sorunların beden eğitimi dersindeki kaliteli uygulamalarla çözülebileceğine inanmaktadır. Araştırmacı, öğretmenlik deneyiminin kendisine getirdiği bilgi birikimi ile öğrenci ilgi ve ihtiyaçlarının ön planda tutulması ve onlardan gelecek yansımalarla göre uygulamanın geleceğine şekil vermek gerektiğine inanmıştır. Öğretmenin model uygulamalarına ilgi ve isteği bu öğrenci merkezli bakış açısını benimsemesiyle ortaya çıkmıştır. 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. Diğer araştırmacı ise, çalışmada eleştirel arkadaş rolündedir. Sekiz yıllık MEB’de beden eğitimi öğretmenliği deneyiminin ardından 17 yıldır spor bilimleri fakültesinde pedagoji derslerini yürütmektedir. Üniversitede halen modele dayalı yaklaşımlar dersini vermektedir. Bundan öncede doktora ve yüksek lisans öğrencilerinin taktiksel oyun yaklaşımı ve akran öğretimi modeli ile işlenen tez çalışmalarına danışmanlık yapmıştır.

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 veya farklı sıralamayla yaptığını düşündüğü döngüsel bir süreç izlemiştir. Bu süreçte araştırma amaçlarını gerçekleştirmek için Mills’in (2011) ‘*Bir odak alanı tanımlamak, veri toplamak, verileri analiz etmek ve yorumlamak ve bir eylem planı geliştirmek*’ aşamalarından oluşan eylem araştırma döngüsü izlenmiştir.

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 edilmesi amacıyla okul rehber öğretmeni ile işbirliği yapılarak kendisinin uyguladığı problem tarama anketinden elde edilen veriler ışığında öğrencilerde en çok karşılaşılan problemlerin neler olduğu tespit edilmiştir. Beden eğitimi dersleri açısından bakıldığında araştırmacı güncel spor haberleri konusunda tartışılırken öğrencilerin özellikle başkalarının hak ve duygularına saygı konusunda yetersiz olduğunu, birbirlerine saygısız ifadeler, hakaretler ve adil oyuna uygun olmayacak davranışlar sergilediklerini gözlemiştir. Sonraki hafta bir münazara yaparak öğrencilerin sorumluluklarını ne derece gösterdiklerine bakmıştır. Burada da öğrencilerin adil oyun davranışlarını yeterince sergileyemediği görülmüştür. Sınıf içi tartışmalarda bu durumu gözlemleyerek tespit eden öğretmen, uygulamada adil oyuna 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 adil oyun kavramları ve davranışlarının bilinmesi ve uygulanması ile ilgili problemler olduğunu kesin olarak ortaya koymuştur. Bu davranışları sergilemek ve okul rehber öğretmen tarafından yapılan problem tarama anketinde ‘istemedim tatsız tartışmalara giriyorum ve çabuk sinirleniyorum, soğukkanlı olamıyorum’ ifadelerinin ikisine de evet cevabını vermiş olmak ölçüt kabul edilmekle birlikte 6 öğrenci odak olarak belirlenmiştir. Böylece bazı duyuşsal ihtiyaç ve değerlerin beden eğitimi dersinde bireysel ve sosyal sorumluluk modeli ile kazandırılması konusunda oluşturulacak planın ana hatları ortaya konmuştur. Ayrıca uygulamanın yapılacağı okulun tüm eğitim ortam ve olanakları ile fiziki şartları gözden geçirilerek modelin uygulanması için en uygun içeriğin bu şartlar altında hangisi olabileceği belirlenmeye çalışılmıştır.

Veri Toplama Araçları: 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. (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. Sekiz haftalık uygulama süreci içinde araştırmada kullanılan veri toplama araçlarından biri etkinlik yansımalarıdır. Öğretmen her dersin sonunda uygulamış olduğu etkinliklerle ilgili yansımaları veri olarak kullanmıştır. Bir diğer veri toplama aracı ise video kayıtlarıdır. Video kaydı öğrencilerin derste o anda gözden kaçırılan sözel ya da sözel olmayan davranışları, öğrencilerin ders boyunca oldukları yerleri ve hareketleri, hakkında genel bir bilgi sağlaması (Johnson, 2014) amacıyla kullanılmıştır. Kayıtlar, bir adet Nikon D3100 dijital video kamera ve kamera ayaklığı kullanılarak yapılmıştır. Bu kayıtlar her ders bitim günü tarih yazılarak bilgisayara kaydedilmiştir.

Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarından bir diğeri yarı yapılandırılmış bireysel görüşmelerdir. Görüşme soruları, araştırmacılar tarafından mevcut alan yazın taranarak ve araştırmacının amacı göz önüne alınarak oluşturulmuştur. Görüşmeler yapılmadan önce her bir öğrenciden görüşme onay formu alınmıştır. Görüşmeler okulun kütüphane ve laboratuvarında gerçekleştirilmiş ve öğrencilerin verdiği yanıtların objektif olmasını sağlamak amacıyla görüşmeler uygulayıcı olmayan diğer araştırmacı tarafından yapılmıştır. Görüşmeler odak öğrencilerle tek tek gerçekleştirilmiş, görüşme süreleri 35 dk ile 80 dk. arasında değişiklik göstermiştir. Görüşmeler ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir.

Verilerin Toplanması: Çalışma ile ilgili her türlü uygulamayı gerçekleştirebilmek için Ankara Üniversitesi Etik Kurulundan onay alınmıştır. Milli Eğitim Bakanlığında çalışmanın yapılabilmesi, anket, fotoğraf ve görüntülü kayıt için de gerekli izinler alınmıştır. 9. sınıf öğrencileri ve velilere çalışma hakkında gerekli bilgiler verilerek onlardan da gerekli izinler alınmıştır.

Verilerin Analizi: Verilerin Analizi için öncelikle katılımcılar ile yapılan görüşmelere ait ses dosyalarının dökümü yapılmış ve oluşturulan metin dosyaları bilgisayar ortamına geçirilmiştir. Veriler içerik analizi kullanılarak analiz edilmiştir (Strauss ve Corbin, 1998). İçerik analizi verideki anlamlı olayların araştırılması ve bir bütün olarak veriyi tanımlamak için temalara varmayı onlar arasında ilişkileri keşfetmeyi ve tanımlayıcı kodlar atamayı içerir (Miles ve Huberman, 1994). Buna göre, görüşmelerin dökümü, etkinlik yansımaları, birden çok kez okunarak anlamlı kodlar çıkarılmıştır. 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.

Araştırmanın Geçerliği ve Güvenirliği: Araştırmada bazı stratejiler kullanarak araştırma geçerlik ve güvenirliliği arttırılmaya çalışılmıştır (Creswell, 2013). 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. 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 (triangulation), araştırmacıların çoklu ve farklı veri kaynaklarını, yöntemleri, araştırmacıları ve kuramları destekleyici kanıtlar oluşturmak için kullanmalarıdır (Creswell, 2013). Bu araştırmada üçleme bağlamında; farklı veri kaynakları ve veri toplama araçları kullanılmış, veriler değişik zamanlarda toplanmış ve verilerin ve bulguların doğruluğu için farklı araştırmacılar süreci içinde rol almıştır. Araştırmacı araştırmacının 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 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.

Eylem Planı Geliştirme: Araştırmacı verilerin analizi sonuçlarını üniversitedeki uzmanlarla paylaşmış onlarında görüşlerini alarak her hafta eylem planlarına son şeklini vermiştir. Uzmanlar, 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. Araştırmacı tüm bu süreç boyunca uzmanlardan aldığı görüşler ve öğrenci yansımalarından aldığı görüşlerle bir sonraki haftanın eylem planını şekillendirmiştir. Buna göre planların hazırlanması için 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. Ünitelerde duyuşsal alana yönelik olan kazanımlar tespit edilmiştir. Modelin 5 seviyesi boyunca öğrencilerin dereceli olarak bir sonraki seviyeye ilerlemeleri göz önüne alınarak ilk haftalarda Seviye 1 başkalarının haklarına ve duygularına saygı seviyesine yönelik etkinliklerle başlayan model uygulamasında kademeli olarak Seviye 2 katılım ve çaba, Seviye 3 öz-yönetim, Seviye 4 başkalarına yardım etme ve liderlik ve son olarak seviye 5 uygulama sonunda öğrendiklerini salon dışına transfer etme basamağında etkinlikler yapılmıştır. Her hafta model uygulamasına ders formatında, *danışma saati* olarak ifade edilen bölümle başlanmış ve seviyelere uygun stratejiler kullanılarak bu bölümde öğretmen tüm öğrencilerle konuşarak onlara her derste konuşma hakkı tanımış ve bu konuşmalarda odak öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerini ortaya koymaya çalışmıştır. *Farkındalık konuşmaları* bölümünde öğrencilere beş sorumluluk seviyesi hatırlatılarak bu süreci o hafta odaklanılan seviye ile ilgili kısa bir bilgilendirmeden sonra öğrencinin kendi seviyesi ile ilgili karar vermesi istenmiştir. *Ders* aşamasında ise sorumluluk fiziksel etkinlik içine entegre edilmiştir. İlk iki hafta tamamen öğretmen merkezli bir yaklaşımla dersler işlenirken, üçüncü haftadan itibaren sorumluluk öğretmenden öğrenciye doğru kaymaya başlamıştır. Öğrencilerin hepsi liderlik rolleri olarak oyun boyunca kendi hakemliklerini yapmış, etkinliğe başlama ve bitiş zamanını belirlemiş ve karşılaştığı problemlere çözüm yolları geliştirmişlerdir. *Grup toplantıları* bölümünde ise öğrenciler kendi bakış açılarını ortaya koyma fırsatı yakalamış ve seviyeleri ne kadar gösterdiklerini ifade etmişlerdir. Bu bölümde öğrenciler aynı zamanda derste sevdikleri ve sevmedikleri yönleri de dile getirmişlerdir. Ders formatında son bölüm olan yansıma zamanında ise öğrenciler kendilerini değerlendirme fırsatı bulmuşlar ve aynı zamanda ders dışı ortamlarda bu sorumlulukları nasıl uyguladıklarını paylaşmışlardır.

Fiziksel Etkinlikler: Fiziksel etkinlikler sorumluluk düzeylerinin eğitim hedeflerine göre tasarlanmıştır. 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 anlaşılmuş 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. Buna göre model uygulamasının ilk haftasında Frizbinin tarihçesi ve oyun kuralları ile başlayarak sırasıyla backhand ve forehand fırlatma teknikleri, disk kontrolü ve baş üstü atış, pivot ve pasa yol gösterme çalışmaları, savunma çalışmaları ve son haftada mini bir frizbi turnuvası yapılarak frizbi ile ilgili etkinlikler tamamlanmıştır.

Bulgular

Öğrencilerin adil oyuna yönelik ahlaki gelişim düzeylerine ait bulgular, öğretmenin sınıfta güncel spor haberleri hakkında yaptığı tartışmalar, münazara ve beden eğitimi dersinde yapılan futbol müsabakası alan notlarından toplanmıştır. Veri analizi sonucunda öğrencilerin adil oyun kavram ve davranışlarına yönelik değişime ait bulgular Kohlberg'in ahlak anlayışı çerçevesinde değerlendirildiğinde üç tema altında toplanmıştır: (1) *Cezadan kaçırım, kendi çıkarıma bakarım* (2) *Karşılıklı ilişkiler: 'Onlarda bizim takımı destekledi'* ve (3) *Kendi vicdanımı dinliyorum: Rakibimi önemsiyorum, ona saygı duyuyorum'* dur.

Buna göre ilk temanın altında öğrencilerin adil oyun kavramına yönelik tanımları otorite ve ben merkezlilik bağlamında incelenmiştir. İkinci tema altında öğrencilerin adil oyuna yönelik uygulamaları arkadaşlarını önemseme ve empati kurma bağlamında nasıl gösterdikleri ortaya konmuştur. Son temada ise öğrencilerin kuralları içselleştirerek sonuna kadar mücadeleyi sürdürdüklerine yönelik bulgulara ulaşılmıştır. Modelin 5 seviyesi boyunca adil oyuna ait kavram ve davranışlarındaki değişim aşağıda açıklanmıştır.

Tema 1: Cezadan kaçırım, kendi çıkarıma bakarım: Sınıfın model uygulanmaya başlamadan önce beden eğitimi derslerinin sınıf içi ve dışarıda yapılan uygulamalarda kurallara uymadıkları, arkadaşlarına saygılı olmayan tavırlar sergiledikleri görülmüştür. Başka bir ifade ile benmerkezci yaklaşım ile modelin uygulamaya başlanmasıyla birlikte modelin ilk seviyesi olan saygı konusu ile otorite ve kuralları Kohlberg'in gelenek öncesi düzeyi 1. evredeki otoriteden çekindikleri için yaptıkları söylenebilir.

Öğretmenin model uygulamasına başlamadan önce, *güncel spor haberleri* ile ilgili sınıfta yaptığı münazara çalışması sırasında çoğu zaman uğultunun sınıf içinde hakim olduğu, öğrencilerin söz hakkı istemeden kendi takımlarına lehine yüksek ses ve bağırarak kendi düşüncelerini dile getirmeye çalıştıkları, başkalarının konuşmalarını dinlemedikleri gözlenmiştir. Öğretmen ise sık sık tartışmaya müdahale etmek durumunda kalmıştır.

Güncel spor haberleri tartışılırken odak öğrencilerde gözlenen ortak davranış, rakip oyunculara hakaret sözcüklerinin kullanılması, hakem kararlarına ise genelde itiraz etme eğiliminin gözlenmesidir. Öğrenciler, kendi çıkarlarına hizmet etmediğinde benmerkezci bir bakış açısı ile öğretmen ceza vermediği için kuralları ihlal etmişlerdir. Örneğin *tartışmada* odak öğrencilerden Mine kendi takımına karşı hakemin yanlı davrandığını düşünerek *'Hocam o hakem var ya o hakem, orda olsaydık tüm Galatasayılılar hakemi linç ederdik'*, Hatice, *'Biz yemekhanede izledik maçı, hakeme hepimiz bayağı bir sövdük. Sana hakemliği öğreteninde..'* şeklinde ifadeler kullanmışlardır. Bir başka örnekte odak öğrenciler kendi takımlarını hararetle bir şekilde savunmuşlar ve kendi takımlarına yönelik açıklamalarda bulunurken rakip takım taraftarlarına *'salaklar beş para etmezsiniz'* gibi hakaret ifadeleri kullanmışlardır. Gamze ise *'hocam bazen hakaret ettik.'* ifadesini kullanmıştır. *Münazara* sonunda öğrencilerle yapılan görüşmelerde de bu durum dile getirilmiştir. Fatma *'hocam çoğumuz kontrolümüzü kaybettik'*, *'Takımlarla ilgili yorumları yaparken, takım haklarını savunurken diğer sınıf arkadaşına saygı duymadılar.'* ifadesini kullanmıştır. Öğretmen takımlarla ilgili öğrencilerin yaptığı tartışmalarda sınıfa sık sık müdahale etmek durumunda kalmış *'Arkadaşlar nedense takımlarla ilgili tartışmalarda maalesef hakarete varan sözler duyabiliyoruz'* yorumunu yapmıştır.

Münazara sırasında öğrenciler benmerkezci bakış açısı ile hararetle bir şekilde takımlarını savunmuşlardır. Örneğin, Hatice *'Galatasaraylılar şikeyi ortaya attılar. Galatasaraylılar her şeyde şikenin arkasına sığınmıyor. Hemen laf atmaya başlıyorlar, şike olmasaydı neyin arkasına sığınacaklardı çok merak ediyorum. Çok yakın arkadaşlar konu kendi takımı olunca arkadaşına olan tavırlarının değiştiğini ifade etmiştir. Selin, 'Benim en yakın arkadaşım Fenerbahçeli ama maç olduğunda düşman gibiyiz'* ifadelerini kullanmışlardır. Sınıf öğretmeninden çekindiği için, Mine *'Hocam tartışma argoya gidiyor diyecek laf bulamıyorum bence bırakalım.'* ifadesini kullanmıştır.

Model uygulamasına başlamadan önce yapılan *futbol maçı* esnasında öğrenciler hakem olarak seçilen öğrencinin verdiği kararlara kendi takımı aleyhine olduğu düşüncesiyle çoğu kez itiraz etmişlerdir. Futbol maçı esnasında maçı kazanmak amacıyla sert bir oyun sergilemişlerdir. Maç esnasında yere düşen arkadaşlarına yardım etmemişlerdir. Örneğin Mine '*Hocam ben orda düştüm hiçbiri beni takmadı, maça devam ettiniz, hiç beni tınlamadınız.*' ifadesini kullanmıştır. Odak öğrencilerden Selin ise '*Düşenin dostu olmaz*' ifadesini kullanmıştır. Maç sonrası öğretmenin maç bitince rakip takımın antrenörünü ve oyuncularını tebrik ettiniz mi? sorusuna hep bir ağızdan '*yok hocam hiçbir şey yok*' cevabını vermişlerdir.

Sekiz haftalık uygulama süreci içinde araştırmada etkinlik yansımaları, yarı yapılandırılmış bireysel görüşmeler, video kayıtları ile toplanan veriler ışığında öğrencilerin adil oyun kavram ve davranışlarında belirgin değişimler meydana gelmiştir. Öğrenciler model uygulamasından önce otoriteden ceza gelmediği sürece tüm etkinlikler boyunca benmerkezci bir yaklaşım sergilerken ve adil oyunu tanımlarken, model uygulaması sonunda kuralları içselleştirerek kendi ahlak ilkelerini izlemeye başlamışlardır. Frizbi içeriği ile işlenen sekiz haftalık BSSM uygulama süreci sonunda öğrencilerin bir kısmı adil oyun kavramı ile ilgili gelenek öncesi dönemin 1. evresinde cezadan kaçınmak ile ilgili tanımlar yapmışlardır. Başka bir ifade ile öğrencilerden bir kısmı adil oyun kavramının tanımlarını gelenek öncesi döneme ait yapmışlardır. Frizbi kullanılarak model işlenmeye başlandıktan sonra ise frizbinin doğası gereği işlenen derslerde hakem olmadığı için Kohlberg'in gelenek öncesi dönemine ait ifadeler sadece uygulama sonrası yapılan görüşmelerde adil oyunun tanımı yapılırken yaşanmıştır. Bu tanımlardan bazıları '*Rakibe ve hakeme tartışmadan inanmak, hakeme itiraz etmemek*' şeklinde olmuştur. Değişim daha çok geleneksel ve gelenek sonrası ahlak seviyelerinde gerçekleşmiştir.

Tema 2: Karşılıklı ilişkiler: 'Onlarda bizim takımı destekledi.': Öğrencilerin bir kısmı model uygulaması sonunda yapılan görüşmelerde adil oyunu gelenek öncesi düzeyin ben merkezi bakış açısının ötesine taşıyarak güven, yardım, bağlılık, iyilik gibi karşılıklı ilişkilerin sürdürülmesine dayanan Kohlberg'in ikinci düzeyi olan geleneksel düzey 3. evrede tanımlamışlardır. Örneğin, Deren adil oyunu '*rakibi sözlü, fiziksel ve jest ile tahrik etmemek*', Hatice Adil oyunu '*Spor kurallarına uygun davranmak*' olarak tanımlarken, adil oyunu rakibe zarar vermemek ve iyi bir kişiliğe sahip olmak ile ilişkilendiren odak öğrencilerden Selin'e göre; '*Sportmenlik iyi bir kişiliğe sahip olması, başkalarına oyun sırasında zararı olmayan, iyiliği ve bir yardımı olan bir kişidir*' şeklinde tanımlamıştır. Öğrencilerden bazıları karsısındaki kişiyi anlama yani empati kurma ile ilgili ifadeler kullanmışlardır. Örneğin Selin adil oyun kavramını '*Onlarda bizim takımı destekledi. Karşı takımdan biri yere düşse hemen yardım ettik*' şeklinde tanımlarken, Gamze '*Sportmenlik başkalarının haklarına saygı duymak ve onların yerine kendini koymaktır*' ifadesini kullanmıştır.

Karşılıklı ilişkilerin sürdürülmesi eğilimi model uygulamasının son haftalarında yapılan Galatasaray-Fenerbahçe derbi maçı ile ilgili öğrenciler için ikinci bir tartışma ortamında da görülmüştür. Öğretmen bu defa öğrencilerin tartışma esnasında hep söz hakkı isteyerek ve birbirinin sözlerini bölmeden konuştuklarını not etmiştir. Öğrenciler saygılı bir şekilde hem kendi takımları hem de rakip takım için yapılan saygısız durumları açıkça ifade etmişlerdir. Örneğin Hatice '*Maçta Melonun dil çıkarması bence çok saygısızca bir davranıştı. Yani hiç hoşuma gitmedi gerçekten.*' ifadesini kullanırken, Fatma '*İki takımda suçlu bence, yani biz hak ettik diye orda kaş göz yapması gerekmiyor. Yani nasıl desem bir saygısızlık yapıldıysa, onların saygısızlık yapması gerekmiyordu.*' ifadesini kullanmıştır. Model uygulaması sonunda öğrenciler kendilerini tahrik etmeye çalışan arkadaşlarına karşı da iyi olmayı sağlamak için saygı ve iyilik gibi karşılıklı ilişkileri sürdürmeye çalışmışlardır. Arkadaşlarından biri odak öğrencilerden Selin'e sataşmasına rağmen Selin yorum yapmayacağını bildirmiştir.

Model uygulaması sonunda sözlü olarak ifade edilen bu davranışların uygulamaya da geçirildiği görülmüştür. Odak öğrencilerden bazıları uygulama sonunda tekrarlanan *Futbol maçında* geleneksel düzey 3. Evreye uygun ifadeler kullanmışlar, kurallara bağlılık ve otoriteyi sürdürme isteği

ile kendilerinden beklenen davranışı yapmaya ve kurallara uygun hareket etmeye başlamışlardır. Odak öğrencilerden Selin gol konusunda tereddüde düşülen bir pozisyonda ' *Hakem ne diyorsa o* ' ifadesini kullanmıştır. Öğrencilerden bazıları ise geleneksel düzeyde insan ilişkilerinde karşılıklılığın vurgulandığı ifadeler kullanmışlardır. Örneğin Fatma ' *Oyun esnasında elim arkadaşşıma takıldı kafam elmacık kemiğine değdi ama ben ne de o kötü bir şey söylemedi bu birbirimize saygı gösterdiğimizi gösterir. Anlayışla karşıladedik birbirimizi* ' ifadesini kullanmıştır. Mine ' *Arkadaşlarımız düştüğünde düşüren kişi özür diledi. Çok güzeldi.* ' ifadesini kullanmıştır. Öğrencilerin benmerkezciliği azalmaya, empatik düşünme becerileri gelişmeye başlarken öğrenciler rakibe ve takım arkadaşlarına yardım etmeye başlamışlardır. Bu durumu odak öğrencilerden Hatice ' *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* ' şeklinde ifade etmiştir. Gamze ' *Başkasına faul yaptığımda bunu belli ettim. Bir arkadaşım düşmüşse ve eğer görmüşsem centilmenlik gereği ayağa kalkmasına yardım ettim.* ' ifadesini kullanmıştır.

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 mücadeleyi sürdürdükleri gözlenmiştir.

Tema 3: Kendi vicdanımı dinliyorum: Rakibimi önemsiyorum, ona saygı duyuyorum: Model uygulaması sonunda öğrencilerin bazıları ise adil oyun kavramının tanımını değer ve hakların varlığının farkında olan, akılcı ve bireye öncelik veren bir bakış açısı ile gelenek sonrası düzey 6. evrede yapmışlardır. Örneğin Mine'ye göre adil oyun ' *dürüst oyun, adil oyun, güvenilir oyun* ' demektir. Fatma ise adil oyunu ' *Hakemin yanlış gördüğü ya da görmediği bir şeyi gelip söylemek, yani hakemi kandırmamak* ' olarak ifade etmiştir. Öğrenciler adil oyuna uygun olmayacak davranışları tanımlarken de geleneksel sonrası düzey 5. evrede arkadaşlarına öncelik veren bir bakış açısı ile ifade etmişlerdir. Örneğin Gamze adil oyuna aykırı davranışı ' *Örneğin top oynarken kazanmak uğruna başkasına çelme takabilir, ya da bu gibi şeyler* ' olarak ifade etmiştir. Fatma ise ' *Saha içinde birbirine saygı göstermeyen bazı hareketler yapıyorlar ya. Mesela sahadaki bazı hareketler Melo'nun dil çıkarması* ' şeklinde adil oyuna uygun olmayan davranışı ifade ederken, Selin adil oyuna uygun olmayan davranışı ' *Maçlarda birbirimizi mesela karşıımızdaki takımın dikkatini dağıtmak* ' şeklinde tanımlamıştır.

Öğrenciler süreç sonunda gelenek sonrası düzey 6. evrede öğretmenin veya çevrenin beklentileri yönünde değil kuralları kendi mantıkları ve vicdanları doğrultusunda uygulamaya başlamışlardır. Öğretmenen bir ödül ya da ceza geleceği için değil, kendileri için doğru olan doğrultusunda hareket etmişlerdir. Öğrenciler maçın kaybedileceğini bildiği halde model öncesi dikkat dağıtma, kuralları ihlal etme ve rakibe fiziksel olarak kötü davranışlarda bulunurken, model sonrası rakibi tebrik etmeye ve öğretmen söylemese de öğrencilerin hemen hepsi mücadeleyi sonuna kadar sürdürme ve çaba gösterme davranışı sergilemişlerdir. Örneğin Gamze ' *Maç yapmıştık, 2. Moladan sonra yenileceğimizi bildiğim halde yine de çok çaba göstermiştim. En iyi çabam buydu sanırım.* ' ifadesini kullanmıştır. Hatice takımı için ' *Sonuna kadar çok güzel bir iş çıkardılar.* ' Odak öğrencilerden Gamze diğer odak öğrenci Mine için ' *Hocam Mine'nin son dakika çabası arttı. Oyunu bırakmaması önemliydi.* ' yorumunu yapmıştır.

Model uygulaması sonunda yapılan görüşmelerde öğrenciler gelenek sonrası düzey 5. evrede sınıfta refahın sağlanması, tüm öğrencilerin haklarının korunması ve huzur içinde maçın devam edebilmesi için rakibin haklı olduğu durumlarda kendi takım arkadaşlarına karşı savunmuşlar, bazıları ise, fazla oynadım diye yerini takım arkadaşı ile değişmişlerdir. Odak öğrencilerden Mine müsabakalar esnasında arkadaşlarını sürekli motive etmiş, Gamze ise ' *Karşı takımdaki arkadaşım haklı olduğunda kendi takımına onun haklı olduğunu söyledim.* ' ifadesini kullanmıştır.

Öğrencilerin gelenek sonrası düzey 6. evrede diğer arkadaşlarının haklarını koruma, birey, eşitlik, adalet, insan hakları gibi evrensel kavramlara dayalı olarak kendi ahlak ilkelerini kendilerinin oluşturmasına yardım etmede modelin uygulanmasında kullanılan içerik olan Frizbi'nin olumlu katkıları olmuştur. Odak öğrencilerden Mine bu durumu *'Önceden sorumluluk hakemdeydi karar verici. Ama frizbide kendimiz veriyoruz ve genellikle hep doğruları söyledik, zaten takım arkadaşımızın demesine bakmadan biz kendimiz onu diyoruz.'* şeklinde ifade etmiştir. Frizbi'de oyunun yapısı ve 'oyunun ruhu' kuralı gereği oyuncular adil oyun sergilemek durumundadır. Odak öğrencilerden Deren *'Biz frizbi de gördük adil olmayı... Oyunun ruhu, biz frizbi de en fazla oyunun ruhunu beğendik. 'Başta hakem yok, hakem biziz. Aramızda bir tartışma falan çıktı. Arkadaşımın aynı anda frizbiyi kaptım. O diyor bende, ben diyorum bende baktık anlayamıyoruz. O durumda bir önceki pozisyona geri dönüyoruz'* ifadesini kullanmıştır.

Öğrencilerle süreç sonunda yapılan görüşmelerde özellikle toplumda önemli bir değer olan saygı ve takdir etme konusunda belirgin değişimler kaydedilmiştir. Öğrenciler gelenek sonrası düzey 6. evrede başkalarının haklarına saygı göstermeye ve insan oldukları için değer vermeye başlamışlardır. Örneğin Gamze *'Kazandığımızda ya da kaybettiğimizde karşı takımı tebrik edebiliyorum önceden etmem gerektiğini biliyordum ama etmiyordum, şimdi edebiliyorum, çabalarını ya da olumlu yönlerini söylüyorum.'* Hatice *'Hocam ben maçı pek izlemedim. Özetini izledim, önemli bir maçı Galatasaraylıları tebrik ediyorum.'* ifadesini kullanmıştır. Süreç sonunda yapılan ikinci futbol maçı sonunda takım antrenörü takımı ile ilgili *'Birbirlerine karşı hiç saygısızlık yapmadılar. Bu en beğendiğim noktaydı. Ne birbirlerine karşı argo bir kelime kullandılar, ne de maç esnasında birbirlerine bağırıyorlar, yanlış bir şey yapıldığında birbirlerini güzel bir dille uyardılar.'* ifadesini kullanmıştır. Yapılan görüşmelerde diğer bir odak öğrencisi olan Deren ise şunları ifade etmiştir:

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

Görüşmeci: Değişen neydi?

Deren: Saygıydı, en başta saygıydı.

Taraftarlık söz konusu olduğunda ise öğrenciler model uygulaması öncesinde kendi taraftarı oldukları takımın veya takım oyuncusunu haklı veya haksızda olsa savunurken, model öncesi görüşlerinden farklı olarak, rakip takım taraftarına karşı saygıyı içselleştirmiştir. Öğrenciler tartışmalar sırasında sınıf kuralları çerçevesinde parmak kaldırarak, söz hakkı isteyerek, rakip takım taraftarının sözünü kesmeden ve sonuna kadar dinleyerek düşüncelerini söylemişlerdir. Örneğin öğrenciler arasında geçen aşağıdaki diyalog da rakibin yanlış davranışı savunulsa da öğrenciler bunu gelenek sonrası düzeyde ve ahlak kurallarını içselleştirerek yapmışlardır.

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 refleksi, refleksi te.'

Mine: Melonun yerine kendilerini koysunlar, onlar ne yapacaklar, aynı hareketi yapacaklar.' belki bende olsam aynı şeyi yapabilirdim böyle bir duruma karşı. Maçın ortasında bana tehdit eder gibi konuşursa.

Hatice: Emre'nin yaptığı hareketler hocam saygısızcaymışsa, o zaman melonun dil çıkarması refleksi oldu da, Emre'nin yaptığı hareketler neden refleksi olmuyor aceba.'

Tartışma

Çalışmanın amacı doğrultusunda 9. sınıf öğrencilerinde BSSM uygulaması ile adil oyun kavramları ve davranışlarına yönelik süreç incelenmiştir. Araştırmanın kuramsal çerçevesi olan Kohlberg'in ahlaki gelişim kuramı daha çok ergenler ve genç yetişkinler üzerine yoğunlaşması ve ahlaki gelişim sırasında ortaya çıkan akli ve entellektüel fonksiyonları vurgulaması (Kohlberg, 1973) sebebiyle böyle bir eğitimsel müdahale sonucu ahlaki gelişim dizinlerini keşfetmek için faydalı bir çerçeve sunmuştur. Kuram açısından bakıldığında odak öğrenciler sekiz haftalık BSSM uygulaması başlamadan önce derste tartışma sırasında öğretmen olmasa hakaretin artacağına dair '*Hocam tartışma argoya gidiyor... diyecek laf bulamıyorum bence bırakalım.*' ifadesi, öğrencilerin müsabaka esnasında rakibi önemsemeyen ve kendi çıkarlarına uymadığı sürece hakem kararlarını hiçe saydığı ve '*Biz yemekhanede izledik maçı, hakeme hepimiz bayağı bir sövdük. Sana hakemliği öğreteninde..*' ifadelerinin kullanılması ve bu durumların yaşamda ve derste diğer etkinliklerde de benzeri durumların görülmesi ile öğrenciler adil oyunu gelenek öncesi düzey 1 ve 2. evrede tanımlamışlardır. Kohlberg (1976) bu ahlaki muhakeme seviyesinin çoğunlukla çocukların ahlaki akıl düzeyini temsil etmesine rağmen, pek çok genç ve hatta yetişkinde bu ahlaki akıl seviyesinde olduğunu belirtmiştir. Model öncesinde öğrencilerin adil oyun davranışları ve tanımlarının benmerkezci ve otoriteye bağlı bir ahlaki muhakeme seviyesinde olması Kohlberg'in ilk evresinde ödüller ceza ve dış denetim ile ilgili olmasından kaynaklanmaktadır. Bu bağlamda denilebilir ki öğrencilerin adil oyun tanımlarını bu seviyede yapmalarında öğretmen, veli, idareci gibi dışarıdan gelecek destek veya cezalar önemli rol oynamaktadır.

Ülkemizde beden eğitimi öğretmenlerinin futbolda adil oyuna ilişkin olumlu ve olumsuz davranışlara yaklaşımlarını belirlemek için yapılan bir çalışma öğretmenlerin öğrencileri "her ne pahasına olursa olsun kazan" prensibi ile motive etmeleri, öğretmenlerinde adil oyuna ilişkin yaklaşımlarının mutlak başarı odaklı olduğuna işaret etmektedir (Sezen ve Yıldırım, 2007). Bu bakış açısıyla model uygulamasından önce rakibi önemseme, onun gereksinimlerini dikkate alma, birey olarak ona değer verme gibi bir durum söz konusu olmadığından öğrenciler maç esnasında yere düşen arkadaşlarını da umursamamış olabilirler sadece kendi istekleri ve gereksinimlerinin karşılanmasına önem vermiş olabilir. Diğer bireylerle olan ilişkilerinde onların gereksinimlerinin de farkındadırlar; fakat yine de kendi çıkarları ön plandadır (Kohlberg ve Hersh, 1977). Burada öğrencilerin kendi çıkarlarına uyan davranışın yere düşen rakibe yardım etmekten çok müsabakanın kendi lehlerine sonuçlanmasını istemeleri yönünde bir davranış benimsedikleri düşünülmektedir. Bu tarz çevresel bazı beklentilerin yüksek olması öğrencileri okul spor ortamlarında adil olmayan bir rekabete ve benmerkezci bir anlayışa itmektedir. Dolayısıyla öğrenciler tarafından bu dönemde bireyin çıkarı ön planda olduğundan, ortaya çıkan çıkar çatışması nedeniyle doğrunun göreceli bir kavram olduğunu düşünülür (Gould, 2011). Bu bireysel çıkarlar sebebiyle öğrencilerin rakip takım ve hakem hakkında hakarete varan ifadeler kullanmaları, verilen kararlara itiraz etmeleri, müsabaka ortamında rakibi önemsemeyen benmerkezci bir yaklaşım sergiledikleri söylenebilir. Bu düzeyde ahlaki karar verme otoritenin gücüne olan inanç etrafında cezadan kaçınmaya dayanır (Kohlberg ve Hersh, 1977). Bu sebeple model uygulaması sonunda öğrencilerden bazılarının rakibe ve hakeme tartışmadan ve itiraz etmeden inanmak yönündeki açıklamalarına bakarak otoriteden gelecek cezadan kaçındıklarını söylemekte mümkündür.

Bulgular göstermektedir ki modelin uygulamaya başlanması ile birlikte Kohlberg'in ahlaki kuramında geleneksel düzeye geçişte en önemli bilişsel farklılık rol alma, empati kurma becerisinin oluşup gelişmesidir. Bu seviyede birey kendisini düşünce düzeyi seviyesinde bir başkasının yerine koyar ve olaylara onun bakış açısı ile bakar (Turiel, 1974). Öğrencilerin model uygulamasıyla birlikte, kurallara uymaları, arkadaşlarının yerine kendini koyabilmesi ve onlarla karşılıklı ilişkiler içinde bir bakış açısı benimsemesi çalışmamızda dikkat çeken bir nokta olmuştur. Bu bulguyu destekler nitelikte Cecchini ve diğerleri (2007) BSSM model uygulaması ile oldukça kısa bir süre içerisinde, sert oynamayı,

agresif davranışı, protestoları ve kurallara uyulmamasını haklı gösteren ve “her şeye rağmen kazanmayı” haklı gösteren düşünceler kadar önemli derecede azaldığını ortaya koymuşlardır.

Uygulama sonunda öğrencilerin kazanmak yerine rakip arkadaşlarının kişisel haklarını ön planda tutmaya başlaması ile birlikte adil oyun tanımlarında da; kurallara uyma, adil olma, saygı gibi kavramlar ön plana çıkmıştır. Bu kavramlar, Kohlberg’in geliştirdiği ahlaki gelişim kuramına göre en üst ahlaki gelişim basamağı olan gelenek sonrası düzeyde yer almaktadır. Bu ahlak düzeyinde bulunan kişi yazılı kuralların ötesinde geniş evrensel prensiplerin göz önüne alınması gerektiğine inanmaktadır (Kohlberg, 1976). Öğrencilerin arkadaşlarına saygı göstermesi, yanlış kararlarda kendi aleyhine de olsa onları uarması; dürüst ve adil oyun tanımlamaları Kohlberg’in ahlak kuramında gelenek sonrası düzeyde altıncı basamakta ahlaki yargı, evrensel ahlaki ilkelere dayanır. Özellikle evrensel adalet ilkelerini, insan haklarının eşitliğini ve insana saygıyı içeren soyut ilkeler ön plandadır. Buna göre öğrenciler evrensel ahlak prensipleri ile toplumlar üstü ahlaki değer ve kavramlara önem vermeye başlamışlardır. Telama (1999) gelenek sonrası ahlak seviyesine ulaşmış bir sporcunun, hakem tarafından ve antrenörü tarafından izin verilse dahi başkalarına fiziksel olarak zarar vermeyeceğini çünkü sporcunun prensip olarak bunun yanlış olduğunu düşünceğini belirtmiştir. Bu görüşü destekler şekilde çalışmadan elde edilen sonuçlara göre 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. Bu doğrultuda modele dayalı uygulamalarda kazandırılmaya çalışılacak olan değer ve ahlaki gelişimin seviye seviye öğrenciler tarafından kazanılacağı dikkate alındığında öğrencilerin ahlaki muhakeme seviyesinin de zaman içinde olgunlaştığı şeklinde yorumlanabilir.

Öğrencilerin yenileceğini bildiği halde mücadeleyi sürdürmeleri model uygulaması sonunda dikkati çeken diğer bir nokta olmuştur. Bu bulguyu destekler nitelikte Cecchini ve diğerleri (2007) BSSM uygulaması ile çalışma alışkanlıkları ve daha zorlayıcı istekler karşısında kolayca pes etmemeye dair edinilenlerin ve davranışların BSSM uygulamasıyla güçlendiğini ve katılımcıların diğer gençlerin korkacağı ve kaçınacağı durumlarda güven sergileyerek strese ve rahatsızlık veren durumlara karşı iyi bir direnç geliştirdiklerini belirtmişlerdir.

Çalışmanın bulgularına bakıldığında öğrencilerde model uygulaması sonunda rakibe ve hakeme karşı saygı ve dürüst olma davranışında pozitif yönde değişim meydana gelmiştir. BSSM’nin özellikle ilk seviyesinde başkalarının hak ve duygularına saygı ve öz kontrol vurgusunun öğretmen tarafından sıkça ve her derste yapılmasından kaynaklanabilir. Ayrıca derste BSSM modelinin frizbi aracılığı ile uygulanması ve bu spor branşın dürüst oyunculuğa dayanması ahlak dizinlerindeki değişiklikleri etkilemiş olabilir. Öyle ki Frizbide oyunun ruhu kuralı gereği, oyuncunun dürüst bir oyun sergilemesi beklenir. Kohlberg’in ahlak kuramına göre gelenek sonrası düzey altıncı aşama olan en yüksek evrede doğru ve yanlış, sosyal düzenin yasa ve kurallarıyla değil, kişinin kendi vicdanıyla ve kendi geliştirdiği ahlak ilkeleriyle tanımlanır. 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. Buradan hareketle adil oyun gibi ahlaki değerlerin öğrencilere kazandırılmasında öğretmenlerin geleneksel yaklaşımlar yerine ahlaki gelişimi destekleyen programları ve bilinçli bir şekilde hazırlanmış modele dayalı yaklaşım programlarını tercih etmelerinin daha doğru olacağı söylenebilir.

Görüldüğü gibi araştırmanın bulguları fiziksel etkinliklerin gençlerin ahlaki gelişimini etkileyen bir araç oluşturabileceği yönündedir. Çalışma beden eğitimi derslerinde spor ve fiziksel etkinliklerle ahlaki gelişim için faydalı bir araç sağlayarak “bireysel ve sosyal sorumluluk” programının başarılı bir şekilde uygulandığını göstermiştir. Ahlak gelişiminin güçlenmesinin fiziksel etkinliğe katılımın otomatik bir sonucu olmadığı; aksine teorik olarak temellendirilmiş bir programın fark yaratmak için gerekli olduğu teorisini ve ahlaki gelişim programlarının olumlu etkisini gösteren diğer çalışmalar tarafından da desteklenmektedir (Gibbons vd., 1995; Shields ve Bredemeier, 1995; Miller, Bredemeier ve Shields, 1997; Soloman, 1997; Hassandra, Goudas, Hatzigeorgiadis ve Theodorakis, 2007; Wandzilak, Carroll ve Ansoy, 1988; Cecchini vd., 2007).

Miller ve diğerleri (1997) ve Soloman (1997) beden eğitimi temelli ahlaki gelişim programlarına katılan öğrencilerde dürüst oyunculuğu vurgulayan aktivitelerin, yargıda bulunma, akıl, niyet ve davranışlardaki önemli değişikliklerin meydana getirdiğini belirtmişlerdir. Bu bağlamda dürüst oyunculuğun, beden eğitimi derslerinde çeşitli aktivitelerle vurgulanması gerekmektedir. Bu çalışmanın sonuçları müdahale eden programların sosyal değerleri güçlendirmeyi hedeflediği, davranışların, fikirleri ve dürüst oyunculuklar ilgili davranışları ve spor haricindeki alanlarda olası öz kontrol ile beraber oldukça kısa bir süre içerisinde olumlu etkileme potansiyeli olduğunu göstermiştir.

Bir diğer bulgu ise öğrencilerin adil oyuna uygun davranışları kendileri yaşamına katmasına rağmen taraftarı olduğu takımın oyuncusunun adil oyuna aykırı davranışını normal olarak kabul edebildiklerini hatta savunabildiklerini göstermiştir. Bu açıdan bakıldığında taraftar olma ve sportmenliğin ayrı kavramlar olduğu, bireysel ve sosyal sorumluluk modelinin çocuğun kendisi ile ilgili değerleri kazanmasında etkili olurken taraftarı olduğu takımın adil oyuna uygun olmayan davranışları ilgili düşünceleri değiştirmede çok etkili olmadığı söylenebilir.

Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada sınıftaki öğrenci mevcudunun hemen hemen hepsinin kız öğrencilerden oluşması erkek öğrencilerden toplanacak verilere sınırlılık getirmiştir. Ayrıca çalışmada kullanılan içerik olan frizbinin Türkiye’de çok yaygın olmaması ders için kullanılacak araç olan disklerin temin edilmesi konusunda ve disklerin zarar görmeyeceği zemin şartlarında (toprak, çim saha) oynanabilmesi bakımından sınırlılık getirmiştir. Öğrencilere yapılan uygulama, her hafta alınan yansımalar ve günlüklerin yazılması 2 ders saati ile sınırlandırılmıştır. Sonuç olarak, bu çalışma bulguları, BSSM’nin öğrencilerin adil oyun gibi ahlaki bir kavram hakkındaki görüş ve davranışlarında pozitif yönde bir değişim oluşturduğunu göstermiştir. Rekabet içeren bir spor ortamında ise, kazanma ve sportmenlik, adil oyun ve ahlaki muhakeme arasında sporcunun bir çatışma yaşadığı söylenebilir. Ancak, taraftarlık söz konusu olduğunda bu düşünce kalıplarını değiştirmenin zor hatta mümkün olmadığı görülmektedir. Profesyonel sporcuların öğrenciler açısından bir rol model alındığı ve resmi müsabaka ortamlarında gösterilecek olumlu adil oyun davranışlarının taraftarlarına yansımalarının pozitif olabileceği düşünülürse öğrencilerin belki de maçı gerçek ortamlarında izlediği durumlar çalışmaların içine dahil edilerek bu ortamların öğrenci davranışına etkilerine bakılabilir. Benzer bir çalışma farklı okul türlerinde ve farklı sınıf düzeylerinde yapılabilir ve araştırma sonuçlarında ortaya çıkabilecek farklılıklar ele alınabilir. Buna benzer çalışmalar yapıldığında adil oyun davranışları kazandırmak için farklı spor branşlarının kuralları frizbiye benzer şekilde modifiye edilebilir.

Kaynakça

- Bechtel, P. A. ve O'Sullivan, M. (2007). Enhancers and inhibitors of teacher change among secondary physical educators. *Journal of Teaching in Physical Education*, 26(3), 221-235.
- Cecchini, J. A., Montero, J. ve 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.
- Cecchini, J. A., Montero, J., Alonso, A., Izquierdo, M. ve 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*, 7(4), 203-211.
- Collingwood, T. (1997). Providing physical fitness programs to at risk youth. *Quest*, 49(1), 67-83.
- Creswell, J. W. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni* (M. Bütün ve S. B. Demir, Çev.) (3. bs.). Ankara: Siyasal Yayın Dağıtım.
- Gibbons, S., Ebbeck, V. ve 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. ve 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.
- Glaser, B. G. ve Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory*. New York: Aldine.
- Gould, M. (2011). Kohlberg's stages of moral development. *The process of socialization* içinde (s. 39-47). California: Salem.
- Hassandra, M., Goudas, M., Hatzigeorgiadis, A. ve Theodorakis, Y. (2007). A fair play intervention program in school olympic education. *European Journal of Psychology of Education*, 22, 99-114.
- Hellison, D. (2003). *Teaching responsibility through physical activity* (2. bs.) Champaign, IL: Human Kinetics.
- Hellison, D. (2011). *Teaching responsibility through physical activity* (3. bs.) Champaign, IL: Human Kinetics.
- Hellison, D. ve Martinek, T. (2006). Social and individual responsibility programs. D. Kirk, D. MacDonald ve M. O'Sullivan (Ed.), *The handbook of physical education* içinde (s. 610-626). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Hellison, D. ve Walsh, D. (2002). Responsibility-based youth programs evaluation: Investigating the investigations. *Quest*, 54, 292-307.
- Hensen, K. T. (1996). Teachers as researchers. J. Sikula (Ed.), *Handbook of research on teacher education* içinde (2. bs., s. 53-66). New York: Macmillan.
- Johnson, A. (2014). *Eylem araştırması el kitabı* (Y. Uzuner ve M. Ökten Anay, Çev.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Keske Aksoy, G. ve Gürsel, F. (2015). Modele dayalı uygulamada beden eğitimi öğretmenini güçlendiren ve yavaşlatan öğeler. *Sportmetre*, 13(1), 73-82.
- Keske, G., Gürsel, F. ve Alagül, Ö. (2012). Can you gain a healthy nutrition habit by physical literacy? *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, 47 (2012), 1097-1102.
- Kirk, D. (2010). *Physical education futures*. London: Routledge.
- Kohlberg, L. (1973). Implications of developmental psychology for education: Examples from moral education. *Educational Psychologist*, 10, 2-14.
- Kohlberg, L. (1976). The cognitive developmental approach. T. Lickone (Ed.), *Moral development and behaviour: Theory, research, and social issues*. New York: Winston
- Kohlberg, L. (1984). *The psychology of moral development: The nature and validity of moral stages*. San Francisco: Harper & Row.

- Kohlberg, L. ve Hersh, R. H. (1977). Moral development: A review of theory. *Theory in Practice*, 16(2), 53-59.
- Laker, A. (2001). *Developing personal, social and moral education through physical education*. New York, Routledge Falmer.
- Lidor, R. (1998). Development of character through sport activities. *International Journal of Physical Education*, 3, 86-98.
- Miles, B. M. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2. bs.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Miller, S., Bredemeier, J. ve Shields, L. (1997). Sociomoral education through physical education with at risk children. *Quest*, 49(1), 114-128.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2009). *Ortaöğretim beden eğitimi dersi öğretim programı (9-12. Sınıflar)*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Mills, G. E. (2011). *Action research: A guide for the teacher researcher* (4. bs.). Boston: Pearson.
- Patrick, C. A., Ward, P. ve 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.
- Pringle, R. (2010). Finding pleasure in physical education: A critical examination of the educative value of positive movement affects. *Quest*, 62, 119-34.
- Salter, G. (1999). Unfolding attitudes and values in physical education: stretching the limits of traditional pedagogy. *Teachers and Curriculum*, 3, 11-22.
- Sezen, G. ve Yıldırım, İ. (2007). Beden eğitimi öğretmenlerinin futbolda fair play'e ilişkin olumlu ve olumsuz davranışlara yaklaşımlarının incelenmesi. *Spor Yönetimi ve Bilgi Teknolojileri Dergisi*, 2(1), 14-22.
- Shields, D. ve Bredemeier, B. (1995). Character development and physical activity. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Shields, D. ve Bredemeier, B. (2001). Moral development and behaviour in sport. *Handbook of sports psychology* içinde (2. bs., s. 585-603). New York: John Willey and Sons.
- Siedentop, D. (1991). *Developing teaching skills in physical education*. Mountain View, CA: Mayfield.
- Siedentop, D. (1994). *Sport education: Quality PE through positive sport experiences*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Siedentop, D. ve Tannehill, D. (2000). *Developing teaching skills in physical education*. Mountain View: May Publishing Company.
- Siedentop, D., Hastie, P. A. ve Van Der Mars, H. (2004). *Complete guide to sport education*. Leeds: Human Kinetics.
- Soloman, G. (1997). Does physical education affect character development in students?. *Journal of Physical Education Recreation and Dance*, 68(9), 38-41.
- Strauss, A. ve Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (2. bs.). Newbury Park, CA: Sage.
- Telama, R. (1999). Moral development. Y. V. Auweele, F. Bakker, S. Biddle, M. Durand ve R. Seiler (Ed.), *Psychology for physical educators* içinde (s. 321- 342). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Tinning, R. (1993). *Learning to teach physical education*. New York; Sydney: Prentice Hall.
- Turiel, E. (1974). Conflict and transition in adolescent moral development. *Child Development*, 14-29.
- Vallerand, R. J. (1991). Une analyse psychosociale de l'esprit sportif [A social psychological analysis of sportsmanship]. J. Bilard ve M. Durand (Ed.), *Sport et psychologie* içinde (s. 289-299). Montpellier, France: veition Revue EPS.

- Vallerand, R. J. ve Losier, G. (1994). Self-determined motivation and sportsmanship orientations: An assessment of their temporal relationship. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 16, 229-245.
- Vidoni, C. (2002). *The effects of teaching personal and social responsibility on students social interactions of eighth-grade physical education students* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). University of Nebraska, Lincoln.
- Vidoni, C. ve Ward, P. (2004). *Improving social skills in physical education Classes*. College of Education Diversity Conference and Graduate Students Symposium sempozyumunda sunulmuř bildiri, The Ohio State University, Columbus, OH.
- 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.
- Wandzilak, T., Carroll, T. ve Ansorge, C. J. (1988). Values development through physical activity: Promoting sportsmanlike behaviors, perceptions, and moral reasoning. *Journal of Teaching in Physical Education*, 8, 13-23.
- Weiss, M. R. ve Smith, A. L. (2002). Moral development in sport and physical activity: Theory, research, and intervention. T. S. Horn (Ed.), *Advances in sport psychology* içinde (2. bs., s. 243-280). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Wfdf. (2015). *Rules of play*. 5 Ocak 2015 tarihinde <http://www.wfdf.org> adresinden eriřildi.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (8. bs.). Ankara: Seçkin Yayıncılık.