



**T.C.
NİĞDE ÖMER HALİSDEMİR ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ANABİLİM DALI**

**ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR
DERSİNE İLİŞKİN DEĞER ALGILARI VE TUTUMLARININ
İNCELENMESİ**

DOKTORA TEZİ

**Hazırlayan
Ahmet TEMEL**

**Niğde
Mart, 2022**

**T.C.
NİĞDE ÖMER HALİSDEMİR ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ANABİLİM DALI**

**ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR
DERSİNE İLİŞKİN DEĞER ALGILARI VE TUTUMLARININ
İNCELENMESİ**

DOKTORA TEZİ

**Hazırlayan
Ahmet TEMEL**

Danışman	: Doç. Dr. Hüdaverdi MAMAK
Üye	: Prof. Dr. Nurtekin ERKMEN
Üye	: Prof. Dr. Serkan İBİŞ
Üye	: Doç. Dr. Murat KANGALGİL
Üye	: Dr. Öğr. Üyesi İbrahim Ümran AKDAĞCIK

**Niğde
Mart, 2022**

YEMİN METNİ

Doktora Tezi olarak sunduğum “*Ortaokul Öğrencilerin Beden Eğitimi ve Spor Dersine İlişkin Değer Algıları ve Tutumlarının İncelenmesi*” başlıklı bu çalışmanın, bilimsel ve akademik kurallar çerçevesinde tez yazım kılavuzuna uygun olarak tarafımdan yazıldığını, yararlandığım eserlerin tamamının kaynaklarda gösterildiğini ve çalışmamın içinde kullanıldıkları her yerde bunlara atıf yapıldığını belirtir ve bunu onurumla doğrularım. 24/03/2022

Ahmet TEMEL

ÖN SÖZ

Değerler eğitimi, bir toplumda yaşayan bireyin kültür değerlerini edinme sürecidir. Kültür değerlerini içselleştiren bireyler, yaşadığı topluma karşı daha uyumlu davranış gösterirler. Beden eğitimi ve spor ders aktivitelerine katılan öğrenciler, değer eğitiminin öngördüğü erdemleri kazanarak topluma uyum sağlarlar. Beden eğitimi dersinde insani değerleri edinen öğrenci, aynı zamanda derse yönelik de olumlu tutum geliştirir. Uygulanan eğitim yöntemleri ile değer edindirme süreçleri arasında yakın bir ilişki bulunmaktadır. Beden eğitimi ve spor dersinin farklı öğretim yöntemi ve ders araç gerecinden faydalanılarak işlenmesi sonucunda öğrencilerin değer algısı ve tutumu gelişir. Her zaman gündemde olan değerler eğitiminin aktarılmasında beden eğitimi dersinin rolüne vurgu yapıldığından, hazırlanan tezin, eğitim ve spor bilimlerine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Tez çalışmamın başından itibaren eleştirel yaklaşımı ile araştırmaya katkılarını sunan saygıdeğer danışmanım Doç. Dr. Hüdaverdi Mamak'a; Lisans eğitimimden itibaren her daim destekçim, bilimsel araştırmalarda etkin rol almamı sağlayan Yüksek Lisans tez danışmanım Doç. Dr. Murat Kangalgil'e; spor bilimleri alanında örnek aldığım Öğr. Gör. Ertürk Yamen'e; akademik araştırmalarda bana yol arkadaşlığı yapan değerli hocam Dr. Öğr. Üyesi İ. Ümran Akdağcık'a; yeni araştırmalar için girişimde bulunmamı destekleyen kıymetli hocalarım Öğr. Gör. Tevfik Emre ve Öğr. Gör. Ali Tunç'a; doktora eğitimi süresince bilimsel sohbetler yaptığım arkadaşlarım Dr. Oğuzhan Çalı, Dkt. Rahmi Yıldız, Ar. Gör. Dkt. Emrah Şengür ve Dkt. Necdet Eray Pişkin'e; araştırmanın yapılmasında kolaylık sağlayan Kayseri İl Milli Eğitim Müdür Yardımcısı Osman Karaca'ya, Yeşilhisar İlçe Milli Eğitim Müdürü Âdem Çete'ye; araştırmaya gönüllü olarak katılan Yeşilhisar öğrencilerine; yabancı dil konusunda desteklerini sunan meslektaşım Hülya Ünver'e; akademik öğrenme isteğimi her daim canlı tutan kıymetli abim Nihat Arslan'a; üyesi olmaktan gurur duyduğum kıymetli Türkiye Halter Federasyonu ailesine; beni yetiştiren kıymetli aileme; doktora eğitimim süresince daima yanımda olan, tezimin olgunlaşmasında manevi desteğim, kıymetli eşim Arzu Nur Temel'e teşekkür ederim.

Ahmet TEMEL

ÖZET
DOKTORA TEZİ

**ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİN BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR DERSİNE
İLİŞKİN DEĞER ALGILARI VE TUTUMLARININ İNCELENMESİ**

TEMEL, Ahmet
Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı
Tez Danışmanı: Doç. Dr. Hüdaverdi MAMAK
Mart 2022, 213 Sayfa

Bu araştırma, ortaokul öğrencilerinin beden eğitimi ve spor dersine ilişkin tutumları ve değer algılarının incelenmesi amacıyla 2020-2021 eğitim-öğretim yılı ikinci döneminde 7. sınıfta öğrenim gören 91 öğrenci ile yapılmıştır. Araştırmada, ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel model kullanılmıştır. Gruplar, “Spor Eğitim Modeli (SEM)”, “Fiziksel Etkinlik Kartı (FEK)”, “Geleneksel Çocuk Oyunları (GÇO)” ve “Kontrol Grubu (KG)” şeklinde oluşturularak 10 haftalık uygulama süreci yürütülmüştür. Veriler, nicel ağırlıklı toplanmış, nicel verileri açıklamak için de nitel veri toplama tekniklerinden odak grup görüşmesi ve ders gözlemleri yapılmıştır. Nicel verilerin toplanmasında “Beden Eğitimi ve Spor Dersi Değerler Eğitimi Ölçeği” ile “Beden Eğitimi ve Spor Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Verilerin analizinde aritmetik ortalama, standart sapma, frekans ve korelasyon analizleri yapılmıştır. İkili ve çoklu karşılaştırmalarda ise Wilcoxon, Mann Whitney U ve Kruskal Wallis analizleri yapılmış .05 anlamlılık düzeyi dikkate alınmıştır. Nitel verilerin analizinde içerik analizi yapılmıştır.

Araştırma bulgularına göre; tüm gruplardaki öğrencilerin, beden eğitimi ve spor dersine ilişkin tutum ve değer algılarında artış görülmüştür. Değer ölçeğinde sırasıyla dostluk, öz denetim, yardımseverlik, adalet ve sorumluluk en çok gelişen değerler olmuştur. Öğrenciler gruplara göre kıyaslandığında, değer ölçeği adalet boyutunda anlamlı fark bulunmazken, diğer boyutlar ve tutum ölçeğinde anlamlı farklar tespit edilmiştir. Sorumluluk ve öz denetim boyutunda GÇO grubundaki öğrencilerin puanları FEK ve KG öğrencilerinden anlamlı olarak yüksektir. Yardımseverlik ve dostluk boyutunda ise SEM ve GÇO grubu öğrencilerinin puanı KG öğrencilerinden anlamlı olarak yüksektir. Tutum ölçeğinde ise SEM, FEK ve GÇO öğrencilerinin puanı KG öğrencilerinden anlamlı olarak yüksektir. Değer algısında en fazla gelişim GÇO grubunda görülürken, ders tutumunda FEK grubu lehine artış görülmüştür. Öğrenciler

cinsiyete göre kıyaslandığında öz denetim boyutunda erkekler lehine artış anlamlı iken, diğer değer boyutları ve ders tutumunda anlamlı farklılığa rastlanmamıştır. Tutum ve değer algısı arasında pozitif orta düzey ilişki tespit edilmiştir. Nitel bulgular incelendiğinde; öğrenciler, oyun içerisinde arkadaşlarına karşı saygılı olduğu için aşırı sevinç yaşamadıklarını belirtmişlerdir. Kazanma ve kaybetme gibi duyguların paylaşımında, SEM grubu öğrencileri paylaşımın aynı takım içerisinde olduğunu; FEK grubu öğrencileri ise hemcinsler arasında bu duygunun yaşandığını söylemişlerdir. Öğrenciler, oyun içerisinde yapılan hataları, hata miktarına göre normal karşılayıp kabullenmişlerdir. Öğrenciler, beden eğitimi ve spor dersinde doğrudan aile, çevre ve ülke değerlerine vurgu yapılmadığını düşünmüş ve bu doğrultuda gelişimleri sınırlı olmuştur. Öğrenciler, takımlar oluşturulurken kazanma duyguları ön planda olduğundan ve yakın arkadaşları ile birlikte olmak istediğinden eşit davranamayacaklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerin işbirlikli çalışma tutumlarının yüksek çıkmasını; SEM öğrencileri uyguladığı rollerle iş bölümü yaptıklarına, GÇO öğrencileri kazanmak için oyun içi rollerin hepsinde başarılı olunması gerektiğine, FEK öğrencileri iyi yapan öğrencilerin zorlanan öğrencilere yardımcı olmasına ve KG öğrencileri ise takım oyunları ile paylaşımın güzelliğine değinerek açıklamışlardır. Öğrenciler, beden eğitimi dersinin sağlık gelişimi yönündeki tutumu için sınırlı gelişim göstermiştir. Öğrenciler bu durumu derslerde yaşadığı yorgunluk, sakatlık veya kuvvetsizliğe bağlamıştır. Araştırma sonucunda; beden eğitimi ve spor dersi etkinliklerine katılan öğrencilerin tutumları ve değer algıları gelişim göstermiştir. Değer algılarının gelişiminde GÇO ve SEM ön planda olurken, tutumda FEK'in çok etkili olduğu söylenebilir. Bu sonuçlardan hareketle öğretmenlere farklı model, yöntem ve ders materyalleri ile ders işlemleri önerilir.

Anahtar kelimeler: Beden eğitimi ve spor, değer algısı, fiziksel etkinlik kartı, geleneksel çocuk oyunları, ortaokul, öğrenci, spor eğitim modeli, tutum.

ABSTRACT
DOCTORAL THESIS

**INVESTIGATION OF SECONDARY SCHOOL STUDENT'S VALUE
PERCEPTIONS AND ATTITUDES REGARDING PHYSICAL EDUCATION
AND SPORTS LESSON**

TEMEL, Ahmet
Department of Physical Education and Sports
Thesis Advisor: Ass. Prof. Dr. Hüdaverdi MAMAK
March 2022, 213 Pages

This research was conducted with 91 7th grade students in the second term of the 2020-2021 academic year in order to examine the attitudes and value perceptions of secondary school students towards physical education and sports lesson. In the research, a quasi-experimental model with pretest-posttest control group was used. The groups were formed as "Sports Education Model (SEM)", "Physical Activity Card (PAC)", "Traditional Children's Games (TCG)" and "Control Group (CG)" and a 10-week implementation process was carried out. The data were mostly collected quantitatively, and focus group interview and lesson observations which are from qualitative data collection techniques were implemented. "Physical Education and Sports Lesson Values Education Scale" and "Physical Education and Sports Attitude Scale" were used to collect quantitative data. Arithmetic mean, standard deviation, frequency and correlation analyses were performed in the analysis of the data. In paired and multiple comparisons, Wilcoxon, Mann Whitney U and Kruskal Wallis analyses were performed and a significance level of .05 was taken into account. Content analysis was performed in the analysis of qualitative data.

According to the research findings; an increase was observed in the attitudes and value perceptions of the students in all groups towards physical education and sports lessons. In the value scale, friendship, self-control, benevolence, justice and responsibility were the values that developed the most, respectively. When the students were compared depending to the groups, there was no significant difference in the justice dimension of the value scale, while significant differences were found in the other dimensions and the attitude scale. In the dimension of responsibility and self-control, the scores of the students in the TCG group were significantly higher than the PAC and CG students. In the dimension of helpfulness and friendship, the scores of

SEM and TCG group students are significantly higher than CG students. In the attitude scale, the scores of SEM, PAC and TCG students are significantly higher than those of CG students. While the greatest improvement in value perception was seen in the TCG group, an increase in favor of the PAC group was observed in the course attitude. When the students were compared depending on gender, while the increase in favor of males was significant in the self-control dimension, no significant difference was found in other value dimensions and course attitude. A positive medium level relationship was found between attitude and value perception. When the qualitative findings are examined; the students stated that they did not experience excessive joy because they were respectful towards their friends during the game. In the sharing of feelings such as winning and losing, SEM group students indicated that sharing is within the same team; PAC group students, on the other hand, stated that this feeling was experienced among their fellows. The students accepted and adopted the mistakes normally which were made in the game, depending on the amount of mistakes. The students thought that family, environment and country values were not directly emphasized in physical education and sports lessons, and their development in this direction was limited. The students stated that while the teams were being formed, they could not act equally because the feeling of winning was at the forefront and they wanted to be with their close friends. That the Students' cooperative working attitudes are high was explained by SEM students by addressing that they divided the work with the roles they performed. It was explained by TCG student by addressing that it was necessary to be successful in all in-game roles in order to win. PAC students explained it by addressing that the students who did well helped the students who had difficulties and CG students emphasized the beauty of sharing with team games. The students showed limited attitude development towards the dimension of health development of the physical education lesson due to the fatigue, disability or weakness experienced in the lessons. As a result of the research; Attitudes and value perceptions of students participating in physical education and sports lesson activities have improved. While TDC and SEM are at forefront in the development of value perceptions it can be said that PAC is very effective in attitude. Based on these results, it is recommended that teachers teach lessons with different models, methods and course materials.

Key words: Physical education and sports, value perception, physical activity card, traditional children's games, middle school, student, sports education model, attitude.

İÇİNDEKİLER

YEMİN METNİ.....	i
JÜRİ ONAY.....	ii
ÖN SÖZ	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT.....	vi
İÇİNDEKİLER	viii
TABLolar LİSTESİ.....	xiii
ŞEKİLLER LİSTESİ	xiv
KISALTMALAR.....	xv
BÖLÜM 1	1
GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	7
1.1.1 Alt Problemler	8
1.2. Araştırmanın Amacı	9
1.3. Araştırmanın Önemi	9
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları	10
1.5. Varsayımlar	10
1.6. Tanımlar	11
BÖLÜM 2	12
GENEL BİLGİLER	12
2.1. Değer Kavramı	12
2.2. Değerlerin Özellikleri	17
2.3. Değer Kuramcıları.....	19
2.3.1. Spranger'in Değer Kuramı	19
2.3.2. Hilmi Ziya Ülken'in Değer Sınıflaması	20
2.3.3. Kluckhohn'un Değer Sınıflaması	20
2.3.4. Rokeach'ın Değer Kuramı.....	20
2.3.5. Schwartz Değer Kuramı	22
2.4. Değer Felsefe İlişkisi.....	24
2.4.1. İdealizm	25
2.4.2. Realizm.....	26
2.4.3. Spiritüalizm	27

2.4.4. Natüralizm	28
2.4.5. Pragmatizm.....	29
2.4.6. Varoluşçuluk.....	29
2.5. Değer Psikoloji İlişkisi	31
2.5.1. Psikanalitik Kuram	32
2.5.2. Psikososyal Kuram	32
2.5.3. Bilişsel Ahlaki Gelişim Kuramı	34
2.5.3.1. Piaget'in Bilişsel Ahlaki Yaklaşımı.....	34
2.5.3.2. Kohlberg'in Bilişsel Gelişim Yaklaşımı.....	35
2.5.3.3. Gilligan'ın Ahlaki Gelişim Yaklaşımı	37
2.5.4. Davranışçı Öğrenme Kuramı.....	37
2.5.5. Sosyal Öğrenme Kuramı	38
2.5.6. Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı	38
2.6. Değer, Toplum ve Kültür İlişkisi	39
2.6.1. Toplum.....	39
2.6.2. Kültür.....	39
2.7. Değer Ahlak İlişkisi	41
2.8. Değer Norm İlişkisi.....	43
2.9. Tutum Kavramı	44
2.9.1. Tutumun işlevleri.....	49
2.9.1.1. Tutumun Araçsal (Uyumsal-Fayda) İşlevi.....	49
2.9.1.2. Tutumun Ego Savunmacı İşlevi.....	50
2.9.1.3. Tutumun Değer İfade Edici İşlevi.....	50
2.9.1.4. Tutumun Bilgi İşlevi	50
2.9.2. Tutum Kuramları	51
2.9.2.1. Öğrenme Kuramları	51
2.9.2.2. İşlevsel Kuramlar	51
2.9.2.3. Atıf Kuramları.....	51
2.9.2.4. Sosyal Yargı Kuramı.....	52
2.9.2.5. Tutarlılık Kuramları	52
2.9.3. Değer Tutum İlişkisi	53

2.10. Değerler Eğitimi.....	55
2.10.1. Türk Değer Eğitimi Tarihi.....	62
2.10.2. Milli Eğitim Bakanlığı Kök Değerleri.....	68
2.10.2.1. Adalet.....	68
2.10.2.2. Dostluk.....	70
2.10.2.3. Dürüstlük.....	70
2.10.2.4. Öz Denetim	71
2.10.2.5. Sabır	71
2.10.2.6. Saygı	72
2.10.2.7. Sevgi	73
2.10.2.8. Sorumluluk.....	74
2.10.2.9. Vatanseverlik	76
2.10.2.10. Yardımseverlik.....	77
2.10.3. Değer Öğretimi Yaklaşımları	77
2.10.3.1. Değerlerin Doğrudan Öğretimi Yaklaşımı (Telkin/Aşılama).....	79
2.10.3.2. Değer Açıklama Yaklaşımı.....	80
2.10.3.3. Değer Analizi Yaklaşımı.....	83
2.10.3.4. Ahlaki Muhakeme (İkilem) Yaklaşımı	85
2.10.3.5. Örtük Program Yaklaşımı	86
2.10.3.6. Karakter Eğitimi Yaklaşımı	87
2.10.3.7. Eylem/Davranış (Gözlem Yoluyla) Öğrenme Yaklaşımı	90
2.10.3.8. Bütüncül Yaklaşım/Adil Topluluk Okulları	91
2.10.4. Değer Eğitimi Yöntemleri	92
2.10.4.1. Anlatım Yöntemi	93
2.10.4.2. Soru Cevap Yöntemi.....	93
2.10.4.3. Tartışma Yöntemi	94
2.10.4.4. Örnek Olay Yöntemi.....	94
2.10.4.5. Problem Çözme Yöntemi.....	95

2.10.4.6. Proje Yöntemi	96
2.10.4.7. Gösterip Yaptırma Yöntemi.....	96
2.10.4.8. Oyun Yoluyla Öğretim Yöntemi	96
2.10.5. Değer Eğitimi Teknikleri.....	97
2.10.5.1. Altı Şapkalı Düşünme	98
2.10.5.2. Beyin Fırtınası.....	98
2.10.5.3. Alan Gezisi.....	99
2.10.5.4. Akvaryum	99
2.10.5.5. Görüş Geliştirme.....	99
2.10.5.6. İstasyon	100
2.10.5.7. Drama.....	100
2.10.6. Ailede Değerler Eğitimi.....	100
2.11. Beden Eğitimi ve Spor Dersi.....	102
2.11.1. Beden Eğitimi ve Spor Öğretmeni.....	105
2.11.2. Beden Eğitimi ve Spor Dersinde Kullanılan Değer Eğitimi Yöntemleri	106
2.11.2.1.Spor Eğitim Modeli.....	106
2.11.2.2. Fiziksel Etkinlik Kartı (FEK).....	108
2.11.2.3. Geleneksel Çocuk Oyunları	109
2.11.2.4. Geleneksel Yöntem.....	110
2.12. İlgili Literatür Çalışmaları.....	110
2.12.1. Beden Eğitimi ve Spor Dersi Değer Araştırmaları	110
2.12.2. Beden Eğitimi ve Spor Dersi Tutum Araştırmaları	114
BÖLÜM 3	118
YÖNTEM	118
3.1. Araştırma Modeli	118
3.2. Çalışma Grubu.....	118
3.3. Veri Toplama Araçları	120
3.4. Verilerin Toplanması.....	121
3.5. Verilerin Değerlendirilmesi.....	121
3.6. Araştırmanın Etik Yönü	122

BÖLÜM 4	123
BULGULAR VE YORUM.....	123
4.7. Nitel Bulgular	132
BÖLÜM 5	141
TARTIŞMA VE SONUÇ	141
SONUÇ	156
ÖNERİLER	157
6. KAYNAKÇA.....	158
7. EKLER.....	180
7.1. Beden Eğitimi ve Spor Dersi Tutum Ölçeği Kullanım İzni	180
7.2. Etik Kurul İzni.....	181
7.3. MEB Araştırma Uygulama İzni	182
7.4. Araştırmada kullanılan veri toplama araçları	183
7.5. Grupların Ders Planları	186
7.5.1. Spor Eğitim Modeli Futbol Sezonu Ders Planı	186
7.5.2. Fiziksel Etkinlik Kartları (FEK) Grubu Ders Planı	188
7.5.3. Geleneksel Çocuk Oyunları Grubu Ders Planı.....	190
7.5.4. Kontrol Grubu Ders Planı.....	192
ÖZGEÇMİŞ	194

TABLolar LİSTESİ

Tablo 2.1. <i>Spranger'in değer sınıflaması</i>	19
Tablo 2.2. <i>Kluckhohn'un değer ölçütleri</i>	20
Tablo 2.3. <i>Rokeach (1973)'in değer listesi</i>	22
Tablo 2.4. <i>Schwartz bireysel değer envanteri</i>	23
Tablo 2.5. <i>Aristoteles'in karakter erdemleri</i>	27
Tablo 2.6. <i>Piaget'in ahlaki dönem karakteristik özellikleri</i>	35
Tablo 2.7. <i>Kohlberg'in ahlak gelişimi evrelerinin tanımlanması</i>	36
Tablo 2.8. <i>Rosenborg ve Hovland (1960)'in tutum öğeleri</i>	45
Tablo 3.1. <i>Öğrencilerin demografik özellikleri</i>	120
Tablo 4.1. <i>Ortaokul öğrencilerinin beden eğitimi ve spor dersi değer algılarına yönelik ön test ve son test puanları</i>	123
Tablo 4.2. <i>Ortaokul öğrencilerinin beden eğitimi ve spor dersi ön test ve son test tutum puanları</i>	125
Tablo 4.3. <i>Ortaokul öğrencilerinin beden eğitimi ve spor dersi ön test-son test değer ve tutum puanları Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları</i>	127
Tablo 4.4. <i>Ortaokul öğrencilerinin deney gruplarına göre beden eğitimi ve spor dersi değer algısı ve tutum fark puanlarının karşılaştırılması</i>	128
Tablo 4.5. <i>Ortaokul öğrencilerinin cinsiyetine göre beden eğitimi ve spor dersi değer algısı ve tutum fark puanlarının karşılaştırılması</i>	130
Tablo 4.6. <i>Ortaokul öğrencilerinin göre beden eğitimi ve spor dersi değer algısı ve tutum fark puanlarının korelasyon analizi</i>	131

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 2.1. Değer kavramı ve bilim dalları ilişkisi	12
Şekil 2.2. Kültür düzeyi değer tiplerinin kuramsallaştırılmış yapısı	24
Şekil 2.3. Kişiliği oluşturan etmenler	31
Şekil 2.4. Ajzen (1991) 'in planlanmış davranış kuramı	46
Şekil 2.5. Selçuklu sekiz köşeli cenneti simgeleyen yıldız.....	64
Şekil 2.6. Değerlerin doğrudan öğretimi yaklaşımı	80
Şekil 2.7. Değer açıklama yaklaşımı	82
Şekil 2.8. Değer analizi yaklaşımı	84
Şekil 2.9. Ahlaki gelişim yaklaşımı	86
Şekil 2.10. Karakter eğitimi yaklaşımı	90
Şekil 2.11. Kohlberg'in adil topluluk okulları.....	92
Şekil 2.12. Değer eğitimi yöntemleri	93
Şekil 2.13. Değer eğitiminde kullanılan teknikler	97

KISALTMALAR

SEM	: Spor Eğitim Modeli
GÇO	: Geleneksel Çocuk Oyunları
FEK	: Fiziksel Etkinlik Kartı
KG	: Kontrol Grubu
NASPE	: Amerikan Ulusal Beden Eğitimi ve Spor Birliği
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
TTKB	: Talim Terbiye Kurul Başkanlığı
TDK	: Türk Dil Kurumu
BM	: Birleşmiş Milletler
ABD	: Amerika Birleşik Devletleri
DYK	: Destekleme ve Yetiştirme Kursu

BÖLÜM 1

GİRİŞ

Değer kavramı literatürde ahlak, etik veya norm gibi kavramlarla karşımıza çıkmaktadır. Oysaki değer, bu kavramlarla benzer nitelikler taşımasına rağmen ayrıştığı hususlar bulunmaktadır. Ahlak kavramı incelediğinde; “*bireylerin iyi veya kötü olarak tanımlanmasını sağlayan manevi nitelikleri, mizacını ortaya koyduğu iradeli davranışlar bütünü*” olarak açıklanmaktadır (Aydın ve Akyol Gürler, 2020: 18). İnsanlar ahlaki niteliklere iyi veya kötü olarak değer hükümleri verir (Güngör, 2018: 180). Kısaca ahlak “*değer giydirilmiş eylem*” olarak tanımlanmaktadır (M. Aydın, 2011: 44). Ahlak esasında, bölgesel nitelik taşıyan ananelere dayanır. Ahlaki bakış, düşünüş, tarihsel dönem ve toplumlara göre değişiklik gösterebilir. Toplumda yapısal değişimler meydana geldiğinde, davranış biçimleri ile ilgili ahlak hükümleri de değişir. Tüm dünyada ortak bir görüş sağlayan, etik ise evrenseldir. Etik, ahlak üzerine düşünerek evrensele ulaşmaktır (Akarsu, 2006: 181). Felsefenin gereği olarak bireyler, ahlak üzerine düşünüş ve sorgulamayla birlikte etik kavramına ulaşırlar (Kaymakcan ve Meydan, 2019: 20). Etik değerler, insanın topluluklar halinde yaşamasıyla törelerin ortaya çıkmasından sonra, toplum düzenine geçildiğinde oluşmuşlardır. Hartmann, etik insanı “*her alanda kötünün karşısında, değerleri gören ve değerlerden tat alan*” şeklinde tanımlamıştır (Akarsu, 2006: 23). Normlar ise bireylerin değerlerine göre davranış biçimlerini tanımlar. Normlar özelliği itibariyle yazılı olmayan davranış kurallarıdır. Normlar, öğrenilebilir özellik taşırlar ve zamanla itiyat haline gelirler (Elkatmış, 2019: 53; Yılmaz, 2008: 61). Değer ise bir şeyin durumuna ilişkin ona yüklediğimiz özel anlamlardır. Bir durum veya nesnenin önemlilik derecesidir (Tepe, 2002: 346). Değerler özü itibariyle toplumsal beklentilere cevap verebilmek için bireylerin kendi değer öncelemelerine olanak sağlar.

Toplumbilimi alanında değer, objelerin ve zihin olgularının toplum ve birey açısından taşıdıkları ehemmiyeti belirleyen özelliklerdir (Hançerlioğlu, 1996: 85). TDK (2021), değer kavramını “*bir şeyin önemini belirlemeye yarayan soyut ölçü, bir şeyin değdiği karşılık, kıymet*” şeklinde açıklamaktadır. Değer, bir şeyin arzu edilebilir veya edilemez olduğu hakkındaki inanç olup tutumlara rehberlik etmektedir (Güngör, 2018: 180). Değer, bireyin tercihiyle bağlı olarak gelişen eylemin sonucudur. Değerler, fertlere önemli olanı, tercih edilmesi gerekeni ve nasıl yaşanılması gerektiğini gösterir (Akbaş, 2008). Spranger değerleri; “*bilimsel, ekonomik, estetik, sosyal, politik ve dini*” olmak

üzere sınıflandırmaktadır (Güngör, 2018: 227). Rokeach, değerleri “*amaç ve araç*” olmak üzere; Schwartz ise “*güç, başarı, hazcılık, uyarılım, öz yönelim, evrenselcilik, iyilikseverlik, geleneksellik, uyuma ve güvenlik*”; Nelson ise “*bireysel, grup ve sosyal*” değerler olarak sınıflamıştır (Aydın ve Akyol Gürler, 2020: 9-15). Değer yargısı kişilerin bulunduğu statüden etkilenecek farklı algılanabilmektedir. Bu durumu Aristoteles, “*Zayıflar her zaman adalet ve eşitlik isterler. Güçlülerse bunların hiçbirini takmaz. Herkes en fazla kendi çıkarını, en az başkalarının çıkarını düşünür*” sözüyle açıklamıştır (Ekinci, 2018). Değer yargısının kişilerce farklı algılanmasına önlem almak ve ortak bir değer algısı oluşturmak amacıyla değerler eğitimi planlı olarak yürütülmelidir. Planlı olarak yapılan değerler eğitimi, insanın özünde ki iyiliği keşfedip gelişim sağlamasını, mükemmel insan kimliğine ulaşmayı, toplumu ahlaki yönden istenmeyen davranışlardan uzaklaştırmayı sağlar (Sümbüllü ve Altınışik, 2016). Değerler eğitiminin iki ana hedefi vardır. Bunlardan ilki, kişilerin karakter gelişimleri, sosyalleşme, sorumluluk gibi temel değerleri edinmesidir. İkinci hedefi ise toplumun değer yargılarının korunarak sürdürülmesidir (Lovat, 2011). Değer eğitimi yapan okullarda öncelikli olarak öğretilmesi gereken temel ahlaki değerler, saygı ve sorumluluk olmalıdır. Adalet, sabır, öz disiplin, yardımseverlik, işbirliği, merhamet ve cesaret gibi birçok insani değer, saygı ve sorumluluğun farklı bir şekilde ifade edilmesidir (Lickona, 1992). Değerler, okullarda program değişikliği yapılmadan önce örtük programlar aracılığıyla aktarılıyordu (Uygun, 2013). Günümüzde değerler resmi olarak tüm öğretim programlarına dâhil edildiği için resmi programlar aracılığıyla aktarılmaktadır. Okulların resmi öğretim programlarında bulunan “*kök değerler*” incelendiğinde; “*adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik, yardımseverlik*” öğrencilere kazandırılmak istenmektedir (MEB, 2018). Fakat değerler eğitimi, öğretim programında yer alan ifadelerden çok daha fazlasıdır. Değerler, konu anlatımı şeklinde aktarılmamalı, destekleyici bir eğitim ortamı oluşturulmalı, bütüncül ve kapsayıcı bakış açısı benimsenmelidir (Çelebi Öncü ve Özenç İra, 2016; Lovat ve Toomey, 2009; MEB, 2018). Değerlerin aktarımında kullanılan başlıca yöntemler; telkin etme (aşılama), bilişsel muhakeme, analiz etme, değeri açıklama, eylem öğrenme, gözlem yoluyla öğrenme ve bütüncül olarak değerlendirmedir (Aydın ve Akyol Gürler, 2020: 63-86). Öğrencilere değerlerle yoğrulmuş bir eğitim verildiğinde, öğrencilerin sağlıklı bir karakter gelişimi sağlayacağı beklenmektedir.

Başaran (1992), birey değerlerinin tutumları ve davranışları etkileme, belirleme, düzenleme ve yönlendirmede etken rol oynadığını, yani tutum ve davranışları değerlerin yönettiğini ileri sürmüştür (Dilmaç, 2012: 2). Tutum kavramı incelendiğinde, bireyin, deneyim, motivasyon ve bilgisi yardımıyla; bir vaziyet karşısında organize ettiği bilişsel, duyuşsal ve davranışsal tepki verme eğilimidir. Tutum durumsal etkenlere göre değişkenlik gösterebilir (İnceoğlu, 2011: 16). Değer ve tutum kavramları birbiriyle ilişkili olup bireyler, sahip olduğu değerler ile olaylara karşı tutum geliştirmektedir.

Tutum kavramı farklı araştırmacılar tarafından farklı şekilde açıklanmıştır. Thurstone (1931), *“psikolojik bir nesneye yönelen olumlu veya olumsuz öncelik sıralaması”*; Allport (1935) *“yaşantı ve deneyim sonucu oluşan davranışları yönlendiren duygusal ve zihinsel hazırlık durumu”*; Doob (1947) *“bireyin içinde yaşadığı toplumda önemli olan güdüleyici tepki”*; Katz (1967) *“bireyin bir şeye karşı iyi ve kötü değerleri”*; McClelland (1985) *“davranışları belirleyen geçmiş deneyimler”*; Sherif ve Sherif (1936) *“psikolojik bir duruma karşı oluşan değer yargısı”*; Krech ve Crutchfield (1980) *“olaylara karşı güdüsel, duygusal, algısal ve bilişsel süreçlerin daimi olarak örgütlenmesi”*; Rosenberg ve Hovland (1960) *“uyaranların oluşturduğu sınıfa tepki verme eğilimi”*; Smith (1968) *“bireyin psikolojik bir objeye duygu, düşünce ve davranışlarını özenli bir biçimde düzenleyen eğilim”* Rokeach (1968) *“tutum örgütlenmiş inançtır.”* Tanımlardan anlaşılacağı gibi tutum, kişinin yaşantı ve deneyimler sonucu bir duruma, objeye, kişiye, olguya karşı davranışta bulunmaya eğilim göstermektir (Tavşancıl, 2018: 65-71). Bununla benzer olarak Ülgen (1994)’de tutumun öğrenmeyle kazanılarak karar verme sürecinde etkili olduğunu savunmuştur. Kağıtçıbaşı ve Cemalcılar (2020: 143)’a göre tutumların oluşumu, çocukluk yıllarına dayanmakta ve genellikle doğrudan deneyim, sosyal çevreden öğrenme ve medya yardımıyla öğrenme aracılığıyla kazanılmaktadır. Tutumun bilişsel, duyuşsal ve davranışsal olmak üzere 3 bileşeni vardır. Özelliği bakımından tutumların bileşenleri, fert ile objeler arasındaki ilişkilere tutarlılık, denge, kararlılık ve düzenlilik kazandırır (Tavşancıl, 2018: 72). Öğrenciler okul yaşantıları süresince, dersleri, öğretmenleri ve akranlarıyla ilgili genel itibarıyla olumlu düşünmektedir. Bu bağlamda öğrenciler, kurallara uyarlar, arkadaşlarıyla uyumlu çalışırlar, öğretmenlerine ve arkadaşlarına saygı gösterirler son olarak rekreatif zamanlarını faydalı faaliyetler için kullanırlar. Bunları yapmasında ki en büyük etken yaşantı ve deneyim sonucu oluşturduğu

tutumlardır (Demirhan ve Altay, 2001). Tutumlar, değer ve inanç sistemine bağlı olarak oluşmakta davranışa etki ederek ders başarısını etkilemektedir. Dersin istendik hedeflerine ulaşmak için, öğrencilerin tutumları bilinmeli ve olumlu tutum geliştirmek amacıyla ders içerikleri düzenlenmelidir (Hünük, 2006). Tutumların bilinmesiyle öğrencilerin derse olan ilgi, isteği anlaşılır ve mesleki yönlendirmelerde etkin rol oynar (Çakmak Yıldızhan ve Çağlayan, 2018).

Değerler eğitiminin karakteristiğinde toplumsal yaşamın esasını oluşturan “yardımlaşma, dayanışma, iyilik, hoşgörü, vatanseverlik, misafirperverlik, doğruluk, dürüstlük, çalışkanlık, temizlik, saygı, sevgi, duyarlı ve adil olma” gibi değerler yer alır. Bu değerlerin, öğrencilere kazandırılmasında ve olumlu tutum geliştirilmesinde beden eğitimi dersinin rolü büyüktür (Kuter ve Kuter, 2012). Beden eğitimi dersi öğretim programında yer alan içeriklerle, fiziksel becerilerden farklı olarak çocukların, sosyal sorumluluk, grup işbirliği, liderlik, arkadaşlık, karar verme, iletişim, yardımlaşma ve adil olma gibi özellikleri gelişmektedir (Irmak, 2016; Vidoni ve Ward, 2009). Amerikan Ulusal Beden Eğitimi ve Spor Birliği (NASPE)’ne göre, beden eğitimi dersinin en önemli amacı; öğrencilerde olumlu tutum gelişimini sağlamak ve yaşam boyu fiziksel aktivite düzeylerinin artırmaktır. Beden eğitimi çocuğu fiziksel etkinlikler yoluyla bilişsel, duyuşsal ve motor beceriler yönünden geliştiren aktif hayat şeklidir. Beden eğitimi dersinin hedeflerine ulaşabilmesi için öğrenci, öğretmen ve programın etkileşimi; uyumlu ve düzenli olmalıdır. Uyum ve düzenin istenen durumda olmasıyla birlikte beden eğitimi derslerinde değer algısı ve ders tutumu, çocukların bütüncül gelişimine yardımcı olacak düzeyde gelişir (Kangalgil vd., 2006). Beden eğitimi dersinde oyun, müsabaka ve sportif etkinliklerle demokratik ortamda öğrenciler sosyal sorumluluk almaktadır. Etkinlikler sırasında birlikte çalışmaya teşvik edilen öğrencilerin, arkadaşlık ilişkileri ile beraber kişisel sorumluluk bilinçleri de gelişmektedir. Sosyal sorumluluk, otoriteye saygıdan ziyade kanunlara, kurallara uyma isteği ve eğiliminde olmaktadır. Sportif etkinlikler yoluyla çocuklar saldırgan davranışlar yerine yararlı işler yapmaya yönelmektedir (Tamer ve Pulur, 2011: 54-55). Beden eğitimi ve spor dersini işleyen beden eğitimi öğretmenleri, değerlerin öğretilmesinde farklı öğretim yöntemleri kullanmaktadır. Bunlardan bazıları, çoklu zekâ alanlarına dikkat ederek, oyun yoluyla/eğitsel oyunlar, iş birliğine dayalı grup çalışmaları, araştırma inceleme yoluyla, problem çözme, fotoğraf yorumlama, dramatizasyon, örnek olay incelemesi ve proje tabanlı öğrenme yöntemidir. Ders sırasında değer açıklama ve

özmlleme tekniklerini kullanan beden eğitimi ğretmeni etkili değer aktarımı yapmış olur (Aydın ve Akyol Gürler, 2020: 88-186). Bunlara ek olarak öğretmenler; model temelli (*doğrudan, taktik oyun, bireyselleştirilmiş, akran, araştırma, spor eğitimi, kişisel ve sosyal sorumluluk modeli*) ve yöntemleri/stilleri (*komut, alıştırma, eşli çalışma, kendini denetleme, katılım, problem çözme, yönlendirilmiş buluş, öğrencinin tasarımı, öğrencinin başlatması, kendi kendine öğrenme*) kullanmaktadır. Program hedeflerine ulaşmak için öğrenen merkezli “*taktik oyun*”, “*spor eğitimi*” ile “*kişisel ve sosyal sorumluluk*” modellerinin kullanımı önerilir (MEB, 2018). Beden eğitimi ve spor derslerinde doğru davranışlar desteklendiğinde öğrenciler, sporla ilgili değer kavramlarını daha kolay edinebilmektedir (Koç, 2017).

Öğretim programı amaçlarında yer alan değer eğitiminin hedeflerine ulaşmasının bir başka yöntemi, beden eğitimi ve spor ğretmenlerinin derslerinde “Fiziksel Etkinlik Kartlarını (FEK)” kullanmalarıdır (MEB, 2018). FEK’ler, İngiltere’de düzenlenen “*Top Play Sport (1994)*” TOPs’dan esinlenerek oluşturulmuştur. Hunt (1998), beden eğitimi derslerinde kullanılan TOPs’un öğrencilerin gelişim düzeylerine uygun olduğunu, öğrencilerin derse etkin katılımlarını sağlayarak, dersin daha eğlenceli hale geldiğini açıklamıştır (Akt: Esen ve Mirzeoğlu, 2018). Benzer şekilde Lawrence (2003)’de bu uygulamanın öğrencilerde beden eğitimine yönelik daha olumlu tutum geliştirdiğini ve derse katılımını artırdığını belirtmiştir (Akt: Usluoğlu, 2014). İlkokul kademesinde FEK ile ders işleyen sınıf ğretmenleri, FEK yardımıyla öğrencilerin hoşgörü, kurallara uyma, işbirliği ve fiziksel aktivitelere katılma gibi değerleri kazandıklarını düşünmektedir (Temel ve Kangalgil, 2021).

Toplumların sahip olduğu değerleri gelecek kuşaklara aktarmasının bir diğer yolu oyundur (Sümbüllü ve Altınışık, 2016). Toplum kuralları ve değerlerini, çocuklara baskı ve zorlamayla aktarmak, eğitim amaçlarına hizmet etmemektedir. Bunun yerine, çocuğun ailesi ve toplumu için verimli, yararlı, iyiliksever olabilmesi için en etkili yöntem oyunla eğitimidir (oban ve Nacar, 2008: 45). Oyun, bedensel ve zihinsel yetenekler kullanılarak, sosyal uyumla birlikte duygusal olgunluğun geliştirilmesi amacıyla yapılmaktadır. Oyunun zelliklerine bakıldığında; asıl yaşamdan farklı bir zeminde yapılan, sonucunda maddi kazanç sağlanmayan, kendine has kurallı, katılımı gönüllülük esasına dayalı, toplumsal grup oluşturan ve katılanları roller itibarıyla etkileyen eğlenceli bir faaliyettir (Keskin ve Saban, 2010). Oyun; çocuğu

benmerkezcilikten uzaklaştırır, başkalarının duygularını anlamasını sağlar. Doğru-yanlış, haklı-haksız, iş birliği, iletişim, hak ve özgürlüklerini koruma, milli ve manevi değerleri kazanma, uyulması gerekli kurallar gibi birçok ahlaki kavramlar oyun sırasında öğrenilerek benimsenir. Böylece oyun oynayan çocuk, duygusal açıdan çevresine güven duyar ve duygularını özgürce ifade eder (Temel, 2018). Oyunlarda çocuklar, oyun sırasında beklediği için sabırlı olmayı, arkadaşlarına saygı duymayı ve haksızlığa itiraz ederek kendi haklarını da korumayı öğrenirler (Aydınlı, 2016: 23). Düzenli olarak eğitsel oyun oynayan çocukların özdenetim becerileri yaşlılarına oranla daha iyi düzeyde gelişmektedir (Altun, 2013). Ayrıca bunlara ek olarak çocuk disiplin, kendine güven, öz denetim, kültürünü benimseme, kişisel ve toplumsal alışkanlıkları oyun sayesinde kazanmaktadır (Esen, 2008; Girmen, 2012). Her toplumun eskiden beri süregelen kültürünün yansıdığı geleneksel çocuk oyunları mevcuttur. Geleneksel çocuk oyunları, çocuğunun gelişimini olumlu etkileyen, becerisini geliştiren, eğlenceli ve kültürel açıdan değerli oyunlardır (Lestaringrum, 2017). Geleneksel çocuk oyunlarını oynayan çocuk, umutlu olma, kurallara uyma, paylaşma, selamlaşma, iletişim, özdenetim, kararlılık, sabır, doğruluk, dürüstlük ve sosyal rolleri öğrenir (Bozkurt, 2017; Fang vd., 2016; Lestari ve Prima, 2017). Beden eğitimi derslerinde öğrencilere oyunların oynatılması ile ders kazanımları daha kolay öğrenilmiştir (Aydınlı, 2016). Benzer şekilde sınıf öğretmenleri öğrencileriyle birlikte, mücadele içeren çocuk oyunları şenliğine katılım sağlamasıyla değerler eğitimini de kapsayan ders kazanımları amaçlarına erişmişlerdir (Temel ve Kangalgil, 2021). Bu kazanımlar, bilişsel ve devinışsel yetilerin yanı sıra, spor kültürü, olimpizm felsefesi ve değerler eğitimini de kapsamaktadır.

Değer algısı ve olumlu tutum geliştirmek amacıyla uygulanan bir diğer yol “Spor Eğitim Modeli (SEM)”nin beden eğitimi derslerinde uygulanmasıdır. SEM, öğrencilerin daha aktif ve sağlıklı yaşam deneyimlerini destekleyen, becerili, bilgili ve istekli spor bireyleri yetiştiren bir eğitim öğretim modelidir. Bu modelde öğrenciler, spora özgü becerilerle beraber takım taktikleri ve edinmiş olduğu ikinci rolün davranışlarını öğrenirler. Öğrencilerin ikinci rolleri; takım idarecisi, antrenör, kaptan, kondisyoner, malzemeci, gazeteci, ilkyardım uzmanı ve istatistikçi gibi sporla ilgili görevlerdir. Öğrenciler, ikinci rollerinde ki sorumluluklarını adil oyun anlayışı içerisinde gerçekleştirirler (İnce vd., 2010: 47-48). SEM öğrencilerin sorumluluk, bağlılık, aidiyet ve öğrenme becerilerini geliştiren öğretim modelidir (Browne vd.,

2004; Hastie ve Buchanan, 2000). Spor eğitimi, sezonlar sayesinde öğrencilerin beceri ve taktik stratejilerini geliştirmektedir. Farklı becerilere sahip öğrencilerin, fiziksel aktivite becerilerini artıran bir yöntemdir (Hastie ve Trost, 2002). Ortaokul beden eğitimi ve spor dersinde SEM yardımıyla ders işlendiğinde, öğrencilerin sorumluluk ve liderlik yetileri gelişmektedir (Anwar vd., 2019).

1.1. Problem Durumu

Modern eğitim, çocukları değerlerden yoksun bırakarak sadece bilişsel olarak yetiştirmenin toplum için bir tehdit oluşturduğunu kavramıştır. Bu yüzden 1970’li yıllardan itibaren değerler eğitime yönelik eğilim artış göstermiştir (Kenan, 2009). Erken yaşta çocuklar tarafından edinilen olumlu ya da olumsuz değerler kişilerin ve toplumun geleceğini etkilemektedir. Bu nedenle, ilköğretim çağından itibaren çocuklara öğretim programları aracılığıyla olumlu toplum iklimi oluşturmak için değerler eğitimi verilmelidir. Bu değerlerin çocuklara aktarılmasında aile, okul, iş ve arkadaş çevresine büyük görev düşmektedir. Bunun için okullarda değerler eğitimi için gerekli iletişimi okul koordinatörlüğü sağlamalıdır (Acun vd., 2013; Çankaya, 2014). Okullarda kazandırılacak değerler, öğrenci ve toplum tarafından onaylanan, istenen, arzu edilen değerler olmalıdır. Kültürün etkisinde olan değerler, toplumları yaşatan, geliştiren ve bütünleşmeyi kolaylaştırdığı evrensel izler de taşıyan inançlardır (Çimen vd., 2016). Çocuklar, ailesi, öğrenim gördüğü ve kendisiyle özdeşim kurduğu öğretmeni, akranları ve kitle iletişim araçlarından etkilenecek tutum geliştirmektedir. Tutumlar yeni yaşantılar sonucu, ikna yoluyla ya da zorla değiştirme işlemine gidilerek bireyde yerini alabilir. Hayat boyu tutum geliştirme ve değiştirme devam ederken yirmili yaşlardan sonra bu süreç tutucu, zor ve dirençli olmaktadır (Tavşancıl, 2018: 79-81). Çocukların eğitiminde olumlu tutum geliştiren fiziksel aktivitelerden faydalanmak eğitim hedeflerine ulaşmak için bir başka etkili yoldur. Erkek öğrenciler zorlu hareketlerden hoşlanırken, kızlar estetik hareketlerden keyif almaktadır (Liu vd., 2008). Çocukların beceri düzeylerine göre hazırlanan ders içerikleri de öğrencilerin etkinliklere istekli olarak katılmasına vesile olmaktadır. Yüksek ve orta düzeyde becerili öğrenciler rekabetçi içeriklerden hoşlanırken, düşük seviyede ki öğrenciler arkadaşlığın ön planda olduğu işbirlikçi oyunlardan keyif almakta ve derse etkin olarak katılmaktadır (Bernstein vd., 2011). Farklı içeriklerle ders yürütüldüğünde tüm öğrenciler derse etkin olarak katılacağından öğrencilerin gelişimleri olumlu düzeyde etkilenecektir. Fiziksel aktivitelere katılan öğrencilerin fiziksel uygunlukları da

gelişecektir. Ortaokul ve lise düzeyinde fiziksel parametreleri iyi olan çocukların ders tutumları oldukça iyi düzeydedir (Koç, 2009). Silverman ve Scrabis (2004)'e göre erkek ve kız öğrencilerin fiziksel aktivitelere yönelik olumlu tutumu, beden eğitimi ve spor dersine de yansiyarak dersin kazanımlarına ulaşmayı sağlamaktadır. Olumlu tutum sayesinde ders amacına uygun şekilde yürütülür, öğrenme hedeflerine daha kısa sürede ulaşılır. Ayrıca öğrencilerin daha sonraları bedensel faaliyetlere gönüllü olarak katılmasına olanak sağlar (Sivrikaya ve Kılçık, 2017). Fiziksel etkinlik kartları ile yürütülen dersler neticesinde, öğrencilerin dikkat, görsel algı, akademik öğrenme zamanı, psikomotor beceri düzeyleri gelişir (Altun, 2018; Esen ve Mirzeoğlu, 2018). Beden eğitimi dersinde yer alan konuların öğretiminde birçok model kullanılmaktadır. Bu modeller, öğretmen veya öğrenci merkezli, geleneksel veya yapılandırmacı anlayışla oluşturulmuş durumdan duruma göre kullanılabilen modellerdir. Doğrudan öğretim modellerinde öğrencilerin becerisi gelişirken ruhsal gelişimleri ihmal edilmiştir. Bu duruma eğilim gösteren spor eğitim modeli, duyuşsal alana hitap etmiş bilgili, istekli ve becerili bireyler yetiştirme konusunda araç olmuştur. Ancak son yapılan çalışmalarla beraber bilgi ve beceri boyutlarında etkileşimli video yardımı yöntemi ve oyun uygulamaları yöntemlerinin daha iyi sonuçlar verdiği görülmüştür (Asma ve Soytürk, 2018; Bilgin, 2017; Çelen, 2012; Erdem, 2019; Koyuncuoğlu, 2015). Görüldüğü gibi hiçbir model tek başına yeterli değildir. Başaran (1980)'a göre beden eğitimi dersine katılan öğrencilerin karşılaştığı olumlu-olumsuz durumlar, ders tutumu ve değer algısının oluşmasını sağlamaktadır (Topkaya, 2011: 26). Öğretmen merkezli öğretim, gereksiz tekrar, öğrenciler ile yeteri kadar ilgilenmemek, kalabalık sınıf ortamı, ders araç gerecinin olmaması, sıkılma ve utanma duygusu öğrencilerin ders tutumlarını olumsuz etkilemektedir (Şişko ve Demirhan, 2002).

1.1.1 Alt Problemler

- a) Öğrencilerin beden eğitimi ve spor dersi değer algısı ve tutumu ne düzeydedir?
- b) Spor eğitim modeli ile ders işlemek, öğrencilerin beden eğitimi ve spor dersine ilişkin değer algılarını ve tutumunu olumlu etkiler mi?
- c) Fiziksel etkinlik kartları ile ders işlemek, öğrencilerin beden eğitimi ve spor dersine ilişkin değer algılarını ve tutumunu olumlu etkiler mi?
- d) Geleneksel çocuk oyunlarını oynamak, öğrencilerin beden eğitimi ve spor dersine ilişkin değer algılarını ve tutumunu olumlu etkilenir mi?

- e) Öğrencilerin cinsiyetine göre, beden eğitimi ve spor dersinde değer algısı ve tutumu farklılaşmakta mıdır?
- f) Öğrencilerin beden eğitimi ve spor dersi değer algıları ile ders tutumları arasında ilişki var mıdır?

1.2. Araştırmanın Amacı

Araştırma, ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin beden eğitimi ve spor dersine ilişkin tutumları ve değer algılarının incelenmesi amacıyla yapılmıştır.

1.3. Araştırmanın Önemi

Beden eğitimi dersinde verilen değerler eğitimi ile öğrencilerin sosyal davranış alanlarından kamusal, duygusal, acil ve itaatkâr olma alanları gelişmektedir (Aköz, 2018). Geleneksel çocuk oyunları ile çocukların öz bakımları becerileri iyileşir (Gelisli ve Yazici, 2015). Ortaokul öğrencilerinin değer yargılarının çok iyi olduğu bilinmektedir (Doğan, 2015). Osmanoğlu (2019), değerlerin cinsiyet ve ebeveyn eğitim durumundan etkilenerek öğrenciler tarafından farklı düzeylerde kazanıldığını saptamıştır. Kız öğrencilerin değerleri daha iyi kazandığını ileri süren çalışmalar (Beldağ, 2016; Türkmen ve Varol, 2015; Yücekaya, 2017) olduğu gibi erkek öğrencilerin de iyi olduğunu (Eroğlu, 2019; Karafil vd., 2017) savunan çalışmalar mevcuttur.

Beden eğitimi dersi tutumları incelendiğinde ise genel itibariyle olumlu görüş hâkimdir. Fakat cinsiyet değişkeni açısından farklı sonuçlara ulaşılmıştır. Erkek öğrencilerin lehine (Canlı vd., 2019; Cengiz vd., 2018; Kumar ve Singh, 2011) çıkan sonuçlar olduğu gibi kız öğrenciler lehine (Çakmak Yıldızhan ve Çağlayan, 2019; Zekioğlu vd., 2020; Taşdemir vd., 2021) sonuçlanan araştırmalar da mevcuttur. Ayrıca sınıf düzeyi arttıkça tutumların istenilen düzeyde olmadığı ile ilgili literatürde birçok araştırmaya rastlanmıştır (Işıkgöz vd., 2018; Sağın ve Karabulut, 2019; Sezer ve Çoban, 2014; Subramaniam ve Silverman, 2007). Sınıf düzeyi arttıkça tutumun arttığını ileri süren çalışma bulguları da mevcuttur (Aydoğan vd., 2016; Kangalgil vd., 2006).

Literatürde değer eğitimi üzerine yapılan araştırmaların sadece sorumluluk üzerine odaklandığı (Sezer ve Çoban, 2014; Osmanoğlu, 2019) ve bunu tarama modelinde gerçekleştirdiği görülmüştür. Yine değer eğitimi üzerine yapılan çalışmaların birçoğu tarama modelinde yürütülmüştür (Işıkgöz vd., 2018; Keleş ve Yoncalık, 2019; Eroğlu, 2019; Osmanoğlu, 2019; Sağın ve Karabulut, 2019). Tutum üzerine yapılan

Çalışmalarda da aynı durum söz konusudur (Subramaniam ve Silverman, 2007; Liu, vd., 2008; Kumar ve Singh, 2011; Gürbüz ve zkan, 2012; Güney, 2016; Sivrikaya ve Kılçık, 2018; Zekioğlu vd., 2020). Yapılan araştırma, 10 haftalık deney sürecinden oluşması ve birçok değeri boyutunu içermesi nedeniyle önemlilik kazanmaktadır.

Deneysel olarak yürütülen fiziksel etkinlik kartı (FEK) alışmalarında yalnızca tutum (Usluoğlu, 2014; ztrk, 2019) veya yalnızca değeri (Atlı vd., 2018) incelenmiştir. Bu çalışmaların hepsinde tek bir deney grubu ve kontrol grubu kullanılmıştır. Temel ve Kangalgil (2021)'in çalışmasında ise FEK tarama modelinde incelenip değeri eğitimini içeren ders kazanımları incelenmiştir. Değeri ve tutum değeriğini birlikte incelediğimizden yapılan çalışma önem arz etmektedir.

Deneysel olarak yürütülen ocuk oyunları araştırmalarında yalnızca tutum (Balyan vd., 2012) ve değeri eğitimi (Girmen, 2012) araştırmaları yapılmıştır. Günbay ve Sarı (2020), spor alanında değeri olarak karışımıza çıkan sportmenlik ve tutum değeriğini birlikte incelemişlerdir. Fakat alışma grubunu destekleme ve yetiştirme kursuna (DYK) katılan ve katılmayan öğrenciler oluşturmuştur. Yine deneysel olarak yürütülen çalışmalar da yalnızca değeri eğitimi (Hastie ve Sinelnikov, 2006; Harvey vd., 2011; Ediş ve Gündüz, 2019) incelenmiştir. Tutum değeriğini için yapılan (Doydu vd., 2013; Bilgin, 2017) alışmalarda mevcuttur. Erdem (2019) voleybol ğretiminde “etkileşimli video ğretimi” ve “spor eğitim modeli” deney grupları ile bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanlarında ki gelişimlerini incelemiştir. Aynı zamanda çoklu veri toplama kaynaklarını kullanmıştır. Fakat spor eğitim modelinde bir eğitim-ğretim yılı boyunca tek bir branşa özgü eğitim verilmektedir (futbol, voleybol, basketbol vb.). Araştırma da çoklu veri toplama teknikleri birlikte (lek, bireysel ve odak grup görüşmeleri) kullanıldığından önemli sonuçlar elde edileceğeri düşünülmektedir.

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

Çalışma 2020-2021 eğitim-ğretim yılının ikinci dönemiyle sınırlıdır. Çalışma grubu, Kayseri Yeşilhisar İlçesinde 2 farklı köy okulunda öğrenimlerine devam eden 7. sınıf düzeyinde 91 ğrenci ile sınırlıdır.

1.5. Varsayımlar

Öğrencilerin lme araçlarında yer alan maddelere ve görüşmelerdeki yöneltelen sorulara içtenlikle cevap verdiğeri varsayılır.

1.6. Tanımlar

Değer: Bireylerin hayatında yol gösterici, kural işlevi gören ilke, önemlilikleri değişen, arzu edilen amaçlardır (Schwartz ve Sagie, 2000).

Değerler Eğitimi: Evrensel, kültürel, ahlaki, ruhsal ve bireysel değerlere ilişkin hassasiyet geliştirmeyi, özümsemeyi ve eyleme dönüştürmeyi içeren eğitimi kapsamaktadır (Kaya ve Taşkın, 2019: 90).

Tutum: Allport tutumu, “*Kişinin bütün objelere yönelik göstereceği tepkiler ve olaylar üzerinde yönlendirici veya temel bir etken oluşturan, bilişsel ve bedenen eylemde bulunmaya hazır olma hali*” olarak açıklamıştır (İnceoğlu, 2011: 17).

Beden Eğitimi: Bireyin fiziksel hareketler yardımıyla beden eğitiminin amaçları doğrultusunda (fiziksel, duygusal, sosyal ve zihinsel), davranışlarında kasıtlı olarak değişiklik oluşturma sürecidir (Tamer ve Pulur, 2001: 41).

Spor Eğitim Modeli: Öğrencilerin hayatları süresince daha aktif ve zinde olmalarına yardımcı olacak, eğlenerek ve kapsayıcı bir şekilde gerçek yaşam deneyimlerini destekleyecek bir eğitim programı ve öğretim modelidir (Hünük ve Saraç Oğuzhan, 2017: 139).

Fiziksel Etkinlik Kartı (FEK): Maksimum katılım, öğrenme, başarı, içermecilik, sosyalleşme ve eğlence özelliklerini taşıyan kartlardır (Ağırtaş, 2017).

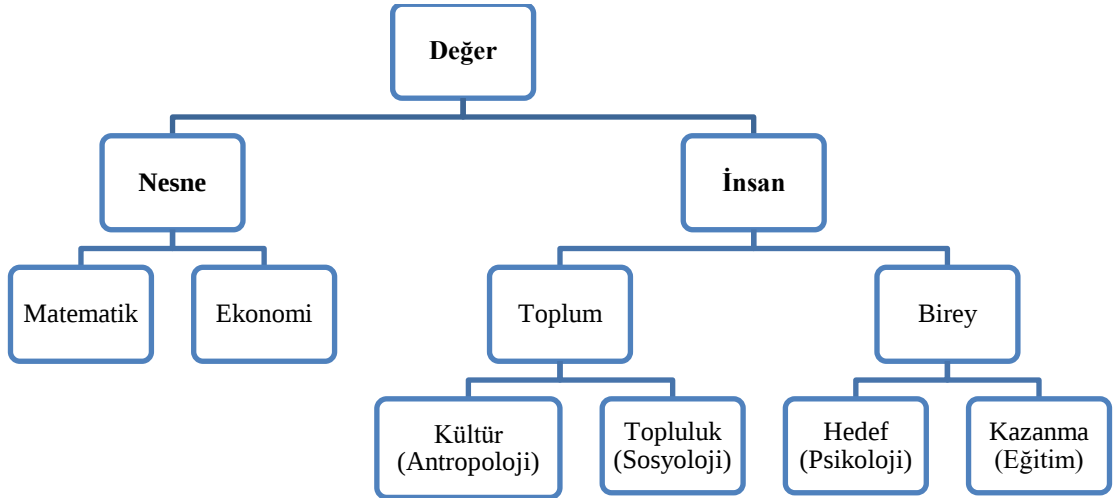
Geleneksel Çocuk Oyunları: Duygusal uyaranların kaynağı çevrenin anlaşılması, kültürün aktarılması ve çocuğun bütüncül gelişmesine katkı sağlayan oyunlardır (Çankırılı, 2015: 154).

BÖLÜM 2

GENEL BİLGİLER

2.1. Değer Kavramı

Değer kavramını farklı disiplinler farklı niteliklerde yorumlayabilmektedir. Sosyal bilimler literatüründe değerler; insanların günlük yaşamlarında karşılaştıkları olay, durum, düşünce ve kişiler hakkında davranışlarını yönlendirme, belirleme veya seçme işlemine rehberlik eden ölçüt, ilke ve standart olarak tanımlanabilir (Dam, 2019: 31; Hökelekli, 2011: 270; Sarı ve Yolcu, 2019: 136; Ulusoy ve Arslan, 2019: 11). Sosyoloji veya antropoloji değerleri gruplarla ilişkilendirir (Yılmaz, 2008: 45). Değer psikolojisi alanında çalışan Güngör (1978), değeri “*bir şeyin arzu edilebilir (iyi) ya da edilemez (kötü) olduğu hakkındaki inanç*” olarak açıklayarak değeri inanca eş tutmuştur (Güngör, 2018: 180). Psikologlar değeri; tutum, ihtiyaç, eğilim, ilgi, tercih, güdü, değerlendirme terimlerini kullanırken; antropologlar, yükümlülük, ethos, kültür örüntüsü, tema, yaşam stili kavramları ile açıklamışlardır. Siyaset bilimciler ise etik, töre, ideoloji, norm, tutum, yükümlülük, beklenti, çıkar, hak ve yaptırımlardan söz ederek değer kavramını açıklamaya çalışmışlardır (Bacanlı, 2017: 29). Kuçuradi (2020: 15), “*değerlerin değerini ortaya koymak felsefenin işidir*” diyerek değerın felsefî bir yaklaşım olduğunu düşünmektedir.



Şekil 2.1. Değer kavramı ve bilim dalları ilişkisi

(Bacanlı, 2017: 30).

Değer kavramını farklı görüşlerde olan birçok saha araştırmacısı kendi algısına göre yorumlamıştır. Kluckhohn (1962) değeri, “*bireyin veya bir grubun ulaşılabilir tarz, araç veya eylem sonuçları arasından seçim yapmasını etkileyen arzusunu, açık*

veya gizli ayırt edici olan kavrayış” şeklinde açıklamıştır. Rokeach (1973) değeri, “birçok seçenek arasından kişisel veya toplumsal olarak tercih edilebilir durumdaki kalıcı inanç” olarak tanımlamıştır (Kaymakcan ve Meydan, 2016: 24-25; Yazar, 2019: 102). Feather, değerleri istenir veya istenmez inançlar olarak görmektedir. Schwartz (1999) değerleri, “bireyin veya grupların yaşamına yol gösterici ilkeler olarak hizmet eden, önemliliği değişebilen, arzu edilen amaçlar” şeklinde tanımlamıştır (Demirhan İşcan, 2019: 38; Yılmaz, 2008: 46). Williams değerleri, “bireylerin sahip oldukları kültür neticesinde, nesneleri iyi-kötü, istenen-istenmeyen, güzel-çirkin şeklinde belirlediği ve paylaştığı ölçütler” olarak görür (Bacanlı, 2017: 35). Halstead (1996) değerleri, davranışa kılavuzluk eden, karar verirken veya değerlendirmede ölçüt alınan, kişinin bir parçası haline gelmiş ilkeler, düşünceler veya ideallerdir (Demirutku, 2019: 51). Değerlerin davranışları güdüleme işlevi, Halstead (1996), Kluckhohn (1962) ve Rokeach (1973) tarafından üzerinde uzlaşmıştır.

Allport (1931) değerleri, “politik, kuramsal, sosyal, ekonomik, dini ve estetik” olarak sınıflandırmıştır (Demirhan İşcan, 2019: 42). Fernandes (1999) değerleri, “etik, organik, dinlenme, ekonomik, politik, bireysel, entelektüel, manevi” değerler olmak üzere 8 başlık altında toplamıştır (Yılmaz, 2008: 70). Hayes (2006) değerleri, “estetik, çevresel, manevi, kültürel ve politik” değerler olmak üzere 5 temel sınıfa ayırmıştır (Demircioğlu ve Demircioğlu, 2019: 272). Fichter (1996) değerleri, sosyoloji perspektifinde “toplumsal değerler-bireysel değerler”, ahlaki görüşte “etik olan-etik olmayan değerler” olarak sınıflandırmaktadır (Yılmaz, 2008: 68). Güngör (2018) değer sınıflamasını “estetik, sosyal, siyasi, ekonomik, ahlaki, dini, bilimsel” değerler olmak üzere 7 kategoride gruplandırmıştır. Görüldüğü üzere değerler, “milli, dini, evrensel, insani, bireysel, toplumsal, ekonomik, siyasi” olmak üzere birçok alanda karşımıza çıkmaktadır (Ulusoy ve Arslan, 2019: 11).

Değerin kıymet, önem, seçim, yarar, nicelik, üstünlük, karşılık kelimeleri ile ilişkilendirildiği görülmektedir. Değer nesnenin kendiliğinden sahip olduğu bir özellik olmaktan ziyade, dışardan ona yüklenen bir özelliktir. Değer o nesnenin önemini artırır, seçilmesini sağlar. Böylelikle değer, nesnesini diğer nesnelerden ayırt ettirir (Bacanlı, 2017: 177; Korkmaz, 2019: 38; Ulusoy ve Arslan, 2019: 4). Bireyler davranışlarına sahip olduğu değerleriyle, diğer bir ifadeyle sahip oldukları köklü inançlarıyla yön verirler (Aydın ve Akyol Gürler, 2020: 1-2; Kaymakçı, 2019: 370). Değerler, doğruluğu sorgulanmadan kabul edilir ve kendi kendilerine kanıt teşkil eder. Bir değer bir tek

inanca değil, bir arada örgütlenmiş inançlar bütününe işaret eder (Demirhan İşcan, 2019: 42-43; Demirutku, 2019: 53; Yılmaz, 2008: 60). Değerler, insanın çevresiyle ilişkilerine yön veren kuralların özünü oluştururlar. İyi-kötü, istenilen-istenilmeyen, güzel-çirkin, doğru-yanlış, beğenilen-beğenilmeyen, arzu edilen-arzu edilmeyen, kabul edilen-kabul edilmeyen davranışlar değerlerle ilgilidir (Elkatmış, 2019: 53; Kuçuradi, 2020: 29; Sarı ve Yolcu, 2019: 135; Tezcan, 2018: 1). Değer, bir şeye önem kazandıran ölçüdür (Hökelekli, 2011: 193). Değer, bireylerin yeteneklerinin, iyi ve olgun insan kapasitesinin açığa çıkmasına yardımcı olan, yaşamı geliştirip yücelten ve kişiliğin merkezinde bulunan manevi olguyu ifade eder (Hökelekli, 2011: 265). Değer; bireyin ve toplumun, hayat kalitesini ve motivasyonunu artıran, mutluluğu ilke edinen kurallar düzenidir. Toplumun üzerinde uzlaşa sağladığı ve uzun bir süreçte oluşan standartlar bütünüdür (Ulusoy ve Arslan, 2019: 6). Bir olgunun değer niteliğini kazanması devamlılığından kaynaklanır. Anlık olarak ortaya çıkan ve kaybolan bir eylem, değer olarak kabul edilemez (Ülken, 2001: 384).

Değerler ancak bireylerin davranışlarının gözlemlenmesiyle anlaşılabilir (Demirhan İşcan, 2019: 34-36). İnsanın, yaşamını, eylemlerini, amaç ve ideallerini belirlemesi ve onlara uygun davranması değerlerle mümkündür. “*Değer, insanı insan yapan özelliklerdir*” (Aydın ve Akyol Gürler, 2020: 3). Kişiler, bir şey üzerinde çaba harcaması sonucunda değer meydana gelir. Değeri, çabalar sonucunda değer yapan, meydana çıkaran, insandır (Ülken, 2001: 315, 207). İnsan yaşadığı çevreye değer katarak doğaya, dünyaya hâkim olmuştur. Yaşadığı dünya değerlerini değiştiren insan, estetik, etik, bilimsel ve teknik değerler yaratmıştır (Akarsu, 2006: 16). Nietzsche bu doğrultuda insanı, “*değerler yaratan, değerler koyan insan*” olarak tanımlamıştır. William James’e göre insan inancı doğrultusunda değer yaratabilir (Ülken, 2001: 380). Alman filozof Hartmann, bunların aksine değerlerin kendi başına var olduğunu, insanların zamanla değerleri keşfettiğini düşünmektedir. Platon’da Hartmann çizgisinde “*matematiksel kavramlar vardır, bizim yaratmamız değildir*” örneğiyle insanın değer yaratmadığını savunmaktadır (Akarsu, 2006: 21-22).

Değer yargısal olarak insanlaşma ve insandışılama kavramlarıyla açıklanmaktadır. Adaletle saygı duyan, şiddeti engelleyen ve özgürlük isteyen bireyler insanlaşma değer yargılarını yerine getirir (Freire, 2021: 62). Değere uygun yaşamak insanlığın gereğidir. Kendi değer amaçlarının bilincinde olan bireyler, günlük yaşamlarında daha çabuk ve doğru kararlar verebilirler (Hökelekli, 2011: 286-287).

Değerler, insana bağımsızlık ve özgürlük sağlar, insanın kendine yetebilir olma kapasitesini artırır (Demirhan İşcan, 2019: 31-32).

Toplumların, sahip oldukları kültüre özgü değerleri vardır. Toplum arasında farklı değer yargıları olabileceği gibi aynı toplum içinde farklı değer yargıları da olabilir (Aydın ve Akyol Gürler, 2020: 2; Demircioğlu ve Demircioğlu, 2019: 272; Güngör, 2018: 180; Tezcan, 2018: 9). Toplumun birisinde dürüstlük değeri daha önemli olabilirken, bir başka toplumda yardımseverlik değeri daha öncelikli olabilir (Demirhan İşcan, 2019: 34). Toplumsal değerler, aynı toplum üzerinde zamanla değişime uğrayabilir. Yalnız birtakım değerler dünyanın her yerinde geçerliliğini koruyarak takdir ve teşvik görür (Yazar, 2019:108).

Değerler iyi olarak düşünülen sevgi, mutluluk, doğruluk, dürüstlük, sadıklık ve güzellik gibi çeşitli erdemlerle açıklanmaktadır (Kurtdede Fidan, 2019: 85). Sokrates erdemleri; mutluluğa erişmenin yolu, yaşamın amacı ve kişiliği meydana getiren erginlik halleri olarak açıklamıştır (Kaymakcan ve Meydan, 2016: 27). İslam dininin kutsal kitabı Kur'an'da en çok tekrar eden değerler; “*doğruluk ve dürüstlük, affedicilik, adalet, yardımseverlik, barışseverlik, sabır, iyilikseverlik, ahde vefa, basiret ve iffet*” erdemleridir (Kaymakcan ve Meydan, 2016: 125). Karakoç (2020)’un ideal devlet hayalinde toplum, İslam felsefesine dayanan maneviyatı yüksek bireylerden oluşmalıdır. Bu toplumun inşasında, dinin emrettiği değerleri ön plana alarak gelecek diriliş nesline aktarmak gerekir. Mili mücadele kahramanı Kazım Karabekir Paşa Türk gençleri “*faziletli, faal, fikirli, feragatli ve fedakâr*” erdemlerine sahip olduğundan hürriyet ve istiklalimizi kurtardığımızı düşünür. Bu yüzden bu erdemler “*Türk Yılmaz*” erdemleridir (Karabekir, 2019: 200). Türk’ün erdemleri “*yardımseverlik, hoşgörü, cesurluk, temizlik, konukseverlik, doğruluk, büyüklere saygı ve küçüklere şefkat*”dır (Tay ve Ünlü, 2019: 307).

Locke (1690), her kültürün farklı ahlak algısı olmasına karşın bütün kültürlerin ortak değerlerinin olabileceğini düşünmektedir (Güngör, 2018: 175). İnsanın “*merhametli, öz denetimli, dürüst, adaletli, çalışkan, iffetli, güvenilir, sabırlı, başkalarını düşünen, sorumlu, cesaretlî*” biri olması çoğunlukla her kültürün iyi kabul ettiği değerlerdendir (Hökelekli, 2011: 265). Cheng ve Fleischmann (2011), “*özgürlük, yardımseverlik, başarı, dürüstlük, öz saygı, zeki olmak, geniş görüşlü olmak, yaratıcılık, eşitlik, sorumluluk, toplumsal düzen, servet, yeterlik, adalet, güvenlik ve maneviyat*” olmak üzere 12 değerın varlığını kabul etmiştir (Bacanlı, 2017: 44). 1948 yılında

Birleşmiş Milletler (BM) “*İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi*”ni açıklamıştır. Bildiride yer alan değerler

(Yaşam, bireye yönelik saldırıdan uzak olma, özgürlük, kölelikten kurtulma, masumiyet karinesi, haberleşme, ifade özgürlüğü, din ve vicdan özgürlüğü, mahremiyet, işkenceye karşı olma, toplum hayatına serbestçe katılma özgürlüğü, özel yaşam ve aile yaşamını sürdürme, eğitim, sağlık ve mutluluğu sürdürmek için yeterli yaşam standardı)

tüm kültürde iyi olarak nitelendirilebilmektedir. Gençlik liderleri ve eğitimciler, 1992 Aspen Konferansı’nda 6 temel evrensel değeri “*saygı, güvenilirlik, adalet ve kurallara uygunluk, ilgilenme/özen gösterme, sorumluluk, yurttaşlık erdemi ve vatandaşlık*” belirlemişlerdir (Aydın ve Akyol Gürler, 2020: 14; Demirhan İşcan, 2019: 39). Evrensel değerler dünyanın bütününde geçerliliğini koruyan ve benimsenen değerlerdir.

Değerler, insanları şuurlu olarak bir arada tutma, birlikte yaşatma, varlığını sürdürme gücünü içerir. Değerler, toplumun ulaşmak istediği gaye, arzu edilen güzel tutum, düşünüş, kural ve eylemlerdir. Değerlerden yoksun olarak yaşam sürüldüğünde olumsuzlukların yaşanması kaçınılmazdır. Değerler, kurumların ve dolayısıyla toplumun gelişmesinde etkilidir (Ekşi ve Katılmış, 2011: 12; İnceoğlu, 2011: 190). Toplum için değerli olana uygun davranan insan, toplum gözünde değerli insandır (Yazar, 2019: 103). Dolayısıyla bireylerin sahip olduğu değerlerin altında toplumun değerleri ve değer yargıları bulunmaktadır (Dam, 2019: 26-27; Demirhan İşcan, 2019: 31-32; İnceoğlu, 2011: 189; Kant, 2019: 18). Değerler toplumun sosyal kontrol sistemine kaynaklık eder, bireyler arasında bağlılığı artırır. Bunlara karşın, farklı değerleri bulunan kişilerin veya kuşakların arasında farklı değerlerden kaynaklı çatışmalar meydana gelebilir. Bu çatışmalar “*barışmak, uzlaşmak*” gibi ortak evrensel değerler aracılığıyla çözüme kavuşturulabilir (Aydın ve Akyol Gürler, 2020: 3). Böylesi yüce değerlerin bulunmadığı toplumlarda kaos ve düzensizlik kaçınılmaz son olur (Ulusoy ve Arslan, 2019: 4). Tarihsel zaman etkisiyle değerler sürekli ve hızlı bir şekilde değişim geçirmektedir. Yaşlı kuşaklar için asırlarca geçerliğini korumuş değerler artık günümüzün anne-babaları tarafından önemini yitirmiştir (Pighin, 2005: 7). Şu bilinen bir gerçektir ki değişim kaçınılmazdır. Bilinçsiz ve hızlı bir değişim olması bireylerin uyum sağlamasını zorlaştırmaktadır (Aydın ve Akyol Gürler, 2020: 8). Uyum sağlayamayan çocuk ve gençlerin sağlıklı bir kişilik gelişiminin oluşması beklenemez (Hökelekli, 2011: 270).

2.2. Değerlerin Özellikleri

Schwartz ve Bilsky (1987) değerlerin temel özelliklerini şöyle özetlemişlerdir (Bacanlı, 2017: 48-49; Sarı ve Yolcu, 2019: 136; Yazar, 2019: 101):

1. Değerler inançlardır.
2. Değerler güdüsel bir yapılardır.
3. Değerler belli eylem ve durumları aşarlar.
4. Değerler eylem, politika, insanlar ve olayların seçimine veya değerlendirilmesine kılavuzluk ederler.
5. Değerler birbirlerine göre önem açısından sıralanırlar.

Çankırılı (2015: 14-15)'ya göre değerlerin özellikleri şunlardır:

1. Değerler inançlardır.
2. Değerler, bireyin amaçlarıyla ve amaçlara ulaşmada etkili olan davranış formuyla ilişkilidirler.
3. Değerler, özgül eylem ve olayların üzerindedir.
4. Değerler, insanların ve olayların benimsenmesini, tercih edilmesini veya değişimini, davranışları yönlendiren ölçütler olarak işlev görürler.
5. Değerler taşıdıkları önem durumuna göre kendi içerisinde sıralanırlar.
6. Değerler değişime elverişlidir.
7. Değerler, toplumların sahip kültüre göre değişir. Hatta aynı kültürün içinde bile farklılık olabilir.

Rezsohazy (2001) değerlerin genel özelliklerini şu şekilde sıralamaktadır (Bacanlı, 2017: 37):

1. Değerlerin kimlik oluşturuocu rolü vardır.
2. Değerler, bireysel ve kolektif eylemcinin davranış sistemini oluşturur.
3. Değerler, kişinin gerçeği koruma veya değiştirme arzusu arasında aracıdır.
4. Değerler ideolojilerin ham maddelerini oluştururlar.
5. Değerler tutumları oluşturur ve davranışa yönlendirir.
6. Değerler sosyal değişimi harekete geçiren etkili güçtür.
7. Değerler toplumu düzenleyerek devamlılığını sağlar.

Scott Bristol (2017) değerlerin 5 özelliği olduğunu belirtmiştir (Bacanlı, 2017: 40):

1. Değerler, harekete geçirildiğinde davranışı yönlendiren ve anlam yaratan farklı niyetlilik durumlarıdır.
2. Öncelikli değerlerimizi uyguladığımız, gerçekleştirdiğimiz veya ortaya koyduğumuz zaman, yaşamlarımızı anlamlı, önemli ve değerli olarak yaşarız.
3. Değerler bizi sürekli olarak eldeki duruma uygun öncelediğimiz veya sıraladığımız dinamik bir seçim dizisidir.
4. Değerler yazılı veya sözlü olarak ifade edildiklerinde, bir dizi davranışı yönelten, yönlendiren ve meşrulaştıran bir beklenti yaratırlar.
5. “Değer öz bilinci” terimini kendi davranışımızın olduğu kadar başkalarının davranışlarının uygunluğunu değerlendirmek için kullanırız.

Değer başlığı altında belirtilen tanımlardan ve değerlerin işlevlerinden hareketle “değerler” ile ilgili şu öz bilgilere ulaşabiliriz (Aydın ve Akyol Gürler, 2020: 5-6):

1. Tarihi deneyimler sonucu oluşan köklü inançlardır.
2. Üzerinde uzlaşıya varılmış kabullerdir.
3. Sosyal hayatı biçimlendirme görevi vardır.
4. Karar verme ve değerlendirmede kullanılan standartlardır.
5. Sosyal kontrolü sağlayan prensiplerdir.
6. Kültürün nesiller boyu devamlılığını sağlarlar.
7. Çevreyle etkileşim sonucunda fonksiyonellik kazanırlar.
8. Tutumların kaynağını oluştururlar.
9. Motive edici ve özendiricidirler.
10. Bireylerin sosyal rol seçmelerine kılavuzluk ederler.
11. Farklılıklar meydana geldiğinde ortak anlaşma için zemin oluştururlar.
12. Kalıtsal olarak değil, yaşanılarak öğrenilirler.
13. Ahlaki olgunluk düzeyine eriştirirler.
14. Birleştirici role sahiptirler.
15. Bireyler arasında dayanışma kültürünü geliştirir.
16. Bireylere hedef belirlemede yardımcı olurlar.

17. Değerler birbiriyle ilişkilidir.
18. Bireye ayırt etme, kural oluşturma ve uyum sağlama becerisi kazandırır.
19. Değerler kişilerin dünya görüşünü geliştirir.
20. Soyutlurlar.
21. Bireylerin zihinsel alanından ziyade duyuşsal alanına hitap ederler.
22. Farklı alanlarda farklı anlamlara gelebilmektedir.
23. Dinamiktirler, değişime açıktırlar.

2.3. Değer Kuramcıları

2.3.1. Spranger'in Değer Kuramı

Alman Psikolog Edward Spranger (1928), değer alanında çalışmalar yapmış ve ilk kez psikoloji alanında değer testi geliştirilmiştir. Spranger, “*Types of Men*” isimli çalışmasında, sahip olunan değere göre insanları belirli karakter tiplerine ayırmış ve temelde 6 temel değer tipini (*bilimsel, ekonomik, estetik, sosyal, politik ve dini*) belirlemiştir (Bacanlı, 2017: 41; Demircioğlu ve Demircioğlu, 2019: 272; Demirhan İşcan, 2019: 39; Güngör, 2018: 227).

Tablo 2.1. Spranger'in değer sınıflaması

Bilimsel Değer	Gerçeğe, bilgiye, değerlendirmeye ve eleştirel düşünceye önem verir. Bilimsel değerlere önem veren insan, deneysel, eleştirici, akılcı ve entelektüeldir.
Ekonomik Değer	Yararlı ve uygulanabilir olana önem verir.
Estetik Değer	Simetri, uyum ve biçime önem verir. Birey yaşamı olayların bir çeşitliliği olarak düşünür. Sanat bir toplum için zorunluluktur.
Sosyal Değer	Başkalarını sevme, yardımlaşma ve bencil olmama esastır. En önemli değer insan sevgisidir. Sevgi dolu insan, sevgisini insanlara sunar. Kibar ve sempatiktir.
Politik Değer	Her şeyin üstünde kişisel güç, etki ve şan vardır.
Dini Değer	Evren yapısı itibarıyla bir bütündür. Din uğruna dünyevi hazları feda edilmelidir.

(Aydın ve Akyol Gürler, 2020: 9; Ekşi ve Katılmış, 2011: 10).

2.3.2. Hilmi Ziya Ülken'in Değer Sınıflaması

Ülken (2001: 359-361) değerleri, “aşkın, içkin ve normatif” olarak 3 grupta incelemiştir. Bu gruplamada nesneler ile ilişki sonucunda ortaya çıkan bilgi ağırlıklı olan değerlere içkin, sosyal ilişkilerde kendini gösteren ve inanç dünyası ile ilişkili olanlara aşkın, kişilerin söz ve eylemlerinden doğan değerler ise normatif değerler olarak adlandırılmaktadır (Ekşi ve Katılmış, 2011: 9). İçkin değerler deneyimle birlikte kazanılabilen değerlerdir. Aşkın değerler, gözlem veya deneye dayalı bilgilerin limitini aşarlar ve sezgisel nitelik taşırlar. Tek başına değer niteliği taşımayan normatif değerler, içkin veya aşkın değerlerle birlikte değerlendirilir. Aşkın değerler haricindeki değerlere sözde veya geçici değerler denilebilir (Aydın ve Akyol Gürler, 2020: 13).

2.3.3. Kluckhohn'un Değer Sınıflaması

Değerlerin, sahip olunan kültür neticesinde oluştuğunu ve toplumların değer algılarının farklı olabileceğini söyleyen Amerikalı antropolog ve sosyal kuramcı Kluckhohn (1962), değerleri belli standartlara göre aşağıdaki sırayla açıklamıştır (Aydın ve Akyol Gürler, 2020: 8-9).

Tablo 2.2. Kluckhohn'un değer ölçütleri

Tür	Olumlu-olumsuz duruma göre sınıflama.
Kapsam	Ahlaki, kavramsal ve estetik olarak sınıflama.
Amaç	Değerlerin bir davranış tarzı (durum değerleri), davranış sonucu (aracı değerler) veya en son ulaşılan sonuca (amaç değerleri) göre ayrılması.
Genelleme	Belli durumlarda meydana gelen (rol değerleri) veya çeşitli durumlarda oluşan değerlerin, kültürel değerlere göre ayrılması.
Yoğunluk	Tercih edilen değerler ve zorunlu değerlerin sınıflaması.
Büyüklik	Hususi bir durumla ilgili, özel bir gruba veya topluma ait evrensel değerlerin sınıflanması.
Örgütlenme	Değerlerin görece önemine sınıflandırılması.

2.3.4. Rokeach'ın Değer Kuramı

Değer olgusunu bilim dünyasında yaygınlaşmasına öncülük eden Milton Rokeach (1973) olmuştur. Rokeach öncelikle değer anlayışını ortaya koymuş ve

ölçülebilir hale getirerek bilim dünyasına kazandırmıştır. Değerlerin bilişsel alan ile ilgili bütün duygu, düşünce ve davranış süreçlerini değer öncelikleri yönlendirmektedir. Değerler sınırlı sayıdadır (Demirutku, 2019: 52-55). Bu sınırlı sayıdaki değerlere, bireyler aynı düzey ve derecede sahip olmayabilir. Değerlerin oluşmasında kişinin kültürü, kişilik yapısı, toplumun ve toplumsal kurumların beklentileri etkilidir (Demirhan İşcan, 2019: 35). Değerleri, bireylerin uygun davranış usulleri ya da yaşam gayeleri hakkındaki inançlar, davranışa kılavuzluk eden çok boyutlu standartlar olarak görür (Kurtdele Fidan, 2019: 85). Üç türlü inanç vardır. Birincisi, doğru veya yanlış inançlardır. İkincisi değerlendirme inançları olup bir şeyin iyi veya kötü olduğu hakkındaki inançları gösterir. Üçüncü tür ise kuralcı veya yasaklayıcı inançları ifade eder (Bacanlı, 2017: 46-47). Rokeach, inançların kalıcı olduğunu fakat zaman içerisinde kültürel değişmelerin etkisiyle değerlerin değişime uğrayabileceğini düşünür (Yılmaz, 2008: 66). Rokeach (1973) değerleri inanç, tercih ve ölçüt olarak ele almıştır (Demirhan İşcan, 2019: 36-37).

Rokeach (1973) değer sınıflamasını “*amaç ve araç*” değerler olarak iki grupta incelemiştir (Güngör, 2018: 228). Kişisel ve sosyal değerleri içeren amaç değerler, tercih edilebilir hedeflere yönelik inançlardır. Amaç değerlerin ilgi alanı birey merkezli veya toplum merkezli, kişisel ya da kişiler arası olabilir (Demirutku, 2019: 59). Amaç değerler yaşamın temel değerlerini; araç değerler ise amaçlara ulaşmak için kullanılabilecek davranış stillerini içermektedir (Aydın ve Akyol Gürler, 2020: 10; Bacanlı, 2017: 46-47).

Tablo 2.3. Rokeach (1973) 'ın değer listesi

Amaç Değerler	Araç Değerler
Rahat bir yaşam	Hırslı olmak
Heyecan içinde bir yaşam	Açık fikirli olmak
Başarı hissi	Yetenekli olmak
Dünyanın barış içinde olması	Neşeli olmak
Güzelliklerle dolu bir dünya	Temizliğe önem vermek
Eşitlik	Cesaretli olmak
Aile güvenliği	Affedici olmak
Özgürlük	Yardımsever olmak
Mutluluk	Dürüst olmak
İç huzur	Kuvvetli bir hayal gücüne sahip olmak
Ulusal güvenlik	Mantıklı olmak
Zevk, haz	Zeki olmak
Kendine saygı	İtaatkâr olmak
Sosyal itibar	Kibar olmak
Gerçek dostluk	Sorumlu olmak
Bilgelik	Öz denetimli olmak

(Bacanlı, 2017: 47; Aydın ve Akyol Gürler, 2020: 11).

2.3.5. Schwartz Değer Kuramı

Schwartz, değer envanterinde 57 değeri 10 kök değer (*evrenselcilik, yardımseverlik, gelenek, uyarılma, güvenlik, güç, başarı, öz-yönelim, hazcılık ve uyum*) altında toplamıştır (Bacanlı, 2017: 49; Ekşi ve Katılmış, 2011: 12). Schwartz değerler sınıflamasını “*bireysel ve kültürel*” düzeyde incelemiştir. MEB’in öğretim programında bulunan 10 kök değer bireysel değerler içerisinde değerlendirilmektedir. Bireysel değerler, kişilerin yaşamlarını yönlendirmedeki önemlerine göre incelenir. Kültürel değerlerin incelemesindeki amaç ise toplumun genelinde paylaşılan ve toplumsal normlara dayanak oluşturan soyut düşüncelere ilişkin bilgi üretmektir (Aydın ve Akyol Gürler, 2020: 11). Değerler, her biri istenir olanı tanımlayan kavramdır. Aynı motivasyonu temsil eden değerler bir arada gruplanarak değer tiplerini oluştururlar. Söz

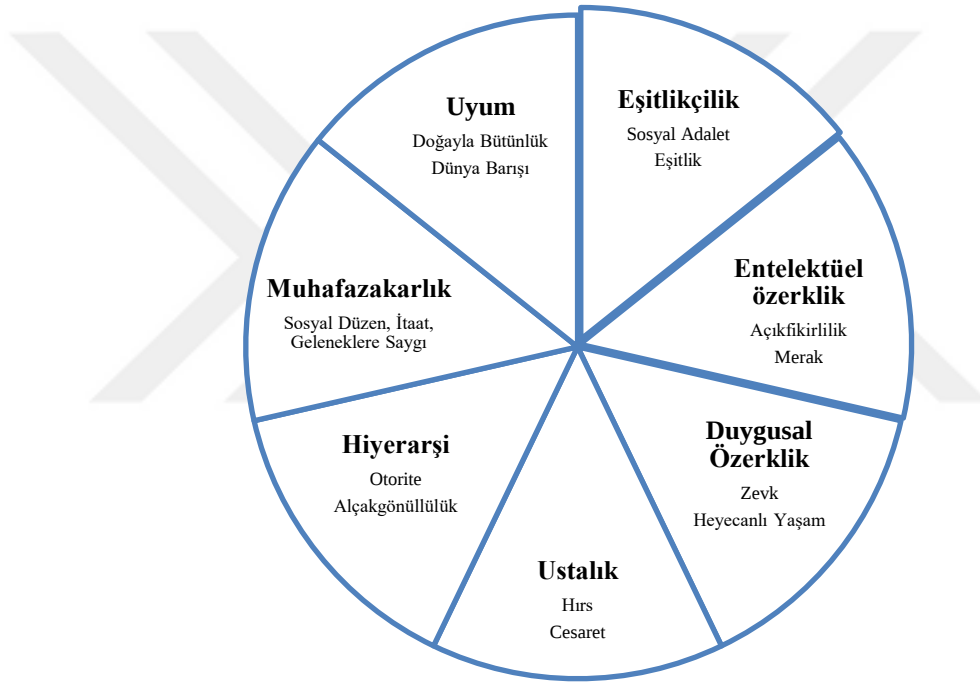
gelimi “sosyal güç”, “otorite”, “zenginlik” gibi değerler “güç değer” tipinin altında örgütlenirken “yardımseverlik”, “dürüstlük”, “bağışlayıcılık” gibi değerler ise “yardımseverlik değer” tipini oluşturur (Demirutku, 2019: 54). Aşağıda tablo 4’de 10 kök değer içerisinde yer alan 57 değer detaylı şekilde gösterilmiştir.

Tablo 2.4. *Schwartz bireysel değer envanteri*

Değer Tipleri	Değer Tiplerinde Yer Alan Değerler	
Öz Yönelim	• Öz saygı • Amaçlarını belirlemek • Yaratıcılık	• Meraklı olmak • Özgürlük • Bağımsız olmak
Uyarılma	• Heyecanlı bir hayat • Değişken bir yaşam	• Cesur olmak
Başarı	• Sözü dinlenen biri olmak • Hırslı olmak • Başarılı olmak	• Yetkinlik • Zeki olmak
Güvenlik	• Ulusal güvenlik • Bağlılık duygusu • İyiliğe karşılıksız kalmama • Toplumsal düzen	• Aile güvenliği • Sağlıklı olmak • Temizlik
Evrenselcilik	• Sosyal adalet • Dünya barışını sağlama • Erdemlilik • Güzel bir dünya • Çevreye özen gösterme	• Açık fikirli olmak • Eşitlik • Doğayla bütünlük • İç huzur
Uyum	• Sadakatli olmak • Ebeveynlere ve ihtiyaçlara değer vermek	• Kibar olmak • Öz denetim
Hazcılık	• Yaşamdan keyif almak • Zevk	• İsteklerine karşı koymamak
Güç	• Sosyal güç • Zenginlik (refah) • Erk sahibi olmak	• Sosyal saygınlık • Toplumdaki itibarı koruyabilmek
Gelenek	• Yaşamını kabullenmek • Uyumlu olmak • Dindar olmak	• Alçakgönüllülük • Geleneklere saygı • Mahremiyet haklarına saygı
Yardımseverlik	• Manevi (tinsel) bir yaşam • Bağışlayıcılık • Dürüstlük • Yardımsever olmak • Vefalı olmak	• Sorumlu davranmak • Anlamli bir hayat • Dostluk • Sevgi

(Yılmaz, 2008: 47).

Schwartz, farklı coğrafyalarda oluşan kültürleri değerlendirilmesinde 7 değer tipini kullanmıştır (Bacanlı, 2017: 50). Kültürleri, (1) Batı Avrupa, (2) Katolik ve Protestan Orta-Doğu ve Baltık Avrupası, (3) Ortodoks Avrupa, (4) Doğu ve Güneydoğu Asya, (5) Konfüçyüs Kültürleri, (6) Müslüman Ortadoğu ve Sahra Altı Afrika'sı, (7) Latin Amerika ve (8) İngilizce konuşulan kültürler olmak üzere 8 farklı kültür belirlemiştir (Demirutku, 2019: 65). Schwartz, değer sınıflamasını esasında kültürlerin anlaşılması amacıyla gerçekleştirmiştir (Bacanlı, 2017: 66). Toplumların değer öncelikleri birbirinden farklıdır. Aşağıdaki şekilde 7 değer tipi detaylı şekilde sunulmuştur.



Şekil 2.2. *Kültür düzeyi değer tiplerinin kuramsallaştırılmış yapısı*
(Bacanlı, 2017: 51; Demirutku, 2019: 65).

2.4. Değer Felsefe İlişkisi

Felsefenin; ontoloji, epistemoloji veya aksiyoloji alanlarında sorduğu sorular doğrudan veya dolaylı olarak değerlerle ilişkilidir. Aksiyoloji, değerler sorunu çalışma alanıdır. Bu bağlamda aksiyoloji, iyi, doğru ve güzelin ne olduğu sorunları ile ilgilenir (Erkılıç, 2019: 14-15). Eğitim felsefesinin en temel işlevlerinden biri, “*Nasıl bir insan yetiştirmeliyiz?*” sorusuna yanıt aramaktır. Bir eğitim felsefesinde özerk bireyler yetiştirmek amaçlanırken, başka bir eğitim felsefesinde itaatkâr bireyler yetiştirmek amaçlanabilmektedir. Bunun nedeni, insan tabiatı, bilgi ve değer yapısının diğer felsefi

sistemlerde farklı olmasından kaynaklanmaktadır. Ulusal alanyazında eğitim felsefeleri olarak genellikle “daimicilik”, “esasicilik” ve “yeniden kurmacılık” karşımıza çıkmaktadır (Acar Erdol, 2019: 242-243).

2.4.1. İdealizm

İdealizmde değer anlayışı; insanın özü, manevi varlığı ve aklıdır. Değerler insan tercihlerine bağlı olmayıp gerçek dünyanın ayrılmaz bir parçasıdır. Adalet, iyilik, güzellik gibi erdemler evrensel ve mutlaklardır. Bu nedenle kişiden kişiye, toplumdan topluma ve zamana göre değişim göstermezler. Akıl yardımıyla değerlere ulaşılır. Değer yaşantısı mutlak olan değerlerin taklidine dayanır. İdealist eğitimin amacı, evrensel değerlerin korunmasını ve aktarılmasını sağlamak, öğrencileri doğruyu aramaya ve evrensel değerlere odaklanmaya teşvik etmek ve öğrencilerin kendisini gerçekleştirmesini sağlamaktır (Acar Erdol, 2019: 244).

Sokrates eğitimin amacını, yaşanılan toplumla barışık, açık fikirli ve ahlaklı evrensel değerlerin doğruluğuna inanan bireylerin yetiştirilmesi olarak açıklıyor (Kaymakcan ve Meydan, 2016: 139). Sokrates, erdem ile bilgiyi özdeş tutar. Kimse bilerek kötülük yapmaz, kötülük insanın bilgisizliğinden kaynaklanır. Bilgisizlik ise iyiyi kötüden ayıramamaktır. Bireyin kazanması gereken temel değer “*kendini bilmektir*”. Kendini bilmek, öncelikle bilmediğinin farkına varmakla başlayan bir süreçtir ve bilgeliği başlatan ilk adımdır. Kendini bilgili sanmak ise bilgi ediniminin önündeki en büyük engeldir. “*Ölçülü olmak, alçak gönüllü olmak, dostlar edinmek, toplum yararına çalışmak ve kanunlara itaat etmek*” benimsenmesi gereken değerlerdir. Bütün insanlar değer edinmeye karşı yatkındır, zira bilgi ve erdem sonradan öğrenilemez. Öğretmen adalet ve yaşamın anlamına ilişkin sorduğu sorularla, öğrencide var olan bilgiyi ve erdemi açığa çıkarabilir (Acar Erdol, 2019: 244-245; Ekşi ve Katılmış, 2011: 79-80; Ülken, 2001: 251-252).

Platon eğitimin amacını, “*iyi ve dürüst vatandaş yetiştirerek adaletli bir topluma (devlete) ulaşmak*” olarak açıklamıştır (Ulusoy ve Dilmaç, 2016: 2). Bireylerin erdemlerinin keşfedilmesi ve bunların devlet için eğitilmesiyle iyi bir devlet oluşturulabilir. Platon’un değer öğretisi, her insanın ruhsal durumuna göre baskın olan bir görevi vardır. Her insan mizacının belirlediği görevini yerine getirmeli ve kendi görevi doğrultusunda erdemleri benimsemelidir. İnsanın doğuştan yatkın olduğu erdemleri benimsemesi eğitim yoluyla mümkün olabilir. Platon, devlette dört temel

değerin (bilgelik, cesaret, ölçülü olma ve adalet) bulunması gerektiğini düşünür (Acar Erdol, 2019: 245-247; Ekşi ve Katılmış, 2011: 79-80). Platon bütün ideaları güzel, doğru ve iyi ideasında; onu da bir ideasında eritir. Böylece idealar çeşitli değerleri ifade etmesi bakımından birlik veya erginlik ideasında birleşirler (Ülken, 2001: 186-188). Her toplumsal düzende bir değer sistemi bulunur. Her değer sisteminde; teknik, ahlaki ve dini değerlere kadar bütün değerler, toplum sistemini inşa eder. Bu toplum değerleri arasında bir amaç-araç değer ikiliği vardır. Bazı zaman amaç ve araç değerler rol değiştirerek birbirlerine bağlı bir bütünü oluştururlar. Değerler hiyerarşisinde amaç değerler daha üstte yer alırken, araç değerler daha aşağıda kalır. Yunan medeniyetinde gaye değer akıldır. Bizim toplumumuzun değer hiyerarşisinin en yukarısında Allah, hakikat, adalet, ruh, şefkat, iyilik, haz, toplum ve madde vardır (Ülken, 2001: 336).

2.4.2. Realizm

İnsan zihin algılamasının dışında bir gerçekliğin olduğunu savunan felsefenin en eski ve önemli akımlarından biridir. Genel ilkeleri Antik Yunan filozofu Aristoteles tarafından tanımlanmıştır. Realizme göre, insan akıllı ve toplumsal bir varlıktır. İnsan gerçekliğin bilgisine aklıyla ulaşabilir. İnsan toplumsal bir varlık olduğu için bir ahlak sistemi içerisinde yaşamalıdır. Bu inancıya göre insanın en önemli yetisi akıldır. Realizme göre akıl, değerlere ulaşmayı ve değerlere uygun yaşamayı sağlayan yol gösterici bir kılavuzdur. Değerler objektif, insanın değerlemesinden bağımsız, devamlı ve insanlar tarafından keşfedilebilen niteliklerdir. Ahlak açısından iyi, insanın faydasına olandır. Değer eğitiminin amacı, tüm insanlık tarihi boyunca doğru kabul edilen değerleri yeni nesillere aktarmaktır (Acar Erdol, 2019: 248-249).

Aristoteles'e göre eğitim, erdemli yapılan etkinliklerdir. Erdem ise ruhta yer alan insani tercihlerde iyiye yönelten huydur. Akıl yoluyla, akli başında insanın belirleyeceği doğru orta bulunmalıdır. Doğru orta; biri eksiklik, diğeri aşırılık olan iki kötülüğün ortasıdır. Erdemli insan ortayı bulma ve tercih etme davranışında bulunur. Erdem; bireylerde doğuştan var olmaz, yalnızca akıl ve deneyim yoluyla kazanılabilir. Cesaret, ölçülü olmak, cömertlik, bilgelik, kendine egemen olmak, adalet gibi değerler doğru ortadır ve erdemli kişilerde bu değerler vardır (Acar Erdol, 2019: 249-250; Ekşi ve Katılmış, 2011: 79-80). Aristo'nun erdemleri arasında en yüksek olanı adalettir. Adalet değerini insan yalnız kendinde değil, başkalarıyla olan ilişkilerinde gösterir. Aristoteles, haksızlık etmektense haksızlığa uğramayı doğru ortaya daha yakın bulmaktır. Aristoteles'in karakter eğitim modeli; tanıma, taklit etme, alışkanlık

kazanma ve akıl yürütme olmak üzere dört aşamada gerçekleşir. Birey akıl olgunluğuna ulaştıktan sonra, doğru ortanın ne olduğuna ilişkin kendisi çıkarımlarda bulunabilir. Aristo, insanın yaş almasıyla birlikte daha erdemli olacağına inanır. Çünkü yaş ilerledikçe hem deneyimler artmakta hem de insanın tutkularının peşinden gitme tutkusu azalmaktadır. Küçük yaşlarda alışkanlık yoluyla erdem kazanamayan kişilerin, sonradan bu erdemleri kazanmaları oldukça güçtür (Acar Erdol, 2019: 251-253).

Tablo 2.5. *Aristoteles'in karakter erdemleri*

Eksiklik	Doğru Orta	Fazlalık
Korkaklık	Cesaret	Delice Atılganlık
Cimrilik	Cömertlik	Savurganlık
Cahillik	Bilgelik	Bilgiçlik
Duygusuzluk	Kendine egemen olma	Dizginsizlik
Haksızlığa uğrama	Adalet	Haksızlık etme
Kendini küçük görme	Yüce gönüllülük	Kendini büyük görme
İstihza (alay)	Samimiyet	Şarlatanlık

(Acar Erdol, 2019: 250).

2.4.3. Spiritüalizm

Orta Çağda Doğu ve Batı uygarlıklarında görülen, dinin hâkim olduğu felsefi ve pedagojik bir yaklaşımdır. Rönesans'a kadar bu yaklaşım egemen olmuştur. Bu felsefe, hiyerarşik bir varlık anlayışına sahiptir. Gerçek varlık olan tanrı hiyerarşinin en tepesinde, insan ise hiyerarşinin ortasında bulunmaktadır. İnsan ruhu itibariyle değerli bir varlıkken, bedeni günahkâr olduğu için cennetten kovulmuş ve hiyerarşinin alt bölümlerinde yer almıştır. İlahi hakikatlere ulaşmak nihai amaçtır. İlahi hakikatler, dünyevi mutluluk olmak yerine ahiret mutluluğu olduğu için benimsenen değerler de toplumsal yaşamı daha iyi hale getirmeye yönelik değil, düzen sağlamaya yönelik olmuştur. Örneğin Hristiyanlar, çile çekmeyi yücelterek dünyada büyük acılara katlananların cennetle ödüllendirileceğine inanmışlardır (Acar Erdol, 2019: 254-255).

Spiritüalizmin önemli bir temsilcisi Thomas Aquinas (1225-1274)'tır. Aquinas, dinsel öğretilere mantıksal biçimler ve felsefi anlamlar kazandırmaya çalışmıştır. Hristiyan erdemleri olan inanç, umut, sevgi, eşitlik ve merhametin yanında ilkçağ erdemleri olan cesaret, ölçülü olmak, adalet ve bilgelik erdemlerini benimsemiştir. Bu

değerlere ulaşmada idealizm ile realizmde olduğu gibi akıl ve irade belirleyicidir. Spiritüalizm yaklaşımı eğitim alanında otorite Tanrı'dan gelmektedir. Bu nedenle eğitim, dini kurumlarda (manastır ya da medrese) yapılmıştır. Öğretmenler, din görevlileridir ve yeryüzünün otorite temsilcisidir. Bu nedenle eğitim, otorite konumunda olan öğretmene itaati gerekli kılmıştır (Acar Erdol, 2019: 255-256).

Spiritüalizmin bir diğer temsilcisi Gazali'ye göre eğitimin en önemli amacı, değer bilincine sahip erdemli bireyler yetiştirmektir. İnsan doğuştan ne iyi ne de kötüdür. Fakat insanın doğası iyiye yöneliktir. İnsan ahlaki değerler yoluyla iyiye yönelmeli, ahlaklı bir yaşam sürerek ahiret yaşamına hazırlanmalıdır. Ahlaki değerler eğitimi kalpte başlamalı ve duygulara yönelik bir eğitimi barındırmalıdır. Ahlaki değer eğitiminde kullanılan model alma yönteminde, öğretmenler ve ebeveynler peygamber ilmi doğrultusunda yaşamalıdır. Çünkü çocuk birçok ahlaki değeri model alma yoluyla öğrenir (Acar Erdol, 2019: 256-257).

2.4.4. Natüralizm

Natüralizm gerçeğin doğa olduğunu savunur. Doğanın dışında hiçbir gerçeklik yoktur. Bu anlayışa göre değerler, bireylerin çevresiyle etkileşimi sonucunda oluşur. Natüralist eğitim anlayışında çocukların eğilimleri dikkate alınmalı ve eğitim programı çocuğun doğasına göre düzenlenmelidir (Yılmaz, 2008: 96).

Rousseau; çocuğu bir birey olarak kabul etmesi, doğada çocuğun özgürlüğünü destekleyici bir eğitim ortamı oluşturmaya, deneyime ve uygulamaya yer vermesi, eğitimde duyguların önemini vurgulaması bakımından modern eğitim anlayışının öncüsü kabul edilmektedir. Doğada bir düzen vardır ve her şey olması gereken zamanda aşamalı bir şekilde yavaş yavaş olmaktadır. Çocuğu, zamanından önce yetiştirmeye çalışmak, bastırmak ve kontrol altına almak onun doğal gelişimini bozabilir. Çocuk, disiplinli ve sınırları iyi belirlenmiş özgürlük içerisinde yetiştirilmelidir. Rousseau ideal bir insanın özelliklerini; *“İyi, sade, cömert, cesur ve sorumluluk sahibi, iyilik görmeye de reddedilmeye de hazırlıklı olmak, ne buyurgan ne de uysal olmak, az ve yararlı olacak şekilde konuşmak, bilgili olmak ancak bilgiçlik taslamamak, kendi otoritesini benimsemek ve gevezelikten sakınmak”* şeklinde sıralamıştır. Rousseau'ya göre bireylerin muhakeme becerisi 12 yaşından sonra geliştiği için, ahlaki eğitime 12 yaşından sonra başlanmalıdır. Öğrenilmesi istenen değerler yetişkinlerin davranışlarında yansıtılarak rol model olunmalıdır. Rousseau, çocukların geleneksel

değerlere uymasını istemez, çocukların kendi değer sistemini geliştirmesini amaçlar. Bunun için çocuklar katı bir ahlak eğitime sokulmamalıdır (Acar Erdol, 2019: 259-260).

2.4.5. Pragmatizm

Faydacılık anlamına gelen pragmatizm, 20. yüzyılda ABD’de ortaya çıkan, köklerini İngiliz ampirizminden alan bir düşüncedir. Önde gelen temsilcileri Matematikçi Charles Sanders Peirce (1839-1914), Psikolog William James (1842-1910) ve Filozof John Dewey (1859-1952)’dir. Kuramcıların geliştirdiği ilkelere göre sonsuz değer bulunmamaktadır. Doğru ise insan deneyimlerinden bağımsız değildir. Pragmatizm varlık anlayışında dünyanın sürekli bir değişim içinde olduğu düşünülür. Değerler, bireyin ihtiyaç, arzu ve insanlar arasındaki etkileşiminden doğduğu için görecelidir. Değerler, bireyin değişen çevresel koşullara ya da durumlara verdiği tepkiler olarak değerlendirilir. Toplumda bireylerin bir arada yaşamasını sağlayan şey değerdir (Acar Erdol, 2019: 262; Yılmaz, 2008: 96).

John Dewey’e göre, insanın çevresindeki olaylara gösterdiği tepkinin değişmesi ve yaşamın değişmesi yoluyla değerler de değişmektedir. Mutlak iyi anlayışı yerine öznel iyi anlayışı vardır. İyi; kişinin istediği, değerli saydığı ve kendisi için faydalı bulduğu şeydir. Dewey, değerler konusunda eğitime iki işlev tanımlamıştır. Birinci işlev, geçmişten gelen kültürel değerlerin yeni nesle aktarılmasıdır. İkinci işlev olarak eğitim, kültürel değerleri yeni nesle aktarırken kültürün devamlılığını sağlar (Acar Erdol, 2019: 263).

Dewey, değerler konusunda tarafsız bir eğitim vermeyi amaçlamıştır. Dewey’in “*Laboratuvar Okulu*” felsefesinin ilkelerinden biri çocuklar arasındaki işbirliği, paylaşma, dayanışma ve yardımlaşma değerlerini geliştirmektir. Ahlaki gelişimi kolaylaştırmak için okullarda pasiflik ve otoriteye koşulsuz boyun eğme yerine öz yönetim ve liderlik fırsatları sağlanmalıdır. Bireyin öz yönetimli olabilmesi için hedef koyması gerekmektedir. Öz disiplin değerini kazandırmaya yönelik, yaparak yaşayarak öğrenme ve proje çalışması işe koşulmalıdır. Ahlaki davranışın öncelikli kıstası, davranışın sonuçlarına ilişkin sorumluluk almaktır (Acar Erdol, 2019: 264).

2.4.6. Varoluşçuluk

Bireyin varlığına odaklanan ve bireyin kendini belirlemesinden kendisinin sorumlu olduğu vurgulayan felsefi anlayıştır. Varoluşçu bakış açısına göre insanların

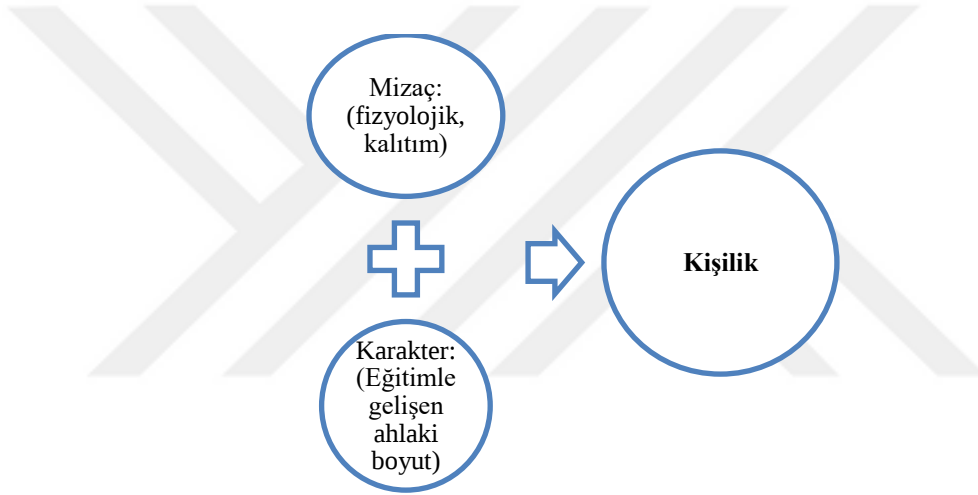
iki alternatifini vardır: Ya kendilerini belirleyecekler ya da başkaları tarafından belirlenmeyi kabul edeceklerdir. Varoluşçuluğu temellendiren düşünceler şunlardır: Toplum karşısında birey yalnızdır. Birey kendiyle yüzleşmeli, kendi istekleri doğrultusunda özgür ve sorumlu bir şekilde kendini belirlemelidir (Acar Erdol, 2019: 267).

Varoluşçuluğun kökleri Antik Yunan felsefesine kadar uzanmakla birlikte bu felsefenin temellendirilmesinde 19. yüzyıl düşünürleri Kierkegaard ve Nietzsche etkili olmuştur. I. ve II. Dünya savaşlarının etkisiyle, teknoloji ve bilimdeki ilerlemeler toplum yapısının değişmesine yol açmış, üretime dayalı, hızla tüketen ve rekabetçi bir toplumsal düzen oluşturmuştur. İnsan yaşamına hizmet eden ürünlerin kalitesi ve niceliği artmıştır. İnsan tüketilebilen bir nesne halini almış ve insani ilişkiler zayıflamıştır. Böyle bir toplumsal düzende şekillenen varoluşçuluğun konu alanını, tercihler, özgürlük, sorumluluk, yaşam, ölüm, anlamsızlık ve insanın kendini belirlemesi oluşturmuştur. Varoluşçu varlık anlayışında varlık “*Kendinde varlık*” ve “*kendisi için varlık*” olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. “*Kendinde varlık*”, insan dışındaki varlıklarda görülmektedir. Bir bitkinin ya da bir hayvanın nasıl olacağı önceden bellidir. Oysa varoluşçulara göre insan öyle değildir. İnsan, “*kendisi için varlık*” kategorisinde değerlendirilmektedir. Sartre “*Varoluş özden önce gelir*” diyerek, insanın değişmez bir özünün olmadığını ve özünü özgürce yaratıp her nasıl olmak istiyorsa öyle olabileceğini anlatmıştır (Acar Erdol, 2019: 268).

Varoluşçular nesnel hakikatlere karşı çıkmaktadırlar. Evrensel ve milli değerleri, gelenekleri, kader inancını, otoritenin ve modern insanın değerlerini reddederler. Bu felsefeye göre her bir değer, bireyin özgür seçimiyle belirlenmelidir. Bireye kendi değerler sistemini kendisinin yaratmasına yönelik özgürlüğün sunulması onun, diğer insanların özgürlüklerini sınırlandırması anlamına gelmemektedir. Varoluşçu eğitim; akıl, bilim ve nesnel hakikatleri temele alan eğitim yaklaşımlarına alternatif olan birey merkezli bir eğitim yaklaşımıdır. Varoluşçu eğitim, bireyin sorumluluk kazanmasının önemini vurgulamaktadır. Öğrenciler, mevcut değerler sistemini eleştirmeli ve kendi değerlerini oluşturmalarına yönelik sorumluluk almalıdır. Kierkegaard’a göre eğitimin hedefi, öğrencinin kendi varoluşunu gerçekleştirmesi için onun düşünce, his ve duygularını uyandırmaktır. Varoluşçu değer eğitiminde öğretmenin rolü, öğrencilerin hem kendilerini hem de değerleri tanımalarına yönelik öğrencilere yardımcı olmaktır (Acar Erdol, 2019: 269-270).

2.5. Değer Psikoloji İlişkisi

Kişilik; bireyin, sosyal çevresiyle etkileşim stilini tanımlayan, düşünce, duygu ve davranışının ayırt edici karakteristik örüntülerini ifade eder. Duygu, düşünce, yetenek, ilgi, tutum ve davranışlar kişiliğin unsurlarıdır. Kişiliğin gelişmesi doğum öncesine kadar uzanır. Doğum sonrasında birey; aile ve çevresi ile kurduğu iletişim, almış olduğu eğitimle kişiliğinin oluşmasına katkı sunar. Birey, bu süreçte toplumun içinde çeşitli roller üstlenerek toplumsallaşma özelliklerini yerine getirir. Görüldüğü üzere kişiliğin biçimlenmesinde bireyin içsel özellikleri (duygu, yetenek) ile dışsal özellikleri (toplum rolleri, eğitim) etkili olmaktadır. Kişilik kendi içerisinde mizaç ve karakter olmak üzere ikiye ayrılır (Ekşi ve Katılmış, 2011: 85-87; İnCEOğlu, 2011: 160-161).



Şekil 2.3. Kişiliği oluşturan etmenler

TDK (2021) mizacı, “İnsan vücudunun fizyolojik yapısı, sağlık, yaradılış, tabiat ve huy” olarak tanımlamıştır. Mizaç, kişiliğin doğuştan gelen biyolojik ve fizyolojik yönünü oluşturmaktadır. Çoğunlukla söylenen “Can çıkar, huy çıkmaz” ifadesi mizacı işaret etmektedir (M. Z. Aydın, 2014b: 149). Karakter ise kişinin ailesi ve çevresinden aldığı eğitimle sonradan kazandığı özellikleridir (Çağlayan, 2013: 106). TDK (2021) karakteri “bir bireyin kendine has yapısı, onu diğerlerinden ayıran esas belirti ve bireyin davranış stillerini belirleyen üstün ana nitelik, öz yapı, ıra, seciye” olarak açıklamıştır. Felsefî bakış açısına göre karakter, “bireyin kendine egemen olmasını, kendi kendisiyle ahenk içinde bulunmasını, düşünüş ve davranışlarında tutarlı, güçlü kalabilmesini sağlayan özellikler bütünü” olarak değerlendirilmektedir. Karakter kişiliğin bir kısmı ve özelliğidir. Kişinin davranışları iyi ya da kötü olarak değerlendirilip yorumlanır. Değerlendirilen davranış neticesinde kişinin karakteri

hakkında fikir sahibi olabiliriz. Başka bir deyişle karakter kişiliğin ahlaki boyutunu oluşturur (Ekşi ve Katılmış, 2011: 89).

2.5.1. Psikanalitik Kuram

Psikanalitik teorinin kurucusu sayılan Freud'a göre, kişilik gelişimi yaşamın ilk 5 yılında büyük ölçüde tamamlanmakta, 6 yaşından sonra önemli bir değişim yaşanmamaktadır. Freud, bireyin ahlak ve kişilik gelişiminde duygu ve güdülere büyük önem vermiştir. Freud, duygusal-güdüsel ahlak gelişimini id (alt benlik), ego (benlik) ve süperego (üst benlik) arasındaki denge kavramına bağlayan yapısal bir model geliştirmiştir. İd; kişiliğin bilinçaltı kısmıdır, esasında cinsiyet ve saldırganlık güdülerinden oluşur ve isteklerine doyum arar. Ego, kişiliğin akılcı ögesi olup 2 yaşından itibaren gelişmeye başlar. Ego, id'in isteklerinden toplumca onay görenlerin bilinç düzeyine çıkmasına olanak sağlar. Ego, hangi isteklerin bilinç düzeyine çıkmasına izin vereceğine, hangilerini ise bilinçaltında tutması gerektiğine süperego sayesinde karar verir. Çocuğun büyükleri ile etkileşimi sonucunda süperego gelişir. Süperego içeriğinde toplumsal yasakları barındırır. Aynı zamanda erdemli davranışları gösteren toplum kuralları, süperego yoluyla kişiliğin parçası haline gelirler. Bireyler isteklerine ego dengesiyle karar verirler. Dengenin bozulduğu hallerde süperego ağır basarsa, birey suçluluk duyguları içinde sıkılır; eğer id baskın gelirse kontrolsüz, taşkın davranışlar görülebilir. Çocuklar ahlakı, kendisine model edindiği anne ve babası sayesinde öğrenir. Bu süreçte, erkek çocuk için model babası; kız çocuk için model annesidir. Kendi cinsine yönelen çocuk anne ve babasıyla özdeşim kurarak uygun toplum rollerini, sosyal değerleri ve kuralları öğrenmeye başlar (Ekşi ve Katılmış, 2011: 90-91; İnceoğlu, 2011: 143-144; Kağıtçıbaşı ve Cemalcılar, 2020: 221; Kaymakcan ve Meydan, 2016: 147-148).

2.5.2. Psikososyal Kuram

Freud'un insan gelişiminde cinsel baskı ve dürtülerin etkili olduğunu savunduğu model, yeterince bilimsel olmadığı gerekçisiyle eleştirilmiştir. Psikososyal kuramın temsilcisi Erikson, insan gelişimde toplumsal ve kültürel değerlerin önemine vurgu yapmıştır. Erikson, Freud'un kuramını ileri yetişkinlik çağına kadar genişleterek insanın yaşamı boyunca sekiz gelişim döneminden geçtiğini belirtmiştir. Bu dönemler aşağıda detaylı şekilde sunulmuştur (Ekşi ve Katılmış, 2011: 91-92; Kaymakcan ve Meydan, 2016: 151-154):

1. **Güvene karşı güvensizlik (0 / 1,5 yaş):** Bu süreçte maddi manevi olarak sürekli başkasına muhtaç olan bebeğin ihtiyaçları yeterli ve düzenli olarak karşılanırsa güven duygusu gelişir.
2. **Özerkliğe karşı utanma ve şüphe (1,5 / 2-3 yaş):** İkinci yılın sonunda yürümeyi gerçekleştirmeye birlikte dünyayı keşfetmeye çalışan çocuk, yalnız başına birçok etkinlikte bulunmaya çalışır. Eğer aşırı koruyucu bir tavır sergilenirse, çocuklarda özerklik duygusu yerine utanma ve şüphecilik gelişir.
3. **Girişimciliğe karşı suçluluk (3-6 yaş):** Çocukların dil gelişimlerine paralel bilişsel ve sosyal yeteneklerini geliştirmek için yeni girişimlerde bulunur. Diğer çocuklarla etkileşime girerek, oyun ve arkadaşlıklar kurar. Farklı yetişkin rollerine girerek dış dünyayı keşfeder ve yeteneklerini sergilemek ister.
4. **Çalışkanlığa karşı aşağılık duygusu (6-12 yaş):** Çocuklar ilkokula başladıkları dönemden itibaren ders notları, arkadaşları içerisinde popülerlik, öğretmenlerin ilgisi ve çeşitli becerilerde mücadele etmek durumunda kalırlar. Çocuk bu mücadelede başarılı olursa başarıma duygusu kazanır, aksi durumda aşağılık duygusu geliştirir.
5. **Kimlik kazanmaya karşı kimlik bunalımı (12-20 yaş):** Bireyin kendisini ve kâinattaki yerini sorguladığı ergenlik dönemine denk gelir. Ergenler kişisel değerleri ve inançlarının yardımıyla “Ben kimim? Yaşam nedir?” gibi sorulara ikna edici cevaplar ararlar. Tatmin edici cevap bulabilen ergenler sağlıklı bir kimlik kazanırlar.
6. **Yakınlığa karşı yalnızlık (20-25 yaş):** Birey, ergenlikten sonra yetişkinliğe geçerken karşı cins ile yakınlık kurma arayışı içine girer. İlk yetişkinliğe denk gelen dönemin temel çatışma konusu, başka bireylerle özellikle de bir kişiyle hayatı birleştirmeye varacak kadar yakınlıklar kurulmasıdır.
7. **Üretkenliğe karşı durgunluk (25-65 yaş):** Birey, orta yaşlarına yaklaştıkça bir sonraki kuşağı yetiştirme ve yönlendirme kaygısında olur. Kendi çocuğu olmasa bile deneyim ve düşüncelerini aktaracak gençlerle iletişim kurmaya çalışır. Bu dönemde başarılı olanlarda üretkenlik; başarısız olanlarda durgunluk yaşanır.
8. **Benlik bütünlüğüne karşı umutsuzluk (65 yaş ve üstü):** Yaşlılık dönemi, bütün bir yaşamın muhasebesinin yapılmasına dayanan kimlik arayışıdır. Geçmişine değerlendiren bir birey eğer hoşnutluk duyuyorsa benlik bütünlüğünü yaşar, aksi durumda umutsuzluk ve huzursuzluk içinde stresli bir ihtiyarlık geçirir.

2.5.3. Bilişsel Ahlaki Gelişim Kuramı

2.5.3.1. Piaget'in Bilişsel Ahlaki Yaklaşımı

Ahlaki gelişimde bireyin, kendisinin ve başkalarının davranışlarını iyi-kötü, haklı-haksız olarak değerlendirmesini sağlayan yargılama becerisi bilişsel gelişimin alanıdır. Bilişsel gelişimde, çocukların büyümesine paralel olarak akıl yürütme ve karar vermesini etkileyen durumlar incelenmektedir. Piaget, çocukların yaşamlarının ilk 5 yılında dış dünyadaki ahlaki kurallardan haberdar olmadığını düşünür. Bu nedenle Piaget, ilk 5 yılı “*ahlak öncesi dönem*” olarak tanımlayarak gelişim evrelerinden ayrı tutmuştur. Piaget bilişsel gelişime paralel olarak ortaya çıkan ahlaki gelişimi iki evrede kavramsallaştırmıştır. Ahlaki gelişim evreleri, 6-12 yaş arası heterenom (özerk olmayan) evre ve 12 yaş üzerini otonom (özerk) evre olarak gruplandırmıştır. Dışa bağlı heterenom evresinde ahlaki gerçeklik söz konusudur, kurallar mutlak ve değişmezdir. Otoriteye itaat etmek gerektiği düşünülür. Özerk ahlak evresinde birey, kuralların durumsal gereksinim ve uzlaşılarla bağlı olarak değiştirilebileceğini kavrar. Bireyler, herhangi bir duruma yönelik doğru ve yanlış yargısını oluştururken, o duruma sebep olan kişinin amacını da göz önünde bulundururlar. Özerk dönemde ki çocuklar, hatanın sonucundan çok hatayı yapan kişinin niyetinin önemli olduğuna inanmaktadırlar. Piaget, kuramındaki evrelerin evrensel değer ve kültür özelliklerinden bağımsız olduğunu savunmaktadır. Fakat yapılan incelemeler, özellikle özerk evrede varsayılan evrenselliğin mevcut olmadığını göstermiştir. Dolayısıyla bireylerin, 12 yaş üzerinde heterenom ahlak evresindeki davranışlara sahip olduğu gözlemlenmiştir (Ekşi ve Katılmış, 2011: 92-96; Kağıtçıbaşı ve Cemalcılar, 2020: 221; Kaymakcan ve Meydan, 2016: 155-156).

Tablo 2.6. *Piaget'in ahlaki dönem karakteristik özellikleri*

Özerk Olmayan Ahlak	Özerk Ahlak
Tek bir ahlaki görüşün kesinliği	Farklı ahlaki görüşleri dikkate alma
İlkelerin ve normların değişmezliği	İlke ve normların sözleşmelerle değişebileceğine inanma
Suçun mutlak surette cezalandırılacağına ilişkin inanç	Hata ile cezayı adalet kavramıyla değerlendirme
Davranışı görünürdeki sonucuna göre yargılama	Davranışın arkasındaki niyetlere göre değerlendirilmesi
Yasak ve cezalara göre hataların tanımlanması	Hataları karşılıklı ilişkilerdeki güveni sarsmasına göre tanımlaması
Davranışın biçimi ile ceza arasındaki ilişkiyi gözetmeden cezayı savunma	Davranışla içsel bağı dikkate alan, onarma ve düzeltmeye yönelik cezayı savunma
Cezanın erk yoluyla verilmesini tercih etme	Kurbanın da katıldığı cezalandırmayı tercih etme
Keyfi ve adaletsiz olsa da erkin vermiş olduğu cezayı destekleme	Kaynakların, ödül ve cezaların adil şekilde paylaşımı
Otoriteye mutlak olarak itaat etme.	Ahlaki itaati; adalet, eşitlik ve başkalarının onuru gibi değerlerle ilişkilendirme

(Kaymakcan ve Meydan, 2016: 156-157).

2.5.3.2. Kohlberg'in Bilişsel Gelişim Yaklaşımı

L. Kohlberg (1927-1987), Piaget'in görüşlerini temel alarak bilişsel ahlaki gelişim kuramındaki aşamalarını yeniden düzenlemiştir. Kohlberg, Piaget'in ahlaki gelişim yaklaşımında bilişsel faktörlere yeterince değinmediğini ve daha çok sosyal faktörler üzerinde durduğunu düşünmektedir. Kohlberg, Piaget'in bilişsel gelişim yaklaşımındaki bireylerin 12 yaşında olgunluğa eriştiği görüşünü reddederek, olgunluğa erişme sürecini 16 yaşına kadar uzatmıştır. Kohlberg'e göre ahlak gelişimi, bilişsel gelişim üzerine inşa edilmektedir. Kohlberg, bilişsel bir yetenek olarak gördüğü ahlakı, bireyin kendisinin belirlediği aynı zamanda evrensel ilkelerle uyumlu prensiplere göre yargıda bulunma, karar verme ve davranabilme yeteneği olarak tanımlanmaktadır. Her birey, potansiyel olarak evrensel ahlak ilkeleri oluşturabilecek

ve uyarlayabilecek bilişsel donanımla dünyaya gelir. Kohlberg, ahlaki muhakemenin gelişimini incelediği çalışmasında, bireylerin ikilem durumlarında bilişsel olgunlaşmaya bağlı olarak ahlaki kararlarını farklı şekillerde temellendirdiklerini görmüştür. Kohlberg, çalışmasında bireylere senaryolar vermiş akabinde “Niçin?” sorusunu sormuştur. Aldığı mantıksal açıklamadan yola çıkarak, insanların içinde bulundukları ahlaki seviyeyi belirlemeye çalışmıştır. Kohlberg araştırması sonucunda, insanların üç ahlaki gelişim seviyesi ve altı evreden oluşan bir dönemde olabileceklerini ileri sürmüştür. Kohlberg’in ortaya koyduğu ahlaki gelişim seviyeleri ve evreleri şu şekildedir (Ekşi ve Katılmış, 2011: 96-97; Güngör, 2018: 200-201; Kaymakcan ve Meydan, 2016: 157; Korkmaz, 2019: 47).

Tablo 2.7. Kohlberg’in ahlak gelişimi evrelerinin tanımlanması

Gelenek Öncesi Düzey	1. Evre: İtaat ve ceza yönelimi: Bu evrede bir eylem cezalandırılıyorsa kötü, cezalandırılmıyorsa iyidir. Cezadan kurtulmak ve otoriteye karşı sadakat değerlidir.
	2. Evre: Saf çıkarıcı yönelim: Faydacı alış-veriş kavramı (Bana yardım et, ben de sana ederim), bağlılık, sevgi ve adalet kavramı yerine geçerlidir. Çocuk ödüllendirilen davranışları yaparken, cezalandırılanlardan çekinir.
Geleneksel Düzey	3. Evre: İyi çocuk eğilimi: İyi davranış, başkalarını hoşnut eden, yardımcı olan ya da takdir edilen davranıştır. Doğru davranış, iyi çocuk, iyi öğrenci, iyi eş, iyi baba, iyi vatandaş olmak olarak sıralanabilir.
	4. Evre: Kanun ve düzen eğilimi: Doğru davranış, erke saygı göstermeyi, kural ve yasalara uymayı içerir. Kurallara uyulmasının nedeni, sosyal düzenin korunmasıdır.
Gelenek Üstü Düzey	5. Evre: Sosyal sözleşmelere uygunluk yönelimi: Doğru davranış, insan hakları ve toplumun faydası gözetilerek, toplumun onayladığı ilkelere uygun davranmaktır.
	6. Evre: Evrensel ahlak ilkeleri eğilimi: Doğru ve yanlış, sosyal düzenin kanun ve kurallarıyla değil, kişinin bireyin vicdanıyla açıklanır. Birey; eşitlik, adalet, insan hakları gibi evrensel kavramlara dayanarak kendi ahlak ilkelerini oluşturur.

(Aydın ve Akyol Gürler, 2020: 75-78; Güngör, 2018: 200-201; Kağıtçıbaşı ve Cemalcılar, 2020: 222).

Ahlaki gelişim evrelerine bazı çocuklar daha erken, bazıları daha geç ulaşabilir. Herkesin ahlaki gelişim hızı farklı olmasına karşın sıralama aynen takip edilir. Fakat bireyler yaşları ilerlemesine rağmen bu basamakları tamamlayamamış ve 4. basamak

ötesine geçememiştir. Bu nedenle Kohlberg'in yaklaşımı evrensel olmadığı ileri sürülmüş ve eleştirilmiştir. Ahlaki gelişimin yaşa göre oluştuğunu ileri süren Kohlberg, ahlakın oluşmasında kültür etkisini göz ardı etmiştir. Yapılan birçok araştırmada bireylerin eriştiği basamakların, kültür ve cinsiyete göre değişiklik gösterdiği tespit edilmiştir (Ekşi ve Katılmış, 2011: 98; Korkmaz, 2019: 47).

2.5.3.3. Gilligan'ın Ahlaki Gelişim Yaklaşımı

Gilligan; Kohlberg'in ahlak gelişimine yönelik geliştirdiği üç dönem altı aşamalı sınıflandırmayı kesin ve evrensel olarak nitelendirmesine, her kültür düzeyinde farklılıklar olabileceği ve ahlak gelişiminde cinsiyet farkına yer vermediği gerekçesiyle kadınların ahlaki gelişimleri üzerine odaklanmıştır (Ekşi ve Katılmış, 2011: 99; Korkmaz, 2019: 48).

Gilligan, ABD'de 6-18 yaşları arasında bulunan kızlarla yaptığı araştırmasında, kadınların ve erkeklerin ahlaki çıkarımlarda farklı noktalardan etkilendiklerini tespit etmiştir. Kadınların ilişkiye dayalı ahlak anlayışı ve tercihlerinden dolayı (3. evre) erkeklerden daha düşük ahlak seviyesinde bulununca, Kohlberg'in kuramı sorgulanmaya başlanmıştır. Gilligan bunun nedenini, herhangi bir yetersizlikten değil, kızların toplumsal beklentilere cevap verme çabasında olduklarından ahlaki gelişim dönemini aşamamış görünmesine bağlayarak açıklamıştır. Kadınlar ahlaki ikilem durumlarında zıtlasmaktan ziyade uzlaşma yoluna girmektedir. Dolayısıyla, kadınların ahlaki gelişimlerinde onay görme ve beğenilme çabası içerisinde olduklarından erkeklerden farklı nitelikler göstermektedir. Gilligan'a göre ahlak gelişiminde önemli olan bir sonraki gelişim evresine ulaşmak değil, ahlak sevgisini kazanmak ve benimsemektir (Ekşi ve Katılmış, 2011: 100; Kağıtçıbaşı ve Cemalcılar, 2020: 225).

2.5.4. Davranışçı Öğrenme Kuramı

Pavlov (1849-1936), Thorndike (1874-1949), Watson (1878-1958) ve Skinner (1904-1990) gibi kuramcıların yaklaşımlarına göre kişilik öğrenilmiş davranışlar bütünüdür. Davranışçı öğrenme kuramcıları, ahlaki yargıların tespiti için, ahlaki yargıların ölçülebilir ve gözlenebilir davranışlara dönüşmesi gerektiğini düşünür. Örneğin bir çocuk yapmış olduğu bir davranış neticesinde ödüllendiriliyorsa, davranışı doğru olarak düşünecek ve yapmaya devam edecektir. Hoş görülmeyen davranışı ise yanlış olarak değerlendirecektir. Bu yaklaşımda, öğrenmenin uyaran ile davranış arasında bir bağ kurarak gerçekleştiğini, pekiştirme aracılığıyla istenen davranışların

geliştirilebileceğini istenmeyenlerin de söndürülebileceğini veya değiştirilebileceğini savunur. Bu kuramın genel prensibinde, organizmanın dışarıdan verilen uyarıcılara karşı tepkide bulunmayı öğrenerek tepkiyi sürekli göstermesidir (Ekşi ve Katılmış, 2011: 92; Kaymakcan ve Meydan, 2016: 160-161).

2.5.5. Sosyal Öğrenme Kuramı

Bandura, Miller ve Dollard'ın öncülüğünde yapılan çalışmalar neticesinde öğrenme kuramı haline gelmiştir. Birey, bir sosyal sistem içerisinde başkalarının davranışlarını gözlemleyerek ve taklit ederek öğrenir. Çocuğun bir davranışı öğrenmesi için bizzat yaşaması gerekmez, dolaylı olarak başkalarından da öğrenebilir. Bu model, ödüllendirme ve model alma olmak üzere iki faktörün üzerinde durur. Bireyin davranışı neticesinde, kendisine sunulan ödüllendirmeler kadar gözlemlediği ödüllendirmeler de öğrenmeye yönelik motivasyonunu artırır. Bireyler kendilerine benzeyen statülerdeki bireyleri taklit etmeye daha yatkındır. Model alarak öğrenme, bu kuramın en önemli fonksiyonudur. Bu yüzden ahlak ve değer eğitiminde uygun bir modelin esas alınması bizleri doğru sonuca götürecektir (Kaymakcan ve Meydan, 2016: 162-163).

2.5.6. Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı

Yapılandırmacılık kuramı, öğrenmenin nasıl oluştuğunu inceler. Birey kavramları yaşantı yoluyla edinir ve yansıtır. Bu kurama göre öğrenme, bireyin önceki bilgilerini biçimlendirme, yeni bilgileri oluşturma ve kurma sürecidir. Yapılandırmacılık kendi içerisinde bilişsel, sosyal vb. dallara ayrılmaktadır. Piaget'in bilişsel yapılandırmacılığı, bireyin nesnel bir bilgiyi benimsemesi ve bu gerçekliği özümsemesine odaklanır. Öğrenen, gelişimin her evresinde var olan bilişsel yapılarını kullanır, çevresiyle etkileşime girer ve bilgiyi zihinde inşa ederek anlam oluşturur. Birey çevreden bilgiyi edilgen olarak değil bizzat yapılandırarak alır. Toplumun ahlak kuralları birey tarafından yeniden kodlanarak oluşturulmalıdır. Burada bireylere bilgiyi keşfetmek için rehber olunmalıdır. Vygotsky'nin sosyal yapılandırmacılığı ise zihninde bilgileri inşa eden bireye, değerlerin kültür tarafından inşası ve bireyin sosyalleşme sürecine önemli katkılarını inceler. Bu yaklaşıma göre bilgi insanın ürünü olmasına karşın sosyal ve kültürel değerlerle yapılandırılmıştır. Model alma ve taklit etmeden daha üst ve karmaşık süreçleri içerir (Kaymakcan ve Meydan, 2016: 163-166).

Yapılandırmacı yaklaşım, öğrenmede ezberleme yöntemi yerine düşünme ve yorumlayarak özümsemeye odaklanır. Değerleri kavramsal olarak tanımlama yerine,

kavramın ruhuna uygun örneklendirme yapabilmelidir. Bunun için öğrenme ortamı, gerçek yaşama benzer koşullarla donatılmalıdır (Kaymakcan ve Meydan, 2016: 167).

2.6. Değer, Toplum ve Kültür İlişkisi

2.6.1. Toplum

İnsanın birey olması; kendi bilincine varması, aklı, deneyimleri ve görgüleriyle karar verebilmesidir. Bireyin özgür istenci ile özgürce seçim yapması, toplumsal olaylar içinde mümkün olabilir. Dolayısıyla birey olmak ancak toplum içinde var olmakla olanaklıdır (Akarsu, 2006: 140). Toplum, belirli bir bölgede etkileşime içinde bir kültürü paylaşan insan topluluğudur. Başka bir bakışa göre toplum, bir arada yaşayan insanların birbirlerinden etkilenecek oluşturduğu sistem olarak tanımlanmıştır. Bireyler dünyaya geldikleri toplumun değerlerini edindiği sürece toplumsallaşma denilmektedir (Yazar, 2019: 98-99). Kültürün kuşaktan kuşağa geçerek devam etmesinde sosyalleşmenin etkisi büyüktür (Kağıtçıbaşı ve Cemalcılar, 2020: 228). Büyümekte olan bireyler, çevresiyle etkileşim sonucunda yetişkinlere benzer davranışlar geliştirir (Hökelekli, 2011: 174). Başlıca toplumsallaşma kurumları arasında aile, ibadethane, okul, sportif etkinlikler ve kitle iletişim araçları sayılabilir (Yazar, 2019: 100). Gençler, eğitim yoluyla edinmiş olduğu ulusal değerlerini zamanla evrensel değerlere uyarlayabilir (Tezcan, 2018: 50). Toplumun ahlaki ilke ve değerleri, toplumun barış, güven ve faydasına hizmet eder. Toplum tarafından çoğunlukla uzlaşa sağlanan değerler, bireyi yönlendirme işlevi görür (Ersoy, 2019: 292; Kaymakcan ve Meydan, 2016: 83). Bizi bir arada tutan değerlere baktığımızda, “*din, dindarlık, ordu, saygı, aile birliği, yardımlaşma, vatanseverlik, hayırseverlik ve kanaatkârlık*” gibi değerler karşımıza çıkar. Sanayi toplumlarında ise “*bilim, bireycilik, yenilikçilik, rekabet, şüphecilik*” gibi değerler önceliklidir (Hökelekli, 2011: 175; Ulusoy ve Arslan, 2019: 2). Toplum, değerlerini içinde bulunduğu koşullara bilgi birikimine dolayısıyla kültürüne göre oluşturur. Kültür birliği ile ortak toplum kavramına ulaşabiliriz.

2.6.2. Kültür

TDK (2021) kültürü, “*tarihsel, toplumsal gelişme süreci içerisinde yaratılan bütün maddi ve manevi değerler ile bunları yaratmada, sonraki kuşaklara aktarmada kullanılan, insanın doğal ve toplumsal çevresine egemenliğinin ölçüsünü gösteren araçlar bütünü*” olarak tanımlamıştır. Uygur (2013) kültürü, “*insanların oluşturduğu, içinde insanın bulunduğu tüm gerçeklik*” olarak açıklamıştır (Elkatmış, 2019: 49). Karl

Marks ise kültürü “doğaya karşı insanoğlunun yarattığı her şey” olarak görür. Kültür insanların yaşamlarını koordine eden ortak anlayıştır. Kültür yaşama dair konulmuş kurallar ve yol gösterici genel ilkeler ile bireyleri topluma bağlar. Kültür, farklı insan gruplarının sahip olduğu farklı yaşam sürme biçimleridir. Kültür; öğrenilen ve paylaşılan değerler, inançlar, davranış özellikleri ve sembollerin toplamı ile oluşur (Erkılıç, 2019: 9-10; İncoğlu, 2011: 147). Kültür, maddi ve manevi olarak ikiye ayrılır. İnsanların yarattığı araç gereçler, konutlar, giyimler maddi kültürü; değerler, kurallar, din, dil, gelenekler ise manevi kültürü oluşturmaktadır (Kasa Ayten, 2019: 308).

Dil, kültürü içinde taşıdığı değer ve inançlarla hem kurar hem de geliştirir (Elkatmış, 2019: 55). Dil, kültürün en acil, özgün ve somut dışavurumudur (Freire, 2021: 252). Dil, kültür aktarımının bir parçası ve toplumda kullanılan semboller sistemidir. Dil, insanlar arasında kullanılan bir iletişim, anlaşma ve taşıma aracıdır (Yılmaz, 2008: 33). Dil, iletişim aracı olmasının yanı sıra ulusal bir düşünme yapısıdır (Freire, 2021: 254). Bilgilere ulaşmak ve geliştirmek ancak dil yoluyla olabilir. Bunun da yolu halkın dilini, kültür dili durumuna getirebilmektedir. Yöneldiğimiz dünyanın dili ve kültürü de böyle gelişmiştir (Akarsu, 2006: 167). Bir dildeki deyimler, atasözleri, özdeyişler ve fıkralar o toplumun geçmişi hakkında fikir verir. Atasözü ve deyimler, toplumda hayat boyu edinilen tecrübeleri dile getirerek toplumun farklı özelliklerini, değer yargılarını, inançlarını ve insanlar arasındaki ilişkilerde uyulması gereken birtakım gelenek ve alışkanlıklara ışık tutmaktadır. Türk milletinin diline sahip çıkması kültürel değerlerini koruması ve kültürel değerleri yeni kuşaklara aktarması için önemlidir (Kasa Ayten, 2019: 308-309). Ayverdi (1968) İngiltere, Hindistan’ı kaybetmesiyle büyük bir ekonomik zarar yaşadı, fakat yıkılmadı. Ancak Shakespeare’i kaybetme durumu ile yüzleşseydi, dünya haritasından tamamen yok olabilirdi. Dilini kaybetmek, kültürünü ve bağımsızlığını kaybetmektir (Ayverdi, 2019: 212).

Bir toplumun, bir milletin şehirlerinin tarihi ve coğrafi özellikleri, şehirlerinin simgeleri o milletin kültürel değerlerini yansıtan unsurlardandır. Türk milletinin her şehrinde kültürel değerleri yansıtan maddi, manevi birçok özellik vardır. Vatan sevgisi, bayrak sevgisi, milli marş gibi bağımsızlık simgeleri de Türk milletinin diğer kültürel değerleridir. Bütün sayılan bu değerler Türk milletini millet yapan, kültür birikiminin oluşmasını sağlayan, kuşaklara aktarılması gereken kültürel değerleridir (Kasa Ayten, 2019: 312).

Kültürlerin bireylere kazandırılma süreci kültürleme olarak tanımlanmaktadır. Zoraki, gelişigüzel ve kasıtlı olmak üzere 3 farklı kültürleme yöntemi vardır. Eğitim yoluyla kültür değerleri, programlı ve kasıtlı olarak bireylere aktarılır. Kültürlenme, belli bir toplumun alt kültürlerinden veya farklı toplumlardan ayrılıp gelen insan gruplarının buluşmasıdır. Bu etkileşim süreci sonunda, esas kültür ve alt kültürlerde bulunmayan yeni bir senteze ulaşılır. Kültürleşme; maddi ve manevi öğelerin kültürel yayılma süreciyle, başka kültürlerden insan gruplarının belli bir kültüre girmesi ve karşılıklı etkileşim sonucunda her ikisinin de değişim göstermesidir (Yılmaz, 2008: 15).

Kültürler bireyci ve toplulukçu olmak üzere ikiye ayrılır. Bireyci kültürde bireyin çıkarları grubun çıkarlarından daha önemliken; toplulukçu kültürlerde grubun çıkarları daha önemlidir. Toplulukçu kültürler beraberlik kültürünü; bireyci kültürler de ayrışıklık kültürünü belirlemiştir. Toplulukçu kültürde yetişen bireyler, bireyci kültürde yetişen bireylere kıyasla daha fazla uyumlu olma eğilimi göstermektedir (Kağıtçıbaşı ve Cemalcılar, 2020: 90). Bireyci kültürlerde bireyin kendisi önem taşırken; toplulukçu kültürlerde grup içi uyum ve aidiyet daha ön plandadır (Kağıtçıbaşı ve Cemalcılar, 2020: 215).

Batılı kültürler bireyci değerleri savunurken; Batılı kültür haricindeki toplumlar, toplulukçu değerlerin önemini savunmuşlardır. Bireyler, kültürel rolleriyle uyumlu alanlarda benliğini yüceltmeye gayret gösterirler. Bireyci kültürün üyesi olan bir birey bağımsız ve lider olma değerleriyle benliğini yüceltir; toplulukçu kültürlerin üyeleri ise saygılı ve vefalı olma gibi ilişkisel özelliklerde benliği yüceltebilir. Toplulukçu kültürlerde kendini övmek, kendini öne çıkarıcı ifadeler kullanmak kabul edilemez davranışlar arasında yer alır. Toplulukçu kültürler bunun yerine, “*Ben Kadınım*”, “*Ben Türküm*”, “*Ben Müslümanım*” gibi bir gruba ait övgü kelimeleri kullanırlar. Özellikle toplulukçu kültürlerde yetişen bireylerin kimlik tanımlarının önemli bir bölümünü gruplarla olan ilişkileri belirler (Kağıtçıbaşı ve Cemalcılar, 2020: 255-262). Türkiye gibi toplulukçu kültürlerde sosyal ortamın etkisi daha çok vurgulanır.

2.7. Değer Ahlak İlişkisi

Bazı düşünürler ahlak üzerine farklı yorumlar dile getirmiştir. Durkheim, ahlakı olmayan bir toplumdan söz edilemeyeceğini belirtmektedir (Tezcan, 2018: 34). Victor Hugo: “*Ahlak toplumun temelidir*” diyerek insanların oluşturduğu toplumda en önemli esas olduğunu düşünmektedir. Cicero’da “*Millet parasızlıktan değil, ahlaksızlıktan*

çöker” sözüyle toplumun çöküşünün ahlakı kaybetmekle olacağına inanır. Mevlana: “*Bütün cihanı araştırdım, güzel ahlaktan daha üstün bir liyakat bulamadım*” sözüyle ahlakla liyakati ilişkilendirmiştir (Çağlayan, 2013: 157-158). Türk maarifinin öncülerinden Nurettin Topçu da “*Yarım ilim ve yarım ahlak her felaketi getirebilir*” düşüncesiyle ahlakın toplumun bütününde var olmadığı sürece toplumun çökebileceğine işaret etmektedir (Topçu, 2020: 153). Kohlberg ahlakı; “*hak-haksızlık, doğru-yanlış, iyi-kötü*” konularında bilinçli muhakeme yapmayı ve davranışta bulunmamızı sağlayan bilişsel bir yapı olarak görmektedir (Demirhan İşcan, 2019: 33). Dewey ise ahlakın ilme dayanan bir yapı olduğunu savunur (Güngör, 2018: 187).

TDK (2021) ahlak kavramını “*bir toplum içinde bireylerin uymak zorunda oldukları davranış şekilleri ve kuralları*” olarak açıklamaktadır. Arapça “*hulk*” kelimesinin çoğulu olan ahlak; huy, din, tabiat, alışkanlık, seciye anlamlarına gelmektedir. Ahlak, inanç ve düşünce sistemine dayanarak bireyleri bir arada tutan manevi bağlardır. Ahlaki değerler, manevi değerlerin en önemlilerindendir (Dam, 2019: 25, 28). Ahlak, bireyin, diğer insanlara, canlılara ve tabiata nasıl davranacağını tanımlayan kurallar bütünüdür (Ersoy, 2019: 289). Ahlak, iyilik yapma ve kötülük yapmaktan kaçınma davranışlarını gösteren usul ve esasların olduğu ilim alanıdır. Ahlak bireylere nasıl davranması gerektiği hakkında yön veren disiplindir (Aydın ve Akyol Gürler, 2020: 18; Ekşi ve Katılmış, 2011: 1-2). Ahlak, insanların toplum içindeki bireysel ve toplumsal yaşantılarına özgü kurallardan oluşan düşünce ve davranışlar sistemidir (Çağlayan, 2013: 27).

İnsan davranışları, ahlakın konusunu oluşturmaktadır. Ahlakı ilgilendiren insanın her davranışı değil; iradeli, bilinçli, iyi veya kötü olarak nitelendirilebilecek sosyal düzen içerisinde uyulması gereken davranışlardır (Korkmaz, 2019: 43). Seçme özgürlüğüne sahip bireyin iradesi, iki seçenekten birisini tercih eder. Seçilen düşünce ve eylem, ahlakın benimsediği temele uygun ise “*iyi ahlak*”, uygun değilse “*kötü ahlak*” diye tanımlanır (Aydın ve Akyol Gürler, 2020: 21). Ancak hangi davranışın iyi ya da kötü olduğu konusunda bireyden bireye, toplumdan topluma, hatta zamandan zamana farklı değerlendirmeler yapılabilir. Yine de her toplumun değişmeyen ahlak ilkelerinin olduğu varsayılır. Ahlak olmadan toplum hayatı denen şey olamaz (Dam, 2019: 24-25). Ahlak, içinde yaşadığımız topluma karşı yükümlülüğümüzdür (Demirhan İşcan, 2019: 33). Bütün toplumlar, bireylerin ahlaklı olmasını önemsemekte, onların toplumdaki değerlerden yararlanarak kendi değerler sistemini oluşturmalarını beklemektedir. Bunun

için aile, okul ve tüm kurumlarda bir takım eğitim faaliyetleri gerçekleştirilmektedir. Bir bireyin ahlaki değerler sistemi ne kadar güçlü ise o bireyin kişiliği oturmuştur ve davranışları daha tutarlıdır (Korkmaz, 2019: 39). İyi ahlak sahibi olmayan bireyler güçlü ve sağlam toplumu oluşturmazlar (Çağlayan, 2013: 18).

Ahlaki davranışta asıl gaye tek bir kişinin mutluluğunu temin etmektir. Bunun için bireyleri kötü ahlaktan koruyup iyi ahlakla donatmak gerekir (Ekşi ve Katılmış, 2011: 1-2; Kaymakcan ve Meydan, 2019: 40). Goethe ise “*çağımızın ahlaksızlığından niçin şikâyet ediyorsunuz. Siz ahlaklı olursanız çevrenizdekiler de ahlaklı olur, böylelikle itibarınız artar*” diyerek insanların çevresine örnek olduğu vurgusunu yapmış, insanlığın iyi ahlakla donatılması sonucunda itibar gördüğünü savunmuştur (Çağlayan, 2013: 75). Bireyler ahlaki görev ve sorumluluklarını yerine getirdiği takdirde birey ve toplum daha güçlü, huzurlu ve mutlu olacaktır (Çağlayan, 2013: 27).

Ahlaki davranışla değer ilişkisi, bir bireyin farklı bireyleri, bireylere ait özellikleri, dilek ve niyetleri, eylemleri değerlendirirken başvurduğu bir standart olarak karşımıza çıkmaktadır. Bireyler ahlaki erdemlere mevcut birikimleriyle değer biçebilmektedir. Fakat herkes tarafından kabul edilen ahlaki durumlar vardır. Örnek olarak Hüdaverdi iyi insandır. Niçin? İnsanlara elinden geldiğince yardımcı olmaktadır. Çünkü insanlara yardımcı olmak iyidir (Güngör, 2018: 181). Değer ve ahlak, birbiriyle uyumlu benzer durumları bulunan çok ince konularda birbirinden ayrılan kavramlardır. Bireylere değer eğitimi yapıldığında kapsamlı bir ahlak eğitimi de yapılmış olur. Ramachandran vd. (2008), değer eğitimi ile ahlak eğitimi arasında şu farkları belirtmiştir. Değer eğitimi gelişimsel olmasına karşın, ahlaki eğitim statiktir. Değer eğitimi bilimsel temellere dayanırken, ahlaki eğitim gelenek, adet ve dine dayanır. Ahlak eğitimi birey ve toplumla ilgili iken; değer eğitimi birey, toplum, millet, çevre ve evren ile ilgilidir (Bacanlı, 2017: 80). Görüldüğü gibi değer kavramı ahlakı da içinde barındıran daha kapsayıcı bir olgudur.

2.8. Değer Norm İlişkisi

Toplum, davranış nizamını sağlamak için normlar (kurallar) geliştirir ve bunları ilk çocukluk dönemlerinden başlayarak bütün bireylere aşılar. Böylece, bireylerin benzer davranışlarının çoğu, erken yaşlarda başlayan ve hayatları boyunca devam eden ortak öğrenme sonucu oluşur (Kağıtçıbaşı ve Cemalcılar, 2020: 68). Normlar toplumun kültürel değerleri doğrultusunda oluşturulduğundan normu değerden ayrı

değerlendirmememiz gerekir. Bu doğrultuda baktığımızda değerler, ihtiyaç ve arzuların kaynağıdır. Normlar ise bireylerin davranışlarını biçimlendiren ve genellikle yazılı olmayan kurallardır. Değer, normdan daha kapsamlı olması dolayısıyla daha farklı özellikler gösterir. Normlar, gözlenebilir olmasından ötürü bireyin veya örgütün kültürel görünümü hakkında daha somut ve anlaşılır bilgiler sunar. Normların kaynağı değerler olduğundan, normlar değerlere göre şekillenmektedir. Normlar belli bir durumda ne yapılması gerektiğini belirten davranışlar olmasına karşın, değerler durumlardan bağımsızdır. Değerler birden fazla norma işaret edebilecekleri gibi bir norm da birden fazla değere işaret edebilir. Değerler belli normların kabul edilip edilmemesinde ölçüt olarak işlev görürler. Yani her norm şekilden ibaret olmayıp bir değere bağlıdır. Bireylerin normlara uyumu ödül ve ceza sistemiyle sağlanmaktadır (Bacanlı, 2017: 33; Ülken, 2001: 288-290; Yılmaz, 2008: 31).

2.9. Tutum Kavramı

Tutum kavramını farklı araştırmacılar farklı bakış açılarında yorumlamışlardır. Katz tutumu toplumsallaşma süreciyle ilişkilendirerek *“kişinin çevresindeki bir simgeyi, bir nesneyi, bir olayı olumlu ya da olumsuz bir şekilde değerlendirme eğilimi”* olarak tanımlamıştır. Katz ile benzer doğrultuda Lambert de tutumu toplumsallaşma aracı olarak görerek *“bireyin insanlar, gruplar, sosyal konular ve daha genel olarak herhangi bir çevresel olayla ilgili örgütlenmiş ve tutarlı bir düşünce, duygu ve tepki stili”* şeklinde açıklamıştır. Maier, tutumlar belirli görüşlerin oluşmasında yönlendirici olduğunu ve *“danışma çerçevesi”* rolünü üstlendiğini savunmuştur. Doob ise tutumu, *“kişinin içinde yaşadığı toplumda, önemli olduğu düşünülen konulara ilişkin ortaya koyduğu potansiyel ve güdüsel bir tepki”* olarak tanımlamıştır. Krech ve Crutchfield tutumu, sistematik bir örgütlenme olduğunu ileri sürerek, *“bireyin hayatındaki bir olaya karşı güdüsel, duygusal, algısal ve zihinsel süreçlerinin sürekli ve kalıcı bir örgütlenmesi”* olarak tanımlamıştır. Sherif ise bireylerin çevresini anlamada tutumların işlevine dikkat çekmiştir. Bu doğrultuda *“güdüsel, zihinsel ve davranışsal sistemler olarak tutumların, çevremize ilişkin süreklilik niteliğine sahip varsayımlar olduğunu, dış dünyanın işleyiş düzeni ve bireyler hakkında edinilen birtakım düzenli beklentileri, inançları içerdiğini, neyin doğru, yanlış, kaçınılır olduğu konusunda bireylere yol gösterdiğini”* savunmuştur. Allport ise tutumu, *“bir davranışın başlamasından o davranışın kullanılıp-bitimine kadar geçerli olan organize edici aktif bir ilke”* olarak tanımlamıştır (İnceoğlu, 2011: 18-27). Smith (1968)’de Maier gibi tutumu bir eğilim

olarak görerek, “bir kimseye atfedilen ve onun bir psikolojik nesne ile ilgili düşünce, duygu ve davranışlarını düzenli biçimde oluşturan eğilim” şeklinde tanımlamıştır (Kağıtçıbaşı ve Cemalcılar, 2020: 129-130).

Tutum kavramı, kişinin çevresindeki herhangi bir olgu veya objeye karşı sahip olduğu tepki eğilimidir. Başka bir anlatımla tutum; bireyin, deneyim, bilgi, duygu ve güdülerine dayanarak bir durum, olay veya olgu karşısında yapması beklenen olası davranış biçimidir (Demirutku, 2019: 68). Tutum, bireylerin, bir durum karşısında olumlu ya da olumsuz duygu ve düşüncelerini gösteren yaklaşımdır. Birey, olumlu görüşte olduğu durumlara daha sıcak yaklaşırken, olumsuz görüşte olduğu durumlardan kaçınma eğilimi gösterir (Kağıtçıbaşı ve Cemalcılar, 2020: 126). Tutumlar bireyin düşünce, duygu ve eylemlerini birbirleriyle uyumlu hale getirir. Örneğin; “*Tekrar bir meslek tercihinde bulunacak olursam yine antrenörlük mesleğini seçerdim*” ifadesi, bireyin antrenörlük mesleğine yönelik tutum ifadesini gösterir (Demirhan İşcan, 2019: 32). Tutumlar, doğrudan gözlenebilen bir nitelik olmadığı için, kişinin gözlenebilen davranışlarından çıkarsama yapılarak tutumlar hakkında bilgi edinilebilir. Davranışa eğilim arttıkça, tutumun davranışa yol açma ihtimali o ölçüde artabilir. Eagly ve Chaiken (1993) ise bilişsel, duyuşsal ve davranışsal öğelerin hepsinin birbiriyle uyumlu olması gerektiğini savunmuştur. Örneğin, televizyonda reklamını gördüğümüz bir ürüne karşı olumlu tutum geliştirmemize karşın satın alma ediminde bulunmayabiliriz (Kağıtçıbaşı ve Cemalcılar, 2020: 130-132). Tutumlar, ortamsal etkenlerle etkileşim halinde davranışı meydana getirdiğinden böyle bir durum olabileceği düşünülmektedir. Örneğin, geri dönüşüm konusunda olumlu tutuma sahip olan birey atıkları geri dönüşüm kutusuna atarken, geri dönüşüm kutusu kolay erişemeyeceği bir uzaklıkta değilse tutumunun gerektirdiği davranışı göstermeyebilir (Karatekin ve Sönmez, 2019: 120).

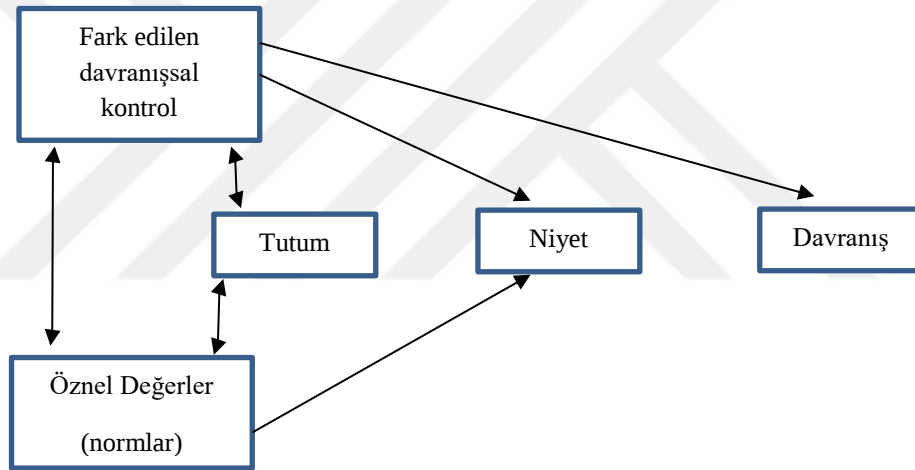
Tablo 2.8. Rosenborg ve Hovland (1960) 'in tutum öğeleri

	Bilişsel Öğeler	Duygusal Öğeler	Davranışsal Öğeler
Gözlemlenebilen Bağlı Değişkenler	Tutum nesnesi hakkında sahip olunan bilgilerdir. Eray'ın masasının babasından yadigar olduğu fikri; Emrah'ın kadınların çalışmasının sakıncalarını belirttiği fikirler vb.	Tutum nesnesine yönelik gözlemlenebilen duygusal tepkiler (kalp atımlarının sıklaşması, heyecanlanma ve terleme gibi fizyolojik tepkilerle sözel tepkilerin tümü). Eray'ın masasını sevmesi; Emrah'ın karısının çalışmasına sinirlenmesi vb.	Tutum nesnesine yönelik gözlemlenebilen tüm davranışlar Eray'ın masasını sürekli olarak cilalaması; Emrah'ın karısını çalıştırmaması, arkadaşına da karısını çalıştırmaması öğüdünü vermesi vb.

(Kağıtçıbaşı ve Cemalcılar, 2020: 133).

Tutumları ilk defa Rosenberg ve Hovland (1960) 3 öge altında incelemiştir. Bir eğilimin tutum olarak tanımlanması için asgari koşul, bir bilişsel değerlendirilmenin olmasıdır. Ancak bireylerin, zaman içerisinde geliştirdiği yerleşik tutumlar, duygu ve davranışa yönelik unsurları içerir. Bireylerin tutumlarını bildiğimiz sürece davranışlarını önceden kestirebiliriz (Kağıtçıbaşı ve Cemalcılar, 2020: 133).

Her tutumun bir gücü vardır. Zihinsel, duyuşsal ve davranışsal sistemlerinin toplamı bir tutumun gücünü ifade etmektedir. Örneğin, bir konuda iki farklı bireyin olumsuz tutuma sahip olmalarına karşın, birinin olumsuz tutumu diğerinin olumsuz tutumundan daha kuvvetli olabilir. Bir objeye karşı aşırı tutum yönelimi olduğunda güçlü bir tutum olduğu varsayılır. Güçlü tutumlar, davranışın kestirilebilmesinde daha makuldür. Güçlü tutumların değişimi oldukça zordur (Kağıtçıbaşı ve Cemalcılar, 2020: 137-138).



Şekil 2.4. Ajzen (1991)'in planlanmış davranış kuramı
(Kağıtçıbaşı ve Cemalcılar, 2020: 140).

Ajzen (1991), davranışların belli bir niyet sonucu oluştuğunu düşünmektedir. Tutum niyeti, niyet de davranışı etkilediğini varsayar. Ajzen, planlanmış davranış kuramında niyete etkileyen 3 unsurdan söz etmektedir. Bunlar a) kişinin eyleme yönelik tutumu, b) öznel değerler (normlar) ve c) fark edilen eylemsel kontroldür. Tutum; öznel değerler ve fark edilen eylemsel kontrol, bireyi belli bir davranışa yönelten niyeti etkiler. Bu üç unsurun önem sırası bireyin benlik kavramıyla ilgili olarak değişiklik gösterebilir (Kağıtçıbaşı ve Cemalcılar, 2020: 141-142). Ajzen tutumdan hemen sonra davranış meydana gelmediğini düşündüğünden tutumla davranış arasına niyet kavramını eklemiştir. Güçlü tutumlar niyeti oluşturmakta akabinde ise davranış meydana gelmektedir.

Tutumlar, davranışların meydana gelmesi ve gelişmesi sürecinde etkilidir. Aynı şekilde davranışlar da gelişim süreçleri içerisinde, kendilerine etki eden tutumların değişiklik göstermesinde etkin olabilmektedirler. Tutumlar her ne kadar kuvvetli olgular olsa da süreç içerisinde değişim meydana gelebilir (İnceoğlu, 2011: 28-29). Hovland, tutum değişimi olabilmesi için gönderilen mesaja dikkat edilmesi, mesajın anlaşılması ve mesajın kabul edilmesi gerektiğini savunur. Tutumu nötr durumdan, olumlu veya olumsuz duruma çevirmek mümkün olabilir. Yani bir konu hakkında hiçbir yönelimi olmayan bireye, görüş aşılama daha kolaydır. Mevcut bir tutumun şiddetini artırmak biraz daha güç olmakla beraber, tutumu değiştirmek (yani olumsuz ise olumlu; olumlu ise olumsuz) oldukça zordur. Çünkü bireyler, yerleşmiş tutumunu değiştirmemek için direnç gösterecektir (Kağıtçıbaşı ve Cemalcılar, 2020: 181-185). Kendine güveni olmayan kişiler, kendi görüş ve fikirlerine de fazla değer vermediklerinden, onların tutumlarını değiştirmek daha kolaydır. Toplum, kadınları daha yumuşak başlı gördüğünden ve kadınların telkine daha yatkın olduklarından tutum değişimleri erkeklere göre daha kolaydır. Gençler, yaşlılara oranla daha kolay tutumlarını değiştirebilmektedir. Yaşlıların deneyimleri sonucu oluşturduğu güçlü yerleşmiş tutumlarını yıkmak neredeyse imkânsızdır (Kağıtçıbaşı ve Cemalcılar, 2020: 207-212).

Yaşantı ve deneyim gibi çevredeki gözlemlenen bireyler de tutum oluşmasına katkı sunarlar. Bireyin yaşadığı topluma uyum sağlaması hayati önem taşımaktadır. Toplumsal ilişkilerine aile ilişkileriyle başlayan birey, önceleri anne-babasının sevgisini kazanarak onların onaylayacağı şekilde davranmaya özen gösterir. Böylece bireyler, kişiler arası ilişkiler yoluyla yaşadığı toplumun rollerini, değerlerini ve tutumlarını öğrenme süreciyle toplumsallaşma özelliği gösterirler. Aileden sonra çevresini tanıyan bireyler, okul gibi çeşitli kuruluşlar aracılığıyla kendisine benzeyen, değer ve tutumlara sahip insan gruplarının içerisinde bulunarak grubun üyesi olurlar. Grubun üyesi olan birey, grubun koymuş olduğu kurallar doğrultusunda hareket etmek durumundadır. Aksi durumda hoş görülmeyp gruptan dışlanabilir (İnceoğlu, 2011: 176-178; Kağıtçıbaşı ve Cemalcılar, 2020: 145). Grubun tutumları oldukça güçlüdür öyle ki, normalde karıncaya bile zarar vermeyeceğini düşündüğümüz bireyler, bir grubun içinde beklenilmeyen saldırgan davranışlarda bulunabilirler. Grup içinde yapılan davranışlarda bireyler, kişisel sorumluluğunu yitirip sorumluluğu gruba aktarmaktadır. Bundan dolayı ilkel saldırgan davranışların ortaya çıkması grup

içerisinde daha kolaydır. Bir grubun üyesi olmak, belli koşullar altında bireyin kimliğini yitirmesine kadar etki edebilir. Grup üyeleri arasında, bir tutum değişimini engelleme veya tutum değişimini güçlendirme özelliği görülebilir. Eğer bu tutum değişimi grup ruhuna uygunsa tutum şiddeti artar; grup ruhuna ters düşüyorsa tutum değişimini engelleyici işlev görür (Kağıtçıbaşı ve Cemalcılar, 2020: 268-278). Bir grubun üyesi olmak, bireyin başkalarının gayretine güvenerek elinden geleni yapmamasına sebep olabilir. Özellikle bir grupta bulunan bireylerin emeklerinin sonucunda, ortaya bir işin çıkacağı durumlarda işten kaytarma oluşabilir. Grup içinde emek vermeyi önemseyen bir normun var olması kaytarmaya olan eğilimi azaltır (Kağıtçıbaşı ve Cemalcılar, 2020: 283-285). Görüldüğü üzere bireyler sosyal bir grubun üyesi olarak, olumlu veya olumsuz davranmaya grup normlarıyla daha kolay kanalize edilebilmektedir. Toplumsal etki sonucu oluşan tutum değişikliği “*Uyma (kabullenme), özdeşleşme ve benimseme*” süreçlerini içerir. Bu süreçlerden ilk ikisi, tutumunu değiştiren birey ile tutumunu değişmesine etken birey arasındaki ilişkidir. Üçüncüsü ise bireyin sahip olduğu tutum ile hedeflenen değişim arasındaki ilişkidir. Uyma sürecinde birey, motivasyon kaynağının beğenisini kazanıp olumsuz tepki almamak için tutumunu değiştirir. Özdeşleme sürecinde ise birey, egosunu tatmin eden olumlu ilişkiler içinde olduğu kişilerin tutumlarını benimser. Bu tür değişimler çoğu zaman kalıcı olma eğilimindedir. Benimseme sürecinde ise birey, var olan tutum ya da değerlerinin aynı yönde olduğu zaman değişiminin kabulü söz konusudur. Benimseme daha çok, değer ifade işlevi görmektedir (İnceoğlu, 2011: 70-71).

Tutumlar; bireylerin, objeler, olaylar ve kişilerle ilgili olarak sahip olduğu inanç, duygu ve davranışsal eğilimlerdir. Tutumlar, nesne ya da durumlarla ilgili tercih biçimleri hakkındaki inançların bir örgütlenmesidir. Tutumların bilişsel bileşeni, bireylerin objelere yönelik tutumlarına ilişkin zihinsel inançlarıdır. Tutumların duyuşsal bileşeni, bireylerin objelere karşı olan duygularıdır. Tutumların davranışsal eğilimleri ile ilgili bileşeni ise, bireylerin objelere karşı olan davranışlarıdır (Yılmaz, 2008: 57). Belirli ölçüde örgütlenmiş düşünce yapıları tutumların ortak özelliğini oluşturur. Muzaffer Sherif tutumlar için aşağıdaki kriterleri öngörmüştür (İnceoğlu, 2011: 42-44):

- Tutumlar yaşantı sonucu sonradan kazanılır.
- Tutumlar güçlü olduğundan geçici değildir.
- Tutumlar, kişi ile objeler arasındaki ilişkilere tutarlılık, kararlılık ve ittirat kazandırır.

- Birey-obje ilişkisinde özellikle tutumlar yardımıyla belirlenen bir etkilenme-güdülenme süreci meydana gelir.
- Tutumların oluşmasında ve biçimlenmesinde birbirleriyle kıyaslanabilir birçok unsurun bir arada olması zorunludur.
- Tutumların bireysel düzeyde oluşumuyla ilgili kurallar genellenerek toplumsal tutumların oluşmasına uygulanabilir.

Tutumları doğrudan ölçülemeyeceği için, dolaylı olarak davranış yoluyla ölçülebilmektedir. Tutumları doğrudan ölçmek istediğimizde “*Thurstone, likert, guttman ve duygusal anlam ölçeği*” kullanmamız gerekir. Bu ölçeklerde ölçülen özellikle ilgili geçerlilik ve güvenilirliği hesaplanmış maddeler yer alır. Çıkan sonuç, özgü duruma ilişkin olumlu veya olumsuz tutum ifadelerini gösterir (Kağıtçıbaşı ve Cemalcılar, 2020: 155).

2.9.1. Tutumun işlevleri

Katz ve Stotland; tutumların araçsallık, ego-savunmacı, değer ifade edici ve bilgilendirme olmak üzere dört işlevi olduğunu düşünmektedir (İnceoğlu, 2011: 45).

2.9.1.1. Tutumun Araçsal (Uyumsal-Fayda) İşlevi

Tutumların kişi için içerdiği öncelikli mana ve sağladığı yarardır. Bireye sağladığı fayda bakımından toplumsal koşullar altında uyum sağlama özelliği gösterir. Örneğin; birey mesleğinin gerektirdiği bilgi ve beceriye sahip olmamasına karşın, amirine karşı itaatkâr ediyor ve itaatkâr tavrının karşılığı olarak çıkar sağlıyorsa itaat etme davranışını sürdürebilir. Çünkü burada bireyin takındığı tutum, kendisine fayda sağlarken diğer yandan amiriyle iyi ilişkiler kurmasına ve çalıştığı kurumda kendisini daha huzurlu hissetmesine imkân sağlar. Böylece tutumun yarar sağlayıcılık ve uyumlaştırıcılık işlevleri yerine gelmiş olur. Birey çevresiyle kurduğu ilişkilerde kendisi için olumlu ve faydalı gördüğü durumlara ilişkin temel davranış kalıbı geliştirir. Araçsal işlev, kişinin en fazla ödül ve en az ceza beklentisi varsayımından kaynaklanmaktadır. Araçsal nitelikteki tutumlar daha kolay değişim gösterebilir. Birey, daha önceki araçsal tepkilerinin geçerliliğini kaybettiği durumlarda uyma davranışı geliştirir. Birey, tutumlarını yeni durumlara göre uygun biçimde değiştirir (İnceoğlu, 2011: 45-46).

2.9.1.2. Tutumun Ego Savunmacı İşlevi

Tutum, savunma mekanizmasında rol olarak ego'yu muhafaza edici işlev görür. Ego savunmanın amacı bireyin tanımak veya bilmek istemediği öz algılamalarından kendisini koruma isteğidir. Yani kişi kendisine ilişkin onaylamadığı durumları reddederek egosuna güvenini korumaya çalışır. Birey belirli objelere, durumlara ya da kişilere yönelik tutumlar geliştirerek, öz benliğini kötü etkileyebilecek duygulardan kendisini arındırır. Freud'un kişilik kuramına göre; birey kendisiyle ilgili her türlü gerçeği, inancını ve bilincini çevrenin zorlayıcı gerçekleri ile karşı karşıya getirerek, çatışmaktan kaçınarak sürekli olarak ego savunma mekanizması geliştirir. Ego savunma mekanizması, olası sorunlara yönelik inkâr etme veya hiçbir sorun yokmuş gibi davranma eğilimi olarak iki şekilde kendisini gösterir (İnceoğlu, 2011: 47).

2.9.1.3. Tutumun Değer İfade Edici İşlevi

Birey kendini, öz değerleri açısından ifade etmesi ve görmek istediği biçimde algılaması için tutumlar geliştirir. Bir bireyin becerisi ve yeteneklerini algılama stiline bağlı olarak geliştirdiği düşünceler benlik kimliği kapsamına girer. Bu işlev, bireyin merkezi değerleri ile tutarlı tutumlar oluşturma arzusuna dayanır. Bu durumda, birey kendi değerleriyle ilgili en önemli gördüğü konuları açıklama eğilimi içerisine girer. Birey bu tutumları oluştururken maddi ödül yerine kendi değerlemesini yapacağı manevi ödül önemli olmaktadır. Bireyin, daha önceki tutumları kimliğine uygun değilse tutumunu değiştirir. Birey yeni çevresel koşullarla karşılaştığında, çevresi tarafından desteklenirse yeni tutum değişimi meydana gelebilecektir. Yeni tutumların oluşumu için, çevrenin yeniliklere açık olması, kişinin yeni durumlara uyum sağlayacak açık ve esnek kişilik özelliğine sahip olması oldukça önemlidir (İnceoğlu, 2011: 49).

2.9.1.4. Tutumun Bilgi İşlevi

Bireyin, bir konu hakkında bilgisi olmaması durumunda çeşitli araçlar yardımıyla konuyla ilgili olumlu veya olumsuz tutumlar geliştirebilir. Bireyin belli bir konuya veya duruma ilişkin bilgi birikiminin artmasına bağlı olarak, o durum veya konuyla ilgili önceden sahip olduğu tutumlarda değişiklik oluşabilir. Tutum değişimi için bilgi öncelik sırasında önemli bir etken iken tek başına da yeterli olmamaktadır. Tutumlar, bireylerin çevresini algılaması için temel standartlar geliştirebilmelerine imkân sağlar. Bilgiler edinerek dış dünyayı, oradaki komplike ilişkileri anlamlandırma ve örgütsel bir bütünlük oluşturma gereksinimine dayanır (İnceoğlu, 2011: 50-51).

2.9.2. Tutum Kuramları

2.9.2.1. Öğrenme Kuramları

Eski tutumun yerine olumlu pekiştirme yoluyla (ödüllendirme) yeni bir tutumun öğrenilmesidir. Öğrenme ilkeleri uygulandığında tutum geliştirme ve değiştirme mümkün olabilmektedir. Uyarıcı, tepki, pekiştirici, genelleme vb. gibi öğrenme kavramları, özellikle etkileyici iletişimle başarı ile uygulandığında tutum değişimi oluşmaktadır (Kağıtçıbaşı ve Cemalcılar, 2020: 162).

2.9.2.2. İşlevsel Kuramlar

Gouveia vd. (1998) tarafından ortaya atılan işlevsel değer kuramı, değerlerin iki temel işlevi olduğu düşüncesine dayanır. Eylemleri yönlendirmek ve ihtiyaçların ifadesi olmak. Eylemleri yönlendirme işlevi dikkate alındığında değerler kişisel ve sosyal olarak gruplandırılmıştır. Bu işlev hedefler çemberini oluşturmakta ve bu boyutta değerler kişisel, merkezi ve sosyal olmak üzere üçe ayrılmaktadır. Bu boyut literatürde Rokeach ve Schwartz'ın değer analizi çizgisine dayanmaktadır. İkinci boyutta ihtiyaçların ifadesi olarak değerleri ele alan “*ihtiyaçların düzeyi*” boyutudur. Değerler insani ihtiyaçları temsil ederken, değerlerin neye hizmet ettiğine ve hizmet ettiği güdüleyici tipine göre gruplandırılabilir. Bu çizgi Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi çizgisidir. Kişi eksik olan ihtiyacını doyurma eğilimindedir. Tutumların işlevsel olması bireylerin amacına hizmet etmesinden kaynaklanmaktadır (Bacanlı, 2017: 52-53).

2.9.2.3. Atıf Kuramları

Atıf kuramları bilhassa bireylerin intizamlı eğilimleri, dostlukları, ilgi duydukları gibi konularda atıfların nasıl yapıldığı konusuna odaklanır. Duruma bağlı olarak atıf süreci; tutum oluşumu, tutum değişimi veya bireyin mevcut tutumlarının daha da pekiştirilmesini sağlayabilir. Atıf konusu “*içsel atıf ve dışsal atıf*” olmak üzere iki grupta incelenir. İçsel atıf, kişinin davranış nedenlerinin bireysel bir eğilime bağlı olmasıdır. Örneğin, “*Televizyon sunucusu genç kadın hep gülümseyerek konuşuyor, ne kadar içten davranan biri*” diye yorum yapabiliriz. Sunucunun candan biri olmasını kendi vücut diline bağlarız. Dışsal atıf ise kişinin davranış nedeninin kişi dışında bir etkene bağlama durumudur. Örneğin, “*Televizyon sunucusu genç kadın hep gülümseyerek konuşuyor, çünkü içten görünmek zorundadır*”. Burada vurgu yapılan şey kadının ekranda candan görünmek zorunda olması gerektiği, aksi halde işini

kaybedeceği korkusuyla işini yaptığını düşünürüz. Durumu kadına değil çevresel faktörlere bağlarız (İnceoğlu, 2011: 79-80).

2.9.2.4. Sosyal Yargı Kuramı

Sherif ve Hovland (1961), kuvvetle bağlanılan tutum yargısının kendinden farklı fikirleri reddetme durumunun onaylanmaya göre daha etkili olduğunu savunmaktadır. Buna karşın kuvvetli bağı bulunmayan tutumları kabul etmek, reddetmeye göre daha elverişlidir. Yani birey benzetme düzeneğini kullanarak, o görüşleri kendi düşüncesine gerçekte olduğundan daha uyumlu görüp onaylama olasılığı artar (Kağıtçıbaşı ve Cemalcılar, 2020: 163).

2.9.2.5. Tutarlılık Kuramları

Davranışlarla tutumlar arasında genellikle tutarlılık vardır. Heider, tutarlılık kuramlarının açıklamasını denge kuramı ile yapmıştır. İkinci denge kuramı olan bilişsel dengeleme kuramını Rosenberg ve Abelson açıklamıştır. Tutarlılık kuramının son açıklamasını Festinger, bilişsel çelişki kuramı ile yapmıştır (Kağıtçıbaşı ve Cemalcılar, 2020: 163-164).

2.9.2.5.1. Heider'in Denge Kuramı

Heider, denge kuramını kişiler arası algı perspektifinde geliştirmiştir. Sevme-sevmeme, birlikte olma-birlikte olmama, ait olma-ait olmama ilişkisini incelemiştir. İki ilişki pozitif, bir ilişki negatifse veya her üç ilişki de negatifse, (k) tutumu için dengesiz bir durum oluşur. Dengesizlik bireyi huzursuz eder. Birey huzursuz olduğu mevcut durumdan kurtulmak ister (Kağıtçıbaşı ve Cemalcılar, 2020: 164).

2.9.2.5.2. Rosenberg ve Abelson'un Bilişsel Dengeleme Kuramı

Rosenberg ve Abelson (1960), Heider'in denge kuramını katkı sağlamışlardır. Bu kurama göre birbirleriyle ilişkili olan üç öge pozitif veya negatif olarak sınıflandırılabilir. Ayrıca ögeler birbirlerine pozitif (+), negatif (-) ve nötr (0) bağlarla kenetlenmiş olabilirler. Dengeyi kurmak için bilişsel dengeleme kuramında savunulan görüş, ögelerden birini güçlendirilmesidir. Kuvvetli olan tutuma eğilim gösterilince denge sağlanmış olur (Kağıtçıbaşı ve Cemalcılar, 2020: 165-167).

2.9.2.5.3. Festinger'in Bilişsel Çelişki Kuramı

Festinger'e göre bireyin sahip olduğu bir inanç, bilgi veya tutumu; kendi inanç, bilgi ve tutumu ile çeliştiğinde bilişsel çelişki meydana gelir. Örnek olarak; “sigara

insanları akciğer kanseri yapar” ve “ben sigara tiryakisiyim” bu tür bilişsel çelişkiler bireyi huzursuz ettiğinden, birey çelişki ortamından kurtulmak için güdülenir. Çelişki durumunun oluşması bireyin bundan kurtulmaya çaba sarf etmeye başlaması için yeterli bir motivasyondur. Festinger bireyin deneyimlediği bilişsel çelişkiyi, çelişen bilgilerin sayısının ve öneminin; benzeyen bilgilerin sayısına ve önemine oranı olarak incelemiştir. Çelişen bilgiler arttıkça bilişsel çelişki de artış gösterecektir. Bilişsel çelişkiden kurtulmak için çelişen bilgilerin sayısının azaltılması veya uyuşan bilgilerin sayısının artırılması gerekir. Bireyin tutumu ile davranışının tutarlılık göstermesi gerekir. Aksi durumda oluşabilecek çelişki bireyi rahatsız edecektir. Birey, geri dönüşü olmayan bir karar verdiğinde oluşan uyumsuzluğu, tutumunu kararı (davranışı) doğrultusunda değiştirerek azaltır. Yani birey almış olduğu kararın mantıklı bir karar olduğuna kendini inandırır. Kişinin davranışı ile tutumu arasında nesnel gerekçeye dayanak kurulamayan bir çelişki olduğunda, kişi öznel bir gerekçeyle tutumunu değiştirerek açıklama yapmaya çalışır. Birey objektif bir dış gerekçe bulursa tutum değişimi yoluna gitmeyecektir (İnceoğlu, 2011: 77; Kağıtçıbaşı ve Cemalcılar, 2020: 168-173).

2.9.3. Değer Tutum İlişkisi

Bazı sosyal psikologlar tutumlarla değerlerin aynı nitelikte olduğunu kabul ederken; bir kısım araştırmacı, değerlerin tutumlardan daha esas kavramlar olduğunu ileri sürmüşlerdir (İnceoğlu, 2011: 189). Antropologlar, genellikle değer kavramını kullanmış; psikologlar ise 1930’larda tutum kavramını kullanmayı tercih etmişlerdir. Campell (1963) ve Newcomb (1965) değer ile tutum kavramının birbirine sıkı sıkıya bağlı olduğunu düşünmüşlerdir. Bu iki kavramı da birbirlerinin yerine kullanmışlardır. Ancak Rokeach (1973), değer ile tutumun birbirinden farklı olduğunu savunarak tutumların birer inanç örgütlemesi olduğunu; değerlerin ise tek bir amacı gösterdiğini iddia etmiştir. Değerler daha kapsamlı bir kavram olmasına karşın; tutumlar değerlere göre daha özel yapıdadır. Tutumlar değişmeye karşı oldukça dirençlidir (Tavşancıl, 2018: 65-71). Değer insan hayatında bir standart iken; tutum standart değildir. Bireyin hayatında değerler, tutumlara göre daha merkezde yer alır ve tutumların belirleyicisi olma rolünü üstlenir. Bir değer obje veya olaylardan üstündür; tutum ise belli bazı obje veya olaylara odaklanır (Demirhan İşcan, 2019: 32-33). Oppenheimer, “*tutumların gerisinde bir değer yapısının bulunduğunu ve bu yapının tutumları etkilediği*”ni savunmaktadır (İnceoğlu, 2011: 189). Şerif (1985), “*değerler tutumun muhteviyatını*

yansıtmaktadır.” Bir tutumda tek bir değer yerine geri planda yer alan değerler sistemi etkilidir (Yılmaz, 2008: 59). Tutumlar; neyin istenir, beğenilir, hangi hedeflerin ya da davranışların kabul edilebilir olduğunu tanımlayan değerlerle yakından ilişkilidir (Demirutku, 2019: 69-70).

Rokeach (1973) değer ve tutumları birbirinden şöyle ayırmaktadır (Yılmaz, 2008: 58-59).

1. Tutumlar eğilimleri yansıtır, değerler ise değişmiş eğilimleri.
2. Bireylerin tutumlarını gizlemek için binlerce nedeni varken değerleri gizlemek için daha az nedeni vardır.
3. Değerler tutumlara oranla hem daha derin hem de daha geniştir.
4. Felsefeciler, sosyologlar ve tarihçilere göre kişinin değerleri tutumlarından daha önemlidir.
5. Ahlakla ilgili ikilimler değer konularını içermektedir.
6. Gruplar ve bireyler arasındaki çatışmalar, tutum çatışmalarından daha çok değer çatışmalarıdır.
7. Farklı sosyal enstitülerde, tutumlardan daha çok farklı alt eğilimlerin üzerinde çalışmaktadır.

Rokeach (1973), değer in tek bir inancı göstermesine karşılık tutumun birçok inançlardan oluştuğuna inanmaktadır. Bu varsayımı değer psikolojisi üzerine çalışan Güngör (1978) ciddi manada eleştirmiştir. Araştırmacılar da, tutumun inançlar organizasyonu olduğuna ilişkin genel bir kanı oluşmuştur. Ancak değer in çok özel şekilde tek bir inancı içermesi hatalı bir görüştür. Değer, inancın spesifik bir şekli olarak bir zihin organizasyonudur. Bir değer bir tek inanca değil, tutum ögesi gibi bir arada organize olmuş bir grup inanca karşılık gelir. Rokeach görüşüne kanıt olarak tutum ve değerlerin belirtiliş usullerindeki farkı gösterir. Örneğin, bir tutum ölçeğinde yer alan birçok maddenin hepsi de kişinin bir olaya ilişkin tutumunun tek bir boyutunu verir. Yani bir tutum içerisinde pek çok inanç bulunduğu belirgin şekilde görülebilir. Ancak değer in tek bir inanç göstergesi halinde belirtilmiş olması, onun tek bir inançtan oluştuğunu göstermez. Bunun en kuvvetli delili, değerlerin tutumlar için rehber işlevi görmesidir (Güngör, 2018: 181-182).

Birey sahip olduğu değere ilişkin inançları ile tutum ve davranışlarını sistematik örüntü içerisinde yönetir. Yani insanlar sahip oldukları değer doğrultusunda tutum ve

davranış geliştirirler (Aydın ve Akyol Gürler, 2020: 14; Ekşi ve Katılmış, 2011: 9; Hökelekli, 2011: 277; İncoğlu, 2011: 190). Değer şahıslara düşüncelerini, mesleki kararlarını oluşturmada yardım ederek, tutumlarını ve davranış yönelimlerini destekler. Birey hangi mesleği seçeceği gibi çeşitli kararları var olan değerlerinden hareketle oluşturur. Değerler karar verme sürecinde etkili olan ilkelere (Demirutku, 2019: 58). Değerler, tutumlar ve meslekle ilgili davranışlar arasında yakından bir ilişki vardır. İşini ve kariyerini öncelikli gören bir kişi bunu tutumlarına “*mesleğim ilk sırada gelir*” veya “*ailem ikinci sırada gelir*” şeklinde aksettirir. Kişinin değer ve tutumlarının mesleği ile ilgili davranışlara yansması, sürekli en iyisini yapmaya çalışması, çalışmayı ailesi ile geçireceği zamanlara tercih etmesi biçiminde meydana gelir (Yılmaz, 2008: 59).

2.10. Değerler Eğitimi

Değer eğitimi, “*ahlak eğitimi, karakter eğitimi ve vatandaşlık eğitimi*” gibi farklı yaklaşım, isim ve içeriklerle tarihsel süreç içerisinde bireylere aktarılmıştır. Değerler eğitimi 1920’li yıllarda Amerika Birleşik Devleti’nde “*karakter eğitimi*” ismiyle yapılmıştır. 1950 yıllarından itibaren değer eğitiminde topluma uyum sağlama keşfedilirken; 1960’lı yıllarda birey vurgusu, topluma bağlılık ve toplumda demokrasinin gelişmesi ön plana çıkmıştır. Değerler eğitimi ile ilgili yapılan çalışmalar 1970’li yıllardan itibaren Rokeach, Simon, How, Raths, Harmin, Kirschenbaum, Kohlberg gibi isimlerin öncülüğünde devam etmiştir. 1980’li yıllara geldiğimizde teknik ve araçsal düşünme ön plana çıkmış ve değer eğitimi önemini kaybetmiştir. 1990’larda bireyin kendi değerlerini belirlemesi gerektiği düşüncesi ön plana çıkarken; 2000’li yıllardan sonra toplumda değerler kaybolmaya yüz tutmuştur. Bu dönem sonrası meydana gelen toplumsal sorunlar, tekrardan değerler ve ahlak eğitiminin sorgulanmasına yol açmıştır. Aileler, eğitimciler ve toplum liderleri yaşanan olumsuz gelişmeler karşısında, eğitim kurumlarında ahlak ve değerler eğitimi üzerinde durmaya başlamışlardır (Kaymakcan ve Meydan, 2016: 141; Tezcan, 2018: 5; Ulusoy ve Arslan, 2019: 7).

Her devlet kendi politik, jeopolitik, stratejik, kültürel, ekonomik ve sosyal yapısına elverişli, dünyadaki gelişmelere adapte olabilen, demokratik ve toplumsal değerleri benimsemiş yurttaşlar yetiştirmek ister (Freire, 2021: 261; Kant, 2019: 14). Bu konuda karşımıza eğitim kavramı çıkar. Eğitim; bir toplumun veya kişinin sahip olduğu kültürü, inancı, bilgiyi, değerleri, beceriyi ve sanatı kendisinden sonra gelen kuşaklara nakletme sürecidir (Çankırılı, 2015: 12; Nalçacı, 2019: 324). En genel

anlamıyla eğitim kültürleme sürecidir (Sönmez, 2015: 6). Eğitim tuğla tuğla üstüne konarak mükemmelleştirilebilecek bir olgudur. Bu mükemmele ulaşmak için bir neslin kendisinden önceki bilgiyi alıp kendisinden de bir şeyler katarak bir sonraki nesle aktarmasıyla mümkündür (Kant, 2019: 15). İdeal bireylerin yetiştirilmesi ancak değerlerin aktarılmasıyla olanaklıdır (Ay, 2019: 222). İdeal bireylerle, toplumsal bütünlüğün ve huzurun sürdürülmesi sağlanmış olur (Hökelekli, 2011: 288). Yukarıdaki açıklamalardan hareketle eğitimin genel olarak üç işlevi bulunmaktadır. Birincisi birey kendini olgunlaştırmayı beklemektedir ve eğitim sağlayıcılar kişinin kendini geliştirmesine yardımcı olmalıdır. İkinci olarak toplum eğitimden gelecek nesillere o toplumun kültürünü aktarmasını bekler. Üçüncü olarak eğitim veren kurum açısından ele alındığında, tabii ki ondan iyi bir vatandaş yetiştirmesi istenir (Aydın ve Akyol Gürler, 2020: 48; Bacanlı, 2017: 76-77). Yunus Emre: “İlim ilim bilmektir, ilim kendin bilmektir. Sen kendin bilmezsen, bu nice okumaktır” sözüyle kendini bilmenin nihai anlamda var oluşun bir değer, bilme ve inanma olduğunu açıklamıştır. O halde eğitim, önce özünü tanıma ile başlamalıdır. Eğitimin asıl amacı, bireyin kendini bilmesi ve kendi kendisini eğitmesidir (Hökelekli, 2011: 15).

Eğitim kurumlarında öğretim programları yardımıyla seçilmiş değerlerin, belli bir plan ve program dâhilinde öğrencilere kazandırılma süreci değer eğitimi olarak tanımlanmaktadır (Demircioğlu ve Demircioğlu, 2019: 272). Değerler eğitimi esasında, belirlenen amaçlar doğrultusunda bireyi yetiştirme sürecidir (Çankırlı, 2015: 13). Değerler eğitimi, diğerini kavrama, katlanma, toplumsal hassasiyeti geliştirme ifadelerinin gösterdiği davranışları gösteren birey yetiştirmek amacıyla uygulanan etkinliklerin toplamıdır (Tezcan, 2018: 20). Değer eğitimi ile birey, yaşadığı topluma uyum sağlamayı, toplumsallaşmayı ve kültürel alanda aidiyet duygusuna sahip olmayı öğrenir (Korkmaz, 2019: 37; Yüksel, 2019: 177). Değerler eğitimi, bireylerde değerlerinin geliştirilmesi ve değerlerin gerçekleştirilmesi sürecini anlatır (Demirhan İşcan, 2019: 44). Değerler eğitimi hayat boyu süren değer kazanma-kazandırma sürecidir (Kurtdele Fidan, 2019: 85). Değerler eğitimi, ahlaki değerlerin ve ilkelerin kazandırılmasına imrendiren ve bireyleri gençlikten yetişkinliğe ulaştıran bir eğitim etkinliğidir (Ulusoy ve Arslan, 2019: 9). Değerler eğitiminin iki esas amacı bulunmaktadır. Birincisi, öğrencilerin daha nitelikli bir yaşam sürmelerini sağlama ve hayatından hoşnut kalmalarını sağlamaktır. İkincisi ise öğrencilerin nitelikli birey olmasıyla toplumun iyiliğine katkı sunmaktır (Kaymakçı, 2019: 370). Eğitimin

hedeflerinden birisi de değişen değerlerin yerine mümkün olan yeni değerler ekleyerek değerlerini davranış konumuna getiren bireyler yetiştirmektir (Hökelekli, 2011: 288). Değer eğitimi, demokratik toplumların başarısı için gereklidir (Tezcan, 2018: 13). Değerler eğitimi, öğrencilerin duygusal alanına hitap ederek tutum değişikliği oluşmasını hedefler. Tutum değişikliğinin oluşabilmesi, öğrencinin kendisine verilen bilgileri içselleştirmesine bağlıdır (Tahiroğlu, 2019: 340). Değer eğitimi, hedefi ve gayesi olan bir faaliyettir. Değer eğitiminin amacına ulaşması, öğrencilere verilecek eğitiminin somutlaştırılmasına bağlıdır (Bacanlı, 2017: 63-64).

Değerler eğitiminde öğrenciler, yaşadığı toplumun değer yargılarını öğrenerek bunları içselleştirip ve kişiliğinin bir parçası haline getirirler. Okul, değer eğitimi ile toplumsal ahlakı düzenleyebilme potansiyeline sahip ciddi bir kurumdur (Elkatmış, 2019: 42; Kaya ve Taşkın, 2019: 89). Öğrencilerin okulda değerleri öğrenmesi formal veya informal şekilde olabilmektedir. Öğrenciler, bir yandan resmi programda yer alan dersler ile toplumun milli-ahlaki değer ve normlarını edinirken; öte yandan okulun ve arkadaş gruplarının değerlerini öğrenirler (Ulusoy ve Arslan, 2019: 12). Değerler eğitimi yapmak okulun temel görevidir. Yetiştirilecek vatandaşların niteliklerinin en önemli belirleyicisi bireylere kazandırılacak değerlerdir. Hem resmi hem de örtük program, değer eğitiminde aynı amaçlara hizmet eden etkili birer öğretmen olarak işlev görmektedir (Sarı ve Yolcu, 2019: 173). Mektep; millet kültürünün ve ruhunun bayrağıdır. Memleket topraklarında yalnızca bu bayrak dalgalanır. İleri bir milletin kültüründen yararlanmak için kültürün tarlası olan memlekete gitmek lazımdır (Topçu, 2020: 101). Bütün ulusların birbirleriyle uyumlu yaşamalarını sağlayan evrensel değerleri olabileceği gibi her ulusun kendine özgü ulusal ve kültürel değerleri bulunur. Bir ulusun en kıymetli değerleri ulusal ve kültürel değerleridir (Kasa Ayten, 2019: 307). Milletin kültürü ancak onu var eden mektebinde öğrenilebilir. Okullarda verilmesi gereken değerlerin başında “*inanç, sorumluluk, dürüstlük, saygı, cömertlik, seçme özgürlüğü, işbirliği, hoşgörü, şeref, iç disiplin, adalet, doğruluk, hedef koyabilme, şefkat, diğer insanlara hizmet, cesaret ve sebat*” gelmektedir (Kaya ve Taşkın, 2019: 91; Tezcan, 2018: 45-46). Değerler eğitimi sayesinde bireyler başkalarını sevmek, saymak, onlara yardım etmek, hoşgörülü davranma gibi erdemli davranışları edinirler. Ayrıca demokratik bilince sahip özgür düşünen, insan haklarına saygılı, anayasal hak-görev ve sorumluluklarının farkında olan, etkin, üretken ve sorun çözebilen iyi vatandaş yetiştirme iddiası okullarda değer öğretimini gerekli kılmaktadır (Çağlayan, 2013: 123;

Kaymakçı, 2019: 380-381). Okul rolünün yanında toplumda, gençlere iyi örnek oluşturacak model kişilerin öne çıkarılması ve onların yüksek ideallere özendirilmesi hedefe ulaşmak için büyük önem taşır. Burada aileler ve öğretmenler iyi model olmak durumundadır (Çalışandemir ve Altun, 2019: 130; Hökelekli, 2011: 162-163).

Elians vd. (2008: 248), sosyal, duygusal ve akademik bağlamda mükemmel olarak değerlendirilebilecek okulların 5 temel karakteristik özelliğinin olduğunu belirtmiştir. Bu karakteristik ifadeler şöyledir (Selanik Ay, 2019: 19-20):

- Saygı, adalet, sorumluluk ve dürüstlük gibi temalar; karakter öğelerini ya da değerleri sağlamlaştıran ve okula öğrencilerin devamını özendirmeyi bir gaye olarak taşıyan okul ortamı.
- Katılımcılığın özendirilmesi, bunun için gerekli becerilerin uygulanması ve bu alanda izlenecek kuralların belirlenmesi.
- Öğrenci sağlığının güçlendirilmesi ve bu doğrultudaki sorunları önleyecek uygun gelişimsel yönergeler verilmesi.
- Öğrencilerin problemlerin üstesinden gelme becerilerini geliştiren ve onların deneyimleyeceği geçişler, krizler ve çatışmalar ile mücadele etmeleri için sosyal destek sağlayan yapı ve hizmetlerin varlığı.
- Öğrencilerin karakter gelişimini pozitif yönde etkilemek için destek hizmetler doğrultusunda yaygın sistematik fırsatlar sunma.

Değerler eğitiminin etkili yürütülmesi için öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrenmesine fırsat verilmelidir. Yaşantı temelli öğrenmenin yanında öğrencilerin aktif olduğu proje tabanlı öğrenme, probleme dayalı öğrenme, işbirlikçi öğrenme, tartışma, örnek olay ve drama gibi yöntem ve teknikler değerler eğitiminin etkililiğini ve kalıcılığını artırmaktadır (Kaya ve Taşkın, 2019: 103). Değerler eğitimi için; çocuk ve gençlere yönelik eğitim ağırlıklı kulüpler ve oyun alanlarının oluşturulması gerekir (Çağlayan, 2013: 37). Lickona (1991)'ya göre öğrenciler değerleri dayatma ile değil, eleştirel düşünmeyi destekleyen öğrenme ortamında edinebilirler (Aydın ve Akyol Gürler, 2020: 69). Değerlerin kazanılmasında öğrenme büyük rol oynar, çünkü değerler kalıtsal olmayıp sonradan yaşantı sonucu öğrenilirler (Kaymakçı, 2019: 380; Kurtdede Fidan, 2019: 86). Değerlerin kazandırılması sürecinde öğretim programında yer alan ders kazanımları ile belirlenmiş değerlerin ilişkilendirilerek aktarılması önem taşımaktadır (Selanik Ay, 2019: 18).

Kültür ve değerlerini yeni nesillere aktaramayan toplumlar zaman içinde benliklerini ve kimliklerini kaybetmekle yüzleşirler. Eğitim kurumları, öğrencilere yeterli beceri ve tutum kazandıramadığında pek çok toplumsal problem meydana gelecektir. Son zamanlarda artan toplumsal şiddet, hoşgörüsüzlük, boşanmalar, çekirdek ailelerin artması, annenin çalışması ve çatışmalar bizi biz yapan değerlerimizden uzaklaştırmıştır. Bu sorunların temel sebebi, öğrencilere verilmesi gereken tutum ve değerlerin ihmal edilmesinden kaynaklanmaktadır (Kaya ve Taşkın, 2019: 91; Nalçacı, 2019: 324). Gençler arasında sahtekârlık, çalışma etiğinin bozulması, otorite tanımazlık, erken cinsel gelişim, akran zulmü ve bireyciliğin artmasına bağlı olarak değerler farklı yöne evrilmektedir (Erkılıç, 2019: 7; Tezcan, 2018: 2). Günümüzde özellikle geleneksel değerlerin yerini, toplumsal değişimin ve küreselleşmenin getirdiği birtakım yeni değerler almıştır. İtaatkârlık ve kanaatkârlık, değerleri eski önemlerini yitirmişlerdir. İtaatkârlık değeri yerine akılcılık ve sorgulamacılık; kanaatkârlık değerinin yerine ise rekabet ve girişimcilik değerleri geçmiştir (Aydın ve Akyol Gürler, 2020: 7). Adalet, dayanışma, tahammül, merhamet, barış, sabır, sorumluluk, dürüstlük, hoşgörü gibi değerler eski önemini kaybetmiştir (Hökelekli, 2011: 181). Türk eğitim sisteminde öğrencilerin eğitim düzeyi yükseldikçe, değer yönelimlerinde bir düşüş ve sapma görülmektedir. Ziya Gökalp'te bu konuya, *“kişi ne denli çok okursa, o denli ahlaki değerlerden uzaklaşmaktadır”* sözüyle değinmiştir (Tezcan, 2018: 16). Samiha Ayverdi'de bu durumdan şu sözlerle *“Ne acıdır ki, bir eğitim yuvasına masum ve tertemiz giren nice Türk çocuğu, diplomaların sayısı çoğaldıkça, milli ve dört başı mamur bir kültür kazanmaktan başka, mevcut ve şifahi değerlerinden fire vere vere gönlü kararmış, gözü dönmüş olarak, memleketin huzur, asayiş ve emniyetini tehdit eden bir zorba olarak söz sahibi kesiliyor”* diye yakınmaktadır (Ayverdi, 2019: 23). Yani kişinin aldığı eğitimle değer edinimleri artış sağlaması gerekirken, sosyal yaşamın getirdiği farklı durumlarla birlikte bu husus tam tersi şekilde işlemektedir.

Değer eğitimi çalışmalarının şu sorulara cevap vermesi gerekir (Bacanlı, 2017: 27; Erkılıç, 2019: 7):

1. Hangi değerler öğretilmelidir?
2. Niçin bu değerler öğretilmelidir?
3. Bu değerler hangi yolla öğretilmelidir?
4. Bu değerler konusunda nasıl farkındalık kazandırılabilir?

Titus (1994)'a göre değer eğitimi öğretim stratejileri şunları içerir (Bacanlı, 2017: 103):

1. Öğrencinin bilgi, duygu ve davranışına odaklanıp eğitmek,
2. Faziletleri ödüllendiren, değer veren içeriğe sahip örnekler seçmek ve içerikler üzerine kafa yormaya teşvik etmek,
3. Alıntılar, sözler, kodlar ve kılavuzlar kullanma,
4. Alenen, daima ve samimiyetle tüm öğrenciler için yüksek ümit ile iletişim kurmak,
5. Öğrencilerde akran zulmüne direnme, kendine saygıyı sürdürme ve çatışmaları şiddetsiz şekilde çözme yetilerini geliştirmek,
6. Olumlu bireysel örnek yoluyla iyi bir rol modeli olmak,
7. Saygılı bir dil kullanmak,
8. Merhamet, cesaret, adalet, sorumluluk, dürüstlük, nezaket, şefkat, azim, bağlılık ve saygı değerlerini öğretmek için adil sınıf kurallarının oluşturulması ve uygulanması,
9. Övgü ve takdirle öğrencilerin gayretli çalışmalarını ve erdemli davranışlarını pekiştirmek,
10. Etik olmayan, ahlaksız ve saygısız davranışları iyileştirmek, bunun yapılabileceğini göstermek,
11. Öğrencileri farklı yapıda gruplar halinde birlikte çalıştırmak
12. Akranları, aileleri ve topluluğu konuyla ilgili hale getirmek,
13. Öğrencilerin toplum hizmetlerine katılımlarını teşvik etmek,
14. Vaaz etmemek, öğretmek.

Bacanlı (2017: 81-82)'ya göre değer eğitimi ile ilgili önemli hususlar şöyledir:

- Değer eğitimi amaca yöneliktir.
- Değer eğitimi kıymetlidir.
- Değer eğitiminde mekân önemlidir.
- Değer eğitimin bir sınırı vardır.
- Değerler bir örüntüdür.
- Değer eğitimi gizlidir.
- Değer eğitimi tarihseldir.
- Değer eğitimi davranışsaldır.

Bacanlı (2017: 83-84)'ya göre değer eğitiminin amaçları şunlardır:

- a) **Bireysel amaçlar:** Eğitim bireyin potansiyellerini gerçekleştirilmesi, her yönüyle gelişimini (gelişimin her yönünün desteklenmesi; bütüncül eğitim, zihinsel-duygusal-bedensel-ruhsal-ahlaki gelişim) sağlama, bireyin yaşam sorunlarıyla başa çıkabilmesini kolaylaştırmak amacıyla onu güçlendirme (problem çözme, başa çıkma, sağlıklı düşünme) gibi amaçların yanı sıra, gerekli değerlerle donanmasını kolaylaştırma gibi amaçlara sahiptir.
- b) **Toplumsal amaçlar:** Eğitimin toplumun varlığını sürdürebilmesi için toplumsal kültürün yeni nesillere aktarılması, bireyin toplumun refahına ve bütünlüğüne sahip çıkmaya ve onu korumaya yönelik özelliklere sahip olması, vatanına ve toplumuna aidiyet duygusuna sahip olması, onları sevmesi ve o topluma ait olmaktan gurur duyması gibi amaçlara sahip olmasıdır.
- c) **Kültürel amaçlar:** Bireyin (zihinsel, entelektüel, ahlaki vb.) kendini geliştirmesi, toplumun kültürünü benimsemesi ve geliştirmek için istekli olması, dünya vatandaşlığının farkında olması ve kendi kültürünün evrensel kültüre katkı sağlaması yönelimini benimsemesi gibi amaçlar eğitimin kültürel amaçları arasında yer alır.
- d) **Evrensel ve doğa ile ilgili amaçlar:** Eğitim bireylere aynı zamanda dünya kültürü yaklaşımı sağlamalı ve kişilerin içinde yaşadıkları dünya ve doğa ile ilgili olarak onu sevmeye, koruma, geliştirme, güzelleştirme gibi yönelimlere sahip olmalarını temin etmeyi amaçlamalıdır.

Çağlayan (2013: 96-97)'a göre değerler eğitiminin amacı şunlardır:

- Değerleri tanıma, farkındalığı yüksek bireyler yetiştirmek,
- Öğrencilerin, tinsel, zihinsel ve fiziksel gelişimlerine yardımda bulunmak,
- Hüner ve kabiliyetlerini geliştirmek,
- İlgi uyandırmak, edime dönüştürmek,
- Araştırma, fark etme ve üretmeye yönlendirmek.

Ulusoy ve Arslan (2019: 12)'a göre iyi ve verimkâr bir değer eğitimi verildikten sonra bireylerde şu değişiklikler olacaktır:

- İyiyi kötüyü temyiz edebilen,
- Kötülüklerden arınmış,
- Toplumun esas değerlerine koruyacak ve yön verecek,
- Davranışlarını denetleyen,
- Kendisi ve başkalarıyla ilgili karar alırken adil ve dürüst olan; liyakate ehemmiyet verebilen,
- İnsanların gösterdiği çirkin, kaba ve istenmeyen davranışların aksine; istendik, faydalı, kibar ve güzel davranışlar sergileyen,
- İnsani değerleri içselleştiren temel hak ve özgürlükleri özümseyip uygulayan, hiç kimseyi ötekileştirmeyen bireyler yetiştirilebilir.

Demirutku (2019: 74-76)'nın değer eğitime yönelik önerileri şunlardır:

1. Değerler, görece öneme göre sıralanarak değer önceliklerini oluşturur.
2. Bireylerin değer öncelikleri birbirinden farklı olabilir.
3. Değerler, bireyin çeşitli bağlamlarda etkileşime girdiği tutum nesnelere ve sergilediği davranışlara rehberlik eder.
4. Değerler, çoğunlukla olumlu tanımlanan kavramlar olmakla birlikte olumsuz değerler de vardır.
5. Değerler, doğruluğuna yönelik kanıtlara ihtiyaç duyulmayan inançlardır. Bu nedenle sosyalleşme sürecinde bireyler değerlerini destekleyici bilişsel savlar olmaksızın değer önceliklerini oluşturur.
6. Değerler, kendilerini ifade etme potansiyeli olan davranışlar yoluyla bireysel özelliklerin ve çevresel etkilerin davranışlar üzerindeki etkileri izin verdiği ölçüde görünür hale gelir.
7. Değerler değerlendirme ölçütlerdir.
8. Değerler sadece tutum ve davranışlara değil, duygulara da rehberlik eder.

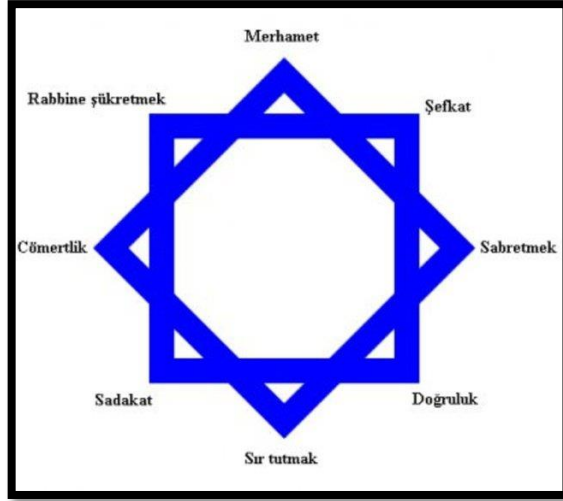
2.10.1. Türk Değer Eğitimi Tarihi

Türkler İslam dinini kabul etmeden önce edebi eserlerinde; Alplık, bilgelik, cömertlik, ana-babaya saygı, dayanıklılık, vatan sevgisi ve özgürlük takdir edilen insan nitelikleri olarak ele alınmıştır. Korkaklık, haset ve yalancılık ise kötü insan nitelikleri olarak değerlendirilmiştir. Orhun yazıtlarında bağımsızlık ve özgürlüğün önemine değinilirken hükümdarın adil, çalışkan, halkını gözeten, yiğit, töreye bağlı; halkın da aynı şekilde çalışkan ve töreye biat etmesi gerektiği insanlığa anlatılmıştır. Farabi (870-

950) erdemi; düşünme erdemi, nazari erdem, ahlaki erdem ve iş erdemi olmak üzere gruplandırmıştır. Ona göre eğitimin amacı, adı geçen bu erdemleri millete kazandırmaktır. Farabi, eğitim ve öğretim yoluyla bazı karakter niteliklerinin geliştirilebileceğine inanmakta ve insanın bilişsel gelişimi ile ahlaki gelişimini paralel ele almaktadır. Tıp üzerine çalışmalar yapan İbn-i Sina (980-1036) ise eğitimin en önemli amacının ahlaki erdemlere ulaşmak olduğunu savunmaktadır. İbn-i Sina'ya göre namus, hikmet, adalet, kanaat, cömertlik, sabır, sadakat, vefa, sır saklama, utanma ve fazilet başlıca ahlak esaslarıdır. Kaşgarlı Mahmut tarafından yazılan Divan-ü Lügat-it-Türk'te cesaret, cömertlik, utanma/hayâ erdemleri ahlaki gösterirken; cimrilik, kibir, haset, öfke ahlaki rezillikler olarak görülmektedir. Yusuf Has Hacib (1017-1077)'in kaleme aldığı Kutadgu Bilig (mutluluk veren bilgi) eserinde insanın öğrenmeye çalışması, acele etmemesi, az konuşması, sabırlı olması, öfke-kin ve kibirden kaçınması, dindar bir yaşam sürmesi vurgulanmaktadır. Kutadgu Bilig'de töreyi hükümdar (han/hakan) temsil etmektedir. Töre ise şu niteliklerden oluşmaktadır (Ekşi ve Katılmış, 2011: 53-56):

- Doğruluk (könilik)
- İyilik, yararlılık (Uzluk)
- Eşitlik (tüzlük)
- Kişilik (insanlık)

Anadolu Selçukluları döneminde Konya bölgesinde yaşamış olan Mevlana (1207-1273), öğretilerinde sevgi ve hoşgörü temalarına ağırlık vererek öğrencilerine bu değerleri kazandırmaya gayret göstermiştir. Mevlana'ya göre insanda istenilen temel nitelik kötü huylarından arınıp iyiliklere yönelmesidir. Eğitim yoluyla insan iyi yöne sevk edilebilir. Yine Anadolu'da Ahi Evran tarafından kurulan Ahilik'in benimsediği değerler sistemi içinde; hırsızlık, iftira, gıybet, kusur araştırmak, cimrilik, yalan söylemek, emanete hıyanet etmek, büyülenmek, iftira, sarhoş edici içkiler içmek, zina ve haram yemek ahlaki olmayan kötü davranışlar olarak belirlenmiştir (Ekşi ve Katılmış, 2011: 56-57). Selçuklu devletinin cenneti simgeleyen sekiz köşeli yıldızının her burcu bir erdemi gösterir. Bu erdemler; “*merhamet, şefkat, sabretmek, doğruluk, sır tutmak, sadakat, cömertlik ve rabbine şükür*” dür. Yıldızı oluşturan iki kareden biri dünyayı, diğeri ahireti temsil eder. İslami inanç gereği insanlar sekiz erdeme uymak durumundadır (Arısoy, 2018).



Şekil 2.5. Selçuklu sekiz köşeli cenneti simgeleyen yıldız

(<https://yelkenlimden.com/2021/04/25/8-koseli-yildiz-motifi/>)

Osmanlı Devleti 1869 yılında Maarif-i Umumiye Nizamnamesini ilan ederek Sıbyan mekteplerinde “Ahlak Risaleleri” dersine yer vermiştir. Ahlak Risaleleri dersinde, din temelli kültürel öğelere göre oluşan temel toplumsal değerler gençlere kazandırılmaya çalışılmıştır. Ziya Gökalp, milli değerleri benimsemiş bireylerin yetiştirilmesinin asıl amaç olması gerektiğini vurgulamıştır. Tanzimat ve meşrutiyet dönemi eğitim uygulamalarında, ahlak veya karakter eğitimi konusunda önemli bir yol alınmıştır (Ekşi ve Katılmış, 2011: 59-62).

Cumhuriyetin ilanından sonra kurulan Türkiye Cumhuriyeti Devleti, 1924 yılında Amerikalı pedagog J. Dewey’i ülkeye davet etmiştir. Dewey, Türk eğitimine yönelik hazırladığı raporunda Türk okullarının hedef belirleme sorununu gözler önüne sermiştir. J. Dewey raporuna istinaden şu önerilerde bulunmuştur (Ekşi ve Katılmış, 2011: 63-64):

- Cumhuriyet’in ilk yıllarından itibaren yeni yetişen genç nesle yönelik karakter eğitiminin uygulanması,
- Uygulamalarda model olma yoluyla iyi örneklerin sunulması,
- Karakter eğitiminde topluma hizmet uygulamalarının öne çıkarılması,
- Okul dışındaki hayatın önemsenmesi,
- Okulların karakter eğitime yönelik gerçekleştirecekleri uygulamaların desteklenmesi önerilmiştir.

1926 yılı ilkokul programı amacıyla; bireylerin, çevresine etkin uyum sağlayabilecek iyi yurttaşlar yetiştirilmesi hedeflenmiştir. 1936 ilkokul programında, yeni yetişen genç neslin karakterini geliştirmeye yönelik hedeflere değinilmiştir. 1938 ortaokul programında yer alan tarih, coğrafya ve yurt bilgisi derslerinde öğrencilere, bağımsızlık, adil olma, dayanışma, duyarlılık, hoşgörü, dürüstlük, sevgi, saygı, yardımseverlik ve vatanseverlik değerlerinin kazandırılması gerektiği hedeflenmiştir (Ekşi ve Katılmış, 2011: 64-65).

Türkiye Cumhuriyeti Devleti'nin eğitim uygulamalarının genel amaçları ve ilkeleri ile devletin eğitim ve öğretim alanındaki görev ve sorumluluğunu düzenleyen, 1973 tarihinde yayımlanan daha sonraki yıllarda yapılan değişiklik ve eklerle uygulamasına devam edilen 1739 sayılı “*Milli Eğitim Temel Kanunu*”nda Türk Milli Eğitiminin genel amacı şöyle açıklanmıştır (MEB, 1973):

1. *Atatürk inkılap ve ilkelerine ve anayasada ifadesi bulunan Atatürk milliyetçiliğine bağlı; Türk Milletinin milli, ahlaki, insani, vatanını, milletini seven ve daima yüceltmeye çalışan, insan haklarına ve Anayasanın başlangıcındaki temel ilkelere dayanan demokratik, laik ve sosyal bir hukuk devleti olan Türkiye Cumhuriyetine karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış haline getiren getirmiş yurttaşlar olarak yetiştirmek.*
2. *Beden, zihin, ahlak, ruh ve duygu bakımlarından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüse değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan; yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmek.*
3. *İlgi, istidat ve kabiliyetlerini geliştirerek gerekli bilgi, beceri, davranışlar ve birlikte iş görme alışkanlığı kazandırmak suretiyle hayata hazırlamak ve onların, kendilerini mutlu kılacak ve toplumun mutluluğuna katkıda bulunacak bir meslek sahibi olmalarını sağlamak.*

Milli Eğitim Temel Kanunu'nun içeriği incelendiğinde, etkili bir değer eğitiminde olması gereken olumlu karakter özelliklerinin genç bireylere kazandırılmasının amaçlandığını görebiliriz (Ekşi ve Katılmış, 2011: 67).

Eğitim programı, bir ülkenin eğitim politikasının uygulama süreçlerini içeren faaliyetler bütünüdür. Öğretim programı ise eğitimin belirli kademelerinde, belirlenmiş dersler için öğrenilmesi gereken ders içeriklerini planlı olarak kapsayan bir alt sistemdir. Eğitim programı eğitimin uzak amaçlarını gösterirken, öğretim programı eğitimin yakın amaçlarına işaret etmektedir. Uzak amaçlar bir toplumun değerlerini, normlarını, ideallerini oluşturur. Değerler eğitiminin nihai amacı uzak amaçlardır. Ülkemizde köklü eğitim programı değişikliğine 2005 yılında gidilmiş ve 2006 yılından itibaren ülke genelinde uygulamaya geçilmiştir. Daha önce davranışçı yaklaşım esas alınarak hazırlanmış program yerine bilişsel yapılandırmacı yaklaşım esas alınmıştır. Yapılandırmacı, öğrenci merkezli ve öğrenmede aktiflik ölçütüne dayalı olarak hazırlanan yeni ilköğretim programında değer eğitiminde değer aşılama farklı olarak; değer açıklama, değer analizi ve ahlaki muhakeme yaklaşımlarına değinilmiştir (Aydın ve Akyol Gürler, 2020: 51; Kasa Ayten, 2019: 318). Programın vizyonu şu şekilde tanımlanmıştır (Ekşi ve Katılmış, 2011: 68):

Atatürk ilke ve inkılaplarını benimsemiş, temel demokratik değerlerle donanmış, bireysel farklılıkları ne olursa olsun, araştırma, sorgulama, eleştirel düşünme, problem çözme ve karar verme becerileri gelişimi; yaşam boyu öğrenen ve insan haklarına saygılı, mutlu Türkiye Cumhuriyeti vatandaşları yetiştirmektir.

Ülkemizde değerler, 08.09.2010 tarihinde Milli Eğitim Bakanı Nimet Çubukçu imzasıyla yayımlanan 2010/53 sayılı “ilk ders genelgesi” ile ayrı bir başlık olarak eğitim sisteminde yerini almıştır. Değer eğitimi ile ilgili 18 etkinlik örneği sunan genelgede özellikle 4. etkinliğin beden eğitimi ve spor dersinde kullanılabilecek örneği ifade etmektedir. Bu ifade “4. Bir spor karşılaşmasında oyuncuların ve seyircilerin centilmence davranışlarının ön plana çıkarılması” olarak karşımıza çıkmaktadır (MEB, 2010).

Milli Eğitim Bakanlığı 01-05 Kasım 2010 tarihlerinde 18. Milli Eğitim Şurası için toplanmıştır. Şurada “Spor, sanat, beceri ve değerler eğitimi” başlığı altında değer eğitimine yönelik şu kararlara varılmıştır (TTKB, 2010):

30. Öğretim programlarında, değerler eğitiminde değer aktarımı yerine ulusal ve evrensel değerler birlikte düşünülerek farkındalık kazandıracak yaklaşımlara öncelik verilmelidir.

31. Değerin bir tercih olduğu ve toplumların benzer tercihlere sahip kişilerden oluştuğu vurgulanarak öğretmenlere değer eğitimi bilinci kazandırılmalıdır.

32. Öğretmen yetiştiren tüm programlara değerler eğitimine yönelik bir ders konulmalı ve sistemdeki öğretmenlerin hizmet içi eğitim programlarında değerler eğitimine yer verilmelidir.

33. Ortak değerlerin vurgulanması ve değer farklılıklarının zenginlik olduğu bilincinin kazandırılması için gerekli düzenlemeler yapılmalıdır.

34. Tüm eğitim-öğretim kademelerinde değerler eğitimine yönelik, STK'larda iş birliği yapılarak alan öğretmenlerinin ortak kullanabileceği program ve materyal geliştirilmelidir.

35. Değerler eğitimine, okul öncesinden başlayarak yaygın eğitim dâhil olmak üzere eğitim-öğretimin her kademesinde, tüm derslerde ve okul kültürü içerisinde yer verilmeli ve bu konuda öğretmen, yönetici, öğrenci, aile ve çevre ile iş birliğine gidilmeli, farkındalık oluşturmaya yönelik iletişim araçlarından faydalanılması amacıyla gerekli düzenlemeler yapılmalıdır.

36. Ödüllendirme kriterlerinde, değerler eğitimi açısından örnek davranışlar sergileyen öğrencilere yönelik düzenlemeler yapılmalıdır.

37. Medya ve değerler eğitimi ilişkisi konusunda farkındalık kazandırmaya yönelik araştırma ve eğitim çalışmalarına önem verilmeli; bu konuda gerekli yasal düzenlemeler yapılmalıdır.

38. Öğrencilerin akademik başarıları yanında değerlerin oluşumunda önemli yeri olan duygusal, sosyal ve ruhsal zekâ gelişimlerine yönelik de yatırım yapılmalıdır.

39. Değerler eğitimi konusunda önemli işlev gören “din kültürü ve ahlak bilgisi” dersi çoğulcu bir anlayışla tüm öğretim kurumlarında daha etkin olarak okutulmalıdır.

Milli Eğitim Bakanlığı, eğitimin bütün kademeleri için öğretim programlarını 2017 yılında güncellemiştir. Güncellenen programlarda değerler eğitimi konusunda çarpıcı değişiklikler olmuştur. Her bir dersin öğretim programının girişinde “Öğretim

Programlarının Perspektifi” başlığı altında “Değerler” ve “Yetkinlikler” başlıklarına yer verilmiştir. Böylece daha önce örtük programla verilen değerler eğitimi, resmi programla verilmeye başlanmıştır. Daha önceki yıllarda program konu merkezli iken; yenilenmiş programla beraber kazanımlar merkezi duruma gelmiştir. Değerler eğitimi ayrı bir yetiçek, öğrenme alanı, ünite ve konu olarak düşünülmemiştir. Bu kapsamda öğrencilere aktarılması hedeflenen milli, manevi ve evrensel değerlerden “dostluk, adalet, saygı, sabır, öz denetim, sorumluluk, sevgi, dürüstlük, yardımseverlik ve vatanseverlik” on kök değer olarak belirlenmiştir (MEB, 2017). MEB 2018 yılında paydaş görüşleri alarak öğretim programlarını yeniden güncelleme yoluna gitmiştir. Güncelleme sonrası her bir dersin kazanımlarında ufak değişiklikler olurken, değer eğitimi ile ilgili hususlar aynen geçerliğini korumuştur (MEB, 2018).

İnsana verilecek değer ona verilecek eğitim-öğretimle belli olur veya sağlanır (Ayverdi, 2019: 8). Ayverdi (1970)’e göre “fabrika, baraj, köprü, yol, su tesisleri, santraller, silolar muhakkak ki siyasi bir egemenliğin övgüye layık, gayret ve emek eserleridir. Ancak asıl gayret ve emek isteyen, insandır. İnsanı kalkındırmadan yapılan her türlü maddi girişim, yıkılmaya mahkûmdur” (Ayverdi, 2019: 28).

İlköğretim, hayatla mücadele yeri olmak zorundadır (Topçu, 2020: 127). İlköğretimin amacı kalbin terbiyesi, ortaöğretimde amaç aklın terbiyesi, yükseköğretimde ise ihtisas amacı vardır (Topçu, 2020: 113). İlköğretimden yükseköğretime kadar örgün eğitimin her bir kademesinde değer aktarımının önemli bir rolü vardır (Çankırılı, 2015: 190-191).

Mesut bir toplum; kültür ve değerlerini muhafaza edecek, yaşatacak, şekillendirecek bireyler ister. Bunun için çocuklarımıza değerlerimizi okullarda öğretmek durumundayız. Onlara Matematik ve Türkçe derslerini öğretmek ne kadar elzemse değerleri öğretmek de azami ölçüde önemlidir (Aydın ve Akyol Gürler, 2020: 55). Bunun için okullarda çeşitli değer eğitimi yaklaşımları, yöntem ve teknikler kullanılmaktadır.

2.10.2. Milli Eğitim Bakanlığı Kök Değerleri

2.10.2.1. Adalet

TDK (2021) adaleti, “kanunlarla sahip olunan, herkesçe kullanılmasının sağlanması” olarak tanımlamıştır. Adalet, insan tabiatına uygun olandır. Adalet her ne olursa olsun, insanın yoluna çıkan engelleri yıkıp hak edene hak ettiğini vermesidir

(Farabi, 2020: 137). Lewis; adaleti, başkalarının haklarına saygı duyma ve onlardan saygı bekleme olarak açıklamıştır. Lewis, insanın bu yolla mutluluğa ulaşacağına inanmıştır (Güngör, 2018: 191). Bir değer olarak adalet, “*bireyin davranışlarını ahlaki yönden inceleyen ve eleştiren düşünce, hakka ve doğruluğa saygıyı esas alan ahlak ilkesi, dürüstlük, tarafsızlık, uygun ve doğru muamele biçimi*” şeklinde açıklanmıştır (Nazıroğlu vd., 2019: 137). Fatih Sultan Mehmet: “*Akl öldürürsen, ahlak da ölür. Akıl ve ahlak öldüğünde millet bölünür. Kadiyi satın aldığın gün, adalet ölür. Adaleti öldürdüğün gün, devlet de ölür*” sözüyle aslında adaletin, devletin varlık sebebi olduğunu açıklamıştır. İngiltere’yi kuran, dünyaya egemen kılan, İngiltere halkının kendisi için yaşattığı sınırsız adalet idealidir (Topçu, 2020: 65).

Adalet, yapısı itibarıyla sevgiye yakın olan bir erdemdir. Adalet olmadan bireyler arasında düzen ve barışı sağlama olanağı yoktur. “*Adalet mülkün temelidir*” sözü her şeyin varlığını adalet ile sürdüreceğini göstermektedir. Toplumda yaygın bir adalet anlayışı olmadığı zaman güçlünün güçsüzü ezdiği, haksızlık ve zulüm ortaya çıkar. Bu durumda isyanların, kavga ve çatışmaların, şiddet ve terör olaylarının önüne geçilemez. İstenilen durum kanun ile adaletin aynı yönde ilerlemesidir (Ersoy, 2019: 299; Hökelekli, 2011: 55-57). Adil olan insanlar, liyakati önemser ve kayırmacılık yapmadan işi ehline verir. Eğer bir toplumda liyakate değer verilmez, işler yeteneğe göre dağıtılmaz, hak edene kişiye hakkı verilmez, hak etmeyenler ciddi mevkilere getirilirse; o toplumda rahatsızlıkların, çatlakların ve sorunların meydana gelmesi doğaldır. Adil davranmak insanlığın gereğidir (Nazıroğlu vd., 2019: 139). Adil insan; kurallara uyan, etik değerleri ve davranışları fark eden, üzerine düşen görevi yapan, başkalarına saygı gösteren, kazanma ve kaybetmenin doğal olduğunu kabul eden kişidir (Aydın ve Akyol Gürler, 2020: 61; Kaymakçı, 2019: 378). Adalet’in eşitlik ile yakın ilişkisi bulunmasına karşın eşitlik kavramından ayrıldığı önemli kıstaslar vardır. Adalet; herkesin her durumda eşit olması değil, ehliyeti ve işe liyakati kadar hak sahibinin hakkını kazanmasıdır. Adalet, bir şeyi yerli yerine koyarak her hakkı hak sahibine vermektir. Karar ve davranışlarında tarafsız ve ilkeli olmak eşitliği gözetmektir (Hökelekli, 2011: 49-50). Herkese aynı miktarda yatırım yapılması eşitlik iken; ihtiyacı olana fazla yatırım veya ihtiyacı olmayana yatırım yapılmaması adalet kavramı ile açıklanmaktadır.

2.10.2.2. Dostluk

TDK (2021) dostluğu, “*dost olma durumu, dostça davranışta bulunma*” olarak açıklamıştır. Dostluk arkadaşlık kurulduktan sonra daha ileriye götürebilen bir durumdur. Sevgi ve dostluk, kayaları parçalayan ağaç kökleri gibi sırasında en sert, en katı yürekleri bile tuzla buz edip yumuşatır. İnsanları büyük bir tutkuyla birbirine bağlar (Ayverdi, 2019: 358). Birey, dostluk ilişkileri ile büyürse sevgi değerini öğrenir (Elkatmış, 2019: 64). Dostluk, yalnızca iyi bireyler arasında bulunur ve karşılıklı saygıyla korunur. Dostluk yapılan bir iyilikle değil daha çok iyi bir hayatla sürdürülür (Etienne de La Boetie, 2020: 59). Sizi, size karşı sürekli övüp mest edenler dostunuz değil, acı söyleyenler yani sizin her halde iyi olmanızı isteyenler dostunuzdur (Topçu, 2020: 152). Mutluluğun büyüsunü ele geçirmek istiyorsanız kötü arkadaşlardan uzak durun (Dilmaç, 2002: 73) ve iyi dostlar edinin. Zira insanın gelişiminde ailesi, öğretmeni ve kurduğu arkadaşlıklar etkili olmaktadır. Sağlıklı arkadaşlık ve dostluk ilişkisi geliştirenlerin değer edinimleri de istendik yönde olacaktır.

2.10.2.3. Dürüstlük

TDK (2021) dürüstlüğü, “*söz ve davranışlarında doğrudan şaşmayan, kurallara uygun, yanlışsız ve doğru olan kimsenin davranışları*” olarak tanımlanmaktadır. Dürüstlük karakterin özünü oluşturur (Kant, 2019: 59). Dürüstlük; yalanın karşıtı, hakikati konuşma, gerçeğe uygun beyan verme ve güvenilir olma anlamlarına gelir. Konuşulan her şeyin gerçeği yansıtması, verilen her sözün tutulması ahlaki bir erdemdir (Nazıroğlu vd., 2019: 141). Bütün insanlar dürüstlüğü önem verir. Hiç kimse kendisine yalan söylenmesini doğru bulmaz. Yalan söylerken yakalanan birine inanılmaz, kendisine güvenle yaklaşılmaz (Pighin, 2005: 64). Dürüst insanlar savunduklarını kanıtlar, kendileri ile ilgili olarak yaptıklarını ifade eder ve ifade ettiklerini yapar. İnsan doğru olanı yapmak ve yaşamakla sorumludur. Dürüst insanın özü ile sözü, içi ile dışı birdir. Konuştukları ile yaptıkları arasında uyum ve tutarlılık vardır. Kişinin ahlaki yargıları ile ahlaki davranışları arasındaki uyum, kişiyi dürüstlüğüye ulaştırır (Hökelekli, 2011: 88-96; Tillman, 2014: 171). Düşüncede ve davranışlarda dürüst olmak bireyi olgunlaştırır. Dürüst kişi hisleri ile hareket etmez, özgürdür, başkalarının değişken isteklerine boyun eğmez. Dürüst insan ilkelidir, her davranışını önemser, özelliklerini keşfeder. “*Hedefe giden her yol mubahtır*” anlayışını reddeder (Çağlayan, 2013: 135). Dürüst insanlar; kendisinde, arkadaşlarında ve çevresinde sergilenen etik davranışlarını fark ederler (Kaymakçı, 2019: 377). Çocukta dürüstlük ve samimiyet tohumları

yeşertilmeye çalışılmalıdır. Dürüstlük bir bireyde bulunan “*alçakgönüllü özgüven*” kalemlerinden biridir (Kant, 2019: 69). Artık erdem kişisel bir yetkinlikle değil, insanlar arasındaki dürüst ilişkilerde aranmaktadır (Akarsu, 2006: 182).

2.10.2.4. Öz Denetim

TDK (2021) öz denetim kavramını, “*daha önemli bir amaca ulaşabilmek için bireyin tepkilerini, davranışlarını veya başka amaca yönelme yatkınlığını denetleyip kısıtlanması*” olarak açıklamıştır. Öz denetim, bireyin duygu ve düşüncelerini başkalarını rahatsız etmeyecek şekilde ifade etmesinin yanında söz ya da davranış aracılığı ile başkasına zarar vermekten kaçınma olarak karşımıza çıkmaktadır (Çalışandemir ve Altun, 2019: 122). Öz denetim veya öz düzenleme, bireylerin kendi davranış ve söylediklerini aktif bir şekilde kontrol etme ve yönlendirebilme becerisidir. Birey kendi öz denetimini sağlayamadan toplum içinde uyumlu şekilde yaşaması oldukça zordur (Kağıtçıbaşı ve Cemalcılar, 2020: 251). Kişinin kendini bilmesi ve bu doğrultuda davranış geliştirmesi öz denetim değeri ile ilgilidir. Kendini bilen bireyler psikolojik olarak daha mutlu yaşam sürmektedirler. Öz denetim kısıtlanma anlamına gelmemelidir. Birey özgür kararları doğrultusunda otokontrolünü sağlamaktadır.

2.10.2.5. Sabır

TDK (2021) sabır kavramını, “*olacak veya gelecek bir şeyi acele etmeden bekleme*” olarak açıklamaktadır. Sabır insanın doğasına aykırı olan zorunlu durumlara uyum sağlamasıdır. Sabırlı kişi öfkesini kontrol eder, fevri davranışlardan sakınır ve mümkünse yanlışları hoş görür. Sabır, bir yetişkinlik tavrıdır. İnsan tabiatı itibarıyla her durumda öfkesini kontrol eden, cezalandırmayı değil hoş görmeyi ve affedebilmeyi bilen birisidir. Bir insanda bu niteliklerin olması onun muhatabıyla duygudaşlık kurmasını kolaylaştıracak gibi olumsuz neticelenecek sert ve cezalandırıcı davranışta bulunmaktan alıkoyacaktır. Sabır erdemi bireyde mevcut değilse tahammülsüz, öfkeli ve intikamcı bir kişiliğin oluşması doğal sonuç olarak karşımıza çıkar. İslam halifesi Hz. Ali, “*bil ki kafa gidince gövde, sabır gidince iman gider*” sözüyle sabrın imana eş değer olduğunu açıklamıştır. İnsanlar inancı gereği sabırlı olmak durumundadır (Nazıroğlu vd., 2019: 198-200). Sabırlı davranmak, elbette kuvvetli bireyin üstesinden gelebileceği olgudur. Esasında aceleci davranmak zayıf karakterli bireyin işidir. Birey gibi memleket meselelerinde acele etmemek gerekir. Hekim Büzürcmihr, “*Acele ahmaklıktandır. Acele edip tez davrananın sonu pişmanlık, hüsrân ve insanların*

gözünde alçalmaktır” sözüyle sabırlı davranmayan bireylerin zayıflığına ve diğer bireyler gözünde itibarının düşeceğine işaret etmektedir (Nizamü'l Mülk, 2021: 195-197). Sabırlı insanlar; eğlenmek için zamanı bekler, isteklerini erteler, duygularını kontrol eder ve oyun oynarken uygun davranışlarda bulunur (Aydın ve Akyol Gürler, 2020: 59; Kaymakçı, 2019: 375).

2.10.2.6. Saygı

TDK (2021) saygı erdemini, *“değeri, üstünlüğü, yaşlılığı, yararlılığı, kutsallığı dolayısıyla bir kimseye, bir şeye karşı dikkatli, özenli, ölçülü davranmaya neden olan sevgi ve hürmet duygusu”* olarak açıklamıştır. Saygı, başkalarını huzursuz etmekten çekinme duygusudur. Saygı erdeminin temelinde kişiye verilen değer vardır (Nazıroğlu vd., 2019: 180). Saygı çevremizdeki bireyleri, bize göre olumlu ve olumsuz olan tüm yönleriyle kabul edebilmek, değerli görmek ve isteyerek onun aleyhine bir şey yapmamak anlamlarına gelir (Çalışandemir ve Altun, 2019: 119). Saygı, kendimizin ve başkalarının değerli olduğunu bilmektir. Saygı diğerlerini dinlemektir. Saygı gösteren, saygı görendir. Dünyadaki herkesin saygıyla ve şerefle yaşamaya hakkı vardır. Saygısız davranan birine saygılı davranmak önemli bir erdemdir (Tillman, 2014: 41). Saygılı insan karşısındakini hesaba katar, hatır gözetir, onu düşündüğünü hissettirir. Saygı; kendine, insana, emeğe, haklara, hayvanlara, engellilere, tabiata ve düşüncelere saygı olarak farklı şekillerde kendini gösterir. Saygı göstermek belli bir zamanla, mekânla veya durumla sınırlı değildir. Saygının temelinde empati vardır. Saygılı birey empati kurar, karşıdakinin duygu ve düşüncelerini anlamaya çalışır (M. Z. Aydın, 2014a: 3). Saygılı insan; kendisine, arkadaşlarına, ailesine, öğretmenine, doğaya, Türk Bayrağına, İstiklal Marşı'na, Atatürk'e ve Türk büyüklerine saygı duyar (Aydın ve Akyol Gürler, 2020: 60; Kaymakçı, 2019: 376). Saygı karşıdakini yetenekleriyle, zayıflıkları ve yanlışlıklarıyla, hakları ve ihtiyaçlarıyla olduğu gibi kabul edebilmektir. Saygı ve hürmet değerleri bireyler arasında karşılıklı olarak gelişebilir (Pighin, 2005: 59-60).

Demokratik toplumda insanların birlikte barış ve huzur içinde yaşayabilmesi ancak bireylerin birbirlerine saygılı davranması ile mümkündür (Ersoy, 2019: 297). Her ailenin temel ahlaki ilkeleri vardır. Saygı ve hürmet insanın birlikte yaşamında tüm değerlerin esasıdır (Pighin, 2005: 59). Çocuğa, karşısındaki insanların haklarına saygı göstermesi erken yaşta öğretilmeli ve öğrendiklerini uygulamaya dökmesi sağlanmalıdır (Kant, 2019: 66). Toplumsal ilişkilerin sağlıklı işleyebilmesi, insanların

birbirlerine saygı duyması, birbirlerinin haklarına ihtimam göstermesi, huzur ve barış ortamının sağlanması ile gerçekleşebilir (Nazıroğlu vd., 2019: 180).

2.10.2.7. Sevgi

Anadolu Müslümanlığının temelinde sevgi vardır. Sevgi yoluyla Tanrı'ya ulaşılacağı düşünülür (Akarsu, 2006: 183). TDK (2021) sevgi değerini, “*bireyi bir şeye ya da bir kimseye karşı yakın alaka ve bağlılık göstermeye yönelten duygu*” olarak açıklamaktadır. Sevgi insanı yumuşatır, yardımlaşmaya ve şefkatli olmaya alıştıırır. Kutadgu Bilig’de sevgi “*sevip sevmediğini anlamak isteyen insan gönlüne bakmalıdır. Çünkü asıl sevgi gönülden anlaşılır*” sözüyle açıklanmıştır. Sevginin anlaşılması için birey kendine odaklanmalıdır (Nazıroğlu vd., 2019: 178-180). Sevgi ilgi ister, fedakârlık ister, paylaşım ister, anlayış ister (M. Z. Aydın, 2014b: 1). Hiçbir şey bireyi sevgi kadar güzel yaşatamaz (Platon, 2020: 13). Sevmek yaşamak kadar önemlidir. Sevgiyi başkalarına verirken daha fazla geri alırsın, eğer bir köşeye saklarsan daima azalacaktır (Dilmaç, 2002: 53-55). Sevmek bir ihtiyaç olmasına karşın her bireyde aynı düzeyde var olamaz (Tillman, 2014: 25). Sevgi diğer değerlerin edinilmesinde aracı role sahiptir (Ülken, 2001: 260). Sevgi, karşılıklı diyalogun kurulmasında gerekli araç; korku edimi değil bir cesaret edimidir (Freire, 2021: 109).

Sevgi, bireyleri birbirine yakınlaştırarak kaynaştıran doğal ve ruhsal bir yönelimdir. Sevgi kişinin bütünlüğünü, bireyselliğini yitirmeden diğer kişiler ve varlıklarla bir olma halidir. İnsanlar arasında uzlaşma, barış, yardımseverlik, fedakârlık, hoşgörü gibi olumlu değer ve davranışların gelişmesi sevgiyle olabilir. Gerçek sevgi “*kendinden vermekle*” başlar ve devam eder. Sevgi su kuyusuna benzer. Kovayı sarkıtıp çektikçe gelmeye devam edecektir, yani sevgi çaba gösterdikçe her daim artacaktır. Gerçek sevgi, sevilen şeye karşı yapılabilecek olası bütün kötülükleri önler. Sevgi, sevilen şeye değer yükler ve önem katar. Sevgi karşılık buldukça gelişir ve pekişir; karşılık görmediğinde ise sönmeye ve etkisiz kalmaya yüz tutar. Bu yüzden sevginin sürekli beslenmesi gerekir. Sevgiyi besleyen başlıca davranışlar şunlardır (Hökelekli, 2011: 83-87):

1. Sevgisini açıkça söylemek,
2. İlgi göstermek,
3. Hediyeleşmek,
4. Selamlaşmak,

5. Ödül vermek,
6. Ara sıra takdir ve övgü sözlerini ifade etmek,
7. İçtenlik, cana yakınlık göstermek.

Sevgi ile ilgili söylenmiştir. Bunları incelediğimizde Ayverdi (2019: 356), *“insanları kusurları, hataları, yanlışlarına rağmen sevelim”* sözüyle her bireyin sevgiyi hak ettiğine vurgu yapmıştır. Albert Einstein ise *“başarılı olmaya değil, değerli olmaya çalışın. Başarı egoya yakındır. Sevgi, değere yakındır”* diyerek sevginin değerli insan anlamına geldiğini açıklamıştır (Ulusoy ve Arslan, 2019: 1). Platon (2020: 19), açıkça sevmenin güzelliğinden bahsetmiştir. Gautama Buddha: *“İçinde sevgi barınan için, bütün dünya tek bir ailedir”* görüşüyle ayrımcılığı reddetmiştir. Halk ozanımız Yunus Emre ise *“sevelim sevillelim, bu dünya kimseye kalmaz”* görüşüyle dünya hayatının sevgi değeriyle sürdürülebileceğine işaret etmektedir (M. Z. Aydın, 2014b: 21).

Seven insan; kendisini, ailesini, arkadaşlarını, doğayı, ülkesini ve vatanını sever. Yeni karşılaştığı durumlara sevgiyle yaklaşır. Milli ve dini bayramlarda sevgi duygusunu açıkça gösterir (Kaymakçı, 2019: 376). Maria Montessori, çocuğun bir şeyi öğrenebilmesi için öncelikle onu sevmesi gerektiğini savunmaktadır (Çalışandemir ve Altun, 2019: 118). Çünkü her şeyin başı sevgidir. Çocuğun anne ve babasından aldığı en önemli iki şeyden birisi sevgidir. Sevgi; koruma, kabullenme, sevecenlik ve kollama gibi bütün olumlu duygulara sahiptir. Çocuk bu duyguları anne ve babasının sevgisiyle hisseder. Sevgi ve şefkatle büyüyen çocuk, sevgi ortamı içinde yetiştiğinden özgüveni kolay gelişecek ve iyilik kavramı onun biliş dünyasında yeterince yerini bulacaktır. Davranışların kazanılmasında sevgi, şefkat ve güvenin önemi görüldüğü üzere açıktır (Aydın ve Akyol Gürler, 2020: 32-37). Çocuklara sevgi değerini aşılama için bulundukları her ortamda değerli oldukları hissettirmeli, yalnızca kendilerinin değil tüm insanların değerli olduğu aktarılmalıdır (Ersoy, 2019: 295).

2.10.2.8. Sorumluluk

TDK (2021) sorumluluk değerini, *“bireyin kendi davranışlarını ya da kendi yetki alanına giren herhangi bir konunun sonuçlarını üstlenmesi, mesuliyet”* olarak açıklamıştır. Sorumluluk, üzerine düşeni bir bütünlük içerisinde yapmaktır. Sorumlu insanın yapabileceği değerli bir şeyler mutlaka vardır. Evrensel sorumluluk, bütün insanlara karşı saygı duymayı gerektirir. Sorumluluk güvenilir olmaktır (Tillman, 2014: 123). Sorumluluk, kişinin üstlendiği herhangi bir işten ötürü kendisine sorulduğunda

cevaplamakla yükümlülüğü olarak tarif edilmektedir. Belirli bir toplumda var olan insanın üstlenmiş olduğu rolleri gereğince yapabilmesi, kendisinden beklenen tutum ve davranışları gerçekleştirebilmesi, sahip olduğu sorumluluk değeri ile mümkündür (Nazıroğlu vd., 2019: 154-155). Sorumlu birey insan yaşamına değer verir, insanlığa fayda sağlar, kendine ve diğerlerine saygılı olur, mutluluğa ve başarıya erişmek için çaba gösterir (Ersoy, 2019: 297). Sorumluluk; çocuğun çevresine uyum sağlaması, üzerine düşen vazifeleri gerçekleştirmesi ve kendisine ait bir olayın başkaları üzerindeki etkilerin sonuçlarını üstlenmesi demektir (Çankırılı, 2015: 209).

Sorumlulukla ilgili birçok kişi açıklamada bulunmuştur. Albert Einstein, “*insanı ayakta tutan, iskelet ve kas sistemi değil, ilkeleri sorumlulukları ve inançlarıdır*” görüşüyle insanın ayakta kalmasını mesuliyetlerine bağlamıştır. Holland ise “*sorumluluk, kapasite ve güçle el ele yürür*” sözüyle erdemin devamlılığı için gerekli araçları belirtmiştir (M. Z. Aydın, 2013: 27). Roy L. Smith ise “*sorumluluğu kabul edebilmek, insan değerinin ölçütüdür*” görüşünü savunmaktadır. Rockefeller ise “*her doğru insana bir sorumluluk, her fırsat bir zorunluluk ve sahip olduğu her şey de ona bir görev yükler*” görüşüyle hayatın sorumluluk üstlenme olduğuna inanmaktadır. John Dewey ise “*insan, sadece sorumluluk üstlenerek zihnini sağlam ve dengeli bir şekilde geliştirebilir*” teziyle sorumluluğun zihinsel gelişim üzerinde ki rolüne dikkat çekmiştir (M. Z. Aydın, 2013: 87). Max Ferdinand Scheler, “*sorumluluğun bulunmadığı yerde kişi ortadan kalkar. Kişi, hem kişisel hem toplumsal eylemlerinden sorumludur*” görüşü ile bireyin sorumlulukları ile var olduğuna odaklanmıştır (Akarsu, 2006: 215). Moliere, “*yalnız yaptıklarınızdan değil, yapmadıklarınızdan da sorumluyuz*” sözüyle sorumluluğun insan davranışlarının bütününe kapsadığını anlatır (Ersoy, 2019: 296).

Çocuğa yalnızca görüntüde değil eylemlerinde de sorumluluk duygusu öğretilmelidir (Kant, 2019: 77). Öğrenmeye çaba sarf edilerek sorumluluk değeri küçük yaşlardan itibaren kazandırılabilir. Sorumluluk değerini kazanan çocuklar; başkalarının haklarına saygı duyar, kendi gereksinimlerini karşılayabilir, yaptıklarının sonuçlarını üstlenebilir ve topluma uyumlu bireyler haline gelir (Çalışandemir ve Altun, 2019: 120-121; Kaymakcan ve Meydan, 2016: 260). Ayrıca sorumluluk sahibi çocuklar, kendi kararlarını alabilen ve uygulayabilen, özerk davranabilen, başkalarının haklarını gözeterek kendi gereksinimlerini karşılayabilen, yaptığı işi sonuna kadar sürdürme sebatı gösteren çocuklardır. Başta ebeveynler olmak üzere öğretmen ve çocuğa karşı yükümlülüğü olan herkes, çocuğun sorumluluk üstlenen bir birey olarak yetişmesi için

basitten karmaşığa doğru farklı görevleri yerine getirmek durumundadır (Aydın ve Akyol Gürler, 2020: 38; Pighin, 2005: 95-97).

2.10.2.9. Vatanseverlik

TDK (2021) vatanseverliği, “*bireyin doğduğu yeri, evini, köyünü, müstakil devlet sınırları içinde memleketini sevmesi*” olarak tanımlamıştır. Atatürk ilkelerinden biri olan Türk milliyetçiliği, millet sevgisini ve vatanseverliği öngörmektedir (Tay ve Ünlü, 2019: 297). Vatanseverlik temelinde sevgi olan insan sevgisi gibi ahlaki düşünceleri esas alır. Ahlaklı denilen kişi aynı zamanda vatanseverdir. Yapıcı vatanseverlik, ülkesinin etkili yönetilmesini ve gelişiminin sağlanmasını amaçlar. Türkiye Cumhuriyetinin kurucusu Gazi Mustafa Kemal Atatürk: “*Yurt sevgisi ona hizmetle ölçülür*” diyerek vatansever olmak için çalışkan ve fedakâr olunması gerektiğini vurgulamıştır (Ersoy, 2019: 301). Büyük Selçuklu Devleti’nin meşhur veziri Nizamü’l Mülk ise “*hizmet etmekte Türk’ten iyisi yoktur*” diyerek Atatürk’ün sözüne adeta kaynak oluşturmuştur (Nizamü’l Mülk, 2021: 65). Millet ve devlet olarak bizim gençliğimize vermemiz gereken şey milli kültür kaynaklarımızı açıklayarak, kendine güvenir, tarihine ve milletin büyüklüğüne inanır hale getirmektedir (Ayverdi, 2019: 42). Çocuklara küçüklüğünden itibaren, milli kahramanlıklar heyecanla anlatıldığında milli duyguları kuvvetli olur. Büyük devlet adamları ve kahramanlıklar için hayranlık duymak, kendinden başkalarına değer verme alışkanlığı kazandırmak, ecdadını sevmek, onların soyundan geldiğine inanmak, insana manevi ve ahlaki kuvvet verir (Nalçacı, 2019: 331). Çin sözünde “*ecdadını unutanlar, kaynaksız ırmağa, köksüz ağaca benzerler*” belirtildiği gibi tarihini unutmak kendi kökünü unutmakla eş değerdir (Demircioğlu ve Demircioğlu, 2019: 269). Devlet ülkümüzü Amerika’dan değil, Alpaslan’ın, Fatih’in ve Yavuz’un devlet anlayışından almamız lazım gelir (Topçu, 2020: 37). Onlar gibi yurtsever olmak birinci vazifemizdir. Her defasında hüsrana uğramamızın sebebi ise, kendi benliğimizden sıyrılarak Batı’nın taklitçiliğine sığınma sevdamızdır (Topçu, 2020: 22).

Milli yapımızın ve medeniyetimizin meyvesi ve ürünü olan değerleri bilmemiz ve onlardan faydalanmamız, beka ve devamımızın öncelikli koşuludur. Yurtseverlik, yeniden ilkokullardan başlayarak irfan hayatımızın içine girdiğinde; bu idrak ile yetişmiş nesillerden memlekete müspet ve yararlı işler beklenebilir (Ayverdi, 2019: 30, 32). Vatansever insan; milli bayramlara gönüllü olarak katılır, Türk Bayrağı’na ve İstiklal Marşı’na saygı ve sevgi besler, ülkesini bir bütün olarak sever, Türk büyüklerine

saygı duyar, ülkesini güçlendirmek için yapılması gerekenleri bilerek sorumluluk üstlenir (Kaymakçı, 2019: 378).

2.10.2.10. Yardımseverlik

Dayanışma ve yardımlaşma Türk toplumunun karakteristik özelliğidir (Tay ve Ünlü, 2019: 291). Kazım Karabekir Paşa “*Birlik kuvvettir, küçük bile olsalar*” sözüyle yardımlaşmanın önemine değinmiştir (Karabekir, 2019: 172). Mevlana: “*Her birimiz tek kanatlı melekleriz ve bizler ancak birbirimizi kucaklayarak uçabiliriz*” diyerek yardımlaşmanın tamamlayıcı özelliğine vurgu yapmıştır (Selanik Ay, 2019: 17). Yine Mevlana: “*Bir mum, diğer mumu tutuşturmakla ışığından bir şey kaybetmez*” diyerek düşünülenin aksine yardımlaşmanın bireysel bir kayba neden olmayacağını vurgular (Ersoy, 2019: 300). Walter Scott: “*İnsanlar, birbirine yardımdan el çektikleri gün insanlık yok olur. Karşılıklı dayanışma olmazsa toplumlar olmaz*” düşüncesiyle toplumun varlık sebebini yardımlaşmaya bağlamıştır (Yazar, 2019: 95). “*Veren el alan elden üstündür. İyilik yap, denize at, balık bilmezse Halik bilir*” sözüyle de yardım etme davranışının iyilik olabilmesi için karşılık beklemeden yapılması gerektiği vurgulanmıştır (Kağıtçıbaşı ve Cemalcılar, 2020: 240). Bir Çin atasözünde: “*İyilik yapma zevki, geçici olmayan yegâne zevktir*” düşüncesiyle iyilik yapmayı seven insan, kendi mutluluğu için iyilik davranışında bulunduğu açıklanmıştır (Ayverdi, 2019: 360). Yardımlaşma; toplumdaki insanlar arasındaki bağları güçlendiren, birlikteliği artıran, insanlar arasındaki sevgi, saygı ve hoşgörüyü artıran kıymetli bir değerdir (Nazıroğlu vd., 2019: 160). Yardımsever insan arkadaşlarına ve ailesine yardım etme davranışlarını içtenlikle yerine getirir. Ayrıca yardımsever bireyler, kaza ve doğal afetlere uğrayan insanlara karşı yardım etme davranışı gösterirler (Kaymakçı, 2019: 377).

Hepimizin üzüntü duyduğu durumlar vardır. Bunlar hayatımızın birer basamağıdır ve birbirimize yardım edersek zorluklara göğüs gerebiliriz (Dilmaç, 2002: 75). Bunun için yardımsever bireyler yetiştirmek toplumun inşası için oldukça önemlidir. Yardımseverliğin çocukta kendiliğinden oluşması için ona yardım edilmeli ve başkaları için yaptığı davranışa takdir ve övgü alması gerekir (Pighin, 2005: 76). Bu görev; ebeveynlere, öğretmenlere ve çağımızın en kuvvetli sesi medyaya düşmektedir.

2.10.3. Değer Öğretimi Yaklaşımları

Superka vd. (1976), değer eğitimi yapabilmek için belirli yaklaşımlardan faydalanmışlardır. Bu yaklaşımlar; değer aşılama, değer açıklama, değer analizi, ahlaki

gelişim ve eylem öğrenme olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu yaklaşımlardan değerlerin doğrudan öğretimi (aşılama), değer açıklama, değer analizi ve ahlaki muhakeme yaklaşımları öğretmenlerin derslerinde kullanılabileceği değer öğretim yaklaşımlarıdır. Adil toplum okulları ile karakter eğitimi yaklaşımları ise okulda görev yapan herkesin, değer kazandırmada görev ve sorumluluğunu üstlenerek okul kültürünün nasıl olması gerektiği ile ilgili açıklamalar yapan yaklaşımlardır (Kurtde Fidan, 2019: 88-89).

Öğretmenlerin ve okul paydaşlarının değer kazandırmada kullanabileceği yaklaşımlar aşağıdaki gibidir (Aktepe, 2019: 81; Aydın ve Akyol Gürlü, 2020: 67; Bacanlı, 2017: 86):

1. Değerlerin doğrudan öğretimi (telkin/aşılama)
2. Değer açıklama/değerleri belirginleştirme
3. Değer analizi/değer çözümleme
4. Ahlaki ikilem/muhakeme
5. Örtük program yaklaşımı
6. Karakter eğitimi yaklaşımı
7. Eylem/Davranış (gözlem yoluyla) öğrenme
8. Bütüncül yaklaşım/Adil toplum okulları

Değer eğitimi yaklaşımlarının kullanım amaçları aşağıdaki gibi sıralanabilir (Kurtde Fidan, 2019: 88):

- Öğrencilerin kültürel farklılıklarını anlamalarına yardımcı olma,
- Öğrencilere duyarsız, saldırgan, utandırıcı veya zarar verici bir dil kullanmaktan kaçınmayı öğretme,
- Öğretmenlerin değer eğitimi verirken birden çok bakış açısı, kavramsallaştırma ve davranış geliştirmelerine yardımcı olma,
- Öğretmenlerin, öğrenciler arasında saygı, hoşgörü ve eşitliği teşvik etmeyi amaçlamasını sağlama,
- İnsani değerlerin gerçekçi ve geniş bir şekilde anlaşılmasını sağlama, öğrencileri kişisel ve sosyal yaşamlarında sorumlu vatandaşlar olmaları için yetiştirme,
- Öğrencilerin iyi ile kötü, doğru ve yanlış arasındaki farkı ayırt etmelerini sağlama,
- Değerler eğitiminin, öğretmenlerin yerel ve ulusal sınırların ötesinde sosyal bir sorumluluğu olduğunu öğrencilerin anlamalarına yardımcı olmasıdır.

2.10.3.1. Değerlerin Doğrudan Öğretimi Yaklaşımı (Telkin/Aşılama)

Değer aşılama yaklaşımında eğitim; yetişmiş neslin yetişmekte olan nesle, bilgi, kültür ve normlarını aktarmasıyla mümkün olur. Bu yaklaşımın amacı, öğrencilere belli değerleri telkin ederek içselleştirmesini sağlamak ve öğrencinin mevcut değerlerini arzu edilen değerlerle değiştirmektir. Toplumun iyi kabul değerlerini, öğrencilerin itiraz etmeden kabul etmesi beklenir. Çünkü yaklaşımın temelinde toplum değerleri evrensel ve değişmez olarak nitelendirilmektedir. Değer aşılama modelleme, olumlu ve olumsuz pekiştirme, değere sahip olmayanlara alaycı davranış, alternatifleri manipüle etme, eksik veya yanlış veriler sağlama, oyunlar ve simülasyon, rol oynama, keşif öğrenmesi ve hikaye anlatma gibi yöntemler kullanılmaktadır (Aydın ve Akyol Gürler, 2020: 70; Bacanlı, 2017: 87; Kaymakcan ve Meydan, 2016: 171-172).

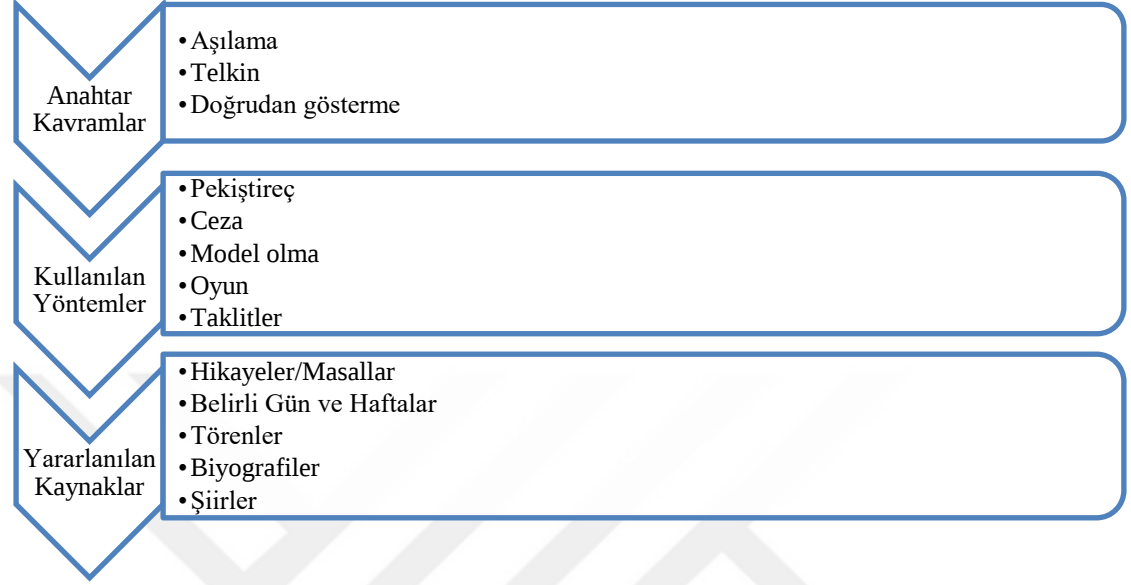
Aileler, öğretmenler, akran grupları, politikacılar, din adamları, medya ve diğer ilgili kişiler doğru ve zorunlu olarak düşündükleri değerleri, telkin ederek, nasihat ve vaat ederek; sevap, günah, ödül, ceza gibi araçları kullanarak aktarmaya çalışırlar. Bu yaklaşım, değerleri edinen bireyin istekleriyle aynı doğrultuda olduğunda etkili olabilir (Tahiroğlu, 2019: 342). Bu yaklaşımı kullanan öğretmen belirtilen uyumu sağlayabilmek için öğrenme tecrübelerini yönlendirmeli ve sınıf etkinliklerini yapılandırmalıdır. Öğretmenler, öğretim programında bulunan ve öğrencilere kazandırılması gereken değerleri benimsetmeye çalışır. Bu değerler; milli ve dini bayramları konu alan öyküler, hikâyeler, türküler, şarkılar, şiirler, kutsal kitaplar gibi öğretim materyalleri aracılığıyla öğrencilere telkin ve empoze edilir (Aktepe, 2019: 81).

Değer aşılama sürecinde uygulanması gereken işlem basamakları şunlardır (Aydın ve Akyol Gürler, 2020; 71-73; Ekşi ve Katılmış, 2011: 15-16):

- a) Telkin yaklaşımı olabilecek değeri seçme,
- b) Değer düzeylerini seçme,
- c) Davranışsal gayeleri belirleme,
- d) Uygun yöntemi tercih etme,
- e) Seçilen yöntemi uygulamaya koyma,
- f) Neticeyi yorumlama.

Telkin yaklaşımı, öğretmenler tarafından en çok kullanılan yaklaşımdır. Araştırmalar sonucunda bu yaklaşım, öğrencileri istenilen amaca ulaştırmadığı ve başarısız sonuçlar alındığı gözlemlenmiştir. Çünkü öğretmenler, öğretime ayrılan

zamandan değer öğretimi yapmaya vakit bulamamışlardır. Öğretmenler öğrenciler için birer rol modelidir. Öğrenciler, söylenenlerden ziyade davranış olarak gözlemlediği öğretmeninden öğrenir. Bu noktada yalnızca telkin etmek öğrenci için anlam ifade etmeyebilir (Çankırılı, 2015: 202; Kurtdede Fidan, 2019: 109).



Şekil 2.6. *Değerlerin doğrudan öğretimi yaklaşımı*
(Kurtdede Fidan, 2010: 92).

2.10.3.2. Değer Açıklama Yaklaşımı

Değer açıklama yaklaşımı değerlerin telkin edilmesine karşı çıkılarak oluşturulmuştur. 1960 ile 1970’li yıllarda bireyselliğin önem kazanmasıyla değer eğitimi alanında en çok dikkat çeken yaklaşım olmuştur. Bu yaklaşımda Raths, Harmin ve Simon (1966) “*(Values and Teaching) Değerler ve Öğretim*” adlı kitabında değerlendirme süreci belirleyerek işe başlamışlardır. Bu araştırmacılara göre değerlemenin seçme, ödüllendirme ve davranma olarak 3 aşaması bulunmaktadır. Genellikle grup tartışması biçiminde yapılan değer eğitimi sürecinde, öğrencilerden değerlendirme süreçlerini kullanmaları istenir. Değer açıklama yaklaşımında, belli bir takım değerlerin dayatılması yerine değerlerin açıklanarak kararın öğrenciye bırakılmasını vurgulayan uygulamalar yapılmaktadır. Bu yaklaşımın amacı, çocuklara bütün değerlerin öğretilmesi yerine çocukların kendi değerlerini açıklamalarına fırsat vererek değerlerinin farkına varmalarıdır. Öğretmenler, değer tercihleri yaptırırken öğrencilerini cesaretlendirilmeli; seçilen değerlere saygı duymalıdır (Aktepe, 2019: 81; Bacanlı, 2017: 87-88; Tezcan, 2018: 37).

Raths, Harmin ve Simon (1966)'un değer açıklama yaklaşımında seçme, ödüllendirme ve davranma değerlendirme sürecinin uygulanması için önerdiği 7 basamaktan oluşan model şu şekildedir (Aydın ve Akyol Gürler, 2020: 85; Ekşi ve Katılmış, 2011: 19-20; Kaymakcan ve Meydan, 2016:181):

1. Öğrencinin seçenekleri inceleme, tanıma ve aralarından birini tercih etmesine yardım edilir.
2. Öğrencinin her bir seçeneğin sonuçlarını akılcı bir şekilde tartışmasına yardım edilir.
3. Öğrenci özgürce seçim yapması için cesaretlendirilir.
4. Öğrenci kendisi için neyin daha önemli olduğu hususunda düşünmeye teşvik edilir.
5. Kendi değer seçimini topluma açıklayarak teyit etmesi için imkân sunulur.
6. Değerine göre yaşaması için öğrenci cesaretlendirilir.
7. Öğrenciye, değerine has davranışı sürekli hale getirmesi için yardımcı olunur.

Kirschenbaum (2000), değer açıklama yaklaşım sürecinde kullanılması gereken 4 ana basamağı aşağıda belirtmiştir (Kurtde Fidan, 2019: 93):

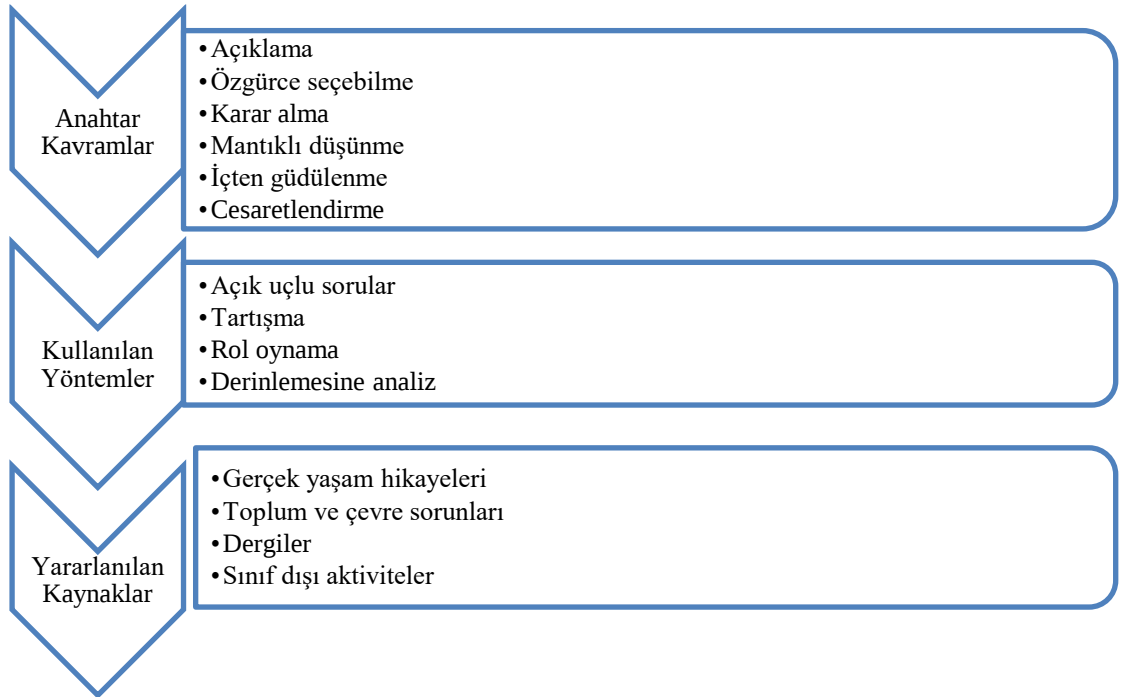
1. Arkadaşlık, aile, sağlık, çalışma, zararlı alışkanlıklar, politika vb. gibi bir ahlaki bir konu veya değerlerle ilgili bir sorun belirlenir.
2. Akabinde öğretmen, seçilen konuyla ilgili öğrencilere sorular sorar; öğrencilerin düşünmesi, konuşması, yazması ve okumasını sağlar.
3. Öğrencilerin fikirlerini özgürce açıklayabileceği bir sınıf ortamı oluşturulur ve konunun derinlemesine tartışılması sağlanır.
4. Öğretmen değer edinme süreçlerini kullanarak öğrencilerin değerleri açıklamasına yardımcı olur.

Bu yaklaşımın kullanılmasını benimseyen öğretmenler grupla çalışmaya önem verirler. Öğretmenler derslerinde; tartışma, rol yapmaya dayalı oyunlar, drama, iş birliği, açık uçlu sorular, örnek olay, sınıf dışı etkinlikler gibi yöntemler kullanarak öğrencilerin karar alma becerilerini kullanmalarına ve geliştirmelerine olanak sağlar. Bu yaklaşımın kullanılmasının ardından öğrencilerde bilinç, empati, sorumluluk gibi olumlu özellikler gelişir (Aydın ve Akyol Gürler, 2020: 87; Çankırılı, 2015: 204-205; Tay ve Ünlü, 2019: 313). Değer açıklama yaklaşımının etkililiğini artırmak için öğretmenler öğrencilerine şu soruları sorabilirler (Kurtde Fidan, 2019: 97):

- Niçin bu şekilde düşünüyor? Davranıyor veya inanıyorsun? Ne zamandır bu şekilde düşünüyorsun? Diğerlerinin düşüncesi ne olabilir?
- Söylemek istediklerini başka bir şekilde açıklayabilir misin? Almış olduğun kararı diğerlerine nasıl açıklarsın?
- Hangi seçenekleri değerlendirdin? Bu seçeneklerin olası sonuçları nelerdir?
- Niçin çok önemlidir? Ona ne düzeyde değer veriyorsun?
- Onun yerinde olsan ne yapardın? Başka nasıl davranabilirdin? Niçin?

Değer eğitiminde etkili olduğu bilinmesine rağmen değer açıklama yaklaşımına aşağıdaki eleştiriler getirilmiştir (Ekşi ve Katılmış, 2011: 23):

1. Ahlaki ve ahlaki olmayan değer problemleri arasındaki farkı ifade etmede yetersizdir.
2. Yaklaşım ahlaki izafiyeti yükseltme eğilimindedir. Öğrenciler bütün değerlerin benzer önemlilikte ve geçerlilikte olduğuna inanabilir.
3. Bu yaklaşımda, öğrencinin konuşmak istemediği veya öğrencinin özel alanı olarak nitelendirilebilecek alanlara girilme tehdidi vardır.
4. Yaklaşımının tatbik aşamasında öğretmen kendi rolünden ziyade bir terapist rolünü üstlenebilir.



Şekil 2.7. Değer açıklama yaklaşımı

(Kurtde Fidan, 2019: 98).

2.10.3.3. Değer Analizi Yaklaşımı

Hurt, Metcalf, Banks ve Fraenkel'in öncülük ettiği değer analizi yaklaşımı, bireylerin toplumsal sorunları çözmede akılcı-mantıklı yollar izlemelerini ve sorunlar üzerine düşünmelerini öngörür (Bacanlı, 2017: 87). Değer analizi yaklaşımının değer açıklama yaklaşımından farkı, öğrencilerin kendi belirlediği değer yargılarını savunmalarının istenmesidir. Değer eğitiminde dikkati, mantıksal düşünebilmeyi ve ayırt edebilmeyi gerektiren analizdir. Öğrenciler değer konularında karşılaştığı sorunları, duygusallık yerine bilimsel düşünce süreçleri ile çözümler. Bu süreçte öğretmen, öğrencilere örnek olaylar anlatılarak ahlaki düşünme becerisi kazandırmaya yardımcı olur. Örnek olaylar üzerinde öğrenciler; sorunun tanımlanması, sorun hakkında bilgi toplanması, olası çözüm yollarının belirlenmesi gibi bilimsel düşünce süreçlerini değer alanına uygular. Değer analizinin amacı, öğrencilerin değer konularında mantıksal düşünebilmesine ve mantıksal karar almasına yardımcı olmaktır. Bu yaklaşımı kullanan öğretmen, sınıfında ki öğrencilerin farklı bakış açılarını dinlemesini sağlamalı dolayısıyla demokratik bir sınıf ortamı oluşturulmalıdır. Bu sınıf ortamında öğrencilerin yüzleştiği sorunlarla ilgili neyin doğru-yanlış, iyi-kötü olduğu, beklenen sonuçların hangi ihtimalle ortaya çıkabileceği, yarar veya zarar üzerine ahlaki bir akıl yürütme yapılı (Kaymakcan ve Meydan, 2016: 178; Tay ve Ünlü, 2019: 313; Tezcan, 2018: 38; Tunca Güçlü, 2019: 198). Değer analizi yaklaşımında, kişisel ve grup çalışmaları, kütüphane ve saha araştırmaları, münazara, mantıksal sınıf tartışmaları, seminerler ve buldurma (sokratik) yöntemleri en çok kullanılan öğretim yöntemleridir. Bu yöntemler aracılığı ile öğrencilerin toplumsal sorunları çözmesine yardımcı olunur (Kurtde Fidan, 2019: 99).

Bu yaklaşımın değer öğretimindeki hedefleri aşağıda açıklanmıştır (Aydın ve Akyol Gürler, 2020: 78-79):

- Öğrencilere bir değer nesnesini değerlendirmeyi öğretmek,
- Öğrencilere en mantıklı yargıya erişmeyi öğretmek,
- Öğrencilere değer objesi hakkında genel bir değer yargısını paylaşan bir grubun parçası olunabileceğini öğretmek.

Welton ve Mallan (1999: 148-149), değer analizi yaklaşımı uygulanırken uyulması gereken süreçleri aşağıda belirtmiştir (Aydın ve Akyol Gürler, 2020: 80-81):

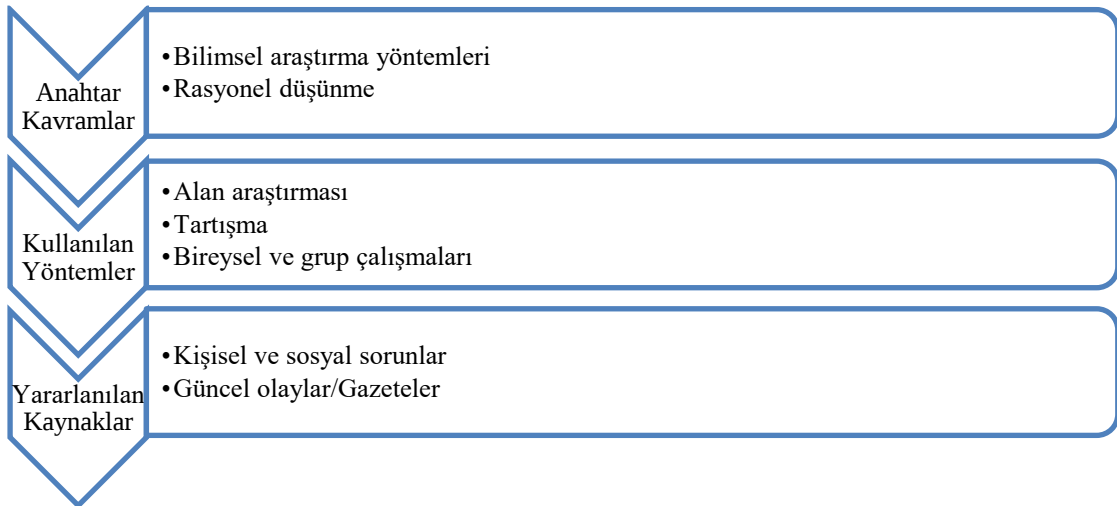
- Değer problemini belirleme.

- Karşılaşılan değer problemini aydınlatma.
- Problem hakkında bilgi ve deliller toplama.
- Bilgi ve delillerin kabul edilebilirliğini ve doğruluğunu değerlendirme.
- Muhtemel çözüm yollarını belirleme.
- Çözüm yollarının her birinin muhtemel sonuçlarını belirleme ve değerlendirme.
- Alternatifler arasından birisini tercih etme.
- Tercih edilen öneri doğrultusunda edimde bulunma.

Değer analizinde, öğretmen aşağıda belirtilen soruları öğrencilere sorarak süreci ilerletir (Ekşi ve Katılmış, 2011: 26):

- Öğretmenler öğrencilerin ilgileri konusunda hassas olmalıdır.
- Tüm öğrencilerin katılımının sağlanması için küçük gruplarda uygulanmalıdır.
- Konu ile ilgili özetleme yapılarak öğrencilerin ilgisi canlı tutulmalıdır.
- Yaklaşım uygulanırken seçilecek konu analiz yapmaya uygun yeterli zamanın olması gerekmektedir.

Welton ve Mallan (1999), değer analizi uygulamasında sorunların olabileceğini ifade etmiştir. Bu sorunlar; çok fazla zamana ihtiyaç duyulması, öğrencileri ilgilerini daima yüksek tutmanın güç olması, her öğrencinin sürece etkin katılamaması, üst düzey bilişsel faaliyetler gerektirmesi ve her öğrencinin bu etkinlikleri aynı düzeyde yapamaması olarak sıralanmıştır (Kurtde Fidan, 2019: 100).



Şekil 2.8. Değer analizi yaklaşımı

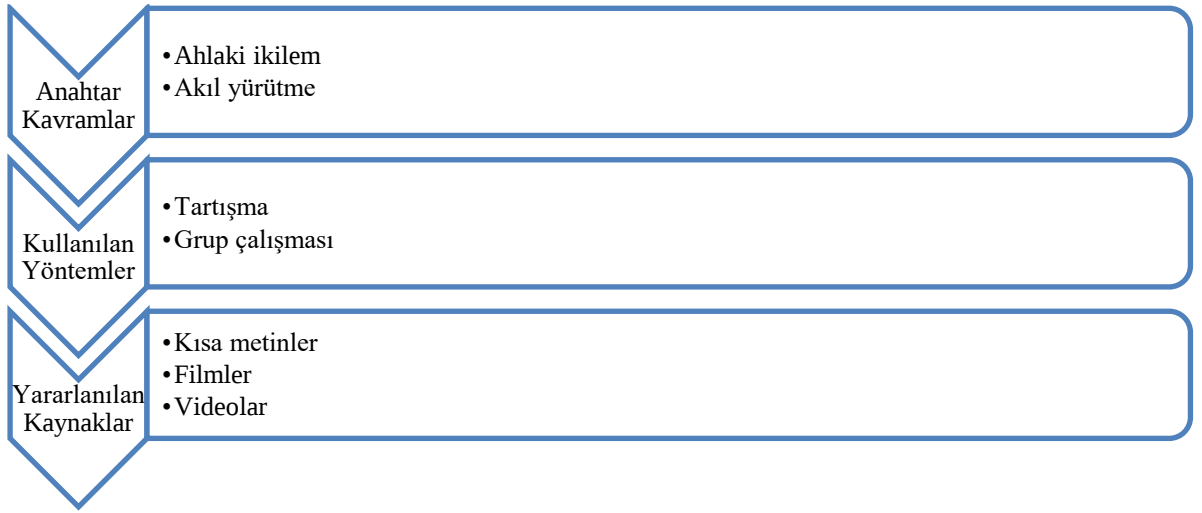
(Kurtde Fidan, 2019: 101).

2.10.3.4. Ahlaki Muhakeme (İkilem) Yaklaşımı

Ahlaki muhakeme yaklaşımı, Lawrence Kohlberg öncülüğünde geliştirilen ve ahlaki gelişim kuramına dayanan gelişimsel bir yaklaşımdır. Kohlberg, üç düzey altı evreli olarak geliştirdiği gelişim kuramında bireylerin evreler arasında ilerlemesini değer olgunluğu olarak açıklamıştır. Kohlberg, ikilem durumlarını içeren örnek olay ve hikâyelerin öğrencilere aktarılması ile ahlaki gelişimlerinin sağlanabileceğini düşünmektedir. Kısa bir okuma parçası, herhangi bir filmin bölümü, güncel olay gibi kaynaklardan ahlaki bir ikilem öğrencilere sunulur. Öğrencilerden, hikâyedeki kişinin ne yapması gerektiğine dair görüşlerini nedenleriyle birlikte belirtmeleri ve arkadaşları ile tartışmaları istenir. Öğrencinin ikilem durumunda yapmış olduğu tercihleriyle ahlaki düzeyi belirlenmeye çalışılır. Farklı yaş gruplarının ahlaki ikilemleri farklı şekilde algıladığından seviyeye uygun hikâyeler seçilmelidir. Bu yaklaşımda, öğrencilere değerleri telkin etmekten ziyade bilimsel süreçler yardımıyla değer edinmeleri sağlanır. Kohlberg, zihinsel gelişimin ahlaki gelişim için gerekli olduğunu, mantıksal akıl yürütmenin ahlaki değer yargısı oluşturduğunu belirtmektedir. Bu yaklaşımın temeli, bireylerin ahlaki yargılarını ortaya çıkarmaktır. Yaklaşım tüm okul seviyelerinde kullanılabilir (Aydın ve Akyol Gürler, 2020: 73-74; Bacanlı, 2017: 88-89; Kurtde Fidan, 2019: 101-102).

Ahlaki muhakeme yaklaşımında öğretmenin rolü, ahlaki ikilemlerin yer aldığı misaller vererek öğrencilerin ahlaki çözümlemelerine yardımcı olmaktır. Öğretmen, demokratik bir öğrenme ortamı oluşturarak, öğrencilerin düşüncelerini özgürce paylaşımlarına ve karşılıklı diyalog geliştirmelerine rehberlik eder. Öğrenci başkalarının düşüncelerini dinler, duruma göre kendini başka bireylerin yerine koyarak empati yapar (Çankırılı, 2015: 205; Kaymakcan ve Meydan, 2016: 175-177; Korkmaz, 2019: 59). Özetle ahlaki muhakeme yaklaşımını kullanarak değer kazandırmak isteyen öğretmen aşağıdakileri yapmalıdır (Tunca Güçlü, 2019: 201):

- Yargılayıcı olmayan, destekleyici bir sınıf atmosferi oluşturmalıdır.
- Sınıfı, öğrencilerin birbirlerini görebileceği biçimde düzenlemelidir.
- Öğrencilerin ifade ettiklerini özenlice dinlemelidir.
- Öğrencilere gözdağı verici sorulardan kaçınmalıdır.
- Öğrenci-öğrenci etkileşimini desteklemelidir.
- Öğrencilerde eleştirel düşünme, sorgulama ve birbirlerinin görüşüne saygı duyarak tartışma becerilerini geliştirmelidir.



Şekil 2.9. Ahlaki gelişim yaklaşımı

(Kurtde Fidan, 2019: 104).

2.10.3.5. Örtük Program Yaklaşımı

Kohlberg (1976), okullarda değerlerin öğretilmesinde yaygın olarak örtük program yaklaşımının kullanıldığını savunur. Değer eğitime ilişkin dersler olmasa bile örtük program aracılığıyla değerler öğretilir (Aydın ve Akyol Gürler, 2020: 49, 52). Örtük program; yazısız, soyut, belirtilmesi oldukça zor, özellikle öğretmen-öğrenci etkileşiminde kasıtlı veya kasıtsız olarak meydana gelen, daha çok öğretmen davranışlarına ve inancına bağlı olan, resmi programı destekleyici informal programdır. Okul koridorları, program dışı etkinlikler, çocukların okulda alınan kararlara katılımları, öğretmenin sınıf yönetiminde tercih ettiği yöntemler gibi birçok şey örtük programı oluşturmaktadır. Örtük program öğrencilerin, toplumun ortak değerlerini öğrenip özümsemelerinde önemli bir rol oynamaktadır (Aktepe, 2019: 82; Çankırılı, 2015: 213; Ekşi ve Katılmış, 2011: 33; Sarı ve Yolcu, 2019: 139; Tezcan, 2018: 40). Öğrenciler, örtük mesajlarla takdim edilen değerleri daha kolay içselleştirebilmektedir. Çünkü değerlerin aktarılması konusunda örtük program, resmi programdan çok daha etkili olabilmektedir. Değerler, bir ders veya ders konusu şeklinde öğrencilere sunulduğunda değerlerin içselleştirmesi zorlaşmaktadır. Dolayısıyla, örtük program değer gelişimine katkıda bulunabileceği gibi istenmeyen davranışların oluşmasına da sebep olabilmektedir (Kaya ve Taşkın, 2019: 106; Yüksel, 2019: 182). Sınıf içinde öğretmen bazı öğrencileri kurallara uymadığı için cezalandırılıyor bazılarını cezalandırılmıyorsa, öğrenciler ayrımcılık yapmayı örtük program aracılığıyla öğrenebilir. Öğrencilerin sınıf içinde iletişim kurmasına, soru sormasına, düşüncelerini ifade etmesine izin vermeyen, kendilerini otorite olarak gören öğretmenler;

öğrencilerine, resmi programda öğretilmesi zorunlu olan saygı, sevgi, hoşgörü gibi değerleri kazandırmak yerine itaat etme ve şiddet gibi olumsuz değerleri kazandırır. Öğretmen davranışları ile öğrencilerine eşitlik değerini kazandırabilir. “Derse zamanında gelme” kuralını uygulayan öğretmen, derse geç kalan öğrenciye geç kalma nedenini sorar tatmin edici bir yanıt aldığında yerine geçebileceğini söylerse, öğrencilere hoşgörü ve adalet değerini kazandırmış olur (Tunca Güçlü, 2019: 204-208).

Öğretmen derste öğrencilerine “*bayrağımıza saygı göstermelisiniz*” şeklinde telkinde bulunduktan sonra, öğrenciler hemen bayrağa saygı göstermeye başlamazlar. Öğrenciler, davranışlarında bayrağa saygı gösterebilirler bile şekilsel olarak davranmış olabilirler. Öğrencilerin değerleri içselleştirerek kişiliğinin bir parçası haline getirmesinde, resmi programın yanında örtük programa mutlak surette ihtiyaç duyulmaktadır. Öğrencilerin örtük program aracılığıyla değerleri kazanmalarında en önemli görev öğretmene düşmektedir. Öğretmen, öğrencilere kazandırılmak istenen değerler konusunda rol-model olmalı ve seçilen değerlere uygun şekilde davranmalıdır (Yüksel, 2019: 178-188). Öğretmenler öğrencileri ile saygı çerçevesinde, bilimsel bir dil kullanarak konuştuğunda öğrencilere değerleri kazandırmış olur (Tunca Güçlü, 2019: 209).

2.10.3.6. Karakter Eğitimi Yaklaşımı

Karakter eğitimi yaklaşımı ilk kez Amerika Birleşik Devleti’nde (ABD) Thomas Lickona (1991) tarafından sistemleştirilmiştir. Bu yaklaşım, temel ahlaki değerlerin çocuklara öğretilmesinde okul örgütünün ve öğretmenin daha aktif rol almaları gerektiğini savunur. ABD’de genç insanların ahlaklı, sorumluluk sahibi ve düşünceli olmasını hedefleyen ulusal eğitim hareketi başlatılmıştır. Bu ulusal eğitim hareketinde dürüst, kibar, sebat ve saygı değerleri öğrencilere kazandırılmaya çalışılır. Karakter eğitimi geleneksel eğitim bakış açısıyla ahlak eğitimi; günümüz bakış açısıyla değer eğitimi ifade etmektedir. Değer eğitimi belli ilke ve kuralların öğrenciler tarafından içselleştirilmesine odaklanırken; karakter eğitimi bireyin nasıl bir kişi olması gerektiğine odaklanır. Karakter eğitimi, öğrencilerin akademik olarak başarılı, temel insani değerleri kazanmış ve değerlerine göre yaşayan bireyler yetiştirmek amacıyla gerçekleştirilen kasıtlı uygulamalardır. Okullarda ahlaki karakterleri geliştirmek maksadıyla, tüm paydaşların desteğiyle çok yönlü etkinlik ve projelerle gerçekleştirilir. Karakter eğitiminde sınıf etkinliklerinde çoğu zaman kahramanların incelenmesi yapılır. Öğrenciler, kahramanları ve kahramanların kişilik özelliklerini inceler. Bu

yaklaşımın temelinde, “*öğrenciler temel değerleri öğrenmek için okul yaşamının her alanında iyi örnekler görmeli ve ciddiye almalıdır*” felsefesi yatmaktadır (Kaymakcan ve Meydan, 2016: 186-189; Kurtdede Fidan, 2019: 107-108).

Karakter eğitimi yaklaşımında; ahlaki değerleri zihinsel, duygusal ve davranışsal anlamda içselleştirmek, programlar aracılığıyla yaşayan değerleri bireylere kazandırmak amaçlanır. Karakter eğitimi sonucunda kişilerin; iyi düşünen, iyi hisseden, iyi davranan bireyler olması beklenir (Ay, 2019: 212; Ekşi ve Katılmış, 2011: 35; Tezcan, 2018: 41). Bu süreçte birey, toplumun ve kendisinin kabullendiği evrensel değerleri bilmeli, hissetmeli ve davranışa dönüştürebilmelidir. Bu süreçte öğretmenler çocuklar için model olurlar (Tunca Güçlü, 2019: 201). Öğrencilere model olan öğretmen, öğrencilerine üç özelliği kazandırmaya çalışır. Bunlardan birincisi öğrencilerin ahlaki muhakeme ve karar verme becerilerini kazanması gerekir. İkinci olarak öğrenciler ahlaki duygu (vicdan, öz saygı, empati vb.) edinmelidir. Son olarak öğrenciler, ahlaki eylem kazanarak kendi iradeleriyle erdemli davranışlarda bulunmalıdır. Görüldüğü üzere karakterin oluşmasında bilişsel, duyuşsal ve davranışsal öğeler bir bütün içerisinde işlemektedir (Bacanlı, 2017: 91). İsmet İnönü’ye göre “*hayatta başarılı olmanın temel aracı, karakter ve ahlak sağlamlığıdır.*” Karakter insanın davranışları ile gözlenebilir. Bu doğrultuda “*bir adamın karakteri, kendi hakkında söyledikleri ile değil, başkaları hakkında yaptığı değerlendirmelerle daha iyi anlaşılır*” (Çağlayan, 2013: 119-120). Alman yazar Goethe de “*insan karakteri, en çok nelere güldüğünden belli olur*” görüşüyle karakterin insan yaşamında her alana vurgu yaptığına işaret etmektedir (Çağlayan, 2013: 107).

Lickona (1991)’ya göre okullarda değerlerden bağımsız bir eğitim yürütülemez. Okullarda verilen eğitimle erdemli birey ve toplumun inşası mümkün olur (Kaymakcan ve Meydan, 2016: 38). Okullarda öğretilmesi gereken iki temel ahlaki değer, saygı ve sorumluluk olmalıdır. Hakkaniyet, adalet, sabır, öz disiplin, yardımseverlik, şefkat, iş birliği ve cesaret gibi birçok insani değer saygı ve sorumluluğun farklı bir bileşenidir. Bu iki değer kazanılmadan diğer değerlerin kazanılması oldukça zordur (Lickona, 1992). Lickona (1996), aile yapısının bozulması, gençleri olumsuz etkileyen durumlar ve evrensel değerlerin yeniden kazandırılması için okullarda karakter eğitimi yapılmasının gerekli olduğunu açıklamıştır (Ekşi ve Katılmış, 2011: 83). Bu doğrultuda Lickona (1991), öğrencilerin ahlaki değerleri edinmesi için öğretmenlere okulda

kullanabileceği aşağıdaki stratejileri önermiştir. Bu stratejiler aşağıdaki gibidir (Kaymakcan ve Meydan, 2016: 189; Kurtde Fidan, 2019: 107):

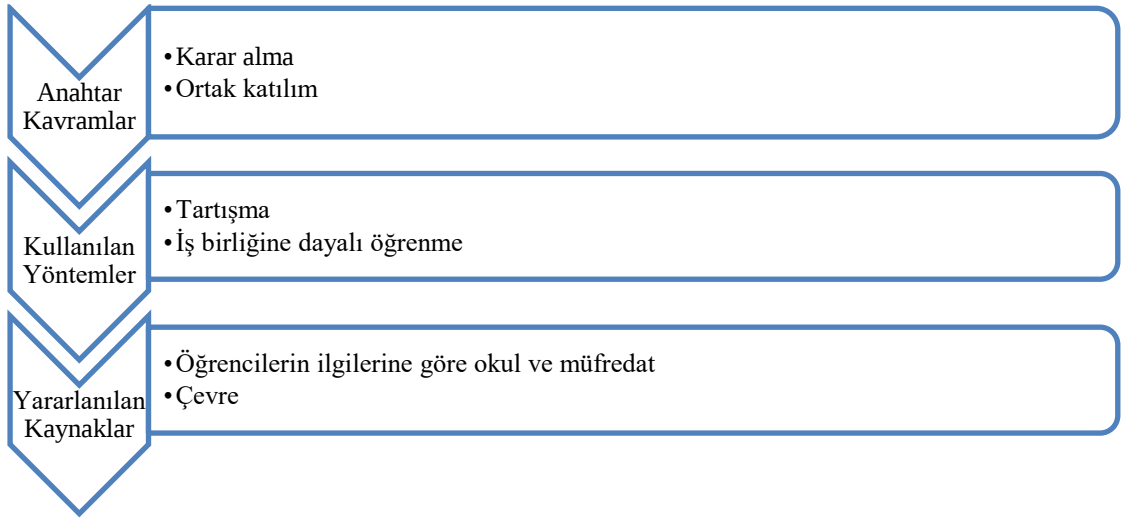
- Öğretmenlerin karakter eğitiminde kılavuz ve model olması,
- Öğrencilerin birbirine saygı gösterebileceği bir sınıf ortamı oluşturma,
- Ahlaki disiplini sağlama,
- Demokratik bir sınıf ortamının oluşturulması için sınıf toplantıları düzenleme,
- Değerler eğitimi programın bir parçası haline getirme,
- İş birliğine dayalı öğrenme yöntemini kullanma,
- Vicdanları geliştirme,
- Öğrencilerin ahlaki gelişim seviyelerini yükseltme,
- Çatışma yönetimini öğretme.

Rusnak (1998: 4-6), etkili bir karakter eğitimi yapabilmek için aşağıdaki ilkeleri önermiştir (Ekşi ve Katılmış, 2011: 35-38):

- Karakter eğitimi sadece bir dersin konusu olarak düşünülmemelidir.
- Karakter eğitimi öğrenci davranışlarını kapsayacak şekilde tasarlanmalıdır.
- Olumlu okul ortamı karakter oluşumuna yardım eder.
- Okulun karakter eğitimi uygulamaları içeren politikası olmalıdır.
- Öğretmenlerin resmi programlar haricinde özgür davranmasına olanak sağlanmalıdır.
- Okul ve toplumun karakter gelişimindeki paydaşlığı hayati ehemmiyete sahiptir.

Küresel Ahlak Enstitüsü, karakter eğitiminin başarılı olabilmesi için uygulanacak programın sahip olması gereken özellikleri aşağıdaki maddeler halinde sıralamıştır (Ekşi ve Katılmış, 2011: 40-41):

1. Öğretmenler karakter eğitimi için yetkilendirilmeli, güçlendirilmelidir.
2. Karakter eğitimi topluma yayılmalıdır.
3. Karakter eğitimi programı tek başına bırakılmamalı, bütün öğretim programı içerisine yerleştirilmelidir.
4. Ahlaki konulara odaklanarak toplumun ilgisi çekilmelidir.
5. Ahlakı anlatırken çocukların ilgisini uyandırabilecek yöntemler geliştirilmelidir.
6. Ön test – son test yardımıyla öğrencilerin bilgi, duygu ve davranışlarını belirleyen ölçekler yardımıyla araştırmalar yapılmalıdır.



Şekil 2.10. Karakter eğitimi yaklaşımı

(Kurtde Fidan, 2019: 108).

2.10.3.7. Eylem/Davranış (Gözlem Yoluyla) Öğrenme Yaklaşımı

Jones ve Newmann'ın geliştirdiği eylem/davranış öğrenme yaklaşımı, yaparak yaşayarak öğrenme temelinde bir yaklaşımdır. Bu yaklaşım, öğrencinin kişisel ve sosyal değerlerini açığa çıkarmak için olanaklar sunar. Toplumun üyesi olan birey değerlerini toplumla etkileşime girerek oluşturabilir. Bu yaklaşım değer eğitim sürecinde, değer analizi ve değer açıklama yöntemlerine ilaveten uygulamalar yapılır. Bu uygulamalar toplum için davranış projeleri, organize edilmiş gruplar ve kişiler arası beceri uygulamalarıdır. Sınıf temelli uygulamalardan ziyade toplumsal temelli yaşantıları vurgulamak için geliştirilmiştir (Aktepe, 2019: 82; Tezcan, 2018: 41).

Değer eğitiminde öğrencinin kendi deneyim ve muhakemesini vurgulayan öğrenme, gözlem yoluyla öğrenmedir. Öğrenciler, sosyal davranışların birçoğunu başkalarını gözlemleyerek ve model alarak öğrenir. Model alınan kişi ebeveyn, öğretmen olabileceği gibi sinema, televizyon, siyaset, spor ve müzikle uğraşan birisi de olabilir. Burada öğretmenler, öğrencilerin model aldığı kişilerin olumlu değerlerini vurgulayarak değerlerin içselleştirilmesine yardımcı olmalıdır. Tüm desteklere rağmen birey her gözlemlediğini davranışa dönüştüremeyebilir. Ödüllendirilen, olumlu sonuçlanan davranış, tutum ve eylemler model alınmaya daha uygundur. Gözlem, etkin ve tamamlayıcı bir yöntemdir. Çocuk sevdiği kişinin davranışını zorlanmadan taklit edebilir. Ebeveynler ve tüm okul paydaşları, benzer tutum ve davranışları “tutarlı” bir biçimde sergilediğinde değerlerin gelişmesi mümkün olacaktır. Değer eğitimi sırasında, çocuğa sevgi ve güven verilmelidir. Ancak o zaman çocuklar model almayı sürdürecektir.

dolayısıyla değer edinmeye devam edecektir (Aydın ve Akyol Gürlü, 2020: 90-91; Tay ve Ünlü, 2019: 313).

2.10.3.8. Bütüncül Yaklaşım/Adil Topluluk Okulları

Kohlberg ve meslektaşları (1970) değerlerin; ahlaki muhakeme, açıklama ve tartışma yöntemleri ile kazandırılmasının yetersiz olduğunu savunmuştur. Bu nedenle, öğrencilerin ahlaki gelişimlerini desteklemek ve demokratik toplum oluşturmak amacıyla bütüncül bir yaklaşım olan adil topluluk okullarını kurmuşlardır. Ahlaki değerlerin, derslerde farklı öğretim yöntem ve teknikleri ile tek tek öğretilmesinin yeterli ve etkili olmadığı düşünülür. Değerler okul kültürü çerçevesinde bütüncül yaklaşımlarla kazanılabilir. Bu yaklaşımın özünde; temel değerleri sorgulama, toplumsal etkileşimi sağlama, akılcı çözümlemeyi güdüleme, sorumluluğu eşit olarak paylaşma ve demokratik bir ortamda rol almayı sağlama yer almaktadır. Adil topluluk yaklaşımında okul kültürünü oluşturan yöneticilerin, öğretmenlerin ve öğrencilerin birlikte karar almaları gerekmektedir. Bu uygulama ile öğrencilere doğrudan demokrasi ilkelerini kapsayacak değerler eğitimi verilmiş ve öğrencilerin ahlaki gelişimleri desteklenmiş olur. Bu yaklaşımın amacı, öğrencilerin okullarda karar alma sürecine katılarak demokrasi ilkelerini kazanmasıdır. Bütün değerler, okuldaki herkes tarafından benimsenip uygulandığı takdirde öğrenciler değerleri sağlıklı bir şekilde kazanabileceklerdir. Okul kültürü, çocuklara telkinle öğrenmek yerine yaparak yaşayarak öğrenme fırsatı verir (Kaymakcan ve Meydan, 2016: 168; Tahiroğlu, 2019: 344; Tezcan, 2018: 39). Bu yaklaşım, okul kültürünün başkahramanı olan öğretmene de aşağıdaki olanakları sağlar (Bacanlı, 2017: 96):

- Kendilerinin ve başkalarının sahip olduğu değerleri anlayıp karşılaştırmak, kanıt aramak, kanaat ve sonuçlar oluşturmak,
- Farklılıkları tartışmak ve çatışmaları şiddetsiz bir şekilde yönetmek,
- Kişisel, sosyal ve ahlaki ikilemlerle farklı çözümleri tartışmak ve dikkate almak,
- Doğru ve yanlış tanımlamada otorite sahibi ve karar verici konumda bulunanların rolünü tartışmanın karmaşık bir süreç olduğunu anlamak,
- Değer ve anlayışlarını nasıl etkileyebileceğini düşünmek.

Öğrencilerin sürece katılımlarını sağlamak amacıyla, öğretmen 10-15 öğrencinin yer alabileceği küçük danışma grupları oluşturur. Bu grupları düzenli olarak toplanırlar. Toplantıda okul geneline ilişkin sorunlar tartışılır ve kararlar alınır. Okul

mevcudu çok fazla ise birden fazla danışma grubu oluşturulabilir. Bu süreçte öğretmen ve öğrenci arasında saygı; demokratik süreçler ve adil kuralların oluşması söz konusudur. Bu yaklaşımın uygulanmasında öğrenci disiplin komitesi de bulunur. Bu komite okul kuralları, ihlalleri, şiddet, anlaşmazlık ve disiplin problemlerinde adil cezaları belirlemekle yetkilidir. Bu uygulamalar neticesinde öğrencilerin okula bağlılıkları ve akademik başarıları artmakta; dolayısıyla sosyal ve ahlaki gelişimleri arasında müthiş bir uyum görülmektedir (Kurtde Fidan, 2019: 105-106). Adil topluluk okulunda danışma grubu oluşturulurken şunlara dikkat edilmelidir (Ekşi ve Katılmış, 2011: 31):

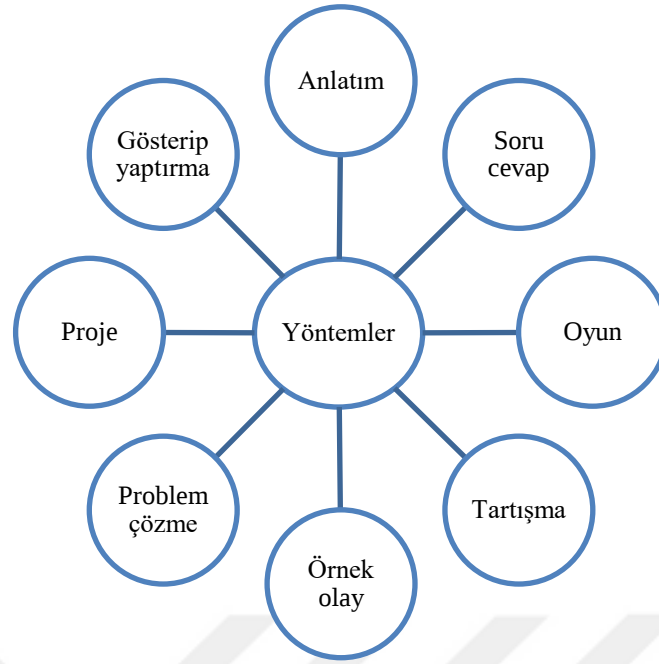
- Grubun demokrasi ve adalete dayanan bir aşamaya getirilmesi.
- Sorumluluğun eşit olarak paylaştırılması.
- Güven ortamının oluşturulması.
- Sosyal sözleşme ve kanunların belirlenmesi.
- Grubun ahlaki seviyesinin yükseltilmesi.
- Üyeler arasındaki, üyeler ve personel arasındaki olası çatışmalarda adilce çözüme kavuşturmak için personel otoritesinin korunması.
- Bireysel ahlaki karar ve eylemlerin oluşması için destekleyici ortamın oluşturulması.
- Ahlaki gelişim otoritesinin ve ilkelerinin üyelerle paylaşılması.



Şekil 2.11. Kohlberg'in adil topluluk okulları
(Kurtde Fidan, 2019: 106).

2.10.4. Değer Eğitimi Yöntemleri

Aşağıdaki şekilde değer eğitiminde kullanılan yöntemler görülmektedir. Bu yöntemler detaylı şekilde ele alınacaktır.



Şekil 2.12. Değer eğitimi yöntemleri
(Kurtde Fidan, 2019: 216).

2.10.4.1. Anlatım Yöntemi

Anlatım yöntemi bir konuya ilişkin temel ilke ve kavramların açıklanması, önemli noktaların vurgulanması ve ders sonunda konuların özetlenmesinde kullanılan ekonomik bir yöntemdir. Öğrencilerin genel içeriği anlaması vurgulanmak isteniyorsa ve değer aktarımı yapılacak grup çok kalabalık ise anlatım yöntemini kullanmak oldukça yararlıdır. Öğretmenler anlatım yöntemini kullanırken ses tonu, vurgu, tonlama, jest ve mimiklerine dikkat etmelidir. Anlatım yöntemi, değer eğitimi yaklaşımlarından telkin yoluyla değer öğretimi yaklaşımında sıklıkla kullanılan bir yöntemdir. Bu yöntemde öğretmen, değer aşılama yaklaşımında olduğu gibi öğrencilere değer kazandırmak için çeşitli pekiştireçler kullanır. Hedeflenen bir davranış, öğrenci tarafından yapıldığında onu överek değerler aşılarmaya çalışılır (Kurtde Fidan, 2019: 217).

2.10.4.2. Soru Cevap Yöntemi

Soru cevap yöntemi, Sokrates'in felsefi tartışmalarında sıklıkla kullandığı bir yöntemdir. Öğretmenin öğretim hedefine göre önceden hazırlamış olduğu soruları, öğrencilere sorarak ve cevaplar alarak sürdürülmesine yönelik bir yöntemdir. Öğretmenler, öğrencilerin yaratıcı ve eleştirel düşünce becerilerini geliştirmek için sorularını önceden hassasiyetle hazırlamalıdır. Değer açıklama, değer analizi ve ahlaki muhakeme yaklaşımlarında kullanılan etkili bir yöntemdir. Değerler eğitiminde soru

cevap yönteminin kullanılmasıyla öğrencilerin değerlerle ilgili konularda rasyonel düşünme ve akıl yürütmeleri kolaylaşmaktadır. Bu yöntemde değer doğrudan aktarılması yerine öğrencilere açık uçlu sorular sorarak, öğrencileri düşünmeye sevk etmek ve değer önem derecesinin anlaşılması sağlanmaktadır. Kazandırılması hedeflenen değerlerle ilgili video izleme, hikâye ve gazete okuma gibi etkinliklerden sonra derse soru cevap şeklinde devam edilebilir. Böylece öğrenciler arkadaşlarının cevaplarını saygıyla dinleme, hoşgörülü olma değerlerini kazanırlar (Aydın ve Akyol Gürler, 2020: 142-143; Kurt dede Fidan, 2019: 219).

2.10.4.3. Tartışma Yöntemi

Tartışma yöntemi, öğrencilerin bir sorunu kendi aralarında ya da öğretmenleriyle tartışarak nihayetinde bir karara vardıkları öğretim yöntemidir. İki veya daha çok kimse herhangi bir sorunu karşılıklı konuşarak, birbirini dinleyerek, eleştirerek, gerektiğinde sorular sorarak tartışma eylemini yürütür. Bu yöntemde, öğrenciler hedeflenen davranışları kazanabilmek için bilgi ve görüşlerini paylaşırlar. Bu paylaşım süreci öğretmen denetimindedir. Grup ortamında özgürce tartışan öğrenciler işlenen konuyu öğrenirken; bunun yanında düşünmeyi, soru sormayı, konuşmayı, cevaplamayı, eleştirmeyi, eleştirilere katlanabilmeyi, hoşgörüyü, bilgi ve ilgilerini geliştirmeyi öğrenirler. Yani öğrenci toplumsallaşma eğitime katılmış olur. Değer eğitimi yaklaşımlarından değer analizi, değer açıklama ve ahlaki ikilem yaklaşımlarının işe koşulmasında tartışma yöntemi kullanılabilir. Sınıf mevcudu az ise tüm sınıfın tartışmaya katılabileceği büyük grup tartışması şeklinde uygulanabilir. Sınıf mevcudu çok kalabalık ise sınıf içerisinde çoklu gruplar oluşturularak küçük grup tartışması şeklinde de yaptırılabilir. Burada amaç tüm öğrencileri aktif kılarak tartışmaya katılmalarını sağlamaktır. Böylece hedeflenen değerleri öğrenciler kazanacaktır (Aydın ve Akyol Gürler, 2020: 103-104; Kurt dede Fidan, 2019: 219-220).

2.10.4.4. Örnek Olay Yöntemi

Örnek olay yöntemi; yaşanmış ve yaşanması mümkün bir olayın, yazılı veya sözlü olarak anlatıldıktan veya bir film izletildikten sonra konu hakkında öğrencilerin tartışarak, çözüm ve tavsiyelerini ortaya koyduğu bir öğretme yöntemidir. Öğrenciler sorunları irdelerken veri toplama, analiz etme ve değerlendirme basamaklarını uygular. Örnek olay yöntemi değer analizi yaklaşımında kullanılabilecek bir yöntemdir. Bu yöntemde, değer analizi yaklaşımında olduğu gibi öğrencilerin bilimsel araştırma

basamaklarını kullanarak toplumsal bir sorunu çözmesi istenir. Bu süreçte öğretmen öğrencilere rehberlik eder. Öğretmen bu şekilde değer eğitimi yaptığında öğrenciler derse daha aktif katılım sağlamaktadır. Bu yöntemin amacı öğrencinin karar alma, seçme ve sonuca erişme ile ilgili yaşantı geçirmesini sağlamaktır. Örnek olay incelemesi, öğrencilere olayları başkalarının gözünden görebilme ve başkalarının duygularını anlayabilme imkânı sağlar. Bu yöntemde davranışların, başkaları için olumlu veya olumsuz etkilerine dikkat çekilir. Değerlerin öğretiminde örnek olay yönteminin kullanmasının temelinde, *“öğrencilerin değerleri, öğretmenin otorite olduğu anlatma yöntemiyle öğrenmeleri yerine, davranışları bir örnek olay içinde tartışarak kendilerinin bulmalarının daha kalıcı ve etkili olduğu”* düşüncesi yatmaktadır. Bu yöntem aracılığıyla öğrencilerin öz güven, iş birliği, bağımsız düşünme, karar verme, dinleme ve zaman yönetimi gibi becerileri gelişir (Aydın ve Akyol Gürler, 2020: 130-132; Çankırılı, 2015: 204; Kurtdede Fidan, 2019: 223).

2.10.4.5. Problem Çözme Yöntemi

Problem çözme yöntemi; istenilen amaca ulaşabilmek için etkili ve faydalı olan farklı ihtimaller arasından seçme ve kullanma şeklinde tanımlanabilir. Bilimsel yöntem, karar alma, eleştirel düşünme, yansıtıcı düşünme ve sorgulama gibi terimler problem çözme yönteminde sıklıkla kullanılır. Eğitim sisteminin genel amaçlarından birisi de öğrencilerin bir sorunla karşılaştığında problemi çözebilme becerisini geliştirmektir (Kurtdede Fidan, 2019: 223). Bu yaklaşımda öğrenci, sorunu tanımlar ve problemin farklı çözüm yollarını önerir. Bu çözümleri sınamak için veri toplar ve değerlendirerek sonuca ulaşır. Öğretmen ise yol gösterici, yönlendirici ve rehber konumdadır (Aydın ve Akyol Gürler, 2020: 92). Bu yöntem kullanılarak değer eğitimi yapıldığında öğrencilerin öz güven, karar verme ve bağımsız düşünme becerileri gelişmektedir. Öğrenciler becerilerini geliştirmek için aşağıdaki sırayla problem çözme basamaklarını kullanırlar (Aydın ve Akyol Gürler, 2020: 141-142):

- Problemin farkına varılması
- Problemin tanımlanması ve sınırlandırılması
- Bilgilerin toplanması
- Problemin çözümü ile ilgili çözüm yollarının ileri sürülmesi
- En uygun çözümün uygulanması
- Problemin çözülmesi ve sonuca bağlanması

2.10.4.6. Proje Yöntemi

Proje yöntemi öğretim hedeflerini gerçekleştirmek düşüncesiyle; öğrencilerin aktif katılımı, ilgi ve istekleri doğrultusunda seçtikleri konular üzerine bir eser veya ürün meydana getirme esasına dayanır. Öğrenciler, zaman ve mekân fark etmeksizin her zaman projeleriyle ilgili çalışabilirler. Bu yöntem, öğrencilerin bir konu hakkında derinlemesine araştırma yapmasına dayanan bireysel öğrenmenin bir yoludur. Proje üzerine yapılan çalışma sonunda, her öğrenci projelerinin raporunu yazarak yapılan deney sonuçlarıyla birlikte ürününü sınıfa sunar. Sunulan projeler sınıfta tartışılarak değerlendirilir. Proje yöntemi, öğrencilere değerleri yaparak yaşayarak öğrenme fırsatı sağlar (Aydın ve Akyol Gürler, 2020: 163). Hayvanları koruma, atık pil ve atık yağları toplama, fidan dikimi, huzur evi ziyaretleri gibi toplumsal duyarlılık projeleri; öğrencilerin yardımseverlik, saygı, duyarlılık, bilimsellik, çalışkanlık ve sorumluluk değerlerini kazanmalarında etkilidir (Kurtde Fidan, 2019: 225).

2.10.4.7. Gösterip Yaptırma Yöntemi

Öğretmenin dersin kazanımları doğrultusunda, öğrencilere bir şeyi açıklamak veya bir şeyin nasıl yapılacağını göstermek için yaptığı etkinliklerdir. Göstericinin amacı bir şeyin ustaca ve en uygun şekilde yapılışını öğretmektir. Bir işin nasıl yapıldığını göstermek, söyleyerek yaptırmaya göre çok daha etkilidir. Görsel ve işitsel uyaranlar birlikte kullanıldığından öğrencilerde bilginin kalıcılık düzeyini artıran etkili bir öğrenme ortamı oluşmuştur. Kazandırılacak beceriyi ilk önce öğretmen uygulamalı, ardından öğrencilere gösteriyi uygulama veya tekrar yapma fırsatı verilmelidir. Değerlerin telkin yoluyla öğretimi yaklaşımında kullanılan bir yöntemdir. Öğretmen; öğrencilerin kazanmasını istediği değerleri açıklar, kendisi uygular ve öğrenciler uygulandığında ise övgülerden yararlanarak pekiştireçler verir (Kurtde Fidan, 2019: 227).

2.10.4.8. Oyun Yoluyla Öğretim Yöntemi

Oyun; belli bir amaç doğrultusunda, kaideli veya kaidesiz gerçekleştirilen, kişinin isteyerek ve zevk alarak katıldığı bedensel, bilişsel, duygusal ve sosyal gelişimini destekleyen etkinliklerdir. Çocuklara işinin ne olduğunu sorduğumuzda, büyük bir kısmı işinin “oyun oynama” olduğunu söylemektedir. Bir çocuğun fiziksel ve ruhsal yönden sağlıklı gelişimi için oyun, beslenme ve uyku kadar önemlidir. Oyun çocuklar için hayatı öğrenme aracıdır. Oyun içerisinde farklı roller üstlenerek çevreyi

kendi duygularıyla algılamaya çalışır. Büyüdüğünde sürdüreceği uğraşlara, üstleneceği rollere, oyun yardımıyla hazırlanır. Birey oyunda yeteneklerini keşfeder, kendi kendine düşünmeyi ve karar almayı öğrenir. Çocuk oyun sayesinde kişiliğini geliştirir. Oyundaki kurallar yardımıyla asi olan çocuk; başkalarına saygı duymayı, dürüst ve iş birliği içinde olmayı öğrenir. Çocuk kendisi için gerekli davranış, bilgi ve becerileri oyun içinde kendiliğinden öğrenir. Çocuk oyun oynarken aktif olduğundan hedeflenen değerleri kalıcı olarak öğrenebilir. Değer eğitimi yapabilmek için oyun seçiminde dikkat edilmesi gereken noktalar aşağıdaki gibi sıralanabilir (Aydın ve Akyol Gürler, 2020: 153-155).

- Oyunda bir amaç olmalıdır.
- Oyun eğitsel bir değer taşımalıdır.
- Öğrencilerde neşe ve haz uyandırmalıdır.
- Öğrencinin bedensel, ruhsal ve ahlaki gelişimine yardımcı olmalıdır.
- Oyunda bir başlangıç ve netice olmalıdır.
- Oyun açık ve belirgin olarak öğrencilere açıklanmalıdır.
- Seçilen oyun, öğrenci seviyesine özgü olmalıdır.

2.10.5. Değer Eğitimi Teknikleri

Aşağıdaki şekilde değer eğitiminde kullanılan teknikler yer almaktadır.



Şekil 2.13. Değer eğitiminde kullanılan teknikler

(Kurtde Fidan, 2019: 228).

2.10.5.1. Altı Şapkalı Düşünme

Edward De Bono öncülüğünde öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmek amacıyla geliştirilen bir tekniktir. Bu teknikte, öğrencilerin giyebileceği altı farklı renkte şapka bulunmaktadır. Her bir şapka rengi farklı bir düşünme biçimini temsil eder. Öğrenciler, belirli sıradaki şapka dizilişlerine ve taktığı şapkanın anlamına göre düşüncesini ifade etmelidir. İlk konuşmaya beyaz şapka ile başlanır. Bu renk tarafsızlığı simgelediği için şapkayı takan öğrenci ilgili problemle ilgili bilimsel verilere dayanarak konuşur. Ardından kırmızı şapkayı takan öğrenci, probleme ilişkin duygusal düşüncelerini ifade eder. Bunu takiben olayın iyi yanlarını gören, iyimser sarı şapkayı takan öğrenci konuşur. Problemin iyi yönlerinin konuşulmasının hemen ardından, problemle ilgili olumsuzlukları dile getiren siyah şapkayı takan öğrenci görüşlerini belirtir. Problemin iyi ve kötü yanlarına alternatif çözümler üretmek için, yenilikçi yeşil şapkayı takan öğrenci yaratıcı fikirlerini ortaya koyar. Tüm konuşmaları serinkanlılıkla dinleyen mavi şapkalı öğrenci, dinlediklerinden hareketle probleme ilişkin genel bir değerlendirme ile karar vermeye yönelik bir konuşma yapar (Kurtde Fidan, 2019: 228-229). Probleme farklı açılardan bakan ve başka görüşleri dinleyen öğrencinin süreç içerisinde empati, saygı, hoşgörü ve sorumluluk değerlerinin gelişmesi beklenir.

2.10.5.2. Beyin Fırtınası

Beyin fırtınası, yaratıcı ve orijinal fikirleri meydana çıkarmaya yarayan bir grup tartışma tekniğidir. Öğretmen sınıf içerisinde tartışılarak çözüme kavuşturulabilecek bir konuyu, öğrenci ilgisi doğrultusunda seçer. Seçilecek konu basit, karmaşık veya çok genel olmamalıdır. Uygulama sırasında, öğrencilere düşünmeleri için 5-10 dakika süre verildikten sonra görüşler alınır. Bu aşamada olabildiğince fazla fikir kaydedilir. Öncelikle fikirlerin kalitesine değil niceliğine önem verilir. Kalabalık öğrenci gruplarında, fikirleri eleştirecek kaygısıyla görüş belirtmekten kaçınan öğrenciler cesaretlendirilerek görüşleri mutlaka alınmalıdır. Probleme ilişkin çözüm yolları aranırken kaydedilen fikirlerin, yeni orijinal ve nitelikli olmasına dikkat edilir. Benzer düşünceler birleştirilir ve çözüm önerileri belirlenir. Bu teknik, öğrencileri uyuşukluktan kurtararak yaratıcı fikir üreten ve kullanan aktif öğrenci konumuna getirmektedir. Beyin fırtınası tekniği, değer açıklama ve değer analizi yaklaşımlarında kullanılan etkili bir tekniktir. Bu tekniği kullanan öğretmen kendi değerlerini öğrencilere anlatmak yerine, öğrencilerin kendi değerlerini açığa çıkarmaları için onları cesaretlendirir. Değerlerle ilgili toplumsal sorunların çözüme kavuşturulmasında farklı

fikirlerin çok kıymetli olduğu öğrencilere hissettirilir. Beyin fırtınası tekniği ile öğrencilere saygı, hoşgörü, bilimsellik, eşitlik gibi birçok değeri kazandırılabilir (Aydın ve Akyol Gürleri, 2020: 108-109; Kurtdele Fidan, 2019: 230-231).

2.10.5.3. Alan Gezisi

Alan gezisi tekniği, öğrencilere gözlem ve inceleme yapma olanağı sağlar. Eğitim uygulamalarında iyi planlanmış etkinliklerle zenginleştirilmiş alan gezilerinden yararlanıldığında, öğrencilerin değeri kazanımları oldukça iyi düzeyde gerçekleşmektedir. Sanat müzeleri gezisi ile öğrencilere tarihsel empati, hoşgörü, sanata, kültüre ve müzelere karşı ilgili ve duyarlı olma gibi birçok ulusal ve evrensel değeri kazandırılmaktadır (Kurtdele Fidan, 2019: 232). Aynı şekilde spor alanları gezisi yapıldığında öğrencilerin olimpizm, saygı ve hoşgörü değerilerinin gelişeceği bilinmektedir.

2.10.5.4. Akvaryum

Akvaryum tekniği, öğrencilerin ilgilendiği veya üzerinde uzlaşamadığı konuların tartışılmasında kullanılan bir tekniktir. Bu tekniğin uygulanma aşamasında, sınıfın uygun yerine bir çember çizilir ve çemberin ortasına bir sandalye konulur. Konu hakkında düşüncelerini belirtmek isteyen öğrenciler, çemberde sıralanır ve sırasıyla sandalyeye oturarak konu hakkındaki düşüncelerini ifade ederler. Bu sırada, gözlemci olarak belirlenen çember dışındaki öğrenciler tartışmayı izlerler. Gözlemciler, tartışma sırasında not alarak tartışma sonunda sınıfa bir özet sunarlar. Değeri eğitiminde akvaryum tekniği; değeri analizi, değeri açıklama ve ahlaki muhakeme yaklaşımların uygulanmasında kullanılabilir. Öğrenciler ulusal ve evrensel nitelikteki değeri, akvaryum tekniğindeki tartışma ortamında kazanabilirler (Kurtdele Fidan, 2019: 233).

2.10.5.5. Görüş Geliştirme

Tüm sınıfın tartışmaya katıldığı görüş geliştirme tekniği, bir konu ya da problem üzerinde öğrencilerin düşüncelerini ifade etmeleri amacıyla geliştirilmiş bir tekniktir. Teknik uygulanırken, öğrenci görüşünü belirttikten sonra gerekçesini açıklar. Görüşünü ve gerekçesini belirten öğrenci, diğeri arkadaşlarını dinledikten sonra görüşünü değiştirebilir. Değeri analizi ve değeri açıklama yaklaşımlarında görüş geliştirme tekniğinin kullanımı önerilir (Kurtdele Fidan, 2019: 234).

2.10.5.6. İstasyon

Bütün öğrencilerin her istasyonda çalışarak bir önceki öğrenci grubunun yaptıklarına ilave katkı sağlamasıyla bir kademe ileri götürmeyi, yarım kalan işi tamamlamayı amaçlayan bir tekniktir. İstasyon tekniğinde genelde “öykü-slogan-afiş” gibi üç ayrı istasyon planlanır. Öğrenciler masalarda belirlenen süre kadar (5 dakika) çalışırlar. Bu süre sonunda gruplar, çalışmalarını masalarında bırakarak yer değiştirirler ve birbirlerinin çalışmalarını tamamlamaya çalışırlar. Her grup tüm istasyonlarda çalıştıktan sonra başlangıç istasyonlarına geri döner. Değerleri telkin etme yaklaşımını kullandıktan sonra istasyon tekniğini kullanmak faydalı olabilir (Kurtde Fidan, 2019: 235).

2.10.5.7. Drama

Drama tekniği; canlandırma, rol yapma ve oyunlaştırma anlamlarına gelmektedir. Drama, öğrencinin kendi duygu ve görüşlerini başka bir kimliğe girerek açıklamasını sağlayan bir öğretim tekniğidir. Başkalarının kimliğine bürünerek, onların nasıl hissettiğine, nasıl düşündüğüne fırsat vermesinden dolayı rol oynama tekniği öğretimde hususi bir öneme sahiptir. Değerlerin öğretiminde drama tekniği başarıyla uygulanabilir. Bir derste yardımlaşmanın önemi vurgulanmak isteniyorsa; yoksul bir aileyi anlatan dramatizasyon ile öğrenciler, maddi zorluklar içerisinde yaşayan insanların duygularını kavrama ve yaşama imkânı bulurlar. Dramatizasyonun temel amacı eğlendirerek öğretmektir. Drama etkinliği ile çocuk değerleri yaparak yaşayarak öğrenir. Dramada çocuk başka birinin rolünü üstlendiği için empati becerisi gelişir (Aydın ve Akyol Gürler, 2020: 114-115; Kurtde Fidan, 2019: 236).

2.10.6. Ailede Değerler Eğitimi

Baba, anne ve çocuklardan oluşan küçük topluluğa aile denir. Aile; en sıcak, en samimi ilişkilerin bulunduğu bir kurumdur. Değer eğitiminin başlangıç yeri ailedir. İnsan, ahlakının, karakterinin temelini aile ocağından alır. Aile içi ilişkilerde kurulan içtenlik ve samimiyet, sevgi ve saygı temeline dayanır. “Her aile bir ahlak okuludur” dolayısıyla ebeveynlerin iyi birer eğitimci olması gerekir. Anne ve baba eğitimci rollerini üstlenme sorumluluğunu hassasiyetle yerine getirmek durumundadır (Çağlayan, 2013: 39-40; Ekşi ve Katılmış, 2011: 113-114). Ailede değer eğitimi uygulamanın ilke ve prensipleri şöyledir (Korkmaz, 2019: 73-86):

1. Mutlu ve erinçli bir aile ortamı oluşturulmalıdır.

2. Çocuğun gelişim özellikleri önemsenmelidir.
3. Dengeli bir denetim uygulanmalıdır.
4. Çocuğa model ve iyi örnek olunmalıdır.
5. Aile bireyleri beraber hareket etmelidir.
6. Ahlaki değerlerle ilgili bilgi verilmelidir.
7. Olumsuz çevre koşullarından korunmalıdır.

Bir ahlaki davranışın çocuk tarafından içselleştirip benimsenmesi, büyük oranda bir modelle özdeşleşme yoluyla gerçekleşir (Kaymakcan ve Meydan, 2016: 195; Hökelekli, 2011: 174). Dolayısıyla kız çocukları annelerini; erkek çocukları da babalarını taklit ederek değer edinmeye gayret gösterirler. Çocuk ailesinden değer görürse saygı duymayı; kardeşler arasında eşitliği gördüğünde adaleti; övgü aldığında öz güveni; kabul ve dostluk ortamında büyütülürse sevgi değerini öğrenecektir (Elkatmış, 2019: 63-64). Bu değerlerin yanı sıra çocuklar; sorumluluk, dürüstlük, mutluluk, iyilik, alçakgönüllülük, hoşgörü, özgürlük, duyarlılık, estetik, sadelik, konukseverlik, paylaşma, fedakârlık, anlayış, sabır, çalışkanlık, barış, cömertlik, yardımseverlik, bilimsellik, temizlik, öz denetim, aileye bağlılık, vatanseverlik, empati, dayanışma, merhamet ve bağımsızlık değerlerini ailesinde kazanabilir. Anne ve babalar çocuklarına mum gibi değil güneş gibi ışık saçmalı, onlara yol gösterici olmalıdır. Aileler kendi değerlerini dayatma, zorlama ve baskı altına almadan; çocuklarını kendi yapıları içinde bir değer olarak görmeli ve saygı duymalıdır. Aileler, çocuklarını kendi değerlerini seçmesi hususunda özgür bırakmalıdır (Çağlayan, 2013: 117; Tezcan, 2018: 44). Anne ve babalar çocuklarına değerleri telkin etmeli, açıklamalı ve benimsetmeye çalışmalıdır (Aydın ve Akyol Gürler, 2020: 68). Çocuklar değerleri öğrenirken açıklama yapılmasına ihtiyaç duyarlar. Örneğin, bir şeyi isterken “*lütfen alabilir miyim?*” aldıktan sonra “*teşekkür ederim*” gibi teşvik edici açıklamalar yapılmalıdır (Pighin, 2005: 29). Çocuğa değerler öğretilirken tutarlı olunmalı, otoriter veya aşırı özgür bırakan anlayış uygulanmamalıdır. Anne ve baba benzer davranışlara övgü veya yasak uygulamalıdır. Ebeveynler ceza yerine olumlu davranışları pekiştirilmeli; olumsuz davranışların neden tekrarlanmaması gerektiğini çocuğa açıklamalıdır (Pighin, 2005: 45-47). Anne ve babaya düşen görevler şöyle özetlenebilir (Ekşi ve Katılmış, 2011: 112):

- Çocuğuna ve onun geleceğine ilişkin bilgi sahibi olmak.
- Çocuğu ve onun geleceğiyle ilgili sorumluluk almak.

- Çocuğunun gelişim özelliklerini bilme, tanıma ve anlama.
- Çocuğuna zengin ve tutarlı ilişkilerin olduğı bir çevre oluşturma.
- Birey olarak çocuğuna saygı duyma.

2.11. Beden Eğitimi ve Spor Dersi

Beden eğitimi; bireyin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanlarda tümüyle gelişim sağlaması amacıyla yapılan bedensel faaliyetlerdir (Kiremitçi vd., 2021: 106). Çocuk, uyguladığı bedensel hareketler neticesinde büyüme ve gelişmesini sürdürebilir (Mirzeoğlu, 2017: 10). Öğrenciler, beden eğitimi derslerinde ne kadar fazla fiziksel etkinlik yaparsa, başta motor beceri olmak üzere birçok beceriyi kolayca öğrenebilir (Kangalgıl ve Temel, 2021: 64). Beden eğitimi dersinin verimli ve etkili işlenebilmesi için öğrenci, öğretmen ve öğretim programının bir arada uyumlu olmalıdır. Okullarda beden eğitimi dersi öğretim programları, öğrencilerin gelişim alanlarına dikkat edilerek hazırlanmaktadır (Mirzeoğlu, 2017: 14). Beden eğitimi ve spor dersi öğretim programının amacı; öğrencilerin yaşamlarında kullanabileceğı hareket becerileri, aktif ve sağlıklı yaşam becerileri, kavramları ve stratejileri ile birlikte öz yönetim, sosyal ve düşünme becerilerini de geliştirerek bir sonraki öğrenim kademesine hazırlamaktır. Bu amaçla öğrencilerin aşağıdaki program çıktılarına ulaşmaları beklenmektedir (MEB, 2018: 11):

1. *Çeşitli fiziksel etkinliklere ve sporlara ilişkin hareket becerilerini geliştirir.*
2. *Hareket kavramlarını ve ilkelerini, çeşitli fiziksel etkinliklerde ve sporlar branşlarında kullanır.*
3. *Hareket stratejilerini ve taktiklerini, çeşitli fiziksel etkinliklerde ve spor branşlarında kullanır.*
4. *Sağlıklı hayatla ilgili fiziksel etkinlik ve spor kavramlarıyla ilkelerini açıklar.*
5. *Sağlıklı olmak, sağlığını geliştirmek için fiziksel etkinliklere ve sporlara düzenli olarak katılır.*
6. *Beden eğitimi ve sporla ilgili kültürel birikim ve değerlerimizi kavrar.*
7. *Beden eğitimi ve spor yoluyla öz yönetim becerilerini geliştirir.*
8. *Beden eğitimi ve spor yoluyla iletişim becerileri, iş birliği, adil oyun (fair play), sosyal sorumluluk, liderlik, doğaya duyarlılık ve farklılıklara saygı özelliklerini geliştirir.*

Türk eğitim sisteminin başlıca amacı; değerlerimiz ve yetkinliklerle bütünleşmiş bilgi, beceri ve davranışlara sahip bireyler yetiştirmektir. Bilgi, beceri ve davranışlar öğretim programlarıyla kazandırılırken, değerlerimiz ve yetkinlikler bunlar arasında bütünlüğü sağlamaktadır. Değerlerimiz, toplumumuzun millî ve manevi kaynaklarından dünden bugüne ulaşmış ve gelecek nesillere aktaracağımız öz mirasımızdır. Yetkinlikler ise bu mirasın hayata ve insanlığa katılmasını sağlayan eylemlerdir. Bundan dolayı değerlerimiz ve yetkinlikler birbirinden ayrılmaz bir şekilde kuram-uygulama bütünlüğünde ayrılmaz parçalardır (MEB, 2018: 7).

Kazım Karabekir Paşa'nın "*Çocuk Davamız*" isimli politikasında bedensel faaliyetleri de içerisine alan "*Beden terbiyesi ve ahlak*" önemli bir yer tutmaktadır (Karabekir, 2019: 34). Terbiye-i bedeniye insan vücudu için gerekli bir gıdadır. Onun her gün ekmek yer gibi sabah, akşam yapılması gereklidir (Karabekir, 2019: 325). Beden eğitimi dersinde gerçekleştirilecek çeşitli oyun ve etkinliklerle, çocukların değer gelişimlerine katkı sağlanır (Kaymakcan ve Meydan, 2016: 220). Beden eğitimi dersi aracılığıyla bireyin çok yönlü gelişimiyle evrensel, milli ve manevi değerler gözetilerek; demokratik düzene saygılı, mutlu, sağlıklı, estetik duygusu gelişmiş, saygılı ve sorumluluk sahibi vatandaşlar yetiştirmek olasıdır (Mirzeoğlu, 2017: 10; Semiz, 2021: 42). Oyun içerisinde erkek ve kız çocukların birlikte olduğu karma grup ve eşleşmelerle; çocukların empati kurma, saygı duyma, farklılıkları benimseme ve ortak görevler ile anlayışlar sergileme davranışları pekiştirilir (Özgül ve Akbuğa, 2021: 210). Kazanma ve kaybetmeyi öğrenen çocuk istendik davranışları sergilerken olumsuz davranışlardan kaçınma edimini kolaylıkla öğrenebilir (Altun ve Güvendi, 2019). Öğrenciler arasında zorbalık davranışlarını azaltmak için öğrencilerin akranları ile vakit geçirmeleri ve iş birliği içerisinde olması sağlanmalıdır. İş birliği yapmak, diğerlerine karşı saygı göstermek ve yardım etmek gibi sosyal beceriler beden eğitimi derslerinde uygulanarak öğrenilebilir. Takım oyunları ve esnek oyun kuralları ile değerler, öğrenciler tarafından kolaylıkla kazanılabilir (Coşkun vd., 2021: 132-135). Beden eğitimi dersi aktivitelerine katılan öğrencilerin duyuşsal gelişimi sağlanacak, olumlu değer yargıları ve tutumları oluşacaktır (Topkaya, 2011: 26).

Beden eğitimi derslerini yürütebilmek amacıyla 8 farklı öğretim modelinden faydalanılabilir. Bunlardan 5'i bütün dersler için ortak olup 3 tanesi sadece beden eğitimi öğretiminde kullanmak amacıyla geliştirilmiş modellerdir. Tüm dersler için ortak modeller; doğrudan öğretim, işbirlikli öğretim, bireyselleştirilmiş öğretim, akran

öğretim ve araştırma öğretim modelidir. Beden eğitimi alanında kullanılanlar ise spor eğitim modeli, taktik oyun yaklaşımı modeli, bireysel ve sosyal öğretim modelidir. Derslerinde farklı modeller uygulayan beden eğitimi öğretmenlerinin ders amaçlarına ulaştığı bilinmektedir (Mirzeoğlu, 2017: 21). Öğretim programında değer eğitimi yapabilmek ve belirlenen amaçlara ulaşmak için model temelli eğitimin yanında farklı yöntem ve tekniklerde kullanılabilmektedir. Strateji (*sunuş, buluş, araştırma*), yöntem/stil (*komut, alıştırma, eşli çalışma, kendini denetleme, katılım, yönlendirilmiş buluş, problem çözme, öğrencinin tasarımı, öğrencinin başlatması, kendi kendine öğrenme*), fiziksel etkinlik kartı ve oyunlardan faydalanılarak ders amaçlarına ulaşılabilir. Değer eğitimi resmi olarak bütün öğretim programlarına girmiştir. Öğretim amaçlarının gerçekleştirilmesi, bir eğitim-öğretim yılı boyunca sürdürülen sınıf seviyesine uygun ders kazanımı aktarımı ile sağlanmaktadır. Dolayısıyla beden eğitimi ve spor dersinde değer eğitimi yapabilmek için kazanımlar belirlenmiştir. Bu kazanımlara göre ders yapıldığında değer eğitimi amaçlarına ulaşılacaktır. Buna göre, beden eğitimi ve spor dersi 7. sınıf ders kazanımları aşağıda belirtilmiştir (MEB, 2018).

- *BE.7.1.1.1. Bireysel sporlara hazırlayıcı oyun ve etkinliklerdeki hareket becerilerini artan bir doğrulukla sergiler.*
- *BE.7.1.1.2. Takım sporlarına hazırlayıcı oyun ve etkinliklerdeki hareket becerilerini artan bir doğrulukla sergiler.*
- *BE.7.1.2.1. Spor ve etkinliklere hazırlayıcı oyunlara katılırken ilgili hareket kavramlarını yerinde kullanır.*
- *BE.7.1.2.2. Sporlara hazırlayıcı oyun ve etkinliklerde kendi performansını analiz eder.*
- *BE.7.1.2.3. Sporlara hazırlayıcı oyun ve etkinliklerde karşılaştığı problemlere grupta çözümler üretir.*
- *BE.7.1.2.4. Sporlara hazırlayıcı oyun ve etkinliklerde etkili iletişim yolları kullanır.*
- *BE.7.1.2.5. Sporlara hazırlayıcı oyun ve etkinliklerde iş birliğine dayalı davranışlar gösterir.*
- *BE.7.1.2.6. Sporlara hazırlayıcı oyun ve etkinliklerde adil oyun anlayışına uygun davranır.*
- *BE.7.1.2.7. Sporlara hazırlayıcı oyun ve etkinliklerde liderlik becerileri gösterir.*
- *BE.7.1.2.8. Sporlara hazırlayıcı oyun ve etkinliklerde bireysel farklılığı olanlarla çalışmaya istekli olur.*

- BE.7.1.2.10. *Akranın performansını değerlendirir.*
- BE.7.1.3.1. *Sporlara hazırlayıcı oyunlardaki strateji ve taktikleri çözümler.*
- BE.7.2.1.1. *Uyguladığı planın etkilerini gözleyerek fiziksel etkinliklere katılır.*
- BE.7.2.2.3. *Fiziksel etkinlikler sırasında, kendisinin ve başkalarının güvenliğini sağlayacak davranışlar sergiler.*
- BE.7.2.2.4. *Temel ilk yardım uygulamalarını gösterir.*
- BE.7.2.2.5. *Fiziksel etkinlikler ve sporla ilgili güvenilir bilgi kaynaklarını kullanır.*

2.11.1. Beden Eğitimi ve Spor Öğretmeni

Öğretmen, öğrenme-öğretme sürecinin temel öğelerinden birisidir. Öğretmen; öğrenci ile etkileşim halinde olan, eğitim programını uygulayan ve yöneten, öğrenci ve öğretimi değerlendiren eğitim görevlisidir. 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nun 43. maddesine göre “*öğretmenlik, devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleği*” olarak görev tanımlaması açıkça yapılmıştır (Kaya ve Taşkın, 2019: 112; Mirzeoğlu, 2017: 12).

Öğretmenlerin çocuğun toplumsallaşma sürecindeki rolü, yalnızca öğretim programlarında yer alan değerlerle ilgili kazanımların gerçekleştirilmesiyle sınırlı olmayıp öğrenciler için rol model ve yönlendirici olmaları gerekmektedir (Tunca Güçlü, 2019: 195). Öğrenciler değer verdikleri, önemsedikleri model aldıkları öğretmene yönelik daha duyarlı ve istekli davranır. Sınıf veya farklı mekanlarda saygı, sevgi, empati ve dürüstlüğü ilke edinmiş bir öğretmenin örnek tavır ve davranışları, değerleri telkin etmeye göre daha etkilidir (Çağlayan, 2013: 83). Bir Avustralya atasözünün de belirtildiği gibi “*çocuklar ve gençler yetişkinlerin sözlerini değil, ayak izlerini takip ederler*”. Bu nedenle öğretmenlerin davranışları önem arz etmektedir (Elkatmış, 2019: 63). Öğretmen her davranışı ile öğrencisine değerli olduğunu hissettirmelidir (Meray ve Kuş, 2019: 262). Öğretmenler ders ortamını, çocuklar için heyecan verici ve eğlenceli hale getirmelidir. Öğretmenler, öğrencilerine kendini ifade edebileceği, kendi değer yargılarını seçebileceği özgür bir ders ortamını oluşturmalıdır (Çalışandemir ve Altun, 2019: 126). Sınıf içi uygulamalar ile öğretmen davranışları arasında tutarsızlık olduğunda, öğrencilerin olumsuz davranışlar sergilemesi görülebilir (Çankırılı, 2015: 215; Tunca Güçlü, 2019: 207). Öğretmen değer eğitimi süreçlerini

planlayan, düzenleyen, denetleyen kişidir. Öğretmen bu işlemleri, doğru, güzel ve nitelikli yaptığında öğrencilerin ahlaki gelişimi daha nitelikli olacaktır. Değer eğitimi yapan öğretmenin kalitesi, alan bilgisi, öğretmenlik becerisi ve kişiliğiyle doğrudan ilişkilidir (Hökelekli, 2011: 293; Korkmaz, 2019: 49). Öğretmen ile öğrenciler iş birliği halinde olmalı ve birbirlerine güvenmelidirler. Öğretmen, öğrencilerini iyice tanımalı ve başarı konusunda acele etmemelidir (Aydın ve Akyol Gürler, 2020: 100). Sonuç olarak beden eğitimi öğretmeni, bütün öğrencilerle kolayca iletişim kurabilen ve değer eğitimi yapan öğretmendir. Beden eğitimi öğretmenleri, öğrencilerle ders sırasında benzer kıyafetler giymeleri (eşofman), birlikte oyun ve fiziksel etkinlik yapmaları, okul dışında birlikte antrenman yapabilmeleri, müsabaka için yolculuk etmeleri, beraber yemek yemeleri, ortak heyecanlar sonrası hüznü ve sevinci birlikte paylaşabilmeleri sebebiyle öğrenciye daha yakın olduğundan güvenlerini kazanabilmektedir. Beden eğitimi öğretmeni öğrencilerine rol model olarak değer edindirme sürecini başarıyla yerine getirmektedir (Kuter ve Kuter, 2012).

Özetle, beden eğitimi öğretmenlerin değerleri öğretirken şu niteliklere sahip olmaları önerilmektedir (Çalışandemir ve Altun, 2019: 126; Dilmaç, 2012: 58; Kaymakçı, 2019: 371-372; Tezcan, 2018: 22):

- Rol model olmalıdır.
- Sınıf içerisinde ortak bir sosyal yapı oluşturmalıdır.
- Öğrencilere sorumluluk vermelidir.
- Öğrencilere karar alma imkânı tanımalıdır.
- Paylaşım şansı vermelidir.
- Ortak çalışmaya özendirmelidir.
- Tartışma ve paylaşma durumları oluşturmalıdır.
- Kendini bilmeye ilişkin soru sordurmaya yönlendirmelidir.

2.11.2. Beden Eğitimi ve Spor Dersinde Kullanılan Değer Eğitimi Yöntemleri

2.11.2.1.Spor Eğitim Modeli

1990'lı yıllarda Darly Siedentop, öğrencilerin ders dışı fiziksel aktivitelere katılımlarının ve motivasyonlarının daha yüksek olduğunu fark etmesiyle “*Spor Eğitim Modelini (SEM)*” geliştirmiştir. SEM'in temel hedefi, becerili, bilgili ve istekli spor insanları yetiştirmektir. SEM' de öğrenciler yalnızca ders için gerekli temel becerileri

öğrenmekle kalmaz, grubun etkili bir üyesi olarak kişisel sorumluluğun gelişmesiyle birlikte spor deneyimleri kazanırlar. SEM yapısı itibariyle öğrenciyi bütüncül (bilişsel, duyuşsal ve psikomotor) olarak geliştirmektedir. SEM aşağıdaki amaçları gerçekleştirmek için uygulanır (Hünük ve Saraç Oğuzhan, 2017: 140; İnce vd., 2010: 48).

1. Spora mahsus beceri ve fiziksel uygunluğu geliştirmek,
2. Spora özgü stratejileri uygulayabilmek,
3. Gelişim düzeyine göre sportif etkinliklere katılmak,
4. Sportif etkinliklerde planlama ve yönetimi paylaşmak,
5. Liderin sorumluluk özelliğini göstermek,
6. Ortak hedeflere ulaşmak için takımla iş birliği içerisinde çalışmak,
7. Spora anlam veren gelenekleri takdir etmek,
8. Mantıklı karar verebilmek için öğrenci kapasitesini geliştirmek,
9. Üstlenilen sportif rollerle ilgili bilgiyi geliştirmek ve uygulamak,
10. Okul dışı sportif faaliyetlere gönüllü olarak katılmak.

Yukarıdaki amaçları gerçekleştirebilmek için beden eğitimi dersinde takım sporlarından birisi seçilir ve 10-20 hafta uzunluğunda haftada 2 ders saati olmak üzere bir planlama yapılır. SEM'in 6 temel özelliği (takım üyeliği, sezon, resmi müsabakalar, kayıt tutma, sonuç etkinliği ve festival) bulunmaktadır. Süreç yürütülürken 6 özelliğin kullanılmasına dikkat edilir. Her öğrenci ders kazanımları içerisinde motor becerileri öğrenmekle yükümlüdür. Aynı zamanda öğrenci öğrenme rolüne ek olarak; farklı görev üstlenmesiyle empati, sorumluluk ve dayanışma değerlerini öğrenir. Öğrencilere takım kaptanı, oyuncu, antrenör, hakem, gazetecisi, spor yönetici ve istatistikçi gibi görevlerden birisi verilir. Görev verilirken öğrencinin becerisine göre dağılım yapılır. Takımlar oluşturulurken önerilen sınıf mevcuduna göre tekli sayılarda (3-5) takım oluşturmaktır. Bu sayede resmi müsabakalar dönemi geldiğinde karşılıklı iki takım maç yaparken üçüncü takım oyunu izleme, eksiklerini görme ve yönetme gibi avantajları elde eder (Hünük ve Saraç Oğuzhan, 2017: 139-141; Semiz, 2021: 43).

Modelin Temel Özellikleri

Sezonlar: Öğrencilerin bir spor branşını öğrenmek için harcadıkları toplam süredir. Sezonlar oluşturulurken en az 10 haftalık bir planlama yapılmalıdır (İnce vd., 2010: 49).

Takım Üyeliği: Öğrenciler seçilen sezon süresince bir takımın üyesi olurlar. Her bir üye takımda oyunculuk rolüne ilaveten antrenör, hakem gibi rolleri paylaşırlar. Bir takımda her rol bir öğrenciye verilir (İnce vd., 2010: 49).

Resmi Müsabakalar: Sezon içerisinde hazırlık çalışmalarından sonra, planlanmış lig usulü şeklinde takımların birbirleri ile oynadığı karşılaşmalardır (İnce vd., 2010: 49).

Sonuç Etkinliği: Resmi müsabakalardan sonra, öğrencilerin ve takımların en yüksek performanslarını göstermeye çalıştığı festival havasında bir etkinliktir (İnce vd., 2010: 49).

Kayıt Tutma: Sezon boyunca takım ve oyuncuların performanslarını (en çok gol, en fazla asist) istatistikçi kayıt altına alır, basın mensubu ise bu sonuçları ilan eder (İnce vd., 2010: 49).

Festival: Sezon sonunda şenlik havasında, en iyi oyuncu, en centilmen oyuncu, en iyi takım gibi hemen hemen tüm öğrencilere ödül vermek amacıyla yapılan etkinliktir (İnce vd., 2010: 50).

2.11.2.2. Fiziksel Etkinlik Kartı (FEK)

İngiltere’de (1994) “*Young and Sport Trust*” isimli kurumda çalışan öğretmenlerce “*Top Play Sport*” TOPs kartları oluşturulmuştur. Bu kartlar, farklı yaş gruplarında uygulanmak üzere iki farklı renkte düzenlenmiştir. “*Top Play*” sarı kart grubu, ilk çocukluk döneminde (5-9 yaş) temel motor becerilerin kazandırılmasına yardımcı olmaktadır. İkinci olarak “*Top Sport*” mor kart grubu, ikincil çocukluk döneminde (10-13 yaş) bulunan çocukların fiziksel uygunluğunu ve hareket becerisini geliştirmek amacıyla oluşturulmuştur (Mirzeoğlu vd., 2017). Milli Eğitim Bakanlığı (2012), beden eğitimi ve spor derslerinin kalitesini artırmak, programı daha uygulanabilir hale getirmek amacıyla TOPs kartlarından esinlenerek Fiziksel etkinlik kartlarını (FEK) geliştirmiştir (Ağırtaş, 2017). FEK, TOPs kartlarında olduğu gibi sarı ve mor kart grubundan oluşmaktadır. Sarı kart grubunda “*öğretmen kartı*”, “*temel hareket becerileri kartları*”, “*temel hareket kavramları kartı*”, “*birleştirilmiş hareket kartları*”, “*sağlık anlayışı kartları*”, “*spor engel tanımaz kartı*” ve “*fiziksel etkinlik ve beslenme piramidi kartı*” vardır. Mor kart grubunda ise “*öğretmen kartları*”, “*file ve raket oyunları*”, “*hücum oyunları*”, “*vurma ve yakalama oyunları*”, “*etkin katılım*”, “*sağlık anlayışı*” ve “*spor engel tanımaz*” kartları vardır. Öğretmen kartları dersi

yürütmek için rehber rolündedir. Sağlık anlayışı kartları ve spor engel tanımaz gibi kartlar değer eğitiminde kullanılabilecek kartlardır. Sarı kart grubu oyun temelli olup öncelikle olarak 5. sınıf kazanımlarını desteklemektedir. Mor kart grubu ise spor branşları öğretiminde gerekli olan 6-7. sınıf kazanımları için uygundur. Öğretmenler sarı ve mor kartları, ilköğretim kademesinden itibaren öğretim programındaki kazanımlarla ilişkilendirerek kullanabilir (MEB, 2018).

2.11.2.3. Geleneksel Çocuk Oyunları

Değerler soyut kavramlar olduğundan çocuklara somutlaştırarak aktarılmalıdır. Bu sayede çocuklar, değerleri daha iyi içselleştirip yaşamlarına yansıtabilirler. Değerleri somutlaştırmanın en önemli yolu oyundur (Bozkurt, 2017: 4). Oyun, belli kurallar çerçevesinde işleyişi olan, mücadeleci yapıya sahip, performans gerektiren eğlenceli bir etkinliktir (Kiremitçi vd., 2021: 110). Hangi çağ veya hangi kültürde olursa olsun çocuğun bulunduğu her yerde oyun vardır. Bir çocuğun sevilme gereksiniminden sonra, en önemli ruhsal gereksinimi oyundur. Oyun, çocuğun hayatı anlamasına yardımcı olur. Çocuk, oyun sırasında çeşitli roller alarak dünyayı algılamaya gayret gösterir ve özdeşim kurar. Böylece kişilik gelişimi için ilerleme kaydeder. Çocuk, oynadığı oyun yardımıyla hayatı için gerekli bilgi ve becerileri daha etkin şekilde öğrenir (Çankırılı, 2015: 171). Çocuk; oyun içerisinde empati yapar, başkalarının hissettiklerini anlar, ben merkezilikten uzaklaşır, aidiyet hissi gelişir, başkalarının haklarına saygı gösterir, iş birliği yapar, hak ve özgürlüklerini korur, öz güveni gelişir ve nihayetinde sosyalleşmeye başlar. Çocuk; doğru-yanlış, iyi-kötü, haklı-haksız gibi yargıları oyun sırasında öğrenerek benimser (Çankırılı, 2015: 173-174). Geleneksel-kültürel oyunlar ile içerisinde evrensel değerlerin bulunduğu hareket temelli eğitsel oyunlar, çocukların sosyal ve ahlaki gelişimlerine katkı sağlamaktadır (Özgül ve Akbuğa, 2021: 205). Öğrenciler, yörelerinde eskiden oynanan çocuk oyunlarını belirleyerek beden eğitimi derslerinde oynadıklarında değer edinme sürecine gireceklerdir (Selanik Ay, 2019: 24). MEB, ilköğretim öğrencilerine yönelik 23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı kapsamında ödüllendirilmek üzere geleneksel çocuk oyunları şenliği düzenlemektedir. Geleneksel çocuk oyunları şenliğinde, mendil kapmaca, kaleli yakan top, sek sek ve tombik gibi oyunlar oynatılmaktadır (Temel ve Kangalgil, 2021). Geleneksel çocuk oyunları içerisinde bulunan mendil kapmaca oyunu ile sorumluluk, yedi kiremit oyunu ile iş birliği, yakan top oyunu ile özgüven, altın

bilezik oyunuyla saygı-başarıyı tebrik etme değerleri kazandırılır (Bozkurt, 2017: 83). Geleneksel çocuk oyunları, çocuklara değer edindirmede önemli desteği sağlamaktadır.

2.11.2.4. Geleneksel Yöntem

Geleneksel yöntemle işlenen derslerde öğretmen doğrudan öğretim yapar. Doğrudan öğretim yöntemi; öğretmenin küçük adımlarla öğrettiği, öğrencilere ne yapması gerektiğine ilişkin açık talimat verdiği, görev odaklı öğrenci katılımı ve öğretmen tarafından izlenen bir ortamda öğrencilere anında geribildirim sağladığı bir yöntemdir. Öğretmenin öğrenme ortamında pekiştireç vermesi öğrenmeyi artırmakta, düzeltme ve geribildirim vermesiyle becerinin en üst düzeyde öğrenilmesi sağlanmaktadır. Bu yöntem, öğretmen ve öğrenci iletişimin aktif olduğu bir süreçtir ve öğrenci etken olarak sürece katılmaktadır. Öğretmen merkezli olan bu yöntemin öğretim stratejisi; düz anlatım, gösterip-yaptırma, alıştırma-tekrar yapma ve soru-cevap tekniğidir. Motor becerilerin öğretilmesinde sıklıkla kullanılan etkili bir yöntemdir. İkincil olarak bilişsel öğrenme, son olarak duyuşsal gelişim amacıyla bu yöntemden faydalanılır (Altay, 2017: 29-34; Kangalgil ve Temel, 2021: 86). Göreve odaklanılmış bir yaklaşım olduğundan öğrencilerin farklı zekâ, yetenek ve becerilere sahip olabileceğini göz ardı etmiş; tüm öğrencilerden etkili motor hareketleri başarılı bir şekilde yapmalarını beklemiştir. Dolayısıyla böyle bir ortamda bulunan öğrencilerin, değer ve olumlu tutum kazanmaları istendik düzeyde olmayabilir.

2.12. İlgili Literatür Çalışmaları

2.12.1. Beden Eğitimi ve Spor Dersi Değer Araştırmaları

Albouza vd. (2022), yaşları 11-23 arasında değişen ve aşırı rekabetçi ortamlarda spor yapanların atletik kimliğiyle değerleri arasındaki ilişkiye bakmışlardır. Araştırma bulgularında olumlu olarak görülen ahlaki değerler; aşırı rekabet ortamında yerini, olumsuz olarak tanımlanan statü değerlerine bırakmıştır. Sonuç olarak atletik kimlik, sporcuların değerlerini pozitif olarak yordayabilmektedir.

Muñoz-Llerena vd. (2022), ortaöğretim beden eğitimi dersinde saygı, kapsayıcılık ve eşitlik değerlerini geliştirmek amacıyla, Hellison'un kişisel ve sosyal sorumluluk modeline dayanan 10 haftalık müdahale yaklaşımı planlamışlardır. Araştırmacılar geliştirdiği bu yaklaşımla, öğrencilerin kendi öğrenmelerine olanak sağlayacağı, engellere karşı koyabileceği, bireysel farklılıklara saygılı olabileceği didaktik bir öğretim ortamını oluşturduklarını düşünmüşlerdir.

Hasdemir (2021), ortaokul öğrencilerinin temel demokratik değerlere yönelik tutumları ile beden eğitimi dersindeki sportmenlik davranışlarını incelemek amacıyla betimsel bir araştırma yapmıştır. Araştırma bulgularında, öğrencilerin demokratik değer puanları ile sportmenlik puanlarının yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca demokratik değerler ile sportmenlik davranışı arasında pozitif ilişki bulunmuştur. Demokratik değer inancı arttıkça spor sahalarında sportmence davranma becerisi gelişmektedir.

Temel ve Kangalgil (2021), sınıf öğretmenlerinin oyun ve fiziki etkinlikler dersinde Fiziksel Etkinlik Kartlarını (FEK) kullanımının ve Geleneksel Çocuk Oyunları Şenliğine (GÇO) katılımının ders kazanımlarının gerçekleşmesine olan etkisini incelemiştir. Araştırma bulgularına göre derslerinde FEK kullanan öğretmenlerin ve GÇO şenliğine katılan öğretmenlerin, öğrencilerine programda yer alan kazanımları daha iyi kazandırdıkları görülmüştür. Araştırma sonucunda FEK ve GÇO yardımıyla öğrenciler kurallara uyma, sorumluluk, saygı, işbirliği, farkındalık ve ulusal bayramlara katılmaya istekli olma gibi değerleri edinebildikleri tespit edilmiştir.

Ediş ve Gündüz (2019), ortaokul düzeyinde spor eğitim modeliyle işlenen futbol sezonunda mavi kart uygulamasının etkilerini incelemek amacıyla deneysel bir araştırma yapmışlardır. Veriler 10 hafta süren deney sürecini takiben, görüşme yöntemiyle toplanmıştır. Futbol sezonunda öğretmenler öğrencilere hoşgörü, fair-play, sportmenlik, saygılı olma, yardımlaşma gibi davranışları sergilediğinde; ödül olarak mavi kart vermiştir. Öğrencilerle yapılan görüşme sonucunda mavi kartı alan öğrenciler, ders içerisinde olumlu davranışlarının pekiştirilmesiyle daha çok olumlu davranışları sergilediklerini ve olumsuz davranışlardan kaçındıklarını belirtmişlerdir. Sonuç olarak, öğrencilerin doğru davranışları pekiştirildiğinde değer oluşumu meydana gelmektedir.

Sağın ve Karabulut (2019), ortaokul öğrencilerinin beden eğitimi ve spor dersine yönelik değerlerini incelemek amacıyla tarama modelinde bir araştırma yapmışlardır. Araştırmada veri toplama aracı olarak 6 alt boyut ve 23 maddeden oluşan “*Beden Eğitimi ve Spor Dersi Değer Ölçeği (BESDÖ)*” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; öğrencilerin, beden eğitimi dersi değerleri iyi düzeyde bulunmuştur. Farkındalık değer alt boyutu hariç diğer değer alt boyutlarında 5. sınıf öğrencilerinin değerleri oldukça yüksek bulunmuştur.

Osmanoğlu (2019), ortaokul öğrencilerinin öğretim programı değerlerini kazanma düzeylerini belirlemek amacıyla tarama modelinde bir araştırma yapmıştır. Araştırmada veri toplama araçları olarak “*bilimsellik ölçeği*”, “*çalışkanlık ölçeği*”, “*sorumluluk ölçeği*” ve “*estetik tutum ölçeği*” kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin çalışkanlık değerini iyi düzeyde; bilimsellik, sorumluluk ve estetik değerlerini ise iyiye yakın düzeyde kazandığı tespit edilmiştir.

Keleş ve Yoncalık (2019), 8. sınıf öğrencilerinin beden eğitimi ve spor dersinde değer kazanımlarını belirlemek amacıyla tarama modelinde bir araştırma yapmışlardır. Çalışma bulgularına göre öğrencilerin programda yer alan değerleri çok iyi düzeyde kazandıkları görülmüştür. Öğrencilerin en yüksek değer kazanımının cesaret-liderlik; en düşük değer kazanımının ise misafirperverlik olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca öğrenciler; sorumluluk, sevgi, saygı, dürüstlük, dostluk, adalet, öz güven, yardımseverlik, Atatürkçülük, vatanseverlik, çalışkanlık, empati ve alçakgönüllülük gibi değerleri de beden eğitimi ve spor dersinde kazanabilmektedir.

Eroğlu (2019), imam hatip ortaokullarında öğrenim gören öğrencilerin değer yargılarını belirlemek amacıyla betimsel bir araştırma yapmıştır. Araştırma bulgularına göre öğrencilerin, farkındalık, sağlıklı yaşam ve beslenme, sporda dayanışma, sporda saygı değer algıları oldukça iyi düzeydedir. Milli kültür ve beraberlik ile spor kültür değer algıları ise iyi düzeye yakın seviyededir. Sonuç olarak, imam hatip okullarında okuyan öğrencilerin beden eğitimi dersine yönelik değer algıları yüksek bulunmuştur.

Işıkgöz vd. (2018), ortaokul öğrencilerinin beden eğitimi ve spor dersine yönelik değer yönelimlerini incelemek amacıyla tarama modelinde araştırma yapmışlardır. Araştırma bulgularında öğrencilerin en çok önem verdiği “*farkındalık*” değeri olurken, en az önem verdiği “*milli kültür ve beraberlik*” değeri olmuştur. Ayrıca sınıf seviyesi yükseldikçe değer yönelimlerinde azalma meydana geldiği gözlemlenmiştir. Araştırma sonucunda, öğrencilerin beden eğitimi ve spor dersinde yer alan değerleri bildiği ve yeri geldikçe uyguladığı düşünülmektedir.

Bozkurt (2017), oyun ve fiziki etkinlikler içerisinde yer alan çocuk oyunlarını değerler ile yoğunlaştırarak değer eğitiminin etkinliğini öğrenmek amacıyla deneysel bir araştırma yürütmüştür. Deney grubuna mendil kapmaca, yakan top, yedi kiremit ve altın bilezik oyunları; sorumluluk, iş birliği, öz güven, başarıyı tebrik etme ve saygı değerleri ile yoğunlaştırarak oynatılmıştır. Veriler gözlem formu ile kaydedilmiştir.

Araştırma bulgularına göre geleneksel çocuk oyunları oynayan öğrenciler değerleri kalıcı olarak edinmişlerdir.

Koh vd. (2017), Singapur'da beden eğitimi ve spor dersi değerler eğitimi programının uygulanmasından sorumlu öğretmen, antrenör ve sporcuları (10-12 yaş) içeren bir grup üzerinde çalışma yapmışlardır. Öğretmen ve antrenörlere; sporcularına değer eğitimi yaptıktan iki yıl sonra, yaşadıkları deneyimler ve kazanımlar sorulmuştur. Araştırma sonucunda öğretmen ve antrenörler, değerleri öğretmek için yeterli donanımına sahip olduklarını ve öğrencilerin değerleri edinebileceğini düşünmüşlerdir. Öğrenciler ise değer telkinleri sonucunda değerleri öğrendiklerini ve yaşamlarında uyguladıklarını anlatmışlardır.

Yücekaya (2017), ortaokul öğrencilerinin beden eğitimi ve spor dersi değerlerini incelemek amacıyla tarama modelinde bir araştırma yapmıştır. Araştırma bulgularında öğrencilerin sağlıklı yaşam ve beslenme, dayanışma, saygı ve farkındalık değerleri iyi düzeyde bulunurken; spor kültürü ile milli kültür ve beraberlik değerleri iyi düzeye yakın bulunmuştur. Öğrencilerin sınıf seviyesi yükseldikçe değerlere verilen önem azalmıştır. Sonuç olarak öğrencilerin beden eğitimi dersi değerlerinin iyi düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Doğan (2015), ortaokul ve lise öğrencilerin beden eğitimi ve spor dersi değer yönelimlerini incelemek amacıyla karma yöntemli bir araştırma yapmıştır. Araştırma bulgularında öğrencilerin değer yönelimleri oldukça yüksek tespit edilmiştir. Ortaokul öğrencilerinin değer yönelimleri, lise öğrencilerinden daha yüksek bulunmuştur. Görüşme formu bulgularında, lise öğrencileri kurallara uyma ve başkalarının haklarına saygı gösterme değerlerini sporun bir gereği olarak görürken; ortaokul öğrencileri ise bu değerleri insan karakterinin özü olarak görmüştür.

Harvey vd. (2014), genç öğrencilere beden eğitimi dersinde kullanılan spor eğitim modelinin ahlaki gelişim düzeylerine etkisini incelemişlerdir. Çalışma içeriklerinde fair-play, sosyal ve kişisel gelişim üzerinde durulmuştur. Çalışma sonucunda spor eğitim modelinin ahlaki bilince katkısı olduğu tespit edilmiştir. Nihayetinde çalışma bulgularından hareketle etik sözleşmeler, spor panelleri, değiştirilmiş oyunlar ve ödüller olmak üzere 4 uygulama önerisi eğitim paydaşlarına önerilmiştir.

Sezer ve Çoban (2014), ortaokul öğrencilerinin sorumluluk değer algılarını öğrenmek amacıyla nitel bir araştırma yapmışlardır. Araştırma sonucunda öğrencilerin “aileye karşı, kişisel (akademik), kişisel (sağlık), kişiler arası, çevre, dini ve kamusal” olmak üzere toplamda 7 farklı sorumluluk algısının olduğunu tespit etmişlerdir. Öğrencilerin öğrenim gördüğü sınıf seviyesi yükseldikçe, aileye karşı ve kişisel sorumluluklarına yeteri kadar önem vermedikleri görülmüştür. Akademik ve kişiler arası sorumluluğu 8. sınıf öğrencileri daha değerli bulmuşlardır. Son olarak öğrenciler, kamusal (vatandaşlık) boyutta devlete karşı sorumluluklarını yeterli düzeyde bilmemektedir.

Girmen (2012) araştırmasında, Eskişehir yöresel geleneksel çocuk oyunlarının niteliklerini ve çocuklara yaşam becerileri kazandırmadaki rolünü incelemiştir. Bu yöresel oyunlar çocuklara, dil-iletişim, liderlik, öz yönetim, eğlenme, karar verme, problem çözme, takım olma ve işbirliği yapma becerilerini kazandırmaktadır.

Chan ve Cruz (2006), ortaokul 6. sınıf öğrencilerine futbol öğretiminde Spor Eğitim Modelinin (SEM) etkisini incelemek amacıyla bir araştırma gerçekleştirmişlerdir. Çalışmaya 28 erkek öğrenci katılmış, öğrencilerin futbol öğrenme ilgileri ve işbirliği düzeylerine bakılmıştır. Çalışma sonucunda SEM’le ders işleyen öğrencilerin, öğrenme ilgileri artarak, iş birliği yapma değerine önem vermeye başlamışlardır.

2.12.2. Beden Eğitimi ve Spor Dersi Tutum Araştırmaları

Özsarı ve Öztürk Çelik (2021), devlet veya özel okullarda öğrenim gören ortaokul öğrencilerinin beden eğitimi dersi tutumları ile sosyal becerileri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla betimsel bir araştırma yapmışlardır. Araştırma bulgularına göre öğrencilerin, beden eğitimi dersine karşı nötr tutuma sahip oldukları ve sosyal becerilerini düşük seviyede olduğu görülmüştür. Öğrenci tutumları ile sosyal becerileri arasında zayıf düzeyde pozitif ilişki bulunmuştur.

Ada vd. (2020), yaşları 11-14 arasında değişen öğrencilerin beden eğitimi dersine yönelik tutum, durumsal güdülenme ve içsel konuşma arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma bulgularına göre öğrencilerin durumsal güdülenme, ders tutumu ve içsel konuşma puanları arasında pozitif ilişki bulunmuştur. Öğrenci içsel konuşma ve durumsal güdülenme yöntemlerini kullandığında, derse karşı olumlu tutum geliştirebilmektedir.

Günbay ve Sarı (2020), ortaokul öğrencilerinin beden eğitimi ve spor dersi Destekleme ve Yetiştirme Kursuna (DYK) katılımlarının ders tutumu ve sportmenlik davranışlarına etkisini araştırmışlardır. Ön test - son test kontrol gruplu olarak yürütülen deneysel çalışma, bir eğitim-öğretim dönemi sürmüştür. Araştırmanın örneklemini 149 öğrenci oluştururken; veriler ölçekler yardımıyla toplanmıştır. Araştırma bulgularında deney ve kontrol grubu öğrencileri istendik yönde gelişim göstermesine karşın; DYK'ye devam eden öğrencilerin, beden eğitimi ve spor dersi tutumu ve sportmenlik davranışlarının son test puanlarında anlamlı düzeyde artış gösterdiği görülmüştür. Sonuç olarak DYK, beden eğitimi ve spor dersi tutumunu ve sportmenlik davranışını olumlu olarak etkilemektedir.

Kacar (2020), ortaokul öğrencilerinin Geleneksel Çocuk Oyunlarını (GÇO) oynamasıyla internet bağımlılığı, sosyal beceri ve stres düzeyine etkisini incelemek amacıyla deneysel bir araştırma yapmıştır. 8 hafta süren deney sürecinde deney grubuna GÇO'dan istop, seksek, aç kapıyı bezirgân başı, yağ satarım bal satarım, mendil kapmaca, ip atlama ve yakan top oynatılmıştır. Çalışma sonucunda GÇO oynayan öğrencilerin, internet kullanım süresi ve sosyal becerileri açısından istendik yönde değişiklikler meydana gelirken; stres düzeyini azaltmakta etkili olmamıştır.

Zekioğlu vd. (2020), ortaokul öğrencilerinin öğrenmeye karşı sorumluluk davranışları ile beden eğitimi ve spor dersine yönelik tutumlarını incelemek amacıyla tarama modelinde bir araştırma yapmışlardır. Araştırma bulgularına göre öğrencilerin beden eğitimi ders tutumları nötr durumda bulunurken; öğrenmeye yönelik sorumluluk davranışları iyi düzeyde tespit edilmiştir.

Erdem (2019), beden eğitimi ve spor dersinde voleybol öğretimi için kullanılan etkileşimli video öğretim yöntemi ve Spor Eğitim Modelinin (SEM) bilgi, erişim ve tutuma olan etkisini incelemiştir. Deneysel olarak yürütülen çalışma örneklemini 6. sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Araştırma sonucunda, etkileşimli video öğretim yöntemiyle ders işlenen öğrenci grubunun bilgi ve beceri düzeyi SEM'le ders işlenen öğrenci grubuna göre daha iyi gelişmiştir. Öğrencilerin beden eğitimi dersi tutumları, her iki grupta yer alan öğrencilerin için de benzer şekilde gelişim göstermiştir. Farklı modeller kullanarak ders işlemek öğrenci ders tutumunu olumlu şekilde etkilemektedir.

Öztürk (2019), ortaokul öğrencilerine beden eğitimi dersinde Fiziksel Etkinlik Kartları (FEK) ile ders işlemenin tutum, akademik motivasyon ve fiziksel aktivitelerden

hoşlanma düzeylerine etkisini incelemek amacıyla deneysel bir araştırma yapmıştır. 10 hafta süren deney sürecinde deney grubuna FEK ile ders işlenirken, kontrol grubunda geleneksel yöntemle ders işlenmiştir. İki grupta yer alan öğrencilerin ders tutumu ve akademik motivasyonu olumlu yönde gelişirken FEK grubunun tutum ve akademik motivasyonu daha iyi gelişim göstermiştir.

Atlı vd. (2018), ortaokul beden eğitimi ve spor derslerinde Fiziksel Etkinlik Kartları (FEK) ile yürütülen akran öğretim modelinde, öğrenci ve öğretmen görüşlerini araştırmışlardır. 8 hafta süren deneysel çalışmanın verileri nicel ve nitel olarak toplanmıştır. Deney grubunda FEK kullanılarak akran öğretimi yapılmıştır. Araştırma bulgularında öğrenciler, FEK'in eğlenceli, zevkli, derse katılımı artırdığı ve dersi anlaşılır hale getirdiğini belirtmişlerdir.

Bilgin (2017), ortaokul beden eğitimi ve spor dersini Spor Eğitim Modeliyle (SEM) işleyen öğrencilerin ders tutumlarını incelemek amacıyla deneysel bir araştırma yürütmüştür. Deney grubunda SEM'le ders işlenirken kontrol grubunda ise geleneksel yöntemle ders işlenmiştir. Araştırma bulgularında öğrencilerin algılanan yeterlik, ilgi duyma, çaba/önem, değer ve iş algısında SEM'le ders işleyen grup lehine anlamlı sonuçlar elde edilmiştir.

Güney (2016), ortaokul öğrencilerinin beden eğitimi ve spor dersi tutumları ile akademik başarıları arasındaki ilişkisini incelemek amacıyla tarama modelinde bir araştırma yapmıştır. Araştırmada öğrencilerin bütün derslerinin ortalaması 0-49 ise akademik başarıları düşük, 50-79 arası orta, 80-100 arasında puanı olanlar ise akademik başarıları yüksek kabul edilmiştir. Araştırma sonucunda, öğrencilerin akademik başarıları ile beden eğitimi ders tutumları arasında herhangi bir ilişki bulunamamıştır.

Usluoğlu (2014), ortaokul (5-7) beden eğitimi ve spor derslerinde kullanılan Fiziksel Etkinlik Kartlarının (FEK) öğrencilerin derse yönelik tutumları ve kartlara ilişkin görüşlerini incelemek amacıyla bir araştırma yapmıştır. Deneysel olarak yürütülen çalışmanın verileri nicel ve nitel olarak toplanmıştır. Çalışma sonucunda deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin derse karşı tutumları yükselmiştir. Öğrenciler, FEK'lerin farklılık yaratan, keyifli, yararlı, uygulanabilir, güven ve derse katılımı artıran bir yapıya sahip olduğunu düşünmektedir.

Doydu vd. (2013), ortaokul öğrencilerine ders dışı egzersiz çalışmasında Spor Eğitim Modeliyle (SEM) ders işlenmesiyle öğrencilerde tutum oluşumu arasında

ilişkiyi incelemişlerdir. Deneyssel olarak 16 hafta yürütülen çalışmaya 48 (deney=24, kontrol=24) erkek öğrenci katılmıştır. Deney grubu öğrencilerine SEM’le ders işlenirken, kontrol grubu öğrencilerine geleneksel yöntemle ders işlenmiştir. Araştırma sonucunda futbol uygulamalarına katılan erkek öğrencilerin derse olan tutumları olumlu gelişim göstermiştir.

Bernstein vd. (2011), ortaokul öğrencilerinin beden eğitimi dersinde rekabetçi etkinliklere katılım tutumlarıyla beceri düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Deneyssel olarak yürütülen çalışmanın örneklemini 24 öğrenci oluşturmuştur. Araştırma bulgularına göre yüksek ve orta düzeyde yetenekli öğrencilerin beden eğitimi dersindeki etkinlikleri rekabetçi değil aksine eğlenceli buldukları sonucuna ulaşılmıştır. Sonuç olarak, öğrencilerin beceri seviyesi ile rekabetçi oyunlara katılım tutumu arasında pozitif bir ilişki bulunmuştur.

Kumar ve Singh (2011), ortaokul öğrencilerinin beden eğitimi ve spora yönelik tutumlarını incelemek amacıyla tarama modelinde bir araştırma yapmışlardır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin ders tutumları genel itibariyle olumlu bulunmuştur. Ayrıca öğrenciler dersleri karma (kız ve erkek) olarak işlemek istemişlerdir.

Kamtsios ve Digelidis (2008), ilköğretim öğrencilerinin beden kitle indeksine göre fiziksel aktivite tutumları, kendini algılama, ders memnuniyeti ve fiziksel aktiviteye katılım durumlarını incelemişlerdir. Öğrenciler vücut kitle indekslerine göre normal, aşırı kilolu ve obez olarak gruplandırılmıştır. Bulgular incelendiğinde; normal beden kitle indeksine sahip öğrencilerin fiziksel aktivite tutumları, ders memnuniyeti, beden algıları ve fiziksel aktivite seviyeleri daha iyi düzeyde bulunmuştur. Sonuç olarak beden yapısı spora elverişli öğrencilerin, beden eğitimi dersi tutumları daha olumlu olmaktadır.

Liu vd. (2008), ortaokul öğrencilerinin fiziksel aktiviteye yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla tarama modelinde bir araştırma gerçekleştirmişlerdir. Araştırma bulgularına göre öğrenciler fiziksel aktivitenin en çok sağlık, eğlence ve sosyal etkileşim yararlarına değer verirken; riskli ve uygulaması zor olan fiziksel aktivitelere karşı olumsuz tutum beslemişlerdir. Sonuç olarak öğrencilere beceri düzeylerine göre fiziksel etkinlik yaptırıldığında, beden eğitimi dersine karşı olumlu tutum geliştireceklerdir.

BÖLÜM 3

YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma ön test – son test kontrol gruplu yarı deneysel modeldedir (Büyüköztürk, 2016: 19). Bu araştırmalarda, grupların karşılaştırılması için aynı öğrencilerin ön test ve son test ölçümleri alınır. İkinci olarak araştırmacı, bağımsız değişkenleri kontrol ederek planladığı müdahaleleri deney gruplarına uygular. Bu süreçte deney sonuçlarını etkileyecek dışsal değişkenler kontrol altına alınmalıdır. Son olarak deney grupları yansızlık (seçkisizlik) kriterine göre oluşturulmalıdır. Fakat seçkisiz atama her zaman mümkün olmayabilir. Eğitim kurumlarında sınıf esasına göre hazır gruplar oluşturulmakta ve bunun değiştirilmesine yöneticiler izin vermemektedir. Bu nedenle eğitim araştırmalarında hazır gruplar üzerinde çalışılır. Bu araştırmada eğitim çalışmalarında sıklıkla uygulanan hazır gruplar üzerinde çalışıldığından yarı deneysel niteliği taşımaktadır (Büyüköztürk vd., 2020: 203-205; Can, 2019: 14). Deneysel araştırmalarda bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkenler üzerindeki etkisi incelenir. Bunun yapılmasının temel amacı ise değişkenler arasında neden – sonuç ilişkisi kurmaktır. Bu araştırmanın bağımlı değişkenlerini, beden eğitimi ve spor dersi tutumu, beden eğitimi ve spor dersi değer algıları; bağımsız değişkenlerini ise spor eğitim modeli, fiziksel etkinlik kartı ve geleneksel çocuk oyunları oluşturmaktadır. Kontrol grubunda ise geleneksel yöntemle ders işlenmiştir.

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2020 - 2021 eğitim - öğretim yılı ikinci ders döneminde, Kayseri/Yeşilhisar'da 7. sınıfa devam eden iki farklı köy okulundan 91 öğrenci oluşturmuştur. Çalışma grubundaki öğrenciler amaçlı örnekleme yöntemlerinden benzeşik örnekleme tekniğine göre seçilmiştir. Birbirine yakın iki köy ve aynı kademedeki öğrenciler seçilerek benzerlik ve farklılıklar tespit edilmeye çalışılmıştır (Büyüköztürk vd., 2020: 92-94). Deney grupları oluşturulurken her grupta en az 20 öğrenci olmasına dikkat edildiğinde başarılı sonuçlar alınmaktadır (Büyüköztürk vd., 2020: 97). Deney grupları bu anlayışa göre oluşturulmuştur.

Birinci köy okulundaki öğrenciler, Spor Eğitim Modeli (SEM) ve kontrol grubunu oluşturmuştur. İkinci köy okulu ise Fiziksel Etkinlik Kartı (FEK) ve Geleneksel Çocuk Oyunları (GÇO) grubunu oluşturmuştur. Deney süreci 10 hafta

sürmüştür. Bu süre başta SEM olmak üzere diğer modeller için başarılı sonuçlar elde etmek için yeterli olabilmektedir (Hünük ve Saraç Oğuzhan, 2017: 140).

SEM grubunda futbol sezonu uygulaması yapılmıştır. Sınıf mevcudu “23” olduğundan “8-8-7” kişilik takımlardan oluşan 3 farklı takım oluşturulmuştur. Takımlar “Ay Yıldız, Alfa ve Gönüllerin Birincisi” olarak isimlerini belirlemiştir. Takımdaki öğrencilere karakteri ve becerisi doğrultusunda antrenör, antrenör yardımcısı, kondisyoner, malzemeci, istatistikçi, sağlıkçı, hakem ve basın görevleri verilmiştir. İlk 5 hafta antrenörler takımlarını müsabakalara hazırladılar. Ayrıca antrenörler; futbol için gerekli pas, top sürme, şut ve mevki ’ye göre yapılması gereken çalışmaları yaptırılar. Bu sürede diğer sorumlulukları olan öğrencilerde takımlarına destek sundular. İkinci beş hafta ise puanlı lig maçları yapıldı. Sezon sonunda yapılan festivalde şampiyon “Ay Yıldız” takımı sertifikalarla ödüllendirilmiştir. Farklı birçok ödül (gol kralı, en centilmen, en iyi savunma oyuncusu vb.) festivalde öğrencilere verilmiştir.

FEK ile ders işlenen grupta 22 öğrenci yer almıştır. Öğrencilerle 10 haftalık deney sürecinde “4 hafta futbol, 4 hafta voleybol ve 2 hafta atletizm” üniteleri işlenmiştir. Tüm üniteler işlenirken, temel düzey Sarı FEK ve branş temelli Mor FEK’lerden yararlanılmıştır. Voleybol ünitesi işlenirken Sarı FEK’lerden “18- Topa alışma çalışması, 19- Atma tutma hareketleri, 29- Hedef oyunları ve 30- Atma vurma” kartlarından yararlanılmıştır. File ve raket oyunları Mor FEK grubundan ise “1- Hazır mısın?, 2- Uçan toplar, 3- Seken topu karşıla, 4- Servis at, 5- Servis karşıla, 6- Uzağa-yakına-yana, 7- İkiye iki ve 8- Puanı kazan” kartları kullanılmıştır. Futbol ünitesi işlenirken Sarı FEK’lerden “19- Atma-tutma, 21- Ayakla vurma, 23- Durdurma-kontrol, 24- Top sürme, 27- Top toplama ve 28- Bayrak yarışı” kartları kullanılmıştır. Hücum oyunları Mor FEK grubundan, “3- Pas ver, 4- Pas oyunu, 5- Beş pas, 7- Boşluğu bul ve 10- Kanat oyunu” oynatılmıştır. Vurma ve yakalama Mor FEK grubundan “3- Hedefi vur, 6- Hedefe fırlat, 7- İsabetli atış ve 9- Şırnak beyzbolu” kartları kullanılmıştır. Atletizm ünitesi işlenirken Sarı FEK grubundan “3- Koşma, 4- Atlama-sıçrama, 5- Adım al-sek, 13- Atlama-konma, 15- Statik denge ve 28- Bayrak yarışı” kartları kullanılmıştır.

GÇO oynayan 23 kişilik öğrenci grubuna il milli eğitim müdürlüklerince düzenlenen GÇO şenliği kapsamındaki kaleli yakan top, mendil kapmaca ve sek sek oyunları oynatılmıştır. 10 haftalık deney sürecinde “kaleli yakan top 4 hafta, mendil kapmaca 4 hafta ve sek sek 2 hafta” olarak oynatılmıştır. Kaleli yakan top oyunu; 8

kişilik takımda atma-tutma becerilerini geliştiren, hücum ve savunma yapmayı içeren yardımlaşmaya dayalı oyundur. Bir takım, rakip takımdaki tüm oyuncularını vurduğunda veya hata yaptırdığında oyunu kazanmış olur. Mendil kapmaca oyunu; 10 kişilik bir takımda hız, dikkat, strateji ve yardımlaşma becerilerini geliştiren bir oyundur. Mendil kapmaca oyununun kazanılması için rakip takımın tamamen elenmesi gerekir. Sek sek ise bireysel olarak oynanan, denge-dikkat becerisini geliştiren ve 8 aşamalı gerçekleşen bir oyundur. 10 dakikalık sürede rakibine göre en ileri aşamada olan öğrenci oyunu kazanır. Deney sürecinde heterojen takımlar oluşturularak bu oyunlar oynatılmıştır.

Kontrol grubundaki yer alan 23 öğrenciye ise FEK grubunda yer alan üniteler sırasıyla uygulanmıştır. Voleybol, futbol ve atletizm üniteleri öğretmen denetiminde geleneksel yöntemle yürütülmüştür. Araştırmaya katılan öğrencilerin demografik özellikleri tablo 3.1’de detaylı şekilde yer almaktadır.

Tablo 3.1. Öğrencilerin demografik özellikleri

Değişken	Alt Kategoriler	f	%	Toplam
Cinsiyet	Erkek	44	48,4	91
	Kız	47	51,6	
Deney Grupları	Spor Eğitim Modeli (SEM)	23	25,3	
	Fiziksel Etkinlik Kartı (FEK)	22	24,2	
	Geleneksel Çocuk Oyunları (GÇO)	23	25,3	
	Geleneksel Yöntem (Kontrol)	23	25,3	

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veriler, nicel ve nitel olarak toplanmıştır. Öğrencilerin değer algılarını ölçmek amacıyla Kangalgil vd. (2021) tarafından geliştirilen “*Beden Eğitimi ve Spor Dersi Değerler Eğitimi Ölçeği*” kullanılmıştır. Ölçek 5 boyut ve 28 maddeden oluşmaktadır. Bu boyutlar, sorumluluk, adalet, yardımseverlik, öz denetim ve dostluktur. Açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri sonucunda uygun geçerlilik düzeyinde olan ölçeğin, cronbach alfa güvenirlik katsayısı .93’dür. 5’li likert tipindeki ölçekten alınabilecek toplam puan 28-140 aralığında değişmektedir. Aritmetik ortalama üzerinden 1-1,79 puan arası çok olumsuz, 1,80-2,59 puan arası olumsuz, 2,60-3,39 puan arası orta, 3,40-4,19 puan arası olumlu ve 4,20 puan üzeri çok olumlu değer algısıdır.

Öğrencilerin beden eğitimi ve spor dersi tutumlarını ölçmek amacıyla Demirhan ve Altay (2001)’ın geliştirdiği “*Beden Eğitimi ve Spor Tutum Ölçeği*” kullanılmıştır. Tek boyutlu ölçeğin toplamda 24 maddesi bulunmaktadır. Bu maddelerin

(6,7,9,10,12,14,15,16,17,18,21,23) 12'si olumlu ifade, 12'si olumsuz ifade (1,2,3,4,5,8,11,13,19,20,22,24) özelliği taşımaktadır. Olumsuz ifadeler ters kodlanarak kullanılmalıdır. Ölçeğin cronbach alpha güvenirlik katsayısı .93, ölçüt geçerliliği katsayısı ise .85 olarak tespit edilmiştir. 5'li likert tipindeki ölçekten alınabilecek toplam puan 24-120 arasında değişmektedir. Aritmetik ortalama üzerinden 1-1,79 puan arası çok olumsuz, 1,80-2,59 puan arası olumsuz, 2,60-3,39 puan arası orta, 3,40-4,19 puan arası olumlu ve 4,20 puan üzeri derse karşı çok olumlu tutumu ifade eder.

Nitel veriler, ön test ve son test nicel ölçümlerinden sonra çıkan sonucu daha iyi açıklamak amacıyla toplanmıştır. Bunun için en fazla ve en az değişim gösteren değer algısı ile tutum ifadeleri tespit edilmiştir. Belirlenen ifadeler soruya dönüştürülerek her bir deney grubundan (SEM, FEK, GÇO ve kontrol) 3'er kişi olmak üzere toplamda 12 öğrenciyle odak grup görüşmesi yapılmış ve ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir. Ses kaydı kelime işlemci programına aynen aktarılmıştır. Ayrıca öğretmen günlüğünden faydalanılmıştır. Nitel verilerin dış geçerliğini sağlamak amacıyla amaçlı örneklem seçilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2018: 282). Deney gruplarından beceri düzeyine göre iyi, orta ve kötü olmak üzere birer kişi amaçlı olarak seçilmiştir. Çalışmanın inandırıcılığı için odak grup görüşme formları öğrencilere okutularak söyledikleri teyit edilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2018: 280). Araştırmanın iç tutarlılık güvenirliği için veriler 4 hafta arayla incelenerek gruplandırılmıştır. Böylece araştırmacının, zamana bağlı olarak gözünden kaçırabileceği detaylar kontrol altına alınarak güvenirlik sağlanmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2018: 273).

3.4. Verilerin Toplanması

Şubat 2021'de öğrencilere değer algısı ve tutum ölçekleri uygulanarak ön-test verileri toplanmıştır. 10 haftalık deney sürecinde araştırmacı ders gözlemlerini yazdığı günlük tutmuştur. 2021 Nisan sonunda ise öğrencilerden değer algısı ve tutum ölçeklerini yeniden doldurması istenmiştir. Öğrencilerin verdiği cevaplar sonrasında farklı çıkan sonuçlar için Mayıs 2021'de odak grup görüşmesi yapılarak nitel veriler toplanmıştır.

3.5. Verilerin Değerlendirilmesi

Elde edilen nicel verilerin analizinde SPSS (Ver: 24.0) programından yararlanılarak aritmetik ortalama, frekans, standart sapma ve korelasyon betimsel analizleri yapılmıştır. Parametrik testlerin yapılabilmesi için normallik analizinden önce

her bir grupta en az 30 öğrenci olmalıdır (Can, 2019: 25). Deney gruplarında öğrenci sayısı 30'un altında olduğundan parametrik olmayan testlerden Wilcoxon, Mann Whitney U ve Kruskal Wallis analizleri yapılmış .05 anlamlılık düzeyi dikkate alınmıştır. Grup karşılaştırmalarında, öğrencilerin ön test - son test sonuçlarını standartlaştırmak ve bağımsız değişkenin etkisini görmek amacıyla fark puanının hesaplanması gerekir (Can, 2019: 258). Öğrencilerin son test puanlarından ön test puanları çıkarılarak tek bir fark puanı elde edilmiş ve gruplar buna göre karşılaştırılmıştır.

Araştırmanın nitel verileri (günlük ve odak grup görüşmesi) içerik analizi yöntemiyle incelenmiştir. İçerik analizinin amacı toplanan verileri açıklayabilmektir (Yıldırım ve Şimşek, 2018: 242). Birbirine yakın veriler belirli kavramlar etrafında bir araya getirilmiş doğrudan alıntılar ve buna ilaveten araştırmacı yorumu ile aktarılmıştır.

3.6. Araştırmanın Etik Yönü

Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'ndan (02/07/2020 tarih ve 86837521-050.99-E-26846 sayılı KARAR-2020/06-13) etik rapor alınmıştır. Etik rapor sonrasında araştırmayı uygulayabilmek için Kayseri İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden (27/07/2020 tarih ve 94025929.02-E.9929856 sayılı) araştırma izni alınarak çalışmaya başlanmıştır.

BÖLÜM 4

BULGULAR VE YORUM

Tablo 4.1. Ortaokul öğrencilerinin beden eğitimi ve spor dersi değer algılarına yönelik ön test, son test ve fark puanları

No	Beden Eğitimi Dersi Değer İfadeleri	Ön Test		Son Test		Fark
		$\bar{x}$	Ss	$\bar{x}$	Ss	
1	Kendi sorumluluklarımı biliyor ve ona göre davranıyorum.	4,24	1,05	4,41	,89	,17
2	Çevreme ve ülkeme karşı olan sorumluluklarımı biliyorum.	4,25	1,10	4,38	,95	,13
3	Aileme ve akrabalarımın karşı olan sorumluluklarımı biliyorum.	4,18	1,24	4,43	,93	,25
4	Kendimi ailem için her türlü fedakârlığa hazır hissediyorum.	4,26	1,18	4,36	1,03	,09
5	Aile bireylerimi önemseyerek onlara her zaman değer veriyorum.	4,31	1,07	4,40	1,01	,08
6	Beden eğitimi ve spor dersi ile birlikte tüm derslerde her zaman çok çalışkan olmak istiyorum.	4,13	1,19	4,48	,86	,35
7	Okul ve toplum kurallarına uymayı tercih ediyorum.	4,19	1,07	4,47	,86	,27
SORUMLULUK		4,22	,91	4,42	,74	,19
8	Sportif oyun ve yarışmalar için takımları oluştururken eşit davranıyorum.	4,13	1,15	4,31	,89	,18
9	Beden eğitimi ve spor derslerindeki oyun ve yarışmalarda adil olmaya çalışıyorum.	4,18	1,20	4,41	,90	,23
10	Sportif oyun ve yarışmalarda rakiplerimin de haklarına saygı duyuyorum.	4,00	1,23	4,40	,93	,40
ADALET		4,10	,99	4,38	,75	,27
11	Beden eğitimi ve spor derslerinde kazanmayı ve kaybetmeyi her zaman paylaşıyorum.	3,83	1,28	4,38	,92	,54
12	Beden eğitimi ve spor derslerinde kullanılan araç-gereçleri birbirinden ayırmaksızın paylaşmayı tercih ediyorum.	3,85	1,32	4,21	1,01	,36
13	Sportif oyun ve yarışmalarda kendime ve arkadaşlarıma yardımcı olabilecek her türlü bilgiyi paylaşıyorum.	4,06	1,16	4,46	,93	,39
14	Derslerimize veya okulumuza yeni katılanlara oldukça misafirperver bir şekilde davranmayı tercih ediyorum.	4,02	1,29	4,37	1,01	,35
15	Sportif açıdan benden daha zayıf olan rakiplerime oldukça merhamet gösteriyorum.	3,62	1,22	4,05	1,23	,42
16	Sportif oyun ve yarışmalarda arkadaşlarıma her zaman cömert olmaya özen gösteriyorum.	4,06	1,07	4,26	1,05	,19
17	Beden eğitimi ve spor derslerinde arkadaşlarım ve öğretmenlerimle her türlü işbirliğini yapabiliyorum.	4,04	1,15	4,37	,83	,32
18	Takım arkadaşlarım için her türlü fedakârlığı yapıyorum.	3,80	1,21	4,20	,97	,40
YARDIMSEVERLİK		3,91	,82	4,29	,73	,37
19	Tüm etkinliklerde sözümde durmaya özen gösteriyorum.	4,16	1,13	4,38	,97	,22
20	Sınıf içi ve okul içi yarışmalarda her zaman arkadaşlarıma bana güvenmelerini istiyorum.	4,13	1,10	4,36	,96	,23
21	Tüm oyun ve yarışmalarda davranışlarımı kontrol ederek kural dışı davranışlardan kaçınıyorum.	3,95	1,21	4,28	,94	,32
22	Oyun içerisinde kendi davranışlarıma sorumluluğumu hemen üstleniyorum.	3,92	1,08	4,29	,94	,37
23	Sportif oyunlarda rakiplerime saygı duyarak kendi takım arkadaşlarıma gibi eşit muamele ediyorum.	3,78	1,30	4,07	1,18	,29
24	Sınıf içerisinde arkadaşlarıma onların bana davranmasını istediğim şekilde davranıyorum.	3,83	1,27	4,21	,97	,38
ÖZ DENETİM		3,96	,77	4,38	,75	,41
25	Takım içerisinde oyunlarda hata yapan arkadaşlarıma tahammül gösteriyorum.	3,45	1,33	3,96	1,12	,51
26	Oyun ve yarışmaları kazandığımız zaman sevinci abartmayıp alçakgönüllü davranıyorum.	3,49	1,39	4,07	1,05	,58
27	Oyun içerisinde elenen arkadaşlarıma teselli ediyorum.	3,83	1,22	4,14	1,02	,30
28	Sportif oyunlarda arkadaşlarıma da başarılı olabilmeleri için onlara yardım ediyorum.	3,83	1,24	4,27	,96	,43
DOSTLUK		3,65	,90	4,11	,73	,46
(ÖLÇEĞİN GENELİ)		3,98	,74	4,30	,64	,31

Tablo 4.1’de öğrencilerin beden eğitimi ve spor dersi değerlerine ilişkin deney öncesi puanları, deney sonrası puanları ve iki ölçüm arasındaki fark puanları görülmektedir. Deney öncesi öğrencilerin sorumluluk boyutunda çok olumlu değer algıları bulunurken; adalet, yardımseverlik, öz denetim, dostluk ve ölçeğin genelinde olumlu değer algılarının olduğu görülmektedir. Deney sonrası öğrencilerin puanlarında pozitif yönlü artış meydana gelerek sorumluluk, adalet, yardımseverlik, öz denetim ve ölçeğin genelinde çok olumlu değer algıları oluşmuştur. Dostluk boyutunda pozitif gelişme olmasına karşın çok olumlu değer algısı kriterine erişememiştir.

Deney sürecinin etkililiğini görmek için fark puanları incelendiğinde, öğrencilerin en fazla dostluk değer algısı gelişmiştir. Bunu sırasıyla öz denetim, yardımseverlik, adalet ve sorumluluk değerleri takip etmiştir. Ölçek maddeleri detaylı incelendiğinde; dostluk boyutundan 25 ve 26. maddeler ile yardımseverlik boyutundaki 11. maddeler en çok gelişim gösteren değerler olmuştur. Sorumluluk boyutu içerisinde aile ve ülkeyle ilgili daha genel yargılar taşıyan 2, 4 ve 5. maddeler en az gelişim gösteren değerler olmuştur.

Tablo 4.2. Ortaokul öğrencilerinin beden eğitimi ve spor dersi ön test, son test ve fark tutum puanları

No	Beden Eğitimi Dersi Tutum İfadeleri	Ön Test		Son Test		Fark
		$\bar{x}$	Ss	$\bar{x}$	Ss	
1	Beden eğitimi ve spor derslerinde hep korku hissine kapılıyorum.	4,29	1,05	4,70	,64	,41
2	Beden eğitimi ve spor etkinliklerde çok sıkılıyorum.	4,49	,86	4,78	,51	,29
3	Beden eğitimi ve spor etkinliklerine katılmaktan daima çekinirim.	4,31	,92	4,67	,78	,36
4	Beden eğitimi ve spor dersinde başarılı olmak için çaba sarf etmem.	4,00	1,28	4,59	,88	,59
5	Beden eğitimi ve spor dersine diğer dersler gibi zorunlu olduğu için katılıyorum.	3,93	1,39	4,56	,95	,63
6	Beden eğitimi ve sporla ilgili konuşmak çok zevklidir.	3,64	1,34	4,09	1,14	,45
7	Beden eğitimi ve spordan zevk aldığım için dersi özlemle beklerim.	3,80	1,35	4,21	1,17	,41
8	Beden eğitimi ve spor dersinde ön plana çıkmaktan sakınıyorum.	3,60	1,26	4,12	1,13	,52
9	Beden eğitimi ve spor dersinde işbirliği duygularım gelişir.	3,57	1,37	4,27	1,11	,70
10	Beden eğitimi ve spor dersi sağlıklı ve temiz olmayı öğretir.	3,52	1,41	4,10	1,14	,58
11	Gelecekteki öğrencilik yaşantımda beden eğitimi ve spor dersi almak istemem.	4,04	1,22	4,53	,77	,49
12	Beden eğitimi ve spor etkinliklerinin insanın sağlıklı gelişmesine katkı sağladığına inanıyorum.	4,25	1,16	4,42	1,09	,17
13	Okul ders programlarına beden eğitimi ve spor dersi koymak gerekli değildir.	4,19	1,23	4,38	1,18	,19
14	Beden eğitimi ve spor uğraşının gelecek yaşantımda önemli yarar sağlayacağına inanıyorum.	3,67	1,34	4,15	1,16	,48
15	Okul ders programlarının her yılında beden eğitimi ve spor dersi olmalıdır.	4,06	1,15	4,47	,87	,41
16	Beden eğitimi ve spor etkinliklerine katılmak beni dinlendirir.	3,83	1,10	4,08	1,14	,25
17	Beden eğitimi ve sporla ilgili etkinliklerin dürüstlük ve demokratik yaşam davranışları kazandırdığına inanıyorum.	3,87	1,18	4,15	1,10	,28
18	Egzersiz ve spor yaparak serbest zamanların daha iyi değerlendirildiğine inanıyorum.	4,03	1,04	4,25	1,19	,22
19	Beden eğitimi ve spor etkinlikleriyle uğraşmanın zaman kaybı olduğuna inanıyorum.	4,25	1,15	4,43	1,02	,18
20	Serbest zamanlarımda egzersiz ve spor yapmak içimden gelmez.	3,70	1,40	3,90	1,39	,20
21	Beden eğitimi ve spor etkinliklerine önemli bir zaman ayırıyorum.	3,51	1,33	3,84	1,18	,33
22	Beden eğitimi ve sporla ilgili hiçbir şeye ilgi duymam.	3,98	1,33	4,48	,88	,50
23	Beden eğitimi ve spor dersleri her zaman ilgimi çeker.	3,73	1,26	4,14	1,10	,41
24	Beden eğitimi ve spor etkinliklerine katılmayı başkalarına önermem.	4,01	1,30	4,60	,85	,59
ÖLÇEĞİN GENELİ		3,93	,61	4,33	,51	,40

Tablo 4.2’de öğrencilerin beden eğitimi ve spor dersi tutumlarına ilişkin ön-test puanları, son-test puanları ve iki ölçüm arasındaki fark puanları yer almaktadır. Öğrencilerin ön test puanları incelendiğinde sırasıyla 2, 3, 1, 12 ve 19. maddeler çok olumlu tutum ifadeleri olurken, diğer ifadeler olumlu tutum kategorisinde değerlendirilmiştir.

Öğrencilerin son test puanları en yüksekten en düşüğe doğru sırasıyla 2, 1, 3, 24, 4, 11, 22, 15, 19, 12, 13, 9, 18 ve 7. maddeler çok olumlu tutum seviyesindedir. Öğrenciler ölçekteki diğer maddeler içinde olumlu tutuma sahiptir.

Deney sürecinin etkinliğini görebilmek için fark puanları incelenmiştir. İnceleme sonucunda bütün öğrencilerin, beden eğitimi ve spor dersine yönelik tutumlarında pozitif bir artış meydana geldiği görülmüştür. Deney süreci sonrası en fazla gelişim gösteren tutum ifadesi değerlerle yakından ilişkili 9. madde “*beden eğitimi ve spor dersinde iş birliği duygularım gelişir*” olmuştur. Bu ifadeyi takiben derse istekli olarak katılmanın gerekliliği açıklayan 5. madde gelmiştir. Beden eğitimi dersinde çaba sarf etmeyi gösteren 4. madde ve beden eğitimi dersini başkalarına önermeyi içeren 24. madde öğrencilerin en çok gelişim gösterdiği tutum ifadeleri olmuştur.

Öğrencilerin beden eğitimi ve spor dersinde en az gelişen tutumu 12. madde (beden eğitimi ve spor etkinliklerinin insanın sağlıklı gelişmesine katkı sağladığına inanırım) olmuştur. Bu maddeyi takiben, 19. madde “*beden eğitimi ve spor etkinlikleriyle uğraşmanın zaman kaybı olduğuna inanırım*” ve 13. madde “*okul ders programlarına beden eğitimi ve spor dersi koymak gerekli değildir*” öğrencilerin sınırlı düzeyde tutum gelişimi görülmüştür.

Ölçeğin geneline bakıldığında öğrenciler deney öncesi beden eğitimi dersine karşı olumlu tutum içerisinde iken; deney sonrasında çok olumlu tutuma sahip olmuşlardır.

Tablo 4.3. Ortaokul öğrencilerinin beden eğitimi ve spor dersi ön test-son test değer algısı ve tutum puanları Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları

Son Test- Ön Test	Sıra	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	P
Sorumluluk	Negatif Sıra	17	22,29	379,00		
	Pozitif Sıra	42	33,12	1391,00	-3,836	,000*
	Eşit	32				
Adalet	Negatif Sıra	11	19,68	216,50		
	Pozitif Sıra	37	25,93	959,50	-3,843	,000*
	Eşit	43				
Yardımseverlik	Negatif Sıra	10	26,45	264,50		
	Pozitif Sıra	61	37,57	2291,50	-5,821	,000*
	Eşit	20				
Öz Denetim	Negatif Sıra	13	29,88	388,50		
	Pozitif Sıra	60	38,54	2312,50	-5,312	,000*
	Eşit	18				
Dostluk	Negatif Sıra	9	21,50	193,50		
	Pozitif Sıra	59	36,48	2152,50	-6,022	,000*
	Eşit	23				
Değerler Eğitimi Ölçeği	Negatif Sıra	9	17,83	160,50		
	Pozitif Sıra	73	44,42	3242,50	-7,127	,000*
	Eşit	9				
Tutum Ölçeği	Negatif Sıra	11	32,82	361,00		
	Pozitif Sıra	73	43,96	3209,00	-6,353	,000*
	Eşit	7				

*(p<.05)

Tablo 4.3’de araştırmaya katılan öğrencilerin, değer boyutları ve tutumlarına ilişkin ön test ve son test puanları arasındaki farkın önemliliği incelenmiştir. Sıra sütunu incelendiğinde; öğrenci son test uygulamasında ölçek maddeleri ile ilgili görüşüne olumlu-olumsuz olarak değiştirdiği veya hiç değiştirmedikleri görülmektedir. Beden eğitimi aktivitelerine katılan öğrencilerin, genel itibariyle görüşlerini olumlu yönde değiştirdikleri pozitif sıradaki öğrenci sayısından anlaşılmaktadır. Öğrencilerin sorumluluk, adalet, yardımseverlik, öz denetim, dostluk ve değer eğitimi ölçeğinin bütününde son test puanları lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılık elde edilmiştir. Aynı durum tutum puanları için de geçerli olmuştur (p<.05). Öğrencilerin deney sonrası değer algıları ve tutumlarında artış olmuştur.

Tablo 4.4. Ortaokul öğrencilerinin deney gruplarına göre beden eğitimi ve spor dersi değer algısı ve tutum fark puanlarının karşılaştırılması

	Grup	n	Sıra Ortalaması	χ^2	P	Fark
Sorumluluk	Spor Eğitim Modeli	23	45,00	17,075	,001*	GÇO>FEK, Kontrol
	Fiziksel Etkinlik Kartı	22	41,48			
	Geleneksel Çocuk Oyunları	23	63,80			
	Kontrol	23	33,52			
Adalet	Spor Eğitim Modeli	23	51,28	5,012	,171	
	Fiziksel Etkinlik Kartı	22	40,41			
	Geleneksel Çocuk Oyunları	23	52,26			
	Kontrol	23	39,80			
Yardımseverlik	Spor Eğitim Modeli	23	55,50	23,886	,000*	Kontrol<SEM, GÇO
	Fiziksel Etkinlik Kartı	22	38,09			
	Geleneksel Çocuk Oyunları	23	61,78			
	Kontrol	23	28,28			
Öz Denetim	Spor Eğitim Modeli	23	45,76	23,499	,000*	GÇO>FEK, Kontrol
	Fiziksel Etkinlik Kartı	22	42,52			
	Geleneksel Çocuk Oyunları	23	66,26			
	Kontrol	23	29,30			
Dostluk	Spor Eğitim Modeli	23	49,37	14,075	,003*	Kontrol<SEM, GÇO
	Fiziksel Etkinlik Kartı	22	48,39			
	Geleneksel Çocuk Oyunları	23	57,00			
	Kontrol	23	29,35			
Değerler Eğitimi Ölçeği Bütünü	Spor Eğitim Modeli	23	52,41	37,390	,000*	Kontrol<SEM, GÇO GÇO>FEK, Kontrol
	Fiziksel Etkinlik Kartı	22	38,25			
	Geleneksel Çocuk Oyunları	23	69,22			
	Kontrol	23	23,78			
Tutum Ölçeği	Spor Eğitim Modeli	23	49,20	10,891	,012*	Kontrol< SEM, FEK, GÇO
	Fiziksel Etkinlik Kartı	22	53,41			
	Geleneksel Çocuk Oyunları	23	51,22			
	Kontrol	23	30,50			

*(p<.05)

Tablo 4.4’de araştırmaya katılan öğrencilerin, deney gruplarına göre değer algısı ve tutum puan değişiminin önemliliği incelenmiştir. Sıra ortalaması sütununa bakıldığında değer eğitimi ölçeğinin genelinde ve tüm boyutlarında en fazla gelişim Geleneksel Çocuk Oyunları (GÇO) grubunda, en az gelişim kontrol grubunda olmuştur. Tutum ölçeği incelendiğinde en fazla gelişim Fiziksel Etkinlik Kartı (FEK) grubunda olurken; en az gelişim kontrol grubunda olmuştur.

Değer eğitimi ölçeğinin adalet boyutunda, öğrencilerin yer aldığı öğrenme grubuna göre değer algısı geliştirme yönünden anlamlı farklılık tespit edilememiştir ($p>.05$). Değer ölçeğinin sorumluluk ve öz denetim boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık elde edilmiştir ($p<.05$). Sorumluluk ve öz denetim değerlerini, Geleneksel Çocuk Oyunlarını (GÇO) oynayan öğrenci grubu, Fiziksel Etkinlik Kartı (FEK) grubu ve kontrol grubundan daha iyi algılamaktadır. Yardımseverlik ve dostluk boyutunda kontrol grubunda yer alan öğrencilerin değer algıları, Spor Eğitim Modeli (SEM) grubu ve GÇO grubunda yer alan öğrencilerinden anlamlı olarak düşük bulunmuştur ($p>.05$). Değer ölçeği bütünüyle değerlendirildiğinde; kontrol grubunun değer algıları SEM ve GÇO grubundan anlamlı olarak düşüktür ($p<.05$). GÇO grubunun değer algıları ise FEK ve kontrol grubundan anlamlı olarak yüksektir ($p<.05$).

Öğrencilerin bulunduğu deney grubuna göre tutum geliştirmesinde farklı sonuçlar elde edilmiştir. Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin beden eğitimi dersi tutumları; SEM, FEK ve GÇO grubu öğrencilerinden anlamlı olarak düşük bulunmuştur ($p<.05$).

Tablo 4.5. Ortaokul öğrencilerinin cinsiyetine göre beden eğitimi ve spor dersi değer algısı ve tutum fark puanlarının karşılaştırılması

Değişken	Cinsiyet	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Sorumluluk	Erkek	44	47,91	2108,00	950,000	,494
	Kız	47	44,21	2078,00		
Adalet	Erkek	44	47,85	2105,50	952,500	,493
	Kız	47	44,27	2080,50		
Yardımseverlik	Erkek	44	49,72	2187,50	870,500	,191
	Kız	47	42,52	1998,50		
Öz Denetim	Erkek	44	51,86	2282,00	776,000	,039*
	Kız	47	40,51	1904,00		
Dostluk	Erkek	44	50,81	2235,50	822,500	,088
	Kız	47	41,50	1950,50		
Değerler Eğitimi Ölçeği Bütünü	Erkek	44	51,27	2256,00	802,000	,065
	Kız	47	41,06	1930,00		
Tutum Ölçeği	Erkek	44	43,36	1908,00	918,000	,357
	Kız	47	48,47	2278,00		

*(p<.05)

Tablo 4.5’de araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyetine göre beden eğitimi ve spor dersi değer algısı ve tutum karşılaştırılması yapılmıştır. Sıra ortalaması sütununa bakıldığında değer eğitimi ölçeğinin genelinde ve tüm boyutlarında erkek öğrencilerin değer algıları, kız öğrencilerden yüksek olduğu görülmektedir. Değer algısının aksine tutumlara bakıldığında kız öğrencilerin puanı, erkek öğrencilerden yüksektir.

Öz denetim boyutunda erkek öğrencilerin puanı anlamlı olarak kız öğrencilerden yüksektir (p<.05). Tutum ölçeği, değer ölçeğinin geneli ve diğer boyutları için anlamlı farklılığa rastlanmamıştır (p>.05). Değer ve tutum ölçeği genel olarak değerlendirildiğinde, cinsiyete göre değer algısı ve tutum oluşmasında anlamlı farklılık yoktur (p>.05).

Tablo 4.6. Ortaokul öğrencilerinin beden eğitimi ve spor dersi değer algısı ve tutum fark puanlarının korelasyon analizi

	Sorumluluk	Adalet	Yardımsverlik	Öz Denetim	Dostluk	Değer Ölçeği	Tutum Ölçeği
Sorumluluk	1	,420**	,360**	,409**	-,063	,711**	,442*
Adalet		1	,103	,461**	,063	,547**	,371**
Yardımsverlik			1	,216*	,194	,718**	,342**
Öz Denetim				1	,262*	,702**	,569**
Dostluk					1	,403**	,084
Değer Ölçeği						1	,579**
Tutum Ölçeği							1

*(p<.05)

Tablo 4.6’da öğrencilerin değer algıları ve tutum puanlarının ilişkisi incelenmiştir. Değer eğitimi ölçeği ve tutum ölçeği puanlarının ilişkisi pozitif yönlü .57 olarak tespit edilmiştir. Öğrenciler, beden eğitimi ve spor dersinde olumlu bir değer algısı edindiğinde derse karşı olumlu tutum geliştirmektedir.

Öğrencilerin değer eğitimi ölçeği boyutlarına verdiği cevaplara göre; dostluk, öz denetim ve değer eğitimi ölçeğinin geneli ile pozitif yönlü ilişkisi anlamlı olup (p<.05) diğer boyutlarla anlamlı ilişkisi yoktur. Adalet boyutu ile yardımsverlik arasında da anlamlı ilişki bulunamamıştır (p>.05).

4.7. Nitel Bulgular

Nitel bulgular için öğrencilerin odak grup görüşmesi yanıtları ile öğretmen günlüğündeki alan notları incelenmiştir. Öğrencilere uygun bir kodlama verilerek görüşleri doğrudan aktarılmıştır. Kodlama yapılırken; öğrencinin bulunduğu deney grubunun (SEM, FEK, GÇO, KG) başına cinsiyeti (E, K) sonuna ise sıra numarası (1, 2) verilmiştir. Kodlamalar nihayetinde E-SEM-1, K-FEK-1, E-GÇO-1, K-KG-1 şeklinde sıralanmıştır.

Öğrencilerin deney öncesi ve sonrası değer eğitimi ölçeği cevapları doğrultusunda, en çok dostluk ve yardımseverlik değerinde gelişim olmuştur. Oyun kazanıldığı zaman sevincin abartılmaması, alçak gönüllü olunması değerine E-SEM-1: *“Karşı tarafı küçük düşürmemeliyiz. Ben saygıya çok önem veren birisiyim. Dersimizde uyguladığımız futbol sezonunda da saygı ön planda idi”* cevabını vererek kendi karakterine ve SEM’in özelliğine değinmiştir. E-KG-1 ise *“Oyunda bizde yenilebiliyoruz. Rakibimiz, aşırı sevinç gösterirse bundan üzüntü duyarım. O yüzden ben de yendiğimizde sevincimi abartmamaya çalışıyorum”* düşüncesiyle empati yaparak oynamanın önemine değinmiştir. FEK grubundaki öğrencilerden E-FEK-2 ise *“Bana karşı abartılı sevinç yapılırsa hoş karşılamayacağımdan bende sevinci abartmam. Abartılı sevinirsek arkadaşlarımızın kalbi kırılabilir, üzülebilirler”* düşüncesiyle abartılı sevincin meydana getireceği olumsuzluklardan bahsetmiştir. K-GÇO-1: *“Oyun içerisinde kazanmak da var kaybetmek de. Şimdi yendim, diğer oyun yenilebilirim. Sevinçten çok oyundan keyif almak önemli”* görüşüyle, oyunun kazanmaktan çok keyif almaya odaklanması gerektiğini savunmuştur. E-KG-3: *“Kendi okulumdaki arkadaşlarımla oynadığım zaman buna özen gösteriyorum. Ama başka okullarla oynadığım zaman öyle olmayabilir”* düşüncesiyle rakibin özelliğine göre sevincin değişebileceğini savunmuştur. Bu durumunun ötesini savunan E-KG-2, *“Yendiysem sevinirim hocam. Kazanmak için elimden gelen her şeyi yaptım, sonucunda sevinmek en doğal hakkım. Karşı taraf yendiyse o da sevinsin. Bu maç ben sevinirim diğer başka arkadaşlarım. Mutlulukları abartmalıyız bence”* ifadesiyle kazanmak gibi sevinmenin de normal olduğunu savunmuştur. Bütün gruplarda yer alan öğrenciler, etkinlikler sırasında sevinçlerini ölçülü yaşayıp arkadaşlarını kırmamaya yönelik sevinçler yaşamışlardır (Araştırmacı alan notu).

Beden eğitimi ve spor derslerinde öğrenciler, kazanma ve kaybetme durumlarını sürekli olarak yaşamaktadırlar. Bu görüşe E-SEM-3 kısmen katılmıştır. E-SEM-3:

“Paylaşımlarımız oldu fakat bizler takımlara ayrılmıştık, paylaşımlarımız sadece kendi takımımızla oldu. Diğer takım üyeleri ile çok yardımlaşma içerisine girmedik” görüşüyle paylaşımın sınırlı olmasına dikkat çekmiştir. K-GÇO-1: *“Tek başımıza bir oyunu kazanamayız. Mesela, oyun içerisinde birbirimize pas atıp oyuncularını vuruyoruz. İstedğimiz kadar iyi top atalım. Karşıımızdaki arkadaşımız topu iyi tutamazsa oyunu kazanamayız. Kazanmak bir takım işi”* ifadeleriyle yardımlaşma olmadan oyun kazanmanın mümkün olamayacağını savunmuştur. Yardımlaşma kavramına daha duygusal yaklaşan K-FEK-3, *“Genelde bu paylaşım kızlarla kızlar, erkeklerle erkekler arasında oluyor. Dersler içerisinde bu paylaşımı yapmazsak arkadaşımız bizimle oynamaz. Tek başına spor yapmak hiç iyi bir şey değil. Tek kalırsam ben spor yapmam”* diyerek yalnız kalmamak adına ve hemcinsler arasında yardımlaşma yapıldığına değinmiştir.

Uygulama sonrası öğrenciler, *“Takım arkadaşları oyun esnasında hata yaptığıında tahammül gösterebilme”* edimine değer vermeye başlamışlardır. K-GÇO-1: *“Oyunlarda hata yapan olacak ki kazanan olsun. Kişiler hata yapmazsa kazananı nasıl belirleyeceğiz. O yüzden hata yapmak normaldir”* ifadesiyle kazanmak gibi hata yapmanın da normal olmasına değinmiştir. E-GÇO-3: *“Hata dediğimiz şey istemeden yapılan şeylerdir. Kişi istemeden yaptığı şeyden dolayı kötü muameleyi hak etmez. Ben bu yüzden hata yapan kişileri normal karşılıyorum”* diyerek hatanın tanımlamasını yapmış ve hataya karşı olması gereken edimi açıklamıştır. K-SEM-2: *“Hata yapan kişiye bakarım. Spordan uzak biriyse ona çok yüklenmenin anlamı yok. Beklemediğim kişiden hata gelirse tepki gösterebilirim. Tepki göstersem bile yine de arkadaşlarım beni dinlemezler. Hocamızın antrenör olarak görevlendirdiği kişinin sözüne uyabilirler”* ifadesiyle zengin bir bilgi aktarmıştır. K-SEM-2; beden eğitimi dersine katılan her öğrencinin yetenekli olmadığını, fakat derse katılımının zorunluluğuna dikkat çekmiştir. K-SEM-2, hata yapması beklenmeyen kişiler hata yaptığıında takım arkadaşlarının uyarılarını dikkate almadığını ancak antrenör otoritesini tanıdığını ifade etmiştir. E-FEK-2: *“Oyun içerisinde az hata yapılırsa bunu kabul edebiliyorum ama aynı hata sürekli tekrar ederse kabullenmem”* görüşüyle hata miktarıyla verilen tepkinin değiştiğine dikkat çekmiştir. E-KG-2: *“Normalde ben hata yapan kişiye tahammül gösteremem fakat arkadaşlarım konusunda aynı durum geçerli değil”* aktarımında öğrencinin hataya karşı toleransı olmadığını ancak duygusal yakınlık kurduğu arkadaşlarına karşı hoşgörölü olduğu anlaşılmaktadır. Aynı öğrenci,

oyun içerisinde sürekli hata yaptığında takım arkadaşları olaya ses çıkarmışlardır. Oyunlarda lider rolünde olan kişiler, pozisyonu farklı mevkilere çekerek arkadaşlarının üzerindeki baskıyı azaltmıştır. Hata yapanlara tahammül göstermeyen kişiler de hata yapmış ve hatanın normal olduğunu idrak etmişlerdir. SEM grubundaki öğrenciler daha başarılı odaklı; GÇO ve FEK grubundaki öğrenciler eğlenme; Kontrol grubundaki öğrenciler ise yakın arkadaşla iletişim kurmak ön planda idi (Araştırmacı alan notu).

Sportif oyunlarda öğrenciler, arkadaşlarına başarılı olmaları için yardım ettiklerini şu cümlelerle ifade etmişlerdir. K-SEM-2: *“Bazı haftalarda antrenör veya antrenör yardımcısı devamsızlık yaptı. O zaman onların görevini üstlendim. Bu şekilde takımımın yarıştan kopmamasını sağladım”* ifadeleriyle rol tamamlayarak başarı için yardımlaştığını açıklamıştır. Bu görüşle aynı doğrultuda E-GÇO-3: *“Kaleli yakan top oyununda atışı belirli oyuncular yapıyor. Bu oyuncular yandığı zaman oyunu kaybediyoruz. Bu yüzden herkesin iyi atıcı veya yakalayıcı olması gerekiyor. Böyle olursa oyunu kazanırız”* düşüncesini ifade etmiştir. Başarılı olmak için farklı rolleri öğrenmenin üzerinde durmuştur. Oyun içerisinde iyi atıcı ve yakalayıcı olduğunda başarılı sonuçlar alınmaktadır. K-FEK-1: *“Yardımcı olurum elbette. Böylece arkadaşlıklarımız gelişir. Arkadaşlarımla birlik beraberlik içerisinde olurum. Birlikte başaracağımıza inanıyorum”* ifadesinde yardımın başarılı olmak için değil arkadaşlık kurmak için yapıldığı anlaşılmaktadır. E-KG-2: *“Hocam zaten kazanmak için yardımlaşmamız gerekiyor bir gol atmak için bile arkadaşımıza pas vermeliyiz”* ifadesiyle takım oyunlarının yardımlaşma olmadan kazanılamayacağına dikkat çekmiştir. Öğrenciler oyun içerisinde birbirlerini sürekli olarak yönlendirerek başarılı olmaya gayret göstermişlerdir (Araştırmacı alan notu).

Öğrencilerin deney sonrasında bazı değer algılarında gelişim olmasına karşın bu gelişim çok kısıtlı olmuştur. Özellikle aile, çevre ve ülke ile ilgili olan sorumluluk değeri bunların başında gelmiştir. K-SEM-2: *“Hocam dersimizde oyuncu olduk ya da başka bir görev aldık. Bu görevler, aile ile ilgili değildi”* ifadesiyle SEM görevlerinde olan oyun dışı rollerin aileyi içermediğini düşünmektedir. Bu görüşü destekler şekilde E-FEK-2’de *“Oynadığımız oyunlarda aile rollerini içeren durumlar yok ki hocam”* ifadesini dile getirmiştir. K-KG-1: *“Bu karşılıklı olmalı hocam. Anne ve babamız çalışmaktan bizle çok ilgilenemiyorlar”* diyerek evdeki aile ilgisinin eksikliğinden bahsetmiştir. E-KG-3: *“Ailemizde bizim için fedakârlık yapmalı. Canlı dersler başlıyor, halen eve internet alınmadı. Babam param yok diyor. Ama sigara içiyor”*

ifadesiyle ailesi için fedakârlık yapabilmesi için öncelikle aynı şeyi ailesinin ona uygulaması gerektiğini ileri sürmüştür. E-GÇO-3: *“Ailem yapabildiğim kadarıyla benden sorumluluk bekler. Mesela evde çöpleri hep ben atarım”* ifadesiyle aile için yapılacak fedakârlıkların ölçülü olmasına dikkat çekilmiştir. Çocuğa göre sorumluluk verildiğinde aile değerleri gelişecektir. K-KG-1: *“Sorumluluklarımızı biliyoruz hocam, uygulamakta istiyoruz. Çevreyi temiz tutmak için etraftaki çöpleri topladığımda çöpçü diye benimle dalga geçiyorlar. Bende çevre temizliği yapmıyorum. Hatta bende yerlere çöp atıyorum”* ifadeleriyle çarpıcı bilgiler vermiştir. Aslında öğrenciler sorumluluklarını bilmektedir. Fakat alay edilme ve toplumdan dışlanma kaygısıyla bazen istenmedik davranışlar yapılabilmektedir. E-FEK-3: *“Hocam çevre ile ilgili sorumluluklar her derste anlatılmalı. O zaman biz bu konuları daha iyi anlarız”* ifadesiyle çevre ile ilgili sorumluluklar hakkında beden eğitimi dersinin tek başına yeterli olamayacağını düşünmektedir. Öğrenciler ders uygulamalarında sorumluluk almaktan kaçınmamış, verilen her sorumluluğu layıkıyla yerine getirmişlerdir. Öğrencilerle yapmış olduğumuz görüşmeler neticesinde ailesi, çevresi ve ülkesi için sorumluluklarını yeterince bilmediği sonucuna ulaştık. Bu değer ifadelerinin az gelişim göstermesi, öğrencilerin sorumluluktan kaçtığına değil bilgi eksikliğine işaret etmektedir (Araştırmacı alan notu).

Takımlar oluşturulurken öğrenciler eşit davranmak konusunda çok az bir gelişim göstermiştir. E-KG-2: *“Bu konuda eşit davranmak zor. Çünkü kazanmak bizim için önemli. Başarımızın çevremiz tarafından övülmeli”* diyerek beceri düzeyi yüksek öğrencileri kendi takımında toplamanın kazanmak için önemli olduğuna değinmiştir. E-SEM-1: *“Eşit davranırım hocam. Bütün güçlüler aynı yere toplanırsa rekabet olmadan maçlar hemen biter”* ifadesiyle mücadelenin sürdürebilirliği açısından oyun içerisinde eşit güçlerin olması gerektiğine inanmaktadır. K-GÇO-1 ise *“ben hep iyi anlaştıklarım ile aynı takımda olmak istiyorum hocam. Kazanmak ve kaybetmek benim için önemli değildir Bana saygı duyan arkadaşlarımla oyun oynamayı tercih ediyorum. O yüzden eşitlik yerine iyi arkadaşlar takımı olmalıyız”* düşüncesiyle kazanma odaklı değil değer odaklı seçim yapmaktan yanadır. SEM grubundaki öğrenciler heterojen bir şekilde oluşturulduğundan orada bulunan öğrenciler seçimleri adilce bulmuşlardır. Kontrol grubundaki öğrenciler arasında müsabakalar hemcinsler arasında olduğundan güçlü oyuncuyu alma çabaları olmuştur. Fakat eşleşmelerde sırayla birer birer oyuncu

seçildiğinden eşitlik korunmuştur. FEK ve GÇO gruplarında daha çok yakın arkadaşla aynı grupta bulunma isteği gözlemlenmiştir (Araştırmacı alan notu).

Öğrencilerin deney süreci sonunda yardımlaşma değerini pekiştirici işbirlikli çalışma duygusu en çok gelişim gösteren tutum ifadesi olmuştur. E-SEM-3: *“Öncelikle takımımıza birlikte pano hazırlarken, hep birlikte araştırma yaptık, kimisi yazı yazdı, kimisi resim kesti. Sonra dersleri işlerken kazanmak için sizin verdiğiniz farklı rolleri uyguladık. Arkadaşlarımızla hep birlikte hareket ettik, kardeş gibi”* diyerek SEM’in özelliğine değinmiştir. Öğrenciler bu süreçte birlikte çalışmasını kardeşliğe benzetmişlerdir. K-GÇO-1: *“Kaleli yakan top oynarken, atıcı ve tutucu uyum içinde oynamazlarsa başarılı olamazlar. Bazen biz oyun içerisinde hangi rakibe top atacağımızı şaşırtıyoruz. Oyunun heyecanına kapılabiliyoruz. Bizim göremediğimiz şeyi takım arkadaşımız daha rahat görebiliyor. Bu yüzden kazanmak için işbirliği şart”* diyerek kazanmak için hücum ve savunmanın uyumlu hareket etmesine değinmiştir. Aynı zamanda, oyun anında sözlü uyarılarla takım arkadaşlarının desteklenmesi işbirlikli çalışma duygularını geliştiren ve başarıyı getiren durumu sağlamaktadır. E-FEK-2: *“Hocam, derslerimizde farklı etkinlikler gösterdiğinizde iyi yapanlar, yapamayanlara gösterip öğretmeye çalışmaktadır. Hareketleri kötü yapanlarla alay etmedik. Böylece herkes derse severek katıldı”* ifadesiyle akran yardımlaşmasına değinmiş ve akran baskısının ortadan kaldırılmasıyla derse karşı olumlu yaklaşım sağlanmıştır. K-KG-1: *“Takım oyunlarını oynamak, birlikte bir şeyi başarabilmek çok güzeldi”* ifadesiyle birlikte çalışmanın olumlu özelliğini anlatmıştır. SEM ve GÇO grubundaki öğrencilerin, bir gruba ait olma ve başarma gibi duyguları daha bariz şekilde gözlemlenmekte idi. FEK grubundaki öğrenciler ise yakın arkadaşlarıyla birlikte çalışmaktan mutlu oldu. Kontrol grubu ise senkronize olan çalışmalarda çok zorlandılar. Özellikle kızlar ve erkekler farklı etkinlikler yapmak istiyordu (Araştırmacı alan notu).

Öğrenciler beden eğitimi ve spor dersine zorunlu olduğu için değil isteyerek katılmışlardır. K-SEM-2: *“Bu dersin içeriğinde kazanma ve kaybetme var. Normal hayatta da bunlar var. Mesela elma bahçemizi don vuruyor parasız kalıyoruz ya da don olmuyor iyi elmalarımız oluyor, iyi para kazanıyoruz. Beden eğitimi dersinde yaşama yakın duygular var. O yüzden derse zorunlu olduğundan değil hayata benzediğinden katılıyoruz”* görüşüyle beden eğitimi dersinde kazanma ve kaybetme duygularının yaşamda da geçerli duygular olduğu açıkça görülmektedir. Beden eğitimi dersi yaşama benzediğinden öğrenciler severek derse katılmıştır. E-GÇO-2: *“Beden eğitimi dersine*

katılınca çok rahatlıyorum. Ayrıca bu oyunlar arkadaşlık bağlarını kuvvetlendiriyor. Bu derse severek katılıyorum” ifadesiyle beden eğitimi dersi arkadaşlık bağlarını kuvvetlendirdiği için öğrenciler derse severek katılmıştır. K-FEK-3: “*Covid Pandemisi nedeniyle hepimiz eve tıkalı kalmıştık. Bu süreçten sonra okul açılınca, arkadaşlarımızla buluşabildiğimiz, eğlenerek oynayabildiğimiz beden eğitimi dersine zorunlu olduğu için değil isteyerek katıldık*” görüşüyle yaşanan Covid-19 Pandemisinde öğrencilerin yaşam koşulları kısıtlanmış, akabinde okulların açılması ve beden eğitimi dersi aktiviteleriyle öğrenciler yeniden normal yaşama alışmaya başlamışlardır. E-KG-2: “*Beden eğitimi dersinde eğleniyoruz, not kaygımız yok. Sevdiğimiz aktiviteleri yapıyoruz*” diyerek teorik sınavların olmaması nedeniyle derse isteyerek katıldığını açıklamıştır. Covid Pandemisi sonrası öğrencilerin, özellikle beden eğitimi dersine büyük hevesle katıldığı gözlemlenmiştir (Araştırmacı alan notu).

Öğrenciler beden eğitimi dersinde başarılı olmak için çaba sarf edebileceklerini belirtmişlerdir. E-SEM-3: “*Derslerde başarılı olmak adına herhangi bir hedefimiz yoktu. Hocam, futbol sezonunda takımlar kurduğunuzdan bizleri yarışma içerisine soktunuz. Biz de kazanabilmek için çaba sarfetme durumunda kaldık*” diyerek SEM’in özelliği gereği takımlar kurulduğunu, kazanmak için emek verilmesi gerektiğini vurgulamıştır. E-GÇO-3: “*Emek verilmeden oyunlar kazanılmaz, kazanılsa da kıymeti olmaz. Aklımızda kalan başarılar, zorla ulaştığımız başarılardır*” diyerek kalıcı ve önemli başarıların emek vermekten geçtiğine vurgu yapmıştır. K-FEK-1: “*Beden eğitimi dersini seviyorum. Sevgimi göstermek için de çaba sarfetmeliyim. Aynı zamanda, çaba sarf ederek başarılı olduğumuzda öğretmenimiz çok mutlu olacaktır. Öğretmenimi mutlu etmek için elimden gelenin en iyisini yapmaya hazırım*” diyerek sevgi ve mutluluğun gösterilmesi için çaba sarf edilmesini gerektiğini açıklamıştır. E-KG-3: “*Herkesin amacı en iyisi olmaktır. Bir işte iyi olabilmek için de emek vermek gerekir*” düşüncesiyle kişileri amacına ulaştıran şeyin çaba sarfetme olduğunu açıklamıştır. SEM, GÇO ve kontrol grubundaki öğrencilerin emek vererek başarıya ulaşmasında daha çok kişisel istekler olduğu görülmekte idi. FEK grubunda ise daha çok öğretmenden olumlu dönüt almak isteği vardı (Araştırmacı alan notu).

Öğrenciler katıldıkları beden eğitimi ve spor etkinliklerini başkalarına önerebileceklerini dile getirmişlerdir. K-SEM-2: “*Beden eğitimi dersinde arkadaşlık başta olmak üzere saygı ve sevgi değerlerini ediniyoruz. Ayrıca, yeni şeyler öğreniyor, eğleniyoruz. Bu nedenle beden eğitimi dersini herkese öneriyorum*” ifadesiyle dersin

değer kazanımlarına dikkat çekerek SEM'in uygulanmasını herkese önermiştir. K-SEM-2'nin düşüncesiyle benzer olarak E-FEK-2 de *“Arkadaşlarımla küsmüştüm. Hocam siz küstüğüm arkadaşlarımla beni aynı takıma koydunuz. Mecbur onlarla konuşmak zorunda kaldım. Zaten barışmak da istiyordum, sayenizde barıştık. O yüzden beden eğitimi dersini herkese öneririm”* düşüncesiyle beden eğitimi dersinde arkadaşlık bağlarının güçlendirildiğine dikkat çekmiştir. E-GÇO-2: *“Geleneksel oyunlarla dersi işlemek çok eğlenceli. Eve gittiğimde anne ve babama oyunlarımızı anlattığımda, beni anlayabiliyorlar. Çünkü onlarda bu oyunları oynamışlar”* ifadesiyle ebeveynlerle anlaşmak için ortak dilin oluşumuna ve çocuklar için dersin eğlenceli hale gelmesine vurgu yapmıştır. K-KG-1: *“Öğretmenden yeni şeyler öğrenmek bana mutluluk veriyor. Beden eğitimi dersini herkese öneririm”* diyerek mutluluğun yeni şeyler öğrenmekle olduğuna vurgu yapıp beden eğitimi dersini herkese önermiştir.

Öğrencilerin süreç içerisinde beden eğitimi ve spor dersine ilişkin tutumları iyi düzeyde gelişim göstermesine karşın, bazı tutum ifadelerinde sınırlı düzeyde gelişim görülmüştür. *“Beden eğitimi etkinliklerinin insanın sağlıklı gelişmesine katkı sağladığına inanma”* ifadesi sınırlı gelişiminin başını çekmiştir. E-SEM-3: *“Bazen derslerde bir yerimiz ağrıyabilir. Düştüğümüzde falan dizim kanıyor. Bir de yorulduğum zamanlar sabahları uyanmakta zorlanıyorum”* ifadesiyle yorgunluğa dikkat çekmiştir. Öğrenciler yoruldukları için sağlığının sınırlı gelişim sağladığını düşünebilirler. E-GÇO-3: *“Yorgunluk veya ağrılar kalıcı bir şey değil o yüzden beden eğitimi dersinin sağlığı geliştirdiğine inanıyorum”* görüşüyle yorgunluk ve ağrıların beden eğitimi dersinde olabildiğine fakat geçici olduğuna dikkat çekmiştir. K-FEK-3: *“Yapmış olduğumuz etkinliklerle sağlığımızda gelişiyor. Önceleri dersin hemen başında nefes nefese kalırken, şimdi ikinci dersin sonunda bile tıkanmıyoruz”* diyerek beden eğitimi etkinliklerinin solunum sistemini geliştirdiğine değinmiştir. E-KG-2: *“Çoğu arkadaşımız sınav çekemiyorlar. O kadar beden eğitimi dersi işliyoruz, halen başarısızlar. Sağlıklı insan sınav çekmeli”* diyerek beden eğitimi dersinde halen sınav çekemeyen öğrencilerin varlığına dikkat çekmiştir. Fiziksel parametrelerdeki değişime paralel olarak öğrenciler ders içi etkinliklerin sağlığa etkilerini görebilmiştir. Kimisi daha rahat nefes almaya başlamış, kimisi daha fazla sınav çekebilmiştir. Elbette bu süreçte gelişim gösteremeyen öğrencilerde olmuştur (Araştırmacı alan notu).

Öğrenciler, beden eğitimi ve spor dersi etkinlikleri ile uğraşmanın zaman kaybı olmadığına inanma ifadesi sınırlı düzeyde gelişim göstermiştir. K-SEM-2: *“Okulda zorunlu olarak işlediğimiz dersler, bizleri mutlaka farklı alanlarda geliştiriyor. Fakat ders sayısı arttıkça başarılı olmak konusunda kaygılanıyoruz”* ifadesiyle iş yükünün artmasına bağlı olarak öğrencilerin kaygı duyduğuna, bunun da zaman kaybı olarak algılanmasına neden olabileceği anlaşılmaktadır. K-GÇO-1: *“Eğlenerek katıldığımız beden eğitimi dersleri neden zaman kaybı olsun. Bizim görevimiz oyun oynamak zaten”* görüşüyle çocuğun işinin oyun oynamak olduğuna vurgu yapmıştır. E-FEK-2: *“Bence yetenek varsa çalışılmalı. Ne kadar uğraşırsak uğraşalım. Kendimizi geliştirebileceğimiz alanda çok uğraşmamalıyız”* diyerek beceri geliştirilmesi için uygun yeteneğin var olması gerektiğini, aksi halde yapılacak her çalışmanın zaman kaybı olacağını savunmuştur. E-KG-3: *“Bende aynı şekilde düşünüyorum. Kızları futbol oynarken takımlarımıza alıyoruz, fakat ne yaparlarsa yapsınlar erkekler gibi iyi oynayamıyorlar”* düşüncesiyle E-FEK-2’ye katkı sağlamıştır. Öğrenciler, esasında fiziksel aktivitelerle uğraşmayı zaman kaybı olarak görmemektedir. Öğrencilerin zamanlarının birçoğu okulda geçmektedir. Eve gittikleri zaman da okulda verilen ödevlerle uğraşmaktadırlar. Okul sonrası oyun oynayıp yorulduğunda ödev yapamama, dinlenememe gibi kaygılarının olduğu gözlemlenmiştir (Araştırmacı alan notu).

Öğrenciler, okul ders programlarında beden eğitimi dersinin olması gerektiğine inanmaktadır. Öğrencilerin, deney süreci sonunda bu tutum ifadesinde sınırlı gelişim olmuştur. E-KG-2: *“Okul ders programlarını belirlemek bizim görevimiz değil. Bizim için faydalı olan dersleri okulumuz belirliyor”* demiş ve tüm öğrenciler bu görüşe katılmışlardır. Bu tutum ifadesinin değişmesine ihtimal verilmediğinden cevaplarda da fark yaratan gelişme görülmemiştir (Araştırmacı alan notu).

Serbest zamanlarında egzersiz ve spor yapmak öğrencilerin içinden gelmektedir. Ancak bu durum çevresel etkilerden dolayı olumsuzluğa uğrayabilmektedir. E-SEM-3: *“Covid virüsü geldi geleli dışarı çıkmamıza çok izin verilmiyor. Kapanmalar nedeniyle spor yapmamız birazcık kısıtlandı. Biz de evde telefon oyunları oynuyoruz”* ifadesiyle aslında öğrencilerin serbest zamanlarında egzersiz yapmak istediği görülmektedir. Elde olmayan nedenler sebebiyle bundan mahrum kalmışlardır. Covid-19 Pandemisi, öğrencilerin serbest zaman egzersiz tutumlarını istenilen düzeyde geliştirememesine neden olmuştur. Bütün öğrenciler bu görüş üzerinde uzlaşmıştır (Araştırmacı alan notu).

Öğrenciler, serbest zamanlarda spor yaptıklarında zamanın daha iyi değerlendirildiklerine inanmaktadır. Yaşanacak olası olumsuzluklar nedeniyle bu tutum ifadesi sınırlı gelişim göstermiştir. E-SEM-1: “*Hocam babama hep yardım ederim, mesela arabamızı ben yıkarım. Diğer zamanlarda da ödev yapıyorum*” diyerek serbest zamanların oluşturulamamasına değinmiştir. K-GÇO-1 bu örneğe ilaveten “*Gündüz okuldayız, eve gittiğimizde de ev işlerinde anneme yardım ediyorum*” diyerek öğrenci zamanlarının nerede geçeceğinin belli olduğuna vurgu yapmıştır. E-FEK-2: “*Ben spor yapmak istiyorum ama köyümüzde uygun alan yok*” ifadesinde serbest zamanlarının değerlendirileceği uygun ortamın olmamasından yakınmıştır. E-KG-3 bu örneğe “*yapmak istediğimiz sporların malzemesini hemen bulamıyoruz*” ifadesiyle spor yapmak için gerekli materyallerin olması gerektiğini belirtmiştir.

BÖLÜM 5

TARTIŞMA VE SONUÇ

Beden eğitimi ve spor dersine katılan 7. sınıf öğrencilerinin değer algıları deney süreci sonunda artış göstermiştir. 10 haftalık beden eğitimi uygulamaları neticesinde sırasıyla öğrencilerin dostluk, öz denetim, yardımseverlik, adalet ve sorumluluk değer algılarında gelişim görülmüştür. Öğrencilerin deney sonrası ölçüm puanlarına bakıldığında sırasıyla en yüksek puanın sorumluluk, öz denetim, adalet, yardımseverlik ve dostluk değerinde aldığı görülmüştür. Öğrencilerin başlangıç aşamasında sorumluluk değer algıları çok iyi olduğundan değer gelişimi sınırlı olmuş, fakat süreç sonunda en yüksek puan yine sorumluluk değerinde ölçülmüştür. Covid-19 Pandemisi süresinde arkadaşlarından ayrı kalan öğrencilerin deney öncesi dostluk değer puanları orta seviyede iken, beden eğitimi ders etkinliklerine katılımı ile birlikte dostluk değerinde en yüksek artış meydana gelmiştir.

Keleş ve Yoncalık (2019), ortaokul öğrencilerinin beden eğitimi ve spor dersinde çok iyi düzeyde cesaret-liderlik, sorumluluk, saygı, dostluk, adalet, öz güven, yardımseverlik, Atatürkçülük, vatanseverlik, çalışkanlık ve empati değerlerini edindiğini saptamıştır. Değerler birbirleri ile uyum içinde işlemektedir. Öyle ki Gökalp vd. (2021)'nin ortaokul öğrencileri ile yapmış oldukları çalışmada, öğrencilerin öz denetim becerileri sorumluluk üstlenme davranışlarını etkilemiştir. Öğrenciler, istedik yönde sorumluluklar edindiğinde olumsuz davranışlardan kaçınacaklardır. Büyükköse vd. (2016), müzik eğitimi alan ortaokul öğrencileri ile yürüttükleri çalışmada, öğrencilerin ders dışında enstrümana zaman ayırma sıklığı arttıkça öz denetim becerilerinin arttığını saptamıştır. Günümüz ortaokul öğrencilerini tehdit eden dijital oyun bağımlılığı ile ilgili Aksel ve Sarı (2020)'nin araştırmasında, dijital oyun bağımlılığı ile başa çıkmada en etkili yöntemin öz denetim becerisi olduğuna dikkat çekilmiştir. Çalışma bulgularımız incelendiğinde, öğrenciler empati yaparak kendisini kontrol etmiş ve sevincini ölçülü yaşamıştır.

Ediş ve Gündüz (2019) araştırmasında, ortaokul öğrencilerinin doğru davranışları pekiştirildiğinde hoşgörü, fair-play, sportmenlik, saygı ve yardımlaşma değerlerinin davranışa dönüştüğünü tespit etmiştir. Harvey vd. (2014)'nin araştırmasında da öğrenciler fair play kapsamında ki değerleri edinerek ahlaki gelişimlerine katkı sağlamıştır. Günbay ve Sarı (2020)'nin araştırmasında, beden

eğitimi ve spor dersi Destekleme ve Yetiřtirme Kursuna (DYK) katılan ortaokul ğrencilerinin sportmenlik davranışlarında olumlu değişiklikler gözlemlenmiştir. Hasdemir (2021)'in araştırmasında, ortaokul ğrencilerinin beden eğitimi dersi temel demokratik değerleri geliştirildiğinde spor sahalarında sportmence davranma becerisinin geliştiği sonucuna varılmıştır. Muńoz-Llerena vd. (2022), beden eğitimi dersinde saygı, kapsayıcılık ve eşitlik değerlerini geliştirmek amacıyla yürütmüş olduğu çalışmada; öğrencilerin kendi öğrenmelerine olanak sağladığı, engellere karşı koyabildiği, bireysel farklılıklara saygılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kapan (2014)'ın araştırmasında akademik başarısı iyi olan ortaokul ğrencilerinin, en fazla adalet ve saygı değerine önem verdiği tespit edilmiştir. Akademik başarısı yüksek olan öğrenciler değerleri daha rahat algılayabilmektedir. Sarıçam ve zbey (2018)'in araştırmasında, adalet algısı yüksek olan ortaokul ğrencilerinin toplumsal değerlere eğilimi beklenildiği gibi olmuştur. Öğrenciler adalet algılarının temelini yaşadığı kültürden almaktadır. Gezer (2020)'in araştırmasında ortaokul öğrencileri, sosyal adalet inançlarını yansıtan eylemlerini ahlak yasalarına dayandırmıştır. Ortaokul ğrencileri adalet kavramını terazi gibi işlev gören hayatın önemli bir parçası olarak görmektedir (İnel vd., 2018).

Öğretim programları içerisinde yer alan değerlerden; kurallara uyma, saygı, sorumluluk, iş birliği, farkındalık ve ulusal bayramlara katılmaya istekli olma kazanımlarını öğrencilerin iyi düzeyde edindiği grlmştir (Temel ve Kangalgil, 2021). Yine ğretim programı değerlerinin incelendiği bir başka araştırmada, ortaokul öğrencileri alışkanlık değerini iyi düzeyde; bilimsellik, sorumluluk ve estetik değerlerini iyi düzeye yakın seviyede kazanmışlardır (Osmanoğlu, 2019). Doğan (2015), farklı kademedede öğrenim gören öğrencilerin beden eğitimi ve spor dersi değer yönelimlerinin oldukça yüksek olduğunu tespit etmiştir. Ortaokul ğrencileri, kurallara uyma ve başkalarının haklarına saygı göstermeye insan karakterinin özü olduğu için riayet etmektedir. Sorumluluk özelinde literatür çalışmaları incelendiğinde; Zekioğlu vd. (2020), beden eğitimi ve spor dersine katılan ortaokul ğrencilerinin öğrenmeye karşı sorumluluklarının iyi düzeyde olduğunu tespit etmiştir. K. Aydın (2019a) da farklı etkinliklerle öğrencilere kişisel ve okulla ilgili sorumluluk vererek 9 haftalık eylem planı yürütmüş ve süreç sonunda, öğrencilerin gözle görülür şekilde sorumluluk değerini kazandığını grmştir. Sezer ve oban (2014)'ın araştırmasında ise ortaokul öğrencileri sorumluluğu çok boyutlu algılamaktadır. Öğrenciler, kişisel

sorumluluklarının farkında olarak gereğini yaparken kamusal sorumlulukları hakkında yeterli bilgiye sahip değildir. Özellikle bu sonuç araştırma sonuçlarımızı destekler niteliktedir. Öğrenciler, sorumluluk boyutunda bulunan ülke, çevre ve aile ile ilgili sorumlulukların yalnızca beden eğitimi dersini ilgilendirmediğini düşünerek uygulama sürecini buna göre değerlendirmiştir.

Eroğlu (2019), imam hatip ortaokullarında beden eğitimi dersi işleyen öğrencilerin farkındalık, sağlıklı yaşam ve beslenme, dayanışma, saygı değerinin oldukça iyi düzeyde olduğunu; milli kültür ve beraberlik ile spor kültür değerinin ise iyi düzeye yakın olduğunu tespit etmiştir. Benzer sonuçları, Yücekaya (2017) ve Işıkgöz vd. (2018) normal ortaokul öğrencileri için tespit etmiştir. Yiğittir ve Öcal (2011)'in araştırmasında öğrenciler, *“aile birliğine önem verme, bayrağa saygılı olma, misafirperverlik, Türk büyüklerine saygılı olma, vatanseverlik ve yardımseverlik”* gibi çoğunluğu milli içerikte olan değerleri edinebilirken; *“dürüstlük, çalışkanlık, farklılıklara saygı, duyarlılık, kültürel mirasa duyarlılık, özgüven ve sorumluluk”* değerlerini yeterince kazanamamışlardır. Benzer şekilde Albouza vd. (2022) de beden eğitimi dersinin aşırı rekabet içeren etkinliklerle uygulandığında, öğrencilerin ahlaki değerlere tam anlamıyla uymadığı sonucuna varmışlardır. Çalışma bulgularına baktığımızda, öğrencilerin yapılan hataların miktarına ve hatayı yapan arkadaşına göre hatayı kabullenebilme davranışlarında değişkenlik görülmektedir. Beden eğitimi dersinin işleniş biçimi değerlerin kazanılma durumlarını etkilemektedir. Beden eğitimi öğretmenleri değerleri öğrencilere aktarmak için ders içeriklerini uygun şekilde hazırlamalıdır. Bu doğrultuda Koh vd. (2017)'nin araştırmasında, ortaokul beden eğitimi ve spor dersi değerler eğitimi programının uygulanmasından sorumlu öğretmenlerin, değerleri öğretmek için yeterli donanıma sahip olduğunu ve öğrencilerin değerleri edinebileceğini tespit etmişlerdir. Ayrıca öğrenciler, değer telkinleri sonucunda değerleri öğrendiklerini ve yaşamlarında uyguladıklarını ifade etmişlerdir. Araştırmamıza katılan öğrenciler de öğretmenlerinden yeni değerler öğrendiğinde mutlu olduklarını ifade etmişlerdir. Öğrenciler buna karşın, köy okulunda uygun ders araç gerecinin ve oyun alanının yetersiz olmasına değinerek olumsuzlukları dile getirmişlerdir.

Araştırmanın değer alt problemlerinden; beden eğitimi ve spor dersini *“Spor Eğitim Modeli (SEM)’yle”* işleyen ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin değer algı boyutlarının tamamında artışlar görülmüştür. Dostluk boyutu ve ölçeğin genelinde

kontrol grubuna göre manidar düzeyde yüksek puanlar elde edilmiştir. Literatür incelendiğinde; Bessa vd. (2021)'nin benzer bir araştırmasında SEM ile ders işleyen lise öğrencilerinin geleneksel yöntemle ders işleyen öğrencilere kıyasla, güçlenme ve özgüven geliştirme konusunda daha başarılı olduğu sonucuna varılmıştır. Araştırmamıza benzer futbol sezonu ile ortaokul düzeyinde SEM'e göre ders işlenmesinin etkilerini araştıran Ediş ve Gündüz (2019), çalışma sırasında öğrencilerin insani değerlere (saygı, hoşgörü, yardımlaşma) uygun davranışları sonucunda, öğrencilere mavi kart vererek ödüllendirmiştir. Mavi kart öğrenciler için pekiştireç işlevi görmüş, öğrencilerin olumlu davranışları artmış ve olumsuz davranışlardan kaçınmışlardır. SEM içerisinde olumlu davranışların sergilenmesini artıran pekiştireçlerin (mavi kart) kullanılması, öğrencilerin değer kazanımı için oldukça önemlidir. Harvey vd. (2011) de SEM'in etik öğretiminde tek başına yeterli olamayacağını ileri sürerek öğrencilere etik sözleşme imzalatılarak kuralları değişebilen adil oyunlar oynatıldığında ve destekleyici spor panelleri düzenlendiğinde amaca ulaşılabilceğini savunmuştur. Bu talimatlar neticesinde araştırmaya katılan öğrencilere etik sözleşme formları imzalatılmıştır. Burgueño ve Medina-Casabón (2020) araştırmasında, SEM basketbol sezonu ile ders işlenmesi öğrencilerin ahlak ve etik kavramları hakkında düşüncelerine etkisini incelemişlerdir. Çalışma sonucunda; geleneksel yöntemle ders işleyen öğrencilere oranla sosyal sözleşmelere saygı, kurallara ve hakemlere saygı, rakibe saygı değerlerinde SEM ile ders işlemek oldukça etkili olmuştur. SEM'in özellikle saygı değeri üzerinde önemli çıktıları olduğu söylenebilir. Çelen (2012) araştırmasında, SEM voleybol sezonu uygulaması yapmış ve SEM ile ders işleyen öğrencilerin geleneksel yöntemle ders işleyen öğrencilere kıyasla liderlik, sorumluluk ve yardımlaşma değerlerinde manidar farklar tespit etmiştir. Araştırma bulgularımıza baktığımızda sorumluluk ve yardımseverlik değerlerinde benzer sonuçlar elde edilmiştir. Vidoni ve Ward (2009)'ın araştırmasında, SEM ile ders işleyen ortaokul öğrencilerine adil oyun oynama telkinleri yapılmış ve çalışma neticesinde öğrencilerin olumsuz davranışlarında azalma meydana gelmiştir. Araştırma bulguları incelediğinde bütün öğrencilerin adalet değerine riayet ettiği söylenebilir. Çünkü öğrenciler emek vererek haklı kazanmayı istediklerini görüşme sırasında anlatmışlardır.

Araştırmanın değer alt problemlerinden beden eğitimi ve spor dersini “*Fiziksel Etkinlik Kartı* (FEK)” ders araç gerecinden faydalanılarak işlenmesiyle ortaokul 7. sınıf

öğrencilerinin değer algı boyutlarının tamamında artışlar görülmüştür. Adalet boyutunda diğer deney grupları arasında anlamlı farka rastlanmazken; sorumluluk, öz denetim ve değer ölçeğinin genelinde geleneksel çocuk oyunları oynayan öğrencilere kıyasla daha sınırlı gelişim görülmüştür. Genel itibariyle öğretmen merkezli ders yürütülmesine ilaveten FEK ders araç gerecinin kullanımı, kontrol grubundan yüksek puan almasını sağlamıştır. FEK yurtdışındaki ismiyle TOPs kartları, Hunt (1998) ve Lawrence (2003)'in araştırmasında kullanılmış ve çalışma sonucunda öğrenciler dersi daha faydalı ve amaca yönelik bulmuştur. Öğrenciler verilen görevleri yaptığından sorumluluk bilinçleri gelişmiştir (Akt: Harris vd., 2007: 70). Temel ve Kangalgil (2021)'in araştırmasında derslerini FEK ile yürüten sınıf öğretmenleri; kurallara uyma, sorumluluk, saygı işbirliği, farkındalık ve ulusal bayramlara katılmaya istekli olma değerlerini öğrencilerin edindiği sonucuna varmışlardır. FEK kullanmayan öğretmenler ise değer kazanımında daha sınırlı gelişim gözlemlemişlerdir. Yalız (2011) ise beden eğitimi kapsamındaki fiziksel etkinlik oyunlarının öğrenci karakter gelişimlerine etkisini incelemiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin dürüstlük, yardımseverlik, sorumluluk ve vatandaşlık değerlerinde olumlu değişim gözlenirken; adalet ve saygı boyutunda değişiklik görülmemiştir. Araştırma bulgularımızı incelediğimizde adalet boyutu için benzer sonuçlar elde edilmiştir. Beden eğitimi derslerinde FEK kullanımı, geleneksel yöntemle ders işlemeye alternatif iken diğer yöntemler kadar etkili olamamıştır. Derslerin yürütülmesinde çeşitli kaynaklar kullanıldığında öğrenciler değerleri istendik seviyede kazanabileceklerdir.

Araştırmanın değer alt problemlerinden beden eğitimi ve spor dersini “*Geleneksel Çocuk Oyunları (GÇO)*” yardımıyla yürütülmesi sonucunda, ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin değer algı boyutlarının tamamında artışlar görülmüştür. Adalet değeri hariç diğer değer boyutlarında kontrol grubundan manidar ölçüde yüksek puanlar elde edilmiştir. Dewi vd. (2020)'nin araştırmasında, Endonezya çocuklarının karakter gelişimlerinin sağlanması amacıyla sorgulamaya dayalı GÇO'dan faydalanmış ve çalışma sonucunda öğrencilerin temel ahlaki değerleri içeren karakter gelişimlerinde olumlu gelişmeler gözlemlenmiştir. Endonezya geleneksel oyunlarına değinen bir diğer araştırmacı Damayani vd. (2019) çalışmasında, GÇO ile dürüstlük, liderlik, iş birliği, temizlik ve farkındalık değerlerinin öğrenciler tarafından kazanılabileceği sonucuna varmışlardır. Hidayati (2020) de araştırmasında, kültür aktarımı için GÇO'nun yoğun olarak kullanıldığını ve öğrencilerin karakter gelişimleri için gerekli değerlerin

geleneksel oyunlar sayesinde bireylerce kazanıldığı sonucuna varmıştır. Araştırma bulgularımızı incelediğimizde, öğrenciler GÇO'yu ortak dilde anlamaya olanak sağladığı için sevmişlerdir. Öğrenciler, beden eğitimi dersinde oynadıkları oyunları evlerinde ebeveynlerine anlatmışlardır. Ebeveynler oyunları bildiğinden çocuklarıyla oyun üzerine keyifli sohbetler yapmışlardır. Bu durum ebeveyn ve çocuk arasında kültür birliğini sağlayıp kültürün devamına olanak sağlamıştır. Arslan ve Dilci (2018)'nin araştırmasında GÇO oynayan öğrencilerin, karakter gelişimi öncelikli olmak üzere etkili sosyal ilişki oluşturma, problem çözme ve karar verme değerlerine katkı sağladığı sonucuna varılmıştır. Benzer değerleri öğrenciler, Gelisli ve Yazici (2015)'nin araştırmasındaki Konya İlgin yöresel oyunlarında ve Girmen (2012)'in araştırmasındaki Eskişehir yöresel oyunlarında edinmişlerdir. Geleneksel oyunların, temel eğitim kademesinden başlayarak örgün eğitim sonuna kadar yürütülmesi karakter gelişiminin tamamlanması için oldukça önemlidir. Albayrak (2019)'ın çalışmasına katılan ilkokul öğretmenleri beden eğitimi ve oyun dersi yoluyla öğrencilerin saygı, sevgi ve empati başta olmak üzere birçok değeri edinebileceğini düşünmüşlerdir. Bozkurt (2017) da araştırmasında ilkokul kademesinde bulunan oyunları, değerler ile yoğunlaştırarak oynatmış ve öğrenci gelişimlerini izlemiştir. Öğrencilere mendil kapmaca, yakan top, yedi kiremit ve altın bilezik oyunları oynatılması sonucunda; öğrenciler sorumluluk, iş birliği, öz güven, başarıyı tebrik etme ve saygı değerlerini kazanmışlardır. GÇO ile değerler bütünleştirildiğinde öğrencilerin değerleri kalıcı olarak edinebildiği görülmüştür. Lestari ve Prima (2017) araştırmasında, erken çocukluk döneminde bulunan öğrencilere GÇO oynatılarak karakter gelişimlerinin sağlanabileceği sonucuna varmışlardır. Karakter gelişimlerini sağlıklı bir şekilde tamamlayan öğrenciler hangi davranışın yapılıp yapılmaması gerektiğini bilir. Zamanını faydalı işler için harcayarak öğrenimine devam eder. Kacar (2020)'in araştırmasında ortaokul öğrencilerine GÇO'dan istop, yağ satarım bal satarım, seksek, mendil kapmaca, aç kapıyı bezirgân başı, ip atlama ve yakan top oynatılmıştır. Çalışma sonucunda öğrencilerin dijital bağımlılıklarında azalma görülmüştür. Öğrenciler zamanlarını dijital platformlar yerine fiziksel etkinlik oyunları ile değerlendirmiştir. Hazar vd. (2017) de ortaokul öğrencileri ile yapmış oldukları çalışmada GÇO'nun, öğrencilerin gelişiminde dijital oyunlarından daha faydalı olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Karakter gelişimleri itibarıyla öğrenciler zararlı alışkanlıklardan uzaklaşma yoluna girebilmektedir. Çalışma bulgularına bakıldığında, öğrenciler kazanmak için takım eşleşmelerinde güçlüden yana olmak istememişlerdir. M. Aydın

(2019b) araştırmasında GÇO içerisinde sevgi, saygı, hoşgörü, sabır ve empati gibi değerlerin öğrencilere aktarmasında; öğretmenlerin örnek olması gerektiği görüşünü savunmuştur. Öğrenci değer algılarının oluşumuna yardımcı olmak için çevredeki tüm etmenler gibi öğretmenlerde etige uygun davranmalıdır. Çalışmamızda GÇO'yu oynatan beden eğitimi öğretmeni, çocukların doğru davranışlarını destekleyerek öğrencilere destek olmuştur.

Araştırmada beden eğitimi ve spor dersi sorumluluk, adalet, yardımseverlik, dostluk ve değer eğitimi ölçeğinin genelinde deney süreci sonunda cinsiyete göre anlamlı farklılığa rastlanmamıştır. Kız ve erkek öğrenciler benzer gelişim göstermişlerdir. Öz denetim boyutunda ise erkek öğrenciler kızlara oranla daha iyi gelişim göstermişlerdir. Carlson ve Hastie (1997) araştırmasında ortaokul öğrencilerine Spor Eğitim Modeli (SEM) yardımıyla beden eğitimi dersini işlemiş ve öğrencilerin liderlik, işbirliği ve sportmenlik değerlerinin gelişiminde kız ve erkek öğrencilerin benzer gelişim gösterdiğini tespit etmişlerdir. Burgueño ve Medina-Casabón (2020)'da araştırmasında SEM'den faydalanmış ve çalışma sonucunda; sosyal sözleşmelere saygı, kurallara saygı, hakemlere saygı ve rakibe saygı değerlerinin gelişiminde erkek ve kız öğrenciler arasında anlamlı farklılığa rastlanmamıştır. Engin (2014) çalışmasında, ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin Türkçe ve beden eğitimi öğretim programları ile bütünleştirilerek hazırlanan değerler eğitimi programını değerlendirmiş ve 13 haftalık deney süreci sonucunda adil olma, farklılıklara saygı, öz güven ve işbirliği değerlerinde kız ve erkek öğrenciler benzer gelişim gösterdiğini tespit etmiştir. Büyükköse vd. (2016), ortaokul öğrencilerinin ders dışında bir enstrüman kullanmaya vakit ayırmasının öz denetim değerini artırdığını ve cinsiyete göre bir farklılaşmaya yol açmadığını bulmuşlardır. Öğrencilere değer kazandırmanın etkisini görmek amacıyla yapılan deneysel araştırmalarda, kız ve erkek öğrenciler genel itibarıyla birbirlerine benzer gelişim göstermişlerdir. Bu durum uygulanan eğitim etkinliklerinin amaca hizmet ettiğini göstermektedir. Eğitim, bireyleri bir bütün halinde görerek değerlerin öğrenciler tarafından kazanılmasını amaçlar. Literatür bilgileri ile araştırma bulgularımız bu konuda benzerlik göstermektedir. Ortaokul öğrencileri beden eğitimi ve spor dersini inceleyen tarama modelindeki çalışmalara bakıldığında; Keleş ve Yoncalık (2019), cesaret-liderlik, sorumluluk, saygı, dostluk, adalet, öz güven, yardımseverlik, Atatürkçülük, vatanseverlik, çalışkanlık ve empati değerlerinin edinilmesinde cinsiyete göre farklılık olmadığını tespit etmiştir. Sağın ve Karabulut

(2019)'da spor kültürü, sağlıklı yaşam beslenme, dayanışma, saygı, milli kültür ve beraberlik için erkek ve kız öğrencilerin benzer gelişim gösterdiklerini tespit etmiştir. Literatürde değer algılarının oluşumunda cinsiyete göre farklı sonuçları da görebilmekteyiz. Öyle ki Yücekaya (2017), ortaokul öğrencilerinin beden eğitimi ve spor dersi dayanışma, saygı, milli kültür ve beraberlik, farkındalık, sağlıklı yaşam ve beslenme değerlerinde kız öğrencilerin daha iyi olduğunu tespit etmiştir. Işıkgöz vd. (2018)'de araştırmasında, beden eğitimi ve spor dersine katılan ortaokul öğrencilerin farkındalık ve milli kültür değerlerinin kız öğrencilerde daha iyi olduğunu tespit etmişlerdir. Osmanoğlu (2019) ve Zekioğlu vd. (2020)'nin araştırmalarında ortaokulda öğrenim gören kız öğrencilerinin öğrenme sorumlulukları iyi düzeyde bulunmuştur. Beldağ vd. (2012) ve Kapan (2014)'ın araştırmalarında ortaokul kız öğrencileri adil olma değerine erkeklerden daha çok önem vermişlerdir. Sarıçam ve Özbey (2018)'in araştırmasında kız öğrencilerin adalet algısı yüksek bulunmuş ve kız öğrenciler toplumsal değerleri erkeklerden daha iyi algılamışlardır. Araştırmamıza katılan öğrencilerle yapılan görüşme sonucunda, FEK grubu öğrencileri özellikle oyun içi yardımlaşmanın hemcinsler arasında yapıldığına değinmiştir. Öğrenciler oyun dışında kendilerini yakın hissettiği hemcinsleri ile oyun içerisinde de iş birliği yapma yoluna girmiştir. Öz yeterlikle ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında Aydoğan vd. (2016) ve Keskin vd. (2016)'nin araştırmalarında, öğrencilerinin beden eğitimi dersi öz yeterliklerinin iyi düzeyde olduğunu ve erkek öğrencilerin öz yeterliklerinin daha iyi olduğunu saptamışlardır. Bu sonuçlar çalışma sonuçlarını destekler niteliktedir. Araştırmamızda ki erkek öğrenciler, beden eğitimi dersi içerisindeki branşların erkeklere özgü olduğunu düşünmektedir. Özellikle futbol branşının erkekler için olduğunu, kızların ne kadar çalışsa da erkekler kadar gelişim gösteremeyeceğini düşünmüşlerdir. Bu düşünceler dolayısıyla erkeklerin beden eğitimi dersi öz denetim değeri kız öğrencilerden yüksek çıkmıştır.

Farklı öğretim kademesinde öğrenim gören öğrencilerin beden eğitimi dersine yönelik tutumları incelendiğinde, ortaokul öğrencilerinin daha olumlu tutuma sahip oldukları yapılan çalışmalar sonucunda tespit edilmiştir (Canlı vd., 2019; Çolak, 2019; Güllü vd., 2016; Karaman, 2019; Kumar ve Singh, 2011; Sertkahya ve Üren, 2021; Taşdemir vd., 2021). Literatürden elde edilen bilgiler çalışma bulgularımızı doğrular niteliktedir. Fakat yıllar içerisinde sosyal medyanın da etkisiyle farklı örneklemeler üzerinde yapılan araştırmalarda, fiziksel aktivite ilgisi ve beden eğitimi dersi tutumları

olumsuz etkilenebilmiştir. Bu doğrultuda Zekioğlu vd. (2020)'nin araştırmasında ortaokul öğrencilerinin beden eğitimi ve spor dersine yönelik tutumları orta düzeyde bulunmuştur. Bu sonuca benzer şekilde Özsarı ve Öztürk Çelik (2021)'in araştırmasında, ortaokul öğrencilerinin beden eğitimi dersine yönelik tutumları orta düzeyde ve sosyal becerileri düşük düzeyde tespit edilmiştir. Aynı zamanda öğrencilerin tutumları ile sosyal becerileri arasında zayıf düzeyde pozitif ilişki bulunmuştur. Bu sonucun aksine Söğüt (2019)'ün çalışmasında, beden eğitimi dersine yönelik olumlu tutuma sahip ortaokul öğrencilerinin sosyalleşme becerilerin iyi olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuçla benzer olarak çalışmamıza katılan öğrenciler, kazanmak için birbirleriyle yardımlaştiklarını ve yakın arkadaşlarla birlikte çalışmaktan keyif aldıklarını ifade etmişlerdir. Sosyal becerilerin yanı sıra ders tutumunu etkileyebilecek değişkenlerin araştırılmasına devam edilmektedir. Bu doğrultuda Güney (2016)'in araştırmasında, ortaokul öğrencilerinin beden eğitimi ve spor dersi tutumları ile akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki bulunmazken; Gürbüz ve Özkan (2012)'in araştırmasında akademik başarıları iyi olanların beden eğitimi dersine yönelik tutumları daha olumlu bulunmuştur. Bu sonuçların aksine Subramaniam ve Silverman (2007)'in araştırmasında, akademik başarıları iyi olan ortaokul öğrencilerinin beden eğitimi dersine yönelik tutumları daha olumsuz olmuştur. Akademik başarı ile ders tutumu ilişkisi incelenen literatürden farklı olarak çalışmamıza katılan öğrenciler, beden eğitimi dersinde not kaygılarının olmadığını ileri sürerek derse yönelik olumlu tutum geliştirmişlerdir. Kamtsios ve Digelidis (2008)'in araştırmasında normal beden kitle indeksine sahip ilköğretim öğrencilerin, fiziksel aktivite tutumu, beden algısı ve fiziksel aktivite seviyeleri daha iyi düzeyde bulunmuştur. Sonuç olarak beden yapısı spora elverişli öğrencilerin, beden eğitimi dersi tutumları daha olumlu olmuştur. Bernstein vd. (2011)'nin araştırmasında, ortaokul öğrencilerinin beden eğitimi dersinde rekabetçi etkinliklere katılım tutumlarıyla beceri düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Beceri seviyesi yüksek ve orta düzeyde olan öğrenciler, beden eğitimi aktivitelerini rekabetçi değil aksine eğlenceli bulmuşlardır. Bu sonuçla paralel olarak araştırmaya katılan öğrenciler, kazanmak için mücadele edilmesi gerektiğini ve emek vererek başarıya ulaşmanın önemine değinmişlerdir. Dolayısıyla öğrenciler mücadele içerisinde geçen beden eğitimi ve spor dersinden hoşlanmışlardır. Liu vd. (2008)'nin araştırmasında beceri düzeyine göre ortaokul öğrencilerine fiziksel aktivite yaptırıldığında, öğrenciler beden eğitimi dersine yönelik daha olumlu tutum geliştirdiği tespit edilmiştir. Becerisi gelişen öğrencilerin öz yeterliklerinde artış yaşanmaktadır.

Aydoğan vd. (2016) ve Keskin vd. (2016)'nin araştırmasında, beden eğitimi dersi öz yeterlikleri iyi olan ortaokul öğrencilerinin ders tutumunun da iyi olduğu tespit edilmiştir. Araştırma sonuçlarımızda öğrencilerin ders tutumları yüksek olmasına karşın bazı öğrenciler, yapılan etkinliklerin tüm öğrenciler tarafından yapılamayacağını savunmuşlardır.

“*Spor Eğitim Modeliyle (SEM)*” ders işlendiğinde öğrenciler derse karşı olumlu tutum geliştirmektedir. Erdem (2019)'in araştırmasında, voleybol öğretimi için kullanılan etkileşimli video öğretim yöntemi ve SEM'in derse yönelik tutumları ne düzeyde etkilediği incelenmiştir. Araştırma sonucunda, her iki grupta yer alan öğrencilerin benzer şekilde tutumlarının geliştiği gözlemlenmiştir. Farklı modeller kullanarak ders işlendiğinde, öğrenciler beden eğitimi dersine yönelik olumlu tutum geliştirmektedir. Kacar (2020) araştırmasında, ortaokul öğrencilerinin “*Geleneksel Çocuk Oyunlarını (GÇO)*” oynamasıyla internet bağımlılığı azalmış ve sosyal becerileri gelişmiştir. Derslerin öğretiminde yardımcı araç gereçlerden faydalanılması neticesinde öğrenciler önemli kazanım elde etmektedir. Beden eğitimi dersinde “*Fiziksel Etkinlik Kartlarından (FEK)*” faydalanmak ortaokul öğrencilerinin derse karşı olumlu tutum geliştirmesine olanak sağlamaktadır (Ağırtaş, 2017; Atlı vd., 2018; Öztürk, 2019; Usluoğlu, 2014). Ada vd. (2020)'nin araştırmasında yaşları 11-14 arasında değişen öğrenciler, beden eğitimi dersinde içsel konuşma ve durumsal güdülenme yöntemlerini kullandığında derse karşı daha olumlu tutum geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Özbal (2016)'in araştırmasında ortaokul beden eğitimi ve spor dersi, farklılaştırılmış öğretim yöntemlerinden “*istasyon*” ve “*merkez*” stratejilerine göre işlenmiş ve sonuç olarak öğrencilerin derse karşı olumlu tutum geliştirdiği tespit edilmiştir. Doydu vd. (2013), ortaokul öğrencilerinin ders dışı egzersiz çalışmalarına katılımlarıyla SEM'le ders işlenmiş ve öğrencilerde olumlu tutum gelişimi gözlemlenmiştir. Ders dışı egzersiz çalışmaları yerine geçebilecek bir diğer uygulama “*Destekleme ve Yetiştirme Kurslarıdır (DYK)*”. Bu doğrultuda Günbay ve Sarı (2020) araştırmasında, ortaokul öğrencilerinin beden eğitimi ve spor dersi DYK'ye katılımları ile derse karşı daha olumlu tutum geliştirdiği sonucuna ulaşmışlardır. Ders dışı zamanlarda sporla ilgilenen ortaokul öğrencileri beden eğitimi dersine yönelik olumlu tutum geliştirmektedir. Filiz (2018)'in araştırmasında, ortaokul öğrencilerinin beden eğitimi ve spor dersi tutumu olumlu bulunurken; tutumun olumlu yönde olması öğrencilerin okula bağlanmalarını sağlamıştır. Eğitimin yuvası olan okula bağlanan çocuklar istendik davranışlar sergiler.

Bu sonuca paralel olarak araştırmamıza katılan öğrenciler, Covid-19 Pandemisi sonrası okula başlamalarından ve beden eğitimi ders etkinliklerine katılımdan oldukça keyif aldıklarını söylemişlerdir. Kumartaşlı (2010)’nın araştırmasında ise beden eğitimi ve spor dersi için olumlu tutuma sahip ortaokul öğrencilerinin yaşam doyumlarının da iyi düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmanın tutum alt problemlerinden beden eğitimi ve spor dersini, “*Spor Eğitim Modeli (SEM)*’yle” işleyen, ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin ders tutumlarında olumlu artış görülmüştür. Geleneksel yöntemle ders işlemeye göre ders tutumlarında manidar düzeyde yüksek puanlar elde edilmiştir. Bilgin (2017)’in araştırmasında ortaokul beden eğitimi ve spor dersini SEM’le işleyen öğrencilerin ders tutumları, geleneksel yöntemle ders işleyenlerden yüksek bulunmuştur. Koyuncuoğlu (2015)’da araştırmasında, üniversite öğrencilerine cimnastik öğretiminde kullanılan SEM uygulamasının ders tutumlarını doğrudan öğretim yaklaşımına oranla daha fazla geliştirdiği sonucuna ulaşmıştır. Wallhead vd. (2013) beden eğitimi derslerinde 4 sezon boyunca yer hokeyi, basketbol, voleybol ve hentbol ünitelerini SEM’e göre işlemiştir. Çalışma sonucunda SEM’e uzun süreyle katılan öğrenciler, akranlarıyla sosyal bağlarını geliştirerek spor deneyimlerinden keyif almışlardır. Bununla birlikte, ders dışı fiziksel aktivitelere katılma konusunda kararlı ve istekli olmuşlardır. Browne vd. (2004) rugby öğretiminde 12-13 yaş grubu öğrencilerine SEM’le ders işlemleri sonucunda, öğrencilerin dersten keyif alma ve hoşlanma durumlarının beceri temelli ders işleyen öğrencilere oranla yüksek tespit etmişlerdir. Luna vd. (2019)’nin araştırmasında, SEM’le ders işleyen öğrencilerin öznel iyi oluşlarının yüksek olmasıyla birlikte duygularını düzenleme becerileri yüksek bulunmuştur. Duygularını düzenleyebilen öğrenciler, keyif aldıkları ve hoşlandıkları durumları ayırt edebilir. Araştırmamızda SEM ile ders işleyen öğrenci grubu bir grubun parçası olmayı ve başarmayı tattığı için ders tutumları artış sağlamıştır. Bu duyguları öğrenciler yaşayamadığı durumda öğrenciler derse karşı olumlu tutum geliştirmeyebilir. Güçlüoğlu (2019)’nun araştırmasında bu duruma benzer olarak, öğrencilere basketbol öğretiminde SEM’le ders işlenmiş ve süreç sonunda öğrencilerde duyuşsal gelişme görülmemiştir. Öğrencilerin duyuşsal gelişimi için derse isteyerek katılabileceği etkinlikler yaptırılmalıdır.

Araştırmanın tutum alt problemlerinden beden eğitimi ve spor dersini, “*Fiziksel Etkinlik Kartı (FEK)*” ders araç gerecinden faydalanarak işleyen ortaokul 7. sınıf

öğrencilerinin ders tutumlarında olumlu artış görülmüştür. Ağırtaş (2017)'ın araştırmasında, ortaokul 7. sınıf öğrencilerine beden eğitimi ve spor dersini FEK ile işlenmesi sonucunda öğrencilerin ders tutumlarında gelişim görülmüştür. Öğrenciler beden eğitimi etkinliklerinde FEK'leri kullanmasıyla kendilerine olan güveni artmış, kartları kolayca kullanmış ve derse katılmaktan zevk almışlardır. Usluoğlu (2014) ve Atlı vd. (2018)'nin araştırmalarında, ortaokul beden eğitimi ve spor dersinde FEK kullanımı sonucu öğrencilerin ders tutumları artmıştır. Aynı zamanda öğrenciler FEK'leri; dersi eğlenceli, zevkli, katılımı artıran ve dersi anlaşılır kılan bir yapı olarak görmüşlerdir. Öztürk (2019) çalışmasında, ortaokul beden eğitimi dersinde FEK kullanımının öğrencilerinin tutum ve akademik motivasyona olan etkisini incelemiştir. Çalışma sonucunda FEK ile ders işleyen öğrencilerin akademik motivasyonları ile ders tutumları geleneksel yöntemle ders işleyen öğrenci grubundan yüksek bulunmuştur. Literatür araştırmaları ile benzer olarak araştırma sonuçlarımızda da öğrencilerin FEK kullanmaları sonucunda ders tutumları olumlu gelişim göstermiştir. Aynı zamanda FEK ile ders işleyen öğrenciler, öğretmenlerinden yeni bir şey öğrenmeyi ve olumlu dönüt almayı istediğini belirtmişlerdir. Bu ihtiyaçları karşılanan öğrenciler, yakın arkadaşları ile birlikte oyun oynama fırsatı bulmuş ve derse karşı olumlu tutum geliştirmişlerdir.

Araştırmanın tutum alt problemlerinden beden eğitimi ve spor dersini “*Geleneksel Çocuk Oyunları (GÇO)*” yardımıyla yürütülmesi sonucunda, ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin ders tutumlarında olumlu artış görülmüştür. İstirahay (2020) çalışmasında, temel eğitim kademesindeki öğrencilere ulusal Lompat Tali oyununu oynatmış ve GÇO'nun öğrencilerde işbirlikli çalışma tutumlarını artırdığını saptamıştır. Syihabbudin ve Umami (2021)'de araştırmasında Gobak Sodor isimli geleneksel oyunu öğrencilerine oynatmış ve çalışma sonucunda öğrencilerin hoşgörülü olma ve tolerans gösterme tutumlarında iyileşme görülmüştür. Geleneksel oyunların birbirleriyle ilişkili değer ve tutumları geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Romanvican vd. (2020)'nin araştırmasında Engklek isimli geleneksel oyunu öğrencilere oynatılmış ve çalışma sonucunda öğrencilerin hoşgörü göstermeye yönelik tutumları gelişim göstermiştir. Kendi anne ve babalarının oynadığı geleneksel oyunları oynayan öğrencilerin derse yönelik tutumları olumlu yönde gelişim göstermiştir. Öğrenciler geleneksel oyunlar sayesinde başarmanın hazzını yaşamış ve bir gruba ait olmanın kazanımlarını içselleştirmiştir. Öğrenciler ortak değerler üzerine arkadaşları, öğretmeni ve ailesiyle

konuşabilmesinin sayesinde beden eğitimi derslerini GÇO yardımıyla işlemekten keyif almışlardır.

Araştırmada, beden eğitimi ve spor dersi tutumlarının gelişimi bakımından cinsiyete göre anlamlı farklılığa rastlanmamıştır. Erkek ve kız öğrenciler, uygulanan beden eğitimi etkinlikleri sayesinde benzer şekilde gelişim göstermişlerdir. Literatür bulguları incelendiğinde, ortaokulda öğrenim gören öğrencilerin beden eğitimi dersine yönelik tutumlarının olumlu olduğu ve cinsiyete göre farklılaşma olmadığı görülmüştür (Güllü vd., 2016; Gürbüz ve Özkan, 2012; Keskin vd., 2016; Kılıç ve Çimen, 2018; Kır, 2012; Sivrikaya ve Kılçık, 2018). Beden eğitimi etkinlikleri kız ve erkek öğrencilerin hoşuna gidecek şekilde planlandığında öğrenciler benzer şekilde tutum gelişimi yaşamaktadır. Araştırma bulguları ve literatür sonuçlarından hareketle ders etkinlikleri öğrencilerinin hoşuna gitmiştir. Bu sonuçların aksine, cinsiyet değişkeni bakımından farklı sonuçları da alanyazında görebiliriz. Nitekim ortaokul öğrencilerinin beden eğitimi dersine yönelik tutumlarının erkek öğrencilerde daha olumlu olduğu ile ilgili çalışmalar ön plana çıkmaktadır (Canlı vd., 2019; Cengiz vd., 2018; Güney, 2016; Karaman, 2019; Kumar ve Singh, 2011; Topalli, 2019). Erkeklerin spor konusunda kendilerini daha yeterli bulmaları bakımından, beden eğitimi dersine yönelik tutumları olumlu düzeyde kendini gösterebilmiştir. Son zamanlarda kız öğrencilerin beden eğitimi faaliyetlerinde kendilerini etkin olarak gösterebilmesi ve başarı kaydetmesiyle ders tutumlarında iyileşme görülmüştür. Başarılı kadın sporcuları takip eden kız öğrencilerin spora olan ilgisinde ve tutumunda gözle görülür gelişmeler meydana gelmiştir. Kız öğrencilerin beden eğitimi ve spor dersine karşı olumlu tutum içerisinde olduğu araştırmalarda (Çakmak ve Yıldızhan, 2019; Çolak, 2019; Taşdemir vd., 2021; Zekioğlu vd., 2020) beden eğitimi dersine erkek öğrencilerden daha fazla önem verdiği görülmüştür. Haftada zorunlu olarak 2 ders saati şeklinde yürütülen beden eğitimi ve spor dersine öğrencilerin hoşlanarak katılımıyla istedik birçok kazanım elde edilebilir. Bu nedenle erkek ve kızların hoşlanacağı içeriklere yer verilmesi hedeflere ulaşmaya yardımcı olacaktır.

Araştırmanın alt problemlerinden beden eğitimi ve spor dersi değer algıları ile ders tutumları arasında orta düzey pozitif yönlü ilişki tespit edilmiştir. Öğrencilerin kök değerlere ilişkin inançları arttığında beden eğitimi ve spor dersi tutumu da artmaktadır. Literatür incelendiğinde Keskin vd. (2016), ortaokul öğrencilerinin beden eğitimi dersine yönelik tutum ve öz yeterlikleri arasında pozitif yönlü ilişki saptamıştır. Benzer

sonuçları Aydoğan vd. (2016), ilkökul ve ortaokul beden eğitimi dersine katılan öğrenciler için bulmuştur. Balyan vd. (2012)'nin araştırmasında da ortaokul beden eğitimi dersi tutumları, sosyal becerileri ve öz yeterlikleri arasında pozitif yönlü ilişki bulunmuştur. Öğrencilerin öz yeterlik algıları arttıkça beden eğitimi ve spor dersine yönelik olumlu tutum geliştirmektedir. İnsanlar doğası gereği yapabileceği aktiviteler içerisinde olmaktan keyif alır. Bu yüzden fiziksel etkinlikler içerisinde öz yeterliği gelişen bireylerin tutumları da iyileşmektedir. Araştırmamıza katılan bazı öğrenciler, fiziksel yeterliklerinin tam gelişmediğini düşünmüşlerdir. Buna rağmen beden eğitimi dersine karşı olumsuz tutum gelişmemiştir. Çakmak Yıldızhan ve Çağlayan (2019)'ın araştırmasında, öğrencilerin beden eğitimi dersine yönelik tutumları ile sosyal zekâ düzeyleri arasında pozitif yönlü ilişki saptanmıştır. Beden eğitimi dersine karşı gelişen olumlu tutum öğrencilerin çoklu zekâ alanlarını etkilemektedir. Birbirleriyle etkileşim halinde olan çocuklar toplum kurallarını öğrenecek dolayısıyla sosyalleşeceklerdir. Bu bulguyu destekleyen Söğüt (2019)'ün araştırmasında, ortaokul öğrencilerinin beden eğitimi dersine ilişkin tutumları ile sosyalleşmeleri arasında pozitif ilişki bulunmuştur. Arkadaşlık bağlarını daha da kuvvetlendirmek için seçilen aktivelere iş birliğine dayalı oyunlar tercih edilmektedir. Özbal (2016) ve Gülay vd. (2010)'nin çalışmalarında iş birliği temelindeki beden eğitimi dersleri ile öğrenciler derse yönelik olumlu tutum geliştirmişlerdir. Saraç-Oğuzhan (2019)'ın araştırmasında “*Spor Eğitim Modeline (SEM)*” göre ders işleyen ortaokul öğrencilerinin sorumluluklarında ve ders tutumunda benzer gelişmeler görülmüştür. SEM'in karakteristik özelliği olarak öğrenciler sorumluluk yüklenmektedir. Öğrenciler almış olduğu sorumlulukla birlikte derse karşı olumlu görüş geliştirmiştir. Zekioğlu vd. (2020)'nin araştırmasında ortaokul öğrencileri öğrenmeye karşı sorumluluklarını yerine getirmiş ve beden eğitimi ders tutumu yükselmiştir. Sorumluluklarını tamamlayan öğrenciler içsel bir rahatlama yaşayarak duygusal yönden de o aktiviteyi sevmeye başlamışlardır. Öğrenciler, sevdikleri durumlara karşı aidiyet ve bağlanma hissi içerisine girerler. Filiz (2018)'in araştırmasında, ortaokul öğrencilerinin beden eğitimi ve spor dersine yönelik tutumlarının olumlu olmasıyla okula bağlanma duygusu arasında pozitif ilişki tespit edilmiştir. Okula bağlanan öğrenciler, okul içerisinde ve dışında uyulması gereken toplumsal değerleri öğrenir ve inanç geliştirir. Bu durumu destekleyen Eser (2012)'in araştırmasında, ortaokul öğrencilerinin insani değerleri ile çevreye karşı tutumları arasında pozitif yönlü ilişki bulunmuştur. İnsani değerler yükseldikçe çevresel duyarlılık da yükselmiştir. Yılmaz ve Aytekin (2020)'de çalışmasında çevreye faydalı yeşil

ürünleri satın alma davranışlarını incelemiş, sonuç itibariyle değer ve tutumları olumlu olan öğrencilerin davranışları da aynı yönde olmuştur. Değer, tutum ve davranış modeli birbiriyle ilişkili ve genelde uyumlu bir şekilde işlemektedir. Esasında bir inanç olan değerler, insanların tutum ve davranışlarını şekillendirmektedir (Çalışandemir ve Altun, 2019: 122). Bireylerin veya grupların değerlere verdikleri önem nispeten kalıcı bir özelliktir ve kısa vadede değişim göstermezler (Demirutku, 2019: 52). Öğrencilerin toplumsal değerlere ilişkin inanç geliştirmesi, tutum ve davranışta bulunması için uzun soluklu bir eğitime ihtiyaç duyulmaktadır. Değerler anlatılarak değil, ancak yaşatılarak öğretilir (Sarı ve Yolcu, 2019: 165). Öğrencilere uygulanan 10 haftalık beden eğitimi dersi aktivitelerinin değer algıları ve ders tutumunu geliştirdiği görülmüştür. Ders aktivitelerinin çeşitliliği ile uygulanan deney süresi değer ve tutum edinilmesi konusunda yeterli olmuştur.

SONUÇ

Beden eğitimi etkinliklerine katılan öğrencilerin sırasıyla en çok dostluk, öz denetim, yardımseverlik, adalet ve sorumluluk değer algılarında gelişim olmuştur. Öğrenciler en yüksek puanı sorumluluk değerinde elde etmiştir. Öğrenciler gruplara göre kıyaslandığında adalet algısında istatistiksel yönden anlamlı fark bulunmazken; dostluk, öz denetim, yardımseverlik, sorumluluk, değer ölçeğinin bütünü ve tutum ölçeğinde anlamlı farklar tespit edilmiştir. GÇO grubundaki öğrencilerin sorumluluk ve öz denetim değer algıları FEK ve KG öğrencilerinden anlamlı olarak yüksektir. SEM ve GÇO grubundaki öğrencilerin yardımseverlik ve dostluk değer algıları ise KG öğrencilerinden anlamlı olarak yüksektir. Beden eğitimi dersi tutumuna göre SEM, FEK ve GÇO öğrencilerinin puanı KG öğrencilerinden anlamlı olarak yüksektir. Değer algısında en fazla gelişim GÇO grubunda görülürken; ders tutumunda FEK grubu lehine artış görülmüştür. Öğrenciler cinsiyete göre kıyaslandığında öz denetim değer algısında erkekler lehine artış anlamlı iken, diğer değer boyutları ve tutum puanında anlamlı farklılığa rastlanmamıştır. Beden eğitimi dersi değer algısı ile ders tutumu arasında pozitif orta düzey ilişki tespit edilmiştir. Nitel bulgular incelendiğinde; öğrenciler, oyun içerisinde arkadaşlarına karşı saygılı olduğu için aşırı sevinç yaşamadıklarını belirtmişlerdir. Kazanma ve kaybetme gibi duyguların paylaşımında, SEM grubu öğrencileri paylaşımın aynı takım içerisinde olduğunu; FEK grubu öğrencileri ise hemcinsler arasında bu duygunun yaşandığını söylemişlerdir. Öğrenciler, oyun içerisinde yapılan hataları, hata miktarına göre normal karşılayıp kabullenmişlerdir. Öğrenciler beden eğitimi ve spor dersinde doğrudan aile, çevre ve ülke değerlerine vurgu yapılmadığını düşünmüş ve bu doğrultuda gelişimleri sınırlı olmuştur. Öğrenciler takımlar oluşturulurken, kazanma duyguları ön planda olduğundan ve yakın arkadaşları ile birlikte olmak istediğinden eşit davranamayacaklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerin işbirlikli çalışma tutumlarının yüksek çıkmasını SEM öğrencileri uyguladığı rollerle iş bölümü yaptıklarına; GÇO öğrencileri kazanmak için oyun içi rollerin hepsinde başarılı olunması gerektiğine; FEK öğrencileri iyi yapan öğrencilerin zorlanan öğrencilere yardımcı olmasına ve KG öğrencileri ise takım oyunları ile paylaşımın güzelliğine değinerek açıklamışlardır. Öğrenciler, beden eğitimi dersinin sağlık gelişimi yönündeki tutumu için sınırlı gelişim göstermiştir. Öğrenciler bu durumu derslerde yaşadığı yorgunluk, sakatlık veya kuvvetsizliğe bağlamıştır.

ÖNERİLER

1. Öğretmenlerin, beden eğitimi ve spor dersinde model temelli eğitime yönelerek spor eğitim modeliyle ders işlemesi tavsiye edilir.
2. Öğretmenlerin, beden eğitimi ve spor dersini yürütürken fiziksel etkinlik kartlarından yararlanması değer algısı ve ders tutumlarının gelişimi için önemli olacaktır.
3. Öğretmenlerin beden eğitimi ve spor dersinde geleneksel çocuk oyunlarından faydalanması, mümkünse bu kapsamda düzenlenen yarışmalara katılımlarıyla öğrencilerde değer algısı ve tutum gelişimi olacaktır.
4. Araştırmanın farklı ve geniş örneklem gruplarında uygulanması sonuçlarının geçerliği için önemli olacaktır.
5. Beden eğitimi dersinde kullanılabilecek diğer bireysel ve sosyal sorumluluk modeli, taktiksel oyun modeli gibi yaklaşımlarında değer algısı ve tutum gelişimine etkisinin araştırılması önerilir.

6. KAYNAKÇA

- Acar Erdol, T. (2019). *Eğitim felsefesi ve hedefleri yönünden karakter ve değer eğitimi, Karakter ve Değerler Eğitimi*. 1. Baskı. (Editörler: Ersoy, F. ve Ünüvar, P.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Acun, İ., Yücel, C., Önder, A., ve Tarman, B. (2013). Değerler: Kim ne kadar değer veriyor?. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(1), 180-197. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/usaksosbil/issue/21644/232682>
- Ada, E. N., Comoutos, N., Bal, S. İ., ve Pehlevan, Z. (2020). Beden eğitimi dersine yönelik durumsal güdülenme, tutum ve içsel konuşma arasındaki ilişki. *Sport Sciences*, 15(4), 53-66. <https://dergipark.org.tr/en/pub/nwsaspor/issue/57528/772623>
- Ağırtas, R. (2017). *Ortaokullarda beden eğitimi ve spor dersinde akran eğitiminin etkililiği Fiziksel etkinlik kartlarının kullanımı (Elazığ il örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Fırat Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Akarsu, B. (2006). *Değişen dünya değişen değerler*. İstanbul: İnkılap Kitabevi.
- Akbaş, O. (2008). Değer eğitimi akımlarına genel bir bakış. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 6(16), 9-27. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/302506>
- Aköz, T. (2018). Beden eğitimi ve spor derslerinde verilen değerler eğitiminin öğrencilerin olumlu sosyal davranış düzeylerine etkisinin incelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aksel, N., ve Sarı, E. (2020). Ortaokul öğrencilerinin dijital oyun bağımlılığı, öz denetimi ve sosyal eğilimleri. *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 10(2), 436-444. <https://dergipark.org.tr/en/pub/odusobiad/issue/56076/585734>
- Aktepe, V. (2019). *Ailede değerler eğitimi ve program ihtiyacı, Farklı Yönleriyle Değerler Eğitimi*. 3. Baskı. (Editörler: Turan, R. ve Ulusoy, K.). Ankara: Pegem Akademi.
- Albayrak, H. (2019). *İlkokul beden eğitimi ve oyun dersi oyun oynuyorum derleme kitapçığında yer alan çocuk oyunlarının değerler açısından incelenmesi ve buna*

- yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşleri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Albouza, Y., Chazaud, P., and Wach, M. (2022). Athletic identity, values and self-regulatory efficacy governing hypercompetitive attitudes. *Psychology of Sport and Exercise*, 58, 1-9. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2021.102079>
- Altay, F. (2017). *Doğrudan öğretim modeli (DÖM), Model temelli beden eğitimi öğretimi*. (Editör: Mirzeoğlu, A. D.). Ankara: Spor Yayınevi ve Kitabevi.
- Altun, M. (2013). *Düzenli eğitsel oyun oynayan 11-12 yaş grubu çocuklarda problem çözme becerisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Altun, M. (2018). *Fiziksel etkinlik kartları ile zekâ oyunlarının ilkökul öğrencilerinin dikkat ve görsel algı düzeylerine etkisi*. 1. Baskı. Ankara: Gazi Kitabevi
- Altun, M., ve Güvendi, B. (2019). Ortaokul öğrencilerinin beden eğitimi ve spor dersi sportmenlik davranışlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *OPUS International Journal of Society Researches*, 11(18), 2224-2240. DOI: 10.26466/opus.570922
- Anwar, A. S., Hendrayana, Y., and Ma'mun, A. (2019). *The development of responsibility and leadership through esport education model*. 4th International Conference on Sport Science, Health, and Physical Education (ICSSPE) Atlantis Press.
- Arisoy, Y. (2018). *Selçuklu dönemi seramiklerinde simgeler ve semboller*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Arslan, A., ve Dilci, T. (2018). Çocuk oyunlarının çocukların gelişim alanlarına yönelik etkilerinin geçmiş ve günümüz bağlamında incelenmesi (Sivas ili örnekleme). *Fırat University Journal of Social Sciences/Sosyal Bilimler Dergisi*, 28(1), 47-59. DOI: 10.18069/firatsbed.388064
- Asma, M., ve Soytürk, M. (2018). Farklı öğretim biçimleri ile gerçekleştirilen voleybol derslerinin öğrenme çıktıları açısından incelenmesi. *Journal of Human Sciences*, 15(2), 779-798. <https://www.j-humansciences.com/ojs/index.php/IJHS/article/view/5270>

- Atlı, K., Mirzeoğlu, A. D., ve Erkut, O. (2018). Akran öğretim modeli ve fiziksel etkinlik kartları uygulamalarına ilişkin öğrenci görüşleri. *Türkiye Klinikleri Spor Bilimleri*, 10(3), 97-115. DOI: 10.5336/sportsci.2018-60112
- Ay, E. (2019). *Karakter eğitiminde vatandaşlık eğitiminin yeri ve önemi, Farklı Yönleriyle Değerler Eğitimi*. 3. Baskı. (Editörler: Turan, R. ve Ulusoy, K.). Ankara: Pegem Akademi.
- Aydın, K. (2019a). *İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okul sorumluluklarını geliştirmeye yönelik bir eylem araştırması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aydın, M. (2011). Değerler, işlevleri ve ahlak. *Eğitime Bakış*, 7(19), 39-45. <https://silo.tips/download/deerler-levleri-ve-ahlak#>
- Aydın, M. (2019b). *Sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimine yönelik görüşleri (Isparta ili örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Aydın, M. Z. (2013). *Sorumluluk*. 2. Baskı. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Aydın, M. Z. (2014a). *Saygı*. 1. Baskı. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Aydın, M. Z. (2014b). *Sevgi*. 1. Baskı. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Aydın, M. Z., ve Akyol Gürler, Ş. (2020). *Okulda değerler eğitimi yöntemler etkinlikler kaynaklar*. 6. Baskı. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Aydınlı, İ. (2016). *Çocuk oyunlarının beden eğitimi ve spor ders müfredatındaki yeri ve öneminin araştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Aydoğan, H., Bardakçı, S., Arslan, E., Civelek, H., ve İşyar, Z. (2016). İlkokul 4. sınıf ve ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin beden eğitimi dersine yönelik tutum ve öz-yeterliliklerinin incelenmesi. *CBÜ Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 11(2), 100-119. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/370639>
- Ayverdi, S. (2019). *Milli kültür meseleleri ve maarif davamız*. 8. Baskı. İstanbul: Kubbealtı.
- Bacanlı, H. (2017). *Değer bilinçlendirme yaklaşımı*. 1. Baskı. İstanbul: Çizgi Kitabevi.

- Balyan, M., Balyan, K. Y., ve Kiremitçi, O. (2012). Farklı sportif etkinliklerin ilköğretim 2. kademe öğrencilerinin beden eğitimi dersine yönelik tutum, sosyal beceri ve öz yeterlik düzeylerine etkisi. *Selçuk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 14(2), 196-201. <https://www.acarindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423931799.pdf>
- Beldağ, A., Özdemir, Ü., ve Nalçacı, A. (2016). İlköğretim yedinci sınıf sosyal bilgiler dersindeki değerlerin kazanılma düzeyinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20(3), 1185-1199. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/265513>
- Bernstein, E., Phillips, S. R., and Silverman, S. (2011). Attitudes and perceptions of middle school students toward competitive activities in physical education. *Journal of teaching in physical education*, 30(1), 69-83. <https://hdl.handle.net/10289/5208>
- Bessa, C., Hastie, P., Rosado, A., and Mesquita, I. (2021). Sport education and traditional teaching: influence on students' empowerment and self-confidence in high school physical education classes. *Sustainability*, 13(2), 578. <https://doi.org/10.3390/su13020578>
- Bilgin, N. (2017). *Spor eğitim modeli ve doğrudan öğretim modeli ile yapılan beden eğitimi derslerinin öğrencilerin derse olan tutumları üzerine etkisinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdur.
- Bozkurt, E. (2017). *Çocuk oyunları ile değerler eğitimi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Browne, T. B. J., Carlson, T. B., and Hastie, P. A. (2004). A comparison of rugby seasons presented in traditional and sport education formats. *European Physical Education Review*, 10(2), 199-214. <https://doi.org/10.1177/1356336X04044071>
- Burgueño, R., and Medina-Casabón, J. (2020). Sport education and sportsmanship orientations: an intervention in high school students. *Int J Environ Res Public Health*. 17(3): 837. <https://doi.org/10.3390/ijerph17030837>

- Büyükköse, A., Yıldırım Orhan, Ş., ve Şeren, M. (2016). Amatör müzik eğitiminin, ortaokul öğrencilerinin problem çözme becerilerine etkisi (Kırıkkale ili örneği). *Turkish Studies*, 11(21), 565-582. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.9914>
- Büyüköztürk, Ş. (2016). *Deneyisel desenler: öntest-sontest kontrol grubu, desen ve veri analizi*. 5. Baskı. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. 28. Baskı. Ankara: Pegem Akademi
- Can, A. (2019). *Spss ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. 8. Baskı. Ankara: Pegem Akademi. DOI: 10.14527/9786053644484.
- Canlı, U., Toksöz, İ., Süt, N., ve Taşkın, C. (2019). 8. sınıf ve 9. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin beden eğitimine dersine ilişkin tutumlarının farklı değişkenler açısından karşılaştırılması. *Uluslararası Egzersiz Psikolojisi Dergisi*, 1(1), 8-14. <https://dergipark.org.tr/en/pub/intjourexerpsyc/issue/51561/668725>
- Carlson, T. B., and Hastie, P. A. (1997). The student social system within sport education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 16(2), 176–195. <https://psycnet.apa.org/record/1997-07720-002>
- Cengiz, Ö., Kılıç, M. A., ve Soylu, Y. (2018). Ortaokul öğrencilerinin beden eğitimi dersine yönelik tutumlarının incelenmesi. *Sosyal Bilimler Akademi Dergisi*, 1(2), 141-149. DOI: 10.38004/sobad.480851
- Chan, K. L., and Cruz, A. (2006). The effect of sport education on secondary six students' learning interest and collaboration in football lessons. *Journal of Physical Education and Recreation (Hong Kong)*, 12(2), 13-22. <https://doi.org/10.24112/ajper.121313>
- Coşkun, N., Kocaekşi, S., ve Sezer, U. (2021). *Beden eğitimi derslerinde prososyal davranışların kolaylaştırılması, Beden Eğitimi ve Spor Öğretiminde Yeni Eğilimler*. 1. Baskı. (Editörler: Dönmez, K. H. ve Özgül, F.). Ankara: Pegem Akademi. DOI: 10.14527/9786257582193
- Çağlayan, A. (2013). *Ahlak pusulası ahlak ve değerler eğitimi*. 2. Baskı. İstanbul: Dem Yayınları.

- Çakmak Yıldızhan, Y., ve Çağlayan, G. (2019). Öğrencilerin beden eğitimi dersine yönelik tutumları ile sosyal zekâ düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Gazi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 24(4), 227-240. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/gbesbd/issue/49196/568424>
- Çalışandemir, F., ve Altun, M. (2019). *Erken çocuklukta değerler eğitimi, Karakter ve Değerler Eğitimi*. 1. Baskı. (Editörler: Ersoy, F. ve Ünüvar, P.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çankaya, G. (2014). *Çocukların oynadıkları oyunlara göre empati ve saldırganlık düzeylerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Çankırılı, A. (2015). *Ailede ve okulda değerler eğitimi*. 1. Baskı. İstanbul: Zafer Yayınları.
- Çelebi Öncü, E., ve Özenç İra, G. (2016). Bir uygulama modeli olarak sınıf içi kurallar ile yaşama yönelik değerler kazandırma. *Electronic Turkish Studies*, 11(19), 215-228. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.9944>
- Çelen, A. (2012). *Spor eğitimi modeli ile işlenen voleybol derslerinin öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor erişimi düzeylerine etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çimen, S., Öztürk, F., Özcan, A. F., Özkan, A., ve Balkaş, S. R. (2016). Değerler eğitimine yönelik kültürler arası karşılaştırmalı bir araştırma: Almanya, İsveç, Güney Kore ve Malezya Örneği. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(30), 629-649. DOI : 10.16992/ASOS.1266
- Çoban, B., ve Nacar, E. (2008). *İlköğretim 1. kademe eğitsel oyunlar*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Çolak, F. Ş. (2019). *Ortaokul öğrencilerinin beden eğitimi ve spor dersine yönelik tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi (Erzurum ili örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi Kış Sporları ve Spor Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Dam, H. (2019). *Din ahlak ve değerler, Teoriden Pratiğe Değerler Eğitimi*. 1. Baskı. (Editör: Köylü, M.). Ankara: Anı Yayıncılık.

- Damayani, N. A., Saepudin, E., Budiono, A., and Rachmawati, T. S. (2019). Preservation of traditional game values as educational tourism assets in sindangkerta district, indonesia. *Journal of Environmental Management and Tourism*, (Volume X, Summer), 4(36): 735 -745. DOI: 10.14505/jemt.v10.4(36).04
- Demircioğlu, İ. H., ve Demircioğlu, E. (2019). *Tarih eğitimi ve değerler, Farklı Yönleriyle Değerler Eğitimi*. 3. Baskı. (Editörler: Turan, R. ve Ulusoy, K.). Ankara: Pegem Akademi.
- Demirhan İşcan, C. (2019). *Değerler eğitiminde temel kavramlar, Karakter ve Değerler Eğitimi*. 1. Baskı. (Editörler: Ersoy, F. ve Ünüvar, P.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Demirhan, G., ve Altay, F. (2001). Lise birinci sınıf öğrencilerinin beden eğitimi ve spora ilişkin tutum ölçeği II. *Spor Bilimleri Dergisi*, 12(2), 9-20. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/sbd/issue/16421/171534>
- Demirutku, K. (2019). *Beşeri değerler: Kuramlar görgül çalışmalar ve değer eğitimi önerileri, Karakter ve Değerler Eğitimi*. 1. Baskı. (Editörler: Ersoy, F. ve Ünüvar, P.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Dewi, N. R., Saputri, E., Nurkhalisa, S., and Akhlis, I. (2020). The effectiveness of multicultural education through traditional games-based inquiry toward improving student scientific attitude. *Journal of Physics: Conference Series*. 1567 042051. DOI: 10.1088/1742-6596/1567/4/042051
- Dilmaç, B. (2002). *İnsanca değerler eğitimi*. 1. Baskı. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Doğan, İ. (2015). *Beden eğitimi dersinin öğrenciye kazandırdığı değerlerin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Doydu, İ., Çelen, A., ve Çoknaz, H. (2013). Spor eğitimi modeli'nin öğrencilerin beden eğitimi ve spora karşı tutumuna etkisi. *e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 99-110. <http://www.e-ijer.com/tr/pub/issue/8022/105386>
- Ediş, M., ve Gündüz, N. (2019). Spor eğitim modeliyle işlenen futbol etkinliğinde mavi kart uygulaması öğretmen ve öğrenci görüşleri. *SPORMETRE Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 17(4), 158-171. DOI: 10.33689/spormetre.576747

- Ekinci, H. (2018). *Okulda ve ailede değerler eğitimi*. 1. Baskı. İstanbul: Kayıhan Yayınları.
- Ekşi, H., ve Katılmış, A. (2011). *Karakter eğitimi el kitabı*. 1. Baskı. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Elkatmış, M. (2019). *Okul kültüründe demokrasinin yeri, Farklı Yönleriyle Değerler Eğitimi*. 3. Baskı. (Editörler: Turan, R. ve Ulusoy, K.). Ankara: Pegem Akademi.
- Engin, G. (2014). *Türkçe ve beden eğitimi öğretim programları ile bütünleştirilmiş değerler eğitimi programının etkililiği*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Erdem, S. (2019). *6. sınıf voleybol dersinin etkileşimli video ve spor eğitim modeli ile öğretiminin öğrencinin erişimi ve tutumuna etkisinin değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Erkılıç, T. A. (2019). *Değişim ve değerler eğitiminin gerekçeleri, Karakter ve Değerler Eğitimi*. 1. Baskı. (Editörler: Ersoy, F. ve Ünüvar, P.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Eroğlu, N. (2019). *İmam hatip ortaokulu öğrencilerinin beden eğitimi ve spor dersine ilişkin değerlerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.
- Ersoy, A. F. (2019). *Birlikte yaşama kültürü ve demokrasi için karakter ve değerler eğitimi, Karakter ve Değerler Eğitimi*. 1. Baskı. (Editörler: Ersoy, F. ve Ünüvar, P.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Esen, E., ve Mirzeoğlu, A. D. (2018). Beden eğitimi ve spor derslerinde kullanılan fiziksel etkinlik kartlarının akademik öğrenme zamanına etkisi. *Kastamonu Education Journal*, 26(4), 1091-1100. DOI:10.24106/kefdergi.433411
- Esen, M. A. (2008). Geleneksel çocuk oyunlarının eğitimsel değeri ve unutulmaya yüz tutmuş ahıska oyunları. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 357-367. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/uefad/issue/16688/173421>
- Eser, A. (2012). *İlköğretim öğrencilerinin insani değer düzeyleri ile çevresel tutumları arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış Yüksek Lisan Tezi. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Etienne de La Boetie. (2020). *Gönüllü kulluk üzerine söylev*. 7. Baskı. (Çeviri: Ağaoğulları, M. A.). Ankara: İmge Kitabevi.
- Fang, Y., Chen, K., and Huang, Y. (2016). Emotional reactions of different interface formats: comparing digital and traditional board games. *Advances in Mechanical Engineering*, 8(3), 1-8. <https://doi.org/10.1177/1687814016641902>
- Farabi. (2020). *İdeal devlet*. 11. Baskı. (Çeviri: Arslan, A). İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Filiz, M. A. (2018). *Ortaokul çağındaki çocukların beden eğitimi ve spor dersine yönelik tutumları ile okula bağlanma düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Freire, P. (2021). *Ezilenlerin pedagojisi*. 22. Baskı (Çeviri: Hattatoğlu, D., ve Özbek, E.). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Gelisli, Y., and Yazici, E. (2015). A study into traditional child games played in Konya region in terms of development fields of children. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 197, 1859-1865. DOI: 10.1016/j.sbspro.2015.07.247
- Gezer, M. (2020). Ortaokul öğrencilerinin sosyal adalet inançlarının etik ikilem senaryolarıyla incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 45(201), 335-357. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2020.8471>
- Girmen, P. (2012). Eskişehir folklorunda çocuk oyunları ve bu oyunların yaşam becerisi kazandırmadaki rolü. *Millî Folklor*, 24(95), 263-273. <https://www.millifolklor.com/PdfViewer.aspx?Sayi=95&Sayfa=260>
- Gökalp, A., Uluçınar, U., Değirmenci, N., ve Yüksel, K. (2021). Öz denetim ile sorumluluk arasındaki ilişki üzerine bir araştırma. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(2), 715-726. DOI: 10.17494/ogusbd.1042293
- Güçlüoğlu, H. A. (2019). *Spor bilimleri fakültesinde üç farklı yöntem ile işlenen basketbol derslerinin öğrencilerin bilişsel duyuşsal ve psikomotor gelişim düzeylerine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Gülay, O., Mirzeoğlu, D., ve Çelebi, M. (2010). Effects of cooperative games on social skill levels and attitudes toward physical education. *Eurasian Journal of Educational Research (EJER)*, 10(40), 77-92.
- Güllü, M., Cengiz, Ş. Ş., Öztaşyonar, Y., ve Kaplan, B. (2016). Ortaokul öğrencilerin beden eğitimi ve spor dersine ilişkin tutumlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi (Şanlıurfa ili örneği). *Gaziantep Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi*, 1(2), 49-61. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/gaunjss/issue/26868/282546>
- Günbay, Ş., ve Sarı, İ. (2020). Destekleme ve yetiştirme kursuna katılan öğrencilerin beden eğitimi ve spor tutumları, sportmenlik davranışları ve uygulama hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 28(2), 910-930. DOI: 10.24106/kefdergi.697835
- Güney, S. (2016). Ortaokul 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin beden eğitimi ve spor dersine olan tutumları ile akademik başarılarının karşılaştırılması (Çankaya Rauf Orbay Ortaokulu ile Mamak Rotary Yeşiltepe Ortaokulu Örneği) Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Güngör, E. (2018). *Doktora, doçentlik, profesörlük tezleri*. 1. Baskı. İstanbul: Yer-Su Yayıncılık.
- Gürbüz, A., ve Özkan, H. (2012). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin beden eğitimi ve spor dersine ilişkin tutumlarının belirlenmesi (Muğla il örneği). *Pamukkale Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi*, 3(2), 78-89.
- Hançerlioğlu, O. (1996). *Felsefe sözlüğü*. 10. baskı. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Harris, J., Cale, L., and Musson, H. (2007): Evaluation of the impact of the TOP programmes on teaching and learning in primary schools in England. *Loughborough University*. Report. <https://hdl.handle.net/2134/11386>
- Harvey, S., Kirk, D., and O'Donovan, T. M. (2011). Sport education as a pedagogical application for ethical development in physical education and youth sport. *Sport, Education and Society*, 19(1), 41-62. <https://doi.org/10.1080/13573322.2011.624594>
- Hasdemir, M. (2021). Ortaokul öğrencilerinin temel demokratik değerlere karşı tutumları ile beden eğitimi dersindeki sportmenlik davranışlarının incelenmesi.

Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.

Hastie P. A., and Buchanan, A. M. (2000). Teaching responsibility through sport education: prospects of a coalition. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 71(1), 25-35. DOI: 10.1080/02701367.2000.10608877

Hastie, P. A., and Sinelnikov, O. A. (2006). Russian students' participation in and perceptions of a season of sport education. *European Physical Education Review*, 12(2), 131-150. <https://doi.org/10.1177/1356336X06065166>

Hastie, P. A., and Trost, S. G. (2002). Student physical activity level during a sport education season. *Pediatric Exercise Science*, 14, 64-74. <https://doi.org/10.1123/pes.14.1.64>

Hazar, Z., Tekkurşun, D. G., ve Dalkıran, H. (2017). Ortaokul öğrencilerinin geleneksel oyun ve dijital oyun algılarının incelenmesi: Karşılaştırmalı metafor çalışması. *Spormetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 15(4), 179-190. DOI: 10.1501/Sporm_0000000334

Hidayati, N. N. (2020). Indonesian traditional games: a way to implant character education on children and preserve indonesian local wisdom. *Istawa: Jurnal Pendidikan Islam*, 5(1), 81-101. DOI: 10.24269/ijpi.v5i1.2475

Hökelekli, H. (2011). *Ailede, okulda, toplumda değerler psikolojisi ve eğitimi*. 1. Baskı. İstanbul: Timaş Yayınları.

Hünük, D., ve Saraç Oğuzhan, N. (2017). *Spor eğitim modeli (sem), model temelli beden eğitimi öğretimi*. (Editör: Mirzeoğlu, A. D.) Ankara: Spor Yayınevi ve Kitabevi.

Hünük, D. (2006). *Ankara ili merkez ilçelerindeki ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin beden eğitimi dersine ilişkin tutumlarının sınıf düzeyi, öğrenci cinsiyeti, öğretmen cinsiyeti ve spora aktif katılımları açısından karşılaştırılması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Irmak, Y. (2016). Bingöl geleneksel çocuk oyunları. *Bingöl Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 67-86. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/bad/issue/39576/467881>

- Istirahayu, L. (2020). Enhancement of students cooperation attitude through traditional game of lompat tali. *Journal of Education, Teaching and Learning*, 5(2), 249-252. <https://www.learntechlib.org/p/218678/>
- Işıkgöz, M. E., Esentaş, M., ve Işıkgöz, M. (2018). Ortaokul öğrencilerinin beden eğitimi ve spor dersine yönelik değer düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi: Batman il örneği. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 4(4), 661-676. DOI: 10.24289/ijsser.464221
- İnce, M. L., Cengiz, C., Ebem, Z., Hünük, D., Kangalgil, M., Saçlı, F., Saraç, L., ve Yapar, A. (2010). Öğretim modelleri ve güncel araştırmalar (Ed. Demirhan, G., İnce, M. L., Koca, C., ve Kirazcı, S.) *Spor eğitimi modeli içinde*. Ankara: Spor Yayınevi ve Kitabevi.
- İnceoğlu, M. (2011). *Tutum algı iletişim*. 6. Baskı. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- İnel, Y., Urhan, E., ve Ünal, A. İ. (2018). Ortaokul öğrencilerinin adalet kavramına ilişkin metaforik algıları. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 8(2), 379-402. <https://dergipark.org.tr/en/pub/ajes/issue/38903/454584>
- Kacar, D. (2020). *Geleneksel çocuk oyunlarının internet bağımlılığı, sosyal beceri ve stres düzeyine etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kağıtçıbaşı, Ç., ve Cemalcılar, Z. (2020). *Dünden bugüne insan ve insanlar sosyal psikolojiye giriş*. 23. Baskı. İstanbul: Evrim Yayınevi.
- Kamtsios, S., and Digelidis, N. (2008). Physical activity levels, exercise attitudes, self-perceptions and BMI type of 11 to 12-year-old children. *Journal of Child Health Care*, 12(3), 232-240. DOI: 10.1177/1367493508092510
- Kangalgil, M., Hünük, D., ve Demirhan, G. (2006). İlköğretim, lise ve üniversite öğrencilerinin beden eğitimi ve spora ilişkin tutumlarının karşılaştırılması. *Spor Bilimleri Dergisi*, 17(2), 48-57. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/sbd/issue/16401/171457>
- Kangalgil, M., Özgül, F., Temel, A., Kural, T., ve Karagöz, Y. (2021). Beden eğitimi ve spor dersi değerler eğitimi ölçeği (besddeö) geçerlik ve güvenirlik çalışması.

Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi, 15(1), 70-80.
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/bsd/issue/60685/855962>

- Kangalgil, M., ve Temel, A. (2021). *Beden eğitimi ve sporda etkili öğretim, Beden Eğitimi ve Spor Öğretiminde Yeni Eğilimler*. 1. Baskı. (Editörler: Dönmez, K. H. ve Özgül, F.). Ankara: Pegem Akademi. DOI: 10.14527/9786257582193
- Kant, I. (2019). *Eğitim üzerine*. (Çeviri: Bekman, S. E.). 4. Baskı. İstanbul: İz Yayıncılık.
- Kapan, E. (2014). *7. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersindeki değerleri kazanma durumlarının incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Karabekir, K. (2019). *Çocuk davamız*. 2. Baskı. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Karafil, A.,Y., Atay, E., Ulaş, M., ve Melek, C. (2017). Spora katılımın beden eğitimi dersi sportmenlik davranışları üzerine etkisinin araştırılması. *CBÜ Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 12(2), 1-11.
dergipark.org.tr/tr/pub/cbubesbd/issue/33059/346890
- Karakoç, S. (2020). *Diriliş neslinin amentüsü*. 108. Baskı. İstanbul: Diriliş Yayınları.
- Karaman, E. (2019). *Ortaokul öğrencilerinin beden eğitimi ve spor dersine karşı tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi (Erzurum il örneği)*. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi. Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Erzincan.
- Karatekin, K., ve Sönmez, Ö. F. (2019). *Çevresel değerler ve eğitimi, Farklı Yönleriyle Değerler Eğitimi*. 3. Baskı. (Editörler: Turan, R. ve Ulusoy, K.). Ankara: Pegem Akademi.
- Kasa Ayten, B. (2019). *Türk kültür ve eğitim tarihinde değer eğitimi, Karakter ve Değerler Eğitimi*. 1. Baskı. (Editörler: Ersoy, F. ve Ünüvar, P.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kaya, M., ve Taşkın, O. (2019). *Okulda değerler eğitimi, Teoriden Pratiğe Değerler Eğitimi*. 1. Baskı. (Editör: Köylü, M.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kaymakcan, R., ve Meydan, H. (2016). *Ahlak değerler ve eğitimi*. 2. Baskı. İstanbul: Dem Yayınları.

- Kaymakçı, S. (2019). *Hayat bilgisinde değerler eğitimi, Farklı Yönleriyle Değerler Eğitimi*. 3. Baskı. (Editörler: Turan, R. ve Ulusoy, K.) Ankara: Pegem Akademi.
- Keleş, M., ve Yoncalık, O. (2019). Beden eğitimi ve spor dersi ve ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinde değerler eğitimi. *Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 13(3), 230-237. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/bsd/issue/50922/664493>
- Kenan, S. (2009). Modern eğitimde kaybolan nokta: Değerler eğitimi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 9(1), 259-295. https://www.academia.edu/5335011/Modern_E%C4%9Fitimde_Kaybolan_Nokta_De%C4%9Ferler_E%C4%9Fitimi
- Keskin, A., ve Saban, A. (2010). *Oyunların çocukların çoklu zekâ alanlarının gelişimine katkısı*. 9. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu, 20-22 Mayıs, Elazığ.
- Keskin, N., Öncü, E., ve Küçük, K. S. (2016). Ortaokul öğrencilerinin beden eğitimi dersine yönelik tutum ve öz-yeterlilikleri. *SPORMETRE Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 14(1), 93-107. DOI: 10.1501/Sporm_0000000287
- Kılıç, T., ve Çimen, P. N. (2018). Ortaokul ve lise öğrencilerinin beden eğitimi ve spor dersine karşı tutumlarının incelenmesi. *Akdeniz Spor Bilimleri Dergisi*, 1(1), 1-13. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/asbid/issue/40817/442686>
- Kır, R. (2012). *Kırıkkale il merkezinde öğrenim gören ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin beden eğitimi dersine ilişkin tutumlarının incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kırıkkale Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Kırıkkale.
- Kiremitçi, O., Özdemir, N., ve Boz, B. (2021). *Bütünleştirilmiş öğretim perspektifinden beden eğitimi ve spor, Beden Eğitimi ve Spor Öğretiminde Yeni Eğilimler*. 1. Baskı. (Editörler: Dönmez, K. H. ve Özgül, F.). Ankara: Pegem Akademi. DOI: 10.14527/9786257582193
- Koç, Y. (2009). *İlk ve ortaöğretim öğrencilerinin fiziksel uygunlukları ile beden eğitimi dersine ilişkin tutumlarının incelenmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Koç, Y. (2017). Beden eğitimi dersinde sportmenlik davranışı kazandırmaya yönelik uygulama önerisi küçüklerin oyununda centilmenliğin yapılandırılması (kocy).

Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 19(2), 212-227. DOI: 10.17556/erziefd.319393

Koh, K. T., Camiré, M., Lim Regina, S. H., and Soon, W. S. (2017). Implementation of a values training program in physical education and sport: a follow-up study. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 22(2), 197-211. <https://doi.org/10.1080/17408989.2016.1165194>

Korkmaz, M. (2019). *Değerler eğitimi yaklaşımları, Teoriden Pratiğe Değerler Eğitimi*. 1. Baskı. (Editör: Köylü, M.). Ankara: Anı Yayıncılık.

Koyuncuoğlu, K. (2015). *Spor eğitimi modeli ile işlenen cimmastik derslerinin öğrencilerin, bilişsel, duyuşsal ve psikomotor erişi düzeylerine etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Kuçuradi, İ. (2020). *İnsan ve değerleri*. 8. Baskı. Ankara: Türkiye Felsefe Kurumu.

Kumar, A., and Singh, S. (2011). Attitudes toward physical education and sports of secondary school students of Delhi. *GYANODAYA-The Journal of Progressive Education*, 4(1), 21-28.

Kumartaşlı, M. (2010). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin beden eğitimi dersine ilişkin tutumlarının ve yaşam doyum düzeylerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Kurtdede Fidan, N. (2019). *Değer eğitimi yaklaşımları, Karakter ve Değerler Eğitimi*. 1. Baskı. (Editörler: Ersoy, F. ve Ünüvar, P.). Ankara: Anı Yayıncılık.

Kuter, F. Ö., ve Kuter, M. (2012). Beden eğitimi ve spor yoluyla değerler eğitimi. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, (6), 75-94. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/eibd/issue/22679/242186>

Lestari, P. I., and Prima, E. (2017). The implementation of traditional games to improve the social emotional early childhood. *Journal of Educational Science and Technology*, 3(3), 178-184. <https://doi.org/10.26858/est.v3i3.4212>

Lestarinigrum, A. (2017). The effects of traditional game ‘congkak’ and self-confidence towards logical mathematical intelligence of 5-6 years children. *Journal Ilmiah Pendidikan Prasekolah dan Sekolah Awal*, 3(1), 13-22. DOI: 10.24269/jin.v3n1.2018.pp13-22

- Lickona, T. (1992). *Educating form character how our school can teach respect and responsibility*. New York-Toronto-London-Sidney-Auckland: Bantam Books.
- Liu, W., Wang, J. and Xu, F. (2008). Middle school children's attitudes toward physical activity. *The ICHPER:SD (The International Council for Health, Physical Education, Recreation, Sport and Dance) Journal of Research*, 3(2), 78-85.
- Lovat, T. (2011). Values education and holistic learning: Updated research perspectives. *International Journal of Educational Research*, 50(3), 148-152. https://www.academia.edu/25074203/Values_education_and_holistic_learning_Updated_research_perspectives
- Lovat, T., and Toomey, R. (2009). *Values education and quality teaching*. USA: Springer.
- Luna, P., Guerrero, J., and Cejudo, J. (2019). Improving adolescents' subjective well-being, trait emotional intelligence and social anxiety through a programme based on the sport education model. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(10): 1821. <https://doi.org/10.3390/ijerph16101821>
- MEB. (1973). *Milli eğitim temel kanunu*. <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739.pdf>
- MEB. (2010). *İlk ders genelgesi*. [Erişim tarihi: 05.05.2021]. <https://www.egitimmevzuat.net/index.php/home/genelgeler/genelge-2000-2010/204-2010-53-sayili-genelge-i-lk-ders>
- MEB. (2017). *Ortaöğretim beden eğitimi ve spor dersi öğretim programı*. Ortaöğretim Genel Müdürlüğü, Ankara.
- MEB. (2018). *Beden eğitimi ve spor dersi öğretim programı ortaokul 5, 6, 7. ve 8. sınıflar*. TTKB, Ankara.
- Merey, Z., ve Kuş, Z. (2019). *Demokratik vatandaşlık ve çocuk hakları eğitimi, Farklı Yönleriyle Değerler Eğitimi*. 3. Baskı. (Editörler: Turan, R. ve Ulusoy, K.). Ankara: Pegem Akademi.
- Mirzeoğlu, A. D. (2017). *Temel kavramlar, Model temelli beden eğitimi öğretimi*. 1. Baskı. (Editör: Mirzeoğlu, A. D.) Ankara: Spor Yayınevi ve Kitabevi.

- Muñoz-Llerena, A., Núñez Pedrero, M., Flores-Aguilar, G., and López-Meneses, E. (2022). Design of a methodological intervention for developing respect, inclusion and equality in physical education. *Sustainability*, 14(1), 390. <https://doi.org/10.3390/su14010390>
- Nalçacı, A. (2019). *Değer kazandırmada örnek olay inceleme yöntemi, Farklı Yönleriyle Değerler Eğitimi*. 3. Baskı. (Editörler: Turan, R. ve Ulusoy, K.). Ankara: Pegem Akademi.
- Nazıroğlu, B., Gün, A., İnan Kılıç, A., ve Kaya, F. (2019). *Temel ahlaki değerler, Teoriden Pratiğe Değerler Eğitimi*. 1. Baskı. (Editör: Köylü, M.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Nizamü'l Mülk. (2021). *Siyasetname*. 26. Baskı. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Osmanoğlu, M. E. (2019). *Ortaokul programının değerlerimizi kazandırma düzeyinin sınıf bazında karşılaştırmalı analizi: Ardahan ili örneği*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kars.
- Özbal, A. F. (2016). *Beden eğitimi ve spor dersinde farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının uygulanması: Bir eylem araştırması*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Özgül, F., ve Akbuğa, E. (2021). *Oyun çocuk gelişimi ve eğitim, Beden Eğitimi ve Spor Öğretiminde Yeni Eğilimler*. 1. Baskı. (Editörler: Dönmez, K. H. ve Özgül, F.). Ankara: Pegem Akademi. DOI: 10.14527/9786257582193.
- Özsarı, A., ve Öztürk Çelik, D. (2021). Farklı okullarda eğitim gören öğrencilerin beden eğitimi ve spora ilişkin tutumları ile sosyal becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi*, 4(2), 1-14. <https://dergipark.org.tr/en/pub/comusbd/issue/64606/948121>
- Öztürk, Y. (2019). *Fiziksel etkinlik kartlarının 5. sınıf öğrencileri üzerindeki etkilerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Pighin, G. (2005). *Çocuklara değer aktarımı*. 1. Baskı. (Çeviri: Gök, A. Y.). İzmir: İlyaz İzmir Yayınevi.

- Platon. (2020). *Şölen – dostluk*. 20. Baskı. (Çeviri: Eyüpoğlu, S., ve Erhat, A.). İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Romanvican, M. G., Mundilarto, Supahar, and Istiyono, E. (2020). Development learning media based traditional games engklek for achievements mastery of the material and tolerance attitude. *Journal of Physics: Conference Series*. 1440 012044. DOI:10.1088/1742-6596/1440/1/012044
- Sağın, A. E., ve Karabulut, Ö. (2019). Beden eğitimi ve spor dersine yönelik ortaokul öğrencilerinin değer düzeylerinin incelenmesi (Bağcılar ilçesi örneği). *International Journal of Mountaineering and Climbing*, 2(2), 27-34. DOI: 10.36415/dagcilik.644204
- Saraç-Oğuzhan, N. (2019). *Ortaokul öğrencilerinin spor eğitim modeline ilişkin deneyimleri: Boylamsal bir çalışma*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Sarı, M., ve Yolcu, E. (2019). *İlköğretim ve ortaöğretim programlarında değerler, Karakter ve Değerler Eğitimi*. 1. Baskı. (Editörler: Ersoy, F. ve Ünüvar, P.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sarıçam, H., ve Özbey, A. (2018). Ortaokul öğrencilerinde demokrasi algısı, deontik adalet, toplumsal değerler algısı arasındaki ilişki. *Ege Eğitim Dergisi*, 19(1), 161-181. DOI: 10.12984/egeefd.349907
- Schwartz, S. H., and Sagie, G. (2000). Value consensus and importance: A cross-national study. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 31(4), 465-497. <https://doi.org/10.1177/0022022100031004003>
- Selanik Ay, T. (2019). *Okulda değerler eğitimi, Farklı Yönleriyle Değerler Eğitimi*. 3. Baskı. (Editörler: Turan, R. ve Ulusoy, K.). Ankara: Pegem Akademi.
- Semiz, K. (2021). *Beden eğitimi ve spor öğretiminde güncel yaklaşımlar, Beden Eğitimi ve Spor Öğretiminde Yeni Eğilimler*. 1. Baskı. (Editörler: Dönmez, K. H. ve Özgül, F.). Ankara: Pegem Akademi. DOI: 10.14527/9786257582193.
- Sertkahya, M., ve Üren, H. (2021). İlköğretim 2. kademe ve ortaöğretim öğrencilerinin beden eğitimi dersine karşı tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi: Kemalpaşa ilçesi örneği. *Uluslararası Güncel Eğitim*

- Sezer, A., ve Çoban, O. (2014). Ortaokul öğrencilerinin sorumluluk değeri algıları. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 22-39. DOI: 10.29065/usakead.232420
- Sivrikaya, Ö., ve Kılçık, M. (2017). İlköğretim okulları 2. kademe öğrencilerinin beden eğitimi ve spor dersine ilişkin tutumlarının belirlenmesi (Düzce örneği). *CBÜ Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 12(1), 1-15. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/cbubesbd/issue/30403/327972>
- Söğüt, B. (2019). *Ortaokulda öğrenim gören öğrencilerin beden eğitimi ve spor dersine ilişkin tutumlarının sosyalleşme üzerine etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Erciyes Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Sönmez, V. (2015). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. 8. Baskı. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Subramaniam, P. R., and Silverman, S. (2007). Middle school students' attitudes toward physical education. *Teaching and Teacher Education*, 23(5), 602-611. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.02.003>
- Sümbüllü, Y. Z., ve Altınışık, M. E. (2016). Geleneksel çocuk oyunlarının değerler eğitimi açısından önemi. *Erzurum Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(2), 73-85. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/etusbed/issue/35461/393987>
- Syihabbudin, M., and Umami, K. N. (2020). Establishment of children's tolerance attitude with the traditional gobak sodor approach. *Pedagogik, Education, Islamic, Teaching, Learning*, 8(1), 260-291. DOI: <https://doi.org/10.33650/pjp.v8i1.1885>
- Şişko, M., ve Demirhan, G. (2002). İlköğretim okulları ve liselerde öğrenim gören kız ve erkek öğrencilerin beden eğitimi ve spor dersine ilişkin tutumları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 205-210. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/hunefd/issue/7815/102640>
- Tahiroğlu, M. (2019). *Sosyal bilgiler dersinde değer eğitimi etkinlik örnekleri: İlkokul 4. sınıf, Farklı Yönleriyle Değerler Eğitimi*. 3. Baskı. (Editörler: Turan, R. ve Ulusoy, K.). Ankara: Pegem Akademi.

- Tamer, K., ve Pulur, A. (2001). *Beden eğitimi ve sporda öğretim yöntemleri*. 1. Baskı. Ankara: Kozan Ofset.
- Taşdemir, N., Bayram, M., ve Şam, C. T. (2021). Öğrencilerin beden eğitimi ve spor dersine yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Ağrı ili hamur ilçesi örneği). *Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 23(4), 131-146. <https://dergipark.org.tr/en/pub/ataunibesyo/issue/67477/1015485>
- Tavşancıl, E. (2018). *Tutumların ölçülmesi ve spss ile veri analizi*. 6. Baskı. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Tay, B., ve Ünlü, İ. (2019). *İlkokul yurt bilgisi, toplum ve ülke incelemeleri ve sosyal bilgiler dersleri öğretim programlarında değer ve değerler eğitimi, Farklı Yönleriyle Değerler Eğitimi*. 3. Baskı. (Editörler: Turan, R. ve Ulusoy, K.). Ankara: Pegem Akademi.
- TDK. (2021). Türk Dil Kurumu. <https://sozluk.gov.tr/> [Erişim tarihi: 21.04.2021]
- Temel, A. (2018). *İlkokul, oyun ve fiziki etkinlikler dersi öğretim programı kazanımlarının gerçekleşmesine ilişkin öğretmen görüşleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Cumhuriyet Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Sivas.
- Temel, A., ve Kangalgil, M. (2021). Oyun ve fiziki etkinlikler dersi öğretim programı kazanımlarının gerçekleşmesine ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 50(229), 445-462. <https://dergipark.org.tr/en/pub/milliegitim/issue/60215/874865>
- Tepe, H. (2002). *Değerler ve değer bilgisi*. (Editör: Ş. Yalçın). Bilgi ve Değer Sempozyumu Bildirileri. Ankara: Vadi Yayınları.
- Tezcan, M. (2018). *Değerler eğitimi sosyolojik yaklaşım*. 1. Baskı. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Tillman, D. (2014). *8-14 yaş grubu öğrencileri için yaşayan değerler eğitimi etkinlikleri*. 1. Baskı. (Çeviri Editörü: Aktepe, V.). Konya: Eğitim Yayınevi.
- Topalli, M. (2019). *Genel ortaokul ve imam hatip ortaokullarında eğitim gören öğrencilerin beden eğitimi ve spor dersine karşı tutumlarının karşılaştırılması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi Kış Sporları ve Spor Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

- Topçu, N. (2020). *Türkiye'nin maarif davası*. 38. Baskı. İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Topkaya, İ. (2011). *Sınıf öğretmenliği eğitiminde beden eğitimi öğretimi*. 1. Baskı. İstanbul: Kriter Yayınevi.
- TTKB. (2010). 18. Milli eğitim şurası kararları. [Erişim tarihi: 05.05.2021]. https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29170222_18_sura.pdf
- Tunca Güçlü, N. (2019). *Karakter ve değer eğitiminde öğretmenin rolü, Karakter ve Değerler Eğitimi*. 1. Baskı. (Editörler: Ersoy, F. ve Ünüvar, P.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Türkmen, M., ve Varol, S. (2015). Beden eğitimi ve spor dersinin ortaokul öğrencileri üzerinde sportmenlik davranışı oluşturma etkisinin belirlenmesi (Bartın il örneği). *International Journal of Contemporary Educational Studies (IntJCES)*, 1, 42-64. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/237461>
- Ulusoy, K., ve Arslan, A. (2019). *Değerli bir kavram olarak “değer ve değerler eğitimi”, Farklı Yönleriyle Değerler Eğitimi*. 3. Baskı. (Editörler: Turan, R. ve Ulusoy, K.). Ankara: Pegem Akademi.
- Ulusoy, K., ve Dilmaç, B. (2016). *Değerler eğitimi*. 4. Baskı. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Usluoğlu, Z. (2014). *Fiziksel etkinlik kartlarına ilişkin görüşler ve kartların öğrencilerin beden eğitimi ve spor dersine yönelik tutumlarına etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Uygun, S. (2013). Değerler eğitimi program tasarılarının değerlendirilmesi (Antalya örneği). *Mediterranean Journal of Humanities*, 3(2), 263-277. DOI: 10.13114/MJH/201322483
- Ülken, H. Z. (2001). *Bilgi ve değer*. 2. Baskı. İstanbul: Ülken Yayınları.
- Vidoni, C., and Ward, P. (2009), Effects of fair play instruction on student social skills during a middle school sport education unit. *Journal Physical Education and Sport Pedagogy*, 14(3), 285-310. <https://doi.org/10.1080/17408980802225818>
- Yalız, D. (2011). *Beden eğitimi dersi kapsamındaki fiziksel etkinlik oyunlarının ilköğretim öğrencilerinin karakter gelişimleri üzerindeki etkisi*.

Yayımlanmamış Doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Yazar, T. (2019). *Toplumsal yaşam ve değerler, Farklı Yönleriyle Değerler Eğitimi*. 3. Baskı. (Editörler: Turan, R. ve Ulusoy, K.). Ankara: Pegem Akademi.

Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. 6. Baskı. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yılmaz, K. (2008). *Eğitim yönetiminde değerler*. 1. Baskı. Ankara: Pegem Akademi.

Yılmaz, M. K., ve Aytekin, R. İ. (2020). Genişletilmiş değer-tutum- davranış modeli bağlamında yeşil ürün satın alma davranışının incelenmesi. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(2), 439-465. DOI: 10.17218/hititsosbil.786220

Yiğittir, S., ve Öcal, A. (2011). Lise tarih öğretmenlerinin değerler ve değerler eğitimi konusundaki görüşleri. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 13(20), 117-124. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kmusekad/issue/10216/125579>

Yücekaya, M. A. (2017). *Ortaokul öğrencilerinin beden eğitimi ve spor dersine ilişkin değerlerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İnönü Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Malatya.

Yüksel, S. (2019). *Örtük program ve değerler, Karakter ve Değerler Eğitimi*. 1. Baskı. (Editörler: Ersoy, F. ve Ünüvar, P.). Ankara: Anı Yayıncılık.

Zekioğlu, A., Gürsoy, S., Gürsoy, R., ve Çamlıyer, H. (2020). Ortaokul öğrencilerinin beden eğitimi ve spor dersine yönelik tutumları ile öğrenmeye karşı sorumluluk davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Humanistic Perspective*, 2(1), 9-17. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/hp/issue/52419/674214>

Wallhead, T. L., Garn, A. C., and Vidoni, C. (2013). Sport Education and social goals in physical education: relationships with enjoyment, relatedness, and leisure-time physical activity. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 18(4), 427-441. <https://doi.org/10.1080/17408989.2012.690377>

7. EKLER

7.1. Beden Eğitimi ve Spor Dersi Tutum Ölçeği Kullanım İzni

03.06.2020

Gmail - ÖLÇEK KULLANIM İZNİ



ahmet temel

ÖLÇEK KULLANIM İZNİ

2 ileti

ahmet temel <

26 Nisan 2020 18:32

Alıcı:

Gıyasettin hocam merhabalar,
İsmim Ahmet TEMEL Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalında doktora öğrencisiyim. Yüksek Lisans öğrenimimi Doç. Dr. Murat KANGALGİL danışmanlığında tamamladım. Ayrıca Impact uygulama grubunda yer aldım.
Doktora tezim için planladığımız "Ortaokul öğrencilerinin Beden Eğitimi ve Spor Dersi Tutumları ile Değerler Eğitimi Kazanımlarının İncelenmesi" isimli çalışma için 2001 yılında geliştirdiğiniz ölçeği izninizle kullanmak istiyorum. İyi günler ve çalışmalar dilerim hocam.

26 Nisan 2020 18:48

7.2. Etik Kurul İzni

Evrak Tarih ve Sayısı: 02/07/2020-26846

ETİK KURUL İZİN BELGESİ
T.C.
NİĞDE ÖMER HALİSDEMİR ÜNİVERSİTESİ ETİK KURUL KARARLARI

Toplantı Tarihi :01/07/2020
Toplantı Sayısı :06

KARAR-2020/06-13: Üniversitemiz Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı Doktora programı öğrencisi Ahmet TEMEL'in, Doç.Dr. Hüdaverdi MAMAK'ın danışmanlığında "Ortaokul Öğrencilerinin Beden Eğitimi ve Spor Dersine İlişkin Değer ve Tutum Algılarının İncelenmesi" isimli araştırma etik yönden incelenmiş olup, etik açıdan **uygunluğuna**, oy birliği ile karar verilmiştir.

Prof. Dr. Mehmet ŞENER
Başkan

Prof. Dr. Ayhan CEYHAN
(Üye)

Prof. Dr. Ayten ÖZTÜRK
(Üye)

Prof. Dr. Çiğdem ULUBAŞ SERÇE
(Üye)

Prof. Dr. Esen GÜRBÜZ
(Üye)

Prof. Dr. Zeliha YILDIRIM
(Üye)

Dr. Öğr. Üyesi Nalan GÖRDELES BEŞER
(Üye)

Mustafa ÇOLAK
(Üye)

Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. Maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

7.3. MEB Araştırma Uygulama İzni

NÖHÜ Evrak Tarih ve Sayısı: 10/08/2020-4113



T.C.
KAYSERİ VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 94025929-605.02-E.9929856
Konu : Ahmet TEMEL'in Araştırma İzni

27.07.2020

MÜDÜRLÜK MAKAMINA

İlgi: Bakanlığımız Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 21/01/2020 tarih ve 1563890 sayılı (2020/2 Genelge) emirleri.

Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı Doktora Öğrencisi Ahmet TEMEL'in Doç. Dr. Hüdaaverdi MAMAK danışmanlığında "Ortaokul Öğrencilerinin Beden Eğitimi ve Spor Dersine İlişkin Değer ve Tutum Algılarının İncelenmesi" konulu "Uygulama Çalışması" yapma talebi ile ilgili, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesinin 07/07/2020 tarihli ve E. 3447 sayılı yazısı ve ekleri ilişikte sunulmaktadır.

Söz konusu çalışmasının yapılmasında sakınca olmadığı yönünde, Anket Değerlendirme Komisyonu tarafından görüş bildirilmiştir. Çalışma evrakları (her sayfası mühürlü olarak) ilişikte sunulmakta olup, COVID-19 salgını nedeniyle maske, mesafe ve hijyen kurallarına dikkat edilerek 2020-2021 eğitim-öğretim yılı sonuna kadar eğitim faaliyetlerini aksatmadan, okul müdürlüğünün gözetiminde ve uygun göreceği zaman diliminde Doktora Öğrencisi Ahmet TEMEL tarafından, Müdürlüğümüz Yeşilhisar İlçesine bağlı ekte isimleri belirtilen ortaokullarda veli izinleri alınması kaydıyla öğrenim gören öğrencilere yönelik mezkur Uygulama Çalışmasının yapılması Müdürlüğümüzce uygun mütalaa edilmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Osman KARACA
İl Millî Eğitim Müdür Yardımcısı

EK: Yazı ve Ekleri (21 Sayfa)

OLUR
27.07.2020

Celalettin EKİNCİ
İl Millî Eğitim Müdürü



Bu evrakın elektronik imza ile imzalandığına ve MİSİS Maddesi gereğince güvenli bir şekilde imzalandığına dair bir belge yoktur. Elektronik Ağ: <http://kayscri.meb.gov.tr> C. NALBANT (Şef)
e-posta: argc38@meb.gov.tr Tel: (0352) 330 1125 (1092) Faks: (0352) 320 9503

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalandığına dair bir belge yoktur. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 8c0c-1f93-3947-b53c-2aa8 kodu ile teyit edilebilir.

7.4. Araştırmada kullanılan veri toplama araçları

NÖHÜ Evrak Tarih ve Sayısı: 10/08/2020-4113

NÖHÜ Evrak Tarih ve Sayısı: 03/07/2020-20462

Sevgili Öğrenciler:

Bu araştırmada beden eğitimi dersi değer algıları ile beden eğitimi dersi tutumları anketi kullanılmaktadır. Sorulara vereceğiniz içten ve samimi cevaplar sayesinde akademik çalışmaların gelişmesine vesile olacaksınız. Cevaplarınız sadece bu araştırma için kullanılacak olup başka hiçbir kurum ile paylaşılmayacaktır. Çalışmaya katılımınız tamamen gönüllülük esasına dayalıdır. Destekleriniz için şimdiden çok teşekkür ederim.

Ahmet TEMEL

Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü

- 1) **Cinsiyetiniz:**
Erkek () Kız ()
- 2) **Deney grupları**
Spor Eğitim Modeli () FİEK oyun grubu ()
Çocuk Oyunları Müsabaka formu () Kontrol ()
- 3) **Lisanslı olarak spor yapıyor musunuz?**
Evet () Lütfen branşınızı belirtiniz? Hayır ()
- 4) **Ailenizdeki çocuk sayısı (siz dâhil) ?**
() 1 çocuk () 2 çocuk () 3 çocuk () 4 ve üzeri
- 5) **Anne ve babanız hayatta mı?**
() İkisi de hayatta () Anne var baba yok () Baba var anne yok
- 6) **Annenizin mesleği?**
() Ev Hanımı () İşçi () Çiftçi () Esnaf
() Memur () Emekli () Serbest meslek
() Diğer (lütfen belirtiniz).....
- 7) **Babanızın mesleği?**
() İşçi () Çiftçi () Esnaf
() Memur () Emekli () Serbest meslek
() Diğer (lütfen belirtiniz).....
- 8) **Annenizin eğitim durumu?**
() Okur-yazar değil () İlkokul mezunu () Ortaokul mezunu
() Lise mezunu () Üniversite mezunu
() Diğer (lütfen belirtiniz).....
- 9) **Babanızın eğitim durumu?**
() Okur-yazar değil () İlkokul mezunu () Ortaokul mezunu
() Lise mezunu () Üniversite mezunu
() Diğer (lütfen belirtiniz).....
- 10) **Ailenizin aylık gelir düzeyi?**
() 1300 ve altı () 1301-2000 () 2001- 3000 () 3001 ve üzeri

ÖĞRENCİLERİN BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR DERSİNE İLİŞKİN DEĞER ALGILARI / TUTUMLARI ÖLÇEĞİ		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Fikrim yok	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
		1	2	3	4	5
1	Bedensel eğitimi ve spor derslerindeki oyun ve yarışmalarda adil olmaya çalışıyorum.					
2	Sporif oyun ve yarışmalar için takımları oluştururken eşit davranıyorum.					
3	Bedensel eğitimi ve spor ders materyallerini tüm arkadaşlarımla paylaşıyorum.					
4	Sporif oyun ve yarışmalarda rakiplerimin de haklarına saygı duyuyorum.					
5	Oyun ve yarışmalardaki takım arkadaşlarımı asla yalnız bırakmıyorum.					
6	Oyun içerisinde ölen arkadaşlarımı teselli ediyorum.					
7	Sporif oyunlarda arkadaşlarımı da başarılabilmeleri için onlara yardım ediyorum.					
8	Oyun sonunda kaybedeceğimizi düşünsem bile her zaman doğruyu savunuyorum.					
9	Sporif oyunlarda rakiplerime saygı duyarak kendi takım arkadaşlarım gibi eşit muamele ediyorum.					
10	Sınıf içi ve okul içi yarışmalarda her zaman arkadaşlarımı bana güvenmelerini istiyorum.					
11	Tüm etkinliklerde sözümde durmaya özen gösteriyorum.					
12	Tüm oyun ve yarışmalarda davranışlarımı kontrol ederek kural dışı davranışlardan kaçınıyorum.					
13	Oyun içerisinde kendi davranışlarımın sorumluluğunu hemen üstleniyorum.					
14	Takım içerisinde oyunlarda hata yapan arkadaşlarıma tahammül gösteriyorum.					
15	Oyun ve yarışmaları kazandığımız zaman sevince abartmayıp alçak gönüllü davranıyorum.					
16	Sınıf içerisinde arkadaşlarıma onların bana davranmasını istediğim şekilde davranıyorum.					
17	Okul içerisinde derslerde tüm arkadaşlarıma değer veriyorum.					
18	Aile bireylerimi önemseyerek onlara her zaman değer veriyorum.					
19	Kendini aile için her türlü fedakarlığa hazır hissediyorum.					
20	Aileme ve akrabalarıma karşı olan sorumluluklarımı biliyorum.					
21	Çevrem ve topluma karşı olan sorumluluklarımı biliyorum.					
22	Kendi sorumluluklarımı biliyor ve ona göre davranıyorum.					
23	Bedensel eğitimi ve spor dersi ile birlikte tüm derslerde her zaman çok çalışkan olmak istiyorum.					
24	Okul ve toplum kurallarına uymayı tercih ediyorum.					
25	İl içi veya bölgesel yarışmalara katıldığında bulunduğum yerin tarihine ve doğal mirasına önem veriyorum.					
26	Önce bulunduğumuz okulumuzu ve dolayısıyla toplumumuzu oldukça fazla önemsiyorum.					
27	Sporif oyun ve yarışmalarda arkadaşlarıma her zaman önem vermeye özen gösteriyorum.					
28	Takım arkadaşlarım için her türlü fedakarlığı yapıyorum.					
29	Bedensel eğitimi ve spor derslerinde arkadaşlarımı ve öğretmenlerime her türlü işbirliğini yapabiliyorum.					
30	Sporif açılan benden daha zayıf olan rakiplerime oldukça merhamet gösteriyorum.					
31	Derslerimde veya okulumuzda yeni katılanlara oldukça misafirperver bir şekilde davranmayı tercih ediyorum.					
32	Bedensel eğitimi ve spor derslerinde kazanmayı ya kaybetmeyi her zaman paylaşıyorum.					
33	Bedensel eğitimi ve spor derslerinde kullanılan araç-gereçleri birbirinden ayırmaksızın paylaşmayı tercih ediyorum.					
34	Sporif oyun ve yarışmalarda kendime ve arkadaşlarıma yardımcı olabilecek her türlü bilgiyi paylaşıyorum.					
35	Bedensel eğitimi ve spor derslerinde çevrem faydalı olabilecek her türlü materyali arkadaşlarıma paylaşmayı tercih ediyorum.					

BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR TUTUM ÖLÇEĞİ (BESTÖ)		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Fikrim yok	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
Madde No		1	2	3	4	5
1	Beden eğitimi ve spor derslerinde hep korku hissine kapılırım.					
2	Beden eğitimi ve spor etkinliklerinde çok sıkılırım.					
3	Beden eğitimi ve spor etkinliklerine katılmaktan daima çekinirim.					
4	Beden eğitimi ve spor dersinde başarılı olmak için çaba sarfetmem.					
5	Beden eğitimi ve spor dersine diğer dersler gibi zorunlu olduğu için katılırım.					
6	Beden eğitimi ve sporla ilgili konuşmak çok zevklidir.					
7	Beden eğitimi ve spordan zevk aldığım için dersi özlemle beklerim.					
8	Beden eğitimi ve spor dersinde ön plana çıkmaktan sakınırım.					
9	Beden eğitimi ve spor dersinde işbirliği duygularım gelişir.					
10	Beden eğitimi ve spor dersi sağlıklı ve temiz olmayı öğretir.					
11	Gelecekteki öğrencilik yaşamımda beden eğitimi ve spor dersi almak istemem.					
12	Beden eğitimi ve spor etkinliklerinin insanın sağlıklı gelişmesine katkı sağladığına inanırım.					
13	Okul ders programlarına beden eğitimi ve spor dersi koymak gerekli değildir.					
14	Beden eğitimi ve spor uğraşının gelecek yaşamımda önemli yarar sağlayacağına inanırım.					
15	Okul ders programlarının her yılında beden eğitimi ve spor dersi olmalıdır.					
16	Beden eğitimi ve spor etkinliklerine katılmak beni dinlendirir.					
17	Beden eğitimi ve sporla ilgili etkinliklerin dürüstlük ve demokratik yaşam davranışları kazandığına inanırım.					
18	Egzersiz ve spor yaparak serbest zamanların daha iyi değerlendirildiğine inanırım.					
19	Beden eğitimi ve spor etkinlikleriyle uğraşmanın zaman kaybı olduğuna inanırım.					
20	Serbest zamanlarımda egzersiz ve spor yapmak içimden gelmez.					
21	Beden eğitimi ve spor etkinliklerine önemli bir zaman ayırım.					
22	Beden eğitimi ve sporla ilgili hiçbir şeye ilgi duymam.					
23	Beden eğitimi ve spor dersleri her zaman ilgimi çeker.					
24	Beden eğitimi ve spor etkinliklerine katılmayı başkalarına önermem.					

7.5. Grupların Ders Planları

7.5.1. Spor Eğitim Modeli Futbol Sezonu Ders Planı

Tarih	Kazanımlar	Etkinlikler	Açıklamalar
8 – 12 Şubat 2021	BE.7.1.1.2. Takım sporlarına hazırlayıcı oyun ve etkinliklerdeki hareket becerilerini artan bir doğrulukla sergiler. BE.7.1.2.1. Spor ve etkinliklere hazırlayıcı oyunlara katılırken ilgili hareket kavramlarını yerinde kullanır.	a) Spor Eğitim Modelinin (SEM) tanıtılması (sunum, video). b) Sezon hedefleri (ders kazanımları) ve kuralların açıklanması. c) 10 haftalık planın paylaşımı. d) Beceri düzeylerini öğrenmek amacıyla hazırlık maçı yaptırılması e) Grup tartışması ve araştırma görevi (Futbolun tarihi ve gelişimi) f) Takımların seçimi g) Ön test anket formlarının doldurulması	*Öğrenci velilerine araştırma için onam formları imzalatılmıştır. *Etkinlik kuralları sözleşmesi öğrencilere imzalatılmıştır. *Araştırma görevi çalışma kağıdı hazırlanmıştır. *Takım listeleri
15 – 19 Şubat 2021	BE.7.1.1.2. Takım sporlarına hazırlayıcı oyun ve etkinliklerdeki hareket becerilerini artan bir doğrulukla sergiler. BE.7.2.2.5. Fiziksel etkinlikler ve sporla ilgili güvenilir bilgi kaynaklarını kullanır.	a) Takım rollerinin ve sorumluluklarının belirlenmesi. b) Öğrencilerin farklı rollerine ilişkin sorumluluklarının gözden geçirilmesi. c) Takım çalışma alanlarının (sahalarının) belirlenmesi. d) Isınma ve soğuma uygulamalarının önemini vurgulanması. e) Bireysel farklılıklar (beceri düzeyi) grup tartışması f) Takım posterlerinin (takımların adlarının, Ay yıldız, Alfa, Gönüllerin Birincisi, sembol vb. yer aldığı posterlerin hazırlanması)	*Rol ve sorumluluklar * Takım posterleri
22 – 26 Şubat 2021	BE.7.1.1.2. Takım sporlarına hazırlayıcı oyun ve etkinliklerdeki hareket becerilerini artan bir doğrulukla sergiler. BE.7.1.2.7. Sporlara hazırlayıcı oyun ve etkinliklerde liderlik becerileri gösterir. BE.7.2.2.4 Temel ilk yardım uygulamalarını gösterir.	a)Futbol videolarının izlenmesi. Oyun taktikleri ve kurallarının açıklanması. b) Isınma çalışmalarının yapılması c) Ayak içi pas uygulamalarının gösterilmesi ve uygulanması d) Ayak içi kontrol tekniğinin gösterilmesi e) Ayak içi pas ve ayak içi kontrol becerileri ile ilgili etkinliklerin yapılması f) Takımların kendi sahalarında antrenörleri yönetiminde alıştırma yapması g) Soğuma uygulamalarının yapılması h) Grup tartışması (Spor sakatlıkları ve tedavi yöntemleri).	* Isınma ve soğuma çalışmalarını takım kondisyonerleri yaptırır. * Takım çalışmalarını antrenörler yaptırır. * Takım sağlık görevlilerinin ilk yardım uygulamalarını arkadaşlarına tanıtması.
01 – 05 Mart 2021	BE.7.1.1.2. Takım sporlarına hazırlayıcı oyun ve etkinliklerdeki hareket becerilerini artan bir doğrulukla sergiler. BE.7.1.2.2. Sporlara hazırlayıcı oyun ve etkinliklerde kendi performansını analiz eder. BE.7.2.2.3. Fiziksel etkinlikler sırasında, kendisinin ve başkalarının güvenliğini sağlayacak davranışlar sergiler.	a) Isınma uygulamalarının yapılması b) Futbolda top sürme tekniğinin tanıtımı ve alıştırma yapması c) Çalım becerisinde topsuz ve toplu olarak çalışmalar ve alıştırma yapması d) Maç yapma e) Takımların puanlı futbol oyunlarına başlaması f) Soğuma uygulamalarının yapılması g) Grup araştırma görevi (ofsayt kuralı) h) Basın görevlilerin antrenörlerle mülakatı	* Takımların kendilerine ayrılan bölgede antrenörleri eşliğinde çalışmalarını yaparlar.
08 – 12 Mart 2021	BE.7.1.1.2. Takım sporlarına hazırlayıcı oyun ve etkinliklerdeki hareket becerilerini artan bir doğrulukla sergiler. BE.7.1.2.4. Sporlara hazırlayıcı oyun ve etkinliklerde etkili iletişim yolları kullanır.	a) Isınma uygulamalarının yapılması b) Şut atma becerileriyle ilgili çalışmaların uygulanması c) Öğrencilerin öğretmen yönetiminde uyguladıkları beceriler ile ilgili alıştırma yapması e) Puanlı futbol maçlarına devam edilmesi f) Soğuma uygulamalarının yapılması	* Şut becerilerinin gerçekleştirilmesi için ısınma çalışmasında kondisyonerlere destek olunmuştur. * Puanlı lig maçları istatistikçiler tarafından takip edilmektedir.
15 – 19 Mart 2021	BE.7.1.1.2. Takım sporlarına hazırlayıcı oyun ve etkinliklerdeki hareket becerilerini artan bir doğrulukla sergiler. BE.7.1.2.8. Sporlara hazırlayıcı oyun ve etkinliklerde bireysel farklılığı olanlarla çalışmaya istekli olur.	a) Teknik açıdan önemli unsurların (kritik unsurlar) eşli yöntem ile gözden geçirilmesi. b) Hakem, istatistikçi, antrenör yardımcısı, malzemeci ve basın rollerinin gözden geçirilmesi. c) Takımların kendi sahalarında antrenörleri yönetiminde alıştırma yapması. d) Puanlı futbol maçlarına devam edilmesi e) Soğuma uygulamalarının yapılması	* Takım çalışmalarında rekabet ortamı oluşturulmuştur. *Maçları 3. Takımın hakemi yönetmiştir.

22 – 26 Mart 2021	BE.7.1.1.2. Takım sporlarına hazırlayıcı oyun ve etkinliklerdeki hareket becerilerini artan bir doğrulukla sergiler. BE.7.1.2.5. Sporlara hazırlayıcı oyun ve etkinliklerde iş birliğine dayalı davranışlar gösterir.	a) Isınma uygulamalarının yapılması b) Takımların antrenörleri yönetiminde uygulamalar yapması c) Takımların müsabaka sırasında, oyun içi oyuncu görevlerinin gözden geçirilmesi d) Puanlı futbol maçlarına devam edilmesi e) Soğuma uygulamalarının yapılması	*Takım çalışmalarında malzemeciler kendi takım materyallerinin taşınmasından sorumlu olmuşlardır. *Oyuncuların mevkileri takımları içerisinde performansla göre ayarlanmıştır.
29 Mart – 2 Nisan 2021	BE.7.1.1.2. Takım sporlarına hazırlayıcı oyun ve etkinliklerdeki hareket becerilerini artan bir doğrulukla sergiler. BE.7.1.2.3. Sporlara hazırlayıcı oyun ve etkinliklerde karşılaştığı problemlere grupla çözümler üretir. BE.7.2.1.1. Uyguladığı planın etkilerini gözleyerek fiziksel etkinliklere katılır.	a) Isınma uygulamalarının yapılması b) Takımların antrenörleri yönetiminde uygulamalar yapması c) Takımların oyun içi taktiklerini belirlemesi d) Takımlar arası hazırlık müsabakalarını yapılması e) Puanlı futbol maçlarına devam edilmesi f) Soğuma uygulamalarının yapılması g) Grup tartışması (antrenman ilkeleri)	* Oyun içerisinde hatalı pozisyonlara dikkat çekilmiş, önlemleri konusunda taktiksel öneriler yapılmıştır.
05 – 09 Nisan 2021	BE.7.1.1.2. Takım sporlarına hazırlayıcı oyun ve etkinliklerdeki hareket becerilerini artan bir doğrulukla sergiler. BE.7.1.2.10. Akranının performansını değerlendirir. BE.7.1.2.7. Sporlara hazırlayıcı oyun ve etkinliklerde adil oyun anlayışına uygun davranır.	a) Isınma uygulamalarının yapılması b) Takımların yaptıkları müsabakaların videolardan izlenmesi c) Takımların grup maçlarını yapması d) Soğuma uygulamalarının yapılması e) Takımların oyun içi performanslarını değerlendirmesi f) Takım rollerinin değerlendirilmesi g) Grup tartışması (takım ruhu, iş birliği, adil oyun)	* Değerler üzerinde durularak bireysel farklılıklara dikkat çekilir.
19 – 22 Nisan 2021	BE.7.1.1.2. Takım sporlarına hazırlayıcı oyun ve etkinliklerdeki hareket becerilerini artan bir doğrulukla sergiler. BE.7.1.3.1. Sporlara hazırlayıcı oyunlardaki strateji ve taktikleri çözümler.	a) Isınma uygulamalarının yapılması b) Tüm takımların katılımı ile festival havasında şampiyonluk müsabakaları c) Soğuma uygulamalarının yapılması d) Ödül töreni e) Son test anket uygulamasının yapılması f) Sezon kapanışı	* Takımlara ve her öğrenciye spor eğitim modeline katıldığı ve başarılarından dolayı ödül belgeleri takdim edilir.

7.5.2. Fiziksel Etkinlik Kartları (FEK) Grubu Ders Planı

Tarih	Kazanımlar	Etkinlikler	Açıklamalar
8 – 12 Şubat 2021	BE.7.1.1.2. Takım sporlarına hazırlayıcı oyun ve etkinliklerdeki hareket becerilerini artan bir doğrulukla sergiler. BE.7.1.2.8. Sporlara hazırlayıcı oyun ve etkinliklerde bireysel farklılığı olanlarla çalışmaya istekli olur. BE.7.2.2.5. Fiziksel etkinlikler ve sporla ilgili güvenilir bilgi kaynaklarını kullanır.	a) Isınma uygulamalarının yapılması b) Voleybolda topa alıştırma çalışmaları (sarı FEK - 18) c) File ve Raket Oyunları Mor FEK 1-2 (Hazır mısın?, Uçan top)lar d) Oyun ve etkinliklerde arkadaşlık değeri üzerinde durulur. e) Soğuma uygulamalarının yapılması f) Ön test anket formlarının doldurulması	*Öğrenci velilerine araştırma için onam formları imzalatılmıştır. *Etkinlik kuralları sözleşmesi öğrencilere imzalatılmıştır. * Etkinliklerde basamaklı öğretim yöntemi kullanılmalıdır. *İlk 4 hafta Voleybol, ikinci 4 hafta Futbol ve son 2 hafta Atletizm işlenmiştir.
15 – 19 Şubat 2021	BE.7.1.1.2. Takım sporlarına hazırlayıcı oyun ve etkinliklerdeki hareket becerilerini artan bir doğrulukla sergiler. BE.7.1.2.5. Sporlara hazırlayıcı oyun ve etkinliklerde iş birliğine dayalı davranışlar gösterir.	a) Isınma uygulamalarının yapılması b) Sarı FEK – 19 Atma Tutma hareketleri c) Parmak ve manşet pas gösterilir d) File ve Raket Oyunları Mor FEK 1 – 2 (Hazır mısın?, Uçan top)lar e) File ve Raket Oyunları Mor FEK 7 – 8 (İkiye iki, Puanı kazan) f) Oyun ve etkinliklerde sorumluluk ve öz saygı değerleri üzerinde durulur. g) Soğuma uygulamalarının yapılması	*Oyuncuların paslaşma sayıları değiştirilebilir. *Oyuncuların arası mesafenin uygunluğu kontrol edilmelidir.
22 – 26 Şubat 2021	BE.7.1.1.2. Takım sporlarına hazırlayıcı oyun ve etkinliklerdeki hareket becerilerini artan bir doğrulukla sergiler. BE.7.1.2.3. Sporlara hazırlayıcı oyun ve etkinliklerde karşılaştığı problemlere grupla çözüm üretir.	a)Isınma uygulamalarının yapılması b) Duruşlar ve paslar üzerinde durulur. c) Sarı FEK – 30 Atma vurma oyunları d) File ve Raket Oyunları Mor – 3 Seken topu karşıla e) File ve Raket Oyunları Mor – 6 Uzağa, Yakına, Yana f) Taktiksel hataların gözden geçirilmesi g) Etkinliklerde güven ve sorumluluk değerleri üzerinde durulması. h) Soğuma uygulamalarının yapılması	* Oyunların oynatılması ve ders düzeninden öğretmen öncelikli sorumludur. * Oyun çalışmalarının yapılacağı alanda güvenlik tedbirleri alınmıştır.
01 – 05 Mart 2021	BE.7.1.1.2. Takım sporlarına hazırlayıcı oyun ve etkinliklerdeki hareket becerilerini artan bir doğrulukla sergiler. BE.7.1.3.1. Sporlara hazırlayıcı oyunlardaki strateji ve taktikleri çözümler. BE.7.2.2.4. Temel ilk yardım uygulamalarını gösterir.	a) Isınma uygulamalarının yapılması b) Servis atma ve karşılama çalışmaları c) Sarı FEK – 29 Hedef oyunları d) File ve Raket Oyunları Mor – 4 Servis at e) File ve Raket Oyunları Mor – 5 Servisi karşıladım f) Müsabaka formatında oyunlar oynanması g) Etkinliklerde yardımlaşma değeri üzerinde durulur. h) Soğuma uygulamalarının yapılması	* Beceri düzeyi çok geride olan öğrencilerin baskıya maruz kalmaması için öğretmen tedbir almalıdır. * Öğrencilerin beceri düzeyine göre servis atma noktası değiştirilebilir. *Düzgün bir zeminde çalışılmalıdır.
08 – 12 Mart 2021	BE.7.1.1.2. Takım sporlarına hazırlayıcı oyun ve etkinliklerdeki hareket becerilerini artan bir doğrulukla sergiler. BE.7.1.2.1. Spor ve etkinliklere hazırlayıcı oyunlara katılırken ilgili hareket kavramlarını yerinde kullanır.	a) Isınma uygulamalarının yapılması b) Futbol oyun kurallarının anlatılması c) Futbolda pas çeşitlerinin gösterilmesi d) Sarı FEK – 21 Ayakla vurma e) Hücum Oyunları Mor FEK – 3 Pas ver f) Hücum Oyunları Mor FEK – 4 (1-2-3-4) g) Hücum Oyunları Mor FEK – 5 Beş pas h) Soğuma uygulamalarının yapılması	* Hareketlerin doğru teknikte yapılmasına özen gösterilmelidir. *Beceri düzeylerine göre pas mesafeleri ayarlanmalıdır.
15 – 19 Mart 2021	BE.7.1.1.2. Takım sporlarına hazırlayıcı oyun ve etkinliklerdeki hareket becerilerini artan bir doğrulukla sergiler. BE.7.1.2.4. Sporlara hazırlayıcı oyun ve etkinliklerde etkili iletişim yolları kullanır. BE.7.2.2.3. Fiziksel etkinlikler sırasında, kendisinin ve başkalarının güvenliğini sağlayacak davranışlar sergiler.	a) Isınma uygulamalarının yapılması b) Futbolda pas ve kontrol pas becerilerinin gösterilmesi c) Sarı FEK – 23 Durdurma – Kontrol d) Hücum Oyunları Mor FEK – 3 Pas ver e)Hücum Oyunları Mor FEK – 4 (1-2-3-4) f) Hücum Oyunları Mor FEK – 5 Beş pas g) Soğuma uygulamalarının yapılması	* Takım çalışmalarında rekabet ortamı oluşturulmuştur. *Takım içerisinde dayanışma üzerinde durularak kazanmak için öğrenciler arkadaşlarını yönlendirmişlerdir. *Mor kart grubunda ki oyunlar tek pas ve kontrol edilerek uygulanır.

22 – 26 Mart 2021	BE.7.1.1.2. Takım sporlarına hazırlayıcı oyun ve etkinliklerdeki hareket becerilerini artan bir doğrulukla sergiler. BE.7.1.2.6 Sporlara hazırlayıcı oyun ve etkinliklerde adil oyun anlayışına uygun davranır.	a) Isınma uygulamalarının yapılması b) Futbolda top sürme becerisinin gösterilmesi c) Sarı FEK – 24 Top sürme d) Sarı FEK – 27 Kuyruk yakalama – Top toplama oyunu e) Sarı FEK – 28 Bayrak yarışı oyunları f) Hücum Oyunları Mor FEK – 7 Boşluğu bul g) Hücum Oyunları Mor FEK – 10 Kanat oyunu ı) Soğuma uygulamalarının yapılması.	*Takımlar içerisinde liderlik özelliği gösteren öğrencilerin davranışları olumlu şekilde yönlendirilmiştir. *Öğrencilerin ayak kabı bağlarının iyice bağlanmış olmasına dikkat edilmelidir.
29 Mart – 2 Nisan 2021	BE.7.1.1.2. Takım sporlarına hazırlayıcı oyun ve etkinliklerdeki hareket becerilerini artan bir doğrulukla sergiler. BE.7.1.2.7. Sporlara hazırlayıcı oyun ve etkinliklerde liderlik becerilerini gösterir. BE.7.2.1.1. Uyguladığı planın etkilerini gözleyerek fiziksel etkinliklere katılır.	a) Isınma uygulamalarının yapılması b) Futbolda şut becerisinin uygulanması c) Sarı FEK – 19 Atma Tutma hareketleri d) Vurma ve Yakalama Oyunları Mor FEK – 3 Hedefi vur e) Vurma ve Yakalama Oyunları Mor FEK – 6 Hedefe fırlat f) Vurma ve Yakalama Oyunları Mor FEK – 7 İsabetli atış g) Vurma ve Yakalama Oyunları Mor FEK – 9 Şırmak Beyzolu h) Soğuma uygulamalarının yapılması.	* Vurma oyunlarında çok sert atışlar yapılmasına müsaade edilmemelidir. * Etkinliklerde güven ve dürüstlük değerleri üzerinde durulur.
05 – 09 Nisan 2021	BE.7.1.1.1. Bireysel sporlara hazırlayıcı oyun ve etkinliklerdeki hareket becerilerini artan bir doğrulukla sergiler. BE.7.1.2.2. Sporlara hazırlayıcı oyun ve etkinliklerde kendi performansını analiz eder.	a) Isınma uygulamalarının yapılması b) Kısa, orta ve uzun mesafe koşuları hakkında bilgi verilir. c) Alçak ve yüksek çıkış çalışmaları. d) Sarı FEK – 3 Koşma e) Sarı FEK – 28 Bayrak yarışı oyunları f) Soğuma çalışmalarının yapılması	* Değerler üzerinde durularak bireysel farklılıklara dikkat çekilir. * Koşulan yerin kaygan ve engebeli olmamasına özen gösterilmeli.
19 – 22 Nisan 2021	BE.7.1.1.1. Bireysel sporlara hazırlayıcı oyun ve etkinliklerdeki hareket becerilerini artan bir doğrulukla sergiler. BE.7.1.2.10. Akranının performansını değerlendirir.	a) Isınma uygulamalarının yapılması b) Üç adım atlama becerisi gösterilir. c) Sarı FEK – 3 Koşma d) Sarı FEK – 4 Atlama - sıçrama e) Sarı FEK – 5 Adım al - sek f) Sarı FEK – 13 Atlama – konma g) Sarı FEK – 15 Statik – dinamik denge h) Soğuma uygulamalarının yapılması ı) Son test anket uygulamasının yapılması	* Atılan koşu mesafesi öğrencilere göre ayarlanmalıdır. * Adım alma mesafesi için öğrenciler birbirlerine yardımcı olurlar. * Öğrencilerin jimnastik minderleri gibi yumuşak zemine atlamalıdır.

7.5.3. Geleneksel Çocuk Oyunları Grubu Ders Planı

Tarih	Kazanımlar	Etkinlikler	Açıklamalar
8 – 12 Şubat 2021	BE.7.1.1.2. Takım sporlarına hazırlayıcı oyun ve etkinliklerdeki hareket becerilerini artan bir doğrulukla sergiler. BE.7.1.2.1. Spor ve etkinliklere hazırlayıcı oyunlara katılırken ilgili hareket kavramlarını yerinde kullanır.	a) Geleneksel çocuk oyunları şenlikleri kapsamındaki oyunların tanıtılması (Kaleli yakan top, sek sek, mendil kapmaca, yağ satarım bal satarım, tombik). b) Oyunların video yardımıyla izletilmesi c) Isınma uygulamaların yapılması d) Beceri düzeylerini öğrenmek amacıyla Kaleli yakan top oynatılması e) Soğuma uygulamalarının yapılması f) Ön test anket formlarının doldurulması	*Öğrenci velilerine araştırma için onam formları imzalatılmıştır. *Etkinlik kuralları sözleşmesi öğrencilere imzalatılmıştır. *Geleneksel çocuk oyunları şenlikleri kapsamında bulunan (Kaleli yakan top, mendil kapmaca ve sek sek) oyunlar programda işlenmiştir. *İlk 4 hafta Kaleli yakan top, ikinci 4 hafta mendil kapmaca ve son 2 hafta sek sek oyunu oynatılmıştır.
15 – 19 Şubat 2021	BE.7.1.1.2. Takım sporlarına hazırlayıcı oyun ve etkinliklerdeki hareket becerilerini artan bir doğrulukla sergiler. BE.7.2.1.1. Uyguladığı planın etkilerini gözleyerek fiziksel etkinliklere katılır.	a) Isınma uygulamalarının yapılması b) Toplu alıştırmalar yapılması c) Kondisyon çalışmaları d) Topsuz dengeleme çalışmaları e) Top tutma çalışmaları f) Müsabaka formatında oyun (Kaleli yakan top) oynanması	*Müسابakalar geçilmeden önce beceri düzeylerine göre takımlar oluşturulmuştur.
22 – 26 Şubat 2021	BE.7.1.1.2. Takım sporlarına hazırlayıcı oyun ve etkinliklerdeki hareket becerilerini artan bir doğrulukla sergiler. BE.7.1.2.3. Sporlara hazırlayıcı oyun ve etkinliklerde karşılaştığı problemlere gruba çözümler üretir. BE.7.1.3.1. Sporlara hazırlayıcı oyunlardaki strateji ve taktikleri çözümler.	a) Isınma uygulamalarının yapılması b) Toplu ve topsuz alıştırmaların uygulanması c) Yer değiştirme ve dengeleme çalışmalarının yapılması d) Oyunda strateji üzerinde durulması e) Müsabaka formatında oyunların oynanması f) Taktiksel hataların gözden geçirilmesi g) Yardımlaşma üzerinde durulması h) Soğuma uygulamalarının yapılması	* Oyunların oynatılması ve ders düzeninden öğretmen öncelikli sorumludur. * Oyun çalışmalarının yapılacağı alanda güvenlik tedbirleri alınmıştır.
01 – 05 Mart 2021	BE.7.1.1.2. Takım sporlarına hazırlayıcı oyun ve etkinliklerdeki hareket becerilerini artan bir doğrulukla sergiler. BE.7.1.2.8. Sporlara hazırlayıcı oyun ve etkinliklerde bireysel farklılığı olanlarla çalışmaya istekli olur. BE.7.1.3.1. Sporlara hazırlayıcı oyunlardaki strateji ve taktikleri çözümler.	a) Isınma uygulamalarının yapılması b) Toplu ve topsuz çalışmaların uygulanması c) Kazanmak için yapılabilecek taktiklerin gösterilmesi d) Takımların oluşturulması e) Takımların kendi beceri düzeylerine göre taktik geliştirmesi f) Müsabaka formatında oyunlar oynanması g) Olumlu davranışların alkışlanması h) Soğuma uygulamalarının yapılması	* Oyunlarda yardımlaşma ve saygı gösterme değerleri üzerinde durulmuştur. * Beceri düzeyi çok geride olan öğrencilerin baskıya maruz kalmaması için öğretmen tedbir almalıdır.
08 – 12 Mart 2021	BE.7.1.1.2. Takım sporlarına hazırlayıcı oyun ve etkinliklerdeki hareket becerilerini artan bir doğrulukla sergiler. BE.7.2.2.3. Fiziksel etkinlikler sırasında, kendisinin ve başkalarının güvenliğini sağlayacak davranışlar sergiler.	a) Isınma uygulamalarının yapılması b) Mendil kapmaca oyununun anlatılması c) Video yardımıyla oyunun izletilmesi e) Çabukluk ve çeviklik uygulamalarının yapılması f) Dengeleme çalışmalarının yapılması g) Öğrencilere oyunun oynatılması h) Soğuma uygulamalarının yapılması	* Çabukluk ve çeviklik çalışmaları için kaygan olmayan zeminde çalışma yürütülmüştür.
15 – 19 Mart 2021	BE.7.1.1.2. Takım sporlarına hazırlayıcı oyun ve etkinliklerdeki hareket becerilerini artan bir doğrulukla sergiler. BE.1.1.2.4. Sporlara hazırlayıcı oyun ve etkinliklerde etkili iletişim yolları kullanır. BE.7.1.3.1. Sporlara hazırlayıcı oyunlardaki strateji ve taktikleri çözümler.	a) Isınma uygulamalarının yapılması b) Kondisyon çalışmalarının yapılması c) Mendil kapmaca oyununda kazanmak için yapılabilecek taktikler üzerinde durulmuştur. d) Öğrencilerin özelliğine göre hücum ve savunmacı oyuncu rolleri çalıştırılmıştır. e) Soğuma uygulamalarının yapılması	* Takım çalışmalarında rekabet ortamı oluşturulmuştur. *Takım içerisinde dayanışma üzerinde durularak kazanmak için öğrenciler arkadaşlarını yönlendirmişlerdir.

22 – 26 Mart 2021	BE.7.1.1.2. Takım sporlarına hazırlayıcı oyun ve etkinliklerdeki hareket becerilerini artan bir doğrulukla sergiler. BE.7.1.2.6. Sporlara hazırlayıcı oyun ve etkinliklerde adil oyun anlayışına uygun davranır. BE.7.1.2.7. Sporlara hazırlayıcı oyun ve etkinliklerde liderlik becerileri gösterir.	a) Isınma uygulamalarının yapılması b) Kondisyon çalışmalarının yapılması c) Her öğrenci savunmacı ve hücum oyuncusu olarak alıştırmaya yapması d) Heterojen takımlar oluşturarak oyunun oynatılması e) Soğuma uygulamalarının yapılması	*Takımlar içerisinde liderlik özelliği gösteren öğrencilerin davranışları olumlu şekilde yönlendirilmiştir. *Öğrencilerin baskın olan becerisine ağırlık verilerek çalışmalar uygulanmıştır.
29 Mart – 2 Nisan 2021	BE.7.1.1.2. Takım sporlarına hazırlayıcı oyun ve etkinliklerdeki hareket becerilerini artan bir doğrulukla sergiler. BE.7.1.2.5. Sporlara hazırlayıcı oyun ve etkinliklerde iş birliğine dayalı davranışlar gösterir. BE.7.1.3.1. Sporlara hazırlayıcı oyunlardaki strateji ve taktikleri çözümler.	a) Isınma uygulamalarının yapılması b) Takımlar oluşturulmuş ve oyun oynatılmıştır c) Savunma ve hücum taktikleri gösterilmiştir. d) Takımlar kendilerine uygun taktikleri oyun içerisinde uygulamışlardır. e) Arkadaşları oyun içerisindeki oyuncuyu yönlendirmiştir. f) Soğuma uygulamalarının yapılması. g) Grup tartışması (Nasıl Kazanılır).	* Oyun içerisinde hatalı pozisyonlara dikkat çekilmiş, önlemleri konusunda taktiksel öneriler yapılmıştır.
05 – 09 Nisan 2021	BE.7.1.1.1. Bireysel sporlara hazırlayıcı oyun ve etkinliklerdeki hareket becerilerini artan bir doğrulukla sergiler. BE.7.1.2.2. Sporlara hazırlayıcı oyun ve etkinliklerde kendi performansını analiz eder. BE.7.1.2.10. Akranının performansını değerlendirir.	a) Isınma uygulamalarının yapılması b) Sek sek oyunu hakkında bilgi verilip video yardımıyla oyun izletilmiştir. c) Aktif ve pasif dengeleme çalışmaları uygulanmıştır. d) Enek taşı isabet çalışmaları uygulanmıştır. e) Öğrencilere sek sek oyunu oynatılmıştır. f) Soğuma uygulamalarının yapılması	* Değerler üzerinde durularak bireysel farklılıklara dikkat çekilir. * Oyun içerisindeki öğrenciye dönüt vermek kural ihlali olduğundan seriyi tamamladıktan sonra yanlışları belirtilmelidir.
19 – 22 Nisan 2021	BE.7.1.1.1. Bireysel sporlara hazırlayıcı oyun ve etkinliklerdeki hareket becerilerini artan bir doğrulukla sergiler. BE.7.2.2.4. Temel ilk yardım uygulamalarını gösterir. BE.7.2.2.5. Fiziksel etkinlikler ve sporla ilgili güvenilir bilgi kaynaklarını kullanır.	a) Isınma uygulamalarının yapılması b) Aktif ve pasif dengeleme çalışmalarının uygulanması. c) Sek sek oyununda kural hataları hakkında bilgi verilmesi. d) İsbet çalışmalarının uygulanması. e) Öğrencilerin oyun oynaması. f) Grup tartışması (Nasıl Kazanılır). g) Soğuma uygulamalarının yapılması. h) Son test anket uygulamasının yapılması	* Öğrencilere hakem görevi verilerek sorumluluk almaları sağlanmıştır.

7.5.4. Kontrol Grubu Ders Planı

Tarih	Kazanımlar	Etkinlikler	Açıklamalar
8 – 12 Şubat 2021	BE.7.1.1.2. Takım sporlarına hazırlayıcı oyun ve etkinliklerdeki hareket becerilerini artan bir doğrulukla sergiler. BE.7.1.2.8. Sporlara hazırlayıcı oyun ve etkinliklerde bireysel farklılığı olanlarla çalışmaya istekli olur. BE.7.2.2.5. Fiziksel etkinlikler ve sporla ilgili güvenilir bilgi kaynaklarını kullanır.	a) Isınma uygulamalarının yapılması b) Voleybolda oyun kurallarının anlatılması c) Manşet pas pozisyonu gösterilir ve uygulanır. d) Parmak pas pozisyonu gösterilir ve uygulanır. e) Soğuma uygulamalarının yapılması f) Ön test anket formlarının doldurulması	*Öğrenci velilerine araştırma için onam formları imzalatılmıştır. *Etkinlik kuralları sözleşmesi öğrencilere imzalatılmıştır. * Etkinliklerde basamaklı öğretim yöntemi kullanılmalıdır. * Eşli çalışma yardımıyla arkadaş dönütü alınır. *İlk 4 hafta Voleybol, ikinci 4 hafta Futbol ve son 2 hafta Atletizm işlenmiştir.
15 – 19 Şubat 2021	BE.7.1.1.2. Takım sporlarına hazırlayıcı oyun ve etkinliklerdeki hareket becerilerini artan bir doğrulukla sergiler. BE.7.1.2.5. Sporlara hazırlayıcı oyun ve etkinliklerde iş birliğine dayalı davranışlar gösterir.	a) Isınma uygulamalarının yapılması b) Parmak ve manşet pasların uygulanması c) Kontrol parmak pas ve kontrol manşet pasın uygulanması d) Kontrol pasların ve atış pasının farklı versiyonlarda uygulanması (manşetle kontrol – parmak pas ile hedefe at) e) File üzerinde pas çalışmalarının uygulanması. f) Oyun ve etkinliklerde sorumluluk ve öz saygı değerleri üzerinde durulur. g) Soğuma uygulamalarının yapılması	*Oyuncuların paslaşma sayıları değiştirilebilir. *Oyuncuların arası mesafenin uygunluğu kontrol edilmelidir.
22 – 26 Şubat 2021	BE.7.1.1.2. Takım sporlarına hazırlayıcı oyun ve etkinliklerdeki hareket becerilerini artan bir doğrulukla sergiler. BE.7.1.2.3. Sporlara hazırlayıcı oyun ve etkinliklerde karşılaştığı problemlere grupla çözüm üretir.	a)Isınma uygulamalarının yapılması b) Voleybolda alttan servisin uygulanması c) Voleybolda tenis servisin uygulanması d) Farklı hedeflere servisi uygulanması e) Servisin karşılanması f) Taktiksel hataların gözden geçirilmesi g) Etkinliklerde güven ve sorumluluk değerleri üzerinde durulması. h) Soğuma uygulamalarının yapılması	* Beceri düzeyi çok geride olan öğrencilerin baskıya maruz kalmaması için öğretmen tedbir almalıdır. * Öğrencilerin beceri düzeyine göre servis atma noktası değiştirilebilir. * Düzgün bir zeminde çalışılmalıdır.
01 – 05 Mart 2021	BE.7.1.1.2. Takım sporlarına hazırlayıcı oyun ve etkinliklerdeki hareket becerilerini artan bir doğrulukla sergiler. BE.7.1.3.1. Sporlara hazırlayıcı oyunlardaki strateji ve taktikleri çözümler. BE.7.2.2.4. Temel ilk yardım uygulamalarını gösterir.	a) Isınma uygulamalarının yapılması b) Smaçın nasıl yapıldığının gösterilmesi c) Öğrencilere üstten vuruş yaptırılması d) Duvarda üstten vuruş çalışması e) File üzerinde sıra üzerine çıkarak istenilen yere vuruşlar yapılması f) Adımlama çalışmaları g) File üzerinde sıçrayarak smaç uygulanması h) Müsabaka formatında voleybol oynanması ı) Soğuma uygulamalarının yapılması	* Smaç becerisi için kullanılacak sıranın yere sabitlenmesi ve birkaç öğrenci tarafından tutulması gereklidir. * Vuruş anında bilekler rahat bırakılmalıdır. *Düzgün bir zeminde çalışılmalıdır.
08 – 12 Mart 2021	BE.7.1.1.2. Takım sporlarına hazırlayıcı oyun ve etkinliklerdeki hareket becerilerini artan bir doğrulukla sergiler. BE.7.1.2.1. Spor ve etkinliklere hazırlayıcı oyunlara katılırken ilgili hareket kavramlarını yerinde kullanır.	a) Isınma uygulamalarının yapılması b) Futbol oyun kurallarının anlatılması c) Futbolda ayak içi pasın uygulanması d) Futbolda ayak dışı pasın uygulanması e) Ayak içi ve ayak dışı pasları kullanarak minyatür kaleye gol atılması f) Mini maç yapılması g) Soğuma uygulamalarının yapılması	* Hareketlerin doğru teknikle yapılmasına özen gösterilmelidir. *Beceri düzeylerine göre pas mesafeleri ayarlanmalıdır.
15 – 19 Mart 2021	BE.7.1.1.2. Takım sporlarına hazırlayıcı oyun ve etkinliklerdeki hareket becerilerini artan bir doğrulukla sergiler. BE.7.1.2.4. Sporlara hazırlayıcı oyun ve etkinliklerde etkili iletişim yolları kullanır. BE.7.2.2.3. Fiziksel etkinlikler sırasında, kendisinin ve başkalarının güvenliğini sağlayacak davranışlar sergiler.	a) Isınma uygulamalarının yapılması b) Ayak içi pas ve kontrol pas uygulamalarının yapılması c) Ayak dışı pas ve kontrol pas uygulamalarının yapılması d) Her iki pasın karışık uygulanması e) Kontrol pas kullanılarak ortada sıran oyunun oynatılması f) Mini maç yapılması g) Soğuma uygulamalarının yapılması	* Takım çalışmalarında rekabet ortamı oluşturulmuştur. *Takım içerisinde dayanışma üzerinde durularak kazanmak için öğrenciler arkadaşlarını yönlendirmişlerdir.

22 – 26 Mart 2021	BE.7.1.1.2. Takım sporlarına hazırlayıcı oyun ve etkinliklerdeki hareket becerilerini artan bir doğrulukla sergiler. BE.7.1.2.6 Sporlara hazırlayıcı oyun ve etkinliklerde adil oyun anlayışına uygun davranır.	a) Isınma uygulamalarının yapılması b) Ayak içi top sürme becerisinin gösterilmesi ve uygulatılması c) Ayak dışı top sürme becerisinin gösterilmesi ve uygulatılması d) Engeller arasından top sürülmesi e) Çeşitli uzunluklarda top sürülmesi f) Mini maç yapılması g) Soğuma uygulamalarının yapılması	*Takımlar içerisinde liderlik özelliği gösteren öğrencilerin davranışları olumlu şekilde yönlendirilmiştir. *Öğrencilerin ayak kabı bağlarının iyice bağlanmış olmasına dikkat edilmelidir.
29 Mart – 2 Nisan 2021	BE.7.1.1.2. Takım sporlarına hazırlayıcı oyun ve etkinliklerdeki hareket becerilerini artan bir doğrulukla sergiler. BE.7.1.2.7. Sporlara hazırlayıcı oyun ve etkinliklerde liderlik becerilerini gösterir. BE.7.2.1.1. Uyguladığı planın etkilerini gözleyerek fiziksel etkinliklere katılır.	a) Isınma uygulamalarının yapılması b) Duran topa ayaküstü vuruş ile şut uygulanması. c) Hareketli topa ayaküstü vuruş ile şut uygulanması. d) Farklı uzaklıklardan şut çalışmasının yapılması e) Farklı yönlerden şut çalışmasının yapılması f) Her iki ayakla da şut çalışması yapılması. g) Maç yapılması h) Soğuma uygulamalarının yapılması.	* Vurma oyunlarında çok sert atışlar yapılmasına müsaade edilmemelidir. * Etkinliklerde güven ve dürüstlük değerleri üzerinde durulur.
05 – 09 Nisan 2021	BE.7.1.1.1. Bireysel sporlara hazırlayıcı oyun ve etkinliklerdeki hareket becerilerini artan bir doğrulukla sergiler. BE.7.1.2.2. Sporlara hazırlayıcı oyun ve etkinliklerde kendi performansını analiz eder.	a) Isınma uygulamalarının yapılması b) Kısa, orta ve uzun mesafe koşuları hakkında bilgi verilir. c) Alçak ve yüksek çıkış çalışmaları. d) Bayrak koşuları e) Soğuma çalışmalarının yapılması	* Değerler üzerinde durularak bireysel farklılıklara dikkat çekilir. * Koşulan yerin kaygan ve engebeli olmamasına özen gösterilmeli.
19 – 22 Nisan 2021	BE.7.1.1.1. Bireysel sporlara hazırlayıcı oyun ve etkinliklerdeki hareket becerilerini artan bir doğrulukla sergiler. BE.7.1.2.10. Akranının performansını değerlendirir.	a) Isınma uygulamalarının yapılması b) Üç adım atlama becerisi gösterilir. c) Yüksek rampadan mindere atlama. d) Denge ayağı üzerinde sekme çalışmaları e) Koşu mesafesinin ayarlanması f) Uzağa atlama çalışmalarının yapılması. g) Soğuma uygulamalarının yapılması. h) Son test anket uygulamasının yapılması	* Atlanılan koşu mesafesi öğrencilere göre ayarlanmalıdır. * Adım alma mesafesi için öğrenciler birbirlerine yardımcı olurlar. * Öğrencilerin jimnastik minderi gibi yumuşak zemine atlamalıdır.

