
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
Gazi
1926

BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ÖĞRETMENLERİNİN FAIR PLAY ÖĞRETİM ÖZ-YETERLİKLERİNİN İNCELENMESİ: BİR ÖLÇEK GELİŞTİRME ÇALIŞMASI

İsmail Aktaş

DOKTORA TEZİ

BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR EĞİTİMİ

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

ARALIK, 2021

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

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

YAZARIN

Adı: İsmail

Soyadı: AKTAŞ

Bölümü: Beden Eğitimi ve Spor Eğitimi

İmza:

Teslim tarihi:

TEZİN

Türkçe Adı: Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Fair Play Öğretim Öz-Yeterliklerinin İncelenmesi: Bir Ölçek Geliştirme Çalışması

İngilizce Adı: Investigation of PE Teachers' Fair Play Teaching Self-Efficacy: A Scale Development Study

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı: İsmail AKTAŞ

İmza:

JÜRİ ONAY SAYFASI

İsmail AKTAŞ tarafından hazırlanan "Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Fair Play Öğretim Öz-Yeterliklerinin Bazı Özellikler Kapsamında İncelenmesi" adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği / oy çokluğu ile Gazi Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Eğitimi Anabilim Dalı'nda Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Prof. Dr. Gülfem SEZEN-BALÇIKANLI

Beden Eğitimi ve Spor Eğitimi, Gazi Üniversitesi

Başkan: Prof. Dr. İbrahim YILDIRAN

Beden Eğitimi ve Spor Eğitimi, Gazi Üniversitesi

Üye: Prof. Dr. Hakan SUNAY

Spor Yönetim Bilimleri, Ankara Üniversitesi

Üye: Prof. Dr. Ekrem Levent İLHAN

Beden Eğitimi ve Spor Eğitimi, Gazi Üniversitesi

Üye: Prof. Dr. Bülent GÜRBÜZ

Spor Yönetim Bilimleri, Ankara Üniversitesi

Tez Savunma Tarihi: …../…../…….

Bu tezin Beden Eğitimi ve Spor Eğitimi Anabilim Dalı'nda Doktora tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Unvan Ad Soyad: Prof. Dr. Yücel GELİŞLİ

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

Aileme

TEŞEKKÜR

Doktora tezi olarak sunduğum bu çalışmayı, değerli bilgi ve katkıları ile yöneten, tezimin her aşamasında yardımlarını esirgemeyen, doktora sürecim boyunca hep yanımda hissettiğim değerli hocam Sayın Prof. Dr. Gülfem SEZEN-BALÇIKANLI'ya en derin saygı ve şükranlarımı sunarım. Ayrıca yoğun eğitim hayatım boyunca hep yanımda ve destekçim olan sevgili aileme teşekkürlerimi sunarım.

BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ÖĞRETMENLERİNİN FAIR PLAY ÖĞRETİM ÖZ-YETERLİKLERİNİN İNCELENMESİ: BİR ÖLÇEK GELİŞTİRME ÇALIŞMASI

(Doktora Tezi)

İsmail Aktaş

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

ARALIK 2021

ÖZ

Beden eğitimi ve spor dersi, öğrencilerin fiziksel, bilişsel ve duyuşsal gelişimlerine katkı sağlamanın yanı sıra sosyal ve ahlaki gelişime olan desteği ile toplumun bireyden beklediği karakter oluşumunu sağlayabilmekte, böylece eğitimin genel amacını gerçekleştirme eğilimine sahip sayısız fırsat sunmaktadır. Bir müfredat dersinden daha fazlasını ifade eden beden eğitimi ve sporda, bireyin bütünsel gelişim süreci için odak tema olarak belirlenen en önemli unsurlardan biri de "fair play"dir. Bir yaşam ideali olan bu anlayışın öğretim süreci ise hem beden eğitimi ve spor, hem eğitim, hem de toplumsal düzen için önem arz etmektedir. Dolayısıyla bu çalışmada; beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin, fair play öğretim sürecini etkili bir şekilde yürütebilmeye yönelik inançlarını temsil eden fair play öğretim öz-yeterliklerini değerlendirmek amaçlanmıştır. Bu amaç kapsamında bir ölçme aracı geliştirilmiş ve beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin öğretim süreçlerini ilgilendiren mesleki ve ahlaki bazı özellikleri (toplumsal değerler, öğretmen özerkliği, ahlaki kimlik, duygusal emek, duygusal tükenme) ile ilişkileri incelenmiştir. Araştırma, beden eğitimi ve spor öğretmenlerinden oluşan çalışma grubu ile üç aşamada yürütülmüştür. İlk aşamada açımlayıcı faktör analizi (n=348), ikinci aşamada doğrulayıcı faktör analizi (n=203) ve son

aşamada fair play öğretim öz-yeterliği ile diğer özelliklerin ilişkileri incelenmiştir. Veri toplama aracı olarak; çalışma kapsamında geliştirilen "Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Fair Play Öğretim Öz-Yeterliği Ölçeği"nin yanı sıra, "Ahlaki Kimlik Ölçeği", "Değerler Ölçeği-Toplumsal Değerler alt boyutu", "Öğretmen Özerklik Ölçeği", "Duygusal Emek Ölçeği", "Maslach Tükenmişlik Envanteri-Eğitimci Formu-Duygusal Tükenme alt boyutu" kullanılmıştır. Geçerlik analizleri kapsamında ölçeğin yapısının dört boyut ve 36 maddeden oluştuğu ve toplam varyansın %68.39'unu açıkladığı gözlenmiştir. Maddelerin faktör yüklerinin kriter değerler doğrultusunda kabul edilebilir olduğu görülmüştür (,41 ile ,91 aralığında). Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda yapının uyum iyiliği indekslerinin literatür eşliğinde kabul edilebilir olduğu anlaşılmıştır (Birinci düzey DFA-RMSEA=,082; İkinci düzey DFA-RMSEA=,083). Güvenirlik analizleri, madde toplam test korelasyonlarının (,61 ile ,87 aralığında) ve Cronbach alfa değerlerinin (,904 ile ,975 aralığında) eşik değerlerin üzerinde olduğunu göstermiştir. Korelasyon analizi sonucunda beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin fair play öğretim öz-yeterliklerinin araştırmaya dahil edilen diğer özelliklerle ilişkili bir yapıda olduğu görülmüştür. Ayrıca regresyon analizi sonucunda seçilen özelliklerin fair play öğretim öz-yeterliğini yordayan değişkenler olduğu tespit edilmiştir. Sonuç olarak fair play öğretim öz-yeterliğini değerlendirebilmek için geliştirilen ölçme aracının geçerli ve güvenilir olduğu kanıtlanmış ve bu yapının öğretim sürecini etkileyen özelliklerle ilişkili olduğu anlaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Beden eğitimi ve spor öğretmeni, fair play, öz-yeterlik, ölçek geliştirme, geçerlik ve güvenirlik

Sayfa Adedi: xv+190

Danışman: Prof. Dr. Gülfem SEZEN-BALÇIKANLI

INVESTIGATION OF PE TEACHERS' FAIR PLAY TEACHING SELF-EFFICACY: A SCALE DEVELOPMENT STUDY

(Ph. D Thesis)

İsmail Aktaş

GAZI UNIVERSITY

GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES

DECEMBER 2021

ABSTRACT

PE contributes to the physical, cognitive and affective development of students, as well as providing numerous opportunities that can provide the character development that society expects from the individual with its support for social and moral development, and thus tend to realize the general purpose of education. In PE, which express more than a curriculum lesson, one of the most important elements determined as the focal theme for the holistic development process of the individual is “fair play”. The teaching process of this mentality, which is an ideal of life, is of great importance for PE, education and social order. Therefore, the aim of this study is to evaluate the fair play teaching self-efficacy, which represents the beliefs of physical education and sports teachers to carry out the fair play teaching process effectively. Within the scope of this purpose, a measurement tool was developed and the relations with some professional and moral characteristics (social values, teacher autonomy, moral identity, emotional labor, and emotional exhaustion) of PE teachers were examined. The study was carried out in three stages with a study group consisting of PE teachers. In the first stage, exploratory factor analysis (n=348), in the second stage, confirmatory factor analysis (n=203) and in the last stage, the relationships between fair play teaching self-efficacy and other characteristics were examined. As a data collection tools; "PE Teachers' Fair Play Teaching Self-Efficacy Scale", "Moral Identity Scale", "The Values Scale-Social Values sub-dimension", "Teacher Autonomy Scale", "Emotional Labor Scale", "Maslach Burnout Inventory-Educators Survey Emotional

Exhaustion sub-dimension" was preferred. Within the scope EFA, it was observed that the structure of the scale consisted of four dimensions and 36 items and explained 68.39% of the total variance. The factor loadings of the items were found to be acceptable in line with the criteria values (between ,41 and ,91). As a result of CFA, it was understood that the goodness of fit indices of the structure were acceptable in the light of the literature (First level CFA-RMSEA=.082; Second level CFA-RMSEA=.083). Reliability analyzes showed that item-total test correlations (between .61 to .87) and Cronbach alpha values (between .904 to .975) were above the criteria values. As a result of the correlation analysis, it was understood that the fair play teaching self-efficacy was related to the other characteristics included in the research. In addition, as a result of the regression analysis, it was determined that the selected characteristics are the variables that predict fair play teaching self-efficacy. As a result, fair play teaching self-efficacy has proven to be valid and reliable, and it has been understood that this structure is related to the features that affect the teaching process.

Key Words: PE teacher, fair play, self-efficacy, scale development, validity and reliability

Page Number: xv+190

Supervisor: Prof. Dr. Gülfem SEZEN-BALÇKANLI

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI ii
JÜRİ ONAY SAYFASI iii
TEŞEKKÜR v
İÇİNDEKİLER x
TABLOLAR LİSTESİ xiii
ŞEKİLLER LİSTESİ xiv
KISALTMALAR LİSTESİ xv
BÖLÜM 1 1
GİRİŞ 1
BÖLÜM 2 7
KURAMSAL ÇERÇEVE 7
2.1 Fair Play 7
2.1.1 Formal ve İnformal Fair Play 9
2.1.2 Fair Playin Geçmiş ve Günümüz Yansımaları 11
2.1.3 Fair Playin Bireysel ve Toplumsal Boyutu 13
2.1.4 Sosyal ve Ahlaki Gelişim Açısından Fair Play 15
2.1.5 Beden Eğitimi ve Sporda Fair Play 16
2.2 Öz-Yeterlik 19
2.2.1 Öz-Yeterliğin Tanımı ve Önemi 19
2.2.2 Öz-Yeterliğin Kaynakları 21
2.2.3 Öz-Yeterliğin Ölçülmesi 23
2.2.4 Öğretmen Öz-Yeterliği 25
2.3 Değerler 28

2.3.1 Değerlerin Tanımı ve Önemi 29
2.3.2 Toplumsal Değerler 34
2.3.3 Toplumsal Değerler ve Spor 35
2.3.4 Beden Eğitimi ve Spor Öğretmeni Bağlamında Toplumsal Değerler 38
2.4 Özerklik 39
2.4.1 Özerklik Tanımı ve Önemi 40
2.4.2 Öğretmen Özerkliği 43
2.4.3 Özerklik ve Spor 47
2.4.4 Beden Eğitimi ve Spor Öğretmeni Bağlamında Özerklik 49
2.5 Ahlaki Kimlik 52
2.5.1 Ahlaki Kimlik Tanımı ve Önemi 53
2.5.2 Ahlaki Kimlik ve Spor 55
2.5.3 Beden Eğitimi ve Spor Öğretmeni Bağlamında Ahlaki Kimlik 57
2.6 Duygusal Tükenme 59
2.6.1 Duygusal Tükenme Tanımı ve Önemi 60
2.6.2 Duygusal Tükenme ve Spor 62
2.6.3 Beden Eğitimi ve Spor Öğretmeni Bağlamında Duygusal Tükenme 64
2.7 Duygusal Emek 66
2.7.1 Duygusal Emek Tanımı ve Önemi 67
2.7.2 Duygusal Emek ve Spor 70
2.7.3 Beden Eğitimi ve Spor Öğretmeni Bağlamında Duygusal Emek 72
BÖLÜM 3 75
YÖNTEM 75
3.1 Araştırma Modeli ve Araştırma Soruları 75
3.2 Araştırma Grubu 76
3.3 Veri Toplama Araçları 78
3.3.1 Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Fair Play Öğretim Öz-Yeterlik Ölçeği 78
3.3.1.1 Ölçek Geliştirme Süreci 79
3.3.2 Ahlaki Kimlik Ölçeği 84
3.3.3 Değerler Ölçeği 85
3.3.4 Öğretmen Özerklik Ölçeği 86
3.3.5 Duygusal Emek Ölçeği 86

3.3.6 Maslach Tükenmişlik Envanteri-Eğitimci Formu **87**
3.4 Ölçeklerin Geçerlik ve Güvenirlik Analizleri **88**
3.5 Veri Toplama Süreci **89**
3.6 Verilerin Analizi **89**
BÖLÜM 4 ..... **92**
BULGULAR **92**
4.1 Geçerliğe İlişkin Bulgular **92**
4.1.1 Açımlayıcı Faktör Analizi **92**
4.1.2 Doğrulayıcı Faktör Analizi **97**
4.2 Güvenirliğe İlişkin Bulgular **101**
4.3 Araştırma Sorularına Yönelik Bulgular **102**
BÖLÜM 5 ..... **116**
TARTIŞMA VE SONUÇ **116**
KAYNAKLAR **139**
EKLER **184**

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1. *Katılımcıların Demografik Özellikleri*.....77
Tablo 2. *Yeterlik ve Öz-Yeterlik Yapıları*.....80
Tablo 3. *Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları*.....88
Tablo 4. *Normallik Testi Sonuçları*.....90
Tablo 5. *Alt Boyutlara Ait Geçerlik ve Güvenirlik Değerleri*.....93
Tablo 6. *AFA Sonuçları ve Madde İstatistikleri*.....93
Tablo 7. *Tüm Ölçek ve Alt Boyutlar Arasındaki Korelasyon Analizi Sonuçları*.....96
Tablo 8. *DFA Sonucu Model Uyum İyiliği İndeksleri*.....99
Tablo 9. *Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları*.....102
Tablo 10. *Eğitim Düzeyi Değişkenine İlişkin Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları*.....103
Tablo 11. *Görev Yapılan Kurum Değişkenine İlişkin Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları*.....104
Tablo 12. *Geçmişte Profesyonel Sporcu Olma Durumu Değişkenine İlişkin Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları*.....105
Tablo 13. *Fair Playe Yönelik Eğitim Alma Durumu Değişkenine İlişkin Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları*.....106
Tablo 14. *Korelasyon Analizi Sonuçları*.....107
Tablo 15. *Regresyon Analizi Sonuçları (Fair Playe Yönelik Model ve Rehber Olma)*.....110
Tablo 16. *Regresyon Analizi Sonuçları (Fair Playe Yönelik Öğretim Etkinlikleri ve Stratejileri)*.....111
Tablo 17. *Regresyon Analizi Sonuçları (Fair Playe Yönelik Sınıf iklimi)*.....112
Tablo 18. *Regresyon Analizi Sonuçları (Fair Playe Yönelik Davranış Gelişimi)*.....113
Tablo 19. *Regresyon Analizi Sonuçları (Tüm Ölçek)*.....114

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Öz-yeterliğin kaynakları.....21

Şekil 2. Ölçeğin geliştirilme aşamaları.....79

Şekil 3. Birinci düzey DFA yol şeması.....98

Şekil 4. İkinci düzey DFA yol şeması.....100

KISALTMALAR LİSTESİ

IFPC	International Fair Play Committee
IOC	International Olympic Committee
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı

BÖLÜM 1

GİRİŞ

Spor, bireylerin ve uluslararası arenada toplumların dostluğunu güçlendiren sosyal ve kültürel bir faaliyet (Loland, 2002, s. 1) olmasının yanı sıra ticari ve politik hamlelere sahne olan karmaşık bir organizasyondur. Bu olguyu sadece kurallara uyularak yürütülen bir oyun olarak tanımlamak biraz basit olabilir. Çünkü doğasında birçok ahlaki ve toplumsal değeri barındıran spor, günümüzde bu değerlerle çelişkili farklı yargılarla anılabilmektedir (Loland & McNamee, 2000; Simon, 2016, s. 29). Spor, bir yandan adalet, fırsat eşitliği, katılımcılar arasında karşılıklı saygı, saygınlıkla kazanmak, saygınlıkla kaybetmek, insanın mükemmelliği gibi ideal değerleri temsil ederken, öte yandan alaycılık, haksız yollarla kazanılan prestij, kar mücadelesi, performans arttırıcı ilaçlar, yolsuzluk, şiddet gibi toplumun değerleri ile ters düşen kavramlarla anılmaktadır (McNamee, & Jones, 1999; Loland, 2002). Bu noktada adil oyun ve haksız rekabet arasındaki farkın, seçilen değer önceliklerinden kaynaklandığı belirtilmektedir (Lee, Whitehead, Ntoumanis & Hatzigeorgiadis, 2008). Çünkü değerlerin, bireyin yaşamını organize eden merkezi bilişsel yapılar olduğu vurgulanmaktadır (Rokeach, 1973; Schwartz, 2012). Son yıllarda spor organizasyonlarının ticari zemine oturtulmasının, başarının kıymetlendirilmesine neden olduğu ve böylece temel ahlaki tutum ve davranışların ikinci plana itilmesine ve gittikçe önemini yitirmesine sebep olduğu belirtilmektedir (Sezen-Balçıkanlı, 2017; Yıldıran, 2005). Ekonomik, siyasi ve politik açıdan değerlendirilen sportif başarı beklentisi kural ihlallerinin bile ahlaki değil taktik açıdan değerlendirilmesinin önünü açmaktadır.

Spor, ahlaki eğitim kurumu olarak görülmektedir (Renson, 2009). Bu nedenle bu kurumun amacı doğrultusunda rol modeller kritik öneme sahiptir. Dolayısıyla ilgili herkesin (sporcu, antrenör, öğretmen, hakem, seyirci, taraftar, yönetici, medya) sporun bütünlüğünü koruma

görevi vardır. Bu bütünlük ise ahlaki bir değer olan fair play anlayışı ile sağlanabilmektedir (Mcnamee, & Jones, 1999). Sporun hem yazılı kurallarını hem de yazılı olmayan kurallarını temsil eden bu anlayış, ahlaki bir rehber olarak sporun gerçek özünü temsil etmektedir. Fair play, yazılı kurallardan ziyade yazılı olmayan kuralların gerçek zafer için gerekliliğini vurgulayan bir anlayıştır. Çünkü yazılı olmayan kurallar bireysel davranışların ahlaki kalitesini yorumlama bağlamında yazılı kurallardan daha önemlidir (Loland, 2002, s. 15).

Sadece spor için değil, günlük yaşam için de temel olan bir dizi değeri içeren ve somutlaştıran, karmaşık bir kavram olarak bilinen fair play, spor literatürüne 18. yüzyılda girmiştir. Günümüz fair play prensiplerinin sistematik temelleri ise, dönemin değişimler geçiren sosyo-kültürel yapısı ile doğrudan bağlantılı olarak, 19. yüzyıl Viktoria İngiltere'sinde atılmıştır (Renson, 2009; Yıldıran, 1992).

Saygı, dostluk, takım ruhu, adil rekabet, dopingsiz spor, eşitlik, bütünlük, dayanışma, hoşgörü, mükemmellik, sevinç gibi sahada ve saha dışında hem deneyimlenebilen hem de öğrenilebilen kavramlar, fair playin yapı taşlarını oluşturmaktadır (IFPC, 2019). Fair play, belirli bir düzeyde özgürlüğün kısıtlanması ile birlikte fedakarlık gerektiren, aktivite sonucunda oluşacak avantajların, herkes tarafından işbirliği yapılması halinde elde edilebileceği, karşılıklı olarak faydalı ve adil bir sosyal işbirliği planı olarak ifade edilmektedir (Simmons, 1979). Sporcunun kendine, rakibine ve oyuna saygısı bağlamında gerçekleşen fair play, zor şartlarda bile kurallara uygun davranmayı, haksız avantajlardan kaçınmayı ayrıca rakibi düşman değil oyunun gerçekleşmesini sağlayan bir unsur olarak görmeyi amaçlayan bir idealdir (Loland, 2002; Yıldıran, 2004).

Fair play, formal ve informal iki farklı anlayış olarak irdelenmektedir. Formal fair play adil bir oyun için gerekli normatif kurallara uyum olarak anlaşılırken, informal fair play ise çaba ve özveri ile rakibe ve oyuna saygı göstererek rekabet etmeyi öngörmektedir (Loland, 2002; Loland, 2015; Steenbergen, & Tamboer, 2002). Tam olarak kontrol edilemeyen kapsamlı bedensel hareketler içeren sporun kurallar çerçevesinde uygulanması mantıklı bir gereklilik olarak vurgulanmaktadır (McNamee, 1995). Ancak, sadece kurallar eşliğinde yapılan etkinliklerin, spordan beklenen sosyal bütünlük yaklaşımını gerçekleştirmesi beklenemez. Bu bağlamda, informal fair play bu eksikliği tamamlamak için gerekli hatta zorunlu bir anlayıştır (Loland, 2002). Bu nedenle, bir spor aktivitesinin sadece kurallarla değil, hem kuralların hem de oyunun genel ve sosyal olarak kabul edilen yorumuyla

anlaşılması gerektiği savunulmaktadır (D'Agostino, 1981). Dolayısıyla fair play sadece bir davranış biçimi değil aynı zamanda bir düşünüş biçimidir (Council of Europe, 1992).

Kurallara uygun davranışlar sergilemek (formal) ve kuralların da ötesinde oyuna ve rakibe saygılı bir tutum sergilemek (informal) fair playi bir ideal haline getiren bir bütünlüktür. Ancak günümüz şartları ile birlikte sporun, erdemli davranışlar anlayışından ticari bir sektör haline evrilmesi, bu idealin de toplum nezdinde değişime uğradığını göstermektedir (Yıldıran, 2004). Sadece kurallara bağlı kalmanın bile erdemli davranış olduğu ve fair play ruhunu yansıttığı görüşü gittikçe yaygınlaşan bir anlayış haline gelmektedir. Fakat sadece normatif kurallara uyarak sporun ruhunu yansıtmak mümkün değildir (Loland, 2002; Loland & McNamee, 2000; Simon, 2016, s. 5).

Davranışlar ve tutumlar, öğrenmeler sonucu kazanılan eylem ve eğilimlerdir. Dolayısıyla fair play anlayışı bireyin doğuştan elde ettiği bir donanım değil sonradan deneyimlediği bir kazanımdır (Yıldıran, 2005). Ancak başarı odaklı bir zemine dönüşen spor ortamlarında bu anlayışın kazanılması giderek güçleşmektedir. Sporcuyu eğiten ve yol gösteren bir lider olarak antrenörlerin "her ne pahasına olursa olsun kazanma" tutumu bu öğrenmelerin önüne geçmektedir. Sporun profesyonel olarak uygulanması bu zihniyetin oluşumunda etkili bir başrol olarak bilinmektedir. Ancak yapılan çalışmalar profesyonel alanda olduğu gibi amatör sporlarda da bu eğilimin gittikçe arttığını göstermektedir (Sezen, 2003). Sporun kendi bünyesinde barındırdığı, toplumun normlarıyla bire bir örtüşen değerler, günümüzde profesyonel spor ortamında değişime uğramış ve kendi değerlerini oluşturan bir sistem haline gelmiştir (Mcnamee, & Jones, 1999).

Günümüzde fair play çalışmaları sadece kampanyalar ve bazı kuruluşlar tarafından verilen ödüller eşliğinde sürdürülmektedir. Eğitim ortamlarında ise bu kavram yüzeysel bir şekilde vurgulanmaktadır. Fakat sporun gerçek kimliğini ifade eden fair play anlayışının daha ciddi boyutlarda tartışılması, spor ortamlarından ziyade toplumların iyileşme süreci için gerekli bir etkinliktir (IFPC, 2019; Renson, 2009; Simmons, 1979). Bunun önceliği ise gelecek nesillerin yetiştirilmesi görevini üstlenen eğitim kurumlarının ve bu kurumların temsilcisi olan öğretmenlerin olmalıdır. Çünkü sporda, erdemsiz davranışların kapsamlı artışı sebebiyle başlatılan bilgilendirme ve bilinçlendirme kampanyalarının amaca ulaşmakta yetersiz kaldığı görülmekte bu nedenle fair play anlayışının uzun vadeli ve sistematik bir eğitim süreci sonucunda kazandırılması gerekliliğini zorunlu kılmaktadır (Yıldıran, 2005). Sporun etik değerlerine yönelik bilinç oluşturma ve gerekli yapısal

değişiklikleri gerçekleştirme çalışmaları kapsamında, özellikle beden eğitimi ve spor dersleri ve okullar arası spor müsabakaları, fair playe uygun davranışların kazandırılması ve sergilenmesinde uygun bir ortam olarak görülmektedir (Pehlivan, 2004; Yıldıran, 2005). Ahlaki değerlerin davranışa dönüşerek sergilenebildiği en uygun ders olarak bilinen beden eğitimi ve spor dersi sporun doğası gereği bu anlayışı kendine amaç edinmiştir. Dolayısıyla bu öğretinin kazanılmasında en büyük görev bu ders eşliğinde beden eğitimi ve spor öğretmeninin yükümlülüğündedir.

Geçmişte beden eğitimi ve spor dersinin işlevine bakıldığında, öğrencilerin erdemli davranışlar sergileyebilmeleri ve karakter eğitimleri için planlanan bir etkinlik olduğu görülmektedir (Renson, 2009). Günümüzde de bu geleneğin sürdürülebilmesi ise baş aktör olan öğretmenlerin sorumluluğundadır. Böyle bir eğitim programının, fair play anlayışının yaygınlaşmasına böylelikle sporun tekrar kendi doğasına dönüşmesine zemin hazırlayacağı düşünülmektedir. Bu noktada beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin fair playe yönelik yetkinlik durumları ve buna paralel olarak öz-yeterlikleri ise bu sürecin işleyişinde önemli rol oynamaktadır.

Bandura'nın (1997, s.37) sosyal bilişsel kuramına göre, bireylerin yaptıkları eylemlerin arkasındaki en önemli güdüsel yapı öz-yeterliktir. Bu nedenle bireyin kendi yetenekleri doğrultusunda geliştirmiş olduğu inancı, yapabileceklerinin belirlenmesinde etkili olmaktadır. Bu becerilere olan inancın derecesi ise performansı etkileyebilmektedir. Yani aynı düzeyde deneyime ve beceriye sahip bireyler farklı düzeyde performans gösterebilmektedir (Bandura, 1994). Bandura öz-yeterliği, kişinin, belirli kazanımları elde etmek için gereken eylem planlarını organize etme ve yürütme kabiliyetine olan inancı olarak tanımlamaktadır (Bandura, 1997, s. 36). Bu yapıya dayanarak, öğretmen öz-yeterliği ise, öğretmenlerin, amaçlanan eğitim hedeflerine ulaşmak için gerekli faaliyetleri planlama, organize etme ve yürütme yeteneklerine olan inançları olarak kavramsallaştırılmıştır (Skaalvik & Skaalvik, 2007).

Öğretmenlerin ders etkinliklerine yansıyan öz-yeterlikleri, kaliteli ve nitelikli bir öğretimin sağlanabilmesinde çok önemli etkiye sahiptir (Tobin, Tippins & Gallard, 1994; Friedman & Kass, 2002; Tschannen-Moran & Hoy, 2001; Woolfolk & Hoy, 1990; Ashton, 1984). Bu nedenle öz-yeterlik, öğretme niteliğini ve sürekliliğini etkileyen ve eğitim sürecinin etkililiğinde önemli rol oynayan bir yapı olarak vurgulanmaktadır (Bandura, 1997, s.38). Öğretmenlerin öz-yeterliklerinin, onların sorumluluğunda öğrenim gören öğrencilerin

duygusal, sosyal ve akademik durumlarını da etkileyeceği göz önünde bulundurulduğunda, öğretmenlerin öz-yeterlik düzeylerinin, üzerinde önemle durulması gereken konulardan biri olduğu anlaşılmaktadır.

Öğrencilerin, toplumun değerleri doğrultusunda, fiziksel, bilişsel ve sosyal gelişimlerini sağlamak için araç olarak tanımlanan beden eğitimi ve spor dersi (MEB, 2018), çocukların ihtiyaç duydukları ve duyacakları davranışları, tutumları, becerileri ve bilgileri geliştirmelerini sağlayan bir ders olarak bilinmekte ve bu sürecin işleyişinde beden eğitimi ve spor öğretmeni hayati bir rol üstlenmektedir. Sosyal bilişsel teoriye göre (Bandura, 1997, s. 241), öğretmenlerin yaptıkları seçimlerin temel belirleyicileri, kendi öz-yeterlik yargılarıdır. Dolayısıyla çocukların beden eğitimi ve spor derslerinde yaptıkları faaliyetleri belirlemede kritik öneme sahip olan öğretmenlerin öz-yeterlik algılarının dersin amacına ulaşmasındaki en önemli kriterlerden biri olduğu anlaşılmaktadır.

Beden eğitimi ve sporun ahlaki temelini oluşturan fair play anlayışı bu dersin temel yapı taşını oluşturmaktadır (Yıldıran, 2005). Fair play anlayışı ile yürütülen bir dersin öğrencilerin sadece fiziksel gelişimlerini değil aynı zamanda sosyal ve ahlaki gelişimlerini de olumlu yönde etkileyeceği gerçeği bu kapsamda hazırlanacak bir ders programının önemini hatırlatmaktadır. Dolayısıyla beden eğitimi ve spor öğretmeninin bu anlayış kapsamında dersi yürütmesi başlıca görevlerinden birini oluşturmaktadır. Öğretmen yeterliğini etkileyen en önemli unsurların başında gösterilen öz-yeterlik yani öğretmenin kendi yeterliklerine olan inancı (Skaalvik & Skaalvik, 2010; Tschannen-Moran & Hoy, 2001) ise fair play anlayışı ile yürütülmesi gereken mesleki bilincin zeminini oluşturmaktadır. Çünkü fair play anlayışına olan inanç ve yeterlik beden eğitimi ve spor öğretmeninin ders etkinliğini de etkilemektedir. Doğal olarak da yöntemlerin uygulanabilmesinin şartı her şeyden önce beden eğitimi öğretmeninin fair play konusundaki birikimi ve bilincine bağlıdır (Yıldıran, 2005). Özetle beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin fair playe yönelik öz-yeterlikleri sporun özünü oluşturan değerlerin aktarımı için kritik öneme sahiptir.

Fair play konusunda öğrencilerin örnek alabileceği donanımlara sahip olması gereken öğretmen, sporda erdemli davranışın gerekliliğine inanmıyorsa beden eğitimi dersi bu eğitsel süreç için zayıf kalabilmektedir (Yıldıran, 2005). Literatür incelendiğinde beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin fiziksel aktivite ve ders yönetimi kapsamında öz-yeterliklerinin bazı parametreler eşliğinde incelendiği görülmektedir (Chase, 1998; Gao,

Lee & Harrison, 2008; Martin & Kulinna, 2003, 2004). Fakat sporun ruhunu yansıtan fair playe yönelik öğretim öz-yeterliklerinin ise yeterli düzeyde araştırılmadığı anlaşılmaktadır. Bu durumun nedenlerinden birinin, beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin fair playe öğretim öz-yeterliklerinin değerlendirilmesi için uygun bir ölçme aracının ilgili literatürde yer almamasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Dolayısıyla bu çalışmada, etik donanımlara sahip bir genç kuşağın yetiştirilmesinde görev sahibi olan beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin fair play öğretim öz-yeterliklerinin değerlendirilebilmesi için psikometrik olarak geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirmek amaçlanmaktadır. Ayrıca beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin fair play öğretim öz-yeterlikleri ile öğretmenlerin toplumsal değerler, ahlaki kimlik, öğretmen özerkliği, duygusal emek ve duygusal tükenme düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi amaçlanmaktadır.

BÖLÜM 2

KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1 Fair Play

Sporun etik bir uğraş olduğu inancı, sergilenen tutum ve davranışlar ile uyumludur. Bu uyum; şiddet, hile, alaycılık, kar mücadelesi, yolsuzluk gibi eylemleri içermez. Bu gibi olumsuz unsurlar ortaya çıktığında gerçek rekabet ruhu kaybolur (Arnold, 1997, s.23; Simon, 2016, s. 30). Fair play ise bünyesinde bulundurduğu toplumsal ve ahlaki ilkelerle adil rekabet ruhunu temsil etmektedir (Loland, 2002; Simon, Torres & Hager, 2015). Hem kurallara uymayı hem de spor ruhu içinde davranmayı kapsayan fair play, iyi bir ruhla yarışmayı taahhüt eden bir erdemdir (Keating, 1964; Loland & McNamee 2000). Kurallara uymanın yanı sıra fair play, sporcuların doğru tutumlarını ve kendilerini ifade eden doğru ruhu tanımlamaktadır. Bu ruh, aynı zamanda rakibe ve diğer paydaşlara saygıyla açıklanmaktadır.

Hem müsabakalar ve oyunlar hem de rekreatif etkinlikler için açıkça tanımlanmış bir dizi kural ve düzenleme, sporun adil, güvenli ve eğlenceli bir şekilde uygulanmasını sağlamak için gereklidir (D'Agostino, 1981; Eassom, 1998; Loland, 2015). Kurallar ve düzenlemeler, sadece performans değerlendirme ve fair playi vurgulamak için değil, aynı zamanda ilgili herkesin spordan keyif almasını sağlamak için gereklidir (Loland & McNamee, 2000). Bir davranış tarzını temsil eden fair play, zor şartlar altında dahi kurallara uymayı, rakibi oyunun bir parçası olarak görmeyi, haksız avantajlardan kaçınmayı, fırsat eşitliğine riayet etmeyi, en önemlisi oyuna, rakibe ve diğer paydaş unsurlara saygıyı ifade etmektedir (Loland, 2002; Simon, 2016, s. 19; Yıldıran, 2004).

Fair play, oyunun kurallarına ve düzenlemelerine uymayı, bunun yanı sıra sporun özünü temsil eden mükemmellik ruhunu yansıtmayı hedef edinen bir harekettir. Bununla birlikte fair play ilkeleri, sadece sporculara değil, aynı zamanda sporu tamamlayan ebeveynler, öğretmenler, antrenörler, hakemler, yöneticiler, medya, taraftar ve seyircilere de yöneliktir (Butler, 2000; Loland, 2002). Fair playin geliştirilmesi için herkesin kendi özel sorumlulukları vardır. Her grubun bu sorumlulukları bilmesi ve bunlara göre hareket etmesi sporun gerçek ruhunun ortaya çıkması için zorunludur. Bu bağlamda, sosyal yaşam için harika bir eğitim alanı olan sporla kazanılan tutum ve davranışlar günlük hayatta yansıtılabilir (Chen, Snyder & Magner, 2010; Frey, & Eitzen, 1991). Çünkü fair play ilkelerini sadece spor dünyasına değil hayatın her alanına yaymak günümüz dünyasının sorunlarının çözümü için elzem bir hareket olarak düşünülmektedir.

Literatürde, fair playin gerek kökeni gerek felsefi yapısı gerek spor alanında uygulanması farklı bilim insanları tarafından incelenmiştir. McIntosh (1979) "*Fair Play: Ethics in Sport and Education*" adlı kitabında fair playin sosyol, psikolojik ve eğitim yönünü tarihsel bir yaklaşımla incelemeye çalışmıştır. Fraleigh (1984) "*Right Actions in Sport: Ethics for Contestants*" isimli eserinde kurallar çerçevesinde yapılan eylemlerin etik açıdan yorumunu incelemeye çalışmıştır. Simon, Torres ve Hager (2015) "*Fair Play: The Ethics of Sport*" isimli kitaplarında, spor müsabakalarını etik olarak savunulabilir yarışmalar haline dönüştüren fair playi, felsefik açıdan irdelemeye çalışmışlardır. Loland (2002) *Fair Play in Sport: A Moral Norm System* isimli kitabında fair playi sosyal sözleşme teorisi adı altında sistematik bir yaklaşımla yorumlamaya çalışmıştır. Lenk (1964, 1993) birden fazla eserinde fair playi, resmi kurallar ve sporcuların ahlaki tutumları kapsamında formal ve informal olarak tartışmaya çalışmıştır. Günümüzde ise fair play, sadece spor alanında değil ekonomi başta olmak üzere rekabetin yer aldığı tüm iş dünyasında ve eğitim alanında incelenmeye devam etmektedir (D'Andrea, & Masciandaro, 2016; Harvie, 2013; Kaatz vd., 2017; Kowalska, 2018; Meyer Monhardt, 2000; Sezen-Balçıkanlı, 2009).

Fair play onurlu bir rekabet idealini temsil etmektedir. Sadece kurallara bağlı kalmak bu idealin gerçekleşmesi için yeterli görülmemektedir. Çünkü kurallar kapsamında sergilenen bazı eylemler ahlaki olarak olumsuz yorumlanabilmektedir. Dolayısıyla fair playin, hem kurallar kapsamında (formal fair play) hem de kuralların ötesinde ahlaki tutumlar (informal fair play) kapsamında incelenmesi gerekmektedir.

2.1.1 Formal ve İnformal Fair Play

Bir spor branşına ait kurallar, onun ayırt edici ölçütünü tanımlamaktadır. Sporun hedefleri ve engelleri bu kurallarla tanımlanır ve spor müsabakaları bu kurallara her yönüyle tamamen uyulması durumunda gerçekleşir dolayısıyla bu kuralların dışına çıkılamaz (Loland, 2002; Simon vd., 2015). Sporun biçimsel kuralları üzerindeki bu vurgu oyunların doğasının anlaşılmasına yardımcı olmaktadır. Ancak şu ana kadar her bir spor branşına ait karakterize edilen biçimsel kurallar, sporla bağlantılı olarak ortaya çıkan ahlaki sorunların çoğuna yönelik çözüm kaynaklarından yoksundur (D'Agostino, 1981; Loland, 2015). Bu bağlamda, sadece kurallara uymanın ahlaki açıdan yetersiz olduğu anlaşılmaktadır. Dolayısıyla bu durum, fair playin formal ve informal iki farklı bakış açısı ile değerlendirilmesine sebep olmaktadır.

Genellikle, resmi kurallara uygun eylemler için gerekli bir koşul olarak tanımlanan formal fair play, sadece oyunun varlığının mantıksal olarak bağımlı olduğu normatif kurallara atıfta bulunmaktadır (Steenbergen, & Tamboer, 2002). Bu kurallar sadece oyunun yapısal kurallarını değil, aynı zamanda ahlaki olarak doğru ve adil kabul edilen bileşenleri de ifade etmektedir. Dolayısıyla formal fair play, oyunu bir bütün olarak ele alan bu normatif kuralları kabul etme ve kurallara göre performans sergilemeyi öngören ahlaki bir anlayıştır (Loland, 2002; Steenbergen, & Tamboer, 2002).

Bazı araştırmacılar, ön görülen kurallar bağlamında spor aktivitelerinin sürdürülmesinin zorunlu bir ahlaki duruş olduğuna inanmaktadır (Kretchmar, 2015; Lumer, 1995; McFee, 2004). Yani, spora katılma eyleminin ahlaki bir yükümlülüğe bağlı olduğunu ve kurallarla yönetilen bu uygulamaya dahil olmanın onu kısmen tanımlayan kuralları kabul etmekten geçtiğini vurgulamaktadırlar. Ancak bazı araştırmacılar ise sadece normatif kuralların sporun ahlaki yönünü tam anlamıyla yansıtmadığını savunmaktadır (Kim, 2019; Loland, 2002, 2015; Simon vd., 2015; Steenbergen, & Tamboer, 2002). Çünkü sporun normatif kurallarının esnekliği herhangi bir eylemin ahlaki açıdan değerlendirilmesine tam anlamıyla olanak sunamamaktadır. Dolayısıyla bu durum spor ortamlarında karşılaşılan sorunların formal fair playin yanı sıra informal fair play kapsamında incelenmesini zorunlu kılmaktadır.

Çaba ve özveri ile rakibe ve oyuna saygı göstererek rekabet etmeyi öngören informal fair play, rakibi oyunun ortağı olarak görmeyi hedefleyen bir anlayıştır (Loland, 2002; Yıldıran, 2004). Bu bakış açısına göre spordaki ahlaki duruş sadece resmi kurallarla

ilişkilendirilemez. İnformal fair play, sporun özünü oluşturan ahlaki yapıyı (ethos) olduğu gibi yansıtmaktadır. Bu ideal, sporun normatif kurallarının yanı sıra, gayri resmi ek bir yükümlülük gerektiren fair playin bir bileşeni olarak vurgulanmaktadır (Lenk, 1993). Daha çok rakibe, oyuna ve yetkililere yönelik ahlaki tutumlara atıfta bulunan informal fair play, sporun kurallara bağlılıktan önce eşitlik ruhuna dayandığı görüşü ile örtüşmektedir (Keating, 1964). Sporun ahlaki amacını yansıtan informal fair playin, sporun daha genel değerler ve normlardan oluşan geniş bir ağ içine yerleştirildiği kabul edilmektedir (Loland, 2002). Çünkü fair play, hem sporun normatif kurallarının öngördüğü ahlaki ilkelerden hem de genel ahlaki ilkelerden bağımsız olarak ifade edilemez. Dolayısıyla formal ve informal fair play, spora özgü niteliklerle ayrılmaz bir şekilde bağlantılıdır.

Fair play, oyunun ahlaki yorumu olarak bilinmektedir. Bu noktada fair playin hem formal bileşeninin hem de informal bileşeninin değerlendirilmesi, sporun özerkliği ile açıklanmaktadır. Oyunun normatif kuralları, aynı zamanda bu kuralların eksik kaldığı noktalarda yapılan yorumlar bu özerklikle ifade edilmektedir (D'Agostino, 1981). Örneğin 1986 Dünya Kupası'nda Maradona'nın eli ile attığı gol farklı yorumlara neden olmuştur. Hakemin, golün el ile atıldığını görememesi bu durumun sonuca yansıyarak oyuna devam edilmesine sebep olmuştur. Akıllara gelen ise "*Futbolcu bu olayı hakeme bildirmeli miydi?*" sorusudur. Bu durum Maradona'nın futbolla ilgili fikrine bağlıdır. Formal fair play ile ilgili olarak şöyle bir cevap verilebilir "*Futbolda bir oyuncunun hakemi düzeltmesi gerektiğini söyleyen herhangi bir kural yoktur.*". Öte yandan informal fair play ile ilgili olarak da şöyle bir cevap verilebilir "*Hakeme durumu bildirmeliyim çünkü bir kural tarafından dayatılmasa da bu durum futbolun ruhuna aykırıdır.*". Bu farklı cevapların her biri kısmen belirli bir sporun karakterize veya değerlendirilme şekline bağlıdır. Dolayısıyla fair play sporun özerkliği ile doğrudan bağlantılıdır.

Günümüzde sporun sosyal, ekonomik, politik yapısının değişimi ile birlikte fair play, daha çok formal bileşeni ile anılmakta ve daha da acısı bu bileşen ile tanımlanmaktadır (Yıldıran, 2004). Sporun tam anlamıyla ahlaki değerleri yansıtamadığı bu bileşen, maalesef yeterli görülmektedir. Oysa sporun ahlaki yapısı (ethos) informal fair play ile ifade edilmektedir. Çünkü sporda, kurallar tarafından açıkça belirlenmeyen eylemlerin olduğu bilinmekte, bu durumun ahlaki yorumu ise informal fair play sayesinde mümkün olabilmektedir.

2.1.2 Fair Playin Geçmiş ve Günümüz Yansımaları

Kişisel ve toplumsal değerleri bünyesinde barındıran fair play tarihin her döneminde kendisine yer edinmiştir. Kavramlaşmadan önce de hayatın içerisinde yer alan bu anlayış, toplumsal koşullar kapsamında tarih boyunca değişim ve gelişim göstermiştir. Günlük yaşam içerisinde de kendini gösteren fair play idealinin spor ortamlarındaki yansımaları, sporun doğuşu ile ilişkilendirilmektedir (IFPC, 2020).

Organizasyonel olarak spor müsabakalarının düzenlendiği ilk dönem, antik olimpiyat oyunları olarak bilinmektedir. Organizasyon içerisinde yer alan yarışmalarda, performansları değerlendirmek için belirli kurallarının olmasının yanı sıra kural ihlallerinin de olabilmesi göz önünde bulundurularak bazı önlemlerin alındığı vurgulanmaktadır (Loland, 2015; McIntosh, 1979; Young, 2004). Bu önlemlerin en önemlisi sporcuların, ailelerin, antrenörlerin ve hakemlerin oyunlar esnasında sergilenecek davranışlar kapsamında hile yapmayacaklarına dair yemin etmeleriydi. Sporcuları ölçmek ve değerlendirmek için belirlenen kurallara uyulması fair playin formal yönünü ifade ederken hile yapılmayacağına dair yemin edilmesi ise informal fair playi temsil etmektedir. Fakat o dönemde sergilenen davranışların günümüz informal fair play ile ayrıldığı noktalarının da olduğu bilinmektedir (Renson, 2009). Rakibe olan saygı fair playin olmazsa olmaz değeri olarak bilinirken antik olimpiyat oyunlarında kazananın övüldüğü kaybedenin ise alaylara maruz kaldığı belirtilmektedir. Bu sadece sporcuların sergilediği bir davranış değil seyircilerin de bu fair play ruhuna aykırı davranışa dahil olduğu belirtilmektedir (Yıldıran, 1992). Bunlara rağmen yine de fair playin formal yönünün çok katı bir şekilde uygulandığını söylemek mümkün olacaktır. Kural ihlallerinde maddi ceza, müsabakadan men hatta kırbaçlama gibi ciddi yaptırımların olması, bu kurallara uyulmasının en önemli nedenleri arasında gösterilmektedir (Loland, 2015; Young, 2004).

Fair playin Orta Çağ'da da farklı yansımaları dikkat çekmektedir. Dönemin en önemli ideali arasında gösterilen "şövalyecilik" anlayışı, fair playin bu anlayışla türetilmesi fikrini yaygın kılmaktadır (Yıldıran, 1992). Onurlu ve ilkeli bir yaşamı temsil eden şövalyecilik disiplinli ve ölçülü davranmayı hedefleyen bir ideal olarak bilinmektedir. Fair play ile birebir örtüşen bu idealin Orta Çağ Şövalye Turnuvaları'nda sergilendiği görülmektedir (McIntosh, 1979). Haksız avantajlardan kaçınarak onurlu bir mücadeleyi ve rakibe saygıyı benimseyen bu idealin fair play ile ayrıldığı noktalar da mevcuttur. Dönemin şartları gereği turnuvalarda krallık gücünün ön plana çıkarılması gerektiği bu nedenle de fırsat eşitliğinin

kaybolup belirli kesimlerin menfaatlerinin ön plana çıktığı vurgulanmaktadır (Yıldıran, 1992). Fakat yazılı olmayan kuralların da yer aldığı bu turnuvalar fair play kavramının türetilmesinde önemli bir dönüm olarak gösterilmekte ve şövalyece düşünüş tarzı anlamında kullanılan fair play kavramına, ilk olarak William Shakespeare'in "King John" (1597) adlı oyununda rastlanılmaktadır (Renson, 2009).

Çağlar boyu farklı yansımalarına şahit olunan fair play, spor dünyasına 18. yüzyılda girmiş ve yaklaşık bir asır sonra Viktoria İngiltere'sinde günümüz sistematik temelleri atılmıştır (Yıldıran, 2004). 19. yüzyılda sporun ahlaki bir rehber olarak görülmesi bu olgunun bir eğitim modeli olarak kullanılmasını sağlamıştır. 1828'den 1842'ye kadar Rugby Koleji'nde müdürlük yapan Thomas Arnold, İngiltere'deki bu eğitim reformunu başlatan kişi olarak belirtilmektedir (Neddam, 2004; Renson, 2009). Okulda sık görülen uygunsuz davranışları sonlandırmak ve öğrencileri centilmen birer birey olarak yetiştirmeyi hedefleyen Thomas Arnold, değerler bütünü olan sporu araç olarak seçmiştir. Bir eğitim metodu olarak kullanılan sporun değerlerini temsil eden fair playin ise 19. yüzyılın spor etiğini ifade ettiği belirtilmektedir (Renson, 2009).

Sporun günümüz evrimine bakıldığında geçmişe nazaran daha geniş kitlelere hitap ettiği ve değişen dünya düzeninde sanayileşen bir olgu haline geldiği anlaşılmaktadır. Spor, günümüzde sadece fiziksel bir aktivite değil birçok mesleği bünyesinde barındıran bir sektör haline dönüşmüştür. Değişen şartlar doğrultusunda spor maddi olanakların üst düzey olduğu bir alan haline gelmiş, bu değişim de beraberinde birçok sorunu gündeme getirmiştir (Sezen-Balçıkanlı, 2017; Yıldıran, 2005). Sonuç olarak sporun maddi yönünün ağır basması haksız rekabeti, manipülasyonu gündeme getirmiş ve fırsat eşitliğini tehdit etmeye başlamıştır. Sportif başarının sosyal ve finansal avantajları karşı konulamaz bir cazibe haline dönüşmüştür. Kontrol edilemeyen bir şekilde güçlenen bu alanın ahlaki kontrol kısmını fair play üstlenmektedir. Politik ve ekonomik çıkarların tehdit ettiği spor dünyası, katı kurallarla bunun önüne geçmeye çalışmakta ve fair play ruhu ile bu çıkar savaşına çözüm üretmeye çalışmaktadır. Ancak günümüz spor dünyasındaki olaylar incelendiğinde sadece kurallarla olumsuzlukların önüne geçilemeyeceği anlaşılmaktadır. Kurallara uymanın erdemli bir davranış olduğu anlayışı fair play ruhunu eksik yansıtmaktadır. Çünkü onurlu bir rekabet için kurallara uymanın da ötesinde tutumlar önemlidir. Günümüzde fair play algısı bu önemi gitgide kaybetmektedir. Oysaki fair play

ruhu, bedeni ve zihni şekillendiren spor aracılığıyla bireyleri ve toplumları üstün bir medeniyet eşiğine ulaştırabilir.

2.1.3 Fair Playin Bireysel ve Toplumsal Boyutu

Spor; eğitimi, ekonomiyi, toplumların ve bireylerin değerlerini etkileyen önemli bir sosyal aktivite biçimi olduğundan neredeyse bütün alanlarda araştırmacılar, spor temalı araştırmalar yürütebilmektedir. Örneğin, hangi aktivitelerin sağlık açısından daha yararlı olabildiği, sporun ekonomik boyutunun ne düzeyde olduğu, hangi kişilik özelliklerinin başarıya ya da başarısızlığa neden olabildiği veya spora katılımın bireylerin değer yargılarını etkileyip etkilemediği gibi birçok araştırma yapılabilmektedir. Bu geniş merak alanının temeli, sporun toplumdaki tartışılmaz yeri ve önemine dayanmaktadır. Spor, sadece oyunlar ve yarışmalar esnasında değil, günlük yaşamda da birçok değer kavramının pozitif yansımasını sunan, sosyal yaşamın ayrılmaz bir parçasıdır.

Toplumların sorunsuz bir şekilde bir arada yaşaması bazı kurallar sayesinde gerçekleşebilmektedir (Rawls, 2005, s. 5). Fakat kurallar ve yasalar bireylerin eşit fırsatlar altında yaşamalarına hizmet etmek için yeterli değildir (Durkheim, 2014, s. 92). Bu sorunun çözümü ise bireylerin değer inançları sayesinde tutumlar geliştirmeleri ile mümkün olabilmektedir. Spor ise bünyesinde bulundurduğu değer yargılarıyla kurallarla yaşamın ötesinde erdemli davranışları öngören bir ideali hedeflemektedir (IOC, 2019). Dolayısıyla spor toplumdaki kültürel yapının temel dinamiğini oluşturan bir olgu olarak düşünülebilir. Bu kültürel yapının ahlaki temellerini ise fair play temsil etmektedir (Renson, 2009). Çünkü fair play; dürüstlüğün, başarı ve zaferden daha önemli olduğunu benimseyen bir davranış biçimidir (Loland & McNamee, 2000; Simon vd., 2015; Yıldıran, 2004).

Temellerinin İngiltere'de atıldığı belirtilen modern spor, ekonomik ve politik süreçler kapsamında değişim gösteren toplumda, eşitliği ve rekabeti vurgulayan kültürel bir ürün olarak ortaya çıkmıştır (Renson, 2009). Bireylerin ahlaki gelişimleri için bir araç olarak görülen spor, fair play idealinin toplumdaki yansımalarına neden olmuştur. Modern Olimpiyat oyunlarının kurucusu Pierre de Coubertin, ise bu kültürel ürünü uluslararası arenaya taşıyarak spor aracılığıyla toplumların bütünleşmesine öncülük etmiştir (Loland, 1995; Yıldıran, 2014). Olimpik hareketin yirminci yüzyıldaki yükselişi ile spor, ulusların ve ideolojik sistemlerin gücü için küresel bir test alanı haline gelmiş ve bazı sorunlara

neden olmuştur. Ancak esas olanın kazanmak değil mücadele etmek olduğunu vurgulayan Coubertin bu sözüyle fair playin sporun özü olduğuna ve toplumların bu ideale ihtiyaçlarının olduğuna dikkat çekmiştir (IFPC, 2020).

Demokratik toplumlar yaratılmasına katkı sağlayan spor, fair play idealini temel alan değerler sayesinde toplumsal dayanışma ve bütünleşmeyi sağlayan ve sosyal ilişkileri artıran bir eylemdir (IFPC, 2020). Fair play ruhu ile yürütülen sportif faaliyetler, evrensel değerlerin öngördüğü şekilde toplumları ve bireyleri ırk, din, sosyal konum, eğitim, kültür ve ekonomik farklılıklar gibi özellikleri göz ardı ederek herkesi eşit bir yaklaşımla kucaklamaktadır (Butcher & Schneider, 1998; Butler, 2000). Fair play, sosyal uyum içerisinde bireysel ve toplumsal davranışların gelişmesine neden olan sporun bünyesinde, toplumları var eden değerlerin bir birikimi olarak görülmektedir (Loland, 2002). Dolayısıyla toplumları oluşturan bireylerin ahlaki gelişiminde fair play idealinin önemi yadsınamaz bir gerçektir.

Fair play idealinin toplumda benimsenip davranışa dönüşmesinde birçok paydaş unsurun görevi ve sorumluluğu vardır (Butcher & Schneider, 1998; Butler, 2000; Loland, 2002). Spor dünyasında, hangi düzey ve konumda yer alınırsa alınsın (sporcu, antrenör, hakem, yönetici, öğretmen, taraftar, medya) disiplin içerisinde rekabetin onurunu koruyarak ve fair play ruhuna uygun bir şekilde davranılmalıdır. Böyle bir spor idealinin toplumların medeniyet seviyesini arttıracağı düşünülmektedir.

Saygılı ve erdemli davranışlar görmek her toplumun beklentileri arasındadır. Fair play ise bu beklentinin karşılanmasında en önemli görevi üstlenmektedir. Çünkü fair play, birey ve değerler arasında bir köprüyü temsil etmektedir. Bireyin, toplumsal ve bireysel değerleri anlaması, deneyimlemesi, davranışa dönüştürmesi ve en önemlisi içselleştirmesi uygun bir toplum idealini olağan kılabilir (IFPC, 2020). Dolayısıyla fair playin, sosyal ve ahlaki kalkınmanın en önemli aracı olduğu söylenebilir.

Geçmişten günümüze kadar toplumların etik anlayışları, yaşanılan şartlar kapsamında değişime uğramış ve toplumdan topluma farklılık göstermiştir. Fakat bazı evrensel değerler her toplum için vazgeçilmez bir yaşam tarzı olarak benimsenmiştir. Günümüz etik anlayışı ise geçmiş deneyimlerin getirdiği değerler ve mevcut şartlar kapsamında oluşan yeni değerler bağlamında sosyal hayata entegre edilmiştir. Sporun asıl hedefini yansıtan fair play ise, bu değerleri temsil eden bir bütün olarak görülmekte ve bu değerlerin topluma

yansımasında aracı olarak bilinmektedir. Çünkü fair play, modern etiğe yapılan en hayati katkılardan biridir (Renson, 2009).

2.1.4 Sosyal ve Ahlaki Gelişim Açısından Fair Play

Bireylerin sosyal ve ahlaki gelişimleri farklı öğrenmeler sonucu gerçekleşen bir süreçtir. Bu süreçte bireyin gelişimi görerek, işiterek ve kinestetik öğrenmelerle gerçekleşmektedir (Schmeck, 1988). Spor bu üç öğrenme stilini de bünyesinde barındırarak gelişimi desteklemektedir (Shields & Bredemeier 1995). Bireyler, gerek spor müsabakalarında sergilenen davranışları izleyerek gerekse bazı spor programlarına katılarak sosyal ve ahlaki değerleri öğrenebilmekte ve davranışlarına yansıtabilmektedir.

Sporun fiziksel, duygusal ve sosyal gelişime pozitif katkılarının olduğu düşüncesi yıllardır süregelen bir akımdır. Sporun karakter gelişimini desteklediğine olan inanç, toplumda ve spor bilimleri dünyasında yaygın olsa da, sporun antisosyal davranışlara da neden olabileceği araştırmacılar tarafından sorgulanmıştır (Boardley & Kavussanu, 2009; Kavussanu, 2006; Kavussanu, Seal, & Phillips, 2006; Sezen-Balçıkanlı, 2009, 2014; Sezen-Balçıkanlı ve Yıldıran, 2012). Çünkü spor, rekabetçi yapısı gereği hem uygulamada hem de seyir esnasında toplumsal ve bireysel değerlerle ters düşen davranışlara sahne olabilmektedir. Hem prososyal hem de antisosyal davranışları geliştirebilen spor, bireylerin ahlaki ve sosyal gelişimlerini destekleyebilen bir aktivite iken aynı zamanda da bu gelişimi tehdit eden bir unsur olarak belirtilmektedir (Bredemeier & Shields, 1998).

Değerler barındıran ve değerler inşa eden sporun, sosyal ve ahlaki açıdan bireye ve topluma yansıması, spor programlarının sunumuyla ilgili olarak olumlu ya da olumsuz sonuçlanabilmektedir. Bir spor programının fiziksel gelişime etkisinin anlaşılabilmesi, programın etkinliğinin test edilmesi ile mümkündür. Benzer şekilde spor programlarının ve uygulamalarının sosyal ve ahlaki gelişime etkisi de programların teorik ve pratik temellerinin test edilmesine dayanmaktadır (Hassandra, Goudas, Hatzigeorgiadis & Theodorakis, 2007).

Spor veya beden eğitimi yoluyla sosyal ve ahlaki davranışları teşvik etmek için tasarlanan programların etkinliğini test eden çalışma sonuçları, ilgili hipotezlerin doğrulandığını göstermektedir (Azevedo, Vidoni & Dinsdale, 2016; Cecchini, Montero, Alonso, Izquierdo & Contreras, 2007; Gibbons, Ebbeck ve Weiss, 1995; Giebink ve Mckenzie, 1985; Sharpe,

Brown & Crider, 1995; Vidoni, & Ulman, 2012). Bu programlar hem normal beden eğitimi ve spor müfredatı ile hem de sosyal ve ahlaki gelişimi destekleyen özel programlarla sürdürülmüş ve destekleyici programların daha verimli olduğu anlaşılmıştır (Bredemeier, Weiss, Shields & Shewchuk, 1986; Bronikowska vd., 2019; Johnson, 2005; Romance, Weiss & Bockoven, 1986; Solomon, 1997).

Sporun sosyal ve ahlaki gelişime olan etkilerini inceleyen çalışmalar bazı gelişim teorilerine dayandırılmaktadır. Bu teorilerin en bilinenleri Bandura'nın sosyal öğrenme teorisi ile Kohlberg'in ahlaki gelişim teorisidir. Bandura'nın (1977) teorisinde ahlaki davranış sosyal etkileşim sonucunda oluşan bir eylem olarak vurgulanırken, Kolhberg'in (1984) teorisinde ahlaki düşünceye odaklanılarak, ahlaki özerkliğin ahlaki yargıda bulunma becerisine etkisi vurgulanmıştır. Tasarlanan çalışmalarda bu iki teorinin farklı stratejileri kullanılsa da temelde sporun sosyal ve ahlaki gelişimine etkileri test edilmiş ve olumlu sonuçlara ulaşılmıştır.

Spor yoluyla ahlaki ve sosyal özelliklerin geliştirilmesini ima etmek için yaygın olarak kullanılan terimler "sportmenlik" ve "fair play" olmasının yanı sıra çalışmalar incelendiğinde uygulanan programların genelde fair play temalı olduğu görülmektedir (Johnson, 2005; London, Westrich, Stokes-Guinan & McLaughlin, 2015; Vidoni & Ulman, 2010; Vidoni & Ward, 2006). Çünkü fair play bir grup sosyal ve ahlaki değeri bünyesinde barındıran bir anlayıştır. Literatürde öğrencilerin sosyal etkileşim oranlarının öğrenmeyi etkileyen güçlü bir yordayıcı olduğu belirtilmektedir (Cohen, Lotan & Leechor, 1989). Bu noktada fair playin, bireyler arası sosyal etkileşimi destekleyen aynı zamanda bu etkileşim sonucu olumlu davranışlara sebep olabilen bir yapıya sahip olması fair playi, sosyal ve ahlaki açıdan bir gelişim aracı olarak mümkün kılmaktadır.

2.1.5 Beden Eğitimi ve Sporda Fair Play

Modern dünya düzeninde, eğitim ile ekonomik, politik ve kültürel kalkınma arasında pozitif bir ilişkinin olduğu varsayılmaktadır. Dolayısıyla eğitim, bireysel ve toplumsal gelişim için en önemli araç olarak nitelendirilmektedir (Camilli, Vargas, Ryan & Barnett, 2010; Chabott & Ramirez, 2000). Bu bağlamda, gelişmiş bir toplumun kriterleri arasında sadece ekonomik ve politik değerler yer almamakta aynı zamanda bu gelişimin bir göstergesi olarak bireyler arasındaki sosyal etkileşim de önem arz etmektedir (Dreeben, 2000; Epstein & Sanders, 2000).

Bireyin sosyal bir varlık olarak toplumda yer edinmesi, sosyal yaşamın gerekliliklerinin yerine getirilmesi ile mümkündür. Bireyin toplum içerisinde kendinden beklenilen davranışlar sergilemesi, doğumdan ölüme kadar psikososyal ihtiyaçların karşılanması ve ahlaki becerilere ulaşması bu sosyal gelişim sürecinin belirteçleri arasındadır (Chabott & Ramirez, 2000). Toplumsal beklentilere uygunluk gösteren kazanılmış davranış yeteneği (MEB, 2013) olarak tanımlanan bu gelişim aşamasında öğrenmenin dolayısıyla eğitim sürecinin etkili olduğu savunulmaktadır (Camilli vd., 2010). Çünkü bir sistem olarak eğitimin, bireylerde "*toplum tarafından beklenilen sosyal ve ahlaki davranışları oluşturma*" gibi genel bir amacı vardır.

Sosyal ve ahlaki beceri gelişimi süreç arz eden bir etkinliktir. Eğitim ortamları ise bu sürecin kazanılmasında etkili bir kurum olarak bilinmektedir. Araştırmalar, öğrencilerin sosyal ve ahlaki beceri gelişimlerinin rastlantısal olmadığını göstermektedir (Buchanan, 2001; Vidoni & Ward, 2009). Bu nedenle motor ve bilişsel becerilerde olduğu gibi, sosyal ve ahlaki becerilerin de açıkça öğretilmesi, güçlendirilmesi ve desteklenmesi gerekmektedir. Teorik ve pratik yapısı gereği beden eğitimi ve spor dersi, bu beceri gelişimi için en uygun ders olarak nitelendirilmektedir (MEB, 2018). Bu noktada beden eğitimi ve spor öğretmenleri, öğrencilerin sosyal ve ahlaki becerilerini geliştirmek için dersin hazırlama ve uygulama evrelerinde önemli bir rol üstlenmektedir. Öğretmenlerin stratejik olarak, öğrencilerin fiziksel becerilerinin yanı sıra sosyal ve ahlaki becerilerini de geliştirebilmek için farklı planlarla derslerini yürütebilmeleri gerekmektedir. Çünkü sosyal ve ahlaki becerilerin beden eğitimi ve spor dersi aracılığıyla öğretime uygulanması, başkalarına saygı, kuralların kabulü, prososyal değerler kazanımı, iletişim becerileri ve olumlu sosyal etkileşimler gibi duyuşsal olarak önemli gelişimlere neden olabilmektedir (Azevedo, vd., 2016; Cecchini vd., 2007; Gibbons vd., 1995; Vidoni & Ulman, 2012).

Bazı araştırmalar beden eğitimi ve spor derslerine katılımın ahlaki gelişimi otomotik olarak etkilemediğini, ancak, özel olarak hazırlanmış programların bu süreci destekleyebileceğini göstermektedir (Bronikowska vd., 2019; Naul, Binder, Rychtecky & Culpan, 2017). Çünkü beden eğitimi ve spor derslerinde, öğrencilerin sınıf arkadaşlarıyla olan etkileşimlerinde alay ve eleştiri gibi olumsuz davranışlara olumlu davranışlardan daha sık rastlanılabilmektedir. Öğretmenlerin, derslerde bu gibi olumsuzlukları gidermek için strateji geliştirmemeleri öğrencilerin sosyal ve ahlaki gelişimlerini de olumsuz etkilemektedir. Dolayısıyla, yapısı gereği sosyal ve ahlaki değerleri ifade eden fair playin

model alındığı bir eğitim programı, öğrencileri sosyal etkileşimlere teşvik edebilmeye, uygunsuz davranışların azaltılabilmesine, öğrencilerin kendi davranışları için sorumluluk alabilmelerine bunun yanı sıra öğrencilerin sosyal ve ahlaki becerilerindeki gelişimi sağlayan bir ortam yaratılmasına fırsat sunmaktadır (London vd., 2015; Pennington, 2017; Pehlivan, 2004; Yıldıran, 2005).

Günümüzde, öğrencilere fair playin ve iyi bir sporcu olmanın önemini vurgulamak çok daha zor bir iş haline gelmiştir. Bir zamanlar pozitif rol modeller olarak lanse edilen profesyonel sporcular, çocuklar için giderek daha kötü örnekler olmaya başlamışlardır (Yıldıran, 2005). Çocukların bu gelişim dönemlerinde, rol modellerin önemli bir etkisi vardır. Bu rol modeller arasında sadece sporcular değil aileler, öğretmenler ve antrenörler de yer almaktadır. Bu rol modeller ise sadece davranışları ile değil eğitim metotları ile de bu süreci desteklemekle sorumludurlar. Bronikowska ve arkadaşları (2019) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, öğrencilerin ahlaki gelişimlerinde ve sosyal hayata entegrelerinde en etkin unsurun ebeveyn olduğu, bu süreçte öğretmen ve antrenörlerin daha düşük etkilere sahip olduğu bildirilmektedir. Bu sonuç öğretmenlerin ve antrenörlerin uyguladıkları eğitim yöntemlerinde eksiklik olduğunu göstermektedir. Oysa sporun özünü temsil eden fair play anlayışının temel alındığı bir eğitim modelinin bu gelişim sürecini pozitif yönde etkileyebileceği buna paralel olarak öğretmen ve antrenörleri bu sürecin başrolleri haline getirebileceği düşünülmektedir.

Araştırmalar, sosyal değerlerin ve davranışların arttırılması için fair play uygulamalarının öğrencileri olumlu yönde etkilediğini göstermektedir (Brock & Hastie, 2007; Hassandra vd., 2007; Johnson, 2005; London vd., 2015; Vidoni & Ulman, 2010; Vidoni & Ward, 2006). Bu çalışmaların bulguları, spor ortamlarının uygunsuz davranışlara sahne olmasına rağmen öğrencilere doğru bir biçimde yaklaşıldığında fair playin merkeze alındığı fiziksel aktivitelerin çocukların sosyal ve ahlaki gelişimlerini etkilemek için uygun bir araç olarak kullanılabileceğini göstermektedir. Beden eğitimi ve spor dersi çocukların ve gençlerin değerler dünyasına girişine yardımcı olan değerli bir araçtır. Bu bağlamda, fair play ilkesi ve modern eğitim teorileri ile desteklenen beden eğitimi ve spor dersi müfredatının, öğrencilerin sosyal hayata hazırlanma süreçlerini etkin ve etkili kılacağı belirtilmektedir (Miura, 2015). Dolayısıyla bu sürecin yönetimini üstlenen beden eğitimi ve spor öğretmeninin fair play ruhuna olan inancı ve bu konudaki yeterliği kritik bir öneme sahiptir. Çünkü değerleri bir kaynak olarak kullanan fair play ideali, sadece dersler ve spor

açısından değil aynı zamanda gelecekte daha huzurlu ve daha iyi bir dünya kurma yolunda modern eğitimin en önemli ilkesi olarak düşünülmektedir (Bronikowska vd., 2019; Renson, 2009). Hem eğitim sisteminin hem de bu sistem özelinde beden eğitimi ve spor derslerinin fair play idealini gerçekleştirecek türde olmasına özen gösterilmesinin; toplumda hoşgörünün daha kolay yerleşmesine, kurallara uyma bilincinin oluşmasına ve toplumdaki saygının artmasına destek olacağı düşünülmektedir.

2.2 Öz-Yeterlik

Öz-yeterlik kavramından ilk olarak, Albert Bandura tarafından kaleme alınan "*Social Learning Theory*" (Sosyal Öğrenme Teorisi) adlı kitapta bahsedilmiştir. Öz-yeterlik; bilişsel, davranışsal ve çevresel faktörlerin etkileşimini temsil eden sosyal öğrenme teorisi için önemli bir bileşen olarak vurgulanmaktadır (Bandura, 1977a, s. 80).

Bandura (1977a), bireyin çevresi ile etkileşiminde sergilenen karmaşık davranışlarının anlaşılmasında, bilişsel süreçlerin dikkate alınması gerektiğini belirtmekte ayrıca bilişsel, sosyal ve davranışsal becerilerinin organize bir eylem planı içerisinde olması gerektiğini ifade etmektedir. Karşılıklı karmaşık bir ilişkiyi temel alan bu süreç, bireyin çevresi ile sürekli etkileşim halinde olduğunu ve dolayısıyla aktif bir pozisyonda yer aldığını göstermektedir. Bu sürecin işleyişindeki en önemli etmenlerden biri de bireyin becerileri ve bu becerilere olan inancı arasındaki ilişki olarak görülmektedir (Bandura, 1977a, s. 28). Bandura, bu ilişkinin öneminden yola çıkarak becerilere olan inancın etkinliğini araştırmaya başlamış ve geçmiş araştırma bulgularına dayanarak inancı temsil eden öz-yeterliği "*Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change*" adlı eserinde kavramsallaştırmıştır (Bandura, 1977b).

2.2.1 Öz-Yeterliğin Tanımı ve Önemi

Öz-yeterlik kavramı, literatürde hem *algılanan öz-yeterlik* hem de *öz-yeterlik* şekliyle kullanılmaktadır. Her iki ifadenin de aynı anlama geldiği bilinmektedir. Algılanan öz-yeterlik ya da diğer bir ifade ile öz-yeterlik; bireylerin, belirlenmiş performans türlerine ulaşmak için gereken eylem planlarını düzenleme ve yürütme yeteneklerine ilişkin yargıları olarak tanımlanmaktadır (Bandura, 1977b).

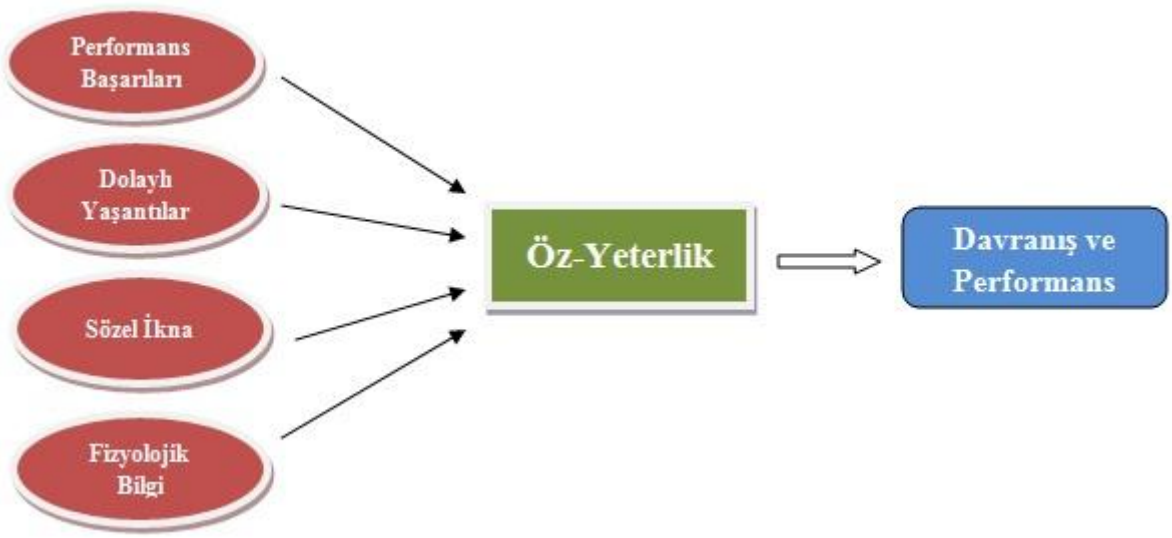
Öz-yeterlik, bireyin gelecekte karşılaşabileceği güç durumları idare edebilmek için gereken eylemlerin kaynaklarını düzenleyip harekete geçirme konusunda kendi kapasitesine olan inancı olarak ifade edilmektedir (Bandura, 1977b; Shunk, 1991). Öz-yeterliğin, bireyin sahip olduğu becerilerle değil, sahip olduğu becerilerle neler yapabileceğine dair yargılarıyla ilgili olduğu belirtilmektedir (Bandura, 1997, s. 37). Bu açıklamadan, öz-yeterliğin genel bir nitelik olmadığı ve belirli durumlarla ilgili olduğu anlaşılmaktadır. Çünkü insanlar bazı durumlarda kendilerini yetkin hissederken bazı durumlarda yetkinlik düzeylerinin düşük olabileceğine karar verebilirler. Örneğin, bir sporcu ulusal düzeyde bir müsabakada yüksek başarı elde edebileceğini düşünürken, uluslararası bir yarışmada başarı düzeyinin düşük olabileceğini düşünebilir. Bu durum sporcunun becerileri ile değil becerileri ile mevcut şartlarda neler yapabileceğine olan inancı ile ilgilidir. Dolayısıyla öz-yeterlik bir kişilik özelliği değil, durum ve görevle alakalı olarak geçici ve etkilenmesi kolay bir yargı durumudur (Bandura, 2006; van der Bijl & Shortridge-Baggett, 2001).

Bandura (1977b) öz-yeterlik teorisini, yetkinlik beklentisi ve sonuç beklentisi olarak iki temel unsura dayandırmaktadır. Yetkinlik beklentisi, bireyin bir eylemi gerçekleştirebilme kapasitesine ilişkin inancını temsil ederken, sonuç beklentisi bireyin, bu eylemin yaratacağı olası sonuca ilişkin yargısını ifade etmektedir. Bu iki beklenti türünün, bireyin bir davranışı sergileme girişimini yordamada etkili unsurlar olduğu belirtilmektedir. Çünkü davranış, birçok değişkenin bir fonksiyonudur (Shunk, 1991). Ancak Bandura yetkinlik beklentisinin sonuç beklentisine oranla davranışı daha çok etkilediğini vurgulamaktadır. Çünkü yetkinlik beklentisinin düzeyi, sorunlarla başa çıkmada ya da hedefe ulaşmada etkili bir unsurdur (Bandura, 1977b, 1997). Yetkinlik beklentisinde, yani öz-yeterliğin temel aldığı inanç düzeyindeki yüksek durum, bireylerin karşılaşabileceği zor durumları başarabilmelerine fırsat sunabilmekte aynı zamanda böyle durumlarda hedefe yönelik ısrarcı ve kararlı olmalarını sağlayabilmektedir. Öte yandan düşük inanç yargısına sahip bireyler ise, güç durumların üstesinden gelemeyeceklerini düşünüp bu durumlardan kaçınabilmekte ve çaba göstermemektedir (Bandura, 1986; van der Bijl & Shortridge-Baggett, 2001). Bireyin eylemlerdeki başarısı, yeterlik duygusunu artırırken başarısızlık durumu ise bu duyguyu azaltmaktadır. Ancak, güçlü bir yeterlik yargısı, yani aktivite ile ilgili yeteneklere olan inanç, başarısızlık durumunun etkisini azaltabilmektedir (Bandura, 1991). Çünkü bu inancı ifade eden öz-yeterlik, sosyal ve fizyolojik olarak açığa çıkarılan çeşitli yeterlik bilgisi kaynaklarının bilişsel düzeyde işlenmesi olarak belirtilmektedir (Bandura, 1977b, 1986,

1994; Shunk, 1991). Dolayısıyla bireyin herhangi bir durumla ilgili bir eylemi gerçekleştirebilmesi noktasında öz-yeterliğin güdüleyici bir etkisinin olduğu söylenebilir.

2.2.2 Öz-Yeterliğin Kaynakları

Bireyin, nasıl davranacağını belirleyen zihinsel süreçlerden birini ifade eden öz-yeterliğin oluşumunda birçok faktörün rol oynadığı söylenebilir. Öz-yeterlik bilişsel süreçler, zihinsel süreçler, çevresel faktörler, deneyimler gibi pek çok etmenle ilişki içerisindedir. Bireyin bir eylemi zihinsel süreçlerden geçirip davranışa dönüştürmesinde, öz-yeterlik hayati bir rol oynamakta ve bu durumun oluşumu da bazı koşullara dayanmaktadır. Bandura'ya (1977b, 1997) göre öz-yeterliğin oluşumu, bazı kaynaklardan elde edilen bilgilere dayanmaktadır. Bunlar; *performans başarıları*, *dolaylı yaşantılar*, *sözel ikna* ve *fizyolojik bilgi* olmak üzere dört temel kaynaktan oluşmaktadır (Şekil 1).



Şekil 1. Öz-yeterliğin kaynakları (Bandura, 1997)

Performans Başarıları (Geçmiş Deneyimler): Bu faktör geçmişteki başarılı deneyimlere dayandığı için öz-yeterliğin en önemli bilgi kaynağı olarak belirtilmektedir (Bandura, 1977b). Birey yaşantısı boyunca görev ve faaliyetlerde bulunup, bu eylemlerin sonucunu başarı durumuna göre yorumlamaktadır. Bu yorum ise daha sonraki deneyimlere olan inançla uyum içerisinde hareket etmektedir (Pajares, 2002). Dolayısıyla geçmişte yaşanan olumlu tecrübeler bireyin başarıya dönük inanç düzeyini etkileyebilmekte bu da sonraki denemeler için olumlu bir yansımaya sebep olabilmektedir. Genellikle başarılı olarak yorumlanan sonuçlar öz-yeterliği artırırken başarısız olarak yorumlanan sonuçlar öz-

yeterliğin düzeyini olumsuz etkilemektedir (Bandura, 1977b). Bu yorum sürecini etkileyen birçok etmenden söz edilmektedir. Bireyin sergilediği çaba, görevin zorluğu, çevresel faktörler gibi koşullar bireyin başarı ya da başarısız yorumunu şekillendirebilmekte bu da yine öz-yeterlik düzeyini etkileyebilmektedir. Dolayısıyla birçok faktör performansı etkileyebilmekte ve bu etmenlerin bilişsel olarak işlenmesi bireyin kendini değerlendirmesine fırsat sunmaktadır (Bandura, 1977b, 1994, 1997; Pajares, 2002; van der Bijl & Shortridge-Baggett, 2001).

Dolaylı Yaşantılar (Gözlem): İnsanlar geçmiş deneyimlerini tek bilgi kaynağı olarak kullanmamaktadırlar (Bandura, 1977b). Bireyin, bir başkasının herhangi bir görevi yerine getirme durumunu gözlemlemesi, öz-yeterlik oluşumunun bir başka kaynağını ifade etmektedir (Bandura, 1994; Pajares, 2002). Bu bilgi kaynağı başarılı performanslardan daha zayıf bir etkiye sahip olsa da, bireyler sınırlı deneyime sahip oldukları bazı konularda veya yetenekleri hakkında fikir sahibi olmadıkları durumlarda bu kaynağa daha duyarlı hale gelebilmektedir (Pajares, 2002). Bu kaynak için bireyin seçtiği model etkili bir unsurdur. Nitelik olarak benzer özelliklere sahip olmak bireyin doğru yorumu yapabilmesine olanak sağlarken, bunun aksi bir durum, bireyi olumsuz etkileyebilmektedir (van der Bijl & Shortridge-Baggett, 2001). Çünkü bireyin herhangi bir aktivite ile ilgili yetenek bilgisi, kendini başkaları ile karşılaştırmasından etkilenebilmektedir. Bireyin, aynı düzeydeki akranlarının bir eylemi yerine getirmesini gözlemlemesi, kendisinin de bunu başarabileceği duygusunu tetiklemekte ve bu durum da öz-yeterlik düzeyini etkileyebilmektedir (Bandura, 1994, 1997; Shunk, 1991).

Sözel İkna (Sosyal İkna): Gerçek bir deneyimsel temel sağlamamakla birlikte (Bandura, 1977b) kolay kullanıma sahip olduğu için öz-yeterliğin oluşumunda en sık kullanılan kaynak olarak belirtilmektedir (van der Bijl & Shortridge-Baggett, 2001). Bireylerin kendi deneyimlerine ve gözlemlerine dayanmadığı için diğer kaynaklara oranla daha zayıf bir etkiye sahip olmasına rağmen diğer kaynakları destekleyebilmektedir (Bandura, 1997, s. 80; van der Bijl & Shortridge-Baggett, 2001). Dolaylı yaşantılar kaynağında olduğu gibi sözel iknalarda da model önemli bir unsurdur (Pajares, 2002). Pozitif iknalar bireyi cesaretlendirip güçlendirirken negatif söylemler bireyin öz-yeterlik düzeyini zayıflatabilmektedir (Kurbanoğlu, 2003). Bireyin aldığı sözel mesajlar karşılaşacağı zor durumlarda görevi yerine getirebilmek için çaba göstermesini etkileyebilmektedir.

Dolayısıyla insanlar, başkalarından aldıkları sözel mesajlar aracılığıyla öz-yeterlik düzeylerini oluşturup aynı zamanda geliştirebilirler (Bandura, 1977b, 1997; Pajares, 2002).

Fizyolojik Bilgi (Fizyolojik ve Duygusal Durum Değerlendirmesi): Bireyin bir eylemi gerçekleştireceği zaman içinde bulunduğu duygu durum, davranışı sergileme konusundaki kararını ve dolayısıyla sonucu etkileyebilmektedir. Ayrıca bireyin kendi vücudu hakkında bilgi sahibi olması belirli bir davranışı gösterme yeteneğini de etkileyebilmektedir. Bu nedenle bireyler kendi kapasitelerini değerlendirirken fizyolojik ve duygusal durumları hakkında bilgi kullanabilmektedirler (van der Bijl & Shortridge-Baggett, 2001). Stresli ve yorucu durumlar genellikle koşullara bağlı olarak öz-yeterlik konusunda duygusal uyarılmalara neden olabilmektedir (Bandura, 1977b). Bu kaynak için uyarılmışlık düzeyi önem arz etmektedir. Bireyin yüksek uyarılmışlık düzeyi tehdit edici durumlarla başa çıkmada öz-yeterliği olumsuz etkileyeceği gibi orta düzeyde bir kaygı durumu performansı olumlu yönde etkileyebilmektedir (Bandura, 1977b, 1997; Pajares, 2002; Schunk, 1995; van der Bijl & Shortridge-Baggett, 2001). Bu nedenle bireyin duygu durumu öz-yeterliğini etkileyen bir başka bilgi kaynağıdır. Çünkü Bandura'nın (1997) belirttiği gibi insanlar, davranışlarını öncelikle psişik ortamlarda yaşamaktadır.

Bandura (1977b) öz-yeterliğin bireyin eylem, çaba ve sebat seçimini etkilediğini varsaymaktadır. Dolayısıyla birçok kaynak tarafından oluşturulan öz-yeterlik, deneyimlerin bilişsel sürecini etkileyebilmektedir. Öz-yeterliğin kaynaklarında hiyerarşik bir yapı olduğu vurgulanmaktadır. Performans başarıları doğrudan bir kaynak sayılırken diğer kaynaklar dolaylı bilgiye dayanmaktadır. Bu bağlamda performans başarıları birincil kaynak olarak belirtilirken diğer kaynakların destekleyici nitelikte olduğu belirtilmektedir (Bandura, 1994, 1997; Pajares, 2002; van der Bijl & Shortridge-Baggett, 2001).

2.2.3 Öz-Yeterliğin Ölçülmesi

Öz-yeterlik özellikle eğitim bilimciler tarafından sıklıkla incelenen ve üzerinde durulan güncel bir konudur (Chesnut & Burley, 2015; Kasalak & Dağyar, 2020). Çünkü bu kavramın, psikolojik durumlardan davranışa kadar hemen hemen her şey üzerinde büyük bir etkisinin olduğu söylenebilir. Dolayısıyla bilişsel ve davranışsal değişimler arasındaki ilişkinin açığa çıkarılmasında öz-yeterliğin etkili bir unsur olduğu bilinmekte (Bandura, 1997, s. 116, 2006) ve bu nedenle bu kavramın ölçülebilmesi bu değişimlerin değerlendirilebilmesinde faydalı bir rol oynamaktadır. Bandura (2006), öz-yeterliğin

genellik, düzey (büyüklük) ve güç bakımından farklılık gösterdiğini belirtmektedir. Genellik, beklentilerin farklı durumlara ne derece genellenebilirliğini ifade etmektedir. Düzey, bireyin bir eylemi gerçekleştirirken karşılaşabileceği zorluğun derecesini ifade etmektedir. Güç ise zor şartlarda başarılı performans göstermeye yönelik inancın miktarını açıklamaktadır (Arseven, 2016; Bandura, 1977b, 1997, 2006).

Bandura öz-yeterliğin spesifik durumlara yönelik bir kavram olduğunu vurgulamış olsa da bazı araştırmacılar daha genel kişilik durumlarını değerlendirmek için genel öz-yeterlik temalı ölçme araçları geliştirmişlerdir (Chen, Gully & Eden, 2001; Luszczynska, Scholz & Schwarzer, 2005; Schwarzer, 1993; Sherer, Maddux, Mercandante, Prentice-Dunn, Jacobs & Rogers, 1982). Araştırmacılar, bu ölçme araçları aracılığıyla birden fazla davranış kalıbının incelenmesinin daha genel sonuçların tahmin edilmesine olanak sunduğunu savunmaktadır. (van der Bijl & Shortridge-Baggett, 2001). Ancak bazı bilim insanları bu yaklaşımla öz-yeterliğin yanlış yorumlandığını, bu yapıların çok düşük düzeyde açıklayıcı ve ön görücü olduğunu ve öz-yeterliğin genel bir durum değerlendirmesi olarak incelenmesinin Bandura'nın bahsettiği yapı ile örtüşmediğini ifade etmektedirler (Maibach & Murphy, 1995; Pajares, 1997). Çünkü bireyin yeterliğine olan inancı her konuda farklılık gösterebilmektedir. Öz-yeterliğin spesifik konulara yönelik incelenmesi gerektiğini savunan Bandura 2006 yılında kaleme aldığı "*Guide for constructing self-efficacy scales*" çalışmasıyla öz-yeterliğin yapısını ve nasıl ölçülmesi gerektiğini açıklamaya çalışmaktadır. Bu yazısında bazı konulara yönelik ölçme araçları ile yapının nasıl derecelendirilip değerlendirileceğine ilişkin öneriler sunmaktadır. Bandura, öz-yeterliği değerlendirmek için ölçülmek istenen konunun çok iyi bir kavramsal zemine oturtulması gerektiğini vurgulamaktadır (Bandura, 2006). Çünkü öz-yeterlik öğeleri, incelenen yapıyı doğru bir şekilde yansıtmalıdır (van der Bijl & Shortridge-Baggett, 2001).

Literatürde Bandura'nın önerileri doğrultusunda spesifik konulara yönelik hazırlanmış ve test edilmiş birçok ölçme aracı yer almaktadır. Öz-yeterlik kavramının Sosyal Öğreme Kuramı'na dayanması sebebi ile bu ölçme araçlarının genel olarak eğitim alanında olduğu görülse de literatürde diğer disiplinleri de ilgilendiren farklı ölçme araçları bulunmaktadır (Brouwers & Tomic, 2001; Çapri ve Kan, 2006; Ekici, 2005; Murphy, Coover & Owen, 1989; Myers, Feltz, Guillén & Dithurbide, 2012; Ryckman, Robbins, Thornton & Cantrell, 1982; Skaalvik & Skaalvik, 2007). Bu araçlar, ilgili konulara yönelik bireylerin yeteneklerine olan inançlarını ölçmeyi hedeflemektedir. Genellikle öz-yeterlik ölçekleri,

bireyin bazı durumlarda görevi ya da eylemi yerine getirip getiremeyeceğine ilişkin fikirlerinin derecelendirilmesi ile ölçülmektedir. Kavramsal bir çerçeveye göre hazırlanan maddeler bireyin karşılaşabileceği bazı durumlarda yeteneklerini nasıl kullanabilecekleri yönünde kendilerini değerlendirmelerini sağlamaktadır. Bu maddeler bazı derecelendirme yöntemlerine göre değerlendirilmektedir. Ölçme aracında yer alan maddeler nicel yöntemlerle değerlendirilmekte ve her soruya verilen cevabın derecesi öz-yeterliğin düzeyini ifade etmektedir. 0'dan 10'a, 0'dan 100'e veya faklı aralıklarla öz-yeterliğin derecelendirilmesi yapılarak puanlaştırılmaktadır. Bireyin verdiği cevaplar, puanlarına göre değerlendirilip öz-yeterliğin düzeyi belirlenmektedir (Bandura, 2006).

Bireyin işlevselliğinin değerlendirilmesi için ölçme araçlarının varlığı bilimsel ilerlemeleri hızlandırmaktadır (Bandura, 2006). Dolayısıyla öz-yeterliğin, bireyin yaşantısının merkezi yapılarından birini temsil ettiği düşünüldüğünde, bu etmenin doğru değerlendirilmesinin, bireyin davranışını anlamak ya da tahmin etmek için çok önemli olduğu anlaşılmaktadır.

2.2.4 Öğretmen Öz-Yeterliği

Eğitim hayatının en önemli paydaşlarından biri olan öğretmenler bu süreçte bazı zorluklarla karşılaşabilmektedirler. Bu güç durumlar öğrenciden, ebeveynden, okuldan ya da daha farklı etmenlerden kaynaklanmaktadır. Öğretmenlerin bu problemlerle başa çıkmaları, etkili öğretimin temelini oluşturmaktadır. Bu mücadele sürecindeki en önemli etmenlerden biri de öğretmenlerin yeteneklerine olan inançları yani öz-yeterlikleridir. Sosyal bilişsel teoriye dayanan, bireyin belirli bir eylem karşısında yeteneklerine olan inancı olarak tanımlanan öz-yeterlik, teorik yapısına dayandırılarak öğretmenler için de özel olarak kavramsallaştırılmaktadır. Bu bağlamda öğretmen öz-yeterliği, öğretmenlerin amaçlanan eğitim hedeflerine ulaşmak için gerekli faaliyetleri planlama, organize etme ve yürütme yeteneklerine olan inançları olarak ifade edilmektedir (Skaalvik & Skaalvik, 2007). Öğretmenler için tanımlanan bu kavram, öz-yeterlik kaynaklarında olduğu gibi bazı faktörlerden etkilenmektedir. İyi ya da kötü öğretim deneyimleri, diğer öğretmenler, bir görev esnasında alınan geri bildirimler ve öğretmenlerin duygusal süreçleri öğretmenlerin öz-yeterlik kaynakları olarak ifade edilmekte ve öz-yeterlik düzeylerini etkileyebilmektedir (Skaalvik & Skaalvik, 2007; Zonoubi, Rasekh & Tavakoli, 2017). Bu kaynaklar öğretim görevi ve mevcut yeterliklerin bilişsel analizleri ile etkileşim halinde olup öğretmen öz-yeterliğini oluşturmakta ve bu öz-yeterliğin düzeyi de öğretmenlerin performanslarının

kalitesini etkileyebilmektedir (Gkolia, Belias & Koustelios, 2014; Tschannen-Moran & Hoy, 2001; Tschannen-Moran & McMaster, 2009).

Öğretmenlerin öğretim becerilerinin yanı sıra bu yeteneklerine olan inançları da öğrenme ortamını etkilemekte dolayısıyla öğrencinin öğrenme başarısı ile doğru orantılı olarak ilerlemektedir. Bu nedenle öğretmenlerin öz-yeterlik düzeyleri öğrenmeyi etkileyen en önemli unsurların başında gelmektedir (Bandura, 1977a, s. 164, 1997, s. 240). Öğretmenlerin öz-yeterlikleri; sınıf içi davranışlara, sınıf yönetimine, motivasyona yansımakta ve öğrenmeyi etkileyerek öğrenci başarısına sebep olabilmektedir (Friedman & Kass, 2002; Guo, Piasta, Justice & Kaderavek, 2010; Mojavezi & Tamiz, 2012; Tschannen-Moran & Hoy, 2001). Ashton (1984) öğretmen öz-yeterliğinin, diğer bütün özelliklere nazaran, öğrenci başarısı ile en tutarlı ilişkiye sahip bir özellik olduğunu vurgulamaktadır.

Literatürde öğretmen öz-yeterliği, öğretim davranışları ve öğrenci çıktıları ile birçok kez ilişkilendirilmiş ve bu inanç düzeyinin olumlu yansımaları raporlaştırılmıştır (Klassen, & Chiu, 2010; Klassen, & Tze, 2014; Mojavezi & Tamiz, 2012; Skaalvik & Skaalvik, 2007; Tschannen-Moran & Hoy, 2001). Yüksek düzeyde bir öz-yeterlik, öğretmenin öğretim uygulamalarını da etkileyebilmektedir. Öz-yeterliği yüksek olan öğretmenler zor durumlarla karşılaştıklarında, öğrenci ihtiyaçları doğrultusunda yaratıcı uygulamalar geliştirebilmekte ve bu aktiviteleri kolaylıkla yürütebilmektedir (Klassen & Tze, 2014). Yapılan çalışmalar, öz-yeterliği yüksek olan öğretmenlerin standart öğretim yöntemlerinin yanı sıra farklı yöntem ve teknikler geliştirerek öğrenci motivasyonunu artırdıklarını ayrıca öğrenme ile ilgili oluşabilecek problemleri önceden sezinlediklerini ve bu olumsuz durumlara karşı hazır bulunuşluk içerisinde olduğunu göstermektedir (Ashton, 1984; Dilekli & Tezci, 2016; Skaalvik & Skaalvik, 2016; Stephanou & Tsapakidou, 2007).

Öğretmenler, öğretim sürecinde öğrenmeyi etkileyen bazı zorluklarla karşılaşabilmektedirler. Bu zor durumlarla mücadelenin anahtarlarından biri olan öz-yeterlik, öğretmenlerin, zorluklara rağmen süreci verimli yürütebilmelerine olanak sunmaktadır (Tschannen-Moran Hoy & Hoy, 1998). Literatürdeki bazı bulgular, öz-yeterliği yüksek olan öğretmenlerin sınıf içi zorluklarla daha kolay başa çıktıklarını, öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerle daha fazla ilgilendiklerini, daha zengin içerikli ve farklı etkinlikler planlayabildiklerini, yetenek farklılıklarına yönelik öğrenme ortamı hazırladıklarını, yeni fikirlere açık demokratik bir sınıf ortamı oluşturduklarını

göstermektedir (Friedman & Kass, 2002; Kasalak & Dağyar, 2020; Mojavezi & Tamiz, 2012; Skaalvik & Skaalvik, 2007). Bunun aksine öz-yeterliği daha düşük olan öğretmenlerin ise sınıf içi motivasyonu sağlama konusunda yetersiz oldukları, yaşanan olumsuzluklar karşısında daha karamsar oldukları ve karşılaşılan problemlerle başa çıkmada sorunlar yaşadıkları belirtilmektedir (Achurra & Villardón, 2013; Klassen, & Tze, 2014; Perera, Calkins & Part, 2019; Tschannen-Moran & Hoy, 2001).

Öz-yeterlik, öğretmenlerin mesleki performanslarını da etkileyen bir faktör olarak değerlendirilmektedir. Yapılan çalışmalar, öz-yeterlik düzeyinin mesleki iyi oluş, otonomi, mesleki tükenmişlik, mesleki stres gibi özellikleri etkilediğini ve düşük düzeyde bir öz-yeterliğin mesleki olumsuzluklara yol açabileceğini göstermektedir (Aldridge, & Fraser, 2016; Klassen, & Chiu, 2010, 2011; Klassen, & Tze, 2014; Schwarzer, & Hallum, 2008; Skaalvik & Skaalvik, 2014, 2016, 2017). İşe özgü bir eğilimi de ifade eden öz-yeterlik, öğretmenlerin performanslarını, dolaylı olarak da öğrenci başarısını etkileyen bilişsel bir karar sürecini yansıtmaktadır. Bu bağlamda, öğretmen öz-yeterliği, öğretim sürecinde kişisel bir kaynak türü olarak değerlendirilmekte dolayısıyla bu kaynağın doğru kullanımı başarıda kilit rol oynamaktadır (Skaalvik & Skaalvik, 2007).

Öğretmen öz-yeterliği birçok branş dersi özelinde araştırmalara konu olmaktadır. İçerik bilgisi, öğretim yöntemleri, kullanılan materyaller gibi birçok spesifik konuda branş öğretmenlerinin ilgili alana yönelik öz-yeterlik düzeyleri değerlendirilmektedir (Chesnut & Burley, 2015; Klassen, & Tze, 2014). Beden eğitimi ve spor dersi de öz-yeterlik araştırmalarına konu olan dersler arasında yer almaktadır. Literatürdeki ilgili araştırmalar incelendiğinde genel olarak beden eğitimi öğretimine yönelik değerlendirmelerin olduğu anlaşılmaktadır (Martin & Kulinna, 2003; Martin, McCaughtry, Kulinna & Cothran, 2009; Mouton, Hansenne, Delcour & Cloes, 2013; O'Neil & Krause, 2019). Çalışmalar genel olarak öğretmenlerin alan bilgisi ile ilgili yeterlik inançlarını araştırmaya yönelik kurgulanmaktadır. Bunun yanı sıra kaynaştırma öğrencilerinin ve engelli öğrencilerin eğitimine yönelik de beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin öz-yeterlik düzeyleri araştırma konuları arasında yer almaktadır (Bertills, Granlund, Dahlström & Augustine, 2018; Block, Hutzler, Barak & Klavina, 2013; Hutzler & Barak, 2017; Hutzler, Meier, Reuker & Zitomer, 2019). Beden eğitimi ve spor dersi; içeriği, kapsamı, kullanılan materyaller, kıyafetler, öğretim alanı gibi konular bağlamında diğer derslerden farklılaşmaktadır. Bu farklılık bazı engelleri ve zor durumları da beraberinde getirmektedir. Yoğun içeriğe

rağmen kısıtlı ders saatleri ile öğretimin sağlanabilme çabası, ders alanının öğretime uygun hale getirilebilmesi, materyal kullanımı gibi birçok unsur öğretmenin öğretim sürecine etki eden etmenler arasında gösterilmektedir (Demirhan, Bulca, Saçlı ve Kangalgil, 2014; Kirk, 2010, s. 27). Dolayısıyla öğretmenlerin öğretim sürecini en iyi şekilde yürütebilmeleri, bu zor durumların yönetimini sağlayabilmeleri ile mümkün hale gelebilmektedir. Bu noktada öz-yeterliğin, beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin öğretimde karşılaştıkları engellerin üstesinden gelme yeterliğini anlama konusunda hayati önem taşıdığı düşünülmektedir. Çünkü öz-yeterlik, yeterliğin en önemli belirleyicisi olarak vurgulanmaktadır (Bandura, 1977b, 1986, 1994; Shunk, 1991). Bu bağlamda beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin hem genel hem de spesifik konulara yönelik öz-yeterlik düzeyleri, öğretim süreci için araştırılmaya ve tartışılmaya değer önemli bir etmen olarak düşünülmektedir.

2.3 Değerler

Bir davranış biçiminin veya eylemin kişisel ya da sosyal olarak tercih edilebilir olduğuna dair temel inançlar olarak belirtilen değerler, belirli bir toplumda neyin iyi-kötü, doğru-yanlış, uygun-uygunsuz, arzu edilen-edilmeyen olduğuna dair ortak görüşlerin kavramsallaşmış halini ifade etmektedir (Rokeach, 1973, 1979; Schwartz & Bilsky, 1987). Değerler, bireyin davranışı ve tutumu üzerinde büyük bir etkiye sahiptir ve her durumda bir kılavuz görevi görmektedir. Belirli bir kültürün üyeleri tarafından, herhangi bir konu hakkında paylaşım yapılan önemli ve kalıcı inançlar veya idealler olarak bilinen değerler, kültürden kültüre değişim gösterdiği gibi her bir birey için de farklılık gösterebilmektedir (Hofstede, 1998, 2001; Rokeach, 1973; Schwartz, 1999). Bu değişkenlik, neye değer verildiği ve ne derece değer verildiği ile ilgilidir. Ayrıca değerler, bireyin yaptığı bir davranışla ailesini onurlandırması gibi spesifik veya sağlık, demokrasi, barış gibi görüşlerin ifade ettiği gibi genel olabilmektedir. Birey yaşantısının her döneminde ve girdiği her farklı sosyal ortamda birçok değerle karşılaşabilmektedir (Rokeach, 1973, 1979). Dolayısıyla birey, hayatına rehberlik eden değerleri; ailesinden, arkadaşlarından, komşularından, okuldan, medyadan veya toplumun diğer kaynaklarından öğrenebilmektedir. Birey yaşantısı boyunca öğrendiği ve deneyimlediği bu değerleri içselleştirerek kendini gerçekleştirme noktasında aşama kaydetmekte ve bu değerler aracılığıyla hayatına yön verebilmektedir (Hofstede, 2001; Schwartz & Bilsky, 1987). Bireyin kendi iç dünyasının yanı sıra sosyal hayatında da etkili olan değerler, birey ve

toplum arasındaki uyumu sağlayan en önemli etmenler olarak gösterilmektedir (Inglehart, Basanez, & Moreno, 1998: Rokeach, 1973, 1979; Schwartz & Bilsky, 1987). Çünkü değerler sosyal yaşamın akışında büyük rol oynamaktadır.

2.3.1 Değerlerin Tanımı ve Önemi

İnsan davranışlarının toplumsal, bireysel ya da ahlaki açıdan doğruluğu veya yanlışlığı bazı kriterler doğrultusunda yorumlanabilmektedir. Bu kriterler ise toplum tarafından belirlenen bazı standartlar, kurallar ve ilkeler kapsamında şekillenmekte ve bu çerçeve değerler dünyasını oluşturmaktadır. Değerler, tutum ve inanç gibi kavramları şekillendiren (Hansson, Carey & Kjartansson, 2010), davranışların, görüşlerin doğruluğunu veya yanlışlığını belirleyen (Halstead & Taylor, 1996), belirli toplumlarda ortaya çıkan standartlar, kurallar ve bireyin hayatına öncülük eden ilkeler olarak ifade edilmektedir (Morrow, 1989; Dilmaç vd., 2014). Aynı zamanda değerler, tutum ve eylemleri motive eden, birey için neyin önemli olduğunu belirlemeye yarayan, bireyin hem toplumda hem de kendi dünyasında yargılanmasına öncülük eden ve toplum tarafından öngörülen ideal durumları temsil eden standartlardır (Homer, & Kahle, 1988; Inglehart vd., 1998; Rokeach, 1979, s. 6).

Değerler, insan yaşamını temel alan kavramlar oldukları için hayatın her alanına dokunabilmekte dolayısıyla bütün alanlarda farklı araştırmalara konu olabilmektedir. Bu nedenle birçok çalışma alanında konu temelli farklı tanımlar yapılmaktadır. Değerler birçok bilim insanı tarafından incelenmekte ve bu kapsamlı konu bazı sınıflandırmalarla açıklanmaktadır. Allport ve Vernon, 1931 yılında kaleme aldıkları "*The Study of Values*" (1951 yılında Gardner Lindzey'in katılımı ile revize edilmiştir) eserlerinde Eduard Spranger'in 1928 yılındaki "*Types of Men. The Psychology and Ethics of Personality*" eserinde yer alan sınıflandırmaya dayanarak değerleri bazı temel ilgi alanlarında değerlendirmeye çalışmışlardır (Vernon & Allport, 1931). Bunlar; teorik, ekonomik, estetik, sosyal, politik ve dini olmak üzere altı farklı alandan oluşmaktadır. Araştırmacılar bu altı değer alanının belirli bir kişilikteki göreceli önemini araştırmayı amaçlamakta ve her birini bir insan niteliği olarak açıklamaktadır (Robinson, Shaver & Wrightsman, 1991).

- Teorik insan; gerçeğin keşfine değer veren, bilgiyi düzenlemeyi ve sistematikleştirmeyi hedefleyen, eleştirel ve rasyonel bir bakış açısına sahiptir.

- Ekonomik insan; en çok yararlı olana değer vermektedir. Pratik meselelerle ilgilenmekte (iş gibi) ve bunları somut faydalarına göre yargılamaktadır.
- Estetik insan; en çok güzellik ve uyuma değer vermektedir. Her bir deneyimi; zarafet, simetri ve uygunluk açısından değerlendirmektedir.
- Sosyal insan; en çok fedakarlığa, hayırseverliğe ve sevgiye değer vermektedir. Diğer insanları amaç olarak görmekte ve bu nedenle kibar ve sempatik tavırlar sergilemektedir. Ayrıca bencillikten uzak olduğu belirtilmektedir.
- Politik insan; en çok etkiye ve güce değer vermektedir. Rekabet ve mücadele tüm yaşamında büyük rol oynamakta bu nedenle liderlik, şöhret ve kişisel güç aramaktadır.
- Dindar insan; en çok birlik beraberliğe değer vermektedir. Mistik bir bakış açısı ile her olayda ilahi bir şey görmektedir. Evreni bir bütün olarak anlamaya ve kendisini kucaklayan bütünlüğüyle ilişkilendirmeye çalışmaktadır (Robinson & Shaver, 1969; Vernon & Allport, 1931).

Araştırmacıların değerlerle açıklamaya çalıştığı bu kavramlar insanın yaşam alanını ifade etmektedir. Her birey yaşantısını birtakım değerlerle sürdürmekte ve birey bu değerlerle nitelendirilmektedir. Bu sınıflandırmadan yola çıkarak her bireyin değer anlayışının farklı olduğu dolayısıyla bir birey için önem arz eden değerin farklı bir birey için aynı derecede önem arz etmediği çıkarımı yapılmaktadır.

Değerler alanında önemli araştırmaları olan Milton Rokeach, davranışsal tercihler üzerinde etkisi olan değerleri, bireyin yaşamına rehberlik eden, tutum ve davranışlarının belirleyicisi olan standartlar olarak belirtmektedir (Rokeach, 1973). Rokeach (1968) bireyin birden fazla değer yargısının olduğunu ve bazı konularda iki değer yargısı arasında kalabildiğini ve davranışının daha çok önem arz eden değer bağlamında gerçekleştiğini savunmaktadır. Rokeach (1968) değer-tutum sisteminin organizasyonu olarak tanımladığı teorisinde bireyin değer-tutum sistemindeki tutarlılığını ya da tutarlılık yanılsamasını araştırmayı amaçlayarak bir envanter geliştirmiştir. Bu ölçme aracı amaçsal değerler (Terminal values) ve araçsal değerler (Instrumental values) olarak iki başlıkta incelenmektedir. Bu başlıklar altında her birinin kısa açıklaması olan 18 amaçsal 18 araçsal olmak üzere toplam 36 değer yer almaktadır. Birey bu envanterde yer alan değerleri kendine yönelik önem derecesine göre sıralamaktadır. Rokeach, bu envanter ile bireylerin değer-tutum-davranış ekseninde değişimlerini incelemeyi amaçlamış ve sonuç olarak değerlerin davranışlarla ve tutumlarla

önemli ilişkilerini tespit etmiştir (Rokeach, 1968). Rokeach bu envanterin değerler bağlamında her türlü kamuoyu araştırması yapılabilmesine olanak sağlayacağını savunmuştur. İlgili literatür incelendiğinde bu envanterin sağlık alanından sosyal alanlara birçok araştırmada tercih edildiği anlaşılmaktadır (Goodwin, Williams & Snell-Herzog, 2020; Stoffregen, Giordano & Lee, 2019). Rokeach'ın araştırma bulgularından, her bireyin birçok değer yargısının olduğu ve bu değerlerin bireyin yaşantısındaki önem derecesine göre tutum ve davranışlarına yansıyabileceği anlaşılmaktadır.

Hofstede (1980) her bir kişinin, benzer durumlarda istikrarlı bir şekilde aşağı yukarı aynı davranışı sergilemesine neden olan belirli bir zihinsel programının (mental programming) olduğunu savunmaktadır. Bireyin zihinsel programının doğru yorumu, onun hakkında daha doğru tahminlere yol açabilmektedir. Bu nedenle Hofstede (1980) zihinsel programı; evrensel, kolektif ve bireysel olmak üzere üç düzey ile açıklamaktadır. Evrensel düzey, zihinsel programın en temel düzeyidir ve neredeyse bütün insanların ortak özelliği olarak ifade edilmektedir. Genlerle aktarıldığı varsayılan bu düzeyin kalıtsal olduğu düşünülmektedir. Gülmek, ağlamak gibi insanın biyolojik sisteminde yer alan davranışları içermektedir. Kolektif düzey, insanların bir kısmı tarafından paylaşılan düzeydir. Bu düzey daha çok, kullanılan dil, yaşlılara hürmet, yeme içme alışkanlıkları gibi kültürel farklılıklarla özdeşleştirilmektedir. Son düzey, Hofstede'in özgün olarak tanımladığı bireysel düzeydir. Bu düzeyde, aynı evde yaşayan tek yumurta ikizlerinin bile birebir aynı davranışı sergilemeyeceği savunulmakta dolayısıyla bireysel kişilik seviyesi olarak ifade edilmektedir. Çünkü aynı ortak kültürde bile çok çeşitli alternatif davranışlar sergilenebilmektedir (Hofstede, 1980). Hofstede, Emile Durkheim'e atıf yaparak kültürle özdeşleştirilen kolektif düzeyin sosyoloji alanı olduğu belirtilmekte ve bu durumu değerler ile açıklamaktadır. Her davranış için hem bireyi hem de durumu hesaba katmanın gerekliliğini vurgulayan Hofstede (1980), değerlerin ve kültürün iki anahtar yapı olduğunu belirtmektedir. Hofstede (1980) değerlerin hem bireyin hem de toplumların niteliği olduğunu vurgulayarak değeri "*belirli durumları diğerlerine tercih etme yönünde geniş bir eğilim*" olarak tanımlamaktadır. Hofstede değerlerin yoğunluğunun ve yönünün olduğunu ifade etmektedir. Yoğunluk, belirli bir konuya yönelik ilgi düzeyi olarak belirtilirken yön, sonuçların iyi ya da kötü olarak yorumlanması anlamına gelmektedir. Dolayısıyla hem yoğunluk hem de yön açısından bireylerin değer anlayışları değişebilmektedir (Hofstede, 1980). Hofstede'e (1980) göre değerler karşılıklı ilişki içerisinde olup değer sistemlerini oluşturmaktadır. Ancak bu sistemlerin her zaman uyum içerisinde olması

beklenmemektedir. Örneğin çoğu birey, özgürlük ve eşitlik gibi birbiri ile çelişen değerlere sahiptir. Bu iç değer çatışması, sosyal sistemlerdeki belirsizliğin kaynağı olarak belirtilmektedir (Hofstede, 1980). Tüm bu bilgiler ışığında Hofstede'in kolektif düzeye atıf yaparak açıklamaya çalıştığı değerlerin, sosyal hayatın temel dinamiği olduğu düşünülmektedir.

Değerler alanının bir başka önemli araştırmacısı ise sosyal psikolog Shalom H. Schwartz'dır. Araştırmacı, Rokeach ve Hofstede'nin çalışmalarından yola çıkarak değerleri, kültürler arası farklılıkları da ele alarak incelemeye çalışmıştır (Schwartz, 1992; Schwartz & Bilsky, 1987). Schwartz (1992), değerlerin merkezi bir konuma sahip olduğunu belirterek bu kavramın insan davranışlarıyla ilgilenen bütün bilimlerin görünüşte farklı çıkarlarını birleştirdiğini ifade etmektedir. Schwartz değerleri üç temel soru eşliğinde ele almaktadır. Birincisi, bireylerin değer öncelikleri sosyal deneyimlerinden nasıl etkilenir? İkincisi, bireylerin sahip olduğu değer öncelikleri davranışsal yönelimlerini ve seçimlerini nasıl etkiler? Üçüncüsü, değer önceliklerinin kültürler arası farklılıkları var mıdır? İlk iki soruyu bireysel düzeyde değerlendiren araştırmacı (Schwartz, 1992, 2015; Schwartz vd., 2012) üçüncü soruyu kültürel bağlamda ele almaktadır (Schwartz, 1994, 2011). Değerlerin, hem bireysel hem de kültürel farklılıklarının olduğunu savunan araştırmacı değerlerin, değer alanları bağlamında incelenmesi gerektiğini belirtmektedir (Schwartz, 1992; Schwartz & Bilsky, 1987). Çünkü değerlerin kavramsal yapılarında benzerlikler ve farklılıklar olduğunu savunmaktadır. Dolayısıyla birden fazla değer içeren ortak bir değer alanının insan davranış ve tutumlarına daha açıklayıcı bir tahminde bulunulmasına olanak sağlayacağı belirtilmektedir (Schwartz & Bilsky, 1987). Bu varsayımlar, gereksinimler ve sorular eşliğinde araştırmacının ilk çalışmasında değerler için 8 kavramsal yapı türetilmiş (Schwartz & Bilsky, 1987) daha sonraki çalışmalarda bu alanlar 10 kavramsal yapıya genişletilmiştir (Schwartz, 1992). Bu alanlar; evrensellik, uyumluluk, güvenlik, güç, başarı, hazcılık (hedonizm), yardımseverlik, gelenek, öz-yönetim ve teşvik olarak belirlenmiştir (Schwartz, 1992). Bu alanları temsil eden 56 değer ile farklı kültürlerden veri toplanarak bu değer alanlarının yapısı test edilmiş ve yeniliğe açıklık, muhafazakarlık, kendini güçlendirme ve kendini aşma olmak üzere 4 ana alan belirlenmiştir. Türkiye'de de bu yapı değerlendirilmiştir (Kuşdil & Kağıtçıbaşı, 2000). Sonuç olarak Schwartz (1992), değerlerin kapsamını ve yapısını belirlenmeye çalıştığı araştırmalarında önemli ilerlemeler kaydetmiş ve günümüzde birçok araştırmaya referans

olmuştur (Kende, Phalet, Van den Noortgate, Kara & Fischer, 2018; Parks-Leduc, Feldman & Bardi, 2015).

Değer, birey ile hedef arasındaki ilişkiyi belirtmektedir. Çünkü bireyler aynı durumlarda farklı değer yargıları eşliğinde hareket edebilirler (Fritzsche, 1995; Inglehart vd., 1998; Roccas & Sagiv, 2010). Örneğin, dürüstlüğe önem veren bir sporcu antrenörünün yaptığı bir yanlışı ifşa etmek isterken, sadakati önemseyen bir sporcu antrenörüne olan bağlılığı nedeni ile bu duruma sessiz kalabilmektedir. Burada dürüstlüğü önemseyen sporcunun, yanlış bir davranışa karşı sessiz kalmanın başkalarına zarar vereceğini düşünmesi ve sadakati önemseyen sporcunun, yanlış davranış başkalarına zarar verse bile buna sessiz kalmanın antrenörü ile ilişkisindeki güveni koruyabileceğine inanması bir değer çatışması olarak nitelendirilebilir. Dolayısıyla değerler bireyin neyi hedeflediği ile doğrudan ilişkili olup, bu doğrultuda davranışa yansıyabilmektedir (Gibson, Greenwood & Murphy Jr, 2009; Hofstede, 2001; Roccas & Sagiv, 2010).

Değerler; nasıl bir kişi olmak istediğimizi, kendimize ve başkalarına nasıl davranmamız gerektiğini ve toplumla nasıl etkileşim halinde olmamız gerektiğini ifade eden ve bu noktada eylemlerimize rehberlik eden standartlar bütünüdür. Bu bağlamda değerler, bireysel ve toplumsal olarak farklılaşabilmektedir. Bireysel değerler, bireyin doğru ve yanlış hakkındaki kişisel yorumu ve inancı olarak ifade edilmektedir (Gibson vd., 2009; Schwartz vd., 2012). Bu inançlar ahlaki olarak kabul edilebilir veya edilemez olarak yorumlanmaktadır. Toplumsal değerler ise inanç sistemleri ve toplumlar tarafından oluşturulan ve kabul edilen standartlardır ve her durumda neyin doğru ve önemli olduğunu yansıtmaktadır (Hofstede, 2001). Dolayısıyla bireyin hem iç dünyasıyla hem de toplumla olan ilişkisini yönlendiren değerler, sağlıklı bir etkileşim için önem arz etmektedir.

Değerler, bireyin haysiyet kazanmasına yardımcı olmaktadır (Hofstede, 2001; Rokeach, 1979, s. 69). Çünkü bazı standartların ya da ilkelerin bireyin eylemlerine rehberlik etmesi hem kendine duyduğu saygıyı hem de toplumla olan ilişkisindeki tutarlılığı göstermektedir. Bunun yanı sıra değerler, bireyin karar verme sürecinde de etkin rol oynamaktadır (Fritzsche & Oz, 2007; Ravlin & Meglino, 1987). Hem özel hayatta hem iş hayatında karşı karşıya kalınan bazı durumlarda değerlerin rehberliği, bireyi doğru kararlara yönlendirebilmektedir (Rokeach, 1973, 1979). Değerler ayrıca hayattan zevk almamıza yardımcı olmaktadır. Çünkü değerler neyin önemli olduğuna karar verebilmeyi sağlayan ölçütlerdir (Hofstede, 2001; Rokeach, 1973). Bu nedenle önemli olduğuna inanılan şeyler

doğrultusunda yaşamak mutluluğu getirebilmektedir. Ayrıca değerleri önemli kılan en etkili durumlardan biri de onların motivasyon kaynağı olmasıdır (Parks & Guay, 2009; Verplanken & Holland, 2002).

Değerler; bireyin iş hayatında, özel hayatında ve günlük yaşamında herhangi bir durumla karşı karşıya kalındığında bireyin karar verme sürecine etki eden en önemli etmenler arasında gösterilmekte ve bu karar süreci ile birlikte değerlerin bireyin karakterini ifade eden yapı taşları olduğu belirtilmektedir (Hofstede, 2001; Rokeach, 1973, 1979). Değerler bir nevi insanın güç merkezidir. Dolayısıyla bu güç merkezi ile olan ilişkiyi sağlıklı yürütebilmek bireyin karakteri, kariyeri ve yaşantısı için önem arz etmektedir (Huitt, 2004). Değerler, bireyin günlük davranışlarına rehberlik eden ilkeler olmasının yanı sıra bir ideali ya da bir hedefi de temsil etmektedir. Bireyin toplum içindeki rolü bu idealler arasında gösterilmekte ve Durkheim'in (2010, s. 27) vurguladığı gibi değerler, bireyin, kendinden daha büyük bir şeyin parçası olduğunu hissetmesine yol açmaktadır. Toplum olarak adlandırılan bu büyük yapının uygunluğu ve düzeni ise yine değerlerle mümkün olabilmektedir (Hofstede, 2001; Parsons, Shils & Olds, 1962). Çünkü doğası gereği tüm insan ilişkileri ve davranışları değerlerle açıklanabilmektedir (Hofstede, 2001; Rokeach, 1973, 1979). Bu noktada bireysel değerlerin yanı sıra toplumsal değerler de bireyin yaşantısına öncülük eden ilkeler olarak değerlendirilmektedir.

2.3.2 Toplumsal Değerler

Bireyin toplumla etkileşimi sosyal gelişim açısından önemli bir durumdur. Toplumu oluşturan bireylerin birbirleri ile ilişkileri sosyalleşmenin temel adımını oluşturmakta ve bu etkileşim bireyin sosyal yönünü geliştirmektedir. Dolayısıyla bu süreçte bireyin sağlıklı ilişkiler sürdürebilmesi sosyalleşme ile mümkün olabilmektedir (Özkan, 2011). Bu sosyalleşme süreci ise bir takım kurallar ve ilkelere tabidir. Bu noktada değerler bu etkileşim sürecinin temel dinamiğini oluşturmaktadır (Hofstede, 2001; Inglehart vd., 1998). Toplumlar bireyleri bir arada tutarak varlıklarını sürdürebilmektedir. Bu bağlamda bireylerin bir arada yaşam sürmesi bazı kriterler doğrultusunda gerçekleşmekte ve bu normlar toplumsal değerleri oluşturmaktadır (Hofstede, 2001). Bu nedenle toplumların varlıklarını sürdürebilmelerinde değerler en önemli kültürel öğeleri temsil etmektedir.

Toplumsal değerler, toplumsal düzenin istikrarını açıklayan, sosyal davranış için genel yönergeler sağlayan, bireylerin davranışlarını yönlendiren ve bu davranışların önceliklerini

ayarlayan, aynı zamanda bireyin alternatif eylem tarzları arasında seçim yapmasına olanak sunan ölçütlerdir (Hofstede, 2001; Homer & Kahle, 1988). Temel haklar, vatanseverlik, saygı, fedakarlık, eşitlik, demokrasi, yaşam hakkı, özgürlük, nezaket, toplumsal huzur, tutarlılık gibi kavramlar toplumsal değerlere örnek olarak verilebilir. Toplumsal değerler, sosyal etkileşimden türetilen ve sosyal yapının bileşenleri olarak kabul edilen sosyal davranış standartlarıdır (Kellert, 1997; Rokeach, 1973). Bireyin taşıdığı yararlı nitelikleri ifade eden bu yapı, soyut duygular ve ideallerden oluşmaktadır. Bireyin bu soyut duygular doğrultusunda hareket etmesi onu toplumun bir parçası haline getirmekte dolayısıyla sosyal varlık olmanın önkoşulu gerçekleşmektedir. Toplumlarda ideal düşünme ve davranma yolları değerler tarafından belirlenmektedir (Hofstede, 2001). Çünkü toplumsal değerler düşünce ve davranış arasında köprü görevi üstlenmektedir.

Sosyal etkileşimin ve bu doğrultuda beklenen davranışların değerlendirilmesi, toplumsal değerlerin takibi ile mümkün olabilmektedir. Çünkü bir değerlendirme standardı olmadan bireysel davranışları ve sosyal eylemleri yargılamak olası görülmemektedir. Bu standartlar dahilinde sosyal hayata uyum, hem bireyin sosyal varlık olabilmesini hem de toplumların sürekliliğini sağlayabilmektedir (Inglehart vd., 1998). Toplumsal değerler, toplumsal düzen ve toplumsal yapı için çok önemlidir. Çünkü aile, eğitim, inanç, hukuk, ekonomi gibi sistemler bu değerler etkisinde şekillenmektedir. Her ne kadar değerler bu sistemleri etkilese de bu sistemlerin de değerlerin açıklanabilmesi ve aktarılabilmesinde büyük rolü vardır. Özellikle eğitim, gerek değerlerin ifadesi gerek bireylere ve nesillere aktarılabilmesinde büyük bir görev üstlenmektedir. Bu sistem içerisinde önemli bir aktarım bileşeni de tanımı ve içeriği gereği beden eğitimi ve spor olarak bilinmektedir.

2.3.3 Toplumsal Değerler ve Spor

Her bireyin karşılanması gereken sosyal ihtiyaçları vardır. Bu ihtiyaçlara ait olma, tanınma, sevilme, kabul görme gibi kavramlar örnek verilebilir. Bu ihtiyaçlar karşılandığı sürece bireyin toplumla uyumu kolaylaşmaktadır. Bu bağlamda spor, bu ihtiyaçların karşılanmasına olanak sağlayan en önemli alanların başında gelmektedir (Kuter ve Kuter, 2012). Spor, bireyin toplumla özdeşleşmesine katkı sunmakla birlikte aynı zamanda bireyin kendini gerçekleştirmesine de olanak sunmaktadır. Modern Olimpiyat Oyunları'nın kurucusu Pierre de Coubertin'in belirttiği gibi "*Spor, manevi gelişim için bir kaynaktır.*" (IOC, 2020).

Geçmişten günümüze kadar hala evrimini devam ettiren spor, geniş kitlelere yayılımı ve ulaşılabilirliğinin basitleşmesi neticesinde sosyal, politik ve ekonomik hamlelere sahne olan ciddi bir cazibe alanı haline gelmiştir. Bu bağlamda sporcuların bedenlerine ve performanslarına her zaman ekonomik bir değer verilmektedir (Brownell & Besnier, 2019). Ancak sporcular uzun zamandır toplumun erdem, saygı, fedakarlık gibi arzulanan birçok değerini de somutlaştıran örnek bireyler olmaktadır. Bireyin önce kendini sonra toplumu tanıması nasıl bir hayat sürmesi gerektiğine yardımcı olmaktadır. Bu tanıma sürecinde bazı standartlar, ilkeler, ölçütler bireyin yaşama dair bilgiler edinmesine fırsatlar sunmaktadır. Genel anlamda değerler olarak adlandırılan bu ilkeler yoğun yaşantılar sonucu kazanılan özellikler olarak bilinmektedir (Rokeach, 1973). Spor ise içeriği gereği yaşantılar sonucu öğrenilen bu özellikleri bireye kazandırmada en etkili yollardan birisi olarak vurgulanmaktadır (Kuter ve Kuter, 2012). Spor ortamlarında birey, hem kendi yeteneklerini hem başkalarının yeteneklerini tanımayı, eşit koşullarda yarışabilmeyi, başkalarını takdir edebilmeyi, mütevazı olabilmeyi, yardım etmeyi, zamanı en iyi şekilde kullanabilmeyi, cesareti, saygıyı, erdemi, fedakarlığı, kurallara uymayı ve bunlar gibi nice değerleri öğrenebilmektedir. Birey, spor aracılığıyla kazandığı bu değerleri günlük yaşantısına da entegre edebilmekte ve dolayısıyla toplumla uyum konusunda önemli bir aşama kaydetmektedir.

Spor; yaş, cinsiyet, sosyal statü, ekonomi gibi durumlardan bağımsız olarak bütün insanları kucaklayan bir bütünü ifade etmektedir. Bunun yanı sıra organizasyonel anlamda da tüm toplumları birleştiren ve barış vurgusunu daim kılan bir etkinlik olarak bilinmektedir (IOC, 2019). Dolayısıyla hem toplum ve birey hem de bütün ırklar arasında güçlü bir bağı temsil etmektedir. Bu bağı güçlü kılan en önemli içerik ise sporun değerlerden oluşan ve değerler yaratan bir mekanizma olmasıdır. Spor, bireyin sahip olduğunu düşündüğü ve önemli gördüğü değerleri hayata geçirmek ve davranışlarla onlara gerçek anlam yüklemek için bir sahnedir. Bu sahnede birey hem kendini gerçekleştirebilmekte hem de toplumdaki saygınlığını artırabilmektedir. Dolayısıyla spor değerler aracılığıyla bireyin karakter oluşumuna olumlu katkılar sunabilmektedir (Coakley, 2017). Bir eğitim aracı olan spor, toplumla bireyin bütünleşmesini değerler eşliğinde sürdürmektedir (Coakley, 2017; McFee, 2004). Çünkü spor, değer odaklı yaşamayı temel alan sosyal bir kurumdur.

Günümüzde birçok alanda, değerlerdeki değişimlerden söz edilmektedir. Artık bir pazar haline dönüşen ve bir endüstri olarak nitelendirilen spor da bu değişimden payını almış ve

gerçek içeriğinden uzak birçok farklı olaylara sahne olmaya başlamıştır (Kuter ve Kuter, 2012; Yıldıran, 2005). Bu değişimin hem olumlu hem de olumsuz yönlerinden söz edilebilir. Antik olimpiyat oyunlarında cinsiyet ayrımının yapılması ve sporun bir dönem egemen sınıfların uğraşı olması durumu, günümüzde tutarlılığını yitirmiş ve artık eşitlik anlayışı bu alana hakim olmuştur. Ancak sporun geniş kitlelere hitap eden bir araç olması ve bu nedenle ticari bir kurum olarak görülmesi günümüzde birçok değeri tehdit etmektedir. Doping, şike, ırkçılık gibi kavramlar bugün sporun değerlerini tehlikeye sokan ve ne yazık ki önüne geçilemeyen durumların başında gelmektedir. Bu gibi olaylar sporun ruhuna zarar vermekte dolayısıyla sporun toplumsal değerler ile bağını zayıflatmaktadır.

Sporun normalde sosyal ve politik meseleleri doğrudan ele almadığı sadece çözümlemelerine katkıda bulunduğu belirtilmekte ancak günümüzde sporun birçok politik ve sosyal değerleri somutlaştırdığı ifade edilmektedir (Simon, 2016, s. 9). Örneğin, spor ortamlarında, aynı takımı destekleyen çok farklı ve karşıt politik ya da sosyal görüşlere sahip bireyler bir araya gelebilir ve bu insanlar etkileşim halinde oldukça birbirlerini daha yakından tanıyabilir böylece karşıt söylemlerin tonu azalmaya başlayabilir. Kısacası her ne kadar farklı görüşlere sahip olsalar da bireyler birbirlerine saygı duyabilirler. Bu durumu sağlayan ise spor ortak bileşenidir. Öte yandan, spor olumsuz sosyal işlevlere de hizmet edebilir. Örneğin, sosyal birliği teşvik etmek yerine tarafları bölebilir ve farklı gruplar arasında şiddetli rekabetleri teşvik edebilir. Sporun hem olumlu hem de olumsuz örnekleri çoğaltılabilir ancak asıl önemli olan, olumlu değerlerin davranışlara yansımasını sağlamak ve sporun gerçek amacını gerçekleştirmektir.

Bir eğitim aracı olarak görülen spor, bireylere doğru yaklaşıldığında pozitif sonuçlara sebep olabilmektedir (Brock & Hastie, 2007; Hassandra vd., 2007; Johnson, 2005; London vd., 2015; Vidoni & Ulman, 2010; Vidoni & Ward, 2006). Merkezinde değerlerin yer aldığı spor aktiviteleri hem bireysel hem de toplumsal gelişimi desteklemektedir (Kidd, 2008; Kleiber & Roberts, 1981). Yani sporun doğru kullanımı dolaylı yoldan değerlerin aktarımına katkı sunabilmektedir. Burada en önemli unsur değerleri hayata geçirecek ilgili davranışları, eylemleri ve standartları tanımlayabilmektir. Bu bağlamda sporun bütün paydaşlarına görev düşmektedir. Bu paydaşların en önemlisi ise görev tanımları gereği (MEB, 2018) beden eğitimi ve spor öğretmenleridir.

2.3.4 Beden Eğitimi ve Spor Öğretmeni Bağlamında Toplumsal Değerler

Günümüzde hızlı değişimler, aşırı karmaşıklıklar ve belirsizlikler çağdaş topluma damgasını vurmakta ve bu kaos ortamında genç nesiller oldukça savunmasız bir nüfusu temsil etmektedir. Bu kargaşanın kontrol altına alınmasının ve genç nesillerin bu ortamdan etkilenmemesinin en temel yolu ise eğitim olarak düşünülmektedir. Eğitim sistemi içerisinde ise beden eğitimi ve spor, seçkin bir eğitim ortamı yaratan, insanları kaynaştırabilen, etkileşimi hızlandıran ve sosyal uyum için faydalı olabilecek, evrensel bir dil olarak belirtilmektedir (Beutler, 2008; Coakley, 2017). Fakat bu her zaman umulduğu gibi olmamaktadır. Bu birleştirici yönün aksine spor bazen şiddet, zorbalık, sosyal dışlanma gibi olumsuz davranışlarla anılmaktadır (Boardley & Kavussanu, 2009; Kavussanu, 2006; Kavussanu vd., 2006; Sezen-Balçıkanlı, 2009, 2014; Sezen-Balçıkanlı ve Yıldıran, 2012). Bir öğrencinin sadece beden eğitimi ve spor dersine ya da spor aktivitesine katılımı ahlaki ve sosyal gelişim için yeterli koşul olarak görülmemektedir (Bronikowska et el., 2019; Naul vd., 2017; Siedentop, Hastie & Van der Mars, 2011). Bunun yerine, öğrencilerin ihtiyaçlarına ve ilgi alanlarına uygun aktiviteler belirlemek, aynı zamanda öğrencilerin sosyal ve ahlaki gelişimlerine yönelik eylem planları hazırlamak ve bu eylem planlarına pedagojik becerilere sahip iyi eğitimli bireylerin aracılık etmeleri ve desteklemeleri, bu sürecin aktif geçmesini sağlamaktadır (Armor & Jones, 1998). Bu noktada, beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin bu görevi layıkıyla yapmalarının, toplum ve birey arasındaki sosyal uyumu destekleyeceği düşünülmektedir.

Beden eğitimi ve spor dersinin amacı, sadece öğrencilerin motor becerilerini geliştirmek ve bazı spor branşlarına özgü bilgiler vermek değil aynı zamanda sosyal ve ahlaki gelişimi desteklemek bunun yanı sıra toplumun değer yargılarını spor aracılığıyla öğrencilere aktarmaktır (MEB, 2018; Shields, & Bredemeier, 1995). Karmaşık, çok yönlü fakat birbirini destekler nitelikte içeriklerin oluşturduğu bu amacın somutlaştırılma görevini ise beden eğitimi ve spor öğretmenleri üstlenmektedir. Dolayısıyla bir beden eğitimi ve spor öğretmeni, fiziksel aktivite temelli eğitim sürdürmenin yanı sıra bu aktivitelerin toplumun değer yargılarıyla harmanlanmış şeklini eğitim sistemine işlemek ve bu programı yürütmek mükellefiyetinde olmalıdır.

Bir rol modeli temsil eden beden eğitimi ve spor öğretmeni, başarılı olabilmek için bazı özelliklere sahip olmalıdır. Derste aktif olmalı, öğrenciler, ebeveynler ve diğer meslektaşlarla iyi iletişim ve uyum içerisinde olmalı, kişisel becerileri ve yaratıcılığı

gelişmiş olmalı kısacası bir beden eğitimi ve spor öğretmeni sporu bilmenin ötesinde bir dizi beceriye de sahip olmalıdır (Siedentop vd., 2011). Beden eğitimi ve spor öğretmeninin yıldız bir sporcu olması gerekmemektedir ancak spora, fiziksel aktiviteye, beden eğitimine ve genel olarak eğitime karşı olumlu tutumu öğrencilere örnek teşkil etmektedir (Siedentop vd., 2011). Mesleki becerilerinin yanı sıra sosyal ve ahlaki becerilerini de yansıtabilmesi, bir beden eğitimi ve spor öğretmeninden beklenen davranışlar arasında yer almaktadır (Yıldıran, 2005). Çünkü gerek mesleki, gerekse sosyal ve ahlaki her bir davranış bir değeri temsil etmekte ve bu da rol model olarak algılanan beden eğitimi ve spor öğretmeninden öğrenciye direkt yansımaktadır.

Yapılan araştırmalar birçok toplumsal değerin beden eğitimi ve spor aracılığıyla öğrencilere aktarılabildiğini göstermektedir (Koh, Ong, & Camiré, 2016; Leonetti, Zhu, & Chen, 2017; Tomik, Olex-Zarychta, & Mynarski, 2012). Burada önemli olan, sporun değerler bütününü temsil etmesinden ziyade, onun doğru yönlendirmelerle sonuca ulaşılabilir olmasıdır. Çünkü sporun ve eğitimin birbirinden bağımsız birer güç olarak değil birbirini destekleyen ve kuvvetli bağ oluşturan bir güç olarak görülmesi sonuca ulaşmada kilit bir rolü ifade etmektedir. Dolayısıyla beden eğitimi ve spor öğretmenlerin bu yönlendirmeleri doğru yapabilmeleri birey ve toplum arasındaki sosyal uyumun gerçekleşmesine katkı sağlayabilmektedir (Siedentop vd., 2011). Çünkü beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin uygun yönlendirmeleri ile toplumsal değerler hem diğer derslere hem de günlük yaşama taşınabilmektedir.

2.4 Özerklik

Gelişim evrelerini inceleyen Jean Piaget ve Lawrence Kohlberg gibi psikologlar, bireyin eylemlerinin iki durumda gerçekleştiğini belirtmektedir. Bu eylemler ya belirli bir otoriteye, yasaya ya da kurala dayandırılarak gerçekleştirilebilmekte ya da birey, kendi fikirleri çerçevesinde aldığı kararları eyleme dönüştürmektedir (Kohlberg & Hersh, 1977; Piaget, 1965). Piaget'nin (1965, s. 3) heteronomi ve otonomi olarak ayırdığı bu iki durum bireyin kişilik özelliklerini ifade etmektedir (Dworkin, 1988; May, 1998; Ryan & Deci, 2017, s. 11). Heteronomi, bir otorite tarafından belirlenen kurallar kapsamında hareket etmeyi belirtirken, otonomi kuralların bir anlaşma ürünü olduğunu dolayısıyla bireyin özgür bir irade ile kuralları yorumlayabileceğini ve buna uygun hareket edebileceğini ifade etmektedir (Piaget, 1965, s. 63). Bu iki kişilik özelliğinden biri olan otonominin, çevreyle

etkileşimde hayati rol oynadığı belirtilmektedir (May, 1998, s. 13). Otonomi, dünyayı ve dünyadaki yerimizi algılamamıza yardımcı olan temel bir kavramdır. Çünkü May (1998) bireyin, kendini cansız nesnelerden ayırma durumunun, çevresiyle etkileşim biçiminin, çevresinde meydana gelen olayların nedenlerini ve sorumluluğunu algılama biçiminin otonomiye bağlı olduğunu vurgulamaktadır.

Otonomi, Yunanca "auto" ve "nomos" kelimelerinin birlemişimden türemektedir. Bu iki sözcük Türkçede "öz" ve "kural, yasa" anlamlarına gelmektedir. Uluslararası literatürde "autonomy" olarak kavramlaşan bu sözcük Türkçede "özerklik" olarak ifade edilmektedir. Hem bireysel hem de toplumsal açıklamaları olan bu özellik, Immanuel Kant'ın ahlak anlayışının alt yapısını oluştururken (May, 1998; Sensen, 2013; Wood, 2017), kişilik psikolojisinin ve gelişim psikolojisinin de temel taşlarından birini ifade etmektedir (Kağıtçıbaşı, 1996; Ryan, Deci, Grolnick & La Guardia, 2006).

Özerklik, en basit hali ile dış faktörlerden bağımsız olarak bireyin, eylemlerini kendi kendine yönetmesidir. Bu eylemler bireyin gerçek benliği olarak kabul edilebilecek düşünceler, arzular, koşullar ve özellikler tarafından yönlendirilmektedir (Kağıtçıbaşı, 1996; Ryan & Deci, 2017). Özerklik, bireyin günlük etkileşiminde (Hill, 2013; Reis, Sheldon, Gable, Roscoe & Ryan, 2000), ahlaki yükümlülüklerinde (Arvanitis, 2017), sosyal sorumluluklarında (Oshana, 1998; Rupp vd., 2018) ve meslek hayatında (Bandura & Kavussanu, 2018; Cheon, Reeve, Yu, & Jang, 2014) çeşitli roller oynamaktadır. Tüm bu kullanımların merkezinde, bireyin kendisine ait olan faktörlere dayanarak hareket etme, düşünme ve seçim yapma becerisi olduğu ileri sürülmektedir (Deci & Flaste, 1995, s. 30; Deci & Ryan, 1987; Dworkin, 1988; Ryan & Deci, 2017). Özerklik genel bir kişilik özelliğini ifade ettiği gibi belirli bir özelliğe, güdüye, değere veya sosyal duruma da atıfta bulunmak için kullanılabilmektedir. Dolayısıyla bu durum, özerkliğin kapsamlı bir tanımlamaya ihtiyacı olduğunu göstermektedir.

2.4.1 Özerklik Tanımı ve Önemi

Özerklik yıllardır üzerinde durulan bir kişilik özelliğidir. Psikoloji, sosyoloji, felsefe, etik gibi alanlarda özerkliğin tanımı yapılmaya çalışılmakta ve bu kavram akademik çalışmalara konu olmaktadır. Bahsi geçen bu alanlarda, genel anlamda kişilik özelliği olarak incelenen özerklik yine aynı alanlarda belirli durumlara yönelik de araştırmalara konu olmaktadır (Dworkin, 1988; Oshana, 1998; Sensen, 2013). Çünkü birey günlük

hayatında karşılaşacağı herhangi bir durum karşısında özerk olarak hareket edebilmekte bu nedenle özerklik, genel bir kişilik özelliği olduğu gibi bazı olaylar, durumlar ve olgular kapsamında da değerlendirilebilmektedir (Dworkin, 1981, 1988). Bu bağlamda özerkliğin her duruma karşı gösterilebilecek bir kişilik özelliği olduğu düşünüldüğünde, kavramın tanımlaması da haliyle zorlaşmaktadır. Özerkliği inceleyen filozoflar, psikologlar, sosyologlar ve diğer bilim insanları farklı yaklaşımlarla kavramı tanımlamaya, analiz etmeye ve karakterize etmeye çalışmaktadır. Özerkliğin genel kabul gören bir tanımlaması olmamasına rağmen bütün bilim insanlarının ortak kanısı, özerkliğin bir kişilik özelliği olduğu ayrıca sahip olunması istenen bir nitelik olduğudur (Dworkin, 1981; Ryan & Deci, 2017, s. 127).

Özerklik; davranışsal, duyuşsal ve bilişsel süreçler kapsamında bir kişinin eylemini isteyerek gerçekleştirme ve bu eylemi tamamen onaylama durumu olarak açıklanmaktadır (Deci, & Ryan, 1995). Bireyin karşılaştığı durumlarda, kendi tercihleri doğrultusunda kararlar alabilme ve bunları eyleme dönüştürme durumunu ifade eden özerklik, dışsal faktörlerden ziyade içsel faktörlerin belirleyici olduğu bir kişilik özelliği olarak belirtilmektedir (Deci & Ryan, 2000; Dworkin, 1988; May, 1998; Ryan & Deci, 2017, s. 67). Bireyin öz benliği tarafından yönlendirilen özerklik, herhangi bir dış faktöre maruz kalmadan, bireyin kararlar almasında vicdani açıdan mutlak bir özgürlük durumunu ifade etmektedir (Deci, & Ryan, 1995; Ryan & Deci, 2017). Dolayısıyla bu kişisel özellik, bireyin aldığı kararların kontrolünün kendi elinde olması durumu ile açıklanmaktadır (Deci & Ryan, 2000; Dworkin, 1981; Oshana, 1998, 2006). Ayrıca özerklik, bireyin daha önce karşılaşmadığı veya deneyimlemediği duygu, düşünce, fikir veya eylemler arasında da seçim yapabilmeyi öngörmektedir (Dworkin, 1988). Birey, benliği doğrultusunda kendi aldığı kararlarla özgürce hareket edebilmekte, bu sayede özerk davranışı ile benlik uyumunu dengeleyip çevresine ve özellikle kendisine karşı temel güven duygusu sağlayabilmektedir (Ryan & Deci, 2017, s. 51).

Psikolojik yaklaşımlar özerkliğin bir dizi beceri ve tutumdan oluştuğunu belirtmektedir (Dworkin, 1988; Ryan & Deci, 2017; Ryan vd., 2006). Kendini tanıma, akıl yürütme, farklı bakış açıları geliştirme, başkalarını takdir etme, tartışma becerisi bunlardan bazılarıdır (Dworkin, 1981, 1988). Bu beceri ve tutumlara sahip olmanın ön koşulu ise bireyin kendine değer vermesi ve kendine saygı duyması ile ilgilidir. Çünkü bu durum, bireyin kendi değerleri ve çıkarları doğrultusunda hareket etme yeteneği ile ilgilidir (Dworkin,

1988; Ryan & Deci, 2017). Bu bağlamda özerklik, bireyin tercihlerinde ve eylemlerinde kendi potansiyelinden yararlanarak hayatı üzerinde söz sahibi olabilmesine yol açmaktadır.

Özerk birey, yaşamı anlamlı bulan, hayatla ilgili temel prensipleri ve değerleri olan, bu bilinçle duygu, düşünce ve davranışlarını yönlendiren ve yöneten kişi olarak tanımlanmaktadır (Dworkin, 1988). Piaget (1965, s. 197) özerk bireylerin, eylemlerinde ödül ve cezayı düşünmediklerini, dış faktörlerden ve olası yaptırımlardan bağımsız olarak kendi alternatif seçenekleri arasından tercihler yapabildiklerini belirtmektedir. Özerk birey, yaşantısı ile ilgili belirli hedefleri formüle edebilmekte ve bu hedefleri takip ederek eylemlerinde etkili kılabilmektedir (Piaget, 1965). Bu hedefler dış faktörlerden bağımsız olarak bilinçli bir şekilde bireyin değerlerine, arzularına ve inançlarına göre formüle edilmektedir. Bu değerler ve inançlar dış faktörlerin etkisini yansıtsalar bile bunların temsilcisinin birey olduğu vurgulanmaktadır (Darwall, 2006). Dolayısıyla özerk birey hedeflerine ulaşmak için dış faktörlerin yardımına ihtiyaç duysa da hangisinin daha önemli olduğuna kendisi karar vermektedir. Çünkü özerk bir kişinin başkalarının yargılarına bağlı kalmadan hedeflerine ulaşabileceği öne sürülmektedir (Oshana, 2006).

Hill (2013), Immanuel Kant'ın ahlak anlayışına dayanarak özerkliğin kişinin sahip olduğu ahlaki hak olduğunu iddia etmektedir. Ayrıca, özerkliğin bireyin günlük yaşamında ortaya çıkan olaylar üzerinde bir dereceye kadar kontrol veya güç sağlayarak kendi adına düşünmek ve karar vermek için sahip olduğu bir kapasite olduğunu belirtmektedir (Hill, 2013). Çünkü bu durum bireyin dış koşullar üzerinde kontrol kurmasını gerektirmektedir. Dolayısıyla bireyin çevresinde olup bitenden ziyade kafasında (kendi iç dünyasında) olup bitenler, onun kendi kendini yönetip yönetemeyeceğine karar vermektedir (Oshana, 2006). Bireyin kendi kendini yönetmesi, eylemlerini ve seçimlerini kontrol etmesi ile ilgilidir. Bu yönetim süreci, bireyin tercihlerinin değerleri ile örtüşmesinden daha fazlasını ifade etmektedir. Çünkü özerk olmak, yalnızca özgün değerlere sahip olmak değil, kişinin hayatını bu değerlere göre yönlendirmesi demektir (Darwall, 2006). Dolayısıyla özerk bireyin, nasıl yaşayacağını belirleme gücüne sahip olduğu söylenebilir. Çünkü bireyin eylemlerinin kaynağı kendisidir.

Her duruma karşı gösterilebilecek olan özerklik, kişiler arası etkileşimin yanı sıra eğitim ortamları ve meslek yaşantılarında da sıklıkla karşılaşılan bir özelliktir. Literatürde özerkliğin incelendiği en önemli mesleklerden biri de öğretmenliktir. Bu bağlamda özerklik, ilgili literatürde genel bir kişilik özelliğinden ziyade "*öğretmen özerkliği*" olarak

araştırmalara konu olmaktadır. Özerkliğin sahip olunması istenen bir nitelik olduğu düşünüldüğünde, öğretmen özerkliğinin eğitim-öğretim süreci için faydalı bir kişilik özelliği olduğu anlaşılmakta ve bu kavramın öğretmenler için araştırılmaya ve tartışılmaya değer önemli bir parametreyi ifade ettiği düşünülmektedir.

2.4.2 Öğretmen Özerkliği

Özerklik; felsefe, sosyoloji, psikoloji, etik, siyaset bilimi gibi alanlarda kişilik özelliğini yansıttığı gerekçesiyle genellikle "*kişi özerkliği*" olarak kavramsallaşmıştır. Eğitim alanında ise bu kavram öğrenci ve öğretmen açısından ele alınmaktadır. Bu bağlamda özerklik; eğitim literatüründe, öğrenci/öğrenen özerkliği (learner autonomy) ve öğretmen özerkliği (teacher autonomy) olarak akademik alanda araştırmalara konu olmaktadır (Lamb & Reinders, 2008). Literatürde iki kavramın da eğitim-öğretim kazanımlarına olumlu etkisi kanıtlanmış olsa da öğretmenin yetki ve sorumlulukları kapsamında öğretmen özerkliğinin öğretimi şekillendirmede daha baskın bir rol üstlendiği ayrıca öğrenci/öğrenen özerkliği kazanımında da öğretmenin aktif bir rolünün olduğu belirtilmektedir (Lamb & Reinders, 2008; Little, 1995; Ramos, 2006).

Öğretmenlerin, okullarda birçok rol üstlendiği bilinse de bu sorumlulukların en önemlisinin eğitim-öğretim faaliyetlerini planlama ve yürütme olduğu aşikardır. Öğretmen özerkliği bu temel görevin işleyişindeki en önemli bileşenlerden birisidir (Öztürk, 2011a). Çünkü öğretmenler en fazla yetkiyi sınıf içi öğretim faaliyetlerinde kullanabilmektedir (Anderson, 1987; Benson, 2008; Little, 1995). Öğretim etkinliklerinin sınıf ortamında yapılması bu sürecin yetkili otoritesinin öğretmen olduğunu göstermektedir. Öğretmen, sınıf yönetimini nasıl sağlayacağına, neyi, nasıl ve ne kadar öğreteceğine kendisi karar vermektedir (Marzano, Marzano & Pickering, 2003). Dolayısıyla müfredat, idare gibi dışsal faktörlerin mütevazı bir etkisi olsa da öğretmen tercihlerinde özgürdür ve bu durum araştırmaların da gösterdiği gibi (Slemp, Field & Cho, 2020) öğretmene özerk davranabileceği bir alan sağlamaktadır (Öztürk, 2011a). Planlama, yürütme ve değerlendirme kapsamında gerçekleşen bu süreç öğretmen özerkliğinin kavramsal yapısını şekillendirmektedir.

Özerkliğin genel tanımında olduğu gibi öğretmen özerkliğinin tanımında da fikir birliğine varılamamasına rağmen bazı araştırmacılar çeşitli unsurları birleştirerek özerkliğin alanları belirleyip kavramı tanımlamaya çalışmaktadır. Araştırmacılar özerkliğin; müfredat,

pedagoji, değerlendirme, öğrenci davranışı, sınıf ortamı ve mesleki gelişim gibi farklı alanlarla ilgili olduğunu öne sürmektedir (Blase & Kirby, 2009; Lamb & Reinders, 2008; Little, 1995; Öztürk, 2011a). Bu bağlamda özerklik, öğretmenlerin okullardaki mesleki bağımsızlığına ve özellikle öğrencilere neyi, nasıl, ne derece ve ne kadar öğrettikleri konusunda özgür kararlar alabilmelerine atıfta bulunmaktadır (Benson, 2008; Ramos, 2006; Skaalvik & Skaalvik, 2014). Bir diğer tanıma göre öğretmen özerliği, öğretmenlerin planlama, yürütme ve değerlendirme süreci için tercih ve kararlarında bağımsız olabilmelerini ifade etmektedir (Friedman, 1999; Öztürk 2011a). Pearson ve Moomaw (2005) ise öğretmen özerkliğini, öğretmenlerin kendilerini ve öğrenme ortamını kontrol edebilme becerisi olarak açıklamaktadır. Bu tanımlamalardan yola çıkarak öğretmen özerkliği için, eğitim-öğretim faaliyetleri esnasında öğretmenin kendi kararları ile süreci yönetmesi çıkarımı yapılabilir.

Arzu edilen bir nitelik olan öğretmen özerkliği; kişilik, eğitim ve deneyim gereksinimleri arasında denge sağlayan kişisel bir pedegoji inşa etme özgürlüğünü temsil etmektedir (Hoyle & John, 1995). Dolayısıyla öğretmen özerkliğinin, bir okulun işleyişinde ve eğitim-öğretim faaliyetlerinde hem yaygın hem de değerli bir unsur olduğu anlaşılmaktadır. Çünkü istenen bir çalışma koşulu olarak belirtilen özerkliğinin eğitim sürecine katkılarının olduğuna dair birçok bulguya ulaşılmıştır (Anderson, 1987; Lamb & Reinders, 2008; Ramos, 2006; Slemp vd., 2020; Strong, 2012). Mesleğinde özerkliğe sahip bir öğretmen, karmaşık işlerde daha iyi bir performans, olumlu çalışma tutumları, yüksek iş tatmini, yüksek motivasyon gibi olumlu özellikler gösterebilmektedir (Blase & Kirby, 2009; Pearson & Moomaw, 2005; Slemp vd., 2020; Strong, 2012). Bu perspektiften bakıldığında özerkliğin öğretmenler tarafından arzulanan avantajlı bir özellik olduğu anlaşılmaktadır (Blase & Kirby, 2009; Skaalvik & Skaalvik, 2014).

Bir öğretmenin, sınıf için yaratıcı ve ilgi çekici dersler planlayabilmesi, öğrenci motivasyonunun artmasına ve beraberinde akademik başarıya sebep olan en önemli etkinlikler arasında gösterilmektedir (Hopkins, 2008, s. 186; Joyce & Showers, 2003; Morgan, Kingston & Sproule, 2005). Bu araştırma sonuçlarından anlaşılacağı üzere öğrencileri öğrenmeye motive etme yeteneği, genellikle öğretmenin bireysel yaklaşımından kaynaklanmaktadır. Özerklik ise bu bireysel yaklaşımın oluşumuna katkılar sunabilmektedir (Lamb & Reinders, 2008). Dolayısıyla eğitim-öğretim faaliyetlerinin sürdürülmesi sürecinde öğretmenin özerk davranışları, akademik başarı için gerekli olan

temel yönleri etkileyen önemli bir etmen olarak karşımıza çıkmaktadır (Hopkins, 2008, s. 38; Joyce & Showers, 2003, s. 147).

Özerkliğin akademik başarı için gerekli görülmesine rağmen öğretmenlerin özerk davranışlarını kısıtlayan veya engelleyen etmenlerden de söz etmek mümkündür. Araştırmalar, ders kitabı gibi tek bir materyale bağlı öğretim yapısının (Mustafa & Cullingford, 2008), yoğun müfredat içeriğinin ve buna bağlı olarak ders saatlerinin kısıtlı olmasının (Mausethagen & Mølstad, 2015; Mustafa & Cullingford, 2008), eğitim politikalarının (Erss, Kalmus & Autio, 2016; Lundström, 2015; Öztürk, 2011b), idari vizyonun (Lundström, 2015; Pearson & Moomaw, 2005) ve bu gibi birçok etmenin öğretmenin özerk davranmasını kısıtlayan unsurlar olduğunu göstermektedir. Bu etmenler öğretim faaliyetlerini sınırlamakta ve dolayısıyla öğretmenin aktif rolünü kısıtlamaktadır. Özellikle yoğun ders içeriklerinin kısıtlı saatlere sığdırılmaya çalışılması, öğretmenlerin farklı öğretim becerilerini uygulama veya geliştirme çabasını imkan ve zaman açısından kısıtlamaktadır (Mustafa & Cullingford, 2008). Ayrıca standart ders programları ve belirli ders materyalleri öğretmenin, salt uygulayıcı olmaktan öteye geçememesine neden olmaktadır (Öztürk, 2011a). Bu durum bazı öğretmenler tarafından içselleştirilmekte ve öğretim faaliyetlerinin planlanmasının dış faktörlerin sorumluluğunda olduğu kanısını uyandırmaktadır (Can, 2009; Mausethagen & Mølstad, 2015). Öğretmenleri pasif konuma düşüren bu algı eğitim-öğretim sürecini de olumsuz etkileyebilmekte ve öğretmenlerde motivasyon ve mesleki heyecan eksikliğine neden olabilmektedir (Ryan & Deci, 2006). Ancak birçok öğretmen, eğitim-öğretim sürecindeki konumları gerekçesiyle öğretim stratejilerini seçme, ders planlayabilme, akademik destek sağlayabilme, değerlendirme gibi konularda daha fazla özerklik verilmesi gerektiğini savunmaktadır (Erss, 2018; Ormond, 2017). Bu düşüncelere rağmen bazı araştırma bulguları öğretmenlerin profesyonelliğini, otoritesini, duyarlılığını, yaratıcılığını veya etkililiğini sınırlayan eğitim politikalarının olduğunu göstermektedir (Erss vd., 2016; Lundström, 2015; Mausethagen & Mølstad, 2015; Ormond, 2017; Öztürk, 2011b; Worth & Van den Brande, 2020).

Öğretmen özerkliği, öğretmenlerin eğitim-öğretimin nitelik ve yapısını belirlemedeki rolleri göz önüne alınarak, eğitim-öğretim sürecini geliştirilmeye yönelik politikaların önemli bir öğesi haline gelmiştir (Bjork, 2004; Öztürk, 2011b). Ancak araştırmacılar bu durumun sadece karar aşamasında kaldığını iddia etmektedir (Erss vd., 2016; Lundström, 2015; Öztürk, 2011b). Çünkü eğitim politikaları her ne kadar öğretmen özerkliğinin ön

planda tutulduğunu gösterse de uygulamada birçok çelişkiden söz edilmektedir (Erss, 2018; Kougioumtzis, Patriksson & Strahlman, 2011; Mausethagen & Mølstad, 2015; Ormond, 2017; Worth & Van den Brande, 2020). Kesinleşmiş müfredatlar, yoğun ders içerikleri, sınırlı ders saatleri, belirli ders materyalleri gibi kararların öğretmen özerkliği ile aynı eğitim politikası içerisinde yer alması bu durumun bir paradoks olduğunu açıkça göstermektedir. Çoğu ülkede yaşanan bu problemin öğretmenlerin öğretim serbestliğini baltaladığı belirtilmekte dolayısıyla basmakalıp bir öğretim sürecinden öteye geçilemediği iddia edilmektedir (Erss vd., 2016; Mausethagen & Mølstad, 2015; Ormond, 2017; Öztürk, 2011b).

Politik ve idari hamleler öğretmen özerkliğini etkileyen önemli bir faktör olsa da bu sürecin en önemli belirleyicilerinden birisi de öğretmenin mesleki bilgi ve becerisidir (Ormond, 2017; Parker, 2015). Çünkü öğretmen özerkliğinin sadece yetkili merciler tarafından verilen bir özellik olmadığı aynı zamanda öğretmenler tarafından kazanılan bir yeterlik olduğu belirtilmektedir (Anderson, 1987; Öztürk, 2011a). Dolayısıyla öğretmenin özerk davranabilmesi onun mesleki birikimi ile ilgili bir husustur. Öğretmenlerin özerk davranabilmeleri sadece kuralların ve yetkili otoritelerin yönlendirmeleri ile değil öğretmenlerin bu yetkileri kullanabilmek için gerekli mesleki kapasite ve becerileri geliştirilmeleriyle mümkün olabilmektedir (Bustingorry, 2008; Özturk, 2012). Bu bağlamda öğretmenlerin kendilerini yetkili bir otorite olarak görüp öğrenme sürecini kendi kararlarıyla yönetebilmeleri ve kişiselleştirilmiş sınıf içi kurallar oluşturmaları, özerkliklerinin bir göstergesini temsil etmektedir. Dolayısıyla öğretmenlerin, özerkliklerini ortaya koyabilmek için kendilerine yetki verilmesini beklememeleri gerektiği vurgulanmaktadır (Öztürk, 2011a).

Hem ulusal hem de uluslararası eğitim literatüründe özerklik çalışmaları, yabancı dil eğitimi kapsamında yoğunlaşmaktadır. Farklı branşlarda da incelenmeye çalışılan bu özellik son yıllarda beden eğitimi ve spor öğretmenliği alanında da araştırmalara konu olmaktadır (Alcalá, Río, Calvo & Pueyo, 2019; Carson & Chase, 2009; O'Sullivan, Calderón & Moody, 2020). Beden eğitimi ve spor dersi diğer derslere nazaran fiziksel aktivitenin yoğun olduğu ve farklı içeriği gereği fiziksel etkileşimin de yoğun olduğu bir branş dersidir. Haliyle bu dersin öğretim yöntemleri de diğer derslerden farklılaşmaktadır. Öğretim sürecinin planlanması, öğretim yöntemlerinin seçimi, materyal kullanımı gibi konular beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin sorumluluğunda gerçekleşmektedir (Carroll,

1994, s. 34). Bu bağlamda sürecin yönetimi, öğretmenin özerk davranışlarına sahne olabilmekte dolayısıyla özerklik, hedeflenen akademik başarı için önemli bir mesleki koşul olarak düşünülmektedir. Beden eğitimi ve spor öğretmenliği gibi birçok mesleği bünyesinde barındıran spor da özerklik için önemli bir alanı temsil etmektedir. Günümüzde hem bu mesleklerde sergilenen özerk davranışlar hem de sporun özerkliğe etkisi araştırmalara konu olmaya devam etmektedir.

2.4.3 Özerklik ve Spor

Özerklik spor literatüründe hem bireysel hem de organizasyonel anlamda araştırmalara konu olmuş kapsamlı bir kavramı ifade etmektedir. Organizasyonel anlamda idare, yönetim, spor hukuku gibi konularda incelenen özerklik, daha çok kurumsal yapıları ilgilendiren bir kavram olarak ele alınmaktadır (Baddeley, 2019; Chappelet, 2016; Slemp, Lee & Mossman, 2021). Bireysel anlamda ise özerklik çalışmaları, öz-belirleme kuramı (self-determination theory) kapsamında şekillenmektedir. Kuram, üç temel psikolojik ihtiyacın olduğunu savunmaktadır. Bu psikolojik ihtiyaçların, aidiyet (relatedness), yeterlik (competence) ve özerklik (autonomy) olduğu belirtilmektedir (Deci & Ryan, 2012). Sosyal gelişim ve kişisel refah için gerekli görülen (Ryan & Deci, 2020) bu üç psikolojik ihtiyaçtan özerkliğin, içsel motivasyonu artırmada önemli bir etmen olduğu vurgulanmakta ve eğitim, sağlık gibi farklı alanlardaki araştırma verileri ile desteklenmektedir (Deci & Ryan, 2008; Gagné & Deci, 2005; Reeve, 2002; Ryan & Deci, 2017, 2020; Ryan & Patrick, 2009). Sporla ilgili araştırmalarda da bu hipotezin doğrulandığı görülmektedir (Hagger & Chatzisarantis, 2007; Vasconcellos, vd., 2020; Vlachopoulos, Karageorghis & Terry, 2000). Egzersiz, fiziksel aktivite ve öz-belirleme kuramı kapsamında yapılan bir sistematik derleme çalışmasında en önemli bulgunun, motivasyonel bağlamda özerklik ve egzersiz arasındaki ilişki olduğu bildirilmektedir (Teixeira, Carraça, Markland, Silva & Ryan, 2012). Dolayısıyla temel psikolojik ihtiyaçlardan biri olan özerkliğin sporla olan ilişkisinin aidiyet ve yeterliğe oranla daha dikkat çekici düzeyde olduğu düşünülmektedir. Öz-belirleme kuramı kapsamında, bireyin eylemlerinde seçim şansının olduğunu ifade eden özerklik, bireyin özgür iradesi ile bu eylemlerde inisiyatif kullanarak kendi kendine karar vermesi olarak tanımlanmaktadır (Deci & Ryan, 2012). Kuramda özerklik, içsel motivasyonun en önemli belirleyicisi olarak vurgulandığı için spor literatüründe araştırmalar genel olarak motivasyon-performans ekseninde gerçekleştirilmektedir.

Ryan ve Deci (2017) bireyin, kendisinin gerçekleştirdiği bir faaliyet üzerinde kontrol sahibi olmadığını hissettiğinde veya davranışlarında bir dış faktörün hakim olduğunu anladığında, içsel motivasyonunun azalmaya başladığını belirtmektedir. Bireyin azalan motivasyonu eylemlerine olumsuz yansımakta dolayısıyla bu durum performans eksikliğine ve başarısızlığa dönüşebilmektedir (Gillet, Vallerand, Amoura & Baldes, 2010; Hagger & Chatzisarantis, 2007; Taylor, Boat & Murphy, 2020). Bu nedenle sporda başarı olasılığını artırmak için özerkliği destekleyen sosyal koşullar yaratmanın önemli olduğu düşünülmektedir (Ho, 2020). Spor literatüründe özerkliğin içsel motivasyonu artırdığını gösteren birçok araştırma bulgusu yer almaktadır (Jõesaar, Hein & Hagger, 2012; Vallerand, 2007). Öz-belirleme kuramının başkalarını; bağlılık, çaba ve yüksek kaliteli performans ortaya çıkaracak şekilde motive etmek isteyen kişiler için büyük önem taşıdığı ileri sürüldüğünden spor literatüründe araştırmalar genel olarak antrenörün özerklik desteğine atıfta bulunmaktadır (Delrue, Soenens, Morbée, Vansteenkiste & Haerens, 2019; Gillet vd., 2010). Çünkü sonuçlar, sosyal çevrenin psikolojik ihtiyaçları beslemede dikkat çekici bir unsur olduğunu göstermektedir (Gillet vd., 2010; Reinboth, Duda & Ntoumanis, 2004; Standage, Duda & Ntoumanis, 2006; Teixeira vd., 2012).

Antrenörler, etkileşim halinde oldukları sporcularına belirli kurallar ve sınırlar içerisinde seçim yapma ve inisiyatif alarak eylemlerinde özgür davranma olanağı tanımaktadır (Mageau & Vallerand, 2003). Sporcunun özerk davranmasına yol açan bu yöntem araştırmacılar tarafından olumlu bir özellik olarak vurgulanmaktadır. Çünkü sporcunun özerk yetkilerinin olduğu düşüncesi içsel motivasyona dönüşmekte dolayısıyla bu süreç yüksek ve kaliteli performans eşliğinde başarı olasılığını artırmaktadır (Delrue vd., 2019; Gillet vd., 2010). Dolayısıyla özerkliğin, motivasyonel iklimin önemli ve arzu edilen bir bileşeni olduğu savunulmaktadır (Conroy & Coatsworth, 2007). Araştırmalar özerklik desteğinin motivasyonun yanı sıra çaba ve sebat ile de pozitif yönlü bir ilişkisinin olduğunu göstermektedir (Pelletier, Fortier, Vallerand & Briere, 2001; Van de Pol, Kavussanu & Kompier, 2015; Vansteenkiste, Simons, Soenens, & Lens, 2004; Wilson & Rodgers, 2004). Ayrıca sporcularının refah düzeylerini ifade eden iyi oluş hallerini de artırmak isteyen antrenörlerin özerklik desteğine başvurdukları belirtilmektedir (Balaguer, Castillo, Cuevas & Atienza, 2018). Çünkü güncel yaklaşımlar, iyilik halinin sadece pozitif duygulara sahip olmak ya da sadece mutlu olmak olmadığını savunmaktadır (Ryan & Deci 2001; 2017; Ryff, 2014). İyi oluş daha geniş perspektiften ele alınarak bireyin kendini gerçekleştirmesi olarak tanımlanmaktadır (Ryff, 2014). Bu bağlamda sporcunun hem

psikolojik ihtiyaçlarının karşılanarak sosyal uyumu hem de kendini gerçekleştirebilme durumu özerk davranışlarına bağlı bir süreci ifade etmektedir (Ryff, 2014; Ryan & Deci, 2001; 2017; 2020). Bu sonuçlar bağlamında, sosyal çevrenin desteği ile özerk davranabilen sporcuların; performanslarının, başarı olasılıklarının ve kendini gerçekleştirmeyi ifade eden refah düzeylerinin daha yüksek olduğu çıkarımı yapılabilir.

Özerklik desteği, bir diğer sosyal çevreyi temsil eden beden eğitimi ve spor öğretmenleri kapsamında da araştırmalara konu olmakta ve sonuçlar özerklik desteğinin öğrenci başarısı ile ilişkili bir yöntem olduğunu göstermektedir (Chang, Chen, Tu & Chi, 2016; Hsu, Shang & Hsiao, 2020; Shen, McCaughtry, Martin & Fahlman, 2009). Sporun mesleki türevlerinden biri olan beden eğitimi ve spor öğretmenliği, eğitim ve sporun harmanlanmış sunumunu yansıtmakla mükellef bir emeği ifade etmektedir. Dolayısıyla öğrencilere özerklik desteğinin yanı sıra öğretmenin de özerk davranışları eğitim sürecini etkileyebilen bir durum olarak belirtilmektedir (Carson & Chase, 2009). Bu noktada, bireyin kendi eyleminin kaynağının kendisi olma durumu olarak tanımlanan özerklik, beden eğitimi ve spor öğretmenleri için de, eğitim-öğretim sürecinin kalitesi açısından araştırılmaya ve tartışılmaya değer önemli bir mesleki ve kişilik özelliğini ifade etmektedir.

2.4.4 Beden Eğitimi ve Spor Öğretmeni Bağlamında Özerklik

Beden eğitimi ve spor dersi, öğrencilerin fiziksel zindelik ve sağlık kazanmalarına destek olan buna bağlı olarak öğrencilerin hayat boyu aktif yaşam tarzı benimsemelerine olanak sağlayan aynı zamanda sosyal ve ahlaki gelişimin temellerinin atıldığı kapsamlı bir içeriği ifade etmektedir (Chandler, Cronin & Vamplew, 2002; Green, 2008, s. 10). Bu yoğun içeriğin öğrencide somut çıktılara dönüşmesini sağlayan en önemli aktör ise spor bilimini ve pedagojik bilgiyi uygulamaya dönüştüren beden eğitimi ve spor öğretmenidir. Öğretmen, bu öğretimsel süreçte birçok zorlukla karşılaşabilmektedir. Çünkü beden eğitimi ve spor dersi yapısı gereği diğer derslerden farklı olarak ele alınmaktadır (Demirhan vd., 2014; Hardman & Marshall, 2000). Dersin işlendiği ortam, derste kullanılan materyaller, öğrenci ve öğretmenin derse uygun kıyafetleri, fiziksel etkileşimin yoğunluğu gibi sebepler beden eğitimi ve spor dersini diğer derslerden ayıran önemli faktörler arasında gösterilmektedir (Demirhan vd., 2014; Kirk, 2010, s. 15). Ayrıca içeriği ve kapsamının, eğitimin toplumsal hedeflerine daha uygun olması da (MEB, 2018) beden eğitimi ve spor dersini diğer derslerden ayıran önemli bir kriteri ifade etmektedir. Tüm bu

farklılıklar dersin öğretimsel sürecini zorlaştıran unsurlar olarak değerlendirilebilmektedir (Deenihan & MacPhail, 2013; Shoval, Erlich & Fejgin, 2010; von Haaren-Mack, Schaefer, Pels & Kleinert, 2020). Çünkü farklı bir fiziksel ortamda, farklı materyallerle gerçekleştirilen ders öğrenciye daha özgür hareket olanağı sunabilmekte dolayısıyla bu özgürlük bazı problemleri de beraberinde getirmektedir. Bu sürecin yönetimini üstlenen beden eğitimi ve spor öğretmeninin ise farklı çözüm stratejileri geliştirerek öğrencilerde hedeflenen kazanımları sağlayabilmek için öğretimsel süreci etkin bir şekilde yürütmesi gerekmektedir. Birçok problem ve zorlukla karşılaşan öğretmen, gerek mesleki bilgi birikimi gerekse deneyimleri sayesinde süreci yönetmeye çalışmaktadır (von Haaren-Mack vd., 2020). Özerklik de çözüm stratejileri geliştirmede beden eğitimi ve spor öğretmenine kolaylık sağlayabilen mesleki bir özelliği ifade etmektedir (Vasconcellos, vd., 2020).

Pearson ve Hall (1993) öğretmen özerkliğini, öğretmenlerin kendilerini ve iş ortamlarını yönetme hakkı olarak açıklamaktadır. Bahsi geçen iş ortamı müfredat, pedagoji, değerlendirme, öğrenci davranışı, sınıf ortamı ve mesleki gelişim gibi birçok alanı barındırmakta ve özerklik bu alanlarda sergilenebilen mesleki bir özelliği ifade etmektedir. Ancak özerkliğin her durumda tercih edilmesi gereken bir özellik olup olmadığı hala tartışılmaktadır. Çünkü öğretmenin iş ortamını ve kendini yönetirken özerk olarak alacağı yanlış ve hatalı kararların öğretim sürecini olumsuz yönde etkileyebileceği iddia edilmektedir (Anderson, 1987). Her ne kadar sınıf ortamının dışında öğretmen özerkliği tartışmalara neden olsa da sınıf içerisinde öğretmenin özerk davranışlar sergileyebilmesinde araştırmacıların çoğu ortak görüş bildirmektedir (Anderson, 1987; Lamb & Reinders, 2008; Little, 1995; Slemp vd., 2020). Beden eğitimi ve spor dersinin hem sınıf ortamında hem de spor salonu, okul bahçesi gibi farklı ortamlarda işlenebilmesi öğretmenin özerklik alanını genişletmektedir. Çünkü sınıf ortamı standart materyallerden ve uyulması beklenen belli başlı kurallardan oluşurken okul bahçesi gibi herkes tarafından kullanılan alanının öğretim sürecine uygun hale getirilebilmesi öğretmen aracılığıyla gerçekleşebilmektedir. Öğretmen bu ortamlarda hem öğretim yöntemlerini belirlerken hem de disiplin kurallarını belirlerken özerk davranışlar sergileyebilmektedir. Ayrıca diğer öğretmenlerde olduğu gibi beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin de dersteki materyal kullanımı yine özerk davranışlar gerektiren bir başka durumu ifade etmektedir (Carson & Chase, 2009). Çünkü tesislerin, ekipmanların ve materyallerin kalitesi, beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin müfredat hedeflerini uygulaması açısından önem arz etmektedir. Dolayısıyla araştırmacıların belirttiği gibi özerkliğin beklenen ve istenen bir özellik olması

(Lamb & Reinders, 2008; Little, 1995; Ramos, 2006; Slemp vd., 2020; Strong, 2012) beden eğitimi ve spor öğretmenleri için de geçerli bir yaklaşım olarak düşünülmektedir (Vasconcellos, vd., 2020).

İlgili literatürde özerklik, spor alanında olduğu gibi beden eğitimi alanında da öz-belirleme kuramı kapsamında araştırmalara konu olmaktadır. Araştırmaların daha çok öğrencilerin psikolojik ihtiyaçları kapsamında gerçekleştiği ve özerklik desteğinin de bu ihtiyaçlar bağlamında incelendiği anlaşılmaktadır (Cheon vd., 2014; Chang vd., 2016; Shen vd., 2009; Tilga, Hein & Koka, 2017; Vasconcellos, vd., 2020). Araştırmacılar, beden eğitimi alanında özerklik desteğinin; fiziksel aktivite niyeti (Lim & Wang, 2009), motivasyon (Chang vd., 2016), öğrenci davranışları (Jang, Reeve, Cheon & Song, 2020), öğrenim çıktıları (Ommundsen & Kvalo, 2007; Sun, Li & Shen, 2017) gibi bazı değişkenlerle ilişkilerini incelemiş ve pozitif yönlü sonuçlara ulaşmışlardır. Bu sonuçlar doğrultusunda özerklik desteğinin öğrenim sürecini olumlu yönde etkileyen bir özellik olduğu anlaşılmaktadır. Öğrenim sürecinin aktif bir unsuru olan öğretmenin özerk davranışları da bu süreci olumlu yönde etkileyen bir başka unsur olarak belirtilmektedir (Vasconcellos, vd., 2020). Ancak literatürde, diğer branş öğretmenlerinin özerk davranışlarını konu alan çok fazla çalışma olmasına rağmen beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin özerkliğini inceleyen çok az araştırma mevcuttur. Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin diğer branş öğretmenlerine nazaran daha fazla sorumluluklarının olması özerk davranışlar sergileyebilecekleri alanların da daha fazla olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin özerkliği öğrenim sürecinin etkinliği açısından incelemeye değer önemli bir bileşeni ifade etmektedir.

Beden eğitimi ve spor öğretmeninin, öğretim sürecini etkin kılmak ve ilgili kazanımları sağlayabilmek için hangi yöntem, strateji ve materyalin daha etkili olduğuna kendisinin karar vermesinin, bireyin sorumluluk bilincinin yanı sıra mesleki verimliliğini de artırabilmektedir (Kougioumtzis vd., 2011). Özerk davranışlar sergileyerek süreci yöneten beden eğitimi ve spor öğretmeninin sorumluluk bilincinin daha yüksek olması, öğretim sürecinin daha kontrollü gerçekleşmesine ve arzulanan hedeflere ulaşılmasına olanak sağlamaktadır (Vasconcellos, vd., 2020). Little (1995) bu durumu "gerçekten başarılı öğretmenlerin, öğretimleri için güçlü bir kişisel sorumluluk duygusuna sahip olma, sürekli düşünme ve analiz yoluyla öğretim sürecinin mümkün olan en yüksek düzeyde duygusal ve bilişsel kontrolünü uygulama ve bunun sağladığı özgürlüğü kullanma anlamında her

zaman özerk olduklarına" bağlamaktadır. Çünkü özerk davranabilen bir öğretmenin karşılaştığı veya tespit ettiği sorunlarla başa çıkarken daha üretken olabileceği dolayısıyla daha verimli sonuçlar alabileceği düşünülmektedir.

Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin özerk davranışlar sergilemesini gerektiren bir başka konunun da ders kapsamında hedeflenen sosyal ve ahlaki kazanımlar olduğu düşünülmektedir. Çünkü müfredatta yer alan bu kazanımlar yoğun ders içeriği gerekçesiyle göz ardı edilebilmektedir (Hardman, 2008). Bu noktada beden eğitimi ve spor öğretmenin farklı öğretim yöntemleri belirleyerek bu kazanımları sağlayabilmesinin özerk davranışları neticesinde gerçekleşebileceği düşünülmektedir. Öğretmenin bu öğrenim çıktılarını öğrenciye kazandırmasında özerk davranması bir özveriyi de temsil etmekte dolayısıyla özerklik, beden eğitimi ve spor öğretmenleri için mesleki bir özelliğin yanı sıra kişisel bir özelliği de ifade etmektedir.

2.5 Ahlaki Kimlik

Ahlak, neyin iyi neyin kötü veya neyin doğru neyin yanlış olduğu ile ilgilenen kapsamlı bir kavramdır. Bireylerin davranış ve tutumlarını bu kavramlarla niteleyen ahlak anlayışı, birçok bilim insanı tarafından incelenip açıklanmaya çalışılmıştır. Araştırmacılar, ahlakın gelişim gösteren bir yapı olduğunu ve bireyin çevresi ile etkileşimi sonucunda ahlaki gelişiminin şekillendiğini, böylece bu gelişimin bireyin davranış ve tutumlarına yansıdığını belirtmektedir (Cevizci, 2002, s. 60; Duska & Whalen, 1975, s. 17; Haidt, 2008; Kohlberg, 1969; Piaget, 1965).

Ahlak ile ilgili çalışmalarda bireyi davranışa yönlendiren en önemli durumun, bireyin belirli eylemlerin doğru mu yanlış mı olduğuna dair yargılarını ifade eden ahlaki yargı olduğu vurgulanmaktadır (Killen & Smetana, 2014). Bireyin herhangi bir eylem hakkındaki ahlaki yargıları bilişsel süreçler çerçevesinde şekillenmekte ama davranışa dönüşümü motivasyonel bir süreç aracılığıyla gerçekleşmektedir. Bu bağlamda, ahlaki davranış ve ahlaki yargı arasındaki motivasyonel ilişkinin kaynağının ahlaki kimlik olduğu belirtilmektedir (Hardy & Carlo, 2011a). Ahlaki gelişim ve kimlik oluşumunun kesiştiği noktada yer alan bir yapı olarak betimlenen ahlaki kimlik (Hardy & Carlo, 2011b), ahlaki nitelik içeren kişilik özellikleri üzerine inşa edilmiş bir benlik durumunu ifade etmektedir (Aquino & Reed, 2002). Ahlaki kimlik, felsefik olarak birçok araştırmacı tarafından incelenmiş ve kavramsallaştırılmaya çalışılmıştır. Ahlaki davranışın anlaşılmasında güçlü

bir parametreyi ifade eden ve son yıllarda deneysel çalışmalara da konu olan (Kavussanu, Stanger & Ring, 2015; Stanger & Backhouse, 2020) bu yapı literatürde farklı tanımlarla açıklanmaya çalışılmaktadır.

2.5.1 Ahlaki Kimlik Tanımı ve Önemi

Ahlak ve kimlik, iç içe geçmiş iki kavram olarak uzun yıllardır psikolojide ve etik alanda tartışılmaktadır. Bu kavramların tanımlarında ise bu iç içe geçmiş bağlantı açıkça görülmektedir. Frankfurt (1971), bir kişi olmanın ne anlama geldiğini ifade ettiği açıklamasında "*kişi, ahlakı önemseyen kişidir*" betimlemesini yapmaktadır (Lapsley, 2015). Bazı araştırmacılar tarafından ise kimlik, birey için neyin önemli olduğuna dair referans olarak belirtmekte ve neyin değerli neyin değersiz olduğuna dair değerlendirmelerin kimliğin oluşum sürecine atıfta bulunduğunu ifade etmektedir (Lapsley, 2015; Taylor, 1989, s. 17). Nitekim çalışmalar, kimlik için ahlaki benliğin kişilik özelliklerinden ve arzulardan daha önemli olduğunu göstermektedir (Strohminger & Nichols, 2014). Dolayısıyla Carr, (2001) kendimizle ilgili tüm olası gerçeklere karşın, "gerçek ben"in zorunlu gerçeğinin ahlaki bütünlük olabileceğini ifade etmektedir. Bu bilgiler ışığında ahlaki kimliğin, iki gelişimsel yapının (ahlak ve kimlik) birleştiği bir kavramı ifade ettiği anlaşılmaktadır.

Ahlaki davranış araştırmalarının en önemli sorularından birisi bireyi bu davranışlara yönlendiren parametrelerin neler olduğudur. Ahlaki yargı ile başlayan bu süreç bireyin davranışı ile son bulmaktadır. Fakat bu bilişsel ve fiziksel süreç arasında bireyi hangi değişimlerin davranışa yönlendirdiği bilim insanlarının dikkatini çekmektedir. Bu durumun açıklanmasında ise sosyal bilişsel teorinin yanı sıra bilişsel-gelişimsel süreçler, etkili teorik yapılar arasında gösterilmektedir (Aquino, Freeman, Reed, Lim & Felps, 2009; Aquino & Reed, 2002). Bu teorik yapılardan yola çıkarak tanımlanan ahlaki kimlik, yargı ve davranış arasındaki sürecin bir parametresi olarak belirtilmektedir (Aquino & Reed, 2002; Blasi, 1983; Hardy & Carlo, 2011a, 2011b; Hertz & Krettenauer, 2016; Lapsley, 2015). Ahlaki özellikler tarafından organize edilen ve bireyin kendi öz tanımını oluşturduğu sosyal kimliği için de bir temel olduğu iddia edilen ahlaki kimlik (Aquino & Reed, 2002), ahlaki yargı ve davranış arasındaki motivasyonel süreci ifade etmektedir (Blasi, 1983; Hardy & Carlo, 2011b). Dolayısıyla bireyin davranışa yönelmesini sağlayan nedenlerden birinin de ahlaki kimlik olduğu varsayılmaktadır.

Ahlak ve kimlik gibi iki soyut yapıda kesişen ve bu nedenle tanımlanması zor olan ahlaki kimlik, genel olarak ahlakın, bir kişinin kimliği açısından önemini ifade etmektedir (Hardy & Carlo, 2011a). Ahlaki kimlik, kişisel ve sosyal olarak farklı perspektiflerden incelenmekte ve soyut kavramların oluşturduğu bu zor yapı bilim insanları tarafından açıklanmaya çalışılmaktadır.

Kişisel yaklaşımlar, ahlakın bireyin kimliğinin merkezinde olduğunu belirtmektedir. Dolayısıyla ahlaki anlayış ve ahlaki eylem arasında bir boşluğun olduğunu öne süren Blasi (1983) ahlaki kimliği, bireyin kişisel değerleri ve hedeflerinin yarattığı bireysel bir farklılık olarak tanımlayarak bu kavramın bahsi geçen potansiyel boşluğu kapatmaya yardımcı olabileceğini savunmaktadır (Walker, 2004). Sorumluluk duygusu, benlik ve eğilim bileşenlerinin ahlaki yargı ve ahlaki eylem arasındaki yapıyı temsil ettiğini öne süren kişisel yaklaşım, bu bileşenlerle ahlaki kimliği tanımlamaktadır (Hardy & Carlo, 2011b). Bu bağlamda, ahlaki yargıların ahlaki kimliğe dayalı sorumluluk yargıları aracılığıyla filtrelendiğinde ve kendi kendine tutarlılık eğilimi yoluyla eyleme zorlandığında ahlaki davranışın daha güvenilir bir şekilde tahmin edilebileceği varsayılmaktadır (Blasi, 1983, 1995, 2004). Dolayısıyla birey için ahlakın önemli olduğu ve kendini anlamanın merkezinde olduğu vurgulanmaktadır (Lapsley, 2015). Bu nedenle herkesin bu şekilde ahlakı önceliklendirmemesi, bireysel farklılık boyutu olarak karşımıza çıkmaktadır. Özet olarak kişisel yaklaşıma göre ahlaki kimlik gelişiminin amacı, benlik ve ahlakın bütünleşmesidir (Blasi, 1983, 1995; Lapsley, 2015). Bir başka ifade ile değerlerin motivasyonel ve duygusal sistemlerle bütünleşmesi olarak da açıklanabilir.

Ahlaki kimlik üzerine çalışan bazı bilim insanları ise bu kavramın açıklanmasında sosyal bilişsel kuramdan faydalanmaya çalışmaktadır (Cervone & Tripathi, 2009; Lapsley & Narvaez, 2004). Bandura'ya (2002) göre sosyal bilişsel teori, ahlaki davranışların kişisel ve sosyal etkilerin karşılıklı etkileşiminden üretildiği bakış açısını benimsemektedir. Dolayısıyla araştırmacılar sosyal bilişsel yaklaşımın ahlaki yargı ve davranış arasındaki yapıda önemli bir yol gösterici olduğunu vurgulamaktadır (Lapsley, 2015; Lapsley & Narvaez, 2004). Sosyologlar, ait olduğumuz çeşitli gruplara, katıldığımız rollere ve kendimizi tasvir etmek için rol model aldığımız insanlara göre farklı sosyal kimliklerimiz olduğunu belirtmektedir (Spears, 2011). Ahlaki kimlik ise, bir kişiye özgü ahlaki özellikler etrafında organize edilmiş potansiyel bir sosyal kimlik olarak düşünülmektedir (Hardy & Carlo, 2011a). Bu durum, bir kişinin ahlaki kimliğini oluşturan içerikler ve bu ahlaki

kimliğin benliğin merkezinde olması olarak açıklanmaktadır (Aquino & Reed, 2002). Bu bağlamda bir kişinin ahlaki kimliği benliğinin merkezinde ne kadar önemliyse, davranışlarda da o kadar büyük rol oynamaktadır.

Sosyal bilişsel yaklaşımı temel alarak ahlaki kişiliği incelemeye çalışan Lapsley ve Narvaez (2004) bu teorinin, ahlak psikolojisinin hizmetine sunduğunu bazı kritik kaynakların olduğunu ve bu kaynaklar eşliğinde ahlaklı bir kişinin, ahlaki kimliğinin olduğunu bunun yanı sıra ahlak kategorisi ile ilgili şemalara hızlıca ulaşabileceğini belirtmektedir. Bu bağlamda ahlaki kimliğin benliğin merkezinde olduğu düşünüldüğünde bireyin ideal benlik düşüncesine ulaşmasında ahlaki kimliğin önemli bir rolünün olduğu varsayılmaktadır (Hardy & Carlo, 2011a). Dolayısıyla bireyin ahlaki bir kimliğe sahip olması ahlaklı bir birey olma isteğine bir adım daha yaklaşmasına olanak sunmaktadır.

Ahlaki kimlik, kavramsal bir yapıya dayanmasına rağmen bireyin sosyal çevresi, bu kimliği açıklayan bir başka etmen olarak vurgulanmaktadır (Aquino & Reed, 2002). Çünkü bireyin dünyayı bu sosyal yapıya bağlı ahlaki özelliklerin yasaklayıcı çıkarımları açısından görmeye çalışması, kişinin ahlaki kimliği kendi sosyal öz şemasının bir parçası olarak benimsediğini göstermektedir (Aquino & Reed, 2002).

Psikoloji, sosyoloji, ekonomi, eğitim gibi birçok alanda parametre olarak incelenen ahlaki kimlik, spor bilimleri alanında da son yıllarda ilgi çekici bir değişken olarak incelenmeye başlanmıştır. Prososyal ve antisosyal davranışların görüldüğü spor ortamlarında ahlaki kimliğin bu davranışları ne ölçüde etkilediği araştırmacılar tarafından irdelenmeye çalışılmaktadır.

2.5.2 Ahlaki Kimlik ve Spor

Yıllardır, sporun olumlu karakter gelişimini desteklediğine dair güçlü kanıtlar öne sürülmektedir. Ancak bazı bilim insanları bu durumun iki farklı karakter gelişimine destek sağladığını iddia etmektedir. Rudd (2005), sporun sosyal ve ahlaki iki farklı karakter yaratabildiğini ancak sosyal karakterin kazanma arzusu kapsamında daha baskın olduğunu belirtmiştir. Bu bağlamda spor paydaşlarının, karakteri yansıtan özelliklerin neler olduğuna dair görüşleri farklılaşmaktadır. Bazıları karakteri, takım çalışması, sadakat, özveri, sebat gibi sosyal karakteri ifade eden değerlerle tanımlarken, bazıları dürüstlük, adalet, sorumluluk, saygı gibi ahlaki karakteri yansıtan değerlerle tanımlama eğilimindedir (Rudd,

2005). Bu noktada ahlaki karakterden yola çıkarak sporun birey için her biri ahlaki bir özelliği yansıtan değerleri inşa edebildiği anlaşılmaktadır.

Spor, barındırdığı rekabet ortamı neticesinde ahlaki açıdan birçok olumlu ve olumsuz davranışa sahne olabilmektedir. Prososyal ve antisosyal olarak sınıflandırılan bu davranışlar bireyin spor ortamında sergilediği, daha geniş perspektiften bakıldığında da kazandığı ya da geliştirdiği davranışlardır. Sporun, prososyal davranışlar sebebiyle olumlu karakter gelişimini desteklediği görüşü yaygın olsa da antisosyal davranışlara da neden olabileceği dolayısıyla karakter gelişimini olumsuz yönde etkileyebileceği bilim insanları tarafından tartışılmaktadır (Boardley & Kavussanu, 2009; Kavussanu, 2006; Kavussanu vd., 2006; Sezen-Balçıkanlı, 2009, 2014; Sezen-Balçıkanlı ve Yıldıran, 2018). Aslında sporun ahlaki bir ideale hizmet ettiği düşünüldüğünde, doğru yaklaşımlarla prososyal davranışların artabileceği dolayısıyla bireyin, birçok ahlaki özelliği spor aracılığıyla elde edebileceği sonucuna ulaşılmaktadır.

Spor dünyasında ahlaki ve sosyal özelliklerin "karakter" olarak nitelendirildiği görülmektedir (Shields & Bredemeier, 1995; Doty, 2006). Karakter, davranışta ortaya çıkan bir iç durum olarak ifade edilmektedir. Çünkü karakter, ahlaki eylem süreçlerinin davranışa dönüşebildiği bireyin iç dünyası ile ilişkilidir (Shields & Bredemeier, 1995). Bir başka ifade ile karakter bireyin ahlaki niteliklerinin toplamı olarak tanımlanmaktadır (George, 2017). Bu tanımlardan yola çıkarak özellikle spor ortamlarında bireyin ahlaki özelliklerinin onun karakteri ile ilgili olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Ahlaki kimliğin de birçok ahlaki özelliği barındıran bir kavram olduğu düşünüldüğünde sporun, bu özelliklerin hem geliştirilmesine hem de sergilenmesine ortam hazırladığı anlaşılmaktadır. Sporun hem ahlaki kimliğin gelişimine destek sağlayan bir disiplin olması hem de ahlaki kimliği gelişmiş bir sporcunun rekabet ortamında ahlaki özelliklerini davranışa dönüştürmesi, spor ve ahlaki kimliğin birbiri ile hem bağlantılı hem de etkileşim halinde olduğunu göstermektedir.

Son yıllarda araştırmacılar, spor dünyasında ahlaki kimliğin önemine vurgu yapan çalışmalar kaleme almaktadır. Ahlaki kimliğin; prososyal ve antisosyal davranışlarla (Kavussanu vd., 2015; Sage, Kavussanu & Duda, 2006; Shields, Funk & Bredemeier, 2018), spor ortamlarındaki duygusal süreçlerle (Kavussanu & Ring, 2017; Kavussanu, Willoughby & Ring, 2012), kişilik özellikleri ile (Wang, Yang, Yang, Wang & Lei, 2017;

Yıldız, Şenel, & Yıldıran, 2018) ilişkileri incelenmekte ve sonuç olarak ahlaki kimliğin davranışlarda etkili bir parametre olduğu sonucuna ulaşılmaktadır.

Sporun, hem kişisel hem de toplumsal bir ahlaki ideal olduğu düşüncesi, spor ortamlarında ahlaki özelliklerin daha fazla yansıtılması gerektiğini dolayısıyla bu özelliklerin kavramsal bütünlüğünü sağlayan ahlaki kimliğin de önemli olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla sporun bütün paydaşlarının ahlaki kimliklerinin bu ideale hizmet etmesi gerektiği düşünülmektedir. Bu bağlamda, özellikle sporun eğitim yönünü görev edinen beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin, hem ahlaki özelliklerin kazandırılması ve geliştirilmesinde etkin rolleri hem de rol model olarak sosyal öğrenmeye olanak sağlayabilmeleri açısından ahlaki kimliklerinin önemli olduğu düşünülmektedir.

2.5.3 Beden Eğitimi ve Spor Öğretmeni Bağlamında Ahlaki Kimlik

Sosyal bir varlık olarak bireyin, nitelikleri kapsamında, nasıl bir kişi olduğunu gösteren kimlik, öğretmenler için sosyal bir varlık olmanın yanı sıra mesleki sorumluluklarla da şekillenebilmektedir. Bu bağlamda öğretmenler için kimlik, mesleki yaşamlarında düzenleyici bir unsur olarak belirtilmektedir (Beauchamp & Thomas, 2009). Dolayısıyla bir öğretmenin kimliği, öğretmenin kim olduğuyla ve öğrenme-öğretme ortamına ne tür deneyimsel kaynaklar yansıttığı ile ilgilidir (Alsup, 2006, s. 78; Beauchamp & Thomas, 2009; Walkington, 2005). Bu kimliğin gelişiminde ise mesleki yeterliklerin yanı sıra ahlaki özelliklerinde önemli bir payının olduğu vurgulanmaktadır (Lasky, 2005; Zembylas, 2003). Bu noktada ahlaki özellikler temelinde hareket etmeye yönelten ahlaki kimlik, öğretmenlerin mesleki birikimlerini aktarmada ve rol model olarak sosyal öğrenmenin gerçekleşmesinde önemli bir rol oynamaktadır. Ahlaki açıdan doğru olanı yapmaya yönelten içsel bir dürtü olarak belirtilen ahlaki kimlik, öğretmenler için öğretim sürecinde davranışlara öncüllük eden değer yönelimleri ile ilgilidir (Joseph, 2016).

Bir öğretmenin ahlaki anlayışı; kişisel, sosyal ve mesleki deneyimlerinin yansıdığı yaşantı yorumunun karmaşık bir ürünüdür (Joseph, 2016). Öğretmenin toplumsal değerlere, kişisel değerlere ve mesleki değerlere bağlı kalarak mesleğini yürütmesi tutarlı bir etik anlayışa sahip olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda, öğretim sürecinde öğretmenlerin kararlarını, pedagojik kaynakların yanı sıra ahlaki davranışlarında etkilediğini söylemek mümkündür (Fenstermacher, Osguthorpe & Sanger, 2009; Lasky, 2005; Zembylas, 2003). Çünkü hem öğrenciler için hem de kendileri için neyin doğru neyin yanlış olduğuna karar verebilmeleri

bu ilkelere dayanmaktadır. Bu yargıların davranışa dönüşmesi ise ahlaki kimliğin motivasyonel rolü aracılığıyla gerçekleşmektedir. Ahlaki kimlik, bütün öğretmenlerin hem kendi branşlarına yönelik öğretilerin aktarımı esnasındaki tutum ve davranışlarını hem de rol model olarak öğrenciye yansıttığı tutum ve davranışlarını etkileyebilmektedir (Joseph, 2016). Ancak diğer öğretmenlerle kıyaslandığında beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin dersin amacı ve içeriği kapsamında ahlaki ve etik anlamda daha fazla yükümlülüğü olduğu bilinmektedir.

Beden eğitimi ve spor dersi ile öğrencilerin motor becerilerini geliştirmek, bazı spor branşlarına özgü bilgiler vermek, sosyal ve ahlaki gelişimi desteklemek aynı zamanda toplumun değer yargılarını spor aracılığıyla öğrencilere aktarmak amaçlanmaktadır (MEB, 2018; Shields, & Bredemeier, 1995). Birden fazla içeriğin oluşturduğu bu amacı gerçekleştirme görevi beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin sorumluluklarındadır. Hem sosyal ve ahlaki gelişimi desteklemek hem de değer yargılarını aktarmak sadece öğretmenin eğitim geçmişine dayanmamaktadır. Dolayısıyla beden eğitimi ve spor öğretmeninin ahlaki nitelikleri ve etik anlayışı, bu amacın gerçekleştirilmesinde önemli bir rol oynamaktadır (Gibbons & Ebbeck, 1997; Laker, 2001, s. 34). Beden eğitimi ve spor öğretmeninin ahlaki özellikleri; öğrencilerle iletişimde, fiziki temas gerektiren aktivitelerde, sadece derste değil günlük yaşantıya da taşınabilecek sosyal ve ahlaki değerlerin aktarımında çok önemli bir etkiye sahip olduğu bilinmektedir (Gibbons vd., 1995; Jacobs, Knoppers & Webb, 2013). Bu ahlaki özelliklerin davranışa dönüşmesinde ise ahlaki kimlik kuvvetli bir aracı rol üstlenmektedir. Dolayısıyla bir beden eğitimi öğretmeninin pedagojik kaynakların yanı sıra güçlü bir ahlaki kimliğe de sahip olması gerekmektedir.

Ahlak, bireyin sosyal çevresi ile birlikte ömür boyu gelişim gösteren bir duygu durumudur (Kohlberg & Kramer, 1969; Lapsley & Narvaez, 2004). Öğretmenlerin de yetişkin birer öğrenci olduğu düşünüldüğünde ahlaki özelliklerinin sürekli değişime uğrayabildiği varsayılmaktadır. Bu gelişimle birlikte ahlaki kimliğin de sürekli güncellenebildiğini söylemek mümkündür. Yapılan bir araştırmada, öğretmenlerin temel ahlaki değerler ve yükümlülükler kapsamında kimliklerinin değişime uğrayabildiği, dolayısıyla öğretmenlerin etik ilkelere uygun davranan eğitimciler olabilmeleri için ahlaki kimliklerini sürekli sorgulamaları gerektiği sonucuna ulaşılmıştır (Joseph, 2016). Bu bağlamda, diğer öğretmenlere oranla daha fazla ahlaki sorumluluğu olan beden eğitimi ve spor

öğretmenlerinin ahlaki kimlikleri, ders kazanımlarının sağlanabilmesi için büyük önem arz etmektedir.

2.6 Duygusal Tükenme

Hizmet sektöründe yapılan araştırmalar, çalışanların yaşadığı duyguların, bireylerin fiziksel ve ruhsal sağlıklarının yanı sıra bireylerin çalışma tutumlarını da etkilediğini göstermektedir (Aronsson vd., 2017; Grandey, 2000; Hsieh & Guy, 2009; Moon & Hur, 2011). Çünkü bu sektörlerde personel-müşteri etkileşimden kaynaklanan psikolojik, sosyal veya fiziksel bazı olumsuz durumlar (öfke, korku, utanç, memnuniyetsizlik vb.) meydana gelmektedir. Çalışanlar bu durumu yönetebilmek için ciddi emek ve zaman harcamaktadır (Maslach & Jackson, 1981). Bu sürecin yol açtığı olumsuz durumların ise hizmet sektörlerindeki çalışanlarda tükenme riskini daha da artırdığı belirtilmektedir (Freudenberger, 1974).

Tükenmişlik, ilk olarak Amerikalı psikolog Herbert Freudenberger tarafından 1970'li yıllarda akademik bir kavram olarak incelenmeye başlanmıştır. Yazar 1974 yılında kaleme aldığı "*Staff Burn-Out*" isimli eserinde, tükenmişliğin kavramsal yapısını ifade etmeye çalışmıştır (Freudenberger, 1974). Freudenberger (1974), kendi çalışma hayatında tükenmişlik kavramından bahsetmeye başladığını daha sonra bu duyguyu kendisinin yaşadığını belirtmektedir. Bu deneyiminden sonra araştırmacı, kendine birtakım sorular sorarak yaşadığı bu duyguyu sorular eşliğinde kavramsal yapıya dönüştürmüştür. "Tükenmişlik nedir?" ile başlayan sorular, bu duyguya karşı koyabilmek için çalışma ortamında hangi kriterlerin belirlenmesi gerektiğine kadar yoğunlaşmıştır. Sonuç olarak Freudenberger (1974) tükenmişliği; stres sonucu zihinsel, duygusal veya fiziksel tükenme ile birlikte kişinin çalışmasındaki anlam kaybı olarak tanımlamış ve bu duygu durumunu çalışma hayatında incelenmeye değer kavramsal bir yapıya dönüştürmüştür. Sağlık çalışanları, kolluk kuvvetleri, öğretmenler, akademisyenler, bankacılar, sosyal hizmet çalışanları gibi, insanlarla birebir etkileşim gerektiren meslek gruplarında daha sık rastlanıldığı belirtilen tükenmişlik, Freudenberger'den sonra birçok bilim insanının dikkatini çekmiştir.

Maslach ve Jackson (1981) tükenmişliğin bir süreç olduğunu ve bu yapının boyutlar halinde incelenmesi gerektiğini savunmaktadır. Araştırmacılar tükenmişliği, iş yaşantısındaki stres unsurlarının yol açtığı çalışan ve iş arasındaki uyumsuzluk sonucu

oluşan psikolojik bir gerginlik durumu olarak ifade etmektedir (Maslach & Jackson, 1981). Tükenmişlik; duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı olarak üç boyut halinde değerlendirilmektedir (Lee, & Ashforth, 1996; Maslach, Schaufeli & Leiter, 2001). Bu sürecin en önemli boyutunun ise duygusal tükenme olduğu belirtilmektedir (Maslach & Jackson, 1981; Maslach vd., 2001; Schaufeli, Leiter & Maslach, 2009; Wright, & Cropanzano, 1998). Çünkü çalışanlar, gelen taleplere daha fazla cevap veremeyecek duruma geldiklerinde ilk olarak duygusal tükenme yaşamaktadır (Freudenberger, 1974; Lee, & Ashforth, 1996; Maslach & Jackson, 1981; Maslach vd., 2001; Schaufeli vd., 2009).

2.6.1 Duygusal Tükenme Tanımı ve Önemi

Maslach ve Jackson (1981) tükenmişliği, "*insanlarla etkileşim halinde olunan hizmet sektörlerinde çalışan bireyler arasında sıklıkla görülen duygusal tükenme ve sinizm sendromu*" olarak tanımlamaktadır. Bu tanım kapsamında duygusal tükenmenin tükenmişlik durumunun en önemli bileşeni olduğu anlaşılmaktadır. Duygusal tükenme, yaşanılan stresinin derecesi ile ilişkili olduğu için diğer tükenmişlik boyutlarından daha fazla ön plana çıkmakta ve tükenmişliğin belirleyicisi olarak ifade edilmektedir (Lee & Ashforth, 1996; Maslach vd., 2001). Çünkü tükenmişliğin her zaman duygusal yorgunlukla ilişkili olduğu vurgulanmaktadır (Freudenberger, 1974; Schaufeli vd., 2009). Literatürde yapılan çalışmalar incelendiğinde duygusal tükenmenin bu kavramsal yapının öne çıkan en önemli boyutu olduğu anlaşılmaktadır (Lee & Ashforth, 1996; Maslach & Jackson, 1981; Maslach vd., 2001; Schaufeli vd., 2009; Wright, & Cropanzano, 1998). Shirom (1989), tükenmişliğin tam anlamının, duygusal tükenmeyi karakterize eden fiziksel ve psikolojik yorgunluk durumunda bulunabileceğini öne sürmektedir. Ayrıca, tükenmişliği duygusal tükenme olarak tanımlamanın onu diğer sosyal bilim kavramlarından ayırmaya yardımcı olabileceğini belirtmektedir (Shirom, 1989). Her ne kadar tükenmişliğin kavramsal yapısı içerisinde yer alsa da, bu öncül boyut kendi içinde de bir tanıma sahiptir.

Duygusal tükenme, kişisel veya iş yaşamından biriken stres veya her ikisinin bir kombinasyonu sonucu, duygusal olarak yıpranma ve tükenmiş hissetme durumudur (Maslach, & Jackson, 1981; Maslach vd., 2001; Schaufeli vd., 2009). Tükenmişlik sendromunun önemli bir yönünü oluşturan duygusal tükenme (Maslach vd., 2001; Wright, & Cropanzano, 1998), farklı zorluklar karşısında bireyde oluşan olumsuz duygu

durumudur. Bu durum çalışma hayatının kalitesini etkileyen önemli unsurlardan biridir. Çünkü fiziksel ve duygusal sağlığa zarar veren en önemli tükenmişlik boyutu olduğu savunulmaktadır (Maslach vd., 2001; Schaufeli vd., 2009). Duygusal tükenme, genellikle yoğun iş temposu sebebiyle bireyin kendine zaman ayıramaması sonucu ortaya çıkmaktadır (Lee & Ashforth, 1996).

Duygusal tükenmenin oluşumu, aşırı iş talepleri ile birlikte bireyin duygusal kaynaklarının tükenmesi ile başlamaktadır (Maslach vd., 2001; Schaufeli vd., 2009; Wright & Cropanzano, 1998). Çalışanlar bu süreçte kendilerini duygusal olarak bitkin hissetmelerinin yanı sıra fiziksel olarak da yorgun hissetmektedir. Bu yorgunluk hissi ile birlikte çalışanlar, etkileşim halinde oldukları bireylerle ilişkilerini sınırlandırarak işlerinden psikolojik olarak uzaklaşmaya başlamaktadır. Bu durum karşısında duyarsızlaşan birey insanlara ve kurumuna katkısının sınırlı hale geldiğini düşünerek kendini yetersiz görmeye başlamakta ve kendini başarısız hissetmektedir (Lee & Ashforth, 1996). Bu bağlamda, işe konsantre olamama durumunun önemli belirleyicilerinden olan duygusal tükenme bireyin mesleki performansını da etkileyebilmektedir (Wright & Cropanzano, 1998).

Duygusal tükenme farklı semptom ve derecelerle kişiden kişiye farklılık gösterebilmektedir. Bu duygu durumunu tetikleyen faktörler de kişiden kişiye farklılık göstermekte ve bazıları için stresli sayılabilecek durumlar ve etmenler bazıları için yönetilebilir olabilmektedir (Freudenberger, 1974; Maslach, 2003). Bu unsurlara mesleki baskı, yoğun mesai saatleri, yoğun iş temposu, memnuniyetsizlik, finansal durumlar örnek verilebilir. Hem iş hayatının kalitesi hem de optimal örgütsel işleyiş için önem arz eden duygusal tükenme, araştırmacılar için ilgi konusu olmaya devam etmektedir. Hizmet sektörünün birçok alanını ilgilendiren bu psikolojik durum öğretmenler için de mesleki bir duygu-durum kavramı olarak incelenmektedir.

Öğretmenlik stresli bir meslek olarak tanımlanmaktadır (Borg & Riding, 1991; Griffith, Steptoe & Cropley, 1999; Kokkinos, 2007). Disiplin sorunları, kalabalık sınıflar, rol çatışmaları, mesleki sorunlar öğretmenler için stres kaynağı sayılabilecek unsurlar arasında gösterilmektedir (Farber, 1984; Ferguson, Mang & Frost, 2017; Travers & Cooper, 1996). Bu gibi etmenler öğretmenin fiziksel ve psikolojik olarak olumsuz etkilenmesine ve dolayısıyla tükenmişliğe yol açabilmektedir (Richards, Hemphill & Templin, 2018). Bu tükenmişlik durumunun ise öğretmenin sağlığı ve eğitim süreci üzerinde olumsuz etkilere

sahip olduğu belirtilmektedir (Arens & Morin, 2016; Hakanen, Bakker & Schaufeli, 2006; Klusmann, Richter & Lüdtke, 2016; Shen vd., 2015). Tükenmişliğin başlangıcını ve en önemli boyutunu ifade eden duygusal tükenme ise öğretmenlerin mesleki hayatları boyunca karşılaşabileceği olası psikolojik durumların başında gelmektedir (Maslach & Leiter, 1999). Sporun yarattığı mesleklerden birini icra eden beden eğitimi ve spor öğretmenleri de bu stres kaynaklı süreci yaşayan veya deneyimlemeye aday branş öğretmenleri arasındadır. Spor, eğlence sektörü olmasının yanı sıra hizmet sektöründe de beden eğitimi ve spor öğretmenliği gibi insanlarla etkileşimin yoğun olduğu birçok meslekle anılmaktadır. Dolayısıyla araştırmacılar bu etkileşimin yol açtığı stresli durumları göz önüne alarak duygusal tükenmeyi sporun yarattığı meslekler kapsamında incelemeye çalışmışlardır.

2.6.2 Duygusal Tükenme ve Spor

Tükenmişliği kavramsal bir yapı haline dönüştüren Freudenberger (1974), bu psikolojik durumun önlenebilir olabileceğini belirtmiş ve bazı tavsiyelerde bulunmuştur. Bu tavsiyelerden birisi de tükenmişlik yaşayan bireylerin fiziksel aktivite ile bu durumu yönetilebilir hale getirmesidir. Freudenberger (1974) bu önerisinde, meditasyon gibi bireyin iç dünyası ile ilgili etkinlikler yerine fiziksel aktivitenin daha uygun olabileceğini savunmuştur. Çünkü meditasyon gibi etkinliklerin tükenmişliği önleyebilmek yerine daha yorucu bir duygusal sürece yol açabileceğini öne sürmüştür. Dolayısıyla fiziksel aktivitenin hem birey için hem de örgütsel yapı için tükenmişliğin önlenebilmesi veya yönetilebilir hale getirilmesi adına faydalı bir etkinlik olduğunu savunmuştur. Ancak sporun mesleki forma dönüşmesi, beraberinde insanlarla etkileşimi getirdiği için bu durum biraz farklılaşabilmektedir. Her ne kadar içerisinde fiziksel aktivite barındırsa da, sporun yarattığı meslekleri icra eden bireyler de tükenmişlik sendromu yaşayabilmektedir.

Spor bir kurum olarak ele alındığında, bu kurumun çalışanlarının diğer kurum çalışanlarına oranla daha fazla baskı hissettiği rahatlıkla söylenebilir. Çünkü bu kurumdaki ürün başarıdır. Bu ürüne ulaşabilmek için fiziksel rekabetin yanı sıra bilişsel ve duygusal bir çaba da gerekmektedir (Gill, Williams & Reifsteck, 2017; Jones, 2003). Dolayısıyla bu kurumda görevli her bireyin psikolojik sağlığı da başarı için önemli bir kriter teşkil etmektedir. Sporda psikolojik sağlığı etkileyen birçok stres faktöründen söz edilebilir (Bali, 2015; Olusoga, Butt, Hays & Maynard, 2009). Diğer kurumlarda yönetici, çalışan ve

örgütsel hedefler bağlamında gerçekleşen performans, sporda daha kapsamlı bir hale bürünmekte dolayısıyla stres kaynakları artabilmektedir (Lazarus, 2000). Sporun paydaşlarından sporcu örneğini ele alırsak başarıya ulaşmada fiziksel risklerin yanı sıra bireyi etkileyen birçok baskı unsurundan bahsedebiliriz. Antrenör baskısı, yönetici baskısı, taraftar baskısı, toplumsal baskı bu unsurların başında gelirken, bireyin kendi performansı için kendine baskı yapması da ayrıca bir stres faktörü oluşturmaktadır. Birçok stres kaynaklı durumun yol açabileceği psikolojik durumlar yönetilebilir olmadığı takdirde bireyin sağlığını tehdit etmekte dolayısıyla başarısızlığa neden olabilmektedir (Bali, 2015). Bu bağlamda spor için tükenmişlik, incelemeye ve araştırmaya değer önemli bir kavramsal yapıyı ifade etmektedir.

Tükenmişlik, ilk olarak 1970'li yıllarda akademik bir kavram olarak araştırmalara konu olmuş, 1980'li yıllara gelindiğinde birçok hizmet sektöründe olduğu gibi spor alanında da ilgi duyulan kavramlar arasına girmiştir. Toplumun geneline hitap eden bir kurum olarak sporda, bütün bireylerin etkileşim halinde olduğu düşünüldüğünde tükenmişlik kavramının spor alanında tanımlanması oldukça güç gözükmektedir. Çünkü bu etkileşimin getirdiği birçok stres faktöründen söz edilebilmektedir (Goodger, Gorely, Lavallee, & Harwood, 2007). Bu nedenle Gould (1996), sporda tükenmişliği gözlemlemenin tanımlamaktan daha kolay olduğunu vurgulamaktadır. Ancak literatürde kabul gören en yaygın ve basit haliyle sporda tükenmişlik tanımı, spor kaynaklı stresten dolayı bireyin psikolojik, duygusal ve fiziksel tükenme durumu olarak belirtilmektedir (Smith, 1986). Tükenmişliğin genel kavramsal yapısında olduğu gibi sporda da duygusal tükenmenin en önemli tükenmişlik bileşeni ve belirleyicisi olduğu ifade edilmektedir (Gould, 1996; Smith, 1986). Bu psikolojik yapı spor ile ilgili neredeyse bütün mesleklere konu alanı olmaktadır.

İlgili literatüründe araştırmalar; tükenmişliğin kavramsallaştırılması, belirtileri, kaynakları, önlenebilmesi, yönetilebilmesi, tedavi edilebilmesi, rehabilite edilebilmesi gibi konular etrafında şekillenmektedir (Dale & Weinberg, 1990; Eklund & Defreese, 2017; Goodger vd., 2007; Giusti vd., 2020; Raedeke, Smith, Kenttä, Arce & de Francisco, 2014). Önceleri antrenörlerin tükenmişliği ile başlayan akademik süreç daha sonra sporun diğer paydaşlarının tükenmişlik durumlarının merakıyla devam etmiştir. Sporda tükenmişlik kavramı, antrenörlerde (Schaffran, Altfeld, & Kellmann, 2016), eğitmenlerde (Bezliudnyi, Kravchenko, Maksymchuk, Mishchenko & Maksymchuk, 2019), amatör ve genç sporcularda (DiFiori vd., 2014), elit sporcularda (Gustafsson, Carlin, Podlog, Stenling &

Lindwall, 2018), yöneticilerde (Ekici, 2011) hatta medya mensuplarında bile (Reinardy, 2006) araştırılan bir kavram olarak bilinmektedir. Bu araştırmaların sonuçları; genel olarak tükenmişliğin, bireylerin performanslarında düşüşe, bu düşüş sebebiyle azalan benlik saygısına, artan anksiyete ve depresyon sorunlarına dolayısıyla başarısızlığa yol açtığını göstermektedir. Bu olumsuz durumun sadece spordaki performansı değil günlük hayattaki performansı etkileyebileceği bu nedenle bireyin sağlığının yanı sıra sosyal hayatına da zarar verebileceği öngörülmektedir (Goodger vd., 2007). Yaşanan bu psikolojik durum, sporun yarattığı mesleklerden birini icra eden beden eğitimi ve spor öğretmenleri için de olumsuz bir tehdit unsuru olarak görülmektedir.

Sporun, eğitim sistemi içerisindeki mesleki formunu temsil eden beden eğitimi ve spor öğretmenleri diğer öğretmenler gibi öğrenci, ebeveyn, meslektaş ve idareci etkileşiminde birçok stresli an yaşayabilmektedir. Bu durumlar ise öğretmenin performansına olumsuz bir etki bırakmaktadır. Bu süreç öğretmenin öncelikle duygusal olarak yıpranmasına ve sonuç olarak mesleki tükenmişliğine yol açabilmektedir (Lee, 2019). Öğrencilere fiziksel becerilerin yanı sıra sosyal ve ahlaki kazanımlar da sağlamakla mükellef beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin duygu durumları eğitim-öğretim süreci için önem arz etmekte dolayısıyla duygusal tükenme kavramı bu meslek grubu için önemli bir değişkeni temsil etmektedir.

2.6.3 Beden Eğitimi ve Spor Öğretmeni Bağlamında Duygusal Tükenme

Öğretmenlik, her ne kadar fiziksel ve bilişsel çabanın ön planda olduğu bir meslek olsa da duygusal olarak da yorucu bir meslektir. İdari iş yükünün yanı sıra sorunlu bir öğretmen-öğrenci, öğretmen-idareci, öğretmen-ebeveyn ilişkisi öğretmenin olumsuz duygulara bürünmesine, azalan mesleki bağlılığına ve tükenmişliğe neden olabilmektedir (Aloe, Shisler, Norris, Nickerson & Rinker, 2014; Chang, 2013; Spilt, Koomen & Thijs, 2011). Yapılan çalışmalar diğer mesleklere oranla öğretmenlerin daha fazla psikolojik zorlanma yaşadıklarını göstermektedir (Johnson vd., 2005; Maslach & Leiter, 1999). Dolayısıyla bu stres kaynaklı psikolojik durum öğretmenin fiziksel ve duygusal olarak yıpranmasına neden olabilmekte ve bu netice ile öğretmen, tükenmişliğin belirtisi olan duygusal tükenme yaşayabilmektedir (Donker, Erisman, Van Gog & Mainhard, 2020). Maslach ve Leiter (1999), duygusal tükenme ve duyarsızlaşma gibi tükenmişlik semptomları yaşayan öğretmenlerin, ders planlamasına daha az özveri ve çaba gösterdiklerini ayrıca öğrencilere

karşı daha az olumlu sosyal davranış sergilediklerini (Jennings & Greenberg, 2009) bu durumun da öğrencilerin öğrenme yoğunluklarını etkilediğini savunmaktadır. Bu bağlamda duygusal tükenme hem öğretmenin kişisel sağlığı için hem de eğitim-öğretim süreci için önemli bir psikolojik yapıyı temsil etmektedir. Öğrencilerin sadece akademik hayatlarında değil günlük yaşantılarında da sosyal ve ahlaki fark yaratma fırsatına sahip beden eğitimi ve spor öğretmenleri ise bu sorumluluğu yerine getirirken diğer öğretmenlere kıyasla daha zorlu bir sürece tabi olmaktadır.

Mesleği gereği beden eğitimi ve spor öğretmeni, fiziksel çabanın yanı sıra duygusal olarak da enerji harcamaktadır. Çünkü öğretim sürecine ek olarak, sürekli ilgiye ihtiyaç duyan öğrencilerle iletişim ve işbirliği yapmak durumundadır. Kendini bu zorlu sorumluluğa adamış beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin fiziksel ve duygusal olarak yorgun düşmeleri sebebiyle tükenmişlik yaşamaları bu sürecin olası ihtimalleri arasındadır. Çünkü değerleri ve idealleri doğrultusunda çalışan vicdanlı bireylerin tükenmişlik sendromundan muzdarip olma ihtimallerinin daha yüksek olduğu belirtilmektedir (Bezliudnyi, vd., 2019; Maslach & Leiter, 1999).

Beden eğitimi ve spor öğretmenleri eğitim-öğretim sürecine ek olarak bir dizi rol üstlenmektedir. Okul spor takımlarına antrenörlük yapmaları, okul adına rekreatif etkinlikler düzenleyip idare etmeleri, hafta içi ve hafta sonu egzersiz programları düzenlemeleri, okuldaki bazı kurullarda görev almaları gibi birçok ekstra görev beden eğitimi ve spor öğretmeni için yorgunluk oluşturabilecek olası unsurlardandır. Ayrıca yoğun ders içeriğinin kısıtlı ders saatlerine sıkıştırılmaya çalışılması da beden eğitimi ve spor öğretmenlerini olumsuz etkileyen bir başka unsurdur (Bezliudnyi vd., 2019). Dolayısıyla bu durumlardan kaynaklı stres faktörü öğretmenin fiziksel yorgunluğun yanı sıra duygusal olarak da yıpranmasına sebep olabilmekte ve tükenmişliğin beden eğitimi ve spor öğretmenleri için potansiyel bir sorun olmasına yol açabilmektedir (Fejgin, Ephraty & Ben-Sira, 1995; Koustelios & Tsigilis, 2005; Lee, 2019; Richards, Templin, Levesque-Bristol & Blankenship, 2014).

Öğretim sürecini etkileyebilen duygusal tükenme literatürde farklı psikolojik özellikler ve kişisel özellikler kapsamında değerlendirilmektedir (Buonomo, Fatigante & Fiorilli, 2017; Fiorilli vd., 2019; Hakanen vd., 2006; Kelchtermans & Strittmatter, 1999; Kokkinos, 2007). Bu çalışmalar, genel olarak öğretmenlerin sınıf yönetimi, öğrenci ilişkileri, müfredat yoğunluğu, mesleki duygu-durumları, yaş, cinsiyet, mesleki deneyim gibi birçok

faktörün öğretmenin fiziksel ve duygusal olarak etkilenmesine yol açabildiğini göstermektedir. Ancak beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin bu faktörlere ek olarak tükenmişliğe sebep olabilecek bazı farklı olumsuz durumlara da maruz kaldığı bilinmektedir (Bezliudnyi vd., 2019; Fejgin vd., 1995; Koustelios & Tsigilis, 2005; Richards, Washburn & Hemphill, 2019; Spittle, Kremer, & Sullivan, 2015; Tsigilis, Zournatzi & Koustelios, 2011).

Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin, yetersiz tesis ve materyaller, aynı zamanda fiziksel çaba gerektiren öğretim metotları kapsamında diğer öğretmenlere nazaran duygusal tükenmeye karşı daha duyarlı oldukları savunulmaktadır (Van den Berghe vd., 2013). Çünkü bu etmenler öğretmenin mesleki performansını etkileyebilmekte bu nedenle fiziksel ve psikolojik olarak yorgunluk yaratabilmektedir. Dolayısıyla beden eğitimi ve spor öğretmenleri stres kaynaklı bu durumlar karşısında duygusal olarak bitkin bir duruma düşmekte, özellikle tesis ve materyal eksikliğinin mesleki duyarsızlığa sebep olmasıyla birlikte kişisel başarısızlığa dönüşen tükenmişlik hissi yaşayabilmektedirler.

2.7 Duygusal Emek

İnsan yaşamının her anına eşlik eden duygular, davranışları yönlendiren bir etkiye sahiptir. Birey, günlük yaşantısında deneyimlediği her eylemi, karşılaştığı her durumu ve diğer insanlarla olan ilişkilerini duygular aracılığıyla anlamlandırmaktadır (Van Kleef, 2009). Bireyin var olan öğretileri duygularına da etki edebilmekte dolayısıyla sadece davranışlarını değil yargılarını da etkileyebilmektedir (Clore & Huntsinger, 2007). Bireyin yaşantısına yön veren duygular, tetikleyici unsurlar (ses, görüntü, insan, haber vb.) eşliğinde değişim göstermektedir. Çünkü duygular, hem geçmiş deneyimlerle hem de şuan ki yaşantılarla ilgili hislerdir (Gross, 1999). Dolayısıyla bireyin anlık duygusal tepkileri yaşanılan durumla ilgili olabileceği gibi geçmiş deneyimlerin etkisi ile de sergilenebilmektedir. Bireyin yaşantısını şekillendiren duygular çoğu bilim insanının dikkatini çekmekte ve bu karmaşık yapının daha açıklanabilir hale gelmesi için duygu durumlarına ve duygusal tepkilere göre daha spesifik kavramsal yapılara ayrılarak bu karmaşık hisler incelenmeye çalışılmaktadır. Bilim dünyasının üstünde durduğu bu kavramlardan birisi de "duygusal emek" olarak bilinmektedir.

Duygusal emekten ilk defa, sosyolog Arlie Russell Hochschild'in "*The Managed Heart: Commercialization of Feeling*" adlı eserinde bahsedilmektedir. Hochschild (1983),

duygusal emeği gözlemlenebilen duygu yönetimi süreci olarak açıklamaktadır. Bu kavramsal yapının farklı yönlerini ele alan bazı bilim insanları, kavramı daha derinden incelemeye çalışmakta ve farklı yaklaşımlarla bu yapının iş dünyasındaki yansımalarını araştırmaktadır (Ashforth & Humphrey, 1993; Grandey, 2000; Morris & Feldman, 1996). Duygusal emek, her ne kadar bir insanın günlük yaşantısını ilgilendirse de, bilim insanları bu kavramı iş dünyası kapsamında kavramsallaştırmaya yönelmektedir. Çalışma hayatında, işveren, çalışan ve müşteri bağlamında ortaya çıkan bu kavram iş dünyasında verimin artırılabilmesi için çalışanlardan beklenilen bir duygu yönetme süreci olarak karşımıza çıkmaktadır. Günümüzde iş dünyasının farklı alanlarında (eğitim, ekonomi, sağlık, spor vb.) incelenen duygusal emek birçok bilim insanı tarafından farklı yaklaşımlarla ifade edilmeye çalışılmaktadır.

2.7.1 Duygusal Emek Tanımı ve Önemi

Duygusal emek, bir işin duygusal gereksinimlerini karşılamak için duygu ve ifadeleri yönetme sürecidir (Grandey, 2000). Diğer insanların duygularıyla ilgilenme, onların hissettiklerini önemseme olarak nitelendirilen duygusal emek (Morris & Feldman, 1996), duyguların düzenlenmesinde temel bileşen olarak belirtilmektedir (Grandey, 2000). Ayrıca duygusal emek iş gereği duyguların, diğer kişiler tarafından gözlenecek şekilde düzenlenmesi doğrultusunda, bedensel gösterimle ifade edilen bir tutum olarak ifade edilmektedir (Hochschild, 1983; James, 1989). Literatürde duygusal emek kavramına farklı yaklaşımların olduğu dikkat çekmektedir. Hochschild'in (1983) kavramsal yapıya dönüştürdüğü duygusal emek daha sonra bu alanla ilgilenen diğer bilim insanları tarafından da farklı bakış açıları ile incelenmeye çalışılmıştır.

Hochschild'in duygusal emek yaklaşımı

Hochschild (1983) duygusal emeği, dışarıdan gözlemlenebilecek beden hareketlerini oluşturmak için çaba gerektiren duygu yönetimi olarak tanımlamaktadır. Hochschild (1983), hizmet alıcıların memnuniyetleri için çalışanların fiziksel ve zihinsel emeklerinin yanı sıra duygusal olarak da emek göstermeleri gerektiğini, dolayısıyla hizmet alıcılarının beklentileri doğrultusunda duygularını şekillendirmeleri gerektiğini savunmakta ve bu durumu duygusal emek olarak ifade etmektedir. Hochschild'in duygusal emek yaklaşımı, müşterinin izleyici, çalışanın aktör, iş ortamının ise müşteri-çalışan etkileşimlerinin yer aldığı bir sahne olarak betimlenmektedir (Grandey, 2000). İzleyici ve aktörün duygusal

ilişkisinde aktörün duygularını kontrol ederek izleyicinin beklentileri doğrultusunda şekillendirip onu tatmin edecek şekilde duygularını yönlendirmesi gerekmektedir (Hochschild, 1983). Bu yaklaşımla duyguları yönetmek, örgütsel hedeflere ulaşmanın bir yolunu ifade etmektedir. Hochschild (1983), yüzeysel ve derinden rol yapma olarak sınıflandırdığı duygusal emeğin, emek gücünün alınıp satılması bağlamında duyguları metalaştırdığını belirtmektedir. Organizasyonel anlamda duyguların yönetildiği bu metalaşma sürecinin çalışan için stresli ve nahoş bir durum olduğu da belirtilmektedir (Grandey, 2000; Hochschild, 1983).

Ashforth ve Humphrey'in duygusal emek yaklaşımı

Ashforth ve Humphrey (1993) duygusal emeği, organizasyon için bir tür etki yönetimi gerçekleştirmek amacı ile uygun duyguları sergileme eylemi olarak tanımlamaktadır. Araştırmacılar, duygusal emeğin duygu yönetiminden daha çok gözlemlenebilen davranış yönüyle ilgilenmektedir. Ashforth ve Humphrey (1993), Hochschild'in derinden ve yüzeysel rol yapma eğilimine doğal yollarla sergilenen bir durumu da eklemişlerdir. Dolayısıyla yazarlar duygusal emeğin mutlaka bilinçli bir çaba gerektirmediğini savunmaktadırlar. Gözlemlenebilen ifadeler yani duyguların yönlendirdiği davranışlar ve performans arasındaki ilişkiye odaklanan Ashforth ve Humphrey (1993), müşteri tarafından ifadenin samimi olarak algılanması ile birlikte, duygusal emeğin performansa olumlu bir şekilde yansıdığını öne sürmektedir. Ashforth ve Humphrey (1993), Hochschild gibi duygusal emeğin gerçek tutumdan ziyade rol yaparak yansıtıldığında çalışan için işlevsiz bir hale büründüğünü belirtmektedir. İki yaklaşım arasındaki en temel fark ise Ashforth ve Humphrey'in çaba gerektirmeyen doğal durumlarla gözlemlenebilen davranışlara yönelmiş olmalarıdır (Grandey, 2000).

Morris ve Feldman'ın duygusal emek yaklaşımı

Morris ve Feldman (1996) duygusal emeği, çalışan ve müşteri arasındaki ilişkide örgütsel olarak arzu edilen duyguyu ifade etmek için gereken çaba, planlama ve kontrol olarak tanımlamaktadır. Bu tanım kapsamında duyguların, sosyal çevrede ifade edildiği ve kısmen de belirlendiği etkileşimci bir yaklaşımdan kaynaklandığı anlaşılmaktadır. Bu yaklaşımda, örgütsel olarak duygunun müşteriye nasıl yansıtıldığı önem arz etmektedir (Grandey, 2000). Araştırmacılar duygusal emeğin; duyguların gösterim sıklığı, dikkat, duygu çeşitliliği ve duygusal uyumsuzluğu ifade eden dört boyuttan oluştuğunu belirtmektedir. (Morris & Feldman, 1996). Diğer yaklaşımların genel olarak ifade etmeye çalıştığı

duygusal emeği Morris ve Feldman (1996) ayrı boyutlar halinde ele almaktadır. Örneğin, Hochschild ve Ashforth ve Humphrey'in derin ve yüzeysel rol yapma durumuna, Morris ve Feldman dikkat boyutunda yer vermektedir.

Grandey'in duygusal emek yaklaşımı

Grandey (2000), diğer yaklaşımların örgüt temelli ya da çalışan temelli olduğunu öne sürmekte ve bu iki ana temanın birlikte incelenmesi gerektiğini dolayısıyla kavramsal yapının bir bütünü ifade etmesi gerektiğini savunmaktadır. Grandey (2000), hem duygular hem de gözlemlenebilen ifadeler için duygusal emeğin operasyonel bir hale getirilmesi gerektiğini belirtmekte ve bu durumu duygu düzenlemesi (emotion regulation) olarak ifade etmektedir. Bu kapsamda araştırmacı duygusal emeği, örgütün beklentileri doğrultusunda duyguların ve buna bağlı olarak gözlemlenebilen davranışların çalışan tarafından düzenlenmesi süreci olarak kavramsallaştırmaktadır (Grandey, 2000). Grandey (2000) diğer bilim insanlarının derinden ve yüzeysel rol yapma durumlarının kavramsal yapıyı açıklayabildiğini fakat bazı noktalarda eksik kaldığını savunmakta ve duygu düzenlemenin daha kapsamlı bir kuramı ifade ettiğini savunmaktadır.

Duygusal emeğin kavramsallaştırılmaya çalışıldığı bütün bu yaklaşımların ortak yönleri ve birbirinden ayrıldığı noktalar mevcuttur. Fakat genel olarak bakıldığında duygusal emek, duygu yönetme süreci olarak algılanmaktadır. Bütün yazarlar, duygu yönetimi esnasında bireyin davranışlarının da önemli olduğunu ve bu durumun duygusal emeğin gözlemlenebilen yönünü ifade ettiğini belirtmektedir. Hochschild ile kavramsallaştırılmaya başlanan bu yapı bazı meslekler için çok önemli bir durum olsa da bazıları için o kadar da önem arz etmemekte ve Hochschild'in tanımlaması ile işlevsiz bir hale bürünmektedir (Hochschild, 1983). Genel olarak müşteri etkileşimin yoğun olduğu sektörler için örgütsel hedeflerin gerçekleştirilmesinde aracı olan duygusal emek, bazı meslekler için örgütsel yapıdan bağımsız olarak sadece hizmetin alıcıya ulaşmasında rol üstlenmektedir (Hochschild, 1983). Öğretmenlik mesleği de duygusal emek gerektiren ve bu duygu durumunun gözlemlenebildiği ayrıca olumlu ve olumsuz sonuçlarının olduğu meslekler arasında gösterilmektedir (Schutz & Lee, 2014; Ye & Chen, 2015; Yin, Lee, Zhang & Jin, 2013).

Ye ve Chen (2015) öğretmenin sadece bilgi aktarmakla görevli biri olmadığını aynı zamanda öğrencilerin kalplerinin koruyucusu olduğunu belirtmektedir. Öğretmenin nitelikleri arasında öğrencilerle, ebeveynlerle, meslektaşlarla iyi iletişim kurabilme becerisi

de yer almaktadır. Ayrıca toplumun atfettiği rol gereği öğretmen, toplumsal düzende de diğer meslek sahibi bireylere oranla daha olumlu bir tutum sergilemekle mükelleftir. Dolayısıyla öğretmenin bedensel ve zihinsel çabalarının yanı sıra duygu yönetim sürecini de iyi idare edebilmesi gerekmektedir (Hargreaves, 1998; Yin, Huang & Chen, 2019). Bu bağlamda duygusal emeğin öğretmenler için önemli bir bileşen olduğu anlaşılmaktadır. Çünkü araştırmalar öğretmenlerin duygularını düzenlemek ve yansıtabilmek için ihtiyaç duydukları çabayı, planlamayı ve kontrolü duygusal emek aracılığıyla ifade edebildiklerini göstermektedir (Keller, Chang, Becker, Goetz, & Frenzel, 2014; Basım, Beğenirbaş ve Can-Yalçın, 2013; Hargreaves, 1998; Schutz & Lee, 2014; Schutz & Zembylas, 2009; Yin vd., 2013). Hem eğitim-öğretim metotlarının hem de öğrencilerle etkileşimin farklı olduğu beden eğitimi ve spor dersinde ise öğretmenlerin duyguları daha da ön plana çıkmakta dolayısıyla duygu yönetimini ifade eden duygusal emek kavramı beden eğitimi ve spor öğretmenleri için önemli bir süreci ifade etmektedir (Lee, 2019; Richards, Washburn, & Lee, 2020). Hem eğitim ortamlarında hem de eğitim ortamlarından bağımsız olarak sporun, sadece fiziksel bir aktivite olmadığı duyuşsal ve bilişsel birçok bileşeni bünyesinde barındırdığı görüşünden yola çıkarak duygusal emeğin sporun bütünsel yapısının yansıtılması için dikkate değer bir unsur olduğu düşünülmektedir.

2.7.2 Duygusal Emek ve Spor

Sporda sosyal ve psikolojik özelliklerin, performans ve başarıyı etkileyici unsurlar olduğu giderek artan bir literatür desteğiyle gözler önüne serilmektedir (Brown & Fletcher, 2017; Campo vd., 2019; Carron, Colman, Wheeler & Stevens, 2002). Bahsi geçen özelliklerle hem bireysel hem de organizasyonel anlamda olumlu sonuçların yansıdığı bu alanda, fiziksel performansın başarı için yeterli bir unsur olmadığı anlaşılmaktadır. Dolayısıyla hem sosyal hem psikolojik özelliklerin yönlendiricisi denilebilecek duygular, performans belirleyici bir unsur olarak adlandırılmaktadır (Lazarus, 2000; Vast, Young & Thomas, 2010). Sporda; neşe, heyecan, öfke, utanç, hayal kırıklığı, hüsran gibi birden çok duygusal an yaşanmaktadır. Bu duygu durumlarının yönetimi ise başarılı bir performans gösterebilmenin ön şartları arasında gösterilmektedir (Friesen, Lane, Devonport, Sellars, Stanley & Beedie, 2013). Spor ve duygular arasındaki bağlantı alanlarından birisini ifade eden duyguların yönetimi ise duygusal emek kavramı ile açıklanmaktadır.

Duygusal emek sporda önemli bir psikolojik yapıyı ifade eden, bireysel ve organizasyonel sonuçların geliştirilmesine olanak tanıyan ve duygu durumlarıyla başa çıkma stratejisi belirlemeye yarayan bir kavram olarak belirtilmektedir (Lee & Chelladurai, 2016). Yüksek düzeyde fiziksel performansın sergilendiği spor ortamlarında, duygu gereksinimleri, duygu düzenlemesi, duyguların ifadesi ve bu durumların yönetimi, sonucu etkileyen temel unsurlardandır. Dolayısıyla duygusal emek müsabakanın öncesi, esnası ve sonrasında duyguların yönetimini ifade etmektedir (Gallmeier, 1987; Wagstaff, 2014). Duygusal emek, müsabakanın bütün evrelerini kapsadığı gibi spordaki bütün paydaşlarla olan kişilerarası ilişkileri de kapsamaktadır. Bu paydaşlardan sporcu örneğini ele alırsak, sporcunun antrenörü ile takım arkadaşı ile rakibi ile hakemler ile yöneticiler ile ayrıca taraftarlar ile kişilerarası ilişkilerinde bazı duygusal anlar yaşanmakta ve bu duygu durumlarının yönetimi ise sporcu açısından performans belirleyici unsur olabilmektedir. Dolayısıyla doğru duygu düzenlemesi ve yönetimi yani duygusal emek sürecinin etkin şekilde yürütülebilmesi sporcu açısından olumlu sonuçlar doğurabilmektedir (Wagstaff, 2014).

Literatürde, sporda duygu yönetimi ile ilgili çalışmalar, sporcuların diğer paydaşların da aktif olduğu süreçlerde duyguların nasıl yönlendirildiğini açıklamaya çalışmaktadır. Gallmeier (1987) tarafından profesyonel hokey oyuncuları örnekleminde yapılan bir çalışma, müsabakanın bir parçası olarak duyguları sahnelemenin önemini açıklamaktadır. Bu süreci "*Game Face*" olarak adlandıran araştırmacı, "*Game Face*"'in duygusal ifade ve duygusal baskı arasında bir denge olduğunu belirtmektedir. Bu denge sürecinde sporcuların, korku veya endişe gibi olumsuz duyguları bastırmaları, oyuna heyecanlı ve duygusal olarak bağlı görünmeleri beklenmektedir. Müsabaka öncesinde, esnasında ve sonrasında koçlar ve diğer teknik ekip oyunculara duygu yönetiminin ne zaman beklendiğine dair ipuçları verip doğru yönlendirmelerle, oyuncuları oyun için uygun ruh haline girmeye teşvik etmektedir. Yazar, çalışma sonucunda sporcuların müsabakayı büyük ölçüde zihinsel olarak gördüklerini ve müsabaka öncesinde, sırasında ve sonrasında duygu yönetimi ile meşgul olduklarını belirtmektedir (Gallmeier, 1987). Bu ve benzer çalışmalar, birden fazla olumlu ve olumsuz duygu durumlarının yaşandığı spor ortamlarında doğru yönlendirmelerle, duyguların düzenlenmesinin, planlanmasının ve kontrolünün kısaca duygusal emek sürecinin önemini göstermektedir (Hings, Wagstaff, Anderson, Gilmore & Thelwell, 2018; Lee, Chelladurai & Kim, 2015; Lee & Chelladurai, 2018).

Duygu yönetimi, sporla ilgili tüm meslekleri kapsamakta ve bu meslekler için duygusal emeğin gerçekleştirilmesinin gerekliliğine inanılmaktadır (Peterson, 2014). Hem sporun gerekliliklerini hem de eğitim sisteminin atfettiği sorumlulukları yerine getirmeye çalışan beden eğitimi ve spor öğretmenleri ise diğer öğretmenlere nazaran daha fazla duygusal durumlara maruz kalmakta dolayısıyla bu duygu durumlarının yönetimi mesleki performans için önem arz etmektedir.

2.7.3 Beden Eğitimi ve Spor Öğretmeni Bağlamında Duygusal Emek

Öğretim; öğrencilerle, meslektaşlarla, idarecilerle ve ebeveynlerle yüz yüze etkileşim içerdiği için birçok duygusal talebi de beraberinde getirmektedir. Bu nedenle öğretmenlik, duygu yönetimi ile ilgili en yüksek gereksinimlere sahip bir meslek olarak belirtilmektedir (Hargreaves, 1998; Zhang & Zhu, 2008). Öğretmenlerin, eğitim-öğretim planlama ve yürütme süreçlerinde iletişim ve etkileşimler sonucu ortaya çıkan duygusal durumları düzenleme, yönetme ve akabinde duygusal gösterimlerde bulunma çabaları, öğretmenlerden beklenen bir özellik olarak vurgulanmaktadır (Truta, 2014). Öğretmenlerin hoş olmayan duyguları yönetme ve sosyal olarak kabul edilebilir duyguları ifade etme çabaları olarak tanımlanan duygusal emek (Isenbarger & Zembylas, 2006), öğretmenlerin bu tür duygusal olaylarla etkili bir şekilde nasıl başa çıkabileceklerini ele alan psikolojik yapıyı ifade etmektedir (Schutz & Lee, 2014; Ye & Chen, 2015). Öğretmenler, gerek farklı öğretim teknikleri kullanırken gerek sınıf yönetiminde gerekse öğrencilerle iletişimde yoğun duygusal gösterimlerde bulunabilmekte ve bu durum da duygusal emeğin önemini ortaya çıkarmaktadır (Beğenirbaş ve Can-Yalçın, 2012; Truta, 2014). Kendi branşına özgü öğretim yöntem ve tekniklerinin olduğu beden eğitimi ve spor öğretmenleri ise öğrencilerle fiziksel etkileşimde de bulanabilen, dolayısıyla hem bu durumların hem de sporun özünü yansıtan değerlerin getirisi olarak çok fazla duygu anı yaşamaktadır. Bu bağlamda beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin duygu düzenleme, planlama, kontrol etme gibi süreçleri iyi yönetebilmesi gerekmektedir (Lee, 2019).

Beden eğitimi ve spor dersinin temel hedeflerinden biri olarak belirtilen olumlu ve öğrenci merkezli bir eğitim-öğretim ortamının geliştirilmesi (MEB, 2018) için duygusal gösterimlerin kritik öneme sahip olduğu ifade edilmektedir (Lémonie, Light & Sarremejane, 2016). Beden eğitimi ve spor öğretmenleri, öğrencilerle duygusal bir bağ kurmak ve onlara çok sayıda fayda sağlamanın bir yolu olarak duygusal emek sürecine

katılmaktadır (Stuhr, Sutherland & Ward, 2012). Bu psikolojik yapı literatürde, bütün sektörler için (Ashforth & Humphrey, 1993; Grandey, 2000; Hochschild, 1983) ve genelinde öğretmenlik (Schutz & Lee, 2014; Ye & Chen, 2015) özelinde de beden eğitimi ve spor öğretmenliği için (Lee, 2019; Richards vd., 2020) yüzeysel rol yapma, derinden rol yapma ve doğal duygular olmak üzere üç farklı ifade süreci olarak tanımlanmaktadır.

Yüzeysel rol yapma, çalışanların bazen gerçek duygularıyla uyuşmayan duygularını sergilemek için yüzeysel eylemde bulunmalarıyla ilgilidir (Ashforth ve Humphrey, 1995; Hochschild, 1983). Bu durum beden eğitimi ve spor öğretmenleri için öğretim sürecinde bazı olumsuz duyguları (memnuniyetsizlik, öfke vb.) bastırabilmeyi ve sakin bir ifade ile duygusal gösterimde bulunmayı ifade etmektedir (Richards vd., 2020). Derinden rol yapma, çalışanın kendi iç duygularını uygun dışa dönük duygusal gösterimle daha uyumlu hale getirmeye çalıştığı bir stratejidir (Grandey, 2000; Hochschild, 1983). Bu strateji, beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin öğrencilerin olumlu veya olumsuz davranışları karşısında hissettikleri içsel duyguları dışa dönük bir çaba ile öğrencilere yansıtma durumudur (Richards vd., 2020). Doğal duygular ise çalışanın dışa dönük duygusal gösteriminin, yüzeysel ve derinden rol yapma stratejilerinin aksine herhangi bir düzenleme ve çaba gerektirmeden iç duygularıyla eşleştiği üçüncü bir duygusal emek stratejisidir (Ashforth & Humphrey, 1995; Grandey, 2000). Beden eğitimi ve spor dersi esnasında gösterilen bir hareketin öğrenci tarafından tam anlamıyla uygulanabilmesi sonucu öğretmenin bu durumdan duyduğu hazzı ve duygusal anı öğrenciye de duygusal bir gösterimle yansıtabilmesi duygusal emeğin doğal duygular stratejisine örnek olarak verilebilir. Ayrıca beden eğitimi ve spor öğretmeninin derse yönelik duyduğu heyecanı öğrencilere de yansıtması yine doğal duygulara örnek teşkil etmektedir (Lee, 2019).

Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin duygusal emek durumları ile ilgili yapılan çalışmalar üç stratejinin de uygulanabilir olduğunu ancak yüzeysel rol yapmanın öğretmenin mesleki refah düzeyine olumsuz yansıdığını göstermektedir. Diğer iki stratejinin ise olumlu dönütlere sebep olduğu ve özellikle doğal duyguların istenilen sonuçlara ulaşmada etkili bir strateji olduğu literatür tarafından desteklenmektedir (Lee, 2019; Lee, Kwon & Oh, 2016; Richards vd., 2020). Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin bilinçli olarak olumlu duygular sergilemeye çalışması öğrencilerle daha iyi duygusal bağlar geliştirmeye olanak sağlamakta ve bu durumun da öğrencilerin öğrenmesini kolaylaştırabildiği savunulmaktadır (Lee, 2019; Lémonie vd., 2016; Richards vd., 2020).

Dolayısıyla duygusal emeğin derinden rol yapma ve doğal duygular stratejilerinin, hem öğretmenlerin çalışma deneyimlerini geliştirebilmelerine olanak sağladığı hem de daha olumlu bir öğrenme ortamıyla sonuçlanma potansiyeline sahip olduğu söylenebilir. Ayrıca mesleğin olumlu imajını yansıtabilmeleri için, beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin daha çok duygusal düzenleme ve duygu yönetimi yapmaları gerektiği vurgulanmaktadır (Lee, 2019).

BÖLÜM 3

YÖNTEM

3.1 Araştırma Modeli ve Araştırma Soruları

Bu araştırmada; değişkenler arasında ilişkiler kurmak, bu ilişkileri doğrulamak ve makul çıkarımlar yaparak kavramsal alt yapıya katkıda bulunmak amacı ile (Leedy & Ormrod, 2021, s. 174) nicel araştırma yöntemlerinin üç ana başlığından biri olan betimsel araştırma yaklaşımı (descriptive research) tercih edilmiştir. Bu yaklaşım mevcut durumu olduğu gibi inceleyen temel araştırma yöntemlerinden birisi olarak ifade edilmektedir (Williams, 2007). Bu bağlamda araştırmanın amacı doğrultusunda betimsel araştırma yaklaşımının alt başlıklarından mevcut araştırmaya en uygun olan korelasyonel araştırma yöntemi tercih edilmiştir. Çünkü bu yöntem, bir değişkendeki farklılıkların bir veya daha fazla değişkendeki farklılıklarla olan ilişkisini belirlemek ve bu ilişkinin gücünü ölçmek amacıyla kullanılmaktadır (Gravetter & Forzano, 2018, s. 347). Bu kapsamda araştırma soruları aşağıda sıralanmıştır:

- Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin fair play öğretim öz-yeterlik düzeyleri *cinsiyet* değişkeni kapsamında farklılaşmakta mıdır?
- Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin fair play öğretim öz-yeterlikleri *yaş* değişkeni kapsamında farklılaşmakta mıdır?
- Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin fair play öğretim öz-yeterlikleri *eğitim düzeyi* değişkeni kapsamında farklılaşmakta mıdır?
- Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin fair play öğretim öz-yeterlikleri *mesleki deneyim* değişkeni kapsamında farklılaşmakta mıdır?

- Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin fair play öğretim öz-yeterlikleri *görev yapılan kurum* değişkeni kapsamında farklılaşmakta mıdır?
- Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin fair play öğretim öz-yeterlikleri, *profesyonel olarak spor yapmış olma* durumları kapsamında farklılaşmakta mıdır?
- Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin fair play öğretim öz-yeterlikleri, *fair play ile ilgili eğitim almış olma* durumları kapsamında farklılaşmakta mıdır?
- Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin fair play öğretim öz-yeterlik düzeyleri ile *ahlaki kimlik* düzeyleri arasında ilişki var mıdır?
- Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin fair play öğretim öz-yeterlik düzeyleri ile *öğretmen özerklik* düzeyleri arasında ilişki var mıdır?
- Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin fair play öğretim öz-yeterlik düzeyleri ile *toplumsal değerlere* yönelik algıları arasında ilişki var mıdır?
- Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin fair play öğretim öz-yeterlik düzeyleri ile *duygusal tükenmişlik* düzeyleri arasında ilişki var mıdır?
- Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin fair play öğretim öz-yeterlik düzeyleri ile *duygusal emek* düzeyleri arasında ilişki var mıdır?
- Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin ahlaki kimlik düzeyleri fair play öğretim öz-yeterlik düzeylerini etkilemekte midir?
- Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin öğretmen özerlik düzeyleri fair play öğretim öz-yeterlik düzeylerini etkilemekte midir?
- Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin toplumsal değerlere yönelik algıları fair play öğretim öz-yeterlik düzeylerini etkilemekte midir?
- Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin duygusal tükenmişlik düzeyleri fair play öğretim öz-yeterlik düzeylerini etkilemekte midir?
- Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin duygusal emek düzeyleri fair play öğretim öz-yeterlik düzeylerini etkilemekte midir?

3.2 Araştırma Grubu

Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin fair play öğretim öz-yeterliklerini değerlendirmek için tasarlanan bu çalışmada, geliştirilmek istenen ölçme aracının yapı geçerliğini, kapsam geçerliğini ve ölçüt geçerliğini değerlendirmek için beden eğitimi ve spor öğretmenlerinden veri toplanmıştır. İlgili analizler üç farklı veri seti üzerinden

gerçekleştirilmiştir. AFA ve DFA örneklem büyüklüğü literatürdeki bazı öneriler dikkate alınarak hesaplanmıştır. İlgili literatürde bazı kaynaklar ölçme araçlarının geçerlik testlerinde madde sayısının beş ya da on katı bir büyüklüğünün analizler için uygun olduğunu belirtmektedir (Bentler & Chou, 1987; Ding, Velicer & Harlow, 1995). Bazı araştırmacılar ise veri setinin 300'den az olmaması gerektiğini vurgulamaktadır (De Vellis, 2017, s. 130; Nunnally & Bernstein, 1994; Worthington & Whittaker, 2006). Bu öneriler eşliğinde ilk olarak ölçeğin geliştirilme süreci için 348 kişilik bir gruba AFA uygulanmıştır. Ulaşılan yapının doğruluğunu test etmek için 203 kişilik bir veri seti ile DFA gerçekleştirilmiştir. Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin fair play öğretim öz-yeterlikleri ile bazı mesleki ve ahlaki özelliklerinin arasındaki ilişkilerin test edildiği araştırma grubunu belirlemek için G*Power 3.1 analiz programı aracılığıyla güç analizi gerçekleştirilmiştir. Çalışma kapsamında uygulanacak testler referans alınarak, 0,05 güven aralığı %95 güç ve düşük etki (small effect) büyüklüğünde gerçekleştirilen analiz sonucu ortalama 500 kişilik bir grubun analizler için yeterli seviyede olduğu anlaşılmıştır. Bu sonuç baz alınarak 528 kişilik veri seti ile ilgili analizler gerçekleştirilmiştir. Üç grubun da demografik özelliklerine ilişkin veriler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1

Katılımcıların Demografik Özellikleri

Değişkenler	AFA (N=348) %	DFA (N=203) %	Diğer Analizler (N=528) %
Cinsiyet			
Erkek	73	78,3	72
Kadın	27	21,7	28
Yaş	Ort,= 35,13	Ort,= 35,35	Ort, 34,96
Eğitim düzeyi			
Lisans	75	75,4	77,1
Lisansüstü	25	24,6	22,9
Mesleki deneyim (yıl)	Ort,= 9,94	Ort,= 10,27	Ort,= 9,86
Çalıştığı kurum			
İlköğretim	62,6	60,6	64,4
Ortaöğretim	37,4	39,4	35,6
Profesyonel olarak spor yaptınız mı?			
Evet	52	49,8	54,4
Hayır	48	50,2	45,6
Fair Play ile ilgili eğitim aldınız mı?			
Evet	49,4	49,3	48,7
Hayır	50,6	50,7	51,3

AFA'nın uygulandığı grubun 254'ü erkek 94'ü kadın katılımcıdan oluşmakta ve grubun yaş ortalaması 35,13 olarak izlenmektedir. Yaklaşık on yıllık mesleki deneyime sahip grubun 218'i ilköğretim kurumlarında 130'u ortaöğretim kurumlarında görev yapmaktadır. Grubun 181'i profesyonel sporcu geçmişinin olduğunu belirtmiş ve 172 kişi de fair playe yönelik eğitim aldığını ifade etmiştir. DFA'nın uygulandığı grup, 159 erkek ve 44 kadın katılımcıdan oluşmaktadır. İlgili grubun yaş ortalaması 35,35 olarak belirlenmiştir. 123 kişinin ilköğretim kurumlarında, 80 kişinin ortaöğretim kurumlarında görev yaptığı anlaşılan grubun mesleki deneyim ortalaması 10,27 yıl olarak belirlenmiştir. Gruptan 101 kişi geçmişte profesyonel olarak sporla uğraştığını ve 100 kişi de fair play ile ilgili eğitim aldığını belirtmiştir. Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin fair play öğretim öz-yeterliklerinin bazı psikolojik özellikler ile ilişkisini test etmek için oluşturulan veri seti ise 380'i erkek 148'i kadın toplamda 528 kişiden oluşmaktadır. Yaş ortalaması 34,96 olan grubun yaklaşık 10 yıllık mesleki deneyime sahip olduğu belirlenmiştir. Katılımcıların 340'ı ilköğretim kurumlarında 188'i ise ortaöğretim kurumlarında görev yapmaktadır. Gruptan 287 kişi profesyonel olarak sporcu deneyimine sahip olduğunu, 257 kişi ise fair play eğitimi aldığını belirtmiştir.

3.3 Veri Toplama Araçları

Araştırma sorularını değerlendirmek amacıyla hazırlanan veri toplama aracı 7 bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde katılımcıların demografik bilgilerinin yer aldığı kişisel bilgi formu, diğer 6 bölümde ise sırasıyla "*Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Fair Play Öğretim Öz-Yeterlik Ölçeği*", "*Ahlaki Kimlik Ölçeği*", "*Değerler Ölçeği-Toplumsal Değerler alt boyutu*", "*Öğretmen Özerklik Ölçeği*", "*Duygusal Emek Ölçeği*" ve "*Maslach Tükenmişlik Envanteri- Eğitimci Formu-Duygusal Tükenme alt boyutu*" yer almaktadır.

3.3.1 Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Fair Play Öğretim Öz-Yeterlik Ölçeği

Öğretmenlerin fair play öğretim öz-yeterlik düzeylerinin ölçülmesi için çalışma kapsamında araştırmacılar tarafından geçerlik ve güvenirliği test edilen "*Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Fair Play Öğretim Öz-Yeterlik Ölçeği*" ölçeği kullanılmıştır.

3.3.1.1 Ölçek Geliştirme Süreci

Bu çalışmada, beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin fair play öğretim öz-yeterliklerini değerlendirmek için bir ölçme aracı geliştirmek amaçlanmıştır. Araştırmacılar ölçek geliştirme sürecinin, literatür taramasından faktör analizine kadar bir dizi aşamanın takibi ile mümkün olabileceğini vurgulamaktadır (De Vellis, 2017, s. 103; Hinkin, 2005; Netemeyer, Bearden & Sharma, 2003, s. 14; Worthington & Whittaker, 2006). Ölçek geliştirme, ilgilenilen bir niteliği değerlendirmek için ilgili yapının güvenilir ve geçerli bir ölçüsünü oluşturma sürecidir (Tay & Jebb, 2017). Dolayısıyla ölçekler, genellikle gözlemlenemediği için zorluklar yaratan psikolojik yapıların dolaylı yollardan değerlendirilmesini kolaylaştırmaktadır. Bu bağlamda *Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Fair Play Öğretim Öz-Yeterlik Ölçeği*'ni geliştirmek için literatürün önerdiği bütün süreçler hassas bir şekilde takip edilmiştir. Bu aşamalar Şekil 2'de sunulmuştur.



Şekil 2. Ölçeğin geliştirilme aşamaları

Ölçek geliştirme sürecinin ilk aşaması olarak fair play kavramı ve fair play öğretimi hakkında literatür taraması yapılmıştır. Fair playin tarihsel gelişiminden başlayarak hem

sporla hem de beden eğitimi ile ilişkisini konu alan birçok araştırma ve yayın incelenmiştir. Fair playi tarihsel (Renson, 2009; Yıldıran, 2011), felsefi (Loland, 2015; Loland & McNamee, 2000), sosyolojik (McIntosh, 1979; Renson, 2009), psikolojik (Butcher & Schneider, 1998; McIntosh, 1979), eğitimsel (Butler, 2000; Sezen-Balçıkanlı, 2019; Yıldıran, 2005; Yıldıran ve Sezen Balçıkanlı, 2020) ve etik (Loland, 2002; Sezen-Balçıkanlı, 2019; Simon vd., 2015) açıdan ele alan bu çalışmalar incelenerek fair play hakkında detaylı bir kavramsal birikim kazanılmaya çalışılmıştır. Daha sonra fair playin beden eğitimi derslerinde uygulanmasına ilişkin araştırmalar incelenmiş bazı yöntemler ve modeller hakkında fikir sahibi olunmuştur (Brock & Hastie, 2007; Bronikowska et el., 2019; Hassandra vd., 2007; Johnson, 2005; Miura, 2015; London vd., 2015; Sezen-Balçıkanlı, 2009; Vidoni & Ulman, 2010; Vidoni & Ward, 2006). Özellikle Siedentop, Hastie ve Van der Mars'ın (2011, 2019) "*Complete Guide to Sport Education"* isimli kitaplarında fair play öğretimine ilişkin bölümler incelenmiş, beden eğitimi ve sporda fair play öğretimine ilişkin hem yöntemler hem de ilgili alanlar belirlenmiştir. Detaylı ve hassas yürütülen bu sürecin ardından öz-yeterlik kavramı, bu kavramın ölçülmesi ve yapıları araştırılmıştır. Bu kapsamda beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin fair play öğretim öz-yeterliklerinin yapısal yönünü belirleyebilmek adına bazı ölçme araçları incelenmiştir. Literatürde hem genel öğretmen öz-yeterliğine ilişkin ölçme araçları hem de beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin öz-yeterliklerine ilişkin ölçme araçları incelenmiştir. Bu araçlara ek olarak ahlaki yönden öğretmenlerin öz-yeterliklerini konu alan ölçekler de incelenmiştir. Ayrıca Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan "*genel öğretmen yeterlikleri*" ve "*beden eğitimi öğretmeni özel alan yeterlikleri*" incelenmiştir. İncelenen yeterlik ve öz-yeterlik yapılarına ilişkin detaylı bilgiler Tablo 2' de sunulmuştur.

Tablo 2

Yeterlik ve Öz-Yeterlik Yapıları

Ölçek	Yapı	Madde sayısı	Derecelendirme	Yazarlar
Teacher Self-Efficacy Scale	Efficacy to Influence Decision Making Instructional Self-Efficacy Disciplinary Self-Efficacy Efficacy to Enlist Parental Involvement Efficacy to Enlist Community Involvement Efficacy to Create a Positive School Climate	28	9'lu likert	Bandura (2006)
Teacher Self-Efficacy	Self-efficacy for instructional strategies Self-efficacy for student engagement	12	9'lu likert	Klassen, vd. (2009)

Scale	Self-efficacy for classroom management			
Teacher Self-Efficacy Scale for Health and Physical Education Teachers	Personal teaching efficacy General teaching efficacy	16	6'lı likert	Pan, Chou, Hsu, Li & Hu, (2013)
Beden Eğitimi Öğretim Yeterliliği Ölçeği	Beden Eğitimi Alan Bilgisi Hakkında Yeterlik Beden Eğitimi Öğretiminde Bilimsel Bilgilere Başvurmadaki Yeterlik Beceri Düzeyi Farklılıkları Hakkında Yeterlik Özel İhtiyaca Sahip Öğrenciler İçin Öğretim Yeterliği Açıklamalarla İlgili Yeterlik Değerlendirmedeki Yeterlik Teknoloji Kullanmada Yeterlik	35	3'lü likert	Humphries, Hebert, Daigle & Martin, (2012) Uyarlama-Erbaş, Varol & Ünlü, (2014)
The Coaching Efficacy Scale	Motivation Game Strategy Technique Character Building Physical Conditioning	18	4'lü likert	Myers, Feltz, Chase, Reckase & Hancock, (2008)
Teacher Efficacy for Moral Education measure	Teacher Positivity Instructional Practices	13	5'li likert	Narvaez, Vaydich, Turner & Khmelkov, (2008)
Karakter Eğitimine İlişkin Öz-Yeterlik Ölçeği	Model ve Rehber Olma Ahlaki Bir Sınıf Ortamı Oluşturma Değerleri Öğretim Programı Yoluyla Kazandırma Demokratik Bir Sınıf Ortamı Oluşturma	21	11'li likert	Avcı, (2011)
Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri	Kişisel ve mesleki değerler-mesleki gelişim Öğrenciyi tanıma Öğrenme ve öğretme süreci Öğrenmeyi, gelişimi izleme ve değerlendirme Okul, aile ve toplum ilişkileri Program ve içerik bilgisi 31 alt yeterlik 233 performans göstergesi	-	-	MEB, (2017)

Beden Eğitimi öğretmeni özel alan yeterlikleri	Öğretim sürecini planlama ve düzenleme Fiziksel performans geliştirmeyi sağlama ve koruma Ulusal bayramları anlam ve önemine yaraşır şekilde kutlama Gelişim performansını izleme ve değerlendirme Okul, aile ve toplumla işbirliği yapma Mesleki gelişim sağlama 31 alt yeterlik ve performans göstergeleri	-	-	MEB, (2017)

Gözlemlenemeyen kavramsal yapılar, genellikle karmaşık oldukları için tek bir boyuttan oluşabildiği gibi birden fazla bileşenden de oluşabilmektedir (De Vellis, 2017, s. 63; Netemeyer vd., 2003, s. 18). Dolayısıyla Tablo 2'de belirtilen yeterlik ve öz-yeterlik yapıları ve literatürdeki bazı öz-yeterlik çalışmaları, *Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Fair Play Öğretim Öz-Yeterlik Ölçeği*'nin olası faktör yapısı için bir fikir oluşturmuştur. Bu bilgiler ışığında beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin, fair play öğretim öz-yeterliklerini ifade edeceği düşünülen dört farklı alan belirlenmiştir.

Fair playe yönelik model ve rehber olma: Fair playi oluşturan değerleri benimseyip içselleştirerek, öğrencilerin hem eğitim hayatlarında hem de günlük yaşantılarında davranışlarına yansıyacak ilham verici bir tutum sergileme ve yol gösterme.

Fair playe yönelik sınıf iklimi: Fair play anlayışından faydalanarak öğrenci başarısını artıran öğrenme ortamı oluşturup öğretimi destekleme, aynı zamanda öğretmen ile öğrenciler arasındaki ve öğrencilerin kendi aralarındaki ilişkileri düzenlemede fair playi rehber edinme.

Fair playe yönelik öğretim etkinlikleri ve stratejileri: Farklı etkinlikler ve stratejiler aracılığı ile fair playe yönelik öğrenmeyi destekleme.

Fair playe yönelik davranış gelişimi: Fiziksel aktivite ve spor etkinliklerinden yararlanarak fair playe yönelik temel sosyal ve ahlaki beceriler ile daha karmaşık davranışların kazandırılması ve geliştirilmesine katkı sağlama.

Belirlenen bu faktörler ve literatür taraması temelinde fair play öğretim öz-yeterliği, beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin amaçlanan fair play hedeflerine ulaşmak için gerekli

faaliyetleri planlama, organize etme ve yürütme yeteneklerine olan inançları olarak kavramsallaştırılmıştır. Fair play öğretim öz-yeterliği hakkında teorik bir zemin oluşturulduktan sonra sürecin bir sonraki aşaması olan madde yazımına geçilmiştir.

Gözlenebilen özelliklerin (yükseklik, yağış, hız vb.) aksine, gözlenemeyen yapılar doğrudan ölçülemeyen genellikle soyut yapılar olarak nitelendirilmektedir (De Vellis, 2017, s.29). Dolayısıyla bu durum, hangi öğelerin bu yapıları temsil ettiğine, hangi öğelerin güvenilir sonuçlar verebileceğine karar vermeyi zorlaştırmaktadır. Bu bağlamda De Vellis (2017 s. 132) madde yazımını "*ölçek geliştirme sürecinin kalbi*" olarak betimlemektedir. Sürecin en kritik evrelerinden biri olan bu aşamada öncelikle ölçeğin nihai haline dahil edilmeye aday geniş bir madde havuzu oluşturulmuştur. Maddeler yazılırken Bandura'nın (2006) öz-yeterlik madde yazım önerileri dikkate alınmıştır. Ayrıca yine bu öneriler kapsamda maddelerin çekim yapılarında -ebilmek kipi tercih edilmiştir. İlk olarak fair play öğretim öz-yeterliğini temsil ettiğine inanılan her bir faktör özelinde toplamda 69 madde yazılmıştır.

Kavramsal alt yapı ve bu yapıya ilişkin madde havuzu oluşturulduktan sonra uzman görüşüne başvurularak kapsam geçerliği sağlanmaya çalışılmıştır. Bu bağlamda; spor tarihi, spor ahlakı, fair play, empati gibi alanlarda araştırmaları olan spor bilimleri alanından akademisyenlerden, öz-yeterlik alanında çalışmaları olan ölçme ve değerlendirme alanından akademisyenlerden ve spor ahlakı alanında lisansüstü eğitime sahip beden eğitimi ve spor öğretmenlerinden ilgili kavramsal yapıyı ve maddelerin bu yapıyla olan ilgilerini değerlendirmeleri istenmiştir. Bu bireylere her bir maddenin ölçülmek istenen yapıyı ne kadar temsil ettiğine yönelik görüşlerini bildirmelerini sağlayan bir form sunulmuştur. Formda her bir madde "uygun", "uygun değil" ve "düzeltilmeli-alternatif ifade" olarak bölümlere ayrılmıştır. Uzmanlar bu maddeleri; muğlak ifade olma, eksik ifade olma, benzer içerikli olma, aynı anda farklı faktörleri temsil edebiliyor olma, öz-yeterlik özelliği dışında farklı bir yargı oluşturabiliyor olma gibi farklı kriterler eşliğinde incelemiştir. Uzmanlardan gelen dönütler eşliğinde maddeler tekrar incelenmiş ve "uygun" olarak ortak görüş bildirilen maddeler madde havuzunda tutulmuştur. Yine uzmanların ortak görüşleri doğrultusunda uygun olmayan maddeler (23 madde) havuzdan çıkarılmıştır. Bazı maddelere ise uzmanlar tarafından düzeltme önerileri verilmiştir. Bu öneriler doğrultusunda madde havuzunun son halini, dört boyutu ifade eden 46 madde oluşturmuştur. Daha sonra her bir uzmanın düzeltme önerileri dikkate alınarak maddeler

tekrar gözden geçirilmiş ve gerekli düzeltmeler yapılarak kalan 46 maddelik madde havuzu tekrar uzman görüşüne sunularak ortak görüş alınmıştır. Bu aşamadan sonra maddeler, dilsel anlaşılabilirlik açısından Türkçe Eğitimi alanından bir uzman tarafından incelenmiştir. Bütün bu uzman değerlendirme süreci sonunda madde havuzunda dört faktörde birleşen 46 madde tutulmuş ve bu maddeler ile pilot çalışma başlatılmıştır. Madde özelliklerinin ve işlevlerinin test edildiği bu aşama, 38 beden eğitimi ve spor öğretmeninden oluşan bir örneklem grubu ile yürütülmüştür. Katılımcılardan, maddelerden ne anladıklarına dair görüşler istenmiştir. Ayrıca bu gruptan alınan veri seti ile madde istatistikleri de incelenmiştir. Bu bağlamda hem katılımcıların geri dönütleri hem de madde test sonuçları doğrultusunda 3 madde, madde havuzundan çıkarılmıştır. Pilot çalışma sonrasında dört farklı alt boyuta atfedilen 43 maddeden (*Fair playe yönelik model ve rehber olma*-13 madde, *Fair playe yönelik sınıf iklimi*-8 madde, *Fair playe yönelik davranış gelişimi*-11 madde, *Fair Playe yönelik öğretim etkinlikleri ve stratejileri*- 11 madde) oluşan bir havuza ulaşılmıştır.

Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin fair play öğretim öz-yeterliklerini değerlendirebilmek için hazırlanan maddeler, öğretmenlerin bu öğretim yeterliklerine olan inançlarının gücünü belirlemek için derecelendirilmiştir. Bu kapsamda ölçeğin ölçüm formatı literatürdeki bazı öz-yeterlik ölçekleri dikkate alınarak hazırlanmıştır. Ayrıca Bandura'nın (2006) öz-yeterlik ölçeklerinin oluşturulma süreci için hazırladığı rehber izlenmiştir. Bandura (2006) daha fazla aralığa sahip ölçme araçlarının daha güçlü performans sergileyeceğini belirtmektedir. Bu öneriler doğrultusunda "*Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Fair Play Öğretim Öz-Yeterlik Ölçeği*" 7'li likert tipinde derecelendirilmiştir (0-Kesinlikle yapamam, 6-Kesinlikle yapabilirim).

3.3.2 Ahlaki Kimlik Ölçeği

Katılımcıların ahlaki kimlik düzeylerinin ölçülmesi için Aquino ve Reed (2002) tarafından geliştirilen, Yılmaz ve Yılmaz (2015) tarafından Türkçe uyarlaması gerçekleştirilen Ahlaki Kimlik Ölçeği tercih edilmiştir. Ölçek "*sembolleştirme*" ve "*içselleştirme*" olarak isimlendirilen 2 alt boyut ve bu alt boyutlarda yer alan 10 maddeden oluşmaktadır. Her bir alt boyutta 5 madde yer almaktadır. Türkçe uyarlama çalışmasında, yapılan analizler sonucu orijinal formla tutarlı bir yapı elde edildiği ve Türkçe formda da yapının 2 alt boyut 10 maddeden oluştuğu gözlenmektedir (Yılmaz ve Yılmaz, 2015). AFA sonucu maddelerin

faktör yüklerinin ,47 ile ,85 aralığında dağılım gösterdiği bildirilmektedir. Bu iki alt boyuttun toplam varyansın yaklaşık %53'ünü açıkladığı ifade edilmektedir. DFA sonucu RMSEA değerinin ,052 olduğu diğer uyum iyiliği indekslerinde kesme değerler doğrultusunda kabul edilebilir olduğu belirtilmektedir. Ayrıca güvenirlik analizi sonucu sembolleştirme ve içselleştirme alt boyutlarının Cronbach alfa değerlerinin sırasıyla ,76 ve ,77 olduğu ifade edilmektedir (Yılmaz ve Yılmaz, 2015). Ölçekte yer alan 2 maddenin ters puanlandığı bildirilmektedir. Ahlaki kimlik ölçeğinde katılımcı; duyarlı, şefkatli, adil gibi bazı özellikleri zihninde canlandırıp belirtilen 10 maddeyi 7'li likert tipinde (hiç katılmıyorum-tamamen katılıyorum) derecelendirmektedir.

Örnek maddeler

- Bu özelliklere sahip biri olmak kimliğimin önemli bir parçasıdır (*Sembolleştirme*).
- Boş zamanlarımda yaptığım şeyler (örn. hobiler) açık bir biçimde bu özelliklere sahip biri olduğumu gösterir (*İçselleştirme*).

3.3.3 Değerler Ölçeği

Katılımcıların toplumsal değerlere yönelik eğilimlerini ölçmek amacıyla Dilmaç, Arıcak ve Cesur (2014) tarafından geliştirilmiş olan Değerler Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek; toplumsal değerler (10 madde), kariyer değerleri (5 madde), entelektüel değerler (6 madde), maneviyat (4 madde), materyalist değerler (3 madde), insan onuru (3 madde), romantik değerler (3 madde), özgürlük (3 madde) ve fütüvvet (2 madde) olmak üzere 9 alt boyutta birleşen toplamda 39 maddeden oluşmaktadır. İlgili çalışmada, AFA sonucu maddelerin faktör yüklerinin ,87 ile ,45 aralığında değişim gösterdiği belirtilmiştir. Alt boyutların, toplam varyansın yaklaşık %65'ini açıkladığı ifade edilmiştir. DFA sonucu mevcut yapının RMSEA değerin ,070 olduğu ve diğer uyum iyiliği indekslerinin de kabul edilebilir düzeyde olduğu bildirilmiştir. Alt boyutların Cronbach alfa değerlerinin ,90 ile ,61 aralığında değiştiği ifade edilmiştir (Dilmaç vd., 2014). Değerler Ölçeği bireyin her bir değere ne kadar önem verdiğini belirlemek aracılığı ile 10'lu likert tipinde derecelendirilmiştir (Hiç önemli değil-Çok önemli). Araştırma kapsamında değerler ölçeğinin 10 maddeden oluşan toplumsal değerler alt boyutu kullanılmıştır.

Örnek madde

- Toplumsal huzur

3.3.4 Öğretmen Özerklik Ölçeği

Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin özerklik düzeylerinin belirlenmesi için, Skaalvik ve Skaalvik (2009) tarafından geliştirilen, Sökmen (2018) tarafından Türkçe uyarlaması yapılan Öğretmen Özerklik Ölçeği tercih edilmiştir. Ölçek tek boyut ve 3 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin Türkçe uyarlama çalışmasında DFA sonucu modelin uyum iyiliği indekslerinin kesme değerler eşliğinde mükemmel düzeyde olduğu belirtilmiştir. Ayrıca güvenirlik analizi sonucu Cronbach alfa değerinin ,77 olduğu ifade edilmiştir (Sökmen, 2018). Öğretmen Özerklik Ölçeği öğretmenlerin eğitim-öğretim ortamında ne kadar özerk olduklarının belirlenmesi amacıyla 6'lı likert tipinde derecelendirilmektedir (Hiç katılmıyorum-Tamamen katılıyorum).

Örnek Madde

- Öğrettiğim konularda hangi içeriğe odaklanacağıma karar vermede kendimi özgür hissediyorum.

3.3.5 Duygusal Emek Ölçeği

Araştırmaya katılan beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin duygusal emek düzeylerinin belirlenmesi için Diefendorff, Croyle ve Gosserand (2005) tarafından geliştirilen, Basım ve Beğenirbaş (2012) tarafından Türkçe uyarlaması gerçekleştirilen Duygusal Emek Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek "*yüzeysel rol yapma* (6 madde)", "*derinden rol yapma* (4 madde)" ve "*doğal duygular* (3 madde)" olarak isimlendirilen 3 alt boyuttan ve bu alt boyutları temsil eden toplam 13 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin geliştirildiği çalışmada orijinal formun 14 madde ve 3 alt boyuttan oluştuğu belirtilmektedir (Diefendorff vd., 2005). Türkçe uyarlama çalışmasında bir maddenin binişik madde olduğu gerekçesiyle ölçekten çıkarıldığı ve nihai yapının 13 maddeden ve orijinal formla uyumlu 3 alt boyuttan oluştuğu belirtilmektedir (Basım ve Beğenirbaş, 2012). Uyarlama çalışmasında gerçekleştirilen AFA sonucunda maddelerin faktör yüklerinin ,53 ile ,90 aralığında değer aldığı ifade edilmiştir. Türkçe formu 3 alt boyut ve 13 maddeden oluşan yapının toplam varyansın yaklaşık %67'sini açıkladığı bildirilmiştir. DFA sonucu mevcut modelin RMSEA değerinin ,074 olduğu diğer uyum iyiliği indekslerinin de kabul edilebilir olduğu raporlanmıştır. Ölçeğin alt boyutlarının Cronbach alfa değerlerinin sırasıyla ,84; ,86 ve ,86 olduğu ölçeğin tamamının Cronbach alfa değerinin ise ,80 olduğu ifade edilmiştir (Basım

ve Beğenirbaş, 2012). Duygusal emek ölçeği 5'li likert tipinde derecelendirilmektedir (Hiçbir zaman- Her zaman).

Örnek maddeler

- Mesleğimin gerektirdiği duyguları sergileyebilmek için sanki bir maske takarım (*Yüzeysel rol yapma*).
- Göstermem gereken duyguları gerçekte de hissetmek için çaba harcarım (*Derinden rol yapma*).
- Öğrencilere sergilediğim duygular samimidir (*Doğal duygular*).

3.3.6 Maslach Tükenmişlik Envanteri- Eğitimci Formu

Araştırma kapsamında beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin duygusal tükenme düzeylerinin belirlenmesi amacıyla "*Maslach Tükenmişlik Envanteri- Eğitimci Formu*" kullanılmıştır. Envanter Maslach ve Jackson (1981) tarafından geliştirilmiştir. Daha sonra Maslach, Jackson ve Leiter, (1996) tarafından envanterin eğitimci formu düzenlenmiştir. Bu form, İnce ve Şahin (2015) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Envanter, birbirinden farklı değerlendirilebilen 3 boyuttan oluşmaktadır. Bu boyutlar *duygusal tükenme* (9 madde), *duyarsızlaşma* (8 madde) ve *kişisel başarı* (5 madde) olarak isimlendirilmektedir. Envanterin Türkçe uyarlama çalışmasında orijinal yapı ile tutarlı sonuçlar elde edildiği belirtilmektedir (İnce ve Şahin, 2015). Envanterin DFA sonucu RMSEA değerinin ,07 olduğu ve diğer uyum iyiliği indekslerinin de kabul edilebilir değerlerde olduğu ifade edilmektedir. Güvenirlik analizi sonucu boyutların Cronbach alfa değerlerinin sırasıyla; ,88; ,78 ve ,74 olduğu belirtilmektedir (İnce ve Şahin, 2015). Envanter 7'li likert tipinde derecelendirilmektedir (Kesinlikle katılmıyorum-Kesinlikle katılıyorum). Çalışma kapsamında beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin duygusal tükenme düzeylerinin belirlenmesi amacıyla ilgili envanterin 9 maddeden oluşan *duygusal tükenme* boyutu kullanılmıştır.

Örnek madde

- Öğretmenlikten duygusal olarak soğuduğumu hissediyorum.

3.4 Ölçeklerin Geçerlik ve Güvenirlik Analizleri

Beden eğitimi ve spor öğretmenleri örnekleminde gerçekleştirilen bu çalışmada araştırma sorularını değerlendirmek için tercih edilen ölçme araçlarının araştırma grubu için uygunluğunu test etmek amacıyla ilgili ölçeklerin geçerlik ve güvenirlik analizleri gerçekleştirilmiştir. Duygusal tükenme, öğretmen özerkliği ve toplumsal değerler farklı ölçeklerin ve yapıların bileşenleri olduğu için faktör analizi gerçekleştirilememiş ancak güvenirlik katsayıları hesaplanmıştır. Bu bağlamda bu bileşenlerin Cronbach alfa katsayıları; Maslach Tükenmişlik Envanteri- Eğitimci Formu'nun *duygusal tükenme* alt boyutu için ,92 Değerler Ölçeği'nin *toplumsal değerler* alt boyutu için ,82 ve *öğretmen özerkliği* için de ,71 olarak hesaplanmıştır. Ahlaki Kimlik Ölçeği ve Duygusal Emek Ölçeği'nin bütün bileşenleri araştırmaya dahil edildiği için iki ölçeğin doğrulayıcı faktör analizi ile geçerlik testleri gerçekleştirilmiştir. Analiz sonucu incelenen değerler eşliğinde iki ölçeğin de model uyumunun iyi olduğu ve RMSEA değerinin Ahlaki Kimlik Ölçeği için ,074 Duygusal Emek Ölçeği için ,080 olduğu görülmüştür. Ayrıca bu iki yapının diğer uyum indeksleri de incelenmiş ve sonuçların, kriter değerler (Brown, 2015, s. 67; Harrington, 2009; Hooper, Coughlan & Mullen, 2008; Hu & Bentler, 1999; Kline, 2016, s. 266; Tabachnick & Fidell, 2013, s. 720) kapsamında kabul edilebilir olduğu anlaşılmıştır. İki ölçeğin faktör analizine dair bütün sonuçları Tablo 3'te kanıt olarak sunulmuştur.

Tablo 3

Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Uyum İndeksleri	χ^2	Df	χ^2/ df	RMSEA	RMR	SRMR	GFI	AGFI	CFI
Ahlaki Kimlik Ölçeği	109,44	28	3,91	,074	,11	,07	,96	,92	,96
Duygusal Emek Ölçeği	265,79	61	4,36	,080	,11	,06	,93	,89	,97

Bu iki ölçeğin güvenirlik analizleri sonucunda; Ahlaki Kimlik Ölçeği *sembolleştirme* alt boyutunun Cronbach alfa değerinin ,70 içselleştirme alt boyutunun Cronbach alfa değeri ise ,78 olarak hesaplanmıştır. Duygusal Emek Ölçeği *yüzeysel rol yapma*, *derinden rol yapma* ve *doğal duygular* alt boyutlarının Cronbach alfa değerleri ise sırasıyla ,92; ,89 ve ,72 olarak

hesaplanmıştır. Tüm bu sonuçlar eşliğinde tercih edilen ölçeklerin ilgili araştırma sorularını değerlendirmek için geçerli ve güvenilir olduğuna kanaat getirilmiştir.

3.5 Veri Toplama Süreci

Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin fair play öğretim öz-yeterliklerinin incelendiği bu çalışma, Gazi Üniversitesi Etik Komisyonu'na yapılan başvuru neticesinde etik açıdan bir sakınca bulunmadığına dair onay alınarak başlatılmıştır. Hedeflenen değişkenler ile ilgili bilgi toplamak amacıyla oluşturulan anket formu araştırma grubuna hem yüz yüze hem de elektronik ortamda uygulanmıştır. Katılımcılar hem anket formunda yer alan yönerge ile hem de araştırmacılar tarafından bilgilendirilmiştir. Katılımcılar gönüllülük esasıyla araştırmaya dahil olmuşlardır. Veri toplama süreci, tüm koşullar göze alınarak planlanan 3 ay içerisinde gerçekleştirilmiştir.

3.6 Verilerin Analizi

Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin fair play öğretim öz-yeterlik düzeylerini incelemek ve bazı değişkenler kapsamında öz-yeterlik düzeylerindeki farklılıkları araştırmak amacıyla oluşturulan formdan elde edilen veriler herhangi bir müdahalede bulunulmadan ilgili analiz programlarına aktarılmıştır. AFA, DFA ve diğer analizler için oluşturulan veri setlerinde eksik, hatalı ya da uç veriler, veri inceleme ve temizleme yöntemleri ile ele alınmıştır (Rubin, 1976). Hem elektronik ortamda hem de yüz yüze toplanan verilerde katılımcı kaynaklı herhangi bir hataya rastlanmazken veri girişi esnasında araştırmacı tarafından hatalı girilen veriler düzeltilmiştir. AFA ve DFA gerçekleştirilecek veri setinde sorun yaratabilecek herhangi bir uç değere rastlanmazken diğer analizler için oluşturulan veri setindeki bazı verilerde uç değerler tespit edilmiştir. Literatürde bu gibi durumlarda izlenmesi gereken yöntemler incelenmiştir (Carpita & Manisera, 2011; Downey & King, 1998; Duncan, Duncan, & Li, 1998; Little, 1988). Bu yöntemler eşliğinde veri setinde uç değerlere sahip 26 veri tespit edilmiştir. Rubin (1976), veri setinde olası durumlardan kaynaklanan %5 ya da daha az kayıp verinin araştırma sonuçlarını etkileyecek çok ciddi sorunlara yol açmayacağını belirtmektedir. Bu veriler %5'lik dilimi geçmemesi sebebiyle veri setinden çıkarılmıştır. Bu işlem sonucunda üç veri seti de analizler için hazır hale

getirilmiştir. Veri inceleme ve temizleme aşaması sonrasında veri setinin normal dağılım gösterip göstermediği ilgili değerler incelenerek araştırılmış ve Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4

Normallik Testi Sonuçları

Ölçekler	Alt Boyutlar	$\bar{X}$	Ss	K-Smirnov	Shapiro-Wilk	Skewness	Kurtosis
BESÖFPÖÖYÖ	FPYÖES	5,44	,57	,000	,000	-1, 139	1,214
	FPYDG	5,48	,56	,000	,000	-1,176	,891
	FPYSİ	5,60	,53	,000	,000	-1,555	1,948
	FPYMRO	5,56	,51	,000	,000	-1,347	1,463
Ahlaki Kimlik Ölçeği	Sembolleştirme	5,23	,88	,000	,000	-1,031	-,225
	İçselleştirme	4,56	1,13	,000	,000	-,895	,706
Değerler Ölçeği	Toplumsal Değerler	8,73	,40	,000	,000	-1,589	1,619
Öğretmen Özerklik Ölçeği	Öğretmen Özerkliği	4,54	,55	,000	,000	-1,258	1,518
Duygusal Emek Ölçeği	Yüzeysel Rol Yapma	1,39	1,22	,000	,000	,717	-,518
	Derinden Rol Yapma	2,80	1,19	,000	,000	-,969	,031
	Doğal Duygular	3,61	,53	,000	,000	-1,322	1,317
Maslach Tükenmişlik Envanteri- Eğitimci Formu	Duygusal Tükenme	2,14	1,66	,000	,000	,865	-,041

Veri setinin normal dağılıma uygunlu çarpıklık-basıklık değerleri incelenerek yorumlanmıştır. Bu kapsamda literatürde kriter değer olarak belirtilen rakamlar (Tabachnick & Fidell, 2013, s. 79) eşliğinde sonuçlar incelenmiş ve veri setinin normal dağılıma uygun olduğu anlaşılmıştır.

AFA uygulanacak veri setinin faktör analizi için uygunluğu Kaiser-Meyer Olkin (KMO) ve Bartlett Sphericity test sonuçları incelenerek değerlendirilmiştir. Faktör analizi için uygunluğu anlaşılan veri seti, literatürün önerileri doğrultusunda (De Vellis, 2017, s. 167; Thompson, 2004, s. 27; Worthington & Whittaker, 2006) teorik alt yapıya dayanarak olası faktörlerin birbiri ile ilişkili olduğu varsayılıp dik döndürme tekniklerinden Promax döndürme tekniği kullanılarak analiz edilmiştir. Daha sonra test edilen yapının faktör sayısı ve hangi maddelerin hangi faktörlere yük verdiği çözümlenmiştir. AFA ile test edilen

yapının uygulamadaki doğruluğunu test etmek amacıyla DFA uygulanmıştır. Literatürün önerdiği uyum iyiliği indeksleri ve bu indekslerin kriter değerleri doğrultusunda mevcut yapı incelenmiştir. Güvenirlik analizleri için Cronbach alfa katsayısı referans alınmış bunun yanı sıra maddelerin madde toplam test korelasyonları incelenmiştir. Ayrıca mevcut yapıdaki faktörlerin birbirleriyle olan ilişkileri korelasyon analizi ile test edilmiştir.

Araştırma sorularını değerlendirmek amacıyla bu çalışma kapsamında geliştirilen *Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Fair Play Öğretim Öz-Yeterlik Ölçeği*'nin diğer ölçme araçları ile ilişkileri ve bu ilişkilerinin düzeylerini belirlemek için korelasyon analizi uygulanmıştır. Ayrıca beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin fair play öğretim öz-yeterlik düzeylerinde mevcut değişkenlerin etki düzeylerini araştırmak amacıyla çoklu regresyon analizi uygulanmıştır. Bu analizlerin yanı sıra demografik özellikler kapsamında ilgili değişkenler analize tabi tutulmuş ve bu kapsamda normal dağılım gösteren veri setinde anlamlı farklılıkların tespiti için bağımsız gruplar t testi uygulanmıştır.

BÖLÜM 4

BULGULAR

4.1 Geçerliğe İlişkin Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde, *Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Fair Play Öğretim Öz-Yeterlik Ölçeği*'nin açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi eşliğinde geçerliğine ilişkin bulgular yer almaktadır.

4.1.1 Açımlayıcı Faktör Analizi

Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin fair play öğretim öz-yeterliklerini değerlendirebilmek için öncelikle tasarlanan ölçme aracının yapı geçerliği test edilmiştir. Bu kapsamda 348 kişiden oluşan veri seti ile AFA gerçekleştirilmiştir. Veri setinin yapı geçerliğine uygunluğu Kaiser-Meyer Olkin (KMO) katsayısı ve Barlett Sphericity testi sonuçları incelenerek yorumlanmıştır. Literatürün önerdiği kriter değerler (Field, 2013, s. 805 >,60) eşliğinde incelenen bu sonuçlardan KMO katsayısı ,962 olarak hesaplanmış ve yeterli düzeyde olduğuna karar verilmiştir. Verilerin çok değişkenli normal dağılımdan geldiğini gösteren (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2014, s. 213) Bartlett Sphericity test sonuçlarının ise anlamlı olduğu görülmüştür (x^2=11340,399; df=630; p<,001). Verilerin faktör analizi için uygunluğu tespit edildikten sonra AFA sonuçları incelenmiştir. Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin fair play öğretim öz-yeterliğini temsil ettiği varsayılan 43 maddenin analiz sonucu 4 bileşen altında toplandığı görülmüştür. Madde istatistikleri; birden fazla faktöre yük verme, muğlak madde olma ve herhangi bir faktöre yük vermeme (<,40) kriterleri eşliğinde incelenmiş ve en uygun yapıya ulaşılana kadar işlemler tekrarlanmıştır. Bu işlem sonucunda ölçekte yer alan 7 maddenin (8, 11, 12, 16, 17, 23, 43) kriterlere uygun olmadığı anlaşılmış ve analiz dışında bırakılmıştır. Ölçek

formunda kalan 36 maddenin yine özdeğeri 1'in üzerinde olan 4 bileşen altında toplandığı görülmüştür. Bu 4 bileşenden oluşan yapıya ait bazı değerler Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5

Alt Boyutlara Ait Geçerlik ve Güvenirlik Değerleri

Faktörler	Özdeğer	Varyans Yüzdesi	Kümülatif Yüzde	Cronbach-Alfa	(Birinci Düzey DFA) AVE	(İkinci Düzey DFA) AVE
Fair playe yönelik model ve rehber olma	19,470	54,08	54,08	,950	,603	,603
Fair playe yönelik öğretim etkinlikleri ve stratejileri	2,396	6,66	60,74	,904	,609	,609
Fair playe yönelik sınıf iklimi	1,674	4,65	65,40	,938	,700	,702
Fair playe yönelik davranış gelişimi	1,078	3,00	68,39	,947	,690	,692

Önem derecesine göre sıralanan bileşenler incelendiğinde birinci bileşenin özdeğerinin 19,470 olduğu ve toplam varyansı açıklama yüzdesinin de %54,08 olduğu görülmüştür. İkinci bileşenin özdeğerinin 2,396 olduğu ve toplam varyansı açıklama yüzdesinin %6,66 olduğu tespit edilmiştir. Üçüncü bileşenin özdeğerinin 1,674 ve toplam varyansı açıklama oranının %4,65 olduğu görülmüştür. Son bileşenin özdeğerinin ise 1,078 olduğu ve bu bileşenin toplam varyansı açıklama oranının ise %3 olduğu görülmüştür. Bu 4 bileşenin toplamda beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin fair play öğretim öz-yeterliği değişkeninin toplam varyansının %68,39'unu açıkladığı tespit edilmiştir. 4 bileşenden oluşan yapıya ilişkin madde dağılımları ve madde istatistikleri Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6

AFA Sonuçları ve Madde İstatistikleri

		Maddeler	Ort.	Ss.	Faktör Yükü	Madde-Toplam Test Korelasyonu	Madde Çıkarılınca Cronbach-Alfa	t Değerleri (Birinci düzey DFA)	t Değerleri (İkinci düzey DFA)
Fair Playe Yönelik Model	M39	Öğrencilere her koşulda rakibe saygı duyma davranışı kazandırabilirim	5,45	,79	,914	,800	,944	9,30	9,29
	M40	Sadece yazılı kurallara değil yazılı olmayan kurallara da saygı duyulması gerektiğini vurgulayabilirim	5,53	,74	,902	,814	,944	8,79	8,78

	M42	Öğrencilere dürüstlüğün kazanmaktan daha erdemli bir duygu olduğunu aktarabilirim	5,54	,73	,851	,777	,945	9,22	9,21
	M38	Kazanma ve kaybetmede ölçülü davranışların önemini benimsetebilirim	5,44	,81	,795	,784	,944	9,30	9,30
	M32	Öğrencileri rekabet içeren oyunlarda da sonuçtan çok süreçten keyif almaya yönlendirebilirim	5,38	,87	,795	,745	,946	9,34	9,34
	M34	Öğrencilerin rekabette dürüstlüğün önemini kavramasını sağlayabilirim	5,55	,76	,730	,792	,944	8,93	8,90
	M31	Sınıfta ve salonda fair playe yönelik davranış kuralları belirleyerek fair play öğrenimini destekleyebilirim	5,43	,78	,711	,727	,946	9,33	9,31
	M41	Fair play etkinliklerini kullanarak öğrencilerin kaybetme duygusuyla başa çıkmalarını sağlayabilirim	5,39	,84	,672	,782	,945	9,39	9,37
	M33	Rekabet içeren oyunlarda kaybetmek pahasına da olsa kurallara uyulması anlayışını benimsetebilirim	5,44	,80	,656	,755	,945	9,02	9,04
	M37	Öfke durumunda bile otokontrolümü sağlayarak öğrencilere örnek olabilirim	5,35	,89	,622	,681	,948	9,63	9,62
	M36	Derslerde fair play ile ilgili farkındalık konuşmaları yapabilirim	5,55	,80	,576	,776	,945	9,35	9,33
	M35	Fair play anlayışını yansıtan rol model olabilirim	5,57	,75	,407	,719	,947	9,52	9,51
Fair Playe Yönelik Öğretim Etkinlikleri ve Stratejileri	M6	Derste fair playi teşvik edici uygulamalara yer verebilirim	5,57	,72	,800	,726	,891	9,01	9,02
	M2	Fair playe yönelik oyunlar kurgulayabilirim	5,04	1,09	,796	,723	,891	9,07	9,08
	M3	Oyunlarda fair playe uygun davranışları pekiştirebilirim	5,42	,86	,765	,767	,886	8,68	8,67
	M1	Fair play faaliyetlerini etkin bir şekilde yürütebilirim	5,24	,98	,756	,707	,891	8,86	8,86
	M10	Öğrencilerin fair play becerilerini geliştirmeye yönelik farklı öğretim yöntemleri kullanabilirim	5,29	,90	,711	,746	,887	8,59	8,57
	M4	Önemli olanın önce zevk almak olduğu düşüncesi ile oyunları ve aktiviteleri eğlenceli hale getirebilirim	5,41	,90	,663	,605	,900	9,74	9,72
	M9	Öğrencilerin oyunlarda karşılaştıkları sorunları çözebilmeleri konusunda fair play etkinliklerinden yararlanabilirim	5,32	,84	,575	,724	,890	8,50	8,47

	M5	Fair play ile ilgili kavramları öğretebilirim	5,52	,76	,512	,615	,899	9,30	9,31
Fair playe yönelik sınıf iklimi	M24	Oyunlarda iş birliğinin önemini vurgulayabilirim	5,59	,75	,813	,820	,926	8,79	8,76
	M25	Öğrenciler ile iletişimde empatik atmosfer yaratabilirim	5,42	,86	,803	,813	,927	8,42	8,39
	M30	Derslerde kişilerarası yardımlaşmaya yönelik ortam oluşturabilirim	5,60	,67	,800	,831	,925	8,23	8,20
	M27	Derste, öğrencilerin kendilerini ifade edebilmelerine imkan sağlayacak demokratik bir ortam oluşturabilirim	5,57	,77	,755	,829	,925	8,58	8,57
	M29	Bazı aktiviteleri yapmakta zorlanan öğrencileri cesaretlendirebilirim	5,59	,72	,750	,791	,928	8,80	8,79
	M28	Ders içi etkileşimde birbirini dinleme becerisini geliştirebilirim	5,52	,71	,726	,768	,930	9,15	9,14
	M26	Öğrencilerin birbirlerine saygı duymasını sağlayabilirim	5,53	,70	,687	,738	,933	9,08	9,06
Fair playe yönelik davranış gelişimi	M21	Öğrencilerde fırsat eşitliği bilinci oluşturmada fair play etkinliklerinden yararlanabilirim	5,35	,86	,759	,792	,941	9,06	9,04
	M18	Sosyal ve ahlaki gelişim için fair play etkinliklerinin gerekliliğine yönelik farkındalık kazandırabilirim	5,46	,78	,719	,816	,940	8,91	8,91
	M20	Fair playin bireysel ve sosyal sorumluluk kazanımını desteklediğini anlatabilirim	5,53	,73	,688	,817	,940	9,10	9,08
	M19	Öğrencilerin fair playe yönelik tutum, davranış ve beceri geliştirmelerine yardımcı olabilirim	5,45	,80	,664	,865	,937	8,65	8,65
	M13	Fair playe aykırı durumlarda öğrencileri doğru davranışa yönlendirebilirim	5,52	,76	,652	,788	,941	9,21	9,21
	M15	Uygun etkinliklerle öğrencilerin fair playe olan ilgilerini artırabilirim	5,44	,76	,643	,807	,940	9,22	9,22
	M14	Fair playe yönelik farkındalık kazandırabilirim	5,47	,77	,578	,801	,941	8,91	8,91
	M7	Rekabet ortamında fair play kurallarına uygun davranışları destekleyebilirim	5,59	,66	,537	,641	,948	9,79	9,80
	M22	Derslerden toplumsal yaşama transfer edilebilecek kural bilincini fair play etkinlikleriyle kazandırabilirim	5,30	,89	,513	,812	,940	9,11	9,10

Ulaşılan bulgular eşliğinde 12 maddenin (31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42) birinci bileşende toplandığı ve bu maddelerin faktör yüklerinin ,91 ile ,41 aralığında olduğu anlaşılmıştır. 8 maddenin (1, 2, 3, 4, 5, 6, 9, 10) ikinci bileşene yük verdiği ve bu maddelerin faktör yüklerinin ,80 ile ,51 aralığında olduğu görülmüştür. Üçüncü bileşende toplanan 7 maddenin (24, 25, 26, 27, 28, 29, 30) faktör yüklerinin ise ,81 ile ,69 aralığında olduğu görülmüştür. Kalan 9 maddenin (7, 13, 14, 15, 18, 19, 20, 21, 22) ise son bileşende toplandığı ve bu maddelerin faktör yüklerinin de ,76 ile ,51 aralığında olduğu anlaşılmıştır. Bileşenlere ait özdeğerlerin (Thompson, 2004, s. 20) ve maddelerin faktör yüklerinin (Tabachnick & Fidel, 2013, s. 612) literatürde belirtilen kriter değerlerin üzerinde olduğu anlaşılmıştır. Bileşenlere ve maddelere ait bu bulguların ölçülmek istenen özelliği ölçebildiğine kanaat getirilmiş ve bu sonuçlar kanıt olarak sunulmuştur. Bileşenlerin isimlendirme işlemi her bir bileşene yük veren maddelerin içerikleri ve yapısı incelenerek yürütülmüştür. Madde yazım aşamasında varsayılan olası faktör yapısı ile analiz sonucu ulaşılan yapı tutarlılık göstermiştir. Bu netice ile 12 maddenin yük verdiği ilk bileşen "*Fair Playe Yönelik Model ve Rehber Olma*", 8 maddelik ikinci bileşen "*Fair Playe Yönelik Öğretim Etkinlikleri ve Stratejileri*", 7 maddeden oluşan üçüncü bileşen "*Fair Playe Yönelik Sınıf İklimi*" ve kalan 9 maddenin oluşturduğu son bileşen ise "*Fair Playe Yönelik Davranış Gelişimi*" olarak isimlendirilmiştir.

Tablo 7

Tüm Ölçek ve Alt Boyutlar Arasındaki Korelasyon Analizi Sonuçları

Faktörler	1	2	3	4	Ort.	SS
1. Fair playe yönelik model ve rehber olma	-				5,47	,64
2. Fair playe yönelik öğretim etkinlikleri ve stratejileri	,647*	-			5,35	,69
3. Fair playe yönelik sınıf iklimi	,751*	,655*	-		5,55	,63
4. Fair playe yönelik davranış gelişimi	,772*	,806*	,769*	-	5,46	,66
Tüm Ölçek	,883*	,874*	,884*	,936*	5,46	,58

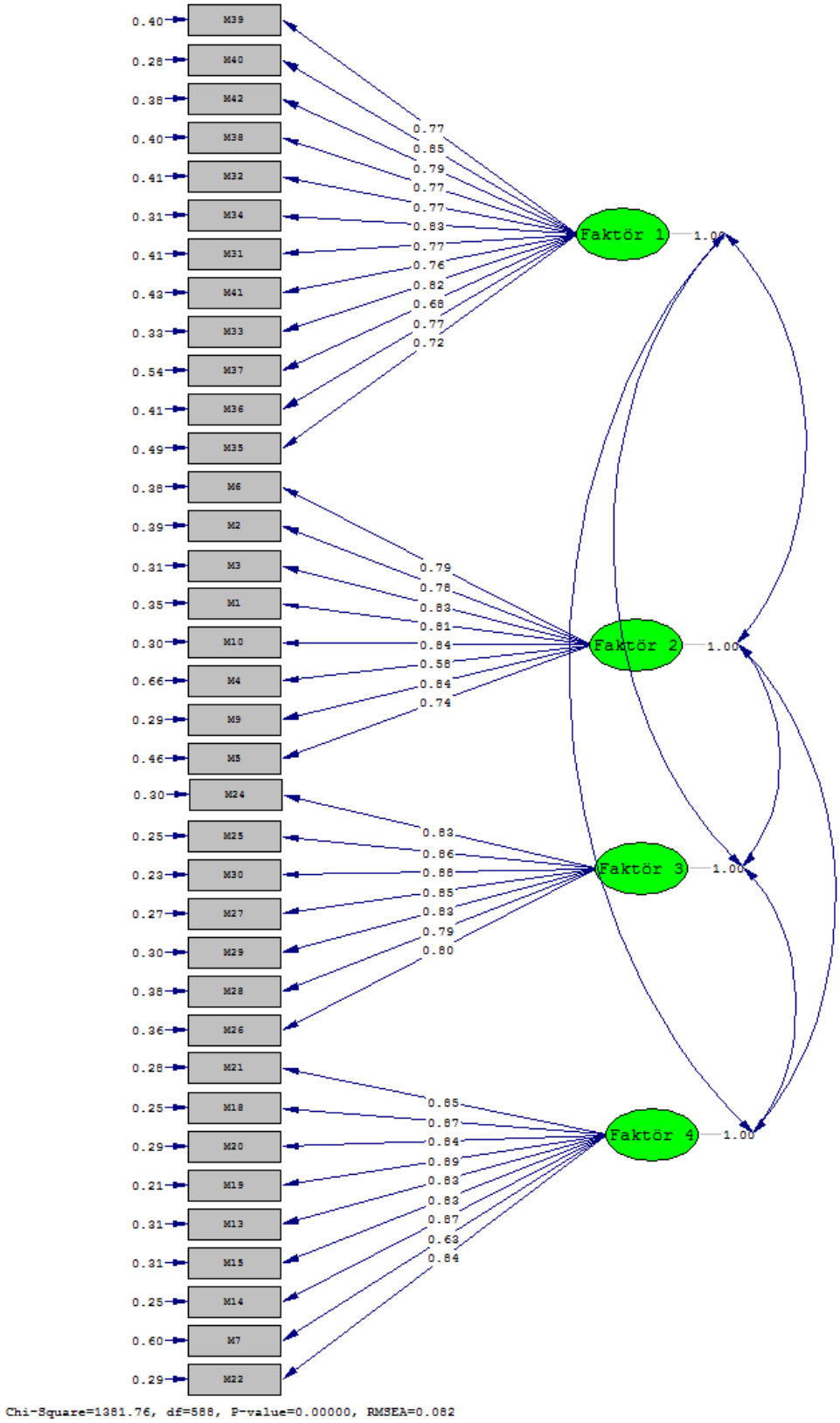
*p<0,01

AFA sonucu ulaşılan yapının bileşenleri arasındaki ve bu bileşenlerin tüm ölçekle arasındaki ilişki katsayıları Tablo 7'de sunulmuştur. Sonuçlar incelendiğinde tüm

bileşenlerin birbirleriyle ve tüm ölçekle yüksek derecede ilişkili olduğu anlaşılmakta ve katsayıların ,655 ile ,936 aralığında olduğu görülmektedir. Bileşenler arasındaki en yüksek ilişkinin "*Fair playe yönelik öğretim etkinlikleri ve stratejileri*" ile "*Fair playe yönelik davranış gelişimi*" arasında olduğu (r=,806; p<0,01), bileşenlerin tüm ölçekle ilişkisindeki en yüksek katsayının ise "*Fair playe yönelik davranış gelişimi*" bileşenine ait olduğu görülmektedir (r=,936; p<0,01). Tüm bu bulgular eşliğinde *Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Fair Play Öğretim Öz-Yeterlik Ölçeği*'nin AFA sonucu geçerli bir yapıya sahip olduğu söylenebilir.

4.1.2 Doğrulayıcı Faktör Analizi

Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Fair Play Öğretim Öz-Yeterlik Ölçeği'nin faktör yapısını doğrulamak için 203 öğretmenden alınan yeni bir veri seti ile DFA gerçekleştirilmiştir. DFA, birinci düzey ve ikinci düzey olmak üzere iki şekilde gerçekleştirilmiştir. Birinci düzey DFA için 4 alt boyutta toplanan maddelerin yapı geçerliği test edilmiş, ikinci düzey DFA'da ise maddelerin 4 alt boyutta toplanması ve bu alt boyutların tek bir yapıda toplanması test edilmiştir. Ulaşılan bulgular ile mevcut yapı, uyum iyiliği indeksleri, maddelerin faktör yükleri, maddelerin t değerleri ve alt boyutların AVE değerleri kapsamında yorumlanmaya çalışılmıştır. Bu bağlamda birinci düzey DFA sonucu ulaşılan model Şekil 3'te sunulmuştur.



Şekil 3. Birinci düzey DFA yol şeması

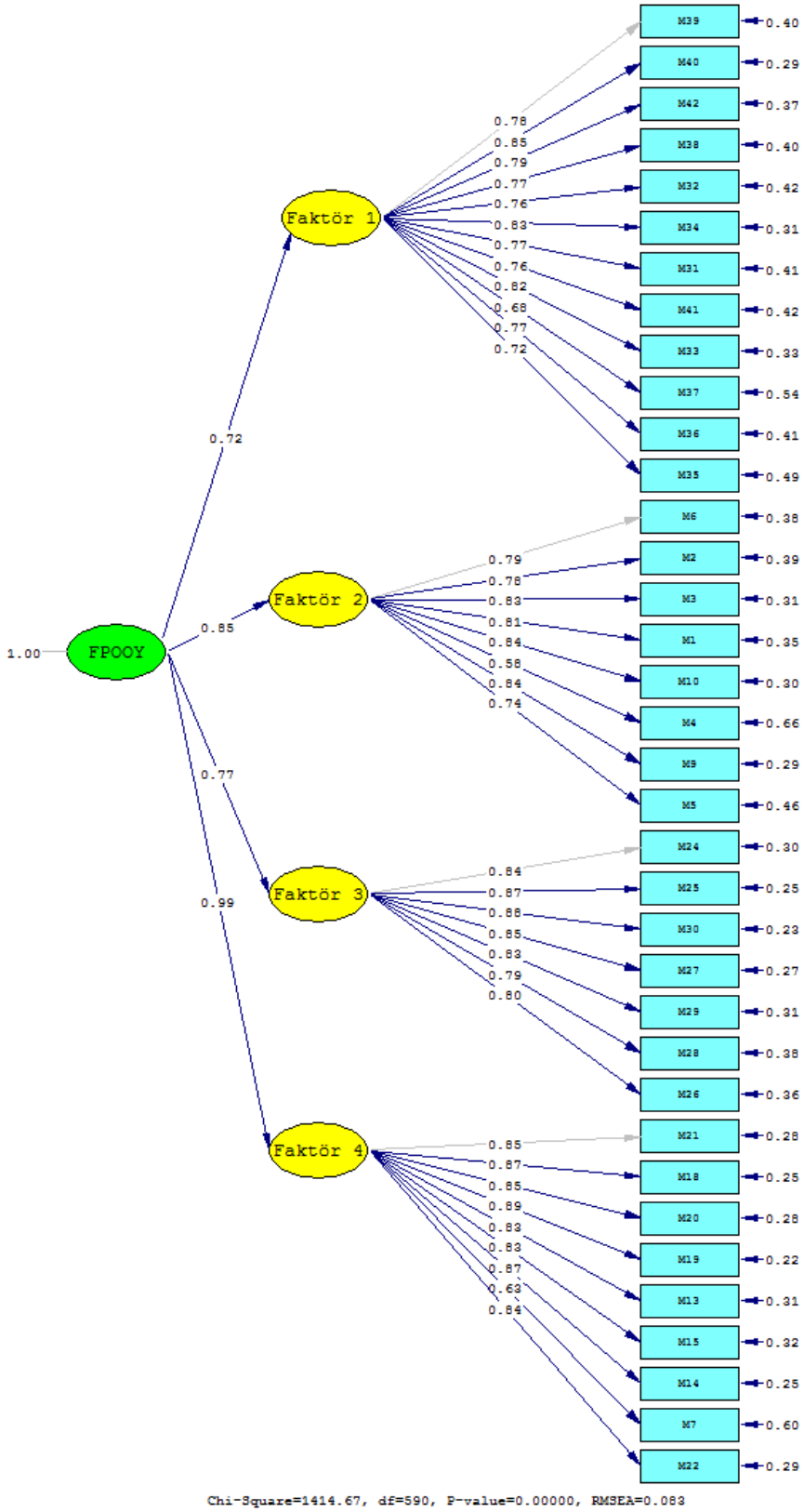
Elde edilen yapının faktör yükleri ve hata varsyansları incelenmiştir. Ulaşılan bu yapıda herhangi bir modifikasyon gerçekleştirilmeden uyum iyiliği indeksleri incelenmiş ve bu değerler kanıt niteliğinde Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8

DFA Sonucu Model Uyum İyiliği İndeksleri

Uyum İndeksleri	χ^2	Df	χ^2/ df	RMSEA	RMR	SRMR	GFI	AGFI	CFI
Birinci Düzey DFA	1381,76	588	2,35	,082	,040	,062	,72	,69	,97
İkinci Düzey DFA	1414,67	590	2,40	,083	,045	,071	,72	,68	,97

Birinci düzey DFA sonucu modelin uyum iyiliği indeksleri incelendiğinde, RMSEA değerinin ,082 olduğu görülmektedir. Bu değerin literatürdeki kriter eşiği incelendiğinde, .08 ve altında bir değerin iyi uyum ,010'a eşit bir değerin ise zayıf uyum gösterdiği anlaşılmaktadır (Brown, 2014; Harrington, 2009; Kline, 2015). Bu bilgiler ışığında birinci düzey DFA sonucu modelin RMSEA değerinin kabul edilebilir değerler arasında yer aldığı ve yapının iyi uyuma sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Diğer uyum iyiliği indeksleri de (χ2/df=2,35; RMR=,040; SRMR=,062; GFI=,72; AGFI=,69; CFI=,97) yine literatürün kriter değer olarak önerdiği aralıklar kapsamında incelenmiş ve modelin geçerliği kanıtlanmaya çalışılmıştır. Bu değerlerden bazılarının modele ilişkin iyi uyuma (GFI, AGFI) bazılarının ise mükemmel uyuma (χ2/df, RMR, SRMR, CFI) işaret ettiği sonucuna ulaşılmıştır (Brown, 2014; Hu & Bentler, 1999; Kline, 2015; Tabachnick & Fidell, 2013, s. 725; Thompson, 2004, s. 130). İkinci düzey DFA'da ise 4 alt boyutun tek bir gizil değişkeni ifade etmesi test edilmiş ve bu yapı Şekil 4'te sunulmuştur.



Şekil 4. İkinci düzey DFA yol şeması

İkinci düzey DFA sonucu ulaşılan modelde de herhangi bir modifikasyon işlemi gerçekleştirilmemiş olup ulaşılan uyum iyiliği indeksleri Tablo 8'de sunulmuştur. Bu değerler incelendiğinde modelin RMSEA değerinin ,083 olduğu diğer uyum iyiliği indekslerinin de (χ2/df=2,40; RMR=,045; SRMR=,071; GFI=,72; AGFI=,68; CFI=,97) kabul edilebilir değerler arasında yer aldığı gözlenmiştir. Bu sonuçlar eşliğinde modelin iyi uyum gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Hem birinci düzey DFA hem de ikinci düzey DFA sonucu alt boyutların AVE değerleri incelenmiştir. Literatürde bu değerin ,50'nin üzerinde olması gerektiği önerilmektedir (Fornell & Larcker, 1981). Bu kriter değer eşliğinde iki analiz sonucunda da değerlerin ,50'nin üstünde olduğu anlaşılmış (Birinci düzey DFA ,603; ,609; ,700; ,690 İkinci düzey DFA ,603; ,609; ,702; ,692) ve yapı geçerliğine kanıt olarak sunulmuştur (Tablo 5). Ayrıca hem birinci düzey DFA sonucu hem de ikinci düzey DFA sonucu maddelerin t değerlerinin anlamlı düzeyde olduğu görülmüştür (Tablo 6). Tüm bu bulgular sonucunda *Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Fair Play Öğretim Öz-Yeterlik Ölçeği*'nin uygulamadaki geçerliği DFA gerçekleştirilerek sağlanmış ve literatürün önerdiği tüm değerler eşliğinde yapının geçerliği kanıtlanmıştır.

4.2 Güvenirliğe İlişkin Bulgular

Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin fair play öğretim öz-yeterliklerini değerlendirebilmek için yapı geçerliği kanıtlanan ölçeğin güvenirliği, alt boyutların ve ölçeğin tamamının Cronbach alfa katsayısı incelenerek yorumlanmıştır. Ayrıca maddelerin ölçülmek istenen özelliği ölçüp ölçmediğine dair hesaplanan madde toplam test korelasyonları hesaplanmıştır. Bu bağlamda Cronbach alfa katsayısıları; ölçeğin toplam puanına ilişkin ,975, "*fair playe yönelik model ve rehber olma*" alt boyutuna ilişkin ,950, "*fair playe yönelik öğretim etkinlikleri ve stratejileri*" alt boyutuna ilişkin ,904, "*fair playe yönelik sınıf iklimi*" alt boyutuna ilişkin ,938, "*fair playe yönelik davranış gelişimi*" alt boyutuna ilişkin ,947 olarak hesaplanmıştır (Tablo 5). Madde geçerliğine kanıt olarak sunulan madde toplam test korelasyonları incelendiğinde; "*fair playe yönelik model ve rehber olma*" alt boyutunda yer alan maddelerin ,81 ile ,68 aralığında, "*fair playe yönelik öğretim etkinlikleri ve stratejileri*" alt boyutunda yer alan maddelerin ,77 ile ,61 aralığında, "*fair playe yönelik sınıf iklimi*" alt boyutunda yer alan maddelerin ,83 ile ,74 aralığında ve son olarak "*fair playe yönelik davranış gelişimi*" alt boyutunda yer alan maddelerin ,87 ile ,64 aralığında olduğu görülmüştür (Tablo 6). Yüksek madde toplam test korelasyonları

(Nunnally & Bernstein, 1994) maddeler ile ölçülmek istenen 4 alt boyutlu bu yapının madde geçerliğine kanıt olarak gösterilmiştir. Tüm bu bulgular eşliğinde hem ölçekte yer alan maddelerin hem de alt boyutlar ve ölçeğin genelinin güvenilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Hem geçerlik analizleri sonucu hem de güvenirlik analizleri sonucu ölçeğin, beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin fair play öğretim öz-yeterliklerini ölçebilmek için geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu söylenebilir.

4.3 Araştırma Sorularına Yönelik Bulgular

Araştırma kapsamında geçerliği ve güvenirliği test edilen ölçme aracı ile beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin fair play öğretim öz-yeterlikleri bazı değişkenler doğrultusunda incelenmiş ve bu değerlendirme sonucu ulaşılan bulgular tablolaştırılarak sunulmuştur. Öncelikle beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin demografik bilgileri kapsamında değerlendirme yapılmış daha sonra öğretmenlerin bazı mesleki ve ahlaki özellikleri ile fair play öğretim öz-yeterlikleri arasındaki ilişkiler incelenmiştir.

Tablo 9

Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

Faktörler	Grup	N	$\bar{x}$	SS	df	T	p	Cohen's d
Fair playe yönelik model ve rehber olma	Erkek	380	5,58	,49	526	1,567	,118	,15
	Kadın	148	5,50	,57				
Fair playe yönelik öğretim etkinlikleri ve stratejileri	Erkek	380	5,48	,53	526	3,035	,003	,27
	Kadın	148	5,32	,64				
Fair playe yönelik sınıf iklimi	Erkek	380	5,61	,48	526	,904	,366	,09
	Kadın	148	5,56	,62				
Fair playe yönelik davranış gelişimi	Erkek	380	5,51	,54	526	1,932	,054	,18
	Kadın	148	5,41	,60				
Toplam	Erkek	380	5,55	,45	526	2,113	,035	,20
	Kadın	148	5,45	,55				

Tablo 9'da yer alan sonuçlar incelendiğinde, beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin fair play öğretim öz-yeterliklerinin bazı alt boyutlar ve ölçeğin genelinde cinsiyet değişkeni kapsamında anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir. "*Fair playe yönelik öğretim etkinlikleri ve stratejileri*" alt boyutunda erkek öğretmenlerin puan ortalamalarının (ort=5,48) kadın öğretmenlere (ort=5,32) oranla daha yüksek olduğu ve bu farklılığın istatistiksel olarak anlamlı sonuca işaret ettiği anlaşılmaktadır ($t_{(526)}$=3,035; p=,003). Bir diğer anlamlı farkın gözlendiği "*Fair playe yönelik davranış gelişimi*" alt boyutu sonuçları ise yine erkek öğretmenlerin (ort=5,51) kadın öğretmenlerden (ort=5,41) daha yüksek puan ortalamasına sahip olduğunu ve bu değerin anlamlı düzeyde farklılaştığını göstermektedir ($t_{(526)}$=1,932; p=,054). Tüm ölçekten elde edilen puan ortalamalarının karşılaştırıldığı değerler incelendiğinde ise erkek öğretmenlerin (ort=5,55) daha yüksek puan ortalamasıyla kadın öğretmenlerden (ort=5,45) manidar bir şekilde farklılaştığı sonucuna ulaşılmaktadır ($t_{(526)}$=2,113; p=,035). İstatistiksel olarak anlamlı bulunan bu sonuçların, ortalamalar arasındaki farkın etki düzeyini ifade eden Cohen's d değerleri kontrol edildiğinde, hem "*Fair playe yönelik öğretim etkinlikleri ve stratejileri*" (Cohen's d=,27) ve "*Fair playe yönelik davranış gelişimi*" (Cohen's d=,18) alt boyutlarında hem de ölçeğin genelinde (Cohen's d=,20) düşük etki büyüklüğü (small effect) görülmektedir. Ayrıca beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin "*Fair playe yönelik model ve rehber olma*" ve "*Fair playe yönelik sınıf iklimi*" alt boyutlarında verdikleri yanıtlar kapsamında şekillenen puan ortalamalarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşmadığı anlaşılmaktadır.

Tablo 10

Eğitim Düzeyi Değişkenine İlişkin Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

Faktörler	Grup	N	$\bar{x}$	SS	df	T	P	Cohen's d
Fair playe yönelik model ve rehber olma	Lisans	407	5,57	,51	526	1,258	,209	,13
	Lisansüstü	121	5,50	,54				
Fair playe yönelik öğretim etkinlikleri ve stratejileri	Lisans	407	5,45	,55	526	1,124	,261	,10
	Lisansüstü	121	5,39	,61				
Fair playe yönelik sınıf iklimi	Lisans	407	5,61	,53	526	1,237	,216	,11
	Lisansüstü	121	5,55	,52				
Fair playe yönelik	Lisans	407	5,50	,55	526	1,220	,223	,12

davranış gelişimi	Lisansüstü	121	5,43	,57				
Toplam	Lisans	407	5,53	,48	526	1,356	,176	,13
	Lisansüstü	121	5,47	,48				

Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin fair play öğretim öz-yeterliklerinin, öğretmenlerin eğitim düzeylerine göre incelendiği veriler Tablo 10'da sunulmuştur. Bu sonuçlar incelendiğinde lisans düzeyi öğrenime sahip öğretmenler ile lisansüstü düzeyi öğrenime (yüksek lisans-doktora) sahip öğretmenlerin tüm alt boyutlardan ve ölçeğin genelinden elde ettikleri puan ortalamalarının istatistiksel olarak farklılaşmadığı görülmektedir. İki grubunda birbirine yakın puan ortalamasına sahip olduğu dolayısıyla bu durumun anlamlı bir farklılığa yol açmadığı anlaşılmaktadır.

Tablo 11

Görev Yapılan Kurum Değişkenine İlişkin Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

Faktörler	Grup	N	$\bar{X}$	SS	df	T	P	Cohen's d
Fair playe yönelik model ve rehber olma	İlköğretim	340	5,56	,53	526	,227	,821	,02
	Ortaöğretim	188	5,55	,47				
Fair playe yönelik öğretim etkinlikleri ve stratejileri	İlköğretim	340	5,46	,57	526	,964	,336	,27
	Ortaöğretim	188	5,31	,56				
Fair playe yönelik sınıf iklimi	İlköğretim	340	5,62	,53	526	1,415	,158	,13
	Ortaöğretim	188	5,55	,51				
Fair playe yönelik davranış gelişimi	İlköğretim	340	5,49	,57	526	,576	,565	,04
	Ortaöğretim	188	5,47	,53				
Toplam	İlköğretim	340	5,53	,49	526	,896	,371	,08
	Ortaöğretim	188	5,49	,47				

Bir diğer demografik özellik olan beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin görev yaptıkları kurum değişkenine ilişkin sonuçların yer aldığı Tablo 11 verileri incelendiğinde puan ortalamalarının birbirine yakın olduğu görülmektedir. Beden eğitimi ve spor

öğretmenlerinin fair play öğretim öz-yeterliklerini ifade eden dört alt boyut ve ölçeğin genelinde ilköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenler ile ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin benzer puan ortalamasına sahip olduğu ve bu durumun istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa yol açmadığı anlaşılmaktadır.

Tablo 12

Geçmişte Profesyonel Sporcu Olma Durumu Değişkenine İlişkin Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

Faktörler	Grup	N	$\bar{x}$	SS	df	T	P	Cohen's d
Fair playe yönelik model ve rehber olma	Evet	287	5,59	,49	526	1,347	,179	,12
	Hayır	241	5,53	,54				
Fair playe yönelik öğretim etkinlikleri ve stratejileri	Evet	287	5,48	,56	526	1,872	,062	,16
	Hayır	241	5,39	,57				
Fair playe yönelik sınıf iklimi	Evet	287	5,62	,51	526	1,303	,193	,11
	Hayır	241	5,56	,54				
Fair playe yönelik davranış gelişimi	Evet	287	5,52	,54	526	1,800	,072	,14
	Hayır	241	5,44	,58				
Toplam	Evet	287	5,55	,46	526	1,786	,075	,15
	Hayır	241	5,48	,50				

Tablo 12 verileri, beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin geçmişte profesyonel olarak spor yapıp yapmama durumlarına ilişkin ölçekten aldıkları puan ortalamalarını ve bunların istatistiksel değerlendirmelerini içermektedir. Sonuçlar, alt boyutlardan ve ölçeğin genelinden alınan puan ortalamalarının anlamlı bir şekilde farklılaşmadığını göstermektedir. Profesyonel olarak spor yapmış olan beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin hem alt boyutlarda hem de ölçeğin genelinde daha yüksek puan ortalamasına sahip olmasına rağmen bu durumun istatistiksel olarak manidar bir değişime yol açmadığı anlaşılmaktadır.

Tablo 13

Fair Playe Yönelik Eğitim Alma Durumu Değişkenine İlişkin Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

Faktörler	Grup	N	$\bar{x}$	SS	df	T	P	Cohen's d
Fair playe yönelik model ve rehber olma	Evet	257	5,59	,46	526	1,244	,214	,12
	Hayır	271	5,53	,55				
Fair playe yönelik öğretim etkinlikleri ve stratejileri	Evet	257	5,52	,51	526	3,159	,002	,28
	Hayır	271	5,36	,61				
Fair playe yönelik sınıf iklimi	Evet	257	5,61	,48	526	,351	,726	,04
	Hayır	271	5,59	,56				
Fair playe yönelik davranış gelişimi	Evet	257	5,56	,51	526	2,943	,003	,25
	Hayır	271	5,42	,59				
Toplam	Evet	257	5,57	,44	526	2,201	,028	,21
	Hayır	271	5,47	,52				

Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin fair playe yönelik eğitim alıp almama durumları doğrultusunda fair play öğretim öz-yeterliklerinin değerlendirildiği Tablo 13 verileri incelendiğinde gruplar arasında anlamlı farklılıkların olduğu gözlenmektedir. "*Fair playe yönelik öğretim etkinlikleri ve stratejileri*" alt boyutunda fair playe yönelik eğitim almış öğretmenlerin puan ortalamalarının (ort=5,52) diğer öğretmenlere (ort=5,36) oranla daha yüksek olduğu ve bu durumun iki grup arasında anlamlı düzeyde farklılık yarattığı sonucu çıkarılmaktadır ($t_{(526)}$=3,159; p=,002). Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin fair play öğretim öz-yeterliklerinin farklılaştığı bir diğer alt boyut olan "*Fair playe yönelik davranış gelişimi*" sonuçları ise yine fair play ile ilgili eğitim almış öğretmenlerin (ort=5,56) diğer öğretmenlere (ort=5,42) göre daha yüksek puan ortalamasına sahip olduğunu ve bu durumun istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa yol açtığını göstermektedir ($t_{(526)}$=2,943; p=,003). Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin ölçekten aldıkları genel puan ortalaması incelendiğinde fair playe yönelik eğitim almış katılımcıların daha yüksek puan ortalamasına (ort=5,57) sahip olduğu ve bu durumun istatistiksel olarak manidar bir farklılığa sebep olduğu anlaşılmaktadır ($t_{(526)}$=2,201; p=,028). İstatistiksel olarak anlamlı

bulunan bu sonuçların Cohen's d değerleri kontrol edildiğinde, hem "*Fair playe yönelik öğretim etkinlikleri ve stratejileri*" (Cohen's d=,28) ve "*Fair playe yönelik davranış gelişimi*" (Cohen's d=,25) alt boyutlarında hem de ölçeğin genelinde (Cohen's d=,21) ortalamalar arasındaki farkın etki düzeyinin düşük etki büyüklüğü (small effect) olduğu görülmektedir. "*Fair playe yönelik model ve rehber olma*" ve "*Fair playe yönelik sınıf iklimi*" alt boyutlarında ise beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin puan ortalamalarının birbirine yakın değerlerde olduğu ve bu nedenle istatistiksel olarak herhangi bir farklılığın oluşmadığı anlaşılmaktadır.

Tablo 14

Korelasyon Analizi Sonuçları

Faktörler	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	Ort.	SS
1. Fair playe yönelik model ve rehber olma	-												5,56	,51
2. Fair playe yönelik öğretim etkinlikleri ve stratejileri	,661**	-											5,44	,57
3. Fair playe yönelik sınıf iklimi	,741**	,670**	-										5,60	,53
4. Fair playe yönelik davranış gelişimi	,793**	,756**	,730**	-									5,48	,56
5. Toplam	,892**	,871**	,878**	,922**	-								5,52	,48
6. Öğretmen Özerkliği	,311**	,248**	,258**	,279**	,307**	-							4,54	,55
7. Toplumsal Değerler	,354**	,272**	,270**	,304**	,336**	,193**	-						8,73	,40
8. Duygusal Tükenme	-,163**	-,120**	-,145**	-,101*	-,147**	-,052	-,083	-					2,14	1,66
9. İçselleştirme	,168**	,114**	,150**	,151**	,163**	,098*	,219**	,134**	-				4,56	1,13
10. Sembolleştirme	,197**	,113**	,142**	,106*	,155**	,002	,179**	-,461**	-,179**	-			5,23	,88
11. Yüzeysel Rol Yapma	-,078	-,057	-,125**	-,060	-,089*	-,016	-,091*	,581**	,157**	-,436**	-		1,39	1,22
12. Derinden Rol Yapma	,061	,107*	,095*	,078	,096*	,084	,031	,171**	,088*	-,091*	,340**	-	2,80	1,19
13. Doğal Duygular	,162**	,115**	,164**	,151**	,165**	,171**	,223**	-,102*	,059	,091*	-,211**	,071	3,61	,53

*p<0,05, **p<0,01

Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin fair play öğretim öz-yeterlik düzeyleri ile bazı mesleki ve ahlaki özelliklerinin ilişki düzeylerinin incelendiği Tablo 14 verileri incelendiğinde bahsi geçen değişkenlerin pozitif ve negatif yönlü anlamlı ilişkilere sahip olduğu anlaşılmaktadır. "*Fair playe yönelik model ve rehber olma*" alt boyutu ile "*öğretmen özerkliği* (r=,311; p<0,01)", "*toplumsal değerler* (r=,354; p<0,01)", "*duygusal tükenme* (r=-,163; p<0,01)", ahlaki kimliğin alt boyutları olan "*içselleştirme* (r=,168; p<0,01)" ve "*sembolleştirme* (r=,197; p<0,01)" ve duygusal emek ölçeğinin "*doğal duygular* (r=,162; p<0,01)" alt boyutu ile anlamlı düzeyde ilişkiler olduğu görülmektedir. İstatistiksel olarak anlamlı olan bu ilişkilerin yönü incelendiğinde, ilgili alt boyutun "*duygusal tükenme*" ile negatif diğer değişkenlerle pozitif yönlü bir ilişkiye sahip olduğu anlaşılmaktadır. "*Fair playe yönelik model ve rehber olma*" alt boyutunun diğer değişkenlerle ilişkisindeki en yüksek katsayıların "*toplumsal değerler*" ve "*öğretmen özerkliği*" ile olduğu anlaşılmaktadır. İlgili alt boyutun, duygusal emek ölçeğinin "*yüzeysel rol yapma*" ve "*derinden rol yapma*" alt boyutları ile arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olmadığı görülmektedir. Bir diğer alt boyut olan "*Fair playe yönelik öğretim etkinlikleri ve stratejileri*" ile ilgili değişkenler arasındaki ilişkiler incelendiğinde yine pozitif ve negatif yönlü anlamlı ilişkiler dikkat çekmektedir. Sonuçlar, "*Fair playe yönelik öğretim etkinlikleri ve stratejileri*" alt boyutunun "*öğretmen özerkliği* (r=,248; p<0,01)", "*toplumsal değerler* (r=,272; p<0,01)", "*içselleştirme* (r=,114; p<0,01)", "*sembolleştirme* (r=,113; p<0,01)", "*derinden rol yapma* (r=,107; p<0,05)" ve "*doğal duygular* (r=,115; p<0,01)" ile pozitif yönlü "*duygusal tükenme* (r=-,120; p<0,01) ile negatif yönlü istatistiksel olarak anlamlı düzeyde ilişkiler olduğunu göstermektedir. Bu ilişkilerdeki en yüksek katsayıların yine "*toplumsal değerler*" ve "*öğretmen özerkliği*" ile olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca tüm değişkenlerle, alt boyut arasındaki ilişkilerin katsayıları düşük düzeyde bir ilişkiye işaret etmektedir. İlgili alt boyutun tüm değişkenler arasında sadece duygusal emek ölçeğinin "*yüzeysel rol yapma*" alt boyutu ile anlamlı bir ilişkisinin olmadığı görülmektedir. Korelasyon tablosundaki veriler "*Fair playe yönelik sınıf iklimi*" alt boyutunun diğer tüm değişkenlerle anlamlı ilişkilere sahip bir bileşen olduğunu göstermektedir. Bu ilişkilerin yönü ve katsayıları incelendiğinde, "*öğretmen özerkliği* (r=,258; p<0,01)", "*toplumsal değerler* (r=,270; p<0,01)", "*içselleştirme* (r=,150; p<0,01)", "*sembolleştirme* (r=,142; p<0,01)", "*derinden rol yapma* (r=,095; p<0,05)" ve "*doğal duygular* (r=,164; p<0,01)" ile pozitif yönlü "*duygusal tükenme* (r=-,145; p<0,01) ve "*yüzeysel rol yapma* (r=-,125; p<0,01)" ile negatif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu

anlaşılmaktadır. Düşük düzeyde istatistiksel olarak anlamlı bulunan bu sonuçlardan en yüksek katsayının "*toplumsal değerler*" ile olduğu görülmektedir. Son alt boyut olan "*Fair playe yönelik davranış gelişimi*" alt boyutunun, korelasyon analizi sonucu diğer alt boyutlar gibi değişkenlerle arasında anlamlı ilişkiler olduğu anlaşılmaktadır. Bu ilişkilerin "*öğretmen özerkliği* (r=,279; p<0,01)", "*toplumsal değerler* (r=,304; p<0,01)", "*içselleştirme* (r=,151; p<0,01)", "*sembolleştirme* (r=,106; p<0,01)" ve "*doğal duygular* (r=,151; p<0,01)" ile pozitif yönlü "*duygusal tükenme* (r=-,101; p<0,05) ile negatif yönlü olduğu anlaşılmaktadır. En yüksek ilişki katsayısının "*toplumsal değerler*" ile olduğu ve negatif ve pozitif tüm ilişkilerin düşük düzeyde olduğu görülmektedir. Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin fair play öğretim öz-yeterliklerini ifade eden ölçeğin tamamından elde edilen puan ortalaması ile diğer değişkenlerden elde edilen puan ortalamalarının ilişkileri incelendiğinde ölçeğin diğer tüm değişkenlerle istatistiksel olarak anlamlı ilişkilere sahip olduğu anlaşılmaktadır. Araştırma grubu dahilinde, beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin fair play öğretim öz-yeterliklerinin "*öğretmen özerkliği* (r=,307; p<0,01)", "*toplumsal değerler* (r=,336; p<0,01)", ahlaki kimlik ölçeğinin iki alt boyutu olan "*içselleştirme* (r=,163; p<0,01)" ve "*sembolleştirme* (r=,155; p<0,01)", duygusal emek ölçeğinin iki alt boyutu olan "*derinden rol yapma* (r=,096; p<0,05)" ve "*doğal duygular* (r=,165; p<0,01)" ile pozitif yönlü "*duygusal tükenme* (r=-,147; p<0,01) ve duygusal emek ölçeğinin bir diğer alt boyutu olan "*yüzeysel rol yapma* (r=-,089; p<0,05)" ile negatif yönlü bir ilişkiye sahip olduğu görülmektedir. Değişkenler arasındaki ilişki katsayıları incelendiğinde en yüksek katsayının, ölçeğin tamamının "*toplumsal değerler*" ile arasındaki ilişkiye ait olduğu anlaşılmaktadır. Tablo 14'te yer alan korelasyon sonuçları genel olarak "*Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Fair Play Öğretim Öz-Yeterlik Ölçeği*" ile araştırmaya dahil edilen diğer değişkenler arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişkilerin olduğu görülmektedir. Genel olarak pozitif yönlü ilişkilerin olduğu sadece "*duygusal tükenme*" ve duygusal emek ölçeğinin "*yüzeysel rol yapma*" alt boyutu ile negatif yönlü ilişkiler dikkat çekmektedir. Tüm bu bulgular eşliğinde beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin fair play öğretim öz-yeterliklerinin öğretmenlerin mesleki ve ahlaki bazı özellikleri ile anlamlı bir ilişkiye sahip olduğu söylenebilir.

Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin fair play öğretim öz-yeterliklerinin yordayıcılarını ve yordama düzeylerini belirlemek için çoklu doğrusal regresyon analizi uygulanmıştır. Bu analiz öncesinde olası çoklu bağlantı problem durumu değişkenler arasındaki ilişki katsayıları doğrultusunda incelenmiştir. Tüm ilişkilerin kabul edilebilir aralıklarda olduğu

anlaşılmış ve çoklu bağlantı probleminin oluşmayacağına kanaat getirilmiştir. Ayrıca her bir değişken için VIF değerleri de tablolarda verilmiştir. Bu analiz her bir alt boyut için ve ölçeğin tamamı için ayrı ayrı gerçekleştirilmiştir. Tüm değişkenler her bir modele dahil edilmiş ve geriye dönük eleme yöntemi (backward) tercih edilerek anlamlı değişkenlerin modelde yer alması sağlanmıştır. Öncelikle alt boyutların ilgili değişkenler tarafından yordama düzeyleri incelenmiş ve bu doğrultuda ilk bağımlı değişken olarak "*Fair playe yönelik model ve rehber olma*" alt boyutu analize tabi tutulmuş ve sonuçlar Tablo 15'te sunulmuştur.

Tablo 15

Regresyon Analizi Sonuçları (Fair Playe Yönelik Model ve Rehber Olma)

Model 1	B (SH)	B	%95 Güven Aralığı	t	p	VIF
(Sabit)	1,135 (,451)		(,250-2,020)	2,519	,012	
Öğretmen Özerkliği	,228 (,037)	,246	(,156-,300)	6,239	,000	1,047
Duygusal Tükenme	-,026 (,014)	-,084	(-,052-,001)	-1,921	,055	1,280
Toplumsal Değerler	,317 (,053)	,248	(,214-,421)	6,027	,000	1,143
İçselleştirme	,057 (,019)	,125	(,020-,093)	3,069	,002	1,115
Sembolleştirme	,079 (,026)	,135	(,028-,131)	3,026	,003	1,349

R= ,475 R^2= ,226 AR^2= ,218 F= 30,397 p<,001

Çoklu doğrusal regresyon analizine ilişkin ANOVA sonuçları regresyon modelinin ya da açıklanan varyansın istatistiksel olarak anlamlı olduğunu (p<,001) göstermektedir. Tüm değişkenlerin analize dahil edildiği ancak, geriye dönük eleme yöntemi ile gerçekleştirilen analiz sonucu istatistiksel olarak anlamlı olan değişkenlerin modelde kaldığı anlaşılmaktadır. Bu kapsamda "*Fair playe yönelik model ve rehber olma*" alt boyutunun bağımlı değişken olduğu modelde duygusal emek ölçeğinin üç alt boyutunun da istatistiksel olarak anlamlı olmadığı dolayısıyla modelde yer almadığı sonucuna ulaşılmaktadır. "*Öğretmen özerkliği*", "*duygusal tükenme*", "*toplumsal değerler*" ve ahlaki kimliğin iki alt boyutunun son modelde yer aldığı ve modeldeki diğer değişkenler kontrol edildiği halde hepsinin anlamlı birer değişken olduğu anlaşılmaktadır. Standardize edilmiş katsayılar incelendiğinde en yüksek katsayıların "*toplumsal değerler* β=,248" ve

"*öğretmen özerliği* β=,246" değişkenlerine ait olduğu anlaşılmaktadır. Tablodaki standardize edilmemiş katsayılar doğrultusunda, diğer tüm değişkenler kontrol altına alındıktan sonra "*toplumsal değerler*" puanındaki bir birimlik artışın beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin "*fair playe yönelik model ve rehber olma*" puanlarını ,317 birim artırma eğiliminde olduğu söylenebilir. Aynı şekilde öğretmen özerkliği puanındaki bir birimlik artışın ise "*fair playe yönelik model ve rehber olma*" puanını ,228 puan artırma eğilimine sahip olduğu söylenebilir. Modelde yer alan diğer değişkenlerin standardize edilmiş katsayılarının (*duygusal tükenme* β=-,084; *içselleştirme* β=,125; *sembolleştirme* β=,135) düşük olmasına rağmen diğer değişkenler kontrol altında tutulduğunda her birindeki birimlik artışların beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin "*fair playe yönelik model ve rehber olma*" puanlarında anlamlı değişimlere yol açtığı anlaşılmaktadır. Bağımlı değişkendeki varyansın modeldeki yordayıcı değişkenler tarafından açıklanan yüzdesini ifade eden R^2 değerinin ise ,226 olarak hesaplandığı görülmektedir. Bu sonuca göre, beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin "*fair playe yönelik model ve rehber olma*" puanlarındaki varyansın yaklaşık %23'ünün, öğretmenlerin toplumsal değerler, öğretmen özerkliği, duygusal tükenme ve ahlaki kimlik puanları tarafından açıklandığı anlaşılmaktadır.

Tablo 16

Regresyon Analizi Sonuçları (Fair Playe Yönelik Öğretim Etkinlikleri ve Stratejileri)

Model 1	B (SH)	B	%95 Güven Aralığı	t	p	VIF
(Sabit)	1,749 (,517)		(,734-2,765)	3,384	,001	
Öğretmen Özerkliği	,195 (,043)	,190	(,111-,279)	4,565	,000	1,048
Duygusal Tükenme	-,037 (,014)	-,109	(-,065--,009)	-2,630	,009	1,041
Toplumsal Değerler	,314 (,059)	,223	(,199-,430)	5,353	,000	1,045
Derinden Rol Yapma	,049 (,020)	,103	(,010-,088)	2,485	,013	1,040

R= ,363 R^2= ,132 AR^2= ,125 F= 19,898 p<,001

Regresyon analizine ilişkin ANOVA sonuçları modelin ya da açıklanan varyansın istatistiksel olarak anlamlı olduğunu (p<,001) göstermektedir. Tüm değişkenlerin "*Fair playe yönelik öğretim etkinlikleri ve stratejileri*" alt boyutunu yordama düzeylerinin incelendiği Tablo 16 verileri incelendiğinde modelde dört değişkenin kaldığı görülmektedir. Diğer değişkenler kontrol altında tutulduğunda ahlaki kimliğin iki alt

boyutu ve duygusal emek ölçeğinin "*yüzeysel rol yapma*" ve "*doğal duygular*" alt boyutlarının anlamlı olmadığı ve model dışı kaldığı anlaşılmaktadır. Son modelde kalan değişkenlerin standardize edilmiş katsayıları incelendiğinde en yüksek katsayının β=,223 ile "*toplumsal değerler*" değişkenine ait olduğu görülmektedir. İkinci en yüksek katsayının ise "*öğretmen özerkliği*" değişkenine (β=,190) ait olduğu anlaşılmaktadır. Tabloda yer alan sonuçlar eşliğinde beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin "*toplumsal değerler*" puanlarındaki bir birimlik artışın "*Fair playe yönelik öğretim etkinlikleri ve stratejileri*" puanlarını ,314 birim artırma eğiliminde olduğu ve diğer değişkenler arasında en yüksek değerin bu değişkene ait olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Diğer değişkenlerinde beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin "*Fair playe yönelik öğretim etkinlikleri ve stratejileri*" puanlarında anlamlı düzeyde artış eğiliminde olduğu ancak duygusal emeğin negatif yönlü bir değişime yol açtığı anlaşılmaktadır. Standardize edilmiş katsayıların ise "*duygusal tükenme*" için β=-,109 "*derinden rol yapma*" için β=,103 olarak hesaplandığı görülmektedir. Modelin R^2 değerinin ise ,132 olduğu görülmekte ve öğretmenlerin "*Fair playe yönelik öğretim etkinlikleri ve stratejileri*" puanlarındaki varyansın yaklaşık %13'ünün toplumsal değerler, öğretmen özerliği, duygusal tükenme ve derinden rol yapma puanları tarafından açıklandığı anlaşılmaktadır.

Tablo 17

Regresyon Analizi Sonuçları (Fair Playe Yönelik Sınıf iklimi)

Model 1	B (SH)	B	%95 Güven Aralığı	t	P	VIF
(Sabit)	2,141 (,481)		(1,196-3,085)	4,453	,000	
Öğretmen Özerkliği	,191 (,039)	,201	(,114-,267)	4,869	,000	1,051
Toplumsal Değerler	,230 (,056)	,176	(,119-,340)	4,076	,000	1,146
İçselleştirme	,055 (,020)	,117	(,015-,094)	2,739	,006	1,122
Sembolleştirme	,052 (,028)	,087	(-,002-,106)	1,885	,060	1,310
Derinden Rol Yapma	,050 (,019)	,113	(,012-,088)	2,613	,009	1,149
Yüzeysel Rol Yapma	-,054 (,021)	-,125	(-,094--,013)	-2,609	,009	1,405

R= ,394 R^2= ,155 AR^2= ,146 F= 15,982 p<,001

Bir diğer alt boyut olan "*Fair playe yönelik sınıf iklimi*" bileşeninin araştırmaya dahil edilen değişkenler arasındaki yordayıcıları ve yordama düzeyleri Tablo 17'de sunulmuştur. Çoklu doğrusal regresyon analizine ilişkin ANOVA sonuçları regresyon modelinin ya da açıklanan varyansın istatistiksel olarak anlamlı olduğunu (p<,001) göstermektedir. Geriye dönük eleme (backward) yöntemi ile gerçekleştirilen çoklu doğrusal regresyon analizi sonucunda, bağımlı değişkenin "*Fair playe yönelik sınıf iklimi*" olduğu analizde sadece duygusal emek ölçeğinin "*doğal duygular*" alt boyutunun ve "*duygusal tükenme*" değişkeninin model dışında kaldığı görülmektedir. Diğer tüm değişkenlerin modele dahil olduğu ve "*Fair playe yönelik sınıf iklimi*" alt boyutunun anlamlı birer yordayıcıları olduğu anlaşılmaktadır. Tablo sonuçları incelendiğinde, standardize edilmiş katsayılar arasında en yüksek değerin β=,201 ile öğretmen özerkliğine ait olduğu görülmektedir. Bir diğer yüksek değerin ise toplumsal değerler (β=,176) değişkenine ait olduğu anlaşılmaktadır. Değişkenler içerisinde yüzeysel rol yapma değişkeninin negatif yönlü olduğu diğer tüm değişkenlerin pozitif yönlü olduğu görülmektedir. Birimlik değişimleri ifade eden beta katsayıları incelendiğinde ise en yüksek değişimin toplumsal değerlere ait olduğu ve bu değişkendeki puanların bir birimlik artışı ile beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin "*Fair playe yönelik sınıf iklimi*" puanlarında ,230'luk bir artış olabileceği çıkarımı yapılmaktadır. Fair playe yönelik sınıf iklimi değişkenindeki varyansının modeldeki yordayıcılar tarafından açıklama yüzdesini ifade eden R^2 değeri ise ,155 olarak hesaplanmaktadır. Bu sonuç ile beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin; öğretmen özerkliği, toplumsal değerler, ahlaki kimlik, derinden ve yüzeysel rol yapma puanlarının fair playe yönelik sınıf iklimi puanlarındaki varyansının yaklaşık %16'sını açıkladığı anlaşılmaktadır.

Tablo 18

Regresyon Analizi Sonuçları (Fair Playe Yönelik Davranış Gelişimi)

Model 1	B (SH)	B	%95 Güven Aralığı	t	p	VIF
(Sabit)	1,487 (,503)		(,499-2,475)	2,958	,003	
Öğretmen Özerkliği	,222 (,041)	,221	(,141-,304)	5,377	,000	1,045
Duygusal Tükenme	-,028 (,014)	-,082	(-,055--,001)	-2,012	,045	1,035
Toplumsal Değerler	,326 (,058)	,235	(,211-,440)	5,574	,000	1,097
İçselleştirme	,044 (,021)	,090	(,004-,085)	2,145	,032	1,081

R= ,394 R^2= ,155 AR^2= ,148 F= 23,965 p<,001

Son alt boyut olarak "*fair playe yönelik davranış gelişimi*" bileşeninin bağımlı değişken olduğu model sonuçları Tablo 18'de sunulmuştur. Analize ilişkin ANOVA sonuçları regresyon modelinin ya da açıklanan varyansın istatistiksel olarak anlamlı olduğunu (p<,001) göstermektedir. Tablo verileri incelendiğinde "*öğretmen özerkliği*", "*duygusal tükenme*", "*toplumsal değerler*" ve ahlaki kimlik ölçeğinin "*içselleştirme*" alt boyutunun fair playe yönelik davranış gelişiminin anlamlı yordayıcıları olduğu ve duygusal emek ölçeğinin üç alt boyutunun ve ahlaki kimlik ölçeğinin "*sembolleştirme*" alt boyutunun model dışında kaldığı anlaşılmaktadır. Sadece duygusal tükenmenin negatif yönlü bir yordayıcı olduğu modelde diğer üç değişkenin pozitif yönlü olduğu görülmektedir. Standardize edilmiş katsayılar incelendiğinde en yüksek değerin "*toplumsal değerler*" değişkenine (β=,235) ait olduğu, tüm değişkenler kontrol altında tutulduğunda ikinci en yüksek değerin ise "*öğretmen özerkliği*" değişkenine ait olduğu görülmektedir. Değişkenler kontrol altında tutulduğunda öğretmenlerin "*toplumsal değerler*" puanlarındaki bir birimlik artışın "*fair playe yönelik davranış gelişimi*" puanlarını .326 puan artırma eğiliminde olduğu anlaşılmaktadır. Bu birimlik değişimlerin öğretmen özerkliğinde B=,222, duygusal tükenmede B=-,028 ve ahlaki kimliğin alt boyutu olan içselleştirmede B=,044 olduğu görülmektedir. Modelin R^2'sinin ,155 olduğu dikkat çekmektedir. Bu sonuç ile öğretmenlerin "*Fair playe yönelik davranış gelişimi*" puanlarındaki varyansın yaklaşık %16'sının "*toplumsal değerler*", "*öğretmen özerkliği*", "*duygusal tükenme*" ve "*içselleştirme*" puanları tarafından açıklandığı sonucuna ulaşılmaktadır.

Tablo 19

Regresyon Analizi Sonuçları (Tüm Ölçek)

Model 1	B (SH)	B	%95 Güven Aralığı	t	p	VIF
(Sabit)	1,573 (,428)		(,732-2,414)	3,673	,000	
Öğretmen Özerkliği	,206 (,035)	,237	(,138-,275)	5,927	,000	1,054
Duygusal Tükenme	-,030 (,013)	-,102	(-,055--,004)	-2,290	,022	1,309
Toplumsal Değerler	,286 (,050)	,238	(,188-,384)	5,720	,000	1,144
İçselleştirme	,047 (,018)	,110	(,012-,082)	2,671	,008	1,118

Sembolleştirme	,050 (,025)	,092	(,002-,099)	2,031	,043	1,349
Derinden Rol Yapma	,035 (,016)	,085	(,003-,066)	2,142	,033	1,043

R= ,456 R^2= ,208 AR^2= ,199 F= 22,850 p<,001

Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin fair play öğretim öz-yeterliklerinin yordayıcılarının ve yordama düzeylerinin incelendiği regresyon modeli Tablo 19'da sunulmuştur. Çoklu doğrusal regresyon analizine ilişkin ANOVA sonuçları regresyon modelinin ya da açıklanan varyansın istatistiksel olarak anlamlı olduğunu (p<,001) göstermektedir. Geriye dönük eleme yöntemi ile gerçekleştirilen analiz sonucu sadece duygusal emek ölçeğinin yüzeysel rol yapma ve doğal duygular alt boyutlarının model dışında kaldığı görülmektedir. "*Öğretmen özerkliği*", "*duygusal tükenme*", "*toplumsal değerler*", ahlaki kimliğin iki alt boyutu ve duygusal emek ölçeğinin "*derinden rol yapma*" alt boyutunun son modelde yer aldığı ve modeldeki diğer değişkenler kontrol edildiği halde hepsinin anlamlı birer değişken olduğu anlaşılmaktadır. Modeldeki standardize edilmiş katsayılar incelendiğinde en yüksek değerin öğretmen özerkliğine (β=,237) ve toplumsal değerlere (β=,238) ait olduğu dikkat çekmektedir. Sadece duygusal tükenmenin (β=-,102) negatif yönlü bir yordayıcı olduğu anlaşılmakta ve diğer değişkenlerin standardize edilmiş katsayılarının ise "*içselleştirme*" β=,110, "*sembolleştirme*" β=,092 "*derinden rol yapma*" β=.085 olduğu görülmektedir. Tablodaki bir diğer sonuç olan standardize edilmemiş katsayılar ise değişkenlerdeki birimlik değişimlerin fair play öğretim öz-yeterliğindeki farklı değişimlere yol açtığının göstermektedir. Bu sonuçlardaki en yüksek değişimler incelendiğinde, diğer tüm değişkenler kontrol altına alındıktan sonra "*toplumsal değerler*" puanlarındaki bir birimlik artışın beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin fair play öğretim öz-yeterlik puanlarını ,286 birim artırma eğiliminde olduğu ve yine diğer tüm değişkenler kontrol altına alındıktan sonra "*öğretmen özerkliği*" puanlarındaki bir birimlik artışın öğretmenlerin fair play öğretim öz-yeterlik puanlarını ,206 birim artırma eğiliminde olduğu söylenebilir. Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin fair play öğretim öz-yeterlik puanlarındaki varyansın modeldeki yordayıcı değişkenler tarafından açıklanan yüzdesini ifade eden R^2 değerinin ,208 olarak hesaplandığı görülmektedir. Bu sonuca göre, beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin fair play öğretim öz-yeterlik puanlarındaki varyansın yaklaşık %21'inin, öğretmenlerin "*toplumsal değerler*", "*öğretmen özerkliği*", "*duygusal tükenme*", "*ahlaki kimlik*", ve "*derinden rol yapma*" puanları tarafından açıklandığı anlaşılmaktadır.

BÖLÜM 5

TARTIŞMA VE SONUÇ

Bireyin sosyal yetileri toplumsal birliktelik için gerekli olan önkoşullardan birisidir. Fakat bireyin sosyal varlık olması tam anlamıyla (sorunların olmadığı) sosyal bir düzen oluşturmada yetersiz kalmaktadır. Çünkü toplumsal birliktelik birçok sorunu da beraberinde getirmektedir. İnsanlar yıllardır bu sorunlarla başa çıkmaya çalışmakta fakat hala başarılı bir sonuç elde edememektedir. Amerikalı sosyal analist ve yazar Lisbeth B. Schorr bu durumu "*Yüzlerce insanın hayatını değiştirebilecek küçük istisnalar yaratmayı öğrendik. Ama istisnaları nasıl milyonların hayatını değiştirecek kural haline getireceğimizi öğrenemedik*." şeklinde özetlemektedir (Schorr, 1997, s. xıii). Bu yorumdan yola çıkarak toplumsal birliktelik için gerekli olan kuralların odak noktasının fair play olabileceği düşünülmektedir. Fair play bütün insanları ortak kural bilincinde toplayabilecek kapsamlı bir kavramı ifade etmektedir. Eğer fair play erdemli bir yaşam felsefesi olarak tanımlanırsa hayatın bütün alanlarına uyarlanabilecek bir kavram olarak ele alınabileceği düşünülmektedir. Çünkü fair play, sosyal birlikteliğin en önemli gerekliliği olan saygı ile temellendirilmektedir (Butcher & Schneider, 1998; Loland, 2002; Renson, 2009). Bireyin yaşantısını şekillendirebilecek kapsama sahip bu kavram doğuştan gelen bir yetenek değil sonradan kazanılabilecek değerler bütününü ifade etmektedir (Yıldıran, 2004). Bu bağlamda sorunların en aza indirildiği toplumsal birliktelik için bireyin erdemli bir yaşam sürmesi gerekmekte ve bu yaşantıda fair play öğretimi önemli bir değişkeni temsil etmektedir. Fair play gözlemlenebilme ve deneyimlenebilme olasılığı daha fazla olduğu için spor ile özdeşleştirilmektedir. Bu anlayışın eğitim ortamlarındaki öğretimini ise beden eğitimi ve spor öğretmenleri üstlenmektedir. Bu kapsamda araştırmada yeterliğin en

önemli belirteci olan öz-yeterlik kavramı ele alınmış ve bir ölçme aracı geliştirilerek beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin fair play öğretim öz-yeterlikleri incelenmeye çalışılmıştır.

Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin fair play öğretim öz-yeterliklerini değerlendirebilmek için yapısal bütünlüğü test edilen ölçme aracının psikometrik sonuçları geçerli ve güvenilir kanıtlar sunmaktadır. Sonuçlar, 36 maddenin dört farklı bileşende toplanarak ölçeğin yapısını oluşturduğunu (Tablo 6) ve bu yapının fair play öğretim öz-yeterliğinin önemli bir varyans yüzdesini açıkladığını göstermektedir (%68,39). "*Fair Playe Yönelik Model ve Rehber Olma*", "*Fair Playe Yönelik Öğretim Etkinlikleri ve Stratejileri*", "*Fair Playe Yönelik Sınıf İklimi*" ve "*Fair Playe Yönelik Davranış Gelişimi*" olarak isimlendirilen alt boyutlar ve ölçeğin tamamından elde edilen puan ortalamaları, beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin cinsiyetlerine ve fair playe yönelik eğitim almış olma durumlarına göre farklılaşmaktadır. Ayrıca beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin fair play öğretim öz-yeterliklerinin; toplumsal değer algıları, öğretmen özerklik düzeyleri, duygusal emek düzeyleri, ahlaki kimlik düzeyleri ve duygusal tükenme düzeyleri ile istatistiksel olarak anlamlı ilişkilerinin olduğu görülmektedir. Aynı zamanda bahsi geçen bu mesleki ve ahlaki özelliklerin beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin fair play öğretim öz-yeterlik düzeylerini açıklamada etkili değişkenler olduğu anlaşılmaktadır.

Bir kişilik özelliği olmayan, durum ve görevle alakalı olarak geçici ve etkilenmesi kolay bir yargı durumunu ifade eden öz-yeterlik, bireyin yeteneklerine olan inancını temsil etmektedir (Bandura, 2006; van der Bijl & Shortridge-Baggett, 2001). Bandura, (1977a) beceriler ve becerilere olan inanç arasındaki ilişkinin bireyin eylemlerine etki eden önemli bir güç olduğunu savunmaktadır. Bilişsel ve davranışsal becerilerin organize bir eylem planı içerisinde olması gerektiği düşüncesinden (Bandura, 1977a, s. 16) yola çıkarak, beden eğitimi ve spor öğretmeninin fair play öğretim sürecini etkin bir şekilde yürütmesinde yeteneklerine olan inancı ön plana çıkmakta dolayısıyla fair play öğretim öz-yeterliği beden eğitimi ve spor öğretmenleri için değerlendirilmeye değer bir kavramsal yapıyı temsil etmektedir. Araştırma kapsamında dört farklı boyutla geçerliği ve güvenirliği kanıtlanan ölçme aracı bahsi geçen kavramsal yapıyı değerlendirmeye olanak sağlamaktadır. Bu sonuç beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin fair play öğretim sürecini dört farklı alanda sergileyebiliyor oluşunun bir göstergesi olarak karşımıza çıkmaktadır.

Araştırmalar beden eğitimi ve spor öğretmenleri özelinde fair play anlayışının farklı uygulamalarla kazandırılabildiğini göstermektedir (Azevedo, vd., 2016; Bronikowska vd.,

2019; Vidoni & Ulman, 2010, 2012; Yıldıran, 2005). Bu eğitim sürecinde; öğretmenin rol model oluşu (Siedentop, Hastie & Van der Mars, 2019; Yıldıran, 2005), öğrencilere fair play konusunda rehberlik edişi (Gibbons vd., 1995; Laker, 2001, s. 39), öğretim ortamının fair play etkinliklerine ve kazanımlarına uygun hale getirilişi (Vidoni & Ulman, 2010, 2012), fair play uygulamaları ile öğrencilerin sosyal ve ahlaki davranış gelişimleri (Bronikowska vd., 2019; Vidoni, 2020; Vidoni & Ulman, 2012) ve tüm bunları kapsayan öğretim etkinlikleri bütünleşik bir öğrenim süreci olarak karşımıza çıkmaktadır. Dolayısıyla çalışmada ulaşılan dört boyutlu yapının (Fair playe yönelik model ve rehber olma, Fair playe yönelik öğretim etkinlikleri ve stratejileri, Fair playe yönelik sınıf iklimi, Fair playe yönelik davranış gelişimi) bu öğrenim sürecinin olası bileşenlerini temsil ettiği söylenebilir. Çünkü Bandura (2006), öz-yeterlik ölçeklerinin ilgilenilen nesneye yönelik belirli işlev alanlarına göre uyarlanması gerektiğini vurgulamaktadır. Beden eğitimi ve spor öğretmeninin fair play öğretimini gerçekleştirebileceği alanları temsil eden bu dört bileşenin her biri farklı birer öğretim stratejisi olarak da ele alınabilir. Çünkü öğretmenler her bir alana yönelik etkinlikler planlayarak fair play öğrenim sürecini destekleyebilirler. Öz-yeterlik durum ve görevle ilişkili bir yapı olduğu için bahsi geçen bu dört bileşenin her biri ayrı birer yapıyı temsil etmektedir. Dolayısıyla maddelerle açıklanan bu bileşenler ilgili araştırmaların amaçlarına yönelik olarak tek tek kullanılabilir.

Sosyal öğrenme kuramından yola çıkarak geliştirilen en önemli öğretim yöntemlerinden biri olan rol model olma, öğrenmenin sosyal doğasını vurgulayan bir öğretim stratejisidir (Bandura, 1977a). Öğretmenin ders esnasında ve ders dışında sergilediği davranışlar öğrencilerin hem akademik başarılarına hem de sosyal ve ahlaki gelişimlerine rehberlik eden öncüller arasında yer almaktadır (Liebowitz & Porter, 2019). Özellikle sosyal ve ahlaki gelişim konusunda ön plana çıkan bu öğretim stratejisi beden eğitimi ve spor öğretmenleri için dersin içeriği ve kapsamı gereği daha fazla dikkat edilmesi gereken durumlardan birini ifade etmektedir. Gerek fiziksel etkinliklerin öğretiminde gerekse ders esnasında karşılaşılabilecek olası durumlarda beden eğitimi ve spor öğretmeninin sergilediği davranışlar öğrencinin hem bilişsel hem duyuşsal değerlendirme süzgecinden geçmekte dolayısıyla öğretmen tutum ve davranışları ile öğrenim sürecinin etkili bir değişkenini oluşturmaktadır. Bu noktada değerler bütününü ifade eden fair play öğretiminde beden eğitimi ve spor öğretmeninin öğrencilere rol model olabilmesi, tutum ve davranışları ile öğrenim sürecine rehberlik edebilmesi öğrencilerin fair play hakkında bilgi sahibi olabilmelerine olanak sağlamakta aynı zamanda sosyal ve ahlaki gelişimlerine de

destek olabilmektedir. Çünkü Siedentop vd. (2011) belirttiği gibi bir beden eğitimi ve spor öğretmeninin davranışları kelimelerinden daha yüksek ses çıkarmaktadır. Araştırmada, özelikle sosyal öğrenme bağlamında öğretim stratejilerinin önemli bir parçasını oluşturan rol model olma fair play öğretiminde de etkili bir bileşen olarak keşfedilmiş ve beden eğitimi öğretmenlerinin fair play öğretim öz-yeterliklerini en yüksek varyansla (%54,08) açıklayan etkili bir boyut olduğu tespit edilmiştir. "Fair playi oluşturan değerleri benimseyip içselleştirerek öğrencilerin hem eğitim hayatlarında hem de günlük yaşantılarında davranışlarına yansıyacak ilham verici bir tutum sergileme ve yol gösterme" olarak tanımlanan bu boyut, beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin tutum ve davranışları eşliğinde öğrencilerin fair playe yönelik bilgi edinmelerine yardımcı olabilecek yeteneklerine olan inançlarını temsil etmektedir. Özellikle ahlaki eğitimin ve karakter gelişiminin amaç olarak tanımlandığı beden eğitimi ve spor dersinde, öğretmenlerin ahlaki değer yargılarını bir bütün olarak barındıran fair play anlayışını kazandırabilmeleri için model davranışlar sergilemeleri sürecin etkinliğini ön plana çıkarmaktadır. Dolayısıyla araştırma kapsamında ölçülebilir hale dönüştürülen "fair playe yönelik model ve rehber olma" boyutu hem genel olarak eğitim alanında uygulanan öğretim stratejisini hem de beden eğitimi ve spor eğitimi alanında kullanılan etkili bir öğretim stratejisini temsil ettiği söylenebilir. Sosyal öğrenmenin temelini oluşturan bu strateji ile öğrencilerde sosyal ve ahlaki davranış değişikliği gözlemlenebilir. Çünkü öğretmenin öğrenci davranışlarını yönetmesi zordur fakat kendi davranışlarını yöneterek model olabilmesi öğrenci davranışlarında değişimlere yol açabilir. Bu bağlamda fair play öğretimi özelinde öğrencinin beden eğitimi ve spor öğretmeninde gözlemlediği davranış ve tutumlar öğrencinin yaşayabileceği olası deneyimlerde kendine rehber edinebileceği bir öğrenim sürecini ifade etmektedir. Dolayısıyla fair playe yönelik model ve rehber olma boyutu fair play öğretiminin önemli bir bileşenini oluşturduğu ve araştırma kapsamında bu yapının ölçülebilir hale getirildiği söylenebilir.

Araştırma kapsamında beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin fair play öğretimini gerçekleştirebileceği bir başka alan olarak tespit edilen fair playe yönelik öğretim etkinlikleri ve stratejileri ise model ve rehber olma gibi literatürün fair play öğretiminin gerçekleşmesi için tavsiye ettiği alanlardan birisi olarak karşımıza çıkmaktadır (Bronikowska vd., 2019; Giebink & McKenzie, 1985; Vidoni & Ward, 2009; Yıldıran, 2005). Beden eğitimi ve spor dersi öğrencilerin hem fiziksel aktiviteler aracılığıyla zinde bir yaşam sürmelerini amaç edinen hem de birçok spor branşında öğrencilere bilgiler

kazandıran kompleks bir içeriğe sahiptir. Bu dersin en önemli amaçlarından birisi de öğrencilerin sosyal ve ahlaki gelişimlerine katkı sağlamaktır. Araştırmalar öğrencilerin sosyal becerilerinin ve ahlaki eylemlerdeki tercihlerinin rastlantısal olmadığını göstermektedir (Vidoni, Lee, & Azevedo, 2014; Vidoni & Ulman, 2012). Doğru teknik ve yöntemlerle kurgulanmış bir ders programı, öğrencilere aktarılması gereken tüm hedef davranışların kazandırılmasına yol açabilmektedir. Bu hedef davranışlar arasında yer alan sosyal ve ahlaki beceriler fair play teması altında yer almakta dolayısıyla fair play öğretimi öğrencilerin sosyal ve ahlaki davranış gelişimlerinde önemli bir rol oynamaktadır (Bronikowska vd., 2019; Johnson, 2005; Vidoni, 2020; Vidoni & Ward, 2009). Fair play öğretimi başlığı altında bu davranışların kazandırılmasında, beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin planladıkları etkinlikler ve bu etkinliklerin yönetiminde ve uygulanmasındaki stratejiler öğrenim sürecinin etkinliğini artıran en önemli bileşenlerinden birisi olarak vurgulanmaktadır (Azevedo, vd., 2016; Bronikowska vd., 2019; Vidoni & Ulman, 2012; Vidoni & Ward, 2009; Yıldıran, 2005). Sporda karakter gelişiminin ve ahlak gelişiminin temel yansımaları fair play kavramına dayanmaktadır. Bu gelişim sürecinin öğrenimi ise beden eğitimi ve spor dersi aracılığıyla kazandırılmaktadır. Bu sürecin başarılı bir şekilde yürütülmesi öğretmenin planladığı etkinliklere ve uyguladığı stratejilere dayanmaktadır. Dolayısıyla araştırma kapsamında fair play öğretiminin alanlarından biri olarak keşfedilen ve "farklı etkinlikler ve stratejiler aracılığı ile fair playe yönelik öğrenmeyi destekleme" olarak tanımlanan fair playe yönelik öğretim etkinlikleri ve stratejileri, beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin bu alana yönelik yeteneklerine olan inançlarını ölçebilecek bir yapıya dönüştürülmüştür. Bu bağlamda araştırma kapsamında geçerliği ve güvenirliği test edilen bu boyut ile beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin öğrencilerin sosyal ve ahlaki beceri kazanımlarında fair play temalı etkinlikler düzenleyebilmelerinin ve stratejiler üretebilmelerinin değerlendirilmesine olanak sağladığı çıkarımı yapılabilir.

Mevcut araştırmada beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin fair play öğretim yeteneklerine olan inançlarının değerlendirilebildiği bir başka alan ise fair playe yönelik sınıf iklimi alt boyutu olarak belirlenmiştir. Fair play öğretim sürecinin etkili bir bileşeni olan bu boyut "fair play anlayışından faydalanarak öğrenci başarısını artıran öğrenme ortamı oluşturup öğretimi destekleme aynı zamanda öğretmen ile öğrenciler arasındaki ve öğrencilerin kendi aralarındaki ilişkileri düzenlemede fair playi rehber edinme" olarak tanımlanmaktadır. Beden eğitiminde amaç, hem öğretmen ve öğrenci arasındaki hem de öğrencilerin kendi

aralarındaki uyumdan işbirliğine dönüşen ilişkiyi topluma taşımaktır (Siedentop vd., 2019). Bu amacın gerçekleşebilmesi sınıfın sosyal bir ortam olarak görülmesine dolayısıyla sınıf ikliminin gerekliliğine bağlıdır. Çünkü öğrenciler; kendilerini değerli hissettiklerinde, öğretmenleri ve sınıf arkadaşları tarafından desteklendiklerini hissettiklerinde, birbirleri ile samimi ilişkiler içerisinde olduklarında ve birbirlerine karşı sorumluluk duyduklarında bir öğrenme hazır bulunuşluğundan söz edilebilir (Siedentop & Tannehill, 2000). Bu bağlamda beden eğitimi ve spor dersi kapsamında öğrencilerde hedeflenen sosyal ve ahlaki davranış değişikliğinin fair play odaklı bir sınıf iklimi ile mümkün olabileceği düşünülmektedir. Özellikle ahlak eğitiminde etkili bir strateji olarak vurgulanan sınıf iklimi (Schuitema, Dam & Veugelers, 2008) fair play öğretiminde de etkin bir yöntem olarak ele alınabilir. Araştırmalar öğrenciler arasındaki iletişimi düzenlemede fair playi araç olarak kullanmanın olumlu sonuçlar doğurduğunu göstermektedir (Johnson, 2005; Vidoni, Lee, & Azevedo, 2014; Vidoni & Ward, 2009). Dolayısıyla beden eğitimi ve spor öğretmeninin fair playe uygun ya da fair playin hedef olduğu bir sınıf ortamı yaratabilmesi öğrencilerdeki sosyal becerilerin artmasına ve ilişkilerdeki iletişimin ahlaki normlara daha uygun hale dönüşmesine olanak sağlayacaktır. Ayrıca fair play normları kapsamında olumlu sosyal etkileşimlerin yaratıldığı beden eğitimi ve spor dersi öğrencileri öğrenme sürecinin önemli bir parametresini oluşturan görevlere katılıma da teşvik edebilmektedir (Vidoni & Ward, 2009). Tüm bu gereklilikler eşliğinde araştırma kapsamında fair playe yönelik sınıf iklimi, beden eğitimi ve spor öğretmenleri özelinde ölçülebilir hale dönüştürülmüştür. Öğretmen öz-yeterliğinin öğretimin kalitesi ile ilişkili olduğu ve sınıf ikliminin de öğretim kalitesinin önemli bir boyutu olduğu düşünüldüğünde beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin fair play öğretim öz-yeterliklerinde, sınıf ikliminin kaliteli bir öğretim süreci için gerekliliği ön plana çıkmaktadır. Çünkü öğretmen öğrenmeye elverişli bir ortam yaratmaya çalışmalıdır. Araştırma kapsamında bu yapının ölçülebilir hale dönüştürülmesi de beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin dersin amacı gereği hedeflenen sosyal ve ahlaki becerilerin fair play teması ile kazandırılmasında sınıf iklimi oluşturabilmelerinin değerlendirilmesine olanak sağlamaktadır. Gerek öğrenci-öğrenci ilişkisinde gerekse öğrenci-öğretmen ilişkisinde fair play değerleri kapsamında oluşturulabilecek sosyal bir sınıf ortamının öğrencilerin hem akademik başarılarında hem davranış gelişimlerinde hem de günlük yaşantılarında karşılaşabilecekleri olası durumlarda toplumsal normlara uygun hareket edebilmelerine olanak sağlayacağı düşünülmektedir. Çünkü olumlu ilişkilerin düzenlendiği demokratik bir sınıf ortamı topluluk duygusu

oluşturmakta ve bu durum akademik ve sosyal yetkinliklere olanak sağlamaktadır (Braithwaite, Spray & Warburton, 2011; Morgan & Carpenter, 2002). Aynı zamanda ahlaki karakter değişkenlerinde de daha büyük kazanımlarla ilişkilendirilmektedir (Narvaez vd., 2008).

Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin fair play öğretim öz-yeterliklerinin bir diğer alt boyutu ise fair playe yönelik davranış gelişimi olarak belirlenmiştir. Öğrenim süreci boyunca öğrencinin hedef davranışlara ulaşılabilmesinde odak tema görevi gören fair play, beden eğitimi ve spor öğretmenleri için amaç olmanın yanı sıra araç olarak da kullanılarak öğrencinin davranış gelişimine destek olabilmektedir. Bu noktada beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin fair play öğretim öz-yeterliklerini değerlendirmede bir diğer alan olarak öğrencilerin davranışlarında gözlemlenebilen değişiklikler sağlayabilme adına fair playe yönelik davranış gelişimi alt boyutu tespit edilmiştir. Bu alt boyut ya da beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin fair play öğretim yeteneklerine olan inançlarının değerlendirilmesine olanak sağlayan bu alan, araştırma kapsamında "fiziksel aktivite ve spor etkinliklerinden yararlanarak fair playe yönelik temel sosyal ve ahlaki becerilerin aynı zamanda daha karmaşık davranışların kazandırılması ve geliştirilmesine katkı sağlama" olarak tanımlanmıştır. Olumlu davranışların gözlemlenebildiği bir karakter oluşturmak zordur fakat uygun öğrenme ortamının hazırlandığı ve bilinçli olarak planlanan bir öğretim programı bu görevde öğretmene kolaylıklar sağlayabilmektedir (Pennington, 2017; Arnold, 1997, s. 34). Yapılan araştırmalar bireyin davranışlarındaki gelişimin eğitim-öğretim süreci boyunca değişime uğradığını göstermektedir (Jeynes, 2019). Bu gelişim süreci doğru planlanıp yönetildiğinde bireyin toplumsal beklentilere daha sağlıklı yanıtlar verebileceği öngörülmektedir. Eğitim sistemi içerisinde bu davranışsal gelişim beklentisi daha yoğun olarak beden eğitimi ve spor dersine atfedilmektedir. Dolayısıyla beden eğitimi ve spor öğretmenleri, öğrencilerin karşılaşabilecekleri olası durumlarda nasıl davranış sergilemeleri gerektiğini gerek planlı derslerle gerekse bu duruma uygun tasarlanmış etkinliklerle öğrenciye kazandırma mükellefiyetindedir. Bu noktada öğretmenlerin öğrencilere kazandırılması arzu edilen gözlemlenebilecek davranışları fair play çatısı altında planlayabilmesi, erdem ve saygı ilkesi kapsamında toplumsal beklentilere cevap verebilecektir. Araştırma kapsamında ölçülebilir yapıya dönüştürülen bu alan, toplumun bireyden beklediği davranışsal durumları beden eğitimi ve spor öğretmeninin öğretebilme yeteneğine olan inancının değerlendirilmesine olanak sağlamaktadır. Çünkü fair play, kapsamı ve doğası gereği toplumsal normlara uygun davranış gelişimi için en kapsamlı

anlayışı temsil etmektedir. Dolayısıyla literatürün uygun yaklaşımlarla hedef davranış oluşturma stratejisi, fair play teması altında beden eğitimi ve spor öğretmenleri için ölçülebilir hale dönüştürülmüştür.

Genel anlamda değerlendirildiğinde, beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin fair play öğretim öz-yeterliğini ölçebilmek için psikometrik bütünlüğü test edilen ölçme aracı, dört farklı alan ile öğretmenlerin fair play öğretim sürecini değerlendirmeye olanak sağlamaktadır. Araştırma kapsamında ölçülebilir hale dönüştürülen bu yapı "beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin amaçlanan fair play hedeflerine ulaşmak için gerekli faaliyetleri planlama, organize etme ve yürütme yeteneklerine olan inançları" olarak kavramsallaştırılmıştır. Ölçme aracının yapısal bütünlüğü Bandura'nın (1977b) öz-yeterlik tanımıyla ve literatürün fair play öğretimi için önerdiği alanlarla örtüşmektedir. Dolayısıyla fair play öğretiminin değerlendirilmesine olanak tanıyan bu yapı, literatüre katkı sağlayacak bir ölçme aracı olarak nitelendirilebilir.

Araştırmanın bir diğer aşamasında elde edilen ölçek ile beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin fair play öğretim öz-yeterliklerinin bazı demografik özellikler kapsamında farklılıkları incelenmiştir. Sonuçlar, öğretmenlerin cinsiyetleri ile fair playe yönelik eğitim almış olma durumlarının fair play öğretim öz-yeterliklerinde farklılıklar oluşturduğunu göstermektedir. Cinsiyet değişkeni kapsamında erkek beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin kadın öğretmenlere oranla daha yüksek ortalamalara sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Tablo 9). Araştırmanın bu bulgusu ile birebir örtüşen literatür bilgisine rastlanmazken erkek ve kadın öğretmenlerin genel olarak öğretim farklılıkları incelenerek mevcut bulgu yorumlanmaya çalışılmıştır. İlgili literatür incelendiğinde, kadın ve erkek öğretmenlerin öğretim sürecine ilişkin farklılıklarının belirsiz ve karmaşık olarak nitelendirildiği görülmektedir (Bullough, 2015; Li, 1999). Öğretimde duyguların rolünün araştırıldığı bir çalışmada araştırmacılar, kadın öğretmenlerin empati düzeylerinin yüksek olması nedeniyle öğrencilerle daha duygusal ilişkiler kurabildiği ve bu ilişkinin de öğretimin kalitesini artırdığı sonucuna ulaşmışlardır (Demetriou, Wilson & Winterbottom, 2009). Bu sonuç ile yazarlar öğrenci ile ilişki kurmanın öğrenmeyi başlatabileceğini ve hızlandırabileceğini savunmaktadır (Demetriou vd., 2009). Ancak bazı araştırmacılar ise kadın ve erkek öğretmenler arasında belirgin bir farklılığın olmadığını öne sürmektedir (Bullough, 2015; Li, 1999). Literatürün belirsiz olarak tanımladığı bu durum mevcut araştırmada erkekler lehine bir bulgu ile sonuçlanmıştır. Bu sonucun, ülkemizde erkek

bireylerin seyir olarak spor müsabakalarına daha fazla ilgili olma durumları ile bağlantılı olabileceği düşünülmektedir. Çünkü sıkı bir spor müsabakası takipçisi birçok fair ve unfair davranışı gözlemleyebilmektedir. Dolayısıyla gözlemlenen bu davranışların fair play öğretim sürecinde etkili birer örnek olarak sunulması öğrencilerin öğrenim süreçlerini hızlandırabilmektedir. Aynı zamanda bu sonuç Bandura'nın (1997) öz-yeterliğin kaynaklarından olduğunu belirttiği dolaylı yaşantılar ile de tutarlılık göstermektedir. Çünkü Bandura (1997), insanın sadece deneyimlerinin değil aynı zamanda gözlemlediği eylemlerin de bilgi kaynağı olduğunu belirtmektedir. Bu bağlamda erkek beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin kadın beden eğitimi ve spor öğretmenlerine oranla fair play öğretim öz-yeterliklerinin daha yüksek olması, erkek öğretmenlerin gözlem yolu ile edindikleri bilgileri kolaylıkla örnekler bağlamında öğretim sürecine aktarması ile ilişkilendirilmiştir.

Araştırmanın kişisel bilgiler bağlamında bir diğer sonucu ise beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin fair playe yönelik eğitim almış olmalarının fair play öğretim öz-yeterliklerinde oluşturduğu istatistiksel farklılıktır (Tablo 13). Sonuçlar, fair playe yönelik eğitim almış olan öğretmenlerin fair play öğretim öz-yeterliklerinin daha yüksek olduğunu dolayısıyla almış oldukları bu eğitimin, öğretmenlerin fair play anlayışını öğrencilere aktarmada, öğretim yeteneklerine olan inançlarını artırdığını göstermektedir. Yeterliğin en önemli belirteci olan öz-yeterliği temsil eden bu inanç eğitim-öğretim sürecinde öğretmenlerin hedeflenen kazanımlara ulaşmasına yardımcı olmaktadır. Bu bulgu literatürdeki araştırma önerilerinin somut bir yansıması olarak ele alınabilir. Araştırmacıların üzerinde durduğu nokta, lisans eğitim müfredatlarında genel olarak ahlak eğitimine (Narvaez & Lapsley, 2008; Rissanen, Kuusisto, Hanhimäki & Tirri, 2018; Ryan, 1988; Schuitema vd., 2008) özel olarak da fair play eğitimine (Bronikowska vd. 2019; Sezen-Balçıkanlı, 2009; Vidoni & Ward, 2009; Yıldıran, 2004, 2005) yeterince yoğunlaşılmadığıdır. Çünkü bu konuların kapsamlı bir şekilde müfredata entegre edilmesinin toplumsal birliktelik ve sosyal beceriler için önem arz edeceği düşünülmektedir. Mevcut araştırma bulguları bu önerilerin olası sonuçlarını doğrulamaktadır. Öğretmenler, sadece müfredatta yer alan her bir branşa yönelik hedeflenen kazanımları sağlamakla değil aynı zamanda bireyin karakter gelişimine de destek olmakla mükelleftirler. Fakat bu yönde yeterli bir eğitim alamamaları öğrencide beklenen gelişimin sağlanamayacağına işaret etmektedir. Dolayısıyla araştırma kapsamında ulaşılan sonuç, fair play eğitimi alan bireylerin bu anlayışı öğrenciye kazandırma noktasında kendine güvendiklerini göstermektedir.

Bandura (1995, 1997), öz-yeterliğin doğrudan etkisinin yanı sıra; hedefler ve istekler, sonuç beklentileri, duygusal eğilimler ve sosyal çevredeki engellerin ve fırsatların algılanması gibi diğer belirleyiciler üzerindeki etkisiyle de davranışı etkileyebildiği için insan fonksiyonlarında kilit bir rol oynadığını savunmaktadır. Dolayısıyla Bandura (2006) öz-yeterlik ölçeklerinin aslında ilgi alanındaki işleyişin kalitesini belirleyen faktörlerle bağlantılı olması gerektiğini vurgulamaktadır. Bu önerilerden yola çıkarak araştırma kapsamında geçerliği ve güvenirliği test edilen ölçme aracı ile beden eğitimi ve spor öğretmenlerin mesleki ve ahlaki yönlerini değerlendirmeye yarayan geçerliği ve güvenirliği kanıtlanmış bazı ölçme araçlarının ilişikleri incelenmiştir. Bu ölçme araçları seçilirken yine Bandura'nın (2006) önerileri dikkate alınmıştır. Yazar, öz-yeterlik ölçeklerinin ilgili alanla bağlantılı olduğu düşünülen değişkenlerle ilişkilendirilmesi gerektiğini önermektedir (Bandura, 2006). Bu bağlamda literatürün öğretim sürecini etkilediğini savunduğu bazı mesleki ve ahlaki özellikler (Ahlaki kimlik, Duygusal emek, Öğretmen özerkliği, Toplumsal değerler, Duygusal tükenme) ile beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin fair play öğretim öz-yeterliklerinin ilişkileri incelenmiştir. Sonuç olarak beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin fair play öğretim öz-yeterliklerinin her bir değişkenle pozitif ve negatif yönlü ilişkilerinin olduğu tespit edilmiştir (Tablo 14).

Araştırma kapsamında beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin fair play öğretim öz-yeterlikleri ile ilişkilendirilen mesleki ve ahlaki özellikler literatür doğrultusunda belirlenmiştir. Bu özelliklerden biri olan öğretmenlerin toplumsal değer algıları eğitim-öğretim süreci ile doğrudan ilişkili bir özellik olarak vurgulanmaktadır (Halstead & Taylor, 1996; Jennings & Greenberg, 2009; Veugelers, 2000; Veugelers & Vedder, 2003). Değerlerin, tutum ve davranışlara yön verme eğiliminden (Hofstede, 1980) yola çıkarak öğretmenlerin değer yargılarının öğretim sürecine etki eden bir unsur olduğu anlaşılmaktadır. Nitekim Veugelers ve Vedder, (2003) eğitimi, öğretmenlerin değer yüklü anlam yapıları ile öğrencilerin değer yüklü anlam yapıları arasındaki bir etkileşim olarak betimlemekte ve öğretmenin bu süreçte oyuncu olmasının yanı sıra bir dereceye kadar da hakem olduğunu belirtmektedir. Ancak öğretmenlerin bireysel değer yargılarının farklılaşabileceği dolayısıyla öğretmenin kendi değer yargıları ile öğretim sürecini yönetebileceği belirtilmektedir (Veugelers, 2000; Veugelers & Vedder, 2003). Fakat eğitim sürecinin en önemli amaçlarından biri olan *bireyi toplumsal düzene hazırlayabilmek* bağlamında düşünüldüğünde öğretmenlerin toplumu ilgilendiren değerlerle ilgili yargıları bu amacın kazanıma dönüşme ihtimalini güçlendirmektedir. Dolayısıyla beden eğitimi ve

spor öğretmenlerinin toplumsal değer algıları öğretmenlerin fair play öğretim öz-yeterlikleri ile bağlantılı olabileceği düşünülerek değişkenler arasına dahil edilmiştir. Sonuç olarak araştırma bulguları, beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin fair play öğretim öz-yeterliklerinin en yüksek katsayı ile öğretmenlerin toplumsal değer algıları ile ilişkili olduğunu göstermektedir. Ayrıca toplumsal değerler, hem alt boyutlar için hem de tüm ölçek için kurulan regresyon modellerinde diğer değişkenler (öğretmen özerkliği, ahlaki kimlik, duygusal emek, duygusal tükenme) sabit tutulduğu halde beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin fair play öğretim öz-yeterliklerini anlamlı düzeyde yordayan bir değişken olarak gözlenmektedir. İlgili literatürde değerlerin öğretmen öz-yeterliği ile ilişkili bir kavram olduğu belirtilmekte (Barni, Danioni & Benevene, 2019; Bonneville-Roussy, Bouffard, Palikara & Vezeau, 2019; Friedman & Kass, 2002; Topkaya & Yavuz, 2011) ve mevcut araştırma bulguları bu durumu desteklemektedir. Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin toplumsal değerlere yönelik algıları ölçeğin dört alt boyutu ve toplam puan ile ilişkili bir değişken olduğu bu grup içerisinde de en yüksek ilişkinin "*Fair playe yönelik model ve rehber olma*" alt boyutuna ait olduğu anlaşılmaktadır. Bu bağlamda toplumsal değerleri önemseyen bir beden eğitimi ve spor öğretmeninin tutum ve davranışlarını değerler bağlamında gerçekleştirdiği ve bu model duruşun öğrenciye sosyal öğrenme bağlamında bilgi olarak aktarıldığı sonucuna ulaşılmaktadır. Bu çıkarım neticesinde öğretmenlerin toplumsal değerlere verdikleri önem düzeyinin, öğretim sürecinde bu değerleri aktarabilme yeteneklerine olan inançlarını da etkileyebildiği söylenebilir. Çünkü öğretmenin toplumsal değerlere, kişisel değerlere ve mesleki değerlere bağlı kalarak mesleğini yürütmesi tutarlı bir etik anlayışa sahip olduğunu göstermektedir. Hem alt boyutların hem de ölçeğin tamamının toplumsal değerlerle olan ilişkisi fair playin değerlerle örülü kavramsal bir yapı olduğu görüşünü (Loland, 2002; Simon vd., 2015) doğrulamaktadır. Dolayısıyla araştırmada beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin fair play öğretim öz-yeterliklerinin toplumsal değer algıları ile ilişkisi kanıtlanmış ve Bandura'nın (2006) öz-yeterlik ölçeklerinin alan ile ilgili diğer değişkenlerle bağlantılı olma önerisi, araştırmaya dahil edilen bu değişken kapsamında sağlanmıştır.

Araştırma kapsamında beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin fair play öğretim öz-yeterliği ile bağlantılı olduğu düşünülen bir diğer değişken ise öğretmen özerkliği olarak belirlenmiştir. Bireyin karşılaştığı durumlarda, kendi tercihleri doğrultusunda kararlar alabilme ve bunları eyleme dönüştürme durumunu ifade eden özerklik, dışsal faktörlerden ziyade içsel faktörlerin belirleyici olduğu bir kişilik özelliği olarak belirtilmektedir (Deci &

Ryan, 2000; Dworkin, 1988; May, 1998; Ryan & Deci, 2017). Öğretmen özerkliği ise planlama, yürütme ve değerlendirme kapsamında gerçekleşen eğitim-öğretim sürecinde öğretmenin özgür kararlar alabilmesini ifade etmektedir (Friedman, 1999; Skaalvik & Skaalvik, 2014; Öztürk 2011a). Öğretmen özerkliği diğer öğretmenlerde olduğu gibi beden eğitimi ve spor öğretmenleri için de beklenen ve arzu edilen bir nitelik olarak karşımıza çıkmaktadır (Vasconcellos, vd., 2020). Çünkü beden eğitimi ve spor dersinin amacı, kapsamı, hedefleri, işlendiği ortam, kullanılan materyaller birçok zorluğu da beraberinde getirmekte ve bu meşakkatli sürecin yönetiminde öğretmen özerk kararlara başvurabilmektedir. Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin özerk davranışlar sergilemesini gerektiren bir başka konunun da ders kapsamında hedeflenen sosyal ve ahlaki kazanımlar olduğu düşünülmektedir. Çünkü müfredatta yer alan bu kazanımlar yoğun ders içeriği gerekçesiyle göz ardı edilebilmektedir (Hardman, 2008). Birden fazla sosyal ve ahlaki değeri bünyesinde barındıran fair playin öğretim sürecinde ise öğretmenin özerk davranışlara ihtiyaç duyabileceği varsayılarak öğretmen özerkliği araştırmaya dahil edilmiştir. Sonuçlar, öğretmen özerkliği ile beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin fair play öğretim öz-yeterliklerinin hem alt boyutlarda hem de ölçeğin tamamında pozitif bir ilişkiye sahip olduğunu göstermektedir. Ayrıca alt boyutlar ve tüm ölçek için kurulan regresyon modellerinde diğer değişkenler (ahlaki kimlik, toplumsal değerler, duygusal emek, duygusal tükenme) kontrol altında tutulduğu halde öğretmen özerkliğinin fair play öğretim öz-yeterliğini yordayan anlamlı bir değişken olduğu anlaşılmaktadır. Bu bağlamda beden eğitimi ve spor öğretmeninin öğretmen özerkliğinin yüksek olması bireyin fair play öğretimine yönelik yeteneklerine olan inancı da artırdığını göstermektedir. İlgili literatürdeki özerklik ve öz-yeterlik çalışmaları incelendiğinde öğretmenler örnekleminde bu iki özelliğin ilişkili kavramlar olduğu anlaşılmakta ve mevcut araştırma bulgularını desteklemektedir (Federici & Skaalvik, 2012; Noormohammadi, 2014; Skaalvik & Skaalvik, 2014). Piaget (1965, s. 197) özerk bireylerin, eylemlerinde ödül ve cezayı düşünmediklerini, dış faktörlerden ve olası yaptırımlardan bağımsız olarak kendi alternatif seçenekleri arasından tercihler yapabildiklerini belirtmektedir. Bu bağlamda müfredatta yeterli önemin verilmediği fair play öğretimi, özveri gerektiren bir çabayı temsil etmekte dolayısıyla özerk davranışlar sergileyen beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin bu öğretim sürecini müfredat gibi dış faktörlerden bağımsız olarak yürütebildiği sonucuna ulaşılmaktadır. Araştırmacılar, özerkliğin değerlerle ilişkili bir özellik olduğunu ve davranış sürecinde bireyin değerleri ile tercihlerinin örtüştüğünü savunmaktadır (Darwall,

2006; Dworkin, 1981, 1988). Çünkü özerk olmak, yalnızca özgün değerlere sahip olmak değil kişinin hayatını bu değerlere göre yönlendirmesi ile açıklanmaktadır (Darwall, 2006). Bu noktada araştırma sonuçları doğrultusunda öğretmen özerkliği ile fair play öğretim öz-yeterliğinin ilişkili olması beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin fair playi yansıtan değerleri benimsediğini ve bu kavramsal yapıyı öğretim sürecine aktarabilecek inanca sahip olduklarını göstermektedir. Beden eğitimi ve spor öğretmenlerini özerk davranışlara yönelten en önemli sorunlardan biri olan yoğun ders içeriklerinin kısıtlı saatlere sığdırılmaya çalışılması, öğretmenlerin farklı öğretim becerilerini uygulama veya geliştirme çabasını imkan ve zaman açısından kısıtlamaktadır (Mausethagen & Mølstad, 2015; Mustafa & Cullingford, 2008). Fair play de bu uygulamadan nasibini almakta ve öğretmenler bu kavramsal yapının öğrenciye aktarımında sorunlar yaşayabilmektedir. Dolayısıyla öğretmenin, müfredattan bağımsız olarak gerek ders planlama sürecinde gerekse derste fair play öğretimini gerçekleştirebileceği alanlar ve durumlar yaratabilmesi özerk davranışları ile mümkün olabilmektedir. Çünkü özerk davranabilen bir öğretmenin karşılaştığı veya tespit ettiği sorunlarla başa çıkarken daha üretken olabileceği dolayısıyla daha verimli sonuçlar alabileceği düşünülmektedir. Bu bağlamda araştırmada ulaşılan öğretmen özerkliği ve fair play öğretim öz-yeterliği ilişkisi bu durumu doğrular niteliktedir. Sonuç olarak beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin fair play öğretim öz-yeterliklerinin alanla ilgili diğer özelliklerden biri olan öğretmen özerkliği ile bağlantısı kanıtlanmış ve literatür bilgileri ile bu bağlantı desteklenmiştir.

Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin fair play öğretim öz-yeterliklerinin bazı mesleki ve ahlaki özelliklerle ilişkisini incelemek amacıyla seçilen bir diğer özellik ise öğretmenlerin duygusal tükenme düzeyleridir. Duygusal tükenme, kişisel veya iş yaşamından biriken stres veya her ikisinin bir kombinasyonu sonucu, duygusal olarak yıpranma ve tükenmiş hissetme durumu olarak açıklanmaktadır (Maslach, & Jackson, 1981; Maslach vd., 2001; Schaufeli vd., 2009). Tükenmişlik sendromunun en önemli bileşeni olarak vurgulanan bu özellik öğretmenlerin de meslek hayatlarında yaşayabilecekleri olası duygu durumlardan birisidir. Beden eğitimi ve spor öğretmenleri de gerek öğrenciler ile etkileşimlerinde gerekse kısıtlı saatlere sığdırılmış yoğun ve yorucu müfredatla öğretim sürecini yürütürken bazı psikolojik ve fiziksel sorunlar yaşayabilmekte bu durum sonucunda da tükenmişlik hissedebilmektedir (Lee, Kwon & Richards, 2019; Richards vd., 2019). Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin yaşadığı bu duygu durum öğretim sürecinin kalitesini de etkileyebilmektedir. Dolayısıyla sınırlı ders saatlerinde sağlanması beklenen hedefler ve

kazanımlar sekteye uğrayabilmektedir. Müfredatta gerekli ilginin gösterilmediği fair play öğretimi bağlamında düşünüldüğünde ise tükenmişlik hissi yaşayan bireyin özveri gerektiren bu kapsamlı konuyu göz ardı edebileceği kuvvetle muhtemeldir. Ayrıca duygusal olarak tükenmişlik yaşayan beden eğitimi ve spor öğretmeninin bu kavramsal yapıyı aktarabilmeye olan inancının da zayıflayabileceği düşünülmektedir. Bu kapsamda duygusal tükenmenin, beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin fair play öğretim öz-yeterlikleri ile bağlantılı bir özellik olma durumu göze alınarak araştırmaya dahil edilmiştir. Bulgular, beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin duygusal tükenme düzeyleri ile hem ölçeğin alt boyutları hem de ölçekten alınan toplam puanla arasında negatif yönlü düşük düzeyde anlamlı bir ilişkinin varlığını göstermektedir. Ayrıca beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin duygusal tükenme düzeyleri, alt boyutlar ve tüm ölçek için kurulan regresyon modellerinde diğer değişkenler (ahlaki kimlik, toplumsal değerler, öğretmen özerkliği, duygusal emek) sabit tutulduğu halde üç alt boyut ve tüm ölçeğin anlamlı bir yordayıcısı olarak gözlenmekte sadece "fair playe yönelik sınıf iklimi" alt boyutunda model dışında kalmaktadır. Yapılan araştırmalar öğretim sürecini etkileyen en önemli yeterlik belirteci olan öz-yeterliğin duygusal tükenme ile negatif yönlü ilişkisinin olduğunu göstermektedir (Dicke, Parker, Marsh, Kunter, Schmeck & Leutner, 2014; Federici & Skaalvik, 2012; Skaalvik & Skaalvik, 2014, 2016, 2017). Dolayısıyla mevcut araştırmada elde edilen bulgunun literatürle tutarlık gösterdiği ve beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin fair play öğretim öz-yeterliklerinin de duygusal tükenme düzeyleri ile ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Maslach ve Leiter (1999), duygusal tükenme ve duyarsızlaşma gibi tükenmişlik semptomları yaşayan öğretmenlerin, ders planlamasına daha az özveri ve çaba gösterdiklerini ayrıca öğrencilere karşı daha az olumlu sosyal davranış sergilediklerini (Jennings & Greenberg, 2009) bu durumun da öğrencilerin öğrenme yoğunluklarını etkilediğini savunmaktadır. Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin öğretim sürecinde sergiledikleri tutum ve davranışların önemi göz önüne alındığında duygusal tükenmenin bu süreci olumsuz etkileyebileceği düşünülmektedir. Çünkü bir model olarak algılanan beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin davranışları öğretim sürecinin önemli bir değişkenini temsil etmektedir. Bu noktada duygusal olarak tükenmişlik yaşayan öğretmenin gerek yoğun müfredatı ders planlamasına dönüştürmesinde gerekse dersin hedef ve kazanımlarını öğrenciye aktarımında sorunlar yaşayabileceği düşünülmektedir. Fair play öğretiminin bu yoğun müfredatın önemli ama göz ardı edilebilen bir konusu olduğu düşünüldüğünde duygusal tükenme yaşayan beden

eğitimi ve spor öğretmenlerinde özveri eksikliğine yol açabileceği dolayısıyla sporun hatta toplumsal düzenin özünü yansıtan fair play öğretiminin aksayabileceği düşünülmektedir. İlgili literatürde öğretmenlerde duygusal tükenmeye yol açan faktörlerden birinin de öğretimin ötesinde beklenen rol modellik olduğu vurgulanmaktadır (Maslach vd., 2001). Beden eğitimi ve spor dersinin toplumsal beklentileri düşünüldüğünde bu taleplerin daha da fazla olduğu anlaşılmakta ve öğretmenlerin duygusal tükenme düzeylerini etkileyebildiği düşünülmektedir (Tsigilis vd., 2011). Eğitim sürecinden beklenen toplumsal amaçları öğrencide kazanıma dönüştürmeyi hedefleyen beden eğitimi ve spor öğretmenleri bu süreci fair play öğretimi ile gerçekleştirebilmektedir. Ancak müfredatın yeterince ilgi göstermediği bu kavramsal yapının öğretim sürecine aktarılması, belli başlı zorluklara sahne olabilmekte dolayısıyla öğretmenlerde duygusal tükenmeye yol açabilmektedir. Çünkü değerleri ve idealleri doğrultusunda çalışan vicdanlı bireylerin tükenmişlik sendromundan muzdarip olma ihtimallerinin daha yüksek olduğu belirtilmektedir (Bezliudnyi vd., 2019; Maslach & Leiter, 1999). Bu yargı, müfredattan bağımsız olarak fair play öğretimini gerçekleştirmeye çaba gösteren beden eğitimi ve spor öğretmenleri için de söylenebilir. Sonuç olarak araştırmada elde edilen bulgulardan, duygusal olarak tükenmişlik yaşayan beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin fair play öğretimine yönelik inançlarının da zayıfladığı anlaşılmaktadır. Bu bağlamda beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin fair play öğretim öz-yeterliklerinin alanla bağlantılı mesleki bir özelliği ifade eden duygusal tükenme ile ilişkisi kanıtlanmış ve literatürdeki öğretim sürecini ilgilendiren benzer sonuçlarla desteklenmiştir.

Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin fair play öğretim öz-yeterliklerinin alanla ilgili özelliklerle ilişkisini incelemek amacıyla araştırmaya dahil edilen bir diğer değişken ahlaki kimliktir. Ahlaki nitelik içeren kişilik özellikleri üzerine inşa edilmiş bir benlik durumunu ifade eden ahlaki kimlik (Aquino & Reed, 2002) ahlaki yargı ve davranış arasındaki motivasyonel süreç olarak belirtilmektedir (Blasi, 1983; Hardy, 2006; Hardy & Carlo, 2011b). Bireyin tanımlayıcı özelliklerinden biri olan bu kavram öğrenme-öğretme ortamının rol modeli olan öğretmenler için de önemli bir parametreyi ifade etmektedir. Ahlaki özellikler temelinde hareket etmeye yönelten ahlaki kimlik, beden eğitimi ve spor öğretmenlerin mesleki birikimlerini aktarmada ve rol model olarak sosyal öğrenmenin gerçekleşmesinde önemli bir rol oynamaktadır. Çünkü beden eğitimi ve spor öğretmeninin ahlaki özelliklerinin; öğrencilerle iletişimde, fiziki temas gerektiren aktivitelerde, sadece derste değil günlük yaşantıya da taşınabilecek sosyal ve ahlaki değerlerin aktarımında çok

önemli bir etkiye sahip olduğu bilinmektedir (Gibbons vd., 1995; Jacobs vd., 2013). Bu bağlamda davranışa öncüllük eden ahlaki kimlik, beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin fair play öğretim öz-yeterliğini etkileyebilecek olası değişkenlerden biri olarak düşünülüp araştırmaya dahil edilmiştir. İçselleştirme ve sembolleştirme olarak incelenen ahlaki kimliğin araştırma kapsamında beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin fair play öğretim öz-yeterlikleri ile ilişkili bir değişken olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma bulguları hem alt boyutların hem de ölçeğin tamamının ahlaki kimliğin içselleştirme ve sembolleştirme bileşenleri ile pozitif yönlü anlamlı bir ilişkisinin olduğunu göstermektedir. Fair playe yönelik model olma, fair playe yönelik sınıf iklimi alt boyutları ve tüm ölçek için kurulan regresyon modellerinde içselleştirme ve sembolleştirme bileşenlerinin diğer değişkenler (öğretmen özerkliği, toplumsal değerler, duygusal tükenme, duygusal emek-derinden ve yüzeysel rol yapma) sabit tutulduğu halde anlamlı birer yordayıcı olduğu görülmektedir. Ayrıca içselleştirme bileşeninin fair playe yönelik davranış gelişiminde diğer değişkenler (öğretmen özerkliği, duygusal tükenme, toplumsal değerler) sabit tutulduğu halde modele dahil olduğu anlaşılmaktadır. İlgili literatür incelendiğinde öğretmenlerin öz-yeterliği ile ahlaki kimliklerinin ilişkisini inceleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır. Ancak farklı örneklem gruplarında yapılan araştırmalar bu iki kavramın ilişkili olduğunu göstermektedir (Leng, Guo, Ma, Zhang & Sun, 2020; Rullo, Lalot & Heering, 2021). Araştırma bulguları literatürdeki bu bilgileri beden eğitimi ve spor öğretmenleri örnekleminde destekler niteliktedir. Araştırmacılar öğretim sürecinde öğretmenlerin kararlarını pedagojik kaynakların yanı sıra ahlaki davranışlarında etkilediğini belirtmektedir (Fenstermacher vd., 2009; Lasky, 2005; Zembylas, 2003). Bu bağlamda davranışın motivasyonel parametresi olan ahlaki kimlik öğretim süreci ile ilişkili bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin, amaçlanan fair play hedeflerine ulaşmak için gerekli faaliyetleri planlama, organize etme ve yürütme yeteneklerine olan inançları olarak kavramsallaşan fair play öğretim öz-yeterliği, öğretmenlerin davranışa dönüştüreceği eylemlerin en önemli bileşenidir. Dolayısıyla mevcut araştırmada elde edilen bulgular davranış öncülü bu iki değişkenin ilişkisini doğrular niteliktedir. Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin ahlaki anlayışı, öğretim sürecinin etkinliği açısından önem arz etmektedir. Çünkü beden eğitimi ve spor dersinde ahlaki tutum ve davranışların sergilenebileceği olası durumlar diğer derslere nazaran daha fazladır. Hem bu durumlarda öğretmenin doğru davranışı sergilemesi hem de bu davranış ile model olabilmesi öğretmenin ahlaki kimliğine ayrıca bu davranışı gerçekleştirebilmeye olan inancına bağlı olduğu düşünülmektedir. Bu

bağlamda gerek tutum ve davranışları ile gerekse etkinliklerle fair play öğretimini gerçekleştirmesi beklenen beden eğitimi ve spor öğretmeninin ahlaki kimliğinin ve öz-yeterliğinin sürecin bağlantılı özelikleri olduğu çıkarımı yapılabilir. Ayrıca beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin ahlaki kimlik düzeylerinin fair play öğretim faaliyetlerini yürütmeye olan inançlarını da artırdığı söylenebilir. Sonuç olarak beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin fair play öğretim öz-yeterliklerinin alanla bağlantılı ahlaki bir özelliği temsil eden ahlaki kimlik ile ilişkisi kanıtlanmış ve literatür desteği ile bu ilişki yorumlanmaya çalışılmıştır.

Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin fair play öğretim öz-yeterliklerinin değerlendirilebilmesi için geçerliği ve güvenirliği test edilen ölçme aracının ilgili alanla alakalı diğer özelliklerle ilişkisinin incelendiği son değişken öğretmenlerin duygusal emek düzeyleri olarak araştırmaya dahil edilmiştir. Öğretmenlerin hoş olmayan duyguları yönetme ve sosyal olarak kabul edilebilir duyguları ifade etme çabaları olarak tanımlanan duygusal emek (Isenbarger & Zembylas, 2006), öğretmenlerin bu tür duygusal olaylarla etkili bir şekilde nasıl başa çıkabileceklerini ele alan psikolojik bir yapıyı ifade etmektedir (Schutz & Lee, 2014; Ye & Chen, 2015). Beden eğitimi ve spor dersinin temel hedeflerinden biri olarak belirtilen olumlu ve öğrenci merkezli bir eğitim-öğretim ortamının geliştirilmesi için (MEB, 2018) duygusal gösterimlerin kritik öneme sahip olduğu ifade edilmektedir (Lémonie vd., 2016). Özellikle beden eğitimi ve spor öğretmeninin öğretilen değerlerle duygusal bir ilişki içerisinde olması dolayısıyla duygularını planlı ve kontrollü bir şekilde düzenleyip yöneterek sürece davranışları ile aktarabilmesi fair play öğretimi için istenilen bir durum olarak önerilmektedir (Bronikowska vd., 2019). Bu bağlamda beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin duygu yönetimleri fair play öğretim öz-yeterliklerini etkileyebilecek olası değişkenler arasında düşünülerek araştırmaya dahil edilmiştir. Araştırma sonuçları duygusal emek ölçeğinin doğal duygular alt boyutunun beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin fair play öğretim öz-yeterliği ölçeğinin hem alt boyutları ile hem de toplam puan ile pozitif yönlü bir ilişkisinin olduğunu göstermektedir. Aynı ölçeğin yüzeysel rol yapma alt boyutunun negatif, derinden rol yapma alt boyutunun ise pozitif yönlü kısmi bir ilişkisinin olduğu gözlenmektedir. Ulaşılan bu sonuçlardan beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin özellikle doğal duygular bağlamında duygusal emek düzeylerinin yüksek olmasının fair play öğretim yeteneklerine olan inancı da pozitif olarak etkilediği ve artırabildiği anlaşılmaktadır. Araştırmalar öğretmenler özelinde öz-yeterlik ve duygusal emeğin ilişkili kavramlar olduğunu

göstermektedir (Taxer & Frenzel, 2015; Wang, Hall & Taxer, 2019; Yin, Huang & Lee, 2017). Ayrıca diğer hizmet sektörlerinde çalışan bireylerle yapılan çalışmalarda da bu iki özelliğin ilişkili kavramlar olduğu raporlanmıştır (Hsieh, Hsieh & Huang, 2016; Jeung, Kim & Chang, 2018; Sloan, 2014). Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin duygusal emek düzeylerinin incelendiği çalışmalarda yüzeysel ve derinden rol yapmaya oranla doğal duyguların istenilen sonuçlara ulaşmada daha etkili bir strateji olduğu literatür tarafından desteklenmektedir (Lee, 2019; Lee vd., 2016; Richards vd., 2020). Mevcut araştırmada ulaşılan sonuçlar ilgili literatürle tutarlık göstermekte özellikle doğal duyguların beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin fair play öğretim öz-yeterlikleri ile ilişkili bir yapı olduğu anlaşılmaktadır. Duyguların inançları etkileyebilecek potansiyele sahip olduğu belirtilmektedir (Frijda, Manstead & Bem, 2000). Dolayısıyla araştırma bulgularına dayanarak beden eğitimi ve spor öğretmeninin fair play öğretim sürecinde karşılaşabileceği durumlara duygusal tepkiler vermesi bu kavramsal yapının öğretimine ilişkin yeteneklerine olan inancını yani öz-yeterliğini etkileyebileceği aynı zamanda öğretim sürecinin etkinliğini artırabileceği çıkarımı yapılabilir. Çünkü beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin olumlu duygularını yansıtabilmesi öğrencilerle daha iyi duygusal bağlar geliştirmeye olanak sağlamakta ve bu durumun da öğrencilerin öğrenmesini kolaylaştırabildiği savunulmaktadır (Lee, 2019; Lémonie vd., 2016; Richards vd., 2020). Ayrıca, herhangi bir düzenleme ve çaba gerektirmeden bireyin iç duyguları ile eşleştiği belirtilen doğal duyguların fair play öğretim öz-yeterliği ile ilişkisi fair play inancının bireye sağladığı haz duygusuna bağlanabilir. Öğretmenin derse yönelik duyduğu heyecanı öğrencilere de yansıtması doğal duygulara örnek teşkil etmektedir (Lee, 2019). Bu bağlamda fair play anlayışının gerekliliğine inanan bir öğretmenin bu yapının öğretim aşamasında da duygusal anlar yaşayabileceği düşünülmekte ve örnekten yola çıkarak yaşadığı bu heyecanı veya diğer olumlu duyguları öğrenciye yansıtmasının fair play öğretim sürecinin etkinliğini artırabileceği öngörülmektedir. Sonuç olarak beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin fair play öğretim öz-yeterliklerinin kavramsal yapısı, öğretim sürecini etkileyebilecek olası değişkenlerden biri olan duygusal emekle ilişkilendirilmiş ve bu ilişki literatür desteği ile kanıtlanmıştır.

Araştırmalar uygun yaklaşımlarla fair play öğretiminin, öğrencilerde olumlu davranış değişikliğine yol açtığını ve olumsuz davranışlarda da azalmanın gözlemlendiğini göstermektedir (Brock & Hastie, 2007; Bronikowska vd., 2019; Hassandra vd., 2007; Johnson, 2005; London vd., 2015; Vidoni & Ulman, 2010, 2012; Vidoni & Ward, 2006).

Bu öğretim sürecinin sosyal yaşam için gerekliliği ise ayrıca vurgulanmaktadır (Loland & McNamee, 2000). Ancak fair play öğretimine hem ilköğretim hem de ortaöğretim müfredatlarında gerekli önemin verilmediği anlaşılması güç bir gerçektir. Ne yazık ki fair play müfredatın üvey evladı gibidir. Bu durum, sadece ülkemizde değil (Yıldıran, 2005) başka ülkelerde de sorun olarak raporlanan bir eksiklik olarak karşımıza çıkmaktadır (Bronikowska vd., 2019; Miura, 2015). Ayrıca bu öğretim sürecinin aktörü olan beden eğitimi ve spor öğretmelerinin lisans eğitimlerinde de fair play eğitimi üzerinde yoğunlaşılmayan ve göz ardı edilen bir konu olarak değerlendirilmektedir (Yıldıran ve Sezen, 2006). Birbiri ile bağlantılı bu eksiklikler fair play anlayışının eğitimsel süreçten toplumsal yaşama aktarımını engellemektedir. Araştırma kapsamında geçerliği ve güvenirliği test edilen ölçek aracılığıyla beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin fair play öğretim öz-yeterlikleri incelenerek gerekli görüldüğü takdirde lisans programlarının fair play eğitimi özelinde tekrar gözden geçirilmesi önerilmektedir. Çünkü yeteneklere olan inancı temsil eden bu yapının sağlıklı bir şekilde değerlendirilebilmesi, bireyin olası davranışlarını tahmin etmeye ve anlamaya olanak sağlamaktadır (Bandura, 2006). Dolayısıyla fair play eğitimi almayan ya da yeterli düzeyde benimseyemeyen beden eğitimi ve spor öğretmeninin öğretim sürecinde çeşitli zorluklar yaşayabileceği öngörülmektedir. Bu durumun ise eğitimin en önemli amacı olan değer aktarımını sekteye uğratabileceği düşünülmektedir. Yıldıran'ın (2005) vurguladığı gibi beden eğitimi ve spor öğretmeni, sporda erdemli davranışların gerekliliğine bizzat inanmıyorsa beden eğitimi ve spor dersi bu eğitsel talep için zayıf kalacaktır.

Eğitim sistemi, önceden belirlenmiş amaçlar doğrultusunda ve düzeyler halinde (okul öncesi, ilköğretim, ortaöğretim, lisans, lisansüstü) bireylerin davranışlarını iyileştirme ve geliştirme çabası içerisindedir. Bu sistem içerisinde beden eğitimi ve spor dersi bireylerin zindelik kazanmasına, sağlıklı bir yaşam biçimini benimsemesine, farklı spor branşları hakkında bilgi sahibi olmasına aynı zamanda sosyal ve ahlaki gelişimine katkı sunmaktadır. Bu ders içerisinde fair play sosyal ve ahlaki gelişim rolünü üstlenmektedir. Bu noktada eğitimin genel amacı olan bireyi topluma hazırlamak ilkesi kapsamında düşünüldüğünde sistem içerisinde beden eğitimi ve spor dersinin olası konuları arasında yer alan fair playin aslında sistemi özetleyen bir bütünlüğe sahip olduğu ortaya çıkmaktadır. Fakat toplumsal ideali yansıtan bu anlayış yeterince ilgi görmemektedir. Her ne kadar değerler bütünü olan bu anlayış değersiz görülse de, eğitim sisteminin gayesi olan toplumsal düzenin kaynağının fair play olduğu düşünülmektedir. Sistemin temelini

oluşturması beklenen bu ideal, sistem içerisinde yeterince ilgi görmemesine rağmen sistemin çarkını döndürecek güce sahiptir. Fair play, sistemi özetleyen bir yapıya sahip olmasına rağmen sistemin karmaşasında kaybolsa bile hala araştırmacıların ısrarla üstünde durduğu konular arasında yer almaktadır. Çünkü fair play, makro bir sistemin mikro bir çığlığıdır. Bu nedenle, kavramsal yapısı tanımlanarak ölçülebilir hale dönüştürülen fair play öğretim öz-yeterliği, beden eğitimi ve spor öğretimi için süreci etkileyebilecek olası bir yordayıcı değişken olarak literatüre kazandırılmıştır.

Öneriler

Mevcut araştırma kapsamında geliştirilen ölçme aracının literatür eşliğinde geçerliği ve güvenirliği kanıtlanmış olsa da ölçeğin kullanılacağı bütün araştırmalarda doğrulayıcı faktör analizi yapılarak mevcut yapının test edilmesi önerilmektedir. Öz-yeterlik duruma göre değişkenlik gösteren bir yapıya sahiptir (Bandura, 2006; van der Bijl & Shortridge-Baggett, 2001). Dolayısıyla öğretmenlerin fair play öğretim öz-yeterliklerinin de bazı durumlarda değişkenlik gösterebilmesi olasıdır. Bu noktada beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin fair play öğretim öz-yeterlikleri etkileyebilecek olası dış faktörlerin incelenmesi önerilmektedir. Bu dış faktörlere ebeveynler, idareciler, eğitim politikaları gibi değişkenler örnek verilebilir. Öz-yeterliği kavramsal yapıya dönüştürüp akademik hayata tanıtan Bandura (1977b), bu yapının yeterliği öngörme potansiyeline sahip olduğunu belirtmektedir. Her ne kadar Bandura'nın bu önerileri literatür tarafından desteklense de (Henson, 2001; Huber, Fruth, Avila-John & López-Ramírez, 2016; Schunk, 1991; Skaalvik & Skaalvik, 2007) beden eğitimi ve spor öğretmenleri özelinde fair play öğretiminin, inanç ve performans ilişkisinin test edilmesi önerilmektedir. Bu bağlamda senaryo temelli çalışmalar ve gözlem çalışmaları gibi nitel araştırmalarla beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin fair play öğretim sürecini nasıl yönettikleri incelenerek öğretmenlerin öz-yeterlik düzeylerinin davranışlara aracılık edip etmediği incelenmelidir.

Kazanımlar

Her geçen gün daha çok karmaşanın yaşandığı toplumsal düzende insanların en çok ihtiyacı olan şey, iletişim ve etkileşimde bireylerin birbirine saygı duymasıdır. Bu noktada fair play, arzulanan toplumsal düzen için sosyal bir tema olarak önerilmektedir. Bu bağlamda mevcut çalışmanın en önemli kazanımı, fair play öğretimini gerçekleştirmesi beklenen beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin bilgi ve beceri isteyen bu süreci yürütebilmeye olan inançlarının değerlendirilmesine olanak sağlayan, geçerliği ve

güvenirliği literatür eşliğinde kanıtlanan bir ölçme aracının geliştirilmiş olmasıdır. Çünkü performansları yordayan en önemli özelliklerden birinin öz-yeterlik olduğu belirtilmektedir (Bandura, 1977b, 1986, 1994; Shunk, 1991). Çalışmanın bir diğer kazanımı ise ölçme aracının, beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin fair play öğretim öz-yeterliklerinin farklı alanlarla ölçülebilmesine olanak sağlamasıdır. Çünkü öz-yeterlik birçok görev alanına göre değişebilmektedir (Bandura, 2006). Öğretmen öz-yeterliğinin duruma özgü bir yapı olduğu aynı zamanda öğretmen öz-yeterliğinin içerik alanına ve öğretim ortamına bağlı olduğu belirtilmektedir (Skaalvik & Skaalvik, 2007). Dolayısıyla mevcut ölçme aracı ile öğretmenlerin dört farklı alanda (öğretim etkinlik ve stratejileri, model-rehber olma, sınıf iklimi, davranış gelişimi) fair play öğretim öz-yeterlikleri incelenebilmektedir. Ayrıca öğretmenlerin fair play öğretimin farklı alanlarındaki öz-yeterlik düzeylerinin değerlendirilebilmesi eksik oldukları alanların iyileştirilmesi için de önem arz etmektedir. Ölçme aracının farklı alanlardan oluşmasının, öğretmenlerin ders planlamasına da yardımcı olabileceği düşünülmektedir. Çünkü çalışma kapsamında öğretmenlerin fair play öğretim sürecini bu alanlarda gerçekleştirebileceği söylenebilir. Bir başka kazanım ise beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin hizmet içi eğitimleri için kullanılabilir bir ölçme aracının geliştirilmiş olmasıdır. Ölçeğin bu eğitimler öncesi öğretmenlere uygulanması ve hangi alanlarda eksikliklerin olduğunun tespit edilmesi hizmet içi eğitimlerin içeriğinin güncellenmesine olanak sağlayabilir. Önemli kazanımlardan biri de en etkili fair play öğretim yaklaşımlarının belirlenmesinde ön test ve son test aracı olarak kullanılabilecek bir ölçme aracının literatüre kazandırılmış olmasıdır. Hem fair play öğretim öz-yeterliğinin hem de öğretim alanlarının kavramsal tanımlamalarının yapılması çalışmanın teorik kazanımları arasında gösterilebilir. Ayrıca beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin fair play öğretim öz-yeterliklerinin ilgili grubun bazı mesleki ve ahlaki özellikleri ile ilişkilendirilmesi de yine teorik kazanımlar arasında gösterilebilir. Tüm bu kazanımlar eşliğinde fair play öğretiminin değerlendirilebilmesine olanak sağlayan geçerli ve güvenilir öğretmen öz-yeterlik ölçme aracının hem beden eğitimi ve spor öğretimi literatürüne hem de özelinde fair play öğretimi literatürüne katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Çünkü beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin fair play öğretim öz-yeterlik ölçeğinin beden eğitimi ve spor öğretiminde farklı yaklaşımlara yol açabileceği düşünülmektedir.

Sınırlılıklar

Amacı, beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin fair play öğretim öz-yeterliklerinin değerlendirilmesine olanak sağlayan bir ölçme aracı geliştirmek olan bu çalışmanın bazı sınırlılıklarından söz etmek mümkündür. Öncelikle öz-yeterliğin alana özgü bir yapı olduğu bilinmektedir. Bu nedenle hem bu alanların belirlenmesi hem de bu alanları temsil eden maddelerin özenle seçilmesi ilgili fenomenin ölçülebilmesi için hayati önem taşımaktadır. Çalışmada beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin fair play öğretim öz-yeterlikleri dört farklı alanla kavramsallaştırılmıştır. Fakat fair play öğretiminin farklı alanlarla da gerçekleştirilebileceği muhtemel olduğu için mevcut yapı çalışmanın sınırlılığı olarak görülmektedir. Çalışma Türkiye'de çalışan beden eğitimi ve spor öğretmenleri örnekleminde gerçekleştirilmiştir. Her ne kadar fair play evrensel bir kavramsal yapıyı temsil etse de müfredatlar ve kültürel farklılıklar olasılığı kapsamında örneklem grubu çalışmanın bir diğer sınırlılığı olarak düşünülmekte ve farklı kültürlerde doğrulayıcı faktör analizi gerçekleştirilerek mevcut yapının test edilmesi önerilmektedir. Ulusal literatürde fair play öğretim öz-yeterliği ile benzer kavramsal yapıya sahip başka bir ölçme aracı bulunamadığından ölçüt geçerliği alanı ilgilendiren diğer mesleki ve ahlaki özellikler ile gerçekleştirilmeye çalışılmıştır. Bu noktada ölçüt geçerliğinin uygunluğu çalışmanın başka bir sınırlılığı olarak görülmektedir. Öğretmenlerin mesleki ve ahlaki özelliklerini temsil ettiği düşünülen özellikler literatür önerileri ile belirlenmiştir. Yine de seçilen bu özellikler çalışmanın bir diğer sınırlılığı olarak düşünülmekte ve farklı psikolojik ve sosyolojik özellikler kapsamında fair play öğretim öz-yeterliğinin olası ilişkilerinin incelenmesi önerilmektedir. Tüm bu sınırlılıklara rağmen geçerliği ve güvenirliği kanıtlanan ölçme aracının, beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin fair play öğretim öz-yeterliklerinin ölçülmesi için başlangıç noktası olarak hizmet edebileceği düşünülmektedir.

Sonuç olarak bu çalışmada, beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin fair play öğretim öz-yeterlikleri kavramsal bir yapıya dönüştürülerek ölçülebilir hale getirilmiştir. Çalışma kapsamında geliştirilen ölçek, beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin dört farklı alanla fair play öğretimini gerçekleştirebilmeye olan inançlarını değerlendirmeye olanak sağlamaktadır. Ayrıca ulaşılan bu yapı, literatürün önerileri doğrultusunda öğretim sürecini etkileyen mesleki ve ahlaki bazı özelliklerle ilişkilendirilmiştir. Bu ölçme aracının, beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin fair playe yönelik pedagojik becerilerini ve içerik bilgilerini geliştirmeye odaklanmaları için eğitim politikalarını planlayan mercilere ve

öğretmen yetiştiren kurumlara rehberlik edeceği düşünülmektedir. Loland ve McNamee (2000) sportif etkinliklerin, fair play normları kapsamında gerçekleştirildiği takdirde modern ve çoğulcu (pluralistic) toplumlarda ahlaki diyalog olasılığının paradigmatik uygulaması olarak ön plana çıkabileceği savunmaktadır. Araştırmacıların önerilerine katılmakla beraber bu fikrin biraz daha genişletilmesi gerektiği düşünülmektedir. Bu bağlamda, spor ortamlarında gözlemlenen fair davranışların topluma model olması anlayışının ötesinde beden eğitimi ve spor aracılığıyla ve uygun yaklaşımlarla fair play eğitiminin hem toplumsal düzene hem de spor ortamlarına olumlu yansımalar sağlayacağı düşünülmektedir. Fair play sadece sportif etkinliklerde değil toplumsal etkileşimin olduğu bütün alanlarda ihtiyaç duyulan bir anlayış olduğu için değerlerle örülü bu kavramsal yapının planlı bir öğretim aşamasına dönüşmesi gerektiğine inanılmaktadır. Çünkü fair playin, eğitimin her düzeyine entegre edilmesi ve doğru yaklaşımlarla öğretiminin gerçekleşmesi halinde bütün bireylerin bu anlayışı benimseyeceğini dolayısıyla gerek sportif etkinliklerde gerekse toplumsal etkileşimin olduğu bütün alanlarda ahlaki ve sosyal normlara uygun ilişkilerin daha sıklıkla olabileceğini savunulmaktadır. Ayrıca birçok alanda karşılaşılan sosyal ve ahlaki problemlere fair play teması kapsamında çözümler üretilebileceğine inanılmakta, toplumsal ve sosyal düzeninin erdemli bir yaşam biçimini öngören fair play anlayışı ile mümkün olabileceği düşünülmektedir. Dolayısıyla araştırmacıların yıllardır fair play anlayışının gerekliliğini haykırdığı gibi fair play ideali toplumsal düzen için bir soluk olarak önerilmektedir.

KAYNAKLAR

Achurra, C., & Villardón, L. (2013). Teacher'self-efficacy and student learning. *The European Journal of Social & Behavioral Sciences*, *2*(2), 366-383.

Alcalá, D. H., Río, J. F., Calvo, G. G., & Pueyo, Á. P. (2019). Comparing effects of a TPSR training program on prospective physical education teachers' social goals, discipline and autonomy strategies in Spain, Chile and Costa Rica. *Physical Education and Sport Pedagogy*, *24*(3), 220-232.

Aldridge, J. M., & Fraser, B. J. (2016). Teachers' views of their school climate and its relationship with teacher self-efficacy and job satisfaction. *Learning Environments Research*, *19*(2), 291-307.

Aloe, A. M., Shisler, S. M., Norris, B. D., Nickerson, A. B., & Rinker, T. W. (2014). A multivariate meta-analysis of student misbehavior and teacher burnout. *Educational Research Review*, *12*, 30-44.

Alsup, J. (2006). *Teacher identity discourses: Negotiating personal and professional spaces*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Anderson, L. W. (1987). The decline of teacher autonomy: Tears or cheers?. *International Review of Education*, *33*(3), 357-373.

Aquino, K., & Reed, A., II. (2002). The self-importance of moral identity. *Journal of Personality and Social Psychology*, *83*(6), 1423-1440.

Aquino, K., Freeman, D., Reed, A. II, Lim, V. K., & Felps, W. (2009). Testing a social-cognitive model of moral behavior: the interactive influence of situations and moral identity centrality. *Journal of Personality and Social Psychology*, *97*(1), 123-141.

Arens, A. K., & Morin, A. J. (2016). Relations between teachers' emotional exhaustion and students' educational outcomes. *Journal of Educational Psychology*, *108*(6), 800-813.

Arnold, P.J. (1997). *Sport, ethics and educations*. London: Cassell.

Aronsson, G., Theorell, T., Grape, T., Hammarström, A., Hogstedt, C., Marteinsdottir, I., ... Hall, C. (2017). A systematic review including meta-analysis of work environment and burnout symptoms. *BMC Public Health, 17*(1), 1-13.

Arvanitis, A. (2017). Autonomy and morality: A Self-Determination Theory discussion of ethics. *New Ideas in Psychology, 47*, 57-61.

Ashforth, B. E., & Humphrey, R. H. (1993). Emotional labor in service roles: The influence of identity. *Academy of Management Review*, *18*(1), 88-115.

Ashton, P. (1984). Teacher efficacy: A motivational paradigm for effective teacher education. *Journal of teacher education, 35*(5), 28-32.

Avcı, E. (2011). *İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Karakter Eğitimine Dair Öz-Yeterliklerinin İncelenmesi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Azevedo, L., Vidoni, C., & Dinsdale, S. (2016). Effects of 'Fair Play Game' strategy on Moderate to Vigorous Physical Activity in physical education. *Physical Educator*, *73*(4), 757–776.

Baddeley, M. (2019). The extraordinary autonomy of sports bodies under Swiss law: lessons to be drawn. *The International Sports Law Journal*, *20*, 3-17.

Balaguer, I., Castillo, I., Cuevas, R., & Atienza, F. (2018). The importance of coaches' autonomy support in the leisure experience and well-being of young footballers. *Frontiers in Psychology*, *9*, 840.

Bali, A. (2015). Psychological factors affecting sports performance. *International Journal of Physical Education, Sports and Health*, *1*(6), 92-95.

Bandura, A. (1977b). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review, 84*(2), 191-215.

Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of moral thought and action. In W. M. Kurtines & J. L. Gewirtz (Eds.), *Handbook of moral behavior and development* (pp. 45-103). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior* (Vol. 4, pp. 71–81). New York: Academic.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.

Bandura, A. (2002). Selective moral disengagement in the exercise of moral agency. *Journal of Moral Education, 31*(2), 101-119.

Bandura, A. (2006). Guide for constructing self-efficacy scales. In F. Pajares, & T. Urdan (Eds.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* (pp. 307-337). Greenwich, Connecticut: Information Age.

Bandura, A., (1977a). *Social Learning Theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Bandura, C. T., & Kavussanu, M. (2018). Authentic leadership in sport: Its relationship with athletes' enjoyment and commitment and the mediating role of autonomy and trust. *International Journal of Sports Science & Coaching*, *13*(6), 968-977.

Barni, D., Danioni, F., & Benevene, P. (2019). Teachers' self-efficacy: The role of personal values and motivations for teaching. *Frontiers in Psychology, 10,* 1645.

Basım, H. N., & Beğenirbaş, M. (2012). Çalışma yaşamında duygusal emek: Bir ölçek uyarlama çalışması. *Yönetim ve Ekonomi: Celal Bayar Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, *19*(1), 77-90.

Basım, H. N., Beğenirbaş, M., & Can-Yalçın, R. (2013). Effects of Teacher Personalities on Emotional Exhaustion: Mediating Role of Emotional Labor. *Educational Sciences: Theory and Practice*, *13*(3), 1488-1496.

Beauchamp, C., & Thomas, L. (2009). Understanding teacher identity: An overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge Journal of Education, 39*(2), 175-189.

Beğenirbaş, M., & Can-Yalçın, R. (2012). Öğretmenlerin kişilik özelliklerinin duygusal emek gösterimlerine etkileri. *Cag University Journal of Social Sciences, 9*(1), 47-66.

Benson, P. (2008). Teachers' and learners' autonomy. In T. Lamb & H. Reinders (Eds), *Learner and teacher autonomy: Concepts, realities and responses* (pp. 15-33). Amsterdam: John Benjamins.

Bentler, P. M., & Chou, C. P. (1987). Practical issues in structural modeling. *Sociological Methods & Research, 16*(1), 78-117.

Bertills, K., Granlund, M., Dahlström, Ö., & Augustine, L. (2018). Relationships between physical education (PE) teaching and student self-efficacy, aptitude to participate in PE and functional skills: with a special focus on students with disabilities. *Physical Education and Sport Pedagogy, 23*(4), 387-401.

Beutler, I. (2008). Sport serving development and peace: Achieving the goals of the United Nations through sport. *Sport in Society, 11*(4), 359-369.

Bezliudnyi, O., Kravchenko, O., Maksymchuk, B., Mishchenko, M., & Maksymchuk, I. (2019). Psycho-correction of burnout syndrome in sports educators. *Journal of Physical Education and Sport, 19*(3), 1585-1590.

Bjork, C. (2004). Decentralisation in education, institutional culture and teacher autonomy in Indonesia. *International Review of Education, 50*(3), 245-262.

Blase, J., & Kirby, P. C. (2009). *Bringing out the best in teachers: What effective principals do*. (3th ed) Thousand Oaks, CA: Corwin.

Blasi, A. (1983). Moral cognition and moral action: A theoretical perspective. *Developmental Review, 3*(2), 178-210.

Blasi, A. (1995). Moral understanding and the moral personality: The process of moral integration. In W. M. Kurtines & J. L. Gewirtz (Eds.), *Moral development: An introduction* (pp. 229–253). Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.

Blasi, A. (2004). Moral functioning: Moral understanding and personality. In D. K. Lapsley & D. Narvaez (Eds.), *Moral development, self, and identity* (pp. 189–212). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Block, M. E., Hutzler, Y., Barak, S., & Klavina, A. (2013). Creation and validation of the self-efficacy instrument for physical education teacher education majors toward inclusion. *Adapted Physical Activity Quarterly, 30*(2), 184-205.

Boardley, I. D., & Kavussanu, M. (2009). The influence of social variables and moral disengagement on prosocial and antisocial behaviours in field hockey and netball. *Journal of Sports Sciences*, *27*(8), 843-854.

Bonneville-Roussy, A., Bouffard, T., Palikara, O., & Vezeau, C. (2019). The role of cultural values in teacher and student self-efficacy: Evidence from 16 nations. *Contemporary Educational Psychology*, *59*, 101798.

Borg, M. G., & Riding, R. J. (1991). Occupational stress and satisfaction in teaching. *British Educational Research Journal*, *17*(3), 263-281.

Braithwaite, R., Spray, C. M., & Warburton, V. E. (2011). Motivational climate interventions in physical education: A meta-analysis. *Psychology of Sport and Exercise*, *12*(6), 628-638.

Bredemeier, B. J., Weiss, M. R., Shields, D. L., & Shewchuk, R. M. (1986). Promoting moral growth in a summer sport camp: The implementation of theoretically grounded instructional strategies. *Journal of Moral Education*, *15*(3), 212-220.

Bredemeier, B.J.L., & Shields, D.L. (1998). Moral assessment in sport psychology. In J.L. Duda (Ed.), *Advances in sport and exercise psychology measurement* (pp. 257–276). Morgantown, WV: FIT.

Brock, S. J., & Hastie, P. A. (2007). Students' conceptions of fair play in sport education. *ACHPER Australia Healthy Lifestyles Journal*, *54*(1), 11-15.

Bronikowska, M., Korcz, A., Pluta, B., Krzysztoszek, J., Ludwiczak, M., Łopatka, M., … Bronikowski, M. (2019). Fair Play in Physical Education and Beyond. *Sustainability*, *11*(24), 7064-7082.

Brouwers, A., & Tomic, W. (2001). The factorial validity of scores on the teacher interpersonal self-efficacy scale. *Educational and Psychological Measurement*, *61*(3), 433-445.

Brown, D. J., & Fletcher, D. (2017). Effects of psychological and psychosocial interventions on sport performance: A meta-analysis. *Sports Medicine*, *47*(1), 77-99.

Brown, T. A. (2015). *Confirmatory factor analysis for applied research* (2nd ed.). New York: Guilford.

Brownell, S., & Besnier, N. (2019). Value and values in global sport. In *Oxford Research Encyclopedia of Anthropology*. https://oxfordre.com/anthropology/anthropology/abstract/10.1093/acrefore/9780190854584.001.0001/acrefore-9780190854584-e-19

Buchanan, A. M. (2001). Contextual challenges to teaching responsibility in a sports camp. *Journal of Teaching in Physical Education*, *20*(2), 155-171.

Bullough Jr, R. V. (2015). Differences? Similarities? Male teacher, female teacher: An instrumental case study of teaching in a Head Start classroom. *Teaching and Teacher Education*, *47*, 13-21.

Buonomo, I., Fatigante, M., & Fiorilli, C. (2017). Teachers' burnout profile: Risk and protective factors. *The Open Psychology Journal*, *10*, 190-201.

Bustingorry, S. O. (2008). Towards teachers' professional autonomy through action research. *Educational Action Research*, *16*(3), 407-420.

Butcher, R.B. & Schneider, A.J. (1998) Fair play as respect for the game. *Journal of the Philosophy of Sport*, *25*, 1–22.

Butler, L. F. (2000). Fair play: Respect for all. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, *71*(2), 32-35.

Camilli, G., Vargas, S., Ryan, S., & Barnett, W. S. (2010). Meta-analysis of the effects of early education interventions on cognitive and social development. *Teachers College Record*, *112*(3), 579-620.

Campo, M., Mackie, D., Champely, S., Lacassagne, M. F., Pellet, J., & Louvet, B. (2019). Athletes' social identities: Their influence on precompetitive group-based emotions. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, *41*(6), 380-385.

Can, N. (2009). The leadership behaviours of teachers in primary schools in Turkey. *Education*, *129*(3), 436-447.

Carpita, M., & Manisera, M. (2011). On the imputation of missing data in surveys with Likert-type scales. *Journal of Classification*, *28*(1), 93-112.

Carr, D. (2001). Moral and personal identity. *International Journal of Education and Religion*, *2*(1), 79-97.

Carroll, B. (1994). *Assessment in physical education: A teacher's guide to the issues*. London: Falmer.

Carron, A. V., Colman, M. M., Wheeler, J., & Stevens, D. (2002). Cohesion and performance in sport: A meta analysis. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 24*(2), 168-188.

Carson, R. L., & Chase, M. A. (2009). An examination of physical education teacher motivation from a self-determination theoretical framework. *Physical Education and Sport Pedagogy, 14*(4), 335-353.

Cecchini, J. A., Montero, J., Alonso, A., Izquierdo, M., & Contreras, O. (2007). Effects of personal and social responsibility on fair play in sports and self-control in school-aged youths. *European Journal of Sport Science, 7*(4), 203-211.

Cervone, D., & Tripathi, R. (2009). The moral functioning of the person as a whole: On moral psychology and personality science. In D. Narvaez & D. Lapsley (Eds.), *Personality, identity, and character: Explorations in moral psychology* (pp. 30–51). New York: Cambridge University.

Cevizci, A. (2002). *Etiğe giriş*. İstanbul: Paradigma.

Chabott, C., & Ramirez, F. O. (2000). Development and education. In M. Hallinan (Ed.), *Handbook of the sociology of education* (pp. 163–187). New York: Springer Science & Business Media.

Chandler, T., Cronin, M., & Vamplew, W. (2002). *Sport and physical education: The key concepts*. New York: Routledge.

Chang, M. L. (2013). Toward a theoretical model to understand teacher emotions and teacher burnout in the context of student misbehavior: Appraisal, regulation and coping. *Motivation and Emotion, 37*(4), 799-817.

Chang, Y. K., Chen, S., Tu, K. W., & Chi, L. K. (2016). Effect of autonomy support on self-determined motivation in elementary physical education. *Journal of Sports Science & Medicine, 15*(3), 460-466.

Chappelet, J.L. (2016). Autonomy and governance: Necessary bedfellows in the fight against corruption in sport. In Transparency International (Ed.), *Global corruption report: Sport* (pp. 16–28). London, UK: Routledge.

Chase, M. A. (1998). Sources of self-efficacy in physical education and sport. *Journal of Teaching in Physical Education*, *18*(1), 76-89.

Chen, S., Snyder, S., & Magner, M. (2010). The effects of sport participation on student-athletes' and non-athlete students' social life and identity. *Journal of Issues in Intercollegiate Athletics*, *3*(1), 176–193.

Cheon, S. H., Reeve, J., Yu, T. H., & Jang, H. R. (2014). The teacher benefits from giving autonomy support during physical education instruction. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, *36*(4), 331-346.

Chesnut, S. R., & Burley, H. (2015). Self-efficacy as a predictor of commitment to the teaching profession: A meta-analysis. *Educational Research Review*, *15*, 1-16.

Clore, G. L., & Huntsinger, J. R. (2007). How emotions inform judgment and regulate thought. *Trends in Cognitive Sciences*, *11*(9), 393-399.

Coakley, J. (2017). *Sport and society: Issues and controversies* (12th ed.). New York: McGraw-Hill Education.

Cohen, E. G., Lotan, R. A., & Leechor, C. (1989). Can classrooms learn?. *Sociology of Education*, *62*(2), 75-94.

Conroy, D. E., & Coatsworth, J. D. (2007). Assessing autonomy-supportive coaching strategies in youth sport. *Psychology of Sport and Exercise*, *8*(5), 671-684.

Council of Europe (1992). Code of sports ethics. http://isca-web.org/files/CoE%20documents/Sport%20Code%20of%20Ethics%20by%20Council%20of%20Europe.pdf

Çapri, B., & Kan, A. (2006). Öğretmen kişilerarası öz-yeterlik ölçeğinin Türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *2*(1), 48-61.

Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2014). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi.

D'Agostino, F. (1981). The ethos of games. *Journal of the Philosophy of Sport*, *8*(1), 7-18.

Dale, J., & Weinberg, R. (1990). Burnout in sport: A review and critique. *Journal of Applied Sport Psychology*, *2*(1), 67-83.

D'Andrea, A., & Masciandaro, D. (2016). Financial Fair Play in European Football: Economics and Political Economy-A Review Essay. *BAFFI CAREFIN Centre Research Paper*, (2016-15).

Darwall, S. (2006). The value of autonomy and autonomy of the will. *Ethics*, *116*(2), 263-284.

De Vellis, R. (2017). *Scale development. Theory and applications* (4th ed.). Los Angeles: Sage.

Deci, E. L., & Flaste, R. (1995). *Why we do what we do: The dynamics of personal autonomy.* New York: GP Putnam's Sons.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1987). The support of autonomy and the control of behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, *53*(6), 1024-1037.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1995). Human autonomy: The basis for true self-esteem. In M. Kernis (Ed.), *Efficacy, agency, and self-esteem* (pp. 31-49). New York: Plenum.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The" what" and" why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian Psychology/Psychologie Canadienne*, *49*(3), 182-185.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2012). Self-determination theory. In P. A. M. Van Lange, A. W. Kruglanski, & E. T. Higgins (Eds.), *Handbook of theories of social psychology* (p. 416–436). London: Sage.

Deenihan, J. T., & MacPhail, A. (2013). A preservice teacher's delivery of sport education: Influences, difficulties and continued use. *Journal of Teaching in Physical Education*, *32*(2), 166-185.

Delrue, J., Soenens, B., Morbée, S., Vansteenkiste, M., & Haerens, L. (2019). Do athletes' responses to coach autonomy support and control depend on the situation and athletes' personal motivation?. *Psychology of Sport and Exercise*, *43*, 321-332.

Demetriou, H., Wilson, E., & Winterbottom, M. (2009). The role of emotion in teaching: Are there differences between male and female newly qualified teachers' approaches to teaching?. *Educational Studies*, *35*(4), 449-473.

Demirhan, G., Bulca, Y., Saçlı, F. ve Kangalgil, M. (2014). Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin uygulamada karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(2), 57- 68.

Diefendorff, J. M., Croyle, M. H., & Gosserand, R. H. (2005). The dimensionality and antecedents of emotional labor strategies. *Journal of Vocational Behavior*, *66*(2), 339-357.

DiFiori, J. P., Benjamin, H. J., Brenner, J. S., Gregory, A., Jayanthi, N., Landry, G. L., & Luke, A. (2014). Overuse injuries and burnout in youth sports: a position statement from the American Medical Society for Sports Medicine. *British Journal of Sports Medicine*, *48*(4), 287-288.

Dilekli, Y., & Tezci, E. (2016). The relationship among teachers' classroom practices for teaching thinking skills, teachers' self-efficacy towards teaching thinking skills and teachers' teaching styles. *Thinking Skills and Creativity*, *21*, 144-151.

Dilmaç, B., Arıcak, O. T., & Cesur, S. (2014). A Validity and Reliability Study on the Development of the Values Scale in Turkey. *Educational Sciences: Theory and Practice*, *14*(5), 1661-1671.

Ding, L., Velicer, W. F., & Harlow, L. L. (1995). Effects of estimation methods, number of indicators per factor, and improper solutions on structural equation modeling fit indices. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, *2*(2), 119-143.

Donker, M. H., Erisman, M. C., Van Gog, T., & Mainhard, T. (2020). Teachers' emotional exhaustion: associations with their typical use of and ımplicit attitudes toward emotion regulation strategies. *Frontiers in Psychology*, *11*, 1-15.

Doty, J. (2006). Sports build character?!. *Journal of College and Character*, *7*(3), 1-9.

Downey, R. G., & King, C. V. (1998). Missing data in Likert ratings: A comparison of replacement methods. *The Journal of General Psychology*, *125*(2), 175-191.

Dreeben R. (2000). Structural effects in education: a history of an idea. In M. Hallinan (Ed.), *Handbook of the sociology of education* (pp. 107–135). New York: Springer Science & Business Media.

Duncan, T. E., Duncan, S. C., & Li, F. (1998). A comparison of model-and multiple imputation-based approaches to longitudinal analyses with partial missingness. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, *5*(1), 1-21.

Durkheim E. (2014). *The Rules of Sociological Method* (2nd ed.). S. Lukes (Ed.) Translated by W. D. Halls, New York: The Free.

Durkheim, E. (2010). *Sociology and Philosophy*. Translated by D.F. Pocock, Abingdon: Routledge.

Duska, R. & Whalen, M. (1975). *Moral development: A guide to Piaget and Kohlberg*. New York: Paulist.

Dworkin, G. (1981). The concept of autonomy. In R. Haller (Ed.), *Science and Ethics* (pp. 203-213). Amsterdam: Rodopi.

Dworkin, G. (1988). *The theory and practice of autonomy*. New York: Cambridge University.

Eassom, S. (1998) Games rules and contracts. In: M.J. Mcnamee & S.J. Parry (Eds.) *Ethics and Sport* (pp. 57-78). London: Routledge.

Ekici, G. (2005). Biyoloji öz-yeterlik ölçeğinin geçerlik ve güvenirliği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *29*(29), 85-94.

Ekici, S. (2011). Burnout levels of sport managers in provincial organizations of Turkish Youth and Sport General Directorate. *African Journal of Business Management*, *5*(16), 7162-7164.

Eklund, R. C., & Defreese, J. D. (2017). Burnout in sport and performance. In *Oxford Research Encyclopedia of Psychology*. https://oxfordre.com/psychology/psychology/view/10.1093/acrefore/9780190236557.001.0001/acrefore-9780190236557-e-165

Epstein, J. L., & Sanders, M. G. (2000). Connecting home, school, and community: New directions for social research. In M. Hallinan (Ed.), *Handbook of sociology of education* (pp. 285-306). New York: Springer Science & Business Media.

Erbaş, M. K., Varol, Y. K., & Ünlü, H. (2014). Beden Eğitimi Öğretim Yeterliliği Ölçeğinin Türkçe Uyarlaması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *CBÜ Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, *6*(1), 16-27.

Erss, M. (2018). 'Complete freedom to choose within limits'–teachers' views of curricular autonomy, agency and control in Estonia, Finland and Germany. *The Curriculum Journal*, *29*(2), 238-256.

Erss, M., Kalmus, V., & Autio, T. H. (2016). 'Walking a fine line': teachers' perception of curricular autonomy in Estonia, Finland and Germany. *Journal of Curriculum Studies*, *48*(5), 589-609.

Farber, B. A. (1984). Stress and burnout in suburban teachers. *The Journal of Educational Research*, *77*(6), 325-331.

Federici, R. A., & Skaalvik, E. M. (2012). Teacher and principal self-efficacy: Relations with autonomy and emotional exhaustion. In S. L. Britner (Ed.), *Self-efficacy in school and community settings* (pp. 125–150). New York: Nova Science.

Fejgin, N., Ephraty, N., & Ben-Sira, D. (1995). Work environment and burnout of physical education teachers. *Journal of Teaching in Physical Education*, *15*(1), 64-78.

Fenstermacher, G. D., Osguthorpe, R. D., & Sanger, M. N. (2009). Teaching morally and teaching morality. *Teacher Education Quarterly*, *36*(3), 7-19.

Ferguson, K., Mang, C., & Frost, L. (2017). Teacher stress and social support usage. *Brock Education Journal*, *26*(2), 62-86

Field, A. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics* (4th ed.). London; Sage.

Fiorilli, C., Benevene, P., De Stasio, S., Buonomo, I., Romano, L., Pepe, A., & Addimando, L. (2019). Teachers' burnout: The role of trait emotional intelligence and social support. *Frontiers in Psychology*, *10*, 1-9.

Fornell, C., & Larcker, D. F. (1981). Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement error. *Journal of Marketing Research*, *18*(1), 39-50.

Fraleigh, W.P. (1984) *Right Actions in Sport. Ethics for Contestants,* Champaign, III.:Human Kinetics.

Frankfurt, H. (1971). Freedom of the will and the concept of the person. *Journal of Philosophy, 68*(1), 5–20.

Freudenberger, H. J. (1974). Staff burn-out. *Journal of Social İssues, 30*(1), 159-165.

Frey, J. H., & Eitzen, D. S. (1991). Sport and society. *Annual Review of Sociology*, *17*(1), 503-522.

Friedman, I. A. (1999). Teacher-perceived work autonomy: The concept and its measurement. *Educational and Psychological Measurement*, *59*(1), 58-76.

Friedman, I. A., & Kass, E. (2002). Teacher self-efficacy: A classroom-organization conceptualization. *Teaching and Teacher Education*, *18*(6), 675-686.

Friesen, A. P., Lane, A. M., Devonport, T. J., Sellars, C. N., Stanley, D. N., & Beedie, C. J. (2013). Emotion in sport: Considering interpersonal regulation strategies. *International Review of Sport and Exercise Psychology*, *6*(1), 139-154.

Frijda, N. H., Manstead, A. S. R., & Bem, S. (2000). The influence of emotions on beliefs. In N. H. Frijda, A. S. R. Manstead, & S. Bem (Eds.), *Emotions and beliefs: How feelings influence thoughts* (pp. 144e170). Cambridge: Cambridge University.

Fritzsche, D. J. (1995). Personal values: Potential keys to ethical decision making. *Journal of Business Ethics, 14*(11), 909-922.

Fritzsche, D., & Oz, E. (2007). Personal values' influence on the ethical dimension of decision making. *Journal of Business Ethics*, *75*(4), 335-343.

Gagné, M., & Deci, E. L. (2005). Self-determination theory and work motivation. *Journal of Organizational Behavior*, *26*(4), 331-362.

Gallmeier, C. P. (1987). Putting on the game face: The staging of emotions in professional hockey. *Sociology of Sport Journal*, *4*(4), 347-362.

Gao, Z., Lee, A. M., & Harrison, L. (2008). Understanding students' motivation in sport and physical education: From the expectancy-value model and self-efficacy theory perspectives. *Quest*, *60*(2), 236-254.

George, M. I. (2017). What moral character is and is not. *The Linacre Quarterly*, *84*(3), 261-274.

Gibbons, S. L., & Ebbeck, V. (1997). The effect of different teaching strategies on the moral development of physical education students. *Journal of Teaching in Physical Education*, *17*(1), 85-98.

Gibbons, S. L., Ebbeck, V., & Weiss, M. R. (1995). Fair play for kids: Effects on the moral development of children in physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, *66*(3), 247-255.

Gibson, J. W., Greenwood, R. A., & Murphy Jr, E. F. (2009). Generational differences in the workplace: Personal values, behaviors, and popular beliefs. *Journal of Diversity Management*, *4*(3), 1-8.

Giebink, M. P., & McKenzie, T. L. (1985). Teaching sportsmanship in physical education and recreation: An analysis of interventions and generalization effects. *Journal of Teaching in Physical Education*, *4*(3), 167-177.

Gill, D.L., Williams, L., & Reifsteck, E.J. (2017). *Psychological dynamics of sport and exercise* (4th ed.). Champaign, IL: Human Kinetics.

Gillet, N., Vallerand, R. J., Amoura, S., & Baldes, B. (2010). Influence of coaches' autonomy support on athletes' motivation and sport performance: A test of the hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. *Psychology of Sport and Exercise*, *11*(2), 155-161.

Giusti, N. E., Carder, S. L., Vopat, L., Baker, J., Tarakemeh, A., Vopat, B., & Mulcahey, M. K. (2020). Comparing burnout in sport-specializing versus sport-sampling adolescent athletes: a systematic review and meta-analysis. *Orthopaedic Journal of Sports Medicine*, *8*(3), 1-7.

Gkolia, A., Belias, D., & Koustelios, A. (2014). Teacher's job satisfaction and selfefficacy: A review. *European Scientific Journal*, *10*(22), 321-342.

Goodger, K., Gorely, T., Lavallee, D., & Harwood, C. (2007). Burnout in sport: A systematic review. *The Sport Psychologist*, *21*(2), 127-151.

Goodwin, J. L., Williams, A. L., & Snell-Herzog, P. (2020). Cross-Cultural Values: A Meta-Analysis of Major Quantitative Studies in the Last Decade (2010–2020). *Religions*, *11*(8), 396.

Gould, D. (1996). Personal motivation gone awry: Burnout in competitive athletes. *Quest*, *48*(3), 275-289.

Grandey, A. A. (2000). Emotion regulation in the workplace: a new way to conceptualize emotional labor. *Journal of Occupational Health Psychology*, *5*(1), 95-110.

Gravetter, F.J.& Forzano, L.A. (2018). *Research methods for the Behavioral Science*, (3rd ed.). Boston: Cengage Learning.

Green, K. (2008). *Understanding physical education*. London: Sage.

Griffith, J., Steptoe, A., & Cropley, M. (1999). An investigation of coping strategies associated with job stress in teachers. *British Journal of Educational Psychology*, *69*(4), 517-531.

Gross, J. J. (1999). Emotion regulation: Past, present, future. *Cognition & Emotion*, *13*(5), 551-573.

Guo, Y., Piasta, S. B., Justice, L. M., & Kaderavek, J. N. (2010). Relations among preschool teachers' self-efficacy, classroom quality, and children's language and literacy gains. *Teaching and Teacher Education*, *26*(4), 1094-1103.

Gustafsson, H., Carlin, M., Podlog, L., Stenling, A., & Lindwall, M. (2018). Motivational profiles and burnout in elite athletes: A person-centered approach. *Psychology of Sport and Exercise*, *35*, 118-125.

Hagger, M. S., & Chatzisarantis, N. L. (2007). *Intrinsic motivation and self-determination in exercise and sport*. Champaign, IL: Human Kinetics.

Haidt, J. (2008). Morality. *Perspectives on Psychological Science*, *3*(1), 65–72.

Hakanen, J. J., Bakker, A. B., & Schaufeli, W. B. (2006). Burnout and work engagement among teachers. *Journal of School Psychology*, *43*(6), 495-513.

Halstead, J., & Taylor, M. (Eds.). (1996). *Values in education and education in values*. London: Falmer Press, Harper and Row.

Hansson, T., Carey, G., & Kjartansson, R. (2010). A multiple software approach to understanding values. *Journal of Beliefs & Values*, *31*(3), 283–298.

Hardman, K. (2008). Physical education in schools: a global perspective. *Kinesiology*, *40*(1), 5-28.

Hardman, K., & Marshall, J. (2000). The state and status of physical education in schools in international context. *European Physical Education Review*, *6*, 203–229.

Hardy, S. A. (2006). Identity, reasoning, and emotion: An empirical comparison of three sources of moral motivation. *Motivation and Emotion*, *30*(3), 205-213.

Hardy, S. A., & Carlo, G. (2011a). Moral identity. In S. J. Schwartz, K. Luyckx, & V. L. Vignoles (Eds.), *Handbook of identity theory and research*, (pp. 495-513). New York: Springer.

Hardy, S. A., & Carlo, G. (2011b). Moral identity: What is it, how does it develop, and is it linked to moral action?. *Child Development Perspectives*, *5*(3), 212-218.

Hargreaves, A. (1998). The emotional practice of teaching. *Teaching and Teacher Education*, *14*(8), 835-854.

Harrington, D. (2009). *Confirmatory factor analysis*. New York: Oxford University.

Harvie J (2013). *Fair play: Art, performance and Neoliberalism*. London: Palgrave Macmillan.

Hassandra, M., Goudas, M., Hatzigeorgiadis, A., & Theodorakis, Y. (2007). A fair play intervention program in school Olympic education. *European Journal of Psychology of Education*, *22*(2), 99-114.

Hertz, S. G., & Krettenauer, T. (2016). Does moral identity effectively predict moral behavior?: A meta-analysis. *Review of General Psychology*, *20*(2), 129-140.

Hill, T. E. (2013). Kantian autonomy and contemporary ideas of autonomy. In O. Sensen (Ed.), *Kant on moral autonomy* (pp. 15–31). New York: Cambridge University.

Hings, R. F., Wagstaff, C. R., Anderson, V., Gilmore, S., & Thelwell, R. C. (2018). Professional challenges in elite sports medicine and science: Composite vignettes of practitioner emotional labor. *Psychology of Sport and Exercise*, *35*, 66-73.

Hinkin, T. R. (2005). Scale development principles and practices. In R. A. Swanson & E. F. Holton III (Eds.), *Research in organizations: Foundations and methods of inquiry* (pp. 161–179). San Francisco: Berrett-Koehler.

Ho, B. (2020). *Player Autonomy in Sport: Impact of Coach's Passion* (Doctoral dissertation). Retrieved from https://repositories.lib.utexas.edu/

Hochschild, A. R. (1983). *The managed heart: Commercialization of human feeling*. Berkeley: University of California.

Hofstede, G. (1980). Culture and organizations. *International Studies of Management & Organization*, *10*(4), 15-41.

Hofstede, G. (1998). Attitudes, values and organizational culture: Disentangling the concepts. *Organization Studies, 19*(3), 477-493.

Hofstede, G. (2001). *Culture's consequences: Comparing values, behaviors, institutions and organizations across nations*. London: Sage.

Homer, P.M., & Kahle, L.R. (1988). A structural equation test of the value attitude-behavior hierarchy. *Journal of Personality and Social Psychology, 54*(4), 638–646.

Hooper, D., Coughlan, J., & Mullen, M. (2008). Structural equation modelling: Guidelines for determining model fit. *Electronic Journal of Business Research Methods,* 6(1), 53-60.

Hopkins, D. (2008). *A teacher's guide to classroom research* (4th ed.). Buckingham: Open University.

Hoyle, E. & John, P. D. (1995). *Professional knowledge and professional practice*. London: Cassell.

Hsieh, C. W., & Guy, M. E. (2009). Performance outcomes: The relationship between managing the "heart" and managing client satisfaction. *Review of Public Personnel Administration, 29*(1), 41-57.

Hsieh, C. W., Hsieh, J. Y., & Huang, I. Y. F. (2016). Self-efficacy as a mediator and moderator between emotional labor and job satisfaction: A case study of public service employees in Taiwan. *Public Performance & Management Review*, *40*(1), 71-96.

Hsu, W. T., Shang, I. W., & Hsiao, C. H. (2020). Perceived teachers' autonomy support, positive behaviour, and misbehaviour in physical education: The roles of advantageous comparison and non-responsibility. *European Physical Education Review, 10,* 1-14.

Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: a Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1-55.

Huitt, W. (2004). Moral and character development. Educational Psychology Interactive. Valdosta, GA: Valdosta State University. http://chiron.valdosta.edu/whuitt/col/morchr/morchr.html

Humphries, C. A., Hebert, E., Daigle, K., & Martin, J. (2012). Development of a physical education teaching efficacy scale. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, *16*(4), 284-299.

Hutzler, Y., & Barak, S. (2017). Self-efficacy of physical education teachers in including students with cerebral palsy in their classes. *Research in Developmental Disabilities*, *68*, 52-65.

Hutzler, Y., Meier, S., Reuker, S., & Zitomer, M. (2019). Attitudes and self-efficacy of physical education teachers toward inclusion of children with disabilities: A narrative review of international literature. *Physical Education and Sport Pedagogy*, *24*(3), 249-266.

Inglehart, R. F., Basanez, M., & Moreno, A. (1998). *Human values and beliefs: A cross-cultural sourcebook*. Michigan: University of Michigan.

International Fair Play Committee (2019). Fair Society. http://www.fairplayinternational.org/fair-society

International Fair Play Committee (2019). What is Fair Play? http://www.fairplayinternational.org/what-is-fair-play-

International Fair Play Committee (2020). Fair Society. http://www.fairplayinternational.org/fair-society

International Fair Play Committee (2020). What is Fair Play? http://www.fairplayinternational.org/what-is-fair-play-

International Olympic Committee . (2019). *Olympic Charter*. Lausanne: IOC.

Isenbarger, L., & Zembylas, M. (2006). The emotional labour of caring in teaching. *Teaching and Teacher Education*, *22*(1), 120-134.

İnce, N. B., & Şahin, A. E. (2015). Maslach Tükenmişlik Envanteri-Eğitimci Formu'nu Türkçe'ye Uyarlama Çalışması. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, *6*(2), 385-399.

Jacobs, F., Knoppers, A., & Webb, L. (2013). Making sense of teaching social and moral skills in physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, *18*(1), 1-14.

James, N. (1989). Emotional labour: skill and work in the social regulation of feelings. *The Sociological Review*, *37*(1), 15-42.

Jang, H. R., Reeve, J., Cheon, S. H., & Song, Y. G. (2020). Dual processes to explain longitudinal gains in physical education students' prosocial and antisocial behavior: Need satisfaction from autonomy support and need frustration from interpersonal control. *Sport, Exercise, and Performance Psychology*, *9*(3), 471-487.

Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, *79*(1), 491-525.

Jeung, D. Y., Kim, C., & Chang, S. J. (2018). Emotional labor and burnout: A review of the literature. *Yonsei Medical Journal*, *59*(2), 187-193.

Jeynes, W. H. (2019). A meta-analysis on the relationship between character education and student achievement and behavioral outcomes. *Education and Urban Society*, *51*(1), 33-71.

Jõesaar, H., Hein, V., & Hagger, M. S. (2012). Youth athletes' perception of autonomy support from the coach, peer motivational climate and intrinsic motivation in sport setting: One-year effects. *Psychology of Sport and Exercise*, *13*(3), 257-262.

Johnson, L. V. (2005). A Fair Play Unit for Elementary School: Getting the Whole School Involved. *Teaching Elementary Physical Education*, *16*(3), 16-19.

Johnson, S., Cooper, C., Cartwright, S., Donald, I., Taylor, P., & Millet, C. (2005). The experience of work-related stress across occupations. *Journal of Managerial Psychology*, *20*(2), 178-187.

Jones, M. V. (2003). Controlling emotions in sport. *The Sport Psychologist*, *17*(4), 471-486.

Joseph, P. B. (2016). Ethical reflections on becoming teachers. *Journal of Moral Education, 45*(1), 31-45.

Joyce, B., & Showers, B. (2003). *Student achievement through staff development* (3rd ed.). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Kaatz, A., Carnes, M., Gutierrez, B., Savoy, J., Samuel, C., Filut, A., & Pribbenow, C. M. (2017). Fair Play: a study of scientific workforce trainers' experience playing an educational video game about racial bias. *CBE—Life Sciences Education*, *16*(2), 1-18.

Kağıtçıbaşı, Ç. (1996). The autonomous-relational self. *European Psychologist*, *1*(3), 180-186.

Kasalak, G., & Dağyar, M. (2020). The Relationship between Teacher Self-Efficacy and Teacher Job Satisfaction: A Meta-Analysis of the Teaching and Learning International Survey (TALIS). *Educational Sciences: Theory and Practice*, *20*(3), 16-33.

Kavussanu, M. (2006). Motivational predictors of prosocial and antisocial behaviour in football. *Journal of Sports Sciences, 24*(06), 575-588.

Kavussanu, M., & Ring, C. (2017). Moral identity predicts doping likelihood via moral disengagement and anticipated guilt. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, *39*(4), 293-301.

Kavussanu, M., Seal, A. R., & Phillips, D. R. (2006). Observed prosocial and antisocial behaviors in male soccer teams: Age differences across adolescence and the role of motivational variables. *Journal of Applied Sport Psychology*, *18*(4), 326-344.

Kavussanu, M., Stanger, N., & Ring, C. (2015). The effects of moral identity on moral emotion and antisocial behavior in sport. *Sport, Exercise, and Performance Psychology*, *4*(4), 268-279.

Kavussanu, M., Willoughby, A., & Ring, C. (2012). Moral identity and emotion in athletes. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, *34*(6), 695-714.

Keating, J. W. (1964). Sportsmanship as a moral category. *Ethics*, *75*(1), 25-35.

Kelchtermans, G., & Strittmatter, A. (1999). Beyond individual burnout: A perspective for improved schools. Guidelines for the prevention of burnout. In R. Vandenberghe

& A. M. Huberman (Eds.), *Understanding and preventing teacher burnout: A sourcebook of international research and practice* (pp. 304–314). Cambridge: Cambridge University.

Keller, M. M., Chang, M. L., Becker, E. S., Goetz, T., & Frenzel, A. C. (2014). Teachers' emotional experiences and exhaustion as predictors of emotional labor in the classroom: An experience sampling study. *Frontiers in Psychology, 5*, 1-10.

Kellert, S. R. (1997). *The value of life: Biological diversity and human society*. Washington DC: Island.

Kende, J., Phalet, K., Van den Noortgate, W., Kara, A., & Fischer, R. (2018). Equality revisited: A cultural meta-analysis of intergroup contact and prejudice. *Social Psychological and Personality Science, 9*(8), 887-895.

Kidd, B. (2008). A new social movement: Sport for development and peace. *Sport in Society, 11*(4), 370-380.

Killen, M., & Smetana, J.G. (Eds). (2014). *Handbook of moral development*. Mahwah, NJ: Erlbaum.

Kim, J. (2019). Losing on Competing against oneself From Philosophical Perspective of Informal fair play. *Educational Innovations and Applications.* 281-286.

Kirk, D. (2010). *Physical education futures*. New York: Routledge.

Klassen, R. M., & Chiu, M. M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of Educational Psychology, 102*(3), 741–756.

Klassen, R. M., & Chiu, M. M. (2011). The occupational commitment and intention to quit of practicing and pre-service teachers: Influence of self-efficacy, job stress, and teaching context. *Contemporary Educational Psychology, 36*(2), 114-129.

Klassen, R. M., & Tze, V. M. (2014). Teachers' self-efficacy, personality, and teaching effectiveness: A meta-analysis. *Educational Research Review, 12*, 59-76.

Klassen, R. M., Bong, M., Usher, E. L., Chong, W. H., Huan, V. S., Wong, I. Y., & Georgiou, T. (2009). Exploring the validity of a teachers' self-efficacy scale in five countries. *Contemporary educational psychology, 34*(1), 67-76.

Klassen, R. M., Yerdelen, S., & Durksen, T. L. (2013). Measuring Teacher Engagement: Development of the Engaged Teachers Scale (ETS). *Frontline Learning Research, 1*(2), 33-52.

Kleiber, D. A., & Roberts, G. G. (1981). The effects of sport experience in the development of social character: An exploratory investigation. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, *3*(2), 114-122.

Kline, R. B. (2016). *Principles and practice of structural equation modeling* (4th ed.). New York: Guilford.

Klusmann, U., Richter, D., & Lüdtke, O. (2016). Teachers' emotional exhaustion is negatively related to students' achievement: Evidence from a large-scale assessment study. *Journal of Educational Psychology*, *108*(8), 1193-1203.

Koh, K. T., Ong, S. W., & Camiré, M. (2016). Implementation of a values training program in physical education and sport: perspectives from teachers, coaches, students, and athletes. *Physical Education and Sport Pedagogy*, *21*(3), 295-312.

Kohlberg, L. (1984). *The psychology of moral development: The nature and validity of moral stages*. New York: Harper & Row.

Kohlberg, L. (1969). Stage and sequence: The cognitive-developmental approach to socialization. In D.A. Goslin (Ed.), *Handbook of socialization theory and research*. Chicago: Rand McNally.

Kohlberg, L., & Hersh, R. H. (1977). Moral development: A review of the theory. *Theory into Practice*, *16*(2), 53-59.

Kohlberg, L., & Kramer, R. (1969). Continuities and discontinuities in childhood and adult moral development. *Human Development*, *12*(2), 93-120.

Kokkinos, C. M. (2007). Job stressors, personality and burnout in primary school teachers. *British Journal of Educational Psychology*, *77*(1), 229-243.

Kougioumtzis, K., Patriksson, G., & Strahlman, O. (2011). Physical education teachers' professionalization: A review of occupational power and professional control. *European Physical Education Review*, *17*(1), 111-129.

Koustelios, A., & Tsigilis, N. (2005). The relationship between burnout and job satisfaction among physical education teachers: a multivariate approach. *European Physical Education Review*, *11*(2), 189-203.

Kowalska, J. E. (2018). The principle of fair play in the aspect of responsibility in the opinion of junior high schools students-supporting sport clubs in Lodz. *Journal of Education, Health and Sport*, *8*(12), 836-848.

Kretchmar, R. S. (2015). Formalism and Sport. In M. McNamee and W. J. Morgan (Eds.), *Routledge Handbook of the Philosophy of Sport* (pp. 11-21). London: Routledge.

Kuşdil, M. E., & Kağıtçıbaşı, Ç. (2000). Türk öğretmenlerin değer yönelimleri ve Schwartz değer kuramı. *Türk Psikoloji Dergisi*, *15*(45), 59-76.

Laker, A. (2001). *Developing personal, social and moral education through physical education. A practical guide for teachers*. London: Routledge, Falmer Group.

Lamb, T. E. & H. Reinders (eds.) (2008). *Learner and teacher autonomy: Concepts, realities and responses*. Amsterdam: John Benjamins.

Lapsley, D. (2015). Moral identity and developmental theory. *Human Development*, *58*(3), 164-171.

Lapsley, D. K., & Narvaez, D. (2004). A social-cognitive approach to moral personality. In D. K. Lapsley & D. Narvaez, (Eds.), *Moral development, self and identity*, (pp. 189-213), Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Lasky, S. (2005). A sociocultural approach to understanding teacher identity, agency and professional vulnerability in a context of secondary school reform. *Teaching and Teacher Education*, *21*(8), 899-916.

Lazarus, R. S. (2000). How emotions influence performance in competitive sports. *The Sport Psychologist*, *14*(3), 229-252.

Lee, M. J., Whitehead, J., Ntoumanis, N., & Hatzigeorgiadis, A. (2008). Relationships among values, achievement orientations, and attitudes in youth sport. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 30*(5), 588-610.

Lee, R. T., & Ashforth, B. E. (1996). A meta-analytic examination of the correlates of the three dimensions of job burnout. *Journal of Applied Psychology, 81*(2), 123.

Lee, Y. H. (2019). Emotional labor, teacher burnout, and turnover intention in high-school physical education teaching. *European Physical Education Review*, *25*(1), 236-253.

Lee, Y. H., & Chelladurai, P. (2016). Affectivity, emotional labor, emotional exhaustion, and emotional intelligence in coaching. *Journal of Applied Sport Psychology*, *28*(2), 170-184.

Lee, Y. H., & Chelladurai, P. (2018). Emotional intelligence, emotional labor, coach burnout, job satisfaction, and turnover intention in sport leadership. *European Sport Management Quarterly*, *18*(4), 393-412.

Lee, Y. H., Chelladurai, P., & Kim, Y. (2015). Emotional labor in sports coaching: Development of a model. *International Journal of Sports Science & Coaching*, *10*(2), 561-575.

Lee, Y. H., Kwon, H. H., & Oh, H. (2016). Emotional laour in teaching secondary physical education. *International Journal of Kinesiology and Sports Science*, *4*(2), 1-10.

Lee, Y. H., Kwon, H. H., & Richards, K. A. R. (2019). Emotional intelligence, unpleasant emotions, emotional exhaustion, and job satisfaction in physical education teaching. *Journal of Teaching in Physical Education*, *38*(3), 262-270.

Leedy, P. D., & Ormrod, J. E. (2021). *Practical research: Planning and desing* (12th ed.). London: Pearson Education Limited.

Lémonie, Y., Light, R., & Sarremejane, P. (2016). Teacher–student interaction, empathy and their influence on learning in swimming lessons. *Sport, Education and Society*, *21*(8), 1249-1268.

Leng, J., Guo, Q., Ma, B., Zhang, S., & Sun, P. (2020). Bridging personality and online prosocial behavior: the roles of empathy, moral identity, and social self-efficacy. *Frontiers in Psychology*, *11*, 575053.

Lenk, H. (1964). Values, Aims and Reality of the Modern Olympic Games. *Gymnasion 4*, 11-17.

Lenk, H. (1993). Fairness und Fair play. In V.Gerhardt & M. Lämmer (Eds) *Fairness und Fair Play*, Sankt Augustin: Academia Verlag.

Leonetti, M., Zhu, X., & Chen, S. (2017). Improving students' knowledge and values in physical education through Physical Best lessons. *European Physical Education Review, 23*(2), 223-236.

Li, Q. (1999). Teachers' beliefs and gender differences in mathematics: A review. *Educational Research, 41*(1), 63-76.

Liebowitz, D. D., & Porter, L. (2019). The effect of principal behaviors on student, teacher, and school outcomes: A systematic review and meta-analysis of the empirical literature. *Review of Educational Research, 89*(5), 785-827.

Lim, B. C., & Wang, C. J. (2009). Perceived autonomy support, behavioural regulations in physical education and physical activity intention. *Psychology of Sport and Exercise, 10*(1), 52-60.

Little, D. (1995). Learning as dialogue: The dependence of learner autonomy on teacher autonomy. *System, 23*(2), 175-181.

Little, R. J. (1988). A test of missing completely at random for multivariate data with missing values. *Journal of the American Aatistical Association, 83*(404), 1198-1202.

Loland, S. (1995). Coubertin's Ideology of Olympism from the Perspective of the History of Ideas. *OLYMPIKA, 4*, 49-78.

Loland, S. (2002). *Fair play in sport: A moral norm system*. London: Routledge.

Loland, S. (2015). Fair play. In M. McNamee & W.J. Morgan (Eds.) *Routledge handbook of the philosophy of sport* (pp. 333–50). London: Routledge.

Loland, S., & McNamee, M. (2000). Fair play and the ethos of sports: an eclectic philosophical framework. *Journal of the Philosophy of Sport, 27*(1), 63-80.

London, R. A., Westrich, L., Stokes-Guinan, K., & McLaughlin, M. (2015). Playing fair: The contribution of high-functioning recess to overall school climate in low-income elementary schools. *Journal of School Health, 85*(1), 53-60.

Lumer, C. (1995). Rules and moral norms in sports. *International Review for the Sociology of Sport, 30*(3-4), 263-280.

Lundström, U. (2015). Teacher autonomy in the era of New Public Management. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, *2015*(2), 28144.

Mageau, G. A., & Vallerand, R. J. (2003). The coach–athlete relationship: A motivational model. *Journal of Sports Science*, *21*(11), 883-904.

Maibach, E., & Murphy, D. A. (1995). Self-efficacy in health promotion research and practice: conceptualization and measurement. *Health Education Research*, *10*(1), 37-50.

Martin, J. J., & Kulinna, P. H. (2003). The development of a physical education teachers' physical activity self-efficacy instrument. *Journal of Teaching in Physical Education*, *22*(2), 219-232.

Martin, J. J., & Kulinna, P. H. (2004). Self-efficacy theory and the theory of planned behavior: Teaching physically active physical education classes. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, *75*(3), 288-297.

Martin, J. J., McCaughtry, N., Kulinna, P. H., & Cothran, D. (2009). The impact of a social cognitive theory-based intervention on physical education teacher self-efficacy. *Professional Development in Education*, *35*(4), 511-529.

Marzano, R. J., Marzano, J. S., & Pickering (2003). *Classroom management that works: Research-based strategies for every teacher*. Alexandria VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Maslach C. (2003). *Burnout. The cost of caring*. Cambridge, MA: Malor Books.

Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Organizational Behavior*, *2*(2), 99-113.

Maslach, C., & Leiter, M. P. (1999). Teacher burnout: A research agenda. In R. Vandenberghe, A. M. Huberman, & R. Huberman (Eds.), *Understanding and preventing teacher burnout: A sourcebook of international research and practice* (pp. 295–303). Cambridge: Cambridge University.

Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, *52*(1), 397-422.

Mausethagen, S., & Mølstad, C. E. (2015). Shifts in curriculum control: contesting ideas of teacher autonomy. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, *2015*(2), 28520.

May, T. (1998). *Autonomy, authority and moral responsibility*. Dordrecht: Springer Science & Business Media.

McFee, G. (2004). *Sport, Rules and Values: Philosophical investigations into the nature of sport.* London: Routledge.

McIntosh, P.C. (1979). *Fair play: Ethics in sport and education*. London: Heinemann.

McNamee, M. & Jones, C. (1999). Value conflict, fair play, and a sports education worthy of the name. In M. Leıcester (Ed.) *Education, Culture and Values* (Vol. 4, pp. 103–11) London: Cassell.

McNamee, M. (1995). Sporting practices, institutions, and virtues: A critique and a restatement. *Journal of the Philosophy of Sport*, *22*(1), 61-82.

Meyer Monhardt, R. (2000). Fair play in science education: Equal opportunities for minority students. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, *74*(1), 18-22.

Milli Eğitim Bakanlığı (2013). *Çocuk gelişimi ve eğitimi: Sosyal gelişim*. Ankara.

Milli Eğitim Bakanlığı (2017). Öğretmen Mesleği Genel Yeterlikleri. http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/11115355_YYRETMENLYK_MESLEYY_GENEL_YETERLYKLERY.pdf

Milli Eğitim Bakanlığı (2017). Öğretmen Yeterlikleri Kitabı, Beden Eğitimi Öğretmeni Özel Alan Yeterlikleri. http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_11/06160702_11-YYretmen_Yeterlikleri_KitabY_beden_eYitimi_YYretmeni_Yzel_alan_yeterlikleri_ilkYYretim_parYa_14.pdf

Milli Eğitim Bakanlığı (2018). *Beden eğitimi ve spor dersi öğretim programı*. Ankara.

Miura, Y. (2015). Fair play in the physical education curriculum. *LASE Journal of Sport Science*, *6*(2), 77-91.

Mojavezi, A., & Tamiz, M. P. (2012). The impact of teacher self-efficacy on the students' motivation and achievement. *Theory & Practice in Language Studies*, *2*(3), 483-491.

Moon, T. W., & Hur, W. M. (2011). Emotional intelligence, emotional exhaustion, and job performance. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, *39*(8), 1087-1096.

Morgan, K., & Carpenter, P. (2002). Effects of manipulating the motivational climate in physical education lessons. *European Physical Education Review*, *8*(3), 207-229.

Morgan, K., Kingston, K., & Sproule, J. (2005). Effects of different teaching styles on the teacher behaviours that influence motivational climate and pupils' motivation in physical education. *European Physical Education Review*, *11*(3), 257-285.

Morris, J. A., & Feldman, D. C. (1996). The dimensions, antecedents, and consequences of emotional labor. *Academy of Management Review*, *21*(4), 986-1010.

Morrow, W. (1989). *Chains of thought.* Johannesburg: Southern Book.

Mouton, A., Hansenne, M., Delcour, R., & Cloes, M. (2013). Emotional intelligence and self-efficacy among physical education teachers. *Journal of Teaching in Physical Education, 32*(4), 342-354.

Murphy, C. A., Coover, D., & Owen, S. V. (1989). Development and validation of the computer self-efficacy scale. *Educational and Psychological Measurement*, *49*(4), 893-899.

Mustafa, M., & Cullingford, C. (2008). Teacher autonomy and centralised control: The case of textbooks. *International Journal of Educational Development*, *28*(1), 81-88.

Myers, N. D., Feltz, D. L., Chase, M. A., Reckase, M. D., & Hancock, G. R. (2008). The coaching efficacy scale II—High school teams. *Educational and Psychological Measurement, 68*(6), 1059-1076.

Myers, N. D., Feltz, D. L., Guillén, F., & Dithurbide, L. (2012). Development of, and initial validity evidence for, the Referee Self-Efficacy Scale: A multistudy report. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 34*(6), 737-765.

Narvaez, D., & Lapsley, D. K. (2008). Teaching moral character: Two alternatives for teacher education. *The Teacher Educator*, *43*(2), 156-172.

Narvaez, D., Vaydich, J. L., Turner, J. C., & Khmelkov, V. (2008). Teacher self-efficacy for moral educatıon. *Journal of Research in Character Education*, *6*(2), 3-15.

Naul, R.; Binder, D.; Rychtecky, A.; Culpan, I. (Eds.) (2017). *Olympic education. An international review*. New York: Routledge.

Neddam, F. (2004). Constructing masculinities under Thomas Arnold of Rugby (1828–1842): gender, educational policy and school life in an early-Victorian public school. *Gender and Education*, *16*(3), 303-326.

Netemeyer, R. G., Bearden, W. O., & Sharma, S. (2003). *Scaling procedures*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Noormohammadi, S. (2014). Teacher reflection and its relation to teacher efficacy and autonomy. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *98*, 1380-1389.

Nunnally, J. C., & Bernstein, I. H. (1994). *Psychometric theory* (3rd ed.). New York: McGrawHill.

O'Sullivan, M., Calderón, A., & Moody, B. (2020). Can I teach what I want? Teacher autonomy in enacting a physical education curriculum. In S. Capel & R. Blair (Eds), *Debates in physical education* (pp. 206-219). New York: Routledge.

Olusoga, P., Butt, J., Hays, K., & Maynard, I. (2009). Stress in elite sports coaching: Identifying stressors. *Journal of Applied Sport Psychology*, *21*(4), 442-459.

Ommundsen, Y., & Kvalo, S. E. (2007). Autonomy–Mastery, Supportive or Performance Focused? Different teacher behaviours and pupils' outcomes in physical education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, *51*(4), 385-413.

O'Neil, K., & Krause, J. M. (2019). Physical education teacher education faculty self-efficacy toward educational technology. *Physical Educator*, *76*(5), 1287-1305.

Ormond, B. M. (2017). Curriculum decisions–the challenges of teacher autonomy over knowledge selection for history. *Journal of Curriculum Studies*, *49*(5), 599-619.

Oshana, M. (1998). Personal autonomy and society. *Journal of Social Philosophy*, *29*(1), 811-102.

Oshana, M. (2006). *Personal autonomy in society*. Aldershot: Ashgate.

Özkan, R. (2011). Toplumsal yapı, değerler ve eğitim ilişkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, *19*(1), 333-344.

Özturk, İ. H. (2011b). Curriculum Reform and Teacher Autonomy in Turkey: The Case of the History Teaching. *Online Submission*, *4*(2), 113-128.

Özturk, İ. H. (2012). Teacher's Role and Autonomy in Instructional Planning: The Case of Secondary School History Teachers with regard to the Preparation and Implementation of Annual Instructional Plans. *Educational Sciences: Theory and Practice*, *12*(1), 295-299.

Öztürk, İ. H. (2011a). Öğretmen özerkliği üzerine kuramsal bir inceleme. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, *10*(35), 82-99.

Pajares (2002). Overview of social cognitive theory and of self-efficacy. Retreived from http://www.emory.edu/EDUCATION/mfp/eff.html

Pajares, F. (1997). Current directions in self-efficacy research. In: Maehr, M., and Pintrich, P. R. (Eds.), *Advances in motivation and achievement* (Vol. 10, pp. 1–49). New York: JAI. https://www.dynaread.com/current-directions-in-self-efficacy-research

Pan, Y. H., Chou, H. S., Hsu, W. T., Li, C. H., & Hu, Y. L. (2013). Teacher self-efficacy and teaching practices in the health and physical education curriculum in Taiwan. *Social Behavior and Personality: an International Journal*, *41*(2), 241-250.

Parker, G. (2015). Teachers' autonomy. *Research in Education*, *93*(1), 19-33.

Parks, L., & Guay, R. P. (2009). Personality, values, and motivation. *Personality and Individual Differences*, *47*(7), 675-684.

Parks-Leduc, L., Feldman, G., & Bardi, A. (2015). Personality traits and personal values: A meta-analysis. *Personality and Social Psychology Review*, *19*(1), 3-29.

Pearson, L. C., & Hall, B. W. (1993). Initial construct validation of the teaching autonomy scale. *The Journal of Educational Research*, *86*(3), 172-178.

Pearson, L. C., & Moomaw, W. (2005). The relationship between teacher autonomy and stress, work satisfaction, empowerment, and professionalism. *Educational Research Quarterly*, *29*(1), 38-54.

Pehlivan, Z. (2004). Fair play kavramının geliştirilmesinde okul sporunun yeri ve önemi. *Spormetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi, 2(*2), 49-53.

Pelletier, L. G., Fortier, M. S., Vallerand, R. J., & Briere, N. M. (2001). Associations among perceived autonomy support, forms of self-regulation, and persistence: A prospective study. *Motivation and Emotion, 25*(4), 279-306.

Pennington, C. G. (2017). Moral development and sportsmanship in physical education and sport. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance, 88*(9), 36-42.

Perera, H. N., Calkins, C., & Part, R. (2019). Teacher self-efficacy profiles: Determinants, outcomes, and generalizability across teaching level. *Contemporary Educational Psychology, 58*, 186-203.

Peterson, G. (2014). Sports and emotions. In J. E. Stets & J. H. Turner (Eds.), *Handbook of the sociology of emotions* (Vol. 2, pp. 495-510). Dordrecht: Springer.

Piaget, J. (1965). *The Moral Judgment of the Child* (Translated by Marjorie Gabain*)*. Glencoe, Illinois: The Free.

Raedeke, T. D., Smith, A. L., Kenttä, G., Arce, C., & de Francisco, C. (2014). Burnout in sport: From theory to intervention. In A. R. Gomes, R. Resende, & A. Albuquerque (Eds.), *Psychology of emotions, motivations and actions. Positive human functioning from a multidimensional perspective, Vol. 1. Promoting stress adaptation* (p. 113–141). New York: Nova.

Ramos, R. C. (2006). Considerations on the role of teacher autonomy. *Colombian Applied Linguistics Journal, 8*, 183-202.

Ravlin, E. C., & Meglino, B. M. (1987). Effect of values on perception and decision making: A study of alternative work values measures. *Journal of Applied Psychology, 72*(4), 666-673.

Rawls, J. (2005). *A theory of justice* (Original Edition). Cambridge, MA: Harvard University.

Reeve, J. (2002). Self-determination theory applied to educational settings. In E. Deci & R. Ryan (Eds.), *Handbook on self-determination research* (pp. 183–203). Rochester, NY: University of Rochester.

Reinardy, S. (2006). It's gametime: The Maslach Burnout Inventory measures burnout of sports journalists. *Journalism & Mass Communication Quarterly, 83*(2), 397-412.

Reinboth, M., Duda, J. L., & Ntoumanis, N. (2004). Dimensions of coaching behavior, need satisfaction, and the psychological and physical welfare of young athletes. *Motivation and Emotion, 28*(3), 297-313.

Reis, H. T., Sheldon, K. M., Gable, S. L., Roscoe, J., & Ryan, R. M. (2000). Daily well-being: The role of autonomy, competence, and relatedness. *Personality and Social Psychology Bulletin, 26*(4), 419-435.

Renson, R. (2009). Fair play: Its origins and meanings in sport and society. *Kinesiology: International Journal of Fundamental and Applied Kinesiology*, *41*(1), 5-18.

Richards, K. A. R., Hemphill, M. A. & Templin, T. J. (2018). Personal and contextual factors related to teachers' experience with stress and burnout. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, *24*(7), 768–787.

Richards, K. A. R., Templin, T. J., Levesque-Bristol, C., & Blankenship, B. T. (2014). Understanding differences in role stressors, resilience, and burnout in teacher/coaches and non-coaching teachers. *Journal of Teaching in Physical Education, 33*(3), 383-402.

Richards, K. A. R., Washburn, N. S., & Hemphill, M. A. (2019). Exploring the influence of perceived mattering, role stress, and emotional exhaustion on physical education teacher/coach job satisfaction. *European Physical Education Review*, *25*(2), 389-408.

Richards, K. A. R., Washburn, N., & Lee, Y. H. (2020). Understanding Emotional Labor in Relation to Physical Educators' Perceived Organizational Support, Affective Commitment, and Job Satisfaction. *Journal of Teaching in Physical Education, 39*(2), 236-246.

Rissanen, I., Kuusisto, E., Hanhimäki, E., & Tirri, K. (2018). The implications of teachers' implicit theories for moral education: A case study from Finland. *Journal of Moral Education*, *47*(1), 63-77.

Robinson, J. P., & Shaver, P. R., (1969). *Measures of social psychological attitudes*. Michigan: Survey Research Center, Institute for Social Research.

Robinson, J. P., Shaver, P. R., & Wrightsman, L. S. (1991). *Measures of personality and social psychological attitudes*. San Diego: Academic.

Roccas, S., & Sagiv, L. (2010). Personal values and behavior: Taking the cultural context into account. *Social and Personality Psychology Compass*, *4*(1), 30-41.

Rokeach, M. (1968). The role of values in public opinion research. *Public Opinion Quarterly*, *32*(4), 547-559.

Rokeach, M. (1973). *The nature of human values*. New York: The Free.

Rokeach, M. (1979). *Understanding human values*. New York: The Free.

Romance, T. J., Weiss, M. R., & Bockoven, J. (1986). A program to promote moral development through elementary school physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, *5*(2), 126-136.

Rubin, D. B. (1976). Inference and missing data. *Biometrika*, *63*(3), 581-592.

Rudd, A. (2005). Which" character" should sport develop?. *Physical Educator*, *62*(4), 205-211.

Rullo, M., Lalot, F., & Heering, M. S. (2021). Moral identity, moral self-efficacy, and moral elevation: A sequential mediation model predicting moral intentions and behaviour. *The Journal of Positive Psychology*, 1-16.

Rupp, D. E., Shao, R., Skarlicki, D. P., Paddock, E. L., Kim, T. Y., & Nadisic, T. (2018). Corporate social responsibility and employee engagement: The moderating role of CSR-specific relative autonomy and individualism. *Journal of Organizational Behavior*, *39*(5), 559-579.

Ryan, K. (1988). Teacher education and moral education. *Journal of Teacher Education*, *39*(5), 18-23.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2001). On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual Review of Psychology*, *52*(1), 141-166.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2006). Self-regulation and the problem of human autonomy: Does psychology need choice, self-determination, and will?. *Journal of Personality*, *74*(6), 1557-1586.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. New York: Guilford.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology, 61*, 101860.

Ryan, R. M., & Patrick, H. (2009). Self-determination theory and physical. *Hellenic Journal of Psychology, 6*, 107-124.

Ryan, R. M., Deci, E. L., Grolnick, W. S., & La Guardia, J. G. (2006). The significance of autonomy and autonomy support in psychological development and psychopathology. In D. Cicchetti & D. J. Cohen (Eds.), *Developmental psychopathology: Theory and method* (pp. 795–849). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.

Ryckman, R. M., Robbins, M. A., Thornton, B., & Cantrell, P. (1982). Development and validation of a physical self-efficacy scale. *Journal of Personality and Social Psychology, 42*(5), 891-900.

Ryff, C. D. (2014). Psychological well-being revisited: Advances in the science and practice of eudaimonia. *Psychotherapy and Psychosomatics*, *83*(1), 10-28.

Sage, L., Kavussanu, M., & Duda, J. (2006). Goal orientations and moral identity as predictors of prosocial and antisocial functioning in male association football players. *Journal of Sports Sciences*, *24*(05), 455-466.

Schaffran, P., Altfeld, S., & Kellmann, M. (2016). Burnout in sport coaches: A review of correlates, measurement and intervention. *Deutsche Zeitschrift für Sportmedizin*, *67*(5), 121-126.

Schaufeli, W. B., Leiter, M. P., & Maslach, C. (2009). Burnout: 35 years of research and practice. *Career Development International*, *14*(3), 204-220.

Schaufeli, W.B. & Salanova, M. (2007). Work engagement: An emerging psychological concept and its implications for organizations. In S.W. Gilliland, D.D. Steiner & D.P. Skarlicki (Eds.), *Research in social issues in management: Vol. 5. Managing social and ethical issues in organizations.* Greenwich, CT: Information Age.

Schmeck, R. R. (1988). *Learning strategies and learning styles*. New York: Springer Science & Business Media.

Schorr, L. B. (1997). *Common purpose: Strengthening families and neighborhoods to rebuild America*. New York: Doubleday.

Schuitema, J., Dam, G. T., & Veugelers, W. (2008). Teaching strategies for moral education: A review. *Journal of Curriculum Studies, 40*(1), 69-89.

Schunk, D. H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist, 26,* 207-231.

Schunk, D. H. (1995). Self-efficacy and education and instruction. In J. E. Maddux (Ed.), *Self-efficacy, adaptation, and adjustment: Theory, research and application* (pp. 281– 303). New York: Plenum.

Schutz, P. A., & Lee, M. (2014). Teacher emotion, emotional labor and teacher identity. In J. P. Martınez Agudo & J. Richards (Eds.), *English as a foreign language teacher education: Current perspectives and challenges.* (pp. 169–186). Amsterdam: Rodopi.

Schutz, P. A., & Zembylas, M. (Eds.) (2009). *Advances in teacher emotion research: The impact on teachers' lives*. New York: Springer.

Schwartz, S. H. (1992). Universals in the content and structure of values: Theoretical advances and empirical tests in 20 countries. In M. P. Zanna (Ed.). *Advances in experimental social psychology* (Vol. 25, pp. 1-65). New York: Academic.

Schwartz, S. H. (1999). A theory of cultural values and some implications for work. *Applied Psychology, 48*(1), 23-47.

Schwartz, S. H. (2011). Values: Cultural and individual. In F. J. R. van de Vijver, A. Chasiotis, & S. M. Breugelmans (Eds.), *Fundamental questions in cross-cultural psychology* (p. 463–493). Cambridge: Cambridge University.

Schwartz, S. H. (2012). An overview of the Schwartz theory of basic values. *Online Readings in Psychology and Culture, 2*(1), 11.

Schwartz, S. H. (2015). Basic individual values: Sources and consequences. In D. Sander, & T. Brosch (Eds.), *Handbook of value* (pp. 63-84). Oxford: UK, Oxford University.

Schwartz, S. H., & Bilsky, W. (1987). Toward a universal psychological structure of human values. *Journal of Personality and Social Psychology, 53*(3), 550-562.

Schwartz, S. H., Cieciuch, J., Vecchione, M., Davidov, E., Fischer, R., Beierlein, C., … Konty, M. (2012). Refining the theory of basic individual values. *Journal of Personality and Social Psychology, 103*(4), 663-688.

Schwartz, S.H. (1994). Cultural dimensions of values: Towards an understanding of national differences. In U. Kim, H.C. Triandis, Ç. Kağıtçıbaşı, S.C. Choi, & G. Yoon (Eds.), *Individualism and collectivism: Theoretical and methodological issues* (pp. 85-119). Thousand Oaks, CA: Sage.

Schwarzer, R., & Hallum, S. (2008). Perceived teacher self-efficacy as a predictor of job stress and burnout: Mediation analyses. *Applied Psychology, 57*, 152-171.

Sensen, O. (2013). The Moral Importance of Autonomy. In O. Sensen (Ed.) *Kant on Moral Autonomy* (pp. 262–281). New York: Cambridge University.

Serby, T. (2017). Sports corruption: Sporting autonomy, lex sportiva and the rule of law. *Entertainment and Sports Law Journal, 15*, 1-9.

Sezen, G. (2003). *Profesyonel ve amatör futbolcuların fair play anlayışları üzerine bir araştırma*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Sezen-Balçıkanlı, G. (2009). Fair play and empathy: A research study with student teachers. *Journal of US-China Public Administration, 6*(4), 79-84.

Sezen-Balçıkanlı, G. (2014). Fair play in professional sports: Sportspersonship orientations of futsal players. *FairPlay, Revista de Filosofia, Ética y Derecho del Deporte, 2*(1), 33-49.

Sezen-Balçıkanlı, G. (2017). Yarışma sporlarının ahlaksal amacı. *Spor ve Performans Araştırmaları Dergisi, 8*(1), 47-51.

Sezen-Balçıkanlı, G. (2019). Spor etiği. C. Türer (Ed.), *Etik ve etik sorunlar* içinde (s. 331-350). Ankara: Nobel Akademik.

Sezen-Balçıkanlı, G., & Yıldıran, İ. (2018). Elit salon hokeyi oyuncularında empatik beceri ile prososyal davranışlar arasındaki ilişki. *Gazi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi, 23*(1), 1-8.

Sharpe, T., Brown, M., & Crider, K. (1995). The effects of a sportsmanship curriculum intervention on generalized positive social behavior of urban elementary school students. *Journal of Applied Behavior Analysis*, *28*(4), 401-416.

Shen, B., McCaughtry, N., Martin, J., & Fahlman, M. (2009). Effects of teacher autonomy support and students' autonomous motivation on learning in physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, *80*(1), 44-53.

Shields, D. L. L., & Bredemeier, B. J. L. (1995). *Character development and physical activity*. Champaign, IL: Human Kinetics.

Shields, D. L., Funk, C. D., & Bredemeier, B. L. (2018). Relationships among moral and contesting variables and prosocial and antisocial behavior in sport. *Journal of Moral Education*, *47*(1), 17-33.

Shirom, A. (1989). Burnout in work organizations. In C. L. Cooper & I. T. Robertson (Eds.), *International review of industrial and organizational psychology,* (p. 25–48). New York: John Wiley & Sons.

Shoval, E., Erlich, I., & Fejgin, N. (2010). Mapping and interpreting novice physical education teachers' self-perceptions of strengths and difficulties. *Physical Education and Sport Pedagogy*, *15*(1), 85-101.

Siedentop D, Hastie P, & Van der Mars H. (2011). *Complete guide to sport education* (2nd. ed.). Champaign, IL: Human Kinetics.

Siedentop D, Hastie P, & Van der Mars H. (2019). *Complete guide to sport education* (3th. ed.). Champaign, IL: Human Kinetics.

Simmons, A. J. (1979). The principle of fair play. *Philosophy & Public Affairs*, *8*(4), 307-337.

Simon, R. L. (2016). *The ethics of sport: What everyone needs to know*. New York, Oxford University.

Simon, R. L., Torres, C. R. & Hager, P. F. (2015). *Fair play: The ethics of sport* (4th ed.). Boulder: Westview.

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and rela-tions with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacherburnout. *Journal of Educational Psychology*, 99, 611-625.

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2009). Does school context matter? Relations with teacher burnout and job satisfaction. *Teaching and Teacher Education*, *25*(3), 518-524.

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and Teacher Education*, *26*(4), 1059-1069.

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2014). Teacher self-efficacy and perceived autonomy: Relations with teacher engagement, job satisfaction, and emotional exhaustion. *Psychological Reports*, *114*(1), 68-77.

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2016). Teacher stress and teacher self-efficacy as predictors of engagement, emotional exhaustion, and motivation to leave the teaching profession. *Creative Education*, *7*(13), 1785-1799.

Slemp, G. R., Field, J. G., & Cho, A. S. (2020). A meta-analysis of autonomous and controlled forms of teacher motivation. *Journal of Vocational Behavior*, *121*, 103459.

Slemp, G. R., Lee, M. A., & Mossman, L. H. (2021). Interventions to support autonomy, competence, and relatedness needs in organizations: A systematic review with recommendations for research and practice. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, *94*, 427-457.

Sloan, M. M. (2014). The consequences of emotional labor for public sector workers and the mitigating role of self-efficacy. *The American Review of Public Administration*, *44*(3), 274-290.

Smith, R. E. (1986). Toward a cognitive-affective model of athletic burnout. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, *8*(1), 36-50.

Solomon, G. B. (1997). Fair play in the gymnasium: Improving social skills among elementary school students. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, *68*(5), 22-25.

Sökmen, Y. (2018). *Sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik, özerklik, iş memnuniyeti, öğretmen katılımı ve tükenmişliği arasındaki ilişki: Bir model geliştirme çalışması.* Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

Spears, R. (2011). Group identities: the social identity perspective. In S. J. Schwartz, K. Luyckx, & V. L. Vignoles (Eds.), *Handbook of identity theory and research*, (pp. 201-224). New York: Springer.

Spittle, M., Kremer, P., & Sullivan, S. (2015). Burnout in secondary school physical education teaching. *Facta Universitatis, Series: Physical Education and Sport*, *3*(1), 33-43.

Standage, M., Duda, J. L., & Ntoumanis, N. (2006). Students' motivational processes and their relationship to teacher ratings in school physical education: A self-determination theory approach. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, *77*(1), 100-110.

Stanger, N., & Backhouse, S. H. (2020). A multistudy cross-sectional and experimental examination into the interactive effects of moral identity and moral disengagement on doping. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, *42*(3), 185-200.

Steenbergen, J. & Tamboer, J. (2002). Ethics and the double character of sport: an attempt to systematize discussion of the ethics of sport. In M. J. McNamee & J. S. Parry (Eds.), *Ethics and sport* (pp. 35-53). London: Spon

Stephanou, G., & Tsapakidou, A. (2007). Teachers' Teaching Styles and Self-Efficacy in Physical Education. *International Journal of Learning*, *14*(8), 1-12.

Stern, P.C., & Dietz, T. (1994). The value basis of environmental concern. *Journal of Social Issues*, *50*(3), 65–84.

Stoffregen, S. A., Giordano, F. B., & Lee, J. (2019). Psycho-socio-cultural factors and global occupational safety: Integrating micro-and macro-systems. *Social Science & Medicine*, *226*, 153-163.

Strohminger, N., & Nichols, S. (2014). The essential moral self. *Cognition*, *131*(1), 159-171.

Strong, L. E. G. (2012). *A psychometric study of the teacher work-autonomy scale with a sample of U.S.* teachers (Doctoral dissertation). Retrieved from https://preserve.lib.lehigh.edu/

Stuhr, P. T., Sutherland, S., & Ward, P. (2012). Lived-positive emotionality in elementary physical education. *Pedagogies: An International Journal*, *7*(2), 165-181.

Sun, H., Li, W., & Shen, B. (2017). Learning in physical education: A self-determination theory perspective. *Journal of Teaching in Physical Education*, *36*(3), 277-291.

Tabachnick, B. G., & Fidel, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6th ed.). Boston: Pearson.

Taxer, J. L., & Frenzel, A. C. (2015). Facets of teachers' emotional lives: A quantitative investigation of teachers' genuine, faked, and hidden emotions. *Teaching and Teacher Education*, *49*, 78-88.

Tay, L., & Jebb, A. (2017). Scale Development. In S. Rogelberg (Ed), *The SAGE encyclopedia of industrial and organizational psychology* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Taylor, C. (1989). *Sources of the self: The making of modern identity.* Cambridge, MA: Harvard University.

Taylor, I. M., Boat, R., & Murphy, S. L. (2020). Integrating theories of self-control and motivation to advance endurance performance. *International Review of Sport and Exercise Psychology*, *13*(1), 1-20.

Teixeira, P. J., Carraça, E. V., Markland, D., Silva, M. N., & Ryan, R. M. (2012). Exercise, physical activity, and self-determination theory: a systematic review. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, *9*(1), 1-30.

Thompson, B. (2004). *Exploratory and confirmatory factor analysis: Understanding concepts and applications*. American Psychological Association.

Tilga, H., Hein, V., & Koka, A. (2017). Measuring the perception of the teachers' autonomy-supportive behavior in physical education: Development and initial validation of a multi-dimensional instrument. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, *21*(4), 244-255.

Tobin, K., Tippins, D.J., & Gallard, A.J. (1994). Research on instructional strategies for teaching science. In D.L. Gabel (Ed.), *Handbook of research on science teaching and learning* (pp. 45–93). New York: Macmillan.

Tomik, R., Olex-Zarychta, D., & Mynarski, W. (2012). Social values of sport participation and their significance for youth attitudes towards physical education and sport. *Studies in Physical Culture and Tourism*, *19*(2), 99-104.

Topkaya, E. Z., & Yavuz, A. (2011). Democratic values and teacher self-efficacy perceptions: A case of pre-service English language teachers in Turkey. *Australian Journal of Teacher Education*, *36*(8), 31-48.

Travers, C. J., & Cooper, C. L. (1996). *Teachers under stress. Stress in the teaching profession*. London: Routledge.

Truta, C. (2014). Emotional labor and motivation in teachers. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *127*, 791-795.

Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, *17*(7), 783-805.

Tschannen-Moran, M., & McMaster, P. (2009). Sources of self-efficacy: Four professional development formats and their relationship to self-efficacy and implementation of a new teaching strategy. *The Elementary School Journal*, *110*(2), 228-245.

Tschannen-Moran, M., Hoy, A. W., & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, *68*(2), 202-248.

Tsigilis, N., Zournatzi, E., & Koustelios, A. (2011). Burnout among physical education teachers in primary and secondary schools. *International Journal of Humanities and Social Science*, *1*(7), 53-58.

Vallerand, R. (2007). Intrinsic and extrinsic motivation in sport and physicalactivity: a review and a look at the future. In G. Tennenbaum, & R. Eklund (Eds.), *Handbook of sport psychology* (3rd ed. pp. 59-83) New York: John Wiley &Sons.

Van de Pol, P. K., Kavussanu, M., & Kompier, M. (2015). Autonomy support and motivational responses across training and competition in individual and team sports. *Journal of Applied Social Psychology*, *45*(12), 697-710.

Van den Berghe, L., Cardon, G., Aelterman, N., Tallir, I. B., Vansteenkiste, M., & Haerens, L. (2013). Emotional exhaustion and motivation in physical education teachers: A variable-centered and person-centered approach. *Journal of Teaching in Physical Education*, *32*(3), 305-320.

van der Bijl J.J., & Shortridge-Baggett L.M. (2001). The theory and measurement of the self-efficacy construct. *Scholarly Inquiry for Nursing Practice*. 15(3), 189-207.

Van Kleef, G. A. (2009). How emotions regulate social life: The emotions as social information (EASI) model. *Current Directions in Psychological Science*, *18*(3), 184-188.

Vansteenkiste, M., Simons, J., Soenens, B., & Lens, W. (2004). How to become a persevering exerciser? Providing a clear, future intrinsic goal in an autonomy-supportive way. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, *26*(2), 232-249.

Vasconcellos, D., Parker, P. D., Hilland, T., Cinelli, R., Owen, K. B., Kapsal, N., … Lonsdale, C. (2020). Self-determination theory applied to physical education: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*, *112*(7), 1444–1469.

Vast, R. L., Young, R. L., & Thomas, P. R. (2010). Emotions in sport: Perceived effects on attention, concentration, and performance. *Australian Psychologist*, *45*(2), 132-140.

Vernon, P. E., & Allport, G. W. (1931). A test for personal values. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, *26*(3), 231-248.

Verplanken, B., & Holland, R. W. (2002). Motivated decision making: effects of activation and self-centrality of values on choices and behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, *82*(3), 434.

Vidoni, C., & Ulman, J. D. (2010). Fair play instruction during middle school physical education: A systematic replication. *Journal of Behavioral Health and Medicine*, *1*(2), 127-136.

Vidoni, C., & Ulman, J. D. (2012). The fair play game: Promoting social skills in physical education. *Strategies*, *25*(3), 26-30.

Vidoni, C., & Ward, P. (2006). Effects of a dependent group-oriented contingency on middle school physical education students' fair play behaviors. *Journal of Behavioral Education*, *15*(2), 80-91.

Vlachopoulos, S. P., Karageorghis, C. I., & Terry, P. C. (2000). Motivation profiles in sport: A self-determination theory perspective. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, *71*(4), 387-397.

von Haaren-Mack, B., Schaefer, A., Pels, F., & Kleinert, J. (2020). Stress in physical education teachers: a systematic review of sources, consequences, and moderators of stress. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, *91*(2), 279-297.

Wagstaff, C. R. (2014). Emotion regulation and sport performance. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, *36*(4), 401-412.

Walker, L. J. (2004). Gus in the gap: Bridging the judgment-action gap in moral functioning. In D. K. Lapsley & D. Narvaez (Eds.), *Moral development, self, and identity* (pp. 1–20). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Walkington, J. (2005). Becoming a teacher: Encouraging development of teacher identity through reflective practice. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, *33*(1), 53-64.

Wang, H., Hall, N. C., & Taxer, J. L. (2019). Antecedents and consequences of teachers' emotional labor: A systematic review and meta-analytic investigation. *Educational Psychology Review*, *31*, 663–698.

Wang, X., Yang, L., Yang, J., Wang, P., & Lei, L. (2017). Trait anger and cyberbullying among young adults: A moderated mediation model of moral disengagement and moral identity. *Computers in Human Behavior*, *73*, 519-526.

Williams, C. (2007). Research methods. *Journal of Business & Economics Research*, *5*(3), 65-71.

Wilson, P. M., & Rodgers, W. M. (2004). The relationship between perceived autonomy support, exercise regulations and behavioral intentions in women. *Psychology of Sport and Exercise*, *5*(3), 229-242.

Wood, A. (2017). *Formulas of the Moral Law*. New York: Cambridge University.

Woolfolk, A. E., & Hoy, W. K. (1990). Prospective teachers' sense of efficacy and beliefs about control. *Journal of Educational Psychology*, *82*(1), 81.

Worth, J., & Van den Brande, J. (2020) *Teacher autonomy: how does it relate to job satisfaction and retention?* Slough: NFER.

Worthington, R. L., & Whittaker, T. A. (2006). Scale development research: A content analysis and recommendations for best practices. *The Counseling Psychologist*, *34*(6), 806-838.

Wright, T. A., & Cropanzano, R. (1998). Emotional exhaustion as a predictor of job performance and voluntary turnover. *Journal of Applied Psychology*, *83*(3), 486-493.

Ye, M., & Chen, Y. (2015). A literature review on teachers' emotional labor. *Creative Education, 6*(20), 2232-2240.

Yerdelen, S., Durksen, T., & Klassen, R. M. (2018). An international validation of the engaged teacher scale. *Teachers and Teaching, 24*(6), 673-689.

Yıldıran, İ. (2014). Antikiteden moderniteye olimpiyat oyunları: İdealler ve gerçekler, *Hece* (Batı medeniyeti Özel Sayısı), 18 (210-212): 555-570.

Yıldıran, İ. (1992, Kasım). *Sporda fair play kavramının tarihsel boyutları*. II. Ulusal Spor Bilimleri Kongresi'nde sunulmuş bildiri, Hacettepe, Ankara

Yıldıran, İ. (2004). Fair Play: Kapsamı, Türkiye'deki görünümü ve geliştirme perspektifleri. *Gazi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, *9*(4), 3-16.

Yıldıran, İ. (2005). Fair play eğitiminde beden eğitiminin rolü. *Gazi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi, 10*(1), 3-16.

Yıldıran, İ. (2011). Fair play: Etimolojik, semantik ve tarihsel bir bakış. *Gazi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi, 16*(4), 3-18.

Yıldıran, İ., & Sezen, S. (2006). Beden eğitimi öğretmeni adaylarının sportmenlik ve profesyonellik arasında ikilem barındıran somut örnek olaylara yaklaşımlarının değerlendirilmesi. *Gazi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, *11*(3), 3-14.

Yıldıran, İ., Sezen-Balçıkanlı, G. (2020). Fair play eğitimi 1. C. Koca (Ed.), *Sporda psiko-sosyal alanlar 1* içinde (s. 105-120). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.

Yıldız, M., Şenel, E., & Yıldıran, İ. (2018). Prosocial and antisocial behaviors in sport: The roles of personality traits and moral identity. *The Sport Journal*, *21*, 1-13.

Yılmaz, F., & Yılmaz, F. (2015). Ahlaki Kimlik Ölçeği Türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması. *CBÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, *13*(4), 111-134.

Yin, H., Huang, S., & Chen, G. (2019). The relationships between teachers' emotional labor and their burnout and satisfaction: A meta-analytic review. *Educational Research Review*, *28*, 1-18.

Yin, H., Huang, S., & Lee, J. C. K. (2017). Choose your strategy wisely: Examining the relationships between emotional labor in teaching and teacher efficacy in Hong Kong primary schools. *Teaching and Teacher Education*, *66*, 127-136.

Yin, H., Lee, J. C. K., Zhang, Z., & Jin, Y. (2013). Exploring the relationship among teachers' emotional intelligence, emotional labor strategies and teaching satisfaction. *Teaching and Teacher Education*, *35*, 137–145.

Young, D. A. (2004). *Brief History of the Olympic Games*. Malden, MA: Blackwell.

Zembylas, M. (2003). Interrogating "teacher identity": Emotion, resistance, and self-formation. *Educational Theory*, *53*(1), 107-127.

Zhang, Q., & Zhu, W. (2008). Exploring emotion in teaching: Emotional labor, burnout, and satisfaction in Chinese higher education. *Communication Education*, *57*(1), 105-122.

Zonoubi, R., Rasekh, A. E., & Tavakoli, M. (2017). EFL teacher self-efficacy development in professional learning communities. *System*, *66*, 1-12.

EKLER

Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Fair Play Öğretim Öz-Yeterlik Ölçeği							
Derecelendirme Kesinlikle Yapamam 0 1 2 3 4 5 6 Kesinlikle Yapabilirim							
MADDELER	**0**	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**
1. Fair play faaliyetlerini etkin bir şekilde yürütebilirim							
2. Fair playe yönelik oyunlar kurgulayabilirim							
3. Oyunlarda fair playe uygun davranışları pekiştirebilirim							
4. Önemli olanın önce zevk almak olduğu düşüncesi ile oyunları ve aktiviteleri eğlenceli hale getirebilirim							
5. Fair play ile ilgili kavramları öğretebilirim							
6. Derste fair playi teşvik edici uygulamalara yer verebilirim							
7. Rekabet ortamında fair play kurallarına uygun davranışları destekleyebilirim							
8. Öğrencilerin karşılaştıkları sorunları çözebilmeleri konusunda fair play etkinliklerinden yararlanabilirim							
9. Öğrencilerin fair play becerilerini geliştirmeye yönelik farklı öğretim yöntemleri kullanabilirim							
10. Fair playe aykırı durumlarda öğrencileri doğru davranışa yönlendirebilirim							
11. Fair playe yönelik farkındalık kazandırabilirim							
12. Uygun etkinliklerle öğrencilerin fair playe olan ilgilerini artırabilirim							
13. Sosyal ve ahlaki gelişim için fair play etkinliklerinin gerekliliğine yönelik farkındalık kazandırabilirim							
14. Öğrencilerin fair playe yönelik tutum, davranış ve beceri geliştirmelerine yardımcı olabilirim							
15. Fair playin bireysel ve sosyal sorumluluk kazanımını desteklediğini anlatabilirim							
16. Öğrencilerde fırsat eşitliği bilinci oluşturmada fair play etkinliklerinden yararlanabilirim							

17. Derslerden toplumsal yaşama transfer edilebilecek kural bilincini fair play etkinlikleriyle kazandırabilirim							
18. Oyunlarda iş birliğinin önemini vurgulayabilirim							
19. Öğrenciler ile iletişimde empatik atmosfer yaratabilirim							
20. Öğrencilerin birbirlerine saygı duymasını sağlayabilirim							
21. Derste, öğrencilerin kendilerini ifade edebilmelerine imkan sağlayacak demokratik bir ortam oluşturabilirim							
22. Ders içi etkileşimde birbirini dinleme becerisini geliştirebilirim							
23. Bazı aktiviteleri yapmakta zorlanan öğrencileri cesaretlendirebilirim							
24. Derslerde kişilerarası yardımlaşmaya yönelik ortam oluşturabilirim							
25. Sınıfta ve salonda fair playe yönelik davranış kuralları belirleyerek fair play öğrenimini destekleyebilirim							
26. Öğrencileri rekabet içeren oyunlarda da sonuçtan çok süreçten keyif almaya yönlendirebilirim							
27. Rekabet içeren oyunlarda kaybetmek pahasına da olsa kurallara uyulması anlayışını benimsetebilirim							
28. Rekabette dürüstlüğün önemini kavratabilirim							
29. Fair play anlayışını yansıtan rol model olabilirim							
30. Derslerde fair play ile ilgili farkındalık konuşmaları yapabilirim							
31. Öfke durumunda bile otokontrolümü sağlayarak öğrencilere örnek olabilirim							
32. Kazanma ve kaybetmede, ölçülü davranışların önemini benimsetebilirim							
33. Öğrencilere, her koşulda rakibe saygı duyma davranışı kazandırabilirim							
34. Sadece yazılı kurallara değil yazılı olmayan kurallara da saygı duyulması gerektiğini vurgulayabilirim							
35. Fair play etkinliklerini kullanarak öğrencilerin kaybetme duygusuyla başa çıkmalarını							

sağlayabilirim							
36. Öğrencilere, dürüstlüğün kazanmaktan daha erdemli bir durum olduğunu aktarabilirim							

Ahlaki Kimlik Ölçeği							
Derecelendirme Hiç katılmıyorum 0 1 2 3 4 5 6 Tamamen katılıyorum							
MADDELER	**0**	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**
1. Bu özelliklere sahip bir insan olmak bana kendimi iyi hissettirirdi.							
2. Bu özelliklere sahip biri olmak, kimliğimin önemli bir parçasıdır.							
3. Sıklıkla, bu özelliklere sahip biri olduğumu gösteren kıyafetler giyerim.							
4. Bu özelliklere sahip olan biri olsaydım utanç duyardım.							
5. Boş zamanlarımda yaptığım şeyler (örn. hobiler), açık bir biçimde bu özelliklere sahip biri olduğumu gösterir.							
6. Okuduğum kitap ve dergi türleri, beni bu özelliklere sahip biri olarak yansıtır.							
7. Bu özelliklere sahip biri olmak, benim için aslında önemli değildir.							
8. Belirli kurumlardaki üyeliklerim, bu özelliklere sahip biri olduğumu diğer insanlara gösterir.							
9. Bu özelliklere sahip biri olduğumu, diğer insanlara gösterecek etkinliklere aktif olarak katılırım.							
10. Bu özelliklere sahip biri olmayı çok arzularım.							

Öğretmen Özerklik Ölçeği						
Derecelendirme Hiç katılmıyorum 0 1 2 3 4 5 Tamamen katılıyorum						
MADDELER	**0**	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
1. Günlük öğretimim esnasında öğretim yöntem ve stratejileri seçmekte özgürüm.						
2. Öğrettiğim konularda hangi içeriğe odaklanacağıma						

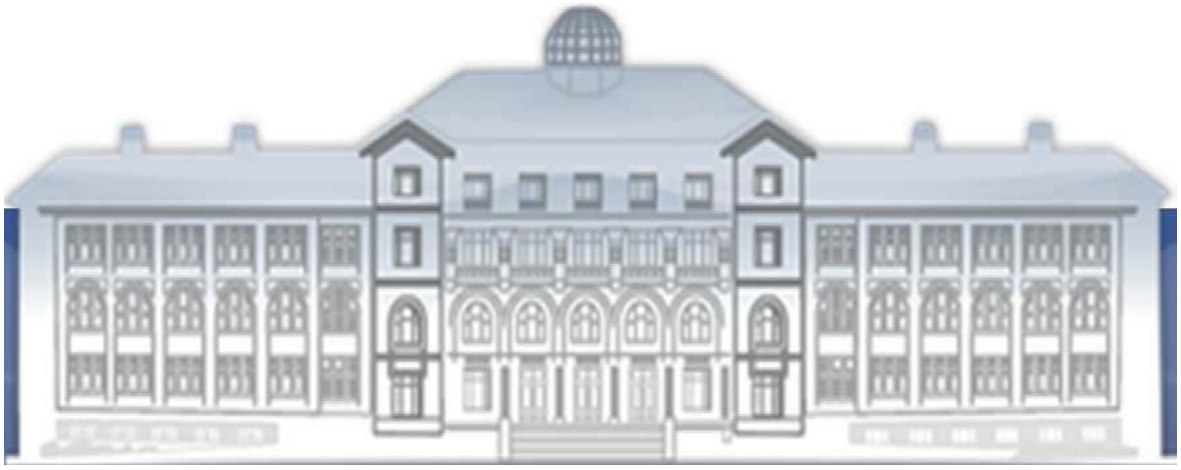
karar vermede kendimi özgür hissediyorum.						
3. Çalışma şartlarımı etkileyebileceğimi hissediyorum.						

Değerler Ölçeği (Toplumsal Değerler Alt Boyutu)									
Önem Derecesi Hiç Önemli Değil 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 Çok Önemli									
DEĞERLER	**0**	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**	**8**	**9**
Yardımseverlik										
Tevazu(Alçakgönüllülük)										
Nezaket										
Saygı										
Yaşam hakkı										
Sorumluluk										
Tutarlılık (Davranışlarında)										
Hoşgörü										
Toplumsal Huzur										
Öz Disiplin										

Maslach Tükenmişlik Envanteri-Eğitimci Formu (Duygusal Tükenme Alt Boyutu)							
Derecelendirme Kesinlikle katılmıyorum 0 1 2 3 4 5 6 Kesinlikle katılıyorum							
MADDELER	**0**	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**
1. Öğretmenlikten duygusal olarak soğuduğumu hissediyorum.							
2. Okulda günü bitirdiğimde kendimi bitkin hissediyorum.							
3. Sabah kalkıp yeni bir iş gününe başlamam gerektiğinde kendimi yorgun hissediyorum.							

4. Bütün gün öğrencilerle çalışmak beni gerçekten zorluyor.							
5. Öğretmenliğin beni tükettiğini hissediyorum.							
6. Öğretmenlik mesleğinin beni hayal kırıklığına uğrattığını düşünüyorum.							
7. Öğretmenlikte iş yükümün çok fazla olduğunu hissediyorum.							
8. Öğrencilerle çalışıyor olmak beni oldukça strese sokuyor.							
9. Öğretmenliğe daha fazla dayanamayacakmışım gibi hissediyorum.							

Duygusal Emek Ölçeği					
Derecelendirme Hiçbir zaman 0 1 2 3 4 Her zaman					
MADDELER	**0**	**1**	**2**	**3**	**4**
1. Öğrencilerle uygun şekilde ilgilenebilmek için rol yaparım.					
2. Öğrencilerle ilgilenirken iyi hissediyormuşum rolü yaparım.					
3. Öğrencilerle ilgilenirken bir şov yapar gibi ekstra performans sergilerim.					
4. Mesleğimi yaparken hissetmediğim duyguları hissediyormuşum gibi davranırım.					
5. Mesleğimin gerektirdiği duyguları sergileyebilmek için sanki bir maske takarım.					
6. Öğrencilerime, gerçek hissettiğim duygulardan farklı duygular sergilerim.					
7. Öğrencilere göstermek zorunda olduğum duyguları gerçekten yaşamaya çalışırım.					
8. Göstermem gereken duyguları gerçekte de hissetmek için çaba harcarım.					
9. Öğrencilere göstermem gereken duyguları hissedebilmek için elimden geleni yaparım.					
10. Öğrencilere sergilemem gereken duyguları içimde de hissedebilmek için yoğun çaba gösteririm.					
11. Öğrencilere sergilediğim duygular samimidir.					
12. Öğrencilere gösterdiğim duygular o an hissettiklerime aynıdır.					
13. Öğrencilere gösterdiğim duygular kendiliğinden ortaya çıkar.					



GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR…