

**BEDEN EĞİTİMİ DERSİ KAPSAMINDAKİ
FİZİKSEL ETKİNLİK OYUNLARININ
İLKÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN
KARAKTER GELİŞİMLERİ ÜZERİNDEKİ
ETKİSİ**

Dilek Yalız

Doktora Tezi

**BEDEN EĞİTİMİ DERSİ KAPSAMINDAKİ
FİZİKSEL ETKİNLİK OYUNLARININ
İLKÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN
KARAKTER GELİŞİMLERİ ÜZERİNDEKİ
ETKİSİ**

Dilek Yalız

Doktora Tezi

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

Sağlık Bilimleri Enstitüsü

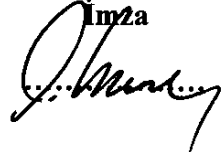


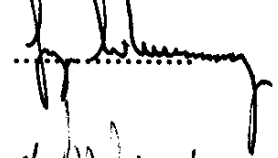
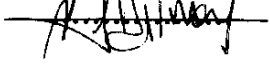
Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı

Eskişehir, Temmuz 2011

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Coşkun BAYRAK

Jüri ve Enstitü Onayı Örneği

Dilek YALIZ'ın “Beden Eğitimi Dersi Kapsamındaki Fiziksel Etkinlik Oyunlarının İlköğretim Öğrencilerinin Karakter Gelişimleri Üzerindeki Etkisi” başlıklı, Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı'ndaki Doktora tezi, 01.07.2011 tarihinde, aşağıdaki jüri tarafından Anadolu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca değerlendirilerek kabul edilmiştir.

	Adı-Soyadı	İmza
Üye (Tez Danışmanı)	Prof. Dr. Coşkun BAYRAK Anadolu Üniversitesi	
Üye	Prof. Dr. Mustafa SAĞLAM Anadolu Üniversitesi	
Üye	Prof. Dr. Güven SEVİL Anadolu Üniversitesi	
Üye	Prof. Dr. Feza KORKUSUZ Orta Doğu Teknik Üniversitesi	
Üye	Prof. Dr. İlker YILMAZ Anadolu Üniversitesi	

Anadolu Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulu'nun
..... tarih ve sayılı kararıyla onaylanmıştır.

Sağlık Bilimleri Enstitüsü Müdürü
Prof. Dr. Aydın DOĞAN

ÖZGEÇMİŞ

Bireysel Bilgiler

Adı ve soyadı : Dilek YALIZ
Doğum tarihi ve yeri : 28.03.1979, Eskişehir
Uyruğu : T.C.
Medeni durumu : Bekar
İletişim adresleri : Sivrihisar Cad. Yeni Mah. 5. Dere Sok. No: 8,
Tel: 0 542 242 06 79
dilekyaliz@anadolu.edu.tr

Eğitim Durumu

İlkokul : Eskişehir Cumhuriyet İlkokulu – 1990
Ortaokul : Eskişehir Atatürk Ortaokulu – 1993
Lise : Eskişehir Cumhuriyet Lisesi – 1996
Üniversite : Eskişehir Anadolu Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu – 2000
Yüksek Lisans : Eskişehir Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Programı, 2006
Yabancı dil(ler) : İngilizce

Mesleki Deneyim

Öğretim Görevlisi : Anadolu Üniversitesi, Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu – 2000

Yayınlar

Uluslararası Bilimsel Toplantılarda Sunulan ve Bildiri Kitaplarında Basılan Bildiriler

Yılmaz, İ., Solmaz, A. R., Yalız, D., Çelik, V.O., "Kurum İçi Spor Etkinliklerine Katılan Bayan ve Erkek Üniversite Öğrencilerin Vücut İmajı Algıları Arasındaki Farklılık Üzerine Bir Araştırma (Anadolu Üniversitesi Örneği), 9. Uluslararası Spor Bilimleri Kongresi, Muğla, 3-5 Kasım 2006.

Sağlam, M. ve Yalız, D., "Anadolu Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Programında Alan Bilgisi Derslerinde Amaçların Gerçekleşme Düzeyi", 9. Uluslararası Spor Bilimleri Kongresi, Muğla, 3-5 Kasım 2006.

Koç, D., Yılmaz, S., Yalız, D., "Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Öğrencilerinin Öğrenme Stillерinin İncelenmesi", 11. Uluslararası Spor Bilimleri Kongresi, Antalya, 10-12 Kasım 2010.

Ulusal Bilimsel Toplantılarda Sunulan ve Bildiri Kitaplarında Basılan Bildiriler

Erişti, B. ve Yalız, D., "Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Öğrencilerinin Lisansüstü Eğitime İlişkin Görüşleri". III. Lisansüstü Eğitim Sempozyumu.(17-20 Ekim 2007). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir, Türkiye, 19/10/2007.

Ulusal Hakemli Dergilerde Yayımlanan Makaleler

Yalız, D. ve Erişti, B., "Anadolu Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümü Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri". Celal Bayar Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi, 4 (3): 156-163, Ekim 2009.

Yalız, D., "Anadolu Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümü Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarının Karşılaştırılması". Celal Bayar Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi, 5 (1): 7-14, Ocak 2010.

ÖNSÖZ

Gerek doktora tez çalışmam gerekse akademik yaşantımın tümünde, bilgi birikimiyle, deneyimiyle, titiz eleştirileriyle, hoşgörü ve desteğini her zaman yanımda hissettiğim danışman hocam Prof. Dr. Coşkun BAYRAK'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Doktora tez çalışmam süresince yoğun çalışma tempolarına rağmen ilgileri, deneyimleri, yönlendirmeleri ve katkılarıyla yanımda olan değerli hocalarım Prof. Dr. Mustafa SAĞLAM'a ve Prof. Dr. Güven SEVİL'e teşekkürü borç bilirim.

Araştırmaya katılmayı kabul ederek bir dönem boyunca sınıflarında beni konuk eden, araştırma sürecinde elinden gelen yardımı esirgemeyen Beden Eğitimi dersi öğretmenleri Gürbüz ÇAM, Gülçin GÖLLÜ ve Nursen MUTLU'ya ve okul müdürü Mahmut SÜZEN'e teşekkürlerimi sunarım. İçtenlikleri ve tertemiz yürekleriyle bana kucak açan 4-A ve 4-B sınıfı öğrencilerine çok teşekkür ederim.

Verilerin çözümlenmesi sürecinde değerli katkıları için Araş. Gör. Sayim AKTAY'a; desteklerini hiçbir zaman esirgemeyen Yrd. Doç. Dr. Bahadır ERİŞTİ'ye ve kendilerini ne zaman yanımda bulmak istesem desteklerini hiçbir zaman esirgemeyen Yrd. Doç. Dr. Fatma KOCABAŞ, Öğr. Gör. Sezen KARADAYI, Araş. Gör. Deniz YÜNCÜ, Araş. Gör. Veli Onur ÇELİK ve Öğr. Gör. Eren KESİM'e en içten teşekkürlerimi sunuyorum.

Bugünlere gelebilmem için sonsuz fedakarlıklar göstererek beni yetiştiren, her zaman desteklerini yanımda hissettiğim annem Ülker YALIZ, babam Şenol YALIZ ve ablam Melek KOCA'ya sonsuz teşekkür ediyorum.

BEDEN EĞİTİMİ DERSİ KAPSAMINDAKİ FİZİKSEL ETKİNLİK OYUNLARININ İLKÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN KARAKTER GELİŞİMLERİ ÜZERİNDEKİ ETKİSİ

ÖZET

Bu araştırmada, Beden Eğitimi dersi kapsamındaki fiziksel etkinlik oyunlarının ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin karakter gelişimleri üzerine etkisinin olup olmadığının incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada deneme modeli olan “öntest-sontest kontrol gruplu model” kullanılmıştır. İlköğretim dördüncü sınıf düzeyinde uygulanan bu araştırma, bir deney grubu, bir de kontrol grubu olmak üzere toplam 60 öğrenciden oluşan iki grup üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmada deney grubu olarak belirlenen gruba Milli Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenmiş Beden Eğitimi dersi kapsamındaki konulara ek olarak karakter gelişimine yönelik belirlenmiş fiziksel etkinlik oyunları uygulanmıştır. Kontrol grubu olarak belirlenen grupta ise Milli Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenmiş Beden Eğitimi ders programı uygulanmıştır. Araştırmada her iki gruba araştırmacı tarafından Martin J. Lee, Jean Whitehead ve Nick Balchin (2000) tarafından geliştirilen ve Frogozo (2006) tarafından modifiye edilen “Youth Sports Value Questionnaire” (Genç Sporcular Değer Anketi-YSVQ) öğretimden önce öntest, öğretimden sonra da sontest olarak uygulanmıştır. Araştırma verilerinin istatistik analizleri için SPSS programı kullanılmıştır. Verilerin bilgisayarla çözümlenmesinde “aritmetik ortalama”, “standart sapma”, “t-testi” ve “ANOVA”dan yararlanılmıştır. Araştırma sonunda, Beden Eğitimi dersi kapsamındaki konulara ek olarak karakter gelişimine yönelik belirlenmiş fiziksel etkinlik oyunlarının deney grubundaki öğrencilerin karakter gelişimleri üzerinde etkili olduğu görülmüştür. Sadece Beden Eğitimi dersini alan kontrol grubundaki öğrencilerin öntest ve sontest puan ortalamaları arasında bir artış gözlenmesine karşın bu artışın sontest lehine bir fark yaratmadığı görülmüştür. Beden Eğitimi dersi kapsamındaki konulara ek olarak karakter gelişimine yönelik belirlenmiş fiziksel etkinlik oyunlarının yürütülmekte olan Beden Eğitimi ders programına göre öğrencilerin karakter gelişimleri üzerinde etkili olmadığı görülmüştür. Beden Eğitimi dersi kapsamındaki konulara ek olarak karakter gelişimine yönelik belirlenmiş fiziksel etkinlik oyunlarının deney grubundaki öğrencilerin dürüstlük, yardımseverlik, sorumluluk ve vatandaşlık karakter bileşenleri üzerinde etkili olduğu buna karşın adil olma ve saygı karakter bileşenleri üzerinde etkili olmadığı görülmüştür. Sadece Beden Eğitimi dersine katılan kontrol grubundaki öğrencilerin adil olma, saygı, yardımseverlik, sorumluluk ve vatandaşlık karakter bileşeni düzeyleri üzerinde bir fark yaratmadığı buna karşın dürüstlük karakter bileşeni düzeyi üzerinde ise bir fark yarattığı görülmüştür. Beden Eğitimi dersi kapsamındaki konulara ek olarak karakter gelişimine yönelik belirlenmiş fiziksel etkinlik oyunlarının yürütülmekte olan Beden Eğitimi ders programına göre öğrencilerin dürüstlük, adil olma, saygı, yardımseverlik, sorumluluk ve vatandaşlık karakter bileşeni düzeyleri üzerinde bir fark yaratmadığı görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Karakter, Karakter Gelişimi, Karakter Eğitimi, Beden Eğitimi

THE EFFECT OF PHYSICAL ACTIVITY GAMES WITHIN PHYSICAL EDUCATION LESSONS ON CHARACTER DEVELOPMENT OF ELEMENTARY STUDENTS

ABSTRACT

This study is aimed to examine whether physical activity games within physical education lessons affect on character development of fourth class elementary students. In this research, pre-test post-test with control group model has been implemented which is experimental model. The study was carried out on two groups, experimental and control groups, consisting of a total of 60 students. Physical activity games prepared for the development of character in addition to the matters Physical Education course designated by the Ministry of Education was implemented to the experimental group. Physical education curriculum designated by the Ministry of Education was implemented to the control group. In this research, both groups were implemented “Youth Sports Value Questionnaire” which is originally developed by Martin J. Lee, Jean Whitehead and Nick Balchin (2000) and then modified by Frogozo (2006), as a pre-test before training and as a post-test after training. SPSS was used for statistical analysis of research data. In the data analysis, "arithmetic mean", “standard deviation”, “t-test” and “ANOVA” were used. At the end of the research, it is found that physical activity games prepared for the development of character in addition to the matters Physical Education course affected on the character development of students in the experimental group. Even though there was an increase between pre-test and post-test values of students in the control group educated only physical education course, it has seen that this increase didn't make a difference in favor of protest. It has observed that according to the Physical Education curriculum conducted, physical activity games prepared for the development of character in addition to the matters Physical Education course was not effective on character development of students. It has found that physical activity games prepared for the development of character in addition to the matters Physical Education course has influence on character components including trustworthiness, caring, responsibility and citizenship of students in the experimental group despite the fact it has no influence on character components including fairness and respect. It has observed that students in the control group educated only physical education course was not different on character components including fairness, respect, caring, responsibility and citizenship despite the fact it made a difference on character component including trustworthiness. It has seen that according to the Physical Education curriculum conducted, physical activity games prepared for the development of character in addition to the matters Physical Education course didn't make a difference on character components including trustworthiness, fairness, respect, caring, responsibility and citizenship of students.

Key Words: Character, Character Development, Character Education, Physical Education.

	SAYFA
ÖZGEÇMİŞ	i
ÖNSÖZ	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	v
İÇİNDEKİLER	vi
ÇİZELGELER DİZİNİ	viii
SİMGE ve KISALTMALAR DİZİNİ	ix
GİRİŞ ve AMAÇ	1
Araştırmanın Amacı	3
Araştırmanın Önemi	3
Araştırmanın Sınırlılıkları	4
KAYNAK BİLGİSİ	5
Karakter	5
Karakter Bileşenleri	6
Karakter Gelişimi	8
Karakter Eğitimi	9
<i>Karakter Eğitimi Etkileyen Kuramlar</i>	13
<i>Karakter Eğitiminin Tarihsel Gelişimi</i>	16
Karakter Gelişimi ve Beden Eğitimi	17
Karakter Gelişimi ve Fiziksel Etkinlik Oyunları	22
GEREÇLER ve YÖNTEMLER	27
Araştırma Modeli	27
Araştırmanın Katılımcıları	27
Grupların Oluşturulması	28
Fiziksel Etkinlik Oyunlarının Seçimi	31

Uygulama (Denel İşlemler)	36
Verilerin Toplanması	37
Verileri Toplama Aracı	37
Veri Toplama Aracının Uygulanması	38
Verilerin Analizi	38
<i>Verilerin Analize Hazırlanması</i>	39
<i>Verilerin Analizinde Kullanılacak İstatistiksel Teknikler</i>	39
BULGULAR ve TARTIŞMA	40
Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	40
İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	41
Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	42
Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	45
Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	49
Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular	52
SONUÇ ve ÖNERİLER	60
Sonuçlar	60
Uygulayıcılara Yönelik Öneriler	62
İleri Araştırmalara Yönelik Öneriler	62
KAYNAKLAR	64
EKLER	73

ÇİZELGELER DİZİNİ

ÇİZELGE NO ve ADI	SAYFA
Çizelge 1 Öğrencilerin Öntest Puan Ortalamaları	28
Çizelge 2 Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Sınıflara Göre Karakter Gelişim Düzeyi Puan Ortalamaları Arasında Uygulanan Varyans Analizi Sonuçları	29
Çizelge 3 4-A ve 4-B şubeleri ile 4-C ve 4-D şubelerindeki Öğrencilerin Öntest Puan Ortalamaları	30
Çizelge 4 Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Öntest Puan Ortalamaları	30
Çizelge 5 Deney Grubunun YSVQ Öntest-Sontest Puan Ortalamaları	40
Çizelge 6 Kontrol Grubunun YSVQ Öntest-Sontest Puan Ortalamaları	42
Çizelge 7 Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin YSVQ Öntest Puan Ortalamaları	43
Çizelge 8 Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin YSVQ Sontest Puan Ortalamaları	43
Çizelge 9 Deney Grubundaki Öğrencilerin Dürüstlük, Adil Olma, Saygı, Yardımseverlik, Sorumluluk ve Vatandaşlık Karakter Bileşenlerine Göre Öntest-Sontest Puan Ortalamaları	46
Çizelge 10 Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Dürüstlük, Adil Olma, Saygı Yardımseverlik, Sorumluluk ve Vatandaşlık Karakter Bileşenlerine Göre Öntest-Sontest Puan Ortalamaları	50
Çizelge 11 Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Dürüstlük, Adil Olma, Saygı, Yardımseverlik, Sorumluluk ve Vatandaşlık Karakter Bileşenlerine Göre Öntest Puan Ortalamaları	53
Çizelge 12 Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Dürüstlük, Adil Olma, Saygı, Yardımseverlik, Sorumluluk ve Vatandaşlık Karakter Bileşenlerine Göre Sontest Puan Ortalamaları	56

SİMGE ve KISALTMALAR DİZİNİ

SSDP	: The Seattle Social Development Project- Seattle Sosyal Gelişim Projesi
CDP	: The Child Development Project- Çocuk Gelişim Projesi
YSVQ	: Youth Sports Value Questionnaire- Genç Sporcular Değer Anketi
NCLB	: The No Child Left Behind Act- Geride Hiç Çocuk Kalmasın Yasası
NCCEP	: The North Carolina Character Education Partnership- Kuzey Carolina Karakter Eğitim Ortaklığı
ERA	: Educational Reform Action- Eğitim Reform Hareketi
BIDD	: Built-in dilemma/dialogue- İkilem/diyalog oluşturmak
BID-PS	: Built-in dilemma/problem solve- İkilem/problem çözmeleri oluşturmak
CYOG	: Create your own game- Kendi oyununu yaratma
TBPC	: Team Building Through Physical Challenges- Fiziksel Zorlamalar Aracılığıyla Takım Bütünlüğü Oluşturma
SPSS	: Statistical Package of Social Sciences- Sosyal Bilimler İstatistik Paket Programı

GİRİŞ ve AMAC

Eğitim bireylere, bireysel, kültürel, siyasal, ekonomik ve sosyal yaşamın gerektirdiği bilgi, beceri, tutum ve değerleri kapsayan davranış ve yeterlikleri kazandırma sürecidir. Bu işlevi nedeniyle eğitim bireylerin ve toplumların gelişmesinin temel aracıdır. Söz konusu yeterliklerin ve davranışların bireylere kazandırılması planlı, amaçlı, örgütlü eğitsel süreçlerle gerçekleştirilmektedir. Bu bağlamda eğitimin genel amacı, bireylerin bilişsel, duyuşsal, devinişsel ve sosyal becerilerini en üst düzeyde geliştirerek, onların topluma uyum sağlamalarının yanı sıra toplumu geliştirmeye ve dönüştürmeye de yardımcı olmaktır. Bu genel amaç kapsamında eğitim sürecinde bireylere, bireysel ve toplumsal yaşamda iletişim, etkileşim, estetik ve değerler yönünden kendilerini gerçekleştirebilmelerini sağlayacak bilgi, beceri, tutum ve değerlerin kazandırılması amaçlanmaktadır (Varış, 1998).

Eğitimin bu genel amaçları, eğitim etkinliklerinin belli bir program çerçevesinde, planlı ve düzenli olarak uzman kişilerce uygulandığı okul ortamında gerçekleştirilmektedir. Bu yönüyle okullar, bireylerin bilişsel, duyuşsal, devinişsel ve sosyal gelişimlerinin sağlanmasına dönük çeşitli içerik alanlarının öğretiminden sorumludurlar (Kızmaz, 2004). Okul, bireylerin toplumsal beklentilere uygun sosyal davranış ve iyi karakter özellikleri kazanmalarında aile kurumundan sonra ikincil sosyalleştirici bir unsur olarak önemli bir işlevi yerine getirmektedir. Bu açıdan okulların görevi, bireylere sadece bilgi ve beceri kazandırmak değil aynı zamanda bireylerin karakter eğitimi açısından da temel insani değerleri özümsemelerini sağlamaktır (Ada, Baysal ve Korucu, 2005).

Çocuğun sosyalleşmesinde önemli bir rolü olan okul ve sınıf ortamı, karakter gelişimi için büyük fırsatlar yaratmaktadır (Yıldırım, 2007). Okullar, uyguladıkları kurallar ve politikalar ile öğrencilerin davranışlarını iyi ya da kötü yönde şekillendirmektedirler. Bu çerçevede kazandırılmaya çalışılan iyi karakter aynı zamanda kötü özelliklerin (bencillik, acımasızlık gibi) bastırılması anlamına da gelmektedir (Wynne, 1995). Bu nedenle karakter gelişimi sürecinde çocuğun en uzun süreyle içinde bulunduğu okul ortamı önemli bir rol oynamaktadır.

Karakter gelişimi, ilköğretimden yükseköğretime okul programlarının genel amaçlarında yer almaktadır. Bu amaçların gerçekleşmesinde ilköğretim kademesi diğer eğitim kademeleri ile karşılaştırıldığında karakter gelişimi açısından en kritik dönemi oluşturmaktadır. Çünkü ilköğretim döneminden önce çocuk sadece ailesine bağlıyken ilköğretim döneminde ise çevresi ile daha fazla iletişime geçmektedir. Bu nedenle de okul ortamı özellikle de ilköğretim dönemi karakter gelişimi açısından büyük öneme sahiptir.

Karakter eğitimi, öğrencilerin karakter gelişiminin en üst düzeyde sağlanabilmesi için okul yaşantısının tüm boyutlarının kullanılmasını amaçlamaktadır. Bu kapsamlı yaklaşım; öğretim programının içeriği, öğretim süreci, ilişkilerin kalitesi, disiplin uygulama yöntemleri, öğretim programı dışındaki etkinlikler ve okul çevresinin genel atmosferi gibi okulun tüm boyutlarını, öğrencilerin karakter gelişimi için işe koşmaktadır (Battistich, 2005).

Olumlu karakter özelliklerini güçlendirmek için eğitim programları doğal bir araçtır. Karakter eğitiminin eğitim programlarında yer alan dersler ile bütünleştirilmesi ve öğrencilerin gerçek hayatla bağ kurmalarının sağlanması sonucunda karakter özelliklerinin gelişmesine katkıda bulunabileceği ifade edilmektedir (http-2).

Eğitim programlarında yer alan ve öğrencilerin karakter özelliklerini güçlendirmeye yardımcı olan derslerden biri de Beden Eğitimi dersi. Beden Eğitimi dersi, bireylerin devinışsel gelişimlerinin yanı sıra bilişsel, duyuşsal ve sosyal yönden gelişimlerini de amaçlamaktadır. Beden eğitiminin bu dört içerik alanından birini oluşturan duyuşsal alanın bir yönünü de karakter gelişimi oluşturmaktadır. Beden Eğitimi dersi içeriğinde yer alan etkinlikler aracılığıyla öğrenciler, kendi ihtiyaçları ile diğer öğrencilerin ihtiyaçları arasında bir denge kurmak amacıyla mücadele etme kapasitesi ve istekliliği göstermekte, bu sayede karakter gelişimlerini de desteklemektedirler (Shields ve Bredemeier, 1995). Shields ve Bredemeier (1995), beden eğitiminin karakter gelişimini ilerletmek için en önemli fiziksel etkinlik içeriklerinden biri olabileceğini belirtmektedir. Beden eğitimi, her bireyi destekleyen uygun içerik ve etkinlikler ile güvenli, olumlu bir öğrenme çevresi sağlamaktadır. Ayrıca beden eğitimi, “doğru şeyi yapma konusunda cesaretlendirme ve doğru şeyi bilmeleri konusunda akıl sahibi olma” konularında öğrencileri eğiterek karakter eğitimine de destek olmaktadır (Sullivan, 2007).

Öğrencilerin karakter gelişimi, beden eğitimi programlarının eğitimsel amaçlarında yer almaktadır. Bu amaçları gerçekleştirmek için Beden Eğitimi ders programı içerisinde yer alan fiziksel etkinlik oyunları programda yer alan diğer etkinliklerin yanı sıra bir çocuğun karakter gelişimini destekleyen önemli ortamlardan biri olarak ifade edilmektedir (Mouratidou, Goutza ve Chatzopoulos, 2007). Fiziksel etkinlik oyunları, çocukların sosyal ve karakter gelişimlerinin ilerletilmesinde önemli bir düzenleyici olarak görülmektedir. (Shields ve Bredemeier, 1995).

Alanyazın incelendiğinde, karakter eğitimi ile ilgili birçok araştırmanın ve projenin yapıldığı görülebilir. Karakter eğitimi ile ilgili yapılan araştırmaların bir bölümünü ya eğitim programlarında uygulanmakta olan karakter eğitimi programlarının etkililiğini ya da karakter eğitimine bakış açısını değerlendirmeye yönelik öğrenci, öğretmen, aile ve yöneticilerin görüşlerini temel alan durum analizi araştırmaları oluşturmaktadır (Hirschi, 2002; Costanzo, 2005; Douglas, 2005; Ledford, 2005; Rodak, 2005; Webb, 2005; Ebbeck ve Gates, 2008). Yapılan araştırmaların diğer bölümünü ise araştırmacılar tarafından geliştirilen bir karakter eğitim programının öğrenci davranışları üzerindeki etkisini belirlemeye yönelik deneysel araştırmalar oluşturmaktadır (Muscott ve O’Brien, 1999; Ryan, 2003; Vona, 2005). Karakter eğitimi ile ilgili yürütülen projeler ise, Carol Gerber Allred tarafından 1977 yılında yürütülen “Olumlu Eylem” (Positive Action) projesi, J. David Hawkins ve Richard Catalano başkanlığında 1981 yılında yürütülen “Seattle Sosyal Gelişim Projesi” (SSDP- The Seattle Social Development Project) ve John Bates, Kenneth Dodge ve Gregory Pettit başkanlığında 1987 yılında yürütülen “Çocuk Gelişim Projesi” (CDP-The Child Development Project) dir (Battistich, 2005; Battistich ve ark., 2000; http-3). Ülkemizde karakter eğitimi ile ilgili araştırmalar son yıllarda önem kazanmasına karşın sınırlı sayıda

araştırmanın yapıldığı görülmektedir (Üstünyer, 2009; Yıldırım, 2007; Gökçek, 2007).

Yapılan alanyazın taramasında yurt dışında beden eğitimi ve spor ile ilgili karakter eğitime yönelik araştırmalar incelendiğinde araştırmaların çoğunun sporun karakter gelişimi üzerindeki etkisine yönelik olduğu (Wandzilak ve diğerleri, 1988; Miller, 2003) ve beden eğitiminin karakter gelişimi üzerindeki etkisine yönelik araştırmaların ise sınırlı sayıda olduğu görülmektedir (Gibbons ve ark., 1995; Branta ve Goodway, 1996; Miller ve ark., 1997). Ancak konuya ilişkin Türkiye'deki alanyazın incelendiğinde beden eğitiminin karakter gelişimi üzerindeki etkisini belirlemeye yönelik herhangi bir araştırmaya rastlanılmamıştır.

Yukarıda belirtilen tüm bu açıklamalardan hareketle, bir çocuğun karakter gelişimini destekleyen en önemli ortamlardan biri olarak ifade edilen Beden Eğitimi dersi kapsamındaki fiziksel etkinlik oyunlarının öğrencilerin karakter gelişimleri üzerindeki etkilerinin araştırılması bu tez çalışmasının temel gerekçesini oluşturmaktadır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı, Beden Eğitimi dersi kapsamındaki fiziksel etkinlik oyunlarının ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin karakter gelişimleri üzerine etkisinin olup olmadığının incelenmesine yöneliktir.

Bu amaç doğrultusunda şu sorulara cevap aranmıştır.

1. Deney grubundaki öğrencilerin Genç Sporcular Değer Anketi'nden (YSVQ- Youth Sports Value Questionnaire) aldığı öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
2. Kontrol grubundaki öğrencilerin YSVQ'dan aldığı öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
3. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin YSVQ'dan aldıkları öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
4. Deney grubundaki öğrencilerin YSVQ'nun altı alt bileşeninden (dürüstlük, adil olma, saygı, yardımseverlik, sorumluluk ve vatandaşlık) aldıkları öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
5. Kontrol grubundaki öğrencilerin YSVQ'nun altı alt bileşeninden (dürüstlük, adil olma, saygı, yardımseverlik, sorumluluk ve vatandaşlık) aldıkları öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
6. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin YSVQ'nun altı alt bileşeninden (dürüstlük, adil olma, saygı, yardımseverlik, sorumluluk ve vatandaşlık) aldıkları öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Araştırmanın Önemi

Her geçen gün toplum, tamamıyla gençlerin içinde yer aldığı sokak suçları, çeteler, okuldaki şiddet olayları, uyuşturucu bağımlılığı, hırsızlık, çocuklara uygulanan cinsel ve fiziksel istismar, gençlerin silah taşıma ve kullanmaları gibi birçok olayla karşı karşıya kalmaktadır. Bu gibi sosyal problemler ile başa çıkmak için değerlerin öğretiminde okulun rolünün iyi analiz edilerek varolan programa ek olarak destekleyici karakter eğitim programlarının devreye sokulması önemli

bir gereklilik haline gelmiştir. Ayrıca öğrencilerin sosyal becerilerinin ve olumlu karakter bileşenlerinin gelişmemiş olması gerek okuldaki gerekse yaşamın diğer alanlarındaki başarılarını da etkilemektedir. Bu açıdan, sosyal becerileri ve olumlu karakter bileşenlerini öğretmede aileler, öğretmenler ve toplumun diğer üyeleri ile işbirliği içinde olan okullara büyük görevler düşmektedir. Bu araştırmanın, yukarıda ifade edilen sosyal problemlerin azaltılmasında, sosyal becerilerin ve olumlu karakter bileşenlerinin gelişiminin desteklenmesinde önemli bir rol oynayabileceği düşünülmektedir.

Alan yazında, beden eğitimi ve sporun karakter gelişimi üzerindeki etkisini belirlemeye yönelik bazı araştırmalara rastlanmaktadır. Beden Eğitimi dersi kapsamındaki konulara ek olarak hazırlanmış, temel amaçları arasında dürüstlük, saygı, sorumluluk, adil olma, yardımseverlik ve vatandaşlık karakter bileşenlerini içeren fiziksel etkinlik oyunlarının öğrencilerin karakter gelişimi üzerindeki etkisi incelenmesine ilk defa bu araştırmada yer verilmiştir. Bu nedenle, bu araştırma ilk olma özelliğindedir. Bu araştırmadan elde edilecek sonuçların alanda yapılacak diğer araştırmalara öncülük etmesi beklenmektedir.

Bu araştırma ilköğretim Beden Eğitimi dersinde öğrencilere verilecek olan sistemli bir karakter eğitimi programının karakter bileşenlerinin pekişmesine katkıda bulunduğunun göstergesi olabilmesi ve eğitimcilere karakter eğitimi konusunda yol göstermesi açısından önemli görülmektedir.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma;

- 2009–2010 öğretim yılında güz döneminde Eskişehir il merkezindeki bir özel okulun dördüncü sınıflarının dört şubesinde öğrenim gören toplam 60 öğrenci ile,
- Haftalık ders programı içerisinde iki saat olarak yer alan Beden Eğitimi dersinin bir ders saati ile,
- Toplam uygulama süresi 12.10.2009-18.01.2010 tarihleri arasına karşılık gelen toplam 13 saat (deney grubu 13 saat ve kontrol grubu 13 saat) ile,
- Karakter bileşenlerini oluşturan dürüstlük (trustworthiness), saygı (respect), sorumluluk (responsibility), adil olma (fairness), yardımseverlik (caring) ve vatandaşlık (citizenship) bileşenleri ile,
- Öğrencilere kazandırmayı düşündüğü amaçlar içinde dürüstlük, saygı, sorumluluk, adil olma, yardımseverlik ve vatandaşlık amaçlarını içeren toplam 13 fiziksel etkinlik oyunu ile,
- Araştırmada kullanılan ölçme aracının (YSVQ) geçerliği uzman görüşü ile sınırlandırılmıştır.

KAYNAK BİLGİSİ

Karakter

Kişilik ile bağlantılı olan bir insanın karakteri, onun kim olduğu ve onun nasıl davrandığı ile oluşmaktadır. Onların kim olduğu ve onların nasıl davrandığı, insanların günlük yaşamlarında diğer insanlarla ilişkilerini de içermektedir. Politik, iş, eğitim, din ve eğlence gibi toplumun tüm yönlerinde bireylerin karakteri, insanlar arasındaki ilişkilerin doğası ve niteliğini etkilemede önemli bir rol oynamaktadır. Bu yüzden, bir insanın karakteri, bir insanın kim olduğu ve onun diğerleri ile nasıl iletişim kurduğunun önemli bir parçasıdır (Doty, 2005). İnsan hayatında karakterin büyük bir önemi olduğu konusunda kesinlikle uzlaşılmasına karşın, karakterin ne olduğunu anlama konusunda tam olarak uzlaşamadığından dolayı sayısız tanım yapılmaktadır.

Ryan ve Bohlin (1999), karakter kelimesinin orijininin hak etmek (engrave) anlamında kullanılan Yunanca “charassein” kelimesinden geldiğini belirtmektedirler (Akt. Gates, 2008). Kelime, zaman zaman kişilik ile eş anlamlı olarak kullanılırken karakter terimi, ahlaki anlamlara sahiptir. Karakterli bir insan, ahlaki olarak tutarlı bir şekilde davranan bir insandır. Karakter, ahlaki yaşamı yönlendiren ve ahlaki değerleri, yargıları ile doğru bir şekilde yaşamasını sağlayan bir insanın ayırt edilebilir özelliklerini ifade etmektedir (Shields ve Bredemeier, 1995).

Bilim adamları, karakteri tanımlamada kuramsal bir bakış açısını ele almaktadırlar. Bazıları, davranışı belirleyen içsel bir durum olarak karakteri tanımlamaktadırlar (Shields ve Bredemeier, 1995). Bu içsel durum, bir insanın doğasını oluşturan nitelikleri tanımlayarak karar ve hareketlere rehber olmaktadır (Doty, 2005). Marrella (2001), karakterli bir insanın doğruyu aradığına, doğru olan şeye karar verdiğine ve davranmak için cesaret ve sorumluluğa sahip olduğuna inanmaktadır (Akt. Doty, 2005). Diğer bir tanımlamaya göre karakter, bir bireyin davranış biçimi ya da onun ahlaki yaradılışı olarak tanımlanmaktadır (Benninga ve Wynne, 1998). Holden (2001) karakteri, bir insanın doğru ve yanlış kararları ile ilişkili onun davranışını etkileyecek olan bir dizi inanç ve değerler olarak tanımlamaktadır. Lickona (1997), iyi bir karakterin, iyiyi bilmeyi, iyiyi arzulamayı ve iyiyi yapmayı içerdiğini ifade etmektedir. Bir insanın karakterli olması için sadece iyiyi bilmesi yetmemekte aynı zamanda iyi olduğuna inanması ve ona göre davranması da gerekmektedir.

Karakter, çeşitli ruhsal yeteneklerin bir kişide özel bir biçimde toplanması şeklinde tanımlayan Çağdaş ve Seçer (2002)’e göre, karakter, içinde bulunduğu çevrenin toplumsal değerlerinden ve ahlak kurallarından oluşmakta ve bu değerlere ve ahlak kurallarına göre de değerlendirilmektedir. Ayrıca karakter, zamanın, olayların ve eğitimin etkisi ile değişikliğe uğramakta ve ilerleme göstermektedir (Çağdaş ve Seçer, 2002).

Karakter, tavırlardan, davranışlardan, motivasyonlardan ve özelliklerden çok daha geniş bir kavramı yansıtmaktadır. Toplumun kabul etmediği sosyal davranışlardan kaçınmaktan daha fazlasıdır. Karakter, kişinin sosyal, düşünsel, zihinsel ve ahlaki anlayışının olumlu yönde gelişimi olarak tanımlanmaktadır (Gökçek, 2007). Bu gelişim hayatın her evresinde de gözlemlenebilmektedir (Hamer ve Copeland, 2000).

Karakter, kişinin diğer kişilerin iyiliği için en iyisini yapmaya çalışma isteğini kapsamaktadır. Ayrıca karakter kişinin ahlaki düşüncesini, dürüst ve sorumluluk sahibi olma gibi davranışlarını, çeşitli koşullarda etkin yaklaşımları sağlayan kişisel ve duygusal özellikleri ve toplumsal-sosyal bağlılığını kapsamaktadır. İyi karakter kişinin topluma olumlu değerler katabiliyor olmasını ve adil, eşit ve diğer insanlara saygılı bir demokratik yaşam biçimi sürdürmesini sağlamaktadır (Gökçek, 2007).

Karakter sosyal, kültürel ve ahlaki alışkanlıkların toplamıdır. Karakter, iyi alışkanlıkların ya da erdemlerin ve kötü alışkanlıkların ya da sapkınlıkların bileşimidir. Bu iyi ve kötü alışkanlıklar bireyin karakterini göstermekte ve yaşam olaylarına ve zorluklarına tepki gösterme biçimini de sürekli olarak etkilemektedir.

İzleyen başlıklarda, karakterin farklı tanımları üzerinde durulduktan sonra karakteri oluşturan bileşenlerin ne olduğu, karakterin nasıl geliştiği ve onun gelişimini iletirmek için ne yapılması gerektiği konularına yer verilmektedir.

Karakter Bileşenleri

Karakter bileşenlerinin ne olduğuna yönelik çeşitli analizler yapıldığında belli bileşenlerde ortaklıklar gözlenmesine karşın, çok farklı görüşlerin ortaya çıktığı da görülmektedir. Öncelikli olarak, NCLB (the No Child Left Behind Act) adlı reform araştırmasında karakter bileşenleri; yardımseverlik (caring), vatandaşlık (citizenship), adil olma (fairness), saygı (respect), sorumluluk (responsibility), dürüstlük (trustworthiness) ve bağışlama (giving) olarak sıralanmıştır (Bryant, 2008). Lickona (1991), karakter bileşenlerini sorumluluk (responsibility), saygı (respect), hoşgörü (tolerance), sağduyu (prudence), kendini denetim altında tutma (self-discipline), yardımseverlik (helpfulness), merhamet (compassion), işbirlikçi olma (cooperation), cesaret (courage), dürüstlük (honesty), adil olma (fairness) ve demokratik değerler (democratic values) olarak bileşenleri sıralamıştır (Akt. Bryant, 2008). Karakter Maddeleri Koalisyonu (Character Counts! Coalition) programında iyi bir karakterin altı bileşeni olduğu belirtilmiş ve bu altı bileşende şu şekilde ifade edilmiştir (Miller, 2003):

1. Dürüstlük (Trustworthiness):

- Dürüst olmak.
- Aldatmamak, çalmamak ya da yalan söylememek.
- Güvenilir olmak-yapacağını söylediği şeyi yapmak.
- Doğru şeyi yapmak için cesarete sahip olmak.
- İyi bir itibar oluşturmak.
- Sadık olmak-aile ve arkadaşlarının yanında olmak.

2. Saygı (Respect)

- Diğerlerine saygılı davranmak.
- Farklılıklara karşı anlayışlı davranmak.
- İyi bir tutum sergilemek, kötü dil kullanmamak.

- Diğerlerinin duygularını dikkate almak.
 - Kimseyi incitmemek, tehdit etmemek ya da zarar vermemek.
 - Anlaşmazlıklar, kötü davranışlar ve gerginliklerle uyumlu bir şekilde başa çıkmak.
3. Sorumluluk (Responsibility)
- Sorumlu olduğu şeyi yapmak.
 - Azimli olmak; denemeye devam etmek.
 - Daima en iyisini yapmak.
 - Özdenetimi kullanmak; disiplinli olmak.
 - Davranmadan önce düşünmek-sonuçlarını düşünmek.
 - Seçimlerine karşı sorumlu olmak.
4. Adil olma (Fairness)
- Kuralına göre oynamak.
 - Sırayla yapmak ve paylaşımcı olmak.
 - Açık görüşlü olmak; diğerlerini dinlemek.
 - Dięerlerinden faydalanmamak (kötüye kullanmamak).
 - Diğerlerini düşüncesizce suçlamamak.
5. Yardımseverlik (Caring)
- Kibar olmak.
 - Şefkatli (sevecen) olmak ve önem vermek.
 - Minnettar olmak.
 - Diğerlerini affetmek.
 - İhtiyacı olan insanlara yardımcı olmak.
6. Vatandaşlık (Citizenship)
- Okulun ve toplumun daha iyi olması için paylaşımcı olmak.
 - İşbirlikçi olmak.
 - Oy kullanmak.
 - İyi bir komşu olmak.
 - Kurallara ve yasalara itaat etmek.
 - Otoriteye saygılı olmak.
 - Çevreyi korumak.

Yukarıda da ifade edildiği gibi, karakterin hangi alt bileşenlerden oluştuğu ya da karakteri oluşturan bileşenlerin neler olduğu konusunda birbirinden farklı sayılabilecek sınıflamalar ve yaklaşımlar söz konusudur. Bu araştırmada,

Amerika’da detaylı olarak yöntem, örneklem ve sonuçları açısından değerlendirilen ve araştırılan bir program olan Karakter Maddeleri Koalisyonu Programında (Frogozo, 1998) yeralan sınıflamadaki dürüstlük (trustworthiness), saygı (respect), sorumluluk (responsibility), adil olma (fairness), yardımseverlik (caring) ve vatandaşlık (citizenship) karakter bileşenleri sınıflaması temel alınmıştır.

Karakter Gelişimi

Uzmanlara göre, çocuğun çocuğa karşı şiddet davranışı göstermesi ile ilgili haberler karakterin ne zaman geliştiği sorusunu gündeme getirmiştir. Bu soru temelde cevaplanamayacak kadar oldukça ince bir sorudur. Bunun temel nedenlerinden birincisi, karakter çok yönlü bir olaydır. İkincisi, karakterin her bileşeni, kendi gelişimsel eğrisine sahiptir. Üçüncü olarak, her insan farklı oranda gelişmektedir. Dördüncüsü, karakterin bileşenlerinin profili ve gelişimsel sıklığı bireylerde farklıdır. Son olarak da, karakterin bileşenleri, aşama aşama gelişme eğilimi göstermektedir. Bu yüzden, bir çocuğun karaktere sahip olup olmadığı hemen belirlenemeyebilir. Ancak, karakterin hangi yönünün hangi yaş civarında geliştiğinin tanımlanabilmesi mümkün olmaktadır. Daha sonra da çocuğun farklı oranlarda geliştiğini de dikkate alarak tipik olan şey ile çocuk karşılaştırılmaktadır (Berkowitz, 2002). Örneğin, altı yaşındaki bir çocuk, diğerlerine zarar vermekten pişmanlık duymazsa, diğerlerinin ondan farklı bir bakış açısına sahip olabileceğini fark etmezse ya da diğerlerinin onun düşündüğü şeyi dikkate almadıklarını görürse onun yaşında ortaya konulması gereken bazı karakteristik yönlerin gelişmediğini kolayca söylemek mümkün olabilir.

Karakter gelişiminde ilk olarak genetik faktörlerin etkili olduğu düşünülürse doğum öncesi karakter gelişimi üzerinde önemle durulması gereken bir konudur. Bir annenin doğum öncesinde bile çocuğuna duygusal olarak bağlanmaya başladığı konusunda kanıtların bulunması, anne ve bebek arasındaki bu duygusal bağın karakter gelişimde önemli bir faktör olduğunu göstermektedir (Berkowitz, 2002). Bu bakış açısı, karakterin doğumda ya da daha önce gelişmeye başladığı iddiasını desteklemektedir.

Karakter gelişiminin tüm yönlerinin kronolojik gelişimleri düşünüldüğünde özellikle çocukluk dönemi ve ergenlik dönemi karakter gelişimi açısından en kritik dönemi oluşturmaktadır. Karakterin çoğu, çocukluk döneminde gelişmektedir. Ergenlik dönemi ise bebeklik ve çocukluk döneminde başlayan gelişimin bir devamıdır. Bu nedenle hem çocukluk dönemi hem de ergenlik dönemi bireyin karakterinin gelişmesinde önemli etkiye sahiptir.

Çocukluk döneminde karakter gelişiminin en önemli belirtilerinden olan kişisel kontrol, bebeklik döneminde başlamasına rağmen kişinin içsel olarak kendi dürtülerini düzenleme kapasitesi okulöncesi yıllarda özellikle de beş ile yedi yaşlar arasında en üst düzeye çıkmaktadır. Çocuk tatminkarlık düzeyini erteleyebilmekte, kendi dürtülerini ve agresif istekleri kontrol edebilmekte ve davranışlarını yönetebilmektedir (Berkowitz, 2002; Berkowitz ve Grych, 2000).

Çocukluk döneminde kişisel kontrolün yanı sıra bakış açısına sahip olma kapasitesi de önemli düzeyde ilerleme göstermektedir. Bakış açısına sahip olma, okulöncesi ve ilköğretim yıllarında gelişmekte ve onun gelişimi ergenliğe kadar devam etmektedir. Diğerlerinin bakış açısını anlama kapasitesindeki önemli

ilerleme 3–4 yaşları ile 12 yaş arasında ortaya çıkmaktadır. Ahlaki sorumluluk farklı insanların ilgilerini dengeleme yeteneğine bağlı olduğu için bakış açısına sahip olmadaki gelişimin karakterin en önemli bileşenlerinden birini oluşturduğu söylenebilir (Berkowitz, 2002; Berkowitz ve Grych, 2000).

Ergenlik döneminin karakter gelişimi açısından iki örneği, ahlaki bir kimliğin oluşturulması ve ahlaki düşünmenin devamlı gelişimidir. Ahlaki düşünme, etkili ve olgun ahlaki karar verme ve ahlaki yargıyı artırmaya izin veren doğru ve yanlış durumları hakkında düşünme konusunda bilişsel kapasitenin gelişmesidir. Ahlaki düşünme, 3–4 yaşlarında başlayan ve yaşam boyu devam eden bir gelişimdir. Ancak, böyle düşüncelerin ilköğretim yıllarında başladığına dair kanıtlar olmasına rağmen ahlaki düşünmenin ön sosyalleşmenin olduğu çocukluktan ergenliğe girildiği 11–12 yaşlarında geliştiği ileri sürülmektedir. Ahlaki düşünme, doğru ve yanlış olan şeyi ortaya çıkarma, garip ya da belirsiz ahlaki problemler ve ikilemlerle yüzleşme açısından önemlidir. Ayrıca ahlaki düşünme, fedakarlık, hilekarlık, suçluluk ve riskli davranış gibi çeşitli ahlaki ve ahlaki olmayan davranışlarla da ilişkilidir. Ergenlik döneminde karakter gelişimi açısından önemli olan diğer bir unsur ise ahlaki bir kimliğin oluşturulmasıdır. Ahlaki kimlik, bireyin kişisel yapısını ifade etmektedir. Ergenlik ahlaki bir kimlik oluşturmada en önemli zamanlardan biri olarak görülmektedir (Berkowitz, 2002; Berkowitz ve Grych, 2000).

Karakter gelişimi bebeklik döneminde başlayan ve yaşam boyu devam eden bir süreçtir. Ancak bu gelişimin hızı her dönemde aynı değildir. Özellikle bu dönemler içinde çocukluk dönemi ve ergenlik dönemi karakter gelişimi açısından en önemli dönemi oluşturmaktadır. Çünkü bebeklik döneminde birey sadece ailesi ile iletişim kurarken çocukluk döneminde ise artık ailesinin dışındaki çevresi ile de iletişime geçmektedir. Bu nedenle de okul ortamı özellikle de ilköğretim dönemi karakter gelişimi açısından büyük öneme sahiptir. Ayrıca ergenlik döneminin de çocukluk döneminin bir devamı olarak düşünüldüğünde okulöncesi ve ilköğretim dönemi karakter gelişiminde büyük bir öneme sahip olduğu söylenebilir.

Karakter Eğitimi

Huffman (1993)'ın yapmış olduğu araştırmada, okuldaki disiplin konularıyla ilgili olarak 1940 yılında yürütülen bir radyo ağı anketinde yedi problemin belirlendiği belirtilmiştir. Bu makalede belirlenen yedi problemin, konuşmak, sakız çiğnemek, gürültü yapmak, koridorda koşmak, sırayı bozmak, uygun olmayan kıyafet giymek ve çöp kutusuna kağıdı atmamak olduğu ortaya çıkmıştır. Bu araştırma, farklı sonuçlar ile 1980 yılında tekrar yapılmıştır. Bu araştırmada ise belirlenen yedi problemin, ilaç bağımlılığı, alkol bağımlılığı, gebelik, intihar, gasp, hırsızlık ve tecavüz olduğu ortaya çıkmıştır. Ankette aynı zamanda, kundakçılık, çete savaşı ve cinsel yolla bulaşan hastalıklar da listelenmiştir. Bu değişimler, genç insanların ahlaki bütünlüğünde aşırı düzeyde bir azalmanın olduğunu göstermektedir.

Çocuklar, sadece çevrelerinde meydana gelen olaylarda değil aynı zamanda video oyunlarında, sporda, haberlerde ve televizyonda da büyük miktarda şiddet olayları ile karşılaşmaktadırlar. Aynı zamanda, iş baskısı, tek ebeveynli ailelerin artması ve düzeyli aile desteğinin azalması gibi nedenler ile ailesel kontrolün önemli

ölçüde azaldığı görülmektedir. Böylece çocuklar için iyi rol modelleri azalmakta ve duygusal açıklıkları da artmaktadır.

Çocukların duygusal açlığını beslemenin yolunun karakter eğitimi olduğu alanyazında önerilmektedir (Anderson, 2000; Fisher, 1998; Kurtz, 2005). Karakter eğitimi, geniş ölçüde farklı algı ve yorumları ifade etmek için kullanılan bir terimdir. Otten (2000), karakter eğitimini, kişisel gelişim için öğrenme ve öğretmenin çoğu yönünü tanımlamak için kullanılan bir şemsiye olarak tanımlamıştır. Bu şemsiyenin altındaki alanları da, ahlaki düşünme/bilişsel gelişim, sosyal ve duygusal öğrenme, ahlaki eğitim/erdem, yaşam becerileri eğitimi, yardımseverlik, sağlık eğitimi, şiddeti önleme, çatışma çözümü/akran meditasyonu ve etik/ahlaki felsefe olarak belirtmiştir (Webb, 2005).

Lockwood (1997), karakter eğitimini, genç insanların davranışlarını sistematik ve doğru bir şekilde şekillenmesini sağlamak için diğer toplumsal kurumlar ile işbirliği içinde dizayn edilen okul temelli program olarak tanımlamıştır (Akt. Robinson-Lee, 2008). Berkowitz ve Bier (2005) karakter eğitimini doğruluk, dürüstlük, sorumluluk, saygı, tahammül, eşitlik ve ahlaki olarak iyi vatandaşlar olmaları konusunda öğrencileri eğitmek olarak tanımlamışlardır.

Ryan ve Cooper (2000), karakter eğitim programlarının öğrencileri iyi karakterli olarak yetiştirme konusunda öğretmenler ve okullar tarafından niyet edilmiş çabalar olarak belirtmişlerdir. Ayrıca karakter eğitimi programlarının iyi bir yaşam sürdürmek için gerekli olan alışkanlıkları ve doğru ile yanlış duygusunu verme konusunda öğrencilere yardımcı olan etkinlikler olarak da ifade etmektedirler (Robinson-Lee, 2008). Williams (2000), karakter eğitimini, okulun aileler ve diğer toplum üyeleri ile işbirliği içinde çocuk ve gençlere yardımseverlik, prensipli olma ve sorumlu olma konusunda yardımcı olan niyet edilmiş bir yaklaşım olarak tanımlamıştır.

Jones, Ryan ve Bohlin (1999), karakter eğitimini, iyi olan her şeyi bilmek, sevmek ve yapmak olarak tanımlamaktadır (Akt. Udayar, 2008). Williams (2000), Jones, Ryan ve Bohlin tarafından yapılan bu tanımın üç alanı kapsadığını belirtmektedir. Karakter eğitiminin bu üç alanı şu şekilde özetlenmiştir (Williams, 2000):

1. Bilgi (Bilişsel Alan). Bu, etik olarak davranmak ile ilgili kararlar almak kadar durumların ahlaki çıkarımlarını anlama ve algılama yeteneğini artırmak için doğru ve yanlış ilkeleri öğretmektir.
2. Hissetmek (Duyuşsal Alan). Bu, etik olarak davranmak için bir arzuyu güçlendirirken etik ilkeler için durağan ve derin bir inanç aşılmasıdır. Doğruyu yapmak ve iyi olmak ahlaki bir görevdir.
3. Davranmak (Davranışsal Alan). Bu, etik davranmanın otomatik ve içsel olması için etik tavrı modellemek ve talep etmektir.

Karakter eğitimi, belirgin, odaklanmış ve sistematik bir durumda beslenen kişisel yönetim becerilerini sunmaktadır. Bu yeterlikler, iletirilir, biçimlendirilir, öğretilir, beklenir, kutlanır ve günlük davranışlarda uygulanır. Karakter eğitimi, toplumsal değerler ve bireyin sahip olduğu olumlu kişisel özellikler, terbiye, ahlaki davranışlar ve iyi insani nitelikleri geliştirmedeki kasıtlı çabalarıdır. Karakter eğitimi, hızlı-sabit bir program değildir. Karakter eğitimi, cesaret, adaletli olma, kişisel kontrol, dürüstlük, sorumluluk, yardımseverlik, yasal

otoriteye itaat ve bunun gibi özel erdemler ve karakter özelliklerini öğretmek için kasıtlı bir çabayı içermektedir (Kurtz, 2005).

Lickona (1998) göre, karakter eğitimi iyi insan, iyi okul ve iyi toplum olmak üzere üç amaca sahiptir. İlk amaç, bireylerin tam anlamıyla insan olabilmeleri için iyi bir karaktere ihtiyaç duyduklarını belirtmektedir. İkinci amaç, iyi okula sahip olabilmek için de karakter eğitimine ihtiyaç duyulduğunu belirtmektedir. Okullar, sivil, yardımsever ve amaçsal topluluklar olduklarından dolayı öğretmek ve öğrenmek için çok daha fazla destek sunmalıdırlar. Üçüncü amaç, karakter eğitiminin ahlaki bir toplumu yapılandırma görevinin olduğunu belirtmektedir. Şiddet, düzenbazlık, açgözlülük, ailedeki dağılma, yokluk içinde yaşayan çocukların sayısının artması ve doğum ve doğum öncesi yaşama saygısızlık gibi sosyal problemlerin derin kökleri vardır ve bunlar sistematik çözümler gerektirmektedir. Ancak, karakter düşüncede, kalpte ve bireysel olarak insanoğlunun özünde yoksa karakterli bir toplum oluşturmakta imkansızdır (Liebmann, 2002). Bu açıdan karakter eğitimi toplumun yapılandırılmasında özünde ise bireyin yapılandırılmasında oldukça önemlidir. Büyük önemi nedeniyle karakter eğitimi ile ilgili birçok ülkede değişik projeler, programlar ve modeller geliştirilmiştir. Bu model geliştirme araştırmalarından biri Okul Şiddetini Önleme Merkezi ile işbirliği içinde olan Kuzey Carolina Eğitim Bölümü, NCCEP (The North Carolina Character Education Partnership) tarafından karakter ve vatandaşlığın gelişimini ilerletmek için geliştirilmiştir. Bu modelin amacı, toplumsal ve ailesel görüş birliğini ilerletmek, karakter eğitimi ilerleten bir okul ortamı yaratmak ve karakter eğitimi programını planlamaya ve değerlendirmeye yardımcı olmak için aşağıdaki 11 karakter eğitimi prensibine bağlamak olarak belirtilmiştir (Robinson-Lee, 2008). Bu modelde sunulan 11 karakter eğitimi prensibi aşağıdaki gibi özetlenebilir (Robinson-Lee, 2008):

1. Karakter eğitimi iyi karakterin temeli olarak temel ahlaki değerleri teşvik eder.
2. Karakter eğitimi içerisinde karakter, düşünme, duygu ve davranışı içerecek şekilde tanımlanmalıdır.
3. Etkili karakter eğitimi okul yaşamının basamaklarında temel değerleri teşvik eden amaçlı, kararı elinde tutan ve kapsamlı bir yaklaşımı gerektirir.
4. Karakter eğitiminde okul, insani ve şefkatli bir topluluk olmalıdır.
5. Karakter eğitiminde karakteri geliştirmek için, öğrenciler ahlaki yaşantı fırsatlarına ihtiyaç duyar.
6. Etkili karakter eğitimi, öğrencileri merkeze alan ve başarılı olmalarına yardımcı olan anlamlı ve teşvik edici bir akademik programı içerir.
7. Karakter eğitimi öğrencilerde içgüdümlü bir isteklendirmeyi geliştirme çabası içinde olmalıdır.
8. Tüm okul personeli, karakter eğitimi için sorumlulukları paylaşan ve aynı temel değerlere bağlı bir öğrenme ve ahlak topluluğu olmalıdır.
9. Karakter eğitimi hem personelin hem de öğrencilerin ahlaki liderliğini gerektirir.
10. Okul, karakter eğitimi çabalarında aileyi ve çevreyi tam bir ortak olarak görmelidir.
11. Karakter eğitiminin değerlendirilmesi; okulun karakterini, karakter eğitimcisi olarak okul personelinin işlevselliğini ve öğrencilerin iyi karakter gösterme bağlamını içermektedir.

Karakter eğitiminin etkili olarak yürütülmesinde; öncelikle karakter eğitimi programlarının yapılandırılmasına yönelik uygulamalar önemli düzeyde etkilidir. Ayrıca, etkili programları uygulayacak öğretmenlere olan ihtiyaç ve bu programları uygulayacak ve değerlendirecek olan öğretim yaklaşımlarının esnekliği de karakter eğitiminin etkili olarak yürütülmesinde etkilidir. Wood ve Roach (1999)'un yaptığı araştırma sonuçları, karakter eğitimine ve programları yürütecek öğretmenlere olan ihtiyacı desteklemektedir. Araştırma sonucunda, okul yöneticilerinin eğitim programlarında karakter eğitime ihtiyaç duydukları, öğretmenler ve ailelerin karakter eğitimini destekledikleri, geniş çaplı değerlerin desteklenmesi gerektiği ortaya çıkmıştır.

Crowther'in anaokulundan sekizinci sınıfa kadar olan çocuklarla yaptığı araştırmada sekiz aylık bir karakter eğitim programı uygulanmıştır. Yürütülen araştırmada bu süre içinde kütüphane görevlileri, öğretmenler ve aileler tarafından çocuklar, "saygı, sorumluluk, nezaket, yardımseverlik" davranışlarını sergilemeleri için teşvik edilmişlerdir. Bu araştırmanın sonucunda öğretmenlerden gelen geribildirimler ve gözlemlere göre; okul atmosferinde iyileşme gözlenmiş ve işbirliği artmıştır (Crowther, 1995).

Muscott ve O'Brien (1999), davranış ve öğrenme bozukluğu olan 19 öğrenci üzerinde uygulanan karakter eğitimi programının etkisini değerlendirdikleri araştırmalarının sonunda, öğrencilerin kendi davranışlarından sorumlu olma, işbirliği, takım çalışması ve diğerlerine karşı saygılı davranma boyutlarında ilerleme gösterdikleri ortaya çıkmıştır.

Fixler (2000) tarafından yapılan araştırmada karakter eğitimi, okulöncesi sınıf ortamına "saygıyı, sorumluluğu ve işbirliğini" temel alarak yerleştirilmeye çalışılmıştır. Verilen eğitimin sonunda bazı çocuklarda "saygı, sorumluluk ve işbirliği" davranışlarında gelişme kaydedildiği gözlenmiştir. Ayrıca müdahalelere biraz daha fazla zaman ayrıldığında çok daha başarılı sonuçlar alınacağı da belirtilmiştir (Fixler, 2000).

Burke ve ark. (2001) okullardaki öğrenim çevresini geliştirmek için karakter eğitimi programının etkilerini inceledikleri (ilköğretim kademesinde) araştırmanın sonucunda, karakter eğitimi programının öğrenci etkileşimini pozitif yönde etkilediği ve saygı, sorumluluk, vatandaşlık, yardımseverlik, adil olma, başkasının bakış açısını anlama, dürüstlük, esneklik konularında ilerlemenin olduğu görülmüştür (Burke ve ark., 2001).

Revell (2002)'in yapmış olduğu araştırmada, karakter eğitiminin anlamı ve rolünü çocukların anlama biçimini tanımlamak için Chicago halk okullarındaki 700 çocuk ile görüşmüştür. Chicago'da karakter eğitimi programını uygulayan okulların hepsi, karakter eğitiminde tematik bir yaklaşımı benimsemişlerdir. Bu yaklaşıma göre, karakter eğitimi programında bir karakter bileşeni, aylık olarak seçilmiş hikaye, tartışma, grup çalışması ve okul yaşamının diğer yönleri ile birleştirilmiştir. Sonuçlar, okulların her birinde benzer olarak vatandaşlığın tartışıldığı ve ilköğretim çocuklarının çoğunun vatandaşlığın ne olduğu ile ilgili farklı görüşlere sahip olduklarını göstermiştir. İlköğretimdeki öğrenciler, vatandaşlığı kazanmanın zor bir süreç olduğu konusunda uzlaşmışlardır. Chicago'daki çocuklar, iyi, dürüst ve saygılı olanları iyi vatandaş olarak tanımlarken kötü vatandaşı ise bu niteliklere sahip olmayan biri olarak

tanımlamışlardır. Bu araştırmadaki çocukların cevapları, onların kişisel deneyimlerini temel almıştır.

Howard (2002), saygı, sorumluluk, kibarlık ve dürüstlük ile ilişkili öğrenci davranışları üzerinde bir karakter eğitimi programının etkililiğini değerlendirdiği 20 haftalık karakter eğitimi programı sonunda, öğrencilerin olumsuz oyun alanı davranışlarında azalmanın meydana geldiği ortaya çıkmıştır. Ek olarak, karakter eğitimi programı uygulandıktan sonra saygı, sorumluluk, kibarlık ve dürüstlük ile ilişkili sosyal davranışlarında ilerlemenin meydana geldiği görülmüştür. Bu bulgular, özel olarak tasarlanmış programların öğrencilerin karakter gelişimlerini olumlu düzeyde etkileyebileceğini desteklemektedir.

Romanowski (2003), kuzeybatı Ohio’da bir karakter eğitimi programı ile ilgili 144 yüksekokul öğrencisinin görüşünü almaya yönelik benzer bir araştırma yürütmüştür. Araştırma sonucunda, Chicago’daki okulların aksine öğrenciler programın kabul edilebilir olmadığını ve karakter eğitiminin ilköğretim ve ortaöğretimde öğretilmesi gerektiğine inandıklarını belirtmişlerdir.

Duer, Parisi ve Valintis (2005), “Karakter Eğitimin Etkinliği (Character Education Effectiveness)” başlıklı bir proje yayınlamışlardır. Bu proje, uygun olmayan davranışları tekrar etme oranını azaltmak ve saygı ve sorumluluk ile ilgili olarak öğrenci davranışını geliştirmek üzere özel olarak tasarlanmış bir karakter eğitimi programı oluşturmayı amaçlamaktadır. Bu proje sonunda, öğrencilerin sorumluluk ve saygı düzeylerinde belirli düzeyde bir ilerlemenin olduğu ortaya çıkmıştır.

Gökçek (2007) tarafından yürütülen araştırmada, okulöncesi eğitim alan beş ve altı yaş çocukları için hazırlanan karakter eğitimi programının etkisi incelenmiştir. Araştırmanın sonunda, “sorumluluk, yardımseverlik ve saygı” değerlerinde deney grubunda olumlu davranış değişiklikleri olduğu ortaya çıkmıştır.

Karakter eğitimi, iyi karakter davranışlarını öğretme ve modelleme konusunda genç insanları teşvik eden okulların yarattığı ulusal bir harekettir. Karakter eğitimi, ahlaksal değerleri öğrencilere aşılacak için okullar, bölgeler ve ülkeler tarafından istemli, ileriye dönük çabalarla. İzleyen paragraflarda, karakter eğitiminin ne olduğu ve neden önemli olduğu üzerinde durulduktan sonra karakter eğitimi etkileyen kuramlar ve karakter eğitiminin tarihsel gelişimi üzerinde durulmaktadır.

Karakter Eğitimi Etkileyen Kuramlar

Karakter gelişiminin en önemli öğelerinden biri olan ahlak gelişimi, çocuğun toplumsallaşma süreci içinde, neyin iyi neyin kötü olduğu konusunda bir bilinç geliştirmesi ile ilgilidir. Böylece bireyde oluşacak değerler sistemi gelişimsel bir süreç içerisinde ortaya çıkmaktadır (Gökçek, 2007).

Temel toplumsal değerler ahlak gelişimine paralel olarak kazanılmaktadır. Bu noktada, ahlaki gelişim kuramlarını incelemek gerekmektedir. Ahlaki gelişim, gelişimin kilometre taşları içinde ele alınması daha zor bir konudur. Ahlak gelişimi zamandan daha çok deneyimle meydana gelmektedir (DeBord, 2006).

Psikoloji bilimi çerçevesinde ahlak gelişimi ile ilgili ilk bilimsel yaklaşımlar, Sigmund Freud ve Jean Piaget tarafından 20. yy başlarında geliştirilmiş; daha sonra Davranışçı Psikoloji ve Sosyal Öğrenme Kuramları da ahlaki gelişim

alanına değinmişlerdir. Karakter eğitimi ile ilgili olarak ahlak gelişiminde bazı bilimsel yaklaşımlar vardır. Bu yaklaşımlara aşağıda yer verilmiştir (Çırak, 2006; Gökçek, 2007):

1. Psikanalitik Yaklaşım: Psikoloji alanında ahlak konusu ile ilgili ilk bilimsel yaklaşım Freud ile başlamıştır. Freud, ahlak ve kişilik gelişimini, duygusal-güdüsel bir süreç olarak ele almıştır. Freud, duygusal-güdüsel ahlak gelişmesini; id, ego ve süperego ilişkilerindeki denge kavramına bağlamıştır (Yapıcı ve Yapıcı, 2005). Bu kuram, çocukların onur, gurur gibi olumlu duygusal deneyimler yaşayabilmek ve utanç, suçluluk gibi olumsuz duygular yaşamamak için kendi etik ilkelerine göre davrandıklarını savunmaktadır (Erden ve Akman, 2000). Psikanalitik kavramlar doğrultusunda ahlak gelişimini araştıran diğer bir kuramcı Erik Erikson'dur. Freud'a karşın Erikson, ahlak gelişimini yetişkinliğin ilk dönemlerine kadar devam ettiğini belirtmiştir (Erden ve Akman, 2000).
2. Sosyal Öğrenme Yaklaşımı: Sosyal öğrenme kuramcıları ahlak gelişimini, ani hiçbir değişim olmadan derece derece ve sürekli biçimde ilerleyen birikimli bir toplumsallaşma olarak görmektedirler. Bu kuramcılara göre, ahlaksal davranışlar, öteki toplumsal davranışlar gibi pekiştirme, ceza ve gözleme dayalı öğrenme yolu ile kazanılıp öğrenilmektedir (Çırak, 2006).
3. Davranışçı Yaklaşım: Davranışçı görüşe sahip psikologlar, ahlaki yargıların nasıl oluştuğu üzerinde durmuşlardır. Psikologlara göre ahlaki yargılar, bireyin dışındaki etkenlere bağlı olarak ortaya çıkmaktadır. Onay gören ve pekiştirilen davranışlar doğru, hoş görülmeleyen cezalandırılan davranışlar ise yanlış olarak kabul edilmektedir (Erden ve Akman, 2000). Çocuk ahlaki değer ve yargıları şartlanma yolu ile kazanmaktadır (Gökçek, 2007). Çocuk davranışları etiketlemekle ne yapıp ne yapmayacağına karar vermektedir (Çağdaş ve Seçer, 2002).
4. Bilişsel Yaklaşım: Ahlak gelişimini bilişsel açıdan ele alan kuramcılar, ahlak gelişimini, bireyin bilişsel gelişimi ile birlikte ele almaktadırlar. Dolayısıyla, ahlak gelişimi konusundaki araştırmalarda, bireyin zekası, yaratıcılığı, düşünme ve problem çözme becerisi gibi bilişsel süreçlerinin de bu görüş kapsamında incelenmesi gerekmektedir. Çünkü çocuğun geliştirdiği ahlaki yargı, sosyal çevre ile etkileşimi sonucu doğmakta ve bilişsel unsurları da baskın şekilde içermektedir (Çırak, 2006). Ahlak gelişimine değinen bilişsel gelişim psikologları; Dewey, Piaget ve Kohlberg'dir.
 - 4.1. Dewey'e Göre Ahlak Gelişimi: Ahlak gelişimine bilişsel gelişim paralelinde eğilen ilk kuramcı J. Dewey olmuştur. Dewey, ahlakın günlük yaşam problemlerine (kişisel, siyasal, sosyal ve eğitimsel davranışa) yansıtılması gerektiğini düşünmektedir (Gökçek, 2007). Dewey, ahlak eğitiminin temelinde zihinsel eğitimi görmüş ve ahlak eğitiminde genel eğitim süreci gibi temelde çocuğun farklı değerler ve bu değerlere ilişkin kararlarda aktif akıl yürütmesi ile gerçekleşebileceğine inanmıştır (Çağdaş ve Seçer, 2002). Dewey'e göre, davranışı etkileyen ve geliştiren, onu daha iyi duruma getiren her fikir "ahlaki fikir" içine girmektedir. Zamanla karakterin bir

yönü haline gelen “ahlaki fikirler” ahlaki yargının temel unsurudur (Çırak, 2006).

- 4.2. Piaget’e Göre Ahlak Gelişimi: İsviçreli bir psikolog olan Jean Piaget, “Çocukta Ahlaki Yargı’nın Gelişimi” (1932) adlı araştırması ile çocuklarda ahlaki gelişimi incelemiştir. Piaget, ahlak gelişimini açıklamak için, ahlaki yargıların bilişsel bir temeli olduğunu varsayan bir evre kuramı geliştirmiş ve çocukların, toplumdaki kurallara karşı tutumlarını, doğru-yanlış anlayışlarını ve yargılarını incelemiştir (Çırak, 2006). Piaget, ahlaki akıl yürütmenin ilk çocuklukla ergenlik arasında giderek anlamlı bir biçimde değiştiği, değişimlerin düzenli ve kestirilebilir olduğu, aşağı yukarı düşüncedeki gelişimsel değişimlerle aynı zamana rastladığı sonucuna varmıştır (Gander ve Gardiner, 1998). Piaget’ye göre, çocuğun ahlak ve adalet konularındaki fikirleri, hem olgunlaşmanın hem de çevrenin etkisiyle değişmektedir (Jersild, 1976).
- 4.3. Kohlberg’e Göre Ahlak Gelişimi: Kohlberg, karakter eğitimi alanında önemli bir etkiye sahiptir. Kohlberg ahlak gelişiminin dönemler içinde ortaya çıktığını ifade etmiştir ve ahlak gelişimi araştırmalarını ve kuramını Piaget’ten birkaç adım daha ileriye götürmüştür (Gander ve Gandiner, 1998; Erden ve Akman, 2000). Piaget’in çocuklarla yürüttüğü araştırmalarından etkilenen Kohlberg, Piaget’in ahlak gelişimini iki ahlak evresiyle açıklayan bulgularına kuşkuyla yaklaşmıştır. 12 yaş civarında soyut işlem dönemine ulaşan çocuğun, ahlak gelişimini tamamladığını belirten Piaget’e karşılık Kohlberg, ahlak gelişiminin en azından 16 yaşına kadar sürüyor olabileceğini, ahlaki ikilemler ile ilgili düşüncelerin, ergenlik boyunca gelişmeye devam edeceğini düşünmüştür (Çırak, 2006).
5. Carol Gilligan’a göre Ahlak Gelişimi (Sorumluluk Ahlakı): Carol Gilligan, Kohlberg’in araştırmasına, popüler kitabı “Değişik Ses: Psikolojik Teori ve Kadınların Gelişimi” (1982)’nde önemli eleştiride bulunmuştur. Kohlberg’in teorilerinin kadınlara karşı önyargılı olduğunu öne sürmesinin temel nedeni araştırmalarında sadece erkekleri kullanmasından kaynaklanabilir. Gilligan kadınların ahlaki gelişimini incelemiştir. Bu incelemede Kohlberg gibi ikilem içeren hikâyeler kullanma (Heinz’in ikilemi) yerine kriz durumlarını içeren gerçek yaşam durumlarını gözlemiştir. Kadınlara bu kriz durumlarını içeren ikilemlerle ilgili sorular yönelmiştir. Gilligan ahlaki ikilemlerde (doğru-yanlış, iyi-kötü) kadınların ve erkeklerin farklı yargıya sahip olduklarını ileri sürerek, cinsiyet farkının önemini vurgulamıştır. Gilligan’a göre kadınlar ahlaki yargılarında erkeklerden farklı düşünme ve ifade etme eğilimindedirler. Yani bakım-gözetime dayalı feminen etikle adil olmayı temel alan maskülen etik olmak üzere iki durum söz konusudur ([http-4](http://4)).
6. Domain (Etki Alanı/Bağlam) Yaklaşım: Domain yaklaşımı, Turiel ve meslektaşları tarafından geliştirilmiştir ([http-4](http://4); [http-5](http://5)). Son yapılan bilimsel araştırmalarda çocuktaki ahlaki gelişimin bu teori ile açıklanmaya çalışıldığı görülmektedir. Bu teoride ahlaki fikirlerin geliştirilmesi ile

diğer sosyal bilginin alanları arasında bir ayırım yapılmaktadır. Domain teorisine göre, çocuğun ahlaki ve sosyal alışkanlıklarına ilişkin kavramlar, bu iki sosyal olay sınıfıyla bütünleşen sosyal tecrübelerinin birbirinden farklı şekillerini niteliksel olarak açıklamaya çalışmasından ortaya çıkmaktadır (Nucci, 2001).

Karakter Eğitiminin Tarihsel Gelişimi

Amerikan okullarında karakter eğitimi, koloni zamanlarından beri vardır. Toplulukların küçük olmasından dolayı, okullarda öğretilenleri ve Hıristiyan prensiplerini temel alan değerlerin öğretildiği içeriği kontrol etmek aileler için daha kolay görülmekteydi (Thompson, 2002). Mulkey'e (1997) göre, 1776 yılında okullarda okutulan kitapların içeriği, %100 ahlaki ve dini konuları içermekteydi. Aileler onların çocuklarının bu değerlere sıkı sıkıya bağlı olmalarını talep etmekteydiler.

Halkça eğitimin desteklenmeye başlaması ve yeni ülkenin gelişmesiyle kilise ve okulun ayrılmasına karşı bir eğilim ortaya çıkmaya başlamıştır (Mulkey, 1997). Bu zaman boyunca, "McGuffey Reader" adlı kitap ülke çapında okullar için temel bir kitap olmuştur (Rodak, 2005). Bu kaynak, tutumluluk, temizlik, dürüstlük, çok çalışma, adanmışlık, vatanseverlik ve sadakat değerlerini öğretmekteydi (Field, 1996). 1800'ün sonlarında, Katolik toplumu, halk okullarının ahlaki öğretilerinde İncil'in temel alındığını tartışarak kendi okullarını kurmak için hükümetten finansal destek istemişler ve bu hareket 20. yy. ilk yarısında karakter eğitiminde değişimlere yol açmıştır (Thompson, 2002).

1900'lerin başlarında halk okullarında karakter eğitimine ilgi yeniden artmaya başlamıştır. 1916 yılında bir kolejde yöneticilik yapan William Hutchins, "Children's Morality Code" (Çocukların Ahlaki Kodları) geliştirmiştir. Bu kodlar, kişisel kontrol, iyi sağlık, kibarlık, dürüstlük, sportmenlik, takım çalışması, kişisel güven, görev bilinci, güvenilirlik ve iyi ustalık gibi değerlerdir (Mulkey, 1997). Bu hareket, akran baskısının bu karakter davranışlarının uygulanmasını garanti etmek amacıyla yeterince güçlü olacağı umularak ilköğretim ve yüksekokullarda "iyi karakter kulüpleri"nin oluşturulması ile sonuçlanmıştır (Field, 1996). 1924 yılında, karakter eğitiminin en kapsamlı araştırması başlatılmıştır. Hartshorne ve May 1924 ile 1929 yılları arasında öğrencilerin karakter ile ilişkili davranışları üzerinde hem laik hem de dini temelli ahlaki eğitimin etkisini belirlemeyi amaçladığı bir karakter eğitimi araştırması yürütmüşlerdir. Bu alan temelli araştırmaya, U.S.'deki 23 şehirden beşinci ve sekizinci sınıflar arasında eğitim alan 10.865 çocuk katılmıştır. Araştırma sonucunda, uygulanan karakter eğitim programının öğrencilerin ahlaki davranışları üzerinde etkisi olmadığı ortaya çıkmıştır (Akt. Robinson-Lee, 2008).

1930'ların ortalarında, John Dewey, ahlaki eğitim/karakter gelişimi/değer eğitime olan ihtiyaca tekrar dikkat çekmiştir. Dewey (1934), çocuğun karakterinin, doğal, yerinde ve sosyal bir atmosferde gelişmesi gerektiğini ve okulun çocuğun karakter gelişimini bu nedenle desteklemesi gerektiğini belirtmiştir (Thompson, 2002). Altmışlı yıllarda, çocukların karakter gelişimindeki ilgi, Kohlberg'in çocukların ahlaki düşünme düzeyleri teorisi ile yeniden artmıştır. Kohlberg, çocukların bir basamaktan diğer bir basamağa ilerleyebileceği altı basamaklı bir ahlaki düşünme teorisi formüle etmiştir

(Robinson-Lee, 2008). 1968 yılında, Texas, San Antonio Karakter Eğitim Enstitüsü, sorumlu vatandaşlar yetiştirmek için bir Karakter Eğitimi Programını geliştirmeye başlamıştır. 1984 yılında altıncı sınıf düzeyi ve 1985 yılında da yedinci, sekizinci ve dokuzuncu sınıf düzeyleri bu programa eklenmiştir (Mulkey, 1997).

Chicago Eğitim Kuruluşu, Chicago'nun kamu okullarındaki öğrencilerin ihtiyaçlarını belirlemeye yönelik olarak 1985 yılında kurulmuştur. Kuruluşun geliştirdiği karakter eğitim programı okullarda programı savunan başkanlara etkili bir Karakter Eğitim Programı sağlamıştır. Geliştirilen Karakter Eğitimi Programı 10 yıl boyunca 60.000 den fazla sınıfta uygulanmıştır. Uygulanan Karakter Eğitimi Programının etkililiğini belirlemeye yönelik yapılan değerlendirme araştırması sonucunda değerlendirmeye katılanların büyük bir çoğunluğunun Karakter Eğitimi Programını diğer öğretmenlere tavsiye ettiklerini ve karakter eğitiminin çok etkili olduğunu belirtmişlerdir. Bu sonuçlar, karakter eğitiminin öğretmenlerin amaç ve hedeflerini desteklediğini göstermektedir. Bir eğitimsel hareket olarak, karakter eğitimi, geleceğin okullarındaki eğitimin yüzünü değiştirmeye yardımcı olacak bir yol olmuştur (Mulkey, 1997).

Karakter Gelişimi ve Beden Eğitimi

Türkiye'deki eğitim sistemi, karakter eğitimi yaklaşımı çerçevesinde incelendiğinde, Türk Milli Eğitimin genel amaçlarında,

“beden, zihin, ahlak, ruh ve duygu bakımlarından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüse değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan; yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmek”

ifadesiyle yer almaktadır. Milli eğitimin genel amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak ilköğretimin amaçlarında,

“her Türk çocuğuna iyi bir vatandaş olmak için gerekli temel bilgi, beceri, davranış ve alışkanlıkları kazandırmak; onu milli ahlak anlayışına uygun olarak yetiştirmek; her Türk çocuğunu ilgi, istidat ve kabiliyetleri yönünden yetiştirerek hayata ve üst öğrenime hazırlamak”

ifadesiyle tanımlanmıştır. Ayrıca ilköğretim Beden Eğitimi dersi öğrenim standartlarında ise

“fiziksel etkinlik ortamlarında sorumlu kişisel ve toplumsal davranış sergiler”

ifadesiyle tanımlanmıştır (http-1). Beden Eğitimi dersi öğrenim standartlarına uygun olarak Beden Eğitimi dersi içeriğinde yer alan etkinlikler aracılığıyla öğrenciler, kendi hak ve sorumlulukları ile başkalarının hak ve sorumlulukları arasında bir denge kurma çabası ve istekliliği göstermekte böylece karakter gelişimini de desteklemektedirler.

İngiltere, Galler ve Kuzey İrlanda'yı kapsayan Eğitim Reform Hareketi'nde (ERA) (DES, 1988) eğitim sürecinin merkezinde insanların kişisel, ahlaki ve fiziksel gelişimi yer almaktadır. Bu konuda beden eğitimi, bireylerin sadece fiziksel gelişimlerini değil aynı zamanda kişisel, sosyal ve karakter gelişimlerini sağladığı alan olarak da önemli bir rol oynamaktadır (Theodoulides ve Armour, 2001).

Lickona (1991), iyi bir karakterin birbiri ile ilişkili üç boyutunun olduğunu belirtmiştir. Bunlar, ahlaklı olmanın ne olduğunu bilmek (iyiyi bilmek), ahlaki hissetmek (iyiyi arzulamak) ve ahlaki davranmak (iyiyi yapmak)tır. Beden eğitimi bu boyutların ilk ikisine yardımcı olmak için içerik sağlamasının yanı sıra iyi karakterin davranışsal boyutunu anlama konusunda da öğrencilere yardımcı olmak için ortam sağlamaktadır. Özellikle, iyi organize edilmiş beden eğitimi etkinlikleri, iyi bir karakter gelişimi hakkında öğrencileri eğitmek için güçlü içerikler sağlayabilmektedir (Akt. Gough, 1998).

Beden eğitimi, karakteri geliştirme konusunda en önemli fiziksel etkinlik kaynağı olarak nitelendirilmektedir. Bunun birkaç nedeni bulunmaktadır. Bu nedenlerden ilki, beden eğitimi, organize edilmiş spor ile karşılaştırıldığında daha az ticarete dönük, bürokratik ve resmidir. Beden eğitimi programları, yarışmaya dayalı etkinliklere daha az önem vererek yapılandırılmıştır; kesinlikle sonuçları vurgulamakta çok daha az dışsal sosyal baskı bulunmaktadır. Bir eğitim ortamında yer alan beden eğitiminin daha geniş açıda eğitimde yer alan çeşitli düzeydeki değer, amaç ve hedeflerden yararlanması, beden eğitimcilerle daha formal spor programlarını planlama ve uygulama konusunda bir esnekliğe izin vermektedir (Shields ve Bredemeier, 1995).

Beden eğitiminin karakter gelişimi için önemli olmasının diğer bir nedeni, beden eğitiminin diğer fiziksel etkinliklerin yapılandırılmasında bir temel sağlamasıdır. Uygulamada olmasa da en azından teoride, okul salonları ya da oyun alanları, genç insanların rekabet sporlarının ve rekreasyonel fiziksel etkinliklerin tekniklerini, becerilerini ve değerlerini öğrendiği yerlerdir. Eğer modern rekabet sporlarında her ne pahasına olursa olsun kazanma baskısına problem, Beden Eğitimi derslerinde sağlanan hazırlığa bağlıdır (Shields ve Bredemeier, 1995).

Karakter gelişiminin bir kaynağı olarak beden eğitimine odaklanmanın diğer nedeni, katılımcıların sayısıdır. Caine ve Krebs (1986)'in belirttiği gibi, her yüksek okul ya da kolej sporları için beden eğitimine katılan bin ya da daha fazla sayıda katılımcı bulunmaktadır. Beden eğitimi fiziksel etkinlikleri, katılımcı sayısı en fazla olan en büyük organize edilmiş ortamlar sağlamaktadır (Akt. Shields ve Bredemeier, 1995).

En son neden olarak ise, beden eğitiminin karakter gelişimi için optimal bir çevre sağlamasıdır. Çünkü beden eğitimi bir eğitimci tarafından organize edilmekte ve yapılandırılmaktadır. En azından teoride, beden eğitimciler, karakter gelişiminin çeşitli boyutlarındaki gelişimi artırmak için optimal bir çevre düzenleyebilmektedirler (Shields ve Bredemeier, 1995).

Beden eğitimi aracılığıyla karakter gelişimini ilerletmek, deneysel araştırmaların da konusu olmuştur (Bredemeier ve ark., 1986; Gibbons ve ark., 1995). Fiziksel etkinliklerin öğrencilerin karakter gelişimini etkileyip etkilemediğini araştırma çabasında olan birkaç araştırmacı Beden Eğitimi derslerinde farklı programlar uygulamışlardır. Bu araştırmalardan biri Giebink ve McKenzie (1985) tarafından gerçekleştirilmiştir. Giebink ve McKenzie, çocukların spormenlikleri üzerinde üç sosyal öğrenme stratejisinin (öğretim ve övme, model olma ve şartlı ödül sistemi) etkisini değerlendirmiş ve Beden Eğitimi dersleri ve rekreasyonel etkinlikler sırasında programlarını uygulamışlardır. Sonuçlar, öğretim ve övme

müdahalesinin sportmen olmayan davranışları azaltmada etkili olduğunu ortaya koymuştur.

Romance, Weiss ve Bockoven (1986) tarafından yapılan araştırmada, ilköğretimdeki çocukların karakter gelişimleri üzerinde özel olarak tasarlanmış beden eğitimi programının etkililiği değerlendirilmiştir. Program beş özel stratejinin uygulanmasını kapsamıştır (Akt. Shields ve Bredemeier, 1995):

- İkilem/diyalog oluşturmak (BIDD)
- İkilem/problem çözmeleri oluşturmak (BID-PS)
- Kendi oyununu yaratma (CYOG)
- İki kültür
- Sırada dinleme

BIDD stratejisinde öğrenciler, ahlaki ikilemlerin oluşturulduğu bir etkinlik ya da oyuna katılmışlardır. BID-PS stratejinde, oyun ve etkinlik, oluşturulmuş bir ikileme sahiptir ve öğrenciler kendi istedikleri gibi oyun ya da etkinliği değiştirmek için cesaretlendirilmişlerdir. Öğrenciler, eğlence, fırsat ve dahil olma ile ilgili talimatlara bağlı olarak CYOG stratejisinde oyunlar oluşturmuşlardır. İki kültür stratejisinde, bir oyun ya da etkinlik, biri ikilem yaratan diğeri ise olmayan iki farklı şekilde sunulmuştur. Öğrenciler her iki oyunu da oynamışlar ve daha sonra farklılığı tartışmışlardır. Son olarak, sırada dinleme becerisinde ise, öğrenciler ahlaki bir tartışma için sırada oturmuşlar, daha sonra bir teyp açılmış ve belirlenen talimatları kullanarak öğrenciler kendi aralarında ikilemleri tartışmışlardır (Shields ve Bredemeier, 1995).

Örnekleme olarak, biri kontrol grubu olan iki beşinci beden eğitimi sınıfı (N=32) seçilmiştir. Özel stratejileri uygulamaktan başka her iki grupta da sekiz haftalık bir fiziksel etkinlik programı kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, deneysel grupta, kontrol grubundan çok daha önemli ve etkili bir şekilde karakter gelişiminin arttığı görülmüştür (Shields ve Bredemeier, 1995).

Bredemeier ve ark. (1986) tarafından yapılan deneysel araştırmada, bir yaz beden eğitimi ve spor programına katılan çocukların karakter gelişimleri üzerinde sosyal öğrenme ve yapısal gelişimsel müdahale stratejisinin etkililiğini karşılaştırmışlardır. Araştırmaya beş ile yedi yaşları arasında yaz beden eğitimi ve spor programına katılan çocuklar katılmıştır. Çocuklar üç gruba ayrılmıştır. Bu üç gruptan birinde yapısal gelişimsel müdahale stratejisi, ikinci grupta sosyal öğrenme stratejisi, üçüncü grupta geleneksel beden eğitimi programı uygulanmıştır. Çocuklar altı hafta boyunca sayısız spor ve oyun etkinliklerine katılmışlardır. Araştırma sonucunda, sosyal öğrenme ve yapısal gelişimsel stratejinin uygulandığı gruplarda, geleneksel beden eğitimi programının uygulandığı gruba göre daha fazla karakter gelişiminin olduğu ortaya çıkmıştır.

Wandzilak ve ark. (1988) tarafından yapılan deneysel araştırmada, basketbol oyuncularının davranışlarını, sportmenlik algılarını ve ahlaki düşünmede değişim yaratmada değer temelli bir modelin etkililiğini değerlendirmişlerdir. Araştırmanın sonucunda deneysel grupta, ahlaki düşünme ve sportmenliği algılamada olumlu değişim sergilendiği ortaya çıkmıştır. Aksine kontrol grubunda ise bu alanlarda bir azalmanın olduğu gözlenmiştir.

DeBusk ve Hellison (1989), suç eğilimli erkek çocuklar için yapısal gelişim ve sosyal öğrenme öğretim stratejisinin bir karışımını temel alan bir müdahale programı dizayn etmişlerdir. Programın sonunda, olumlu duyusal, davranışsal ve bilişsel değişimler müdahalenin bir sonucu olarak gözlenmiştir. Benzer şekilde, yazarlar, öğretmenlerin tutum ve değerlerindeki değişimleri de rapor etmişler ve öğretmenlerin dersler sırasında çocukların katılımının iyi bir yolu olarak programı düşündüklerini not etmişlerdir.

Gibbons ve ark. (1995), ilköğretim dördüncü, beşinci ve altıncı sınıf öğrencilerinin ahlaki gelişimin dört belirleyicisi (ahlaki yargılama, neden, niyet ve sosyal davranış) üzerinde Çocuklar için Adil Olma (Fair Play for Kids) öğretim stratejilerinden seçilen eğitimsel etkinliklere katılımın etkililiğini değerlendirmişlerdir. Araştırmaya 452 öğrenci katılmıştır. Öğrenciler üç gruba ayrılmıştır. Bu üç gruptan biri kontrol diğer iki grup ise deney grubu olarak belirlenmiştir. Deney gruplarından birinde sadece Beden Eğitimi derslerinde Çocuklar için Adil Olma öğretim stratejileri kullanılarak uygulama gerçekleştirilirken diğer deney grubunda ise tüm okul konularında Çocuklar için Adil Olma stratejisi kullanılmıştır. Sonuçlar, her iki deneysel grupta yer alan öğrencilerin kontrol grubunda yer alan öğrencilerin sınıfta skorlarına göre ahlaki yargılama, neden ve niyet açısından önemli ölçüde yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırmalarını genişleten Gibbons ve Ebbeck (1997) beden eğitimi öğrencilerinin ahlaki gelişimleri üzerinde sosyal öğrenme ve yapısal gelişimsel müdahale stratejisinin etkililiğini karşılaştırmışlardır. Her iki deneysel grup, kontrol grubu ile karşılaştırıldığında ahlaki gelişimin dört belirleyicisi (ahlaki yargılama, neden, niyet ve sosyal davranış) açısından deney grubundaki öğrencilerin daha yüksek skorlar elde ettikleri ortaya çıkmıştır. Ayrıca, yapısal gelişimsel grup, beden eğitimi ortamında çocukların ahlaki gelişimde sosyal öğrenme ve yapısal gelişimsel öğretim stratejisinin etkililiğini belirten sosyal öğrenme grubu ile karşılaştırıldığında ahlaki düşünmenin daha yüksek düzeyde olduğu görülmüştür.

Diğer bir araştırma da ise, ilköğretim okulunda riskli çocukları değerlendiren Branta ve Goodway (1996), beden eğitimi ortamlarının büyük bir çeşitlilikte beceri gelişimi için bir fırsat sağladığını göstermişlerdir. Bu araştırmada, öğretilen gerekli motor becerilere ek olarak çocuklara, diğerlerine saygı, şiddet ve güç kontrolü ile kişisel alan konularına giriş ve oyun oynama gibi organizasyonel beceriler uygulanmıştır. Üç yıllık araştırmalarının sonucunda Branta ve Goodway, öğrencilerin fiziksel fitness ve beceri düzeylerinde bir artış olduğu gibi antisosyal davranışlarında da bir azalış meydana geldiğini ortaya koymuşlardır. Onların araştırmaları, okul temelli fakülte ve üniversite fakülteleri arasındaki sistematik işbirliğinin yoksun olduğu toplumlardaki çocukların fiziksel ve sosyal gelişimlerine yardım etme konusunda uyguladıkları programın etkili olduğunu göstermiştir.

Miller ve ark. (1997) bir ilköğretim okulunda riskli öğrencilere özel olarak tasarlanmış bir beden eğitimi programı uygulamışlardır. Program, işbirlikçi öğrenme aracılığıyla kişisel ve sosyal sorumluluğu, görev motivasyonunu, ahlaki düşünme olgunluğunu ve empatiyi artırmak için dizayn edilmiştir. Program, hem öğretmenlerden öğrenciye gücün değişimini sağlamayı hem de ahlaki topluluk ve

motivasyonel bir ortam yaratmayı başarmıştır. Araştırmacılar, programın öğrencilerin karakter gelişimi üzerinde olumlu bir etkisi olduğunu belirtmişlerdir.

Solomon (1997), fonksiyonel bozukluğu olan ilköğretim çocuklarının sosyal becerilerinin gelişimini ilerletmeye yönelik bir araştırma yürütmüştür. Solomon yaptığı araştırma için geliştirdiği ders planı, dürüst olma, yardım etme, problem çözme ve vücut farkındalığı olmak üzere dört temayı içermektedir. 13 haftalık program, ikinci sınıf Beden Eğitimi dersi ile birleştirilmiştir. Öntest ve sontest hem karakter eğitim programının uygulandığı deney grubuna hem de kontrol grubuna verilmiştir. Araştırma sonunda, karakter eğitim programının uygulandığı grupta önemli bir gelişme gözlenirken kontrol grubunda ise bir gelişme gözlenmemiştir.

Ebbeck ve Gibbons (1998), altıncı ve yedinci sınıf beden eğitimi öğrencilerinin kişisel düşünme (self-conceptions) düzeyleri üzerinde Fiziksel Zorlamalar Aracılığıyla Takım Bütünlüğü Oluşturma (Team Building Through Physical Challenges-TBPC) programının etkililiğini değerlendirmeye yönelik bir araştırma yürütmüşlerdir. Bu araştırma kapsamında, deney grubu sekiz ay boyunca her ayın ikinci haftası TBPC aktivitesine katılırken kontrol grubu ise herhangi bir TBPC aktivitesi olmaksızın düzenli beden eğitimi programına katılmıştır. Araştırma sonunda, deney grubundaki hem kız hem de erkek öğrencilerin puan ortalamalarının kontrol grubundaki öğrencilerden global kişisel dünya algısı, sportif yeterlik, fiziksel uygunluk ve sosyal kabul görme düzeyleri açısından önemli ölçüde daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca, deney grubundaki kız öğrencilerin puan ortalamalarının, kontrol grubundaki kız öğrencilerden davranış yönetimi ve akademik yeterlik algısı yönünden de önemli ölçüde daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Etkinin büyüklüğü, kişisel düşünme üzerinde önemli farklılık kadar anlamlılık da TBPC programı tarafından yaratıldığı belirtilmiştir.

Mouratidou, Goutza ve Chatzopoulos (2007), yüksekokul öğrencileri üzerinde beden eğitimi alanında özel olarak dizayn edilmiş altı haftalık karakter gelişim programının etkililiğini araştırmak ve kız ve erkek öğrenciler arasında ahlaki düşünmenin farklılık gösterip göstermediğini değerlendirmek için bir araştırma yürütmüşlerdir. Karakter gelişim programı, görev temelli bir motivasyon ortamı yaratmayı ve iki taraflı öğretim stili üzerine odaklanmıştır. Bu araştırma sonunda, deneysel grubun kontrol grubu ile karşılaştırıldığında program sonrasında istatistiksel olarak daha büyük ahlaki düşünme sergiledikleri ortaya çıkmıştır. Ancak, cinsiyetler arasında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır. Bu sonuçlar, uygun bir ortam dizayn edildiğinde karakter gelişiminin desteklendiğini göstermektedir.

Vidoni ve Ward (2009), Rugby Ünitesinde ortaokul beden eğitimi sınıfı üzerinde Fair Play öğretiminin etkililiğini değerlendirmişlerdir. Bu çalışmada Vidoni ve Ward, yedi öğrenciyi, 18 dersin her bir dersinde 40 dak. boyunca gözlemişlerdir. Araştırmadaki veriler, öğrencilerin aktif katılımı ve öğrencilerin yararlı ve zararlı davranışları değerlendirilerek toplanmıştır. Araştırma sonucunda, Fair Play öğretiminin tüm katılımcıların bekleme zamanlarını azaltmakta ve öğrencinin aktif katılımını artırmada etkili bir öğretim yöntemi olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca, yararlı davranışlar için temel düzey ve öğretim uygulandıktan sonraki

düzey arasında çok az farklılık ortaya çıkarken zararlı davranışların sayısında ise bir azalış ortaya çıkmıştır.

Yukarıdaki ifadelerden ve araştırmalardan da anlaşılacağı gibi beden eğitimi sadece bireylerin fiziksel gelişimlerinde değil aynı zamanda duyuşsal alanın bir boyutunu oluşturan karakter gelişimi üzerinde de önemli bir etkiye sahip olduğu söylenebilir.

Karakter Gelişimi ve Fiziksel Etkinlik Oyunları

Oyun, çocuğun en çok ruhsal doyumunu sağlayan uğraşısıdır (Akandere, 2003). Oyun, çocukların ve daha az ölçüde büyüklerin, günlük zaruri ihtiyaçlarından arta kalan boş zamanlarında, herhangi bir üretim çabası ya da başka çeşitli hizmetleri zorunlu kılmadan, sadece eğlenme yolu ile dinlenmelerini sağlayan etkinliktir (Hazar, 1996). Ayrıca oyun, insanların bedensel ve zihinsel gelişimine katkıda bulunan, sosyal uyum ve duygusal olgunluğu geliştirmek amacıyla kendine özgü belirli kurallara sahip, gönüllü katılım yoluyla toplumsal grup oluşturan bir etkinliktir. Oyun, çocukların sosyal uyum, zeka ve becerisini geliştiren, belirli bir yer ve zaman içerisinde, kendine özgü kurallarla yapılan, sadece eğlenme yolu ile dinlenmelerini sağlayan eğlenceli bir etkinlik olarak da tanımlanmaktadır (Özer, Gürkan ve Ramazanoğlu, 2006).

Çocuğun hayatı, canlılığı, dünyayı tanıması, varlığı ve her şeyi oyundur. Oyun, çocuğun isteklerini, amaçlarını anlatan, toplumsal hayata hazırlayan en etkili araçlardandır. Piaget'e göre oyun bir uyumdur. Oyun, çocuğa hiç kimsenin öğretemeyeceği konuları, çocuğun kendi deneyimleriyle öğrenmesini sağlamaktadır. Oyunlar, çocukların gerçek kişiliklerini sergileme şansı buldukları etkinlikler bütünüdür. Çocukların gelişim özellikleri göz önünde bulundurulduğunda oyunlar şu şekilde sınıflandırılmaktadır (Belka, 1994; Poppen, 2002):

- Taklit oyunları
- Yaratıcı oyunlar
- Macera oyunları
- Açık hava oyunları
- Yıkıcı-yapıcı oyunlar
- Hayali oyunlar
- Beceri oyunları
- Müzikli oyunlar
- Sportif oyunlar
- Zeka oyunları
- Dinlendirici oyunlar
- Dayanıklılık oyunları
- Kuvvet oyunları

- Stafet oyunları
- Dikkat oyunları

Oyunların daha eğlenceli olması ve tüm çocukların istekli bir hale getirilebilmesi için oyun programları hazırlanırken tüm öğretmenlerin göz önünde bulundurması gereken bazı ilkeler bulunmaktadır. Fiziksel etkinlik oyunları program ilkeleri şunlardır (Kasser, 1995):

- Oyunlar motivasyonel olmalıdır.
- Oyunlar çocukların yaşları merkez alınarak hazırlanmalıdır.
- Oyunlar gelişimsel özellikte olmalıdır.
- Oyunlarda çocuklar tüm yeteneklerini geliştirebilme olanağını bulmalıdırlar.

Fiziksel etkinlik oyunlarını kullanan eğitimcinin, sağlıklı bir oyun ortamı yaratabilmesi için aşağıdaki yönetme ilkelerine dikkat etmesi gerekmektedir (Aykaç, 2003):

- Oyun alanları çocuklar için uygun büyüklükte olmalıdır.
- Oyun alanları açık alan veya kapalı alan olabilir. Alan tercihlerinde iklim koşulları dikkate alınmalıdır.
- Oyun alanlarının sınırları çocuklara aktarılmalıdır. Sınırı algılamaları için işaret levhaları veya engeller kullanılmalıdır.
- Emniyetli oyun ilkeleri her zaman uygulanmalıdır. Oyunlarda kullanılması için uygun aracı seçerken çocukları incitmeyecek yumuşak dokulu ve hafif araçlar seçilmelidir. Çocukların korku geliştirmeden önce başarı olanağı elde etmelerine izin veren araçlar seçilmelidir.
- Oyunlar için her zaman araç gerekmez. Koşu ve sıçramaları içeren oyunlar da beden eğitimi programlarının bir parçası olmalıdır.
- Çocukların kuralları ile oyunu oynamayı öğrenmeleri çok önemlidir. Oyun süresi oyun deneyiminin başarısı için önemlidir. Eğer oyun çok uzun oynanırsa, çocuklar sadece o anda ilgilerini kaybetmekle kalmamakta, ayrıca daha sonraki derslerde bu oyuna karşı istekleri de azalmaktadır.
- Oyun sırasında her çocuk için eşit olanaklar sağlanmalıdır.
- Çocuklara oyun, öncelikle öğretmenini görebileceği bir formatta düzenlenmelidir. Çocuklara oyun ile ilgili açıklamalar ve örnek gösterilmesi tamamlandıktan sonra çocukların soru sormasına olanak tanınmalıdır.

Türkiye’de uygulanan Beden Eğitimi dersi kapsamında belirlenen amaçları gerçekleştirebilmek için genellikle ritim ve dans, atletik etkinlikler, cimmastik etkinlikleri, yüzme ve doğa etkinlikleri, bireysel ve eşli sporların yanı sıra fiziksel etkinlik oyunlarına da yer verilmektedir (http-1). Beden eğitimi dersi kapsamında yer alan fiziksel etkinlik oyunları; yakalama, sıçrama, atma, vurma gibi sportif, beceri, dayanıklılık, kuvvet oyunları ya da macera, açık hava, stafet ve dikkat

oyunları formunda da olabilmektedir. Fiziksel etkinlik oyunları, serbestçe kabul edilmiş fakat bağlayıcı olan kurallara göre belli bir alan ve zaman süreci içinde sürdürülen, gerilim ve eğlence duygularını içeren, gerçek yaşamdan farklı olduğu bilinci ile yapılan gönüllü bir hareket ya da etkinliktir. Çağdaş bir yaklaşımla fiziksel etkinlik oyunu, çocuğun kendi kendini ifade edebildiği, yeteneklerini fark edebildiği, yaratıcı potansiyelini kullanabildiği dil, zihin, sosyal, duygusal ve motor becerilerini geliştirebildiği önemli bir fırsattır (Aykaç, 2003).

Fiziksel etkinlik oyunları çocuklarda heyecan ve coşku yaratmaktadır. Çocuğun zihninde oluşan bu öğeler yaşamında hareket olgusunun ne kadar önemli olduğunun bir göstergesidir. Çocuğun oyuna katılması ile oluşan vücut gelişimi, beceri gelişimi ve fiziksel etkinlikler içinde olma durumu, arzu edilen fiziksel, psikolojik, sosyal ve duygusal gelişimi oluşturmaktadır. Fiziksel etkinlik oyunlarını değerli kılan özellikler şu şekilde sıralanabilir (Kasser, 1995):

- Fiziksel etkinlik oyunları eğlence anlamına gelmektedir. Oyun çocuğu harekete karşı istekli hale getirmekte ve bir oyunun oynanması belirli bir beceriyi çalışmaktan çok daha eğlenceli olarak görülmektedir. Verimin önemsendiği, sadece katılımın vurgulandığı hareket oyunları çocukların dinamik bir şekilde beceri kazanmasına yardımcı olmaktadır.
- Fiziksel etkinlik oyunları fiziksel iyileştirme anlamına gelmektedir. Çocuklar aktif oyunlara katılarak birçok fiziksel yarar kazanmaktadır. Öncelikle bu oyunlar, çocukları harekete karşı istekli hale getirirken kardiovasküler dayanıklılığı, kassal dayanıklılığı arttırmaktadırlar. Aynı zamanda kuvvet, esneklik, düzgün vücut duruşu kazandırmaktadır. Fiziksel etkinlik oyunları, belirli bir beceriyi geliştirebildiği gibi bazı durumlarda birçok beceri grubunu içine alabilmektedir. Çünkü çocuğun fiziksel gelişimi için birçok becerinin kazanılması gerekmektedir. Bununla beraber oyun farklı içerik ve farklı organizasyonlarla motorsal yetenekleri üst düzeye çıkarmaktadır.
- Fiziksel etkinlik oyunları etkileşim anlamına gelmektedir. Fiziksel etkinlik oyunları çocuklar için fiziksel yararlar sağlaması yanında çocukların zihinsel ve sosyal gelişimlerini sağlaması açısından da önemlidir. Oyunun etkileşimsel doğası tüm bunları ilgilendirmektedir. Oyunun etkileşimsel doğası, çocuklarda birbirine bağlanma isteğini ve kendi yaş grubundan olanları kabullenmeyi ortaya çıkarmaktadır. Oyun anında çocuklar arasındaki etkileşim karar vermelerine olanak sağlamakta ve kapsamlı oyunlar, çocuğun kişisel güvenini ve fiziksel farkındalığını arttırmaktadır.

Fiziksel etkinlik oyunlarının yukarıda ifade edilen yararlarına ek olarak, bu tür oyunlar aynı zamanda karakter gelişimini ilerletme anlamına da gelmektedir. Fiziksel etkinlik oyunları gelişimsel süreçte, güçlü bir düzenleyici olarak görülmektedir. Fiziksel etkinlik oyunları ister rekabete dayalı isterse rekabete dayalı olmasın, çocukların sosyal ve karakter gelişimlerinin ilerletilmesinde önemli bir rol oynamaktadır (Shields ve Bredemeier, 1995).

Oyunlar, çocukların doğal bir ortam içinde başkaları ile ilişkilerinde geçerli olması gereken kuralları ve ahlaki değerleri kendiliğinden kabul etmeleri ile

birlikte karakter gelişimleri için de uygun bir ortam yaratmaktadır (DeVries, 1998). Oyun oynarken, çocuklar kurallara uyulmadığında neler olabileceğini gözleme şansı bulmakta ve kurallara uymanın gerekliliğini içselleştirmektedirler. Oysa gerçek hayatta çocuklar yetişkinlerin söylediği kurallara, nedenlerini anlamadan bilinçsiz bir şekilde uymaktadırlar. Çocuklar oynadıkları oyunlarda; dürüstlük, insan hakları ve kuralların nedenlerini içeren durumlarla karşılaştıkça ahlaki gereklilikler bilinci geliştirmektedirler. Özellikle yarışma türü oyunlar bu tür bir bilincin gelişmesinde büyük etki yapmaktadır. Çocuklar yarışmanın ancak kurallar üzerinde anlaşmakla mümkün olabileceğini kavramaktadırlar (DeVries, 1998). Bu anlamda, Vygotsky'dan Piaget'ye kadar pek çok psikologun belirttiği gibi, çocuk gelişiminde oyunu çocuğun dili olarak ele almak ve önemini kavramak gerekmektedir. Çocuklar oyunlar yolu ile kurallara göre oynamayı, başkalarının haklarına saygı göstermeyi, takım ya da kişisel olarak gösterilen çabanın sonuçlarını takdir etmeyi, değerler üzerine kurulu bir hayat yaşamayı öğrenmektedirler (Karaliotas, 1999).

İnsanlar arasında öğrenmenin oyun ve eğlence içermediği, bilgi edinmenin ancak çok çalışmak ile mümkün olabileceği inancı yaygındır. Ancak bu inanışın tam tersine oyun ve eğlencenin, öğrenmenin ayrılmaz bir parçası olması gerekmektedir. Ancak bu şekilde öğrenme, acı veren ve hoş olmayan bir süreç olmaktan çıkmakta ve edinilen ahlaki değerler ve bilgiler kalıcı hale gelebilmektedir (Karaliotas, 1999).

Booth (1981), oyunun öğrencileri hareket etmeye başlamasını mümkün kıldığını ve hareket yoluyla öğrenilen şeyin, otomatik olarak tekrar kolayca geri döneceğini belirtmektedir (Akt. Shields ve Bredemeier, 1995). Karpova ve Murzinova (1990) akranlarla oynamanın okulöncesi çocuklarda sosyal davranışları ilerletmede düzenli okul etkinliklerinden daha etkili olduğunu belirtmektedir (Akt. Shields ve Bredemeier, 1995).

Devereux (1976), çocukların sosyal ve karakter gelişiminde oyunların önemini vurgularken organize spor programlarının çocuk oyunu kültürünü yok ettiğini belirtmiştir. Devereux'un Japonya ve İsrail'deki gözlemleri sonucunda bu toplumda yaşayan çocukların zengin bir oyun repertuarına sahip olduğunu ortaya çıkarmıştır (Akt. Shields ve Bredemeier, 1995). Devereux'un informal gözlemleri, 2000 çocuk oyunundan daha fazlasının var olduğunu dökümanete eden İsrail'deki Eifermann (1971) ve İngiliz çocuklarının oynadığı 2500 farklı oyundan daha fazlası olduğunu dökümanete eden Opie ve Opie (1969)'nin yaptığı araştırmalarla desteklenmiştir. Bu zengin çocuk oyunu kültürünün aksine Devereux, Amerikan çocuklarının oyun fakirliğinden muzdarip olduğunu gözlemlemiştir. Amerika'da yaşayan çocukların oyun oynamak için zaman harcamak yerine daha çok televizyon seyrettikleri ortaya çıkmıştır (Akt. Shields ve Bredemeier, 1995).

Coakley (1983), çocukların oyun oynadıklarında öncelikle dört unsurla ilgilendiklerini belirtmiştir. Bu temel dört unsur, hareket etme, dahil olma, yakın bir skoru devam ettirme ve arkadaşlığı pekiştirmek için fırsatlar yaratmadır. Yakın bir skoru devam ettirmenin dışında yeralan diğer temel üç unsur, Devereux'un gözlemleri ile de paralellik göstermektedir. Oyunların bu psikososyal yararları, çocukların böyle amaçları takip etmeleri, ilişkisel iletişim ve sonsuz deneyim kazanmalarından çıkarılabilir. Ayrıca oyun oynama çeşitli bilişsel ve duyuşsal

süreçte deneyim kazanmaları açısından da çocuklara fırsatlar vermektedir (Akt. Shields ve Bredemeier, 1995). Gelişim süreci boyunca oyunlar destekleyici bir öğrenme çevresi sağlamaktadır. Lewin (1944)'in de belirttiği gibi, oyunlar gerçekçi olmayan bir gezegen yaratmaktadır, bu gezegende başarısızlıklar önemli değildir ve tehlikelerin üstesinden kolayca gelinebilmektedir (Akt. Shields ve Bredemeier, 1995).

Oyunların ahlaki gelişim açısından önemli olduğunu belirten Devereux (1976) gibi Haan (1991) da oyunların karakter gelişimini ilerletmek için optimal durumlar sağladığını ifade etmiştir (Akt. Shields ve Bredemeier, 1995). Benzer şekilde Crossley (1988) de oyunların ahlaki değerleri öğrenmek için ideal bir içerik sağladığını belirtmiştir (Akt. Shields ve Bredemeier, 1995).

GEREÇLER ve YÖNTEMLER

Araştırma Modeli

Beden Eğitimi dersi kapsamındaki fiziksel etkinlik oyunlarının ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin karakter gelişimleri üzerine etkisinin incelenmesinin amaçlandığı bu çalışmada deneme modeli olan “öntest-sontest kontrol gruplu model” (Karasar, 1995) kullanılmıştır. Modelde öntestlerin bulunması, grupların deney öncesi benzerlik derecelerinin bilinmesine ve sontest sonuçlarının buna göre düzeltilmesine yardımcı olmaktadır. Bu modelde programın ne derece etkili olduğuna karar vermek için öntest ve sontest ölçme sonuçları birlikte kullanılmaktadır. Bu amaçla; her grup için öntest – sontest puanlarındaki yüzde artışlar bulunarak ortalama artışlar karşılaştırılır ya da öntest puanlarını birlikte değişen olarak kullanıp, sontest puanlarıyla, birlikte değişkenlik çözümlemesi ya da önce öntest puanları karşılaştırılır, arada önemli bir ayırım yoksa yalnızca sontest puanları kullanılarak ortalamalar arası farklar sınırlanır (Karasar, 1995). Bu çalışmada deney ve kontrol grupları yansız atama yöntemiyle belirlenmiştir.

Araştırmada deney grubu olarak belirlenen gruba Milli Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenmiş Beden Eğitimi dersi kapsamındaki konulara ek olarak karakter gelişimine yönelik belirlenmiş fiziksel etkinlik oyunları uygulanmıştır. Uygulama öncesinde, iki beden eğitimi öğretmeni fiziksel etkinlik oyunları ve uygulamanın nasıl yapılması gerektiği konusunda bilgilendirilmiştir. Kontrol grubu olarak belirlenen grupta ise Milli Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenmiş Beden Eğitimi ders programı uygulanmıştır. Bu programa göre iki beden eğitimi öğretmeni içerik konusunda serbest bırakılmışlardır.

Araştırmada kullanılan öntest-sontest kontrol gruplu modelin şematik görünümü aşağıdaki gibidir:

G_1	R	$O_{1.1}$	X	$O_{1.2}$
G_2	R	$O_{2.1}$		$O_{2.2}$

G_1 = Karakter eğitimine yönelik fiziksel etkinlik oyunlarının uygulandığı grup

G_2 = Kontrol grubu

R = Grupların oluşturulmasındaki yansızlık

$O_{1.1}$, $O_{2.1}$ = Öntest puanları

$O_{1.2}$, $O_{2.2}$ = Sontest puanları

X = Karakter eğitimine yönelik fiziksel etkinlik oyunları

Araştırmanın Katılımcıları

Bu araştırmanın deneklerini, 2009–2010 öğretim yılının güz döneminde Eskişehir İl merkezindeki özel bir ilköğretim okulunun dördüncü sınıfına devam eden ve Beden Eğitimi dersini aynı öğretmenlerden alan 4-A, 4-B, 4-C ve 4-D sınıflarındaki toplam 60 öğrenci oluşturmaktadır.

Araştırmanın katılımcılarının belirli özellikler yönünden denk olmalarına özen gösterilmiştir. Bunun için öncelikle öğrencilerin yaklaşık aynı sosyo-ekonomik koşullara sahip olmaları öngörülmüştür. Bu nedenle, çalışmada veri toplama araçlarının uygulanacağı okul olarak, araştırma için gerekli alt yapının elverişli

olması, okul yönetiminin ve Beden Eğitimi dersi öğretmenlerinin istekli olmaları nedeniyle Eskişehir İl merkezindeki özel bir ilköğretim okulu seçilmiştir.

Araştırmada öğretmenden kaynaklanabilecek ve oyunların oynatılması sırasında ortaya çıkabilecek hataları en aza indirmek ve denel işlemlerin yürütülmesi ile ilgili bir sorun yaşamamak amacıyla denel işlemler araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. İki beden eğitimi öğretmeninden ise sınıftaki öğrencilerin sıraya sokulması, sınıftaki düzenin sağlanması ve sınıf kontrolü konusunda yardım alınmıştır.

Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ilköğretim okullarının ders programlarında yer alan Beden Eğitimi dersine sadece dördüncü sınıftan itibaren beden eğitimi öğretmenlerinin uygulamayı yürütebileceği belirtildiğinden uygulama için dördüncü sınıf seçilmiştir.

Grupların Oluşturulması

Beden Eğitimi dersi kapsamındaki fiziksel etkinlik oyunlarının ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin karakter gelişimleri üzerine etkisinin incelenmesinin amaçlandığı bu araştırmada kullanılan araştırma deseni nedeniyle, grupların özellikle karakter gelişim düzeyi yönünden benzer nitelikte olmaları gerekmektedir. Araştırmaya katılan Eskişehir İl merkezindeki özel bir ilköğretim okulunun 4-A, 4-B, 4-C ve 4-D sınıflarındaki öğrencilerin karakter gelişim düzeyleri açısından benzerlikleri, söz konusu öğrencilere öntest olarak uygulanan YSVQ'dan elde ettikleri karakter gelişim düzeyi puanlarına göre belirlenmiştir.

Bu amaçla, araştırmaya katılan öğrencilerin karakter gelişim düzeyi yönünden benzer olup olmadıklarını saptamak için, 4-A, 4-B, 4-C ve 4-D sınıflarındaki öğrencilerin öntest puanları hesaplanmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin öntest puan ortalamalarına ilişkin veriler Çizelge 1'de verilmiştir.

Çizelge 1. Öğrencilerin Öntest Puan Ortalamaları

Öğrenci Grupları	Öğrenci Sayısı	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	Minimum	Maksimum
	(n)	(\bar{X})	(Ss)		
4-A	13	47.85	3.72	40.00	54.00
4-B	17	49.53	3.62	42.00	54.00
4-C	18	50.17	3.87	42.00	54.00
4-D	12	49.08	3.18	42.00	52.00

Çizelge 1'de görüldüğü gibi, 4-A, 4-B, 4-C ve 4-D şubelerinde öğrenim gören öğrencilerin YSVQ'dan aldıkları puanlardan farklı ortalamalar elde ettikleri görülmektedir. Bu bağlamda, en yüksek puan ortalamasını elde eden sınıf 4-C şubesidir. 4-C şubesinden sonra en yüksek puan ortalamasını 4-B ve 4-D şubeleri elde etmiştir. En düşük puan ortalamasını ise 4-A şubesi elde etmiştir.

4-A, 4-B, 4-C ve 4-D şubelerinde öğrenim gören öğrencilerin YSVQ'dan elde ettikleri puan ortalamaları arasındaki farkların istatistiksel yönden anlamlı olup olmadıklarını belirlemek için grup ortalamaları arasında varyans çözümlemesi yapılmıştır. Çözümleme sonucunda elde edilen değerler Çizelge 2'de verilmiştir.

Çizelge 2. Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Sınıflara Göre Karakter Gelişim Düzeyi Puan Ortalamaları Arasında Uygulanan Varyans Analizi Sonuçları (n = 60)

Değişkenlik Kaynağı	S.d.	K.T.	K.O.	F	P
Gruplararası	3	42.39	14.13		
Gruplarıçi	56	741.34	13.24	1.07(>1)	.37(>.05)
Genel	59	783.73			

Çizelge 2'de görüldüğü gibi, araştırmaya katılan öğrencilerin öğrenim gördükleri şubelere göre uygulanan öntest puanları arasında gözlemlenen farklılıkların herhangi bir grup ya da gruplar lehine istatistiksel bir anlam taşıyıp taşımadığını belirlemek amacıyla gerçekleştirilen varyans analizi sonucunda elde edilen F değeri 1.07'dir. Bu değer, öğrenim gördükleri şubelere göre gözlenen ortalama farklılıklarının bir anlam taşımadığını ortaya koyar niteliktedir. Bu sonuç 4-A, 4-B, 4-C ve 4-D şubelerindeki öğrencilerin öntest puan ortalamaları arasında istatistiksel bakımdan anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin deney ve kontrol gruplarını belirlemek için, Eskişehir İl merkezindeki özel bir ilköğretim okulunun dördüncü sınıflarındaki dört ayrı şubenin 4-A ve 4-B ile 4-C ve 4-D şubeleri aynı anda derse katıldıklarından dolayı aynı anda derse katılan dört sınıftan ikisi eş olasılıkla (yansız atama) deney (4-A/B), diğer aynı anda derse katılan iki şube ise kontrol (4-C/D) grubu olarak atanmıştır. Böylece 4-A ve 4-B şubelerindeki 30 öğrenci deney grubunu, 4-C ve 4-D şubelerindeki 30 öğrenci de kontrol grubunu oluşturmaktadır. Her iki grupta da öntest ya da sontestlerden birini alamayan öğrenciler araştırma kapsamına alınmamışlardır.

Deney grubunu oluşturan 4-A ve 4-B şubelerinde öğrenim gören öğrencilerin ortalamaları ile kontrol grubunu oluşturan 4-C ve 4-D şubelerinde öğrenim gören öğrencilerin ortalamaları arasında farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan t testi sonuçları Çizelge 3'te verilmiştir.

Çizelge 3. 4-A ve 4-B şubeleri ile 4-C ve 4-D şubelerindeki Öğrencilerin Öntest Puan Ortalamaları

Öğrenci Grupları	Öğrenci Sayısı (n)	Aritmetik Ortalama (\bar{X})	Standart Sapma (Ss)	t Değeri	Serbestlik Derecesi (S.d.)	Anlamlılık Düzeyi (p)
4-A	13	47.85	3.72	1.25	28	.22 (>.05)
4-B	17	49.53	3.62			
4-C	18	50.17	3.87	.81	28	.43 (>.05)
4-D	12	49.08	3.18			

Çizelge 3'e göre, 4-A şubesinde öğrenim gören öğrencilerle 4-B şubesinde öğrenim gören öğrencilerin öntest puan ortalamaları arasında 1.68 puanlık 4-B şubesi lehine bir fark bulunmaktadır. Bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını sınamak için t testi uygulanmış ve t=1.25 değeri bulunmuştur. Bu değer 28 serbestlik derecesinin .05 anlamlılık düzeyine göre (p=.22) istatistiksel bakımdan anlamlı olmadığı ortaya çıkmıştır. Bu sonuç 4-A ve 4-B şubelerinde öğrenim gören öğrencilerin öntest puan ortalamaları arasında istatistiksel bakımdan anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir. Benzer şekilde 4-C şubesinde öğrenim gören öğrencilerle 4-D şubesinde öğrenim gören öğrencilerin öntest puan ortalamaları arasında 1.09 puanlık 4-C şubesi lehine bir fark bulunmaktadır. Bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını sınamak için t testi uygulanmış ve t=.81 değeri bulunmuştur. Bu değer 28 serbestlik derecesinin .05 anlamlılık düzeyine göre (p=.43) istatistiksel bakımdan anlamlı olmadığı ortaya çıkmıştır. Bu sonuç 4-C ve 4-D şubelerinde öğrenim gören öğrencilerin öntest puan ortalamaları arasında istatistiksel bakımdan anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir.

Araştırmaya katılan deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin karakter gelişim düzeyleri açısından öğrencilere öntest olarak uygulanan YSVQ'dan elde ettikleri karakter gelişim düzeyi puan ortalamalarına ilişkin veriler Çizelge 4'te verilmiştir.

Çizelge 4. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Öntest Puan Ortalamaları

Öğrenci Grupları	Öğrenci Sayısı (n)	Aritmetik Ortalama (\bar{X})	Standart Sapma (Ss)	t Değeri	Serbestlik Derecesi (S.d.)	Anlamlılık Düzeyi (p)
Deney Grubu	30	48.80	3.70	.99	58	.33 (>.05)
Kontrol Grubu	30	49.73	3.59			

Çizelge 4'e göre, araştırmada yer alan deney grubundaki öğrencilerin karakter gelişimine yönelik puan ortalamaları 48.80 ve kontrol grubundaki öğrencilerin

karakter gelişimine yönelik puan ortalamaları ise 49.73 olarak bulunmuştur. araştırmada kullanılan ölçme aracı ile sağlanabilecek en yüksek toplam puan 54'dür. Buna karşılık, en düşük toplam puan da 18'dir. Bu durumda, hem deney hem de kontrol grubundaki öğrencilerin puan ortalamalarının, ortalama puanın üstünde olduğu söylenebilir.

Deney grubundaki öğrencilerle kontrol grubundaki öğrencilerin öntest puan ortalamaları arasında 0.93 puanlık kontrol grubu lehine bir fark bulunmaktadır. Bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını sınamak için t testi uygulanmış ve $t=0.99$ değeri bulunmuştur. Bu değer 58 serbestlik derecesinin .05 anlamlılık düzeyine göre ($p=0.33$) istatistiksel bakımdan anlamlı olmadığı ortaya çıkmıştır. Bu sonuç her iki grubun öntest puan ortalamaları arasında istatistiksel bakımdan anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir.

Yapılan istatistiksel çözümlenmeler sonucunda deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin karakter gelişim düzeyleri açısından birbirlerine denk oldukları söylenebilir.

Fiziksel Etkinlik Oyunlarının Seçimi

Beden Eğitimi dersi kapsamındaki fiziksel etkinlik oyunlarının ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin karakter gelişimleri üzerine etkisinin incelemesinin amaçlandığı bu araştırmada uygulanan oyunların seçilmesinde çeşitli aşamalar izlenmiştir.

- İlk olarak yerli ve yabancı veri tabanları, ulusal ve uluslararası fiziksel etkinlik oyun kitapları ve ilgili araştırmalar incelenmiştir.
- İkinci aşama olarak, incelenen kaynaklardaki oyunlar içerisinden amaçlarında dürüstlük, saygı, sorumluluk, adil olma, yardımseverlik ve vatandaşlık karakter bileşenlerinin gelişimini amaçlayan oyunlar seçilmiştir.
- Üçüncü aşama olarak seçilen oyunlar öğrencilerin yaş özellikleri, cinsiyetleri, katılımcı sayısı, salonun büyüklüğü, gerekli araç-gereç, malzeme durumu ve uygulamanın gerçekleştirileceği dönemdeki hafta sayısı ölçütleri doğrultusunda gözden geçirilmiş ve her bir karakter bileşenine yönelik üçer oyun olmak üzere toplam 13 oyuna indirgenmiştir. Söz konusu oyunların beşi birden çok karakter gelişimi alanını içermektedir.
- Son olarak da, seçilen toplam 13 oyun Türkçeye çevrilmiş ve uzman görüşüne sunulmasının ardından oyunlar günlük plan formuna (EK 3) dönüştürülmüştür.

Bu araştırmada uygulanacak oyunlar ve temel özellikleri şunlardır:

1. **Turnstile (Turnike):** *Oyunun Amacı:* Kibar olmayı alışkanlık haline getirme, minnettar olma, diğerlerine saygılı davranmayı alışkanlık haline getirme, farklılıklara karşı anlayışlı davranmayı alışkanlık haline getirme ve diğerlerinin duygularını düşünmedir. *Yaş Düzeyi:* 8 ve üzeri. *Oyunun Oluşumu:* Sınıf altı kişilik gruplara ayrılır ve sıçramak için uzun bir ip hazırlanır. Gruptaki öğrenciler ipte sıçramaya hazırlanmak için kendi aralarında organize olurlar. İki öğrenci, ip çevirir. Diğer dört öğrenci ise

sıra ile ardı ardına sıçrar. Hata yapan öğrenci diğer öğrenci ile yer değiştirir ve diğer öğrenci hata yapınca kadar ardı ardına sıçrar. Dört öğrenci atladıktan sonra ipi çeviren öğrenciler yer değiştirir. Öğrenciler daha sonra ikili, üçlü ve dörderli olarak birlikte hata yapınca kadar sıçrarlar. Hata yapan öğrenciler diğer öğrencilerle yer değiştirirler. Kurallar: Amaç, mümkün olduğu kadar çok ardı ardına sıçramayı hesaplamaktır. Bir birey sıçramakta başarısız olursa ya da ipin durmasına neden olursa sayma işi durdurulur ve harekete diğer öğrenci başlanır (Doolittle ve Demas, 2001).

2. **Electrical Fence (Elektrik Çiti):** Oyunun Amacı: Kibar olmayı alışkanlık haline getirme, minnettar olma, diğerlerine saygılı davranmayı alışkanlık haline getirme, farklılıklara karşı anlayışlı davranmayı alışkanlık haline getirme ve diğerlerinin duygularını düşünmedir. Yaş Düzeyi: 8 ve üzeri. Oyunun Oluşumu: Sınıf iki gruba ayrılır. Voleybol sahası içerisine belli aralıklarla 10 engel yerleştirilir. Engellere elastiki ince bir ip bağlanır. İpin yüksekliği, öncelikle en aşağı seviyede tutulur. Birinci gruptaki öğrenciler el ele tutuşurlar ve engelleri sırası ile ipe temas etmeden ve birbirinin elini bırakmadan geçmeye başlarlar. Birinci grup engelleri geçtikten sonra ikinci grup engel geçişini tamamlar. İpe temas eden öğrencilerin hataları sayılır. En az hata yapan grup ödüllendirilir. İpin yüksekliği sırayla yükseltilir. Kurallar: Grup, ipe dokunmaksızın onun üzerinden atlar. Elektriğin ipten zeminin aşağısına doğru geçtiği ve direklerin elektriklendiği varsayılır. Grup üyeleri, geçişlerinin başlangıcından sonuna birbirleri ile fiziksel temasta olmalıdır. Elektrik engeline herhangi bir temas olursa ya da öğrenciler arasındaki temas koparsa tüm grup üyeleri hata yapmış sayılır ve hatalar 10 engel sonuna kadar sayılır (Doolittle ve Demas, 2001).
3. **Helping Hands Shuttle Relay (Elele Tutuşarak Mekik Koşusu):** Oyunun Amacı: Minnettar olma, diğerlerine saygılı davranmayı alışkanlık haline getirme ve diğerlerinin duygularını düşünmedir. Yaş Düzeyi: 7 ve üzeri. Oyunun Oluşumu: Sınıf iki gruba ayrılır. Takım üyesinden biri diğer takım üyesi ile el ele tutuşurlar ve bu üye ile basketbol sahasının sonuna doğru koşmaya başlar. Onlar sahanın sonuna ulaştıktan sonra üyelerden biri diğer üyeyi almak için başlangıca geri döner ve diğer üyeyi bitiş noktasına getirir, oyun tüm çocuklar bitiş alanına gelinceye kadar devam eder ([http-6](http://6)).
4. **Man from Mars (Marstan Adamlar):** Oyunun Amacı: Kuralına göre oynamayı alışkanlık haline getirme, açık görüşlü olma; diğerlerini dinlemeye istekli olma ve işbirlikçi olmayı alışkanlık haline getirmedir. Yaş Düzeyi: 7 ve üzeri. Oyunun Oluşumu: Bir öğrenci, Marstan Adam rolünü üstlenir. Oyuncuların geri kalanı, bir dip çizginin üzerinde dizilirler. İki dip çizgiye ihtiyaç vardır. Marstan Adam iki dip çizginin ortasında yer alır. Marstan Adam, “Ben Marstan Adamım. Eğer senin üzerinde (mavi çorap, bir şapka, kot pantolon gibi) varsa ben yıldızlarda seni yakalayacağım” diyerek bağırır. Bunlara sahip oyuncular, karşıdaki diğer dip çizgiye oyun alanı içinde koşarlar. Marstan Adam, mümkün olduğu kadar çok öğrenciyi yakalamaya çalışacaktır. Yakalanan

oyuncular, orta alandaki Marstan Adamlara katılacaklar ve herkes yakalanana kadar Marstan Adama yardım edeceklerdir (http-7).

5. **Radioactive River (Radyoaktif Nehir):** *Oyunun Amacı:* Kuralına göre oynamayı alışkanlık haline getirme ve işbirlikçi olmayı alışkanlık haline getirmedir. *Yaş Düzeyi:* 9 ve 14 yaş. *Oyunun Oluşumu:* Bu oyunda, konilerin yarısı etkinlik alanının uzun kenarına tüm yol boyunca yayılarak yerleştirilir. Geriye kalan koniler ise etkinlik alanının diğer yarısına yerleştirilir, ilk yerleştirilenlerin tam karşısına gelecek şekilde olmalıdır. Bu “nehir” olacaktır. Nehrin genişliği öğrencilere bağlı olarak belirlenebilir. Sınıf iki takıma ayrılır. Her takıma bir scooter ve iki ya da üç paspas ya da minder verilir. Grup üyelerinin amacının, hiç kimse radyoaktif nehre dokunmaksızın nehirde karşıdan karşıya tüm takım üyelerini geçirmek olduğu açıklanır. Takımda kendi içinde ikiye ayrılır takımın yarısı sahanın bir yarısında beklerken diğer yarısı ise karşı sahanın dip çizgisinde bekler. Her takımda oyuna öncelikle üç kişi karşıya geçmek için hazırlanır. Takım üyelerinden biri scooterın üstüne oturur, diğer iki üye ise minder ya da paspas üzerine oturur. Minderdeki üyelerden biri scooterdaki arkadaşını scootera bağlı ip yardımı ile çekerken diğer üye ise paspas ya da minderleri yer değiştirerek köprü oluşturmaya çalışır. Üç üye karşıya geçtiğinde karşıda bekleyen üç üye tekrar yerleşir ve diğer tarafa nehre dokunmadan geçmeye çalışır. Oyun bu şekilde tüm üyeler yer değiştirene kadar devam eder. Eğer takım üyelerinden biri nehre değerse, tüm takım tekrar başlayacaktır. Nehrin karşısında olan öğrenciler, çizginin sonuna giderler. Bu, karşıya geçmek için herkese bir şans verir (http-8).
6. **Basketball Golf (Basketbol Golf):** *Oyunun Amacı:* Diğerlerine saygılı davranmayı alışkanlık haline getirme, farklılıklara karşı anlayışlı davranmayı alışkanlık haline getirme ve kuralına göre oynamayı alışkanlık haline getirmedir. *Yaş Düzeyi:* 7 ve üzeri. *Oyunun Oluşumu:* Basketbol golfü, skoru tutmak için “vuruş sayısını” kullanarak golf gibi oynanan bir oyundur. Basketbol golfte, bir istasyon basketbol sahasının her iki yarısına da kurulur. Her istasyon, atış yapılması için dokuz pozisyona ayrılır. Öğrenciler, iki gruba bölünür ve her gruba bir skor kartı ve bir kalem verilir. Birinci pozisyonda başlayan her öğrenci atış yapmaya ya da beş atış kaçırıncaya kadar atış yapar. Gruptaki diğer öğrenci, atışların sayısını kaydeder. Öğrenciler ilk pozisyonu tamamladıktan sonra onlar ikinci pozisyona ve daha sonra diğer pozisyonlara hareket eder. Öğrenciler, dokuz pozisyonu tamamladıktan sonra skolarlarını hesaplayabilirler. Zaman izin verdiği sürece öğrenciler istasyon değiştirebilir ve devam ederler (http-9).
7. **Housekeeping (Temizlik):** *Oyunun Amacı:* Özdenetimi kullanmaya istekli olma; disiplinli olmayı alışkanlık haline getirme ve işbirlikçi olmayı alışkanlık haline getirmedir. *Yaş Düzeyi:* 7 ve üzeri. *Oyunun Oluşumu:* Sınıf iki gruba ayrılır. Her grupta üç ya da dört oyuncudan oluşan bir takım paraşütün biraz uzağında ayakta dikilir. Bu, temizlik (neatness) takımıdır. Onların işi, tüm topların paraşütte kalmasını garanti etmektir. Diğer öğrenciler ise paraşütten tutan, karmaşıklık yaratan kirli (messy) takımdır ve bunlar tüm topların paraşütün dışına atılması için paraşütü

sallamaya çalışır. 30 saniyenin sonunda herkes, ne kadar topun paraşütün içinde ve ne kadar topun paraşütün dışında kaldığını hesaplamak için durur. Yeni bir temizlik takımı seçilir ve herkes temizlikçi oluncaya kadar oyun devam eder (Strong ve LeFevre, 2006).

- 8. Parachute Basketball (Paraşüt Basketbol):** *Oyunun Amacı:* Özdenetimi kullanmaya istekli olma; disiplinli olmayı alışkanlık haline getirme ve işbirlikçi olmayı alışkanlık haline getirmediir. *Yaş Düzeyi:* 6 ve üzeri. *Oyunun Oluşumu:* Sınıf iki gruba ayrılır. Ellerinde top olan dört ya da beş oyuncu, paraşütün dışında dururken diğer oyuncular bir mantar gibi paraşütü havalandırırlar. Paraşüt yukarı doğru kalktığıında atıcılar paraşütün ortasında yer alan delikten topu atarak basket yapmaya çalışırlar. Mantar gibi havalanan paraşütün bir seferinde ne kadar topun delikten geçtiğine bakılır. Her oyuncunun atıcı olması için paraşütün beş mantar gibi havalandırıldıktan sonra oyuncular değiştirilir (Strong ve LeFevre, 2006).
- 9. Everybody Bats (Herkes Değnek):** *Oyunun Amacı:* Özdenetimi kullanmaya istekli olma; disiplinli olmayı alışkanlık haline getirme ve işbirlikçi olmayı alışkanlık haline getirmediir. *Yaş Düzeyi:* 7 ve üzeri. *Oyunun Oluşumu:* Sınıf ikiye ayrılır. Gruptaki üyeler arka arkaya dizilirler. Grubun başındaki oyuncunun elinde top vardır. Elinde top olan oyuncular başla işareti ile topu önce bacak arasından arkadaki oyuncuya verir, daha sonra arkadaki oyuncu topu alttan alarak başının üstünden diğer oyuncuya verir top bir alttan bir üstten son oyuncuya kadar gider son oyuncu topu alarak sıranın başına geçer ve oyun ilk baştaki oyuncu tekrar başlangıca gelince oyun biter (LeFevre, 2002).
- 10. Body Surfing (Vücut Sörfü):** *Oyunun Amacı:* İşbirlikçi olmayı alışkanlık haline getirme, dürüst olmayı alışkanlık haline getirme ve özdenetimi kullanmaya istekli olmadır. *Yaş Düzeyi:* 9 ve üzeri. *Oyunun Oluşumu:* Sınıftaki öğrenciler iki gruba ayrılır. Gruptaki öğrenciler basketbol sahasının başına sırtüstü, birbirlerine paralel biçimde yan yana yere uzanırlar. Yere uzanan öğrenciler “Dalga” görevini üstlenirler. Gruptaki bir öğrenci de “Sörf” görevini üstlenir. Sörf görevini üstlenen öğrenci, dalga görevini üstlenen ilk sıradaki öğrencilerin üzerine dik pozisyonda kolları ve bacakları gergin olarak uzanır. Amaç, dalgalar yardımıyla sörfün sıranın sonuna hareket ettirmektir. Bunun için, dalga görevini üstlenen öğrenciler kendi etraflarında birbirlerinden kopmadan yavaş yavaş dönerek üzerlerine uzanan sörfü ileriye doğru hareket ettirmeye çalışırlar. Bu sırada iki öğrenci grubun iki kenarında durarak sörf görevini üstlenen öğrenciye yardım ederler. Sörf sıranın sonuna ulaştığında sıranın sonuna yerleşir ve dalga görevini üstlenen öğrencilerden sıra başındaki öğrenci sörf görevini üstlenir. Oyun herkes sörf oluncaya kadar devam eder (LeFevre, 2002).
- 11. Hug Tag (Kucaklama-Kovalamaca Oyunu):** *Oyunun Amacı:* Dürüst olmayı alışkanlık haline getirme, işbirlikçi olmayı alışkanlık haline getirme ve özdenetimi kullanmaya istekli olmadır. *Yaş Düzeyi:* 7 ve üzeri. *Oyunun Oluşumu:* Bu oyun ebe olan öğrencinin diğer öğrencileri ebe yapmak için dokunmaya ve yakalamaya çalıştığı bir kovalamaca

(ebelemece) oyunudur. Sınıftaki öğrencilerden biri ebe görevini üstlenmesi amacıyla belirlenir. Diğer öğrencilerin ebe olan öğrencinin kim olduğunu anlayabilmesi için ebe olan öğrenciye bir top verilir. Ebenin görevi, diğer öğrencilere topa dokunarak ebelemektir. Top ile ebeleme sırasında ebenin diğerlerine topu fırlatmaması, sert olarak vurmaması konusunda uyarılır. Ebe olan öğrenci, diğer öğrencilerden birini ebelediğinde top yeni ebe olan öğrenciye geçirilir. Ebe olmayan öğrenciler ebelememek için ya ebeden kaçmaları ya da en az üç öğrencinin birbirine sarılması gerekmektedir. Sarılma sadece 3 saniye ile sınırlı olmalıdır. Üç saniyenin sonunda tekrar ayrılmaları ve başka öğrencilerle tekrar sarılmaları gerekmektedir (LeFevre, 2002).

12. Cat and Mice (Kedi ve Fare): *Oyunun Amacı:* Dürüst olmayı alışkanlık haline getirme ve özdenetimi kullanmaya istekli olmadır. *Yaş Düzeyi:* 8 ve 18 yaş. *Oyunun Oluşumu:* Oyun dikdörtgen bir alan içerisinde oynanır. Sınıftaki bir öğrenci kedi görevini üstlenmesi için seçilir ve dikdörtgen alanın tam ortasında durur. Diğer öğrenciler ise alanın bir kenarında yan yana sıralanırlar. Daha sonra ortada duran öğrenci (kedi) “miyav” diye ses çıkarır ya da “gidin” diye bağırır. Bu işaretten sonra fareler alanın karşı tarafına doğru koşmaya başlarlar. Bu sırada da mümkün olduğunca çok fareyi yakalamaya çalışır. Karşıya ulaşan öğrenciler gelecek olan diğer işareti beklerler. Yakalanan öğrenciler (fareler) kedinin “fare kapanı” olarak onun grubuna katılırlar. Herhangi bir öğrenci sınırların dışına çıkarsa da yakalanmış sayılır. Bir öğrenci fare kapanı olduğunda, o fareleri yakalamak için çalışır ve kedi fare kapanının tuttuğu fareye dokununcaya kadar fareyi tutar. Eğer kedi fark etmezse fare kapanı dikkat çekmek için “kedi, kedi” diye bağırır. Bir fare, fare kapanı tarafından yakalandığında ileriye gitmeye çalışabilir, fakat ne fare ne de kapan birbirlerini incitecek kadar sert davranmamalıdır. Oyun tüm fareler yakalanıncaya kadar devam eder (LeFevre, 2002).

13. Teamwork Walk (Takım Çalışması Yürüyüşü): *Oyunun Amacı:* İşbirlikçi olmayı alışkanlık haline getirmedir. *Yaş Düzeyi:* 9 ve üzeri. *Oyunun Oluşumu:* Bu oyunda, takım ikiye ayrılır. Her takıma ikişer uzun tahta verilir. Takım üyeleri de kendi içinde ikiye ayrılırlar. Takımı oluşturan üyelerin yarısı basketbol sahasının dip çizgisinin gerisinde dururken diğer yarısı ise tam karşı sahanın dip çizgisinin gerisinde yerleşirler. Bu oyunda amaç, takım halinde tahtalar üzerine yerleştirilmiş iplerden yardımıyla aynı anda hareket ederek karşı sahaya ilerlemektir. Karşı sahaya geçen üyeler tahtaları karşıda bekleyen diğer üyelere vererek diğer tarafa hareket ederler. Takım üyeleri yer değiştirinceye kadar oyun devam eder. *Kurallar:* 1) Grup üyelerinden herhangi birinin vücudu zemine değemez. 2) Grup üyeleri dengelerini sağlamak için duvar ya da istasyon yapılarını kullanamazlar. 3) Eğer grup üyelerinden biri bir kuralı ihlal ederse grup başlangıç çizgisine geri gider (Midura ve Glover, 2005).

Uygulama (Denel İşlemler)

Araştırmada verilecek eğitimin planlanması, ölçme aracının geliştirilmesi ve ilgili makamlardan gerekli izinin (EK1) alınmasından sonra denel işlemlere başlanmıştır. Araştırmanın denel işlemleri 5.10.2009-18.01.2010 tarihleri arasında şu sırada gerçekleştirilmiştir:

1. Anadolu Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü aracılığıyla Eskişehir İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli iznin alınmasından sonra, araştırmanın yapılacağı okulun müdürü araştırmadan haberdar edilmiştir.
2. Gerekli izinler alındıktan sonra araştırmanın uygulanmasına Eskişehir İl merkezindeki özel bir ilköğretim okulunda, 2009-2010 öğretim yılının birinci döneminde başlanmıştır.
3. Dördüncü sınıfların öğrenci listeleri alınmış ve yeterli sayıda ölçme aracı çoğaltılmıştır.
4. 5.10.2009 tarihinde, öğrencilerin karakter gelişim düzeylerini belirlemek amacı ile YSVQ her iki gruba aynı zamanda öntest olarak uygulanmıştır. Ölçme aracının uygulanmasından önce, öğrencilere, ölçme aracının amacı açıklanmış ve ölçme aracını içtenlikle yanıtlamaları için güdülenmişlerdir.
5. Elde edilen öntest puanları üzerinden gerekli istatistiksel işlemler yapılarak, deney ve kontrol grupları belirlenmiştir.
6. Araştırmaya katılan iki beden eğitimi öğretmenine, araştırmanın konusu, amacı ve nasıl yürütüleceği konusunda bilgiler verilmiştir. Öğretmenlere, karakter gelişimine yönelik belirlenmiş fiziksel etkinlik oyunları hakkında bilgiler verilerek öğretim esnasında neler yapmaları gerektiği konusunda dikkat etmeleri gereken konular açıklanmıştır.
7. Deney ve kontrol grupları belirlendikten sonra 13 hafta boyunca deney grubuna haftada iki ders saatinde Milli Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenmiş Beden Eğitimi dersi kapsamındaki konulara ek olarak karakter gelişimine yönelik belirlenmiş her hafta bir oyun olmak üzere toplam 13 fiziksel etkinlik oyunu uygulanmıştır. Kontrol grubuna ise Milli Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenmiş Beden Eğitimi ders programı uygulanmıştır. Bu programa göre ders öğretmenleri içerik konusunda serbest bırakılmışlardır.
8. Her ders öncesinde uygulamada kullanılacak oyunun gerektirdiği materyaller araştırmacı tarafından hazır hale getirilmiştir.
9. Uygulamanın gerçekleştiği her ders öncesinde beden eğitimi öğretmenlerine seçilen oyunlarla ilgili bilgiler tekrar hatırlatılmıştır.
10. Her dersin başlangıcında araştırmacı tarafından öğrencilere oynayacakları oyun ile ilgili gerekli bilgiler verilmiş, oyun tanıtıldıktan sonra her oyunun denemesi yapılmış ve anlaşılmayan boyutlar öğrencilere tekrar açıklanmıştır.
11. Oyunun yapısına göre her bireyin görevleri oyun içerisinde tekrar tekrar hatırlatılmıştır.

12. Oyunlar oynatıldıktan sonra öğrenciler yardımıyla kullanılan materyaller toplanmış ve beden eğitimi öğretmenleri tarafından ders bitirilmiştir.
13. 18.01.2010 tarihinde, deney ve kontrol gruplarına YSVQ sonest olarak uygulanmıştır.

Verilerin Toplanması

Beden Eğitimi dersi kapsamındaki fiziksel etkinlik oyunlarının ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin karakter gelişimleri üzerine etkisinin incelemesinin amaçlandığı bu araştırmada verilerin toplanmasında, Martin J. Lee, Jean Whitehead ve Nick Balchin (2000) tarafından geliştirilen ve Frogozo (2006) tarafından modifiye edilen “Youth Sports Value Questionnaire” (Genç Sporcular Değer Anketi-YSVQ) kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan veri toplama aracı Ek 2’de sunulmuştur.

Verileri Toplama Aracı

Bu araştırmada, Martin J. Lee, Jean Whitehead ve Nick Balchin (2000) tarafından geliştirilen ve Frogozo (2006) tarafından modifiye edilen “Youth Sports Value Questionnaire” (Genç Sporcular Değer Anketi) kullanılmıştır. Martin J. Lee, Jean Whitehead ve Nick Balchin (2000) tarafından geliştirilen YSVQ, spor etkinliklerinde genç sporcuların davranışlarını yönlendiren değer sistemlerini tanımlamak için geliştirilmiştir. YSVQ, adil olma, arkadaşlık, sevecenlik, uyum, dürüstlük, anlaşmayı devam ettirme, eğlenme, sağlık ve fitness, sadakat ve kişisel başarı gibi değerleri değerlendirmek için yedili likert tipi ölçek biçiminde hazırlanmıştır. Ölçek, 23 ifadeyi içermektedir. Ölçekte, her maddeyi değerlendirmek için, “bu fikir benim için önemli değildir”, “bu fikir benim için biraz önemlidir”, “bu fikir benim için oldukça önemlidir”, “bu fikir benim için önemlidir”, “bu fikir benim için çok önemlidir” ve “bu fikir benim için tamamıyla önemlidir” ifadeleri yer almaktadır.

YSVQ, spordaki değer davranışlarını değerlendirmesine rağmen orijinal YSVQ, Frogozo (2006) tarafından birkaç nedenden dolayı kullanılmamıştır. Bunlardan ilki, YSVQ İngiltere’de geliştirildiği için İngiliz dili ve terminolojisinin kullanılmasıdır. Frogozo, çeşitli ifadeleri Amerikan İngilizcesi terminolojisine dönüştürmüştür. Ayrıca değerleri azaltmış ve Karakter Maddeleri Koalisyonu (Character Counts! Coalition) programında benimsenen altı karakter bileşenine göre düzenlemiştir. Bu değerler, dürüstlük, saygı, sorumluluk, adil olma, yardımseverlik ve vatandaşlıktır. Frogozo tarafından modifiye edilen ölçek, her bir karakter bileşeni için üç maddeyi içeren toplam 18 maddeden oluşmaktadır.

Bu araştırmada, araştırmacının amacına uygun olarak Frogozo (2006) tarafından modifiye edilen “Genç Sporcular Değer Anketi” (YSVQ) kullanılmıştır. Ölçme aracının kullanılabilmesi amacıyla ilk olarak YSVQ Türkçe’ye çevirisi için bir ön çalışma yapılmıştır. Bu ön çalışma çeviri ve geri-çeviri olmak üzere iki aşamadan oluşmaktadır. İlk aşamada ölçme aracının maddeleri İngilizce’den Türkçe’ye her madde için birden çok olası alternatif öneren bir şekilde biri İngilizce okutmanı diğeri ise araştırmacı olmak üzere iki kişi tarafından çevrilmiştir. İki çeviri araştırmacı tarafından kontrol edilerek en uygun ifadeler seçilerek Türkçe form oluşturulmuştur. Sonraki aşama olan geri-çeviri aşamasında, elde edilen ölçme aracının maddeleri farklı bir İngilizce okutmanı tarafından yeniden İngilizce’ye

çevrilmiştir. Bu sonuçla elde edilen maddeler üzerinde gerekli düzenlemeler yapılarak ölçme aracının son şekli oluşturulmuştur.

Araştırmada kullanılan ölçme aracı ile sağlanabilecek en yüksek toplam puan 54'tür. Buna karşılık, en düşük toplam puan da 18'dir. Sağlanan en yüksek puan, karakter gelişimi yönünden en yüksek düzeyi; en düşük puan ise karakter gelişimi yönünden en düşük düzeyi ifade etmektedir.

Ölçeğin Geçerliliği: Hazırlanan ölçme aracı, geçerlik çalışması için Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde Eğitim Bilimleri alanında görev yapan toplam üç¹ öğretim üyesinin incelemesine sunulmuştur. Bu incelemeler sonucunda uzman öğretim üyelerinin görüş ve önerileri doğrultusunda Türkçe formu oluşturulan taslak ölçme aracında bazı değişiklikler yapılmıştır.

Güvenirlilik analizi sonuçları: Alınan geri bildirimler doğrultusunda düzenlenen ölçme aracı, güvenirlik çalışması amacıyla 27-28 Haziran 2009 tarihleri arasında iki ilköğretim okulunun (Mustafa Kemal İlköğretim Okulu ve Ali Fuat Cebesoy İlköğretim Okulu) dördüncü ve beşinci sınıflarında öğrenim gören 207 öğrenciye uygulanmıştır. Uygulama sonucunda elde edilen Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı “.85” olarak hesaplanmıştır. Ayrıca bu değer ölçme aracının ilk yarısı (tek numaralı maddeler) için “.71”, ikinci yarısı (çift numaralı maddeler) için “.80” olarak hesaplanmıştır. Elde edilen bu değerler, araştırmalar için yeterli görülen “.70”lik standarttan (Hair ve ark., 1995) oldukça yüksek olduğu için, söz konusu ölçme aracının araştırmada kullanılabilir nitelikte olduğu kanısına varılmıştır.

Veri Toplama Aracının Uygulanması

Veri toplama aracı uygulamaya hazır hale getirildikten sonra, Eskişehir İl merkezindeki özel bir ilköğretim okulunun 4-A, 4-B, 4-C ve 4-D şubelerinde öğrenim gören toplam 64 öğrenciye 5.10.2009 tarihinde YSVQ öntest olarak uygulanmıştır. Sontest ise, toplam 62 öğrenciye 18.01.2010 tarihinde uygulanmıştır.

Veriler toplandıktan sonra, her bir ölçme aracı araştırmacı tarafından kontrol edilmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerden öntest ya da sontestlerden birini alamayan toplam altı öğrenci araştırma kapsamına alınmamışlardır. Sonuç olarak bu araştırmanın verileri, 30 kontrol 30 deney olmak üzere toplam 60 öğrenci ile sınırlıdır.

Verilerin Analizi

Araştırmada örneklem grubuna bireysel olarak uygulanan testlerin puanlanması sonucunda elde edilen verilerin istatistik analizleri için SPSS for Windows (Statistical Package of Social Sciences) programı 13.0 sürümü kullanılmıştır. Verilerin analizi, verilerin analize hazırlanması ve verilerin analizinde kullanılacak istatistiksel tekniklerin açıklanması olmak üzere iki aşamada gerçekleştirilmiştir.

¹ Prof. Dr. Coşkun BAYRAK, Prof. Dr. Mustafa SAĞLAM, Prof. Dr. Gürhan CAN.

Verilerin Analize Hazırlanması

Araştırmada kullanılan veri toplama aracı, öğrencilere, planlandığı doğrultuda uygulandıktan sonra, ölçme aracına verilen yanıtlar araştırmacı tarafından teker teker gözden geçirilmiştir. Daha sonra, değerlendirmeye alınacak olan ölçme araçlarının her biri 1'den başlayarak numaralandırılmıştır. Bunun yanı sıra öğrencilerin ölçme araçlarındaki maddelerden aldıkları puanları işlemek üzere bir çizelge düzenlenmiş ve öğrencilerin her bir maddeden aldıkları puanlar bu çizelgeye ayrı ayrı geçirilmiştir. Ayrıca, anket formunda yer alan, öğrencilerin kişisel bilgileri de sayısal olarak aynı çizelgeye işlenmiştir. Bunun ardından, elde edilmiş olan veriler bilgisayara aktarılmıştır.

Araştırma ile ilgili analizlere başlamadan önce verilerin istatistiksel yönetime uygunluğunun tespiti için SPSS programı ile verilerin dağılımına bakılmış, dağılımın basıklık (kurtosis) ve çarpıklık (skewness) değerleri incelenmiştir. Çarpıklık, bir dağılımın normal dağılıma göre simetrik ya da çarpık olup olmadığını ölçüsüdür. Basıklık, normal dağılım eğrisinin ne kadar dik ve ya basık olduğunu göstermektedir (Özdamar, 2004). Alanyazında bu değerlere ilişkin kesin kabul görmüş standart değerler olmamasına karşın Chou ve Bentler (1995) ve Curan, West ve Finch (1996) basıklık ve çarpıklık değerleri ± 2 ve ± 7 aralıklarında olduğunda, verilerin normal dağılım sergilediklerini belirtmişlerdir. Normal dağılım, her biri bir ortalama ve standart sapma değeri ile tanımlanabilen dağılımların bir kümesidir.

Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin YSVQ ve YSVQ alt bileşenleri öntest puanları ile deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin YSVQ ve YSVQ alt bileşenleri sontest puanları basıklık ve çarpıklık açısından incelendiğinde, Chou ve Bentler (1995) ve Curan, West ve Finch (1996) ifade ettiği basıklık ve çarpıklık değerlerine göre verilerin normal bir dağılım gösterdikleri söylenebilir. Verilerle ilgili basıklık ve çarpıklık tabloları EK 4'te verilmiştir.

Verilerin dağılımı incelendikten sonra, verilerin analizinde kullanılacak olan testlere karar verilebilmesi amacıyla homojen olup olmadığı incelenmiş (Levene > 0.05), verilerin homojen olduğu tespit edilmiştir.

Verilerin Analizinde Kullanılan İstatistiksel Teknikler

Verilerin bilgisayarla çözümlenmesinde, araştırmanın amaçlarının gerçekleştirilmesine dönük olarak deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin öntest ve sontest puanlarının aritmetik ortalamaları ve standart sapmalarının hesaplanması yoluna gidilmiştir. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin ölçme aracından aldıkları puanların öntest ve sontestlerine göre farklılık gösterip göstermediğini saptamak amacıyla gerçekleştirilen işlemlerde bağımsız ve ilişkili ölçümler için t-testinden ve ANOVA'dan yararlanılmıştır. İstatistiksel çözümlerinin gerçekleştirilmesinde anlamlılık düzeyi .05 olarak benimsenmiştir.

BULGULAR ve TARTIŞMA

Beden Eğitimi dersi kapsamındaki fiziksel etkinlik oyunlarının ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin karakter gelişimleri üzerine etkisinin incelemesinin amaçlandığı araştırmanın bu bölümünde, araştırmanın amacına dönük soruların çözümü için toplanan verilerin istatistiksel teknikler kullanılarak çözümlenmesi sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Beden Eğitimi dersi kapsamındaki fiziksel etkinlik oyunlarının ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin karakter gelişimleri üzerine etkisinin incelenmesi amacıyla yapılan bu araştırmanın birinci alt problemi, “Deney grubundaki öğrencilerin YSVQ’den aldığı öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir.

Öntest ve sontest puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını belirlemek için; deney grubundaki öğrencilerin öntest ve sontest uygulamasından aldıkları puanların, aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmış, ortalamalar arası fark t-testi ile sınanmıştır. Deney grubundaki öğrencilerin öntest ve sontestten aldıkları puanlarıyla ilgili bulgular Çizelge 5’te verilmiştir.

Çizelge 5. Deney Grubunun YSVQ Öntest-Sontest Puan Ortalamaları

Öğrenci Grupları	Denek Sayısı (n)	Aritmetik Ortalama (\bar{X})	Standart Sapma (Ss)	t Değeri	Serbestlik Derecesi (S.d.)	Anlamlılık Düzeyi (p)
Öntest	30	48.80	3.70	4.38	29	.00 (<.05)
Sontest	30	51.13	2.79			

Çizelge 5’e göre, çalışmada yer alan deney grubundaki öğrencilerin karakter gelişimine yönelik öntest puan ortalamaları 48.80 ve sontest puan ortalamaları ise 51.13 olarak bulunmuştur. Deney grubundaki öğrencilerin öntest ve sontest puan ortalamaları arasında 2.33 puanlık sontest lehine bir fark bulunmaktadır. Bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını sınamak için t testi uygulanmış ve $t=4.38$ değeri bulunmuştur. Bu değer 29 serbestlik derecesinin .05 anlamlılık düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı ($p=.00$) bir farkın olduğu ortaya çıkmıştır. Bu sonuç deney grubunda yer alan öğrencilerin karakter gelişim düzeyleri yönünden öntest ve sontest puan ortalamaları arasında istatistiksel bakımdan anlamlı bir farkın olduğunu göstermektedir.

Araştırmanın bu bulgusu, öğrencilerin ve sporcuların karakter gelişim düzeylerinin incelendiği pek çok çalışmada elde edilen bulgularla benzerlik göstermektedir. Romance, Weiss ve Bockoven’ın (1986), ilköğretim öğrencilerinin karakter gelişimleri üzerinde özel olarak tasarlanmış beden eğitimi programının etkililiğini değerlendirdikleri araştırmanın sonunda, söz konusu programın karakter gelişimi konusunda deney grubu lehine anlamlı bir fark yarattığı sonucuna ulaşmışlardır (Akt. Shields ve Bredemeier, 1995). Bredemeier ve ark. (1986) beden eğitimi ve spor yaz programına katılan çocukların karakter

gelişimleri üzerinde sosyal öğrenme ve yapısal gelişimsel müdahale stratejisinin etkililiğini karşılaştırdıkları araştırmanın sonunda, çocukların ahlaki düşünme düzeylerinde her iki deney grubunda da önemli bir ilerleme olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Wandzilak ve ark. (1988) tarafından basketbol oyuncularının davranışlarını, sportmenlik algılarını ve ahlaki düşünmede değişim yaratmada değer temelli bir modelin etkililiğini değerlendirdikleri araştırmanın sonunda, deney grubunda yer alan basketbol oyuncularının sportmenlik davranışlarında, sportmenlik algılarında ve ahlaki düşünme düzeylerinde anlamlı bir artış olduğu gözlenmiştir. Gibbons ve ark. (1995) tarafından ilköğretim dördüncü, beşinci ve altıncı sınıf öğrencilerinin ahlaki gelişimin dört belirleyicisi (ahlaki yargılama, neden, niyet ve sosyal davranış) üzerinde Çocuklar için Adil Olma öğretim stratejilerinden seçilen eğitimsel etkinliklere katılımın etkililiğini değerlendirdikleri araştırmanın sonunda, deney grubunda yer alan öğrencilerin kontrol grubunda yer alan öğrencilerin sontest skorlarına göre ahlaki yargılama, neden ve niyet açısından önemli ölçüde yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Solomon (1997)'un fonksiyonel bozukluğu olan ilköğretim çocuklarının sosyal becerilerinin gelişimini ilerletmeye yönelik yürüttüğü araştırmanın sonunda, karakter eğitim programının uygulandığı grupta önemli bir gelişim gözlenirken kontrol grubunda ise istatistiksel bakımdan anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır. Ebbeck ve Gibbons (1998)'in altıncı ve yedinci sınıf beden eğitimi öğrencilerinin kişisel düşünme (self-conceptions) düzeyleri üzerinde Fiziksel Zorlamalar Aracılığıyla Takım Bütünlüğü Oluşturma (Team Building Through Physical Challenges-TBPC) programının etkililiğini değerlendirmeye yönelik yürüttükleri araştırmanın sonunda, deney grubundaki öğrencilerin global kişisel dünya algısı, sportif yeterlik, fiziksel uygunluk ve sosyal kabul görme düzeyleri açısından önemli ölçüde sontest puanlarının öntest puanlarına göre daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Ancak kontrol grubundaki öğrencilerde ise istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlenmemiştir. Mouratidou, Goutza ve Chatzopoulos (2007), yüksekokul öğrencilerinin beden eğitimi alanında özel olarak dizayn edilmiş altı haftalık karakter gelişim programının etkililiğini araştırdıkları araştırmanın sonunda, deneysel grubun kontrol grubu ile karşılaştırıldığında program öncesindeki puanlara göre program sonrasında istatistiksel olarak daha büyük ahlaki düşünme sergiledikleri ortaya çıkmıştır.

Sonuç olarak, Beden Eğitimi dersi kapsamındaki konulara ek olarak karakter gelişimine yönelik belirlenmiş fiziksel etkinlik oyunlarının öğrencilerin karakter gelişimleri üzerinde olumlu yönde bir etki yarattığı ifade edilebilir. Bu araştırmada ulaşılan özel olarak düzenlenmiş eğitim programlarının bireylerin karakter gelişimleri üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu bulgusunun benzer araştırmaların sonuçları ile örtüşmekte olduğu görülmektedir (Romance, Weiss ve Bockoven, 1986; Bredemeier ve ark., 1986; Wandzilak ve ark., 1988; Gibbons ve ark., 1995; Solomon, 1997; Ebbeck ve Gibbons, 1998; Mouratidou, Goutza ve Chatzopoulos, 2007).

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi, “Kontrol grubundaki öğrencilerin YSVQ’dan aldığı öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” şeklinde ifade edilmişti.

Öntest ve sontest puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını belirlemek için; kontrol grubundaki öğrencilerin öntest ve sontest uygulamasından aldıkları puanların, aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmış daha sonra da ortalamalar arası fark t-testi ile sınanmıştır. Kontrol grubundaki öğrencilerin öntest ve sontestten aldıkları puanlarıyla ilgili veriler Çizelge 6’da verilmiştir.

Çizelge 6. Kontrol Grubunun YSVQ Öntest-Sontest Puan Ortalamaları

Öğrenci Grupları	Denek Sayısı (n)	Aritmetik Ortalama (\bar{X})	Standart Sapma (Ss)	t Değeri	Serbestlik Derecesi (S.d.)	Anlamlılık Düzeyi (p)
Öntest	30	49.73	3.59	1.98	29	.06 (>.05)
Sontest	30	50.60	2.13			

Çizelge 6’ya göre, kontrol grubundaki öğrencilerin öntest ve sontest puan ortalamaları arasında 0.87 puanlık bir fark bulunmaktadır. Bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını sınamak için t testi uygulanmış ve t=1.98 değeri bulunmuştur. Bu değer 29 serbestlik derecesinin .05 anlamlılık düzeyine göre istatistiksel bakımdan anlamlı (p=.06) olmadığı ortaya çıkmıştır. Bu sonuç kontrol grubunun öntest ve sontest puan ortalamaları arasında istatistiksel bakımdan anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir.

Kontrol grubundaki öğrencilerin öntest ve sontest puan ortalamaları arasında bir artış gözlenmesine karşın bu artışın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı ortaya çıkmıştır. Araştırmanın bu bulgusu, pek çok çalışmada elde edilen bulgularla benzerlik göstermektedir (Romance, Weiss ve Bockoven, 1986; Gibbons ve diğerleri, 1995; Solomon, 1997; Ebbeck ve Gibbons, 1998; Mouratidou, Goutza ve Chatzopoulos, 2007).

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi, “Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin YSVQ’dan aldıkları öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” şeklinde ifade edilmişti.

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin karakter gelişim düzeyleri yönünden denk olup olmadıklarının belirlenmesi için öntest uygulamasından aldıkları puanların, aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmış, ortalamalararası fark t-testi ile sınanmıştır. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin öntestten aldıkları puanlarıyla ilgili veriler Çizelge 7’de verilmiştir.

Çizelge 7. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin YSVQ Öntest Puan Ortalamaları

Öğrenci Grupları	Denek Sayısı (n)	Aritmetik Ortalama (\bar{X})	Standart Sapma (Ss)	t Değeri	Serbestlik Derecesi (S.d.)	Anlamlılık Düzeyi (p)
Deney Grubu	30	48.80	3.70	0.99	58	.33 (>.05)
Kontrol Grubu	30	49.73	3.59			

Çizelge 7'ye göre, araştırmada yer alan deney grubundaki öğrencilerin karakter gelişim düzeylerine yönelik öntest puan ortalamaları 48.80 ve kontrol grubundaki öğrencilerin karakter gelişim düzeylerine yönelik öntest puan ortalamaları ise 49.73 olarak bulunmuştur. Deney grubundaki öğrencilerle kontrol grubundaki öğrencilerin öntest puan ortalamaları arasında kontrol grubu lehine 0.93 puanlık bir fark bulunmaktadır. Bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını sınamak için t testi uygulanmış ve $t=0.99$ değeri bulunmuştur. Bu değer 58 serbestlik derecesinin .05 anlamlılık düzeyine göre istatistiksel bakımdan anlamlı ($p=.33$) olmadığı ortaya çıkmıştır. Bu sonuç her iki grubun öntest puan ortalamaları arasında istatistiksel bakımdan anlamlı bir farkın olmadığını göstermektedir.

Deneyin etkililiğini gözlemek amacıyla her iki grupta yer alan öğrencilerin sontest puan ortalamaları arasında anlamlı bir farkın bulunup bulunmadığına bakılmıştır. Deney ve kontrol gruplarının sontest puanlarıyla ilgili veriler Çizelge 8'de verilmiştir.

Çizelge 8. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin YSVQ Sontest Puan Ortalamaları

Öğrenci Grupları	Denek Sayısı (n)	Aritmetik Ortalama (\bar{X})	Standart Sapma (Ss)	t Değeri	Serbestlik Derecesi (S.d.)	Anlamlılık Düzeyi (p)
Deney Grubu	30	51.13	2.79	0.84	58	.41 (>.05)
Kontrol Grubu	30	50.60	2.13			

Çizelge 8'e göre, deney grubundaki öğrencilerle kontrol grubundaki öğrencilerin sontest puan ortalamaları arasında deney grubu lehine 0.53 puanlık bir fark bulunmaktadır. Bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını sınamak için t testi uygulanmış ve $t=0.84$ değeri bulunmuştur. Bu değer 58 serbestlik derecesinin .05 anlamlılık düzeyine göre istatistiksel bakımdan anlamlı ($p=.41$) olmadığı ortaya çıkmıştır. Bu sonuç, her iki grubun sontest puan ortalamaları arasında istatistiksel bakımdan anlamlı bir farkın olmadığını göstermektedir.

Bu araştırmadan elde edilen bulgulara göre deney grubunda yer alan öğrencilerin toplam karakter gelişim düzeyleri ile kontrol grubunda yer alan öğrencilerin karakter gelişim düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığını ortaya koymaktadır. Araştırmanın bu bulgusu, Anthony'ın (2002) altıncı ve yedinci sınıf öğrencileri üzerinde karakter eğitimi programının etkisi değerlendirdiği araştırmasındaki ve Hartshone ve May (1924, 1929) 10.000 ortaokul öğrencisi üzerinde karakter ile ilişkili davranışları değerlendirdiği araştırmalarındaki bulgularla örtüşmektedir.

Beden Eğitimi dersinde, deney ve kontrol grubunda uygulanan etkinliklerin her iki grupta da öğrencilerin karakter gelişimleri üzerinde belirli bir oranda gelişmeyi gösterir sonuçlar verdiği, buna karşın, söz konusu etkinin deney grubunda istatistiksel olarak daha anlamlı olduğunu ortaya koyar niteliktedir. Kontrol grubunda gözlenen etkinin Beden Eğitimi dersi öğretim programında yer alan etkinliklerin ve oyunların yanı sıra diğer derslerde işlenen konuların ve ailenin de bir yansıması olarak değerlendirilebilir.

Deney grubundaki öğrencilerin karakter gelişim düzeyi öntest puan ortalamaları 48.80; kontrol grubundaki öğrencilerin karakter gelişim düzeyi öntest puan ortalamaları ise 49.73'tür. Bu fark istatistiksel olarak anlamlı olmamakla birlikte ($t=0.99$; $p=.33$); bu durum; karakter gelişim düzeyi öntest puan ortalamaları arasında kontrol grubu lehine 0.93 puanlık bir fark olduğunu göstermektedir.

Deneysel uygulamanın etkililiğini gözlemek amacıyla her iki grupta yer alan öğrencilerin sontest puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın bulunup bulunmadığı araştırıldığında elde edilen sonuç ise, öğrencilerin sontest puan ortalamaları arasında deney grubu lehine 0.53 puanlık bir fark olduğudur. Yapılan analizler, ortalamalar arasında gözlenen bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığını göstermekle birlikte ($t=0.84$; $p=.41$); grupların öntest puan ortalamaları göz önüne alındığında, deney grubundaki öğrencilerin, kontrol grubunda yer alan öğrencilere kıyasla karakter gelişimi konusunda daha fazla yol aldıklarını ortaya koyar niteliktedir. Bu bulgunun, öğrencilerin karakter gelişimi başlangıç düzeylerindeki farklılıktan kaynaklanmış olabileceği akla getirmektedir. Deney grubundaki öğrencilerin başlangıç puan ortalamaları, kontrol grubundaki öğrencilerin puan ortalamalarından, istatistiksel olarak bir anlam taşımaya da, daha düşüktür. Uygulama sürecinde, deney grubu öğrencileri, kontrol grubu öğrencilerine oranla daha fazla yol kat etseler de; gruplar arasında başlangıçta var olan farklılık sonuçlarda da kendisini göstermiştir. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin son test puanları arasında anlamlı bir fark çıkmamış olması, deney grubundaki öğrencilerin karakter gelişim düzeylerindeki gelişmenin gözden kaçmasına da yol açmamalıdır. İzleyen analizlerde de görüleceği gibi; deney grubu öğrencilerinin karakter alt bileşenleri olan dürüstlük ($t=2.85$; $p=.01$); yardımseverlik ($t=2.14$; $p=.04$); sorumluluk ($t=3.17$; $p=.00$) ve vatandaşlık ($t=2.07$; $p=.04$) bileşenleri öntest ve sontest sonuçları istatistiksel olarak anlamlıdır. Bu yönüyle; deney grubu öğrencilerinin çok yönlü bir gelişim gösterdikleri söylenebilir. Buna karşın kontrol grubu öğrencilerinin öntest sontest puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı sonuç veren tek alt bileşen dürüstlüktür ($t=2.11$; $p=.04$).

Bu bulgunun ortaya çıkmasının bir başka nedeni de, karakter gelişiminin uzun bir zaman gerektiren bir kazanım olmasından dolayı böylesi bir sonuç ortaya çıkmış olabilir. Bilişsel gelişimden farklı olarak, duyuşsal gelişim içerisinde yer alan karakter gelişimi ile ilgili kazanımların edinilmesi, bilişsel kazanımlarla kıyaslandığında çok daha uzun bir zaman ve çaba gerektirmektedir.

Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi, “Deney grubundaki öğrencilerin YSVQ’nun altı alt bileşeninden (dürüstlük, adil olma, saygı, yardımseverlik, sorumluluk ve vatandaşlık) aldıkları öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” şeklinde ifade edilmişti. Öntest ve sontest puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını belirlemek için; deney grubundaki öğrencilerin hem öntest hem de sontest “dürüstlük, adil olma, saygı, yardımseverlik, sorumluluk ve vatandaşlık” karakter bileşeni düzeyi puanlarının, aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmış, ortalamalar arası fark t-testi ile sınanmıştır. Deney grubundaki öğrencilerin öntest ve sontestten aldıkları puanlarıyla ilgili veriler Çizelge 9’da verilmiştir.

Çizelge 9. Deney Grubundaki Öğrencilerin Dürüstlük, Adil Olma, Saygı, Yardımseverlik, Sorumluluk ve Vatandaşlık Karakter Bileşenlerine Göre Öntest-Sontest Puan Ortalamaları

Öğrenci Grupları	Denek Sayısı (n)	Aritmetik Ortalama (\bar{X})	Standart Sapma (Ss)	t Değeri	Serbestlik Derecesi (S.d.)	Anlamlılık Düzeyi (p)
Dürüstlük	Öntest	30	8.30	2.85	29	.01 (<.05)
	Sontest	30	8.70			
Adil Olma	Öntest	30	8.37	1.53	29	.14 (>.05)
	Sontest	30	8.57			
Saygı	Öntest	30	7.97	1.90	29	.07 (>.05)
	Sontest	30	8.30			
Yardımseverlik	Öntest	30	8.17	2.14	29	.04 (<.05)
	Sontest	30	8.63			
Sorumluluk	Öntest	30	7.70	3.17	29	.00 (<.05)
	Sontest	30	8.30			
Vatandaşlık	Öntest	30	8.30	2.07	29	.04 (<.05)
	Sontest	30	8.63			

Çizelge 9'a göre, çalışmada yer alan deney grubundaki öğrencilerin **dürüstlük** karakter bileşenine yönelik öntest puan ortalamaları 8.30 ve sontest puan ortalamaları ise 8.70 olarak bulunmuştur. Deney grubundaki öğrencilerin öntest ve sontest puan ortalamaları arasında 0.40 puanlık sontest lehine bir fark bulunmaktadır. Bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını sınamak için t-testi uygulanmış ve t değeri 2.85 olarak bulunmuştur. Bu değer 29 serbestlik derecesinin .05 anlamlılık düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı (p=.01) bir fark olduğu ortaya çıkmıştır. Bu sonuç deney grubundaki öğrencilerin öntest ve

sontest puan ortalamalarına göre dürüstlük karakter bileşeni düzeyleri arasında istatistiksel bakımdan anlamlı bir farkın olduğunu göstermektedir.

Çizelge 9’da görüldüğü gibi, deney grubundaki öğrencilerin *adil olma* karakter bileşenine yönelik öntest ve sontest puan ortalamaları arasında 0.20 puanlık sontest lehine bir fark bulunmaktadır. Bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını sınamak için t-testi uygulanmış ve $t=1.53$ değeri bulunmuştur. Bu değer 29 serbestlik derecesinin .05 anlamlılık düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı ($p=.14$) bir fark olmadığı ortaya çıkmıştır. Buna göre deney grubundaki öğrencilerin öntest ve sontest puan ortalamalarına göre adil olma karakter bileşeni düzeyleri arasında istatistiksel bakımdan anlamlı bir fark yoktur.

Çizelge 9’dan anlaşıldığı gibi, deney grubundaki öğrencilerin *saygı* karakter bileşenine yönelik öntest puan ortalamaları 7.97 ve sontest puan ortalamaları ise 8.30 olarak bulunmuştur. Deney grubundaki öğrencilerin öntest ve sontest puan ortalamaları arasında 0.33 puanlık sontest lehine bir fark bulunmaktadır. Bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını sınamak için t-testi uygulanmış ve $t=1.90$ değeri bulunmuştur. Bu değer 31 serbestlik derecesinin .05 anlamlılık düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı ($p=.07$) bir fark olmadığı ortaya çıkmıştır. Buna göre deney grubundaki öğrencilerin öntest ve sontest puan ortalamalarına göre saygı karakter bileşeni düzeyleri arasında istatistiksel bakımdan anlamlı bir fark yoktur.

Çizelge 9’a göre, deney grubundaki öğrencilerin *yardımseverlik* karakter bileşenine yönelik öntest ve sontest puan ortalamaları arasında 0.46 puanlık sontest lehine bir fark bulunmaktadır. Bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını sınamak için t-testi uygulanmış ve $t=2.14$ değeri bulunmuştur. Bu değer 29 serbestlik derecesinin .05 anlamlılık düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı ($p=.04$) bir farkın olduğu ortaya çıkmıştır. Buna göre deney grubundaki öğrencilerin öntest ve sontest puan ortalamalarına göre yardımseverlik karakter bileşeni düzeyleri arasında istatistiksel bakımdan anlamlı bir fark vardır.

Çizelge 9’da görüldüğü gibi, çalışmada yer alan deney grubundaki öğrencilerin *sorumluluk* karakter bileşenine yönelik öntest puan ortalamaları 7.70 ve sontest puan ortalamaları ise 8.30 olarak bulunmuştur. Deney grubundaki öğrencilerin öntest ve sontest puan ortalamaları arasında 0.60 puanlık sontest lehine bir fark bulunmaktadır. Bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını sınamak için t-testi uygulanmış ve $t=3.17$ değeri bulunmuştur. Bu değer 29 serbestlik derecesinin .05 anlamlılık düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı ($p=.00$) bir farkın olduğu ortaya çıkmıştır. Bu sonuç deney grubundaki öğrencilerin öntest ve sontest puan ortalamalarına göre sorumluluk karakter bileşeni düzeyleri arasında istatistiksel bakımdan anlamlı bir farkın olduğunu göstermektedir.

Çizelge 9’dan anlaşıldığı gibi, deney grubundaki öğrencilerin *vatandaşlık* karakter bileşenine yönelik öntest puan ortalamaları 8.30 ve sontest puan ortalamaları ise 8.63 olarak bulunmuştur. Deney grubundaki öğrencilerin öntest ve sontest puan ortalamaları arasında 0.33 puanlık sontest lehine bir fark bulunmaktadır. Bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını sınamak için t-testi uygulanmış ve $t=2.06$ değeri bulunmuştur. Bu değer 29 serbestlik derecesinin .05 anlamlılık düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı ($p=.04$) bir farkın olduğu ortaya çıkmıştır. Bu sonuç deney grubundaki öğrencilerin öntest ve

son test puan ortalamalarına göre vatandaşlık karakter bileşeni düzeyleri arasında istatistiksel bakımdan anlamlı bir farkın olduğunu göstermektedir.

Muscott ve O'Brien (1999), davranış ve öğrenme bozukluğu olan 19 öğrenci üzerinde uygulanan karakter eğitimi programının etkisini değerlendirdikleri araştırmalarının sonunda, öğrencilerin kendi davranışlarından sorumlu olma, işbirliği, takım çalışması ve diğerlerine karşı saygılı davranma boyutlarında ilerleme gösterdikleri ortaya çıkmıştır. Solomon (1997), ilköğretim öğrencilerinin işbirliği yapma düzeylerini artırma, iletişim becerilerini geliştirme ve davranışlarına karşı kişisel bir sorumluluk duygusu geliştirme konusunda onlara yardımcı olma konusunda tasarlanmış bir sosyal beceri programının etkililiğini değerlendirmiştir. Araştırma sonunda, deney grubundaki öğrencilerin sosyal becerileri konusunda akıl yürütme düzeylerinde ve sosyal sorumluluk düzeylerinde kontrol grubuna göre önemli ölçüde ilerleme gösterdikleri ortaya çıkmıştır. Ayrıca Solomon önceden belirtilen faktörlerin yanında, öğrencilerin bu program ile birlikte sorumluluk, işbirliği, paylaşım ve adil olma gibi diğer sosyal becerileri de geliştirmeye başladıklarını belirtmektedir.

Duer, Parisi ve Valintis (2005), "Karakter Eğitimin Etkinliği (Character Education Effectiveness)" başlıklı bir proje yayınlamışlardır. Bu proje, uygun olmayan davranışları tekrar etme oranını azaltmak ve saygı ve sorumluluk ile ilgili olarak öğrenci davranışını geliştirmek üzere özel olarak tasarlanmış bir karakter eğitimi programı oluşturmayı amaçlamaktadır. Bu proje sonunda, öğrencilerin sorumluluk ve saygı düzeylerinde belirli düzeyde bir ilerlemenin olduğu ortaya çıkmıştır.

Howard (2002), saygı, sorumluluk, kibarlık ve dürüstlük ile ilişkili öğrenci davranışları üzerinde bir karakter eğitimi programının etkililiğini değerlendirdiği 20 haftalık karakter eğitimi programı sonunda, öğrencilerin olumsuz oyun alanı davranışlarında azalmanın meydana geldiği ortaya çıkmıştır. Ek olarak, karakter eğitimi programı uygulandıktan sonra saygı, sorumluluk, kibarlık ve dürüstlük ile ilişkili sosyal davranışlarında ilerlemenin meydana geldiği görülmüştür. Bu bulgular, özel olarak tasarlanmış programların öğrencilerin karakter gelişimlerini olumlu düzeyde etkileyebileceğini desteklemektedir.

Crowther'in anaokulundan sekizinci sınıfa kadar olan çocuklarla yaptığı araştırmada sekiz aylık bir eğitim periyodu kullanılmıştır. Yürütülen araştırmada bu süre içinde kütüphane görevlileri, öğretmenler ve aileler tarafından çocuklar, "saygı, sorumluluk, nezaket, yardımseverlik" davranışlarını sergilemeleri için teşvik edilmişlerdir. Bu araştırmanın sonucunda öğretmenlerden gelen geribildirimler ve gözlemlere göre; okul atmosferinde iyileşme gözlenmiş ve işbirliği artmıştır (Crowther, 1995).

Burke ve ark. (2001) okullardaki öğrenim çevresini geliştirmek için karakter eğitimi programının etkilerini inceledikleri (ilköğretim kademesinde) araştırmanın sonucunda, karakter eğitimi programının öğrenci etkileşimini pozitif yönde etkilediği ve saygı, sorumluluk, vatandaşlık, yardımseverlik, adil olma, başkasının bakış açısını anlama, dürüstlük, esneklik konularında ilerlemenin olduğu görülmüştür (Burke ve ark., 2001).

Fixler (2000) tarafından yapılan araştırmada karakter eğitimi, okulöncesi sınıf ortamına "saygıyı, sorumluluğu ve işbirliğini" temel alarak yerleştirilmeye çalışılmıştır. Verilen eğitimin sonunda bazı çocuklarda "saygı, sorumluluk ve

işbirliği” davranışlarında gelişme kaydedildiği gözlenmiştir. Ayrıca müdahalelere biraz daha fazla zaman ayrıldığında çok daha başarılı sonuçlar alınacağı da belirtilmiştir (Fixler, 2000).

Gökçek (2007) tarafından yürütülen araştırmada, okulöncesi eğitim alan beş ve altı yaş çocukları için hazırlanan karakter eğitimi programının etkisi incelenmiştir. Araştırmanın sonunda, “sorumluluk, yardımseverlik ve saygı” değerlerinde deney grubunda olumlu davranış değişiklikleri olduğu ortaya çıkmıştır.

Araştırmanın bu bulgusu, Muscott ve O'Brien (1999), Solomon (1997), Duer, Parisi ve Valintis (2005), Howard (2002), Crowther (1995), Burke ve ark. (2001), Fixler (2000) ve Gökçek (2007) tarafından yapılan araştırmalardaki bulgularla ve Tomme ve Wendt (1993)'in “beden eğitiminde işbirliğine dayalı etkinlikler dikkatli bir şekilde uygulandığında dürüstlük, diğerlerinin haklarına ve hislerine saygılı olma, diğerleri için endişelenme ve öz-disiplin gibi özelliklerin ilerleyeceği” ifadesi ile örtüşmektedir. Sonuç olarak, özel olarak düzenlenmiş eğitim programlarının, bireylerin “dürüstlük, yardımseverlik, sorumluluk, vatandaşlık, adil olma ve saygı” karakter bileşenleri üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu söylenebilir.

Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci alt problemi, “Kontrol grubundaki öğrencilerin YSVQ'nun altı alt bileşeninden (dürüstlük, adil olma, saygı, yardımseverlik, sorumluluk ve vatandaşlık) aldıkları öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” şeklinde ifade edilmişti.

Öntest ve sontest puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını belirlemek için; kontrol grubundaki öğrencilerin hem öntest hem de sontest dürüstlük, adil olma, saygı, yardımseverlik, sorumluluk ve vatandaşlık karakter bileşeni düzeyi puanlarının, aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmış, ortalamalar arası fark t-testi ile sınanmıştır. Kontrol grubundaki öğrencilerin öntest ve sontestten aldıkları puanlarıyla ilgili veriler Çizelge 10'da verilmiştir.

Çizelge 10. Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Dürüstlük, Adil Olma, Saygı Yardımseverlik, Sorumluluk ve Vatandaşlık Karakter Bileşenlerine Göre Öntest-Sontest Puan Ortalamaları

Öğrenci Grupları	Denek Sayısı (n)	Aritmetik Ortalama (\bar{X})	Standart Sapma (Ss)	t Değeri	Serbestlik Derecesi (S.d.)	Anlamlılık Düzeyi (p)
Dürüstlük	Öntest	30	8.30	2.11	29	.04 (<.05)
	Sontest	30	8.57			
Adil Olma	Öntest	30	8.40	1.15	29	.26 (>.05)
	Sontest	30	8.57			
Saygı	Öntest	30	8.07	1.14	29	.26 (>.05)
	Sontest	30	8.27			
Yardımseverlik	Öntest	30	8.33	0.23	29	.82 (>.05)
	Sontest	30	8.37			
Sorumluluk	Öntest	30	7.93	1.16	29	.26 (>.05)
	Sontest	30	8.17			
Vatandaşlık	Öntest	30	8.70	0.30	29	.77 (>.05)
	Sontest	30	8.67			

Çizelge 10'a göre, çalışmada yer alan kontrol grubundaki öğrencilerin *dürüstlük* karakter bileşenine yönelik öntest puan ortalamaları 8.30 ve sontest puan ortalamaları ise 8.57 olarak bulunmuştur. Kontrol grubundaki öğrencilerin öntest ve sontest puan ortalamaları arasında 0.27 puanlık sontest lehine bir fark bulunmaktadır. Bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını sınamak için

t-testi uygulanmış ve t değeri 2.11 olarak bulunmuştur. Bu değer 29 serbestlik derecesinin .05 anlamlılık düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı ($p=.04$) bir fark olduğu ortaya çıkmıştır. Buna göre kontrol grubundaki öğrencilerin öntest ve sontest puan ortalamalarına göre dürüstlük karakter bileşeni düzeyleri arasında istatistiksel bakımdan anlamlı bir fark vardır.

Çizelge 10'dan anlaşıldığı gibi, kontrol grubundaki öğrencilerin *adil olma* karakter bileşenine yönelik öntest ve sontest puan ortalamaları arasında 0.17 puanlık sontest lehine bir fark bulunmaktadır. Bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını sınamak için t-testi uygulanmış ve $t=1.15$ değeri bulunmuştur. Bu değer 29 serbestlik derecesinin .05 anlamlılık düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı ($p=.26$) bir farkın olmadığı ortaya çıkmıştır. Bu sonuç, kontrol grubundaki öğrencilerin öntest ve sontest puan ortalamalarına göre adil olma karakter bileşeni düzeyleri arasında istatistiksel bakımdan anlamlı bir farkın olmadığını göstermektedir.

Çizelge 10'dan anlaşıldığı gibi, çalışmada yer alan kontrol grubundaki öğrencilerin *saygı* karakter bileşenine yönelik öntest puan ortalamaları 8.07 ve sontest puan ortalamaları ise 8.27 olarak bulunmuştur. Kontrol grubundaki öğrencilerin öntest ve sontest puan ortalamaları arasında 0.20 puanlık sontest lehine bir fark bulunmaktadır. Bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını sınamak için t-testi uygulanmış ve $t=1.14$ değeri bulunmuştur. Bu değer 29 serbestlik derecesinin .05 anlamlılık düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı ($p=.26$) bir farkın olmadığı ortaya çıkmıştır. Bu sonuç, kontrol grubundaki öğrencilerin öntest ve sontest puan ortalamalarına göre saygı karakter bileşeni düzeyleri arasında istatistiksel bakımdan anlamlı bir farkın olmadığını göstermektedir.

Çizelge 10'a göre, kontrol grubundaki öğrencilerin *yardımseverlik* karakter bileşenine yönelik öntest puan ortalamaları 8.33 ve sontest puan ortalamaları ise 8.37 olarak bulunmuştur. Kontrol grubundaki öğrencilerin öntest ve sontest puan ortalamaları arasında 0.04 puanlık sontest lehine bir fark bulunmaktadır. Bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını sınamak için t-testi uygulanmış ve $t=0.23$ değeri bulunmuştur. Bu değer 29 serbestlik derecesinin .05 anlamlılık düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı ($p=.82$) bir farkın olmadığı ortaya çıkmıştır. Buna göre kontrol grubundaki öğrencilerin öntest ve sontest puan ortalamalarına göre yardımseverlik karakter bileşeni düzeyleri arasında istatistiksel bakımdan anlamlı bir fark yoktur.

Çizelge 10'da görüldüğü gibi, çalışmada yer alan kontrol grubundaki öğrencilerin *sorumluluk* karakter bileşenine yönelik öntest puan ortalamaları 7.93 ve sontest puan ortalamaları ise 8.17 olarak bulunmuştur. Kontrol grubundaki öğrencilerin öntest ve sontest puan ortalamaları arasında 0.24 puanlık sontest lehine bir fark bulunmaktadır. Bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını sınamak için t-testi uygulanmış ve $t=1.16$ değeri bulunmuştur. Bu değer 29 serbestlik derecesinin .05 anlamlılık düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı ($p=.26$) bir farkın olmadığı ortaya çıkmıştır. Bu sonuç kontrol grubundaki öğrencilerin öntest ve sontest puan ortalamalarına göre sorumluluk karakter bileşeni düzeyleri arasında istatistiksel bakımdan anlamlı bir farkın olmadığını göstermektedir.

Çizelge 10'a göre, çalışmada yer alan kontrol grubundaki öğrencilerin *vatandaşlık* karakter bileşenine yönelik öntest ve sontest puan ortalamaları arasında 0.03 puanlık sontest lehine bir fark bulunmaktadır. Bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını sınamak için t testi uygulanmış ve $t=0.30$ değeri bulunmuştur. Bu değer 29 serbestlik derecesinin .05 anlamlılık düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı ($p=.77$) bir farkın olmadığı ortaya çıkmıştır. Bu sonuç kontrol grubundaki öğrencilerin öntest ve sontest puan ortalamalarına göre vatandaşlık karakter bileşeni düzeyleri arasında istatistiksel bakımdan anlamlı bir farkın olmadığını göstermektedir.

Araştırmada kontrol grubundaki öğrencilerin adil olma, saygı, yardımseverlik, sorumluluk ve vatandaşlık karakter bileşeni düzeylerinde istatistiksel bakımdan anlamlı bir farkın olmadığı ortaya çıkmıştır. Buna karşın dürüstlük karakter bileşeni düzeyinde istatistiksel bakımdan anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır. Ortaya çıkan bu farkın karakter gelişiminin bir parçası olarak özellikle ilköğretim çocuklarının bu dönemde dürüst davranmaya karşı büyük duyarlılık gösterdikleri diğer bir ifade ile dürüst olmanın ne demek olduğunu bildiklerinden kaynaklanabileceği söylenebilir (Doğan, 2007; http-10).

Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın altıncı alt problemi, “Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin YSVQ'nun altı alt bileşeninden (dürüstlük, adil olma, saygı, yardımseverlik, sorumluluk ve vatandaşlık) aldıkları öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” şeklinde ifade edilmişti.

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin öntest ve sontest puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını belirlemek için; her iki gruptaki öğrencilerin öntest “dürüstlük, adil olma, saygı, yardımseverlik, sorumluluk ve vatandaşlık” karakter bileşeni düzeyi puanlarının, aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmış, ortalamalar arası fark t-testi ile sınanmıştır. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin öntest “dürüstlük, adil olma, saygı, yardımseverlik, sorumluluk ve vatandaşlık” karakter bileşeni düzeyi ile ilgili aldıkları puanlarıyla ilgili veriler Çizelge 11'de verilmiştir.

Çizelge 11. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Dürüstlük, Adil Olma, Saygı, Yardımseverlik, Sorumluluk ve Vatandaşlık Karakter Bileşenlerine Göre Öntest Puan Ortalamaları

Öğrenci Grupları	Denek Sayısı (n)	Aritmetik Ortalama (\bar{X})	Standart Sapma (Ss)	t Değeri	Serbestlik Derecesi (S.d.)	Anlamlılık Düzeyi (p)
Dürüstlük	Deney Grubu	30	8.30	0.75	0.00	58
	Kontrol Grubu	30	8.30	0.65		
Adil Olma	Deney Grubu	30	8.37	0.81	0.15	58
	Kontrol Grubu	30	8.40	0.93		
Saygı	Deney Grubu	30	7.97	1.03	0.39	58
	Kontrol Grubu	30	8.07	0.98		
Yardımseverlik	Deney Grubu	30	8.17	1.05	0.68	58
	Kontrol Grubu	30	8.33	0.84		
Sorumluluk	Deney Grubu	30	7.70	1.02	0.97	58
	Kontrol Grubu	30	7.93	0.83		
Vatandaşlık	Deney Grubu	30	8.30	0.75	2.49	58
	Kontrol Grubu	30	8.70	0.47		

Çizelge 11'e göre, hem deney grubundaki öğrencilerin hem de kontrol grubundaki öğrencilerin öntest dürüstlük karakter bileşeni düzeyi puan ortalamaları 8.30 ve t değeri de 0.00 olarak bulunmuştur. Bu sonuç her iki grubun öntest dürüstlük

karakter bileşeni düzeyi puanlarının aritmetik ortalamaları arasında istatistiksel bakımdan anlamlı bir farkın olmadığını göstermektedir.

Çizelge 11'den anlaşıldığı gibi, deney grubundaki öğrencilerle kontrol grubundaki öğrencilerin öntest adil olma karakter bileşeni düzeyi puan ortalamaları arasında 0.01 puanlık kontrol grubu lehine bir fark bulunmaktadır. Bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını sınamak için t-testi uygulanmış ve $t=0.15$ değeri bulunmuştur. Bu değer 58 serbestlik derecesinin .05 anlamlılık düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı ($p=.88$) bir fark olmadığı ortaya çıkmıştır. Buna göre her iki grubun öntest adil olma karakter bileşeni düzeyi puanlarının aritmetik ortalamaları arasında istatistiksel bakımdan anlamlı bir farkın olmadığını göstermektedir.

Çizelge 11'de görüldüğü gibi, deney grubundaki öğrencilerle kontrol grubundaki öğrencilerin öntest saygı karakter bileşeni düzeyi puan ortalamaları arasında 0.10 puanlık kontrol grubu lehine bir fark bulunmaktadır. Bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını sınamak için t-testi uygulanmış ve t değeri 0.39 olarak bulunmuştur. Bu değer 58 serbestlik derecesinin .05 anlamlılık düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı ($p=.70$) bir fark olmadığı ortaya çıkmıştır. Bu sonuç deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin öntest saygı karakter bileşeni düzeyi puanlarının aritmetik ortalamaları arasında istatistiksel bakımdan anlamlı bir farkın olmadığını göstermektedir.

Çizelge 11'den anlaşıldığı gibi, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin öntest yardımseverlik karakter bileşeni düzeyi puan ortalamaları arasında 0.16 puanlık kontrol grubu lehine bir fark bulunmaktadır. Bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını sınamak için t-testi uygulanmış ve t değeri 0.68 bulunmuştur. Bu değer 58 serbestlik derecesinin .05 anlamlılık düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı ($p=.50$) bir fark olmadığı ortaya çıkmıştır. Buna göre her iki grubun öntest yardımseverlik karakter bileşeni düzeyi puanlarının aritmetik ortalamaları arasında istatistiksel bakımdan anlamlı bir farkın olmadığını göstermektedir.

Çizelge 11'e göre, deney grubundaki öğrenciler ile kontrol grubundaki öğrencilerin öntest sorumluluk karakter bileşeni düzeyi puan ortalamaları arasında kontrol grubu lehine 0.23 puanlık bir fark bulunmaktadır. Bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını sınamak için t-testi uygulanmış ve $t=0.97$ değeri bulunmuştur. Bu değer 58 serbestlik derecesinin .05 anlamlılık düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı ($p=.34$) bir fark olmadığı ortaya çıkmıştır. Bu sonuç deney ve kontrol grubunun öntest sorumluluk karakter bileşeni düzeyi puanlarının aritmetik ortalamaları arasında istatistiksel bakımdan anlamlı bir farkın olmadığını göstermektedir.

Çizelge 11'e göre, her iki gruptaki öğrencilerin öntest vatandaşlık karakter bileşeni düzeyi puan ortalamaları arasında kontrol grubu lehine 0.40 puanlık bir fark bulunmaktadır. Bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını sınamak için t-testi uygulanmış ve $t=2.48$ değeri bulunmuştur. Bu değer 58 serbestlik derecesinin .05 anlamlılık düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı ($p=.02$) bir fark olduğu ortaya çıkmıştır. Bu sonuç deney ve kontrol grubunun öntest vatandaşlık karakter bileşeni düzeyi puanlarının aritmetik ortalamaları arasında istatistiksel bakımdan anlamlı bir farkın olduğunu göstermektedir.

Deneyin etkililiğini gözlemek amacıyla hem deney hem de kontrol grubunda yer alan öğrencilerin sontest “dürüslük, adil olma, saygı, yardımseverlik, sorumluluk ve vatandaşlık” karakter bileşeni düzeyi puan ortalamaları arasında anlamlı bir farkın bulunup bulunmadığına bakılmıştır. Deney ve kontrol gruplarının sontest “dürüslük, adil olma, saygı, yardımseverlik, sorumluluk ve vatandaşlık” karakter bileşeni düzeyi puanlarıyla ilgili veriler Çizelge 12’de verilmiştir.

Çizelge 12. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Dürüstlük, Adil Olma, Saygı, Yardımseverlik, Sorumluluk ve Vatandaşlık Karakter Bileşenlerine Göre Sontest Puan Ortalamaları

Öğrenci Grupları	Denek Sayısı (n)	Aritmetik Ortalama (\bar{X})	Standart Sapma (Ss)	t Değeri	Serbestlik Derecesi (S.d.)	Anlamlılık Düzeyi (p)
Dürüstlük	Deney Grubu	30	8.70	0.85	58	.40 (>.05)
	Kontrol Grubu	30	8.57			
Adil Olma	Deney Grubu	30	8.57	0.00	58	1.00 (>.05)
	Kontrol Grubu	30	8.57			
Saygı	Deney Grubu	30	8.30	0.16	58	.87 (>.05)
	Kontrol Grubu	30	8.27			
Yardımseverlik	Deney Grubu	30	8.63	1.49	58	.14 (>.05)
	Kontrol Grubu	30	8.37			
Sorumluluk	Deney Grubu	30	8.30	0.67	58	.51 (>.05)
	Kontrol Grubu	30	8.17			
Vatandaşlık	Deney Grubu	30	8.63	0.21	58	.83 (>.05)
	Kontrol Grubu	30	8.67			

Çizelge 12'ye göre, deney grubundaki öğrencilerle kontrol grubundaki öğrencilerin sontest *dürüstlük* karakter bileşeni düzeyi puan ortalamaları arasında deney grubu lehine 0.27 puanlık bir fark bulunmaktadır. Bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını sınamak için t-testi uygulanmış ve t=0.85 değeri

bulunmuştur. Bu değer 58 serbestlik derecesinin .05 anlamlılık düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı ($p=.40$) bir fark olmadığı ortaya çıkmıştır. Buna göre deney grubundaki öğrencilerin sontest dürüstlük karakter bileşeni düzeyi ile kontrol grubundaki öğrencilerin sontest dürüstlük karakter bileşeni düzeyi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur.

Çizelge 12'den anlaşıldığı gibi, hem deney grubundaki hem de kontrol grubundaki öğrencilerin sontest *adil olma* karakter bileşeni düzeyi puan ortalamaları 8.57 ve t değeri de 0.00 olarak bulunmuştur. Buna göre deney grubundaki öğrencilerin sontest adil olma karakter bileşeni düzeyi ile kontrol grubundaki öğrencilerin sontest adil olma karakter bileşeni düzeyi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur.

Çizelge 12'ye göre, deney grubundaki öğrencilerle kontrol grubundaki öğrencilerin sontest *saygı* karakter bileşeni düzeyi puan ortalamaları arasında deney grubu lehine 0.03 puanlık bir fark bulunmaktadır. Bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını sınamak için t-testi uygulanmış ve $t=0.16$ değeri bulunmuştur. Bu değer 58 serbestlik derecesinin .05 anlamlılık düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı ($p=.87$) bir fark olmadığı ortaya çıkmıştır. Buna göre deney grubundaki öğrencilerin sontest saygı karakter bileşeni düzeyi ile kontrol grubundaki öğrencilerin sontest saygı karakter bileşeni düzeyi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur.

Çizelge 12'den görüldüğü gibi, her grupta yer alan öğrencilerin sontest *yardımsızlık* karakter bileşeni düzeyi puan ortalamaları arasında deney grubu lehine 0.26 puanlık bir fark bulunmaktadır. Bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını sınamak için t-testi uygulanmış ve $t=1.49$ değeri bulunmuştur. Bu değer 50 serbestlik derecesinin .05 anlamlılık düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı ($p=.14$) bir fark olmadığı ortaya çıkmıştır. Buna göre deney grubundaki öğrencilerin sontest yardımsızlık karakter bileşeni düzeyi ile kontrol grubundaki öğrencilerin sontest yardımsızlık karakter bileşeni düzeyi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur.

Çizelge 12'ye göre, her iki gruptaki öğrencilerin sontest *sorumluluk* karakter bileşeni düzeyi puan ortalamaları arasında deney grubu lehine 0.13 puanlık bir fark bulunmaktadır. Bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını sınamak için t-testi uygulanmış ve $t=0.67$ değeri bulunmuştur. Bu değer 58 serbestlik derecesinin .05 anlamlılık düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı ($p=.51$) bir fark olmadığı ortaya çıkmıştır. Buna göre deney grubundaki öğrencilerin sorumluluk karakter bileşeni düzeyi ile kontrol grubundaki öğrencilerin sorumluluk karakter bileşeni düzeyi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur.

Her iki gruptaki öğrencilerin sontest *vatandaşlık* karakter bileşeni düzeyi puan ortalamaları arasında 0.04 puanlık kontrol grubu lehine bir farkın bulunduğu Çizelge 12'de gösterilmektedir. Bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını sınamak için t-testi uygulanmış ve $t=0.21$ değeri bulunmuştur. Bu değer 58 serbestlik derecesinin .05 anlamlılık düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı ($p=.83$) bir fark olmadığı ortaya çıkmıştır. Buna göre deney grubundaki öğrencilerin vatandaşlık karakter bileşeni düzeyi ile kontrol grubundaki

öğrencilerin vatandaşlık karakter bileşeni düzeyi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur.

Bu araştırmadan elde edilen bu bulgu, Beden Eğitimi dersi kapsamındaki konulara ek olarak karakter gelişimine yönelik belirlenmiş fiziksel etkinlik oyunlarının uygulandığı öğrencilerin YSVQ'nun altı alt bileşeninden (dürüstlük, adil olma, saygı, yardımseverlik, sorumluluk ve vatandaşlık) aldıkları sınav puanları ile sadece Beden Eğitimi ders programının uygulandığı öğrencilerin aldıkları sınav puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığını ortaya koymaktadır. Beden Eğitimi dersinde uygulanan etkinlikler aracılığıyla hem deney hem de kontrol grubunda yer alan öğrencilerin “dürüstlük, adil olma, saygı, yardımseverlik, sorumluluk ve vatandaşlık” karakter bileşenleri üzerinde belirli bir oranda gelişmeyi gösterir sonuçlar vermiştir. Ancak söz konusu etkinin deney grubunda “dürüstlük, yardımseverlik, sorumluluk ve vatandaşlık” karakter bileşeni düzeylerinde istatistiksel olarak daha anlamlı olduğunu ortaya koyar niteliktedir. Kontrol grubunda ise diğer karakter bileşenleri üzerinde de belirli ilerleme gözlenmesine karşın sadece dürüstlük karakter bileşeni düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı fark ortaya çıkmıştır. Gözlenen bu etkinin Beden Eğitimi dersi öğretim programında yer alan etkinliklerin ve oyunların bir yansıması olarak değerlendirilebilir. Her oyun ve etkinlik kendi içinde dürüstlük, saygı, adil olma, sevgi, sorumluluk, işbirliği gibi karakter gelişimi kapsamında ele alınabilecek öğeler içermektedir.

Deney grubundaki öğrencilerin “dürüstlük, adil olma, saygı, yardımseverlik, sorumluluk ve vatandaşlık” karakter bileşenleri öntest puan ortalamaları sırasıyla 8.30, 8.37, 7.97, 8.17, 7.70 ve 8.30; kontrol grubundaki öğrencilerin “dürüstlük, adil olma, saygı, yardımseverlik, sorumluluk ve vatandaşlık” karakter bileşenleri öntest puan ortalamaları ise sırasıyla 8.30, 8.40, 8.07, 8.33, 7.93 ve 8.70'tir. Bu farklar istatistiksel olarak anlamlı olmamakla birlikte “dürüstlük, adil olma, saygı, yardımseverlik, sorumluluk ve vatandaşlık” karakter bileşenleri öntest puan ortalamaları arasında kontrol grubu lehine bir farkın olduğunu göstermektedir.

DeneySEL uygulamanın etkililiğini gözlemek amacıyla her iki grupta yer alan öğrencilerin sınav puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın bulunup bulunmadığı araştırıldığında elde edilen sonuç ise, öğrencilerin sınav puan ortalamaları arasında deney grubu lehine “dürüstlük, saygı, yardımseverlik ve sorumluluk” karakter bileşenlerinde bir farkın olduğudur. Yapılan analizler, ortalamalar arasında gözlenen bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığını göstermekle birlikte; grupların öntest puan ortalamaları göz önüne alındığında, deney grubundaki öğrencilerin, kontrol grubunda yer alan öğrencilere kıyasla karakter bileşenleri konusunda daha fazla yol aldıklarını ortaya koyar niteliktedir. Bu bulgunun, öğrencilerin karakter gelişimi başlangıç düzeylerindeki farklılıktan kaynaklanmış olabileceğini akla getirmektedir. Deney grubundaki öğrencilerin başlangıç karakter bileşenleri puan ortalamaları, kontrol grubundaki öğrencilerin puan ortalamalarından, istatistiksel olarak anlamlı olmasa da, daha düşüktür. Uygulama sürecinde, deney grubu öğrencileri, kontrol grubu öğrencilerine oranla daha fazla ilerleme göstermesine karşın gruplar arasında başlangıçta var olan farklılık sonuçlarda da kendisini göstermiştir. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin sınav puanları arasında anlamlı bir fark çıkmamış olması, deney grubundaki öğrencilerin “dürüstlük, adil olma, saygı,

yardımsverlik, sorumluluk ve vatandaşlık” karakter bileşenleri üzerindeki gelişmenin gözden kaçmasına da yol açmamalıdır.

SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu araştırma ile Beden Eğitimi dersi kapsamındaki fiziksel etkinlik oyunlarının ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin karakter gelişimleri üzerine etkisinin olup olmadığı ortaya konulmaya çalışılmıştır. Deneme modeli biçiminde desenlenen araştırma 2009-2010 öğretim yılının birinci döneminde gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya Eskişehir il merkezindeki özel bir ilköğretim okulunun dördüncü sınıfına devam eden ve Beden Eğitimi dersini aynı öğretmenlerden alan 4-A, 4-B, 4-C ve 4-D sınıflarındaki toplam 60 öğrenci katılmıştır. Araştırma verileri “Genç Sporlar Değer Anketi” ile öğretimden önce öntest, öğretimden sonra da sontest olarak uygulanmıştır. Araştırma verilerinin çözümlenmesinde “aritmetik ortalama”, “standart sapma”, “t-testi” ve “ANOVA”dan yararlanılmıştır. Bu bölümde araştırma verilerinin analizi sonucu ulaşılan bulgulardan elde edilen sonuçlara, uygulamaya ve yapılacak araştırmalara dönük önerilere yer verilmiştir.

Sonuçlar

- Karakter gelişimine yönelik belirlenmiş fiziksel etkinlik oyunlarının, deney grubunda yer alan öğrencilerin karakter gelişimlerini olumlu yönde etkilemiştir. Deney grubunda yer alan öğrencilerin karakter gelişim düzeyleri yönünden YSVQ'dan aldığı öntest ve sontest puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmüştür. Söz konusu fark sontest lehinedir. Buna göre, Beden Eğitimi dersi kapsamındaki konulara ek olarak karakter gelişimine yönelik belirlenmiş fiziksel etkinlik oyunlarının ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin karakter gelişimleri üzerinde etkili olduğu görülmüştür.
- Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin karakter gelişim düzeyleri yönünden YSVQ'dan aldığı öntest ve sontest puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür. Bu sonuca göre, sadece Beden Eğitimi dersini alan kontrol grubundaki öğrencilerin öntest ve sontest puan ortalamaları arasında bir artış gözlenmesine karşın bu artışın sontest lehine bir fark yaratmadığı görülmüştür.
- Deney grubu ile kontrol grubundaki öğrencilerin karakter gelişim düzeyleri yönünden YSVQ'dan aldığı öntest puan ortalamaları arasında istatistiksel bakımdan anlamlı bir farkın olmadığı görülmüştür. Ayrıca deney grubu ile kontrol grubundaki öğrencilerin karakter gelişim düzeyleri yönünden YSVQ'dan aldığı sontest puan ortalamaları arasında da istatistiksel bakımdan anlamlı bir farkın olmadığı ortaya çıkmıştır. Bu sonuca göre, Beden Eğitimi dersi kapsamındaki konulara ek olarak karakter gelişimine yönelik belirlenmiş fiziksel etkinlik oyunlarının yürütülmekte olan Beden Eğitimi ders programına göre öğrencilerin karakter gelişimleri üzerinde etkili olmadığı görülmüştür.
- Deney grubundaki öğrencilerin karakter gelişim düzeyleri yönünden YSVQ'nin altı alt bileşeninden (dürüstlük, adil olma, saygı, yardımseverlik, sorumluluk ve vatandaşlık) aldıkları öntest ve sontest puan ortalamalarına göre sontest lehine dürüstlük, yardımseverlik, sorumluluk ve vatandaşlık karakter bileşeni düzeyleri arasında istatistiksel bakımdan anlamlı bir farkın olduğu görülmüştür. Buna karşın, adil olma ve saygı

karakter bileşeni düzeyleri arasında sontest lehine gelişme gözlenmesine karşın istatistiksel bakımdan anlamlı bir farkın olmadığı ortaya çıkmıştır. Bu sonuç, Beden Eğitimi dersi kapsamındaki konulara ek olarak karakter gelişimine yönelik belirlenmiş fiziksel etkinlik oyunlarının ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin dürüstlük, yardımseverlik, sorumluluk ve vatandaşlık karakter bileşenleri üzerinde etkili olduğu buna karşın adil olma ve saygı karakter bileşenleri üzerinde etkili olmadığı görülmüştür.

- Kontrol grubundaki öğrencilerin karakter gelişim düzeyleri yönünden YSVQ'nin altı alt bileşeninden (dürüstlük, adil olma, saygı, yardımseverlik, sorumluluk ve vatandaşlık) aldıkları öntest ve sontest puan ortalamalarına göre adil olma, saygı, yardımseverlik, sorumluluk ve vatandaşlık karakter bileşeni düzeyleri arasında istatistiksel bakımdan anlamlı bir farkın olmadığı görülmüştür. Buna karşın, dürüstlük karakter bileşeni düzeyleri arasında istatistiksel bakımdan anlamlı bir farkın olduğu ortaya çıkmıştır. Bu sonuca göre, sadece Beden Eğitimi dersine katılan kontrol grubundaki öğrencilerin adil olma, saygı, yardımseverlik, sorumluluk ve vatandaşlık karakter bileşeni düzeyleri üzerinde bir fark yaratmadığı buna karşın dürüstlük karakter bileşeni düzeyi üzerinde ise bir fark yarattığı görülmüştür.
- Deney grubu ile kontrol grubundaki öğrencilerin karakter gelişim düzeyleri yönünden YSVQ'nin altı alt bileşeninden (dürüstlük, adil olma, saygı, yardımseverlik, sorumluluk ve vatandaşlık) aldıkları öntest puan ortalamalarına göre dürüstlük, adil olma, saygı, yardımseverlik ve sorumluluk karakter bileşeni düzeyleri arasında istatistiksel bakımdan anlamlı bir farkın olmadığı görülmüştür. Ancak sadece vatandaşlık karakter bileşeni düzeyleri arasında istatistiksel bakımdan anlamlı bir farkın olduğu görülmüştür. Ayrıca deney grubu ile kontrol grubundaki öğrencilerin karakter gelişim düzeyleri yönünden YSVQ'nin altı alt bileşeninden (dürüstlük, adil olma, saygı, yardımseverlik, sorumluluk ve vatandaşlık) aldıkları sontest puan ortalamalarına göre dürüstlük, adil olma, saygı, yardımseverlik, sorumluluk ve vatandaşlık karakter bileşeni düzeyleri arasında istatistiksel bakımdan anlamlı bir farkın olmadığı ortaya çıkmıştır. Bu sonuca göre, Beden Eğitimi dersi kapsamındaki konulara ek olarak karakter gelişimine yönelik belirlenmiş fiziksel etkinlik oyunlarının yürütülmekte olan Beden Eğitimi ders programına göre öğrencilerin dürüstlük, adil olma, saygı, yardımseverlik, sorumluluk ve vatandaşlık karakter bileşeni düzeyleri üzerinde bir fark yaratmadığı görülmüştür.

Sonuç olarak, Beden Eğitimi dersi kapsamındaki fiziksel etkinlik oyunlarına yönelik yapılan analizlerde deney ve kontrol grubu arasında fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Fark olmayışı, uygulamanın bir dönem ile sınırlı olması, veli, sınıf öğretmeni, diğer öğretmenler ve arkadaş çevresi gibi faktörlerin kontrol altına alınamaması ve öğrenci gruplarının kalabalık olmasından kaynaklanmış olabilir. Ancak deney grubundaki öğrencilerin sontestten elde ettikleri ortalama puanların, kontrol grubundaki öğrencilerden daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu durum ise, deney grubundaki öğrencilerin karakter gelişimine yönelik belirlenmiş fiziksel etkinlik oyunlarından olumlu yönde etkilendikleri izlenimini vermektedir.

Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

- Bu araştırma Beden Eğitimi dersi ile sınırlı tutulmuştur. Ancak öğrencilerin karakter gelişimlerine ilişkin daha etkili sonuçların alınabilmesi için bu amaca yönelik uygulamaların tek bir ders ile sınırlı tutulmaması gerekmektedir. Bu kapsamda diğer dersleri de kapsayacak karakter eğitimi programı hayata geçirilmelidir. Ayrıca uygulama sürecinde okulları desteklemek amacıyla, okullara eğitim materyali örnekleri ve hizmetiçi eğitim desteği sağlanmalıdır.
- Bu araştırmada uygulama süreci sadece beden eğitimi öğretmenleri ve araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Ancak daha etkili sonuçların alınabilmesi için karakter eğitim programı okul içinde ve dışında öğrencilerin iletişim içinde olduğu yönetim, öğretmenler, çalışanlar, veliler ve diğer ilgilileri içine almalı ve bu grupları birbiri ile ilişkilendirmelidir. Bunun yanı sıra bu değerleri sergileyerek öğrencilere örnek teşkil etmeleri konusunda da desteklenmelidirler.
- Öğretmen yetiştiren eğitim fakültelerinde karakter eğitimi dersi; felsefi yaklaşımları, ahlaki gelişim kuramlarını ve karakter eğitimine yönelik pratik uygulamaları içerecek şekilde tüm branşlardaki öğretmen adaylarına verilmelidir.
- Okul yöneticilerine ve öğretmenlere, karakter eğitiminin önemini, etkisini, yöntemini anlatacak ve kazandıracak hizmetiçi eğitimler verilmelidir.
- Öğrencilerin karakter eğitiminde ve gelişiminde sorumluluk, okul-aile-çevre arasında işbirliği sağlanmalıdır. Okul içerisinde, evde ve çevrede kazanılan davranışlar ve değerlere bakış açısı ile ilgili bir tutarlılık sağlanmalıdır. Bu konuda rehberlik servislerinin gerekli iletişimi sağlama konusunda anlamlı katkıları olabilir.
- Öğretmenler, vatandaşlık, adil olma, dürüstlük, saygı, sorumluluk ve yardımseverlik karakter bileşenlerinin gelişmesi için öğrencileri takım çalışmaları ve proje çalışmalarının içerisinde sokarak karakter eğitimine rehberlik yapmalıdırlar.

İleri Araştırmalara Yönelik Öneriler

- Bu araştırma, ilköğretim dördüncü sınıf öğrencileri ile sınırlıdır. Benzer araştırmaların, diğer sınıf düzeylerinde de tekrarlanması önerilebilir.
- Bu araştırmada, öğretmenlerden, yönetimden ve ailelerinden konu ile ilgili görüşleri alınmamıştır. Karakter eğitim programına katılan öğrencilerin öğretmenlerinden, yönetimden ve ailelerinden de konu ile ilgili görüşlerin alınması okuldaki öğrenci davranışlarının ortaya çıkması konusunda yeni bir bakış açısı getirebileceği düşünülmektedir.
- Bu araştırma, 13 hafta ile sınırlı tutulmuştur. Karakter eğitim programının etkilerini uygulanan öğrenciler üzerinde kapsamlı olarak görmek için daha uzun süreli araştırmalara yer verilmelidir. Bu araştırmalar zaman ve maddi kısıtlamalara karşın uygulamanın şekillenmesi ve zaman içinde karakter

davranışındaki gelişimi ve değişimi belirleme açısından çok değerli veriler sağlayabileceği düşünülmektedir.

- Bu araştırma, öğrencilere kazandırmayı düşündüğü amaçlar içinde dürüstlük, saygı, sorumluluk, adil olma, yardımseverlik ve vatandaşlık amaçlarını içeren toplam 13 fiziksel etkinlik oyunu ile sınırlandırılmıştır. Araştırma sonuçlarının genellenebilirliğini artırabilmek amacıyla, karakter gelişimini destekleyen farklı eğitsel oyunlar ve stratejiler ile tekrarlanması önerilebilir.
- Araştırma sosyo-ekonomik düzeyi yüksek özel bir okulda uygulanmıştır. Araştırmanın farklı sosyo-ekonomik düzeyleri içeren okullarda tekrarlanması önerilebilir.
- Bu çalışmada uygulanan fiziksel oyunların dürüstlük, saygı, sorumluluk, adil olma, yardımseverlik ve vatandaşlık alt bileşenlerinin hangisinde daha etkili olduğu konusunda araştırmalara yer verilebilir.

Kaynaklar

- Ada, S., Baysal, Z. N. ve Korucu, S., Sınıf öğretmenlerinin sınıf içi olumsuz davranışlara gösterdikleri tepkilerin karakter eğitimi ve 2005 ilköğretim programı açısından değerlendirilmesi, Değerler Eğitimi Dergisi, 3 (10), 7-18 (2005).
- Akandere, M., Eğitici Okul Oyunları, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara, 2003.
- Anderson, D.R., Character education: who is responsible?, Journal of Instructional Psychology, 27 (3), 139-142 (2000).
- Anthony, C. J., An Investigation of The Efficacy of a Character Education Program In a Rural Middle School, Doktora Tezi, Northwestern State University of Louisiana, Curriculum and Instruction, (2002).
- Aykaç, Ü., Okulöncesi çocuklar için hareket eğitiminde sportif oyunlar, In: Çocukta Hareket, Oyun Gelişimi ve Öğretimi, Umran Tüfekçioğlu (Edit.), Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayını No. 715, Eskişehir, (2003).
- Battistich, V., Character education, prevention, and positive youth development, 2005, <http://www.communityofcaring.org/ServicesAndResources/Battistich%20Paper.pdf>. (03.11.2008).
- Battistich, V., Schaps, E., Watson, M., Solomon, D. ve Lewis, C., Effects of the Child Development Project on students' drug use and other problem behaviors, Journal of Primary Prevention, 21, 75-99 (2000).
- Belka, D.E., Teaching Children: Becoming A Master Teacher, Human Kinetics, Champaign, Ill., 1994.
- Benninga, J.S. ve Wynne, E.A., Keeping in character, Phi Delta Kappan, 79, 439-445 (1998).
- Berkowitz, M.W. ve Bier, M.C., What works in character education: a research-driven guide for educators, February 2005, <http://www.csufresno.edu/bonnercenter/documents>. (25.03.2009).
- Berkowitz, M.W. ve Grych, J.H., Early character development and education, Early Education and Development, 11 (1), 55-72, (2000).
- Berkowitz, M.W., The Science of Character Education, In: Bringing in a New Era in Character Education, William Damon (Edit.), Hoover Institution Press, Stanford, Calif., 43-63, (2002).
- Booth, B. F., Socio-cultural aspect of play and moral development, Physical Education Review (PER), 4(2), 115 – 120 (1981)'den akt.; Shields, D.L.L. ve Bredemeier, B.J.L., Character Development and Physical Activity, Human Kinetics, Champaign, Ill., 1995.
- Branta, C.F. ve Goodway, J.D., Facilitating social skills in urban school children through physical education, Journal of Peace Psychology, 2(4), 305-319 (1996).
- Bryant, J.B. "Character Traits in Newbery Award Literature 1997-2007". Yayınlanmamış Doktora Tezi. Lynchburg: Liberty University, The Faculty of the School of Education, February 2008.

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

Burke, N., Crum, S., Genzler, M., Shaub, D. and Sheets, J., Building Character Education In Our Schools To Enhance The Learning Environment (ERIC Document Reproduction Service No: ED453144), 2001.

Caine, D.J. ve Krebs, E., The moral development objective in physical education: A renewed quest, *Contemporary Education* 57, 197-201 (1986)'den akt.; Shields, D.L.L. ve Bredemeier, B.J.L., Character Development and Physical Activity, *Human Kinetics*, Champaign, Ill., 1995.

Chou, C.-P. ve Bentler, P. M., Estimates and Tests in Structural Equation Modelling. İçinde Ed.: Rick H. Hoyle, *Structural Equation Modelling: Concepts, Issues and Applications*, Thousand Oaks, CA: Sage, 1995.

Coakley, J., "Play, games, and sports: developmental implications for young people". In J. C. Harris and R.J. Park (Eds.), *Play, Games and Sports in Cultural Contexts*, *Human Kinetics*, Champaign IL., 1983'den akt.; Shields, D.L.L. ve Bredemeier, B.J.L., Character Development and Physical Activity, *Human Kinetics*, Champaign, Ill., 1995.

Costanzo, R.A., A Study of Character Education Programs in Connecticut Public Elementary Schools Based on the Eleven Principles of Effective Character Education, Doktora Tezi, University of Bridgeport, the Faculty of the School of Education and Human Resources, (2005).

Crossley, D., "Unorganized sport as a model of political values". In, Ross, S. and Charette, L. (Eds.), *Persons Minds and Bodies*, North York, Ont., University Press of Canada, 1988'den akt.; Shields, D.L.L. ve Bredemeier, B.J.L., Character Development and Physical Activity, *Human Kinetics*, Champaign, Ill., 1995.

Crowther, E., An Independent School Library-Classroom-Parent Partnership Program To Encourage Respect, Responsibility, Courtesy, And Caring For Students Prekindergarten Through Eighth Grade, Doktora Tezi, Nova Southeastern University, Ed. D. Program in Child and Youth Studies, 1995.

Curan, P.J., West, S.G. ve Finch, J.F., The robustness of test statistics to non-normality and specification error in confirmatory factor analysis, *Psychological Methods*, 1(1), 16-29 (1996).

Çağdaş, A. ve Seçer, Z., Çocuk ve Ergende Sosyal ve Ahlak Gelişimi, Ramazan Arı (Edt.), Nobel Yayınevi, Ankara, 2002.

Çırak, G. K., Üniversite Öğrencilerinin Ahlaki Yargı Yetenekleri ve Ahlaki Yargı Yetenekleri ile Kendini Gerçekleştirme Düzeylerinin Karşılaştırılması, Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana, (2006).

DeBord, K., Childhood years: ages six through twelve, 2006, http://www.ces.ncsu.edu/depts/fcs/human/pubs/child6_12.html. (28.04.2009)

DeBusk, M., ve Hellison, D., Implementing a physical education self-responsibility model for delinquency-prone youth, *Journal of Teaching Physical Education*, 8, 104-112 (1989).

Devereux, E., "Backyard versus Little League Baseball: The Impoverishment of Children's Gains." In Daniel M. Landers, ed., *Social Problems in Athletics: Essays in the Sociology of Sport*: 37-56. Chicago: University of Illinois Press, 1976'den akt.; Shields, D.L.L. ve Bredemeier, B.J.L., *Character Development and Physical Activity*, Human Kinetics, Champaign, Ill., 1995.

DeVries, R., Moral and intellectual development through play: how to promote children's development through playing group games, 1998, <http://www.uni.edu/coe/regentsctr/moral.html>. (29.10.2009).

Doğan, Y., İlköğretim çağındaki 10-14 yaş grubu öğrencilerinin gelişim özellikleri, *U.Ü. Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13 (2), 155-187 (2007).

Doolittle, S. ve Demas, K., Fostering respect through physical activity, *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 72(9), 28-33 (2001).

Doty, J.P., The Development and Validation of an Instrument to Measure Character in Sport at the U.S. Military Academy, Doktora Tezi, University of Northern Colorado, School of Sport and Exercise Science, Colorado, (2005).

Douglas, R.J., Adoption and Implementation of a Western Character Education Program: A Case Study, Doktora Tezi, Lehigh University, Educational Leadership, (2005).

Duer, M., Parisi, A. ve Valintis, M., Character education effectiveness, Master of Arts action research project, Saint Xavier University, 2005.

Ebbeck, V. ve Gates, K.E., A Correlational Study of Professional Development and Implementation of Character Education in Elementary Schools, Doktora Tezi, Capella University, (2008).

Ebbeck, V. ve Gibbons, S. L., The effect of a team building program on self-conception of grade 6 and 7 physical education students, *Journal of Sport and Exercise Psychology (JSEP)*, 20(3), 300-310 (1998).

Eifermann, R. R. "Social play in childhood". In R. E. Herron and B. Sutton-Smith (Eds.), *Child's Play*, New York, Wiley, 1971'den akt.; Shields, D.L.L. ve Bredemeier, B.J.L., *Character Development and Physical Activity*, Human Kinetics, Champaign, Ill., 1995.

Erden, M. ve Akman, Y., Gelişim Öğrenme ve Öğretme, Eğitim Psikolojisi, Arkadaş Yayınevi, Ankara, 2000.

Field, S., Historical perspective on character education, *The Educational Forum*, 60, 118-123 (1996).

Fisher, S., Developing and implementing a k-12 character education program, *The Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 69(2), 21-22 (1998).

Fixler, B., A Caring and Sharing Environment Helps Teach Values In Kindergarten Students, Yüksek Lisans Tezi, Saint Xavier University, Illinois, USA, 2000.

Frogozo, N.L., The Effects of Sports Builds Character with an Emphasis of Character Education, Yüksek Lisans Tezi, California State University, The Department of Recreation and Leisure Studies, Long Beach, (1998).

Gander, M.J. ve Gardiner, H.W., Çocuk ve Ergen Gelişimi, İmge Kitabevi, Ankara, 1998.

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

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

Giebink, M.P., ve T.L. McKenzie., Teaching sportsmanship in physical education and recreation: An analysis of interventions and generalization effects, Journal of Teaching in Physical Education, 4, 167-77 (1995).

Gökçek, B.S., 5-6 Yaş Çocukları İçin Hazırlanan Karakter Eğitimi Programının Etkisinin İncelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Ana Bilim Dalı, Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı, İstanbul, (2007).

Haan, N., "Moral development and action from a social constructivist perspective". In W.M. Kurtines and J.L. Gewirtz (Eds.), Handbook of Moral Behavior and Development, Hillsdale, NJ, Erlbaum, 1991'den akt.; Shields, D.L.L. ve Bredemeier, B.J.L., Character Development and Physical Activity, Human Kinetics, Champaign, Ill., 1995.

Hair, J.F., Anderson, R.E., Tahtam, R.L. ve Black, W.C., Multivariate Data Analysis with Readings. Prentice-Hall, Englewood Cliffs, N.J., 4th Edition, 1995.

Hamer, D. ve Copeland, P., Genlerimizle Yaşamak, Onlar Neden Sandığımızdan Daha Önemli?, F. Özbay (Çev.), Evrim Yayınevi, İstanbul, 2000.

Hartshorne, H. ve May, M., Studies in the nature of character (Vols. 1-3), New York: Macmillan, 1928-1930'den akt.; Robinson-Lee, W., A Framework for Understanding Character Education in Middle Schools, Doktora Tezi, Walden University, Educational Leadership K-12, North Carolina, (2008).

Hazar, M., Beden Eğitimi ve Sporda Oyunla Eğitimi, Tubibay Ltd. Şti., Ankara, 1996.

Hirschi, D.M., A Case Study of A Character Education Program In An Elementary School, Doktora Tezi, Utah State University, Logan, Utah, (2002).

Holden, G., A Qualitative Study of Character Education: Urban Elementary Teachers' Perceptions of Their Beliefs and Practices, Doktora Tezi, Indiana University of Pennsylvania, (2001).

Howard, M., Character education and student behavior: addressing expressive communication and social behavior in second grade students, Action Research Study, U.S. Department of Education, 2002.

http-1 <http://www.meb.gov.tr>. (28.05.2009).

http-2 <http://caracas.soehd.csufresno.edu> (21.04.2009).

http-3 <http://www.positiveaction.net/research/index.asp?ID1=3&ID2=31>. (08.04.2009).

http-4 Moral development-Lawrence Kohlberg's theory of moral development and education, <http://education.stateuniversity.com/pages/2245/Moral-Development.html>. (29.08.2009).

http-5 Moral development and moral education: an overview, <http://tigger.uic.edu/~Inucci/MoralEd/articles/index.html>. (29.08.2009).

http-6 http://findarticles.com/p/articles/mi_hb6643/is_n3_v10/ai_n28641445 (21.04.2008)

http-7 http://www.eduref.org/Virtual/Lessons/Physical_Education/Games/GAM0199 (21.04.2008)

http-8 <http://www.pecentral.org/lessonideas/ViewLesson.asp?ID=507> (21.04.2008)

http-9 http://ericir.syr.edu/Virtual/Lessons/Physical_Education/Games/GAM0200 (21.04.2009)

http-10 http://okulweb.meb.gov.tr/34/03/963760/MEB_Sablon/images/makale/9_11yas.doc (21.04.2009)

Huffman, H.A., Character education without turmoil, Educational Leadership, 51 (3), 24-26 (1993).

Jersild, A.T., Çocuk Psikolojisi, Gülseren Günçe (Çev.), Ankara Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Yayını No. 62, Ankara, 1976.

Jones, E., Ryan, K. ve Bohlin, K., Teachers as educators of character: Are the nation's schools of education coming up short?, Washington, DC: Character Education Partnership, 1999'den akt.; Udayar, S.D., The Influence of Character Education on Student Behavior and Student Academic Achievement in Texas Character Plus Middle Schools, Doktora Tezi, Tarleton State University, The College of Graduate Studies, Texas, (2008).

Karaliotas, Y., The element of play in learning, 1999, <http://users.otenet.gr/~kar1125/proj99.htm>. (29.10.2009).

Karasar, N., Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar, İlkeler, Teknikler, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara, 1995.

Karpova, S. N. ve Murzinova, N. I., The importance of play and schoolwork in the assimilation of moral norms by 6–7-year-olds, *Soviet Psychology*, 28(2), 56-65 (1990)'den akt.; Shields, D.L.L. ve Bredemeier, B.J.L., *Character Development and Physical Activity*, Human Kinetics, Champaign, Ill., 1995.

Kasser, S.L., *Inclusive Games*, Human Kinetics, Champaign, Ill., 1995.

Kızmaz, Z., Öğrenim düzeyi ve suç: suç-okul ilişkisi üzerine sosyolojik bir araştırma, *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14 (2), 291-319 (2004).

Kurtz, M., *Character Education: Connecting Character to Student Engagement*, Yüksek Lisans Tezi, Royal Roads University, Leadership and Training, Kanada, (2005).

Ledford, A.T., *A Study of Teachers' Efficacy for Teaching Character Education*, Doktora Tezi, Regent University, School of Education, (2005).

Lee, M.J., Whitehead, J. ve Balchin, N., The measurement of values in youth sport: development of the Youth Sport Values Questionnaire, *Journal of Sport and Exercise Psychology (JSEP)*, 22(4), 307-326 (2000).

LeFevre, D. N., *Best New Games*. Champaign, Ill.: Human Kinetics, c2002.

Lewin, K., "Level of aspiration". In J. McV. Hunt (Eds.), *Personality and The Behavior Disorders*, New York, Ronald Press, 1944'den akt.; Shields, D.L.L. ve Bredemeier, B.J.L., *Character Development and Physical Activity*, Human Kinetics, Champaign, Ill., 1995.

Lickona, T., *Character education: seven crucial issues*, *Action in Teacher Education*, 20 (4), 77-84 (1998).

Lickona, T., *Educating for Character: How Our Schools Can Teach Respect and Responsibility*, Bantam Books, New York, 1991'den akt.; Bryant, J.B., *Character Traits in Newbery Award Literature 1997-2007*, Doktora Tezi, Liberty University, The Faculty of the School of Education, Lynchburg, (2008).

Lickona, T., *Educating for Character: How Our Schools Can Teach Respect and Responsibility*, Bantam Books, New York, 1991'den akt.; Gough, R.W., *Character is Destiny: The Value of Personal Ethics in Everyday Life*, Prima Publishing, Rocklin, CA, 1998.

Lickona, T., *The teacher's role in character education*, *Journal of Education*, 179 (2), 63-80 (1997).

Liebmann, D.M., *A Case Study of The Implementation of a Character Education Program and Its Effects on Student Behavior in Sixth Grade Students*, Yüksek Lisans Tezi, Caldwell College, Program in Curriculum and Instruction, (2002).

Lockwood, A. L., *What is character education?* In A. Molnar (Ed.), *The construction of children's character*, Chicago: The National Society for the Study of Education, 1997'den akt.; Robinson-Lee, W., *A Framework for Understanding Character Education in Middle Schools*, Doktora Tezi, Walden University, Educational Leadership K-12, North Carolina, (2008).

Marrella, L., In search of ethics-Conversations with men and women of character, Sanford, FL: DC Pres, 2001'den akt.; Doty, J.P., The Development and Validation of an Instrument to Measure Character in Sport at the U.S. Military Academy, Doktora Tezi, University of Northern Colorado, School of Sport and Exercise Science, Colorado, (2005).

Midura, D. W. ve Glover, D. R., Essentials of Team Building: Principles and Practices, Champaign, Ill. : Human Kinetics, c2005.

Miller, L.E., An Investigation on Whether Interscholastic Athletes Should Be Required to Participate in Character Education Programs, Doktora Tezi, United States Sports Academy, Alabama, (2003).

Miller, S.C., Bredemeier, J.L. ve Shields, D.L.L., Sociomoral education through physical education with at-risk children, Quest, 49(1), 114-129 (1997).

Mouratidou, K., Goutza, S. ve Chatzopoulos, D., Physical education and moral development: An intervention programme to promote moral reasoning through physical education in high school students, European Physical Education Review, 13(1), 41-56 (2007).

Mulkey, Y.J., The history of character education, The Journal of Physical Education, Recreation and Dance, 68 (9), 35-37 (1997).

Muscott, H. ve O'Brien, J., Teaching character education to students with behavioral and learning disabilities through mentoring relationships, Education and Treatment of Children, 22(3), 373-390 (1999).

Nucci, L.P., Education In The Moral Domain, Cambridge University Press, New York, 2001.

Opie, I. A. ve Opie, P., Children's Games in Street and Playground, Oxford, Clarendon Pres, 1969'den akt.; Shields, D.L.L. ve Bredemeier, B.J.L., Character Development and Physical Activity, Human Kinetics, Champaign, Ill., 1995.

Otten, H.E., Character education, September 2000, <http://www.indiana.edu/~ssdc/chardig.htm>. (18.03.2009).

Özdamar, K., Paket Programlar ve İstatiksel Veri Analizi 2., Kaan Kitabevi, Eskişehir, 2004.

Özer, A., Gürkan, A.C. ve Ramazanoğlu, M.O., Oyunun çocuk gelişimi üzerine etkileri, Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları, 54-57 (2006).

Poppen, J.D., 201 games for the elementary physical education program, Parker Pub., Paramus, N.J., 2002.

Positive Action, What works in character education: A report for policy makers and the media, Character Education Partnership, 2005, www.positiveaction.net/news/index.asp?ID1=6&ID2=610&ID3=808. (25.03.2009).

Revell, L., Children's responses to character education, Educational Studies, 28 (4), 421-431 (2002).

Robinson-Lee, W., A Framework for Understanding Character Education in Middle Schools, Doktora Tezi, Walden University, Educational Leadership K-12, North Carolina, (2008).

Rodak, N., Character Education in The Elementary School, Yüksek Lisans Tezi, State University of New York, Empire State College, New York, (2005).

Romance, T. J., Weiss, M. R. ve Bockoven, J., A program to promote moral development through elementary school physical education, *Journal of Teaching in Physical Education*, 5, 126-136 (1986)'den akt.; Shields, D.L.L. ve Bredemeier, B.J.L., Character Development and Physical Activity, Human Kinetics, Champaign, Ill., 1995.

Romanowski, M.H., Through the eyes of students: high school students' perspectives on character education, *American Secondary Education*, 32(1), 3-20 (2003).

Ryan, K. ve Bohlin, K. E., Building character in schools, San Francisco: Jossey-Bass, 1999'den akt.; Gates, K.E., A Correlational Study of Professional Development and Implementation of Character Education in Elementary Schools, Doktora Tezi, Capella University, (2008).

Ryan, K. ve Cooper, J. M., Those Who Can Teach, Houghton Mifflin Company, Boston, MA, 2000.

Ryan, R.L., Character Education: A Delphi Study to Comply With Project SAVE, Doktora Tezi, Walden University, Philosophy in Education, (2003).

Shields, D.L.L. ve Bredemeier, B.J.L., Character Development and Physical Activity, Champaign, Ill.: Human Kinetics, 1995.

Solomon, G.B., Fair play in the gymnasium: Improving social skills among elementary school, *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 68 (5), 22-25 (1997).

Strong, T. ve LeFevre, D. N., Parachute Games With DVD, Champaign, Ill.: Human Kinetics, c2006.

Sullivan, E.C., Character education in the gymnasium: teaching more than the physical, *The Journal of Education*, 187 (3), 85-102 (2007).

Theodoulides, A. ve Armour, K.M., Personal, social and moral development through team games: some critical questions, *European Physical Education Review*, 7 (1), 5-23 (2001).

Thompson, W.G., The Effects of Character Education on Student Behavior, Doktora Tezi, East Tennessee State University, Department of Educational Leadership and Policy Analysis, (2002).

Tomme, M.P. ve Wendt, J.C., Affective teaching: psycho-social aspects of physical education, *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 64, 66-69 (1993).

Üstünyer, F., Karakter Eğitimi İle İlgili Eğitimcilerin Görüşleri Üzerine Nitel Bir Araştırma, Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans Programı, İstanbul, (2009).

Varış, F. (Ed.), Eğitim Bilimlerine Giriş, Alkım Yayınları, İstanbul, 1998.

Vidoni, C. ve Ward, P., Effects of Fair Play Instruction on student social skills during a middle school Sport Education unit, *Physical Education and Sport Pedagogy*, 14(3), 285–310 (2009).

Vona, L.M., A Character Education Program: Integrating Behavior Modification Techniques to Decrease Observable Violent Behavior in An Elementary Classroom, Doktora Tezi, Union Institute and University, Teacher Education: Classroom Management and Character Education, Cincinnati, Ohio, (2005).

Wandzilak, T., Carroll, T., ve Ansoorge, C. J., Values development through physical activity: Promoting sportsmanlike behaviors, perceptions, and moral reasoning, *Journal of Teaching Physical Education*, 8(1), 13-22 (1988).

Webb, M.A.B., Character Education: How Are We Doing?, Yüksek Lisans Tezi, Royal Roads University, Leadership and Training, Kanada, (2005).

Williams, M.M., Models of Character Education: Perspectives and Developmental Issues, *Journal of Humanistic Counseling, Education and Development*, 39 (1), 32-40 (2000).

Wood, R.W. ve Roach, L., Administrators' perceptions of character education, *Education*, 120 (2), 213-238 (1999).

Wynne, E. A., Transmitting character in schools-some common questions and answers, *Clearing House*, 68 (3), 151-154 (1995).

Yapıcı, M. ve Yapıcı, Ş., Çocukta ahlaki gelişim, *Bilim, Eğitim ve Düşünce Dergisi*, 5 (3), 2005, <http://www.universite-toplum.org/text.php3?id=243>, (18.03.2009).

Yıldırım, G., İlköğretim Düzeyinde Bir Karakter Eğitimi Programı Model Önerisi ve Uygulanabilirliği, Doktora Tezi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi Teftişi Ekonomisi ve Planlaması Bilim Dalı, Ankara, (2007).

EK 1
ESKİŞEHİR İL MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ ARAŞTIRMA İZİN
BELGESİ

T.C.
ESKİŞEHİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.4.26.00.02.310 () /
Konu : Araştırma İzni

07.09.2009* 15039

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : a) Anadolu Üniversitesi Genel Sekreterliği'nin 25/08/2009 tarihli ve B.30.2.ANA.0.70.00.00-500-900/10313 sayılı yazısı.
b) Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi.

Anadolu Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı Doktora Programı öğrencisi Dilek YALIZ'ın, Prof.Dr. Coşkun BAYRAK'ın danışmanlığında yürüttüğü "**Beden Eğitimi Dersi Kapsamındaki Fiziksel Etkinlik Oyunlarının İlköğretim Öğrencilerinin Karakter Gelişimleri Üzerindeki Etkisi**" başlıklı doktora tez çalışması kapsamında kullanılmak üzere, 2009-2010 eğitim-öğretim yılı güz döneminde İlimiz Tepebaşı İlçesi Özel Çağdaş İlköğretim Okulu ile MAT-FKB İlköğretim Okulunda öğrenim gören 4. sınıf öğrencilerine deneysel uygulama gerçekleştirme izni talebi incelenmiştir.

Anadolu Üniversitesi Rektörlüğü tarafından kabul edilen ve onaylı bir örneği Müdürlüğümüzde muhafaza edilen veri toplama araçlarının (2 Sayfa), 2009-2010 eğitim-öğretim yılı güz döneminde İlimiz Tepebaşı İlçesi Özel Çağdaş İlköğretim Okulu ve MAT-FKB İlköğretim Okulunda öğrenim gören 4. sınıf öğrencilerine uygulama talebi ilgi (b) Yönerge doğrultusunda Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde Olur'larınıza arz ederim.

İbrahim CEYLAN
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR
7./09/2009

Ekrem BALLI
Vali a.
Vali Yardımcısı



e-okul

EGİTİME
%100
DESTEK

Eskişehir İl Millî Eğitim Müdürlüğü
Eğitim-Öğretim Bölümü
Büyükdere Mah. Atatürk Bulvarı
No:247 ESKİŞEHİR

Tel : (0222) 239 72 00 - 419
Faks : (0222) 239 39 22
egitimogretim26@meb.gov.tr
http://eskisehir.meb.gov.tr



EK 2
VERİ TOPLAMA ARACI

Değerli Öğrenci,

Ekteki ölçekte ilköğretim öğrencilerinin karakter gelişimleri ile ilgili bir araştırma için gerekli verileri elde etmek amacıyla hazırlanmıştır. Ölçek, toplam 18 sorudan oluşmaktadır. Ölçeği yanıtlamanızın yaklaşık 10 dakikalık bir süre alacağı tahmin edilmektedir. Sizden istenilen, ölçekte yer alan cümleleri dikkatle okuyarak size uygun gelen seçeneğe (X) işareti koyunuz. Lütfen yanıtız soru bırakmayınız. Her bir maddeye ilişkin tek bir seçeneği işaretleyiniz.....

Yapacağınız seçimlerin yanlış olması söz konusu değildir. Önemli olan sizin görüşünüzdür. Araştırmada elde edilecek bulguların geçerliliği sizin yanıtlarınızdaki içtenliğe bağlıdır. Ölçeğe vereceğiniz yanıtlar bilimsel araştırma dışında hiçbir amaçla kullanılmayacaktır.

Ayrılmış olduğunuz zaman ve araştırmaya vermiş olduğunuz katkı nedeniyle ve ayırdığınız zaman için teşekkür ediyorum.

Öğr. Grv. Dilek YALIZ

Anadolu Üniversitesi

Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu

E-posta: dilekyaliz@anadolu.edu.tr

EK 2 DEVAMI

BÖLÜM I KİŞİSEL BİLGİLER

1. Adınız ve Soyadınız:

2. Doğum tarihiniz:/...../.....




3. Sınıfınız: 4-.....

4. Cinsiyetiniz:




























K Z

Erkek

EK 2 DEVAMI

	ÇOK ÖNEMLİDİR	BİRAZ ÖNEMLİDİR	HİÇ ÖNEMLİ DEĞİLDİR
1. Sınıf arkadaşlarının sana güvenmeleri senin için ne kadar önemlidir?			
2. Kurallara aykırı hareket ettiğinde bunu kabul etmen senin için ne kadar önemlidir?			
3. Doğruyu söylemen senin için ne kadar önemlidir?			
4. Oyunu kurallarına göre oynaman senin için ne kadar önemlidir?			
5. Oyunda ya da yarışmada oyunbozan <u>olmaman</u> senin için ne kadar önemlidir?			
6. Adil (doğruluktan ayrılmayan, adaletli) olmaya çalışman senin için ne kadar önemlidir?			
7. İyi bir sportmenlik (sporun gerektirdiği değerlere sahip olan) göstermen senin için ne kadar önemlidir?			
8. Sınıf arkadaşlarına eşit şekilde saygı göstermeye çalışman senin için ne kadar önemlidir?			
9. Sınıf arkadaşlarının zayıflıklarını kabul etmen senin için ne kadar önemlidir?			

EK 2 DEVAMI

	ÇOK ÖNEMLİDİR	BİRAZ ÖNEMLİDİR	HİÇ ÖNEMLİ DEĞİLDİR
10. Sınıf arkadaşına yardım etmen senin için ne kadar önemlidir?			
11. Yardım etmek için sınıf arkadaşlarına güven vermen ve iyi oyun için ayarlama yapman senin için ne kadar önemlidir?			
12. Arkadaşlarına kibar olman senin için ne kadar önemlidir?			
13. En iyi oyununu daima oynamaya çalışman senin için ne kadar önemlidir?			
14. Sınırlarını kontrol etmen senin için ne kadar önemlidir?			
15. Fiziksel olarak iyi görünmek için sağlıklı beslenmeyi ve egzersizi seçmen senin için ne kadar önemlidir?			
16. Öğretmeninin talimatlarını takip etmen senin için ne kadar önemlidir?			
17. Sınıf arkadaşlarını cesaretlendirmen senin için ne kadar önemlidir?			
18. Öğretmenine davrandığın gibi ailene de aynı saygıyı göstermen senin için ne kadar önemlidir?			

EK 3
GÜNLÜK PLANLAR

VÜCUT SÖRFÜ (BODY SURFING)

DERS	: Beden eğitimi
SINIF	: 4
SÜRE	: 40 dakika
ÖĞRENME ALANI	: Hareket Bilgi ve Becerileri
ALT ÖĞRENME ALANI:	Özelleşmiş hareket bilgi ve becerileri
KAZANIMLAR	: - İşbirlikçi olmayı alışkanlık haline getirme - Dürüst olmayı alışkanlık haline getirme. - Özdenetimi kullanmaya istekli olma;

DERS ALANI: Okul bahçesi, spor salonu ya da geniş kapalı bir alan

GÜVENLİK ÖNLEMLERİ: Hareketin sırayla yapılmasına özen gösterilmelidir.

EK 3 DEVAMI

ÖĞRENME-ÖĞRETME SÜRECİ

GİRİŞ: Öğrencilere dersin içeriği ile ilgili bilgi verilir.

DERSE GEÇİŞ: Isınmak için öğrencilerin hafif tempolu koşmaları sağlanır. Esnetme ve germe hareketleri yapılır. Öğrenciler esnetme hareketlerinin sonunda nabızlarını nerden ve nasıl ölçeceklerini öğretmenin kılavuzluğunda denerler ve kaydederler (toplam 10 dakika).

İŞLENİŞ: *Oyunun Oluşumu:* Sınıftaki öğrenciler iki gruba ayrılır. Gruptaki öğrenciler basketbol sahasının başına sırtüstü, birbirlerine paralel biçimde yan yana yere uzanırlar. Yere uzanan öğrenciler “Dalga” görevini üstlenirler. Gruptaki bir öğrenci de “Sörf” görevini üstlenir. Sörf görevini üstlenen öğrenci, dalga görevini üstlenen ilk sıradaki öğrencilerin üzerine dik pozisyonda kolları ve bacakları gergin olarak uzanır. Amaç, dalgalar yardımıyla sörfün sıranın sonuna hareket ettirmektir. Bunun için, dalga görevini üstlenen öğrenciler kendi etraflarında birbirlerinden kopmadan yavaş yavaş dönerek üzerlerine uzanan sörfü ileriye doğru hareket ettirmeye çalışırlar. Bu sırada iki öğrenci grubun iki kenarında durarak sörf görevini üstlenen öğrenciye yardım ederler. Sörf sıranın sonuna ulaştığında sıranın sonuna yerleşir ve dalga görevini üstlenen öğrencilerden sıra başındaki öğrenci sörf görevini üstlenir. Oyun herkes sörf oluncaya kadar devam eder.

SONUÇ VE ÖZET: Öğrencilere iyi dileklerde bulunulur ve ders bitirilir (toplam 5 dakika).

DEĞERLENDİRME: Öğrencilerden etkinlikten neler öğrendikleri ve nasıl hissettiklerine ilişkin öz değerlendirme yapmaları istenir.

EK 3 DEVAMI

KUCAKLAMA-KOVALAMACA OYUNU (HUG TAG)

DERS : Beden eğitimi

SINIF : 4

SÜRE : 40 dakika

ÖĞRENME ALANI : Hareket Bilgi ve Becerileri

ALT ÖĞRENME ALANI: Özelleşmiş hareket bilgi ve becerileri

KAZANIMLAR : - Dürüst olmayı alışkanlık haline getirme.
- İşbirlikçi olmayı alışkanlık haline getirme
- Özdenetimi kullanmaya istekli olma;

ARAÇ-GEREÇLER VE KAYNAK: Yumuşak bir top. Okulda bulabilinecek uygun malzemeler de kullanılabilir. Malzeme seçimi şartlara göre değiştirilebilir.

DERS ALANI: Okul bahçesi, spor salonu ya da geniş kapalı bir alan

GÜVENLİK ÖNLEMLERİ: Öğrencilerin birbirlerine zarar vermemelerine ve kullanılan objenin birbirlerine sert olarak atılmamasına özen gösterilmelidir.

EK 3 DEVAMI

ÖĞRENME-ÖĞRETME SÜRECİ

GİRİŞ: Öğrencilere dersin içeriği ile ilgili bilgi verilir.

DERSE GEÇİŞ: Isınmak için öğrencilerin hafif tempolu koşmaları sağlanır. Esnetme ve germe hareketleri yapılır. Öğrenciler esnetme hareketlerinin sonunda nabızlarını nerden ve nasıl ölçeceklerini öğretmenin kılavuzluğunda denerler ve kaydederler (toplam 10 dakika).

İŞLENİŞ: *Oyunun Oluşumu:* Bu oyun ebe olan öğrencinin diğer öğrencileri ebe yapmak için dokunmaya ve yakalamaya çalıştığı bir kovalamaca (ebelemece) oyunudur. Sınıftaki öğrencilerden biri ebe görevini üstlenmesi amacıyla belirlenir. Diğer öğrencilerin ebe olan öğrencinin kim olduğunu anlayabilmesi için ebe olan öğrenciye bir top verilir. Ebenin görevi, diğer öğrencilere topla dokunarak ebelemektir. Top ile ebeleme sırasında ebenin diğerlerine topu fırlatmaması, sert olarak vurmaması konusunda uyarılır. Ebe olan öğrenci, diğer öğrencilerden birini ebelediğinde top yeni ebe olan öğrenciye geçirilir. Ebe olmayan öğrenciler ebelememek için ya ebeden kaçmaları ya da en az üç öğrencinin birbirine sarılması gerekmektedir. Sarılma sadece 3 saniye ile sınırlı olmalıdır. Üç saniyenin sonunda tekrar ayrılmaları ve başka öğrencilerle tekrar sarılmaları gerekmektedir.

SONUÇ VE ÖZET: Öğrencilere iyi dileklerde bulunulur ve ders bitirilir (toplam 5 dakika).

DEĞERLENDİRME: Öğrencilerden etkinlikten neler öğrendikleri ve nasıl hissettiklerine ilişkin öz değerlendirme yapmaları istenir.

EK 3 DEVAMI

KEDİ VE FARE OYUNU (CAT AND MICE)

DERS	: Beden eğitimi
SINIF	: 4
SÜRE	: 40 dakika
ÖĞRENME ALANI	: Hareket Bilgi ve Becerileri
ALT ÖĞRENME ALANI:	Özelleşmiş hareket bilgi ve becerileri
KAZANIMLAR	: - Dürüst olmayı alışkanlık haline getirme. - Özdenetimi kullanmaya istekli olma.

DERS ALANI: Okul bahçesi, spor salonu ya da geniş kapalı bir alan

GÜVENLİK ÖNLEMLERİ: Öğrencilerin birbirlerine çarpmamalarına, itmemelerine özen gösterilmelidir.

EK 3 DEVAMI

ÖĞRENME-ÖĞRETME SÜRECİ

GİRİŞ: Öğrencilere dersin içeriği ile ilgili bilgi verilir.

DERSE GEÇİŞ: Isınmak için öğrencilerin hafif tempolu koşmaları sağlanır. Esnetme ve germe hareketleri yapılır. Öğrenciler esnetme hareketlerinin sonunda nabızlarını nerden ve nasıl ölçeceklerini öğretmenin kılavuzluğunda denerler ve kaydederler (toplam 10 dakika).

İŞLENİŞ: *Oyunun Oluşumu:* Oyun dikdörtgen bir alan içerisinde oynanır. Sınıftaki bir öğrenci kedi görevini üstlenmesi için seçilir ve dikdörtgen alanın tam ortasında durur. Diğerler öğrenciler ise alanın bir kenarında yan yana sıralanırlar. Daha sonra ortada duran öğrenci (kedi) “miyav” diye ses çıkarır ya da “gidin” diye bağırır. Bu işaretten sonra fareler alanın karşı tarafına doğru koşmaya başlarlar. Bu sırada da mümkün olduğunca çok fareyi yakalamaya çalışır. Karşıya ulaşan öğrenciler gelecek olan diğer işareti beklerler. Yakalanan öğrenciler (fareler) kedinin “fare kapanı” olarak onun grubuna katılırlar. Herhangi bir öğrenci sınırların dışına çıkarsa da yakalanmış sayılır. Bir öğrenci fare kapanı olduğunda, o fareleri yakalamak için çalışır ve kedi fare kapanının tuttuğu fareye dokununcaya kadar fareyi tutar. Eğer kedi fark etmezse fare kapanı dikkat çekmek için “kedi, kedi” diye bağırır. Bir fare, fare kapanı tarafından yakalandığında ileriye gitmeye çalışabilir, fakat ne fare ne de kapan birbirlerini incitecek kadar sert davranmamalıdır. Oyun tüm fareler yakalanıncaya kadar devam eder.

SONUÇ VE ÖZET: Öğrencilere iyi dileklerde bulunulur ve ders bitirilir (toplam 5 dakika).

DEĞERLENDİRME: Öğrencilerden etkinlikten neler öğrendikleri ve nasıl hissettiklerine ilişkin öz değerlendirme yapımları istenir.

EK 3 DEVAMI

MARSTAN ADAMLAR (MAN FROM MARS)

DERS	: Beden eğitimi
SINIF	: 4
SÜRE	: 40 dakika
ÖĞRENME ALANI	: Hareket Bilgi ve Becerileri
ALT ÖĞRENME ALANI:	Özelleşmiş hareket bilgi ve becerileri
KAZANIMLAR	: - Kuralına göre oynamayı alışkanlık haline getirme. - Açık görüşlü olma; diğerlerini dinlemeye istekli olma. - İşbirlikçi olmayı alışkanlık haline getirme.

ARAÇ-GEREÇLER VE KAYNAK: İki dip çizgili oyun alanı.

DERS ALANI: Okul bahçesi, spor salonu ya da geniş kapalı bir alan

GÜVENLİK ÖNLEMLERİ: Hareketin sırayla yapılmasına özen gösterilmeli ve öğrencilerin düşmemesine dikkat edilmelidir. Nabızı çok yüksek atan öğrenciler çıkarılabilir. Bu konuda aileleriyle iletişim kurulmalıdır.

EK 3 DEVAMI

ÖĞRENME-ÖĞRETME SÜRECİ

GİRİŞ: Öğrencilere dersin içeriği ile ilgili bilgi verilir.

DERSE GEÇİŞ: Isınmak için öğrencilerin hafif tempolu koşmaları sağlanır. Esnetme ve germe hareketleri yapılır. Öğrenciler esnetme hareketlerinin sonunda nabızlarını nerden ve nasıl ölçeceklerini öğretmenin kılavuzluğunda denerler ve kaydederler (toplam 10 dakika).

İŞLENİŞ: Bir öğrenci, Marstan Adam rolünü üstlenir. Oyuncuların geri kalanı, bir dip çizginin üzerinde dizilirler. İki dip çizgiye ihtiyaç vardır. Marstan Adam iki dip çizginin ortasında yer alır. Marstan Adam, “Ben Marstan Adamım. Eğer senin üzerinde (mavi çorap, bir şapka, kot pantolon gibi) varsa ben yıldızlarda seni yakalayacağım” diyerek bağırır. Bunlara sahip oyuncular, karşıdaki diğer dip çizgiye oyun alanı içinde koşarlar. Marstan Adam, mümkün olduğu kadar çok öğrenciyi yakalamaya çalışacaktır. Yakalanan oyuncular, orta alandaki Marstan Adamlara katılacaklar ve herkes yakalana kadar Marstan Adama yardım edeceklerdir.

SONUÇ VE ÖZET: Öğrencilere iyi dileklerde bulunulur ve ders bitirilir (toplam 5 dakika).

DEĞERLENDİRME: Öğrencilerden etkinlikten neler öğrendikleri ve nasıl hissettiklerine ilişkin öz değerlendirme yapmaları istenir.

EK 3 DEVAMI

RADYOAKTİF NEHİR (RADIOACTIVE RIVER)

DERS	: Beden eğitimi
SINIF	: 4
SÜRE	: 40 dakika
ÖĞRENME ALANI	: Hareket Bilgi ve Becerileri
ALT ÖĞRENME ALANI:	Özelleşmiş hareket bilgi ve becerileri
KAZANIMLAR	: - Kuralına göre oynamayı alışkanlık haline getirme. - İşbirlikçi olmayı alışkanlık haline getirme.

ARAÇ-GEREÇLER VE KAYNAK: 6-8 koni, 2-3 scooters (takım sayısına bağlı olarak), 3-8 paspas veya minder.

DERS ALANI: Okul bahçesi, spor salonu ya da geniş kapalı bir alan

GÜVENLİK ÖNLEMLERİ: Hareketin sırayla yapılmasına özen gösterilmeli ve öğrencilerin düşmemesine dikkat edilmelidir. Nabızı çok yüksek atan öğrenciler çıkarılabilir. Bu konuda aileleriyle iletişim kurulmalıdır.

EK 3 DEVAMI

ÖĞRENME-ÖĞRETME SÜRECİ

GİRİŞ: Öğrencilere dersin içeriği ile ilgili bilgi verilir.

DERSE GEÇİŞ: Isınmak için öğrencilerin hafif tempolu koşmaları sağlanır. Esnetme ve germe hareketleri yapılır. Öğrenciler esnetme hareketlerinin sonunda nabızlarını nerden ve nasıl ölçeceklerini öğretmenin kılavuzluğunda denerler ve kaydederler (toplam 10 dakika).

İŞLENİŞ: Bu oyunda, konilerin yarısı etkinlik alanının uzun kenarına tüm yol boyunca yayılarak yerleştirilir. Geriye kalan konileri ise etkinlik alanının diğer yarısına yerleştirilir, ilk yerleştirilenlerin tam karşısına gelecek şekilde olmalıdır. Bu “nehir” olacaktır. Nehrin genişliği öğrencilere bağlı olarak belirlenebilir. Sınıf iki takıma ayrılır. Her takıma bir scooter ve iki ya da üç paspas ya da minder verilir. Grup üyelerinin amacının, hiç kimse radyoaktif nehre dokumaksızın nehirde karşıdan karşıya tüm takım üyelerini geçirmek olduğu açıklanır. Takımda kendi içinde ikiye ayrılır takımın yarısı sahanın bir yarısında beklerken diğer yarısı ise karşı sahanın dip çizgisinde bekler. Her takımda oyuna öncelikle üç kişi karşıya geçmek için hazırlanır. Takım üyelerinden biri scooterın üstüne oturur, diğer iki üye ise minder ya da paspas üzerine oturur. Minderdeki üyelerden biri scooterdaki arkadaşını scootera bağlı ip yardımı ile çekerken diğer üye ise paspas ya da minderleri yer değiştirerek köprü oluşturmaya çalışır. Üç üye karşıya geçtiğinde karşıda bekleyen üç üye tekrar yerleşir ve diğer tarafa nehre dokunmadan geçmeye çalışır. Oyun bu şekilde tüm üyeler yer değiştirene kadar devam eder. Eğer takım üyelerinden biri nehre değerse, tüm takım tekrar başlayacaktır. Nehrin karşısında olan öğrenciler, çizginin sonuna giderler. Bu, karşıya geçmek için herkese bir şans verir.

SONUÇ VE ÖZET: Öğrencilerle birlikte kullanılan malzemeler toplanarak öğrencilere iyi dileklerde bulunulur ve ders bitirilir (toplam 5 dakika).

DEĞERLENDİRME: Öğrencilerden etkinlikten neler öğrendikleri ve nasıl hissettiklerine ilişkin öz değerlendirme yapmaları istenir.

EK 3 DEVAMI

BASKETBOL GOLF (BASKETBALL GOLF)

DERS : Beden eğitimi

SINIF : 4

SÜRE : 40 dakika

ÖĞRENME ALANI : Hareket Bilgi ve Becerileri

ALT ÖĞRENME ALANI: Özelleşmiş hareket bilgi ve becerileri

KAZANIMLAR : - Diğerlerine saygılı davranmayı alışkanlık haline getirme.
- Farklılıklara karşı anlayışlı davranmayı alışkanlık haline getirme.
- Kuralına göre oynamayı alışkanlık haline getirme.

ARAÇ-GEREÇLER VE KAYNAK: Basketbol şeması, Kalem, Basketbol topları. Okulda bulabilinecek uygun malzemeler de kullanılabilir. Malzeme seçimi şartlara göre değiştirilebilir.

DERS ALANI: Okul bahçesi, spor salonu ya da geniş kapalı bir alan

GÜVENLİK ÖNLEMLERİ: Hareketin sırayla yapılmasına özen gösterilmeli ve öğrencilerin düşmemesine dikkat edilmelidir. Nabızı çok yüksek atan öğrenciler çıkarılabilir. Bu konuda aileleriyle iletişim kurulmalıdır.

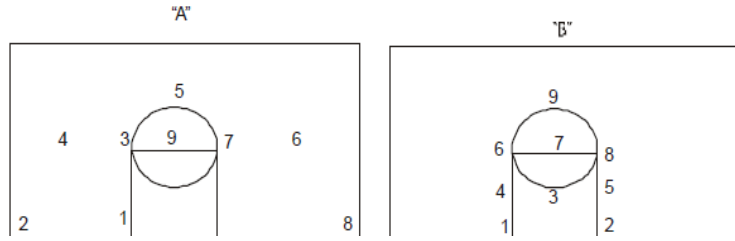
EK 3 DEVAMI

ÖĞRENME-ÖĞRETME SÜRECİ

GİRİŞ: Öğrencilere dersin içeriği ile ilgili bilgi verilir.

DERSE GEÇİŞ: Isınmak için öğrencilerin hafif tempolu koşmaları sağlanır. Esnetme ve germe hareketleri yapılır. Öğrenciler esnetme hareketlerinin sonunda nabızlarını nerden ve nasıl ölçeceklerini öğretmenin kılavuzluğunda denerler ve kaydederler (toplam 10 dakika).

İŞLENİŞ: Basketbol golfü, skoru tutmak için “vuruş sayısını” kullanarak golf gibi oynanan bir oyundur. Basketbol golfte, bir istasyon basketbol sahasının her iki yarısına da kurulur. Her istasyon, atış yapılması için dokuz pozisyona ayrılır. Öğrenciler, iki gruba bölünür ve her gruba bir skor kartı ve bir kalem verilir. Birinci pozisyonda başlayan her öğrenci atış yapıncaya ya da beş atış kaçırıncaya kadar atış yapar. Gruptaki diğer öğrenci, atışların sayısını kaydeder. Öğrenciler ilk pozisyonu tamamladıktan sonra onlar ikinci pozisyona ve daha sonra diğer pozisyonlara hareket eder. Öğrenciler, dokuz pozisyonu tamamladıktan sonra onlar skolarlarını hesaplayabilirler. Zaman izin verdiği sürece öğrenciler istasyon değiştirebilir ve devam ederler.



SONUÇ VE ÖZET: Öğrencilerle birlikte kullanılan malzemeler toplanarak öğrencilere iyi dileklerde bulunulur ve ders bitirilir (toplam 5 dakika).

DEĞERLENDİRME: Öğrencilerden etkinlikten neler öğrendikleri ve nasıl hissettiklerine ilişkin öz değerlendirme yapmaları istenir.

EK 3 DEVAMI

TURNİKE (TURNSTILE)

DERS : Beden eğitimi

SINIF : 4

SÜRE : 40 dakika

ÖĞRENME ALANI : Hareket Bilgi ve Becerileri

ALT ÖĞRENME ALANI: Özelleşmiş hareket bilgi ve becerileri

KAZANIMLAR : - Kibar olmayı alışkanlık haline getirme.
- Minnettar olma.
- Diğerlerine saygılı davranmayı alışkanlık haline getirme.
- Farklılıklara karşı anlayışlı davranmayı alışkanlık haline getirme.
- Diğerlerinin duygularını düşünme.

ARAÇ-GEREÇLER VE KAYNAK: 1 adet sıçrama ipi. Okulda bulabileceğiniz uygun malzemeler de kullanılabilir. Malzeme seçimi şartlara göre değiştirilebilir.

DERS ALANI: Okul bahçesi, spor salonu ya da geniş kapalı bir alan

GÜVENLİK ÖNLEMLERİ: Hareketin sırayla yapılmasına özen gösterilmeli ve öğrencilerin düşmemesine dikkat edilmelidir. Nabızı çok yüksek atan öğrenciler çıkarılabilir. Bu konuda aileleriyle iletişim kurulmalıdır.

EK 3 DEVAMI

ÖĞRENME-ÖĞRETME SÜRECİ

GİRİŞ: Öğrencilere dersin içeriği ile ilgili bilgi verilir.

DERSE GEÇİŞ: Isınmak için öğrencilerin hafif tempolu koşmaları sağlanır. Esnetme ve germe hareketleri yapılır. Öğrenciler esnetme hareketlerinin sonunda nabızlarını nerden ve nasıl ölçeceklerini öğretmenin kılavuzluğunda denerler ve kaydederler (toplam 10 dakika).

İŞLENİŞ: *Oyunun Oluşumu:* Sınıf 6 kişilik gruplara ayrılır ve sıçramak için uzun bir ip hazırlanır. Gruptaki öğrenciler ipte sıçramaya hazırlanmak için kendi aralarında organize olurlar. İki öğrenci, ipi çevirir. Diğer dört öğrenci ise sıra ile ardı ardına sıçrar. Hata yapan öğrenci diğer öğrenci ile yer değiştirir ve diğer öğrenci hata yapıncaya kadar ardı ardına sıçrar. Dört öğrenci atladıktan sonra ipi çeviren öğrenciler yer değiştirir. Öğrenciler daha sonra ikili, üçlü ve dörderli olarak birlikte hata yapıncaya kadar sıçrarlar. Hata yapan öğrenciler diğer öğrencilerle yer değiştirirler. *Kurallar:* Amaç, mümkün olduğu kadar çok ardı ardına sıçramayı hesaplamaktır. Bir birey sıçramakta başarısız olursa ya da ipin durmasına neden olursa sayma işi durdurur ve diğer öğrenci başlatılır.

SONUÇ VE ÖZET: Öğrencilerle birlikte kullanılan malzemeler toplanarak öğrencilere iyi dileklerde bulunulur ve ders bitirilir (toplam 5 dakika).

DEĞERLENDİRME: Öğrencilerden etkinlikten neler öğrendikleri ve nasıl hissettiklerine ilişkin öz değerlendirme yapmaları istenir.

EK 3 DEVAMI

ELEKTRİK ÇİTİ (ELECTRICAL FENCE)

DERS : Beden eğitimi

SINIF : 4

SÜRE : 40 dakika

ÖĞRENME ALANI : Hareket Bilgi ve Becerileri

ALT ÖĞRENME ALANI: Özelleşmiş hareket bilgi ve becerileri

KAZANIMLAR : - Kibar olmayı alışkanlık haline getirme.
- Minnettar olma.
- Diğerlerine saygılı davranmayı alışkanlık haline getirme.
- Farklılıklara karşı anlayışlı davranmayı alışkanlık haline getirme.
- Diğerlerinin duygularını düşünme.

ARAÇ-GEREÇLER VE KAYNAK: 10 engel ve elastiki bir ip. Okulda bulabilecek uygun malzemeler de kullanılabilir. Malzeme seçimi şartlara göre değiştirilebilir.

DERS ALANI: Okul bahçesi, spor salonu ya da geniş kapalı bir alan

GÜVENLİK ÖNLEMLERİ: Hareketin sırayla yapılmasına özen gösterilmeli ve öğrencilerin düşmemesine dikkat edilmelidir. Nabızı çok yüksek atan öğrenciler çıkarılabilir. Bu konuda aileleriyle iletişim kurulmalıdır.

EK 3 DEVAMI

ÖĞRENME-ÖĞRETME SÜRECİ

GİRİŞ: Öğrencilere dersin içeriği ile ilgili bilgi verilir.

DERSE GEÇİŞ: Isınmak için öğrencilerin hafif tempolu koşmaları sağlanır. Esnetme ve germe hareketleri yapılır. Öğrenciler esnetme hareketlerinin sonunda nabızlarını nerden ve nasıl ölçeceklerini öğretmenin kılavuzluğunda denerler ve kaydederler (toplam 10 dakika).

İŞLENİŞ: *Oyunun Oluşumu:* Sınıf iki gruba ayrılır. Voleybol sahası içerisine belli aralıklarla 10 engel yerleştirilir. Engelleri elastiki ince bir ip bağlanır. İpin yüksekliği, öncelikle en aşağı seviyede tutulur. Birinci gruptaki öğrenciler el ele tutuşurlar ve engelleri sırası ile ipe temas etmeden ve birbirinin elini bırakmadan geçmeye başlarlar. Birinci grup engelleri geçtikten sonra ikinci grup engel geçişini tamamlar. İpe temas eden öğrencilerin hataları sayılır. En az hata yapan grup ödüllendirilir. İpin yüksekliği sırayla yükseltilir. *Kurallar:* Grup, ipe dokunmaksızın onun üzerinden atlarlar. Elektriğin ipten zeminin aşağısına doğru geçtiği ve direklerin elektriklendiği varsayılır. Grup üyeleri, geçişlerinin başlangıcından sonuna birbirleri ile fiziksel temasta olmalıdır. Elektrik engeline herhangi bir temas olursa ya da öğrenciler arasındaki temas koparsa tüm grup üyeleri hata yapmış sayılır ve hatalar 10 engel sonuna kadar sayılır.

SONUÇ VE ÖZET: Öğrencilerle birlikte kullanılan malzemeler toplanarak öğrencilere iyi dileklerde bulunulur ve ders bitirilir (toplam 5 dakika).

DEĞERLENDİRME: Öğrencilerden etkinlikten neler öğrendikleri ve nasıl hissettiklerine ilişkin öz değerlendirme yapmaları istenir.

EK 3 DEVAMI

ELELE TUTUŞARAK MEKİK KOŞUSU (HELPING HANDS SHUTTLE RELAY)

DERS	: Beden eğitimi
SINIF	: 4
SÜRE	: 40 dakika
ÖĞRENME ALANI	: Hareket Bilgi ve Becerileri
ALT ÖĞRENME ALANI:	Özelleşmiş hareket bilgi ve becerileri
KAZANIMLAR	: - Minnettar olma. - Diğerlerine saygılı davranmayı alışkanlık haline getirme. - Diğerlerinin duygularını düşünme.

DERS ALANI: Okul bahçesi, spor salonu ya da geniş kapalı bir alan

GÜVENLİK ÖNLEMLERİ: Hareketin sırayla yapılmasına özen gösterilmelidir. Nabızı çok yüksek atan öğrenciler çıkarılabilir. Bu konuda aileleriyle iletişim kurulmalıdır.

EK 3 DEVAMI

ÖĞRENME-ÖĞRETME SÜRECİ

GİRİŞ: Öğrencilere dersin içeriği ile ilgili bilgi verilir.

DERSE GEÇİŞ: Isınmak için öğrencilerin hafif tempolu koşmaları sağlanır. Esnetme ve germe hareketleri yapılır. Öğrenciler esnetme hareketlerinin sonunda nabızlarını nerden ve nasıl ölçeceklerini öğretmenin kılavuzluğunda denerler ve kaydederler (toplam 10 dakika).

İŞLENİŞ: *Oyunun Oluşumu:* Sınıf iki gruba ayrılır. Takım üyesinden biri diğer takım üyesi ile el ele tutuşurlar ve bu üye ile basketbol sahasının sonuna doğru koşmaya başlar. Onlar sahanın sonuna ulaştıktan sonra üyelerden biri diğer üyeyi almak için başlangıca geri döner ve diğer üyeyi bitiş noktasına getirir, oyun tüm çocuklar bitiş alanına gelinceye kadar devam eder.

SONUÇ VE ÖZET: Öğrencilere iyi dileklerde bulunulur ve ders bitirilir (toplam 5 dakika).

DEĞERLENDİRME: Öğrencilerden etkinlikten neler öğrendikleri ve nasıl hissettiklerine ilişkin öz değerlendirme yapmaları istenir.

EK 3 DEVAMI

TEMİZLİK (HOUSEKEEPING)

DERS	: Beden eğitimi
SINIF	: 4
SÜRE	: 40 dakika
ÖĞRENME ALANI	: Hareket Bilgi ve Becerileri
ALT ÖĞRENME ALANI:	Özelleşmiş hareket bilgi ve becerileri
KAZANIMLAR	: - Özdenetimi kullanmaya istekli olma; disiplinli olmayı alışkanlık haline getirme. - İşbirlikçi olmayı alışkanlık haline getirme.

ARAÇ-GEREÇLER VE KAYNAK: 2 adet paraşüt, 10-20 top. Okulda bulabilinecek uygun malzemeler de kullanılabilir. Malzeme seçimi şartlara göre değiştirilebilir.

DERS ALANI: Okul bahçesi, spor salonu ya da geniş kapalı bir alan

GÜVENLİK ÖNLEMLERİ: Hareketin sırayla yapılmasına özen gösterilmeli ve öğrencilerin düşmemesine dikkat edilmelidir. Nabızı çok yüksek atan öğrenciler çıkarılabilir. Bu konuda aileleriyle iletişim kurulmalıdır.

EK 3 DEVAMI

ÖĞRENME-ÖĞRETME SÜRECİ

GİRİŞ: Öğrencilere dersin içeriği ile ilgili bilgi verilir.

DERSE GEÇİŞ: Isınmak için öğrencilerin hafif tempolu koşmaları sağlanır. Esnetme ve germe hareketleri yapılır. Öğrenciler esnetme hareketlerinin sonunda nabızlarını nerden ve nasıl ölçeceklerini öğretmenin kılavuzluğunda denerler ve kaydederler (toplam 10 dakika).

İŞLENİŞ: Sınıf iki gruba ayrılır. Her grupta üç ya da dört oyuncudan oluşan bir takım paraşütün biraz uzağında ayakta dikilir. Bu, temizlik (neatness) takımıdır. Onların işi, tüm topların paraşütte kalmasını garanti etmektir. Diğer öğrenciler ise paraşütten tutan karmaşıklık yaratan kirli (messy) takımdır ve bunlar tüm topların paraşütün dışına atılması için paraşütü sallamaya çalışır. 30 saniyenin sonunda herkes, ne kadar topun paraşütün içinde ve ne kadar topun paraşütün dışında kaldığını hesaplamak için durur. Yeni bir temizlik takımı seçilir ve herkes temizlikçi oluncaya kadar oyun devam eder.

SONUÇ VE ÖZET: Öğrencilerle birlikte kullanılan malzemeler toplanarak öğrencilere iyi dileklerde bulunulur ve ders bitirilir (toplam 5 dakika).

DEĞERLENDİRME: Öğrencilerden etkinlikten neler öğrendikleri ve nasıl hissettiklerine ilişkin öz değerlendirme yapmaları istenir.

EK 3 DEVAMI

PARAŞÜT BASKETBOL (PARACHUTE BASKETBALL)

DERS	: Beden eğitimi
SINIF	: 4
SÜRE	: 40 dakika
ÖĞRENME ALANI	: Hareket Bilgi ve Becerileri
ALT ÖĞRENME ALANI:	Özelleşmiş hareket bilgi ve becerileri
KAZANIMLAR	: - Özdenetimi kullanmaya istekli olma; disiplinli olmayı alışkanlık haline getirme. - İşbirlikçi olmayı alışkanlık haline getirme.

ARAÇ-GEREÇLER VE KAYNAK: 2 adet paraşüt, 10 top. Okulda bulabilinecek uygun malzemeler de kullanılabilir. Malzeme seçimi şartlara göre değiştirilebilir.

DERS ALANI: Okul bahçesi, spor salonu ya da geniş kapalı bir alan

GÜVENLİK ÖNLEMLERİ: Hareketin sırayla yapılmasına özen gösterilmeli ve öğrencilerin düşmemesine dikkat edilmelidir. Nabızı çok yüksek atan öğrenciler çıkarılabilir. Bu konuda aileleriyle iletişim kurulmalıdır.

EK 3 DEVAMI

ÖĞRENME-ÖĞRETME SÜRECİ

GİRİŞ: Öğrencilere dersin içeriği ile ilgili bilgi verilir.

DERSE GEÇİŞ: Isınmak için öğrencilerin hafif tempolu koşmaları sağlanır. Esnetme ve germe hareketleri yapılır. Öğrenciler esnetme hareketlerinin sonunda nabızlarını nereden ve nasıl ölçeceklerini öğretmenin kılavuzluğunda denerler ve kaydederler (toplam 10 dakika).

İŞLENİŞ: Sınıf iki gruba ayrılır. Ellerinde top olan dört ya da beş oyuncu, paraşütün dışında dururken diğer oyuncular bir mantar gibi paraşütü havalandırırlar. Paraşüt yukarı doğru kalktığında atıcılar paraşütün ortasında yer alan delikten topu atarak basket yapmaya çalışırlar. Mantar gibi havalanan paraşütün bir seferinde ne kadar topun delikten geçtiğine bakılır. Her oyuncunun atıcı olması için paraşütün beş mantar gibi havalandırıldıktan sonra oyuncular değiştirilir.

SONUÇ VE ÖZET: Öğrencilerle birlikte kullanılan malzemeler toplanarak öğrencilere iyi dileklerde bulunulur ve ders bitirilir (toplam 5 dakika).

DEĞERLENDİRME: Öğrencilerden etkinlikten neler öğrendikleri ve nasıl hissettiklerine ilişkin öz değerlendirme yapmaları istenir.

EK 3 DEVAMI

EVERYBODY BATS (HERKES DEĞNEK)

DERS	: Beden eğitimi
SINIF	: 4
SÜRE	: 40 dakika
ÖĞRENME ALANI	: Hareket Bilgi ve Becerileri
ALT ÖĞRENME ALANI:	Özelleşmiş hareket bilgi ve becerileri
KAZANIMLAR	: - Özdenetimi kullanmaya istekli olma; disiplinli olmayı alışkanlık haline getirme. - İşbirlikçi olmayı alışkanlık haline getirme.

ARAÇ-GEREÇLER VE KAYNAK: 2 top. Okulda bulabilinecek uygun malzemeler de kullanılabilir. Malzeme seçimi şartlara göre değiştirilebilir.

DERS ALANI: Okul bahçesi, spor salonu ya da geniş kapalı bir alan

GÜVENLİK ÖNLEMLERİ: Hareketin sırayla yapılmasına özen gösterilmeli ve öğrencilerin düşmemesine dikkat edilmelidir. Nabızı çok yüksek atan öğrenciler çıkarılabilir. Bu konuda aileleriyle iletişim kurulmalıdır.

EK 3 DEVAMI

ÖĞRENME-ÖĞRETME SÜRECİ

GİRİŞ: Öğrencilere dersin içeriği ile ilgili bilgi verilir.

DERSE GEÇİŞ: Isınmak için öğrencilerin hafif tempolu koşmaları sağlanır. Esnetme ve germe hareketleri yapılır. Öğrenciler esnetme hareketlerinin sonunda nabızlarını nerden ve nasıl ölçeceklerini öğretmenin kılavuzluğunda denerler ve kaydederler (toplam 10 dakika).

İŞLENİŞ: Sınıf ikiye ayrılır. Gruptaki üyeler arka arkaya dizilirler. Grubun başındaki oyuncunun elinde top vardır. Elinde top olan oyuncular başla işareti ile topu önce bacak arasından arkadaki oyuncuya verir, daha sonra arkadaki oyuncu topu alttan alarak başının üstünden diğer oyuncuya verir top bir alttan bir üstten son oyuncuya kadar gider son oyuncu topu alarak sıranın başına geçer ve oyun ilk baştaki oyuncu tekrar başlangıca gelince oyun biter.

SONUÇ VE ÖZET: Öğrencilerle birlikte kullanılan malzemeler toplanarak öğrencilere iyi dileklerde bulunulur ve ders bitirilir (toplam 5 dakika).

DEĞERLENDİRME: Öğrencilerden etkinlikten neler öğrendikleri ve nasıl hissettiklerine ilişkin öz değerlendirme yapmaları istenir.

EK 3 DEVAMI

TAKIM ÇALIŞMASI YÜRÜYÜŞÜ (TEAMWORK WALK)

DERS	: Beden eğitimi
SINIF	: 4
SÜRE	: 40 dakika
ÖĞRENME ALANI	: Hareket Bilgi ve Becerileri
ALT ÖĞRENME ALANI:	Özelleşmiş hareket bilgi ve becerileri
KAZANIMLAR	: - İşbirlikçi olmayı alışkanlık haline getirme.

ARAÇ-GEREÇLER VE KAYNAK: 3.5 metre uzunluğunda, 3.8 cm kalınlığında ve 14 cm genişliğinde iki uzun yürüyüş tahtası. Tahtaların üzerinde tahtayı hareket ettirmeye yarayacak ve öğrencilerin tutabilecekleri 9 bağlı ip. Okulda bulabilinecek uygun malzemeler de kullanılabilir. Malzeme seçimi şartlara göre değiştirilebilir.

DERS ALANI: Okul bahçesi, spor salonu ya da geniş kapalı bir alan

GÜVENLİK ÖNLEMLERİ: Hareketin sırayla yapılmasına özen gösterilmeli ve öğrencilerin düşmemesine dikkat edilmelidir. Nabızı çok yüksek atan öğrenciler çıkarılabilir. Bu konuda aileleriyle iletişim kurulmalıdır.

EK 3 DEVAMI

ÖĞRENME-ÖĞRETME SÜRECİ

GİRİŞ: Öğrencilere dersin içeriği ile ilgili bilgi verilir.

DERSE GEÇİŞ: Isınmak için öğrencilerin hafif tempolu koşmaları sağlanır. Esnetme ve germe hareketleri yapılır. Öğrenciler esnetme hareketlerinin sonunda nabızlarını nerden ve nasıl ölçeceklerini öğretmenin kılavuzluğunda denerler ve kaydederler (toplam 10 dakika).

İŞLENİŞ: Bu oyunda, takım ikiye ayrılır. Her takıma ikişer uzun tahta verilir. Takım üyeleri de kendi içinde ikiye ayrılırlar. Takımı oluşturan üyelerin yarısı basketbol sahasının dip çizgisinin gerisinde dururken diğer yarısı ise tam karşı sahanın dip çizgisinin gerisinde yerleşirler. Bu oyunda amaç, takım halinde tahtalar üzerine yerleştirilmiş iplerden yardımıyla aynı anda hareket ederek karşı sahaya ilerlemektir. Karşı sahaya geçen üyeler tahtaları karşıda bekleyen diğer üyelere vererek diğer tarafa hareket ederler. Takım üyeleri yer değiştirmeye kadar oyun devam eder. *Kurallar:* 1) Grup üyelerinden herhangi birinin vücudu zemine değmez. 2) Grup üyeleri dengelerini sağlamak için duvar ya da istasyon yapılarını kullanamazlar. 3) Eğer grup üyelerinden biri bir kuralı ihlal ederse grup başlangıç çizgisine geri gider.

SONUÇ VE ÖZET: Öğrencilerle birlikte kullanılan malzemeler toplanarak öğrencilere iyi dileklerde bulunulur ve ders bitirilir (toplam 5 dakika).

DEĞERLENDİRME: Öğrencilerden etkinlikten neler öğrendikleri ve nasıl hissettiklerine ilişkin öz değerlendirme yapmaları istenir.

EK 4

Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin YSVQ ve YSVQ Alt Bileşenleri Öntest ve Sontest Puanları Çarpıklık ve Basıklık Analizi

Deney Grubu Öğrencilerinin YSVQ ve YSVQ Alt Bileşenleri Öntest Puanları Çarpıklık ve Basıklık Tablosu

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std.	Skewness		Kurtosis	
	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Std. Error	Statistic	Std. Error
YSVQ	32	40,00	54,00	48,6875	3,61393	-,141	,414	-,146	,809
dürüstlük	32	7,00	9,00	8,2812	,72887	-,498	,414	-,915	,809
adil olma	32	6,00	9,00	8,4063	,79755	-1,301	,414	1,309	,809
saygi	32	6,00	9,00	7,8750	1,07012	-,411	,414	-1,124	,809
yardimseverlik	32	5,00	9,00	8,1250	1,03954	-1,183	,414	1,185	,809
sorumluluk	32	6,00	9,00	7,6875	,99798	-,141	,414	-1,004	,809
vatandaslik	32	7,00	9,00	8,3125	,73780	-,582	,414	-,895	,809
Valid N (listwise)	32								

Kontrol Grubu YSVQ ve YSVQ Alt Bileşenlerinin Öntest Puanları Çarpıklık ve Basıklık Tablosu

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std.	Skewness		Kurtosis	
	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Std. Error	Statistic	Std. Error
YSVQ	30	42,00	54,00	49,7333	3,59054	-,883	,427	-,266	,833
dürüstlük	30	7,00	9,00	8,3000	,65126	-,385	,427	-,609	,833
adil olma	30	5,00	9,00	8,4000	,93218	-2,014	,427	4,960	,833
saygi	30	6,00	9,00	8,0667	,98027	-,847	,427	-,167	,833
yardimseverlik	30	7,00	9,00	8,3333	,84418	-,723	,427	-1,203	,833
sorumluluk	30	6,00	9,00	7,9333	,82768	-,262	,427	-,590	,833
vatandaslik	30	8,00	9,00	8,7000	,46609	-,920	,427	-1,242	,833
Valid N (listwise)	30								

EK 4 DEVAMI

Deney Grubu YSVQ ve YSVQ Alt Bileşenlerinin Sontest Puanları Çarpıklık ve Basıklık Tablosu

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std.	Skewness		Kurtosis	
	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Std. Error	Statistic	Std. Error
YSVQ	30	42,00	54,00	51,1333	2,78832	-1,466	,427	3,013	,833
dürüstlük	30	7,00	9,00	8,7000	,53498	-1,621	,427	1,950	,833
adil olma	30	7,00	9,00	8,5667	,62606	-1,172	,427	,431	,833
saygi	30	6,00	9,00	8,3000	,79438	-1,052	,427	,925	,833
yardimseverlik	30	6,00	9,00	8,6333	,71840	-2,298	,427	5,672	,833
sorumluluk	30	6,00	9,00	8,3000	,79438	-1,052	,427	,925	,833
vatandaslik	30	7,00	9,00	8,6333	,71840	-1,700	,427	1,340	,833
Valid N (listwise)	30								

Kontrol Grubu YSVQ ve YSVQ Alt Bileşenlerinin Sontest Puanları Çarpıklık ve Basıklık Tablosu

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std.	Skewness		Kurtosis	
	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Std. Error	Statistic	Std. Error
YSVQ	30	45,00	54,00	50,6000	2,12700	-,862	,427	,861	,833
dürüstlük	30	7,00	9,00	8,5667	,67891	-1,320	,427	,556	,833
adil olma	30	7,00	9,00	8,5667	,72793	-1,397	,427	,493	,833
saygi	30	7,00	9,00	8,2667	,78492	-,524	,427	-1,153	,833
yardimseverlik	30	7,00	9,00	8,3667	,66868	-,586	,427	-,589	,833
sorumluluk	30	6,00	9,00	8,1667	,74664	-,819	,427	1,089	,833
vatandaslik	30	8,00	9,00	8,6667	,47946	-,745	,427	-1,554	,833
Valid N (listwise)	30								

EK 5

Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin YSVQ ve YSVQ Alt Bileşenleri Öntest ve Sontest Puanları T-Testi Analiz Sonuçları

Deney Grubunun Öntest-Sontest Puan Ortalamaları

Paired Samples Statistics

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	ödeney	48,8000	30	3,69902	,67535
	sdeney	51,1333	30	2,78832	,50907

Paired Samples Correlations

	N	Correlation	Sig.
Pair 1 ödeney & sdeney	30	,628	,000

Paired Samples Test

	Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
				Lower	Upper			
Pair 1 ödeney - sdeney	-2,33333	2,91646	,53247	-3,42236	-1,24431	-4,382	29	,000

EK 5 DEVAMI

Kontrol Grubunun Öntest-Sontest Puan Ortalamaları

Paired Samples Statistics

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	ökontrol	49,7333	30	3,59054	,65554
	skontrol	50,6000	30	2,12700	,38834

Paired Samples Correlations

	N	Correlation	Sig.
Pair 1 ökontrol & skontrol	30	,762	,000

Paired Samples Test

	Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
				Lower	Upper			
Pair 1 ökontrol - skontrol	-,86667	2,40306	,43874	-1,76399	,03065	-1,975	29	,058

EK 5 DEVAMI

Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Öntest Puan Ortalamaları

Group Statistics

gruplar	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
YSVQ deney	30	48,8000	3,69902	,67535
YSVQ kontrol	30	49,7333	3,59054	,65554

Independent Samples Test

	Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
	F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
								Lower	Upper
YSVQ Equal variances assumed	,004	,947	-,992	58	,325	-,93333	,94118	-2,81731	,95065
YSVQ Equal variances not assumed			-,992	57,949	,325	-,93333	,94118	-2,81735	,95068

EK 5 DEVAMI

Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Sontest Puan Ortalamaları

Group Statistics

gruplar	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
YSVQ deney	30	51,1333	2,78832	,50907
kontrol	30	50,6000	2,12700	,38834

Independent Samples Test

	Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
	F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
								Lower	Upper
YSVQ Equal variances assumed	1,587	,213	,833	58	,408	,53333	,64028	-,74833	1,81500
YSVQ Equal variances not assumed			,833	54,213	,409	,53333	,64028	-,75024	1,81691

EK 5 DEVAMI

Deney Grubundaki Öğrencilerin Dürüstlük, Adil Olma, Saygı, Yardımseverlik, Sorumluluk ve Vatandaşlık Karakter Bileşenlerine Göre Öntest-Sontest Puan Ortalamaları

Paired Samples Statistics

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	öntest dürüstlük sontest dürüstlük	8,3000 8,7000	30 30	,74971 ,53498	,13688 ,09767
Pair 2	öntest adil olma sontest adil olma	8,3667 8,5667	30 30	,80872 ,62606	,14765 ,11430
Pair 3	öntest saygı sontest saygı	7,9667 8,3000	30 30	1,03335 ,79438	,18866 ,14503
Pair 4	öntest yardımseverlik sontest yardımseverlik	8,1667 8,6333	30 30	1,05318 ,71840	,19228 ,13116
Pair 5	öntest sorumluluk sontest sorumluluk	7,7000 8,3000	30 30	1,02217 ,79438	,18662 ,14503
Pair 6	öntest vatandaşlık sontest vatandaşlık	8,3000 8,6333	30 30	,74971 ,71840	,13688 ,13116

Paired Samples Correlations

		N	Correlation	Sig.
Pair 1	öntest dürüstlük & sontest dürüstlük	30	,318	,087
Pair 2	öntest adil olma & sontest adil olma	30	,529	,003
Pair 3	öntest saygı & sontest saygı	30	,475	,008
Pair 4	öntest yardımseverlik & sontest yardımseverlik	30	,129	,496
Pair 5	öntest sorumluluk & sontest sorumluluk	30	,369	,044
Pair 6	öntest vatandaşlık & sontest vatandaşlık	30	,275	,141

EK 5 DEVAMI

Paired Samples Test

		Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
					Lower	Upper			
Pair 1	öntest dürüstlük - sontest dürüstlük	-,40000	,77013	,14061	-,68757	-,11243	-2,845	29	,008
Pair 2	öntest adil olma - sontest adil olma	-,20000	,71438	,13043	-,46676	,06676	-1,533	29	,136
Pair 3	öntest saygi - sontest saygi	-,33333	,95893	,17508	-,69140	,02474	-1,904	29	,067
Pair 4	öntest yardımseverlik - sontest yardımseverlik	-,46667	1,19578	,21832	-,91318	-,02016	-2,138	29	,041
Pair 5	öntest sorumluluk - sontest sorumluluk	-,60000	1,03724	,18937	-,98731	-,21269	-3,168	29	,004
Pair 6	öntest vatandaşlık - sontest vatandaşlık	-,33333	,88409	,16141	-,66346	-,00321	-2,065	29	,040

EK 5 DEVAMI

Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Dürüstlük, Adil Olma, Saygı Yardımseverlik, Sorumluluk ve Vatandaşlık Karakter Bileşenlerine Göre Öntest-Sontest Puan Ortalamaları

Paired Samples Statistics

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	öntest dürüstlük sontest dürüstlük	8,3000 8,5667	30 30	,65126 ,67891	,11890 ,12395
Pair 2	öntest adil olma sontest adil olma	8,4000 8,5667	30 30	,93218 ,72793	,17019 ,13290
Pair 3	öntest saygı sontest saygı	8,0667 8,2667	30 30	,98027 ,78492	,17897 ,14331
Pair 4	öntest yardımseverlik sontest yardımseverlik	8,3333 8,3667	30 30	,84418 ,66868	,15413 ,12208
Pair 5	öntest sorumluluk sontest sorumluluk	7,9333 8,1667	30 30	,82768 ,74664	,15111 ,13632
Pair 6	öntest vatandaşlık sontest vatandaşlık	8,7000 8,6667	30 30	,46609 ,47946	,08510 ,08754

Paired Samples Correlations

		N	Correlation	Sig.
Pair 1	öntest dürüstlük & sontest dürüstlük	30	,460	,011
Pair 2	öntest adil olma & sontest adil olma	30	,569	,001
Pair 3	öntest saygı & sontest saygı	30	,424	,019
Pair 4	öntest yardımseverlik & sontest yardımseverlik	30	,448	,013
Pair 5	öntest sorumluluk & sontest sorumluluk	30	,019	,922
Pair 6	öntest vatandaşlık & sontest vatandaşlık	30	,154	,416

EK 5 DEVAMI

Paired Samples Test

		Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
					Lower	Upper			
Pair 1	öntest dürüstlük - sontest dürüstlük	-,26667	,69149	,12625	-,52487	-,00846	-2,112	29	,043
Pair 2	öntest adil olma - sontest adil olma	-,16667	,79148	,14450	-,46221	,12888	-1,153	29	,258
Pair 3	öntest saygi - sontest saygi	-,20000	,96132	,17551	-,55896	,15896	-1,140	29	,264
Pair 4	öntest yardımseverlik - sontest yardımseverlik	-,03333	,80872	,14765	-,33531	,26865	-,226	29	,823
Pair 5	öntest sorumluluk - sontest sorumluluk	-,23333	1,10433	,20162	-,64570	,17903	-1,157	29	,257
Pair 6	öntest vatandaşlık - sontest vatandaşlık	,03333	,61495	,11227	-,19629	,26296	,297	29	,769

EK 5 DEVAMI

Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Dürüstlük, Adil Olma, Saygı, Yardımseverlik, Sorumluluk ve Vatandaşlık Karakter Bileşenlerine Göre Öntest Puan Ortalamaları

Group Statistics

s1	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	
dürüstlük	deney	30	8,3000	,74971	,13688
	kontrol	30	8,3000	,65126	,11890
adil olma	deney	30	8,3667	,80872	,14765
	kontrol	30	8,4000	,93218	,17019
saygi	deney	30	7,9667	1,03335	,18866
	kontrol	30	8,0667	,98027	,17897
yardimseverlik	deney	30	8,1667	1,05318	,19228
	kontrol	30	8,3333	,84418	,15413
sorumluluk	deney	30	7,7000	1,02217	,18662
	kontrol	30	7,9333	,82768	,15111
vatandaslik	deney	30	8,3000	,74971	,13688
	kontrol	30	8,7000	,46609	,08510

EK 5 DEVAMI

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
dürüstlük	Equal variances assumed	1,187	,281	,000	58	1,000	,00000	,18131	-,36293	,36293
	Equal variances not assumed			,000	56,887	1,000	,00000	,18131	-,36308	,36308
adil olma	Equal variances assumed	,115	,736	-,148	58	,883	-,03333	,22531	-,48435	,41768
	Equal variances not assumed			-,148	56,867	,883	-,03333	,22531	-,48454	,41787
saygi	Equal variances assumed	,402	,529	-,385	58	,702	-,10000	,26005	-,62054	,42054
	Equal variances not assumed			-,385	57,839	,702	-,10000	,26005	-,62057	,42057
yardimseverlik	Equal variances assumed	,354	,554	-,676	58	,502	-,16667	,24643	-,65995	,32662
	Equal variances not assumed			-,676	55,376	,502	-,16667	,24643	-,66045	,32712
sorumluluk	Equal variances assumed	3,414	,070	-,972	58	,335	-,23333	,24013	-,71401	,24734
	Equal variances not assumed			-,972	55,595	,335	-,23333	,24013	-,71445	,24778
vatandaslik	Equal variances assumed	10,520	,002	-2,482	58	,016	-,40000	,16117	-,72262	-,07738
	Equal variances not assumed			-2,482	48,504	,017	-,40000	,16117	-,72397	-,07603

EK 5 DEVAMI

Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Dürüstlük, Adil Olma, Saygı, Yardımseverlik, Sorumluluk ve Vatandaşlık Karakter Bileşenlerine Göre Sontest Puan Ortalamaları

Group Statistics

s1	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	
dürüstlük	deney	30	8,7000	,53498	,09767
	kontrol	30	8,5667	,67891	,12395
adil olma	deney	30	8,5667	,62606	,11430
	kontrol	30	8,5667	,72793	,13290
saygi	deney	30	8,3000	,79438	,14503
	kontrol	30	8,2667	,78492	,14331
yardimseverlik	deney	30	8,6333	,71840	,13116
	kontrol	30	8,3667	,66868	,12208
sorumluluk	deney	30	8,3000	,79438	,14503
	kontrol	30	8,1667	,74664	,13632
vatandaslik	deney	30	8,6333	,71840	,13116
	kontrol	30	8,6667	,47946	,08754

EK 5 DEVAMI

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
dürüstlük	Equal variances assumed	2,826	,098	,845	58	,402	,13333	,15781	-,18256	,44923
	Equal variances not assumed			,845	54,993	,402	,13333	,15781	-,18293	,44959
adil olma	Equal variances assumed	,436	,511	,000	58	1,000	,00000	,17529	-,35089	,35089
	Equal variances not assumed			,000	56,730	1,000	,00000	,17529	-,35106	,35106
saygi	Equal variances assumed	,090	,765	,163	58	,871	,03333	,20389	-,37480	,44146
	Equal variances not assumed			,163	57,992	,871	,03333	,20389	-,37480	,44146
yardimseverlik	Equal variances assumed	,282	,597	1,488	58	,142	,26667	,17919	-,09201	,62534
	Equal variances not assumed			1,488	57,704	,142	,26667	,17919	-,09205	,62538
sorumluluk	Equal variances assumed	,671	,416	,670	58	,506	,13333	,19904	-,26509	,53175
	Equal variances not assumed			,670	57,779	,506	,13333	,19904	-,26512	,53179
vatandaslik	Equal variances assumed	1,939	,169	-,211	58	,833	-,03333	,15769	-,34898	,28232
	Equal variances not assumed			-,211	50,558	,833	-,03333	,15769	-,34997	,28331