

Beden Eğitimi Derslerinde Sosyal Adalet Paradigması

Social Justice Paradigm in Physical Education Lessons

Murat Şakar¹, Dilek Yelda Kağmıcı²

¹Sorumlu Yazar, Dr. Öğr. Üyesi, Beden Eğitimi ve Spor Bölümü, Spor Bilimleri Fakültesi, Munzur Üniversitesi, Türkiye, drmuratsakar@gmail.com, (<https://orcid.org/0000-0001-9853-5879>)

²Prof. Dr., Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Fakültesi, Ege Üniversitesi, Türkiye, yelda.kagnici@ege.edu.tr, (<https://orcid.org/0000-0002-5201-4784>)

Geliş Tarihi: 19.01.2023

Kabul Tarihi: 10.03.2023

ÖZ

Eğitim tüm çocukların en temel hakkı olsa da özellikle dezavantajlı gruplara mensup çocukların birçok zorluk ile karşı karşıya olduğu bilinen bir olgudur. Tüm bu zorlukların farkında olmak ve bu zorlukların ortadan kaldırılması için çalışmalar yürütmek gerekmektedir. Nitelikli eğitim” ve “Eşitsizliklerin azaltılması” Birleşmiş Milletler Üyesi ülkeler tarafından 2030 sonuna kadar ulaşılması amaçlanan 17 Sürdürülebilir Kalkınma Amaçları arasındadır. Eğitimde sosyal adalet, farklılıkların eğitimde yarattığı dezavantajlı durumların öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkisini ortadan kaldırmayı ya da azaltmayı hedeflemektedir ve bu bağlamda öğretmenlere önemli sorumluluklar düşmektedir. Beden eğitimi sahip olduğu misyon ile çocukların çok boyutlu gelişiminde önemli bir yere sahiptir. Çocukların gelişimlerinin önündeki dezavantajlı konularından kaynaklı koşulların ortadan kaldırılması için çaba sarf etmek beden eğitimi öğretmenlerinin önemli, güncel rollerinden biridir. Bu çalışmada bu bağlamda ilk olarak sosyal adalet kavramı ele alınmış, ardından beden eğitimde sosyal adalet konusu yurtiçi ve yurt dışı alanyazın ışığında tartışılmıştır. Son olarak beden eğitimi öğretmenlerinin sosyal adalet bağlamında rol ve sorumlulukları irdelenerek, çeşitli önerileri sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Sosyal adalet, beden eğitimi, beden eğitimi öğretmenleri.

ABSTRACT

Education is the most basic right of all people, however it is a well-known fact that individuals from particularly disadvantaged groups face many difficulties. It is a requirement to be aware of all these difficulties and to carry out studies to eliminate these difficulties. “Quality education” and “reduced inequalities” are among the 17 Sustainable Development Goals aimed to be achieved by the United Nations Member countries by the end of 2030. Social justice in education aims to eliminate or target the academic success of the students due to the flawed situations created in education, and in this context, teachers have important responsibilities. Physical education has an important place in the multidimensional development of children with its mission. Making efforts to eliminate the conditions arising from the disadvantaged position of children in front of their development is one of the important and current roles of physical education teachers. In this context, firstly, the concept of social justice was discussed, and then the content of the social justice in physical education was discussed in the light of domestic and foreign literature. Finally, the roles and responsibilities of physical education teachers in the context of social justice were examined and various suggestions were presented.

Keywords: Social justice, physical education, physical education teachers.

GİRİŞ

Eğitim tüm çocukların en temel hakkıdır. Bu hak 1973 yılında yürürlüğe girmiş olan “Milli Eğitim Temel Kanunu’nda (Milli Eğitim Temel Kanunu, s. 5101-5102), 1976 yılında yürürlüğe giren “Birleşmiş Milletler Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklar Uluslararası Sözleşmesi”nin 13. maddesinde (Birleşmiş Milletler Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklar Uluslararası Sözleşmesi, 1976, s. 5) ve 1989 yılında kabul edilmiş olan “Çocuk Haklarına Dair Sözleşme”nin 28. maddesinde (Çocuk Haklarına Dair Sözleşme, 1989) kapsamlı olarak tanımlanmıştır. Ayrıca “Nitelikli eğitim” ve “Eşitsizliklerin azaltılması” Birleşmiş Milletler Üyesi ülkeler tarafından 2030 sonuna kadar ulaşılması amaçlanan 17 Sürdürülebilir Kalkınma Amaçları arasındadır.

Her ne kadar eğitim tüm çocukların hakkı olarak kabul edilse de ve hak doğrultusunda yukarıda geçen sözleşmelerde imzası bulunan ülkeler çabalar sarf etse de tüm çocukların eşit oranda nitelikli eğitime erişebildiğini söylemek mümkün değildir. Özellikle de kırılgan gruplara mensup çocukların bu bağlamda daha da dezavantajlı olduğu bilinin bir olgudur. Alanyazın incelendiğinde genellikle yoksul, yaşlı, engelli, etnik azınlık grubuna mensup, düşük eğitim seviyesine sahip bireyler, kadınlar ve göçmenler dezavantajlı gruplar olarak nitelendirilmektedir (Hays, 2008). Çocuklar özelinde Türkiye’deki bazı veriler incelendiğinde göç, yoksulluk, engellilik gibi olguların eğitim sisteminde varlığı net bir şekilde görülmektedir. Örneğin Milli Eğitim Bakanlığı’nın (2022) verilerine göre 2020/2021 eğitim öğretim yılında işitme, görme bedensel ve hafif zihinsel engelli olmak üzere eğitim gören engelli öğrenci sayısı 1.310.605’dir (677.64 kız öğrenci, 632.941 erkek öğrenci). Göç ve Acil Durumlarda Eğitim Daire Başkanlığı’nın Ocak 2022 raporuna göre, geçici koruma altında bulunan yabancı öğrencilerin eğitim kademelerine göre okullaşma oranları okul öncesinde %34.34, ilkokulda %75.13, ortaokulda %80 ve lisede %42.65’dir (Milli Eğitim Bakanlığı Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü, 2022). Yoksulluk bağlamında 2021 verileri incelendiğinde eşdeğer hanehalkı kullanılabilir fert medyan gelirinin %50’sine göre yoksulluk sınırı altında yaşayan nüfusun oranının %14.4 (Türkiye İstatistik Kurumu, TÜİK, 2021), 2022 verilerine göre Eylül ayında 4 kişilik bir ailenin açlık sınırının 7 bin 245 TL ve yoksulluk sınırı 23 bin 600 TL’dir (TÜRK-İŞ, 2022). Yine Türkiye İstatistik Kurumu’nun İstatistiklerle Çocuk Raporu’na göre Türkiye’de 2021 yılında çalışan çocuk sayısı 607.000 olup, erkek çocuk sayısı 436.000, kız çocuk sayısı ise 172.000’dir (TÜİK, 2022).

Tüm bu veriler ışığında, bu çocuklar bağlamında “Eşitsizliklerin azaltılması” amacına ulaşabilmek adına somut adımların atılabileceği yegâne kurumlardan biri okuldur. Okullar sosyal yaşamda hâlihazırda var olan yoksunlukların giderilebilmesi için uygun ortamlardır. Eşitsizliklerin azaltılması ve nitelikli eğitim için okullarda uygun okul ikliminin oluşturulması bu bağlamda son derece önemlidir. Bunun için okulların kültüre duyarlı eğitimi ve sosyal adaleti savunan bir iklime sahip olması gerekmektedir. Kültüre duyarlı eğitim her türlü ayrımcılığa meydan okuyan, sınıfta öğrenciler arasında ilişkileri ve öğretimi düzenleyen, sosyal adaletin demokratik ilkelerini geliştiren, tüm öğrencilere yönelik kapsamlı bir okul reformudur (Nieto, 1992). Eşitlik, karşılıklı saygı, kabul, anlayış ve sosyal adalet ilkelerine dayanmaktadır. Kültüre duyarlı eğitimin uygulanabilmesi için okul yönetimi, öğretmenler, veliler başta olmak üzere okullardaki tüm paydaşların kültüre duyarlı okul iklimine ve sosyal adalete katkı vermesi gerekmektedir. Bunun için kültürel farklılıklara değer verme okul yönetimi tarafından sahiplenilmeli, okulun misyonu içinde beyan edilmelidir. Öğretmenler kültüre duyarlı öğretmen yeterliklerine sahip olmalı, eğitim planlaması ve öğretiminde çoğulculuğun ve karşılıklı anlayış desteklenmeli ve velilerin eğitim sürecine katılımı sağlanmalıdır (Shepherd Johnson, 2003).

Kültürel çeşitliliğin olduğu okullarda öğrencilere eşit eğitim olanakları sağlamak gerekmektedir. Sosyal adaleti hem bir süreç hem de bir amaç olarak tanımlayan Bell (2016), sosyal adalet hedeflerinin güçlendirme, kaynakların eşit dağılımı ve sosyal sorumluluğu içerdiğini belirtmektedir. Bu hedeflere ulaşabilmek için öncelikle ötekileştirmeyi üreten sosyal, ekonomik ve politik faktörleri açığa çıkarmak, adaletsizlikleri algılayan eleştirel bir bilinç oluşturmak ve

ardından harekete geçmek gerekmektedir (Breunig, 2011). *Eğitimde sosyal adalet* ise farklılıkların eğitimde yarattığı dezavantajlı durumların öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkisini tamamen ortadan kaldırmayı ya da azaltmayı hedefleyen bir anlayıştır (Furman ve Shields, 2005). Bu anlayışta tüm öğrencilerin eğitimle ilgili kaynaklardan eşit bir şekilde yararlanması, kaynak dağıtımının eşitlenmesi, kültürel açıdan dezavantajlı grupların haklarının gözetilmesi ve eğitimde katılımcı olabilmeleri için öğrencilerin kendilerini ifade etmelerine yönelik imkânların sağlanması esastır (Karacan, Bağlıbel ve Bindak, 2015).

Okullarda sosyal adaletin sağlayıcıları öğretmenlerdir (Cochran-Smith, 2004). Bunun için de öğretmenlerin ilk olarak kültüre duyarlı öğretmen yeterliklerine sahip olmaları gerekmektedir. Bu yeterlikler alanyazında üç temel düzeyde ele alınmaktadır; kişisel düzey, sınıf düzeyi ve kurum/okul düzeyi (Banks, 1991; akt. Taylor ve Quintana, 2003). *Kişisel düzeyde* öğretmenin kendi kültürel geçmişini ve kimliğini iyi biliyor olması; *sınıf düzeyinde* farklılıkları olan öğrencileri “diğerleri” olarak görmemeleri, tüm kültürlere saygı duyulan bir sınıf ortamı oluşturmaları, kültüre duyarlı öğretim programı ve öğretim yöntemleri kullanmaları ve öğrenciler arasında iletişimi sağlamaları; *kurum/okul düzeyinde* ise kültüre duyarlı ortamlar için politika oluşturulmasına katkı sağlamaları sahip olunması beklenen yeterlikler arasındadır.

1.1. Beden Eğitiminde Sosyal Adalet

Beden Eğitiminde sosyal adalet 40 yıldan fazla süredir çalışan bir alandır (Walton-Fisette ve diğ., 2018). Beden Eğitimi ve Beden Eğitimi Öğretmenliği Eğitimi, öğrencilerin eleştirel bir bilinç geliştirmelerini, çoklu bakış açılarını takdir etmelerini ve sosyal adaleti geliştirmeye yönelik eylemlerde bulunmalarını savunan önemli bir alanyazın temeline sahiptir (Tinning, 2016). Özellikle Beden Eğitimi Öğretmenliği Eğitiminde adalet, sosyokültürel bakış açıları, cinsiyet, beden algısı gibi konular üzerine birçok araştırma bulunmaktadır (Ör: Brown, 2005; Evans, 1990). Öğretim üyelerinin ve öğretmen adaylarının sosyal adalet konularına yönelik algıları, ders kanalıyla sosyal adalet konularının eğitim programlarında yer alması, genel misyon olarak sosyal adalet anlayışının öğrencilere kazandırılması gibi konuların öğretmen eğitiminde irdelendiği görülmektedir (Walton-Fisette ve Sutherland, 2018). Nispeten güncel bir çalışmada da Kuzey Amerika, Avrupa ve Avustralya'dan 72 öğretim üyesi ile yapılan görüşmeler sonucunda öğretim üyelerinin çoğunun öğretmen adaylarına cinsiyet, toplumsal cinsiyet ve ırkçılık gibi konularda fırsat eşitliğine ilişkin farkındalık kazandırmaya çalıştıkları görülmüştür (Hills ve diğ., 2018).

Beden eğitimi, gençlerin fiziksel, bilişsel, duygusal ve sosyal gelişimine benzersiz bir katkı yapma potansiyeline sahiptir (Morgan ve Bourke, 2008) ve Beden Eğitimi dersi ilk ve orta öğretimde öğrenmenin psikomotor, duyuşsal ve bilişsel alanlarının geliştirildiği bir derstir (Rink, 2009). Bu gerekçe ile Beden eğitimi için ilk Dünya Zirvesi'nde hükümetlere tüm çocuklar ve gençler için temel bir insan hakkı olarak beden eğitimi politikalarını uygulamak ve fiziksel, kişisel ve sosyal gelişim ile sağlığın teşvik edilmesi için kaynaklar sağlaması yönünde çağrıda bulunulmuştur (Uluslararası Spor Bilimleri ve Beden Eğitimi Konseyi, International Council of Sport Science and Physical Education [ICSSPE], 1999).

“Sağlık ve Kaliteli Yaşam” Sürdürülebilir Kalkınma Hedeflerinden biridir. Boş zamanlarında organize spora katılmayan öğrencilerin kaygı ve yetersizlik duyguları yaşadıkları alanyazında yer alan bulgular arasındadır (Ekberg, 2016). Yine alanyazında yer alan bir diğer çarpıcı bulgu ise, fiziksel hareketsizliğin dünya çapında dördüncü önde gelen ölüm nedeni olmasıdır (Kohl ve diğ., 2012). Bu bağlamda sağlıklı yaşam bilincinin küçük yaşlardan itibaren çocuklara kazandırılması önemlidir ve Beden Eğitimi bu manada önemli bir eğitim sisteminde önemli bir alandır. Bilindiği üzere Beden Eğitiminin amacı, fiziksel olarak aktif yaşam tarzlarına öncülük etmek için öğrencilerin güvenini, yeterliliğini ve motivasyonunu arttırmaktır (Hennig ve diğ., 2020) ve genellikle fiziksel hareketsizlik 'sorununu' çözmek için de uygun bir çare olarak tanımlanmaktadır (Wright ve Laverty, 2010).

Fırsat eşitliği ve sosyal adaletin sağlanmasının çocukların kariyer yolculuklarında da önemli bir payı bulunmaktadır. Dezavantajlı çocukların kariyer vizyonları genellikle sahip oldukları yaşantı zenginliği ile doğru orantılı olmaktadır. Merak duygusu geliştirilmemiş, ilgileri çeşitlendirilmemiş, yetenekleri test edilmemiş çocukların kariyer alternatifleri de sınırlı olmaktadır. Örneğin hiç buz pateni görmemiş bir çocuğun buz patenine ilgisi veya yeteneği olup olmadığının cevabın yoktur. Beden Eğitimi dersi bu anlamda öğrencilere fırsat eşitliğinin sağlanabileceği bir derstir. Özel yaşamlarında çeşitli olanaklardan mahrum öğrenciler, bu ders kapsamında yeteneklerini test etme, ilgilerini keşfetme olanağı bulabilecektir.

Spor farklı toplumlarda yer alan kişilerin kaynaşmasına, sosyalleşmesine, dayanışmasına ve işbirliğini geliştirmesine olanak sağlamaktadır (Sağın ve Güllü, 2020). *Gruplararası Temas Kuramı* (Allport, 1954; Pettigrew, 1997) farklı grup üyeleri arasında kurulan nitelikli ve olumlu temas süreçlerinin, uzun vadede gruplararası ilişkileri olumlu yönde etkileyeceğini belirtmektedir. Özellikle göç deneyimi yaşayan çocuklarla yerel öğrenciler arasında temas ve arkadaşlık ilişkileri kurulamadığı durumlarda dışlanma yaşanmakta ve bunun neticesinde de okullarda gruplaşmalar oluşabilmektedir (Sarier, 2020; Şimşir ve Dilmaç, 2018). Göç deneyimi yaşayan çocukların okula uyumunu kolaylaştıran değişkenler arasında öğrencilerin spor etkinliklere yönlendirilmesi yapılan çalışmalarda görülmüştür (Tosun, Yorulmaz ve Yıldız, 2018; Türe, Kağan, Atalay ve Alkan, 2020). Fiziksel engelli öğrencilerin olumlu deneyimler yaşadıklarında, bir gruba ait olduklarını hissettiklerinde sınıf arkadaşlarıyla etkinliklere katılabildikleri bulguları mevcuttur (Goodwin ve Watkinson, 2000). Özellikle sosyal etkileşim fırsatları olumlu (örneğin, destekleyici, işbirlikçi, saygılı), sık ve anlamlı olduğunda engelli öğrenciler de bu fırsatlardan yararlanabilmektedir (Slininger ve diğ., 2000). İlhan'ın (2008) yürütmüş olduğu çalışmada da spor programının başkalarıyla etkileşim, grup faaliyetlerine katılma ve paylaşımcılık alanlarında anlamlı bir gelişime neden olduğu görülmüştür.

Spor faaliyetlerine katılımın engelli olmayan öğrencilerin tutumlarında engelli akranlarıyla sık ve olumlu etkileşimler geçirmeleri sebebiyle zaman içinde olumlu yönde değişime neden olduğuna (Murata ve diğ., 2000) ve engeli olmayan öğrencilerin, engelli akranlarının beden eğitimi derslerinde olmalarını istediklerine yönelik (Panagiotou ve diğ., 2008) bulgular da göze çarpmaktadır. Ayrıca engelli öğrencilerin beden eğitime dahil edildiği durumlarda engelli olmayan öğrencilerin fiziksel aktivitelerinin etkilenmediği de görülmektedir (Blok ve Obrusnikova, 2007; Kodish, ve diğ., 2006; Qi ve Ha, 2012).

Okul takımında yer almak öğrencilerde özgüveni, aidiyet duygusunu ve sosyal desteği arttırmaktadır ki dezavantajlı öğrenciler için özgüven, aidiyet, sosyal destek önemli kavramlardır. Farklı kültürel gruplara mensup öğrencilerde de aynı bulgulara rastlanmaktadır. Örneğin okul takımlarında yer alan Latin kökenli Amerikalı ergenlerin özgüvenlerinin ve okula bağlılık düzeylerinin arttığı görülmüştür (Erkut ve Tracy, 2002). Yoksul bir bölgede yaşayan farklı etnik kökene mensup kız öğrencilerle yürütülen bir başka çalışmada da benzer şekilde erken yaşlarda bir okul takımında oynayan kız öğrencilerin ergenliklerinde özgüvenlerinin arttığına dair bulgular elde edilmiştir (Pedersen ve Seidman, 2004).

1.2. Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Sosyal Adaleti Sağlama Konusunda Rol ve Sorumlulukları

Lynch, Sutherland ve Walton-Fisette (2020) beden eğitiminde sosyal adalet olgusunu irdelerken yeterlik farkındalığı, önyargılar farkındalığı, eğitim planının öğrenenler ile birlikte yapılandırılması, farklı değerlendirme araçlarının kullanımı, eşitlik ve adalet kavramları, şişmanlık fobisi, cinsiyet eşitliği, dezavantajlı gruplar bilgisi değişkenlere dikkat çekmişlerdir. Yazarlara göre beden eğitimi öğretmenlerinin sosyal adalet bağlamında atacakları ilk adımlardan biri *yeterlik farkındalığıdır*. Beden eğitimi öğretmenlerinin öğrencilerinin yapabileceklerine veya yapamayacaklarına, yeterli olduklarına veya olmadıklarına dair kendi algılarını gözden geçirmesi önerilmektedir. Örneğin beden eğitimi öğretmenin engelli bir öğrencisi için neleri yapabilirlik bağlamında değerlendirdiğini sorgulaması önemlidir.

Öğretmenler yalnızca bazı öğrenciler için değil, tüm öğrenciler için yapabileceklerinin en iyisini yapmak zorundadırlar (Başbay ve Bektaş, 2008). Ancak Sirna ve diğerlerinin (2010) çalışmasında, birçok beden eğitimi öğretmenin sosyal adalet konularına karşı duyarsız olma eğiliminde olduğunu göstermiştir. Bu nedenle de ilk adım olarak beden eğitimi öğretmenlerinin *kendi olası önyargılarının farkında olması* gerekmektedir. Bu, kültüre duyarlı öğretmen yeterliklerinin de temelini oluşturmaktadır. Beden eğitimi öğretmenlerinin farklı özelliklere sahip öğrenciler (ör. göçmen, engelli veya yoksul) hakkındaki algılarını gözden geçirmesi sosyal adalet bağlamında önemli bir adımdır. Nitekim öğretmenlerin tutumları, öğrenciler hakkındaki beklentilerini, öğrencilere davranışlarını ve öğrencilerin ne öğrendiklerini anlamlı şekilde belirlemektedir (Villegas ve Lucas, 1992).

Beden eğitimi öğretmenlerini engelli öğrencilere yönelik tutumlarının incelendiği birçok çalışma bulunmaktadır. Bu çalışmalarda özetle beden eğitimi öğretmenlerinin, ciddi düzeyde engeli olan öğrencilere kıyasla hafif düzeyde engeli olan öğrencilere (Conatser ve diğ., 2000; Conatser, Block ve Gansneder, 2002), duygusal ve davranışsal bozukluğu olan öğrencilere kıyasla öğrenme güçlüğü çeken öğrencilere (Obrusnikova, 2008), eğitim vermeye yönelik daha olumlu tutumlara sahip oldukları görülmektedir. Sato ve diğerleri (2007) tarafından yürütülen bir diğer çalışmada ise beden eğitimi öğretmenlerinin inançlarının olumlu (tatmin edici deneyimlerden etkilenen), kararsız (bazı öğrenciler için entegrasyonun faydalarından şüphe duyan ve kendi yeterliklerinden şüphe duyan) ve olumsuz (ağır engelli öğrencilerin dâhil edilmesine karşı olan) arasında değiştiği bulunmuştur. Öğretmenlerin olumlu tutumlarını etkileyen değişkenler incelendiğinde ise engelli öğrencilerle daha fazla deneyime sahip olmanın (Tripp ve Rizzo, 2006), daha fazla akademik hazırlığa sahip olmanın (Klavina, 2008), yüksek algılanan yeterliliğe sahip olmanın (Conatser ve diğ., 2002), önceki öğretim deneyimlerinin ve okuldan sağlanan mevcut desteğin (Jing Qi ve Amy, 2012) önemli değişkenler olduğu görülmüştür.

Bir diğer önemli değişken *eğitim planlarının öğrenenler ile birlikte yapılandırılmasıdır*. Bu aynı zamanda en temel çocuk haklarından biri olan katılım hakkıdır ve sosyal adalet bağlamında da temel boyutlardan biridir. Örneğin yapılan çalışmalarda beden eğitiminde rekabete dayalı ve geleneksel olmayan etkinlik seçeneklerinin sunulmasının kız öğrenciler tarafından olumlu karşılandığı görülmektedir (Mitchell, Gray ve diğ. 2015). Öğretmenler uygulamalarda öğrenci merkezli olduklarında kız öğrencilerin beden eğitimine aktif ve istekli katılımını kolaylaştırabilmeleri mümkündür (Enright ve O'Sullivan, 2012a; Fissette, 2011a, 2011b).

Beden eğitimi öğretmenlerinin *farklı değerlendirme araçları kullanması* önemlidir. Değerlendirmelerin sadece psikomotor alan ile sınırlı kalmaması, öğrencinin sosyal ve duygusal değerlendirmelerinin de yapılması gerekmektedir. Sosyal adalet kimi zaman *eşitlik* kavramı ile sınırlandırılmaktadır. Oysaki eşitlik her zaman beraberinde adaleti de getirmemektedir. Örneğin fiziksel aktivite güç, dayanıklılık, denge ve koordinasyon unsurlarını yoğun olarak barındırdığında engellilerin fiziksel aktiviteye katılmakta zorluk yaşaması olağandır (Rimmer ve Marquez, 2012). Nihayetinde Barber'in (2018) son beş içinde üniversitede beden öğretmeni yetiştirme programlarına fiziksel engelli tek bir adayın bile girmediğini belirtmiş olması bu bağlamda oldukça çarpıcı bir bulgudur.

Beden algısı söz konusu olduğunda *şişmanlık fobisi* de bu algıya eşlik edebilmektedir. Yapılan bazı çalışmalarda beden eğitimi alanındaki öğretim üyelerinin ve öğretmen adaylarının da obezite ile ilgili önyargılarının olduğunu görülmüştür (Ör. Chambliss, Finley ve Blair, 2004, O'Brien, Hunter ve Banks, 2007). Özellikle medyanda da etkisi ile spor ideal bedenlere erişmek için yapılması gereken bir etkinlik olarak değerlendirilmektedir. Özellikle kız öğrencilerin kadınsı görünümünü korumak isteği içinde olduğu (Metcalf, 2018), ideal bedenler hakkındaki söylemlerin ise ciddi yetersizlik duygularına ve düşük sosyal değer geliştirmeye neden olduğu görülmektedir (Garret, 2004). Kız öğrencilerin beden eğitimi dışındaki derslerde oturdukları, not aldıkları ve öğretmeni dinledikleri için bedenlerinin teşhirini düşünmediklerini veya kendilerini başkalarıyla kıyaslamadıklarını dile getirmiş oldukları araştırma bulguların (Hills, 2007; Cockburn ve Clarke, 2002; Fissette, 2013) önemle üzerinde durulması gerektiği düşünülmektedir.

Nihayetinde önemli olan çocukların olumlu beden algısı geliştirmelerine yardımcı olmak olmalıdır.

Beden eğitimi öğretmenlerinin sosyal adaleti sağlama konusunda atacağı en somut adımlar biri diğeri ise *cinsiyet eşitsizliğini* ortadan kaldırmak olacaktır. İngiltere’de yapılan nispeten güncel bir çalışmada okulun ve beden eğitimi faaliyetlerinin büyük ölçüde cinsiyete dayalı olduğunu koymuştur (Metcalf, 2018). İspanya’da 48 öğretmenle yürütülen bir çalışmada ortaokulda yürütülen beden eğitimi derslerinde öğretmenlerin iletişim kanallarını kullanmada, uygulama için öğrenci seçmede ve grup disiplinini izlemede cinsiyet ayrımcılığı yaptığına dair bulgular ortaya konmuştur (Castillo Andres ve diğ., 2012). Örneğin bu ayrımcılıklar herhangi bir hareket öğretileceği zaman, hareketi erkek öğrencilere yaptırma, erkek öğrencilere daha fazla açıklama yapma şeklinde gözlenmiştir.

1896’da yapılan Modern Olimpiyatların başlangıcından bu yana, kadınların spora katılımının kadınlığı, üreme kabiliyetini ve zihinsel esenliği tehdit ettiğini iddia etmek de dâhil olmak üzere çeşitli engeller oluşturulduğu bilinmektedir (Pfister, 2000). Genel olarak kız öğrencilerin beden eğitiminden erkek öğrencilere göre daha az memnun oldukları görülmektedir (Flintoff ve diğ., 2015, Moen ve diğ., 2018). Kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre spora daha az katılımın çeşitli nedenleri bulunmaktadır. Bunlardan bir tanesi algılanan fiziksel yeterlik eksikliğidir (Garret, 2004). Kız öğrenciler kendilerinin erkek öğrenciler kadar iyi olmadıklarını düşünmektedirler (Ronholt, 2002). Bir diğeri neden olarak ise erkek egemenliği (Ronholt, 2002), erkeklerin saldırgan ve rekabetçi doğaları gösterilmektedir (Fisette 2011b; Oliver ve Hamzeh 2010; Oliver, Hamzeh ve McCaughtry, 2009). Bu tür engellere ek olarak kızların giyimleri ve soyunma odaları gibi beden eğitimine katılımın önünde bir takım çevresel engeller olduğu da rapor edilmektedir (Niven ve diğ., 2014). Bu engelleri aşmada beden eğitimi öğretmenlerine önemli görevler düşmektedir. Nitekim okullarda beden eğitiminin, kadınlara ve kız çocuklarına yaşam boyu beden eğitimine katılmak için beceri, anlayış ve güven kazanmaları için güvenli, emniyetli bir ortam sağlamada özel bir rolü bulunmaktadır (Birleşmiş Milletler, 2003; UNICEF, 2000).

Beden eğitimi öğretmenlerinin sınıflarındaki, okullarındaki dezavantajlı öğrencileri tanıması, kültürel özelliklerini ve bu öğrencilerin yaşadıkları sorunları bilmesi oldukça önemlidir. Özellikle farklı dini inançlara sahip olan öğrencilerin oruç tutmak gibi dini ritüellerinin bilinmesi ve bunlara özen gösterilmesi hassasiyetle üzerinde durulması gereken bir konudur (Lynch ve diğ., 2020). Beden eğitimi öğretmenlerinin öğrencilerini ve onların kültürel gruplarını tanıma yönünde atacakları tüm adımlar, çokkültürlü öğretmen yeterliklerinden biri olan bilgi yeterliğine denk gelmektedir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Spor Bilimleri Fakültelerinin eğitim programlarında ve Eğitim Fakültelerinin Beden Eğitimi Öğretmenliği programlarında çokkültürlülük ve sosyal adalete ilişkin derslerin biran önce yer alması önerilmektedir. Nihayetinde alanyazındaki bulgular uyarı sinyalleri olarak dikkate alınmalıdır. Örneğin yapılan bir çalışmada beden eğitimi öğretmen adaylarının çokkültürlülük ve ilgili kavramlar hakkında ayrıntılı bir farkındalığa ve farklı kimliklere sahip öğrencilere sınıf içinde nasıl yaklaşmaları konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıkları görülmüştür (Karaçam ve Koca, 2012). Öğretmen adaylarının demokrasi ve çokkültürlü eğitime ilişkin tutumlarının incelendiği bir diğeri çalışmada “demokrasi eğitimi” ve “demokrasi” ilişkin görece olumsuz tutumlara sırasıyla formasyon ve beden eğitimi öğretmenliği gruplarının sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Özen, 2015). 1-5. sınıflar için hazırlanmış programlarda yer alan kazanımların çokkültürlü eğitim ilkelerini ile ne kadar uyumlu olduğunun incelendiği bir başka çalışmada ise Beden Eğitimi dersindeki toplam 167 kazanımdan 2 kazanımın (%1.19) çokkültürlü eğitim ilkeleriyle ilişkili olduğu bulunmuştur (Seban ve Uyanık, 2016).

Beden Eğitimi programlarında her öğrenciye başarılı olma fırsatlarının sunulmasını sağlamak için gerekli desteğin sağlanması gereklidir (Callcott, Miller ve Wilson-Gahan, 2012; Spencer-Cavaliere ve Watkinson, 2010). Sosyal adalete odaklanan bir eğitim programının öğrencilerin fiziksel aktivite ve sağlıkla ilgili mevcut eşitsiz güç ilişkilerini tanımlamasına, bunlara meydan okumasına ve dönüştürmesine yardımcı olma amacına sahip özgürleştirici uygulamaları veya süreçleri içermesi önemlidir (Wright, 2004). Bunun için de öğrencilerin kendilerine, topluluklarına ve daha geniş toplumdaki yerlerine ilişkin eleştirel anlayışlar geliştirmesine yardımcı olacak deneyimler esastır (Chapman ve Hobel, 2010). Beden Eğitiminde hâlihazırda kapsayıcı uygulamaları destekleyen bir dizi kılavuz da mevcuttur (Block, 2007; Ulusal Spor ve Beden Eğitimi Birliği [National Association for Sport and Physical Education], 2004).

Koçak, Tuncel ve Tuncel'e (2012) göre spor kavramı, insan sağlığının korunmasına yardımcı olan ve sosyal, bilişsel ve duygusal olarak bireyin gelişmesini sağlayan doğası gereği sürdürülebilirlikle birebir örtüşmektedir. Genç bireylerin erken yaşlarda doğru bir şekilde eğitilmesinde beden eğitimi öğretmenlerine görevler düşmektedir (Şirin, Döşyılmaz ve Eratlı Şirin, 2022). Ancak Şirin ve arkadaşlarının beden eğitimi öğretmenleri ile yürüttükleri çalışmada öğretmenlerin orta düzeyde sporda sürdürülebilirlik algılaması sahip olduğu görülmüştür. Bu bağlamda beden eğitimi öğretmenlerinde sürdürülebilirlik bağlamında da daha fazla farkındalık oluşturulmasının elzem olduğu düşünülmektedir.

Gökalp, Şahenk ve Türkmen'in (2011) de belirttiği gibi beden eğitimi ile öğrencilerin gelişim özellikleri göz önünde tutularak sağlıklı, mutlu ve dengeli olmalarına katkı sağlanabilir. Kapsayıcı bir anlayış ile tüm öğrenciler için bunun sağlanabilmesi adına beden eğitimi derslerinin de çokkültürlü eğitim anlayışıyla yapılandırılması önemlidir. Bu bağlamda beden eğitimi derslerinde kültürel bir tema oluşturularak, etkinlikleri uyarlamalarla tanıtarak, etkinliklerin farklı kültürlerle nasıl değiştiğini göstererek ve çeşitli oyunlarla çokkültürlü uygulamaları gerçekleştirmek mümkündür (Gökalp ve diğ., 2011).

Sonuç olarak dezavantajlı gruplarla yürütülen tüm çalışmaların hak temelli yürütülmesi esas olmalıdır. Nihayetinde tüm engellerin en başından hiç oluşturulmamış olması gereklidir. Var olan engelleri ortadan kaldırmaya yönelik tüm adımlar olması gerekenin sağlanması girişimleridir. Okullarımızda sosyal adaletin sağması noktasında önemli görevler öğretmenlere düşmektedir. Bu makalede de bu sorumlulukların neler olabileceği alanyazın ışığında tartışılmıştır.

KAYNAKÇA

- Allport, G.W. (1954). *The nature of prejudice*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Başbay, A. ve Bektaş, D. Y. (2009). Çok kültürlülük bağlamında öğretim ortamı ve öğretmen yeterlikleri. *Eğitim ve Bilim*, 34, 30-43.
- Bell, L. A. (2016). Theoretical foundations for social justice education. In M. Adams, L. A. Bell, D. J. Goodman ve K. Y. Joshi (Eds) *Teaching for diversity and social justice* (pp. 3–26). Abingdon: Routledge.
- Birleşmiş Milletler Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklar Uluslararası Sözleşmesi (1976). Erişim adresi: http://www.unicankara.org.tr/doc_pdf/metin134.pdf.
- Block, M. E. (2007). *A teacher's guide to including students with disabilities in general physical education*, 3rd ed., Baltimore, MD: Paul H. Brookes.
- Brown, D. (2005). "An economy of gendered practices? Learning to teach physical education from the perspective of pierre bourdieus embodied sociology." *Sport, Education and Society*, 10(1), 3–23.

- Callcott, D., Miller, J. ve Wilson-Gahan, S. (2015). *Health and physical education: preparing educators for the future*. Cambridge University Press.
- Castillo Andres, O del, Granados, S. R., Ramirez, T.G ve Del Carmen Campos Mesa, M. (2012). Gender equity in physical education: The use of information. *Sex Roles*, 67, 108-121.
- Chambliss, H. O., Finley, C. E. ve Blair, S. N. (2004). Attitudes toward obese individuals among exercise science students. *Medicine & Science in Sports & Exercise*, 36, 468-474.
- Chapman, T. K. ve Hobbel, N. (2010). *Social justice pedagogy across the curriculum*. Mahwah, NJ.
- Cochran-Smith, M. (2004). *Walking the road: Race, diversity, and social justice in teacher education*. New York, NY: Teachers College Press.
- Cockburn, C & Clarke, G. (2002). ‘Everybody’s looking at you!’: Girls negotiating the ‘femininity deficit’ they incur in physical education. *Women’s Studies International Forum* 25(6), 651-665.
- Conatser, P., Block, M., ve Gansneder, B. (2002). Aquatic instructors’ beliefs toward inclusion: The theory of planned behavior. *Adapted physical activity quarterly*, 19(2), 172-187.
- Conatser, P., Block, M., ve Lepore, M. (2000). Aquatic instructors’ attitudes toward teaching students with disabilities. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 17(2), 197-207.
- Çocuk Haklarına Dair Sözleşme (1989). Erişim adresi: <https://www.unicef.org/turkey/%C3%A7ocuk-haklar%C4%B1na-dair-s%C3%B6zle%C5%9Fme>
- Ekberg, J. E. (2016). What knowledge appears as valid in the subject of Physical Education and Health? A study of the subject on three levels in year 9 in Sweden. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 21(3), 249-267.
- Enright, E. ve O’Sullivan, M. (2012). Physical education “in all sorts of corners” student activists transgressing formal physical education curricular boundaries. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 83(2), 255-267.
- Erkut, S. ve Tracy, A. J. (2002). Predicting adolescent self-esteem from participation in school sports among Latino groups. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 4(4), 409-429.
- Evans, J. (1990). Defining a subject: The rise and rise of the new physical education?. *British Journal of Sociology of Education*, 11, 155-169.
- Fisette, J. L. (2011a). Exploring how girls navigate their embodied identities in physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 16(2), 179-196.
- Fisette, J. L. (2011b). Negotiating power within high school girls’ exploratory projects in physical education. *Women in Sport and Physical Activity Journal*, 20(1), 73-90.
- Fisette, J. L. (2013). ‘Are you listening?’: Adolescent girls voice how they negotiate self-identified barriers to their success and survival in physical education. *Physical Education And Sport Pedagogy*, 18(2), 184-203.
- Flintoff, A., Dowling, F. ve Fitzgerald, H. (2015). Working through whiteness, race and (anti) racism in physical education teacher education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 20(5), 559-570.
- Furman, G. C. ve Shields, C. M. (2005). How can educational leaders promote and support social justice and democratic community in schools? In W. A. Firestone, & C. Riehl, (Eds.), *A new agenda for research in educational leadership* (pp. 119-137). New York, NY: Teachers College Press.

- Garret, R. (2004). Negotiating a physical identity: girls, boys and physical education. *Sport, Education, and Society*, 9(2), 223-37.
- Gökalp, M., Şahenk, S. S. ve Türkmen, M. (2010). Beden eğitimi derslerinde uygulanabilecek çok kültürlü oyun örnekleri. *Spor ve Performans Araştırmaları Dergisi*, 2, 23-31.
- Hays, P. A. (2008). *Addressing cultural complexities in practice: Assessment, diagnosis, and therapy (2nd edition)*. Washington, D.C.: American Psychological Association.
- Hennig, L. C., Schaefer, L. ve Gleddie, D. (2020). In (di) visible: Inquiring into being 'othered' as a means to teach social justice in PHETE. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 25(6), 666-680.
- Hill, J., Philpot, R., Walton-Fisette, J. L., Sutherland, S., Flemons, M., Ovens, A. Phillips; S. & Flory, S. B. (2018) Conceptualising social justice and sociocultural issues within physical education teacher education: International perspectives. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 23(5), 469-483.
- Hills, L. (2007). Friendship, physicality, and physical education: an exploration of the social and embodied dynamics of girls' physical education experiences. *Sport, Education And Society*, 12(3), 317-336.
- ICSSPE (1999). *World summit on physical education*. Berlin, Available online at: www.icsspe.org (accessed 14 January 2023).
- İlhan, L. (2008). Eğitilebilir zihinsel engelli çocuklarda beden eğitimi ve sporun sosyalleşme düzeylerine etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 16, 315-324.
- Jing Qi ve Amy S. Ha (2012) Inclusion in physical education: A review of literature. *International Journal of Disability, Development and Education*, 59(3), 257-281.
- Karacan, H., Bağlıbel, M. ve Bindak, R. (2015). Okullarda sosyal adalet ölçeği' nin geliştirilmesi. *Kemal University Journal of Graduate School of Social Sciences*, 12(31), 54-68.
- Karaçam, M. Ş. ve Koca, C. (2012). Beden eğitimi öğretmen adaylarının çokkültürlülük farkındalıkları. *Spor Bilimleri Dergisi Hacettepe*, 23(3), 89-103.
- Klavina, A. (2008). Using peer-mediated instructions for students with severe and multiple disabilities in inclusive physical education: A multiple case study. *European Journal of Adapted Physical Activity*, 1(2), 7-19.
- Koçak F., Tuncel, F. ve Tuncel, S. (2013). Sporda sürdürülebilirliğin boyutlarının belirlenmesi. *Ankara Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 11(2), 113-129.
- Kodish, S., Kulinna, P. H., Martin, J., Pangrazi, R. ve Darst, P. (2006). Determinants of physical activity in an inclusive setting. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 23(4), 390-409.
- Kohl 3rd, H. W., Craig, C. L., Lambert, E. V., Inoue, S., Alkandari, J. R., Leetongin, G., ve diğerleri (2012). The pandemic of physical inactivity: global action for public health. *The lancet*, 380(9838), 294-305.
- Lynch, S., Sutherland S. ve Walton-Fisette, J. (2020) The A-Z of social justice physical education: Part 1, *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 91(4), 8-13.
- Metcalf, S. (2018). Adolescents constructions og gendered identities: The role of sport and (physical) education. *Sport, Education and Society*, 23, 681-693.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2022). *Milli eğitim istatistikleri. Örgün eğitim 2020/2021*. Erişim adresi: https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_09/10141326_meb_istatistikleri_orgun_egitim_2020_2021.pdf

- Millî Eğitim Bakanlığı Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü (2022). Göç ve Acil Durumlarda Eğitim Daire Başkanlığı'nın Ocak 2022 raporu. Erişim adresi: http://hbogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_01/26165737_goc2022sunu.pdf
- Millî Eğitim Temel Kanunu (1973). Erişim adresi: <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739.pdf>
- Mitchell, F., Gray, S. ve Inchley, J. (2015). 'This choice thing really works...'Changes in experiences and engagement of adolescent girls in physical education classes, during a school-based physical activity programme. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 20(6), 593-611.
- Morgan, P., ve Bourke, S. (2008). Non-specialist teachers' confidence to teach PE: the nature and influence of personal school experiences in PE. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 13(1), 1-29.
- Murata, N. M., Hodge, S. R. ve Little, J. R. (2000). From the field-students' attitudes, experiences, and perspectives on their peers with disabilities. *Clinical Kinesiology*, 54(3), 59-66.
- National Association for Sport and Physical Education. (2004). *Moving into the future: National physical education standards: A guide to content and assessment*, 2nd ed., Reston, VA: Author.
- Nieto, S. (1992) *Affirming diversity: The sociopolitical context of multicultural education*. Newyork: Longman.
- Niven, A., Henretty, J. ve Fawcner, S. (2014). 'It's too crowded' A qualitative study of the physical environment factors that adolescent girls perceive to be important and influential on their PE experience. *European Physical Education Review*, 20(3), 335-348.
- O'Brien, K. S., Hunter, J. A. ve Banks, M. (2007). Implicit anti-fat bias in physical educators: Physical attributes, ideology and socialization. *International Journal of Obesity*, 31, 308-314.
- Obrusnikova, I. (2008). Physical educators' beliefs about teaching children with disabilities. *Perceptual and motor skills*, 106(2), 637-644.
- Oliver, K. L. ve Hamzeh, M. (2010). "The boys won't let us play" Fifth-grade mestizas challenge physical activity discourse at school. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 81(1), 38-51.
- Oliver, K. L., Hamzeh, M. ve McCaughtry, N. (2009). Girly girls can play games/las niñas pueden jugar tambien: Co-creating a curriculum of possibilities with fifth-grade girls. *Journal Of Teaching in Physical Education*, 28(1), 90-110.
- Özen, F. (2015). Evaluation of the attitudes of teacher candidates towards democracy and multicultural education. *International Journal of Humanities and Education*, 1(2), 182-220.
- Panagiotou, A. K., Evagelinou, C., Doulkeridou, A., Mouratidou, K. ve Koidou, E. (2008). Attitudes of 5 th and 6 th grade Greek students toward the inclusion of children with disabilities in physical education classes after a paralympic education program. *European Journal of Adapted Physical Activity*, 1(2), 31-43.
- Pedersen, S. ve Seidman, E. (2004). Team sports achievement and self-esteem development among urban adolescents girls. *Psychology of Women Quarterly*, 28(4), 412-422.
- Pettigrew, T. F. (1997). Generalized intergroup contact effects on prejudice. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 23(2), 173-185.

- Pfister, G. (2000). Contested her-story: The Historical discourse on women in the Olympic movement. 2000 Preolympic congress sports medicine and physical education. *International Congress on Sport Science*, 7–13 September 2000. Brisbane, Australia.
- Qi, J. ve Ha, A. (2012). Inclusion in physical education: A review of literature. *International Journal of Disability Development and Cation*, 59(3), 257–281.
- Rimmer, J. ve Marquez, A. (2012). Physical activity for people with disabilities. *The Lancet*, 380(9838), 193–195.
- Sağın, A. E. ve Güllü, M. (2020). Suriyeli öğrencilerin okula uyum süreci; sportif etkinliklerin rolü, *Atatürk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 22(3), 86-99.
- Sarıer, Y. (2020). Türkiye’de mülteci öğrencilerin eğitimi üzerine bir meta-sentez çalışması: Sorunlar ve çözüm önerileri. *Eğitimde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 3, 80-111.
- Sato, T., Hodge, S. R., Murata, N. M., ve Maeda, J. K. (2007). Japanese physical education teachers’ beliefs about teaching students with disabilities. *Sport, Education and Society*, 12(2), 211-230.
- Seban, D., ve Uyanık, H. (2016). Türkiye’de çokkültürlü eğitim: 1-5. sınıf programlarında yer alan kazanımların analizi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 6(1), 01-18.
- Shelley, K., O’Hara, L. ve Gregg, J. (2010). The impact on teachers of designing and implementing a health at every size curriculum unit. *Asia-Pacific Journal of Health, Sport and Physical Education*, 1(3-4), 21-28.
- Shepherd Johnson, L. (2003) The diversity imperative: Building a culturally responsive school ethos. *Intercultural Education*, 14(1), 17-30.
- Sirna, K., Tinning, R., ve Rossi, T. (2010). Social processes of health and physical education teachers’ identity formation: Reproducing and changing culture. *British Journal of Sociology of Education*, 31(1), 71-84.
- Slininger, D., Sherrill, C. ve Jankowski, C. M. (2000). Children’s attitudes toward peers with severe disabilities: Revisiting contact theory. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 17(2), 176-196.
- Spencer-Cavaliere, N. ve Watkinson, E. J. (2010). Inclusion understood from the perspectives of children with disability. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 27(4), 275-293.
- Şimşir, Z. ve Dilmaç, B. (2018). Yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim gördüğü okullarda öğretmenlerin karşılaştığı sorunlar ve çözüm önerileri. *İlköğretim Online*, 17(3), 1116-1134
- Şirin, T., Döşyılmaz, E. ve Eratlı Şirin, Y. (2022). Sporda sürdürülebilir başarı için beden eğitimi öğretmenleri bakış açısı. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(1), 428-438.
- Taylor, G. N., ve Quintana, S. M. (2003). Teacher’s multicultural competencies (K-12). In D. B. Pope-Davis, H. L. K. Coleman, W. M. Liu ve R. L. Toporek (Ed), *Handbook of multicultural competencies in counseling and psychology* (pp. 511-527). California: Sage
- Tinning, R. (2016). Transformative pedagogies ve pyhsical education. In C. Ennis (ed.) *The routledge handbook of physical education pedagogies* (pp. 281–294). New York: Routledge.
- Tosun, A., Yorulmaz, A. ve Yıldız, K. (2018). Mülteci öğrencilerin eğitim sorunları, eğitim ve din eğitiminden beklentileri: Eskişehir örneği. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(1), 107-133
- Tripp, A., ve Rizzo, T. L. (2006). Disability labels affect physical educators. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 23(3), 310-326.

- Türe, E., Kağan, M., Atalay, M. ve Alkan, G. (2020). Türk okullarında Afgan öğrenci olmak fenomenolojik bir çalışma. *Uluslararası Türk Kültür Coğrafyasında Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(2), 173-186.
- Türkiye İstatistik Kurumu (2021). *Türkiye istatistikleri 2021*. Erişim adresi: https://www.tuik.gov.tr/media/announcements/turkiye_istatistikleri_2021.pdf
- Türkiye İstatistik Kurumu (2022). *TÜİK, istatistiklerle çocuk, 2021*. Erişim adresi: https://www.tuik.gov.tr/media/announcements/istatistiklerle_cocuk_2021.pdf
- Türkiye İşçi Sendikaları Konfederasyonu (2022). Eylül 2022 Açlık ve yoksulluk sınırı. Erişim adresi: <https://www.turkis.org.tr/eylul-2022-aclik-ve-yoksulluk-siniri/>
- UNICEF (2000). *The millennium goals*. United Nation's children's fund. Division of Communication United Nations, New York.
- United Nations (2003). *Sport for development and peace – towards achieving the millennium development goals*. Report from the United Nations Inter-Agency Task Force on Sport for Development and Peace
- Villages, A. M. ve Lucas, T. (2002). Preparing culturally responsive teachers: Rethinking the curriculum. *Journal of Teacher Education*, 53, 20-32.
- Walton-Fisette, J. L. ve Sutherland, S. (2018). Moving forward with social justice education in physical education teacher education, *Physical Education and Sport Pedagogy*, 23, 461-468.
- Walton-Fisette, J. L., Philpot, R., Phillips, S., Flory, S.B., Hill, J., Sutherland, S. ve Flemons, M. (2018). Implicit and explicit pedagogical practices related to sociocultural issues and social justice in physical education teacher education programs, *Physical Education and Sport Pedagogy*, 23(5), 497-509.
- Wright, J. ve Laverty, J. (2010). Young people, physical activity and transitions, in J. Wright, J. & D. Macdonald (Ed.). *Young people, physical activity and the everyday* (pp. 136-149). London and New York: Routledge.
- Wright, J., Burrows, L., ve MacDonald, D. (Ed.). (2004). *Critical inquiry and problem-solving in physical education*. Psychology Press.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Education is the most basic right of all children. This right is defined extensively in many national and international laws and conventions. In addition, “Quality education” and “Reduced inequalities” are among the 17 Sustainable Development Goals aimed to be achieved by the United Nations Member States by the end of 2030. However, it is not possible to say that all children have equal access to quality education. It is a known fact that especially children belonging to vulnerable groups are more disadvantaged in this context. When the literature is examined, the poor, elderly, disabled, members of ethnic minority groups, individuals with low education levels, women and immigrants are described as disadvantaged groups (Hays, 2008).

One of the institutions where concrete steps can be taken in order to achieve the goal of "reduced inequalities" is the school. In this context, it is extremely important to reduce inequalities and create a culturally sensitive school climate in schools for quality education. Social justice in education is an understanding that aims to completely eliminate or reduce the impact of the disadvantageous situations created by differences in education on the academic achievement of students (Furman & Shields, 2005).

Method

In this present study, literature on social justice in physical education was reviewed and current status of the issue was pointed out in detail. According to the literature social justice in physical education is a field that has been working for more than 40 years (Walton-Fisette et al., 2018). Physical Education and Physical Education Teacher Education has the basis of an important literature advocating that students develop a critical awareness, appreciate multiple perspectives, and take actions to develop social justice (Tinning, 2016).

Physical education has the potential to make a unique contribution to the physical, cognitive, emotional and social development of young people (Morgan & Bourke, 2008). “Good Health and Well-Being” is one of the Sustainable Development Goals. In this context, it is important to bring the awareness of healthy life to children from an early age and physical education is an important field in an important education system in this sense. Ensuring equality of opportunity and social justice also plays an important role in children's career journeys. The career visions of disadvantaged children are generally directly related to the wealth of life they have. Physical education course is a course in which equal opportunities can be provided to students in this sense. Students who are deprived of various opportunities in their private lives may have the opportunity to test their skills and explore their interests in this course. Moreover, sports allow people from different societies to mingle, socialize, develop solidarity and cooperation (Sagin & Güllü, 2020). Intergroup Contact Theory (Allport, 1954; Pettigrew, 1997) states that qualified and positive contact processes established between different group members will positively affect intergroup relations in the long run. It is known fact that being on the school team increases students' self-confidence, sense of belonging and social support, which are important concepts for disadvantaged students.

Results

In the literature many roles and responsibilities of physical education teachers mentioned in ensuring social justice. For example, physical education teachers need to take in the context of social justice is competence awareness. It is recommended that physical education teachers review their own perceptions of what their students can or cannot do. Therefore, physical education teachers should be aware of their own possible prejudices regarding cultural differences. In the context of social justice, physical education teachers should structure the training plans with their students, use different assessment tools for disadvantaged students, help children to develop a positive body image, work to eliminate gender inequality and know the disadvantaged students in their classrooms and schools.

Discussion and Conclusion

It is recommended that courses on multiculturalism and social justice should be included in the education programs of the Faculties of Sport Sciences and the Physical Education Teaching programs of the Faculties of Education as soon as possible. There are studies that underlined that physical education teacher candidates do not have a detailed awareness of multiculturalism and related concepts and do not have sufficient knowledge about how to approach students with different identities in the classroom (Karaçam & Koca, 2012). In physical education programs, it is necessary to provide the necessary support to ensure that every student is offered the opportunity to be successful (Callcott, Miller, & Wilson-Gahan, 2012; Spencer-Cavaliere & Watkinson, 2010). As a result, all the efforts carried out should be rights-based. Ultimately, obstacles must never have been created from the very beginning. All steps to remove existing barriers are attempts to ensure what is needed.